الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر باتنة -1-

كليّة اللّغة والأدب العربيّ والفنون

قسم اللغة والأدب العربي

تعليمية أنشطة اللغة العربية في منهاج الجيل الثاني من الكتاب المدرسي سنة أولى متوسط - دراسة تقييمية-

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ل م د في ميدان اللغة والأدب العربي

تخصص: اللسانيات واللغة العربية

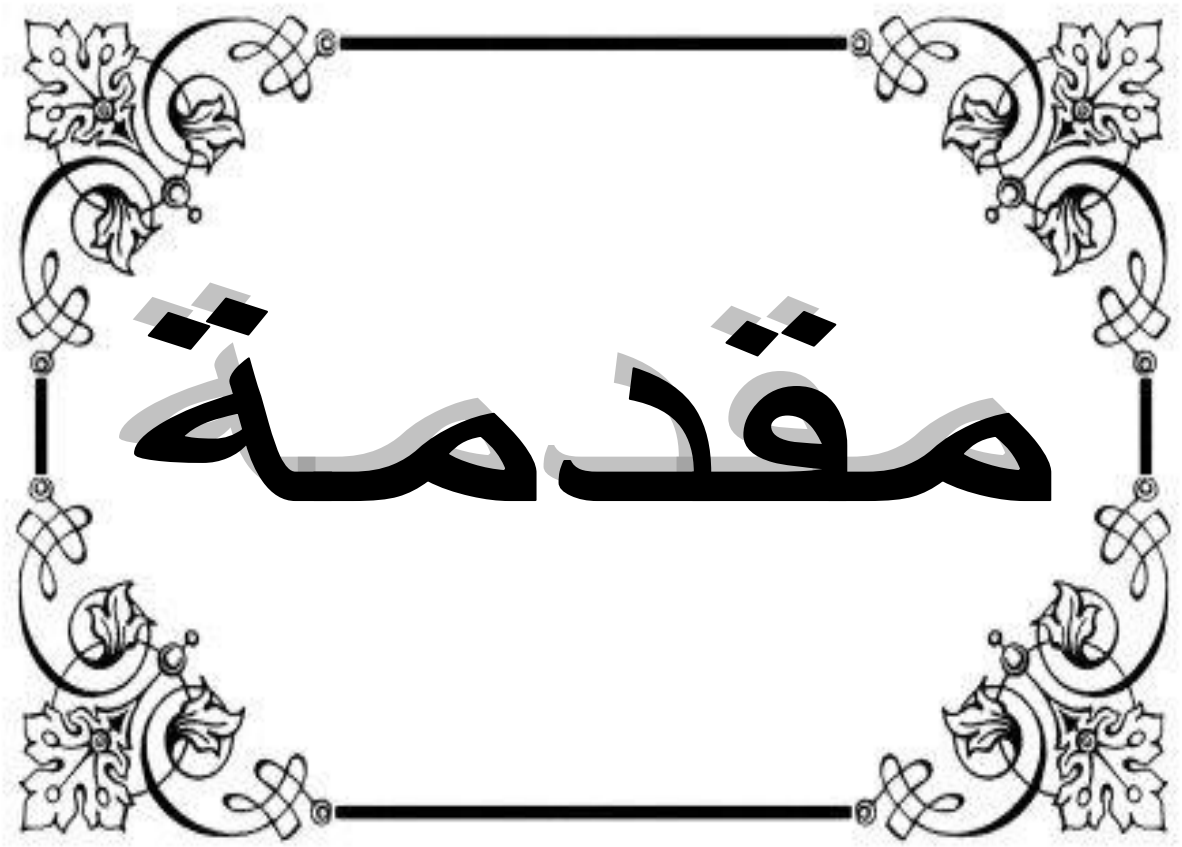
إعداد الطالبة: سمراء شلواش

إشراف الأستاذ الدكتور: عز الدين صحراوي

أعضاء اللجنة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
جودي مرداسي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة1	رئيسا
عز الدين صحراوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة1	مشرفا ومقررا
سناني سناني	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة1	ممتحنا
زينب دوادي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة1	ممتحنا
صورية جغبوب	أستاذ التعليم العالي	جامعة خنشلة	ممتحنا
نور الدين بوخنوفة	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف	ممتحنا

السنة الجامعية 2018 / 2019 م - 1439 / 1440 هـ


مقدمة

تعد اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية المفتاح الأول الذي ترمي المناهج التعليمية إلى إكسابها للمتعلمين؛ بوصفها لغة تعليم وتعلم، وامتلاك زمامها وإتقانها يُسهم بلا شك في فهم الأنشطة التعليمية، فهي وحدة متكاملة بين أنشطتها المقررة (فهم المنطوق وفهم المكتوب وإنتاج المكتوب)، لذا تحتل مكانة متميزة وبارزة بين المواد الدراسية في المرحلة المتوسطة.

فاللغة العربية لا تدرس بطريقة عشوائية، وإنما تخضع لنظام التفاعل الصفي حتى تكون العملية يسيرة على المعلم ومفهومة لدى المتعلم؛ فالمعلم يجتهد في تقديم الأنشطة بما أوتي من قدرات ومهارات وبما يوظفه من مناهج، فقد شهدت المنظومة التربوية في الجزائر بداية من 2016 م دينامية متسارعة، حيث شُرع في إصلاحات مست مناهج التعليم الذي بُدئ العمل به 2004/2003م وبعد مرور أكثر من عشرة أعوام، كان لابد من إصلاح ثانٍ، وهذا نتيجة الانتقادات الموجهة للمنظومة التربوية؛ من حيث تدني المستوى وضعف الحصيلة وتفشي الرسوب بين المتعلمين، وهو ما يرجعه المنتقدون إلى كثافة البرامج وضعف التأطير، والخلط الواضح في المصطلحات والمفاهيم، وعدم وجود روابط بين المناهج وبقية السندات التربوية، ومن هنا صار لزاما على الهيئة الوصية اتخاذ إجراء عملي تمثل في إنهاء العمل بمناهج الإصلاح للجيل الأول تدريجيا لعدم جدواها ولمحدوديتها واعتماد مناهج جديدة يطلق عليها تسمية " مناهج الجيل الثاني " التي تتبنى المقاربة البنائية الاجتماعية الثقافية وتقوم على مبدأ المقاربة الشاملة وقد انبثق عن ذلك إشكالية جوهرية: **ما الدور الرئيس الذي تؤديه الأنشطة اللغوية في تعليمية اللغة العربية من خلال كتاب اللغة العربية للجيل الثاني للسنة الأولى من التعليم المتوسط ؟**

وتتفرع عنه جملة من التساؤلات كالآتي: **ما دواعي بناء مناهج الجيل الثاني لتعليم اللغة العربية ؟**

ما أبرز الإصلاحات (المستجدات) التي جاء بها كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط لمنهاج الجيل الثاني ؟

ما الأهداف التي يرمي منهاج الجيل الثاني لتحقيقها من خلال أنشطة اللغة العربية المقدمة ؟

إلى أي مدى أسهمت هذه الأنشطة في إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي للمتعلم ؟

هل ما ورد من تعديلات في منهاج الجيل الثاني للغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط كفيل بتدارك نقائص المناهج السابقة وتطوير المدرسة الجزائرية؟ وما آثارها على مستقبل المتعلم ؟

ما حقيقة الأخطاء الواردة في الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ؟

وللإجابة عن التساؤلات السابق ذكرها تم اختياري لعنوان البحث الموسوم بـ "**تعليمية أنشطة اللغة العربية في منهاج الجيل الثاني من الكتاب المدرسي سنة أولى متوسط –دراسة تقييمية –**".

وقد دفعني لاختيار هذا الموضوع أسباب عدة أهمها:

- ❖ حداثة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط وجدته بسبب التغيير الذي طرأ عليه.
- ❖ الفهم الجيّد للأهداف المتوخاة من أنشطة اللغة العربية في ظل الجيل الثاني من الإصلاحات.

لعل اختيار كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط مدونة للدراسة مرده حداثة وجدّة هذا الأخير من ناحية التغيير الذي طرأ على المناهج التعليمية حيث اعتمد على مبدأ الكفاءة بديلا عن مبدأ الأهداف التعليمية.

هذه النقاط أسهمت في توجيهي نحو اختيار هذا الموضوع وكلي أمل في تقديم الإضافة المرجوة.

وعليه يروم البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف تتمثل فيما يلي:

- الكشف عن أهم الإصلاحات التي جاء بها الجيل الثاني في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط .
- العمل على إيجاد الفروق الجوهرية بين منهاج الجيل الأول ومنهاج الجيل الثاني .
- العمل على تقييم الأنشطة اللغوية المدرجة ضمن كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط.

وحتى يحقق البحث مراده ارتأيت أن أعتمد على خطة تتمحور حول الآتي:

الفصل الأول فقد عنوّنته بـ "**مفاهيم في التعليمية ودراسة المنهاج وتحليله** " وحيث تم تقسيمه إلى:

المبحث الأول فجاء بعنوان "مفاهيم في التعليمية" وتندرج ضمنه عناصر هي: تعريف التعليمية لغة واصطلاحا ثم فروعها ،خصائص العملية التعليمية، أقطاب العملية التعليمية: (المتعلم، المعلم، المنهاج، بيئة المتعلم)، المرجعيات النظرية للمناهج التربوية الجديدة: (النظرية المعرفية، النظرية البنائية الاجتماعية، علم النفس الفارقي، نظرية الذكاءات المتعددة).

أما المبحث الثاني فوسمته بـ " دراسة المنهاج وتحليله "واستعرضت فيه:

1-مفهوم المنهج بين التقليد والتجديد: تعريف المنهج لغة / اصطلاحا، المفهوم التقليدي للمنهاج، المفهوم الحديث للمنهاج مفهوم المنهج الدراسي كنظام

2- المناهج التربوية الحديثة: (مفهومها، أسسها، مبادئها، عناصرها، خصائصها)

3- تطوير المناهج التربوية: (مفهومه، أسسه، دواعيه، مجالاته، أساليبه، خطواته)

4- من الجيل الأول إلى الجيل الثاني: منطلقات المناهج المبنية على وفق المقاربة بالكفاءات، أهداف كتابة منهاج الجيل الثاني، صفات المناهج الجديدة، محاور هيكلة المناهج الجديدة، عقد مقارنة بين مناهج الجيل الأول ومنهاج الجيل الثاني.

الفصل الثاني فقد وسمته بـ " **الدراسة الوصفية لكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط**" وقد قسم إلى :

المبحث الأول "الكتاب المدرسي" تطرقت فيه إلى: تعريفه، الأسس التي ينبني عليها الكتاب المدرسي، أهدافه، أهميته.

المبحث الثاني "التعريف بالكتاب (الدراسة الوصفية)" تناولت فيه:

1-من حيث الشكل: الوصف الخارجي والوصف الداخلي، 2- من حيث المضمون:

الفصل الثالث فجاء بعنوان "**الدراسة التحليلية التقييمية لكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط**"وقسم إلى:

المبحث الأول وسمته " تقييم الكتاب" وعالجت فيه:

1- من حيث الشكل: التحليل والتقييم الخارجي، التحليل والتقييم الداخلي

2- من حيث المضمون :وفيه تطرقت للجوانب العامة من القيّم والقضايا التي يعكسها مضمون كتاب اللغة العربية، فيما يتعلق بالنصوص الجوانب الخاصة بالأنشطة اللغوية أما المبحث الثاني عنونته بـ" مسرد للأخطاء الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط."

الفصل الرابع فقد كان بعنوان بـ "**الدراسة الاستطلاعية والمعاينة الميدانية**"من خلال توزيع الاستبيان على أساتذة التعليم المتوسط وتفريغها وتحليلها ومناقشتها بعد استردادها.

وأخيرا خاتمة البحث فضمنتها حصيلة الدراسة والنتائج التي توصلت إليها مع بعض المقترحات والتوصيات.

ولبلوغ الهدف المرجو فرضت علينا طبيعة البحث الاستعانة بالمنهج الوصفي وآليته التحليل لأنه الأنسب لدراسة الأنشطة اللغوية الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط إلى جانب المنهج الإحصائي كوسيلة لدعم نتائج البحث .

وقد استعنت في إنجاز هذا البحث بمجموعة من المصادر والمراجع أهمها: " تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق" للدكتور بشير إبرير، "المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق" للدكتور حسن شحاتة، " المناهج التربوية،(نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها)" للدكتور محمد حسن حمادات،" الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها – تطويرها – تقويمها)" للدكتور رشدي أحمد طعيمة،" تحليل محتوى مناهج اللغة العربية" لكل من الدكتور عبد الرحمان الهاشمي، والدكتور محسن علي عطية.

استفدت في إنجاز هذا البحث من دراسات سابقة أذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- محمد صاري، محاولات تيسير النحو قديما وحديثا – دراسة تقويمية في ضوء علم تدريس اللغات –، رسالة دكتوراه، إشراف: عبد الرحمان الحاج صالح، جامعة عنابة، 2002م – 2003م.
- زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط – دراسة وصفية تحليلية –، رسالة ماجستير، إشراف: السعيد بن إبراهيم، جامعة باتنة 1 ، 2010–2011 م.
- فتيحة حايد، المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط دراسة تحليلية نقدية –، رسالة ماجستير، إشراف: عبد الكريم بورنان، جامعة باتنة 1، 2011–2012م.

ولأن البحث في عمومه عملية شاقة لا تخلو من الصعوبات، ومن بين الصعوبات واجهتني قلة البحوث الميدانية والمراجع التي عالجت موضوعات مماثلة ،إضافة إلى أنّ الكتاب موضوع الدراسة حديث الطبع، ومع ذلك حاولت أن أقدم قراءة متوازنة علّها تشكل زادا معرفيا لمن أراد البحث في مثل هذه القضايا اللغوية.

ولا يفوتني في هذا المقام أن أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ الدكتور عز الدين صحراوي عرفانا وتقديرا؛ لما أبداه من ملاحظات قيمة وتوجيهات رشيدة ونصائح مفيدة، أنارت لي طريق البحث، كما أعترف لكل الأساتذة والمفتشين على ما قدموه لي من مساعدات مادية بالكتب أو معنوية بالتشجيع، فلهم مني أسمى عبارات التقدير والعرفان.

والله من وراء القصد

الفصل الأول
مفاهيم في التعليمية
ودراسة المنهاج وتحليله

الفصل الأول: مفاهيم في التعليمية ودراسة المناهج وتحليله

المبحث الأول: التعليمية مفاهيم واجراءات:

1-تعريفها

2-فروعها

3-خصائص العملية التعليمية

4-أقطاب العملية التعليمية

5-المرجعيات النظرية للمناهج التربوية الجديدة

المبحث الثاني: دراسة المنهاج وتحليله :

1-مفهوم المنهج بين التقليد والتجديد

2- المناهج التربوية الحديثة

3-تطوير المناهج التربوية

تمهيـد:

يعتبر موضوع المناهج الدراسية من أهم موضوعات التربية بل هو لب التربية وأساسها الذي ترتكز عليه، فالمنهج الدراسي هو النقطة التي تصل المتعلم بالعالم المحيط به، وهو الوسيلة التي تصل بها الأمة إلى ما تبغيه من أهداف وآمال لأنه عماد تربية الإنسان تربية حسه الاجتماعي والثقافي وتكوينه العلمي ولذلك فإن فساد التربية والتعليم واضطراب الشعوب أساسه المناهج الدراسية مهما كان النشاط المعد لها.

المبحث الأول: التعليمية مفاهيم وإجراءات:

1- تعريفها:

أ - لغة:

كلمة التعليمية في اللغة مصدر صناعي لكلمة تعليم ، وهذه الأخيرة جاءت على صيغة المصدر الذي وزنه تفعيل وأصل اشتقاق تعليم من علم وجاء في لسان العرب " علم و فقه وعلم الأمر وتعلمه وأتقنه"[1] ونقول "علمه العلم تعليما .....وعلمه إياه فتعلمه"[2]

كلمة ديداكتيك مشتقة من كلمة **Didaktikos** وتعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا بعضا والمشتقة أصلا من الكلمة الإغريقية **Didaskein**[3] والتي كانت تطلق على ضرب من الشعر الذي يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية .

والديداكتيكا هو لفظ أعجمي مركب من لفظين هما: ديداكتيكا وتعني أسلوب التسيير في مجال التعليم.[4]

1 /ابن منظور، لسان العرب ، دار صادر ، بيروت، لبنان، ط1،ج1997،4م، مادة (ع ل م)،ص: 412

2 /الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب ، القاموس المحيط ، دار الجيل ، بيروت،لبنان، ج 4، د ت، مادة (ع ل م)، ص: 155

3/ نور الدين أحمد قايد، وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد8، جامعة غرداية، 2010م ،ص: 36

4/ صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ،دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2012م، ص: 126

ب – اصطلاحا :

فجان كلود غاينون **G .J. Gagnon** في دراسة له أصدرها سنة 1973م بعنوان ديداكتيك المادة **la didactique d'une discipline** عرّف التعليمية على أنها« إشكالية إجمالية و دينامية تتضمن تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية وكذا طبيعة وغايات تدريسها إعدادا لفرضياتها الخصوصية انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة وباستمرار لعلم النفس والبيداغوجية وعلم الاجتماع . » [1]

يعرف جون دوبواز **(Jean Dubois)** وآخرون في معجمهم الموسوم بـ

" **Dictionnaire du linguistique** " التعليمية بأنها « العلم الذي يدرس طرق التدريس. » "[2]

وقد عرفها جون بيار **(Jean , Pierre)** في معجمه المعنوّن **" Dictionnaire didactique du français langue étrangère et second"** بأنها« مجموعة من نظريات التدريس والتعلم . » [3]

ويعرفها محمد الدريج بأنها « الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو على المستوى الحسي الحركي.» [4]

1/ بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007م، ص: 9

2/ Jean Dubois et des autres auteures , Dictionnaire du linguistique , la rousse , paris , 2002, p :147

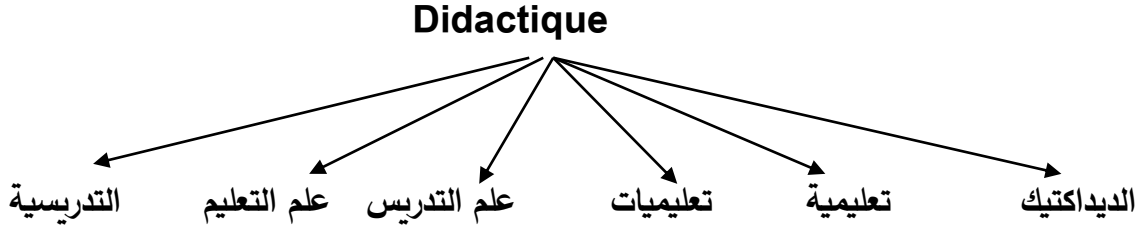
3 /Cuq Jean , Pierre, Dictionnaire didactique du français langue étrangère et second , clé international , paris , 2003 , p : 69

4/ محمد الدريج، مدخل إلى التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب للنشر، د ط، 2000م، ص: 13

تعريف بروسو التعليمية هي« الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يندرج فيها المتعلم، لبلوغ أهداف معرفية عقلية أو وجدانية نفسية.» [1]

من خلال التعاريف السابقة نتوصل إلى أنّ التعليمية هي العلم الذي يهتم بالجانب النظري والتطبيقي في العملية التعليمية في بعدها المتعلق بالمضامين، المستندة إلى قواعد ومعايير علمية دقيقة لطرق تدريسها وكيفية تقديمها؛ باعتبارها تسعى إلى تحقيق هدف عملي والمتمثل في وضع استراتجيات بيداغوجية، ولتحقيق هدفها تستعين التعليمية بعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم التربية، بعدها روافد مساعدة لها لبلوغ الغايات المرجو الوصول إليها.

ونجد في اللغة الفرنسية **didactique** الذي يقابله في العربية عدة ألفاظ:[2]



ومن الدارسين من يذهب إلى إبقاء المصطلح الأجنبي كما هو أي ديداكتيك تجنبا إلى أي لبس.[3]

2- فروعها:

أ -**التعليمية العامة: (didactique générale)** وهي التي تكون مبادئها ومعطياتها قابلة للتطبيق مع كل المحتويات والمواد وفي كل مستويات التعليم، فيه تقدم المبادئ والأسس النظرية العامة الصالحة لكل الموضوعات ووسائل التعليم بمعزل عن التخصصات الدراسية الدقيقة للمواد أو المستويات؛ أي أنّها تهتم بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد،

1/ محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص:55

2/ بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص: 8

3/ بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات العربية، جامعة باجي مختار عنابة، 2009م، ص :84

أي القواعد والأسس العامة التي يتعيّن مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار.[1]

ب – التعليمية الخاصة: (didactique spéciale) وهي التعليمية الخاصة التي تهتم بتخطيط العملية التعليمية التعلمية لمادة معينة لتحقيق مهارات خاصة بوسائل محددة لمستوى معين من المتعلمين؛ [2] أي أنّها يهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها.[3]

3– خصائص العملية التعليمية : تمتاز العملية التعليمية بمجموعة من الخصائص أهمها:

- ✓ التعليمية تعني الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم .
- ✓ التعلم ليست عملية تكديس للمعارف والمعلومات بطريقة تراكمية خطية بل هو إعادة بناء للمعارف السابقة واكتشاف للمعارف الجديدة بطريقة أكثر تكيف مع الوضعيات الجديدة. [4]
- ✓ الأخذ بعين الاعتبار تصورات المتعلمين وقدراتهم الذاتية وتجنيدها لاكتساب وتعلم مفاهيم جديدة.
- ✓ تشخيص أخطاء المتعلمين والصعوبات التعلمية قصد استغلالها في عملية التصويب أو التعديل أو التذليل لتحقيق أفضل النتائج التعليمية .
- ✓ التعليمية تجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية والمعلم شريكا في اتخاذ القرار بينه وبين المتعلمين فلا يستبد بآرائه ولا يفرض حلوله.
- ✓ التعليمية تعمل على تطوير قدرات المتعلم في التحليل والتفكير والإبداع.

1/ محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، أليسكو، المنظمة العربية للثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، السنة الجامعية، 2011م،ص: 101

2/ صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص: 131

3/ محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، ص: 101

4/ صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص:130

✓ تعطـي مكانـة بـارزة للتقـويم وخاصـة التقـويم التكـويني للتأكـد مـن فعاليـة النشـاط التعليمي.[1]

4- أقطاب العملية التعليمية:

أ -المتعلم:

يعد محـور العمليـة التعليميـة ولـذا زاد الاهتمـام بـدوره ومشـاركته الايجابيـة فـي العمليـة التعليمية، وانتشرت الدراسات الخاصة بالفروق الفردية والميول والاتجاهات والقدرات،[2]والاهتمام بـالنمو الشـامل والمتكامـل للمتعلمـين فـي جميـع جوانبـه، ومراعـاة ميـولهم وحاجـاتهم ومشـكلاتهم ومراعـاة مـا بينهم مـن فـروق فرديـة، والاهتمـام بتكـوين العـادات الصـحية والاتجاهـات الإيجابيـة لهم .[3]

ب - المعلم :

فهـو الميسـر للـتعلم والمرشـد والموجـه لنشـاط المتعلمـين والمقـيم لأدائهـم والمهيـئ لبيئـة تعليميـة ثريـة؛[4] بهـدف متابعـة نمـوهم العقلـي والبـدني والجمـالي والـديني والاجتمـاعي والخلقي[5]، وتلك الأدوار مجتمعة تُسهم في نمو المتعلمين وتقدمهم في تحقيق الأهداف المنشودة [6]، كون المعلم الناجح والجيّد هو الذي يعطي الأهمية للقوى الإبداعية لمتعلميه، ويعمل على

1/ صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص:131

2/كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة،، القاهرة، ط2، 2001م، ص: 113

3/ أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكنب، القاهرة، مصر، ط4، 2013م، ص:31

4/محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص: 240

5/ حسن شحاتة، زينب النجار، مراجعة حامد عمار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ،الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2003م ،ص: 283

6/ محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص: 240

تفجيرها والاستفادة منها لتحقيق نوعية عالية للدرس،[1]فهو الموجه الأول للعملية التعليمية من خلال تشكيل بيئة تعليمية نقية وثرية، تدعم الإبداع والابتكار لدى المتعلمين.[2]

وعليه فإنّ تحقيق أكبر قدر من فاعلية المعلم مرهون بتوفر مهام معينة على البرامج الدراسية أن تقوم بها وهي:

1. تعريفه بأهداف البرنامج وما يتطلب منه بدقة (معرفي).
2. تنمية اتجاهاته وقيمه وزيادة إيمانه بالدور الذي يلعبه (وجداني).
3. تزيده بأساليب ممارسات المهارات المطلوبة وتدريبه عليها بكفاءة (مهاري).
4. توفر الآليات التي تساعده على تقويم أدائه وزيادة فاعليته(تغذية راجعة).[3]

ومنه فإنّ المعلم الكفء يقوم عادة بالتخطيط التعليمي:

- تخطيط طويل المدى يتناول مقررا دراسيا بأكمله أو يغطي فترة زمنية طويلة نسبيا.
- تخطيط قصير المدى يغطي النشاط التعليمي في درس واحد أو وحدة تعليمية واحدة .[4]

ج – المعرفة:

« هي كل عملية يتمكن الفرد بها من معرفة شيء ما أو الحصول على معلومات عنه و كل أنواع المعرفة من إدراك حسي وتذكر وتخيل وتصور وحكم واستدلال. »[5]

1/ وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة وتخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان، الأردن، د ط، 2005م، ص:95

2/ حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط2003،3م، ص: 153

3/رشدي أحمد طعيمة، المعلم (كفاياته، إعداده، تدريبه)، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2006م، ص:366

4/ حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق ،ص: 152

5/ حسن شحاتة، زينب النجار، مراجعة حامد عمار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص: 281

وعليه فإنّ المعارف الواجب تعلمها معارف أكاديمية، تنتجها مراكز الأبحاث والجامعات، ولكنها تخضع لتحديد وقياس من قبل واضعي المناهج الدراسية .... و يتعاطى المعلم مع هذه المعارف في تحولاتها المختلفة، ويستوعب محتواها و مقاديرها، ويبحث عن أنجع الأساليب لتقديمها إلى المتعلمين، ومساعدتهم على بنائها وتمثلها وتحصيلها.[1]

د- بيئة التعلم :

تشمل الوسط المحيط بأي نظام تعليمي من أبنية تعليمية وأثاث وتجهيزات تعليمية، كما تشمل الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والمادية المحيطة بالنظام، وكذلك ظروف الطقس والمناخ والإضاءة المحيطة بموقع المؤسسة التعلمية وغير ذلك من العوامل.[2]

وتهتم بالبحث في الأبعاد المختلفة والعلاقة بين هذه الأقطاب مجتمعة والتي منها :

- **البعد النفسي (السيكولوجي):** يتعلق بالمتعلم وما يملك من استعدادات نفسية و فردية أو قدرات وتصورات إدراكية تفكيرية .
- **البعد التربوي (البيداغوجي):** ويرتبط برسالة المعلم والأساليب التربوية التي ينتهجها في التعامل مع مادته، ودورها في عملية نقل الخبرة لمتعلميه في ضوء تجربته وكفاءته، ومدى فعاليته في تحسين مستوى المتعلمين ومردودهم التحصيلي.
- **البعد المعرفي (الابستمولوجي):** يتعلق بمادة التخصص من حيث مفاهيمها وخصائصها، وكذا تنفيذ النشاط ومراعاة مكوناته وعناصره ومراحله؛ كون هذا البعد يُعنى بالمعارف وبنائها وصعوبات تفعيلها.[3]

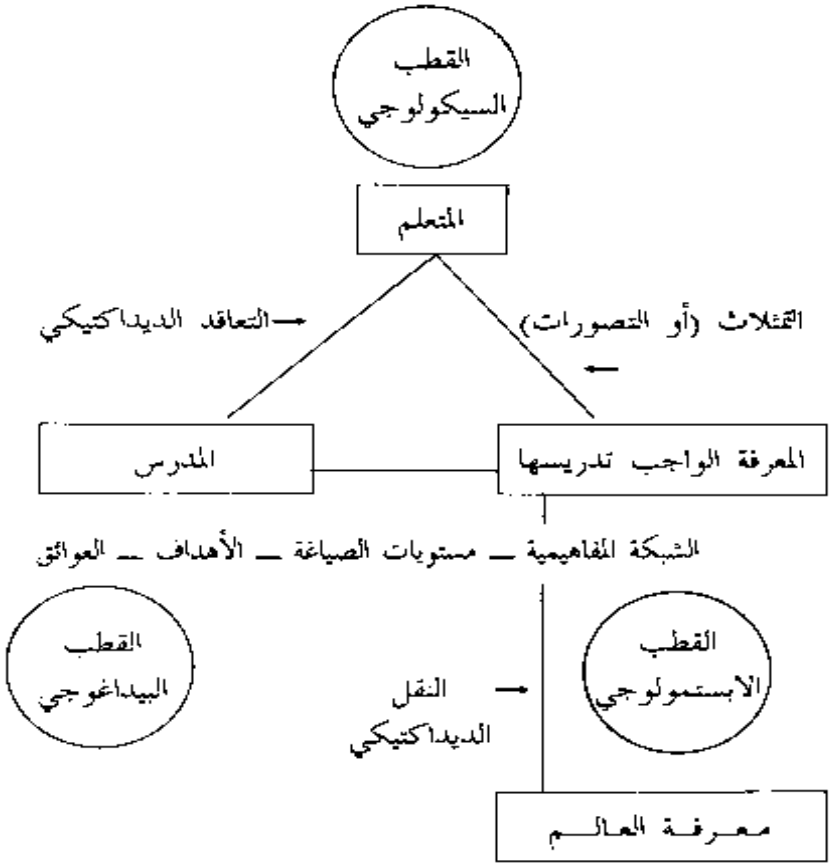
---

1 / أنطوان صياح وآخرون، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، ج1 ، 2006م، ص: 15

2/ حسن شحاتة، زينب النجار، مراجعة حامد عمار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص: 87

3/تعليمية أنشطة اللغة العربية وفق مقتضيات المقاربة بالكفاءات، مفتش التعليم المتوسط للغة العربية وآدابها، السعيد يطوي، مديرية التربية لولاية سطيف، مفتشية التعليم المتوسط، الاختصاص: اللغة العربية وآدابها، المقاطعة الثامنة، 2015/ 2016م ،ص: 05

إنّ العملية التعليمية عملية تكاملية تتفاعل فيها أطراف متعددة، والمطلوب أن تتفاعل هذه الأطراف مجتمعة بشكل إيجابي لكي تحقق على إثرها أهداف التعليم المخطط لها، وأن حصول أي خلل في أي طرف أو ركن من الأركان المذكورة آنفا (متعلم، معلم، معارف، بيئة التعلم) سيؤدي حتما إلى خلل في العملية التعليمية، [1]والشكل التالي يوضح هذه المحاور [2]:



يوضح هذا الشكل العلاقات التي تربط بين أقطاب العملية التعليمية، فالضلع الأول الذي يربط بين المعلم والمعرفة؛ هو الذي يحدد مفهوم لنقل وتحديد المعرفة، أما الضلع الثاني الذي يربط بين المعلم والمتعلم؛ هو الذي يحدد مفهوم العقد التعليمي الذي يقتضي تبيان المعرفة وتوضيحها، لأنها ضمن حقوقه التي يتمتع بها ومن الواجبات التي على المتعلم الالتزام بها منذ

1/ فتيحة حايد، المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط دراسة تحليلية نقدية –، رسالة ماجستير، إشراف: عبد الكريم بورنان، جامعة باتنة 1، 2011–2012م، ص: 10

2/علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي "الأسس المعرفية والديداكتيكية، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1998م،ص: 120

اللقـاء الأول فـي حجـرة الـدرس، وبينمـا الضـلع الثالـث فهـو الـذي يوصـل بـين المعرفـة والمتعلم والذي يحدد مفهوم التعلم إمّا بصورة منظمة أو فطرية أو عشوائية. [1]

5- المرجعيات النظرية للمناهج التربوية الجديدة:

أ - النظرية المعرفية:

تنظر هذه النظرية للتعلم من زاوية السياقات المعرفية الداخلية للمتعلم، وتعطي أهمية خاصـة لمصـادر المعرفـة واسـتراتجيات الـتعلم (معالجـة المعلومـات، الفهـم، التخـزين في الذاكرة، توظيف المعارف .....الخ)، فوعي المتعلم بما اكتسبه من معرفة وبطريقة اكتسابها يزيد من نشاطه لتطوير جودة التعلّمات.[2]

ب - النظرية البنائية الاجتماعية :

فرع من البنيوية التي تؤكد على أهمية التفاعل الاجتماعي والتعلم التعاوني في بناء الصور المعرفية والصور العاطفية للواقع؛[3] فهي تتضمن العالم الاجتماعي للمتعلم من الأفراد الذين يؤثرون بصورة مباشرة على المتعلم، بما فيهم المعلم والأصدقاء والأقران والمدير وجميع الأفراد الذين يتشارك أو يتعامل معهم من خلال الأنشطة المختلفة؛ أي أننا هنا نأخذ في الاعتبار البيئة المجتمعية للمتعلم، وتهتم بالتركيز على التعلم التعاوني collaborative Learning ، ويرجع الكثيرون الفضل فيجوتسكي (vygotssky) الذي ركز على الأدوار التي يلعبها المجتمع.[4]

على الرغم من أنّ بناء المعرفة أمر شخصي إلا أنه يتم في إطار اجتماعي؛ لأن المعلومات مرتبطة بالوسط الاجتماعي، وضمن السياق مما نفكر ومما يساهم فيه الآخرون في

1/ صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص:127- 128

2/ المرجع نفسه، ص:35

3/BRAWN,H,Douglas,principles,oflanguageLearning,andteaching,pearson Longman,2006,p:330

4/ حسن شحاتة، زينب النجار، مراجعة حامد عمار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص: 81

عمليـة التفاعـل، ويعتبـر التيـار البنيـوي الاجتمـاعي امتـدادا للبنيويـة، ويركـز علـى التفـاعلات الاجتماعيـة فـي بنـاء المعـارف؛ أي علـى المسـارات والتداخلات النفسية، ويوضّـح أنّ المواجهـة بين الأفراد هي مصدر النمو.[1]

ج – نظرية الذكاءات المتعددة :

إنّ صاحب نظرية الذكاءات المتعددة هو جاردنز (Gardener) الذي توصل إليها بعد مطلع الثمانينات من القرن الماضي؛ [2] من منطلق أنها تتحدث عن أبعاد متعددة للذكاء، وتشدد علـى حل المشكلات والإنتـاج المبدع، علـى افتراض أنّ الذكاء يمكن أن يتحول من شكل من أشكال حل المشكلات أو الإنتاج.[3]

تعد نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنز ذات أهمية كبيرة في مجال التربية والتعليم؛ لما لها من دور في معالجة ما أغفلته النظريات الأخرى التي أغفلت الكثير من المواهب التي يتمتع بها المتعلمـون، مـن خـلال اعتمادهـا علـى التقيـيم الفـردي واختبـارات الـذكاءات اللغويـة، التـي لـم تسـتطيع الكشـف عـن الكثيـر مـن القـدرات الكامنـة لـدى المتعلمـين التـي يختلفـون فـي مسـتوى امتلاكها والتمكن منها[4]، وتتجلى أهمية نظرية الذكاءات المتعددة في العملية التربوية من خلال فعاليّتها كالآتي:

- تحسين مستويات التحصيل لدى الطلبة ورفع مستوى اهتمامهم بمستوى التعليم لأن المتعلم بموجبها يتلقى التعليم بالطرائق التي تتلاءم وذكائه وتمثيلاته المفضلة .
- إمكانية استخدام الذكاءات المتعددة كإستراتجية للتدريس بأساليب متنوعة تستجيب لمستويات الذكاءات المتعددة والمتنوعة .

1/اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة 2016م، ص:23

2/محسن علي عطية، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص: 295

3/المرجع نفسه، ص: 296

4/المرجع نفسه ،ص:300

- أنّ هذه النظرية تشدد على وجوب فهم قدرات كل متعلم واهتماماته وتصنيف الطلبة في مجموعات صغيرة بحسب ما بينهم من قواسم مشتركة بيروفيلات الذكاء .
- أنّ هذه النظرية تشدد على استخدام أدوات عادلة في قياس تركز على القدرات المختلفة وبالشمول ولا تركز على قدرة بعينها.
- عن هذه النظرية تستجيب لحاجات أفراد وحاجات المجتمع وتحقق تنمية بشرية كبيرة لأنها تؤهل لوضع كل فرد في الموضع الملائم الذي يكون فيه فعّالا وأفضل أداء .
- توفير الحرية للمتعلمين في اختيار الأسلوب أو الطريقة التي يفضلونها وتستجيب لذكاءاتهم .[1]

د- علم النفس الفارقي :

فرع من فروع علم النفس، يختص بدراسة الفروق في الخواص النفسية بين الأفراد أو الجماعات[2]، وقد اعتمدت عليه المناهج التربوية الجديدة ولكن هذا لا يعني بالضرورة أن نوفر لكل متعلم منفرد منهجا خاصا وطريقة تدريس مفردة ومعلما خاصا، ولكن ثمة طرائق يلجأ إليها في المنهج وفي طرائق التدريس، يمكن أن تقرب مابين المتعلمين من فروق لسبب بسيط؛ لأنهم في النهاية يجب أن يتعلموا أشياء مشتركة تعتبر ضرورية لهم في حياتهم العملية والخاصة، ولأنهم كذلك لا يستطيعون أن يعيشوا منعزلين عن بعضهم، بل إنهم يتفاعلون ويشتركون في جميع مناحي الحياة . [3]

1/ محسن علي عطية، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ص: 301

2/ حسن شحاتة، زينب النجار، مراجعة حامد عمار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص:221

3/وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة وتخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ص: 48

المبحث الثاني: دراسة المنهاج وتحليله :

1-مفهوم المنهج بين التقليد والتجديد :

1-1- المعنى اللغوي للمنهج:

كلمة مأخوذة من اللاتينية، فهي مشتقة عن الجذر اللاتيني بمعنى مضمار سباق[1]، وقد ذكرها في القرآن الكريم في قوله تعالى:﴿ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ﴾[2]

1-2-المفهوم التقليدي للمنهاج:

يعرف فؤاد محمد موسى في كتابه المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيمها)المنهاج بأنه « عبارة عن المواد الدراسية أو المقررات أو المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للمتعلمين.» [3]

يذكر **أحمد حسين اللقاني** تعريفا للمنهاج في كتابه **المناهج بين النظرية والتطبيق** بأنّه

« مجموعة المعلومات (الحقائق، المفاهيم، القوانين، النظريات) التي تقدمها المدرسة للمتعلمين، بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم؛ وذلك عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والإفادة منها.» [4]

ولم يبتعد **محمد حسن حمادات** في كتابه **المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها)** عن التعريفين السابقين حيث يرى بأنّ المنهاج

1/ محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص:12.

2/ سورة المائدة الآية 47.

3/ فؤاد محمد موسى، المناهج، (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيمها)، جامعة المنصورة، د ط، 2002 م، نسخة إلكترونية ص: 199

4 / أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، ص:25-26

« مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها المتعلمون في صورة مواد دراسية، وقد اصطلح على تسميتها بالمقررات.» [1]

من خلال التعاريف السابقة نتوصل إلى أن المنهاج بمفهومه التقليدي يرادف المحتويات والمضامين المتعلقة بمقرر دراسي معين، يتمثل دور المعلم من خلاله في نقل المعلومات والمعارف عن طريق الإلقاء، بينما ينحصر دور المتعلم على حفظ واسترجاع ما تم تعلمه أثناء إجراء الامتحان.

***الانتقادات السلبية الموجهة للمفهوم التقليدي للمنهاج :**

- يشجع على حفظ المادة الدراسية.
- إهمال حاجات وميول واهتمامات المتعلمين.
- فشل المتعلمين في مواجهة المشكلات التي تواجههم في الحياة داخل أو خارج المدرسة.
- قلة مراعاة الفروق بين المتعلمين.
- إهمال توجيه المتعلمين وإرشادهم من جانب المعلمين.
- ضعف التفاعل بين المدرسة والبيئة المحلية للمتعلمين.
- إهمال النشاطات التعليمية الهادفة.
- الاعتقاد بأنّ المعلم والكتاب المدرسي هما المصدران الرئيسيان للتعلم.
- ضعف الترابط بين المواد الدراسية المقررة. [2]

1/ محمد حسن حمادات، المناهج التربوية،(نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها)، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص35.

2/ محمد السيد علي الكسباني، المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق، ص: 30

1-3- المفهوم الحديث للمنهاج:

لقد أعطيت للمنهاج بمفهومه الحديث تعريفات عديدة وفيما يلي: أهم تلك التعريفات:

يعرّف **محمد حسن حمادات** في كتابه **المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها)** المنهاج بأنّه «مجموع الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للمتعلمين داخلها أو خارجها؛ بقصد مساعدتهم على النمو الشامل (العقلية، الثقافية، الدينية، الاجتماعية، الجسمية، النفسية، الفنية) نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم، ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.» [1]

يرى رشدي **أحمد طعيمة** في كتابه **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها – تطويرها – تقويمها)** بأنّ المنهاج« خطة يتم عن طريقها تزويد المتعلمين بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عامة عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة في منطقة تعليمية أو مدرسة معينة.» [2]

ويذكر **محمد السيد علي** في كتابه **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس** بأنّ المنهاج« منظومة فرعية من منظومة التعليم تتضمن مجموعة عناصر مرتبطة تبادليا ومتكاملة وظيفيا، وتسير وفق خطة عامة شاملة، يتم عن طريقها تزويد المتعلمين بمجموعة من الفرص التعليمية التي من شأنها تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم الذي هو الهدف والغاية الأسمى للمنظومة التربوية.» [3]

ويعرفه **وليد أحمد جابر** في كتابه **طرق التدريس العامة وتخطيطها وتطبيقاتها التربوية** بأنّه «مجموع الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للمتعلمين داخلها أو خارجها؛ بقصد

1/ محمد حسن حمادات، المناهج التربوية،(نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها)، ص:31.

2/ رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، (إعدادها – تطويرها – تقويمها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د ط، 2004م، ص:27.

3 / محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص:20.

مساعدتهم على النمو الشامل، بحيث يؤدي ذلك إلى تعديل السلوك والعمل على تحقيق الأهداف التربوية.» [1]

من خلال التعاريف السابقة نتوصل إلى أن المنهاج بمفهومه الحديث هو مجموعة المعرف والقيم والمهارات التي يسعى المنهاج إلى إكسابها للمتعلمين، على أن يتم الاستفادة منها داخل الغرفة الصفية وخارجها؛ بغرض تحقيق النمو الشامل المتكامل في مختلف المجالات (الثقافية ، العقلية الجسمية الاجتماعية ...) بصورة متنوعة ومتوازنة، الأمر الذي يفضي إلى إحداث تعديل سلوكهم نحو الأحسن و تحقيق الأهداف المسطر لها.

1-4- مفهوم المنهج الدراسي كنظام:

يمثل المنهج الدراسي بمكوناته، الأهداف، المحتوى، طرق التدريس وأنشطة التعلم وأساليب التقويم نظاما متكاملا، بحيث تعمل هذه المكونات في صورة مترابطة ومتكاملة يؤثر كل منها في الآخر، والمنهج بوصفه نظاما يدخل كعنصر أساسي في نظام أكبر هو نظام التعليم.

ويمكن تبسيط مفهوم المنهج كنظام **System** بالنظر إليه وفق مدخل النظم **System Approuch** على أنه يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة والشكل التالي يوضح فكرة المنهج كنظام.[2]

ويمكن توضيح فكرة المنهج كمنظمة فيما يلي:

- **<u>المدخـــلات Inputs</u>:** وتشمل ما تحتويه المنظومة من البيئة المحيطة بها كي تساعدها على استمرار التفاعل فيما بينها لتحقيق الأهداف المحددة، وتتكون المدخلات في المنهج الدراسي كنظام من جميع مصادر تصميم المنهج، كالأهداف – المحتوى – الوسائل

1 / وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة وتخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ص:37.

2 / أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، ص33.

أو أنشطة التعلم – التجهيزات المدرسية، والمعلمين والمتعلمين...ونحو ذلك، وهذه المدخلات يجب أن تكون ذات مواصفات مناسبة وأن تتفاعل فيما بينها لبلوغ المخرجات المطلوبة.

- **العمليـــاتProcesses:** وهي مجموعة الإجراءات التي يتم بمقتضاها تحويل المدخلات إلى مخرجات أو تلك التفاعلات التي تحدث بين المدخلات لإنتاج المخرجات، مثل خطوات إنتاج المنهج الدراسي من تخطيط وتنفيذ وتقويم وتطوير ومتابعة، وما يقوم به المعلم من أدوار وأساليب، وما تنظمه المدرسة من أنشطة وما تهيؤه من ظروف مواتية للتعلم، كل ذلك يندرج تحت العمليات.[1]

- **المخرجـــات Output:** وهي نواتج النظام النهائية التي تمخضت عن معالجة المدخلات بواسطة العمليات، وتطبيق المنهج لابد التأكد من أن التعليمة قد بلغوا الأهداف المحددة، وهي النمو الشامل لهم، ويتم الاستعانة في ذلك بأساليب التقويم المناسبة، فالمخرجات تتمثل في المتسبب المتعلمون من معلومات ومهارات وجوانب الفعالية، وتستخدم المخرجات للحكم على فاعلية إنتاجية النظام.[2]

- **التغذيـــة الراجعـــــة: Feed Buck:** وهي عملية تنظيم وضبط عمل منظومة ما بصورة مستمرة، وتهدف التغذية الراجعة إلى التأكد من أن مخرجات المنهج التي يتم الحصول عليها كانت مناسبة لكل من المدخلات والعمليات أو أنها تحتاج إلى تعديلات لتحسين نوعية المخرجات مثل: إثراء الكتب بالأنشطة أو تطوير المواد التعليمية اللازمة أو تدريب المعلمين على مهارات معينة وغيرها،[3] من خلال البيانات والمعلومات التي نحصل عليها؛ نتيجة لعمليات التقييم، وهي تدلنا على مواطن الضعف أو القوة،[4] التي تهدف إلى إجراء تعديلات لازمة في الوقت المناسب لتسير العملية التعليمية في الاتجاه الصحيح، تقوم

1/ أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، ص34.

2/ المرجع نفسه، ص: 34

3/ أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، ص:34

4/ كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص:28.

على أساس التعرف على الصعوبات التي تواجه المتعلم ومحاولة التغلب عليها، ومعرفة نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف وتلافيها وتسمى تلك العملية بتصحيح المسار. [1]

2- المناهج التربوية الحديثة :

بعد أن أظهر المفهوم التقليدي عجزا واضحا في مواكبة التطورات والاتجاهات التربوية الحديثة، وعدم قدرته على الإيفاء بمتطلبات المتعلمين وحاجاتهم، وحاجات المجتمع ومتطلباته، وما أظهرته الدراسات والبحوث النفسية التي تناولت الشخصية الإنسانية وحقيقة العقل الإنساني تغيرت النظرة إلى التربية ومتطلباتها والمنهج وما يراد منه وأصبح ينظر للمنهج على أنه ليس قائمة من الموضوعات التي تقدمها المدرسة إلى المتعلمين، وإنما أنشطة وخبرات متعددة المصادر، وعلى هذا الأساس فإنّ المفهوم الحديث للتربية الذي تغيرت وظيفة التربية بموجبه من مجرد تزويد المتعلمين بالمعرفة إلى تعديل سلوك المتعلم وفق متطلبات نموه وحاجات المجتمع وفي ضوء الفلسفة التربوية التي يتبناها المجتمع.[2]

فالمناهج غدت اليوم علما متميزا داخل العلوم التربوية ومبحثا تربويا خصبا يشتد فيه الجدل، ويحتدم بصورة تتسم بالجد والحيوية والعمق والاتساع.[3]

2-1- مفهوم المناهج التربوية الحديثة:

اتسع مفهوم المنهج فأصبح يعني: « مجموع الخبرات المخططة التي تهيؤها المدرسة، وتقدمها إلى الطلبة، سواء أكان ذلك في داخل المدرسة أم في خارجها لغرض تحقيق النمو

1/ ملحقة سعيدة الجهوية، إثراء فريدة شنان، . مصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح عثمان آيت مهدي، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009م.ص:69

2/ عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط 1، 2009م، ص: 31.

3/ فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، ط1، 2003م، ص: 23.

الشامل لشخصية المتعلم في المجال العقلي، والجسمي والوجداني، وبناء تلك الشخصية بموجب أهداف تربوية وخطة علمية تؤدي إلى تعديل سلوك المتعلم.» [1]

وهناك أكثر من تعريف تناول المفهوم الحديث للمنهج:

- هو الخبرات التي تخطط لها المدرسة لغرض تحقيق أهداف محددة.
- هو المرامي العريضة التي من المتوقع تحقيقها (الفتلاوي 2006).

هو مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم مشتقة من أسس نفسية، وفلسفية، واجتماعية، ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعة مطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها، وتحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم.[2]

– في ضوء ما ورد في هذه التعريفات يمكن تأشير سمات المنهج الحديث بالآتي:

1. أهداف التعليم فيه لا تقتصر على المعارف بل تتسع لتشمل جميع جوانب شخصية المتعلم وبهذا يختلف عن المنهج التقليدي.

2. إنّ التعليم بموجبه يجري تحت إشراف المدرسة وتوجيهها، وقد يكون ذلك داخل المدرسة، أو خارجها في حين لا يتجاوز المنهج التقليدي بناية المدرسة.

3. الأنشطة التعليمية تعد جزءا من المنهج الحديث، يخطط لها، وتقوم نتائجها وبذلك يختلف عن المنهج التقليدي.

4. عناصر المنهج الحديث تتسع لتشمل الأهداف، ومحتوى المادة، وطرائق التدريس وأساليبها والوسائل التعليمية والأنشطة المدرسية، وعمليات التقويم ودور المعلم والمتعلم.

1/ عمر أحمد همشري، مدخل إلى التربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2007م، ص :246.

2/ عبد الرحمان الهاشمي، محسن عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص: 32.

5. تعد الخبرة في المفهوم الحديث وحدة بناء المنهج، ومن المعروف أن الخبرات أشمل من المعارف لأنها تتضمن الجانب الوجداني والمهاري إلى جانب المعرفة، وأن الخبرات تتنوع بتنوع مواقف الحياة، وبذلك يختلف عن المفهوم التقليدي الذي يقتصر على المعارف وتعد المعرفة الأساس فيه.

6. مصادر المعرفة بموجب المفهوم الحديث للمنهج متعددة ولا تقتصر على محتوى الكتاب المدرسي.

7. يهتم بالتكامل بين الجانب النظري والتطبيقي، ويهتم باكتساب الخبرات المباشرة وغير المباشرة واستخداماتها.

8. يربط بين الخبرات التي يقدمها والواقع ليكون التعلم فيه ذا معنى وفائدة ويشبع حاجات المتعلمين."[1]

بيّن **فايز مراد دندش** في كتابع المعنوّن بـ **اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس** بأنّ التعريف الذي أشار إليه كل من الدكتور **الدمرداش سرحان** والدكتور **منير كامل** في كتابهما **المناهج** الصادر في عام **1969م** على حد التقدير من أحسن التعريفات التي وردت في مجال المناهج وينص التعريف على:

« أنّ المنهج بالمفهوم الحديث الواسع يشمل جميع الخبرات التعليمية التي تتطلبها وتشرف عليها المدرسة ويمارسها التلاميذ داخل المدرسة، وخارجها، بغرض إحداث تغييرات معينة في سلوكهم تحددها الأهداف التربوية المرسومة.» [2]

1/ عبد الرحمان الهاشمي، محسن عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص 33.

2/ فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، ص 29.

2-2-أســـــس بنـــــاء المناهـــــج التربويـــة الحديثـــة (Principales Cuviculum):

ولما كانت المناهج هي وسيلة المدرسة الأساسية التي يحدث بها التغيير المنشود في سلوك أفراد المجتمع، لذا فإنه يجب أن تقوم عملية بناء المناهج على أسس تربوية واضحة المعالم[1]، وهذه الأسس هي كافة المؤثرات التي تتأثر بها عمليات المنهاج في مراحل تخطيطه وتنفيذه[2]، ومن بين هذه الأسس:

1/ الأساس الفلسفي الأيدلوجي.

2/ الأساس السيكولوجي (النفسي).

3/ الأساس الاجتماعي.

4/ الأساس المعرفي العلمي.

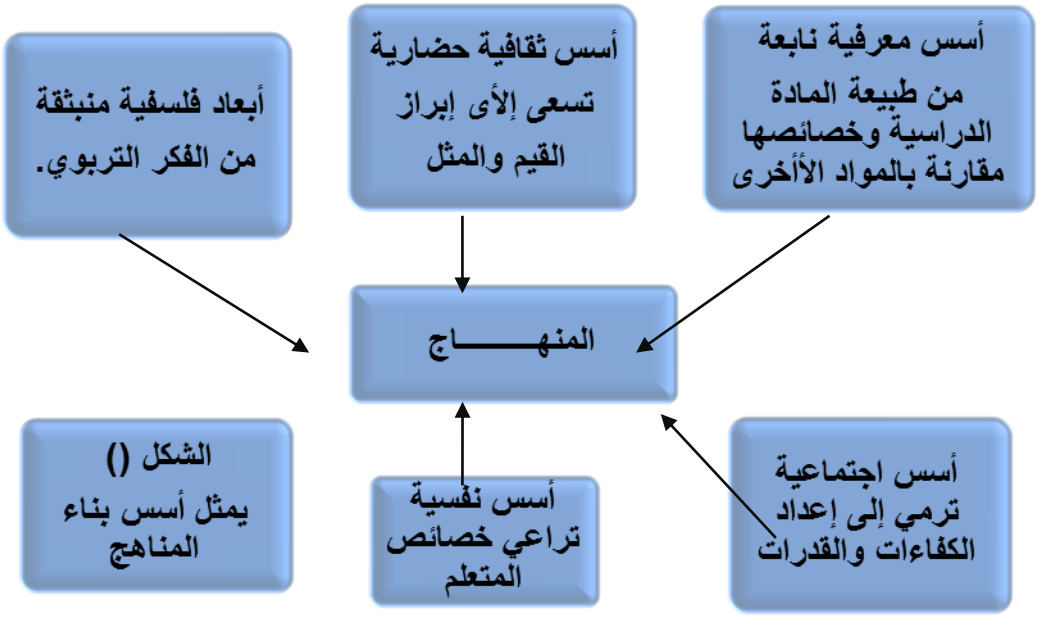
5/ الأساس الثقافي الحضاري.

وعليه فإنّ هذه الأسس لابّد من أخذها بعين الاعتبار عند وضع أي منهج تعليمي وهذا ما يوضحه المخطط الآتي:[3]

1/ عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق، المرحلة الأساسية الدنيا، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2000م، ص :22.

3/ محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، (نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها)، ص:65.

3/ عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق، ص:22.



أ -الأســـــس الفلسفيـــــة:philosophicalprinciples:

وتعني الأطر الفكرية التي تقوم عليها المناهج الدراسية؛[1] بما تتضمنه من مبادئ وقيم ومثل عليا،[2]وعليه فكل منهاج دراسي يجب أن يرتكز على فلسفة تربوية•معينة محددة وواضحة تعكس في المقام الأول فلسفة المجتمع(•) ؛لأنها هي التي تحدد التوجهات العامة للمنهاج .[3]

1/ محمد السيد علي ،اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص:20.

2/ محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، ص16.

• فلسفة تربوية: نقصد بها "تطبيق النظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية وتنظيمها في منهاج خاص من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها"، محمد حسن حمادات، المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها)، ص:67.

• فلسفة المجتمع: نقصد بها:" ذلك الجانب من ثقافة المجتمع المتعلق بالمبادئ والمعتقدات التي توجه نشاط كل فرد وتمده بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشدا لسلوكه في الحياة". المرجع نفسه، ص: 67 .

3/ المرجع نفسه ، ص:67.

ب – الأســـــس النفسيـــــة:

هي المبادئ النفسية التي توصلت إليها الدراسات والبحوث النفسية،[1] التي تتعلق بطبيعة المتعلم وخصائصه النفسية والاجتماعية والعوامل المؤثرة في نموه بمراحله المختلفة؛[2] كون فهمنا لطبيعة المتعلم وخصائص نموه منطلق مهم من المنطلقات التي تؤثر على بناء المنهج، فلابد لمخطط المنهج أن يضع في اعتباره حقيقة هذا المتعلم، كيف ينمو؟ كيف يتعلم؟ ماذا يثيره ويشجعه على التعلم؟ وماذا يثيره ويبعده عن التعلم؟ ما الخصائص السلوكية للمتعلمين في كل مرحلة؟ ما الحاجات الجسمية والنفسية للمتعلم في مراحل عمره المختلفة؟ وما المشكلات التي يتعرض لها المتعلم في كل مرحلة؟

إنّ معرفة هذه الخصائص عن المتعلم تساعد مخطط المنهج على اختيار مكونات هذا المنهج، بحيث تتلاءم مع هذه الخصائص، وتتناسب مع طبيعة المتعلم، الذي يوضع من أجله المنهج؛ وبذلك يمكن أن يتحقق هدفان في وقت واحد، هما بناء شخصية المتعلم، والوقاية من المشكلات التي قد تعترض العملية التربوية؛ أي إن دراسة خصائص كل مرحلة تساعد المعلم على اختيار الدراسة المناسبة في الوقت المناسب للمتعلم، وتدريسها بالطريقة المناسبة[3] ؛ من منطلق أن التربية تسعى في المقام الأول إلى مساعدة الفرد المتعلم على النمو المتكامل من خلال ما تقدم في مناهجها الدراسية[4] ؛ ولتحقيق ذلك ينبغي مراعاة الفروق بين المتعلمين في دراستهم، وذلك بتنوع الأنشطة وطرق التدريس والبرامج التعليمية بما يساير هذه الفروق كل حسب قدراته واستعداداته وميوله، والعمل على اكتشاف هذه الفروق مبكرا وتوجيه

1/ محمد حسن حمادات، المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها)، ص86

2/ محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص22.

3/ كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس،ص:18.

4/ وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج،سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الحراش، الجزائر، 2004م، ص:137.

المتعلمين كل حسب قدراته للوجهة التعليمية المناسبة له؛ لأن في ذلك فائدة عظيمة للفرد والمجتمع على السواء.[1]

الأمر الذي يبرهن على أن إغفال ما بين المتعلمين من فروق فردية له أثر سيء على المتعلم والمجتمع؛ لأن ذلك معناه الطلب من الجميع الوصول إلى مستوى معين، بصرف النظر عن قدراتهم واستعداداتهم وميولهم، مما ينتج عنه كثرة تعثر المتعلمين وزيادة عدد مرات الرسوب وبالتالي الفشل الدراسي[2].

ج -الأســـس المعرفيـــة Cognitive Principles:

وتعني الأسس التي تتعلق بالمادة الدراسية من حيث طبيعتها، ومصادرها ومستجداتها وعلاقاتها بمجالات المعرفة الأخرى، وتطبيقات التعليم والتعلم فيها، والتوجهات المعاصرة في تعليم المادة وتطبيقاتها، وينبغي هنا تأكيد تتابع مكونات المعرفة في المواد الدراسية الأخرى وعلى العلاقة العضوية بين المعرفة والقيم والاتجاهات والمهارات المختلفة.[3]

تسهم الأسس المعرفية للمنهاج التربوي في إعطاء معلومات كافية للمفاضلة بين محتويات المناهج عند الاختيار والتخطيط، حيث يتم المفاضلة بين المناهج بحسب القيمة المستفادة من كل منهاج بالإضافة إلى نسبة الدقة في المعلومات التي تحتوي عليها المناهج.[4]

د – الأســـس الاجتماعيـــة: Principles Sociological:

وتعني الأسس التي تتعلق بحاجات المجتمع وأفراده وتطورها في المجالات الاقتصادية والعلمية والتقنية، وكذلك ثقافة المجتمع وقيمه الدينية والأخلاقية والوطنية والإنسانية؛[5] باعتبارها القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه، وتتمثل في التراث

1/ فؤاد محمد موسى، المناهج، (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيمها)، ص136.

2/ محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها، ص:101.

3/ محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص:22.

4/ محمد حسن حمادات، المناهج التربوية(نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها)، ص:78.

5/ محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص: 22

الثقـافي للمجتمــع، والقـيّم والمبـادئ التــي تسـوده والاحتياجـات، والمشـكلات التــي يهـدف إلى حلها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها. [1]

فلابّد من مراعاة المجتمع ومشكلاته التي يعاني منها وكذلك التطلعات التي يطمح إليها حتى يمكن المتعلمين من ممارسة مبادئ المجتمع وقيمه وعاداته، وذلك للمحافظة على تطوير المجتمع وتقدمه. [2]

وعليه فإن هذه الأسس تشكل ملمح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات، وفي ضوئها تتحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهاج وتنظيمه واستراتجيات التدريس والوسائل والأنشطة، التي تعمل كلها في إطار متناسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها.[3]

هـ -الأســس الثقافيــة والحضاريــة:

يختلف الناس في تعريف الثقافة، فمنهم من يطبقها على الجانب الفكري من حياة الإنسان، ومنهم من يعني بها للتعلم، فيقول أن الشخص المتعلم شخص مثقف، ويعرفها رجال الاجتماع بأنها أساليب الحياة السائدة في المجتمع، سواء الجانب الفكري منها، أو الجانب المادي، أو الجانب السلوكي.[4]

ومن هنا فإن الثقافة هي ما ورثناه عن الأجيال السابقة من خبرة تتمثل في علوم وفنون وتقاليد ووسائل وأدوات وأساليب وسلوك...الخ، نعيش في ظلها ونتأثر بها وترسم الإطار الاجتماعي لحياتنا، وللمنهج علاقة وثيقة بمفهوم الثقافة فإننا نتوقع تبعا لذلك اختلاف المناهج من ثقافة إلى أخرى، فالمنهج يصنع محليا لا يستورد؛[5]كون الثقافة المحلية للمجتمع هي

1/ محمد حسن حمادات، المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها)،ص:104.
2/ وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج، ص:136.
3/محمد حسن حمادات، المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها)، ص: 104.
4/ فؤاد موسى، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيمها) ،ص:92.
5/ محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، ص:16.

الأخرى لها دور في توجيه المنهاج لاحتواء خبرات ومعارف مقبولة اجتماعيا، وتجنبه أخرى غير مرغوبة أو مرفوضة في المجتمع.[1]

ومن هنا نصل إلى أنّ العلاقة بين المنهج والمجتمع علاقة جدلية، إنه إفراز من إفرازات التراث الثقافي، إذ يعكس المثل والمعارف والقيم والمهارات التي يعتقد المجتمع في قيمتها ويسلم بأهميتها وضرورة أن ينشأ الأفراد عليها، وبعبارة أخرى يعمل على تحسين هذا التراث وتطويره.[2]

من خلال ما سبق يمكن ملاحظة ما يلـــي:

- أنّ أسس المنهاج غير منفصلة، بل متكاملة ومتفاعلة مع بعضها البعض.
- أنّ أسس المنهاج ليست ثابتة، وإنما متغيرة، في ضوء الأفكار الجديدة الناتجة عن المتعلم وقدراته أو الناتجة عن طبيعة المعرفة أو طبيعة المجتمع، وهذا يؤكد ضرورة العمل على تطوير المناهج الدراسية بين الحين والآخر، من أجل مواكبة التطورات، في مجال كل من المتعلم والمعرفة والمجتمع.
- أنّ أسس المنهاج واحدة إلا أنها مختلفة في طبيعتها من مجتمع للآخر، نتيجة التباين بين المجتمعات واختلاف تركيبها وفلسفتها واحتياجاتها ونظرتها للمتعلم والمعرفة وتنظيماتها.[3]

فالمنهاج لابّد أن يستند إلى فكر تربوي أو نظرية تربوية متكاملة، ذات أبعاد تشمل فلسفة المجتمع الذي نعيش فيه وطبيعة المتعلم الذي نعدّه ونربيه، ونوع المعرفة التي نرغب في تزويده بها.[4]

1/ وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج، ص:137.

2/ رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، (إعدادها – تطويرها – تقويمها)، ص:51.

3/ محمد حسن حمادات، المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، تخطيطها، تقويمها)، ص:66.

4/ المرجع نفسه، ص: 65.

2-3- المبـادئ المؤسســـة للمناهـج التربوية الحديثة :

إنّ المنهاج التعليمي بناء منسجم نجد ضمنه مجموعة من العناصر المرتبة في نظام، وبروابط محددة بوضوح، وعلاقات تكاملية، فكل منهاج ينبغي أن يعتمد في إعداده على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين وترتيبات تحقيقها، والإمكانيات البشرية والتقنية والوسائل التي ينبغي تجنيدها بقدرات المتعلّم وكفاءات المدرسة.[1]

ويعتمد بناء المناهج على احترام المبادئ الآتية:

- **مبـدأ الشموليـــة:** الذي يقتضي بناء المناهج حسب المراحل التعليمية ثم حسب الأطوار والسنوات قصد ضمان الانسجام العمودي.
- **مبـــدأ الانسجـــام:**الهادف إلى توضيح العلاقات بين مختلف مكوّنات المنهاج، تكوين وتنظيم المؤسسات التربوية على وجه الخصوص.
- **مبـــدأ الملاءمـــــة:** التي تمكن من تكييف ظروف الإنجاز والتكفل وعلى الخصوص ظروف المتعلمين النفسية والبيداغوجية.
- **مبـــدأ المقروئيـــــة:** الذي يستلزم البساطة، الوضوح والدقة في صياغة البرامج لجعله أداة سهلة الاستعمال.
- **مبـدأ التقـويم:** للتمكين من إجراء تقويم تسييري يحدث ملائمة بين أهداف تكوين المنهاج والحاجات التربوية المقصودة[2].

1/اللجنة الوطنية للمناهج ،الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص:06.

2/ اللجنة الوطنية للمناهج ،المرجعية ا لعامة للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة 2016م، ص:02.

وتتلخص المبادئ المؤسسة للمناهج في ثلاثة جوانب:

أ/ الجانـــب الأخلاقـــي:

يشـكل اختيـار القـيم ووضـعها حيـز التطبيـق مصـدر لتوجيـه المنظومـة التربويـة وغاياتها، وطبيعة المناهج واختيار مضامينها وطرائق التعلم.

وحسب ما جاء في المرجعية العامة للمناهج، فإن المنظومة التربوية الجزائرية عليها واجب إكساب كل متعلم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلقة بالقيم ذات البعدين (وطني وعالمي) تشكل وحدة منسجمة متناسقة.[1]

ب/ الجانـــب الفلسفـــي (الايستمولوجـــي):

إنّ محتويات التعليم والتعلّم في البرامج الدراسية ترتكز على بعدها الايستمولوجي، وتستند إلى روابط وظيفية وعملية، كتلك التي تتعلق بتنظيم وترسيخ المنظومة والمعارف المهيكلة.

ج/ الجانـــب المنهجـــي والبيداغوجـــــــي:

ج-1/ الجانـــــب المنهجـــي: يرتكز مستوى التدخل المنهجي على هيكلة ودرجة من النسقية على مستوى تصور التفاعلات بين مخططات التعلّم التي تتطلب درجة أعلى من الانسجام وقابلية التطبيق، ألا وهو المنهاج.

ج-2/ الجانـــب البيداغوجـي: إن الاختبارات الإستراتجية المطبقة ترتكز على الكفاءات والتعلمات المبنية كمبدأ تنظيمي للمناهج، فوضعها حيز التطبيق كله يتمثل في بناء المقاربة النسقية للمضامين والنشاطات والتحقق في تحليل وضعيات صفية تتطلب مجموعة من الإمكانات التعليمية والبيداغوجية.[2]

1/ وزارة التربية الوطنية، الإطار العام لمنهج التعليم المتوسط، وزارة التربية، 2016م، ص:04.

2/ اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية ا لعامة للمناهج، ص:05.

2-4- عناصـــر المناهـــج التربوية الحديثة :

أشار نور شرف الراجحي إلى أنّ صبري ذكر بأنّ عناصر المنهج التي تتألف منها منظومة المنهج عموما وهي: الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة التربوية والتقويم ولا تكتمل منظومة أي منهاج دراسي أو تعليمي ما لم توجد تلك المكونات الستة وما لم تتفاعل فيما بينها.[1]

أ - الأهـــــداف:

أ-1- تعريــفها:

يعرف "**محمد حسن حمادات**" في كتابه **المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، تخطيطها، تقويمها)** الأهداف على أنها « نتاجات تعلمية مخططة، على المتعلم أن يكتسبها بأقصى ما تستطيع خبراته، وبشكل يلبي احتياجاته. »[(2)]

وقد ورد في دليل المفاهيم تعريفات عديدة كما ذكرها الخليفة وهي:

- ✓ تعبير وصفي كما ينبغي أن يفعله المتعلم أو يكون قادرا على فعله عند نهاية عملية التعليـــم.
- ✓ السلوك أو النتاج النهائي القابل للملاحظة الذي يتوقع من المتعلم بلوغه في نهاية فترة التعليـم.
- ✓ وصف نمط من أنماط السلوك ينتظر حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة لمروره بخبرة تعليميـــة أو موقف تعليمي معين.[(3)]

1/ نور شرف الراجحي، دليل المفاهيم التربوية في المناهج وطرق تدريس العلوم، الفصل الدراسي الثاني، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، 1430م، ص :19

2/محمد حسن حمادات، المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، تخطيطها، تقويمها)، ص:127.

3/ نور شرف الراجحي،دليل المفاهيم التربوية في المناهج وطرق تدريس العلوم، ص: 20

وقد حدد في "كتاب التدريس طرائق واستراتجيات" على أن الهدف هو عبارة أو جملة تحدد سلوكا مرغوبا يأمل المجتمع ظهوره لدى المتعلم نتيجة مروره بخبرات التعلم[1].

بينما نجد رشدي أحمد طعيمة أورد تعريفا لـ "ميجر" **(Meger)** بأنه اتصال ما نقصد إليه، وذلك بصياغة تصف التغيير المطلوب لدى المتعلم صياغة تبين ما الذي سيكون عليه المتعلم، حيث يكون قد أتم بنجاح خبرة التعلم، وصف نمط السلوك أو الأداء الذي نريد أن يقدر المتعلم على بيانه[2].

وقد حدد **فؤاد موسى** في كتابه **المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيمها)** على أن الأهداف تمثل المخرجات[•] "النواتج" التعليمية التي يسعى المنهج إلى تحقيقها.

وبعبارة أبسط ما يجب أن يكون عليه المتعلم بعد انتهائه من مرحلة تعليمية معينة أو مروره بموقف تعليمي معين.[3]

ومنه فإن الهدف التربوي هو تخطيط للنوايا البيداغوجية يتم من خلال وصف دقيق للسلوكات والإنجازات المراد ملاحظتها في فكر أو سلوك المتعلم، عندما ينهي عملية التعلم، والهدف التربوي هو الترجمة التربوية إلى أفعال وسلوكات ملموسة.[4]

تشير **سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،** في كتابها الموسوم بـ **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير(بين التنظير والتطبيق)** أنّ الأهداف« هي النتائج التي يسعى النظام

1/مركز نون للتأليف والترجمة ،التدريس طرائق واستراتجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، لبنان، ط1، 2011م، ص:20.

2/رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها – تطويرها – تقويمها)، ص:29.

•/ المخرجات: هي نتاجات التفاعلات التي تحدث بين المدخلات وتحقيق الأهداف المتوقعة لدى المتعلمين مثل: نمو المتعلمين العقلي أو المعرفي واتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية، ونمو مهارات وقيم مرغوبة أخرى." جامعة المدينة العالمية، طرق تدريس مواد اللغة العربية، 2011م، ص:18.

3/ فؤاد موسى، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيمها)، ص:251.

4/ وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج، ص:142.

التعليمي بكل مؤسساته وبكل إمكاناته أن يحققها، وعلى ذلك تعتبر الأهداف التربوية الموجه الأساسي للعمليات التربوية بكاملها.» [1]

من خلال التعاريف السابقة نتوصل إلى أنّ الأهداف هي عبارة عن نتاجات تعليمية المرجو تحقيقها في نهاية عملية التعلم، وتعمل على إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك المتعلم نحو الأفضل.

أ-2- مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

ولاشتقاق أهداف تعليم اللغة العربية في الوطن العربي مصادر ينبغي الرجوع إليها، وهذه المصادر هي:

1/ العقيدة الإسلامية.

2/ العروبة بتراثها وقضايا المعاصرة.[2]

3/ طبيعة العصر الذي نعيش فيه.

4/ طبيعة المجتمع وفلسفته وأماله ومشكلاته.[3]

5/ حاجات الفرد العربي ومطالب نموه.

والإضافة الوحيدة لهذه المصادر هي النظر في طبيعة المادة الدراسية المراد تعليمها، وهي هنا اللغة العربية فكل مادة كما نعلم انعكاساتها على صورة الأهداف التربوية الموضوعة في مناهجها.[4]

6/ وجهات نظر المختصين في التربية والتعليم وعلم النفس.[1]

1/ سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير(بين التنظير والتطبيق) ،دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004م، ص:141.

2/رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها – تطويرها – تقويمها)، ص:29.

3/ سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير(بين التنظير والتطبيق)، ص:143-144.

4/رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها – تطويرها – تقويمها) ،ص:30.

ولقد لخصها "**محمد حسين كوجك**" في ثلاثة معايير أساسية:

أولها: القيم الأصلية، وثقافة هذا المجتمع وتقاليده وعقائده **وثانيهما:** حاجات المجتمع الذي يهيأ للطلاب للعيش فيه والعمل على خدمته وتحسينه ورقيه وتقدمه وأما **ثالثهما:** فهو خصائص وطبيعة وحاجات المتعلم نفسه وجوانب نموه العقلي والحركي والوجداني، ويحاول التربويون تحقيق التوازن بين هذه المصادر الثلاثة دون أن يطغى أي منها على الآخرين.[2]

أ -3- أهمية تحديد الأهداف التربوية:

إنّ تحديد الأهداف التعليمية في صورة تغييرات سلوكية أو نواتج التعلم أو أساليب الأداء، يعد الخطوة الحاسمة لكل من التدريس والتقويم فإذا كان مقرر اللغة العربية يهدف مثلا إلى تنمية المهارة في التعبير الشفهي، فإن تدريسه وتقويمه يختلفان عن مقرر آخر يهدف إلى تنمية التذوق الأدبي أو تنمية مهارة في القراءة الصامتة أو القدرة على التعبير الكتابي.

كلما ازدادت الأهداف دقة في صياغتها كانت مرشدا أكثر جودة لكل من التدريس والتقويم، إنها حينئذ توجه اختيار المعلم للمواد التعليمية الملائمة وطرق التدريس المناسبة، بنفس الدرجة التي توجه بها اختياره وإعداده لأساليب تقويم المتعلمين.

تعد الأهداف العنصر الأساسي في العملية التربوية، ويتم في ضوئها وضع البرامج التعليمية والاستراتيجيات والأنشطة التعليمية التي تتناسب مع المحتوى التعليمي والإمكانات المتاحة، وقدرات المتعلم وخصائصه وخلفياته الأكاديمية؛ لذلك تمثل الأهداف أهم العناصر المنهج الدراسي ومكوناته، وتعتمد عليه العناصر الأخرى كالمحتوى والخبرات التعليمية والتقويم، وعليه فإن اختيار الأهداف وتطويرها وصياغتها تمثل الخطوة الأساسية لمخططي المناهج ومصمميها[3].

1/ محمد حسن حمادات، المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، تخطيطها، تقويمها)، ص:128.

2/ كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص:23.

3/ زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص:67.

الأهداف حجز الزاوية في العملية التعليمية؛ لأنها بمستوياتها المختلفة المتعددة تمثل وصفا كما هو متوقع حدوثه من تغير في سلوك المتعلمين، نتيجة مرورهم بالخبرات التي يتم اختيارهم بدقة وعناية ووفق مواصفات ومعايير محددة، من أجل تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلمين ومن ثم تحقيق أهداف العملية التعليمية.[1]

بعد استعراض مستويات الأهداف التربوية، وتبين دورها في صياغة الشخصية الإنسانية لاسيما في المجال التربوي، نجد أن هذه الأهداف هي بمثابة البوصلة الحقيقية في اتجاه تكوين الشخصية وتعزيز القيم التي تتربى عليها، ويمكن أن نلخص أهميتها في نقاط وهي أنها:

1/ تشكل نقطة البداية في التخطيط للعمل التربوي، سواء على المدى القريب أو المدى البعيد.

2/ تستخدم كدليل للمعلّم في عملية التدريس.

3/ تساعد على وضع أسئلة للاختبارات المناسبة.

4/ تمثل الأهداف، الإطار الذي يعمل على تجزئة المحتوى إلى أقسام صغيرة.

5/ تساعد على تقويم العملية التعليمية.

6/ تمثل معايير مناسبة لاختيار أفضل طرق التدريس.[2]

7/ تساعد الأهداف على وضوح الغاية وتوجيه الجهود.

8/ تساعد الأهداف على تنسيق الجهود.

9/ تساعد الأهداف على اختيار المحتوى والطريقة والوسيلة.

10/ تساعد الأهداف على تقويم المجتمع بل العملية التربوية بأسرها.[3]

1/ محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، ص:184.

2/ مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتجيات، ص:29.

3/سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير(بين التنظير والتطبيق)، ص:141.

أ -4- معاييـــر تحديـــد الأهـــداف التربويـــة:

أما عن شروط الأهداف التربوية الجيّدة، فقد اتفقت الندوة العلمية حول ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية بالكويت سنة 1981م على تحديد الشروط التالية للأهداف التربوية الجيّدة وهي:

1/ تستند إلى فلسفة تربوية، اجتماعية سليمة.

2/ تقوم على أسس نفسية سليمة.

3/ تكون سلوكية يمكن قياسها.

4/ تتفق مع نتائج البحث العلمي في ميدان السلوك الإنساني.[1]

5/ أنْ تصاغ الأهداف بصورة عامة في البداية، ثم بعد ذلك يتم تحليلها حتى نصل إلى أهداف سلوكية إجرائية مرتبطة بجميع جوانب التعلم.

6/ أنْ تكون شاملة لجميع نتائج التعلم المتوقعة للنمو الكامل لشخصية المتعلم.[2]

7/ أنْ تكون واضحة المعنى قابلة للفهم.

8/ أن ترتكز على سلوك التلميذ وليس على سلوك المعلم.

9/ ألاّ تكون متناقضة فيما بينها.[3]

10/ ينبغي أن تكون جيدة الصياغة مناسبة لخصائص المتعلمين.[4]

11/ لابّد أن تكون محددة تحديدا واضحا عند اختيار النمط اللغوي وعند اختيار كل مادة من هذا النمط.[1]

1/ رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها – تطويرها – تقويمها)، ص:30-31.

2/ مركز نون للتأليف والترجمة ،التدريس طرائق واستراتجيات، ص: 42.

3/ سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير(بين التنظير والتطبيق)، ص:150.

4/ جامعة المدينة العالمية، طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص:40.

أ -5- مستويــات الأهــداف التربويــة:

إن بلوغ درجة عالية من التعليم هو الهدف الرئيسي لأي نظام تربوي كان ولا يتحقق هذا الهدف إلا إذا وجدت أهداف صريحة وواضحة، وهذه الأهداف تنقسم إلى ثلاثة أقسام:[2]

- **الأهداف العامة:**

الأهداف في هذا المستوى واسعة النطاق وعامة الصياغة، تتحقق عن طريق عملية تربوية كاملة أو برنامج تعليمي كامل،[3] وتتضافر فيها عدد من المواد الدراسية؛ كون تحقيقها وبلوغها يستغرق وقتا ليس بالقليل،[4]كما أنها تفتقر إلى التحديد والواقعية؛ فهي عبارات عامة جدا يستريح لها القارئ فهما وتنظيرا، ولكنه يجد صعوبة في ترجمتها لخبرات تربوية،[5]ولهذا أطلق عليها " **أهداف طويلة المدى**".

وعليه يجب أن تحقق دروس اللغة العربية في مادتها ومختاراتها وطرق شرحها الأهداف التالية:

1/ الاعتزاز باللغة العربية باعتبارها عنصرا هاما من شخصية كل عربي ومقوما من مقومات الأمة العربية[6].

2/ طبع المتعلمين على القيم الكريمة والمثل العليا العربية الخالدة من نجدة وبطولة وشجاعة وإباء الظلم والغيم[7].

1/ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، دط، 1995مص:62.

2/لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، أستاذ مكلف بالدروس، معهد الأدب واللغة، جامعة بشار، ص:42.

3/زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص:69-70.

4/ سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير(بين التنظير والتطبيق)، ص:142.

5/ مركز نون للتأليف والترجمة ،التدريس طرائق واستراتجيات، ص:21.

6/ محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، ص:140.

7/ المرجع نفسه، ص:140

- **الأهـــداف الخاصـــــة:**

وهي أقل درجة في التصميم والتجريد من المستوى السابق ولكنها تشترك مع المستوى السابق في صفات التجريد والتعليم التي يصعب ملاحظتها وقياسها،[1]حيث أنها ترتبط بمقرر دراسي معين أو بوحدة دراسية؛ وهي أهداف قصيرة المدى تحدد بدقة ووضوح ما يجب أن يتعلمه الطالب من دراسة مقرر معين، وتعد أكثر تحديدا أو تخصصا من المستوى السابق يضعها رجال التربية، [2]وهذا المستوى يهم المعلم لكونه هو الذي يحدد أهدافه الخاصة من الدروس التي ينجزها مع متعلميه، [3]وبالتالي فإن هذه الأهداف ترتبط بالمدركات المراد تعليمها؛ فهي تعتبر وصفا للسلوك الدال على تعلم هذه المدركات، ويشار أحيانا إلى أهداف التدريس بأنها " **أدلة التعلم**".[4]

يجب أن يوفر منهج اللغة العربية للمتعلم في نهاية المرحلة الإعدادية ما يأتي:

1/ الانطلاق في التعبير الشفهي مع سلامة العبارة وصحتها بقدر الإمكان.

2/ القراءة السريعة مع فهم المقروء والقدرة على المناقشة والحكم في صورة مبسطة.[5]

3/ تنمية الذوق الأدبي لدى المتعلم عن طريق اختيار نصوص جيدة وشرحها شرحا أدبيا.

4/ الكتابة في أسلوب سليم تعبر عن معان وأفكار واضحة منظمة معروضة عرضا حسنا.[6]

1/ المرجع السابق ، ص:140.

2/ زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص:70.

3/ وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج، ص:146.

4/ سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير(بين التنظير والتطبيق)،ص:142.

5/ سامي الدهان، المرجع في تدريس اللغة العربية للمدارس الإعدادية والثانوية، مكتبة أطلس،دمشق، 1962م، ص:76.

6/ المرجع نفسه، ص:77.

- **الأهـــداف الإجرائيـــة: BehovionnalObjectives :**

وهي الأهداف التي تصف الأداء المتوقع، أي ما يتوقع أن يصبح المتعلم قادرا على أدائه بعد نهاية الحصة أو بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين؛[1] بمعنى أنها وصف دقيق وواضح ومحدد لناتج التعلم المرغوب تحقيقه من المتعلم على هيئة سلوك[2] قابل للملاحظة والقياس.[3]

والسلوك هو كل فعل يقوم به المتعلم لكي يبرهن من خلاله على التغيير الذي حدث نتيجة تعلم معين لأن الأهداف في هذا المستوى أقل عمومية وتجريدا،[4] كونها تصاغ أكثر دقة وتحديدا وترتبط بالدرس المراد تعلمه وبالمفاهيم الواردة فيه، وأحيانا يشار إلى أنها سلوك الطالب على أن يكون هذا السلوك ظاهرا ويمكن ملاحظته والحكم عليه، كما يجب أن تحدد المستوى الذي يجب أن يصل إليه هذا السلوك والذي يقبل أو يرفض أداء المتعلم على أساسه.[5]

يلاحظ أن المستويات الثلاثة السابقة للأهداف تندرج من العمومية والشمول إلى التحديد والتخصيص حتى تصل إلى الأهداف الإجرائية، التي تحدد السلوك المستهدف الذي يحدث لدى المتعلم كنتاج لنتعلم هذه المادة الدراسية أو تلك.[6]

ويمكن أن نمثل تدرج الأهداف من العام إلى الخاص أي من أهداف المجتمع وصولا إلى أهداف الدرس بالمثلث الآتي:[7]

1/ محمد حسن حمادات، المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، تخطيطها، تقويمها)، ص:134.

3/ السلوك هو كل فعل يقوم به المتعلم لكي يبرهن من خلاله على التغيير الذي حدث نتيجة تعلم معين وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج، ص:146.

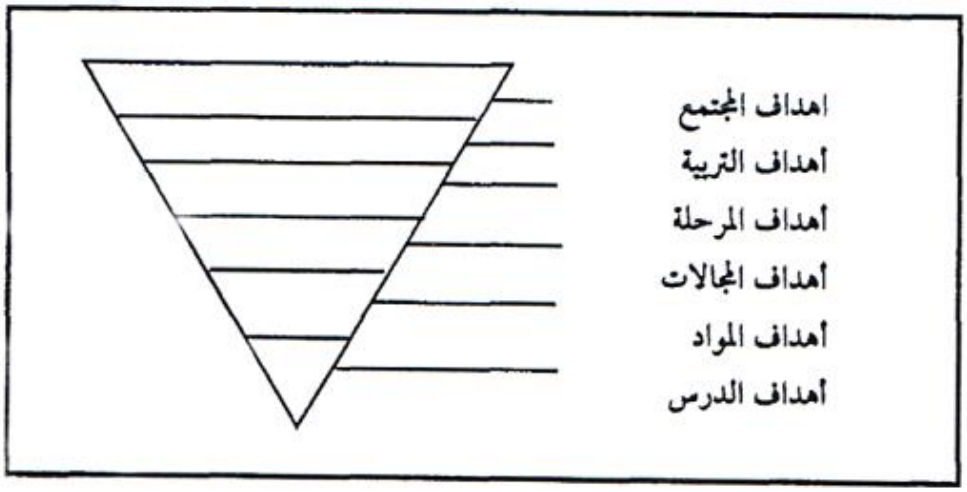
3/ مركز نون للتأليف والترجمة ،التدريس طرائق واستراتجيات، ص:39.

4/ محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها،ص:140

5/ زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص:70.

6/ كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص:23.

7/ زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص: 84.



تدرج الأهداف من العام إلى الخاص

أ -6- تصنيـف الأهـــداف التربويـــة:

لقد كان لبلوم(bloom) ورفاقه السبق في تصنيف الأهداف التربوية فقد تناولوا هذا التصنيف في ثلاث مجالات:

1/ المجـــال المعرفـــي: congnitive domain يتضمن المجال المعرفي الأهداف التي تؤكد نتاجات التعلم ذات العلاقة بكل من تذكر المعلومات، وتنمية القدرات و المهارات العقلية (intellectual abilities).[1]

2/ المجـــال الوجداني:affective domain ويشمل الأهداف ذات العلاقة بالمشاعر والعواطف والانفعالات مثل : مثل الميول والتقدير والاتجاهات والقيم والتكيف.[2]

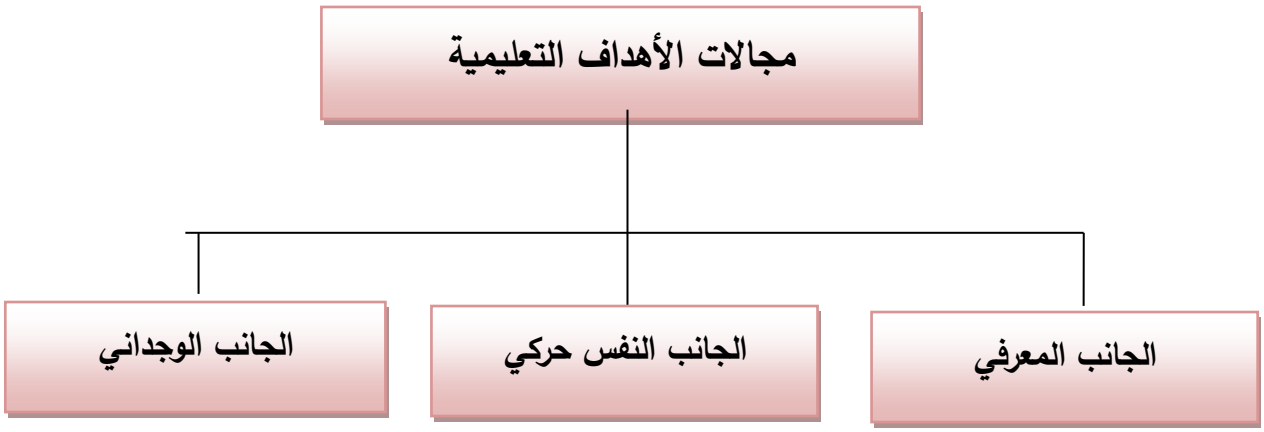
1 / حسن شحاتة، زينب النجار، مراجعة حامد عمار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ،الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2003م، ص:255

2 /المرجع نفسه ، ص: 256

3/ المجـــال النفس حركي: psychmotor domain

ويتضمن الأهداف التي تؤكد نتاجات التعلم ذات العلاقة بالمهارات الحركية (MOTOR SKILS).[1]

ومنه فإنّ المجالات الثلاثة سالفة الذكر هي المجالات التي استخدمت في تصنيف الأهداف التربوية بواسطة معظم الباحثين في مجال الأهداف، فالأهداف المعرفية تتعامل مع عمليات مثل التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، أما الأهداف الوجدانية فهتم بإبراز الجوانب الانفعالية (الحب، الكره، الميل، الاتجاه)، وتهتم الأهداف النفس حركية بالجانب المهاري في السلوك الإنساني مثل مهارات الكتابة، وهذه المجالات الثلاث ليست منفصلة عن بعضها البعض وإنما تترابط مع بعضها البعض الآخر، فبينما يفكر التعلم بنشاط عقلي فإنه يمر بخبرات انفعالية ويقوم بحركات محددة ،[2]وهذا ما يجسده المخطط الآتي:[3]



إنّ عملية تحديد الأهداف التعليمية في صورة أهداف سلوكية إجرائية ليست دائما بالعملية السهلة، بل تحتاج إلى تدريب وممارسة ودراسة ووعي بأهمية الأهداف في تطوير العملية التعليمية، تتفاوت صعوبة تحديد الأهداف وفقا لنوعيتها، ووعي بأهمية الأهداف في

1 / حسن شحاتة، زينب النجار، مراجعة حامد عمار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص: 255

2/ محمود عبد الحليم منسى، التعلم (المفهوم، النماذج، التطبيقات)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د ط، 2003م ، ص: 261

3/ مركز نون للتأليف والترجمة ،التدريس طرائق واستراتجيات، ص:30.

تطوير العملية التعليمية، تتفاوت صعوبة تحديد الأهداف وفقا لنوعيتها ومضمونها التعليمي، فالأهداف المرتبطة بالمجال المعرفي الذي يتناول تعلم الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات، أسهل نفسيا من الأهداف المرتبطة بقدرات ومهارات التفكير العلمي، وأسلوب حل المشكلات، أما الأهداف الخاصة بالبعد الوجداني الانفعالي مثل تسمية الاتجاهات الايجابية والقيم والتقدير والميول فهي أكثر صعوبة في تجسيد ما في صورة أهداف سلوكية يقوم بها المتعلمون ويمكننا ملاحظتها وقياسها.

ومنه فإنّ الأهداف التعليمية هي بمثابة حجز الزاوية؛ مما لاشك فيه أن الممارسات التعليمية السائدة في المؤسسات التربوية المختلفة تغدو ممارسات آلية عشوائية في غياب تحديد أهداف واضحة ودقيقة تعمل على توجيهها وترسم لها اتجاهات معينة لتحقيق الغايات والأهداف التي تنشدها العملية التربوية بصفة عامة والعملية التعليمية بصفة خاصة، من منطلق أن التعليم الفعال هو التعليم الذي يظهر نجاحه في عملية تغيير سلوك المتعلم بالاتجاه المرغوب فيه، وبطبيعة الحال فإن ذلك لا يتم إلا إذا قام المعلم بوضع أهداف واضحة تساعده على إنجاز ما يريد بسرعة وكفاءة وإتقان كبير.

ب – المحتـــوى: Content:

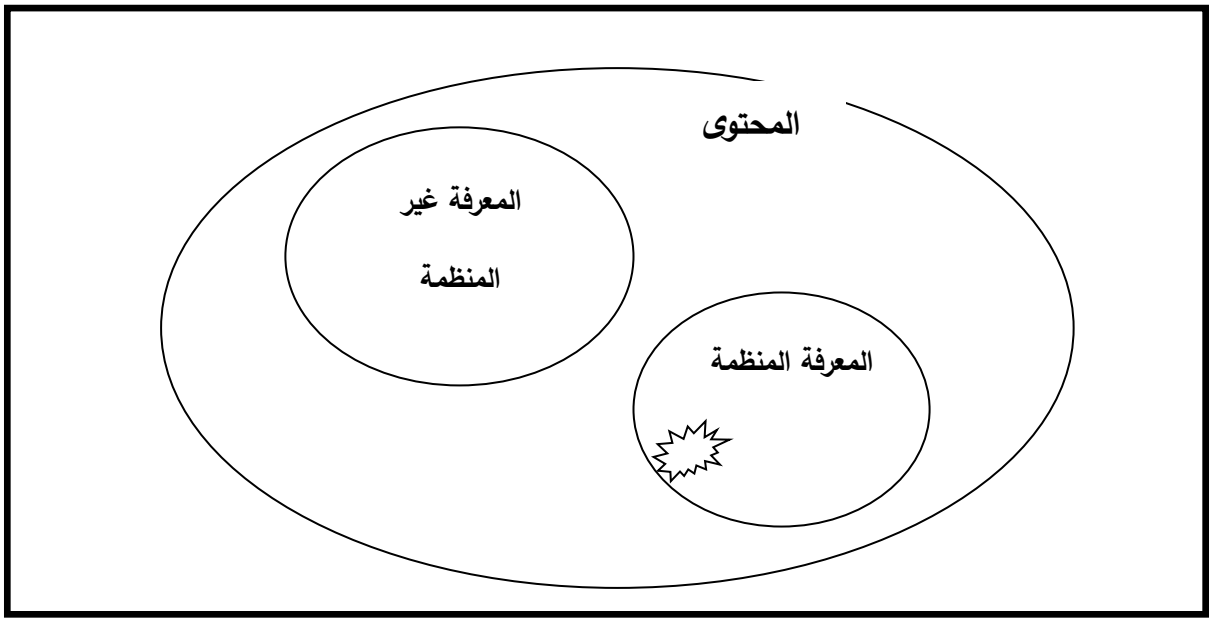
المحتوى أحد عناصر المنهاج، وأولها تأثيرا بالأهداف التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها؛[1]وهو يشمل الأفكار والعناصر الأساسية أو المدركات والمفاهيم الرئيسية المراد أن يتعلمها المتعلم في كل صف من صفوف المرحلة التعليمية؛[2] كما يشمل على المعرفة المنظمة والمعرفة غير المنظمة، وهكذا فإن المحتوى أوسع من المعرفة،[3] وبواسطته تترجم أهداف

1/ محمد حسن حمادات، المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، تخطيطها، تقويمها)، ص:143.

2/ كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص:25.

3/ محمد حسن حمادات، المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، تخطيطها، تقويمها)، ص:143.

المنهاج إلى مهارات وقدرات وهو يجيب على السؤال الآتي:[1] ماذا نعلّم؟ من هذا المنطلق يعرّف بأنّه المعارف التي يقع عليها الاختيار، والتي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء كانت هذه المعارف مفاهيم أو حقائق أو أفكار أساسية. [2]



شكل رقم (06): المحتوى[3]

ب -1- تعريفـــــــه:

لقد ورد في **دليل المفاهيم** تعريف المحتوى كما ذكره الخليفة بأنه«» المعالجة التفصيلية للموضوعات المقرر، وهو يشمل عادة على حقائق ومعارف ومفاهيم وتعميمات ومبادئ ونظريات ؛ أي يتضمن نواحي معرفية عديدة، تعكس جزء أو أجزاء من البنية المعرفية لعلم ما أو لعدد من العلوم وهذا المحتوى قد يتم تنظيمه في شكل أو آخر ليلائم مستوى دراسيا معينا.» [4]

1/ تعليمية أنشطة اللغة العربية وفق مقتضيات المقاربة بالكفاءات، مفتش التعليم المتوسط للغة العربية وآدابها، السعيد يطوي، مديرية التربية لولاية سطيف، مفتشية التعليم المتوسط، الاختصاص: اللغة العربية وآدابها، المقاطعة الثامنة، 2015/ 2016م ص:08.

2/ عبد الرحمان الهاشمي، محسن عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية ص: 408

3/ باسم الصرايرة وآخرون، استراتجيات التعلم والتعليم، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، ط1، 2009م، ص: 408

4/نور شرف الراجحي، دليل المفاهيم دليل المفاهيم التربوية في المناهج وطرق تدريس العلوم ،ص:20

ونجد **رشدي أحمد طعيمة** في كتابه **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية** يعرّف المحتوى بأنه « مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم وأخيرا المهارات الحركية التي يراد اكتسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج.» [1]

من خلال التعريفين السابقين نصل إلى أنّ المحتوى يتضمن أشكال المعرفة المنهجية المتمثلة في مجموعة المعارف والمفاهيم والحقائق والمبادئ والتعميمات والنظريات، المراد تقديمها للمتعلمين بصورة منظمة بغية تحقيق نمو شامل متكامل لهم .

*إن عملية اختيار المحتوى تتبع ثلاث خطوات مرتبة هي:

1/ اختيار الأفكار الأساسية التي تحتوي الموضوعات.

2/ اختيار المادة الخاصة بالأفكار الرئيسية،[2] واختيار محتوى المقرر يتضمن جزأين من الاختيار:

- اختيار النمط اللغوي.
- اختيار مفردات المواد اللغوية أو الأشكال اللغوية.[3]

ومهما يكن المنهج فإنه ينبغي النظر في المحتوى اللغوي للمرحلة التعليمية يدعو اللساني " الحاج صالح" إلى التمييز بين مرحلتين في اكتساب اللغة:

- مرحلة أولى: يكتسب فيها المتعلم الملكة اللغوية الأساسية على التعبير السليم، مما يستتلزم اختيار مجموعة من الألفاظ والتراكيب الوظيفية التي تشترك فيها جميع فنون المعرفة، مع مراعاة شيوع الألفاظ والمواقف التي تقتضيها.
- مرحلة ثانية: تأتي بعد فترة طويلة من الإعداد، يستكمل فيها المتعلم اكتساب المهارة البلاغية والفنية في استخدام اللغة، [4] يتضمن مجموعة الحقائق والمفاهيم

1/ رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها – تطويرها – تقويمها)، ص:31.

2/ محمد حسن حمادات، المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، تخطيطها، تقويمها)، ص:144.

3/ عبده الراجحي ،علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ص:64.

4/لطفي بوقربة، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص:41.

•/ التعميمات:" هي الخلاصات التي توضح مستوى التعلم بالنسبة لعناصر المنهج"، كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة

والتعليمات،(•) التي يرجى تزويد المتعلمين بها، وكذا الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها لديهم.

وأخيرا المهارات التي يراد المساس بهم إيّاها، وبهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف التربوية المتفق عليها.(1)

والحديث عن المحتوى يتطرق إلى أمرين: أحدهما اختياره والآخر تنظيمه وسنتناولهما بإيجاز:

ب -1-1- اختيـــار المحتـــوى:

يذكر نيكولاس مجموعة من المعايير التي نجملها فيما يلي:

- **معيار الصدق:Validity:**

يقصد بصدق المحتوى أن كل ما يحتويه من معارف تكون حديثة وصحيحة من الناحية العلمية،(2) ويمكن الحكم على هذه المعارف بالتطبيق على مجالات واسعة ومواقف متنوعة، كما يجب أن تكون الأهداف ترجمة صادقة للأهداف، وإلا ما تمكنا من تحقيقها.(3)

- **معيـــار الأهميـــة: Significance:**

يعتبر المحتوى مهما عندما يكون ذا قيمة في حياة المتعلم، مع تغطية الجوانب المختلفة من ميادين المعرفة والقيم والمهارات مهتما بتنمية المهارات العقلية، وأساليب تنظيم المعرفة أو جملها مفيدة للمتعلم أو تنمية الايجابية لديه.(4)

- **معيـــار الميـــول والاهتمامـــاتInterest:**

من أهم شروط حدوث عملية التعلم إثارة دافعية المتعلمين، ولإثارة دافعيتهم لابد من الاهتمام بميول المتعلمين وحاجاتهم،(5) نظرا للدور الكبير الذي تلعبه في توجيه سلوك المتعلم وهذا يعد دافعا قويّا يمكن استخدامه والتركيز عليه لإثراء العملية التعليمية وتحقيق نتائج جيّدة

في المناهج وطرق التدريس، ص:25.

1/ محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص:20-21.

2/ محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، ص:161

3/ محمد حسن حمادات، المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، تخطيطها، تقويمها) ص:145.

4/ رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها – تطويرها – تقويمها)، ص:32.

5/ محمد حسن حمادات، المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، تخطيطها، تقويمها)، ص:146.

وفعالة، لذا يجب عند اختيار المحتوى أن يزود بالخبرات التي تحقق رغبات المتعلمين وتتماشى مع ميولهم وتنميتها، مع وضع في الاعتبار أن إغفال المحتوى لميول المتعلمين يعد خسارة كبيرة للعملية التربوية؛ لأنها فقدت بذلك المحرك والدافع الذي يوّجه المتعلم للتفاعل مع العملية التعليمية.[1]

- **معيـــــار القابليـــة للتعلـــــمJeannability:**

ويكون المحتوى قابلا عند ما يراعي قدرات المتعلمين متماشيا مع الفروق الفردية بينهم، مراعيا مبدأ التدرج في عرض المادة التعليمية.

- **معيـــــار العالميـــــة Universality:**

ويكون المحتوى جيّدا عندما يشمل أنماط من التعلم لا تعرف الحدود الجغرافية بين البشرن وبقدر ما يعكس المحتوى الصيغة المحلية للمجتمع ينبغي أن يربط الطالب بالعالم المعاصر من حوله[2].

يذكر **لطفي بوقربة** في محاضراته " **دروس في اللسانيات التطبيقية**" بأنّ كلا "**برين**" **Breen** و"**كاندين**" **Candin** اقترحا لاختيار المادة اللغوية وتنظيمها خمسة معايير هي:

أ/ التركيز على المعرفة والنواحي الوجدانية الهامة للمتعلم.

ب/ عرض المادة بطريقة دائرية، وليس بطريقة خطية، بحيث يستطيع المتعلم تنمية وتعزيز قدراته التواصلية.

ج/ تقسيم وحدات التعلم إلى نشاطات لا إلى وحدات لغوية.

د/ استمرارية التعليم بواسطة النشاطات المتعددة داخل الوحدة التعليمية الواحدة.

هـ/ قيام عملية التعلم على أساس تفاوضي بين مجموع المتعلمين وبينهم وبين المتعلم، وبين المتعلم والكتاب المدرسي أو المادة اللغوية.[3]

1/ محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، ص:162

2/ رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها – تطويرها – تقويمها)، ص:32.

3/ لطفي بوقربة، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص:41.

ب – 1-2- تنظيـــم المحتـــوى:

والمقصـود بعمليـة تنظـيم المحتـوى وضـع الخبـرات والأنشـطة التعليميـة التـي تـم اختيارها، والتي تمثل محتوى المنهج في صورة منظمة تحقق الترابط والتكامل بينهما، ويدعم بعضها البعض،[1]بطريقة توفر أحسن الظروف لتحقيق أكبر قدر من أهداف المنهج.

ولقد حدد "تـايلور"Teyler ثلاثـة معـايير أساسـية لتنظـيم المحتـوى وهـي: الاسـتمرارية ، والتتابع والتكامل.

بينما يرى "**برونر**" Broner أنه عند اختيار محتوى المنهج فمن اللازم أن يرتكز على المبادئ الأساسية والأفكار والتعليمات حتى تصبح المادة أكثر شمولا في نظر المتعلم، وأكثر سـهولة للانتقـال مـن موقـف تعليمـي لآخـر،[2] بحيـث تبـدأ مـن المعلـوم إلـى المجهـول ومـن المحسوس إلى شبه المحسوس ثم المجرد أو من المألوف إلى غير المألوف أو من المباشر إلى غير المباشر، ومن البسيط إلى المركب، وذلك حتى تسير عملية التعلم والتعليم للمتعلمين، كما أن الأفكار تحتاج في تنظيمها إلى تتابع.[3]

بما أن المحتوى هو وسيلة تحقيق أهداف المنهج،[4] فلا يمكن لأي مقرر تعليمي اختيار محتـواه ولا تنظيمـه إلا وفـق أهـداف واضـحة كـل الوضـوح،[5] لـذلك يجـب أن يصـاغ المحتـوى بطريقة واضحة تمكن المعلم من فهم المطلوب تدريسه بالضبط دون لبس أو تخمين ،[6] لكي تبلغ العملية التعليمية قمتها، وتؤدي الأدوار المرجوة منها.

1/ محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها،ص:164

2/ رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها – تطويرها – تقويمها)، ص:34.

3/ محمد حسن حمادات، المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، تخطيطها، تقويمها)، ص:147.

4/ كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص:25.

5/ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ص:90

6/ كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص:25.

ومما سبق نصل إلى نتيجة مفادها أن اختيار المحتوى يمثل المرحلة الجوهرية في تعليم اللغة وأن ثمة عوامل تؤثر في الاختيار، بعضها عوامل خارجية كالأهداف، ومستوى المقرر والوقت المحدد له، وعوامل خاصة بالمتعلم كالعمر والاستعداد لتعلم اللغة ودافعية التعلم.[1]

ج – الطريقـــــــة:

تعد طريقة التدريس هي العنصر الثالث من عناصر المنهج،[2] وقد تناولنا من قبل عنصرين من عناصر المنهج وهما: الأهداف والمحتوى، وقد بيّنا أن هناك تفاعلا بين عناصر المنهج بعضها ببعض، فالأهداف الموضوعية تؤثر على اختيار المادة الدراسية، وهذان بدورهما يؤثران على اختيار طريقة التدريس والوسائل التعليمية المناسبة؛ وذلك لأن كل من المحتوى وطرق التدريس والوسائل التعليمية تعتبر وسائل لتحقيق الأهداف الموضوعة.[3]

ج –1–تعريفهـــــــا:

يعرّف "**رشدي أحمد طعيمة**" الطريقة في كتابه " **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها – تطويرها – تقويمها)** " على أنّها « الخطة الإجمالية الشاملة لعرض وترتيب مواد تعليم اللغة بالشكل الذي يحقق أهدافنا التربوية المنشودة .» [4]

كما يعرّفهـــــا " **فـؤاد موسـى**" فـي كتابـه "**المنـاهج (مفهومهـا، أسسـها، عناصـرها، تنظيمها)**" بأنّها « تلك الإجراءات والأفعال المرتبة التي يقوم بها المعلم؛ بهدف تعليم المتعلمين موضوع دراسي معين أو جزء من موضوع دراسي أو معلومة معينة، سعيا من خلال ذلك إلى تحقيق أهداف تعليمية معينة. » [5]

1/ عبده الراجحي ،علم اللغة التطبيقي، وتعليم اللغة العربية، ص:91.

2/ مركز نون للتأليف والترجمة ،التدريس طرائق واستراتجيات، ص:54.

3/ فؤاد موسى، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيمها)، ص299.

4/ رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها – تطويرها – تقويمها) ،ص:34.

5/ فؤاد موسى، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيمها)، ص:299.

يذكر **محسن حمادات** تعريفا لها في كتابه " **المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، تخطيطها، تقويمها)**" « هي عملية تتكون من عدد من الإجراءات لتحقيق أهداف متوخاة، تشتمل على أنشطة تعليمية وتعلمية، وتوظف كل مصادر التعلم المتاحة.» [1]

وورد تعريف الطريقة في كتاب " **التدريس استراتجيات وطرائق**" على أنها« الكيفية أو الأسلوب الذي يختاره المعلم ليساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية السلوكية؛ وهي مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة التي يقوم بها المعلم داخل الفصل لتدريس درس معين، يهدف إلى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للمتعلمين؛ [2] أي أنّها الآلية التي يختارها المعلم لتوصيل المحتوى وتحقيق الأهداف.» [3]

من خلال التعاريف السابقة نضع تعريفا إجرائيا لحد الطريقة بأنها الكيفية التي ينظم بها المعلم المواقف التعليمية، والنهج الذي يتبعه لتوصيل ما تضمنه الكتاب المدرسي أو المنهاج من معارف ومهارات، ونشاطات للمتعلم بيسر وسهولة أثناء العملية التعليمية التعلمية .

ج -2- طـرق التعليـــم والتعلّـــم:

أصبح من المسلم به أنه لا توجد طريقة واحدة تؤدي بالمتعلمين إلى درجة واحدة من النجاح، وأنه لا توجد طريقة يمكن وصفها بأنها الطريقة المثلى التي يجب إتباعها تحت مختلف الفروق والمناسبات داخل الفصل الدراسي، بل أصبح هناك تنوع في الطرق، بما يتماشى مع نوع الهدف وطبيعة المادة الدراسية وخصائص المتعلمين، [4] وفيما يلي عرض موجز لبعض هذه الطرق:

1/ طريقة المحاضرة.

2/ طريقة المناقشة.

3/ طريقة المحاضرة مع المناقشة.

1/ محمد حسن حمادات، المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، تخطيطها، تقويمها)، ص: 155.

2/ مركز نون للتأليف والترجمة ،التدريس طرائق واستراتجيات، ص:55.

3/ حسن شحاتة، المرجع في التدريس والتقويم (تحديات عصرية ورؤى إبداعية)، دار العالم العربي، ط1،، القاهرة، 2012م ،ص:31

4/ فؤاد موسى، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيمها)، ص:304.

4/ الطريقة الحوارية.

5/ الطريقة الهرباتية.

6/ الطريقة الاستقرائية (من الجزء إلى الكل).

7/ الطريقة الاستنتاجية (من الكل إلى الجزء).

8/ الطريقة التوفيقية (وهي مزيج بين الطريقة الاستنتاجية والاستقرائية).[1]

ليست هناك طريقة تدريس واحدة أفضل من غيرها، فلقد تعددت طرائق التدريس، وما على المعلم إلا أن يختار الطريقة التي تتلاءم مع موضوع درسه؛[2] فمهما كان المعلم عزير المادة ولكنه لا يملك الطريقة الجيّدة، فإن النجاح لن يكون حليفه في عمله، وغزارة المادة تصبح عديمة الجدوى،[3] فالمهم أن يختار المعلم طرق التدريس المناسبة التي تؤدي إلى إطلاق طاقات المتعلمين، وتثير دافعيتهم للتعلّم، وتتناسب مع مستوياتهم ومع متطلبات العصر الحديث الذي يعيشون فيه، في عالم تسوده ثورة المعلومات وتكنولوجيا التعليم والتقنيات التربوية.[4]

ج -3- معايير اختيار طريقة التدريس:

إنّ الطرق والوسائل المتوفرة للمدرسين أوسع مما يعتقدون ولكن المهمة الصعبة تكمن في عملية الاختيار من بين هذه الأنواع، ويبقى أن الطريقة الجيّدة في التدريس هي الطريقة التي تحدث التعلم بأقصر السبل وأيسرها، وإذا كنا لا نرى ضرورة أن يتبع المعلّم طريقة واحدة دون غيرها في التدريس، إلا أن اختيار الطريقة الجيّدة لابد أن يستند إلى الأسس والمعايير الآتية:

1/ الارتباط بالأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

2/ مستوى المتعلّمين الذين يدرسهم، وصحتهم النفسية والجسمية والاجتماعية.

3/ طبيعة المادة والموضوع الدراسي.

4/ شخصية المعلّم.

5/ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين.

1/ محمد حسن حمادات، المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، تخطيطها، تقويمها)، ص:157.

2/عاطف الصيفي، المعلم واستراتجيات التعليم الحديث، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص: 93

3/ سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير(بين التنظير والتطبيق)، ص:28.

4/ مركز نون للتأليف والترجمة ،التدريس طرائق واستراتجيات، ص:57.

6/ إثارة اهتمام المتعلم ودافعيته الايجابية للتعلّم.

7/ مشاركة المتعلم الفاعلة.

8/ ملاءمتها للوقت.[1]

9/ توظّف المادة الدراسيّة وتربطها بحياة المتعلم وخبراته.

10/ تسمح بالعمل الجماعي التعاوني.

11/ تنمّي لدى المتعلّم الشجاعة الفكرية في السؤال والتساؤل والتعبير عن رأيه.[2]

وبناء على ما سبق يمكن القول أنّ الطرائق التعليمية بمختلف تفرعاتها واتجاهاتها وأبعادها دون الغرض المطلوب إن لم يحسن اختيارها وتوظيفها في مسار العملية التعليمية، لتنعكس فيما يهدف إلى الواقع المعاش في المجتمع، وشد أواصر اللحمة والتعاون بين عناصره ومكوناته.[3]

وأصبحت إحاطة المعلم بطرق التدريس أمرا ضروريا يساعد على تلافي النقص في مواقف التدريس من جهة وعلى إصلاح التعليم وتيسيره من جهة أخرى؛[4]كون نجاح عملية التعليم مرتبط بنجاح طريقة التدريس، فالضعف الذي قد يوجد بالمناهج، أو الضعف لدى بعض المتعلمين قد تعالجه طريقة التدريس المناسبة.[5]

د – الأنشطة التعليمية:

د -1-تعريفها:

يعرف كل من **هادي أحمد الفراجي و موسى عبد الكريم أبو سل** في كتابهما " **الأنشطة والمهارات التعليمية** " الأنشطة التعليمية بأنّها« الممارسات التعليمية التعلمية التي يؤديها المتعلمون في داخل البيئة المدرسية وخارجها، كجزء من عملية التعليم أو التعلم المقصودة

1/ مركز نون للتأليف والترجمة ،التدريس طرائق واستراتجيات، ص:58.

2/ مركز نون للتأليف والترجمة ،التدريس طرائق واستراتجيات، ص:59.

3/ المرجع نفسه ، ص:59.

4/ جامعة المدينة العالمية، طرق تدريس مواد اللّغة العربية، 2011، ص:83.

5/ مركز نون للتأليف والترجمة ،التدريس طرائق واستراتجيات، ص:58.

بإشراف المعلم؛ بقصد بناء الخبرات واكتساب المهارات اللازمة في العملية التعليمية التعلّمية في المجالات المعرفية والنفس الحركية والوجدانية والاجتماعية.» [1]

قدّم كل من **توفيق أحمد مرعي و محمد محمود حيلة** في كتابهما المعنون بـ" **المناهج التربوية مفاهيمها وأسسها وعملياتها**" تعريفا للأنشطة التعليمية بأنّها هي« الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم من أجل بلوغ هدف ما. »[2]

تعرّفها **سهيلة كاظم الفتلاوي** في كتابها الموسوم بـ ' **المنهاج التعلمي والتدريس الفاعل**" على أنها: « مجموعة الفعّاليات التي يقوم بها المتعلمون داخل الفصل الدراسي والمدرسة أو خارجها من أجل تحقيق أهداف تربوية منشودة. »[3]

من خلال التعاريف السابقة نصل إلى أنّ الأنشطة التعليمية هي الممارسات التعليمية التي يتم من خلالها استغلال الطاقات الكامنة لدى المتعلمين منمية بذلك مواهبهم؛ وذلك بتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسية وأنشطتها المتنوعة المرتبطة بمواد دراسية أو جوانب اجتماعية.

هـ – الوسائل التعليمية:

هـ – 1– تعريفها :

يعرّف **وليد أحمد جابر** في كتابيه " **تدريس اللغة العربية(مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية)**" و "**طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**" الوسائل التعليمية بأنّها « مجموعة من المواد تعد إعدادا حسنا لتستثمر في توضيح المادة التعليمية وتثبيت أثرها في أذهان المتعلمين، وهي تستخدم في جميع الموضوعات الدراسية التي يتلقاها المتعلمون في مختلف المراحل الدراسية.» [4]

1/ هادي أحمد الفراجي، موسى عبد الكريم أبو سل، الأنشطة والمهارات التعليمية، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص: 18

2/ توفيق أحمد مرعي، محمد محمود حيلة، المناهج التربوية مفاهيمها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط7، 2009م، ص:87

/سهيلة كاظم الفتلاوي، المنهاج التعلمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، عمان ،الأردن ،ط1، 2006م، ص: 843

4/وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية، مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002م ، ص :362. ينظر طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ص:366

ورد في "**الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية**" تعريفا لها بأنّها« الوسائل التي يستعين بها المتعلم في المواقف التعليمية، ويستخدمها المعلم بغرض مساعدة المتعلمين على بناء تعلماتهم، وترسيخ مكتسباتهم وتنمية قدراتهم للتحكم في الكفاءات اللغوية المقررة. »[1]

يبيّن **خليل إبراهيم بشير وآخران** في الكتاب الموسوم بـ **أساسيات التدريس بأنّ** المعلم يحدد الوسيلة المناسبة لدرسه أساسا على طبيعة الدرس وأهدافه ومحتواه في مرحلة تخطيط الدرس وإعداده، من أجل مساعدة المتعلمين على بلوغ الأهداف المحددة للدرس، ويجب أن تكون الوسيلة مرتبطة بأهداف الدرس، وأن تكون متكاملة مع طريقة التدريس ومناسبة لمستويات المتعلمين، وأن يكون المعلم على معرفة سابقة بها ويشارك في إعدادها المتعلمون.[2]

يذكر **عبد العليم إبراهيم** في مؤلفه" **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** بأنها « كل ما يستعين به المعلم على تفهيم المتعلمين من الوسائل التوضيحية المختلفة. »[3]

من خلال التعاريف السابقة نصل إلى أنّ الوسائل التعليمية تضم جميع الطرائق والأدوات والأجهزة المستخدمة في نظام تعليمي بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة .

هـ- 2- مواصفات الوسائل التعليمية الفعّالة: ولعل أهم الشروط التي يجب أن تتوافر في الوسائل هي:

- **الهدفيـــة:** وهذا يعني أن يكون ثمة هدف واضح تستعمل الوسيلة لتحقيقه، كأن تضيف إلى معرفة المتعلمين معلومات أو تثبت بعضها وتوضح ما يمكن أن يخفى عليهم في أي مجال من مجالات المعرفة.
- **التنـــــوع:** فلا تقتصر الوسائل على شكل واحد حتى لو اقتصرت على أرقى وأحدث الآلات؛ لأن التنوع في أشكال الوسائل يراعي تجنب المتعلمين الملل والسأم.

1/ إعداد المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2015م،ص: 56

2 / خليل إبراهيم بشير وآخران، أساسيات التدريس، دار المناهج، عمان . الأردن، د ط، 2010م. ص: 151

3/ عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط 14، د ت، ص: 432

- أن يخطط بدقة للوقت الذي تعرض فيه الوسيلة أثناء تنفيذ الدراسة، كون عرضها في اللحظة المناسبة سيجعل مردودها التربوي متحققا.
- الوضوح والدقة والسلامة اللغوية والعلمية.[1]
- أن يراعى دور المتعلمين في إعدادها أو في إحضارها وذلك وفق مراحلهم النمائية.[2]

هـ -3- أهمية الوسائل التعليمية:إن أهمية الوسائل التعليمية في مجال تعلم وتعليم المواد الدراسية تتمثل في:

- ✓ تغير دور المعلم من ناقل للمعلومات وملقن إلى دور المخطط والمنفذ والمقوّم للتعلم.
- ✓ تساعد المعلم في إثارة الدافعية لدى المتعلمين؛ وذلك من خلال القيام بالنشاطات التعليمية لحل المشكلات أو اكتشاف الحقائق.[3]
- ✓ تشجع المتعلم على المشاركة والتفاعل مع المواقف الصفية المختلفة، وخصوصا إذا كانت الوسيلة من النوع المسلي.
- ✓ تجعل الخبرات التعليمية أكثر فاعلية، وأبقى أثرا، وأقل احتمالا للنسيان.
- ✓ تتيح فرصا للتنويع والتجديد المرغوب فيه، وبالتالي تسهم في علاج مشكلات الفروق الفردية.[4]

ومنه فإنّ الوسائل التعليمية لها دور بارز في التعلم الصفي، فهي تعمل على المعالجة اللفظية والتصدي لها وإثارة اهتمام المتعلمين؛ مما يجعل بقاء أثر التعلم وإثارة النشاط الذاتي لدى المتعلمين، والعمل على تسلسل أفكارهم وتوسيع مجال الخبرات التي يمر بها المتعلمون وتضمين بعدا آخر هو جودة التدريس.[5]

1/ عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ص: 361.

2/ المرجع نفسه، ص:367.

3 / محمد محمود الحيلة ، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق ، دار المسيرة ، عمان ، الاردن ، ط9، 2014م ، ص : 114

4 /المرجع نفسه ، ص: 115

5/ عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية،.ص :24

هـ -4- قواعد استخدام الوسائل التعليمية: فمن هذه الشروط والقواعد ما يأتي:

- ✓ أن تتلاءم الوسيلة المستخدمة والهدف المحدد للدرس، فلابد أولا من تحديد هدف الدرس.
- ✓ أن تتلاءم الوسيلة التعليمية مع المحتوى، فالمحتوى يعتبر ترجمة إلى اختيار الوسيلة المناسبة.
- ✓ أن تتلاءم الوسيلة التعليمية مع مستويات المتعلمين.
- ✓ يجب أن يشارك المتعلم مشاركة إيجابية، حيث يمكن أن يمارس أدوارا معينة.
- ✓ التنوع في استخدام الوسائل التعليمية.
- ✓ يجب على المعلم تجربة الوسيلة التعليمية واختبارها قبل عرضها على المتعلمين. [1]

و - التقويم :

و-1- تعريفه:

ورد في كتابي "بناء المناهج وتخطيطها" لمحمد صابر سليم وآخرون و **"معجم المصطلحات التربوية والنفسية** " لكل من **حسن شحاتة و زينب النجار** تعريفا للتقويم بأنّه « الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحديد مدى نجاح المنهج في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها؛[2]بهدف إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلمين.» [3]

يشير **محمد السيد علي** في كتابه"**اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**" بأنّه يتم من خلال التقويم التأكد من مدى تحقق الأهداف الموضوعة منذ البداية للمنهج المدرسي بذاته.[4]

يعرفه كل من **عبد الرحمان عبد الهاشمي** و **طه علي حسين الديليمي** في كتابيهما " **استراتيجيات حديثة في فن التدريس**" بأنّه« عملية تشخيصية علاجية ووقائية تستهدف

1/ عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية، ص: 29

2/ محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها،ص:169

3/ حسن شحاتة، زينب النجار، مراجعة حامد عمار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، ص: 136

4/ محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص:21.

الكشف عن مواطن الضعف للعمل على إصلاحها أو تحاشيها، ومواطن القوة للعمل على إثرائها، بقصد تحسين العملية التعليمية التربوية وتطويرها بما يحقق الأهداف المنشودة. » [1]

يذكر **خليل إبراهيم بشير وآخران** في كتابهم" **أساسيات التدريس**" التقويم بأنّه « مجموعة الأحكام التي تزيدها شيئا ما أو جانب من جوانب العملية التعليمية، وتشخيص القوة والضعف فيه، ودراسة العوامل والظروف المؤثرة فيه، ثم اقتراح الحلول التي تصحح المسار وصولا إلى تحقيق الأهداف المنشودة.» [2]

يشير **مركز نون للتأليف والترجمة في كتاب "التدريس طرائق واستراتجيات"** بأنّه « العملية التي تستهدف الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية ومدى فاعلية البرنامج التربوي بأكمله من تخطيط وتنفيذ وأساليب ووسائل تعليمية. » [3]

يعد **رشدي أحمد طعيمة** التقويم من أهم أركان العملية التعليمية، إذ يصاحبها في كافة خطواتها حتى قبل الشروع فيها.[4]

من خلال التعاريف السابقة نصل إلى أن التقويم يعد أحد أهم مكونات المنهاج؛ فهو الذي يكشف لنا مواطن القوة والضعف المتعلقة بالعملية التعليمية التعلمية بصفة عامة، ومدى تحقق نواتج التعلم المستهدفة بصفة خاصة؛ فهو وسيلة تحدد مدى تحقق الأهداف التربوية، لذا فهو يعد عملية تشخيص وعلاج.

و -2- العلاقة بين القياس والتقويم:

القياس عملية منظمة يتم بواسطتها تحديد كمية أو مقدار ما يوجد في الشيء أو الشخص من الخاصية أو الصفة المراد قياسها بدلالة وحدة قياس مناسبة.[5]

1/عبد الرحمان عبد الهاشمي، طه علي حسين الديليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1 ،2008م، ص:22.

2/ خليل إبراهيم بشير وآخران، أساسيات التدريس، ص:269.

3/ مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتجيات، ص:215.

4/رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها – تطويرها – تقويمها)، ص:163.

5 / فؤاد موسى، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيمها)، ص:324.

يعتقد الكثير أن كلمة قياس مرادفة لكلمة تقويم ولكن في الحقيقة أن هناك اختلافات واضحة بين الكلمتين وتنحصر هذه الاختلافات فيما يلي:[1]

التقويم	القياس
عملية شاملة تمتد إلى جوانب متعددة	عملية جزئية تنصب على شيء واحد أو نقطة واحدة فقط.
يهتم بالحكم العام والنوعية	يركز على الحكم
يهدف إلى التشخيص والعلاج فهو يساهم في التحسين والتطوير.	يكتفي بإعطاء بعض المعلومات المحددة عن الشيء المراد قياسه.
يرتكز على مجموعة من الأسس التي لا غنى عنها مثل الشمول والاستمرارية والتنوع والتعاون.	يرتكز على مجموعة من الوسائل يشترط فيها الدقة المتناهية.
يرتكز على مقارنة الفرد نفسه وبغيره فهو يمتد إلى العلاقات المتعددة بين الموضوعات أو الأفراد.	يعطينا نتائج وصفية للشيء دون ربطه بالأشياء الأخرى.

يمكن أن تحصر أهم الفروق بين القياس والتقويم في النقاط الآتية:

- يهتم القياس بوصف السلوك، أمّا التقويم فإنه يحكم على قيمة هذا السلوك.
- مفهوم التقويم أعم وأشمل من مفهوم القياس؛ أي أن إجراءات عملية التقويم تشمل بصورة ضمنية إجراءات القياس.
- القياس يصف السلوك وصفا كميا، أما التقويم فيصفه وصفا كميا ونوعيا.

1/ محمد حسن حمادات، المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، تخطيطها، تقويمها)، ص:202.

- القياس عملية تسبق التقويم.
- القياس أكثر موضوعية من التقويم، لكنه أقل منه قيمة من الناحية التربوية.[1]

و-3- أسس التقويم: تستند عملية التقويم إلى عدة أسس وشروط أبرزها:

1. تتم عملية التقويم على ضوء الأهداف التربوية المحددة تحديدا دقيقا واضحا وفق نمو المتعلمين.[2]
2. أن تكون أساليبه وأدواته عملية.
3. أن يكون التقويم عادلا.[3]
4. عمليّة التقويم يجب أن تتم بالثبات، أي أن تبقى نتائج عملية التقويم ثابتة وغير متذبذبة لو أعيدت عملية التقويم مرة ثانية.
5. أن يتميز التقويم بأنه اقتصادي من حيث الجهد، والوقت والكلفة.
6. التقويم عملية نامية ومستمرة، تأتي ملازمة لجميع مراحل التخطيط والتنفيذ وبعد العملية التدريسية.
7. أن يراعي الفروق الفردية واختلاف مستويات الأداء لدى المتعلمين.
8. أن تتمتع أدوات التقويم بالصدق والثبات والموضوعية.
9. لابد من تنويع أدوات التقويم، فكلما تنوعت أدوات التقويم زادت معلوماتنا عن المجال الذي تقوّمه.[4]
10. يجري في ضوء خطة علمية ولا يجري عشوائيا.
11. أن يكون مستمرا وأن يتم بطريقة تراعي الأسس التربوية.[5]

1 / زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق،، ص:189.

2/ سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس البلاغة والأدب والتعبير، ص:110.

3/ زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص: 197.

4/ وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج، ص:185.

5/عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص: 45

و-4- أهداف التقويم وأغراضه:

1. يقدم التقويم مخرجات مهمة لإجراء البحوث والدراسات التربوية في تعليم المواد الدراسية ومناهجها.[1]
2. الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبناها المدرسة ومدى موافقتها لنمو الفرد أو ما يسمى بحاجات الفرد وحاجات المجتمع.
3. مساعدة المعلم على معرفة المتعلمين ومعرفة قدراتهم.[2]
4. مساعدة المعلمين على إدراك مدى فاعليتهم في التدريس، وفي مساعدة المتعلمين على تحقيق أهدافهم الذي من شأنه أن يدفع بالمعلم إلى تطوير أساليبه وتحسين طرائقه وبالتالي الرفع من مستوى أدائه.[3]
5. التأكد من امتلاك المتعلمين لأنواع من المعلومات والمهارات اللازمة للتعلم موضوع جديد.[4]
6. ليس مهمة التقويم في المقاربة بالكفاءات التأكد من اكتساب المعلومات فحسب، بل تعمل أيضا على جعلها معلومات حيوية قابلة للتحويل والاستعمال.[5]
7. التعرف إلى حاجات المتعلمين والصعوبات التي تواجههم في تعلم اللغة العربية.[6]

و-6- أنواع التقويم: يمكن تصنيف التقويم طبقا لزمن القيام به والهدف منه فيما يلي:

❖ **التقويم القبلي أو المبدئي التمهيدي :**

وهو التقويم الذي يجري قبل البدء في تطبيق المنهج، والغرض منه توفير صورة عن وضع التطبيق،[7]إذ يستخدم للتعرف على كمية المعلومات والمعارف لدى المتعلم قبل بدء دراسة جديدة حتى يتأكد المعلم من الخلفية العلمية للمتعلم؛[8] فهو التقويم الذي يجربه المعلم لاختبار

1/ زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص:193.

2/ وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج، ص:185.

3/ مركز نون للتأليف والترجمة ،التدريس طرائق واستراتجيات، ص:218.

4/ فؤاد موسى، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيمها)، ص:332.

5 / وزارة التربية الوطنية ، الإطار العام لمنهج التعليم المتوسط ، 2016م، ص:24.

6 / سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير(بين التنظير والتطبيق)، ص:109.

7/ عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص 44.

8/خليل إبراهيم بشير وآخران، أساسيات التدريس، ص: 267

استعداد متعلميه لتعلم الموضوع الجديد؛ بغية تحديد مستويات المتعلمين الأولية وقدراتهم ومعلوماتهم ومهاراتهم السابقة قبل الدخول في عملية التدريس؛[1] فمن خلاله يتم تحديد أداء المتعلم في بداية التدريس، ويكون قبل التدريس للوحدة الدراسية، ويهدف إلى معرفة مستوى المتعلمين من معلومات ومهارات واتجاهات وقيم؛[2] وفيه تتم ملاحظة النقائص ومواطن الضعف لدى المتعلمين قصد أخذها في الاعتبار لمعالجتها ضمانا لمواصلة التعلم،[3] ويهدف التقويم هنا إلى قياس مدى تمكن المتعلمين من المفاهيم والمهارات والمعلومات اللازمة لتعلم الموضوع الجديد وقد يسمى هذا التقويم أيضا تقويم تمهيدي.[4]

❖ **التقويم التكويني:**

وهو التقويم الذي يرافق عملية التدريس من بدايتها حتى نهايتها،[5] وبالتالي فهو متابعة تقدم تعلم المتعلمين أثناء الدرس، ويهدف إلى تقديم المعالجة والإصلاح المبكر وإمداد المعلم بالمعلومات حول فاعلية الطرق والأنشطة والوسائل المستخدمة؛[6] فهو يسهم بشكل أو بآخر في تكوين المتعلمين أثناء الفعل التعليمي وتدارك مواطن الضعف لديهم،[7] بما يوفر تغذية راجعة تجعل عملية التدريس عملية متطورة حيث يتم التشخيص والعلاج والبناء في نفس الوقت؛[8]فهو التقويم الذي يجري في أثناء عملية تطبيق المنهج، لغرض توفير بيانات تسهم في مراجعة أسلوب العمل ونتائجه وتوجيه مساره أثناء التطبيق،[9]ويستخدم أثناء العملية التعليمية

1 / زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص:194.

2/ مركز نون للتأليف والترجمة ،التدريس طرائق واستراتجيات، ص:219.

3 /وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، جوان 2013، ص:27.

4 / فؤاد موسى، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيمها)، ص:331.

5 / زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص:195.

6 / مركز نون للتأليف والترجمة ،التدريس طرائق واستراتجيات، ص:220.

7/ وزارة التربيةالوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط،ص:27.

8 / فؤاد موسى، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيمها)، ص:331.

9/ عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص: 44.

وهدفه تزويد المعلم والمتعلم التغذية الراجعة لتحسين التعليم والتعلم، ومعرفة مدى تقدم المتعلمين.[1]

❖ **التقويم الختامي:**

يأتي هذا النوع من التقويم في نهاية الفصل الدراسي أو الوحدة الدراسية أو نهاية برنامج ما،[2] لتحديد إلى أي مدى تم تحقيق الأهداف التعليمية المحددة منه خلال عملية القياس أو الملاحظات،[3] ويهدف إلى إقرار النجاح أو الإخفاق فهو بذلك جزائي انتقائي،[4] بهدف التأكد من مدى تمكن المتعلم من المهارات والمعلومات والمفاهيم والقيم والاتجاهات التي تناولتها عملية التدريس،[5] بهدف إعطاء تقديرات للمتعلمين تبين قدراتهم التحصيلية وفق بناء الكفاءات ومنحهم شهادة تبعا لذلك؛[6] إذ يكون هذا التقويم في نهاية تطبيق المنهج لمعرفة مدى تحقيق أهداف المنهج، والحكم علي مدى نجاح المنهج بعناصره المختلفة في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها؛[7] فمن خلاله يحدد درجة تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسية لتعلم مقرر ما ويهدف إلى تحديد مستوى المتعلمين ومدى تحقيقهم للأهداف تمهيدا لنقلهم إلى صف أعلى أو إعطاء شهادة أو اتخاذ القرارات بنجاح ورسوب المتعلم. [8]

❖ **التقويم التتبعي:**

هو التقويم الذي يتم بعد التقويم الختامي، ويعني الاستمرار في التقويم للوقوف على أثار البرنامج بعيدة المدى، ولغرض اقتراح حلول المشكلات، وتوجيه خط سير البرنامج

1/ خليل إبراهيم بشير وآخران، أساسيات التدريس ص: 268

2/ زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص:195.

3- فؤاد موسى، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيمها)، ص:220 .

4- مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، جوان 2013، ص:27.

5- فؤاد موسى، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيمها)، ص:331.

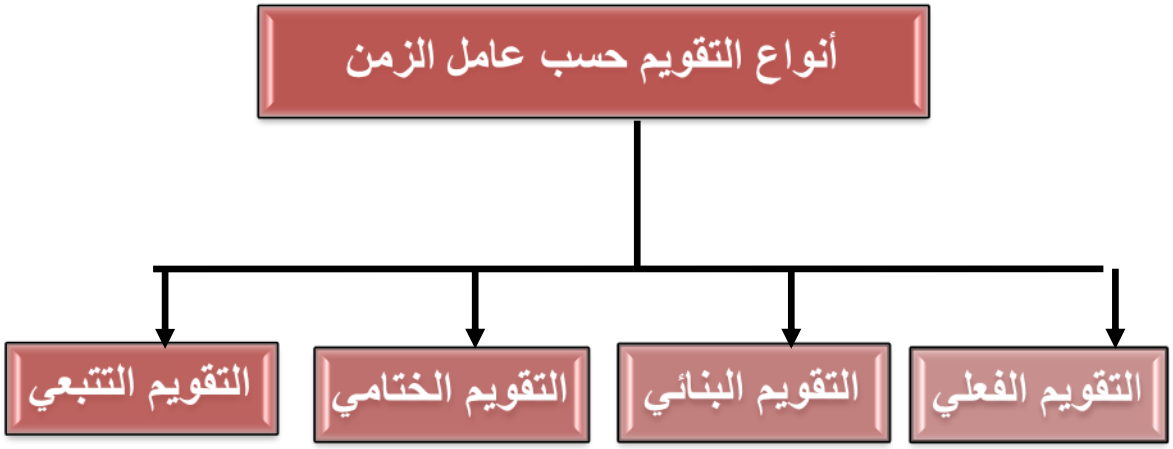
6- الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، 2014/2013م، ص:107.

7- عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص:44.

8- خليل إبراهيم بشير وآخران، أساسيات التدريس، ص: 268

وتطويره،[1] ويهدف تتبع مخرجات ونتاجات العملية التعليمية، وتحديد مدى جودتها بعد انتهاء العملية التعليمية؛[2] فهو التقويم الذي يجري عن طريق متابعة أداء المتعلم بعد تخرجه من المؤسسة التعليمية لغرض إصدار الحكم على فعالية المنهج في تلبية متطلبات سوق العمل وممارسة المهنة. [3]

وهذا المخطط يوضح أنواع التقويم:[4]



2-5- خصائص المناهج التربوية الحديثة :تتميز المناهج الحديثة بسمات وخصائص أبرزها:[5]

الأهداف /الكفاءات	-واضحة ودقيقة وقابلة للتحقيق. -تشتق من خصائص المتعلمين وميولهم، وتصاغ على شكل قابل للملاحظة والقياس.

1/ زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص:195.
2/حسن شحاتة، زينب النجار، مراجعة حامد عمار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص: 135.
3/عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص: 44.
4/ زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص:106.
5/صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص: 27.

مجالات التعلم	-المعرفية -الحس حركية -الوجدانية. -تهتم بالنمو المتكامل والمتوازن لشخصية المتعلم في كل المجالات.
المحتويات والمضامين	-دقيقة ومتدرجة من حيث البناء. -هدفها مساعدة المتعلم على التكيف مع بيئته الطبيعية والاجتماعية. -عبارة عن خبرات وموارد يجب أن يمتلكها المتعلم لبناء كفاءاته.
مصادر التعلم	-متنوعة في الوسط المدرسي وخارجه، والمعلم ما هو إلا مصدر منها مثل الكتب الأفلام، وسائل الإعلام، الرحلات.....
طرائق التدريس	-النشطة والفعّالة، والتي تدفع المتعلم لاكتشاف المعرفة بنفسه حل المشكلات/ المشروع / التعلم التعاوني .....
الأنشطة اللاصفية	-رافدا من روافد التعلم المختلفة، متنوعة، ومرتبطة بالحاجات الحقيقية للمتعلم، محفزة على الإبداع وتفتق المواهب.
دور المعلم	- منشط ومنظم، ومسهل لعملية التعلم. - يعدّ الوضعيات، ويحث المتعلم على التعامل معها، ويتابع من خلال التقويم.
دور المتعلم	-محور العملية التعليمية -التعلّمية، فهو العنصر النشيط فيها؛ فهو ينجز، يبادر، ويساهم في بناء التعلمات، ويمارس في جوّ تعاوني.
التقويم	- جزء من عملية التعليم والتعلم فهو مندمج فيها، وملازم لها. - كاشف للنقائص، ومساعد على استدراكها، وأداة للكشف عن مدى تمكن المتعلمين من الكفاءات المستهدفة، ووسيلة لتعزيز العلاقة بين المعلم والمتعلم

	والأسرة.

3-تطوير المناهج التربوية :

3-1- مفهـــوم تطويـــر المنهـــج:

التطويـــر لغـــة: يعني التغيير أو التحويل من طور إلى طور، فطبقا للمعجم الوسيط تعني كلمة تطور تحول من طوّره، وتعني كلمة التطوير التغيير التدريجي الذي يحدث في بنية الكائنات الحية وسلوكها.[1]

أما **اصطلاحا:** فيعني على وجه العموم التحسين وصولا إلى تحقيق الأهداف بصورة أكثر فعالية وكفاءة.[2]

- **التطوير التربوي: (Educationnel Développement):**

هو تحسين العملية التربوية وصولا إلى تحقيق الأهداف المنشودة بصورة أكثر فعالية وكفاءة.[3]

ويعرّف تطوير المنهج **Développement Curriculum** من منظور الصناعة المنهجية بأنه عملية ترجمة المواصفات التخطيطية والتنفيذية والتقويمية لمنظومة هندسة المنهج إلى واقع منهجي محض، بشكل يضمن تحقيق أهداف المنهج واستمراره وبقاءه كنظام في التربية المدرسية؛[4] فهو عملية تهدف إلى الوصول به إلى الصورة التي تمكنه من تحقيق أهدافه على أفضل وجه في أقصر وقت وأقل جهد.

ومنه يمكن القول بأنه ترجمة المواصفات التخطيطية والتنفيذية والتقويمية لمنظومة هندسة المنهج إلى واقع منهجي محس، بشكل يضمن تحقيق أهداف المنهج واستمراره وبقائه

1/ محمد السيد علي الكسباني، المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق، ص:321.

2/ المرجع نفسه ،ص322.

3/ المرجع نفسه، ص322.

4/ علي أحمد مدكور، مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د ط، 2001م، ص:292.

كنظـام فـي التربيـة المدرسـية،[1] باعتبـاره عمليـة تسـتند إلـى مجموعـة مـن المبـادئ العلميـة والفنية، وتتشكل من إجراءات اجتماعية وفنية تسمح للمعنيين بتوجيه المنهاج بمختلف عناصره نحو تحقيق أهداف محددة . [2]

3-2- أسس تطويرها: ويبنى تطوير المنهج على مجموعة من الأسس نلخصها فيما يلي:

1- أن يبنى تطوير المنهج على نتائج تقويمية.
2- أن يكون التطوير هادفا ومرنا ومستمرا.
3- أن يكون التطوير شاملا ومتكاملا وتعاونيا.
4- أن يراعي التطوير خصائص المتعلمين وخبراتهم السابقة.
5- أن يراعي التطوير حاجات ومشكلات المجتمع.
6- أن يساهم التطوير في إثراء حصيلة المتعلمين في اللغة العربية الفصحى.
7- أن يستثمر التطوير كلا من التقدم العلمي والتكنولوجي والتربوي.
8- أن يقوم التطوير على البحث العلمي والتجريبي التربوي.
9- أن يستشرف التطوير حاجات المستقبل ومشكلاته.
10- أن تتوافر الإمكانات البشرية والمادية اللازمة لإنجازه على الوجه الصحيح.[3]

3-3- دواعـــي تطويـــرها:

وتلخص إحدى الهيئات العلمية الأسباب الرئيسية وراء ظهور الحاجة إلى تطوير المناهج القائمة في خمسة أسباب عامة هي:

1- الاستجابة للتطورات العلمية والتكنولوجية.

2- الاستجابة لتغيرات اجتماعية خارج النظام التعليمي.[4]

3- الاستجابة لتغيرات داخل النظام التعليمي ذاته.

1/ محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص: 59
2/ حسن شحاتة، زينب النجار، مراجعة حامد عمار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص: 107
3/ محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص: 27
4/ محمد السيد علي الكسباني، المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق، ص:324.

4- مواجهة حاجات خاصة لم تكن المناهج السابقة تقابلها.

5- الاستفادة من نتائج البحوث التربوية الحديثة.[1]

6- حشو المناهج الدراسية بالمعلومات على حساب العناية بطرق التفكير وحل المشكلات.

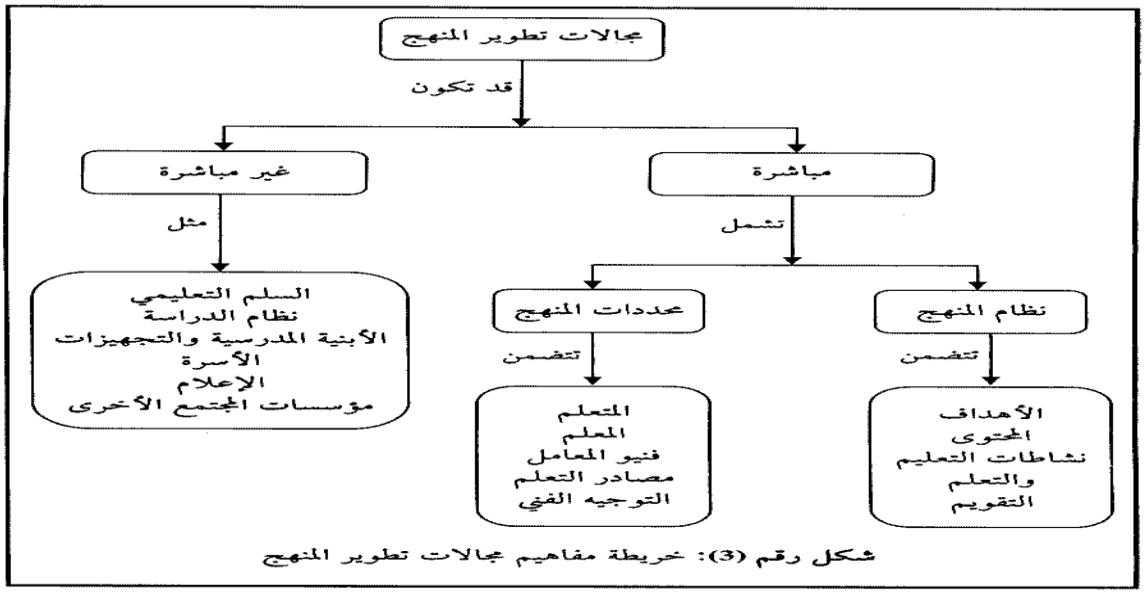
7- التركيز على المعلومات النظرية على حساب المهارات العلمية.

8- عدم مواجهة فرائق التدريب للاتجاهات العالمية المعاصرة.

9- عدم مواكبة المناهج للتطورات المعاصرة.[2]

3-4- مجـــالات تطويـــرها:

نعني بمجالات تطوير المنهج تلك الميادين التي يؤدي تطويرها إلى رفع كفاية المنهج وفعاليته. وتتمثل هذه المجالات في نمطين: يختص الأول بالمجالات التي تتعلق بالمنهج بصورة مباشرة، ويختص الآخر بالمجالات التي تتعلق بالمنهج بصورة غير مباشرة والشكل التالي يوضح ذلك.[3]



شكل رقم (3): خريطة مفاهيم مجالات تطوير المنهج

1/ محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص:29.

2/ المرجع نفسه،ص:30.

3/ المرجع نفسه، ص:31.

3-5- أساليـــب تطويـــرها:

أ- التطوير يحذف مادة كاملة مثل حذف مادة اللغة الفرنسية في المرحلة الإعدادية حيث يرى القائمون على عملية التطوير عدم جدوى تدريس هذه المادة.

ب- التطوير يحذف بعض أجزاء من المادة، إما لصعوبة فهم المتعلمين لها، أو لإثراء بعض المواد الدراسية بهذه الأجزاء في مرحلة تعليمية أدنى، أو تقليل كمية المعلومات التي يجب أن يلّم بها المتعلمون في هذه المادة.

ج- التطوير بإضافة مادة كاملة، قد تستدعي في ظروف المجتمع من وقت لآخر إضافة مادة جديدة.

د- التطوير بإضافة بعض أجزاء المادة، حيث يرى القائمون على تطوير المناهج أن هناك نقصا في كمية المعلومات التي يدرسها المتعلمون في إحدى المواد الدراسية، فإنهم كثيرا ما يلجئون إلى إضافة بعض الأجزاء التي تساعد على تكملة النقص وسد الفراغ ورفع المستوى.[1]

3-6- مراحـــل تطويـــرها: إنّ عملية التطوير كما تتصورها هنا تحتوي على ست مراحل:

1. مرحلة وضع المبررات للتطوير.
2. مرحلة تحديد للأهداف.
3. مرحلة اختيار المحتوى ومنهجيات التعلم البديلة.
4. مرحلة الاختيار الميداني.
5. مرحلة المراجعة.
6. مرحلة التنفيذ.[2]

4- من مناهج الجيل الأول إلى منهاج الجيل الثاني :

4-1- منطلقات المناهج المبنية وفق المقاربة بالكفاءات :

1/ محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس ، ص: 33.

2/ علي أحمد مدكور، مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها، ص:295.

إنّ المناهج الجديدة التي اعتمدت المقاربة بالكفاءات هي في الواقع إثراء وامتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي، وعليه المقاربة المعتمدة في بناء المناهج تتلخص في الإجابة عن الأسئلة التالية:

أ – ما الذي يتحصل عليه المتعلم في نهاية كل مرحلة من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات ؟

ب –ما هي الوضعيات التعليمية –التعلمية الأكثر دلالة ونجاعة لإكسابه هذه الكفاءات وجعله يتمثل المكتسبات الجديدة تحويل لمكتسباته السابقة ؟

ج – ما هي الوسائل والطرق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات، والمحفزة لمشاركة المتعلم في تكوين ذاته ؟

د –كيف يمكن أن يقوّم مستوى أداء المتعلم للتأكد من أنه تمكن فعلا من الكفاءات المستهدفة ؟[1]

فالتقويم في هذه الحالة جزء من عملية التعلم، ويهدف أساسا إلى إثارة المتعلم فيما يتعلم بمسلكه خلال عمليات التعلم:

1 –الانطلاق من وضعيات إشكالية يمكن حلها بأساليب مختلفة بحيث تستدعي مهارات فكرية ومعارف تمكن المتعلم من إظهار كفاءته.

2–التركيز على التصور البنائي للتعلم، باعتبار المتعلم محورا أساسيا للعملية التعليمية التعلميّة، وإعطاء أهمية خاصة لنشاطاته وقدراته الذاتية.

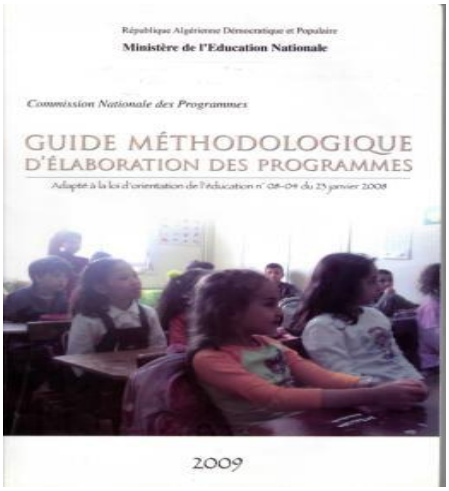
3– اعتبار المعلم وسيطا بين المعرفة والمتعلم، يعمل على تسهيل عملية التعلم، ويحفز على بذل الجهد والابتكار، يختار الوضعيات ويحث المتعلم على التفاعل معها، ويتابع سيرورة التعلّم ويقوّمها.[2]

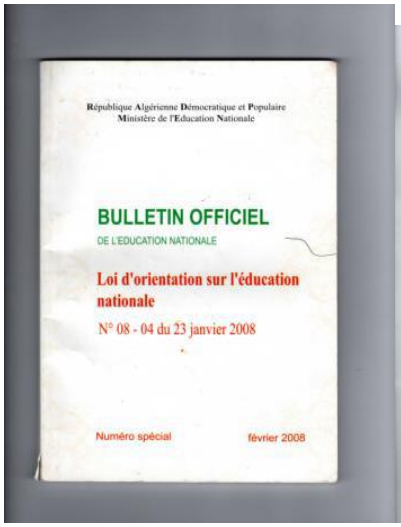
1/ صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص: 32

2/ صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص: 33

4-2-أهداف كتابة منهاج الجيل الثاني:

1. معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في المناهج الحالية(مناهج الجيل الأول).
2. امتثال المناهج المدرسية ضوابط المحددة في القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي لإعداد المناهج.





القانون التوجيهي للتربية الوطنية	المرجعية العامة للمناهج	الدليل المنهجي لإعداد المناهج
رقم 08-04المؤرخ في 01/23/ 2008	المعدلة حسبالقانون التوجيهي الصادرة في مارس 2009	مكيفة مع القانون التوجيهي الصادر في مارس 2009

3. .تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التعلمات[1].

4-3- صفـــات منهـاج الجيل الثاني:

1- انسجامه مع القانون التوجيهي للتربية وبالتالي مع الغايات المحددة للنظام التربوي.

2- إرساؤه في الواقع.

1/عبد الله لوصيف، الجيل الثاني للمناهج المدرسية: من التصميم إلى التنفيذ، جويلية 2015، الحراش، الجزائر، ص:03.

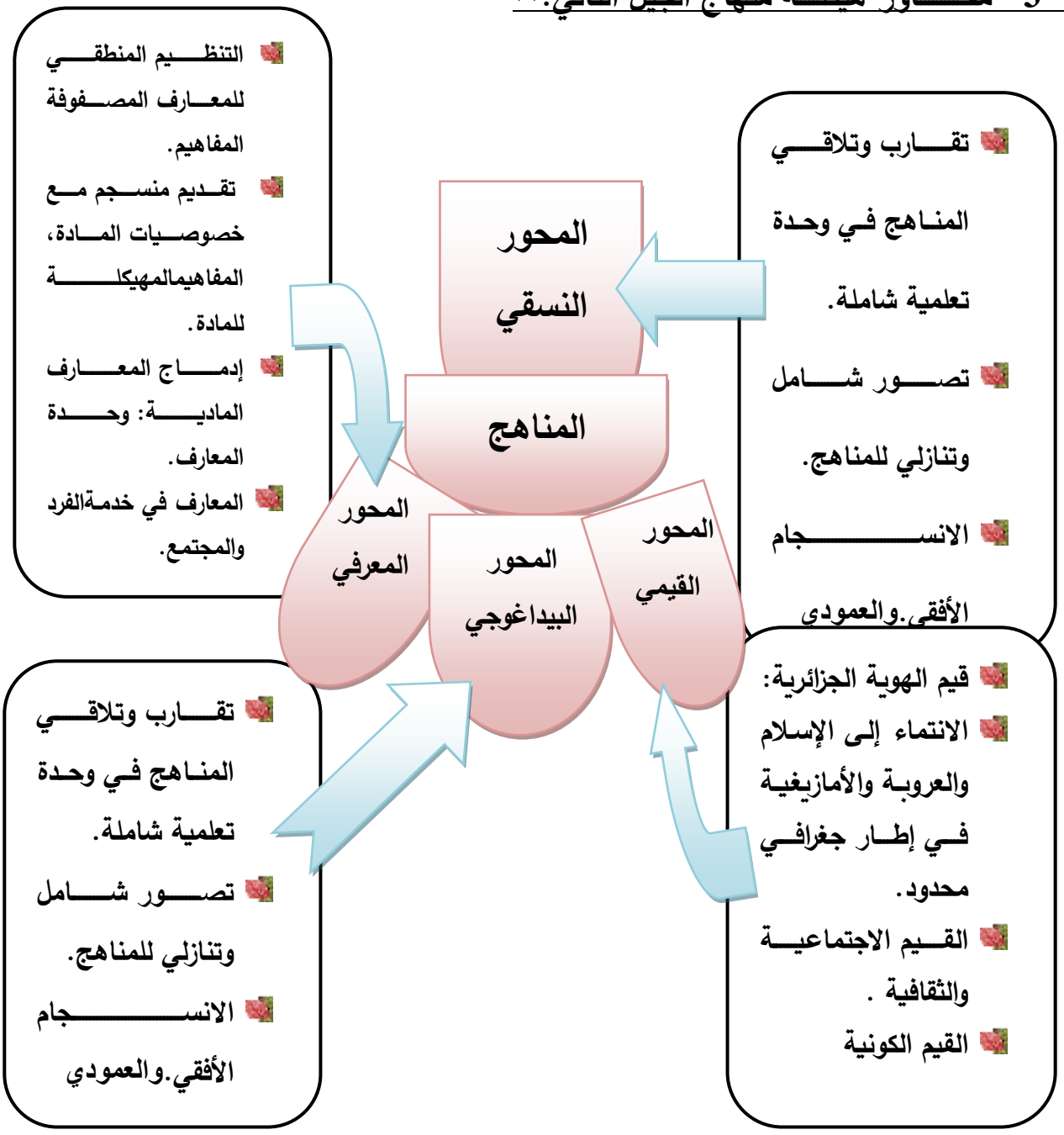
3- ارتباط وتمفصل مستويات التعلم.

4- تنفيذ التماشي المرتبط بالمقاربة بالكفاءات.

5- منهجة (Cuniculavite) المواد والوضعيات التعلّمية لتحقيق الملمح الشامل(وحدة شاملة).

6- تنظيم موحد لمناهج المواد

4-3- محـــــاور هيكلـــة منهاج الجيل الثاني:[1]



1/عبد الله لوصيف، الجيل الثاني للمناهج المدرسية: من التصميم إلى التنفيذ، ص: 08

4-4 – عقد مقارنة بين مناهج الجيل الأول ومنهاج الجيل الثاني:

يمكن الموازنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث من حيث المجالات التالية:[1]

المجال	المنهاج التقليدي	المنهاج الحديث
طبيعة المنهاج	– المقرر الدراسي مرادف للمنهاج. – ثابت لا يقبل التعديل. – يركز على الكم دون الكيف. – يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق. – يكيف المتعلم للمنهاج.	– المقرر الدراسي جزء من المنهاج . –مرن يقبل التعديل. – يركز على الكيف. –يهتم بطريقة التفكير والمهارات التي تواكب التطور –يهتم بجميع أبعاد نمو المتعلمين. –يكيف المنهاج للمتعلم.
تخطيط المنهاج	– يعده متخصصون في المادة الدراسية. – يركز على اختيار المادة الدراسية. –محور المنهاج المادة الدراسية.	– يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة به. – يشمل جميع عناصر المناهج. –محور المنهاج المتعلم.
المادة الدراسية	– غاية في ذاتها. – لا يجوز إدخال أي تعديل عليها.	– وسيلة تساعد على نمو المتعلم نموا متكاملا. – تعدل حسب ظروف المتعلمين واحتياجاتهم. –يبنى المقرر الدراسي في ضوء سيكولوجية المتعلمين.

[1] / محمد حسن حمادات، المناهج التربوية،(نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها)، ص: 43-441

	– المواد الدراسية منفصلة. – مصدرها الكتاب المقرر.	– المواد الدراسية متكاملة ومترابطة. – مصادرها متعددة.
طريقة التدريس	– تقوم على التعليم والتلقين المباشر. – تهتم بالنشاطات. – تسير على نمط وحد. – تغفل استخدام الوسيلة التعليمية.	– تقوم على توفير الشروط والظروف الملائمة للتعلم. – لا تهتم بالنشاطات بأنواعها. – لها أنماط متعددة. – تستخدم وسائل متنوعة.
المتعلم	–سلبي غير مشارك. – يحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية.	–ايجابي مشارك. – يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة.
المعلم	– علاقة تسلطية مع المتعلمين. –يحكم عليه بمدى نجاح المتعلم في الامتحانات. –لا يراعي الفروق الفردية. – يشجع على تنافس المتعلمين في حفظ المادة. –دور المعلم ثابت (ملقن) يهدد بالعقاب ويوقعه.	–علاقة تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام. –يحكم عليه في ضوء مساعدته المتعلمين على النمو المتكامل. –يراعي الفروق الفردية بينهم. –يشجع المتعلمين على التعاون في اختيار الأنشطة وطرق ممارستها. –دور المعلم متغير يوجه ويرشد ويتابع.
الحياة المدرسية	– تخلو الحياة المدرسية من الأنشطة المدرسية الهادفة . –لا ترتبط الحياة المدرسية بواقع الحياة	– تهيئ الحياة المدرسية للمتعلم الجو المناسب لعملية التعلم . –تقوم على العلاقات الإنسانية بمفهومها

	المدرسية. -لا توفر جو ديمقراطي. -لا تساعد على النمو السوي.	الواقعي. -توفير للمتعلمين الحياة الديمقراطية داخل المدرسة. -تساعد على النمو السوي المتكامل للمتعلم.
البيئة الاجتماعية للمتعلمين	-يتعامل مع المتعلم كفرد مستقل لا كفرد في إطار اجتماعي متفاعل . - يهمل البيئة الاجتماعية ولا يعدها من مصادر التعلم. -لا يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية. -يقيم الحواجز والأسوار بين المدرسة والبيئة المحلية .	-يتعامل مع المتعلم كفرد اجتماعي متفاعل. - لا يهمل البيئة الاجتماعية ويعدها من مصادر التعلم. - يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية. - لا يوجد بين المجتمع والمدرسة أسوار.

- حققت المناهج الدراسية نقلة نوعية مع الإصلاح:
  - على المستوى التصوري من حيث وجاهتها مع غايات ومهام المدرسة الجزائرية وتطلعات المجتمع.
  - على مستوى الإعداد أين ظهر التكفل بالمستجدات الحاصلة في المجال البيداغوجي الديداكتيكي.[1]

1/ عباد مليكة (مفتشة مركزية، عضو للمجوعة المتخصصة)، تطوير المناهج الدراسية، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، 2015/04/05م، ص: 02

1/ علـى المستـوى التصـوري:[1]

عناصر المقارنة	مناهـــج ما قبـل الإصـــلاح	مناهـــــج الإصـــــلاح	
		مناهج الجيل الأول	مناهج الجيل الثاني
تصور المنهاج	تصور خطي لبرامج مبنية حسب منطق المادة.	تصور لمناهج بترتيب زمني (سنة بعد سنة).	تصور شامل وتنازلي للمناهج يضـمن الانسـجام العمـودي والأفقي.
ملمـح التخـرج	تـم التعبيـر عـن الملمـح بشـكل غايـات ومرامـي علـى درجـة كبيـرة مـن العمومية.	تـم التعبيـر عـن ملمـح التخرج بشكل غايات لكل مـادة، وتكفل بـبعض القيم بشكل معزول وغير مخطط له.	يهدف إلى تحقيق غاية شاملة (ملمـح التخـرج مـن المرحلـة) مشتركة بين كل المواد مرساة فـــــــي الواقـــــــع الاجتماعي، كما تتضمن قيم ذات علاقـــــة بالحيـــــاة الاجتماعية.
النموذج التربوي	سلوكي يهدف إلى تغيير سـلوكات المـتعلم ويهـتم بالنتائج الظاهرة.	بنائي، يستهدف الاستقلالية فـي بنـاء الـتعلم عن طريـق تنميـة كفـاءات ذات طـابع معرفي.	بنـــائي اجتمـــاعي بوضـــع البنيويـــة الاجتماعيـــة فـــي صـــدارة كـــل الاســـتراتجيات المنتهجة.

1/عباد مليكة (مفتشة مركزية، عضو للمجوعة المتخصصة)، تطوير المناهج الدراسية ،ص: 04 .

2/ علـــى المستـوى إعـداد المناهـــج:

أ/ الجانـــب البيداغوجـــي:[1]

عناصر المقارنة	مناهـــج ما قبـل الإصـــلاح	مناهـــــج الإصـــــلاح	
		مناهج الجيل الأول	مناهج الجيل الثاني
المقارنة البيداغوجية	المقارنـة بالأهـداف مـن خـلال متابعـة السـلوكات القابلـة للملاحظـة المعبـر عنهـا بمجموعـة مـن الأهـداف الإجرائيـة السلوكية المجزأة.	المقاربـة بالكفـاءات التـي تستدعي جملة من القدرات المعرفية.	المقاربـة بالكفـاءات التـي تعـرف بالقـدرة علـى حـل وضـعيات مشـكلة ذات دلالة.
المدخلات	بالمحتويـات: الاهتمـام بالمعرفة الجاهزة.	بنشاطات المتعلم: التركيز على النشاطات التطبيقية التـي تمكـن مـن تحويـل المكتسبات فـي وضـعيات مدرسية جديدة.	وضعيات مشكلة للتعلم ذات طـابع اجتمـاعي مسـتنبطة من أطر الحياة.
التقويم	يركـز علـى تقـويم القـدرة علـى استرجاع المعـارف، وعـن طريـق التطبيقـات المباشرة.	يبـرز الاهتمـام بالوظـائف الثلاثـة للتقـويم: التشخيصـي، التكـويني والتحصـيلي، ارتقـى إلـى تقويم القـدرات العليـا مثـل حل المشكلات.	التقويم يشكل أداة فعالـة من أدوات الـتعلم ويهـتم بـالوظيفتين التعديليـة ، الإقراريـة عـن طريـق تقـويم المسـارات والكفاءات.

1/عباد مليكة (مفتشة مركزية، عضو للمجوعة المتخصصة)، تطوير المناهج الدراسية ،ص: 06 .

ب/ الجانـــب الديداكتيكـــــي:[1]

عناصر المقارنة	مناهـــــج ما قبـــل الإصـــــلاح	مناهـــــــج الإصـــــــلاح	
		مناهج الجيل الأول	مناهج الجيل الثاني
هيكلة المادة	تهيكلت على أساس الكم المعرفـــي ومنظمـــة فـــي محاور موضوعاتية.	تهيكلت على أساس مفاهيم أساسية منظمة في مجالات مفاهيمية.	تهيكلت المادة على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجيـــة ومنظمـــة فـــي ميادين.
مستوى تناول المفاهيم	تحددت مستويات التناول حســـب منطـــق المـــادة وحســـــب المســـــتوى الدراسي.	حـــددت مســـتويات التنـــاول حسب مستوى النضج العقلي للمتعلم ومكتسباته القبلية.	حددت مستويات المفاهيم على أساس الصعوبات التي تطرح عند ممارستها في التعليم والتعلم.
المضامين المعرفية	نظمـــت فـــي محتويـــات معرفية قليلة الترابط بدون سياق.	نظمـــت المحتويـــات بشـــكل معـــارف أكثـــر تـــرابط لخدمـــة مجال مفاهيمي.	نظمت المحتويات على شكل موارد معرفية لخدمة الكفاءة.

1/عباد مليكة (مفتشة مركزية، عضو للمجوعة المتخصصة)، تطوير المناهج الدراسية، ص: 08.

ملخـص القـول بـأنّ المنهـاج الدراسـي هـو الأسـاس الـذي يرتكـز عليـه بنـاء التربيـة والتعليم، فإن كان قويا متينا ثابتا صلح البناء واستقام حال الأمة، وإن كان واهيا انهار البناء واضطرب حال المجتمع أمام الأحداث؛ لهذا وضع المناهج الدراسية من أدق المسائل التربوية وأعظمها، نظرا لكون وضع منهاج دراسي معناه ضبط وتحديد هوية المجتمع وقيمة وثقافته وفلسفة الحياة فيه وتطلعاته، فالمناهج الدراسية تكتسي أهمية كبرى؛ فهي نظريا عبارة عن مخططات دقيقة وكاملة كمسارات دراسية محددة؛ ومن ثمة فهي الإطار النظري الذي يعتمد عليه المربون لقولبة إنسان الغد " **ملمـــح المخرجيـــة**".

الفصل الثاني
الدراسة الوصفية لكتاب اللغة العربية
للسنة الأولى من التعليم المتوسط

الفصل الثاني: الدراسة الوصفية لكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط

تمهيد

المبحث الأول: الكتاب المدرسي:

1--تعريفه

2-الأسس التي ينبني عليها الكتاب المدرسي

3-أهدافه

4-أهميته

المبحث الثاني: التعريف بالكتاب (الدراسة الوصفية)

1- من حيث الشكل:

1- 1- الوصف الخارجي

1- 2- الوصف الداخلي

2- من حيث المضمون:

تمهيـــــد:

تعتبر اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم المتوسط الوسيلة الأساسية في عمليتي التعليم والتعلم، فهي العامل المشترك لإجراء التعلم في جميع المواد المقررة،وأداة فعالة في إرساء التعلمات واكتساب الموارد الضرورية لتنمية كفاءات المواد، والكفاءات العرضية المتنامية ضمن سيرورة التعلم، ذي الملامح المشتركة المبنية على القيم الوطنية والإنسانية.كون اللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب، ولكنها وسيلة لتعلم المواد الأخرى، ومن هذا المنطلق، فإن منهاج اللغة العربية ليس غاية في حد ذاته، وإنما هو وسيلة لتمكين المتعلمين من القدرة على تعديل سلوكهم اللغوي، من خلال تفاعلهم مع الخبرات والأنشطة اللغوية.

المبحث الأول : الكتـــاب المدرســـي:

1-تعريفـــه:

يعرف **محمد حسن حمادات** في كتابه **المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها)** الكتاب المدرسي بأنّه « نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج، ويشتمل على عدة عناصر هي: الأهداف، المحتوى، الأنشطة، التقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج. » [1]

ويعرفه **ميلود غرمول** في " **دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من العليم المتوسط**" بأنّه « هو وثيقة تربوية تُعْتَمد في جلّ العمليات التعليمية التعلّمية، إنّه وثيقة مكتوبة مصحوبة برسوم وصور توضيحية متنوعة وتهدف إلى الدفع بعملية التعلّم نحو حدود قصوى. » [2]

كما يذكر **محفوظ كحوال** تعريفا له **في دليل الأستاذ، السنة الأولى من التعليم المتوسط** بأنّه « أداة خاصة بالتعلّم يستعين بها في بناء تعلّماته، واكتساب مهاراته، وإنماء كفاءاته.يعتمد

1/ محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، (نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها) ، ص:224.

2 / ميلود غرمول ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من العليم المتوسط ، أوراس للنشر ، الجزائر ص:40.

عليه المتعلم في بيته قبل الأفعال التعلّمية لاكتساب الفهم الأولي والتمكن من البناء الأولي للمعارف والمهارات، بتوجيهات من المعلم، وبعد الأفعال التعلّمية لإنجاز تمريناته ومختلف الوظائف التي يكلف بها قصد الدعم والتثبيت. » [1]

يعرفه **محمد السيد علي الكسباني** في كتابه "**المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق**" بأنّه « مجموعة من الوحدات المعرفية التي تم استخراجها بشكل يناسب مستوى كل صف من الصفوف الدراسية وتدرج في عرضه لتلك الوحدات المعرفية (مصطلحات، مفاهيم ، حقائق، قوانين، نظريات، مبادئ وأحكام عامة) وفقا للأعمار الزمنية للمتعلمين، حتى يسهم في تحقيق نموهم المتكامل (جسميا،عقليا ونفسيا واجتماعيا، وروحيا) بما يحقق تكيفهم مع ذاتهم ومجتمعهم. »[2]

يذكر **محمد السيد علي** في معجمه " **موسوعة المصطلحات التربوية**" تعريفا له بأنّه «وثيقة رسمية موجهة مكتوبة ومنظمة كمدخل للمادة الدراسية، ومصممة للاستخدام في الصف الدراسي، وتتضمن مصطلحات ونصوصا مناسبة وأشكالا وتمارين، ومعينات للمتعلم على عملية التعلم ، ومعينات للمعلم على عملية التدريس.»[3]

من خلال التعاريف السابقة نصل إلى أنّ الكتاب المدرسي مؤلف ديداكتيكي أعدّ من أجل التعلم معارف ومهارات، حددها برنامج تعليمي ما في شكل محتوى مادة من المواد الدراسية، مقدمة بكيفية تمكن الفئة المستهدفة من الاطلاع عليها واستثمارها، لتحقيق أهداف المنهاج المسطرة ضمن العلمية التعليمية التعلمية.

2- أهـــداف الكتـــاب المدرســـي:

1- التحكم في كفاءات الاستماع والحديث والقراءة والكتابة.

2- تنمية الكفاءات اللغوية والمهارات في التواصل الكتابي والشفوي.

1 / محفوظ كحوال، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، 2017م، ص:21.
2 / محمد السيد علي الكسباني ، المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق ص:147.
3 / محمد السيد علي ، موسوعة المصطلحات التربوية ،ص: 64.

3- القراءة المقرونة بجودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.[1]

4- كتابة نصوص متنوعة وصفية وسردية في وضعيات تواصل مختلفة.

5- اكتساب ثروة لغوية.

6- الاستعمال السليم للغة العربية أثناء التعامل.

7- التحكّم في تقنيات التعبير والقواعد الأساسية النحوية، الصرفية والإملائية والأساليب البلاغية وتوظيفها عمليا.

8- التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية للنصوص.

9- مناقشة النصوص وإصدار الأحكام قي شأنها.

10- شرح معاني النصوص شرحا مترابطا منسجما.

11- تحقيق الذوق الأدبي الفني.

12- اكتساب الجرأة الأدبية في التعبير عن الرأي والإقناع.

13- تحقيق التفاعل مع الغير.

14- بناء الشخصية الفكرية والنفسية والاجتماعية.

15- غرس قيم دينية أخلاقية وطنية وإنسانية.

16- اكتساب روح المبادرة البنّاءة والإسهام الإيجابي في الحياة الاجتماعية.

17- تحقيق كفاءات عرضية من خلال الانسجام بين اللّغة ومختلف المواد وتعزيز كمالية التعلّم في الملامح المشتركة.[2]

1/ محفوظ كحوال، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص:23.

2/ المرجع نفسه، ص:23.

3- أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية:

تنبثق أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية من كونه يعد الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي تعتبر من أهم الوسائل اللازمة لتحقيق أهداف المنهج التعليمي ودوره الفاعل في إنجاح العملية التعليمية؛[1] فهو الذي يحتوي على أساسيات المقرر الدراسي، ويعرّف المتعلم بما ينبغي تعلمه، والمعلم بما ينبغي تعليمه، ويسهل عليهما عملية التعليم والتعلم،[2]ويمكننا حصر أدوار الكتاب المدرسي في العملية التعليمية التعلمية بالآتي:

- التعبير عن غايات النظام التربوي المعتمد وأهدافه التي تجسد الأبعاد الشخصية والوطنية والإنسانية والمعرفية.

- يمثل أداة تعليم وتعلم فعالة.

- يعد الوسيلة التي ينظم فيها التعليم وفق ما تقتضي طبيعة المعرفة والأسس النفسية والتربوية.

- يمثل وسيلة توجيه وتربية مستمدة من حاجات الفرد والمجتمع ومقوماته الروحية والأخلاقية.

- ينمي القدرة على فهم المقروء ويقدم الكثير من البدائل والأفكار حول المادة المقدمة.

- يعد من أهم الأدوات التي يعتمد عليها المعلم في عملية التعليم لتحقيق أهداف المنهج، ويعد في مقدمة الأدوات التي يعتمد عليها المعلم في عملية التعلم.[3]

4-الأسس التي ينبغي أن يقوم عليها الكتاب المدرسي:

هناك مجموعة من الأسس التي ينبغي مراعاتها في صناعة الكتاب المدرسي تتجسد فيمايلي:

1-استناده إلى الأسس التي يقوم عليها المنهج التربوي الذي يصمم الكتاب ليعبر عنه، بحيث يكون ترجمة صادقة للمنهج التربوي.

1/ عبد الرحمان الهاشمي ، محسن علي عطية ، تحليل مضمون المناهج المدرسية ، دار صفاء ، عمان ، الأردن ، ط2، 2014م ،ص:79.

2/ محسن علي عطية ، المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، دار المناهج ، عمان ، الأردن ، د ط، 2009م، ص: 313.

3 / عبد الرحمان الهاشمي ، محسن علي عطية ، تحليل مضمون المناهج المدرسية ، ص: 80.

2-أن يستند إلى خصائص المتعلمين ومستوى نموهم وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم.

3 -أن يستند إلى الأهداف التي حددها المنهج ويتضمن ما يلزم لتحقيقها.

4 -أن يساعد محتواه وطريقة تنظيمه المتعلمين على بلوغ الأهداف المحددة للمقرر الدراسي.

5-أن يوفر فرصا تعليمية كافية تلائم كل فئة من فئات المتعلمين بحيث يستجيب لما بين المتعلمين من فروق فردية.

6-أن يتحقق فيه مبدأ التكامل بين النظرية والتطبيق بمعنى ينبغي أن يحتوي على أنشطة تطبيقية توفر للمتعلمين فرص ممارسة المعرفة والخبرات التي تعلموها بشكل عملي في مواقف تتصل بالواقع.[1]

المبحث الثاني : التعريف بالكتاب (الدراسة الوصفية لكتاب اللغة العربية السنة أولى من التعليم المتوسط) :

1- من حيث الشكل:

1- أ- الوصف الخارجي:

أ-1/ المسؤول عن إخراجه وتأليفه: وزارة التربية الوطنية.

أ-2/ العنوان: كتابي في اللغة العربية.

أ-3/ المؤلف: لم يذكر في صفحة الغلاف، وإنما ذكر في الصفحة التي تليها.

أ-4/ إشراف: لم يذكر في صفحة الغلاف وإنما ذكر في الصفحة التي تليها.

أ-5/ التصميم الفني والغلاف والتركيب: لم يذكر في صفحة الغلاف وإنما في الصفحة التي تليها.

أ-6/ النشر: موفم للنشر + الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (ONPS).

أ-7/ تاريخ النشر: 2017/2016م.

1/ عبد الرحمان الهاشمي ، محسن علي عطية ، تحليل مضمون المناهج المدرسية ،ص: 81-82

أ-8/ تاريـخ التعديـل: 2018/2017م.

أ-9/ عـدد الأجـزاء: جزء واحد.

أ-10/ المستـــوى: أولى متوسط.

أ-11/ ثمـن الكتـاب: 2.35,00 دج.

أ-12/ حجم الكتـاب: كبير.

إذا نظرنا إلى هذه المعطيات فإننا نجدها على الغلاف الخارجي للكتاب بالشكل الآتي:

كُتب في أعلى الغلاف الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ثم تليها وزارة التربية الوطنية بلون أبيض وخلفية حمراء ثم عنوان الكتاب المدرج تحت صيغة كتابي في اللغة العربية في الجهة اليمنى بلونيين الأبيض والأحمر ثم في الجهة اليسرى تحديد المستوى بلون أبيض وخلفية حمراء والإشارة إليه برقم واحد (1)، وفي الصفحة الثانية من غلاف الكتاب نجد عليها الثمن ويقدر بـ: 2.35,00 دج ودار النشر وقد أشرف على نشره كل من موفم للنشر والديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (ONPS) ونشر سنة 2017/2016م وقد كتبت باللون الأسود.

كما احتوى الكتاب على رسومات تشتمل على جهاز الأيباد ونابعة منه مجموعة من الكتب تقدر بـ24 أربعة وعشرون كتابا من بينها خمسة كتب مفتوحة وما تبقى منها مغلق، وقد كانت ملوّنة بين الأحمر والبرتقالي والأخضر والبنفسجي والأزرق والأسود، أما في الصفحة الثانية من الغلاف فلم ترد أي رسومات.

1- ب- الوصـف الداخلـــي:

ب-1- الواجهة الداخلية بعد الغلاف: إضافة إلى المعلومات التي وردت في الصفحة الأولى من الغلاف الخارجي تم إدراج في الواجهة الداخلية بعد الغلاف المعطيات الآتية:

ب-1-1/ تنسيـق وإشـراف: محفوظ كحوال ومحمد بومشاط.

ب-1-2/ التصميـم الفنـي والغـلاف: محمد زهير قروني.

ب-1-3/ التركيـــــب: محمد زهير قروني، صبرينة جعيد.

ب-1-4/ دار النشـــر: موفم للنشر.

ب-2- التقديـــــم:

تشكل مقدمة الكتاب أول العناصر التي يقوم عليها الكتاب المدرسي لما لها من دور في إعطاء فكرة عامة عن الأفكار الأساسية التي تتضمنها وحدات الكتاب أو فصوله، وأهمية المادة التي يقدمها للدارس ومدى حاجته إلى توظيفها في الحياة، مع الإشارة إلى الأهداف التعليمية التي ينبغي تحقيقها بعد دراسة الكتاب فضلا عن أن المقدمة تحتوي على إرشادات توجه المتعلم في عملية التعلم، والمعلم في عملية التعليم، زد على ذلك أن المقدمة ينبغي أن تشير إلى المبادئ الأساسية التي تمت مراعاتها في عملية التأليف وتنقيح المحتوى، وتشير إلى بعض المصادر المساندة التي يمكن الاستعانة بها من المتعلم والمعلم بقصد الوصول إلى نواتج تعليمية أفضل،[1] ورد مقدمة الكتاب في الصفحة الثالثة باللون الأسود في حدود سطرا وقبل بدايته كتب أعلى الصفحة بسم الله الرحمان الرحيم وفي أسفلها بعبارة وفق الله الجميع إلى ما فيه الخير والصواب.

ب-3- التـــدرج السنـــوي للمحتـــوى:

ورد في الصفحات التالية: السادسة والسابعة والثامنة والتاسعة في إطار مستطيل واستخدمت فيه ألوان عدة منها البرتقالي والأزرق والأخضر والأبيض والأحمر والأصفر، فخصص اللون البرتقالي للخلفيات الخاصة بالتقويم التشخيصي وعناوين المقاطع، إضافة إلى نشاط إدماج + تقويم + معالجة .

أما اللون الأزرق فخصص لميدان الفهم المكتوب (قراءة مشروحة + ظاهرة لغوية) واللون الأخضر فحدد لخلفية الفهم المكتوب (نص أدبي) واللون الأحمر لخلفية ميدان إنتاج المكتوب، واللون الأصفر خصص لخلفية العناوين المشاريع المقترحة وأخيرا اللون الأبيض فحدد للعناوين

1/ عبد الرحمان الهاشمي ، محسن علي عطية ، تحليل مضمون المناهج المدرسية ،ص:83

الأساسية (المقاطع، الفهم المكتوب (قراءة مشروحة) + فهم المكتوب (دراسة النص الأدبي) وإنتاج المكتوب والمشاريع والصفحات الخاصة بهم).

ب-4/ الصور المدرجة في الكتاب المدرسي:

معالجتها من طرف محمد زهير قروني وصبرينة جعيد، اختلف الصور بين الملونة وغير الملونة وذات الحجم الصغير والكبير، وبلغ عددها **51** صورة.

ب-5/ العناوين المدرجة في الكتاب المدرسي :

فنجد عناوين المقاطع ورقمها قد كتبت بخط كوفي وبحجم كبير وبلون أبيض، والخلفية قد اختلفت من مقطع إلى آخر، فنجدها بالأخضر الفاتح في المقطع الأول، وباللون الأخضر القاتم في المقطع الثاني، وباللون الوردي في المقطع الثالث وباللون الوردي القاتم في المقطع الرابع، وباللون الأزرق في المقطعين الخامس والسادس، وباللون الأخضر في المقطع السابع، وباللون الأزرق القاتم في المقطع الثامن، وقد اشتملت على صور تخدم كل مقطع.

ونجد في الصفحة التي تليها والتي تأتي بعد تحديد عنوان ورقم المقطع صفحة تشمل على الكفاءة الختامية للمقطع مكتوبة بلون أسود ومدرجة في إطار ذو خلفية بيضاء، ثم يليها في نفس الصفحة جدول يحتوي على الميادين ووضعيات التعلّم بدءا بالفهم المنطوق وإنتاجه، ثم يليها ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة) وصولا إلى ميدان الفهم المكتوب (دراسة النص الأدبي) وقد مزج بين ثلاثة خلفيات بين البرتقالي والأبيض والرمادي.وفي أسفل الصفحة نجد الكفاءة الشاملة وقد كتبت بلون أسود في إطار ذو خلفية بيضاء.

***العناوين المدرجة ضمن الأنشطة اللغوية :**

- **نشاط القراءة المشروحة:**

أقرأ النص (قراءة)، أفهم النص (فهم)، أعود إلى قاموسي (تذليل الصعوبات)، أشرح كلماتي (تطبيق).

- -**نشاط قواعد اللغة أدرجت العناوين الآتية:**أتعلم قواعد لغتي، يليها استنتاج ، أوظف تعلماتي، يليها أنجز تمارين في البيت.
- **نشاط دراسة النص الأدبي:**أقرأ النص (قراءة)،أفهم النص (فهم) ، أعود إلى قاموسي (تذليل الصعوبات)، أشرح كلماتي (تطبيق)، أتذوق النص.
- **إنتاج المكتوب:** أعرف ، أتدرب.
- **الإدماج والتقويم:**الإنتاج ،التقويم.أصوّب أخطائي

2- من حيث المضمون: (بنية الكتاب):

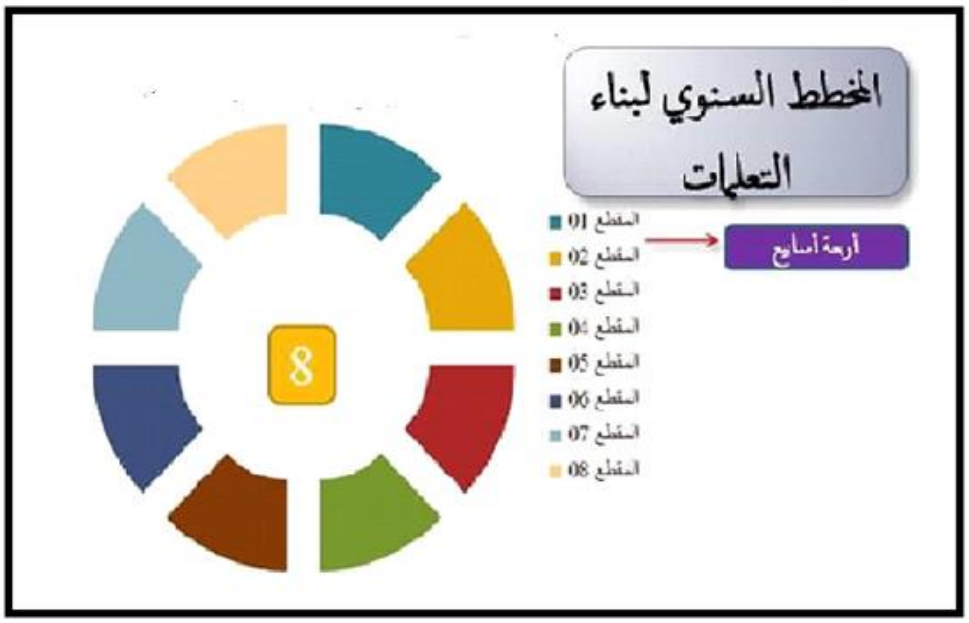
2-1-وصف الجوانب العامة :

أ - وصف التدرج السنوي لبناء التعلّمات:

يتضمن التدرج السنوي لبناء التعلمات للسنة الأولى من التعليم المتوسط ثمانية مقاطع تعلّمية، تهيكل مجموع الموارد المنصوص عليها في البرنامج السنوي، من منهج مرحلة التعليم المتوسط من قيم ومواقف وكفاءات عرضية وموارد معرفية ومنهجية؛ كون المقطع التعلمي هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهارات، يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتناسقة في تدرج لولبي يضمن الرجوع إلى التعلّمات القبلية لتشخيصها، وتثبيتها وتوظيفها في إرساء موارد جديدة لدى المتعلم قصد الإسهام في إنماء الكفاءة الشاملة. [1]

وقد تجسدت المقاطع التعليمية التعلمية الثمانية التي مست الجوانب المتعددة للمتعلم وهي كالآتي: (الحياة العائلية،حب الوطن، عظماء الإنسانية، الأخلاق والمجتمع، العلم والاكتشافات العلمية،الأعياد، الطبيعة، الصحة والرياضة.)كما توضحه الترسيمة الآتية:

1/ ميلود غرمول ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من العليم المتوسط ، أوراس للنشر ، الجزائر ، ص: 40



يتضمن كل مقطع مجموعة من الميادين التعلّمية وهي: فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب$_1$ **(قراءة مشروحة +البناء اللغوي)** وفهم المكتوب$_2$ **(دراسة النص الأدبي)** وإنتاج المكتوب، وتتمحور حولها نشاطات أخرى مكملة وداعمة لها حيث يتبع نشاط الكشف والتعرف على الظاهرة اللغوية نشاط القراءة المشروحة، أما عن النص الأدبي فيكون متبوعا بالبحث عن ظواهر فنية تتناول بعض المبادئ الأدبية كالطباق ويختم المقطع بالإنتاج ويطلق عليها تسمية الوضعية الإدماجية التقويمية والمشروع ثم يليها وضعية تعلّم الإدماج وفيها يكون الإدماج$_1$[1] والتقويم فيكون فيه إدماج لدروس كل المقطع وتقويم لهذا الإدماج من خلال شبكة تقويمية له ثم تليها وضعية تعلّم إدماج$_2$[2] وفيها يكون الإنتاج والتقويم، وختاما أصوب أخطائي، فيذكر المؤلف الخطأ الشائع بين ألسنة الناس ثم يرفقه بالصواب ويستشهد بآيات قرآنية تدعم هذا التعريف.

1 / انظر الملحق رقم 04 ، ص: 351

2 / انظر الملحق رقم 05، ص:3352

تستغرق مدة إجراء المقطع التعلّمي أربعة أسابيع تعلّمية إضافة إلى أسبوع خاص بالإدماج والتقويم، وبعد الحذف الذي طرأ على التدرج السنوي أصبحت ثلاث أسابيع تعلّمية، إضافة إلى أسبوع خاص بالإدماج والتقويم موزعة ومنتظمة على الميادين الآتية: [فهم المكتوب1 **(قراءة مشروحة+ البناء اللغوي)** فهم المكتوب2 **(دراسة النص الأدبي)**، إنتاج المكتوب].

ب – وصف مواقيت الأنشطة اللغوية :

الميادين	التوقيت الأسبوعي للنشاط
فهم المنطوق وإنتاجه	1 ساعة
فهم المكتوب(قراءة مشروحة + الظواهر اللغوية)	1 ساعة + 1 ساعة
فهم المكتوب (دراسة النص)	1 ساعة
إنتاج المكتوب	1 ساعة
أعمال موجهة	30 دقيقة

ج – وصف للنصوص الواردة في الكتاب المدرسي :

- **من حيث عدد النصوص :**

1– عدد النصوص قبل التعديل :

الميدان	عدد النصوص	ملاحظة
فهم المنطوق	32	مدرجة في دليل الأستاذ
فهم المكتوب$_1$ (قراءة مشروحة)	32	مدرجة في الكتاب
فهم المكتوب$_2$ (النص الأدبي)	32	مدرجة في الكتاب
المجموع	96	//////////////

لقد تراوح عدد النصوص المدرجة في الكتاب المدرسي أربعة وستين (64) نصا حيث خصص منه اثنين وثلاثين (32) نصا في ميدان فهم المكتوب$_1$ (قراءة مشروحة) واثنين

وثلاثين (32) نصا تم برمجتها لميدان فهم المكتوب 2 (نص أدبي) ، في حين بلغ عدد النصوص الواردة ضمن ميدان فهم المنطوق وإنتاجه اثنين وثلاثين (32) نصا نجدها في دليل الأستاذ .

2- عدد النصوص بعد التعديل :

الميدان	عدد النصوص	ملاحظة
فهم المنطوق	24	مدرجة في دليل الأستاذ
فهم المكتوب (قراءة مشروحة)	24	مدرجة في الكتاب
فهم المكتوب (النص الأدبي)	24	مدرجة في الكتاب
المجموع	72	//////////////////

من خلال الجدول المسجل أعلاه نصل إلى أنّ النصوص المدرجة في المقرر الدراسي تراوح عددها ستة وتسعين (96) نصا، وزعت على الميادين الثلاث (فهم المنطوق وإنتاجه ، فهم المكتوب1 (قراءة مشروحة)، فهم المكتوب 2 (نص أدبي)، ولصعوبة تنفيذ كامل البرنامج خلال السنة الدراسية، تم اللجوء إلى تخفيفه حيث حذفت منه ثمانية نصوص من كل ميدان يبلغ عددها أربعة وعشرين (24) نصّا محذوفا؛ أي: 24 نصا = (08 من نصوص الفهم المنطوق) + (08 من نصوص الفهم المكتوب (قراءة مشروحة) + (08 من نصوص الفهم المكتوب (النص الأدبي.))

- **من حيث نوع النصوص :**

النوع / الميادين	نثرية	شعرية		قرآن كريم	حديث نبوي	المجموع
		عمودي	حر			
فهم المنطوق	32	00	00	00	00	32
فهم المكتوب (قراءة مشروحة)	31	00	00	01	00	32
فهم المكتوب (نص أدبي)	02	25	04	00	01	32
المجموع	65	25	04	01	01	96
النسبة المئوية (%)	%68	%26	%04	%01	%01	%100
		%30				

إن المتأمل للجدول المذكور أعلاه يلاحظ بأنّ النصوص المبرمجة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط تنوعت بين النثر والشعر والقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ، حيث كانت المرتبة الأولى للنصوص النثرية بنسبة قدرت بـ 68٪ التي وردت بشكل كبير من خلال ميداني فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب$_1$ (قراءة مشروحة)وقدر عددها على التوالي: 32 نصا،31 نصا ونجد نصين في ميدان فهم المكتوب$_2$ (نص أدبي)، ثم تعقبها النصوص الشعرية التي تحتل المرتبة الثانية بنسبة قدرت بـ 30٪ التي أدرجت ضمن ميدان فهم المكتوب$_2$ (نص أدبي) بنوعيه العمودي بنسبة قدرت بـ 26٪ والحر بنسبة قدرت بـ

40٪، ليليها في المرتبة الثالثة نصين ورد أحدهما بصيغة آيات قرآنية ضمن ميدان فهم المكتوب1(قراءة مشروحة) والآخر على شكل حديث نبوي شريف من خلال ميدان فهم المكتوب 2 (نص أدبي).

- **من حيث انتماء مؤلفي النصوص :**

حسب انتماء المؤلف / الميادين	جزائري	عربي	أجنبي	قرآن كريم	حديث نبوي	المجموع
فهم المنطوق وإنتاجه	13	18	01	00	00	32
فهم المكتوب (قراءة مشروحة)	06	24	01	01	00	32
فهم المكتوب (نص أدبي)	14	17	00	00	01	32
المجموع	33	59	02	01	01	96
النسبة المئوية (%)	%34 .5	%61.5	%2	%1	%1	%100

إنّ المتمعن للجدول المسجل أعلاه يلاحظ بأنّ النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية تنوع كتّابها بين العرب والجزائريين والقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ليحظى النوع الأول بالمرتبة الأولى بنسبة قدرت بـ 61.5٪ أي ما يعادل تسعة وخمسين (59) مؤلِّفا عربيا، ثم ليحتل النوع الثاني المرتبة الثانية بنسبة قدرت بـ 35.5٪ أي ما يقارب ثلاثة وثلاثين(33) مؤلِّفا جزائريا، ثم يعقبها النوع الثالث بنسبة قدرت بـ 2٪ أي ما يعادل مؤلفين أجنبيين، لنصل إلى المرتبة الأخيرة المخصصة لكل من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف المقدرة بـ 1٪ لكل منهما.

2-2- وصف الجوانب الخاصة بالأنشطة اللغوية :

2-2-1-وصف ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط:

فهم المنطوق مهارة من مهارات التي يجب أن تنمى باستمرار، لما له من أهمية في فهم المسموع والتفاعل معه ، وهو تمهيد للتعبير الشفهي

2-2-1-1- تعريف ميدان فهم المنطوق: وهو ما يصطلح عليه بالتعبير الشفهي سابقا يعرف كل من **راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة** في كتابهما "**أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**" بأنه « الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللغوية وخاصة المحادثة أو الكتابة، وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله.» [1]

2-2-1-2- أغراض تدريس ميدان فهم المنطوق :

. تنمية روح النقد والتحليل لدى المتعلمين وتعويدهم على حسن الملاحظة، ودقتها وتشجيعهم على المناقشة.[2]

. جعل الفرد قادرا على نقل وتوصيل المعلومات والخبرات والآراء، والاتجاهات إلى الآخرين بطريقة منطقية منظمة، تجد القبول والاستحسان عند المستمعين مع سلامة اللغة وحسن التعبير.[3]

1/ راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط1، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، 2000م، ص197

2/ سعاد عبد الكريم ، عباس الوائلي ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق،ص: 94

3/علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، (د ط)، طرابلس، لبنان، 2010م، ص: 153

ـ القدرة على التعبير الشفهي عن الأفكار والمشاعر الإنسانية والمواقف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية بطريقة وظيفية إبداعية مع سلامة النطق وحسن الإلقاء[1]

ـ إثارة حاسة السمع عند المتعلمين وجدية الاستماع بتوجيه الأسئلة لهم .

ـ تنمية قدرة المتعلمين على المشاركة في المنافسة مشاركة ايجابية

ـ تنمية قدراتهم العقلية المتعلقة بالتحليل والتركيب والتعليل.

ـ تناول الكلمة في الوقت المناسب من أجل إثراء المنافسة أو التصويب أو الاستدراك أو الاستشهاد أو ضرب الأمثلة.

ـ استعمال لغة سليمة مناسبة.[2]

ـ تشجيع المتعلم على التواصل بالعربية انطلاقا من زاده اللغوي.[3]

2-2-1-3-خطوات سير درس ميدان فهم المنطوق:

يتم تقديم درس ميدان فهم المنطوق (التعبير الشفهي)وفق الخطوات التالية:

- ✓ الانطلاق من وضعية تعلمية.
- ✓ إسماع النص بكيفية واضحة متأنية وبصوت مسموع من طرف كل المتعلمين يحترم فيها المعلم مخارج الحروف والأداء المعبّر.
- ✓ مناقشة المسموع بتنشيط من المعلم.
- ✓ إنتاج النص شفويا بلغة سليمة. مناقشة الإنتاجات.
- ✓ أخيرا ، يعقب المعلم على كل ما دار بين المتعلمين ،مؤيدا ومصوبا من حيث المعارف والمعلومات المنهجية.[4]

1/ علي أحمد مدكور ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، ط1، 2007م ، ص:115

2/ محفوظ كحوال ، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط ،ص: 36

3 / المرجع نفسه، ص:40

4 / المرجع نفسه ص : 30 . 31

2-2-1-4-مذكرة نموذجية لنشاط فهم المنطوق وإنتاجه:

المقطع 02 : حبّ الوطن . الميدان : فهم المنطوق . المحتوى المعرفي : سطر أحمر من الأمس .	الأسبوع الأول — رقم المذكّرة : 19	الفئة المستهدفة: س1 م زمن الإنجاز : 01 ساعة . الأستاذ : صالح عيواز .

الموارد المستهدفة :

- يتّعرف على موضوع النّص ويحدّد محتواه .
- يبرز أبعاده الدّينيّة والوطنيّة والاجتماعيّة والإنسانيّة .
- يقف على مواطن التّأثير و التّأثّر فيه .
- تبيّن قيمة الأسرة و مكانتها و طبيعة العلاقة بين أفرادها .

السّندات التّربويّة : الدليل : 97 + السّبورة + السّبورة

سطر أحمر من الأمس

سيقرأ على مسامعك نصّ من نصوص « حبّ الوطن » من رواية « طيور في الظّهيرة » للكاتب الجزائري : «مرزاق بقطاش» بعنوان : «سطر أحمر من الأمس »

اسمعه جيّدا ل :

- تقف على معانيه، تتفاعل معها، تحسن مناقشتها.
- تستخرج أبعاده المتنوّعة وقيمه المختلفة.
- تتمكّن من التّواصل مشافهة بلغة متّسقة منسجمة، وتوفّق في إنتاج نصوص محاكيةً له نمطًا ومضمونًا.

السند:

بلغ الجانبَ العُلويَ من الزّقاق الّذي يُفضي إلى دارهم، بَلَغَهُ أنينٌ طويلٌ، سُرعانَ ما أبصرَ صاحبه. وتوقّف لا يقوى على إصدار أيّةِ حركةٍ. كان هناك عسكريّ مُلْقًى على ظهره إلى جانب الطّريق ؛ ودماءٌ غزيرةٌ كانت قد سالت على رقبته. على مبعدة من الجريح كانت هناك جثّةٌ لعسكريّ آخر يبدو عليه أنّه ميّت، تسمّرت عيناه في العسكريّ الجريح، وقد ذهل تماما عن نفسه. في تلك اللّحظات، بلغت مسامعَ مراد نداءات والدته من أسفلِ الزّقاق، غيرَ أنّه لم يكُن ليقوى على تبيّنها.
صُفرة شديدةٌ كانت قد عَلَت وجْهَهُ. شفتاهُ ظلّتا منفرجتين قليلا، جَلَس على دكّة بفناء الدّار. راحت والدتُه تحاول أن تردّه إلى الواقع، غير أنّها لم تفلح تمامًا، ذلك أنّه كان يزيحها بحركة بطيئةٍ من يَدِهِ.
لم يفق مراد إلّا عندما هبط اللّيل. والدته كانت جالسةً إلى جانبِه تُحدّق فيه وَدَلائلُ الحيرة باديّةٌ على وجْهِهَا.كانَ والدُه يقلّب أزرارَ المِذْياع، عساه يقع على محطّة من المَحطّات الإذاعيّة العربيّة. ولم يفطن إلى أنّ مراد قد أفاق من إغفاءته. أصواتٌ حادّةٌ كانت تصدر من المذياع، وتتحوّل إلى نوع من الخَشْخَشَةِ.
وأحسّ مراد بالدّموع تستقرّ في أطرافِ عينيه من الفرح. والدُهُ مجاهِدٌ هو الآخر ! وإلاّ فكيف يفسرّ هذا الاهتمامُ الشّديد للتّعرّف على ما يجري في الوطنِ منْ أحداثٍ ؟
وأحسّ مراد في تلك اللّحظة بأنّ عليه أن يقومَ بشيء. وقامَ متباطئًا من فراشه، وتناولَ قلماً أحمرَ، قَرّبَه من شفتيه، وجعلَ يضغطُ على طَرفه بأسنانه، وسُرعانَ ما التمعت عيناه، فانحنَى على الكرّاسة ليخطّ عليها: «من جِبالنا طلعَ صوتُ الأحرار يناديا. يناديا للاستقلال »

مرزاق بقطاش ـ بتصرّف ـ من (طيور في الظّهيرة)
دليل الأستاذ للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط ص97

الوضعيّات	صيرورة الوضعيّات	التّقويم	ز
الوضعية الانطلاقيّة	التّقديم للمقطع : حين مشاهدة مباريات كرة القدم ، تفرح فرحا شديدا إن فازت الجزائر في مباراتها . ما الذي سبب فرحك ؟ ج : انتصارها . هل ستفرح إن خسرت ؟ ج : لا س : ما الذي دفعك للفرح لفوزها و الحزن لخسارتها ؟ ج : حبّ الجزائر فهي وطني . حبّ الأوطان عنوان مقطعنا الثّاني . الانطلاق من وضعيّة تعليميّة : ما إن تنوي دولة احتلال أخرى، إلاّ وجدت تصدّيا رهيبا من أفرادها فيقفون وقفة كرجل واحد ، مضحين بالنّفس والنّفيس غير مبالين بأرواحهم . س: ما الذي حملهم على ذلك ؟ ج : حبّهم لأوطانهم . إليك هذا النّص الذّي يُثَمّنُ الفكرة .	التّشخيصي : يتهيّأ ويستذكر ويستنتج وجوب حب الأوطان	05
وضعيّة بناء التّعلّمات .	الوضعيّة الجزئيّة الأولى : قراءة النّص المنطوق من طرف الأستاذ ، وأثناء ذلك يجب المحافظة على التواصل البصريّ بينه وبين متعلّميه ، مع الاستعانة بالأداء والحسّ الحركيّ والقرائن اللّغويّة وغير اللّغويّة ـ يهيّء الأستاذ الظّروف المثلى للاستماع ـ مناقشة الموضوع لاستخراج الفكرة العامة : أفهم النّصّ : س : ماذا سمع مراد وماذا شاهد ؟ ج : سمع أنينا وشاهد صاحبه (عسكريّ جريح) .	التكويني : يستمع بتمعن لقراءة الأستاذ و يسجّل رؤوس أقلام يناقش النص ويجيب	04

38

وضعيّة بناء التّعلّمات	س : لماذا لم يتوقّف، ولم يكن فضوليًا لمعرفة ماذا جرى ؟ ج : لأنّه يعلم أنّها جثث لجنود فرنسيين غزاة قتلهم المجاهدون . بعد لحظات، هل عرف مراد حقيقةَ الأمرِ ؟ كيف ؟ ج : نعم ، فقد أفاق من صدمته وعرف من خلال اهتمام والده الشّديد بما يجري من أحداث أنّه مجاهد . كيف كانت حالة مراد النّفسية بعد معرفته حقيقة الأمْرِ ؟ وهل استطاع أن يصمدَ ؟ ج : كان مذهولا ، بيد أنّه استطاع الصّمود . كيف وصف الكاتب حالةَ مراد ؟ إستخرج بعضَ الأوصافِ من النص. ج : صفرة شديدة علت وجهه ، ظلّتا شفتاه منفرجتين . أين كان والدُ مراد موجُوداً قبل رجُوعه إلى البيت مساءً ؟ وبم كان مشغولا لمّا عاد إلى البيت ؟ ج : كان مع المجاهدين ، وحين عاد إلى البيت انشغل بتقليب أزرار المذياع . ما الشّيء الذي جعلَ مراد يبكي ويفرح في الوقت نفسه ؟ ج : معرفته بأنّ والده مجاهد . ماذا أخرجَ مراد من محفظته ؟ ج : أخرج قلما أحمر . وماذا كتب ؟ ج : خطّ على ورقة لحن الثّورة الخالد : من جبالنا طلع صوت الأحرار يناديا ، يناديا للاستقلال...	عن الأسئلة .	10
	أعودُ إلى قاموسي : أفهمُ كلماتي : يفضي : يؤدّي ، يقود / أنين : صوت الألم ، تأوّه ـ فعله : أنّ يئنّ / تسمّرت : تركّزت تبينها : التّعرف عليها / الدّكّة : بناء يسطّح أعلاه للجلوس ، ج : دكاك / لم تفلح : لم تنجح تحدّق : تنظر بتمعّن / بادية : ظاهرة .	يثري زاده اللّغويّ	03
	ـ الفكرة العامّة : ـ وصف حالة مراد قبل وبعد الحادثة . ـ جهاد الأب أنسى مراد ذهوله وحيرته .	يصوغ فكرة عامّة مناسبة .	
وضعيّة بناء التّعلّمات .	الوضعيّة الجزئيّة الثّانية : إسماع النّصّ للمرة الثانية من قبل الأستاذ بكيفية واضحة متأنّية وبصوت مسموع لكلّ المتعلّمين مع احترام مخارج الحروف والأداء المعبّر. بعد تحديدكم الفكرة العامّة، استخرجوا ما تمخّض عنها من أفكار أساسيّة ومعطيات .	يبني أحكاما يستند إليها في ما تبقّى .	03 03
	ـ أبرز معطيات النّص : أ ـ حيرة مراد وذهوله بين الجثث . ب ـ حالة مراد النّفسيّة وصدمته لهول ما رأى . ج ـ معرفة مراد لحقيقة والده وفرحته الغامرة بذلك .		05
المرحلة الختاميّة و الاستثمار	الوضعيّة الجزئيّة الثّانية : تاريخنا حافل بقصص البطولات والتّضحيات ، فبعد تفاعلك مع هذا النّص ، تذكّرت حادثة مشابهة كنت قد شاهدتها في فيلم ثوريّ . اسرد هذه الأحداث بالتّفصيل وصف أبرز المشاهد البطوليّة فيه ، حدّد شخصيّاته ، واختم بالأثر الذي تركه الفيلم في نفسك . ـ يكلف الأستاذ المتعلّمين بإنتاج الموضوع شفويّا، بلغة سليمة مستعينين بما سجلوا من رؤوس أقلام، حيث يدلي السامعون للعروض بآرائهم وتصويباتهم ، ويدافع العارضون عن عروضهم بجرأة . ـ يعقب الأستاذ على كل ما دار بين المتعلّمين، مؤيدا ومصوبا المعارف والمعلومات. ـ القيم التّربويّة المستخلصة من النّص : نتعلّم من كل نصّ نقرأه مجموعة من الفضائل والقيم ، يهدف من خلالها صاحبه إلى بعث رسالة للقارئ ، فما القيم المستفادة من النّص الذي بين أيدينا ؟ قال شاعر الثّورة مفدي زكريّاء : شعب الجزائر قال في استفتائه لا لن أبيح من الجزائر أصبعا غنّى بها حرّ اليدين فأيقظت شعبا إلى التّحرير شمّر مسرعا	ختامي: الاسترسال مشافهة باعتماد تقنيتي السرد والوصف. القدرة على تحديد المعطيات . يستنتج القيمة التّربويّة منّا سمع	15 02
تكليف	أشرح كلماتي : مستعينا بالقاموس ابحث عن معنى : متباطئا ـ الخشخشة .	يستثمر و يراجع .	
من حكم الإمام عليّ كرّم الله وجهه: " إذا أردت أن تطاع فاطلب المستطاع " .			

2-2-1-5-دروس ميدان فهم المنطوق وإنتاجه الواردة في كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط:

المقطع	المحتوى المعرفي	المؤلِف	المؤلَف	الصفحة
الحياة العائلية	أم السعد	أبو العيد دودو	//////////////////////	89
	في انتظار أمين	توفيق يوسف عوّاد	قميص الصوف	91
	وداع	عبد الحميد جلّون	//////////////////////	93
	زوج أبي	محمد حسين هيكل	مقتطف من قصة (هكذا خلقت)	95
حب الوطن	سطر أحمر من الأمس	مرزاق بقطاش	رواية طيور في ظهيرة	97
	ليلة للوطن	عبد الرحمن عزوق	المجموعة القصصية صومامیات	99
	الشاعر المضطهد	مالك حداد	نص مقتطف من رصيف الأزهار لا يجيب	101
	حدث ذات ليلة	جميلة زنّير	المجموعة القصصية الكاملة	103
عظماء الإنسانية	البشير الإبراهيمي	د.عمر بن قينة	شخصيات جزائرية	105
	تنهيمان الأمازيغية الجزائرية	مريم سيد علي مبارك	رجال لهم تاريخ ونساء لهن تاريخ	107
	الإدريسي	هيثم خوري	العربي الصغير	109
	الإسكندر الأكبر	محمد كامل حسين المحامي	عباقرة خالدون	111
	روان والقلم	بنيهة الحلبي	العربي الصغير	113

الأخلاق والمجتمع	الواجب والتضحية	العربي التبسي	المختار في الأدب والنصوص	115
	الحل الأخير	يوسف شاوش	من المجموعة القصصية الضيق	117
	معاناة جان فالجان	فيكتور هيجو تر : حافظ إبراهيم	قصة البؤساء	119
العلم والاكتشافات العلمية	التجريب على الحيوان والأخلاق	عبد الرحمن عبد اللطيف النمر	مجلة العربي العدد 625ديسمبر	121
	زراعة الفضاء بالنباتات	د. منى فوزي	العربي الصغير العدد256	123
	البراكين تضرنا وتنفعنا	محسن حافظ	العربي الصغير العدد210	125
	أخطار ازدياد حرارة الأرض	عبد الله بدران	مجاة العربي العدد 662	127
الأعياد	عيد الفطر المبارك (تهنئة به إلى الأمة الجزائرية)	عبد الحميد بن باديس	المختار في الأدب والنصوص	129
	اجتلاء العيد	محمد صادق الرافعي	وحي القلم	131
	الاحتفال بالمولد النبوي الشريف	الإمام محمد شلتوت	من توجيهات الإسلام	133
	المولد النبوي عند الأزهريين	د. طه حسين	الأيّام	135
الطبيعة	الطبيعة والإنسان	رضا حوحو	//////////////////////	137
	الشمس	أحمد أمين	فيض الخاطر ج :1، 245-246	139
	الإوز في بحيرة ليمان	محمود تيمور	مجلة الكتاب مايو 1946	141

	مدينة الجسور	الطاهر وطار	رواية زلزال ص:10	143
الصّحة و الرّياضة	مرض زينب	بديع حقّي	التراب الحزين وقصص أخرى	145
	السباحة	أحمد عبد الله سلامة	الوطن العدد240	147
	السل الرئوي	د. أمين رويحة	أمراض شعبية	149
	قصة الألعاب الرياضية	أحمد القصاب	//////////////	151

إنّ المتمعن لما سبق يجد أن عدد النصوص الواردة ضمن ميدان فهم المنطوق وإنتاجه بلغ 32 نصّا، وهي مدرجة في دليل الأستاذ، يعتمد عليها المعلم لتقديم نشاطه.

2-2-1-6- دروس ميدان فهم المنطوق وإنتاجه المحذوفة من كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط:

المقطع	عنوان النص المحذوف	المؤلِف	المؤلَف	الصفحة
الحياة العائلية	زوج أبي	محمد حسين هيكل	مقتطف من قصة (هكذا خلقت)	95
حبّ الوطن	الشاعر المضطهد	مالك حداد	نص مقتطف من رصيف الأزهار لا يجيب	101
من عظماء الإنسانية	الإسكندر الأكبر	محمد كامل حسين المحامي	عباقرة خالدون	111
الأخلاق والمجتمع	الحل الأخير	يوسف شاوش	من المجموعة القصصية الضيق	117
العلم	التجريب على الحيوان	عبد الرحمن عبد	مجلة العربي العدد 625	121

والاكتشافات العلمية	والأخلاق	اللطيف النمر		
الأعياد	المولد النبوي عند الأزهريين	د. طه حسين	الأيّام	135
الطبيعة	الإوز في بحيرة ليمان	محمود تيمور	مجلة الكتاب مايو 1946	141
الصحة والرياضة	السل الرئوي	د. أمين رويحة	أمراض شعبية ص: 105	149

تراوح عدد النصوص المدرجة ضمن ميدان فهم المنطوق وإنتاجه اثنين وثلاثين (32) نصا، ونظرا لكثافة البرنامج السنوي الذي ترتب عنه استحالة إكماله خلال المسار الدراسي، الأمر الذي أدى بالمفتشية العامة للبيداغوجيا إلى اقتراح تخفيف للمقرر الدراسي وذلك بحذف ثمانية نصوص من ميدان فهم المنطوق من المقاطع الثمانية أي ما يعادل نصا واحدا من كل مقطع .

2-2-1-7- التمارين اللغوية الواردة في ميدان فهم المنطوق و إنتاجه من كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط :

المقطع	المحتوى المعرفي	المؤَلِف	عدد التمارين اللغوية
الحياة العائلية	أم السعد	أبو العيد دودو	06
	في انتظار أمين	توفيق يوسف عوّاد	06
	وداع	عبد الحميد جلّون	08
	زوج أبي	محمد حسين هيكل	08

حب الوطن	سطر أحمر من الأمس	مرزاق بقطاش	08
	ليلة للوطن	عبد الرحمن عزوق	09
	الشاعر المضطهد	مالك حداد	07
	حدث ذات ليلة	جميلة زنّير	07
عظماء الإنسانية	البشير الإبراهيمي	د.عمر بن قينة	05
	تنهيمان الأمازيغية الجزائرية	مريم سيد علي مبارك	05
	الإديرسي	هيثم خوري	05
	الإسكندر الأكبر	محمد كامل حسين المحامي	05
الأخلاق والمجتمع	روان والقلم	بنيهة الحلبي	05
	الواجب والتضحية	العربي التبسي	05
	الحل الأخير	يوسف شاوش	06
	معاناة جان فالجان	فيكتور هيجو تر : حافظ إبراهيم	06
العلم والاكتشافات العلمية	التجريب على الحيوان والأخلاق	عبد الرحمن عبد اللطيف النمر	05
	زراعة الفضاء بالنباتات	د. منى فوزي	04
	البراكين تضرنا وتنفعنا	محسن حافظ	04
	أخطار ازدياد حرارة الأرض	عبد الله بدران	07

الأعياد	عيد الفطر المبارك (تهنئة به إلى الأمة الجزائرية)	عبد الحميد بن باديس	04
	اجتلاء العيد	محمد صادق الرافعي	05
	الاحتفال بالمولد النبوي الشريف	الإمام محمد شلتوت	04
	المولد النبوي عند الأزهريين	د. طه حسين	04
الطبيعة	الطبيعة والإنسان	رضا حوحو	06
	الشمس	أحمد أمين	08
	الإوز في بحيرة ليمان	محمود تيمور	06
	مدينة الجسور	الطاهر وطار	07
الصّحة و الرّياضة	مرض زينب	بديع حقّي	07
	السباحة	أحمد عبد الله سلامة	07
	السل الرئوي	د. أمين رويحة	04
	قصة الألعاب الرياضية	أحمد القصاب	04
المجموع			187

لقد تراوح معدل التمارين اللغوية الواردة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه مئة وسبعة وثمانين(187) تمرينا، وقد تراوحت مابين أربعة تمارين كحد أدنى و تسعة تمارين كحد أقصى.

2-2-1-8- تصنيف النصوص في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

أ- من حيث الخطاب :

المقطع	عنوان النص	المؤلف	نثر	شعر	قرآن كريم	حديث نبوي
العائلة	أم السعد	أبو العيد دودو	✓			
	في انتظار أمين	توفيق يوسف عوّاد	✓			
	وداع	عبد الحميد جلّون	✓			
	زوج أبي	محمد حسين هيكل	✓			
حب الوطن	سطر أحمر من الأمس	مرزاق بقطاش	✓			
	ليلة للوطن	عبد الرحمن عزوق	✓			
	الشاعر المضطهد	مالك حداد	✓			
	حدث ذات ليلة	جميلة زنّير	✓			
من عظماء الإنسانية	البشير الإبراهيمي	د.عمر بن قينة	✓			
	تنهيمان الأمازيغية الجزائرية	مريم سيد علي مبارك	✓			
	الإدريسي	هيثم خوري	✓			
	الإسكندر الأكبر	محمد كامل حسين المحامي	✓			
الأخلاق	روان والقلم	بنيهة الحلبي	✓			

والمجتمع	الواجب والتضحية	العربي التبسي	✓			
	الحل الأخير	يوسف شاوش	✓			
	معاناة جان فالجان	فيكتور هيجو تر : حافظ إبراهيم	✓			
العلم والاكتشافات العلمية	التجريب على الحيوان والأخلاق	عبد الرحمن عبد اللطيف النمر	✓			
	زراعة الفضاء بالنباتات	د. منى فوزي	✓			
	البراكين تضرنا وتنفعنا	محسن حافظ	✓			
	أخطار ازدياد حرارة الأرض	عبد الله بدران	✓			
الأعياد	عيد الفطر المبارك (تهنئة به إلى الأمة الجزائرية)	عبد الحميد بن باديس	✓			
	اجتلاء العيد	محمد صادق الرافعي	✓			
	الاحتفال بالمولد النبوي الشريف	الإمام محمد شلتوت	✓			
	المولد النبوي عند الأزهريين	د. طه حسين	✓			
الطبيعة	الطبيعة والإنسان	رضا حوحو	✓			
	الشمس	أحمد أمين	✓			
	الإوز في بحيرة ليمان	محمود تيمور	✓			

	مدينة الجسور	الطاهر وطار	✓			
الصحة والرياضة	مرض زينب	بديع حقّي	✓			
	السباحة	أحمد عبد الله سلامة	✓			
	السل الرئوي	د. أمين رويحة	✓			
	قصة الألعاب الرياضية	أحمد القصاب	✓			
المجموع			32	00	00	00	32
المسبة المئوية			%100	00	%00	%00	%100

لم ترد نصوص فهم المنطوق وإنتاجه ضمن هذه الصيغ المختلفة (شعرية،آيات قرآنية ، أحاديث نبوية شريفة)، وإنما جاءت بصيغة نصوص نثرية في مجملها.

ب- من حيث انتماء المؤلّف:

المقطع	المحتوى المعرفي	المؤلِف	جزائري	عربي	أجنبي
الحياة العائلية	أم السعد	أبو العيد دودو	✓		
	في انتظار أمين	توفيق يوسف عوّاد	✓		
	وداع	عبد الحميد جلّون		✓	
	زوج أبي	محمد حسين هيكل		✓	
حب الوطن	سطر أحمر من الأمس	مرزاق بقطاش	✓		
	ليلة للوطن	عبد الرحمن عزوق	✓		
	الشاعر المضطهد	مالك حداد	✓		

	حدث ذات ليلة	جميلة زنّير	✓		
عظماء الإنسانية	البشير الإبراهيمي	د.عمر بن قينة	✓		
	تنهيمان الأمازيغية الجزائرية	مريم سيد علي مبارك	✓		
	الإديرسي	هيثم خوري		✓	
	الإسكندر الأكبر	محمد كامل حسين المحامي		✓	
الأخلاق والمجتمع	روان والقلم	بنيهة الحلبي		✓	
	الواجب والتضحية	العربي التبسي	✓		
	الحل الأخير	يوسف شاوش	✓		
	معاناة جان فالجان	فيكتور هيجو تر : حافظ إبراهيم			✓
العلم والاكتشافات العلمية	التجريب على الحيوان والأخلاق	عبد الرحمن عبد اللطيف النمر		✓	
	زراعة الفضاء بالنباتات	د. منى فوزي		✓	
	البراكين تضرنا وتنفعنا	محسن حافظ		✓	
	أخطار ازدياد حرارة الأرض	عبد الله بدران		✓	
الأعياد	عيد الفطر المبارك (تهنئة به إلى الأمة الجزائرية)	عبد الحميد بن باديس	✓		
	اجتلاء العيد	محمد صادق		✓	

		الرافعي			
	الاحتفال بالمولد النبوي الشريف	الإمام محمد شلتوت		✓	
	المولد النبوي عند الأزهريين	د. طه حسين		✓	
الطبيعة	الطبيعة والإنسان	رضا حوحو	✓		
	الشمس	أحمد أمين		✓	
	الإوز في بحيرة ليمان	محمود تيمور		✓	
	مدينة الجسور	الطاهر وطار	✓		
الصّحة و الرّياضة	مرض زينب	بديع حقّي		✓	
	السباحة	أحمد عبد الله سلامة		✓	
	السل الرئوي	د. أمين رويحة		✓	
	قصة الألعاب الرياضية	أحمد القصاب		✓	
المجموع			13	18	✓ 32
النسبة المئوية(%)			%41	%56	%3 %100

إنّ المتمعن لنصوص فهم المنطوق وإنتاجه يلاحظ أنّ النصوص التي مؤلفوها عرب تبوأت المرتبة الأولى بنسبة قدرت بـ 56٪، ثم تعقبها نصوص مؤلفوها جزائريون بنسبة قدرت بـ41٪، لنصل في الأخير للمرتبة الثالثة الخاصة بالنصوص التي كتّابها ذو انتماء أجنبي بنسبة قدرت بـ 13٪.

2-2-2- وصف ميدان فهم المكتوب (القراءة المشروحة):

2-2-2-1- تعريفها :

يعرف **بشير إبرير** القراءة المشروحة في كتابه" **تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق**" بأنّها نشاط فكري متكامل وتفاعل نفسي مع مقتضيات ترجمة رموز اللغة وفعل كلي متشابك تتداخل فيه العوامل النفسية والاجتماعية واللغوية.[1]

يذكر **فهد خليل زايد** تعريفا لها في "**الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية**" بأنّها نشاط فكري يقوم على انتقال الذهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات والألفاظ التي تدل عليها وترمز إليها، وعندما يتقدم المتعلم في القراءة يمكنه أن يدرك مدلولات الألفاظ ومعانيها في ذهنه.[2]

يعرفها **أنطوان صياح** في كتابه "**تعلمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**" بأنها عملية فكرية تفاعلية تنطلق من التعرف إلى أصوات اللغة إلى فك رموزها وإدراك معاني مفرداتها وتعابيرها وجملها، واكتشاف استعمالاتها، والتعمق في دلالاتها بالاستناد إلى السياق والوضعية القرائية وذلك بهدف الوصول إلى الفهم القرائي للنصوص المقروءة .[3]

2-2-2-2-أغراض تدريس فهم المكتوب (القراءة المشروحة):إنّ القراءة تسعى إلى تحقيق الأغراض المختلفة :

- يقرأ النص قراءة صامتة و جهرية، ويفهم مضمونه وجوانبه المختلفة.
- يقرأ قراءة بجودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.

---

1 / بشير إبرير ، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، ص : 131

2 / فهد خليل زايد ، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان ، ط1، 2011م ،ص: 21

3/أنطوان صياح ، تعلمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ط1، 2014م،ص: 46

- يستخدم المعجم للبحث عن مدلول الكلمات الصعبة.[1]

2-2-2-3- أنواع القراءة :

من الواجب أن تتنوع فتكون صامتة تدرب على وجود الفهم وسرعته، وعلى ما يتبع ذلك من تذوق ونقد للمقروء، و جهرية تتمثل فيها صحة الإلقاء.

أ- القراءة الصامتة :

هي القراءة التي فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بالرموز المنطوقة ودون تحريك الشفتين؛ أي أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها و لذلك تسمى بالقراءة الصامتة.[2]

العملية التي يتم بها تفسير الرموز الكتابية، وإدراك معانيها ومدلولاتها في ذهن القارئ عن طريق النظر فقط من غير تلفظ بالمقروء، ولا جهر ولا تحريك لسان أو شفتين أو همهمة.[3]

- **مزاياها :**
  - ✓ المقدرة على التلخيص لما يقرأ. [4]
  - ✓ تنمية الميل إلى القراءة.
  - ✓ الكسب اللغوي، وتنمية الحصيلة التلاميذ من المفردات والتراكيب الجديدة
  - ✓ للمتعة والتسلية. [5]

---

1 / المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية ،المشروع الأولي لمنهاج التعليم المتوسط ، مارس 2015م، ص:03

2 /راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث،إربد، الأردن، ط1، 2009م، ص: 75

3 /عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة،ط1، 2001م، ص:86

4/ محمد المصري ، مجد البرازي ، اللغة العربية دراسات تطبيقية ، دار المستقبل للنشر والتوزيع ، ط1، عمان ، الأردن ، 2010، ص : 406

5/المرجع نفسه ، ص :408

- **عيوبها :**
  - ✓ أنها تساعد على شرود الذهن وقلة التركيز والانتباه.
  - ✓ فيها إهمال إغفال لسلامة النطق ومخارج الحروف.
  - ✓ أنها قراءة فردية لا تشجع القراء الوقوف أمام الجماعات.
  - ✓ لا تساعد المعلم على التعرف إلى ما عند المتعلم من قوة وضعف في صحة النطق أو العبارة.[1]
- **أسس القراءة الصامتة:**

الأسس النفسية:

في القراءة الصامتة يرتفع الحرج عن أصحاب العيوب الخلقية، أو الطارئة في أجهزة الكلام وأعضاء النطق، وتعوّد المتعلم على نفسه في الفهم وما يسود النفس أحيانا للميل إلى الصمت والهدوء، وجني ثمرة القراءة عن طريق التأمل الهادئ، الذي لا تفسده الأصوات.[2]

الأسس الاجتماعية:

ما يستوجبه الذوق الاجتماعي من احترام شعور الآخرين ، بعدم إزعاجهم بالأصوات العالية خصوصا في قاعات المطالعة عندما يكثر المطالعون في المكتبة مثلا.[3]

الأسس الاقتصادية:

القراءة الصامتة أسرع من القراءة الجهرية، وتتم في أقل وقت؛ لأنها محررة من متاعب النطق، وتقوم على الالتقاط البصري السريع للكلمات والجمل دون حاجة إلى إظهار كل

1/ فهد خليل زايد ، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، ص : 31

2/ محمد المصري ، مجد البرازي ، اللغة العربية دراسات تطبيقية ،ص : 409

3/ المرجع نفسه ، ص : 409

الحروف؛ ولهذا كانت أكثر اقتصادا في الوقت، ونحن نضطر في كثير من المواقف إلى استيعاب عدة صفحات في وقت أضيق فلا تسعفنا إلا القراءة الصامتة.[1]

ب ـ القراءة الجهرية :

تشتمل على كل ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف بصري للرموز الكتابية، وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها وتزيد عليها التعبير الشفهي عنها بنطق الكلمات والجهر بها وهي أصعب من القراءة الصامتة، وهي تستخدم في جميع مراحل التعليم.[2]

- **مزاياها :**
  - ❖ هي أحسن وسيلة لإتقان النطق، وإجادة الأداء، وتمثيل المعنى.
  - ❖ تكشف عن عيوب النطق لدى المتعلمين مما يساعد في علاجها.[3]
- **عيوبها :**
  - ❖ إنها لا تلائم الحياة الاجتماعية لما فيها من إزعاج للآخرين ، وتشويش عليهم.
  - ❖ تأخذ وقتا أطولا لما فيها من مراعاة مخارج الحروف والنطق الصحيح للكلمات.
  - ❖ يبذل القارئ في هذه القراءة جهدا أكبر من مثيلتها الصامتة .
  - ❖ الفهم عن طريق هذه القراءة أقل لأن جهد القارئ يتجه إلى إخراج الخروف من مخارجها ومراعاة الصحة في الضبط.[4]

1/ محمد المصري ، مجد البرازي ، اللغة العربية دراسات تطبيقية ،ص : 409

2/ راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 6

3/ محمد المصري ، مجد البرازي ، اللغة العربية دراسات تطبيقية ،ص : 411

4/ فهد خليل زايد ، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، ص : 35

2-2-2-4- خطوات تدريس ميدان الفهم المكتوب (القراءة المشروحة):

يتم تقديم درس ميدان الفهم المكتوب (القراءة المشروحة) وفق الخطوات التالية:

- ✓الانطلاق من وضعية تعلمية .
- ✓قراءة صامتة واعية.
- ✓مناقشة الفهم العام وتتوّج بفكرة عامة.
- ✓قراءة نموذجية من طرف المعلم.
- ✓قراءة فردية من طرف المتعلمين يراعى فيها ما يأتي: الأداء ـ الاسترسال ـ السلامة ـ علامات الوقف.
- ✓يتخللها شرح المفردات التي تكون عائقا أمام الفهم، ويكون المعلم قد كلف أو وجه المتعلمين إلى شرحها.
- ✓مناقشة فهم النص ويكون: بتقسيم النص إلى وحدات فكرية، فمناقشتها، فاستخراج وصوغ الأفكار.
- ✓استخلاص الفكرة الرئيسة أو المغزى.
- ✓يسأل المتعلمين أسئلة هادفة لتقويم الفهم، ويستحسن أن يكون عدد الأسئلة بعدد الأفكار.[1]

1/ محفوظ كحوال ، محمد بومشاط ، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط ،ص: 3

المقطع التعلمي 02 : حب الوطن .
الميدان : فهم المكتوب 1 ـ قراءة مشروحة ـ
المحتوى التعلّمي : حبّ الوطن من الإيمان ـ النّعت السّببي .
رقم المذكرة: 20
الأسبوع الأوّل
الفئة المستهدفة : س 1 م
زمن الإنجاز : ساعتان
الأستاذ : صالح عيواز

الموارد المستهدفة : يقرأ المتعلم النّص قراءة صامتة .
ـ يقرأه بتأنّ قراءة جهريّة بلغة سليمة ومعبّرة .
ـ يشرح الألفاظ الصّعبة ويثري قاموسه اللغوي .
ـ يناقش فهم النّص ويصوغ الأفكار في قالب لغويّ سليم .
ـ يتبيّن عاطفة الأمّ نحو فلذات كبدها وحرصها على سعادتهم .
ـ يناقش الظّاهرة اللّغوية (النّعت السّببي) ويستنتج أحكامها انطلاقا ، ويوظّفها سليمة شفهيّا وكتابيّا في وضعيّات مختلفة.

السّندات : ك م ص 32 ـ السّبورة ـ المنجد

الوضعيات	الوضعيات التعليمية و النّشاطات المقترحة :	التّقويم	ز
وضعية الانطلاق	مراقبة تحضيرات المتعلّمين وأعمالهم المنجزة. **الانطلاق من وضعية تعليميّة** : إنّ لك وطنا تفخر بالانتساب إليه والعيش على أرضه وتحت سمائه حرّا أبيّا، وهذا ما لن تجده في غيره، فما واجبك تجاهه ؟ ج : أن أحبّه وأدافع عنه . هذه الفكرة تحديدا موضوعنا في درسنا الجديد : "حبّ الوطن من الإيمان " ص : 32 .	**التشخيصي** : تهيئة الأذهان وربط المكتسبات القبلية بموضوع الدرس .	03
بناء التّعلّمات	القراءة الصامتة : دعوة المتعلّمين إلى فتح الكتب ص 32 ، وقراءة النّص قراءة صامتة . **الوضعيّة الجزئية الأولى** : أفهم النّص : مراقبة الفهم العام : إليك الأسئلة التّالية ، حاول بالاعتماد عليها صياغة فكرة عامّة مناسبة . س : ما علاقة الوطن بالإيمان ؟ . ج : من كان مؤمنا أحبّ وطنه وهذا فطريّ فينا . س : لم نحبّ وطننا ؟ ج : لأنه أحسن إلينا، والمؤمن يحب من أحسن إليه ويردّ إحسانه . س : ما هو الوطن حسب ابن باديس ؟ ج : تراب وماء وهواء ونبات وحيوان . س : هل يكتفي الإنسان بحبّ وطنه فقط ؟ ج : لا بل يجب أن يكون مخلصا . س : إلام يدعو الكاتب ؟ ج : إلى حب الوطن وعدم بغض أوطان النّاس . يبدو أنّ الكاتب وطنيّ حتى النّخاع، إذ وجدناه يبيّن حقيقة حبّ الوطن ويعدّد أوجه إحسانه لنا ويدعو إلى احترام باقي الأوطان فمن يجمل هذه المعاني في فكرة عامّة مناسبة ؟ ✍ ـ **الفكرة العامّة** : ~ حثّ الكاتب على الإخلاص في حبّ الوطن ودعوته إلى احترام باقي الأوطان . ~ حقيقة الوطن وأفضاله علينا ووجوب الإخلاص في حبّه . القراءة النموذجية : من طرف الأستاذ متبوعة بقراءات فردية لأحسن التلاميذ وأجودهم قراءة مع مراعاة الأداء ، الاسترسال ، سلامة اللغة ، احترام علامات الوقف ، تصحيح الأخطاء المناقشة والتّحليل واستنباط المعطيات : تقسيم النص إلى وحداته الجزئية : النّصّ كما تلاحظ متضمّن أفكارا ثلاثا، فهلمّوا بنا نناقشها . ✍ ـ الأفكار الأساسية : الفقرة الأولى: تحديدها: [كلمة تجري ... حكماء الأمم] قراءتها وتذليل صعوبتها : المداولة: س: ما الكلمة التّي تجري على الألسنة ؟ ج : حبّ الوطن من الإيمان . س: ما الذي يقتضيه علينا الإيمان ؟ ج : أن نحبّ من أحسن إلينا . س: و من أحسنّ إلينا ؟ ج : الوطن ـ س : عدّد أوجه إحسانه . ج : منه تغذّى الأب والأم ومنه تغذّينا وبترابه ومائه وهوائه ونباته وحيوانه تكوّنّا . س: ما حقيقة ما جاء به الإسلام في حبّ الوطن ؟ ج : جاء بما تقتضيه الفطرة ويقبله العقل ويعترف به الحكماء . ✍ ـ أعود إلى قاموسي : أفهم كلماتي : مضغة : قطعة لحم [مرحلة متقدّمة للجنين]. ✍ ـ **الفكرة الجزئية الأولى**: إنّ حقيقة إيماننا تستوجب حبّنا لوطننا ردّا لإحسانه، وذلك ما جاءت به الفطرة وتقبّله العقل وأقرّه الحكماء، قدّموا فكرة مناسبة لهذا . ~ تعداد الكاتب لأفضال الوطن وإقراره بوجوب حبّه ردّا لإحسانه . ~ سخاء الوطن بإحسانه سبب محبّته بصدق . تلخيص الفقرة بأسلوب المتعلّم الخاص . الفقرة الثّانية : تحديدها [فهذا العالِم ... من النّاس] : قراءتها وفهم معانيها : الأسئلة : س: بم نصح "هيرو" الأمّة العربيّة ؟ بأن تحبّ وطنها . وإلام دعاها ؟ ج : إلى أن تخلص وأن تجعل حياتها كلّها له .	التكويني : يقرأ النّصّ قراءة صامتة ويفهم ما ورد به يتدخّل في النّقاش ويحلّل... يستخلص فكرة عامّة مناسبة للنّص. يحسن الإصغاء و يقرأ قراءة معبرة محترما آليّاتها . يقسّم النص إلى وحداته الأساسية ويعنون لكل فكرة . يتدرّب على القراءة المنهجيّة ويناقش ويستخرج كل فكرة على حدا . يثري قاموسه اللغوي بمفردات جديدة .	05 05 02 05 05 02 02

40

	س: أين تظهر المحبّة الصّادقة للوطن ؟ ج : في الإخلاص وتكريس العمل . س: ما مفهوم الإخلاص الذي قدّمه الكاتب ؟ ج : أن تعمل لوطنك ولو أنكرك هو وأبناؤه وأن تكرّس كلّ الأعمال في ما يرجى نفعه على البلاد والعباد . س : ما الذي يتحقّق حينها ؟ ج : نفع النّاس كلّهم دون أن نضرّ بالوطن . تلخيص الفقرة بأسلوب المتعلّم الخاصّ . ✍ ـ الفكرة الجزئيّة الثانية : لم تكن نظرة "هيرو" بعيدة عمّا جاء به الكاتب، إذ لا يكفي حب الوطن فلابد من إخلاص، ما الفكرة الّتي ترونها مناسبة للفقرة . ~ بين حبّ الوطن وحقيقة الإخلاص . ~ نصيحة هيرو للأمة العربية . الفقرة الثالثة : تحديدها [فأحبّ وطنك ... ونفع عامّ] قراءتها و تذليل صعوبتها : الأسئلة : س: بم أمرنا الكاتب في هذه الفقرة ؟ ج : بأن نحبّ أوطاننا و ننفعها. س : و عمّ نهانا ؟ ج : عن بغض أوطان النّاس وعدم ضررها . س : كيف يجب أن نكون حسبه ؟ ج : مصدر محبّة شاملة ونفع عام . ✍ ـ أعود إلى قاموسي : أفهم كلماتي : تبغض : تكره ـ نفع عام : إفادة و خير للجميع . جمعت الفقرة الأخيرة المتناقضات بين أمر بحب الوطن ونهي عن كراهية الأوطان الأخرى وبين نفع الوطن وعدم ضر بلدان الغير ، أجعلوا هذا فكرة ملائمة . ✍ ـ الفكرة الجزئية الثالثة : ~ وجوب حبّ الوطن وضرورة السّعي لتحقيق النّفع العامّ. ~ حبّ الوطن واحترام الأوطان الأخرى والاجتهاد لتحصيل المنفعة العامّة . ✍ ـ المغزى العام : إلام يهدف الكاتب من وراء نصّه ؟ قال الشّهيد العربي بن مهيدي : " ألقوا بالثّورة إلى الشّارع يحتضنها الشّعب " . ✍ ـ قال الشّاعر : وطني لو شغلت بالخلد عنه نازعتني إليه في الخلد نفسي	05 02 03 02 02 يتوصّل إلى صياغة مغزى عام مناسب
ت ختامي	قراءات فرديّة للنّص ، للتدرّب على آليات القراءة المعبرة و المسترسلة .	05	يتدرب على القراءة
المطلوب	استخرج من النّص : نعتا حقيقيّا وبين منعوته وثلاثة أفعال بأزمنة مختلفة وضمائر متنوّعة . حضّر درس : فداء الجزائر ص 40 .	41	يثبت ويرسخ ماتعلم ، ويحضّر درسه المقبل .
أقوال خالدة : الحياة بدون حرّية ... موت .			

2-2-2-6- دروس فهم المكتوب (قراءة مشروحة) المتضمنة في كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط:

المقطع	عنوان النص	المؤلف	المؤلف	الصفحة
الحياة العائلة	ابنتي	إبراهيم عبد القادر المازني	قصيدة حياة	12
	قلب الأم	علاء محمود حمزة	//////////	16
	في الكوخ العجوز رحمة	عبد الحميد بن هدوقة	ريح الجنوب	20
	ماما	مي زيادة	بكاء الطفل	24
حب الوطن	حب الوطن من الإيمان	عبد الحميد بن باديس	//////////	32
	متعة العودة إلى الوطن	مولود فرعون	الدروب الوعرة	36
	فداء الجزائر	حنفي بن عيسى	//////////	40
	الوطني	محمد الصالح الصديق	نور على نور	44
من عظماء الإنسانية	سر العظمة	توفيق الحكيم	تحت شمس الفكر	52
	فرانز فانون أو الضمير المهتاج	نوارة حسين	//////////	56
	الرازي طبيبا عظيما	زيغريدهونكة	شمس العرب تسطع على الغرب	60
	ابن الهيثم العبقري العربي	د. عبد العظيم أنيس	مجلة الجيل	64
الأخلاق	آيات من سورة الحجرات	قرآن كريم	قرآن كريم	72

والمجتمع	الوقيعة	يحي الخشاب	//////////////////	76
	العبودية	جبران خليل جبران	العواصف	80
	مدرسة رغم أنفك	زهور ونيسي	يوميات مدرسة حرة	84
العلم والاكتشافات العلمية	الكتاب الإلكتروني	رؤوف صفي	مجلة العربي الصغير ع149	92
	الفايس بوك نعمة أو نقمة	د.أحمد أبو زيد	مجلة العربي ع 27	96
	سبب اضطراب الرحلات الجوية الطويلة	هايدي عبد اللطيف	العربي الصغير ع 54	100
	الطاقة	د. سعود عياش	مجلة العربي ع 302	104
الأعياد	الأعياد	عبد الحليم محمود	//////////////////	112
	هدية العيد	إبراهيم أحمد أدهم	نصوص أدبية	116
	اليوم العالمي للبيئة	مناضل جالس المطير	مجلة البيئة والمجتمع ع18	120
	عيد القرية	أحمد حسن الزيات	كتاب القراءة والنصوص	124
الطبيعة	في الغابة	فريد أبو حديد	//////////////////	132
	بين الريف والمدينة	صالح ساسة	المنجد في الإنشاء والتعبير	136
	عودة القطيع	مارون عبود	//////////////////	140
	الاصطياف	يوسف غضوب	نصوص أدبية	144
الصحة	أهمية التربية الرياضية	د.عباس محجوب	كناب الأمة ع 11	152

والرياضة	هل نعيش في مساكن مريضة؟	هاشم عبد صالح	مجلة العربي ع425	156
	مرض الوهم	عباس محمود العقاد	//////////////////	160
	ظاهرة الخوف عند الأطفال	عدنان محرز	مجلة العربي ع 499	164

لقد بلغ عدد الدروس المبرمجة لفهم المكتوب$_1$(قراءة مشروحة) اثنين وثلاثين (32) نصا، وزعت على ثمانية مقاطع كل مقطع يشتمل على أربعة نصوص، يتم التطرق إليها عبر المسار الدراسي.

2-2-2-7- دروس فهم المكتوب (قراءة مشروحة) المحذوفة من كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط:

المقطع	عنوان النص المحذوف	المؤلِف	المؤلَّف
الحياة العائلية	في الكوخ العجوز رحمة	عبد الحميد بن هدوقة	ريح الجنوب
حبّ الوطن	متعة العودة إلى الوطن	مولود فرعون	الدروب الوعرة
عظماء الإنسانية	ابن الهيثم العبقري العربي...	د. عبد العظيم أنيس	مجلة الجيل
الأخلاق والمجتمع	مُدرسة رغم أنفك	زهور ونيسي	يوميات مدرسة حرة
العلم والاكتشافات العلمية	الكتاب الإلكتروني	رؤوف صفي	مجلة العربي الصغير ع149
الأعياد	اليوم العالمي للبيئة	مناضل جالس المطير	مجلة البيئة والمجتمع ع18
الطبيعة	الاصطياف	يوسف غضوب	نصوص أدبية
الصحة والرياضة	ظاهرة الخوف عند الأطفال	عدنان محرز	مجلة العربي ع499

بلغ عدد النصوص الواردة ضمن ميدان فهم المكتوب1(قراءة مشروحة) اثنين وثلاثين (32) نصا، ونظرا لعدم ملاءمة النصوص المقررة للحجم الزمني السنوي الأمر الذي أدّى إلى حذف بعض النصوص، فقد تم إزاحة ثمانية نصوص من ميدان فهم المكتوب1 (قراءة مشروحة) من المقاطع الثمانية ليصل عددها ما يعادل أربعة وعشرين (24) نصا بدل اثنين وثلاثين (32) نصا، وذلك لمنح المعلمين الوقت الكافي لإكمال البرنامج، بغية بلوغ الغايات المسطرة من الكتاب المدرسي؛ لتكون قاعدة متينة يستند عليها المتعلم في السنوات المقبلة.

2-2-2-8- التمارين اللغوية الواردة في ميدان الفهم المكتوب (قراءة مشروحة) من كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط :

المقطع	عنوان النص	المؤلف	عدد التمارين اللغوية
الحياة العائلية	ابنتي	إبراهيم عبد القادر المازني	05
	قلب الأم	علاء محمود حمزة	06
	في الكوخ العجوز رحمة	عبد الحميد بن هدوقة	05
	ماما	مي زيادة	04
حب الوطن	حب الوطن من الإيمان	عبد الحميد بن باديس	06
	متعة العودة إلى الوطن	مولود فرعون	05
	فداء الجزائر	حنفي بن عيسى	05
	الوطني	محمد الصالح الصديق	06
من عظماء الإنسانية	سر العظمة	توفيق الحكيم	05
	فرانز فانون أو الضمير المهتاج	نوارة حسين	04
	الرازي طبيبا عظيما	زيغريدهونكة	04

	ابن الهيثم العبقري العربي	د. عبد العظيم أنيس	05
الأخلاق والمجتمع	آيات من سورة الحجرات	قرآن كريم	03
	الوقيعة	يحي الخشاب	06
	العبودية	جبران خليل جبران	04
	مدرسة رغم أنفك	زهور ونيسي	06
العلم والاكتشافات العلمية	الكتاب الإلكتروني	رؤوف صفي	06
	الفايس بوك نعمة أو نقمة	د.أحمد أبو زيد	04
	سبب اضطراب الرحلات الجوية الطويلة	هايدي عبد اللطيف	04
	الطاقة	د. سعود عياش	05
الأعياد	الأعياد	عبد الحليم محمود	04
	هدية العيد	إبراهيم أحمد أدهم	06
	اليوم العالمي للبيئة	مناضل جالس المطير	04
	عيد القرية	أحمد حسن الزيات	04
الطبيعة	في الغابة	فريد أبو حديد	06
	بين الريف والمدينة	صالح ساسة	06
	عودة القطيع	مارون عبود	06
	الاصطياف	يوسف غضوب	06

الصحة والرياضة	أهمية التربية الرياضية	د.عباس محجوب	05
	هل نعيش في مساكن مريضة؟	هاشم عبد صالح	05
	مرض الوهم	عباس محمود العقاد	06
	ظاهرة الخوف عند الأطفال	عدنان محرز	06
المجموع			162

لقد تراوح معدل التمارين الواردة في ميدان فهم المكتوب$_1$(قراءة مشروحة) مابين ثلاثة تمارين كحد أدنى و ستة تمارين كحد أقصى، المقدر عددها في المجمل مئة واثنين وستين (162) تمرينا موزعة عبر الدروس المقترحة ضمن المقاطع التعليمية الثمانية.

2-2-2-9- تصنيف النصوص في ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة):

أ - من حيث الخطاب :

المقطع	عنوان النص	المؤلف	نثر	شعر	قرآن كريم	حديث نبوي
العائلة	ابنتي	إبراهيم عبد القادر المازني	✓			
	قلب الأم	علاء محمود حمزة	✓			
	في الكوخ العجوز رحمة	عبد الحميد بن هدوقة	✓			
	ماما	مي زيادة	✓			
حب الوطن	حب الوطن من الإيمان	عبد الحميد بن باديس	✓			

	متعة العودة إلى الوطن	مولود فرعون	✓			
	فداء الجزائر	حنفي بن عيسى	✓			
	الوطني	محمد الصالح الصديق	✓			
من عظماء الإنسانية	سر العظمة	توفيق الحكيم	✓			
	فرانز فانون أو الضمير المهتاج	نوارة حسين	✓			
	الرازي طبيبا عظيما	زيغريدهونكة	✓			
	ابن الهيثم العبقري العربي	د. عبد العظيم أنيس	✓			
الأخلاق والمجتمع	آيات من سورة الحجرات	قرآن كريم		✓		
	الوقيعة	يحي الخشاب	✓			
	العبودية	جبران خليل جبران	✓			
	مدرسة رغم أنفك	زهور ونيسي	✓			
العلم والاكتشافات العلمية	الكتاب الإلكتروني	رؤوف صفي	✓			
	الفايس بوك نعمة أو نقمة	د.أحمد أبو زيد	✓			
	سبب اضطراب الرحلات الجوية الطويلة	هايدي عبد اللطيف	✓			
	الطاقة	د. سعود عياش	✓			
الأعياد	الأعياد	عبد الحليم محمود	✓			
	هدية العيد	إبراهيم أحمد أدهم	✓			

	اليوم العالمي للبيئة	مناضل جالس المطير	✓			
	عيد القرية	أحمد حسن الزيات	✓			
الطبيعة	في الغابة	فريد أبو حديد	✓			
	بين الريف والمدينة	صالح ساسة	✓			
	عودة القطيع	مارون عبود	✓			
	الاصطياف	يوسف غضوب	✓			
الصحة والرياضة	أهمية التربية الرياضية	د.عباس محجوب	✓			
	هل نعيش في مساكن مريضة؟	هاشم عبد صالح	✓			
	مرض الوهم	عباس محمود العقاد	✓			
	ظاهرة الخوف عند الأطفال	عدنان محرز	✓			
المجموع			31	00	01	00	32
المسبة المئوية			%97	00	%3	00	%100

إنّ المتأمل لنصوص فهم المكتوب1 (قراءة مشروحة) الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط يلاحظ أنّها وردت بصيغة النثر بنسبة قدرت بـ 97٪، بينما وردت بصيغة آيات من القرآن الكريم بنسبة 3٪.

ب – من حيث انتماء المؤلّف:

المقطع	عنوان النص	المؤلف	جزائري	عربي	أجنبي
الحياة العائلة	ابنتي	إبراهيم عبد القادر المازني		✓	
	قلب الأم	علاء محمود حمزة		✓	
	في الكوخ العجوز رحمة	عبد الحميد بن هدوقة	✓		
	ماما	مي زيادة		✓	
حب الوطن	حب الوطن من الإيمان	عبد الحميد بن باديس	✓		
	متعة العودة إلى الوطن	مولود فرعون	✓		
	فداء الجزائر	حنفي بن عيسى	✓		
	الوطني	محمد الصالح الصديق	✓		
من عظماء الإنسانية	سر العظمة	توفيق الحكيم		✓	
	فرانز فانون أو الضمير المهتاج	نوارة حسين		✓	
	الرازي طبيبا عظيما	زيغريدهونكة			✓
	ابن الهيثم العبقري العربي	د. عبد العظيم أنيس		✓	
الأخلاق والمجتمع	آيات من سورة الحجرات	قرآن كريم			
	الوقيعة	يحي الخشاب		✓	
	العبودية	جبران خليل جبران		✓	

	مدرسة رغم أنفك	زهور ونيسي	✓		
العلم والاكتشافات العلمية	الكتاب الإلكتروني	رؤوف صفي		✓	
	الفايس بوك نعمة أو نقمة	د.أحمد أبو زيد		✓	
	سبب اضطراب الرحلات الجوية الطويلة	هايدي عبد اللطيف		✓	
	الطاقة	د. سعود عياش		✓	
الأعياد	الأعياد	عبد الحليم محمود		✓	
	هدية العيد	إبراهيم أحمد أدهم		✓	
	اليوم العالمي للبيئة	مناضل جالس المطير		✓	
	عيد القرية	أحمد حسن الزيات		✓	
الطبيعة	في الغابة	فريد أبو حديد		✓	
	بين الريف والمدينة	صالح ساسة		✓	
	عودة القطيع	مارون عبود		✓	
	الاصطياف	يوسف غضوب		✓	
الصحة والرياضة	أهمية التربية الرياضية	د.عباس محجوب		✓	
	هل نعيش في مساكن مريضة؟	هاشم عبد صالح		✓	
	مرض الوهم	عباس محمود العقاد		✓	
	ظاهرة الخوف عند	عدنان محرز		✓	

					الأطفال	
32	01	24	06	01	**المجموع**	
%100	%3	%75	%19	%3	**النسبة المئوية**	

إنّ المتمعن لنصوص فهم المكتوب$_1$ (قراءة مشروحة) يلاحظ بأنّ المؤلفين قد تنوعوا بين الجزائريين والعرب والأجانب حيث احتلت النصوص التي مؤلفوها عرب المرتبة الأولى بنسبة قدرت بـ 75٪، ثم تليها في المرتبة الثانية نصوص مؤلفوها جزائريون بنسبة قدرت بـ 19٪، لتليها في المرتبة الثالثة التي وردت بالصيغتين نصوص ذو انتماء أجنبي وآيات قرآنية بنسبة قدرت 3٪ لكل منهما.

2-2-3- ميدان فهم المكتوب (قواعد اللغة):

يوصي هذا المنهاج بتناول موضوعات قواعد اللغة عقب الانتهاء من دراسة نص القراءة وبأسلوب لا يشعر فيه المتعلمون بأن ثمة حاجزا بين النص والقواعد؛ وهذا ما يصطلح عليه بالمقاربة النصية.

2-2-3-1- خطوات تقديم ميدان فهم المكتوب (قواعد اللغة):

يتم تقديم درس ميدان الفهم المكتوب (قواعد اللغة) وفق المراحل التالية:

- ✓ يوجّه المتعلمين لاستخراج الشواهد من النص المقروء والمدروس من الناحية الفكرية والأسلوبية، عن طريق أسئلة دقيقة، مستخدما بذلك المقاربة النصية.
- ✓ يوجّههم لمناقشة الظاهرة اللغوية المقررة .
- ✓ يوجّههم لاستنتاج تعريف الظاهرة وبيان أحكامها .

✓ يوجّه المتعلمين للتدريب الفوري من خلال تطبيقات واردة في الكتاب المدرسي أو يعدها،قصد الدعم والتثبيت، و يوجّههم إلى حل تمرينات أخرى في البيت.[1]

2-2-3-2-مذكرة نموذجية لميدان فهم المكتوب (قواعد اللغة):

المقطع التعليمي 02 : حبّ الوطن .
الميدان : أفهم قواعد لغتي .
المحتوى المعرفي : النّعت السّببي .

رقم المذكّرة : 21
الأسبوع الأوّل

الفئة المستهدفة : س 1 م
زمن الإنجاز : 01 ساعة
الأستاذ : صالح عيواز .

الموارد المستهدفة :
- يلاحظ الظّاهرة اللّغوية (النّعت السّببي) و يستنتج ضوابطها ويوظفها مشافهة وكتابة .
- يميّز بين النعتين ؛ الحقيقيّ والسّببيّ .
- يعرب النّعت السّببي وما بعده إعرابا صحيحا .

الوسائل البيداغوجية : ك م ص 21 ـ السّبّورة

الوضعيّات	الوضعيّات التّعليمية و النّشاطات المقترحة :	التّقويم	ز / د
الوضعيّة الانطلاقيّة	مراقبة الأعمال المنجزة [حل تمارين ص 21] . **الانطلاق من وضعيّة تعليميّة** : حدّد عناصر المثال التّالي : جاء الأستاذ المخلص . جاء : فعل ـ الأستاذ : فاعل [منعوت] ـ المخلص : نعت [للأستاذ] . س : فيم تطابق النّعت مع منعوته في المثال ؟ ج : التّعريف ـ الإفراد ـ التّذكير ـ الرّفع . سنتعرّف اليوم على نوع جديد من النّعوت يسمّى بالنّعت السّببيّ ، تابعوا .	**تشخيصي**:يراجع ويستحضر ويتهيّأ لدرسه الجديد ويحدّد موضوعه .	03
بناء التّعلّمات .	**عرض ومناقشة الأمثلة** : تستخرج عن طريق الأسئلة المرفقة ـ تحقيقا للمقاربة النّصّيّة ـ من نصّ ماما ص : 24 . س: كيف هو معنى الكلمة التي تجري على ألسنة المسلمين ؟ أ ـ 1 ـ حبّ الوطن من الإيمان كلمة تجري على ألسنة المسلمين صحيح ثابت معناها. باقي الأمثلة من عند الأستاذ، لغياب أمثلة تخدم الموضوع في السّند . ب ـ 2 ـ أقمت في المنزل الفسيح فناؤه . 3 ـ هاتان صورتان جميل إطارهما . 4 ـ رأيت رجالا جليلةً أقدارهم. قراءة الشّواهد : يقرأها الأستاذ ويكلّف متعلّمين أو ثلاثة بقراءتها قراءة إعرابيّة صحيحة . **المناقشة والتّحليل** : علام تدلّ كلمتا : [صحيح وثابت] في المثال 1 ؟ ج : دلّتا على نعتين . س: أين المنعوت ؟ ج : كلمة . س : ما علاقة الكلمتين [صحيح ـ ثابت] بالكلمة [معناها] ؟ ج : تدلاّن على صفتين فيها . هل هذا ما عرفته مع النّعت الحقيقيّ ؟ ج : لا . س : ما الفرق بين النّعت الحقيقيّ وهذا النّعت ؟ ج : النّعت الحقيقيّ يصف كلمة (منعوتا) قبله أمّا هذا فيصف كلمة بعده على من يعود الضّمير [ها] في كلمة معناها ؟ ج : على الموصوف [كلمة]. س : حدّد العلاقة بين كلمتي : [كلمة ومعناها]. ج : لكلمة معنى تعلّق وارتباط وصلة [سبب] بـ (كلمة) فلكل كلمة معنى . من خلال هذا نلحظ أنّ هذين النّعتين [صحيح وثابت] وصفا كلمة بعدهما [معناها] متعلقة في معناها بما قبلهما [كلمة] فيهل ضمير يعود على الموصوف . كيف نسمّي هذا النّوع من النّعوت . ج : النّعت السّببي. ما هو النّعت السّببيّ ؟	يصغي و يحسن القراءة مع احترام حركات الإعراب. يناقش ويحلّل ويستنبط أحكام الدرس . يتعرّف على مفهوم النّعت الحقيقيّ .	02 03 05 02
بناء التّعلّمات .	✍1- مفهوم النّعت الحقيقيّ : تابع يبيّن صفة في اسم بعده مرتبط بالمنعوت الذي قبله بضمير[يسمّى العائد] ، مثل: جاءَ الرجلُ الحسن خطُّهُ . يطلب الأستاذ من المتعلّمين تقديم أمثلة مناسبة للجزء للنعت السّببي . تأمّل أمثلة المجموعة ب ، استخرجوا منها النّعوت السّببيّة . ج : الفسيح ـ جميل ـ جليلة . س : كيف ورد ؟ ج : مفردا دائما . ✍ 2 ـ شروطه : يلزم النّعت السّببيّ صورة الإفراد دائما [لايكون جملة أو شبه جملة] عودوا إلى الأمثلة مرّة ثانية حدّدوا منعوتاتها . ج : المنزل ـ صورتان ـ رجالا . تتبّع أوجه المطابقة بين النّعت السّببيّ ومنعوته ؟ س : حدّدوا أوجه المطابقة بينها وبين ما بعدها .	يستنتج شروطه	03 03 03 02 02

42

1 / محفوظ كحوال ، محمد بومشاط ، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط،ص: 36

بناء التّعلّمات .

النّعت السّببيّ	المنعوت	أوجه المطاقة	ما بعده	أوجه المطابقة
الفسيح	المنزل	التّعريف ـ الجرّ .	فناؤه	التّذكير
جميل	صورتان	التّنكير ـ الرّفع .	إطارهما	التّذكير
جليلة	رجالا	التّنكير ـ النّصب	أقدارهم	التّأنيث

ماذا تستنتج ؟

3 ـ مطابقة النّعت لـ :

أ ـ مطابقته للمنعوت : يطابق النّعت السّببيّ منعوته في :

ـ الإعراب : الحركات الإعرابية [الرّفع ـ النّصب ـ الجرّ] .

ـ واحد من التّعريف أو التّنكير .

ب : لما بعده : يتطابق النّعت السّببيّ مع ما بعده في واحد من التّذكير أو التّأنيث .

أمثلة :

قال تعالى " ... بقرةٌ صفراء فاقعٌ لونها تسرّ النّاظرين " .

اشتريت بساطين شرقيّاً نقشهما .

هؤلاء بناتٌ عاقلةٌ أمّهاتهن . رأيت البناتِ العاقلَ أبوهن .

ملاحظة :

يعرب الاسم الواقع بعد النعت السّببيّ **فاعلا** ،إذا كان النّعت اسم فاعل هذا رجل مجتهد ابنه

أو صيغة مبالغة : للمؤمن رب غفّار ذنبه .

و يعرب **نائب فاعل** إذا كان النّعت السّببيّ اسم مفعول : هذا رجل محبوب ابنه .

يستنتج أوجه مطابقته للمنعوت و للاسم الذي بعده .

07

استثمار

أوظف تعلّماتي : التطبيق الفوري ب ص : 33 .

عيّن النّعت السّببيّ ، وبين أوجه المطابقة لمنعوته ولما بعده فيما يلي :

صاحبت زميلا كريما خلقه ، أبيّة نفسه ، صالحا عمله ، نقيّة سريرته ، حسنا كلامه .

النّعت س	المنعوت	المطابقة	ما بعده	المطابقة
كريما	زميلا	التنكير ـ الإعراب [النّصب]	خلقه	التّذكير
أبية	= =	التّنكير ـ الإعراب [النّصب]	نفسه	التّأنيث
صالحا	= =	التّنكير ـ الإعراب [النّصب]	عمله	التّذكير
نقيّة	= =	التّنكير ـ الإعراب [النّصب]	سريرته	التّأنيث
حسنا	= =	التّنكير ـ الإعراب [النّصب]	كلامه	التّذكير

ميّز فيما يلي بين النعتين ؛ الحقيقي والسّببي وعين منعوتيهما وحدّد أوجه التّطابق بينهما :

" ربّنا أخرجنا من هذه القرية الظّالم أهلها " ـ " المؤمن القويّ خير من المؤمن الضّعيف "

ختامي: يستثمر المعارف المكتسبة ويوظّفها

07

أنجز واجباتي في بيتي : تطبيقات ص 33 . يطبّق و يتدرّب منزليّا .

فائدة

1 ـ سمّي بالنّعت السّببيّ لأنّ الاسم الواقع بعده له ارتباط [سبب] بالاسم الذي قبله [المنعوت] ، أي النّعت ممدود بسبب لما بعده (فهو نعت لما قبله في الإعراب وصفة لما بعده في المعنى)

43

2-2-3-3- الدروس النحوية المدرجة في كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط :

المقطع	المحتوى المعرفي	الصفحة
الحياة العائلية	النعت	13
	أزمنة الفعل	17
	الضمير وأنواعه	21
	علامات الوقف 1	25
حبّ الوطن	النعت السببي	33
	أسماء الإشارة	37
	الاسم الموصول	41
	الفاعل	45
عظماء الإنسانية	جمعا المذكر والمؤنث السالمين	53
	جمع تكسير	57
	همزة الوصل	61
	علامات الوقف 2	65
الأخلاق والمجتمع	المبتدأ والخبر	73
	كان وأخواتها	77
	همزة القطع	81
	الهمزة في أخر الكلمة	85

العلم والاكتشافات العلمية	إن وأخواتها	93
	نائب الفاعل	97
	المفعول به	101
	(ال) الشمسية و(ال) القمرية	105
الأعياد	المفعول الطلق	113
	المفعول لأجله	117
	التاء المفتوحة	121
	التاء المربوطة	125
الطبيعة	المفعول معه	133
	الحال	137
	أنواع الحال	141
	حذف الألف	145
الصحة والرياضة	حذف همزة (ابن)	153
	ألف التفريق	157
	الألف الليّنة 1	161
	الألف الليّنة 2	165

لقد بلغ عدد الدروس النحوية الواردة ضمن كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط اثنين وثلاثين (32) نصا نحويا ضمن المقاطع الثمانية.

2-2-3-4- الدروس النحوية المحذوفة من كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط :

1-علامات الوقف 1

2-علامات الوقف 2

3-همزة القطع

4-(ال)الشمسية و(ال)القمرية

5-حذف الألف

6-حذف همزة (ابن)

7-الألف اللينة2

8-دمج درس التاء المربوطة ودرس التاء المفتوحة في حصة واحدة

2-2-3-5- ترتيب الدروس النحوية قبل وبعد التغيير :

الرقم	ترتيب الدروس قبل التغيير	ترتيب الدروس بعد التغيير
1	النعت	النعت
2	أزمنة الفعل	الضمير وأنواعه
3	الضمير وأنواعه	أزمنة الفعل
4	علامات الوقف 1	النعت السببي
5	النعت السببي	الاسم الموصول

6	أسماء الإشارة	الفاعل
7	الاسم الموصول	جمعا المذكر والمؤنث السالمين
8	الفاعل	جمع تكسير
9	جمعا المذكر والمؤنث السالمين	همزة الوصل
10	جمع تكسير	المبتدأوالخبر
11	همزة الوصل	كان وأخواتها
12	علامات الوقف 2	إن وأخواتها
13	المبتدأ والخبر	التاء المفتوحة والمربوطة
14	كان وأخواتها	المفعول به
15	همزة القطع	نائب الفاعل
16	الهمزة في أخر الكلمة	المفعول المطلق
17	إن وأخواتها	المفعول لأجله
18	نائب الفاعل	الألف اللينة
19	المفعول به	المفعول معه
20	(ال) الشمسية و(ال) القمرية	الحال
21	المفعول الطلق	أنواع الحال
22	المفعول لأجله	الهمزة في أخر الكلمة

23	التاء المفتوحة	أسماء الإشارة
24	التاء المربوطة	ألف التفريق
25	المفعول معه	
26	الحال	
27	أنواع الحال	
28	حذف الألف	
29	حذف همزة (ابن)	
30	ألف التفريق	
31	الألف الليّنة 1	
32	الألف الليّنة 2	

2-3-6- وصف التمارين النحوية الواردة في كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط :

أ -وصف عدد التمارين النحوية ونسبة تواترها في كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط (من حيث العدد):

المقطع	المحتوى المعرفي	عدد التمارين النحوية		المجموع
		أوظف تعلماتي	أنجز تماريني في البيت	
الحياة العائلية	النعت	03	01	04
	أزمنة الفعل	02	01	03
	الضمير وأنواعه	01	02	03
	علامات الوقف 1	01	01	02
حبّ الوطن	النعت السببي	02	02	04
	أسماء الإشارة	02	02	04
	الاسم الموصول	03	03	06
	الفاعل	03	02	05
عظماء الإنسانية	جمعا المذكر والمؤنث السالمين	02	02	04
	جمع تكسير	03	02	05
	همزة الوصل	02	01	03
	علامات الوقف 2	02	01	03

الأخلاق والمجتمع	المبتدأ والخبر	02	03	05
	كان وأخواتها	02	03	05
	همزة القطع	01	01	02
	الهممزة في أخر الكلمة	01	01	02
العلم والاكتشافات العلمية	إن وأخواتها	02	02	04
	نائب الفاعل	03	02	05
	المفعول به	03	02	05
	(ال) الشمسية و(ال) القمرية	02	01	03
الأعياد	المفعول الطلق	02	02	04
	المفعول لأجله	02	03	05
	التاء المفتوحة	02	01	03
	التاء المربوطة	02	01	03
الطبيعة	المفعول معه	02	01	03
	الحال	03	02	05
	أنواع الحال	02	02	04
	حذف الألف	01	00	01
الصحة والرياضة	حذف همزة (ابن)	01	00	01
	ألف التفريق	01	01	02

	الألف الليّنة 1	01	01	02
	الألف الليّنة 2	01	02	03
المجموع		62	51	113
النسبة المئوية		%55	%45	%100"

لقد تراوح عدد التمارين النحوية الواردة ضمن كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط مئة وثلاثة عشر(113) تمرينا موزعة عبر المقاطع الثمانية من خلال أوظف تعلماتي الذي قدر بنسبة 55٪ أي ما يعادل اثنين وستين (62) تمرينا، وأنجز تماريني في البيت بنسبة قدرت بـ 45 ٪ أي ما يقارب واحدا وخمسين (51) تمرينا، وقد بلغ معدلها مابين تمرينين كحد أدنى وستة تمارين كحد أقصى.

ب- وصف أنواع التمارين النحوية ونسبة ورودها في كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط (من حيث النوع):

❖ **التمارين التحليلية التركيبية :**

أنواع التمارين التحليلية التركيبية	عدد ورودها	نسبة تواترها
الإعراب	26	%24
التركيب	24	%22
الاستخراج	21	%20
التعيين والتبيين	21	%20
ملء الفراغ	08	%7

التحويل	05	%5
الضبط بالشكل	02	%2
التصنيف	00	%0
شرح النص	00	%0
المجموع	107	%100

إنّ المتأمل للجدول المسجل أعلاه يلاحظ بأنّ التمارين التحليلية التركيبية قد بلغ عددها مئة وسبعة (107) تمرينا، لتحتل تمارين الإعراب المرتبة الأولى بنسبة قدرت بـ 24 ٪ أي ما يعادل ستة وعشرين (26) تمرينا، لتليها تمارين التركيب في المرتبة الثانية بنسبة قدرت بـ 22 ٪ أي ما يقارب أربعة وعشرين (24) تمرينا، ثم تعقبها تمارين الاستخراج والتعيين والتبيين في المرتبة الثالثة بنسبة قدرت لكل منهما بـ 20٪ أي ما يعادل واحدا وعشرين (21) تمرينا لكل منهما، لتليها تمارين ملء الفراغ في المرتبة الرابعة بنسبة قدرت بـ 7٪ أي ما يقارب ثمانية تمارين، ثم المرتبة الخامسة لتمارين التحويل بنسبة 5٪ أي ما يعادل خمسة تمارين، لنصل في الأخير لتمارين الضبط بالشكل وقدرت بنسبة 2٪ أي ما يقارب تمرينين، ولم يرد أي تمرين بصيغة التصنيف أو شرح النص.

❖ **التمارين البنيوية :**

أنواع التمارين البنيوية	عدد ورودها	نسبة تواترها
التكرار البسيط	01	%50
الاستبدال بالحذف	00	%0
التكملة	01	%50
المجموع	02	100%

إنّ المتمعن للجدول المبين أعلاه يلاحظ بأنّ التمارين البنيوية وردت بصيغتي التكرار البسيط والتكملة بنسبة قدرت بـ 50 ٪ لكل منهما أي ما يعادل تمرينا واحدا لكل منهما بمجموع تمرينين بنيويين.

❖ **التمارين التواصلية :**

أنواع التمارين التواصلية	عدد ورودها	نسبة تواترها
تمرين إنشاء نص	04	%100
تمرين كتابة موضوع مع الاستعانة بالأسئلة	00	%0
تمرين وصف مشهد أو صورة	00	%0
تمرين الإكمال	00	%0
المجموع	04	100%

إنّ المتأمل لنتائج الجدول المسجل أعلاه يلاحظ بأنّ التمارين التواصلية جاءت بصيغة واحدة ، تمثلت في تمرين إنشاء نص وقد بلغ عددها أربعة تمارين، بينما لم يرد أي تمرين

بالصيغ الأخرى (كتابة موضوع مع الاستعانة بالأسئلة ، تمرين وصف مشهد أو صورة ، تمرين إكمال).

ج – وصف قوالب محتوى التمارين النحوية ونسبة تواترها في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط (من حيث المحتوى):

المقطع	المحتوى المعرفي	كلمات	جمل	فقرات	نصوص	قرآن كريم	حديث نبوي	شِعر	المجموع
1	النعت	00	03	00	01	00	00	00	04
	أزمنة الفعل	00	02	00	01	01	00	01	05
	الضمير وأنواعه	00	01	02	00	00	00	00	03
	علامات الوقف 1	00	01	01	00	00	00	00	02
2	النعت السببي	00	02	02	00	00	00	00	04
	أسماء الإشارة	00	02	01	00	00	00	02	05
	الاسم الموصول	01	03	00	00	02	01	00	07
	الفاعل	01	03	00	01	00	00	02	07
3	جمعا المذكر والمؤنث السالمين	01	02	01	00	00	00	01	05
	جمع تكسير	01	01	01	00	00	00	02	05
	همزة الوصل	00	02	00	01	00	00	00	03
	علامات الوقف 2	00	02	01	01	00	00	00	04
4	المبتدأ والخبر	00	05	00	00	00	00	00	05

	كان وأخواتها	00	04	00	00	00	00	06
	همزة القطع	02	00	00	00	00	00	02
	الهمزة في أخر الكلمة	02	00	00	00	00	00	02
5	إن وأخواتها	00	04	00	00	01	00	06
	نائب الفاعل	00	01	01	02	00	01	50
	المفعول به	01	02	00	01	00	02	06
	(ال) الشمسية و(ال) القمرية	01	01	00	02	00	00	04
6	المفعول المطلق	00	04	00	00	00	00	04
	المفعول لأجله	10	03	00	01	00	00	05
	التاء المفتوحة	01	00	01	01	00	00	03
	التاء المربوطة	00	00	01	02	00	00	03
7	المفعول معه	00	02	00	01	01	00	05
	الحال	00	05	00	00	00	00	05
	أنواع الحال	00	03	00	01	00	00	04
	حذف الألف	00	00	00	01	00	00	01
8	حذف همزة (ابن)	00	01	00	00	00	00	01

	ألف التفريق	20	00	00	02	00	00	04
	الألف الليّنة 1	00	00	00	02	00	00	02
	الألف الليّنة 2	00	00	00	02	01	00	03
المجموع		14	57	13	21	05	01	612
النسبة المئوية%		11	46	10	16	4	1	12	100%
المرتبة		4	1	5	2	6	7	3	///

تنوعت القوالب التي عرضت فيها التمارين، حيث نجد الكلمات والجمل والفقرات والنصوص والشعر والقرآن الكريم والحديث الشريف، وقد احتلت التمارين الموضوعة في قالب الجمل نسبة 46%، تليها النصوص بنسبة 16 %، ثم الشعر بنسبة 12%، لتحتل التمارين الموضوعة في قالب الكلمات نسبة 11%، ثم جاءت الفقرات بنسبة 10%، وقد احتلت المرتبة السادسة التمارين المصاغة في قالب آيات قرآنية نسبة 4%، لتحتل المرتبة الأخيرة التمارين الموضوعة في قالب الأحاديث النبوية نسبة 1 %.

2-2 -4- وصف ميدان فهم المكتوب (النص الأدبي) في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط:

2-2 -4-1-تعريف النص الأدبي:

يعرّف **بشير إبرير** النص الأدبي في كتابه "**تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق**" بأنّه بنية لغوية ذات دلالات متعددة ووظائف متنوعة ، ومحصول معرفي نشأ وترعرع في أحضان ثقافة ما ، فكل معرفة أو ثقافة تظهر وتتجلى من خلال وحدة لسانية كبرى هي النص تحتاج إلى القراءة والفهم ليتم التوصل أو التفاعل معها .[1]

1 / بشير إبرير ، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، ص : 130

ويذكر كل من **حسن شحاتة و زينب النجار** تعريفا له في "**معجم المصطلحات التربوية والنفسية** مبنى لغوي يقوم على علاقات نحوية بلاغية تعطيه القدرة على بعث طاقات دلالية – لا معجمية – تتعاقب وفقا للتراكيب اللغوية التي يجيء عليها النص.[1]

ويعرّفه **علي جواد الطاهر** في كتابه "**أصول تدريس اللغة العربية**" مختارات من الشعر والنثر تقرأ إنشادا أو إلقاء وتفهم وتتذوق، وتحفظ (عادة) رعاية لجمال سبكها، وبهاء أفكارها لحاجة إليها في الحياة واحتفاظا بها على أنّها من التراث الخالد. [2]

2-2 -4-2- أغراض تدريس فهم المكتوب (نص أدبي): لتدريس النصوص الأدبية في منهاج الجيل الثاني هناك عدة أهداف هي:

ـ تتيح للمتعلمين فرص تذوق الجمال اللغوي والإحساس بالحياة والحركة في المادة التي يقرؤونها.

ـ تدريب المتعلمين على النقد والتحليل والربط بين أجزاء النصوص المختلفة من حيث الفكر والأسلوب.[3]

ـ يقرأ النص قراءة منغمة ويتعرف على الألوان البلاغية والموسيقى الشعرية ويتذوقها.[4]

2-2 -4-3- خطوات تدريس ميدان فهم المكتوب (نص أدبي):

يتم تقديم درس ميدان فهم المكتوب (نص أدبي)وفق الخطوات التالية:

- ✓ الانطلاق من وضعية تعلمية.
- ✓ قراءة صامتة واعية.
- ✓ مناقشة الفهم العام وتتوّج بفكرة عامة.

1 / حسن شحاتة ، زينب النجار ، مراجعة حامد عمار ، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ،ص: 312

2 / علي جواد الطاهر ، أصول تدريس اللغة العربية ، دار الرائد العربي ، بيروت ، لبنان ، ط2، 1984م، ص: 67

3/ ينظر علي سامي الحلاق ، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص: 337

4/ المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية ،المشروع الأولي لمنهاج التعليم المتوسط ، مارس 2015م، ص:3

- ✓ قراءة نموذجية من طرف المعلم.
- ✓ قراءة فردية من طرف المتعلمين يراعى فيها الجودة والإلقاء .
- ✓ تقسيم النص إلى وحدات فكرية بواسطة أسئلة هادفة من قبل المعلم.
- ✓ دراسة النص ابتداء من الوحدة الأولى وذلك بـ:
  - شرح الألفاظ
  - مناقشة الوحدة
  - استخلاص الفكرة الأساسية بتوجيه من الأستاذ .
  - ثم الانتقال للوحدة الثانية وهكذا .....
- ✓ استخلاص الفكرة الرئيسة أو المغزى.
- ✓ أسئلة هادفة لمراقبة الفهم.
- ✓ دراسة أساليب النص .
- ✓ الوقوف عند ظاهرة فنية :
  - تستخرج من النص بتوجيه من المعلم.
  - دراسة ومناقشة الظاهرة .
  - استدراج المتعلمين لاستنتاج تعريف الظاهرة وأحكامها.
  - تطبيق فوري قصد الدعم والتثبيت.[1]

1/ محفوظ كحوال ، محمد بومشاط ، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط ،ص: 33

2-2 -4-4-مذكرة نموذجية لميدان فهم المكتوب2 (نص أدبي):

المقطع التّعلّمي 02 : حبّ الوطن .
الميدان : فهم المكتوب [دراسة النّص الأدبي]
المحتوى المعرفي : [illegible] ص 34

رقم المذكّرة :22
الأسبوع 01

الفئة المستهدفة : س 1 م
مدّة الإنجاز : ساعة واحد
الأستاذ : صالح عيواز .

الموارد المستهدفة :
- الاستظهار الصّحيح للسّندات الأدبيّة ، وتذوّق أساليبها ومعانيها المختلفة وقراءتها قراءة شعريّة واعية .
- تقسيم النّصّ الشّعري إلى وحدات فكريّة، ودراسة أفكارها والوقوف على مواطن الجمال فيها .
- يشرح ما يستحق الشّرح من الألفاظ ويثري قاموسه اللّغوي .
- يناقش الظّاهرة الفنّيّة : البيت الشّعري وأقسامه .

السّندات التّربوية : ك م ص : 34 - السّبّورة - المنجد

الوضعيّات	الوضعيّات التّعليمية و النّشاطات المقترحة :	التّقويم	ز
وضعيّة الانطلاق	مراقبة تحضيرات المتعلّمين وتقويم أعمالهم المنجز . الوضعيّة التعليميّة : حبّ الأوطان شعور فطريّ ملازم للإنسان منذ وجود فمتى امتلأ القلب حبّا فاض وفاء، فترخص النّفس، ويهون المال، ويذلّ العزيز، لإبقاء رايته خفّاقة هذه الفكرة موضوعنا اليوم من خلال نصّنا : ثق أيّها الوطن المفدّى .	تشخيصي : يتهيّأ المتعلّمون ويدخلون في جو الدّرس الجديد .	03
بناء التّعلّمات .	الوضعيّة الجزئيّة الأولى: القراءة الصّامتة : دعوة المتعلّمين إلى فتح الكتاب ص 34 وقراءة القصيدة قراءة صامتة. اقرأ القصيدة بتأنّ لتتمكن من الإجابة عن أسئلة الفهم العام . أسئلة مراقبة الفهم العام : س : بم استهل الشّاعر نصّه ؟ ج : بتوديع وطنه . س : علام يدلّ تعلّق الشّاعر بوطنه رغم رحيله ؟ ج : على اعتزازه به و وفائه له . س : ما موقف الشّاعر إن حلّ بوطنه مكروه ؟ ج : يدافع عنه ويضحي بنفسه في سبيله . أيّ وفاء يكنّه الشّاعر لوطنه ، فرغم بعده عنه لرحيله إلّا أنّه لا يزال متعلّقا به ، معتزّا به وفيّا له ، مبديا أقصى استعداد إن اعتراه مكروه ، فما الفكرة المناسبة لهذا ؟ - الفكرة العامّة : - بعد الشّاعر عن وطنه لم ينسه حبّه ووفاءه له . - تعلق الشّاعر بوطنه رغم غربته واستعداده للدّفاع عنه . قراءة نموذجية من طرف الأستاذ ثم قراءة أحسن المتعلّمين وأجودهم أداءً ... قراءات فردية يراعى فيها الأداء، الاسترسال، سلامة اللغة، احترام علامات الوقف. الوضعيّة الجزئيّة الثّانية : المناقشة والتحليل واستخلاص المعطيات. كما عرفت سابقا فكلّ قصيدة تضمّ فقرات مستقلّة عن بعضها في المعنى وكل واحدة تتضمّن فكرة معيّنة ، لذلك قسّموا القصيدة و عنونوا لكل فقرة فيها . الوحدة الأولى : تحديدها [1/ 2] قراءتها وتذليل صعوباتها . الأسئلة : س : بم وصف الشّاعر بلاده ؟ ج : منبت العظماء [عُظَمَا ضرورة شعريّة] س : أ مازال الشّاعر في وطنه ؟ ج : لا فقد ودّعه ورحل عنه . س : كيف كان هذا الرّحيل ؟ ج : سريعا . س : لم يرحل الشّاعر رحيلا تامّا، كيف ذلك ؟ ج : رحل بجسده فقط لا بقلبه . - أفهم كلماتي : أزف : اقترب وحان وأسرع / البقاعا [البقاع] : ج م بقعة : المكان .	يصغي للقراءة النموذجيّة ويتدرّب على القراءة المنهجيّة يجزأ القصيدة إلى أفكارها الأساسيّة ويصوغها في قلب لغوي سليم. يثري رصيده اللغوي بمفردات جديدة و يوظّفها في تعبيره. يناقش ويتفاعل لاستخراج الأفكار الأساسيّة.	05 02 03 01 02
بناء التّعلّمات .	في هذه الفقرة أقر الشّاعر بأنّ رحيله عن وطنه سيكون رحيل جسد لا غير، أمّا قلبه فباق يحيّي وطنه مادام حيّا ، اجعلوا هذا فكرة مناسبة للجزء الأوّل. - الفكرة الأولى : - اعتزاز الشّاعر بوطنه في حلّه وفي ترحاله. - رحيل الشّاعر عن وطنه و تأكيده عدم نسيانه. الوحدة الثّانية : تحديدها [3 / 4] قراءتها وتذليل صعوباتها . الأسئلة : س : ما سبيل تخليص الشّعب من ضعفه وضياعه؟ ج : السّير [السّفر] ومنافعه. س : كيف للسّفر أن يحقّق ذلك ؟ ج : يفضل السّير يزيد اطلاع بخبايا الأرض ومعاقلها . - أفهم كلماتي : حلّ : أصاب ونزل . كأن الشّاعر يبرّر رحيله عن وطنه، بتبيينه لفوائد السّفر، إذ أنّه الوسيلة الأساسيّة لإخراج الشّعوب من الضّعف أو الضّياع من يعنون البيتين بعنوان مناسب ؟	يناقش الفهم العام ويصوغ فكرة عامة.	02 02 02

44

بناء التّعلّمات .	✍ ـ الفكرة الثّانية : ـ منافع السّفر وأثره على الشّعوب . ـ السّفر ملاذ الشعوب للخروج من ضعفها . الوحدة الثّالثة : تحديدها [5 / 10] قراءتها وتذليل صعوباتها . الأسئلة : س : ماذا يفعل العدى بالوطن ؟ ج : يديرون المكائد ، ويطلبون الازدراء... س : ما موقف الشّاعر حينها ؟ ؟ ج : بذل ما لديه وجعل نفسه معاقلا وقلاعا . س : ما الرّسالة التي وجّهه للأعداء ؟ ج : يريد لحقّ شعبه أن يشاع . س : أبدى الشّاعر استعداده للدّفع عن الوطن في كل الظّروف ، وضح ذلك . ج : في السّلم فهم أهله ، و في الحرب فلهم باع [قدرة وقوة] . س : ما السّلاح الفتّاك الذي لا يقاوم ؟ ج : الحقّ العزيز . س : بم طمئن الشاعر الوطن وشعبه ؟ ج : بأنه الضّمائر لن تباع ولن يُنقّض عهد الوفاء . ✍ ـ أفهم كلماتي : راموا : طلبوا / بذلنا : منحنا وجدنا بلا مقابل / المعاقل : ج م معقل وهو الملجأ / القلاع : ج م قلعة : حصن ممتنع في جبل / الأضداد : الأعداء / مشاع : مشترك / باع : قدرة وبلوغ الغاية / الضّمائر: النّفوس [المقصود هنا : القلوب الوفيّة] . لا يمكن الحديث عن الوطن دون التّعريج عن التّضحية في سبيله، وهذا ما أقرّه الشّاعر حين أبدى أتمّ استعداده لذلك في كل الظّروف متسلّحا بالحقّ معاهدا على عدم نقض عهد الوفاء ، هاتوا فكرة نختم بها قصيدتنا . ✍ ـ الفكرة الثّالثة : ـ استعداد الشّاعر للدّفاع عن الوطن وبقاؤه على عهد الوفاء. ـ إخلاص الشّاعر ووفاؤه لوطنه وتأهّبه للدّفاع عنه. حب الأوطان والذود عنها، ليست بالجديدة على الوطنيّين الصّادقين، ولأنّ شاعرنا واحد منهم، فقد أراد إيقاظ الهمم، لتهبّ مدافعة عن الوطن متى لزم ذلك، قدّم مغزى مناسب. ✍ ـ المغزى العام : من شعري الخاص : وَطَنِي الأَشَمُّ لك عَـهْدُ الوَفَي رُغَامُك نَسْقِيه بِمَـاتَا فَـيَشْرَبُ نَخُوضُ الوَغَى فَنُعْلِيكَ شَامِخًا إذا لَعْلَعَ المَوْتُ فأَشْلاؤُنَا تَطْرَبُ	يتدخل في النّقاش و يبدي رأيه . يستخرج المغزى العام من القصيدة.	02 07 04 02 02
النّقد الفنّي.	الوضعيّة الجزئيّة الثّالثة : ✍ ـ البناء الفنّي : البيت الشّعري وأقسامه . خذ البيت الأوّل من القصيدة . ماذا تحسّ حين تقرأه جزأيه ؟ ج : بأن هناك تساو بينهما . س : حاول أن تتعرّف على مكونات البيت الشّعري . ✍ ـ البيت الشّعري : هو مجموعة كلمات تشكّل وحدة شعريّة في اتجاه أفقيّ، مقسّمة إلى شطرين متساويين تقابل كلاّ منها تفعيلات معيّنة . ✍ ـ أقسامه : صدر البيت [شطره الأوّل] | عجز البيت [شطره الثّاني] بلادي منبت العظما | وداعا | فقد أزف الرّحيل بنا | سراعا حشـــــــــو | عروض | حشـــــــــو | ضرب	يناقش الظّاهرة الفنّية : [البيت الشّعري] مستنبطا أحكامها	04
ت بنائي	الوضعيّة الجزئية الرّابعة : قراءات متعدّدة للقصيدة للتدرّب على القراءة المنهجيّة وحسن الأداء .	ختامي: يستثمر ويتدرّب على القراءة	03
ت ختامي	احفظ القصيدة .	يكسب حسّا شعريّا وينمّي لغته	
حكمة : حقّ يضرّ خير من باطل يسرّ .			

45

2-2 -4-5- دروس فهم المكتوب (نص أدبي) المتضمنة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط:

المقطع	عنوان النص	المؤلف	المؤلف	الصفحة
الحياة العائلية	أبي	محمد الأخضر السائحي	همسات وصرخات	14
	رسالة إلى أمي	نزار قباني	خمس رسائل إلى أمي	18
	أنا وابنتي	محمد الفائز القيرواني	الديوان	22
	رسالة إلى ولدي	أحمد سحنون	جريدة البصائرع60	26
حب الوطن	ثق يا أيها الوطن المفدى	إبراهيم أبو اليقظان	الديوان	34
	للحرية الحمراء باب	أحمد شوقي	الديوان	38
	نوفمبر	سليمان جوادي	مجلة الأمال ع 25	42
	بشراك يا دعد	محمد حسين الجهماني	مجلة الأمال	46
من عظماء الإنسانية	جميلة بوحيرد صديقة الصحراء	سليمان العيسى	الديوان	54
	عمر ورسول كسرى	حافظ إبراهيم	الديوان	58
	بتهوفن	مولود قاسم نايت بلقاسم	أصالة أم انفصالية	62
	ماسينيسا	مبارك الميلي	تاريخ الجزائر في القديم والحديث	66
الأخلاق والمجتمع	أغنية البؤس	ابن رحمون	الديوان	74
	بين المظهر والمخبر	عباس بن مرداس	المختار في القراءة واللغة	78

	إن لكم معالم لرسول ص	حديث نبوي	الديلمي في مسرد الفردوس	82
	سوء المهلكة	محمد اللقاني بن السايح	الديوان	86
العلم والاكتشافات العلمية	المذياع	محمود غنيم	نصوص أدبية	94
	أنا واليراع	أحمد الطيب معاش	التراويح وأغاني الخيام	98
	رائد الفضاء	الهادي نعمان	القراءة والنصوص	102
	المستكشفات العلمية	مداني بوهراوة	محراب التجلّي	106
الأعياد	في يوم الأمهات	الربيع بوشامة	الديوان	114
	مواد محمد	محمد الهادي سنوسي	جريدة وادي مزاب	118
	عيد الجزائر	صالح خرفي	أطلس المعجزات	122
	عيد الأم	علي الجمبلاطي	//////////////	126
الطبيعة	النهر المتجمد	ميخائيل نعيمة	الديوان	134
	نشيد الماء	الشريف طلحي	قمر شعري	138
	ما أجمل الطبيعة !	عبد الله خمار	أغاني المحبة للأم والمدرسة	142
	جمال البادية	الأمير عبد القادر	الديوان	146
الصحة والرياضة	ركوب الخيل	محمد راشدي	ديوان السراب الهارب	154
	كرة القدم	معروف الرصافي	الديوان	158
	اللفافة آفة التدخين	محمد حسن مفلح	مجلة الفيصل	162
	المسلول	شلبي ملاط	النصوص الأدبية	166

تراوح عدد النصوص المقررة لميدان فهم المكتوب2 (نص أدبي) اثنين وثلاثين (32) نصا موزعة ضمن المقاطع الثمانية، يتضمن كل مقطع أربعة نصوص، يتم التطرق إليها خلال العام الدراسي.

2-2 -4-6-دروس فهم المكتوب (نص أدبي) المحذوفة من كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط:

المقطع	عنوان النص المحذوف	المؤلِف	المؤلَّف
الحياة العائلية	رسالة إلى أمي	نزار قباني	خمس رسائل إلى أمي
حبّ الوطن	وللحرية الحمراء باب	أحمد شوقي	الديوان
	بشراك يا دعد	محمد حسين الجهماني	مجلة آمال
عظماء الإنسانية	بتهوفن	مولود قاسم نايت بلقاسم	أصالة أم انفصالية؟
الأخلاق والمجتمع	سوء المهلكة	محمد اللقاني بن السايح	الديوان
العلم والاكتشافات العلمية	المذياع	محمود غنيم	نصوص أدبية
الأعياد	في يوم الأمهات	الربيع بوشامة	الديوان
الطبيعة	النهر المتجمد	مخائيل نعيمة	الديوان
الصحة والرياضة	المسلول	شلبي ملاط	نصوص أدبية

بلغ عدد النصوص المبرمجة لميدان فهم المكتوب2 (نص أدبي) اثنين وثلاثين (32) نصا، ونظرا لاستحالة إكمال المقرر السنوي، تم اللجوء إلى حذف بعض نصوصه، فقد تم إزاحة ثمانية نصوص من هذا الميدان من المقاطع الثمانية ليصل عددها إلى أربع وعشرين(24) نصا، لكي لا تكون عقبة أمام إنهاء البرنامج الدراسي.

2-2 -4-7-التمارين اللغوية الواردة في ميدان الفهم المكتوب (نص أدبي) من كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط :

المقطع	عنوان النص	المؤلِف	عدد التمارين اللغوية
الحياة العائلية	أبي	محمد الأخضر السائحي	05
	رسالة إلى أمي	نزار قباني	06
	أنا وابنتي	محمد الفائز القيرواني	04
	رسالة إلى ولدي	أحمد سحنون	06
حب الوطن	ثق يا أيها الوطن المفدى	إبراهيم أبو اليقظان	05
	للحرية الحمراء باب	أحمد شوقي	04
	نوفمبر	سليمان جوادي	05
	بشراك يا دعد	محمد حسين الجهماني	06
من عظماء الإنسانية	جميلة بوحيرد صديقة الصحراء	سليمان العيسى	05
	عمر ورسول كسرى	حافظ إبراهيم	05
	بتهوفن	مولود قاسم نايت بلقاسم	05
	ماسينيسا	مبارك الميلي	05
الأخلاق والمجتمع	أغنية البؤس	ابن رحمون	04
	بين المظهر والمخبر	عباس بن مرداس	05
	إن لكم معالم لرسول ص	حديث نبوي	05
	سوء المهلكة	محمد اللقاني بن السايح	05

العلم والاكتشافات العلمية	المذياع	محمود غنيم	05
	أنا واليراع	أحمد الطيب معاش	04
	رائد الفضاء	الهادي نعمان	05
	المستكشفات العلمية	مداني بوهراوة	04
الأعياد	في يوم الأمهات	الربيع بوشامة	06
	مولد محمد	محمد الهادي سنوسي	05
	عيد الجزائر	صالح خرفي	06
	عيد الأم	علي الجمبلاطي	06
الطبيعة	النهر المتجمد	ميخائيل نعيمة	05
	نشيد الماء	الشريف طلحي	06
	ما أجمل الطبيعة !	عبد الله خمار	04
	جمال البادية	الأمير عبد القادر	05
الصحة والرياضة	ركوب الخيل	محمد راشدي	06
	كرة القدم	معروف الرصافي	05
	اللفافة آفة التدخين	محمد حسن مفلح	06
	المسلول	شلبي ملاط	05
المجموع			163

تراوح معدل التمارين اللغوية الواردة في ميدان فهم المكتوب2 (نص أدبي) مابين أربعة تمارين كحد أدنى وستة تمارين كحد أقصى لتبلغ في مجملها مئة وتسعة وستين(169) تمرينا.

2-2 -4-8- تصنيف النصوص في ميدان فهم المكتوب (نص أدبي) :

أ- من حيث الخطاب :

المقطع	عنوان النص	المؤلف	نثر	شعر	قرآن كريم	حديث نبوي
الحياة العائلية	أبي	محمد الأخضر السائحي		✓		
	رسالة إلى أمي	نزار قباني		✓		
	أنا وابنتي	محمد الفائز القيرواني		✓		
	رسالة إلى ولدي	أحمد سحنون		✓		
حب الوطن	ثق يا أيها الوطن المفدى	إبراهيم أبو اليقظان		✓		
	للحرية الحمراء باب	أحمد شوقي		✓		
	نوفمبر	سليمان جوادي		✓		
	بشراك يا دعد	محمد حسين الجهماني		✓		
من عظماء الإنسانية	جميلة بوحيرد صديقة الصحراء	سليمان العيسى		✓		
	عمر ورسول كسرى	حافظ إبراهيم		✓		
	بتهوفن	مولود قاسم نايت بلقاسم	✓			
	ماسينيسا	مبارك الميلي	✓			

الأخلاق والمجتمع	أغنية البؤس	ابن رحمون		✓		
	بين المظهر والمخبر	عباس بن مرداس		✓		
	إن لكم معالم لرسول ص	حديث نبوي				✓
	سوء المهلكة	محمد اللقاني بن السايح		✓		
العلم والاكتشافات العلمية	المذياع	محمود غنيم		✓		
	أنا واليراع	أحمد الطيب معاش		✓		
	غازي الفضاء	الهادي نعمان		✓		
	المستكشفات العلمية	مداني بوهراوة		✓		
الأعياد	في يوم الأمهات	الربيع بوشامة		✓		
	مولد محمد	محمد الهادي سنوسي		✓		
	العيد والجزائر الدامية	صالح خرفي		✓		
	عيد الأم	علي الجمبلاطي		✓		
الطبيعة	النهر المتجمد	ميخائيل نعيمة		✓		
	نشيد الماء	الشريف طلحي		✓		
	ما أجمل الطبيعة	عبد الله خمار		✓		
	جمال البادية	الأمير عبد القادر		✓		

الصحة والرياضة	ركوب الخيل	محمد راشدي		✓		
	كرة القدم	معروف الرصافي		✓		
	اللفافة آفة التدخين	محمد حسن مفلح		✓		
	المسلول	شلبي ملاط		✓		
المجموع			02	29	00	01	32
النسبة المئوية			%6	%91	%00	3%	%100

إنّ المتمعن لنصوص فهم المكتوب2 (نص أدبي) للسنة الأولى من التعليم المتوسط يلاحظ أنها تنوعت بين الشعر والنثر والحديث النبوي الشريف، حيث قدرت نسبها على التوالي: 91٪، 6٪، 3٪، بينما انعدمت النصوص الواردة ضمن صيغة آيات من القرآن الكريم.

ب- من حيث انتماء المؤلّف:

المقطع	عنوان النص	المؤلف	جزائري	عربي	أجنبي
العائلة	أبي	محمد الأخضر السائحي	✓		
	رسالة إلى أمي	نزار قباني		✓	
	أنا وابنتي	محمد الفائز القيرواني		✓	
	رسالة إلى ولدي	أحمد سحنون	✓		
حب الوطن	ثق يا أيها الوطن المفدى	إبراهيم أبو اليقظان	✓		
	للحرية الحمراء باب	أحمد شوقي		✓	

	نوفمبر	سليمان جوادي	✓		
	بشراك يا دعد	محمد حسين الجهماني		✓	
من عظماء الإنسانية	جميلة بوحيرد صديقة الصحراء	سليمان العيسى		✓	
	عمر ورسول كسرى	حافظ إبراهيم		✓	
	بتهوفن	مولود قاسم نايت بلقاسم	✓		
	ماسينيسا	مبارك الميلي	✓		
الأخلاق والمجتمع	أغنية البؤس	ابن رحمون	✓		
	بين المظهر والمخبر	عباس بن مرداس			
	إن لكم معالم لرسول (ص)	حديث نبوي			
	سوء المهلكة	محمد اللقاني بن السايح		✓	
العلم والاكتشافات العلمية	المذياع	محمود غنيم		✓	
	أنا واليراع	أحمد الطيب معاش	✓		
	غازي الفضاء	الهادي نعمان		✓	
	المستكشفات العلمية	مداني بوهراوة	✓		
الأعياد	غي يوم الأمهات	الربيع بوشامة	✓		
	مولد محمد	محمد الهادي سنوسي	✓		
	عيد الجزائر	صالح خرفي	✓		

	عيد الأم	علي الجمبلاطي		✓	
الطبيعة	النهر المتجمد	ميخائيل نعيمة		✓	
	نشيد الماء	الشريف طلحي		✓	
	ما أجمل الطبيعة	عبد الله خمار		✓	
	جمال البادية	الأمير عبد القادر	✓		
الصحة والرياضة	ركوب الخيل	محمد راشدي		✓	
	كرة القدم	معروف الرصافي		✓	
	اللفافة آفة التدخين	محمد حسن مفلح		✓	
	المسلول	شلبي ملاط		✓	
المجموع		**01**	14	17	00	32
النسبة المئوية		**%03**	%44	%53	%00	%100

إنّ المتأمل لنصوص ميدان فهم المكتوب2 (نص أدبي) يجد أن مؤلفيها قد تنوعوا بين العرب والجزائريين والأحاديث النبوية الشريفة، قدرت نسبها على التوالي: 53٪، 44٪، 3٪ ، بينما انعدمت النصوص التي كتّابها ذو انتماء أجنبي.

2-2 -4-9- الجوانب البلاغية الفنية الواردة في كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط:

المقطع	الجوانب البلاغية والفنية	الصفحة
الحياة العائلية	الشعر والنثر	15
	أتذوق النص	19
	القطعة الشعرية والقصيدة	23
	أتذوق النص	27
حب الوطن	البيت الشعري	35
	أتذوق النص	39
	التشبيه	43
	الجناس	47
من عظماء الإنسانية	أتذوق النص	55
	أتذوق النص	59
	أتذوق النص	63
	التعبير المجازي	67
الأخلاق والمجتمع	أتذوق النص	75
	الطبلق	79
	السجع	83
	أتذوق النص	87

العلم والاكتشافات العلمية	الأسلوب الخبري	95
	أتذوق النص	99
	أتذوق النص	103
	الأسلوب العلمي	107
الأعياد	أتذوق النص	115
	أتذوق النص	119
	أتذوق النص	123
	حرف الروي	127
الطبيعة	الأسلوب الإنشائي(1)	135
	أتذوق النص	139
	أتذوق النص	143
	أتذوق النص	147
الصحة والرياضة	أتذوق النص	155
	أتذوق النص	159
	الأسلوب الإنشائي (2)	163
	أتذوق النص	167

لقد تنوعت المواضيع المتعلقة بالجوانب البلاغية الفنية الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط بين العروض (النثر والشعر، القطعة الشعرية

والقصيدة ، البيت الشعري، حرف الروي)، والصور البيانية (التشبيه والتعبير المجازي) ، والأساليب بنوعيها الخبرية والإنشائية، والمحسنات البديعية (الجناس، الطباق، السجع).

2-2 -5- ميدان إنتاج المكتوب(التعبير الكتابي):

2-2 -5-1- مفهوم إنتاج المكتوب:

يعرّف **محسن علي عطية** ميدان إنتاج المكتوب في كتابه "**مهارات الاتصال اللغوي وتعلمها**" هو نشاط لغوي يعبر به المتعلم عن مشاعره وأحاسيسه وأرائه وحاجاته ومقل خبراته إلى الآخرين بكلام مكتوب كتابة صحيحة، تراعي قواعد الرسم الصحيح واللغة وحسن التنظيم والتراكيب وترابط الأفكار.[1]

2-2 -5-2- أغراض تدريس إنتاج المكتوب:

ـ تنمية قدرة المتعلم على جمع أفكارهم على الورق بشكل يفهمه القارئ.[2]

ـ إتاحة الفرصة أمام المتعلمين؛ كي يستخدموا محصولهم اللغوي في سياق تطبيقي يجمع كل فروع اللغة العربية في إطار متكامل.[3]

ـ القدرة على حسن التنظيم والالتزام بقواعد الكتابة وأساليبها، وكذلك تعويدهم على حسن الخط وتنظيم الفقرات واستخدام علامات الترقيم.[4]

1/ محسن علي عطية ، مهارات الاتصال اللغوي وتعلمها ، دار المناهج ، عمان، الأردن،ط1 ، 2007م ، ص: 160

2/ محمد رجب فضل الله ، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ، ط1 ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، قناة السويس 1998م ،ص :146.

3/ فخر الدين عامر ، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية ،ط2، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة ، 2000م ص: 43

4/ محسن علي عطية ، مهارات الاتصال اللغوي وتعلمها ، ص :167

ـ إتقان الأعمال الكتابية المختلفة التي يمارسها المتعلمون في حياته العلمية والفكرية داخل المدرسة وخارجها وتوسيع أفكارهم وتعميمها وتعويدهم التفكير المنطقي.[1]

2-2 -5-3- أقسام التعبير من حيث الغرض : يقسم التعبير من حيث الغرض من استعماله إلى نوعين :

- **التعبير الوظيفي :**

وهو التعبير الذي يؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة من مثل الفهم والإفهام، ومجالات استعماله كثيرة كالمحادثة بين الناس والرسائل، ويؤدى التعبير الوظيفي بطريقة المشافهة أو الكتابة، ويعتبر التعبير الوظيفي الأكثر لزوما للمتعلمين في حياتهم العملية، ويعد دعامة قوية من دعامات التي يقوم عليها التعبير الإبداعي.[2]

- **التعبير الإبداعي :**

وهو الذي يكون غرضه التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية ونقلها للآخرين بأسلوب أدبي عال ، بقصد التأثير في نفوس القارئين والسامعين بحيث تصل درجة انفعالهم بها إلى مستوى يكاد يقترب من مستوى انفعال أصحاب هذه الآثار.[3]

2-2 -5-4- خطوات سير درس ميدان إنتاج المكتوب:

- ✓ الانطلاق من وضعية تعلّمية .
- ✓ توجيه المتعلمين إلى فقرة أو سند من النصوص المدروسةثم لفت انتباههم إلى النمط أو التقنية المستهدفة.
- ✓ مناقشتها قصد استيعابها وتوظيفها .
- ✓ استدراجهم لتعريفها ولمعرفة أحكامها.

1/ محمد رجب فضل الله ، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص:146

2 / فهد خليل زايد ، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، ص :183

3 /المرجع نفسه ، ص :183

- ✓ اقتراح سندات أخرى تشتمل على تقنية مماثلة .
- ✓ دعوتهم إلى توظيفها في سياقات من إنتاجهم شفويا .
- ✓ تدريبهم عليها من خلال إنتاجات مكتوبة وهذا بحل تمارين مقترحة.[1]

2-2 -5-5- مذكرة نموذجية لنشاط انتاج المكتوب (تعبير كتابي):

المقطع التّعلّمي 02 : حبّ الوطن . الميدان : إنتاج المكتوب . المحتوى المعرفي : الوصف .	رقم المذكرة : 23 الأسبوع الأوّل		الفئة المستهدفة : س 1 م مدّة الإنجاز : ساعة واحدة الأستاذ : صالح عيواز
الموارد المستهدفة : يتعرّف على نمط الوصف من خلال مؤشّراته في النّصوص. ـ ينتج فقرة مستعملا تقنيّة الوصف ـ يميّز بين الوصف وباقي الأنماط الأخرى .		السّندات التّربويّة : ك م ص 39 ـ السّبّورة	
الوضعيّات	الوضعيّات التّعلّمية والنّشاطات المقترحة :	التّقويم :	ز
وضعيّة الانطلاق	**مراجعة التّقنية السّابقة**: ما هو السّرد؟ حدّد مؤشّراته. ماذا نراعي حين نكتب نصّا سرديّا؟ **الانطلاق من وضعيّة تعلّميّة** : يأمر الأستاذ متعلّمين اثنين بالوقوف، ثمّ يسأل : بم يمتاز زميلكم الأول ؟ و الثّاني؟ فيم يتشابهان؟ وفيم يختلفان؟ ماذا نسمّي مجموعة الأحكام التّي أطلقتموها على زميليكما في المقارنة؟ [طويل ـ قصير ـ شعر أسود ...] ـ ج: أوصاف . سنتعرّف اليوم على هذه التّقنيّة .	**تشخيصي**: يتهيّأ ويستنتج دور الوصف في التّعريف والتّبيين .	05
بناء التّعلّمات	**الوضعية الجزئيّة الأولى** : عرض الفقرة : إليك الفقرة التّالية من قصّة : " أمّ السّعد " اقرأها جيّدا : " وَكَانَتْ أُمُّ السَّعْدِ امْرَأَةً فِي العَقْدِ الخَامِسِ مِنْ عُمُرِهَا، طَوِيلَةَ القَامَةِ، رَقِيقَةَ العُودِ، بَيْضَاءَ البَشَرَةِ مَرفُوعَةَ الرَّأسِ أَبَدًا ذَاتَ نَظْرَةٍ لا تَخلُو مِنْ حِدَّةٍ، وَمَرَدَّ ذَلِكَ ضُعْفُ بَصَرِهَا مُنْذُ الوِلادَةِ، فَهِيَ تَفْتَحُ عَينَيهَا بِشِدَّةٍ وَتُوَتِّرُ حَاجِبَيهَا كُلَّمَا رَكَّزَت نَظَرَهَا عَلَى شَيءٍ مُعَيَّنٍ . و قد وَخَطَ الشَّيبُ شَعرَهَا؛ لَكِنَّهَا لا تَزَالُ تَحْتَفِظُ بِالكَثِيرِ مِن نَشَاطِهَا وَحَيَوِيَّتِهَا " قراءة الفقرة: قراءة منهجيّة متبوعة بقراءات فرديّة إعرابية سليمة ومعبّرة . المناقشة و التّحليل : س: عمّن تتحدّث الفقرة ؟ ج : عن أمّ السّعد . س: أكنت تعرف أمّ السّعد قبل هذا ؟ ج : لا س: وهل تعرّفت عليها الآن ؟ ج : نعم . س: كيف تبدو أمّ السّعد؟ ج: طويلة القامة، بيضاء البشرة، رقيقة العود ... س: ماذا نسمّي الكلمات: طويلة ـ رقيقة ـ بيضاء... ؟ ج : أوصاف. س: إذن بأيّ نمط وردت الفقرة ؟ ج : الوصف. س: هل هذه الأوصاف حقيقيّة أم أنّ الكاتب مبالغ في وصفه ؟ ج : حقيقيّة . معتمدا على أجوبتك السّابقة، حاول أن تضبط تعريفا مناسبا لنمط الوصف. ☙ أ ـ تعريف الوصف : تصوير بالكلام لحال الأشياء [أحداث ـ شخصيّات ـ مشاهد ...] وإظهارها على حقيقتها كما في الواقع ☙ ب ـ خصائصه : بم تميّز النّمط الوصفيّ عن غيره ؟ ـ دقّة الوصف والتّصوير. ـ الالتزام بالصّدق والموضوعيّة . ☙ ب ـ مؤشّراته : بم نميّز النّصوص الوصفية عن غيرها ؟ ـ كثرة النّعوت و الأوصاف. ـ توظيف المقارنة و المشابهة [من ألفاظهما : كأنّ ـ يشبه ...] ـ استخدام الأساليب الانفعالية [التعجّب ـ التمنّي ـ الاستفهام ـ المدح...] ـ الإكثار من الأفعال الماضية [للثبات والاستقرار] والمضارعة [للحال والحركيّة]	**تكويني** : يحسن قراءة الفقرة تأسّيا بقراءة الأستاذ يناقش و يتفاعل مبديا وجهة نظره . يستنتج من خلال المناقشة و يتعرّف على: معنى الوصف ويستنبط بعض خصائصه . يستخلص مؤشّراته.	05 10 04 04 05
الاستثمار النّهائي .	ـ صف أحد فصول السّنة، متّبعا ما تعلّمته من تقنيّات في ذلك، موظّفا علامات التّرقيم. ـ يقدّم المتعلّمون عروضهم ويراعون فيها حسن الأداء، يتدخل الأستاذ مصحّحا أو معقّبا.	ختامي: ينتج نصّا وفق التقنيّة المدروسة	13
التذكير بالخطوة الأولى من المشروع : وصف شخصيّة وطنيّة جزائريّة متميّزة . تشكيل الأفواج ـ تحديد الشّخصيّة ـ تحديد عناصر الموضوع : [المولد ـ النّشأة ـ الأخلاق الأعمال ـ المواقف] ـ يُنْظَر ص 47 .			
حكمة : العمر ساعة فاغتنمه في الطّاعة . 46			

1/محفوظ كحوال ومحمد بومشاط ، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط،ص: 34

2-2 -5-6- دروس إنتاج المكتوب المتضمنة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط:

المقطع	المحتوى المعرفي	الصفحة
الحياة العائلية	آداب تناول الكلمة	15
	تصميم نص	19
	السرد	23
	1-الإنتاج	27
	2- المشروع	
حبّ الوطن	تقنية تحرير مقدمة	35
	الوصف	39
	إنتاج نص يتضمن مقدمة	43
	1-الإنتاج	47
	2-المشروع	
عظماء الإنسانية	الوصف المادي	55
	الوصف المعنوي	59
	التلخيص	63
	1-الإنتاج	67
	2-المشروع	68
	بناء فقرة وصفية	75

الأخلاق والمجتمع	بناء فقرة سردية	79
	بناء فقرات وصفية سردية	83
	1-الإنتاج	87
	2-المشروع	
العلم والاكتشافات العلمية	تكملة فكرة	95
	أدوات الربط	99
	نقد فكرة	103
	1-الإنتاج	107
	2-المشروع	108
الأعياد	الوصف من العام إلى الخاص	115
	المزج بين الوصف والسرد	119
	تلخيص نص وصفي أو سردي	123
	1-الإنتاج	127
	2-المشروع	
الطبيعة	ما يفيد التوكيد	135
	ما يفيد التعليل	139
	تحرير نص منسجم	143
	1-الإنتاج	147
	2-المشروع	

الصّحة و الرّياضة	تحرير موضوع يتضمن قيمة	155
	تحرير موضوع يتناول موقفا	159
	ما يفيد التشبيه والتفاضل	163
	1-الإنتاج	167
	2-المشروع	168

تراوح معدل التمارين الواردة في ميدان إنتاج المكتوب(**تعبير كتابي**) مابين تمرين واحد فقط كحد أدنى وتمرينين كحد أقصى، والمقدر في مجملها أربع وخمسين (54) تمرينا موزعا ضمن المقاطع الثمانية.

2-2 -5-7- دروس إنتاج المكتوب المحذوفة من كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط:

المقطع	الدروس المحذوفة	الدروس المدمجة
الحياة العائلية	////////////////////////////////////	دمج درس آداب تناول الكلمة مع درس تصميم نص في حصة واحدة
حب الوطن	إنتاج نص يتضمن مقدمة	////////////////////////////
من عظماء الإنسانية	////////////////////////////////////	دمج درس الوصف المادي مع درس الوصف المعنوي في حصة واحدة
الأخلاق والمجتمع	بناء فقرات وصفية سردية	////////////////////////////
العلم والاكتشافات العلمية	نقد فكرة	////////////////////////////
الأعياد	تلخيص نص وصفي أو سردي	////////////////////////////

الطبيعة	//////////////////////////////	دمج درس ما يفيد التوكيد مع درس ما يفيد التعليل في حصة واحدة
الصحة والرياضة	//////////////////////////////	دمج درس تحرير موضوع يتضمن قيمة مع درس تحرير موضوع يتناول موقفا في حصة واحدة

2-2 -5-8- التمارين اللغوية الواردة في ميدان إنتاج المكتوب من كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط :

المقطع	المحتوى المعرفي	عدد التمارين اللغوية
الحياة العائلية	آداب تناول الكلمة	01
	تصميم نص	02
	السرد	02
	1-الإنتاج	01
	2- المشروع	01
حبّ الوطن	تقنية تحرير مقدمة	02
	الوصف	02
	إنتاج نص يتضمن مقدمة	02
	1-الإنتاج	01
	2-المشروع	01
عظماء الإنسانية	الوصف المادي	02

	الوصف المعنوي	02
	التلخيص	01
	1-الإنتاج	01
	2-المشروع	01
الأخلاق والمجتمع	بناء فقرة وصفية	02
	بناء فقرة سردية	02
	بناء فقرات وصفية سردية	01
	1-الإنتاج	01
	2-المشروع	01
العلم والاكتشافات العلمية	تكملة فكرة	01
	أدوات الربط	02
	نقد فكرة	01
	1-الإنتاج	91
	2-المشروع	01
الأعياد	الوصف من العام إلى الخاص	02
	المزج بين الوصف والسرد	01
	تلخيص نص وصفي أو سردي	02
	1-الإنتاج	01
	2-المشروع	01

الطبيعة	ما يفيد التوكيد	01
	ما يفيد التعليل	01
	تحرير نص منسجم	01
	1-الإنتاج	01
	2-المشروع	01
الصّحة و الرّياضة	تحرير موضوع يتضمن قيمة	02
	تحرير موضوع يتناول موقفا	02
	ما يفيد التشبيه والتفاضل	01
	1-الإنتاج	01
	2-المشروع	01
المجموع		54

تراوح معدل التمارين الواردة في ميدان إنتاج المكتوب(**تعبير كتابي**) مابين تمرين واحد فقط كحد أدنى وتمرينين كحد أقصى، والمقدر في مجملها أربع وخمسين (54) تمرينا موزعا ضمن المقاطع الثمانية.

2-2 -6- بيداغوجيا المشروع :

2-2 -6- 1- مفهومها :

يعرّف **صالح حثروبي** المشروع في كتابه " **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي**" بأنّه مهمة محددة تنجزها المجموعة أو الفرد وفق تخطيط محكم ، وهي تتطلب منهم استعداد وانخراطا وتكون نابعة من إرادة ذاتية قائمة على رغبة حقيقية وتفضي إلى منتوج مادي ملموس. [1]

لقد تبلورت طريقة المشروع من قبل كلباترك على أنها : نشاط هادف وتصاحبه حماسة نابعة من الفرد ويجري في محيط اجتماعي على أن يكون هذا العمل أو النشاط متصلا بحياة الطالب وحاجات المجتمع .وهي صورة تطبيقية لرأي أستاذه جون ديوي تقوم على القواعد والاعتبارات الآتية:

- وجود مشكلة أو مشكلات من الحياة نفسها وتنبع من ميول المتعلمين ويشعرون بها.
- يشرع الطلبة في حلها بطريقة عملية وتطبيقها.
- يأتي التعليم عرضا أثناء حل هذه المشكلة.[2]

فالمشروع أسلوب تعليمي فريد، محوره المتعلم أما المعلم فدوره يقتصر على الإشراف والتوجيه والمساعدة عند الحاجة وطريقة المشروع تعتبر من أصلح الطرق التعليمية، فالمتعلمون يقومون بأنشطة ذاتية تحت إشراف المعلم، ويمكن أن تعدها واحدة من طرق تنظيم المنهج المدرسي.[3]

---

1 / صالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، ص: 119

2 / محمد حميد المسعودي وآخران، بروتوكولات تنويع التدريس في استراتجيات وطرائق التدريس (ميثاق قيمي)، الدار المنهجية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 2015م ،ص :125

3/ يحيى محمد نبهان ، الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم ، دار اليازوري العلمية ، عمان، الأردن ، 2012م، ص: 99

2-2 -6- 2-خطوات المشروع : وتمر طريقة المشروع وفق للخطوات التالية :

- **خطوة اختيار المشروع:** التي تتم من قبل المتعلمين في ضوء ميولهم ورغباتهم والحوار والمناقشة و أهدافه ومدى توفر مستلزمات تنفيذه وكيفية توفيرها.
- **خطوة تنفيذ خطة المشروع:** التي يقوم المتعلمون من خلالها وضع خطة بمشاركة المدرس الذي يقوم بدوره في مناقشة المتعلمين بجوانب المشروع ومراحل تنفيذه وتحديد أدوار المتعلمين في شكل مجموعات.
- **خطوة تقويم المشروع:** وهي الخطوة الأخيرة في المشروع حيث يقوم المتعلمون بمشاركة المعلم بمناقشة ما تم عمله، والحكم على المشروع من خلال النتائج التي تم التوصل إليها. [1]

2-2 -6- 3- دور المعلم في طريقة المشروع :

- القدرة على تحديد حاجات المتعلمين التي تعكس اهتمامهم.
- التخطيط الجيّد للفعاليات التي تساعد على تحقيق حاجات المتعلمين وحسن تنفيذها.
- تهيئة البيئة التعليمية الجذابة والمحفزة لدوافع التعلم لدى المتعلمين.[2]
- مشاركة المتعلمين في اختيارهم للمشروع.
- تنظيم عملهم وتوجيههم في البحث عن المعلومات والإمكانات.
- ابتكار وضعيات تثير التفكير الإبداعي التتبعي.
- تثمين العمل الجماعي، والفوجي .
- إدخال الأسلوب التجريبي في الممارسة .تقويم مراحل إنجاز المشروع والنتائج معا.[3]

1 / محمد حميد المسعودي وآخران، بروتوكولات تنويع التدريس في استراتجيات وطرائق التدريس (ميثاق قيمي)، ص: 126

2 / المرجع نفسه ، ص: 126

3 / صالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، ص: 121-122

2-2 -6- 4- دور المتعلم في طريقة المشروع :

أن طريقة المشروع تؤكد على الدور الهام للمتعلم فهو محور العملية التعليمية فهو من يختار المشروع ومن يضع خطة العمل وينفذها ، فهي طريقة تعمل على تعميق دور المتعلم كمشارك وليس كملتقي وهذا يضمن إعداده الجيّد للتفاعل مع الحياة كونه يقوم على الروابط القوية الاجتماعية بين المتعلمين ويدفعهم و يدفعهم إلى تقسيم العمل بينهم.[1]

- يتحمس لإنجاز المشروع .
- يسعى لحل المشكلات التي تعترضه.
- يختار ما يصلح من الأدوات والآليات لإنجاز العمل .
- يقوّم عمله تقويما ذاتيا ويستغل أخطاءه ، ويجعل منها وسيلة للتعلم .[2]

2-2 -6- 5- مميزات طريقة المشروع:

❖ يتعوّد المتعلمون على البحث المنظم، سواء كان ذلك في المدرسة أو خارج المدرسة.
❖ تثير في المتعلم حب الاستطلاع والشعور بالمسؤولية والثقة بالنفس.
❖ تعوّد المتعلم على الربط بين النظر والعمل وبين الفكر والممارسة.
❖ نعزز في الطالب القدرة على العمل والنشاط الذاتي.
❖ تساعد على تعديل سلوك المتعلم نحو الأفضل.[3]

2-2 -6-6 - شروط إنجاز المشروع:

- يكون المشروع نتيجة لرغبة المتعلم.

- يختار المتعلم المشروع وينجزه ضمن عمل جماعي.

---

1 / محمد حميد المسعودي وآخران، بروتوكولات تنويع التدريس في استراتجيات وطرائق التدريس (ميثاق قيمي) ،ص:127

2 / صالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، ص: 121

3 / يحيى محمد نبهان ، الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم ، ص: 100

- يتطلب المشروع التخطيط من حيث الزمن والوسائل.

- يكون المشروع منتوجا ماديا لعمل ميداني أو بحث معرفي.[1]

2-2 -6- 8- عناوين المشاريع المقترحة:

المقطع	عناوين المشاريع المقترحة	الصفحة
الحياة العائلية	سرد أحداث عائلية برئاسة الجدة موضوعها ربط جيل اليوم بجيل الأمس	27
حب الوطن	وصف شخصية وطنية متميزة	47
من عظماء الإنسانية	ترجمة لعظيم من عظماء الإنسانية	67
الأخلاق والمجتمع	تحليل ظاهرة التسول في بلادنا	87
العلم والاكتشافات العلمية	إعداد مجلة مدرسية إلكترونية	108
الأعياد	وصف وسرد أحداث الاحتفال بعيد الأضحى المبارك	127
الطبيعة	إنجاز لوحة مطوية سياحية للتعريف بالمناطق الجميلة في الجزائر	147
الصحة والرياضة	إنجاز لوحة إشهارية تبيّن مخاطر التدخين	168

1/ صالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، ص: 120

صفوة القول بأنّ تدريس أنشطة اللغة العربية في ضوء منهاج الجيل الثاني يسعى إلى البحث عن سبل تنمية فنيات التعبير في ميدان فهم المنطوق، والسعي إلى الكشف عن استراتجيات تنمية مهارة القراءة والفهم القرائي في ميدان القراءة المشروحة، وتنمية الحس الجمالي والتذوقي لدى المتعلم في نشاط النص الأدبي، وتجسيد الكفاءة الختامية للمقطع التعلمي من خلال ميدان إنتاج المكتوب، إذ الهدف من تدريس اللغة العربية في هذا المنهاج إنماء قدرات المتعلمين التواصلية، ولا يكون ذلك إلا بتضافر هذه الأنشطة، إذ تسهم كل منها بنسب متفاوتة في تحقيق كفاءة التواصل الشفهي والكتابي .

الفصل الثالث

الدراسة التحليلية التقيمية لكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط

الفصل الثالث: الدراسة التحليلية التقييمية لكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط

تمهيد

المبحث الأول: تقييم الكتاب:

1-من حيث الشكل :

2- من حيث المضمون:

2-1- الجوانب العامة

2-2-القيم والقضايا التي تعكسها مضمون كتاب اللغة العربية

2 -3- فيما يتعلق بالنصوص

2-4 - الجوانب الخاصة بالأنشطة اللغوية

المبحث الثاني: مسرد للأخطاء الواردة في الكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط

تمهيد:

يعد المتعلم محور العملية التعليمية، ولذا تحرص المناهج التربوية على ما يخدم ميولاته وحاجاته، وما يتلاءم مع مستواه العقلي والنفسي والجسمي، حتى تتمكن من الوصول إلى تحقيق الغاية المرجوة، التي يسعى إليها كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الذي سنتعرض له بالتحليل والتقييم وفق ما ورد فيه من أسس نظرية وآليات إجرائية في هذا الفصل.

المبحث الأول: تقييم كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط:

1 – من حيث الشكل :

1-1- العناوين المدرجة في الكتاب المدرسي: كما نلاحظ أنّ هذه العناوين جاءت بصيغة ضمير المتكلم (أي المتعلم) لكونه عنصرا فاعلا في عملية التعلم، ولينخرط في بناء تعلّماته، وهذا أمر إيجابي تفطن إليه واضعو المنهاج، من منطلق أنّ اختيار العناوين في بناء الكتاب المدرسي آلية تربوية ونفسية وفكرية وجمالية عميقة الأثر ايجابيا أو سلبا؛ ذلك لأنها عملية انتقائية تستوجب دراسة كل الفواعل التربوية التي تُنجِح عملية التلقي واستجابة التلميذ فتؤثر في ذهنه ووجدانه فيغدو عضوا فاعلا في حركة التعلم.[1]

1-2- لجنة التأليف: محفوظ كحوال له خبرة واسعة في ميدان التأليف، إلا أننا نلفت الانتباه إلى أنه لم يُشر إلى أسماء لجنة التأليف وتخصصاتهم إلا أستاذا واحدا محمد بومشاط، مما يجعل الباحث الأكاديمي يتساءل عن أسماء ومؤهلات المؤلفين وتخصصاتهم.وعن العلاقة التي تربطهم بالتأليف؛ بمعنى هل تخصصهم في علوم اللغة أم اللسانيات العامة أم التعليمية، فيجب أن يكون تأليفه على أيدي مجموعة من المتخصصين وأهل الخبرة في المادة الدراسية التي يعالجها، حتى نضمن صحة المادة المكتوبة علميا عن

1/ محمد الأمين خلادي، تعليمية الاختيار وفاعليته التربوية بين تقويم المعلم وتلقي المتعلم، قراءة ميدانية في نصوص كتاب اللغة العربية وموضوعاته نصوص السنة الخامسة من التعليم الابتدائي نموذجا، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع وآفاق، أعمال الملتقى الوطني المنظم يومي 24 و25 نوفمبر 2007م، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، طبع جوان 2008م، ص:196

طريق إنسان متخصص في طرائق التدريس، حتى يسهم في تحقيق التناسق بين المادة العلمية وكيفية معالجتها من جانب المعلم بأسلوب تربوي، هذا بالإضافة اشتراك متخصص في الوسائل التعليمية يسهم في تقديم أهم الوسائل التعليمية التي تناسب المادة الدراسية المعالجة بالكتاب، كذلك يجب أن يشترك مع متخصص في اللغة لضمان سلامة التراكيب اللغوية وتماشيا مع مستوى إدراك المتعلم، هذا بالإضافة إلى اشتراك متخصص في الإخراج حتى نضمن جودة الشكل.[1]

1 / محمد السيد علي الكسباني، المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق، ص: 148

1-3- التقديم :

استهل التقديم بتحليل المستوى الذي وجه إليه الكتاب وفي الأسطر الأولى منها تم الحديث عن المنهاج الذي أقرته وزارة التربية الوطنية وقد نص على ذلك "

أبناءنا تلاميذ السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط .

يسرّنا أنْ نضعَ بينَ أيديكم كتابَ « اللّغة العربيّة » الخاصّ بالسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط الذي يتمّشى ومنهاجَ الجيل الثاني ، الذي أقرّته وزارةُ التربية الوطنية في أهدافه ومحتواه وطرائقه . "1

وتم الإشارة فيه إلى كيفية تناول المادة اللغوية نحوها وتراكيبها عن طريق الاعتماد على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية وقد نص على ذلك "

يتبنّى الكتاب المقاربة بالكفاءات «هدفًا» والمقاربة النّصية «نَهْجًا» في تناول مادّة اللّغة العربيّة تفكيرًا وتعبيرًا ونحوًا وصرفًا وإملاءً وأسلوبًا وفنًّا . "2

ثم تم تحديد محتويات الكتاب وهي موزعة على ثمانية (08) مقاطع تعليمية متمثلة فيما يلي: (الحياة العائلية، حب الوطن، عظماء الإنسانية، الأخلاق والمجتمع، الأعياد، العلم والاكتشافات العلمية، الطبيعة، الصحة والرياضة)، وهي مقاطع ذات دلالة بالنسبة للمتعلم من صميم واقعه المعيش، وهي موحية بقيم أسرية وطنية وإنسانية وأخلاقية واجتماعية، وهي كفيلة بإحداث التواصل والتفاعل والانفعال؛ لأنها ترهف الحس وتقدح زناد الفكر فيحدث التفكير وتحسن اللغة والتعبير، فيحسن الذوق السليم والإبداع وتتفجر القرائح والمواهب.

ومنه فإن كل مقطع من مقاطع الكتاب يتميز بالمميزات الآتية:[3]

- ✓ يرتبط بمحور ثقافي اجتماعي يحوز على اهتمام المتعلم، ويصنع جوّا نفسيا في القسم خلال تنفيذ تعلّمات المقطع.
- ✓ يستهدف المقطع التعليمي كفاءة مرحلية هي مجموع من الكفاءات المرحلية للميادين.
- ✓ التلازم بين سيرورة التعلّم وسيرورة التقويم.

1/ محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي قي اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم (المطبعة الوطنية للفنون المطبعية)، 2015-2016م، صفحة التقديم

2/ المرجع نفسه، صفحة التقديم

3/ ميلود غرمول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من العليم المتوسط، ص: 40-41.

- ✓ لكل مقطع وضعية انطلاق وظيفتها ضبط التعلمات وتوجيهها، ووضعيات تعلمية لممارسة الفعل التعليميّ.
- ✓ يظهر نمو الكفاءة المرحلية للميادين في الإدماج، وتنمو الكفاءة المرحلية للمقطع بين الميادين.
- ✓ يتمحور كل مقطع حول مشروع ينجزه المتعلم في أفواج.

ينجز المقطع الواحد من هذه المقاطع في مدة شهر موزعة على ثلاثة ميادين (ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ميدان فهم المكتوب$_1$ (قراءة مشروحة +البناء اللغوي) ، ميدان فهم المكتوب$_2$ (نص أدبي)، إنتاج المكتوب).

وقد تم في صفحة التقديم إبرازها كالنحو الآتي: "

ينجز المقطع الواحد في مدّة شهرٍ ويحتوي ميادين محدّدة هي :
ميدان فهم المنطوق: تمّ إدراج نصوصه وطرائق تناوله في "دليل الأستاذ".
ميدان فهم المكتوب :
أ- قراءة مشروحة : يُقرأ ويُدْرسُ ، ويُتَّخذ سندا للظّاهرة اللّغوية.
ب – دراسة النّصّ الأدبي : يُقْرأُ ويُدْرسُ أدبيًّا ويُتّخذُ سندًا للظّاهرة البلاغية وبعضِ الأساليب الفنيّة ذات الجودة والفَرَادة والتّميّز .
ميدان إنتاج المكتوب : تُتَناول فيه بعضُ الأنماط التعبيرية وبعضُ التّقنيات الأدبيّة مُنْطلقًا للنّتاج الكتابي ومجالاً لقياس وضبط الكفاءات وتقويمها. "1

ناهيك عن المشاريع التي تعد في حد ذاتها من العمليات التربوية الطموحة، لما فيها من تعاون بين المتعلمين الذين ينجزون عملا مشتركا ويعدّونه بأنفسهم بعد دمج معارفهم السابقة فيه . وقد نص على ذلك "

كما اشتمل الكتاب على أنشطة المشاريع، وهي تمثل حجر الزّاوية في مجال التّدريس بالكفاءات، وهي مستقاة من محيط المتعلّم وواقعه المعيش، تسعى إلى تحقيق الكفاءات العَرْضية مع بقيّة المواد التعلّميّة الأخرى لتوحيد الأبعاد والأهداف والغايات. "2

1/ محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي قي اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، صفحة التقديم
2/ ، محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي قي اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط ،صفحة التقديم

وقد تم أيضا تحديد فائدة الكتاب

وبهذا يُعَدّ كتابنا بابًا فسيحًا يشرع أمام المتعلّم ليلِجَ من خلاله إلى حقولِ اللّغة عربيّة المترامية الأطراف، فيشفّ عن قواعدها وكنوزها وأساليب تعبيرها، ويأخذَ نصيبا وافرًا منها ويمارسها "يوظفها بكيفيةٍ سليمةٍ حسنةٍ بَدْءا من المستوى الشّفاهيّ وصولاً إلى المستوى الكتابي .

نُنَوِّهُ -إضافةً إلى ما تقدّم- إلى أنّ كلّ مقطع يُختم بنتاج مكتوبٍ ونشاطِ إدماجٍ من قبل المتعلّم، فهما - معا - فرصةُ التّلميذ للمحاولة والتدرّب على إدماج معارفه المكتسبة وتقويم نفسه وقُدْراته ومهاراته، وسانحةٌ للأستاذ لتقويم قدْرات أبنائه المتعلّمين، ومهاراتهم وكفاءاتهم، ورصْد نموّ مستوياتهم، وضبط جوانب ضعفهم لمعالجتها . "[1]

وآخر فقراته تحمل رغبة المؤلفين في تلبية الطموحات المعرفية من خلال النصوص التي تتميز بالتنوع والتعدد وقد نص على ذلك

أملنا كبيرٌ في أن يكون هذا الكتاب نعمَ السَّند لأبنائنا المتعلّمين ؛ لأنه ينطوي على نصوصٍ متنوعة ثريّة تُمثِّل قيمةً مُضافة إلى المتْن الأدبيّ العربيّ عامّة والجزائري خاصةً ، وقادرةٍ على الارتقاء بمستوى تلاميذ السّنة الأولى من التعليم المتوسّط وخادمةٍ للّغة العربية ومواردِها الفكريةِ والمعرفيّةِ والمنهجيّةِ والذّوقيةِ والجماليةِ. " "[2]

إذا نظرنا إلى التقديم نرى أنه قد حقق إلى حد كبير ما تحويه المقدمة من عناصر وهي كالأتي:

- الإشارة إلى الأهداف المراد تحقيقها.
- ذكر أهمية الكتاب والحاجة إليه.
- أشار إلى مكوناته وحدات، فصول.
- صِيغ بلغة تخاطب لغة المتعلم بوضوح خالية من التعقيد.[3]

1-4-حجم الكتاب: يعتبر حجم الكتاب مناسبا بالنسبة للمرحلة المتوسطة وذلك لسهولة حمله ووضعه في الحقائب/

1/ المرجع نفسه ، صفحة التقديم

2/لمرجع نفسه، صفحة التقديم

3/ عبد الرحمان الهاشمي، محمد علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص :305

1-5- شكل الغلاف:

عبارة عن مادة ملونة بألوان مختلفة متناسقة فيما بينها، كما أنها الألوان المتنوعة تلفت الأنظار، وتجذب اهتمام المتعلمين إليها، وتعطي انطباعا جيدا لدى المتعلمين،حيث يجب أن يراعى في تصميم غلاف الكتاب المدرسي أن يكون جذابا ملائما للمستوى الدراسي المستهدف، وللمادة العلمية التي يحتويها المتن.[1]

1-6 - التجليد: صنع التجليد من ورق مقوى، ولكنه خفيف فمن السهل أن يمزق وكان الأفضل أن يصنع من مادة أقوى، من منطلق أنّ الكتاب المدرسي وسيلة يُداوم على استعمالها، وتبقى الحاجة إليه مدة معتبرة، يجب أن يكون الغلاف متينا يُقاوم الصدمات والاستعمالات المتكررة والمستمرة.[2]

1-7- نوع الورق: أبيض يتناسب مع الألوان المتنوعة في كل صفحات الكتاب وتجعل الكتابة واضحة وقابلة للقراءة، يطبع الكتاب المدرسي على الورق، ولهذا يحتاج أن يُنتقَى

1/ سليمة مدور، (مداخلة) ، عناصر الإخراج الطباعي للكتب المدرسية ومواصفاتها، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع وآفاق، أعمال الملتقى الوطني المنظم يومي 24 و25 نوفمبر 2007م، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، طبع جوان 2008م، ص:320

2/ المرجع نفسه، ص: 320

لـه ورق جيّد صقيل، لا ينضـح فيـه الحبر، ولا يكشف ظـاهره عن باطنـه، وأن تطبـع الكلمـات على هذا الورق طباعة تبرز فيها الحروف على نحو محدد مقبول.[1]

1-8- فهـرس المحتويـات: يحتـوي الكتـاب اللغـة العربيـة للسـنة الأولـى مـن التعلـيم المتوسط علـى فهرس المحتويات علـى شكل قائمـة، توضـح للمتعلم الميدان وعنوانـه وصفحته ومقطعـه وهـذا الفهـرس وضـع بشـكل دقيـق يصـف كـل بيانـات مـا يحتويـه الكتـاب مـن معلومـات، فيسـهل المتعلم البحث عن بيانـات معينـة فـي هذا الكتـاب " وتكون هذه القائمـة فـي بداية الكتاب ليسهل الر جوع إليها وقت الحاجة.[2]

الفـــــــهـــــــرس

المقاطع	فهم المكتوب (قراءة مشروحة)	الصفحة	فهم المكتوب (دراسة النّص الأدبي)	الصفحة	إنتاج المكتوب	الصفحة	المشاريع	الصفحة
تقويم تشخيصي								
الحياة العائلية	ابنتي	12	أبي	14	آداب تناول الكلمة	15	سرد أحداث عائلية برتابة الجدّة. موضوعها : ربط جيل اليوم بجيل الأمس.	27
	النّعت (1)	13	الشّعر والنثر	15				
	قلب الأمّ	16	رسالة إلى أمّي	18	تصميم نصّ	19		
	أزمنة الفعل	17	أتذوّق النّص	19				
	في كوخ العجوز رحمة	20	أنا وابنتي	22	السّرد	23		
	الضمير وأنواعه	21	القطعة الشّعرية والقصيدة	23				
	ماما..	24	رسالة إلى ولدي	26	1- الإنتاج	27		
	علامات الوقف (1)	25	أتذوّق النّص	27	2- المشروع			
إدماج - تقويم - معالجة للمقطع								28
حبّ الوطن	حبّ الوطن من الإيمان	32	قِ يا أيّها الوطن المفدّى	34	تقنية تحرير مقدّمة	35	وصف شخصية وطنية جزائرية متميّزة.	47
	النّعت السّببي	33	البيت الشّعري	35				
	متعة العودة إلى الوطن	36	وللحرية الحمراء باب	38	الوصف	39		
	أسماء الإشارة	37	أتذوّق النّص	39				
	فداء الجزائر	40	نوفمبر	42	إنتاج نصّ يتضمّن تحرير مقدّمة	43		
	الاسم الموصول	41	التّشبيه	43				
	الوطني	44	بشراك يا دعدُ	46	1- الإنتاج	47		
	الفاعل	45	الجناس	47	2- المشروع			
إدماج - تقويم - معالجة للمقطع								48

المقاطع									
عظماء الإنسانية	سرّ العظمة	52	جميلة بوحيرد	54	الوصف المادي	55	ترجمة لعظيم من عظماء الإنسانية.	68
	جمعا المذكر و المؤنث السّالمين	53	أتذوّق النّص	55				
	فرانز فانون	56	عمر ورسول كسرى	58	الوصف المعنوي	59		
	جمع التّكسير	57	أتذوّق النّص	59				
	الرّازي طبيبا عظيما	60	بتهوفن	62	التّلخيص	63		
	همزة الوصل	61	أتذوّق النّص	63				
	ابن الهيثم العبقري	64	ماسينيسا	66	1- الإنتاج	67		
	علامات الوقف (2)	65	التعبير المجازي	67	2- المشروع	68		
إدماج - تقويم - معالجة للمقطع								69
(تقويم فصلي) + (تقويم تشخيصي ومعالجة)								
الأخلاق و المجتمع	آيات من سورة الحجرات	72	أغنية البؤس	74	بناء فقرة وصفية	75	تحليل ظاهرة التسوّل في شوارع بلادنا.	87
	المبتدأ والخبر	73	أتذوّق النّص	75				
	الوقيعة	76	بين المظهر والمخبر	78	بناء فقرة سردية	79		
	كان وأخواتها	77	الطّباق	79				
	العبودية	80	إنّ لكم معالم	82	بناء فقرات سردية وصفية	83		
	همزة القطع	81	السّجع	83				
	مدرّسة رغم أنفك!	84	سوء المهلكة	86	1- الإنتاج	87		
	الهمزة في آخر الكلمة	85	أتذوّق النّص	87	2- المشروع			
إدماج - تقويم - معالجة للمقطع								88

1/ سليمة مدور، (مداخلة) ، عناصر الإخراج الطباعي للكتب المدرسية ومواصفاتها ، ص: 322

2 / محسن علي عطية ، المناهج الحديثة وطرائق التدريس،ص: 324

1-9- تشكيل الحروف :

قام المؤلف بتشكيل معظم الكتاب وخاصة النصوص القرائية، ولكنه لم يقم بتشكيل التدريبات، فمعظمها غير مشكلة ومن المتوقع أنه يهدف إلى مساعدة المتعلمين بالتمرين المستمر على الكتابات غير المشكولة؛ كي تنمو قدرتهم على القراءة السليمة.

1-10- حجم الخط: ما نلاحظه أنّ حجم الخط مناسب لعمر المتعلم ومستواه العقلي، مما يسمح له بالقراءة الجيّدة والفهم السريع، وعليه يجب" أن يكون حجم الكتابة مناسبا لسن المتعلم يحتاج إلى البنط الكبير من أجل سهولة القراءة."[1]

1- 11- اللون:

تعددت ألوان الغلاف مع طغيان اللون الأخضر كونه يعد من أكثر الألوان استقرارا في دلالته وهو من الألوان المحبوبة ذات الإيحاءات المبهجة، ويبدو أنه استمد معانيه المحبوبة من ارتباطه بأشياء مبهجة في الطبيعة كالنبات وبعض الأحجار الكريمة، [2]ونجد كذلك اللونين الأحمر والأزرق، فقد تم استخدام الأول لما يحمله من دلالات على النشاط والطاقة والقوة

1/ محمد السيد علي الكسباني، المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق، ص: 149

2/عبيدة صبطي، نجيب بخوش، الدلالة والمعنى في الصورة، دار الخلدونية، الجزائر، ط1، 2009م، ص: 39

والحيوية ويستخدم في تنشيط الدورة الدموية،[1] والثاني كونه يعتبر منشطا للذاكرة والتفكير، وأيضا بروز بعض ألوان الطيف بتدريجاتها المتفاوتة منها: البرتقالي، الأصفر والأسود والأبيض والبنفسجي وتعدد ألوان صفحة الغلاف وتناسقها أضفى لمسة جمالية عليه.

نلاحظ تعدد الألوان في طيات الكتاب فتجدها كالآتي: البرتقالي وقد تم استخدامه كونه لونا مقويا ومنشطا، ومضادا للإحساس بالهبوط والفتور والاكتئاب وكافة المشاعر السوداوية.[2]

ونجد هذا اللون في الجداول الخاصة بالتدرج السنوي وجدول الكفاءة الختامية الذي نجده في بداية كل مقطع، إضافة إلى اللون الأبيض الذي يدل على قمة الصفاء والنقاء والوضوح، كما يوحي بمعنى تطمئن له النفس وتحس بالسكينة، ويبعث على التفاؤل والسرور،[3] بينما تفرد اللون الأخضر بين الفاتح والقاتم في الجداول الخاصة بالتدرج السنوي وكخلفية للصفحات الخاصة بالكفاءات الختامية البارزة في المقاطع الآتية: الأول والثاني والخامس والسادس (الحياة العائلية .، حب الوطن، العلم والاكتشافات العلمية، الأعياد)، وقد استخدم كونه اللون الوحيد الذي إذا ما طغى على كل الألوان الأخرى، فإنّ المتعلم لا يحس بأي ضيق أو ملل؛ فهو يوازن ويحقق التناغم ويشجع على التحمل والفهم وهو لون ملطف ومهدئ على الجسم والعقل أيضا، [4]ونجد كذلك اللون الأزرق بتدريجاته في المقطعين الأخيرين (السابع والثامن) وأيضا في الجداول الخاصة بالتدرج السنوي، وقد استخدم لأنه يهدئ الذهن ويساعد على الاسترخاء، ويجدد نشاط الجهاز العصبي بالجسم، كما يعطي الشعور بالعمق، ويمتاز بتخفيف التوتر والعصبية عند الإنسان. [5]

1 / عبيدة صبطي، نجيب بخوش، الدلالة والمعنى في الصورة ،،ص: 49

2/ المرجع نفسه، ص: 51

3/ المرجع نفسه، ، ص: 52

4/ المرجع نفسه ، ص :51

5/ المرجع نفسه، ص: 51

1-12- الصور:

تعد الصورة من أبرز الوسائل التعليمية؛ لما تحمله في طياتها من دلالات ومعان ورموز تُضفي عليها قيمة وتجعلها أداة اتصال فاعلة؛ فهي مكون رئيسي لا غنى عنه لما تحققه من أهداف تربوية وتعليمية منشودة، فهي عنصر أساسي من أجل الوصول بالمتعلم إلى وضعيات تعلّمية سليمة، وانتقلت الصورة من مرحلة الجمال كفن يهتم به الفنان بالشكل والتكوين إلى فن تطبيقي وظيفي يهتم بالقيم الجمالية والثقافية والفكرية والنفسية المتعلقة بالمتعلم.

وقد حوى الكتاب51 صورة، ولدينا 96 نصا يعني أن هناك نصوصا لا يوجد فيها صور وهذا قليل مقارنة بعدد النصوص؛ حيث " **يمكن أن ننتظر من وسائل الإيضاح أن تؤتي فائدة أكبر في ذلك الجزء من نص الكتاب، الذي يحاول إرساء خبرات جديدة ليعتمد عليها في التعليم، وأن تحقق قيمة أعلى في الكتب التي تعالج خبرات غير متوفرة في الحياة اليومية."**[1]

أما إذا نظرنا إلى أنواعها وتعددها فاختلفت بين الحقيقية والمرسومة وبين الملونة وغيرها وهذه الصور" **ويجب أن تثير الحوافز ومن ثم يجب أن تتسم بالجاذبية، وليس لتصميم الكتب من هدف سوى أن تصبح جذابة، ولا يتأتى ذلك إلا " باستعمال الألوان في وسائل الإيضاح أساسي كما أن لها نفعها في كثير من وسائل الإيضاح، ولكن كثيرا ما تستخدم الألوان وسيلة لإخفاء النقائص التي تعيب الرسوم أو لإخفاء نواحي القصور في النص نفسه ."**[2]

أما عن علاقة الصور بمضمون النص فالصور المنتقاة مناسبة للمقاطع معبرة عن النصوص متناسقة الألوان من منطلق أن "**الألوان تتواءم كما تتواءم الأنغام بسبب تنسيقها المبهج هو ما يعنيه المحدثون بانسجام الألوان وائتلافها ."**[3]

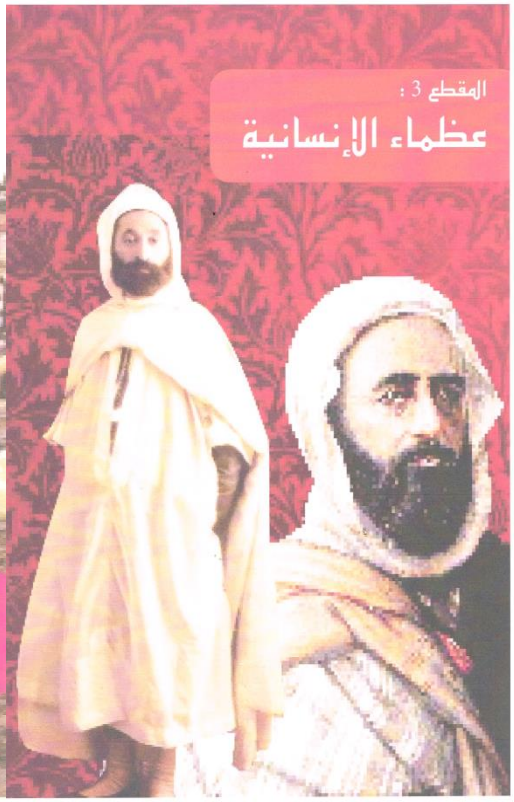
1/ أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي تأليفه وإخراجه الطباعي، دار المريخ، المملكة العربية السعودية، الرياض د ط، 1980م، ص: 48

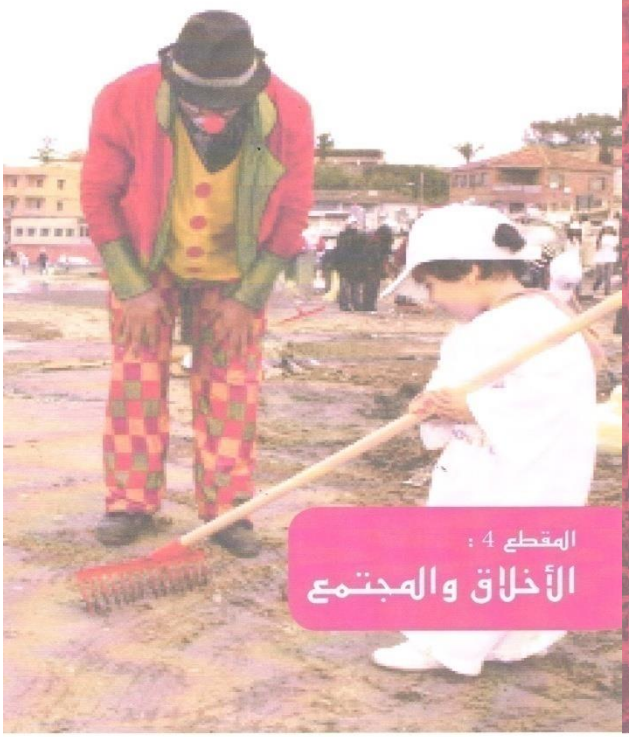
2/المرجع نفسه، ص: 50

3/ أحمد مختار عمر، اللغة واللون، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1997م، ص136.

المقطع 1 :
الحياة العائلية

المقطع 2 :
حبُّ الوطن


المقطع 3 :
عظماء الإنسانية


المقطع 4 :
الأخلاق والمجتمع

المقطع 6 :
الأعياد
المقطع 5 :
العلم والاكتشافات العلمية

المقطع 8 :
الصحّة والرياضة
المقطع 7 :
الطبيعة

إلاّ أننا نجد في بعض الصفحات حشوا وملء للفراغات بتكرار هذه الصور مثل(ص 117/113/112 ....)مما يجعل الكتاب المدرسي يتحول إلى ألبوم صور يتلهى الناشئ بالنظر فيه وينشغل عن التأمل في الموضوع المقرر. "[1]

البناء اللغوي
قواعد اللغة
113

أ- أتعلّم قواعد لغتي:
عد إلى النص السابق و لاحظ الجملة الآتية :
«الأعيادُ سنّةٌ فطريّةٌ جُبِلَ عليها النّاسُ وعرفُوها، وفكّرُوا فيها تفكيراً مُنْذُ عَرفُوا الاجتماع».
- لاحظ المصدر «تفكيراً»، قارن بينه وبين الفعل (فكّرَ) قبله: ماذا تلاحظ؟
- هذا المصدر الذي يُذكر بعد فعله ويشتمل على لفظه ومعناه، كيف يسمّى؟
- وكيف جاء هذا المصدر؟
- إذًا ما هو المفعول المطلق؟

المفعول المطلق مصدر منصوب، يذكر بعد فعل من لفظه.

- ما الغرض من المفعول المطلق في الجملة السابقة؟
لاحظ ما يأتي :
«احتفل النّاس بالعيد احتفالاً جماعيًا»، «احتفلَ الصّغارُ بالعيد احتفالَ الكبارِ».
- حدِّدِ المفعول المطلق في الجملتيْن؟ - ما الغرض منه؟ لمَ؟
وقد نقول: «احتفَلَ النّاسُ بالعيد احتفالَيْن».
- ما الغرض من المفعول المطلق هنا؟

يأتي المفعول المطلق مُؤكّدًا لمعنى الفعل، أو مبيّنًا نوعه أو عدده.

ب- أُوظّفُ تعلّماتي:
- أعرب ما تحته خط: فهمتُ الدّرسَ فَهمًا جيّدًا.
- أتمم الجمل الآتية بوضع المفعول المطلق المناسب واضبط آخره بالشكل:
يعيش الرّجل مع زوجته... جاء الضّيف ... قلّ العشب... ندر الماءُ... امتنعت النيّاق... فارقت المرأة زوجها...

أنجزُ تماريني في البيت:
أ- كوّن ثلاث جمل تشتمل على مفعول مطلق بحيث يكون في الأولى مؤكّدًا لمعنى الفعل، وفي الثّانية مبيّنًا نوعه، وفي الثالثة مبيّنًا عدده.
ب- ركّب جملا مفيدة واجعل كلاً من المصادر الآتية مفعولا مطلقا:
جريانا ـ إعطاءً ـ امتناعا ـ تضييعا.

البناء اللغوي
قواعد اللغة
117

أ- أتعلّم قواعد لغتي:
إقرأ بتمعّن الجملة الآتية:
«وربّما صَامَ بَعْضُهم هذا اليوم ابتغاءَ الأجر والثّواب من عند الله تعالى».
- لاحظ المصدر (ابتغاء) علامَ يدلُّ؟
- كيف يسمّى المصدر الذي يدلّ على سبب وقوع الفعل؟
- كيف جاء المفعول لأجله من حيث حركة الإعراب؟
- إذًا ما هو المفعول لأجله؟

المفعول لأجله مصدر منصوب يبيّن الغاية من وقوع الفعل.

ب- أُوظّفُ تعلّماتي:
- هات جملاً مفيدة تشتمل على مفعول لأجله.
- أجب عن هذه الأسئلة وضمّن أجوبتَكَ مفعولاً لأجله:
- لمَ جئتَ إلى المدرسة؟
- لمَ يحسنُ النّاس إلى بعضهم؟
- لمَ يشتري النّاس فواكه كثيرة في العيد؟

أنجزُ تماريني في البيت:
1- أعرب الجملة الآتية: «يصوم المسلمون رمضانَ استِجَابَةً لأمرِ اللّه».
2- اجعل كل مصدرٍ من المصادر الآتية مفعولاً لأجله داخل جُمَلٍ مفيدة من إنشائك.
(طَمَعًا – خِشْيَةً – رَغْبَةً – اتّقَاءً).
3- استخرج المفعول لأجله من النّص الآتي:
« تُبْنى الحصون على حدود البلاد دفاعًا عنها، وينتقى لها المكان المنيع صَونًا لها من الأعداء، ويدرّب كلّ فرد على حمل السّلاح تأهّبًا للسّاعة الحاسمة».

" ووسائل الإيضاح بهذه الطريقة سوف يتحتم عليها أن تظهر في المكان الصحيح بالنسبة للنص وهذه هي مسؤولية المؤلف، ففي أي صورة سوف يندمج تماما المحتوى والشكل، ولكن في الإيضاحات التي تحتويها الكتب يتفوق المحتوى من حيث أهميته، وأن أي تأكيد للشكل يمكن أن ينتج عنه تشتيت للانتباه، ومن هنا يجب على وسيلة الإيضاح لكي تحدث أثرها أن ترسم ونشرح ما يحتاجه، وأن عدم التوافق بين الإيضاح والنص سوف يفسر على أنه نوع من التعارض بينهما ويترتب عليه انتقاص من قيمة الكتاب." [2]

1/ أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية (أهميتها، مصادرها، ووسائل تنميتها)، عالم المعرفة، الكويت، العدد 12، 1996م، ص: 217

2/ أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي تأليفه وإخراجه الطباعي، ص: 49

كما أنّ الطبعة المعدلة أضافت صورا توضيحية أزالت الالتباس والفهم الخاطئ لبعض النصوص (نص ابنتي للمازني)." **فيجب على المؤلف أن يبيّن أين يمكن لوسيلة الإيضاح أن تصبح إضافة ذات أثر محدد ومؤكد داخل الكتاب وحينئذ يمكن تكليف مصور أو رسام يتولى هذه المهمة .** " [1]

الكتاب المدرسي ص: 12- 13

ابنتي

في بَعْضِ الأَحْيَانِ أَكُونُ جالِسًا إلى مَكْتَبِي قَبْلَ طُلُوعِ الشَّمسِ، وأَمَامِي الآلَةُ الكاتِبَةُ أَدُقُّ عليها، وأَرْمِي بورَقَةٍ إِثْرَ وَرَقَةٍ، وإلى جانِبِي فِنْجانُ القهوةِ أَرْشُفُ مِنْهُ، وأُذْهِلُ عنه، فأُحِسُّ راحَتَيْكِ الصَّغيرتَيْنِ على كَتِفَيَّ، فأُديرُ وَجْهِيَ إليكِ، وأَرْفَعُ وَجْهِي لأُصبِّحَ على بِسَاتِينِ وَجْهِكِ، وأَشْتَمَّ من عَيْنَيْكِ النَّجْلاوَيْنِ ما أَفْتَقِرُ إليهِ مِنَ الجَلَدِ والشَّجاعةِ، وأرفعُ يَدَيَّ فأُطَوِّقُكِ بذراعيّ،«وأَضُمكِ إلى صَدْرِي، أَنْتُمُ خَدَّكِ وَأَمْسَحُ على شَعْرِكِ الأَثِيثِ المُرْسَلِ على ظهرِكِ، وجانِبِ مُحيَّاكِ الوَضِيءِ، وأَنشرُ في كَهْفِ صَدْرِي المُظْلِمِ نُورَ البِشْرِ والطَّلاقَةِ، فتدفعِينَ ذِراعَيْكِ العُضَّةَ، وتتناوَلِينَ بِبَنانِكِ الدَّقِيقةِ وَرَقَةً مِمَّا كَتَبْتُ، وترفَعِينَها أمامَ عَيْنَيْكِ، وَتَرْوِينَ ما بينَهما.

وأنا أَنظُرُ إليكِ وفي قَلْبِي سَكِينةٌ وَجَوًى من قُربِكِ المُعطَّرِ بِمِثْلِ أَنفاسِ الرَّوضَةِ الأُنُفِ في البُكْرةِ النَّدِيَّةِ، وأَلمحُ شَفَتَيْكِ الرَّقِيقَتَيْنِ تَخْتَلِجانِ، وعَيْنَيْكِ تَلْمَعَانِ، فتطيبُ نفسي بِسُرُورِكِ الصَّامِتِ، ثم أَسْمَعُ ضِحْكَتَكِ الفِضِّيَّةَ، وتُصَافِحُ سَمْعِي من ضحكاتِكِ العَذْبَةِ مَوْجاتٌ لَيِّنَةٌ، ثُمَّ تَدْفَعِينَ ذِرَاعَيْكِ، فَتُطَوِّقِينَ بِها عُنُقِي، وتَجْذِبِينَ وَجْهِي إِلَيْكِ، ولكنَّكِ تُخْفِقِينَ على رِقَّةِ شفتيكِ من خُدُونَةِ خَدِّي، فَتَلْثِمِينَ أُذُنِي الطَّوِيلَةَ، وتَعَضِّينَها أيضاً فأَصرُخُ، فتَخْرِجِينَ بعد أن خَلَّفتِ في صدري انشراحاً، وفي قلبي رضا فَأَضْطَجِعُ مُرتاحاً، وأُغمِضُ عَيْنِي القَرِيرَةَ بِحُبِّكِ، ثم أفتحها على جنّة صغيرة حملتُها بيدي هاتين إلى قبرِها، وأنزلتُها فيه ووسّدتُها التراب، ثمّ انكفأتُ إلى بيتي جامدَ العينِ و على شَفَتَيَّ ابتسامةٌ مُتكلِّفةٌ وفي فَمِي يَدُورُ قولُ ابن الرومي:

لمْ يُخْلَقِ الدّمعُ لامرىء عبثاً ❊ اللهُ أدْرَى بلوعةِ الحُزْنِ.

إبراهيم عبد القادر المازني
(قصة حياة)

أفهمُ النّصّ:

1. عمّن يتحدث الكاتب في هذا النّصّ؟
2. كيف كانت العلاقة التي تجمع بين البنت وأبيها؟
3. أذكر أهمّ الأوصاف التي نعت الكاتب بها ابنته.
4. إستخرج من النصّ بعضَ ملامح الطّفولة.
5. ماذا حدث لابنته ؟ وكيف كان موقفه أمام هذا المصاب الجلل ؟

أعود إلى قاموسي:

أفهمُ كلماتي: أُذْهَلُ عنه: أنساهُ، ذَهَلَ الشيء: نَسيه لشُغل. النَّجْلاوان: الواسِعَتان. الأثيث: المُلتَفّ، ج. إثاثٌ. مُحَيّاك: وجهُك. الوَضيء: النظيف، الحسن. الأُنُف (من الرياض): ما لم يرعَهُ أحدٌ، كأنّ أُنُفَ: لم يُشرب بها. تختلجان: تتحركان. أضطجعُ: أنام، الضجعةُ: الرّقدة.

أشرحُ كلماتي: تَرْوِين، جَوَى، القَرِيرَةُ.

قواعد اللغة

أ- أتعلّمُ قواعدَ لغتي:

لاحظ قول الكاتب في نص «ابنتي».

- «... فأُحِسُّ راحتيْكِ الصغيرتين...».
- «... أستمدُّ من عينيكِ النّجلاوَيْن...».
- «... ألثم خَدَّكِ الضّوعَ وامْسَحُ على شَعْرِكِ الأثيث».

تدبّر الكلمات الآتية داخِلَ سياقاتها وجملها:

- «الصّغيرتين - النّجلاوَيْن - الأثيث».
- عَلامَ تدلُّ؟ ما هو إذًا النّعت الحقيقي؟

الاستنتاج

النّعت الحقيقي يُوضّحُ منعوته تُفْسّرُهُ ويصفُه.

- هل هناك مطابقةٌ بينه وبين منعوته؟
- ما هي أحكامه؟

الاستنتاج

النّعت الحقيقي يتبع منعوته في الإعراب، ويطابقُه في التّعريف والتنكير، وفي النّوع والعدد.

ب- أوظّفُ تعلّماتي:

- إستخرج من السّند نفسه نعوتاً حقيقيّة أخرى، وبيّن المطابقة بين كل نعتٍ ومنعوته.
- أعرب ما تحتهُ خطّ فيما يأتي: «البِنْتُ المهذّبةُ تحترم الإنسانَ الكبيرَ».
- إنسخ الجمل الآتية على دفترك، واربط التّركيب الذي يحوي المنعوت بالتّركيب الذي يحوي النّعت المناسب له:

• تحترم الأمّة الجنديّ	• الصّادق بالرّبح
• يبكر العاملُ	• المدافع عن الوطن
• يفوز التّاجرُ	• الحديث الأراضيَ الواسعةَ
• يحرث المجراثُ	• النّظيفُ بكتبه
• يعتني الطّالبُ	• النّشيط إلى المعمل

أنجزُ تماريني في البيت:

- عيّن النّعتَ الحقيقي والممنوت ووجّه المطابقة بينهما فيما يأتي:
- إنّ الإحسانَ عَاطِفَةٌ كَرِيمَةٌ صَادِرَةٌ عن النّفس الشريفةِ المُؤمِنَة.
- لَقَدْ لَعِبَ الأسطولُ الجزائريُّ دوراً عظيماً في التّاريخ القديمِ ولِمدّةٍ طويلةٍ، والْحَقّ بالبَحْرية الأوروبيّة خَسَائِرَ فَادِحَةً.

يتميز هذا الكتاب بحسن الإخراج من حيث التصميم الفني والألوان مقارنة مع سابقيه من الكتب، ويدخل هذا ضمن المحفزات التي تجعل المتعلم يرغب في القراءة والمطالعة، والتشوق لهما، صور مناسبة ومعبرة، طباعة جيدة، نوعية ورق لائقة، تغليف مناسب، وشكل الغلاف جذاب وجميل،" **ونادرا ما تجد الآن كتابا للأطفال يخلو من الرسوم أو الصور الملونة التي تلعب دورا كبيرا في توضيح مادة الكتاب وتقريب مفهومها للأطفال، حيث إن الصورة والرسم يرتبطان بنص الكتاب، ويلتحمان به في تناسق وتكامل يزيد من شغف**

1/ أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي تأليفه وإخراجه الطباعي، ص: 47

الأطفال بالقراءة والإطلاع، ويعينهم على الفهم والإدراك، فضلا عن تدريبهم على التذوق الجمالي وتقدير الفنون بصفة عامة."[1]

تعتبر الصور والرسوم من الصور التعليمية؛ لأنها تعين المتعلم على فهم الدروس، وقد وضعت الصور بألوان جميلة وجذابة ومتنوعة، إذ أن هذه الصور تساعد على تنمية مهارة الفهم في القراءة، فيستطيع المتعلم من خلالها تصور ما يحدث في النص.

2 – من حيث المضمون:

2-1-الجوانب العامة :

- وضوح العناوين الرّئيسية.
- مقدّمة وظيفية توضح أسلوب وفلسفة الكتاب.
- شمولية الفهرس (قائمة المحتويات).
- التسلسل في تبويب الكتاب حسب المقاطع التعلّميّة الثمانية.

الكتاب مذيل بمعجم لأهم المفاهيم والمصطلحات الواردة في الكتاب وفهرسا للنصوص المدرجة ضمن الكتاب المدرسي، "فيعرف كل من المعلم والمتعلم أي زاد فكري يهيأ له خلال العام وهدا ضروري حين تأليف مثالي سيفرغ له المتعلمون في المستقبل دراسة واستماعا"،[2] كما زود بمعجم لأهم المصادر والمراجع اللغوية في مجالي القواعد والبلاغة كما يوضحه الجدول الآتي:

1/ أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي تأليفه وإخراجه الطباعي ، ص: 47 – 48

2 // سامي الدهان، المرجع في تدريس اللغة العربية للمدارس الإعدادية والثانوية، ص: 122

أهمّ المصادر والمراجع اللغوية

صفحة 171

في القواعد اللغوية	
1- معجم الإعراب و الإملاء	د.إميل بديع يعقوب
2ـ المعجم الوسيط في الإعراب	د.نايف معروف ومصطفى الجوزو
3ـ موسوعة النحو والصرف والإعراب	د.إميل بديع يعقوب
4ـ قصة الإعراب (أربعة أجزاء)	أحمد الخوص
5ـ الكامل في النحو والصرف والإعراب	أحمد قبش
6ـ تطبيقات نحوية	د. عبد المنعم فاتر
7ـ دروس في الإعراب(2)	د.عبده الراجحي
8ـ القواعد الأساسية للغة العربية	السيد أحمد الهاشمي
9ـ النحو العربي من خلال النصوص	عبد الوهاب بكير
10ـ المختار من أبواب النحو	د. محمد خير الحلواني
في البلاغة العربية	
1ـ علم المعاني	د.عبد العزيز عتيق
2ـ علم البديع	د.عبد العزيز عتيق
3ـ علم البيان	د.عبد العزيز عتيق
4ـ البلاغة الوافية	محمود السيد شيخون
5ـ البلاغة الواضحة مع دليلها	علي الجارم ومصطفى أمين
6ـ جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع	أحمد الهاشمي
7ـ المدخل إلى دراسة البلاغة العربية	السيد أحمد خليل

– لم تقدم اللجنة التي ألفت الكتاب تعريفا بالمؤلفين، لأنه في اعتقادها أنّ البنيوية المعتمدة تدعو لموت المؤلف.

2 – 2 – القيم والقضايا التي يعكسها مضمون كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط:

أوضح القانون التوجيهي للتربية رقم 08 ـ 04 المؤرخ في 23 يناير 2008لاسيما في الفصل 1 والفصل 2 من العنوان الأول، وفي الفصول: الثاني والثالث والرابع من العنوان الثالث مهام المدرسة والقيم الروحية والمواطنة من خلال: التأكيد على الشخصية الجزائرية، تعزيز وحدة الأمة عن طريق ترقية القيم المتعلقة بالثلاثية: الإسلام، العروبة والأمازيغية، ومدعمة بالتكوين على المواطنة، والتفتح على الحركات العالمية والاندماج فيها.[1]

1/ دعاس سيد علي، دليل المعلم في التربية الإسلامية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر،2016م، ص :07

حيث تعتبر القيم أول مصدر للمنهاج، لأنها أصل كل الفلسفات والعقائد، والأخلاق والثقافات التي تتولد عنها السياسات التربوية لأي دولة، ولذلك ينبغي أن تتكفل بها المناهج الدراسية بإعطاء الأولوية ـ كما توصي بذلك المرجعية العامة للمناهج ـ للقيم المشكلة للهوية الوطنية، والضامنة للانسجام الوطني، وممارسة المواطنة والتضامن الوطني كلازمة أولية،وفي هذا الإطار، تشكل قيم الهوية (كما حددتها المرجعية العامة للمناهج) الإطار المرجعي الذي تنبثق منه القيم الأخرى.[1]

وممثلة في القيم الآتية: قيم روحية دينية، قيم خلقية، قيم فكرية، قيم اجتماعية،وثقافية ، قيم وجدانية، قيم جمالية،[2] و يمر إدماج القيمة بثلاث مراحل:

- إبراز القيمة ـ من خلال وضعية تعلّمية ـ في صيغة إشكالية لإعطائها دلالة.
- إدراج القيمة في قسم من الوضعيات، يساهم في تعميم التجربة الوجدانية أو الفكرية وإعطائها صفة الدوام (مثل معنى التضامن من خلال التعاون بين الجيران وتعميمه لإعطاء معنى التحضر التضامن الوطني.....)
- ترجمة القيمة في سلوكات جديدة .[3]

بعد اطلاعنا على ما تضمنه المنهاج، وكتاب الطور الأول من التّعليم المتوسط – لغة عربية – لاحظنا تقدّما ملحوظا من حيث اعتماد المرجعيات العلمية للدفع بالعملية التّعليمية التعلّمية، كما وأنّ التقسيم الجديد لمخطط بناء التعلّمات يبرز مدى تبني إستراتيجية جديدة فيما يتعلق بتعليم اللّغة العربية، من حيث تقسيم المحتوى إلى مقاطع وميادين، تعتمدها تعليمية اللّغات عامة واللغة العربية خاصة والارتباط بالمنهاج من حيث تقسيم المحتوى إلى مقاطع، والانطلاق من وضعيات تعليمية وتقويمية.

لإبراز مضمون كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط نستعين بجدول ذي ثلاث أعمدة، نجعل العمود الأول لرقم المقطع والثاني لعناوينه، أما العمود الثالث نلخص فيه أهم القيم التي يهدف إليها.

1/ دعاس سيد علي، دليل المعلم في التربية الإسلامية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 01

2/المرجع نفسه، ص :14

3/ المرجع نفسه، ص: 16

رقم المقطع	عنوان المقطع	القيم والقضايا المتضمنة
1	الحياة العائلية	وجدانية اجتماعية أخلاقية سلوكية
2	حب الوطن	وجدانية، وطنية، تاريخية
3	من عظماء الإنسانية	معرفية، إنسانية، معرفية، علمية، تاريخية
4	الأخلاق والمجتمع	أخلاقية اجتماعية سلوكية إنسانية دينية
5	العلم والاكتشافات العلمية	اجتماعية، معرفية، تواصلية ،بيداغوجية ،علمية، استكشافية، خدماتية
6	الأعياد	دينية، ثقافية.
7	الطبيعة	جمالية، بيئية، اسكشافية
8	الصحة والرياضة	ترفيهية، صحية، خدماتية

الكتاب المدرسي للغة العربية الخاص بالسنة الأولى من التعليم المتوسط، يشتمل على ثمانية مقاطع تربوية متنوعة؛ هي مقاطع ذات دلالة بالنسبة للمتعلم ومن صميم واقعه المعيش، وهي موحية بقيم أسرية ووطنية وإنسانية وأخلاقية واجتماعية.

2 – 3- فيما يتعلق باختيار النّصوص :

- ***في الجانب التّربوي:***

بعض النصوص فلسفية وأكبر من مستوى فهم المتعلم ولا تناسب سنه ونضجه العقلي؛ وذلك راجع لصعوبة الألفاظ الواردة فيها وندرة استعمالها، ممّا لا يخدم الحقل الدلالي، الأمر الذي يؤدي إلى نفور المتعلم منها، مثلما ورد في النصوص الآتية: وداع لعبد الحميد بن جلون، النهر المتجمد لـ**مخائيل نعيمة**، بشراك يا دعد لـ**محمد حسين الجهماني**، رسالة إلى ولدي لـ**أحمد سحنون**.

- ***في الجانب البيداغوجي:***

– معظم النّصوص لا تتماشي مع نمطي السّرد والوصف المقرران للسنة1م

– معظم النّصوص غير مشوّقة، تفتقر إلى الطّابع القصصي، فهذا الجنس الأدبي يثير انفعالات المتعلمين ليتفاعلوا معها فترغبهم وتحفزهم على القراءة، وتغرس فيهم حبّ المطالعة ،والعبرة من هذا غرس القيم والتحفيز على التّعليم الأمر الذي يتطلب توظيف المواضيع القصصية حتى ولو كانت المادة علمية.

– تم تحديد دروس البلاغة والأساليب والعروض التي يجب أن يتناولها المعلم في حصة دراسة النّص ويتذوق جماليتها.

2 – 4 – الجوانب الخاصة بالأنشطة اللغوية :

2 – 4 – 1– تحليل وتقييم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط:

أ–تحليل وتقييم عدد النصوص المدرجة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

لقد بلغ عدد النصوص المخصصة لميدان فهم المنطوق وإنتاجه اثنين وثلاثين (32) نصا وهذه النصوص مدرجة في كتاب دليل الأستاذ وغير مدرجة في الكتاب المدرسي المقدم للمتعلم.

ب– تحليل وتقييم تصنيف النصوص المدرجة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

ب –1– من حيث الخطاب:

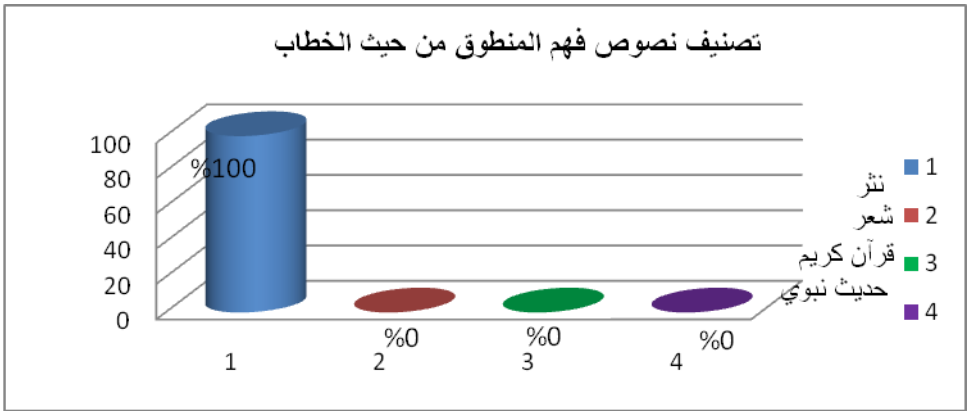
إنّ المتأمل للنصوص الواردة في ميدان فهم المنطوق يلاحظ أن معظمها يعتريها الغموض والتعقيد، ولم يراع واضعوها في اختيارها سن المتعلم وميوله ومستواه العقلي، وتحتاج معظم مفرداتها إلى شرح من قبل المعلم لتذليل صعوباتها؛ لتقريب مفهومها إلى ذهن المتعلم ليتمكن من فهم مضمون النص وفحواه، كما أنها نصوص جامدة ومجردة تخلو من عنصر التشويق في غالبيتها؛ مما يجعل المتعلم ينفر منها بدل الإقبال عليها، " فلابد على مؤلف الكتاب المدرسي أن يطلع ويعرف سمات القارئ المستهدف من العملية التعليمية وخصائصه، ويعد هذا الشرط أساسي؛ لأنّه يساعد الكاتب في اختيار النصوص الملائمة نفسيا

ومعرفيا للقارئ، إذ تختلف الخصائص المعرفية للمتعلمين من سنة دراسية إلى أخرى، ولذلك يجب الأخذ بعين الاعتبار العمر الزمني والعقلي للمتعلم أثناء إعداد الكتاب المدرسي."[1]

كما تعد هذه النصوص المدرجة بعيدة كل البعد عن واقع المتعلم فيصعب عليه فهمها مما يترتب عليه عسر في تسجيله لأفكارها وفق تقنية رؤوس أقلام، ليتمكن من خلالها الإجابة عن الأسئلة التي سيطرحها المتعلم فيما بعد، ومادام المتعلم لم يستطع فهم مضمون النص فسيجد صعوبة في إعادة تلخيصه من جديد كما أن حجم هذه النصوص غير مناسب كونها طويلة مما سيكون عائقا أمام تذكر المتعلم لمفرداتها واستيعابه لأفكارها، " فمن حيث الكم تقدم للطفل غالبا كمية كبيرة جدا من العناصر اللغوية لا يمكن بحال من الأحوال أن يأتي على جميعها، ولذلك تصيبه ما نسميه التخمة اللغوية، وقد يكون ذلك سببا في توقف آليات الاستيعاب الذهني والامتثالي، وهذا ما نلاحظه في تنوع المفردات في النص الواحد مع وجود صعوبات أخرى تخص غرابة التراكيب بل غرابة المفاهيم."[2]

إن المتمعن في دليل الأستاذ يجد أن النصوص المدرجة فيه قد جاءت بصيغة نثرية وانعدمت فيها النصوص الشعرية والآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة .

كما يوضحه الرسم البياني الآتي :



1/ بوغازي الطاهر، الكتاب المدرسي وظائفه وأهدافه، تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية – الرهانات والتحديات – يومي 29-30 نوفمبر 2016م، منشورات وحدة تلمسان، الإصدار 3 ،2017م، ص: 281

2/عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2007م، ص: 205

- **نماذج عن النصوص الواردة ضمن ميدان فهم المنطوق وإنتاجه من دليل الأستاذ:**

اللغة العربية

فهم المنطوق (التعبير الشفوي): 3

تتناول اليوم في حصّة فهم المنطوق نصًّا من نصوص الأسرة والعائلة بعنوان « وداع» للكاتب: «عبد الحميد بن جلون»

حاول أنْ تُحسن الاستماع إليه! لـ:

- تفهم فكرته العامّة وأفكاره الجزئية، تُحيد مناقشتها وتتفاعل معها.
- تستخرج عواطفه، وقيمه.
- يسهل عليك التواصل مشافهة بلغة سليمة فصيحة منسجمة، ويتسهّل عليك إنتاج نصوص مشابهة له نمطًا ومضمونًا.

وداع

... عِنْدَمَا هَمَمْتُ بِاخْتِرَاقِ البَابِ بَعْدَ أَنْ وَدَّعْتُ أَهْلَ المَنْزِلِ اسْتَوْقَفَتْنِي جَدَّتِي البَاكِيَةُ وَقَذَفَتْ فِي وَجْهِي بِبَعْضِ البُصَاقِ أَلاَّ رَحِمَهَا اللهُ ! لَقَدْ أَرَدْتُ بِذَلِكَ أَنْ تَضْمَنَ رُؤْيَتِي مَرَّةً أُخْرَى. وَلَكِنَّ المَوْتَ حَيْثُ أَمَاتَهَا وَسَارَتِ الفَاجِعَةُ فِي الظَّلاَمِ حَوْلَ عُلاَمٍ عَلَى عَتَبَةِ الشَّبَابِ لِتُوَدِّعَهُ عِنْدَ مَحَطَّةِ القِطَارِ هَذِهِ المَعْلَمَةِ المَعْرُوفَةِ المُتَوَاضِعَةِ.

... وَكَانَتْ هِيَ الخَوَاطِرُ تَصْطَرِعُ فِي نَفْسِهِ وَكَانَ المُسْتَقْبَلُ يَتَرَاقَصُ أَمَامَ مُخَيِّلَتِهِ بِصُوَرٍ شَتَّى لَتَابِعٌ تَمَامَ التَّابِعِ عَنِ الصُّوَرِ الَّتِي تَكْشِفُ عَنْهَا الأَيَّامُ بَعْدَ ذَلِكَ. كُلُّ هَذَا وَعَيْنَاهُ لاَ تَكَادَانِ تُبَارِحَانِ وَجْهَ وَالِدِهِ القَلِقِ الحَزِينِ، الَّذِي كَانَ يَنْظُرُ إِلَى ابْنِهِ بِتَلَهُّفِ الوَدَاعِ دُونَ أَنْ يَعْرِفَ عَلَى وَجْهِ التَّحْقِيقِ، المَصِيرَ الَّذِي يَنْتَظِرُهُ.

... وَفَجْأَةً تَرْتَدُّ فِي سُكُونِ اللَّيْلِ صَفِيرٌ، ثُمَّ بَعْدَ ذَلِكَ بُرْهَةٌ دُخَانٌ أَبْيَضُ فِي ضَخْمَةِ اللَّيْلِ فَتَحُلُّهُ شَرَارَاتٌ حُمْرَاءُ، فَتَرْتَدُّ فِي قَلْبِي صَفِيرٌ مِثْلَ صَفِيرِهِ وَتَطَايَرَتْ شَرَارَاتٌ مِثْلَ الشَّرَارَاتِ فَقَدْ تَنَبَّتَتْ فِي الظَّلاَمِ الحَالِكِ شَتَّى الفَاجِعَةِ وَهِيَ تَرْهُو لِتَكْتَسِحَ مِنْ جِمَاهِهَا حَتَّى لِلتَّكَنُّنِ مِنَ الوُقُوفِ عِنْدَ المَحَطَّةِ. لَنْ أَنْسَى مَا حَيِيتُ الدَّقَائِقَ الَّتِي قَرْقَرْنَا فِي عَيْشِي وَالِدِي وَهُوَ يُعَانِقُنِي العِنَاقَ الأَخِيرَ فَقَدْ تَحَوَّلْنَا بَعْدَ ذَلِكَ إِلَى جَوْهَرَتَيْنِ أَرْمُشُ بِهِمَا ذِكْرَيَاتِي وَمَا كِدْتُ أَصْعَدُ أَنَا وَرَفِيقِي العَرَبَةَ حَتَّى عَادَتِ الفَاجِعَةُ تَتَجَمَّعُ أَنْفَاسُهَا وَتُسْمِعُ هَدِيرَهَا. ثُمَّ تَزَحْزَحَتْ ثُمَّ سَارَتْ ثُمَّ انْطَلَقَتْ فِي الظَّلاَمِ مُوَلْوِلَةً صَارِخَةً لاَ تَلْوِي عَلَى شَيْءٍ.

عبد الحميد بن جلون

93

فهم المنطوق (التعبير الشفوي): 5

سيقرأ على مسامعك نصّ من نصوص «حبّ الوطن» من رواية «طيور في الظّهيرة» للكاتب الجزائري «مرزاق بقطاش» بعنوان «سطر أحمر من الأمس».

ـ اسمعه جيّدا لـ :

- تقف على معانيه، تتفاعل معها، تحسن مناقشتها.
- تستخرج أبعاده المتنوّعة وقيمه المختلفة.
- تتمكّن من التّواصل مشافهة بلغة منسّقة منسجمة، وتوفّق في إنتاج نصوص محاكية لنه نمطًا ومضمونًا.

سطر أحمر من الأمس

بلغ الجانبَ العُلويّ من الرّفاق الّذي يُفضي إلى دارهم، بَلَغَهُ أنينٌ طويلٌ، سُرعانَ ما أبحرَ صاحبه، وتوقّف لا يقوى على إصدار أيّة حركة. كان هناك عسكريّ مُلْقًى على ظهره إلى جانب الطّريق ! ودماءٌ غزيرةٌ كانت قد سالت على رقبته، على مبعدة من الجريح كانت هناك جثّةُ لعسكريّ آخر يبدو عليه أنّه ميّت. تسمّرت عيناه في العسكريّ الجريح. وقد ذهل تمامًا عن نفسه، في تلك اللّحظات، بلغت مسامعَ مراد نداءات والدته من أسفل الرّفاق، غيرَ أنّه لم يكُن ليقوى على تبيّنها.

صُفرة شديدةٌ كانت قد علت وجْهَهُ، شفتاهُ طلّتا منفرجتين قليلا، جلس على دكة بفناء الدّار، راحت والدتُه تحاول أن تردَّه إلى الواقع، غير أنّها لم تفلح تمامًا، ذلك أنّه كان يزيحها بحركة بطيئةٍ من يَدِهِ.

لم يفق مراد إلّا عندما هبط اللّيل، والدته كانت جالسةً إلى جانبه تُحدّق فيه وَدلائلُ الحيرة بادِيَةٌ على وجْهِهَا.

كانَ والدُه يقلب أزرار المِذْياع، مساء يقع على محطّة من المَحطّات الإذاعيّة العربيّة. ولم يفطن إلى أنّ مراد قد أفاق من إغمائه، أصواتٌ حادّةٌ كانت تصدر من المذياع، وتتحوّل إلى نوع من الخَشْخَشَة.

وأحسّ مراد بالدّموع تستقرّ في أطراف عينيه من الفرح، والدُه مجاهدٌ هو الآخر ! وإلّا فكيف يفسّر هذا الاهتمامَ الشّديد للتّعرّف على ما يجري في الوطن من أحداث ؟

97

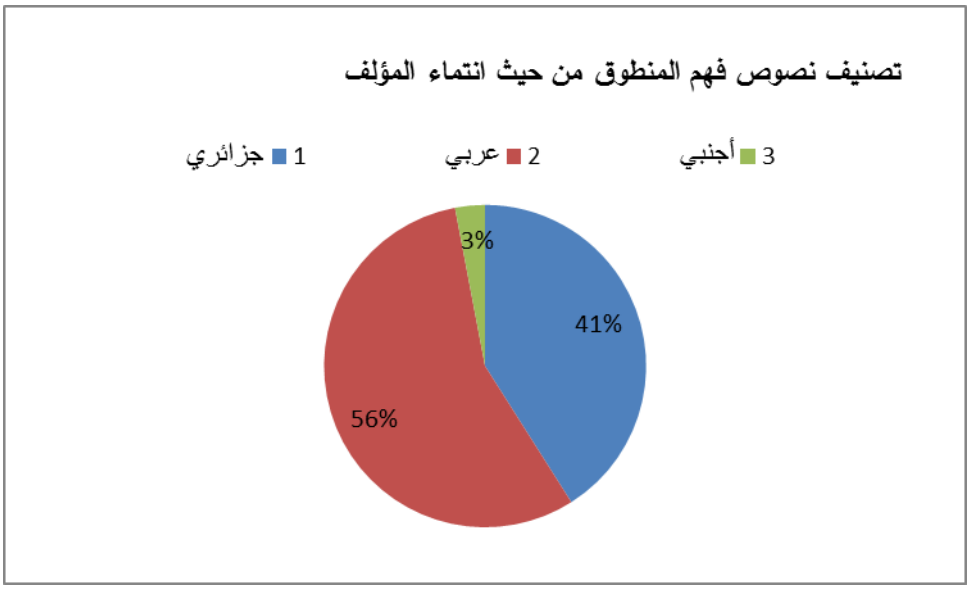
ب –2– من حيث انتماء المؤلِّف:

إن المتأمل لنصوص ميدان فهم المنطوق وإنتاجه يلاحظ أن مؤلف كتاب اللغة العربية قد أدرج نصوصا متنوعة بين الجزائرية والعربية والأجنبية، حيث احتلت النصوص التي مؤلفوها عرب المرتبة الأولى بنسبة قدرت بـ 56% أي ما يعادل ثمانية عشر (18) مؤلِّفا عربيا نذكر منهم (أحمد أمين مؤلِف نص "الشمس"، محمود تيمور مؤلِف نص" الإوزة في بحيرة ليمان"، محمد الصادق الرافعي مؤلِف نص " إجتلاء العيد").

ثم تليها نصوص كتّابها جزائريون بنسبة قدرت بـ 41% أي ما يقارب ثلاثة عشر(13) مؤلِفا جزائريا، من أبرزهم (**عبد الحميد بن باديس** صاحب نص " عيد الفطر المبارك(تهنئة به إلى الأمة الجزائرية) "، **رضا حوحو** صاحب نص "الطبيعة والإنسان"، **الطاهر وطار** صاحب نص "مدينة الجسور") .

ثم تليها في المرتبة الثالثة والأخيرة نصوص مؤلفوها ذو انتماء أجنبي بنسبة قدرت بـ 3%أي ما يعادل نصا أجنبيا واحدا مؤلِفه **فيكتور هيجو** صاحب نص "معاناة جان فالجان " ترجمه حافظ إبراهيم.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



ج – التمارين اللغوية المتعلقة بميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

لقد بلغ عدد التمارين اللغوية المدرجة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه مئة وسبعة وثمانين (187) تمرينا ويتراوح معدلها مابين أربعة تمارين كحد أدنى وتسعة تمارين كحد أقصى، والملاحظ أنها جاءت على شكل أسئلة متنوعة في صياغتها ومحفزة ومشوقة في أسلوب عرضها؛ كون " التمرين اللغوي يعد في تعليمية اللغات مرتكزا بيداغوجيا من حيث أنه يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي، "[1] فلو لم تكن نصوص فهم المنطوق يعتريها التعقيد والغموض لتجاوب المتعلمون مع أسئلتها بشكل كبير، مما سيحقق الكفاءة المرجوة من النشاط .

- **نماذج عن بعض التمارين اللغوية الواردة ضمن ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:**

أفهم النّصّ:

كيف كانت حالة الجدّة النّفْسيّة وهي تودّع الغلام الشّاب ؟

ماذا قذفت في وجهه ؟ ولماذا ؟ ما رأيك في سلوك الجدّة هذا ؟

لماذا فكّر الشاب في مغادرة عائلته ؟ وهل كان مرغمًا ؟ كيف ذلك ؟

كيف كانت حالة الأب وهو يودّع ابنه ؟ وهل شعر ابنه بذلك ؟

كيف استقبل الابن الصّفير الذي سمعه، وكذا الدخان الأبيض، والشرّارات الحمراء ؟

لماذا كانت القاطرة تزفر ؟

ما الّذي أثّر في الشّاب كثيراً وهو يهمّ بركوب القاطرة ؟

بماذا شبّه الابن دمعتي أبيه لحظة الفراق ؟

1/ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمة اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 2009م، ص: 147

أفهم النّصّ

ماذا سمع مراد وماذا شاهد ؟

لماذا لم يتوقّف، ولم يكن فضوليًا لمعرفة ماذا جرى ؟

بعد لحظات، هل عرف مراد حقيقةَ الأمرِ ؟ كيف ؟

كيف كانت حالة مراد النّفسية بعد معرفته حقيقة الأَمْرِ ؟ وهل استطاع أن يصمدَ ؟

كيف وصف الكاتب حالةَ مراد ؟ إستخرج بعضَ الأوصافِ من النص.

أين كان والدُ مراد موجُوداً قبل رجُوعه إلى البيت مساءً ؟ وبم كان مشغولا لمّا عاد إلى البيت ؟

ما الشّيء الذي جعلَ مراد يبكي ويفرح في الوقت نفسه.

ماذا أخرجَ مراد من محفظته ؟ وماذا كتب ؟

2– 4 – 2 – تحليل وتقييم ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة) في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط :

أ –تحليل وتقييم عدد النصوص المدرجة في ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة):

لقد بلغ عدد النصوص المخصصة لميدان فهم المنطوق وإنتاجه اثنين وثلاثين **(32)** نصا وهذه النصوص مدرجة في الكتاب المدرسي المقدم للمتعلم.

ب– تحليل وتقييم تصنيف النصوص المدرجة في ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة):

ب –1– من حيث الخطاب:

إن المتأمل للنصوص الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط المدرجة ضمن ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة) يجد أنها تنوعت بين النثر والقرآن الكريم، فوردت في النوع الأول بنسبة قدرت بـ **97%** أي ما يقارب **واحدا وثلاثين (31)** نصّا نثريا، ونجدها في النوع الثاني بنسبة 3% أي ما يعادل نصا قرآنيا واحدا، بينما انعدمت النصوص الواردة على شاكلة الشعر والأحاديث النبوية الشريفة.

- **تحليل وتقييم نماذج من نشاط القراءة المشروحة:**

✓ **نص ابنتي [1] من المقطع الأول الحياة العائلية لنشاط القراءة المشروحة:**

إنّ المتمعن لبرنامج السنة الأولى من التعليم المتوسط يلاحظ أنّ لجنة المناهج استهلت المقطع الأول المعنوّن بـ " الحياة العائلية " بنصين نهايتهما مؤلمة وحزينة تؤثر على عاطفة المتعلم، نجد الأول مدرجا تحت عنوان " **ابنتي** " ص: 12 و الثاني موسوم بـ " **قلب الأم** " ص: 16؛ فهي لم تراع الجانب التربوي والنفسي للمتعلم، فعكرت فرحته وأخرت مسرته بدخوله مرحلة جديدة لطالما انتظرها.

على أن أفعال ابنته تطيب بها نفسه وتبعث فيها سرورا وانشراحا وجوّا مليئا بالحيوية والنشاط، غير أننا نتفاجأ بقوله " ثم أضمها على جثة صغيرة ...غيرها "

هذا النص ينقل المتعلم من جو مشحون بالفرح والمتعة إلى جو حزين مليء بالكآبة فينفره من سماعه ثانية أو إعادة قراءته، فآخر العبارات تقتل فيه الرغبة في القراءة.

✓ **نص في كوخ العجوز رحمة من المقطع الأول الحياة العائلية لنشاط القراءة المشروحة:**

نجد النص يبدأ بتضميد العجوز للجريح في بيتها دون سرد الأحداث قبل ذلك، بينما نقرأ في أسئلة فهم النص: من هو الضيف الذي نزل عليها ؟ وكيف استقبلته ؟ بينما الكلام عن تفاصيل نزول الضيف عند العجوز رحمة لم يرد منه إلا ذكر اسمه مالك وأنه جريح.

وهذا النص يوظف النمطين السردي والوصفي الذي ينبغي أن يدرك المتعلم مؤشراتهما، كما أن النص يدعو المتعلم إلى الإيمان بفاعلية التداوي بالأعشاب على إيمانه بالطب الحديث.

1/ محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي قي اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص:12.

كما جاء هذا النص ليجسد قيمة إنسانية وهي إسعاف المريض وضرورة الاهتمام به، وكثيرا ما سجلتها مواقف جزائرية زمن الثورة.

✓ **نص حب الوطن من الإيمان[1] من المقطع الثاني حب الوطن لنشاط القراءة المشروحة:**

نلمس فيه غياب نمطي السرد والوصف باعتبارهما نمطين رئيسين، فقد جاء في الكفاءة الختامية للمقطع " ينتج المتعلم نصا بطوليا عن شهيد من شهداء الثورة الجزائرية"؛[2] ولكي يتمكن المتعلم من إنتاج ذلك عليه يُدرسَه نصوصا بالأنماط المطلوبة.

كما وجدت النص جافا مما له علاقة بالقيم، فهو من فن الخطابة، والصورة المرفقة لمؤلف النص لا تحمل دلالة حب الوطن، بل تكشف للمتعلم عن رمز من رموز الدولة الجزائرية.

✓ **نص متعة العودة إلى الوطن من المقطع الثاني حب الوطن لنشاط القراءة المشروحة:**

اختصر المؤلف في هذا النص جمال الجزائر كما نجده يعترف للمعمرين بالسيادة في بلده كما أنهم أساؤوا إليه بقولهم :" عد إلى بلادك يا بيكو" وبقوله " أنتم مخطئون يا سادة، فالبلاد التي تتجهون إليها ليست بلادكم " وقوله كذلك وحينئذ أدركت أنّ مدينة الجزائر لنا نحن العرب بل لهم ."كما أنّ عودته بعد عشرين سنة من المهجر، لم تكن للمساهمة في الاستثمار في بلده، بل طلبا للأكل والشرب والنوم وذلك من قوله: " والتهام فواكهها اللذيذة "

1/ محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي قي اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 32.

2/ المرجع نفسه، ص: 31.

✓ **نص "الفايس بوك" [1] من المقطع الخامس العلم والاكتشافات العلمية لنشاط القراءة المشروحة:**

وردت هذه العبارة في هذا النص (..... شدة الإقبال على الشبكات الاجتماعية فيه مضيعة و**إهدار** للوقت و**الانصراف** عن العمل الجاد ...) وصاحب النص لا دراية له بأساليب اللغة وتراكيبها حيث عطف المعرفة – **الانصراف**– على النكرة –**إهدار**– هذا مسلك من مسالك الركاكة لا يقع فيه إلا من لا علم له بأساليب العرب في كلامها، ففي اللغة العربية يعطف النكرة على النكرة والمعرفة على المعرفة، وهنا نلوح باللائمة على لجنة التأليف التي لم تكلف نفسها عناء قراءته وتصحيحه، قبل تقديمه للمتعلم .

✓ **نص آثار الرحلات الجوية الطويلة على الإنسان[2] من المقطع الخامس لنشاط القراءة المشروحة:**

وردت عبارة (لو افترضنا **أنْ قام شخص ما بالسفر** من الولايات المتحدة إلى العاصمة الفرنسية باريس)، والصواب (لو افترضنا **أنَّ شخصًا ما سافر** من الولايات المتحدة إلى العاصمة الفرنسية باريس) .

✓ **نص هدية العيد[3] من المقطع السادس الأعياد لنشاط القراءة المشروحة:**

العنوان يوحي بذكر هدية معينة يقدمها أحد لشخص عزيز عليه ،غير أننا لم ندرك أي عيد هذا الذي كتب عنه المؤلف، ولا نوع الهدية التي قدمت فيه، وكان العيد مبهما إن كان من الأعياد الوطنية أو الدينية أو العالمية، وتعرف أن الهدية خصص تقديمها في عيد الأم من خلال العبارة الواردة في النص: " فبذلك يتسنى له أن يبتاع لأمه المسكينة المريضة هدية طيبة"

1/ محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي قي اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 96.

2 /المرجع نفسه، ص: 100

3/المرجع نفسه ،ص: 116.

كما أنّ المتعلم عند قراءاته لهذا النص سيكون مشفقا لحال الصبي البائسة الذي لم يفرح بالعيد بسبب مرض أمه، وهذه الأجواء الحزينة تعكر متعة الحديث عن العيد لدى المتعلم، وبل وترسم في ذهنه الملل والضجر من كل عيد، إذ صار لزاما عليه – أن يقدم لأمه هدية في كل عيد، وأن ينتهج سبل الكسب التي انتهجها الصبي في النص، ويخضع نفسه للمهانة والمذلة.

هذه الحال البائسة التي عرضها المؤلف إنما كانت زمن الاستعمار في الجزائر، غير أن ظاهرة مسح الأحذية – في ظل الاستقلال– لازالت موجودة في المغرب العربي، وربّما غيرها من الأشغال التي يذل فيها الإنسان في بعض البلدان العربية، وبقي ذلك من مخلفات الاستعمار.

ويجدر بالمؤلفين حذف مثل هذه النصوص لأنه لا يعبر عن أعياد الجزائر، وإن وجدت حالات البؤس فهي لا تصل إلى حالات الذل والهوان التي يحملها النص.

كما أنّ النص لا يعبر إطلاقا على العنوان الذي وُضع له، فالأجدر أن يختار واضعو المنهاج نصا تذكر فيه الهدايا التي ينبغي التي أن تقدم للأمهات في عيدهن.

✓ **نص عيد القرية[1] من المقطع السادس الأعياد لنشاط القراءة المشروحة:**

أنّ للقرية عيدا رسميا، والعيد الذي تحدث عنه المؤلف له صلاة تُقام، وهو بهذا عيد ديني، وعلى الأرجح هو عيد الفطر من خلال قوله: " وتركوا النساء أمام الكوانين ينضجن الخبز ويصنعن الحلوى، " لقد حدد هذا النص ما ينبغي القيام به في العيد، وهو صلة الأرحام والمواساة والمؤازرة، وزيارة المقابر للترحم على الأموات، وينبغي أن يكون المتعلم على علم بذلك.

1/ محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي قي اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 124.

- **نماذج عن نصوص فهم المكتوب 1(قراءة مشروحة):**

اقرأ النص

12

ابنتي

في بَعْضِ الأَحْيَانِ أَكُونُ جالِسًا إلى مَكْتَبِي قَبْلَ طُلُوعِ الشَّمسِ، وأَمَامِي الآلَةُ الكاتِبَةُ أَدُقُّ عليها، وأَرْمِي بورَقَةٍ إِثْرَ وَرَقَة، وإلى جانِبِي فِنْجانُ القهوةِ أَرْشُفُ مِنْهُ، وأُذْهَلُ عنه، فأَجِسُّ راحَتَيْكِ الصَّغيرَتَيْن على كَتِفي، فَأُديرُ وَجْهِيَ إليكِ، وأَرْفَعُ وَجْهِي لأُصبِّحَ على بَسَتانِ وَجْهِكِ، وأَسْتَمِدَّ من عَيْنَيْكِ **النَّجْلاوَيْنِ** ما أَفْتَقِرُ إليهِ مِنَ الجَلَدِ والشَّجاعةِ، وأرفعُ يَدَيَّ فأُطَوِّقُكِ بِذراعيّ،وأَضُمكِ إلى صَدْري، أَلْثُمُ خَدَّكِ وَأَمْسَحُ على شَعْرِكِ **الأَثِيثِ** المُرْسَلِ على ظهرِكِ، وجانِبِ **مُحَيَّاكِ الوَضِيءِ**، وأَنشرُ في كَهْفِ صَدْرِي الْمُظْلِمِ نُورَ البِشْرِ والطَّلاقَةِ، فتدفعِينَ ذِراعَكِ الغضَّةَ، وتتناوَلِينَ بِبَنانِكِ الدَّقيقةِ وَرَقَةً مِمَّا كَتَبْتُ، وترفعِينَها أمامَ عَيْنَيْكِ، وَتَزْوِينَ ما بينَهما.

وأنا أَنظُرُ إليكِ وفي قَلْبي سَكِينةٌ وَجَوًى من قُربكِ المُعطَّرِ بمثْلِ أَنفاسِ الرَّوضَةِ **الأُنُفِ** في الْبُكْرةِ النَّدِيَّةِ، وأَلمحُ شَفَتَيْكِ الرَّقِيقَتَيْنِ **تَخْتَلِجانِ**، وعَيْنَيْكِ تَلْمَعَانِ، فتَطيبُ نفْسي بِسُرُورِكِ الصَّامِتِ، ثم أَسْمَعُ ضِحْكَتَكِ الفِضِّيةَ، وتُصَافِحُ سَمْعي من ضحكاتِكِ العَذْبَةِ مَوْجاتٌ لَيِّنَةٌ، ثُمَّ تَدْفَعِينَ ذِرَاعَيْكِ، فَتُطَوِّقِينَ بِها عُنُقي، وتَجْذِبِينَ وَجْهِي إِلَيكِ، ولكنَّكِ تُشْفِقِينَ على رقَّةِ شفتيكِ من خُشُونَةِ خَدِّي، فَتَلْثِمِينَ أُذُني الطَّويلَةَ، وتَعُضِّينَها أيضاً فأصرُخُ، فتَخْرجِينَ بعد أن خَلَّفتِ في صدري انشراحاً، وفي قلبي رضا **فَأَضْطَجِعُ** مُرتاحاً، وأُغمضُ عَيْنِي الْقَرِيرَةَ بِحُبِّكِ، ثم أفتحها على جثّة صغيرة حملتُها بيدي هاتين إلى قبرِها، وأنزلتُها فيه ووسّدتُها الترابَ، ثمّ انكفأتُ إلى بيتي جامدَ العيْنِ و على شَفَتي ابتسامةٌ مُتكلِّفةٌ وفي فَمِي يَدُورُ قولُ ابن الرومي:

لمْ يُخْلَقِ الدّمعُ لامرىء عبثاً ❊ اللهُ أدْرَى بِلوعةِ الحُزْنِ.

إبراهيم عبد القادر المازني

(قصّة حياة)

أفهمُ النّصّ:

1. عمّن يتحدث الكاتب في هذا النّصّ؟
2. كيف كانت العلاقة التي تجمع بين البنت وأبيها؟
3. أذكر أهمّ الأوصاف التي نعت الكاتب بها ابنته.
4. إستخرج من النصّ بعضَ ملامح الطّفولة.
5. ماذا حدث لابنته ؟ وكيف كان موقفه أمام هذا المصاب الجلل ؟

أعود إلى قاموسي:

أفهمُ كلماتي: أُذْهَلُ عنه: أنساهُ، ذَهَلَ الشيء: نَسيه لشُغل. النَّجْلاوان: الواسِعَتان. الأثيث: المُلْتَفّ، ج. إثاثٌ. مُحَيّاك: وجهُك. الوَضيء: النظيف، الحسن. الأُنُف (من الرياض): ما لم يرعَهُ أحدٌ، كأسٌ أُنُف: لم يُشرب بها. تختلجان: تتحركان. أضطجعُ: أنام، الضجعةُ: الرّقدة.

أشرحُ كلماتي: تَزْوِين، جَوَى، القَرِيرَةُ.

أقرأ النّص
ص 72

فهم المكتوب | (قراءة مشروحة)

آيات من سورة الحجرات (10، 11، 12، 13)

قال اللّه تعالى :

﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا۟ بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ (10) يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِّن قَوْمٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُونُوا۟ خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا نِسَآءٌ مِّن نِّسَآءٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُنَّ خَيْرًا مِّنْهُنَّ ۖ وَلَا تَلْمِزُوٓا۟ أَنفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا۟ بِٱلْأَلْقَٰبِ ۖ بِئْسَ ٱلِٱسْمُ ٱلْفُسُوقُ بَعْدَ ٱلْإِيمَٰنِ ۚ وَمَن لَّمْ يَتُبْ فَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ (11) يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱجْتَنِبُوا۟ كَثِيرًا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ ٱلظَّنِّ إِثْمٌ ۖ وَلَا تَجَسَّسُوا۟ وَلَا يَغْتَب بَّعْضُكُم بَعْضًا ۚ أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ (12) يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓا۟ ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ (13) ﴾

صدق الله العظيم

أفهمُ النّصّ:

1. في الآيات دعوة كريمة طيّبة إلى التأدب وحسن السّلوك في المجتمع ، وضّح ذلك.
2. نهت الآيات عن بعض السّلوكات الّتي تغضب الخالق، استخرجها من النّصّ.
3. في النّصّ إشارة إلى نبذ العصبيّة العرقيّة، دُلّ على الآية الّتي صرّحتْ بهذا المعنى.

أعود إلى قاموسي:

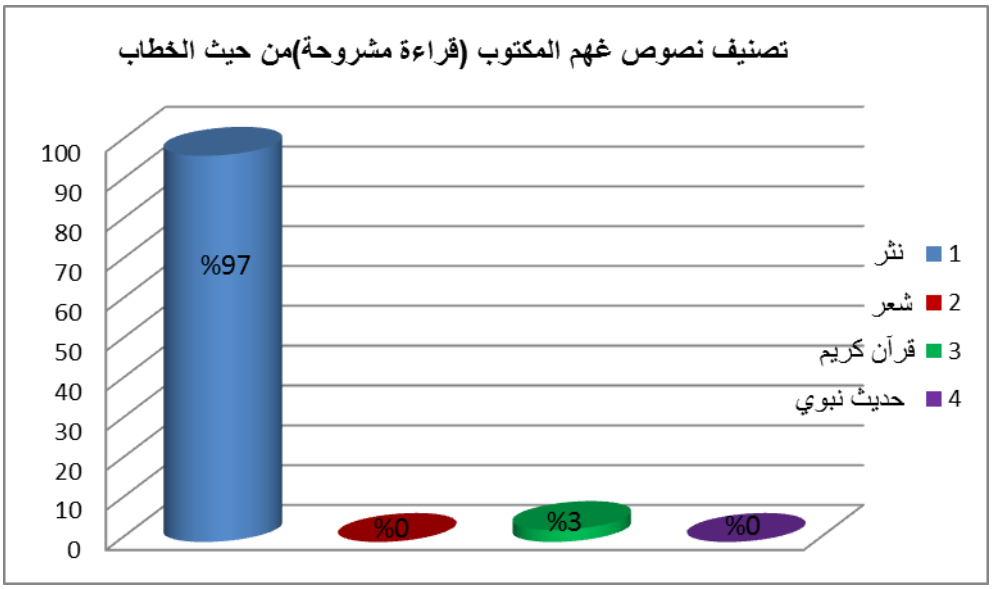
أفْهَمُ كَلِمَاتِي:

لا يسخر : لا يهزأ. قوم : المقصود رجال. لا تلمزوا أنفسكم : لا تعيبوا غيركم فتعابوا، أي لا يعب بعضكم بعضا. لا تنابزوا بالألقاب : لا يدع بعضكم بعضا بلقب يكرهه. بئس الاسم : المقصود ذم ما ذكر قبلا من السخرية و اللمز والتنابز.الفسوق : الخروج عن الايمان.

أشْرَحُ كَلِمَاتِي:

لا تجسّسوا، لا يغتب، خبير.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



***المفردات الواردة ضمن نشاط القراءة المشروحة:**

المقطع	عنوان النص	الصفحة	المفردات المشروحة	الكلمات المطلوب شرحها
الحياة العائلية	ابنتي	12	أذهل، النجلاوان،الأثيث، مُحياك، الوضيء،الأُنُف، يختلجان، اضطجع،	تزوين، جوى، القريرة
	قلب الأم	16	المتصدّع، حوائجها،أجهش	أنّبته، بارئها
	في الكوخ العجوز رحمة	20	الخُبّاز، باقتضاب، تعتريه	تصطك، اقشعراره، يضطرم
	ماما	24	اكتناه (أسرار)، هلع، إيلاما،جناني ،التعنيف ،	الأثيرية، التألّق

حب الوطن	حب الوطن من الإيمان	32	تقتضيه ،الفطرة، تكريس ،عائدة	مضغة، نفع عام
	متعة العودة إلى الوطن	36	لا (أطيق)، جامحة، التهام، يتباهون	بيكو، تمثلت (نفسي)
	فداء الجزائر	40	اللحظة الحاسمة، وجوههم القذرة، الرهيبة	أوراق ثبوية، لا (يجرؤ)، أعقبته
	الوطني	44	الأمجاد ،النخوة، موحيا، الارتقاء، الاستعداد	يهيم، الوطنيّة
من عظماء الإنسانية	سر العظمة	52	أسلافه، سادن، تأبى	مضاء العزيمة، تؤازره
	فرانز فانون أو الضمير المهتاج	56	استلامه، الإخلال ،	ورشات، و(جاب)، يخوضها
	الرازي طبيبا عظيما	60	ألمّ، ارتوى ،توافد	وبالا، فاختلقوا
	ابن الهيثم العبقري العربي	64	الصنّاع، عاينه، خجلا، سفاكا	وِفادته، لا (يستسيغ)، دواوين
الأخلاق والمجتمع	آيات من سورة الحجرات	72	لا يسخر، قوم، لا تلمزوا، لا تنابزوا، بئس الاسم، الفسوق	لا تجسّسوا، لا يغتب، خبير
	الوقيعة	76	يركن، تصريف، الدساسين، دائن، المغيظ،	وفاء (ديونهم)، أسارير

			الموّدة، تُضمر، أيقن، أجدى، تنجلي، الغمّة، امتداد ،	
	العبودية	80	الخضوع، يهجعن، الامتثال، الرقطاء، الغابرة، توارى	المخادع، مصلوبا
	مدرسة رغم أنفك	84	أومأ، تقطيبة	لا (أعي)، ببلاهة
العلم والاكتشافات العلمية	الكتاب الإلكتروني	92	//////////////	الشفرة رقمية، القرص الرقمي، الضآلة
	الفايس بوك نعمة أو نقمة	96	بزوغ، الإقبال، إهدار، الانصراف، هواجس ،	يهوّن، الأغراب
	سبب اضطراب الرحلات الجوية الطويلة	100	عقب (السفر)، الإرهاق، التكيف، تنحرف، ارتباك	التمثيل الغذائي، الساعة البيولوجية
	الطاقة	104	التميّز، لضخ المياه،	تطويع، مكامن
الأعياد	الأعياد	112	جبِل، تُسِّر، حفزا	الباعث، مجرد، معترك
	هدية العيد	116	عميل، يكدح، يتسنّى	تدرّ، غائلة، أراجيح
	اليوم العالمي للبيئة	120	دراهم، الكفيلة	المصدّات
	عيد القرية	124	الهزيع الأول، الكوانين،	هدهدة، مناغاة، المنى،

			الجلابيب، الدروب، غاصّة، الأيفاع	يقضي
الطبيعة	في الغابة	132	ظليلة، الساجي، مهشمة، تواردت، المشجية، خشخشة، غابة شجراء	بلور، الزبرجد
	بين الريف والمدينة	136	الصّخب، يدبّ، السأم ،المتلألئة	الفوّارة، الرّياء
	عودة القطيع	140	الكرّاز، سَطْله، الهُوَيْنا	مزنر، أبهة، المعّاز، تنتش
	الاصطياف	144	رابية، الأوبئة، السنديانة، طَرْفَك	هيمنه، خرّارة
الصحة والرياضة	أهمية التربية الرياضية	152	استجابة، الرفيعة، مشاقّ	القَنْص، الإجهاد
	هل نعيش في مساكن مريضة؟	156	ردأ، تتفاوت، الصداع، غاز الرّادون،	تشوهات، مشع
	مرض الوهم	160	نفر، ردهة، اغتبط، يدسّون ،	خوارها، يشحذ، فاعلفوها
	ظاهرة الخوف عند الأطفال	164	لم تُجد، ألّا تبدي، يُرافقه	إزاء، التطمين

ب – 2–من حيث انتماء المؤلّف:

إنّ المتمعن لنصوص ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة) يلاحظ أن مؤلف كتاب اللغة العربية قد أدرج نصوصا متنوعة بين الجزائرية والعربية والأجنبية، والقرآن الكريم.

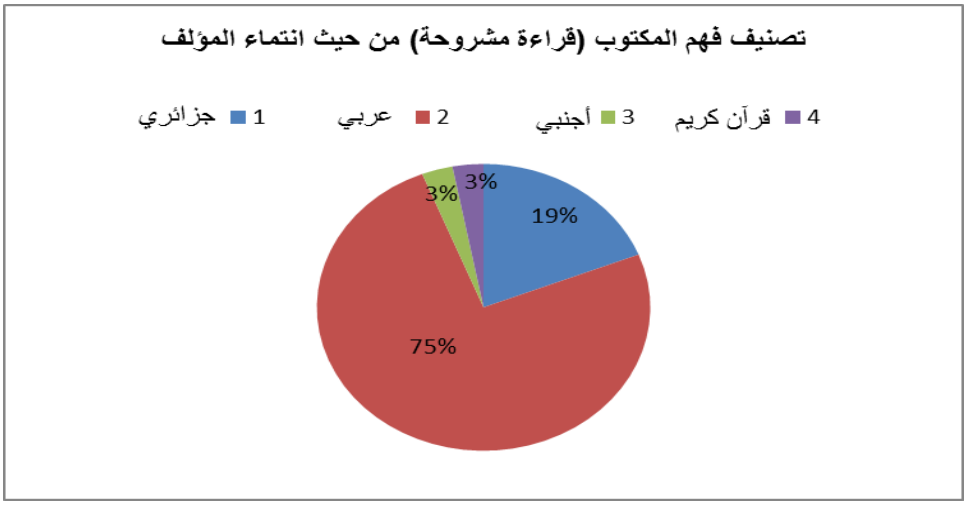
لقد تبوأت النصوص التي كتابها عرب المرتبة الأولى بنسبة قدرت بـ **75%** أي ما يقارب أربعة وعشرين **(24)** مؤلِفا عربيّا من أبرزهم (عباس محمود العقاد صاحب نص "مرض الوهم"، أحمد حسن الزيات صاحب نص "عيد القرية"، جبران خليل جبران صاحب نص " العبودية"، توفيق الحكيم صاحب نص "سر العظمة") .

ثم تعقبها نصوص مؤلفوها جزائريون في المرتبة الثانية بنسبة قدرت بـ 19% أي ما يعادل ستة(06) مؤلِفين جزائريين نذكر منهم: (مولود فرعون مؤلِف نص "متعة العودة إلى الوطن "، عبد الحميد بن باديس مؤلِف نص " حب الوطن من الإيمان"، عبد الحميد بن هدوقة مؤلِف نص " في كوخ العجوز رحمة ").

ونجد في المرتبة الثالثة نصوصا مؤلفوها ذو انتماء أجنبي بنسبة قدرت بـ 3% أي ما يعادل نصا أجنبيا واحدا مؤلِفه زيغريد هونكة صاحبة نص " الرازي طبيبا عظيما "

ثم تليها في المرتبة الرابعة والأخيرة نصوص من القرآن الكريم بنسبة قدرت بـ3% أي ما يقارب نصا واحدا يحتوي على آيات من سورة الحجرات {10–13}

كما يوضحه الرسم البياني الآتي :



ج-التمارين اللغوية المتعلقة بميدان فهم المكتوب$_1$ (قراءة مشروحة):

لقد بلغ عدد التمارين اللغوية المدرجة في ميدان فهم المكتوب$_1$ (قراءة مشروحة) مئة واثنين وستون**(162)** تمرينا ويتراوح معدلها مابين ثلاثة تمارين كحد أدنى وستة تمارين كحد أقصى، والملاحظ أنها جاءت على صيغة أسئلة دقيقة في تحديدها ومحكمة في بنائها توحي للمعلم بطريقة استغلال النص والتعمق في أفكاره ووردت بعيدة عن الغموض والتعقيد ومنوعة بين تمارين المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل ولكن التمارين من صنف التقويم منعدمة، وعليه كان الأجدر بواضعي المنهاج " العناية بإعداد التدريبات اللغوية، سواء كانت في كتب القراءة المدرسية أو صورة نماذج الأسئلة المطورة، بحيث تتيح هذه التدريبات للمتعلمين الفرصة للنقد وإبداء الرأي، وتفسير المادة العلمية، والموازنة بين الآراء والحقائق، واستخدام التدريبات التكوينية لا التلقينية، وإيجاد العلاقات بين الأشياء والمجردات، وتجاوز وصف الصورة إلى بيان الرأي والربط، وإتاحة الفرصة للتعلم الذاتي، والدعوة إلى استخدام الخيال ."[1]

الكتاب المدرسي ص:12

أفهمُ النّصّ:

1. عمّن يتحدث الكاتب في هذا النّصّ؟
2. كيف كانت العلاقة التي تجمع بين البنت وأبيها؟
3. أُذكر أهمَّ الأوصاف التي نعت الكاتب بها ابنته.
4. اِستخرج من النصّ بعضَ ملامح الطّفولة.
5. ماذا حدث لابنته ؟ وكيف كان موقفه أمام هذا المصاب الجلل ؟

1/ حسن شحاتة، أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة، ط4، 2004م، ص: 188

الكتاب المدرسي ص: 72

أفهمُ النّصّ:

1. في الآيات دعوة كريمة طيّبة إلى التأدب وحسن السّلوك في المجتمع ، وضّح ذلك.
2. نَهَت الآيات عن بعض السّلوكات الّتي تغضب الخالق، استخرجها من النّصّ.
3. في النّصّ إشارة إلى نبذ العصبيّة العرقيّة، دُلَّ على الآية الّتي صَرّحتْ بهذا المعنى.

2 – 4 – 3– تحليل وتقييم ميدان فهم المكتوب1 (الظاهرة اللغوية) في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط:

أ – فيما يتعلق بدروس الظواهر اللغوية:

إذا ما أجلت النظر في برنامج قواعد اللغة العربية تلاحظ كثرة الموضوعات النحوية والتكلف في استنتاج القواعد، ولا ندري هل هدف اللجنة إطلاع المتعلمين على أبواب النحو، أم أنه تربية ملكة اللغة ؟ فإن كان الأول فقد أدركته وإن كان الثاني فقد جانبته.

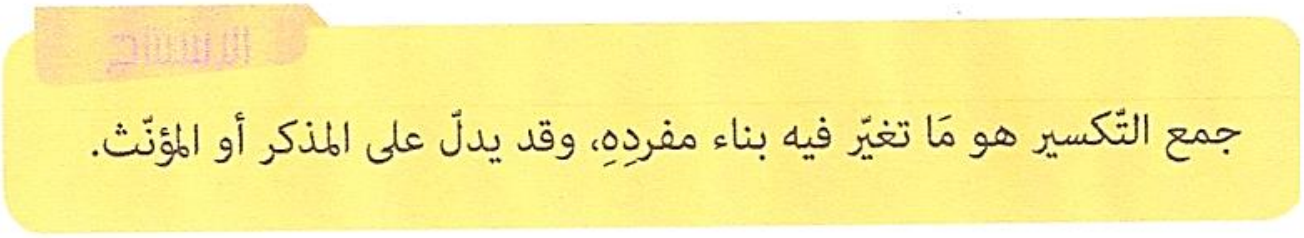
– دروس القواعد جدّ مختصرة، قاعدتها غير محددة، تطبيقاتها غير كافية للتقويم.

– لا توجد علائق بنائية وترابطية بين دروس القواعد، لا من حيث الاختيار، ولا من حيث التنظيم والترتيب.

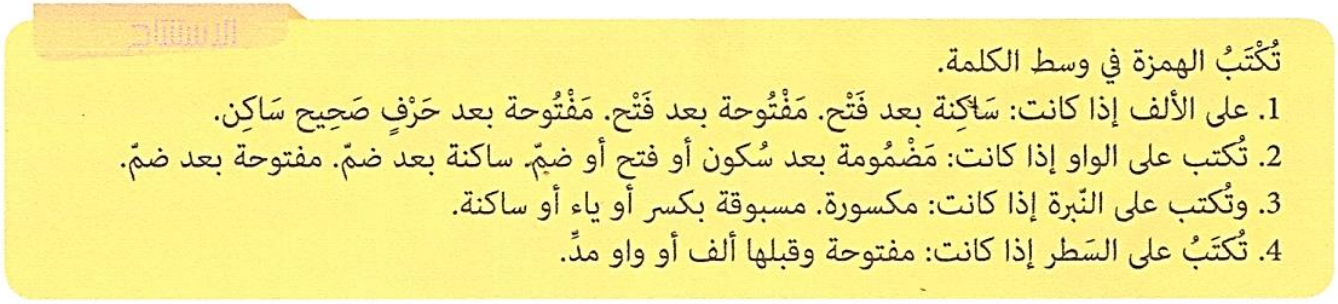
– المقاربة النّصية معتمدة في تقديم الدروس والمعروف أنّ النّص هو البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية: النحوية والصرفية والدلالية....

– قواعد اللغة لا تفي بالغرض فكان من الأجدر أن يسجل إثر كل استنتاج مثالا له حتى ترتسم الدلالة بمثالها في أذهان المتعلمين، صياغة القاعدة دون تمثيل لها وبنص غامض أحيانا، ومثال ذلك من الكتاب المدرسي

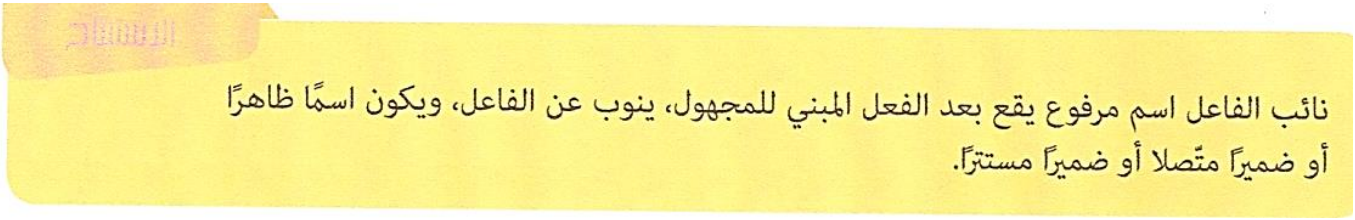
ص:57



الكتاب المدرسي ص:81



الكتاب المدرسي ص: 97



ب- تحليل وتقييم التمارين النحوية الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط:

ب- 1- تحليل وتقييم عدد التمارين النحوية ونسبة تواترها في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط (من حيث العدد):

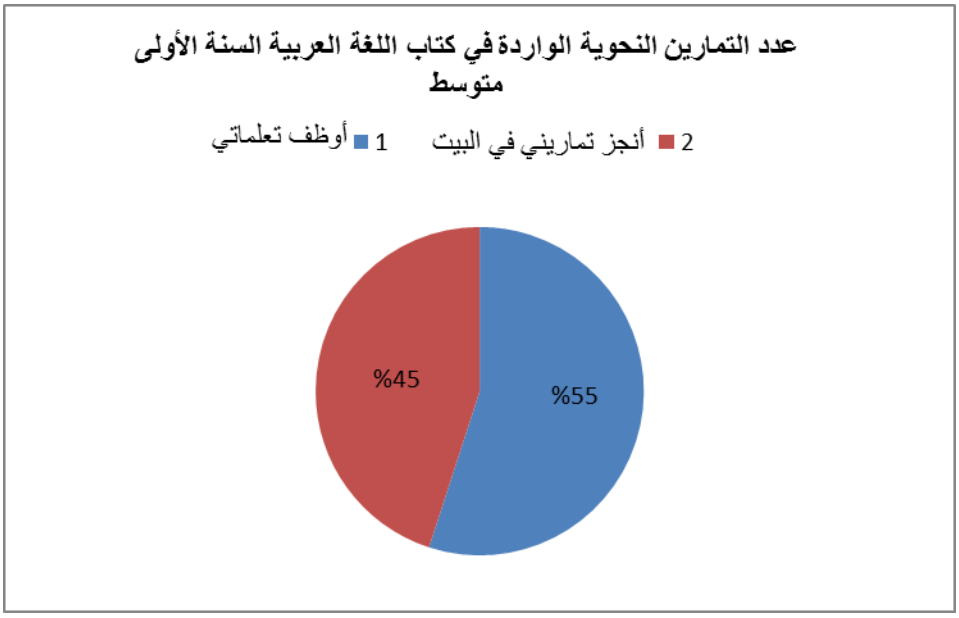
استنادا إلى النتائج المتوصل إليها المتعلقة بنسبة ورود التمارين النحوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط نلاحظ عدم العناية بالتمارين النحوية حيث بلغت مئة وثلاثة عشر **(113)** تمرينا فخصص منها **اثنان وستون (62)** تمرينا أي ما يعادل نسبة **55%** مدرجة تحت عنوان " **أوظف تعلماتي**" وهي تمارين تلي شرح مضمون الظاهرة اللغوية مباشرة ليدرك من خلالها المعلم مدى استيعاب وإدراك المتعلم للظاهرة اللغوية المقدمة .بينما

خصصت نسبة **45%** أي ما يقارب واحدا وخمسين (51) تمرينا تحت عنوان **' أنجز تماريني في البيت** " والهدف منها هو تثبيت وترسيخ الظاهرة اللغوية في أذهان المتعلمين والانتقال من مرحلة استيعاب وإدراك الظاهرة إلى توظيفها واستثمارها في إنتاج جمل سليمة لفظيا وكتابيا، وعليه فالمتأمل لعدد التمارين المدرجة في الكتاب المدرسي يلاحظ النقص الفادح في عددها فقد تراوح عدد التمارين ما بين تمرين واحد فقط كحد أدنى وستة (06) تمارين كحد أقصى في الدرس الواحد، وهو عدد ضئيل وهذه النسبة القليلة من التدريبات هي ميزة الطرق التقليدية التي لا تولي اهتماما كبيرا بعدد التمارين إذا ما قورنت بالتمارين الحديثة التي تلح على الإكثار من التمارين والهدف منها هو استثمار معارف المتعلمين وتعزيزها وتقدير مدى استيعابه لما مر به ليتم العلاج السريع لمواطن العجز في تعلّمه كون " التطبيق هو أهم ما يجب أن تتجه إليه عناية المعلم، والقواعد لا يكون لها الأثر المطلوب في تعويد المتعلم سرعة الأداء مع صحة التعبير إلا بعد الإكثار من التطبيق عليها "[1]، فضلا عن عدم الانسجام والتجانس في توزيع التمارين على الدروس ؛إذ لاحظنا أن هناك دروس حظيت بعدد كبير من التمارين، نذكر على سبيل المثال: درس " الاسم الوصول " الذي برمج له ستة تمارين، بالمقارنة مع بعض الدروس التي لم تحظ إلاّ بعدد قليل من التمارين نحو: درسي "حذف الألف" و"حذف همزة ابن "، فهذا التفاوت في عدد التمارين يشعرنا بالعشوائية في هذا التوزيع مع العلم أن هناك دروسا تتطلب التدريب المكثف لترسيخ البنى اللغوية في أذهان المتعلمين إذ " يعد التطبيق أهم مراحل الدرس إذ ينجم عن معالجته معالجة سليمة وافية تثبيت القانون النحوي الذي استخلصه المتعلمون في أذهانهم، إضافة إلى أنه عن طريقه يتمكن المعلم من تقويم المستوى الذي وصله المتعلمون من الدرس، وبالتالي يقدره على كشف جوانب الضعف لديهم ليتسنى له العلاج ."[2]

1/حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، 2000م، ص:221

2/عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2001م، ص: 309

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



بلغ عدد التمارين في كل درس ما بين تمرين واحد كحد أدنى وستة (06) تمارين كحد أقصى؛ وهي نسبة قليلة مقارنة إلى ما تدعو إليه الطرق الحديثة لتعليمية اللغات من منطلق أنّ التدريبات أو التمرينات التي يحتوي عليها الكتاب المدرسي تشكل أحد عناصر الكتاب المهمة التي من شأنها توفير تغذية راجعة للمتعلمين، وتدريبهم على تطبيق ما تعلموه، واكتشاف مدى قدرتهم على استيعاب الموضوع والإحاطة به زيادة على تثبيت المعلومات في أذهان المتعلمين، لذلك فإن هذه التدريبات والأنشطة التعليمية يجب أن تنال اهتمام المؤلفين وعنايتهم وحرصهم على أن تستند الأنشطة والتدريبات التي تقدم في نهاية كل وحدة أو فصل إلى الأهداف التعليمية الخاصة بتلك الوحدة .....وأن تكون ذات صلة بطبيعة المحتوى وتحتوي على ما يثري الموضوع، وتراعي خصائص المتعلمين والوقت المتاح، ونظم التعليم."[1]

1/ عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية، ص: 99

ب- 2- تحليل وتقييم أنواع التمارين النحوية ونسبة تواترها في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط (من حيث النوع):

❖ **التمارين التحليلية التركيبية :**

انطلاقا من المعطيات السابقة الخاصة بأنواع التمارين النحوية ونسبة تواترها في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط نجد أن التمارين التحليلية التركيبية تراوحت مئة وسبعة (107) تمرينا أي ما يقارب 95%؛ خصص منها ستة وعشرون (26) تمرينا للإعراب بنسبة 24%، وأربعة وعشرون (24) تمرينا للتركيب بنسبة 22%، وواحد وعشرون (21) تمرينا للاستخراج بنسبة قدرت ب 20%، و ثمانية تمارين لملء الفراغ بنسبة 7%، وخمسة تمارين للتحويل بنسبة قدرت ب 5%، وتمرينين للضبط بالشكل بنسبة 2%، بينما انعدم وجود تمارين التصنيف وشرح النص.

- **تمارين الإعراب:** ومثال ذلك من الكتاب المدرسي

ص: 33

2- أعربْ ما تحته خطّ في الجملة الآتية :
«الرّبيعُ فَصْلٌ جَمِيلٌ هَوَاؤُه، مُشْرِقَةٌ شَمْسُهُ.»

ص: 37

2. أعرب ما تحته خطّ:
وهذا دعاء لو سكتُّ كُفيتُهُ لأنّي سألت الله فيك وقد فَعَلْ
ها أنت ذا تحبّ وطنك وعائلتك.

ص:53

2- أعرب ما تحته خطّ: - «يقومُ المعلّمونَ والمُعلِّمَاتُ بِرِحْلاَتٍ إلى المتاحف الوطنية».
- « ومن يكفر به فأولئك هم الخاسرون » سورة البقرة (الآية :121).

- **تمارين التركيب:** ومثال ذلك من الكتاب المدرسي

ص: 13

- إنسخ الجمل الآتية على دفترك، واربط التّركيب الذي يحوي المنعوت بالتّركيب الذي يحوي النّعت المناسب له:

- تحترم الأمّة الجنديَّ
- يبكّر العاملُ
- يفوز التّاجرُ
- يحرث المحراثُ
- يعتني الطّالبُ

- الصّادق بالرّبح
- المدافع عن الوطن
- الحديث الأراضيَ الواسعةَ
- النّظيفُ بكتبه
- النّشيط إلى المعمل

ص: 21

2- كوّن جملتين مفيدتين تشْتملان على ضميريْن خاصّيْن بالنّصب.

ص: 25

هات جملتين من إنشائك لكلّ علامة من علامات الوقف الآتية:

- النّقطة.
- علامة الاستفهام.
- الفاصلة.
- علامة التّعجّب.

- **تمارين الاستخراج:** ومثال ذلك من الكتاب المدرسي

ص:13

- إستخرج من السّند نفسه نعوتاً حقيقيّة أخرى، وبيّن المطابقة بين كل نعتٍ ومنعوته.

ص: 21

استخرج الضّمائر وبيّن نوعها ممّا يأتي:
«هي نوبَةُ حُمَّى لا تلْبَثُ أن تزول، إنّ جراحَكَ لَيْسَتْ بليغَةً، أنْتَ لَنْ تخرجَ من بيتِ خَالتكَ حتّى تَقْوى وتشْتَدَّ».

ص: 37

2- اِستخرج ممّا يأتي أسماءَ الإشارة وبيّن ما تختصُّ به:

قال الشّاعر محمد غنيم عن ابنيْه:

1. فأُجْلِسُ هـذا إلـى جانبـي ... وأُجْلِـسُ ذَاكَ علـى رُكْبَتَيَّـا
2. هُنَالِـكَ أَنْسَـى مَتَاعِـبَ يَوْمـي ... حتـى كَأَنِّـي لَـمْ أَلْـقَ شَـيًّا.

- **تمارين التعيين والتبيّين:** ومثال ذلك من الكتاب المدرسي

ص: 33

1- عيّن ممّا يأتي النّعتَ السّببي وبيّن وجهَ المطابقة بينه وبين منعوته، وبينهُ وبين ما بعده:
« في صَبَاحِ يومٍ مُشْرِقٍ زرْتُ حديقَةً جميلةً، أتنقَّلُ في جنَباتِهَا وأتشَمَّمُ أريجَ زهراتِهَا المتفتِّحَةِ أكْمَامُها المنْبَعِثِ شَذَاهَا عِطْرًا فَوَّاحًا، وَأَتفَيَّأُ ظِلاَلَ أشجَارِها الباسِقَةِ أغْصَانُها، وأسْمَعُ تَغْرِيدَ طُيُورِهَا الجميلَ وَقْعُهُ، وكأنَّهُ لِسَانُ الطَّبيعَةِ يشْكُرُ الخَالِقَ على بديعِ صُنْعِهِ.»

ص: 37

1. عيّن أسماءَ الإشارة وما يختصّ به كلٌّ منها فيما يأتي:
قال عصفور «صغيرٌ» لأبيه ذاتَ يوم:
«إِنَّنَا يَا أَبَتِ نسْتَمتِعُ بِهَذِي الشّمسِ الذَّهبيّة، وهذا الهواء النّديّ، وذَاكَ الفَجْرِ الفِضِّيِّ، ونُغَنِّي هُنَا وهُنَاك، أَلَسْنَا نحنُ يَا أَبَتِ خَيْرَ من عَمّرَ هذا الكونَ؟!»

- **تمارين ملء الفراغ:** ومثال ذلك من الكتاب المدرسي

ص: 25

ضع علامات الوقف المناسبة في الأمكنة الفارغة ممّا يأتي:

- قال أحدهم....إذا دَخَلَ أحدُكُم بيْتًا....فلْيجْلِسْ حيثُ أجْلَسَهُ أهلُه.

- قال سعيد بنُ العاص....مَا مَدَدْتُ رِجْلَيّ قطُّ بينَ يَدَيْ جَلِيسِي....وَلاَ قُمْتُ حَتَى يَقُومَ.... وقال أيضًا.... لجَليسِي عليَّ ثَلاَثٌ....فإذا دَنَا رَحَّبْتُ به....وإذا جَلَسَ وَسَّعْتُ لَهُ....وإذا حَدَّث أقْبَلْتُ عليه....

ص: 73

1. إملإ الفراغ بمبتدإٍ مناسبٍ : -..... تحية المسلم- .....عواقبه وخيمة - .... خيرُ جليسٍ.
2. إملإ الفراغ بخبرٍ مناسبٍ : -العُلَمَاءُ .....- المُطَالَعَةُ.....

ص: 125

إملإ الفراغات بتاء مناسبة في النص الآتي:

«علـم ..... زنوبيـا ملـك .....تدمـر، بخيانـــ..... خلفائهـا، فأيقنـــ..... أنّ كل أمـل في النجَـا ..... قـد فـا ..... اجتمعـــ..... بقوادهـا تستشيرهم لآخـر مـرّ..... ثـمّ تسـلّـــ..... مـن العاصمـــ..... فامتطـــ..... ثمَّـــ..... نـاق..... واتجهَـــ..... نحـو الفـرا..... تسـتنجد ملـك الفـرس».

- **تمارين التحويل:** ومثال ذلك من الكتاب المدرسي

ص: 41

2- اجمع الاِسْمين الموصولَيْن الآتييْن: (الّذِي – الّتي) ثمّ ثنِّهِمَا.

ص: 45

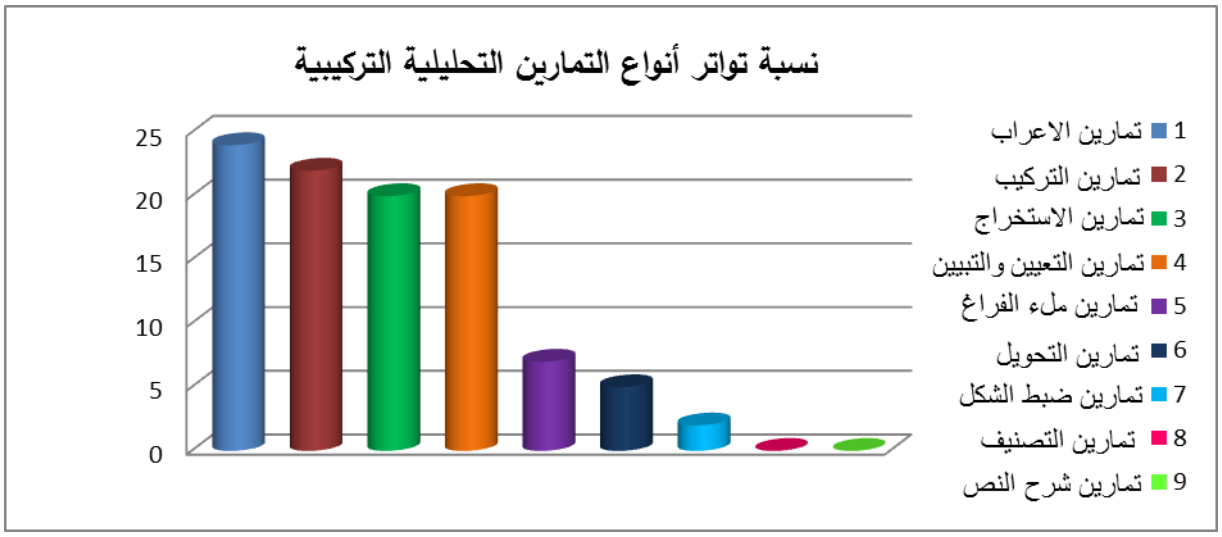
1- اِجعل لكل فعلٍ مما يأتي فاعلاً داخل جملة مفيدة (اجتهد، ناقش، شارك).

ص: 53

- حوّل الأسماء الآتيّة إلى الجمع المناسب لها :

المُسْلمُ – المجتَهدُ – المؤمنةُ – النَاجحةُ.

إنّ التمارين التحليلية التركيبية كان لها النصيب الأوفر حيث بلغت107من أصل 113 تمرينا توزعت على الأنواع التالية وهذا ما يمثله الرسم البياني الآتي:



❖ **التمارين البنيوية*:**

في حين نجد أن التمارين البنيوية وردت بنسبة 2% أي ما يقارب تمرينين خصص أحدهما للتكرار البسيط والآخر للتكملة بنسبة 50% لكل منهما، وانعدمت التمارين الخاصة بالاستبدال بالحذف.

*" تتمثل أهداف التمارين البنيوية في :

❖ إكساب المتعلم القدرة على نطق مخارج الحروف نطقا صحيحا .

❖ إكسابه ثروة معجمية كافية يستعملها للتواصل مع الآخرين.

❖ إكسابه مهارة في استعمال التراكيب بطريقة عفوية دون التفكير في القواعد النحوية .

❖ إكسابه القدرة على الربط بين الجمل وإنشائه نصا لغويا جيّد التركيب ." صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، الجزائر، ط8، 2016م،ص: 34

- **تمارين التكرار البسيط:** ومثال ذلك من الكتاب المدرسي

ص:93

- أَدْخِلْ "إِنَّ" أَوْ إِحْدَى أَخَوَاتِهَا عَلَى الجُمَلِ الآتِيَّةِ:
• الظّلْمُ مُنْهزِمٌ - حَضَرَ التّلاميذُ - مُحَمَّدٌ مجتهدٌ - هُوَ مُسَافِرٌ.

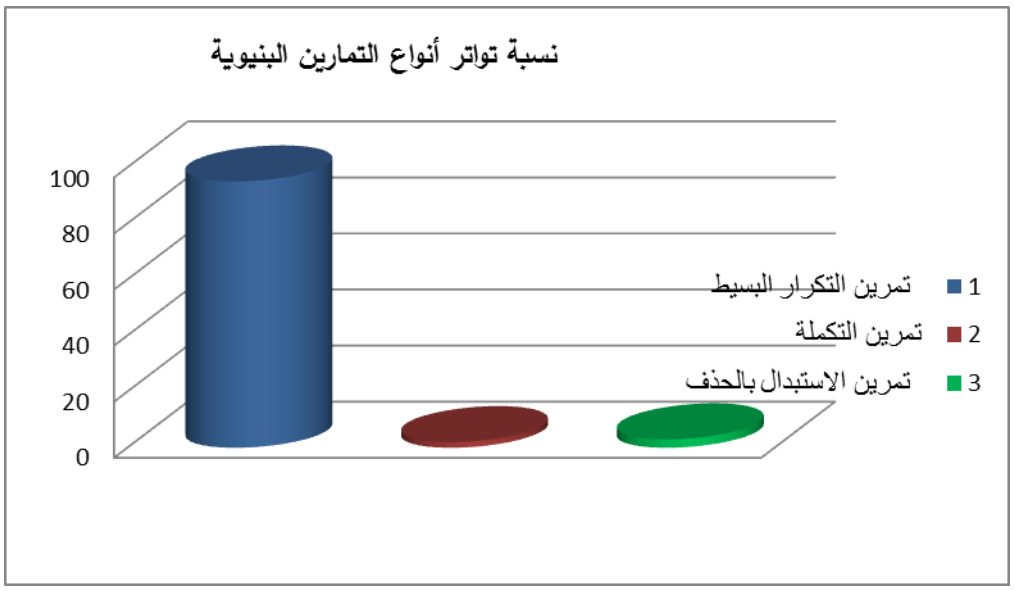
- **تمارين التكملة:** ومثال ذلك من الكتاب المدرسي

ص: 113

- أتمم الجمل الآتية بوضع المفعول المطلق المناسب واضبط آخره بالشكل:

يعيش الرّجل مع زوجته... جاء الصّيف ... قلّ العشب... ندر الماءُ... امتنعت النيّاق... فارقت المرأة زوجها...

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي :



فالتمارين البنيوية تلعب دورا هاما في عملية الاكتساب اللغوي، فهي تكسب المتعلم الملكة اللغوية النحوية، إلا أنها لا تكسب المتعلم القدرة على التصرف في

بنى اللغة حسب مقتضى الحال، فهي لا تنمي القدرة على إنتاج النصوص بمختلف أنواعها ،وعليه ظهر ما يسمى بالتمارين التواصلية أو ما يعرف بالتمارين التبليغية.[1]

❖ **التمارين التواصلية :**

وردت التمارين التواصلية بنسبة **3%** أي ما يقارب أربعة تمارين خصصت لتمارين إنشاء نص وانعدمت تمارين كتابة موضوع مع الاستعانة بالأمثلة، تمرين وصف مشهد أو صورة ،تمارين الإكمال، نعم أو لا، الاستماع والكتابة، الاستماع والإكمال، الأسئلة المفتوحة، بطاقة تنفيذ المعلومات، بطاقة اختيار الجواب الصحيح، بطاقة الألغاز، بطاقة الأسئلة الكثيرة، صناديق القصص، التلخيص، ترتيب الحوار، تحويل النصوص.

- **تمارين إنشاء نص:** ومثال ذلك من الكتاب المدرسي

ص:97

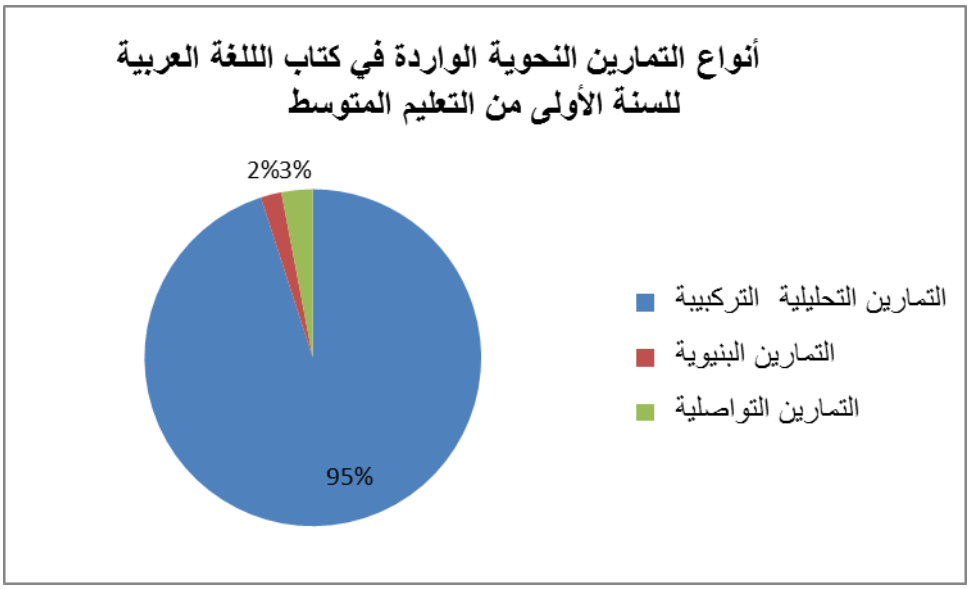
أنشِء فقرة موظّفًا نائب الفاعل ونمطي السّرد والوصف.

ص:165

أُكتب فقرة من إنشائك تتحدث فيها عن فوائد الرياضة بالنسبة للإنسان موظفا الألف الليّنة عدة مرات.

1/ زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط – دراسة وصفية تحليلية –، رسالة ماجستير، إشراف: السعيد بن إبراهيم، جامعة باتنة 1، 2010–2011 م، ص:76–77.

وهذا ما يجسده الرسم التوضيحي الآتي:



* **<u>الانتقادات الموجهة لأنواع التمارين النحوية الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط:</u>**

1- إهمال التمارين البنيوية والتمارين التواصلية التي من خلالها يمكن أن يكتسب المتعلمون الآليات الأساسية للغة وتكسبهم قدرة التصرف في البنى اللغوية، على الرغم من اشتمال الكتاب على تمارين مفيدة في الإعراب والتركيب والاستخراج والتعيين والتبيين وملء الفراغ والتحويل والضبط بالشكل إلا أنّ بعض الشواهد النحوية محل التطبيق يصعب فهمها على المعلم ناهيك عن المتعلم إذ " **يجب أن تتضمن تمرينات المادة التي تمت تغطيتها أو على الأقل تحيل إليها مما يساعد على إثراء المعلومات السابقة باسترجاعها في نصوص أحدث، كما يتعين على التدريبات أن تعطي المتعلمين الفرصة لربط معلوماتهم بالعالم من حولهم وذلك بأن تضفي على الشروح والتقديرات لمسة عملية** ."[1]

2- نوعية التمارين في مجملها تفتقر إلى المقاييس العلمية، كانعدام مبدأ التدرج في عرض التمارين من السهل إلى الصعب، والتركيز على التطبيقات التحليلية التركيبية، وعليه "

1/ أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي تأليفه وإخراجه الطباعي، ص: 35

لابد في أسئلة التطبيق أن تكون متنوعة تغطي جوانب القاعدة، وأن تكون هذه الأسئلة، والتدريبات متدرجة من السهل إلى الصعب، وأن تؤدي إلى ترسيخ القاعدة وتثبيتها."[1]

3-أغلب هذه التمارين تحتوي على أكثر من صعوبة في التمرين الواحد، مما يناقض المبادئ الحديثة في تعليم اللغات، التي تقوم على مبدأ ' أن تنطلق دائما من البسيط إلى المعقد، وألا تحاول التصدي إلا لصعوبة واحدة ."[2]

- ✓ الاستغناء عن بعض التمارين النحوية بحيث لم يرد أي تمرين نحويّ ينتمي إليها في الكتاب المدرسي كله ويتعلّق الأمر بالأنواع الآتية:

التمارين التحليلية التركيبية	التمارين البنيوية	التمارين التواصلية
تمارين الضبط بالشكل. تمارين التصنيف . تمارين شرح النص .	تمارين الاستبدال بالحذف.	تمارين كتابة موضوع مع الاستعانة بالأمثلة، تمرين وصف مشهد أو صورة ،تمارين الإكمال، نعم أو لا، الاستماع والكتابة، الاستماع والإكمال، الأسئلة المفتوحة، بطاقة تنفيذ المعلومات، بطاقة اختيار الجواب الصحيح، بطاقة الألغاز، بطاقة الأسئلة الكثيرة، صناديق القصص، التلخيص، ترتيب الحوار، تحويل النصوص، التفاعل .

- ✓ التباين الصارخ في نسب التوظيف، إذ يحتل توظيف التمارين التحليلية التركيبية الصدارة بنسبة 95%.

1/عبد الفتاح حسن البجة ، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، ص: 309

2/ شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، تر قاسم المقداد، محمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق، د ط، د ت، ص: 116

- ✓ منح الأولوية لتمارين الإعراب والتركيب والاستخراج والتعيين بنسبة 24%، 22%،20%، 20% على التوالي بمجموع يعادل 95 % بالرغم من أن هذه الأولوية لا تعكس أبدا ولا تبرر مدى فعاليّتها في تحقيق الكفاءة التواصلية.
- ✓ نقص تمارين الضبط بالشكل التي تعد أكثر تماشيا والتوجه الوظيفي لتعليم اللغة العربية، وأكثر تماشيا والمستوى المعرفي الذي يمتلكه متعلم السنة الأولى من التعليم المتوسط من تمارين الإعراب التي تعتبر ترسيخا للمعارف اللغوية النظرية؛ أي أنها لا نتجاوزها تماما ولا نتبناها على حساب أنواع أخرى خاصة في هذا المستوى.
- ✓ كما تمّ إيراد **التمارين التواصلية الخاصة بالفهم والإنتاج** التي تتماشى مع طبيعة المقاربة المعتمدة وتوجهاتها على شاكلة واحدة لا غير، ونقصد تلك الهادفة إلى " إنتاج جمل أو نصوص" في حين أقصيت الثلاثة عشر قسما من الأقسام المدرجة ضمن التمارين التواصلية، وهي: نعم أو لا، الاستماع والكتابة، الاستماع والإكمال، الأسئلة المفتوحة، بطاقة تنفيذ المعلومات، بطاقة اختيار الجواب الصحيح، بطاقة الألغاز، بطاقة الأسئلة الكثيرة، صناديق القصص، التلخيص، ترتيب الحوار، تحويل النصوص، التفاعل .
- ✓ قلة الوقت المخصص لإنجاز التمارين اللغوية وتصحيحها مما يؤدي إلى الاكتفاء بإنجاز تطبيق واحد، أو اثنين بعد تقديم الظاهرة اللغوية على أكثر تقدير، إذ هو أقصى ما يمكن أن يسمح به الزمن المخصص (01 ساعة)، وحتى إذا كلّف المعلم المتعلمين بإنجاز التمارين النحوية المقرّرة في الكتاب المدرسي كلها سواء في القسم أو خارجه فلا زمن مخصص لتصحيحها داخل القسم.
- ✓ كل التمارين الموجودة وضعت لتؤدى بطريقة فردية فهناك إهمال تام للتمارين الجماعية.

في ضوء النتائج السابقة يمكن تقديم توصيات واقتراحات لأخذها بعين الاعتبار عند إدراج التمارين النحوية في الكتاب المدرسي تتمثل فيما يلي:

- التنوع .
- التكامل والترابط .

- الانطلاق من مبدأ إكساب المتعلم الملكتين اللغوية والتواصلية التبليغية " التي تستهدف إكساب المتعلم قدرة التصرف في البنى اللغوية الشفوية والكتابية حسب مقتضى أحوال الخطاب."[1]
- إثارة دافعية المتعلم .
- التركيز على التمارين الاتصالية وليس فقط على التمارين النمطية.
- الحرص على اختيار المضمون الثقافي المناسب لمستوى المتعلم.
- التوظيف لعدد متقارب، وداعم محققا للأهداف المرجوة من إجراء التمرينات المقترحة والحرص على اعتماد المصطلحات والمعارف الجديدة وكذلك السابقة تحقيقا لمبدأ الإدماج في بناء التعلّمات.
- استهداف الإنجاز الفردي تارة والإنجاز الجماعي (الفوجي) تارة أخرى.
- استهداف الإنجاز الشفهي تارة والكتابي تارة أخرى.
- تخصيص الوقت الكافي للإنجاز والتصحيح.

ومنه فإن الرهان التعليمي الحقيقي الذي يجب أن يرفعه القائمون على تأليف مناهج وكتب الجيل الثاني – في هذا الجانب بالذات–هو إعداد كتب مدرسية متضمنة لتمارين لغوية موظفة بأعداد ونسب مدروسة، ممنهجة، مؤسس لها علميا وتعليميا، متنوعة، متكاملة، تعاونية، إدماجية، تواصلية.. مثيرة لدافعية التعلم، مساهمة فعلا في إكسابهم لكفاءة التواصل المرجوة من تدريس اللغة العربية في ضوء المقاربة النصية مع تخصيص حيز زمني كاف لاستثمارها وإنجازها وتصحيحها في القسم وعليه "يجب أن تستغرق حصة التدريب هذه ثلاثة أرباع الوقت المخصص للحلقة أو الوحدة، لأن الأعمال الترسيخية في نظر اللسانيين هي من أهم الأعمال الاكتسابية."[2]

1/ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص: 40

2/ محمد صاري، محاولات تيسير النحو قديما وحديثا – دراسة تقويمية في ضوء علم تدريس اللغات –، رسالة دكتوراه ، إشراف: عبد الرحمان الحاج صالح، جامعة عنابة، 2002م–2003م، ص: 283

ب- 3- تحليل وتقييم قوالب محتوى التمارين النحوية ونسبة تواترها في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط (من حيث المحتوى):

تنوعت القوالب التي عرضت فيها التمارين النحوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط حيث احتلت التمارين المدرجة ضمن قالب الجمل المرتبة الأولى بنسبة قدرت ب46%ويمكن أن نمثل لها بالتمرينين الآتيين:

الكتاب المدرسي ص: 53

- هاتْ جملا تشتمل على جمعِ مذكّر سالم، وأخرى تشتمل على جمع مؤنّث سالم.

الكتاب المدرسي ص:45

2- هات جملاً ذاتَ دلالات وطنيّة و أسَريّة تشتمل على فاعلين بمختلف أنواعهم.

وتليها النصوص بنسبة 16 %ويمكن أن نمثل لها بالتمرينين الآتيين:

الكتاب المدرسي ص:121

استخرج من النّصّ الآتي الكلمات الّتي تنتهي بتاء مفتوحة مع التعليل:
قالَ بَعْضُهم: «كُنْتُ في سَفرٍ، فَضَلَلْتُ الطّريقَ، فرأيْتُ بيْتًا في الفلاةِ فَأتيْتُهُ، فإذا أعرابيّةٌ فِيهِ، فلَمَّا رأتْنِي قالت: «من تكونُ؟» قلتُ : «ضيْفٌ» قالت: «أهلاً ومَرْحَبًا بالضّيْفِ، اِنزلْ على الرَّحبِ والسّعةِ»، فنزلْتُ، فقدَّمَتْ لِي طعامًا فأكلْتُ ومَاءً فشرِبْتُ.

الكتاب المدرسي ص:97

2- انطلاقاً من تلك النّصوص كوّن جُملاً تشتمل على «نائب فاعل» بإدخال التغييرات الممكنة على الجملة الأصلية.

ثم الشعر بنسبة 12%ويمكن أن نمثل لها بالتمارين الآتية:

الكتاب المدرسي ص:57

- أعرب ما تحته خطّ:
- أرى الأجدادَ تغلبُها كثيرا *** على الأولاد أخلاقُ اللّئام.
- وإذا كانت النّفوسُ كبارا *** تَعبت في مرادها الأجسامُ.

لتحتل التمارين الموضوعة في قالب الكلمات نسبة 11%ويمكن أن نمثل لها بالتمارين الآتية:

الكتاب المدرسي ص:81

بيّنْ سَبَبَ كتابةِ الهمزةِ في وَسَط الكلمات على هذه الصُّور فيما يأتي:
(يَؤُمّ – يُؤْخَذُ – سُؤَال – لُؤْمٌ – مَسْؤُول – رُؤُوسٌ – امْرَأَةٌ – بِئْسَ – ضَمَائِر – وَائِل – يَأْكُلُ).

الكتاب المدرسي ص:121

1- علل لِمَ كُتِبت التّاء في كلّ كلمة من الكلمات الآتية مفتوحة؟
(بِنْت – صوت – رمَيْتُ – قُلتُ – زُيُوت – أوقات – بَاتَ – تلميذات).

الكتاب المدرسي ص:85

وضّح مكان كتابة الهمزة المتطرّفة في الكلمات الآتية وأُذكر السّبب:
مسيئ – سماء – مبدوء – مبتدئ – تكافؤ – عبء – جزء.

ثم جاءت الفقرات بنسبة 10%ويمكن أن نمثل لها بالتمرينين الآتيين:

الكتاب المدرسي ص:53

1- استخرج من الفِقرة الآتية جمع المذكّر السّالم وجمع المؤنّث السّالم :
« يقومُ المعلّمونَ والمعلّماتُ والمدرّسُون والمدرّساتُ، بالاِشتراكِ مع طُلاّبِ المدارِسِ وطَالِبَاتِها، برحلاتٍ إلى الأقطار العربيّةِ المجاورة، للتعرّفِ على إخوانهم القاطنين بها».

الكتاب المدرسي ص: 21

1- استخرج ما في هذه الفِقرة من ضمائر، وبيّن نوعها:

«قد يكونُ من تحصيل الحاصل أن نتحدّثَ عن أهميّة الصّحّة، فهي في حياة الإنسان المبتدأُ والمنتهَى، وهي كنْزٌ إذا حَصَل عليه المرْءُ عاشَ سَعيداً، ولو لم تكنْ كذلك لَمَا كانت أوّلَ كلمة يبادِرُ بها الصّديق والعدوُّ هي: «كيفَ هي صحّتك؟»

وقد احتلت المرتبة السادسة التمارين المصاغة في قالب الآيات القرآنية نسبة 4 % ويمكن أن نمثل لها بالتمرين الآتي:

الكتاب المدرسي ص:41

1- عيّن الأسماء الموصولة ممّا يأتي، وبيّن نوعَها:

قال تعالى:

أ- « لَقَدْ كانَ لَكُمْ في رسُولِ اللهِ إِسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كانَ يرجُوا اللهَ واليومَ الآخِرَ وذَكَرَ اللهَ كثيراً». سورة الأحزاب (الآية: 21).

ب- « مَا عِنْدَكُمْ يَنْفَدُ ومَا عِنْدَ اللهِ بَاقٍ». سورة النحل (الآية: 96).

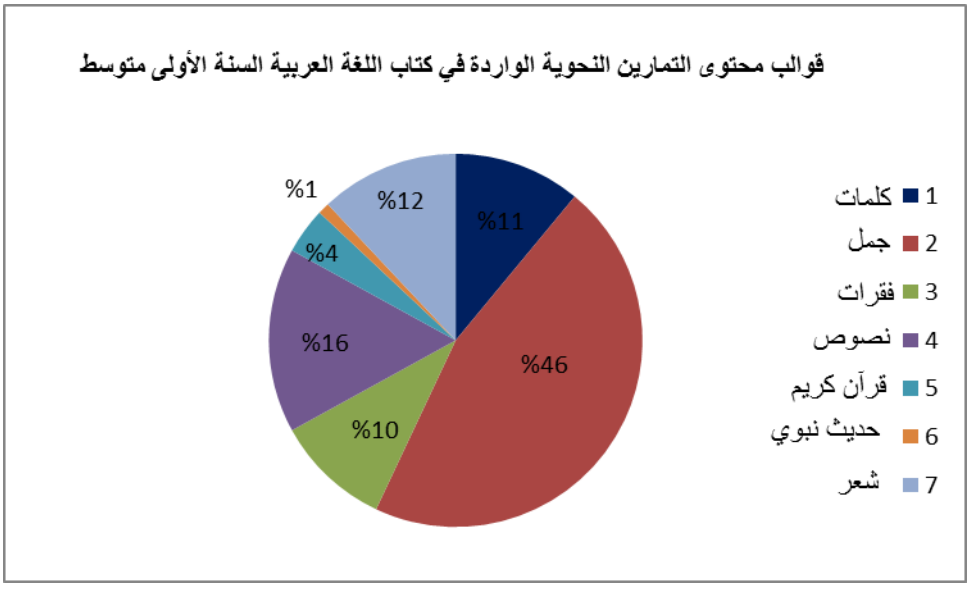
لتحتل المرتبة الأخيرة التمارين الموضوعة في قالب الأحاديث النبوية نسبة 1 %ويمكن أن نمثل لها بالتمرين الآتي:

الكتاب المدرسي ص:41

2- عيّن الأسماء الموصولة وبيّن أنواعهَا فيما يأتي:

قال الرّسول صلى الله عليه وسلّم: «لاَ يُؤمِنُ أحدُكم حتّى يُحِبَّ لأخيه مَا يُحبُّ لنفْسِهِ».

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



ما يمكن قوله بالنسبة لقوالب محتوى التمارين ما يلي:

- لم تنحصر التمارين في قالب معين بل جاءت متنوعة.
- أن الشواهد المختارة على شكل قالب الجمل وردت بلغة مرتبطة في أغلبها بمواقف الحياة التي يعيشها المتعلمون، واختيرت مفاهيمها مما هو مألوف في عصرهم ومحيطهم، وهذا أمر مستحسن تفطن إليه واضعو التمارين مما يبيّن استفادتهم من التعليمات الحديثة للمختصين في الميدان، الذين يركزون على الانطلاق من واقع المتعلمين ومن خبراتهم، بمعنى أن يراعى " الاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية ."[1]
- أن بعض الشواهد النحوية محل التطبيق يصعب فهمها عند المعلم ناهيك عن المتعلم
- عدم ورود التنصيص القرآني ﴿ ﴾ في قالب الآيات وعدم ذكر اسم السورة ولا رقم الآية ولم يتم ضبطها بالشكل دون نسبتها إلى الله عز وجل وكأن النص القرآني مثله مثل أي نص آخر.

الكتاب المدرسي ص: 17

أعرب ما تحته خطّ:

- «يا أيّها الذين آمنوا لا تسألوا عن أشياءَ إنْ تُبْدَ لكم تَسُؤكُم».

قال الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا لَا تَسْأَلُوا عَنْ أَشْيَاءَ إِنْ تُبْدَ لَكُمْ تَسُؤْكُمْ (101)﴾سورة المائدة الآية 101

لا يا ايّها النّاس اتقوا ربّكم إن زلزلة السّاعة شيء عظيم لا، سورة الحجّ (الاية: 1).

قال الله تعالى :﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمْ إِنَّ زَلْزَلَةَ السَّاعَةِ شَيْءٌ عَظِيمٌ (1) ﴾

سورة الحج الآية 01

1/عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي،(بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج 1، موفم للنشر، الجزائر، 2007م). ص: 176

الكتاب المدرسي ص: 41

أ- قال تعالى: ﴿قدْ أفْلَحَ المومنون الّذين هُمْ في صلاتِهم خاشعون﴾. سورة المؤمنون (الآية: 1-2)

قال الله تعالى :﴿ قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ (1) الَّذِينَ هُمْ فِي صَلَاتِهِمْ خَاشِعُونَ (2) ﴾

سورة المؤمنون الآية {1-2}

ب- « مَا عِنْدَكُمْ يَنْفَدُ ومَا عِنْدَ اللهِ بَاقٍ». سورة النحل (الآية: 96).

قال الله تعالى :﴿ مَا عِنْدَكُمْ يَنْفَدُ وَمَا عِنْدَ اللَّهِ بَاقٍ (96) ﴾سورة النحل الآية 96

الكتاب المدرسي ص:93

- قال تعالى : "إنّ اللّهَ فالقُ الحبِّ والنّوى"

قال الله تعالى :﴿ إِنَّ اللَّهَ فَالِقُ الْحَبِّ وَالنَّوَى (95) ﴾ سورة الأنعام الآية 95

الكتاب المدرسي ص:133

ـ ﴿ فَأَجْمِعُوا أَمْرَكُمْ وَشُرَكَاءَكُمْ ﴾ سورة يونس (الآية : 71)

قال الله تعالى :﴿ فَأَجْمِعُوا أَمْرَكُمْ وَشُرَكَاءَكُمْ (71) ﴾ سورة يونس الآية 71

- ترك ترقيم معظم التمارين وترقيم نسبة قليلة.

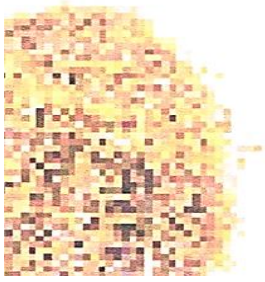
ب- أُوَظّفُ تَعلّماتي:

هات جملاً من عندك تشتمل على أحوالٍ.

أعرب ما يأتي: « جئْتُ مُسْرِعًا».

صلْ بين كلّ جملة والحال المناسبة لصاحب الحال فيها، بعد نقل العبارات التّالية إلى دفترك:

• أحبّ التّلميذ	• رخيصا
• نظرت إلى الوردتين	• مجتهدا
• باع الفلاّح قطنه	• مفتحتين
• وقف المخطئون	• مقبلات على الدّراسة
• أبصرت التّلميذات	• معتذِرين



➢ عدم ضبط الأبيات الشعرية بالشكل كما أنها غير منسوبة إلى قائلها، ومن المفروض تذكر حرصا على الأمانة العلمية .

الكتاب المدرسي ص:37

وهذا دعاء لو سكتُّ كُفيتُهُ لأنّي سألت الله فيك وقد فَعَلْ

وَهذا دُعاءٌ لَوْ سكَتَّ كُفِيتَهُ لأنّي سألْتُ الله فيكَ وَقَدْ فَعَلْ

الكتاب المدرسي ص: 45

- لعلّ عَتْبَك محمودٌ عواقبه *** فربّما صَحّت الأجسام بالعلل

لَعَلّ عَتْبَكَ مَحْمُودٌ عَوَاقِبُهُ فرُبّمَا صَحّتِ الأجْسامُ بالعِلَلِ

- لولا المشقّةُ ساد النّاسُ كلّهمُ *** الجودُ يُفقِرُ والإقدامُ قتّال

لَوْلا المَشَقّةُ سَادَ النّاسُ كُلُّهُمُ؛ ألجُودُ يُفْقِرُ وَالإقدامُ قَتّالُ

الكتاب المدرسي ص:57

– من الحِلْمِ أنْ تستعملَ الجهلَ دونه ❊ إذا اتّسعت في الحلم طُـرْقُ المظالم

من الحِلمِ أنْ تَستَعمِلَ الجهلَ دونَه إذا اتّسعتْ في الحِلمِ طُرْقُ المظالِمِ

..

الكتاب المدرسي ص:93

– فإنّ قليل الحبّ بالعقل صالح ❊ وإنّ كثير الحبّ بالجهل فاسد

فإنّ قَليلَ الحُبّ بالعَقْلِ صالِحٌ وَإنّ كَثيرَ الحُبّ بالجَهْلِ فاسِدُ

..

2 – 4 – 4 – تحليل وتقييم ميدان فهم المكتوب$_2$ (النص الأدبي) في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط :

أ – تحليل وتقييم عدد النصوص المدرجة في ميدان فهم المكتوب$_2$ (النص الأدبي):

لقد بلغ عدد النصوص المخصصة لميدان فهم المكتوب$_2$ (النص الأدبي) **اثنين وثلاثين** (32) نصا وهذه النصوص مدرجة في الكتاب المدرسي المقدم للمتعلم.

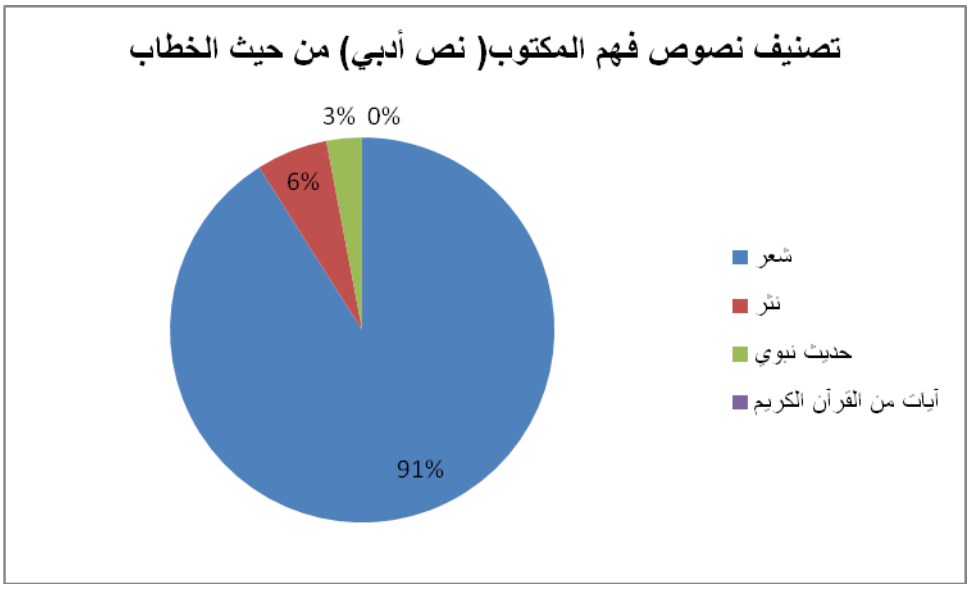
ب –تحليل وتقييم تصنيف النصوص المدرجة في ميدان فهم المكتوب$_2$ (النص الأدبي):

ب–1– من حيث الخطاب :

إن المتمعن للنصوص الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط المدرجة ضمن ميدان فهم المكتوب (نص أدبي) يجد أنها تنوعت بين الشعر والنثر والحديث النبوي الشريف ، فوردت في النوع الأول بنسبة قدرت بـ 91% أي ما يقارب تسعة وعشرين(29) نصا شعريا ونجدها في النوع الثاني بنسبة قدرت بـ 6%أي ما يعادل نصين نثريين، بينما ورد النوع الثالث بنسبة 3% أي ما يعادل حديثا نبويا شريفا واحدا، بينما انعدمت النصوص الواردة بصيغة آيات مأخوذة من القرآن الكريم، وعليه "يجب إتباع التنويع في اختيار النصوص الأدبية لتكون ممثلة لنواحي متعددة من الحياة ولا تقتصر على نوع أو نوعين من الفنون الأدبية فإذا احتوت على صور متعددة وأوجه مختلفة من الحياة قوي اتصال

المتعلمين بمحيطهم، واتسع أفق تفكيرهم وملحوظاتهم، وازداد تذوقهم للأدب لاتساع دائرته وشمول أفقه." [1]

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



إنّ النصيب الأوفر كان للنصوص الشعرية من منطلق " أنّ الشعر له مكانة خاصة في أدب الأطفال، فهو يحتل في تراثنا منزلة متميزة بين الفنون الأدبية المختلفة، والشعر أكثر قدرة على نقل التجربة، ففيه النغم الصوتي والصور الفنية والنسيج اللفظي والبناء الفني، والشعر بذلك قادر على تحريك مظاهر النشاط الكامنة في روح الإنسان؛ وهو يجعل المتعلمين أكثر وعيا بوجودهم، فالشعر يؤسس خبرة المتعلم وأفكاره، ومشاعره وأحاسيسه، والاستجابة الإيقاعية سمة مميزة للمتعلمين في مختلف مراحل حياتهم، والشعر له تأثير واضح في نفوسهم؛ لما يتضمنه من إيقاع موسيقي وله موقع مميز في وجدان المتعلمين." [2]

1/ سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ،الدار المنهجية ،عمان، الأردن، ط1، 2015م، ص: 82

2/ ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 182

- **تحليل نماذج من نشاط النص الأدبي:**

✓ **نص أبي[1] من المقطع الأول الحياة العائلية لنشاط النص الأدبي:**

يقدم هذا النص فضائل الأب على أبنائه، فيستشعر المتعلم من خلال معاني الأبيات تلك الفضائل التي افتخر بها الشاعر، لكن ليس كل أباء المتعلمين يتصفون بتلك الخصال الحميدة.

وإليك البيت المعتمد في خطوة تذوق النص:

تعاني هموما قاتلات ... ويبتني خيالك لي مجدا رفيع المراتب

إذا نابني حزن حزنت لأجله وقارعت حتى ينجلي من مصائبي

حبذا لو كان طعم التذوق حلوا تثير شهوته الألفاظ في نفس قارئها، فكلمات [هموم، الحزن، مصائبي] يمجها السمع فكيف به أن يتذوقها، ولو أخذ البيت الثاني أو التاسع لكان أفضل.

البيت الثاني:

تعهدتني طفلا ومازلت عاكفا على العطف ترعاني وترعاع مطالبي

البيت التاسع:

فيا أيّها القلب الرحيم تحية وسقيا لعهد كنت فيه بجانبي

فقد تضمنا ألفاظا حسنة [طفلا، العطف، ترعاني، الرحيم] ولذلك بقدر ما تكون النصوص مناسبة للمتعلم يكون إقباله على قراءتها والتفاعل معها، وبقدر ما تكون الألفاظ حسنة في الأمثلة المختارة تكون مستساغة.

1/ محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي قي اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط ،ص:14.

يقدم النص للمتعلم قيمة أخلاقية ودينية تتمثل في الإحسان إلى الأب لأفضاله الكثيرة على ولده وكذلك ذكره بالخير والدعاء له.

✓ **نص ثق يا أيها الوطن المفدّى[1] من المقطع الثاني حب الوطن لنشاط النص الأدبي:**

احتوى هذا النص على النمط الحجاجي، وهو ليس مطلوبا في الكفاءة الختامية ولا الكفاءة الشاملة.

✓ **نص " المسلول " [2]من المقطع الثامن الصحة والرياضة لنشاط النص الأدبي:**

وهو آخر النصوص القرائية في الكتاب، فما افتتحوا الكتاب بنص (ابنتي) فيه الشؤم والحزن ختموه بنص يبعث الخوف في نفسية المتعلم، وذلك بما يحمله من ألفاظ يمجها السمع مثل [اليأس، الحزن، أصفر، الأشباح، الموت، الرعب].

- **نماذج عن النصوص الواردة ضمن فهم المكتوب 2(نص أدبي):**

1 / محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي قي اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 34

2/ محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي قي اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص: 166.

اقرأ النص | دراسة النص الأدبي

14

أبي

1. أبـي – يـا وقـاك الله – شـرَّ النّوائـبِ ... لأنـتَ أحـقُّ النّـاسِ بالمـدح يـا أبـي
2. تعهّدتنـي طِفـلاً ومـا زلـتَ عاكفـاً ... عـلى العَطْـف ترعانـي وترعَـى مطالبـي
3. إذا اعترضَتْنـي فـي طريقـي نوائـبٌ ... تعرّضـتَ تحمينـي شـرورَ النّوائـبِ
4. فكـم ليلـة قَضَيْتَهَـا لـم تَـذُقْ كـرًى ... ولـم تطبـقِ الأجفـانَ جـمُّ المتاعـبِ
5. تعانـي همومًـا قاتـلاتٍ ... ويَبْتَنِـي ... خيالُـكَ لِـي مجـدًا رفيـعَ المراتـبِ
6. إذا نابنـي حـزنٌ حزنـتَ لأجلِـه ... وقارعْـتَ حتّـى ينجلـي مـن مصائبـي
7. ومازلـتَ حتـى إذْ كبـرْتُ وطوَّحَـتْ ... بـيَ الريـحُ والأقـدارُ فـي كلِّ جانـبِ
8. وعاشـرتُ أقوامـاً وجُبْـتُ مواطنًـا ... عَرَفْتُـكَ .. لَكِـنْ بعـد وقتـي المناسـبِ
9. فيـا أيّهـا القلـبُ الرّحيـمُ تحيّـةً ... وسَـقيًا لعهـدٍ كنـتَ فيـه بجانبـي

محمد الأخضر السائحي
(همسات وصرخات ص 76/77)

أفهمُ النّصّ:

1. إستخرج من النّصّ أهمّ الصّفات الّتي خصّ بها الابنُ المادحُ ممدوحَه.
2. هل اهتمام الأب بابنه كان خاصًّا بمرحلة من مراحل حياته فقط أم تعدّاها إلى مراحل عُمرية أخرى ؟ بيّن ذلك؟
3. في النّصّ بعض مظاهر التّضحيّة في سبيل الابن. إستخرج بعض هذه المظاهر.
4. إعجاب الابن بأبيه وارد بكثرة في النّصّ. أين تجلّى هذا الإعجاب؟
5. قسّم النّصّ إلى أفكار جزئيّة.

أعود إلى قاموسي:

أفهمُ كلماتي:

النّوائـب: المصائـب. المـدْحُ: مَدَحَـهُ: أحْسَـنَ الثّنـاء عليـه، وضدّهـا: الـذّم. كَـرًى: نُعَـاس. نابنـي: أصابنـي، مسّـني. قارعـتَ: انتظـرتَ.

أشرحُ كلماتي: طَوّحتْ، سَقْيًا لعهدٍ.

اقرأ النص

صفحة 18

رِسَالَةٌ إِلَى أُمِّي

صَبَاح الْخَيْرِ يَا حُلْوهْ
صَبَاح الْخَيْرِ يَا قِدِّيسَتِي الْحُلْوَهْ..
مَضَى عَامَانِ يَا أُمِّي
عَلَى الْوَلَدِ الذِي أَبْحَرْ
بِرِحْلَتِهِ الْخُرَافِيَّه
وخَبَّأَ فِي حَقَائِبِهِ
صَبَاحَ بِلاَدِهِ الأَخْضَرْ
وأَنْجُمَهَا، وَأَنْهُرَهَا، وَكُلَّ شَقِيقِهَا الأَحْمَرْ
وخَبَّأَ فِي مَلاَبِسِهِ
طَرَابِينًا مِنَ النَّعْنَاعِ وَ الْزَّعْتَرْ
أَنَا وَحْدِي
وَمِنِّي مَقْعَدِي يَضْجَرْ
وَأَحْزَانِي عَصَافِيرٌ تُفَتِّشُ بَعْدُ عَنْ بَيْدَرْ
عَرَفْتُ عَوَاطِفَ الإِسْمَنْتِ وَالْخَشَبِ
عَرَفْتُ حَضَارَةَ التَّعَبِ
وَطُفْتُ الْهِنْدَ، طُفْتُ السِّنْدَ طُفْتُ الْعَالَمَ الأَصْفَرْ
وَلَمْ أَعْثُرْ
عَلَى امْرَأَةٍ تُمَشِّطُ شَعْرِيَ الأَشْقَرْ
وَتَحْمِلُ فِي حَقِيبَتِهَا إِلَيَّ عَرَائِسَ السُّكَّرْ
وَتَكْسُونِي إِذَا أَعْرَى
وتَنْشِلُنِي إِذَا أَعْثُرْ
فَكَيْفَ.. فَكَيْفَ يَا أُمِّي
غَدَوْتُ أَبًا وَلَمْ أَكْبَرْ؟

نزار قباني
خمس رسائل إلى أمي
(الأعمال الشعرية الكاملة)
منشورات نزار قباني / ط. بيروت ص 529 و 530

أفهمُ النّصّ:

1. عمّ يتحدّث الشّاعر في هذا النّصّ؟
2. ما هي الألفاظ والعبارات الّتي تدلّ على أنّ الشّاعر يعيش بعيدًا عن أمّه؟
3. ما دلالة عبارة «صباح بلاده الأخضر...» الواردة في النّصّ؟
4. استخرج بعض الألفاظ الدّالة على الطبيعة من النّصّ؟
5. ينتقد الشّاعر حضارة الغرب: أين تجلّى هذا النّقد في النّصّ؟
6. ما المقصود من قول الشّاعر:

« فكيف .. فكيف .. يا أميّ. غدوتُ أبًا ولم أكبرْ..؟

أعود إلى قاموسي:

أفهمُ كلماتي:

أبْحر: سافرَ واختفى. يَضجر: يسأمُ. بَيْدَر: موضع يُدرّس القمح ونحوه فيه، ج: بيادر. تنشلني: تخطفُني بسرعة.

أشرحُ كلماتي:

طَرَابِينَ، الزَّعْتَر.

أقرأُ النّصّ

صفحة 82

فهم المكتوب | (دراسة النص الأدبي)

إِنَّ لَكُمْ مَعَالِم
للرّسول صلّى الله عليه وسلّم

" أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّ لَكُمْ مَعالمَ، فانْتَهُوا إِلَىٰ مَعالِمكم، وَإِنَّ لَكُمْ نِهايَةً فانْتهُوا إِلى نِهايَتِكُمْ، إِنَّ العَبدَ بَيْنَ مَخافَتَينِ: بيْنَ أَجَلٍ قَدْ مَضَى لا يَدْرِي مَا اللهُ صَانِعٌ بِه، وبَيْنَ أَجَلٍ قَد بَقِي لا يَدْرِي ما اللهُ قاضٍ فيه، فَلْيأْخُذِ العَبْدُ من نَفْسِهِ لِنفسِهِ، ومِن دُنْيَاهُ لِآخِرَتِه، وَمِنَ الشَّبِيبةِ قَبْلَ الكِبَرِ، وَمِنَ الحَياةِ قَبْلَ الموتِ. والّذي نَفْسُ مُحَمَّدٍ بِيدِهِ ما بَعْدَ الموتِ منْ مُسْتَعْتَبٍ، ومَا بَعْدَ الدُّنْيا مِنْ دَارٍ إِلاَّ الجَنَّةُ أَو النَّارُ. "

(الدّيلمي في مسند الفردوس)

أفهمُ النّصّ:

1. عَمْ يَتحدّث النّص؟
2. ما العلاقة بَيْن الحُدُودِ والمَعَالِم؟
3. إلامَ يدعونا الرّسولُ ﷺ في بداية النّص؟
4. تَضَمّنَ النصّ مجموعة من النّصائح يَجِبُ الأخذُ بها. اذْكُرْهَا واحدةً واحدةً.
5. بمَ خَتم الرّسولُ الكريم خطبته؟

أعود إلى قاموسي:

أُفْهِمُ كَلِمَاتِي:

مَعَالِم: ج. مَعْلَم، وهو العَلامة التي يُسْتَدلّ بها على الطّريق، والمقصود هنا: مَعَالِم الشّرع وحُدُودُه. فانْتَهُوا: قِفُوا عِنْدَها ولا تَتَعدُّوها. والّذي نفسُ محمّد بِيَدِهِ: هُو الله سبحانه وتعالى، وهو الرضا. مُسْتَعتَب: مُلام.

أَشْرحُ كَلِمَاتِي:

العَبْد، أَجَل.

اقرأ النص

قراءة (دراسة النص الأدبي)

22

أَنا وابْنَتِي

1- ابْنَتِـي الْكُبْـرَى وَقَـدْ أَرْسَـلْتُهَا * تَتَلَقَـى مَـا يُفِيـدُ الناشِـئَاتْ
2- عُذْتُهَـا باللّـهِ مِـنْ حُسَّـادِهَا * وَمِـنَ الأَعْـدَا وَشَـرِّ النَّازِعَـاتْ
3- جَلَسَـتْ بَيْـنَ يَـدَيْ أُسْـتَاذِهَا * تَكْتُـبُ الـدَّرْسَ وتُصْغِـي لِلْعِظَـاتْ
4- صَوْتُهَـا - وَهْـيَ تُنَاجِـي لَوْحَهَـا - * صَـوْتُ عُصْفُـورٍ يُنَاغِـي الْكَائِنَـاتْ
5- فَهْـيَ فِـي الْبَيْـتِ هَـزَارٌ مُنْشِـدٌ * وَهْيَ فِي الْمَكْتَـبِ إِحْدَى الزَّهَرَاتْ
6- أَقْبَلَـتْ نَحْـوِي نَهَـارًا بَعْدَمَـا * خَرَجَتْ مِنْ دَرْسِهَا مِثْلَ الْقَطَاةْ
7- وَأَرَتْنِـي أَحْرُفًـا بَيْضَـاءَ قَـدْ * سَـطَّرَتْهَا بِاعْتِنَـاءٍ وَأَنَـاةْ
8- وَإِذَا بِنْتِـي بِهَـا مُعْجَبَـةٌ * مِثْـلَ إِعْجَابِـي بِهَـا بَيْـنَ الْبَنَـاتْ
9- قُلْـتُ: «يَـا بِنْتِـي اسْـمَعِي وَاتَّعِظِـي * وَاطْلُبِـي الْعِلْـمَ، فَبِالعِلْـمِ الْحَيَـاةْ
10- وَانْشَـئِي مِثْـلَ أَبِيـكِ بُلْبُـلاً * فِـي رِيَـاضِ الشِّـعْرِ عَـذْبَ النَّبَـراتْ
11- وَامْلَئِـي بَيْتَـكِ حُبًّـا وَتُقًـى * لاَ تُصِيخِـي لِحَدِيـثِ الجَاهِـلاَتْ»

محمد الفائز القيرواني
(الديوان)

أفهمُ النّصّ:

1. ممّ كان يخاف الشّاعر على ابنته؟
2. ما هي الصّفات الحميدة التي خصّها بها؟ استخرجها.
3. اختار الشّاعر لابنته أن تتحرّك في عالم العلم والمعرفة، بيّن هذا من النّص.
4. ما الشّيء الذي تمنّاه الشّاعر لابنته في نهاية النّصّ؟

أعود إلى قاموسي:

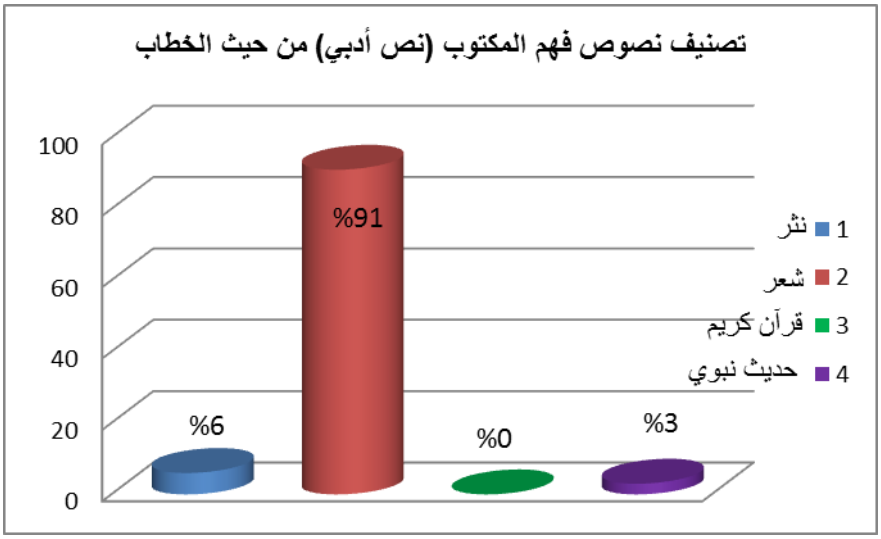
أفهم كلماتي:

عُذْتُها باللّه: عاذ بالله من كذا: لجأ إليه واعتصم، والمعنى: لجأتُ إلى اللّه ليحفظها من الحُسّاد. هَزَارٌ: طائر حسن التّغريد. ج. هَزَارات. أناة: من التّأني وهو التّريّث. لا تصيخي: لا تصغي، ولا تهتمّي.

أشرحُ كلماتي:

النّازعات، يُناغي، القَطاة.

وهذا ما يمثله الرسم البياني الآتي:



كما يلاحظ أنّ معظم النصوص الأدبية الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ثرية في مفرداتها عميقة في أفكارها، ومشوّقة في أساليب عرضها ومناسبة لمستوى المتعلمين، خادمة للمقاطع الثمانية الواردة في الكتاب المدرسي هادفة في سعيها، متضمنة قيّما اجتماعية وإنسانية، جاذبة لميول المتعلمين ومغذية لقرائحهم وفاتحة لشهيتهم للتوغل في أغوارها والتعمق في تحليلها وفهمها، فقد وُفّق واضعو المناهج إلى حد بعيد في انتقاء النصوص الأدبية المبرمجة للسنة الأولى من التعليم المتوسط واستفادت من البحوث وآراء أهل الاختصاص بأنه " يجب أن تكون النصوص وشرحها مما يغذي عقول المتعلمين، ويثير شعورهم ،ويسمو بوطنيتهم ،ويوجه سلوكهم نحو المثل العليا،"[1] كما تضمنت العديد من الأسماء المعروفة نحو: محمد الأخضر السائحي، نزار قباني، محمد فايز القيرواني، أحمد شوقي، سليمان جوادي، حافظ إبراهيم ،مبارك الميلي، ابن رحمون، عباس بن مرداس، محمد غنيم، علي الجمبلاطي، ميخائيل نعيمة، المعروف الرصافي من منظور أن " النصوص الأدبية وعاء التراث الأدبي الجيّد قديمة وحديثة ومادتها التي يمكن من خلالها تنمية مهارات المتعلمين اللغوية: فكرية، وتعبيرية، وتذوقية ."[2]

1/حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 185

2/ المرجع نفسه، ص: 179

يتخذ النص الأدبي سندا للظاهرة البلاغية وبعض الأساليب الفنية وعلى المعلم أن لا يكتفي فقط بتحليل أفكار النص بل أن " يتعمق تدريجيا في شرح النصوص من الناحيتين اللغوية والبلاغية؛ ليتمكن المتعلمون من مفردات اللغة وأساليبها، وليقفوا على ما في النصوص من جمال فني وأسرار بلاغية ليتذوقوها بأنفسهم، كل ذلك بالقدر الذي يتناسب مع مداركهم ومبلغ ثقافتهم ." [1]

تنوعت الجوانب الفنية المدرجة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط بين علم البلاغة وعلم العروض، فشملت مواضيع البلاغة محاور ثلاث هي:

- علم المعاني: ويتم فيه التطرق إلى الأساليب الإنشائية بنوعيها الطلبية وغير الطلبية والأساليب الخبرية.
- علم البيان: وفيه يتم التعرف على المجاز والتشبيه.
- علم البديع: وقد تضمن المحسنات بنوعيها؛ اللفظية مثل الجناس والسجع، والمعنوية مثل الطباق .

الكتاب المدرسي: 15

أتذوّق النّصّ

صفحة 15

عدْ إلى نصّ «أبي» وتأمّلْ جيّدًا قول صاحبه:

1- تُعاني همومًا قاتلاتٍ ويبتني * خيالُكَ لي مجـدًا رفيع المراتب
2- إذا نابني حزْنٌ حزِنْتَ لأجله * وقارعتَ حتّى ينجلي من مصائبي.

- اِقرإ الفِقرة الآتية:

«يا أبي، إنّك تعاني من أجلي الهموم التي تُعجّل بحياة الإنسان، ومن أجلي يبتني خيالك لي مجدًا رفيعًا، وإذا مسّني حزنٌ حزنتَ لأجله، وانتظرتَ حتّى يزول وتزولَ مصائبي.

- ما الموضوع المتحدّث عنه في المثالين (1، 2) والفقرة ؟

- هل هو موضوع مشترك؟ كيف ذلك؟ ما الاختلاف بينهما؟ ماذا تستنتج؟

1/ حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ص: 185

تمثلت مواضيع العروض كالآتي:القطعة الشعرية والقصيدة، البيت الشعري، حرف الروي ، الشعر والنثر.

- **المفردات الواردة ضمن ميدان فهم المكتوب 2 (نص أدبي):**

المقطع	عنوان النص	الصفحة	المفردات المشروحة	الكلمات المطلوب شرحها
الحياة العائلية	أبي	14	النوائب، كرى، نابني، قارعت	طوحت، سقيا
	رسالة إلى أمي	18	أبحر، يضجر، بيدر، تنشلني	طرابين
	أنا وابنتي	22	هزار، أناة، (لا) تصيخي	النازعات، يناغي، قطاة
	رسالة إلى ولدي	26	غاض، غار، أجدب، تشب، سهد، بلا إغفاء ،أفعم قلبي، الدرع ،	اكفهرت، مضاء
حب الوطن	ثق يا أيها الوطن المفدى	34	أزف، كادت، الازدراء، أهل، فاتِكا، مفدَّى ،	المعاقل، القلاع، لباعا
	للحرية الحمراء باب	38	اطرحوا، الرق، رمتم، المنايا	(لا) يدني، الأَسرى، عتق
	نوفمبر	42	ثورة (الماجدين)، موطن (الظافرين)،رياض، الحماة، أباة، البشائر	كماة، سراة، الشرى ،
	بشراك يا دعد	46	العتب، هدَّني، الوجد، سـ (أصليهم)، الغيظ	وغد، أشدو
من عظماء	جميلة بوحيرد صديقة الصحراء	54	الكبرياء، إباء ،مذهولة، تزأر	الوضاء، نذالة . حداء

الإنسانية	عمر ورسول كسرى	58	وراع، أسمى، هان	عطلا، يكبر، أكاسر
	بتهوفن	62	التبعية، القياصرة، الأباطرة، التفاخر، البلاطات، الأغلال، قارًا	الأرستقراطية، أمام (التيجان)
	ماسينيسا	66	عناية،العزيمة، جنان، رباطة جأش، الشقاق ،حمامه	لجج، الخطوب، متقشفا
الأخلاق والمجتمع	أغنية البؤس	74	لا (تنهروه)، غريزة، تُرغم، يُزجي، لا (تشمخوا)، ترعاه، العناء، الألباب	استجدى، برّكم، فحواه
	بين المظهر والمخبر	78	نحيف، هصور، الطرير، فتبتليه، بغاث، الهراوى، الخسف، الجرير	مقلات، نكير
	إن لكم معالم لرسول	82	معالم، فانتهوا، مستعتب	العبد، أجل
	سوء المهلكة	86	مسغبة، الورى، الحزم، حثالة	خاذلنا، مرادينا ،
العلم والاكتشافات العلمية	المذياع	94	شاد، ترنم، انحصر، في (جوفها)، مستتر ،	أذر
	أنا واليراع	98	وهبت، اليراع، أجحف، تدفق، سقمي، التنكر، جلجلت، مضض، شردتني، النّوى	أبدّد، مضطرم

	رائد الفضاء	102	سالما، السفرة، فيض، ضياء	الإسراء، مجاهيلا
	المستكشفات العلمية	106	السنا، الطير الأنوق، الإدم، الصنو، الآكام ،الجُرم	المكوك، المسبار، البصمة
الأعياد	في يوم الأمهات	114		تجتلي،مستطاب، ملتاعة
	مواد محمد	118	رفلا، شرعة، الرّدى	الدّنى، انجابت
	عيد الجزائر	122	طلق الوجه، النزال، الرحى، صناديد، السعد، أفئدة، اللّواء	يُشين، تخديد، الهامات
	عيد الأم	126	فاضت، يسري، الخميل، هيهات، يضارع	تُجلّ،مغناك نُعماك
الطبيعة	النهر المتجمد	134	نضبت مياهك، هرمت، انثنى، يجثو، تفك، العُقال، مكّنته	خار، ذلَّلتك، حبلى، ثملى
	نشيد الماء	138	أثملتنا، الجنى	يجلو، يُشيع ،الهنا
	ما أجمل الطبيعة !	142	سحرها، الخلاب، البيد، التلال	صفوه، الآصال
	جمال البادية	146	يا عاذرا، الحضر، عاذلا، مرتقبا، الحصباء، جلت، شيّق، سربًا، مُضنى، كدًا، ضجر	لا تذْمُمَنَّ، قذِر

الصحة والرياضة	ركوب الخيل	154	كلِفت بها، أُربِّت، منكبها، تحنان، تسبح	حاني، يُراودني، يغشاني
	كرة القدم	158	تُرَاض، متشمِّرين، رفسا، ناطَحَتْها، الهَام، صائِتة	فتعاورتها، تخَالُها، إرْزَام، عَبْل، فزمجر، الضِّرْغَام
	اللفافة آفة التدخين	162	مُفزِّع، المَصْرَع	تَنْفُثُ، يتضَوَّع
	المسلول	166	مُتَقَاوِيًا ،الرّمق، حال، نَأَى، الرُّعب	متثاقلا، متمهلا، زفراته، تروعه

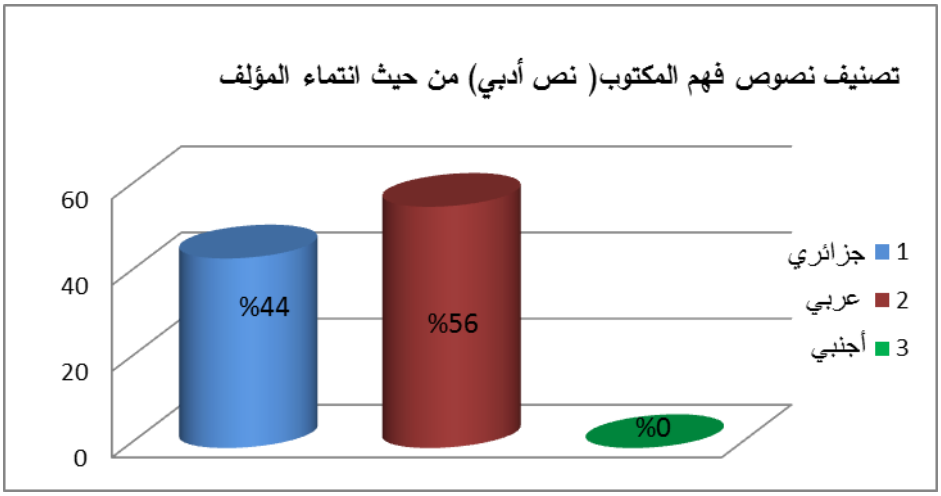
ب-2-من حيث انتماء المؤلّف:

إن المتأمل لنصوص ميدان فهم المكتوب (النص الأدبي) يلاحظ أن مؤلف كتاب اللغة العربية قد أدرج نصوصا متنوعة بين الجزائرية والعربية والحديث النبوي الشريف، حيث احتلت النصوص التي مؤلفوها عرب المرتبة الأولى بنسبة قدرت بـ **53%** أي ما يعادل سبعة عشر (17) مؤلِفا عربيا نذكر منهم: (محمد الفائز القيرواني مؤلِف نص " أنا وابنتي"، نزار قباني مؤلِف نص " رسالة إلى أمي"، أحمد شوقي مؤلِف نص " للحرية الحمراء باب"، حافظ إبراهيم مؤلِف نص " عمر ورسول كسرى ").

ثم تليها نصوص كتّابها جزائريون بنسبة قدرت بـ **44 %** أي ما يقارب أربعة عشر (14) مؤلِفا جزائريا، من بينهم: (محمد الأخضر السائحي صاحب نص " أبي "،أحمد سحنون صاحب نص "رسالة إلى ولدي"، سليمان جوادي صاحب نص " نوفمبر "، مبارك الميلي صاحب النص "ماسينسا ") .

ثم تليها في المرتبة الثالثة والأخيرة نصوص من الأحاديث النبوية الشريفة بنسبة قدرت بـ 3% أي ما يعادل حديثا نبويا واحدا.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



ج- التمارين اللغوية المتعلقة بميدان فهم المكتوب (النص الأدبي):

لقد بلغ عدد التمارين اللغوية المدرجة في ميدان فهم المكتوب (النص الأدبي) مئة وثلاثة وستين (163) تمرينا، إذ تتراوح معدلها مابين أربعة تمارين كحد أدنى وستة تمارين كحد أقصى، في الدروس المراد تقديمها.

- **نماذج عن التمارين اللغوية الواردة ضمن ميدان فهم المكتوب$_2$ (نص أدبي):**

ص:14

أفهمُ النّصّ:

1. إستخرج من النّصّ أهمّ الصّفات الّتي خصّ بها الابنُ المادحُ ممدوحَه.
2. هل اهتمام الأب بابنه كان خاصًّا بمرحلة من مراحل حياته فقط أم تعدّاها إلى مراحل عُمرية أخرى ؟ بيّن ذلك؟
3. في النّصّ بعض مظاهر التّضحيّة في سبيل الابن. إستخرج بعض هذه المظاهر.
4. إعجاب الابن بأبيه وارد بكثرة في النّصّ. أين تجلّى هذا الإعجاب؟
5. قسّم النّصّ إلى أفكار جزئيّة.

ص:18

أفهمُ النّصّ:

1. عمّ يتحدّث الشّاعر في هذا النّصّ؟
2. ما هي الألفاظ والعبارات الّتي تدلّ على أنّ الشّاعر يعيش بعيدًا عن أمّه؟
3. ما دلالة عبارة «صباح بلاده الأخضر...» الواردة في النصّ؟
4. استخرج بعض الألفاظ الدّالة على الطبيعة من النّصّ؟
5. ينتقد الشّاعر حضارة الغرب: أين تجلّى هذا النّقد في النّصّ؟
6. ما المقصود من قول الشّاعر:

« فكيف .. فكيف .. يا أميّ. غدوتُ أبًا ولم أكبرْ..؟

1- 2 – 4 – 5-تحليل وتقييم ميدان إنتاج المكتوب(التعبير الكتابي):

بالعودة إلى التدرج السنوي يلاحظ أن المواضيع المقترحة في ميدان إنتاج المكتوب وفيه " يتناول بالدراسة أنماط أو تقنيات ويتدرب عليها المتعلم كتابيا بلغة سليمة ثم ينتج نصوصا يدمج فيها الموارد في نهاية المقطع من خلال التعامل مع وضعيات إدماجية، "[1] فنجد أنّ معظمها يركز على نمطي الوصف والسرد كما روعي في وضعها لمبدأ التدرج والانتقال ومن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد ومن العام إلى الخاص فبُدئ بدرس آداب تناول الكلمة الذي من خلاله سيتزود المتعلم بأهم المبادئ التي ستجعل منه متحدثا ماهرا ومستمعا جيّدا ويستثمر هذه التقنية بشكل أكبر في ميدان فهم المنطوق ليليه درس تصميم نص الذي سيمكن المتعلم من هندسة أي موضوع يطلب منه تحريره، ليله درس السرد ثم الوصف بنوعيه المادي والمعنوي على أن يُقدم كل نوع في حصة خاصة بها ثم الوصف من العام إلى الخاص للوصول إلى مرحلة أعمق بناء فقرة وصفية ثم بناء فقرة سردية ثم فقرة وصفية سردية.

ونجد تقنية تصميم نص ثم تليها تقنية تحرير مقدمة ثم إنتاج نصا يتضمن مقدمة ثم تقنية تلخيص نص تليه تقنية تكملة فكرة ثم نقد فكرة .

1/ محفوظ كحوال، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 22

تزويد المتعلمين ببعض الآليات من أدوات الربط وما يفيد التوكيد، وما يفيد التشبيه والتفاضل ليوظفوها في إنتاجاتهم بما يحقق مبدأ الاتساق والانسجام.

مما هو لافت للنظر أنّه بالتمعن في مواضيع التدرج السنوي المقترحة في ميدان إنتاج المكتوب يلاحظ أنه تم الاعتماد على المواضيع التي تندرج ضمن التعبير الإبداعي، وإهمال مواضيع التي تكون ضمن التعبير الوظيفي فلم يكن له نصيب في خطط واضعي المنهاج، فنجد المتعلم يجيد كتابة موضوع من النوع الإبداعي كالوصف والسرد لكنه لا يستطيع كتابة بطاقة تهنئة أو رسالة، فحبذا لو تفطن واضعو المنهاج إلى برمجة بعض المواضيع التي لها علاقة بهذا النوع (الوظيفي).

مما يزيد الأمر صعوبة عدم وجود حصة خاصة بعينها لتصحيح تعابير المتعلمين مما سيضطر المعلم لتخصيص حصة لتصحيحها عقب الانتهاء من إنجازها من قبل المتعلمين، وهناك من لا يقوم بتصحيحها أصلا وهذا إغفال لحق التعبير فلابد من تخصيص حصة لتصحيح التعبير الكتابي؛ لأنه لا فائدة ترجى إن لم تخصص حصة مستقلة لتصحيح التعابير المنجزة من قبل المتعلمين بل سيكون حشوا لأذهان المتعلمين بهذه التقنيات .

- **<u>التمارين اللغوية المتعلقة بميدان إنتاج المكتوب (التعبير الكتابي):</u>**

لقد بلغ عدد التمارين اللغوية المدرجة في ميدان إنتاج المكتوب (التعبير الكتابي) أربعة وخمسين (54) تمرينا، إذ تراوح معدلها مابين تمرين واحد فقط كحد أدنى وتمرينين كحد أقصى، حيث وردت على شكل تعليمة محكمة الصياغة وهادفة تبرز مدى قدرة المتعلم على التحكم في مكتسباته اللغوية وإدماجها لاستثمارها في توسيع دائرة معارفه، لأن " التكثيف والتركيز في التمرين والتدريب لأي مهارة جديدة يضيف دعما عصبيا لهذه المهارة في وقت سريع قياسي."[1]

1/ سعادة عبد الرحيم خليل، توجهات معاصرة في التربية والتعليم، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان،ط1، 2013م، ص:33

- **نماذج عن التمارين اللغوية الواردة ضمن ميدان فهم إنتاج المكتوب(التعبير الكتابي):**

الكتاب المدرسي ص:27

إنتاج المكتوب

I- الإنتاج:

- الوضعيّة الإدماجيّة التقويميّة:

مرّتْ بِكَ مجموعةٌ من النّصوص حول الحياة العائلية، تفاعلتَ مَعها وانتفعتَ منها.
أُكتب نصًّا بلُغة سليمة، تتحدّثُ فيه عن حقيقة العلاقات الّتي تجمع أفراد الأسرة، مستخدمًا نَمط السّرد، وموظّفًا النّعت الحقيقي وأفعالا بأزمنة مختلفة مع احترام علامات الوقف.

الكتاب المدرسي ص:67

إنتاج المكتوب

I- الإنتاج:

- الوضعيّة الإدماجيّة التقويميّة:

تعرّفتَ من خلال النّصوص الّتي مرّت بك في هذا المقطع على عدّة شخصيّات عظيمة.
إختَرْ شخصيةً أخرى، واكتب فقرة تتحدث فيها عنها بلغة سليمةٍ، مستخدمًا نمطيّ السّرد والوصف المادّي، وموظّفًا الجمْعَ بأنواعه مع احترام علامات التّرقيم.

1- 2 – 4 – 6- تحليل وتقييم المشاريع المقترحة:

بالنظر إلى عدد المشاريع البيداغوجية المبرمجة للسنة الأولى من التعليم المتوسط نجد أنه خصص لكل مقطع مشروع خاص به أي ما يعادل ثمانية (08) مشاريع خلال السنة الدراسية، ولكن نظرا لضيق الوقت سُمِحَ للمعلمين باختيار ثلاثة مشاريع من بين المشاريع المقترحة في الكتاب المدرسي التي تساعد على تنمية الدافعية لدى المتعلمين.

وهذا النشاط لن يجدي نفعا إلا إذا أحيط برعاية من قبل المعلمين واهتمامهم من خلال متابعة ما تم إنجازه من طرف المتعلمين خلال مراحله المختلفة، وتزويدهم بالنصائح والتوجيهات اللازمة لتجاوز جل العراقيل والعقبات التي تحول دون السير الحسن للمشروع من جهة، وتشجيعهم وتحفيزهم من جهة أخرى بغية إنجازه في الوقت المحدد.

صحيح أنّ المشاريع البيداغوجية لها أهمية بالغة في العملية التعليمية التعلمية فهي" تعوّد المتعلمين على التعلم التعاوني الذين يشاركون فيه كل حسب قدراته وتثير فيهم حب الاستطلاع والشعور بالمسؤولية والثقة بالنفس، وتعوّدهم على حب التعاون والعمل الجماعي الهادف"[1]، غير أنها" تتطلب وقتا لا تتسع له سنة دراسية، وتحتاج إلى إمكانيات مادية وتقنية قد لا تتوافر في كل حين، فضلا أنها تحتاج إلى معلم مدَّرب تدريبا عاليا ذي أناة وصبر وذي بصيرة في الكشف عن ميول المتعلمين وتقدير حاجاتهم،" [2] وهذا الأمر مغيب في معظم المدارس الجزائرية، وبالتالي فهو دليل واضح وجليّ على أنه لم يؤخذ بها بعين الاعتبار لتهيئة الجو الملائم والمناسب لإنجاز المشاريع على أكمل وجه وأحسن صورة.

الكتاب المدرسي: 67

ترجمة لعظيم من عظماء الإنسانية

خطوات الإنجاز	المهام	الموارد
الخطوة الأولى: - تشكيل الأفواج. - اختيار «العَلَم». - ضبطُ وتحديدُ عناصر الموضوع (الجوانب الحياتيّة لهذا العلم).	- جمع المعلومات - جمع الوثائق التّاريخيّة (صور، سندات).	- الوصف المادّي. - تجنيد موارد معرفيّة (الجمع، الضّمير، اسم الإشارة، علامات الوقف...).
الخطوة الثانيّة: - توزيع العناصر على أعضاء الفوج.	ضبط وتنظيم المعلومات والتحقّق من الوثائق.	الوسائل : - أوراق بيضاء. - صور فوتوغرافيّة. - كتب، مجلاّت لها صلة بالموضوع. - لوحة للعرض.
الخطوة الثّالثة: - التقاء أعضاء الفوج.	- تبادل وجمع الأعمال (عُدّة المشروع).	
الخطوة الرابعة: - التّقديم.	- المناقشة والتّقويم.	

1/ يحيى محمد نبهان، الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم، ص: 100

2/ المرجع نفسه، ص:100

المبحث الثاني: مسرد للأخطاء اللغوية الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط:

الصفحة	السطر	الخطأ	التصويب	التبرير
التقدي م	16	ومجالا لقياس وضبط الكفاءات	ومجالا لقياس الكفاءات وضبطها	النكرة تعرف بالإضافة، ولا يجوز تعدد المضاف والمضاف إليه واحد.
13	25	لعب الأسطول الجزائري دورا عظيما..ولمدة طويلة	أدى الأسطول الجزائري دورا عظيما..ومدة طويلة	لعب لا يوظف في الأمور الجادة مدة: ظرف زمان مفعول فيه لأن المفعول فيه اسم منصوب يدل على زمان وقوع الفعل أو مكانه[1]
15	19	هل تدخل في الموضوع مباشرة بشكل ارتجالي ؟	هل تدخل في الموضوع دخولا مباشرا ارتجاليا ؟	دخولا: مفعول مطلق بشكل: لفظة في غير محلها
20	7	فأجابها مالك باقتضاب	فأجابها مالك مقتضبا	مقتضبا: حال مفردة
	12	ذهبت مسرعة في ارتعاش	ذهبت مسرعة مرتعشة	مرتعشة: حال مفردة
	20	وكادت الحمَّى	وكادت الحمَى	الحمَى: الميم مخففة

[1]/ محمد أمين ضناوي، المعجم الميّسر في القواعد والبلاغة والإنشاء والعروض، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 1999م، ص: 50

22	06	ما الشيء الذي تمناه الشاعر لابنته ؟	ما الشيء الذي ترجاه الشاعر لابنته ؟	من تمنى الشيء بمعنى رغب قي الحصول عليه في حين أنه مستحيل، فالتمني رغبة إنسانية لا قدرة للمتمني على نوالها [1] بينما الترجي هو ما يمكن حصوله.
23	07	وماذا تمثل..بالنسبة للنص؟	وماذا تمثل..بالنسبة إلى النص؟	نسب إلى ،المنسوب إليه، بالنسبة إليه
	08	هذه الأبيات بمثابة الجزء من الكل	هذه الأبيات جزء من كل	مثابة: اسم مكان الوثوب كل :لا تعرف ب (ال)
26	10	وللجزائر درعا	وللجزائر درع	درع: مبتدأ مؤخر فمن بين الحالات التي يتقدم فيها الخبر عن المبتدأ وجوبا أن المبتدأ نكرة غير مفيدة مخبر عنها بظرف أو جار ومجرور [2]
28	08	ابن شبكة ..بمفردك	ابن شبكة ..منفردا	منفردا: حال مفردة
	14	أما المساهمة فهي مصدر للفعل (ساهم)	مصدر الفعل (ساهم)	يقال مصدر الفعل لا مصدر للفعل

1/ محمد أمين ضناوي، المعجم الميّسر في القواعد والبلاغة والإنشاء والعروض، ص: 31

2/ حسن نور الدين، الدليل إلى قواعد اللغة العربية، دار العلوم العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1996م، ص: 143

35	07	هل هما قصيدة شعرية ؟هل هما قطعة شعرية ؟	هل هما قصيدة شعرية أم قطعة شعرية ؟	أم: تفيد التعين ولا تتكرر أداة السؤال أم فلا يكون الكلام بها استفهاما، ويجب أن يكون الاستفهام الآخر من الأول. [1]
36	05	وهكذا ركبت على متن الباخرة إلى الجزائر	وهكذا ركبت على متن الباخرة المتوجهة نحو الجزائر	تركيب غير واضح
	06	يا ابن العرب	يا بن العرب	تسقط همزة ابن بعد حرف نداء (يا) لأن همزة ابن تحذف إذا سبقت بحرف النداء "يا".[2]
41	06	كيف يتضح معنى كل منهما ؟	كيف يتضح معناهما؟	كل :استغراقية شمولية من: بعضية
45	09	الفاعل وحكمه الإعرابي	الفاعل وحكمه الإعرابيّ	الإعرابي: ياء النسب مشددة فالاسم المنسوب هو الاسم الملحق بآخره ياء مشددة

1/ سيبويه (بشر بن عمرو بن عثمان بن قنبر)، الكتاب، تح، عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1992م، ص: 179

2/ لطاهر خليفة القراضي، الأسس النحوية والإملائية في اللغة العربية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2002م، ص: 203

				مكسور ما قبلها علامة للنسبة إليه[1] .
46	**أنجز تمارين في البيت السطر 04**	ابتلى أيوب ربه	قوله تعالى: ﴿وَإِذِ ابْتَلَى إِبْرَاهِيمَ رَبُّهُ بِكَلِمَاتٍ فَأَتَمَّهُنَّ﴾[2]	لا توجد (ابتلى أيوب ربه)
49	**03**	لا يحترمون العلم الوطني كرمز من رموز الوطن	لا يحترمون العلم الوطني الذي هو رمز من رموز الوطن	شبه العلم الوطني بالرمز فما وجه الشبه ؟
52	**أفهم النص السطر 05**	فيم تكمن عظمة محمد "ص "انطلاقا من النص	فيم تكمن عظمة محمد ص انطلاقا من النص؟	لم توضع علامة الاستفهام (؟) عند نهاية السؤال. علامة الاستفهام توضع بعد الجملة الاستفهامية[3]
56	**03**	استلم طبيب خاص جديد وظيفته	تسلم	استلم يده: مسحت عليها أو قبلتها
	05	ثار منذ استلامه	ثار منذ تسلمه المنصب على	تسلم: مصدر تسلم بمعنى

1/ الجرجاني الشريف علي بن محمد الحسيني (ت 816 هـ)، معجم التعريفات، تح ودر محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير القاهرة: د ط. د ت.ص:25

2/ سورة البقرة الآية 124

3 / عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، الناشر: مكتبة غريب، د ط، 1975م، ص: 102

		المنصب ضد المناهج	المناهج	حصول
	أفهم كلماتي:	استلامه: حصوله	تسلمه: حصوله	تقديم شرحا سليما للمفردة
60	01	الرازي طبيبا عظيما	الرازي طبيب عظيم	طبيب: خبر المبتدأ الرازي عظيم : نعت مرفوع
	04	تحتوي إلا مؤلِّفا يعتمد عليه في الطب هو كتاب الحاوي	تحتوي إلا مؤلَّفا يعتمد عليه في الطب هو كتاب الحاوي	مؤلِّف: اسم فاعل وصف صيغ من الفعل المبني للمعلوم (اللازم والمتعدي) ليدل على معنى وقع من الموصوف أو قام به وهذه الصفة تفيد التجدد والحدوث لا الثبوت.[1] مؤلَّف: اسم مفعول هو اسم مشتق يدل بصيغته على من وقع عليه الفعل [2]
	05	ظهر هذا الكتاب المرجع الأساسي	المرجع الأساس	الأساسي: ياء النسب ولا يوجد المنسوب إليه
	07	واضطر ملك فرنسا أن ينسخ كتابه	واضطر ملك فرنسا إلى أن ينسخ كتابه	اضطر إلى، اضطر ل

1/عبد علي حسين صالح، النحو العربي –منهج في التعلم الذاتي –، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2،2009م، ص: 475

2/ محمد أمين ضناوي، المعجم الميّسر في القواعد والبلاغة والإنشاء والعروض، ص:18

	14	فاختلقوا ضده تهما فأبعده عن بغداد	واختلقوا عليه تهما فأبعده من بغداد	(ضد) النقيض، الاختلاف
	20	علام يؤكد الكاتب في النص ؟	ما يؤكد الكاتب في النص ؟	أكده، أكد فعل متعد إلى مفعول ما الاستفهامية في محل نصب مفعول به
61	أتعلم قواعد لغتي السطر 6	كيف تسمى؟ ولماذِا	كيف تسمى؟ ولماذَا؟	تعديل حركة أداة الاستفهام ولماذِا إلى لماذَا وضع علامة الاستفهام في نهاية الجملة الاستفهامية.
62	20	يشكك الكاتب في علاقة الموسيقار ين ..... الشعراء لماذا ؟	لماذا يشكك الكاتب في علاقة الموسيقارين..... الشعراء ؟	لماذا من أسماء الصدارة
66	01	وضع تنوين الكسر تحت الهمزة: إِدارة	إدارة	حذف التنوين من الهمزة
68	03	والتميز خدمة للإنسان، وحبا للإنسانية	والتميز لخدمة الإنسان، وحب الإنسانية	للخدمة: اللام تفيد التعليل، الإنسان: مضاف إليه
73	**أنجز تمارين في البيت السطر**	املئ الفراغ	املأ الفراغ	املأ: فعل أمر، ماضيه ملأ

	01			
76	**أفهم النص السطر 05**	ما هو التبرير الذي قدمه الكاتب ؟	ما هو المسوغ الذي قدمه الكاتب ؟	التبرير: برّره (زكاه نسبة إلى البر)
77	**أوظف تعلماتي السطر 02**	ذكر السؤال مرتين: أعرب ما تحته خط أعرب ما تحته خط	أعرب ما تحته خط	حذف السؤال المكرر
	أوظف تعلماتي السطر 01	وضع علامة الاستفهام مع السؤال الآتي: هات جملا تشتمل على كان أو إحدى أخواتها؟	هات جملا تشتمل على كان أو إحدى أخواتها.	الجمل التي تأتي بصيغة الأمر لا تنتهي بعلامة استفهام وإنما تنتهي بنقطة
84	**20**	تعالِي غدا	تعالَي غدا	اللام مفتوحة
85	**أنجز تمارين في البيت**	مسيئ	مسيء	مسيء تكتب الهمزة المتطرفة على السطر إن سبقت بساكن. كون رسم الهمزة في آخر الكلمة بضبط الحرف الذي قبلها فإذا كان ما قبلها ساكنا رسمت الهمزة مفردة سواء أكان هذا الساكن حرف علة ياء [1]
86	**أفهم**	2/يعاني منها	يعانيها الشعب الجزائري	عانى يعاني: متعد بنفسه

1/عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، ص: 56

	النص السطر 04	الشعب الجزائري		
87	**11**	ويظهر تأثيرها على العلاقات الاجتماعية	ويظهر تأثيرها في العلاقات الاجتماعية	أثر فيه، لا أثر عليه
	14	تحليل ظاهرة التسول في شوارع بلادنا، استدراج المتسولين	الشحاذة، المساءلة الشحاذين، السائلين	التسول :تسول البطن (استرخى)
95	**23**	مصائب قوم عند فوائد	مصائب قوم عند قوم فوائد	إسقاط كلمة قوم
	أوظف تعلماتي التطبيق 02	لم يحدد ما يعرب بالتسطير	التسطير على الكلمات المراد إعرابها في جملة كأن العلم نور	بالتسطير على الجملة يتحدد للمتعلم أي الكلمات التي سيقوم بإعرابها
95	**13**	الجلوس لساعات متأخرة	الجلوس ساعات متأخرة	ساعات: ظرف زمان مفعول فيه منصوب ، كون المفاعيل تكون منصوبة
	24	هي الفكر تحتاج إضافة	تحتاج إلى إضافة	أحتاج إلى
		لم يحدد ما يعرب بالتسطير	بالتسطير على المطلوب من المتعلم إعرابه	بالتسطير على الكلمات المقصودة بالإعراب كي يتيسر على المتعلم الإجابة

				عن مضمون التطبيق.
99	20	الحروف مثل حروف العطف حروف العطف	الحروف مثل حروف العطف	تكرار حروف العطف
101	**أنجز تمارين في البيت السطر 02**	أعرب ما تحته خط في الجملة الآتية	أعرب ما تحته خط في الجمل الآتية	كون المطلوب إعراب كلمات ضمن عدة جمل
104	03	يكمن في استخدامه الفعال للطاقة..... لتلبية احتياجاته	يكمن في استخدام الفعال للطاقة..... تلبية احتياجاته	تلبية :مصدر لبّى أي أجابه
	10	بل إنّه أبدع في الجانبِ الآخرَ	بل إنّه أبدع في الجانبِ الآخرِ	الآخرِ مكسورة كونها صفة تابعة لموصوفها: الجانبِ
109	02	إدمانك على الأنترنيت	إدمانك الأنترنيت	أدمن فعل متعد إلى مفعول
111	فهم المكتوب:	1-اقرأها بوعي وبشكل سليم قراءة موحية معبرة -إليك نصوصا شعرية فس الأعياد	اقرأها قراءة سليمة موحية معبرة -إليك نصوصا شعرية في الأعياد	قراءة :مفعول مطلق يفي بالغرض فس: خطأ مطبعي
118	أفهم	على من تعود كلمة	إلى من تعود كلمة هلال؟	عاد إليه أو عاد له لا عاد

	النص:	هلال؟		عليه
120	أفهم النص1	ما ذا تعرف عن الأعياد العالمية؟ اذكر بعضا منها.	ما ذا تعرف عن الأعياد العالمية؟ اذكر بعضها.	من تدل على التبعيض فلا تجتمع مع بعض
123	**04**	بم توحي لك الألفاظ	بم توحي إليك الألفاظ؟	أوحى إليه لا أوحى له قوله تعالى :﴿ **فَأَوْحَى إِلَيْهِمْ رَبُّهُمْ لَنُهْلِكَنَّ الظَّالِمِينَ** ﴾[1] وضع علامة الاستفهام في نهاية الجملة الاستفهامية
126	عجز البيت الرابع(4)	فجرت الأسى عيناكَ(بفتح الكاف)	عيناكِ بالكسر	لأن المخاطب مؤنث (الأم)
135	**22**	من أدوات التوكيد: إنّ، أنّ، بل	من أدوات التوكيد: إنّ، أنّ،	بل حرف عطف يفيد الإضراب وهذا الأخير هو الإعراض عن الشيء بعد الإقبال عليه[2]
	26	حرر فقرة تبيّن فيها	اكتب فقرة تبيّن فيها	حرر الكتاب: حسنه وأصلحه
144	**11**	وهْي متجاورة	وهِي متجاورة	وهي تقرأ الهاء ساكنة في

1/سورة إبراهيم الآية: 13.

2/ الجرجاني الشريف علي بن محمد الحسيني (ت 816 هـ)، معجم التعريفات، تح ودر محمد صديق المنشاوي، ص:25

		(تسكين الهاء)		القرآن ، هي : ضمير منفصل يدل على المفرد المؤنث الغائب
152	05	للاستفادة من طاقاتهم	للاستفادة طاقاتهم	الاستفادة مصدر الفعل استفاد (متعد بنفسه)
153	أوظف تعلماتي:	بيّن سبب حذف همزة (ابن)في بعض التعابير وثبُيتها في البعض الآخر	بيّن سبب حذف همزة (ابن)في بعض التعابير وتثبيتها في بعضها الآخر	تعديل كملة ثبيتها بـ تثبيتها البعض لا تعرف ب " ال "
156	04	هذه الأمراض والتي أحصاها الخبراء	هذه الأمراض والتي أحصاها الخبراء	التي اسم موصول لا تفترق بصلتها بالواو
161	**أنجز تماريني في البيت السطر 04**	وآسف لما ارتكبه في حقه	وآسف على ما ارتكبه في حقه	أسف عليه لقوله تعالى: ﴿**وَقَالَ يَا أَسَفَى على يوسف**﴾[1]
162	**البيت الثالث**	اللّفافة ودرت في العنوان بالكسر وفي البيت الثالث بالرفع	الصواب بالكسر اللِّفافة	تعديل حركة اللام من رفع إلى كسر

خلاصة القول أنّ تدريس اللغة العربية يهدف أساسا إلى إكساب المتعلم أداة التواصل اليومي، و تعزيز رصيده اللغوي الذي اكتسبه من محيطه الأسري والاجتماعي مع تهذيبه وتصحيحه لذا فمنهاج الجيل الثاني للغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط يركز على التعبير الذي لم يأخذ مكانته اللائقة في المناهج السابقة إلى جانب الاهتمام بالاستماع (فهم المنطوق)نظرا لدوره الأساسي في هيكلة الفكر وصقل الشخصية ،وكأساس ينبني عليه

1 / سورة يوسف الآية 84

الفهم الذي يمثل مفتاح النفاذ في كل التعلمات وقاعدة بناء كفاءة التواصل التي طالما أهملت في منظومتنا التربوية ،بالإضافة إلى ذلك فإن اللغة العربية بكل أنشطتها في هذه المرحلة تغذي البعد الثقافي والوجداني وتغرس قيم الأمة الجزائرية، ويهدف ميدان فهم المكتوب إلى القراءة السليمة الصحيحة والتعرف على خطابات أنماط النصوص والتميز بينها، وفهم التعلمات وبناء الحكم الشخصي وتذوق الجانب الجمالي فيها والتدريب على استعمال القاموس اللغوي،أما في ميدان إنتاج المكتوب فيهدف إلى إكساب المتعلم فنيات كتابة نص منسجم والوصول إلى جعل اللغة العربية أداة طبيعية لديه ووسيلة تفكيره وتعبيره اليومي،إلا أننا نلمس مجموعة من الملاحظات في هذه المناهج المتمثلة في عدم مراعاتها للفروق الفردية بين المتعلمين،عدم مراعاتها للتقويم فما الهدف من هذه الأنشطة إذا لم يحسن تقويمها ولم تحقق الهدف الختامي المرجو منها.

الفصل الرابع
الدراسة الميدانية
والمعاينة الاستطلاعية

الفصل الرابع: الدراسة الاستطلاعية والمعاينة الميدانية

تمهيد

1- مجتمع الدراسة

2- عينة الدراسة

2-1- متغير الجنس

2-2- متغير المؤهل العلمي

2-3- متغير الخبرة التدريسية

3- أداة الدراسة

4- عرض نتائج الدراسة وتحليلها

خلاصة

تمهيد:

يعتبر الجانب التطبيقي في الدراسة المرحلة الأهم من مراحل البحث، وعمودها الأساسي الذي تقوم عليه، فبفضله تمكنت الباحثة من جمع الحقائق والمعلومات المتعلقة بموضوع دراستها؛ وذلك عن طريق النزول إلى الميدان للتحقق من صدق الفرضيات المطروحة أو نفيها.

وتم في هذا الفصل الاعتماد على أسلوبين هما:

1. **التحليل الكمّي:** المتمثل في عرض البيانات والحقائق المتحصل عليها من الدراسة الميدانية.
2. **التحليل الكيّفي:** المتمثل في التعليق على نتائجها وتفسير معطياتها وصولا إلى استخلاص أهم النتائج المتوصل إليها من هذه الدراسة.

1- مجتمع الدراسة: تشكل مجتمع الدراسة من أساتذة اللغة العربية في التعليم المتوسط بالجزائر

2- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من أساتذة اللغة العربية ممن يدرسون السنة الأولى من التعليم المتوسط للسنة الدراسية 2018/2017م ، وقد بلغ عددها ثلاثة وتسعين (93) أستاذا وأستاذة ، غير أنّ الاستبيان لم يسترجع إلا من خمسة وثمانين(85) منهم، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد شملت عينة الدراسة ثلاثين (30) متوسطة في ست (06) ولايات ضمن ست عشرة(16) بلدية، كما يوضحه الجدول الآتي:

الولاية	البلدية	المتوسطة	عدد المعلمين
الجزائر غرب	عين البنيان	أثير الدين الغرناطي	02
		عبد الحميد بن باديس	03
	زرالدة	لاعب الطيب	03

		19 ماي	03
	الشراقة	عيسى بن ضياف	03
		مولاي علي	03
	بئر خادم	العقيد سي الحواس	03
		ابن رشد	02
سكيكدة	عين قشرة	بوحيرة علي	03
		ارزيوق محمد	02
		عيسى عبد الوهاب	03
	الولجة بو البلوط	مباركي الطاهر	02
المسيلة	المسيلة	العقيد الحواس	02
		أحمد شوقي	03
	المعاضيد	العلامة عبد الحميد بن باديس	03
تيارت	تيارت	حمداني مليكة	02
	عين كرمس	خيثر البودالي	02
		عواد محمد	03
	وادي ليلي	ميهوب عبد الباقي	03
أم البواقي	أم البواقي	وقاف السبتي	03
		حمو بوزيد	03
		بن طبيبل الربعي	03
		قعقاع عبد الله	03

	عين فكرون	العربي بن مهيدي	03
	عين البيضاء	ابن رشد	03
		قوادرية الربيعي	03
غرداية	غرداية	محمد بوضياف	03
		المجاهد رمضان إبراهيم	03
		الحاج امحمد مطهري – مليكة –	03
		بن يزقن الجديدة	03
		أول نوفمبر 1954 – بوهراوة	02
المجموع: 6 ولايات	**16 بلدية**	**30 متوسطة**	**85أستاذة وأستاذا**

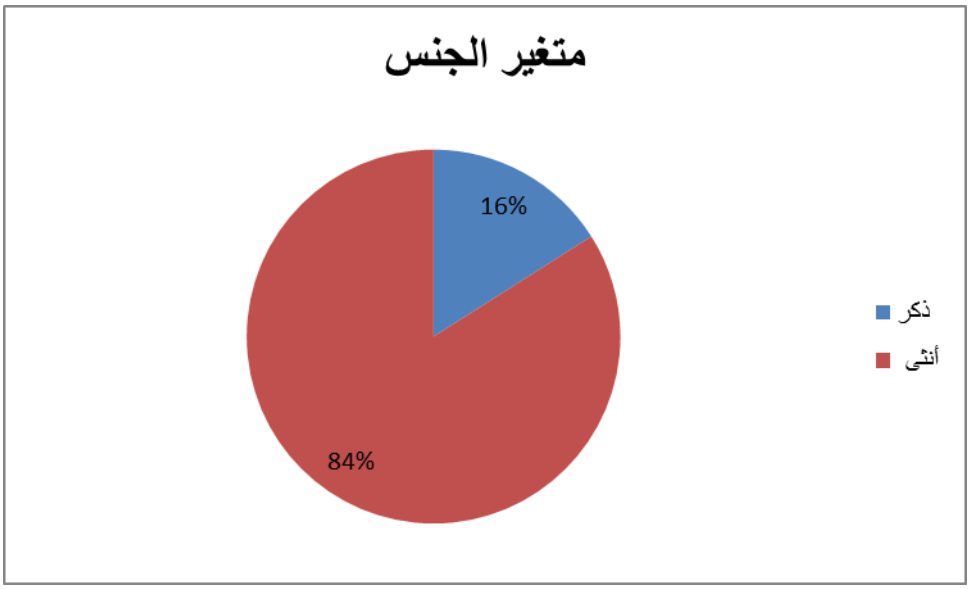
أ – **<u>متغير الجنس</u>:** يوضح الجدول الآتي عينة الدراسة للمعلمين موزعة حسب متغير الجنس .

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
أنثى	**71**	**%84**
ذكر	**14**	**%16**
المجموع	**85**	**%100**

عند استقراء نتائج الجدول المسجلة أعلاه نصل إلى أن جنس الإناث كان له النصيب الأوفر والحظ الأكبر ضمن عينة الدراسة بنسبة قدرت بـ **%84** أي ما يعادل **واحدا وسبعين**

(71) أستاذة ، لتليها نسبة جنس الذكور وقد كانت منخفضة مقارنة بنسبة جنس الإناث وقدرت بـ **16 %** أي ما يقارب أربعة عشر **(14)** أستاذا.

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



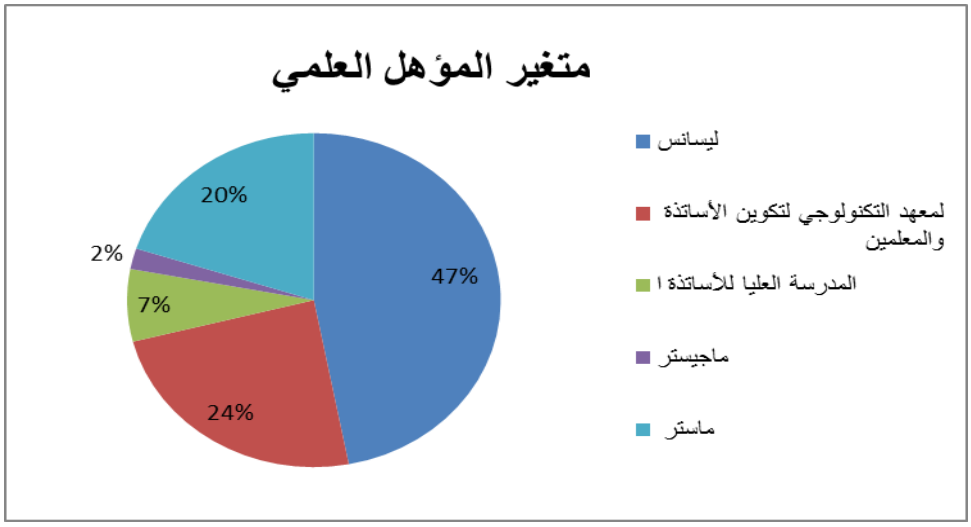
ب – متغير المؤهل العلمي: يوضح الجدول الآتي الشهادات العلمية وأعدادها ونسبها للمعلمين المستجوبين:

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	40	%47
المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلمين	20	%24
ماستر	17	%20
ماجستير	2	%2

المدرسة العليا للأساتذة	6	%7
المجموع	85	%100

يتبيّن من خلال نتائج الجدول المبينة أعلاه أن نسبة المعلمين الحاملين لشهادة ليسانس أكثر من بقية الشهادات الأخرى حيث قدرت نسبتهم بـ **47%**؛ وذلك راجع لكونها الشهادة المطلوبة في التعليم المتوسط، ثم تليها شهادة التخرج من المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلمين بنسبة قدرت بـ **20 %** ثم تليها شهادة الماستر بنسبة قدرت بـ **17%**، لتليها نسبة شهادة التخرج من المدرسة العليا للأساتذة وقدرت بنسبة **7%**، لنصل في الأخير إلى شهادة الماجستير وقد تحصلت عليها فئة قليلة جدا وقدرت بنسبة **2%**".

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



ج – متغير الخبرة التدريسية:

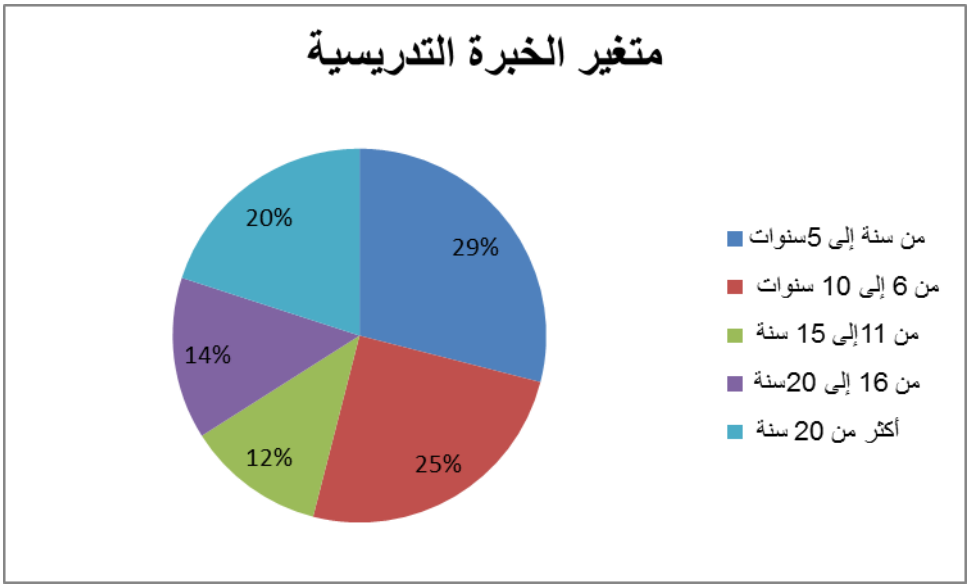
ويقصد بها المدة الزمنية التي قضاها المعلمون في مجال التدريس، ولتسهيل ضبطها قمنا بتقسيمها إلى خمس فئات معتمدين في ذلك على عدد سنوات التدريس، وقد تم حساب النسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب خبرة التدريس والجدول التالي يبيّن ذلك

:

الخبرة التدريسية	التكرار	النسبة المئوية
من سنة إلى 5 سنوات	25	%29
من6 إلى 10سنوات	21	%25
من 11 إلى15 سنة	10	%12
من 16إلى 20سنة	12	%14
أكثر من 20 سنة	17	%20
المجموع	**85**	**%100**

بالعودة إلى النسب الواردة في الجدول أعلاه نصل إلى أن الفئة الأولى التي لها خبرة تدريسية تعادل ما بين **[سنة إلى خمس سنوات]** تعد أكبر نسبة قد حظيت باستلام الاستبيان بنسبة قدرت بـ **29%**، لتليها الفئة الثانية التي لها خبرة تقارب ما بين **[ست إلى عشر سنوات]** بنسبة قدرت بـ **25%**؛ وذلك كون هاتين الفئتين الأولى والثانية قد تحصلتا إمّا على شهادة ليسانس " ل م د " أو ماستر " ل م د " أو متخرجة من المدرسة العليا للأساتذة، ثم تليها الفئات ذوي الخبرة التدريسية **[أكثر من عشرين سنة] ،[16إلى 20 سنة]، [11 إلى 15 سنة]** وقدرت نسبتها على التوالي بـ **20%** ، **14 %**، **12%**، وهذه الفئات قد حازت على شهادة تخرج نظام كلاسيكي أو ماجيستر أو متخرجة من المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلمين .

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



3- أداة البحث:

يتوقف اختيار المنهج المناسب للدراسة على حسب طبيعة الموضوع، وبما أن موضوع هذه الدراسة يقوم في الرغبة في معرفة التصورات الفكرية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية المدرسين للسنة الأولى من التعليم المتوسط حول كيفية تقديم أنشطة اللغة العربية والكشف عن مجمل العراقيل والصعوبات التي تحول دون تحقيق نتائج أفضل، واقتراح أنجع الحلول لمعالجة ضعف المتعلمين والارتقاء بمستواهم نحو الأحسن .

وعليه تم الاعتماد على المنهجين الوصفي والإحصائي، كونهما الأنسب لعرض النتائج والمعطيات المتحصل عليها وتحليلها وتفسيرها عن طريق الاستبيان[1] المقدم لأفراد العينة المذكورة آنفا.

بني هذا الاستبيان من خمسة وثلاثين (35) سؤالا، أسئلته تدور حول الموضوع الأساسي للبحث وهو " **تعليمية أنشطة اللغة العربية في منهاج الجيل لثاني من الكتاب المدرسي سنة أولى متوسط – دراسة تقييمية** – "

1 / أنظر الملحق رقم 03 ،ص: 342-350

احتوى هذا الاستبيان على نوعين من الأسئلة:

- ✓ **النوع الأول:** ذات نهاية مغلقة التي تحتوي على بدائل محددة يقوم المستجوب باختيار إجابة واحدة أو عدة إجابات من البدائل المقترحة.
- ✓ **النوع الثاني:** ذات نهاية مفتوحة التي من خلالها قمنا بإعطاء المستجوب فرصة للتعبير عن آرائه حول الموضوع وحول كل سؤال.

وُزّع هذا الاستبيان على عينة البحث المتكوّنة من خمسة وثمانين (85) معلما ومعلمة، وقد قمنا بتوزيع ثلاثة وتسعين (93) استبيانا على المعلمين، لم نسترجع منها إلا خمسة وثمانين (85) استبيانا فقط.

4- عرض نتائج الدراسة وتحليلها:

1 - النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

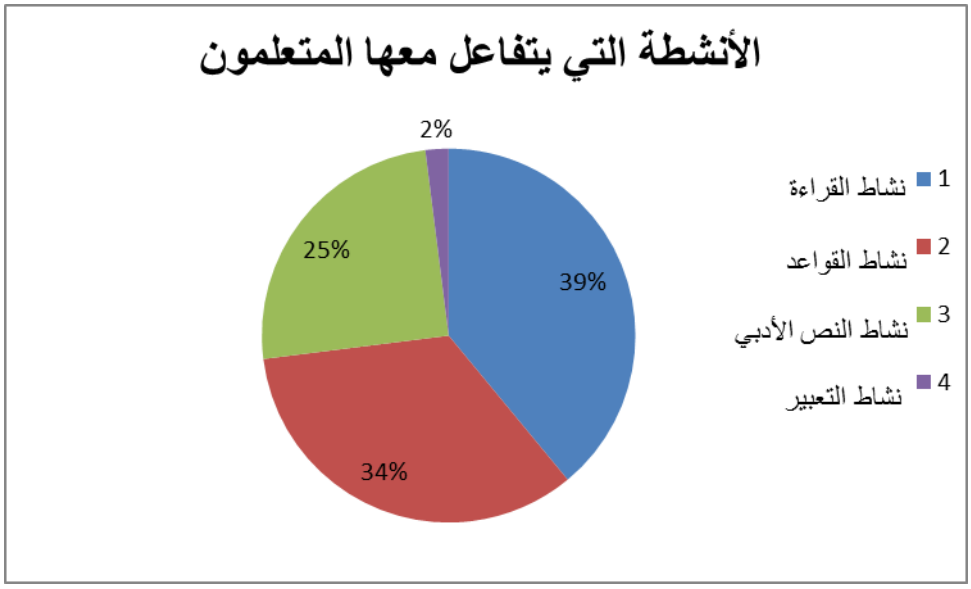
نص السؤال على الآتي: ما الأنشطة التي يتجاوب معها المتعلّمون؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	نشاط القراءة	نشاط القواعد	نشاط النص الأدبي	نشاط التعبير	المجموع
العدد	33	29	21	2	85
النسبة المئوية	%39	%34	%25	%2	%100

لقد تباينت الآراء واختلفت فيما بينها حول الأنشطة اللغوية التي يتفاعل معها المتعلّمون فنجد نسبة **39%** من المعلمين ينسبونها إلى نشاط القراءة، بينما نجد نسبة **34%** من المعلمين يرجعونها إلى نشاط القواعد، في حين نجد نسبة 25% من المعلمين إلى نشاط النص الأدبي، لتليها في الأخير نسبة **2 %** من المعلمين الذين يرون أن النشاط التعبير هو النشاط الذي يتجاوب معه المتعلمون.

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



2 – النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

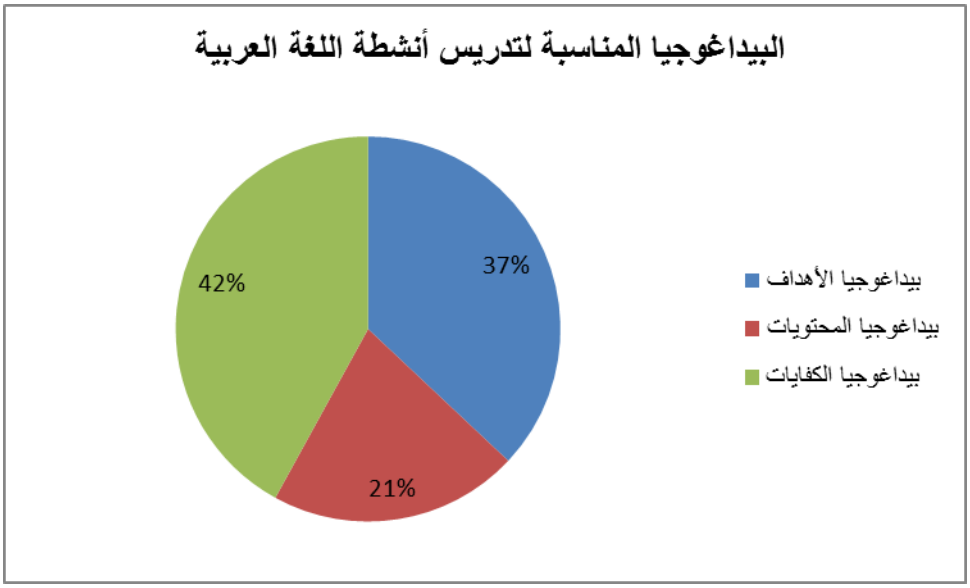
نص السؤال على الآتي: حسب رأيكم. ما البيداغوجيا المناسبة لتدريس أنشطة اللغة العربية؟ وكانت النتيجة كالتالي:

الاحتمالات	بيداغوجيا الأهداف	بيداغوجيا المحتويات	بيداغوجيا الكفايات	المجموع
العدد	31	18	36	85
النسبة المئوية	%37	%21	%42	%100

لقد تعددت الآراء واختلفت فيما بينها حول البيداغوجيا المناسبة لتدريس أنشطة اللغة العربية حيث نجد نسبة **42%** من المعلمين يرون بأن بيداغوجيا الكفايات هي البيداغوجيا الأمثل والأنسب لتقديم أنشطة اللغة العربية؛ كونها "تؤدي إلى الغاية المقصودة في أقل وقت، وبأيسر جهد يبذله المعلم والمتعلم، وهي التي تثير اهتمام المتعلمين وميولهم وتحفزهم على

العمل الإيجابي والنشاط الذاتي والمشاركة الفعالة للدروس،"[1] بينما نجد نسبة 37% من المعلمين يرون بأن بيداغوجيا الأهداف هي البيداغوجيا التي يجب الاعتماد عليها لتقديم أنشطة اللغة العربية، في حين نجد نسبة 21% من المعلمين يرون بأن بيداغوجيا المحتويات هي البيداغوجيا الملائمة لتدريس أنشطة اللغة العربية،

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



3 – النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

نص السؤال على الآتي: ما الآلية المناسبة ؟

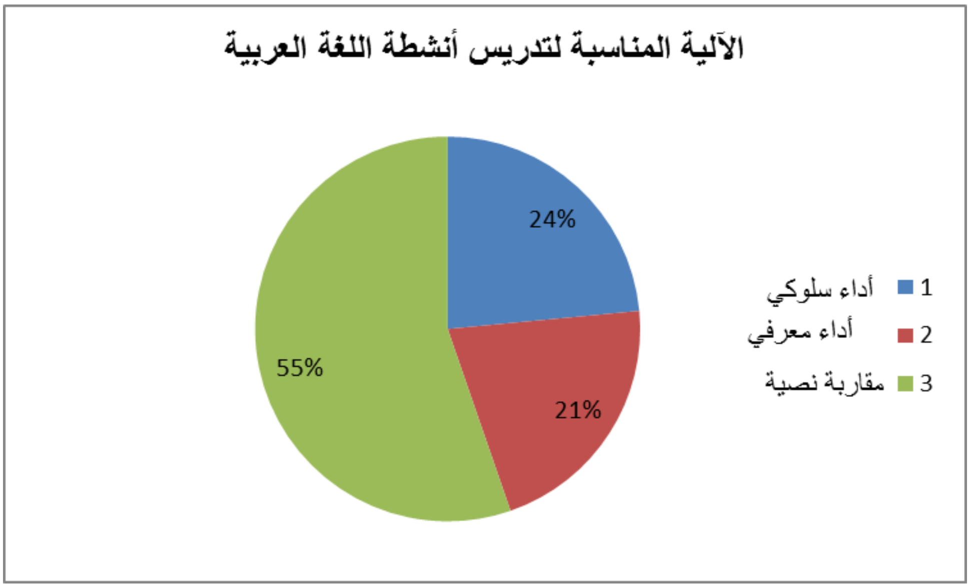
وكانت النتيجة كالتالي:

الاحتمالات	أداء سلوكي	أداء معرفي	مقاربة نصية	المجموع
العدد	20	18	47	85
النسبة المئوية	%24	%21	%55	%100

1 / عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص: 34

عند استقراء نتائج الجدول المسجلة أعلاه نصل إلى أن نسبة **55 %** من المعلمين يرون بأن المقاربة النصية هي الآلية المناسبة لتدريس أنشطة اللغة العربية " حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والأسلوبية وبهذا يصبح النص محور العملية التعلّمية ؛"[1] أي دراسة الظاهرة اللغوية ضمن سياقها اللغوي مما يؤثر إيجابا على استيعاب المتعلم وفهمه، بينما نجد نسبة **24 %** من المعلمين يرون بأن الأداء السلوكي هو الآلية المثلى لتدريس أنشطة اللغة العربية وفق مبدأي المثير والاستجابة، في حين نجد نسبة **21 %** من المعلمين يرون بأن الأداء المعرفي هو الآلية الأنسب لتدريس أنشطة اللغة العربية؛ من منطلق أنها تحرص على الموارد المعرفية المقدمة للمتعلمين والغاية المرجوة والهدف المبتغى هو تحصيل أفضل لها.

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



1 / محفوظ كحوال، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 30

4 – النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

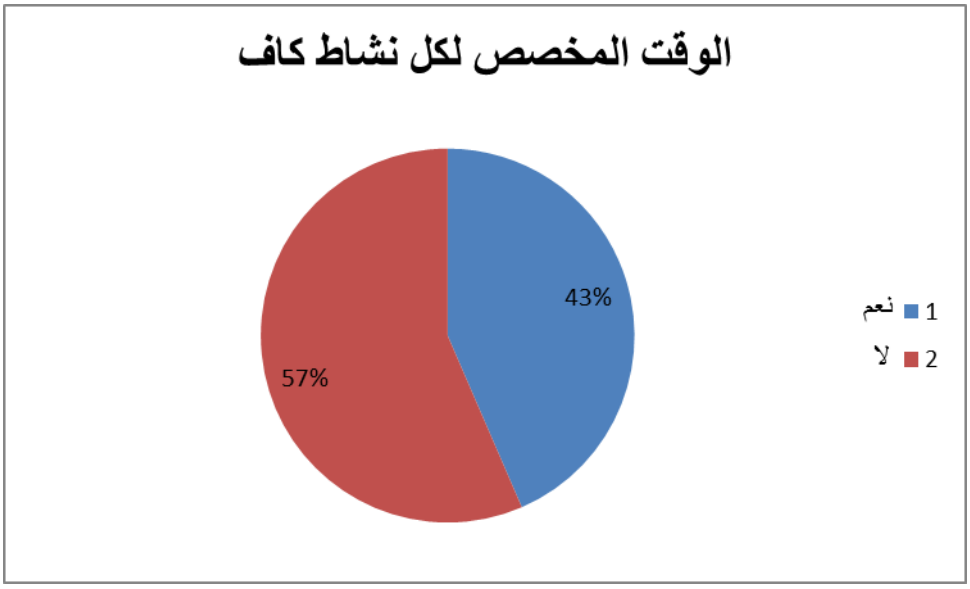
نص السؤال على الآتي: هل الوقت المخصص لكل نشاط كاف ؟

وكانت النتيجة كالتالي:

الاحتمالات	نعم	لا	المجموع
العدد	37	48	85
النسبة المئوية	%43	%57	%100

عند استقراء نتائج الجدول المبينة أعلاه نجد نسبة **43%** من المعلمين يرون بأن الحجم الزمني المخصص لكل نشاط كاف ويسمح للمعلمين بتأدية مهامهم على أفضل وجه، بينما نجد نسبة **57%** من المعلمين يفندون ذلك، ويرون بأن الوقت المبرمج لكل نشاط غير كاف.

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



5 – النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

نص السؤال على الآتي: هل مضامين الأنشطة مناسبة لمستوى تفكيرهم وحاجاتهم؟

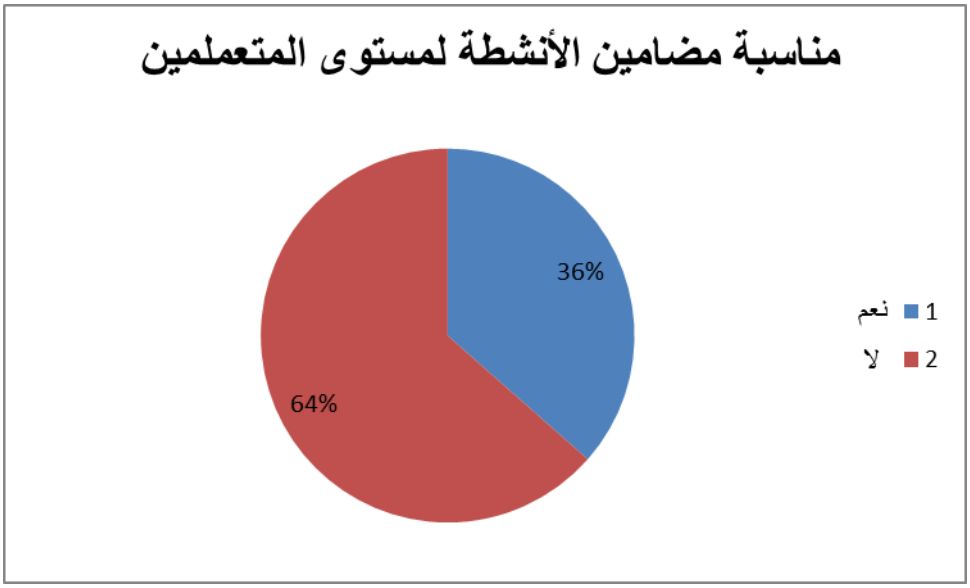
وكانت النتيجة كالتالي:

الاحتمالات	نعم	لا	المجموع
العدد	31	54	85
النسبة المئوية	%36	%64	%100

بالعودة إلى النسب الموردة في الجدول أعلاه نجد أن نسبة **64%** من المعلمين يرون بأن محتوى الأنشطة غير ملائم لمستوى المتعلمين ونضجهم العقلي بل تفوقهم مما يؤدي إلى تراجع ملحوظ في التحصيل المعرفي لدى المتعلمين، وعليه " يجب أن يكون موضوع القراءة مشبعا لميول المتعلمين في هذه الفترة من حياتهم، موضحا لنواحي القومية العربية والعزة الوطنية ولغير ذلك مما يتصل ببيئة المتعلم، وأن يكون مع ذلك مما يناسب المتعلمين ويساير قواهم، فيثير نشاطهم ويبعث شوقهم، فيقبلون عليه بشغف ويزيد معلوماتهم، وأن يكون الأسلوب سهلا واضحا بالقياس إليهم، وبذلك تحقق القراءة أغراضها وتكون ممتعة نافعة"،[1] بينما نجد بنسبة **36%** من المعلمين يرون بأن مضامين الأنشطة مناسبة لمستوى المتعلمين.

1 / سامي الدهان، المرجع في تدريس اللغة العربية للمدرس الإعدادية والثانوية، ص: 114

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



6 – النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

نص السؤال على الآتي: هل يراعى في تنفيذها ميول المتعلمين ورغباتهم ؟

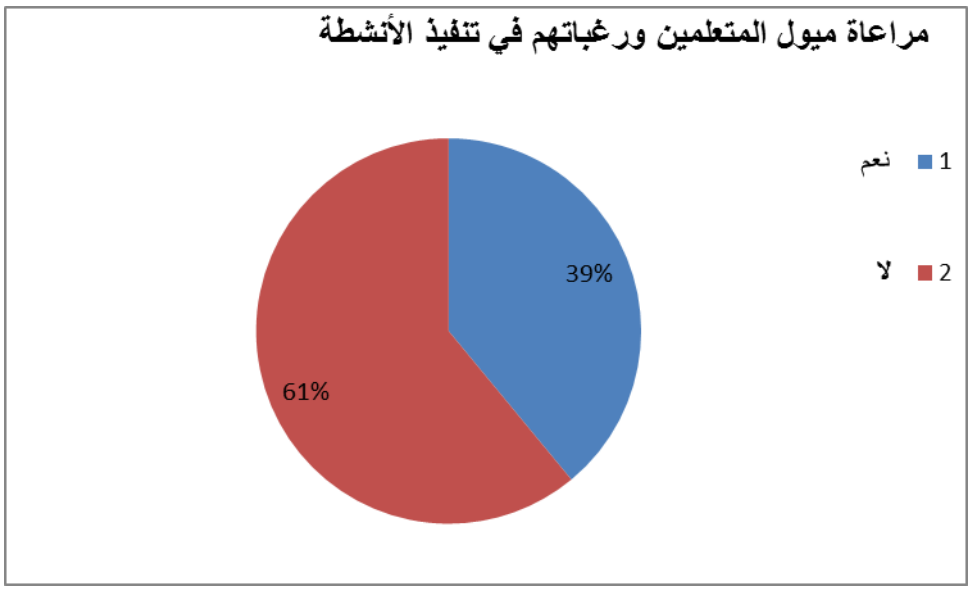
وكانت النتيجة كالتالي:

الاحتمالات	نعم	لا	المجموع
العدد	33	52	85
النسبة المئوية	%39	%61	%100

عند استقراء نتائج الجدول المبينة أعلاه نصل إلى أن نسبة **61%** من المعلمين يرون أن الأنشطة المبرمجة من السنة الأولى من التعليم المتوسط لم يراع في تنفيذها ميول المتعلمين ورغباتهم وهو ما سينعكس سلبا على تحصيلهم الدراسي،فكان الأجدر أن تكون هذه " مليئة بالمثيرات والمنبهات التي تتحدى طاقات المتعلم وقدراته؛ التي تعمل على تنمية قدراته الجسمية

والنفسية والاجتماعية"، [1] بينما نجد نسبة **39%** يرون أنّ الأنشطة المدرجة للسنة الأولى من التعليم المتوسط تتوافق مع ميول المتعلمين وحاجاتهم واهتماماتهم، من منطلق"أن ميول المتعلم وحاجاته ومستواه اللغوي ومعارفه السابقة والبيئة اللغوية التي يعيش فيها، كلها عناصر تتضافر فيما بينها لتحقيق دافعية المتعلم؛ مما يجعلنا نأخذ بعين الاعتبار في التخطيط للتعليم وبناء المناهج، لكي يتم الإقبال على التعلّم بنشاط وفاعلية ."[2]

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



7- النتائج المتعلقة بالسؤال السابع :

نص السؤال على الآتي: هل تشتمل هذه الأنشطة على أسئلة تثير دافعية المتعلمين؟

1/ حسن شحاتة، أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، ص: 11

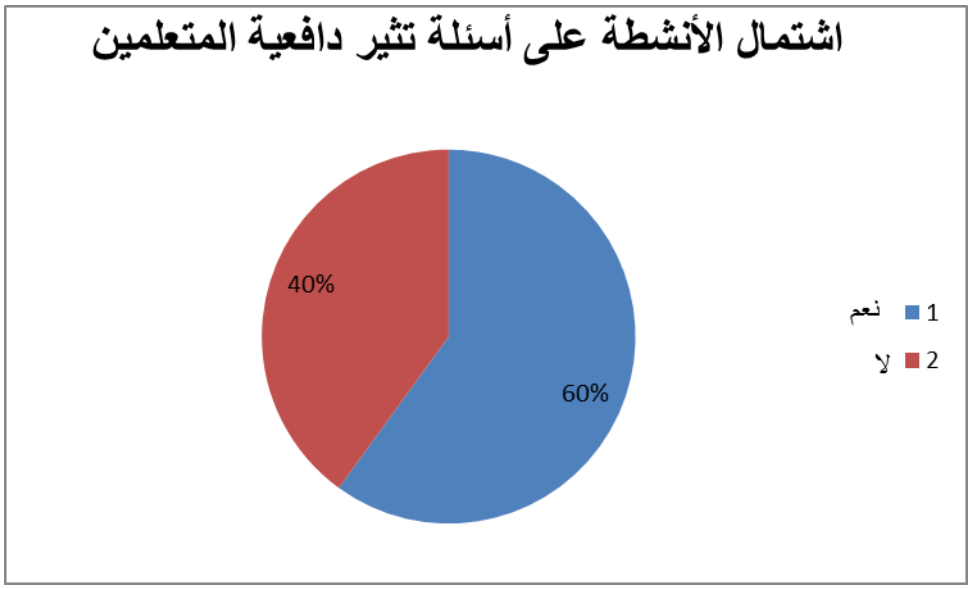
2/ بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص: 147

وكانت النتيجة كالتالي:

الاحتمالات	نعم	لا	المجموع
العدد	51	34	85
النسبة المئوية	%60	%40	%100

بالعودة إلى نتائج الجدول المسجلة أعلاه نصل إلى أن نسبة **60%** من المعلمين يرون أن الأنشطة اللغوية تشتمل على أسئلة مثيرة لدافعية المتعلمين ومحفزة لتفكيرهم، من منطلق أنّ الدروس " تصاغ على شكل مشكلات تتحدى عقول المتعلمين وتستثيرهم وتتيح الفرصة للخيال والتفكير والتحري العقلي وتدعو إلى فحص البيئة، بحثا عن خبرات جديدة بحيث تشعر المتعلم أن هذه المادة التعليمية حلقة من حلقات التطور الذي لا يقف عند حد "،[1] في حين نجد نسبة **40%** من المعلمين يرون أن الأنشطة اللغوية تحتوي على أسئلة لا تثير دافعية المتعلمين ويعتريها الغموض والرتابة.

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



[1]/ حسن شحاتة، أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، ص: 187

8 - النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن:

نص السؤال على الآتي :ما مدى استجابة المتعلمين لأسئلة الأنشطة اللغوية ؟

وكانت النتيجة كالتالي:

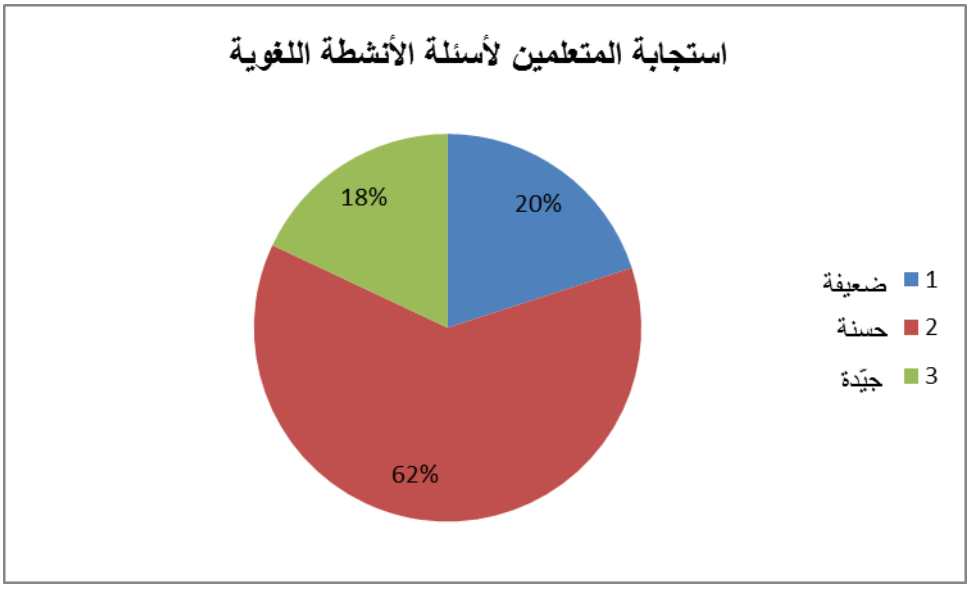
الاحتمالات	ضعيفة	حسنة	جيّدة	المجموع
العدد	17	53	15	85
النسبة المئوية	%20	%62	%18	%100

بالعودة إلى النسب الموردة في الجدول أعلاه نصل إلى أن نسبة **62 %** من المعلمين يرون بأن استجابة المتعلمين لأسئلة الأنشطة اللغوية حسنة؛ وذلك راجع للاعتماد على تبسيط السؤال والانتقال من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد خصوصا عندما تكون الدروس متسلسلة، بحجة أنّ " للأسئلة منزلة كبيرة في التدريس فهي عماد الطريقة الحوارية؛ وهي أشبه بالقوة الدافعة في الدرس ويقول التربويون إن أردت أن تصبح مربيا ذا كفاءة عالية فإنه من المهم أن تبرع في تطوير وتطبيق الأسئلة التعليمية. "[1]

بينما نجد نسبة **20%** من المعلمين يرون بأن تفاعل المتعلمين مع أسئلة الأنشطة اللغوية بوتيرة ضعيفة؛ ويرجع ذلك إلى قلة الاهتمام وضعف التكوين القاعدي، وعدم المحافظة على المكتسبات القبلية، فضلا عن الأنشطة اللغوية المقدمة للمتعلمين في كثير من الأحيان تكون صعبة ومعقدة بل أحيانا تفوق مستوى تفكيرهم؛ لذا يكون التجاوب ضعيفا، في حين نجد **18%** من المعلمين يرون بأن تجاوب المتعلمين مع أسئلة الأنشطة اللغوية جيّد ويعود سبب ذلك إلى أن معظم الأنشطة وخاصة القواعد المكررة قد تم التطرق إليها في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي كالمبتدأ، كان وأخواتها، إنّ وأخواتها، الفاعل..... مما يجعل أمر استيعابها مهمة سهلة، بل تكون بمثابة مراجعة للمكتسبات القبلية للمتعلمين والتدريب والمران عليها لترسيخها في أذهان المتعلمين.

1 / محمد حميد المسعودي وآخران، بروتوكولات تنويع التدريس في استراتجيات وطرائق التدريس (ميثاق قيمي)، ص: 89

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



9 – النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع:

نص السؤال على الآتي: ما المهارات اللغوية التي تنميها هذه الأنشطة عند المتعلمين، وتراعي الفروق الفردية بينهم ؟

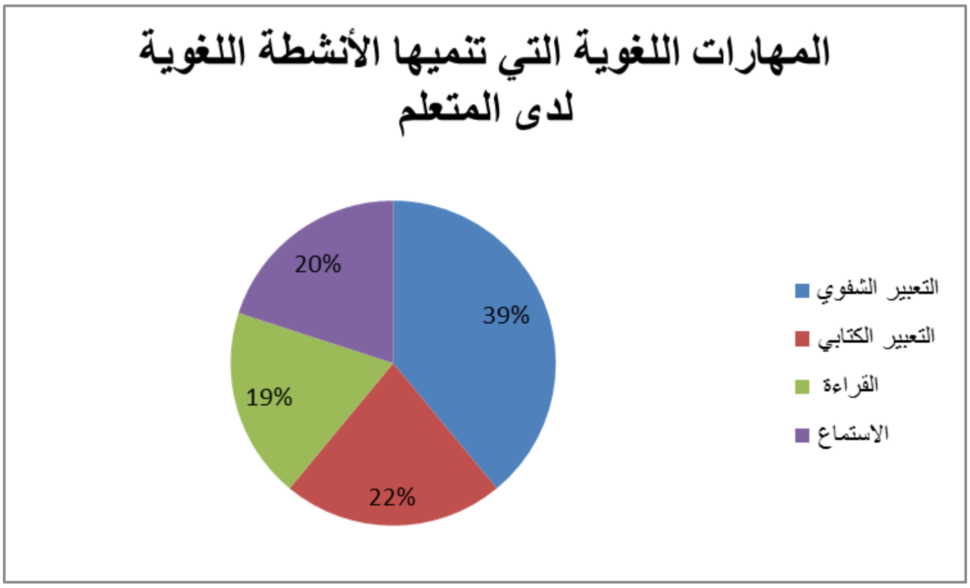
وكانت النتيجة كالتالي:

الاحتمالات	التعبير الشفهي	التعبير الكتابي	القراءة	الاستماع	المجموع
العدد	33	19	16	17	85
النسبة المئوية	%39	%22	%19	%20	%100

عند استقراء نتائج الجدول المبينة أعلاه نصل إلى أن نسبة 39% من المعلمين يرون بأن المهارات اللغوية التي تنميها هذه الأنشطة عند المتعلمين هي التعبير الشفهي بأن تكسبهم القدرة على التحدث بلسان عربي فصيح وبلغة سليمة خالية من الأخطاء، وتعلمهم آداب الحوار والإدلاء برأيهم بكل حرية وطلاقة مع احترام الآخرين، بينما نجد نسبة 22% من المعلمين يرون بأن التعبير الكتابي يعد من أهم المهارات اللغوية التي تسعى هذه الأنشطة اللغوية لتنميتها عند المتعلمين، لتليها نسبة 20% الذين يرون بأن مهارة الاستماع هي المهارة

الجوهرية التي تعمل الأنشطة اللغوية على ترسيخها عند المتعلمين خصوصا من خلال ميدان فهم المنطوق فالاستماع "يساعد على توسيع ثروة المتعلم اللفظية، فمن خلال الاستماع يتعلم المتعلم كثيرا من الكلمات والجمل والتعبيرات التي سوف يراها مكتوبة"،[1] لنصل في الأخير إلى أن نسبة 19 % من المعلمين يرون بأن الأنشطة اللغوية تحرص على قراءة معبّرة ومسترسلة الخالية من الأخطاء النحوية ومطبقة للنبر والتنغيم ، فمن خلال القراءة " تزداد معرفة المتعلمين للكلمات والجمل والعبارات المستخدمة في الكلام والكتابة، وعلى هذا فهي تساعد المتعلمين في تكوين إحساسهم اللغوي وتذوقهم لمعاني الجمال وصوره فيما يسمعون وفيما يقرؤون ويكتبون. "[2] نصل بناء على ما سبق نستخلص بأنّ "كل هذه المهارات مرتبطة ببعضها البعض، فعند تعلم إحداها يجب تعلم الأخريات معها جنبا إلى جنب ."[3]

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



1 / علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص:127

2 /المرجع نفسه، ص: 128

3 / سعادة عبد الرحيم خليل، توجهات معاصرة في التربية والتعليم، ص: 32

10 – النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر:

نص السؤال على الآتي: أين تظهر قدرة المتعلم، وحسن أدائه، وفهمه لمحددات النشاط اللغوي؟

وكانت النتيجة كالتالي:

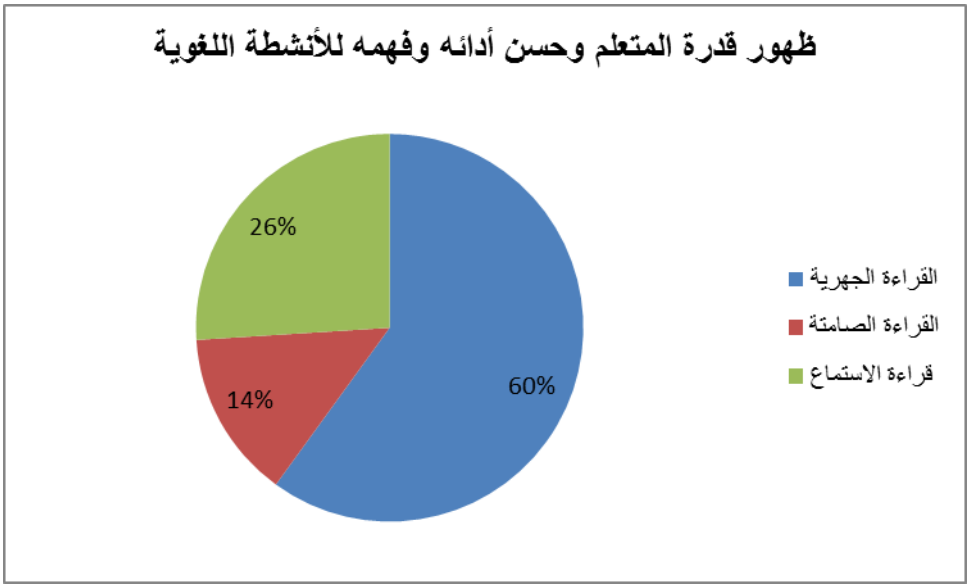
الاحتمالات	القراءة الجهرية	القراءة الصامتة	قراءة الاستماع	المجموع
التكرار	51	12	22	85
النسبة المئوية	%60	%14	%26	%100

عند استقراء نتائج الجدول المبينة أعلاه نصل إلى أن نسبة **60%** من المعلمين يرون بأن القراءة الجهرية هي النشاط الذي تظهر فيه قدرة المتعلم وحسن أدائه وفهمه لمحددات النشاط اللغوي ؛ كونها " تتيّر للمعلم الكشف عن أخطاء المتعلمين في النطق، فهي وسيلة المعلم أيضا في اختبار قياس الطلاقة والدقة في النطق والإلقاء ."[1] بينما **26%** من المعلمين يرون بأن قراءة الاستماع النشاط الذي تبرز فيه مهارة المتعلم وجودة تحصيله واستيعابه لضوابط النشاط اللغوي، في حين نجد نسبة **14%** يرون بأن القراءة الصامتة النشاط الذي تتجسد من خلاله قدرة المتعلم وحسن إنجازه وإدراكه لمحددات النشاط اللغوي؛ " لأن القراءة الصامتة تتيح للقارئ تأمل العبارات والتراكيب وعقد المقارنات بينها والتفكير فيها مما ينمي ثروته اللغوية كما أنها تشغل متعلمي الفصل جميعا وتعودهم الاعتماد على النفس في الفهم، كما تعودهم حب الاطلاع وفيها مراعاة للفروق الفردية بينهم إذ يستطيع كل فرد أن يقرأ وفق المعدل الذي يناسبه . "[2]

1 / علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغو العربية، ص: 142

2 / المرجع نفسه، ص: 140

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



11 – النتائج المتعلقة بالسؤال الحادي عشر:

نص السؤال على الآتي: هل مضامين وتراكيب نصوص القراءة لها صلة بالأنشطة اللغوية؟

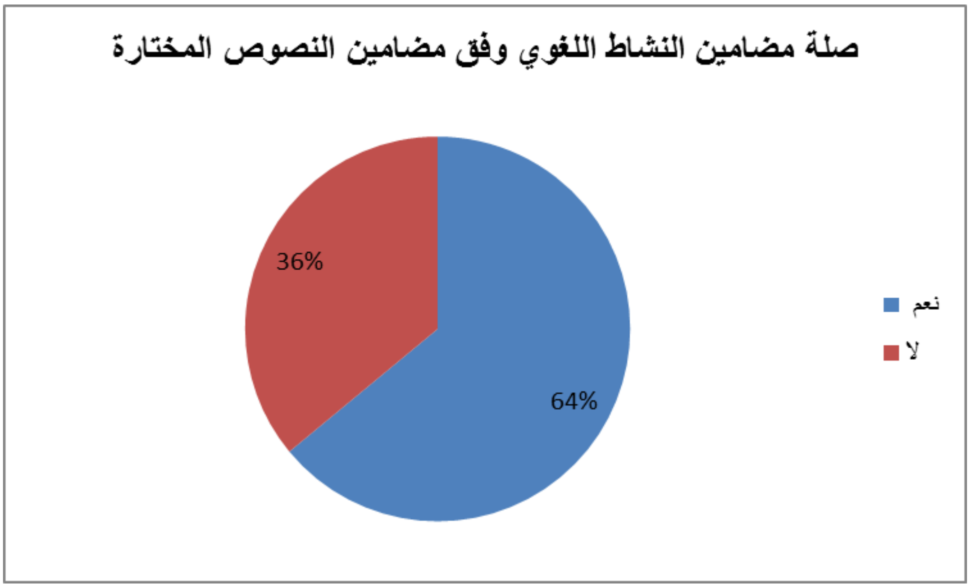
وكانت النتيجة على الآتي:

الاحتمالات	نعم	لا	المجموع
العدد	54	31	85
النسبة المئوية	%64	%36	%100

عند استقراء نتائج الجدول المسجلة أعلاه نصل إلى أن نسبة **64%** من المعلمين يرون بأن مضامين وتراكيب نصوص القراءة لها صلة بالأنشطة اللغوية باعتبارها محورا ونقطة انطلاق تدور في فلكها باقي الأنشطة اللغوية لخدمة المتعلم وفقا لمبدأ المقاربة النصية، وذلك من خلال توظيف القراءة لتدريس القواعد، فحصص القراءة " مجال طيب للتطبيق النحوي وفهم القواعد، وتدريب المتعلمين على سلامة الضبط والقراءة السليمة، فإن استغلال دروس القراءة استغلالا مثمرا يساعد في ترسيخ القواعد في أذهان المتعلمين، وأنهم بعد ذلك يستفيدون من

القواعد في دروس القراءة أكثر مما يستفيدون في دروس القواعد نفسها، لذا يحسن ربط القواعد بالقراءة، والابتعاد عن القواعد التي لا يحتاج إليها المتعلم إلا نادرا، "[1] بينما نجد نسبة **36%** من المعلمين يرون بأن مضامين نصوص القراءة ليس لها أي صلة بالأنشطة اللغوية خصوصا بعد الإصلاحات التي طرأت على التدرج السنوي وحذف بعض النصوص تغيرت المفاهيم فأصبح المعلم والمتعلم يوجهان مشكلة تطبيق المقاربة النصية.

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



12 – النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عشر:

نص السؤال على الآتي: ما رأيكم في نصوص القراءة المختارة من حيث حجمها ؟

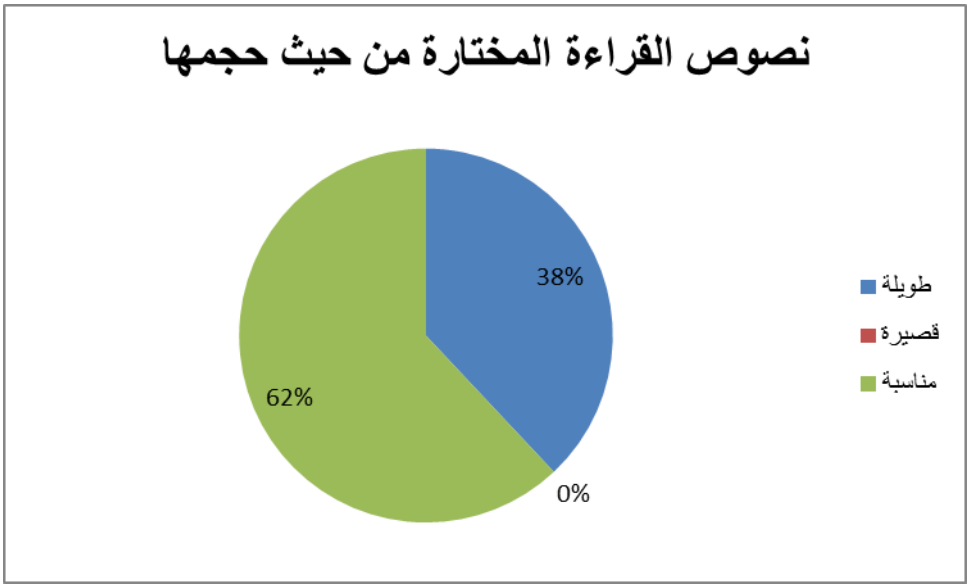
وكانت النتيجة كالتالي:

الاحتمالات	طويلة	قصيرة	مناسبة	المجموع
العدد	32	00	53	%100
النسبة المئوية	%38	%00	%62	%100

1 / عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية ،تحليل مضمون المناهج المدرسية، ص: 300

عند العودة إلى النسب الواردة في الجدول أعلاه يتبيّن أن نسبة 62% من المعلمين يرون بأن نصوص القراءة من حيث حجمها مناسبة بينما نجد نسبة 38%من المعلمين يرون خلاف ذلك بأن نصوص القراءة المقررة لهذا المستوى طويلة من حيث حجمها، وبالتالي سيصعب التطرق إلى جميع مضامينها وتذليل صعوباتها مقارنة بالحجم الزمني المخصص لها ،وهذا ما سيؤثر سلبا على التحصيل المعرفي للمتعلم ويجعلها أكثر رتابة وملالا، في حين لم يحصل احتمال نصوص القراءة المقترحة قصيرة على أي استجابة من المستجوبين.

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



13 – النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث عشر :

نص السؤال على الآتي: ما علاقة ذلك بأنشطة اللغة الأخرى ؟

يرى المعلمون بأن النصوص القراءة المختارة خادمة لنشاطي قواعد اللغة وميدان إنتاج المكتوب كونها تعتبر سندا لهما وذلك تطبيقا لمبدأ المقاربة النصية أي أن هناك علاقة تكاملية بين هذه الأنشطة فيما بينها .

14 – النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع عشر: نص السؤال على الآتي: هل ترون أن تدريس نشاط القواعد انطلاقا من النص غاية أم وسيلة ؟

وكانت النتيجة كالتالي:

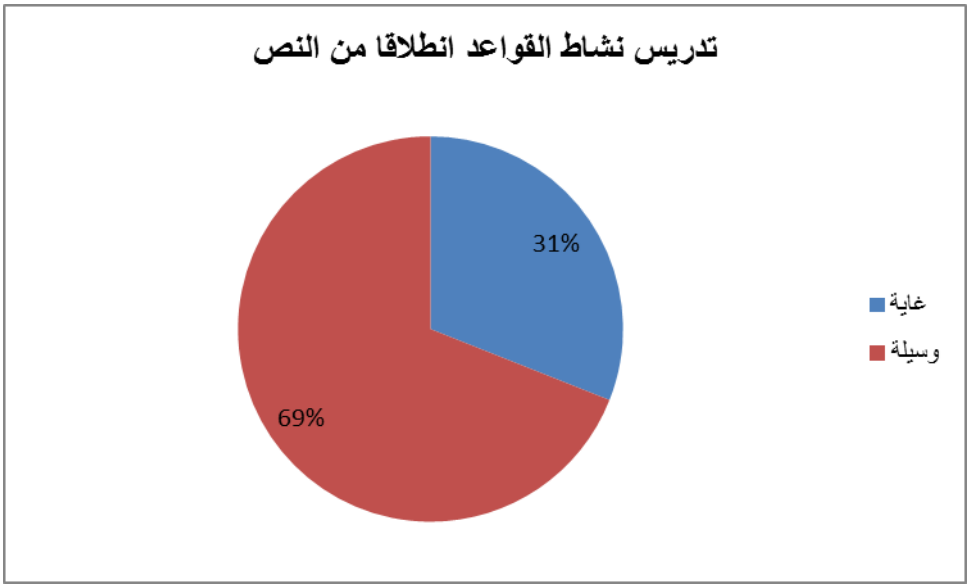
الاحتمالات	غاية	وسيلة	المجموع
العدد	26	59	85
النسبة المئوية	%31	%69	%100

يتبيّن من خلال استقراء نتائج الجدول المسجلة أعلاه أن نسبة **69%** من المعلمين تؤكد وتعي بأن القواعد وسيلة لضبط الكلام واللسان من اللحن، " فالقواعد وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، وليست غاية مقصودة لذاتها ،"[1] بينما نجد نسبة **31%** بحاجة لتكوين جاد حيث أنها اعتقدت أن القواعد غاية مقصودة في ذاتها، وبالتالي فهذا القصور في فهم وظيفة القواعد وعدم وضوح الأهداف لتدريسها يؤدي بالضرورة إلى سوء استغلالها من طرف المعلمين ؛ لأنه " إذا ما درست القواعد دراسة مستقلة على أنها غاية في ذاتها لا على أنها وسيلة للفهم والتعبير فإن هذا المقصد تلتوي فجاجه، ونهج يبعدنا عن الهدف الذي ترمي إليه اللغة، ويتجافى بنا عن الغاية المُثلى التي يجب أن نتجه إليها ."[2]

كما يوضحه الرسم البياني الآتي :

1 / عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص: 203

2 /حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 206



15 – النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس عشر:

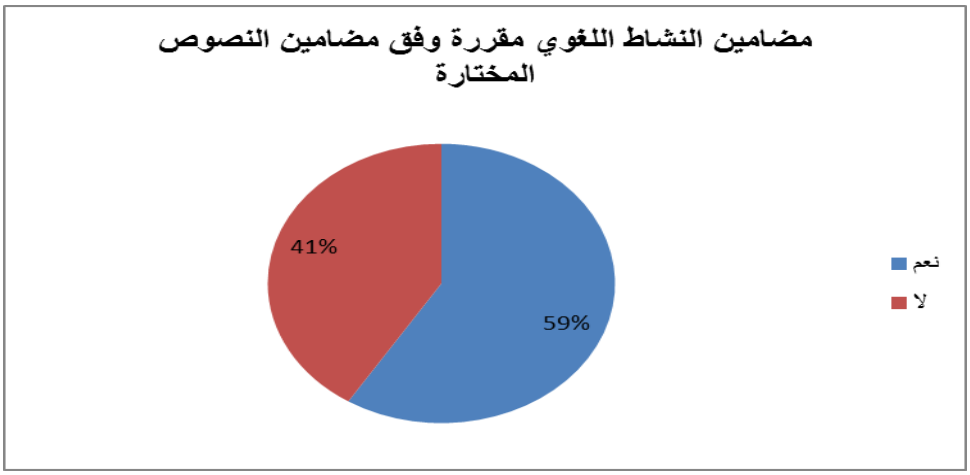
نص السؤال على الآتي: هل مضامين النشاط اللغوي مختارة وفق مضامين النصوص المقررة ؟ وكانت النتيجة كالتالي:

الاحتمالات	نعم	لا	المجموع
العدد	50	35	85
النسبة المئوية	%59	%41	%100

عند العودة إلى النسب الموردة في الجدول أعلاه نجد أن نسبة 59% من المعلمين يرون بأن محتويات النشاط اللغوي مدرجة وفق محتويات النصوص المقررة تطبيقا لمبدأ المقاربة النصية، حيث يبقى المتعلم في جو النص ينطلق منه ويعود إليه دائما في بناء معارفه، مما يجعله أكثر تجاوبا مع المعلم وأكثر استيعابا للنشاط اللغوي، ليوّظفها فيما بعد في دمج المعارف اللغوية المكتسبة بلغة سليمة وواضحة وتركيب صحيح، وفق ما يسمى بإدماج المعارف والمكتسبات، بينما نجد نسبة 41% من المعلمين يرون بأن مضامين النشاط اللغوي لم يراع في اختيارها لمضامين النصوص المقررة؛ لأنهم بالتغيير الذي طرأ على التدرج السنوي

أصبحت جلّ النصوص المبرمجة غير خادمة للنشاط اللغوي، حينها سيضطر المعلم إلى صياغة أسئلة تفضي به إلى الأمثلة المناسبة للنشاط اللغوي المرجو تقديمه.

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



16 – النتائج المتعلقة بالسؤال السادس عشر :

نص السؤال على الآتي: كيف تقدمون نشاط القواعد ؟

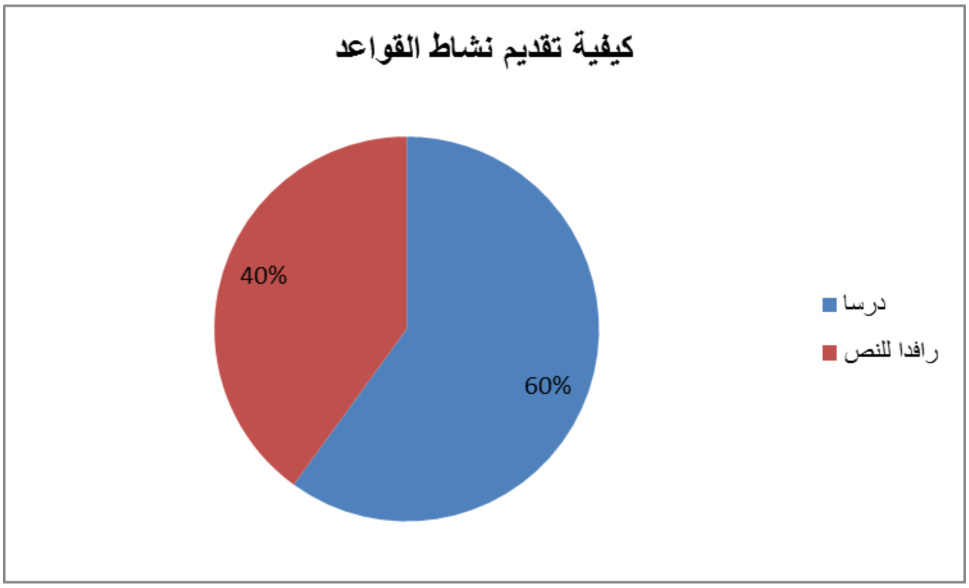
وكانت النتيجة كالتالي:

الاحتمالات	درسا	رافدا للنص	المجموع
العدد	51	34	85
النسبة المئوية	%60	%40	%100

بالعودة إلى النسب الواردة أعلاه نجد نسبة **60%** من المعلمين يقدمون نشاط القواعد درسا مستقلا بذاته، وذلك حتى يتسنى للمتعلم فهم واستيعاب الدرس المراد تقديمه؛ من منطلق دمج مكتسباته القبلية وإثرائها عن طريق المناقشة وتثبيتها وترسيخها من خلال المران والتدريب بعدها تأتي مرحلة التوظيف والإدماج، علاوة على ذلك فإنه في كثير من الأحيان نجد أن نصوص القراءة غير خادمة لنشاط القواعد مما يضطر المعلم لتحوير أسئلة لصياغة الأمثلة أو من خلال الاستعانة بنصوص أخرى قد سبق تقديمها، بينما نجد نسبة **40%** من المعلمين

يقدمون نشاط القواعد، انطلاقا من نص القراءة ولا يقدم على أساس أنه درس مستقل بذاته وذلك بغية تحسيس المتعلم أن كل المعارف تصب في اتجاه واحد، من منطلق" أنّ تدريس المشكلات النحوية من خلال موضوع أو نص شعري أو نثري أنفع وأكثر إفادة من تدريسه على أنه مادة قائمة بذاتها ،" [1] وأن الأنشطة على اختلافها تخدم بعضها للوصول إلى الهدف المرتجى؛ وهو تمكين المتعلم من قراءة النصوص قراءة معبرة ومسترسلة وخالية من الأخطاء ويحسن توظيفها في إنتاجاته الشفوية والكتابية.

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



17 – النتائج المتعلقة بالسؤال السابع عشر:

نص السؤال على الآتي: كيف تتم عملية تقويم نشاط القواعد ؟

1 / علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص: 05

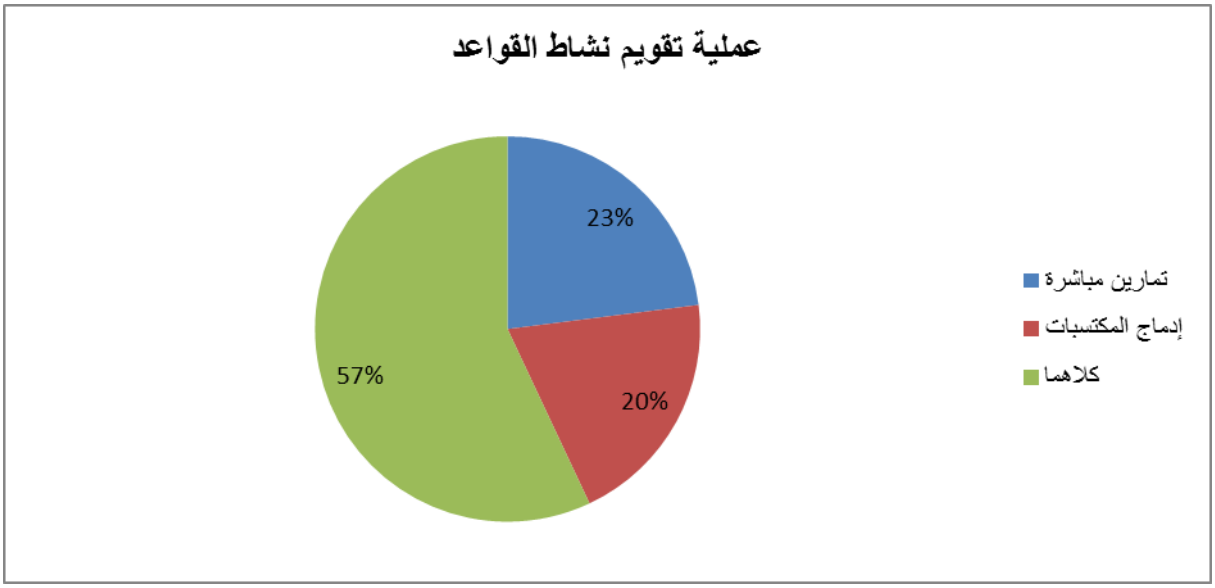
وكانت النتيجة كالتالي:

الاحتمالات	تمارين مباشرة	إدماج مكتسبات	كلاهما	المجموع
العدد	20	17	48	85
النسبة المئوية	23	20	57	%100

يلاحظ عند العودة إلى نتائج الجدول المسجلة أعلاه أن نسبة **57%** من المعلمين يعتمدون على المزج بين التمارين المباشرة وإدماج المكتسبات؛ وهي توفر للمتعلمين التنويع في طرق تقديم التمارين ومنه فرصة أكبر لترسيخ معارف المتعلم من جهة ضمن التمارين المباشرة وتعلّمه حسن توظيفها من خلال تمارين إدماج المكتسبات واستثمارها من جهة أخرى؛ من منطلق أن " دراسة القواعد لا تؤدي ثمارها إلا بكثرة التطبيق عليها، وتدريب التلاميذ تدريبا كافيا على الأبواب التي يدرسونها، فالإلمام بالقواعد يمثل الجانب النظري من الخصائص اللغوية والتطبيقات تمثل الجانب العملي، الذي تبدو فائدته في القراءة السليمة والتعبير السليم،"[1] بينما نجد نسبة **23%** من المعلمين يعتمدون في تقويم عملية القواعد على التمارين المباشرة كالاستخراج والإعراب والتصنيف ....الخ، لتليها في الأخير نسبة **20%** من المعلمين يعتمدون على إدماج المكتسبات عند توظيف المتعلم ما تم تحصيله في الحصة من خلال إنتاج وضعية يدمج فيها مكتسباته؛ كأن يوظف الفاعل والمفعول به ضمن التعليمة المطلوبة منه وهي الطريقة المعتمدة في الإصلاحات التروية الجديدة .

1 / عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص: 226

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



18 – النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن عشر:

نص السؤال على الآتي: أتعتمدون في التطبيق على التمارين الشفوية أكثر أو على التمارين الكتابية ؟

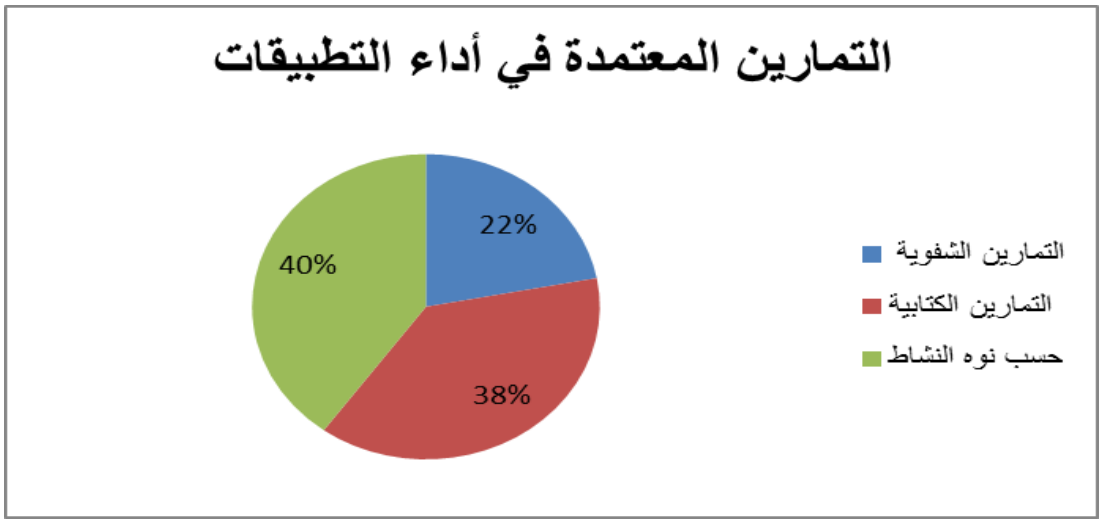
وكانت النتيجة كالتالي:

الاحتمالات	التمارين الشفوية	التمارين الكتابية	حسب نوع النشاط	المجموع
العدد	19	32	34	85
النسبة المئوية	%22	%38	%40	%100

تبين نتائج الجدول المتحصل عليها أعلاه بأنّ نسبة 40%من المعلمين يرون بأنّ نوع النشاط المقدم للمتعلم هو المحدد الأساسي للأسلوب الذي ستقدم وفقه التمارين إمّا شفويا أو كتابيا من منطلق أنّ " الأسئلة بنوعيها الشفوية والكتابية تسهم في تحسين عملية التعلم؛ فهي من أكثر الوسائل المهمة لجذب انتباه المتعلم إلى الأفكار المهمة في المادة التعليمية حيث

تلخص له هذه المادة وتدفعه إلى دراستها وفهمها واسترجاعها في الوقت المناسب والاستفادة منها في المستقبل، "[1] بينما نجد نسبة 32% تعتمد بشكل أكثر على التمارين الكتابية؛ من منطلق أنها ستكون مرجعا يعود إليه المتعلمون عند مراجعة دروسهم، وستمكن أولياء المتعلمين من متابعة ما تم تحصيله في الصف الدراسي واستدراك ما لم يستوعبه المتعلم عن طريق تدعيمه بتمارين مشابهة لها، في حين نجد نسبة 22% من المعلمين يعتمدون على التمارين الشفوية أكثر من التمارين الكتابية كونها وسيلة لربح الوقت ومشاركة أكبر عدد ممكن من المتعلمين، فضلا أنها تساعد المتعلم على تنمية مهارة الحديث والكلام وأنها تعد فرصة لكي يتعرف المعلم على مواطن القوة عند المتعلم لكي يعززها، ويكشف عن مكمن الخلل في العملية التعليمية التعلمية لكي يعالجها، بحجة أن " التطبيق الشفوي يثبت القواعد في أذهان المتعلمين، ويعد من الطرق الطبيعية لتكوين العادات اللغوية الصحيحة وهو كذلك مقياس دقيق لمستوى المتعلمين ووسيلة للكشف عن الضعفاء منهم، وعن نواحي القصور فيهم،"[2]وأنها تكسب المتعلم ثقة في نفسه وتعلّمه آداب تناول الكلمة ومنه إلى إجادة التعبير وتنمية الجانب الإبداعي لديهم "وهذا النوع من التطبيق هو الذي يجب أن نعتمد عليه ؛لنجعل مراعاة المتعلمين لقواعد النحو عادة راسخة كأنها تصدر عن سليقة وطبع. "[3]

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



1 / عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية ، ص292

2 / عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص: 226

3 / حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 221

19 - النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع عشر:

نص السؤال على الآتي: هل تستعينون بتمارين من إنشائكم أثناء حصة التطبيق، لترسيخ المهارات اللغوية لدى المتعلمين إلى جانب التمارين المقررة في الكتاب المدرسي ؟

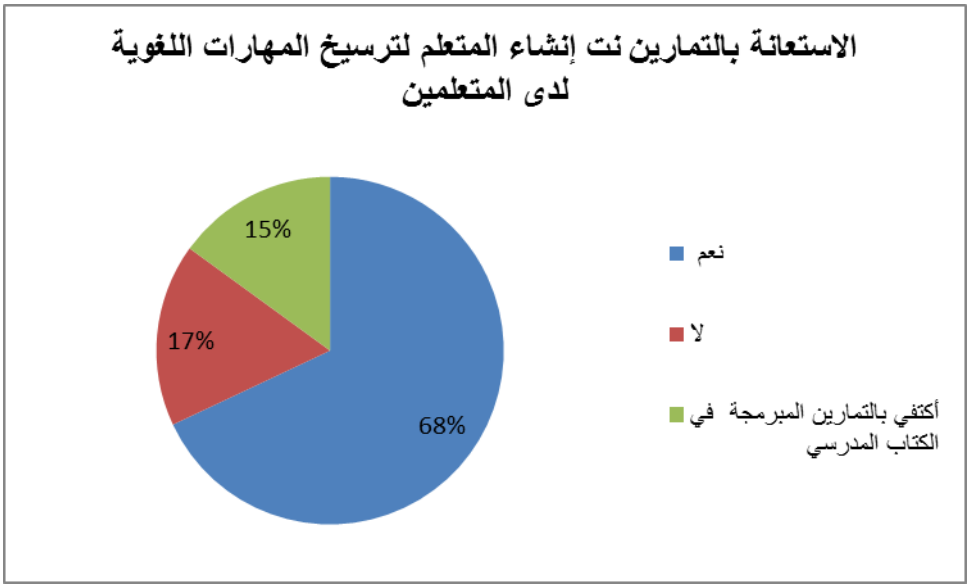
وكانت النتيجة كالتالي:

الاحتمالات	نعم	لا	أكتفي بالتمارين المبرمجة في الكتاب المدرسي	المجموع
العدد	58	14	13	85
النسبة المئوية	%68.20	%16.50	%15.30	%100

توضح النسب الموردة في الجدول أعلاه أن نسبة **68%** من المعلمين يستعينون بتمارين من إنشائهم إلى جانب التمارين المقررة في الكتاب المدرسي بغية ترسيخ المهارات اللغوية لدى المتعلمين وتنويع أساليبها، كون " التدريبات اللغوية نشاط تعليمي أساسي وضروري لتعليم اللغة العربية وتعلمها؛ وهي وسيلة تمكننا من الحكم على فاعلية التعليم بمختلف عناصرها"[1]، لتليها نسبة **17%** من المعلمين الذين يستعينون أحيانا فقط وليس دائما بالتمارين من إنشائهم، في حين أن **15%** من المعلمين يكتفون فقط بالتمارين الواردة في الكتاب المدرسي ويرون أنها تكفي لترسيخ الظواهر اللغوية وأنه لا حاجة للمعلم ليوظف تمارين من إنشائه لهذا الغرض.

1 / حسن شحاتة، أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، ص: 305

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



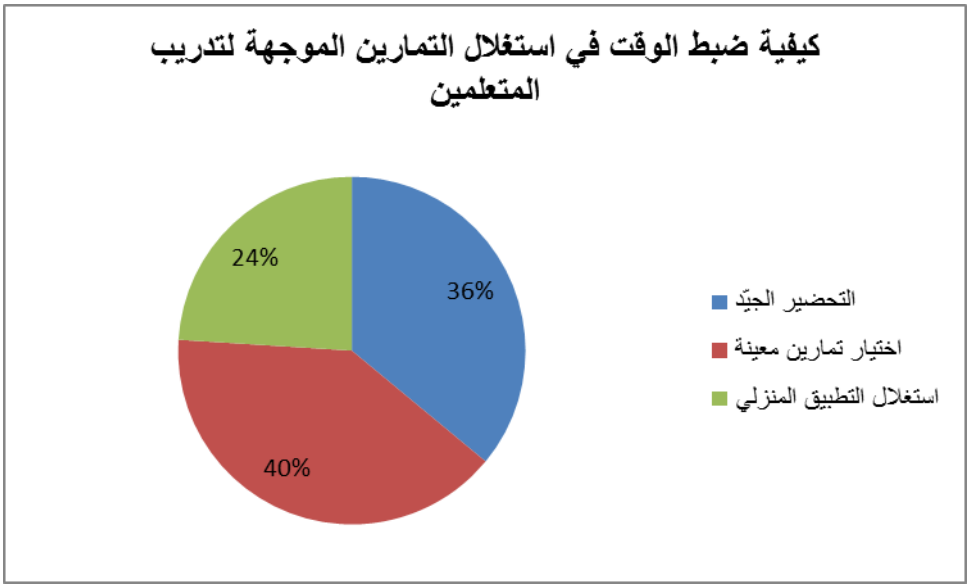
20 – النتائج المتعلقة بالسؤال العشرين:

نص السؤال على الآتي: يبين كيف يتم ضبط الوقت، في استغلال التمارين الموجهة لتدريب المتعلمين ؟ وكانت النتيجة كالتالي:

الاحتمالات	التحضير الجيد	اختيار تمارين معينة	استغلال التطبيق المنزلي	المجموع
العدد	31	34	20	85
النسبة المئوية	%36	%40	%24	%100

بالعودة إلى نتائج الجدول أعلاه نصل إلى أن نسبة **36 %**من المعلمين يرون بأن الطريقة الأمثل لضبط الوقت في استغلال التمارين الموجهة لتدريب المتعلمين لا يكون إلا بالتحضير الجيّد الذي من خلاله يتمكن المعلمون الإحاطة بكل نواحي الدرس فضلا أنه يتمكن من التنويع في أساليب التمارين مما يسهم في ترسيخ معارفهم وتثبيتها واكتسابهم للمهارات اللغوية، بينما نجد نسبة **40%** من المعلمين يرون أن اختيار تمارين معينة هو الحل الأنسب لضبط الوقت في تقديم التمارين الموجهة لتدريب المتعلمين، في حين نجد نسبة **24%** يفضلون استغلال التطبيق المنزلي باعتباره الكيفية الأفضل للمران على ما تم تقديمه ضمن أنشطة اللغة العربية؛ بغية تحسين مستوى المتعلمين على أن تخصص حصة الأعمال الموجهة لمراقبتها وتصحيحها .

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



21-النتائج المتعلقة بالسؤال الواحد والعشرين:

نص السؤال على الآتي: ما القيم التي تغرسها نصوص المنهاج الجديد في شخصية المتعلم؟

وكانت النتيجة كالتالي :

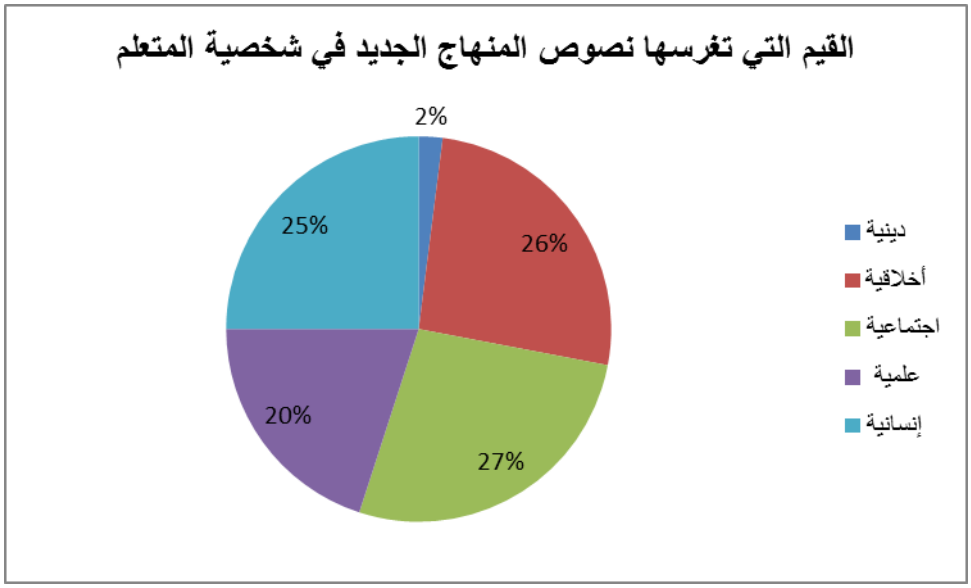
الاحتمالات	دينية	أخلاقية	اجتماعية	علمية	إنسانية	المجموع
العدد	2	22	23	17	21	85
النسبة المئوية	%2	%26	%27	%20	%25	100

بالعودة إلى النسب الواردة أعلاه نجد أن نسبة 27 % من المعلمين يرون بأن القيمة الاجتماعية هي من أبرز القيم التي سعت نصوص منهاج الجيل الثاني لغرسها في شخصية المتعلم، لتليها نسبة 26 % من المعلمين الذين يرون بأن القيمة الأخلاقية هي القيمة الجوهرية والمستهدفة من النصوص المدرجة في الكتاب المدرسي للجيل الثاني، لتليها نسبة 25% من المعلمين الذين يرون بأن القيمة الإنسانية قد حظيت باهتمام كبير من قبل واضعي المنهاج وذلك نظرا لأهميتها، لتليها نسبة 20% من المعلمين الذين يرون بأنّ القيمة العلمية نالت نصيبا من العناية في كتاب اللغة العربية بالأخص في المقطع الخامس المعنوّن" العلم

والاكتشافات العلمية "، لنصل في الأخير إلى القيمة الدينية وقد قدرت بنسبة 2 % وتعد أكثر قيمة أغفلها المنهاج رغم أنها أصل القيم فالمتعلم يجب أن يتشبع بالثقافة الإسلامية، وعليه "يجب على معدي الكتاب المدرسي إعطاء الأهمية اللازمة لمنظومة القيم التي توجيهات المنهاج الدراسات لتحقيقها، إذ تعتبر هذه القيّم منظومات لمعتقدات وأفكار مرتبطة بثقافة مجتمع، وأن تعليمها للمتعلمين يسهم في الحفاظ على المجتمع ونظامه الثقافي الموروث عن الأجيال ."[1]

كما أنّ " تنمية المهارات والقدرات يمكن أنْ تتحول إلى عملية آلية مفرغة من المشاعر والأحاسيس، إذا تمت بمعزل عن واقع المتعلم وذاتيته، ولذلك يتوجب أن يتحقق الدمج والتكامل بين تنمية مهارات المتعلم، ووجهة نظره، ووعيه الاجتماعي، بالإضافة إلى تضمين تلك العملية بالقيم والأخلاقيات المرتبطة بالتعددية والتنوع وقبول الآخر واحترام ثقافات الشعوب والتسامح والمحبة والعيش معا." [2]

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



1 / بوغازي الطاهر، الكتاب المدرسي وظائفه وأهدافه، ص: 282

2 / حسن شحاتة، المرجع في التدريس والتقويم (تحديات عصرية ورؤى إبداعية)، ص: 135

22 - النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والعشرين:

نص السؤال على الآتي: هل الشواهد المستخدمة في الأمثلة الفنية البلاغية المبرمجة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط مناسبة لربط المتعلم بتراث أمته ؟

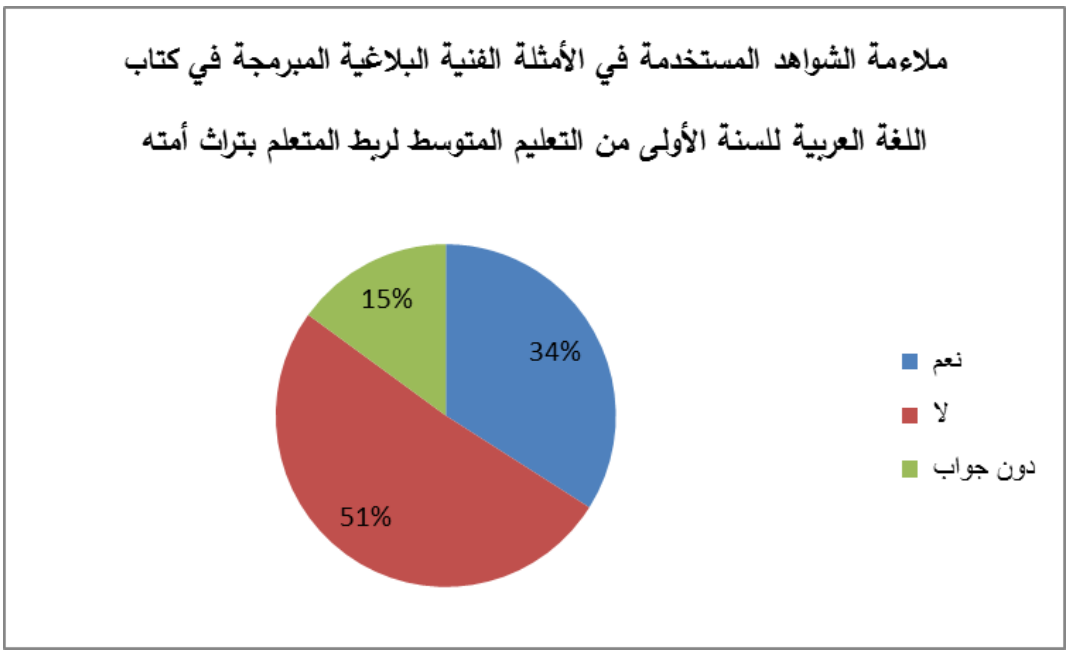
وكانت النتيجة كالتالي:

الاحتمالات	نعم	لا	دون جواب	المجموع
العدد	29	43	13	85
النسبة المئوية	%34	%51	%15	%100

لقد تباينت الآراء واختلفت فيما بينها حول الشواهد المستخدمة في الأمثلة الفنية البلاغية المبرمجة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط لربط المتعلم بتراث أمته فنجد نسبة 51% من المعلمين أجابوا ب " لا " من منظور أن معظم الأمثلة الفنية الواردة في الكتاب المدرسي تخلو من الشعر القديم، ولم يلمسوا ما يربط المتعلم بالموروث البلاغي العربي وبالتالي إبعاده عما ينير بصيرته ويغذي قريحته، بينما نجد نسبة34 % أجابوا ب "نعم " وتبرز أهمية الأدب من بين فروع اللغة العربية الأخرى من أنه يوسع نظرة الناشئة للحياة، فيفهمون أنفسهم ومحيطهم وعالمهم والعصر الذي يعيشون فيه، والتراث الذي خلفه لهم الآباء والأجداد، فتنمو القدرة الإبداعية في نفوسهم ويتوسع خيالهم، فاحتكاك المتعلمين بالأدب شعرا ونثرا والتفاعل معه، وفهمه ونقده وتذوقه يصقل أذواقهم ويسمو بمشاعرهم، وينمو لديهم الإحساس بالجمال "[1]، في حين نجد نسبة **15 %** لم يجيبوا عن هذا السؤال.

1 / طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية . عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، ط1، 2009م ص: 104

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



23 – النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والعشرين:

نص السؤال على الآتي: هل الحجم الساعي لتدريس نشاط النص الأدبي كاف ؟

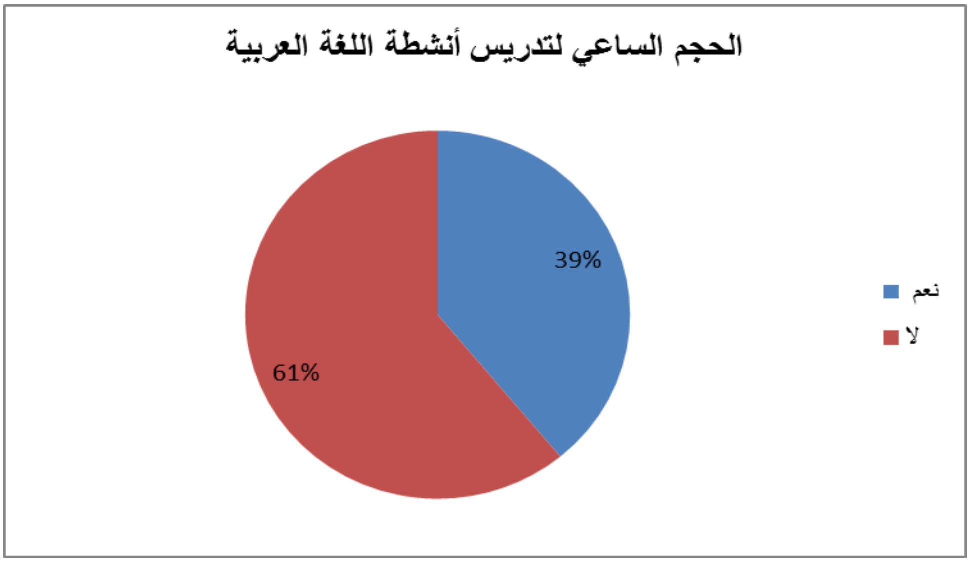
وكانت النتيجة كالتالي:

الاحتمالات	نعم	لا	المجموع
النسبة المئوية	33	52	85
النسبة المئوية	%39	%61	%100

بالعودة إلى نتائج الجدول المسجلة أعلاه نجد نسبة 61% من المعلمين يرون بأن الحجم الساعي لتدريس نشاط النص الأدبي غير كاف ويتم تقييم هذا الموقف من خلال التقسيم الجيّد لوقت الحصة والتركيز على الجوانب الجمالية والفنية من خلال تخصيص وقت أكبر لها كونها الغاية المرجو الوصول إليها من النص، والتقليل من عدد القراءات الموزعة على المتعلمين بالاكتفاء بقراءة واحدة لكل فقرة أو وحدة بدل مرتين، والتقليل من عدد الأسئلة

الموجهة إلى المتعلمين، واستغلال حصص الدعم والمعالجة والأعمال الموجهة إن لزم الأمر، بينما نجد نسبة 39%من المعلمين يرون بأن التوقيت الزمني لتدريس نشاط النص الأدبي كاف .

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



24 – النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والعشرين:

نص السؤال على الآتي: إضافة إلى الكتاب المدرسي هل تستخدمون وسائل تعليمية أخرى أثناء تقديمكم لنشاط النص الأدبي؟

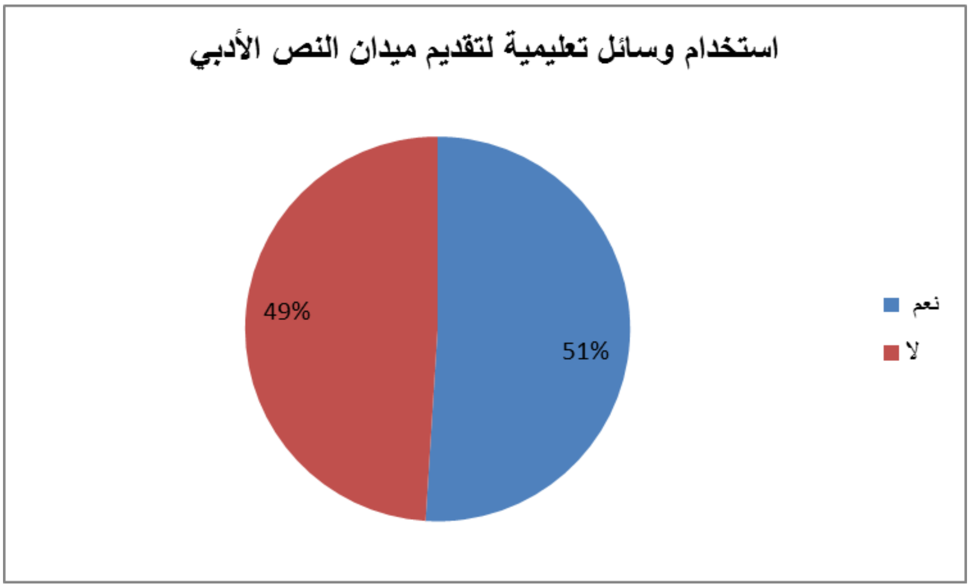
وكانت النتيجة كالتالي:

الاحتمالات	نعم	لا	المجموع
العدد	43	42	85
النسبة المئوية	%51	%49	%100

بالعودة إلى نتائج الجدول المسجلة أعلاه نجد أن نسبة 51%من المعلمين يستخدمون وسائل تعليمية أثناء تقديمهم لنشاط النص الأدبي ونذكر منها: مقاطع فيديو، نصوص مطبوعة، قواميس، إنترنيت، صور، جهاز العرض العلوي، كتب مدرسية قديمة، كتب في النحو

والبلاغة ....؛لأن الكتاب المدرسي وحده غير كاف بل لابد من الاعتماد على كتب لغوية أخرى ليدعم ويثري معلوماته فيبحث عن الوسائل التعليمية المرافقة للدرس التي تساعده على ربح الوقت، وبأقل جهد وترسيخ المعلومات لمدة أطول؛ فهي " معينة على التدريس، زيادة على الإيضاح، وإثارة لتشويق المتعلمين، وحملا لهم للمشاركة الإيجابية في الدروس،"[1] بينما نجد 49% من المعلمين لا يستعينون أثناء تدريسهم لنشاط النص الأدبي بالوسائل التعليمية وإنما يكتفون بالكتاب المدرسي؛ لأنه في نظرهم وسيلة كافية للوصول إلى الغاية المرجوة من النشاط وأنه لا داعي للاعتماد على وسائل تعليمية أخرى.

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



25 – النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والعشرين:

نص السؤال على الآتي: هل تلمسون لدى المتعلمين رغبة واهتماما بنشاط النصوص الأدبية؟

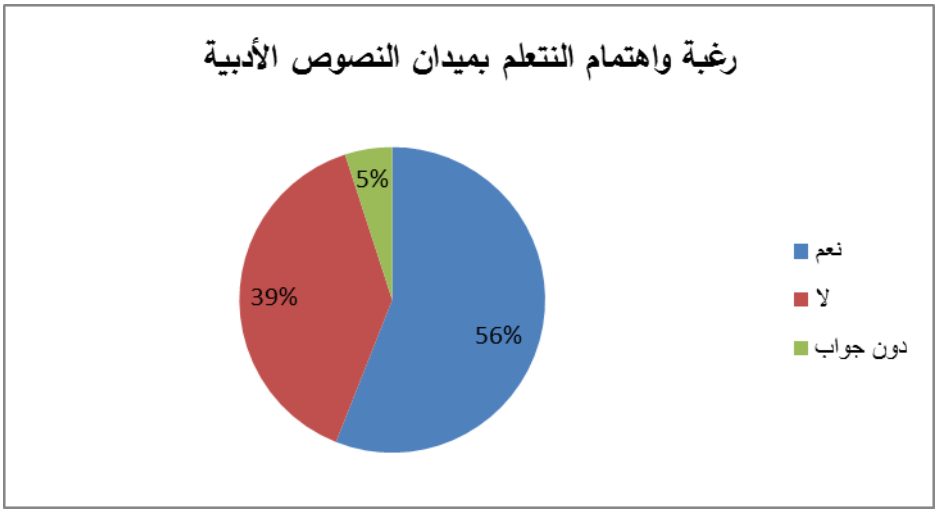
1 / عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص: 39

وكانت النتيجة كالتالي:

الاحتمالات	نعم	لا	دون جواب	المجموع
العدد	48	33	04	85
النسبة المئوية	%56	%39	%5	%100

عند استقراء نتائج الجدول المبينة أعلاه نجد نسبة 56%من المعلمين يلمسون رغبة لدى المتعلمين بنشاط النص الأدبي، بينما نجد نسبة 39% من المعلمين يلاحظون عدم وجود اهتمام من قبل المتعلمين بهذا النشاط؛ ويرجع سبب ذلك إلى ضعف التكوين القاعدي لديهم، وعدم مناسبة النصوص لمستواهم وقدراتهم العقلية، ونفورهم من النصوص الشعرية اعتقادا منهم أن كلماتها صعبة وغامضة، في حين نجد نسبة 5 % من المعلمين تجاهلوا الإجابة عن هذا السؤال لا ربما لعدم إدراكهم إن كان فعلا متعلموهم لديهم رغبة واهتماما بالنصوص الأدبية أم لا.

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



26 - النتائج المتعلقة بالسؤال السادس والعشرين:

نص السؤال على الآتي: ما رأيكم في النصوص المقترحة على المتعلمين في السنة الأولى من التعليم المتوسط ؟

انقسم المعلمون وهم بصدد الإجابة عن هذا السؤال إلى قسمين فمنهم من يرى بأن النصوص المقترحة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط تلائم مستوى المتعلمين ، حيث روعي في اختيار النص ملاءمته " لعينة المتعلمين متماشيا مع مستواهم اللغوي، فهنا العامل في غاية الأهمية؛ لأنه ينبع من الواقع الذي يعيشه المتعلم وقضايا التشويق والترغيب التي توفرها في النص لكي يثير المتعلمين ويجلب اهتماماتهم؛ وذلك بأن يكون محتوى النص منوعا يشمل كل ما يمكن أن يقدم معرفة للمتعلم في مختلف الميادين الفكرية والعملية، كما يمكن أن تكون هذه النصوص – في بعض الحالات – فيها ما يكسر الرتابة التي يعيشها المتعلم؛ بحيث يستثمر معارفه اللغوية فيشعر بالمتعة ويحس بالجمال ويسهل تواصله مع النص؛ لأنه يجد فيه ما يرتبط بنفسيته وحياته وبيئته وعصره، " [1] والبعض الآخر يرون بأن هذه النصوص لا تتوافق مع قدرات المتعلمين وغير مناسبة لمستواهم وذلك راجع لصعوبة مفرداتها وغموض معانيها مما يتعسر على المتعلم فهمها بسهولة كما أنها لا تتماشى مع البيئة والواقع المعاش للمتعلم، وكان الأجدر أن تقدم للمتعلم من النصوص في المرحلة الإعدادية ما يزيد فهمه للمجتمع الذي يعيش فيه بحاضره، وما يرتبط بحاضره من ماضيه، والبيئات التي تتصل بمجتمعه وتتفاعل معه."[2]

27- النتائج المتعلقة بالسؤال السابع والعشرين:

نص السؤال على الآتي: هل تتحقق الكفاءة المسطرة من درس التعبير الكتابي في كتابات المتعلمين؟:

1 / بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص: 150

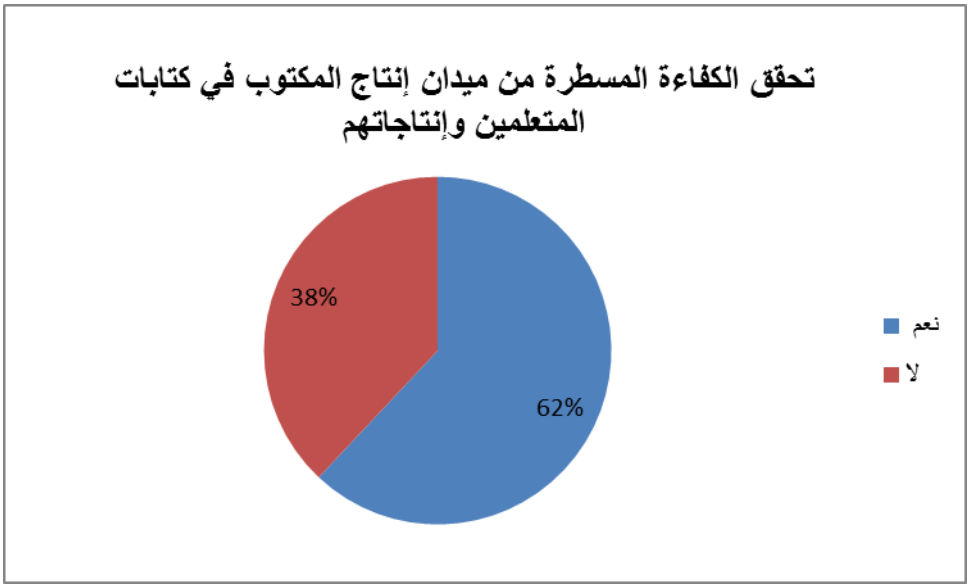
2 / سامي الدهان، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص: 142

وكانت النتيجة كالتالي:

الاحتمالات	نعم	لا	المجموع
العدد	53	32	85
النسبة المئوية	%62	%38	%100

بالعودة إلى النسب الواردة في الجدول أعلاه نجد أن نسبة 62% من المعلمين يرون بأن الكفاءة المسطرة من درس التعبير الكتابي تتحقق في كتابات المتعلمين، بينما نجد نسبة من المعلمين يرون خلاف ذلك وأن إنتاج المتعلمين لا يجسد ما تم التخطيط له وفق الكفاءة المسطرة من درس التعبير الكتابي.

كما يوضحه الرسم البياني:



28 – النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن والعشرين :

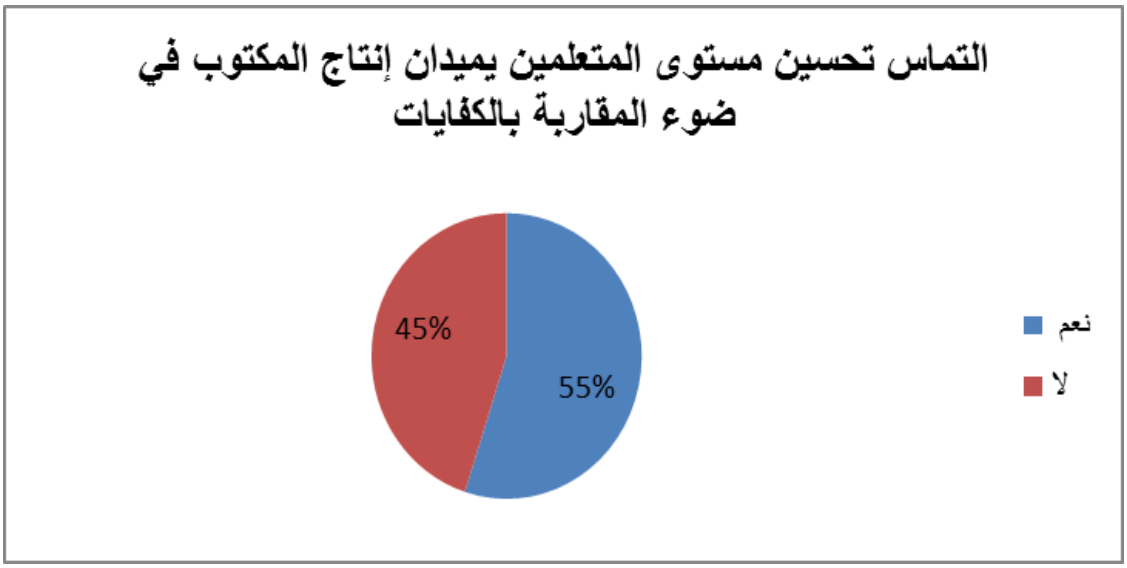
نص السؤال على الآتي: هل تلمسون تحسنا لمستوى المتعلمين في التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات ؟

وكانت النتيجة كالتالي:

الاحتمالات	نعم	لا	المجموع
العدد	47	38	85
النسبة المئوية	%55	%45	%100

عند استقراء نتائج الجدول المسجلة أعلاه نجد أن نسبة **55%** من المعلمين يلمسون تحسنا لمستوى المتعلمين في التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفايات، بينما نجد نسبة **45%** من المعلمين يرون بأن مستوى المتعلمين في التعبير الكتابي لم يتحسن في ضوء المقاربة بالكفايات؛ وذلك راجع لقلة الزمن المخصص لميدان إنتاج المكتوب، وعزوف المتعلم عن المطالعة وعدم قدرتهم على إدماج معارفهم في تعابيرهم، ولمعالجة هذا النقص والضعف لدى المتعلمين "يجب الاهتمام بحفظ النص حفظا جيدا بعد دراسته وفهمه، خاصة إذا كان من القرآن أو السنة أو الأدب الراقي شعره ونثره، بحيث ينطبع في نفس المتعلم، فيقتبس منه وينسج على منواله في كلامه وكتاباته. "[1]

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



1 / علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص: 234

9 – النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع والعشرين:

نص السؤال على الآتي: هل الكتاب المدرسي قادر على تنمية قدرات ومهارات المتعلم في ميدان إنتاج المكتوب؟

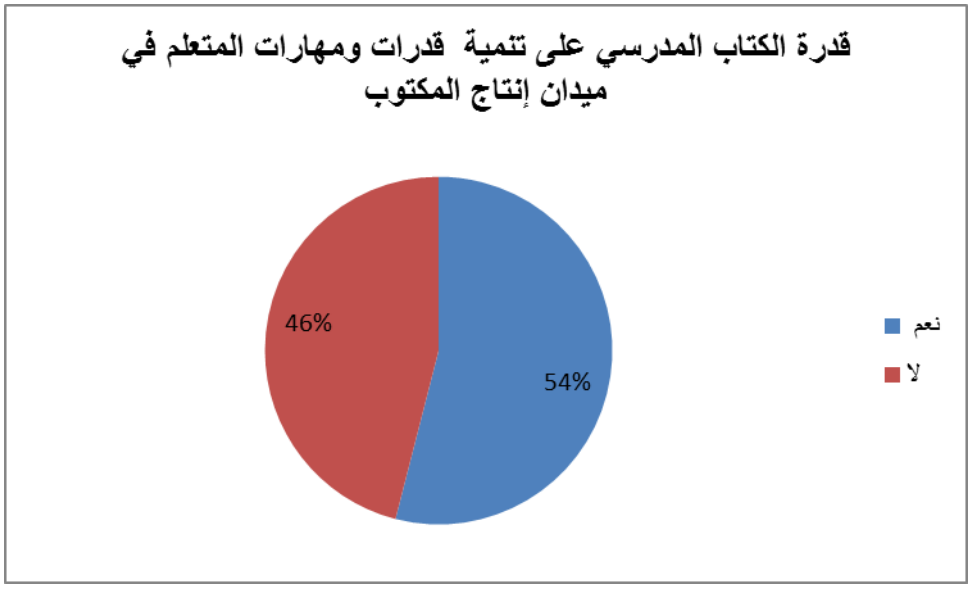
وكانت النتيجة كالتالي:

الاحتمالات	نعم	لا	المجموع
العدد	46	39	85
النسبة المئوية	%54	%46	%100

بالعودة إلى النسب الموردة في الجدول أعلاه نصل إلى أن نسبة 54% من المعلمين يرون بأن الكتاب المدرسي قادر على تنمية قدرات المتعلم في ميدان إنتاج المكتوب، بينما نجد نسبة 46% من المعلمين بقصور الكتاب المدرسي وأنه غير كاف وحده لتنمية مهارات المتعلم في ميدان إنتاج المكتوب، ومن بين الآليات التي يتم بواسطتها تعويض هذا النقص:

- تفعيل دور المكتبات المدرسية وترسيخ ثقافة المطالعة في الوسط التربوي.
- تخصيص حجم زمني أكبر لحصة إنتاج المكتوب.
- العمل على معالجة النقص من خلال استثمار حصص الأعمال الموجهة والاستدراك.
- اختيار نصوص متنوعة ومشوقة ثم قراءتها وفهم ما تشتمل عليه من أفكار ويجب أم تكون متماشية مع بيئة وواقع المتعلم حتى يتم التعبير عنها بصدق وموضوعية.

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



30- النتائج المتعلقة بالسؤال الثلاثين:

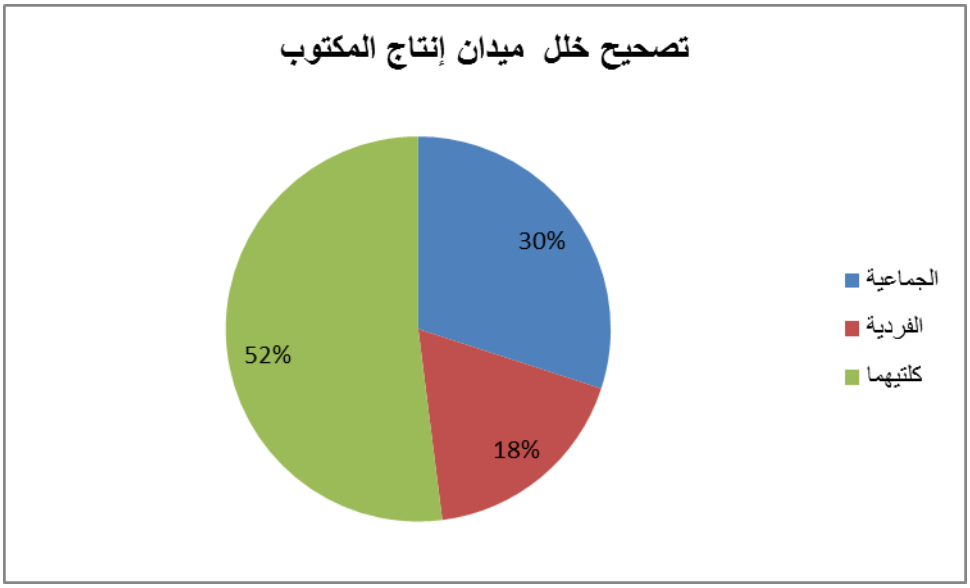
نص السؤال على الآتي: هل يصحح خلل ميدان إنتاج المكتوب وفق الطريقة :الجماعية أو الفردية أو كليهما ؟

وكانت النتيجة كالتالي:

الاحتمالات	الجماعية	الفردية	كلتيهما	المجموع
العدد	26	15	44	85
النسبة المئوية	%30	%18	%52	%100

عند استقراء نتائج الجدول المسجلة أعلاه نصل إلى أن نسبة 52% من المعلمين يرون بأن الطريقة المثلى لتصحيح الخلل الموجود في ميدان إنتاج المكتوب يكون عن طريق الاعتماد على الطريقتين الجماعية والفردية، بينما نجد نسبة 30% من المعلمين يعتمدون في تصحيح ميدان إنتاج المكتوب وفق الطريقة الجماعية، في حين نجد نسبة 18% من المعلمين يرون بأن

الطريقة الفردية هي الأنسب لتصحيح الأخطاء ضمن التعابير الكتابية، "ولهذا التصحيح قيمة تربوية؛ فهو السبيل إلى إدراك أخطائه بنفسه ومعرفة الصواب، فإذا عولج التصحيح في حكمة ودقة، وروعيت الأسس التربوية السليمة، كانت وسيلة إلى تقويم قلم المتعلم ولسانه."[1]
كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



31 – النتائج المتعلقة بالسؤال الواحد والثلاثين:

نص السؤال على الآتي: ما نوع الأخطاء التي يرتكبها المتعلم أثناء الكتابة بشكل كبير؟

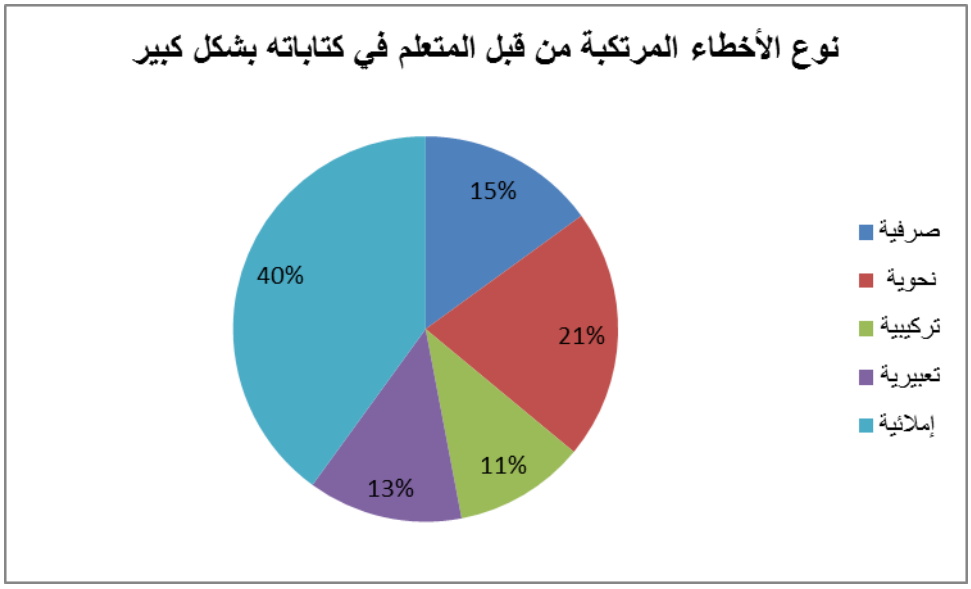
وكانت النتيجة كالتالي:

الاحتمالات	صرفية	نحوية	تركيبية	تعبيرية	إملائية	المجموع
العدد	13	18	9	11	34	85
النسبة المئوية	%15	%21	%11	%13	%40	%100

1 / عبد الرحمان عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، استراتجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص: 106

اختلفت الآراء وتباينت فيما بينها حول نوع الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون بشكل كبير فنجد نسبة 40 % من المعلمين يرون بأن احتمال الأخطاء الإملائية هو من أكثر أنواع الأخطاء المرتكبة من قبل المتعلمين، ليليها احتمال الأخطاء النحوية بنسبة قدرت بـ 21% ثم نجد نسبة 15% خصصت لاحتمال الأخطاء الصرفية، لتليها نسبة 13% لاحتمال الأخطاء التعبيرية، لنصل في الأخير إلى احتمال الأخطاء التركيبية وقدر بنسبة 11%.، وعليه "يجب أن يكون المعلم مرنا في حكمه لا يقسو على المتعلمين بل عليه أن يتجاوز عن بعض القصور في كتاباتهم؛ لأن جودة الأساليب لا تتأتى إلا متأخرة وبكثرة التدريب. "[1]

وكانت النتيجة كالآتي:



32 – النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والثلاثين:

نص السؤال على الآتي: هل يعاني المتعلم من الضعف في مادة التعبير؟

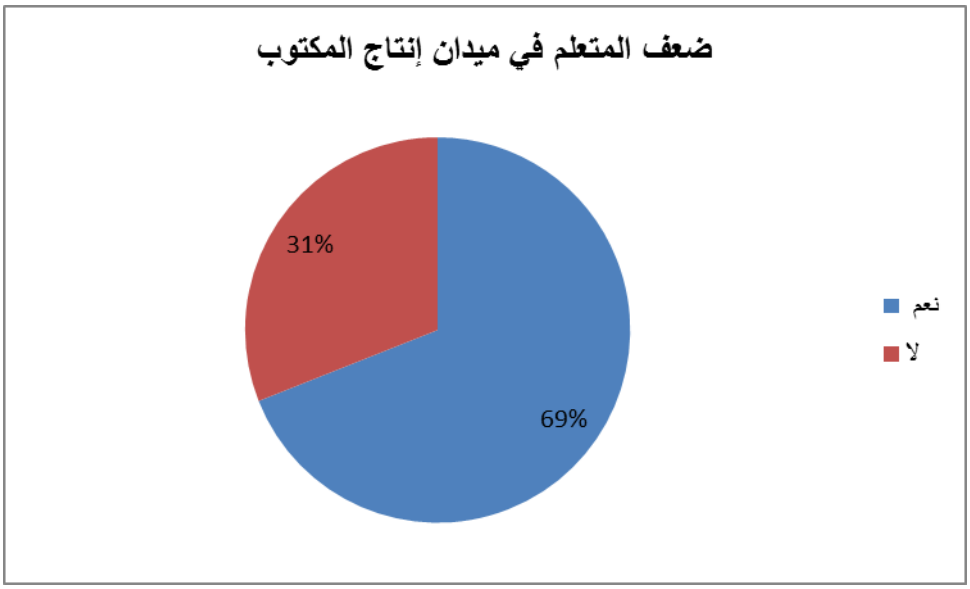
1 / عبد الرحمان عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، استراتجيات حديثة في فن التدريس، ص: 106

وكانت النتيجة كالتالي:

الاحتمالات	نعم	لا	المجموع
العدد	59	26	85
النسبة المئوية	%69	%31	%100

تبيّن النسب الموردة في الجدول على أن نسبة من المعلمين يلاحظون بأن المتعلم يواجه ضعفا في مادة التعبير؛ ويرجعون ذلك إلى عدة أسباب منها: عدم اهتمام المتعلم بالمطالعة باعتبارها غذاء العقل، وبها يمكن للمتعلم أن يكتسب الأسلوب الجيّد، بالإضافة إلى العزوف عن الحفظ، وهو لا يقل أهمية عن المطالعة، فالمتعلم اليوم ينفر بشكل كبير من الحفظ وهذا له تأثير سلبي على إنتاجاته وتعابيره، إضافة إلى عدم مراقبة ومتابعة الأولياء من خلال برمجة حصص تعبيرية في المنزل لأبنائهم، وعدم تخصيص حيزا زمنيا للمطالعة في المكتبة المدرسية، والاعتماد الكلي على الأنترنيت في إنجاز واجباتهم ينجم عنه زاد معرفي شبه منعدم ورصيد لغوي محدود، وهجران المتعلم للقواميس بسبب توفر الشرح في الكتب المدرسية، وفقدان المتعلم للثروة اللغوية؛ وذلك راجع إلى عدم استثمار المفردات المشروحة أثناء كل نشاط سواء الفهم المنطوق أو القراءة المشرحة أو النص الأدبي، وتعود المتعلمين على استعمال اللغة العامية في حياتهم اليومية ومن ثم صعوبة ترجمة أفكارهم بلغة عربية فصيحة، عدم قدرة المتعلم على توظيف مكتسباته القبلية بالشكل المطلوب، بينما من المعلمين يرون بأن المتعلم لا يعاني من مشاكل في مادة التعبير وذلك راجع لامتلاكه للرصيد اللغوي الثري الناتج عن الممارسة المستمرة للمطالعة، واستثمار ما يتم تداوله في كل ميدان سواء القراءة أو النص الأدبي في إنتاجاتهم.

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



33 – النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والثلاثين:

نص السؤال الآتي: ما الصعوبات والعراقيل التي تحول دون تحقيق نتائج أفضل في مادة اللغة العربية؟

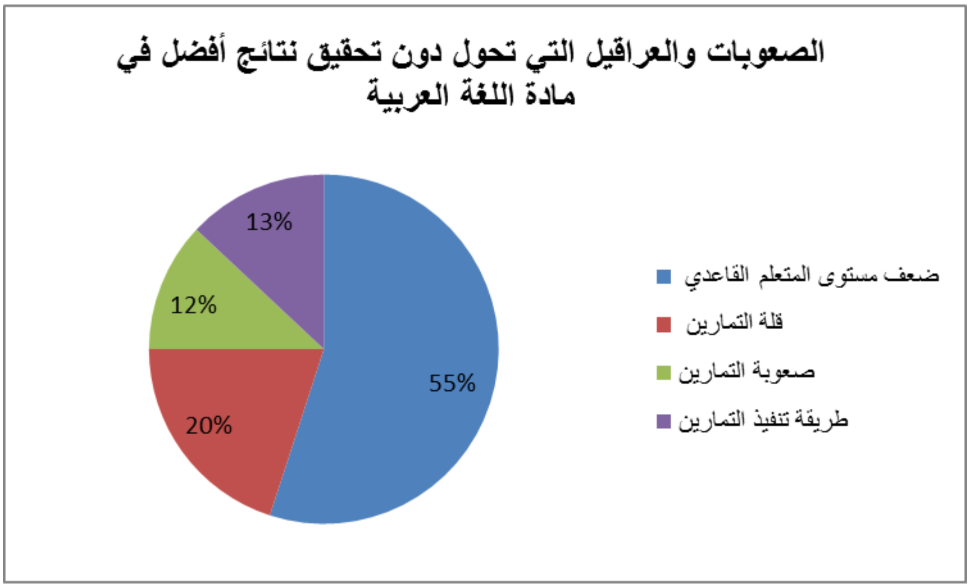
وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	ضعف مستوى المتعلم القاعدي	قلة التمارين	صعوبة التمارين	طريقة تنفيذ التمرين	المجموع
العدد	47	17	10	11	85
النسبة المئوية	%55	%20	%12	%13	%100

أنّ النسب المسجلة أعلاه تثبت وتدعم الاحتمالات التي افترضنا أن نقدمها كأسباب أساسية وجوهرية أدّت إلى الضعف الملحوظ لمستوى المتعلمين في مادة اللغة العربية، وقد حظي احتمال عينة ضعف مستوى المتعلم القاعدي بأعلى نسبة حيث بلغت نسبة المتعلمين الذين اختاروها 55%، يليها احتمال فئة قلة التمارين وقدرت بنسبة 20% باعتباره هو العامل

الأساسي لتدني مستوى المتعلمين، وأرجعت نسبة 13% أن التمارين المقدمة للمتعلمين تفتقر إلى أسس منهجية لتطبيقها، وفي الأخير تحصل احتمال صعوبة التمارين على نسبة 12% كونها لم يراع في إعدادها الأخذ لمبدإ التدرج من البسيط إلى المعقد، وألا تشتمل على أكثر من صعوبة واحدة في التمرين الواحد .

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



34 – النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والثلاثين:

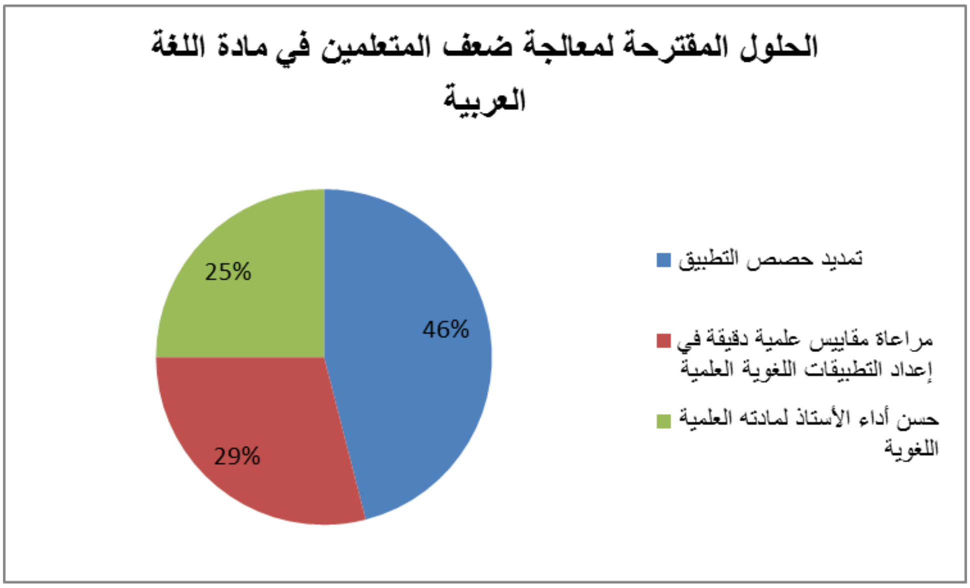
نص السؤال على الآتي: ماذا تقترحون لمعالجة ضعف المتعلمين في اللغة العربية ؟

وكانت النتيجة كالتالي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
تمديد حصص التطبيق	39	%46
مراعاة مقاييس علمية دقيقة في إعداد التطبيقات اللغوية والنحوية	25	%29
حسن أداء الأستاذ لمادته العلمية اللغوية	21	%25
المجموع	85	%100

لو أمعنا النظر في نتائج الجدول المبينة أعلاه لأدركنا أن أراء العينة تباينت واختلفت فيما بينها فنجد **46%** من المعلمين يرون بأن تمديد حصص التطبيق عامل مهم لمعالجة ضعف المتعلمين في اللغة العربية؛ وذلك بتخصيص حصص الدعم والمعالجة والأعمال الموجهة لتقديم تطبيقات متنوعة للمتعلمين، فضلا عن إعطاء واجبات منزلية تشتمل على تمارين محفزة، لترسيخ المعارف المكتسبة في الأنشطة وتثبيتها في ذهن المتعلم، بينما نجد **29%** من المعلمين يشيرون إلى مراعاة مقاييس علمية دقيقة في إعداد التطبيقات اللغوية والنحوية هو الحل الأمثل لتخفيف من تدني مستوى المتعلمين في اللغة العربية؛ وذلك لا يكون إلا بتعيين فريق تربوي متخصص يراعي في إعدادها مستوى المتعلمين ونضجهم العقلي، ومتدرجة في عرضها من البسيط إلى المعقد، في حين نجد نسبة **25%** يقترحون بأن حسن أداء المعلم لمادته العلمية اللغوية هو المنفذ الوحيد الذي من خلاله يمكن أن نعالج المشاكل التي يعاني منها المتعلمون في اللغة العربية، ويكون ذلك بالتحضير الجيّد للنشاط المقدم للمتعلم.

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



قام الأساتذة المستجوبون بتقديم بعض الاقتراحات تمحورت مجملها في النقاط التالية:

- انتقاء سندات تربوية هادفة لها علاقة مباشرة بحياة المتعلمين، ومناسبة لمستواهم العقلي وقدراتهم.
- تشجيع المتعلمين على المطالعة وقراءة الكتب.
- ضرورة توفير الوسائل التعليمية المناسبة لكل مؤسسة تربوية تساعد في تحصيل الكفاءة العلمية والعملية للمتعلم.
- ضرورة مراجعة الخبراء والمثقفين ودمجهم في إعادة تفعيل المنظومة التربوية.
- توعية أولياء المتعلمين بقيمة اللغة العربية.
- توظيف الوسائط التعليمية الحديثة من أجل خدمة اللغة العربية وتحسين استيعابها من قبل المتعلمين.
- الحرص على متابعة المتعلمين، والتنويع في تقديم المادة اللغوية لجذب اهتمامهم لها ومراعاة الفروق الفردية بينهم.
- تخصيص حصة قائمة بذاتها عقب كل درس قواعد لإنجاز التطبيقات وتصحيحها لترسيخ المفاهيم في ذهن المتعلم وتدريبه على توظيفها في الإنتاج الشفوي والكتابي.
- التقليل من عدد المتعلمين في القسم الذي يحول دون السير الحسن للنشاط التعليمي.
- تشجيع المتعلمين على التحدث باللغة العربية الفصحى من خلال الاهتمام بميدان فهم المنطوق وإنتاجه.
- تنويع المعلم لطرق وأساليب حديثة لتدريس أنشطة اللغة العربية، وتفادي استخدام أسلوب نمطي لكي لا يمل المتعلمون وينفروا منها.

مجمل القول فقد تم تحليل الاستبيان وفقا لمختلف الآراء ووجهات النظر التي تصب كلها في خدمة موضوع البحث، وعليه يتضح أنّ مناهج الجيل الثاني حاولت تدارك النقائص التي أغفلت عنها المناهج السابقة، فتمحورت حول المتعلم لتمكينه من تعلم كيفية الاستفادة من معارفه ومهاراته في وضعيات تواجهه في حياته اليومية والمستقبلية، ولكي يتحقق التعلم من أنشطة اللغة العربية بشكل أنفع وأنجع على المعلم أن ينطلق من وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية، وعليه يوصي المنهاج ببناء هذه الوضعيات بالشكل الذي يجعلها قريبة من محيط المتعلم المعيش ومن اهتماماته الحيوية.

خاتمة

أحمد الله الذي يسر لي بمنه وكرمه إتمام الدراسة، وأسأله سبحانه أن يجعلها عملا مقبولا في الدنيا والآخرة، وأنهي في ختامها إلى ذكر أبرز النتائج المتوصل إليها انطلاقا من الدراسة الوصفية التحليلية التقييمية للأنشطة اللغوية الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، وكذا الدراسة الميدانية المستنبطة من استجواب المعلمين والمرفقة بجملة من الاقتراحات والتوصيات.

أبرز هذه النتائج مجسدة في الملاحظات التالية:

1) يتميز الكتاب من حيث الشكل بحسن الإخراج من حيث التصميم الفني والألوان مقارنة مع سابقيه من الكتب، ويدخل هذا ضمن المحفزات التي تجعل المتعلم يرغب في القراءة والمطالعة، والتشوق لهما، صور مناسبة ومعبرة، طباعة جيدة، نوعية ورق لائقة، تغليف مناسب، وشكل الغلاف جذاب وجميل.

2) أرفقت النصوص ببعض الصور الملونة التي تشد انتباه التعلم إليها، فيعمل على الربط بينها وبين مضمون النص المقروء، لكن منها ما يتوافق ومنها ما لا يتوافق كما هو الشأن مع نص " ابنتي " فالصورة تحمل دلائل السرور والفرح بينما مضمون النص يحمل معاني الحزن.

3) من ايجابيات منهاج الجيل الثاني استحداث ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، مما أسهم في بناء لغة التواصل وتنمية مهارة الاستماع لدى المتعلمين.

4) النصوص المدرجة ضمن الأنشطة اللغوية (فهم المنطوق وفهم المكتوب (قراءة مشروحة، نص أدبي)) نصوص مجردة في معظمها يعتريها بعض الغموض والتعقيد، ولم يراع في انتقائها سن المتعلم ومستواه العقلي والجانب الحركي والوجداني والانفعالي وميوله واهتماماته، وتخلو من عنصر التشويق مما يجعل المتعلم ينفر منها بدل الإقبال عليها.

5) بعض نصوص الكتاب جاء مقتطفا من قصة مما أفسد حسن الانسجام بين فقرات النص، مما يشكل غموضا في ذهن المتعلم على سبيل المثال نص في كوخ العجوز رحمة.

6) افتقار القاعدة النحوية إلى أمثلة توضيحية وبعض الدروس النحوية المدرجة تفوق مستوى المتعلمين وقدرات استيعابهم كما هو مع درس النعت السببي.

7) عدم الاهتمام الجيد بالتمارين اللغوية عامة والتمارين النحوية خاصة، والتركيز على نوع على واحد والمتمثل في التمارين التحليلية التركيبية، وإعمال التمارين البنيوية التواصلية.

8) العنصر الزمني غير كاف لإنجاز وتصحيح التمارين اللغوية أثناء الحصة.

9) إهمال المواضيع التي تندرج ضمن التعبير الوظيفي والتركيز على المواضيع التي تتضمن التعبير الإبداعي.

10) عدم تخصيص حصص لتصحيح التعابير الكتابية المنجزة من قبل المتعلمين.

وعليه اقترح:

1) استبدال النصوص المجرّدة بأخرى مشوقة سهلة بعيدة عن التعقيد والتكلف، ومناسبة لمستوى المتعلم وقدراته وجاذبة لميولاته واهتماماته.

2) انتقاء النصوص الأدبية الهادفة لا البعيدة عن واقع المتعلمين المعيش، ومستمدة من خبراتهم وتجاربهم في الحياة .

3) صياغة القاعدة اللغوية في الكتاب المدرسي على أنماط ورسومات رياضية حتى يسهل على المتعلمين فهمها واستيعابها.

4)إعادة صياغة أسئلة التمارين اللغوية والتنويع فيها وعدم الاقتصار على نوع واحد، قصد ترسيخ وتثبيت المعارف المكتسبة لدى المتعلمين.

5) إدماج بعض التمارين التبليغية التواصلية لتعليم الظاهر النحوية بطريقة شيّقة التي لاحظنا انعدامها في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط.

6)تخصيص حصة للأعمال التطبيقية مستقلة عن حصة درس القواعد، بغية الوقوف على مواطن القوة لتعزيزها والكشف عن مواطن الضعف لمعالجتها.

7)تفويض لجنة من الأساتذة المختصين لبناء التمارين اللغوية بحيث تكوّن هذه اللجنة من خبراء في تعليمية اللغات واللسانيات وعلم النفس والتربية ومفتشين ومعلمين؛ لأنّ هذا العمل كبير ودقيق ويحتاج إلى تضافر الجهود.

8) تخصيص الوقت الكافي لتقويم كتابات المتعلمين وإشراكهم في ذلك، وتخصيص حصص استدراكية وتدريبات تدعيمية لعلاج الصعوبات التي تعترض تعلمهم اللغوي.

9)استدراك النقائص والثغرات الموجودة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط من أخطاء لغوية ومعرفية وفنية بإعادة طبعه في نسخ منقحة.

أخيرا أرجو أن أكون قد وفقت في تقديم هذه المادة بطريقة وظيفية فيها تسهيل وإيضاح وتقريب وشمول، كما يبقى هذا البحث بداية لموضوعات تتم وتكمل ما توصل إليه من توصيات واقتراحات، أسأل الله أن ينفع به وأن يعفو عما وقعت فيه من زلل، أملي أن يجد هذا العمل صدى طيبا في نفوس القراء الكرام على اختلاف مشاربهم، وتنوع اهتماماتهم.

ملاحق

ملحق رقم 01

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر – باتنة 1 –

كلية اللغة والأدب العربي والفنون

قسم اللغة العربية وآدابها

إلى مدير التربية الوطنية

ولاية أم البواقي

الموضوع: طلب الترخيص بإجراء استبيان من قبل الطالبة سمراء شلواش

نحيطكم علما بأن الطالبة سمراء شلواش مسجلة بالدراسات العليا لنيل شهادة الدكتوراه، تخصص اللسانيات واللغة العربية، وعنوان بحثها: تعليمية أنشطة اللغة العربية في منهاج الجيل الثاني في الكتاب المدرسي سنة أولى متوسط – دراسة تقييميه –، إشراف أ.د/ عز الدين صحراوي.

والطالبة بصدد تطبيق أداة بحثها وهي عبارة عن استبانه موجهة لأساتذة اللغة العربية للسنة الأولى متوسط.

لذا نرجوا من سيادتكم المحترمة الموافقة على هذا الاستبيان بما لا يتعارض والقوانين المعمول بها، مع جزيل الشكر والتقدير.

حرر ب باتنة في 2018/03/05

جامعة باتنة 1 – قسم اللغة والأدب العربي – مصلحة الدراسات العليا – كلية اللغة والأدب العربي والفنون

مساعد رئيس قسم اللغة والأدب العربي

مكلف بالدراسات العليا والبحث العلمي

د/ شـــراف شـــناف

ملحق رقم 02

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية أم البواقي
مصلحة التكوين و التفتيش
الأمانـــــة
Formation.oeb04@gmail.com

رقم/ 495 /0.8/م.ت.ت/2018

أم البواقي في : 08 /04/ 2018
رئيس المصلحة التكوين والتفتيش
إلى

السيد مدير: مدراء المتوسطات
ولاية أم البواقي .

الموضوع :**تقـــريـــم ســاعـــرة**

المؤيـــل : مراسلة جامعة بابنة (٢) بتاريخ ...

إيمـــاء لمضمـــون المراسلـــة الممولة أعـــــلاه

يشرفنـــي أن أطلـــب منكـــم تمكيـــن الطالب (ة) : سمراء شلواش

مـــن جامعـــــة بابنة (٢) تخـــصص اللسانيات اللغة العربية

مـــن إجـــراء تربـــص بمؤسستكـــم ابتداء مـــن يـــوم : 08 /04/ 2018

إلـــى غايـــة نهايـــة المهمـــــة .

رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
سعـــدي رابـــح

ملحق رقم 03

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر –باتنة 1 –

كليّة اللّغة والأدب العربيّ والفنون

قسم اللغة والأدب العربي

الاستبانة الموجهة لأساتذة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط

أساتذتي الكرام ؛

أضع بين أيديكم جملة من الأسئلة تخدم الجزء الأهم من بحثي في إطار إنجاز مذكرة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه الموسومة بـ" **تعليمية أنشطة اللغة العربية في منهاج الجيل الثاني في الكتاب المدرسي سنة أولى متوسط. دراسة تقييمية**"، وذلك من خلال دراستها دراسة تحليلية نقدية، علما أنني مسجلة في تخصص اللسانيات واللغة العربية، وأرجو من حضرتكم الموقرة توخي الصراحة ومبدأ الصدق في إجابتكم، والتي تعتبر خطوة مهمة لدراسة هذا الموضوع، من خلال دراسته دراسة شاملة، معتمدين في ذلك على خبرتكم في التدريس لتساهموا وإيّانا في عجلة البحث العلمي إلى الأمام، والمضي قُدما،في البحث عن الحلول العملية لخدمة منهج أفضل، وأتعهد بالكتمان والسرية التامة للمعلومات التي أفدتموني بها،وعدم استعمالها إلا فيما تسمح به أخلاقيات البحث العلمي.

إعداد الطالبة : سمراء شلواش إشراف الأستاذ الدكتور : عز الدين صحراوي

ملاحظة:

ضع علامة **(X)** أمام العبارة التي تحدد إجابتك على السؤال الذي يشملها، وذلك أثناء إجابتك على الأسئلة التالية:

j

المحور الأول: البيانات السوسيوديموغرافية :

الولاية : .....

البلدية : .....

المتوسطة:.....

الجنس: ذكر□ أنثى □

السن: .....

الأقدمية في التعليم : ..... سنة

نوعية التكوين العلمي والتربوي:

ليسانس التعليم العالـــي :□

التـــــخصص : .....

المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلمين:□

تكوين آخر اذكـر طبيعته:.....

المحور الثاني: البيانات الإبستمولوجية :

1-ما الأنشطة التي يتجاوب معها المتعلمون؟

أ-نشاط القراءة □

ب-نشاط القواعد □

ج-نشاط النص الأدبي □

د-نشاط التعبير□

هـ - دون جواب □

2-حسب رأيكم. ما البيداغوجيا المناسبة لتدريس أنشطة اللغة العربية ؟

أ-بيداغوجيا الأهداف□

ب- بيداغوجيا المحتويات □

ج-بيداغوجيا الكفايات□

د-دون جواب □

3- ما الآلية المناسبة ؟

أ-أداء سلوكي □

ب-أداء معرفي □

ج- مقاربة نصية □

د- دون جواب □

4- هل الوقت المخصص لكل نشاط كاف ؟

j

نعم□

لا □

دون جواب □

5-هل مضامين الأنشطة مناسبة لمستوى تفكيرهم وحاجاتهم؟

نعم□

لا □

دون جواب □

6- هل يراعى في تنفيذها ميول المتعلمين ورغباتهم ؟

نعم□

لا □

دون جواب □

7- هل تشتمل هذه الأنشطة على أسئلة تثير دافعية المتعلمين؟

نعم□

لا □

دون جواب □

8- ما مدى استجابة المتعلمين لأسئلة الأنشطة اللغوية؟

أ- ضعيفة □

ب-حسنة □

ج-جيدة □

د-دون جواب □

لماذا ؟

.....

.....

.....

دون جواب □

9- ما المهارات اللغوية التي تنميها هذه الأنشطة عند المتعلمين، وتراعي الفروق الفردية بينهم ؟

أ- التعبير الشفهي□

ب- التعبير الكتابي□

ج- القراءة □

د- الاستماع □

هـ - دون جواب □

اذكر السبب:

j

.....

.....

.....

دون جواب □

10- أين تظهر قدرة المتعلم، وحسن أدائه، وفهمه لمحددات النشاط اللغوي؟

أ- القراءة الجهرية □

ب-القراءة الصامتة □

ج-قراءة الاستماع □

د- دون جواب □

11- هل مضامين وتراكيب نصوص القراءة لها صلة بالأنشطة اللغوية؟

نعم □

لا □

دون جواب □

12- ما رأيكم في نصوص القراءة المختارة من حيث حجمها ؟

أ- طويلة □

ب -قصيرة □

ج-مناسبة □

د- دون جواب □

13- ما علاقة ذلك بأنشطة اللغة الأخرى ؟

.....

.....

.....

دون جواب □

14-هل ترون أن تدريس نشاط القواعد انطلاقا من النص:

أ-غاية □

ب - وسيلة□

ج- دون جواب □

15-هل مضامين النشاط اللغوي مختارة وفق مضامين النصوص المقررة؟

نعم□

لا□

دون جواب □

اذكر الفائدة:

.....

j

.....

.....

دون جواب □

16-كيف تقدمون نشاط القواعد ؟

أ-درسا□

ب-رافدا لنص□

ج- دون جواب □

ما فائدة ذلك؟

.....

.....

.....

دون جواب □

17-كيف تتم عملية تقويم نشاط القواعد ؟

أ-تمارين مباشرة □

ب- إدماج مكتسبات□

ج- كلاهما□

د- دون جواب □

18- أتعتمدون في التطبيق على التمارين الشفوية أكثر أو على التمارين الكتابية ؟

أ-التمارين الشفوية□

ب -التمارين الكتابية□

ج- حسب نوع النشاط □

د- دون جواب □

19-هل تستعينون بتمارين من إنشائكم أثناء حصة التطبيق، لترسيخ المهارات اللغوية لدى المتعلمين إلى جانب التمارين المقررة في الكتاب المدرسي ؟

نعم□

لا □

أكتفي بالتمارين المبرمجة في الكتاب المدرسي

د- دون جواب □

20-كيف يتم ضبط الوقت، في استغلال التمارين الموجهة لتدريب المتعلمين ؟

أ-التحضير الجيد □

ب- اختيار تمارين معينة □

ج-استغلال التطبيق المنزلي □

د- دون جواب □

j

21- ما القيم التي تغرسها نصوص المنهاج الجديد في شخصية المتعلم ؟

أ – دينية □

ب – أخلاقية □

ج- اجتماعية □

د- علمية □

هـ - إنسانية □

و- دون جواب □

ما أكثر قيمة أغفلها المنهاج وتراها ضرورية ؟

.....

د- دون جواب □

22 –هل الشواهد المستخدمة في الأمثلة الفنية البلاغية المبرمجة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط مناسبة لربط المتعلم بتراث أمته؟

نعم□

لا □

دون جواب □

وضح:.....

.....

.....

دون جواب □

23-هل الحجم الساعي لتدريس نشاط النص الأدبي كاف ؟

نعم□

لا□

دون جواب □

كيف تعالجون الموقف ؟.....

.....

دون جواب □

24-إضافة إلى الكتاب المدرسي هل تستخدمون وسائل تعليمية أخرى أثناء تقديمكم لنشاط النص الأدبي؟

نعم□

لا□

دون جواب □

إذا كانت الإجابة بنعم،اذكر بعضا منها .....

.....

.....

دون جواب □

j

25-هل تلمسون لدى المتعلمين رغبة واهتماما بنشاط النصوص الأدبية ؟

نعم□

لا□

دون جواب □

إذا كانت الإجابة بـ"لا" إلام يرجع سبب ذلك؟

.....

.....

.....

دون جواب □

26-ما رأيكم في النصوص المقترحة على المتعلمين في السنة الأولى من التعليم المتوسط ؟

.....

.....

.....

.....

دون جواب □

27-هل تتحقق الكفاءة المسطرة من درس التعبير الكتابي في كتابات المتعلمين؟:

نعم□

لا□

دون جواب □

28-هل تلمسون تحسنا لمستوى المتعلمين في التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات ؟

نعم□

لا □

دون جواب □

إذا كانت الإجابة بـ"لا" إلام يرجع سبب ذلك؟

.....

.....

.....

دون جواب □

29-هل الكتاب المدرسي قادر على تنمية قدرات ومهارات المتعلم في ميدان إنتاج المكتوب؟

نعم□

لا□

دون جواب □

j

إذا كانت الإجابة بـ "النفي " ما هي حسب رأيكم الآليات التي يتم بواسطتها تعويضهذا النقص؟

.....

.....

.....

دون جواب □

-30هل يصحح خلل ميدان إنتاج المكتوب وفق الطريقة :

أ-الجماعية□

ب- الفردية□

ج- كلتيهما □

د- دون جواب □

31-ما نوع الأخطاء التي يرتكبها المتعلم أثناء الكتابة بشكل كبير؟

أ-صرفية □

ب- نحوية□

ج- تركيبية□

د-تعبيرية□

هـ- إملائية□

و- دون جواب □

32- هل يعاني المتعلم من الضعف في مادة التعبير؟

نعم□

لا □

دون جواب □

إذا كانت الإجابة بنعم إلام يعود سبب ذلك ؟ .....

.....

.....

دون جواب □

33-ما الصعوبات والعراقيل التي تحول دون تحقيق نتائج أفضل في مادة اللغة العربية ؟

أ-ضعف مستوى المتعلم القاعدي □

ب- قلة التمارين □

ج-صعوبة التمارين □

د- طريقة تنفيذ التمرين□

هـ - دون جواب □

j

34–ماذا تقترحون لمعالجة ضعف المتعلمين في اللغة العربية ؟

أ –تمديد حصص التطبيق□

ب–مراعاة مقاييس علمية دقيقة في إعداد التطبيقات اللغوية والنحوية□

ج– حسن أداء الأستاذ لمادته العلمية اللغوية □

هـ – اقتراحات أخرى:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

و- دون جواب □

شكرا لتعاونكم

j

ملحق رقم 04

وضعية تعلّم الإدماج (1)

أ- الإنتاج:

قُمْتَ مع أفراد أسرتكَ بزيارةِ عَمَّتِك، بمناسبة عَوْدَةِ ابْنِها (محمّد) إلى البيت، بعد أدَائِه واجب الخدمة الوطنيّة.

أُكتُبْ مَوضوعًا تتحدّث فيه عن الأجواء السّائدة في بيت عمّتك أثناء مُعَايشة هذا الحدث، موظّفا : نمط السّرد، النّعت الحقيقي والضّمائر مع احترام علامات الوقف.

ب- التقويم :

1- اِبْنِ شبكةً لتقويم إنتاجك بِمُفْردك.

2- قارنْ المُنْتَج بالمعايير والمؤشّرات.

3- عيِّن مَوَاطن التّحكّم وعدم التّحكّم.

4- أَصْدِرْ حكمكَ؟

ج- أصوّبُ أخطائي :

1- يَقُولُونَ: «حَضَرَ فلانٌ الحَفْلَ إسْهَامًا في تَشجيعِ المَوَاهِب». والصّواب: مُسَاهَمَةً منه في تشجيعِ المَواهب؛ لأنّ إسْهَامًا مصدر الفعل أَسْهَمَ، والإسْهَام هو الاقتراع ؛ أمّا المُسَاهمة فهي مصدر للفعل (سَاهَمَ) والمساهمة تعني المشاركة.

2- يَقُولُون: «الآنِفُ الذّكْرِ» والصّواب أن يُقَالَ: المَذْكُورُ آنِفًا، أيْ: المتقدّمُ ذِكْرُهُ، لأنّ (آنِفًا) ظرف زمان وليست اسمًا مُشتقًّا.

3- يَقُولُون: (مُلْفِتٌ للنّظر) والصّواب: لافتٌ للنّظر، لأنّ لاَفِت اسم فاعل من الفعل الثّلاثي (لَفَتَ) وهو الصّواب عينُه.

ملحق رقم 05

29

وضعية تعلّم الإدماج (2)

أ- الإنتاج:

بمناسبة خروج جدّك من المستشفى، المصادِفِ لعيدِ ميلادِهِ، طَلبَ منك أخُوك الأكبرُ أن تُسَاعِدَه في إعدادِ حَفْلٍ متواضِعٍ في البيت إحتفاءً بهذه المناسبة السّعيدة.

أُكْتُبْ نصًّا تصفُ فيه أحوال الأسرة، مبرزًا فيه أهَمَّ الخطوات الّتي قُمْتُمَا بِهَا لإعداد هذا الحفلِ. موظّفا السّرد، النعت الحقيقي، أفعالاً بأزمنة مختلفة، الضّمائر مع احترام علامات الوقف.

ب- التقويم :

1- ابْنِ شبكة لتقويمِ إنتاجك.

المعايير	المؤشّرات	التحكّم	
		نعم	لا
الوجاهة	- توظيف السّرد. - توظيف النعت الحقيقي - توظيف الأفعال. - توظيف الضّمائر. - احترام علامات الوقف.		
سلامة اللّغة	- احترام قواعد النحو والصّرف والإملاء.		
الانسجام	- تسلسل الأفكار. - ملاءمتها للموضوع.		
الإتقان	- حسن عرض النّصّ. - مقروئية الكتابة.		

2- قارن النّصّ المُنْتَج بالمعايير والمؤشّرات.

3- عَيِّنْ مواضع التّحكّم وعدم التّحكّم.

4- أَصْدِرْ حُكْمَكَ.

j

j

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

1- المصادر والمراجع بالعربية :

أ - المعاجم :

أ- الجرجاني الشريف علي بن محمد الحسيني (ت 816 هـ)، معجم التعريفات، تح ودر محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير القاهرة: د ط. د ت.

ب- حسن شحاتة، زينب النجار، مراجعة حامد عمار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ،الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2003م

ت- الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب ، القاموس المحيط ، دار الجيل ، بيروت،لبنان، ج 4، د ت.

ث- محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، أليسكو، المنظمة العربية للثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، السنة الجامعية، 2011م.

ج-محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2011م.

ح-محمد أمين ضناوي، المعجم الميّسر في القواعد والبلاغة والإنشاء والعروض، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 1999م .

خ-ملحقة سعيدة الجهوية، إثراء فريدة شنان، . مصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح عثمان آيت مهدي، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009م.

د- ابن منظور، لسان العرب ، دار صادر ، بيروت، لبنان، ط1،ج1997،4م.

ب -الكتب:

1. أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي تأليفه وإخراجه الطباعي، دار المريخ، المملكة العربية السعودية، الرياض د ط، 1980م .
2. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمة اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 2009م .

j

3. أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4، 2013م .
4. أنطوان صياح وآخرون، تعلمية اللغة العربية ، دار النهضة العربية ،بيروت، لبنان، ج1،ط1، 2006م.
5. أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2014م.
6. باسم الصرايرة وآخرون، استراتجيات التعلم والتعليم، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، ط1، 2009م.
7. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007م
8. توفيق أحمد مرعي، محمد محمود حيلة، المناهج التربوية مفاهيمها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط7، 2009م .
9. جامعة المدينة العالمية ، طرق تدريس مواد اللغة العربية، ،2011م.
10. جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، عمان، الأردن . ط1، 2001م.
11. حسن شحاتة :

أ. أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة، ط4، 2004م.

ب.المرجع في التدريس والتقويم (تحديات عصرية ورؤى إبداعية)، دار العالم العربي، ط1،، القاهرة، 2012م.

ج. المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط3، 2003م.

j

د. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، 2000م .

12. حسن نور الدين، الدليل إلى قواعد اللغة العربية، دار العلوم العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1996م.

13. خليل إبراهيم بشير وآخران، أساسيات التدريس، دار المناهج، عمان . الأردن، د ط، 2010م.

14. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة،

أ. أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2000م.

ب.فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، اربد ، الأردن، ط1 ،2009م.

15. رشدي أحمد طعيمة:

أ. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، (إعدادها – تطويرها – تقويمها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د ط، 2004م.

ب. المعلم (كفاياته، إعداده، تدريبه)، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2006م.

16. زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2011م.

17. سامي الدهان، المرجع في تدريس اللغة العربية للمدارس الإعدادية والثانوية، مكتبة أطلس، دمشق، 1962م.

18. سيبويه (بشر بن عمرو بن عثمان بن قنبر)، الكتاب، تح، عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1992م.

19. سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير(بين التنظير والتطبيق)، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004م.

j

20. سعادة عبد الرحيم خليل، توجهات معاصرة في التربية والتعليم، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 1، 2013م.
21. سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ،الدار المنهجية ،عمان، الأردن، ط1، 2015م.
22. سهيلة كاظم الفتلاوي، المنهاج التعلمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، عمان ،الأردن ،ط1، 2006م
23. شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، تر قاسم المقداد، محمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق، د ط، د ت.
24. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، الجزائر، ط8، 2016م.
25. طه حسين الديليمي،سعاد عبد الكريم الوائلي ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، ط1، 2009م.
26. عاطف الصيفي، المعلم واستراتجيات التعليم الحديث، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م.
27. عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط1، 2009م.
28. عبد الرحمان عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، استراتجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2008م .
29. عبد الفتاح حسن البجة ،
أ. أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2001م.
ب. أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق، المرحلة الأساسية الدنيا، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2000م

j

30. عبد علي حسين صالح، النحو العربي –منهج في التعلم الذاتي –، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2009م.
31. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط 14، د ت.
32. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، د ط، 1995م.
33. عبيدة صبطي، نجيب بخوش، الدلالة والمعنى في الصورة، دار الخلدونية، الجزائر، ط1، 2009م.
34. علي أحمد مدكور :
أ. تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006م .
ب.طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007م .
ج. مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د ط، 2001م.
35. علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي "الأسس المعرفية والديداكتيكية، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1998م.
36. علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، (د ط)، طرابلس، لبنان، 2010م.
37. عمر أحمد همشري، مدخل إلى التربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، ط2، 2007م.
38. فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، ط1، 2003م.
39. فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية ،ط2، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2000م .
40. فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية دار يافا للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2011م.

j

41. فؤاد محمد موسى، المناهج، (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيمها)، جامعة المنصورة، د ط، 2002 م. نسخة إلكترونية .

42. كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة،، القاهرة، ط2، 2001م .

43. الطاهر خليفة القراضي، الأسس النحوية والإملائية في اللغة العربية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2002م

44. عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، الناشر: مكتبة غريب، د ط، 1975م.

45. لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، أستاذ مكلف بالدروس، معهد الأدب واللغة، جامعة بشار.

46. محسن علي عطية :

أ. الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006م .

ب.مهارات الاتصال اللغوي وتعلمها، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2007م .

ج. الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2009م.

47. محمد الدريج، مدخل إلى التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب للنشر، د ط، 2000م .

48. محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2011م.

49. محمد السيد علي الكسباني، المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق، مؤسسة حورس الدولية للنشر، الاسكندرية، مصر، ط1، 2010م .

50. محمد حسن حمادات، المناهج التربوية،(نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها)، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2009م.

j

51. محمد حميد المسعودي وآخران، بروتوكولات تنويع التدريس في استراتجيات وطرائق التدريس (ميثاق قيمي)، الدار المنهجية للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن، ط1، 2015م .
52. محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، قناة السويس 1998م .
53. محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2006م.
54. محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة ، عمان ، الأردن، ط9، 2014م.
55. محمود عبد الحليم منسى، التعلم (المفهوم، النماذج، التطبيقات)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د ط، 2003م.
56. مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، لبنان، ط1، 2011م .
57. هادي أحمد الفراجي، موسى عبد الكريم أبو سل، الأنشطة والمهارات التعليمية، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ط1، 2006م .
58. وليد أحمد جابر:
أ. تدريس اللغة العربية، مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002م.
ب.طرق التدريس العامة وتخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان، الأردن، د ط، 2005م.
59. يحيى محمد نبهان، الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، 2012م.

j

ج- الدوريات و المجلات:

1. أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية (أهميتها، مصادرها، ووسائل تنميتها)، عالم المعرفة، الكويت، العدد 12، 1996م.
2. بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات العربية، جامعة باجي مختار عنابة، 2009م .
3. بوغازي الطاهر، الكتاب المدرسي وظائفه وأهدافه، تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية – الرهانات والتحديات – يومي 29-30 نوفمبر 2016م، منشورات وحدة تلمسان، الإصدار 3 ،2017م .
4. عبد الرحمان الحاج صالح:

أ. الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي (بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج 1، موفم للنشر، الجزائر، 2007م).

ب. بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2007م.

5. سليمة مدور، (مداخلة) ، عناصر الإخراج الطباعي للكتب المدرسية ومواصفاتها، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع وآفاق، أعمال الملتقى الوطني المنظم يومي 24 و25 نوفمبر 2007م، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، طبع جوان 2008م.
6. محمد الأمين خلادي، تعليمية الاختيار وفاعليته التربوية بين تقويم المعلم وتلقي المتعلم، قراءة ميدانية في نصوص كتاب اللغة العربية وموضوعاته نصوص السنة الخامسة من التعليم الابتدائي نموذجا، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع وآفاق، أعمال الملتقى الوطني المنظم يومي 24 و25 نوفمبر 2007م، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، طبع جوان 2008م.
7. نور الدين أحمد قايد، وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد8، جامعة غرداية، 2010م .

j

د- الوثائق التربوية:

1. دعاس سيد علي، دليل المعلم في التربية الإسلامية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر،2016م.
2. السعيد يطوي، مفتش التعليم المتوسط للغة العربية وآدابها، تعليمية أنشطة اللغة العربية وفق مقتضيات المقاربة بالكفاءات، مديرية التربية لولاية سطيف، مفتشية التعليم المتوسط، الاختصاص: اللغة العربية وآدابها، المقاطعة الثامنة، 2015/ 2016م.
3. صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ،دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2012م.
4. عبد الله لوصيف، الجيل الثاني للمناهج المدرسية: من التصميم إلى التنفيذ، جويلية 2015، الحراش،
5. اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة 2016م.
6. المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية ،المشروع الأولي لمنهاج التعليم المتوسط، مارس 2015م.
7. المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2015م.
8. محفوظ كحوال، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، 2017م
9. محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي قي اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم (المطبعة الوطنية للفنون المطبعية)، 2015-2016م.
10. ميلود غرمول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من العليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر

j

11. نور شرف الراجحي دليل المفاهيم التربوية في المناهج وطرق تدريس العلوم، الفصل الدراسي الثاني، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، 1430م.
12. وزارة التربية الوطنية، الإطار العام لمنهج التعليم المتوسط، وزارة التربية، 2016م.
13. وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، جوان 2013.
14. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، 2014/2013م،
15. وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الحراش، الجزائر، 2004م.

هـ- الرسائل الجامعية:

- محمد صاري، محاولات تيسير النحو قديما وحديثا – دراسة تقويمية في ضوء علم تدريس اللغات –، رسالة دكتوراه، إشراف: عبد الرحمان الحاج صالح، جامعة عنابة، 2002م – 2003م.
- زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط – دراسة وصفية تحليلية –، رسالة ماجستير، إشراف: السعيد بن إبراهيم، جامعة باتنة 1، 2010– 2011 م.
- فتيحة حايد، المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط دراسة تحليلية نقدية –، رسالة ماجستير، إشراف: عبد الكريم بورنان، جامعة باتنة 1، 2011–2012م.

3- المراجع الأجنبية:

1. BRAWN,H,Douglas ,principles ,of language Learning ,andteaching ,pearson Longman ,2006.
2. Cuq Jean , Pierre, Dictionnaire didactique du français langue étrangère et second , clé international , paris , 2003 .
3. Jean Dubois et des autres auteures , Dictionnaire du linguistique , la rousse , paris , 2002.

j

j

العنوان	الصفحة
مقدمه	ا – و
الفصل الأول: مفاهيم في التعليمية ودراسة المناهج وتحليله	09 – 82
تمهيد	09
المبحث الأول: التعليمية مفاهيم وإجراءات	09-19
1-تعريفها	09
أ – لغة	09
ب –اصطلاحا	10
2-فروعها	11-12
3-خصائص العملية التعليمية	12-13
4-أقطاب العملية التعليمية	13-17
أ –المتعلم	13
ب –المعلم	13-14
ج –المعرفة	14-15
د- بيئة التعلم	15

5-المرجعيات النظرية للمناهج التربوية الجديدة	19-17
أ - النظرية المعرفية	17
ب - النظرية البنائية الاجتماعية	18-17
ج-نظرية الذكاءات المتعددة	19-18
د- علم النفس الفارقي	19
المبحث الثاني: دراسة المنهاج وتحليله	83-20
1-مفهوم المنهج بين التقليد والتجديد :	25-20
1-1-المعنى اللغوي للمنهج	20
1-2-المفهوم التقليدي للمنهاج	21-20
1-3- المفهوم الحديث للمنهاج	23-22
1-4- مفهوم المنهج الدراسي كنظام	25-23
2- المناهج التربوية الحديثة	68-25
2-1-مفهومها	27-26
2-2-أسسها	33-28
2-3-مبادؤها	35-33
2-4- عناصرها	68-35
3-تطوير المناهج التربوية	72-69

3-1-مفهومه	70-69
3-2-أسسه	70
3-3- دواعيه	71-70
3-4- مجالاته	71
3-5- أساليبه	72
3-6- مراحل تطويرها	72
4- من مناهج الجيل الأول إلى منهاج الجيل الثاني	82-73
4-1- منطلقات المناهج المبنية على وفق المقاربة بالكفاءات	74-73
4-2-أهداف كتابة منهاج الجيل الثاني	74
4-3-صفات منهاج الجيل الثاني	75
4-4- محاور هيكلة المنهاج الجيل الثاني	76
4-5- عقد مقارنة بين مناهج الجيل الأول ومنهاج الجيل الثاني	82-77
خلاصة	83
الفصل الثاني: الدراسة الوصفية لكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط	177-84
تمهيد	86
المبحث الأول: الكتاب المدرسي	90-86

1—تعريفه	87-86
4-أهدافه	88-87
3-أهميته	89
4-الأسس التي يتبني عليها الكتاب المدرسي	90-89
المبحث الثاني: التعريف بالكتاب (الدراسة الوصفية)	176-90
1-من حيث الشكل	94-90
2 - من حيث المضمون	177-94
خلاصة	178
الفصل الثالث :الدراسة التحليلية التقييمية لكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط	269-179
تمهيد	181
المبحث الأول: تقييم كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط	269-181
1- من حيث الشكل:	195-181
2- من حيث المضمون:	257-195
المبحث الثاني: مسرد لمعظم الأخطاء الواردة في الكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط	268-258
خلاصة	269

الفصل الرابع: الدراسة الاستطلاعية والمعاينة الميدانية	323-270
تمهيد	272
1- مجتمع الدراسة	272
2- عينة الدراسة	274-272
1- 1 – متغير الجنس	275-274
1 – 2 – متغير المؤهل العلمي	276-275
1 -3- متغير الخبرة التدريسية	277-276
2-أداة البحث	278
3-عرض نتائج الدراسة وتحليلها	321-279
خلاصة	322
خاتمة	327-323
ملاحق	341-328
قائمة المصادر والمراجع	352-342
فهرس الموضوعات	358-353

الملخص

الملخص :

تعليمية اللغة العربية من المواضيع الجوهرية ، التي نالت نصيبا وافرا من الأبحاث والدراسات ضمن حقول المنظومات التربوية، والكتاب المدرسي من أهم الوسائل التي ترتكز عليها العملية التعليمية التعلمية؛ لأنّ محتواه يرتبط بالدراسات المهمة في ميدان تعليم وتعلم أنشطة اللغة، وتفيد عملية تحليله و تقييمه في الكشف عن نقاط الضعف للعمل على إزالتها ونقاط القوة للإبقاء عليها ودعمها، لذلك كان الهدف من الدراسة هو الكشف عن أهم مضامين الإصلاح التي جاء بها منهاج الجيل الثاني لكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، من خلال العمل على تقييم الأنشطة اللغوية المدرجة ضمنه، وهذا ما جعل الدراسة تتوصل في الأخير إلى مجموعة من الاستنتاجات من بينها: من ايجابيات منهاج الجيل الثاني استحداث ميدان فهم المنطوق وإنتاجه الذي يسهم في بناء لغة التواصل وتنمية مهارة الاستماع لدى المتعلمين، معظم النصوص الواردة ضمن الأنشطة اللغوية نصوص مجردة، يعتريها بعض الغموض والتعقيد، ولم يراع في انتقائها مستوى المتعلمين وميولاتهم، عدم تناسب حصة إدماج المكتسبات القبلية للمتعلمين مع منجزاتهم التعبيرية.

الكلمات المفتاحية : الكتاب المدرسي، الأنشطة اللغوية، المتعلم، مناهج الجيل الثاني

Summary:

The teaching of the Arabic language is one of the core topics, which has received an abundant share of research and studies within the fields of educational systems, and the textbook is one of the most important tools on which the educational learning process is based. Because its content is related to important studies in the field of teaching and learning language activities, and the process of analyzing and evaluating it is useful in revealing weaknesses to work on removing them and strengths to maintain and support them, so the aim of the study was to uncover the most important contents of reform that came in the second generation curriculum for language book The Arabic language for the first year of intermediate education, by working on evaluating the linguistic activities included within it, and this is what made the study finally reach a set of conclusions, among them: Among the advantages of the second generation curriculum is the development of the field of speech understanding and production, which contributes to building the language of communication and developing the skill of listening For the learners, most of the texts contained within the linguistic activities are abstract texts, which are subject to some ambiguity and complexity, and did not take into account in their selection the level of the learners and their preferences, the disproportionate share of the integration of the learners' tribal gains with their expressive achievements.

Key words: textbook, language activities, learner, second generation curriculum