وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

كلـية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

محتوى النّحو والصّرف في مقرّرات اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط _ دراسة تقويميّة _

أطروحة مقدمة لنيل دكتوراه الطور الثالث في اللغة والأدب العربي

تخصّص: اللّسانيات النّصية وتعليميّة اللّغة العربيّة

إعداد الطالبة:

بن السايح عائشة

إشراف الدكتور:

إسماعيل سيبوكر

نوقشت يوم 2020/2/26 أمام لجنة المناقشة المكوّنة من :

أ.د.عبد القادر البار	جامعة ورقلة	رئيسا
أ.د. مباركة خمقاني	جامعة ورقلة	مناقشا
د. هنية عريــف	جامعة ورقلة	مناقشا
د. محمد مـــــدور	جامعة غرداية	مناقشا
د.محمد سعيد بن السعد	جامعة غرداية	مناقشا

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

كلـية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

محتوى النّحو والصّرف في مقرّرات اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط _ دراسة تقويميّة _

أطروحة مقدمة لنيل دكتوراه الطور الثالث في اللغة والأدب العربي

تخصّص: اللّسانيات النّصية وتعليميّة اللّغة العربيّة

إعداد الطالبة :

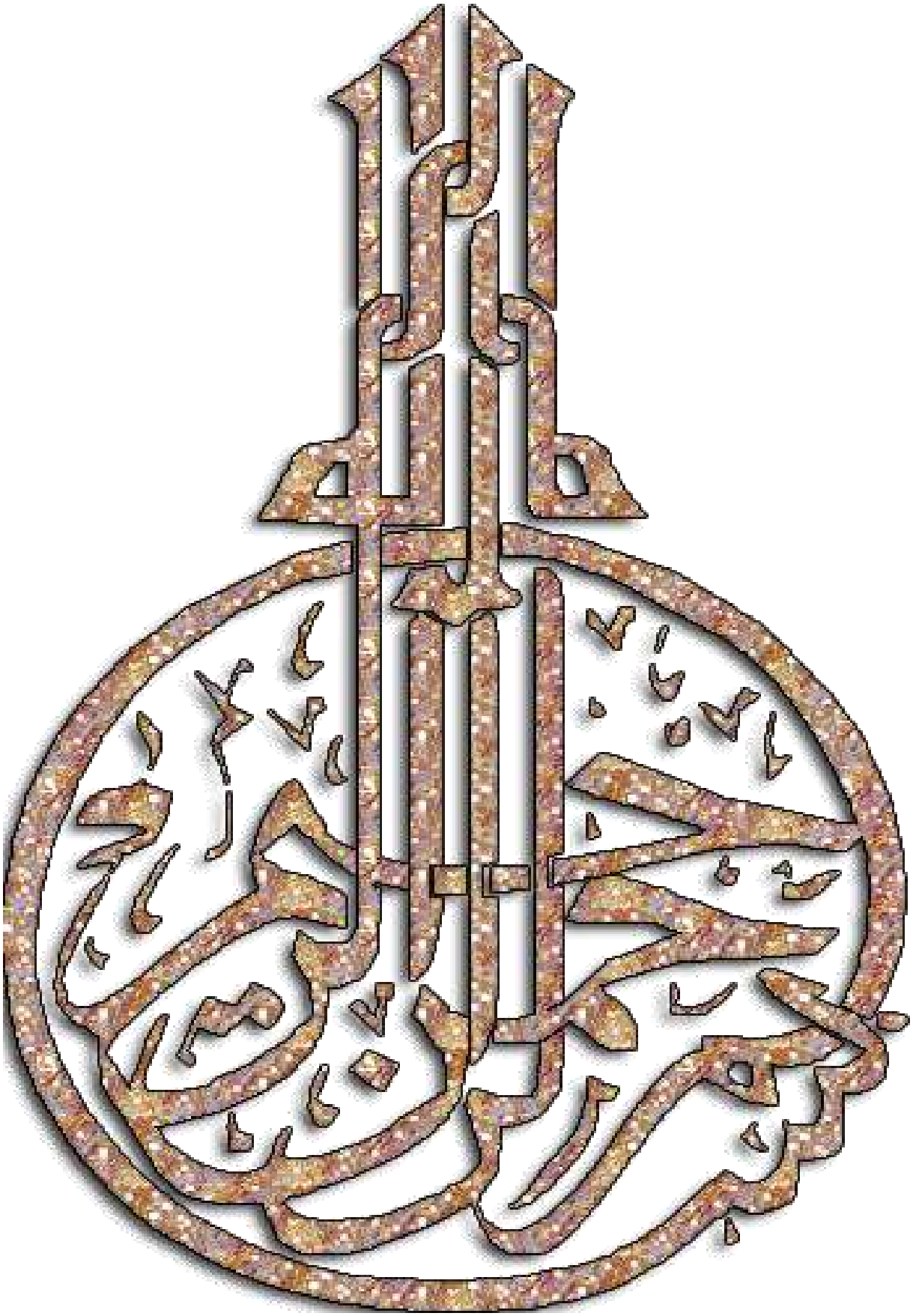
بن السايح عائشة

إشراف الدكتور:

إسماعيل سيبوكر

نوقشت يوم 2020/2/26 أمام لجنة المناقشة المكوّنة من :

أ.د.عبد القادر البار	جامعة ورقلة	رئيسا
أ.د. مباركة خمقاني	جامعة ورقلة	مناقشا
د. هنية عريف	جامعة ورقلة	مناقشا
د. محمد مدور	جامعة غرداية	مناقشا
د. محمد سعيد بن السعد	جامعة غرداية	مناقشا



﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ
وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ﴾

[سورة التوبة: 105]

مقدّمة

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف خلق الله محمد صلى الله عليه وسلم وبعد:

يشتكي الكثيرون في مجال تعليم اللغة العربية من ظاهرة الضَّعف اللغوي بين المتعلمين، ويُرجِع بعض الباحثين هذه الظاهرة بما فيها الضّعف في مادتي النحو والصرف إلى أسباب متعددة، فهناك من يرى أنّها نتيجة انتشار العامية في الوطن العربي، وهناك من يرجعها إلى ثنائية اللغة بين المدرسة والبيت والشارع، وهناك من يقول أنّها تعود إلى المعلّم وتأهيله وطريقة تدريسه، ومن الباحثين من يرى أنّ السّبب هو تصميم المناهج والكتب المدرسية؛ فموضوعات النحو، والصرف، ومفرداتهما المختارة، وطريقة معالجتهما، وعرضهما في الكتب المدرسية، لا تساعد على تحقيق الهدف الأساس، وهو تعلّم اللغة العربية وامتلاك مهاراتها للتّواصل بها، ومهما تعدّدت أسباب الضّعف اللغوي، فإنّ قصور مناهج اللغة العربية، وكتبها يعدّ من أبرز الأسباب، ومن هذا المنطلَق جاءت هذه الدراسة المعنونة ب: "**محتوى النحو والصرف في مقررات اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط دراسة تقويمية**" والتي تطرح التساؤل الرئيس الآتي: **هل يخضع المحتوى النحوي والصرفي في مقررات اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر لمعايير علمية في اِختياره؟**

ويتفرع السؤال إلى الفروع التالية:

1/ فيم تتمثل معايير الاختيار السليم لمحتوى النحو والصرف في الكتاب المدرسي ؟

2/ هل تراعي موضوعات محتوى النحو والصرف معايير الاختيار السليم؟

3/هل تراعي النّصوص والأمثلة المُستعان بها في تدريس النحو والصرف معايير الاختيار السليم؟

4/ هل تراعي أسئلة المناقشة والقاعدة معايير الاختيار السليم؟

5/ هل تراعي التمارين اللغوية الخاصة بدرس النحو والصرف معايير الاختيار السليم؟

وقد تكوّنت عينة الدراسة من كتب اللغة العربية للطّورين؛ الأول والثاني من التعليم المتوسط(السنة الأولى والثانية والثالثة) في الجزائر، خلال المواسم الدراسية من 2016-2019، والسبب في اختيار هذه العينة هو عدم صدور كتاب اللغة العربية الجديد للسنة الأخيرة التي تتمّم المرحلة المتوسطة، وهي السنة الرابعة(الطور الثالث).

كانت أسباب اختيار الباحثة لهذا الموضوع ذاتية، وموضوعية؛ أمّا الذاتية فهي رغبتها في خدمة اللغة العربية، والإسهام في الحفاظ عليها، وترقية تعليمها، وأمّا الموضوعية فتتمثل في تسليط الضوء على واقع النحو والصرف في المناهج الجديدة للغة العربية_**مناهج الجيل الثاني من الإصلاح التربوي**_ بغرض الاهتمام به، وتجويده، وتحسينه، وتنقيحه قدر الإمكان، حتى لايكون سببا من أسباب الضعف اللغوي لدى الناشئة.

هدفت الدراسة إلى توضيح، وتحديد المعايير العلمية في اختيار محتوى النحو والصرف في الكتاب المدرسي، ثمّ الكشف عن مدى الإلتزام بها في مقررات اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، ومعرفة مدى جودة هذا المحتوى من خلال درجة التزامه بهذه المعايير، وإبراز نقاط القوة لتعزيزها، ونقاط الضعف لِاقتراح الحلول المناسبة، من أجل التّحسين والتطوير قدر الإمكان.

تتّضح أهمية الدّراسة مّما سبق؛ فالحرص على جودة محتوى القواعد النحوية والصرفية في الكتب المدرسية من أهم الخطوات في سبيل معالجة الضَّعف اللغوي في المدارس، كما أنّ معالجة هذا الموضوع في مرحلة التعليم المتوسط يكتسي أهمية كذلك؛ فهذه المرحلة تُبنى عليها المراحل التعليمية اللاحقة، وإذا تمكّن المتعلم من اللغة فيها سهلت عليه فيم بعدها.

وللوصول إلى أهداف الدراسة المحدّدة تمّ توزيع العمل على بابين؛ باب نظري وآخر تطبيقي، أمّا الباب الأول الخاص بالجانب النّظري فقد قسّم على فصلين؛ تطرّق أوّلهما إلى المحتوى التعليمي من خلال أربعة مباحث، تحدّث أوّل هذه المباحث عن مفهوم المحتوى التعليمي، وعناصره التي يتكوّن منها، أمّا المبحث الثاني فخُصّص لمعايير

اختياره، وتناول المبحث الثالث معايير تنظيمه، أمّا المبحث الرّابع فتطرّق إلى عملية تحليل هذا المحتوى، وتقويمه.

أمّا الفصل الثاني فتطرّق إلى محتوى النحو والصرف من خلال أربعة مباحث؛ تعلّق أوّلها بالنّحو والصرف إذ تحدّث عن مفهومهما، وعلاقة النحو بالإعراب، وموقعه في بنية اللغة الطبيعية، وميدان علم الصرف، واستقلال هذا الأخير عن النحو عند العرب.

أمّا ثاني المباحث الأربعة فتطرّق إلى تدريس النحو والصرف في المرحلة المتوسطة محدّدا هذه المرحلة وخصائص المتعلمين فيها، ومبرزا أهداف هذا التدريس، ومعالجا مسألة كون النحو هو المشكلة في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، موضّحا في الأخير النّحو الذي يجب تعليمه وتعلّمه.

أمّا ثالث المباحث فخصّص لمحتوى النحو والصرف في الكتاب المدرسي، وقد عُرِض فيه مفهوم الكتاب المدرسي، ووظائفه، ومفهوم محتوى النحو والصرف، ومجالاته في الكتاب المدرسي، وخُتِم المبحث بمعايير اختيار هذا المحتوى.

ولأنّ النحو والصّرف لا ينفصلان عن اللغة _في التعليم الحديث الذي يتبنّى دمج فروع اللغة_ خُصّص المبحث الرابع للحديث عن مكانة اللغة العربية، وقواعدها(النحوية والصرفية) في مناهج الإصلاح التربوي الجديدة في الجزائر، وقد بحث المبحث الإصلاح التربوي الجديد في مفهومه، ودواعيه، ومناهجه، وأثره على اللغة العربية وقواعدها في مناهج التعليم المتوسط_الجيل الأول_.

أمّا الباب الثاني الخاص بالجانب التطبيقي فقد قُسّم هو الآخر على فصلين؛ قسّم أوّلهما، والخاص بدراسة المجال الأول والثاني من المجالات الأربعة لمحتوى النحو والصرف(مجال الموضوعات، ومجال النصوص والأمثلة) على ثلاث مباحث؛ وضّح المبحث الأوّل منها إجراءات الدّراسة وطريقة التّحليل، أمّا الثّاني فتمّ فيه عرض ومناقشة النتائج المتعلّقة بمجال الموضوعات، واختصّ المبحث الثالث بعرض ومناقشة النتائج المتعلّقة بمجال النصوص والأمثلة.

أمّأ ثاني الفصول والمتعلّق بالمجالين الثالث والرابع(مجال المناقشة والقاعدة، مجال التمارين اللغوية) فقد قُسّم على ثلاثة مباحث؛ خُصّص أوّلها لعرض ومناقشة النتائج المتعلّقة بمجال المناقشة والقاعدة، وخُصّص ثانيها لعرض ومناقشة النتائج المتعلّقة بمجال التمارين، أمّا ثالث المباحث فخُصّص لمقارنة محتويات النحو والصرف في كتب اللغة العربية الثلاثة من حيث مراعاتها لمعايير الاختيار. وخُتمت الدراسة بخاتمة تضمّنت أهمّ النتائج المُتَوَصّل إليها.

للحصول على نتائج دقيقة، وجادّة اعتمدت الدراسة المنهجَ الوصفي، الذي يُعدّ الوصف والتحليل أداتين إجرائيتين له.

كغيرها لم تخل الدراسة من الصعوبات المعترضة، وأبرزها صعوبة إعداد أداة الدراسة، وكذلك قلّة الدّراسات الجزائريّة في مجال النّحو المدرسي، إذ لم تجد الباحثة سوى دراستين؛ واحدة هي مقال منشور في مجلة التواصل، عنوانه: واقع المحتوى النحوي في المقرّرات المدرسيّة تحليل ونقد، لصاحبه محمد صاري، وكان الهدف من هذه الدراسة هو معرفة مدى استجابة المحتوى لاحتياجات المتعلمين عامة، وأهداف التعليم الوظيفي خاصة، وذلك من خلال معاينته وفحصه في الكتب المدرسية من حيث أهدافه، ومصطلحاته، وتعريفاته، وطريقة انتقائه واختياره، وطريقة تنظيمه وترتيبه.

هَدَفُ هذه الدراسة قريب من هدف دراسة الباحثة إلا أنّ هذه الأخيرة لا تكتفي بالتحليل، والنقد بل تتجاوزهما إلى التقويم، كما أنّ هذه الدراسة لم تَسِرْ وفق منهجية معينة، وإنّما هي بمثابة ملاحظات نقدية متفرّقة، بينما سارت دراسة الباحثة وفق منهجية محدّدة، واختصّت بجانب واحد من جوانب محتوى النحو والصرف، وهو جانب "اختياره".

أمّا الدراسة الثانية فهي أيضا مقال، عنوانه: دراسة تحليلية نقدية لكتاب القواعد المقرّر للسنة السابعة من التعليم الأساسي، لصاحبته حبيبة لعماري بودلعة التي تهدف من خلال الدراسة إلى تحليل الكتاب ونقده (مدونة الدراسة) من حيث المنهجية المتّبعة لتقديم الدروس، سواء ما تعلّق منها بالنصوص المخصّصة لاستنباط القواعد النحوية، أو محتوى التدريبات النحوية.

تتّفق هذه الدّراسة مع دراسة الباحثة في كونها تحلّل وتنقد موضوعات القواعد، ونصوصها، وكذلك تدريباتها غير أنّها تركّز على جانب العرض والتّنظيم (الجانب المنهجي)، أمّا دراسة الباحثة فتناقش جانب الاختيار .

كما أنّ هذه الدراسة لم تتطرّق إلى عنصر "القواعد" في الكتاب المدرسي، ولم تستند إلى مقاييس علمية واضحة، ومحددة.

أمّا الدّراسات السابقة العربية فمنها رسالتي ماجستير ودكتوراه؛ عنوان رسالة الماجستير هو: دراسة تحليلية تقويمية لكتابي قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن، لصاحبها علي صالح ناهد سليمان أحمد، هَدَفَ من خلالها إلى تحليل كتابي النّحو والصّرف للمرحلة الثّانوية في الأردن لمعرفة الموضوعات النّحوية الوظيفية فيهما، ولمعرفة درجة التزام الكتابين بمعايير الدرس النحوي الوظيفي .

تتفق هذه الرسالة مع دراسة الباحثة في كونها سعت إلى معرفة الموضوعات الوظيفية في محتوى النحو والصرف، كما تتّفق معها في كونها تعتمد على أداة المعايير، غير أنّ هذه المعايير _أداة الدراسة_ تختلف عن معايير دراسة الباحثة في كونها يغلب عليها التّركيز على المادة التعليمية(النحوية والصرفية) على حساب حاجات المتعلم، بينما تُوازِنْ معايير دراسة الباحثة بينهما، وهذا جليّ من خلال العنوان الذي يُفهَم منه تخصيص "كتاب" للقواعد، كما أنّ مرحلة الدراسة تختلف؛ فهذه الدراسة متعلقة بالمرحلة الثانوية التي تتشعّب فيها مادتا النحو والصرف، أمّا دراستي فمتعلقة بالمرحلة المتوسطة .

أمّا عنوان رسالة الدّكتوراه فهو: تحليل المحتوى التعليمي اللغوي وتقويمه في كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن، لصاحبها عماد فاروق العمارنة، وقد هدفت إلى معرفة خصائص المكونات التعليمية (الأمثلة، القواعد النحوية والصرفية، التدريبات اللغوية) التي اشتملت عليها كتب قواعد اللغة العربية تمهيدا لمعرفة أوجه القوة وملامح الضّعف، وتتّفق هذه الرسالة مع دراسة الباحثة في كونها حلّلت المكونات التعليمية وفق معايير، وذلك لمعالجة النقائص، وتعزيز أوجه القوة، غير أنهما تختلفان في المعايير؛ إذ جاءت معايير الرسالة مقسّمة على مجالات متّصلة بالمكونات التعليمية،

وهذه المجالات هي: المجال اللغوي، والمجال النفسي، والمجال الثقافي، وذلك جعلها معايير متشعّبة كثيرا، كما أنّها ركّزت على الجانب اللغوي في تحليلها للمكونات التعليمية الثلاثة، وركزت على الجانب الإحصائي أكثر من الجانب التقويمي.

وفي الأخير أحمد "" الله "" عزّ وجلّ وأشكره على توفيقي في إتمام هذا البحث، وأشكر أستاذي الفاضل .د. إسماعيل سيبوكر المشرف على البحث، وكل من أفادني بتوجيهاته، وأفكاره القيمة، بدءا بالمفتّش والدكتور عبد الكريم بن ساسي، وأ.د عزام عمر الشجراوي(الأردن)، ومنهم أيضا أ.د يحي بن يحي(يحي بوتردين)، و.د. هنية عريف، وأ.د عبد المجيد عيساني، و.د.خديجة عنيشل، وأ. سعاد بضياف.

عائشة بن السايح

ورقلة في: 2019/08/06م

aichabensayah1989@gmail.com

تمهيد

على الرغم من مكانة اللغة العربية، وكونها أهمّ مقومات الشخصية العربية للمسلمين، وكثرة الوظائف التي تؤديها إلا أنّه لا يمكن تصور لغة قادرة على تأدية وظائفها دون أساس نحوي، فالنحو أهم علوم العربية وفروعها، ولأهمية النحو في مجال تعليم اللغة، وكونه وسيلة لصحة الأسلوب؛ فقد ألّف العلماء قديما وحديثا مصنفات كثيرة في النحو المدرسي(النحو التعليمي)، الذي يسهّل امتلاك المتعلمين للغتهم، والتواصل بها، ورغم كثرة التآليف إلا أنّ الصّيحات التي تشكو ضَعف الناشئة في العربية ونحوها ما تزال تتعالى، بسبب صعوبة النّحو، و قد أرجع بعض العلماء صعوبة النحو في الكتب المدرسية إلى الأسباب التالية[1]:

_أنه يتضمن تعليلات وتأويلات.

_ الإسراف في الاصطلاحات.

_كثرة القواعد النّحوية والصرفية وتشعّبها ، وكثرة تفصيلاتها بصورة لا تساعد على تثبيث هذه المفاهيم في أذهان المتعلمين، بل تجعلهم يضيقون بها .

_أن أمثلة القواعد مصطنعة وبعيدة عن واقع المتعلمين.

_ أن اختيار موضوعات النحو لايتم على أساس موضوعي علمي، يراعي معيار الوظيفية وحاجات المتعلمين، بل هو في الغالب اختيار تخميني ينقصه الدليل العلمي الذي يرجّح اختيار هذه الموضوعات وترتيبها.

_عدم كفاية التمارين.

_الموضوعات في الدروس كثيفة وغير متناسبة مع الزمن المخصص لها.

---

[1] ينظر: **عبد الرحمن** كامل محمود، طرق تدريس اللغة العربية كلية التربية، جامعة القاهرة، ط2004م، ص:321_322، **ومحمد اسماعيل** ظافر وآخرون، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، ط1984م، ص: 181، **وعلي جواد** الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد، بيروت لبنان، ط2، 1984م، ص: 13_15. **وعبد العليم إبراهيم**، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف، مصر،ط 1968م ص:203_205. **وكتابه الآخر**: النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة، ط9، دت، ص: 9_10. **وعلي سامي** الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب،طرابلس، لبنان، ط2010م ، ص: 319.

_عدم تشكيل كتب النحو واللغة بالحركات.

_ انخفاض عدد الحصص في مراحل التعليم المختلفة.

_تدريس القواعد مادة مستقلة.

_طريقة التدريس غير صالحة.

وإذا كانت بعض كتب اللغة العربية ونحوها صعبة للأساب السابقة وغيرها، مما يعيق التّعلّم، فهل سَلِمتْ مادة النحو والصرف في كتب اللغة العربية في التعليم المتوسط بالجزائر من تلك المعيقات حتى يمكن نعتها بالجيدة ؟ وما أسس الاختيار السليم للمحتوى التعليمي النحوي والصرفي؟ وكيف تتم عملية اختيار المحتوى؟ وما مراحلها، وأدواتها؟ وفيما تتمثل المبادئ الجيدة في تنظيم هذا المحتوى ؟ هذه الأسئلة وأخرى سَعَتْ الدراسة للإجابة عنها.

الباب الأوّل:الجانب النّـــظري
المحتوى التعليمي
اللغوي(النّحو والصّرف)في الكتاب المدرسي

الفصل الأول:

المحتوى التعليمي

مفهومه، عناصره، معايير اختياره، معايير تنظيمه، تحليله، تقويمه

الفصـل الأوّل: المحتوى التعليمي

المحتوى هو أحد عناصر المنهاج، وأولها تأثّرا بالأهداف التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها، وقبل تفصيل الحديث عن المحتوى لابد من تعريف هذا المنهاج الذي يُعدّ المحتوى جزءا منه، فهو "مجموعة الخبرات التعليمية[...]المصمّمة في إطار التخطيط المسبق لبلوغ أهداف تربوية، وتعليمية بقصد مساعدة المتعلمين على النمو الشامل في جميع نواحي الشخصية بتهيئة المؤسسة التعليمية في إطار الأهداف والمحتوى والأنشطة وأساليب التدريس والتقويم"[1].

كما يعرفه (Mohamed Miled) بأنه:" le curriculum désigne la conception, et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage l'organisation éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les selon un parcours d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens activités et les démarches d'évaluation des acquis des élèves."[2]

يتضح مما سبق أن المنهج عند(Mohamed Miled) يشير إلى تصميم وتنظيم وبرمجة أنشطة التعليم / التعلم وفقًا لمسار تعليمي. ويشمل بيان الأهداف والمحتويات والأنشطة وعمليات التعلم، فضلا عن أساليب ووسائل تقييم تحصيل المتعلمين.

والتعريفان يوضحان عناصر المنهاج الدراسي المتمثلة في : الأهداف المُراد تحقيقها، والمحتوى الذي تُحقَّق الأهداف بوساطته، وطرائق التدريس المعتمدة في إيصال المحتوى، وأساليب التقويم التي تؤكدّ وصول المحتوى وتَحَقُق الأهداف المسطرة. إذا فالمحتوى هو أهم العناصر لما له من دور كبير في تحقيق أهداف المنهاج.

المبحث الأول: مفهومه وعناصره

(1) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، عمان، ط1، 2006، ص:39.

2 Mohamed Miled*UN CADRE CONCEPTUEL POUR L'ÉLABORATION D'UN CURRICULUM SELON L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES, La Refonte de la pédagogie en Algérie Défis et enjeux d'une société en mutation , Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb Rabat, Alger, août 2005, p: 125-136.

المطلب الأول: مفهوم المحتوى لغة واصطلاحا:

1/ المحتوى لغة: المحتوى هو من الفعل "حوى"، وحَوَى الشيء يحويه، حواية، واحتواه، واحتوى عليه: جمعه وأحرزه "[1].ولقد ورد في اللغة العربية كلمة محتوى عند ابن منظور فقال:" والعرب تقول لمجتمع بيوت الحي مُحْتَوى، ومَحْوىً وحواء، والجمع أحوية ومحاوٍ"[2]. والمعنى نفسه نجده في المعجم الوسيط، أي المحتوى: بيوت الناس من الوبر مجتمعة على الماء"[3]. والمتأمل في التعريفين يرى أن كليهما يدل على مجتمع" والمجتمع بحال طبيعته متفاوت بالقدرات والكفاءات والأعمار؛ وهذا يدل على التنوع ، والتنوع موجود في المحتوى التعليمي"[4].

2/ المحتوى اصطلاحا: المحتوى هو من عناصر المنهج المهمة، وقد وردت له تعريفات عدة منها أنه" مجموع المعارف التي يتم اختيارها وتنظيمها على نحو معين، وقد تكون هذه المعارف مفاهيم أوحقائق، أو أفكار أساسية، فالمحتوى يشتمل على المفاهيم والمبادىء والقوانين والنظريات والقيم"[5] لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة.أو هو "مجموعة الحقائق والمعايير والقيم الثابتة والمعارف والمهارات والخبرات الإنسانية المتغيرة بتغير الزمان والمكان وحاجات الناس[...]والمنظّم بشكل علمي ومهني بحيث يحتكّ المتعلم به ويتفاعل معه من أجل تحقيق الأهداف التربوية "[6]. والتي يسعى المنهاج التعليمي لتحقيقها.

([1])أبو الفضل جمال الدين بن منظور ، لسان العرب، مادة (ح. و. ى)، دار صادر، بيروت، دطـ دت، المجلد 14، ص: 208.

([2]) المرجع نفسه، ص:210.

([3]) مجمع اللغة العربية بمصر، المعجم الوسيط، باب الحاء مادة (ح. و. ى)، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 1425هـ/2004م، ص:210.

([4]) إبراهيم علي ربابعة ، المحتوى اللغوي، وطرائق تدريسه، https://www.alukah.net/library/0/89676

([5])عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، ، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار الصّفا، عمان، ط1، 1430هـ/2009م، ص:40.

([6]) علي أحمد مدكور، نظريات المناهج التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1427هـ/2006م، ص:339.

والملاحَظ على هذين التعريفين أنّهما لم يركزا على جوانب المتعلم الثلاثة؛ الجانب المعرفي، والجانب الوجداني الانفعالي، والجانب المهاري الحركي، وإنّما ركزا على الجانب المعرفي فقد "شاع بين كثير من التربويين أن المحتوى الدراسي يقصد به الإطار العام للموضوعات الدراسية المقررة على تلاميذ صف دراسي معين؛ فهو ينحصر في مجموع الكم المعرفي المتراكم وترتيبه ترتيبا منطقيا، أو تاريخيا، ولعلّ هذه النظريات أتت من اهتمام المربين بالمعرفة باعتبارها[بعدِّها] وسيلة أساسية لتكوين العقل الإنساني باعتباره[بعدّه] أثمن ما في الإنسان، لكن الإنسان ليس عقلا فقط، بل عقل وروح وجسم، ومن هنا تغيرت النظرة إلى المحتوى فأصبح ينظر إليه على أنه كل ما يصنعه المخطط من خبرات سواء كانت هذه الخبرات معرفية أو انفعالية أو حركية لتحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ"[1]، ولذلك فالتعريف الأشمل والأوضح للمحتوى هو"أنه مجموع الخبرات التربوية، والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم، وأخيرا المهارات الحركية التي يراد اكسابهم[إكسابهم] إياها بهدف تحقيق النموالشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهاج"[2]، فهو شامل لجميع جوانب المتعلم .

ومن بين تعاريف المحتوى التي تشمل جوانب المتعلم الثلاث ما جاء في قاموس التربية (The GreenwoodDictionary of Education):" Curriculum content is directly related to the required outcomes educators want the students to achieve. Thus, curriculum content reflects the commonly understood mission of the school and the educational philosophy that drives that mission. Curriculum content responds to the needs of the society, the cultural, the educational system, Curriculum content reflects the needs of the students in the cognitive, psychomotor,and affective domains[3]"

(1)الخليفة حسن الجعفر، المناهج أسسها وعناصرها وتنظيماتها، مكتبة الرشد، الرياض، ط12، 1433هـ، ص:73.

(2) رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها_تطويرها_تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1425هـ/2004م، ص:31.

3 The Greenwood Dictionary of Education, John W. Collins III and Nancy Patricia O'Brien, GREENWOOD PRESS, Westport, Connecticut • London ,2003 ,p:94.

ومعنى هذا أنّ محتوى المنهاج يرتبط مباشرة بالنتائج المطلوبة التي يريد المعلمون أن يحققها المتعلمون، فهو يعكس مهمة المدرسة الشائعة والفلسفة التعليمية التي تقود تلك المهمة. ويستجيب محتوى المنهاج الدراسي لاحتياجات المجتمع، وثقافته، ونظامه التعليمي، كما يعكس هذا المحتوى احتياجات الطلاب في المجالات المعرفية والحركية والعاطفية.

ويتضح من هذا أنّ المحتوى يتكون من ثلاثة جوانب متماسكة ومترابطة هي[1]:

_جوانب معرفية: كالمفاهيم والمبادئ والحقائق العلمية والقوانين والنظريات...

_جوانب مهارية حركية: كالملاحظة والتصنيف والقياس، والاتصال والاستنتاج والتفكير الناقد، واتخاذ القرار...

_ جوانب وجدانية: كالقيم والمعتقدات عن الخير والشر، والصواب والخطأ، والجمال والقبح والحياة الفاضلة، والتنافس والتعاون والاتجاهات...

المطلب الثاني:عناصر المحتوى التعليمي:

تشمل عناصر المحتوى:" الحقائق والمفاهيم والمهارات والقواعد، والأفكار والمبادئ والقوانين والنظريات والقيم والاتجاهات، وجدير بالذكر أنّ هذه العناصر غير ثابتة في كل محتوى من محتويات المقررات الدراسية المختلفة؛ بمعنى أنها قد تزيد في محتوى بعض هذه المقررات وقد تنقص في بعضها الآخر؛ وقد يوجد في محتوى بعض هذه المقررات من العناصر ما لا يمكن وجوده في محتوى مقرر آخر، ويرجع ذلك إلى اختلاف طبيعة كل مادة دراسية وخصائص بنيتها"[2].

([1])الخليفة حسن الجعفر، المناهج أسسها وعناصرها وتنظيماتها، ص:74.

([2]) أعضاء هيئة التدريس، فلسفة أسس المنهج، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة دمنهور، مصر، دط، 2015م، ص:106.

وفي مايلي عناصر المحتوى التعليمي بشيء من التفصيل[1]:

أولا:التعميمات: هي عبارات تربط بين مفهومين أو أكثر، والهدف منها توضيح العلاقات بين المفاهيم، وللتعميمات أنواع عدة[2] ؛ منها التعميمات الوصفية التي تعمل على تلخيص مجموعة من الحقائق أو الظروف الخاصة، مثل: يزيد عدد المستهلكين في أي مجتمع من المجتمعات عن عدد المنتجين فيه.

ثانيا: النظريات: للنظريات أهمية بالغة في المنهج المدرسي تتمثل في إمكانية تطبيقها في مواقف تعليمية تعلّمية متعددة، ومساعدتها للمتعلم على العمل بفاعلية في البيئة المحيطة به، ومساعدتها لنا في توضيح السلوك الإنساني والتنبّؤ به، وبخاصة في ميادين العلوم الإنسانية والاجتماعية، وتلخيصا للكثير من الأفكار العلمية واللغوية لاسيما في ميادين الرياضيات والعلوم وقواعد اللغة العربية، وتوضيحها للعلاقة بين المتغيرات أو المفاهيم التي تم تحديدها من قبل، وعدّها نظاما استنتاجيا يتمّ استنتاج المبادئ المجهولة فيها من المبادئ المعروفة، وكونها مصدرا للفرضيات القابلة للاختبار، ومن أمثلتها: نظرية فيتاغورس في الرياضيات...

[1] ينظر: حيدر عبد الكريم محسن الزهيري، المناهج وطرائق التدريس المعاصرة، دار اليازوري ، الرباط، المغرب، ط1، 2015م، ص:125.

[2] أنواع التعميمات: التعميمات الوصفية، والتعميمات التي تبين السبب والنتيجة، مثل: كلما اقتربنا من خط الاستواء ارتفعت درجة الحرارة عن مستوى سطح البحر، والتعميمات التي تعبر عن قيمة اجتماعية مثل: عندما يتم حرمان أي شخص أو مجموعة من الأشخاص من الحرية فإن حرية الناس تصبح في خطر، والتعميمات التي تعبّر عن قوانين أونظريات أو مبادئ مثل:يزداد اعتماد الشعوب والأمم على بعضها بعضا يوما بعد يوم.(ينظر: المرجع السابق، ص: 125.)

ومن عناصر المحتوى أيضا مايلي[1]:

ثالثا:المفاهيم: هي كلمات ذوات دلالات اصطلاحية خاصة يستدعى نطقها أوقراءتها تصورا عقليا لفئة معينة جمعت عناصرها مجموعة من الخصائص المشتركة، بحيث تنطبق تلك الدلالة على جميع أفراد هذه الفئة، ومن أمثلتها:

_ في العلوم: التأكسد، الهضم، الخلية، التنفس.

_ في اللغة العربية: الفاعل_المفعول به_ المبتدأ...إلخ.

رابعا:الحقائق: هي كل جملة أو عبارة أومعنى أو فكرة وكل حدث أو حادثة أوشيء أو ظاهرة تثبت صحتها في المعرفة، سواء أكان ذلك تجريبيا أم عن طريق الاعتقاد بصحتها أم عن طريق الملاحظة الميدانية، ومن أمثلتها:

_ في الفلسفة: جهم بن صفوان هو مؤسس فرقة غلاة الجبرية_ واصل بن عطاء هو مؤسس حركة المعتزلة...

_ في التاريخ: قامت الثورة الفرنسية سنة 1789م_ تأخرت الولايات العثمانية عن العالم المتقدم بسبب العزلة التي فرضتها تركيا عليها.

خامسا: المبـادئ: هي تنظيمات من الأفكار، أو المفاهيم أو المسلمات أو البدهيات التي تربطها علاقات بحيث تجمعها وحدة ذات معنى ووظيفة، وقد يعرف المبدأ العلمي بأنه قانون لفظي يصف ظاهرة طبيعية ومن أمثلتها :

_ في العلوم: تتمدد المعادن بالحرارة وتنكمش بالبرودة.

سادسا:القيـم: هي معتقدات تتّسم بالاستمرار والثّبات وتمثل موجّهات لمن يعتنقها نحو غايات أو أنماط سلوكية يختارها ويفضلها بوصفها بدائل لغيرها من أنماط السلوك، وتنشأ

[1] ينظر:أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمنهور، فلسفة أسس المنهج، ص:110_111، و محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، الأردن، ط3، 1432هـ/2011م، ص:216.

هذه الموجهات نتيجة التفاعل بين الإنسان وواقعه وبيئته وظروفه الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية مثل : العدالة_ الحرية_التكافل الاجتماعي...

سابعا:المهارات: هي سلوكات يمارسها الفرد في أداء مهمة معينة، سواء أكانت تعتمد الأداء الحركي أم الأداء العقلي، وإنجازها بالدّقة اللازمة والسرعة الملائمة، ويمكن قياس هذه المهارات وملاحظاتها في سلوك الفرد عن طريق متابعة أدائه إنْ كان ظاهرا، وملاحظتها أو وصف السلوك النّاتج عن ممارستها إذا كان الأداء عقليا غير ظاهر، كما هو الحال في حل المسائل الرياضية وإعراب الكلمات والجمل في النحو.

ثامنا: القوانين: هي علاقات ثابتة بين مفاهيم مختلفة يستعين بها الإنسان للقيام بأداء منظم في حلّ مسألة أو تفسير ظاهرة والتّنبؤ بسلوكها، أو تنظيم استجابة الإنسان لمثيرات ترتبط بفئتين من المواقف بطريقة منظمة .

تاسعا: القواعد: تشير القواعد إلى تلك العبارات الوصفية التي تحدد معايير الأداء الصحيح من خلال توضيح العلاقة بين مجموعة من المفاهيم المترابطة، ومايترتب عليها من نتائج أو أحكام أو توجيهات لضبط الأداء والممارسة مثل: قواعد النحو والصرف في اللغة العربية.

المبحث الثاني: معايير اختيار المحتوى

المطلب الأول: اختيار المحتوى

تأتي عملية اختيار المحتوى في المرحلة الثانية من مراحل إعداد المنهاج التعليمي أي بعد عملية اختيار الأهداف التعليمية، وتعدّ " من العمليات الأساسية في بناء المنهج المدرسي، ويقصد بها تحديد الخبرات المعرفية والوجدانية والمهارية المناسبة لصف دراسي معين في مادة معينة، وتقع هذه العملية من الأهمية بمكان خاصة في الوقـت الحاضر الذي يتسم بالزيادة الرهيبة في حجم المعرفة العلمية في كافة المجالات بصورة لم يسبق لها مثيل في التاريخ، ويؤكد ذلك تزايد حجم المعرفة العلمية باستمرار، وأنّ ما أضيف إلى المعرفة الإنسانية خلال الخمسين سنة الماضية يعادل ماعرفه الإنسان عبر تاريخه الطويل أو ربما تزيد. ولما كان من إحدى وظائف المدرسة الأساسية نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل والمعرفة جزء من التراث الثقافي، لذا أصبح من الصعب على المدرسة في ظل المعرفة المتزايدة كل يوم أن تنقل كل مايعرفه الإنسان إلى التلاميذ، ومن ثمّ أصبح الاختيار ضرورة قصوى" [1].

ومن بين أهم الصعوبات التي تواجه عملية اختيار المحتوى مايلي [2]:

- ✓ التطور الهائل والسريع للمعرفة الإنسانية وما يستتبع ذلك من تضخم لحجم المعرفة في كافة المجالات، الأمر الذي يصعب معه اختيار الكم المناسب من هذا التضخم لتضمينه في محتوى المنهج .
- ✓ التغير والتطور المستمر في أهداف العملية التربوية وما يستتبع ذلك من ضرورة إثبات تغييرات مستمرة في محتوى المناهج لتواكب هذا التطور .

ولتحقيق هذا يتم الاختيار من كمٍّ هائل من الخبرات؛ أي الخبرات تختار؟ وأيّها تترك؟ كل ذلك يتطلب شروطا ومواصفات خاصة يطلق عليها "المعايير" .

[1] حسن جعفر الخليفة، المناهج أسسها _ عناصرها _ تنظيماتها ، ص75.

[2] محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، عمان ، ط 1 ، 1426هـ/ 2006م ، ص 156.

1/ العوامل المؤثرة على عملية اختيار المحتوى:

تتأثّر عملية اختيار المحتوى بعوامل عدة، منها مايرتبط بالمجتمع؛ من عادات وقيم، وثقافة، ومنها مايرتبط بالجانب النفسي للمتعلم من خصائص، وميولات، وقدرات، ومنها كذلك مايرتبط بمستجدات البحث التربوي من نظريات، وحقائق، وغيرها، بالإضافة إلى عوامل أخرى تفرض نفسها، مثل التطور المعرفي والتكنولوجي السريع والمتجدّد، وغيرها، ويمكن إجمال أبرز العوامل المؤثرة في اختيار المحتوى في ما يلي[1]:

أولاً _ الإنفجار المعرفي : شهد القرن العشرون – من حيث كم المعرفة– تزايداً مروعا في عدد النظريات العلمية والمخترعات وظهور تخصصات و علوم جديدة وانتشار الطباعة وتطور أساليبها وكثرة المطبوعات والكتب، أمّا من حيث الكيف فقد حَدَثَ تغيّر في كيْف المعرفة الإنسانية؛ فبعد انتشار " الكمبيوتر" واستخدامه واصبحنا مطالبين بإتقان مهارات التّعامل معه فضلاً عن مهارات الحصول على المعرفة من مصادرها الأخرى كالكتب والمراجع وغيرها، وكلّ ذلك يتطلّب أنْ يواكبه المنهج.

ثانيا_ ســـــرعة التغير: تفرض سرعة التغير تحديا آخر لعملية اختيار المحتوى، فما اختِير منذ خمس سنوات مثلاً، بل منذ سنة لا يصلح بمقاييس التغير لإعداد جيل اليوم، وما يمكن اختياره اليوم لايمكن الزّعم بأنه يصلح لإعداد أجيال مقبلة، وإنما يرجع ذلك إلى سرعة التغير و تعدد مظاهره التى شملت معظم مجالات الحياة، كل ذلك يتطلب إعادة النظر بصورة دائمة في المناهج الدراسية .

ثالثا_التوازن بين حاجات المجتمع وحاجات المتعلمين وطبيعة المعرفة: من التحديات التي تواجه عملية الاختيار المحافظة على التوازن بين حاجات المجتمع وحاجات المتعلمين وطبيعة المعرفة، فما يحتاجه الأفراد لا يتفق في معظم الحالات مع مايريده المجتمع وطبيعة المعرفة، وعليه يجب إحداث توازن بين هذه العناصر الثلاثة.

رابعاً_ التوجُّهات الفكرية لمخططي المناهج : إنّ الخبرات المختارة يجب أن تعبّر عن فكر المجتمع وفلسفته وليس عن فكر أحد أفراده أو بعضهم، ويمكن مواجهة هذا التحدي بأسلوبين أحدهما : الاعتماد على أكثر من طريقة في اختيار الخبرات التعليمية مثل:

[1] ينظر: أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمنهور، فلسفة أسس المنهج ، ص111.

الدراسات والاسترشاد بآراء الخبراء والمتخصصين، الدراسات المسحية[1]، وتحليل المهام وغيرها من أساليب اختيار المعرفة ثم تجريب المحتوى للتأكد من صلاحيته. والثاني أن يختار المحتوى في ضوء معايير موضوعية متّفق عليها.

2/ طرائق اختيار المحتوى :

يذهب علي أحمد مدكور إلى أنّ يتم اختيار المحتوى بطرائق ثلاث هي[2]:

- ✓ **الطريقة الأولى** : هي التي تعتمد على تحديد حاجات الدارسين ومشكلاتهم، والمعارف والمهارات التي يحتاجون إليها في حياتهم وأعمالهم، وبناء على ذلك يتم اختيار المحتوى الذي يحقق هذه الحاجات للدارسين، ويساعدهم على تحقيق ذواتهم وفق فطرة الله فيهم ذكورا وإناثا .
- ✓ **الطريقة الثانية** : هي التي تهتم بتحديد مطالب المادة التعليمية كاللغة والرياضيات ... الخ أكثر من اهتمامها بحاجات الدارسين، فالترتيب المنطقي للمواد الدراسية وكل المعارف والمعلومات والتطورات التي حدثت للمادة الدراسية يجب أن يكون متضمّنا في محتوى المنهج، هذه الطريقة غالبا ما ترفع قيمة المادة الدراسية والمعرفة والمعلومات على قيمة الإنسان المتعلم، وحاجاته ومشكلاته و مطالبه.
- ✓ **الطريقة الثالثة** : هي طريقة اختيار محتوى المنهج عن طريق الخبراء في كل مجال من مجالات المعرفة، فهؤلاء يستخدمون خبراتهم الطويلة في اختيار محتوى المنهج كل في مجال تخصصه .

والجمع بين هذه الطرائق دون التركيز على عنصر واحد من العناصر الأخرى التي تقوم عليها(المتعلم– المحتوى– الخبير) يجعل اختيار المحتوى أجود وأنجع.

---

[1] الدراسة المسحية: دراسة شاملة للموضوع المستهدف في كل جزئياته.

[2] علي أحمد مدكور، نظريات المناهج التربوية، ص 340 .

3/ مراحل اختيار المحتوى : إنّ عملية اختيار المحتوى تتّبع ثلاث مراحل أساسية متشابكة ومترابطة ومن ثمّ لا يمكن الفصل بينها، والفصل بينها هنا إنّما بغرض الدراسة وهذه المراحل تتمثل في[1]:

أولا: **مرحلة اختيار الموضوعات الرئيسية:** وهي الخطوة الأولى في عملية اختيار محتوى المنهج، وهذه الخطوة لا تتم بناء على تفضيل عفوي لموضوع على آخر، بل يجب أن تتمّ بناءً على ارتباط هذه الموضوعات ومناسبتها للأهداف، كما يجب أن تكون الموضوعات المختارة تمثل عينة مترابطة تظهر فيها طبيعة المحتوى والأبعاد التي ينبغي أن يدرسها المتعلم على أن يكون حجم هذه الموضوعات وما تتضمنه من أبعاد يناسب الوقت المخصّص لها في العملية التعليمية، ومن المرونة ماتسمح باحتواء أفكار جديدة.

ثانيا: **مرحلة اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات الرئيسية** (الموضوعات الفرعية)**:** يجب تحديد الموضوعات ثم اختيار الأفكار الأساسية التي يجب أن يشملها كل موضوع، وهذه الأفكار تُعدُّ الأساسيات المكوّنة للمادة، وبالتالي يجب أن تحتوي على المعلومات الضرورية والكافية التي يجب أن يعرفها المتعلم حتى يُلمّ بالمادة إلماماً كاملاً، ولا تُعدُّ عملية اختيار الأفكار الرئيسية للموضوعات قد انتهت إلّا بعد اختيارها تجريبيا في المواقف التعليمية وتعديلها في ضوء الاعتبارات التي تمّ على أساسها هذا الاختيار .

ثالثا: مرحلة اختيار المادة الخاصة بالأفكار الرئيسية : ويتم ذلك عن طريق وضع العيّنة المناسبة من المادة لكل فكرة رئيسية، والعينة الموضوعة للمادة يجب أن تكون منارا صادقا يعبر عن الفكرة الأصلية وترتبط بها ارتباطا منطقيا، وفي العادة توضع أكثر من عينة تفي بهذه الشروط، وفي مثل هذه الحالة فإنه يجب عَدُّ عينة المادة التي ترتبط بأكبر عدد ممكن من الأهداف وتفي أكثر بحاجات البيئة المحلية وتتماشى مع اهتمامات وميول المتعلمين، ومستواهم أكثر من العينات الأخرى من المادة.

[1] ينظر: محمد حسن سعادات، المناهج التربوية نظرياتها _مفهومها_أسسها_عناصرها_تخطيطها_تقويمها، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص: 144_145.

بعد الحديث عن العوامل المؤثّرة في عملية اختيار المحتوى، والطرائق المتّبعة، والمراحل التي تتمّ من خلالها عملية الاختيار لابدّ من الحديث عن الوسائل المعتمدة في الاختيار.

4/ وسائل اختيار المحتوى :

توجد وسائل عديدة لاختيار محتوى المنهج أهمها:

4/1 رأي الخبـــير : الخبير هو المتخصّص في مجال معين ولديه الخبرة والدراية الكاملة والكافية بهذا المجال، ورأي الخبراء وسيلة من وسائل اختيار محتوى المنهج، استخدمت لفترة طويلة وعلى نطاق واسع في مختلف مراحل التعليم، وتركز هذه الطريقة على أخذ رأي الخبراء، وتوجيهاتهم فيما يجب أن يعلّم، ويعد أساتذة الجامعات في مقدمة الخبراء كل في مجال تخصصه[1].

رغم أنّ رأي الخبير أحد الوسائل الهامة في اختيار المحتوى إلاّ أنّه تعرّض لبعض أوجه النّقد من أهمّها[2]:

_ قد تختلف آراء الخبراء حول منهج من المناهج فأيّ الآراء تؤخذ وأيّها يُرفض.

_ قد تختلف آراء الخبراء حول المنهج بمفهومه الضّيق أو التقليدي .

_ ويركزوا [يركزون] على بعض العناصر ويهملوا[يهملون] البعض الآخر مما يسبّب اضطرابا في منتج العملية التعليمية كالاهتمام في المحتوى بترجمة الأهداف المعرفية دون الأهداف المهارية والأهداف الوجدانية .

_ يركّز بعض الخبراء على الموضوعات وتفصيلاتها كهدف في حدّ ذاته دون الاهتمام بالمتعلمين وحاجاتهم مما يقلّل من فاعلية المحتوى في تحقيق الأهداف وما يكون مناسبا في رأي خبراء لا يكون مناسبا في رأي آخرون ....

[1] فؤاد محمد موسى المناهج، مفهومها أساسها عناصرها تنظيماتها، جامعة المنصورة، دط_ دت، ص 284.

[2] ينظر: محمد صابر سليم وآخرون ، بناء المناهج وتخطيطها، ص: 159_160.

وفي هذه الحال التي تتصارع فيها آراء الخبراء يقترح فوائد محمد موسى الاعتماد على رأي الأغلبية إذ يقول:" فرأي الأغلبية أفضل من رأي فئة خاصة قد يكون منهم حامل لثقافات أجنبية تؤثر في اختيار المحتوى[1] "

4/2 "استطلاع الرأي: يؤخذ رأي المهتمين بعملية التعليم، وعلى رأسهم المعلمون فيما يتم اختياره من موضوعات المحتوى، على أساس أن المعلم هو أكثر الأفراد احتكاكا بكل من المادة التعليمية والمتعلم، ومن ثم يجب أخذ رأيه لما له من أهمية كبيرة في تحديد أهمية الموضوعات ومناسبتها للمتعلمين وقابليتها للتطبيق، وعادة مايتم ذلك عن طريق الاستفتاءات و المقابلات الشخصية وعقد المؤتمرات وحلقات المناقشات ..."[2]

4/3**المسح :** "المسح وسيلة هامة من وسائل اختيار محتوى المنهج، فمثلاً مسح البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في مجال معين تساعد على اختيار المحتوى المناسب للتلاميذ في هذا المجال وأيضا مثل مسح ميول التلاميذ في القراءة، كشف عن أنواع الكتب والصحف والمجلات التي لها جادبية أكثر بالنسبة للتلاميذ، ومسح المصادر الطبيعية والظواهر الطبيعية في البيئة يحدد بدرجة كبيرة محتوى منهج التاريخ"[3]، وكذلك "مسح الاخطاء الشائعة في الاستخدام اللغوي من مقررات اللغة العربية يساعد في إختيار المحتوى المناسب[4]"، وهكذا بالنسبة لباقي المواد الدراسية .

ورغم أهمية وسيلة المسح لاختيار محتوى المنهج والتأكيد على استخدامها لتعديد وسائل اختيار المحتوى إلا أنّها تتعرض لبعض أوجه النقد أهمها[5] :

---

[1] فؤاد محمد موسى، المناهج، مفهومها أسسها عناصرها تنظيماتها، ص:285.

[2] المرجع السابق، ص:284.

[3] ينظر: محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، ص: 160.

[4] عادل أبو العز أحمد سلامة، تخطيط المناهج وتنظيمها بين النظرية والتطبيق، دار ديبونو، عمان، الأردن، ط1، سنة 2005م، ص: 90.

[5] محمد صابر سليم وآخرون ، بناء المناهج وتخطيطها، ص:161.

_ معرفة ميول المتعلمين نحو القراءة أو القضايا الوطنية غير كافية لتنميتها والمحافظة عليها، بل لابد من توافر عوامل أخرى لتنمية هذه الميول والمساهمة في تكوين ميول جديدة لتحقيق أهداف المنهج .

_ المسح قد يقتصر على بعض الجوانب ولا يساعد في تكوين صورة شاملة ومتكاملة لمحتوى المنهج .

4/4التحلـــيل: استخدم التحليل في البداية في ميدان التربية المهنية وكان استخدامه عبارة عن ملاحظة الأنشطة والمهارات التي يقوم بها المشهود له بكفائة في مهنة معينة بِعدِّ أداء هؤلاء دقيق، ومتقن في هذه المهنة، وذلك لاكتشاف أنواع الإجراءات والعمليات وتواتر حدوثها ثم تقويمها وتبويبها ومن ثم تستخدم هذه المعلومات أساسا لاختيار مواد المقرر مثل : يمكن أن نجري تحليلاً لمواقف الحديث الشفهي في حياة الكبار حتى يمكن تحديد مجالات تعليم لغة الكلام، وبذلك ننظّم وظيفة اللغة ونضع برنامجا جيدا لتنمية الطلاب وإتقان مهاراتهم اللغوية وذلك بدلاً من التخطيط الذي يسير عليه معلمو اللغات في تعليم التعبير الشفهي، ومن الأمور التي تنبغي الانتباه إليها في هذه الوسيلة النقاط التالية :

_ الأنشطة التي ينفذها الكبار يمكن ألّا تكون مناسبة للصّغار .

_استخدام الكبار لمهارات معينة دون المستوى المطلوب إكسابه للمتعلمين، أو ليس هو الاستخدام الجيد .

_ الأنشطة التي تجري الآن يمكن أن تكون هي نفسها في المستقبل ؟ من يضمن ثبات الظروف والمواقف فهذه الأمور التي ينبغي الانتباه إليها هي نقاط ضعف في وسيلة التحليل وعلى أيّة حال فإنّ هذه الوسيلة تزود مصمّم المنهج بكثير من المعلومات المفيدة وتمكّنه من تقويم خبرات التعليم استنادا إلى الصّدق _ الأهميّة_ التّطبيق[1] .

[1] ينظر: عادل أبو العز أحمد سلامة، تخطيط المناهج وتنظيمها بين النظرية والتطبيق، ص:89.

بعد الانتهاء من عرض الوسائل الأربع لاختيار المحتوى المتمثلة: رأي الخبراء، استطلاع الرأي، المسح، التحليل، استوقفت الباحثةَ حقيقةٌ لاحظها بعض الباحثين في مجال بناء المناهج، وهي أنّ أغلب المناهج العربية يتمّ اختيار محتوياتها التعليمية " في ضوء آراء الخبراء فقط، وهذا يمثل خطورة كبيرة في بناء المناهج، إذا كيف يتم بناء المناهج باستخدام وسيلة واحدة رغم وجود تغيرات أضعفت منتج العملية التعليمية وأثرت في جودتها مما أثار الشكوى المستمرة من المناهج "[1] .

فالمناهج إذا هي أهم شيء في المنظومة التربوية التعليمية، فبصلاحها تصلح هذه المنظومة، وإصلاح المناهج يتوقف على إتقان بناء مكوناتها وأهم هذه المكونات "المحتوى" و جودة المحتوى تتوقف على تنويع وسائل بنائه وجودة معاييره.

المطلب الثاني: معايير اختيار المحتوى التعليمي:

1/معايير اختيار المحتوى:

معلوم أن لكل إنجاز أسسا أومعايير ليتم العمل على أكمل وجه وليحقق المنجز نجاحا ملحوظا دون أخطاء ومحتوى المنهج هو أحد أهمّ المنجزات في العملية التعليمية وحتى لا يكون هذا المحتوى "وما يشتمل عليه من خبرات اختيارا عشوائيا بلا ضوابط، الأمر الذي يؤثر كثيرا في نوعية المحتوى المختار وتنظيمه، كان لابد من وضع معايير يتم الاختيار في ضوئها حتى يكون اختيارا عمليا سليما غير خاضع لأهواء مخططي وواضعي المنهج أو أي مؤثرات أخرى"[2] وعليه فمعايير اختيار المحتوى هي الأسس التي يبنى عليها وتحدد مدى جودته وصلاحيته.

[1] محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، ص: 161.

[2] نفسه، ص: نفسها

تتعدد معايير اختيار محتوى المنهج وتتداخل فيما بينها، ولكن يمكن تحديد معايير اتّفق الباحثون[1] في مجال التعليم وإعداد المناهج التعليمية على أنها أساسية في الاختيار وهي:

_ أن يتم اختيار المحتوى الذي يحقق الأهداف ويرتبط بها.

_ أن يكون المحتوى ذا أهمية.

_ أن يكون المحتوى صادقا وذا مشروعية

_ أن يراعي المحتوى مستوى المتعلمين وميولهم.

_ أن يراعي المحتوى الفروق الفردية بين المتعلمين.

_ أن يحقق المحتوى التوازن بين الشمول والعمق.

_ أن يرتبط المحتوى بتراث المجتمع ومشكلاته المعاصرة.

_ أن يراعي المحتوى التنوع.

_ أن يراعي المحتوى الوقت المخصّص له.

ويمكن الحديث عن هذه المعايير بشيء من التفصيل في مايلي:

1/1 أن يتم اختيار المحتوى الذي يحقق الأهداف ويرتبط بها: إن لكل منهج تعليمي أهدافا محددة يسعى لتحقيقها من خلال العملية التعليمية التي تتكون من عناصر ثلاثة:

[1] من هؤلاء الباحثين : فؤاد محمد موسى، في كتابه: المناهج مفهومها، أساسها تنظيمها عناصرها. محمد صابر سليم ويحي عطية وفايز مراد و يسرى عفيفي وحسن شحاته، ومحسن فراج في كتابهم: بناء المناهج وتخطيطها. حيدر عبد الكريم محسن الزهيري، في كتابه: المناهج وطرائق التدريس المعاصرة. حلمي الوكيل ومحمد أمين المفتي، في كتابهما: أسس بناء المناهج وتنظيماتها. سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، في كتابهما: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، في كتابها: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل. الخليفة حسن الجعفر في كتابه: المناهج، أسسها وعناصرها و تنظيماتها. جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، في كتابهما: تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها. عبد السلام يوسف الجعافرة، في كتابه: المناهج، أسسها وتنظيماتها. عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، في كتابهما: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية. عادل أبو العز أحمد سلامة، في كتابه: تخطيط المناهج وتنظيمها بين النظرية والتطبيق...

المعلم، والمتعلم، والمادة الدراسية؛ أي المحتوى، وعليه فالمحتوى التعليمي هو " أحد الوسائل الأساسية لتحقيق هذه الأهداف ولكي يقوم المحتوى بهذا الدور ويسهم إسهاما فعالاً يجب أن يكون ترجمة صادقة للأهداف ومرتبط بها، ولتوضيح ذلك يجب أن تكون الموضوعات التي يتكون منها المحتوى وما تشتمل عليه من معارف وأنشطة تعد تعبيرا صادقا عن أهداف المنهج وأيضا يجب عند اختيار المادة الدراسية التركيز على العناصر والأفكار والمفاهيم التي تكون أكثر ارتباطا بهذه الأهداف وتسهم في تحقيقها بفاعلية " [1].

1/2 أن يكون المحتوى ذا أهمية : وهذا يعني أن يكون المحتوى له قيمة بالنسبة للمتعلم والمجتمع حيث يفي بحاجات المتعلم ويسهم في حل مشكلات المجتمع ويعمل على تطوير الحياة به بما يحقق رخاء المجتمع وتقدمه وهنا يجب أن نشير إلى واقع مايتمّ تعلّمه الآن بمدارسنا، حيث يوجد العديد من جوانب المحتوى التي لا تحقق هذا المعيار، فمعظم الخريجين في كثير من الكليات يُصدمون عندما يواجهون الحياة فما درسوه لا صلة له بواقع الحياة العملية ولا يواكب تطورات العصر وليس له واقع تطبيقي، كما أن أهمية المحتوى تتوقف أيضا على مواكبة التطور العلمي التكنولوجي الحاصل بشرط أنْ لا يخلّ هذا التطور بقيمنا الدينية الثابتة[2].

1/3 مشروعية المحتوى وصدقه : يقصد بالصّدق صحة ما يُقدّم للمتعلم، أمّا بمشروعية المحتوى، فيقصد بها اتفاق مايتضمنه من معارف وخبرات مع العقيدة الدينية الإسلامية وهي عقيدة المجتمع العربي كله واتفاقها مع تقاليد المجتمع واتجاهاته وقيمه التي يؤمن بها، ويسعى إلى تأكيدها لدى أبنائه من النّاشئة[3] . لذا "يجب ألّا تتعارض مع ماجاء في القرآن الكريم والسنة الشريفة، فهما المصدران الوحيدان الصادقان مطلقا لأنها من وحي الله لرسوله (صلى الله عليه وسلم)، وقد حفظ الله القرآن من أي تحريف على مرّ التاريخ"[4] إذ

---

[1] أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمنهور، فلسفة أسس المنهج، ص: 161.

[2] ينظر :السابق، ص: 280.

[3] ينظر: السابق، ص 114 .

[4] فؤاد محمد موسى، المناهج مفهومها، أساسها تنظيمها عناصرها، ص:278 .

قال الله تعالى في سورة الحجر:﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ (9) ﴾[1] ، ومن أمثلة ما يتعارض مع هدي الله نظرية النشوء والارتقاء لداروين التي يذكر فيها أن الإنسان أصله قرد[2]، وهذا يتنافى مع ماجاء في القرآن الكريم؛ إذ يؤكد القرآن أنّ الإنسان كائن مميز، ومختلف عن الحيوان، قال تعالى:﴿ إذ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِي خَالِقٌ بَشَرًا مِنْ طِين فَإِذَا سَوّيتهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِين﴾[3].

1/ 4 أن يراعي المحتوى مستوى المتعلمين وميولهم :

أ- **مستوى المتعلمين** :يعدّ المتعلم محور العملية التعليمية وإنه أحد العوامل الأساسية التي تؤثر تاثيرا مباشرا في بناء المناهج الدراسية بصفة عامة وفي اختيار وتنظيم المحتوى بصفة خاصة؛ بمعنى أنّنا لا يمكن أن نقدم للمتعلم أية فكرة أو نطالبه بالقيام بأي عمل دون الأخذ في الاعتبار مرحلة النّمو التي يمرّ بها، ومراعاة قدراته واستعدادته وخصائص نموه في كافة الجوانب الجسمية والعقلية، والنّمو لدى المتعلم في أي مرحلة من مراحل حياته الدراسية يتميز بخاصتين أساسيتين: أولهما:أنّه يتمّ في صورة متكاملة أي أنّ النّمو دفعة واحدة في جميع الجوانب ويؤثر بعضه على بعض فحينما ينمو الفرد جسميا ينمو حركيا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا ولغويا، وهذه الجوانب الثلاثة تتبادل التأثير فيما بينها، ثانيهما: أن النمو يتأثر بعاملين اثنين هما:النّضج وهو يعني الزيادة التي تطرأ على الكائن الحي من خلال تفاعلات داخل الجسم، والتعلم الذي يتم في المحيط الثقافي الذي يحيط بالفرد في البيت و المدرسة والمؤسسات الاجتماعية[4].

وعليه فالمحتوى الجيد هو الذي تكون عناصره المختارة مناسبة لمستوى نمو المتعلمين، كما أنّ وعي القائمين على وضع المحتوى بخصائص نمو المتعلمين في كل مرحلة على حدة يساعدهم على إحداث الملاءمة بين المحتوى المقدّم وما يضمه من مفاهيم ومصطلحات، وحقائق علمية، وقوانين، ومبادئ، ونظريات وتنظيم لكل ذلك

[1] القرآن الكريم، سورة الحجر، الآية: 9.

[2] فؤاد محمد موسى، المناهج مفهومها، أساسها تنظيمها عناصرها، ص:278 .

[3] القرآن الكريم ، سورة ص، الآية: 70_71.

[4] ينظر: الخليفة حسن الجعفر، المناهج، أسسها وعناصرها و تنظيماتها، ص 79.

وصياغة لغوية تناسب المستوى الدراسي لهم، ومن جانب نمو المتعلمين واهتماماتهم وخصائص نموّهم قواعد لتوجيه وتكييف المنهج الدراسي، ومعايير لاختيار خبرات محتوى المنهج، فعلى سبيل المثال يتميز النمو الجسمي عند متعلمي المرحلة الابتدائية بالهدوء النِّسبي من حيث الطّول وملامح الوجه، كما يتأثّر بالعوامل الصّحية والاجتماعية والاقتصادية، ومن المشاكل الصحية التي يمر بها متعلمو هذه المرحلة نقص التغذية وتأخر النمو الجسمي، وعدم اختيار الطعام الجيد وكل هذه المشكلات تؤثر في التحصيل الدراسي والتوافق المدرسي وتعوق فرص التعلم[1].

ومماسبق يمكن لمعدي محتويات مرحلة التعليم الابتدائي أن يهتموا في اختيارهم للمحتوى بما يلي[2]:

_ بيان المفاهيم التي تعمل على تحديد نشاط المتعلمين وتقوية حيويتهم، وحثهم على الاهتمام بالنظافة والمظهر .

_ تكوين عادات العناية بالجسم والمحافظة عليه سليماً من الأمراض .

_ توجيه المتعلمين إلى الالتزام بالآداب السّامية في المأكل والمشرب والملبس وعند النوم ودخول الحمام .

_ حث المتعلمين على ممارسة الرياضة البدنية التي تعمل على المحافظة على أجسامهم وهكذا يمكن للمحتوى مراعاة جوانب النمو الأخرى بهذه الطريقة.

ب- **ميول المتعلّمين** :"عند اختيار المحتوى يجب أن تُعْطي ميول المتعلمين أهمية كبيرة، واختيار ما تناسب معها من موضوعات، لأن ميول المتعلمين يمثل في العملية التعليمية أهدافا ووسائل، فهي أهداف تسعى إلى تحقيقها من خلال العملية التعليمية، ووسائل تستخدم لتحقيق أهداف أخرى، لأنّ ما يميل إليه الفرد يحدد بدرجة كبيرة ما يفعله، ويهتم به، كما للميول دور كبير في توجيه سلوك الفرد، وهذا يعدّ دافعا قويا يمكن

[1] ينظر: الخليفة حسن الجعفر، المناهج، أسسها وعناصرها و تنظيماتها، ص:79.

[2] المرجع السابق، ص: 80.

استخدامه والتركيز عليه لإثراء العملية التعليمية وتحقيق نتائج جيدة وفعالة، لذا فإن إغفال المحتوى لميول المتعلمين يعد خسارة كبيرة للعملية التعليمية"[1] .

1/5 أن يراعي المحتوى الفروق الفردية بين المتعلمين:

إنّ محتوى المنهج الدراسي موجه إلى متعلمين يختلفون من حيث القدرات والحاجات، والاستعدادات رغم وجودهم في مستوى دراسي واحد، وفي سن واحد تقريبا، لذلك يجب أن يشتمل محتوى المنهج على موضوعات متنوعة ومجالات متعددة في محاولة لمواجهة الفروق الفردية بين هؤلاء المتعلمين قدر الإمكان بحيث يستطيع كل متعلم أن يجد لنفسه في هذه الموضوعات وتلك المجالات ما يناسب حاجاته واستعداداته وقدراته، ويستطيع من خلال ذلك تحقيق قدر معين من النجاح يبعث فيه الثقة بالنفس وبقدراته، فقد أثبتت كثير من الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال أنّ كلّ متعلم مهما كانت قدراته واستعداداته يجب أنْ يشعر بالنّجاح، وأنّ النجاح في أداء عمل ما مهما كان بسيطا يدفع إلى مزيد من النجاح[2]، و تتجلّى مراعاة الفروق الفردية في مسائل كثيرة منها ما يلي[3]:

_ عدم التركيز على جانب واحد في معالجة المحتوى، كالجانب النظري مثلا وإهمال الجانب التطبيقي، لأن الجانب النظري يناسب قدرات بعض المتعلمين، ويستطيعون تحقيق النجاح فيه وأيضا بالنسبة للجانب التطبيقي .

_ تنويع الموضوعات والخبرات والأنشطة التي يشتمل عليها المحتوى، أي أنْ تُوضَع في مستويات متدرجة تلائم وتقابل مستويات المتعلمين وقدراتهم.

1/6 أن يحقق المحتوى التوازن بين الشمول والعمق:

[1] محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، ص 162.

[2] ينظر : المرجع السابق، ص: 163.

[3] ينظر: حيدر عبد الكريم محسن الزهيري، المناهج وطرائق التدريس المعاصرة، ص: 119.

المقصود بالشمول أن تغطي المادة المختارة جميع الجوانب والأفكار الرئيسية وتعطي فكرة واضحة عن المادة ونظامها، أما العمق فيعني تناول أساسيات المادة مثل المبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية وكذلك تطبيقاتها بشيء من التفصيل الذي يلزم لفهمها فهما كاملا، ويربطها بغيرها من المبادئ والمفاهيم والأفكار، ويمكن تطبيقها في مواقف جديدة، والمطلوب من مخططي وواضعي المحتوى أنْ يحققوا التوازن بين الشمول والعمق بحيث يكون أختيار المادة الممثلة للأفكار الأساسية والعناصر(الشمول) بناء على مدى احتوائها على أساسيات المادة وبالتالي قابليتها للتطبيق في المواقف المتنوعة (العمق) [1] .

1/7 أن يرتبط المحتوى بتراث المجتمع ومشكلاته المعاصرة:

يجب أن يعبّر محتوى المنهج عن هوية المجتمع وثقافته لأن الهدف الأساس من عملية التربية إعداد أجيال للحياة في هذا المجتمع، والمجتمع المعاصر إنما هو حصيلة تطور خلّف تراثا من المعرفة والفكر والعادات والتقاليد، والقيم لابد من ربط المتعلمين في مراحل التعليم بها حتى يشعروا بالانتماء الحقيقي لهذا المجتمع، ويرتبط الماضي بالحاضر في أذهانهم، ومشكلات الحياة المعاصرة لابد أن تراعى في اختيار المحتوى عن طريق تبصير المتعلمين بهذه المشكلات، وأسبابها، وأبعادها وما يمكن أن يترتب عليها من نتائج، ودفعهم إلى البحث والدراسة لمحاولة الإسهام في اقتراح حلول لهذه المشكلات[2].

1/8 أن يراعي المحتوى التنوع:

يجب أن تتنوع المجالات المعرفية والخبرات، وألوان النشاط المقدمة ضمن المحتوى، وهذا التنوع _فضلا عن أنه ضرورة لمراعاة الفروق الفردية _أمر ضروري ليشمل المحتوى كل جوانب التعلم: المعرفي، والانفعالي، والمهاري، مع مراعاة التوازن بين هذه الجوانب الثلاثة، ويرتبط بتنوع المحتوى أن يراعي اختلاف البيئات المحلية، وعناصر الثقافة

[1] ينظر: حلمي الوكيل ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ص: 138.

[2] ينظر: أعضاء هيئة التدريس، فلسفة أسس المنهج ، ص:115.

المحلية في كل منها، فلا شك أن بيئة الريف تختلف عن بيئة الحضر وهذه وتلك تختلفان عن البيئة الصحراوية، وبيئة الوجه البحري تختلف عن بيئة الوجه القبلي، والبيئة الصناعية تختلف عن البيئة الزراعية، فلا بدّ أن يتنوع المحتوى ليراعي احتياجات كل بيئة وعناصر الثقافة السائدة فيها[1] .

1/9 أن يراعي المحتوى الوقت المخصص له: إنّ مراعاة عنصر الزّمن المتاح للدراسة معيار ضروري يجب أن يؤخذ في الحسبان عند اختيار المحتوى حتى يأخذ كل موضوع حقه في الدراسة، ويحقق الهدف من الاختيار، وحتى لايزدحم المحتوى بالموضوعات التي لا يتسع العام الدراسي لدراستها، فتصبح حشوا لا معنى له بالنسبة للمتعلم، أو تقل موضوعات المحتوى عن الحد المطلوب فينتهي الطلاب من دراستها في وقت قليل من العام الدراسي ، ثم يملون من كثرة التكرار، والمراجعة ، ويقتضي معيار مراعاة الوقت عند اختيار المحتوى أن يؤخذ في الحسبان الوقت اللازم لدراسة كل موضوع يقع عليه الاختيار[2].

2/ معايير اختيار المحتوى اللغوي:

مما لاشك فيه أنّ اللغة لا يمكن تعليمها كلها لذلك لابد أن يخضع المحتوى اللغوي المراد تعليمه للمتعلمين للانتقاء، وهذا الانتقاء لا يكون عشوائيا بل يجب أن تحكمه معايير فكما وُضِعتْ معايير للمحتوى التعليمي وضع الباحثون المختصّون كذلك معايير لمحتوى التعليمي اللغوي، ومن بين هؤلاء عبده الراجحي الذي أورد أُسُسًا لاختيار محتوى اللغة العربية في كتابه" علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية"، وقد صنّفها إلى معايير خارجية لا تتّصل باللغة، ومعايير داخلية لها صلة وثيقة بجوهر اللغة .

[1] ينظر: أعضاء هيئة التدريس، فلسفة أسس المنهج، ص:116.

[2] المرجع السابق، ص: نفسها.

أولا: المعايير الخارجية:

تتمثل في مايلي[1]:

أ_ أن يراعي المحتوى اللغوي الأهداف المسطرة ويرتبط بها: إنّ الأهداف تتّصل مباشرة بالعمل التعليمي، ولابد أن تكون محددة وواضحة، عند اختيار كل مادة لغوية، والأغلب أنْ تتوزع إلى أهداف تعليمية، وأخرى سلوكية، وثالثة أدائية، وثمّة فرق كبير بين مقرر عام وآخر لتعليم اللغة الطب أو الهندسة أو الفلسفة أو غيرها؛ ففي الأول لابدّ أنْ يكون الاختيار من العناصر اللغوية العامة التي تمثل أساس اللغة وأما الثاني فيركز على الأنماط الخاصة بأغراضه ومن ثم فإن اختيار محتوى المقرّر يجب أن يؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف.

ب_أن يراعي المحتوى مستوى المتعلمين : يختلف المحتوى اللغوي التعليمي بحسب الفئات العمرية، فلا شك أن محتوى يقدم لأطفال في المدرسة الابتدائية يختلف اختلافا نوعيا عن محتوى يقدم على مستوى المدرسة المتوسطة والثانوية، وهو في الابتدائية يختلف في الصف الأول عن الصف الخامس، وذلك وفق معايير كثيرة؛ منها القدرات المعرفية، والبيئة اللغوية، والمواد الأخرى المصاحبة وهكذا .

ج_ أن يراعي الحجم الساعي :إن المحتوى التعليمي يتأثر بعامل الوقت، فمحتوى يدرس في شهر مثلا ليس كمحتوى يدرس في سنة، كما أن المتعلم الذي يتعلم محتوى في سنة يكون أكثر خبرة ومهارة من الذي يتعلم المحتوى نفسه في شهر لأن عامل الوقت أساسي في إتقان المهارة التي تحددها الأهداف وعليه فلا بد أن ينفذ المحتوى التعليمي اللغوي على جدول زمني.

هذا عن معايير اختيار المحتوى المتعلقة بالأهداف والوقت ومستوى المتعلمين، بالإضافة إلى "عوامل أخرى **كنوع المدرسة** التي يقدّم فيها تعليم اللغة فلا شك أنّ مدرسة

[1] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ط1995، ص: 62 _63.

تتّبع الجامعة الدينية كالمعاهد التابعة للأزهر والتابعة لجامعة الإمام بن سعود الإسلامية لا بد أن يختلف فيها محتوى تعليم اللغة عن المدارس الأخرى. وثمة رأي يقرر أن محتوى المقرر في تعليم اللغة في المدارس الابتدائية يجب ألّا يكون واحدا على مستوى الدولة الواحدة، بل يجب أن يتنوع بتنوع البيئات فالمحتوى الذي يقدم في مدرسة ابتدائية في العاصمة أو في المدن الكبرى يختلف عن الذي يقدم في مدرسة في الريف أو البادية".[1]

وهذا الرأي يراه عبده الراجحي جدير بالنّظر في المراحل الأولى في المدرسة الابتدائية على وجه الخصوص مبررا ذلك بأنّ المحيط اللغوي يختلف من بيئة إلى خرى وتوحيد اختيار المواد اللغوية في هذه المدرسة لايؤدي إلى تحقيق أهداف المقرر إذ يصطدم الأطفال بكلمات عن أشياء غير موجودة في البيئة فلا يستطيعون تصوّر مدلولاتها المحسوسة في الأغلب.[2]

إلاّ أنّ الباحثة ترى أنّ هذا الرأي وإنْ كان صائبا يجعل المتعلم مُتَقَوْقِعًا في مفردات محيطه وبيئته ولا يتطلّع إلى التفتح على بيئات أخرى وأماكن أخرى من بلده، وربما هي أكثر تحضّرا من منطقته وعليه فهي تؤيد الرأي القائل بتنويع المحتوى بحيث يناسب أبرز البيئات وأهمها في البلد الواحد، وتدريسه موحدا على مستوى هذا البلد؛ فهو يراعي تنوع البيئات ضمنيا، حتى وإن اصطدم المتعلّم بمفرداتٍ خارج بيئته يحاول المعلم تقريبها إليه وهو سيتعرّف عليها عاجلا أم آجلا وهذا ما ينمّي لديه التنوع المعرفي، واللغوي، والثقافي، ووحدة الوطن .

ثانيا:المعايير الداخلية:

وهي المرتبطة باختيار متن اللغة الذي سيُعلَّم للمتعلمين، وتنقسم إلى قسمين:

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 64.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص: نفسها.

1_"إختيار النّمط اللغوي :إنّ اختيار المحتوى يقودنا أولا إلى اختيار " النمط" اللغوي، وهذه قضية جوهرية في العربية، فالعربية تتضمّن تنوعات لغوية أخرى إلى جانب المستوى الفصيح؛ تتمثّل في اللهجات إلاقليمية والإجتماعية واللهجات الخاصة[1]، ولقد انتشرت دعوات في العالم العربي إلى اعتماد اللهجات المحلية نمطا لغويا في التعليم والغريب أنّ الولايات المتحدة الأمريكية شهدت نقاشا مثل هذا واختلف الناس، لكن في النهاية انتصر الاتجاه الداعي إلى تعليم الانجليزية الفصيحة لما للّهجات من سليبات، وأخطار في التّعليم[2].

هذا عن اختيار النّمط اللغوي الذي سَيُدَرّس، وهنا يُعاب التّركيز على اللغة المكتوبة عند اختيار المحتوى اللغوي. يقول عبده الراجحي في ذلك: " يكاد يكون الاختيار في معظم المقررات مبنيا على اللغة " المكتوبة " كما هو الأمر في تعلم العربية في العالم العربي، وهو نقص كبيرا جدا لأن إغفال المستوى " المنطوق" في الاختيار يؤدي إلى خلل كبير في تعليم اللغة وبخاصّه على الأداء الاستقبالي"[3]، فالمنطوق والمسموع هو الأصل في استعمال اللغة والمكتوب فرع عليه، واللغة التى يكثر استعمالها في الكتابة بل ربما انحصر في التحرير فهذه اللغة قد حرمها أصحابها من المساهمة في أهم مظهر من مظاهر النشاط الإنساني ؛ هذا الذي يتصف بالحياة النابضة وهي الحياة اليومية [4]

2_اختيار مفردات المواد اللغوية : يبدأ اختيار المحتوى إذن من اختيار "النمط" وحين يتم ذلك تأتي الخطوة الموالية، وهي اختيار مفردات المواد اللغوية وبديهي ألّا يكاد يكون هناك مجال للاختيار على المستوى الصوتي، فلا يمكن تعليم أصواتا من اللغة وترك أصواتا أخرى، وكذلك الحال على المستوى الصّرفي يضيق مجال الاختيار فيه لقلّة الفصائل

---

[1] لا بدّ أنْ يُختار المقرر الذي يُوضع لأغراض خاصة كتعليم اللغة العربية للأطباء الأجانب الذين يعملون في البلاد العربية من اللهجات المستعملة؛ لأنّ الهدف هنا هو سلامة الاتصال اللغوي بين الطبيب والمريض الذي يعبّر عن نفسه بلهجته.(المرجع السابق، ص:65).

[2] المرجع السابق، ص:65.

[3] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 66.

[4] ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، موفم للنشر، الجزائر، ط2012، ص: 81.

الصّرفية وارتفاع درجة الشيوع في معظمها، أما الاختيار الحقيقي فيكون على مستوى "المعجم" وعلى مستوى "النحو"[1].

2_1_معايير اختيار المعـــــجم: أي اختيار " الكلمات" في محتوى المقرر، ولابدّ أنْ يستند هذا إلى معايير علمية أهمّها:

أ_ **الشّيوع:** والمقصود بالشيوع هو" كثرة استعمال الكلمة ومدى تكرارها بين أفراد المجتمع، والمقصود من اختيار المادة اللغوية وفق هذا المعيار هو تمكين التلميذ من تحصيل مهارات معينة "[2] فكلّما كانت الكلمة المختارة أكثر استعمالا كانت أنفع وأصلح له في تعليم اللغة وإلا فما الفائدة من استنفاد جهده في تعلّم كلمات كثيرة لا يستعملها إلا نادرا على حين يجهل الكلمات التي يحتاجها دائما[3].

ويؤكّد عبد الرّحمن الحاج صالح على أهمية اختيار الكلمات الشائعة والتي يحتاجها المتعلم عند بناء المحتويات التعليمية بقوله:"إن هذه الفصحى المدرسية[...]لاتكاد تميّز بين ماكان مأنوسا عند العرب وماكان غريبا من الألفاظ والتراكيب، ولا تبالي بما يحتاج إليه المتكلم في حياته اليومية من تلك الألفاظ"[4].

وفي ذات السياق يرى عبده الراجحي أن اختيار الكلمات في محتوى المقرر شاهد قوي على مافي تعليم العربية من خلل وهو اختيار عشوائي يستند إلى الحدس والخبرة وما تمليه لحظة الاختيار، بينما يستند اختيار الكلمات في الأمم المتقدمة إلى معايير علمية ليس منها شئ في العالم العربي؛ فلا توجد حتى الآن أعمال جادة عن "قوائم الكلمات[5] "

---

[1] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية67.

[2] ريمون طحان، اللغة العربية وتحديات العصر، المكتبة الجامعية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، د ت_ دط، ص:75.

[3] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية67.

[4] عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر،العدد 4، سنة 1974 م، ص:30.

[5] ولعلّ مشروع الذخيرة اللغوية لعبد الرحمن الحاج صالح مجهود بالغ الأهمية في هذا المجال .

العربية الفصيحة لنعرف المائة كلمة الأكثر شيوعا فنختارها للصف الأول الابتدائي، ثمّ التي تليها ثم التي تليها .... وهكذا.[1]

ونضيف إلى معيار الشيوع المعايير الآتية التي أوردها عبده الراجحي في كتابه علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية وهي[2]:

ب_**التـــــوزيع:** وهو المعيار الثاني الذي يكمل معيار الشيوع، ويقصد به مدى استعمال الكلمة؛ فالمتعلم يستطيع أن يستعمل الكلمة الواحدة في مواضع مختلفة؛ فكلمة " فتح" مثلا لها درجة مرتفعة في التوزيع تقول : فتح الباب _فتح قلبه للناس _فتح حسابا في مصرف _ وفتح عينه على كذا _وفتح عليه النار... وهكذا.

ج_قابلية الاستدعاء والتّذكّر: هناك كلمات في اللغة يسهل تذكرها أثناء الكلام دون عناء، وقد أجريت تجارب كثيرة على الأطفال ثبت منها أنهم يستدعون كلمات معينة_في سرعة هائلة_ ويستعملونها استعمالا صحيحا.ويحدث كثيرا أنك حين تتحدث في موضوع ما تقول: أريد أن أقول...أريد أن أقول...ولا تستطيع أن تذكر الكلمة التي تريدها ومعنى ذلك؛ أنّ هذه الكلمة مخزونة في ذاكرتك لكنها ليست من الكلمات التي يسهل استدعاؤها، ولا شك أن النوع الأول هو الأصلح في اختيار كلمات المحتوى.

د_المعيار النفسي التعليمي(قابلية التّعلم والتّعليم): لا بدّ من الاحتكام إلى المعايير النفسية والتعليمية، مثل قابلية الكلمة للتعلم بألّا يصعب على المتعلم أنْ يتعلمها، وقابليتها للتعليم بألّا يصعب على المعلم تعليمها في يُسر، ويرجع ذلك _في الأغلب_ بجانب المعايير السابقة إلى طول الكلمة أو قصرها، واطرادها أو شذوذها وقد عرفت اللغات المتقدمة جهودا متلاحقة في إجراء دراسات الشيوع على الكلمات ونتج عنه ما يُعرف بـ"قوائم الكلمات" التي تُعدّ أساسا ضروريا لاختيار كلمات المحتوى في مقرّرات تعليم اللغة.

[1] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ص:100.

[2] ينظر: المرجع نفسه ، ص: 69_70.

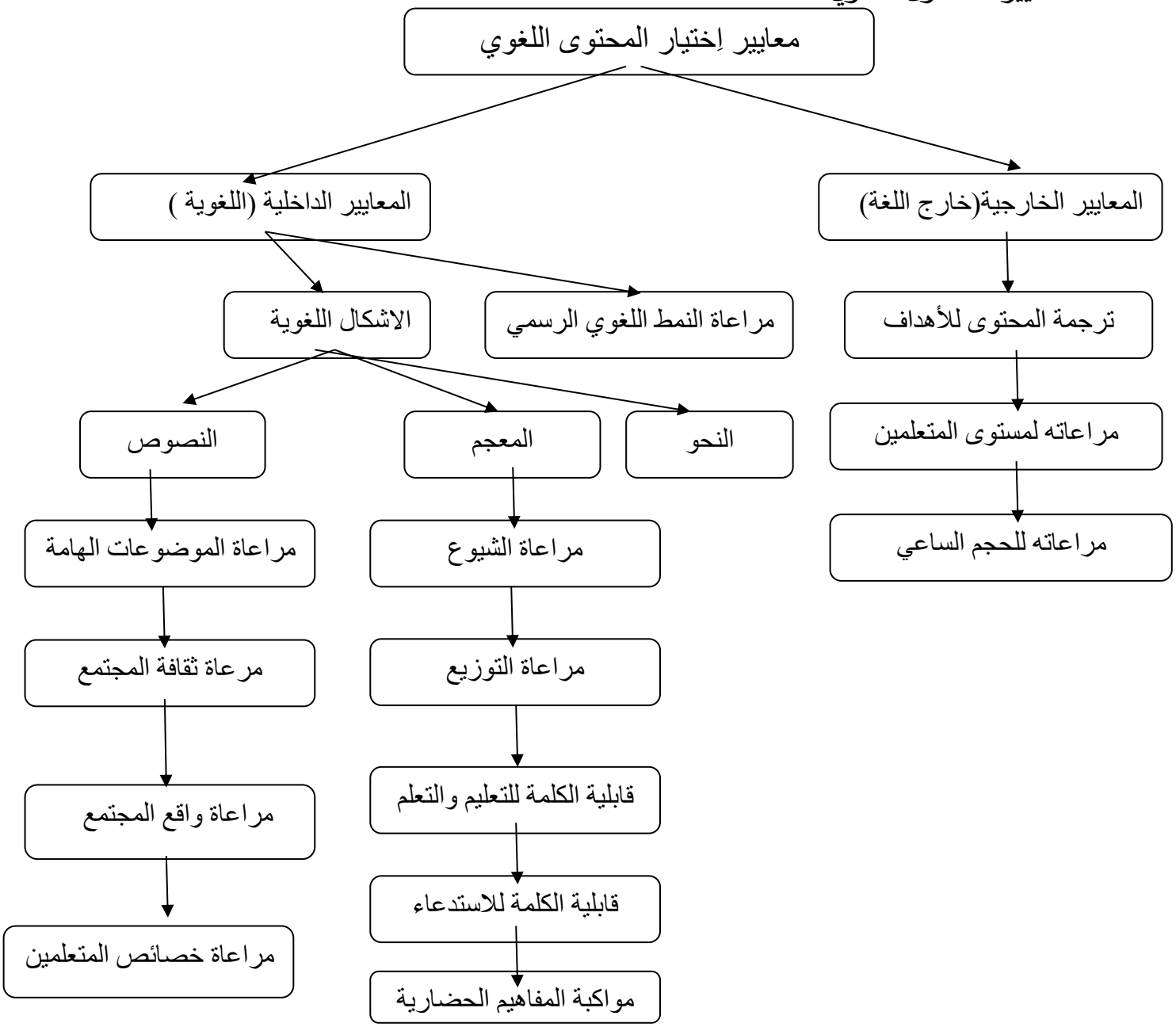
2_2_ معايير اختيار النحو: ليست كل البنى النحوية متساوية من حيث الشيوع ولا من حيث التوزيع، ولا من حيث قابلية التعلم والتعليم؛ هناك بنى بسيطة وأخرى مركبة، وهناك بنى مركزية لايستغني عنها الاستعمال اللغوى، وأخرى هامشية، ولا يتم الاختيار إلا بعد دراسات إحصائية كتلك المتّبعة في الكلمات، يبدأ بعدها وضع قوائم البنى النحوية الأساسية التي تكون مصدرا لاختيار المحتوى النّحوي في المقرّر التعليمي، وقد عَرَفَتْ اللغات المتقدمة مثل الإنجليزية عددا من هذه القوائم[1].

2_3_اختـــــيار النصوص: يستلزم اختيار النصوص العودةَ إلى النصوص الأصلية مع تبسيطها في مراحل تعليمية معينة، ولا بدّ أن تكون هذه النصوص شاملة لثقافة الأمة وتراثها ومجالات الحياة فيها، وعليه فمن المهمّ جدا ألاّ نؤخّر تقديم نماذج من الفصحى إلى المرحلة المتوسطة أو الثانوية، بل إنّه من الواجب أن يقف تلاميذ المرحلة الابتدائية على النماذج الأدبية الكبرى في تراثهم، وإنْ اقتضى الأمر "تبسيط" النّص في هذه المرحلة، ونطبّق في معايير اختيار النص معايير اختيار الكلمات والنّحو بالإضافة إلى معايير أخرى؛ منها أهمية الموضوع، وسهولة النص، وأسلوب الكاتب، ومعرفة المتعلم، وثقافة المجتمع [2].

[1] ينظر:عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 70.

[2] المرجع السابق، ص: 72.

معايير المحتوى اللغوي[1]



[1] مخطّط من استنتاج الباحثة.

المبحث الثالث: معايير تنظيم المحتوى:

المطلب الأول: تنظيم المحتوى:

بعدما تطرّقت الباحثة _ فيما سَبق_ إلى اختيار المحتوى تنتقل إلى الخطوة الموالية وهي تنظيم هذا المحتوى، و"يقصد بعملية تنظيم المحتوى وضع الخبرات والأنشطة التعليمية التي تم اختيارها، والتي تمثل محتوى المنهج في صورة منظمة تحقق الترابط والتكامل بينهما، ويدعم بعضها البعض سواء كان[سواء أكان] هذا على المستوى الأفقي أي بين الخبرات والأنشطة في المنهج على مستوى صف دراسي، أم على مستوى رأسي بين محتويات المنهج الدراسي على مستوى مرحلة معينة؛ أي أن التنظيم لا يقتصر على محتوى مادة دراسية واحدة في صف معين بل يشتمل على محتوى المادة الدراسية في كل الصفوف من ناحية، وعلاقة هذه المادة بغيرها من المواد الأخرى من ناحية ثانية، لذا فتنظيم محتوى المنهج يقصد به تقديم المحتوى للمتعلم بشكل معين"[1] بحيث يؤدي إلى التعلم بشكل أسهل وأسرع، وبشكل متدرّج، يسمح بنموّ التّعلم، وتعمّقه وثباته لدى المتعلّم، و استمرار آثاره معه[2].

يقصد بالتنظيم الأفقي "التنسيق بين المواد الدراسية المختلفة من ناحية، والتنسيق بينها وبين الحياة الخارجية من ناحية ثانية، وبين المواد وحاجات المتعلمين من ناحية ثالثة. أما التنظيم الرأسي فيقصد به التنظيم من أسفل إلى أعلى أو بالعكس، ويكون في المادة الدراسية الواحدة، وداخلها؛ أي ترتيب موضوعاتها طبقا لمبادئ معينة بحيث تكون هذه الموضوعات متدرجة ومترابطة، ويفيد تعلم أولها في تعلم مابعده" [3] .

---

[1] حيدر عبد الكريم محسن الزهيري، المنهاج وطرائق التدريس المعاصرة، ص: 126_127.

[2] ينظر: سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، الأردن، ط1، 2005م، ص: 76.

[3] حيدر الزهيري، المنهاج وطرائق التدريس المعاصرة، ص: 128.

تنظيمات محتوى المنهج:

يختلف أسلوب ترتيب المواقف التعليمية باختلاف الأهداف المنشودة التي تعكسها، هذا بالإضافة إلى الأساس الذي يستند إليه التنظيم المنهجي، فمثلا تقوم مناهج المواد الدراسية على ما يعرف بالأساس المنطقي حيث تركز على المعرفة ومن ثمّ تحافظ على البناء المنطقي في تنظيمها، وتقديمها للمتعلم، بينما تعتمد بعض التنظيمات المنهجية الأخرى على الأساس السيكولوجي أو النفسي في أسلوب تناولها للمواقف التعليمية التي تقدمها حيث تركز على المتعلم من خلال مراعاة حاجاته، وميوله، وقدراته مثل منهج النشاط ومنهج الوحدة، والمنهج الانساني والمنهج التكنولوجي، كما أن هناك تنظيما منهجيا يراعي الأساسين؛ المنطقي والسيكولوجي، معا مثل منهج الوحدات المختلطة، بينما تراعي تنظيمات منهجية أخرى في بنائها الأساس الاجتماعي؛ فالمجتمع هو جل اهتمامها مثل المنهج المحوري، ومنهج إعادة البناء الاجتماعي، كذلك توجد محاولات أخرى تستهدف تحقيق التوازن بين الأسس المعرفية، والسيكولوجية، والاجتماعية معا، مثل المنهج الإسلامي[1].

والاختلاف في التنظيمات المنهجية يؤدّي حتما إلى الاختلاف في ترتيب المحتوى التعليمي فكل "تنظيم منهجي له معايير تضبط ترتيب محتواه، وبوجه عام يمكن معالجة معايير تنظيم محتوى المنهج الشائعة في الكتابات المتخصصة، مثل التتابع والتكامل ثمّ الاستمرارية المتحققة في كل من هذين المعيارين ضمنا، وذلك من خلال ما يعرف بالتنظيم الرأسي والتنظيم الأفقي لمحتوى المنهج".[2] وتُورِد الباحثة التنظيمين بشيء من التفصيل فيما يلي:

[1] ينظر: جودة أحمد سعادة وعبد الله محمد ابراهيم، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، دار الشروق الأردن، ط1، 2001م، ص: 29.

[2] المرجع نفسه، ص: 30.

أولا: التنظيم الرأسي لمحتوى المنهج(التتابعي):

1/ مفهومه: يقصد به أنّ لكل مادة من المواد الرئيسة تنظيم منطقي خاص بها، وهذا التنظيم في الغالب يركز على المبادئ والقواعد الأساسية التي تشتمل عليها كل مادة ويجعل مركز الاهتمام هو المادة الدراسية، ويعرضها بشكل منظم ومستمر، بحيث يرتبط كل جزء منها بالجزء الذي يليه، ويمهد للذي يليه في شكل سلسلة متصلة الحلقات، وهذا التنظيم تسير عليه معظم المواد الدراسية".[1] وقد يكون" التنظيم المنطقي إما على الأساس المتدرج من المعلومات العامة إلى الأقل عمومية، ثمّ الأقل عمومية حتى يصل إلى الجزء المحسوس. أو قد ترتب وفق زمن الحدث من القريب إلى البعيد، أو بالعكس كما في تسلسل الأحداث التاريخية، والمنجزات العلمية، أو ترتيب بحسب عرض الصور الكلية وصولا إلى العناصر الجزئية وفق النظرية الجشطلتية، وهذه تُمثَّل بالطريقة الاستنتاجية أو القياسية في العرض إذ قد ترتب على أساس درجة العمومية من العام إلى الخاص أو من الكل إلى الجزء، أم [أو] من المجرد إلى المحسوس وفق العلاقة التي تربط أجزاء المحتوى التعليمي"[2].

2/مبادئ التنظيم الرأسي (التتابعي):

يرجع التنظيم في تتابع محتوى المنهج إلى المبادئ التقليدية التي ظهرت قبل مئات السنين متمثلة في نصح كومنيوس(John Amos Comenius)[3]للمعلمين عام 1936م بتنظيم أنشطتهم من البسيط إلى المعقد، ومن القريب إلى البعيد، ومن المألوف إلى غير المألوف، ومن الجزئي إلى الكلي.أما المبادئ الحديثة في تنظيم محتوى المنهج **تتابعياً**

---

[1] حيدر الزهيري، المناهج وطرائق التدريس المعاصرة، ص: 128.

[2] سهيلة محسن الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص: 90.

[3] جون آموس كومينيوس(1670/1592م) مُصلح وتربوي ذوعقل موسوعي، درس في جامعة هايد لبرغ بألمانيا، ووضع فلسفة تربوية جديدة عرفت باسم «المعرفة الكلية»، بناها على خبرته العملية الطويلة في مجال التعليم، وكان من أشد المعارضين لطبيعة التعليم النظرية التي سادت عصره، وقامت على حفظ المعلومات واستذكارها. كما رفض مقولة أن الأطفال راشدون صغار، التي كانت شائعة بين معظم التربويين المعاصرين له، ووصف المدارس التي علمتهم بـ (مسالخ العقول) ، (موسوعة ويكيبيديا. ar.wikipedia.org).

فترجع إلى آراء كل من جانييه(gagnier) وإريكسون(Erikson) وكولبرج(Kohlberg) ...وسواهم، إذ ينظر جانييه إلى أن المعرفة ترتب بشكل هرمي، ويهتم بتنظيم أنواع النشاطات في المنهاج من القدرات البسيطة إلى النشاط المعقد، وفي ذلك يراعى تنظيم المحتوى التعليمي بذاكرة المتعلم من خلال ربط المعلومات القديمة والمخزونة بالمعلومات الجديدة ذات العلاقة المنطقية في التدرج، وقد أكّد الكثير من التربويين بنماذجهم التنظيمية ذلك أيضا من أمثال: أوزبل_وبرونر_ ونورمان.[1]

أمّا إريكسون فتهتمّ أفكاره برغبات المتعلمين من ناحية والمطالب الملقاة على عاتقهم من خلال التوقعات الثقافية أو توقعات المجتمع لهم من ناحية ثانية، ومن ثم يجب أن يقدم المنهج للمتعلمين مواقف متعلقة بالقضايا الوجدانية المهمة التي تظهر في مراحل خاصة من حياتهم، ففي المرحلة(8_12سنة) تكون أزمة نموهم الإنجاز والكفاءة والتفوق مقابل الشعور بالفشل، ومن ثم يقدّم المنهج المدرسي أنشطة متنوعة يهتم بها الطفل ويمارسها مع أقرانه بحيث تجعله يشعر بالقدرة على الإنجاز والنجاح فيها. كذلك يواجه المتعلمون في سن المراهقة(13_18سنة) أزمة الهوية مقابل الغموض أو عدم التحديد، حيث تنشأ لديهم مطالب وتوقعات جديدة تؤدي إلى أزمة الهوية، الأمر الذي يفرض على المنهج المدرسي مساعدة المتعلم المراهق على الوعي بأهدافه، والفهم الواضح للعالم الواقعي الذي يتعامل معه بأسلوبه الخاص[2].

أما لورنس كولبرج فيقترح " نموذجا في النّمو الخلقي يستفاد من التنظيم المنطقي للمواقف التي تتلاءم مع خصائص المرحلة العمرية التي يعيشها المتعلم بالفعل، والمرحلة العمرية التي تليها، ويؤكد كولبرج أن التغيرات في النمو الخُلُقي تتم على وفق مستويات متدرجة تبدأ من مستوى ما قبل العرف والتقاليد ثم مستوى العرف والتقاليد، ثم مابعد العرف والتقاليد"[3].

[1] ينظر: سهيلة محسن الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص:90.

[2] ينظر: جودة أحمد سعادة وعبد الله محمد ابراهيم ، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، ص:40.

[3] سهيلة محسن الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص:91.

ثانيا: التنظيم الأفقي لمحتوى المنهج (التكامل):

1/ مفهوم التكامل: يدل مفهوم التكامل عموما على وجود عناصر تتممّ عناصر أخرى وتتصل بها، أمّا في مجال التعليم فيشير" التكامل إلى كيفية ربط المواد الدراسية المختلفة ببعضها من جانب، وكيفية ربط موضوعات المادة الدراسية ذاتها من جانب آخر. كذلك يعبّر التكامل في أحد معانيه عن ارتباط المحتوى بالبناء العقلي للمتعلمين"[1] .

2/ مبررات التكامل: توجد عوامل كثيرة تبرّر سبب اعتماد مبدأ التكامل في التعليم، إذ "يؤكد علم النفس التربوي على ضرورة تحقيق التكامل في محتوى المنهج، لأن المواد المترابطة والمنظمة يسهل استيعابها، كما أنها تبقى لدى المتعلم فترة أطول على عكس المعلومات المجزأة وغير المترابطة.إضافة إلى ماسبق توجد عوامل شخصية تؤثر في تعلم المادة الدراسية، ويجب على محتوى المنهج أن يراعيها وهي خصائص المتعلمين وحاجاتهم ومشاعرهم ...كما يجب أن يراعي المنهج حاجات المجتمع وحاجات المتعلم معا بشكل متكامل" [2].

3/ أشكال التكامل: يأخذ التكامل أشكالا عدة في التنظيم منها:[3]

أ_ الربـــط: يقوم هذا المنهج على أساس الرّبط بين مادّتين أو أكثر دون رفع الحواجز الفاصلة بين المواد، لكن مفاهيم كل مادة ترتبط بمفاهيم أخرى من المواد ذات العلاقة، وقد يكون الربط عرضيا دون تخطيط مسبق، يقوم به المعلم حينما يراه مناسبا، كما في ربط مفاهيم مادتين أو أكثر مثل: التاريخ والجغرافيا، والفلسفة والمنطق وعلم النفس.والتاريخ والأدب والكيمياء و الأحياء، وقد يكون الربط منظما وفق خطة لتسير عملية التدريس، وتتضمن الخطة عددا من الموضوعات المختارة التي توصف بالشمول.

ب_ الدّمـــج: هو الرّبط بين مجموعة من المواد الدراسية في مجالات أوسع وأشمل مثل: دمج التاريخ والجغرافيا والتربية السياسية والديمقراطية في منهج يدعى المواد الاجتماعية،

---

[1] جودة أحمد سعادة وعبد الله محمد ابراهيم ، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، ص:50.

[2] المرجع نفسه، ص:50_51.

[3] سهيلة محسن الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص: 91_92.

في هذا النوع من التنظيم ترتب المعرفة ترتيبا وظيفيا يساعد على الإلمام بخصائص المجال المعني.

ج_ التركيـــــز: ويتضمن تركيز المتعلم على عدة مقررات دراسية متقاربة ومتداخلة تُهيّء الفرصة للاختيار للحصول على عمق الإعداد الأكاديمي المطلوب لمعرفة أو رؤية تفرعات المعرفة في كل مادة أو موضوع في المنهاج.

د_ التكامـــل الأفقي والعمودي: وقد يكون التكامل عموديا بربط موضوعات في مرحلة دراسية بالموضوعات نفسها في صفوف لاحقة أو سابقة، فمثلا قد نستخدم مفاهيم العلوم العامة في مجال العلوم الطبيعية، أو العلوم الاجتماعية. وقد يكون التكامل أفقيا بربط التاريخ بالجغرافيا، أو العلوم بعلوم الحياة ...و هكذا، وقد يكون التكامل باستخدام المهارات المتعلقة من مادة دراسية كأدوات في مجال دراسي آخر، فمثلا قد يستخدم المفاهيم الرياضية بموضوعات في العلوم الاجتماعية أو العلوم التطبيقية أو الطبيعية .

4/المزايا التربوية للتنظيم الأفقي لمحتوى المنهج (التكامل): للأسلوب التكاملي مزايا خاصة تميزه عن غيره من التنظيمات، منها[1]:

_أن أسلوب التكامل يلائم طبيعة نمو التلميذ في المراحل التعليمية المختلفة .

_أسلوب التكامل يراعي النمو في المتعلم ويشبع حاجاته، وينمي ميوله، ويساعده على النمو بطريقة متكاملة.

_يحقّق تكامل المعرفة ووحدة التعلم ويكسب التلميذ النظرة الموحدة للحياة، وللعالم الذي يُعرف باتساعه، وتغيره السريع.

_يوفّر الكثير من جهد المدرسين ووقتهم الذي قد يضيع جزء منه نتيجة استخدام منهج المواد المنفصلة.

_ يؤثّر التعليم بأسلوب التكامل على جميع جوانب شخصية التلميذ.

[1] سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، دار الأمل الأردن، ط1، 1422هـ/ 2002م، ص:36_37.

_يحقق الأهداف الوجدانية والمعرفية والنفس حركية للتربية .

_نواتج التّعلم بالأسلوب التكاملي تكون أكثر دواما، وأقل عرضة للنسيان.

ثالثا: التنظيم السيكولوجي:

إنّ التنظيم السيكولوجي يجعل المتعلم مركز اهتمامه في العملية التعليمية، والمحور الذي تدور حوله جميع عناصر العملية التعليمية، والمقصود هنا بجعل المتعلم مركز العملية التعليمية لا المادة الدراسية هو أن توضع المادة الدراسية وفق حاجات وميول المتعلم وقدراته واستعداداته لا أن تُفرَض عليه من قبل الآخرين، أي المتعلم والعمل على نموه هو الهدف الأساس للعملية التعليمية، والمواد الدراسية وسيلة من الوسائل التي تسهم في تحقيق ذلك.[1]

المطلب الثاني : معايير تنظيم المحتوى التعليمي:

يخضع المحتوى التعليمي لعملية الاختيار وفق معايير محددة ليحقق الأهداف التربوية المنشودة، بالإضافة إلى ذلك يخضع في عملية تنظيمه إلى معايير من شأنها أن تيسّر إيصاله للمتعلمين، ومعايير التنظيم التي اتّفق عليها أغلب الدارسين، والمختصين في بناء المناهج الدراسية تتمثل في :

أ_الاستمرارية: يقصد بالاستمرارية " استمرار العلاقة الرأسية لعناصر المنهج الرئيسية، فإذا كان من أهداف تدريس التاريخ اكتساب التلاميذ مهارات التفكير الناقد، فمعنى الاستمرار هنا أن تتاح فرص عديدة، ومتكررة لممارسة هذه المهارة حتى يتقنها التلاميذ، ويحسنوها، وتعني أيضا أن هذه المهارات ستتاح لها فرص عديدة ومستمرة خلال السنوات التي سيتم فيها تدريس مقررات التاريخ، وأيضا إذا كان ضمن أهداف تدريس العلوم اكتساب التلاميذ لمهارات التفكير العلمي وجب على واضعي المناهج إتاحة الفرصة تلو

[1] ينظر: حسن جعفر الخليفة، المناهج أسسها _ عناصرها _ تنظيماتها ، ص:81_83.

الأخرى أمام التلاميذ لممارسة هذه المهارات، بل والتركيز عليها خلال معالجة المحتوى [...] فالاستمرار يسهم في زيادة جودة التعلم، ورفع كفاءة المتعلم"[1] .

ب_ " التتابع: يعني التتابع أن كل عنصر ينبغي أن يبنى فوق عنصر سابق له، ويتجاوز المستوى الذي عولج به من حيث الاتساع والعمق، فتتابع أفكار المحتوى لايعني مجرد الإعادة و التكرار، ولكنه يعني مستويات أعلى من المعالجة، وهذا يعني مدى مابين موضوعات المحتوى من صلة، وعلاقات متبادلة بينهما، وهل هي علاقات نفسية أم منطقية ؟ أي هل الترتيب الذي رتبت في ضوئه الموضوعات والأفكار ترتيب منطقي أم نفسي"[2]؟ و يحدد محمد صابر سليم ويحي عطية وفايز مراد و يسرى عفيفي وحسن شحاته، شروطا لابد من مراعاتها لحقيق التتابع في المناهج الدراسية تتمثل في[3]:

_أن تكون الخبرات مترابطة داخل المادة الواحدة في الصف، وفي المرحلة التعليمية

_أن تكون الخبرات اللاحقة مبنية على الخبرات السابقة حتى تُدعم وتعزّز.

_أن تكون الخبرات متدرجة من السهل إلى المعقد .

_أن تكون الخبرات اللاحقة أكثر عمقا واتساعا من السابقة، ومترابطة ببعضها، فمثلا عند دراسة مهارة الجغرافيا في كتاب الصف الأول الثانوي لا تدرس نفس المهارة في كتاب الصف الثاني بنفس المستوى، لأنّ ذلك لا يساعد على النمو في العملية التعليمية، ولكن يجب أن نعالج نفس المهارة في كتاب الصف الثاني الثانوي بعمق وتوسع حتى تحدث عملية التنمية، ومن هنا يمكن القول أنّ الاستمرار يعني تكرار المهارة أو أي مجال من مجالات التعلم في نفس المستوى، بينما التتابع يعني تكرار المهارة أو المفهوم لكن بعمق، ويتوسع متدرجا في المستوى من البسيط إلى المركّب.

[1] محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها وتطويرها، ص:165.

[2] الخليفة حسن الجعفر، المناهج_أسسها_عناصرها تنظيماتها، ص:81_82.

[3] محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها وتطويرها، ص:165.

ج ـ"التكامل: يقصد بالتكامل هنا هو الربط والتكامل الأفقي بين خبرات المنهج، وتنظيم هذه الخبرات بطريقة تساعد على تحقيق نظرة موحّدة ومنسقة، فمثلا: إذا كان من ضمن أهداف تدريس المواد الاجتماعية اكتساب التلاميذ مهارات بحث فهذا لا يعني أن يكتسبها التلاميذ ويستخدموها ويطبقوها في مجال المواد الاجتماعية فقط بل يجب استخدامها وتطبيقها في مجالات المواد الاجتماعية المختلفة، ونفس الشيء إذا كان من أهداف تدريس العلوم أنْ يكتسب التلاميذ مفهوم الطاقة فهذا لايعني أنْ يعرفوه، ويستخدموه في مجال العلوم فقط، بل يجب استخدامه في مجال المواد الدراسية الأخرى، ليكون للتلميذ نظرة شاملة متكاملة"[1] .

المطلب الثالث:المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية:

إن الغاية من تنظيم المحتوى اللغوي هو تحقيق الأهداف المسطرة ، وأهمها تعلم اللغة وامتلاك مهاراتها للتواصل بها، وأشهر المداخل وأهمها في تعلم اللغة: المدخل الخطي، المدخل المنظومي، والمدخل التواصلي، والمدخل التكاملي والمدخل الوظيفي، والمدخل هو " المدار الذي تتبلور فيه فلسفة تعليم اللغة وتعلمها، وتُحدد من خلاله أسس بناء المنهاج اللغوي، وتنظيم محتواه، وتحديد طرق التدريس المناسبة، والوسائل التعليمية المساعدة، وأساليب التقويم وأدواته، ما يضمن نجاح العملية التعليمية "[2]، وعليه يمكن القول بأن مصطلح المدخل يشير إلى المذهب، أو الطريقة المتّبعة في إيصال التعلمات إلى المتعلم.

أولا:المدخل المنظومي:

1/ مفهومه: يعرف المدخل المنظومي بأنه "فلسفة ومنهج وأسلوب في التفكير يقوم على امتزاج وتداخل المعرفة العلمية من أجل تقديم رؤية كلية شاملة، تأخذ في الاعتبار جميع العوامل. وهو أيضا تفاعل نوعي مستمر بين فئة من العناصر أو النظم الفرعية التي لها

[1] المرجع السابق، ص: 166.

[2] هنية عريف، المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية، من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، العدد23، ديسمبر2015م، ص: 22.

كيانها المستقلّ، وتتداخل في علاقات وظيفية مع الكيانات الأخرى لتؤدي معا كفريق متعاون وظائف ثابتة نسبيا من خلال مدخلات جديدة ، ويمكن وصف المدخل المنظومي بأنه علم يستهدف دراسة العوامل المتلازمة ، والمترابطة، فجوهر الفكر المنظومي يكمن في تحديد الترابط بين عناصر مختلفة ترتبط بموضوع محدد[1]".

2/أهمية التفكير المنظومي في التعليم: تتضح الأهمية في مايلي: [2]

_ يفيد التفكير المنظومي عند وضع الخطط، وتحليل الأنظمة، فإذا كانت تهتم فقط بالأشياء والتفاصيل، فإن ذلك سوف يؤدّي إلى العمل بنظرة ضيّقة و محدودة من العلم

_ يساعد في حلّ المشكلات المعقّدة، لأنّه يساعد الفرد على رؤية صورة كلية للمشكلات، وليس مجرد أجزائها، كما يفيد في حلّ المشكلات المتكررة، أو تلك الناتجة عن المحاولات الخاطئة في الماضي لإصلاحها.

_ يمكن أن يحسن من تعلم الفرد عن طريق مساعدته على التركيز على النظام بشكل كلي و إمداده بمهارات أو أدوات تساعده على اشتقاق نماذج ملاحظة للسلوك من الأنظمة التي يرونها في العمل.

_يشجع المتعلم على دراسة العلاقة بين الإنسان و بيئته حيث إنّ هذا النّوع من التّعلم المنظومي يكسب الطالب القدرة على معرفة شبكة العلاقات الداخلية داخل البيئة، والمجتمع، والعالم الطبيعي كما أنه يكسب رؤية جديدة لعالمه الذي يعيش فيه.

_ يسهم في مساعدة الطالب على إعادة تحليل الموقف التعليمي، و إعادة تركيب مكوناته بمرونة مع تعدد الطرق التي تتفق مع تحقيق الأهداف والوصول إلى المطلوب.

---

[1] عبد الواحد حميد الكبيسي، التفكير المنظومي، توظيفه في التعلم والتعليم، استنباطه من القرآن الكريم، ديبونو للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص:13.

[2] ينظر : المرجع السابق، ص:86.

_يساعد في تنمية قدرة الطالب على الرؤية المستقبلية الشاملة لموضوع ما دون أن يفقد جزئياته، وكذلك إنماء قدرته على التحليل، والتركيب وصولا للإبداع الذي يعد من أهم مخرجات أي نظام تعليمي ناجح.

ثانيا: المدخل التواصلي :

يرتكز هذا المدخل على التواصل، فهو من خلال التسمية يهدف إلى تمكين متعلم اللغة من التواصل بها. ومن المفاهيم التي تمثل محور المدخل الاتصالي، مفهوم الاتصال ذاته الذي يُعرّف بأنه "انتقال و تبادل البيانات والمعلومات و الآراء و المشاعر و الاتجاهات بين الأشخاص عن طريق الكلام المنطوق أو المكتوب [1]".

و تتكون عناصر عملية الاتصال من رسالة، ومرسِل تنشأ لديه رغبة في توصيل رسالة معينة، فيشكلها من رموز لغوية، ومستقبل يفك الرموز، ويفسرها، وقناة تنتقل عبرها الرسالة، ومرجَع.

ويعدّ " المدخل الاتصالي من المداخل المهمة التي ظهرت في تعليم اللغات و اعتقاد اللغويين قديما أن الإنسان يتعلم اللغة من أجل التعامل مع المجتمع، و لذا كان تركيزه على تدريب المتعلم على التحدث من خلال مواقف حياتية، هذا الاعتقاد ظهر على إثره عدة مصطلحات مثل : التدريس الاتصالي و التعليم الوظيفي والمحادثة و المواقف [...] و مصطلح الكفاية اللغوية الذي تطور إلى الكفاية الاتصالية [...] و التي تعني مدى وعي الفرد بالقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي" [2] .

ثالثا: المدخل التكاملي :

التكامل هو تحقيق الكلية والكمال والوحدة، وهو عملية تحدث في المتعلم وتعني أنّ ما يتعلمه يصبح جزءا من شخصيته، يمتزج بما لديه من فهم وقدرات واتجاهات تغدو

[1] محمد فتوح محمد سعدات، مهارات الاتصال الفعال ،تاريخ النشر:2016/06/27م، تاريخ الزيارة: 2017م، https://www.alukah.net/library/0/104908 ، ص : 07

[2] أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى ، ط1 ، 1421 هـ / 2000م، ص : 67.

مجتمعة عوامل حيوية تحدث تغيرات فيه، فلا تكون مجرد إضافات إلى مجموع ما لديه وهي عملية تتضمن تعلم أشياء مفيدة حقا، وذات معنى عند المتعلم تترجم في سلوكه مباشرة وتستمر معه لتتفاعل مع خبرات أخرى وهلمّ جرا.[1]

يُعرّف التكامل في تعليم اللغة بأنه " أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للطّلّاب وتدريسها بما يحقق ترابطها وتوحدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها وتوظيفها في أدائهم اللغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل العناصر ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتدريبات اللغوية والقواعد اللغوية بمهارات اللغة، ونوع الأداء المطلوب من خلال نص شعري أو نثري وموقف تعبيري شفهي أو تحريري، تدريسها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل والممارسة والتدريب وتقويم الطلاب أولا بأول، وذلك بهدف تحقيق التكامل بين جوانب الخبرة اللغوية: الجانب المعرفي ممثلا فيما يقدم ضمن المحتوى اللغوي وتوجيهات لممارسة اللغة استماعا وتحدثا أو قراءة، أو كتابة، والجانب الوجداني ممثلا فيما يمكن أن يكتسبه الطالب من اتجاهات وقيم نتيجة دراسة الموضوعات المتكاملة في المنهج، ومن ثم يتحقق التكامل داخل المتعلم، مما ينعكس على ممارسته للغة وأدائه لها"[2]

وتؤكّد هنية عريف أهميّة المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية بقولها:" تعلّم اللغة عن طريق المنحى التّكاملي و إلغاء الفواصل و الحدود المصطنعة بين فروعها مطلب لابد منه لأنّ تعليم اللغة للتلميذ عن طريق الفروع يشعره بأنّ كل فرع مستقل تماما عن غيره من فروع اللغة الأخرى، و هذا ما يؤدّي إلى فهم خاطىء للغة وأنظمتها بالإضافة إلى أنه لا يؤدي الى نمو متوازن لدى المتعلم نظرا إلى إمكانية انحياز المدرس إلى فرع كالقراءة أو المطالعة أو الإملاء أو النحو على حساب الفروع الأخرى بالإضافة إلى كون

[1] ينظر: سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، ص:15.

[2] أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، ص:21.

طريقة الفروع لا تُعِدّ للمتعلم لاستخدام اللغة بالشكل الفعّال في المواقف المختلفة نظرا لكونها تعلم اللغة مجزأة "[1].

*أهمية التكامل في تدريس اللغة العربية:

إنّ اللغة العربية بالإضافة إلى كونها مادة دراسية هي وسيلة لدراسة المواد الدراسية الأخرى التي تُدرَّس في مختلف المراحل التعليمية، ولايمكن تصوّر الانفصال بين اللغة العربية وهذه المواد؛ فهي عند المدرسين بمثابة المفتاح في تدريسها، كما أنّها وسيلتهم الأولى لقراءة مراجع هذه المواد، وشرحها للمتعلمين، وتأليف الكتب المدرسية، وهناك علاقة وطيدة بين اللغة وغيرها من المواد، فقد ثبت بالتجربة أن تقدم المتعلمين في اللغة العربية يساعدهم على التقدم في كثير من المواد الأخرى التي تعتمد في تحصيلها على القراءة والفهم، فالمتعلم المتمكّن من اللغة يفهم ما يقرأ بسرعة ويلمّ بما يقرأ في المواد الأخرى أسرع من الآخرين، كما أنّ كثيرا من الخطأ في إجابات المتعلمين يعود إلى عدم قدرتهم على فهم ما يقرؤون، أو ضعفهم في التعبير عما يعرفون، ومن هنا تظهر أهمية اللغة العربية لباقي المواد، وعلى مدرسي اللغة العربية أنْ يحرصوا على هذه الصلة، ويحققوا تكامل المعرفة في أذهان التلاميذ من خلال الربط بين الحقائق والمعلومات الموجودة في مواد المنهج المختلفة[2].

وقد أورد الباحث علي أحمد مدكور في كتابه " تدريس فنون اللغة العربية" أمثلة تبيّن الرّبط بين اللغة العربية ومواد أخرى في المنهج منها مايلي:[3]

***الحساب:** لايستطيع التلميذ فهم مسألة حسابية إلاّ بفهم لغتها ودلالات ألفاظها، وعباراتها، وقد أثبتت التجارب أنّ التلاميذ الذين أخفقوا في حلّ المسائل الحسابية لعدم فهمهم للّغة التي صِيغت بها هذه المسائل للتلاميذ .

[1] هنية عريف، المداخل الحديثة في تعلم اللغة العربية، ص 23 _ 24.

[2] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص: 39_40.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص: 40_41.

***العلوم:** يمكن أن يُتاح للتلاميذ في هذا المجال التدريب على الاستعمال الدقيق للمصطلحات العلمية، وهذا يساعد على الوضوح الفكري وتنمية قدرة التلميذ على الاستخدام السليم للأساليب اللغوية.

***الدراسات الاجتماعية:** إن الدراسات الاجتماعية مجالات خصبة وواسعة للتدريب اللغوي. ففيها كثير من الموضوعات والمشكلات التي يمكن استغلالها لغويا وجعلها مجالا للتعبير الشفوي أو التحريري، كما يمكن أن تصير مادة للقراءة والإملاء والخط.

***الرسم والأشغال والأعمال اليدوية:** تتيح هذه المجالات للتلاميذ أن يقوموا بأنواع من النشاط تبعد إلى حدّ ما عن اللفظية، غير أن كثيرا من طرق التدريس الجيدة ترتبط بأنواع السلوك والخبرات المختلفة، وتوجِد تكاملا بينها، وفي هذا المجال يمكن تدريب التلاميذ على التعبير عن اللوحات التي رسموها أو الأشكال التي صنعوها، كما يمكن للمدرس أن يتحدّث عن فكرة معينة ثمّ يطلب من التلاميذ رسمها أو تجسيمها بأي شكل من أشكال التعبير الفني .إنّ من الخطأ أن يقوم مدرسوا المواد الأخرى بالتدريس باللغة العامية، فذلك لا يساعد على تعلم اللغة العربية، ويصبح الخطأ جسيما عندما يدرس مدرس اللغة العربية باللغة العامية.إنّ اللغة لا تعلّم إلا باللغة نفسها.

رابعا: المدخل الوظيفي : يشير لفظ "وظيفي" إلى الجانب المنفعي الذي تؤديه اللغة و" تدريس اللغة وظيفيا من المفاهيم التي نبّه عليها الأقدمون مثل الجاحظ و ابن خلدون باختيار المادة اللغوية التي يحتاج إليها المتعلم و تؤدي وظيفة تعبيرية في حياته و قد ظهرت تطبيقات حديثة على هذا الفهم"[1] الذي سبق به الأقدمون.

إنّ المقصود بتعليم اللغة وظيفيا أن يهدف تعليمها إلى تمكين المتعلم من ممارستها وتوظيفها في المواقف الحياتية المختلفة ممارسة صحيحة، ويرى الباحث داده عبده أنّه لا يمكن أن يتجه تعليم اللغة هذا الاتجاه إلّا إذا كانت الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن المعلم، وهذه الوظائف تُلخّص الأهداف العملية التي من أجلها يتعلم الإنسان اللغة عادة، ولو سألت عربيا : لماذا تعلمت اللغة الإنجليزية مثلا، أو لماذا تودّ أن تتعلمها ؟

[1] أحمد عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، ص: 75.

لأجابك على الفور : لكي أفهمها حين أسمعها منطوقة ولكي أفهمها حين أراها مكتوبة، ولكي أتكلمها وأكتبها بطلاقة ودقة معبّرا عن أفكاري، وهذا القول ينطبق على اللغة العربية الفصحى كما ينطبق على غيرها من اللغات، وتدريسها لا يكون وظيفيا إلا إذا وُجِّهت تلك النشاطات وجهة تساعد التلاميذ في تحقيق المهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على استعمالها في المواقف الطبيعية استعمالا صحيحا؛ أي فهمها إنْ سمعوها وفهمها إنْ رأوها مكتوبة و نقل أفكارهم إلى الآخرين شفويا أو كتابيا[1]

وأهمية الممارسة والدربة والتطبيق في اللغة حقيقة لا يختلف فيها اثنان، فالممارسة ضرورية لامتلاك الكفاية اللغوية التي يعكسها التمكّن من مهارات اللغة الأربعة(الاستماع، التّحدّث، القراءة، الكتابة).

المبحث الرابع: تحليل المحتوى التعليمي وتقويمه:

أولا: مفهوم تحليل المحتوى وأهميته:

* **تحليل المحتوى:** يُعرف تحليل المحتوى بأنّه:" عملية منظّمة تتمثل في إعادة تنظيم مادة الاتصال الإنساني المستهدفة بالتحليل، في منظومات خاصة تتسق مع الرموز المفتاحية التي وضعها المحلل أساسا لعلمه، ويراها تناسب تحقيق أهداف عمله، أو أهداف المستخدم لنتائج التحليل"[2].

كما يعرف بأنّه: " تجزئة مادة الاتصال المسموعة أو المقروءة، وبيانها وفق معايير محددة يختارها الباحث، ووفق خطة موضوعة وأهداف مخطط لها".[3] وهذا ما يتّفق مع دلالة كلمة "تحليل"؛ فهي تدل على التجزئة، والتفكيك.

---

[1] ينظر: داده عبده ، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط 1، 1979 م، ص: 09_10.

[2] ناصر أحمد الخوالدة ويحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية، الدليل والمرشد النظري والعملي والمعايير، دار زمزم، الأردن، ط1، 2014م ، ص: 131.

[3] ناصر أحمد الخوالدة ويحي إسماعيل عيد، تحليل محتوى مناهج التربية الإسلامية وكتبها، دار وائل، الأردن، ط1، 2006م، ص:160.

أهمية تحليل محتوى الكتب المدرسية:

تبدو الأهمية من خلال[1]:

***الكشف عن موطن القوة والضعف فيها:** إنّ واضعي المحتوى الدراسي بشر غير منزهين عن الخطأ، فقد يسهو أحد المسؤولين عن دليل شرعي، أو فكرة، أو حقيقة علمية، وقد تسْتجدّ معرفة جديدة لم تصل إلى المؤلف، وتحليل المحتوى يكشف عن مواطن القوة والضعف فيه، فإذا زود بها المؤلفون أو الهيئات التربوية ذات العلاقة أمكن معالجة الضعف بإزالته أو إعادة تنظيمه وصوغه، مما يزيد المحتوى صدقا وثباتا وقوة.

***معرفة مدى مناسبة الوسائل التّعلمية:** ويكون ذلك عن طريق تجريبها، والوسائل التعلمية بما فيها الكتب قد تكون مناسبة وجيدة، وقد لا تكون، والذي يُظهِرُ ذلك هو تحليل المحتوى، وإجراء المقابلة بين تلك الوسائل التعلمية والإمكانات المادية المتاحة، والفئات المستهدفة بالخبرة والمعرفة التعليمية من حيث المستوى الثقافي والمرحلة العمرية، والبيئة الاجتماعية، والمناخ التعليمي، وهذه مهمة المعلمين الذين هم الأقرب إلى الواقع من غيرهم .

***إثراء المحتــوى:** إنّ العلوم في حالة تجدّد وتطور، سواء كان ذلك من حيث القضايا المستجدّة، أم من حيث الوقوف على المراجع والأصول وفي نشره بين الناس، وبالتالي فإنّ الاقتصار على محتوى معين دون تجديده يعني القصور عن الإحاطة بالمستجدات، والواقع يشهد أنّها في تغيّر وتسارع، وتحليل المحتوى يتيح الفرصة لإثراء هذا المحتوى بالمستجدّات.

ثانيا: أهداف تحليل المحتوى:

يستفاد من تحليل المحتوى في مجالات مختلفة، تختلف باختلاف الهدف من التحليل، ومن هذه الأهداف [2]:

---

[1] ناصر الخوالدة ويحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية، ص: 262_263.

[2] عبد الرحمن الهاشمي وعلي محسن عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص:162_163.

1/تحسين نوعية المادة أو الكتب التي يجري تحليلها والارتقاء بها، ورفع كفايتها لتحقيق الأهداف المرجوة منها.

2/استكشاف جوانب الكفاية والقصور في المواد التعليمية، والكتب المدرسية بقصد تحسينها والحكم على أي الموضوعات فيها أكثر قيمة من غيره، بمعنى الاستخدام من أجل التقويم.

3/مساعدة المؤلفين والكتاب والناشرين في إعداد المواد المنشورة، وإعداد الكتب المدرسية عن طريق تزويدهم بالمبادئ التوجيهية، وإرشادهم إلى ماينبغي أن يضمّن فيها، وما يجب تجنبه، وهذا ما يطلق عليه التحليل لأغراض التخطيط وتصميم الكتب المدرسية.

4/ تقديم المساعدة في عملية مراجعة البرامج الدراسية، وإعداد المعلمين والإداريين، واختيار الكتب والمواد التعليمية.

5/تحديد درجة الاهتمام التي يوليها الكتاب المدرسي بأقليّة أو أكثرية معينة من المجتمع الذي ينتمي إليه الكتاب المدرسي .

6/ تحديد العلاقة بين نوع صياغة المحتوى ودرجة وضوح شرح المادة.

7/ إجراء موازنة بين ميول الطلبة واهتماماتهم، ونوع المحتوى أو مضمون الكتاب المدرسي او المادة التعليمية .

8/ تحديد مدى كفاية الكتاب المدرسي في معالجة الموضوعات.

9/ تحديد أنماط التفكير والمهارات العقلية التي ينميها الكتاب المدرسي.

10/ التعرّف على المستويات المعرفية التي يشدد عليها الكتاب المدرسي .

11/ تحديد القيم السائدة في المحتوى وأنواعها(سياسية، اجتماعية، دينية، وغيرها) .

12/ المساعدة في بناء الاختبارات التحصيلية وفق جداول المواصفات

المبحث الثاني: تقويم المحتوى:

يسهم في تقويم المحتوى التعليمي " لجان من وزارة التربية الوطنية يتمثلون في : إداريين من مختلف الأصعدة التربوية، ومشرفين تربويين، بالإضافة إلى المعلمين [1]. جميعهم يتولون عملية التقويم إما بصورة قياسات تعتمد على دراسات علمية، وإما بطريقة الوصف النوعي [...] وينبغي أن تتم عملية التقويم في ضوء معايير، ومحكّات محددة في ذهن المقوّم "[2].

1/ مفهوم تقويم المحتوى:

التقويم لغة يدل على إصلاح الاعوجاج، أما اصطلاحا فيعرّفه عبد السلام يوسف الجعافرة في كتابه" المناهج أسسها وتنظيماتها" بقوله: هو عبارة عن إصدار حكم على الأفكار والأعمال والأنشطة وطرق التدريس، والمواد وغيرها، والتقويم يتضمن كلّا من القياس والتقييم"[3]، ولايقتصر التقويم على تشخيص الواقع وإصدار حكم حوله فقط بل هو أيضا"علاج لما به من عيوب، إذ لا يكفي أنْ تُحَدّد أوجه القصور، وإنّما يجب العمل على تلافيها والتّغلّب عليها"[4] بما يحقّق الفائدة.

❖ **أهداف تقويم المحتوى:** حدّد يوسف الجعافرة أهدافا من عملية تقويم المحتوى تتمثل في[5]:

_تنقيح المنهاج أو مراجعته.

_الحكم على فعالية العملية التربوية وتطويرها.

---

[1] يُضاف إلى أعضاء لجان وزارة التربية: المتخصصون الأكاديميون في مجال التربية وفي مجال العلوم بما فيها اللغوية.

[2] سهيلة كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص: 285_286.

[3] عبد السلام يوسف الجعافرة، المناهج أسسها وتنظيماتها، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، سنة2015، ص: 97.

[4] حلمي الوكيل وأمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2005م/ 1426هـ، ص:162.

[5] عبد السلام يوسف الجعافرة، المناهج أسسها وتنظيماتها، ص: 97.

_الحكم على طرق التدريس المتّبعة

_تزويد المتعلمين بدرجات عن مستوى تحصيلهم .

_العمل على إعادة تحديد الأهداف، أو صياغتها.

_البرهنة على أنّ طبيعة المعرفة تراكمية متداخلة.

_الوظيفة التشخيصية.

2/ جوانب تقويم المحتوى: تشمل عملية تقويم المحتوى مايلي:

* **تقويم الأهداف التعليمية:** ويكون ذلك بمعرفة مدى ملاءمتها مع المحتوى التعليمي، وما مدى ما تحقق منها في ضوء الدراسة التحليلية العملية.

***تقويم عملية اختيار المحتوى:** اتّضح مما سبق أنّ عملية اختيار محتوى المنهاج ترتبط بمعايير يجب مراعاتها، والتقويم يكون بمعرفة مدى تحقق تلك المعايير، وينصبّ تقويم اختيار المحتوى التعليمي على النّواحي الآتية:[1]

_ مدى المطابقة بين الأهداف التربوية والتعليمية ومحتوى المنهاج .

_ مدى موافقة المحتوى لخصائص المتعلمين، أي؛ قدراتهم، ميولاتهم، اهتماماتهم ومشكلاتهم.

_مدى استجابة المحتوى التعليمي لاحتياجات المتعلمين الثقافية والمعلوماتية والاقتصادية، والاجتماعية والتكنولوجية ليتمكنوا من النمو والتواصل مع مجالات الحياة المستجدة.

_ مدى ارتباط المحتوى التعليمي بأهداف المجتمع والمشكلات التي يعاني منها بشريا وماديا.

_ مدى مراعاة المحتوى التعليمي في المنهاج للتنوع المعرفي من حقائق ومفاهيم ومبادئ، وتصميمات، وأجراءات، واتجاهات .

[1] ينظر: سهيلة كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص: 289.

_ مدى توفر المحتوى الهادف ذو المعنى بالنسبة للمتعلمين، والذي يمكن استخدامه أو توظيفه، أو تطبيقه في مجالات الحياة الأخرى كالمتطلبات الضرورية التي تساعد على زيادة الفهم، ومن ثم التطبيق.

_ مدى العلاقة الارتباطية لمحتوى المنهاج التعليمي بمحتويات المناهج التعليمية الأخرى، والواردة في الكتب المدرسية وفق مبدأ التكامل والترابط ضمن تصميم المنهاج الحلزوني الذي يتوسع رأسيا وأفقيا على المتعلم .

_واقعية المحتوى التعليمي وإمكانية تحقيقه وتوظيفه، ومراعاته لإمكانات المدارس والبيئة المحلية بصورة عامة.

_ مدى مراعاة مواصفات المحتوى التعليمي في البعد الكمي، وإمكانية التحقيق في الفترة الزمنية اللازمة للإنجاز خلال السنة الأكاديمية .

_ مدى استجابة المحتوى التعليمي للحداثة والتجديد لتعزيز التواصل مع المستحدثات .

***تقويم عملية تنظيم المحتوى التعليمي:** ينصبّ التقويم على النواحي الآتية:[1]

_مدى مراعاة تنظيم المحتوى التعليمي الأساس السيكولوجي في ضوء خصائص المتعلمين واحتياجاتهم ومتطلباتهم التعلمية والمهنية وقدراتهم الجسدية والعقلية، وخلفياتهم التعليمية والاجتماعية ، ومستوى دافعيتهم.

_مراعاة تنظيم المحتوى التعليمي الأساس الهرمي في تدرج الأفكار والموضوعات؛ إما بالطريقة الاستقرائية من العناصر الجزئية إلى الكلية، وإما التدرج من الصورة الكلية وصولا إلى العناصر الجزئية وفق مفهوم النظرية الجشطالتية ووفق الطريقة القياسية لتدرج البنية المعرفية .

[1] المرجع السابق، ص: 290.

_ مراعاة التنظيم لمبادئ التعلم ونظرياته، وخصائص المتعلم من حيث السهولة. والصعوبة، والاهتمام، والألفة، والمنطق العقلي، والتطور العقلي والجسماني، والتعلم الوظيفي .

_مراعاة التنظيم للأساس المنطقي لبنية المادة من حيث المحسوس إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المألوف إلى غير المألوف...

_ مدى مراعاة استخدام التنظيمات التي يكون المحور فيها هو المعلومات والمهارات والاتجاهات حول مواقف واقعية ترتبط بالمتعلم والمجتمع.

خلاصة:

خلصت الباحثة في هذا الفصل إلى أن المحتوى التعليمي –سواء كان لغويا أم غير لغوي– لايختار بطريقة عشوائية، وإنما يخضع لمعايير علمية في ذلك، ومن بين أهم المعايير العلمية التي اتفق عليها العلماء: أن يراعي المحتوى الأهداف المسطرة – أن يراعي المحتوى الحجم الساعي المخصص له – أن يراعي المحتوى خصائص المتعلمين، وميولهم – أن يراعي خصائص المجتمع – أن يراعي الصحة، والحداثة، والدقة إلى غير ذلك من المعايير.

كما خلصت إلى أن المحتوى يخضع في تنظيمه لمعايير علمية، أبرزها:–

– الاستمرارية

–التتابع

–التكامل

الفصل الثاني:
محتوى النّحو والصرف

تدريس النحو والصرف

في المرحلة المتوسطة،

محتوى النحو والصرف في الكتاب المدرسي،

مكانة اللغة العربية وقواعدها

في مناهج الإصلاح

الفصـل الثاني: محتوى النحو والصرف

تطرّقت الباحثة فيما سبق إلى مباحث المحتوى التعليمي المتمثلة في؛ مفهومه، وعناصره، ومعايير اختياره، ومعايير تنظيمه، وتحليله وتقويمه، إضافة إلى عرضها لمعايير المحتوى التعليمي اللغوي. وبعد الحديث عن كل ذلك في الفصل الأول يتخصّص هذا الفصل للمحتوى النحوي والصرفي–التعليمي–، لكن قبل ذلك لابدّ من التطرّق إلى ماهية النحو والصرف أولاً.

المبحث الأول: النحو والصرف:

لقد عُنِي الدّارسون العرب عبر الأزمان بطبيعة النحو العربي ودوره في الحفاظ على الكلام البليغ، والمنطق السليم، خاصّين إيّاه بعناية بالغة درسا وتطبيقا وحفظا وتنسيقا لأسباب رأوها دينية واجتماعية وأخلاقية وسياسية،...كما اعتقدوا فيه شفاء من داء "اللّحن وعيوبه" إثر تفشّي سوء التعبير على لسان المتكلمين الأعاجم، ومن أجل ذلك وضعت قواعد الدرس النحوي، التي تعصم اللسان من الوقوع في اللحن والخطأ[1]

المطلب الأول : مفهوم النحو وعلاقته بالإعراب.

أولا: مفهومه لغة واصطلاحا:

❖ **النحو لغة:** جاء في لسان العرب أنّ **النّحو** هو:"القَصْدُ، المَثَلُ، المِقْدَارُ، الجِهَةُ النَّاحِيَةُ، النّوع"[2]وأكثر هذه المعاني تداولاً وأشهرها هو"القَصْدُ".

والنّحو من""نَحَاهُ، يَنْحُوهُ، ويَنْحَاهُ نَحْوًا وانْتِحَاءً[...] وهو في الأصل مصدر شائع أي نَحَوْتُ نحوًا، كقولك قَصَدْتُ قَصْدًا"[3].

([1]) ينظر: ابن حويلي ميدني، واقع النحو التعليمي العربي بين الحاجة التربوية والتعقيد المزمن، مجلة كلية الأداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد الخامس، جوان2009م.ص:113.

([2])ابن منظور، لسان العرب، مادة "نحا"، ج15، ص:308_311 .

([3]) المرجع نفسه، ص:309_311.

وقد روى ابن منظور عن ابن السكّيت أنّ مصطلح النحو من " نَحَا نَحْوه إذا قَصَدَه"[1]. وعليه فالنحو لغة هوالقصد.

أ/ النحو في اصطلاحات القدماء:

لقد وردت عند القدماء تعريفات عدة للنحو، منها مايلي:

1) يرى أبو علي الفارسي أنّ النحو"علم بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، وهو ينقسم إلى قسمين، أحدهما تغيير يلحق أواخر الكلم، والآخر تغيير يلحق ذواتِ الكلم أنفُسَهَا"[2].

2) وعند علي الجرجاني هو: "علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما، وقيل:النحو علم يعرف أحوال الكلم من حيث الإعلال، وقيل: علم بأصول ما يعرف بها صحة الكلام وفساده"[3].

3) وعند ابن السّراج أُريد به: " أن ينحو المتكلم إذا تعلمه كلام العرب، وهو العلم الذي استخرجه المتقدمون من استقراء كلام العرب"[4].

4) ويضع بن جني تعريفا أدق، إذ يقول:" هو اِنتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، أو إن شذّ بعضهم عنها رُدّ به إليها"[5].

([1])المرجع السابق، ص: 310.

([2])الحسن بن أحمد بن عبد الغفار الفارسي أبو علي، التكملة، تح: كاظم بحر المرجان، عالم الكتب، بيروت، لبنان ط1 1419ه/1999م، ص:181_182.

([3]) علي بن محمد السّيد الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، تح:محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، مصر، دط_دت، ص:202.

([4]) ابن السّراج محمد بن سهل، الأصول في النحو، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط31417ه/1996م، ج1، ص:35.

([5]) أبو الفتح عثمان بن جنّي، الخصائص، تح: محمد علي النّجّار، ج1، المكتبة العلمية، بيروت، دط_دت، ص:34.

الملاحظ أنّ التعريف الأشمل من بين التعريفات السابقة هو تعريف بن جني، من خلال قوله" انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره ...وغير ذلك"؛ فكأنّه يقول: تقليد كلام العرب في كل أحواله، كما هو، وقد حظي عند البعض بمكانة عالية بين بقية المفاهيم المقدمة لهذا العلم؛ فهاهو السيوطي مثلا في كتابه الاقتراح يقدّمه على تعاريف كل من صاحب المستوفي[1] والخضراوي[2] وابن عصفور[3] وصاحب البديع[4] وكذا ابن السراج[5].

بعد هذا العرض لمفهوم النحو لغة ومفهومه اِصطلاحا، وصلت الباحثة إلى أنّ المفهومين بينهما صلة وثيقة؛ فالمعنى اللغوي للنحو هو القصد، والاتجاه، وهذا ما نجده في المعنى الاصطلاحي المتمثل في اِنتحاء واَتباع كلام العرب حتى يصبح الكلام مثل كلامهم، وهذا ما يؤكده قول أبي الأسود الدّؤلي "حين وضع وجوه العربية، قال للنّاس أُنحواْ نحوه، فسمي نحوا"[6]. ويؤكده كذلك أبو البقاء العكبري(ت:616) بقوله:"اِعلم أنّ الحو في الأصل مصدر نحا ينحو إذا قصد، ويقال نحا له، وأنحى له، وإنّما سمي العلم

([1])صاحب المستوفي في النحو أبوسعيد علي بن مسعود بن محمد بن الحكيم القاضي الفرغاني(كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون ، حاجي خليفة، تح: محمد شرف الدين يالتقايا، دار إحياء التراث العربي ، بيروت، لبنان، دط_دت، ج2، ص:1675).

([2])محمد بن يحي بن هشام الخضراوي، عالم باللغة العربية، توفي سنة 646هـ، وهوصاحب كتاب الإفصاح(كشف الظنون حاجي خليفة ج1، ص:213).

([3])ابن عصفور علي بن مؤمن بن محمد بن علي الحضرمي ، حامل لواء العربية في الأندلس ت:663هـ (بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة الحافظ جلال الدين عبد الرحمن السيوطي، تح: محمد أبو الفضل ابراهيم، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركائه، مصر، ط1 1384هـ/1965م، ج2، ص:210.

([4])كتاب البديع في النحو، لأبي الحسن علي بن عيسى بن الفرج الربعي، ت:420هـ، وهوعالم بالعربية.(كشف الظنون، ج3، ص:172، نقلا عن كتاب السيوطي، الاقتراح في أصول النحو، تح:عبد الحكيم عطية، دار البيروني، ط2، 1429هـ/2006م، ص:24، وقد نقلته الباحثة لرداءة وقِدَم خط كتاب كشف الظنون).

([5]) ابن السراج محمد بن السري بن سهل أبوبكر البغدادي النحوي تلميذ المبرد، ت:316هـ(ياقوت الحموي معجم الأدباء، دار المأمون، مصر، الطبعة الأخيرة، دت، ج18، ص:198).

([6]) ابن منظور، لسان العرب، ج15، ص: 309_310.

بكيفية كلام العرب في إعرابه، وبنائه"نحوا" لأنّ الغرض به أن يتحرّى الإنسان في كلامه إعرابا وبناءً طريقة العرب في ذلك"[1].

ب/ النّحو في المفاهيم اللسانية المعاصرة:

النحو في المفهوم الحديث "يشمل نظامين فرعيين متكاملين معا هما: الصرف(morphologie)، والنّظم(syntaxe)، ولكل وظيفته ودوره، وهما أساس البناء القاعدي لمكونات النحو الهيكلية"[2] .لذلك نجد تصنيفا ثلاثيا لمستويات اللغة إلى جانب التصنيف الرباعي المعروف(الصوتي، الصرفي، التركيبي، الدلالي) ويبدأ هذا التصنيف بالمستوى الصوتي، إلى المستوى النحوي(الذي يجمع الصرف والتراكيب)، إلى المستوى الدلالي.

❖ **الصرف:** ويتناول بالدراسة البنى التي تمثلها الصيغ والمقاطع والعناصر الصوتية التي تحمل دلالات ومعانٍ صرفية أو نحوية، ويطلق الدارسون المحدثون على هذا النوع من الدراسة مصطلح المورفولوجيا (morphologie)، ويعنون به دراسة الوحدات الصرفية، أو المورفيمات دون أن يتطرق إلى المسائل المتعلقة بالتراكيب[3].

النّظم(التراكيب): ويهتمّ بدراسة العلائق الوظيفية للبنى التركيبية للسان ما[4]؛ أي يدرس عناصر الجملة "من حيث المكانة والترتيب والعلاقة بينهما، وطبيعة وظيفتها إلى غير ذلك مما يهمّ العلاقات الترابطيّة بين أجزاء الكلام، وتبيان القواعد اللغوية الخاصة التي تحكمها وتميزها عن كل لسان من الألسن البشرية الأخرى"[5].

([1]) أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري، تح: عبد الإله النّبهان، دار الفكر، دمشق، ط1،1416ه/1995م، ج1، ص: 40.

([2]) ابن حويلي ميدني، واقع النحو التعليمي العربي بين الحاجة التربوية والتعقيد المزمن.ص:124

([3])ينظر: أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط3، 1429ه/2008م، ص:139.

([4]) ينظر: أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 1434ه/2013م، ص:227.

([5]) ابن حويلي ميدني، واقع النحو التعليمي العربي بين الحاجة التربوية والتعقيد المزمن، ص:124.

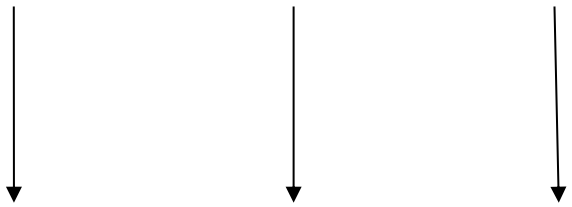
ثانيا: علاقة النحو بالإعراب:

يخلط بعض من الدارسين بين النحو والإعراب؛ إذ يعتقدون أنّ " النحو بمفهومه العام يراد منه "الإعراب" وتقويم اللسان عند نطق الكلمات، بحيث يجيء نطقها موافقا لطريقة نطق العرب لكلامهم"[1]، إذ يعرفون النحو بأنه" علم يبحث عن أواخر الكلم إعرابا وبناءً"[2]، ولكن الواقع أن "الإعراب" المتمثل في الحركات والسكنات هو جزء أطلق مجازا على الكل الذي هو النّحو، وهو مظهر من مظاهره، فالإعراب هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ، ألا ترى أنّك إذا سمعت أكرم سعيدٌ أباه، وشكر سعيدا أبوه علمت برفع أحدهما، ونصب الآخر الفاعل من المفعول"[3]، فالنحو أشمل من الإعراب لأنه انتحاء سمت كلام العرب في كل أحواله وليس في الحركات فقط.

المطلب الثاني :موقع النحو في بنية اللغة الطبيعية[4]:

بالنّظر إلى المعادلة أدناه يمكننا استنتاج موقع النحو وأهميته في بنية اللغة[5] :

اللغة = المعجم + النحو + (السياق المقام ومقتضى الحال)



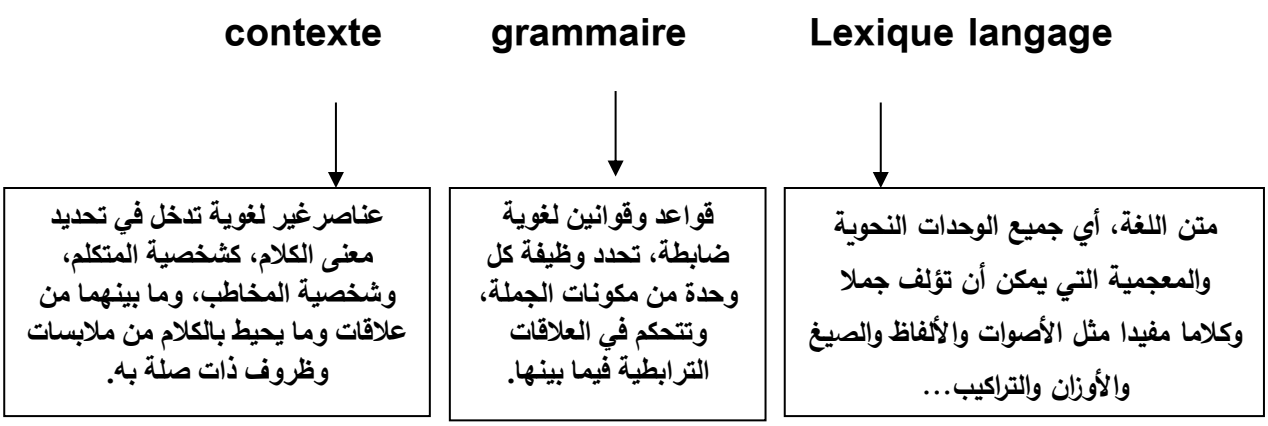
(1)أحمد درويش، دراسة الأسلوب بين المعاصرة والتراث، دار غريب، القاهرة، دط، دت، ص:104.

(2)اللّبدي ، محمد سمير، .معجم المصطلحات النحوية والصرفية ، بيروت ، مؤسسة الرسالة ، ١٤٠٦ هـ، ص:217_218.

(3) ابن جني، الخصائص، ص: 35.

(4) **اللغة الطبيعية** :هو مصطلح في علم اللسانيات الحديث يشير إلى تلك اللغة البشرية التي يمكن للأطفال اكتسابها من آبائهم أو مربيهم بشكل عفوي دون تعليم أو إرشاد، يتعامل معها الناس بعدّها لغة أم، ويطلق عليها حينئذ" لغة حية".أما اللغة الميته او المنقرضة" فهومصطلح يشير إلى لغة لا يوجد لها متكلمون إلا في الماضي. واللغات الطبيعية تختلف عن اللغات الاصطناعية مثل اللغات الشكلية أو لغات البرمجة أو عن الوسائل التواصلية الموجودة لدى الحيوانات (عن الموسوعة الحرة ويكيبيديا ar.wikipedia.org).

5 ينظر: ابن حويلي ميدني، واقع النحو التعليمي العربي بين الحاجة التربوية والتعقيد المزمن.ص:124.



فموقع النحو إذا هو الثاني في ترتيب مكونات اللغة. وإن كانت هذه اللغة في المتعارف عليه عند ابن خلدون هي "عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة عمل لساني ناشيء عن القصد بإفادة الكلام فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان وهو في كل أمة بحسب اصطلاحهم"[1] فإن أهمية النحو في تصويب هذا الكلام لا تخفى على أحد؛ لأن النحو _في أي لغة كانت_ هو بمثابة القوانين الضابطة والحاكمة لها.

المطلب الثّالث: مفهوم الصّرف وميدانه

ممّا لاشكّ فيه أنّ الصّرف لا يقلّ أهمية عن النّحو، فكلاهما علمان مهمان، وأساسيان من علوم العربية؛ وعلم الصّرف مهمّ لأنّه " يَحتاج إليه جميع أهل العربية أتمّ حاجة، وهم إليه أشدّ فاقة، لأنّه ميزان العربيّة، وبه تُعرف أصول كلام العرب من الزّوائد الدّاخلة عليها، ولا يُوصل إلى معرفة الاشتقاق إلاّ به، وقد يُؤخذ جزء من اللغة كبير بالقياس، ولا يُوصَل إلى ذلك إلاّ من طريق التّصريف، وذلك نحو قولهم: إن المضارع من فَعُل لا يجيء إلا على يَفْعُلُ بضمّ العين، ألا ترى أنّك لو سمعت إنسانا يقول:كرُمَ، يكرَم بفتح الرّاء من المضارع لقضيت بأنه تارك لكلام العرب، سمعتهم يقولون: يكرم أو لم

(1)عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، المقدمة، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، دمشق، ط1، 1425هـ/2004م، ج2، ص:367.

تسمعهم؛ لانك إذا صحّ عندك أن العين مضمومة من الماضي قضيت بأنها مضمومة في المضارع أيضا قياسا على ماجاء"[1] .

أولا: مفهومه لغة واصطلاحا

❖ **الصرف لغة:** ورد في لسان العرب أنّ الصرف "ردُّ الشيء عن وجهه، صَرَفَهُ، يَصْرِفُه صرفا فانْصَرَفَ"[2].

والصرف والتصريف مصدران "لصَرَفَ"،وصرفه، والمادة يدور معناها حول **التغيير والتبديل والتحويل**[3]، ومن هذا القبيل قوله تعالى:﴿ .. وَمَا أَنزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِن مَّاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾[4].

فتصريف الرياح في الآية الكريمة يعني تحويلها من جهة إلى أخرى، وجعلها جنوبا وشمالاً[5].

❖ **الصّرف اصطلاحا:**وردت له تعاريف عدّة منها:

1) قول الجرجاني:"اعلم أنّ التصريف، تفعيل من الصرف، وهو أن تَصْرِفَ الكلمة المفردة فتتولد منها ألفاظ مختلفة، ومعانٍ متفاوته "[6].

2) الصرف علم "يبحث عن تحويل الكلمة إلى صور مختلفة بحسب المعنى المقصود"[1].

([1]) أبو الفتح عثمان بن جني، المنصف في شرح كتاب التصريف لأبي عثمان المازني، دار إحياء التراث القديم، ط1، 1373هـ/1954م، ج1ن ص:2.

([2]) ابن منظور، لسان العرب، مادة "ص، ر، ف"، ص: 2434.

([3]) ينظر: المرجع نفسه، ص: 2434_2435.

([4]) القرآن الكريم، رواية حفص عن عاصم، سورة البقرة، الآية:164.

([5]) ينظر: صلاح عبد العزيز علي السّيد، محاضرات في الصرف، قسم اللغويات، كلية اللغة العربية بالمنصورة، جامعة الأزهر، مصر، 1414هـ/1993م، ص: 2، و لسان العرب، ص: 2435.

([6]) أبوبكر عبد القاهر الجرجاني، المفتاح في الصرف، تح: علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1408هـ/1987م، ص:26.

3) هو علم "يبحث في أبنية الكلم العربية وأحوال هذه الأبنية من صحة وإعلال، وأصالة وزيادة، وحذف وإدغام، ومما يعرض لآخرها مما ليس بإعراب ولا ببناء، ويطلق على تحويل الكلمة إلى أبنية مختلفة لضروب من المعاني كالتصغير، والتكسير، واسم الفاعل، واسم المفعول..."[2].

4) التصريف" عبارة عن علم يبحث فيه عن أحكام بنية الكلمة العربية وما لحروفها من أصالة وزيادة وصحّة وإعلال، وشبه ذلك"[3].

5) هو" العلم الذي به تعرف أحوال أبنية الكلمة العربية، وقوانين صياغتها "[(4)].

والملاحظ أنّ كل هذه التعاريف تتّفق على مفهوم معيّن، وهو أنّ الصرف علم لدراسة بنية الكلمة العربية وقوانين صياغتها. وقد أورد الشيخ أحمد الحملاوي تعريفا أكثر تفصيلا إذا قارنّاه بالتعاريف السابقة؛ فهو يدور في إطار معنيين هما[(5)]:

1)المعنى العملي: تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعان مقصودة، لاتحصل إلّا بها كاسمي الفاعل والمفعول، واسم التفضيل، والتثنية والجمع إلى غير ذلك، كقولنا:كتب، يكتب، كاتب، مكتوب، كتابة، كتب...

2)المعنى العلمي:علم بأصول يعرف بها أحوال أبنية الكلمة التي ليست بإعراب ولا بناء.

ثانيا: ميدان علم الصرف وما لا يدخل فيه:

❖ **ميدانـــــــه:**

يبحث علم الصرف في المفردات العربية من حيث بنيتها كالأصالة والزيادة، وكالصحة والإعلال والإبدال، وموضوعه هو: الكلمات العربية من حيث الهيئة والكيفية

([1]) رشيد الشرتوني، مبادىء العربية في الصرف والنحو، دار العلم ، تيراز، ج2، ص:08.

([2]) صلاح عبد العزيز علي السيد، محاضرات في الصرف، ص: 2_3.

([3])ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار التراث – القاهرة، ط20، 1400 هـ / 1980 م، ص:191 .

([4]) محمد ربيع سعيد الغامدي ، محاضرات في علم الصرف، دار خوارزم العلمية، جدّة ، السعودية، ص: 11.

([5]) احمد بن محمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، تح: نصر الله عبد الرحمن نصر الله، مكتبة الرّشد، الرياض، دت_دط، ص:17.

التي تكون عليها لتدل على معانيها المقصودة من حيث التغييرات التي تعتريها لأغراض لفظية، وهو يختصّ بالأسماء المتمكنة والأفعال المتصرفة[1]:

أ- الأسماء المتمكنة:هي الأسماء المعربة والقابلة للتصريف؛ وتصريف الأسماء يكون بالتعرّف عليها من حيث الصحيح والمعتل، والمجرد والمزيد، ومن حيث الإفراد والتثنية والجمع، ومن حيث النّسب إليها أو تصغيرها، ومن حيث اشتقاقها.

ب- الأفعال المتصرفة: الفعل المتصرف هو الذي" تأتي منه ثلاث صيغ؛ الماضي والمضارع والأمر، ويرتبط تحول الفعل إلى تلك الصيغ الثلاث بالدلالة على الأحداث في الأزمنة المختلفة"[2].

يكون تصريف الأفعال" بمعرفة تقسيماتها المختلفة؛ كالتجريد والزيادة والجمود والاشتقاق، والصحة والاعتلال، والتعدي واللزوم والبناء للمجهول، والتوكيد بإحدى النونين، وأحكام إسنادها إلى الضمائر المختلفة، وبيان ما يدخلها من تغيير في ذلك كله"[3].

❖ مالا يدخل في ميدان علم الصرف:

قال ابن عصفور(597_669هـ) في كتابه الممتع الكبير في التصريف: "اعلم أن التصريف لايدخل في أربعة أشياء وهي:الأسماء الأعجمية [...]كإسماعيل ونحوه، لأنها نُقِلت من لغة قوم ليس حكمها كحكم هذه اللغة، والأصوات ك:غاق[4]ونحوه، لأنها حكاية مايصوّت به، وليس لها أصل معلوم، والحروف وما شُبِّه بها من الأسماء المتوغّلة في البناء نحو: مَنْ" وما" لأنها لافتقارها [هكذا] بمنزلة جزء من الكلمة التي تدخل عليها، فكما أن جزء الكلمة الذي هو حرف الهجاء لايدخله تصريف، فكذلك ما هو بمنزلته "[5]

([1]) ينظر: صلاح عبد العزيز علي السيد، محاضرات في الصرف، ص:3 ، و محمود سليمان ياقوت، الصرف التعليمي والتطبيق في القرآن الكريم، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت، ط1، 1420هـ/1999م، ص:66

([2]) المرجع السابق، ص:66.

([3])المرجع السابق، ص:3.

([4]) غاق: حكاية صوت الغراب .

([5]) ابن عصفور الإشبيلي، الممتع الكبير في التصريف، تح: فخر الدين قباوة، مكتبة لبنان، ط1، 1996م، ص35.

ويضيف صلاح عبد العزيز علي السيد إلى ما لا يدخل في ميدان علم الصرف بقوله " الأفعال الجامدة لأنها محمولة على الحروف لشبهها بها في الجمود نحو:عسى ، ليس، نعم، بئس [...]أسماء الأفعال مثل صه، اسم فعل أمر بمعنى اسكت، وهيهات، اسم فعل ماض بمعنى بُعْد، وأفٍّ، فعل مضارع بمعنى أتضجّر [...][1]وغير ذلك من أسماء الأفعال.

المطلب الرابع: استقلال الصرف عن النحو عند العرب:

من المعلوم أن وجود درس النحو يقتضي وجود درس الصرف؛ فهما متلازمان لذلك لم يفصل بينهما العرب قديما، وأكّد سليمان ياقوت عدم فصل العرب بين الدرسين بقوله:" فقد كانوا منذ المراحل الباكرة من حياة الدرس اللغوي يربطون الصرف بالنحو، بل إنهما علم واحد عند بعضهم، والدليل على ذلك أنّ سيبويه(ت180ه) إمام النحاة قد جمع بينهما في" الكتاب" وخلط بعض المباحث النحوية بالمسائل الصرفية في الكثير من المواضع، وقد جعل القدماء الحديث عن الصرف ومسائله ومعالجة القضايا التي تندرج تحته في آخر الكتب التي ألّفوها لأنهم كانوا يستهلّونها بالنحو"[2].

كما أكّد ابن جني عدم فصل القدماء بين النحو والصرف إذ قال: "إنك لا تجد كتابا في النحو إلاّ والتصريف في آخره، فالتصريف إنما هو لمعرفة أنْفُسِ الكلم الثابتة، والنحو إنماهو لمعرفة أحواله المتنقلة"[3].

ويضيف الرّضي الاستراباذي في هذا السياق(ت نحو686ه):" واعلم أن التصريف جزء من أجزاء النحو بلا خلاف من أهل الصناعة "[4].

وقد فضّل ابن عصفور الإشبيلي(ت669ه) تقديم تعلّم علم الصرف عن علم النحو وغيره من العلوم حيث قال:" وقد كان ينبغي أن يقدم علم التصريف على غيره من

([1])ينظر: صلاح عبد العزيز علي السيد، محاضرات في الصرف، ص:4_5.

([2])محمود سليمان ياقوت، الصرف التعليمي والتطبيق في القرآن الكريم، ص:17.

([3]) ابن جني، المنصف ، ج1، ص:2.

([4]) محمد بن الحسن الرضي الاستراباذي نجم الدين، شرح شافية ابن الحاجب، تح: محمد نور الحسن وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1395ه/1975م، ص:6.

علوم العربية إذ هو معرفة ذوات الكلم أنفُسها من غير تركيب ومعرفة الشيء في نفسه قبل أن يتركب ينبغي أن تكون مقدمة على معرفة أحواله التي تكون له بعد التركيب"[1] .

وكان ابن جني هو الآخر يفضّل تقديم الصرف على النحو بقوله :" كان من الواجب على من أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة التصريف؛ لأن معرفة ذات الشيء الثابت ينبغي أن يكون أصلا لمعرفة حاله المتنقلة، إلا أن هذا الضرب من العلم لما كان عويصا بُدِىء قبله بمعرفة النحو، ثم جيء به بعد ليكون الارتياضُ في النحو موطئا للدخول فيه، ومعينا على معرفة أغراضه ومعانيه" [2] .

وعليه فقد كان النحو والصرف شيئا واحدا، لكن بعد مدة بدأ الصرف في الاستقلال عن النحو، وذلك على يد المازني الذي درس تبويب كتاب سيبويه، وعزل بعض الأبواب الخاصة ببحث البنية، وعرضها وحدها في كتابه الذي سمّاه "التصريف"، وهو أوّل الكتب التي أَفردت لأبواب الصرف مؤلفا خاصا بها[3]، وقد تفاوت الدارسون تفاوتا بيّنا في تقدير كتاب المازني، فقد حَظي بتقدير القدماء فَشُرِحَ شروحا متعددة، من أبرزها منصف ابن جني الشهير، وكذا نوّه بعض المعاصرين بقيمته العلمية[4] .

بينما نجد بعض الدارسين المعاصرين يُقلّل من قيمة الكتاب العلمية ويقرر أنّه مُستلّ من كتاب سيبويه لا غير، بل إنّه لم يصل إلى حدّ استيعاب أبواب الصرف، إلّا أنّ الكتاب يمثل مرحلة مهمة في تطور العلوم اللغوية؛ فالكتاب" أعلن أحقية هذا العلم بالتميز والاستقلال في المنهج وفي نوع القضايا، وفتح باب للتأليف فيه منفردا عن النحو، ومن ثمّ

([1])ابن عصفور، الممتع الكبير، ص:33.

([2]) ابن جني، المنصف، ج1، ص: 4_5.

([3]) يذهب بعض الباحثين إلى أنّ علم الصّرف لم يستقل بنفسه تحت هذا الاسم"التصريف" في هذه المرحلة التي عزلت فيها مباحثه على يد المازني، بل بقي جزء من النحو ولم يستقل إلا في وقت متأخر تحت اسم الصرف، وأول كتاب حمل هذا الاسم هو كتاب: المفتاح في الصرف " لعبد القاهر الجرجاني(ينظر: محمد سعيد ربيع الغامدي ، الدرس الصرفي العربي طبيعته وإشكالاته، مجلة التراث العربي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سورية، العدد117 ، سنة 2010م/1431هـ).

([4]) ينظر : محمد بن عبد الخالق بن علي بن عضيمة ، المغني في تصريف الأفعال، دار الحديث، القاهرة، ط1، 1420هـ/1999م، ص:13_14.

أدّى ذلك إلى تطور الدرس الصرفي العربي[...] والوصول في نهاية المطاف إلى نظرية صرفية مختلفة عن النظرية النحوية "[1].

وعليه نستطيع القول بأن الدرس الصرفي بدأ مع كتاب المازني وأخذ ينشأ ويتطور جيلا بعد جيل إلى أن أصبح علما مستقلا قائما بذاته .

المبحث الثاني: تدريس النحو والصرف في المرحلة المتوسطة:

المطلب الأول:المرحلة المتوسطة وخصائص متعلّميها:

❖ **المرحلة المتوسطة**

تتميز مرحلة التعليم المتوسط عن غيرها من المراحل بإعداد المتعلم لمتابعة دراسته الثانوية بعد تحكّمه في أساليب التواصل باللغة العربية، فهي بمثابة البوابة التي توصِل المتعلم إلى المرحلة الثانوية، وكونها كذلك يستدعي من المتعلم التسلح بالعلم والتمكن من ناصية اللغة، لأنه سيبدأ في مرحلة التعليم الثانوي بالتّخصّص في المجال أو الشُّعبة التي اختارها. والمرحلة المتوسطة " تأتي في إطار عمر زمني يبدأ من الناحية الفرضية، مع أوائل السنة الثالثة عشرة للطلاب[وفي الجزائر مع أوائل السنة الحادية عشرة]، وينتهي مع أوائل السنة السادسة عشرة، وهي بهذا تقع بين مرحلة الطفولة المتأخرة، ومطلع المراهقة الباكرة "[2].

تُقسّم المرحلة المتوسطة في التعليم الجزائري إلى ثلاثة أطوار؛ الطور الأول، وتمثله السنة الأولى، الطور الثاني، وتمثله السنة الثانية + السنة الثالثة، الطور الثالث، وتمثله السنة الرابعة.

❖**خصائص نمو المتعلمين في المرحلة المتوسطة:** يتميز المتعلمون في المرحلة المتوسطة بخصائص جسمية، وعقلية، وانفعالية، واجتماعية، ولغوية

([1]) محمد ربيع الغامدي، الدرس الصرفي العربي طبيعته وإشكالاته، ص315.

[2] محمد إسماعيل ظافر، ويوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، ص: 77.

تميزهم عن غيرهم من المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة، وتتمثل هذه الخصائص في:[1]

***الخصائص الجسمية:** في هذه المرحلة يسرع النمو، وتتلاحق التغيرات، ويظهر التمايز واضحا بين التكوين الجسمي للمتعلم والتكوين الجسمي للمتعلمة، ويتّجه كل إلى الغاية التي خلق لها..وكثيرا ما تستطيل العظام، وتسبق في نموها النمو العضلي؛ بما يؤدي إلى اختلال التآزر الحركي للنّاشئ.

***الخصائص العقلية:** يمضي الذكاء في طريقه، ويتذبذب مقياسه ويضطّرب مع البلوغ، ويميل نحو التناقص، وعلى النحو نفسه تميل القدرة على التذكر والحفظ، ولكن ذلك ليس بالدرجة التي تؤثر تأثيرا واضحا في المسار اللغوي، وتزداد قدرة المتعلم على التفكير المجرد، وعلى فهم الرموز والاستجابة لها، وعلى معالجتها بنفسه، ويستطيع أن يدرك الفروق في المكانة الاجتماعية، كما يصبح حكمه على النواحي الجمالية والفكاهية، ونواحي القبح طبقا لمعايير الجماعة، فلا يكون حكمه على أساس حبه أو كرهه هو فقط. ويزداد النشاط العقلي للمتعلم، مما يساعده على التنظير، والنّقد، والتحليل، والتأليف.

***الخصائص الانفعالية:** يميل المتعلم إلى البطولة والمغامرة، والجرأة، والغلبة والقهر، بينما تميل المتعلمة إلى النوع العاطفي من البطولة، وتعتزّ بتفوق المرأة، وتشدها بطولات الفتيات من أترابها، ويتحول كل من الفتى والفتاة شيئا فشيئا إلى النواحي التي تتصل بالمستقبل.

وقد "أجريت دراسات على ميول المتعلمين دلّت على أن الذكور يميلون إلى قراءة الموضوعات التي تدور حول الآلات الميكانيكية، والهوايات العملية، والاختراعات الحديثة ولا سيما في سنّ الرّابعة عشر، أمّا الإناث فيملن إلى القصص العاطفية، ثمّ يتطوّر بهنّ النّمو إلى غيرها من النواحي التي تتّصل بحياتهنّ"[2].

[1] ينظر: المرجع السابق، ص: 78_79.

[2] فؤاد البهي السّيد، الأسس النّفسيّة للنّمو، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1956م، ص:221 .

***الخصائص الاجتماعية:** تتسع علاقات المتعلمين، ويزدادون احساسا بالمجتمع، وتفاعلا معه، وتصحب ذلك ملامح العمل من أجل تحقيق الذات وتأكيد الشخصية، والتعلّق بالتفوّق، والصراع من أجله. ويتدرب من خلال الجماعات على العمل الجماعي والتعاون وتحمّل المسؤولية.

***الخصائص اللغوية:** وأما من الناحية اللغوية فتزداد ثروة المتعلمين من الألفاظ والتراكيب، وتتأثر هذه الثروة في نوعيتها والقدرة على استخدامها بعامل النّضج، والتعلّم طوال المرحلة المتوسطة.

هذه هي أهم خصائص المتعلمين التي يجب أن تُستثمر في إعداد المناهج الدراسية للغة العربية وغيرها من المواد التعليمية لتحقيق الجودة في التعليم .

المطلب الثاني: أهداف تدريس النحو والصرف في المرحلة المتوسطة:

هل نستطيع الاستغناء عن قواعد النحو والصرف؟ الجواب حتما هو لا، فالمعلمون في مدارسهم وجامعاتهم، والمذيعون خلف أجهزتهم، والصحفيون في كتاباتهم، والقضاة في أحكامهم وحيثياتهم، ووكلاء النّيابة والمحامون في مذكراتهم وطعونهم ومرافعاتهم، والأطباء في والمهندسون في تقاريرهم، والأدباء في قصصهم ومسرحياتهم ومقالاتهم ومؤلفاتهم، والشعراء في قصائدهم، والباحثون في رسائلهم ومصنفاتهم، وأعضاء المجالس في مناقشاتهم ومحاضر جلساتهم والوزراء والروؤساء في أحاديثهم، والإداريون في مذكراتهم وصوغ لوائحهم وقوانينهم والخطباء في خطبهم، ومواعظهم، والصناع والزراع والعوام في شكاواهم وظلاماتهم وطلباتهم، كل هؤلاء وغيرهم يشعرون بلا شك في قرارة أنفسهم أنهم لا يستغنون عن القواعد النحوية والصرفية، لما لها من أهمية[1] .

وهاهو الزجاجي يطرح سؤالا ما زال يتردد على ألسنة كثير منا فيقول:" فإن قال قائل: فما الفائدة في تعلم النحو وأكثر الناس يتكلمون بغير إعراب ولا معرفة منهم به يفهمون ويُفهمون غيرهم مثل ذلك؟ فالجواب أن يقال له: الفائدة فيه الوصول إلى التكلم

[1]ينظر: محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف بالإسكندرية ، دط، دت، ص: 7.

بكلام العرب على الحقيقة صوابا غير مبدّل، ولا مغير، وتقويم كتاب الله عز وجل الذي هو أصل الدين والدنيا والمعتمد ومعرفة أخبار _النبي صلى الله عليه وسلم_ وإقامة معانيها على الحقيقة لأنه لا تفهم معانيها على صحة إلا بتوفيتها حقوقها من الإعراب[...] فأدب العرب وديوانها هو الشعر ولن يمكن أحد من المولدين إقامته إلا بمعرفته النحو[...] فأما من تكلم من العامة بالعربية بغير إعراب فيفهم عنه فإنما ذلك في المتعارف المشهور والمستعمل المألوف بالدراية. ولو التجأ أحدهم إلى الإيضاح عن معنى ملتبس بغير فهمه بالإعراب لم يمكنه ذلك"[1].

إنّ القواعد بمثابة الضّوابط التي تضبط وتنظم الإنتاج اللغوي، فهي قوانين كغيرها من القوانين الوضعية التي يسنُّها البشر لتنظيم حياتهم، فكما نتصور الفوضى في مجتمع لا يحكمه القانون نتصور هذه الفوضى كذلك في لغة لا تحكمها قواعد نحوية.

ومن أهم أهداف تدريس النحو والصرف في المرحلة المتوسطة مايلي[2]:

*تعميق الدراسة اللغوية عن طريق إنماء الدراسة النحوية للتلاميذ إذ يحملهم ذلك على التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين الفقرات والتراكيب والجمل والألفاظ.

*تعميق ثروتهم اللغوية عن طريق ما يدرسونه من نصوص وشواهد أدبية، تنمي أذواقهم، وتجعلهم قادرين على التعبير السليم كلاما وكتابة .

* زيادة قدرة التلاميذ على تنظيم معلوماتهم وزيادة قدرتهم أيضا على نقد الاساليب التي يستمعون إليها أو يقرؤونها

*تعويد التلاميذ دقة الملاحظة والموازنة والحكم، وترقية ذوقهم الأدبي؛ فدراسة النحو والصرف تقوم على تحليل الألفاظ والجمل والأساليب، وإدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب.

[1] أبي القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، ص: 96.

[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية ، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1427هـ/ 2006م، ص: 319.

ولعلاج مشكلة النُّفور من القواعد يجب اختيار المحتوى النحوي الذي يحتاجه المتعلم ويفيده، وذلك بالاستعانة بمستجدات الأبحاث التي أجريت في تعليم قواعد اللغة، ففي الانجليزية مثلا حاول الدارسون حلّ مشكلات تعليم قواعدها " فأخذوا يولون وجوههم شطر النظرية الوظيفية التي تهدف إلى تعيلم التلاميذ القواعد التي يحتاجون إليها في الكلام والكتابة. ولقد فسرت هذه الحاجة في أول الأمر بما يقع فيه التلاميذ من أخطاء، ثم كونوا منها منهج النحو، لكن هذا الأساس في وضع المنهج ما لبس[لبث] أن تغيّر وأخذ الباحثون يتّجهون إلى تحليل إنتاج التلاميذ لمعرفة الموضوعات التي يكثر شيوعها في أساليبهم ومع ذلك يكثر الخطأ فيها. فمن هذه وتلك يتكون منهج دراسة النحو وهذا هو الأساس الذي يقوم عليه منهج النحو اليوم في معظم المدارس الأروبية والأمريكية"[1]

ومن هنا فتحديد موضوعات النحو المراد تعليمه يجب أنْ يبنى على أبحاث جادة، وأسس علمية، لا على آراء فردية وتجارب شخصية.

المطلب الثالث:هل النحو هو المشكلة في تعليم اللغة العربية ؟:

يعلّق بعض الباحثين والمهتمون بالحقل التعليمي مشكلات تعليم العربية على النحو، ولكنه في الحقيقة جانب واحد من جوانب القضية، و"مع ذلك لا يمكن إنكار أن محتويات النحو في المدارس العربية سبب جوهري لكراهية المتعلمين للعربية بوجه عام، وهذه الحالة واقع لا ريب فيه، من أجل ذلك كثرت المحاولات لإصلاح النحو، أو تيسيره لكنها لم تنجح، لأنها ظنت أن تيسير النحو ييسر تعليمه، وهذا غير صحيح فثمة فرق جوهري بين "النحو" و" تعليم النحو"فالأول هو علم النحو وهو علم يقدم وصفا لأبنية اللغة، وهو حين يفعل ذلك إنّما يلجأ إلى "عزل" الأبنية من سياق الاستعمال ويضعها في إطار"التعميم"و"التجريد".أما تعليم النحو فشيء آخر نشأ له علم يسمى النحو التعليمي، وهو يأخذ من الوصف الذي توصل إليه علم النحو لكنه لا يأخذه "كما هو"، إنما يطوعه لأغراض التعليم، ويخضعه لمعايير أخرى تستعين بعلم اللغة النفسي في السلوك اللغوي عند الفرد، وبعلم اللغة الاجتماعي في الاتصال اللغوي، وبعلوم التربية في نظريات التعلم

[1] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص: 319.

وإجراءات التعليم، وكل ذلك كان غائبا في محاولات الإصلاح والتيسير، ومن ثم لم تحقق هذه المحاولات المبتغى"[1] .

ومع ذلك يؤكد عبده الراجحي أنّ النحو العربي ليس هو المشكلة في تعليم العربية كما يدّعي كثيرون، فكل اللغات المتقدمة لها أنحاؤها العلمية التي تقدم وصفا علميا للغاتها، لكن هذه الأنحاء ليست هي نفسها التي تتخذ مقررات لتعليم اللغة في المدارس، ولكنها مصدر أوّلي يستخرج منه النحو التعليمي، على أن النحو العربي قد يمتاز عن الأنحاء الأوربية بأشياء؛ أولها أنّ الأنحاء الأوربية قد بُنِيَتْ في صورتها التقليدية على النحو اللاتيني، وليس الأمر كذلك في النحو العربي الذي صدر عن العربية، ثانيهما أنّ علماء اللغة البنائيين الوصفيين ينقدون النحو العربي بأنّه نحو "معياري" "تعليمي"، ولا أحد يُنكِر الجانب المعياري في النحو العربي إلى جانب وصفيته، ومن ثم فالفرصة هنا أكثر مواتاة في استثمارها في اختيار نحو تعليمي وهو مالم يُهتمّ به [2] .

المطلب الرابع: النحو الذي يجب تعليمه وتعلمه و علاقته بالنحو العلمي:

"النحو للكلام كالملح للطعام" تعني هذه العبارة أن النحو " ليس هو الكلام نفسه لكنه ضروري لإصلاحه وتقبله تماما كما أن الملح ليس هو الطعام نفسه لكنه ضروري لاستكمال إجادة طهيه، لكن إذا زاد الملح عن القدر المطلوب فسد الطعام، والنحو مثله إذا استخدم منه ما يحتاج إليه كان مقبولا مساغا، لكن إذا زاد عن القدر المطلوب الذي يحتاجه المتعلم صار عبثا يصعب فهمه واستيعابه بل قد يؤدّي إلى نفور المتعلمين منه".[3]

[1] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص:102 .

[2] ينظر: عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، دار النهضة العربية، بيروت، ط1997م، ص: 45_60 ، وعلم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص:102.

[3] محمد عيد، في اللغة ودراستها، القاهرة، عالم الكتب، ط 1974م ، ص: 17_18

ويُرجِع أحمد مدكور نفور المتعلمين من تعلم النحو في مراحل التعليم المختلفة إلى مطالبتهم بحفظ القواعد بترتيبها التقليدي في كتب النحو بصرف النظر عن حاجتهم إليها في كلامهم وكتاباتهم[1].إذا فالنحو الذي يجب تعليمه هو النحو التعليمي.

- **علاقة النحو العلمي[2] بالنحو التعليمي(قواعد اللغة):**

❖ **النحو العلمي:** هو الذي يدرس" أصول اللغة ويهتم بتسمية كل ظاهرة لغوية بمصطلحها الخاص؛ أكثر من اهتمامه بتطبيق اللغة واستعمالها، ويعمد علماء النحو إلى الاستعانة بمنظومة من الأسباب والعلل في وصفهم الظاهرة اللغوية للوصول إلى نوع من المعايير التي يمكن استعمالها بصورة واسعة من التعميم، ولا بدّ أن يكون النحو العلمي دقيقا ومحددا، وأن يكون من الإسهاب والتعقيد والتجريد بحسب الدرجة التي تلزم لكامل المعرفة باللغة وتحقيق تلك المطالب العلمية يجعل هذا النوع من النحو غير صالح لأغراض تعليمية. "[3]

أما **النحو التعليمي** والصرف التعليمي أي القواعد فهي فن تصحيح كلام العرب كتابة وقراءة، وهي تعنى بالإعراب وقواعد تركيب الجملة، اسمية كانت أم فعلية و كذلك دراسة العلاقات في الجملة وعلاقتها بما قبلها وما بعدها، كما أنّها تعني مجموعة القواعد التي تنظم هندسة الجملة أو مواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعنى وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية تسمّى علم النحو، أمّا مجموعة القواعد التي تتصل ببنية الكلمة وصياغتها ووزنها والناحية الصوتية تسمّى علم الصرف[4].

والعلاقة بين قواعد اللغة التي تقدم في البرامج التعليمية والنحو العلمي الموجود في الكتب المتخصصة علاقة وثيقة الصلة، لأن واضع محتوى القواعد يجب أن يتحقق من صحة هذا المحتوى من تعريفات ومعلومات من خلال الأصول النحوية لهذه القواعد و التي يمثلها النحو العلمي، فهو المرجع والمنبع.

---

[1] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص: 320.

[2] أي النحو النظري وهو هنا يشمل الصرف العلمي.

[3] هامرلي هكتر، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية ، تر: راشد بن عبد الرحمن الدويش، مكتبة الملك فهد ، الرياض، دط، 1415هـ، ص :86.

[4]ينظر: محمد إسماعيل ظافر وآخرون، التدريس في اللغة العربية، ص:281.

المبحث الثالث: محتوى النحو والصرف (القواعد) في الكتاب المدرسي:

تستعمل بعض الكتب مصطلح النحو وتريد به " النحو والصرف"، إذ تكتفي بمعنى النحو على أنه يشمل الصّرف، ويدلّ عليه، بينما ينفرد كلا المصطلحين بدلالته لذلك فالمصطلح الأنسب هو "قواعد اللغة العربية"؛ إذ يشمل القواعد المتعلقة بالكلمة(الصرف)، والقواعد المتعلقة بالجملة(النحو)[1].

المطلب الأول: الكتاب المدرسي تعريفه، ووظائفه:

1/ تعريفه:

_الكتاب لـــغة : جاء في لسان العرب أن الكتاب من الفعل كتب، والجمع كُتُبٌ وكُتْبٌ، كَتَبَ الشيء يكتبه كتْباً وكتاباً وكتابة، وكتبه: خطّه، والكتاب اسم لما كُتِبَ مجموعاً، والكتاب الصحيفة، والكتاب هو التوراة والإنجيل والقرآن .[2]

_الكتاب المدرسي اصطلاحاً :يعرّفه عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية بأنّه : "وسيلة تعلّم وتعليم ذات محتوى مكتوب، يمثل مضمون المقرّر الدراسي، منظّم على أسس ومعايير محدّدة لغرض مساعدة المتعلّم والمعلّم في تحقيق أهداف منهج مادة معينة"[3] في مرحلة دراسية معينة وهو" وثيقة تربوية مكتوبة ذات نظام رباعي؛ أي أربعة عناصر مترابطة ومتكاملة هي: الأهداف والمحتوى وأنشطة التّعلّم وتقييم التحصيل، يستخدمه المعلّم والمتعلّم في التّعليم لتحصيل أهداف منهجية مطلوبة "[4].

---

[1] المرجع السابق، ص:281.

[2] ينظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (ك ت ب)، ص: 494.

[3] عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل محتوى منهاج اللغة العربية، ص 260.

[4] فاطمة محمد ناصر وآخرون، معايير تقويم الكتاب المدرسي في مدارس التعلم العام في الجمهورية اليمنية، مركز البحوث والتطوير التربوي، فرع عدن، 2010م، ص: 12 .

الفرق بينه وبين المقرّر:المقرّر هو ما تَقرّر تدريسه للمتعلمين، وهو" مجموعة خبرات التّعلّم المنظّمة داخل إطار مجال الدّراسة، تقدّم في فترة زمنيّة محدّدة".[1]

ومفهوم المقرر ينطبق على مفهوم "محتوى المنهاج" الذي يعني مجموعة من خبرات التعلّم...[2] ، أمّا الكتاب المدرسي فهو الوثيقة الإجرائية التي تنفذ المنهاج بأهدافه، ومحتواه، وطرائق تدريسه، وأساليب تقويمه، فهو شامل للمقرر التعليمي، والمحتوى التعليمي.

مايزال الكتاب المدرسي إلى يومنا هذا أداة رئيسية في عملية التّعليم والتعلّم على الرّغم من التقدم العلمي والتّقني الواسع في مواد المنهاج وأساليب تنفيذها وتكمن أهميته في أنه يقدم للمتعلمين المواد بشكل بسيـط ومُمنهج لتحقيق أهداف المنهاج، أضف إلى ذلك مايوفره من الحد الأدنى من المعارف ومن المعلومات والخيارات لكل متعلّم في مستوى دراسي معين أمّـا بالنّسبة للمعلّم فهو يستخدمه في تخطيط عمله التّدريسي قبل الشروع بتنفيذه، وفي أثناء عملية التّعليم ليثير انتباه المتعلّمين ويمكّنهم من الفهم، كما يُعدّ سندًا للمعلّم في المواقف التي لايتمتّع فيها بما يؤهّله للتّدريس بكفاية عالية. [3]

2/ وظائف الكتاب المدرسي :

للكتاب المدرسي وظائف عدّة أهمّـها[4]:

❖ **أ/ وظائف الكتاب المدرسي بالنّسبة للمتعلم:** بعض الوظائف موجهة على الخصوص نحو التعلّم المدرسي وبعضها الآخر تمكّن من ربط التّعلم المدرسي بالحياة اليومية أو بالحياة المهنية مستقبلاً .

---

[1] حسن شحاته، زينب النّجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مراجعة: حامد عمار، الدار اللبنانية المصرية، مصر، ط1، 1424هـ/2003م، ص:288.

[2] ينظر مفهوم المحتوى ص:14 من هذه الدراسة.

[3] ينظر : أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي، تأليفه وإخراجه الطباعي، دار المريخ ، د ط، د ت، المملكة العربية السعودية ، ص:7.

[4] ينظر : الديوان الوطني للتعليم وتكوين عن بعد www.onefd.edu.dz : // http.

أ /1 ـ الوظائف الخاصّة بالتّعلم المدرســـي :

_ نقل المعارف .

_ تنمية القدرات والمهارات، فكتاب التلميذ لايسمح باستيعاب سلسلة من المعارف فقط، بل يستهدف أيضاً إكساب المتعلّم طرقاً وسلوكاً، وحتى عادات تحسيس المتعلّم للعمل والحياة مثل : مهارة التلخيص، تنظيم المعرفة والأفكار ..

_ تعزيز المكتسبات، وهذه الوظيفة تقليدية أيضاً، وتتحقّق بالتّطبيقات المستمرّة .

_ تقويم المكتسبات، لايمكن الاستغناء عن هذه الوظيفة خاصّة التقويم التكويني .

أ/2_ الوظائف الخاصّة بمواجهة الحياة اليوميّة و المهنيّة :

_ المساعدة على إدماج المكتسبات :هذه الوظيفة رئيسية في التعليم حيث تمكّن المتعلّم من استثمار مكتسباته في مسيرة ثنائية الاتجاه :

*إدماج عمودي: أي ربط المعارف والمهارات لمادة معيّنـة .

*إدماج أفقـــي:أي التّوفيق بين القدرات والمهارات المكتسبة عبر عدّة مواد .

أ/3_ **الوظيفة المرجعيـــــة** :يُعدّ الكتاب المدرسي أداة يمكن أن يرجع إليها المتعلّم لكي يجد معلومات محدّدة دقيقة مثل : قانون رياضي، أو قاعدة نحوية، أو كيميائية ...

أ/4_ وظيفة التربية الاجتماعية والثقافية : هذه الوظيفة تخصّ كل المكتسبات ذات الصّلة بالسّلوك وبالعلاقات مع الغير وبالحياة في المجتمع عموماً فالكتاب المدرسي يمكن أن يقتصر على اكتساب المعارف والمهارات، ويمكن أن يتعدّى ذلك إلى تنمية سلوكات المتعلّم التي تسمح له بأخذ مكانته تدريجيا في محيطه الاجتماعي .

ب/ ـ وظائف الكتاب المدرسي بالنّسبة للمعلّم : مهما كانت خصوصيّة الكتاب المدرسي فإنّ دوره الأساسي هو "وظيفة التكوين"، والقصد من هذه الوظيفة هو توفير أدوات تسمح

للمعلم بأداء دوره المهني في سيرورة التّعليم والتعلّم ويمكن أن نتصوّر وظائف الكتاب المدرسي بالنّسبة للمعلّم على النّحو الآتي :

ب/1_ وظيفة الإعلام العلمي والإعلام العـــام : يمكن للمعلّم أن لا يُعلّم كلّ شيء عن أمر ما، ومع ذلك يمكن أن يطالب بإعطاء معلومات، أو تسيير البحث عن معلومات أو تقييمه، أو يبحث بنفسه عن معلومات، وذلك في شتّى الميادين، فالكتب المدرسية وخاصّة تلك الموجّهة إلى المعلّمين يمكن أن تزوّدهم بالمعارف الضّرورية .

ب/2_ وظيفة التّكوين البيداغوجي الخاصّ بالمـــادة: يمكن أن يقوم الكتاب المدرسي المتجدّد بدور التكوين المستمر لكونه يحمل على المعلم سلسلة من مسالك وطرائق العمل القابلة للتّحسين وأيضا يساعده على تجديد ممارسته البيداغوجية آخذا بالاعتبار التّطوّر الدّائم لتعليمية المواد .

ب/3_ وظيفة المساعدة على التّعلّم وتسيير الدروس :

ب/4_ وظيفة المساعدة على تقييم المكتسب: من خلال التمارين الموجودة في الكتاب...

إنّ هذه الوظائف تحدّد أهمية الكتاب المدرسي؛ وهذه الأهمية تستدعي بناء الكتاب المدرسي بإتقان .

المطلب الثاني: محتوى النحو والصرف(القواعد): مفهومه، ومجالاته في الكتاب المدرسي

1/ مفهومه: إنّ المحتوى النحوي والصرفي[1]،(أي محتوى القواعد)[2] هو محتوى تعليمي كغيره من المحتويات التي تقدّم للمتعلمين في المدارس، وبالنّظر إلى تعريف المحتوى التعليمي اصطلاحا يمكن تعريف محتوى النحو والصرف أنّه: مجموع الخبرات التربوية والمعلومات والقواعد التي يرجى تزويد المتعلمين بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم، وأخيرا المهارات الحركية التي يراد اكسابهم إيّاها بهدف تحقيق النّمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهاج الدراسي.

من خلال هذا التعريف لا يُقصد بمحتوى النحو والصرف تلك المعارف والقواعد النحوية والصرفية فقط؛ بل هو محتوى شامل لنواحي نمو المتعلم المتمثلة في الجانب المعرفي الذي تمثله المعارف المختلفة، والقواعد، والجانب الوجداني الذي تمثله التّعلّمات التي يميل إليها المتعلم، والتعلّمات التي ترسخ القيم الوطنية، والدينية، والإنسانية، وغيرها، والتعلّمات التي ترسّخ حبّ اللغة العربية والاعتزاز بها، والجانب المهاري الذي تمثّله التّعلّمات المساعدة على توظيف القواعد للتدريب على ممارسة مهارات اللغة العربية في التواصل.

---

[1] لا تهدف الباحثة من خلال فصلها للمحتوى النحوي والصرفي عن محتوى اللغة العربية، وتخصيصها له بالدراسة إلى إحداث قطيعة بين المحتويين، أو الدّعوة إلى إحداثها، مما يقود إلى مبدأ فصل أنشطة اللغة الذي كان سائدا في المقاربات القديمة؛ إذ كان النحو يُعلَّم مستقلا في كتاب، والصرف كذلك، مما يجعل القواعد اللغوية غاية في حدّ ذاتها وليست وسيلة لتعلم اللغة، بينما هي في الحقيقة وسيلة لامتلاك اللغة. وإنّما خصّصت الباحثة محتوى القواعد بالدراسة لتبيّن أنّه كغيره من المحتويات التي تحتاج إلى عناية الانتقاء؛ فليس كل النّحو والصرف صالح ليُدرّس في المرحلة المتوسطة، وإنّما فيه ما يناسب المتعلمين، وفيه ما لا يناسب إلا أصحاب التخصص في الجامعات.

[2] ستعرض الباحثة مفهوم القاعدة النحوية أوالصرفية فيما سيأتي، أي في حديثها عن عناصر محتوى النحو والصرف في الكتاب المدرسي .

محتوى النحو والصرف والمحتويات اللغوية[1] الأخرى في كتاب اللغة العربية[2] :

2/ مجالات محتوى النحو والصرف في الكتاب المدرسي:

إنّ المطّلع على محتوى النّحو والصرف في الكتب المدرسية التي تدمج فروع اللغة في كتاب واحد، وتنتهج المقاربة النّصية، يلاحظ أنّه ينقسم إلى المجالات التالية:

[1] في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط لا وجود لمحتوى التعبير الشفهي، فقد أُدرِج في دليل الأستاذ، أمّا في السنتين؛ الثانية والثالثة فقد أدرج في كتابيهما. ويوجد محتوى الإملاء في كتاب السنة الأولى بكثافة، بينما يوجد منه درس واحد في كتاب السنة الثالثة، أمّا في كتاب السنة الثانية فلا أثر لهذا المحتوى.

[2] مخطط من استنتاج الباحثة.

أ_ الموضوعات:

وهي المفردات أو برنامج القواعد النحوية والصرفية المقرر تدريسه، ويُدْرَج في بداية الكتاب، أي في الفهرس.

ب_ النصوص والأمثلة:

لا ينطلق الدرس النحوي أو الصرفي في التدريس الحديث الذي ينتهج المقاربة النصّية من الأمثلة كما كان سائدا، وإنّما ينطلق من نصّ يسمى "النّص السّند"؛ سمي بذلك لأنّ المتعلم يستند إليه في الوصول إلى القاعدة النحوية أو الصرفية، حيث يقرا هذا النّص ويفهمه، ويحتكّ بأساليبه، ويفهم العلاقات بين عناصر تراكيبه بمساعدة المعلم، ثمّ تُستخرج من ذات النّص المشروح أمثلة لغوية[1] حول الظاهرة اللغوية المُسْتَهْدفة، تمكّن هذه الأمثلة المتعلّم من الوصول إلى القاعدة بالتّدرّج، وذلك بمساعدة المعلّم .

ج_ أسئلة المناقشة والقاعدة:

معنى القاعدة لغة: جاء في معجم الصحاح للجوهري: " قواعد البيت: أساسه، وقواعد الهودج : خشبات أربع معترضات في أسفله"[2]، وعليه فالقاعدة لغة تعني الأساس، ولكل شيء أساسه الذي يثْبُت عليه.

أما القاعدة اصطلاحا، فقد عرّفها الفيومي في مصباحه بقوله:"القاعدة في الاصطلاح بمعنى الضابط، وهي الأمر الكلّي المنْطبق على جميع جزئياته"[3]. ونمثّل لذلك بالقاعدة التي تنصّ على أنّ المفعول به يكون منصوبا دائما، أي أنّ هذا الحكم _النّصب_ للمفعول به هو أمر كلّي؛ ينطبق على كل اسم جاء مفعولا به في الجملة. وكذلك الفاعل الذي قام بالفعل، يكون مرفوعا دائما...

---

[1] الفرق بين الشوهد اللغوية والأمثلة اللغوية : يتلخّص في أنّ الشواهد إنّما سِيقَتْ في الأصل لإثبات صحّة القاعدة التي استنبطها النّحويون القدماء بعد استقرائهم لكلام العرب أمّا الأمثلة فهي التراكيب التي تُنسَجُ على منوال الشواهد، فهي مثلها. (ينظر:النحو التعليمي في التراث العربي، محمد إبراهيم عبادة، ص:89) ،

[2] إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية ، تح: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1990م، ج2، ص: 525.

[3] أحمد بن محمد بن علي الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، تح: عبد العظيم الشناوي، دار المعارف، القاهرة، ط2، دت، ص: 510.

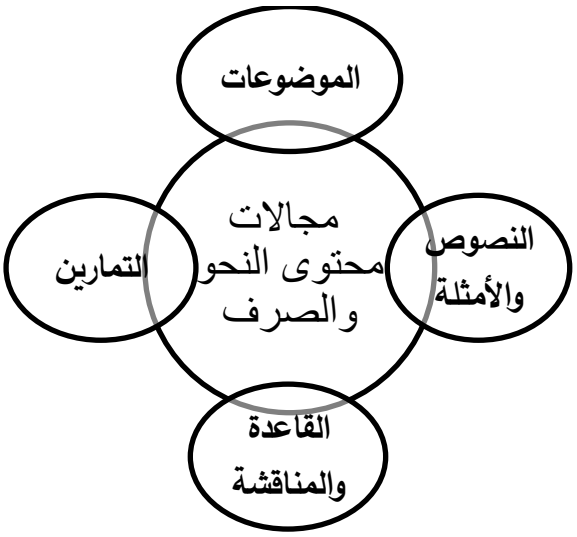
تُسبَق هذه القاعدة النحوية أو الصرفية في كل درس بأسئلة تساعد المتعلم على استنتاجها بنفسه، وذلك من خلال النّقاش الذي يثيره المعلم؛ فالمعلم مثلا قد يوجّه المتعلم إلى تحليل تركيب المثال اللغوي، ويطلب الإجابة عن أسئلة تُبيّن دلالة المصطلح المستهدف تدريسه كالمفعول به، أو الفاعل...ومساعدته في صياغة القاعدة المتوصّل إليها. وبعد استنتاج القاعدة يطلب من المتعلم التمثيل لها بأمثلة من إنتاجه.

د_ التمارين اللغوية:

التمرين لغة: من الفعل "مَرَنَ" جاء في لسان العرب:"مَرَنَ يَمْرُنُ مَرَانَةً، ومُرُونَةً وهو لِينٌ في صَلابَة، ومَرَنْتُهُ أَلْنْتُهُ، وصَلّبته، ومَرَنَ الشيء مُرُونًا إذا استمرّ، يقال مَرَنَتْ يَدُ فلان على العمل أي صَلُبَت واستمرّت، والتمرين التليين، ومرن الشيء مرونا تَعوَّده واستمرّ عليه، مَرَنَ على كذا يَمْرُنُ مُرُونًا، ومرونةً دَرَبَ ، ومرّنه عليه فتمرّن، درّبه فتدرّب"[1]

أمّا التمرين اصطلاحا فيعني " فعل التّدرّب، أو التمرّن، عبر التكرار والمحاولات المتتالية من أجل اكتساب متقن لسلوك ما"[2].

الملاحظ أنّ التمرين لغة واصطلاحا يحمل معنى القيام بعمل معين سواء أكان حركيا أم ذهنيا مع الاستمرار في ذلك العمل والتدرّب عليه إلى أن يعتاده الفاعل، ويتمكّن من إتقانه، ليصبح القيام به أمرا يسيرا.



[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة "م ر ن " ج13، ص: 402.

[2] محمد الدُريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتّربية والثقافة والعلوم(ALECSO)، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط،2011م، ص:155.

المطلب الثالث: معايير اختيار محتوى القواعد (النحو والصرف):

تتبّعت الباحثة مُعظم الوثائق التربوية[1] التي أصدرتها وزارة التربية الوطنية بوساطة اللجنة الوطنية للمناهج، والمعهد الوطني للبحث في التربية[2]، وذلك انطلاقا من مرحلة الإصلاح التربوي الجديد،[3] بحثا عن ماله علاقة بمحتوى القواعد فلم تجد سوى وثيقتين هما كتاب للغة العربية ومنهاجها اللذان عُرِضَ فيهما محتوى القواعد تابعا لنص القراءة (ميدان فهم المكتوب)، **وعدم التّركيز على القواعد اللغوية** يعكس التّوجّه الذي سلكته المنظومة التربوية إذ"انتقل المنهج من التّركيز على قواعد النحو والصرف والإملاء، وعلوم الأدب والبلاغة...إلى التركيز على مهارات الاستماع، والتحدّث والقراءة والكتابة تأثّرا بما يَشِيعُ في تعليم اللغات الأجنبية لأهلها"[4].

كما انتقل من مبدأ فصل مواد اللغة، إلى مبدأ دمجها في مادة واحدة يكون النّص اللغوي منطلقا لدراستها، وهذا ما تؤكده الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية التي نصّت على:" المقاربة النّصية هي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التّلقّي والإنتاج، ويُجسّد النّظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يُتّخَذُ النّص محورا

---

[1] الوثائق التي تتبعتها الباحثة: الكتب المدرسية(طبعات 2016 م، 2017م)/منهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، مارس 2016م/ الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016م/ دليل أستاذ اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط/ دليل أستاذ اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط /الدليل المنهجي لإعداد المناهج،2009م/المرجعية العامة للمناهج(المعدّلة)23 يناير،2008م/القانون التوجيهي للتربية الوطنية،23 جانفي،2008م/النشرات الرسمية للتربية الوطنية(عدد2010م، عدد 2008م)/ شبكة تقييم الكتب المدرسية نوفمبر 2010م/شبكة تقييم الكتاب المدرسي، نوفمبر 2017م/ كراس الشروط البيداغوجي العام، نوفمبر 2016م.

[2] تأسس سنة 1962 تحت تسمية "المعهد التربوي الوطني" هدفه إنجاز وتوزيع الكتب المدرسية، وفي سنة 1990م عهت مهمّة طبع وتوزيع وتسويق الكتب المدرسية إلى "الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية "من أجل السّماح للمعهد بأداء مهمّته الأساسية المتمثلة في" إنجاز الكتاب المدرسي" والقيام بالبحث التطبيقي بإشراك متخصّصين في علوم التربية وممارسي التعليم، وهو المؤسسة العمومية الوحيدة للبحث في علوم التربية(المعهد الوطني للبحث في التربية، مؤسسات التربية، مجلة بحث وتربية الصادرة عن المعهد، العدد1، جويلية، أوت، سبتمبر 2011م، ص:72.)

[3] سيأتي الحديث عنه لاحقا.

[4] وزارة التربية والتعليم، وثيقة منهاج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام، السعودية، 1427هـ_1428هـ، ص: 18.

أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية، والدلالية، والنحوية، والصرفية، والأسلوبية وبهذا يصبح النّص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعلّمية، ومن خلالها تُنمّى كفاءات ميادين اللغة الأربعة"[1].

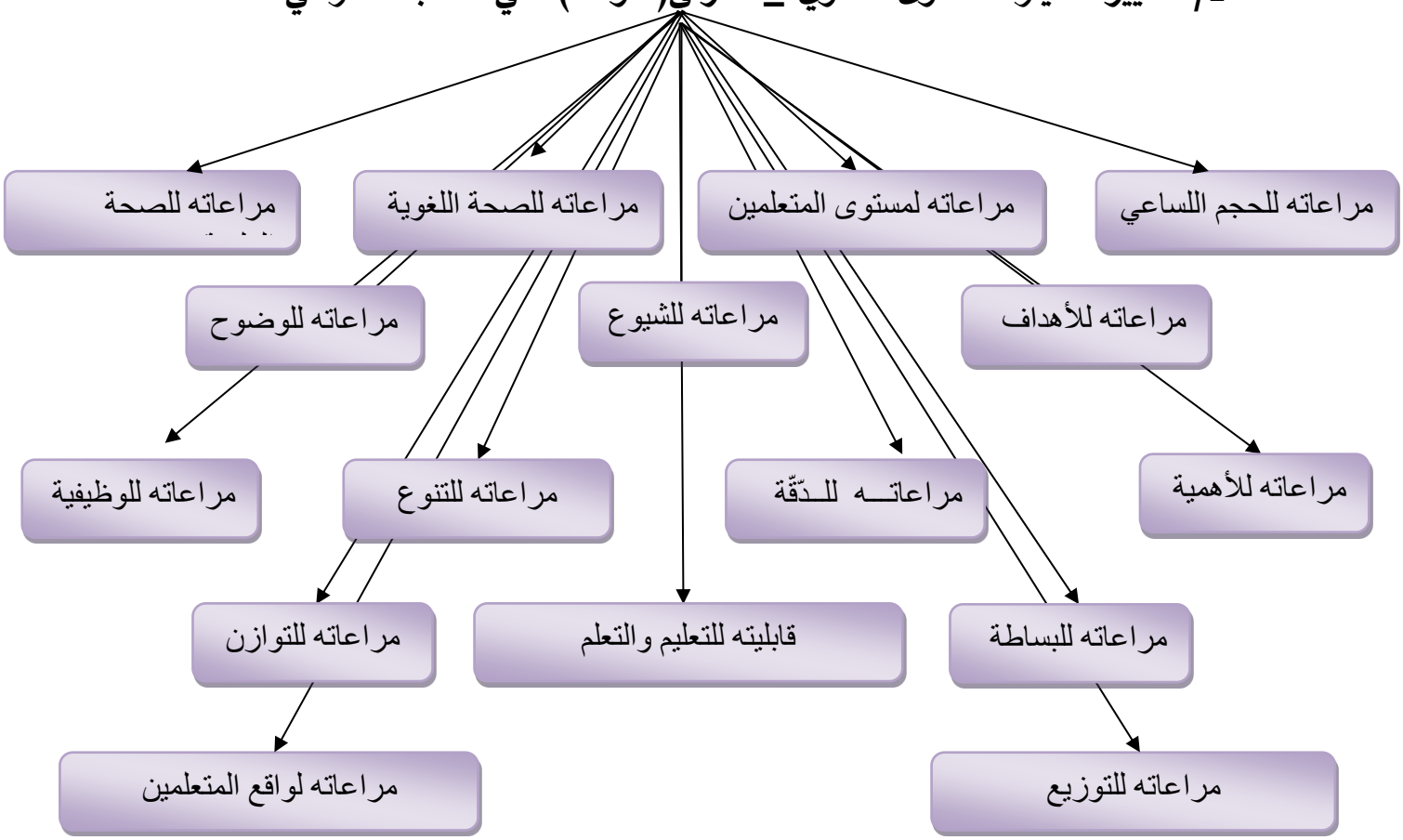
لكن دمج النحو والصرف في مادة اللغة العربية بعدّهما وسيلة فقط لا غاية كما كان سائدا لا يعني عدم الاهتمام بهذه "الوسيلة"، إذ إنّها تحتاج إلى حسن الانتقاء والاختيار لتؤدّي وظيفتها على أكمل وجه، وهذا ما جعل الباحثة تتساءل: **لم لا تُحدّد معايير يُختار وفقها محتوى النحو والصرف في الكتاب المدرسي ؟**

انطلاقا من معارفها، ومعايير المحتوى التعليمي، ومعايير المحتوى التعليمي اللغوي المعروضة في الفصل الأول، وبعض الدراسات[2]، وبعض الوثائق التربوية استنتجت الباحثة معايير للمحتوى النحوي _الصرفي في الكتاب المدرسي **والمتمثلة في مايلي:**

[1] وزارة التربية الوطنية اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016م، ص:05.

[2] سيأتي الحديث عنها لاحقا.

1/ معايير اختيار المحتوى النّحوي _الصّرفي(القواعد)[1] في الكتاب المدرسي



المبحث الرابع: مكانة اللغة العربية وقواعدها في مناهج الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر

المطلب الأول: مفهوم الإصلاح التربـوي الجديد في الجزائر ودواعيه:

لقد شهدت المجتمعات المعاصرة تطورا ألزمها إعادة النظر في محتويات ومناهج أنظمتها التربوية حتى تتوافق وتتكيف مع التطورات الرّاهنة، ومن هنا بدأت كثير من الدول ومنها الجزائر على وجه الخصوص تعيد النظر في أنظمتها التربوية، وتعمل على تحديثها، وإصلاحها، وتعد "المناهج الدراسية" على رأس هذه الأنظمة فهي بمثابة الترجمة

[1] مخطط من استنتاج الباحثة.

الفعلية لأهداف التربية وخططها، ولضمان تعلّم اللغة العربية بنجاح لابد من العناية بمناهجها، وإصلاحها، وتطويرها بما يواكب تطورات العصر.

1/ مفهوم الإصلاح التربوي: اختلف الباحثون في تعريفاتهم للإصلاح التربوي باختلاف منطلقاتهم الفكرية وخلفياتهم، وقبل عرض مفهوم الإصلاح لابد من الإشارة إلى بعض المصطلحات المرتبطة به[1] :

أ/ التجديد: ويعني البرامج الجديدة، والتغييرات، أو التعديلات التنظيمية في عملية التدريس والتعلم التي تختلف عن الممارسات القائمة.

كما يعني التجديد تقديم فكرة جديد أو طريقة مستحدثه أو أسلوبا جديدا في المنهج أو الإدارة التعليمية أو غيرها.

ب/ التغيير: هو التعديل الجزئي أو الكلي لعنصر ما في الشكل أو النوعية أو العلاقة.

ج/ التطوير: هو عملية من عمليات هندسة المنهج، يتم فيها تدعيم جوانب القوة، ومعالجة أو تصحيح نقاط الضعف في كل عنصر من عناصر المنهج، تصميما وتقويما وتنفيذا، وفي كل عامل من العوامل المؤثرة والمتصلة به، وفي كل أساس من أسسه في ضوء معايير محددة، وطبقا لمراحل معينة، وهذا لتحسين وتحديث وإدخال تجديدات ومستحدثات على عناصر المنهج الدراسي، بقصد تحسين العملية التربوية، ورفع مستواها بحيث تصبح أكثر تحقيقا للأهداف"[2]

[1] محمد منير مرسي، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة ، ط1996 ص6_7.

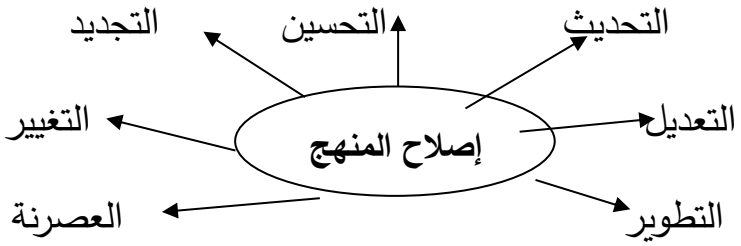
[2] حسن شحاته وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 1424هـ/2003م، ص: 107.

د/ التحديث: هو"عملية مركّبة هدفها الأساس هو إحداث تغييرات في جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، بحيث يمكن تقرير أنّ التغير في أحد الجوانب لايتم بمعزل عن الجوانب الأخرى"[1]

تتداخل المصطلحات السابقة بمصطلح الإصلاح التربوي الذي يعرّف بأنّه" تغيير لوضع قائم لا يلقى القبول والرضا بغية تحقيق وضع قادم يتجاوزه محققا مايعتقد أنه الأفضل"[2]

كما يعرّف الإصلاح التربوي بأنّه : أيّة محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء أكان ذلك متعلّقا بالبنية المدرسية أو[أم] التنظيم والإدارة أو البرنامج التعليمي أو[أم] طرائق التدريس أو[أم] الكتب الدراسية وغيرها ".[3]

والواقع أنّ الكلام عن الإصلاح التربوي يقتضي الكلام عن التجديد والتّغيير والتّطوير والتّحديث باعتبارها[بِعدّها] جوانب تتشابك مع بعضها البعض، ومن الصّعب الفصل بينها، فهناك ارتباط وثيق بين هذه المفاهيم، والمصلح التربوي قد يكون مجددا أو مبتكرا وداعية للتغيير والتطوير والتحسين والتجويد وماشابهها من مفاهيم، ذلك أن الإصلاح التربوي يعني كل هذا ... وقد يكون الإصلاح عامّا أو خاصا شاملا أو جزئيا دائما أو مؤقّتا، طويل الأجل أو قصير الأجل "[4]



[1] فاروق عبده غلية وأحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء، الاسكندرية، مصر، ط2004م، ص:72.

[2] عبد اللطيف محمد محمود، الإصلاح التربوي مداخله وبرامجه وكلفته المالية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر، ط2011م، ص: ب.

[3] محمد منير مرسي، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، ص6_7.

[4] المرجع نفسه، ص:9.

2/دواعي الإصلاح التربوي في الجزائر:

إنّ المناهج التربوية لا يمكن أن تثبت على حالة واحدة بمرور الأزمنة، فهي ليست جامدة بل تخضع للتغير والتعديل المستمر؛ لتساير التطورات الحاصلة في المجالات المختلفة، وعليه فهي تخضع باستمرار لـ:[1]

_للضبط والتصحيح الظرفي الذي يعتبر[يُعدّ] أمرا اعتياديا في تسيير المناهج .

_للتحيين الذي يفرضه تقدم العلوم والتكنولوجيا، وذلك قصد إدراج معارف جديدة أومواد جديدة .

_للتغيير الشامل في بعض الأحيان استجابة لمتطلبات اجتماعية جديدة في مجال التربية أو إعادة النظر في صلاحيتها بعد تراجع المردود المدرسي. وتنتمي مناهج الإصلاح إلى هذا الجانب الأخير

ومن أهمّ الأسباب والدوافع التي جاء من أجلها الإصلاح مايلي:[2]

1/ التزايد الدائم للمعارف، والتطور التكنولوجي المتسارع الذي يجعل هذه المعارف باطلة المفعول أكثر مما كانت عليه في الماضي.
2/ بروز حاجات جديدة في مجتمعنا، وتطّلعات جديدة في مجال التربية، وإصرار المجتمع على النوعية.
3/ ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي الذي أصبح من الصعب تجاوزه. ساهمت الأسباب والعوامل المشار إليها سابقا، في دفع الجزائر وتحريكها لإصلاح نظامها التربوي والتعليمي.

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، الجزائر، مارس 2009م، ص2.
[2] المصدر نفسه ، ص: 2.

المطلب الثاني: مناهج الإصلاح التربوي الجديدة ومقارنتها بمناهج ماقبل الإصلاح:

1/ مناهج الإصلاح التربوي الجديد:

لقد خرجت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بعد تأسيسها 2002 بإصلاح تدريجي للمنظومة التربوية والذي بدأ سنة 2003، وقد عرف هذا الاصلاح التدريجي جيلين؛ يبدأ الجيل الأول من 2003م إلى 2016م، ويبدأ الجيل الثاني من2016م، إلى يومنا هذا، وأخذت هذه المناهج الإصلاحية بعين الاعتبار مايلي : [1]

***_ التكفل بالبعد القيمي والأخلاقي للتربية:**

_قيم الهوية (الإسلام، العروبة، الأمازيغية) .

_القيم المدنية التي تعطي معنى مسؤولا للمواطنة.

_القيم العالمية بما يتلاءم وقيمنا.

_ القيم الأخلاقية المنبثقة عن تقاليد مجتمعنا، كقيم التضامن، التعاون ...

_القيم المرتبطة بالعمل والجهد، وخلق المثابرة وأخلاقيات العمل.

***_التغير البيداغوجي:** ويتلخّص هذا الجانب في وضع الطفل في قلب مسار التعليم والتعلم، حيث يستطيع التحكم في نتائجه بنفسه إذ ينبغي عليه أن يكون مكونا لنفسه .

***_تحديد المهام التربوية للمدرسة مع الحاجات الحقيقية للمجتمع .**

***_إعادة إدماج البعد المنهاجي في التعليم والتعلم :** إنّ الهدف من الإدماج هو توجيه أكثر ما يمكن من التعلمات نحو الهدف الوحيد أي المتعلم، مع توفير التشارك الفوقي للمواد في ميادين المعرفة والمهارة والتصرف، وذلك على مستوى مجالات المواد على

[1] ينظر: المصدر السابق، ص 2_3.

الأقلّ، ويبقى التوزيع العمودي للتعليم عير كامل مسار الدراسي للمتعلم، وانسجامه الأفقي داخل السنة الدراسية شرطا أساسيا في اطار التعليم.

2/المقارنة بين مناهج ما قبل الإصلاح ومناهج الجيل الأول والثاني من الإصلاح

يمكن المقارنة بين مناهج ماقبل الإصلاح ومنهاج الإصلاح الجديد على المستوى التصوري من حيث وجاهتها مع غايات ومهام المدرسة الجزائرية وتطلّعات المجتمع، وعلى مستوى الإعداد، أين ظهر التكفل بالمستجدات الحاصلة في المجال البيداغوجي والديداكتيكي[1] (التعليمي).

أولاً على المستوى التصوري:

عناصر المقارنة	مناهج ماقبل الإصلاح	مناهج الإصلاح	
		مناهج الجيل الأول	**مناهج الجيل الثاني (سارية المفعول)**
تصوّر المنهاج	تصوّر خطّي لبرامج مبنية حسب منطق المادة.	تصوّر للمناهج بترتيب زمني (سنة بعد سنة)	تصوّر شامل وتنازلي للمناهج يضمن الانسجام العمودي والأفقي
ملمح التخرج	تمّ التعبير عن الملمح بشكل غايات ومرامي على درجة كبيرة من العمومية.	تَمّ التعبير عن ملمح التخرج بشكل غايات لكل مادة وتكفل ببعض القيم لكن بشكل معزول وغير مخطط له.	يهدف إلى تحقيق غاية شاملة (ملمح التخرّج من المرحلة) مشتركة بين كل المواد مرساة في الواقع الاجتماعي تتضمن قيما ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية .
النموذج	سلوكي يهدف إلى تغيير	بنائي يستهدف الاستقلالية	بنائي اجتماعي بوضع

[1] عباد مليكة، تطور المناهج الدراسية، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمنهاج، باتنة، 5افريل 2015 م.

التربوي	سلوكات المتعلم ويهتم بالنتائج الظاهره	في بناء التعلم عن طريق تنمية كفاءات ذات طابع معرفي.	البنيوية الاجتماعية في صدارة كل الاستراتيجيات المنتهجة.

ثانياً : على مستوى إعداد المناهج:

أ_ الجانب البيداغوجي:

عناصر المقارنة	مناهج ماقبل الإصلاح	مناهج الإصلاح	
		مناهج الجيل الأول	مناهج الجيل الثاني (ساريةالمفعول)
المقاربة البيداغوجية	المقاربة بالأهداف متابعة السلوكات القابلة للملاحظة المعبّر عنها بمجموعة من الأهداف الإجرائية السلوكية المجزأة	المقاربة بالكفاءات التي تستدعي جملة من القدرات المعرفية .	المقاربة بالكفاءات التي تُعرَف بالقدرة على حل وضعيات مشكلة ذات دلالة.
المدخل	بالمحتويات : الاهتمام بالمعرفة الجاهزة.	بنشاطات التعليم: التّركيز على النشاطات التطبيقية التي تمكّن من تحويل المكتسبات في وضعيات مدرسية جديدة.	وضعيات مشكلة للتعليم ذات طابع اجتماعي مستنبطة من أطر الحياة.

التقويم	يركز على تقويم القدرة على استرجاع المعارف وعن طريق التطبيقات المباشرة.	برز الاهتمام بالوظائف الثلاث للتقويم: التشخيصي، التكويني والتحصيلي. _ ارتقى إلى تقويم القدرات العليا مثل حل المشكلات	التقويم يشكل أداة فعلية من أدوات التعلم، ويهتم بالوظيفتين التعديلية والإقرارية عن طريق تقويم المسارات والكفاءات .

ب_ الجانب التعليمي(الديداكتيكي):

عناصر المقارنة	مناهج ماقبل الإصلاح	مناهج الإصلاح	
		مناهج الجيل الأول	**مناهج الجيل الثاني (ساريةالمفعول)**
هيكلة المادة	تهيكلت على أساس الكم المعرفي ومنظمة في محاور موضوعاتية.	تهيكلت على أساس مفاهيم أساسية منظمة في مجالات مفاهيمية.	تهيكلت المادة على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجية ومنظمة في ميادين.
مستوى تناول المفاهيم	تحددت مستويات التناول حسب منطق المادة وحسب المستوى الدراسي.	تحددت مستويات التناول حسب مستوى النضج العقلي للمتعلم ومكتسباته القبلية.	تحددت مستويات التناول على أساس الصعوبات التي تطرح عند ممارستها في التعليم والتعلم.
المضامين المعرفية	نظمت في محتويات معرفية قليلة الترابط بدون سياق.	نظمت المحتويات بشكل معارف أكثر ترابط لخدمة مجال مفاهيمي.	نظمت المحتويات على شكل موارد معرفية لخدمة الكفاءات.

المطلب الرابع: أثر الإصلاح التربوي الجديد على اللغة العربية وقواعدها في مناهج التعليم المتوسط_مناهج الجيل الأول_.

لقد مست الإصلاحات الأخيرة التي انتهجتها الجزائر منذ سنة 2003 إلى يومنا هذا جميع جوانب المنظومة التعليمية، وتعدّ المناهج التعليمية أكثر الجوانب التي ركزت عليها الإصلاحات، لذلك فما تأثير هذه الإصلاحات على اللغة العربية؟ وما مظاهر هذا التأثير من خلال مناهج التعليم المتوسط_الجيل الأول_؟

❖ نظرة المشرفين على الإصلاح إلى اللغة العربية:

إذا كانت الإصلاحات قد ركزت على المناهج التعليمية فإنه لايمكنها تجاهل اللغة لأنها تتصل اتصالا قويا بهذه المناهج، إذ إنها معرفة تعلم كغيرها من المعارف، وهي أداة من أدوات تنفيذ المنهاج، ووسيلة من وسائل التبليغ لنقل المعارف وتوصيلها للمتعلمين[1].

لقد أكّد مشروع الإصلاح على الاهتمام باللغة العربية، في التعليم، وتطويرها في "أبعادها العلمية والتكنولوجية والأدبية والفنية والشعبية "[2]، من ذلك تصريح وزير التربية الوطنية "أبو بكر بن بوزيد "، وهو أحد أبرز المشرفين على مشروع الاصلاح إذ يقول:" إن ترقية تعليم اللغة العربية كلغة وطنية ورسمية، وكلغة تدريس في جميع مستويات التعليم، سواء في المؤسسات العمومية أو في المؤسسات الخاصة، وكذا كعامل لإسترجاع الشخصية الجزائرية سيتم دعمها وتعزيزها في إطار السياسة الجديدة للتربية الوطنية لاسيما بتحديث طرائقها ومحتوياتها التعليمية لتصبح قادرة على منافسة لغات الدول المتقدمة"[3].

---

[1] ينظر: عبد القادر فضيل، اللغة ومعركة الهوية في الجزائر، تقديم: العربي ولد خليفة، جسور، الجزائر، ط2، 1436هـ/2015م، ص:275.

[2] وزارة التربية الوطنية، إصلاح المنظومة التربوية، النصوص التنظيمية ج1، المديرية الفرعية للتوثيق، ط2، ديسمبر 2009. ص:69.

[3] وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم08_04 المؤرخ في 23 جانفي 2008،ص:31.

ومما يشير إلى اهتمام الإصلاح باللغة العربية أيضا ما جاءت به التشريعات الوطنية في الوثائق التالية:

* المرجعية العامة للمناهج: جاء فيها مايلي:" **اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية ولغة المدرسة الجزائرية وإحدى المركبات الأساسية للهوية الوطنية الجزائرية وأحد رموز السيادة الوطنية وأساسها الرئيس"** [1].

* القانون التوجيهي للتربية الوطنية: تنصّ المادة 33 في القانون التوجيهي على مايلي:" **يتم التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية، سواء في المؤسسات العمومية أو في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم."**[2]

*الدليل المنهجي لإعداد المناهج: جاء فيه مايلي:" **جب أن يكون الهدف الأسمى للتحويل البيداغوجي هو تحسين تعليم اللغة العربية قصد إعطائها دورها البيداغوجي والاجتماعي والثقافي الكامل لسدّ حاجات تعليم ذي نوعية قادر على التعبير عن عالمنا الجزائري، العربي، لإفريقي، المتوسطي العالمي، ثم امتصاص النجاحات العلمية والتكنولوجية والفنية عبر العالم ونقلها .**[3]"

لكن هذا التأكيد على الاهتمام باللغة العربية وتعزيز مكانتها لايعكسه التقرير الذي وضعته لجنة إصلاح المنظومة التربوية، وإنّما من يستعرض التّصور الذي قُدِّم به الموضوع يتبيّن المكانة التي وُضِعت فيها هذه اللغة في إطار المنهج الإصلاحي، كما يتبين مكانة اللغة الفرنسية والامتياز الذي خُصّت به هذه اللغة التي هي أساس الإشكال الذي فَرض على العربية أن تعيش مدة طويلة غريبة في وطنها، وبين أهلها مقصاة عن الوظائف الحية[4].

[1] المصدر السابق، ص:53.

[2] المصدر السابق ، ص: 53.

[3] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مارس 2009م، ص:36

[4] ينظر:عبد القادر فضيل، اللغة ومعركة الهوية في الجزائر، ص:279.

تتلخص نظرة التقرير إلى المسألة اللغوية في النقاط الآتية[1]:

1/ اللغة من منظور التقرير هي مجرد وسيلة نعتمدها في تعليم الناس ونقل المعرفة، ومن ثمّ فلا حرج في أن نختار أيّة لغة غير اللغة العربية حتى ولو لم تكن لها أية صلة بأصول المجتمع خاصة.

2/ اللغة الفرنسية هي المرشحة لتحل محل اللغة العربية في تدريس المواد العلمية وتكوين عقول الأجيال.

والأسباب التي يعتمدها التقرير عديدة أهمها:

أ_ أنها اللغة المفيدة للجزائر، والأقرب إلى شعبها كما صرح بذلك رئيس اللجنة.

ب_ أنها اللغة التي تستعملها الجالية الجزائرية المقيمة بفرنسا.

ج_ أنها لغة النشاط العلمي والاقتصادي الوطني، وجزء هام من المحفوظات، ولغة وسائل الإعلام الوطنية

د_ أنها اللغة التي تتوافر لها المراجع والكتب والوثائق.

هـ_ تسهيل التفتح على ثقافات الغير.

و_ الوصول المباشر إلى المعارف العلمية.

والاقتراحات التي أقرّتها لجنة الإصلاح تؤكد هذه النظرة التي ترفع مكانة اللغة الفرنسية على حساب اللغة العربية، وهذه الاقتراحات تتمثل في[2]:

_ الإدراج المبكر جدا لتعليم الفرنسية، حيث تقرر إدراجها في السنة الثانية من التعليم الابتدائي لسنة واحدة، وكان ذلك خلال الموسم الدراسي 2004/2005م، ثم تراجعوا عن هذا القرار بعد ذلك وأدرجت في السنة الثالثة.

---

[1] عبد القادر فضيل، اللغة ومعركة الهوية في الجزائر، ص:280.

[2] المرجع نفسه، ص:283.

_ اعتماد اللغة الفرنسية في تلقين طلاب المرحلة الثانوية المواد العلمية بهدف الوصول المباشر إلى المعارف العلمية .

_ فرنسة المصطلحات والرموز العلمية المستخدمة في تدريس الرياضيات والعلوم والفيزياء حتى مع متعلمي المراحل الدنيا.

_ فرض تعليم اللغة الأجنبية على طلبة مابعد التدرج لتمكينهم من اكتساب اللغة التي يحررون بها رسائلهم ، وعوض أن يتجه الاهتمام الرسمي إلى إكمال حلقة التعريب في نظام التعليم بجعل العربية هي لغة التدريس والتكوين في المستوى الجامعي، أصبح الأمر معكوسا.

ولا شك في أن التّحكم في المعرفة العلمية، وطرائق توظيفها لابد أن تسهم فيه اللغة الوطنية إذا كنّا نريد تحقيق السيادة الفكرية الكاملة، فالمجتمع الحي الذي يحس بذاتيته عليه أن ينقل المعرفة إلى أبنائه بلسانهم أولا، وأن لا يجعلهم ينتقلون إلى المعرفة من خلال ألسنة غيرهم، إلا إذا كان بهدف الإثراء، لأن ذلك يبقيهم عالة على غيرهم[1] .

❖ من سلبيات الإصلاحات الجديدة على اللغة العربية:

إنّ من يتتبّع مناهج التعليم المتوسط _الجيل الأول_يجد بعض الآثار السلبية التي أحدثتها الإصلاحات الجديدة على مادة اللغة العربية وعلى أهم فروعها_القواعد_، ولا تهدف الباحثة من خلال رصدها إلى النقد من أجل النقد فقط، وإنّما من أجل النقد البنّاء من خلال عرض أوجه القصور لمعالجتها وسدّ النقائص. ومن بعض أوجه القصور مايلي:

1/عدم الفصل في لغة التدريس:

فقد اعتُمِد الترميز باللّغة الفرنسية في المواد العلمية كالرّياضيات والفيزيا والعلوم الطبيعية، وتغيير اتجاه الكتابة من اليمين إلى اليسار بحجّة مواكبة الاصلاح العالمي،

[1] ينظر: عبد القادر فضيل، اللغة ومعركة الهوية في الجزائر، ص:275.

وذلك رغم تأكيد الاصلاح على أنّ اللغة العربية هي لغة تعليم جميع المواد في جميع المستويات [1]. ويبدي صالح بلعيد رأيه في هذه المسألة بقوله:" أعرّج على ظاهرة غريبة هي كتابة الرموز من اليسار إلى اليمين، فهذا أمر لا علمية فيه فالرموز كانت تتماشى مع رمزية خط اللغة العربية، وعمل بها منذ ما يزيد على أربعين سنة دون مشكلة، والآن في إطار الإصلاح نكتشف الخطأ؟! وأين الضرر؟...كما أنّ الرّموز في العربية لا يعني أنها غير صالحة : س/ ج/ جب/ جيتا...فما الضرورة إلى تغييرها؟ هل لنكون عالميين؟ وهل فعل الدنيماركيون هذا؟ وهل غيّر المجريون اصطلاحاتهم؟ وهل سَارَ اليابانيون في هذا النمط العالمي؟...أمم صغيرة بسيطة تقلد الأمم المتقدمة وتأخذ عنها، ولكن تعطي دائما للغاتها صبغتها وتحترمها، فلا تجردها من خصوصياتها"[2].

2/ تقليل الحجم الساعي:

إن الحجم الساعي الذي تحظى به مادة اللغة العربية في ظل الإصلاحات التربوية يتراوح مابين5 إلى 4 ساعات ونصف أسبوعيا[3] وهذا يدل على التقليل من شأن هذه المادة؛ ففي النظام الأساسي السابق يتراوح حجمها ما بين 7إلى 8 ساعات أسبوعيا، تتفاوت حسب المستوى الدراسي{السنة السابعة، السنة الثامنة، السنة التاسعة}، فهل يتساوى محتوى يقدم في ظرف 4 ساعات أسبوعيا مع محتوى يقدم في 8 ساعات؟!!

3/ تقليص وقت نشاط التعبير الكتابي:

الذي خصص له نظام التعليم الأساسي حصتين؛ واحدة للأداء العملي للتعبير بطرح الفكرة، وتبيين كيفية التعامل معها، واستخراج العناصر التي يكتب التعبير وفقها، وحصة أخرى لتقييم عمل المتعلمين، وتصحيح تعابيرهم، وتمحيص أخطائهم، بينما في

[1] ينظر: لخضر حشلافي، اللغة العربية وسياسة الإصلاح التربوي التعليم المتوسط نموذجا ، مجلة جسور المعرفة، مخبر تعليمية اللغة العربية وتحليل الخطاب، جامعة الشلف، العدد4، 2015، ص: 95.

[2] صالح بلعيد مقام اللغات في ظل الإصلاحات التربوية، مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، العدد7، 2011 ص:36.

[3] ينظر: وزارة التربية الوطنية، إصلاح المنظومة التربوية، ص:3.

مشروع الإصلاح هو عبارة عن دراسة نظرية لآليات وتقنيات التعبير تقدم في حصة واحدة في الأسبوع.

4/التقليل من الوقت المخصص لتدريس القواعد اللغوية:

إذ أصبحت القواعد تُدرّس في آخر حصة نشاط القراءة، وهذا فيه إهمال إذ كانت تحظى في النظام الأساسي بحصتين على مدار الأسبوع، واحدة للصيغ الصرفية وأخرى للتراكيب النحوية.

5/ عدم تحري الجودة في انتقاء نصوص تعليم اللغة العربية:

حاز النظام الأساسي قصب السبق من خلال تنوع نصوصه، والقيمة العلمية لمرجعياتها، فالمتعلم يقرأ على مدى السنوات الثلاث نصوصا لكتاب وشعراء متميزين، ويدرس نصوصا تربي فيه ملكة الذوق وتحببه في الابداع العربي والعالمي، إذ يلتقي المتعلم مع قامات أدبية جزائرية مثل: أبي العيد دودو، ومحمد العيد آل خليفة...وطاقات عربية من أمثال: أحمد أمين، والمنفلوطي، وطه حسين،...وأخرى عالمية مثل: مارك توين، هذا كله في السابعة، أما الثامنة فيتعرف وطنيا على مفدي زكريا، ومحمد الأخضر السائحي ... ويلتقي عربيا مع العقاد، وتوفيق الحكيم، ويقراعالميا لبلزاك، وفي السنة التاسعة يكون المتعلم قد نضج قراءة وذوقا، فتقدم له باقة متنوعة من الاجناس الأدبية، ويتعرف في هذه السنة على طاغور، وناظم حكمت، عالميا، وعلى نزار قباني، وميخائل نعيمة عربيا، وعلى والبشير الابراهيمي، وعبد الحميد بن باديس وغيرهم وطنيا[1]

أما نصوص الإصلاح فهي" مشوشة من حيث معايير الانتقاء، واذا نظرنا إلى مستوى الأولى من التعليم المتوسط مثلا نجد ستة عشر(16) نصا مأخوذا من الشبكة العنكبوتية دون تحديد مرجعية الكاتب، وكثير منها ركيكة الأسلوب، ضعيفة التعبير، وبعضها مستل

[1] ينظر: لخضر حشلافي، اللغة العربية وسياسة الإصلاح التربوي التعليم المتوسط نموذجا، ص:94.

من صحف عربية كمجلة العربي الصغير مثل:قلم الأنترنت ، تاريخ الأقمار الصناعية، الكلب الروبوتي، الاحتباس الحراري"[1]...الخ.

لكن سرعان ما تم تدارك هذا القصور في كتب الجيل الثاني من الإصلاح؛ فلا أثر لنصوص الشبكة العنكبوتية، بل عاد مصممو الكتب إلى المؤلفين المتميزين الذين تخلوا عنهم في كتب التعليم الأساسي، كما قد أدرجت قائمة في آخر الكتب تحوي عناوين النصوص وأصحابها، وجلهم ممن ذكرت سابقا، لكن السؤال المطروح : ما الهدف من الارتجال والاستعجال في إعداد الكتب المدرسية مما يوقع في المطبّات، ثم اللجوء إلى التنقيحات الكثيرة والطبعات العديدة والترقيعات السريعة؟!!

6/وجود الأخطاء في محتوى القواعد اللغوية :

إنّ مما يعاب على الكتب المدرسية كثرة الأخطاء فيها؛ لأن مصمّمها ليس واحد؛ بل لجان متخصّصة بعضها مُكوّن من أربعة مؤلفين، والبعض من ستة، وقد يصل أعضاء اللجنة إلى ثمانية مؤلفين مثل "كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط" كما أن هذه الكتب يُفتَرَضُ أنّها تخضع لرقابة بعد تأليفها.

ومن الأخطاء التي رصدها الباحث يوسف يحياوي في كتب اللغة العربية للسنة الرابعة والثالثة من التعليم المتوسط[2] مايلي[3]:

_ كتاب السنة الرابعة:

الصفحة	النــص	الخــطأ	الصــواب
20	"هل هذا التعبير حقيقي أم	أم{خطأ أسلوبي}	تستعمل مع الهمزة ولا تستعمل مع

[1] المرجع السابق، ص: 94.

[2] كتب اللغة العربية للسنة الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط، ط2006، والطبعة المتجددة2008_2009، وطبعة2015.

[3] يوسف يحياوي، تقييم إصلاح المنظومة التربوية في تعليم اللغة العربية، مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، العدد19سنة2013، ص:8.

	مجازي؟"		"هل"
162	"فإن سوسلان هو أيضا من كان يجعل القِطَعَ الأكبر من الصخور تصغر في الهواء"	الأكبر	الكبرى؛ لأن: اسم التفضيل المقترن بـ: ال يجب أن يطابق المفضل[1]

كتاب السنة الثالثة:

الصفحة	النص	الخــطأ	الصـواب
42	"اضطرّ أحد أصدقائه إلى الذهاب إليه في معمله ليذكره بأن ميعاد الزواج قد حلّ"	اعتبار اللفظين: معمل وميعاد مصدرين ميميين. تنبيه: ذانك الخطآن كانا في الطبعات الأولى من الكتاب، أما في الطبعة الأخيرة فقد جيء بلفظ "الموهبة" مثالا على المصدر الميمي.[2]	اللفظ معمل: اسم مكان، واللفظ: ميعاد اسم زمان. قد يخلط المتعلم بين المصدر الميمي واسمي الزمان والمكان لكن يُنتظر من المعلم أنْ يساعده على التمييز بين هذه الصيغ في السياق.
43	"ماكان أسعدني" كلمة أسعد تدل على كثرة السعادة ، ابحث في النص عن كلمات أخرى تدل على	اعتبار[عدُّ] "أسعد" اسم تفضيل	"اسعد" فعل تعجب، أمّا كان فزائدة [3]

[1] مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، تق:محمد بن علي جيلاني، المكتبة التوفيقية، مصر،ط3، 2013،ج1،ص:133.

[2] أما في الطبعة الأخيرة سنة 2017 فقد حذف درس المصدر من المقرّر.

[3] مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ص: 50.

	التفضيل وكثرة الشيء		
69	أفعال المقاربة	إغفال ذكر الفعل: "كرب"	
78	أفعال الرجاء	ذكر الفعل "عسى" ولم يذكر حرى واخلولق	

خلاصة:

استخلصت الباحثة مما سبق –في الفصل الثاني– أن النحو والصرف وسيلتان لضبط الكلام وضمان صحة نطقه، وصون اللسان من الوقوع في الخطأ، وهذه هي أهم غاية من تعليم النحو والصرف.كما أنّ النحو ليس هو المشكلة في تعليم العربية، وإنما المشكلة تكمن في عدم الفصل الدقيق بين **النحو التعليمي** المقدَّم للمتعلمين في المدارس، **والنحو العلمي** الذي يُدَرَّسُ في المعاهد العلياالمتخصصة، فالخلط بين النحوين في المرحلة المتوسطة يعرقل التعليم ويصعبه، وينفِّر المتعلم من تعليم لغته.

كما استخلصت الباحثة أن مناهج الجيل الثاني من الاصلاح التربوي تعكس تحسينا في تعليم اللغة العربية–في بعض الجوانب– إذا ما قورنت بما قبلها من مناهج إصلاحية، ورغم ذلك فقد سجلت نقائص ينبغي تداركها في الكتاب المدرسي.

الباب الثاني:الجانب التطبيقي

دراسة تقويمية لمحتوى النحو والصرف في مقرّرات اللغة العربية

الطور الأوّل والثاني من التعليم المتوسط

في ضوء معايير الاختيار

الفصل الأوّل:

دراسة تقويمية لمحتوى النّحو والصّرف

في مقرّرات اللّغة العربيّة

_ الطور الأوّل والثّاني من التعليم المتوسط_

في ضوء معايير الاختيار

مجالي: "الموضوعات" و "الأمثلة"

الفصل الأول: دراسة تقويمية لمحتوى النحو والصرف في مقررات اللغة العربية

_الطور الأول والثاني من التعليم المتوسط_في ضوء معايير الاختيار _مجالي:"الموضوعات"و"النصوص والأمثلة"_

ستعرض الباحثة في هذا الفصل مجتمع الدراسة وعيّنتها، وتصميم أداتي الدراسة وكيفية التحقّق من صدقهما، والمعالجة الإحصائية التي تُستخدَم في تحليل البيانات لاستخراج النتائج، كما ستعرض النتائج المتعلّقة بمجالي "الموضوعات"، و"النّصوص والأمثلة" من مجالات محتوى النّحو والصّرف وتناقشها.

المبحث الأول: إجراءات الدراسة وطريقة التحليل

المطلب الأول: تحديد مجتمع الدراسة والعينة

1/مجتمع الدراسة:

من بين تعريفات مجتمع الدّراسة أنه:" مادة الاتصال، أو الظاهرة محل اهتمام الباحث، والتي تمثل مشكلة تحتاج إلى حلّ. وتشير في مجال العلوم الانسانية إلى مجموعة من العناصر أو المكونات "[1].

وبناء على هذا التعريف فإن مجتمع هذه الدراسة هو محتوى النحو والصرف في مقررات اللغة العربية المتعلقة بالجيل الثاني من الإصلاح التربوي_ أي في كتب اللغة العربية في المرحلة المتوسطة من سنة 2016 م إلى يومنا هذا.

أما **عينة الدراسة** فهي كتب اللغة العربية سنوات الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط.

[1] ناصر الخوالدة ويحي عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية، ص:233.

وصف العينة:

1/"كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط"

- ✓ من إعداد: _ محفوظ كحال[مفتش التربية الوطنية، مادة اللغة العربية]

  _ محمد بومشاط [أستاذ التعليم المتوسط، مادة اللغة العربية]

- ✓ تنسيق وإشراف: _ محفوظ كحال
- ✓ التصميم الفني والغلاف: _ محمد زهير قروني [ماستير في مهن الكتاب والنشر]
- ✓ الـتركيـــــب: _ صبرينة جعيد / محمد زهير قروني.
- ✓ منشـــــورات: _ موفم، الجزائر، طبعة 2016م.والطبعة الجديدة 2017م
- ✓ عدد الصفـــحات:170.

2 / اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط.

من إعداد: _ **كمال هيشور** [مفتشّ التّربيةّ الوطنيةّ للغّة العربيةّ وآدابهـا]

_ ميلود غرمول [مفتش التّربيةّ الوطنيةّ للغّة العربيةّ وآدابها]

_أحمد بوضياف [أستاذ مكونّ للغّة العربيةّ بالتعليم الثـانّـوي]

_رضوان بوريجي [أستاذ مكونّ للغّة العربيةّ بالتعليم الثاّنوي]

_أحمد سعيد مغزي[أستاذ بالتعّلـــــــــيم العالـــــــــي]

_عزوز زرقان [أستاذ بالتعّليـــــــــــم العـــــــالـــي]

_نورالدين قلاتي [مفتشّ التعليم المتوسط للغّـة العربيـــــــــةّ]

_الطاّهر لعمش [أستاذ مكونّ للغّة العربيةّ بالتعليم المتوسـط]

المراجعة العلمية:_أحمد سعيد مغزي[أستاذ بالتعّليم العالي]

المراجعة اللغّوية: _عبد الرحمان عزوق[مفتش التّربية الو طنيةّ للغّة العربيةّ وآدابها (سابقا)

تنسيق و إشراف: _ ميلود غرمول[مفتش التربيةّ الوطنيةّ للغةّ العربيةّ وآدابها]
منشورات: _ أوراس، السداسي الأول – الجزائر ط2017 م.

عدد الصفحات : 176 .

3/ اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

إعداد: **_ كمال هيشور** [مفتشّ التربيةّ الوطنيةّ للغّة العربيةّ وآدابها]

_ ميلود غرمول [مفتش التربيةّ الوطنيةّ للغّة العربيةّ وآدابها]
_أحمد بوضياف [أستاذ مكونّ للغّة العربيةّ بالتعليم الثاّنوي]
_رضوان بوريجي [أستاذ مكونّ للغّة العربيةّ بالتعليم الثاّنوي]
_أحمد سعيد مغزي[أستاذ بالتعّليم العالي]
_عزوز زرقان [أستاذ بالتعّليم العالي]
_نورالدين قلاتي [مفتشّ التعليم المتوسط للغّة العربيةّ]
_الطاّهر لعمش [أستاذ مكونّ للغّة العربيةّ بالتعليم المتوسط]

المراجعة العلمية:

_أحمد سعيد مغزي
[أستاذ بالتعّليم العالي]

المراجعة اللغّوية:

_عبد الرحمان عزوق
[مفتش التربّية الو طنيةّ للغّة العربيةّ وآدابها(سابقا)]

تنسيق و إشراف: _ ميلود غرمول
[مفتش التربيةّ الوطنيةّ للغةّ العربيةّ وآدابها]

التصميم الفني والتركيب: _ نعيمة بن تواتي.

منشورات: _ أوراس، السداسي الأول – الجزائر2017 م.

عدد الصفحات:175.

تضمنت الكتب سبعا وخمسين وحدة نحوية وصرفية؛ تسع عشرة وحدة في كتاب السنة الأولى، و ست عشرة وحدة في كتاب السنة الثانية، و إثنيّنِ وعشرين وحدة في كتاب السنة الثالثة.

أدوات الدراسة : هدفت هذه الدراسة إلى توضيح و تحديد معايير اختيار محتوى النحو و الصرف ثم الكشف عن مدى التزام محتوى النحو و الصرف في كتب اللغة العربية للسنة الأولى و الثانية والثالثة من التعليم المتوسط في الجزائر بهذه المعايير.

و لتحقيق ذلك قامت الباحثة مستفيدة من الأدب التربوي ببناء الأدوات التالية :

1_ قائمة معايير محتوى النحو والصرف (معايير الاختيار).

2_ استبانات موجهة لمعلّمي مادة اللغة العربية ومعلّماتها للسنوات؛ الأولى والثّانية والثّالثة من التعليم المتوسط.

الأداة الأولى : قائمة معايير محتوى النحو و الصرف :

- **بناء المعيار:**

لِكَوْنِ محتوى النّحو والصّرف مقسّما إلى مجالات، لا بدّ من أنْ تكون معاييره متعلّقة بهذه المجالات، لذلك اشتقّت الباحثة من معايير المحتوى النحوي_ الصّرفي ، معايير لمجالاته المتمثّلة في : "الموضوعات"، و"النصوص والأمثلة"، و"المناقشة والقاعدة"، و"التمارين اللغوية"، ثمّ طوّرتها وأخضعتها للتحكيم من قبل مختصّين في علوم التربية، ومختصّين في تعليم اللغة العربية وإعداد مناهجها، ومشرفين تربويين(مفتشين) في مادة اللغة العربية لتظهر في صورتها النّهائية التّالية:

أولا:مجال الموضوعات(المفردات):

1/ تتناسب الموضوعات النّحوية والصرفية مع الحجم الساعي المخصّص لها

مؤشره_ يرى المعلمون أنها تتناسب مع الزمن المخصص لها.

2/ الموضوعات محددة بأهداف واضحة لها صلة وثيقة بغايات تعلّم اللغة العربية

مؤشريه:_ تتناسب الموضوعات مع الأهداف المحددة

_ أهداف الموضوعات لها صلة بالهدف من تعلّم اللغة

3/ الموضوعات تراعي القدرات العقلية للمتعلمين

مؤشره:_يرى المعلمون أنّها تناسب مستوى المتعلمين

4/ الموضوعات تراعي حاجات مستعمل اللغة وتبتعد عن الموضوعات التي تقلّ في الاستعمال اللغوي

مؤشراه: _ الموضوعات أساسية وشائعة في الاستعمال اللغوي .

_ يرى المعلّمون أنّها وظيفية تفيد المتعلم

ثانيا: مجال النصوص والأمثلة اللغوية :

1/ تراعي النصوص والأمثلة اللغوية الصّحة اللغوية :

مؤشراته: – تخلو من الأخطاء الإملائية

_ تخلو من الأخطاء الصرفية

_ تخلو من الأخطاء النحوية

_ تخلو من الأخطاء الدلالية

_ تخلو من الأخطاء المطبعية

2/ تعبر النصوص عن الحاجات والاهتمامات الأساسية للمتعلمين:

مؤشراته: _ تعبر عن حاجات جسمية(طعام، شراب، دواء)

_ تعبر عن حاجات عاطفية(أخوة_ محبّة_إعجاب)

_ تعبر عن حاجات اجتماعية(عادات ومناسبات،تعاون،تعارف..)

_ تعبر عن حاجات علمية (معرفة،تطور وتكنولوجيا،اختراع..)

_ تعبر عن حاجات مهارية (رياضة، لعب، مهارة..)

3/ تراعي النّصوص المستوى العقلي للمتعلمين:

مؤشراته: _النصوص مشكولة

_لا تكثر فيها الألفاظ الصعبة والتراكيب المعقّدة وإن كَثُرت تكون مرفقة بشروح

_تتفاوت النّصوص من حيث السهولة والصعوبة مع تغليب النصوص التي تناسب مستوى المتعلمين

4/ ترتبط النصوص بواقع المتعلمين وبيئتهم المدرسية:

مؤشراه:_تتضمّن النصوص ما له صلة بالواقع الاجتماعي

_تتضمّن النصوص ما له صلة بالبيئة المدرسية للمتعلمين

5/ تراعي النصوص التنوع في شكلها:

مؤشراته: توجد من بين النصوص نصوص قرآنية.

توجد من بين النصوص نصوص من الحديث النّبوي الشريف.

توجد من بين النصوص نصوص شعرية.

توجد من بين النصوص نصوص نثريّة.

6/ تراعي النّصوص تنوّع الأوساط الاجتماعية للمتعلّمين:

مؤشراته: _ تعبّر النصوص عن وسط ريفي

_تعبّر النصوص عن وسط حَضَري

_ تعبّر النصوص عن وسط غني

_ تعبّر النصوص عن وسطر فقير

7/تراعي النصوص التنوع في القيم

8/الأمثلة مستخرجة من النّصوص

9/ تُبرِز الأمثلة اللغوية الظاهرة النحوية والصرفية المقصودة بعلامات معيّنة

10/ تراعي الأمثلة التوازن بين الشمول والعمق:

مؤشراه: _ تغطّي موضوعات كل الدروس

_ تغطّي الموضوعات كل القواعد العامة والجزئية

ثالثا: مجال المناقشة والقاعدة :

1/ تسبق القاعدة أسئلة تشرك المتعلم في المناقشة لاستنتاج هذه القاعدة .

مؤشراه: – تسبق القاعدة أسئلة للمناقشة .

– تشرك أسئلة المناقشة المتعلم في استنتاج القاعدة

2/تراعي أسئلة المناقشة والقاعدة الصّحة اللغوية :

مؤشراته–تخلو من الأخطاء الاملائية

_ تخلو من الأخطاء الصرفية

_ تخلو من الأخطاء النحوية

_ تخلو من الأخطاء الدلالية

_ تخلو من الأخطاء الطبعيّة

3/تراعي القاعدة الصحة والدّقة العلمية

مؤشراه :_ القاعدة تخلو من الأخطاء العلمية.

_ مضمون القاعدة دقيق ومحدد .

4/القاعدة قابلة للتعليم والتّعلم :

–مـــــؤشراته:. –القاعدة مشْكُولة

–مصطلحات وتراكيب القاعدة بسيطة وواضحة

–القاعدة موجزة الصياغة، وخالية من التّفصيلات التي تشتّت تركيز المتعلمين.

–توظّف القاعدة وسائل التبسيط(الأمثلة، الرسوم التوضيحية، أشكال بيانية)

5/القاعدة تتضمن تعميمات لغوية لا تعليلات:

مؤشراه :_تتضمن تعميمات .

_تبتعد عن التعليلات .

رابعا: مجال التمـــــــــــــارين اللغوية

1/تراعي التمارين الصحة اللغوية

موشراته: _تخلو من الأخطاء الإملائية

_تخلو من الأخطاء الصرفية

_تخلو من الأخطاء النحوية

_ تخلو من الأخطاء الدلالية

_تخلو من الأخطاء المطبعية

2/ تراعي التمارين البساطة والوضوح

مؤشراه:_أسئلتها بسيطة غير مركّبة تركيب مملّ

_ أسئلتها واضحة لا تحتمل أكثر من تفسير

3/ تراعي التمارين اللغوية التنوع في شكل نصوصها

مؤشراته: توجد تمارين مادتها نصوص قرآنية

توجد تمارين مادتها نصوص من الحديث النّبوي

توجد تمارين مادتها نصوص شعرية

توجد تمارين مادتها نصوص نثرية

4/تراعي التمارين التدرّج في كل وحدة دراسية

مؤشره: التمارين متدرجة في مستويات المعرفة(معرفة.استيعاب.تطبيق.تحليل.تركيب. تقويم)

5/تهتم التمارين بوضع المعرفة اللغوية موضع التطبيق

مؤشراه: _تركز على مستوى التطبيق من مستويات المعرفة (معرفة. استيعاب .تطبيق. تحليل. تركيب. تقويم)

_تتضمن تمارين تواصلية

6/ تراعي التمارين التوازن بين الشمول والعمق

مؤشراه: تغطي كل موضوعات الدروس

تغطي كل القواعد (العامة والجزئية)

تضمّنت هذه المجالات معايير المحتوى النحوي والصرفي ومؤشراتها التي تمّ التوصل إليها بعد تحكيم الأداة المطوّرة.

❖ **صدق الأداة** : بعد الانتهاء من إعداد قائمة معايير محتوى النحو و الصرف ومؤشراتها عُرضت على مجموعة من المحكمين عددهم15 محكّما من المختصّين في مجال اللغة العربية وآدابها، و أساليب تدريسها، وبين الملحق **رقم (1)**[1] أسماء هؤلاء المُحكّمين الذين طُلب منهم إبداء رأيهم في المعايير ومؤشراتها من حيث مدى ملاءمتها لهدف الدراسة ومدى ارتباطها بالمجال الذي وردت فيه، والتعديلات المقترحة التي يرونها مناسبة.

وبناءً على آراء المحكمين وملاحظاتهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات الضّرورية، وعَرضت الأداة مرة أخرى على ثلاثة محكّمين من مجموعة التّحكيم السّابقة. وبالتّالي توصّلت إلى أداة مكوّنة من تسعة وعشرين معيارا موزعة على أربعة مجالات رئيسة، ويظهر الجدول رقم(2) المجالات المصنّفة في الأداة وعدد معايير كل مجال، وعدد مؤشرات كل معيار.

[1] ملحق رقم (1) يوضّح أداة الدراسة قبل تحكيمها، وأسماء المحكمين، ص: 328 من هذه الدراسة.

الجدول رقم (2) :

الرقم	المجال	عدد معايير المجال	عدد مؤشرات المعايير لكل مجال
1	الموضوعات	4	8
2	النصوص والأمثلة	13	25
3	المناقشة والقاعدة	5	15
4	التمارين	6	17
المجموع		28	65

❖ **الوثائق والمراجع التي أفادت الباحثة في إعداد أداة المعايير:**

استفادت الباحثة في إعداد وتطوير معايير محتوى النحو والصرف من معايير المحتوى التعليمي، والمحتوى التعليمي اللغوي[1]، إلى جانب مراجع ودراسات كثيرة أهمّها:

أولاً:دفتر شروط الكتاب المدرسي الجزائري(كراس الشروط البيداغوجي العام) وشبكة تقييم الكتاب المدرسي:

لم ترد في المرجعين معايير محددة خاصة بالمحتوى اللغوي، أو المحتوى النّحوي والصرفي، لكن وردت فيهما بعض الشروط العامة للوسيلة التعليمية المتمثلة في الكتاب المدرسي، منها :

1/ أن تكون المحتويات التعليمية صحيحة وحديثة، وهادفة، و دقيقة .

2/إدراج نصوص أصلية لكتّاب جزائريين(مقتطفات من أعمال أدبية وغيرها)، ومن التراث الثّقافي الوطني(قصص، حكايات، أساطير،...إلخ) بنسبة 80%، والآداب العالمية بنسبة 20%.

[1] تم عرض هذه المعايير في الجانب النظري من هذه الدراسة.

3/الاتساق العمودي بين السنوات في الطور(السنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة) والأفقي بين مواد الكتاب المدرسي المدمج.

4/ الاهتمام بمستويات التفكير العليا(التحليل، التركيب، النقد، صياغة فرضيات، توضيح، تعبير، تصّور).

5/يجب أن يُصمّم الكتاب بكيفية تسمح بتفتح التلميذ على محيطه القريب.

6/ يجب أن تغطي الوسيلة التعليمية جميع الأهداف المسطرة في المنهاج/ في مادة/ في مستوى دراسي معين.

7/ جعل المتعلم مركز التعلّم، وإشراكه بطريقة فعالة في اكتساب المعرفة المتنوعة وتشجيعه على تجنيد الموارد المتنوعة.

8/ وسائل التقييم المقترحة متنوعة وترسخ اكتساب المعرفة وتنمّي الكفاءات.

9/ الوسيلة تحترم قواعد الاستخدام اللغوي الجيد للغات الوطنية واللغات الأجنبية والترجمة.

10/ الوسيلة التعليمية تحدّد بدقة كفاءات المواد، ومكونات كفاءات المواد.

11/ إحالات على المراجع حين يتعلّق الأمر بالنصوص المكتوبة والمنطوقة.

12/ الأخذ بعين الاعتبار تنوّع الأوساط الاجتماعية(حضري/ريفي/ غني/ فقير/ عصري، تقليدي)

13/ تمثيل القيم الوطنية والعالمية.

14/ كمية المحتويات ملائمة للحجم الساعي ولسن المتعلم.

ثانيا : معايير اختيار محتوى القواعد عند جاك ريتشاردز(Jack C. Richards) :

1/ Simplicity and Centrality:This recommends choosing structures that are simple and more central to the'blisiVstrucmre that are complex and peripheral.

1/البساطة والمركزية (Simplicity and Centrality): أي اختيار التراكيب البسيطة، والأساسية(الأكثر مركزية، والأكثر أهمية)، والابتعاد عن التراكيب المعقدة، والفرعية في إعداد المحتويات النحوية.

2/ Frequency: Frequency of occurrence has also been proposed in developing grammatical syllabuses.

2/ الشيوع(Frequency): أي اختيار التراكيب الأكثر دورانا، وتكرارا، وتواتر ابين الناس(المستعملة بكثرة) في تطويرمناهج النحو.

3/ Learnability: It has sometimes been argued that grammatical syllabuses account the order in which grammatical items are acquired in second language learning.

3/ قابلية التعلم(Learnability): ينبغي في بعض الأحيان أن تراعي المناهج النحوية الترتيب في عناصرها النحوية عند تعليم اللغة الثانية. فمثلا في العربية يتقدم الفعل عن الفاعل، ويتقدم الفاعل عن المفعول به ...

ثالثا: معايير اختيار محتوى القواعد عند عبد العليم إبراهيم:

أوردها ضمنيا في حديثه عن ما يجب أن يكون في المنهج والكتاب المدرسي، وطريقة التدريس، والاختبارات، وذلك تحت عنوان: الاتجاه الصحيح في تدريس القواعد. وهي:

1/ الاقتصار على الأبواب(الموضوعات) التي لها صلة بتأليف الكلام وضبطه، وإبعاد الموضوعات غير الوظيفية، مثل إعراب لاسيما، والصور الفرضية في التصغير والنّسب...

2/ التدرّج في عرض أبواب القواعد، فتُدَرّس بعض الأبواب مجملة في أحد المستويات التعليمية، ثم تعاد دراستها في مستوى تالٍ، مع شيء من التفصيل.

3/ جعل المنهج وحدات متكاملة تشمل كل وحدة عدة أبواب متجانسة، أو متحدة الغاية.

4/ اتخاذ اللغة نفسها أساسا لدراسة القواعد؛ وذلك باختيار الأمثلة التي تتّصل بالحياة وتزوّد المتعلّمين بالخبرة والثقافة، لا الأمثلة الجافة المبتورة، والجمل المصنوعة.

5/جعل التمارين التطبيقية حول نصوص أدبية، مع الإكثار منها والعناية بتنويعها .

6/اشتمال الكتاب على طائفة صالحة من الموضوعات الثقافية، والقصص الشائقة.

7/يجب أن تراعي التمارين والاختبارات مدى انتفاع المتعلمين بالقواعد في تأليف الجمل وضبطها ضبطا صحيحا.

8/ترك المطالبة بتكوين جمل تثقلها القيود والشروط؛ فتخرج بذلك عن جمال الصياغة.

9/ ترك المطالبة بذكر الأنواع والتقاسيم، والتعاريف ونص القواعد.

رابعا: معايير اختيار محتوى القواعد عند محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي:

أورد محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي أسس اختيار قواعد النحو تحت عنوان:"كيف يتناول الكتاب المدرسي قواعد النحو"؟، وهي كمايلي:

1/ ربط المادة اللغوية التي تدرس من خلالها الظواهر النحوية بمرحلة النمو في مستوى دراسي، وبحاجاتهم، وميولاتهم، واتجاهاتهم، حتى تشدهم إليها، وتثير دافعيتهم.

2/مسايرة هذه المادة _من حيث الشكل_لطبيعة القاعدة النحوية، ففي موضوع الاستفهام يمكن أن تتخذ أسلوب الحوار، وفي موضوع كان وأخواتها تتخذ أسلوب التقرير وهكذا..

3/مسايرتها لها من حيث الموضوع، وذلك باختيار الموقف الذي تستخدم فيه القاعدة استخداما طبيعيا؛ ففي المثنىّ قد تحتاج هذه المادة إلى نشاط يتسابق فيه طفلان، وآخر تتسابق فيه طفلتان...

4/ الاهتمام بالتدريب كمًّا ونوعا، لأنّه أساس تكوين المهارات اللغوية، وأن تربط التكرار فيه بالتّنوّع، وبالألعاب النحوية في المستويات الملائمة.

خامسا : معايير اختيار محتوى القواعد عند عبده الراجحي:

أوردها ضمن معايير المحتوى اللغوي، وهي:

1/الشيوع 2/التـــوزيع 3/ المعيار النفسي التعليمي(قابلية التعلم والتعليم)

سادسا : معايير اختيار محتوى القواعد عند علي سامي الحلاق:

أوردها تحت عنوان أسس تدريس القواعد النحوية، وتتمثل في:

1/الاتجاه إلى تعلّم قواعد النحو الوظيفية: أي ماله صلة بحياة المتعلم، وما يستخدمه بصفة مستمرة في قضاء حاجاته تحدثا وكتابة.

2/استغلال الدافعية لدى المتعلمين: بتوظيف ما يلفت انتباههم ويشوقهم لدراسة القواعد.

3/تخليص النحو من الشوائب الكثيرة التي لاتنفع المتعلم، والتقليل من حفظ المصطلحات والصيغ المحنّطة.

4/التركيز على اكساب الأطفال بعض المهارات النحوية في المرحلة الابتدائية من خلال القوالب اللغوية، دون الدخول في المصطلحات .

5/ضبط الكتب النحوية بالشكل نصا، وشرحا، وقاعدةً، وتدريبا حتى لاتألف العين إلا الكلمة الصحيحة.

6/فصل التمارين في الكتاب المدرسي إلى كتابية، وشفهية، والبدء بالتمارين الشفهية، مع الالتزام بالتدرج من البسيط إلى المعقد.

7/تنويع الأسئلة في التمارين.

8/تخصيص وقت كاف للتدريبات النحوية.

الأداة الثانـــية:

الاستبانات الموجهة إلى معلّمي مادة اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة

جَرَى تطوير الاستبانتين التاليتين:

1/استبانة مكوّنة من سؤال موجّه إلى معلّمي ومعلّمات مادة اللغة العربية للسنة الأولى والثانية والثالثة من التّعليم المتوسط وقد وُزّعت هذه الاستبانة على اثنين واربعين معلما ومعلمة في ولاية ورقلة ويبين الملحق2 هذه الاستبانة.

2/ استبانة مكوّنة من ثلاثة أسئلة حول محتوى النحو والصرف؛ موجّهة إلى معلّمي ومعلّمات اللّغة العربيّة للسّنة الأولى والثانية والثالثة من التّعليم المتوسّط، وقد وُزّعت هذه الاستبانة على اثنين وأربعين معلما ومعلمة في ولاية ورقلة ويبيّن الملحق(3) هذه الاستبانة.

- **خطوات تحليل المحتوى وإجراءاته:**

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة في المجال نفسه للإفادة منها، وكذلك بعد تحديد أسئلة الدراسة، قامت الباحثة بالخطوات الإجرائية التالية:

1-طورت أداة معايير (بمؤشراتها ومجالاتها) للمحتوى النحوي والصرفي، وتمّ تحكيمها من قبل لجنة من المحكمين.

2-بَنَت الباحثة استبانات موجهة لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها .

3_ تحصلت من مديرية التربية على رخصة تمكنها من القيام بدراسة ميدانية[1].

4-حلّلت المحتوى النحوي والصرفي في كل كتاب من الكتب المذكورة وفق قائمة المعايير ومؤشراتها. وقد تم التحليل حسب دروس كتاب اللغة العربية، إذ حللت الباحثة كل درس نحوي أو صرفي من حيث ما يتكون منه من مجالات أربعة (الموضوعات_ النصوص والأمثلة _ المناقشة والقاعدة_التمارين) وذلك للكشف عن المعايير المتحقّقة في جميع دروس الكتب في كل مجال من هذه المجالات .

❖ **المعالجة الإحصائية:**

تمّ رصد التكرارات للمعايير ومؤشّراتها المتحقّقة في كل المجالات المصنّفة في محتوى النحو والصّرف في كتب اللغة العربية الثلاث؛ كتاب السنة الأولى، والثانية، والثالثة من التعليم المتوسّط، وحساب نِسبها المئوية ورُتَبِها وذلك للتوصّل إلى أيِّ درجة استوفى محتوى النّحو والصّرف في هذه الكتب معايير الاختيار السليم.

المبحث الثاني: عـرض ومناقشتـها النّتائــج المتعلّقة بمجال الموضوعات

سيتمّ في هذا المبحث الكشف عن مدى تحقّق المعايير المتعلّقة بالمجال الأوّل من مجالات محتوى النحو والصرف، وهو: مجال الموضوعات.

❖ معـايير مجـال الموضوعـات:

[1] ينظر: الصفحة 327 من هذه الدراسة.

1/ تتناسب الموضوعات النحوية والصرفية في كتب اللغة العربية للسنوات الثلاث (الأولى، الثانية، الثالثة) من التعليم المتوسط مع الحجم الساعي المخصّص لها :

مؤشره: _ يرى المعلمون أنّها تتناسب مع الزمن المخصص لها

لقد حُدِّدَ الحجم الساعي المقرر لتدريس مادة اللغة العربية في السنتين؛ الأولى والثانية من التعليم المتوسط ب:176 ساعة خلال السّنة، موزَّعةً على اثنين وثلاثين أسبوعا، بمقدار خمس ساعات ونصف في كلّ أسبوع، ويُضاف إلى ذلك أربعة أسابيع للتقويم ، وساعات الأسبوع موزّعة على أنشطة اللغة العربية على النّحو الآتي[1]:

السنة الأولى من التعليم المتوسّط	التوقيت الأسبوعي للنشاط	السنة الثانية من التعليم المتوسّط	التوقيت الأسبوعي للنشاط
فهم المنطوق وإنتاجه	1ساعة	فهم المنطوق وإنتاجه	1ساعة
فهم المكتوب(1) قراءة مشروحة+ الظاهرة اللغوية (البناء اللغوي)	1ساعة+ 1ساعة	فهم المكتوب(1) قراءة مشروحة+ الظاهرة اللغوية (البناء اللغوي)	1ساعة+ 1ساعة
فهم المكتوب(1) دراسة النّص الأدبي	1ساعة	فهم المكتوب(1) دراسة النّص الأدبي	1ساعة
إنتاج المكتوب	1ساعة	إنتاج المكتوب	1ساعة
أعمال موجهة	30 دقيقة	أعمال موجّهة	30 دقيقة

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ(دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص:14. والوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط2016، ص:12

أمّا في السنة الثالثة من التعليم المتوسط فقد حُدِّدَ الحجم الساعي المقرر لتدريس مادة اللغة العربية ب:108 ساعة خلال السّنة، موزَّعةً على أربعة و عشرين أسبوعا بمقدار أربع ساعات ونصف في كل أسبوع، ويُضاف إلى ذلك أسابيع التقويم، وساعات الأسبوع موزّعة على أنشطة اللغة العربية على النّحو الآتي[1]:

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

اتّضح من خلال الجدول الأوّل أنّ الحجم الساعي لتدريس محتوى القواعد في السنتين الأولى والثانية من التعليم المتوسّط هو ساعتان في كل أسبوع؛ خُصّصت أوّلاهما لدراسة نص القراءة(وشرحه وتحليله، وفهم معانيه)، وخُصّصت الساعة الثانية لدراسة الظاهرة اللغوية، وإجراء تطبيقات حولها، وفي السنة الثالثة خصّصت له ساعتان كذلك، غير أنّ ما يميّز السنة الثالثة هو إضافة حصة دراسة النّص(البناء الفني) إلى حصة القواعد، ويُدرَس النّشاطان من خلال نصّ قراءة واحد، حيث يُبدأ بنصّ القراءة، ثم يُنطَلَقُ منه في دراسة الظواهر اللغوية، ثم تُدرَسُ بعد ذلك الظواهر الفنيّة، و كلّ ذلك في ساعتين من الزمن، فهل تكفي ساعتان أسبوعيا لدراسة محتوى القواعد(وبالتّحديد النحو والصرف) المقرر على متعلّمي السنوات الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط ؟

[1] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط2016م، ص:12

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتوزيع استبانة على **معلمي** اللغة العربية في التعليم المتوسط، ويوضّح الجدول التالي عدد هؤلاء المعلمين[1] ومؤسساتهم، وخبراتهم المهنية:

اسم المؤسسة التربوية	عدد **المعلمين**	سنوات خبراتهم المهنية
المجاهد عبد القادر بلهدب	5	من 5 إلى 28 سنة
الشهيد العربي بن مهيدي	1	
الشهيد محمد بن لمكوشم	5	
المجاهد صقر محمد	4	
الشهيد مولاي العربي	3	
الشهيد عطاوات قدور	5	
الشهيد فرحات صالح	5	
جابر بن حيّان	4	
إكمالية 17أكتوبر 1961	1	
المجموع	33	

[1] وزّعت الباحثة الاستبانة على عدد كبير من المعلّمين، لكن لم يُجِبْ في كلّ مؤسسة إلاّ العدد الذي يوضّحه الجدول.

توصلت الباحثة من خلال الاستبانة[1] إلى النتائج التالية:

المستوى التعليمي	الموضوعات تتناسب مع الحجم الساعي		السبب في عدم التناسب	الزمن المقترح
	عدد المعلمين الذين أجابوا ب:نعم	عدد المعلمين الذين أجابوا ب:لا		
السنة الأولى	16	17	لأنّ الزمن لا يكفي لإتمام التمارين.	إضافة نصف ساعة
السنة الثانية	11	12	عدم كفاية الزّمن لإتمام التطبيقات.	إضافة نصف ساعة
السنة الثالثة	5	17	طول الدّروس وكثافتها.	إضافة ساعة

اتّضح من خلال الجدول أعلاه أنّ حوالي النصف من **المعلمين** (والبالغ عددهم سبعة عشر معلماً من أصل ثلاثة وثلاثين في السنة الأولى، واثني عشر معلما من أصل ثلاثة وعشرين في السنة الثانية) يرون أنّ محتوى القواعد(موضوعات النحو والصرف)لا يتناسب مع الحجم الساعي المخصّص لتدريسه، والسّبب في نظرهم هو عدم كفاية الزمن لإتمام التّطبيقات بعد الدّروس؛ فأغلب الوقت يُستَغلّ في قراءة النّص، وفهمه، واستنتاج الظاهرة اللغوية المستهدفة، لذلك اقترحوا إضافة نصف ساعة ليصبح الحجم الساعي ساعتين ونصف في الأسبوع؛ ساعة لدراسة النّص السّند+ ساعة ونصف لاستنتاج الظاهرة اللغوية، وإتْبَاعِها بتمارين فورية لترسيخها.

[1] ينظر: استبانة الحجم الساعي يوضّحها الملحق(رقم:2)، ص:333.

أمّا ما يقارب النصف الآخر من بقية **المعلمين** (والبالغ عددهم ستة عشر معلما من أصل ثلاثة وثلاثين في السنة الأولى، أحد عشر معلما من أصل ثلاثة وعشرين في السنة الثانية،) فيرون أنّ الحجم الساعي المتمثل في ساعتين أسبوعيا كافٍ، ولا ضرورة لزيادته.

وتتفق الباحثة مع الرّأي الدّاعي إلى إضافة نصف ساعة لنشاط القواعد لعدم كفاية حجمه؛ فساعتان لا تكفيان لدراسة النّص، ومناقشة الأمثلة اللغوية، واستنتاج القاعدة، وإنجاز التمارين، مع تصحيحها جماعيا في القسم.

أمّا في السنّة الثالثة فيرى أغلب المعلمين، (والبالغ عددهم سبعة عشر معلما من أصل اثنين وعشرين) أنّ محتوى القواعد(موضوعات النحو والصرف)لا يتناسب مع الحجم الساعي المخصص له، والسّبب في نظرهم يعود إلى طول أغلب الدروس، غير أنّ الباحثة تضيف إلى ذلك ضيق الوقت بسب إضافة نشاط "دراسة النص" إلى نشاط القواعد، وقد كان يُدرَّس في ساعة مستقلة_غير ساعتي القواعد_

وعليه فالمعيار"_ تتناسب الموضوعات النحوية والصرفية مع الحجم الساعي المخصص لها_" محقق في السنوات الثلاث بالنسب التي يوضّحها الجدول التالي:

السنوات	الموضوعات تتناسب		مجموع الإجابات	نسبة تحقق المعيار(مناسبة الموضوعات للحجم الساعي)
	نعم	لا		
س1م	17	16	33	%48.48
س2م	11	12	23	%47.82
س3م	5	17	22	%22.72

❖ **وما يلي بعض ملاحظات واقتراحات المعلمين الذين وجّهت لهم الاستبانات حول المحتوى النحوي والصرفي في الطور الأول والثاني من المرحلة المتوسطة:**

_إعادة إدراج الدروس التي حذفت رغم أهميتها وهي: الميزان الصرفي، التمييز، والعدد والمعدود، الفعل المبني للمعلوم والمبني للمجهول، تصريف الأفعال الصحيحة، اسم المفعول، الممنوع من الصرف، المصادر(المصدر، المصدر الميمي، مصدر المرة، اسم الآلة، ..)، الاستثناء.

_ تحري التوازن في موضوعات الدروس؛ ففي محتوى السنة الأولى مثلا الموضوعات النحوية أكثر من الموضوعات الصرفية البالغة موضوعين فقط، أمّا باقي موضوعات الدروس، والبالغة ستة عشر موضوعا فهي نحوية.

_ الخروج من المفهوم النظري للقواعد إلى التطبيق؛ أي الإكثار من النماذج الإعرابية، والتمارين التي تساعد على توظيف القواعد، وعدم التركيز على التعريفات النظرية.

_ تقليص طول بعض الدروس بما يتناسب مع قدرات المتعلمين.

_ تكثيف التطبيقات لأنها غير كافية في بعض السنوات لمعاجة الظاهرة اللغوية المدروسة.

_ مراعاة الترتيب والتسلسل في الموضوعات بين السنوات، وذلك لتكتمل الرؤية للمتعلّم.

2/ الموضوعات مُحدّدة بأهداف واضحة لها صلة بغايات تعلّم اللغة العربية

مؤشراة:_ تتناسب الموضوعات مع الأهداف المحددة

_ أهداف الموضوعات لها صلة بالهدف من تعلم اللغة

المؤشّر1: تتناسب الموضوعات مع الأهداف المحددة

للتأكّد من تحقق المؤشر في السنوات الثلاث عرضت الباحثة الجداول التالية:

أ/ في كتاب السنة الأولى:

المقاطع التّعلّمية	موضوعات الدروس النحوية والصرفية في كل مقطع	الكفاءات (الأهداف)الختامية[1] في نهاية المقاطع التعلّمية
المقطع الأول: الحياة العائلية	النعت، أزمنة الفعل، الضمير وأنواعه.	يُنتِج المتعلم نصا متّسقا منسجما يتحدث فيه عن حقيقة العلاقات بين أفراد الأسرة بلغة سليمة يتضمن قيما أسرية يوظف فيه النمط السردي، والنّعت، وأفعالا ذات أزمنة مختلفة، والضميروأنواعه، وعلامات الوقف المناسبة.
المقطع الثاني: حبّ الوطن	النعت السّببي، أسماء الإشارة، الاسم الموصول، الفاعل.	يُنتج المتعلم نصا بطوليا عن شهيد من شهداء الثورة الجزائرية المجيدة، بلغة سليمة، يُضمّنه قيما وطنية، يجمع فيه بين السرد والوصف، موظفا: النّعت، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والفاعل، والتشبيه، والجناس.
المقطع الثالث: عظماء الإنسانية	جمع المذكر والمؤنث السالمين، مع التّكسير	يُنتج المتعلّم نصا منسجما يتحدث فيه عن عظيم من عظماء الإنسانية، بلغة سليمة، موظّفا: الجمع بأنواعه، همزة الوصل، التعبير المجازي، الوصف المادي أو المعنوي، مع احترام علامات الوقف.
المقطع الرابع: الأخلاق	المبتدأ والخبر، كان وأخواتها	يُنتج المتعلّم نصا منسجما بلغة سليمة، يحلل فيه ظاهرة قبح اللسان، لدى بعض الشباب المنتشرة بكثرة في شوارعنا، مستخدما الوصف والسرد مجندا الموارد الآتية: المبتدأ والخبر،

[1] وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، ط2017م، ص: 11، 31،51،71،91،111،131،151.

والمجتمع		كان وأخواتها، همزة القطع، الطباق والسّجع.
المقطع الخامس: العلم والاكتشافات العلمية	إن وأخواتها، المفعول به	يُنتج المتعلم نصا متّسقا منسجما بلغة سليمة يبين فيه دور العلم في حياة الإنسان مستشهدا ببعض الاختراعات العلميّة، ويوظف فيه السّرد والوصف المعنوي،إنّ وأخواتها، المفعول به، الأسلوب العلمي، الأسلوب الخبري، أدوات الرّبط، النّقد، وإظهار الرّأي الشخصي.
	نائـــــب الفـــاعل	/
المقطع السادس: الأعياد	المفعول المطلق، المفعول لأجله	يُنتج المتعلم نصا متّسقا منسجما بلغة سليمة، يتحدّث فيه عمّا يميز علاقات النّاس في الأعياد، موظفا: الوصف من العام إلى الخاص، المزج بين الوصف والسرد، المفعول المطلق، المفعول لأجله.
المقطع السابع: الطبيعة	المفعول معه، الحال، أنواع الحال.	يُنتج المتعلم نصا متّسقا منسجما بلغة سليمة، يصف فيه مناظر طبيعية خلابة يمزج فيه بين الوصف والسرد، ويوظّف الموارد: المفعول معه، الحال، أنواع الحال، ما يفيد التوكيد والتعليل، الأسلوب الإنشائي وأنواعه.

ب/ في كتاب السّنة الثانية:

المقاطع التّعلّمية	موضوعات الدروس النحوية والصرفية في كل مقطع(الموارد اللغوية)	الكفاءات (الأهداف)الختامية[1] في نهاية المقاطع التعلّمية
المقطع	المقصور. والمنقوص، الفعل	ينتج المتعلّم رسالة توجيهية تتضمّن قيما أسرية،

[1] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، ط2، 2017م، ص:10،30،50،70،90،110،130،150.

الأول: الحياة العائلية	المعتلّ وأنواعه.	موظّفا مكتسباته خلال المقطع، ومراعيا النّمط المناسب.
المقطع الثاني: حبّ الوطن	اسما الزمان والمكان.، اسناد الفعل المثال إلى الضمائر.	يُنتج المتعلّم حوارا ثنائيا توجيهيا/بناء فقرة توجيهية تتضمن قيمة الاعتزاز بالوطن، وضرورة تعاون أبنائه والسّعي لخدمته موظّفا مكتسباته خلال المقطع، ومراعيا النّمط المناسب.
المقطع الثالث: عظماء الإنسانية	الاسم الممدود، نصب الفعل المضارع	يُترجم المتعلّم مجريات ندوة تاريخية إلى حوار حول شخصية وطنية مؤثّرة، موظّفا مكتسباته خلال المقطع، ومراعيا النّمط المناسب.
المقطع الرابع: الأخلاق والمجتمع	الجامد والمشتقّ، إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر	يُلقي المتعلّم كلمة توجيهية/ يكتب نصّ توجيهيّ مترابط يتضّمن تثمين الأخلاق والحثّ على التّحلّي بها، موظّفا مكتسباته خلال المقطع، ومراعيا النّمط المناسب.
المقطع الخامس: العلم والاكتشافات العلمية	إسناد الفعل النّاقص إلى الضمائر، جزم الفعل المضارع، الأفعال الخمسة	يُعيد المتعلّم صياغة الخطاب المسموع/ يساهم في تتمين المكتشفات العلمية بإنتاج دليل استعمال مبسّط لآلةٍ أو جِهاز، موظّفا مكتسباته خلال المقطع، ومراعيا النّمط المناسب.
المقطع السادس: الأعياد	الفعل المجرّد	يُنتج المتعلّم حوارا داخليا/ نصا حواريا متعدّد الأطراف حول المعاني السّامية للأعياد، موظّفا مكتسباته خلال المقطع.
المقطع	الأفعال المتعدية إلى مفعولين،	يَعرِض المتعلّم خطابا/ نصّا توجيهيّا حواريّا يحُثُّ

السابع: الطبيعة	الفعل المزيد وأوزانه.	على المشاركة في حملة تشجير محيط المؤسسة التربوية، والحفاظ على نظافته وجماله، موظّفا مكتسباته خلال المقطع، ومراعيا النّمط المناسب.
المطع الثامن: الصّحة والرياضة	"أفعل" التفضيل.	يُعلّق المتعلّم مشافهة على فكرة/يكتب نصّا توجيهيّا حواريّا حول أهميّة الاعتناء بصّحة الإنسان، وضرورة ممارسة الرّياضة موظّفا مكتسباته خلال المقطع، ومراعيا النّمط المناسب.

ج/ في كتاب السّنة الثالثة:

المقاطع التّعلّمية	**موضوعات الدروس النحوية والصرفية في كل مقطع(الموارد اللغوية)**	**الكفاءات (الأهداف)الختامية[1] في نهاية المقاطع التعلّمية**
المقطع الأول: الآفات الاجتماعية	بناء الفعل الماضي .	ينتج المتعلّم خطابا فيه تفسير وتوجيه،/يحرّر فقرة حول معالجة آفة التّخلي عن قيمة العمل، موظّفا مكتسباته خلال المقطع، ومراعيا النّمط المناسب.
المقطع الثاني: الإعلام والمجتمع	بناء الفعل المضارع، اسم الفاعل وعمله، لا النّافية للجنس.	يُعيد المتعلّم إنتاج خطاب مسموع/يحرّر فقرة تفسيريّة مترابطة حول دور الإعلام في المجتمع عموما وفي الوسط المدرسي خصوصا، موظّفا مكتسباته خلال المقطع، ومراعيا النّمط المناسب.
المقطع الثالث:	اسم الفعل الماضي، صيغ المبالغة وعملها، بناء فعل الأمر.	يُنتج المتعلّم خطابا مسموعا ملخّصا/يلخّص نصّا تفسيريا مترابطا حول الأثر الإيجابي للتضامن

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، ط2017م، ص:150،130،110،90،70،50،30،10.

التّضامن الإنساني		على الفرد والمجتمع، موظّفا مكتسباته خلال المقطع، ومراعيا النّمط المناسب.
المقطع الرابع: شُعوب العالم	الشرط وأركانه، اسم فعل الأمر، نصب الفعل المضارع بأن المضمرة	يُلقي المتعلّم خطابا مُسْهِبا/يبني نصّا تفسيريا منسجما حول تظاهرة عالمية تجمع بين الشعوب وتؤلّف بينها، موظّفا مكتسباته خلال المقطع، ومراعيا النّمط المناسب.
المقطع الخامس: العلم والتّقدّم التكنولوجي	أفعال الشروع، الصّفة المشبّهة باسم الفاعل وعملها، أدوات الشّرط الجازمة (1)	يَعرِض المتعلّم خطابا حجاجيا منسجما حول مقولة:"العلمُ سلاحٌ ذو حدّين"،أو مقولة أخرى تتعلّق بالعلم وثماره، موظّفا مكتسباته خلال المقطع، ومراعيا النّمط المناسب.
المقطع السادس: التّلوث البيئي	أفعال المقاربة، اسم الفعل المضارع، أدوات النّداء	إجراء مناظرة بين الأفواج/يُنتج المتعلّم نصّا حجاجيًّا حول فضل الصّناعات اليدوية، موظّفا مكتسباته خلال المقطع.
المقطع السابع: الصّناعات التّقليديّة	أدوات الشرط الجازمة(2)، أفعال الّرجاء، أنواع المنادى	يُجري المتعلّم مناظرة /ينتج نصاً حجاجي حول فضل الصناعات اليدوية، موظّفا مكتسباته خلال المقطع.
المطع الثامن: الهجرة الداخلية والخارجية	اقتران جواب الشرط بالفاء، إعراب المنادى، أدوات الشرط غير الجازمة.	يُعلّق المتعلّم شفويا/يكتب نصّا تفسيريا حجاجيا حول نوع من أنواع الهجرة موظّفا مكتسباته خلال المقطع.

بما أنّ المنظومة التربوية تنتهج من خلال مناهج الجيل الثاني من الإصلاح التربوي فكرة دمج فروع اللغة(النحو، الصرف، العروض، البلاغة،..)، وتجعل القواعد وسيلة لاكتساب اللغة، لا غاية في حدّ ذاتها، فإنّ المُلاحَظ من خلال جداول السنوات الثلاث أنّ أهداف الدروس النحوية والصرفية مثل: يُنتج نصا...موظفا الضمير وأنواعه، يُنتج نصا.. موظفا المفعول به... ينتج المتعلّم خطابا ...موظّفا مكتسباته خلال المقطع، يُنتج المتعلّم حوارا داخليا/ نصا حواريا ... موظّفا مكتسباته خلال المقطع. جاءت كذلك متّصلة بأهداف الفروع الأخرى، مثل: يُنتج نصا..موظفا علامات الوقف، يُنتج نصا ..موظفا التشبيه، يُنتج نصا .. موظفا ما يفيد التوكيد والتعليل، الأسلوب الإنشائي وأنواعه، ينتج نصا..موظّفا مكتسباته خلال المقطع..كما أنّ هذه الأهداف ليست متعلّقة بالمادة النّحوية والصرفية، بل متعلّقة بتوظيف هذه المادة، في وضعيات تواصلية، وذلك ما يؤكّده لفظ: "**موظّفا**"، فالهدف هو التوظيف، وهذا ما يجسّد مبادئ المقاربة بالكفاءات التي يمثلها التوظيف والتجنيد، إذ أنّ مصطلح "الكفاءة" يعني التمكّن من تجنيد الموارد المعرفية التي تلقّاها المتعلّم، وتوظيفها عند الحاجة وكيفية مدمجة .

والمُلاحَظ كذلك أنّ كلّ الموضوعات النحوية والصرفية المختارة جاءت متناسبة مع الأهداف(الكفاءات وهناك فصل به الهدف والكفاءة) المسطرة في كل السنوات إلا موضوع نائب الفاعل في السنة الأولى الذي لا يتناسب مع أيٍّ من الأهداف السابقة إذ لا توجد كفاءة تنصّ على إنتاج نص موظفا "نائب الفاعل". بينما تنصّ كل الكفاءات على توظيف باقي الموضوعات. وعليه يمكن القول أن المؤشّر" تتناسب الموضوعات مع الأهداف المحددة " محقق في ثمانية عشرة موضوعا من أصل تسعة عشرة في السنة الأولى ونسبة التحقق بلغت 94.73%.

أمّا في السنة الثانية، والثالثة فالمؤشّر محقق في كل الموضوعات بنسبة100%

***المؤشّر2: أهداف الموضوعات لها صلة بالهدف من تعلّم اللغة:**

إنّ الهدف من تعلّم اللغة هو اكتساب مهاراتها لغاية أعلى وهي التّمكّن من التواصل السّليم مع المحيط بنجاح، فالوظيفة التواصلية هي أهم وظائف اللغة، بل هي الأصل فيها جميعا، والملاحظ كذلك من خلال الجداول السابقة أنّ الهدف من الموضوعات النحوية والصرفية ليس فقط معرفتها، وتمييزها عن بعضها كتمييز الفاعل عن نائب الفاعل، أو كمعرفة أنواع الحال، وأنواع الضمائر، وإنّما الهدف هو التّمكن من الإنتاج اللغوي السليم في مواقف تواصلية مختلفة(مناسبة وطنية، مناظرة، تظاهرة علمية، توصيل فكرة معينة، الحديث عن شخصية وطنية مشهورة...) بتوظيف هذه الموضوعات النحوية والصرفية التي تُعدّ ضوابط للتعبير، لذلك لم تَقْتَصِر الأهداف على أنْ يتعرّف المتعلّم على الاسم الممدود أو المنقوص، أو أدوات الشّرط، أو اسما الزمان والمكان، أو صيغ المبالغة، أو غيرها فقط وإنّما الهدف الأساس هو توظيفها لتحقيق التواصل السليم، وهذا الأخير هو الغاية من تعلّم اللغة، وعليه فكل الموضوعات وُظِّفَتْ بعدّها ضوابط إلا موضوع نائب الفاعل في السنة الأولى ما يعني أنّ المؤشر" أهداف الموضوعات لها صلة بالهدف من تعلم اللغة " محقق بنسبة 94.73% في السنة الأولى، أمّا السنة الثانية والثالثة فمحقق بنسبة100%.

ومما سبق يمكن القول أنّ المعيار"_الموضوعات محدّدة بأهداف واضحة لها صلة بغايات تعلّم اللغة_" محقق في السنوات الثلاث بالنِّسب الآتية:

السنوات	نسبة توفّر المؤشّر 1	نسبة توفّر المؤشّر2	نسبة تحقق المعيار
السنة الأولى	%94.73	%94.73	%94.73
السنة الثانية	%100	%100	%100
السنة الثالثة	%100	%100	%100

3/ تراعي الموضوعات القدرات العقلية للمتعلمين:

مؤشّره:_يرى المعلمون أنّها تناسب مستوى المتعلّمين

يُعدُّ المتعلّم الرّكن الأساس في العملية التعليمية التعلّمية، بل هو سبب وجودها لذا ينبغي معرفة قدراته ووسطه، ومشروعه الشخصي، وفي هذا الصّدد يمكن الاستفادة من سيكولوجية النّمو، وعلم النفس الاجتماعي وغيرها من العلوم التي تعين على معرفة مختلف الجوانب لدى المتعلّم، والاستفادة كذلك من المعلمين المربّين أصحاب الخبرة والممارسة في ميدان التعليم[1].

لقد حدّد الباحث إبراهيم وجيه محمود في كتابه" التّعلم ؛ أسسه، ونظرياته وتطبيقاته" أركان عملية التّعلم التي لا يمكن أن تتمّ بدونها هذه العملية وهي[2]:

_ وجود **دافع** عند المتعلّم يدفعه نحو موضوع التّعلّم.

_ وصول المتعلّم إلى مرحلة **النّضج** أو مستوى النّمو اللازم للقيام بأوجه النّشاط التي يتطلّبها تعلّم الموضوع المعيّن.

_ أن **يمارس** المتعلّم نشاطا خاصا حتى يحقّق هذا الغرض.

والنّضج في كافة النّواحي سواء كانت جسمية، أو انفعالية، أو اجتماعية، أو عقلية،"من العوامل الهامّة المؤثّرة في عملية التعلّم؛ لأنّه يحدّد إمكانيات سلوك الفرد، ويحدّد بالتالي مدى ما يستطيع أن يقوم به من نشاط تعلّمي، وما يصيبه من مهارة وخبرة. ولذلك فإنّ الأب أو المدرّس الذي يُدرك مدى ما وصل إليه الطّفل من مستوى النّمو أو النّضج يستطيع أنْ يهيّء له المواقف المناسبة التي تتّفق مع هذا المستوى...فنحن لا

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط،2016م، ص:31.

[2] إبراهيم وجيه محمود، التعلّم؛ أسسه، ونظرياته وتطبيقاته، ط1976، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص:59.

نستطيع أنْ نجبر الطّفل على المشي قبل أنْ تنضج عضلات رجليه، وكذلك ليس من الممكن أن يفهم تلميذ في سنّ الخمس سنوات معنى ضرب الأعداد، أو قسمتها إذ لا يكون قد نضج عقليا بعد إلى الحدّ الذي يتطلّبه هذا النّوع من الخبرات أو ذاك".[1] والأمر كذلك مع الموضوعات النّحوية والصّرفية؛ إذ لابد أنْ يُنتقى منها ما يتناسب مع القدرات العقلية للمتعلمين.

لمعرفة مدى تحقيق الموضوعات النحوية والصرفية لهذه الميزة المتمثّلة في مراعاة القدرات العقلية للمتعلمين في السنوات الأولى، والثانية، والثالثة من التعليم المتوسّط لجأت الباحثة إلى آراء المعلمين الذين يُدرّسون في هذه المستويات لكونهم أكثر خبرةً في معرفة الدروس النحوية والصرفية التي تفيد المتعلّمين، ويتفاعلون معها، وقد توصّلت إلى آرائِهم بوساطة استبانة[2] وزّعتها عليهم.

يوضح الجدول التّالي عدد هؤلاء المعلمين ومؤسساتهم، وخبراتهم المهنيّة:

اسم المؤسسة التربوية	عدد المعلمين	سنوات خبرتهم المهنية
الشهيد العربي بن مهيدي	4	من 5 إلى 28 سنة
الشطي الوكال	3	
الشهيد عطاوات قدور	5	
إكمالية 17أكتوبر 1961	5	
الإمام بن حجر العسقلاني	4	
المجاهد صقر محمد	3	
الشهيد تخّة إبراهيم	2	
لالة فاطمة نسومر	5	

[1] المرجع السابق، ص: 88_89

[2] استبانة مرعاة الموضوعات للقدرات العقلية للمتعلمين، يوضحها الملحق (رقم 3)، ص:334.

بكيرات مبروك	4	
الشهيد مولاي العربي	5	
عبد الحميد بن باديس	3	
المجموع	42	

وبعد توزيع الاستبانة توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

أ/ في كتاب السنة الأولى :

الموضوعات المقترح تأجيلها إلى مستوى أعلى.	عدد المعلمين الداعين إلى تأجيلها.	نسبتهم
النّعت السببي	37	%88.09
المفعول معه	28	%66.66
أنواع الحال	26	%61.90
المفعول المطلق	21	%50
الاسم الموصول	8	%19.04
نائب الفاعل	7	%16.66
النّعت	6	%14.28
جمع التكسير	3	%7.14
الضمير وأنواعه	2	%4.76
المجموع	42	%100

استنتجت الباحثة من خلال الجدول أنّ تسعة من الموضوعات النحوية والصرفية من أصل تسعة عشر موضوعا لم تراعِ القدرات العقلية للمتعلمين من وجهة نظر المعلمين في

بعض مؤسسات التعليم المتوسط بولاية ورقلة؛ وأول هذه الموضوعات "النّعت السّببي الذي جاءت نسبة الدّاعين إلى تأجيله 88.09%؛ فأغلب المعلمين يرون أنّه لا يناسب تفكير متعلم في سنّ الحادية عشر، والذي يمثّله متعلّم السّنة الأولى من التعليم المتوسط، وهذا منطقي؛ فالنّعت السببي موضوع معقّد يحتاج إلى نضج عقلي أكبر. والرأي نفسه نجده عند عبده الرّاجحي الذي أبدى تعجبه قائلا:" وكيف لتلميذ في الصّف الثاني المتوسط أن يُدرِك النعت السببي، وبدل الاشتمال؟ لقد أجريت تجربة على عشرين متخرِّجا في كلّية اللغة العربية يعمل معظمهم في التعليم، فطلبت منهم فجأة أن يقدّموا أمثلة على النّعت السببي، فلم يفلح منهم غير أربعة(!!)[1].

أمّا موضوع المفعول معه فقد احتلّ المرتبة الثانية بعد النّعت السببي من حيث دعوة المعلمين إلى تأجيله، إذ جاء بنسبة 66.66%، وهي نسبة كبيرة تعكس عدم مناسبة هذا الموضوع للقدرات العقلية للمتعلمين، فهل يسهُلُ عليهم في هذا المستوى إدراك أنّ في مثال" سرت و الغابة " لا يعني أنّ الغابة تسير مع المتكلم؟!.

وهل يسْهُلُ عليهم فهم شرط المفعول معه التالي:

_ يُشتَرَط في المفعول معه أن لا يكون مشاركا ما قبله في الفعل ؟!

بالإضافة إلى ما ورد في هذا الدرس من أمثلة عسيرة الفهم على المتعلمين مثل:

_ سرت والأنانية. _ فكونوا أنتم وبني أبيكم** مكان الكليتين من الطِّحَالِ

...إلخ والغريب أنّ هذا الدرس مُدرَج في كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي!، وإذا كان المعلمون يرون صعوبته على المتعلمين في السنة الأولى من التعليم المتوسط فكيف بالمتعلمين في مستوى أقلّ كالسنة الخامسة من التعليم الابتدائي؟!

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ص:107.

–أمّا موضوع أنواع الحال الذي جاء في المرتبة الثالثة بنسبة 61.90%، فلعلّ ما جعل ستة وعشرون معلمًا من أصل اثنين و أربعين يتّفقون على صعوبته هو صعوبة استيعاب، وتوظيف أنواع الحال التي تأتي جملاً؛ فالمتعلّم لم يَعْتَدْ بعد التّعامل مع الجمل بشكل جيد، ويصعب عليه تأويلها بمفرد، كما أنّ شروط صاحب الحال معقدة، تحتاج لنُضْج عقلي أكثر .

_أمّا موضوع المفعول المطلق الذي جاء في المرتبة الرابعة بنسبة 50% فلعلّ ما جعل واحدا وعشرون معلما يتّفقون على صعوبته هو عدم التّدرّج في عرضه؛ إذ أنّ المفعول المطلق كما جاء في الكتاب هو:" مصدر " ، وأنّى للمتعلم أنْ يعرف معنى مصطلح _المصدر_ وهو لم يتطرق له قبلا؟!

_ أمّا الاسم الموصول الذي بلغ عدد الدّاعين إلى تأجيله ثمانية معلمين فقط فلا ترى الباحثة ما يدعو إلى تأجيله؛ فالموضوع بسيط يستعمله المتعلم بكثرة في تعابيره على اختلافها، كما أنّه قد دَرَسَه في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي بنفس المحتوى، والفرق هو إضافة الإِسمين الموصولين: من(للعاقل)، وما(لغير العاقل) في السنة الأولى من التعليم المتوسط.

_أمّا موضوع نائب الفاعل الذي بلغ عدد الدّاعين إلى تأجيله سبعة معلمين فقد سألت الباحثة بعض المعلمين عن السبب في دعوتهم تلك، فأجابوا بأنّ السبب يعود إلى عدم التدرّج في عرضه؛ حيث إنّ هذا الدرس لم يُسبَق بدرس الفعل المبني للمجهول الذي يحتلّ فيه نائب الفاعل المرتبة الثانية في ترتيب عناصر الجملة، وهذا فيه عدم مراعاة للقدرات العقلية المتعلمين، إذ يصعب عليهم فهم نائب الفاعل الذي ورد في الكتاب المدرسي أنّه يقع بعد الفعل المبني للمجهول. فكيف يحدّدون نائب الفاعل أو يميزونه إذا طُلِب منهم وهم لا يفقهون الفعل المبني للمجهول الذي يسبقه في ترتيب عناصر الجملة؟!

–وترى الباحثة إمكانية حلّ مشكلة درس نائب الفاعل دون تأجيله، وذلك بإعادة إدراج درس الفعل المبني للمجهول الذي كان مدرجا في مناهج الجيل الأول من الإصلاح التربوي، وبذلك يراعى الترتيب المنطقي الذي يساعد المتعلم على الفهم.

_أمّا درس النّعت، وجمع التكسير، والضمير وأنواعه، فلم تجد الباحثة سببا يجعلها لا تناسب القدرات العقلية للمتعلمين؛ فالنّعت درس بسيط مكرّر، إذ قُدّم كما هو في السنتين؛ الرابعة، والخامسة[1] من التعليم الابتدائي.

_ أمّا موضوع جمع التكسير فهو كذلك يمثّل معرفة بسيطة، وقد كُرّر إذ قُدِّم كما هو في السنة الثالثة[2] من التعليم الابتدائي.

_ أمّا درس الضمير وأنواعه فقد تعرّض له المتعلم في سنوات سابقة، والجديد هو أنّ هذا الضمير قد يكون متّصلا بالكلمة، أو منفصلا عنها، أو مستترا.

أمّا ما بقي من الموضوعات غير الموضوعات التسعة المذكورة أعلاه فهي تراعي قدرات المتعلّمين وطاقاتهم لذلك لا داعي لتأجيلها إلى مستويات أعلى. وعليه فالمؤشّر _يرى المعلمون أنّ الموضوعات تناسب مستوى المتعلمين_ محقق بنسبة52.63 %.

ب/في كتاب السنة الثانية:

الموضوعات المقترح تأجيلها إلى مستوى أعلى.	عدد المعلمين الداعين إلى تأجيلها.	نسبتهم
الجامد والمشتقّ	18	%42.85
أفعل التفضيل	16	%38.09
الأفعال المتعدّية إلى مفعولين	13	%30.95

[1] ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص: 50 والسنة الخامسة ، ص: 92.

[2] ينظر كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص: 37.

الفعل المزيد وأوزانه	10	%23.80
مجموع المعلمين	42	%100

اتّضح من خلال الجدول أنّ أربعة من الموضوعات النحوية والصرفية من أصل ستة عشر موضوعا لم تراعِ القدرات العقلية للمتعلمين_من وجهة نظر المعلمين-؛ وأول هذه الموضوعات "الجامد والمشتقّ الذي جاءت نسبة الدّاعين إلى تأجيله 42.85%؛ فما يقارب النّصف من المعلمين يرون أنّه لا يناسب تفكير متعلم في سنّ الثانية عشر سنة، والذي يمثّله متعلّم السّنة الثانية من التعليم المتوسط، غير أنّ الباحثة لم تجد سببا يجعل هذا الدرس صعبا؛ فالاسم الجامد بيّن، وسهْلُ الفهم، والمشتقّ كذلك، ويمكن التّفريق بينهما بسهولة.

أمّا موضوع " أفعل التفضيل " الذي احتلّ المرتبة الثانية بعد الجامد والمشتقّ فقد اتّفق ستة عشر معلّما على تأجيله بنسبة 38.09%، ولعلّ ما جعل المعلمين يدعون إلى تأجيله هو صعوبة صياغته بسبب كثرة شروطها، وهذه الشروط هي:

1_يُصاغ اسم التّفضيل من الفعل الثلاثي

2_المتصرّف

3_التّام

4_المُثْبَت

5_المبني للمعلوم

6_القابل للتّفاوت

7_ليس الوصف منه على وزن "**أفعل**" الذي مؤنّثه **فعلاء**

إذ يصعب على المتعلّم استحضار كل هذه الشروط دفعة واحدة .

أمّا موضوع الأفعال المتعدّية إلى مفعولين الذي اتّفق ثلاثة عشر معلمًا من أصل اثنين وأربعين على صعوبته بنسبة 30.95%، فلعلّ السّبب راجع إلى صعوبة التّفريق بين بعض أفعال اليقين والأفعال التي تنصب مفعولا واحدا مثل: وجدتُ الأمر سهلا، وجدتُ الكتاب الضّائع، والرّأي ذاته نجده عند عبده الرّاجحي الذي يقول عن متعلّم في سنّ سنة: " وكيف لهذا التّلميذ أنْ يفرّق بين "رأى" البَصَرِيّة التي تنصب مفعولا واحدا، و"رأى" اليقينيّة التي تَنْصِبُ مفعولين، وكذلك الحال مع "عَلِمَ" بمعنى عَرَفَ، و"عَلِمَ" بمعنى "أيقنَ؟ "[1].

وكذلك موضوع الفعل المزيد وأوزانه الذي اتّفق عشرة معلمين على صعوبته بنسبة 50%، لم تجد الباحثة سببا يجعله صعبا، فما يمكن أنْ يُقَال عن هذا الدّرس أنّه طويل وليس بصعب، وهو طويل لكثرة أوزانه المتمثّلة في: أوزان الثلاثي المزيد بحرف، (ثلاثة أوزان)، أوزان الثلاثي المزيد بحرفين(خمسة أوزان)، أوزان الثلاثي المزيد بثلاثة أحرف(أربعة أوزان)، أوزان الرباعي المزيد بحرف(وزن واحد)، أوزان الرباعي المزيد بحرفين(وزنين).

أمّا ما بقي من الموضوعات غير الموضوعات الأربعة المذكورة أعلاه فهي تراعي قدرات المتعلمين وطاقاتهم، لذلك لا داعي لتأجيلها إلى مستويات أعلى. وعليه فالمؤشّر _يرى المعلمون أنّ الموضوعات تناسب مستوى المتعلمين_ محقق بنسبة 75%.

ج/ في كتاب السّنة الثالثة:

الموضوعات المقترح تأجيلها إلى مستوى أعلى.	عدد المعلمين الداعين إلى تأجيلها.	نسبتهم
الصّفة المشبّهة باسم الفاعل وعملها	19	%45.23

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص:107.

اسم الفاعل وعمله	19	%45.23
اقتران جواب الشرط بالفاء	18	%42.85
صيغ المبالغة وعملها	11	%26.19
نصب الفعل المضارع بأنْ المضمرة	11	%26.19
مجموع المعلمين	42	%100

استنتجت الباحثة من خلال الجدول أعلاه أنّ خمسة من الموضوعات النحوية والصرفية من أصل اثنين وعشرين موضوعا لم تراعِ القدرات العقلية للمتعلمين من وجهة نظر المعلّمين؛ وأول هذه الموضوعات موضوع "اسم الفاعل وعمله" وموضوع "الصّفة المشبّهة باسم الفاعل وعملها"، اللذان جاءت نسبة الدّاعين إلى تأجيلهما 45.23% لكل منهما؛ فما يقارب النّصف من المعلمين يرون أنّهما لا يناسبان مستوى متعلم في سنّ الثالث عشرة ، والذي يمثّله متعلّم السّنة الثالثة من التعليم المتوسط، ولعلّ السبب في عدم مناسبتهما هو صعوبة فهم عملهما، وصعوبة تحديدهما في الجملة، والتّفريق بينهما.

أمّا موضوع " اقتران جواب الشرط بالفاء " فقد احتلّ المرتبة الثانية من حيث دعوة المعلمين إلى تأجيله، إذ جاء بنسبة 42.85%، ولعلّ صعوبة هذا الدرس تعود إلى كثرة الشروط التي توجب اقتران جواب الشرط بالفاء، و هذه الشروط هي:

_أن يكون جواب الشرط جملة اسميّة

_ أن يكون جواب الشرط جملة فعلية فعلها طلبي

_ أن يكون جواب الشرط جملة فعلية فعلها جامد

_ أن يكون جواب الشرط جملة فعلية فعلها مسبوق بلن

_ أن يكون جواب الشرط جملة فعلية فعلها مسبوق بقد

_ أن يكون جواب الشرط جملة فعلية فعلها مسبوق بما

_ أن يكون جواب الشرط جملة فعلية فعلها مسبوق بالسّين

_ أن يكون جواب الشرط جملة فعلية فعلها مسبوق بسوف

أمّا موضوع "صيغ المبالغة وعملها" الذي بلغت نسبة الداعين إلى تأجيله 26.19%، فلم تجد الباحثة ما يجعله درسا صعبا لدى متعلم السنة الثالثة من التعليم المتوسط؛ فصِيغ المبالغة محدودة، ولا تتغيّر إذْ تُسْتعملُ كما سُمِعت عن العربْ، وهي: فعّال_مِفْعَال_فَعُول_فَعِيل_فَعِلْ .

_أمّا موضوع" نصب الفعل المضارع بأن المضمرة " الذي بلغت نسبة الدّاعين إلى تأجيله 26.19 % فلعلّ ما جعله صعبا هو عدم وضوح النّاصب_أنْ المضمرة_؛ فهو مُضمَر يَصْعُبُ البحث عنه، وتأويله، خصوصا في حالة "إضماره الواجب".

أمّا ما بقي من الموضوعات غير الموضوعات الخمسة المذكورة أعلاه فهي تراعي قدرات المتعلمين وطاقاتهم، لذلك لا داعي لتأجيلها إلى مستويات أعلى. وعليه فالمؤشّر _يرى المعلمون أنّ الموضوعات تناسب مستوى المتعلمين_ محقّق بنسبة77.27%

السنوات	نسبة توفّر المؤشّر	نسبة تحقق المعيار
السنة الأولى	%52.63	%52.63
السنة الثانية	%75	%75
السنة الثالثة	%77.27	%77.27

4/ الموضوعات تراعي حاجات مستعمل اللغة وتبتعد عن الموضوعات التي تقلّ في الاستعمال اللغوي:

- **مؤشراه:_ الموضوعات أساسية وشائعة في الاستعمال اللغوي**

_ يرى المعلمون أنّ الموضوعات وظيفية تفيد المتعلم

المقصود بكون الموضوعات "أساسية" أنّها من المباحث المركزية والهامّة في المحتوى التعليمي النحوي، أمّا المقصود بشيوع الموضوعات ووظيفيتها" فهو اختيار الموضوعات التي يكْثُر استعمالها في لغته اليومية، وتساعد المتعلّم في استعمال اللغة استعمالا سليما لغرض التواصل والتفاعل، أمّا الموضوعات العلمية الهادفة إلى الوصف والتعليل مثل"تعليل رفع الفاعل ونصب المفعول به، رافع المبتدأ، تقديم خبر ليس عليها..."[1] فهي موضوعات يدرسها أصحاب التّخصص في الدّراسات اللغوية المتخصصة.

يَتِمّ التّحقّق من توفّر مؤشّر " **الموضوعات أساسية وشائعة في الاستعمال اللغوي** " بمقارنة موضوعات محتوى النحو والصرف الرئيسية في كتب اللغة العربية للسنوات الثلاث؛ الأولى، والثانية، والثالثة، من التعليم المتوسط **بالمباحث النحوية والصرفية** في كتاب محمود أحمد السيد[2] المعنون بـ"أساسيات القواعد النحوية مصطلحا وتطبيقا"، وكذلك بمقارنتها بالمباحث النحوية والصرفية في كتاب " النحو الأساسي" الذي ألّفه أحمد مختار عمر مع مصطفى النحاس زهران، ومحمد حماسة عبد اللطيف.

أمّا المؤشر:" **يرى المعلمون أنّ الموضوعات وظيفية تفيد المتعلم**" فيتمّ التحقّق من توفّره بمقارنة الموضوعات النحوية والصرفية في الكتب الثلاثة بآراء المعلمين من خلال الاستبانة الموجهة لهم[3].

أ/ في كتاب السنة الأولى:

[1] ابن جني، الخصائص، ج1، ص:402-404.

[2] ينظر: كتاب أساسيات القواعد النحوية ، وكتاب النحو الأساسي في الملحق (رقم:4)، ص:338

[3] يُنظر ملحق رقم:(3)، ص:334.

قامت الباحثة بتحليل محتوى النحو والصرف في كتاب اللغة العربية، واستخرجت الموضوعات الرئيسية فيه وما يندرج تحت هذه الموضوعات من موضوعات فرعية، فجاءت كالتالي:

الموضوعات الرئيسية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط:

أولاً : الجملة الفعلية (المسند+المسند إليه+الفُضلة)

1/أزمنة الفعل(أنواعه من حيث الزمن ص:17)

_الفعل الماضي هو ما دلّ على وقوع الفعل في زمن مضى، مثل : فسألتها جارتها.

_الفعل المضارع هو ما دلّ على وقوع الفعل في الحاضر، أو المستقبل وإذا دخلت عليه (السين) و(سوف) يصير خاصا بالمستقبل مثل : لا أريد منه شيئاً سوى أن يزورني .

_ فعل الأمر هو ما دلّ على طلب القيام بالفعل في المستقبل مثل: ارحم أمّك وزرْها .

2/ الفــاعل : ص:45.

_الفاعل هو ما دلّ على الذي يقوم بالفعل، أو يتّصف به، وحكمه الإعرابي الرّفع مثل : يرى علم وطنه.

3/ نائب الفاعل : ص97.

_أ-تعريفه : هو اسم مرفوع يقع بعد الفعل المبني للمجهول، ينوب عن الفاعل مثل : أطلقت الشرطة الفرنسية النار على المتظاهرين فجُرِح بعضهم .

_ب-أشكاله : نائب الفاعل يكون اسماً ظاهراً أو ضميراً متصلاً أو ضميراً مستتراً .

4/ المفعول به : ص: 101.

أ-تعريفه : المفعول به اسم يدل على الذي وقع عليه فعل الفاعل وحكمه النّصب.

_ب- أشكاله : يأتي المفعول به : اسماً ظاهراً مثل : كلمت التلميذ .

ضميراً متصلاً مثل : شجعته على الدراسة .

ضميرا منفصلاً مثل : إياك أعني واسمعي يا جارة .

5/ المفعول المطلق : ص113

أ_تعريفه : هو مصدر منصوب يُذكر بعد فعلٍ من لفظه مثل الأعياد سنة فطرية...وفكروا فيها تفكيراً .

_ب-غرضه : يأتي المفعول المطلق مؤكدا لمعنى الفعل أو مبيّناً نوعه أو عدده .

6/ المفعول لأجله : ص 117

أ-تعريفه : هو مصدر منصوب يبين الغاية من وقوع الفعل مثل : صام بعضهم هذا اليوم ابتغاء الأجر والثواب من عند الله تعالى.

7/ المفعول معه : ص133

أ-تعريفه : هو اسم منصوب يأتي بعد واو بمعنى (مع) تسمى واو المعية ليدل على ما حصل الفعل بمصاحبته مثل : سرت والغابة .

بـ- شروطه : يشترط في المفعول معه أن لا يكون مشاركا ما قبله في الفعل .

8/ الحال : ص (137،141)

أ-تعريفه : هو اسم نكرة تبين هيئة صاحبها عند وقوع الفعل، ويصحّ وقوعها جوابا لكيف مثلاً : تستنشق الهواء صافيا .

بـ-شروطها : صاحبها يجب أن يكون معرفة .

تطابق الحال صاحبها في النوع والعدد .

جـ-أنواعها:

الحال تكون مفردة أو جملة فعلية أو جملة اسمية أو شبه جملة .

د-شروط الحال الجملة : _عندما تكون الحال جملة تشتمل على رابط يربطها بصاحبها .

_الرابط قد يكون واو الحال والضمير معاً أو الضمير وحده أو

واو الحال وحدها.

9/ النعت : ص (13،33)

أ-تعريفه : النعت الحقيقي يوضح منعوته نفسه ويصفه .

بـ-شروطه :يتبع منعوته في الإعراب و يطابقه في التعريف والتنكير وفي النوع والعدد .

جـ-نوعه الثاني (النعت السببي) :

تعريفه :هو ما دل على صفة من الصفات تتعلق بمنعوته مثل : حب الوطن من الإيمان كلمة تجري على ألسنة المسلمين صحيح ثابت معناها .

شروطه :يتبع النعت السببي منعوته في الإعراب والتعريف والتنكير

و يلزم صورة الإفراد، ويتبع ما بعده في التذكير والتأنيث .

ثانياً : الجملة الاسمية : (المسند إليه، مسند+ الفُضلة)

1/ المبتدأ والخبر ص: (73)

أ-تعريفهما :_المبتدأ : اسم معرفة مرفوع تبتدئ به الجملة الاسمية .

_الخبر : اسم نكرة مرفوع يُتم معنى الجملة ويشترك مع المبتدأ في تكوين جملة اسمية مثل : إنما المؤمنون إخوة.

ب–شروط الخبر : يطابق الخبر المبتدأ في النوع والعدد و الحكم الإعرابي .

2/كان وأخواتها : ص(77).

أ–تعريفها وعملها :كان وأخواتها أفعال ناقصة، تدخل على الجملة الاسمية فترفع المبتدأ ويسمى اسمها، وتنصب الخبر ويسما خبرها .

ب–أخوات (كان): صار، أصبح، أضحى، أمسى، بات، ظل، ويأتي منها الماضي والمضارع والأمر .

–مازال ، مافتئ ، ماانفك :و يأتي منها الماضي والمضارع فقط.

–ليس ، مادام، لا يتصرّفان :أي يأتي منهما الماضي فقط.

3/إن وأخواتها : ص(93)

أ–عملها :تدخل إن وأخواتها على الجملة الاسمية، فتنصب المبتدأ ويسمى اسمها وترفع الخبر ويسمى خبرها .

ب–أخوات (إن) وفائدتها :أنّ ، كأنّ، لكنّ، ليت، لعلّ .

فائدتها :إنّ وأنّ:حرفا توكيد ونصب، كأنّ:حرف تشبيه ونصب .

لكن:حرف استدراك ونصب، ليت :حرف تمنّ ونصب .

لعل:حرف ترج و نصبٍ .

ثالثاً : الاســـــــم

1/ الضّمير و أنواعه : ص (21).

أ-تعريفه : الضمير هو ما دلّ على متكلم أو مخاطب أو غائب .

ب-أنواعه :الضمير المنفصل :هو ما ورد منفصلاً مستقلاً غير متصل .

:الضمير المتصل: ما لا يمكن النّطق به على حِدَة، ويتصل بالفعل أو بالاسم أو بالحرف.

:الضمير المستتر: ما ليست له صورة في اللفظ، ويستتر مع الفعل .

2/أسماء الإشارة :ص (37)

أ-تعريفها :أسماء الإشارة تدلّ على مشار إليه معيّن، وهي نوع من المعارف .

ب-أنواعها :هذا، ذلك :للمفرد المذكر .

:هذه، تلك :للمفرد المؤنث .

:هذان :للمثنى المذكر .

:هاتان :للمثنى المؤنث .

:هؤلاء :لجمع الذكور ومع الإناث .

:هنا، هناك، هنالك :للمكان.

3/الاسم الموصول :ص(41)

أ-تعريفه :هو نوع من المعارف،لا يتّضح معناه، ولا يتعيّن إلا بجملة تأتي بعده .

ب-أنواعه :_الذي :للمفرد المؤنث .التي :للمفرد المؤنث .

_اللذان :للمثنى المذكر .اللتان :للمثنى المؤنث .

_الذين :لجماعة الذكور .اللاتي اللائي اللواتي :لجماعة الإناث. .

_من : للعاقل .ما :لغير العاقل .

4/جمعا المذكر والمؤنث السالمين : ص(53)

أ–شروط جمع المذكر السالم :يصير المفرد المذكر جمعا سالما بإضافة الواو والنون في حالة الرفع، أو الياء والنون في حالتي النصب والجر .

ب–شروط جمع المؤنث السالم: يصير مفرد المؤنث جمعا مؤنثا سالما بإضافة الألف والتاء في كل الأحوال. ملاحظة :المفرد المؤنث الذي علامة تأنيثه تاء مربوطة وجب حذفها ثم إضافة الألف والتاء المفتوحة .

5/جمع التكسير: ص(57)

أ–تعريفه : هو ما تغيّر فيه بناء مفرده وقد يدلّ على المذكر أو المؤنث .

ب–أنواعه : (من حيث الدلالة).

بعد مقارنة الموضوعات النحوية والصرفية السابقة بالموضوعات النحوية والصرفية في كتابي؛ أساسيات القواعد النحوية لمحمود السيّد، والنحو الأساسي لأحمد مختار عمر وآخرون تبيّن أنّ هذه الموضوعات مُشتركة، ومن هنا يمكن القول أنّ موضوعات النحو والصرف للسنة الأولى من التعليم المتوسط أساسية، وشائعة في الاستعمال اللغوي؛ فالسّيد اطّلع على أمّهات الكتب النحوية القديمة، وقام بتحليل عيّنة من القوالب اللغوية في كتابات الكتّاب القدماء منهم والمعاصرين، وذلك في مختلف ميادين المعرفة، ثمّ رَصَدَ الموضوعات النحوية الأكثر شيوعا، والأكثر تواترا في الاستخدام اللغوي وضَمّنَها في كتابه.

أمّا أحمد مختار عمر ومن معه فضمّنوا كتابهم الأسس الكلية للنحو العربي، وتخلّصوا من التّفريعات غير الضرورية مركزين على النماذج العملية للجملة، ومتّخذين مادة هذا النحو، وأمثلته من اللغة المعاصرة، ومن أهمّ أهدافهم: أنْ يوجّه الكتاب إلى المثقف العادي الذي يعرف أوّليات النحو العربي ويرى أنْ ينمي معارفه، أو يسترجع معلوماته بطريقة ميسرة، أو القارئ يريد أنْ يعرف أنماط اللغة العربية المستخدمة في القراءة والكتابة، والقواعد الأساسية التي تحْكُم بنية الكلمة، وتركيب الجملة في العربية...إلخ، وكل ذلك ليتمكّن من إفادة سلوكه اللغوي في حياته اليومية[1].

وعليه فالمؤشّر_الموضوعات أساسة وشائعة في الاستعمال اللغوي _ محقق بنسبة 100%.

أمّا مقارنة الموضوعات النّحوية والصّرفية بآراء المعلمين فقد أظهرت أنّ الموضوعات وظيفية[2] إلاّ موضوعين يرى أغلب المعلمين أنّهما غير وظيفيين وهما: النّعت السببي، والمفعول معه؛ فالمتعلم في هذا المستوى يدرسهما ولا يتعرّض لهما في لغة محيطه، ولا يستعملهما في لغته المنطوقة أو المكتوبة. وعليه فالمؤشّر_يرى المعلمون أنّ الموضوعات وظيفية تفيد المتعلّم_ محقق بنسبة 89.47%.

ب/ في كتاب السّنة الثانية:

قامت الباحثة بتحليل محتوى النحو والصرف في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية، واستخرجت الموضوعات الرئيسية فيه وما يندرج تحت هذه الموضوعات من موضوعات فرعية، فجات كالتالي:

[1] أحمد مختار عمر وآخرون، النحو الأساسي، دار السلاسل، الكويت، ط4، 1414هـ/1994م، ص:5.

[2] والغرض من اختيار الموضوعات الوظيفية المناسبة هو التبسيط، والتسهيل، وتحقيق منفعة أكثر، والموضوعات التي تكون غير وظيفية في مرحلة ما قد تكون وظيفية في مرحلة أخرى.

الموضوعات الرئيسية في كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط:

أولاً:الاســـم

1/الاسم المقصور والمنقوص والممدود(ص:13، 53):

*المقصور:هو الاسم المعرَبُ الذي آخره ألفٌ لازِمةٌ، مثل:الهدى. تقدّر على ألف هذا الاسم حركاتُ الإعراب الثلاث.

*المنقوص: هو الاسم المُعرَبُ الذي آخره ياءٌ لازمة، مكسور ما قبلها، مثل: الرّاعِي

أحكام يائهِ: تثبت ياء الاسم المنقوص إذا كان معرّفا "بألْ"، أو بالإضافة، مثل الصّافي. وتحذف هذه الياء إذا كان نكرةً، مثل: راضٍ.

*الممدود:هو الاسم المُعرَبُ الذي آخره همزةٌ تَلِي ألِفًا زَائِدةً، مثل: فداء_ وفاء.

2/الاسم الجامد والمشتقّ(73):

*الجامد: هو الذي لم يُؤخَذ من غيره، وهو نوعان:_اسم ذات: مثل رَجُلٌ، غُصنٌ، نهرٌ.

_اسم معنى: مثل عِلْمٌ، سمْع، حكْمة.

*المشتقّ: هو ما أُخِذَ من غيره، ودلّ على شيءٍ موصوفٍ بصفةٍ، مثل:كاتبٌ.

3/اسما الزّمان والمكان(33):

*تعريفهما:هما اسمان مَصُوغَان لزمان وقوع الفعل ومكانه.

*شروط صياغتهما: _يصاغان من الفعل الثلاثي على وزن "مَفْعَل" بفتح الميم والعين، وسكون ما بينهما، إذا كان مضارعه مفتوح العين أو مضمومها أو معتلّ الآخر، مثل:مَكْرَم.مَسْعى...

_يصاغان من الفعل الماضي الثلاثي على وزن" مَفْعِل" بكسر العين، إذا كان مضارعه مكسور العين أو معتلّ الأوّل، مثل: مَضْرِب.مَوْطِن.

_ويصاغان من غير الثلاثي على وزن اسم مفعول، مثل: مُكرَم.مُستَعَان...

4/أفعَل التفضيل(ص:153):

*تعريفه:اسم التّفضيل اسم مَصُوغ للدّلالة على أنّ شيئين اشتركا في صفة وزاد أحدهما على الآخر فيها.

*صياغته: يصاغ من الأفعال الثلاثية، المتصرّفة، التّامة، المثبتة، المبنية للمعلوم، القابلة للتّفاوت، ليس الوصف منها على وزن :أفعل الذي مؤنّثه فعلاء .

_يُتوصّلُ إلى التّفضيل ممّا لم يستوف الشروط بذكرِ مصدرِهِ منصوبا على التّمييز بعد اسم تفضيل مساعد مطابق للشروط.

ثانيا: الفعـل

1/الفعل المعتلّ وأنواعه(ص:93،78،43،23):

*تعريفه: هو كل فعل أحد حروفه الأصلية حرف علّة، مثل وجد، بات، رأى.

*أنواعه: ينقسم الفعل المعتلّ إلى أربعة أنواع:

أ_المثال:وهو ما كانت فاؤه حرف علة مثل: وسِع، يَبِس.

ب_الأجوف: وهو ما كانت عينه حرف علة مثل: قال، باع.

ج_النّاقص: وهو ما كانت لامه حرف علة مثل:رمى، سعى.

د_اللفيف: وهو ما كانت فيه حرفا علة ، وينقسم إلى نوعين:

_لفيف مفروق: وهو ما كان فيه حرفا علّة بينهما حرف صحيح مثل: وقى، وعى.

_لفيف مقرون:هو ما اجتمع فيه حرفا علّة دون أن يفرّق بينهما حرف آخر صحيح مثل: شوى، روى.

2/نصب الفعل المضارع وجزمه(58،98):

*_ نصبه: ينصب إذا سبقته إحدى الأدوات النّاصبة التالية:أَنْ_لَنْ_إذنْ_كَيْ، وتكون علامة نصبه الفتحة في الفعل المفرد نحو: أجتهد كي أنجح، وحذف النون في الأفعال الخمسة نحو: لنْ يَأْتُوا.

*_جزمه:يُجزم الفعل المضارع المعرب إذا سبقته أداة من أدوات الجزم.

_ أدوات الجزم التي تجزم فعلا مضارعا واحدا هي: لم_ لمّا_لام الأمر_لا النّاهية

*_علامة جزمه: أ_السّكون الظاهر إذا كان صحيح الآخر.

ب_حذف حرف العلّة إذا كان معتلّ الآخر.

ج_حذف النون إذا كان من الأفعال الخمسة.

3/الأفعال المتعدّية إلى مفعولين(ص:133):

*_ تعريف الفعل المتعدّي: هو ما تجاوز الفاعل ونصب المفعول به؛ ومنه ما ينصِب مفعولا واحدا، ومنه ما ينصِب مفعولين أو ثلاثة مفاعيل

*_ أنواع الفعل المتعدّي إلى مفعولين:

أ_ المتعدّي إلى مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر وهي:

_أفعال اليقين: ومنها : وجد، علم، رأى، ألفى، درى.

أفعال الظن والرّجحان:حسِب ظنّ_ خال_ زعم_ عدّ.

أفعال التحويل: ومنها:جعل_ ردّ_ ترك_صيّر_أحال_حوّل.

ب_ المتعدّي إلى مفعولين ليس اصلهما مبتدأ وخبرا وتحمل معنى العطاء : منها:كسا_ ألبس_ رزق_ منح_ أعطى_سقى.

4/ الأفعال الخمسة (103):

*تعريفها: هي أفعال مضارعة اتصل بآخرها ألف الاثنين، أو ياء المخاطبة، أو واو الجماعة.وحكم إعرابها : الرّفع بثبوت النّون، والنّصب والجزم بحذفها.

5/ الفعل المجرّد والمزيد(ص:138،118):

*_ الفعل المجرّد:هو ما كانت أحرف ماضيه كلّها أصلية، وهو بحسب الأصل إمّا ثلاثي، أو رباعي.

فالثلاثي ما تكون أحرفه الأصليّة ثلاثة، مثل:عَلِمَ، كَتَبَ..

والرّباعي: ما تكون أحرفه الأصليّة أربعة، مثل: زَلْزَلَ، وسوس...

*_ الفعل المزيد: هو ما زيد على حروفه الأصلية حرف أو أكثر.

_مزيد الثلاثي:يقبل أن يُزاد عليه حرف، أو حرفان، أو ثلاثة أحرف.

أ_المزيد بحرف له ثلاثة أوزان: أفعل_فعّل_فاعَلَ

ب_ المزيد بحرفين له خمسة أوزان:انفعل_ افتعل_افعلّ_تفاعل_تفعّل.

ج_ المزيد بثلاثة أحرف له أربعة أوزان:استفعل_ افعوعل_ افعالّ_افعَوَل

مزيد الرّباعي:يقبل أن يُزاد عليه حرف أو حرفان

أ_المزيد بحرف له وزن واحد:تفعلل

ب_ المزيد بحرفين له وزنين:افْعنْلل_ افعلّل..

بعد مقارنة الموضوعات السابقة بالمباحث النحوية والصرفية في كتاب محمود السيّد تبيّن أنّ كل هذه الموضوعات مُشتركة، كما أنها موجودة أيضا في كتاب النحو الأساسي، ومن هنا يمكن القول أنّ موضوعات النحو والصرف للسنة الثانية من التعليم المتوسط من الموضوعات الأساسية والشائعة في اللغة. وعليه فالمؤشّر_الموضوعات أساسية وشائعة في الاستعمال اللغوي_محقق بنسبة 100% .

أمّا مقابلة الموضوعات النحوية والصرفية بآراء المعلمين فقد أظهرت أنّ كلّ الموضوعات، وظيفية تساعد المتعلّم على استعمال اللغة؛ نطقا و كتابة. وعليه فالمؤشّر_يرى المعلمون أنّ الموضوعات وظيفية تفيد المتعلّم_ محقق بنسبة 100%.

ج/ في كتاب السنة الثالثة :

قامت الباحثة بتحليل محتوى النحو والصرف في كتاب اللغة العربية، واستخرجت الموضوعات الرئيسية فيه وما يندرج تحت هذه الموضوعات من موضوعات فرعية، فجات كالتالي:

الموضوعات الرئيسية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط:

أولا: الاســم:

اسم الفاعل وعمله

صيغ المبالغة

الصفة المشبّهة باسم الفاعل وعملها

ثانيا: الفعــل:

1/البناء في الأفعال(ص:64،34،19،):

*_بناء الفعل الماضي: يُبنى الفعل الماضي على الفتح، إلاّ إذا اتّصلت به واو الجماعة فيُبْنى على الضّم، أو اتّصلت به التّاء المتحرّكة، أو نون النّسوة، أو "نا" الدّالة على الفاعل، فيُبنى على السُّكون.

*_ بناء الفعل المضارع: يُبنى الفعل المضارع على الفتح اذا اتصلت به نون التوكيد الخفيفة أو الثقيلة. ويُبنى على السُّكون إذا اتّصلت به نون النّسوة.

*_بناء فعل الأمر:يُبنى فعل الأمر على السّكون إذا لم يتّصل به شيء، أو اتّصلت به نون النّسوة. ويُبنى على حذف حرف العلّة إذا كان معتلّ الآخِر، كما يُبنى على حذف النّون إذا اتّصلت به ألف الاثنين، أو واو الجماعة أو ياء المخاطبة. ويُبنى على الفتح إذا اتصلت به نون التّوكيد.

2/ نصب الفعل المضارع بأن المضمرة(ص:84):

*_إضمار "أنْ"نوعان: جائز وواجب

أ_ الإضمار الجائز: بعد لام التّعليل.

ب_ الإضمار الواجب: _بعد لام الجحود._وبعد فاء السّببيّة._ وبعد واو المعيّة _ وبعد حتّى_ وبعد أو التي بمعنى إلى.

3/أسماء الأفعال (ص:119،79،54،):

*_ اسم الفعل يدلّ على معنى الفعل ، وينوب عنه، ولا يقبل علاماته

*_اسم الفعل الماضي:يدلّ على ماضٍ، وقد وُضِع من أوّل الأمر ليدلّ عليه.

4/أفعال المقاربة والرّجاء والشروع(ص:139،94،114):

*_أفعال المقاربة: هي أفعال تدلّ على أنّ الفعل الذي بعدها قارب الوقوع، ولكنه لم يقع، وهي: كاد، أوشك، كَرُبَ

تدخل على الجملة الاسمية فترفع المبتدأ ويسمّى اسمها وتنصب الخبر ويسمّى خبرها ، وخبرها يكون دائما جملة فعلية فعلها مضارع .

*_أفعال الرّجاء (عسى، حَرَىَ، واخْلوْلَقَ)، وهي تدلّ أنّ الفعل الذي بعدها يُرجى وقوعه، وهي أفعال ناقصة، وناسخة ترفع المبتدأ ويسمّى اسمها وتنصب الخبر ويسمّى خبرها،

_خبر أفعال الرّجاء يكون جملة فعلية فعلها مضارع

أ/ مقترن بأنْ جوازا بعد عسى

ب/ مقترن بأنْ وجوبا بعد "حرى، واخلولق".مثال:حَرى الغائب أن يعود، اخلولق القمر أن يظهر.

*_أفعال الشروع: هي بدأ، ابتدأ، شرع، طَفِق، أخذ، قام، جعل، أنشأ، هب، وأخواتها، وتدلّ على الشروع في الفعل، وهي من الأفعال النّاقصة، تدخل على الجملة الاسمية فترفع الأول ويسمّى اسمها، وتنصب الثاني ويسمّى خبرها، وخبرها جملة فعلية فعلها مضارع، يعود ضميره على اسم أفعال الشروع.

5/ لا النّافية للجنس(ص:44):

*_تعريفها: "لا" التي يقصد بها التنصيص على نفي خبرها عن جميع أفراد الجنس تسمى "لا النافية للجنس"، وتعمل عمل إنّ فتنصب اسمها، وترفع خبرها.

_يكون اسم لا منصوبا إذا كان مضافا أو شبيها بالمضاف، ومبنيّا على ما ينصب به إذا كان مفردا .

*_عملها: لكي تعمل "لا" عمل "إنّ" يُشترط أن يكون اسمها وخبرها نكرتين، وألا يفصل اسمها عنها، فإن فقد أحد هذين الشرطين بطل عملها ووجب تكرارها، وإذا اقترنت بحرف جرّ بطل عملها.

6/أدوات الشّرط الجازمة وأحوال الفعل معها(ص:154،134،74):

*_ أسلوب الشرط عبارة عن جملتين متلازمتين تربط بينهما أداة تسمّى أداة الشّرط، وتكون الجملة الأولى سببا في حصول الثانية ، والثانية نتيجة لحصول الأولى، تسمّى الجملة الأولى: جملة الشّرط، وتسمّى الثانية جواب الشرط، يتألّف أسلوب الشّرط من ثلاثة عناصر هي:

_أداة الشّرط

_جملة الشّرط

_جملة جواب الشّرط

*أدوات الشرط الجازمة هي: إن(حرف).إذما(حرف).من وما ومهما(أسماء)، ومن أسماء الشرط أيضا: الدّالة على الزّمان وهي:"متى"،"أيّان"، وتكون في محل نصب على الظرفية الزّمانية. أسماء الشّرط الدّالة على المكان هي: "أين"، "أنّى"،"حيثما"، وتكون في محل نصب على الظرفية المكانية.

_ كيفما للحال وتكون في محل نصب على الحال إن كان فعل الشّرط تاما، وخبرا للفعل النّاقص إذا وَلِيَتْهَا "كان" أو إحدى أخواتها.

_"أيٌّ" ويكون محلّها بحسب ما تضاف إليه،وتنفرد بكونها مُعرَبة .

_ اقتران جواب الشرط بالفاء: إذا لم يَصْلُح الجواب لأن يكون شرطا وجب اقترانه بالفاء؛ وذلك إذا كان جملة اسمية أو فعليّة فعلها طلبي، أو جامد أو مسبوق ب "لن" أو"قد"، أو"ما"، أو"السّين"، أو"سوف".

7/أدوات الشرط غير الجازمة(ص:164)

*_هي:_إذًا: ظرف لما يستقبل من الزّمان

_كلّما: ظرف لما مضى من الزّمان.

_لو": حرف شرط يفيد امتناع الجواب لامتناع الشّرط

_لولا" لوما: حرفان يفيدان امتناع الجواب لوجود الشرط .

_أمّا: حرف تفصيل يقوم مقام أداة الشّرط وفعله، ويجب أن يقترن جوابها بالفاء.

8/النّداء أدواته، أقسامه، إعرابه(ص:159،144،124)

*_تعريف أسلوب النّداء: هو دعوة المخاطب إلى الإقبال أو الاصغاء أو سماع ما يريده المنادي، باستعمال حرف من حروف النّداء التالية:

_يا": لنداء القريب والبعيد.

_الهمزة وأي": لنداء القريب.

_أيا وهيا": لنداء البعيد .

*_أنواع المنادى:

أ/العلم المفرد: مثل يا فاطمة، أتقني الغزل.

ب/النكرة المقصودة : مثل يا تلميذ، اجتهد.

ج/النّكرة غير المقصودة: مثل يا طالبا، أقبل على العلم.

د/المضاف: مثل يا صانعة الفخّار، حافظي على التقاليد.

هـ/الشّبيه بالمضاف:مثل يا حائكا برنوسا، بورِكتْ حياكَتُك.

*_إعراب المنادى: _يُنصب المنادى إذا كان نكرة غير مقصودة ، أو مضافا، أو شبيها بالمضاف.

_يُبنى المنادى على علامة رفعه إذا كان: نكرة مقصودة. أو علما مفردا.

بعد مقارنة الموضوعات أعلاه بالمباحث النحوية والصرفية في كتابي؛ أساسيات القواعد النحوية، والنحو الأساسي تبيّن أنّ كل هذه الموضوعات مُشتركة، إلّا موضوع "**لا النّافية للجنس**" لم يتطرّق له الكتابان، ما يعني أنّه ليس موضوعا أساسيا، وليس شائعا في المباحث النحوية والصرفية. وعليه فالمؤشّر_ الموضوعات أساسة وشائعة في الاستعمال اللغوي_محقق بنسبة 95.45%.

أمّا مقابلة الموضوعات النحوية والصرفية بآراء المعلمين فقد أظهرت أنّ هذه الموضوعات كلّها وظيفية. وعليه فالمؤشّر_يرى المعلمون أنّ الموضوعات وظيفية تفيد المتعلّم_ محقق بنسبة 100%.

ومما سبق يمكن القول أنّ المعيار"_الموضوعات تراعي حاجات مستعمل اللغة وتبتعد عن الموضوعات التي تقلّ في الاستعمال اللغوي_"محقّق في الكتب الثلاث بالنِّسَب التالية:

السنوات	نسبة توفّر المؤشّر 1	نسبة توفّر المؤشّر2	نسبة تحقق المعيار
السنة الأولى	%100	%89.47	%94.73
السنة الثانية	%100	%100	%100

السنة الثالثة	%95.45	%100	%97.72

المبحث الثالث: عرض ومناقشة النتائج المتعلّقة بمجال النصوص والأمثلة

سيتمّ في هذا المبحث الكشف عن مدى تحقّق المعايير المتعلّقة بالمجال الثّاني من مجالات محتوى النحو والصرف، وهو: مجال النصوص والأمثلة.

معـايير مجـال النصـوص والأمثلـة:

1/تراعي النصوص الصحة اللغوية:

مؤشراته: _ تخلو النصوص من الأخطاء الإملائية

_ تخلو النصوص من الأخطاء الصرفية

_ تخلو النصوص من الأخطاء النحوية

_ تخلو النصوص من الأخطاء الدلالية

_ تخلو النصوص من الأخطاء المطبعية

إنّ الخطأَ اللغوي هو انحراف عن نمط القواعد اللغوية المتعَارَف عليها في لغة معينة[1]، سواء أكانت هذه القواعد إملائية متعلقة برسم الكلمة وعلامات الترقيم، أم صرفية متعلقة ببنية الكلمة، أم نحوية متعلقة بوظيفة الكلمة في الجملة، أم دلالية متعلقة بدلالة الكلمة.

[1] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص:50.

ولمعرفة مدى مراعاة النّصوص في محتوى النحو والصرف في كتب اللغة العربية (للسنوات الثلاث) للصّحة اللغوية حلّلت الباحثة هذه النّصوص[1] وتوصّلت إلى النّتائج الآتية:

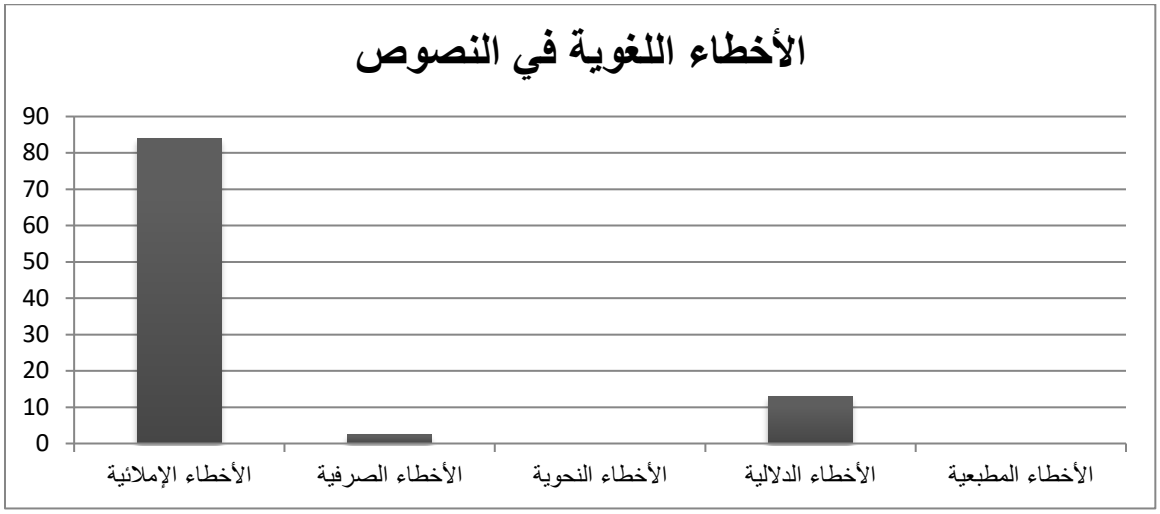
أ/ في كتاب السنة الأولى:

العدد الكلّي للنصوص	صفحات النصوص التي تخلو من الأخطاء اللغوية(الإملائية،الصرفية،النحوية،الدلالية،المطبعية)	نسبتها من مجموع النصوص
19	**.16 .44 .72**	**%15.78**

والجدول التالي يوضّح أنواع الأخطاء الموجودة في النصوص ونِسَبِها :

الأخطاء اللغوية	تكرارها	نسبتها
الأخطاء الإملائية	33	%84
الأخطاء الصرفية	1	%2.56
الأخطاء النحوية	0	%0
الأخطاء الدلالية	5	%12.82
الأخطاء المطبعية	0	%0
المجموع	39	%100

[1] ينظر: جداول توضح الأخطاء اللغوية الواردة في النصوص اللغوية في الملحق رقم(5)، ص:355 من هذه الدراسة.



رغم حِرص وزارة التربية الوطنية على سلامة الكتب المدرسية من الأخطاء[1] إلاّ أنّ الجدولين أعلاه يوضّحان كثرة الأخطاء اللغوية؛ إذ بلغت في كتاب السنة الأولى تسعة وثلاثين خطأ.

وقد انحصرت الأخطاء في الأخطاء الإملائية، والدّلالية، أما الأخطاء الصرفية فلم تعثر منها الباحثة إلاّ على خطأ واحد فقط. وأمّا الأخطاء النحوية، والمطبعية فقد سَلِمَتْ كل النّصوص منها، غير أنَّ ما يُعابُ على هذه النصوص هو كثرة الأخطاء الإملائية التي بلغت نسبة عالية تتمثّل في 84% من مجموع الأخطاء .

ومن أمثلة أنواع الأخطاء ما يأتي:

جاء في نص "متعة العودة إلى الوطن" الوارد في الصفحة:36:

_.."سأُعْتَبَرُ دائما أجنبيا"

[1] جاء في كراس الشروط البيداغوجيي العام لتأليف الكتاب المدرسي الجزائري الصادر عن وزارة التربية الوطنية في الصفحة 10 مايلي: "... **عدد الأخطاء التي يمكن التساهل معها في الكتاب المدرسي و التي يمكن تصحيحها في الآجال المحددة يتراوح بين 5 أخطاء إلى 10 أخطاء و إذا تجاوزت الأخطاء هذا العدد فالكتاب المدرسي يرفض تماما".**

وهذا خطأ دلالي؛ لأنّ الفعل "اعتبر" يدل على العبرة والاتّعاظ. والصواب هو: سأعدُّ أجنبيّا...

وجاء في نص "فرانز فانون" الوارد في الصفحة:56:

_"...بأكرا": وهو خطأ إملائي يتمثل في كتابة الهمزة فوق الألف. والصواب: باكرا..

كما جاء في نص " الأعياد" الوارد في الصفحة:112:

_"..آبَائِهِمْ الأوَّلين...": وهو خطأ صرفي يتمثّل في إبقاء الميم ساكنة بالرغم من التقاء الساكنين(ميم الجمع والألف بعدها)، وفي العربية لا يلتقي ساكنان بين كلمتين، وإذا التقيا يُحَرَّك أوّلهما . والصواب هو: آبَائِهِمُ الأوّلين...

ولم تجد الباحثة تفسيرا لكثرة الأخطاء سوى السّرعة في إعداد الكتب المدرسية، لذلك تكثر الطّبعات المنقّحة التي يتمّ فيها تَدارُك الأخطاء وتصحيحها، و بعض كتب الجيل الأول والثاني خير مثال على ذلك؛ إذ كَثُرتْ طَبَعاتها[1].

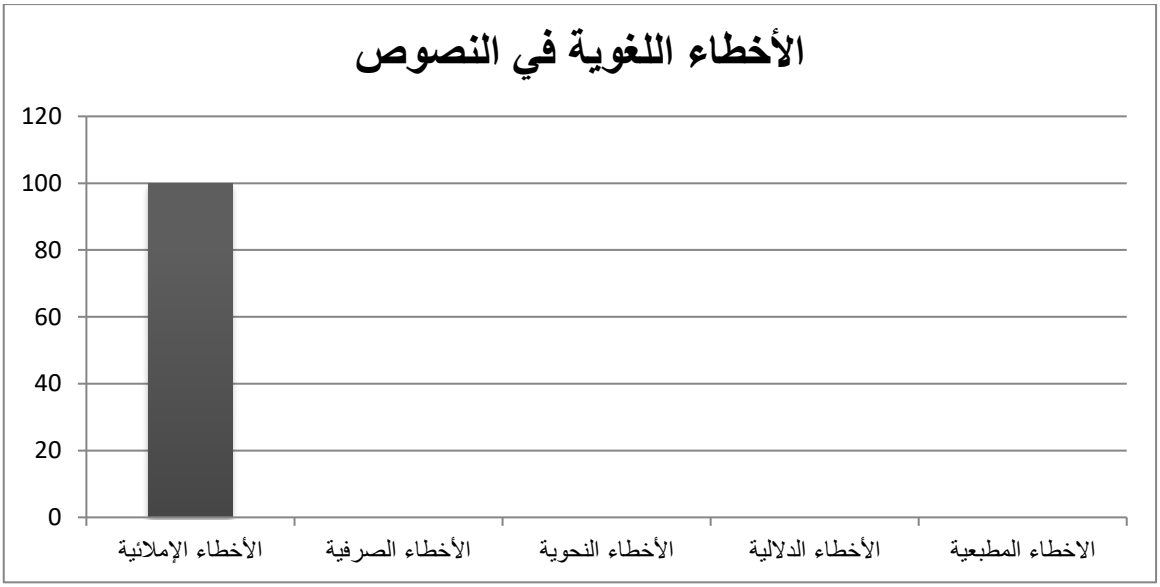
ب/ في كتاب السنة الثانية:

العدد الكلّي للنصوص	صفحات النصوص التي تخلو من الأخطاء اللغوية(الإملائية،الصرفية،النحوية،الدلالية،المطبعية)	نسبتها من مجموع النصوص
16	117. 22.42.52.72.77	%37.5

[1] من الطّبعات ما توضّحه الصفحة(107)من هذه الدّراسة.

والجدول الآتي يوضّح أنواع الأخطاء الموجودة في النصوص:

الأخطاء اللغوية	تكرارها	نسبتها
الأخطاء الإملائية	16	100%
الأخطاء الصرفية	0	%0
الأخطاء النحوية	0	0%
الأخطاء الدلالية	0	%0
الأخطاء المطبعية	0	0%
المجموع	16	100%



اتّضح من خلال هذه النتيجة أنّ الأخطاء المتوصَّل إليها تنحصر في الأخطاء الإملائية التي بلغت نسبة عالية تتمثل في 100%، أما الأخطاء الصرفية، والنحوية والدّلالية، والمطبعية فقد سَلِمَتْ كل النّصوص منها .

ومن أمثلة الأخطاء الإملائية ما يأتي:

-جاء في نص "سهرة عائلية " ص:12:

-"..كان... خَشيةَ أن تمَتَدَّ يدُه لُلمُحَرَّمَاتِ عليهِ بسَببِ المَرَضِ".

هنا خطأ إملائي يتمثل في الوقف على متحرك، والعرب لا تقف إلا على ساكن[1]. والصواب : " كان... خَشيةَ أن تمَتَدَّ يدُه لُلمُحَرَّمَاتِ عليهِ بسَببِ المَرَضْ".

كما جاء في نص "الضوء العجيب" ص:102:

-"نَهَضَ...الآنَ". وهنا خطأ إملائي يتمثل في الوقف على متحرك. والصواب: نَهَضَ...الآنْ.

ج/ في كتاب السنة الثالثة :

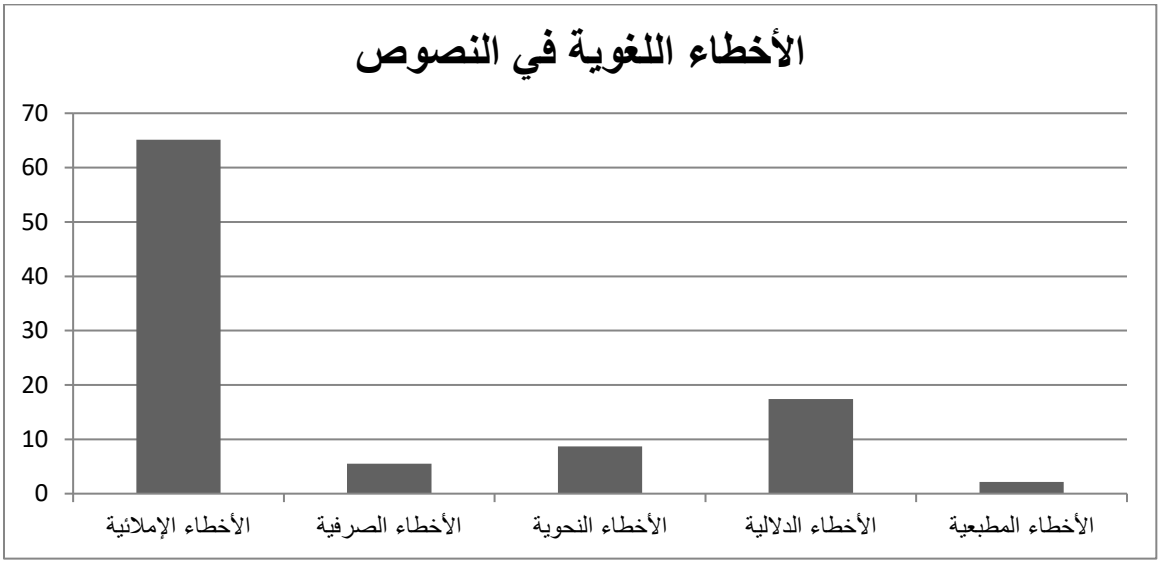
العدد الكلّي للنصوص	صفحات النصوص التي تخلو من الأخطاء اللغوية(الإملائية،الصرفية،النحوية،الدلالية،المطبعية)	نسبتها من مجموع النصوص
22	42.37.32 .162.142.102.82.62	%36.36

والجدول التالي يوضّح أنواع الأخطاء الموجودة في النصوص:

الأخطاء اللغوية	تكرارها	نسبتها
الأخطاء الإملائية	30	%65.1
الأخطاء الصرفية	3	5.52%

[1] ينظر: ابن جني، الخصائص، ج2، ص:328، و سيبويه، الكتاب، ج4، ص:166، و فخري صالح، اللغة العربية أداء ونطقا وإملاءً وكتابة، دار الوفاء، ط8، دت، ص78. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ص: 231_233.، وعلي جابر المنصوري، وعلاء هاشم الخفاجي، التطبيق الصّرفي، دار الثقافة، الدار العلمية الدولية ، عَمّان، ط1، 2002م، ص:461، والسيد أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية حسب منهج متن الألفية لابن مالك وخلاصة الشرح لابن هشام وابن عقيل والأشموني، دار الفكر، ودار الكتب العلمية ببيروت، دط، دت، ص: 367، ومحمود أحمد السيد، أساسيات القواعد النحوية مصطلحا وتطبيقا، منشورات الهيئة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2011م، ص:395.

الأخطاء النحوية	4	%8.69
الأخطاء الدلالية	8	%17.39
الأخطاء المطبعية	1	%2.17
المجموع	46	%100



اتّضحَ من خلال هذه النتيجة أنّ أغلب الأخطاء هي إملائية، إذ جاءت بنسبة 65.1% أما الأخطاء الدلالية التي بلغت المرتبة الثانية بعدها فنسبتها17.39% ، وأما الصرفية فقد بلغت نسبة 5.52%، وأما الأخطاء النّحوية فقد بلغت نسبة8.69%، وأمّا الأخطاء المطبعية فلم تعثر منها الباحثة إلاّ على خطأ واحد.

ومن أمثلة الأخطاء ما يأتي:

- جاء في نص "وليّ التلميذ" ص:17:

"...اطمأنّ...مشيَتِهِ". : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك. والصواب: اطمأنّ...مشيَتِهْ.

- وجاء في نص "دواء السّرطان" ص:92

"...وفور أن يجد الجسم المضاد خلية ورميّة ويُرسي عليها، تمتصّه الخليّة. :خطأ نحوي، لأن الجسم المضاد هو الذي يرسو على الخلية، وليس غيره.والصواب: وفور أن يجد الجسم المضاد خلية ورميّة ويَرسو عليها...

-كما جاء في نص"إنقاذ البيئة" ص: 117

..بعد أنْ أضَرّت بالجنوب.: خطأ نحوي يتمثل في تعدية الفعل بحرف الجر..بينما هو يتعدّى بنفسه. والصواب: بعد أنْ أضَرّت الجنوب.

وعليه فالمعيار "_ **تراعي النصوص الصحة اللغوية** _"تحقق في السنوات الثلاث بالنّسب التالية:

السنوات	نسبة تحقق المعيار
السنة الأولى	**%15.78**
السنة الثانية	**%37.5**
السنة الثالثة	**%36.36**

2/ تعبّر النّصوص عن الحاجات والاهتمامات الأساسية للمتعلمين:

مؤشراته: _ تعبّر عن حاجات جسمية(طعام، شراب، دواء)

_ تعبّر عن حاجات عاطفية(أخوة_ محبّة_إعجاب)

_ تعبّر عن حاجات اجتماعية(عادات ومناسبات،تعاون،تعارف..)

_ تعبّر عن حاجات علمية (معرفة،تطور وتكنولوجيا،اختراع..)

_ تعبر عن حاجات مهارية (رياضة، لعب، مهارة..)

إنّ من أهم الأمور التي يهتمّ بها الطفل و يحتاجها؛ المحبة، واللعب والصداقة والتعاون، والتّعارف[1] وممارسة الرياضة، ومعرفة عادات وتقاليد مجتمعه، واكتساب المهارات المختلفة، ومسايرة التطور العلمي والتكنولوجي وغيرها، وقد توصّلت الباحثة من خلال تحليلها لنصوص محتوى النّحو والصّرف في كتب اللغة العربية للسنوات الثلاث من التعليم المتوسط [2] من أجل الكشف عن مدى تعبيرها عن هذه الحاجات الأساسة للمتعلمين إلى أنّ نصّين من أصل تسعة عشر نصا في كتاب السنة الأولى لا يعبّران عن الحاجات الأساسية، وكذلك الأمر في كتاب السنة الثانية، أمّا في كتاب السنة الثالثة فقد عبّرت كل النصوص إلاّ أربعة، وجاءت نِسب الحاجات التي عبّرت عنها النصوص متفاوته، توضحها الجداول التالية:

أ/في كتاب السنة الأولى:

الحاجات التي تعبّر عنها النّصوص	تكرارها	نسبتها
حاجات جسمية(طعام، شراب، دواء)	5	%15.62
حاجات عاطفية(محبّة،أخوّة،إعجاب..)	16	%50
حاجات اجتماعية(عادات ومناسبات،تعاون،تعارف..)	8	%25
حاجات علمية(معرفة،تطور وتكنولوجيا،اختراع..)	3	%9.37
حاجات مهارية (رياضة، لعب، مهارة..)	0	%0
المجمـــــــــــوع	32	%100

الملاحظ أنّ النّصوص المخصّصة لاستنتاج القاعدة النّحوية أو الصّرفية قد عبّرت بشكل متفاوت عن الحاجات الأساسية (العاطفية، والاجتماعية، والجسمية،

[1] ينظر: إبراهيم وجيه محمود، التعلّم؛ أسسه، ونظرياته وتطبيقاته، ص:67_79.

[2] ينظر: جداول توضّح الحاجات الأساسيّة التي تعبّر عنها نصوص القراءة المشروحة في كتب اللغة العربية الثلاثة، في الملحق رقم(6)، ص:377 من هذه الدراسة.

والعلمية)؛ إذ ركّزت على الحاجات العاطفية في الدّرجة الأولى بنسبة 50%، ومنها مثلا تعبير نصّ "ابنتي" لإبراهيم المازني عن حاجة الأطفال إلى عَطْف ومحبّة آبائهم، وكذلك تعبير نص"فداء الجزائر" لحنفي بن عيسى عن البطولة والشجاعة؛ فقد جسّد "مخلوف" دور المجاهد البطل، المدافع عن وطنه، وهذا ما يثير إعجاب المتعلّم؛ إذ يميل في هذه المرحلة العمرية[1] إلى البطولة والمغامرة، والجرأة، والغلبة والقهر، بينما تُعْجب المتعلّمة بتفوّق المرأة، وشجاعتها، وهذا ما جسّدته شخصية "زُهور" في ذات النّص؛ إذ قامت بدور المرأة الشجاعة والمضحّية في سبيل وطنها. ويعبّر كذلك نصّ" الفيس بوك" على ما يُعجب المتعلّم.

أمّا الحاجات الاجتماعية فجاءت في الدّرجة الثّانية بنسبة 25%، ومن أمثلة النّصوص التي تعبّر عنها نصّ "في كوخ العجوز رحمة"، ونصّ "فرانز فانون"، ونصّ "فداء الجزائر"، فهذه النّصوص تعبّر عن التّعاون، والمتعلّمون يميلون إلى مساعدة الآخرين.

ويتدرّج التركيز بعد ذلك إذ بلغت نسبة الحاجات الجسمية 15.62%، ومن ما يمثّلها نصّ "في كوخ العجز رحمة" الذي يعبّر عن أهمّية الاعتناء بالصّحة وحمايتها من المرض.

أمّا الحاجات العلمية فقد بلغت نسبة 9.37%، ومن ما يمثّلها نصّ" الكتاب الإلكتروني"، ونصّ" الفيس بوك" اللذان يعبّران عن حاجة المتعلّم إلى مسايرة التطوّر التكنولوجي، إلاّ أنّ ما يؤخذ على النّصوص هو عدم الاهتمام بالحاجات المهارية من لعب ورياضة...؛ فاللعب، وممارسة الرياضة من الأساسيات التي يحتاجها المتعلم في هذه المرحلة.

[1] ينظر: خصائص نمو المتعلّمين في المرحلة المتوسّطة ص: 74_76 من هذه الدراسة.

ب/في كتاب السنة الثانية :

الحاجة التي تعبر عنها النّصوص	تكرارها	نسبتها
حاجات جسمية(طعام، شراب، دواء)	8	%33.33
عاطفية(محبّة،أخوّة،إعجاب..)	11	%45.83
اجتماعية(عادات،ومناسبات،تعاون،تعارف..)	2	%8.33
علمية(معرفة،تطور وتكنولوجيا،اختراع..)	3	%12.5
حاجات مهارية (رياضة، لعب، مهارة..)	0	%0
المجمـــــــــــوع	24	%100

لقد عبّرت النّصوص في الجدول عن الحاجات الأساسية في تكوين المتعلمين؛ إذ جاءت الحاجات العاطفية في الدّرجة الأولى بنسبة45.83%، ومما يعبّر عنها نصّ "سهرة عائلية " إذ يعبّر عن حاجة المتعلّم إلى الشّعور بالدّفء الأسري، وتماسك أفراد الأسرة. وكذلك نصّ "أرض الوطن" ونصّ "الوطن الحبيب" اللذان يعكسان تعلّق الإنسان بوطنه، وحبّه له. ومما يعبّر عن عاطفة الإعجاب نصّ "يا جميلة" إذ أعطى صورة عن المرأة الجزائرية البطلة.

أمّا الحاجات الجسمية فجاءت في الدّرجة الثانية بنسبة 33.33%، ومما يعبّر عنها نصّ "نظام الغذاء"، ونصّ صحّة أطفالنا والعادات الخاطئة"؛ فالنّصان يعكسان أهمّية الحفاظ على الصّحة.

أمّا الحاجات العلمية فجاءت في الدّرجة الثالثة بنسبة 12.5%، ومما يعبّر عنها نصّ "الضّوء العجيب" الذي يبيّن أهمّية الاختراع والاكتشاف في حياة النّاس؛ إذ بفضل اكتشاف "كاشف العظام " يمكن إيجاد العلاج ، وتحسين صحّة الإنسان.

وقد جاءت الحاجات الاجتماعية في الدّرجة الرابعة بنسبة8.33%، ومما يمثّلها نصّ "نشيد العيد" الذي يذكّر بمناسبة اجتماعية يَسْعد فيها المتعلّم، وهي الأعياد.

أمّا الحاجات المهارية فلم تعبّر عنها النصوص.

ج/في كتاب السنة الثالثة :

الحاجة التي تعبر عنها النّصوص	تكرارها	نسبتها
حاجات جسمية(طعام، شراب، دواء...)	0	%0
عاطفية(محبّة،أخوّة،إعجاب..)	10	%43.47
اجتماعية(عادات،ومناسبات،تعاون،تعارف..)	5	%21.73
علمية(معرفة،تطور وتكنولوجيا،اختراع..)	8	%34.78
حاجات مهارية (رياضة، لعب، مهارة..)	0	%0
المجمـــــــــــوع	23	%100

لاحظت الباحثة انطلاقا من الجدول أنّ النّصوص عبّرت عن الحاجات العاطفية في الدّرجة الأولى بنسبة43.47%، ومما يمثّلها نصّ" ولي التّلميذ"، الذي يصوّر قدر محبّة الآباء لأبنائهم، وهذا ما يحتاجه المتعلّم، وكذلك نصّ"أخي الإنسان" الذي يدعو إلى التآخي والمحبّة.

أمّا الحاجات العلمية فاحتلّت الدّرجة الثانية بنسبة34.78%، ومما يمثّلها نصّ "الصّحافة الإلكترونية"، ونصّ "الإدارة الإلكترونية"، ونص "دواء السّرطان"، فهذه النّصوص تعبّر عن فضل العلم، وأهمّية مسايرة التّطور العلمي.

أمّا الحاجات الاجتماعية فجاءت في الدّرجة الثّالثة بنسبة21.73%، ومما يعبّر عنها نصّ"درهم السّل"، ونصّ "الهلال الأحمر الجزائري"، ونصّ "أسْعِفوه"، فهذه النّصوص تعبّر عن فضل التّعاون، وتدعوا إليه، وهذا ما نجده له استعدادا عند المتعلّم.

أمّا الحاجات الجسمية فلم تعبّر عنها النّصوص، ولعلّ ذلك مردّه أنّ المتعلّم أصبح كبيرا، لا حاجة له بما يذكّره بالحفاظ على صحته مقارنة بالسّنوات السابقة، ومقارنة بالمرحلة الابتدائية.

أمّا الحاجات المهارية فرغم أهميتها لم تعبّر عنها النصوص.

وبناء على ماسبق يمكن القول أنّ المعيار **تعبّر النّصوص عن الحاجات والاهتمامات الأساسية للمتعلمين** محقّق في السنوات بالتّرتيب التّالي:

السنوات	نسبة تحقق المعيار
السنة الأولى	89.47
السنة الثانية	87.5
السنة الثالثة	81.81

الملاحَظ أنّ المعيار محقّق بنسب عالية في كل السنوات، وهي تعكس مدى حرص معدّي الكتاب المدرسي بهذه الأساسيات التي يميل إليها المتعلم لما لها من أهمية فهي تُرغّبه في قراءة النّصوص، والتفاعل معها، كما تُسْهِم بشكل فعّال تكوينه ليصبح مواطنا صالحا.

3/ تراعي النصوص المستوى العقلي للمتعلمين:

مؤشراته:_ النصوص مشكولة

_لا تكثر فيها الألفاظ الصّعبة والتراكيب المعقّدة وإن كَثُرتْ تكون مرفقة بشروح

_تتفاوت النصوص من حيث السّهولة والصّعوبة مع تغليب النّصوص التي تناسب مستوى المتعلمين.

***المؤشّر1:النصوص مشكولة:**

أ/ في كتاب السنة الأولى :

بعد تتبّع الباحثة لكل النصوص المخصّصة لدروس القواعد في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط والبالغ عددها تسعة عشر نصا تبين أنّها مشكولة كلها؛ فمنها ستة عشر نصّا مشكول كليا، ومنها ثلاثة نصوص مشكولة جزئيّا، والجدول التالي يوضح ماسبق:

صفحات النصوص المشكولة تشكيلا كُلّيا	صفحات النصوص المشكولة تشكيلا جزئيا	صفحات النصوص غير المشكولة
.12 .20 .32.36 .40.44.52.72.80.92 .96.100.116.132.136.140	.16 .56.112	لا توجد
16 نصّا	3 نصوص	لا توجد

ب/ في كتاب السنة الثانية :

أمّا نصوص السنة الثانية من التعليم المتوسط والبالغ عددها ستة عشر نصا فتوصّلت الباحثة إلى أنّها مشكولة كلها أيضًا؛ فمنها أحد عشر نصّا مشكول تشكيلا كليا، ومنها خمسة نصوص مشكولة جزئيّا، والجدول التالي يوضح ماسبق:

صفحات النصوص المشكولة تشكيلا كُلّيا	صفحات النصوص المشكولة تشكيلا جزئيا	صفحات النصوص غير المشكولة
.12 .32.52 .57 .77 .92 .97 .102 .132 .152 .157	.22 .42 .72 .117 .137	لا توجد
11 نصا	5 نصوص	لا توجد

ج/ في كتاب السنة الثالثة :

وأمّا نصوص السنة الثالثة من التعليم المتوسط والبالغ عددها اثنين وعشرين نصا فتوصلت الباحثة إلى أنّها مشكولة كلها أيضًا؛ وقد تساوت فيها النصوص المشكولة تشكيلا كليا، والمشكولة تشكيلا جزئيّا، والجدول التالي يوضح ماسبق:

صفحات النصوص المشكولة تشكيلا كُلّيا	صفحات النصوص المشكولة تشكيلا جزئيا	صفحات النصوص غير المشكولة
77. 62.72. 52.57 .122 .82.92.132. 137 .142	97. 17.32.37.42 .152 .102.112.117. .162 .157	لا توجد
11 نصا	11 نصا	لا توجد

استنتجت الباحثة أنّ تشكيل النصوص قد تدرّج؛ إذ لاحظت أنّ عدد النّصوص المشكولة تشكيلا كليا يتناقص في السنوات، بينما يزداد عدد النصوص المشكولة تشكيلا جزئيا؛ حيث بلغ في السنة الأولى ثلاثة نصوص، وفي السنة الثانية بلغ خمسة نصوص، وفي السنة الثالثة بلغ نصف النصوص، أي أحد عشر نصّا من اثنين وعشرين، وهذا يدلّ

على أنّ المتعلّم بدأ يتحكّم في اللّغة، وترى الباحثة أنّ الغرض من هذا التّدرّج هو تعويد المتعلّم وتمرينه على تشكيل النصوص بمفرده، وقراءة الكلمات مُعْرَبَةً، وذلك حتّى يتمكّن من القراءة الصّحيحة لأيّ نصّ يُعطَى له.

ومما سبق يمكن القول أنّ مؤشر_النّصوص مشكولة_ محقّق في السنوات الثلاث بالنّسب التالية:

السنوات	العدد الكلي للنصوص	عدد النصوص المشكولة	نسبة النصوص المشكولة
السنة الأولى	19	19	%100
السنة الثانية	16	16	%100
السنة الثالثة	22	22	%100

***المؤشّر2: أنْ لا تكثُر فيها الألفاظ الصعبة والتراكيب المعقّدة، وإن كثُرت تكون مرفقة بشروح:**

بعد تحليل الباحثة لنصوص القراءة في كتب اللغة العربية للسنوات الثلاث[1] من التعليم المتوسط توصّلت إلى النّتائج التي تُلخّصها الجداول الآتية:

أ/ في كتاب السنة الأولى:

الوحدة	عنوان النص الذي يحوي ألفاظ وتراكيب صعبة	عدد الألفاظ والتراكيب الصّعبة التي يحتويها (وهي غير مرفقة بشروح)	نسبتها
1	ابنتي	2	%10

[1] ينظر: جداول توضّح الألفاظ والتراكيب الصّعبة في نصوص السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسّط في الملحق رقم(7)، ص: 384.

2	قلب الأمّ	1	%5
4	حبّ الوطن	2	%10
7	الوطنيّ	1	%5
8	سرّ العظمة	1	%5
9	فرانز فانون	2	%10
11	الوقيعة	1	%5
16	هدية العيد	1	%5
17	في الغابة	1	%5
18	بين الريف والمدينة	2	%10
19	عودة القطيع	6	%30
11 وحدة	المجمـــوع	18	%100

اتّضح من خلال الجدول أنّ أحد عشر نصا من أصل تسعة عشر حوى ألفاظا وتراكيب صعبة، وهي قليلة جدا في هذه النصوص؛ إذ لا يتعدّى عددها الاثنان في كل نص، باستثناء نص "عودة القطيع" الذي يحوي ستة ألفاظ وتراكيبه صّعبة، بنسبة 30%، وهذا ما جعله نصا صعب الفهم لدى المتعلمين، ومن الألفاظ الصّعبة التي يحويها ما يلي[1]: في كتف الرّاعي سطله وهو **مزنّر بالجِراب، .. يشُكُّ** في وسطه النّاي ... **الورِشة...والسّكاء** بنت حلال لا تتعبني أبدا...لكنّ **الملحَاء** شيطانة بنت حرام لها حركات تُشِيب الرّأس.

أما ماتبقّى من النصوص والبالغ عددها ثمانية فهي شارحة للألفاظ والتراكيب الموجودة فيها، ومن هنا يمكن القول أنّ كل النصوص لا تكثر فيها الألفاظ الصعبة والتراكيب

[1] وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص:141

المعقدة باستثناء نص "عودة القطيع" الذي لم يتوفّر فيه الشّرط، ما يعني تحقّق المؤشّر بنسبة 94.73%.

ب/ في كتاب السنة الثانية:

الوحدة	عنوان النص الذي يحوي ألفاظا وتراكيب صعبة وصفحته	عدد الألفاظ والتراكيب الصّعبة التي يحويها (وهي غير مرفقة بشروح)	نسبتها
6	إنسانية الأمير ص:57	1	%5
8	فضائل الأخلاق ص:77	2	%10
10	الطبّ أمنيتي ص97	3	%18.75
12	نشيد العيد ص:117	5	%31.25
13	يوم الربيع ص:132	3	%18.75
14	غصن ورد ص:137	1	%5
15	نظام الغذاء ص:152	1	%5
7 وحدات	المجمـــوع	16	%100

اتّضح من خلال الجدول أنّ سبعة نصوص من أصل ستة عشر نصا تحوي ألفاظ وتراكيب صعبة، وهي تتراوح مابين اثنين إلى ثلاثة ألفاظ وتراكيب في كل نص، باستثناء نص "نشيد العيد" الذي يحوي خمسة ألفاظ وتراكيبه صّعبة، بنسبة 31.25% ، وهذا ما جعله نصا صعب الفهم لدى المتعلمين، ومن الألفاظ الصّعبة التي يحويها ما يلي[1]: فجر أطلّ على الدنيا **يهدهدها**.. والطير في **دَوْحِهِ النَّشوان**.. **تَرْنُو** إليه وهو في الأفواه أسئلة... والكون كالأمس مغلول و**مَصْفُود**.. وسائرهم همّ و**تَنْكيد**...

[1] وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص:117

أمّا ماتبقّى من النصوص والبالغ عددها تسعة فهي شارحة للألفاظ والتراكيب الموجودة فيها، ومن هنا يمكن القول أنّ كل النصوص لا تكثر فيها الألفاظ الصعبة والتراكيب المعقدة باستثناء نص "**نشيد العيد**" الذي لم يتوفر فيه الشّرط، ما يعني تحقّق المؤشّر بنسبة93.75 %.

ج/ في كتاب السنة الثالثة:

الوحدة	عنوان النص الذي يحوي ألفاظا وتراكيب صعبة	عدد الألفاظ والتراكيب الصّعبة التي يحويها (وهي غير مرفقة بشروح)	نسبتها
8	وليّ التلميذ ص:17	1	%8.33
9	أسعِفُوهُ ص:62	2	%16.66
11	أرخبيل البراكين والعطور ص: 72	1	%8.33
16	عدو البيئة ص:112	1	%8.33
17	إنقاذ البيئة ص: 117	1	%8.33
18	محاورة الطبيعة ص:122	5	%41.66
19	نور الهجرة ص:162	1	%8.33
11 وحدة	المجمـــوع	12	%100

تبيّن من خلال الجدول أنّ نصف عدد النّصوص يحوي ألفاظا وتراكيب صعبة، وهي قليلة في هذه النصوص؛ إذ لا يتعدّى عددها الاثنان في كل نص، باستثناء نص

"محاورة الطبيعة" الذي يحوي 5 ألفاظ وتراكيبه صّعبة، بنسبة 41.66% ، وهذا ما جعله نصا صعب الفهم لدى المتعلمين، والألفاظ الصّعبة التي يحتويها هي[1]:

أَذْهَبُ نَحْوَ الْمَدِينَةِ **مَدْحُورًا** مِنْ حَرَارَةِ الشَّمْسِ ..سَمِعْتُ الْجَدْوَلَ **يَنُوحُ** ...**الثَّكْلَى**... فَسَمِعْتُ الطُّيُورَ تُغَنِّي نَشِيدًا مُحْزِنًا يُحَاكِي **النَّدْبَ** ...**وَتُوِّجَتْ رُؤُوسُ الْأَشْجَارِ بِأَكَالِيلَ ذَهَبِيَّةٍ**...

أما ماتبقّى من نصوص والبالغ عددها احدعشر ففيها شرح للألفاظ والتراكيب ومن هنا يمكن القول أنّ كل النّصوص لا تكثر فيها الألفاظ الصّعبة والتراكيب المعقّدة باستثناء نصّ "محاورة الطبيعة" الذي لم يتوفّر فيه الشّرط، ما يعني تحقّق المؤشّر بنسبة 95.45%.

- **المؤشّر3: تتفاوت النّصوص من حيث السّهولة والصّعوبة مع تغليب النصوص التي تناسب مستوى المتعلّمين:**

ترى الباحثة مستعينةً بما جاء في مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة[2] أنّ عدد كلمات النّص منْ بين ما يحدّد سهولته وصعوبته؛ فالنّصوص الطويلة تُعدُّ مُتْعِبة، ومُملّة للمتعلمين في المرحلة المتوسطة، وهذا منطقي فالمتعلّم في المرحلة الابتدائية تناسبه النصوص القصيرة، وفي المرحلة المتوسطة تناسبه النصوص المتوسطة الطّول، أمّا المرحلة الثانوية والجامعية فتَسْهُلُ عليه قراءة وفَهْم كلّ أنواع النصوص؛ القصيرة، الطّويلة ، متخصّصة، أو غير متخصصة...إلخ.

[1] وزارة التربية الوطنيّة، اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص:122.

[2] وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، اللغة العربية، 2016م ص:34، ومناهج مرحلة التعليم المتوسط، مارس 2016م، ص:33.

بعد تحليل نصوص القراءة المشروحة في كتب اللغة العربية للسّنوات الثلاث[1] من التعليم المتوسط توصّلت الباحثة إلى النتيجة التي توضّحها الجداول التّالية:

أ/ في كتاب السنة الأولى:

عدد النصوص السّهلة(القصيرة)	عدد النصوص المتوسّطة(متوسطة الطول)	عدد النصوص الصّعبة(الطويلة)
نص واحد	ستة عشر نصا	نصّان

من خلال الجدول أنّ عدد النّصوص المتوسّطة الطّول، والبالغ ستة عشر نصا يفوق النصوص القصيرة والطّويلة، ما يعني تحقّق المؤّشر_ تتفاوت النّصوص من حيث السّهولة والصّعوبة مع غلبة النصوص المتوسّطة _ بنسبة 100%.

ب/ في كتاب السنة الثانية :

عدد النصوص السّهلة(القصيرة)	عدد النصوص المتوسّطة(متوسطة الطول)	عدد النصوص الصّعبة(الطويلة)
خمسة نصوص	تسعة نصوص	نصّان

يتّضح من خلال الجدول أنّ عدد النّصوص المتوسطة الطّول، والبالغة تسعة نصوص يفوق النصوص القصيرة والطويلة، ما يعني تحقق المؤشر_ تتفاوت النصوص من حيث السّهولة والصّعوبة مع غلبة النصوص المتوسطة _ بنسبة 100%.

ج/ في السنة الثالثـة:

[1] جداول توضّح النّصوص السّهلة والنصوص الصّعبة انطلاقا من عدد الكلمات في كتب اللغة العربية للسنوات الثلاث، في الملحق رقم(8)، ص:387.

عدد النصوص السّهلة(القصيرة)	عدد النصوص المتوسطة(متوسطة الطول)	عدد النصوص الصّعبة(الطويلة)
خمسة نصوص	عشرة نصوص	سبعة نصّوص

اتّضح من خلال الجدول أنّ عدد النّصوص المتوسطة الطول، والبالغة عشرة نصوص يفوق النصوص القصيرة والطويلة، ما يعني تحقّق المؤشّر_ تتفاوت النصوص من حيث السّهولة والصّعوبة مع غلبة النصوص المتوسطة _ بنسبة 100%..

وممّا سبق يمكن القول أنّ المعيار "_تراعي النصوص المستوى العقلي للمتعلمين_" محقّق في الكتب الثلاثة بالنِّسَب التالية:

السنوات	نسبة توفّر المؤشّر 1	نسبة توفّر المؤشّر2	نسبة توفّر المؤشّر3	نسبة تحقق المعيار
السنة الأولى	%100	%94.73	%100	%98.24
السنة الثانية	%100	%93.75	%100	%97.91
السنة الثالثة	%100	%95.45	%100	%98.48

4/ ترتبط النصوص بواقع المتعلمين وبيئتهم المدرسية:

مؤشراه:_تتضمّن النصوص ما له صلة بالواقع الاجتماعي

_تتضمّن النصوص ما له صلة بالبيئة المدرسية للمتعلمين

أ/ في كتاب السنة الأولى:

بعد التحليل توصّلت الباحث إلى مايلي:

النص وصفحته	ما يرتبط في النّص بالواقع الاجتماعي للمتعلم	ما يرتبط في النّص بالبيئة المدرسية للمتعلم
ابنتي.ص:12	محبة الأب الكبيرة لِابنته وهذا أمر موجود في المجتمع .كما أنّ الوسط الإِجتماعي المتقدّم والذي عُرِضَ (مكتب،الآلة الكاتبة، فنجان قهوة) ليس غريباً على المتعلمين .	
قلب الأم.ص:16		
في كوخ العجوز رحمة ص:20	معالجة العجوز رحمة للمريض بالأعشاب وهذا أمر موجود في مجتمعنا فالتّداوِي بالأعشاب ليس غريبا على المتعلمين، كما أنّ الوسط الذي عُرِضَ (الكوخ، الثلج، الفقر)مألوفاً.	
حبّ الوطن من الإيمان.ص:32	أنّه يعالج قضيّة حبّ المسلمين وغيرهم لأوطانهم وهو ما نجده في كلّ المجتمعات بما فيهم الجزائري، ومما يربط النّص بالمجتمع أيضا حديثه عن الإِسلام والمسلمين، والأمة العربية، كما أن المؤلف اِبن هذا المجتمع.	
مُتْعة العودة الى الوطن.ص:36	ما يربط النّص بواقع المتعلمين هو أنّه يتحدث عن الإِغتراب وهي ظاهرة يعاني منها أبناء الجزائر، كما يتحدّث عن افتخار العائد إلى بلده الجزائر الساحرة (قِمَمْ جرجرة، مدينة الجزائر).	
فِداء	ما يربط النّص بالواقع هو أنّه يُذكِّر بأحداث الثورة	

الجزائر.ص:40	الجزائرية التي يفخر بها كل جزائري كما أنّ المسميات التي يحويها النص هي من المجتمع (القصبة، مخْلوف زهور، تحيا الجزائر).	
الوطني.ص:44	ما يربط النّص بواقع هو أنّ حبّ الوطن من الإيمان وهو ما نجده في كل مجتمع مسلم.	
سرّ العظمة.ص:52	ما يربط النّص بواقع المتعلمين هو أنّه يتحدث عن شخصية محمد صلى الله عيه وسلم ونشره للدّين الإِسلامي القويم وهي شخصية محبوبة في كلّ مجتمع مسلم كالمجتمع الجزائري .	
فرانز فانون.ص:56	ما يربط النّص بالواقع المتعلمين هو حديثه عن رجلٍ عاش في بلدهم "الجزائر" وشارك في بنائها وثورتها.	
آيات من سورت الحجرات.ص: 72	يرتبط النص بالواقع إِذْ يعرِض عادات سلبية موجودة في المجتمع الجزائري مثل : السخرية، التنابز بالألقاب، الغيبة، التجسس...وهي منبُوذَة، يدعونا الإسلام إلى اجتنابها.	
الوقيـــــعة.ص: 76	ما يربط النص بالواقع هو أنّه يعالج قضية الإفساد بين الناس وهي موجودة ومنبوذة في المجتمع الجزائري .	
الكتاب الإلكتروني.:92		ما يربط النص بالبيئة المدرسية هو حديثه عن الكتاب، وأي كتاب؛ إنّه الكتاب الإلكتروني المتطوّر الذي يُسهّل الوصول

		إلى المعلومة بأقلّ جهد و أسرع وقت .
الفايس بوك.ص:96	يرتبط النص بالواقع إذ ينقل قضية جديدة الظهور في المجتمعات بما فيها الجزائري وهي تثير اهتمام الكثيرين سواء أكانوا رافضين لها بسبب سلبياتها أو مرحبين بها بسبب اِيجابياتها.وهيى الفايسبوك	
آثار الرحلات الجوية على الإنسان.ص: 100		ما يربط النص بالبيئة المدرسية هو أنّه نصّ ينقل معلومات علمية توْعويّة إلى القارئ ليستفيد منها.
الأَعياد.ص: 112	ما يربط النّص بالمجتمع هو أنّه يتحدث عن الأعياد التي تعرفها المجتمعات الإنسانية بِاختلافها والتي ترمز إلى الفرح و السرور.	
هدية العيد.ص:116	ما يربط النّص بالواقع هو أنّه ينقل قضيّة استقبال الفقراء للعيد، والفقر ظاهرة موجودة في المجتمع.	
في الغابة.ص:132	يرتبط النّص بالواقع إذ يعكسّ منظر طبيعي نجد ما يشبهه في بعض مناطق الجزائر فهو ليس غريبا .	
بين الريف والمدينة.ص: 136	يرتبط النص بالواقع، إذ يَنقُل صورة الرّيف وصورة المدينة وكلا الصّورتين ليستا غريبتين على المجتمع الجزائري .	
عودة القطيع.ص:	يرتبط النص بالمجتمع إذ يصف عودة القطيع، والقطيعُ ليس غريبا على المجتمع الجزائري، وعادة	

140	ما يكون في المناطق الرّيفية.	

إنّ ارتباط مضامين النّصوص بالواقع الاجتماعي، والمدرسي يجعل المتعلّم يندمِج بسهولة في محيطه؛ إذ يكون مطّلعا على مختلفَ الأحداث سواء كانت اجتماعية أم تاريخية، أم ثقافية، أم دينية، أم علمية، أم اقتصادية، أم رياضية، والملاحظ من خلال نتائج الجدول أنّ نصّا واحدا من أصل تسعة عشر نصا لا يرتبط بالواقع الاجتماعي للمتعلمين، كما لا يرتبط بالبيئة المدرسية لهم؛ وهو نصّ"قلب الأمّ"، الذي يعالج ظاهرة إهمال الإبن لأمّه التي تَعِبتْ في تربيته، فهو تركها وحدها في بيتها الرّيفي المتصدّع، وأقام بعيدا عنها، ونسيها حتّى ألحّت عليه جارتها طالبة منه زيارة أمّه، لكن الأم تُوفّيت قبل الزيارة، وظاهرة إهمال الوالدين غريبة على المجتمع الجزائري المسلم، حتى وإنْ وُجِدت فهي نادرة.

أمّا باقي النّصوص فمنها سبعة عشر نصا يرتبط بالواقع الاجتماعي للمتعلمين بنسبة 84.21%، وهي نسبة كبيرة تعكس التّركيز على خصائص المجتمع، ممّا يُسهّل التّعلم، كما يعمّق معارف المتعلّم بمجتمعه.

أمّا النصوص التي تتضمن ما له صلة بالبيئة المدرسية للمتعلمين فقد بلغ عددها نصّين ونسبتها 10.52%، وهي نسبة ضعيفة تَعكِس عدم الاهتمام بتمثيل البيئة المدرسية للمتعلّم في نصوص القراءة ممّا يؤثّر على دافعيّته نحو التّعلّم.

ومما سبق يمكن القول أنّ المعيار"_ترتبط النصوص بواقع المتعلمين وبيئتهم المدرسية_" محقّق بنسبة94.73%.

ب/ في كتاب السنة الثانية:

النص وصفحته	ما يرتبط في النّص بالواقع الاجتماعي للمتعلم	ما يرتبط في النص بالبيئة المدرسية للمتعلم
سهرة عائلية ص:12	ما يربط النّص بالواقع هو حديثه عن اجتماع أفراد الأسرة، وسَهَرهم ليلا وهذا موجود في المجتمع الجزائري إلاّ أنّه بدأ يقلّ بسبب سلبيات التكنولوجيا.	
في سبيل العائلات ص:22	يدعو صاحب النّص إلى تكوين أُسَر، ورعايتها، وهذا ليس غريبا عن مجتمع مسلم كالمجتمع الجزائري.	
أرض الوطن ص:32	ما يربط النّص بالواقع الاجتماعي هو حديثه عن حبّ الوطن، والشوق إليه عند السّفر وعند الابتعاد عنه، وهذا موجود عند كل النّاس.	
الوطن الحبيب ص:42	ما يربط النّص بالواقع الاجتماعي هو حديثه عن الإخلاص للوطن _الجزائر_والسّعي إلى طلب العلم للنهوض به، وهذا يسعى إليه كل جزائري.	ما يربط النّص بالبيئة المدرسية هو حديثه عن فضل العلم والمدارس في النّهوض بالجزائر.
يا جميلة ص:52	ما يربط النّص بالواقع الاجتماعي هو تذكير المتعلّم بتاريخه المجيد من خلال عرض قصة مجاهدة جزائرية أُتّخِذت رمزا للفداء.	
إنسانية الأمير ص:57	ما يربط النّص بالواقع الاجتماعي هو حديثه عن شخصيّة يَعدّها كل الجزائريين رمزا للمقاومة ضد الاستدمار الفرنسي، ورمز الشجاعة وهي شخصية	

	الأمير عبد القادر	
وصيّة الأب ص:72	ما يربط النّص بالواقع الاجتماعي هو دعوتِه إلى أخلاق ليست غريبة على المجتمع الجزائري فهذه الأخلاق يدعو إليها الدّين الاسلامي .	
فضائل الأخلاق ص:77	ما يربط النّص بالواقع الاجتماعي هو دعوته إلى الا لتزام بأخلاق حميدة قد دعا الاسلام إليها.	
فضل العلم ص:92		ما يربط النّص بالبيئة المدرسية هو عرضه لفضل العلم والسّعي في سبيله، مما يشجّع المتعلّم على هذا العلم
الطبّ أمنيتي ص97		يرتبط النص بالبيئة المدرسية من خلال عرضه لقصة نجاح عالم معروف وهو"علي ابن النّفيس "
الضوء العجيب ص:102		يرتبط النص بالبيئة المدرسية من خلال عرضه لتجربة رونجن العلمية التي اكتشف بوساطتها جهاز كاشف العظام
نشيد العيد	ما يربط النّص بالواقع الاجتماعي هو عرضه	

ص:117	لمناسبة وطنية تتمثل في عيد الاستقلال.	
يوم الربيع ص:132	يرتبط النص بالواقع الاجتماعي إذ عَرَض محاسن فصل يستقبله الجزائريون بسرور وهو فصل الرّبيع، ومنهم من يحضّر أكلات خاصة باستقباله.	
غصن ورد ص:137	يرتبط النّص بالواقع الاجتماعي إذ عرضَ كيف ينمو الورد، وزراعة الورد ليست غريبة على المتعلّم .	
نظام الغذاء ص:152	ما يربط النّص بالواقع الاجتماعي هو تقديمه لنصائح من شأنها أنْ تجْعَلَ نظام غذاء الإنسان متوازنا، وهذه النّصائح قد دعا إليها الدين الإسلامي	
صحة أطفالنا والعادات الخاطئة ص: 157	ما يربط النّص بالواقع الاجتماعي هو عرضه لعادات خاطئة تضرّ صحّة الاطفال والمراهقين الذين لا يتوقّفون عن تقليد ما يشاهدونه في وسائل الإعلام.	

يمكن القول من خلال نتائج الجدول أنّ **كل النصوص** البالغة ستة عشر نصّا ترتبط بالواقع الاجتماعي والمدرسي للمتعلمين، أمّا ما يرتبط منها بالواقع الاجتماعي فبلغ ثلاثة عشر نصّا بنسبة 81.25%.

وأمّا النصوص التي تتّصل بالبيئة المدرسية للمتعلمين فبلغ عددها أربعة نصوص بنسبة 25%.

وعليه يمكن القول أنّ المعيار_ترتبط النصوص بواقع المتعلمين وبيئتهم المدرسية_ محقق بنسبة100%.

ج/ في كتاب السنة الثالثة:

النص وصفحته	ما يرتبط في النّص بالواقع الاجتماعي للمتعلم	ما يرتبط في النص بالبيئة المدرسية للمتعلم
وليّ التلميذ ص:17	ما يربط النّص بالواقع الاجتماعي هو عرضه لآفة اجتماعية منبوذة تتمثل في شرب الخمر، وهي من الآفات التي يحاربها المجتمع الجزائري المسلم.	يرتبط النص بالواقع المدرسي من خلال سعْي وليُّ التلميذة لأن يكون أبا صالحا، ويتغلّب على سلبياته، من أجل نجاح ابنته.
وسائل الإعلام ص:32	يرتبط النص بالواقع الاجتماعي من خلال عرضه لفضائل التكنولوجيا في حياة النّاس، وهذا موجود في المجتمع الجزائري	
الصحافة الإلكترونية ص: 37	يرتبط النص بالواقع الاجتماعي إذ يعرض فضل التطور العلمي الذي جاء بالصّحافة الإلكترونية، وهذه الأخيرة يعرفها المجتمع الجزائري.	
دليل الفيسبوك ص:42	يرتبط النص بالواقع الاجتماعي إذ ينقل قضيّة جديدة الظّهور في المجتمعات بما فيها الجزائري وهي تثير اهتمام الكثيرين سواء رافضين لها بسبب سلبياتها أو مرحبين بها بسبب اِيجابياتها ألا وهي الفيس بوك.	
دِرهم السّل ص:52	يرتبط النّص بالواقع الاجتماعي إذ يعرض ظاهرة اجتماعية سائدة في المجتمع الجزائري، وهي	يرتبط النص بالبيئة المدرسية من خلال

	"التّضامن"	سعْي الهلال الأحمر الجزائري إلى ترسيخ قيم التّضامن لدى المتعلّمين.
الهلال الأحمر الجزائري ص: 57	يرتبط النص بالواقع الاجتماعي إذ يعرضُ الدّور الهامّ للهلال الأحمر الجزائري خلال الثورة، ولا تزال هذه المنظّمة تقدّم خدمات المساعدة لأفراد المجتمع الجزائري أينما كانوا.	
أسعفوه ص:62		يرتبط النص بالبيئة المدرسية من خلال عرضه للتّضامن زمن المِحَنْ_زمن الثورة الجزائرية _ مما يحفِّز المتعلمين.
أرخبيل البراكين والعطور ص: 72	/	/
الطوارق التاريخ العريق ص: 77	ما يربط النص بالواقع الاجتماعي هو كون الطوارق بعاداتهم وتقاليدهم جزءا من النّسيج الاجتماعي الجزائري، والتّعريف بهم يزيد من تلاحم أفراد هذا المجتمع	
أخي الإنسان ص: 82	يرتبط النص بالواقع الاجتماعي إذ يدعو إلى فضائلَ حَثّ عليها ديننا الحنيف منها: الأخوّة، التّسامح، التواضع، الرّحمة، السلام ، المحبّة، عدم التّمييز...	

دواء السّرطان ص:92	ما يربط النص بالواقع الاجتماعي هو عرضه لفضل العلم في محاربة مرض السرطان، وهو مرض بدأ ينتشر في المجتمع الجزائري.	
الإدارة الإلكترونية ص:97	ما يربط النص بالواقع الاجتماعي هو عرضه لأهمّيّة الإدارة الإلكترونية التي أصبحت تنتشر في المجتمع الجزائري شيئا فشيئا.	
إلى أبناء المدارس ص:102		ما يربط النص بالبيئة المدرسية هو اعتزاز الكاتب بالمتعلّمين، ودعوته لهم بالتّحلّي بالأخلاق الفاضلة إذ لا قيمة لعلم دون أخلاق.
عدو البيئة ص:112	ما يربط النص بالواقع الاجتماعي هو عَرِضِه لسلبيات ومخاطر ظاهرة يعرفها المجتمع الجزائري ويسعى للتخلّص منها ألا وهي ظاهرة "التّلوث"	
إنقاذ البيئة ص: 117	ما يربط النص بالواقع الاجتماعي هو عرضه للحلول التي انتهجتها الجزائر للحدّ من مخاطر مشكلة أسهم أفراد المجتمع الجزائري في إيجادها "وهي الاحتباس الحراري "	
محاورة الطبيعة ص:122	يرتبط النّص بالواقع الاجتماعي لأنّ البيئة التي يعرضُها ليست غريبة عنى المتعلم	
صانعة الفخّار ص:132	يرتبط النّص بالواقع الاجتماعي إذ يتحدّث عن حرفة تقليدية، وهي صناعة الفخّار التي تُمتَهن في المجتمع الجزائري لأنّها من الصناعات التقليدية	

	المميزة .	
مدينة النّسيج ص:137	يرتبط النّص بالواقع الاجتماعي من خلال عرضه لتطوّر حرفة النّسيج، وهي من الحِرف التقليدية المميزة في المجتمع الجزائري.	
رُسُلُ الصّناعة ص:142	يرتبط النّص بالواقع الاجتماعي إذ يعرض صناعات موجودة في المجتمع الجزائري مثل: الحدادة، الحياكة، البناء، الإلكترونيات، الخياطة، كما ذكر صاحب النّص صناعات الرّسل فمنهم الخيّاط، و المزارع...	
ظاهرة الهجرة ص: 152	يرتبط النّص بالواقع الاجتماعي إذ يتحدّث عن الهجرة بأنواعها المختلفة، وهي ليست غريبة على المجتمع الجزائري الذي يحارب الهجرة السّرية.	
المهاجر إلى المجد ص:157		يرتبط النّص بالبيئة المدرسية إذ عرضَ مثالا عن الهجرة من أجل العلم، والّتفوّق والسّفر لطلب العلم ليس غريبا .
نور الهجرة ص:162	يرتبط النّص بالواقع الاجتماعي إذ عرضَ قصّة هجرة نبينا الحبيب _محمد صلى الله عليه وسلم_ من أجل نشر ديننا ونُصرته.	

يمكن القول من خلال نتائج الجدول أنّ نصا واحدا من أصل اثنين وعشرين نصا لا يرتبط بالواقع الاجتماعي والمدرسي للمتعلمين.

أما النصوص التي ترتبط بالواقع الاجتماعي للمتعلمين فبلغت واحد وعشرون نصا بنسبة 81.81%.

أمّا ما يرتبط من النصوص بالبيئة المدرسية للمتعلمين فبلغ عدده خمسة نصوص بنسبة 22.72%.

وعليه فالمعيار " ترتبط النّصوص بواقع المتعلمين وبيئتهم المدرسية" محقق بنسبة 95.45%.

5/ تراعي النصوص التنوع في شكلها

مؤشراته: توجد من بين النصوص نصوص قرآنية:

توجد من بين النصوص نصوص من الحديث النّبوي الشريف:

توجد من بين النصوص نصوص شعرية:

توجد من بين النصوص نصوص نثريّة:

بعد اطّلاع الباحثة على نصوص محتوى النّحو والصّرف في كتب اللغة العربية الثلاث[1] لغرض الكشف عن مدى تنوّع شكلها من خلال مراعاتها للمؤشرات الأربعة السابقة توصّلت إلى النتائج التالية:

[1] ينظر : جداول توضّح أشكال النّصوص في محتوى النّحو والصّرف في كتب اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، في الملحق رقم(9)، ص: 391.

السنوات	النصوص القرآنية		نصوص الحديث		نصوص شعرية		نصوص نثرية		المجموع	
	عددها	نسبتها	عددها	نسبتها	عددها	نسبتها	عدها	نسبتها	العدد	النسبة
السنة1م	1	%5.26	0	%0	0	%0	18	%94.73	19	%100
السنة2م	0	%0	1	%6.25	5	%31.25	10	%62.5	16	%100
السنة3م	0	%0	0	%0	5	%22.27	17	%77.27	22	%100

يمثّل النّص القرآني أعلى مستويات الفصاحة؛ فهو أفصح النّصوص، ويُكسِبُ المتعلّم أجود الأساليب اللغوية، والملاحَظ من خلال الجدول أنّ المؤشّر الأوّل المتعلّق بالنّص القرآني غير محقّق إلاّ في كتاب السنة الأولى بنسبة 5.26%؛ إذ لم تجد الباحثة سوى نصّ قرآني واحد، ليس في المحتوى النحوي والصرفي فحسب، بل في الكتاب كلّه، ولعلّ السّبب في ندرة النصوص القرآنية هو اعتقاد المؤلّفين أنّ تراكيبها صعبة على المتعلّم؛ لكنّ القرآن الذي تعلّمه وفهمه الأعاجم لا يُعجِز أبناء العربية، يكفيهم فقط أنْ تُشرَحَ الألفاظ ليفهموا التّراكيب والأساليب.

أمّا المؤشّر الثّاني المتعلّق بنصوص الحديث النّبوي الشّريف فلم يتحقّق إلاّ في محتوى السنة الثانية بنسبة 6.25%، وهي نسبة قليلة إذ مثّلها نص واحد في الكتاب كلّه وليس محتوى النحو والصرف فقط.

أمّا المؤشّر الثّالث المتعلّق بالنّصوص الشّعرية فلم يتحقّق إلاّ في السّنة الثانية بنسبة 31.25%، والسنة الثالثة بنسبة22.27% .وهما نسبتان معقولتان، لكن مايُعاب هو انعدامه في محتوى السنة الأولى، ولعلّ ما جَعَل المؤلفِين يكتفون في السنة الأولى بتخصيص النّصوص النثرية للقواعد النحوية والصّرفية هو وجود حصّة دراسة النّص

الأدبي التي خُصِّصَ لها **تسعة وعشرين** نصّا شعريّا، وصحيح أنّ النّص النّثري أسهل في شرحه ودراسة تراكيبه من النّص الشعري، لكن تنويع النّصوص في محتوى القواعد يزيد من خِبرة المتعلّم.

أمّا المؤشّر المتعلّق بالنّصوص النّثرية فقد تحقّق بأعلى النّسب في كلّ السنوات، أي 94.73 % في السّنة الأولى، و62.5% في السّنة الثانية، و77.27% في السّنة الثالثة

ومما سبق يمكن القول أنّ المعيار محقّق في السنوات بالترتيب التالي:

السنوات	نسبة تحقّق المؤشّر الأول	نسبة تحقّق المؤشّر الثاني	نسبة تحقّق المؤشّر الثالث	نسبة تحقّق المؤشّر الرّابع	نسبة تحقّق المعيار
السّنة الأولى	%5.26	%0	%0	%94.73	24.99
السّنة الثانية	%0	%6.25	%31.25	%62.5	25
السّنة الثالثة	%0	%0	%22.27	%77.27	24.88

9/ تراعي النصوص التّنوع في الأوساط الاجتماعية للمتعلمين:

مؤشراته: _ تعبّر النصوص عن وسط ريفي

_تعبّر النصوص عن وسط حَضَري

_ تعبّر النصوص عن وسط غني

_ تعبّر النصوص عن وسطر فقير

إنّ التنويع في الأوساط الاجتماعية للمتعلّمين من خلال المحتوى التعليمي يعكس مراعاة الفروق الفردية بين هؤلاء المتعلمين، فالمحتوى ليس موجّها إلى متعلّمين من فئة معيّنة في المجتمع كالفئة الغنيّة فقط، أو الفئة الفقيرة فقط بل موجّه إلى كل الفئات الموجودة في المجتمع، كما أنّه ليس موجّها إلى متعلّمين من وسط معيّن كالوسط الحضري فقط، أو الوسط الريفي فقط بل موجّه إلى كلّ المتعلّمين على اختلافهم بيئاتهم.

أ/ في كتاب السنة الأولى:

بعد تتّبع الباحثة للنصوص المخصصة لاستقراء القواعد النحوية والصرفية وجدتها تعبّر عن أوساط متنوعة؛ تتمثّل في الوسط الرّيفي، والوسط الحَضَري، والوسط الغني، والوسط الفقير، والجدول التّالي يوضّح ذلك :

النص وصفحته	الوسط الاجتماعي الذي يعبّر عنه
ابنتي.ص:12	حضري/ غني
قلب الأم.ص:16	فقير/ ريفي
في كوخ العجوز رحمة ص:20	فقير/ ريفي
حب الوطن من الإيمان.ص:32	لايعبر
متعة العودة إلى الوطن.ص:36	حضري/ غني
فداء الجزائر .ص:40	حضري/ غني
الوطنيّ.ص:44	حضري/ غني
سرّ العظمة.ص:52	ريفي / فقير
فرانز فانون.ص:56	حضري/ غني
آيات من سورت الحجرات.ص:72	لا يعبر
الوقيـــــعة.ص:76	حضري/ غني
الكتاب الإلكتروني.:92	حضري/ غني

الفايس بوك.ص:96	حضري/ غني
آثار الرحلات الجوية على الإنسان.ص:100	حضري/ غني
الأعياد.ص:112	لا يعبّر
هدية العيد.ص:116	حضري/ فقير
في الغابة.ص:132	ريفي
بين الريف والمدينة.ص:136	حضري/ريفي/ غني/ فقير
عودة القطيع.ص:140	ريفي/ غني

ومما سبق استخلصت الباحثة النتيجة التالية:

الوسط الاجتماعي	تكراره في النّصوص	نسبته	عدد النصوص التي لا تعبّر	العدد الكلّي للنّصوص	نسبة تحقّق المعيار
غني	11	%33.33	3	19	%84.21
حضري	11	%33.33			
ريفي	6	%18.18			
فقير	5	%15.15			
المجموع	33	%100			

ظهَر من خلال الجدولين أنّ ثلاثة من النصوص فقط لم تعبّر عن الأوساط الاجتماعية، وتتفاوت نسب التعبير عن الأوساط في النصوص؛ إذ أنّ أعلى نسبة يمثّلها الوسطان الغني والحَضَري وهي 33.33% لكل منهما، أمّا الوسط الرّيفي فنسبة التّعبير عنه بلغت 18.18% ، وهي نسبة قريبة من نسبة الوسط الفقير البالغة 15.15%.

ويعبّر نصّ "متعة العودة إلى الوطن" في الصفحة:36 عن الوسط الغني والحَضَري، وممّا يعبّر به هذا النّص عن الوسط الحَضَري العبارات التّالية[1]:

_ مدينة الجزائر أجمل من مرسيليا.

_ لاحَتْ مدينة الجزائر البيضاء كأنّها جبل من الرُّخام.

_ رأيتُ قِمم جبال جرجرة الشّامخة تَرتَسِمُ في الصّباح الباكر.

أما العبارات الدّالة على الوسط الغنيّ فمنها:

_ شَعرتُ برغبة جامحة في زيارتها والتّمتّع بخيراتها والتِهام فواكهها اللّذيذة.

_ وهكذا ركبتُ على متن الباخرة إلى الجزائر.

_ يتصوّرون، بعد أن قضوا عطلة الصّيف في فرنسا، أنّهم الآن عائدون إلى بلادهم.

ويُعبّر نصّ "عودة القطيع" عن الوسط الرّيفي بشكل واضح، ومنه العبارات التّالية[2]:

_ ما ألذ وقع حوافر القطيع عائدا عند الغروب .

_شَغَلنِي المعّاز الظّريف يُداعِب سائليه عن الحليب واللّبن.

_ عجبت لمعرفته قطيعه واحدا واحدا.

_ وفي عنْزَاتِي المطيعة والعاصية.

_ سوّدتْ وجْهي عند أهل الضّيعة.

أمّا الوسط الفقير فمّما يدلّ على الفقر فيه العبارات التّالية[1]:

[1] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص:36.

[2] المصدر السابق، ص:140.

_ كوخ العجوز رحمة .

_ اشتريت ما يكفي من الحطب والقمح إلى نهاية الشّتاء.

_ ثمّ أخذت العجوز الماء الذي غلّت فيه عشب الخُبّاز فغسلت به ذراع مالك، ثمّ أخذت قطعة من قماش فوضعت فيها أوراق الخُبّاز بعد أنْ عَصَرتها جيدا بالماء وغمستها في الزيت وربطتها على جرحه في رفق.

وهذه الفقرة الأخير تدلّ على الفَقْر من خلال التّداوي بالأعشاب والأدوية البسيطة.

ب/ في كتاب السنة الثانية:

أمّا في كتاب السّنة الثانية فتوصّلت الباحثة إلى أنّ أغلب النّصوص قد عبّرتْ عن أوساط إجتماعية متنوعة؛ تتمثّل في الوسط الرّيفي، والوسط الحضَري، والوسط الغنيّ، إلاّ الوسط الفقير فلم تعبّر عنه النصوص، والجدول التالي يوضّح ذلك :

النّص وصفحته	الوسط الاجتماعي الذي يعبّر عنه
سهرة عائلية ص:12	حضري /غني
في سبيل العائلات ص:22	لا يعبّر
أرض الوطن ص:32	حضري/غني
الوطن الحبيب ص:42	لا يعبّر
يا جميلة ص:52	لا يعبّر
إنسانية الأمير ص:57	حضري /غني
وصيّة الأب ص:72	لا يعبّر
فضائل الأخلاق ص:77	لا يعبّر
فضل العلم ص:92	لا يعبّر

[1] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص:20.

الطّبّ أمنيتي ص97	ريفي
الضوء العجيب ص:102	حضري /غني
نشيد العيد ص:117	ريفي
يوم الربيع ص:132	ريفي/ غني
غُصْن ورد ص:137	لا يعبّر
نظام الغذاء ص:152	لا يعبّر
صحّة أطفالنا والعادات الخاطئة ص: 157	لا يعبّر

وممّا سبق استخلصت الباحثة النّتيجة التّالية:

الوسط الاجتماعي	تكراره في النصوص	نسبته	عدد النصوص التي لا تعبّر	العدد الكلّي للنّصوص	نسبة تحقق المعيار
غني	5	%45.45	9	16	%43.75
حَضَري	4	%36.36			
ريفي	2	%18.18			
فقير	0	%0			
المجموع	11	%100			

تبيّن من خلال الجدولين أنّ تسعة من النّصوص لم تعبّر عن الأوساط الاجتماعية، أمّا ما تبقّى منها فيعبّر بنسبٍ متفاوتة؛ إذ انّ أعلى نسبة يمثلها الوسط الغني الذي تكرّر في خمسة نصوص بنسبة 45.45%، ومما يمثّله العبارات التّالية[1]:

* كَانَ تحَلُّقُنَا حَوْلَ أبي في السّهرة حول المِدْفَأةِ هي الفَتْرَةُ الوَحِيدَةُ

[1] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص:12

التي نجتَمِعُ فيها إلَيْهِ...

* وكَانَ استِهْلاكُ الأُسْرَةِ لِلجَوْزِ عَالِياً؛ فَهُوَ، زِيادَة عَن سهَراتِ الشِّتَاءِ يسُتَعمَلُ في صُنعِ الحلَوِياَّتِ، لأنّ وُجُودَ بعَضِ أَصْنَافِ الحَلْوَى كَانَ ضَروُرِياً على مَدَارِ السَّنَةِ، ولَيْسَ في الأعيادِ فقَطْ...

أما الوسط الحضَري فنسبة التّعبير عنه بلغت 36.36%، ومن ما يمثّله العبارات التّالية[1]:

* وتبِعَتْ زَوْجَةُ رُونتْجِنْ خُطَى زَوْجِهَا **الفَذِّ** إِلَى الْمَعْمَلِ...

*أطفأ ضَوْءَ المِصْباَحِ وَغَرِقَتْ الغُرْفَةُ فِي ظَلامٍ دَامِسٍ...

أما الوسط الريفي فنِسبة التعبير عنه 18.18%، ومن ما يمثّله العبارات التّالية[2]:

* فَأَرْسَلَهُ وَالِدُه إِلَى الكُتّابِ كَغَيْرِهِ مِنْ غِلْمَانِ القَرِيْةِ...

* أَصْبحْتَ عَلَمًا مِنْ أَعْلامِ القَرِيْةِ وَأَشْهَرِ رِجَالِها، وَأَناَ لَا أُرِيدُ مِنكْ إِلَّا أَنْ تتَفَرغَّ للتدّريسِ وتعْلِيمِ النَّاسِ لِيسْتضِيئوُا بِعِلْمِكَ.

قَالَ اِبنْ النفَّيسِ عَلَى اِسْتِحْياءٍ :أَناَ ياَ أَبِي لَا أُرِيدُ البقَاءَ فِي القَرِيْةِ، وأُرِيدُ الذَّهَابَ إِلَى دِمَشْقَ.

ج/ في كتاب السّنة الثّالثة:

أمّا في كتاب السّنة الثّالثة فتوصّلت الباحثة إلى أنّ أغلب النّصوص تعبّر عن أوساط متنوعة؛ تتمثّل في الوسط الرّيفي والوسط الحضَري، والوسط الغنيّ، أمّا الوسط الفقير فلم تعبّر عنه النّصوص، والجدول التّالي يوضّح ذلك :

النص وصفحته	الوسط الاجتماعي الذي يعبر عنه

[1] المصدر السابق، ص:102.

[2] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص:97.

وليّ التلميذ ص:17	حضري /غني
وسائل الإعلام ص:32	حضري
الصحافة الإلكترونية ص: 37	حضري
دليل الفيسبوك ص:42	حضري
دِرهم السّل ص:52	حضري /فقير
الهلال الأحمر الجزائري ص: 57	لا يعبّر
أسْعِفوه ص:62	حضري
أرخبيل البراكين والعطور ص: 72	ريفي/ غني
الطوارق التاريخ العريق ص: 77	ريفي
أخي الإنسان ص: 82	لا يعبّر
دواء السّرطان ص:92	لا يعبّر
الإدارة الإلكترونية ص:97	حضري /غني
إلى أبناء المدارس ص:102	لا يعبّر
عدو البيئة ص:112	حضري /غني
إنقاذ البيئة ص: 117	حضري /غني
محاورة الطبيعة ص:122	ريفي
صانعة الفخّار ص:132	حضري
مدينة النّسيج ص:137	حضري /غني
رُسُلُ الصّناعة ص:142	لا يعبّر
ظاهرة الهجرة ص: 152	لا يعبّر
المهاجر إلى المجد ص:157	فقير
نور الهجرة ص:162	حضري /غني

ومما سبق استخلصت الباحثة النتيجة التالية:

الوسط الاجتماعي	تكراره في النّصوص	نسبته	عدد النّصوص التي لا تعبّر	العدد الكلّي للنّصوص	نسبة تحقّق المعيار
غني	7	%29.16	6	22	%72.72
حضري	12	%50			
ريفي	3	%12.5			
فقير	2	%8.33			
المجموع	24	%100			

تجلّى من خلال الجدولين أنّ ستة من النّصوص البالغة اثنين وعشرين نصا لم تعبّر عن الأوساط الاجتماعية، أمّا ما تبقّى منها فيعبّر بنسبٍ متفاوته؛ إذ أنّ أعلى نسبة يمثّلها الوسط الحضري وهي50%، ومن ما يمثّله العبارات التّالية[1]:

* حيث تُشكّل النّفايات الحضريّة والصناعيّة السّبب الأوّل للتّلوث، تليها الغازات والدّخان المنبعث في الهواء الطّلق من المصانع والمحرّكات والسّيّارات، وما ينتج عن ذلك من انعكاسات سلبيّة...

* وقد عُقدت عدّة مؤتمرات دوليّة خرجت بعدّة قرارات، وعوَّل العالم كثيرا على أساليب التّنمية المستدِيمة...

أما الوسط الغني فنسبة التّعبير عنه 29.16%، ومن ما يمثّله العبارات التّالية[2]:

* ...بيُوتٌ بيْضَاءُ نَاصِعَةٌ مَبْنِيّةٌ مِنْ آجُرٍّ مَعْمُولٍ مِنْ رَمادِ الْبرَاكينِ، تَمْتدُّ على سَاحلٍ

[1] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص:112.

[2] المصدر نفسه، ص:72.

صَخْرِيٍّ دَاكِنٍ، وَتكُللّهُا هَامَاتُ نَخِيلِ جوزِ الْهِنْدِ الْخَضْراءِ .ويبْرُزُ بيْنَ الْأبْنِيَةِ الْبيضَاءِ، مَسْجِدُ(الْجُمُعَةِ)الكَبِيرُ...

أمّا الوسط الرّيفي فنسبة التّعبير عنه 12.5%، ومن ما يمثّله العبارات التّالية[1]:

* جَلَسْتُ فِي وَسطِ الْحَقْلِ أُنَاجِي الطَّبِيعَةَ...

* وَتُوِّجَتْ رُؤُوسُ الْأَشْجَارِ بِأَكَالِيلَ ذَهَبِيَّةٍ وَأَنَا أَسْأَلُ ذَاتِي :لِمَاذَا يَهْدِمُ الْإِنْسَانُ مَا تَبْنِيهِ الطَّبِيعَةُ؟

أمّا الوسط الفقير فنسبة التّعبير عنه 8.33%، ومن ما يمثّله العبارات التّالية:[2]

* ولكن كيف يمكن ذلك وأبواي في غاية الفاقة والاحتياج؟...

* أحمل في يميني عصًا غليظة، ومنتعلا نعلا ريفيّة خَشِنة تَحُوطُها طبقة من الأوحال...

10/ تراعي النّصوص التّنوع في القيم التي تعبّر عنها:

تعرّف القيمة بأنّها" حالة عقلية ووجدانية يؤمن بها الفرد ويعتزّ بها ويتبّناها، ولها امتدادها وأثرها الطبيعي في طريقة تفكيره وسلوكه. وبمعنى أدق: مضمون تربوي يتم[تتمّ] صياغته في قالب لفظي مناسب يعبر عنه"[3].

يتمثّل دور التربية في كلّ مجتمع في" نقل قيمه إلى الأجيال، سواء تلك التي يشترك فيها جميع أفراده، وهدفها تعزيز الوحدة الوطنية، ونقصد بذلك القيم السياسية والاجتماعية والثقافية والروحية؛ أو تلك التي تتميز بالخصوصية الفردية، ونقصد بها القيم الوجدانية والأخلاقية، القيم الفكرية والجمالية، القيم الإنسانية المتفتّحة على العالم"[4].

---

[1] المصدر السابق، ص:122.

[2] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص:157.

[3] إبراهيم رمضان الدّيب، أسس ومهارات بناء القيم التربوية وتطبيقاتها في العملية التعليمية، مؤسسة أم القرى، ط1، 1427هـ/ 2006م، ص:40.

[4] وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص: 17.

أنّ التنويع في القيم التي يسعى مصمّمو المحتوى التعليمي إلى غرسها في نفوس المتعلّمين من خلال النصوص التعليمية يسهم في تنويع تكوين هذا المتعلّم، الذي سيُصبح فردا من أفراد المجتمع يُؤثّر في غيره، ويتأثّر بمن حوله. وللكشف عن مدى تحقّق هذا المعيار في كتب السنوات الثلاث توصّلت الباحثة إلى النّتيجة التالية:

أ/ في كتاب السّنة الأولى:

عنوان النّص وصفحته	القيمة التي يعبّر عنها	رقمها
ابنتي ص:12	يَعكِسُ النّصّ قيمة اجتماعية وهي تعلّق الآباء بأبنائهم وحبّهم الشّديد لهم.	1
قلب الأمّ ص:16	يَعكِسُ النّصّ قيمة اجتماعية تتمثّل في أنّ الأمّ تحبّ إبنها ولو أساء إليها وقيمة تربويّة تتمثّل في الإعتناء بهذه الأمّ قبل فواتِ الأوانِ بموتها، (طاعة الوالدين).	2 3
في كوخ العجوز رحمة ص:20	يَعكِسُ النّصّ قيمة اجتماعية وإنسانية تتمثّل في التّعاون ومساعدة الإنسان لأخيه بما يستطيع حتّى وإن كان لا يعرفه.	4 5
حُبُّ الوطن ص:32	يَعكِسُ النّصُّ قيمةً وطنية تتمثّل في حبّ الوطن لأنّ جذور الإنسان من وطنه الذي نشأ فيه .	6
متعة العودة إلى الوطن ص:36	يَعكِسُ النّصُّ قيمةً وطنية تتمثّل في الاعتزاز بالوطن الجزائر، والتّمسك به لأنّه لا يمكن تعويضه ولا يقدّر بثمن، كما يَعكِسُ قيمةً جمالية تتمثّل في وصف الكاتب لجمال الجزائر.	7 8
فداء الجزائر ص:40	يَعكِسُ النّصُّ قيمةً وطنية تتمثّل في الشّجاعة والدّفاع عن الوطن _الجزائر.	9

الوطني ص:44	يَعكِسُ النّصُّ قيمةً وطنيةً تتمثّل في أنّ الوطنيّ الصّادق الصّالح هو الذي يحبّ وطنه الذي ترعرع فيه كيفما كان.	10
سِرّ العظمة ص:52	يَعكِسُ النّصُّ قيمةً إنسانيةً تتمثّل في أنّ الإرادة القويّة لايمكن كَسْرها وخيرُ مثال هو إرادة النّبي صلّى لله عليه وسلّم في نشر دين الحقّ_الدّين الإسلامي_	11
فرانز فانون ص:56	يَعكِسُ النّصُّ قيمةً إنسانيةً تتمثّل في النّبل وحبّ الخير للآخرين والّتي جسّدها فرانز فانون، كما يَعكِسُ قيمةً تاريخيةً وهي التّعريف بهذا البطل الذي أسهَم في الوقوف بجانب الثّورة الجزائرية.	12 13
آيات من سورة الحجرات ص:72	يَعكِسُ النّصُّ القرآني قيمةً تربويةً خلقيةً تتمثّل في أنّ المؤمن عليه أنْ يتجنّب ما نَهتْ عنه الآيات من سخريةٍ وتنابزٍ بالألقاب وظنٍّ السّوء والتجسّس وغيره.	14
الوقيعة ص:76	يَعكِسُ النّصُّ قيمةً تربويةً خلقيةً تتمثّل في اجتناب الإفساد بين النّاس، وعلى الإنسان أنْ لا يصدّق كل ما يسمع حتّى يَتبيّن .	15
الكتاب الإلكترونيّ ص:92	يَعكِسُ النّصُّ قيمةً علميةً تتمثّل في فضْل التّكنولوجيا المتجسّدة في الكتاب الإلكترونيّ الّذي يوفّر الجهد والوقت في الوصول إلى المعلومة .	16
الفيسبوك ص:96	يَعكِسُ النّصُّ قيمةً علميةً تتمثّل في الإفادة من التّطوّر العلمي ممثّلا في الفيس بوك، مع الحذرِ من مخاطره .	17
آثار الرّحلات الجويّة على الإنسان ص:100	يَعكِسُ النّصُّ قيمةً علميةً تتمثّل في التّعريف بأخطار الرّحلات الجويّة الطّويلة على جسم الإنسان .	18

الأعياد ص:112	يَعكِسُ النّصُّ قيمةً اجتماعيةً تتمثّل في بيان أنّ الأعياد سنّة فِطريّة موجودة في كلّ المجتمعات وهي رمزٌ للفرحِ .	19
هدية العيد ص:116	يَعكِسُ النّصُّ قيمةً اجتماعيةً تتمثّل في "الرّأفة" على المحتاجين و خاصّة في مناسبات الأعياد .	20
في الغابة ص: 132	يَعكِسُ النّصُّ قيمةً جماليةً تتمثّل في الإعجاب بإبداع الخالق الّذي يتجلّى في سِحْر الغابة وجمالها .	21
بين الريف والمدينة ص: 136	يَعكِسُ النّصُّ قيمةً جماليةً تتمثّل في أنّ جمال المظهر لا يعني الجمال الحقيقي دائما وأنّ الجمال الحقيقي ليس في أنوارَ المدينة المتلألئة بل في نقاء الرّيف وبساطته وجمال أهله .	22
عودة القطيع ص: 140	يَعكِسُ النّصُّ قيمةً جماليةً تتمثّل في الإعجاب بمنظر القطيع أثناء عودته من المرعى.	23
19 نصا		23 قيمة

وممّا سبق استخلصت الباحثة النّتيجة التّالية:

القيمة	تكرارها	نسبتها
الوطنيّة	4	17.39%
الاجتماعيّة	5	%21.73
التاريخيّة	1	%4.34
التربويّة	3	%13.04
العلميّة	3	%13.04
الإنسانيّة	3	13.04%
الجماليّة	4	%17.39
المجموع	23	%100

اتّضح من خلال الجدولين أنّ كل نصوص القراءة المشروحة في كتاب السّنة الأولى من التّعليم المتوسط تُعبّر عن قيم متنوّعة(وطنية اجتماعية، علمية، جمالية، تاريخية، تربوية، إنسانية.) ما يعني تحقق المعيار بنسبة 100%.

ب/ في كتاب السّنة الثّانية:

عنوان النص وصفحته	القيمة التي يعبّر عنها	رقمها
سهرة عائلية ص:12	يَعكِسُ النّصُّ قيمةً اجتماعيةً تتمثّل في أنّ الأسرة هي مبعث الدّفء والاستقرار، والسّعادة لدى الأبناء	1
في سبيل العائلات ص:22	يَعكِسُ النّصُّ قيمةً اجتماعيةً تتمثّل في أنّ الأسرة هي وطنٌ صغيرٌ، تكوينه والاعتناء به سِرّ السّعادة.	2
أرض الوطن ص:32	يَعكِسُ النّصُّ قيمةً وطنيةً تتمثّل في أنّ مكانة الوطن لا يدركها إلّا من تعلّق به، وأخلَصَ في محبّته؛ فالوطن لا يُقدّر بثمن.	3
الوطن الحبيب ص:42	يَعكِسُ النّصُّ قيمةً وطنيّة تتمثّل في أنّ الإخلاص للوطن يكون بالسّعي لبنائه، والعلمُ في نظر الشاعر محمد العيد آل خليفة هو خيرُ وسيلةٍ في ذلك ممثّلا لذلك ببلده الحبيب _الجزائر_؛ فالعلم يبني بيوتا لا عماد لها.	4
يا جميلة ص:52	يَعكِسُ النّصُّ قيمةً وطنيّةً تتمثّل في أنّ الحبُّ الحقيقي للوطن يكون بالتّضحية في سبيله بالنّفس والنّفيس، وجميلة بوحيرد خيرُ مثالٍ على ذلك؛ فهي رَمْزُ الفداء لوطنها _الجزائر_.	5
إنسانية الأمير	يَعكِسُ النّصُّ قيمةً إنسانيةً تتمثّل في نُصْرة المظلومين بغضّ النّظر	6

ص:57	عن أصلهم، أو دينهم وهذا ما جَسّده الأمير الجزائريّ عبد القادر من خلال النّص.	
وصيّة الأب ص:72	يَعكِسُ النّصُّ قيمةً تربويةً وأخلاقيةً تتمثّل في أنّ التّحلّي بالأخلاق الفاضلة هو سِرّ التّوفيق وإسعاد النّاس ومحبّتهم.	7
فضائل الأخلاق ص:77	يَعكِسُ النّصُّ قيمةً تربويةً وأخلاقيةً تتمثّل في أنّ الأخلاق الحميدة تجْلُبُ لِصَاحِبها الخير، وتدفع عنه الشّرّ.	8
فضل العلم ص:92	يَعكِسُ النّصُّ قيمةً علميةً تتمثّل في أنّ فضلَ العلم عظيمٌ، لذا جَعَل دينُنا مكانَتَه عاليةً، وأهمّيّته بالغة.	9
الطبّ أمنيتي ص97	يَعكِسُ النّصُّ قيمةً علميةً تتمثّل في أنّ بلوغ درجة العالِم تتطلّب عزم وإرادةً قويّة .	10
الضوء العجيب ص:102	يَعكِسُ النّصُّ قِيمَةً علميّةً تتمثّل في أنّ التّجارِب هي سِرّ الاكتشافات والتّطوّر العلمي.	11
نشيد العيد ص:117	يَعكِسُ النّصُّ قِيمَةً وطنيّةً تتمثّل في أنّ عيد الاستقلال هو من أهمّ الأعياد التي تَبُثُّ السّعادة في النّفوس.	12
يوم الربيع ص:132	يَعكِسُ النّصُّ قِيمَةً جماليةً تتمثّل في أنّ الرّبيع هو فصل الجمال، والسّعادة والابتهاج.	13
غصن ورد ص:137	يَعكِسُ النّصُّ قِيمَةً جماليةً تتمثّل في إعجاب الكاتب بجمال الورود.	14
نظام الغذاء ص:152	يَعكِسُ النّصُّ قِيمَةً تربويةً تتمثّل في أنّ توازن النّظام الغذائي هو من أهمّ أسرارِ العافية والنّجاح.	15
صحة أطفالنا والعادات الخاطئة ص: 157	يَعْكِسُ النّصُّ قِيمةً تربويةً تتمثّل في أنّ الحفاظ على الصّحة البدنيّة ضرورة لا ينبغي التّهاون فيها.	16
16 نصا		16

		قيمة

ومما سبق استخلصت الباحثة النتيجة التالية:

القيمة	تكرارها	نسبتها
الوطنيّة	4	%25
الاجتماعيّة	2	% 12.5
التاريخيّة	0	%0
التربويّة	4	%25
العلميّة	3	%18.75
الإنسانيّة	1	%6.25
الجماليّة	2	%12.5
المجموع	16	%100

اتّضح من خلال الجدولان أنّ كل نصوص القراءة المشروحة في كتاب السّنة الثانية من التّعليم المتوسّط تُعبّر عن قيم متنوعةً(وطنية اجتماعية، علمية، جمالية، تربوية، إنسانية).إلاّ القيم التاريخية، ما يعني تحقّق المعيار بنسبة 100%.

ج/ في كتاب السّنة الثّالثة:

عنوان النص وصفحته	**القيمة التي يعبّر عنها**	**رقمها**
وليّ التلميذ ص:17	يَعكِسُ النّصُّ قِيمَةً تربويّةً تَتَمَثّل فِي أنَّ الخير والشّرّ لا يجتمعان في الإنسان، وأنّ هذا الأخير يمكنه التّغلّب على سلبياته ليصبح إيجابيا.	1
وسائل الإعلام	يَعكِسُ النّصُّ قِيمَةً علميةً تَتَمَثّل فِي أهميّة وسائل الإعلام في	2

ص:32	الحياة.	
الصّحافة الإلكترونيّة ص: 37	يَعكِسُ النّصُّ قِيمَةً علمية تَتَمَثّل فِي أنَّ التطور التكنولوجي له الدّور الكبير في تسهيل نقل الأخبار.	3
دليل الفيسبوك ص:42	يَعكِسُ النّصُّ قِيمَةً علميةً تَتَمَثّل فِي الإفادة من التّطوّر العلمي ممثّلا في الفيس بوك، مع الحذرِ من مخاطره، فهو سلاح ذو حدّين	4
دِرهم السّل ص:52	يَعكِسُ النّصُّ قِيمَةً تربويّةً تَتَمَثّل فِي أنَّ المدرسة لها الدّور الأكبر في ترسيخ القيم ومنها قيم التّضامن.	5
الهلال الأحمر الجزائريّ ص: 57	يَعكِسُ النّصُّ قِيمَةً إنسانية تَتَمَثّل فِي أنَّ الهلال الأحمر الجزائري منظّمة وطنيّة تقدّم المساعدات الخيرية للجميع بلاحدود، وبلا تَمييز.	6
أسْعِفُوه ص:62	يَعكِسُ النّصُّ قِيمَةً تاريخيةً تَتَمَثّل فِي أنَّ التّضامن الاجتماعي سِمة يتميّز بها المجتمع الجزائري منذ عهد الاستدمار .	7
أرْخبيل البراكين والعطور ص: 72	يَعكِسُ النّصُّ قِيمَةً تاريخية تَتَمَثّل فِي سُمُو وعالمية الدّين الإسلامي، الذي جمع بين شعوب كثيرة في العالم، وكذلك عراقة وأصالة العَرَبْ.	8
الطوارق التاريخ العريق ص: 77	يَعكِسُ النّصُّ قِيمَةً تاريخية تُبرز عراقةَ وأصالة الشّعب التّارقي .	9
أخي الإنسان ص: 82	يَعكِسُ النّصُّ قِيمَةً إنسانية تَتَمَثّل فِي أنَّ التّسامح، والتآخي، والمحبّة، والتّعاون، والسّلام وغيرها من الصّفات الحميدة تقوّي العلاقات بين شعوب العالَم.	10
دواء السّرطان ص:92	يَعكِسُ النّصُّ قِيمَةً علمية تَتَمَثّل فِي أنَّ العلم أهمّ سلاح للقضاء على الأمراض.	11
الإدارة	يَعكِسُ النّصُّ قِيمَةً علمية تبيّن فضل التّطور التكنولوجي في تيسير	12

الإلكترونية ص:97	الحياة .	
إلى أبناء المدارس ص:102	يَعكِسُ النّصُّ قِيمَةً تربويّة أخلاقية تَتَمَثّل فِي أنَّ العلم دون أخلاق كشجرةٍ دون أوراق.	13
عَدو البيئة ص:112	يَعكِسُ النّصُّ قِيمَةً تربويّةً تَتَمَثّل فِي أنَّ نظافة البيئة وحمايتها من التّلوّث مسؤوليّة الجميع.	14
إنقاذ البيئة ص: 117	يَعكِسُ النّصُّ قِيمَةً تربوية تَتَمَثّل فِي أنَّ الحدّ من التّلوث ومخاطره مسؤولية الجميع وعلى رأسهم الدولة_الجزائرية_.	15
محاورة الطبيعة ص:122	يَعكِسُ النّصُّ قِيمَةً جماليّة تبيّن جمال الطبيعة، وخطورة التّصرّفات السلبية للإنسان على هذا الجمال.	16
صَانعة الفخّار ص:132	يَعكِسُ النّصُّ قِيمَةً تربويةً تَتَمَثّل فِي أنَّ الإتقان هو سِرّ التّميُّز، كما يَعكِسُ قِيمَةً جماليةً تتمثّل في أنّ الإبداع في العمل مبعثُه حُبّ ذلك العمل.	17 18
مدينة النّسيج ص:137	يَعكِسُ النّصُّ قِيمَةً تربوية تَتَمَثّل فِي أنَّ الجِدّ والإتقان هو سِرّ النّجاح، ويقدّم النّص خيرَ مثالٍ على ذلك وهو نجاحُ صناعة النّسيج	19
رُسُلُ الصّناعة ص:142	يَعكِسُ النّصُّ قِيمَةً تربويةً تَتَمَثّل فِي أهميّة العمل، وفضله وأنّ الصّناعات أعمال شريفة تَمَيَّزَ بها بعضُ الأنبياء.	20
ظاهرة الهجرة ص: 152	يَعكِسُ النّصُّ قِيمَةً تربويةً تَتَمَثّل فِي أنَّ الهجرة لا تَحْمل معنىً سلبيًّا فقط، وإنّما لها معان إيجابية كثيرة وقد ذَكر النّص بعضًا منها.	21
المهاجر إلى المجد ص:157	يَعكِسُ النّصُّ قِيمَةً تربوية تَتَمَثّل فِي أنَّ الإرادة القويّة تجعل الإنسان يتحدّى المصاعبَ، ومن هاجَر في سبيل تحقيق شيء سَيَنالُه.	22

نور الهجرة ص:162	يَعكِسُ النّصُّ قِيمَةً تاريخيةً تتمثّل في التّذكير بخير هجرةٍ، وهي هجرةُ الحبيب المصطفى صلى الله عليه وسلم في سبيل نُصرة دين الحقّ.	23
22 نصا		23 قيمة

ومما سبق استخلصت الباحثة النتيجة التالية:

القيمة	تكرارها	نسبتها
الوطنيّة	0	%0
الاجتماعيّة	0	%0
التاريخيّة	4	%16
التربويّة	10	%40
العلميّة	5	%20
الإنسانيّة	2	%8
الجماليّة	4	%16
المجموع	25	%100

اتّضح من خلال الجدولين أنّ نصوص القراءة المشروحة في كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط تعبّر عن قيم متنوعةً (علمية، جمالية، إنسانية، تربوية، تاريخية) إلاّ القيم الوطنية، والاجتماعية. ما يعني تحقّق المعيار بنسبة 100%.

11/ الأمثلة مُستخرجَة من النّصوص:

في كتاب السّنة الأولى والثّانية والثّالثة من التّعليم المتوسّط:

بعد تحليل[1] الباحثة توصّلت إلى النّتيجة التّالية:

السّنوات	عدد الأمثلة المستخرّجة من النّصوص	نسبتها	عدد الأمثلة **غير المستخرَجة** من النّصوص	نسبتها	العدد الإجمالي للأمثلة	نسبتها
السنة 1	30	%88.23	4	%11.46	34	%100
السنة 2	31	%67.39	15	%32.60	46	%100
السنة 3	20	%21.50	73	%78.49	93	%100

اتّضح من خلال الجدول أنّ أربعة أمثلة فقط من الأمثلة المخصّصة لاستنتاج القواعد النّحوية والصّرفية في كتاب السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط غير مستخرجة من النّصوص ونسبتها 11.46% وهي نسبة معقولة؛ إذ يصْعُب إيجاد نصوص متكاملة تحوي كلّ الظواهر النّحوية والصّرفية المُستهدَف تدريسها للمتعلّمين.

أمّا الأمثلة المستخرجة من النصوص فقد بلغت ثلاثون مثالا بنسبة 88.23%، وهي نسبة كبيرة تُثْبِت اهتمام مُعِدّي كتاب اللّغة العربيّة بتوظيف الأمثلة المرتبطة بسياقاتها الاستعمالية، وهذا ما يرسّخ التراكيب والقوالب اللّغوية لدى المتعلّمين بِيُسر.

أمّا ما يُعاب فهو كَثْرَة الأمثلة غير المستخرَجة من النّصوص في كتاب السنة الثانية، إذ بلغت خمسة عشر مثالاً من أصل ستة وأربعين، وغَلَبَتُها في كتاب السنة الثالثة مقارنة بالمستخرجة حيث بلغت ثلاثة وسبعين مثالاً من أصل ثلاثة وتسعين، وفَصْلُ

[1] ينظر جدول يوضّح الأمثلة غير المستخرَجة من النصوص، في الملحق رقم(10)، ص:396.

الأمثلة عن النصوص المخصّصة لاستنتاج القواعد النّحوية والصّرفية يُشْعر المتعلّمين بالملل، ويُتعِبُ المعلّم، ويضيّع الوقت في الشّرح والتّوضيح.

انطلاقا ممّا سبق يمكن القول أنّ المعيار قد تحقّق بالنّسب التّالية:

السنوات	نسبة تحقق المعيار
السنة:1	%88.23
السنة:2	%67.39
السنة:3	%21.50

12/ تُبْرِز الأمثلة اللغوية الظّاهرة النّحوية أو الصّرفية المقصودة بعلامات معَيّنة[1]:

أ/ في كتاب السّنة الأولى :

توصّلت الباحثة بعد تتبّعها للأمثلة اللّغوية المُنْطَلَق منها لاستنتاج القاعدة النّحوية أو الصّرفية إلى أنّ جلّها لم تُبْرِزْ الظّاهرة اللّغويّة المستهدَف تدريسها بأيّ أداةٍ من أدوات التّعيين التي تُلْفِت انتباهَ المتعلمين كالكتابة البارزة، والكتابة الملوّنة، والتّأطير والتّسطير الذي يساعد على توضيح المفاهيم وتبسيطها في الأذهان، ما يعني عدم تحقّق المعيار.

ب/ في كتاب السّنة الثّانية :

وتوصّلت في كتاب السنة الثّانية إلى أنّ كل الأمثلة تُبْرِزُ فيها الظّاهرة النّحوية والصّرفية بخطٍّ بارز، لونُه أحمر، إلاّ **درسين** لم تُبْرَز فيهما الظّواهر اللغوية المستهدَفة؛ وهما درس الجامد والمشتقّ، ودرس إسناد الفعل الأجوف إلى الضّمائر.

[1] المقصود من هذا المؤشر: أن يُوضَّح موضوع الظاهرة النحوية مثل المفعول به أو الفاعل أو غيره بعلامة معينة تبرزه في السياق اللغوي الذي ورد فيه.

ج/ في كتاب السّنة الثّالثة:

أمّا في كتاب السّنة الثالثة فتوصّلت إلى أنّ كلّ الأمثلة تُبْرِزُ الظاهرة النّحوية والصّرفية بخطّ بارز، لونه أحمر، إلاّ درس واحد لم تُبْرَز فيه الظواهر اللّغوية المستهدفة؛ وهو درس صيغ المبالغة وعملها .

يتّضحُ ممّا سَبَق أنّ المعيارَ محقّقٌ في السّنوات بِالنّسَبِ التّاليَة:

السنوات	العدد الإجمالي للأمثلة	الأمثلة التي تُبْرِزْ	الأمثلة التي لا تُبْرِزْ	نسبة تحقق المعيار
السنة:1	34	0	34	%0
السنة:2	46	40	6	%86.95
السنة:3	93	89		%95.69

13/ تراعي الأمثلة التّوازن بين الشّمول والعُمق:

مؤشّريه: _ تغطّي كلّ القواعد العامة

_ تغطّي كلّ القواعد الجزئية

بعد تحليل الأمثلة اللّغويّة والقواعد في كتب اللّغة العربيّة للسّنوات الثّلاث[1] من التّعليم المتوسّط توصّلت الباحثة إلى النّتائج الّتي توضّحها الجداول التّالية:

أ/ في كتاب السّنة الأولى :

عدد الأمثلة اللغوية	عدد القواعد العامة	نسبة تغطية الأمثلة لها	عدد القواعد الجزئية	نسبة تغطية الأمثلة لها

[1] ينظر: جدول يوضح تغطية الأمثلة اللغوية للقواعد في الملحق رقم(11)، ص:397

34	22	%100	6	%50

بيّن الجدول أنّ الأمثلة اللغوية البالغة أربعة وثلاثين مثالا كانت كافية، وشاملة؛ إذْ غطّت كلّ القواعد العامّة البالغة اثنتين وعشرين قاعدة بنسبة 100% في كلّ الدّروس؛ أمّا القواعد الجزئية لبالغة ست قواعد فلم تغطها كلِّها، وإنّما غطّت نصفها، أي ثلاث قواعد بنسبة50%، وهذا يُعدّ قصورا في محتوى النّحو والصّرف؛ لأنّ القاعدة تحتاج أمثلة ينطلق منها المتعلّم لاستنتاج أحكامها، وتُمثّلُ الباحثة للقواعد الجزئية الّتي لم تغطّها الأمثلة بمايلي:

_القاعدة الجزئيّة في درس نائب الفاعل: تبيّن القاعدة الجزئية في هذا الدّرس أنّ "نائب الفاعل يكون اسما ظاهرا، أو ضميرا متّصلا، أو ضميرا مستترا"[1]، والمثال الوحيد الّذي وَرَدَ في الدّرس هو: أطلقت الشّرطة الفرنسيّة الرّصاص على المتظاهرين، فجُرِحَ بعضُهم، واستُشهِدَ واحدٌ من الشّباب المتحمّسين.

فهذا المثال عَكَسَ حالة واحدة من الحالات الّتي يأتي عليها نائبُ الفاعل؛ وهي:اسم ظاهر(بعضهم، واحد) ولم يعكس باقي الحالات(ضميرا متصلا، ضميرا مستترا).

ب/ في كتاب السّنة الثّانية :

عدد الأمثلة اللغوية	عدد القواعد العامة	نسبة تغطية الأمثلة لها	عدد القواعد الجزئية	نسبة تغطية الأمثلة لها
46	20	%100	5	%40

[1]وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط ص: 97

بيّن الجدول أنّ الأمثلة اللّغوية البالغة ستة وأربعين مثالاً، كانت كافيةً وشاملة؛ إذ غطّت القواعد العامّة البالغة عشرين قاعدة بنسبة 100%في كلّ الدروس، أمّا القواعد الجزئيّة البالغة خمس قواعد فلمْ تغطّها الأمثلة كلِّها، وإنّما غطّت منها قاعدتين فقط بنسبة 40 %، وتمثّل الباحثة للقواعد الجزئية الّتي لم تغطّها الأمثلة اللّغوية بالقاعدة الجزئيّة _"أنواع الفعل المزيد"_التّالية[1]:"**مزيد الثّلاثيّ**:الفعل المجردّ الثّلاثيُّ يقَبل أنْ يزُاد عليه حرفٌ واحد، أو حرفان، أو ثلاثةٌ؛ لأنّ الحدَّ الأقصى في عدد أحرف الفعل ستةُ أحرفٍ لا يتعدَّاها.

-للمزيد بحرف واحد ثلاثة أوزان :**أَفعل – فعّل – فاعَلَ**.
-للمزيد بحرفين خمسة أوزان :**انفعل – افتعل – افعلّ – تفاعل – تفعّل**.
-للمزيد بثلاثة أحرف أربعة أوزان :**استفعل – افْعوْعل – افْعَوَّل – افعالَّ**.
مزيد الرّباعيّ :الفعل المجردّ الربّاعيّ يقبل أن يزاد عليه حرف أو حرفان.
-المزيد بحرف واحد له وزن واحد :**تَفَعْلَلَ**.
-للمزيد بحرفين وزنان :**افْعَنْلَلَ – افْعَلَلَّ**".

والأمثلة التي وردت لاستنتاج القواعد وُضِّحتْ في الفقرة الأتية[2]:

علَى كتِفِ هذَا الوَادي الذي **ردّدَ** صُراخِي وغِنائِي صغيرًا في هذهِ الأرض التي هَجَرتُها، غرسْتُ غُصْنَ ورد، وكمْ مرّةٍ زرُته وهزَزْتهُ فلمْ تبدُ عليْه لا إشارةُ الموتِ ولا علامةُ الحياةِ ! كمْ مرّةً **افتقدتُه** و**قلّبتُ** فيه الطّرفَ **مسْتقصِيًا** أخبارَه !كم مرّة وقفتُ أمامَهُ والفؤادُ **يتَموَّجُ** بينَ اليَأسِ والرّجَاءِ.
تبَارَكَتْ أرْضُ أَجْدَادِي، فقدْ حَسُن في عيْنِها اجتهَادِي، تباركَتْ أرضُ أَميّ، فسَترُينِي الوَرْدَ علىَ غُصْنِ تعَبَي وهمّي ! نَعَمْ، الأرضُ **كلمَّتْني**، أجابتَ الأرضُ سُؤْلي؛ **ردّدَتِ** الأَرْضُ صَدَى حُبيّ.

[1] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص:138.
[2] المصدر نفسه، ص: 138.

فهذا المثال عكس نوعا واحدا من نَوْعي الفعل المزيد المذكورين في القاعدة، وهومزيد الثّلاثي؛ إذ جاءت كل الأفعال المسطّرة في الفقرة ثلاثية مزيدة ولا فعل رباعي فيها، فالمثال عرض بعض أوزان مزيد الثّلاثي، ولم يعرض أوزان مزيد الرّباعي الثّلاثة: **تفعلَلَ_ افْعَنْلَلَ – افْعَلَلَّ.**

ج/في كتاب السّنة الثّالثة:

عدد الأمثلة اللغوية	عدد القواعد العامة	نسبة تغطية الأمثلة لها	عدد القواعد الجزئية	نسبة تغطية الأمثلة لها
93	22	100%	2	%50

بيّن الجدول أنّ الأمثلة البالغة ثلاثة وتسعين مثالاً، كانت كافية وشاملة؛ إذ غطّت كلّ القواعد العامّة البالغة اثنتين وعشرين قاعدة بنسبة 100% في كلّ الدّروس، أمّا القواعد الجزئية البالغة قاعدتين فلم تغطّها الأمثلة كلّها، وإنّما غطّت قاعدة واحدة بنسبة50%، وتمثّل الباحثة للقواعد الجزئية الّتي لم تُغطّها الأمثلة اللغوية بالقاعدة الجزئيّة الواردة في درس اسم فعل الأمر، والمتعلّقة بقسمي اسم فعل الأمر وهي[1]:

"اسم فعل الأمر هو اسم مبني...وهو قِسمانِ:

.1**سَماعِيٌّ** :مثل صَهْ بمعنى :اُصْمُتْ، حَيَّ بمعنى :أقْبِلْ، ومثل إليكَ بمعنى: اِبتَعِدْ،و رُوَيْدَكَ بمعنى :تَمَهَّلْ.

.2**قياسيٌّ** :يجيءُ على وزن(**فَعَالِ**)مثل حَذارِ بمعنى :احِذَرْ".

والأمثلة التي وردت في الدّرس لاستنتاج القاعدتين العامة والجزئية هي:[2]

[1] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص:79.

[2] المصدر نفسه، ص: نفسها.

1.إذا استمعت إلى موسيقى التّوارق، **عليك** أنْ تدركَ أنّ فنّهم ضاربٌ في أعماق التّاريخ.

2.قرأ على مسامعنا الأستاذ نصّ «**التّوارق**» فقال لي زميلي :**صَهْ** عن الكلام و**مَهْ** عن الحركة.

3.**دونك** الاجتهاد يابني.

4.**هاك** كتاب ابن بطّوطة« **تحفة النُّظّار في عجائب الأمصار وغرائب الأسفار**» ، اقرأه لتستفيد منه.

5.حين ينهي الإمام قراءة الفاتحة في الصّلوات الجهرية يقول المصلّون :**آمين**.

و الملاحَظ من خلال هذه الأمثلة أنّها متعلّقة كلّها بالقسم الأوّل فقط من أقسام اسم فعل الأمر وهو السّماعي، أمّا القياسي فلم يرِد مثالٌ يمثّله.

وبجَمْعِ القواعد العامّة والجزئيّة الّتي تغطّيها الأمثلة في السّنوات الثّلاث تتّضح نسبة تحقّق المعيار_"تراعي الأمثلة التوازن بين الشمول والعمق"_ وهي كما يلي:

السنوات	العدد الإجمالي للقواعد العامة والجزئية	القواعد التي تغطيها الأمثلة	القواعد التي لا تغطيها الأمثلة	نسبة تحقق المعيار
السنة:1	28	25	3	%89.28
السنة:2	25	22	3	%88
السنة:3	24	23	1	%95.83

خلاصة:

خلصت الباحثة في هذا الفصل إلى أن أغلب معايير محتوى النحو والصرف المتعلقة بمجالي "الموضوعات"، و"النصوص والأمثلة" محققة بنسب مرتفعة في السنوات

الثلاث، وهو ما يعكس جودة هذه المحتويات. غير أنّ هناك بعض النقائص المسجلة، التي تحتاج إلى إعادة نظر.

الفصل الثّاني:

دراسة تقويمية لمحتوى النّحو والصّرف
في مقرّرات اللّغة العربيّة
الطور الأول والثاني من التعليم المتوسط
في ضوء معايير الاختيار
مجالي: "المناقشة والقاعدة"
و "التمارين اللغوية

الفصل الثاني: دراسة تقويمية لمحتوى النحو والصرف في كتب اللغة العربية في ضوء معايير الاختيار مجالي: "المنـــــاقشة والقــاعدة" و" التمـــــارين اللغويـــة"

ستعرض الباحثة في هذا الفصل النتائج المتعلّقة بمجالي: "المناقشة والقاعدة"، و"التّمارين اللغوية" مع مناقشة هذه النتائج، كما ستقارن بين محتويات النّحو والصّرف في كتب اللغة العربية الثلاثة من حيث مدى مراعاتها لمعايير الاختيار الجيد.

المبحث الأوّل: عرض ومناقشتها النتائج المتعلّقة بمجال المناقشة والقاعدة:

سيتمّ في هذا المبحث الكشف عن مدى تحقّق المعايير المتعلّقة بالمجال الثالث من مجالات محتوى النحو والصّرف، وهو: مجال المناقشة والقاعدة.

معــايير مجال المنــاقشة والقــاعدة:

القواعد النّحوية أو الصّرفية: هي عبارات وصفيّة تحدّد معايير الأداء الصّحيح للّغة العربيّة من خلال توضيح العلاقات بين مفاهيم مختلفة، وما يترتّب عليها من أحكام[1]

***معايير القاعدة وأسئلة المناقشة:**

1_ تسبق القاعدة أسئلة تشرك المتعلّم في المناقشة لِإستنتاج هذه القاعدة

مؤشراته: – تَسْبِق الـقاعدة أسئلة للمناقشة .

– تُشْرك أسئلة المناقشة المتعلمَ في اِستنتاج القاعدة .

*** في كتاب السّنة الأولى والثّانية والثّالثة :**

[1] ينظر: محمد الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة الأردن، ط3 2011 ص:217 .

جاء في كرّاس الشّروط البيداغوجي الذي ضَمّنتْه وزارة التربية الوطنيّة شروط إعداد الوسيلة التّعليميّة(الكتاب المدرسي) أنّ التّعلّمات يجب أنْ[1]:

_تُشِركَ المتعلّم بطريقة فعّالة في اكتساب المعارف المتنوعة (المعرفة، المعرفة الفعليّة، التّصرّف)

_تشجّعَ المتعلّم على طَرْح التّساؤلات وعلى التقييم الذاتي .

_تُيسّرَ التّفاعل بين المتعلّم والمعلم وبين المتعلّمين وأقرانهم في تنفيذ المشاريع، وحلّ الوضعيات المشكلة.

_تشجّع المتعلّمين على تجنيد مواردَ متنوّعة ومناسبة.

وما سبق يَعْكِس مدى الاهتمام بالمتعلّم فهو محور العمليّة التّعليميّة التعلّميّة. كما يعكس مدى التّركيز على تفاعله مع المعرفة، وهذا ما وَجَدَتْه الباحثة مجسّدًا في أسئلة المناقشة التي تسبق القواعد النّحوية والصّرفية في كتب اللّغة العربيّة للسّنوات الثّلاث؛ إذْ توصّلت

إلى أنّ جُلّها مسبوق بأسئلة تمهيدية تُوصِل المتعلّم إلى اِستنتاج القاعدة التمسهدَفة، ومن أمثلتها :[2]

_عُدْ إلى النّص السابق "الوطني" ولاحظ الجمل الآتية: -تتفاوتُ مستويات الأمم .

-عندما يَرى عَلَمَ وطنه .

-تُعَبّر عن أسمى العواطف .

لقد عرفْتَ فيما مضى أنّ الفعل يدلّ على حدثٍ في زمنٍ معينٍ .

-فمن قام بالأفعال (تتفاوت_يرى_تعبَّر)؟

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، كراس الشروط البيداغوجي العام، نوفمبر 2016م، ص:18.

[2] وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص45.

-كيف تسمي هذا الذي يقوم بالفعل ؟

-مــاذا تستنتج؟

المُلاحَظ أنّ هذه الأسئلة تُوصِلُ المتعلّم إلى استنتاج القاعدة التّالية :الفاعل هو مادّل على الّذي يقوم بالفعل أو يتّصف به وحكمه الإعرابي الرّفع"[1] . يستنتجها المتعلّم تدريجيا من خلال الأوامر التي تجسّدها الأفعال: عُد إلى النص، لاحِظ.

والأسئلة :من قام بالأفعال...؟ كيف تسمي...؟ ماذا تستنتج...؟

[1] وزارة التربية الوطنية ، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط ص:45.

الملاحظ كذلك أنّ صياغة العناوين في محتوى السّنة الأولى تُشْرِك المتعلّم في التّعلّم؛ فهي توظّف ضّمير المتكلّم "أنـــا" العائد على المتعلّم، ومنها مثلا العناوين التالية :"أتعلّم قواعد لغتي"، أوظّف تعلّماتي، أنْجِزُ تماريني في البيت.

أمّا في كتابي السّنة الثّانية والثّالثة فمنها:أستَثْمِر، أُلاحِظ، أنَاقِش، أستَنْتِج، أُوظِّف تعلّماتي....

وعليه يمكن القول أنّ المؤشرين محقّقان بنسبة100% لكلّ واحد منهما في الكتب الثّلاث، ما يعني تحقّق المعيار"_ تسبق القاعدة أسئلة تُشركُ المتعلّم في المناقشة لِاستنتاج هذه القاعدة _" بنسبة 100%.

2/ تراعي أسئلة المناقشة والقاعدة الصّحة اللّغوية :

مؤشراته: –تخلو من الأخطاء الاملائيّة

_ تخلو من الأخطاء الصرفيّة

_ تخلو من الأخطاء النحويّة

_ تخلو من الأخطاء الدلاليّة

_ تخلو من الأخطاء المطبعيّة

في كتاب السّنة الأولى والثّانية والثّالثة من التّعليم المتوسّط:

توصّلت الباحثة من خلال تحليلها لأسئلة المناقشة والقاعدة في دروس النّحو والصّرف للسّنوات الثّلاث والذي تبيّنه الجداول(2 و5و 9)[1] إلى النّتائج التّالية:

السنوات	العدد الكلّي لأسئلة المناقشة+القواعد(العامة والجزئية)	صفحات أسئلة المناقشة والقواعد التي خلت من الأخطاء	عدد أسئلة المناقشة والقواعد التي خلت من الأخطاء	نسبتها

[1] ينظر: جداول توضّح الأخطاء اللغوية الوارد في "أسئلة المناقشة والقاعدة" وتصويبها في كتب اللغة العربية للسنوات الثلاث من التعليم المتوسط، في الملحق رقم (5)، ص:355.

السنة:1	47=28+19	.97.101.77.57 .53.45.37	18	%38.29
السنة:2	41=25+16	13.53.78.93.10 .133 .3	14	%34.14
السنة:3	46=24+22	.19.54.58.64.94 134.154.159.16 .4	18	%39.13

والجدول التّالي يوضّح أنواع الأخطاء اللّغوية المتوصّل إليها :

الأخطاء اللّغوية في السّنوات	السّنة الأولى		السّنة الثانية		السّنة الثالثة	
	تكرارها	نسبتها	تكرارها	نسبتها	تكرارها	نسبتها
الأخطاءالإملائيّة	3	%13.04	0	0%	2	9.52%
الأخطاء الصرفيّة	1	%4.34	11	%30.55	1	%4.76
الأخطاء النحويّة	19	%82.60	7	19.44%	8	38.09%
الأخطاء الدلاليّة	0	%0	5	%13.88	4	%19.04
الأخطاءالمطبعيّة	0	%0	3	8.33%	6	28.57%
المجموع	23	%100	36	%100	21	%100

وضّح الجدولان أنّ الأخطاء في السّنة الأولى قد انحصرت في الأخطاء النّحوية، والإملائيّة، والصرفيّة، أمّا الأخطاء الدلاليّة، والمطبعيّة فقد سَلِمَتْ كلّ الأسئلة، وكلّ القواعد منها، غير أنَّ ما يُعابُ هو كثرة الأخطاء النحويّة التي بَلَغَتْ أعْلَى النِّسَبْ أي: 82.60%.

ومن أمثلة الأخطاء مايلي:

– جاء في الصفحة 93 : " كأنّ: حَرفَ تشبيه ونصب، لكنّ: حرفَ استدراك ونصب ، ليت : حرفَ تمنّ ونصب ": وفي ذلك خطأ نحوي يتمثل في نصب كلمة" حرفَ" ، التي جاءت مبتدأ، والأصل في المبتدأ الرّفع. والصواب: كأنّ: حَرفُ تشبيه ونصب، لكنّ: حرفُ استدراك ونصب ، ليت : حرفُ تمنّ ونصب.

– وجاء في الصفحة141: " أنظر الآن إلى الجملتين ما الذي يدل على الحال فيها؟" :

وهنا خطأ صرفي في كلمة "فيها" لأنها تعود على الجملتين، وقد جاءت بصيغة المفرد وليس المثنّى. والصواب هو : أنظر الآن إلى الجملتين ما الذي يدل على الحال فيهما؟

أمّا في كتاب السّنة الثّانية فلم تَسْلَمْ أسئلة المناقشة والقاعدة إلّا من الأخطاء الإملائيّة؛ إذْ بَلَغَتْ الأخطاء الصّرفية أعلى النّسب أي30.55%، ثمّ تلتها الأخطاء النّحوية إذْ بَلَغَتْ19.44%، ثم الدّلالية بنسبة13.88%، ثم المطبعية بنسبة8.33%.

ومن الأخطاء:

–جاء في الصفحة 73 :"...هل كلمة "أب" تدل على ذات أم معنى؟ : خطأ أسلوبي؛ لأنّ"أم" تستخدم في الاستفهام بالهمزة وليس ب"هل". والصواب : أ تدلّ كلمة "أب" على ذات أم معنى؟

– وجاء في الصفحة 118:".. بعد حذف تاء التأنيث؟ ماذا يبقى؟" : هنا خطأ مطبعي يتمثل في وضع علامة الاستفهام في غير موضعها الصحيح.

رغم أنّ كتاب السّنة الثّالثة هو الأقلّ أخطاءً من مقارنة بالكتابين السّابقين إلاّ أنّ الأخطاء فيه حاضرة بكلِّ أنواعها فقد احتلت الأخطاء النّحوية أعْلَى المراتب بنسبة38.09%، ثمّ المطبعيّة بنسبة 28.57%، ثمّ الدّلالية بنسبة 19.04%، ثمّ الإملائية بنسبة9.52%، ثمّ الصّرفية بنسبة4.76%، وقد قامت الباحثة بتصويب الأخطاء التي تتضمّنها أسئلة المناقشات والقواعد في الكتب الثلاثة، والملحق رقم(5) يوضّح ذلك.

ومن أمثلة الأخطاء: –جاء في الصفحة 114" .. أعرب هذين الفعلين؟"

وهنا خطأ مطبعي يتمثل في وضع علامة الاستفهام في غير موضعها.

- وجاء في الصفحة 104"....اعتزازا وسؤدَدَا" : وهنا خطأ إملائي؛ فالكلمة تكتب بضمّ الدال الأولى.
- وجاء في الصفحة 124 : " النّداء هو ...باستعمال حرف من حروف النّداء". وهنا خطأ صرفي، سَبَقَ تعليله. والصواب: النّداء هو ...باستعمال حرف من أحرف النّداء

ممّا سبق يمكن القول أنّ المعيار"_ تراعي أسئلة المناقشة والقاعدة الصّحة اللغوية_" محقّق في السّنوات الثّلاث بالنّسب التّالية:

السنوات	نسبة تحقق المعيار
السنة:1	%38.29
السنة:2	%34.14
السنة:3	%39.13

3/تراعي القاعدة الصّحة والدّقة العلميّة:

مؤشراة :_ القاعدة تخلو من الأخطاء العلميّة.

_ مضمون القاعدة دقيق ومحدّد .

*** المؤشّر1: القاعدة تخلو من الأخطاء العلميّة :**

أ/ في كتاب السّنة الأولى:

هذا المؤشّر من أهمّ المؤشّرات المتعلّقة بمعايير القاعدة، فوُجودُ الأخطاء في القاعدة النّحوية أو الصّرفية يُعدّ خللاً يجب تداركه قبل انتشاره بين النّاشئة، ومن خلال هذا المؤشّر تَسْعى

الباحثة للإجابة عن السّؤال : هل قواعد النّحو والصّرف المُتَضمَّنة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط تخلو من الأخطاء العلميّة؟

لم تسجّل الباحثة بعد تتبّعها للقواعد والبالغ عددها ثمان وعشرين قاعدة إلّا خطأين، واحد في قاعدة درس النّعت، وواحد في درس المفعول به .

أمّـا الخطأ الأوّل فيتمثّل في الخَلْط بين المنعوت والاسم المتعلِّق بالمنعوت، جاء في القاعدة :"النّعت السّببي هو ما دلّ على صفة من الصّفات تتعلّق بمنعوته"[1]

والمثال الموظّف في اِستنتاج القاعدة هو" حُبّ الوطن من الإيمان كلمةٌ تجري على ألسنة المسلمين صحيح ثابت معناها" .

اسْتُخْرِج النّعت و هو"صحيح ثابت"

واسْتُخْرِج المنعوت و هو " معناها"

وهذا نعت حقيقي وليس سببيّ؛ لأنّ النّعت " صحيح" يوضّح منعوته وهو "المعنى"، وكذلك "ثابت" يوضح المعنى. بينما النّعت السّببي لا يدلّ على صفةٍ من الصّفات المتعلّقة بالمنعوت مباشرة؛ بل يدلّ على صفةٍ من صفاتِ مـَا يتعلّق بالمنعوت؛ فثابتٌ صفة **للمعنى** المتعلّق بالمنعوت وهو "الكلمة" التي يدلّ عليها الضّمير "ها" في "معناها" ، فالنّعت السّببي هو "تابعٌ يُذكر لبيان صفةٍ في شيءٍ يُذكر بعده مرتبط بالمنعوت "[2]، أو هو :" تابع يدلّ على صفة في اسم له ارتباط بالمتبوع"[3]

[1] وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص33.

[2] عزام الشجراوي النحو التطبيقي، دار المأمون، عمان، الأردن، ط1، 2012م، ص: 363.

[3] محمود السيد، أساسيات القواعد النحوية مصطلحا وتطبيقا، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2011م، ص324.

أو هو:"الذي يأتي وصفا وبيانا لبعض أحوال ما يرتبط بمنعوته"[1]. وعليه فالنّعت السّببي يتعلّق بشيء متعلّق بالمنعوت.

_ أمّا الخطأ الثاني فهو ما جاء في قاعدة درس المفعول معه التي تَنُصّ على :" المفعول معه اِسم منصوب يأتي بعد واو بمعنى (مع) تسمّى واو المعِيّة، ليدلّ على ما حصل للفعل بمصاحبته، يُشترط في المفعول معه أنْ لا يكون مشاركًا ما قبله في الفعل . "[2]

والخَلَل في العبارة "يدلّ على ماحصل لِلفعل بمصاحبته"؛ فالمفعول معه لا يدلّ على ماحصل للفعل، وإنّما يدلّ على ما فُعِلَ الفعل بمصاحبته، وهو ذلك الاسم الذي يحمل معنى المصاحبة في تركيب الجملة. يعرّفه عزام الشجراوي في كتابه النّحو التطبيقي بقوله:" المفعول معه اِسم منصوب يذكر بعد واو بمعنى مع للدّلالة على ما فُعِلَ الفعل بمصاحبته"[3]

وعليه يمكن القول أنّ مؤشر "القاعدة تخلو من الأخطاء العلميّة" متوفر في ست وعشرين قاعدة بنسبة 92.85 %، فما جاء في هذه القواعد من مفاهيم وتعميمات وأحكام يتوافق مع ما جاء في كتب النّحو، إلّا أنّ ما يُميّزها هو التّبسيط، من ذلك مثلا قاعدة الحال التي تنصّ على أنّ "الحال اِسم نكرة تبين هيئة صاحبها عند وقوع الفعل، ويصح وقوعها جوابا لـ(كيف)"[4]

فإذا قُورِنَ هذا التّعريف بما جاء في كتاب جامع الدّروس العربيّة لمصطفى الغلاييني وهو أنّ" الحال وصفٌ فضلة يُذكَر لبيان هيئة الاِسم الذي يكون الوصف له" [5]، وما جاء في كتاب أساسيات القواعد النّحوية لمحمود أحمد السّيد وهو أنّ "الحال اِسم منصوب يبيّن هيئة صاحبه فاعلا كان، أو مفعولًا، أو أي اِسم آخر يكون الحال وصفًا له حين وقوع الفعل"[6]. لُوحِظَ أنّ

---

[1] مصطفى محمود الأزهري، تيسير قواعد النحو للمبتدئين، دار العلوم والحكم، مصر، ط3، 2011م ص:300.

[2] وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 133.

[3] عزام الشجراوي، النحو التطبيقي، ص:232.

[4] وزارة التربية الوطنية كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 137.

[5] مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ضبط واخراج آياته وشواهده الشعرية محمد بن علي جيلاني، المكتبة التوقيفية، مصر ط3، 2013م ، ج3، ص:430 .

[6] محمود أحمد السيد، أساسيات القواعد النحوية مصطلحا وتطبيقا، ص:228.

المعرفة نفسُها، وإنّما أُضيفت العبارة "ويصحّ وقوعها جوابًا لـ(كان) "تبسيطًا "للمتعلم إذ يستعمل "كيف" لتحديد الحال وتمييزه في الجملة .

وممّا استعانتْ به الباحثة في تبيين صحّة القواعد أهمّ الكتب النّحوية التّعليميّة[1] القديمة منها والحديثة.

كما استعانتْ بقرارات مجمع اللّغة العربيّة في القاهرة في دورته الخامسة والأربعين، وحتّى تكون الأمورُ واضحةً تقترح الباحثة في هذا السّياق المتعلّق بصحّة القواعد أنْ تُوثَّقَ مصادر القواعد في الكتاب المدرسي ويكون التّوثيقُ في آخر الكتاب .

ب/ في كتاب السنة الثانية:

أمّا في السّنة الثّانية فلم تسجّل الباحثة بعد تتبّعها للقواعد والبالغ عددها خمس وعشرين قاعدة (جزئية وعامة) إلا خطأً واحدا في قاعدة درس المزيد و أوزانه؛ وهو في أحد أوزان الفعل الثلاثي المزيد بثلاثة أحرف والوزن الخاطئ هو: "افْعَوَلَّ"، والصّواب هو" افْعَوَّلَ"، بتضعيف الواو

ما يعني تحقّق المؤشّر بنسبة 96%.

ج/ في كتاب السّنة الثّالثة:

وأمّا في السّنة الثّالثة فوجدت الباحثة أنّ كلّ القواعد صحيحة علميّاً، ولا أثر لأيّ خطأ . ما يعني تحقّق المؤشّر بنسبة 100%.

المؤشّر2: مضمون القاعدة دقيق ومحدّد

[1] الكتب التعليمية: اعتمدت الباحثة أشهرها في تيسير النّحو وهي : كتاب اللمع في العربية لابن جني/ الجمل في النحو للزجّاجي/ المفصّل للزمخشري/ الرّد على النّحاة لابن مضاء القرطبي / النحو الواضح لعلي الجارم ومصطفى أمين /التطبيق النحوي والتطبيق الصرفي لعبده الراجحي /جامع الدروس العربية للمصطفى الغلاييني /النحو الوافي لعباس حسن/النحو التطبيقي لعزام الشجراوي / تيسير قواعد النحو للمبتدئين لمصطفى الأزهري/ قصة الإعراب لإبراهيم قلاتي./ أساسيات القواعد النحوية مصطلحا وتطبيقا لمحمود السيد.

أ/ في كتاب السّنة الأولى:

بعد تتبّع الباحثة لمضامين القواعد النّحويّة والصّرفيّة وجدت أربع قواعد لا يتوفّر فيها مؤشّر الدّقة والتّحديد، وهذه القواعد هي :

*** قاعدة درس الضّمير :**

_نصّت قاعدة الضّمير على: "الضّمير هو ما دلّ على متكلم أو مخاطَب أو غائب"[1]

فهذه القاعدة لم تُحدّد طبيعة الضّمير، أهُوَ اسم أم فعلٌ أم حرفٌ؟ واكْتفت بعبارة "ما دلّ"، وعَدَمُ التّحْديد هذا يشوّش معارف المتعلّم؛ فهو سيَعتقد أنّ الضّمير قسمٌ آخر غير أقسام الكلمة المعروفة (اِسم_فعل_حرف)، أو سيعتقد أنّ الضّمير حرفٌ من الحروف لشبهِهِ بها، أو غير ذلك.

والضّمير ليس حرفًا، بل هو اِسم. يقول عبده الرّاجحي في ذلك : "الضّمائر في النّحو العربيّ أسماء وهي مبنيّة "[2]

وعليه فالأدقُّ أنْ يُعرَّف الضّمير على النّحو التّالي : "الضّمير هو اِسم يدلّ على متكلّمٍ مثل: أنا نحن، أو غائبٍ مثل :هو، هي، هم، هما، هن، أو مخاطَب مثل: أنت ،أنتِ، أنتما، أنتم، أنتن"[3].

والملاحظة نفسها وجدتها الباحثة في درس الفاعل؛ حيث عُرِّفَ الفاعل بأنّه : "ما دلّ على الذي يقوم بالفعل أو يتّصف به، وحكمه الإعرابيّ الرّفع"[4]. والأدقّ من ذلك أنْ يُحدَّد بأنه "اِســـم".

---

[1] وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 21.

[2] عبده الراجحي، التطبيق النحوي، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية، ط 2 ، 1420 هـ / 2000 م، ص:42.

[3] ينـظر: عزام الشجراوي، النحو التطبيقي، ص:81. ومحمود السيد، أساسيات القواعد النحوية مصطلحا وتطبيقا، ص:104.

[4] وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص:45.

- **قاعدة درس إنّ وأخواتــها:**

والتي تنصّ على : "إنّ وأنَّ: حرفا توكيد ونصب، كأنَّ: حرف تشبيه ونصب، لكنّ : حرف استدراك و نصب، ليتَ : حرف تمنّ ونصب، لعلَّ: حرف ترجّ ونصب "[1].

المُلَاحَظ في هذه القاعدة أنّ كلَّ الأحرف هي ناصبة؛ لأنّها نصبت المبتدأ المرفوع الذي دخلت عليه في الجملة الاسمية، لكن يُجانب الدّقة أنْ تُوصَفَ بأنّها أدوات نصب فقط .بينما هي أدوات رفع كذلك؛ إذ رَفعت خبر المبتدأ الذي أصبح خبرًا لها هي.

***قــاعدة درس نائب الفاعــل:**

التي تنصّ على :" نائب الفاعل اسم مرفوع يقع بعد الفعل المبني للمجهول، ينوب عن الفاعل ويكون اسماً ظاهراً أو ضميراً متصلاً أو ضميراً مستتراً "[2]

جاء في القاعدة المصطلح التّالي : "الفعل المبني للمجهول"

وهو يفيد الجهل بمن فعل الفِعل، لكن هل هذا المصطلح المُعَمّم دقيق ؟

لو تأمّلنا الآية الآتية لقُلْنا أنّه غير دقيق، قال تعالى: ﴿خُلِقَ الإنْسَانُ مِنْ عَجَلْ﴾[3]

فلِمَ نقولُ أنّ الفعل " خُلقَ" مبنيّ للمجهول بينما الخالق معلوم، وهو الله تعالى!

ولعل التّسمية الأنسب أو المصطلح الأنسب هو الذي نجده عند كِبار النّحاة كالمبرّد والفرّاء و ابن النحّاس وهو: " المبني لِمَ لمْ يُسمّ فاعله ".

[1] المصدر السابق، ص:93.

[2] المصدر السابق ص : 97.

[3] القرآن الــكريم، رواية حفص عن عاصم، سورة الأنبياء، آية: 37.

***قـــــاعدة درس الحال:**

ممّا التي تنصّ على: "الحال اسم نكرة تبين هيئة صاحبها عند وقوع الفعل، ويصحّ وقوعها جواباً لـ(كيف)"[1].

ما يُؤخذ على هذه القاعدة هو عدم ذِكْرها الحُكْم الإعرابي للحال، والمتمثّل في النّصب؛ فالحال هو اسم نكرة "منصوب" . والحكم الإعرابي هو أهمّ المسائل النّحوية، فلا يَصِحّ التّساهل فيه .

انطلاقا سبق يمكن القول أنّ مؤشر "مضمون القاعدة "دقيق ومحدّد " متوفّر في أربع وعشرين قاعدة من أصل ثمانية وعشرون، أي ما نسبته85.71 %.

ب/ في كتاب السّنة الثّانية:

أمّا في كتاب السّنة الثّانية فقد وجدت الباحثة قاعدتين لا يتوفر فيهما مؤشّر الدّقة والتّحديد، وهما:

***قاعدة درس الاسم المقصور** الّتي جاء فيها ما يلي:" 1.الاسم **المقصور** هو الاسم المعرَبُ الذي آخره أَلِفٌ لازِمةٌ .مثل :**الهُدَى** – **المُصطفَى**."[2]

وعدم الدّقة في هذه القاعدة يتجلّى في عدم توضيح صورة الألف اللّازمة الّتي تكون في آخر الاسم المقصور؛ أهي ألفٌ مدّ أم ألف مقصورة ؟

ولعلّ المراد من عدم التّوضيح هو التبسيط للمتعلم، فألف الإِسم المقصور قد تأتي بصورة المدّ مثل "عصا" وقد تأتي ألف مقصورة مثل "عيسى " لكن المتعلّم قد يتساءل عن سبب تسمية "الاسم المقصور" بهذا الاسم، لذلك ينبغي التُوَضّح في القاعدة بأنّه غالبا ما ينتهي بألف مقصورة.

[1] وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص: 137.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، ط2، 2017، ص:14.

***قاعدة درس الاسم الممدود** التي نصّت على:" الاسم الممدودُ هو الاسمُ المُعرَبُ الذّي آخِرهُ هُمزةٌ تلَي ألِفًا زائدة. مثل :**فِدَاء – وَفَاء – الشِّتاَء – بيضاء**[1]."

بينما الأدقّ من ذلك أن يُقَال: الاسم الممدودُ هو الاسمُ المُعرَبُ الذّي آخِرهُ هُمزةٌ تلَي ألِفاً ممدودةً زائده. وعليه فالمؤشّر محقق بنسبة 92%.

ج/ في كتاب السنة الثالثة:

أمّا في كتاب السّنة الثّالثة فقد وجدت الباحثة خمس قواعد لا يتوفّر فيها مؤشّر الدِّقة والتّحديد، وهي:

***قاعدة درس الاسم المقصور** الّتي جاء فيها ما يلي:" الاسم **المقصور**[2] هو الاسم المعرَبُ الذي آخره ألِفٌ لازِمةٌ .مثل :**الهُدَى – المُصطفَى**."[3]

وعدم الدّقة في هذه القاعدة يتجلّى في عدم توضيح صورة الألف الّلازمة الّتي تكون في آخر الاسم المقصور؛ أهي ألفٌ مثل رضا، دنيا... أم ياء مهملة مثل عيسى، موسى...أم الصورتين معا ؟

لذلك فالأدقّ هو تعريف مصطفى الغلاييني إذ يقول:"الاسم المقصور هو اسم مُعْرَبٌ، آخره ألفٌ ثابتة سواءٌ أكُتِبَتْ بصورة الألف كالعصا، أم بصورة الياء[من دون نقطتين] كموسى"[4]. وعليه فالمؤشّر محقق بنسبة 96%.

***قاعدة درس اسم الفاعل** التي جاء فيها:"اسم الفاعل **اسم** مشتقّ يدلّ على الحدث وصاحبه"[5] وصحيح أن اسم الفاعل هو"**اسم**"، لكن الأدقّ أن يقال: هو وصف؛ فاسم الفاعل يفهم منه

---

[1] المصدر السابق، ص: 54.

[2] سمّي الاسم المقصور " مقصورا لأنّه قُصِرَ عن الإعراب؛ أي مُنِع منه، كما تقول قَصَرْتُ فلانا عن حاجته، وقَصَرَ عن كذا وكذا" (الزّجّاجي، كتاب الخطّ، تح: غانم قدوري الحمد، دار عمان للنشر، ط2000م، ص:30.).

[3] وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، ط2، 2017، ص:14.

[4] مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج1، ص:70.

[5] وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، ط 2017، ص:39.

الوصف بسهولة مثل كاتب: وصف من الكتابة، عابر: وصف من العبور، مالك...أمّا الاسم فقد يدل على غير الوصف مثل: مريم، زينب...

***قاعدة درس أفعال الشروع** التي ورد فيها مايلي:"أفعال الشروع هي :بدأ، ابتدأ، شرع، طفِقَ، انبرى، أخذ، قام، جعل، أنشأ، هبَّ وأخواتها..."[1]

عدّت القاعدة "بدأ" و"ابتدأ" فعلين من أفعال الشروع، وهذا **تكرار**؛ لأن الفعل "ابتدأ" هو مزيد الفعل "بدأ" إذ زِيدَ حرفان(الألف، والتّاء) اللذان شكّلا وزن"افتعل" وهو وزن من أوزان الثلاثي المزيد بحرفين. وعليه فبدأ وابتدأ فعل واحد.

***قاعدة درس صيغ المبالغة وعملها** التي جاء فيها":...تعمل صيغ المبالغة عمل اسم الفاعل بشروطه"[2] هذا الكلام صحيح، لكن إذا كان المقصود بعبارة "بشروطه" ما جاء في قاعدة اسم الفاعل فهو غير دقيق؛ لأنّ الدّرس جاء فيه تعريف اسم الفاعل وكيفية صياغته، وعمله(أنّه يعمل عمل الفعل)، ولم تُذكر شروط هذا العمل، فأنّى للمتعلم أنْ يفهم أنّ شروط عمل صيغ المبالغة هي نفسها شروط عمل اسم الفاعل ولم تُذكر هذه الشروط؟!

***قاعدتا درس أدوات الشرط الجازمة(1)و(2):** اللّتان جاء فيهما: أدوات الشّرط هي: "(إن_ إذما)...من...ما...مهما...(متى_أيّان)...(أين_أنّى_حيثما)...كيفما...أيٌّ"[3]

والقاعدة غير دقيقة إذ لم تَذْكُرْ أدوات الشّرط الأخرى(التي تجزم فعلا مضارعا واحدا)، لذلك فالأدقّ أن يُقال: أدوات الشّرط الجازمة قسمان؛ مايجزِم فعلا مضارعا واحدا وهي:لم، لمّا، لام الأمر، لا النّاهية، وما يجزم فعلين مضارعين وهي: "(إن_ إذما)...من...ما...مهما...(متى_أيّان)...(أين_أنّى_حيثما)...كيفما...أيٌّ[4]

وعليه فالمؤشّر محقق بنسبة79.16%.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص:94

[2] المصدر نفسه، ص:59.

[3] المصدر نفسه، ص:104، 134.

[4] ينظر: محمود السيد، أساسيات القواعد النحوية مصطلحا وتطبيقا، ص:45_46.

ومما سبق يمكن القول أن المعيار"_تراعي القاعدة الصحة والدقة العلمية_" محقق في الكتب الثلاث وفق النّسب التالية:

السنوات	العدد الإجمالي للقواعد	القواعد التي تراعي الصحة		القواعد التي تراعي الدّقة		نسبة تحقق المعيار
		تكرارها	نسبتها	تكرارها	نسبتها	
السنة:1	28	26	%92.85	24	%85.71	%89.14
السنة:2	25	24	%96	23	%92	%94
السنة:3	24	24	%100	19	%79.16	%89.58

4/_ القاعدة قابلة للتّعليم والتّعلّم :

مؤشراته: –القاعدة مشْكُولة

–مصطلحات وتراكيب القاعدة بسيطة وواضحة .

– القاعدة موجزة الصّياغة وخالية من التفصيلات التي تشتّت تر كيز المتعلم.

–تُوظِّف القاعدة وسائل التبّسيط (الأمثلة، الرسوم التوضيحية، أشكال بيانية..).

***المؤشّر 1: القاعدة مشكولة:**

أ/ في كتاب السّنة الأولى والثّانية والثّالثة من التعليم المتوسّط:

بعد تتبّع الباحثة لقواعد الدروس النّحوية والصّرفية في كتب اللّغة العربيّة للسّنوات الثّلاث من

التّعليم المتوسّط توصّلت إلى النّتيجة الّتي يوضّحها الجدول التّالي:

كتاب السّنة الأولى			كتاب السّنة الثانية			كتاب السّنة الثالثة		
صفحات القواعد المشكولة	صفحات القواعد المشكولة تشكيلا جزئيا	صفحات القواعد غير المشكولة	صفحات القواعد المشكولة	صفحات القواعد المشكولة تشكيلا جزئيا	صفحات القواعد غير المشكولة	صفحات القواعد المشكولة	صفحات القواعد المشكولة تشكيلا جزئيا	صفحات القواعد غير المشكولة
93 **(قاعدتين)**	13.17 21.33. .37. 41.45 .53.57 73.77. 97 .113.	117 **(قاعدة)** 101. **(قاعدتين)**	104 **(قاعدة)** 98 **(قاعدة)** .134 **(قاعدتين)** .	.14 .33.24 44 .73.59 53 .79. 93 .118. .139 154. .158		154 **(قاعدة)**	.124.19 .34.39 74.94 .79.114. .99.119. 124.134 139.144 159.	44 **(قاعدتين).** 59. **(قاعدتين).** 64. **(قاعدة.)** 84 **(قاعدة.)** 104 **(قاعدة)** .164 **(قاعدة)**

المُلاحَظ من خلال الجدول أنّ ثلاث قواعد فقط من ثمان وعشرين قاعدة غير مشكولة في كتاب السنة الأولى، وما بقي من القواعد فهو مشكول؛ منه ما هو مشكول تشكيلا كليّا، ومنه ما هو مشكول تشكيلا جزئيا.

أمّا في كتاب السّنة الثّانية فعدد القواعد غير المشكولة هو أربع قواعد من أصل خمس وعشرين قاعدة، وما بقي فهو مشكول تشكيلا جزئيا أي إحدى وعشرين قاعدة.

وأمّا في كتاب السّنة الثّالثة فقد بلغ عدد القواعد غير المشكولة ثمان قواعد، وما بقي فهو مشكول أي ست عشرة قاعدة؛ منه ما هو مشكول تشكيلا تاما، و منه ما هو مشكول تشكيلا جزئيا.

وعليه فالمؤشّر الذي ينصّ على أنّ القاعدة مشكولة محقّق في السّنة الأولى بنسبة 89.28%، وفي السّنة الثانية بنسبة48%، وفي السّنة الثالثة بنسبة66.66% .

***المؤشّر2: مصطلحات وتراكيب القاعدة بسيطة وواضحة:**

أ/ في كتاب السّنة الأولى:

بعد تتبّع الباحثة للقواعد النّحوية والصّرفية وجدت أنّ هذا المؤشّر غير محقّق في ست قواعد من أصل ثمان وعشرين قاعدة، وهذه القواعد هي:

***-قاعدة النعت السّببي:** ومنها مصطلح النّعت السّببي، فهو مصطلح صعب على المتعلم؛ لأنّه جديد، ولم يُوضَّح معناه، ففهم المصطلحات يُسهّل المعرفة اللغوية. ويُسمّى بالنّعت السّببي لأنّه يشتمل على ضميرٍ يربط النّعت بالمنعوت، ويجعله متّصلًا به، فقد سُمّيَ بذلك نسبةً إلى السّبب، وهو في اللغة :" الحبل" فكأنَّ هذا الضمير حبلٌ يربط النّعت بالمنعوت [1].

***-قاعدة الفاعل:**

" الفاعل هو ما يدلّ على الذي يقوم بالفعل أو يتّصِف به "[2] ، فعبارة "يتّصف به" معقّدة تحتاج إلى شرح؛ وهي تعني أنّ الفاعل لم يَقُمْ بالفعل بل أخذَ صفتَه مثل : انكسر الزجاج؛ فالزجاج لم يَكْسِر نفسه لكنّه هو المنكسر، وهنا اتّصَف بالانْكِسَار، ويُعرَب فاعلا. وكذلك "مات

[1] ينظر: أبو أنس أشرف بن يوسف، النعت السببي و الحقيـقي، نشر في 2018/9/2
https://www.alukah.net/literature_language/0/129054

[2] وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص45.

الرجل، "فهو ميّت وغيرها...ومن هنا كيف لِمتعلمٍ في هذا المستوى أنْ يعرِف معنى "اتّصَف به" فهي حتى وإن كانت مشروحة يَصْعُبُ عليه فهمها .

* –**قاعدة الضّمير المستتر:** التي تنصّ على :"الضّمير المستتر ليست له صورة في اللّفظ، ويستتر مع الفعل "[1]

فالعبارة "يستتر مع الفعل "غير واضحة إذ تدلّ على أنّ الفعلَ أيضا يَستتر، بينما هو ظاهر، لذلك نقترح عبارةٌ أبسط وهي "يستتر في الفعل"، ولا يظهر لفظا وكتابة .

***–قاعدة نائب الفاعل :**

التي تنصّ على: "نائب الفاعل اسم مرفوع يقع بعد الفعل المبني للمجهول" فعبارة الفعل المبني للمجهول تصعب على المتعلّم، وإنّما الأبسط أن يُقَال : يقع بعد الفعل الّذي لم يُذْكَر فاعله، أو لم يسمّ فاعله.

***–قاعدتا المفعول المطلق والمفعول لأجله:**

–"المفعول المطلق مصدر منصوب يُذكَر بعد فعل من لفظه "[2]

–"المفعول لأجله مصدر منصوب يُبيِّن الغاية من وقوع الفعل "[3]

فعبارة " المفعول المطلق مصدر"، و" المفعول لأجله مصدر " لا يستطيع المتعلم فهمها ما لم يعرف معنى " المصدر"، و هذا ما يستدعي إدراج درس المصدر قبل الدّرسين .

وعليه يمكن القول أنّ المؤشر _مصطلحات وتراكيب القاعدة بسيطة وواضحة_ غير محقّق في قاعدتين من أصل ثمان وعشرين قاعدة، أي ما نسبته 78.57%.

[1] وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص 21 .

[2] المصدر نفسه، ص: 113.

[3] المصدر نفسه، ص:117 .

ب/ في كتاب السّنة الثانية:

أمّا في كتاب السّنة الثانية فقد وجدت الباحثة قاعدتين فيهما مصطلحات وتراكيب، صعبة و القاعدتان هما:

***قاعدة الجامد والمشتقّ:** التي جاء فيها:"....الاسم الجامد...نوعان:

اسم ذات... اسم معنى..."[1].

المصطلحان"**اسم ذات**، و**اسم معنى**" صعبان على متعلم السّنة الثانية من التّعليم المتوسّط فاسم "ذات" يعني: ما يُدركُ بالحواس، (أي ماهو ملموس)، واسم "معنى" يعني: ما يُدرَكُ بالعقل، (أي ما هو معنوي غير ملموس).

***قاعدة الأفعال المتعدّية إلى مفعولين:** التي جاء فيها :"...أفعال اليقين.."[2]

فمصطلح "أفعال اليقين" يحتاج إلى شرح ليسهّل الفهم على المتعلّم، وهو مصطلح يطلق على الأفعال التي تدل على تيقُّن وقوع الفعل، وهي تقابل أفعال الظّن والرّجْحَان.

وعليه يمكن القول أنّ المؤشّر _مصطلحات وتراكيب القاعدة بسيطة وواضحة_ غير محقّق في قاعدتين من أصل 25 قاعدة، أي تحقّق بنسبة92%.

ج/ في كتاب السّنة الثالثة:

أمّا في كتاب السّنة الثّالثة فقد وجدت الباحثة ثلاث قواعد تحوي مصطلحات وتراكيب صعبة، وهذه القواعد هي:

- **قاعدة لا النّافية للجنس:** التي جاء فيها:"..لا التي يُقصد بها التّنصيص.." [3]

---

[1] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص:73.

[2] المصدر نفسه، ص:134.

[3] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص:44

فمصطلح "التنصيص" مصطلح صعبٌ، المقصود منه: "لا" التي تنصّ على نفي خبرها عن جميع أفراد جنس اسمها بغير احتمال لأكثر من معنى واحد[1]

***قاعدة نصب الفعل المضارع بأنْ المضمرة:** التي جاء فيها:".. بعد لام الجحود..."[2]

لام الحُجود أي لام الإنكار؛ وهي لام يؤتى بها لتأكيد النّفي أو الإنكار، وتُسْبَقُ بالفعل "كان" المنفي بـ"ما" أو الفعل "يكون" المنفي بـ"بلم"[3].

***قاعدة أدوات الشرط الجازمة"2":** التي جاء فيها "..في محل نصب على الظرفية الزّمانية...في محل نصب على الظرفية المكانية..."[4]

وهذان التركيبان صعبان، والأيسر أن يُقال: في محل نصب مفعول فيه/أو في محل نصب ظرف زمان، في محل نصب ظرف مكان.

وعليه يمكن القول أنّ المؤشر_ مصطلحات وتراكيب القاعدة بسيطة وواضحة_ غير محقّق في ثلاث قواعد من أصل أربع وعشرين قاعدة أي ما نسبته، 87.5 %.

***المؤشّر3: القاعد موجزة الصّياغة وخالية من التّفصيلات الّتي تشتّت تركيز المتعلم**

أ/ في كتاب السنة الأولى:

بعد تتبّع الباحثة للقواعد النّحوية والصّرفية لاحظت أنّ كلّ هذه القواعد والبالغ عددها ثمان وعشرين قاعدة عامّة وجزئية موجزة الصّياغة والمضمون، ولا يَتجاوز حَجْمها السّطرين، وفي أغلب الحالات تكون سطرا فقط، فمُعِدّو الكتاب المدرسي اكتفواْ بعرض أهمّ الأفكار المتعلّقة بالظّاهرة اللغوية المستهدَف تدريسها بصورة مُوجزة ومبسّطة ومثال ذلك : تعريف

[1] ينظر: عبده الرّاجحي، التطبيق النّحوي، ص161.

[2] المصدر نفسه، ص:84.

[3] عزام الشجراوي، النحو التطبيقي، ص:35.

[4] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص:134.

المبتدأ من درس " المبتدأ والخبر" فقد جاء في كتاب المتعلّم :"المبتدأ اسم معْرِفةٌ مرفوع تبتدئ به الجملةُ الاسميةُ [1].

قارنتْ الباحثة هذا التّعريف بتعريف، ابن جِنّي التّالي:" اِعلم أنّ المبتدأ كل اسم ابتدأته وعرّيته من العوامل اللفظية،[2] [...] وجعلته أولاً لثانٍ يكون الثاني خبراً عن الأول، ومسنداً إليه، وهو مرفوع بالابتداء تقول: زيد قائمٌ ومحمد منطلقٌ، فزيدٌ ومحمدٌ مرفوعان بالابتداء؛ وما بعدهما خبرٌ عنهما"[3].

الملاحظ أنّ حجم التّعريفين مختلفين؛ فالتّعريف الأول المبسّط اختَصَرَ التّعريف الثاني المكّون من سطرين ونصف في نصف سطر. أمَّا من ناحية المضمون فقد أوْرَدَ ابن جني في تعريفه تفصيلات وهي :_المبتدأ اسم _ يُبتدأ به _ يُعرّى من العوامل اللفظية_ يُرفع بالابتداء_هو أول لثانٍ_ ذلك الثّاني هو خبر_، وهذه التفصيلات منها ما يمكن الاستغناء عنه حِفاظا على تركيز المتعلّم؛ فتَعْرية المبتدأ من العوامل اللفظيّة"، و"رفعه بالابتداء" مسائل تَصعُبُ على المتعلّمين وتشتّت تركيزهم، لذلك تُحذف، وبهذه الطّريقة اختُصِرت القواعد ما يعني أنّها تَنْتَقي ما هو وظيفي، ويوافق القدرات العقلية للمتعلّمين في هذا الــمستوى. وعليه يمكن القول أنّ المؤشّر محقّق بنسبة 100%.

ب/ في كتاب السّنة الثانية:

أمّا قواعد كتاب السّنة الثانية فهي أيضا مُختصرة؛ إذ أنّ أغلب القواعد تتكوّن من سطرين، وتصل أحيانا إلى أربعة أسطر بحسب طبيعة موضوع القاعدة، أمّا من حيث المضمون؛ فهي موجزة كذلك إذ لا وجود للتّفصيلات التي لا تناسب مستوى المتعلّمين. وعليه يمكن القول أنّ المؤشر محقق بنسبة100%.

---

[1]وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية ،السنة الأولى المتوسط ، موفم للنشر ، ط2 سنة 2017 ص:73.

[2]العوامل اللفظية هي إنّ وأخواتها ، وكان وأخواتها ، وظن وأخواتها ...(ابن جني ، اللمع في العربية، تح :سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي للنشر، عمان، ط1988، ص:29.

[3] المصدر نفسه، ص: 29.

ج/ في كتاب السنة الثالثة:

لم تجد الباحثة في كتاب السنة الثالثة سوى قاعدة واحدة تحوي تفصيلا يمكن الاستغناء عنه وهي:

***قاعدة درس أدوات الشّرط الجازمة (1)** التي جاء فيها: "... **مَن** للعاقل و**ما** و**مهما** لغير العاقل .وتكون هذه الأسماء الثّلاثة في محل رفع مبتدأ إن كان فعل الشّرط لازما أو متعدّياً قد استوفى مفعوله .وتكون مفعولا به إذا كان فعلُ الشّرط متعدّيا واقعا على معناها ولم يستوفِ مفعوله"[1].يتّضح التّفصيل في هذه القاعدة في عبارة " واقعا على معناها " فهي عبارة تجعل المتعلّم يفكّر في المعاني المقصودة لهذه الأسماء ممّا يُصَعّبُ الفهم، بينما يمكن الاستغناء عن العبارة .

أمّا حجم القاعدة فأغلب القواعد تتكوّن ثلاثة أسطر، وتزيد إلى أربعة بحسب طبيعة الموضوع. وعليه يمكن القول أنّ المؤشّر محقّق بنسبة100%.

***المؤشّر4: توظّف القاعدة وسائل التّبسيط:**

أ/في كتاب السنة الأولى:

توصّلت الباحثة إلى نتيجة مفادها أنّ قاعدة واحدة فقط من بين ثمان وعشرين قاعدة وظّفت الأمثلة وسيلةً للتّبسيط وهذه القاعدة هي قاعدة المفعول به التّالية:

"المفعول به اسم يدل على الذي وقغ عليه فعل الفاعل وحكمه النّصب، يأتي المفعول به اسما ظاهرا: كلّمت التلميذ، أو ضميرا متّصلا: شجّعته على الدراسة، أو ضميرا منفصلا، إيّاك أعني واسمعي يا جارة "[2] وعليه يمكن القول أنّ المؤشر محقّق بنسبة% 3.57.

[1] وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص:104.

[2] وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 101.

ب/في كتاب السّنة الثانية:

أمّا في كتاب السّنة الثانية فقد وَظّفت القواعد(الجزئية والعامة) وسائل تبسيط إلاّ قاعدة واحدة، ووسائل التّبسيط الموظّفة هي :

_الخطّ البارز الملوّن باللّون الأحمر والأسود.

_علامات التّرقيم (. ، ؛ _ () << :)

_التّمثيل بالأمثلة.

القاعدة التي لم توظّف وسائل التّبسيط وهي قاعدة درس **إسناد الفعل النّاقص إلى الضّمائر** ... وعليه يمكن القول أنّ المؤشّر محقّق بنسبة96%.

ج/في كتاب السّنة الثالثة:

توصّلت الباحثة إلى أنّ ثلاث قواعد من أصل أربع وعشرين قاعدة لم توظّف وسائل التّبسيط المتمثّلة في :

_الخطّ البارز الملوّن باللّون الأحمر والأسود.

_علامات التّرقيم (. ، ؛ _ () << :)

_التمثّيل بالأمثلة.

وهذه القواعد هي : قاعدة درس بناء الفعل الماضي، و قاعدة درس بناء الفعل المضارع، و قاعدة درس اسم الفعل الماضي. وعليه فالمؤشّر محقّق بنسبة87.5%.

وممّا سبق يمكن القول أنّ المعيار"_القاعدة قابلة للتّعليم والتعلّم_" محقّق في السّنوات الثّلاث بالنّسب التّالية:

السنوات	نسبة توفر المؤشر الأول	نسبة توفر المؤشر الثاني	نسبة توفر المؤشر الثالث	نسبة توفر المؤشر الرابع	**نسبة تحقق المعيار**
السنة:1	%92.85	%78.57	%100	%96.42	**%91.96**
السنة:2	%48	%92	%100	%96	**%84**
السنة:3	%66.66	%87.5	%100	%87.5	**%85.41**

5/ القاعدة تتضمن تعميمات لغوية لا تعليلات:

مؤشراته :_ تتضمن تعميمات

_تبتعد عن التعليلات .

*** المؤشّر1: تتضمّن تعميمات لغويّة :**

أ/ في كتاب السّنة الأولى:

التّعميم كما رأيناه سابقا [1] يُطلَق على عبارة تربط بين مفهومين أو أكثر وتوضّح العلاقة بينهما.

وقد وجدت الباحثة أنّ هذا المؤشّر متوفّر في كلّ القواعد النّحوية والصّرفية البالغة ثمان وعشرين قاعدة بنسبة 100% . ففي قاعدة الدّرس الأول مثلا والّتي تنصّ على :

"النّعت الحقيقي يوضّح منعوته نفسه ويصفه"[2] تكون العلاقة بين النّعت الحقيقي ومنعوته، وتتمثّل في أنّ النّعت الحقيقي دائما يوضّح منعوته ويصفه .

وكذلك في قواعد الدّرس الثّاني وهو أزمنة الفعل التي تنصّ على[3] :

[1] ينظر:هذه الدراسة ص: 17

[2] وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص:13.

[3] المصدر نفسه، ص: 17.

_" الفعل الماضي هو مادلّ على وقوع الفعل في زمن مضى"

_"الفعل المضارع هو مايدلّ على وقوع الفعل في الحاضر أو المستقبل "

_"فعل الأمر هو مايدلّ على طلب القيام بالفعل في المستقبل "

توجد علاقة بين الفعل (الحدث) و زمن حدوثه، تتمثّل في دلالته عليه؛ فالفعل الماضي ما وقع في الماضي، والمضارع ما يقع في الحاضر أو المستقبل، والأمر ما وقع في المستقبل (إضافة إلى ارتباطه بالطّلب)، والأمر نفسه نجده في سائر القواعد .

ب/ في كتاب السّنة الثانية:

أمّا قواعد السّنة الثانية فهي كذلك تحقق المؤشّر بنسبة 100% لأنّ كل القواعد تتضمن تعميمات وتخلو من التّعليلات، و في القاعدة التّالية مثال عن التّعميم:

"**اسمُ التفّضيل** :اسم مصوغ عٌلى وزن(**أفعَل**)للدّلالة على أنّ شيئين اشتركا في صفةٍ وزاد أحدهما على الآخر فيها..."[1].

ففي هذه القاعدة هناك علاقة بين مفهوم "المفاضلة" وكلّ اسم على وزن "أَفْعَلَ"؛ فكلّ اسم على وزن "أفعل" يدلّ على أنّ ذلك الاسم أفضل من اسم آخر تمت المفاضلة بينهما، ولا يوجد تعليل يوضّح سبب ربط الصيغة "أفعل" بمعنى التفضيل، وغير ذلك من التعليلات، فالعرب استعملتها هكذا، ونحن نصنع صنيعهم .

ج/ في كتاب السّنة الثالثة:

والأمر نفسه في قواعد كتاب السّنة الثالثة؛ فكلّ القواعد تتضمّن تعميمات، وتخلو من التّعليلات، وفي القاعدة التّالية مثال عن التّعميم:

"**أفعال الشّروع هي** :بدأ، ابتدأ، شرع، طَفِق، انبرى، أخذ، قام، جعل، أنشأ، هبَّ وأخواتها، وتدلّ على الشّروع في الفعل..."[1]

[1]وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص:154.

فالعلاقة في هذه القاعدة هي بين مفهوم "الشروع"، ودلالة الافعال المذكورة في القاعدة، فكلّ فعل دلّ على معنى الشّروع ، هومن أفعال الشّروع.

***المؤشّر2: تبتعد القاعدة عن التّعليلات :**

تُعرّف العلّة النّحوية بأنّها " تفسيرُ ظاهرةٍ من الظواهر اللغوية وتوضّيح الأسباب الّتي أدّت إلى وجودها[2] .

ومن تعليلات العرب ما جاء في كتاب سيبويه اذْ يقول في باب الفاعل الذي يتعدّاه فعله إلى مفعول: " وذلك قولك ضرب عبد الله زيداً، فعبد الله ارتَفَعَ هاهنا كما ارتفع في ذهبَ، وشغلتَ ضرب به كما شغلتَ به ذهبَ ، وانتصَب زيدٌ لأنّه مفعول تعدّى إليه فعل الفاعل فإنْ قدمّتَ المفعول وأخّرتَ الفاعل جرى اللفظُ كما جرى في الأوّل، وذلك قولك :ضرب زيداً عبدُ الله لأنّك إنّما أردت به مؤخراً ما أردت به مقدماً، ولم ترد أن تشغلَ الفعلَ بأوّل منه وإن كان مؤخراً في اللفظ، فمن ثمّ كان حدّ اللفظ أن يكون فيه مقدمًا وهو عربي جيد كثير، كأنّهم يقدّمون الذي بيانُه أهمّ لهم وهمْ ببيَانِه أعنى وإنْ كانا جميعاً يُهمّانِهم ويعنيانهم "[3]

فسيبويه هنا يعلّل ويفسّر سبب تقديم المفعول به على الفاعل عند العرب، وهو أنّ العرب تقدّم الشّيء الأهمّ عن غيره. وإذا كان سيبويه قد علّل سبب تقديم المفعول به وتغيير رتبته فإنّ واضعي كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط تجنّبواْ إدراج القواعد النّحوية والصرفية التي تتضمّن تّعليلات؛ فمثلاً في القواعد الآتية[4] :

_ "الفاعل هو ما دلَ على الذي يقوم بالفعلِ أو يتّصِفُ بِه، وحكمه الإعرابي الرّفع "

_ " المبتدأ اسم معرفة مرفوع تبتدئ به الجملة الاسمية "

---

[1] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص: 94.

[2] وليد عاصف الأنصاري نظرية العامل في النحو العربي، عرضاً ونقداً، دار الكتاب الثقافي، الأردن، ط2، 1435 هـ/2014 م، ص:27.

[3] سيبويه، الكتاب، تح :عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط3، 1408هـ / 1988م ، ص: 34.

[4] وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص:45. 73. 97. بالترتيب.

_" نائب الفاعل اسم مرفوع يقع بعد الفعل المبني للمجهول "

لم يعللوا لِمَ رُفِعَ الفاعل، والمبتدأ، ونائب الفاعل، وغيرها من المرفوعات، ولم يعلّلواْ لمَ جاء المبتدأ معرفة، والخبر نكرة، ولمَ نُصِبت المنصوبات ولمَ جُرّت المجرورات وغيرها من صور التّعليلات. بل يكفي المتعلّم أنَّ العرب نطقتْ بالكلام هكذا، فهو لا يحتاج نحوًا علمياً مليئاً بالعلل وإنّما يحتاج نحواً تعليمياً يساعده على محاكاة كلام العرب. والملاحظة ذاتها _خُلوّ القاعدة من التّفسيرات –يمكن تعميمها على القواعد النّحوية والصّرفية في كتاب السّنة الأولى، وفي كتاب السّنة الثّانية، وفي كتاب السّنة الثالثة.

ما يعني توفّر المؤشّر في قواعد السّنوات الثّلاث بنسبة 100%.

وممّا سبق يمكن القول أنّ المعيار "_ القاعدة تتضمّن تعميمات لغوية لا تعليلات_" محقّق في قواعد السّنوات الثّلاث بالنّسَب التالية:

السنوات	نسبة توفر المؤشر الأول	نسبة توفر المؤشر الثاني	نسبة تحقق المعيار
السنة:1	%100	%100	%100
السنة:2	%100	%100	%100
السنة:3	%100	%100	%100

المبحث الثاني: عرض ومناقشة النتائج المتعلّقة بمجال التمارين اللغوية

معـايير مجال التمـارين اللغويــة:

1/ تراعي التّمارين الصّحة اللغوية

مؤشّراته: تخْلو من الأخطاء الإملائيّة

تخلو من الأخطاء الصرفيّة

تخلو من الأخطاء النحويّة

تخلو من الأخطاء الدلاليّة

تخلو من الأخطاء المطبعيّة

توصّلت الباحثة من خلال تحليلها للتّمارين في كتب اللّغة العربيّة الثّلاثة، والذي تبيّنه الجداول(رقم3 و6 و9)[1] إلى النتيجة التالية:

السنوات والعدد الكلّي للتمارين	صفحات التمارين التي خلت من الأخطاء	عدد التمارين التي خلت من الأخطاء	نسبتها من مجموع التمارين
السنة1: 83 تمرينا	.17.21.33.41.45 .141 .53.77.101.113	46 تمرينا	%55.42
السنة2: 30 تمرين	كلّ التمارين	30	%100
السنة3: 53 تمرين	54.124	51	%96.22

وأنواع الأخطاء المتوصّل إليها تتمثل في:

[1] ينظر: جداول توضّح الأخطاء اللغوية الواردة في التمارين اللغوية في الكتب الثلاثة مع تصويبها، في الملحق رقم(5)، ص: 355.

الأخطاء اللغوية في السنوات	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة	
	تكرارها	نسبتها	تكرارها	نسبتها	تكرارها	نسبتها
الأخطاءالإملائية	8	%72.72	0	0%	2	9.52%
الأخطاء الصرفية	0	%0	11	%30.55	1	%4.76
الأخطاء النحوية	0	%0	7	19.44%	8	38.09%
الأخطاء الدلالية	1	%9.09	5	%13.88	4	%19.04
الأخطاءالمطبعية	2	%18.18	3	8.33%	6	28.57%
المجموع	11	%100	36	%100	21	%100

اتّضح من خلال الجدولين أعلاه أنّ التمارين التي سَلِمَتْ من الأخطاء اللّغوية قد بلغت في كتاب السّنة الأولى ستة وأربعون تمرينا، أمّا ما بقي من التّمارين فبِها أخطاء، وانحصرت أنواع هذه الأخطاء في: الأخطاء الإملائيّة، والدلاليّة، والمطبعيّة فقط.

أمّا في كتاب السنة الثانية فقد خلت كل التّمارين من الأخطاء اللغوية.

أمّا في كتاب السّنة الثالثة فلم تجد الباحثة سوى خطأين؛ خطأ صرفيّ، وخطأ مطبعيّ، أمّا الخطأ الصّرفي فقد جاء في التّمرين التالي[1]: " قدّم ستّ جملٍ مختلفة كل جملة بحرف من حروف النّداء".

والخطأ يتمثّل في استعمال كلمة "حروف" ؛ بينما أحرف النّداء أقلّ من عشرة، فهو جمع قلّة(يُطلَق على ما هو أقلّ من عشرة)، والصّواب هو: قدّم ست جمل مختلفة كل جملة بحرف من أحرف النّداء" ، أمّا "حروف" فهي جمع كثرة(لما فوق العشرة).

والخطأ المطبعيّ ورد في التّمرين التّالي: أعرِب: شتّان صفتا العلم والجهل: خطأ مطبعي يتمثل في إسقاط كلمة "مابين". ما يعني أن واحدا وخمسين تمرينا قد سلم من الأخطاء اللغوية

[1] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص:124.

وممّا سبق يمكن القول أنّ المعيار"_تراعي التّمارين الصّحة اللغوية _" محقّق في السّنوات الثّلاث بالنِّسب التّالية:

السنوات	نسبة تحقق المعيار
السنة:1	%55.42
السنة:2	%100
السنة:3	%96.22

2/ تراعي التّمارين البساطة والوضوح:

مؤشّراه: * اسئلتها بسيطة غير مركّبة تركيبا مملاً

*** أسئلتها واضحة لا تحتمل أكثر من تفسير**

***المؤشّر1: اسئلتها بسيطة غير مركّبة تركيبا مملّا**

أ/ في كتاب السنة الأولى:

بعد تتبّع الباحثة للتّمارين اللغوية والبالغ عددها ثلاثة وثمانون تمرينا وجدت أنّها مقسّمة إلى تمارين بسيطة تدور أسئلتها حول فكرة واحدة وتمارين مركّبة تدور أسئلتها حول أكثر من فكرة، أما **التّمارين البسيطة** فبلغ عددها ثلاثة وخمسين تمرينا، أي ما نسبته 63.09% من مجموع التّمارين، ومن أمثلتها الأسئلة الخمسة التّالية[1]:

_" هات أمثلة تشتمل على أسماء إشارة"

_ "أعرب ماتحته خط: _ عرفت الذي عندك

_ قرأت ما في الكتاب"

[1] وزارة التربية الوطنية ، كتابي في اللغة العربية، ص:37، 41، 53، 73.بالترتيب.

_ "حوّل الأسماء الآتية إلى الجمع المناسب لها: المسلم .المجتهد. المؤمن الناجح"

_ "إملئ الفراغ بمبتدإ مناسب في الآتي:

.....تحية المسلم/ .....عواقبه وخيمة/.....خير جليس."

_ " ضع خطًّا تحت الفعل النّاقص فيما يأتي: لن نُهزم ما دام الله ناصرنا _ ما فتئت العربية لغة متطورة".

وغير ذلك من التّمارين...

وأمّا **التّمارين المركّبة** فبلغ عددها واحد وثمانون تمرينا، أي ما نسبته 36.90 % من مجموع التّمارين، ومن أمثلتها الأسئلة الأربعة التّالية[1] :

_" استخرج ما في هذه الفقرة من ضمائر وبيّن نوعها:

قد يكون من تحصيل الحاصل أنْ نتحدّث عن أهميّة الصّحّة فهي في حياة الإنسان المبتدأ والمنتهى، وهي كنزٌ، إذا حصَل عليها المرءُ عاش سعيدا ولو لم تكن كذلك لما كانت أول كلمة يبادر بها الصّديق والعدو وهي: كيف هي صحّتك"

_ " أنشء فقرة موظّفا نائب الفاعل ونمطي السّرد والوصف"

_ " كون ثلاث جمل تشتمل على مفعول مطلق بحيث يكون في الأولى مؤكّدا لمعنى الفعل، وفي الثّانية مبينا نوعه، وفي الثّالثة مبيّنا عدده"

_" أجب عن هذه الأسئلة وضمّن أجوبتك مفعولا به: _ لم جئت إلى المدرسة؟ _لم يحسن الناس إلى بعضهم؟ _ لم يشتري الناس فواكه كثيرة في العيد؟"

...إلخ من الأسئلة المركّبة، والملاحظ أنّ تركيب كلّ الأسئلة ليس معقّدا تعقيدًا يُنَفِّر المتعلّم من الإجابة عليه، فشروطه أو مطالبه ليست كثيرة؛ فهي تتراوح مابين شرطين كما في التّمرين

[1] المصدرالسابق ، ص:21،97،113، 117. بالترتيب.

الأول(استخراج الضّمائر، وتبيين نوعها)، إلى ثلاثة شروط لا أكثر كما في التّمرين الثالث(مفعول مطلق مؤكّدا لمعنى الفعل، ومبيّنا نوعه، ومبيّنا عدده)، وعليه يمكن القول بأنّ المؤشّر: "أسئلة التّمارين بسيطة غير مركّبة تركيبا مملا" متوفّر في التّمارين بنسبة 100%.

ب/ في كتاب السنة الثانية:

أمّا في كتاب السّنة الثانية فقد بلغت التّمارين المركبّة واحد وعشرون تمرينا، منها[1]:

*استخرج فعلا مضارعا منصوبا من النّصّ(**إنسانية الأمير)** ثمّ حدّد حرف النّصب، وبين حركة إعرابه مع التعّليل.

* «العلماء لا يوُلدُون كبارًا » عبارةٌ ناقشتها وزملاءَك في القسم عند الحديث عن ابن النفَّيس .وعَرْض كلٌّ منكم أمنيته.

–وجّه زملاءك إلى علوّ الهمّة في طلب العلم.موظّفا أفعالا مضارعة مجزومة.

فالتّمرينين ليس المطلوب فيهما شيء واحد؛ وإنّما شروط مختلفة.

أمّا التّمارين البسيطة فقد بلغ عددها تسعة تمارين منها مايلي[2]:

*أعرب ما يلي إعرابا مفصّلا: لاَ يخْشَى الشَّعْبُ المُتَضَامِنُ دَسَائِسَ الاسْتِعْمَارِ.

*عين اسم الزّمان واسم المكان ممّا يأتي:

–مطلع الشّمس السّاعة السّادسة.

–مولد النبيّ صلى الله عليه وسلم شهر ربيع الأوّل.

–غار حِراء مهبِط الوحي.

–المكتبة مرجِع المثقّفين.

والأسئلة في كلا التّمرينين لا يُفهم منها أكثر من مطلوب واحد.

[1] وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص:59، 99.

[2] المصدر نفسه، ص: 24، 34 بالترتيب.

لم تجد الباحثة أيّ تمرين مركّب تركيبا مملا ضمن التمارين المركَّبة؛ فكل أسئلتها لا تحوي مطلوبات وشروط كثيرة تنفّر المتعلّم. ما يعني تحقّق المؤشّر بنسبة100%

ج/ في كتاب السّنة الثالثة:

أمّا في كتاب السّنة الثالثة فقد بلغت التّمارين المركّبة أربعة وثلاثون تمرينا، منها تمرينين مركّبين تركيبًا مملًّا؛ إذ تعدّدت شروط أسئلتهما، وهما[1]:

* هات فعل الأمر من(يَسْعَى)بحيث يكون مرّة مبنيّا على الفتح، ومرة مبنيّا على السّكون، ومرّة مبنيّا على حذف حرف العلّة، ومرّة مبنيّا على حذف النون.
* كوّنْ ثلاث جمل من إنشائك الخاص؛ يكون جواب الشّرط في الأولى جملة فعلية فعلها جامد، وفي الثّانية جملة فعلية فعلها دالّ على الطّلب، وفي الثّالثة جملة فعليّة فعلها مسبوق بسوف.

أمّا التمارين المركبة دون أن تتعدّد شروطها فمنها مايلي[2]:

* أَلِّفْ فقرة موجزة تشرح فيها سبب تفضيلك للصّحافة المرئيّة(**التلفزيون**)على حساب الصّحافة المكتوبة، موظّفا اسم الفاعل عاملا في حالتي كون فعله لازما ومتعدّيا.
* عاد(**غريب**)إلى البيت، وهو يفكّر في جواب يقدّمه لوالده بعد بيعه للكتاب .في فقرة قصيرة أُكتبُ جواب غريب كما تتصوّره، موظّفا اسم فعلٍ ماضٍ.

فالتّمرينين ليس المطلوب فيهما شيء واحد؛ وإنما مطلوبات مختلفة .

أمّا التّمارين البسيطة فقد بلغت تسعة عشر تمرينا، منها مايلي[3]:

* حدّد عناصر أسلوب الشّرط فيما يلي :مهما بعدت جزر القمر فلن تحسّ فيها بالغربة.

*ميّز الصفة المشبّهة من اسم الفاعل في التراكيب الآتية:عظيم الشّأن / سماء مُصْحِيَة/ عفيف النّفس / آثار رائعة / منظر بهيج / سهل الأخلاق / قويُّ الحُجّة / تُحفة ثمينة.

---

[1] المصدر السابق، ص: 64، 154 بالترتيب.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط ص:39 .55 . بالترتيب

[3] المصدر السابق، ص: 74، 99. بالترتيب

فالملاحظ أنّ الأسئلة في كلا التمرينين لا يُفهم منها أكثر من مطلوب واحد.

ومّما سبق يمكن القول المؤشّر محقّق بنسبة97.59%.

- **المؤشّر2: أسئلة التّمارين واضحة لا تحتمل أكثر من تفسير:**

أ/ في كتاب السنة الأولى :

إنّ الغرض من هذا المؤشّر هو الكشف عن مدى وضوح التّمارين؛ فالتّمرين الواضح هو الخالِي من الإبهام والتعقيد باستعمال الكلمات الغريبة، وهذا يتحقّق عندما لا يحتمل السّؤال أكثر من تفسير.[1]

وبعد اطلاع الباحثة على أسئلة التمارين لم تجد سوى سؤالا واحدا لم يتحقق فيه شرط الوضوح وهو السؤال الأول من تمارين درس المفعول به والذي ينصّ على:" عُدْ إلى النص وابحث عن مفاعيل أخرى"[2].

فالسّؤال هذا يحتمل أكثر من تفسير؛ إذ قد يُفهم من عبارة " مفاعيل أخرى" : المفعول معه_ المفعول لأجله_المفعول المطلق...

وعليه فالمؤشر "الأسئلة لا تحتمل أكثر من تفسير" محقق في التّمارين بتكرار اثنتين وثمانين مرة، أي بنسبة 98.79% وهي نسبة عالية.

ب/ في كتاب السّنة الثانية :

أمّا في كتاب السنة الثانية فلم تعثر الباحثة على أيّ تمرين غير واضح؛ إذ تحقّق معيار الوضوح في في كل التّمارين بنسبة100%.

---

[1] ينظر: محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1998م/1418هـ، ص: 642.

[2] وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص: 101.

ج/ في كتاب السنة الثالثة :

كذلك الأمر في كتاب السّنة الثالثة، لمْ تَعُثرْ الباحثة على أيّ تمرين غير واضح؛ ما يعني تحقّق معيار الوضوح في في كلّ التّمارين بنسبة100%.

وممّا سبق يمكن القول أنّ المعيار"_تراعي التّمارين البساطة والوضوح_" محقّق في كتب السنوات الثلاث بالنّسب التالية:

السنوات	نسبة توفّر المؤشّر 1	نسبة توفّر المؤشّر2	نسبة تحقق المعيار
السنة:1	%100	%98.79	**%99.39**
السنة:2	%100	%100	**%100**
السنة:3	%97.59	%100	**%98.79**

3/ تراعي التمارين التنوّع في شكل نصوصها :

مؤشراته:_ توجد تمارين مادتها نصوص قرآنيّة

_ توجد تمارين مادتها نصوص من الحديث

_ توجد تمارين مادتها نصوص شعريّة

_ توجد تمارين مادتها نصوص نثريّة

أ/ في كتاب السّنة الأولى :

يرى المختصّون في تعليم اللغة العربية أنّ التّمارين أو التّطبيقات أو التّدريبات اللّغوية الجيدة هي التي لا تكون مادتها أمثلة وجملا مصطنعة وإنّما تكون مُستمدَّةً من نصوص أدبية (شعرية ونثرية)، ونصوص مقدسة (من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف)،

فالنّصوص الأدبية والمقدسة تجعل المتعلّم يتناول الظّاهرة اللغوية (النحوية والصرفية) في سياقها اللغوي الطبيعي مما يجعله يحتكّ بالأساليب اللغوية مباشرة وهذا ما يؤكده عزام الشجراوي في حديثة عن الطريقة المتّبعة في كتابه "النحو التطبيقي" إذ يقول :" فأوردتُ القواعد النحوية في تراكيب لغوية ضِمْنَ نصوص شائقة تجعل الدّارس النّحوي يعيش لغته من خلال نصوصها، ثمّ أتبعتُ هذه النّصوص بتطبيقات ذات أمثلة لغوية منتقاة من آي الذّكر الحكيم، وحديث المصطفى صلّى الله عليه وسلّم، وفصيح القول العربي من شعر ونثر، قديمه وحديثه، ليتحقّق للدّارس تناول قواعد النّحو في مناخٍ لغويّ طبيعي لا مصنوع أو متصنّع لأنّ أفضل طريقة لتعلّم اللغة تكون باللغة نفسها"[1]

وبعد فحص الباحثة لأسئلة التّمارين اللغوية الموجودة في كتاب السّنة الأولى من التعليم المتوسّط والبالغة ثلاثة وثمانون سؤالا وجدتها مقسّمةً إلى ثلاثة أقسام؛ القسم الأول منها أسئلة لا تستند الى نصوص وإنّما مادتها عدد من الكلمات أو الجمل وعددها تسعة وثلاثون تمرينا، منها الأسئلة الثلاثة التالية[2]:

_اجعل لكل فعل مما يأتي فاعلا داخل جملة مفيدة: اجتهد. ناقش. شارك .

_ اجمع الأسماء المفردة الآتية : مدرسة. قسم . مادة .أستاذ. تلميذ.

_ اجعل الجمل الآتية تشتمل على نائب فاعل: .غرس التلميذ شجيرة في حديقة المؤسّسة/ وقضى الله أمرا / قرأ الولد الكتاب

أمّا القسم الثّاني من الأسئلة فكانت مادتها نصوص القراءة أو نصوص وفقرات متنوعة؛ أو نصوص شعرية، أو نثرية، وأخرى من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف. بلغت منها

[1] عزام الشجراوي، النحو التطبيقي، ص: 8

[2] وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص:45، 57، 97، بالترتيب.

التمارين التي كانت مادتها نصوصا قرآنية فقط تمرينا واحدا أي بنسبة 1.20%، وهو[1]:" عيّن الأسماء الموصولة مما يأتي وبيّن نوعها: قال تعالى:

أ_ " لقد كان لكم في رسول الله إسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر وذكر الله كثيرا". سورة الأحزاب، الآية:21.

ب_ " ماعندكم ينفذ وما عند الله باق" . سورة النحل، الآية :96.

أمّا نصوص الحديث النبوي الشريف فلم تجد الباحثة في الكتاب تمرينا معتمدا على مادة الحديث فقط، وإنّما عثرت على حديث نبوي ورد في تمرين لغوي جمع بين نصّ قرآني ونصّ من حديث وهو التّطبيق التالي[2] :

_ عيّن الأسماء الموصولة وبيّن نوعها فيما يأتي: أ_ قال تعالى:" قد افلح المؤمنون الذين هم في صلاتهم خاشعون" سورة المؤمنون الأية 1_2 .

ب_ قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:" لا يؤمن أحدكم حتى يحبَّ لأخيه ما يحبُّ لنفسه".

أما التّمارين التي كانت مادّتها نصوصا شعرية فقط فقد وصل عددها إلى ستة تمارين أي بنسبة 7.22%، ومن أمثلتها السؤالان التاليان[3]:

_ استخرج مما يأتي أسماء إشارة وبين ما تختصّ به: قال الشّاعر محمد غنيم عن ابنيه :

فأُجلِس هذا إلى جانبي*** وأجلِس ذاك على ركبتيّ

هنالك أنسى متاعب يومي*** حتّى كأنّي لم ألق شيئا

_ أعرب ما تحته خط:

[1] وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط:41.

[2] المصدر نفسه، ص:نفسها

[3] المصدر نفسه، ص:37 ،57. بالترتيب.

أرى الأجداد تغلبها كثيرا*** على الأولاد أخلاق اللئام

وإذا كانت النفوس كبارا*** تعبت في مرادها الأجسام

وأما التمارين التي كانت مادّتها نصوصا نثرية فقط فبلغ عددها عشرة تمارين بنسبة12.04%، ومن أمثلتها السؤلان التاليان[1]:

ـ عيّن جموع التّكسير من الفقرة الآتية: إنّ المتصفّح لتاريخ بلاد المغرب العربي القديم ليُدهَشُ أشدّ الدّهشة حين يطالع صور المقاومات العنيفة التي كان يلقاها الفاتحون القدماء في ميادين كثيرة فلا تكاد تستقرّ لهم في أفْنِيتِها قدم أو ترسخ لهم قواعد".

ـ استخرج الأحوال الموجودة في النّصّ الآتي: وفي الطريق إلى دلهي شاهدت القردة تسرح وتمرح بكثرة قافزةً من غصن إلى غصن غير عابئةٍ شيئا كما رأيت طيورا غريبة في شكلها ولونها، وسمعتها تصدح بأنغامها العذبة، وقد شاهدت الطاووس المقدّس وهو يتهادى في مشيته لا يخشى أمرا ...".

وقد بلغ عدد التمارين التي تنوّعت فيها النصوص عشرة تمارين بنسبة 12.04%، منها السؤالان التاليان[2]:

ـ أعرب ما تحته خط:_" يأيها الذين ءامنوا لا تسألوا عن أشياء إنْ تُبْدلكم تسؤكم".

_ كرم مدير المتوسطة التلاميذُ النّجباء.

_" قال تعال يأيّها النّاس اتقوا ربّكم إنّ زلزلة الساعة شيء عظيم "سورة الحج، (الآية 1).

_ نبني كما كانَتْ أوائلنا ***تبني ونفْعلُ مثلما فعلوا.

ـأعرب ما تحته خط: _كأنّ العلمَ نور

[1] وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص: 57، 141 بالترتيب.

[2] المصدر نفسه، ص: 17 ،93 بالترتيب.

_ فإنّ قليل الحب بالعقل صالح ** وإنّ كثيرَ الحب بالجهل فاسد.

_ بذا قضت الأيام بين أهلها ** مصائب قوم عند قوم فضائل.

_ قال تعالى: "إنّ الله فالق الحبّ والنّوى".

إنّ ما يُؤخذ على التمارين التي كانت مادّتها نصوصا قرآنية، ونصوصا من الحديث النّبوي، ونصوصا شعرية، ونصوصا نثرية، هو عدم توثيقها كلّها، فبعضها موثّق وبعضها لايخضع للتّوثيق، ففي بعض النّصوص القرآنية لم يُذكر اسم السّورة ورقم الآية، كما أنّ هذه النّصوص القرآنية غير مميّزة ممّا يجعل المتعلم لا يفرّق النّص القرآني عن غيره من النّصوص.أما في النّصوص الشّعرية والنثرية فلم يُذكر فيها اسم الكاتب، والمصدر.

أمّا القسم الثّالث فيتمثّل في أسئلة مباشرة؛ لا تستند إلى نصوص أو جمل وكلمات وقد بلغت سبعة عشر سؤالا ومن أمثلتها ما يلي:[1]

*كوّن جملتين مفيدتين تشتملان على ضميرين خاصّين بالنّصب

*هات أمثلة تشتمل على نعوت سببيّة

والجدول التالي يلخّص ما سبق:

أنواع التمارين اللغوية بحسب نصوصها		العدد	النسبة المئوية
تمارين مادتها نصوص (27تمرينا)	تمارين مادتها نصوص قرآنية فقط	1	% 1.20
	تمارين مادتها نصوص من الحديث النبوي فقط	0	% 0
	تمارين مادتها نصوص شعرية فقط	6	%7.22
	تمارين مادتها نصوص نثرية فقط	10	%12.04
	تمارين مادتها نصوص متنوعة	10	%12.0

[1] وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص:33،21 بالترتيب.

تمارين مادتها عدد من الكلمات أو الجمل	39	%46.98
تمارين لا تستند إلى نصوص(أسئلتها مباشرة)	17	%20.48
المجمـــــــــــــــــــــــــوع	83	%100

بجمع نِسَب مؤشّرات معيار_تراعي التمارين التنوّع في شكل نصوصها_ يمكن القول أنّ هذا المعيار محقّق بنسبة 32.46%، وهي نسبة قليلة.

ب/ في كتاب السنة الثانية:

أمّا في كتاب السّنة الثانية فوجدت الباحثة أسئلة التمارين مقسّمة التقسيم نفسه الذي توصّلت إليه في كتاب السنة الأولى؛ أي مقسّمةً إلى ثلاثة أقسام؛ **القسم الأول** منها أسئلة لا تستند الى نصوص وإنّما مادّتها عدد من الكلمات أو الجمل، أو الفقرات، وبلغ عددها ثلاثة وعشرون سؤالاً، ومن أمثلتها مايلي[1]:

* حَوِّلْ الجملة التالية إلى جمع الإناث، في الماضي، ثمّ في المضارع، ثم في الأمر.
(وَصَلَتْ إلى مبتَغَاهَا، وحقَّقَتْ مطْمَحَهَا بالعَمَلِ الجادِّ، ونالتْ ما ترُيدُ.)

*استخرج الفعل النّاقص مما يأتي وأسنده إلى كل الضّمائر- :
-دعا أبو الدرداء ضيفه إلى استماع الحديث.
-يرمي الحديث إلى تحبيب طلب العلم.

* قيل«. **وَرَاءَ كُلِّ رَجُلٍ عَظيمٍ اِمْرَأَةٌ** .»
-اكُتب فقرة تبينّ فيها دور زوجة رونتجن في نجاحه العلميّ، موظِّفًا الأفعال الخمسة.

[1] وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية ،السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص:93،79، 104. بالترتيب.

أمّا القسم الثاني من التمارين الذي كانت مادة أسئلته نصوص متنوّعة أونصوص شعرية، أونثرية، وأخرى من القرآن الكريم والحديث النبوي الشّريف، فقد بلغ عددها ثلاثة تمارين فقط، وهي[1]:

* أثناء فترة الاستراحة، التقيتَ ببعض زملائك في النّادي، وتجاذبتم أطراف الحديث حول مضمون الحديث الشّريف.

–صُغْ المعنى الإجماليّ للحديث الشّريف، وأَتبعْهُ بتوجيهات مناسبة تفيد بها زملاءك، موظّفا أفعالا ناقصة.

*استخرج فعلا مضارعا منصوبا من النّصّ(**إنسانية الأمير**)ثم حددّ حرف النصّب، وبين حركة إعرابه مع التعليل.

* عين الفعل المضارع المجزوم وأداة الجزم وبينّ حكم إعرابه مع التّعليل فيما يأتي:

قال الله تعالى:– « **لَم يلَدْ ولَم يوُلَد** » [سورة الإخلاص :الآية3]

قال الشّاعر : – «**لَا تنَهَ عَن خُلِقٍ وتأَتِيَ مِثلَهُ** * **عَار عَليكَ إذَا فَعَلتَ عَظِيمُ** »

–فلتتعاونوا على فعل الخير.

أمّا القسم الثّالث فيتمثّل في أسئلة مباشرة؛ لا تستند إلى نصوص أو جمل أوكلمات أوفقرات وعددها أربعة تمارين منها:[2]

* هاتِ جُملاً فعلية أفعالها معتلّة متنوّعة.

* قَدِّمْ عن كلّ نوع من أنواع المشتقّات مثالينِ؟

[1] وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية ،السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص99،93،59 بالترتيب.

[2] المصدر نفسه، 24، 74 بالترتيب

. والجدول التّالي يلخّص ما سبق:

أنواع التمارين اللغوية بحسب نصوصها		العدد	النسبة المئوية
تمارين مادتها نصوص (3 تمارين)	تمارين مادتها نصوص قرآنية فقط	0	%0
	تمارين مادتها نصوص من الحديث النبوي فقط	1	%3.33
	تمارين مادتها نصوص شعرية فقط	0	%0
	تمارين مادتها نصوص نثرية فقط	1	%3.33
	تمارين مادتها نصوص متنوعة	1	%3.33
تمارين مادتها عدد من الكلمات أو الجمل		23	%76.66
تمارين لا تستند إلى نصوص(أسئلتها مباشرة)		4	%13.33
المجمـــــــــــــــــــــــوع		30	%100

بجمع نِسَب مؤشّرات معيار_تراعي التّمارين التنوّع في شكل نصوصها_ يمكن القول أنّ هذا المعيار محقّق بنسبة 9.99%، وهي نسبة قليلة جداً!

ج/ في كتاب السنة الثالثة:

والتقسيم ذاته توصلت إليه الباحثة في كتاب السنة الثالثة؛ **فالقسم الأول** من التّمارين التي جاءت مادّتها كلمات أو الجملا، أو فقرات بلغ عددها أربعة وعشرون تمرينا، منها مايلي[1]:

*حدّد عناصر أسلوب الشّرط فيما يلي :مهما بعدت جزر القمر فلن تحسّ فيها بالغربة.

*.أعرب الجملة الآتية إعرابا مفصّلا :**حيّ على الفلاح.**

أمّا القسم الثاني من التمارين التي جاءت مادّتها نصوصا شعرية، أونثرية، وأخرى من القرآن الكريم، فقد بلغ عددها تسعة تمارين فقط، منها:[2]

[1] وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص:74،79. بالترتيب.

[2] نفسه، ص:104، 39، بالترتيب.

* – اشْرح البيت الآتي وأعرب ما تحته خط:

قال الشّاعر :**ومَنْ يَجْعَلِ** المَعْرُوفَ فِي غَيرِ أَهْلِهِ*** **يَكُنْ حَمْدُهُ ذَمًّا** عَلَيْهِ ويَنْدَمِ

* – حدّد عناصر أسلوب الشّرط فيما يلي:

قال الله تعالى:﴿ وَمَن يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَل لَّهُ مَخْرَجًا وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ﴾[الطلاق]3 –2

*_ عد إلى نصّ(**الصّحافة الإلكترونيّة**)واستخرج كل أسماء الفاعلين الواردة فيه وبيّن الأفعال التي اشتقّت منها.

ولا وجود لتمارين تعتمد على أحاديث نبويّة.

وأما القسم الثالث الذي جاءت أسئلته مباشرة؛ لا تستند إلى نصوص أو جمل وكلمات فقد بلغت تمارينه عشرون تمرينا، منها:[1]

* عرَفْتَ معاني اسْم الفعْلِ المضارع، قَدِّمْ أمثلة عن كلّ اسْم تعرّفْتَ عليه.

* قدِّمْ سِتَّ جُمَلٍ مختلفةٍ، كلّ جملة بحرفٍ من حروف النّداء.

والجدول التالي يلخّص ما سبق:

أنواع التمارين اللغوية بحسب نصوصها		العدد	النسبة المئوية
تمارين مادتها نصوص (5تمارين)	تمارين مادتها نصوص قرآنية فقط	1	%1.88
	تمارين مادتها نصوص من الحديث النبوي فقط	0	%0
	تمارين مادتها نصوص شعرية فقط	4	%7.54
	تمارين مادتها نصوص نثرية فقط	4	%7.54
	تمارين مادتها نصوص متنوعة	0	%0
تمارين مادتها عدد من الكلمات أو الجمل		24	%45.28
تمارين لا تستند إلى نصوص(أسئلتها مباشرة)		20	%37.73

[1] المصدر السابق، ص:119، 124 بالترتيب.

المجمـــــــــــــــــــــــــوع	53	%100

بِجَمع نِسَب مؤشّرات معيار_تراعي التّمارين التنوّع في شكل نصوصها_ يمكن القول أنّ هذا المعيار محقّق بنسبة 16.96%، وهي نسبة قليلة .

وممّا سبق يمكن القول أنّ معيار"_ تراعي التمارين التنوّع في شكل نصوصها _" محقّق في كتب السنوات الثلاث بالنِّسَب التالية:

السنوات	نسبة تحقق المعيار
السنة:1	%32.46
السنة:2	%9.99
السنة:3	%16.96

4/ تراعي التّمارين التدرّج في كل وحدة دراسية:

مؤشّره:_ التّمارين متدرجة في مستويات المعرفة في كل وحدة دراسيّة

تُصنّف الأسئلة إلى أنواع مختلفة، ومن بين أشهر التّصنيفات تصنيف الأسئلة حسب المستويات المعرفيّة وهذا النّوع يقوم على العلاقة بين مستوى التّفكير عند المتعلّم والسّؤال الذي يوجّه إليه، وقد اشتُهِر به بنجامين بلوم(bloom 1956)، والتّصنيف هرميّ يبدأ بمستوى المعرفة والتّذكر، كأدنى العمليّات العقليّة وأبسطها ويمرّ بمستويات الفهم والاستيعاب فالتّطبيق فالتّحليل فالتّركيب، وينتهي بمستوى التّقويم[1] .

[1] ينظر: رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1425هـ/2004م، ص: 167_168.

مستويات الأسئلة حسب تصنيف بلوم[1]:

1/**أسئلة التذكّر**(أسئلة المعلومات):وهي تلك التي تعتمد على تذكّر معلومات ذات طبيعة خاصة أو عامة، وتشمل معرفة الحقائق والمصطلحات والأساليب والمناهج، والمبادئ والنّظريات في مستوى التّذكّر أو الاستدعاء .

2/ أسئلة الاستيعاب: وهي الأسئلة التي تقيس مدى فهم ما تعلّمه المتعلّم، و" تتضمّن السّؤال عن الفهم والإدراك لموضوع ما، أو لفكرة عامة، فالفرد هنا قادر على أنْ يعطي تعريفا للمعلومات والأفكار التي يتعامل معها، ويستطيع أيضا أنْ يعرِف علاقة هذه المعلومات والأفكار بحياته"[2].

3/ أسئلة التطبيق: هي الأسئلة التي تقيس القدرة على تطبيق ما تعلّمه المتعلّم إذ " تعكس القدرة على استخدام الأفكار المجرّدة في مواقف مادّية محسوسة، كأنْ يستخدم المتعلم الفكرة العامّة أو القانون أو الأسلوب المتعلَّم في مواقف تعليمية جديدة"[3]

4/ أسئلة التحليل: وهي الأسئلة التي تقيس القدرة على تجزئة المركّب، أو الموقف إلى عناصره التي يتكوّن منها بحيث تتّضح العلاقة البنائية بين المكوّنات.[4]

5/ أسئلة الركيب: وهي تلك التي تقيس القدرة على تأليف عناصر أو جزئيات في كليّات. أي وضع الأجزاء مع بعضها البعض لتشكيل كل جديد سواء كان خطة أو منظومة علاقات.

6/ أسئلة التقويم: وهي تلك التي تقيس القدرة على إصدار أحكام نقدية في ضوء معايير معيّنة .

---

[1] ينظر : المرجع السابق، ص: 167-168.

[2] أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق، عمان ،الأردن، ط1 ، 2005ص:54.

[3] المرجع نفسه، ص:55.

[4] المرجع السابق، ص:56.

مستويات الأسئلة حسب تصنيف بلوم

الملاحَظ على تصنيف بلوم أنّ الأسئلة تتدرّج من البسيط إلى المعقّد؛ لذلك هي مقسّمة إلى مستويات دُنْيا لا تحتاج إلى مجهود ذهني كبير، ومستويات عُلْيا تحتاج إلى مجهود ذهني كبير.

ولتقصّي مدى مراعاة تمارين محتوى النّحو والصّرف في كتب اللّغة العربيّة لمعيار التّدرّج قامت الباحثة بتحليل هذه التّمارين في الكتب الثّلاث[1] وتوصّلت إلى النّتائج التّالية:

أ/ في كتاب السنة الأولى :

صفحات الوحدات التي يتحقق التّدرّج في تمارينها	صفحات الوحدات التي لا يتحقق التّدرّج في تمارينها	نسبة تحقق التّدرّج
13.17.21	.33.37.41.45.53.57.73 .77.93.97.101.113.117 133.137.141	3 ← %15.78
مجمـــــــــــــــــــــــــــوع الوحدات		19 ← %100

[1] ينظر:جداول توضح تنوع الأسئلة حسب تصنيف بلوم في تمارين كتب اللغة العربية الثلاث في الملحق رقم(12)، ص:400.

إنّ ما يؤخَذُ على الأسئلة هو عدم تدرّجها في كلِّ وحدة دراسية باستثناء الوحدة الأولى(ص:13) والثانية(ص:17) والثالثة(ص:21) التي لوحِظ فيها التدرّجُ من التّطبيق إلى التّحليل إلى التّركيب، وعليه فمؤشّر "التّمارين متدرّجة في مستويات المعرفة" غير محقّق إلاّ في هذه الوحدات الثّلاث بنسبة 15.78% ، وهي نسبة قليلة جدا.

ب/ في كتاب السّنة الثانية :

صفحات الوحدات التي يتحقق التّدرّج في تمارينها	صفحات الوحدات التي لا يتحقق التّدرّج في تمارينها	نسبة تحقق التّدرّج
34.59.118.159	154.138.134.104.99 93.78.73.53.44.24.14	4 ⟵ %25
مجمـــــــــــــــــــــــــوع الوحدات		16 ⟵ %100

وعليه فمؤشّر "التّمارين متدرّجة في مستويات المعرفة" غير محقّق إلاّ في أربع وحدات بنسبة 25%، وهي نسبة قليلة جدا.

ج/ في كتاب السنة الثالثة :

صفحات الوحدات التي يتحقق التّدرّج في تمارينها	صفحات الوحدات التي لا يتحقق التّدرّج في تمارينها	نسبة تحقق التّدرّج
.54.59.74.79.94.139 144.159.164	.19.34.39.44.64.84.99 104.114.119.124.134 154.	9 ⟵ %40.9
مجمـــــــــــــــــــــــــوع الوحدات		22 ⟵ %100

وعليه فمؤشّر "التّمارين متدرّجة في مستويات المعرفة" غير محقّق إلاّ في تسع وحدات بنسبة 40.9% ، وهي نسبة قليلة .

ومما سبق يمكن القول أن المعيار "_تراعي التّمارين التّدرّج في كلّ وحدة دراسية _ "محقق في الكتب الثلاثة بالنِّسب التالية:

السنوات	نسبة تحقق المعيار
السنة:1	%15.78
السنة:2	%25
السنة:3	%40.9

5/ تهتمّ التّمارين بوضع المعرفة اللّغوية موضع التّطبيق

مؤشراه: _ تركز أسئلتها على مستوى التطبيق من مستويات المعرفة

_تتضمن تمارين تواصلية

إنّ التطبيق أو الممارسة هي ركن أساس من أركان عملية التّعلّم، ولا يمكن أن تتم هذه العملية بدون توافره؛ إذ" لا يقتصر التعلم الحقيقي على مجرد استرجاع المادة المتعلّمة، بل يجب أنْ يتضمّن أيضا تطبيق هذه المادة، واستخدامها في الأغراض التعليمية المختلفة...فقواعد الحساب يتحسّن تعلّمها عن طريق التمرينات التي تُستضخدم في التدريب عليها، وعندما نعطي الطالب قاعدة معينة في طرح الكسور مثلا واختصارها، أو في القسمة، فإنّ مجرّد حفظ القاعدة لا يؤدّي إلى بقائها، ولا يؤدّي في المستقبل إلى الاستفادة منها في الموافق التي تتطلّبها، وإنّما الذي يساعد على حفظها وبقائها وسهولة استخدامها في المستقبل هو تطبيقها في حلّ عدد من

المسائل والتمرينات."[1]، هذا عن قواعد الحساب، والأمر نفسه في تعلّم القواعد النحوية والصرفية؛ إذ لا ترْسَخ إلّا بالتّطبيق من خلال التمارين.

*** المؤشّر: تركز أسئلتها على مستوى التطبيق من مستويات المعرفة:**

وبعد تحليل الباحثة لمادة التّمارين اللغوية في كتب اللغة العربية [2] توصّلت إلى النّتائج التالية:

أ/ في كتاب السنة الأولى:

أنواع الأسئلة	تكرارها	نسبتها
أسئلة التطبيق	33	%39.75
أسئلة التحليل	27	%32.53
أسئلة التركيب	23	%27.71
المجموع	83	%100

اتّضح من خلال الجدول أنّ مستويات المعرفة متنوّعة(تطبيق، تحليل، تركيب)، ومختلفة في نسب الحضور في التّمارين اللغوية، فمستوى التّطبيق بلغ 39.75%، ومثال الأسئلة التي تستهدف هذا المستوى مايلي[3]:

_ اجعل الجمل الآتية تشتمل على نائب فاعل:

*غرس التلميذ شجرة في حديقة المؤسّسة .

* وقضى الله أمرا.

[1] إبراهيم محمود ، التّعلم ؛ أسسه، ونظرياته وتطبيقاته، ص: 120.

[2] ينظر:جداول توضح تنوع الأسئلة حسب تصنيف بلوم في تمارين كتب اللغة العربية الثلاثة في الملحق رقم(12).

[3] وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 97، 137 بالترتيب.

*قرأ الولد الكتاب.

_أجب عن لأسئلة الآتية بأحوال مناسبة واضبط أواخرها بالشّكل:

*كيف يستقبل المتعلّمون أستاذهم؟

*كيف يتعامل المتعلّمون مع تعلّماتهم ؟

* كيف يتبادل النّاس التّحية فيما بينهم؟

فالتّمرين الأول يهدف إلى تطبيق المعرفة المُتَعلِّقة بنائب الفاعل, ويهدف الثاني إلى تطبيق المعرفة المتعلّقة بأنواع الحال.

أمّا الأسئلة التي تستهدف مستوى التّحليل بنسبة 32.53%، فمنها[1]:

_ أعرب ما تحته خط:

*وأنّى شئت يا طرقي فكوني** أذاة أو نجاة أو هلاكًا

وأمّا الأسئلة التي تستهدف مستوى التّركيب بنسبة 27.71 % فمنها مايلي:[2]

اجعل لكلّ فعل ممّا يأتي فاعلا داخل جملة مفيدة(اجتهد ناقش_ شارك)

_هات جملا ذات دلالات وطنيّة وأسريّة تشتمل على فاعلين بمختلف أنواعهم.

ارتفاع نسبة مستوى التّطبيق من بين المستويات الأخرى يعكس الحِرص على تطبيق المعرفة النّحوية والصّرفية لدى المتعلّم لاكتساب الكفاية اللغويّة، وعليه فمؤشّر_ التّركيز على مستوى التّطبيق _ محقّق بنسبة 100%.

[1] المصدر السابق، ص: 77.

[2] المصدر السابق، ص: 45.

ب/ في كتاب السنة الثانية:

أنواع الأسئلة	تكرارها	نسبتها
أسئلة التذكّر	1	%2.94
أسئلة التطبيق	11	%32.35
أسئلة التحليل	6	%17.64
أسئلة التركيب	15	%44.11
أسئلة التقويم	1	%2.94
المجموع	34	%100

اتّضح من خلال الجدول أنّ مستويات المعرفة متنوّعة(تذكّر، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم)، ومختلفة في نسب الحضور في التّمارين اللغوية، فمستوى التّطبيق بلغ 32.35%، ومثال الأسئلة التي تستهدف هذا المستوى مايلي[1]:

* استخرج الفعل النّاقص مماّ يأتي وأسنده إلى كل الضمّائر- :

-دعا أبو الد رّداء ضيفه إلى استماع الحديث.

-يرمي الحديث إلى تحبيب طلب العلم.

أمّا الأسئلة التي تستهدف مستوى التّحليل بنسبة 17.64%، فمنها[2]:

* عين اسم الزّمان واسم المكان ممّا يأتي:

-مطلع الشّمس السّاعة السّادسة.

-مولد النبيّ صلى الله عليه وسلم شهر ربيع الأوّل.

-غار حِراء مهبط الوحي.

[1] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص: 93.

[2] المصدر نفسه، ص: 34.

-المكتبة مرجِع المثقّفين.

أمّا الأسئلة التي تستهدف مستوى التّركيب بنسبة 44.11%، فمنها[1]:

* طلب منك صديق أجنبيّ أن تختار له مواقع سياحيةّ في وطنك ليقوم بزيارتها، فاقترحت عليه ما رأيته مناسبا.

-اكْتبُ فقرة تبينّ أسباب اختيارك موظّفا ما أمكن من اسمَي الزّمان والمكان.

أمّا الأسئلة التي تستهدف مستوى التّذكّر بنسبة2.94% فبلغت سؤال واحد هو[2]:

* عَدّدْ الضّمائر التّي إذا أسندنا إليها الفعل المضارع تحصّلنا على فعل من الأفعال الخمسة.

أمّا الأسئلة التي تستهدف مستوى التّقويم بنسبة2.94% فبلغت سؤالا واحدا هو[3]:

* إليك الأسماء الممدودة الآتية :ثُغاء – غُثاء – استِقصاء – حوّاء – مُواء.

في أفواجٍ ثنائيةّ:

-تعاوَنَا في البحث عن معاني هذه الأسماء باستعمال القاموس.

-وَظِّفَا كلّ اسمٍ ممدود في جملتين من إنشائكما.

-مارِسَا التّقويم البينيّ في الفوج الثنّائيّ.

لاحظت الباحثة انخفاض نسبة الأسئلة التي تستهدف مستوى التّطبيق، وعليه فالمؤشّر_ التركيز على مستوى التّطبيق _ غير محقّق؛ إذ جاءت نسبته في المرتبة الثانية بعد مستوى التّركيب.

ج/ في كتاب السنة الثالثة:

أنواع الأسئلة	تكرارها	نسبتها

[1] المصدر السابق، ص: 34.

[2] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص:104.

[3] المصدر نفسه، ص:54.

أسئلة التطبيق	27	%39.7
أسئلة التحليل	18	%26.47
أسئلة التركيب	23	%33.82
المجموع	68	%100

اتّضح من خلال الجدول أنّ مستويات المعرفة متنوّعة(، تطبيق، تحليل، تركيب،)، ومختلفة في نسب الحضور في التّمارين اللغوية، إذ بلغ مستوى التّطبيق 39.7%، ومثال الأسئلة التي تستهدف هذا المستوى مايلي[1]:

* هات فعل الأمر من(**يَسْعَى**)بحيث يكون مرّة مبنيّا على الفتح، ومرة مبنيّا على السّكون، ومرّة مبنيّا على حذف حرف العلّة، ومرّة مبنيّا على حذف النّون.

أمّا الأسئلة التي تستهدف مستوى التّحليل بنسبة 26.47%، فمنها[2]:

* حدّد عناصر أسلوب الشّرط فيما يلي :مهما بَعُدَت جزر القمر فلن تحسّ فيها بالغربة.

وأمّا الأسئلة التي تستهدف مستوى التّركيب بنسبة 33.82 % فمنها مايلي:[3]

* دخل زميلك المستشفى، فتعاطفتَ معه.

–حرّرْ فقرة موجزة تعبّر فيها عن هذا التّعاطف، وتدعو من خلالها إلى زيارته للتّضامن معه. موظّفا عددا من أفعال الأمر.

وارتفاع نسبة مستوى التّطبيق من بين المستويات الأخرى يعكس الحِرص على تطبيق المعرفة النّحوية والصّرفية لدى المتعلّم لاكتساب الكفاية اللغوية، وعليه فمؤشّر_ التّركيز على مستوى التّطبيق _ محقّق بنسبة 100%.

[1] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص: 64.

[2] المصدر نفسه، ص:74.

[3] المصدر نفسه، ص:64.

المؤشر2: تتضمن تمارين تواصلية

إنّ من أهمّ ما تسعى إليه الإصلاحات الجديدة للمنظومة التربويّة الجزائريّة التي تنتهج منهج المقاربة بالكفاءات هو إكساب المتعلّم كفاية تواصليّة بالدّرجة الأولى، من خلال مساعدته على تجنيد المعارف(نحوية، صرفية، بلاغية، ...) التي يتلقّاها في وضعيات تواصليّة، وهذا ما يؤكّد بأنّ القواعد ليست غاية في حدّ ذاتها، وإنّما هي وسيلة لبلوغ الغاية المتمثّلة في التّواصل باللّغة، لذلك فالمتعلّم يستنتج القواعد اللّغويّة من النّصّ السّند[1] كمورد معرفي يعينه على بناء كفاءة طالما غُيِّبت في درس اللغة العربية ألا وهي "التواصل"[2]؛ سواء أكان تواصلا شفويا أم كتابيا .

بعدما كان التقويم في"البيداغوجيات التقليدية يقتصر على المعارف، فإنّه في المقاربات الجديدة يقيّم الكفاءات أيضا إلى جانب المعارف"[3]

وتعدّ الكفاءة التواصلية(الشفهية، والكتابية) من أهمّ الكفاءات التي يسعى التعليم إلى إكسابها للمتعلم، والتّمارين اللّغوية لا ينبغي أن تقيس مدى تمكّن المتعلّم من المعارف النّحويّة والصّرفيّة فحسب، بل تقيس مدى توفيقه في توظيف هذه المعارف في التّحدّث والكتابة أيضا، ومن أهم هذه التمارين " التمارين التواصلية " التي عرّفها محمد صاري بقوله:"يطلق مصطلح تمارين التبليغ التواصلي على كل نشاط يهدف إلى تدريب المتعلم على اكتساب التلقائية في التعبير عن المقامات والأحوال الخطابية اليومية المختلفة، من وصف وتقرير وسؤال، وموافقة ورفض، وطلب ودعاء وغيرها، وبشكل آخر فكل تدريب يمارسه المتعلم ليعرف ما يمكن قوله في زمان معين ومكان معين مع متحدث معين بطريقة معينة في ظروف اجتماعية معينة لتحقيق هدف معين فهو تمرين تواصلي "[4].

---

[1] النص السند في مقرر السنة الأولى من التّعليم المتوسط هو نص القراءة المشروحة .

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج التعليم المتوسط، مارس 2016م، ص: 52.

[3] المصدر نفسه، ص: نفسها .

[4] محمد صاري، التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير (مخطوطة)، إشراف:عبد الرحمن الحاج صالح، معهد اللغة والأدب العربي، جامعة عنابة، 1990م، ص: 121.

تتبّعت الباحثة كتب اللغة العربيّة لمعرفة مدى توفر التّمارين التواصلية فيها فتوصلت إلى النّتائج التّالية:

نسبة وجود التّمارين التواصلية في كتب اللّغة العربيّة

	كتاب السنة الأولى	كتاب السنة الثانية	كتاب السنة الثالثة
أرقام التمارين التواصلية وصفحاتها في الكتب	4ص:97/ 2ص:117/ 4ص:137	2ص:14 / 2ص:34 2ص: 54/ 2ص:74 2ص93 /2ص:99 2/ص:104/2ص:118 1ص:139/2ص: 154 2ص:159/2ص134	4ص:3/34ص:39 2ص:44/ 2ص:54 2ص:64/2ص:59 2ص:74/2ص:79 2ص:84/3ص:94 3ص:114/3ص:99 2ص:124/2ص:119
عددها	3	12	14
نسبة وجودها مقارنة مع باقي التمارين	%3.61	%40	%26.41

أ/ في كتاب السنة الأولى:

لاحظت الباحثة غلبة التّمارين التقليدية[1] الّتي تهدف إلى ترسيخ المعارف اللّغوية في ذهن المتعلّم؛ إذ جاءت نسبتها 96.38 %. وندرة التّمارين التواصلية التي تهدف إلى تمكين

[1] من التمارين التقليدية: تمارين التعيين، والتبيين، والاستخراج، تمارين التحويل والتصريف، تمارين ملأ الفراغ، تمارين الإعراب..(محمد صاري، التمارين اللغوية، ص: 50-53).

المتعلّم من استعمال اللغة، وتنمية مهارة التواصل لديه، حيث لم تجد منها سوى تمرينين بنسبة 3.61%. وهذه التّمارين التواصلية هي[1]:

_أجب عن هذه الأسئلة وضمّن أجوبتك مفعولا لأجله:

*لم جئت إلى المدرسة؟

*لم يحسن النّاس إلى بعضهم؟

*لم يشتري النّاس فواكه كثيرة في العيد؟

_أجب عن الأسئلة الآتية بأحوال مناسبة واضبط أواخرها بالشّكل:

* كيف يستقبل المتعلّمون أستاذهم؟

*كيف يتعامل المتعلّمون مع تعلّماتهم؟

*كيف يتبادل النّاس التّحيّة فيما بينهم؟

الملاحظ أنّ التمرينين يُطالب فيهما المتعلّم بالتعبير موظّفا ما تعلّمه، فالإصلاحات الجديدة تسعى إلى جعل المتعلّم يُدمْج موارده باختلافها لتنمية مهارة التّحدث والكتابة لديه.

أما التّمارين التقليدية فمنها مايلي:[2]

1_ أتمم الجمل الآتية بوضع المفعول المطلق المناسب واضبط آخره بالشّكل:

يعيش الرّجل مع زوجته.... جاء الضّيف ....قلّ العشب....نَدُرَ الماء....امتنعت النّياق.....فارقت المرأة زوجها.....

2/ أعرب ما تحته خطّ:

[1] وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 117، 137(بالترتيب)

[2] المصدر نفسه ، ص: 113، 77، 53(بالترتيب)

بات الجندي يحرس وطنه.

_ إن كنت عن خير الأنام سائلا *** فخيرهم أكثرهم فضائلا.

3/ حوّل الأسماء الآتية إلى الجمع المناسب لها: المسلم _ المجتهد_ المؤمنة_ الناجحة .

4/ استخرج من الفقرة الآتية جمع المذكر السّالم وجمع المؤنث السّالم:

يقوم المعلّمون والمعلّمات والمدرّسون والمدرّسات بالاشتراك مع طلّاب المدارس وطالباتها برحلات إلى الأقطار العربيّة المجاورة للتّعرّف على إخوانهم القاطنين بها.

وهي لم تخرج عن تمارين ملء الفراغ كما في التّمرين الأول، وتمارين الإعراب كما في التّمرين الثّاني، وتمارين التّحويل كما في التّمرين الثّالث، وتمارين الاستخراج كما في التّمرين الرّابع.

ب/ في كتاب السنة الثانية:

أمّا في السّنة الثانية فعدد التّمارين التواصلية لابأس به مقارنة بتمارين السّنتين الأولى والثانية إذ يكاد يصل نصف مجموع التّمارين أي اثني عشر تمرينا بنسبة40%، وقد بلغ عدد التّمارين التقليدية ثمانية عشر تمرينا بنسبة 60 %. ومن أمثلة التّمارين التواصلية ما يلي[1]:

* توسَّمتَ في زميلك ملامح قد تؤهّله ليصير شخصيةّ عظيمة.
–حاوِرهْ لُتخبره بما توسّمتَ فيه، وسجِّلْ إجاباته موظّفًا الاسم الممدود.

* « العلماء لا يوُلدُون كبارًا. » عبارةٌ ناقشتها وزملاءَك في القسم عند الحديث عن ابن النّفيس.
وعرض كلٌّ منكم أمنيته.
_وجّه زملاءك إلى علوّ الهمّة في طلب العلم موظّفا أفعالاً مضارعة مجزومة.

الغرض من التّمرين الأول هو تدريب المتعلّم على تركيب حوار إذ طُلِبَ منه محاورة زميله موظّفا الاسم الممدود، والحوار يقتضي تفاعل طرفين وتواصلهما بالكلام، أمّا التمرين

[1] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص:54 ،99 ، بالترتيب.

الثاني فغرضه تدريب المتعلّم على الإدلاء برأيه حول الموضوع المحدّد موظفا ما تعلّمه، وهذا ما ينمّي قدراته التّواصلية ويعزّزها.

أما التّمارين التقليدية فمنها مايلي:[1] :

* عينّ الفعل المضارع المجزوم وأداة الجزم وبينّ حكم إعرابه مع التّعليل فيما يأتي:
_قال الله تعالى :« لَم يلَدْ ولَم يوُلَد : » سورة الإخلاص [–الآية :3]
_قال الشّاعر: لَا تنَهَ عَن خُلِقٍ وتأَتِيَ مِثلَهُ ***عَار عَليكَ إذَا فَعَلتَ عَظِيمُ
_فلتتعاونوا على فعل الخير.
ففي الشّطر الأوّل من السؤال طُلِب من المتعلّم **تعيين** الفعل والأداة، وفي الثاني طُلِب منه **الإعراب.**

ج/ في كتاب السنة الثالثة:

أمّا في السنة الثالثة فقد جاء عدد التمارين التواصلية أربعة عشر تمرينا بنسبة 26.41%. وهو عدد قليل مقارنة بالتّمارين التقليدية البالغة تسعة وثلاثون تمرينا بنسبة73.58 %، ومن أمثلة التّمارين التواصلية مايلي[2]:

*أثّر فيك منظر طفل صغير لاجئ مع أسرته في بلادنا، يطلب العون لتسديد إيجار المسكن الّذي يُؤوي عائلته.
–أُكتب كلمة موجزة لزملائك تدعوهم من خلالها إلى التّضامن مع هؤلاء اللّاجئين، موظّفا عددا من صيغ المبالغة.
*أُكتب رسالة لصديق لك تشرح له فيها مضامين المقطع الثّاني مِن قصيدة(**أخي الإنسان)** بأسلوب تفسيري مُوَظِّفًا فعلين مضارعين منصوبين ب(**أنْ**)المُضمَرة.

[1] المصد السابق، ص: 99.
[2] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص:59، 84 بالترتيب.

طُلِب من المتعلّم في التّمرين الأول كتابة فقرة موجزة تدعو إلى التّضامن موظفا ما تعلّمه، فهدف التّمرين تنمية مهارة التّواصل بين المتعلّمين فيما بينهم، من خلال التّأثير فيهم، ودعوتهم إلى التّضامن، أمّا التّمرين الثّاني فطُلِب منه توضيح مضمون شعري بفقرة تفسيرية وإرساله لصديق، بغرض تنمية مهارة التّواصل الكتابي لديه .

أما التّمارين التقليدية فمنها مايلي:[1] :

* .استخرج ممّا يلي الأفعال المضارعة وبيّن أدوات النّصب، ثمّ أعرب هذه الأفعال.

-لِنَسعَدَ يا أخي الإنسان.

-لترقص أنت في بؤسي وكي أرقص في بؤسكْ

*أتمِمْ الجمل الشّرطية الآتية بذكر أجوبة الشّرط المحذوفة مقرونة بالفاء.

-من مدحك بما ليس فيك - .....من أحبّ أن يُطاع.....

-إن صَحِبْتَ الأشرار - .....إن أحسنتم إلى النّاس.....

وهي لم تخرج عن تمارين الاستخراج، والإعراب كما في السّؤال الأول، وتمارين مَلء الفراغ كما في السّؤال الثاني.

ومما سبق يمكن القول أنّ المعيار"_تتضمن التمارين تمارين تواصلية" محقق في السنوات الثلاث بالنِّسَب التالية:

السنوات	نسبة توفّر المؤشّر 1	نسبة توفّر المؤشّر2	نسبة تحقق المعيار
السنة:1	%100	%3.61	%51.8
السنة:2	%0	%40	%20
السنة:3	%100	%26.41	%63.2

[1] المصدر السابق، ص:84، 154 بالترتيب.

6/ تراعي التمارين اللغوية التوازن بين الشمول والعمق :

مؤشراه:_ تغطّي كلّ موضوعات الدّروس

_ تغطّي كلّ القواعد (العامة والجزئية)

***المؤشّر 1: تغطّي التّمارين كلّ موضوعات الدّروس**

أ/ في كتاب السنة الأولى:

يحوي مقررّ القواعد (النحو والصرف) للسنة الأولى من التعليم المتوسط تسعة عشر درسا نحويّا وصرفيّا كما هو مُبيَّن في الكتاب وكل درس يحوي مجموعة من التّمارين. وكنا قد أشرنا سابقا إلى أنّ عدد تمارين الدّروس بلغ ثلاثة وثمانين تمرينا لغويا، وهي مقسّمة إلى تمارين" أوظّف تعلّماتي" التي تُنجَز في حجرة الدّراسة، وعددها أربعة وأربعون تمرينا، وتمارين "أنجز تماريني في البيت" والتي تُنجَز في البيت وتُصحّح في حصة الأعمال الموجّهة وعددها تسعة وثلاثون تمرينا.

والجدول التّالي يوضّح توزيع الأسئلة النّحوية والصّرفية الموجودة في التّمارين اللغوية على الموضوعات النّحوية والصّرفية المختلفة المقرّرة في كتاب السنة الأولى.

رقم الوحدة وصفحتها	موضوع الدرس	عدد التمارين	رقم الوحدة	موضوع الدرس	عدد التمارين
1.ص:13	النعت	4	11.ص:77	كان وأخواتها	6
2.ص:17	أزمنة الفعل	3	12.ص:93	إنّ وأخواتها	3
3.ص:21	الضمير وأنواعه	3	13.ص:97	نائب الفاعل	5
4.ص:33	النعت السببي	4	14.ص:101	المفعول به	5
5.ص:37	أسماء الإشارة	4	15.ص: 113	المفعول المطلق	4

6.ص:41	الاسم الموصول	6	16.ص:117	المفعول لأجله	5
7.ص:45	الفاعل	5	17.ص:133	المفعول معه	3
8.ص:53	جمع المذكر والمؤنث السالمين	4	18.ص:137	الحال	5
9.ص:57	جمع التكسير	5	19.ص:141	أنواع الحال	4
10.ص:73	المبتدأ والخبر	5	/		
المجموع			83		

اتّضح من خلال الجدول أنّ التمارين تغطّي موضوعات كلّ الدّروس بحيث نجد أقلّ عدد للتّمارين هو ثلاثة في الدرس الواحد، وأقصاها ستة، وهذا عدد كاف خصوصا وأنّ قسم من هذه التمارين يُنجَز في حصّة الأعمال الموجهة؛ فحصّة الأعمال الموجّهة بمثابة دعم؛ إذ تساعد في تكثيف ممارسة اللغة من خلال إنجاز التّمارين اللغوية. وعليه فالمؤشّر محقّق بنسبة 100%.

ب/ في كتاب السنة الثانية:

أمّا في كتاب السّنة الثانية من التّعليم المتوسّط فيحوي مقررّ القواعد (النحو والصرف) ستة عشر درسا نحويّا وصرفيّا كما هو مُبيَّن في الكتاب وكل درس يحوي مجموعة من التّمارين. والجدول التّالي يوضّح توزيع التّمارين على الموضوعات النّحوية والصّرفية المختلفة .

رقم الوحدة وصفحتها	موضوع الدرس	عدد التمارين	رقم الوحدة وصفحتها	موضوع الدرس	عدد التمارين
1ص:14	المقصور والمنقوص	2	9ص:93	إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر	2

2ص:24	الفعل المعتل وأنواعه	2	10ص99	جزم الفعل المضارع	2
3ص:34	أسماء الزمان والمكان	2	11ص:104	الأفعال الخمسة	2
4ص: 44_	إسناد الفعل المثال إلى الضمائر	1	12ص:118	الفعل المجرد	2
5ص:54	الاسم الممدود	2	13ص:134	الأفعال المتعدية إلى مفعولين	2
6ص: 59_	نصب الفعل المضارع	2	14ص:138	الفعل المزيد وأوزانه	1
7ص:73	الجامد والمشتق	2	15ص:154	أفعل التفضيل	2
8ص:78	إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر	2	16ص:159	الأحرف المصدرية	2
المجمـــــــــــــوع					30

اتّضح من خلال الجدول أنّ التّمارين تغطّي موضوعات كلّ الدّروس، لكن ما يعاب هو قلّة هذه التّمارين، وجليّ أنّ السّبب في قلّة التّمارين هو عدم كفاية الزّمن؛ فالغالب أنّ كلّ درس قد خُصِّصَ له تمرينان، ثانيهما تواصلي يطالب فيه المتعلم بكتابة فقرة، أو تركيب حوار، وهذا يستلزم وقت أطول من المعتاد في التمارين التقليدية، لكن عدم كفاية الزّمن ليس سببا مقنعا لتبرير قلّة التّمارين؛ إذ يمكن زيادة الزمن وتنويع التّمارين، وتكثيفها؛ فكلّما تنوّعت التّمارين زادت القدرات اللغوية للمتعلّمين وتنوّعت، وإنْ قِيلَ أَنَّ زيادة الزّمن والتمارين يُتْعِب المتعلّم، فالحلّ أنْ تُقَدّم له تمارين منزليّة يخصّص زمن لتصحيحها في القسم. وعليه فالمؤشّر محقّق بنسبة 100%.

ج/ في كتاب السنة الثالثة:

أمّا في كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط فيحوي مقررّ القواعد (النحو والصرف) إثنين وعشرين درسا نحويا وصرفيا كما هو مُبيَّن في الكتاب وكل درس يحوي مجموعة من التّمارين. والجدول التّالي يوضّح توزيع التّمارين على الموضوعات النّحوية والصّرفية المختلفة.

رقم الوحدة وصفحتها	موضوع الدرس	عدد التمارين	رقم الوحدة	موضوع الدرس	عدد التمارين
1ص:19	بناء الفعل الماضي	2	12ص:99	الصفة المشبهة باسم الفاعل وعملها	3
2ص:34	بناء الفعل المضارع	4	13ص:104	أدوات الشرط الجازمة 1	3
3ص: 39	اسم الفاعل وعمله	3	14ص:114	أفعال المقاربة	3
4ص:44	لا النافية للجنس	2	15ص: 119	اسم الفعل المضارع	2
5ص:54	اسم الفعل الماضي	2	16ص:124	أدوات النداء	2
6ص: 59	صيغ المبالغة وعملها	2	17ص:134	أدوات الشرط الجازمة2	3
7ص:64	بناء فعل الأمر	2	18ص:139	أفعال الرجاء	2
8ص: 74	الشرط وأركانه	2	19ص:144	أنواع المنادى	2
9ص: 79	اسم فعل الأمر	2	20ص: 154	اقتران جواب الشرط بالفاء	3
10ص: 84	نصب الفعل المضارع بأن المضمرة	2	21ص:159	إعراب المنادى	1

11ص:94	أفعال الشروع	3	22ص:164	أدوات الشرط غير الجازمة	3
المجمـــــــــــــــــــــــــــــــــــــوع				53	

اتّضح من خلال الجدول أنّ التّمارين تغطّي موضوعات كلّ الدّروس، لكن عددها قليل؛ فالغالب أنّ كلّ درس خُصّص له تمرين فقط وهذا غير كافٍ.

مما سبق يمكن القول أنّ المؤشّر محقّق بنسبة 100%.

*** تغطي التمارين كل القواعد(العامة والجزئية):**

بعد تتبّع وتحليل الباحثة لتمارين دروس النّحو والصّرف في كتب اللغة العربية للسنوات الثلاث من التعليم المتوسط[1] وذلك لمعرفة مدى تغطيتها للقواعد توصّلت إلى النّتائج التالية:

أ/ في كتاب السنة الأولى:

وجدت الباحثة في كتاب السّنة الأولى أنّ التّمارين البالغة ثلاثة وثمانين تمرينا قد غطّت كلّ القواعد العامّة البالغة اثنتين وعشرين قاعدة، أمّا الجزئية البالغة ست قواعد فغطّت منها أربع قواعد فقط ، والجدول التّالي يوضّح ذلك :

عدد التمارين اللغوية	عدد القواعد العامة	نسبة تغطية الأمثلة لها	عدد القواعد الجزئية	نسبة تغطية الأمثلة لها
83	22	%100	6	%66.66

بيّن الجدول أنّ التّمارين قد غطّت القواعد العامّة بنسبة 100%، ومن أمثلة التّمارين التي تغطّي القواعد العامّة مايلي:[1]:

[1] ينظر جداول توضّح تغطية التمارين للقواعد، في الملحق رقم(13)، ص: 405.

1/ صِلْ بين كل جملة والحال المناسبة لصاحب الحال فيها بعد نقل العبارات التّالية إلى دفترك: _أحبّ التّلميـــــــذ _ رخيصا

_ نظرت إلى الوردتين _مجتهدا

_باع الفلاح قطنه _مفتحتين

_وقف المخطئون _مقبلات على الدراسة

_أبصرت التلميذات _معتذرين

2/ ركّب جملا مفيدة واجعل كلاّ من المصادر الآتية مفعولا مطلقا:

_جريانا، _إعطاء، _امتناعا، _ تضييعا.

كلا التّمرينين يستهدفان ترسيخ قاعدة عامّة؛ فالأوّل تطرّق إلى الحال المفردة، ولم يتطرّق إلى الحالات التي تأتي عليها الحال؛ فهي قد تأتي جملة فعلية، أو جملة اسمية، أو شبه جملة، وكذلك التّمرين الثاني؛ تطرّق إلى المفعول المطلق ولم يتطرّق إلى أغراضه مثلا، المتمثلة في تأكيد معنى الفعل، أو نوعه، أو عدده.

أمّا القواعد الجزئيّة فقد غطّتها التّمارين بنسبة 66.66%، ومن أمثلة التّمارين التي تغطّي القواعد الجزئيّة مايلي:[2].

_كوّن ثلاث جمل تشتمل على مفعول مطلق بحيث يكون في الأولى مؤكّدا لمعنى الفعل، وفي الثانية مبيّنا نوعه، وفي الثالثة مبيّنا عدده.

_هات جملا من عندك تشتمل على أحوال مختلفة.

[1] وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 101،113 (بالترتيب)

[2] المصدر نفسه، ص: 113، 141(بالترتيب)

والملاحَظ أنّ التّمرينين متعلّقان بقاعدتين جزئيتين؛ فالتمرين الأوّل متعلّق بأغراض المفعول المطلق، ولم يتعلّق بالمفعول المطلق عموما، وكذلك التمرين الثاني فهو متعلّق بأنواع الحال.

ومن التّمارين ما يغطّي القواعد العامّة والقواعد الجزئيّة معا كالتّمرين التّالي[1]:

_استخرج ما في هذه الفقرة من ضمائر وبيّن نوعها: "قد يكون من تحصيل الحاصل أن نتحدّث عن أهمية الصحة فهي في حياة الانسان المبتدأ والمنتهى، وهي كنز إذا حصل عليه المرء عاش سعيدا و لو لم تكن كذلك لما كانت أول كلمة يبادر بها الصديق والعدو وهي" كيف صحّتك؟ "".

السؤال مقسّم إلى قسمين؛ القسم الأوّل يطلب استخراج ما تحويه الفقرة من ضمائر، وهو سؤال عام غير مرتبط بنوع معيّن من الضمائر، وعليه فهو متعلّق بقاعدة عامة، أمّا الشقّ الثاني من السؤال والذي يطلب تبيين نوع الضّمائر المستخرَجة فهو سؤال خاص متعلّق بتصنيف الضّمائر حسب نوعها المعروض في القاعدة النّحوية سابقا، ما يعني أنّه متعلّق بقاعدة جزئية. وعليه فالمؤشّر محقق بنسبة 92.85%.

ب/ في كتاب السنة الثانية:

أمّا في كتاب السّنة الثانية فوجدت الباحثة أنّ التّمارين البالغة ثلاثين تمرينا غطّت كلّ القواعد العامّة البالغة عشرين قاعدة كلّها، بينما غطت قاعدتين جزئيتين فقط من أصل خمسة، والجدول التالي يوضّح ذلك :

عدد التمارين اللغوية	عدد القواعد العامة	نسبة تغطية الأمثلة لها	عدد القواعد الجزئية	نسبة تغطية الأمثلة لها
30	20	100%	5	%66.66

[1] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص:104،54بالترتيب

بين الجدول أنّ التمارين قد غطّت القواعد العامّة بنسبة 100%، ومن أمثلة التمارين التي تغطي القواعد العامّة مايلي:[1]:

* توسَّمتَ في زميلك ملامح قد تؤهّله ليصير شخصية عظيمة.
–حاوِرهْ لُتخبره بما توسّمتَ فيه، وسجِّلْ إجاباته موظّفًا الاسم الممدود.

* قيل: «وَرَاءَ كُلِّ رَجُلٍ عَظيمٍ اِمْرَأَةٌ .»
–اكُتب فقرة تبينّ فيها دور زوجة رونتجن في نجاحه العلميّ، موظِّفًا الأفعال الخمسة.

كلا التمرين يستهدفان ترسيخ قاعدة عامّة؛ فالأول تطرّق إلى الاسم الممدود عموما، وكذلك التّمرين الثاني؛ تطرّق إلى الأفعال الخمسة.

أمّا القواعد الجزئية التي غطّتها التمارين فمنها مايلي:[2].

* هاتِ جُملاً فعلية أفعالها معتلّة متنوّعة.

*قدّم عن كل نوع من أنواع المشتقّات مثالين .

التمرينان متعلّقان بقاعدتين جزئيتين؛ فالأول متعلّق بأنواع الفعل المعتلّ(المثال، الأجوف، النّاقص)، وكذلك التّمرين الثاني فهو متعلّق بأنواع الاسم المشتقّ. وعليه فالمؤشّر محقّق بنسبة88 %.

ج/ في كتاب السنة الثالثة:

أمّا في كتاب السنة الثالثة فوجدت الباحثة أنّ التّمارين البالغة ثلاثة وخمسين تمرينا قد غطّت كلّ القواعد العامّة البالغة اثنتين وعشرين قاعدة، بينما غطّت قاعدة واحدة من بين قاعدتين جزئيتين، والجدول التالي يوضح ذلك :

[1] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص:54، 104 (بالترتيب)
[2] المصدر نفسه، ص:24 ،74 (بالترتيب)

عدد التمارين اللغوية	عدد القواعد العامة	نسبة تغطية الأمثلة لها	عدد القواعد الجزئية	نسبة تغطية الأمثلة لها
53	22	100%	2	%50

يبين الجدول أنّ التمارين قد غطّت القواعد العامّة بنسبة 100%، ومن أمثلة التمارين التي تغطّي القواعد العامّة مايلي:[1]:

*آلمك تَرْكُ بعض الحرفيّين التّقليديّين لصناعاتهم وتغيير نشاطهم .في فقرة من خمسة أسطر، ادْعُهُم إلى التمسّك بِحِرَفِهِمْ، مُوظّفا النّداء.

* أُكتب فقرة تفسيرية من ثمانية أسطر، تعلّل فيها كيف يمكن أن نجعل القطاع السّياحي منتجا بما نملكه من موارد بشرية وطاقات طبيعية، مُوَظِّفًا أسلوب الشّرط.

التمرينان يستهدفان ترسيخ قاعدة عامّة؛ فالأول تطرّق إلى النّداء عموما، ولم يتطرّق إلى أنواع المنادى المتمثّلة في: العلم المفرد_النّكرة المقصودة_ النكرة غير المقصودة_ المضاف_ الشّبيه بالمضاف، بالرغم من أنّ عنوان الدّرس هو: أنواع المنادى، وكذلك التمرين الثاني؛ تطرّق إلى أسلوب الشّرط، ولم يتطرّق مثلا إلى جملة الشرط، أو جملة جواب الشّرط وغيرها.

أما القاعدة الجزئية التي غطّتها التمارين فهي:[2].

* عد إلى نصّ(الصّحافة الإلكترونيّة)واستخرج كل أسماء الفاعلين الواردة فيه وبيّن الأفعال التي اشتقت منها.

التمرين يغطّي قاعدة جزئية فهو متعلّق بأنواع اسم الفاعل انطلاقا من الفعل الذي صِيغَت منه؛ سواءٌ أكان هذا الفعل ثلاثي، أم غير ثلاثا. وعليه فالمؤشّر محقّق بنسبة 95.83%.

[1] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ، ص:74،144 (بالترتيب).

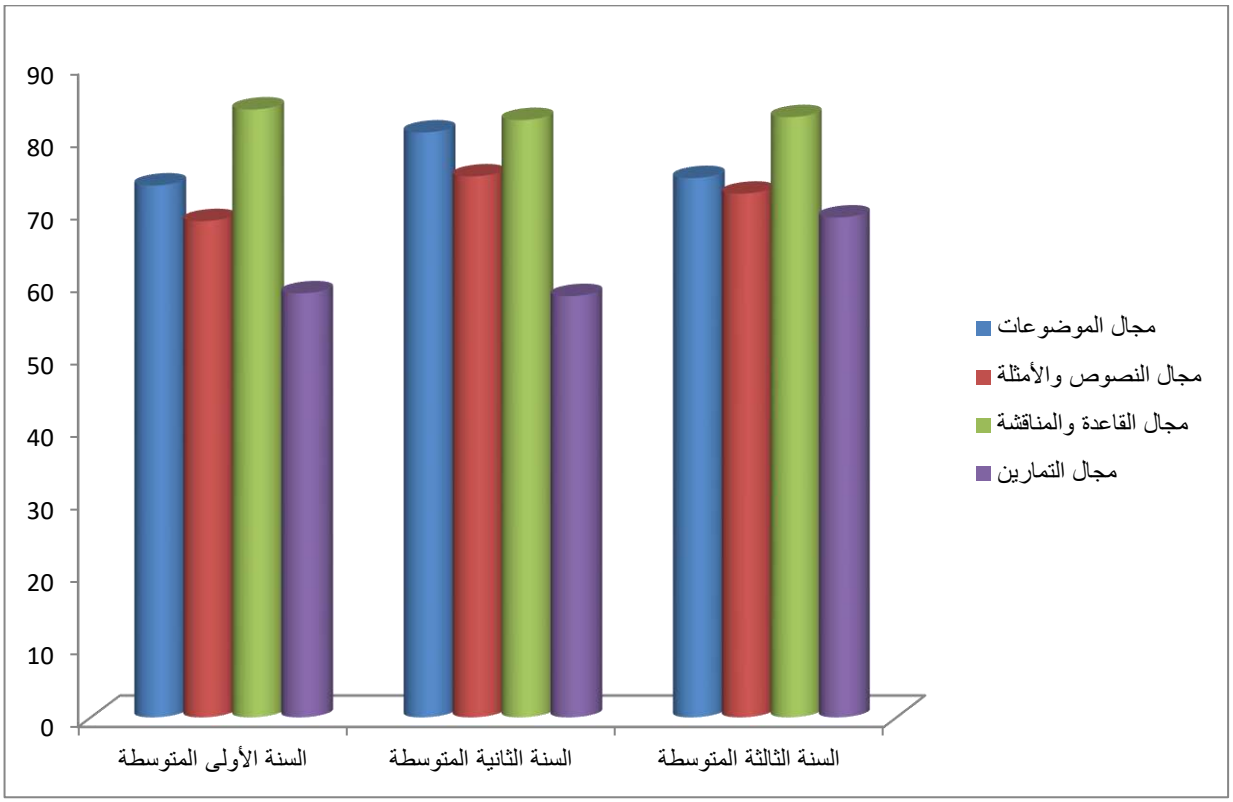
[2] المصدر نفسه، ص:39.

ممّا سبق يمكن القول أنّ المعيار"_تراعي التمارين التّوازن بين الشّمول والعمق _" محقّق في كتب السّنوات الثلاث بالنّسب التّالية:

السنوات	نسبة توفّر المؤشّر 1	نسبة توفّر المؤشّر2	نسبة تحقق المعيار
السنة:1	%100	%92.85	%96.42
السنة:2	%100	%88	%94
السنة:3	%100	%95.83	%97.91

المبحث الثالث: مقارنة محتويات النحو والصرف في كتب اللغة العربية الثلاثة من حيث مراعاتها لمعايير الاختيار:

تمثيل بياني لنِسَب المجالات الأربعة



بيّن التّمثيل البياني أنّ النسب المئوية لتحقّق المجالات الأربعة(الموضوعات_ النصوص والأمثلة_ المناقشة والقاعدة_ التمارين اللغوية)جاءت مرتفعة فكلها أكثر من 50%، وكان مجال المناقشة والقاعدة أفضل المجالات تحقيقا للمعايير؛ إذ حظي بالمرتبة الأولى في محتويات الكتب الثلاث بالنِسبِ التالية: س1م: 83.87%

س2م: 82.42%

س3م: 82.82 %

أمّا المرتبة الثانية فكانت لمجال الموضوعات الذي بلغ النسب التالية :

س1متوسط: 73.4%

س2متوسط: 80.70%

س3متوسط:74.42%

أمّا المرتبة الثالثة فكانت لمجال النصوص والأمثلة بالنِسَب التالية:

_س1متوسط:68.49%

_س2متوسط:74.65%

_ س3متوسط:74.27%

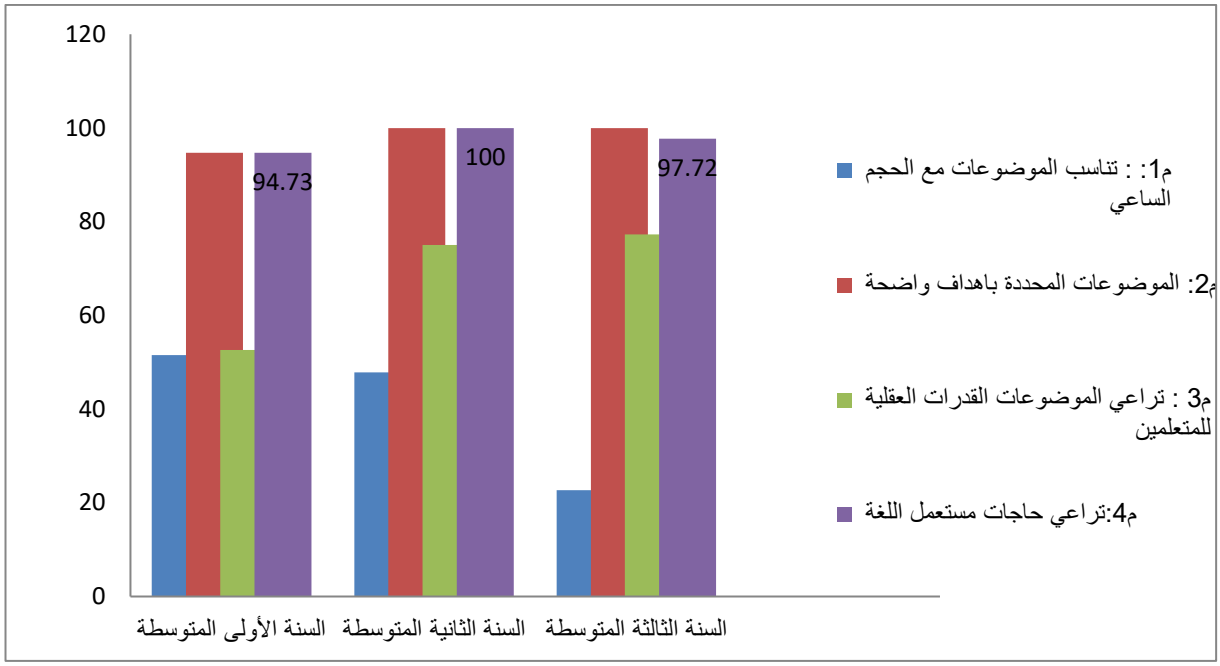
أمّا المرتبة الأخيرة فكانت لمجال التمارين بالنّسب التالية:

_ س1متوسط:58.54%

_س2متوسط: 58.16%

_س3متوسط:68.99%

تمثيل بياني لمعايير مجال الموضوعات

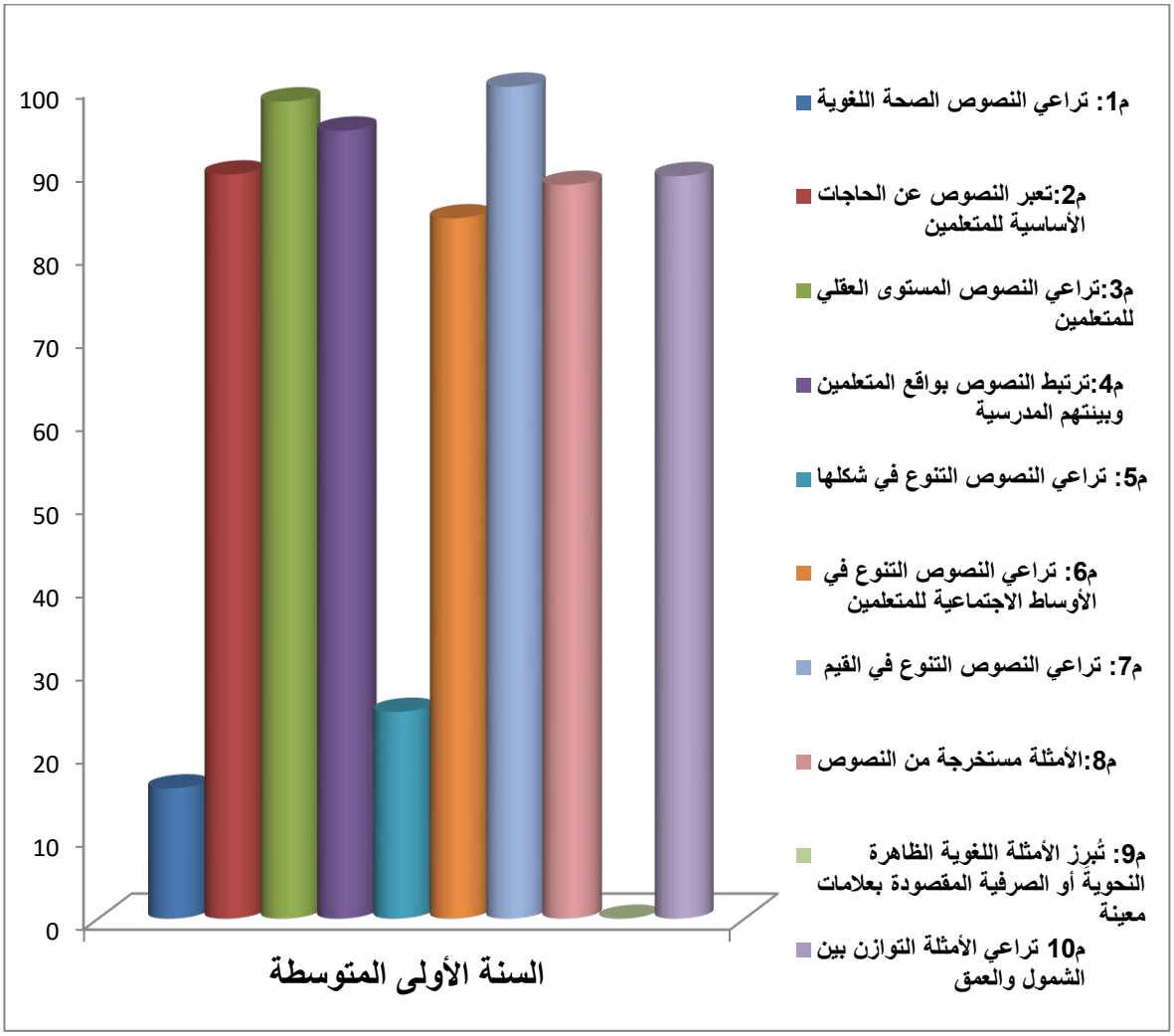


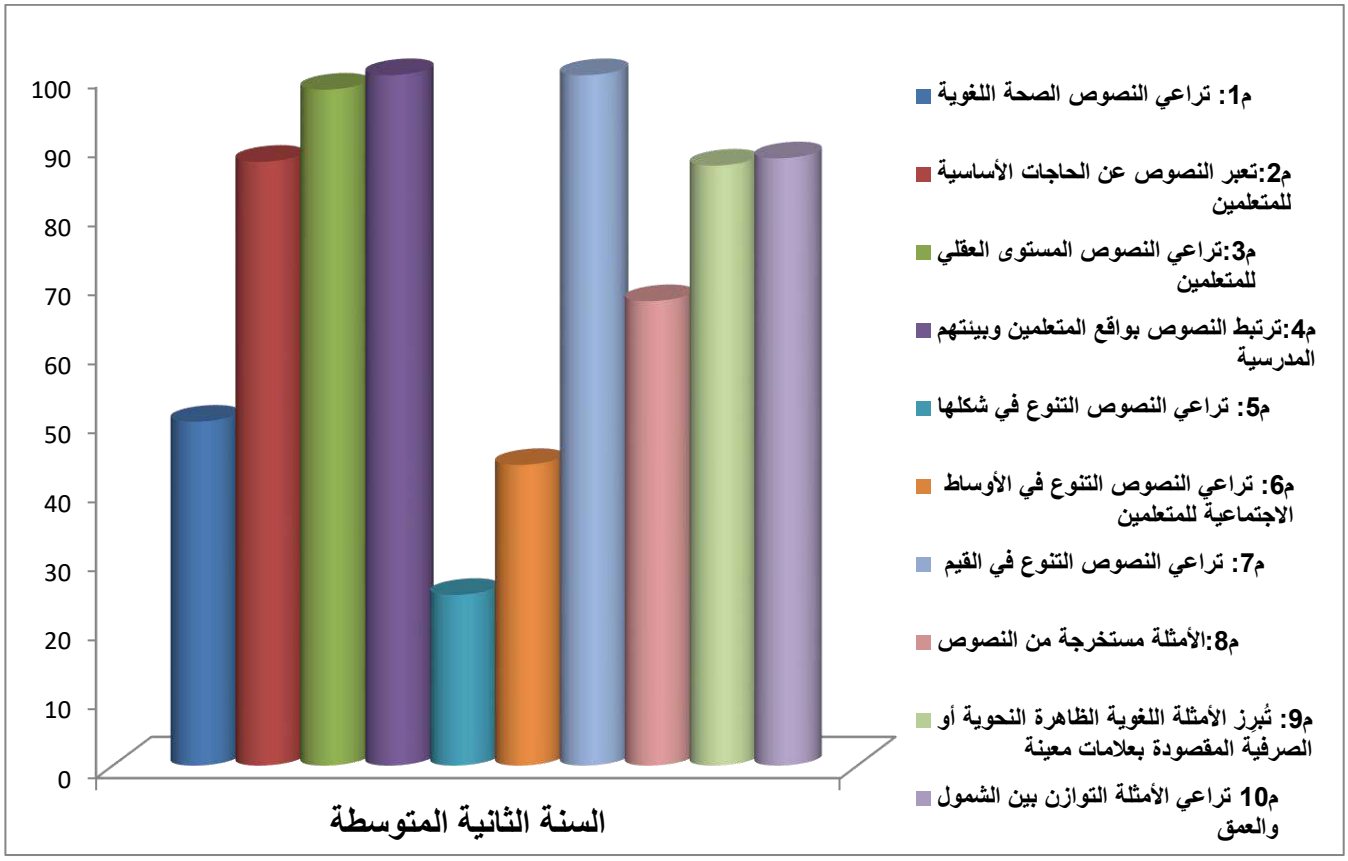
وعلى الرّغم من ارتفاع النَّسَب المئوية للمجالات الأربعة، إلا أنّ بعض معايير هذه المجالات جاءت محقّقة بِنِسَبٍ ضعيفة جدا، وبعضها لم يُحقّق، فمن خلال التمثيل البياني لمعايير مجال الموضوعات اتّضح أنّ هذا المجال تميّز بالضَّعْف في تحقّق معيار _تناسب الموضوعات مع الحجم الساعي _إذ بلغ أدنى نسبة في السنة الثالثة(22.72 %)، وبلغ في السنة الثانية (47.82%)، أمّا في السنة الأولى فجاءت نسبة تحقّقه متوسطة(51.51%)، والضَّعف في هذا المعيار يقتضي إعادة النّظر في الزّمن المخصّص لتدريس محتوى النّحو والصّرف في السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط. أمّا أحسن المعايير تحقُّقا فهو معيار _الموضوعات محدّدة بأهداف واضحة لها صلة بغايات تعلّم اللغة_ وهذا يدلّ على

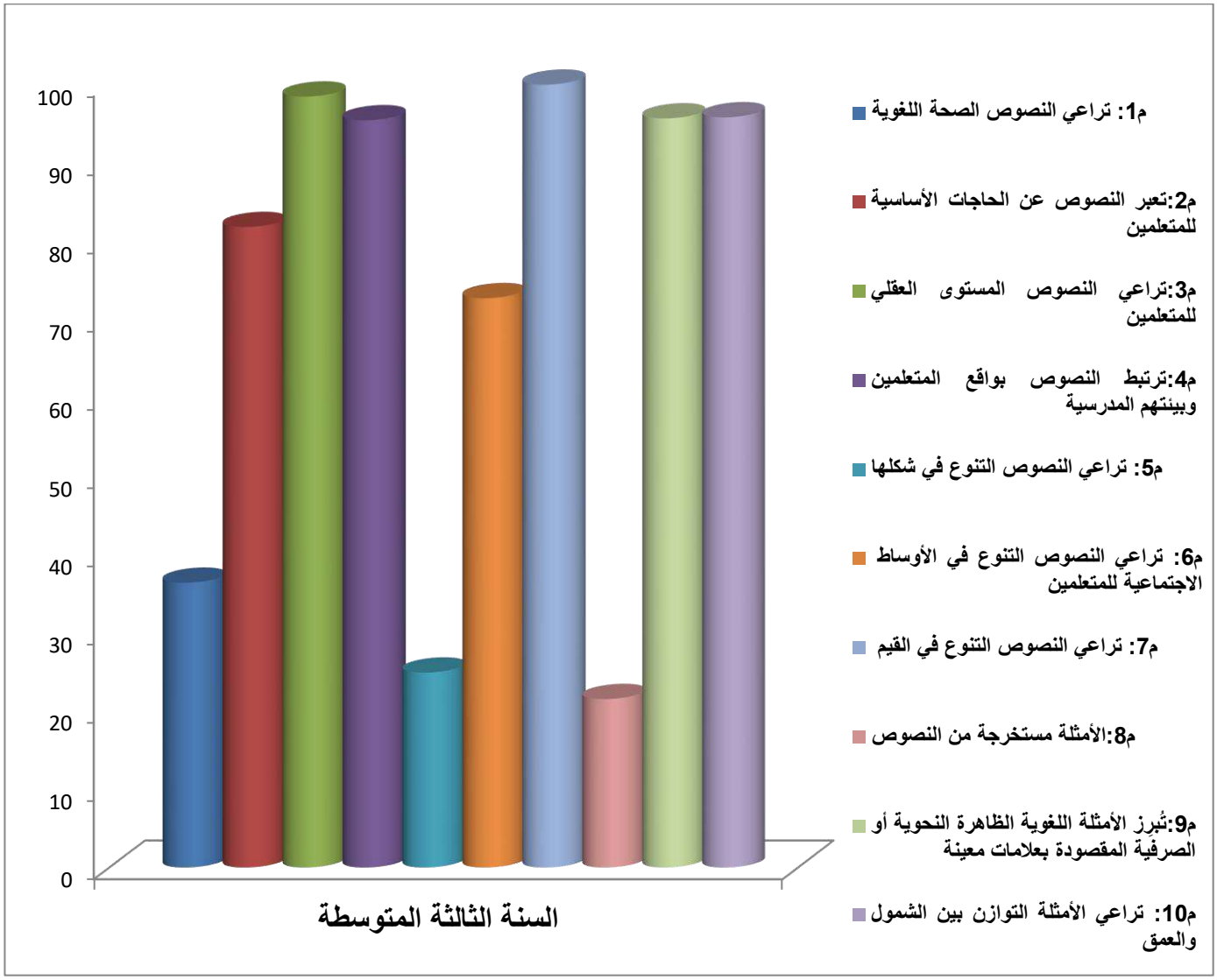
الاهتمام بتوضيح الهدف من الدروس النحوية والصرفية، والسّعي الجاد لتوضيح النّظرة الجديدة للقواعد لدى المعلّم، والمتعلم، والمتمثّلة في كون هذه القواعد وسيلة لبلوغ غاية التّمكن من اللغة.

أمّا باقي المعايير فنسبها تتراوح ما بين (52.63% إلى 100 %)، وهي نِسَبْ عالية تُثْبِت العرص على جودة اختيار المفردات النّحوية والصّرفية.

تمثيل بياني لمعايير مجال النصوص والأمثلة




100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
السنة الثانية المتوسطة
م1: تراعي النصوص الصحة اللغوية
م2:تعبر النصوص عن الحاجات الأساسية للمتعلمين
م3:تراعي النصوص المستوى العقلي للمتعلمين
م4:ترتبط النصوص بواقع المتعلمين وبيئتهم المدرسية
م5: تراعي النصوص التنوع في شكلها
م6: تراعي النصوص التنوع في الأوساط الاجتماعية للمتعلمين
م7: تراعي النصوص التنوع في القيم
م8:الأمثلة مستخرجة من النصوص
م9: تُبرِز الأمثلة اللغوية الظاهرة النحوية أو الصرفية المقصودة بعلامات معينة
م10 تراعي الأمثلة التوازن بين الشمول والعمق



أمّا مجال النّصوص والأمثلة فقد أظهرت التمثيلات البيانية أعلاه (في السنة الأولى، والثانية، والثالثة) أنّه اتّسم بالضّعف في تحقيق المعيارين التاليين:

_تراعي النصوص الصّحة اللغوية.

_تراعي النّصوص التنوع في شكلها.

أمّا الضّعف في تحقيق المعيار المتعلّق بالصّحة اللغوية للنصوص فقد كان جليّا في السنة الأولى؛ إذ تحقّق المعيار بنسبة 15.78%، وفي السنة الثانية تحقّق بنسبة 36.36% ،

أمّا السّنة الثانية فبلغت نسبة التحقّق 50% وهي نسبة متوسطة، والغريب أنّ كتاب السنة الثالثة مُعَدّ من طرف لجنة مكوّنة من ثمانية مؤلّفين!!.

أمّا المعيار المتعلّق بتنوّع أشكال النصوص(نصوص قرآنية وشّعرية ونثرية ونصوص الحديث النّبوي) في محتوى النّحو والصّرف فقد اتّسم بالضّعف في تحقيقه في السنوات الثلاث، إذ تحقّق بالنّسب التالية:

_في س1م:24.99%

_في س2م:25%

_في س3م:24.88%

ومن معايير مجال النّصوص والأمثلة ما تباينت نِسَبْ تحقّقه في السّنوات، والمقصود بذلك المعايير الثالية:

_تراعي النّصوص التّنوّع في الأوساط الاجتماعية للمتعلّمين.

_الأمثلة مستخرَجة من النصوص .

_تُبْرِزُ الأمثلة الظاهرة النحوية أو الصّرفية المقصودة بعلامات معيّنة .

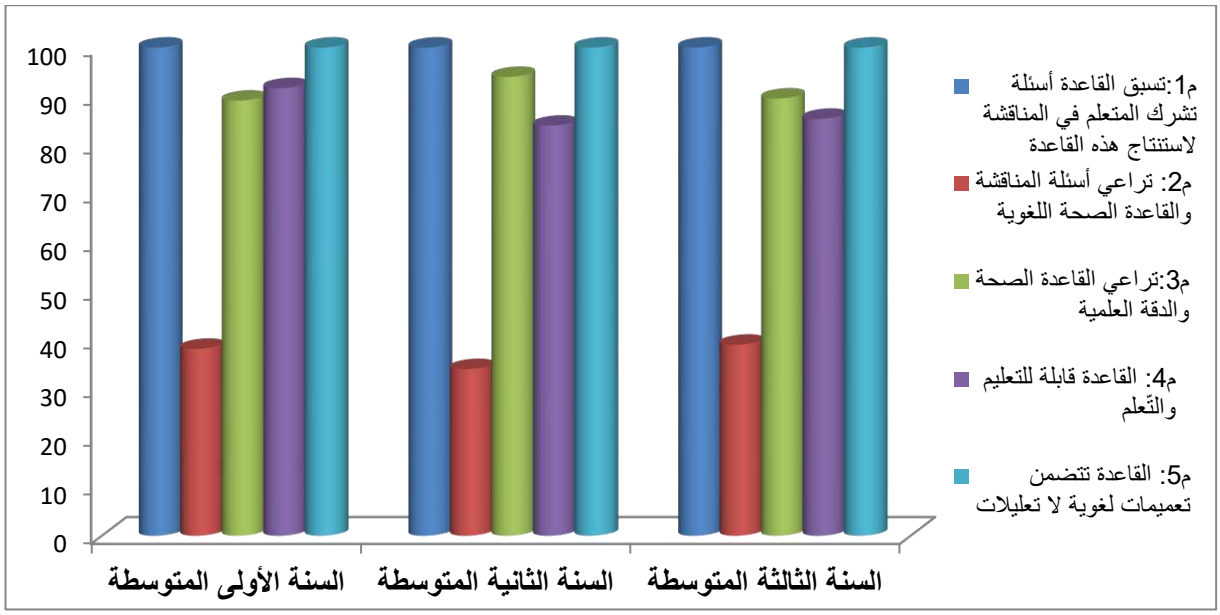
إذ بلغت أدنى نِسَبْ تحقّق المعيار المتعلّق بتنوّع الأوساط الاجتماعية 43.75% في السنة الثانية، وبلغتْ أعلى النّسَب في السّنة الأولى(84.21%).

أمّا المعيار المتعلّق بالأمثلة المستخرجة من النّصوص فبلغت أدنى نِسَبه تحققاً 21.5%، وذلك في السنة الثالثة، وبلغت أعلى نِسَبِه 88.23%، وذلك في كتاب السنة الأولى.

أمّا المعيار المتعلّق بإبراز االظواهر النحوية أو الصرفية بعلامات معينة فلم يتحقّق في السنة الأولى؛ إذ بلغ نسبة الصّفر، وبلغت أعلى نِسَبِهِ 95.69% ، وذلك في كتاب السنة الثالثة .

أمّا ما بقي من معايير مجال النصوص والأمثلة اللغوية فهي محقّقة بأعلى النِّسَبْ، إذ يتراوح أغلبها مابين 80% و 100% .

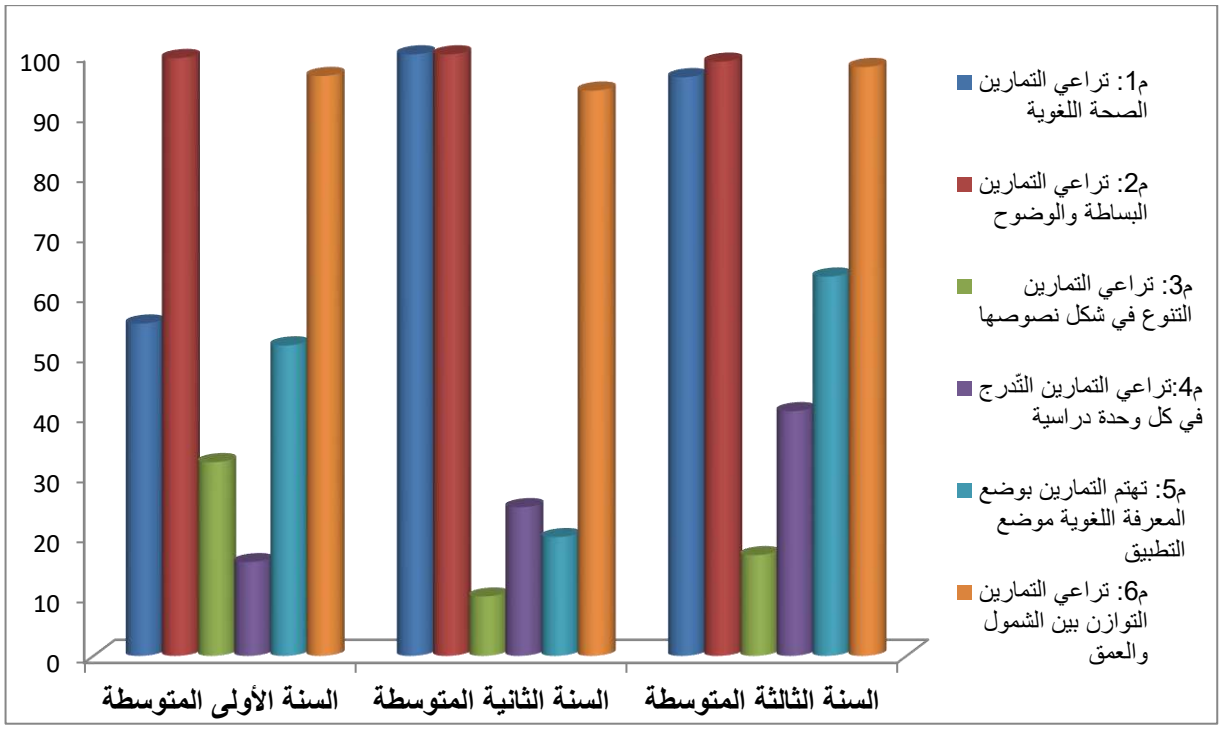
تمثيل بياني لمعايير مجال المناقشة والقاعدة



أمّا مجال المناقشة والقاعدة فقد تميّز بارتفاع نِسَب تحقّق معاييره؛ إذ تراوحت مابين 85.41 %و100%، باستثناء معيار_تراعي الأسئلة المناقشة والقاعدة الصّحة اللغوية_ الذي جاءت نِسَبُهُ ضعيفة، ومتقاربة، إذ بلغت في السّنة الأولى38.29%، وبلغت في السنة الثانية 34.14%، وفي السنة الثالثة بلغت 39.13%.

وهي نِسب تستدعي إعادة النّظر في قواعد وأسئلة محتوى النّحو والصّرف، وتدقيقها لغويا لتجويدها، فمعيار الصّحة يُعدّ من أهم المعايير؛ إذ لا يُعْقل التّساهل مع الأخطاء في القواعد أو أسئلة المناقشة، حتّى وإنْ كانت قليلة .

تمثيل بياني لمعايير مجال التمارين اللغوية



أمّا مجال التمارين اللغوية فقد تبايَنت نِسَبْ تحقّق معاييره، إذ جاءت النّسب ضعيفة في المعيارين التاليين :

_تراعي التمارين التّنوّع في شكل نصوصها

_ تراعي التّمارين التّدرّج في كل وحدة دراسية

فيما يتعلّق بمعيار التّنوّع في شكل النّصوص فبلغت أدنى نِسَبِهِ تحقّقا 9.99%، وذلك في السنة الثانية، وبلغت في السنة الثالثة 16.96%، وفي السنة الأولى بلغت 32.46%، وكلّها نِسب ضعيفة .

أمّا ما يتعلّق بمعيار تدرّج التّمارين في كلّ وحدة دراسية فكانت أدنى نِسَب تحقّقه 15.78% وذلك في كتاب السنة الأولى، وتحقق في السنة الثانية بنسبة 25%، وفي السنة الثالثة 40.9% ، وهذا المعيار مهمّ فالحرص على تحقيقه يسهّل ترسيخ المعرفة لدى المتعلّمين، كما يضمن مراعاة الفروق الفردية بينهم؛ إذ ليسوا بنفس قدرات التّفكير، فمنهم من

يمتلك القدرة على معالجة وفهم الاسئلة الموجّهة له بسهولة، حتّى وإن كانت تقيس أعلى مستويات التفكير (التحليل_ التقويم...).

خلاصة:

خلصت الباحثة إلى أنّ ما يمكن قوله على العموم هو أنّ محتوى النّحو والصّرف قد راعى من خلال مجالاته الأربعة(الموضوعات_ النصوص والأمثلة_ المناقشة والقاعدة_ التمارين اللغوية) المعايير أداة الدّراسة بنِسبٍ عالية ومتقاربة، وأفضلُ المعايير تحقّقا كان في محتوى كتاب السنة الثانية من التّعليم المتوسط، وهذا يدلّ على جودة المحتويات النّحوية والصرفية في كتب اللغة العربية _ الجيل الثاني من الإصلاحات التربوية_

الخاتمة

الخاتـــــــمة:

في ختام هذه الدراسة التي سعت إلى عرض واقع المحتوى النحوي الصرفي في الكتاب المدرسي الجزائري، والكشف عن مدى إلتزامه بالأسس العلمية في اختياره لخّصت الباحثة أهمّ النّتائج المتوصّل إليها في مايلي:-

1_ انتقل المنهج المدرسي لتدريس اللغة العربية من التركيز على القواعد إلى التركيز على المهارات(استماع، تحدّث، كتابة، قراءة)، وهذا الانتقال خطوة إيجابية توضّح أنّ القواعد وسيلة لامتلاك اللغة التي تمثّلها المهارات الأربع وليست غاية في حدّ ذاتها، إلا أنّ ذلك لا يعني عدم الاهتمام بهذه الوسيلة وحسن اختيارها لتؤدّي وظيفتها بشكل جيد.

2_ لم تتوصّل الباحثة إلى منهجية معيّنة متّبعة في اختيار محتوى القواعد اللغوية_النحوية والصرفية_في الكتاب المدرسي الجزائري،

3_ بعد تطويرها لمعايير محتوى النحو والصّرف توصّلت الباحثة إلى معايير لهذا المحتوى موزعة على مجالاته الأربعة المتمثلة في: مجال الموضوعات_مجال النصوص والأمثلة_ مجال المناقشة والقاعدة_ مجال التمارين اللغوية، واتّخذتها أداةً للدراسة.

4_ بعد تطبيق الباحثة للمعايير_أداة الدراسة_ توصلت إلى أنّ أغلبها محقّق في مجالات محتوى النحو والصرف بِنِسبٍ عالية، فقد حظي مجال المناقشة والقاعدة بالمرتبة الأولى من حيث تحقّق معاييره؛ إذ بلغ في محتويات الكتب الثلاثة(السنة الأولى، والثانية، والثالثة) من التعليم المتوسط النّسب التالية: س1م[1]: 83.87%. س2م: 82.42 % . س3م: 82.82 %.

أمّا المرتبة الثانية فقد حظي بها مجال الموضوعات إذ بلغت نسب تحققه مايلي: س1متوسط: 73.4%. س2 متوسط: 80.70%. س3 متوسط:74.42%.

[1] س1م: إختصار لـ: السنة الأولى المتوسطة.

وكانـت المرتبـة الثالثـة لمجـال النصـوص والأمثلـة الـذي تحقّـق بالنِسَـب التاليـة: س1متوسط:68.49%. س2 متوسط:74.65%. س3 متوسط:74.27%.

أمّا المرتبة الأخيرة فكانت لمجال التمارين الذي تحقّق بالنّسب التالية:

س1 متوسط:58.54% . س2 متوسط: 58.16% . س3 متوسط:68.99%

5_ حظيت بعض المعايير بأعلى المراتب بفضل ارتفاع نسب تحققها إذ تراوحت بين 70% و 100%.

6_ وتباينت نسب تحقّق بعض المعايير بين الارتفاع والانخفاض؛ إذ تراوحت بين 20% و100%.

7_ أمّا بعض المعايير فقد اتّسمت نسب تحقّقها بالضّعف؛ إذ تراوحت بين 9.99% و48%

8_ تركز الإصلاحات التربوية الجديدة على المتعلم، وتعمل على تفعيل دوره في العملية التعليمية التعلمية؛ إذ ينبغي عليه تكوين نفسه بنفسه، ومما يتجلّى فيه ذلك: صياغة عناوين الأنشطة في محتوى النحو والصرف بناء على ضمير المتكلّم (أنا) العائد على المتعلّم مثل: أتعلّم قواعد لغتي، أُلاحِظ، أنَاقِش، أستَنْتِج، أوظّف تعلّماتي، أنْجِزُ تماريني في البيت...

9_ وجود الأخطاء اللغوية(الإملائية، الصرفية، النحوية، الدلالية، المطبعية) في محتوى النحو والصرف في كتب اللغة العربية للطور الأول والثاني من التعليم المتوسط.

10_ غياب النصوص المقدّسة(القرآنية، الحديثية) رغم أهميّتها ليس في محتوى النحو والصرف فحسب، بل في الكتب الثلاثة عامة؛ إذ لم تجد الباحثة سوى نص قرآني واحد في كتاب السنة الأولى، أمّا نصوص الحديث فلم تجد منها سوى نصّين؛ واحد في كتاب السنة الثانية، وآخر في كتاب السن الأولى.

11_ يهتمّ التعليم الحديث _في إطار الإصلاحات_ بالجانب القيمي والأخلاقي بشكل كبير، وذلك لتنميته لدى المتعلمين.

12_ يراعي التعليم الحديث خصائص المتعلمين (حاجاتهم، قدراتهم، اهتماماتهم...) في اختياره للمادة التعليمية، على خلاف التعليم القديم الذي لا يشرك المتعلمين في الاختيار.

ورغم النّقائص المسجّلة في محتوى النحو والصرف في مقرّرات اللغة العربية في الطورين: الأول والثاني من التعليم المتوسط، إلاّ أنّ الجوانب الإجابية المُتَوَصّل إليها في هذا المحتوى كانت هي الغالبة، وهو ما يعكس الجودة.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم:

1. _ رواية حفص عن عاصم.

الكتـب

2. أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي، تأليفه وإخراجه الطباعي، دار المريخ، دت، دط، المملكة العربية السعودية .

3. أحمد بن محمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصّرف، تح: نصر الله عبد الرحمن نصر الله، مكتبة الرّشد، الرياض، دت_دط.

4. أحمد مختار عمر وآخرون، النحو الأساسي، ط4، دار السلاسل، الكويت ، 1414هـ/1994م.

5. إبراهيم قلاتي قصة الإعراب، جامع دروس النّحو والصّرف، دار الهدى، الجزائر، ط2006م.

6. إبراهيم رمضان الدّيب، أسس ومهارات بناء القيم التربوية وتطبيقاتها في العملية التعليمية، مؤسسة أم القرى، ط1، 1427هـ/ 2006م.

7. إبراهيم وجيه محمود، التعلّم؛ أسسه، ونظرياته وتطبيقاته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1976.

8. أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، منشورات كلية الدراسات الاسلامية والعربية، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 1434هـ/2013م.

9. أحمد درويش، دراسة الأسلوب بين المعاصرة والتراث، دار غريب، القاهرة، دط، دت.

10. أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، جامعة ام القرى، ط1، 1421 هـ / 2000م.

11. أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط3، 1429هـ/2008م.

12. أعضاء هيئة التدريس، فلسفة أسس المنهج، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة دمنهور، مصر، دط، 2015م.

13. أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2005م.

14. أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري، تح: عبد الإله النّبهان، دار الفكر، دمشق، ط1،1416هـ/1995م.

15. أبوبكر عبد القاهر الجرجاني، المفتاح في الصرف، تح: علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1408هـ/1987م.

16. جودة أحمد سعادة وعبد الله محمد ابراهيم، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، دار الشروق الأردن، ط1، 2001م.

17. الحسن بن أحمد بن عبد الغفار الفارسي أبو علي، التّكملة، تح: كاظم بحر المرجان، عالم الكتب، بيروت، لبنان ط1 1419هـ/1999م.

18. حلمي الوكيل ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2005م/ 1426هـ.

19. حيدر عبد الكريم محسن الزهيري، المناهج وطرائق التدريس المعاصرة، دار اليازوري، الرباط، المغرب، ط1، 2015م.

20. الخليفة حسن الجعفر، المناهج أسسها وعناصرها وتنظيماتها، مكتبة الرشد، الرياض، ط12، 1433هـ.

21. داده عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط 1، 1979م.

22. عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، المقدمة، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، دمشق، ط1، 1425هـ/2004م.

23. عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، ط2012م.

24. عبد الرحمن كامل محمود، طرق تدريس اللغة العربية كلية التربية، جامعة القاهرة، ط2004م.

25. عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، ، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار الصّفا، عمان، ط1، 1430هـ/2009م.

26. عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج، الأردن، ط2، 1428هـ/2008

27. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1425هـ/2004م.

28. رشيد الشرتوني، مبادىء العربية في الصرف والنحو، دار العلم ، تيراز، دط، دت.

29. ريمون طحّان، اللغة العربية وتحديات العصر، المكتبة الجامعية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، دط. دت.

30. ابن السراج محمد بن سهل، الأصول في النحو، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط31417هـ/1996م، ج1.

31. سعدون محمود السّاموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، الأردن، ط1، 2005م.

32. سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، دار الأمل الأردن، ط1، 1422هـ/ 2002م.

33. عبد السلام يوسف الجعافرة، المناهج أسسها وتنظيماتها، دار وائل، عمان، الاردن، ط1، سنة2015م.

34. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، عمان، ط1، 2006م.

35. سيبويه، الكتاب، تح :عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط3، 1408هـ / 1988م.

36. السيد أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية حسب منهج متن الألفية لابن مالك وخلاصة الشرح لابن هشام وابن عقيل والأشموني، دار الفكر، دار الكتب العلمية، بيروت، دط، دت.

37. السيوطي، الإقتراح في أصول النحو، تح:عبد الحكيم عطية، دار البيروني، ط2، 1429هـ/2006م.

38. صلاح عبد العزيز علي السّيد، محاضرات في الصرف، قسم
39. اللغويات، كلية اللغة العربية بالمنصورة، جامعة الأزهر، مصر، 1414هـ/1993م.
40. عادل أبو العز أحمد سلامة، تخطيط المناهج وتنظيمها بين النظرية والتطبيق، دار ديبونو، عمان، الأردن، ط1، سنة 2005م.
41. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ط1995.
42. عبده الراجحي، التطبيق النحوي، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية، ط 2، 1420هـ / 2000م.
43. عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، دار النهضة العربية، بيروت، ط1997م.
44. عزام الشجراوي النحو التطبيقي، دار المأمون، عمان، الأردن، ط1، 2012م.
45. ابن عصفور الإشبيلي، الممتع الكبير في التصريف، تح: فخر الدين قباوة، مكتبة لبنان، ط1، 1996م.
46. ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار التراث – القاهرة، ط20، 1400 هـ / 1980 م.
47. علي أحمد مدكور، نظريات المناهج التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1427هـ /2006م.
48. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1427هـ/ 2006م.
49. علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد، بيروت لبنان، ط2، 1984م.
50. علي جابر المنصوري، وعلاء هاشم الخفاجي، التطبيق الصّرفي، دار الثقافة، الدار العلمية الدولية، عَمّان، ط1، 2002م.

51. علي الجارم ومصطفى أمين، النحو الواضح في قواعد اللغة العربية لمدارس المرحلة الأولى، دط، 1403هـ/ 1983م.

52. علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ط2010م.

53. عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط 1968م

54. عبد العليم ابراهيم النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة، ط9، دت.

55. فاطمة محمد ناصر وأخرون، معايير تقويم الكتاب المدرسي في مدارس التعلم العام في الجمهورية اليمنية، مركز البحوث والتطوير التربوي، فرع عدن، 2010م.

56. فخري صالح، اللغة العربية أداء ونطقا وإملاءً وكتابة، دار الوفاء، ط8، دت.

57. فؤاد البهي السيد، الأسس النّفسيّة للنّمو، ص:282

58. فؤاد محمد موسى المناهج، مفهومها أساسها عناصرها تنظيماتها، جامعة المنصورة، د_ دت.

59. فؤاد محمد موسى، المناهج، مفهومها أسسها عناصرها تنظيماتها، ط2002م ، (باقي معلومات الكتاب غير واضحة بسبب رداءة وقِدَم واجهة الكتاب)

60. أبي الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، ج1، المكتبة العلمية، بيروت، دط_دت.

61. أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح: محمد علي النّجار، دار الكتب المصرية، دط، دت.

62. أبو الفتح عثمان بن جني، اللمع في العربية، تح :سميح أبو مغلي، دار مجدولين للنشر، عمان، ط1988م.

63. أبو الفتح عثمان بن جني، المنصف شرح كتاب التصريف لأبي عثمان المازني، دار إحياء التراث القديم، ط1، 1373هـ/1954م.

64. . عبد القادر فضيل، اللغة ومعركة الهوية في الجزائر، تقديم: العربي ولد خليفة، جسور، الجزائر، ط2، 1436هـ/2015م.

65. أبو القاسم عبد الرحمن الزّجاجي، الجمل في النحو، تح: علي توفيق الحمد، دار الأمل بالأردن، مؤسسة الرسالة ببيروت، ط1، 1404ه/1984م.

66. أبو القاسم عبد الرحمن الزّجاجي، الإيضاح في علل النحو، دار النّفائس، بيروت،ط5، 1406ه/1986م.

67. أبو القاسم عبد الرحمن الزّجّاجي، كتاب الخطّ، تح: غانم قدوري الحمد، دار عمان للنشر، ط2000م.

68. أبو القاسم محمود بن عمر الزّمخشري، المفصّل في علم العربية، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط2، دت.

69. عبد اللطيف محمد محمود، الإصلاح التربوي مداخله وبرامجه وكلفته المالية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر، ط2011م.

70. محمد ابراهيم عبادة، النّحو التّعليمي في التّراث العربي، منشأة المعارف بالاسكندرية، دط، دت.

71. محمد اسماعيل ظافر، ويوسف الحمادى، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، ط1984م.

72. محمد بن الحسن الرضي الاستراباذي نجم الدّين، شرح شافية ابن الحاجب، تح:محمد نور الحسن وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1395ه/1975م.

73. محمد بن عبد الخالق بن علي بن عضيمة، المغني في تصريف الأفعال، دار الحديث، القاهرة، ط1، 1420ه/1999م.

74. محمد حسن سعادات، المناهج التربوية نظرياتها_مفهومها_أسسها_عناصرها_تخطيطها_تقويمها، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2009م.

75. محمد الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة الأردن، ط3 2011م.

76. محمد ربيع سعيد الغامدي، محاضرات في علم الصرف، دار خوارزم العلمية، جدّة، السعودية. دط، دت.

77. محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، عمان، ط 1، 1426هـ/ 2006م.

78. محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1998م/1418هـ.

79. محمد عيد، في اللغة ودراستها، القاهرة، عالم الكتب، ط 1974م .

80. محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، الأردن، ط3، 1432هـ/2011م.

81. محمد منير مرسي، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة، ط1996.

82. محمود سليمان ياقوت، الصرف التعليمي والتطبيق في القرآن الكريم، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت، ط1، 1420هـ/1999م.

83. محمود السيد، أساسيات القواعد النحوية مصطلحا وتطبيقا، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2011م.

84. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ضبط واخراج آياته وشواهده الشعرية محمد بن علي جيلاني، المكتبة التوقيفية، مصر ط3، 2013م .

85. مصطفى محمود الأزهري، تيسير قواعد النحو للمبتدئين، دار العلوم والحكم، مصر، ط3، 2011م.

86. ابن مضاء القرطبي الرّد على النّحاة، تح: شوقي ضيف، دار المعارف، ط2، 1982م

87. _ناصر أحمد الخوالدة ويحي اسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية، الدليل والمرشد النظري والعملي والمعايير، دار زمزم، الأردن، ط1، 2014م.

88. _ناصر أحمد الخوالدة ويحي اسماعيل عيد، تحليل محتوى مناهج التربية الاسلامية وكتبها، دار وائل، الأردن، ط1، 2006م.

89. هامرلي هكتر، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، تر: راشد بن عبد الرحمن الدويش، مكتبة الملك فهد، الرياض، ط 1415هـ.

90. عبد الواحد حميد الكبيسي، التفكير المنظومي، توظيفه في التعلم والتعليم، استنباطه من القرآن الكريم، ديبونو للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1، 2010م.

91. _وليد عاصف الأنصاري، نظرية العامل في النحو العربي، عرضاً ونقداً، دار الكتاب الثقافي، الأردن، ط2، 1435 هـ/2014 م.

المعاجـــم:

92. أحمد بن محمد بن علي الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، تح: عبد العظيم الشناوي، دار المعارف، القاهرة، ط2، دت.

93. اسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية ، تح: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1990م.

94. حاجي خليفة، كشف الظّنون عن أسامي الكتب والفنون، تح: محمد شرف الدين يالتقايا، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، دط_دت.

95. الحافظ جلال الدين عبد الرحمن السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة ، تح: محمد أبو الفضل ابراهيم، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركائه، مصر، ط1 1384هـ/1965م.

96. حسن شحاته، زينب النّجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مراجعة: حامد عمار، الدار اللبنانية المصرية، مصر، ط1، 1424هـ/2003م.

97. علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، تح:محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، مصر، دط_دت.

98. فاروق عبده غلية وأحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء، الاسكندرية، مصر، ط2004م.

99. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، دط_ دت.

100. أبو الفضل جمال الدين بن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط3، 1999م.

101. اللّبدي، محمد سمير، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1406 هـ.

102. مجمع اللغة العربية بمصر، المعجم الوسيط، باب الحاء مادة (ح و ى)، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 1425هـ/2004م.

103. محمد الدُريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربوية والثقافة والعلوم(ALECSO)، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط،2011م.

104. ياقوت الحموي معجم الأدباء، دار المأمون، مصر، الطبعة الأخيرة، دت،

الوثائق التربوية:

105. وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، مارس 2016 م.

106. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016م.

107. وزارة التربية الوطنية، كتب اللغة العربية للسنة الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط، ط2006، والطبعة المتجددة2008_2009، وطبعة2015.

108. وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، ط2017م.

109. وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، ط2، 2017م

110. وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، ط2017م

111. وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي

112. وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي

113. وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

114. وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، اللغة العربية، 2016م .

115. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمنهاج، تطور المناهج الدراسية، باتنة، 5افريل 2015 م.

116. وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط.

117. وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط.
118. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مارس 2009م
119. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، الجزائر مارس 2009م.
120. وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج(المعدّلة)23 يناير،2008م.
121. وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم08_04 المؤرخ في 23 جانفي 2008م.
122. وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، عدد2010م.
123. وزارة التربية الوطنية، شبكة تقييم الكتب المدرسية نوفمبر 2010م.
124. وزارة التربية الوطنية، شبكة تقييم الكتاب المدرسي، نوفمبر 2017م.
125. وزارة التربية الوطنية، كراس الشروط البيداغوجي العام لإعداد الكتاب المدرسي، نوفمبر 2016م.
126. وزارة التربية الوطنية، إصلاح المنظومة التربوية، النصوص التنظيمية ج1، المديرية الفرعية للتوثيق، ط2، ديسمبر 2009م.
127. وزارة التربية والتعليم ، وثيقة منهاج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام، السعودية، 1427_1428هـ.

المجلّات:

128. حبيبة لعماري بودلعة دراسة تحليلية نقدية لكتاب القواعد المقرّر للسنة السابعة من التعليم الأساسي، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، عدد9، ديسمبر 2004م.

129. ابن حويلي ميدني، واقع النحو التعليمي العربي بين الحاجة التربوية والتعقيد المزمن، مجلة كلية الأداب والعلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد الخامس، جوان2009م.

130. عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، العدد 4، سنة 1974م.

131. صالح بلعيد مقام اللغات في ظلّ الإصلاحات التربوية، مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، العدد7، 2011م

132. لخضر حشلافي، اللغة العربية وسياسة الإصلاح التربوي التعليم المتوسط نموذجا، مجلة جسور المعرفة، مخبر تعليمية اللغة العربية وتحليل الخطاب، جامعة الشلف، العدد4، 2015م.

133. محمد سعيد ربيع الغامدي، الدرس الصرفي العربي طبيعته وإشكالاته، مجلة التراث العربي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سورية، العدد117 ، سنة 2010م/1431هـ.

134. محمد صاري، واقع المحتوى النحوي في المقرّرات المدرسيّة تحليل ونقد، مجلة التواصل، عنابة، العدد8، جوان2001م.

135. المعهد الوطني للبحث في التربية، من مؤسسات التربية، مجلة بحث وتربية، الصادرة عن المعهد، العدد1، جويلية، أوت، سبتمبر 2011م.

136. هنية عريف، المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية، من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، العدد23، ديسمبر2015م.

137. يوسف يحياوي، تقييم إصلاح المنظومة التربوية في تعليم اللغة العربية، مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، العدد19سنة2013م

.138

<u>المواقع الإلكترونية:</u>

139. أبو أنس أشرف بن يوسف، النّعت السببي و الحقيـقي، شبكة الألوكة في 2018/9/2:www.alukah.net

140. إبراهيم علي ربابعة، المحتوى اللغوي، وطرائق تدريسه، الألوكة www.alukah.net

141. الديوان الوطني للتعليم وتكوين عن بعد : dz.edu.onefd.www

142. محمد فتوح محمد سعدات، مهارات الاتصال الفعال،شبكة الألوكة: www.alukah.net

143. الموسوعة الحرة ويكيبيديا: ar.wikipedia.org.

144. عباس حسن النحو الوافي، دار المعارف ،ط15، دت، ج4/1، ص: 246.(موجود في المكتبة الشاملة الحديثة، https://al-maktaba.org)

الرسائل العلمية:

145. علي صالح ناهد سليمان أحمد، دراسة تحليلية تقويمية لكتابي قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن، رسالة ماجستير، إشراف: الكخن أمين بدر علي، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية. 2001م

146. عماد فاروق العمارنة، تحليل المحتوى التعليمي اللغوي وتقويمه في كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة اليرموك، الأردن، 2002م.

147. محمد صاري، التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير (مخطوطة)، إشراف:عبد الرحمن الحاج صالح، معهد اللغة والأدب العربي، جامعة عنابة، 1990م.

المراجع الأجنبية:

148. _Curriculum Development in Language Teaching, Jack C. Richards, Cambridge University Press, United Kingdom, 2001.

149. _Mohamed Miled*UN CADRE CONCEPTUEL POUR L'ÉLABORATION D'UN CURRICULUM SELON L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES, La Refonte de la pédagogie en Algérie Défis et enjeux d'une société en mutation , Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb Rabat, Alger, août 2005.

150. _The Greenwood Dictionary of Education, John W. Collins III and Nancy Patricia O'Brien, GREENWOOD PRESS, Westport, Connecticut • London ,2003

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ورقلة في: 2019/03/14

مديرية التربية لولاية ورقلة

مصلحـــة التكويـــن و التفتيـــش

مكتب التكـويـــن

sfi.edu.ouargla @ gmail.com

رقم الهاتف و الفاكس: 029.70.52.91

الرقم : 453 /م.ت.ت/م2.ب /2019

مديـر التربيـة

إلى الآنسة الباحثة

عائشة بن السايم

بجامعة القاصدي مرباح – ورقلة –

الموضـوع: رخصة للقيـام بدراسـة ميدانيـة

المرجـع: – وثيقة تسهيلات من كلية الآداب و اللغات المؤرخة في 2019/03/14 .

- رسالـة طلبك بتاريخ 2019/03/14 .

تلبيـة للرسالتين المنوه بهما بالمرجع أعـلاه ، يشرفنـي أن أبلغك الموافقـة على إجراء الدراسـة **الميـدانيـة استكمالا لأطروحة دكتوراه**، بعنـوان << **محتوى النحو و الصرف في مقررات اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط**>> وذلك وفـق المعطيات الآتيـة:

– **الفـتـــــــرة:** من 03/17/ 2019 إلى 30 /04/ 2019 **ما عدا فترات العطل و الامتحانات الرسمية.**

– **المؤسسات المعنية: متوسطات ولاية ورقلة .**

– **الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية : (مقابلات شفوية + استبانة).**

ملاحظـة: على الباحثة الالتزام بتسليـم المصلحـة نسخة من منـتـوج الدراسة فور انتهائها.

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش بالنيابة
بن الشيخ كريم بلقاسم

هـــــــــام:
سلّمت هذه الرخصة للمعنية في حدود سياق البحث العلمي فقط ،و في إطار ما يسمح به القانون، و في ظل احترام القانون الداخلي للمؤسسة، و للاستظهار بها لدى المؤسسة المعنيـــة.

- نسخة للإعلام إلى:
- السادة و السيدات مديري المؤسسات المعنية.

الملحق رقم(1) يوضّح أداة "معايير اختيار محتوى النحو والصرف" قبل تحكيمها، وأسماء المحكمين الذين حكّموها:

جامعة ورقلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

قائمة معايير محتوى النحو والصرف ومجالاتها ومؤشراتها موجهة للخبراء لتحكيمها

الأخ/الأخت:..... حفظك الله.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، تقوم الباحثة بإجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراه في تعليمية اللغة العربية واللسانيات النصية بعنوان:

محتوى النحو والصرف في مقررات اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

دراسة تقويمية

وقد أعدت الباحثة قائمة معايير لتقوّم المحتوى في ضوئها، قُسمت مجالات محتوى النحو والصرف إلى مايلي:

_مجال الموضوعات (المفردات)

_مجال النصوص والأمثلة.

_مجال التدريبات اللغوية.

_مجال الطريقة المتبّعة .

لذا نرجو من سيادتكم التكرّم بإبداء الرّأي في هذه المعايير ومؤشراتها.وتقبلوا فائق التقدير والاحترام .

اسم المحكـــم:
الدرجة العلمية:
التخصـــــص:
مكان العمـــل:

قائمة المعايير ومؤشراتها

محتوى النحو والصرف:

1_ يتناسب المحتوى مع الكفاءات المسطرة.
2_ يتناسب المحتوى مع الحجم الساعي المخصص له.
3_ يراعي المحتوى الصحة والدقة العلمية واللغوية.
4_ يراعي المحتوى البساطة والوضوح.
5_ ينمي المحتوى روح التعلم الذاتي لدى المتعلم.

6_ يحقق المحتوى التكامل مع المواد الأخرى.

7_ يحقق المحتوى التتابع بين السنوات الدراسية.

الأمثلة ونصوصها :

8_ تراعي الأمثلة ونصوصها المستوى العقلي للمتعلمين

مؤشراته:

_ مضامينها المجردة قابلة للوصف بسهولة.

_ مضامينها المجردة موجودة في حياة المتعلمين .

_ مضامينها المجردة يدركها المتعلمون .

9_ تعبر الأمثلة ونصوصها عن حاجات المتعلمين العاطفية و الاجتماعية والوطنية .

مؤشراته:

_ العاطفيـــة(الأخوة ،الأمومة، الأبوة...).

_ الاجتماعية(صداقة، تعارف، لعب...).

_ الوطنيـــة (عمل، أمن ، أعياد...).

10_ شكل الأمثلة ونصوصها متنوّع:

مؤشره: _أشكال أدبية(شعر ،نثر ،قرآن ،حديث)

11_ المضامين المعرفية للأمثلة ونصوصها متنوعة:

مؤشراه:

_ معارف تراثية(تاريخية ،شخصيا ،مؤلفات...).

_ معارف معاصرة(علوم متنوعة ، تكنولوجيا...).

12_ تنقل الأمثلة ونصوصها ما في بيئة المتعلمين ومجتمعهم:

مؤشراه:

_ أمور تتصل بالتعلم وبالمتعلمين وبالمدرسة.

_أمور تتصل بقضايا المجتمع(العادات والتقاليد ،الفقر ،البطالة ،سوق العمل ،مشكلات بيئية...).

13_ ترسخ الأمثلة ونصوصها القيم الأخلاقية الحميدة لدى المتعلمين.

14_ تبين الأمثلة ونصوصها بعض الجوانب الإيجابية لثقافات عالمية مختلفة .

مؤشراه:

_تبين إيجابيات التقدم العلمي (مظاهر تكنولوجية).

_تُظهِر بعض العادات والتقاليد الأجنبية.

التدريبات اللغوية:

15_ تراعي التدريبات اللغوية في مضامينها المستوى العقلي للمتعلمين

مؤشراته:

_مضامينها المجردة قابلة للوصف بسهولة.

_ مضامينها المجردة موجودة في حياة المتعلمين .

_ مضامينها المجردة يدرك المتعلمون أثرها بِيُسر.

16_ تعبر التدريبات اللغوية عن حاجات المتعلمين العاطفية و الاجتماعية والوطنية .

مؤشراته:

_العاطفيـــة(الأخوة ،الأمومة، الأبوة...).

_الاجتماعية(صداقة، تعارف، لعب...).

_الوطنيـــة (عمل، أمن ، أعياد...).

17_ شكل مادة التدريبات اللغوية متنوّع.

مؤشره: _أشكال أدبية(شعر ،نثر ،قرآن ،حديث)

18_المضامين المعرفية للتدريبات اللغوية متنوعة:

مؤشراه:

_معارف تراثية(تاريخية ،شخصيا ،مؤلفات...).

_معارف معاصرة(علوم متنوعة ، تكنولوجيا...).

19_ تنقل التدريبات اللغوية ما في بيئة المتعلمين ومجتمعهم:

مؤشراه:

_أمور تتصل بالتعلم وبالمتعلمين وبالمدرسة.

_أمور تتصل بقضايا المجتمع(العادات والتقاليد ،الفقر ،البطالة ،سوق العمل ،مشكلات بيئية...).

20_ ترسخ مادة التدريبات اللغوية القيم الأخلاقية الحميدة لدى المتعلمين.

21_ تبين التدريبات اللغوية بعض الجوانب الإيجابية لثقافات عالمية مختلفة .

مؤشراه:

_تبين إيجابيات التقدم العلمي (مظاهر تكنولوجية).

_تُظهِر بعض العادات والتقاليد الأجنبية.

22_ صيغ طرح أسئلة التدريبات اللغوية متنوعة.

23_ التدريبات اللغوية في كل وحدة دراسية متدرجة في مستوى صعوبتها:

مؤشره: _ تراعي التدرج في مستويات المعرفة(معرفة ،استيعاب ،تطبيق)

24_ تراعي صيغ التدريبات اللغوية تكاملية المهارات:

مؤشراه:
_ صيغة التدريب(أكتب ،استمع ، تكلم ،اقرأ).
_ التركيز على المهارة الأكثر تمثيلا للغة(التحدث).

25_ تنمي التدريبات اللغوية التفكير لدى المتعلمين:

مؤشره: _الاهتمام بالمستويات العليا من مستويات المعرفة(تحليل ، تركيب ،تقويم).

26_ تهتم التدريبات اللغوية بوضع المعرفة اللغوية موضع تطبيق الاداء .

مؤشره: _التركيز على مستوى التطبيق من مستويات المعرفة والتعبير عنه بمستويات أدائية مختلفة(كتابة ،قراءة).

27_ التدريبات اللغوية كافية بحيث تغطي كل جزئيات القاعدة اللغوية .

3/ القواعد النحوية والصرفية وموضوعاتها:

28_ تقتصر موضوعات النحو والصرف على موضوعات النحو الوظيفي:

مؤشراته:
_ موضوعات القواعد يكثر شيوعها في كلام العرب.
_ موضوعات القواعد يكثر شيوعها في كتابات المتعلمين وكلامهم.
_ موضوعات القواعد تعين على تصحيح الكلام والكتابة.
_ موضوعات القواعد تشتمل على قواعد وتعميمات لا على تعليلات لغوية.

29_ تسبق القاعدة أسئلة تمكن المتعلمين من استنتاج هذه القاعدة.

أسماء المحكمين:

جامـــــــــــــــــعة ورقلة :

1/ الأستاذ الدكتور عبد المجيد عيساني

(تخصص نحو عربي، والاهتمام: تعليمية اللغة العربية)

2/الأستاذة الدكتورة خمقاني مباركة

(تخصص أدب عربي)

3/الأستاذ الدكتور لبوز عبد الله

(تخصص علم النفس التربوي)

جامـــــــــــــــــعة غرداية:

4/الأستاذ الدكتور يحي بن يحي

(استاذ اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة)

5/الأستاذ الدكتور محمد مدّور

(تخصص تعليمية و أدب عربي)

جامـــــــــــــــــعة الجلفة:

6/الأستاذ الدكتور محمد الأمين خويلد

(تخصص علوم اللسان)

7/الأستاذة الدكتورة أسماء خويلد **(تخصص علوم التربية)**

الجامـــــــــــــــــعة الأردنيــة:

8/ الأستاذ الدكتور عزام الشّجراوي

(تخصص لغة عربية وإعداد مناهجها)

المدرسة العليا للأساتذة_سطيف_:

9/ الأستاذ الدكتور عمر بوبقار

(تخصص لغة عربية)

المركز الجامعي بميـــــــــلة:

10/ ياسر بومناخ(الدراسات الاصطلاحية وتعليمية اللغة)

مفتشي اللغة العربية بورقلة

(مشرفون تربويون) :

11/ الأستاذ سراوي علي

12/ الأستاذ غزالي قريشي

13/ الأستاذ معبدي العلمي

14/ الأستاذ الدكتور :

بن ساسي عبد الكريم

15/ الأستاذ صوالح عبد الله

الملحق(2) استبانة الحجم الساعي:

بسم الله الرحمن الرحيم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة

كلية الآداب واللغات **قسم اللغة والأدب العربي**

أخي المعلم/ أختي المعلمة: ستظلّ عنصرا رئيسا في العملية التربوية مهما تطورت وتنوعت وسائل التعليم المختلفة وبحكم هذه المكانة الهامة وخبرتك في تدريس نشاط قواعد اللغة العربية أرجو أن تجيبنا عن سؤال تفيدنا الإجابة عنه في إعداد أطروحة دكتوراه في تعليم النحو والصرف

السؤال: هل **محتوى قواعد اللغة العربية** في السنوات؛ الأولى والثانية والثالثة من **التعليم المتوسط** يتوافق مع الحجم الساعي المخصص لتدريسه والمتمثل في ساعتين كل أسبوع؛ واحدة للنّص السّند (القراءة المشروحة) والأخرى للقاعدة وتطبيقاتها ؟

السنـــــة	المحتوى يتناسب مع الحجم الساعي		السبب في عدم التناسب والكفاية	الزمن الذي ترى أنه كافٍ
	نعم	لا		
السنة الأولى				
السنة الثانية				
السنة ثالثة				

اسم المدرسة.....

عدد سنوات الخبرة.....

المؤهل العلمي:.....

الملحق(3) : استبانة توضّح مراعاة الموضوعات للقدرات العقلية للمتعلّمين

بسم الله الرحمن الرحيم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح – ورقلة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

إن الضعف البارز في سلوك المتعلمين اللغوي حديثا وكتابة والذي قد يكون أهم أسبابه ضعفهم في مادة النحو والصرف أصبح من سمات هذا العصر.

أما عن أسباب ضعفهم في مادة النحو والصرف فقد يعود إلى أمور عدة منها: الكتاب ومنهجه، والمعلم وطريقته. وبما أن الكتاب قد يكون أحد أسباب هذا الضعف فإنني أقوم بدراسة تهدف إلى تحليل محتوى النحو والصرف في كتب اللغة العربية للسنوات: الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط لمعرفة درجة احتوائهما على موضوعات نحوية وظيفية يستطيع المتعلم دراستها وتفيده في حياته اليومية لتعزيزها، وموضوعات نحوية لا يستعملها المتعلم في حياته اليومية، وقد لا يتعرض لها حتى في قراءاته، مما تؤدي به إلى الملل والنفور عن مادة النحو وتعرقل فهمه لها.

لذا أرجو منكم الإجابة عن الأسئلة الموجهة بوضوح ودقة، كما أرجو التأني عند الإجابة لأن إجاباتكم ستشكل أحد أبعاد هذا البحث، وستكون عونا لي في دراستي، إضافة إلى أنني سآخذ باقتراحاتكم وآرائكم التي ستتفضلون بها.

أيه المعلم أيتها المعلمة، ستضل عنصرا رئيسا في العملية التربوية مهما تطورت وتنوعت وسائل التعليم المختلفة.

يرجى تعبئة المعلومات التالية التي تساعد في تحليل الإجابة .

اسم المدرسة.....

عدد سنوات الخبرة.....

المؤهل العلمي:.....

السؤال الأول: حسب خبرتكم ما الموضوعات النحوية والصرفية التي يمكن إرجاء تدريسها إلى مستوى أعلى من كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط مع توضيح السبب؟

الموضوع	يُقترح تأجيله (نعم/لا)	سبب التأجيل (ضع x في الخانة المناسبة)		
		لا يناسب قدراتهم العقلية (يصعب عليهم فهمه)	غير وظيفي(لا يساعد على توظيف اللغة)	....أسباب أخرى
النعت				
أزمنة الفعل				
الضمير وأنواعه				
النعت السببي				
أسماء الإشارة				
الاسم الموصول				
الفاعل				
جمعا المذكر والمؤنث السالمين				
جمع التكسير				
المبتدأ والخبر				
كان وأخواتها				
إن وأخواتها				
نائب الفاعل				
المفعول به				
المفعول المطلق				
المفعول لأجله				
المفعول معه				
الحال				
أنواع الحال				

الملاحق

ما الموضوعات التي ترون أنها مهمة ومع ذلك حذفت من الكتاب المدرسي؟

....

....

..........................اقتراحات وآراء أخرى بخصوص محتوى القواعد النحوية والصرفية.......................................

....

....

السؤال الثاني: حسب خبرتكم ما الموضوعات النحوية والصرفية التي يمكن إرجاء تدريسها إلى مستوى أعلى من كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط مع توضيح السبب؟

الموضوع	يُقترح تأجيله (نعم/لا)	سبب التأجيـــــــــــــــــــــــــــــل		
		لا يناسب قدراتهم العقلية (يصعب عليهم فهمه)	لا يستعملونه بكثرة في بيئتهم المدرسية(غير شائع)	....أسباب أخرى
المقصور والمنقوص				
الفعل المعتل وأنواعه				
أسماء الزمان والمكان				
إسناد الفعل المثال إلى الضمائر				
الاسم الممدود				
نصب الفعل المضارع				
الجامد والمشتق				
إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر				
إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر				
جزم الفعل المضارع				
الأفعال الخمسة				

الفعل المجرد				
الأفعال المتعدية إلى مفعولين				
الفعل المزيد وأوزانه				
أفعل التفضيل				
الأحرف المصدرية				

ما الموضوعات التي ترون أنها مهمة ومع ذلك حذفت من الكتاب المدرسي؟

.....

.....

.....اقتراحات وآراء أخرى بخصوص محتوى القواعد النحوية والصرفية.....

.....

.....

.....

السؤال الثالث: حسب خبرتكم ما الموضوعات النحوية والصرفية التي يمكن إرجاء تدريسها إلى مستوى أعلى من كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط مع توضيح السبب؟

الموضوع	يُقترح تأجيله (نعم/لا)	سبب التأجيل		
		لا يناسب قدراتهم العقلية (يصعب عليهم فهمه)	لا يستعملونه بكثرة في بيئتهم المدرسية (غير شائع)	....أسباب أخرى
بناء الفعل الماضي				
بناء الفعل المضارع				
اسم الفاعل وعمله				
لا النافية للجنس				
اسم الفعل الماضي				
صيغ المبالغة وعملها				
بناء فعل الأمر				
الشرط وأركانه				

اسم فعل الأمر				
نصب الفعل المضارع بأن المضمرة				
أفعال الشروع				
الصفة المشبهة باسم الفاعل وعملها				
أدوات الشرط الجازمة 1				
أفعال المقاربة				
اسم الفعل المضارع				
أدوات النداء				
أدوات الشرط الجازمة2				
أفعال الرجاء				
أنواع المنادى				
اقتران جواب الشرط بالفاء				
إعراب المنادى				
أدوات الشرط غير الجازمة				

ما الموضوعات التي ترون أنها مهمة ومع ذلك حذفت من الكتاب المدرسي؟

.....

.....اقتراحات وآراء أخرى بخصوص محتوى القواعد النحوية والصرفية.

الملحق(4) نُبذة عن دراسة السّيد ودراسة أحمد مختار عمر

الملحق(5) جداول توضّح الأخطاء اللغوية الواردة في محتوى النحو والصرف في كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة:

جدول رقم (1) يوضح الأخطاء اللغوية الواردة في نصوص السنة الأولى:

النص والصفحة	توضيح الخطأ اللغوي الوارد فيه	تصويبه
ابنتي.ص:12	وأنا...بحُبِّكِ. : خَطَأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرك. فالعرب لا تقف إلّا على ساكن[1]	وأنا...بحُبِّكْ.
قلب الأم.ص:16	لا يـــــــــــــــوجد	/
في كوخ العجوز رحمة ص:20	وهكذا...أليس كذلكَ؟ : خَطَأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرك،	وهكذا...أليس كذلكْ؟
	وكان...الشِّتاءِ.: خَطَأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرك.	وكان...الشِّتاءْ.
	إنّه الثَّلجُ...فَذَابَ. : خَطَأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرك.	إنّه الثَّلجُ...فَذَابْ.
	فقالت...التّعفُّنِ. : خَطَأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرك.	فقالت...التّعفُّنْ.
حبّ الوطن من الإيمان.ص:32	كلمة...الأممِ.: خَطَأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرك.	كلمة...الأممْ.
	فهذا...النّاسِ. : خَطَأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرك.	فهذا...النّاسْ.
متعة العودة إلى الوطن.ص:36	_سأُعْتَبَرُ دائما أجنبيا: خطأ دلالي؛ لأنّ الفعل "اعتبر" يدل على العبرة والاتّعاظ.	_...سأعدُّ أجنبيّا...

[1] ينظر: ابن جني، الخصائص، ج2، ص:328، و سيبويه، الكتاب، ج4، ص:166، و فخري صالح، اللغة العربية أداء ونطقا وإملاءً وكتابة، دار الوفاء، ط8، دت، ص78. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ص: 231_233.، وعلي جابر المنصوري، وعلاء هاشم الخفاجي، التطبيق الصّرفي، دار الثقافة، الدار العلمية الدولية ، عَمّان، ط1، 2002م، ص:461، والسيد أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية حسب منهج متن الألفية لابن مالك وخلاصة الشرح لابن هشام وابن عقيل والأشموني، دار الفكر، ودار الكتب العلمية ببيروت، دط، دت، ص: 367، ومحمود أحمد السيد، أساسيات القواعد النحوية مصطلحا وتطبيقا، منشورات الهيئة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2011م، ص:395.

	_وهكذا...أليس كذلكَ؟ : خَطَأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرك، فالعرب لا تقف إلّاعلى ساكن.	_وهكذا...أليس كذلكْ؟
	_ وهكذا ركبْتُ على متن الباخرة إلى الجزائر...المعمرين...: خطأ دلالي يتمثّل في استخدام الكلمة في غير معانها الصحيح، فالفرنسيين الغُزاة لم يعمّروا الجزائر، بل احتلوها ودمّروها .	_المستدمرين، المستعبِدين، المحتلّين...
	_إنّهم يتصوّرون، بعد أن قضوا عطلة الصيف في فرنسا أنهم الآن عائدون إلى بلادهم: خطأ إملائي لأنّ الجملة التي وُضِعت الفاصلة بعدها غير تامة المعنى .	_ إنّهم يتصوّرون بعد أن قضوا عطلة الصيف في فرنسا أنهم الآن عائدون إلى بلادهم.
	_جُرْجَرَة: خطأ إملائي؛ لأنّ الكلمة تُنطَق بضمّ حرف الجيم الأولى والثانية .	جُرْجُرَة.
فداء الجزائر.ص:40	مررتُ ...يُفتِّشونَهُ. : خطأ إملائي يتمثل في الوقف على متحرك.	_ مررتُ...يُفتِّشُونَهْ.
الوطني.ص:44	لا يوجـــــــــــــــد	/
سر العظمة.ص:52	_ينبغي...العالَمِ. : خطأ إملائي يتمثل في الوقف على متحرك	_ينبغي...العالَمْ.
فرانز فانون.ص:56	_...بأكرا: خطأ إملائي يتمثل في كتابة الهمزة فوق الألف.	_باكرا..
	...الاستعماري: خطأ دلالي سَبَقَ تعليله.	الاستدماري، الاحتلالي، الاستعبادي...
آيات من سورت الحجرات.ص:72	لا يـــــــــــــوجد	/
الوقيـــــعة.ص:76	_إنّك تُظهِر لي المودّة، وتُضمِر لي السّوءَ . : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرك	_ إنّك تُظهِر لي المودّة، وتُضمِر لي السُّوءْ .
	_إنّك...الهَنَاءِ . : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرك.	_إنّك...الهَنَاءْ .

الكتاب الإلكتروني.:92	ـ وينعكس ضوء أشعة اللّيزَر: : خطأ إملائي يتمثّل في كتابة كلمة " اللَّيزر" بكسر اللام المشدّدة، والصواب فتحها.	ـاللَّيزر.
	ـ...أيّ نصوص الكُتُبِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرك.	ـ...أيّ نصوص الكُتُبْ.
	ـ...ويتكوّن الكتاب...الكُتُبِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرك.	ـ...ويتكوّن الكتاب...الكُتُبْ.
الفايس بوك.ص:96	ـالفايس بوك والشبكات الاجتماعية ...تلعب دورا مؤكدا في توسيع دوائر الأصدقاء: خطأ دلالي؛ لأنّ التركيب" تلعب دورا" أسلوب دخيل فهو ترجمة حرفية من الفرنسية (joue un rôle).	الفايس بوك والشبكات الاجتماعية...تؤدي دورا مؤكدا في.. أو لها دور مؤكّد...
	ـ يذهب دفيد...الجادِّ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرك.	ـ يذهب دفيد...الجادّ.
	ـوليس...الشُّعُوبِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرك.	ـ وليس...الشُّعُوبْ.
	ـ بيد أنّ ...المجتمعاتِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرك.	ـبيد أنّ...المجتمعاتْ.
آثار الرحلات الجوية على الإنسان.ص:100	على سبيل المثال...بالدُّوَارِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرك.	على سبيل المثال...بالدُّوَارْ.
	ـيجد المسافرُ نفسَهُ يأكُل فيما يعتقد الجسم أنه وقت النوم: خطأ دلالي، لأنه تركيب عامي، وهو خطأ نحوي أيضا؛ يتمثّل في عدم وجود المفعول به الثاني للفعل–وجد– المتعدي إلى مفعولين، حتى وإن كانت الجملة"يأكل" في محل نصب مفعول به ثانٍ، فإنّ هذا الفعل يتعدّى إلى مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر.	يأكل المسافر فيما يعتقد الجسم أنه وقت النوم.

الأعياد.ص:112	_ والباعثُ...الذِّكرَيَاتُ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرك.	_ والباعث...الذِّكرَيَاتْ.
	_ والأعياد...الكمالِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرك.	_ والأعياد ...الكمالْ.
	_آبَائِهِمْ الأوّلين...: : خطأ صرفي يتمثّل في إبقاء الميم ساكنة بالرغم من التقاء الساكنين(ميم الجمع والألف بعدها)، وفي العربية لا يلتقي ساكنان بين كلمتين، وإذا التقيا يُحَرَّك أوّلهما[1].	_آبَائِهِمُ الأوّلين...
هدية العيد.ص:116	_لم يبق للعيد...عَمِيلٍ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرك.	_لم يبق للعيد... عَمِيلْ.
	_كان...في العيدِ؟: خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرك.	_...في العيدْ؟
	_والصّغار...قريبٌ طيبٌ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرك.	_والصغار... قريبٌ طيبْ.
في الغابة.ص:132	_سرتُ...يلذُّ للأسماعِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرك.	_سرتُ...يلذُّ للأسماعْ.
	هل هذا القَادِمُ الجَديدُ أرحَمُ وأَلْطَفُ مِن سَلَفِهِ، أمْ أَشدُّ وقعاً وهَوْلاً ؟ : خطأ أسلوبي يتمثل في استخدام "أم" مع "هل" في الاستفهام، بينما تُستخدم مع الهمزة	أ هذا القَادِمُ الجَديدُ أرحَمُ وأَلْطَفُ مِن سَلَفِهِ، أمْ أَشدُّ وقعاً وهَوْلاً ؟
	_وكان...طريقاً. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرك.	_ وكان...طريقا.
	_ أسرعت وأنا أتلفّت... خطأ صرفي؛ لأنّ الفعل "أتلّفت" مجرده "لفت"، وقد زِيدَ ثلاثة أحرف(أ، ت، فاء التّضعيف)، والثلاثي المزيد بثلاثة أحرف أوزانه محدودة هي:استفعل،	_ أسرعتُ وأنا أَلْتَفِتُ...

[1] سبيويه، الكتاب، ج4، ص: 152، 173.

	افعَوْعَل، افعوّل، افعالّ، كما أنّ الوزن الذي صِيغَ وفقه الفعل(أتفعّلُ) لايوجد في صيغ الفعل الثلاثي	
بين الريف والمدينة.ص:136	_ولكن...جمال الرّيفِ؟ : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرك.	_ولكن...جمال الرّيفْ؟
عودة القطيع.ص:140	_ ما ألذّ...في وسطه النّايَ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرك.	_ما ألذّ... في وسطه النّايْ.
	_عجبت...أبداً. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرك.	_ عجبت...أبدا.

جدول رقم (2) يوضح الأخطاء اللغوية الواردة في أسئلة المناقشة والقاعدة _السنة الأولى_

صفحة أسئلة المناقشة والقاعدة	توضيح الخطأ اللغوي الوارد فيها ونوعه	تصويبه
13	_ما هي أحكامه؟ :خطأ نحوي يتمثّل في إقحام ضمير الفصل "هي" في التركيب الاستفهامي؛ إذ يُشْتَرَط في هذا الضمير أن يقع بين معرفتين، و"ما" الاستفهامية نكرة وليست، معرفة مثل "ما" الموصولة[1] .	_ ما أحكامه؟
17	_ما هو الفعل الماضي؟ : خطأ نحوي يتمثّل في إقحام ضمير الفصل "هو" في التركيب الاستفهامي.	ما الفعل الماضي؟
	_ ما هو الفعل المضارع؟ : خطأ نحوي يتمثّل في إقحام ضمير	_ ما الفعل المضارع؟

[1] ينظر:عباس حسن النحو الوافي، دار المعارف ،ط15، دت، ج4/1، ص: 246.(موجود في المكتبة الشاملة الحديثة، https://al-maktaba.org

	الفصل "هو" في التركيب الاستفهامي	
21	_ما هو الضمير ؟ : خطأ نحوي يتمثّل في إقحام ضمير الفصل "هو" في التركيب الاستفهامي	_ما الضمير ؟
	ما هو الضمير المنفصل؟: خطأ نحوي يتمثّل في إقحام ضمير الفصل "هو" في التركيب الاستفهامي	ما الضمير المنفصل؟
	ما هو الضمير المستتر؟ : خطأ نحوي يتمثّل في إقحام ضمير الفصل "هو" في التركيب الاستفهامي	ما الضمير المستتر؟
33	ما هو المنعوت ؟ : خطأ نحوي يتمثّل في إقحام ضمير الفصل "هو" في التركيب الاستفهامي	ما المنعوت ؟
	ما هو النّعت السببي؟ : خطأ نحوي يتمثّل في اقحام ضمير الفصل "هو" في التركيب الاستفهامي.	ما النّعت السببي؟
37	لا يـــــــــــــــوجد	/
41	ما هو إذا الاسم الموصول؟ : خطأ نحوي يتمثّل في إقحام ضمير الفصل "هو" في التركيب الاستفهامي	ما الاسم الموصول إذا ؟
	ما هي أنواعه؟ : خطأ نحوي يتمثّل في إقحام ضمير الفصل "هي" في التركيب الاستفهامي.	ما أنواعه؟
45	لا يـــــــــــــــوجد	/
53	لا يـــــــــــــــوجد	/
57	لا يـــــــــــــــوجد	/

73	ما هو المبتدأ إذا؟ : خطأ نحوي يتمثّل في إقحام ضمير الفصل "هو" في التركيب الاستفهامي.	ما المبتدأ إذا؟
	ما هو الخبر إذا ؟ : خطأ نحوي يتمثّل في إقحام ضمير الفصل "هو" في التركيب الاستفهامي.	ما الخبر إذا؟
77	لا يـــــــــــــوجد	/
93	ما هو إذا عمل إنّ؟ : خطأ نحوي يتمثّل في إقحام ضمير الفصل "هو" في التركيب الاستفهامي	ما عمل إنّ إذا ؟
	كأنّ: حَرفَ تشبيه ونصب، لكنّ: حرفَ استدراك ونصب ، ليت : حرفَ تمنّ ونصب : خطأ نحوي يتمثل في نصب كلمة" حرفَ" ، والأصل في المبتدأ الرّفع.	كأنّ: حَرفُ تشبيه ونصب، لكنّ: حرفُ استدراك ونصب ، ليت : حرفُ تمنّ ونصب.
97	لا يـــــــــــــوجد	/
101	لا يـــــــــــــوجد	/
113	ما هو المفعول المطلق؟ : خطأ نحوي يتمثّل في إقحام ضمير الفصل "هو" في التركيب الاستفهامي	ما المفعول المطلق؟
	المفعول المطلق مصدر منصوب يُذكَر بعد فعل من لفظهِ. :خطأ إملائي يتمثل في الوقف على متحرك.	المفعول المطلق....لفظِهْ.
117	ما هو المفعول لأجله؟ :خطأ نحوي يتمثّل في إقحام ضمير الفصل "هو" في التركيب الاستفهامي	ما المفعول لأجله إذا؟
133	ما هو إذا المفعول معه؟ : خطأ نحوي يتمثّل في إقحام ضمير	ما المفعول معه؟

	الفصل "هو" في التركيب الاستفهامي	
	المفعول معه ...بمصاحبَتِهِ. : خطأ إملائي يتمثل في الوقف على متحرك .	المفعول معه...بمصاحبَتِهْ.
137	ما هي الحال؟ : خطأ نحوي يتمثّل في إقحام ضمير الفصل "هو" في التركيب الاستفهامي	ما الحال؟
	تطابق الحال صاحبها في النوع والعددِ. : خطأ إملائي يتمثل في الوقف على متحرك.	تطابق...العدَدْ.
141	ما هي الحال؟ : خطأ نحوي يتمثّل في إقحام ضمير الفصل "هو" في التركيب الاستفهامي	ما الحال؟
	أنظر الآن إلى الجملتين ما الذي يدل على الحال فيها؟ : خطأ صرفي في كلمة "فيها" لأنها تعود على الجملتين، وقد جاءت بصيغة المفرد وليس المثنّى.	أنظر الآن إلى الجملتين ما الذي يدل على الحال فيهما؟

جدول رقم (3) يوضح الأخطاء اللغوية الواردة في التمارين_السنة الأولى_

صفحة التمارين	توضيح الخطأ الوارد فيها ونوعه	تصويبه
13	لقد لعب الأسطول الجزائري دورا عظيما في التاريخ القديم. : خطأ دلالي؛ لأنّ كلمة" لعب" تدلّ على لهوٍ، وبعدٍ عن الجدّ[1] كما أنّ التركيب " لعب دورا" أسلوب دخيل فهو ترجمة حرفية من الفرنسية (joue un rôle).	كان دور الأسطول الجزائري عظيما في التاريخ القديم .
17	لا يـــــــــــــــــــوجد	/

[1] ينظر: عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج، الأردن، ط2، 1428هـ/2008م، ص: 223.

21	لا يـــــــــــــــــــوجد	/
33	لا يـــــــــــــــــــوجد	/
37	إننا يا أبت نستمتع...هذا الكونَ؟ : خطأ إملائي يتمثل في الوقف على متحرك.	إننا يا أبت نستمتع...هذا الكونْ؟
	_ أعرب ما تحته خط: أرى الأجداد تغلبها كثيرا*** على الأولاد أخلاق اللئام وإذا كانت النفوس كبارا*** تعبت في مرادها الأجسام خطأ مطبعي؛ إذ لا يوجد أي خطٍّ	
41	لا يـــــــــــــــــــوجد	/
45	لا يـــــــــــــــــــوجد	
53	لا يـــــــــــــــــــوجد	
57	إنّ المتصفح...قواعِدُ. : خطأ إملائي يتمثل في الوقف على متحرك.	إنّ المتصفح...قواعِدْ.
73	إملىء الفراغ بمبتدإ... : خطأ إملائي يتمثل في كتابة الكلمة بالألف المقصورة، والقاعدة تنص على كتابتها على الألف الممدودة، لأنها سُبِقَتْ بفتح، فالألف تناسب الفتح[1]	إملأ الفراغ...
	إملىء الفراغ بخبر... : خطأ إملائي يتمثل في كتابة الكلمة بالألف المقصورة.	إملأ الفراغ...
77	لا يـــــــــــــــــــوجد	
93	بذا قضت الأيام ما بين أهلها** مصائب قوم عند فوائد. : خطأ مطبعي يتمثّل في حذف كلمة قوم من الشطر الثاني من البيت.	بذا قضت الأيام ما بين أهلها* *مصائب قوم عند قوم فوائد.
	أدخل إنّ أو أحد أخواتها على الجمل الآتيّة : خطأ إملائي يتمثل في كتابة كلمة "الآتية" بياء مشددة.	...الجمل الآتية.
97	أنشء فقرة ...خطأ إملائي يتمثّل في كتابة همزة الفعل "أنشأ" على السّطر بينما القاعدة تنصّ على كتابتها على ياء من دون نقط (أي ألف مقصورة)، لأنّها سُبِقت بكسر، والياء تناسب الكسر[2].	أنشىء فقرة...

[1] ينظر: مصطفى الغلاييني، ص: 244_243.

[2] ينظر: مصطفى الغلاييني جامع الدروس العربية ، ص:243_244..

101	لا يـــــــــــــــــــــوجد	/
113	لا يـــــــــــــــــــــوجد	/
117	أعرب الجمل الآتيّة : خطأ إملائي يتمثل في كتابة كلمة "الآتية" بياء مشددة.	أعرب الجمل الآتيَة.
133	لا يـــــــــــــــــــــوجد	/
137	لا يـــــــــــــــــــــوجد	/
141	لا يـــــــــــــــــــــوجد	/

جدول رقم (4) يوضح الأخطاء اللغوية الواردة في النّصوص_السنة الثانية_

النص والصفحة	توضيح الخطأ اللغوي الوارد فيه	تصويبه
سهرة عائلية ص:12	كان... خَشيةَ أن تمَتَدَّ يدُه لُلمُحَرَّمَاتِ عليهِ بسَببِ المَرَضِ. : خطأ إملائي يتمثل في الوقف على متحرك.	كان... خَشيةَ أن تمَتَدَّ يدُه لُلمُحَرَّمَاتِ عليهِ بسَببِ المَرَضْ.
في سبيل العائلات ص:22	/	/
أرض الوطن ص:32	وطني... وهلْ أنتَ أوّلا وأَخِيرا إلّاّ أرضٌ وماءٌ؟ : خطأ إملائي يتمثل في الوقف على متحرك.	وطني... وهلْ أنتَ أوّلا وأَخِيرا إلّاّ أرضٌ وماءْ؟
الوطن الحبيب ص:42	/	/
يا جميلة ص:52	/	/
إنسانية الأمير ص:57	/	/
وصيّة الأب ص:72	/	/
فضائل الأخلاق ص:77	/	/
فضل العلم ص:92	/	/
الطبّ أمنيتي ص97	تهلّل وجه الأب... كَغَيْرِهِ مِنْ غِلْمَانِ القَريةِ. خطأ إملائي يتمثل في الوقف على متحرك.	تهلّل وجه الأب... كَغَيْرِهِ مِنْ غِلْمَانِ القَرْية.
	ولَمْ يَمْضِ...قدمُهُ. خطأ إملائي يتمثل في الوقف على متحرك.	ولَمْ يَمْضِ...قدمُهْ.
	جلسَ...بعلمِكَ. خطأ إملائي يتمثل	جلسَ...بعلمِكْ.

	في الوقف على متحرك.	
الضوء العجيب ص:102	نَهَضَ...الآنَ. خطأ إملائي يتمثل في الوقف على متحرك.	نَهَضَ...الآنْ.
نشيد العيد ص:117	/	/
يوم الربيع ص:132	أنا ربيع الحياة...الشُّبَّانُ. خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	أنا ربيع الحياة...الشُّبَّان.
غصن ورد ص:137	على كتف هذا الوادي...والرّجاءِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	على كتف هذا الواد...والرّجاءْ.
	إنّ غصْنَ الورد...الخلودُ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	إنّ غصْنَ الورد...الخلودْ.
نظام الغذاء ص:152	ما ملأ...لنفسِهِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	ما ملأ...لنفسِهْ.
	يتوقّف بقاء...الضّرَرِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	يتوقّف بقاء...الضّرَرْ.
	وإذا غلبته...بطْنِهِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	وإذا غلبته...بطْنِهْ.
	غير أنّ... الاقتضَاءِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	غير أنّ... الاقتضَاءْ.
صحة أطفالنا والعادات الخاطئة ص: 157	من الأمثلة...وصُداعٍ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	من الأمثلة...وصُداعْ.
	ومن ملاحظة... والعِظامِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	ومن ملاحظة... والعِظامْ.
	سلوك معاكس...السّتريكِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على	سلوك معاكس...السّتريكْ.

	متحرّك.	
	والمبالغات...الحصُولِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	والمبالغات...الحصُولْ.

جدول رقم (5) يوضح الأخطاء اللغوية الواردة في أسئلة المناقشة والقاعدة_السنة الثانية_

صفحة أسئلة المناقشة والقاعدة	توضيح الخطأ اللغوي الوارد فيها	تصويبه
13	/	/
23	عرفت سابقا أنّ الفعل الصّحيح هو كل حرف تخلو حروفه الأصلية من أحرف العلّة.:خطأ صرفي لأن الفعل _على حدِّ علمي_ لا تصل حروفه إلى أكثر من عشرة حتى يُجمَعَ جَمعُ كثرة على وزن "فُعُول".	عرفت سابقا أنّ الفعل الصّحيح هو كل حرف تخلو أحرفه الأصلية من أحرف العلّة
33	لاحظ الكلمات الملوّنة...هل هي جامدة أم مشتقّة؟ : خطأ أسلوبي؛ لأنّ"أم" تستخدم في الاستفهام بالهمزة وليس ب"هل"	لاحظ الكلمات الملوّنة...أهي جامدة أم مشتقّة؟
43	..حدّد الحروف الأصليّة لكلّ منهما..: خطأ صرفي لأن الفعل _على حدِّ علمي_ لا تصل حروفه إلى أكثر من عشرة حتى يُجمَعَ جَمعُ كثرة على وزن "فُعُول".	..حدّد الأحرف الأصليّة لكلّ منهما..
53	/	/
58	ما هي باقي أدوات نصب الفعل المضارع؟ :خطأ نحوي يتمثّل في إقحام ضمير الفصل "هي" في التركيب الاستفهامي	ما باقي أدوات نصب الفعل المضارع؟
73	هل كلمة "أب" تدل على ذات أم معنى؟ : خطأ أسلوبي؛ لأنّ"أم"	أ تدلّ كلمة "أب" على ذات أم معنى؟

	تستخدم في الاستفهام بالهمزة وليس ب"هل"	
	هل هي جامدة أم مشتقّة؟ : خطأ أسلوبي؛ التعليل السابق نفسه.	أهي جامدة أم مشتقّة؟
	هل دلّت على ذات أم معنى؟ : خطأ أسلوبي؛ التعليل السابق نفسه.	أ دلّت على ذات أم معنى؟
	هل هي جامدة أم مشتقّة؟ : خطأ أسلوبي؛ التعليل السابق نفسه.	
78	/	/
93	/	/
98	ما هي أدوات جزم المضارع الأخرى؟ خطأ نحوي يتمثّل في إقحام ضمير الفصل "هي" في التركيب الاستفهامي	ما أدوات جزم المضارع الأخرى؟
103	/	/
118	بعد حذف تاء التأنيث؟ ماذا يبقى؟ :خطأ مطبعي يتمثل في وضع علامة الاستفهام في غير موضعها الصحيح	بعد حذف تاء التأنيث ماذا يبقى؟
	"..كيف نسمي الفعل الذي تكون حروفه أصليّة؟ ، وهنا خطأ صرفي لأنّ الفعل _على حدِّ علمي_ لا تصل حروفه إلى أكثر من عشرة حتى يُجمَعَ جَمعُ كثرة على وزن "فُعُول". كيف نسمي الفعل الذي تكون أحرفه أصليّة؟	كيف نسمي الفعل الذي تكون أحرفه أصليّة؟
	كم عدد حروف الفعل "عبق"؟ خطأ صرفي ؛ التعليل السابق نفسه	كم عدد أحرف الفعل "عبق"؟
	كم عدد حروف الفعل "يهدهد"؟	كم عدد أحرف الفعل "يهدهد"؟

	خطأ صرفي ؛ التعليل السابق نفسه	
	هل يمكن حذف حروفه من غير إفساد المعنى؟ : خطأ صرفي؛ التعليل السابق نفسه	هل يمكن حذف أحرفه من غير إفساد المعنى؟
	ما تكون حروفه الأصلية أربعة مثل...: خطأ صرفي ؛ التعليل السابق نفسه.	ما تكون أحرفه الأصلية أربعة مثل...
133	/	/
138	جرّد هذه الأفعال من حروف الزّيادة لتعرف الحروف الأصلية...: خطأ صرفي ؛ التعليل السابق نفسه	جرّد هذه الأفعال من أحرف الزّيادة لتعرف الأحرف الأصلية.
	الفعل المزيد هو ما زِيدَ على حروفه الأصليّة... : خطأ صرفي ؛ التعليل السابق نفسه	الفعل المزيد هو ما زِيدَ على أحرفه الأصليّة...
153	ما هو أصعب الشّرّ في نظر الكاتب؟ : خطأ نحوي يتمثّل في إقحام ضمير الفصل "هو" في التركيب الاستفهامي	ما أصعب الشّرّ في نظر الكاتب ؟
158	أذكر حروفا مصدرية أخرى: خطأ صرفي لأنّ الأحرف المصدرية عددها أقل من عشرة، لذلك لا تُجمع جمع كثرة، بل جمع قلة على وزن "أفعُل"	أذكر أحرفا مصدرية أخرى

جدول رقم (6) يوضح الأخطاء اللغوية الواردة في التمارين_السنة الثانية_

صفحة التمارين	توضيح الخطأ اللغوي الوارد فيه	تصويبه
14	/	/
24	/	/

34	/	/
44	/	/
54	/	/
59	/	/
74	/	/
79	/	/
93	/	/
99	/	/
104	/	/
118	/	/
134	/	/
139	/	/
154	/	/
159	/	/

جدول رقم (7) يوضح الأخطاء اللغوية الواردة في النّصوص_السنة الثالثة_

النص والصفحة	توضيح الخطأ اللغوي الوارد فيه	تصويبه
وليّ التلميذ ص:17	اطمأنّ...مشيَتِهِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	اطمأنّ...مشيَتِهْ.
وسائل الإعلام ص:32	/	/
الصحافة الإلكترونية ص: 37	/	/
دليل الفيسبوك ص:42	/	/
درهم السّل ص:52	غدا...بالمَوتِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	غدا...بالمَوتْ.
	أبي...السّلِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	أبي...السّلْ.
الهلال الأحمر الجزائري ص: 57	ولم تكن هذه المهمّة...الطّبيّةِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	ولم تكن هذه المهمّة...الطّبيّه.
	وقد...سمعةً دوليّةً. : خطأ إملائي	وقد...سمعةً دوليّه.

	يتمثّل في الوقف على متحرّك.	
أسعفوه ص:62	/	/
أرخبيل البراكين والعطور ص: 72	موروني...آسيويّةٍ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	موروني...آسيويّه.
الطوارق التاريخ العريق ص: 77	تُعتَبَرُ الأسرة الخليّة... خطأ دلالي لأن الفعل يُعتبر يدل على العِبرة .	تُعَدُّ الأسرة الخليّة...
	الشّعْبُ...الشّماليّةَ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	الشّعْبُ...الشّماليّه.
	تُعتبَرُ...الدّمِ.: خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	تُعتبَرُ...الدّمْ.
	يشتغِلُ...بالسّمنِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	يشتغِلُ...بالسّمنْ.
	الغناء..الجميلِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	الغناء..الجميلْ.
أخي الإنسان ص: 82	/	/
دواء السّرطان ص:92	وفور أن يجد الجسم المضاد خلية ورميّة ويُرسي عليها، تمتصّه الخليّة. :خطأ نحوي، لأن الجسم المضاد هو الذي يرسو على الخلية، وليس غيره.	وفور أن يجد الجسم المضاد خلية ورميّة ويَرسو عليها، تمتصّه الخليّة
	بدأت...التّجارِبِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	بدأت...التّجارِبْ.
	المبْدأ...الدَّخلِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	المبْدأ...الدَّخل.
	إنّ الباحثين...الخبيثةِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	إنّ الباحثين...الخبيثه.
الإدارة الإلكترونية ص:97	يُعتَبَرُ إدخال التّكنولوجيا..: خطأ دلالي لأن الفعل يُعتبر يدل على العِبرة .	يُعدُّ إدخال التّكنولوجيا..
	الإدارة الإلكترونية تعمل على	

	حماية الكيان الإداري والارتقاء بأدائه، وتحقيق الاستخدام الأمثل للخدمات بسرعة عالية، ودقّة متناهية، وفي المجال التطبيقي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الإدارة : خطأ دلالي لأن الجملة غير تامّة	الإدارة الإلكترونية تعمل على حماية الكيان الإداري والارتقاء بأدائه، وتحقيق الاستخدام الأمثل للخدمات بسرعة عالية، ودقّة متناهية، والأمر كذلك في المجال التطبيقي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الإدارة :
	...بما تُسْهم من دعم ومساندة: خطأ دلالي يتمثّل في إخلال المعنى بإسقاط حرف الجرّ ومجروره	...بما تُسْهم به من دعم ومساندة.
	فلا تحتاج إلا إلى التلفون المحمول... خطأ دلالي لأنه ترجمة حرفية من لغة أجنبية، بينما البديل في العربية موجود.	فلا تحتاج إلا إلى الهاتف المحمول...
	من المصطلحات...العصرَ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	من المصطلحات...العصرْ.
	إنّ الإدارة...الإلكترونيّ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	إنّ الإدارة...الإلكترونيْ.
	وتتمثّل...المعرفةِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	وتتمثّل...المعرفه.
إلى أبناء المدارس ص:102	/	/
عدو البيئة ص:112	التلوّث هو العدوّ الأول للبيئة منذ التاريخ..: خطأ دلالي فالجملة غير تامة؛ أيُّ تاريخ؟ القديم؟	التلوّث هو العدوّ الأول للبيئة منذ(التأريخ...أو التاريخ القديم..).
	العالم الصّناعي هو المتسبب الرّئيسي..:خطأ صرفي؛ فزيادة ياء النّسبة تجعل الكلمة وكأنها صفة منسوبة إلى الرّئيس	العالم الصّناعي هو المتسبب الرّئيس..:

	ويُعتبر التلوّث هو العدو: خطأ دلالي لأن الفعل يُعتبر يدل على العِبرة .	ويُعدُّ التلوّث هو العدو:
	مشكلة التّصحّر التي تُعتَبَر..: خطأ دلالي لأن الفعل يُعتبر يدل على العِبرة .	مشكلة التّصحّر التي تُعدُّ..
إنقاذ البيئة ص: 117	استعمال "سير غاز" كوقود بديل. خطأ نحوي يتمثل في زيادة حرف الكاف، وهي أجنبية(com_as...)	استعمال "سير غاز" وقودا بديلا.
	كان النّقل من القطاعات الرئيسية : خطأ صرفي؛ فزيادة ياء النّسبة تجعل الكلمة وكأنّها صفة منسوبة إلى الرّئيس.	كان النّقل من القطاعات الرئيسة.
	ترويج استعمال الغاز الطبيعي كوقود أنظف: خطأ نحوي يتمثل في زيادة حرف الكاف، وهي أجنبية(com_as...)	ترويج استعمال الغاز الطبيعي لأنه وقود أنظفَ.
	..بعد أنْ أضَرّت بالجنوب.: خطأ نحوي يتمثل في تعدية الفعل بحرف الجر..بينما هو يتعدّى بنفسه.	بعد أنْ أضَرّت الجنوب.
	تبنّت الجزائر...الضّبطِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	تبنّت الجزائر...الضّبطْ.
	وركّز...التّصنيعِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	وركّز...التّصنيعْ.
	ولا تُستَثْنَى...البشريّةِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	ولا تُستَثْنَى...البشريّه.
	وتبقى... الثالثةِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	وتبقى... الثالثه.

محاورة الطبيعة ص:122	ثمّ التفتُّ...الحقلِ؟. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	ثمّ التفتُّ...الحقلْ؟
	ثمّ أصغيتُ...الطبيعةُ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	ثمّ أصغيتُ...الطبيعه.
صانعة الفخّار ص:132	أعاد الموقد...عليهِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	أعاد الموقد...عليهْ.
	كانت نفسها...الإتقانِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	كانت نفسها...الإتقانْ.
	لم تكن...الشّرابِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	لم تكن...الشّرابْ.
مدينة النّسيج ص:137	كان البرد...اللّونِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	كان البرد...اللّونْ.
رُسُلُ الصّناعة ص:142	/	/
ظاهرة الهجرة ص: 152	الهجرة...المعتقداتِ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	الهجرة...المعتقداتْ.
	وفي سيرة...برسالةٍ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	وفي سيرة...برساله.
	والهجرة...آمنٍ. : خطأ إملائي يتمثّل في الوقف على متحرّك.	والهجرة...آمنْ.
المهاجر إلى المجد ص:157	تلقّاني هذا الجمع الكبير بعاصفة من الضّحك والسُّخريّة..: خطأ صرفي يتمثّا في تضعيف الياء في كلمة السخرية.	تلقّاني هذا الجمع الكبير بعاصفة من الضّحك والسُّخرية..
	وقفت مضطربا بين ضجيج الضّحك والسّخريّة: خطأ إملائي يتمثّل في كتابة كلمة "السخرية" بتضعيف الياء.	وقفت مضطربا بين ضجيج الضّحك والسّخرية.
نور الهجرة ص:162	/	/

جدول رقم (8) يوضّح الأخطاء اللغوية الواردة في أسئلة المناقشة والقاعدة_السنة الثالثة_

صفحة أسئلة المناقشة والقاعدة	توضيح الخطأ اللغوي الوارد فيها	تصويبه
19	/	/
34	ما هو الحكم الإعرابي للأفعال... خطأ نحوي يتمثّل في إقحام ضمير الفصل "هو" في التركيب الاستفهامي	ما الحكم الإعرابي للأفعال...
	ما هي الحركة التي لزمت حرفها الأخير؟ : خطأ نحوي ، التعليل السابق نفسه	ما الحركة التي لزمت حرفها الأخير؟
	ما هي الحركة التي لزمت الحرف الأخير منهما ؟ :خطأ نحوي؛ التعليل السابق نفسه	ما الحركة التي لزمت الحرف الأخير منهما؟
39	هات مفرد عاشقي القراءة؟...: خطأ مطبعي يتمثّل في وضع علامة الاستفهام في غير موضعها	هات مفرد عاشقي القراءة.
	هل هي جامدة أم مشتقّة ؟ :خطأ أسلوبي لأنّ أم لا تكون مع هل، بل مع الهمزة	أ هي جامدة أم مشتقّة ؟
	استخرج اسم الفاعل؟..: خطأ مطبعي يتمثّل في وضع علامة الاستفهام في غير موضعها	استخرج اسم الفاعل.
44	هل دخلت على أفعال أم أسماء؟ :خطأ أسلوبي لأنّ أم لا تكون مع هل، بل مع الهمزة.	أ دخلت على أفعال أم أسماء؟
54	/	/
58	/	/
64	/	/
74	ما هي أركان أسلوب الشرط؟ خطأ نحوي؛ سبق تعليله.	ما أركان أسلوب الشرط؟
79	هل هو مرتجل أم منقول؟ خطأ	أ هو مرتجل أم منقول؟

	أسلوبي لأنّ أم لا تكون مع هل، بل مع الهمزة	
	ما هو فعل الأمر الذي عوّضته..؟ خطأ نحوي؛ سبق تعليله	ما فعل الأمر الذي عوّضته..؟
84	استخرج من المثال فعلا مضارعا. أعربه؟ خطأ مطبعي يتمثّل في وضع علامة الاستفهام في غير موضعها	استخرج من المثال فعلا مضارعا. أعربه.
	حدد أداة النّصب في المثال الثالث وكذلك في المثال الرابع؟والخامس والسادس: خطأ مطبعي يتمثّل في وضع علامة الاستفهام في غير موضعها.	حدد أداة النّصب في المثال الثالث ، وكذلك في المثال الرابع والخامس والسادس.
94	/	/
99	ما هي أوزانها؟ :خطأ نحوي؛ سبق تعليله	ما أوزانها؟
104	....اعتزازا وسؤدَدَا : خطأ إملائي فالكلمة تكتب بضمّ الدال الأولى.	....اعتزازا وسؤدُدا
114	حدّد الأفعال الواردة في هذين المثالين؟ خطأ مطبعي يتمثّل في وضع علامة الاستفهام في غير موضعها، سبق تعليله.	حدّد الأفعال الواردة في هذين المثالين.
	أعرب هذين الفعلين؟ خطأ مطبعي يتمثل في وضع علامة الاستفهام في غير موضعها .	أعرب هذين الفعلين.
119	اسم فعل مضارع بمعنى اتوجّع : خطأ إملائي يتمثّل في حذف الهمزة.	اسم فعل مضارع بمعنى أتوجّع
124	ما هي الأداة المستعملة في هذا النّداء؟ خطأ نحوي؛ سبق تعليله	ما الأداة المستعملة في هذا النّداء؟
	ما هي أدوات النّداء الأخرى: خطأ	ما أدوات النّداء الأخرى؟

	نحوي؛ سبق تعليله	
	104"....اعتزازا وسؤدَدَا : خطأ إملائي فالكلمة تكتب بضمّ الدال الأولى. 124 النّداء هو ...باستعمال حرف من حروف النّداء. خطأ صرفي، سَبَقَ تعليله. والصواب: النّداء هو ...باستعمال حرف من أحرف النّداء	النّداء هو ...باستعمال حرف من أحرف النّداء
134	/	/
139	هل هي عاملة أم لا؟:خطأ أسلوبي لأنّ أم لا تكون مع هل، بل مع الهمزة.	أ هي عاملة أم لا؟
144	/	/
154	/	/
159	/	/
164	/	/

جدول رقم (9) يوضح الأخطاء اللغوية الواردة في التمارين_السنة الثالثة_

النص والصفحة	توضيح الخطأ اللغوي الوارد فيه	تصويبه
19	/	/
34	/	/
39	/	/
44	/	/
54	أعرِب: شتّان صفتا العلم والجهل: خطأ مطبعي يتمثل في إسقاط كلمة"مابين"	شتّان ما بين صفتا العلم
59	/	/
64	/	/
74	/	/

79	/	/
84	/	/
94	/	/
99	/	/
104	/	/
114	/	/
119	/	/
124	قدّم ست جمل مختلفة كل جملة بحرف من حروف النّداء خطأ صرفي لأن أحرف النّداء أقلّ من عشرة	قدّم ست جمل مختلفة كل جملة بحرف من أحرف النّداء
139	/	/
144	/	/
154	/	/
159	/	/

الملحق(6) جداول توضّح تعبير النّصوص عن الحاجات الأساسيّة للمتعلّمين:

الملاحق

الملحق(7) جداول توضّح الألفاظ والتراكيب الصّعبة في نصوص محتوى النحو والصرف للسنوات الثلاث في المرحلة المتوسّطة:

جدول رقم (1) يوضح الألفاظ والتراكيب الصعبة التي تحتويها النصوص_ في السنة الأولى_

النصوص في الوحدات	ما تتضمّنه من ألفاظ وتراكيب صّعبة	شرحها
ابنتي	ألثم خدّك	أقبّل خدّك
	..أغمض عيني القريرة	أي المسرورة
قلب الأمّ	..حملته في أحشائي	أي بطني
حبّ الوطن	..فتكوّن الدّم الذي كنت منه نطفة فعلقة..	نطفة:بويضة ملقحة، علقة: الدّم المتجمّد.
الوطنيّ	..متى قوي إيمان المرء ورَسَبَ في أعماقه قويت روحه.	رسب: أي ثبت
سرّ العظمة	..الشجرة العتيدة..	العتيدة: أي المهيّأة
فرانز فانون	طبيب من أصل مارتينيكي..ومقهى موريسكيا	مارتينيكي: من إقليم فرنسي، موريسكي:اسم المسلمين الباقين في اسبانيا بعد سقوط غرناطة.
الوقيعة	كان هذا الوزير بعيد النّظر	أي ينظر إلى الأشياء بفكر واسع
هدية العيد	كان يربح أربعين قرشا	القرش: اسم لفئة العملة في أنحاء الأراضي العثمانية سابقا.
في الغابة	صخرة مدبّبة الجوانب	مدببة: أي حادة.
بين الريف والمدينة	بساطة الريفي في ظاهره ومَخْبَرِه..وسذاجتهم	مخبره: دخيلته، حقيقته. سذاجتهم: بساطتهم.
عودة القطيع	في كتف الرّاعي سطله وهو مزنّر بالجِراب، يشُكُّ في وسطه النّاي ... الورِشة...والسّكاء بنت حلال لا تتعبني أبدا...الملحَاء...	مزنّر: الجراب:وعاء يحفظ فيه الزّاد. يشكّ: الورشة: السّكاء:العنزة صغيرة الاذنين. الملحاء:

جدول رقم (2) يوضح الألفاظ والتراكيب الصعبة التي تحتويها النصوص_ في السنة الثانية_

النص وصفحته	المصطلحات والتراكيب الصّعبة فيه	شرحها
سهرة عائلية ص:12	/	/
في سبيل العائلات ص:22	/	/
أرض الوطن ص:32	/	/
الوطن الحبيب ص:42	/	/
يا جميلة ص:52	/	/
إنسانية الأمير ص:57	الأعيان..	أكابر القوم وأفاضلهم
وصيّة الأب ص:72	/	/
فضائل الأخلاق ص:77	...غوائِلِهم..	ظلمهم
	جَذْلَان..	مسرور
فضل العلم ص:92	/	/
الطبّ أمنيتي ص97	قوّة حافظة ابنه..	نباهته وفطنته
	استوى عوده..	كَبُرَ
	ثبتت قدمه..	وصل إلى مبتغاه
الضوء العجيب ص:102	/	/
نشيد العيد ص:117	..يهدهدها..	يحرّكها
	دَوْحِهِ النَّشوان..	بيوته في الأشجار الكبيرة الثابتة
	تَرْنُو...	تُصغِي
	مَصْفُود..	مُقيَّد
	تَنْكيد...	تعسير، وشقاوة
يوم الربيع ص:132	من سَلَفِهِ	الذي سَبِقَه
	.. أشدّ وقعا وهولا	أشدّ أثرا وفزعا
	فَتُدِرّ	تُسِيل بغزارة
غصن ورد ص:137	مستقصيا	باحثا
نظام الغذاء ص:152	امتلاك زمام نفسه	السّيطرة عليها والتّحكم فيها
صحة أطفالنا والعادات الخاطئة ص: 157	/	/

جدول رقم (3) يوضح الألفاظ والتراكيب الصعبة التي تحتويها النصوص_ في السنة الثالثة_

الوحدة وصفحتها	ما يتضمّنه من ألفاظ وتراكيب صّعبة	شرحها
وليّ التلميذ ص:17	وهو يُريدها كامِلةً لا تَشوبُها شائبةُ نقصٍ.	لا عيوب فيها
وسائل الإعلام ص:32	/	/
الصحافة الإلكترونية ص: 37	/	/
دليل الفيسبوك ص:42	/	/
درهم السّل ص:52	/	/
الهلال الأحمر الجزائري ص: 57		
أسعِفُوهُ ص:62	إنما الثورة رُوحٌ مِن لهَبْ...	جهاد وشدّة
	يستفزُّه	يثير غضبه
أرخبيل البراكين والعطور ص: 72	وإنْ سَادت الْقسَماتُ الْعَربيّةُ، فمُعظَمُ السُّكَّانِ مِنْ أُصُولٍ يَمنِيّةٍ	الملامح العربية
الطوارق التاريخ العريق ص: 77	/	/
أخي الإنسان ص: 82	/	/
دواء السّرطان ص:92	/	/
الإدارة الإلكترونية ص:97	/	/
إلى أبناء المدارس ص:102	/	/
عدو البيئة ص:112	التّنمية المستديمة	هي عملية تطوير الأرض والمدن والمجتمعات وكذلك الأعمال التجارية بشرط أن تلبّي احتياجات الحاضر دون المساس بحق الأجيال القادمة
إنقاذ البيئة ص: 117	الاحتباس الحراريّ.	هو ازدياد درجة الحرارة مع زيادة ثاني أكسيد الكربون، وغاز الميثان وبعض الغازات الأخرى، هذه الغازات تقوم بتدفئة جو الأرض السطحي، وهي الظاهرة التي تعرف باسم الاحتباس الحراري.

محاورة الطبيعة ص:122	أَذْهَبُ نَحْوَ الْمَدِينَةِ مَدْحُورًا مِنْ حَرَارَةِ الشَّمْسِ	مدحورا: مدفوعا
	سَمِعْتُ الْجَدْوَلَ يَنُوحُ كَالثَّكْلَى	يبكي كالمرأة المفجوعة بموت ابنها
	فَسَمِعْتُ الطُّيُورَ تُغَنِّي نَشِيدًا مُحْزِنًا يُحَاكِي النَّدْبَ	البكاء على الميّت
	وَتُوِّجَتْ رُؤُوسُ الْأَشْجَارِ بِأَكَالِيلَ ذَهَبِيَّةٍ	أي اشتعلت فيها النيران
صانعة الفخّار ص:132	/	/
مدينة النّسيج ص:137	/	/
رُسُلُ الصّناعة ص:142	/	/
ظاهرة الهجرة ص: 152	/	/
المهاجر إلى المجد ص:157	/	/
نور الهجرة ص:162	يرنو إليها بالدّعاء	يُصغي

الملحق(8) جداول توضّح النصوص السهلة والنصوص الصعبة انطلاقا من عدد كلماتها:

جدول رقم (1) يوضح النّصوص السّهلة والنصوص الصّعبة في محتوى النحو والصرف للسنة الأولى من التعليم المتوسط:

النص وصفحته	عدد كلماته	قصير(من 10إلى 150 كلمة)	متوسط(من 150 إلى 200 كلمة)	طويل (أكثر من 200 كلمة)
ابنتي ص:12	200		x	
قلب الأم ص:16	200		x	
في كوخ العجوز رحمة ص:20	200		x	
حب الوطن ص:32	197		x	
متعة العودة إلى	197		x	

الوطن ص:36				
فداء الجزائر ص:40	156		X	
الوطني ص:44	156		X	
سرّ العظمة ص:52	156		X	
فرانز فانون ص:56	197		X	
آيات من سورة الحجرات ص:72	140	x		
الوقيعة ص:76	197		x	
الكتاب الإلكتروني ص:92	205			x
الفيسبوك ص:96	208			x
آثار الرحلات الجوية على الإنسان ص:100	200		x	
الأعياد ص:112	156		x	
هدية العيد ص:116	180		x	
في الغابة ص: 132	180		X	
بين الريف والمدينة ص: 136	180		X	
عودة القطيع ص: 140	170		X	

جدول رقم (2) يوضح النصوص السهلة والنصوص الصعبة في محتوى النحو والصرف للسنة الثانية من التعليم المتوسط:

النص وصفحته	عدد كلماته	قصير(من 10إلى 150 كلمة)	متوسط(من 150 إلى 200 كلمة)	طويل (أكثر من 200 كلمة)
سهرة عائلية ص:12	200		x	
في سبيل العائلات ص:22	132	X		
أرض الوطن ص:32	197		X	
الوطن الحبيب ص:42	142	X		
يا جميلة ص:52	84	X		
إنسانية الأمير ص:57	185		X	
وصيّة الأب ص:72	97		X	
فضائل الأخلاق ص:77	132	x		
فضل العلم ص:92	135	X		
الطبّ أمنيتي ص97	187		X	
الضوء العجيب ص:102	215			X
نشيد العيد ص:117	96	X		
يوم الربيع ص:132	200		X	
غصن ورد ص:137	194		X	
نظام الغذاء	163		X	

ص:152				
صحة أطفالنا والعادات الخاطئة ص: 157	200		X	

جدول رقم (3) يوضح النصوص السهلة والنصوص الصعبة في محتوى النحو والصرف للسنة الثالثة من التعليم المتوسط:

النص والصفحة	عدد كلماته	قصير(من 10إلى 150 كلمة)	متوسط(من 150 إلى 200 كلمة)	طويل (أكثر من 200 كلمة)
وليّ التلميذ ص:17	184		X	
وسائل الإعلام ص:32	169		X	
الصحافة الإلكترونية ص: 37	200		X	
دليل الفيسبوك ص:42	195		X	
درسم السّل ص:52	228			X
الهلال الأحمر الجزائري ص: 57	200		X	
أسعفوه ص:62	124	X		
أرخبيل البراكين والعطور ص: 72	184		X	
الطوارق التاريخ العريق ص: 77	194		X	
أخي الإنسان ص: 82	120	X		
دواء السّرطان	191		X	

ص:92				
الإدارة الإلكترونية ص:97	190		X	
إلى أبناء المدارس ص:102	124	X		
عدو البيئة ص:112	210			X
إنقاذ البيئة ص: 117	218			X
محاورة الطبيعة ص:122	225			X
صانعة الفخّار ص:132	195		X	
مدينة النّسيج ص:137	217			X
رُسُلُ الصّناعة ص:142	116	X		
ظاهرة الهجرة ص: 152	225			X
المهاجر إلى المجد ص:157	225			X
نور الهجرة ص:162	98	X		

الملحق(9) جداول: توضّح أشكال النّصوص في محتوى النحو والصرف في الكتب الثلاثة للمرحلة المتوسطة

1/ جدول يوضح أشكال النصوص في محتوى النحو والصف للسنة الأولى من التعليم المتوسط:

النص وصفحته	شكله			
	قرآن	حديث	شعر	نثر

ابنتي ص:12				x
قلب الأم ص:16				X
في كوخ العجوز رحمة ص:20				X
حب الوطن ص:32				X
متعة العودة إلى الوطن ص:36				X
فداء الجزائر ص:40				X
الوطني ص:44				X
سرّ العظمة ص:52				X
فرانز فانون ص:56				X
آيات من سورة الحجرات ص:72	X			
الوقيعة ص:76				X
الكتاب الإلكتروني ص:92				X
الفيسبوك ص:96				X
آثار الرحلات الجوية على الإنسان ص:100				X
الأعياد ص:112				X
هدية العيد ص:116				X
في الغابة ص: 132				x
بين الريف والمدينة ص: 136				X
عودة القطيع ص: 140				X

المجموع	1	0	0	18

2/ جدول يوضّح أشكال النّصوص في محتوى النحو والصرف للسنة الثانية من التعليم المتوسط:

النص وصفحته	شكله الأدبي			
	قرآن	حديث	شعر	نثر
سهرة عائلية ص:12				X
في سبيل العائلات ص:22			X	
أرض الوطن ص:32				X
الوطن الحبيب ص:42			X	
يا جميلة ص:52			X	
إنسانية الأمير ص:57				X
وصيّة الأب ص:72				X
فضائل الأخلاق ص:77			X	
فضل العلم ص:92		x		
الطبّ أمنيتي ص97				X

الضوء العجيب ص:102				X
نشيد العيد ص:117			x	
يوم الربيع ص:132				X
غصن ورد ص:137				X
نظام الغذاء ص:152				X
صحة أطفالنا والعادات الخاطئة ص: 157				x
المجموع	0	1	5	10

3/ جدول يوضح أشكال النصوص في محتوى النحو والصرف للسنة الثالثة من التعليم المتوسط:

النص وصفحته	شكله الأدبي			
	قرآن	حديث	شعر	نثر
وليّ التلميذ ص:17				X
وسائل الإعلام ص:32				X
الصحافة الإلكترونية ص: 37				X
دليل الفيسبوك ص:42				X
دِرهَم السّل ص:52				X
الهلال الأحمر الجزائري ص: 57				X
أسعفوه ص:62			X	

أرخبيل البراكين والعطور ص: 72				X
الطوارق التاريخ العريق ص: 77				X
أخي الإنسان ص: 82			X	
دواء السّرطان ص:92				X
الإدارة الإلكترونية ص:97				x
إلى أبناء المدارس ص:102			X	
عدو البيئة ص:112				X
إنقاذ البيئة ص: 117				X
محاورة الطبيعة ص:122				X
صانعة الفخّار ص:132				X
مدينة النّسيج ص:137				X
رُسُلُ الصّناعة ص:142			X	
ظاهرة الهجرة ص: 152				X
المهاجر إلى المجد ص:157				X

نور الهجرة ص:162			x	
المجموع	0	0	5	17

الملحق(10) جدول يوضح الأمثلة غير المستخرجة من النصوص في محتوى النحو والصرف في الكتب الثلاثة للمرحلة المتوسطة:

السنوات	أرقام وصفحات الأمثلة غير المستخرجة من النصوص	ما يرتبط منها بالنّص من حيث الصّياغة	ما لا يرتبط منها بالنّص
السنة 1	3ص:17/ 1ص:20/1ص:97/ 1ص:117/	1ص:20.	1ص:97/ 1ص:117/ 3ص:17
السنة 2	3ص:13/1و2ص:23/1و3و4ص:33/ 2ص:43/2ص:93/2و4ص:103 / 2و4ص:133 /2و3و4ص:153	3ص:13/1و2ص:23/1و3و4ص:33/2ص: 43/2ص:93/2و4ص:103 / 2و4ص:133 /2و3و4ص:153	
السنة 3	1و2ص:34/3و4ص:39/4ص:44 /2ص:54/1و2و3و4ص:58 /3و4و5وص:75/ 1و2ص:79/ 2ص:84 / 1و2و3ص:99/ و2و3و4وص:104/1و2 ص:114 /1و2و3و4و5ص:119 /3و4ص:124/ 1و3و4و5و6ص: 134 / 2و3ص:139/ 1و2و3و5ص: 144/1و2و5و7و9ص :154/1و2و5و6و7ص:159/1و4ص:164	1و2ص:34/3و4ص:39/4ص:44 / 2ص:54/1و2و3و4ص:58/3و4و5وص:75 / 1و2ص:79/ 2ص:84 / 1و2و3ص:99/ 1و2و3و4وص:104/1و2 ص:114 /1و2و3و4و5ص:119 /3و4ص:124/ 1و3و4و5و6ص: 134 / 2و3ص:139/ 1و2و3و5ص: 144/1و2و5و7و9ص :154/1و2و5و6و7ص:159/1و4ص:164	2و3ص:44/ 3و4و5ص: 79/1و3و4 و5و6ص: 7/84ص: 134/ 3و4و6و8 ص:3/154و 4ص:159/ 2و3ص: 164

	84/ 7ص:134/ 3و4و6و8ص:154 /3و4ص:159 /2و3ص:164164		

الملحق(11) جداول توضّح تغطية الأمثلة اللغوية للقواعد العامة والجزئية في محتوى النحو والصرف في الكتب الثلاثة للمرحلة المتوسطة:

جدول رقم (1) يوضح تغطية الأمثلة اللغوية للقواعد في كتاب السّنة الأولى:

الوحدة وصفحة	عدد الأمثلة اللغوية في كل وحدة	عدد القواعد العامة في كل وحدة	الأمثلة تغطي القواعد العامة		عدد القواعد الجزئية في كل وحدة	الأمثلة تغطي القواعد الجزئية	
			نعم	لا		نعم	لا
1ص13	3	1	نعم	/	لا توجد	/	/
2ص17	3	3	نعم	/	لا توجد	/	/
3ص21	3	1	نعم	/	1	نعم	/
4ص33	1	1	نعم	/	لا توجد	/	/
5ص37	2	1	نعم	/	لا توجد	/	/
6ص41	2	1	نعم	/	لا توجد	/	/
7ص45	3	1	نعم	/	لا توجد	/	/
8ص53	2	2	نعم	/	لا توجد	/	/
9ص57	2	1	نعم	/	لا توجد	/	/
10ص 73	1	2	نعم	/	لا توجد	/	/
11ص 77	1	1	نعم	/	1	/	لا
12ص 93	1	1	نعم	/	لا توجد	/	/
13ص 97	1	1	نعم	/	1	/	لا
14ص 101	1	1	نعم	/	1	/	لا

15ص 113	1	1	نعم	/	1	/	لا
16ص 117	1	1	نعم	/	لا توجد	/	/
17ص 133	1	1	نعم	/	لا توجد	/	/
18ص 137	2	1	نعم	/	لا توجد/	/	/
19ص 141	3	لاتوجد	نعم	/	1	نعم	/
المجموع	34	22	22	/	6	4	4

جدول رقم(2) يوضح تغطية الأمثلة اللغوية للقواعد في كتاب السّنة الثّانية:

الوحدة وصفحة	عدد الأمثلة اللغوية في كل وحدة	عدد القواعد العامة في كل وحدة	الأمثلة تغطي القواعد العامة		عدد القواعد الجزئية في كل وحدة	الأمثلة تغطي القواعد الجزئية	
			نعم	لا		نعم	لا
1ص:13	3	2	X		لا تـــوجد		
2ص:24_23	3	1	X		1	X	
3ص:33	4	2	X		/		
4ص:44_43	2	1	X		/		
5ص:53	1	1	X		/		
6ص:59_58	1	1	x		/		
7ص:73	3	2	X		2		X
8ص:79_78	3	1	X		/		
9ص:93	2	1	X		/		
10ص98	1	1	X		/		
11ص:103	4	1	X		/		
12ص:118	2	1	X		1	x	
13ص:133	4	2	X		/		

14ص:139	6	1	x		1		x
15ص:153	4	1	x		/		
16ص: 158	3	1	X		/		
المجموع	46	20	16		5	2	3

جدول رقم(3) يوضح تغطية الأمثلة اللغوية للقواعد في كتاب السّنة الثالثة:

الوحدة وصفحة	عدد الأمثلة اللغوية في كل وحدة	عدد القواعد العامة في كل وحدة	الأمثلة تغطي القواعد العامة		عدد القواعد الجزئية في كل وحدة	الأمثلة تغطي القواعد الجزئية	
			نعم	لا		نعم	لا
1ص:19	2	1	X		/		
2ص:34	3	1	X		/		
3ص: 39	4	1	X		1		x
4ص:44	4	1	x		/		/
5ص:54	2	1	X		/		
6ص: 58_59	4	1	x		/		/
7ص:64	3	1	X		/		
8ص: 74	5	1	x		/		
9ص: 79	5	1	x		1	x	
10ص: 84	6	1	X		/		
11ص:94	1	1	X		/		
12ص:99	3	1	X		/		
13ص:104	5	1	X		/		
14ص:114	2	1	X		/		
15ص: 119	5	1	X		/		
16ص:124	4	1	X		/		
17ص:134	7	1	X		/		
18ص:139	3	1	x		/		
19ص:144	5	1	X		/		

20ص: 154	9	1	X		/		
21ص:159	7	1	X		/		
22ص:164	4	1	x		/		
المجموع	93	22	22	0	2	1	3

الملحق(12)جداول توضح تنّوع الأسئلة حسب تصنيف بلوم في محتوى النحو والصرف في كتب اللغة العربية الثلاثة للمرحلة المتوسطة:

جدول رقم(1) يوضّح تنّوع الأسئلة في كتاب السنة الأولى :

رقم الوحدة والصفحة	تمارين أوظف تعلماتي		تمارين أنجز تماريني في البيت	
	رقم التمرين	مستواه المعرفي	رقم التمرين	مستواه المعرفي
1.ص:13	1	تطبيق	1	تطبيق
	2	تحليل		
	3	تركيب		
2.ص:17	1	تطبيق	1	تحليل
	2	تطبيق		
3.ص:21	1	تطبيق	1	تحليل
			2	تركيب
4.ص:33	1	تركيب	1	تطبيق
	2	تطبيق	2	تحليل
5.ص:37	1	تركيب	1	تطبيق
	2	تطبيق	2	تحليل
6.ص:41	1	تركيب	1	تطبيق
	2	تطبيق	2	تطبيق
	3	تحليل	3	تحليل
7.ص:45	1	تطبيق	1	تركيب
	2	تركيب	2	تحليل
	3	تحليل		
8.ص:53	1	تركيب	1	تطبيق
	2	تطبيق	2	تحليل
9.ص:57	1	تركيب	1	تطبيق

	2	تطبيق	2	تحليل
	3	تحليل		
10.ص:73	1	تركيب	1	تطبيق
	2	تحليل	2	تطبيق
			3	تحليل
11.ص:77	1	تركيب	1	تطبيق
	2	تحليل	2	تطبيق
	3	تحليل	3	تحليل
12.ص:93	1	تركيب	1	تحليل
	2	تحليل	2	تطبيق
13.ص:97	1	تطبيق	1	تركيب
	2	تطبيق	2	تحليل
	3	تطبيق		
14.ص:101	1	تطبيق	1	تركيب
	2	تركيب	2	تطبيق
	3	تحليل		
15.ص: 113	1	تحليل	1	تركيب
	2	تطبيق	2	تركيب
16.ص:117	1	تركيب	1	تحليل
			2	تركيب
	2	تطبيق	3	تطبيق
17.ص:133	1	تركيب	1	تطبيق
	2	تحليل		
18.ص:137	1	تركيب	1	تحليل
	2	تحليل		
	3	تركيب	2	تطبيق
19.ص:141	1	تركيب	1	تحليل
	2	تحليل	2	تطبيق

جدول رقم(2) يوضّح تنّوع الأسئلة في كتاب السنة الثانية :

الملاحق

رقم الوحدة والصفحة	رقم التمرين	مستواه المعرفي
1ص:14	1	تحليل
	2	تركيب
2ص:24	1	تركيب
	2	تطبيق تحليل
3ص:34	1	تحليل
	2	تركيب
4ص:44_	1	تطبيق
5ص:54	1	تركيب تقويم
	2	تركيب
6ص:59_	1	تطبيق تحليل
	2	تركيب
7ص:74	1	تطبيق
	2	تركيب
8ص:78	1	تطبيق
	2	تطبيق
9ص:93	1	تطبيق
	2	تركيب
10ص99	1	تطبيق
	2	تركيب
11ص:104	1	تذكّر
	2	تركيب
12ص:118	1	تطبيق
	2	تحليل
13ص:134	1	تركيب
	2	تركيب
14ص:138	1	تركيب
15ص:154	1	تطبيق
	2	تركيب
16ص:159	1	تطبيق تحليل
	2	تركيب

جدول رقم(3) يوضّح تنّوع الأسئلة في كتاب السنة الثالثة :

رقم الوحدة والصفحة	رقم التمرين	مستواه المعرفي
1ص:19	1	تطبيق
	2	تركيب
2ص:34	1	تطبيق
	2	تركيب
	3	تطبيق تحليل
	4	تركيب
3ص: 39	1	تطبيق
	2	تطبيق
	3	تركيب
4ص:44	1	تطبيق
	2	تركيب
5ص:54	1	تطبيق تحليل
	2	تركيب
6ص: 59	1	تطبيق تحليل
	2	تركيب
7ص:64	1	تطبيق
	2	تركيب
8ص: 74	1	تحليل
	2	تركيب
9ص: 79	1	تطبيق تحليل
	2	تركيب
10ص: 84	1	تطبيق
	2	تركيب
11ص:94	1	تطبيق
	2	تطبيق تحليل
	3	تركيب
12ص:99	1	تحليل

	2	تطبيق تحليل
	3	تركيب
13ص:104	1	تحليل
	2	تطبيق تركيب
	3	تطبيق تحليل
14ص:114	1	تركيب
	2	تطبيق تحليل
	3	تركيب
15ص: 119	1	تطبيق
	2	تركيب
16ص:124	1	تركيب
	2	تركيب
17ص:134	1	تحليل
	2	تركيب
	3	تطبيق تحليل
18ص:139	1	تطبيق تحليل
	2	تركيب
19ص:144	1	تطبيق تحليل
	2	تركيب
20ص: 154	1	تطبيق
	2	تركيب
	3	تطبيق تحليل
21ص:159	1	تطبيق تحليل
22ص:164	1	تطبيق
	2	تطبيق
	3	تطبيق تحليل

الملاحق

الملحق(13)جداول توضّح تغطية التمارين اللغوية للقواعد العامة والجزئية في محتوى النحو والصرف في كتب اللغة العربية للسنوات الثلاث في المرحلة المتوسطة:

جدول رقم(1) يوضح تغطية التمارين اللغوية للقواعد في كتاب السّنة الأولى:

الوحدة وصفحة	عدد التمارين اللغوية في كل وحدة	عدد القواعد العامة في كل وحدة	التمارين تغطي القواعد العامة		عدد القواعد الجزئية في كل وحدة	التمارين تغطي القواعد الجزئية	
			نعم	لا		نعم	لا
1ص13	4	1	نعم	/	لا توجد	/	/
2ص17	3	3	نعم	/	لا توجد	/	/
3ص21	3	1	نعم	/	1	x	/
4ص33	4	1	نعم	/	لا توجد	/	/
5ص37	4	1	نعم	/	لا توجد	/	/
6ص41	6	1	نعم	/	لا توجد	/	/
7ص45	5	1	نعم	/	لا توجد	/	/
8ص53	4	2	نعم	/	لا توجد	/	/
9ص57	5	1	نعم	/	لا توجد	/	/
10ص 73	5	2	نعم	/	لا توجد	/	/
11ص 77	5	1	نعم	/	1	x	/
12ص 93	4	1	نعم	/	لا توجد	/	/
13ص 97	5	1	نعم	/	1	/	x
14ص 101	5	1	نعم	/	1	/	x
15ص 113	4	1	نعم	/	1	x	/
16ص 117	5	1	نعم	/	لا توجد	/	/
17ص	3	1	نعم	/	لا توجد	/	/

133							
18ص 137	5	1	نعم	/	لا توجد/	/	/
19ص 141	4	لا توجد	نعم	/	1	x	/
المجموع	83	22	22	/	6	4	4

جدول رقم(2) يوضح تغطية التمارين اللغوية للقواعد في كتاب السّنة الثّانية:

الوحدة وصفحة	عدد التمارين اللغوية في كل وحدة	عدد القواعد العامة في كل وحدة	التمارين تغطي القواعد العامة		عدد القواعد الجزئية في كل وحدة	التمارين تغطي القواعد الجزئية	
			نعم	لا		نعم	لا
1ص: 13_14	2	2	X		لا تـــوجد		
2ص:23_24	2	1	X		1	X	
3ص:33	2	2	X		/		
4ص:43_44	1	1	X		/		
5ص:53_54	2	1	X		/		
6ص:58_59	2	1	x		/		
7ص:73_74	2	2	X		2		X
8ص:78_79	2	1	X		/		
9ص:93	2	1	X		/		
10ص98	2	1	X		/		
11ص:103	2	1	X		/		
12ص:118	2	1	X		1	x	
13ص:133_134	2	2	X		/		
14ص:139	1	1	x		1		x
15ص:153	2	1	x		/		
16ص: 158	2	1	X		/		
المجموع	30	20	16		5	2	3

جدول رقم(3) يوضح تغطية التمارين اللغوية للقواعد في كتاب السّنة الثالثة:

الوحدة وصفحة	عدد التمارين اللغوية في كل وحدة	عدد القواعد العامة في كل وحدة	التمارين تغطي القواعد العامة		عدد القواعد الجزئية في كل وحدة	التمارين تغطي القواعد الجزئية	
			نعم	لا		نعم	لا
1ص:19	2	1	X		/		
2ص:34	4	1	X		/		
3ص: 39	3	1	X		1	X	/
4ص:44	2	1	x		/		
5ص:54	2	1	X		/		
6ص: 58_59	2	1	x		/		
7ص:64	2	1	X		/		
8ص: 74	2	1	x		/		
9ص: 79	2	1	x		1	X	
10ص: 84	2	1	X		/		
11ص:94	3	1	X		/		
12ص:99	3	1	X		/		
13ص:104	3	1	X		/		
14ص:114	3	1	X		/		
15ص: 119	2	1	X		/		
16ص:124	2	1	X		/		
17ص:134	3	1	X		/		
18ص:139	2	1	x		/		
19ص:144	2	1	X		/		
20ص: 154	3	1	X		/		
21ص:159	1	1	X		/		
22ص:164	3	1	x		/		
المجموع	53	22	22	0	2	1	3

قائمة المحتويات

الموضوع.....الصفحة

مقدمة.....أ_ز

تمهيد: 9

الباب الأول:الجانب النّـــظري للدراســـــة

المحتوى التعليمي اللغوي(النحو والصّرف)في الكتاب المدرسي

الفصــل الأوّل: المحتوى التعليمي

المبحث الأول:مفهومه وعناصره.....14_

المطلب الأول: مفهومه لغة واصطلاحا.....14

المطلب الثاني: عناصره.....16

المبحث الثاني: معايير اختياره.....20_41

المطلب الأول:اختيار المحتوى 20

1/ العوامل المؤثرة في اختيار المحتوى.....21

2/طرائق اختيار المحتوى.....22

3/مراحل اختيار المحتوى 23

4/وسائل اختيار المحتوى.....24

المطلب الثاني :معايير اختيار المحتوى 27

1/ معايير اختيار المحتوى التعليمي.....27

2/ معايير اختيار المحتوى التعليمي اللغوي.....34

قائمة المحتويات

المبحث الثالث: معايير تنظيمه.....41_

المطلب الأول: تنظيم المحتوى.....41

1/ تنظيمات المحتوى:.....42

1/1 التنظيم الرأسي لمحتوى المنهج.....43

1/2 التنظيم الأفقي لمحتوى المنهج.....45

1/3 التنظيم السيكولوجي لمحتوى المنهج. 47

المطلب الثاني: معايير تنظيم المحتوى.....47

1/1 معيار التتابع

1/2 معيار التكامل.

1/3 معيار الاستمرارية

المطلب الثالث: المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية 49

1/المدخل المنظومي.....49

2/المدخل التواصلي.....51

3/المدخل التكاملي.....51

4/ المدخل الوظيفي.....54

المبحث الرابع: تحليل المحتوى وتقويمه..... 55_61

المطلب الأول:تحليله.....55

1/مفهوم تحليل المحتوى وأهميته.....55

2/ أهدافه تحليل المحتوى.....56

المطلب الثاني: تقويمه.....58

1/مفهوم تقويم المحتوى وأهدافه 58

2/ جوانب تقويم المحتوى.....59

خلاصـــــــة.....62

الفصـــل الثاني: محتوى النحو والصرف

المبحث الأول: النحو والصرف.....63_81

المطلب الأول: مفهوم النحو وعلاقته بالإعراب.....63

المطلب الثاني: موقع النحو في بنية اللغة الطبيعية 67

المطلب الثالث: مفهوم الصرف و ميدانه.....68

المطلب الرابع: استقلال الصرف عن النحو عند العرب.....72

المبحث الثاني : تدريس النحو والصرف في المرحلة المتوسطة.....74

المطلب الأول :المرحلة المتوسطة وخصائص المتعلّمين فيها.....74

المطلب الثاني:أهداف تدريس النحو والصرف في المرحلة المتوسطة.....76

المطلب الثالث:هل النحو هو المشكلة في تعليم اللغة العربية وتعلّمها ؟.....78

المطلب الرابع: النحو الذي يجب تعليمه وتعلمه، وعلاقته بالنحو العلمي. 79

المبحث الثالث: محتوى النحو والصرف (القواعد) في الكتاب المدرسي.....81_101

المطلب الأول:الكتاب المدرسي تعريفه ووظائفه.....81

المطلب الثاني:محتوى النحو والصرف(القواعد) مفهومه ومجالاته في الكتاب المدرسي85

المطلب الثالث:معايير اختيار محتوى النحو والصرف (القواعد) 89

قائمة المحتويات

المبحث الرابع: مكانة اللغة العربية وقواعدها في مناهج الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر.....101_116

المطلب الأول: مفهوم الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر ودواعيه.....101

المطلب الثاني: مناهج الإصلاح التربوي الجديدة ومقارنتها بمناهج ماقبل الإصلاح.104

المطلب الثالث: أثر الإصلاح التربوي الجديد على اللغة العربية وقواعدها في مناهج التعليم المتوسط_الجيل الأول_.....108

خلاصـــــــة.....108

الباب الثاني: الجانب التطبيقـــي للدراسة

دراسة تقويمية لمحتوى النحو والصرف في كتب اللغة العربية_ الطور الأوّل والثاني من التعليم المتوسط_ في ضوء معايير الاختيار

الفصل الأول: دراسة تقويمية لمحتوى النحو والصرف في كتب اللغة العربية_ الطور الأوّل والثاني من التعليم المتوسط_ في ضوء معايير الاختيار _مجالي: "الموضوعات" و "النصوص والأمثلة "_

المبحث الأول: إجراءات الدراسة وطريقة التحليل .....119_125

1/مجتمع الدراسة والعينة.

2/طريقة الدراسة وأدواتها.

المبحث الثاني:عرض و مناقشة النتائج المتعلّقة بمجال الموضوعات.....125_166

المبحث الثالث: عرض و مناقشة النتائج المتعلّقة بمجال النصوص والأمثلة..166_224

خلاصـــة.....227

قائمة المحتويات

الفصل الثاني: دراسة تقويمية لمحتوى النحو والصرف في كتب اللغة العربية (السنة الأولى، والثانية والثالثة من التعليم المتوسط) في ضوء معايير الاختيار_مجالي: "المناقشة والقاعدة" و "التمارين اللغوية"_

المبحث الأول:عرض و مناقشة النتائج المتعلّقة بمجال المناقشة والقاعدة...226_253

المبحث الثاني: عرض و مناقشة النتائج المتعلّقة بمجال التمارين اللغوية.....253_294

المبحث الثالث: مقارنة محتويات النحو والصرف في كتب اللغة العربية الثلاثة من حيث مراعاتها لمعايير الاختيار.....294_303

خلاصــة.....306

خاتمة.....305

قائمة المصادر والمراجع.....

الملاحق..... .....

قائمة المحتويات.....

ملخص الدراسة.....

الملخص:

تكتسي القواعد النحوية والصرفية أهمية بالغة؛ فهي بمثابة الحِصن الحامي للّغة العربية، وهي الموجّه والضّابط للمتكلم في كلامه، وللكاتب في كتابته. فالهدف الأساس إذا من القواعد النحوية والصرفية في الكتب المدرسية هو الوصول بالمتعلّم إلى تعلّم اللغة العربية، وامتلاك مهاراتها للتواصل بها بشكل سليم . ولعلّ من أبرز أسباب ظاهرة ضّعف المتعلمين في أدائهم اللغوي للعربية هو ضعفهم وعدم تمكّنهم من قواعد النّحو والصّرف، أمّا عن أسباب ضعفهم في النحو والصّرف فقد يعود إلى عدة أمور منها؛ الكتاب المدرسي ومنهجه، والمعلم وتأهيله وطريقة تدريسه، وغيرها...

وبما أنّ الكتاب المدرسي أحد أسباب الضّعف فإنّ هذه الدراسة المعنونة بـ":محتوى النّحو والصّرف في مقرّرات اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسّط_دراسة تقويمية _" هدفت إلى الإجابة عن التّساؤل التالي: هل المحتوى النحوي الصّرفي المُختار والمتضمّن في مقرّرات اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر خاضع لمعايير علمية في اختياره؟

حاولت الباحثة الوقوف على هذه المشكلة ودراستها من خلال تحديد معايير اختيار المحتوى التعليمي النحوي الصرفي في الكتاب المدرسي، والكشف عن مدى الإلتزام بها في كتب اللغة العربية (السنة الأولى، والسنة الثانية، والسنة الثالثة)، ممّا أمكنها من إبراز نقاط القوة لتعزيزها، ونقاط الضّعف لاقتراح الحلول المناسبة. وتوصّلت في الختام إلى أنّ المعايير _أداة الدراسة_قد راعى المحتوى النحوي الصرفي أغلبها بِنسبٍ عالية، وهذا ما يعكس جودته.

الكلمات المفتاحية: محتوى– نحو– صرف–كتب اللغة العربية– المرحلة المتوسطة –دراسة تقويمية.

Abstract :

The grammatical and morphological rules are the sceleton of the Arabic language; The main objective, therefore, of grammar and morphology in the textbooks is toenable the learner to learn Arabic, and have the skills to communicate properly. Perhaps one of the main reasons for the phenomenon of low achievers in their linguistic performance of Arabic is their insifficient grammar competence.Such incompetence is due to several reasons such as the curriculum, the textbook, the teacher's competency, the teaching methodologt ...etc.

Since the textbook is one of the causes of weakness, this study, entitled: "Content of Grammar and Morphology in the Arabic Language Courses in Middle schools - Evaluative(corrective) Study in the Light of Selection Criteria", aims to answer the following question: Is the grammatical content chosen and included in middle schools textbooks in Algeria selected according to the new criteria?

After attempting to select and analyze the new criteria of grammatical content selection in the textbooks (First second , and third year) by sorting out strengths and weaknesses, findings show:

The criteria, tool of investigation, have taken into account the grammatical and the morphological content in the textbooks in a high rate which had added a value of quality to the textbooks.

Keywords: content, grammar , morphology,Arabic textbook, middle school, evaluative study

Résumé :

Les règles grammaticales et morphologiques ont une grande importance, car elles permettent à l'apprenant de bien maîtriser la la langue et de communiquer correctement.

Il paraît que l'une des principales raisons de la faiblesse de nos élèves quant à leur performance en arabe est bien évidemment la non- maîtrise des règles grammaticales et morphologiques ; et cette faiblesse peut s'expliquer par plusieurs facteurs notamment : le manuel scolaire, son approche, l'enseignant ,sa formation et sa façon d'enseigner,…etc.

Étant donné que le manuel scolaire est considéré comme l'une des causes de faiblesse, cette étude intitulée « Contenu de la grammaire et de la morphologie dans les manuels de la langue arabe dans le cycle moyen – étude évaluative- vise à répondre à la problématique suivante : le contenu grammatico- morphologique choisi et inclus dans le manuel de la langue arabe dans le palier moyen en Algérie est-il soumis à de bons critères de sélection ? »

La chercheuse a tenté d'identifier ce problème et de l'étudier tout en définissant les critères de choix du contenu grammatico-morphologique dans les manuels et de révéler à quel point ces critères sont respectés dans les livres d'arabe (1'AM, 2' AM et 3' AM) ; ce qui lui a permis de mettre en évidence les points forts et les points faibles et de proposer par la suite des solutions convenables. La doctorante a conclu que les critères de sélection sont pris en compte dans les manuels ce qui reflète leur qualité.

Mots-clés : contenu, grammaire, morphologie, manuel de la langue arabe, cycle moyen, étude évaluative.