الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح - ورقلة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث

الميدان : اللغة والأدب العربي
الشعبة : دراسات لغوية
التخصص: لسانيات تطبيقية

محتوى الكتب شبه المدرسية الموجهة لمتعلمي الشعب الأدبية في الأقسام النهائية (دراسة تحليلية تقويمية)

إعداد الطالبة: نسرين صايفي
إشراف الأستاذة الدكتورة: هنية عريف

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
أ_إبراهيم طبشي	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
أ_هنية عريف	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
أ_ مباركة خمقاني	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشا
د_ إلهام بولصنام	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	مناقشا
د_ عبد الحميد بوترعة	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الوادي	مناقشا
أ_ فتحي بحة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مناقشا

السنة الجامعية: 2023/2022م المر افق لـ: 1445/1444هـ

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح - ورقلة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث

الميدان : اللغة والأدب العربي
الشعبة : دراسات لغوية
التخصص: لسانيات تطبيقية

محتوى الكتب شبه المدرسية الموجهة لمتعلمي الشعب الأدبية في الأقسام النهائية (دراسة تحليلية تقويمية)

إعداد الطالبة: نسرين صايفي
إشراف الأستاذة الدكتورة: هنية عريف

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
أ_إبراهيم طبشي	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
أ_هنية عريف	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
أ_ مباركة خمقاني	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشا
د_ إلهام بولصنام	أستاذ محاضر(أ)	جامعة ورقلة	مناقشا
د_ عبد الحميد بوترعة	أستاذ محاضر(أ)	جامعة الوادي	مناقشا
أ_ فتحي بحة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مناقشا

السنة الجامعية: 2023/2022م المر افق لـ: 1445/1444هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1)﴾

سورة العلق (آية1)

شكر و عرفان

كثيرا ما تغيب أفكاري و تتوارى حروفها أمام كلمات الشّكر و العرفان

خوفا من قصورها و عدم إيفاء حق التعبير، فالعبارات المنمّقة في الحقيقة تبدو فارغة المعنى مقابل ذلك الجهد و العطاء اللذين تجمعا في أرقى معاني الأستاذية

أقدم لك أستاذتي المشرفة: هنية عريف أطيب عبارات الامتنان و التقدير

على كل مجهوداتك المبذولة و الثقة التي منحتني إياها

و أرجو أن أكون في مستواها.

والشكر موصول للأستاذتين: مباركة خمقاني، وسعاد بضياف، على دعمهما وتوجيهاتهما

و لا يسعني إلاّ أن أدعو الله أن يرزقكن الفردوس الأعلى و يجزيكن عنّي أحسن الجزاء.

مقدّمة

مقدمة:

الحمد لله الذي خلق الإنسان، علّمه البيان، والصلاة والسلام على النّبيّ العدنان، وبعد:

تزخر رفوف المكتبات في السنوات الأخيرة بكم هائل من الكتب شبه المدرسية، أو ما يشيع عندنا في الجزائر باسم (الكتب الخارجية)، إذ شهدت إقبالا واسعا للمعلم والمتعلم على حد سواء، وشكّلت هذه الظاهرة حركية تجارية، ونشاطا غير معتاد، كما استقطبت العديد من المؤلفين وأضحت من أهم مشاريعهم المربحة، وغدت تلك الكتب كتبا تجارية نجهل محتوياتها التعليمية ومدى مراعاتها للمناهج والمقررات الرسمية، لاسيما وأنّ هذه الأخيرة (المحتويات التعليمية) تشغل اهتمام المختصين في ضرورة ضبطها ضبطا علميا دقيقا، كونها رأس العملية التعليمية ومحورها الرئيس.

ولأنّ الكتب شبه المدرسية وسيلة تعليمية، أضحت عملية تقويمها واستثمارها حتمية تفرض على الدارسين المهتمين الوقوف عليها، والنظر في مادتها للتمييز بين الغثّ والسمين، فالمحتوى المقدم في مثل هذه الكتب، ليس بمنأى عن الحاجة للفحص والتدقيق خاصة لما يشهده واقع تعليم اللغة العربية من الضعف والتدني الذي يعاني منه المتعلم في جميع فروعها، إذ تنادت العديد من الدراسات التي أُجريت والمؤتمرات التي عُقدت للنهوض بلغة الضاد، بضرورة الاعتناء بأسلوب تحليل المحتوى في الكتاب المدرسي الذي يُمّكِن الباحث من إعطاء وصف دقيق لمواطن القوة والضعف ومن ثم التصحيح والتعديل.

وقد رأينا أنّ الظاهرة قد تعيق ما تسعى العملية التعليمية لتحقيقه، فلا يمكن تجاهل المصادر التي يستقي منها المتعلم خبراته خارج المدرسة، ومن هذا المنطلق طرح الموضوع إشكالا حقيقيا يتطلب البحث فيه، وهذا ما جعلنا نبحث في طبيعة المحتوى اللغوي في الكتب شبه المدرسية فجاءت دراستي تبعا لذلك بعنوان:

محتوى الكتب شبه المدرسية الموجهة لمتعلمي الشعب الأدبية في الأقسام النهائية (دراسة تحليلية تقويمية) في محاولة لاستجلاء الظاهرة وتداعياتها واكتشاف ما لها وما عليها.

واختيار الشعب الأدبية (شعبة آداب وفلسفة وشعبة لغات أجنبية) كان من منطلق أنّ مادة اللغة العربية هي مادة أساسية ذات معامل كبير في كلتا الشعبتين، يوليها المتعلم اهتماما أكبر، أمّا اختيار الأقسام النهائية (الثالثة من التعليم الثانوي) فلأنّها مرحلة حساسة؛ يُقبِلُ فيها المتعلم على امتحان شهادة البكالوريا، التي يُحدَّد على ضوئها مصير المتعلم في الالتحاق بالتعليم الجامعي وهي عقبة تتطلب جهدا أكبر لاجتيازها، لذلك نجد المتعلمين في الشعب الأدبية في هذه المرحلة النهائية أكثر إقبالا على هذه الكتب.

وترجع أهمية هذه الدراسة إلى أهمية الموضوع ذاته في الساحة التعليمية، وحداثة طرحه وقلة الدراسات فيه، وكذا أهمية أهدافنا المنشودة في تشخيص مواطن القوة والضعف وتقويمها وتقييمها فأسلوب تحليل المحتوى يكشف لنا عن مؤشرات علمية دقيقة ممّا يسهم في:

- التأكد من صلاحيتها (صلاحية المادة اللغوية)، ومن ثم تحديد إيجابيات هذه الكتب وسلبيات وإمكانية تعزيزها للتحصيل اللغوي لدى المتعلم.
- معرفة سبب رواجها ومدى جودة محتوياتها، وما تحققه في تعليمية اللغة العربية من إفادة.
- إرشاد مؤلفي الكتب شبه المدرسية وتوجيههم لاتّباع طرق مدروسة وممنهجة في التأليف التي غابت عنهم لعدم اطلاع أو لسهو أو للامبالاة.
- التوصل إلى التوصيات والمقترحات التي تسهم بدورها في تطوير الكتب شبه المدرسية والارتقاء بها، فتقويم الكتاب المدرسي يسهم أيضا في تقييم المناهج.
- العناية بدراسة مشكلات اللغة العربية، وانعكاساتها على التحصيل اللغوي، فالتعليم هو الأمل في القضاء على التخلف والسير في ركب الحضارة، والتي تستوجب وضع استراتيجيات قوية بعيدة المدى تبدأ أساسا من قطاع التعليم ودراسة عميقة دقيقة للمادة المقدمة، وعلى الرغم من يقيننا أنّ الله جلّ عُلاه حفظ لغة القرآن، كما قال في الآية الكريمة: ﴿ **وَكَذَٰلِكَ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا وَصَرَّفْنَا فِيهِ مِنَ ٱلْوَعِيدِ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ أَوْ يُحْدِثُ لَهُمْ ذِكْرًا** ﴾ طه 113، وفي قوله أيضا: ﴿ **إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ** ﴾ الحجر9، إلاّ أنّنا أحببنا أن نكون جندا ممن سخرهم الله في الحفاظ على هذه اللّغة الشريفة.

فهذه الأسباب مجتمعة دفعتني إلى اختيار هذا الموضوع، في محاولة **<u>للإجابة عن الإشكالية الآتية:</u>**

إلى أي درجة يراعي مؤلفو الكتب شبه المدرسية لمادة اللغة العربية الموجهة لمتعلمي الشعب الأدبية في الأقسام النهائية الأسس العلمية في إعداد المحتوى التعليمي ومعايير اختياره؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية الرئيسة التساؤلات الآتية:

- هل محتوى الكتب شبه المدرسية الموجهة لمتعلمي الشعب الأدبية في الأقسام النهائية يوافق المقرر الوزاري وأهداف مناهج اللغة العربية؟
- كيف تُقدم المادة التعليمية في هذه الكتب؟
- هل تراعي هذه الكتب معايير اختيار المحتوى التعليمي؟

ولمّا كان الإلمام بجميع الكتب شبه المدرسية أمرا عسيرا، بالإضافة إلى العوامل الآتية:

- تشابه المضامين في العديد من الكتب شبه المدرسية التي اطلعت عليها.
- تجنب التكرار والوصف المُمِل في صفحات الرسالة الذي قد ينتج عن هذا التشابه.
- الرغبة في إنجاز دراسة تقويمية معمقة ودقيقة بأجدى الطرق للوصول إلى نتائج شاملة تسهم في إصلاح هنات هذه الكتب.

الأمر الذي جعلني أختار كتابا واحدا من بين الكتب المطلع عليها، عينة للدراسة في الجانب التطبيقي، فوقع اختياري على كتاب: **"المراجعة النهائية بالمواضيع المختارة في اللغة العربية وآدابها"** من إعداد الأستاذ أسامة حيقون، والذي تأكدت وأنا أعمل على تحديد العينة من تحقيقه لمبيعات كبيرة من خلال سؤالي للمكتبات، كما وجدته أكثر تداولا ورواجا بين متعلمي الشعب الأدبية في الأقسام النهائية.

وللإجابة على التساؤلات السابقة قسمت البحث على ثلاثة فصول، تسبقها مقدمة ثم تمهيد يتضمن أهمية تعليمية اللغة العربية ودور الوسائل التعليمية في النهوض بها.

خصصت **الفصل الأول** للجانب النظري بعنوان: مصطلحات البحث ومفاهيمه، وقد عرضت فيه للأدبيات النظرية، وتضمن ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: تناولت فيه تعريفات للكتاب المدرسي والكتاب شبه المدرسي، وأهميتهما والعلاقة بينهما، ثم تحدثت عن أسباب رواج الكتب شبه مدرسية وموضوع الترخيص بتأليفها.

والمبحث الثاني: تناولت فيه تعريفات للمنهج والأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي، أسلوب تحليل المحتوى، مع التطرق لأهمية كل عنصر منها، ثم تطرقت إلى واقع انتقاء المحتوى اللغوي ومعاييره العلمية الضابطة.

المبحث الثالث: عرضت فيه للدراسات السابقة في هذا الموضوع، حيث وضعت يدي على خمس دراسات.

أمّا الفصلان الثاني والثالث مثلا الجانب التطبيقي للبحث؛ حيث عنونت الفصل الثاني ب: دراسة تحليلية تقويمية للكتاب شبه المدرسية المراجعة النهائية بالمواضيع المختارة في اللغة العربية وآدابها، من حيث الشكل والأهداف والمحتوى ثم قسمته على ثلاثة مباحث كالآتي:

المبحث الأول: خصصته لمنهج الدراسة وأدواتها ومجتمع الدراسة والعينة وإجراءات تطبيق الدراسة.

المبحث الثاني: دراسة تحليلية تقويمية لمكونات الكتاب شبه المدرسي من حيث الإخراج والمقدمة وطريقة العرض.

المبحث الثالث: دراسة تحليلية تقويمية لمكونات الكتاب من حيث الأهداف والمحتوى والطرائق التعليمية.

أما **الفصل الثالث** فعنونته ب: أدوات التقويم اللغوي في الكتاب شبه المدرسي

وقسمته على ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: مفاهيم نظرية لأدوات التقويم المعتمدة في الكتاب شبه المدرسي

المبحث الثاني: التمرينات اللغوية (التطبيقات أو التدريبات) في الكتاب شبه المدرسي

المبحث الثالث: دراسة تحليلية تقويمية للنصوص المقترحة واختبارات الدورات السابقة في شهادة البكالوريا المدرجة في عينة الدراسة.

وقد استدعى البحث اتّباع المنهج الوصفي، المناسب في الإجابة عن الإشكالية المطروحة، مستعينة بأداة تحليل المحتوى للوقوف على الاختلالات وتقويمها وفق المعايير المطلوبة، بالإضافة إلى الملاحظة والتفسير والإحصاء، والمقابلة الشفوية.

ومن بين المراجع التي اعتمدتها لإنجاز هذا البحث أذكر الآتي:

- المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، لسهيلة محسن كاظم الفتلاوي.
- المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي، لسهيلة محسن كاظم الفتلاوي وأحمد هلالي
- مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، لهدى علي جواد الشمري، وسعدون محمود الساموك
- تحليل المحتوى في المناهج والكتب المدرسية، الدليل والمرشد النظري والعملي والمعايير، لناصر أحمد الخوالدة، ويحي إسماعيل عيد
- المناهج التربوية الحديثة، لتوفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة .
- بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، لمحمد محمود الخوالدة،.
- تدريس العربية في التعليم العام، لرشدي أحمد طعيمة، ومحمد السيد مناع.
- الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، لرشدي أحمد طعيمة.
- تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، لرشدي أحمد طعيمة.

- اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، لطه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي،

ولم تخل دراستي من الصعوبات والعقبات، فقد اعترضتني بعض الصعوبة في إيجاد المراجع المتعلقة بهذا الموضوع، خاصة وأنّه جديد الطرح لم تتوفر فيه الدراسات والمراجع الكافية، ولعل أصعب ما واجهته اتساع مجتمع البحث وكثرة الكتب شبه المدرسية المعروضة في المكتبات مع دقة وطبيعة الإشكالية المطروحة في الرسالة؛ مما أجبرني على حصر العينة في أنموذج واحد فقط.

ولا يفوتني أن أنوه بدور أستاذتي الفاضلة: الدكتورة هنية عريف المشرفة على هذه الأطروحة والتي لم تبخل عليّ بالمراجع والنصائح والتوجيهات القيمة والعديد من المساعدات الأخرى، باذلة قصارى جهدها لإخراج هذا البحث في أحسن صورة، فاللهم أجزها عنا أحسن الجزاء.

وفي الأخير أحمد الله الذي يسر لي إتمام عملي هذا ووفقني لأن أرى ثمرة جهدي قد أينعت، فإن أصبت فمن فضل الله وإن أخطأت فحسبي أنني بذلت قصارى جهدي، كما أوجه جزيل الشكر والامتنان للجنة الموقرة على تصويب أخطائي وإثراء بحثي، والله ولي التوفيق.

نسرين صايفي

ورقلة في:05 شعبان 1444

الموافق لـ: 25 فيفري 2023

تمهید

تمهيد:

إنّ الوعي بمسؤولية تعليمية اللغة في حياة الأمم والمجتمعات أصبح أكثر من ضرورة للدفع بسيرورة تقدمها ورقيها، وبلوغ ريادتها، فاللغة ليست وسيلة للإعراب عن الأحاسيس والمشاعر، ونقل الأفكار بين الأفراد فحسب، بل هي أداة تُحصّل بها العلوم والمعارف وتُطلب بها الحقائق والاكتشافات، ويُطّلع بها على الثقافات المختلفة، فهي مرآة الشعوب تعكس حاضرها وماضيها، ومدى تطورها وازدهارها، وهي أحد أهم عناصر الهوية وثوابت الأمة، وقد حملت الأمم على عاتقها هذا الأمر منذ ردح من الزمن وتفانت في الاعتناء به، من خلال تعميق البحث العلمي في ميدان التعليم بوصفه ميدانا مبنيا أساسا على اللغة.

وما من شك في أنّ البلاد العربية تعرف للغتها مكانتها وقيمتها، وتبذل جهودا في رفع مستوى تعليميتها والحفاظ عليها[1]، والشعور بالمسؤولية الكبرى نحوها لم يكن محض الاختيار، بل نفضلها لما فضلها الله بها إذ أوثقها بالقرآن الكريم وأعطاها قداسة حباها بها عن باقي لغات العالم، بما ميّزها به من جمال معانيها وألفاظها وقدرة على استيفائها التعبير عن المعاني وتسامي ألوان الإبداع فيها، فكانت لغة للشعر ولغة للعلم بامتياز، فقد نقلت علوم الهند والصين واليونان، وخلدت ما جاء به ابن سينا والرازي وابن الهيثم وغيرهم في الطب والفيزياء والكيمياء.

«فقد بقيت العربية تطاول الدهر، وتصاول أحداثه وصروفه، وهي اليوم ما تزال حية فتية، نامية متنامية، لم يزدها تطاول الزمان إلاّ قدرة على استيعاب الحضارات، وهضم الثقافات، وتقبل الأفكار الحديثة، والتعبير عنها تعبيرا بالغ الدقة والبراعة والجمال».[2]

والمسؤولية في مقامنا هذا على قول **Douglas Brown** : لا تتنفس إلا بالعلم والعمل معا[3]، وعليه سعت الدراسات الأكاديمية في حقل تعليمية اللغة العربية إلى البحث المستمر في كل مُكَوّن من مكونات الموقف التعليمي، والتعمق في التنقيب في كل شاردة وواردة من شأنها تحقيق فاعلية وجودة مخرجات العملية التعليمية التعلمية.

---

[1] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، د،ط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص1.

[2] طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1، جدارا للكتاب العالمي، الأردن، 2009 ص101.

[3] ينظر: **Douglas Brown**، ترجمة عبده الراجحي ، وعلي علي أحمد شعبان، أسس تعلم اللغة وتعليمها ،د،ط، دار النهضة العربية، بيروت، 1994،ص11.

وقد أدرك المربون الأوائل أهمية الوسائل التعليمية، فاستخدموها، واليوم أيضا تبرز الحاجة ملحة للوسائل التعليمية في وقت تنوعت فيه مصادر التلقي وتعددت مصادر التشويش ولم تعد المدرسة هي المصدر الوحيد للخبرة، بل نافستها في ذلك عدة وسائط في تقريب المفاهيم والحقائق والخبرات من أذهان المتعلمين، وتقصير مدة إيصالها إليهم لتنمية تحصيلهم الفكري[1]

والوسائل التعليمية باعتبارها جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية، ومكونا أساسيا في الموقف التعليمي، أضحت تشكل معه كيانا عضويا متكاملا، وتجعله «أكثر كفاية وقدرة على إحداث نتائج تعلم مرغوب فيها»[2]، وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بأجدى السبل وأحسنها في التحصيل اللغوي والمعرفي من خلال توضيح المعاني وشرح القواعد واستنتاج الأفكار في نفوس المتعلمين، فغدت تلك الوسائط التعليمية تؤدي دورا مهما في النظام التربوي التعليمي ككل[3]، فمجموع هذه الأدوات والتقنيات على اختلاف أنواعها وتعدد استعمالاتها، كالتلفزيون والحاسوب والسبورة والصور والرسومات والكتاب المدرسي وشبه المدرسي... صُممت لتساعد المتعلمين على تنمية قدراتهم اللغوية وتوسيع خبراتهم ودعم مهاراتهم فيها، وإيصال الرسالة التعليمية بوضوح.

لذا فقد بلغت من الأهمية ما يفرض على الدارسين تقييمها وتقويمها وإبراز أنفعها وأنسبها. كما يقول حمدي الطوبجي: «والتعلم، لا يتم في فراغ ولكنه يستجيب لعناصر كثيرة تؤثر في بعضها البعض في ديناميكية مستمرة. ومن هذه العناصر ما يتصل بدرجات متفاوتة بالوسائل التعليمية التي ينبغي أن ننظر إليها داخل هذا الإطار على أنها جزء من نظام أوسع وأشمل حتى نهيّأ لها أفضل الظروف لتحقيق أكبر فائدة منها»[4].

وهذه الفائدة لن تحصل إلاّ إذا استُخدمت هذه الأخيرة وفق معايير وضوابط علمية صحيحة، وإهمالها أو تجاهلها بأي شكل من الأشكال، يؤدي بالضرورة إلى افتقاد الوسيلة فاعليتها، والتي تعود على المتعلم بنتائج سلبية لا يمكن تداركها، فنجاح العملية التعليمية يتوقف على دراسة وسائلها والعمل على تطويرها وترقيتها.

[1] ينظر:عبد المعطي حجازي، هندسة الوسائل التعليمية، ط1، دار أسامة، الأردن، 2008، ص13.

[2] سعد علي زاير، وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط1، دار صفاء، عمان، 2014، ص332.

[3] المرجع نفسه، ص325.

[4] حسين حمدي الطوبجي وسائل الاتصال التكنولوجيا ، ط8، دار القلم، الكويت، 1987، ص57.

الفصل الأول: مصطلحات البحث ومفاهيمه

الفصل الأول: مصطلحات البحث ومفاهيمه.

تمهيد

على الرغم من تضمن الكتب بالتعريفات اللغوية والاصطلاحية، التي يمكن للقارئ الاطلاع عليها، إلاّ أنّ التطرق لها، ضرورة تستوفي للبحث معالمه وحدوده، فلكل دراسة مصطلحاتها ومفاهيمها النظرية التي تقوم عليها، إذ تصنع للمطلع على البحث صورة أولية وترجمة لبعض المفاهيم، فالجانب النظري في أي دراسة، هو القاعدة الأساس والخلفية التي تعكس ما استغلق فهمه من مصطلحات، وعليه ارتأينا في هذا الفصل التطرق لمفاهيم الدراسة وبعض العلاقات القائمة بينها والتي تطرح نفسها لإثراء البحث.

المبحث الأول: و اقع الكتاب شبه المدرسي في العملية التعليمية

تنافس المؤلفون باختلاف مستوياتهم العلمية والمعرفية في تأليف الكتاب شبه المدرسي، فامتلأت رفوف المكتبات بشتى الألوان والأحجام والعناوين المنمقة، وشكلت صعوبة على المتعلم وغيره في عملية اختيار الأجود والأنفع منها، فالأغلبية تجهل أسسها وضوابطها، وفي هذا المبحث سنحاول الاطلاع على واقع الكتب شبه المدرسية، من خلال عوامل رواجه، ومسألة الترخيص له، وقبل ذلك سنحاول الوقوف على مختلف المفاهيم والمعايير المتعلقة به .

I .الكتاب المدرسي

استمر بحث الخبراء المختصين حول تطوير الوسائل التعليمية وتذليل صعوباتها وتيسير استخدامها لتحقيق الأهداف التعليمية، وقد أولي الاهتمام الكبير للكتاب المدرسي، إذ يعد من بين أقدم الوسائل وأكثرها استعمالا، باعتباره مصدرا أساسيا لمختلف المعلومات والخبرات المنظمة، والتي تتربع بدورها على رأس العملية التعليمية إلى جانب المعلم والمتعلم، ولكونه الأداة الفعّالة في ترجمة أهداف المنهاج من المادة الدراسية، والأداة الأولى التي يعتمدها المعلم ويقدسها المتعلم، لكل ذلك كانت له حصة الأسد في المراجعة والعناية ومحاولات الإخراج الجيد، وعليه كان من الضروري الوقوف على مفهومه وأهميته لما له من صلة وثقى بموضوع بحثنا.

أولا- مفهومه:

وجدنا تعريفات متعددة للكتاب المدرسي تختلف باختلاف مرجعية الباحث وزاوية نظره في المهام والوظائف التي يؤديها في العملية التعليمية التعلمية، ومن بين التعريفات التي أُعطيت له واعتنت بوصفه

معينا ووسيطا أساسيا ومهما بين المعلم والمتعلم نجد الآتي:

هو «وثيقة رسمية موجهة مكتوبة ومنظمة كمدخل للمادة الدراسية، ومصمّمة للاستخدام في الصف الدراسي، ويتضمن مصطلحات ونصوصا مناسبة وأشكالا وتمرينات معينات للطالب على عملية التعليم وللمعلم على عملية التدريس»[1].

وهو «الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسد البرنامج الرسمي لوزارة التربية الوطنية من أجل نقل المعارف للمتعلمين وإكسابهم بعض المهارات ومساعدة كل من المعلم والمتعلم على تفعيل سيرورة التعلم»[2]

ومن بين التعريفات التي حصرت وظيفته في عنصر المحتوى وما يقدمه من معرفة ومادة علمية وجدنا أحمد أنور عمر يقول: «الكتاب المدرسي كتاب عُرضت فيه بطريقة منظمة المادة المختارة في موضوع معين، في نصوص مكتوبة بحيث ترضي موقفا بعينه في عمليات التعليم والتعلم»[3].

وآخر يقول: هو «إحدى القنوات أو الحوامل التي تعتمدها المؤسسة المدرسية في النقل الديداكتيكي للمعارف والخبرات الموجهة للتعلم»[4].

وهناك من ربط وأسند مهام وأهمية الكتاب المدرسي بالمنهج التعليمي، ويرى أنّه: «ترجمة صادقة للمنهاج التربوي، الذي ينطلق من فلسفة التربية والتعليم والأهداف التربوية الكبرى في المجتمع»[5].

فهو «وسيلة تعبر عن محتوى المنهج وتسعى لتحقيق أهدافه»[6].

أمّا أحمد مرعي فيرى أنّ الكتاب المدرسي «نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج، ويشتمل على عدة عناصر: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حدّدها المنهاج»[7]، فهو بذلك «الكتاب الأساس في يد التلميذ والمرجع الأول في المادة التي يدرسها وتقرره عادة السلطة التعليمية»[8]. وفي هذا التعريف نجده قد جمع بين كل المكونات الآنفة الذكر.

---

[1] وليد الأخضر الزند، وهاني حتمل، المناهج التعليمية، ط،1، عالم الكتب الحديث، ، الأردن، 2010، ص40.

[2] حسان الجيلالي، ولوحيدي فوزي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي الجزائر، العدد9، 2014، ص195.

[3] أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي، د،ط، دار المريخ، الرياض،1980، ص9.

[4] عبد الحق منصف، الكتاب المدرسي والنقل الديداكتيكي، مجلة دفاتر التربية والتكوين، المغرب، العدد3، 2010، ص36.

[5] محمد محمود الخوالدة، بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، ط،2، دار المسيرة، ، الأردن،2011، ص212.

[6] عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية،ط1، دار صفاء، عمان، 2009. ص260.

[7] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ط،1،دار المسيرة، ، الأردن، 2012، ص251.

[8] محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم،ط،1، دار كنوز المعرفة، الأردن،2007، ص45.

خلاصة القول إنّ الكتاب المدرسي أهم مصدر تعليمي، لأنّه وسيلة مهيكلة ومنظمة، يحوي مادة تعليمية متنوعة من الحقائق والمفاهيم والمهارات، اجتمع عدد من المتخصصين والمشرفين التربويين لوضعها، تحت إشراف ووصاية سلطة عليا، إذ تسهم هذه الوثيقة بشكل أساسي في توجيه المعلم والمتعلم، لتحقيق أهداف المنهاج قصد تجويد وتحسين المسار التعليمي.

ثانيا: أهميته

من خلال التعاريف التي تعرضنا إليها أثناء رحلة بحثنا حول الكتاب المدرسي تراءت لنا أهميته الكبرى، فهو أحد أكثر الوسائل التعليمية فاعلية على الإطلاق، وأحسنها كفاءة في الموقف التعليمي، كونه الأداة الممنهجة والمرجع الموثوق التي يعتمدها المعلم والمتعلم ، وبعد أن اقتحمت تكنولوجيا المعلومات معظم أشكال الحياة ومجالاتها، تنوعت وسائل التقانة وأضحت المعارف في متناول الجميع، وصار بإمكان أيَ كان التَحصل على المعلومة التي يريد، من خلال حاسوبه أو هاتفه أو حتى تلفازه، ناهيك عمَا تزخر به العديد من المصادر المتنوعة الأخرى، إذ لم يعد الكتاب المدرسي في ما يحمله من معارف ومعلومات ما يميزه عن باقي الوسائل والمراجع.

إنَما تكمن قيمته وجوهر تفرده في «التَمشيات البيداغوجية المقترحة واستراتيجيات التعليم والتعلم المعتمدة ومن الكيفيات التي بها يكون استكشاف الظواهر واستجلاء السؤال وبناء المعارف وتبويبها وحل المشكلات، وما إلى ذلك من الطرائق التي تساعد الناشئة على اكتساب المؤهلات والكفايات المستوحية...»[1]، إذ يجد المعلم فيه «جميع الوحدات المقترحة في المنهاج لبناء الكفاءات المحددة في مختلف المستويات من الكفاءة القاعدية إلى الكفاءة الختامية، حتى ينسجم مع قدرات المتعلمين وبناء كفاءاتهم المعرفية والأداتية»[2].

وأهميته لا تقتصر فقط على إمداد المتعلم بالمعلومات والحقائق بل يسهم أيضا في غرس قيم تربوية وأخلاقية وأخرى وطنية وحضارية في شخصية المتعلم، كمبادئ المواطنة وحقوق الإنسان، كما يعكس ثقافة المجتمع ودينه وفلسفته وحتى أعرافه، فهو «الذاكرة التي تحفظ ما مضى ليكون نقطة البدء لما قد حضر»[3]، فالكتاب ذاكرة المجتمعات تحمل ماضيهم وأنسابهم حفاظا على تاريخهم ومجدهم وبقائهم ليصبح هذا السجل الثري رصيدا حضاريا قويا يدعم تطلعات الأمم المستقبلية ورهاناتها، والمجتمعات

[1] وزارة التربية والتكوين، كراس شروط مناظرة التأليف للسنة السادسة من التعليم الأساسي، تونس، عدد04، 2004، نقلا عن لطفي البكوش، دور الكتاب المدرسي في الارتقاء بالعملية التعليمية، مجلة أصول الدين، تونس،(د،ت)، ص262.

[2] حسان الجيلالي، ولوحيد فوزي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، ص194.

[3] زكي نجيب محمود، في فلسفة النقد، ط،2، دار الشروق، بيروت، 1983، ص151.

بكافة مؤسساته اليوم تعمل على نقل تراثها من جيل لآخر وحمايته من الاندثار عن طريق دعم الكتاب المدرسي الوسيلة الأكثر تأثيرا في المتعلم.

وعليه فلا يمكن تخيل عملية تعليمية تربوية دون كتاب ضابط لمسارها ومعالمها، مُرشد لمنهجيتها، فهو ليس مجرد وسيلة من الوسائل المعينة فحسب، إنّما هو أحد الأركان الأساسية المعتمدة في هذه العملية، بل هو صلبها ومحورها الرئيس، والتسليم بأهميته أمر لا يحتاج إلى تقرير.

وانطلاقا من أهميته حظي الكتاب المدرسي بالعناية والمراجعة المستمرة، سعيا لتطويره وتحقيق الأهداف التربوية المسطرة والتي تخضع في كل حين لمسايرة التطور العلمي، والعديد من المعايير الأخرى.

ثالثا- معايير محتوى الكتاب المدرسي الجيد

وفي مراجع أخرى مواصفات تأليف الكتاب المدرسي أو مكونات الكتاب المدرسي، أو معايير الكتاب المدرسي...، فهي عبارة عن عناصر أو شروط يجب أن يشتمل عليها الكتاب المدرسي سواء من حيث الشكل أو المضمون، حتى يتصف بالجودة والصلاحية للاستعمال.

فالسعي لتجويد الكتاب المدرسي ضرورة ملحّة، وقيمته تتعاظم على نحو خاص إذا ما توافرت فيه معايير الجودة المطلوبة سواء في اختياره أو تأليفه[1]، ومسألة تأليفه اعتمدت بالدرجة الأولى على مكوناته التي حددها العديد من الخبراء في العناصر الآتية[2]:

الإخراج، المقدمة، الأهداف، المحتوى، العرض ولغة الكتاب، الطرائق التعليمية، الأنشطة، التقويم.

ولكل عنصر منها مؤشرات ومعايير أخرى يقوم عليها، رأيت أن أتعرض لكل عنصر بالشرح والتفصيل في الجانب التطبيقي أثناء التحليل لتفادي التكرار، لذا اكتفيت في هذا المبحث بذكر مكونات الكتاب المدرسي في شكل عناصر فقط دون شرحها.

II.الكتاب شبه المدرسي

الكتاب شبه المدرسي أو ما يطلق عليه أيضا بالكتاب المدرسي المساعد، أو الكتاب المدرسي الموازي، الكتاب المدرسي الخارجي، الكتاب المدرسي المسعف، أو الكتاب المدرسي التجاري...، والعديد من

[1] ينظر: سهيل رزق دياب، تطوير أداة لقياس جودة الكتاب المدرسي وتوظيفها في قياس جودة كتب المنهاج الفلسطيني، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية جامعة الأقصى، غزة فلسطين سبتمبر2006، ص6.

[2] ينظر: سعد علي زاير، وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص381.

وينظر: ناصر أحمد الخوالدة، ويحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب المدرسية، الدليل والمرشد النظري والعملي والمعايير، ط1، زمزم ناشرون وموزعون الأردن ، 2014، ص281/271.

التسميات الأخرى، هو أحد وسائل التعليم أيضا، التي لقيت رواجا في الآونة الأخيرة فتصدرت الرفوف الأولى في المكتبات ومعارض الكتب، وفرضت وجودها في الساحة التعليمية، إذ أقبل عليها المعلم والمتعلم في شتى المجالات والتخصصات، وهنا يطرح السؤال نفسه حول ماهية هذه الكتب وما تحققه من أهمية.

أولا- مفهومه:

هو كتاب ظهير وموازي للكتاب المدرسي، شبهه ولكن لا يطابقه، حيث إنهما يلتقيان في خصائص مشتركة ويختلفان في أخرى، وهو ليس كتابا رسميا مثل الكتاب المدرسي، لم تقرّه الوزارة، وليس مفروضا ولا مقررا على التلاميذ، وبالتالي فلهم حرية الاختيار في قراءته[1].

كما أنّه وسيلة فعّالة، قادر على المشاركة في تحقيق أهداف المنهج المسطرة، وهو أداة نافذة المفعول للتربية وللتقييم والمراقبة، ودليل للتلميذ في البحث والعمل الفردي، يُمَكّنه من الحصول على المعرفة تدريجيا وتثقيفهم وإعدادهم للحياة والمستقبل[2].

وفي تعريف آخر: «الكتاب المدرسي الموازي وسيط من وسائط التعليم، ذلك أنّه يقدم المعرفة في صورة منظمة تساعده على استيعابها وإدراك الترابط بين أجزائها لما يحويه من صور ورسوم توضيحية ومختصرات بيانية تدعم من مكانته وتعزز وجوده، وله أهمية كبيرة من حيث أساليب التقويم في تحصيل المعرفة»[3]، يشرح ما سقط عن الكتاب المدرسي ويثريه ويغطي جوانب القصور فيه، باحتوائه على مواضيع متنوعة غير موجودة في الكتاب المدرسي، ويحتوي أيضا على أمثلة وشروحات، وبعض الإضافات للقاعدة اللغوية، كما أنَه يحتوي على تمرينات تطبيقية مع حلولها، وعليه فالكتاب شبه المدرسي يؤدي وظائف مختلفة تسهم في الارتقاء بالعملية التعليمية.

وهذا تعريف آخر يضيف للتعريفات السابقة تعدد استعمالاته الكتاب شبه المدرسي ومزاياه، ويؤكد على ضرورة تطويره للانتفاع منه بأحسن صورة، إذ يقول: «الكتاب شبه المدرسي هو أحد الأدوات التي استحدثت في حقل التعليم، وهي أكثر الكتب التي يتداولها الطلاب، إذ تُستعان بها في عدة استعمالات: كإنجاز البحوث والمراجعة والتحضير للامتحانات وغيرها، فهي أحد الأدوات الفعّالة في الحصول على

[1] ينظر سهام لعوبي، واقع استعمال الكتاب الشبه المدرسي في مادة اللغة العربية القواعد لدى تلاميذ المتوسطات الجزائرية، دراسة تحليلية ميدانية، رسالة ماجستير منشورة، إشراف: خولة طالب الإبراهيمي، كلية الآداب واللغات، جامعة بن خدة بن يوسف، الجزائر، 2007/200، ص13.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص14.

[3] لويزة هوام، وخليفة صحراوي، أثر الكتاب المدرسي الموازي في التحصيل اللغوي، مجلة مقاليد، ورقلة، الجزائر، العدد14، سنة2018، ص199.

المعلومة، لذلك يجب أن يستمر البحث فيها وتطويرها حتى تبقى دائمة النفع والعطاء»[1].

خلاصة القول في الكتاب شبه المدرسي إنّه أداة مساعدة، لكن فرضت أهميتها من خلال ما حققته على الصعيد التعليمي، وأثرها الإيجابي في تذليل الصعوبات التعليمية، والكتاب شبه المدرسي يستمد أهميته من محتوياته الثرية التي يدعم بها المعلم والمتعلم على حد سواء، فإذا كانت محتوياته غنية بما يعوض المتعلم ويفيد في بناء كفايته، حققت المطلوب من الأهداف التعليمية للمناهج، وتكون بذلك قد شاركت في الارتقاء بالعملية التعليمية، أمّا إذا ترجمت محتوياتها روح الأسواق والتجارة ولم تراع المقاييس العلمية في صناعة المحتويات، فإنّها طبعا ستنعكس سلبا وتحول دون نجاعة العملية التعليمية.

ثانيا- أهميته:

إنّ ما شهدته المناهج التعليمية من تحولات عميقة في انتهاجها للنظريات الحديثة والطرق البيداغوجية استدعى بالضرورة إصدار كتب مدرسية جديدة، ولأنَ الكتاب المدرسي من أهم الموارد التعليمية المشتركة بين المعلم والمتعلم أُولي اهتماما كبيرا لإخراجه في أحسن صورة شكلا ومضمونا، وأخذ نصيبه من الدراسة والبحث بالقدر الذي يُثريه، والكتاب شبه المدرسي هو شكل آخر من أشكال إثراء الكتاب المدرسي، ووجه مكمل لبعض الوظائف التي سقطت عنه، والتي يعسر على المتعلم استيعاب محتواها في ظل تغيرات المنهاج المتكررة، لذا يستعان بالكتب شبه المدرسية لفك الإبهام وحل الغموض الحاصل في الموقف التعليمي وتذليل صعوباته.

وعليه حظيت الكتب شبه المدرسية منزلة بالغة الأهمية لما تزودنا به من شروحات وإضافات، وقيمة هذه الكتب لا تكمن فقط في المعلومة التي تحتويها، وإنَما في تمثيلها للمسار العام المحدد للبرنامج (مسايرتها للبرنامج الوزاري) من حيث أهدافه ومحتواه التعليمي والطريقة اليسيرة المبسطة في تقديم الدرس، وأمثلته وتطبيقاته وحلولها وما يوفره من أنشطة سلسة مساعدة على التحليل والاستنتاج، فنكشف بذلك عن النظريات والطرائق التي يتم بها التعليم، فيستفيد المعلم والمتعلم وحتى الأولياء في طرق إعانة أبنائهم، كما تبرز من خلال ذلك مواطن القوة والضعف في المنهاج مما يسهل في قرارات التعديل والتطوير.

وعليه فقد استمدت أهميتها وقيمتها من الواقع المعيش وكذا الدور الذي تؤديه إذ أصبح لا غنى عنها في الوسط التعليمي، ويمكن توضيح أهمية الكتاب شبه المدرسي بالنسبة للمعلم والمتعلم، من خلال

[1] سوسن بوشماغ، استعمال الكتب المدرسية المساعدة في القسم النهائي من التعليم الثانوي ـ كتب اللغة الفرنسية أنموذجا." ، L'usage des manuels parascolaire en classe de terminale: Cas des manuels de langues française. رسالة ماجستير منشورة، إشراف: فتيحة حسيني، جامعة منتوري قسنطينة،الجزائر، 2007/2006، ص50.

العناصر الآتية:

أ.بالنسبة للمتعلم: وتتضح أهميته في أنّه[1]:

- يجد فيه التلميذ جملة من المعلومات والمضامين المتنوعة من حقائق ومفاهيم وقواعد ونظريات
- يثري الكتاب شبه المدرسي معارف التلميذ، فيزيد من نشاطه داخل القسم ويصبح أكثر استعدادا للتلقي وبالتالي تذلل صعوبات الفهم.
- وسيلة فعالة لتنمية الفكر وتثقيف التلميذ فالكتاب شبه المدرسي يدفع للبحث والتحري.
- يستعمله التلميذ طوال السنة وسيلة للمراجعة وترسيخ المعلومات وتعميقها بشكل جيد، استنادا إلى الكتاب المدرسي.
- تعويض ما سقط عن الكتاب المدرسي وما سقط عن المعلم من شروحات فتزيد في الفهم وميول التلاميذ من خلال التبسيط والإضافات بما يحقق أهداف المنهاج.
- وسيلة تدريبية من خلال التمرينات والتطبيقات الموجودة فيه.
- يزيد من اعتماد التلميذ على نفسه فوجود كتاب يشرح ويبسط، يقلل من الاعتماد على المعلم كمصدر لاكتساب المعلومات.
- ينمي رغبة التلميذ في القراءة والدراسة ويدعم مهارات التفكير والتحليل والاستنتاج.
- وهو أيضا وسيلة للتقييم حيث يساعد التلاميذ على اختبار معلوماتهم وتصحيحها، قصد معرفة أخطائهم من خلال حلول التطبيقات الموجودة فيه.
- مصدر ومرجع أساسي لتمكين التلميذ من التمرن الجيد على صيغ أسئلة الاختبارات وكيفية الإجابة الصحيحة.

ب. بالنسبة للمعلم: تتضح أهميته كالأتي[2]:

---

[1] ينظر: سعيد بامشموس، الكتاب المدرسي، مجلة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية،1990، ص247/243.

- حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، ص198.
- سهام لعوبي، واقع استعمال الكتاب الشبه المدرسي في مادة اللغة العربية، ص18/15.
- لطفي البكوش، دور الكتاب المدرسي في الارتقاء بالعملية التعليمية، ص263/261.

[2] ينظر: المراجع نفسها.

- يساعد المعلم في إعداده للدرس وفي التخطيط الأوَلي لعملية التدريس من خلال ما يوفره من أساليب وأمثلة متنوعة، فتفيده وتعينه على الشرح.
- يستند إليه في تكييف صيغ الأسئلة والأنشطة التي تسهم في توجيه التلاميذ بما يحقق الأهداف الإجرائية.
- يساعد المعلم في إبداع وضعيات تعلم جديدة وخروجه من نمطية الأسئلة والأمثلة وقوالبها المعتادة.
- يزود المعلم بعدد هام من التمرينات والتطبيقات أثناء حصص الأعمال الموجهة أو بعض الواجبات والوظائف المنزلية استكمالا لنواحي النقص والقصور في الكتاب المدرسي.
- تمكنه من التحكم في تقسيم درسه وإنجازه بما يتناسب مع الزمن المتاح للشرح (الحجم الساعي).
- يساعد المعلم على ابتكار أسلوب جديد مبدع في عرض الدرس، وتقديم المعلومات والأفكار بشكل موسع.
- يعد معينا إلى حد كبير، إذا كانت الخبرات التخصصية والمهنية للمعلمين المبتدئين غير كافية.
- يخلق دينامية تربوية، حيث يسمح للكثير من المدرسين الذين لم يجدوا مفتشين أكفاء لتأطيرهم ومساعدتهم على تدبير شؤونهم التعليمية.
- يلفت الانتباه إلى بعض الإضافات التي يقصد بها المساندة والتقوية.
- يوفر الملخص البسيط واليسير، كما يوفر ويقترح مواضيع للاختبارات، فيشكل مادة يستند إليها المعلم.

III. العلاقة بين الكتاب المدرسي والكتاب شبه المدرسي

إذا بحثنا عن أصل العلاقة بين الكتاب المدرسي وشبه المدرسي سنتطلق من التسمية اللفظية لكليهما: (كتاب مدرسي، وكتاب شبه مدرسي)، فنجد أنّ لفظة "شبه" هي التي تُقَرّب العلاقة بين المفهومين، لما تعنيه من المماثلة والتقارب بين شيئين أو أكثر، ف "الشبه" في التعريف اللغوي هو «المثل، والتشبيه هو التمثيل، تشبه بغيره ماثله وجاره في العمل، وتشابه الشيئان: أشبه كل منهما الآخر حتى التبسا»[1]

[1] معجم اللغة العربية بمصر (مجموعة من المؤلفين)، المعجم الوسيط، باب الشين، مادة (شبه)، ط.4،مكتبة الشروق الدولية، مصر، 2004، ص471.

وفي التعريف الاصطلاحي هو «إلحاق أمر بأمر لصفة مشتركة بينهما، وقد يكون اشتراكهما في صفة أو أكثر»[1].

إنّ الصفة الأولى التي تجمع بين الكتابين هي صفة "المدرسي"، نسبة للمدرسة، وهي مؤسسة اجتماعية أسست للقيام بمهمة التربية، وأخذت على عاتقها تكوين الأفراد حسب فلسفة المجتمع، وعندما يوصف الكتاب أنّه مدرسي فمعنى ذلك أنّه يقوم بدور التكوين الأساسي للمتعلمين علميا ونفسيا واجتماعيا، وهو يساير في ذلك الخط الرسمي لمؤسسة المدرسة من أنظمة وقوانين وتعليمات[2].

ولأنّ الكتاب المدرسي هو وثيقة يحمل مادة علمية مرجعها الأساس المنهاج التعليمي فلا شك أنّ المادة موثوقة ودقيقة، أحكم جمعها وفق تخطيط مسبق، وعليه فإنّ كل كتاب يؤلف طبقا لمنهج دراسي قررته وزارة التربية والتعليم، أو يشتمل على جزء أساسي من منهج دراسي ويعالجه على مستوى تلاميذ الصف المقرر عليه، يعد هذا الكتاب كتابا مدرسيا سواء أكان الكتاب مقررا من الوزارة أم غير مقرر[3].

بمعنى أنّ لفظ الكتاب المدرسي غير مخصوصة بالكتاب الصادر عن وزارة التعليم فحسب وإنّما يشمل أيضا المؤلفات التي تنتهج المناهج التعليمية، وتسير وفق مخططاتها واستراتيجياتها وطرائقها...

ومنه تتضح العلاقة بين الكتابين فكلاهما يقوم بالوظائف نفسها تقريبا، من حيث نقل المعارف والمعلومات وتطوير القدرات والمهارات، وكذا التنمية الثقافية والاجتماعية وبناء الشخصية...وهنا يمكن أن يدعم الكتاب شبه مدرسي الكتاب المدرسي في ما لم تسعه صفحاته للإفادة والتوضيح، كما يستمد الكتاب شبه المدرسي مواضيعه الهامة من مقررات الكتاب المدرسي الذي هو الوسيلة التنفيذية للمنهاج، فيعتمد عليها وينطلق منها في بناء الدروس وتوسيعها، وعليه فكلا الكتابين متوازيان في العمل ذاته، ويقومان على الهدف نفسه.

ولكن على الرغم من هذه العلاقة التي تبدو تكاملية بينهما؛ إلاّ أنّ الكتاب شبه المدرسي لا يطابق الكتاب المدرسي، «ولا يتقيد حرفيا بالمنهج والبرنامج الدراسي فله الحرية أن يضيف أو يحذف ما يشاء، على عكس الكتاب المدرسي الذي يكون مجبرا على أن يتبع خطوات المنهاج حرفيا»[4]، وهذا جوهر تميزه، فله أن يتبع نظرية تعليمية حديثة أو قديمة أو يمازج بينهما، كما له أن يتبع طريقة تدريسية غير طرائق

[1] أحمد الهاشمي، إعداد محمد صدقي العطار، جواهر البلاغة، ط1، دار الفكر، لبنان، 2010، ص 18.

[2] ينظر: عبد القادر تيور، إنتاج وتوزيع الكتاب المدرسي في الجزائر دراسة بيبليومترية، رسالة دكتوراة منشورة، إشراف: عبد الإله عبد القادر، قسم علم المكتبات والعلوم الوثائقية، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية، جامعة أحمد بن بلة وهران، الجزائر، 2018 /2019، ص48.

[3] ينظر: رضوان أبو الفتوح، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، مكتبة الأنجلو المصرية، (دت)، ص160.

[4] سهام لعوبي، واقع استعمال الكتاب الشبه المدرسي في مادة اللغة العربية، ص13.

الكتاب المدرسي، وله الحق في التنويع بين الطرائق _بشرط أن لا يخرج في عمومه عن مقرر المنهاج التعليمي_ فكل ذلك هدفه الإفهام وإيصال المعلومة للمتعلم بأسلوب يغاير نمطية الكتب المقررة، فغالبا ما يلجأ المتعلم أو المعلم لهذه الكتب رغبة في إيجاد طرائق وأساليب أخرى أكثر تيسيرا وإفهاما للدرس، ومنه أقبل كل من المعلم والمتعلم عليها وشهدت رواجا وانتشارا واسعا.

IV. الترخيص بتأليف الكتاب شبه المدرسي، وأسباب رواجه

ومع تزايد انتشار هذه الظاهرة، «اختلفت الآراء فيها، فهناك من يؤيد انتشارها بدعوى أنّ لها فضلا كبيرا في توضيح الكتاب المدرسي، وفي تفسير وإحياء مادته، وتزيد في فهم التلاميذ وتوسع وتنمي ميولهم، والبعض الآخر يرى أنّها غير مفيدة كونها تشتت تفكير التلاميذ وتجعل جهدهم موزعا بينها وبين الكتاب المدرسي»[1].

كما يرى **Jack Reacher** أنّها مغرية بصريا. وأنّ معايير الكتب الدراسية التجارية _كما يسميها، عادة_ ما تكون متميزة في التصميم والإنتاج، وبالتالي فهي مغرية للمتعلمين والمدرسين، ومع ذلك فهناك تأثيرات سلبية محتملة لهذه الكتب، إذا لم تراع الأسس العلمية في بنائها، فقد تُخفض مهارة المتعلمين والمعلمين على سواء، خاصة إذا أُعتمد عليها بشكل كلي كبديل للكتاب المدرسي والمراجع الهامة الأخرى، فقد تحتوي هذه الكتب على لغة غير أصيلة ومحتوى تشوه به بعض الحقائق، وقد لا تعكس حاجات المتعلمين واهتماماتهم، ولا تراعي معايير المحتوى الجيد كونها أُلفت غالبا لطرحها في الأسواق وجلب الأرباح[2].

فليس كل ما يُطرح في الأسواق قابلا للاقتناء خاصة إذا تعلق الأمر بالمادة التعليمية فإنه وجب فيه الوثوق ودقة المصدر، فالموضوع هنا بالغ الخطورة لأنّه يرتبط بالتربية وتنشئة الأجيال كما يرتبط بمبادئ الأمم وفلسفتها وعقيدتها، أمّا إذا كانت المادة التعليمية لغوية فلنستشعر الخطر الأكبر لأنّ المصاب سيكون لسان الأمة، وعقيدتها وهويتها.

وعليه فالظاهرة تستلزم ضبطا على مستوى أعلى، فهناك من الدول العربية التي منعت العمل بها منعا باتا في الحقل التربوي، ففي تونس الشقيقة أُنشأت لها لجان تربوية تراقبها، وتتولى فحص محتواها وتؤشر عليها قبل نزولها إلى الأسواق، وترى أنّه لا يجب أن يبلغ التعامل بها حدا يجعلها تكون بديلا عن

---

[1] ينظر: سهام لعوبي، واقع استعمال الكتاب الشبه المدرسي في مادة اللغة العربية، ص5.

[2] **Jack Reacher** ،تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالي، وصالح بن ناصر الشويرخ، د،ط، إدارة النشر العلمي والمطابع، السعودية، 2007، ص286.

الكتب المدرسية.

وفي المملكة المغربية أجلت الترخيص للكتب شبه المدرسية حتى يتسنى لفرق التأليف تصحيح الاختلالات التي تم رصدها، لاحتواء بعض الكتب شبه المدرسية التي تستعين بها مؤسسات التعليم المدرسي الخصوصي لعبارات وصور تتناقض ومنظومة القيم المدرسة المغربية[1].

وفي المملكة السعودية توجد لجان فحص الكتب وتصحيحها تضع قوانين في صناعتها، إذ نصت في مادتها الثانية عشر على أن تسري على الكتب التي تؤلف لإرشاد المعلم أو الكتب المساعدة للطالب في أي مرحلة من مراحل التعليم كل ما جاء من تعليمات وقوانين أنظمتها لأنّها تدخل ضمن الكتب المدرسية الواجب تحقيقها[2].

وهناك بعض الدول تفرض عقوبات، نظرا لخطورة الأمر وفتح المجال لمثل هذه الظواهر، يعد عرقلة مسار العملية التعليمية التعلمية، فالكثير من المطبوعات تحتاج «إلى وقفة من رجال التربية والاهتمام بها كأحد المصادر التعليمية الرئيسية للمعرفة التي سوف تلازم الطالب طول حياته ولذلك يجب تدريبه على كيفية الاستفادة منها وتعويده عادات القراءة السليمة حتى يكون عنده الوعي على التمييز بين الغث والسمين والقدرة على القراءة الناقدة العميقة فيدرك ما بين السطور من المعاني والأفكار والاتجاهات»[3].

أمّا في الجزائر فسنأتي على الموضوع بداية من نشأة الكتاب المدرسي، حيث أُنشأ أول كتاب مدرسي جزائري سنة 1962، من طرف المعهد الوطني الذي أُوكلت له هذه المهمة من طبع وتأليف ونشر وتوزيع وذلك إلى غاية 1996، حيث قرر المعهد بعد تراكم العديد من الأعمال عليه اقتصار مهامه على البحث والتقويم والمصادقة، ومنذ ذلك الحين أصبح التأليف المدرسي حرا[4].

ومع انفتاح بلادنا على اقتصاد السوق، وتحرر التأليف الذي كان محتكرا من قبل الدولة، ثم النقص والقصور الذي شهدته الكتب المدرسية، أدى إلى توسع دائرة التأليف المدرسي فظهرت الكتب شبه المدرسية ولقيت رواجا كبيرا، إذ توجه الكثير من المؤلفين والناشرين إلى هذا المجال، علما أنّ صناعة هذه الكتب لا يخضع لسلطة إدارية تقرر قبوله أو رفضه أو تغييره[5].

---

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، تقييم الكتب الموازية، المملكة المغربية، 2019.

[2] ينظر: سعيد محمد باشموس، الكتاب المدرسي، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، مجلة العلوم التربوية، ص239.

[3] حسين حمدي الطوبجي وسائل الاتصال التكنولوجيا، ص245.

[4] ينظر: سهام لعوبي، واقع استعمال الكتاب الشبه المدرسي في مادة اللغة العربية، ص10.

[5] المرجع نفسه، ص13.

وقد تحصلنا على هذه المعلومة من رسالة دراسة سابقة بعنوان واقع استعمال الكتاب الشبه المدرسي في مادة اللغة العربية، وكانت الدراسة منذ2007/2006م بمعنى أنّ الزمن طويل وأنّ القوانيين قد تغيرت بتغير الأنظمة والعديد من الإصلاحات على مستوى المنظومة التربوية، وبالتالي نعتقد وجود الجديد في هذا الأمر، فقررنا استجلاء المعلومة الحديثة والتأكد من وجود لجان مختصة تعمل على مراقبة وتصحيح الكتاب شبه المدرسي من عدمها، فقمنا بسؤال بعض المفتشين والأساتذة أصحاب الخبرة في النشر وكذا بعض دور النشر حول وجود لجان مختصة لمراجعة الكتب شبه مدرسية وتصحيحها قبل نشرها، وأسباب رواج هذه الكتب، فكانت أسئلتنا كالأتي:

- ما سبب رواج الكتب شبه المدرسية في نظركم؟
- هل تخضع هذه الكتب لشروط ومعايير؟
- هل توجد لجان مختصة تقوم بمراجعتها وتصحيحها مثل الكتاب المدرسي قبل النشر؟

فكانت الأجوبة كالآتي:

أولا- المفتشون

المفتش الأول: لعلمي بلمعبدي، مفتش التعليم المتوسط للغة العربية المقاطعة الخامسة، ولاية ورقلة.

يرى أنّ قضية النشر في الكتب شبه المدرسية أو أي كتاب عموما متعلق بدور النشر، (علما أنّ لكل دار نشر لجنة قراءة) فهناك من تُخضع الكتب مباشرة للقراءة والمراجعة، وهناك من تشترط على المؤلف دفع المزيد أو نسبة معينة من مبيعات الكتاب لإخضاع مؤلَّفه ومراجعته من طرف اللجنة، فمسألة التحقيق والمراجعة مسألة شكلية تتحكم فيها المادة، ما عدا ذلك فهي لا تخضع لأي شروط، فهي كتب ليست أكاديمية، والشروط مادية صرفة والكتب تجارية غير معتمدة ولا تعد مرجعا موثوقا.

أمّا عن سبب رواجها فما ذكرناه هو أول العوامل في انتشارها، وهو عدم وجود لجان وزارية مختصة لمراجعتها، (تؤشر وترخص لها النزول إلى السوق)، عدا لجان دور النشر ولا وجود لأية مراقبة للجان دور النشر في حد ذاتها، فأصبحت الأمور عشوائية لا ضابط لها وبإمكان أي كان النشر دون أي شروط ولا مراقبة[1].

المفتش الثاني: عبد الحكيم بن وارث، مفتش التربية الوطنية لمادة اللغة العربية وآدابها، المقاطعة الثانية،

[1] اتصال هاتفي مع المفتش لعلمي بلمعبدي مفتش التعليم المتوسط للغة العربية المقاطعة الخامسة، ولاية ورقلة، يوم 2022/05/30، الساعة: 11:30.

ولاية تيزي وزو، وفيما يلي نص إجابته:

فيما يخصص الكتب شبه المدرسية توجد لجنة قراءة ومراجعة أو على الأقل أستاذ مدقق على مستوى كل دار نشر، ولا يخضع لرقابة الوزارة. أمّا منشورات الديوان الوطني للتوثيق التربوي فيتابع من قبل لجنة قراءة تابعة للوزارة.

بالنسبة لشروط التأليف ومعايير انتقاء المحتوى يكون مطابقا للمناهج التربوية، ثم يخضع للعامل التجاري البحت أي يوافق ما يطلبه الأساتذة والمتعلمون الذين تنحصر اهتماماتهم في البضاعة الجاهزة دون مجهود يذكر.

بالنسبة لعوامل رواج هذا النوع من الكتب (الغث منها والسمين)، نذكر الجانب التطبيقي الذي تتميز به، ثم إعداد الإجابات مما يوفر على الكثيرين عناء البحث والاجتهاد...، يضاف إلى ذلك الإشهار من خلال عناوين براقة مثل المتميز والنجاح والمرجان ولمراجعة النهاية إلى غيرها من العناوين.

وفضلا على ذلك كله يلجأ بعض التلاميذ والأولياء إلى الكتاب شبه المدرسي لعلمهم أنّ بعض الأساتذة ينتقون منه نماذج الفروض والاختبارات كأيسر سبيل، مع الإشارة إلى أنّ بناء اختبار يتطلب جهدا ومعايير (**صنافة bloom**) مستويات التعلم والتقويم[1].

المفتش الثالث: علي سراوي مفتش التعليم المتوسط مادة اللغة العربية وآدابها المقاطعة السادسة، ولاية تقرت.

بالنسبة لقضية رواج هذه الكتب، هناك عدة أسباب نذكر منها الآتي:

السبب الأول: ضعف الكتاب المدرسي.

يعد ضعف الكتب المدرسية في حد ذاتها، السبب الأول والمباشر في رواج الكتب شبه المدرسية، فبعد التغيرات التي حدثت في المناهج إثر إصلاحات المنظومة التربوية وغيرها، أصبح الكتاب المدرسي لا يلبي متطلبات المتعلم وحاجياته، ولا المنهاج في حد ذاته، فالأصل هو المنهاج والكتاب المدرسي هو ترجمة للمنهاج، وهو الكتاب الأول للتلميذ.

فلو أجرينا مقارنة بين الكتب المدرسية في السنوات السابقة، وبين الكتب المدرسية اليوم بعد التعديل وتغير المناهج، نجد فرقا شاسعا جدا جدا، من حيث المادة ودسامتها، المستوى، أمور كثيرة، فلمّا

[1] محادثة عبر ماسنجر مع عبد الحكيم بن وارث، مفتش التربية الوطنية لمادة اللغة العربية وآدابها، المقاطعة الثانية، ولاية تيزي وزو، يوم2022/05/31، الساعة: 16:00.

ضعف الكتاب المدرسي احتجنا إلى الكتاب شبه المدرسي ليجيب عن كل الأسئلة ويلبي كل التطلعات، فهو شبيه بالدروس الخصوصية، فلو كان الدرس يُقدَّم كما ينبغي لما احتجنا للدروس الخصوصية.

السبب الثاني: الحرية في تأليف الكتب شبه المدرسية.

فالكتب شبه المدرسية فيها شيء من الحرية عكس الكتاب المدرسي فهو خاضع لأطر معينة في المنهاج لا يستطيع الخروج عنها، وأحيانا يكون أضيق من المنهاج، كما أنّ لجنة التأليف المدرسي ملزمة باتباع خطوط عريضة لا يخرج عنها، أمّا الكتاب شبه المدرسي فلا يلتزم أطرا محددة تفرض على صاحبه طريقة معينة، لذا فهو يتمتع بحرية بيداغوجية (إن جاز التعبير) سمحت له أن يكون أكثر تفتحا، فلجأ إليها المتمدرس يشبع نهمه من المادة ويلبي رغباته التي لم يجدها في كتابه المدرسي.

السبب الثالث: محتويات الكتاب شبه المدرسي.

الكتاب شبه المدرسي مزود بتمرينات وواجبات واختبارات وفروض متعددة، أُخذت من سلاسل قام بها الكثير من الأساتذة عبر القطر الجزائري، فالمؤلف في هذا المجال يستفيد من تجارب غيره، ويوظف الجيد من المادة التعليمية التي هي ثمرة لمجهودات سنوات من التعليم، فيصبح بذلك المساهمون في تأليف الكتاب شبه المدرسي أكبر من لجنة تأليف الكتاب المدرسي التي لا يعدو أعضاؤها أستاذين ومفتش أو مفتشين وأستاذ وانتهى الأمر، والمؤلف في الكتاب شبه المدرسي لم يعتمد في تأليفه على خبرته فقط بل وسع خبرته أكثر من خلال خبرات كثيرة لأساتذة آخرين.

أيضا الكتاب شبه المدرسي مزود بعملية التقويم من خلال توفره على الحلول التي تتيح للمتعلم تقييم نفسه بنفسه، فبعد إنجازه للتمرين يذهب مباشرة لصفحة الحل ويبدأ بالمقارنة ليكتشف أخطاءه، مما يدفع بالمتعلم للاكتشاف والبحث عن المعلومة من كتب أخرى ويوسع أفقه أكثر فأكثر. فالتقييم هنا ذاتي. وهذا أسلوب من أساليب التعلم الذاتي، والكتاب شبه مدرسي منفذ من المنافذ التي تدعم التعلم الذاتي، وهي إستراتيجية حديثة آتت ثمارها وأثبتت جدواها، والبيداغوجيا الحديثة تدعم هذا النوع من التعلم المستمر.

من حيث تغيير النمطية وطريقة العرض والإخراج الجذاب؛ إذ ينبهر ويتفاجأ المتعلم في الكتاب شبه المدرسي الذي يجده عند زميله أو جاره أو قريبه من حيث طرق الإيضاح والرسومات والمخططات والجداول، فيقبل عليه ويقتنيه، وهذا الأمر يجعل الوزارة تفكر في التجديد والإخراج الجيد للكتب المدرسية.

لكن هذا لا يعني أنّ الكتاب لا توجد فيه أخطاء، ولا يوجد فيه تقصير وأنّه يفي كل رغبات المتعلم،

بل أصبح المتعلم في حيرة من أمره ليختار بين هذا وذاك نظرا لكثرتها وتنوعها، فهو سيختار عشوائيا لأنّه لا يعرف مؤلف الكتاب أو المجموعة التي راجعته ومستواهم العملي والثقافي والبيداغوجي أو خبراتهم في مجال التدريس، وقد يكون اختياره مبنيا على تجارب من اقتنوا الكتاب فالمتعلمون ينصحون بعضهم، وحتى الأستاذ يوجه تلاميذه وهذا ليس عيبا،

ويرى السيد المفتش علي سراوي أنّ الجانب البيداغوجي لا يجب أن يكون حكرا على الكتاب المدرسي فقط، فالكتاب شبه المدرسي وسيلة فعّالة في العملية التربوية، فالمعلومات معروضة في الطريق وليست حكرا لا على الوزارة ولا على المفتشين والأساتذة.

السبب الرابع: حب التغيير والتجديد.

وهي فطرة جُبل عليها الإنسان، فإذا ألف المتعلم الكتاب نفسه دائما ولّد لديه نوعا من البلادة والرتابة.

وبعد هذا الاستيفاء والإفاضة الثرية في الحديث عن أسباب رواج الكتاب شبه المدرسي، يسترسل السيد علي سراوي في حديثه عن مسألة الترخيص والتأليف قائلا: أمّا عن الترخيص للكتاب شبه المدرسي وخضوعه لشروط التأليف، فأي دار من دور النشر تُؤَسس باعتماد من الدولة، والاعتماد فيه دفتر شروط، من بين شروط الدفتر، أنّه لا بد من تكوين لجنة مراقبة الكتاب تابعة لدار النشر، ولا بد لأي كتاب أن يمرّ على لجنة المراقبة قبل نشره، والمراقبة علمية وشاملة فيها أطر كثيرة جدا ابتداء من المحتوى، الجانب الديني، السياسي، الثقافي، الاجتماعي، بمعنى لا تستطيع أي دار نشر في الجزائر أن تنشر كتابا يتعارض مع معتقداتنا الدينية، فمثلا في معرض الكتاب الدولي الذي يُقام في الجزائر، هناك كتب ممنوع عرضها، وممنوع دخولها لأي سوق في الجزائر، نظرا للاعتبارات المذكورة.

كما أنّ دار النشر تتابع قضائيا إذا كان الكتاب يتنافى مع مبادئ وفلسفة المجتمع، فلا يمكن لأي دار نشر أن تنشر مثلا كتابا يهين الشهداء والمجاهدين لأنّهم من ثوابت الأمة لهم قداسة معينة في تاريخنا.

بمعنى يكفي أن تطابق الكتب شبه المدرسية المعايير العامة، وهنا يحاول المؤلف أن يكون ذكيا فيتماشى مع المنهاج، وتبقى له بعض الحرية التي يوظفها في إثراء كتابه بطريقة ما وإخراجه في أحسن صورة وهذا ما يجعلها مختلفة من كتاب لآخر، وهذا هو سر نجاحها الباهر الذي يشد إليها كل الأنظار[1].

[1] اتصال هاتفي مع علي سراوي مفتش التعليم المتوسط مادة اللغة العربية وآدابها المقاطعة السادسة، ولاية تقرت، يوم2022/05/31، الساعة 09:00.

ثانيا- دور النشر:

دار النشر كليك: اتصلت هاتفيا بدار النشر كليك الكائن مقرها بالمحمدية الجزائر العاصمة، وهي الدار التي قامت بنشر الكتاب شبه المدرسي الذي بين يدي كونه أنموذج الدراسة، وبعد تقديمي لنفسي ومطلبي، أجابتني إحدى الموظفات بالآتي:

كل دار نشر تتواجد فيها لجنة للمراقبة والتدقيق، ودار النشر هي التي تقوم بتعيين اللجنة المكونة من أساتذة ومفتشين، ثم إنّ كل كتاب سواء شبه مدرسي أو غيره يخضع للجنة المراقبة لمدة طويلة قبل نشره، ليأخذ وقته الكافي في القراءة والتصحيح، والكتب شبه المدرسية بالنسبة لدار النشر كليك، لا بد أن توافق المنهاج الوزاري كما تخضع لجميع المعايير والشروط ويتم تدقيقها وتصحيحها قبل النشر[1].

ونخلص مما سبق إلى أنّ إجابات السادة المفتشين اختلفت في مدى نفع الكتب شبه المدرسية وأهميتها، فمنهم من يرى أنّها كتب تجارية غير مراجعة وغير موثقة فلا يعتد بها، ومنهم من نظر إلى الجانب التطبيقي من محتوياتها التي توفر على المتعلم عناء البحث، ومنهم من أثنى عليها واعتبرها وسيلة فعّالة ومنفذا من منافذ التعليم، كونها تُشبع نهم المتعلم من المادة التعليمية ويجد فيها ضالته مما استغلق فهمه من دروس الكتاب المدرسي، وتفتح له آفاقا أخرى في التعلم، كالبحث عن المعلومة والاستكشاف وتقويم نفسه بنفسه، وأنّ هذه المحتويات الثرية التي يحرص مؤلفوها على انتقائها وتنقيحها الجيد، وهذا الانتقاء الجيد هو سر نجاحها وهو ما يميز نوعية من الكتب على أخرى.

أمّا فيما يخص الترخيص للكتب شبه المدرسية، فوجدنا أنّها تحمل رقم الإيداع الوطني (ر د م ك) وهذا دليل الترخيص من طرف الوزارة المعنية، في حين تبقى مسألة تدقيقها وتحقيقها متعلقة بدور النشر كما ذكر السادة المفتشون آنفا، ويبدو أنّ هذا الأمر لا يخضع لرقابة ولا لمتابعة، فدار النشر هي المتحكمة طبقا لمبادئها أمّا إذا غلب عليها العامل المادي فستُكَّرس الرداءة في هذه الكتب التي هي في حقيقتها أداة مساعدة بالغة الأهمية في التحصيل المعرفي وسيرورة التعليم عموما.

وعليه فالكتاب شبه المدرسي يستدعي توافر جملة من الحوافز في شكل فنيات بيداغوجية لتقديم المعرفة، ولتحسينه والاستفادة منه، ولا بد من الاستثمار فيه من خلال الدراسات والبحوث الأكاديمية المتعددة، واقتراح ما يجعله دائم العطاء والإفادة، كاستعمال عناصر التشويق والمثيرات، ونوعية الخط، والجداول والخرائط واستخدام الألوان ثم بذل الجهد للتنويع في أساليب إثارة الاهتمام من خلال اختلاف المواضيع والمعطيات لمحاربة الملل والتشجيع على العمل والإبداع والابتكار، دون الإغفال عن وضع لجان

[1] اتصال هاتفي مع دار النشر كليك المحمدية الجزائر العاصمة، يوم2022/05/30، الساعة:10:00.

مختصة مكلفة من الوزارة المعنية لمراجعتها وانتقاء أجودها من حيث المادة، وطرق التدريس، والتربية واللغة وموافقتها للمنهاج المدرسي[1].

المبحث الثاني: بناء مناهج تعليم اللغة العربية

إنّ العملية التعليمية التعلّمية كل متكامل، كل جزء فيها يستدعي العودة إلى الآخر واكتشاف حيثياته والنظر فيه بعمق، والمنهاج التعليمي هو اللبنة الأساسية في العملية التعليمية، فلا تقوم هذه الأخيرة إلا بالتخطيط الجيد والبناء السليم للمناهج التعليمية، وفي هذه المسألة كثر الحديث وتشابكت فيه الاقتراحات والحلول، وسنحاول في هذا المبحث التعرض لها، وقبل ذلك سنعرج أولا على مفهوم المنهاج وأهميته ومكوناتها.

I.المنهاج:

يقول الله تعالى: ﴿**لِكُلّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجَا**﴾ سورة المائدة: الآية 49.

فالمنهاج صورة تخطيطية يعتمدها الفرد والجماعة لتحقيق الهدف المنشود، فأي مجال حيوي يستند بالضرورة إلى تخطيط عملي مدروس لبلوغ الهدف بالطرق الناجحة، والمنهاج في العملية التعليمية منارة تستضيء بها المسيرة التعليمية في بناء شخصيات الناشئة بناء متكاملا، وتلبية احتياجاتها ومتطلباتها وإشباع تطلعاتها المستقبلية[2]، وهو الترجمة الفعلية لمساعي المجتمع وتطلعاته المستمدة من فلسفته وعقيدته إذ لا يصلح منهج قوم لقوم آخر، إلاّ ما تعلق بمساعي مواجهة الثورة التكنولوجية وتغيرات العصر.

ولأهميته ظفرت مناهج اللغة العربية في جميع المراحل الدراسية الأساسية والثانوية بمراجعة مستمرة لمعالجة مشكلاتها وتطويرها وعليه ارتبطت العديد من البحوث والدراسات التعليمية اللغوية _إن لم تكن جلها_ بالمناهج التعليمية، فالمنهاج هو الوثيقة الأولى في العملية التعليمية التعلمية، وهو المرجع الأساس الذي تستند إليه، فما هو المنهاج؟ وما هي مكوناته؟ وما هي أهميته؟

أولا-مفهومه:

المنهاج مصطلح شاع في الحقل التعليمي، وتعددت تعريفاته وتوزعت بين أكثر من اتجاه كونه وسيلة تربوية تتأثر بمستجدات الحياة، وفلسفة المجتمعات ومختلف النظريات، فعنيت به الهيئات التربوية

[1] ينظر: رضوان أبو الفتوح، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، ص31 /174/173

[2] ينظر: ناصر أحمد الخوالدة، ويحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية، ص70.

للتعبير عن النوايا أو الخطط العملية المحددة سلفا من أجل تهيئة أعمال بيداغوجية مستقبلية، وبهذا المعنى فهو عبارة عن إجراءات تنظيمية مرتبة ومدروسة تخضع لمعايير علمية كثيرة، تتضمن الغايات والمقاصد كأولى المبادئ[1].

يهتم المنهاج بتنظيم المواد التعليمية، له قواعده وأسسه التي تضبطه وتحدد غاياته الكبرى، وهو أيضا دلالة على طريقة ينتهجها الفرد وفق نشاطات وأداءات حتى يصل إلى المعرفة التي يُطلب من المتعلمين تعلمها في مادة من المواد خلال سنة دراسية[2].

ويُعرّف المنهاج أيضا أنّه الخطة الشاملة للعمل الدراسي، وهو وسيلة التعليم الأساسية، وهو المحور الذي يرتكز عليه المعلم والمتعلمون، ذو طبيعة مزدوجة: تتمثل في مجموع الأنشطة المنجزة والمواد التي أُنجزت بها هذه الأنشطة[3]، فالمواد هنا هي كل ما يسهم في إنجاح العملية التعليمية من محتوى وطرائق ووسائل...

وفي تعريف آخر، فهو «مجموع الخبرات المخططة التي تهيئها المدرسة، وتقدمها إلى الطلبة، سواء أكان ذلك في داخل المدرسة أم خارجها لغرض تحقيق النمو الشامل لشخصية المتعلم في المجال العقلي، والجسمي، والوجداني، وبناء تلك الشخصية بموجب أهداف تربوية محددة، وخطة علمية تؤدي إلى تعديل السلوك»[4]، ولعل بناء شخصية المتعلم هي أقوى العوامل المساعدة والفاعلة في تحقيق التعلم، إذ تشحن المتعلم بالدافعية أو الرغبة والتي تعدّ أولى شروط التعلّم.

تباينت هذه التعاريف في تحديد المخرجات التعليمية، وهذا بديهي لاختلاف الثقافات بين المجتمعات وفلسفة بناء الفرد وتكوينه، لكنها تتفق على أنّ المنهاج عمل منظم مهيأ مسبقا لضبط العملية التعليمية وفق ما ترومه المنظومات، وتسعى في الوقت ذاته إلى تحقيق أهداف معينة تبلغ بدورها الغايات والمقاصد الكبرى للدولة.

ثانيا-أهميته:

تستمد المناهج أهميتها من الغايات التي تحاول تحقيقها في شخصية المتعلم، لتخلق منهم أفرادا متميزين في خدمة مجتمعهم والعمل على رقيه وتقدمه، وكل هذا يعتمد على خطوات ثابتة ومدروسة تعكسها مجموع المكونات التي تنبني عليها المناهج.

---

[1] العربي اسليماني، المعين في التربية، ط،8، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، 2015، ص 325.

[2] ينظر: ناصر أحمد الخوالدة، ويحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية، ص17.

[3] ينظر: صلاح الدين عرفة محمود، مفهومات المنهج الدراسي، ص6.

[4] عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ط،1، دار صفاء، سنة 2009، عمان، ص31.

وقد أصبح المنهاج أكثر من أي وقت مضى منوطا بإعداد وتنمية قدرات ومهارات الأجيال للحصول على المعرفة وتوظيفها في المجتمع، بل وتوليد المعارف الجديدة التي تعود عليهم بالتنمية المفيدة[1].

لذا يبقى المنهاج هو الموجه الوحيد للعملية التعليمية، والكتاب بمحتوياته صورة تنفيذية لغائيات المنهاج، «فهو يُبلور ويُجسَد ويُمكن من أجرأة التوجهات التربوية للنظام التعليمي والاختيارات البيداغوجية المؤسسية للبرنامج»[2]، وتبقى أيضا ضرورة مراجعته وتقويمه وتطويره مهمة منوطة برجاله والقائمين عليه، لضمان استمراريته وصلاحيته في كل زمان وبلوغ المنفعة المرجوة منه.

ثالثا- مكوناته:

اهتم التربويون بتطوير المناهج وتعديلها وتوسيعها، فلم تقتصر على المقررات الدراسية فحسب، بل اشتملت على كل ما له علاقة بالعملية التعليمية التعلمية، فتلاحمت العديد من المكونات تقوم بعضها على بعض في علاقة تأثيرية تأثرية، كالأهداف، المحتوى، الكتب والمراجع، النشاطات، طرائق التدريس وأساليبه، الوسائل والمواد التعليمية، أساليب التقويم، المرافق الدراسية[3].

فالعناصر السابقة الذكر، تعمل في إطار كلي متكامل يقوم أحدها على الآخر، ويخدم جميعها الموقف التعليمي، بحيث لا يتصور هدف لا يستند إلى محتوى، أو محتوى ليست له طريقة يقدم بها للتلميذ، ولا تعديل في العملية التعليمية دون تقويم، يوضح إلى أي مدى استطاع التلاميذ بلوغ النتاجات التعليمية المرغوبة[4].

وهكذا فهي دورات متوالية مترابطة بشكل متسلسل، الحلقة تشد الأخرى من أجل تحقيق الأفضل، فإذا فُقد أحدها باءت العملية بالفشل، فعناصر المنهاج مجتمعة تمثل مدخلات النظام، وبحدوث التفاعل بينها تتكون لدينا مخرجات هذا النظام، وهي الخبرات التربوية التي تشكل فيما بينها نظاما متكاملا ومتناسقا وشاملا لكل جوانب تربية الفرد[5]، وعليه اهتم الباحثون الديداكتيكيون في كل مكون منها وكان محل دراسة وبحث معمقين، ولا تزال كذلك طلبا في مسايرة الجديد وتنقيحه بما يتكيف مع الأجيال.

والحديث عن المنهاج يقتضي بالضرورة الحديث عن مكوناته، التي تجعل من الكتاب المدرسي أو غيره كتابا منظما وممنهجا، ويرفع عنه الارتجال والعشوائية، فعلى الرغم من الانتقادات الموجهة للمنهاج

---

[1] ينظر: صلاح الدين عرفة محمود، مقومات المناهج، ص8.

[2] لطفي البكوش، دور الكتاب المدرسي في الارتقاء بالعملية التعليمية، ص285.

[3] سعد محمد جبر وضياء وعويد حربي العرنوسي، المناهج البناء والتطوير، ط،1، دار صفا، الأردن، 2015، ص35.

[4] ينظر: صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها أسسها وتطبيقاتها، د،ط، دار المريخ، السعودية، 2000، ص29.

[5] ينظر: فؤاد محمد موسى، علم مناهج التربية الأسس، العناصر التطبيقات، ط،1، دار الكلمة، مصر،2007، ص29.

وأهدافه ومكوناته في الكثير من جوانب القصور، إلاّ أنَه يبقى الوثيقة الوحيدة التي خضعت لمراجعة الخبراء من تفصيل وتنقيح وتقويم، فلا أحد ينكر المجهودات المبذولة. وإن كانت غير صائبة في بعض الأحيان، فطبيعة التطور تسلزم المحاولة في كل حين، وسنعرض لأهم عناصر المنهاج التعليمي التي تناولتها أغلب المراجع، وهي: (الأهداف التعليمية، المحتوى التعليمي، الطرائق والوسائل، التقويم).

أ- الأهداف التعليمية

1- مفهومها

الأهداف التعليمية هي أولى عناصر المنهاج وتُعرَف على أنَها «الغاية التي يراد تحقيقها من خلال العملية التعليمية، وفي لغة علماء النفس السلوكيين تُعرَف الأهداف على أنَها عبارة عن تغيرات سلوكية محددة قابلة للملاحظة والقياس يتوقع حدوثها في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرات تعليمية»[1]، فالهدف إذن وصف متوقع لسلوك يحدد بمقدار التغير، ولتحقيقه لابد أن يمر المتعلم بخبرة تعليمية ما.

والهدف التعليمي عبارة تصف مهمة ما يجب أن يكون الطالب قادرا على القيام بها بعد الانتهاء من درس معين، وهو أصغر ناتج تعليمي سلوكي ويمكن أن يكون لفظيا أو غير لفظي، ويمكن قياسه فيسمى أدائيا أو سلوكيا أو خاصا أو تنفيذيا[2].

2-مستوياتها:

وتنقسم الأهداف التعليمية إلى ثلاث مستويات وهي[3]:

- **الأهداف العامة:** أو الأهداف طويلة المدى، فهي تمثل أهداف الدولة من التعليم في مرحلة معينة من المراحل كالمرحلة المتوسطة والثانوية، ويحتاج تحقيقها لسنوات طويلة، مثل تنمية المسؤولية الاجتماعية، مساعدة الفرد على النمو المتكامل.
- **الأهداف الخاصة:** وهي الأهداف الأقل اتساعا وشمولا من الأهداف العامة، وهي تنبثق أساسا من الأهداف العامة وتسهم في تحقيقها، وهو خاص بمادة دراسية دون سواها، ويتحقق بعد نهاية العام الدراسي، كأن يتمكن المتعلم من قراءة الكتاب المقرر قراءة صحيحة مع الفهم.
- **الأهداف الإجرائية:** وهي أهداف تنبثق من أهداف المادة الدراسية، تحقق نتاجات تعليمية خلال

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي وأحمد هلالي، المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي، ط،1، دار الشروق، عمان 2006ص62.

[2] ينظر: توفيق أحمد مرعي، المناهج التربوية الحديثة، ص 71 ووليد خضر الزند، المناهج التعليمية، ص 124/ 125.

[3] ينظر: صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية، ص34، وصابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، ط،1، دار الفكر، الأردن، 2006.ص139.

الدرس الواحد ويسهل ملاحظته وتقويمه، كأن يستوعب المتعلم القواعد النحوية الخاصة بالفاعل.

3-أهميتها:

إنّ الأهداف التعليمية هي النتائج النهائية التي تسعى الدولة إلى تجسيدها في المتعلم، وتُهيئ لأجلها لجان من المختصين والخبراء يتدارسونها ويمحصونها لأنّها موجهة لأجيال بأكملها، والأهداف التعليمية في اللغة العربية تستهدف لغة قوم بأكملهم وتحديدها عملية لها مبادئها التي تحفظ لكل مجتمع خصوصيته من تاريخ وفلسفة وعقيدة، أضف إلى ذلك طبيعة اللغة وتركيبتها، والتي تحتم على واضعي المناهج والأهداف التعليمية العناية الجيدة في وضعها.

لذلك فتحديد الأهداف يعد الخطوة الحاسمة في التدريس وهي حجر الأساس في العملية التعليمية؛ لأنّها بمستوياتها المختلفة والمتعددة تمثل وصفا لما هو متوقع حدوثه من تغير في سلوك المتعلمين نتيجة مرورهم بالخبرات التي يتم اختيارها بدقة وعناية ووفق مواصفات ومعايير محددة من أجل تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلمين، ومن ثم تحقيق أهداف العملية التعليمية[1].

إنّ النتيجة التي تفرض علينا تسجيلها والوقوف عليها، هي الحديث عن تكامل مكونات المنهاج وتسلسلها وترابطها مع بعضها البعض مُشكِّلَة حيزا واسعا من الأدوات الضرورية في بناء العملية التعليمية، وفي الحقيقة ليست هذه نتيجة جديدة مبتكرة توصلنا إليها بفضل بحثنا، وإنّما هي معلومة اكتظت بها صحائف الكتب العلمية والتعليمية، لكننا رأينا أنّها ملاحظة قيمة بل ومبدأ أساسي وقاعدة صلبة، استجدت فعلا الوقوف عليها وتأكيدها وإظهار مدى تداخل مكونات المنهاج واندماجها كتلة واحدة، إذ لا يمكن دراسة مكون بمعزل عن المكونات الأخرى ولا يبلغ مكون هدفه بمنأى عن المكونات الأخرى، فكل عنصر له أهميته البالغة في نجاعة العناصر الأخرى.

والمحتوى الذي نحن بصدد دراسته في أطروحتنا هذه هو ثاني عناصر المنهاج، عُني بالكثير من الدراسات كونه المادة ذات الصلة المباشرة بالمعلم والمتعلم أو حلقة الوصل بين المناهج في شكلها النظري والمعلم والمتعلم في الحقل الميداني، لذا فقد أُحيط بالاهتمام والعناية المستمرة، والنظر في مدى ملاءمته من حين لآخر، تبعا لتغيرات المناهج المستمرة وتغيرات العصر وحاجيات المتعلم والعديد من العوامل والظروف الأخرى ذات الصلة، فما هو المحتوى؟ وما هي أهميته؟ وما هي معايير اختياره؟

[1] ينظر: محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، ص139

ب-المحتوى التعليمي

1-مفهومه:

يعد المحتوى أهم عناصر المنهاج، لأنّه القالب المنظَّم والسبيل الآمن لبلوغ الأهداف التعليمية، إذ يُسهم في تدعيم وتقوية المتعلم وفي بناء كفايته بشكل مستمر، فهو يمثل «نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار، والتي تُنظم على نحو معين، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم أم حقائق أم أفكارا أساسية، وهو المؤثر المباشر في الأهداف التعليمية التي يسعى المنهج إلى تحقيقها[1].

وفي تعريف آخر يقول: «يمثل المحتوى في المنهج مجموع الخبرات (معرفية ومهارية ووجدانية) المراد تضمينها في المنهج، وتكون على شكل مفردات يتم توصيلها بفعاليات مختلفة، إنَ المحتوى هو ترجمة للأهداف، إذ ينبغي للمحتوى أن يصمّم تبعا للبعدين العمودي والأفقي (ما يخطط من مواد على مدى فصل أو سنة دراسية) بصورة منطقية ويكمل كل مساق الآخر، حتى تستكمل جوانب بناء الشخصية التخصصية المطلوبة»[2]

لا يختلف المفهوم الأوَل عن الثاني، بل لا يختلف اثنان في تحديد جوهر مفهوم المحتوى التعليمي إذ يؤكد الجميع على ارتباطه بالأهداف التعليمية، ووجوب حضور صفة النوعية في المعارف والمعلومات والخبرات المقدمة، فالمحتوى خلاصة المعلومات والمعرفة والمهارات، والاتجاهات والقيم الموجهة لمستوى معين ومادة معينة، مرتبطة بأهداف معينة، يحددها المنهاج التعليمي، فابتعاد المحتوى عن الأهداف يؤدي إلى الانحراف بالعملية التعليمية عن مسارها المرسوم.

2-أهميته:

لا تكتفي المناهج بوضع الأهداف التعليمية فقط، بل تعمل على تهيئة المتعلمين للمحتوى المناسب لتحقيق تلك الأهداف، بطرق ونشاطات معينة، إذ تُعرَض المعارف والخبرات في كل من هذه المقررات بطريقة يقررها أهل الاختصاص.

وقد اهتمت تعليمية اللغة العربية بصفة خاصة بتعميق البحث العلمي للمحتويات اللغوية، ووضعت تنظيمات للمعارف على نحو معين ترشد المتعلم في رحلته التعليمية، وتوضح له ما ينبغي عمله[3]،

[1] هدى علي جواد الشمري، وسعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط،1، دار وائل، الأردن، 2005، ص 61.

[2] وليد خضر الزند، لمناهج التعليمية ص 126.

[3] ينظر: عبد الرحمن صلاح عبد الله، المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، ط،1، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ، السعودية، 1985، ص93/92.

فالدراسات اللغوية عموما، تسعى لتعزيز التعلم، وإكساب المتعلمين الأداء اللغوي السليم نطقا وكتابة وفهما، ذلك أنّ اللغة ممارسة فيجب إخراج المحتويات اللغوية إخراجا سليما مبنيا على قواعد أصيلة ميسرة ووظيفية، تدعم المتعلم من حيث قدراته على التواصل في مختلف المواقف الحياتية.

فالمحتوى اللغوي: لا يخرج عن دائرة المعارف المنظمة من المواد اللغوية وغير اللغوية والأساليب والأنشطة المتنوعة (في مرحلة من مراحل الدراسة)، ذات الصلة الشديدة بتركيبة اللغة وطبيعتها، من خلال وضع المتعلم في جو لغوي، وإكسابه لغة صحيحة تمكنه من التواصل السليم، ثم تعزيز التعلم وبناء شخصية المتعلم وتطويرها وتنمية مواهبه ومهاراته المعرفية[1].

وفي تعريف آخر للمحتوى اللغوي «هو مجموعة الخبرات والمعارف التربوية التي يقدم للمتعلم بقصد تنمية مهاراته اللغوية، وتساعده على استيعاب المهارات الأساسية اللازمة، حتى تصبح جزءا من رصيده اللغوي»[2].

3- معايير اختيار المحتوى:

لكل عمل متقن أطر ومقاييس يتم في حدودها، يُقاربه الصواب ويُجنبه الخطأ ويضمن له خطوات منهجية واضحة، وفي غمار البحث المتناهي والسعي الدؤوب من أجل أن يكون المحتوى فعّالا في تحقيق أهداف المنهج، ولأنّه عصب التعليم في بلوغ أفضل الفرص للمتعلمين في تحصيل الخبرات والمعلومات، حرص الخبراء على وضع معايير علمية ضابطة نجملها كالآتي[3]:

- **ارتباط المحتوى بأهداف المنهج**

هو أن يحقق المحتوى الأهداف التعليمية، التي تصبو إليها المناهج، فكلما ارتبط المحتوى بالأهداف زادت فرص التحصيل التعليمي، أمّا ابتعاد المحتوى عن أهدافه يؤدي إلى انحراف العملية التعليمية ككل عن مسارها، بمعنى أنّه لا يُمكن تناول المحتوى بمعزل عن الأهداف التعليمية فالمحتوى يقوم على الأهداف، والأهداف تتحقق بواسطة المحتوى، والمادة التعليمية تُختار في ضوء الأهداف التعليمية

[1] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، ط،1، دار الشروق، الأردن، 2006، ص81.

[2] أحمد بن محمد سعد الشنبري الشريف، فاعلية محتوى كتاب قواعد اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلامذة الصف الثالث المتوسط، رسالة ماجيستير، منشورة، إشراف: إبراهيم بن محمود فلاتة، كلية التربية مكة المكرمة، جامعة أم القرى، السعودية، 2002، ص10.

[3] ينظر: محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، ط،1، دار الفكر، الأردن، 2006، ص164/161.

وينظر: سعد علي زاير، وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية، ص220

ومحمد عبد الله الحاوري، ومحمد سرحان علي قاسم، مقدمة في علم المناهج التربوية، دار الكتب، الطبعة1، صنعاء، 2016، ص71/69.

المنشودة [1].

- **صدق المحتوى**

يتمثل صدق المادة المقدمة من معلومات صحيحة موثوقة، ولن يكون المحتوى صادقا إلاّ إذا كان دقيقا دالا ذا أهمية وقيمة للمتعلم يكسبه مادة ذات قيمة ووزن، كما يراعي الجوانب اللغوية، كسلامة اللغة وجمالها.

- **مراعاة المحتوى ميول التلاميذ**

أن يراعي المحتوى اهتمامات المتعلمين وحاجياتهم، فإذا كان المحتوى يلبي اهتمام المتعلم فيؤثر إيجابا وتزيد دافعية التعليم وشغف الاستطلاع والبحث بأدواته المرغوب فيها.

- **مراعاة المحتوى الفروق الفردية**

يُراعى أثناء وضع المحتوى اختلاف المتعلمين ففيهم الممتاز وفيهم المتوسط وفيهم الضعيف الذي لا يتمكن من فهم ما يفهمه الممتاز، فهناك تباين وتفاوت في درجات الفهم وعليه يجب مراعاة هذه الاختلافات في بناء المحتويات التعليمية وإلا فإنه لن يتحقق المطلوب من أهداف التعليم.

- **مراعاة المحتوى للتوازن**

المقصود بالتوازن أن يُحقِق الشمول والعمق تعادلا وتساويا جنبا إلى جنب، فالشمول هو تغطية المحتوى كل المجلات الحيوية المعنية بالدراسة والمتعلقة بالمادة، أما العمق فهو تناول أساسيات هذه المادة وتقديمها بالصورة الكافية للفهم بحيث تُمَكِّن المتعلم من التواصل في مواقفه الحياتية المختلفة.

- **حداثة المحتوى**

ويقصد به أن يواكب المحتوى التقدم العلمي، والتغيرات الحاصلة في المجتمع، فكلما ساير المحتوى التقدم والتطور وتطلعات المستقبل، جعل المتعلم واعيا مدركا لمعارف ومستجدات عصره، مستوعبا كم العلوم والمعرفة الحديثة المستجدة حوله.

إضافة إلى هذه المعايير العامة لاختيار المحتوى، هناك معايير خاصة بالمحتوى اللغوي نجملها

[1] ينظر: أبو خضر، أسمهان أحمد، تحليل محتوى كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير مقترحة، رسالة دكتوراه منشورة، إشراف: ناصر أحمد، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، دار المنظومة، الأردن، 2014، ص6.

كالآتي[1]:

- ✓ أن تكون لغته سليمة من الناحية النحوية واللغوية.
- ✓ التركيز على تنمية المهارات اللغوية (القراءة، الكتابة، الاستنتاج، المحادثة).
- ✓ الحرص على تنمية مهارات التعلم ومهارات التفكير وتناول الموضوعات بطريقة تنمي القدرة على التعلم الذاتي.
- ✓ أن يعرض محتوى اللغة العربية الوحدات على أساس التكامل في المعرفة اللغوية.
- ✓ أن يركز المحتوى على توضيح معاني المفردات الصعبة.
- ✓ أن يعمل المحتوى على تنمية التذوق الأدبي لدى المتعلمين.
- ✓ أن يتضمن المحتوى قدرا من النصوص الشعرية التقليدية العمودية.
- ✓ أن يعمل المحتوى اللغوي على تغذية خيال المتعلمين وتوسعة مداركهم.
- ✓ أن يلتزم بالتشكيل النحوي.
- ✓ إظهار مواطن الجمال في اللغة العربية، وتعزيزها وتنمية الاتجاهات نحو تعلمها.

ويجدر الإشارة إلى أنّ تعليم اللغة نشاط عملي يتجدد كل يوم، إذ تُفرز تجارب وخبرات جديدة، وتكشف عن معايير أخرى كانت غائبة، فلكل لغة خصائصها ولكل تعليم أهدافه، ولكل عصر روح تصفه وتميزه، وعليه فكل المعايير قابلة للتجديد، ويبقى السعي الإنساني يتواصل من أجل التطور[2].

ج- الطرائق التعليمية (مفهومها، أهميتها، أنواعها):

إنّ المحتويات التعليمية المنتقاة وفق أهداف المنهاج التعليمي الرامية إلى تحقيق غايات كبرى من العملية التعليمية التعلّمية، لن تبلغ تلك الغايات دون طرائق مناسبة للمادة التعليمية، ومنه وجب الاعتناء بالطريقة التعليمية التي تساعد المتعلم التحصيل المعرفي الجيد وبلوغ الأهداف التعليمية المسطرة، فما هو مفهوم الطريقة التعليمية؟ وما هي أهميتها؟ وما هي أنواعها؟

[1] ينظر فاطمة سعدي، شبكة تقويم الكتاب المدرسي في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة جسور المعرفة، العدد10، جامعة حسيبة بن بو علي، الجزائر، جوان،2017، ص492/491.

[2] ينظر: السعيد خلايفة، وبن يمينة بن يمينة، اختيار المحتوى اللغوي للمقرر التعليمي في ظل معايير التنظيم الأسس والمقاييس، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، العدد 13، الجزء1، الجزائر، 2018، ص140.

1- مفهومها:

هي الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة متعلّميه على تحقيق الأهداف التعليمية، المقررة في المنهاج، وقد تكون الإجراءات في شكل أسئلة ومناقشات، أو تخطيط لمشروع، أو إشارة لمشكلة تدعو الطلبة إلى التساؤل أو محاولة الاكتشاف، وغير ذلك من الإجراءات.[1]

والطريقة التعليمية عنصر أساسي في المنهاج، إذ يتم تحديدها وفق علاقات عناصر المنهاج جميعها، وبدون وضوح هذه العلاقات، تصبح طريقة التدريس عملية عشوائية دون جدوى، فالطريقة تمثل الجانب العملي لمجموع التدابير المخططة مسبقا لإنجاح الدرس، وعليه فقيمتها تبرز في مدى تحقيقها للأهداف المرغوبة[2]

2- أهميتها:

تبرز أهميته الطرائق التعليمية في كونها الخطة العامة التي يسير عليها الدرس والتي توضح خطواته وكيفية تقسيم المادة التعليمية على الحصة فيفترض أن تكون يسيرة، في ترتيبها وتنظيمها للمواد التعليمية، كما يقول رشدي طعيمة: «إنّها في تصورنا مثل خيط المسبحة الذي ينتظم عددا من الوحدات المكونة لها، ومن الممكن أن نتلمس هذا الخيط، الطريقة، في معظم أشكال الاتصال بين المعلم والطالب»[3].

فتحديد معالم الدرس، والخطة المثلى التي يسير عليها، هو اختصار للجهد والوقت، وعملية التنظيم والترتيب، هي بناء الأفكار المترابطة المتسلسلة لتذليل الصعوبات، وانفراج المعوقات الطارئة، لتبلغ المعلومات ذهن المتعلم، ويبلغ الدرس بذلك الهدف المسطر له.

3-أنواعها:

تصنف الطرائق التعليمية إلى طرائق تقليدية وأخرى حديثة، ومن بين الأنواع الأكثر شيوعا، نجد الآتي:[4]

❖ **الطرائق التقليدية:**

✓ طريقة العرض أو الإلقاء أو المحاضرة؛ وهي الطريقة التي تعتمد على المعلم الذي يقوم بعرض

---

[1] ينظر: سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص227.

[2] ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط،1،دار المسيرة، الأردن، سنة2005، ص228.

[3] رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية،ط،1، دار الفكر العربي، إعدادها وتقويمها وتطويرها، القاهرة، 2004، ص34.

[4] ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ص238...256.

المعلومات والمعارف في شكل منظم على المتعلمين، فمهمته هنا إمداد المتعلمين بالخبرات التي تساعده، بمعنى أنّ المعلم مرسل يحرص على توصيل رسالته إلى المستقبل (المتعلم).

- ✓ الطريقة الاستقرائية؛ وهي عرض مجموعة من الأمثلة أولا، ثم مناقشتها واستنتاج القاعدة قياسا على أمثلتها.
- ✓ الطريقة القياسية؛ وهي عرض القاعدة أولا، ثم مناقشتها واستقراء ما جاء فيها من ضوابط من خلال الأمثلة المطروحة أثناء المناقشة أو بعد القاعدة مباشرة

❖ **الطرائق الحديثة:**

- ✓ الطريقة الحوارية أو المناقشة؛ وهو أن يشترك والمعلم والمتعلمين في فهم وتحليل وتفسير وتقويم موضوع الدرس، عن طريق أسئلة وأجوبة يثيرها المعلم غالبا، ويتفاعل معها المتعلمون بالإجابة والمناقشة وطرح الأسئلة.
- ✓ طريقة حل المشكلات؛ وهو وضع المتعلم في مشكلة تعليمية، مع تزويده ببعض المعطيات التي ينطلق منها في حلها، ومنحه الوقت المناسب والمحدد في حل هذه المشكلة.
- ✓ طريقة النصوص المتكاملة؛ وهي التي تنطلق من المقاربة النصية، حيث تدرس الظواهر اللغوية ضمن نص أدبي دون الفصل بين الدرس اللغوي وفنيات النص،وكنهه.
- ✓ الطريقة الاستكشافية، في هذه الطريقة يعود الدور الأول على المتعلم (بتوجيه من المعلم) الذي يقوم بالبحث والتقصي لإيجاد المعلومة، وتكوين أفكاره واستنتاج أفكاره بنفسه.

لقد تنوعت طرائق التدريس وتعددت، نتيجة اختلاف وتطور نظريات التعلم وأهدافها، وهذا أمر طبيعي يرتبط بالتطور الحاصل مع تعاقب الأجيال، ويطرأ أيضا جراء تغيرات الظروف البشرية والإمكانيات المادية، واختلاف في مستويات الفهم، والمادة التعليمية...إلخ، وعليه أصبح «لا يوجد طريقة مثلى في التدريس، وربما يقوم المدرس باختيار وتنويع الطريقة المناسبة، وفقا لأهداف التدريس ومستويات ونوعية المحتوى»[1].

وما يُرجى من مؤلفي الكتب شبه المدرسية من أساتذة أو مفتشين أو مشرفين، أن يجسدوا هذه القدرات والخبرات ليستفيد منها المتعلم الذي عجز عن بلوغ المعلومة تحت أي ظرف كان، فيجد المساعدة من هذه الكتب التي هي في الأصل للمساعدة.

[1] ينظر: سعد علي زاير، وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص228.

د-التقويم:

إنّ التقويم اللغوي عملية هامة وضرورية في تعليمية اللغة، فقد احتل دورا بارزا وفعّالا في تطويرها، من خلال إمكانية تشخيص نقاط الضعف، والعمل على علاجها وإيجاد الحلول والبدائل، وكذا تدعيم وتعزيز نقاط القوة.

لذا كان التقويم اللغوي ركنا أساسيا من أركان المنهاج، وهو أيضا ركن أساسي في بناء الكتاب المدرسي، وعليه أيضا يُبنى الكتاب شبه المدرسي، لأنّ «التمكن من تعليم اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة لا يتوقف على مراعاة المحتوى التعليمي المقرر على التلاميذ، أو اختيار طرق التدريس المناسبة فحسب، بل يجب أن يقوم على مراعاة مستوى التقويم المعتمد في تعلم اللغة وتعليمها، وذلك من خلال الحرص على اختيار أحسن الأساليب التقويمية فعالية في تقويم المهارات والمكتسبات اللغوية للمتعلم»[1]، وفي هذا المبحث سنجيب على الأسئلة التالية: ما هو مفهوم التقويم، وما هي أهميته وأسسه وأنواعه؟

1- مفهومه:

يُعرّف التقويم بمفهومه الواسع، أنّه «العملية التي تستخدم فيها نتائج عملية القياس الكمي والكيفي، وأي معلومات تحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة، في إصدار حكم على جانب معين من جوانب شخصية المتعلم، أو على جانب معين من جوانب المنهج، واتخاذ قرارات بشأن هذا الحكم بقصد تطوير أو تحسين هذا الجانب من شخصية المتعلم أو عنصر المنهج.»[2].

وفي تعريف آخر: هو «حكم كيفي أو كمي حول قيمة شخص أو شيء أو عملية أو موقف أو منظومة، من خلال مقارنة الخصوصيات الملاحظة بمعايير موضوعة انطلاقا من محكّات مصرح بها مسبقا، بهدف تقديم معطيات تصلح لاتخاذ القرار في استمرارية مرمى أو هدف الحكم والتفسير الذي نعطيه لنوعية أو قيمة الموضوع المدروس من منظور إجرائي لاتخاذ القرار»[3].

أمّا التقويم اللغوي على وجه التحديد مرتبط أساسا بقياس المهارات اللغوية المختلفة، فهو «عملية متعددة الجوانب منها ما يتعلق بتتبع نمو الطلبة لغويا، والوقوف على مواطن الضعف وعلاجها،

[1] هنية عريف، أساليب تقويم تعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، رسالة دكتوراه، منشورة، إشراف: العيد جلولي، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2016/2015، ص77.

[2] راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، الأردن، 2003، ص267.

[3] محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، د،ط، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ص7/6.

ومنها ما يختص بتتبع أساليب المعلم في تعليم شتى فروع اللغة العربية، وما به من توجيه وإرشاد، وما يستخدمه من وسائل، ومنها ما يرتبط بأوجه النشاط المدرسي عامة وأوجه النشاط اللغوي خاصة، ومنها ما يختص بالكتب المدرسية وأدلتها»[1].

2- أهميته في تعليمية اللغة العربية:

إنّ التقويم اللغوي في تعليمية اللغة العربية عملية ضرورية، واجب الوقوف عليها ودراستها وتنظيمها بما يحقق الأهداف التعليمية فهو العملية الإجرائية التشخيصية والعلاجية الوحيدة التي تضمن بلوغ الأهداف وتدارك الهنات، وتحسين العملية التعليمية -في هذا الحقل اللغوي تحديدا- وكذا تحليلها وتفسيرها وإصدار الأحكام على مستوى أركانها.

لذا فهو يستمد أهميته من الدور الذي يؤديه في تقصي مختلف الإشكالات التعليمية، وإيجاد الحلول لها ومنه تذليل الصعوبات الديداكتيكية أمام المعلم والمتعلم، والتي يتعثر عندها كلّ منهما على السواء، إذ يتمرن من خلاله متعلم اللغة العربية على الاستعمال الصحيح للألفاظ والتراكيب، ويتمكن من صقل لسانه وتهذيبه بالتدريج، ويثير عنده الرغبة والدافعية في التعلم، فيكتشف أخطاءه ويصححها، والأمر ذاته بالنسبة لمعلم اللغة العربية فيساعده على معرفة مدى التقدم في عمله وبلوغ أهدافه، واكتشاف العوامل التي تحول دون وصول المعلومة، وغيرها من المشكلات التعليمية الطارئة أمامه.

وتتجلى أهميته أيضا في كونه «مقوما أساسيا من مقومات اللغة، حيث يواكب عمليتي التعليم والتعلم، ويعكس صورة النظام التعليمي اللغوي من مدخلات وعمليات ومخرجات، بما تتضمنه من أهداف وأساليب ووسائل ونتائج، فهو لا يقتصر على وصف الوضع الراهن فحسب، إنّما يتعدى إلى التشخيص والعلاج، فهو بذلك وسيلة لتحسين عملية التعليم والتعلم وتطويرها»[2]

ونحن إذ نقوم بالوقوف على التقويم اللغوي في الكتب شبه المدرسية في مادة اللغة العربية، فهو من باب الوقوف على مدى صلاحيتها وتقويم مواطن القوة والضعف فيها وتصويبها، ثم التذكير بالأسس العلمية التي يجب اعتمادها، وإيلاء الأهمية «والعناية الفائقة به. واستغلاله عن تبصر، وتسخير كل الإمكانات المادية والبشرية لتفعيله، وجعله أكثر نجاعة في مدارسنا لتطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها»[3]، إذ يمكن الانطلاق من النتائج المتوصل إليها في مثل هذه الدراسات، واتخاذها حلولا لتحسين وتطوير أساليب التقويم اللغوي، وقد تكون نقطة الانطلاق إلى إصلاح جوانب أخرى داخل الصف

[1] أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ط،1،دار الحامد، عمان، 2012، ص28.

[2] المرجع نفسه، ص13.

[3] هنية عريف، أساليب تقويم تعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، ص83.

الدراسي.

3- أسسه:

يُبنى التقويم اللغوي على أسس ومعايير علمية، يُتوصل بها إلى نتائج إيجابية وجد مرضية، وقد حددها المختصون في مجملها في النقاط الآتية:[1]

- ✓ أن تكون أساليب التقويم ملائمة لأهداف الكتاب ووحداته.
- ✓ أن تكون الأسئلة والتمرينات مثيرة للتفكير والاستنتاج لدى المتعلمين.
- ✓ أن تراعي الفروق الفردية.
- ✓ أن تكون ذات أنماط متنوعة ويستفاد منه لتطوير العملية التعليمية من خلال التغذية الراجعة.
- ✓ يشمل التقويم جوانب التعلّم جميعها.
- ✓ يشخص التقويم جوانب القوة والضعف عند المتعلمين
- ✓ أن تقيس الأسئلة مستويات الأهداف الثلاثة، (المعرفية، والمهارية، والوجدانية).
- ✓ وجود أسئلة تطبيقية في نهاية كل درس وكل وحدة وأسئلة عامة في نهاية الكتاب.
- ✓ أن تسهم في تشجيع التلاميذ على التعلم الذاتي والنمو المستمر.
- ✓ أن تنمي أسئلة التقويم مهارات البحث والاستقصاء لدى المتعلمين.

4- أنواعه:

يقسم المختصون التقويم اللغوي على ثلاثة أنواع رئيسة، يرتبط كلّ نوع منها بالمرحلة الزمنية التي يقع فيها، أو يُجري فيها، وهي كالأتي[2]:

- ✓ التقويم التشخيصي ويسمى أيضا التمهيدي أو المبدئي:

وهو التقويم الذي يزود الكتاب أو الوحدة الدراسية بمجموعة من المعلومات والبيانات (الكمية

[1] ينظر: ناصر الخوالدة، ويحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية، ص284

. عوض عبد اللطيف الطراونة، الجودة الشاملة في تنمية مهارتي تحليل المحتوى والتقويم لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية،ط،1، دار الخليج، ، عمان، 2016، ص59.

[2] ينظر صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية، عناصرها، أسسها، تطبيقاتها، ص53/52.

والكيفية) عن مستويات التلاميذ العقلية والوجدانية والحسية ومعلومات سابقة لمعرفة مدى استعداد المتعلمين لتقبل المعلومات الجديدة، ومعرفة ميولهم واهتماماتهم

- ✓ التقويم التكويني ويسمى أيضا البنائي أو المستمر:

وهو التقويم الذي يصاحب الأداء أو التنفيذ، بهدف تصحيح المسار، عن طريق التشخيص والعلاج الفوري لكل ما يعترض عملية التعليم من عقبات

- ✓ التقويم النهائي ويسمى أيضا التقريري أو الختامي:

وهو تلك العملية التي تستهدف الوقوف على مدى ما تحقق من أهداف المنهج الدراسي ويحدث عادة بعد الانتهاء من الدرس، للحصول على تقدير عام لتحصيل المتعلمين وتحديد مستوياتهم النهائية.

وهناك نوع آخر، وهو "**التقويم الذاتي**" الذي نال من الأهمية ما جعل جهود المهتمين تتركز حوله، لأنّ هذا النوع من التقويم يحقق عملية التعلم الذاتي، والتي أثبتت الدراسات أنّها أنجع الطرق في العملية التعليمية، حيث إنّ المتعلمين يقع على عاتقهم تصحيح أخطائهم، «وتقويم مستوى ما تعلموه، وذلك اعتمادا على المبدأ التربوي العام الذي يقترح بأن يعهد للطالب بأن يقوّم نفسه في المعرفة العلمية التي درسها»[1].

وبالتالي يصل إلى درجة عالية من الثقة في النفس، واستقلالية في تنظيم معارفه واستيعابها، فيرتفع مستوى الفهم لديه وتتحقق الأهداف المرجوة.

II. تحليل المحتوى التعليمي

أولا- مفهومه:

يتكون المصطلح من كلمتين: التحليل والمحتوى.

والتحليل اصطلاحا: «بيان وتفصيل وتجزئة للأشياء الكلية، بإرجاعها إلى عناصرها الأصلية والرئيسة»[2]، ومع التعريف السابق للمحتوى يمكن القول إنّ: **تحليل المحتوى**: «هو تجزئة مادة الاتصال المسموعة أو المقروءة وفق معايير محددة، يختارها الباحث، وفق خطة موضوعة، وأهداف مخطط لها»[3].

[1] نواف أحمد سمارة، عبد السلام موسى لعديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ط،1، دار المسيرة، الأردن، 2008، ص75.

[2] ناصر أحمد الخوالدة ويحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها، د،ط، دار وائل، الأردن،2006، ص159.

[3] المرجع نفسه، ص160.

يعد تحليل المحتوى من العمليات الرئيسة الممهدة لعملية التدريس ولعملية التقويم معا؛ إذ يقوم المعلم بالنظر في محتوى كل من برنامج المنهاج ودليل المعلم ومحتوى الكتاب المدرسي المقرر على المتعلمين، ويجري تحليله لمعرفة مضمونه من معارف، وإرشادات وتوجيهات وما يحمله من نشاط أو تقويم. وعلى ضوء عملية التحليل يحدد المعلم النتاجات التعليمية، أساليب وطرائق التدريس، وأنواع النشاط، والإجراءات، ومعايير التقويم[1].

ثانيا-أهميته:

إنّ تحليل المحتوى التعليمي للكتاب المدرسي وتقويمه ليس بالعملية الهينة فهو عملية تشخيصية علاجية، تُمكِّن الدارس من معاينة دقيقة لما يتضمّنه الكتاب من مادة، فيُشخص مواطن القوة والضعف ويصف العلاج بالحذف والتعديل والإضافة، وعليه تُعدّ هذه العملية مجالا خصبا وحيويا في المراجعة والتقويم الفعّال، الذي قد يغفل عنها واضعو المحتوى.

ولأنّهم بشر كغيرهم من البشر، يعتريهم ما يعتري غيرهم من التغير في القوة والأحوال، فقد يسهو أحد المسؤولين عن فكرة أو حقيقة علمية، وقد تستجد معرفة جديدة لم تصل إلى المؤلفين، وتحليل المحتوى هنا أسلوب من أساليب العناية بالكتاب المدرسي ومنه إفادة العملية التعليمية التعلّمية، فإذا زودت بها الهيئات التربوية والمؤلفون ذوو العلاقة، أمكن معالجة الضعف أو إعادة تنظيمه وصوغه، وإثراء المحتوى بالمادة العلمية والمعرفية من خلال الخبرة التعليمية الأحدث والأنسب، مما يزيد المحتوى صدقا وثباتا وقوة[2].

ثالثا- أهدافه:

إنّ الهدف الرئيس من تحليل الكتب المدرسية والمواد التعليمية هو تحسين نوعها لإفادة المناهج وتطوير العملية التعليمية التعلمية عامة، والتي نجملها في العناصر الآتية:[3]

- استكشاف أوجه القوة والضعف في الكتب المدرسية والمواد التعليمية التي تستعمل الآن، وتقديم أساس لمراجعتها وتعديلها عند الحاجة.
- تقديم مواد مساعدة في عملية مراجعة برامج الدراسة ككل، وفي إعداد المعلمين والإداريين وفي

[1] ناصر الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية، ص190/189.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص262.

[3] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، د،ط، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004، ص82/81، وينظر: ناصر أحمد الخوالدة، ويحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب المدرسية، ص262.

اختيار الكتب المدرسية والمواد العلمية.

- تحديد دور محتوى الكتب المدرسية وما تحمله من قيم اجتماعية وعقائدية تنميها لدى المتعلم ومدى إسهامه في عملية التنشئة الاجتماعية، باعتبار الكتاب وسيلة حيوية في النمو الشامل لشخصية المتعلم.
- الكشف عن مدى كفاية الكتاب المدرسي بشأن معالجته لموضوعاته، ودقة الوضوح أو الشرح للمادة والكشف عن مدى كفاية الكتاب المدرسي بشأن معالجته لموضوعاته، ودقة الوضوح أو الشرح للمادة.
- يُمَكن من تصميم مواقف صفية فاعلة، وينظم أنواع النشاط المناسبة، وفي ذلك تفعيل عملية التدريس، بزيادة عدد المشاركين في الأفكار، وبالتالي تُسهم في تحسين أداء كل من المعلم والمتعلم مما يؤدي إلى زيادة المخرجات التعليمية من حيث النتاجات والاستراتيجيات والإجراءات.
- تحديد المستويات الفكرية المعرفية والمهارات العقلية وأنواع التفكير المختلفة التي ينميها محتوى الكتاب المدرسي ويركز عليها أكثر من غيرها.
- تحليل محتوى الكتب المدرسية ونتائجها ممّا ذكرنا سابقا، يسهم في إعادة النظر في المناهج التعليمية بإعادة النظر في أهدافها أو وسائلها أو طرق تقديمها ...إلخ
- تقديم المساعدة للمؤلفين والمحررين والناشرين في إعداد كتب مدرسية جديدة، وذلك بتزويدهم بمبادئ توجيهية والإشارة إلى ما ينبغي تجنبه وما يجب تضمينه.

III. و اقع انتقاء المحتوى اللغوي في مناهج اللغة العربية

شهد البحث اللغوي اهتماما نوعيا في مختلف أقطار المعمورة، ولم يعرف تهاونا خاصة عند الدول المتقدمة، ذلك لوعيها بالخطر المحدق باللغة في ظل العولمة، ولعل التحدي الذي شغل بال القائمين على بناء وتطوير المناهج ومحتوياتها _وهو مسؤولية كبيرة_ جعلهم يتصدرون المراتب الأولى في التطور العلمي والتكنولوجي، بفضل تقديرهم لذاتهم وتقديسهم لغتهم عنوان اختلافهم وتميزهم.

والتنمية اللغوية شأنها شأن المجالات الحيوية الأخرى بل أخطرها على الإطلاق، فهي تعد أهم استثمار بشري لإعداد الناشئة إعدادا مناسبا وسويا، وليس عجيبا في ضوء ذلك أن يحتل تحليل اللغة موقعا خاصا في كثير من الدراسات والعديد من المهام، إذ تكشف الألفاظ والتراكيب بما تحمله من معان حقيقية أو مجازية عن المراد. معبرة عن أفكار أصحابها. بل عن شخصياتهم.

ولمّا كان المحتوى التعليمي اللغوي وسيلة أساسية لتحقيق أهداف المناهج في اللغة العربية، يؤثر في المتعلم وتحصيله اللغوي وبناء شخصيته العربية الأصيلة، وحيث إنّ المتعلم هو فرد من المجتمع وعامل قوة فيه، يحفظ هوية أمته ويقودها إلى التقدم أو يعود بها إلى التراجع؛ فإنّ الاعتناء بالمحتويات اللغوية أصبح أمرا لا غنى عنه، وواجب بذل أقصى الجهود وتكثيفها في دراسة الواقع اللغوي وتحديد مشكلاته، والعمل على إيجاد الحلول ومعالجتها، فمن أبرز قضايا اللغة العربية المطروحة قضية انتقاء المحتوى اللغوي، فما هو واقع بناء المحتويات اللغوية في المناهج التعليمية العربية؟ وما هي مشكلاتها؟ هل تعزى إلى مادة اللغة العربية ذاتها أم إلى أهلها؟ أم إلى عوامل أخرى؟ وكيف يمكن معالجة هذه المشاكل والتصدي لها؟

أولا- مشكلات المحتويات اللغوية في المناهج التعليمية العربية:

إنّ الواقع التعليمي اللغوي اليوم يعكس جملة من المشاكل الحقيقة على مستوى المحتويات اللغوية، والتي أعاقت مسيرة تطور اللغة العربية وحالت دون رقيها، فأول العوامل المسببة في هذا الوضع المزري، إنّما يعود بالدرجة الأولى إلى تقاعس وتهاون أهلها خاصة في القرن الأخير في بذل الجهود وإيجاد الحلول، والاكتفاء بعقد المؤتمرات والندوات ثم التصفيق لها، دون الاجتهاد الفعلي الميداني والعمل بما جاء فيها.

إضافة إلى الظروف التي عانت منها اللغة العربية خلال الفترات الاستعمارية، ثم الانفتاح على العالم وتداخل اللغات والتفجر المعرفي المشهود في العصر الحالي وضعها على المحك، وتعقد وضعها في المجتمع العربي ذاته، وفضل الكثير تعلم لغات أخرى كالإنجليزية التي يراها لغة العلم والعصر والتكنولوجيا.

«فالواقع اللغوي الذي نعايشه من خلال تعلّمات أبنائنا ينبئ بأنّ مناهج اللغة العربية لا ترقى إلى المستوى المطلوب الذي نأمل بلوغه، لما فيه من فوضى وشتات في انتقاء المحتوى اللغوي، ولربما يرجع ذلك إلى عدم الانطلاق من أسئلة صحيحة ومنطقية من أجل صياغة أهداف عميقة تخدم التخطيط الاستراتيجي لتنمية اللغة العربية على مدى بعيد»[1].

وكانت أبرز المشكلات التي تعانيها المحتويات اللغوية في مناهج تعليم اللغة العربية، تركز أساسا على الآتي:

- وجود نقص في فهم طبيعة اللغة العربية وتركيبتها واتساع قواعدها وانعدام الخبرة في كثير من الأحيان في بناء محتويات صالحة وملائمة لمختلف المستويات، فقد تعالت الصيحات تشتكي

[1] لويزة هوام، وخليفة صحراوي، أثر الكتاب الموازي في التحصيل اللغوي، مجلة مقاليد، العدد 14، 2018، ص197.

صعوبة النحو وضعف متعلمي اللغة العربية في العديد من السنوات، لكن دون جدوى.

- مشكلات الحشو المستمر في حجم المعارف، والكم الضخم من المعلومات، ومنه صعوبة انتقاء الأجود منه فشكل تراجعا وضعفا عاما في تمثيل محتوى اللغة العربية.
- التغيرات المستمرة للمناهج ومنظوماتنا التربوية، جعلها تتخبط في عملية تطوير المناهج وشكل اضطرابا في تسطير مسبق لأهدافها وربطها بالمحتويات.[1]
- ثم عدم الربط الدقيق بين الأهداف والمحتويات جعلها تتصف بالعشوائية وغير المبنية على معايير علمية دقيقة، تتماشى ومتطلبات العصر ومرجعيتنا الفكرية والدينية والحضارية والاجتماعية[2].
- عدم الاستفادة من البحوث الأكاديمية والاعتماد على نتائجها الميدانية المدروسة، فظلت العديد من الدراسات الثرية ذات القيمة الفعّالة حبرا على ورق.

ثانيا- بعض الحلول المقترحة:

أول الحلول التي نراها تسهم في عملية انتقاء المحتوى التعليمي، وإن كانت نتائجها على المدى البعيد، هو التحسيس بأهمية اللغة العربية ومكانتها وغرس قداستها في نفوس المتعلمين بضرورة الحفاظ على تراكيبها وروح معانيها لقداسة ارتباطها بالقرآن الكريم، لأنّ دون ذلك ستكون كل المحاولات في النهوض بها غير مجدية، فالدافع الحقيقي ينبع من داخل المتعلم وقوة الدافعية والرغبة في تعلم لغته واعتزازه بها واستشعاره مدى عظمها.

وقد رأينا أنّ روح المسؤولية نحو اللغة العربية بدأت تدب في نفوس بعض القائمين عليها وبدأت تظهر بعض الاهتمامات في معالجة مشكلة الضعف وانصبت جل الدراسات في الاعتناء بالعناصر اللغوية المطلوبة في الدرس والتركيز عليها، والنظر إلى الجوانب اللسانية ذات البعد الوظيفي العملي.

ووجوب الابتعاد عن حشو ذاكرة المتعلم بمعلومات عقيمة لا طائل منها، ثم صياغة الهدف بشكل واضح محدد في العناصر اللغوية التي ينبغي على متعلم اللغة العربية أن يتعلمها والتي تناسبه في مرحلة معينة، بحيث تمكنه من التواصل اللغوي السليم في مواقف معينة، «فتعليم اللغة لأي فئة مستهدفة لا يعني تعليمها اللغة كاملة دفعة واحدة، لأنّ ذلك غير ممكن بحال من الأحوال... ولذلك فالمطلوب هو

[1] ينظر: عبد المجيد عيساني، وحميدة بوعرة، اختيار المحتوى التعليمي وعلاقته بالأهداف المسطرة في المنهاج، مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، العدد10، 2018، ص209.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص209.

تحقيق كل فئة تعليمية معينة ما يناسبها من المادة اللغوية»[1].

كما ظهرت عدة محاولات لتيسير صعوبة النحو العربي وتنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم، وحاول بعض اللغويين أمثال شوقي ضيف وإبراهيم مصطفى تخفيف الدرس اللغوي والاكتفاء بالعناصر الوظيفية، وترك التعمق فيه لأصحاب التخصص، وهذا إن دل على شيء فهو يدل على أهمية المحتوى اللغوي وطرق وضعه واختياره وتقديمه للمتعلم.

فـ «تصميم المقررات ووضع البرامج التعليمية يتطلب علما مؤسسا، وخبرة عالية نابعة من الوسط التربوي الذي يزخر بشتى الخبرات البشرية والطباع الإنسانية ومختلف المستويات، كما يتطلب وعيا ومعرفة حقيقيين بالأهداف التي ترجى من كل مقرر دراسي مهما كانت طبيعته أو مستواه»[2].

ومنه فالبحث لا بد أن يعنى بصلب العملية التعليمية وإعادة النظر إلى عدة عوامل نذكر منها الآتي:

الإعداد الجيد لكل عنصر من العناصر اللغوية بانتقاء اليسير السلس من التراكيب الملائمة للمتعلم المناسبة له تماما في سنه، وهذا أمر مخول بمختصين ذوي خبرة من أساتذة أكفاء ومفتشين وخبراء لغويين ونفسانيين

- وضوح المحتوى ودقته وكفايته، والكفاية هنا تعني كم المحتوى وفائدته للمتعلمين ومناسبتهم لخلفياتهم العلمية وخبراتهم الثقافية[3]، والبناء السليم يستدعي أيضا تسلسلا صحيحا للدروس وتتابعها

- عرض المادة اللغوية عرضا جيدا، تشد انتباه المتعلم ويجعله يتعلق بالموضوع بشكل أكثر فاعلية، فكم من طرق وعروض أفسدت المادة اللغوية، لأنّ طريقة العرض تفتقد الآليات المناسبة[4]، من تنويع في المحتويات اللغوية.

- تعميق وعي القائمين على مناهج اللغة العربية بطبيعة العلاقة التأثيرية بين المعايير اللازم توافرها في عنصر المحتوى في كتب اللغة العربية[5]، والعمل على تطويرها في ضوء معايير عالمية لتذليل الصعوبات التي تواجه القائمين عليها فالملاحظ عدم وجود اتفاق حول معايير اختيار المحتوى اللغوي، لتأثرها بالأنظمة والقوانين التي تصدرها بعض الدول على اختيار المحتويات التعليمية،

[1] عبد المجيد عيساني، مقاييس بناء المحتوى اللغوي، ط،1، مطبعة مزوار، الجزائر، 2010، ص08.

[2] المرجع السابق، ص6.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص9.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص13.

[5] ينظر: أبو خضير، أسمهان أحمد، وآخرون، تحليل محتوى الكتب العربية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير مقترحة، ص7.

مما يُحدِث التشتت في ربط المحتوى بين المبادئ والأفكار في ظل االقوانين المتغيرة[1].

- النظر إلى الغايات البيداغوجية، والوقت المخصص أو الحجم الساعي والوسائل والطرائق التعليمية الحديثة الذي يُمَكن من تحقيق الأهداف الإجرائية، مع مراعاة طاقة المتعلم في المحتوى اللغوي، عملا على تحقيق الواقعية المعرفية، فطاقة المتعلم تقودنا إلى تحديد كمية المفردات التي يجب أن يتعلمها ولا يزيد عنها، كي لا يصاب بالإرهاق.[2]

- ضرورة مراعاة نوعية الأمثلة التي تقدم من خلالها القواعد النحوية والتي تيسر الموضوع من جهة وتبني الشخصية العربية الإسلامية الأصيلة، المدعمة بالقيم التربوية الأخلاقية من جهة أخرى، دون الإغفال عن جانب الحداثة والأفكار المعاصرة لأنّ الإنسان ابن بئته[3]، ولا ننسى أن ننوه بأنّ النصوص الأدبية والمؤلفات العربية والشواهد اللغوية وغيرها من الدعامات التي تزخر بها اللغة العربية، ثرية بفرص متنوعة لاختيار ما هو مناسب من العناصر اللغوية المستهدفة، ومختلف المعارف والمهارات والقيم[4]،

- الأخذ بالنظريات اللسانية والاستفادة من تجارب وخبرات السابقين في كل النواحي والمجالات

- ترسيخ الخبرات والآثار اللغوية في نفوس المتعلمين وربطها بمواقف شائقة نابضة بالحياة[5].

فتنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم يمكن أن تتم خارج نطاق المدرسة، كالرحلات العلمية والزيارات الميدانية واستخدام الأنترنت، والصحف والمجلات وبعض الكتب الخارجية المساعدة، فبعض المهارات يصعب تحصيلها أثناء المدرسة وبالتالي فهو بحاجة للخروج من نطاقها ليتمكن من الازدياد المعرفي والتنوع الثقافي مما يساعده على التألق الفكري وإثراء وتنوع مصادره المعرفية، مما يسهم بشكل كبير في تنشيط وتشغيل العمليات العقلية الإدراكية من ذكاء وتفكير وتخيل وانتباه، وما يتمتع به من خصائص نفسية مُهيأة للتعلم[6].

وخلاصه القول مما سبق، إنّ مشكلة اختيار المحتوى اللغوي ووضعه، يعود بالدرجة الأولى إلى

[1] ينظر: المرجع السابق، ص7.

[2] ينظر: عبد المجيد عيساني، مقاييس بناء المحتوى اللغوي.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص13.

[4] ينظر: لخلالفة كريم، التربية على القيم في منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي، مجلة مسالك التربية والتكوين، المجلد3، العدد1، الجزائر، 2020، ص136.

[5] ينظر: محمد بن عبد الرحمن آل خريف، مهارات اللغة وسبل تلقينها، جامعة سلمان بن عبد العزيز، كلية إدارة الأعمال بحوطة بني تميم، السعودية، (د، ت)، ص16.

[6] ينظر: المرجع نفسه، ص17.

واضعي مناهج اللغة العربية والقائمين عليها، ومدى اعتنائهم بمكونات المنهاج، خاصة الأهداف التعليمية، إذ تعتبر «نقطة البداية والنهاية في العملية التعليمية، فبواسطتها نستطيع الحكم على مدى نجاح الممارسة التعليمية أو فشلها»[1]، لذا وجب التسطير الواضح والدقيق للأهداف الخاصة، والابتعاد على التعميم، وصياغتها بما يخدم النتاجات التعلّمية في مستويات مختلفة، ليُمَكن المتعلم من التدرج في الاكتساب وتنظيم ما اكتسبه، واستثماره في خبرات أخرى مما يساعده على التحصيل السليم بخطوات ثابتة متينة، تكسبه المهارة اللازمة في مواقف الحياة المختلفة.

فإعمال الفكر والتنقيب في المحتوى اللغوي الذي يتم انتقاؤه لأغراض التعليم والتعلم، صار حتمية لا يليق التغاضي عنها وتجاهلها[2]، والمحتوى اللغوي في مناهجنا العربية اليوم بأمسّ الحاجة للانتقاء والتدقيق خاصة لما شابها من فساد في ظل العولمة ولعل العودة به إلى المنهج الإسلامي الحنيف، هو السبيل الآمن للنجاة على قول علي أحمد مدكور: «لا عاصم لنا اليوم في عصر العولمة والكوكبة والكنتكة إلاّ التمسك بالمنهج الذي كرّم الإنسان وحفظ له شخصيته المستقلة»[3]، وهنا وجب التذكير والتوعية بأنّ العربية ليست لغة الشعر والجاهلية فحسب، بل هي لغة الحضارة الإسلامية والمبادئ العليا والقيم المثلى، التي لا تتعارض مع أي زمان ولا مكان.

والمحتويات اللغوية في الكتاب شبه المدرسي ليست بمنأى عن الانتقاء السليم، ومراعاة المعايير والضوابط الصحيحة التي تحقق الهدف التعليمي المنشود، لما ذكرناه آنفا عن علاقتها بالكتاب المدرسي وارتباطها بالعملية التعليمية، وعليه وجب بناؤها وفق منهاج الكتاب المدرسي ومسايرة مستجداته، كما وجب مراعاتها لمعايير تأليف الكتاب المدرسي عموما.

المبحث الثالث: الدراسات السابقة

إنّ المعرفة عملية تراكمية تقوم على جهود الأجيال المتعاقبة، يأخذ اللاحق عن السابق، فالبحوث العلمية الجيدة تُبنى على دراسات سابقة تدعمها وتثريها، وكل باحث محنك لا ينطلق من فراغ بل يطّلع على دراسات السابقين ويُطلع القارئ عليها ليضعه أمام خلفية معرفية مسبقة.

وفي حدود إطلاعي لم أقف على العديد من الدراسات السابقة فيما يخص موضوع الكتب شبه المدرسية، إلّا ما عثرت عليه أثناء بحثي، والتي تناوَلَتْ الموضوع من وجهات مختلفة، يمكن تلخيصها كالآتي:

[1] عبد المجيد عيساني، وحميد بوعروة، اختيار المحتوى التعليمي، ص212.

[2] ينظر: يوسف مقران، في ضوابط انتقاء المحتوى اللغوي ومدى مراعاتها في النص المدرسي لكتاب الجيل الثاني، السنة الأولى متوسط (كتاب اللغة العربية)، مجلة التعليمية، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر، المجلد6، العدد2 0، 2019 ، ص27.

[3] علي أحمد مدكور، مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها، د،ط، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص21.

I. دراسة سهام لعوبي:

وهي رسالة ماجستير بعنوان **"واقع استعمال الكتاب الشبه المدرسي في مادة اللغة العربية "القواعد" لدى تلاميذ المتوسطات الجزائرية"**، والتي نُوقشت سنة 2007/2006م بجامعة بن يوسف بن خدة، في محاولة منها للإجابة على عدة تساؤلات أبرزها: ماهي الأسس التي ينبغي مراعاتها عند وضع الكتب شبه المدرسية؟ وما هو واقع استعمال هذه الكتب لدى التلاميذ والأساتذة؟[1] حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مدى نجاعة هذه الكتب في مساعدة التلميذ والأستاذ وإن كان توسع التأليف فيها إيجابي أم سلبي يضرهم أكثر مما ينفعهم[2].

وقد توصلت الباحثة إلى جملة من النتائج أهمها: أنَّ معظم الكتب شبه المدرسية تعاني من عيوب تجعلها غير صالحة للنشر، وكأنَ غرضها تجاري بحت، فهي تفتقد للأساسيات والشروط العلمية للتأليف المدرسية، وأنَّ محتوى بعض الكتب لا يتناسب مع المقرر الدراسي والمنهاج وحتى الكتاب المدرسي[3].

التقت هذه الدراسة مع موضوع بحثي في الهدف المتوخى في الكشف عن مدى نجاعة الكتب شبه المدرسية بمحتوياتها في الارتقاء بالعملية التعليمية، ولكن الباحثة توصلت إلى نتائج تقر بعدم جدواها لعدم تأسيسها، وكان ذلك في العام الدراسي 2007/2006م، حيث طُبقت العينة في مرحلة التعليم المتوسط، وانطلاقا من نتائج هذه الدراسة التي لا يمكن تعميمها على عينات دراسية أخرى وفترات زمنية لاحقة بالضرورة، قمت باستئناف البحث في الموضوع في عينة دراسية رأيتها أكثر إقبالا على الكتب شبه المدرسية، وهي متعلمو الأقسام النهائية.

II. دراسة سوسن بوشماغ:

وهي مذكرة ماجستير في اللغة الفرنسية، بعنوان **"استعمال الكتب المدرسية المساعدة في القسم النهائي من التعليم الثانوي ـ كتب اللغة الفرنسية أنموذجا ." L'usage des manuels parascolaire en classe de terminale: Cas des manuels de langues française.**

حيث نوقشت سنة2007/2006م بجامعة منتوري قسنطينة، وبعد ترجمة المذكرة وجدنا أنّ هذه الدراسة تبحث عن مدى مساهمة وتأثير الكتب شبه المدرسية على نجاح العملية التعليمية، من خلال

[1] ينظر: سهام لعوبي، واقع استعمال الكتاب الشبه المدرسي في مادة اللغة العربية، ص5.

[2] ينظر: المرجع نفسه ص6.

[3] ينظر: المرجع نفسه ص289/288.

تساؤلها عن أسباب استعمالها، وكيفية اختيارها، وكيفية استفادة المعلمين أيضا منها؟[1]

هدفت الدراسة، لمعرفة ما إذا كانت الكتب شبه مدرسية تساعد المتعلمين حقًا في تحسين نتائجهم المدرسية، وما إذا كانت ضرورية في تعلم اللغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية، وما إذا كانت مصمّمة بحيث تكون مكمّلة لبرامج الكتب المدرسية الرسمية[2].

وقد توصلت إلى جملة من النتائج، أهمها أنّ الكتاب المدرسي أصبح الأقل استخدامًا من قبل الطلاب لإعداد الامتحان، في حين عرفت الكتب شبه المدرسية تزايدا في دور النشر، وإقبالا مكثفا من المتعلمين، وقد أصبحت من أكثر الوسائل المطلوبة وواحدة من الممارسات المحمودة[3].

التقت دراستي مع هذه الدراسة في موضوع الكتب شبه مدرسية ومدى تأثيرها ومساهمتها في العملية التعليمية، كما بحثت الدراستان في العينة ذاتها وهي الأقسام النهائية، لكنها اختلفت عن دراستي من حيث المادة والسنة، فقد أنجزت في 2007/2006، باللغة الفرنسية، لذا فنتائجها تبقى محصورة في تلك الفئة المطبق عليها من متعلمي اللغة الفرنسية وفي عينة مضت منذ ما يقارب الخمس عشرة سنة، وعليه فإنّ المعطيات تغيرت والنتائج قد تتغير.

III. دراسة Oliver Sigaut:

(دراسة أجنبية) وهي مقال بعنوان بناء الطبيعة في الكتاب المدرسي وشبه المدرسي في الفترة 1950/1830، بين تأكيد القيم الأخلاقية والسياسات التعليمية الحديثة، نُشرت في مجلة Albi، 27/25 جوان 2008.

المقال عبارة عن دراسة تحليلية مقارنة بين محتويات كتب العلوم الطبيعية في المدارس الريفية والمدارس الحضرية، حيث توصل البحث إلى وجود فرق كبير بين محتويات الكتب المدرسية المخصصة للمدارس الريفية، مع تلك التي تم استخدامها في المدارس الحضرية، في الفترة 1950/1830 مما أخذ توجها نفعيا في التعليم الريفي، أثر بدوره في جلب الطبيعة تدريجيا إلى المدن من خلال تطوير ممارسات تعليمية مبتكرة.

كما توصل البحث إلى تأكيد فاعلية الكتب شبه المدرسية في العلوم الطبيعية والتي كانت إحدى

[1] ينظر: سوسن بوشماغ، استعمال الكتب شبه المدرسية في القسم النهائي من التعليم الثانوي-كتب اللغة الفرنسية أنموذجا ، ص06

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص08.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص103.

الوسائل في دعم وزيادة المعرفة، وأعطت رؤية واضحة للطبيعة، وكانت عونا للأساتذة في المدارس.[1]

تتقاطع دراستي مع دراسة أوليفر سيقوت في البحث عن فاعلية الكتب شبه المدرسية كوسيلة تعليمية هامة، يستعين بها المعلم والمتعلم، لتسهم بذلك في الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية، وقد اختلفت عن موضوعي من حيث تخصصها في مادة العلوم الطبيعية، كما انتهجت المنهج المقارن بين بيئتين مختلفتين وفي فترة زمنية بعيدة جدا (1950/1830).

IV. دراسة بوديسة وردية وكحلوش كهينة:

وهي مقال بعنوان "**الكتاب الشبه المدرسي الوجه الآخر لإصلاحات المنظومة التربوية في الجزائر**" نُشرت في مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، مخبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات، جامعة الجلفة الجزائر، العدد الأول، سنة2017م.

يبحث هذا المقال في ماهية الكتب شبه المدرسية ودورها في العملية التعليمية والأسس والعوامل التي يجب مراعاتها في جودة الكتاب شبه المدرسي.

والهدف من ذلك الوقوف عند الشروط الواجب توفرها في التأليف وفي مؤلف الكتاب شبه المدرسي خاصة، وهذا لما شهده من انتشار واهتمام واسعين[2].

وقد توصل البحث إلى نتيجة أنَّ الكتب شبه المدرسية أصبحت ضرورة للمتمدرسين في جميع الأطوار، وتحديدا أولئك المقبلين على اجتياز الامتحانات النهائية، الأمر الذي دفع بدور النشر إلى إعداد هذا النوع من الكتب، مما أدى إلى فتح باب النقاش حول قطاع النشر والطباعة في الجزائر، فأُصدر قانون إخضاع طبع ونشر واستيراد الكتاب شبه المدرسي وتسويقه إلى ترخيص من وزارة التربية، إلا أنه يبقى سوق الكتاب في الجزائر يعيش فوضى عارمة[3].

تتفق هذه الدراسة مع دراستي في إبراز أهمية الكتب شبه المدرسية في العملية التعليمية، في حين أنَّها تركز في تناولها لهذا الموضوع على الشروط الواجب مراعاتها في التأليف والمؤلف في هذا المجال عموما، أمَّا ما يختلف عنه موضوعي أنَّه يبحث تحديدا في المحتوى الموجه لمتعلمي الشعب الأدبية في الأقسام النهائية.

---

[1] ينظر: Oliver Sigaut La construction de la nature dans les manuels scolaires et parascolairess entre 1830 et 1950 .Alibi. 25l27 Juin. 2008

[2] ينظر: دراسة بوديسة وردية وكحلوش كهينة، الكتاب الشبه المدرسي الوجه الآخر لإصلاحات المنظومة التربوية في الجزائر، مجلة تطوير لعلوم الاجتماعية، مخبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات، جامعة الجلفة، الجزائر، العدد 01، 2017، ص2.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص12.

٧. دراسة لويزة هوام:

وهي مقال بعنوان **"أثر الكتاب المدرسي الموازي في التحصيل اللغوي ـ دراسة من منطلق الانتقاء والتكامل اللغوي ـ بلاغة الاستعارة أنموذجا"**، نُشرت في مجلة مقاليد، العدد14 سنة2018م.

يبحث هذا المقال في أهمية الاعتناء بالمحتوى اللغوي في مناهج اللغة العربية، وضرورة الاهتمام بالكتاب المدرسي الموازي، وضبط محتواه اللغوي بالمعايير العملية، باعتباره وسيلة مساعدة وفعالة في العملية التعليمية، وقد هدفت هذه الدراسة إلى الاطلاع على واقع التكامل اللغوي في انتقاء موضوع بلاغة الاستعارة للقسم النهائي، فقامت الباحثة بمقارنة بين الكتاب المدرسي المقرر -اللغة العربية وآدابها للشعب الأدبية وسلسلة المنهل للكتب المدرسية الموازية في اللغة العربية وآدابها للأقسام النهائية- الثالثة ثانوي[1].

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أنّ المادة التعليمية المقدمة في الكتاب المدرسي المقرر صعبة في أحيان كثيرة وتفوق المستوى العلمي للتلميذ، كما أنّ الدروس غير متصل بعضها ببعض ولا تراعي الفروق الفردية، مما جعل المتعلم يلجأ للكتب المدرسية الموازية والتي يجد فيها شروحات مفصلة وتمرينات محلولة[2].

تتقاطع هذه الدراسة مع دراستي في الأهداف العامة من الموضوع والتي تتمثل في ضرورة الاهتمام بالمحتوى اللغوي في الكتب المدرسية المساعدة، وبيان أهميتها كوسيلة تعليمية لها أثرها الفعّال في تعليمية اللغة العربية. أمّا ما اختلفت فيه عن دراستي هو اهتمامها بموضوع بلاغة الاستعارة في القسم النهائي، ومقارنته بين الكتاب المدرسي المقرر والكتاب المدرسي الموازي بينما يتوسع موضوعي في البحث في المحتوى اللغوي ككل وما يحويه الكتاب الموازي بصفة عامة.

شكلت لنا هذه الدراسات مرجعية هامة، وسندا قيما، من خلال ما تطرقت له عبر فترات زمنية سابقة وعيّنات دراسية مختلفة، فرسمت لنا طريقا واضح المعالم اعتمادا على نتائجها التي انطلقنا منها، كما كونت لنا فكرة عامة حول حدود بحثنا التي سننتهجها للوصول إلى الجديد، وتبيّنت لنا أهم النقاط الواجب إثراؤها حتى لا يكون بحثنا معادا مكرورا، وأهم الأدوات المتاحة للحصول على المعلومة، على الرغم من قلة المراجع، كسؤال دور النشر والمفتشين والأساتذة...

---

[1] ينظر: لويزة هوام، خليفة صحراوي، أثر الكتاب المدرسي الموازي في التحصيل اللغوي، مجلة مقاليد، ورقلة، الجائر، العدد14، 2018، ص197.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص204.

فما تفرد به بحثي عن تلك الدراسات هو تحليل وتقويم محتويات هذه الكتب بدءاً من غلافها الخارجي إلى محتوياتها، وما ورد فيها من سلبيات وإيجابيات، دون التركيز على نشاط لغوي معين أو كيفيات ودواعي استعمال هذه الكتب أو غير ذلك، لأنّ ما نرومه في دراستنا هو مدى مناسبة المحتوى المقدم ومدى مراعاته لمواصفات ومعايير التأليف المدرسي، من خلال النظر في مراعاتها للمقررات والمناهج الوزارية وأهدافها التعليمية.

وهو ما سيأتي بيانه وتفصيله بداية من الفصل التالي.

الفصل الثاني:

دراسة تحليلية تقويمية للكتاب شبه المدرسي، المراجعة النهائية بالمواضيع المختارة في اللغة العربية وآدابها، من حيث الشكل والأهداف والمحتوى.

المبحث الأول: منهج الدراسة وأدواتها ومجتمع الدراسة والعينة وإجراءات تطبيق الدراسة.

المبحث الثاني: دراسة تحليلية تقويمية لمكونات الكتاب شبه المدرسي من حيث الإخراج والمقدمة وطريقة العرض.

المبحث الثالث: دراسة تحليلية تقويمية لمكونات الكتاب من حيث الأهداف والمحتوى والطر ائق التعليمية.

الفصل الثاني: دراسة تحليلية تقويمية للكتاب شبه المدرسي "المراجعة النهائية بالمواضيع المختارة في اللغة العربية وآدابها"، من حيث الشكل والأهداف والمحتوى

تمهيد

لقد كان لنا في الفصل النظري لمحة تمهيدية، عرّفنا فيها مصطلحات الدراسة وأهم المفردات التي ترافقها، فكانت لنا وقفة مع الكتاب المدرسي والكتاب شبه المدرسي وأهميتهما؛ بعدهما وسيلتين مهمتين في العملية التعليمية التعلمية، والعلاقة بينهما وقضية الترخيص للكتاب شبه المدرسي ورواجه، كما أشرنا إلى معايير بناء مكونات الكتاب المدرسي، ثم عرّجنا على المنهاج التعليمي ومكوناته.

لذا سنطيل الوقوف في هذا الفصل التطبيقي محللين مكونات الكتاب شبه المدرسي (عينة الدراسة) للوصول إلى مواطن القوة والضعف وإيجابياته وسلبياته، متتبعين في ذلك منهجية عمل محكمة للوصول إلى نتائج دقيقة، حرصا على تحقيق هذه الدراسة الأهداف المحددة لها.

المبحث الأول: إجراءات البحث وأدو اته

يعرض هذا المبحث الخطوات العريضة التي تم اتّباعها في كيفية إنجاز هذا البحث، حيث سيتم تحديد مجتمع الدراسة والعينة، وتوضيح المنهج وأدواته التي استعنت بها، حتى نُمكّن المطلع على دراستنا من تتبع وفهم بعض التفاصيل المهمّة.

I. مجتمع البحث وعينته:

أولا: مجتمع البحث

يتمثل مجتمع الدراسة في الكتب شبه المدرسية الموجهة لمتعلمي الشعب الأدبية في الأقسام النهائية، في مادة اللغة العربية المطروحة في المكتبات والأسواق الجزائرية، بعد الشروع في إصلاح المنظومة التربوية، والتي نذكر منها العناوين التالية:

- المراجعة النهائية اللغة العربية وآدابها، لشعبيتي: آداب وفلسفة.لغات أجنبية، تأليف الأستاذين: صليلع محمد، وعيدي عبد القادر.
- الوديع في اللغة العربية وآدابها، لشعبيتي: الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، تأليف الأستاذ:

عيسى عبد العزيز لعلاوي.

- الكافي في اللغة العربية وآدابها، شعبة آداب وفلسفة-لغات أجنبية، تأليف الأستاذ: عمراوي ج.
- اللغة العربية، لشعبتي: آداب وفلسفة- لغات أجنبية، تأليف الأستاذين: محمد سعيود، ومحمد صليلع.
- تأشيرة النجاح في اللغة العربية وآدابها، لجميع الشعب الأدبية والعلمية، تأليف الأستاذ: زهير شيباني.
- اللغة العربية آدابها، لجميع الشعب، تأليف الأستاذة: عكروشي سليمة، وزروق سليمة، وبوجبير عبد الحميد.
- الموجه في تحليل النصوص الأدبية، لجميع الشعب، تأليف: صبري موسى العجاوي.
- اللغة العربية، لجميع الشعب، تأليف الأساتذة: يحاوي عامر، وعطاوة سليم، وبن صالح محمد الصديق.
- المسير في اللغة العربية، لجميع الشعب، تأليف: ز منصور.
- المتميز في الأدب والنصوص، لجميع الشعب، تأليف الأستاذة: نسيمة بوقرن زليلف.
- اللغة العربية، جميع الشعب، تأليف: الأستاذ العربي ركي.
- اللغة العربية وآدابها، لجميع الشعب، تأليف الأستاذ: طاوش مراد.
- المتميز في الأدب العربي، لشعبة آدب وفلسفة، تأليف الأستاذ: خضار نذير.

وغيرها من الكتب شبه المدرسية في مادة اللغة العربية الموجهة لمتعلمي الأقسام النهائية بعد مشروع إصلاح المنظومة التربوية.

ثانيا: عينة الدراسة

ولاستحالة دراسة الكتب السابقة الذكر كلها، فضلت اختيار كتاب واحد كعينة للبحث، نظرا لأسباب الآتية:

- تشابه المضامين في بناء وطريقة العرض والمحتويات وذلك من خلال تصفّح عدد من الكتب شبه المدرسية المذكورة آنفا.
- تجنب التكرار والوصف المُمِل في صفحات الرسالة الذي قد ينجم عن التشابه المشار إليه سابقا.

- الرغبة في الدراسة التقويمية المعمقة والدقيقة بأجدى الطرق للوصول إلى نتائج شاملة تسهم في إصلاح هنّات هذه الكتب.

فوقع اختياري على كتاب "المراجعة النهائية بالمواضيع المختارة في اللغة العربية وآدابها" للأستاذ أسامة حيقون، والذي تأكدت من تحقيقه لمبيعات كبيرة من خلال سؤالي للمكتبات، كما وجدته أكثر تداولا بين متعلمي الشعب الأدبية في الأقسام النهائية.

وقد اخترت مستوى الأقسام النهائية (الثالثة من التعليم الثانوي) للشعب الأدبية (شعبة آدب وفلسفة، وشعبة لغات أجنبية)، نظرا للإقبال الواسع من قبل هذه الفئة خاصة على الكتب شبه المدرسية، والذي يعود غالبا للرغبة الكبيرة في نجاح الامتحان في شهادة البكالوريا واجتياز هذه العقبة، كما أنّ معالجة هذا الموضوع في هذه المرحلة تحديدا يكتسي أهمية بالغة، فهذه المرحلة تُعِد المتعلم للدراسات الجامعية والتي تستوجب مستوى لغوي يليق بطالب جامعي.

فالمرحلة الثانوية هي آخر مرحلة في التعليم العام، **والأقسام النهائية** هي آخر صف من صفوف المرحلة الثانوية والقسم النهائي أو«الصف الثالث الثانوي هو نهاية المرحلة الثانوية والتي سيتحدد على ضوئها مصير الطلاب في الالتحاق بالتعليم الجامعي والعالي»[1].

فلها من الأهمية في السلم التعليمي، ما يسهم في إعداد الفرد للحياة، حيث إنّها تؤدي دورا مهما في إطلاق إمكانات المتعلمين واكتشاف قدراتهم والإفادة منها وتهيئتهم، إمّا للانتظام في الدراسة الأكاديمية في الجامعة، فيتأهل لها بحصيلة معرفية ورصيد لغوي وقيم ومبادئ، وإمّا للعمل وتحمل عبئ الحياة بشخصية عارفة متطلعة تحمل من الثقافة ما يؤهلها لتحمل تلك الأعباء[2].

II. منهج البحث وأدو اته

أولا- منهج البحث

لدراسة هذا الموضوع، اعتمدت المنهج الوصفي لمناسبته تقصي مواصفات مادة الكتاب شبه المدرسي (شكلا ومضمونا)، بدءا من غلافه الخارجي وصولا إلى أنشطته وتمريناته، فمن خلال وصف المادة وإعطاء صورتها المبنية عليها، تتضح مواطن الضعف والقوة.

[1] شبل بدران، التعليم الموازي، ط،1،الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2016، ص19.

[2] ينظر: رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص90.

ثانيا- أدواته

استعنت بأداة تحليل المحتوى مشفوعة بالمقابلة والإحصاء فالمقابلة مع المفتشين التربويين كشفت لنا كثيرا من الأسباب والعوامل التي أدّت لانتشار الكتب شبه المدرسية، كما استنتجت سلبيات الظاهرة وإيجابياتها، وقد مكننا الإحصاء من ضبط النتائج في النسب المحددة للمؤشرات والمعايير التي قامت عليها الدراسة، ومنه تمكنت من الوقوف على الاختلالات والتجاوزات وتقديم اقتراحات لتقويمها.

ثالثا- إجراءات الدراسة:

لإجراء الدراسة التطبيقية وتحليل هذه العيّنة وتقويمها بحثت عن مواصفات الكتاب المدرسي الجيد ومعايير بناء مكوناته، فعملية تحليل المحتوى تقوم على تجزئة مكوناته وعناصره التي صممت منه ووصفها وتفسيرها وفق أسس وضوابط علمية[1]، وعليه حاولت استجلاء مجموعة معايير تخص انتقاء المحتوى، وطبقتها على محتويات الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة، بما يتناسب مع أهداف الدراسة، ويمكن تطبيقه على مكونات الكتاب، حتى يتضح مدى موافقته لتلك الضوابط العلمية المدروسة، إذ وجدت أثناء بحثي في طرق تحليل الكتاب الدراسي طريقتين كل طريقة تناسب موضوعا معينا[2]:

1- طريقة تقوم على تجميع العناصر المتماثلة في المادة الدراسية في مجموعات ودراستها.

2- وطريقة تقوم على تقسيم المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسية ثم تجزئة هذه الموضوعات إلى موضوعات فرعية.

ففضلت الطريقة الأولى لمناسبتها طبيعة الموضوع، وهو أن أُجمل مكونات الكتاب شبه المدرسي في مجموعتين، ورأيت أن أدرس المجموعة الأولى التي تخص الجانب الشكلي للكتاب متمثلة في إخراج الكتاب، والمقدمة وطريقة العرض، وبدأت بشكل الكتاب الذي يتراءى لنا ظاهره وتنسيقاته لأول وهلة؛ إذ لا يمكن إغفال هذا الجانب ولا يمكن دراسة المحتوى اللغوي أو غيره بمعزل عن العوامل الخارجية المؤثرة فاللغة أيضا كائن حي تؤثر فيها وفي تعلمها العديد من الأمور.

[1] ينظر: وزارة التعليم والتعليم العالي، نشرة تربوية 1، تحليل المحتوى، إعداد قسم العلوم الاجتماعية، إدارة التوجيه التربوي ، قطر، 2018/2017، ص2.

[2] ينظر: ابتسام صاحب الزويني وآخرون، المناهج وتحليل الكتب،ط،1، دار صفاء، عمان، 2013.ص108.

ثم نتدرج في التحليل إلى محتويات الكتاب وما يحمله من زاد ومعرفة، من خلال المجموعة الثانية التي تخص مضمون الكتاب من المحتوى والأهداف والطرائق إلى التطبيقات اللغوية والتقويم.

المبحث الثاني: الكتاب شبه المدرسي (المراجعة النهائية بالمواضيع المختارة في اللغة العربية وآدابها) في ضوء معايير الإخراج والتنسيق

قبل البدء في دراسة الكتاب شبه المدرسي (عينة الدراسة) نقدم له تعريفا مبدئيا، فالكتاب معنون بـ **"المراجعة النهائية بالمواضيع المختارة في اللغة العربية وآدابها"** من إعداد أسامة حيقون، وإصدار منشورات كليك، المحمدية الجزائر، الطبعة الأولى، سنة2021، مؤلف حسب المنهاج الوزاري، وهو موجه لمتعلمي الشعب الأدبية (شعبة الآداب والفلسفة، وشعبة لغات أجنبية) للقسم النهائي من مرحلة التعليم الثانوي.

حجم الكتاب كبير، يغلب عليه اللون الأخضر الفاتح، يتكون من246 صفحة، مقسم على ثلاثة فصول، الفصل الأول يختص بالجانب النظري والبناء اللغوي والفني، الفصل الثاني للجانب الفكري، والفصل الثالث يحوي نصوصا وحوليات، تمّ توزيعها حسب المحاور والعصور، وباقي التقسيمات سنأتي عليها بالتفصيل في **طريقة العرض.**

لقد توصلت نتائج بعض الدراسات إلى كتب اللغة العربية المخصصة للتعليم في مختلف المراحل التربوية في الجزائر يجدها غير منصفة للمتعلم كونها تفتقر للكثير من مواصفات الجودة خاصة في الجانب الشكلي من إخراج وطريقة عرض وتقسيم...إلخ[1].

فهذه العوامل التي قد يعدها البعض شكلية هي في الحقيقة من العوامل التي تزيد من دافعية التعلم، إذ تشوق المتعلم للاطلاع على محتوى الكتاب، من خلال تنظيمه وترتيبه وسبل العرض والتنشيط والإدراك، فتهوّن على المتعلم كثافة البرنامج، واستيعاب القواعد الكثيرة المتشعبة، لذا فقد حاول مؤلفو الكتب شبه المدرسية في اللغة العربية أو غيرها من المواد عدم إغفال هذا الجانب في تصميم كتبهم، والذي يعدّ بدوره عامل تأثير في اقتناء الكتاب وقراءته للمعلم والمتعلم.

وقد رأينا أنّ الشكل الخارجي للكتاب وطريقة إخراجه يبهر المتعلم ويجعله يقبل عليه، وأنّ المقدمة

[1]ينظر: حمزة زيان، وشعيب سليمة، الكتاب المدرسي بين التقليد والتجديد مقارنة إجرائية في إصلاح كتاب اللغة العربية سنة خامسة ابتدائي، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، جامعة تمنغاست الجزائر، مجلد 10، العدد4، 2021،ص228.

وطريقة طرحها لمحتويات الكتاب وأساليبه وأهمية مادته أيضا مشوقة للمتعلم، وطريقة العرض أيضا بمختلف الاستراتيجيات المؤثرة من جداول ومخططات ورسومات وألوان مشوقة ومحفزة.

وهذه المكونات مجتمعة تسهم في إنجاح الكتاب بشكل كبير، فجمعتها في مبحث واحد، على اعتبار أنّها تعرض للشكل الخارجي دون الولوج إلى صلب المادة، وحاولت تحليلها وفق مؤشرات توضح مدى تحققها في العينة.

I- من حيث الإخراج

يعدّ إخراج الكتاب أحد الخطوات الهامة التي لا يمكن الاستهانة بها، إذ يُقبل أغلب الزبائن في اقتنائهم للكتاب انبهارا بشكله الخارجي، لذا أولاها الخبراء عناية لما لها من تأثير في نفسية المتعلم نظرا لأهميته في سيرورة التعلم، فمن الجيد الاعتناء بالشكل وإخراجه الفني وحجم الصفحة والخط الواضح المميز، باعتبار أنّ المتعلم مولع بالجمال والألوان فهي طاقة تستهوي الإنسان، تؤثر فيه سيكولوجيا وفيزيولوجيا، وقد حُددت لها شروط نجملها كالآتي[1]:

- أن يتناسب حجم الكتاب مع مستوى الطلبة.
- أن يكون الغلاف جذابا، مشتملا على عنوان الكتاب والمؤلف
- أن يلصق الغلاف بكعب الكتاب بمادة الغراء الجيد، وأن يدبس من أعلى بثلاث دبابيس، بقصد القوة والمتانة وتحمل الاستخدام.
- أن تستعمل حيل الإخراج المؤثرة في الغلاف، مثل تنويع حجم الحروف، وشكلها، وتوظيف الألوان.

أولا- حجم الكتاب

يتكون الكتاب من 246 صفحة من حجم كبير(A4)، من النوعية الجيدة يبدو حجمه مناسبا لمتعلم في القسم النهائي، فلا حرج أن يحمل المتعلم كتابا من هذا الحجم ويرافقه في محفظته، ويكون عونه في مادته الأساسية، ومادة اللغة العربية تتسم بكثافتها خاصة في المرحلة النهائية من التعليم الثانوي، وهذا أحد العوامل الأساسية التي أثرت في حجم الكتاب.

[1] سعد علي زاير، وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدرسها، ص378.
ومحمد محمود الخوالدة، بناء المناهج التربوية وتصمم الكتاب التعليمي،324/322.

ثانيا- الغلاف الخارجي

غلاف الكتاب من نوعية متينة وملساء، ألوانه جذابة ومتناسقة مريحة للنظر، يتدرج فيها اللون الأخضر الفاتح باللون الأبيض وشيئا قليلا من الألوان الأخرى التي حُددت بها بعض العناوين كالأحمر، والأزرق والبنفسجي والبرتقالي.

أ. واجهة الكتاب:

كُتب عليها بخطوط متنوعة وحجم واضح وألوان جذابة الآتي:

بداية من اليمين اسم السلسلة: زاد المعرفة، يقابلها على اليسار اسم المؤلف: حيقون أسامة، ثم أسفل منهما كُتب مباشرة عنوان الكتاب في مكان مناسب، بخط عريض واضح باللون الأخضر والأبيض والأحمر(الألوان الوطنية)، ولاشك أنّ هذا العرض من ألوان وخطوط يحدث تأثيرا في نفس المتعلم، خاصة ما يحمله العنوان من دلالة في عبارتي (المراجعة النهائية، والمواضيع المختارة) والتي تعني أنّ المؤلف اختار مواضيع دون غيرها للمراجعة والتي ستكون كافية ونهائية دون العودة إلى مواضيع ومصادر أخرى، وهذا بالضبط ما يبحث عنه المتعلم من يسر وإلمام بالمراجعة المميزة من خلال مواضيع مختارة بعمق ودقة.

وقد كُتبت أسفله العناوين الآتية:

1. ملخص عملي موجه.
2. تطبيقات هادفة.
3. نماذج بكالوريا.
4. تمرينات مقترحة.
5. حلول مفصلة.

وبلون أحمر وخط كبير كتب الرمز(3AS)، كما تلفت الانتباه صورة جميلة معبرة، مقابلة لهذه العناوين تتمثل، في قبعة وشهادة التخرج وبعض الكتب تعلوها محبرة في شكل يوحي بالعلم والمثابرة والنجاح.

وفي نهاية الصفحة كُتبت عبارة: شعبة آداب وفلسفة، لغات أجنبية باللون الأصفر في إطار باللون الأبيض، يقابلها رسم لتأشيرة دار النشر كليك كما كُتبت اسم الدار فوقها بالعربية وأسفل منها بالفرنسية.

زاد
الأستاذ: حيقون أسامة
في
المراجعة النهائية
بالمواضيع المختارة
في اللّغة العربيّة وآدابها
ملخص عملي
تطبيقات هادفة
نماذج بكالوريا
تمارين مقترحة
حلول مفصلة
3AS
ثانوي
شعبة: آداب وفلسفة، لغات أجنبية
رفع و تنسيق منتدى المسيلة الجزائري
منتدى المسيلة
منشورات كليك

صورة (1): توضح الجهة الأمامية من الغلاف الخارجي للكتاب شبه المدرسي (عينة الدراسة)

ب. الجهة الخلفية من غلاف الكتاب:

خُصصت الصفحة الثانية من الغلاف كاملة لصور من مجموعة كتب شبه مدرسية من إصدارات دار النشر كليك، من بينها: الفلسفة والعلوم الشرعية والاقتصاد والمناجمنت...، كإشهار لكتبها طبعا.

ثم كُتب في أسفل الصفحة تأشيرة دار النشر واسمها بالعربية والفرنسية، وعنوان الدار وأرقام الهاتف والبريد الإلكتروني، ودعوة لمتابعتهم مرفوقة برمز الإنستغرام واليوتيوب والفايسبوك، وفي نهاية الصفحة كُتب سعر الكتاب الذي يبدو مرتفعا بعض الشيء (79دج).

عند تصفح الكتاب، نجد أول صفحة بعد الغلاف تطابق الغلاف تماما، تغيب عنها الألوان فقط، أما الصفحة الثانية دُون عليها معلومات الكتاب واسم المؤلف ورقم الطبعة، ورقم الإيداع القانوني، وعنوان دار النشر، وأرقام الهواتف، والموقع والبريد الإلكتروني، كما لاحظنا ووجود تعليمة تمنع طبع الكتاب أو أي جزء منه إلاّ بإذن الناشر.

ثالثا- متانة إلصاق الغلاف بكعب الكتاب

عند اقتنائنا للكتاب عينة الدراسة، كان يبدو غلافه ملتصقا بكعب الكتاب بطريقة لكن بمجرد استعماله وتصفحه لمدة قصيرة بدأت أوراقه تتفكك عن بعضها وعن الغلاف، ممّا شكل لنا بعض الصعوبة في استعمال الكتاب، ويُعد هذا من مواطن ضعف إخراج الكتاب؛ إذ يشكل صعوبة لدى المتعلم أيضا، فلا يشعر المتعلم بالراحة في تصفحه ويعيق حتى عملية المراجعة.

رابعا- حيل الإخراج المؤثرة الموجودة في الغلاف

تمثّلت حيل الإخراج في إطارات كُتب فيها عنوان الكتاب بخط عريض، وبألوان مختلفة وأشكال كُتبت عناوين أخرى للوحدات، وفي الجهة الخلفية للغلاف لاحظنا وجود رموز مختلفة منها ما هو لدار النشر ورقم الإيداع وما هو لوسائل التواصل الاجتماعي، وبعض الصور لكتب شبه مدرسية أخرى وضعت بشكل مرتب منظم بألوان ممتعة، أضفت على الكتاب جمالا وفنية، مما يجعل المتعلم يمعن النظر متأملا بهاء الصورة، وهذا يترك فيه انطباعا جيدا يُمَكنه من الإقبال على الكتاب ومحتوياته، كما تغريه لاقتناء كتب أخرى في مواد تعليمية مختلفة في هذا المستوى.

من إصداراتنا ...
المراجعة النهائية
العلوم الشرعية
3AS
المراجعة النهائية
بالمواضيع التجريبية
في العلوم الفيزيائية
3AS
المراجعة النهائية
علوم الطبيعة والحياة
3AS
منشورات كليك
ClicEditions
تابعونا على:
السعر: 790 دج

صورة(2) توضح الجهة الخلفية من الغلاف الخارجي للكتاب شبه المدرسي (عينة الدراسة)

خامسا- قائمة المحتويات والمراجع

يحتوي الكتاب على قائمة المحتويات (الفهرس)، حيث ذكر فيها جميع الصفحات الواردة في الكتاب ليسهل الرجوع إلى موضوعاته.

وخلاصة القول في إخراج غلاف الكتاب، إنّه أنيق المظهر في شكله العام، جذاب ملائم من حيث الحجم ونوعية الورق، واضح الخط، تخلو واجهته من الأخطاء المطبعية واللغوية، عرض العناوين كان شائقا مغريا للقراءة، يحتوي على قائمة للمحتويات التي تسهل العمل به كما يحتوي على جميع المعلومات الواجب استيفاؤها وذكرها.

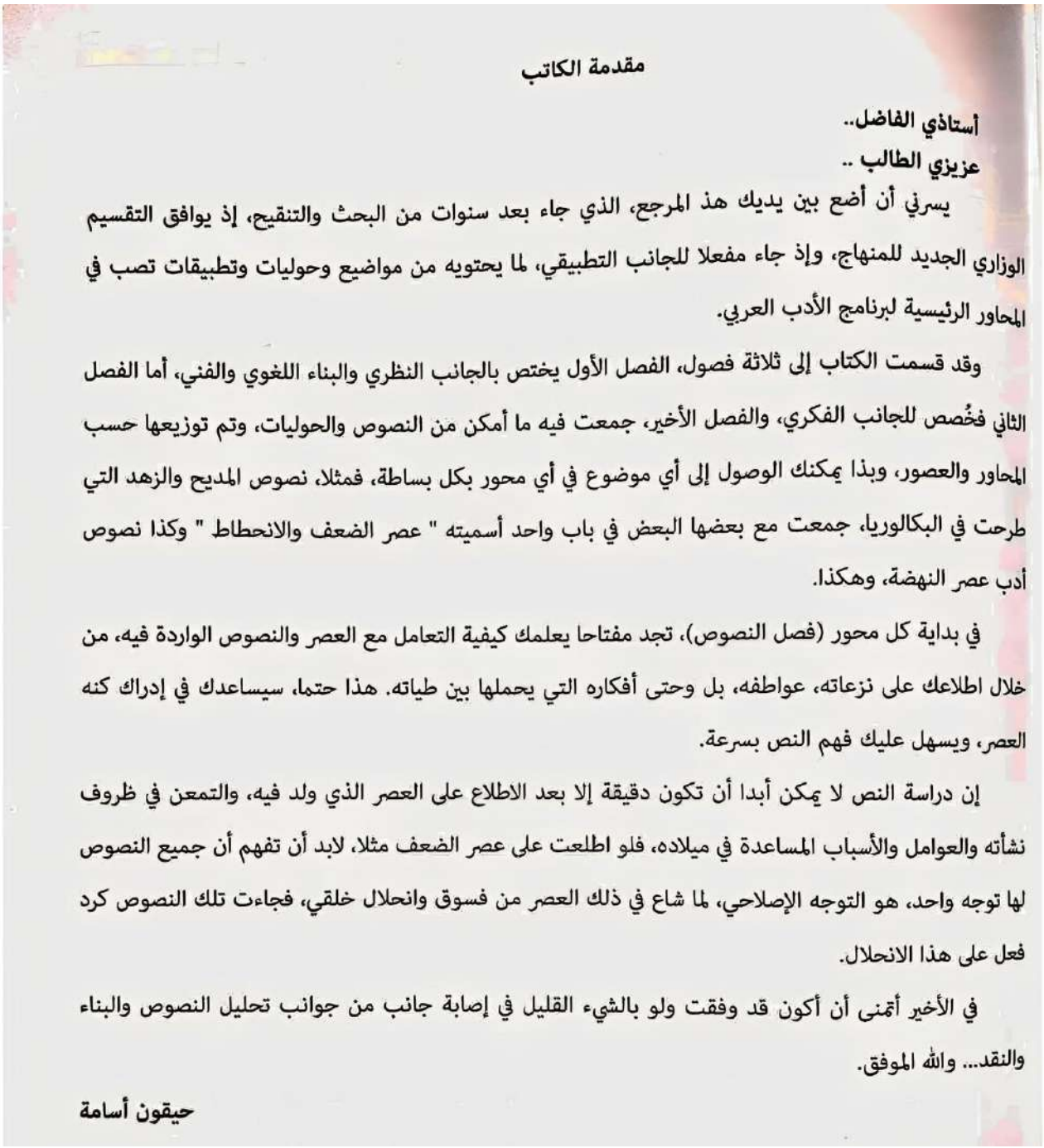
وفيما يلي جدول يوضح مدى تحقق المؤشرات في المعيار.

المكوّن	المؤشرات	ممتاز	جيد	متوسط	ضعيف
إخراج الكتاب	حجم الكتاب		✓		
	الغلاف الخارجي	✓			
	تماسك الغلاف بالكتاب				✓
	حيل الإخراج المؤثرة		✓		
	قائمة المحتويات	✓			

الجدول(1): يوضح مدى تحقق المؤشرات في معيار إخراج الكتاب

يوضح الجدول عموما جودة إخراج الغلاف الخارجي، وجودة الحيل المؤثرة فيه، كما يوضح احتواءه على قائمة محتويات منظمة ومضبوطة، والكتاب أيضا ذو حجم مناسب، ومتانة في تماسك الغلاف وأوراقه، وهذا يمكن تداركه بتوجيه الملاحظة لدار النشر المسؤولة عن الطباعة لإتقان تماسه بوسائل أخرى.

II- من حيث المقدمة:



مقدمة الكاتب

أستاذي الفاضل..

عزيزي الطالب ..

يسرني أن أضع بين يديك هذ المرجع، الذي جاء بعد سنوات من البحث والتنقيح، إذ يوافق التقسيم الوزاري الجديد للمنهاج، وإذ جاء مفعلا للجانب التطبيقي، لما يحتويه من مواضيع وحوليات وتطبيقات تصب في المحاور الرئيسية لبرنامج الأدب العربي.

وقد قسمت الكتاب إلى ثلاثة فصول، الفصل الأول يختص بالجانب النظري والبناء اللغوي والفني، أما الفصل الثاني فخُصص للجانب الفكري، والفصل الأخير، جمعت فيه ما أمكن من النصوص والحوليات، وتم توزيعها حسب المحاور والعصور، وبذا يمكنك الوصول إلى أي موضوع في أي محور بكل بساطة، فمثلا، نصوص المديح والزهد التي طرحت في البكالوريا، جمعت مع بعضها البعض في باب واحد أسميته " عصر الضعف والانحطاط " وكذا نصوص أدب عصر النهضة، وهكذا.

في بداية كل محور (فصل النصوص)، تجد مفتاحا يعلمك كيفية التعامل مع العصر والنصوص الواردة فيه، من خلال اطلاعك على نزعاته، عواطفه، بل وحتى أفكاره التي يحملها بين طياته. هذا حتما، سيساعدك في إدراك كنه العصر، ويسهل عليك فهم النص بسرعة.

إن دراسة النص لا يمكن أبدا أن تكون دقيقة إلا بعد الاطلاع على العصر الذي ولد فيه، والتمعن في ظروف نشأته والعوامل والأسباب المساعدة في ميلاده، فلو اطلعت على عصر الضعف مثلا، لابد أن تفهم أن جميع النصوص لها توجه واحد، هو التوجه الإصلاحي، لما شاع في ذلك العصر من فسوق وانحلال خلقي، فجاءت تلك النصوص كرد فعل على هذا الانحلال.

في الأخير أتمنى أن أكون قد وفقت ولو بالشيء القليل في إصابة جانب من جوانب تحليل النصوص والبناء والنقد... والله الموفق.

حيقون أسامة

صورة (3): توضح مقدمة الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة

المقدمة هي صدر الكتاب الذي يحمل هيكله، وهي صورة لأهم العناصر التي يتطرق إليها وحوصلة عامة عن محتوياته، توضح أفكاره الأساسية وتشرح موضوعه المقترح، فإذا أقبل المتعلم على الكتاب استهل بالمقدمة، وما جاء فيها من عروض تستدعيه لتصفحه أو الانصراف عنه، وعليه وجب احتواءها

على العناصر الآتية[1]:

- أن تخاطب المقدمة كلا من المدرس والطالب.
- أن تشتمل على الأهداف العامة التي سيحققها الكتاب لدى الطالب.
- أن تعرف بالكتاب تعريفا عاما من حيث وحداته وموضوعاته.
- أن تقدم الإرشادات المساعدة على تعلم الكتاب.

أولا- مخاطبة المقدمة للمعلم والمتعلمين: يستهل المؤلف مقدمته بالآتي:

«أستاذي الفاضل»[2].

«عزيزي الطالب»[3].

وهذا يدل على مخاطبته لكل منهما، هذا من جهة ومن جهة أخرى فنص المقدمة كان موجها بصفة عامة للحديث عن محتويات الكتاب التي تعنيهما كليهما، من مواضيع وحوليات وتطبيقات ودروس قواعد وكيفية تقسيمه لها وبنائها...، بما يخدم المعلم والمتعلم على حد سواء.

ثانيا- اشتمالها على الأهداف العامة

يُصرح مؤلف الكتاب أسامة حيقون في هذه المقدمة، أنّه يوافق المنهاج الوزاري الجديد، لكنه لم يدرج الأهداف العامة المرجوة من هذا الكتاب صراحة، سوى ما استنتجناه ضمنيا في مواضع متفرقة من كتابه، إذ يقول: «...**إذ جاء مفعّلا للجانب التطبيقي**»[4] وهذا ما يعني أنّه يهدف إلى إثراء الكتاب المدرسي بمزيد من التمرينات والشروحات والنصوص المتنوعة ومواضيع جديدة...

وفي قوله أيضا: «**جُمعت فيه ما أمكن من النصوص والحوليات...، وبذلك يمكنك الوصول إلى أي موضوع في أي محور بكل بساطة**»[5]، وهنا يظهر هدفٌ آخر من أهداف تأليفه الكتاب وهو تسهيل الحصول على الحوليات والنصوص وتذليل صعوبة بذل الجهد في جمعها.

---

[1] ينظر: أسماء كاظم فندي المسعودي، وبثينة محمود عباس المهدوي، تقويم جودة كتب القراءة لعدد من البلدان العربية، ط،1، دار صفاء، ، عمان، 2022، ص131.

-سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها377/376.

[2] أسامة حيقون، المراجعة النهائية بالمواضيع المختارة في اللغة العربية وآدابها، دار كليك للنشر، الطبعة1، الجزائر، 2021، صفحة المقدمة.

[3] المصدر نفسه والصفحة نفسها.

[4] المصدر نفسه والصفحة نفسها.

[5] أسامة حيقون، المراجعة النهائية بالمواضيع المختارة في اللغة العربية وآدابها، صفحة المقدمة.

كما يتجلى لنا هدف آخر في قوله: «**سيوصلك إلى إدراك كنه العصر، ويسهل عيك فهم النص بسرعة**»[1]، إذ يتضح أنّه يهدف إلى تيسير الفهم وتبسيط الإدراك.

وقد عرضنا هذه الأهداف الضمنية التي تعبر عن الأهداف العامة للكتاب، إذ قمنا باستنتاجها، حتى لا نكون مجحفين في حقّ الكتاب ونكون أكثر موضوعية في دراسته وتقويمه، بيد أنّ صياغة المؤلف للأهداف وتصريحه بها، كان سيكون أكثر إثراء للمقدمة وأكثر توضيحا لمعالمها وغايات الكتاب المستهدفة، وإدراجها بأسلوب مشوّق يشد المعلم والمتعلم للاطلاع على الكتاب ويضعهما في الصورة المتأمل بلوغها، ويجعلهما مدركين واعيين لما يجب تحقّقه كنتيجة بعد القراءة، كما أنّ الأهداف تعكس مدى ارتباط الكتاب بالمنهاج الوزاري، وتظهر أهميته كمرجع متميز بحوزتهما.

ثالثا- تعريف المقدمة بوحدات وموضوعات الكتاب

قدم المؤلف ملخصا شاملا عن فصول الكتاب وتقسيماته وأهم المواضيع المتطرق إليها، وأجمل ذلك في عناصر محددة دون تفصيل وتعريف كاف لوحدات وموضوعات الكتاب، تاركا للمتعلم إمكانية التعرف على تفاصيل هذه الوحدات والموضوعات من خلال الاطلاع على فهرس المحتويات.

رابعا- الإرشادات والمساعدات

من خلال تعريفه بموضوعات كتابه لاحظنا بعض الإرشادات لمستعمل الكتاب، إذ يقول في مواضع معدودة: «**تجد مفتاحا يعلمك كيفية التعامل مع العصر والنصوص...وهذا حتما سيساعدك على إدراك كنه العصر**»[2]، وهي في الحقيقة غير كافية لمتعلم مقبل على شهادة البكالوريا خاصة أنّ مادة اللغة العربية مادة أساسية تتطلب إرشادا كافيا بمختلف الأساليب الممكنة لتمكينه من فهم المادة.

خلاصة القول في المقدمة إنّها جاءت مقتضبة وغير مستوفية للأحكام المطلوبة، إذ لم يعرض لها بأسلوب تحفيزي يعكس منهجية استثمار الكتاب، ولم تبصر بالأهداف التعليمية المقصودة صراحة، ولم تعط خلفية شاملة لطبيعة المادة التعليمية المقدمة، ولم تبين قيمتها التي تثير الدافعية والرغبة والحماس، كان يُفترض أن يفصِّل فيها الجديد من المعلومات والطرائق والأساليب الحديثة المغرية، وتكون هذه المادة في شكل مغايرة لما اكتسبه المتعلم من قبل، مما يحفزه على قراءة المحتوى واستعمال الكتاب[3].

[1] المصدر نفسه والصفحة نفسها.

[2] المصدر نفسه، الصفحة نفسها

[3] ينظر: أحمد أنو عمر، الكتاب المدرسي تأليفه وإخراجه، ص33.

وعليه فإنّنا نقترح على المؤلفين في هذا المجال عموما العناية الكافية بمقدمة منهجية في ضوء أسس وخصائص مدروسة، فيطّلع على معايير تأليفها حتى يشدّ المتعلم ويكون أكثر استعدادا وشغفا للتعلم، فالأسلوب الممتع واللغة البسيطة الموجهة له شخصيا تُشعره بأهمية الكتاب وتحمله على مواصلة قراءته حتى النهاية[1]، وفيما يلي جدول يوضح مدى تحقق المؤشرات في المعيار:

المكون	المؤشرات	ممتاز	جيد	متوسط	ضعيف
المقدمة	مخاطبة المقدمة للمعلم والمتعلمين			✓	
	اشتمالها على الأهداف العامة				✓
	تعريفها بوحدات وموضوعات الكتاب			✓	
	الإرشادات والمساعدات				✓

الجدول (2): يوضح مدى تحقق المؤشرات في المقدمة

يوضح الجدول أنّ المؤشرات الدالة على تحقق جودة المقدمة تتراوح بين المتوسط والضعيف، فقد لاحظنا أنّ المؤشر الأول، والثالث كانا متوسطين أمّا المؤشر الثاني والرابع كانا ضعيفين بمعنى لم يحققا المطلوب، وهذا أمر يمكن تداركه من المؤلف وإعادة صياغة مقدمته وفق المعايير.

III- من حيث طريقة عرض المادة

إنّ طريقة العرض وسيلة تنظيمية مساعدة في بناء الكتاب المدرسي الجيد وتيسير الفهم واستيعاب محتواه، فالطرائق التقليدية في شكلها الجاف النمطي، خلفت النفور من مادة اللغة العربية، وأورثت جيلا يعزف عن دراستها، لذا وجب الاهتمام أكثر بطريقة العرض الجيد والتي تمثل هندسة الكتاب في شكله ومظهره العام، وتستند هذه الهندسة إلى العناصر الآتية[2]:

- أن تتوفر فيه شروط الكتابة وضوابطها من حيث حجم الخط ونوعه ولون الطباعة وعلامات الترقيم.

[1] ينظر: داود درويش حلس، معايير جودة الكتاب المدرسي ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسية، مؤتمر جودة التعليم العام، (المؤتمر التربوي الثالث)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين، أيام:30/31/ أكتوبر، 2007، ص11.

[2] سعد علي زاير، وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص377/378.

- أن يتناول العرض تقسيم الكتاب إلى عدد من الوحدات والوحدة إلى عدد من الدروس.
- أن يتوافر عنصر التشويق في عرض الموضوعات، كتوظيف الجداول والرسومات والصور والأشكال...

أولا- شروط الكتابة

أحجام الخطوط في الكتاب (العينة) متنوعة بين خط18 للعناوين وخط16 و14 لباقي المحتوى، وهذا يبدو مناسبا من حيث المقروئية (إمكانية الرؤية الجيدة)، فحجم الحروف ملائم لأعمار المتعلمين وقدرتهم البصرية في هذه المرحلة.

وعن نوعية الخط فهي نفسها لم تتغير في المادة المقدمة كلها، عدا بعض العناوين الكبيرة التي كُتبت بخط أكبر وعريض، فلو تنوعت الخطوط في الصفحة الواحدة بين القاعدة والملاحظة على الأقل كانت تعطي للمتعلم انطباعا واهتماما مغايرا لهما فيركز على ما جاء فيهما ويثبت ذلك في ذهنه كصورة ملتقطة خاصة إذا وضعتا في رسومات وأشكال وبألوان جذابة مغايرة.

استعمل المؤلف في كتابه لونين: اللون الأسود ما بين غليظ ورقيق واللون البرتقالي الفاتح الغليظ، كما استُعملت الأشكال المربعة والدائرية في علامات الترقيم، ووجدنا بعض الزخرفة التي رافقت لفظة الأسئلة وعبارتي الموضوع الأول والموضوع الثاني، التي تبقى قليلة مقارنة بعلامات الوقف الكثيرة والمتاحة للاستعمال، والتي تساعد على التنظيم وتمييز صفحة عن أخرى، فلا تظهر جميع صفحات الكتاب بالمظهر نفسه، الذي يشتت ذاكرة المتعلم، فيصعب عليه التفريق بين عناصر الدرس الأول من عناصر الدرس الثاني، فعلامات الترقيم تساعد أيضا في عملية التذكر.

ثانيا- تقسيم الوحدات

وقد انتبهنا مباشرة لكيفية توزيع وحدات الكتاب، إذ قُسم على سبعة أقسام، قسم للدروس، وقسم للنصوص والحوليات، وقسم للنصوص المقترحة، وقسم للتمرينات، وقسم لمواضيع بكالوريا، وقسم للحلول، وقسم للفهرس، وقد جاءت هذه الأقسام موزعة كالآتي:

1. قسم الدروس: من صفحة الرابعة إلى صفحة الرابعة والخمسين، تتضمن ستة أقسام:
   - دروس النحو والصرف في ست عشرة صفحة.
   - دروس البناء في ثماني صفحات.

- دروس البلاغة في ست صفحات.
- دروس العروض في تسع صفحات.
- دروس التقويم النقدي في ثماني صفحات.
- دروس البناء الفكري في أربع صفحات.

2. قسم النصوص والحوليات: من صفحة خمسة وخمسين إلى صفحة ستة وثمانين، تضمن ثلاثة أقسام:
   - عصر الضعف والانحطاط في عشر صفحات.
   - عصر النهضة(الحديث) في ثماني عشرة صفحة.
   - الشعر العربي المعاصر(الواقعية) في أربع صفحات.
3. قسم لنصوص مقترحة: من صفحة سبعة وثمانين إلى ثمانية وتسعين.
4. قسم التمرينات (تدريبات على الظواهر اللغوية): من صفحة تسعة وتسعين إلى مئة وثلاثة.
5. قسم لمواضيع البكالوريا: من صفحة مئة وأربعة إلى صفحة مئة وثلاثة وأربعين.
6. قسم الحلول: من صفحة مئة وخمسة وأربعين إلى صفحة مئتين وثلاثة وأربعين. وهو أكبر قسم، إذ قسمت بدورها إلى:
   - حلول عصر الضعف والانحطاط.
   - حلول عصر النهضة.
   - حلول الشعر العربي المعاصر (الواقعية).
7. قسم للفهرس: من صفحة مئتين وأربعة وأربعين إلى صفحة مئتين وستة وأربعين.

نُظمت الدروس في الكتاب شبه مدرسي (عينة الدراسة)، ورُتبت في أقسام محددة، هذه للنحو وأخرى للصرف وتلك للنصوص، مما يسهل على المتعلم العودة إلى ما يشاء من الدروس التي لم يستوعبها بعد، ولا يكلفه مشقة البحث عن درس التمييز مثلا، مباشرة يذهب إلى قسم دروس النحو، أو إذا أراد مراجعة المدارس الأدبية فيذهب مباشرة إلى قسم البناء النقدي.

وحرية التقسيم هذه هي حرية يتميز بها الكتاب شبه مدرسي عن الكتاب المدرسي الذي يُقرر تقسيمه من لجنة خاصة مضبوطة المعايير والشروط، هاته المعايير التي يتجاوزها الكتاب شبه المدرسي في

بعض الأحيان بهدف تبسيط عرض المادة على المتعلم.

ومن هنا يتأتى دور هذا الكتاب في التيسير وتذليل الصعوبات وتبديد الضبابية الطارئة على الكتاب المدرسي، ويعيد للمتعلم إحساسه بأهمية الأنشطة «فالإحساس بأهمية النشاط ومعناه وبأهمية المادة المتعلمة، والشعور بصعوبتها أو سهولتها وتماثلها مع المواد السابقة أو عدم تماثلها والإحساس بالسرور منها أو عدمه، وتنظيمها وطريقة تقديمها كلها عوامل تؤثر على سرعة التعلم وكمية ودرجة التذكر»[1].

وقد وُفق المؤلف في عملية تقسيمه، إذ وجدناه ينظم ويرتّب وحدات الكتاب المدرسي، ويبسطها للمستوى العقلي لدى متعلمي الأقسام النهائية، التي قُررت عليها دروس كثيرة متداخلة ومتشعبة، تجعل المتعلم في اضطراب في كيفية الإلمام بها، وهو في هذه المرحلة في إقباله على اجتياز امتحانه المصيري يكون «شديد القلق والاضطراب وعدم الاطمئنان وفقد الثبات الانفعالي»[2].

ثالثا- توظيف الجداول والرسومات والصور

تمثلت في جداول وإطارات مختلفة الأحجام وبعض المخططات والتقسيمات في الصفحة الواحدة، والتي نراها قليلة التأثير مقارنة بإمكانية استعمال وسائل أخرى كالرسومات والصور والأشكال التي تضفي على الدرس إقبالا أكثر حيوية وإمتاعا، مما ييسر فهمه واستيعابه، فحيل الإخراج المؤثرة من حيث الرسومات والأشكال والمخططات والصور هي فنية من الفنيات والأساليب التي تبهر المتعلم وتجذبه ثم تسلب اهتمامه وتركيزه لمحتوى الدرس.

والمؤثرات المتنوعة في الدرس الواحد تعمل على تثبيته في الذاكرة لما لها من أثر، كما أشار العلماء، أنّ العقل البشري ما هو إلاّ معرض للصور فإننا بحاجة لتصفية وتنقية الدروس المعروضة من خلال أدوات جديدة تُعرف بالأدوات البصرية تعين على فهم وتفسير المعلومات التي يتلقاها المتعلمين في أشكال مختلفة، والتعرف على العلاقات القائمة بين تلك المعلومات والمتوافقة مع عمليات التفكير التي تدور بالأذهان[3].

فقد أثبتت الأبحاث والتجارب العلمية أن التعلم يحدث بمساعدة الحواس إذ تشترك فيها مع

[1] محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، د،ط، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص56.

[2] المرجع نفسه، ص24.

[3] ينظر: طاهر محمد الهادي محمد، أسس المناهج المعاصرة، ط،1، دار المسيرة، عمان، 2012، ص258.

الدماغ، فتعمل تلك الأعضاء مجتمعة في ترسيخ وتعميق المعلومات في الذاكرة وتصبح بعد ذلك خبرة ومهارة في سرعة التفكير والفهم.

وذهب بعض الباحثين إلى أنّ خرائط التفكير يمكن تصنيفها على أنّها أدوات تقويم لأنماط التفكير لدى المتعلمين، فالتجميع أو التنظيم والتتابع والأسباب والنتائج والتبرير المكاني وعلاقة الجزء بالكل استقراء واستنباطا، والمقارنات والقياس...إلخ، هي تجميع بين مهارات التفكير وأساليب التنظيم والترتيب التي تعين المتعلم على تقويم معلوماته ذاتيا[1].

فهذه المؤثرات كأدوات بصرية لا تمثل الاستراتيجيات المعرفية فحسب، ولكنها تُنمي لديهم المهارات العليا في التفكير وتكسبهم أدوات جديدة في التحليل والمناقشة وأساليب البحث والمعرفة.

أي أنّ المتعلمين يصبح لديهم المقدرة على معرفة بناء الدرس ونتائجه فيضعون ذلك في شكل خريطة ذهنية داخل عقولهم أو على الورق، فإنّهم بذلك يصبحون قادرين على تذكر وتحليل المعلومات وتركيبها وتجميعها وتوليفها لتصبح ذات معنى وتنقلهم بالتالي من التعلم السلبي إلى التعلم الفعّال[2].

فعند استعمال الكتاب لمثل هذه الاستراتيجيات والأساليب، يصبح المتعلمون يفحصون تفكيرهم بأنفسهم ثم يصبحون متعلمين منظمين تنظيما ذاتيا، إذ تكسبهم لغة مشتركة من إضفاء المعاني على الأشياء وفهمها، فيستخدمونها كلغة بصرية في توليد وتنظيم الأفكار[3].

ويمكن إجمال دور هذه المؤثرات في العناصر الأتية[4]:

- يساعدهم على تعلم واكتساب رؤية ديناميكية لاستخدام الرموز.
- تعينهم على تكوين المعاني بل وإبداعها من داخل النصوص والتواصل بها مع الآخرين.
- تساعدهم كمدخل بصري في تنظيم تفكيرهم وتوسيع أفكارهم واستبقاء والاحتفاظ بالمعلومات لديهم، بل وتعينهم على تفسير وتقييم ما لديهم من معلومات.
- الربط بين اللفظ المجرد وما يرمز إليه في الواقع.

[1] ينظر: حمد الهادي محمد، أسس المناهج المعاصرة، ص258.

[2] ينظر: المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص263.

[4] ينظر: عبد المعطي حجازي، هندسة الوسائل التعليمية، ط1، دار أسامة، الأردن، سنة2008، ص252/251.

- تنشيط الذاكرة بإعطاء مشعرات حسية تسمح للطلاب بتركيز بصري وذهني أكثر، وتقديم تمثيل بصري للمفاهيم المجردة بتنشيط عمليات التفكير واسترجاع ما قد تم تخزينه في الأذهان.
- المساعدة على التعليم الذاتي المستمر، وزيادة العائد من التعليم وبقاء أثره.

يمكن القول: إن الكتاب من ناحية العرض في شروط الكتابة وتقسيم وحداته وموضوعاته مُرْضٍ عموما، لكن كان يمكن استخدام المؤثرات اعتمادا على ما أشار إليه الخبراء التربويون في أهمية منشطات الإدراك وطرائق توظيفها في استثارة العمليات الإدراكية من قياس وتحليل واستنتاج وتذكر...إلخ، الأمر الذي يحسن من العملية التعلمية خاصة في مثل هذه الكتب شبه المدرسية التي لا يحضر فيها المعلم، فتشجع من خلال طريقة عرضها للمادة التعليمية على التعلم الذاتي، وفيما يلي جدول يوضح مدى تحقق المؤشرات في المعيار.

المكوّن	المؤشرات	ممتاز	جيد	وسط	ضعيف
طريقة العرض	شروط الكتابة			✓	
	تقسيم الوحدات والموضوعات		✓		
	المؤثرات(الجداول،المخططات، الرسومات، الأشكال)			✓	

الجدول (3) يوضح مدى تحقق المؤشرات في معيار طريقة العرض

يوضح الجدول أنّ طريقة العرض في مجملها حسنة، فمن حيث تقسيم وحدات وموضوعات الكتاب فقد كانت جيدة، أمّا شروط الكتابة والمؤثرات، وجدناها متوسطة عموما، وهذا الأمر يمكن تداركه سواء من طرف المؤلف أو دار النشر، إذ يعد هذا المنجز مشترك بينهما.

وهذه بعض الصور التي توضح طريقة عرض الدروس في الكتاب شبه المدرسي (عينة الدراسة): من جداول وإطارات ومخططات، ونوعية الخط ولونه...إلخ

الدروس

الصور البيانية: التشبيه،الاستعارة،الكناية

ورد هذا السؤال في جميع امتحانات البكالوريا

سؤال:كيف يطرح السؤال عليها في البكالوريا

جواب: استخرج صورة بيانية اشرحها مبينا نوعها وأثرها البلاغي (4 تعليمات)

❖كيف أفرق بين التشبيه والاستعارة:

التشبيه	الاستعارة
ويكون بين الأسماء	غالبا ما نجد فيها فعلا أو مشتقا
مثال1:محمد كالأسد في الشجاعة ألاحظ: نلاحظ أن التشبيه وقع بين اسمين وهما محمد والأسد مثال 2:الماء حولك فضة رقراقة وقع التشبيه بين اسمين أيضا وهما الماء والفضة	مثال 1:تبسم الكون الفسيح وقال لي مثال 2:نطق الرصاص مثال 3: العروبة باكية ← مشتق من الفعل بكى ألاحظ: نلاحظ في المثال الأول وجود الفعل "تبسم" و في المثال الثاني وجود الفعل " نطق" والمثال الثالث المشتق "باكية"

❖أولا: التشبيه

- تعريفه:هو التقريب بين شيئين يشتركان في صفة واحدة مثل: **محمد كالأسد في الشجاعة**

فالتقريب وقع بين محمد والأسد لوجود صفة مشتركة بينهما وهي الشجاعة.

- أركانه: المشبه، المشبه به، الوجه (الصفة المشتركة)، الأداة

مثال:المال كالغيث في النفع

المشبه	المشبه به	الوجه (الصفة)	الأداة
المال	الغيث (المطر)	النفع	ك

- الأدوات:ك - كأن - مثل - يشبه (وما شابهها)
- أنواعه: لنطبق على المثال الآتي

مثال:انطلقت السيارة سريعة كالصاروخ

نوع التشبيه	المشبه	المشبه به	الوجه	الأداة
تام	السيارة	الصاروخ	سريعة	ك
مجمل	السيارة	الصاروخ	محذوف	ك
مؤكد	السيارة	صاروخ	في السرعة	محذوفة
البليغ	السيارة	صاروخ	محذوف	محذوفة

استنتج:

- التشبيه التام ما حضرت فيه جميع الأركان
- التشبيه المجمل ما حضر فيه المشبه والمشبه به والأداة فقط
- التشبيه المؤكد ما حضر فيه المشبه والمشبه به والوجه فقط
- التشبيه البليغ ما حضر فيه المشبه والمشبه به فقط وهو أقوى أنواع التشبيه

فائدة:**كيف أفرق بين التشبيه المجمل والمؤكد بكل سهولة**

نعلم أن المجمل حذف فيه الوجه، المشترك بين كلمة مجمل ووجه هو حرف الجيم

والمؤكد ما حذفت فيه الأداة، المشترك بين كلمة مؤكد وأداة حرف الدال والهمزة

لاحظ معي مثال:**الماء حولك فضة براقة.**

مشبه	مشبه به	وجه	أداة
الماء	فضة	براقة	حذفت

ستلاحظ أن الأداة محذوفة، ما هي أقرب كلمة لكلمة أداة هل هي مجمل أم مؤكد؟ ستجيب مؤكد طبعا وهذا الأمر صحيح

..28..

صورة(4) توضح طريقة عرض الدروس بالجداول

البنـــاء الفكري

دروس

محور الثورة الجزائرية

السؤال الأول:
لعب الشعر الثوري دورا فعالا في الثورة الجزائرية، وضح ذلك؟
لعب الشعر الثوري دورا فعالا من خلال:
- الربط على الشعب وشحذ الهمم
- تشجيع الثوار على مواصلة الكفاح
- تصوير القضية الجزائرية وتأريخ الأحداث

السؤال الثاني:
اذكر أربع شعراء غير جزائريين تغنوا بالثورة الجزائرية
- محمود درويش
- سليمان العيسى
- نزار قباني
- شفيق الكمالي
- إبراهيم خطاب الزبيدي

السؤال الثالث:
اذكر القيم التي تبنتها الثورة الجزائرية
- رفض الظلم والهوان
- البطولة والشجاعة والاستشهاد
- التضحية من أجل الوطن والإخلاص له
- التآزر ونكران الذات
- بلورة الوعي الثوري والنضالي عند الشعوب
- الاعتزاز بالوطن وثوابته

السؤال الرابع:
ما النزعات المحتمل وجودها في الشعر السياسي الوطني
- نزعة وطنية
- نزعة قومية

السؤال الخامس:
ما العواطف المحتمل وجودها في الشعر الثوري
- عاطفة حب وإعجاب بالوطن
- الفخر والاعتزاز بالشعب
- الفخر والاعتزاز بالعرب
- كره وبغض المستعمر
- الشجاعة والحماسة وذكر الحرب

كيف أجيب على سؤال البناء الفكري

سؤال: هل الإجابة على أسئلة البناء الفكري تتطلب فهم النص، أم فهم الدرس أولا ؟

جواب: يجب أولا الاطلاع على الدرس (**المدائح - الشعر السياسي - الرومانسي**) حتى تتمكن من الإجابة بشكل دقيق.

سؤال: هل الإجابة لها طريقة معينة أم نجيب بشكل عشوائي على حسب فهمنا من النص؟

جواب: الإجابة لها ثلاث خطوات (**الحكم - التعليل - التمثيل**) وهذه الخطوات الثلاث من الضروري إتباعها حتى وإن لم يطلب منا التعليل أوالتمثيل.

لاحظ 1: **يقول الشاعر: كم تشتكي وتقول إنك معدم** والأرض ملكك والسماء والأنجم(**بكالوريا 2008 أ.ف**)

سؤال: **من المخاطب في هذا النص ؟**

الحكم	المخاطب في هذا النص شخص متشائم كره الحياة.
التمثيل	ويظهر ذلك في لفظة (تشتكي)
التعليل	وخاطبه الشاعر رغبة في إقناعه بالابتعاد عن التشاؤم وطرح الكآبة جانبا

الإجابة بعد المحاولة هي: المخاطب في هذا النص هو شخص متشائم كره الحياة، ويظهر ذلك في لفظة (تشتكي) وقد خاطبه الشاعر رغبة في إقناعه بالابتعاد عن التشاؤم وطرح الكآبة جانبا.

لاحظ 2: **يقول الشاعر: وافاك بالذنب العظيم المذنب ** خجلا يعنف نفسه ويؤنب (بكالوريا 2010 أ.ف)**

سؤال: **ما يعترف الشاعر في البيت الأول؟**

الحكم	يعترف الشاعر في هذا البيت بذنوبه
التمثيل	ويظهر ذلك في لفظة (المذنب، الذنب، يعنف...)
التعليل	وقد اعترف بها لأنه أحس بالندم عليها وتوجه إلى ربه رغبة في التوبة والإصلاح.

الإجابة بعد المحاولة هي: يعترف الشاعر في البيت الأول بذنوبه العظيمة، ويظهر ذلك في لفظة (**المذنب**) وقد اعترف بها لأنه أحس بالندم عليها وتوجه إلى ربه رغبة في التوبة والإصلاح.

نستنتج أن الإجابة على أسئلة البناء الفكري مرتبطة ارتباطا وثيقا بالدروس ولذا يجب عليك الاطلاع أولا على الدروس لكي توظفها في عملية الإجابة، والأهم من ذلك هو أن تعلل وتمثل على جميع الأسئلة عدا (السؤال: استخرج- حدد - بين نوع)

..51..

صورة(5) توضح طريقة عرض الدروس بالجداول

صورة(6) توضح طريقة عرض الدروس بالمخططات

العروض

البحور الشعرية

❶ بحر الطويل:

*وزن البحر الطويل بحسب الدائرة العروضية:

فَعُولُنْ مَفَاعِيلُنْ فَعُولُنْ مَفَاعِيلُنْ فَعُولُنْ مَفَاعِيلُنْ فَعُولُنْ مَفَاعِيلُنْ

*مفتاح البحر الطويل:

طَوِيلٌ لَهُ دُونَ البُحورِ فضائلُ فَعُولُنْ مَفَاعِيلُنْ فَعُولُنْ مَفَاعِلْ

مثال 1:

أَمَاوِيَّ إِنَّ المَالَ غَادٍ وَرَائِحٌ وَيَبْقَى مِنَ المَالِ الأَحَادِيثُ وَالذِّكْرُ

أَمَاوِيْ	يَ إِنَّ لَمَا	لَ غَادِنْ	وَرَائِحُنْ	وَيَبْقَى	مِنَ لْمَالِ لَ	أَحَادِيـ	ـثُ وَذِكْرُوْ
0/0//	0/0/0//	0/0//	0//0//	0/0//	0/0/0//	0/0//	0/0/0//
فَعُولُنْ	مَفَاعِيلُنْ	فَعُولُنْ	مَفَاعِلُنْ	فَعُولُنْ	مَفَاعِيلُنْ	فَعُولُنْ	مَفَاعِيلُنْ

مثال 2:

إِذَا بَلَغَ الرَّأْيُ المَشُورَةَ فَاستَعِنْ بِرَأْيِ نَصِيحٍ أَوْ نَصِيحَةِ حَازِمِ

إِذَا بَ	لَغَ رَرَأْيُ لَـ	مَشُورَ	ةَ فَسْتَعِنْ	بِرَأْيِ	نَصِيحِنْ أَوْ	نَصِيحَـ	ـةِ حَازِمِيْ
/0//	0/0/0//	/0//	0//0//	/0//	0/0/0//	/0//	0//0//
فَعُولُ	مَفَاعِيلُنْ	فَعُولُ	مَفَاعِلُنْ	فَعُولُ	مَفَاعِيلُنْ	فَعُولُ	مَفَاعِلُنْ

❷ البحر البسيط:

*وزن البحر البسيط بحسب الدائرة العروضية:

مُسْتَفْعِلُنْ فَاعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ فَاعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ فَاعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ فَاعِلُنْ

*مفتاح البحر البسيط:

إِنَّ البَسِيطَ لَدَيهِ يُبْسَطُ الأَمَلُ مُسْتَفْعِلُنْ فَاعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ فَعِلْ

مثال 1:

لَايُعْجِبَنْ مُضِيمًا حُسْنُ بِزَّتِه وَهَلْ يَرُوقُ دَفِينًا جَوْدَةُ الكَفَنِ

لَايُعْجِبَنْ	ـنَ مُضِيـ	ـمَنْ حُسْنُ بِزْ بِزَّ	زَتِهِيْ	وَهَلْ يَرُو	قُ دَفِيـ	ـنَنْ جَوْدَةُ لْ الـ	ـكَفَنِيْ
0//0/0/	0///	0//0/0/	0///	0//0//	0///	0//0/0/	0///
مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ	مُتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ

مثال 2:

مَنْ يَفْعَلِ الخَيْرَ لا يَعْدَمْ جَوَازِيَهُ لا يَذْهَبُ العُرْفُ بَيْنَ اللهِ وَالنَّاسِ

مَنْ يَفْعَلِ لْـ	ـخَيْرَ لا	يَعْدَمْ جَوَا	زِيَهُو	لا يَذْهَبُ لْـ	ـعُرْفُ بَيـ	ـنَ للاهِ وَنْـ	ـنَاسِيْ
0//0/0/	0//0/	0//0/0/	0///	0//0/0/	0//0/	0//0/0/	0/0/
مُسْتَفْعِلُنْ	فَاعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَاعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَاعِلْ

❸ البحر الوافر:

*وزن البحر الوافر بحسب الدائرة العروضية:

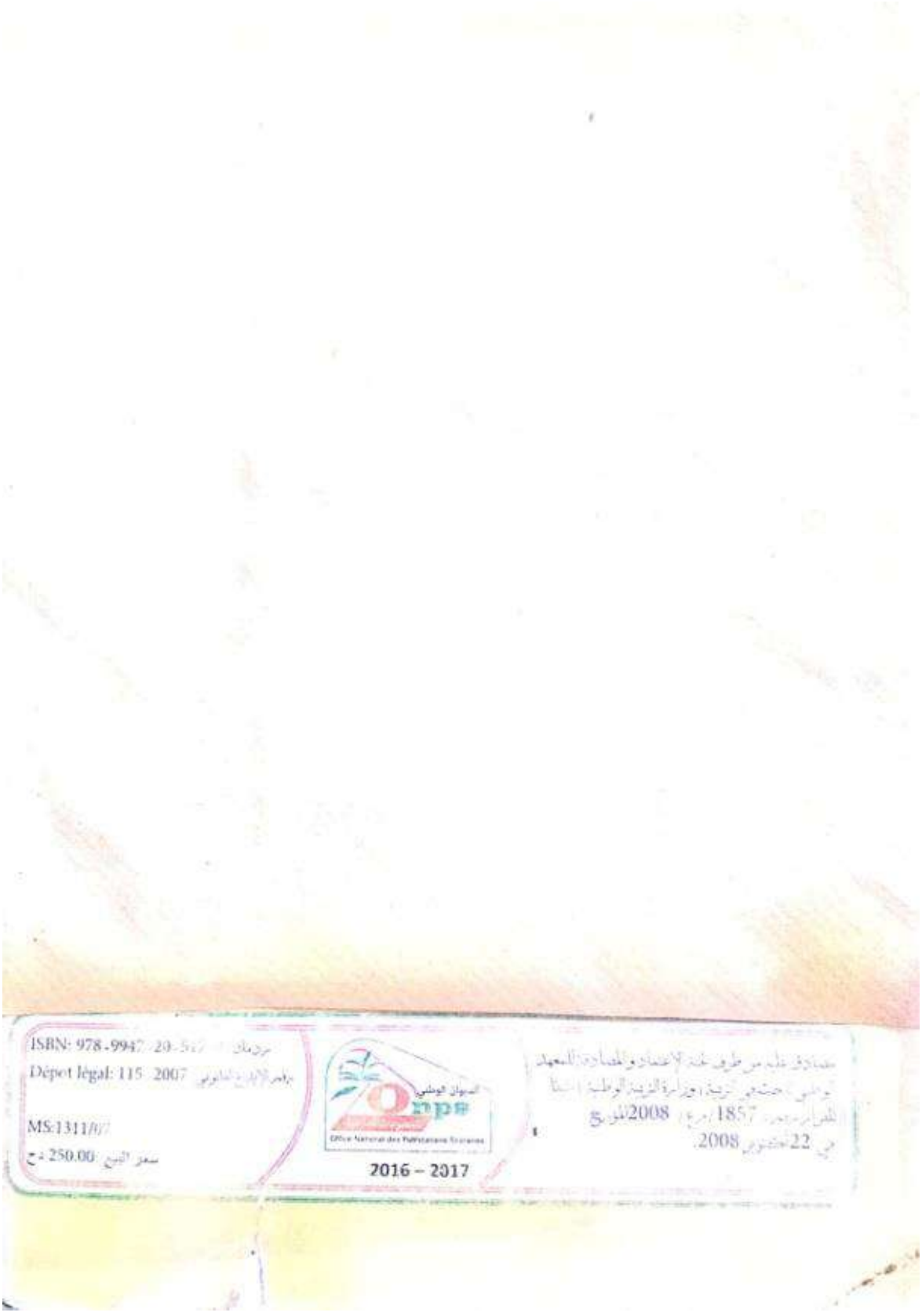
مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلَتُنْ

..39..

صورة(7) توضح طريقة عرض الدروس بالألوان

أمّا إذا أجرينا مقارنة بسيطة بين الكتاب المدرسي والكتاب شبه المدرسي، من حيث طريقة الإخراج وطريقة العرض، فإنّنا سنجد الكثير من الاختلافات التي ميّزت الكتاب شبه مدرسي وجعلته مكملا لعدة جوانب في الكتاب المدرسي، وفيما يلي بعض الصور للكتاب المدرسي للغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبتي آداب وفلسفة ولغات أجنبية.

صورة(8)غلاف الكتاب المدرسي للغة العربية وآدابها



صورة(9) توضح الجهة الخلفية للكتاب

اللغة الأدبية الثالثة

من وحي المنفى

أحمد شوقي

أتعرف على صاحب النص

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

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

تقديم النص

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

النص

1 - يا نائحَ الطّلْح، أشباهٌ عَوادينا — نَشجى لواديك، أم نَأسى لوادينا؟
2 – ماذا تَقصّ علينا غير أنّ يدًا — قصّتْ جناحَك جالتْ في حواشينا؟
3 – رمى بنا البَيْنُ أيكًا غير سامرنا — أخا الغريب–وظلاً غير نادينا
4 – فإنْ بَكتْ الجنسُ يا ابن الطّلح فرّقنا — إنّ المصائبَ يجمعْنَ المُصابينا
5 – لكنّ مصر وإنْ أغضتْ على مقةٍ — عينٌ من الخُلْد بالكافور تسقينا
6 – على جوانبها رفّتْ تمائمُنا — وحول حافاتها قامتْ رواقينا
7 – بنا، فلم نَخْلُ من رَوح براوحُنا — مِنْ بَرّ مصر، ورَيْحان يغادينا
8 – كأمّ موسى، على اسم الله تكْفُلنا — وباسمه ذُهبتْ في اليمّ تُلقينا
9 – يا ساريَ البَرْق يرمي عن جوانحنا — بعد الهدوء ويهمي عن مآقينا
10 – لما ترقرق في دمع السماء دمًا — هاج البُكا فخضبْنا الأرضَ باكينا

صورة (10): توضح طريقة عرض الدروس في الكتاب المدرسي للغة العربية وآدابها سنة ثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية.

استثمر موارد النص

1 - في مجال قواعد اللغة

المضاف إلى ياء المتكلم

- ما الذي يحدث للكلمة المضافة إلى ياء المتكلم من حيث حركة إعرابها؟ وكيف تتمكن من معرفة هذه العلامة؟ عد إلى النص وتأمل هذه الجمل:

... أبقى الهوى من مهجتي ..

... رعت كبدي.

... لهم ودّي وإشفاقي

- ما إعراب «مهجة - كبد - ودّ - إشفاق»؟ فما العلامة الإعرابية الظاهرة في آخرها؟

هل هي أصلية؟ فما العلامات الأصلية إذًا؟ وماذا تستنتج؟

إذا أضيف الاسم إلى ياء المتكلم فإن علامة إعرابه الأصلية لا تظهر إلا في حالة الجر وتعوّض بالكسرة لتجانسها مع الياء في النطق. وتقدير العلامة الأصلية لأجل المناسبة.

2 - في مجال البلاغة

بلاغة المجاز العقلي والمرسل

سبق لك أن عرفتَ المجازين العقلي والمرسل لكن هل عرفت الآثار البلاغية لكلٍّ منهما؟

تأمل قول البارودي:

.. لا عدتك سماء ذات إغداق

وإن مررت على المقياس فآهد له مني تحية..

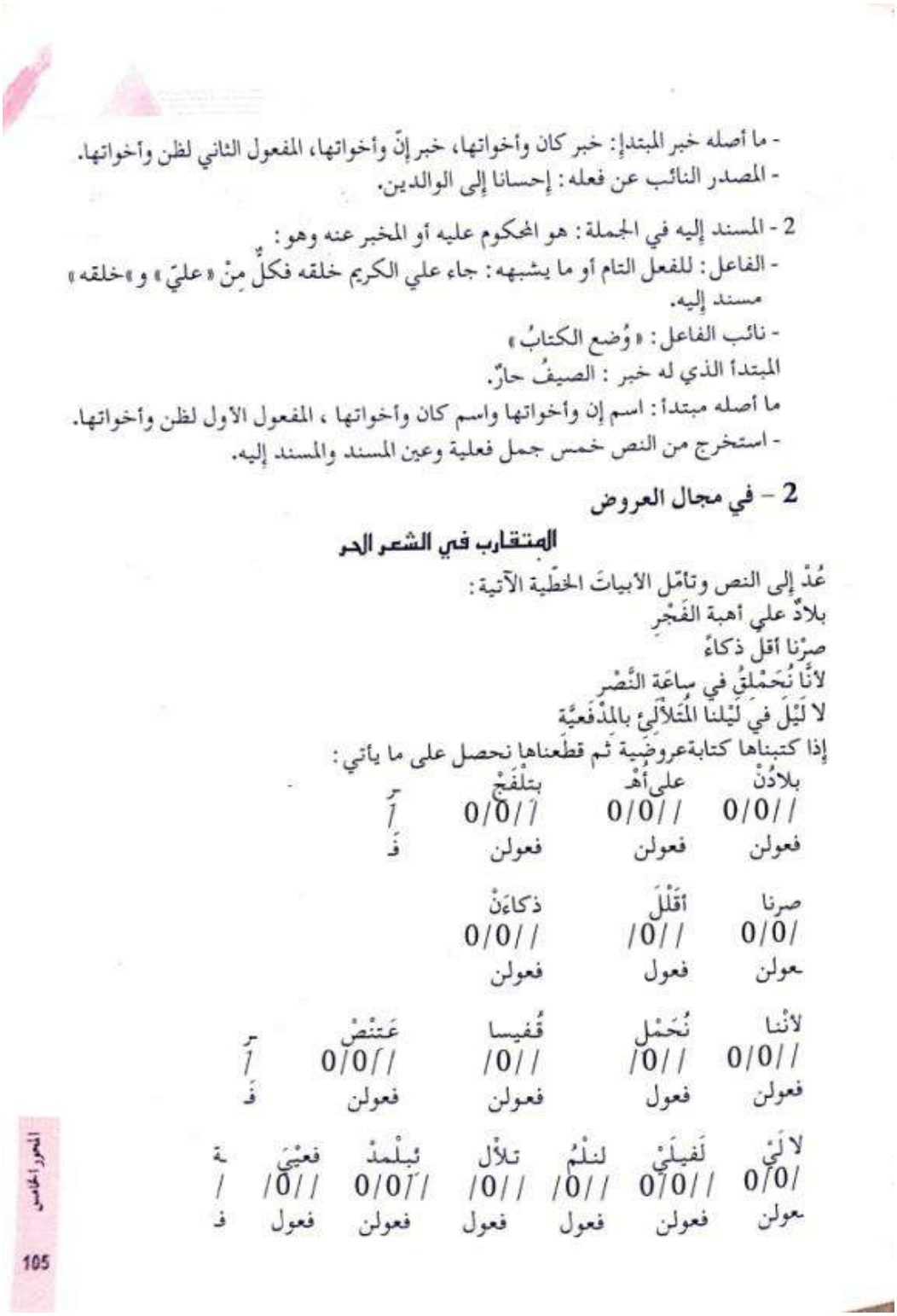
- هل إلحاق الفعل عدا بالسماء واقعي أم مجازي؟
- فمن هو الفاعل الحقيقي؟ ما علاقته بالسماء؟
- ما أثر ذلك جماليا ومعنويا؟
- هل مقصود إهداء التحية هو حي «المقياس» أم أهله الذين يقطنونه؟
- فما العلاقة بينهما؟
- أين وجه البلاغة في هذا المجاز المرسل؟

أستنتج: إذا كان المجاز العقلي هو إسناد الفعل إلى غير فاعله الحقيقي لوجود علاقة بينه وبين الفاعل الحقيقي كالمكان والزمان والمفعولية والفاعلية، وإذا كان المجاز المرسل هو استعمال اللفظة في غيرما وضعت له لوجود علاقة بينهما كالمحلية والحالية والسببية والمسببية ...

فإن بلاغتهما تكمن في إشغال ذهن المتلقي بالبحث والتأمل وإثارة الفضول فيثير ذلك فيه الإعجاب والدهشة ومتعة الاكتشاف والإحساس بجمال البلاغة.

صورة (11): توضح طريقة عرض الدروس في الكتاب المدرسي للغة العربية وآدابها سنة ثالثة من

التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية.



- ما أصله خبر المبتدإ: خبر كان وأخواتها، خبر إنّ وأخواتها، المفعول الثاني لظن وأخواتها.
- المصدر النائب عن فعله: إحسانا إلى الوالدين.

2 - المسند إليه في الجملة: هو المحكوم عليه أو المخبر عنه وهو:
- الفاعل: للفعل التام أو ما يشبهه: جاء علي الكريم خلقه فكلٌّ مِنْ «عليّ» و«خلقه» مسند إليه.
- نائب الفاعل: «وُضع الكتابُ»
المبتدأ الذي له خبر: الصيفُ حارٌّ.
ما أصله مبتدأ: اسم إن وأخواتها واسم كان وأخواتها، المفعول الأول لظن وأخواتها.
- استخرج من النص خمس جمل فعلية وعين المسند والمسند إليه.

2 – في مجال العروض

المتقارب في الشعر الحر

عُدْ إلى النص وتأمّل الأبياتَ الخطّية الآتية:
بلادٌ علي أهبة الفَجْرِ
صرْنا أقل ذكاءً
لأنّا نُحَمْلقُ في ساعَة النَّصْرِ
لا لَيْلَ في لَيْلنا المُتلألِئ بالمدْفَعيَّة
إذا كتبناها كتابةعروضية ثم قطعناها نحصل على ما يأتي:

بلادُنْ	علىأُهْ	بتلْفَجْ	رِ
0/0//	0/0//	0/0//	/
فعولن	فعولن	فعولن	فَ
صرنا	أقَلْلَ	ذكاءَنْ	
0/0/	/0//	0/0//	
فعولن	فعول	فعولن	
لانّنا	نُحَمْل	قُفيسا	عَتنْصْ	رِ
0/0//	/0//	/0//	0/0//	/
فعولن	فعول	فعولن	فعولن	فَ
لا لَيْ	لَفيلَيْ	لنلْمُ	تلألْ	ئبلْمدْ	فعيْيَ	ـة
0/0/	0/0//	/0//	/0//	0/0//	/0//	/
فعولن	فعولن	فعول	فعول	فعولن	فعول	فَ

صورة (12): توضح طريقة عرض الدروس في الكتاب المدرسي للغة العربية وآدابها سنة ثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية.

إنّ المدقق في الكتابين يلحظ افتقار الكتاب المدرسي لفنيات الإخراج مقارنة بالكتاب شبه المدرسي، من حيث نوعية الغلاف وملمسه وألوانه ومؤثرات أخرى، كما أنّ طريقة عرض المحتويات تغيب عنها الكثير من أساليب واستراتيجيات التأثير والاستيعاب والتشويق كالمخططات والجداول والأشكال.

فمتعلم المرحلة الثانوية انتقل بضعفه في مادة اللغة العربية من المرحلة الابتدائية ثم المرحلة المتوسطة، إلى المرحلة الثانوية والمناهج الدراسية أمام هذا الوضع لا تراعي إشباع حاجاته وإثارة دافعيته وتحفيزه على التعلم، فهي منكبة في كل تغيير على إصلاح المحتويات فحسب.

والكتب شبه المدرسية الآن يحين دورها في مثل هذه الاختلالات، من خلال إعادة إخراج كتب اللغة العربية وتوزيع مادتها التعليمية، وعرضها بأسلوب أفضل وإن لم يرق إلى المستوى المطلوب فهي تضع بين يدي المتعلم شكلا جديدا يلمس فيه بعض ميوله وتقارب بعض استعداداته النفسية والسيكولوجية ومستوى قابليته لاكتساب اللغة.

المبحث الثالث: من حيث الأهداف والمحتوى، والطرائق التعليمية

بعد أن تطرّقنا للجانب الشكلي للكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة، سنتطرق في هذا المبحث لدراسة مضمونه من حيث الأهداف والمحتوى والطرائق التعليمية، والتي نراها ترتبط بعضها ببعض لتشكل الجزء الأكبر من المنهاج التعليمي، إذ من خلال هذه العناصر نتمكن من الإجابة عن القسم الأكبر من الإشكالية الأساسية للبحث، والمتمثل في مدى مراعاة الكتب شبه المدرسية للمناهج الوزارية، وعليه سنحاول الوقوف عند كل عنصر بالتحليل الدقيق مستعينين بالإحصاء، للوصول إلى التقويم الصحيح والمبني على أسس علمية سليمة.

I. من حيث الأهداف

مثلما ذكرنا سابقا أنّ الأهداف التعليمية غايات يرجى تحقيقها وبلوغها في مادة معينة، يحددها المنهاج ويترجمها الكتاب المدرسي في الموقف التعليمي، لذا فهي عنصر أساسي في المحتوى الدراسي ترتبط به ارتباطا منهجيا؛ إذ إنّ أي كتاب مدرسي في مادة معينة لا بد أن يعبّر محتواه عن الأهداف التعليمية المنشودة منه.

وتدريس اللغة العربية في السنة النهائية من المرحلة الثانوية يكتسي أهمية خاصة، وذلك بالنظر إلى كون هذه السنة تعد تتويجا لمرحلة التعليم الثانوي والتعليم العام بأكمله، وكذا ارتباطها بامتحان

مصيري وهو امتحان البكالوريا، ومن هذه الأهمية يبرز دور العديد من الوسائل في تقديم أفضل طريقة تمكنهم من الاستيعاب الفعّال، وتتبع أنجع السبل في تنشيط عملية التعلم، وتحقيق أهداف المنهاج[1].

وبما أنّ الكتاب شبه المدرسي أداة ووسيلة مساعدة في هذا الموقف الديداكتيكي استوجب انتهاجه لهذه الأهداف التعليمية في عمومها ومحاولة تحقيق القدر الأكبر منها، كما يؤكده بعض المفتشين، إذ تبقى طريقة وأساليب تنفيذ هذه الأهداف من إبداع المؤلف، لفرض تميزه في تأليف الكتاب.

ويُصرح مؤلفو الكتب شبه المدرسية أنفسهم بذلك على أغلفة كتبهم بإضافة عبارة (موافقة للمنهاج الوزاري) لعنوان الكتاب، تأكيدا منهم على أنّ مضمون هذه الأخيرة موافق للمنهاج الوزاري ومواكب للإصلاحات والمستجدات المستمرة لمنهاج تعليم العربية في جميع المستويات التعليمية.

وبناء عليه استعنّا بالمنهاج الوزاري الجديد، من خلال الوثيقة المرافقة والتدرج السنوي للسنة الثالثة شعبتي (آداب وفلسفة، ولغات أجنبية) والكتاب المدرسي، ثم حاولنا استجلاء الأهداف التعليمية الخاصة والإجرائية، ثم النظر في محتويات الكتاب شبه المدرسي (عينة الدراسة) والبحث عن مدى تحققها.

أولا- تحديد الأهداف التعليمية:

اكتفينا في تحليلنا هذا باعتماد الأهداف الإجرائية للمادة دون الأهداف الخاصة تفاديا للتكرار، إذ وجدنا الأولى جزءا من الثانية تعكسها بشكل أكثر تفصيلا، ووجدناها متداخلة تنبني إحداها على الأخرى[2] (وهذا الأمر معلوم إذا عدنا للتعريف بالمفهومين وقد تطرقنا إليه سابقا).

وفيما يلي جدول يوضح الأهداف الإجرائية ومدى تحققها في الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة.

المحور	الوحدة	الأهداف الإجرائية	محقق	محقق إلى حد ما	غير محقق
المحور الأول: عصر الضعف	الوحدة الأولى: شعر الزهد	1-يتعرف على ظاهرة المديح النبوي عند شعراء العصر المملوكي.	✓		

[1] ينظر: وزارة التربية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، الشعبتان: آداب وفلسفة، لغات أجنبية، مديرية التعليم الثانوي، الجزائر، مارس 2006.، ص2.

[2] ينظر الصفحة35 من البحث، مبحث (الأهداف التعليمية).

	والمديح النبوي	2-يقف على خصائص النمط الوصفي والتفسيري.	✓		
		3-يكتشف ويناقش أحكام الإعراب اللفظي.	✓		
		4-يتعلم تقنية التلخيص ويمارسها كتابة.	✓		
		5-يعرف ظاهرة التخلف الحضاري ويناقش أسبابها.	✓		
		6-يتعرف على أسباب لجوء شعراء العصر المملوكي والعثماني إلى الزهد	✓		
		7-يتعرف على خصائص النمط الإخباري والوصفي	✓		
		8-يتذكر التضمين، ويعرف التناص(خاص بشعبة اللغات الأجنبية).	✓		
		9-يعرف خصائص الشعر في عهد المماليك.	✓		
	الوحدة الثانية: النثر العلمي في العصر المملوكي	1-يتعرف على خصائص النثر العلمي المملوكي،	✓		
		2-يقف على مؤشرات النمط التفسيري والحجاجي.	✓		
		3-يكتشف أحكام الإعراب التقديري.	✓		
		4-يقف على مخاطر التي تهدد البيئة، ويقترح حلولا لها.	✓		
		5-يتعرف على بعض فروع العلوم الإنسانية في كتابات ابن خلدون.	✓		
		6-يحلل نموذجا من النثر العلمي ويستنبط أفكاره ولغوياته.	✓		
		7-يقف على أهم الدراسات التي تناولت النثر العلمي، ويفسر أسباب انشغال العلماء بالتدوين.			✓
المحور الثاني: من الأدب	الوحدة الثالثة: شعر	1-يتعرف على دواعي شعر المنفى في الشعر الحديث.	✓		

الحديث والمعاصر	المنفى لدى الشعراء الرواد	2- يحلل وظائف الكلمات والجمل في النصوص، ويحدد علاقاتها.	✓		
		3-يتذوق بلاغة المجاز العقلي والمرسل، ويحلل علاقاتهما	✓		
		4-يستنبط النزعة الوطنية في شعر الحنين.	✓		
		5-يستنبط خصائص المدرسة الكلاسيكية.	✓		
		6-يستنتج مفهوم الحداثة وتحديات العولمة.			✓
		7-يكتشف أحكام نون الوقاية + المضاف إلى ياء المتكلم.			✓
	الوحدة الرابعة: النزعة الإنسانية في الشعر المهجري.	1-يستنتج مظاهر التجديد في الشعر المهجري، ويفهم الوحدة العضوية في القصيدة الحديثة.	✓		
		2-يحدد النمط الحجاجي ويكشف مؤشراته.	✓		
		3-يعرف معاني إذ، إذا، إذاً، حينئذ.	✓		
		4-يعرف جديد القصيدة الحرة على مستوى الموسيقى.	✓		
		5-يستنتج خصائص المذهب الرومانسي.	✓		
		6-يميز بين الوحدة العضوية والوحدة الموضوعية.	✓		
		7-يميز بين وظائف الجمل	✓		
		8-يقف على الأداء الفني للكناية.	✓		
	الوحدة الخامسة: فلسطين في الشعر العربي المعاصر	1-يقف عند التزام الشعراء العرب المعاصرين بالقضايا القومية.	✓		
		2-يميز بين الجمل التي لها محل من الإعراب، ويعرف أنواعها وأداءها المعنوي.	✓		
		3-يحلل عروضيا الرجز في الشعر الحر، ويميز خصوصيته الموسيقية.	✓		
		4-يطلع على نماذج من القصص الجزائري	✓		

		المترجم عن الفرنسية.			
		5-يقف على انشغال الشعراء العرب المعاصرين بالقضية الفلسطينية.	✓		
		6-يتعرف على مكونات الجملة من مسند ومسند إليه.	✓		
		7-يحلل عروضيا المتقارب في الشعر الحر، ويميز خصوصيته الموسيقية.	✓		
		8-يعرف ماهية الالتزام في الأدب شعره ونثره.	✓		
	الوحدة السادسة: الثورة التحريرية الجزائرية في الشعر العربي.	1-يقف عند موضوع الثورة في الشعر الجزائري.	✓		
		2-يستنتج الظواهر الفنية في الشعر الجزائري الحر(اللغة، الموسيقى، الصورة، الرمز).	✓		
		3-يفرق بين الحال والتمييز.	✓		
		4-يحلل عروضيا الرمل في الشعر الحر، ويميز خصوصيته الموسيقية	✓		
		5-يكتشف علاقة اللغة بالفكر.	✓		
		6-يستنتج أثر الحس الوطني في الأدب الجزائري الناطق بالفرنسية.			✓
		7-يكتشف موضوع الثورة الجزائرية في الشعر العربي المشرقي.	✓		
		8-يميز الفضلة من العمدة، ويعربها.	✓		
		9-يحلل عروضيا الكامل في الشعر الحر، ويميز خصوصيته الموسيقية.	✓		
		10-يقف عند الحضور الثوري للأوراس، وتغني الشعراء العرب بهذا الرمز المكاني.	✓		
	الوحدة السابعة: الإحساس	1-يقف عند مظاهر الحزن والألم لدى الشعراء العرب المعاصرين.	✓		
		2-يعرف صيغ منتهى الجموع ويوظفها	✓		

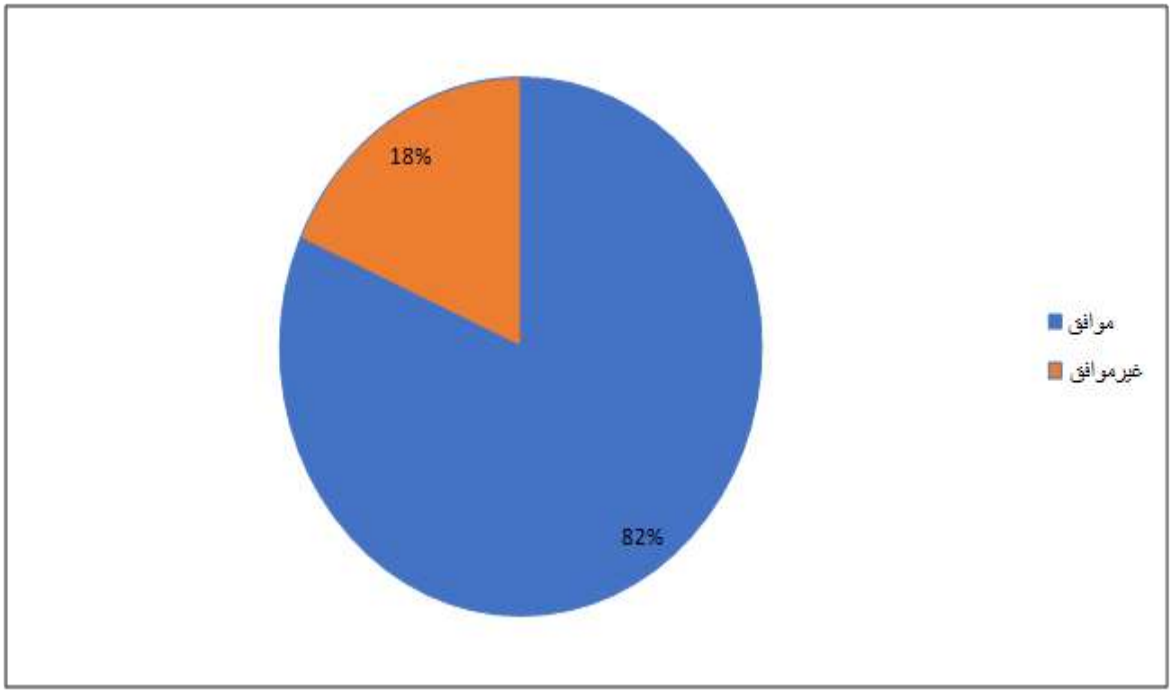
	بالحزن والألم الحاد عند الشعراء.	3-يحلل عروضيا المتدارك في الشعر الحر ، ويميز خصوصيته الموسيقية.	✓		
		4-يعلل الأسباب النفسية والاجتماعية والحضارية لظاهرة الحزن والألم عند الشعراء العرب المعاصرين.	✓		
		5-يتعرف على الصورة الشعرية في الشعر المعاصر ووظيفتها الفنية.	✓		
		6-يكتشف أحكام جموع القلة وأوزانها.	✓		
		7-يحلل عروضيا ظاهرة امتزاج الوافر والهزج في الشعر الحر،	✓		
	الوحدة الثامنة: توظيف الرمز والأسطورة في الشعر العربي المعاصر.	1-يكتشف مدى توظيف الرمز والأسطورة في القصيدة العربية المعاصرة.	✓		
		2-يقف على خصائص النمطين السردي والوصفي من النصوص.	✓		
		3-يتعرف على البدل وعطف البيان والعلاقة بينهما.	✓		
		4-يعرف أنّ السطر الشعري في الشعر الحر يتكون من وحدة صوتية تدعى التفعيلة تقوم على الأسباب والأوتار.	✓		
		5-يقف عند مظاهر التجديد في القصيدة العربية.	✓		
		6-يتعرف على ظاهرة التناص ووظيفتها الفنية.	✓		
		7-يتعرف على اسم الجنس الإفرادي والجمعي.	✓		
		8-يعرف الزحافات والعلل القديمة والمستحدثة.	✓		
		9-يتعرف على ظاهرة التناص في النصوص.	✓		
	الوحدة	1-يستنتج خصائص فن المقال شكلا	✓		

	التاسعة: مظاهر ازدهار الكتابة الفنية_ المقالة نموذجا.	ومضمونا.			
		2-يدرك دور رجال الإصلاح في ازدهار فن المقال.	✓		
		3-يعرب لو، لولا، لوما ويعرف معانيهما.	✓		
		4-يقف على بلاغة التشبيه وقدرته الجمالية.	✓		
		5-يستنتج خصائص المقال النقدي	✓		
		6-يعرب أمّا، إمّا ويعرف معانيهما.			✓
	الوحدة العاشرة: القصة القصيرة في الجزائر	1-يعرف الخصائص الفنية للقصة.			✓
		2-يحلل الإنتاج السردي وفق الدراسات السردية.			✓
		3-يعرف دلالات الأحرف المشبهة بالفعل.	✓		
		4-يكتشف أحكام اسم الجمع، وضبط معارفه فيها.	✓		
		5-يكتشف المصادر الفكرية والواقعية للقصص الجزائري.	✓		
		6- يتحكم في آليات النصوص السردية.			✓
	الوحدة الحادية عشرة: الفن المسرحي في المشرق.	1-يستنتج الخصائص الفنية المسرحية المشرقية من خلال مسرح توفيق الحكيم.			✓
		2-يوظف الأحرف أي، أيّ، إي في تعبيره.			✓
		3-يوظف معاني كم، كأين، كذا في تعبيره.			✓
		4-يكتشف نشأة المسرح العربي وتطوره.	✓		
		5-يتحكم في آليات تحليل النصوص المسرحية			✓
	الوحدة الثانية عشرة: الأدب المسرحي في الجزائر.	1-يستنتج الخصائص الفنية للمسرحية الجزائرية.			✓
		2-يستنبط صورة المجتمع الجزائري أثناء الثورة.	✓		
		3-يوظف نوني التوكيد في تعبيره الشفهي			✓

		والمكتوب.			
		4-يوظف مختلف معاني "ما" في تعبيره			✓
		5-يستنتج أهم مراحل تطور المسرح الجزائري وخصائصه الفنية.			✓

الجدول (15): يوضح مدى تحقق الأهداف في الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة

يمثل هذا الجدول سبعة وثمانين هدفا إجرائيا لشعبتي الآداب والفلسفة وشعبة اللغات الأجنبية، توزعت بين 71 هدفا إجرائيا محققا و16 هدفا غير محقق في الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة، ويمكن تمثيل هذه الإحصاءات في الدائرة النسبية التالية:



الشكل (1): رسم بياني يوضح مدى تحقق الأهداف الإجرائية للمنهاج في الكتاب شبه المدرسي.

ثانيا- التحليل

بلغت نسبة الأهداف الإجرائية المحقّقة في الكتاب شبه المدرسي 81.60٪ في حين لم تتعدّ نسبة الأهداف التي لم تتحقق في العينة 18.40٪.

أمّا الأهداف الإجرائية التي لم تتحقق في العينة فهي:

- يقف على أهم الدراسات التي تناولت النثر العلمي، ويفسر أسباب انشغال العلماء بالتدوين.
- يستنتج مفهوم الحداثة وتحديات العولمة.
- يكتشف نون الوقاية + المضاف إلى ياء المتكلم.
- يستنتج أثر الحس الوطني في الأدب الجزائري الناطق بالفرنسية.
- يعرب أمّا، إمّا ويعرف معانيهما.
- يعرف الخصائص الفنية للقصة.
- يحلل الإنتاج السردي وفق الدراسات السردية
- يتحكم في آليات النصوص السردية.
- يستنتج الخصائص الفنية للمسرحية المشرقية من خلال مسرح توفيق الحكيم.
- يوظف الأحرف أي، أيّ، إي في تعبيره.
- يوظف معاني كم، كأين، كذا في تعبيره.
- يتحكم في آليات تحليل النصوص المسرحية.
- يستنتج الخصائص الفنية للمسرحية الجزائرية.
- يوظف نوني التوكيد في تعبيره الشفهي والمكتوب.
- يوظف مختلف معاني "ما" في تعبيره.
- يستنتج أهم مراحل تطور المسرح الجزائري وخصائصه الفنية.

وقد رأينا أنّ هذه الأهداف لها من الأهمية ما يدعم التحصيل المعرفي واللغوي للمتعلم وينمي رصيده المعرفي، ويبني شخصيته العارفة والمتطلعة، فمثلا مفهوم الحداثة وتحديات العولمة من المفاهيم والمواضيع التي لا يمكن تجاهلها، خاصة لمتعلم الشعب الأدبية في الأقسام النهائية.

حيث يُحَضِّر للتوجه «للتعليم العالي أو الحياة المهنية وعليه من المهم تزويد كل تلميذ في نهاية مساره بمؤهلات تمكنه من مساهمة نشاطة في المجتمع»[1]، وإدراجها في الكتب شبه المدرسية من باب تزويد المتعلم بالمعلومة الحديثة ومستجدات العصر خاصة وهي في صلب تخصصه؛ فلا يمكن تخريج متعلم اللغة العربية يجهل مفهوم الحداثة في حقله الخاص، وغير واع بما يحدث من تداخل بين النظريات

[1] وزارة التربية الوطنية اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ 23/يناير2008، مارس 2009، الجزائر، ص37.

العربية والغربية الحديثة، وكيفية الاستفادة من التطورات الحاصلة.

وكذلك الأمر في معرفة المتعلم للخصائص الفنية للقصة والمسرحية الجزائرية وأهم مراحل تطوراته، وهذا من باب تنمية ذوقه وحسه الفني وتثقيفه واعتزازه بإرثه الأدبي في القصة والمسرحية الجزائرية، وكلاهما تستهويهما الأنفس(القصة، والمسرحية) لما لهما من أثر واقعي واجتماعي يصيب المنطق والعاطفة معا.

والأمر ذاته للأهداف الأخرى كإعراب بعض الحروف أي، إي وأمّا وإمّا، كم، كذا... فهي حروف متداولة الاستعمال اللغوي، بمعنى وظيفية تحقق غاية التواصل لذا فمعرفة معانيها وإعرابها من الأمور القاعدية الواجب توفرها لدى متعلم هذه الشعب وهذه المرحلة.

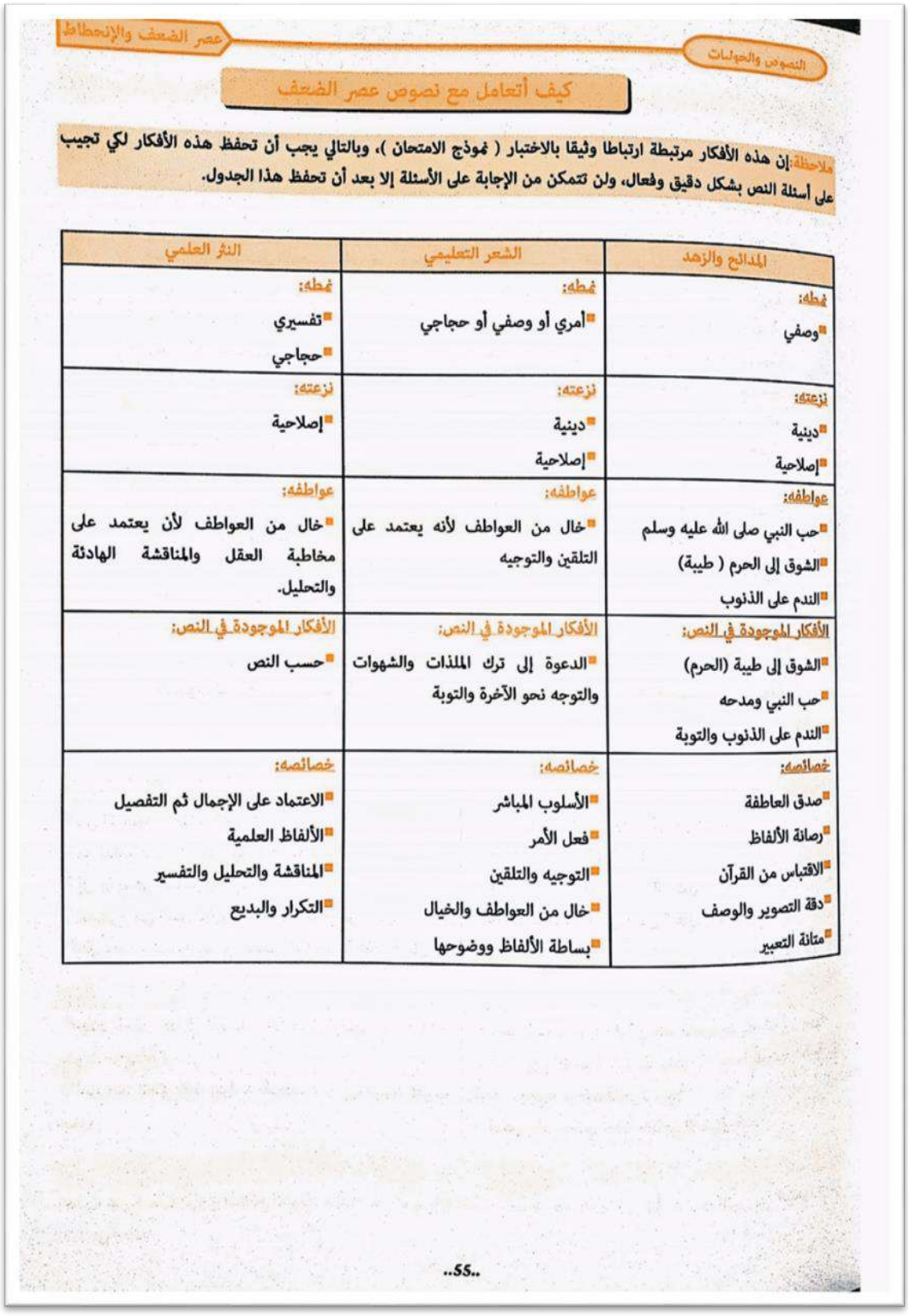
ونفسر عدم إدراج هذه الأهداف في الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة، بعد البحث والمقارنة والملاحظة، باكتفاء المؤلف بالمواضيع أو الدروس المدرجة في شهادات البكالوريا والمتداولة في الآونة الأخيرة بين المتعلمين الذين يولون الاهتمام الكبير للعتبة[1]، التي فرضتها مجموعة من العوامل في السنوات الأخيرة، بل هناك من لا يراجع دروسه حتى تحدد العتبة والتي تلغي كثيرا من الدروس الأخيرة من الوحدات التعليمية.

وعليه يمكن القول هنا إنّ الهدف من هذه الكتب هو تجاري بالدرجة الأولى، بالنظر إلى حاجة المتعلم في المراجعة وإقباله على اِقتناء هذه الكتب، وليست حاجته في ضمان تكوين متين في تخصصه.

ومن **الأهداف الإجرائية التي تحقّقت في العينة**، نذكر الآتي:

- **يعرف خصائص الشعر في عهد المماليك:** عند تصفّحنا للكتاب عينة الدراسة لاحظنا أنّ الهدف محقّق، إذ تعرض له في جزء الدروس في محور عصر الضعف: (صفحة43)، ووضح سبب انتشار ظاهرتي المديح والزهد، وخصائصهما وأهم الشعراء، وأسباب ضعف الشعر في هذا العصر، ثمّ عرض له جدولا في جزء النصوص المقترحة (الصفحة55)، بعنوان كيف أتعامل مع نصوص عصر الضعف ووضح أنواعه وأنماطه التي يرد عليها ونزعاته وأهم أفكاره وخصائصه، كما هو موضح في الصورة أدناه.

[1] **العتبة**: هي إجراء تلجأ إليه وزارة التربية والتعليم في الجزائر في الظروف الاستثنائية التي تمر بها البلاد (كالحراك، زلزال، وباء كرورنا...) حيث يتم تحديد دروس مرجعية لإعداد اختبارات البكالوريا أو شهادة التعليم المتوسط، والتي تكون غالبا من الفصل الأول والثاني، وذلك لعدم تمكن تقديم باقي الدروس في ظروف تعليمية عادية.



عصر الضعف والإنحطاط

النصوص والحولات

كيف أتعامل مع نصوص عصر الضعف

ملاحظة: إن هذه الأفكار مرتبطة ارتباطا وثيقا بالاختبار (نموذج الامتحان)، وبالتالي يجب أن تحفظ هذه الأفكار لكي تجيب على أسئلة النص بشكل دقيق وفعال، ولن تتمكن من الإجابة على الأسئلة إلا بعد أن تحفظ هذا الجدول.

المدائح والزهد	الشعر التعليمي	النثر العلمي
نمطه: ■وصفي	نمطه: ■أمري أو وصفي أو حجاجي	نمطه: ■تفسيري ■حجاجي
نزعته: ■دينية ■إصلاحية	نزعته: ■دينية ■إصلاحية	نزعته: ■إصلاحية
عواطفه: ■حب النبي صلى الله عليه وسلم ■الشوق إلى الحرم (طيبة) ■الندم على الذنوب	عواطفه: ■خال من العواطف لأنه يعتمد على التلقين والتوجيه	عواطفه: ■خال من العواطف لأن يعتمد على مخاطبة العقل والمناقشة الهادئة والتحليل.
الأفكار الموجودة في النص: ■الشوق إلى طيبة (الحرم) ■حب النبي ومدحه ■الندم على الذنوب والتوبة	الأفكار الموجودة في النص: ■الدعوة إلى ترك الملذات والشهوات والتوجه نحو الآخرة والتوبة	الأفكار الموجودة في النص: ■حسب النص
خصائصه: ■صدق العاطفة ■رصانة الألفاظ ■الاقتباس من القرآن ■دقة التصوير والوصف ■متانة التعبير	خصائصه: ■الأسلوب المباشر ■فعل الأمر ■التوجيه والتلقين ■خال من العواطف والخيال ■بساطة الألفاظ ووضوحها	خصائصه: ■الاعتماد على الإجمال ثم التفصيل ■الألفاظ العلمية ■المناقشة والتحليل والتفسير ■التكرار والبديع

..55..

ثم تعرض له مرة أخرى في حلول نصوص عصر الضعف صفحة156/145، موضحا خصائصه

من خلال النصوص المقترحة.

- **يتعرف على خصائص النثر العلمي المملوكي:** وقد تحقق هذا الهدف أيضا، مرافقا لخصائص الشعر في جميع الأجزاء والصفحات التي ذكرناها؛ إذ وضع له المؤلف تعريفا وحدد خصائصه، وأنماطه ونزعته وأهم أفكاره.
- **يقف على خصائص النمط الوصفي والتفسيري والحجاجي:** تعرض المؤلف للنمط الوصفي في صفحتي21/20، حيث عرفه وحدد مؤشراته، وحاول في بيتين شعريين أن يوضح مؤشراته، كما تعرض للنمط التفسيري والحجاجي بالطريقة ذاتها صفحة23/22، وعليه فالهدف محقق.
- **يكتشف ويناقش أحكام الإعراب اللفظي والتقديري:** بعد تصفحنا للكتاب وجدنا الهدف محققا من خلال الدرسين الأولين صفحة 07/06/05/04، مستوفيا كل شروط الدرس من أمثلة وشروحات وقاعدة وتدريبات، مستدركا بذلك قواعد الإعراب، منطلقا من أقسام الكلام وأزمنة الفعل، والمرفوعات والمنصوبات والمجرورات من الأسماء والكثير من الإضافات الأخرى التي تساعد المتعلم على التذكر وإحياء معلوماته وتوظيفها.
- **يتعلم تقنية التلخيص ويمارسها كتابة:** حُقق الهدف مستوفيا كل عناصره في صفحة26، حيث عُرض درس تقنية التلخيص بعنوان تلخيص النصوص، وقد أُدرج له تعريف يوضح معناه، كما أُدرجت كل خطواته بالتفصيل، ونموذجا يشرح فيه التلخيص بطريقة تطبيقية، كما هو موضح في الصورة أدناه.

الدروس — دروس البناء

تلخيص النصوص

سؤال: كيف يطرح السؤال عليها في البكالوريا ؟ **جواب:** لخص النص

ملاحظة: هناك فرق شاسع بين النثر والتلخيص

❖ **ما هو المقصود بالتلخيص:**

هو إعادة النص وإبرازه في عدد قليل من الكلمات مع الحفاظ على صلب الموضوع .

❖ **خطوات التلخيص:**

- **قراءة النص:** قراءة أولية استكشافية لاكتشاف الفكرة الأساسية التي يتضمنها النص.
- **التمييز بين ما هو ضروري وما هو غير ضروري:** لذلك لا يحتاج القارئ للأمثلة والإستشهادات
- **كتابة التلخيص:** وأحسن طريقة للتلخيص هي وضع النص الأصلي جانبا بعد إتمام الخطوتين السابقتين، ثم نكتب التلخيص من استيعابنا لفقرات النص، وهذه الطريقة تجنبنا الوقوع في خطأ وضع النص أمامنا والتقاط جمل منه.
- **مراجعة التلخيص:** بعد كتابة النص الملخص بالطريقة السابقة من الواجب والضروري إعادة قراءته من أجل التأكد من سلامته وما يقتضيه من تعديلات وتصحيحات على المستوى الصرفي والإملائي والفكري.

❖ **مبادئ هامة في التلخيص:**

- الاستغناء عن التفاصيل والمناقشات الموجودة في النص الأصلي.
- عدم تحريف المعلومات الموجودة في النص الأصلي.
- عدم إهمال المراجع والأدلة التي اعتمد عليها الكاتب .
- على التلخيص أن يكون في ثلث النص الأصلي.

❖ **كيف تلخص فقرة:**

- من السهل عليك أن تلخص فقرة إذا تحصلت على مفتاحها، للحصول على المفتاح طريقتان:
- أن تضع لها عنوانا فيكون العنوان مفتاحا للتلخيص.
- أن تختار من الفقرة جملة تكون مفتاحا للتلخيص.

❖ **كيف تلخص نص أو رسالة:**

- يراعى في التلخيص المهارات التالية:
- أن تهتم بالأفكار الأساسية.
- أن تراعي التسلسل المنطقي في عرض الأفكار.
- التحرر من لغة الموضوع الأصلية.
- مراعاة الوقف والترقيم.
- تجنب التكرار.

❖ **نموذج للتلخيص:**

النص:

إنها لحالة غريبة وشاذة حقا أن لا يتسنى لأبناء بلاد ذات حضارة وعزة وسيادة، التعلم وطلب العلم إلا بلسان أجنبي لا يمت إلى لغة أهل البلاد وتراثهم بصلة من قريب أو بعيد. والحقيقة أنه لم يكن بيد الاستعمار أداة أطوع في تفتيت وحدة الثقافة العربية وتفريم كلمة العرب من طمس لغتهم القومية بإتباع الوسائل المختلفة من إبراز العاميات المحلية ومن القول بفضل الحروف اللاتينية على الحروف العربية إلى المناداة بعدم صلاح العربية للعلم والتعلم.

وبذل الجهود المتصلة لاتخاذ اللغات الأجنبية عوضا عنها، بل حتى إحلال تلك اللغات محل العربية في الحديث والتسامر في بعض الأوساط.

وليس خافيا أن العربية كانت وما تزال وستبقى من أقوى الروابط التي تجمع بين أفراد أمتنا العظيمة وشعوبها، وأن إضعافها والقضاء عليها معناه القضاء على أقوى مقومات وحدتنا القومية ومستلزماتها ومن هنا فإن الدول الطامعة بخيرات بلادنا لا تريد للغتنا أي تقدم أو ازدهار.

❖ **التلخيص:**

إنه لأمر غريب وشاذ أن يدرس أبناء أمتنا بلغة أجنبية، ولقد شجع الاستعمار الدعوات المنادية باستخدام العاميات والحروف اللاتينية من منطلق أن العربية تقصر عن مواكبة التطور العلمي، ولكن العربية ستظل رابطا وثيقا بين العرب، قوتهم في قوتها، وضعفها ضياع لهم.

كيف لخصنا النص السابق ؟

لخصنا الفكرة الأساسية للفقرة في الجملة الأولى وكثفناها في إحدى عشرة كلمة من اثنتين وثلاثين كلمة لخصنا الفكرة الأساس للفقرة في الجملة الثالثة وكثفناها في ست عشرة كلمة من ثلاث وأربعين كلمة، وبذلك نكون لخصنا الفقرة إلى ثلث حجمها تقريبا، لو ألقينا نظرة ثانية على النص لوجدناه استغرق قرابة 138 كلمة فإذا نظرنا إلى التلخيص فسنجده مكونا من 52 كلمة تقريبا أي ما يقارب الثلث أما الخلاصة فتشمل على ما يقارب 22 كلمة وكان هذا نتيجة للقراءة الجيدة والاستيعاب المركز ثم الاستخدام الاقتصادي لألفاظ اللغة وتراكيبها.

المصدر: مطويات الأستاذ مصطفى بلحاج ثانوية قاديري خالد السوقر

..26..

- **يتذوق بلاغة المجاز العقلي والمرسل، ويحلل العلاقات:** تحقق هذا الهدف أيضا في صفحة31/30، حيث تعرض لمفهوم كل منهما والعلاقات الخاصة بهما، كما أعاد إدراجهما في جزء آخر خاص بالتدريبات صفحة102/101، ثم عُرض في كثير من النصوص المقترحة ومواضيع البكالوريا للتدريب عليها أكثر وتمييز علاقاتهما المختلفة.
- **يقف عند التزام الشعراء العرب المعاصرين بالقضايا القومية:** اعتنى المؤلف بشرح ظاهرة الالتزام في صفحة49، حيث وضح المؤلف خصائص الظاهرة، وأسباب ظهورها، ومظاهرها وبعض الشعراء الملتزمين، وأهم القضايا التي تطرقوا لها، كما تعرض لها في العديد من النصوص الأخرى في الكتاب مستوفيا كل الأسئلة التي يمكن أن تُطرح في مواضيع البكالوريا، كما هو موضح في الصورة أدناه:

محور الالتزام

❶السؤال الأول:

يعتبر الأديب متفاعلا مع قضايا أمته سلبا وإيجابا ؟ ماذا تسمى هذه الظاهرة النقدية تسمى ظاهرة الالتزام

❷السؤال الثاني:

أذكر خصائصها ؟

- التفاعل مع قضايا الأمة سلبا وإيجابا
- رسم الطريق للأجيال القادمة
- تصوير المشاكل وإيجاد الحلول لها

❸السؤال الثالث:

في أي عصر ظهرت هذه الظاهر النقدية ؟ ولماذا ظهرت في هذا العصر تحديدا

ظهرت في عصر النهضة بالتحديد ، وسببها الرئيس تعرض الدول العربية للاستعمار

❹السؤال الرابع:

اذكر بعض الشعراء الملتزمين الذين تعرفهم

- مفدي زكريا
- سميح القاسم
- نزار قباني
- الأخضر السائحي
- محمود درويش
- بلقاسم خمار

❺السؤال الخامس:

ما النزعات التي يحتمل أن نجدها في خضم هذه الظاهرة النقدية ؟

- النزعة الوطنية
- النزعة القومية

❻السؤال السادس:

ما النزعات المحتمل ورودها في نصوص الشعر الرومانسي ؟

- النزعة الإنسانية
- النزعة الذاتية
- النزعة التفاؤلية
- النزعة الرومانسية

❼السؤال السابع:

ما مظاهر الالتزام في النصوص الأدبية ؟

- الالتزام بقضايا الأمة سلبا وإيجابا
- رسم الطريق للأجيال القادمة
- تصوير المشاكل وإيجاد الحلول لها

❽السؤال الثامن:

ما القضايا التي عالجتها هذه الظاهرة في الشعر العربي الحديث ؟

عالجت قضايا الاستعمار، الجهل، الفقر، الأمراض ...

❾- السؤال التاسع:

أذكر مثالين عنها (دولتين) ؟

- القضية الفلسطينية
- القضية الجزائرية

❿السؤال العاشر:

أذكر خصائص القضية الفلسطينية؟

تتميز القضية الفلسطينية أنها جمعت جميع الشعراء العرب على كلمة واحدة لما حملته من قيم هامة من بينها:

- التضحية والبطولة
- نكران الذات في سبيل حياة الوطن
- رفض الظلم والعدوان
- الاتحاد رمز القوة

11- السؤال الحادي عشر:

ما الفرق بين الإلزام والالتزام

الالتزام هو أن يلتزم الأديب بمحض إرادته بالكتابة عن قضايا الأمة ويتأثر بجميع ما يتأثر به شعبه

أما الإلزام فهو أن يلزم الأديب فوق إرادته بأن يكتب على قضية ما، وهذا ما حدث مع نيكولاي قوقول في رواية المعطف إذ أجبره الرئيس على كتابتها لتصوير واقع العمال البائسين.

..49..

- **يميز الجمل التي لها محل من الإعراب، والجمل التي لا محل لها من الإعراب:** وجدنا أنّ الهدف محقق عموما، على الرغم من إجماله في صفحة وربع بين صفحة 09/08، وهذا يبدو قليلا جدا بالمقارنة مع حجم الدرس وأمثلته وشروحاته، لكن الملاحظ بعد تصفح جزء التدريبات أنه أُدرجت تدريبات أخرى توضح الدرس أكثر، ومع ذلك رأينا أنّه يبقى غير كاف بما يجعل المتعلم يميز بين كل تلك الجمل.
- **يحلل عروضيا الرجز والكامل والطويل والوافر والبسيط والهزج والرمل والمتقارب والمتدارك، في الشعر الحر، ويميز الخصوصية الموسيقية لكل منهم:** وقد تحقق هذا الهدف أيضا في صفحة42/39 في درس بعنوان البحور الشعرية، وقد عرض لكل تلك بحور شعرية مفاتيحها وتفعيلاتها وأمثلة تطبيقية في الكتابة العروضية والتقطيع ووضع التفعيلات وتمييز البحر الشعري، كما هو موضح في الصورة أدناه.

الدروس — العروض

البحور الشعرية

❶ بحر الطَّوِيْل:

- **وزن البحر الطَّوِيْل بحسب الدائرة العروضية:**

فَعُوْلُنْ مَفَاعِيْلُنْ فَعُوْلُنْ مَفَاعِيْلُنْ فَعُوْلُنْ مَفَاعِيْلُنْ فَعُوْلُنْ مَفَاعِيْلُنْ

- **مفتاح البحر الطَّوِيْل:**

طَوِيلٌ لَهُ دُونَ البُحورِ فضائلُ فَعُوْلُنْ مَفَاعِيْلُنْ فَعُوْلُنْ مَفَاعِلُ

مثال 1:

أَمَاوِيَّ إِنَّ المَالَ غَادٍ وَرَائِحٌ وَيَبْقَى مِنَ المَالِ الأَحَادِيْثُ وَالذِّكْرُ

أَمَاوِيْ	يَ إِنْنَ لْمَا	لَ غَادِنْ	وَرَائِحُنْ	وَيَبْقَى	مِنَ لْمَالِ لْـ	أَحَادِيـ	ـثُ وَذْذِكْرُوْ
0/0//	0/0/0//	0/0//	0//0//	0/0//	0/0/0//	0/0//	0/0/0//
فَعُوْلُنْ	مَفَاعِيْلُنْ	فَعُوْلُنْ	مَفَاعِلُنْ	فَعُوْلُنْ	مَفَاعِيْلُنْ	فَعُوْلُنْ	مَفَاعِيْلُنْ

مثال 2:

إِذَا بَلَغَ الرَّأْيُ المَشُورَةَ فَاستَعِنْ بِرَأْيِ نَصِيحٍ أَوْ نَصِيحَةِ حَازِمِ

إِذَا بَ	لَغَ رْرَأْيُ لْـ	مَشُورَ	ةَ فَسْتَعِنْ	بِرَأْيِ	نَصِيحِنْ أَوْ	نَصِيـحَـ	ـةِ حَازِمِيْ
/0//	0/0/0//	/0//	0//0//	/0//	0/0/0//	/0//	0//0//
فَعُولُ	مَفَاعِيْلُنْ	فَعُولُ	مَفَاعِلُنْ	فَعُولُ	مَفَاعِيْلُنْ	فَعُولُ	مَفَاعِلُنْ

❷ البحر البَسِيْط:

- **وزن البحر البسيط بحسب الدائرة العروضية:**

مُسْتَفْعِلُنْ فَاعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ فَاعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ فَاعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ فَاعِلُنْ

- **مفتاح البحر البسيط:**

إِنَّ البَسِيْط لَدَيهِ يُبْسَطُ الأَمَلُ مُسْتَفْعِلُنْ فَاعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ فَعِلُ

مثال 1:

لايُعْجِبَنَّ مُضِيمًا حُسْنُ بِزَّتِه وَهَلْ يَرُوقُ دَفِينًا جَوْدَةُ الْكَفَنِ

لايُعْجِبَنْ	ـنَ مُضِيـ	ـمَنْ حُسْنُ بِزْ بِزْ	زَتِهِيْ	وَهَلْ يَرُو	قُ دَفِيـ	ـنَنْ جَوْدَةُ لْـ الـ	ـكَفَنِيْ
0//0/0/	0///	0//0/0/	0///	0//0//	0///	0//0/0/	0///
مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ	مُتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ

مثال 2:

مَنْ يَفْعَلِ الخَيْرَ لا يَعْدَمْ جَوَازِيَهُ لا يَذْهَبُ العُرْفُ بَيْنَ اللهِ وَالنَّاسِ

مَنْ يَفْعَلِ لْـ	ـخَيْرَ لا	يَعْدَمْ جَوَا	زِيَهُو	لا يَذْهَبُ لْـ	ـعُرْفُ بَيْـ	ـنَ للاهِ وَنْـ	ـنَاسِيْ
0//0/0/	0//0/	0//0/0/	0///	0//0/0/	0//0/	0//0/0/	0/0/
مُسْتَفْعِلُنْ	فَاعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَاعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَاعِلْ

❸ البحر الوافِر:

- **وزن البحر الوافر بحسب الدائرة العروضية:**

مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلَتُنْ

..39..

الدروس
العروض
مفتاح البحر الوافر:
بُحُورُ الشِّعْرِ وَافِرُهَا جَمِيلْ مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلَتُنْ فَعُولْ
مثال:
إِذَا لَمْ تَخْشَ عَاقِبَةَ اللَّيَالِي وَلَمْ تَسْتَحْيِ فَاصْنَعْ مَا تَشَاءُ
إِذَا لَمْ تَخْـ شَ عَاقِبَةَ لَـ لَيَالِيْ وَلَمْ تَسْتَحْـ ـيِ فَصْنَعْ مَا تَشَاءُوْ
0/0/0// 0///0// 0/0// 0/0/0// 0/0 /0// 0/0//
مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلْ مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلْ
❹البحر الكامِل:
وزن البحر الكامل بحسب الدائرة العروضية:
مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ
مفتاح البحر الكامل:
كَمَلَ الْجَمَالُ مِنَ الْبُحُوْرِ الكامِلُ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلْ
مثال 1:
وَإِذَا صَحَوْتُ فَمَا أُقَصِّرُ عَنْ نَدًى وَكَما عَلِمْتِ شَمَائِلِيْ وَتَكَرُّمِيْ
وَإِذَا صَحَوْ تُ فَمَا أُقَصْـ صِرُ عَنْ نَدَنْ وَكَما عَلِمْـ ـتِ شَمَائِلِيْ وَتَكَرُّرُمِيْ
0// 0/// 0// 0// / // 0// 0/// / 0//0/// 0/0///
مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ
مثال 2:
❺البحر الهزج:
وَإِذَا أَرَادَ اللهُ نَشْرَ فَضِيلَةٍ طُوِيَتْ أَتَاحَ لَهَا لِسَانَ حَسُودِ
وَإِذَا أَرَا دَ لْلاهُ نَشْـ رَ فَضِيلَتِنْ طُوِيَتْ أَتَا حَ لَهَا لِسَا نَ حَسُودِيْ
0///0/// 0//0/0/ 0//0/// 0//0/// 0/0///
مُتَفَاعِلُنْ مُتْفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلْ
وزن البحر الهزج بحسب الدائرة العروضية:
مَفَاعِيْلُنْ مَفَاعِيْلُنْ مَفَاعِيْلُنْ مَفَاعِيْلُنْ مَفَاعِيْلُنْ مَفَاعِيْلُنْ
مفتاح البحر الهزج:
عَلَى الأَهْزَاجِ تَسْهِيْلُ مَفَاعِيْلُنْ مَفَاعِيْلْ
مثال 1:
فَهُبُّوْا يَا بَنِيْ أُمِّيْ إِلَى الْعَلْيَاءِ بِالْعِلْمِ
فَهُبُبُوْ يَا بَنِيْ أَمْمِيْ إِلَ لَعْلَيَا ءِ بِلْعِلْمِيْ
0/ 0/0// 0/0/0// // 0/0/0 0/0/0/ /
مَفَاعِيْلُنْ مَفَاعِيْلُنْ مَفَاعِيْلُنْ مَفَاعِيْلُنْ
مثال 2:
وَمَا ظَهْرِيْ لِبَاغِي الضَّيْـ ـمِ بِالظَّهْرِ الذَّلُوْلِ
وَمَا ظَهْرِيْ لِبَاغِ ضَيْـ مِ بِظَهْرِ ذَلُوْلِيْ
0// 0/0/ 0/0 /0// 0/0/0/ / 0/0//
مَفَاعِيْلُنْ مَفَاعِيْلُنْ مَفَاعِيْلُنْ مَفَاعِيْ
..40..

- **يقف عند موضوع الثورة في الشعر الجزائري:** موضوع الثورة الجزائرية حاضر بقوة لأنّها تمثل التاريخ المجيد للأمة الجزائرية، الذي سُجل بدماء الشهداء والذي يشكل عنوان هويتها وأهم الثوابت التي قامت عليها، لذا فهذا الموضوع سيبقى خالدا تُسقى به الأجيال وتترعرع في ظله ويتبناه كل كاتب جزائري مبدأً، وعليه فلن يخلو من النصوص المدرسية شعرها أو نثرها، وقد تطرق إليه المؤلف في الكتاب عينة الدراسة في العديد من المواضع منها النص الشعري لمحمد الشبوكي في (الصفحة69)، وآخر لمحمد بوزيد في(الصفحة70)، وثلاثة نصوص لمفدي زكريا في (الصفحة98/72/71)، وثلاثة نصوص أخر لمحمد الصالح باوية في (الصفحة107/94/88) ونص آخر لعبد السلام الحبيب الجزائري ونصوص أخرى كثيرة في الكتاب، وعليه فالهدف محقق.
- **يفرق بين الحال والتمييز:** حُقق هذا الهدف أيضا، إذ أُدرجَ الدرسُ في نصف صفحة08، قُدِّمَ تعريفا لهما، وذكر أنواعهما، وأوجه الشبه والاختلاف بينهما في جدول، دون استفاضة في الأمثلة الكثيرة الشارحة والتي يتضح بها الفرق أحسن، ونفسر ذلك بتعرض المتعلم لهذا الدرس في الكتاب المدرسي رفقة الأستاذ وقد شُرح الدرسان من قبل، إنما ما قدمه الكتاب المدرسي هو إعادة تنظيم للدرس في شكل جدول وتعريفات محدودة مضبوطة حتى تترتب الفروقات وتتجلى بشكل أفضل.
- **يكتشف مدى توظيف الرمزوالأسطورة في القصيدة العربية المعاصرة:** توظيف الرمز والأسطورة في القصيدة الحديثة نال جزءا معتبرا من الشرح والتوضيح، صفحة47، حيث عرض له المؤلف جدولا يبين المعاني المختلفة لبعض الرموز وأنواعها، كما أُدرج في العديد من المحاور الأخرى ضمن خصائص شعر التفعيلة وكمظهر من مظاهر التجديد في القصيدة العربية، وكظاهرة م++ن الظواهر النقدية، كما تعرض له في حلول بكالوريات سابقة بتوظيف تشرح معناه وتحدد أنواعه، ومنه فالهدف محقق.
- **يتعرف على البدل وعطف البيان والعلاقة بينهما:** وقد حُقق هذا الهدف أيضا، إذ أُدرج في صفحة19، بعنوان البدل وعطف البيان وأحكامهما، حيث أعطى المؤلف تعريفا لكليهما وحدد أنواع البدل موظفا أمثلة لكل نوع شارحا أحكامه.
- **يقف عند مظاهر التجديد في القصيدة العربية:** أُدرجت مظاهر التجديد في القصيدة في جدول صفحة48، يوضح مراحل التغير على مستوى القصيدة شكلا ومضمونا، في مقارنة بين الشعر الكلاسيكي والشعر الرومانسي وشعر التفعيلة، كما أُشير لمظاهر التجديد في العديد من المواضع في دروس أخرى كدرس شعر المنفى ودرس محور الرومانسية ودرس محور الرمز ومحور شعر التفعيلة حيث تضمنه كعنصر من عناصر من خصائصها، وعليه نقول إنّ الهدف محقق، كما توضحه

الصورة أدناه

⑨السؤال التاسع:

قارن بين شعر التفعيلة والشعر الكلاسيكي والشعر الرومانسي

الشعر الكلاسيكي (المنفى - الثوري)	الرومانسية (الرابطة القلمية)	الشعر الحر (التفعيلة)
شكلا: ▪الروي موحد ▪الشكل القديم للقصيدة (صدر وعجز) ▪اللغة القاموسية	شكلا: ▪التجديد والأوزان والقوافي ▪اللغة الواضحة	شكلا: ▪الشكل الجديد في القصيدة (نظام الأسطر) ▪تنويع القافية والروي ▪اللغة الموحية
مضمونا: ▪ الأغراض القديمة (الفخر، الحكمة ...) ▪الخيال الجزئي ▪الموضوعات الآنية كالاستعمار والغربة.	مضمونا: ▪ النزعة الإنسانية ▪ النزعة الذاتية ▪ الاحتكاك بالطبيعة	مضمونا: ▪ الالتزام بقضايا الأمة ▪ توظيف الأساطير ▪ توظيف الرموز

- **يتعرف على صيغ منتهى الجموع اسم الجنس الإفرادي والجمعي واسم الجمع:** وقد تحقق أيضا هذا الهدف في صفحة18، في درس واحد بعنوان صيغ الجموع وأنواعها، حيث أُدرجت كل الجموع: اسم الجنس الجمعي، واسم الجنس الإفرادي، اسم الجمع، جمع القلة، جمع الكثرة، ومنتهى الجموع، وقد تعرض لكل نوع بتعريفه وأمثلة موضحة له، والصيغ والأوزان.
- **يعرف الزحافات والعلل القديمة والمستحدثة:** وجدنا هذا الهدف محققا كذلك، إذ جعله في جدولين، خُصص الأول للزحافات صفحة37 والثاني للعلل صفحة38، موضحا لكل نوع منهما اسمه وتعريفه وما يدخل عليه من التفاعيل وصورة التفعيلة ووزنها بعد دخوله .
- **يستنتج خصائص فن المقال شكلا ومضمونا:** وقد تحقق هذا الهدف كذلك في صفحة47/46، بعنوان محور المقال موضحا تعريفه وأنواعه، ورواده، وخصائصه، ومراحل تطوره، والموضوعات المحتمل أن يعالجها، كما توضحه الصورة أدناه.

محور المقال

❶السؤال الأول:

عرف المقال؟

هو بحث نثري قصير يتناول جانبا من جوانب الحياة الإنسانية أو الاجتماعية، ممنهج وفق تقسيم معين (مقدمة، عرض، خاتمة)

❷السؤال الثاني:

أذكر أربع رواد للمقال ؟

رواد جزائريين	رواد عرب
البشير الابراهيمي	طه حسين
مالك بن نبي	ميخائيل نعيمة
العربي التبسي	أحمد أمين
عبد الحميد بن باديس	توفيق الحكيم
توفيق المدني	

❸السؤال الثالث:

ما خصائص المقال ؟

- منهجية العرض (مقدمة – عرض – خاتمة)
- المناقشة العقلانية الهادئة
- الأسلوب الخبري
- الموضوعية
- التسلسل المنطقي في عرض الأفكار
- جلاء الفكرة ووضوح العبارة
- البعد عن التكلف والتعقيد
- التخلص من الصنعة اللفظية

❹السؤال الرابع:

اذكر مراحل تطور المقال، مع ذكر خصائص كل مرحلة ، وثلاثة من روادها.

❖ **مر المقال بثلاث مراحل:**

- **مرحلة الضعف :** عرفت المقالة خلال هذه الفترة بضعفها

الناتج عن إغراقها بالسجع والزخرفة اللفظية، وتركيز مواضيعها على الأوضاع الاجتماعيّة والسياسيّة، ومن أشهر كتاب المقالات خلال هذه الفترة

- **روادها:** رفاعة الطهطاوي وميخائيل عبد السيد.

- **مرحلة التحرر من الصنعة اللفظية**

امتازت هذه المرحلة بتحرر المقالة من قيود الصنعة، واهتمامها بالمعنى مع محافظتها على سلامة المبنى، وساعد على ذلك ظهور المدرسة الصحفية الحديثة خلال فترة الاحتلال الأوروبي لبلدان الوطن العربي، وتأثّرها بالخلافات الحزبية، **ومن أهمّ رواد هذه المرحلة:** الرافعي وطه حسين.

- **مرحلة استقامة المقالة**

قامت هذه المرحلة على يد عدد من أدباء المهجر الذين أحاطوا بكم وفير من الثقافة الغربية، ومن أهمّهم جبران خليل جبران والعقاد والزيات وغيرهم، واتخذت المقالة أسلوب التحرّر من كافة القيود والدقة في انتقاء المعاني والكلمات، واستخدام العبارات السلسة بحسب ما يقتضيه كل موضوع، وتمكّن هؤلاء الأدباء من الارتقاء بالصحافة العربيّة إلى مستوى جديد، واستطاعوا أن يتركوا بصماتهم في المجال الأدبي والفكري.

- **روادها:** العقاد، مازني، شكري، ميخائيل نعيمة، الإبراهيمي، أحمد أمين

❺السؤال الخامس:

كيف ساهمت الصحافة في تطور المقال ؟

ساهمت الصحافة في التخلص من الصنعة اللفظية بـ:

- البساطة والوضوح
- البعد عن التكلف والتعقيد
- الوحدة الموضوعية
- المناقشة الهادئة

❻السؤال السادس:

أذكر أنواع المقال ؟

- المقال النقدي
- المقال الأدبي
- المقال الاجتماعي
- المقال السياسي
- المقال العلمي ...

❼السؤال السابع:

ما الموضوعات المحتمل أن يعالجها المقال ؟

المقال النقدي يعالج موضوعات نقدية كالأدب وتطور الشعر والمسرح والفن ...

المقال الاجتماعي يعالج القضايا ذات البعد الاجتماعي كالأمية والجهل ومراكز العلم والتربية والمدارس وغيرها...

المقال الأدبي يعالج القضايا ذات البعد الإنساني العالمي، كالإنسانية والقيم والمبادئ السامية وغيرها...

المقال السياسي يعالج القضايا السياسية كالاستعمار وسياسته ...

❽السؤال الثامن:

ما المدرسة التي ينتمي إليها الإبراهيمي ؟ وما خصائصها ؟

ينتمي البشير الإبراهيمي إلى مدرسة الصنعة اللفظية وهي امتداد لمدرسة البحتري وأبي تمام

❖ **ومن خصائصها:**

- استعمال البديع بشكل ممتاز
- القدرة على الإقناع بالأسلوب الجمالي
- انتقاء الألفاظ
- التأنق في الأسلوب
- التناص من القرآن الكريم

❾السؤال التاسع:

ما اسم الطريقة التي يعتمد عليها طه حسين في الكتابة؟ وما خصائصها ؟

الطريقة التي يعتمدها طه حسين هي طريقة السهل الممتنع

ومن خصائصها:

- السهولة والوضوح
- التكرار بشكل ملفت للانتباه
- الإطناب والحشو الكلامي
- انعدام المحسنات البديعية
- مخاطبة العقل لا العاطفة

يعرف الخصائص الفنية للقصة، والمسرح: وتحقق هذا الهدف كذلك، في صفحة48، في درس واحد بعنوان محور القصة/ المسرح، حيث أورد تعريفا للقصة وذكر أنواعها ومراحل تطورها وروادها في الجزائر، ثم تعرض للمسرح وعرفه وذكر الفرق بينه وبين المسرحية ومكونات المسرح وكيفية تصميم الديكور المسرحي، كما توضحه الصورة أدناه.

محور القصة / المسرح

❶السؤال الأول:
عرف القصة ؟
هي نوع من النثر الفني القصصي أو الحكائي الذي يقرأ بشكل مناسب في جلسة واحدة

❷السؤال الثاني:
أذكر أنواعها ؟
- القصة
- القصة القصيرة
- الأقصوصة
- الرواية

❸السؤال الثالث:
ما الظواهر النقدية الموجودة في هذا الشعر ؟
- التناص
- الالتزام بقضايا الأمة
- الإلزام

❹السؤال الرابع:
أذكر مراحل تطور القصة
❖مرت القصة بثلاث مراحل:
●المرحلة الأولى: الترجمة تم نقل بعض القصص إلى العربية نقلا أمينا أو بتصرف
رائد هذه المرحلة رفاعة الطهطاوي ترجم قصة مغامرات تلماك
●المرحلة الثانية:
المحاكاة والاقتباس تتمثل في تقليد القصة الغربية في شكلها الفني ثم تصوير الأحداث من الواقع العربي رواد هذا الطور المويلحي كتب حديث عيسى بن هشام، وحافظ إبراهيم كتب ليالي سطيح

..48..

إضافة إلى هذه الأهداف وجدنا أهدافا أخرى بالغة الأهمية في مقدمة الكتاب، وهي[1]:

- **انتهاج المقاربة النصية (لخدمة المعنى والمبنى في تلك النصوص)**
- **انتهاج المقاربة بالكفاءات (اختيار تربوي).**
- **الربط بين التقييم التقليدي الذي أساسه المقاربة بالمضامين والتقييم الحالي على أساس المقاربة بالكفاءات.**

ولمّا كان تحقق هذه الأهداف مرتبطا في الأساس بجميع الأنشطة التعليمية ومحتوياتها وتقويمها، فقد أرجأنا تحليلها إلى أن ننهي تحليل باقي المعايير والمؤشرات الأخرى، من محتويات الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة، حتى نستطيع الحكم على مدى تحققها من عدمه.

ومن كل ما سبق يتضح جليا أنّ أغلبية الأهداف قد تحققت (واحد وسبعون هدفا من سبعة وثمانين)، وهذا ما يخدم المتعلم وما يحقق له رصيدا أكبر إذ يدعم تعلماته في المدرسة ويثريها وينظمها ويثبتها.

[1] مقدمة الكتاب المدرسي السنة الثالثة من التعليم ثانوي شعبتي آداب وفلسفة ولغات أجنبية.

إذ شملت مجالات مختلفة في اللغة والأدب من قواعد نحوية وبلاغية وعروضية، ومن فنون الأدب وألوانه من شعر (عمودي وحر)، ونثر (مقال، وقصة، ومسرح)، كما أتت على المدراس الأدبية وبعض الظواهر النقدية كالالتزام والرمز، ووقفت على أنماط النصوص (الوصفي، السردي، الحجاجي، التفسيري، الحواري).

وبذلك تكون الأهداف الإجرائية المحققة في محتويات الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة، قد قاربت ملمح خروج المتعلم من السنة الثالثة ثانوي في الشعب الأدبية، والذي ينص على أن «يكون المتعلم قادرا على تحديد أنماط النصوص مع التعليل، والتمييز بين مختلف الأنماط وإعادة تركيبها (من الحجاجي إلى السردي- من السردي إلى الوصفي – من التفسيري إلى الإعلامي – من الوصفي إلى الحجاجي – من السردي إلى الحواري...) ويكون قادرا على إنتاج وكتابة نصوص متنوعة، ونقد نصوص مختلفة الأنماط تنتمي إلى العصور الأدبية المدروسة»[1].

ومنه يمكننا القول إنّ معيار الأهداف محقق في محتوى الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة.

II- من حيث المحتوى

أولا- موازاته للمقرر الوزاري

قبل الخوض في تحليل محتوى الكتاب عينة الدراسة وفق المعايير العلمية، رأينا الوقوف على أول سؤال يطرح نفسه في هذا الموضوع وهو:

هل محتوى الكتب شبه المدرسية الموجهة لمتعلمي الشعب الأدبية في الأقسام النهائية يو افق المقرر الوزاري؟ والذي يعدّ أحد المعايير القوية في الحكم على موازاة الكتاب شبه المدرسي للمقررات الوزارية. فلا يعقل أن يتضمن الكتاب دروسا خارجة عن المنهاج التعليمي ومقرراته!

وللإجابة عن هذا السؤال عدنا إلى التدرج السنوي لمادة اللغة العربية سنة ثالثة من التعليم الثانوي شعبتي آداب وفلسفة، ولغات أجنبية[2]، وقمنا بمقارنته بدروس الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة، وذلك باستعمال الجدول الآتي:

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، و لغات أجنبية.

[2] وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للتربية الوطنية، التدرج السنوي للغة العربية وآدابها سنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب وفلسفة ولغات أجنبية، سنة2019.

التدرج السنوي لمادة اللغة العربية وفق المنهاج الوزاري	محتوى الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة
دروس النحو والصرف	
1-الإعراب اللفظي.	1-الإعراب اللفظي والإعراب التقديري.
2-الإعراب التقديري، (وإعراب المعتل الآخر) خاص بشعبة اللغات.	2-أحكام الحال والتمييز.
3-نون الوقاية + المضاف إلى ياء المتكلم (خاص بشعبة الآداب والفلسفة).	3-إعراب الجمل.
4-معاني وإعراب إذ، إذا، إذا، حينئذ.	4-إذا إذ حينئذ إذن.
5-الجمل التي لها محل إعرابي	5-دلالات إذا وإعرابها.
6-الجمل التي لا محل لها من الإعراب	6-دلالات إذ وإعرابها.
7-إعراب المسند والمسند إليه.	7-حينئذ وقتئذ يومئذ.
8-أحكام التمييز والحال.	8-إعراب إذا، إذن.
9-الهمزة المزيدة في أول الأمر(خاص بشعبة اللغات).	9-العمدة والفضلة.
10-الفضلة وإعرابها(خاص بشعبة الآداب والفلسفة)	10-دلالات وإعراب لو، لولا، لوما.
11-صيغ منتهى الجموع وقياسها.	11-ثوابت إعرابية.
12-جموع القلة.	11-إعراب الضمائر المتصلة والمنفصلة.
13-البدل وعطف البيان.	12-النواسخ و الحروف المشبهة بالفعل.
14-اسم الجنس الإفرادي والجمعي.	14-تصريف الفعل المعتل(خاص بشعبة اللغات الأجنبية).
15-لو، لولا، لوما.	15-صيغ الجمع وأنواعها(خاص بشعبة آداب وفلسفة).
16-أمّا وإمّا.	16-البدل وعطف البيان وأحكامهما.
17-معاني الأحرف المشبهة بالفعل	17-الهمزة المزيدة أول الأمر(خاص بشعبة اللغات).
20-اسم الجمع.	
21-أيْ، أيّ، إي.	
22-كم، كأين، كذا.	
23-نونا التوكيد.	

25-معاني وإعراب "ما".	
دروس البلاغة	
1-التضمين	1-التشبيه، الاستعارة، الكناية.
2-بلاغة المجاز العقلي والمرسل.	2-المجاز العقلي والمرسل.
3-بلاغة الكناية (خاص بشعبة الآداب والفلسفة)	3-الأساليب الإنشائية والخبرية.
4-الصورة الشعرية (خاص بشعبة الآداب والفلسفة)	4-المحسنات البديعية: اللفظية والمعنوية.
5-التناص (خاص بشعبة الآداب والفلسفة).	
6-بلاغة التشبيه وبلاغة الاستعارة	
دروس العروض	
1-نشأة الشعر الحر/ التفاعيل	1-العروض وموسيقى الشعر (الكتابة العروضية، التفعيلة، خطوات تقطيع الشعر، أقسام الأبيات الشعرية، الزحافات والعلل)
2-الرجز والمتقارب والرمل، والكامل والمتدارك، والوافر والهزج في الشعر الحر	2-البحور الشعرية (الطويل، البسيط، الوافر، الكامل، الهزج، الرجز، الرمل، المتقارب، المتدارك
3-الأسباب والأوتاد في الشعر الحر.	
4-الزحافات والعلل في الشعر الحر	
دروس الأدب	
المحور الأول: عصر الضعف	1-محور عصر الضعف.
1-شعر الزهد والمديح النبوي.	2-محور شعر المنفى.
2-النثر العلمي في العصر المملوكي.	3-محور الرومانسية.
المحور الثاني: من الأدب الحديث والمعاصر	4-محور الرمز في الشعر العربي المعاصر.
1-شعر المنفى لدى الشعراء الرواد	5-محور الحزن في الشعر العربي المعاصر
2-النزعة الإنسانية في الشعر المهجري	6-محور المقال.

3-فلسطين في الشعر العربي المعاصر	7-محور شعر التفعيلة.
4-الثورة التحريرية في الشعر العربي	8-محور القصة/ المسرح.
5-الإحساس بالحزن والألم الحاد عند الشعراء	9-محور الالتزام.
6-توظيف الرمز والأسطورة في الشعر العربي المعاصر	10-محور الثورة الجزائرية.
7-مظاهر ازدهار الكتابة الفنية	11-كيف أجيب على سؤال البناء الفكري
8-القصة القصيرة في الجزائر	12-شخصية الأديب.
9-الفن المسرحي في المشرق	13-الأجناس الأدبية-الأنواع الأدبية
10-الأدب المسرحي في الجزائر	14-الظواهر النقدية
	15-الهيكلة الفكرية للنص-الفكرة العامة والأفكار الأساسية.
	16-بعض أسئلة البناء الفكري المتكررة.

الجدول (16): يوضح محتويات الكتاب المدرسي والكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة

من خلال الجدول سجلنا الآتي:

بالنسبة لدروس النحو والصرف جاءت في 25درسا في برنامج التدرج السنوي لمادة اللغة العربية للسنة الثالثة، لاحظنا إدراج جل الدروس بنسبة 76٪ ما عدا ستة دروس لم تُدرج في الكتاب شبه المدرسي وهي:

- نون الوقاية + المضاف إلى ياء المتكلم
- أي، أيّ، إي.
- كم، كأين، كذا.
- نونا التوكيد.
- معاني ما.
- أمّا وإمّا.

وبالنسبة لدروس البلاغة جاءت في ستة دروس، وظفت جميعها بنسبة 100٪ في الكتاب شبه المدرسي

أما بالنسبة لدروس العروض جاءت في أربعة دروس، وُظف أيضا معظمها بنسبة 90٪ ماعدا درسا واحدا هو نشأة الشعر الحر.

أمّا بالنسبة لدروس الأدب فقد جاءت في عشرة دروس، في المنهاج الوزاري وُظف معظمها أيضا ماعدا درسا واحدا هو: مظاهر ازدهار الكتابة الفنية؛ أي بنسبة90٪.

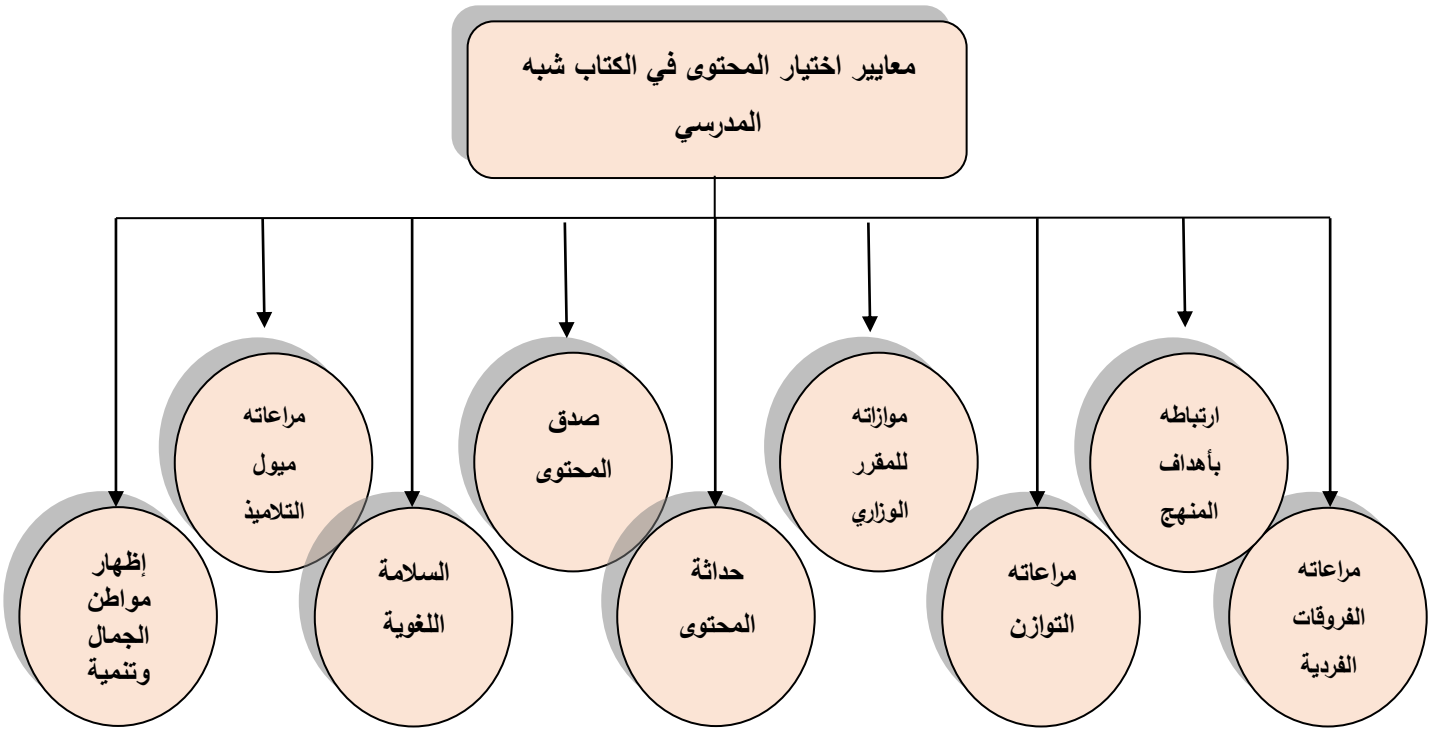
خلاصة القول في الإجابة عن سؤالنا السابق هو أنّ الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة وظف أغلب الدروس المقررة في النحو والصرف والبلاغة والعروض ودروس الأدب، ماعدا بعض الدروس القليلة جدا والتي وإن لم يخصها الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة بدرس مستقل إلاّ أنّه تم الإشارة إليها في مواضع أخرى من الكتاب.

وعليه يمكن الحكم بأنّ معظم محتويات الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة توازي المقرر الوزاري لمادة اللغة العربية في هذا المستوى التعليمي.

إنّ مجموع المعارف والخبرات التي تقدم للمتعلمين تزداد أهمية يوما بعد يوم، فهي تسهم بشكل واسع في بلوغ غايات عديدة منها ما يتعلق بشخصية المتعلم ومنها ما يتعلق بتفكيره واتجاهاته، ومنها ما يتعلق بتحصيله المعرفي واللغوي، وقد تطرقنا لمجموعة شروط ومعايير محددة تستوجب تحققها في المحتويات اللغوية في مباحثنا النظرية[1]، نضم إليها المعيار أعلاه (شمول المحتوى للمقررات الوزارية)، حتى تُكوِّن لنا مجموعة معايير مستنبطة تخص الكتاب شبه المدرسي، وسنعرضها في المخطط الآتي[2]:

[1] يراجع الصفحة: 40 من البحث، (مبحث المحتوى اللغوي).

[2] مخطط من استنتاج الباحثة، عينة الدراسة.



الشكل (2): مخطط يوضح معايير اختيار المحتوى في الكتاب شبه المدرسي

وسنباشر العمل بها في تحليل محتوى الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة، وفق ما احتواه من مادة تعليمية وجدناها مقسمة كالآتي[1]:

الفصل الأول: دروس النحو والصرف والبلاغة والعروض، أو البناء اللغوي والفني (كما ذكر مؤلف الكتاب في مقدمته).

الفصل الثاني: دروس البناء ودروس التقويم النقدي ودروس البناء الفكري، أو الجانب الفكري (كما ذكر مؤلف الكتاب في مقدمته).

الفصل الثالث: جمع فيه المؤلف ما أمكن من النصوص والحوليات وتوزيعها بحسب المحاور والعصور، وبما أنّنا خصصنا الفصل الثالث من بحثنا هذا للتقويم، فسنرجئ ما يتعلق بالفصل الثالث من الكتاب العينة (المتعلق بالتمرينات والحوليات) إلى حين، ونكتفي بدراسة محتويات البناء اللغوي والفني والجانب الفكري) في هذا المبحث وفق معايير اختيار المحتوى.

وسنستعمل مصطلحات المؤلف تلك اختصارا للتسميات، حيث نقوم باستنتاج مدى تحقق كل معيار من معايير اختيار المحتوى في هذه المواد التعليمية، من خلال التحليل والملاحظة، وتذييل التحليل

[1] ينظر: مقدمة الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة.

بجدول يعرض النتائج النهائية، كالآتي:

ثانيا: ارتباط المحتوى بأهداف المنهج:

سبق وأن قمنا بتحليل هذا المعيار وتوصلنا إلى تحقق أغلبية الأهداف التعليمية في محتويات الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة.

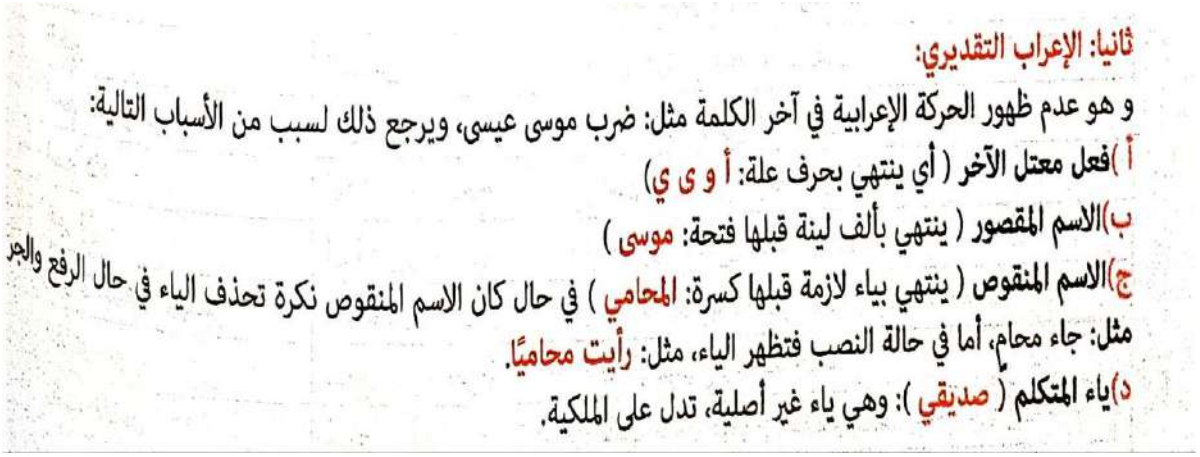
ثالثا:صدق المحتوى:

يكون المحتوى صادقا عندما يكون صحيحا دقيقا موثقا، ذا قيمة وفائدة، وقد بحثنا في محتوى الكتاب عينة الدراسة عن صدق المعلومات من خلال مواده التعليمية المقدمة كالآتي:

أ/ دروس البناء اللغوي والفني:

فوجدناها صحيحة دقيقة وموثوقة جميعها؛ إذ تعد معارف لغوية وأدبية يعلمها كل دارس متخصص في اللغة والأدب العربي.

ففي دروس النحو مثلا: (الصفحة06) من الكتاب عينة الدراسة



ثانيا: الإعراب التقديري:

و هو عدم ظهور الحركة الإعرابية في آخر الكلمة مثل: ضرب موسى عيسى، ويرجع ذلك لسبب من الأسباب التالية:

أ)فعل معتل الآخر (أي ينتهي بحرف علة: أ و ى ي)

ب)الاسم المقصور (ينتهي بألف لينة قبلها فتحة: موسى)

ج)الاسم المنقوص (ينتهي بياء لازمة قبلها كسرة: المحامي) في حال كان الاسم المنقوص نكرة تحذف الياء في حال الرفع والجر

مثل: جاء محامٍ، أما في حالة النصب فتظهر الياء، مثل: رأيت محاميًا.

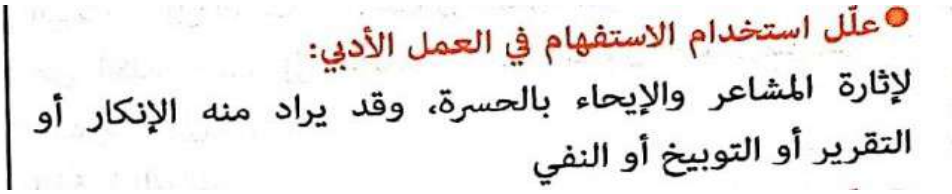
د)ياء المتكلم (صديقي): وهي ياء غير أصلية، تدل على الملكية.

وللتأكد من صحة ودقّة هذه المعارف عدنا إلى المراجع النحوية لإثبات صحتها، ومن بينها جامع الدروس العربية لمصطفى الغلاييني[1]، حيث وجدنا المعارف صحيحة لكنّها غير كاملة، خاصة في شروط الاسم المنقوص إذ يشترط أن يكون مضافا وغير مضاف، وكذلك الأمر في ياء المتكلم التي تستوجب الإشارة لها على أنّها ضمير اتصل بالاسم، وفي حروف العلة خطأ في حرف الألف حيث إنّ الهمزة ليست حرف علة، وهذا طبعا لا يغيب على المؤلف، فالأرجح أنّه خطأ مطبعي

[1] ينظر: مصطفى الغلايني، جامع الدروس العربية، تحقيق أحمد جاد، د،ط، دار البصائر، الجزائر، 2010، ص23،24،25

وفي درس آخر في الصرف في (الصفحة 18) : **أوزان جمع القلة: أَفْعِلَة، أفعُلْ، أفعال، فِعْلة**، وهي أوزان صحيحة، وقد تأكدنا من ذلك من مرجع النحو الواضح في قواعد اللغة العربية لعلي الجارم ومصطفى أمين[1].

وفي درس آخر في البلاغة مثلا: (الصفحة54 من الكتاب عينة الدراسة)



فللاستفهام أغراض بلاغية كثيرة منها: الأمر والنهي والتسوية والنفي والإنكار .... والتقرير والحسرة...[2]

وفي درس آخر في العروض عن مفتاح بحر الطويل (الصفحة 39 من الكتاب عينة الدراسة)

وقد تحقّقنا من صحته[3]، ككل معلومات الكتاب، فهي صحيحة ودقيقة، وكذلك الأمر في باقي المحتوى.

ب/ دروس الجانب الفكري:

تمثّلت هذه المادة التعليمية في ثلاثة أقسام: دروس البناء ودروس التقويم النقدي، ودروس البناء الفكري.

[1] ينظر: علي الجارم، ومصطفى أمين، النحو الواضح في قواعد اللغة العربية للمدارس الثانوية، د،ط،المكتبة اللغوية، لبنان، (د،س)، ص99.
[2] ينظر: السيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، ط،1، دار الفكر،، 2010، ص68/67.
[3] ينظر: مباركة خمقاني، عروض الشعر وموسيقاه، د،ط، دار الخلدونية، الجزائر، 2017، ص47.

دروس البناء احتوت على أنماط النصوص ومؤشراتها، وموضوع الاتساق والانسجام وأدواته، وموضوع العلاقات المعنوية الرابطة لأجزاء النص كوحدة البيت والوحدة الموضوعية والوحدة العضوية، والحقول الدلالية، وكيفية نثر الشعر وتلخيص النصوص، والقيم والعواطف والنزعات، وكلها مواضيع مستنتجة من أسئلة متكررة في بكالوريات سابقة.

أمّا دروس التقويم النقدي فتمثلت في الظواهر الأدبية والنقدية التي انتشرت في كل عصر من العصور الأدبية وأسباب انتشارها وخصائصها وبعض الأسئلة الأخرى التي تطرح في البكالوريا، إذ وجدناها أيضا معلومات صحيحة وذلك بالعودة إلى الكتاب المدرسي[1]، فمثلا في أسباب انتشار ظاهرة المديح: (الصفحة43 من الكتاب المدرسي)

يرجع انتشار ظاهرة المديح والزهد إلى:

- انتشار اللهو والمجون
- جاءت المدائح كرد فعل على الحملات الصليبية
- جاءت لتذكير الناس بدينهم وأخلاق نبيهم من خلال محاولة إرجاعهم إلى الطريق الصحيح.
- تصحيح العقيدة والدفاع عن النبي صلى الله عليه وسلم

بالنسبة لدروس البناء الفكري فتتضمن تدريبات على كيفية الإجابة عن أسئلة البناء الفكري التي تتردد دائما في أسئلة شهادة التعليم الثانوي، كالهيكلة الفكرية للنص، وكيفية استنتاج شخصية الأديب من نوعية النصوص، وأسئلة أخرى متكررة، وقد وجدناها تتضمن معلومات صحيحة وموثقة.

وخلاصة القول في هذا المعيار أنّه قد تحقق، بنسبة كبيرة في عينة البحث، فالمعلومات والقواعد صحيحة موثوقة المصدر، ما يعيبها هو عدم تزويد الكتاب بقائمة المصادر والمراجع التي استقى منها المؤلف معلوماته والتي كانت ستضفي مصداقية أكثر على المحتوى، ثم إنّها ستفيد المتعلم في العودة إليها وقت الحاجة.

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة العلمية للمناهج، الكتاب اللغة العربية سنة ثالثة من التعليم الثانوي شعبتي آداب وفلسفة، ولغات أجنبية، ص08/11/ 16.

وهذا جدول يعرض ملخص المعيار

المعيار	المادة التعليمية	محقق	محقق إلى حد ما	غير محقق
صدق المحتوى	1-دروس البناء اللغوي والفني.	✓		
	2-دروس الجانب الفكري.	✓		

الجدول (17): يوضح مدى تحقق معيار الصدق في الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة.

رابعا- مراعاة المحتوى ميول وحاجات التلاميذ:

إنّ النظر إلى حاجات المتعلمين واهتماماتهم النفسية والاجتماعية، والعلمية، والجسمية...، تجعل عملية التعلم أكثر فاعلية ونجاعة، إذ تظهر استجابة المتعلم للموضوعات الشيقة والأمثلة التعليمية الملائمة لمستوى نضجهم وأذواق جيلهم ومتطلبات عصرهم، فواقعهم هو مصدر إلهامهم ومبعث تطلعاتهم الذي يعبر عنهم. فما الدرس إلا أمثلة يتم شرحها ومناقشتها ثم التوصل إلى الاستنتاج وهي القاعدة اللغوية، لذا فدراسة المعيار من حيث تلبية حاجات المتعلم ستطبق على الأمثلة التعليمية، وفيما يلي سنحاول رصد مدى تحقق هذا المعيار في عينة البحث:

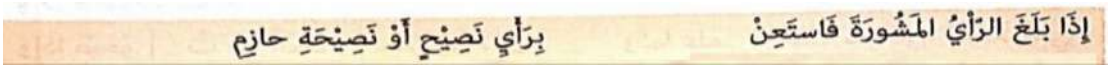
أ/ دروس البناء اللغوي والفني:

عند تصفحنا أمثلة دروس النحو والصرف، مثل ما جاء في (الصفحة05): **الجو بارد، الشمس مشرقة**، وفي (الصفحة08): **رجع القائد منتصرا، اصطف الجنود**.

وفي (الصفحة12): **يحترم الناس العلماء، أحسنت إحسانا**، وفي (الصفحة14): **جاء الذي درسني العام الماضي، هذا يوم جميل.**

ومن دروس البلاغة ما جاء في درس المجاز العقلي والمرسل في (الصفحة30): ج**ُن جنون هذا الرجل، هذا الرجل نهاره صائم وليله قائم**، وفي درس الأساليب الإنشائية (الصفحة31): قوله تعالى: ﴿ **رَبِّ إِنِّي وَهَنَ الْعَظْمُ مِنِّي وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا**﴾ سورة مريم آية 04، نرى أنّها لم تخرج عن أمثلة الكتاب المدرسي من آيات قرآنية وأبيات شعرية ذاتها، فقد كان من الممكن الاستعانة بآيات قرآنية أخرى فكتاب الله عز وجل كله كلام بليغ معجز.

أمّا في دروس العروض: فقد رأينا أنّ الأبيات الشعرية تعرض حكما ونصائح قيمة، تقارب نوعا ما ميول المتعلم و قد يستند إليها كعبرة في تعاملاته مثلما جاء في (الصفحة39)


إِذَا بَلَغَ الرَّأْيُ المَشُورَةَ فَاستَعِنْ بِرَأْيِ نَصِيحٍ أَوْ نَصِيحَةِ حازِمِ

وفي بيت آخر: في (الصفحة41)

لاخَيْرَ فِيْمَنْ كَفَّ عَنَّا شَرَّهُ إِنْ كَانَ لايُرْجَى لِيَوْمٍ خَيْرُهُ

في الحقيقة لم نلمس ما يرتبط بميول المتعلمين والواقع الذي يعيشونه كالحديث عن بعض الهوايات والأنشطة والتكنولوجيا والأنترنت وبعض مشاكلهم النفسية والاجتماعية...، فالأمثلة المدرجة، أغلبها نمطية لا تكاد تخرج عن المعتاد؛ إذ لا تلبي ميول متعلم اللغة العربية في المرحلة النهائية من التعليم الثانوي

فالمتعلم يحتاج إلى نوع معين من النصوص والأمثلة التي تقرب له الفهم، والدراسات والأبحاث التعليمية والتربوية الحديثة تؤكد على أنّه «لا يجوز تجاهل أبجديات الأصول التربوية لعلم نفس التعلم المتصل بمنهج التعامل مع المتعلم؛ وفقا لطبيعته من حيث مراعاة نموه وسنه ودوافعه وقدراته واستعداداته واتجاهاته، وعصره، وكل المكونات النفسية لشخصيته، وكذا طبيعة التعلم من حيث مراعاة موضوع التعلم ومحتواه، ومناسبته لعمر المتعلم واتجاهاته المعرفية والوجدانية والسلوكية النفس حركية...إلخ، ثم مراعاة بيئة المتعلم بشقيها الاجتماعي والطبيعي»[1].

فكل هذا من شأنه تنمية مهارة المتعلمين من خلال تلك المواضيع الملائمة الشائقة التي تثيرهم وتنبههم وتزيد من دافعيتهم وإقبالهم، فاللغة العربية ليست دائما تلك النصوص الرتيبة من الغزل والرثاء والحماسة، وإنّما هي تعبير عن ذات المتعلم، وترجمة لآماله وآلامه، ولا فائدة من الإكثار من تلك المواضيع والأمثلة التي ملّها في قاعة الدرس، وتزيد من نفوره من المادة التي يراها الجميع لغة للشعر الجاهلي فحسب، وإنّما يُستوجب التنويع بين هذا وذاك.

ب/ دروس الجانب الفكري:

دروس التقويم النقدي والبناء الفكري هي عبارة عن إجابات لخصائص وعناصر الظواهر النقدية والأدبية في عصور مختلفة، حيث يعرض المؤلف أسئلة متداولة في البناء الفكري وكيفية الإجابة عنها، فطبيعة هذه المادة التعليمية لا تحتاج لتوضيح بالأمثلة أو النصوص، والتي تمنحنا إطلاق الحكم عليها بمراعاتها لميول المتعلمين أو عدمه وقد شرحنا طبيعة هذه المادة في المعيار السابق.

وخلاصة القول في هذا المعيار أنّه غير محقق، لم يراع ميول المتعلمين وحاجاتهم. وهذا جدول يعرض

[1] أحمد محمد الدغشي، المناهج التربوية وتحديات المرحلة، ط،1، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، 2017، ص36.

ملخص المعيار.

المعيار	المادة التعليمية	محقق	محقق إلى حد ما	غير محقق
مراعاة المحتوى ميول وحاجات المتعلمين	1-دروس البناء اللغوي والفني.			✓
	2-دروس الجانب الفكري.	/	/	/

الجدول (18): يوضح مدى تحقق معيار ميول وحاجات المتعلمين في الكتاب شبه المدرسي .

خامسا- مراعاة المحتوى الفروقات الفردية:

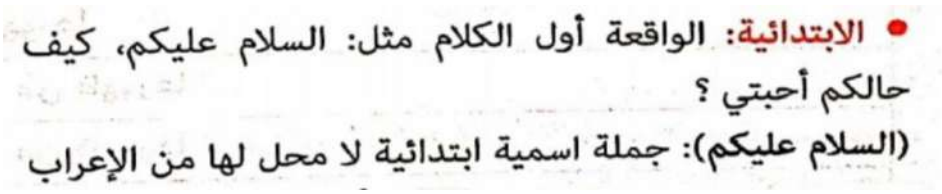
اختلاف المتعلمين عن بعضهم في طريقة استقبال المعلومات وفهمها وإدراك كنهها، يعود إلى صفاتهم الشخصية والخصوصيات الفردية التي ينفرد بها كل عن الآخر، فالمتعلمون ثلاثة مستويات؛ متعلم ممتاز ومتعلم متوسط ومتعلم ضعيف، وأمام هذه الفروقات لا يمكن اعتماد المادة ذاتها لكل تلك المستويات، ولا طرق عرضها وأساليب التعليم والأنشطة وغير ذلك، لذا فمن الضروري مراعاة هذه الاختلافات أثناء إعداد المادة التعليمية والنظر في كل حيثيات الموضوع، وإلاّ فلن توتي أكلها ولن تبلغ الأهداف المرجوة.

أ/ دروس البناء اللغوي والفني:

ما لاحظناه في دروس هذا الجزء من الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة، كان جيدا وفي المستوى المطلوب؛ إذ تنوعت الأمثلة في شرح الدروس بين البسيطة والمتوسطة والصعبة، بمعنى أنّها في متناول الجميع، راعى فيها المؤلف الفروقات بين المتعلمين.

إذ ابتدأ في دروس النحو والصرف بأمثلة سهلة جدا للشرح لتقريب الفهم ومثال ذلك في درس المفعول المطلق (في الصفحة06): **نمت نوما عميقا**، وفي درس الحال: **رجع القائد منتصرا**.

وفي إعراب الجمل (الصفحة08) نجد:



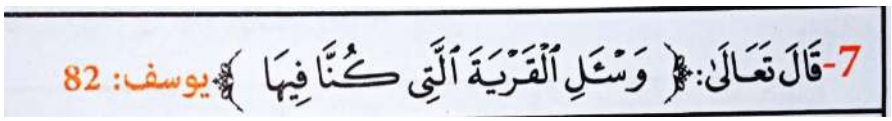
وفي درس العمدة والفضلة (الصفحة12) **جاء الحق وزهق الباطل**.

فمثل هذه الأمثلة البسيطة والواضحة المعنى، تقرب الفهم للمتعلم الضعيف وتمكنه من الفهم

بأبسط الصيغ، ثم تتدرج به في التدريب شيئا فشيئا لرفع قدراته وهذا ما لاحظناه في جزء التدريبات؛ إذ وجدنا العديد من الأمثلة من النص القرآني والشعر الذي يرفع من درجة الفهم ويحققه، مثال ذلك: في درس إعراب الجمل (الصفحة100)

وفي الصفحة نفسها، نجد قول الشاعر:

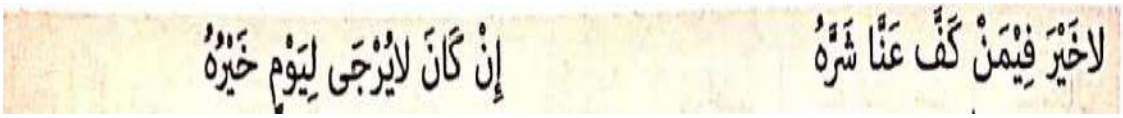
وفي درس المجاز (الصفحة 101)



أمّا في العروض فكانت الأبيات الشعرية أيضا متفاوتة الفهم بين البسيطة والمتوسطة والصعبة ومثال ذلك، ما جاء في (الصفحة 40):

إذ يبدو جليا أنّ البيت يدعو إلى العلم الذي يمكن صاحبه من المراتب العليا.

كما استعان المؤلف ببيت شعري يمكن لمتوسط الفهم أن يدرك معناه، وذلك في (الصفحة41):



فهذا البيت في متناول فهم الجميع.

أمّا في (الصفحة 39): أدرج المؤلف البيت الأتي:

نجد أنّ هذا البيت صعب الفهم نوعا ما عن المتعلم ذي المستوى الضعيف والمتوسط.

ب/ دروس الجانب الفكري:

في الحقيقة دروس الجانب الفكري دروس جيدة جدا؛ إذ وجدناها من أجود ما قدّم المؤلف في كتابه هذا، من حيث المادة الدسمة التي أثرت الكتاب وزادته منفعة، فما لاحظناه في هذه الدروس أنّها تسهم في بناء رصيد المتعلم من خلال المادة التعليمية المقدمة وطريقة تعليمها وكذا طريقة عرضها.

وجدناها تطرح أسئلة من صلب التعليمات التي كثيرا ما تتعسر على المتعلم، خاصة في كيفية الإجابة عن أسئلة التقويم النقدي والبناء الفكري، إذ غالبا ما تكون الإجابة في حوزة المتعلم، لكنه يجهل طريقة توظيفها أو أسلوب وضعها الصحيح في حدود السؤال المطروح، وقد عُرضت هذه الدروس بطريقة حوارية شيقة تثير نوعا من النقاش الداخلي في نفس المتعلم، في شكل سؤال ثم إجابة مستوفية، وواضحة العناصر كما جمع فيها بين طرائق تعليمية أخرى كالطريقة القياسية التي يقدم فيها التعريف أو القاعدة مباشرة ثم يستنتج منها العناصر المطلوبة والعديد من الاستفسارات التي يبحث المتعلم عن أجوبة لها، في محاولة لإشباع نهمه من المعلومة.

وقد بسّط للمتعلم في شرح واف عدة عصور أدبية ومظاهر نقدية ومدارس أدبية، ويحاول أيضا التدرج به بخطوات فنية في الإجابة عن أسئلة البناء الفكري التي قد تبدو سهلة للمتعلم لأنّ إجابتها غالبا ما تكون في نص الاختبار، لكنه يتفاجأ بخروجه عن الموضوع أو أنّ إجابته مقتضية وغير كافية، ففي هذه الدروس تحديدا يدرب المتعلم على خطوات رائعة، ربما لن يجدها في كتابه المدرسي أو مع أستاذه، ومثال ما جاء في (الصفحة51).

سؤال:هل الإجابة على أسئلة البناء الفكري تتطلب فهم النص، أم فهم الدرس أولا ؟

جواب:يجب أولا الاطلاع على الدرس (المدائح - الشعر السياسي - الرومانسي) حتى تتمكن من الإجابة بشكل دقيق.

سؤال:هل الإجابة لها طريقة معينة أم نجيب بشكل عشوائي على حسب فهمنا من النص؟

جواب:الإجابة لها ثلاث خطوات (الحكم - التعليل - التمثيل) وهذه الخطوات الثلاث من الضروري إتباعها حتى وإن لم يطلب منا التعليل أوالتمثيل.

ألاحظ 1:

يقول الشاعر: كم تشتكي وتقول إنك معدم**والأرض ملكك والسماء والأنجم(بكالوريا 2008 أ.ف)

السؤال:من المخاطب في هذا النص ؟

الحكم	المخاطب في هذا النص شخص متشائم كره الحياة.
التمثيل	ويظهر ذلك في لفظة (تشتكي)
التعليل	وخاطبه الشاعر رغبة في إقناعه بالابتعاد عن التشاؤم وطرح الكآبة جانبا

نلاحظ أنّ المادة التعليمية تراعي فهم المتعلم الضعيف، وتتدرج به شيئا فشيئا حتى يتمكن من الفهم العميق والإجابة بشكل صحيح، وهذا ما ذهب إليه ابن خلدون حين قال: «واعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلمين إنّما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا، وقليلا قليلا يلقي عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعي في ذلك قوة عقله، واستعداده لقبول ما يورد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن. وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم، إلا أنّها جزئية وضعيفة، وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله، ثم يرجع إلى الفن ثانية، فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال، ويذكر ما هناك من خلاف، ووجهة إلى أن ينتهي إلى آخر الفن، فتجود ملكته، ثم يرجع به وقد شدا، فلا يترك عويصا ولا مبهما، ولا منغلقا إلاّ وضحه، وفتح له مقفله، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته»[1].

[1]ابن خلدون، المقدمة، د،ط، مكتبة ودار المدينة المنورة والدار التونسية للنشر ، ج2، تونس، د،س،ص696.

سؤال: كيف تبدو لك شخصية الإبراهيمي من خلال النص ؟

سؤال: كيف تظهر لك ملامح شخصية توفيق الحكيم الأدبية من خلال النص ؟

✦النص الأدبي والنقدي:

تبدو لي شخصية الكاتب، شخصية أديب ناقد فذ، يتميز بالجرأة في الطرح، كما يعكس النص سعة إطلاع الأديب على مواضيع شتى وتشربه من عدة ثقافات

✦النص الاجتماعي:

تبدو لي شخصية الكاتب، شخصية مُصلحة غيورة، تسعى لجعل المجتمع مكانا أفضل للعيش، وهذا ما يعكسه الموضوع المعالج، من خلال طرح المشكلات التي يعاني منها المجتمع وإيجاد حلول لها.

✦النص السياسي:

تبدو لي شخصية الكاتب شخصية متشبعة بالروح الوطنية، متمسكة بمبادئ التحرر وحب الوطن ونكران الذات.

❖بعض الشخصيات المتكررة:

الإبراهيمي	مفدي زكرياء	الشخصية الأدبية - عدة كتاب -	الرومانسيين - الرابطة القلمية -	البارودي
شخصية ناقدة متميزة، وأديب ألمعي، يحب الخير لبلاده ووطنه، يتمتع بالروح الوطنية، متشبع بالثقافة الإسلامية إلى حد بعيد	شاعر ثائر متمرد، محب لوطنه غيور عليه، يسعى جاهدا لأن يكون وطنه حرا مستقلا،متشبع بالثقافة الإسلامية	ناقد حصيف ألمعي، يتميز بالجرأة في الطرح والقدرة على الإقناع، وربط الأفكار ببعضها، كما يتميز بقوة الأسلوب ومتانته	شخصية محبة للخير تسعى لجعل العالم مكانا أفضل، وتسعى لنشر المحبة والتآخي بين الناس	شخصية ثائرة لا ترضى بالذل والهوان، يحب وطنه حد النخاع، يتميز بقوة الأسلوب ومتانته وصدق التجربة الشعرية التي عاشها

وتنوعت المادة المقدمة في إشراك مستويات المتعلمين الأخرى، كتحليل شخصية الأديب من خلال نوع النص (الصفحة 52).

وهذا يتطلب حنكة وذكاء في استنباط الخصائص وتوظيفها أو ترجمتها على الأديب، وفي الوقت ذاته هو تدريب للمستويات الأخرى في كيفية القياس والإسقاط والاستنباط، وهي مهارات لازمة لمتعلمي هذا المستوى، وهذا هو الأصل في الكتب شبه المدرسية هو التبسيط وإيصال المعنى وتيسير ما استغلق فهمه لتحسين المستويات الضعيفة ودعم وتثبيت المستويات الممتازة، وتدريب الكل على الفهم العميق وتنميته. ومنه نقول أنّ معيار مراعاة الفروقات الفردية بين المتعلمين قد تحقق في عينة الدراسة.

المعيار	المادة التعليمية	محقّق	محقق إلى حد ما	غير محقق
مراعاة الفروقات الفردية	دروس البناء اللغوي والفني.	✓		
	دروس الجانب الفكري.	✓		

الجدول (19): يوضح مدى تحقق معيار الفروقات الفردية في الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة.

سادسا- مراعاة المحتوى للتوازن:

حتى يتحقق التوازن يجب أن يتحقق عنصرا الشمول والعمق، وقد رأينا أنّ الشمول قد تحقق إذ شمل الكتاب أغلب جوانب المادة العلمية المقررة وهذا ما توصلنا إليه واستنتجناه من خلال المعيارين السابقين (الأهداف التعليمية، مدى موافقة الكتاب شبه المدرسي للمقرر الدراسي).

أمّا العمق فقد رأينا أنّ الكتاب تناول أساسيات المادة مستوفيا ومستفيضا فيها، مما يسهم في تعزيز الملكة اللغوية طريقة اختيار وعرض المحتوى اللغوي وتنظيمه والتدرج بالمتعلم في استيعابه، فكانت للمؤلف محاولة مختلفة في طريقة العرض[1]

أ/ دروس الجانب اللغوي والفني:

لاحظنا في دروس النحو نوعا من الاجتهاد في محاولة تيسير عرضها على المتعلم والتركيز على الموضوعات الأساسية والتوسع فيها؛ حيث ابتدأ بالإعراب اللفظي والإعراب التقديري وشرح فيهما العلامات الأصلية والفرعية، ثم عرّج على أزمنة الفعل والأفعال الخمسة، وعرّف المرفوعات والمنصوبات والمجرورات من الأسماء، وأتى على حروف العلة والمنقوص والمقصور موضحا بالإعراب كل الوظائف النحوية، ثم انتقل إلى الكثير من المواضيع الإعرابية الأخرى تحت عنوان: ثوابت إعرابية كأسماء الإشارة والأسماء الموصولة وإعراب الضمائر المتصلة والمنفصلة، وشرح لمعاني الأحرف المشبهة بالفعل.

وفي الصرف استوفى تصريف الفعل المعتل بأنواعه المثال، والأجوف، والناقص، واللفيف المقرون والمفروق مع كل الأزمنة وكل الضمائر في جداول مبسطة تعود بذاكرة المتعلم لدروس الابتدائي، كما شرح الهمزة أول الأمر بطريقة سهلة ومختصرة.

ثم حاول أن يستوفي دروس البلاغة موضحا الصور البيانية منطلقا من التشبيه بأنواعه إلى الاستعارة والكناية والمجاز العقلي كما شرح الأساليب الإنشائية والخبرية وأغراضهما، وقد أتى على المحسنات البديعية اللفظية والمعنوية، وتوقف عند الاقتباس والتضمين، ثم حاول توضيح البحور الشعرية بطريقة تطبيقية عن طريق الكتابة العروضية والتقطيع واستنتاج نوع البحر، كل ذلك بالشرح والأمثلة، وعليه فقد استوفى كل أساسيات المادة وأهم العناصر الضرورية لمتعلم اللغة العربية في الشعب الأدبية بالشمول والعمق والتوازن المطلوب والمتوقع إيجاده في هذه الكتب.

[1] ينظر: الصفحة81 من البحث، (طريقة عرض المادة).

وهذا ما لم يجده المتعلم في الكتاب المدرسي للغة العربية السنة الثالثة، وقد يتجاوزه المعلم على اعتبار أنّه تمّ تدريسه، فكان ما قدمه الكتاب شبه المدرسي بمثابة قاعدة مرجعية يستند إليها المتعلم قبل الولوج في الدروس المقررة، أو تمكنه من استذكار ما مر به من قواعد في مرحلة سابقة، وهذا يساعده كثيرا على اكتساب اللغة شيئا فشيئا ومنه يستعيد ثقته بنفسه وبما اكتسبه من معرفة.

ب/ دروس الجانب الفكري:

أثار المؤلف العديد من النقاط الغامضة وأعاد شرح الكثير من الدروس الأساسية، كأنماط النصوص، والقرائن اللغوية، والحقول الدلالية، وتلخيص النصوص، والقيم والعواطف والنزعات، محققا بذلك شمول الدروس في الكتاب عينة الدراسة، ثم سلط عليها الضوء بالأسلوب والكيفية التي تصل مدارك المتعلمين وتنفذ إلى أذهانهم وتستقرّ فيها، كما خصّص تقسيمات إضافية يوضح فيها طريقة الإجابة عن أسئلة البناء الفكري وأسئلة عن شخصية الأديب والهيكلة الفكرية للنص، وكان بذلك محققا لمعيار التوازن، وهذا الجدول يمثل ملخصا للمعيار.

المعيار	المادة التعليمية	محقق	محقق إلى حد ما	غير محقق
مراعاة التوازن	دروس البناء اللغوي والفني.	✓		
	دروس الجانب الفكري.	✓		

الجدول (20): يوضح مدى تحقق معيار التوازن في الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة

سابعا: حداثة المحتوى

إنّ الحداثة أو مسايرة التطوارت الحاصلة في المجتمع من بين الشروط الواجب توافرها في وضع المحتوى، فمن الواجب تزويد المتعلم بمعلومات جديدة ذات قيمة، خاصة في هذا العصر الذي تساير فيه الأمم التقدم وتتنافس في العلوم والمعارف، إذ جعلت حقل التعليمية أداتها الأولى لبلوغ غاياتها ومراميها.

وقد بحثنا في الكتاب عينة الدراسة ما يدل على حداثة محتواه، كالآتي:

أ/ دروس البناء اللغوي والفني:

حداثة المحتوى تكمن في توفيقه بين القديم والحديث ومحاولة مواكبته للتغيرات الحاصلة في المجتمع، ومسايرته للتطورات والمعرفة الحديثة، وعلوم اللغة العربية من نحو وصرف وبلاغة وعروض هي

علوم أصيلة وثابتة منذ القدم، وجب حمايتها والحفاظ عليها من تغيرات العصور وما يحدث في المجتمع من تداخل لغوي ومؤثرات أخرى، وهذا بطبيعة الحال لا يمنع من تقديم دروس اللغة العربية في قالب حديث وموضوعات وأمثلة شيقة كأن تحكي إنجازات علمائنا وتصفهم وتصفهم، فيتخذهم المتعلم قدوة ويزيد تعلقه واعتزازه بلغته.

وقد قدم المؤلف دروس النحو والصرف والبلاغة والعروض في الكتاب شبه المدرسي وفق المنهاج الوزاري الجديد، والتي تخضع للإصلاح والتجديد بما يتناسب مع التطورات والتغيرات الحاصلة، وما جاء في الدروس فكان كالآتي:

الدرس عادة عبارة عن أمثلة وشرح وقاعدة، أمّا القاعدة فلا تجديد ولا تغيير فيها، وفيما يخص الأمثلة التي يمكن الحكم عليها بالحداثة ومسايرة التطورات أو غير ذلك، فقد كانت تحليلنا كالآتي:

في درس البدل وعطف البيان وأحكامهما (الصفحة19):

بايع المسلمون عليا أبا الحسن بالخلافة، لبس محمود رداء معطفا

وفي درس أحكام الحال والتمييز (الصفحة08):

مضى العدو يجر أذيال الهزيمة، طلع البدر بين السحاب.

وفي البلاغة سبق وأن أشرنا إلى نمطية الأمثلة البلاغية المتكررة في الكتاب المدرسي في جميع المستويات التعليمية، مثال ذلك في درس التشبيه(الصفحة28):

محمد كالأسد في الشجاعة، الماء حولك فضة رقراقة.

وفي (الصفحة30):**هذا الرجل نهاره صائم وليله قائم**

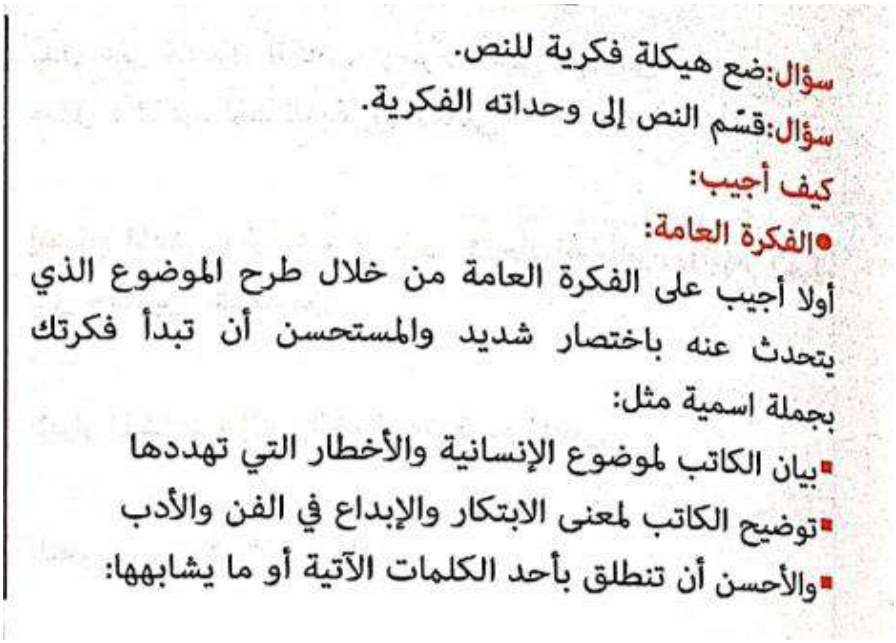
وفي العروض (الصفحة42):

وَلاتُعْجِلَنِّي هَدَاكَ الْمَلِيْكُ فَإِنَّ لِكُلِّ مَقَامٍ مَقَالا

نلاحظ أنّ هذه الأمثلة تفتقر لجانب الحداثة، لا تسهم بمعناها في طرح معارف جديدة على المتعلم، فبإمكان الأمثلة التعليمية سواء كانت في النحو والصرف أو البلاغة والعروض أن ترفع من ثقافة المتعلم وتكسبه معلومات حديثة، كمعرفة بعض الاختراعات المختلفة ومستجدات التكنولوجيا التي تفيده في ميدان تخصصه على الأقل، فيكون متعلم اللغة العربية مطلعا وواعيا بمعارف عصره، وما يطرأ

على المجتمع من تقدم وإبداعات، غير منعزل في لغة الشعر الجاهلي من رثاء وغزل، فلا يمكن تخريج متعلم يجهل آخر المستجدات وهو في هذه المرحلة الهامة التي تعده للمستقبل بكل اتجاهاته ورؤاه.

ب/ دروس الجانب الفكري


سؤال:ضع هيكلة فكرية للنص.
سؤال:قسّم النص إلى وحداته الفكرية.
كيف أجيب:
●الفكرة العامة:
أولا أجيب على الفكرة العامة من خلال طرح الموضوع الذي يتحدث عنه باختصار شديد والمستحسن أن تبدأ فكرتك بجملة اسمية مثل:
▪بيان الكاتب لموضوع الإنسانية والأخطار التي تهددها
▪توضيح الكاتب لمعنى الابتكار والإبداع في الفن والأدب
▪والأحسن أن تنطلق بأحد الكلمات الآتية أو ما يشابهها:

جاءت دروس الجانب الفكري في شكل جديد وطرح مغاير، إذ وجه المؤلف المتعلم مباشرة إلى الأسئلة المتكررة وكيفية وورودها بصيغ مختلفة لتدريبه على الإجابة الصحيحة، وهذا ما وجدناه في (الصفحة43 إلى54)، فمثلا في (الصفحة53):

وهذا يعني ووجود محاولة للتجديد من أجل إيصال المعلومة وتحقيق الفهم، من خلال عملية التدريب المتكررة، والتي تُخرج المتعلم من الجانب التلقيني إلى التطبيقي وتنشيط الذهن وبلورة أفكاره، وهذا شرط أساسي في بناء الحصيلة المعرفية وتنمية شخصية المتعلم، فقد أثبت الباحثون في حقل التعليمية أنّ الجانب التطبيقي والتدريب المستمر يُحدث في المتعلم حالة من النشاط والحيوية ورغبة في استقبال المزيد.

نلاحظ أنّ معيار الحداثة في مادة الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة، لم يتحقق في دروس البناء اللغوي والفني، وتحقق إلى حد ما في الجانب الفكري، وعليه يمكن الحكم على المعيار بأنّه محقق إلى حد ما. وهذا جدول يمثل ملخص للمعيار

المعيار	المادة التعليمية	محقق	محقق إلى حد ما	غير محقق
مراعاةالحداثة	دروس البناء اللغوي والفني.			✓
	دروس الجانب الفكري.		✓	

الجدول (21): يوضح مدى تحقق معيار الحداثة في محتوى الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة

ثامنا- أن تكون لغة المحتوى المختار سليمة من الناحية النحوية واللغوية

فضلا عن أهمية اللغة ومكانتها والدور الذي تؤديه في المجتمع، فهي الأداة الأولى للعلم والتعليم فإذا ارتقى أسلوبها وصح معناها وضُبطت قواعدها، وصلت فكرة الموضوع ونجح الدرس المراد تقديمه للمتعلم في الوصول إلى أهدافه.

وقد تتبعنا مادة الكتاب عينة الدراسة جميعها، ودققنا في سلامتها اللغوية، فعثرنا على العديد من الأخطاء، منها الإملائية، النحوية، الصرفية، الدلالية، والمطبعية، والجدول الآتي يوضح نماذج منها.

نوع الخطأ	الخطأ	الصفحة	وجه الصواب
أخطاء إملائية	أرسمن	05	ارسمن
	اذا الظرفية	11	إذا الظرفية
	رداءًا	19	رداءً
	أماله	58	آماله
	حدى	216	حدة
	إبن خلدون، إبن خلكان، إبن بطوطة أذكرهما.	216	ابن خلدون، ابن خلكان، ابن بطوطة أُذكرهما.
	إقتنع	69	اقتنع
	وممّا حذره؟	160	وممّ حذره؟
	قضاءا	74	قضاءً
		93	
أخطاء نحوية	كما في نصوص إيليا أبو ماضي	21	كما في نصوص إيليا أبي ماضي
	أعائدك	66	أعائد بك
	عُميت الأبصار	106	عَميت الأبصار

	المستقبل الأمن	199	المستقبل الآمن
	سمي	95	سم
أخطاء تركيبية	قسمت الكتاب إلى ثلاثة فصول.	صفحة المقدمة	قسمت الكتاب على ثلاثة فصول.
	فمثلا: نصوص المديح والزهد التي طُرحت في البكالوريا جُمعت مع بعضها البعض في باب واحد أسميته...	صفحة المقدمة	فمثلا: قمت بجمع نصوص المديح والزهد التي طُرحت في البكالوريا في باب واحد أسميته...
	لمن أجل	127	من أجل
	الإقناع لإمتاع	203	الإقناع والإمتاع
	مشاعره الأديب	203	مشاعر الأديب
	أعرب الكلمتين...إعرابا فرديا	70	أعرب الكلمتين...إعراب إفراد
	الشعر الحب	178	شعر الحب
أخطاء صرفية	تجلى	73	تتجلى
أخطاء دلالية	يتوثب	147	يتوب
	الليلة الإسلامية	61	الملة الإسلامية
	أوطانها الظن	66	أوطانها الظعن
	عميا	222	عليا
	في العيد المتأخر	223	في العهد المتأخر
	تحقق الأمن	69	تحقق الأمل
	إلاّ عزمنا	70	إنّا عزمنا
	ولكأنّ المصيبة	82	ولكنّ المصيبة
	وحين يقدم	73	وحين يهدم
	تتفهم	73	تتوهم
	عن سير حياتها	128	عن سر حياتها
	كذا	78	كدّا
	الكأس	81	الناس
	أسلوب الكاتب	165	أسلوب الشاعر
	حملت القصيدة	165	جسدت القصيدة
	أو السماء	74	لو السماء

أخطاء مطبعية	قالك لك	58	قال لك
	الكراس داخلا لمحفظة	14	الكراس داخل المحفظة
	فيعصره	122	في عصره
	الأرضلي	70	الأرض لي
	محمود بوزيد يص	70	محمود بوزيدي ص
	حيجيشا	169	حي جيشا
	فيحق	169	في حق
	فيجيلهم	128	في جيلهم

الجدول (22): يوضح الأخطاء اللغوية في محتوى الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة.

من خلال الجدول يبدو أنّ الأخطاء اللغوية تكررت في محتوى الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة، وهذا يضعف من السلامة اللغوية والذي يعدّ معيارا أساسيا في الكتب المدرسية وشبه المدرسية، فقد يضطرب المتعلم أمام هذه الأخطاء ويتعذر عليه فهم الدرس أو السؤال فمثلا ما جاء في (الصفحة06) في درس الإعراب التقديري:

أ)فعل معتل الآخر (أي ينتهي بحرف علة: أ و ى ي)

وفي (الصفحة19) الخطأ الإملائي:

لبس محمود رداءا معطفا (البدل هو "معطفا" وجاء قبله نكرة وهي "رداءا" جاء للتخصيص).

والصواب رداء

وفي (الصفحة62) خطأ دلالي في الصورة البيانية:

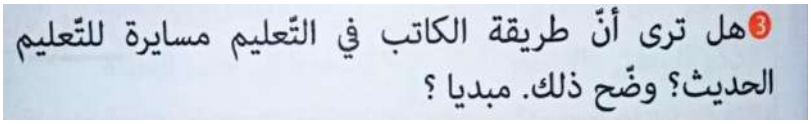
❹ما نوع الصورة البيانية في قول الكاتب: "وبعير مسيره"؟

والأصل وبعد مسيره

وفي (الصفحة55) خطأ إملائي في عنوان لمجموعة من الدروس حيث كُتبت بهذا الشكل:

والصواب الانحطاط.

وفي (الصفحة63)



يبدو السؤال غير كامل فقط توقف عند كلمة **مبديا**، فيعجز التلميذ عن الإجابة، لعدم فهمه ما الذي سيبديه، رأيه أو رأي الشاعر أو ماذا بالضبط لذا قد يضطرب، ويتعسر عليه الإجابة عنه.

إنّ هذه الأخطاء المتكررة تدل على ضعف المراجعة والتدقيق اللغوي، ومنه ندعو مؤلفي الكتب شبه المدرسية ودور النشر إلى الاهتمام بالمراجعة الجيدة قبل النشر.

وعليه يمكن الحكم بأنّ معيار السلامة اللغوية محقق إلى حد ما، والجدول الآتي يمثل ملخصا للمعيار.

المعيار	المادة التعليمية	محقق	محقق إلى حد ما	غير محقق
السلامة والصحة اللغوية	دروس البناء اللغوي والفني.		✓	
	دروس الجانب الفكري.		✓	

الجدول (23): يوضح مدى تحقق معيار السلامة اللغوية في محتوى الكتاب شبه المدرسي.

تاسعا- أن يعمل المحتوى اللغوي على إظهار مواطن الجمال في اللغة العربية وتنمية التذوق الأدبي لدى المتعلمين وتوسعة مداركهم

تبرز أهمية التذوق الأدبي في اللغة العربية في أنّه يوسع نظرة الناشئة للغة الأدبية الراقية، فيفهمون ألفاظها ومعانيها السامية والعميقة، فيقدسون التراث الذي خلفه لهم الآباء والأجداد، والتطلع على الإعجاز البلاغي للقرآن الكريم، فتنمو القدرة الإبداعية في نفوسهم ويتوسع خيالهم، فاحتكاك الطلبة بالأدب شعرا ونثرا والتفاعل معه، وفهمه ونقده وتذوقه يصقل أذواقهم، ويسمو بمشاعرهم، وينمو لديهم الإحساس بالجمال، ثم إنّ معرفة مكنونات كتاب الله من زاوية فنية يزيد من إيمانهم وحسهم

العقائدي، واتخاذه مصدر إلهامهم، وتهذيب أسلوبهم، والعودة إليه كمرجع أساس في سائر أمورهم[1].

لذا فمن الضروري أن يتضمن المحتوى اللغوي قدرا من الأمثلة والنصوص القرآنية والحديث النبوي الشريف والنصوص الشعرية الأصيلة العمودية التي تتجلى فيها مواطن الجمال، من أساليب بلاغية وصور بيانية ومحسنات بديعية وما إلى ذلك من فنيات أسلوبية تنمي الخيال الإبداعي لدى المتعلم، وعليه سندرس في عينة دراستنا حسن تخير وتوظيف الأمثلة أو النصوص التي يمكنها تحقيق هذا المعيار.

أ/ دروس البناء اللغوي والفني:

بالنسبة لدروس النحو والصرف، ما لاحظناه في توظيف الأمثلة في الحقيقة غير مقنع كثيرا، فمثلا في درس المفاعيل (الصفحة06):

راجع التلميذ الدرس، خرجت وطلوع الفجر، سافرت بغية النجاح، (عدا مثالا وحيدا من القرآن الكريم)

وفي درس الإعراب التقديري، (الصفحة07): **جاء عمي باكرا، يلقى هذا صعوبات في التعلم، يدنو الوقت من النهاية.**

وفي درس الجملة الواقعة خبر لمبتدأ، (الصفحة09):

مثل: الغيوم (تتلبد) في السماء

وفي درس الجملة التابعة أو المعطوفة في (الصفحة 09):

الإعراب:مثل قام زيد (ولم يقم عمر)
(ولم يقم عمر): جملة فعلية تابعة لجملة ابتدائية لا محل لها من الإعراب

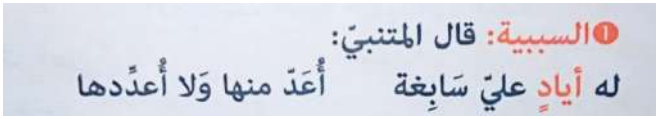
فقد وجدناها أمثلة بسيطة جدا لا ترقى لمستوى التذوق الأدبي الذي نطمح بلوغه لدى متعلم اللغة العربية في تخصص أدبي وفي مرحلة تُبنى عليها مسيرة علمية بأكملها قد لا يتمكن فيما بعد من استدراك ما فاته.

وهذه الملاحظة الخاصة بنمطية الأمثلة سبق وأن وقفنا عليها، وقد نرجع سببها إلى محاولة تبسيط

[1] ينظر: طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص104.

دروس القواعد المتشعبة والتي تبدو معقدة في كثير من الأحيان، لكن هذا لا ينفي أن تُطعم دروس القواعد بنصوص وأمثلة مأثورة غير مصطنعة تسمو بالذائقة اللغوية والأدبية والجمالية للمتعلم، وذلك من خلال إدراج أمثلة من النصوص الشعرطية القديمة والقرآنية وأخرى من الحديث النبوي والأمثال والحكم...إلخ

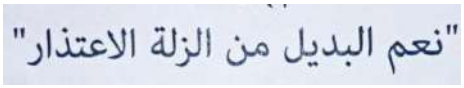
أمّا بالنسبة لدروس البلاغة: فقد وجدناها متنوعة بين القرآن الكريم والأبيات الشعرية وبعض الحكم ومثال ذلك في درس المجاز المرسل (الصفحة30):


السببية: قال المتنبيّ:
له أيادٍ عليّ سَابِغة أُعَدّ منها وَلا أُعدِّدها

وفي درس الأساليب الإنشائية والخبرية (صفحة 31): في إظهار الضعف

قوله تعالى: ﴿**رَبِّ إِنِّي وَهَنَ الْعَظْمُ مِنِّي وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا**﴾ سورة مريم آية 04.

وفي الأسلوب الإنشائي غير الطلبي، أسلوب المدح (الصفحة31):


"نعم البديل من الزلة الاعتذار"

يمكن القول إنّ المعيار غير محقق في هذه المادة التعليمية، وذلك بعدم تنويع الأمثلة، فأغلبها كما أشرنا سابقا مكررة في معظم دروس البلاغة في المستويات التعليمية المختلفة سواء في الكتب المدرسية أو شبه المدرسية، حتى اعتاد عليها المتعلم وألفها ولم يعد يعرف المجاز أو الكناية أو بعض الأساليب البلاغية إلا من خلالها، وهذا ما نراه يشل التذوق الجمالي في الأدب العربي.

ذلك أنّ علاقة البلاغة بالأدب شعره ونثره علاقة وطيدة، فالقصد من دراستها هو إدراك ما في الأدب من معان وأفكار راقية، وتذوق ما فيه من جمال وطرافة، وإنها في مجملها تكون وحدة متكاملة في مقومات الجمال الأدبي، ووحدات متجانسة العناصر تتضمن كل وحدة منها ألوانا بلاغية متحدة أو متقاربة في الغاية والاتجاه، وهذا يترجمه حسن اختيار المثال وفكرته من حيث التصوير والانسجام وروعة الإبداع، وقوة التعبير وسعة الخيال التي تثير المتعلم وتبهره بأشكال مختلفة ونماذج جديدة متنوعة وراقية[1].

[1] ينظر: طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص108.

فجمال لغتنا غير محصور دائما في الأمثلة ذاتها، وإنما كثيرة هي النصوص القرآنية والشعر والحكم وغيرها من الألوان والفنون الأدبية التي تثير الإحساس الفني والإبداعي لدى المتعلم، والتي يُرجى حضورها في مثل هذه الكتب التي يلجأ إليها الطالب لتعزيز مكتسباته العلمية والفنية الجمالية، لذا فمثل هذا الضعف لا يحقق التنافس المطلوب.

أمّا في دروس العروض، أُدرجت أبيات شعرية، من الشعر العمودي، مثل ما جاء في (الصفحة40):

وَإِذَا صَحَوْتُ فَمَا أُقَصِّرُ عَنْ نَدًى وَكَما عَلِمْتِ شَمَائِلِيْ وَتَكَرُّمِيْ

وفي (الصفحة41).

قَادَنِيْ طَرْفِيْ وَقَلْبِيْ لِلْهَوَى كَيْفَ مِنْ قَلْبِيْ وَمِنْ طَرْفِيْ حَذَارِيْ

وفي (الصفحة42)

لَمْ يَدَعْ مَنْ مَضَى لِلَّذِيْ قَدْ غَبَرْ فَضْلَ عِلْمٍ سَوَى أَخْذِهِ بِالأَثَرْ

نجد أنّ هذه الأبيات من الشعر القديم، تحمل جملة من الألفاظ الجزلة والمعاني الرصينة، وسبك في الأسلوب، ما يؤثر إيجابا في نفسية المتعلم، فيقبل على ترديدها بإيقاعات موسيقية مختلفة، كما تستهويه للبحث في معانيها، واكتشاف دلالة نسيجها اللفظي، وما يُحيل إليه بناؤها الفني من صور بيانية (قادني طرفي...، كيف من قلبي ومن طرفي حذار)، فالشعر القديم قد لا يقدّره المتعلم؛ لأنّه لا يفهم معانيه، أمّا إذا درس خصائص الجمال في أساليب اللغة، تنمو لديه حاسة المتعة بالشعر العربي.

وما لاحظناه في دروس العروض، إدراج مجموعة من الأبيات الشعرية لكن دون شرح للمعنى والصور الفنية التي تحملها، وهكذا يبقى التذوق الأدبي المطلوب راكدا دون تحقيق المبتغى.

ب/ دروس الجانب الفكري

تظهر مواطن الجمال والتذوق الأدبي من خلال النصوص والأمثلة المدرجة في محتوى، أمّا دروس البناء الفكري في هذا المحتوى، فتتمثل في تدريبات على كيفية الإجابة على أسئلة البناء الفكري في اختبار شهادة التعليم الثانوي، وعليه فلا يمكن الحكم على مدى تحقق معيار التذوق الأدبي في هذا الجانب لعدم توظيف الأمثلة أو النصوص، إذ لم تقتض طبيعة المادة توظيفها، وقد ذكرنا هذا سابقا.

وبعد أن توصلنا إلى تحقّق المعيار في دروس البلاغة والعروض وعدم تحقّقه في دروس النحو

والصرف، يمكن أن نقول أنّ هذا المعيار متحقّق إلى حد ما، وهذا جدول يوضح ملخص المعيار:

المعيار	المادة التعليمية	محقق	محقق إلى حد ما	غير محقق
إظهار مواطن الجمال والتذوق الأدبي.	دروس البناء اللغوي والفني.		✓	
	دروس الجانب الفكري.	/	/	/

جدول (24): يوضح مدى تحقق معيار التذوق الأدبي في الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة.

وبعد هذه الوقفة التقييمية التقويمية لمعايير اختيار المحتوى، والتي حاولنا من خلالها الإجابة عن الإشكالية التالية:

ما مدى توافر العيّنة على معايير اختيار المحتوى التعليمي توصلنا إلى مجموعة من النتائج يمكن تلخيصها في هذا الجدول:

المعايير	محقق	محقق إلى حد ما	غير محقق
1-موازاة المحتوى للمقرر الوزاري.	✓		
2-ارتباط المحتوى بأهداف المنهج.	✓		
3-صدق المحتوى.	✓		
4-مراعاة المحتوى ميول التلاميذ.			✓
5-مراعاة المحتوى الفروقات الفردية.	✓		
6-مراعاة المحتوى للتوازن.	✓		
7-حداثة المحتوى.		✓	
8-أن يكون المحتوى لغته سليمة من الناحية النحوية واللغوية.		✓	
9-أن يعمل المحتوى على إظهار مواطن الجمال في اللغة العربية وتنمية التذوق الأدبي.		✓	

الجدول (25): يوضح مدى تحقق معايير اختيار المحتوى في الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة.

إن نتائج الجدول تترجم خلاصة دراستنا وتحليلنا للمحتوى ومدى توافقه مع المعايير والضوابط العلمية لاختياره، وكما هو موضح إنّ أغلبية المعايير متحقّقة، عدا معيار واحد فقط وهو المعيار الرابع:

مراعاة المحتوى ميول التلميذ، ويُعد هذا الشرط شرطا أساسيا وضروريا أيضا مقارنة مع المعايير الأخرى، فجميعها تكمل غاية واحدة ألا وهو بناء لغة المتعلم بناء صحيحا يُمكِّنه في هذا التخصص من التواصل السليم على أقل تقدير.

فقد شكلت مسألة بناء المحتويات اللغوية مشكلة عويصة عانى من نتائجها أجيال تعقب أخرى، ونالت من اللغة العربية ما جعل مستوياتها تتراجع وتتدنى، وهذا ما أرغم الباحثين العرب على إعادة النظر في اختيار المادة اللغوية المؤهّلة للتدريس، وإعادة بناء المحتوى في ضوء معايير تتفق مع مبادئ وأهداف تدريس اللغة العربية، بحيث يسهم المحتوى في تدعيم وتقوية الجوانب اللغوية لدى المتعلم، وأن يصبّ المحتوى في بناء كفاية المتعلّم بشكل مباشر[1].

المبحث الرابع: الطرائق التعليمية

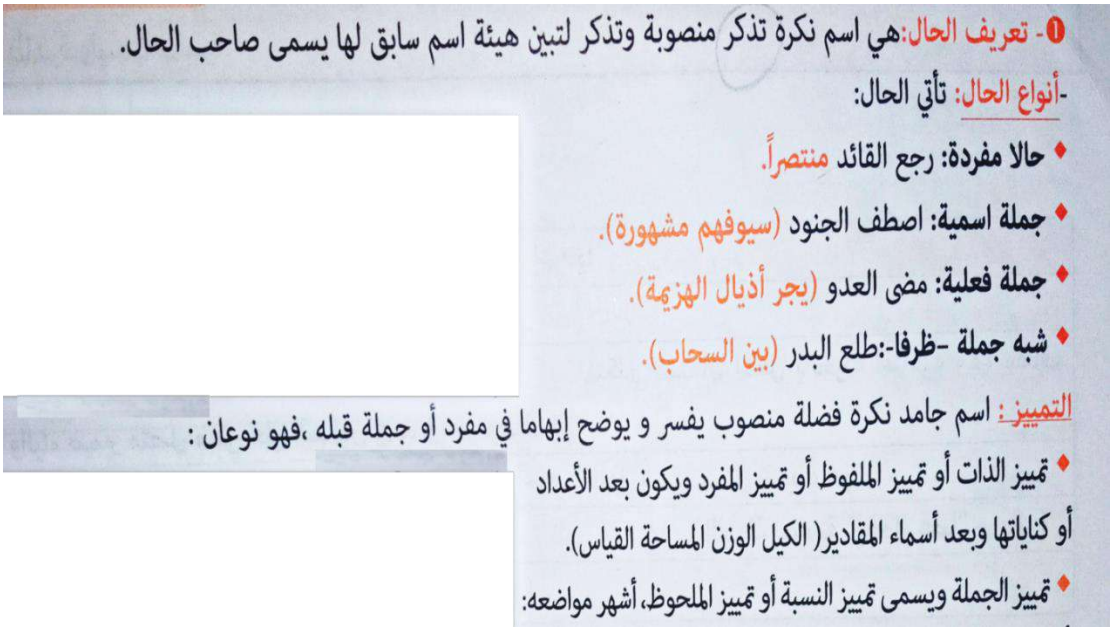
سنحاول من خلال هذا المبحث اكتشاف الطريقة التعليمية التي قُدمت بها الدروس، وإلى أي مدى كانت ناجحة ومفيدة، وهل هذه الطريقة تحقّق الفهم لدى المتعلم، وتصل به إلى درجة الاستيعاب التي لم تحصل لديه مع معلمه وداخل صفّه؟

I. دروس البناء اللغوي والفني

عند تتبّعنا لمراحل الدرس في هذا الجانب، لاحظنا استخدام عدة طرائق، ما بين التقليدية والحديثة، وفق ما تقتضيه المادة التعليمية، وهذا من باب محاولات التبسيط والتيسير، ففي دروس النحو والصرف استخدمت الطريقة القياسية والطريقة الحوارية، كما جاء في **درس أحكام الحال والتمييز**، فمثلا في(الصفحة08).

حيث قدمت القاعدة مباشرة، ثم بعض الأمثلة، كالآتي:

[1] ينظر: أبو خضير، أسمهان أحمد، تحليل محتوى كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية، ص05.


❶- تعريف الحال:هي اسم نكرة تذكر منصوبة وتذكر لتبين هيئة اسم سابق لها يسمى صاحب الحال.

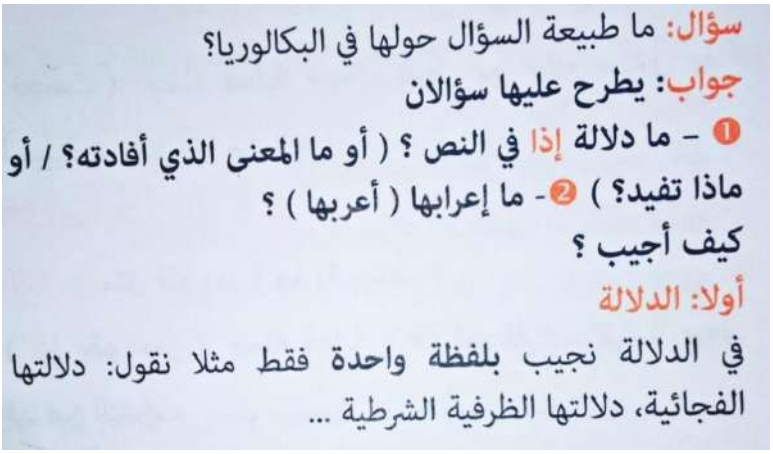
-أنواع الحال: تأتي الحال:

- حالا مفردة: رجع القائد منتصراً.
- جملة اسمية: اصطف الجنود (سيوفهم مشهورة).
- جملة فعلية: مضى العدو (يجر أذيال الهزيمة).
- شبه جملة -ظرفا-:طلع البدر (بين السحاب).

التمييز: اسم جامد نكرة فضلة منصوب يفسر و يوضح إبهاما في مفرد أو جملة قبله ،فهو نوعان :

- تمييز الذات أو تمييز الملفوظ أو تمييز المفرد ويكون بعد الأعداد أو كناياتها وبعد أسماء المقادير(الكيل الوزن المساحة القياس).
- تمييز الجملة ويسمى تمييز النسبة أو تمييز الملحوظ، أشهر مواضعه:

ومن الطريقة الحوارية، ما جاء في درس إذا، إذ، حينئذ، إذن،(صفحة 10).


سؤال: ما طبيعة السؤال حولها في البكالوريا؟

جواب: يطرح عليها سؤالان

❶ - ما دلالة إذا في النص ؟ (أو ما المعنى الذي أفادته؟ / أو ماذا تفيد؟) ❷- ما إعرابها (أعربها) ؟

كيف أجيب ؟

أولا: الدلالة

في الدلالة نجيب بلفظة واحدة فقط مثلا نقول: دلالتها الفجائية، دلالتها الظرفية الشرطية ...

حيث كان الدرس عبارة عن أسئلة يطرحها المؤلف لإثارة تساؤل واهتمام المتعلم أولا، وتنبيهه حول ما قد يطرح من أسئلة حول الموضوع، ثم يجيب عليها بالتفصيل شيئا فشيئا (بالتدرج من الجزء إلى الكل، ومن السهل إلى الصعب)، وهذه طريقة ممتعة في الدرس ومفيدة جدا إذ تجيب على كل تساؤلات المتعلم الممكنة.

وفي الصرف، نجد الطريقة القياسية ما جاء في درس صيغ الجمع وأنواعه، (الصفحة18):

❶-اسم الجنس الجمعي: هو اسم تضمن معنى الجمع ومفرده يكون بالتاء أو ياء النسبة

مثل:تفاح تفاحة/عرب عربي

نخل نخلة/طين طينة

اسم الجنس الجمعي هو: تفاح، عرب، نخل، طينة و ميزناه بإرجاعه لمفرده الذي تضاف له التاء أو ياء النسبة

❷- اسم الجنس الإفرادي: هو اسم تضمن معنى الجمع والمفرد في نفس الوقت، مثل:ماء، لبن، عسل

الماء واللبن والعسل أسماء تدل على القليل والكثير

وفي البلاغة، زاوج المؤلف بين الطريقة الاستقرائية والقياسية، من خلال ما جاء في درس التشبيه، (الصفحة28):

●تعريفه:هو التقريب بين شيئين يشتركان في صفة واحدة مثل: **محمد كالأسد في الشجاعة**

فالتقريب وقع بين محمد والأسد لوجود صفة مشتركة بينهما وهي الشجاعة.

●أركانه: المشبه، المشبه به، الوجه (الصفة المشتركة)، الأداة

مثال:المال كالغيث في النفع

المشبه	المشبه به	الوجه (الصفة)	الأداة
المال	الغيث (المطر)	النفع	ك

●الأدوات:ك - كأن - مثل - يشبه (وما شابهها)

●أنواعه: لنطبق على المثال الآتي

مثال:انطلقت السيارة سريعة كالصاروخ

نوع التشبيه	المشبه	المشبه به	الوجه	الأداة
تام	السيارة	الصاروخ	سريعة	ك
مجمل	السيارة	الصاروخ	محذوف	ك
مؤكد	السيارة	صاروخ	في السرعة	محذوفة
البليغ	السيارة	صاروخ	محذوف	محذوفة

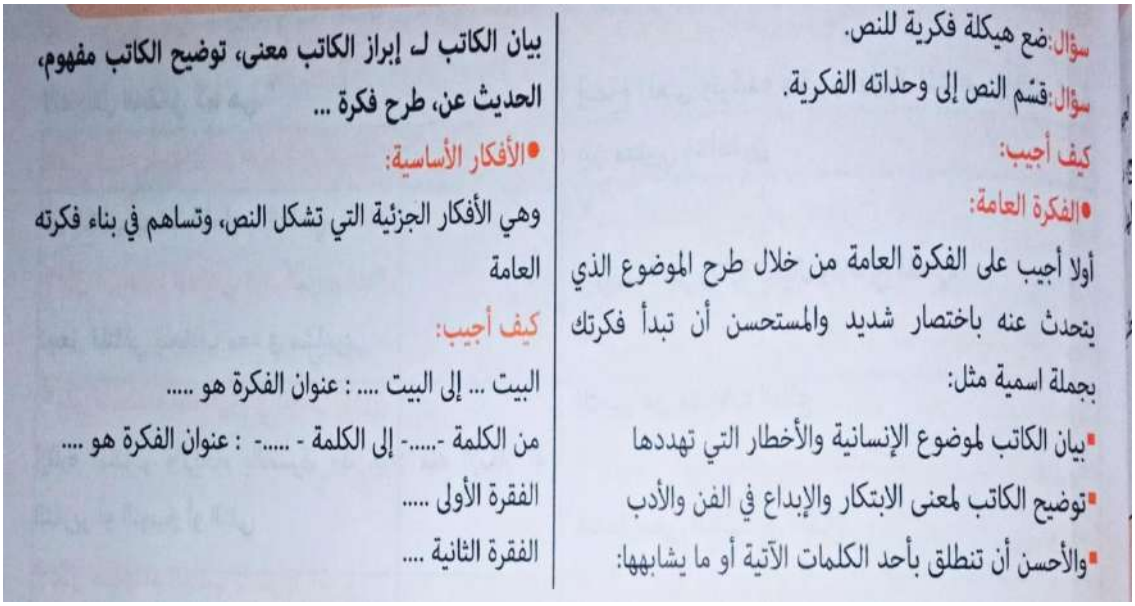
استنتج:

- التشبيه التام ما حضرت فيه جميع الأركان
- التشبيه المجمل ما حضر فيه المشبه والمشبه به والأداة فقط
- التشبيه المؤكد ما حضر فيه المشبه والمشبه به والوجه فقط
- التشبيه البليغ ما حضر فيه المشبه والمشبه به فقط وهو أقوى أنواع التشبيه

أمّا دروس العروض فقد غلبت فيها طريقة العرض، حيث قدمت مباشرة تعريفات للمصطلحات العروضية، كالتفعيلة والسبب والوتد الفاصلة...، كما قدمت خطوات تقطيع الشعر ، والزحافات والعلل، ومفاتيح البحور الشعرية...إلخ.

II. دروس البناء الفكري

وفي دروس البناء الفكري غلبت الطريقة الحوارية، في شكل مناقشة متوقعة بين المعلم والمتعلم، وبين ما قد يراوده من تساؤلات في الموضوع، وكانت الدروس بأسلوب شيق فعلا ومفيد جدّا، ونذكر ما جاء في **درس الهيكلة الفكرية للنص _الفكرة العامة والأفكار الأساسية_**، (الصفحة53).



سؤال: ضع هيكلة فكرية للنص.

سؤال: قسّم النص إلى وحداته الفكرية.

كيف أجيب:

● الفكرة العامة:

أولا أجيب على الفكرة العامة من خلال طرح الموضوع الذي يتحدث عنه باختصار شديد والمستحسن أن تبدأ فكرتك بجملة اسمية مثل:

- بيان الكاتب لموضوع الإنسانية والأخطار التي تهددها
- توضيح الكاتب لمعنى الابتكار والإبداع في الفن والأدب
- والأحسن أن تنطلق بأحد الكلمات الآتية أو ما يشابهها:

بيان الكاتب لـ إبراز الكاتب معنى، توضيح الكاتب مفهوم، الحديث عن، طرح فكرة ...

● الأفكار الأساسية:

وهي الأفكار الجزئية التي تشكل النص، وتساهم في بناء فكرته العامة

كيف أجيب:

البيت ... إلى البيت .... : عنوان الفكرة هو .....

من الكلمة -.....- إلى الكلمة - .....- : عنوان الفكرة هو ....

الفقرة الأولى .....

الفقرة الثانية ....

إنّ طريقة السؤال والجواب هذه طريقة مفيدة جدا تضع المتعلم في صلب العملية التعليمية التعلمية إذ تبسط له المادة التعليمية، وتهيئ مداركه العقلية تدريجيا وفق أسئلة بسيطة لتحقيق الاستيعاب وتتدرج به للفهم، وقد رأينا كيف يتحقّق نجاح هذا الدرس "الهيكلة الفكرية للنص" والذي كثيرا ما يعجز فيه المتعلم عن الإجابة، وكيفية تحديد أفكاره وتجسيدها كجمل على الورقة، وهذه الخطوات التفصيلية والشرح الوافي مع التدريب المستمر طبعا سيمكّن المتعلم من الإجابة ووضع هيكلة فكرية لأيّ نصّ بين يديه، والتعليمية الحديثة تثمّن مثل هذه الطرائق العملية التي تخدم المتعلم، وتعمل على تنشيطه وتنمية خبراته ومهاراته.

وعليه يجدر بنا أن نشيد بالمجهودات المبذولة والنوعية الملموسة، من خلال ما لاحظناه من تنوّع في الطرائق التعليمية ومحاولات لتيسير المادة التعليمية وتبسيطها، وفي هذا التنوع والمزاوجة، ما يراعي

الفروقات الفردية والمستويات المعرفية لدى المتعلمين الذين يأملون في هذه الكتب المساعدة، إيجاد طرائق أسهل وأوضح في بسط المعلومة.

لاحظنا استعمال ما يقارب أربع طرائق (القياسية، الاستقرائية، طريقة العرض، الطريقة الحوارية)، حيث زاوج فيها المؤلف بين الطرائق التقليدية والطرائق الحديثة، مع غلبة الطرائق التقليدية، ذلك أنّ طبيعة المادة التعليمية تستدعي استعمال هذه الطرائق، فالمعلم الذي يدير الموقف التعليمي في هذا الكتاب غائب والموقف هنا موقف تعلمي يعتمد على المتعلم، .

وقد يعتقد البعض أنّ الطرائق الحديثة أفضل من الطرائق التقليدية، لكن في الحقيقة لا يمكن الجزم بذلك فالطريقة التعليمية ترتبط بالموقف الديداكتيكي ذاته وبمستوى إدراك وفهم المتعلم، وغيرها من الظروف المتغيرة، فقد تنجح الطريقة التقليدية في مواقف تعليمية معينة لا تكون فيها الطريقة الحديثة مجديةً، والمعلم الناجح يُحيّن الطريقة وفق استيعاب المتعلم، فقد يلجأ لأكثر من طريقة ويدمج بين هذا وذاك حتى يصل إلى الهدف المنشود. وهذا لن يبلغه إلاّ المعلم المحنّك صاحب الخبرة والمهارة والذكاء.

الفصل الثالث:

أدوات التقويم اللغوي في الكتاب شبه المدرسي

المبحث الأول: مفاهيم نظرية لأدوات التقويم المعتمدة في الكتاب شبه المدرسي

المبحث الثاني: التمرينات اللغوية (التطبيقات أو التدريبات) في الكتاب شبه المدرسي

المبحث الثالث: المواضيع المقترحة واختبارات شهادة البكالوريا

الفصل الثالث: أدوات التقويم اللغوي في "الكتاب شبه المدرسي"

تمهيد

للكتب شبه المدرسية نصيب وافر من أدوات التقويم، التي تدعم مكتسبات المتعلم التي يقتنيها لإشباع نهمه العلمي، وتثبيت مكتسباته المحصلة من خلال ما يجده من تمرينات واختبارات ومواضيع مقترحة...، فيتمكن من تقويم ذاته، والوقوف على مواضع ضعفه فيستدركها ويعالجها، ومواطن قوته وتمكنه فيعزّزها، ومنه يبلغ مستوى التعلّم الذاتي المرغوب والمطلوب في المستويات الأعلى، مثل المستويات النهائية وقد تعرّضنا إلى مفهوم التقويم اللغوي وأهميته، وأسسه التي يقوم عليها وأنواعه، في الجانب النظري، وسنحاول الوقوف على أساليبه في الكتاب شبه المدرسي(عيّنة الدراسة).

ونحن إذ نقوم بذلك فهو من باب تقييم مدى صلاحيتها وتقويم مواطن القوة والضعف فيها وتصويبها، ثم التذكير بالأسس العلمية التي يجب اعتمادها، وإيلاء الأهمية «والعناية الفائقة به. واستغلاله عن تبصر، وتسخير كل الإمكانات المادية والبشرية لتفعيله، وجعله أكثر نجاعة في مدارسنا لتطوير تعليم اللغة العربية وتعلّمها»[1]، إذ يمكن الانطلاق من النتائج المتوصل إليها في مثل هذه الدراسات، واتخاذها حلولا لتحسين وتطوير أساليب التقويم اللغوي، وقد تكون نقطة بدء في إصلاح جوانب أخرى داخل الصّف الدّراسي.

المبحث الأول: مفاهيم نظرية لأدوات التقويم المعتمدة في الكتاب شبه المدرسي

تتنوع أدوات وأساليب التقويم عامة بتنوع وتتعدّد مجالاته، ويُعتمد في التقويم اللغوي خاصة، مجموعة من **التمرينات والاختبارات** كأدوات ووسائل تزوّد المعلّم والمؤسسة التعليمية بالمعلومات والبيانات اللازمة، التي تكشف عن مستوى التحصيل اللغوي لدى المتعلمين.

ومتعلّم اللغة العربية في الأقسام النهائية عادة ما يلجأ للكتب شبه المدرسية مستعينا بكم التمرينات ومواضيع الاختبارات التي يجدها مرفوقة بحلولها، فتساعده على التمرّن النوعي والجيد من جهة، ويُقوّم نفسه بنفسه من خلال تلك الحلول الجاهزة التي توفّر عليه عناء البحث وتشتّت الأفكار.

وترتكز أساليب التقويم أساسا على **السؤال التعليمي**، الذي يُعد الأداة الرئيسة في إثارة العمليات الإدراكية في ذهن المتعلم لاكتسابه المادة المعرفية، فكلما كان السؤال مدروسا ومحضرا بطريقة ذكية

[1] هنية عريف، أساليب تقويم تعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، ص83.

وهادفة كانت النتائج في التحصيل أجدى وأنفع، وعليه وجب الاعتناء ببنائه جيدا، وفق المعايير العلمية المطلوبة، فما المقصود بالسؤال التعليمي؟ وما هي أهميته؟ وما هي مستوياته المعرفية؟

I- السؤال التعليمي

أولا- مفهومه

يُعرّف السؤال التعليمي، أنّه «عبارة عن مثير يستدعي رد فعل أو استجابة، ويتطلب من المتعلم قدرا من التفكير، وفحص المادة التعليمية التي بين يديه، ثم استرجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعده على الإجابة بشكل صحيح»[1]، وهذا يستلم منه استحضار جميع العمليات الذهنية من تذكر وربط وقياس وتحليل.

فهو «من الوسائل الإدراكية المعرفية التي تعمل على تنشيط المعلومات في ذهن المتعلم واسترجاعها والإفادة منها بطريقة فعالة»[2].

فالسؤال التعليمي إذن من الوسائل الأساسية الواجب على المتعلم أن يكون ملما بها، فإتقان بناء الأسئلة فن لا يجيده إلا المدرس الكفء الذي يتمكن من طرح الأسئلة الصحيحة في الموقف التعليمي المناسب.

ثانيا- أهميته

والسؤال التعليمي الجيد، عادة ما يصنعه المعلم المحترف، العارف بطرق التدريس، الخبير بطبائع المتعلمين، القائم على إنجاح الدرس، وهذا ما يستوجب إتقان السؤال لبلوغ الأهداف التعليمية المنشودة من الدرس[3]، ولكونه الركيزة التي يُبنى عليها التحصيل المعرفي أجمع العديد من المختصين على أهميته في نقاط أساسية، نجملها كالأتي[4]:

أ. تجذب انتباه المتعلم إلى المادة المدروسة وتثير أفكاره، فتزيد من دافعيته للتعلم وتشبع حب الاستطلاع لديه وتحثه على الفهم والدراسة بطريقة فعّالة منظمة

ب. تعمل على استمرار نشاط الطلبة التعليمي نحو تحقيق النتاجات، ورفع مستوى التفكير العلمي الناقد لديهم.

---

[1] أفنان، نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، ط1، دار الشروق،، الأردن، 2005، ص48.

[2] المرجع نفسه، ص47، 48

[3] ينظر: محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، كلية التربية، القاهرة، 1986، ص641.

[4] ينظر: أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقويم المدرسي، ص48. والمراجع نفسها.

ج. تساعد الطلبة على ربط الخبرات والمعلومات المخزونة لديهم بالمعلومات الجديدة، وتكشف عن استعدادهم الاستيعابي للخبرات الجديدة، فيكتسب المتعلم ثقته بنفسه وتفتح له أفاقا في التعلم الذاتي المستمر.

ثالثا- مستويات الأسئلة التعليمية

اهتم الباحثون المختصون بالأسئلة التعليمية، ولأهميتها عكفوا على دراستها بعمق، فتوصلوا إلى وجود مستويات عقلية مختلفة، تتراوح بين البسيط والمعقد؛ حيث ترتبط بالعمليات العقلية التي يحاول من خلالها المتعلم فهم السؤال والإجابة عليه، كما توصلت محاولات العديد من الباحثين إلى تصنيفات مختلفة لهذه المستويات مبنية على مستوى التفكير عند المتعلم من خلال السؤال الموجه إليه، وللاطلاع على تلك التصنيفات ينظر المرجع الآتي[1].

ولأنّ تصنيف Benjamin Bloom أكثر شيوعا في العملية التعليمية، ارتأينا العمل به في هذا البحث، حيث صنف بلوم الأسئلة وفقا لمستوياتها المعرفية، كالأتي:

أ. أسئلة التذكر

وهي أسئلة تتطلب من المتعلم تذكر المعلومات، عامة كانت أو خاصة كالحقائق والتعريفات والمفاهيم...إلخ، إذ يعتمد فيها الحفظ والاستظهار، كي يجيب على السؤال الموجه إليه، فيُستخدم في هذا النوع من الأسئلة الصيغ الآتية: عرّف، اذكر، عدد، سم...إلخ

ب. أسئلة الفهم والاستيعاب

وهي أسئلة تتطلب من المتعلم التعبير عن فهمه وإدراكه للدرس وأفكاره؛ إذ يُطلب من المتعلمين إعادة صياغة المعلومات بلغتهم الخاصة، ومنه استخدام أكثر من عملية ذهنية من ربط وشرح وتفسير واستنتاج...إلخ، وعليه تنظيم الخبرات بصورة جديدة، ويُستخدم في هذا النوع من الأسئلة الصيغ الآتية: صف، وضح، فسر، قارن...إلخ

ج. أسئلة التطبيق

وهي الأسئلة التي تتطلب من المتعلم أن يوظف قدراته الفعلية في حل المشكلات الحياتية اليومية، التي تختلف عن المشكلات الصفية، فالمتعلم لا يزود بالتعريف أو المعلومات الأخرى، إنّما يختار بنفسه ما

[1] ينظر: أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقويم المدرسي، ص52/50.

يمكن تطبيقه وما يناسب حل مشكلته، ويُستخدم في هذه الأسئلة الصيغ الآتية: طبق، استخدم، برهن، أعرب...إلخ

د. أسئلة التحليل

أمّا هذا النوع من الأسئلة فيتطلب من المتعلم استخدام عدد من العمليات الذهنية المتقدمة مثل التفكير الناقد والمتعمق، وحتى يتمكن من هذا المستوى وجب عليه تحليل المعلومات والتدريب على الاستدلال المنطقي، باستعمال الشواهد والأدلة، فيتمكن بذلك من حل المشكلات على أسس معرفية صحيحة، ومن بين الصيغ المستعملة في هذا النوع: حلل، علل، ما هي الأدلة، ما هي الأسباب...إلخ

هـ. أسئلة الربط والتركيب

أمّا أسئلة الربط والتركيب فتتطلب من المعلم إعمال ذهنه واستدعاء جميع العمليات الإدراكية، فيكون الجهد هنا أكبر للوصول إلى حل المشكلات بأسلوب مبدع، وأفكار جديدة، لذا فهي تسمى الأسئلة الإبداعية، فالمتعلم في هذه الحالة غير مقيد بمادة مقررة بعينها، بل له الحرية في البحث عن ما يراه مناسبا، أنتج، صمم، أنشئ، طور...إلخ

و. أسئلة التقويم

أمّا أسئلة التقويم فهي الأسئلة «التي تقيس القدرة على إصدار أحكام نقدية في ضوء معايير معينة»[1]، وتتطلب من المتعلم الحكم المنطقي والمعلل المبني على أسس وقواعد علمية وبالتالي فالمتعلم يستدعي عمليات عقلية أعلى في المقارنة والقياس والاستنتاج...إلخ، وعادة ما يُستعمل في هذه الأسئلة عبارات تطلب من المتعلم الحكم والتعليل والمناقشة، مثل: ما رأيك؟ ما هو الحل المناسب؟...إلخ[2].

تمثلّت أدوات التقويم في الكتاب شبه المدرسي عيّنة الدراسة في التمرينات اللغوية، ومواضيع اختبارات مقترحة، ومواضيع اختبارات في شهادة البكالوريا السابقة، ولمّا كان الهدف من هذه الكتب هو إكساب المتعلم المقدرة على التقويم الذاتي لما حصّله من خبرات ومعارف ومهارات من خلال هذه الأدوات، كان جديرا بنا تقديم بعض المفاهيم النظرية للتمرينات والاختبارات اللغوية، قبل الخوض في دراستها في العينة موضوع البحث.

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص168.

[2] ينظر: هادي طوالبية وآخرون، طرائق التدريس، ص257.

II- التطبيقات (التمرينات) اللغوية

أولا- مفهوم التطبيقات اللغوية

التّمرين اللغوي هو «التدريب المنظم الذي يتعدّل به السلوك وتتحول به القاعدة اللغوية إلى عادة لسانية سليمة، كما يهدف التمرين إلى القدرة الاتصالية بكفاءة ودقة، وتنمية التعابير الإبداعية»[1]

وهو نوع من أنشطة التعلم الموجهة لمتعلم اللغة، بهدف تمرينه وتقوية ملكته اللغوية، وتنوع أساليب تعبيره، وتقويم لسانه، ومن هنا فمن الطبيعي أن تحتل التطبيقات اللغوية مرتبة أساسية في الكتب المدرسية، وتخضع بالضرورة إلى منهجية مدروسة تحدد طريقة إعدادها، في ضوء الأهداف التعليمية المسطرة[2]، والتي تسعى في عمومها إلى اكتساب آليات اللغة.

وعملية اكتساب مهارات اللغة لا تقتصر على مجموعة من الألفاظ يعثر عليها المتعلم في القواميس أو يلتقطها بسمعه من الخطابات ثم يسجلها في حافظته، بل هي نظام من الوحدات المتداخلة والبنى المتقابلة بشكل عجيب، تتركب بشكل خاص وتخضع لمقاييس معينة من أصغر جزء إلى أكبره لتؤدي وظيفة دلالية تبليغية محددة[3].

وتتطلب هذه الوظيفة استثمار المعلومات المحصلة في مواقف مختلفة والتمرس عليها بكثرة توظيفها والاشتغال عليها، حتى تتكوّن القدرة على إنتاج الجمل، ومن ثمة تربية تلك الأداة اللغوية الطبيعية التي فُطر عليها الإنسان والتي تحتاج فقط لتشغيلها وتفعيلها من خلال أنشطة عملية تدريبية منظمة، «تقوم على المحاكاة والتكرار والمواظبة، حتى تترسّخ لديهم العادات اللغوية الصحيحة، وتنطبع ألسنتهم على النطق السليم، وتعود آذانهم الاستمتاع بجمال الأسلوب»[4].

---

[1] محمد مدور، الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي، رسالة ماجستير، منشورة، إشراف: محمد بوعمامة، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2007/2006، ص30.

وينظر: سعاد جخراب، وعبد المجيد عيساني، التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية، مجلة الذاكرة، تصدر عن مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، جامعة ورقلة، العدد9، جوان2017، ص235.

[2] ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ط2، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 1985، ص19.

[3] ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، د،ط،موفم للنشر، الجزائر، 2012، ص191.

[4] محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، دط ، كلية التربية، القاهرة، 1986، ص518.

ثانيا- أهميتها

إنّ التمرين اللّغوي عنصر حيوي يبعث الحركة والنشاط في نفس المتعلم، فهو سبيل فعّال ومرتكز بيداغوجي في حقل تعليمية اللغة، من حيث إنّه يسمح وييسر للمتعلم الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وذلك بإدراج النماذج الأساسية للنظام اللساني المراد تعليمه، ومن هنا يكون التمرين اللغوي الوسيلة التعليمية الجوهرية في ترقية امتلاك العادات اللغوية لدى المتعلم، مما يجعله قادرا على الممارسة والأداء في كل الظروف المحيطة بالعملية التعليمية وتوظيف تلك العناصر اللغوية المكتسبة في مواقف تواصلية مختلفة[1]

فالتطبيقات اللغوية إذن هي الثمرة العملية لكل درس لغوي، ويمكن تلخيص أهميتها في العناصر الآتية[2]:

- هو وسيلة لتثبيت قواعد اللغة، وتدريب التلاميذ على الاستعمال الصحيح للألفاظ والتراكيب.
- ينمي خبرات التلاميذ ويزيد في ثروتهم اللغوية.
- هو وسيلة يتعرف بها المدرس مستوى تلاميذه اللغوي، ومدى قدرة كل منهم، ومقدار الصعوبات التي تعترضهم، فيعمل على تشجيع الأقوياء، ويسعى جاهدا إلى النهوض بالضعفاء، وتذليل الصعوبات التي تعترضهم بتوضيح الغامض عليهم.
- والتطبيق الكتابي يعود التلاميذ التفكير المستقل، وترتيب الأفكار والتعبير عنها، وتنظيم الإجابة عن الأسئلة، وجودة الخط، وصحة الإملاء.

ثالثا- أنواعها

يُختم الدرس اللغوي عادة بمجموعة تطبيقات مختلفة، تُخرج المتعلم من المفهوم النظري إلى الميدان العملي، وينقسم التمرين اللغوي على قسمين: تمرينات شفهية وتمرينات كتابية.

[1] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)،ط،2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1996، ص148/147.

[2] محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، ص540.

أ. التمرينات الشفهية:

تستدعي وجود معلم، يقوم بتدريب المتعلمين على الإجابات الشفهية المباشرة عن طريق المناقشة والحوار، إذ يعمل على «تدريب الطلبة على صحة الضبط مع السرعة في الأداء»[1]، وهذه التمرينات في الحقيقة جيدة ومطلوبة، لكن في دراستنا هذه غير ممكنة، فالمعلم هنا غائب والمتعلم في موقف تعلم ذاتي، إذ سيعتمد التطبيقات اللغوية الكتابية التي يجدها في الكتاب، ويقوم بالعمل عليها معتمدا على نفسه مستقلا بفكره، موظفا قدراته في الفهم والاستنتاج والتحليل، وعمليات الإدراك الأخرى من تذكر وذكاء...إلخ.

ب. والتمرينات اللغوية الكتابية:

بدورها تنقسم على قسمين: التمرينات اللغوية التقليدية، والتمرينات اللغوية الحديثة، ولكل قسم أنواع متعددة يسهم بشكل ما في تثبيت وترسيخ الدروس والقواعد.

1. التمرينات اللغوية التقليدية: ولها أنواع عديدة، منها: تمرينات التعيين، والضبط والإعراب والتحويل والتكميل والترتيب وتكوين الجمل والإملاء...والعديد من التمرينات الأخرى.[2]

2. التمرينات اللغوية الحديثة: ولها نوعان التمرينات البنيوية، والتمرينات التواصلية (التبليغية).

وللتمرينات البنيوية أنواع نذكر منها: التمرين التكراري، تمرين الاستبدال، تمرين الحوار الموجه، وينقسم بدوره إلى (تقليص النص، توجيه الطلبات، السؤال والجواب)، تمرين التحويل، وتمرين التركيب...إلخ.

أمّا التمرينات التواصلية، فتنقسم على قسمين: تمرين التعبير الحر، وتمرين التعبير الموجه[3]، والتي يدور موضوعها غالبا حول النقاط الآتية[4]:

- الإجابة على أسئلة تبليغية عامة.
- إكمال عبارات ناقصة بأسلوب الطالب دون إعطاء كلمات مساعدة.
- مناقشة شفوية لموضوعات قصيرة.

---

[1] حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، د،ط، الدار المصرية اللبنانية، 2004، ص221.

[2] ينظر: هنية عريف، أساليب تقويم تعلم اللغة العربية في التعليم المتوسط في الجزائر، ص122.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص130...141.

[4] المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ط03، مطبعة النجاح الجديدة، 2000، ص90/89.

- سؤال الدارس عما يقول أو يفعل في أحوال ومقامات مختلفة.
- محادثة حرة أو إنشاء حر.
- تدوين الملاحظات.
- تقديم تقارير شفوية أو كتابية...إلخ.

ونحن إذ ندرج هذه الأنواع في مقامنا هذا كونها اللّبنة الأساس التي يقوم عليها أي كتاب شبه مدرسي وكون التّنويع في أصنافها وفئاتها من متطلبات التوازن المنهجي في تعلّم اللغة فكل نوع من التمرينات المذكورة تسهم بشكل معين في ترسيخ القواعد والمفاهيم المجردة، ومنه تثبيت المكتسبات المعرفية، وسنتطرق لتلك الوظيفية البنائية لكل تمرين ودوره المنوط به، أثناء تحليل تمرينات الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة.

وعليه فإنّ هناك شروطا ومقاييس علمية يستوجب مراعاتها في وضع التطبيقات اللغوية وإعدادها، إعدادا مناسبا من حيث الوضوح، والبناء، والأهداف، والملائمة...إلخ، فهي خطوة عملية ضرورية للرفع من نجاعتها في تعلمية اللغة.

رابعا: معايير التطبيقات اللغوية:[1]

- تساعد على تحقيق نتاجات الكتاب المستهدفة.
- تساعد على تعزيز المفاهيم الأساسية للكتاب وتنميتها.
- تساعد على جعل المتعلمين محورا للعملية التعليمية التعلمية.
- تساعد على اكتشاف مواهب المتعلمين وتنميتها.
- تنسجم مع قدرات المتعلمين وتلبي حاجاتهم المختلفة.
- تتعدد لتلبية حاجات المتعلمين ورغباتهم.
- تتنوع لتتلاءم مع الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تتصف بالوضوح وقابلية التنفيذ.

[1] ناصر الخوالدة، ويحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية، ص285/284.
-ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ص149.

- تنمي مهارات البحث العلمي.
- تنمي مهارات التفكير لدى المتعلمين.
- تكسب الطلبة مهارات حياتية مختلفة.
- تتيح للمتعلمين فرصا للتعلم الذاتي، والاندماج مع الموقف التعليمي.
- تنمي مهارات الاتصال والتواصل.

«ولكي يكون التمرين واضحا ومحققا للأهداف البيداغوجية المتوخاة يجب أن يخضع لمقاييس معينة منها:

- يجب أن يكون التمرين واضحا في شكله ومحتواه، وأن يكون تركيبه اللغوي مألوفا لدى المتعلم، الذي يسهل عليه إدراك محتواه، والاستئناس به مما ييسر في استيعاب مغزاه، واستجابة المتعلم في هذه الحالة تكون إيجابية وتحقق الغرض المقصود.
- الاهتمام أكثر بترتيب عناصر التمرين اللغوي، إذ يقدم المعلم العناصر اللغوية الجديدة والتي يراد ترسيخها (تستخرج هذه العناصر من النص أو النموذج اللغوي الذي يتعرف عليه المتعلم في حصة الإدراك)، ويحرص المعلم على القيام بالمقابلة الدائمة بين العناصر اللغوية الأصلية، والعناصر اللغوية الفرعية، استبدال عنصر بعنصر ترتيب عناصر معينة.
- كل حصة من حصص التمرينات اللغوي تكون مخصصة لترسيخ بنية واحدة، فهي مركز اهتمام لدى المعلم والمتعلم معا؛ فلا يمكن تجاوزها؛ لأنّ ذلك سيؤدي إلى الاضطراب والخلط في إدراك البنى المتقاربة.»[1]

III- الاختبارات اللغوية

أولا- مفهوم الاختبار

يرى Cronbach أنّ «الاختبار Test هو إجراء منظّم لملاحظة سلوك شخص ما، ووصفه بوسائل ذات مقياس عددي أو نظام طبقي»[2].

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ص149.

2 خالد بن عبد العزيز الدامغ، معجم الاختبارات (معجم موسوعي)، ط،1،دار الوطن للنشر، الرياض، 2011، ص43.

ويعرفه خضر في مجال التعليم بأنّه «إجراء تنظيمي تتمّ فيه ملاحظة سلوك الطلاب والتأكد من مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعية»[1]. وقد عرفه هيلر بأنه «قياس مقنن وطريقة للامتحان وفي رأي ليونا تايلر أن الاختبار يمكن تعريفه على أنه موقف تم تصميمه بإظهار عينة من سلوك الفرد.

ويرى فؤاد أبو حطب أن الاختبار هو طريقة منظمة للمقارنة بين الأفراد وداخل الفرد الواحد في السلوك أو في عينة منه في ضوء معيار أو مستوى».

فالاختبار إذن هو وسيلة من وسائل القياس والتقويم، بل أهمها على الإطلاق إذ يقيس مستوى المتعلمين ويبين نقاط الضعف والقوة لديهم ويحدد مدى تقدمهم في التحصيل الدراسي، كما يدفعهم للنشاط ويكشف عن قدراتهم وإمكاناتهم، ويكون ذلك بطرح أسئلة شفوية أو كتابية بطريقة منظمة مدروسة تستهدف إجابات معينة وتقيم هذه الإجابات بدرجات (علامات) تناسبها.

ثانيا- مواصفات ومعايير الاختبار الجيد:

وضع خبراء الاختبارات من علماء التربية مواصفات ومعايير مضبوطة ومقننة تُحكم بناءها وتجعلها تحقق الهدف المنشود وقد تمثلت هذه الصفات فيما يلي:[2]

أ. معيار الشكل:

يجب أن يكون شكل ورقة الامتحان منسقا يراعي طريقة تقديم الأسئلة وخلوها من الأخطاء المطبعية والإملائية والنحوية. ومن المستحسن أن تكون الورقة مطبوعة لا بخط اليد.

ب. معيار التعليمات:

التعليمة توصية مسبقة موجهة للتنفيذ، وليكون الاختبار جيدا يجب أن يتوفر على تعليمات واضحة ومحددة تمكن الطالب المتوسط من الإجابة عن الأسئلة بطريقة منظمة وممنهجة، وتنقسم إلى تعليمات عامة تخص الاختبار بشكل عام، وتعليمات خاصة تخص محتوى سؤال بعينه.

1 ينظر: خالد بن عبد العزيز الدامغ، معجم الاختبارات (معجم موسوعي)، ص43.

2 ينظر: نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية،ط،1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2008، ص27.

ج. معيار الوقت:

هو من بين أهم العناصر التي يستوجب مراعاتها في الامتحان إذ يجب أن يكون الوقت المحدد للاختبار كافيا للإجابة على جميع الأسئلة بما يتلاءم ومستوى التلميذ المتوسط فلا يكون الوقت قصيرا مما يتعذر عليه الإجابة على كل الأسئلة، ولا طويلا يؤدي إلى حدوث الفوضى.

د. معيار الصدق:

صدق الاختبار يتمثل في قياسه للمادة الدراسية التي وضع من أجلها فمثلا اختبار الإملاء يجب أن يقيس قدرة المتعلم على الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء الإملائية فقط فلا يصلح أن يقيس مهارة أخرى.

هـ. معيار التمثيل:

والمقصود هنا أن يكون الاختبار شاملا لمعظم محتوى المادة الدراسية المراد قياس تحصيل الممتحنين لها، بحيث تكون الأسئلة موزعة توزيعا متناسقا مركزا على الأجزاء الجديدة من المادة المدروسة.

و. معيار الثبات:

ثبات الاختبار يُقصد به إمكانية تحصل المتعلمين الممتحنين على النتائج نفسها من الاختبار، بعد فترة زمنية معينة، والحفاظ على ترتيبهم، إذا تمّ إعادة تطبيق الاختبار مرة ثانية وفي الظروف نفسها، بمعنى التجانس في النتائج، وهو مؤشر على اتساقه ووضوح مضمونه من حيث ألفاظه ومفرداته وتراكيبه النحوية والصرفية وأسلوبه المباشر، وأدوات قياسية أخرى.

ن. معيار التمييز:

على واضعي الاختبارات توخّي الدّقة والحذر من ناحية سهولة وصعوبة الأسئلة حتى تحقّق اختلافا متمايزا في درجات وعلامات الممتحنين بحسب قدراتهم الفردية.

ز. معيار التدريج:

يشترط في الاختبار الجيد التدرّج في طرح الأسئلة من السهل إلى الصعب بعيدا عن التعقيد.

وبعد هذا التقديم النظري لبعض المفاهيم والمصطلحات المتداولة في هذا الفصل، سننطلق في دراسة هذه الأدوات التقويمية في عينة البحث، وسنبدأ بالتمرينات اللغوية الموجودة في الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة، بحيث نقوم بتحليل هذه التمرينات، من حيث الكم والنوع، والمستويات العقلية

لأسئلتها، ونوعية أمثلتها، والتي نجدها عقب دروس النحو والصرف والبلاغة والعروض ودروس الجانب الفكري، ودروس التقويم النقدي، والتي سنأتي على تفصيلها في المبحث التالي.

المبحث الثاني: التمرينات اللغوية (التطبيقات أو التدريبات) في الكتاب شبه المدرسي

تُخصص الكتبُ المدرسية في مراحل تعليمية مختلفة جزءا معتبرا للتطبيقات، تلي عملية شرح الدروس، فهي أحد الأساليب التعليمية التدريبية والتقييمية التقويمية التي تنمي المهارة المطلوبة وترفع المستوى التحصيلي لدى المتعلم، وقد أولت الكتب شبه المدرسية في مادة اللغة العربية أهمية كبيرة للتدريبات اللغوية التي تسهم بشكل مباشر في اكتساب الملكة اللغوية.

ولأنّ التطبيقات اللغوية هي الجانب المعوّل عليه في هذه النوعية من الكتب من حيث صقل مكتسبات المتعلم، بل نراها المقصد الأساسي الذي يشبع أو يلبي حاجته في تثبيت الدروس التي تناولها، والتي تحقّق له الكفاية اللغوية المطلوبة في هذه المرحلة التعليمية تحديدا وفي هذا التخصص الأدبي، الذي يتطلب ممارسة ومرانا مستمرين، كما تلبّي حاجة المعلم في العودة لهذه الكتب والاستعانة بالتدريبات اللغوية المتنوعة الموجودة فيها، والتي تستوجب بدورها شروطا معينة حتى تحقّق الغرض المنشود.

وقد ذكرنا معايير التطبيقات التي يحدّدها المنهاج التعليمي سابقا[1]والتي تؤكد في مجملها ثلاثة عناصر، وهي ضرورة ملاءمة التطبيقات للمحتوى التعليمي وأهدافه بالدرجة الأولى، ثم ضرورة التنويع فيها لدفع الملل والسأم وتحقيق التوازن بين النظريات التعليمية، وضرورة الاهتمام بالبناء الجيد لأسئلة التطبيقات وفق المستويات المعرفية التي تعمل على تنشيط ذهن المتعلم، ووجوب الاعتناء بنوعية النصوص ومضمونها، وعليه سنحاول الوقوف على بعض هذه المعايير ومدى توافرها في الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة.

ا. تغطية التمرينات اللغوية لمحتوى البرنامج وأهدافه

إنّ دراسة كم التمرينات اللغوية في الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة يستهدف الوقوف بالدرجة الأولى على مدى تغطية الموضوعات المقررة، ومنه الأهداف المسطرة التي تتحقّق بتكثيف التمرينات؛ إذ

[1] ينظر: صفحة152 من البحث، (مبحث معايير التطبيقات اللغوية).

بكثرتها تذلل صعوبة القواعد، وتنفك عقدة النطق بها، وينضبط الكلام حتى يصبح كفاية ضمنية في العقل الباطني.

وقد بلغ عدد التمرينات اللغوية في الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة خمسة عشر تمرينا، عقبت دروس النحو والصرف والبلاغة فقط، أمّا العروض والجانب الفكري والتقويم النقدي فلم تُخصص لها تمرينات وهذا العدد من التمرينات التي جاءت تحت مسمى (التطبيقات) في هذا الكتاب يعد قليلا جدا مقارنة بما يُنتظر من الكتاب، وما تدعو إليه التعليمية الحديثة من ضرورة تكثيف التدريبات والممارسة الفعلية للغة، حتى يتمكن المتعلم من اكتساب المهارات اللغوية اللازمة.

وقد وردت هذه التمرينات في شكل أسئلة فردية ومركبة، حيث بلغ عدد المطلوبات في التمرينات الخمسة عشر = 38مطلوبا، والجدول الموالي يوضح عدد الأسئلة وتوزيعها على الدروس:

أنواع الأسئلة	عددها
أسئلة النحو	23سؤالا
أسئلة الصرف	06 أسئلة
أسئلة البلاغة	09 أسئلة
أسئلة العروض	00
أسئلة الجانب الفكري	00
أسئلة التقويم النقدي	00
المجموع	38 سؤالا

الجدول (26) يوضح عدد الأسئلة وتوزيعها على الدروس

على الرغم من أنّ دروس النحو قد حظيت بالحصة الأكبر من التمرينات والأسئلة اللغوية مقارنة مع الدروس الأخرى، حيث بلغت 23سؤالاً، إلاّ أنّ هذا العدد يظل ضئيلا جدا وبعيدا عن المستوى الذي يطلبه المتعلم، خاصة وأنّ هذه التمرينات لم تشمل جميع الدروس النحوية، بل تعرضت ل 06 دروس منها فقط.

والأمر ذاته في دروس الصرف والبلاغة التي لم تتعد أسئلتها 06 و09 أسئلة على التوالي، حيث شملت درسا واحدا في الصرف، و03 دروس في البلاغة، ولم تحظ دروس العروض والجانب الفكري والتقويم النقدي بالتمرينات نهائيا، وهو عكس ما تهدف إليه الكتب شبه المدرسية تماما، وقلة التطبيقات

لا يتيح للمتعلم التمرّن على الظواهر اللغوية المختلفة المقرّرة عليه في المنهاج الوزاري، والجدول التالي يوضّح توزع أسئلة تمرينات الكتاب شبه المدرسي على الدروس المختلفة.

دروس النحو	
الموضوع	**عدد الأسئلة**
الإعراب اللفظي والتقديري	03 أسئلة
إعراب ودلالات إذا، إذ، وإذن	07 أسئلة
لو، لولا، لوما	01 سؤال واحد
النواسخ والحروف المشبه بالفعل	04 أسئلة
إعراب الجمل	08أسئلة
دروس الصرف	
الهمزة المزيدة أول الأمر	06 أسئلة
دروس البلاغة	
الأسلوب الإنشائي والخبري	04 أسئلة
المجاز	02 أسئلة
الصور البيانية	03 أسئلة

جدول (27) يوضح تغطية الأسئلة للدروس في الكتاب عينة الدراسة

فما يمكن استنتاجه من الجدول، هو عدم تغطية التمرينات لجميع الدروس المقررة، وعدم تكافؤ توزيع الأسئلة المطروحة بعد الدروس فمثلا دروس العروض لم تعقبها أي تمرينات، والتي من شأنها أن تدعم مهارات المتعلم في هذا الجانب تحديدا، خاصة ما نراه من ضعف لمستوى المتعلمين فيه، وكذلك الأمر في تمرينات الصرف التي لم تتجاوز التمرين الواحد في الهمزة المزيدة أول الأمر، وغياب دروس أخرى مهمة كدرس أنواع الجموع، فهو يكاد يكون سؤالا ثابتا في امتحانات شهادة البكالوريا لمادة اللغة العربية.

ومن جهة أخرى يمكن القول إنّه، تمّ التركيز على الدروس المهمة في هذا المستوى تحديدا كـ: (الإعراب اللفظي والتقديري، والنواسخ، وإعراب الجمل، والمجاز، والصور البيانية) وهذه هي الدروس التي تتكرر الأسئلة حولها في شهادة البكالوريا، ومع ذلك يبقى عددها القليل جدا لا يساعد المتعلم على التحصيل اللغوي السليم، وهذا ما يعد من مواطن الضعف التي يجب تجاوزها والعمل على التحضير الجيد للتمرينات اللغوية الداعمة وتكثيفها، وتوظيفها بما يغطي أهداف الدروس المقررة.

فعادة ما يتوقع متعلم اللغة العربية أن يجد في الكتاب شبه المدرسي التمرينات والتدريبات اللازمة التي تساعده في اكتساب التراكيب اللغوية السليمة والتي عجز عن اكتسابها في قسمه لعدم فهم أو ضيق وقت (الحجم الساعي القليل في مقابل كثافة البرنامج)، فيأمل مراجعة دروسه المقررة من خلال الكتاب شبه المدرسي، واستغراق وقته الكافي في التمرن والممارسة المستمرة ومحاولة تصحيح الخطأ بنفسه، ومنه تقويم مستواه وتحصيله اللغوي، ولذلك وجب أن تضم هذه الكتب تمرينات وتطبيقات مكثفة عن كل درس.

II. أنواع التمرينات اللغوية في الكتاب شبه المدرسي

دعا المختصون اللغويون إلى التنويع بين التمرينات التقليدية (التحليلية والتركيبية) والتمرينات الحديثة (البنيوية والتواصلية)، لأنّ لكل نوع منها دوره ووظيفته في تنمية القدرة اللغوية، «والتركيز على مسألة تنويع التمرينات اللغوية _بما فيها التقليدية منها_ مردّها أنّ هناك أنواعا من التمرينات تصلح أكثر لتعليمية الأصوات اللغوية، وأخرى مناسبة أكثر لتعليمية الأبنية الصرفية، وأخرى أكثر نجاعة من غيرها في تعليمية التراكيب النحوية، وهكذا...إلخ»[1].

أمّا متعلمو الأقسام النهائية فيُرجّح، مع التنويع طغيان التمرينات الحديثة (البنيوية والتواصلية)، لأنّها تضع المتعلم في أجواء ملائمة ومواقف تواصلية مشابهة، تمكنه من التمرس اللغوي من جهة، والخلق الإبداعي من جهة أخرى، وسنحاول هنا دراسة أنواع التمرينات في الكتاب شبه المدرسي عينة دراستنا، والوقوف على مدى تنوعها ومناسبتها لمستوى المتعلمين وفعاليتها في إكسابهم الملكة اللغوية، وإمكانية إكسابهم المادة اللغوية بطرق فعّالة كما تدعو إليه التعليمية الحديثة.

أولا: التمرينات التحليلية التركيبية:

وهي التمرينات التقليدية التي تعتمد على حفظ القواعد واسترجاعها، والتطبيق السريع لها، وقد وجدناها طغت في الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة ب 37 سؤالا من 38 سؤالا، مابين تمرينات التعيين، والإعراب، والتبيين، والتحويل، والضبط، وقد جاء معظمها مركبا من جزأين إلى ثلاثة أجزاء (بمعنى أنّها تتضمن مطلوبين إلى ثلاثة مطلوبات)، مثال ذلك في (الصفحة19):

صغ فعل الأمر من الفعل (يلحق) مع المخاطب المفرد، ثم اضبط حركة النطق به مبينا السبب.

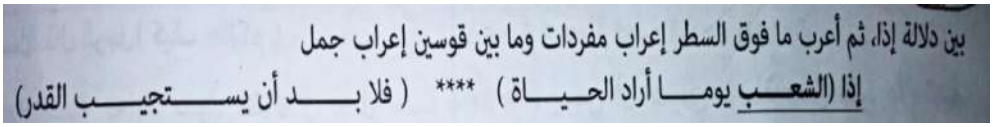
[1] هنية عريف، أساليب تقويم تعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، ص200.

وفي ما يلي أنواع التمرينات التحليلية التركيبية التي وردت في الكتاب:

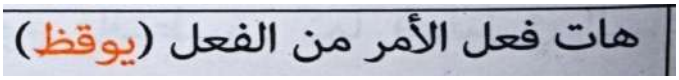
أ. تمرينات التعيين:

ويُطلب فيها تعيين أو تبيين أو استخراج العنصر اللغوي (النحوي، أو الصرفي... إلخ)، بعد شرح القاعدة، ويكون غالبا كتابيا؛ إذ يهدف إلى قياس مستوى الفهم نظريا وليس عمليا، فنجد المتعلم يهتدي لتعيين العنصر اللغوي بسهولة، ولكنه كثيرا ما يعجز عن التوظيف العملي (النطق السليم)[1].

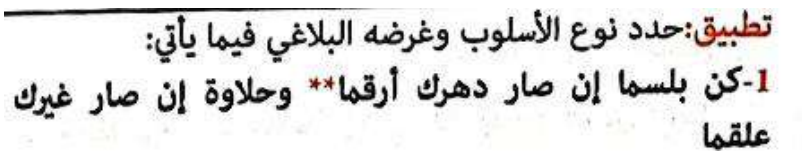
وقد كانت هذه التمرينات حاضرة بصيغ مختلفة في أنشطة النحو والصرف والبلاغة، ك (بيّن، هات، حدد، ايت...)، نذكر منها ما جاء في (الصفحة10):


بين دلالة إذا، ثم أعرب ما فوق السطر إعراب مفردات وما بين قوسين إعراب جمل
إذا (الشعب يوما أراد الحياة) **** (فلا بد أن يستجيب القدر)

وفي (الصفحة 19)


هات فعل الأمر من الفعل (يوقظ)

وفي (الصفحة32)


تطبيق:حدد نوع الأسلوب وغرضه البلاغي فيما يأتي:
1-كن بلسما إن صار دهرك أرقما** وحلاوة إن صار غيرك علقما

ب. تمرينات الإعراب:

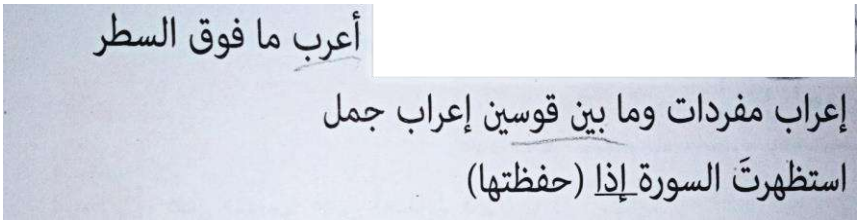
ويُطلب في هذا النوع من التمرينات إعراب المفردات أو الجمل، وغالبا ما تكون هي أيضا كتابيا ويسمى بالتطبيق التحليلي، ذلك أنّ الإعراب تحليل لوظائف الكلمات ومواقع الجمل؛ إذ يقوم المتعلم هنا بإعمال ذهنه في المكانة أو الوظيفة النحوية التي تحتلها الكلمة أو الحرف أو الجملة، ويستدل بذلك من خلال فهم المعنى الذي تؤديه كل منها، وعليه فيكون المتعلم قد قام بالتحليل واستنتاج المحل الإعرابي للكلام[2].

[1] ينظر: محمد صاري، التمارين اللغوية، ص50.

[2] ينظر: محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية، ص541.

وهذا يُحقق للمتعلم فهم بعض التراكيب اللغوية لكنها في الحقيقة «لا تُسهم في تنمية التعبير اللغوي، وتهذيبه، وتوجيه المتعلم نحو الاستعمال الصحيح»[1]، وعلى الرغم من ذلك يستعين بها الكثير من مؤلفي الكتب شبه المدرسية في قياس واختبار المتعلمين في فهمهم الدرس، لكن الصائب أنّ قواعد الإعراب ليست الهدف في حدّ ذاته، إنّما هي وسيلة للوصول إلى النطق الصحيح والأداء السليم للغة؛ وذلك من خلال معرفة الوظائف النحوية للكلمات التي تحويها الجملة سواء من حيث أواخر الكلام من رفع ونصب...إلخ، أو تركيب الجملة.

وقد طغت تمرينات الإعراب في تطبيقات النحو، كونها سؤالا ثابتا في شهادة البكالوريا، حيث بلغت 14سؤالا ما بين إعراب المفردات، وإعراب الجمل، من أصل 21 سؤالا نحويا لذلك يحاول المتعلم التمرن لفهمه واستيعابه جيدا ومنه تحصيل نقطته، ومن بين أسئلة الإعراب نذكر السؤال الآتي (الصفحة11):


أعرب ما فوق السطر

إعراب مفردات وما بين قوسين إعراب جمل

استظهرتَ السورة إذا (حفظتها)

وفي (الصفحة 15) :

تطبيق 1:أعرب ما تحته خط إعرابا تفصيليا وما بين قوسين إعراب جمل

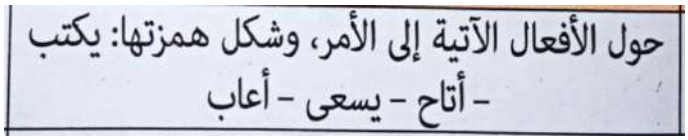
*إن الله(يعلم) ما بالصدور *لكن الرجل ناجح

ج. تمرينات التحويل:

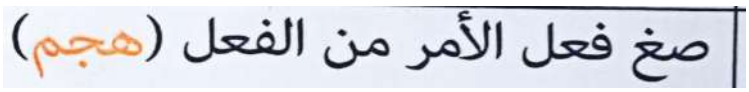
تمرينات التحويل (التصريف) تمرينات ضرورية في تدريب المتعلم على الصيغ اللغوية الصحيحة في تصريف الأفعال، وإسنادها إلى الضمائر وفي الإفراد، والتثنية والجمع...إلخ، وهذا النوع من التمرينات تسهم بشكل فعّال في تمكين المتعلم من النطق السليم للأبنية اللغوية[2]، وعلى الرغم من أهميتها وجدناها في تمرين واحد فقط بستة أسئلة، في درس الهمزة المزيدة أول الأمر، نذكر منها ما جاء في (الصفحة19) من الكتاب:

[1] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص80.

[2] ينظر: محمد صاري، التمارين اللغوية، ص53.


حول الأفعال الآتية إلى الأمر، وشكل همزتها: يكتب
- أتاح - يسعى - أعاب

صغ فعل الأمر من الفعل (يلحق) مع المخاطب المفرد،


صغ فعل الأمر من الفعل (هجم)

ويعود قلة تمرينات التحويل إلى قلة طرحها كسؤال في شهادة البكالوريا، إذ كثيرا ما يُركز في مثل هذه الكتب على الأسئلة المتداولة والنماذج الشائعة في البكالوريا، ويتجاهل الكثير من مؤلفي الكتب شبه المدرسية التنويع في أسئلة تبني الرصيد اللغوي في جميع المستويات، ويتمّ التركيز على ما يخدم المتعلم للنجاح الآني دون التكوين الصحيح، وهذا ما يجعلها كتبا تجارية محضة تستقطب المتعلمين في جميع المستويات لأنّها تلبي حاجتهم في التدرّب على أهم الأسئلة المتداولة، وتجميع بعض النّقاط التي تساعد على تحقيق معدل النجاح وفقط.

د. تمرينات الضبط:

يُقصد بتمرينات الضبط، تشكيل الكلمة في مواضع مختلفة تشكيلا تاما مع تبيان سببها وقد يُطلب تشكيل فقرة تامة، فيتدرب المتعلم بواسطة تمرينات الضبط على الكتابة السليمة الخالية من الخطأ، والإجابة هنا تحتاج إلى رصيد نظري معتبر من اللغة[1]. ومن بين أسئلة الضبط نذكر التمرين الأتي (الصفحة19)، والتي جاءت في الجزء الثاني من أسئلة التحويل التي أدرجناها سابقا:

حول الأفعال الآتية إلى الأمر، وشكل همزتها: يكتب
- أتاح - يسعى - أعاب

صغ فعل الأمر من الفعل (يلحق) مع المخاطب المفرد،
ثم اضبط حركة النطق به مبينا السبب.

صغ فعل الأمر من الفعل (هجم) مبينا حركة الهمزة مع
التعليل.

[1] ينظر: محمد صاري، التمارين اللغوية، ص52.

ثانيا: التمرينات البنيوية والتواصلية

تمثل التمرينات البنيوية والتواصلية الجانب الحديث، والتي تتجاوز التصور التقليدي في تلقين القواعد وحفظها واسترجاعها، إلى الاهتمام والتركيز على دور المتعلم في الاكتساب اللغوي عن طريق التمرن والممارسة المستمرين.

أمّا التمرينات البنيوية والتي تستمد وجودها من نظريات التعلم السلوكية القائمة على المثير والاستجابة، والتكرار، فهي تسعى للوصول بالدارس إلى مرحلة يصبح فيها قادرا على إنتاج جمل جديدة قياسا على أنماط سابقة، يمارس من خلالها المتعلم اللغة ممارسة فعلية ضمن تمرن منظم للبنى اللغوية[1].

أمّا التمرينات التواصلية التي جاءت على أثر التمرينات البنيوية تكملها وتصحح مفهوم التعلم القائم على المثير والاستجابة، فترى أنّ اللغة تحكمها العلاقة الاجتماعية التواصلية، فلا يمكن الاكتفاء بإكساب المتعلم الملكة اللغوية فقط، بل يجب إكسابه الملكة التواصلية، وعليه توسع بحث اللغويين في التركيز على دور المتعلم، لذا تركز التمرينات التواصلية بدورها على المتعلم وحاجاته التبليغية[2].

وعلى الرغم من أهمية هذه التمرينات الحديثة والتي تعد الحجر الأساس في الاكتساب اللغوي؛ إذ تجعل المتعلم طرفا إيجابيا فاعلا ومساهما، وتقربه من الوضع التواصلي الطبيعي، فتمكنه من التعبير والخلق والإبداع، إلاّ أنّنا لم نجد تمرينا واحدا بنيويا كان أو تواصليا، وهذا يعد إخلالا كبيرا يضعف من نوعية وجودة الكتاب التي ينتظر منها انتهاج مناهج حديثة.

وكما أشرنا آنفا أنّ التمرينات اللغوية التقليدية كانت هي المسيطرة على تمرينات الكتاب، وعلى الرغم من أهميّتها، إلاّ أنها لا تغنينا عن التمرينات الحديثة ولا يمكن الاعتماد عليها وحدها في إكساب المتعلم الكفاية اللغوية اللازمة للتواصل الاجتماعي، لأنّ لكل نوع فوائده وأهدافه الخاصة، وكل مستوى لغوي أو بنية لغوية تفرض نوعا معينا من التمرينات، ولذلك فإنّ التنويع بين التمرينات التقليدية والحديثة شرط لضمان تحصيل لغوي جيّد.

[1] ينظر: المرجع السابق، ص82.

[2] ينظر: محمد صاري، التمارين اللغوية، ص120.

1. المستويات المعرفية لأسئلة التمرينات اللغوية في الكتاب شبه المدرسي

مثلما أشرنا سابقا فإنّ السؤال التعليمي يصنف إلى مستويات عقلية، تتراوح بين الدنيا والعليا، انطلاقا من صيغة السؤال، وسنحاول الوقوف على هذه المستويات المعرفية لأسئلة التمرينات اللغوية في الكتاب شبه المدرسي، لمعرفة مدى تحقيق السؤال لأهداف الدرس وإمكانية إسهامه في استيعاب المتعلم المادة التعليمية المقدمة له في هذا الكتاب.

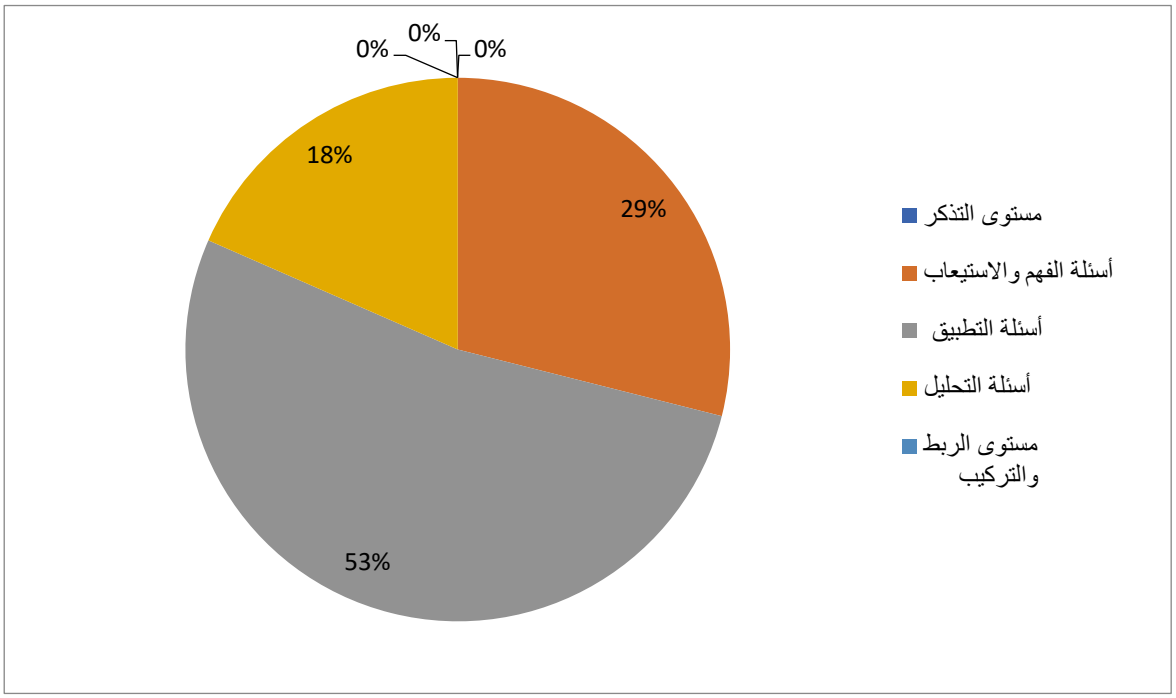
وبعد معاينة الأسئلة خلصنا إلى الجدول الموالي، الذي يوضّح توزّع مطلوبات أسئلة التمرينات اللغوية على المستويات المعرفية.

المستويات العقلية	عدد الأسئلة
أسئلة التذكّر	00
أسئلة الفهم والاستيعاب	11أسئلة
أسئلة التطبيق	20 سؤالا
أسئلة التحليل	07 أسئلة
أسئلة الربط والتركيب	00
أسئلة التقويم	00

جدول (28) يوضح توزّع الأسئلة على المستويات المعرفية

يُظهر الجدول أنّ أسئلة التمرينات اللغوية الواردة في الكتاب شبه المدرسي عينة دراستنا، لم تشمل جميع المستويات المعرفية، والتي تنصّ التعليمية الحديثة على ضرورة تنوعها بين مستويات دنيا (أسئلة التذكر، أسئلة الفهم والاستيعاب، أسئلة التطبيق)، ومستويات عليا (أسئلة التحليل، أسئلة الربط والتركيب، أسئلة التقويم).

ولكن الملاحظ أنّ الأسئلة التعليمية التي مسّت المستويات الدنيا قد غلبت على نظيرتها ذات المستويات العليا، حيث وصل عدد المطلوبات في المستويات الدنيا 31 سؤالا، استحوذت أسئلة التطبيق على الحصة الأكبر منها 20سؤالا ، بنسبة 52.63٪ أي بما يفوق النصف من الأسئلة، ثم تليها الأسئلة التي استهدفت الفهم والاستيعاب 11سؤالا،بنسبة 28.94٪أمّا أسئلة التذكر فلا يوجد أي سؤال، في حين مسّت أسئلة المستويات العليا مستوى التحليل فقط 07أسئلة، بنسبة18.42٪ ولم يحظ مستوى الربط والتركيب ومستوى التقويم بأي سؤال، ويمكن تمثيل هذه النسب في الدائرة النسبية التالية:



الشكل (3): رسم بياني يوضح نسب توزع الأسئلة على المستويات المعرفية في الكتاب شبه المدرسي.

فمن الأسئلة التي مسّت مستوى التطبيق نجد السؤالين التاليين (الصفحة 13):

تطبيق:أعرب ما فوق السطر وما بين قوسين إعراب جمل

♦لولا العلماء (لهلك العوام)

وفي (الصفحة 15) :

تطبيق 1:أعرب ما تحته خط إعرابا تفصيليا وما بين قوسين إعراب جمل

*إن الله(يعلم) ما بالصدور *لكن الرجل ناجح

أسئلة الإعراب أسئلة تطبيقية، تتطلب من المتعلم استدعاء ما خزّنه في ذاكرته من قواعد لغوية، وتوظيفها وفق ما يراه مناسبا في تحديد وظيفة ومعنى الكلمة أو الجملة، وهنا يمرّن المتعلم نفسه على استعمال قدراته، ثم يقوّم درجة استيعابه، من خلال ما تمكن من حلّه والإجابة عليه من السؤال، وهذا يستدعي مجهودا أكبر من مستوى التذكر، إذ تناسب هذه الأسئلة متعلم الأقسام النهائية الذي يستعد بدوره لتعليم أعلى، وقد نالت أسئلة الإعراب حصة كبيرة في التمرينات اللغوية باعتبارها سؤالا ثابتا في شهادة البكالوريا.

أمّا الأسئلة التي تستهدف مستوى الفهم والاستيعاب، نذكر منها ما ورد في(الصفحة31):

تطبيق: بين نوع الأسلوب وغرضه البلاغي فيما يأتي:
- **أولئك المساكين فقراء جدا**

يعتمد هذا النوع من الأسئلة على فهم الدرس واستيعابه أولا، ثم يطلب من المتعلم إعادة ضبط معارفه بواسطة الربط والقياس والاستنتاج وعمليات ذهنية أخرى، فعندما يطلب منه تبيين نوع الأسلوب وغرضه البلاغي، فهو يعود بذاكرته لدرس الأساليب ويعيد قياس الجملة التي بين يديه على ما أخذه في درسه، ويستدعي عمليات ذهنية أخرى مثلما أشرنا سابقا للوصول إلى تحديد نوع الأسلوب والغرض البلاغي منه، وهذا ما يهيئ عقل المتعلم للتمرن والفهم تدريجيا حتى يحصل الاستيعاب.

ومثل هذه الأسئلة مطلوبة أيضا في هذا المستوى لمتعلم الأقسام النهائية، إذ يتمرن على الإجابة تدريجيا حتى يصل إلى درجة ومستوى أعلى كالتحليل والتركيب...إلخ.

أمّا بالنسبة لأسئلة التحليل، فهي مطلوبة كثيرا في المستوى النهائي، إذ تمرن المتعلم وتكسبه القدرة على التفكيك والربط والاستنتاج، وقد كان لها حظ الأسد في المستويات العليا مقارنة بنظيرتها (أسئلة الربط والتركيب، وأسئلة التقويم) هذه الأخيرة التي لم يكن لها حضور في هذه التمرينات، ومن أمثلة أسئلة التحليل، ما جاء في (الصفحة102)، وهي عدة جداول لتوضيح نوع الصورة البيانية وشرحها وبلاغتها، والجدول الموالي واحد من الأمثلة.

- **والماء حولك فضة رقراقة بكالوريا 2008 آداب وفلسفة م:1**

نوعها	شرحها	بلاغتها
	.....	
	.....	
	.....	
	.....	

فهذا الجدول يطلب من المتعلم تحديد نوع الصورة البيانية، ثم شرحها، ثم توضيح بلاغتها، فالسؤال إذن يتكون من ثلاثة أجزاء؛ الجزء الأول يتطلب فهما واستيعابا جيدا لمعنى الجملة، لتحديد نوع الصورة البيانية أولا، والجزء الثاني والثالث يطلب تحليلا وتوضيحا (شرحها وبلاغتها)، وهذا يتطلب من المتعلم بذل جهد أكبر؛ إذ يستدعي عمليات ذهنية عليا للتحليل، فيعمل على تفكيك عناصرها أولا ثم

استدعاء مخزونه من المعرفة التي درسها ثم تحديد الأسباب، والربط والقياس والاستنتاج، حتى يبلغ الشرح المنطقي والجمالي للصورة البيانية.

أمّا مستويات (الربط والتركيب، التقويم، التذكر) فقد كانت غائبة تماما، وهذا يعدّ أيضا إخلالا وموطن ضعف في التمرينات التي يُنتظر أن تنمي المستويات المعرفية للمتعلم جميعها، وتطويرها من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا، والتنويع هنا ضرورة للتدرج بالمتعلم للتحصيل اللغوي المطلوب من جهة، وتعزيز مستويات التفكير المختلفة لديه، فلا يتم التركيز على المستويات الدنيا فقط وإهمال المستويات العليا أو العكس.

III. نوعية النصوص ومضمونها في تمرينات الكتاب شبه المدرسي

للنصوص والأمثلة دور فعّال في العملية التعليمية التعلمية، إذ تعد إحدى الأدوات والوسائل المساعدة في بلوغ أهداف الدرس، فالأمثلة نماذج واصفة للتراكيب اللغوية ونشاطات عملية تدريبية لتحقيق القدرة في اكتسابها، إذ تجعل المتعلمين قادرين على استعمالها في مواقف طبيعية استعمالا صحيحا قياسا على الجمل التي يجدها في مادته التعليمية[1]

ولا تقل الأمثلة أهمية عن باقي الوسائل التعليمية، فيما تسهم به من توضيح وإقناع في ترسيخ القواعد اللغوية، فما بالك إذا كان المثال مادة لتمرين لغوي، وعليه فإنّ مراعاة الكتب شبه المدرسية لمعايير بناء المثال أمر ضروري جدا، فهدف هذه الكتب هو التوضيح من خلال الأمثلة المتنوعة المبنية على أسس ومعايير علمية، ومن بين تلك المعايير التي حددتها مناهج التعليم الحديثة، والتي أقرتها الأدبيات النظرية والدراسات السابقة، نذكر المعايير الثلاثة الآتية[2]:

1. أن يكون المثال خاليا من التكلف والغموض، محققا أهداف القاعدة اللغوية.
2. التنويع في الأمثلة بين الأصيلة والمصنوعة.
3. أن يكون المثال ملائما لمستوى المتعلمين، متصلا بواقعهم وعصرهم.

[1] داود عبدو، نحو تعليم اللغة العربية وطيفيا، ط،1، مؤسسة دار العلوم، الكويت، 1979، ص10/9.

[2] سهيلة محسن كاضم الفتلاوي، أحمد هلالي المنهاج التعليمي والتوجه الإديولوجي، ص88.

وينظر أيضا: هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة وطرق تدريسها، ص81.

وبعد معاينة أمثلة التمرينات الواردة في الكتاب عينة الدراسة، والتي بلغ عددها (158 مثالا)، قمنا بدراستها (وفق المعايير السابق ذكرها)، كالآتي:

أولا- المعيار الأول:

إنّ خلو المثال من التكلف والغموض، سواء كان المثال نحويا أو صرفيا أو بلاغيا...، وتوافق صياغته مع القاعدة اللغوية المستهدفة في التمرين المثال المناسب للقاعدة اللغوية، يسهل الاستيعاب، ويحقق أهداف الدرس في تنمية قدرة المتعلم في استعمال التركيب اللغوي السليم، قياسا على الجمل (الأمثلة) التي وضعت بين يديه.

وقد توفر هذا المعيار في جميع أمثلة التمرينات الواردة في الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة؛ إذ بعد الاطلاع عليها ومعاينتها وجدناها تخلو من أي غموض، وهي أمثلة بسيطة ومفهومة، خادمة لأهداف الدرس، لا تكلُّف فيها ولا تصنُّع، ومثال ذلك ما جاء في درس الإعراب اللفظي والإعراب التقديري (صفحة07):

8. جاء عمي باكرا. 1. الإسلام طريق الهدى.

فالجملتان بسيطتان، ألفاظهما سهلة، كلفظتي **الهدى**، **عمي** والتي نجدها خادمة لدرس الإعراب التقديري تعدّ الأولى اسما مقصورا، والثانية اسما يضاف إليه ياء المتكلم.

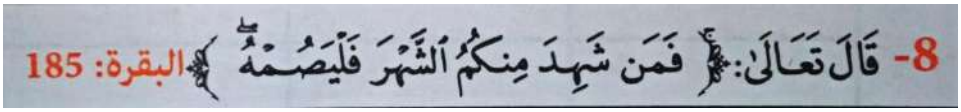
وفي درس إذا. إذ حينئذ. إذن، قوله تعالى (صفحة 99):

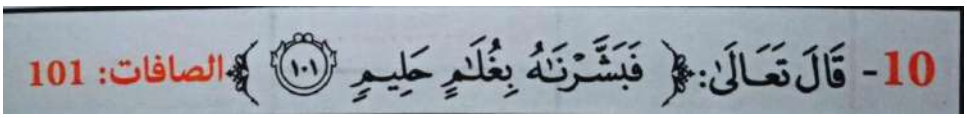
■ قال تعالى: ﴿فَإِذَا جَاءَ أَجَلُهُمْ لَا يَسْتَأْخِرُونَ سَاعَةً وَلَا يَسْتَقْدِمُونَ ﴿٣٤﴾﴾ الأعراف: 34

■ وإذا المنية أنشبت أظفارها ألفيت كل تميمة لا تنفع

كما وجدنا أنّ نص الآية الكريمة واضح لا يحتاج إلى تفسير، وهي جملة شرطية، تتضح عناصر الشرط فيها، مبيّنة دلالة إذا الشرطية دون تعقيد، وكذلك الأمر في البيت الشعري الذي يعتبر متداولا كثيرا بين الأمثلة، فألفاظه أصبحت مألوفة، والبيت أيضا يحمل معنى الشرط، وعناصره واضحة، توضح دلالة إذا.

وفي البلاغة ما جاء في درس المجاز، في قوله تعالى، (صفحة101):





فالمجاز في الآيتين الكريمتين، يمكن استنتاجه مباشرة بدون تعقيد ذلك أنّ ألفاظ الآيتين يسيرة جدا، والتركيب أيضا سلس، بإمكان التلميذ متوسط المستوى أن يفهم أنّنا لا نشاهد الشهر في ذاته لأنّ الشهر شيء غير محسوس، بل نشاهد الهلال الذي يدل على دخول الشهر، وكذلك الأمر قوله غلام حليم، فالتلميذ يعلم منطقيا أنّ الغلام، لن يكون حليما مع ولادته، بل سيكون حليما بعد أن يكبر ويصبح راشدا.

ما يمكن استنتاجه أنّ الأمثلة في متناول الجميع، تُمكن المتعلم من التدريب، وتساعده على بلوغ الغايات التدريسية، فالأصل في العملية التعليمية انتهاج ما تيسر من تعابير، والابتعاد عن اللفظ الغريب المستهجن والتركيب المعقد لتذليل صعوبات التعلم، فبناء المثال السلس يُبدد ما استغلق فهمه في الدرس، ويحقق بذلك الأهداف التعليمية.

ثانيا- المعيار الثاني:

إنّ التنويع بين الأمثلة الأصيلة التراثية والأمثلة المصنوعة الحديثة، يعود على لغة المتعلم بالثراء، فتجعل لسانه طليقا بين التراكيب، فصيحا بليغا، وراقيا رقي اللغة العربية أيام الجاهلية وصدر الإسلام، وهذا هو المستوى الذي نحاول مقاربته، لكن هيهات؛ فاللغة الراقية الأصيلة باتت بعيدة المنال، وصرنا نطمح بالمتعلم بلوغ مستوى العربية الفصيحة المعاصرة.

والمقصود هنا من الأمثلة الأصيلة[1]: هو كل مثال مأخوذ من نص قرآني، أو حديث أو شعر، أو من الأمثال والحكم.

أمّا الأمثلة المصنوعة الحديثة[2]: فهي تلك الأمثلة التي صيغت ورُكبت خصيصا لخدمة وإثراء القاعدة النحوية أو الصرفية أو غيرها، وقد تكون جملا متفرقة تخدم المتعلم في مواقف تواصلية مشابهة، وهذا أهم أهداف التعليمية الحديثة التي تعمل على تمكين المتعلم من التواصل الوظيفي

[1] ينظر: آمال نزار قبايلي، وخالد هدنة، المثال التوضيحي وأبعاده الوظيفية في المعاجم المدرسية الموجهة لمتعلم المرحلة الابتدائية، مجلة اللغة الوظيفية، المجلد09، العدد01، الجزائر، 2022، ص174.

[2] ينظر: خالد عباس حسين السياب، وحسين داخل مرزة، المثال المصنوع وأثره عند ابن جني، مجلة الباحث، العدد: 30، 2019، ص71.

والتعبير عن ذاته وأفكاره وحل مشكلاته في مواقفه الحياتية، لذلك فهي تمده بالجمل العملية التدريبية المساعدة.

وسنحاول دراسة نصوص التمرينات وإحصائها في هذا الجانب من خلال الجدول الآتي:

أنواع الأمثلة ومادتها	عددها
تمرينات مادتها من القرآن الكريم	36 مثالا
تمرينات مادتها من الحديث النبوي الشريف	00
تمرينات مادتها من الأمثال والحكم	00
تمرينات مادتها أبيات شعرية	41مثالا
تمرينات مادتها جمل نثرية	81 مثالا
المجموع	158مثالا

الجدول (29) يوضح توزع النصوص الأصيلة والمصنوعة في التمرينات اللغوية

بلغ عدد الأمثلة المصنوعة (81 مثالا)، وهو مجموع الأمثلة التي مادتها جمل نثرية، بما يتجاوز النصف أي بنسبة 51.26٪ ، والملاحظ أنّها فاقت الأمثلة الأصيلة، حيث بلغ عددها (77مثالا)، وهي مجموع الأمثلة التي مادتها من القرآن الكريم (36) والأمثلة التي مادتها أبيات شعرية (41 مثالا)، بنسبة 48.73٪، أمّا الأمثلة التي مادتها من الحديث النبوي الشريف، والأمثلة التي مادتها الأمثال والحكم، فلم يُوظف منها ولا مثال واحد.

وهذا يدل طبعا على عدم التوازن في استعمال الأمثلة الأصيلة، بين القرآن الكريم والحديث النبوي والأمثال والحكم، أي نعم النص القرآني كان حاضرا، لكن المطلوب عموما غير كاف، وهذا لا يخدم لغة المتعلم التي يُرجى من الكتب شبه المدرسية أن تدعمه بها، إذ لجأ إليها متعلم اللغة العربية عادة، لتحسين مستواه المعرفي واللغوي أيضا.

ثالثا- المعيار الثالث

إنّ الاعتناء بما يُقدم للمتعلم من أمثلة تدريبية، يستوجب النظر العميق في محتواها بما يناسب القدرات المعرفية من جهة، وبما يثير دافعيته ويحفزه على الإقبال على الدرس من جهة أخرى، ومنه استدعاء العمليات الذهنية والفكرية المختلفة، وهذا يحدث باختيار الأسلوب المقنع الذي يخاطب به متعلم في مقتبل مرحلة النضج وبناء الشخصية، يحتاج لمواعظ وعبر توجيهية تربوية، ونصوص ذات علاقة بواقعه وعصره.

وقد تحقق هذا المعيار في أمثلة التمرينات الواردة في الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة، إذ وقفنا على بعض الأمثلة القيمة التي ترشد المتعلم وتوجهه لجادة الطريق، وتصوب أفكاره وتهذبها، فمثلا في درس الإعراب اللفظي والتقديري، (صفحة07):

2.الساعي بين الناس في الخير محبوب.

ففي هذا المثال دعوة للتحلي بالقيم والأخلاق النبيلة حتى يكون ذا مكانة محبوبة بين أصدقائه وأهله...إلخ وهذا لتعزيز المبادئ الدينية والأخلاقية التي هي أساس بناء الناشئة والتي وجب ربطها بواقعهم وتنشئة شخصيتهم لها.

وفي درس النواسخ (صفحة15)، نجد المثال:

لا تزال الأمة (تقدم الخير) إلى نهاية المطاف

وهنا إشارة لبعث الأمل والتفاؤل في نفوس شباب الأمة ورجال المستقبل وزرع النخوة فيهم والثقة بينهم للاستمرار في الخير وجعله نهجهم وسبيلهم في الحياة.

وفي درس إذا، (صفحة99) نجد المثال:

(والنفس راغبة)إذا رغبتها وإن ترد إلى قليل تقنع

وفي هذا المثال أيضا حكمة وموعظة للنفس التي يجب أن توجه للقناعة والرضا، وهذا مرتبط كثيرا بواقع المتعلم في مثل هذه المرحلة من العمر؛ إذ يلفت انتباهه إلى عدم الانصياع لأهواء النفس التي قد تؤدي للمهالك، وأنّ الفوز في كبحها وصرفها عن كثرة الشهوات وملذات الحياة.

وفي مثال آخر (صفحة11)

دخلت متأخرا فإذا الوالد بالباب

أمّا هذا المثال فهو من بيئة المتعلم، يشرح إذا الفجائية من خلال الفجأة التي تحدث حقيقة لدى أي ابن يعود متأخرا فيجد والده أمام الباب، وقد قرب مفهوم الفجأة لاتصاله بواقع المتعلمين، فعندما يجد متعلم اللغة العربية الأمثلة قريبة من فكره ولسانه وواقعه معا يسهل عليه فهم القاعدة ومنه ممارسة اللغة.

وتثبت الدراسات الأخيرة أنّ تعليم اللغة تتداخل فيه عوامل عديدة داخلية وخارجية، فهي لا تعتمد على القواعد الجافة والقوالب الجاهزة، وعليه فقد «آن الأوان أن ننظر إلى لغتنا العربية، وليس إلى القواعد فقط نظرة جديدة، إذ يجب ربط اللغة بالحياة فكريا واجتماعيا، ويجب النظر إلى أساس جديد أكثر فعالية وهو(وظيفة اللغة) وأثرها في الحياة، والقواعد في لغتنا ذات أهمية كبيرة ولها في حياتنا الأهمية نفسها، ويجب إشعار المتعلم بذلك لأنّه متى أحس المتعلم بجدوى ما تعلمه انبعث إليه بدافعية كبيرة»[1].

وفي ختام هذا المبحث، وبعد التحليل والدراسة للتمرينات اللغوية (التطبيقات) الواردة في الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة، يمكننا تسجيل الآتي:

- قلة التمرينات اللغوية كما ونوعا، إذ بلغ عددها (15 تمرينا) تضمنت (38 سؤالا)، لذا فهي لم تغط جميع الدروس بل ركزت في تمريناتها على دروس دون غيرها، وهذا لا يخدم متعلم اللغة العربية بما يحقق له التدريبات اللازمة في التحصيل اللغوي.
- أمّا من حيث النوع فقد سيطرت التمرينات التقليدية، على التمرينات الحديثة، فلم يوظف ولا تمرينا واحدا بنيويا أو تواصيا، على الرغم من تبني مناهجنا بيداغوجيا التدريس بالكفايات، هذه البيداغوجيا الحديثة التي تعدل من سلوك المتعلم السلبي الذي اعتاد التلقين والحشو، وتفرض عليه بالمقابل تغييرا جذريا في طريقة تفكيره، فيصبح محورا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية[2].
- ومنه فإنّ التقويم في ضوء المقاربة بالكفايات يبنى على مدى تمكن المتعلم من حل المشكلات، وليس على تقويم المعارف والمكتسبات النظرية، فهو تجسيد واقعي للمهارات والمعارف المكتسبة بالتكوين العملي لا النظري، والخبرات المستفادة من الوضعيات والمواقف المختلفة التي تساعد المتعلم فعليا في التواصل الوظيفي اليومي[3].
- عدم التنويع في المستويات العقلية للأسئلة، والتركيز أكثر على المستويات الدنيا، التي تعمل على تدريب محدود يخص عناصر الدرس فقط، وفي المقابل نلاحظ الغياب الكبير للمستويات العليا وتحديدا (مستوى الربط والتركيب، مستوى التقويم) التي من شأنها أن تنمي الشخصية الناقدة

[1] طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص193.

[2] ينظر: نسيم حيدر، التقويم بالكفايات كأداة لتطوير عملية التعلم، المجلة التربوية، المركز التربوي للبحوث والإنماء، العدد39، لبنان، 2007، ص35.

[3] ينظر: هنية عريف، أساليب تقويم التعلم في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، ص95.

المتطلعة على الحقيقة، التي تجيد الربط بين الأسباب والنتائج، والقدرة على إبداء الرأي وإطلاق الأحكام المؤسسة على الحجج والبراهين.

- أمّا النصوص المستخدمة في التمرينات اللغوية، فقد لوحظ فيها بعض التنويع على الرغم من غلبة الأمثلة المصنوعة، لكنها في مجملها أمثلة ثرية، قيمة، وتربوية، محققة لأهداف الدرس والأهداف التعليمية.

المبحث الثالث: المواضيع المقترحة واختبارات شهادة البكالوريا

حظيت المواضيع المقترحة واختبارات شهادة البكالوريا (مرفوقة بحلولها) بالقسم الأكبر، بما يفوق نصف الكتاب (99 صفحة من 146 صفحة)، وهذا طبعا يخدم المتعلم في التمرن الجيد من خلال المواضيع المتنوعة، وسنحاول في هذا المبحث دراسة المواضيع المقترحة من حيث تحقيقها لمعايير الاختبار الجيد، ثم النظر في مدى تغطيتها للوحدات التعليمية المقررة ونوعية النصوص والأسئلة في البناء الفكري واللغوي والتقويم النقدي، ثم نتطرق إلى دراسة اختبارات شهادة البكالوريا من حيث كمّها و نوعيتها وصحة نقلها، وإمكانية إسهامها في التدريبات اللغوية للتحضير الجيد لاختبار شهادة البكالوريا.

ا. المواضيع المقترحة

بلغ عدد المواضيع المقترحة للتدريب في الكتاب عينة الدراسة (واحدا وعشرين موضوعا)؛ حيث جاءت في شكل نصوص نثرية وشعرية تتبعها أسئلة البناء الفكري، ثم أسئلة البناء اللغوي، ثم أسئلة التقويم النقدي على التوالي، بمعنى أنّها منسقة شكلا، تراعي طريقة تقديم الاختبار، والصورتان المواليتان لتوضيح شكل الامتحان المقترح في الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة.

نصوص مقترحة

الموضوع الثالث

النص:

خير ما تمدح به أي إنسان قولك فيه (انه ذو نفس كبيرة) وشر ما تذم به أيّ إنسان قولك إنه ذو نفس صغيرة ولولا كبار النّفوس في الأرض لكانت جحيما ولولا صغار النّفوس لكانت نعيما أولئك كالنحل، وهؤلاء كالذباب فبينما تعيش النحلة مع الأزهار ومن الأزهار، تعيش الذبابة في الأقذار ومن الأقذار ثم تعود النحلة فتقدّم إلى النّاس شهدا شهيّا أمّا الذبابة فلا تنقل إلى النّاس غير سموم قاتلة، النحلة تحمل البرء للسقيم والذبابة (تحمل السقم للبري) .

والنبل في النّفس لا يأتيها من رفعة الجاه ولا من سعة الثروة ولا من بريق الشهرة في أيّ فرع من فروع الاجتهاد البشري إنّه عصارة اختبارات لا تحصى مرت بها النّفس . من كان ذا نفس كبيرة كان أنبل من أن يغتاب أحدا من النّاس فالغيبة والنميمة أقذار لا يستطيب التغلغل في أجوافها النتنة إلا صغار النّفوس، وهؤلاء قد يكونون من أعرق العيال حسبا أو من أرفع النّاس مركزا أو من أوفرهم ثروة أو من أبعدهم شهرة في دنيا العلم والفن والسياسة والدين والاجتماع ويكون ما بينهم وبين النبل بون شاسع مثل ما بين الأرض وزحل.

ومن كانت نفسه كبيرة أبت عليه أن يظهر أمام الناس على غير حقيقته فما خجل بجهله بين العلماء ولا بفقره بين الأثرياء ولا بضعفه بين الأقوياء وإن هو كان على شيء من العلم والثروة والقوة ما زهى بذلك على الجهلاء والفقراء والضعفاء بل على العكس قلل من قيمة هذه الأشياء مخافة أن يخجل منه الجاهل والفقير والضعيف. أما الذين صغرت نفوسهم فيسيرون في الأرض بوجوه ليست وجوههم وألسنة ليست ألسنتهم ولباس ليس لباسهم فهم أبدا يبطنون غير ما يظهرون وينطقون بغير ما يفكرون ويشعرون، ويسعدهم أن ينخدع النّاس بما يظهرون وعمّا يبطنون .

إنّك لو بحثت عن أيّ خصام يقوم في الأرض، سواء أكان بين فردين أم عصبتين أم دولتين أم مجموعة من الدول لوجدته يعود أساسا إلى صغارة في نفوس المختصمين فما اختصم اثنان إلا لأنّ صدر الواحد ضاق بالآخر، والصدر يضيق أو يتّسع على قدر ما تصغر النّفس أو تكبر . ففي حين أنّ النّفس الصغيرة تضيق بالكبيرة فتناصبها العداء، تتسع الكبيرة للصغيرة فتقابلها إمّا بالصفح وإمّا باللامبالاة لذلك كان صغار النّفوس مبعث الفساد والقلق في الأرض، وكان كبار النّفوس ملح الأرض وخميرتها، والواحات في صحاريها

ميخائيل نعيمة

الأسئلة

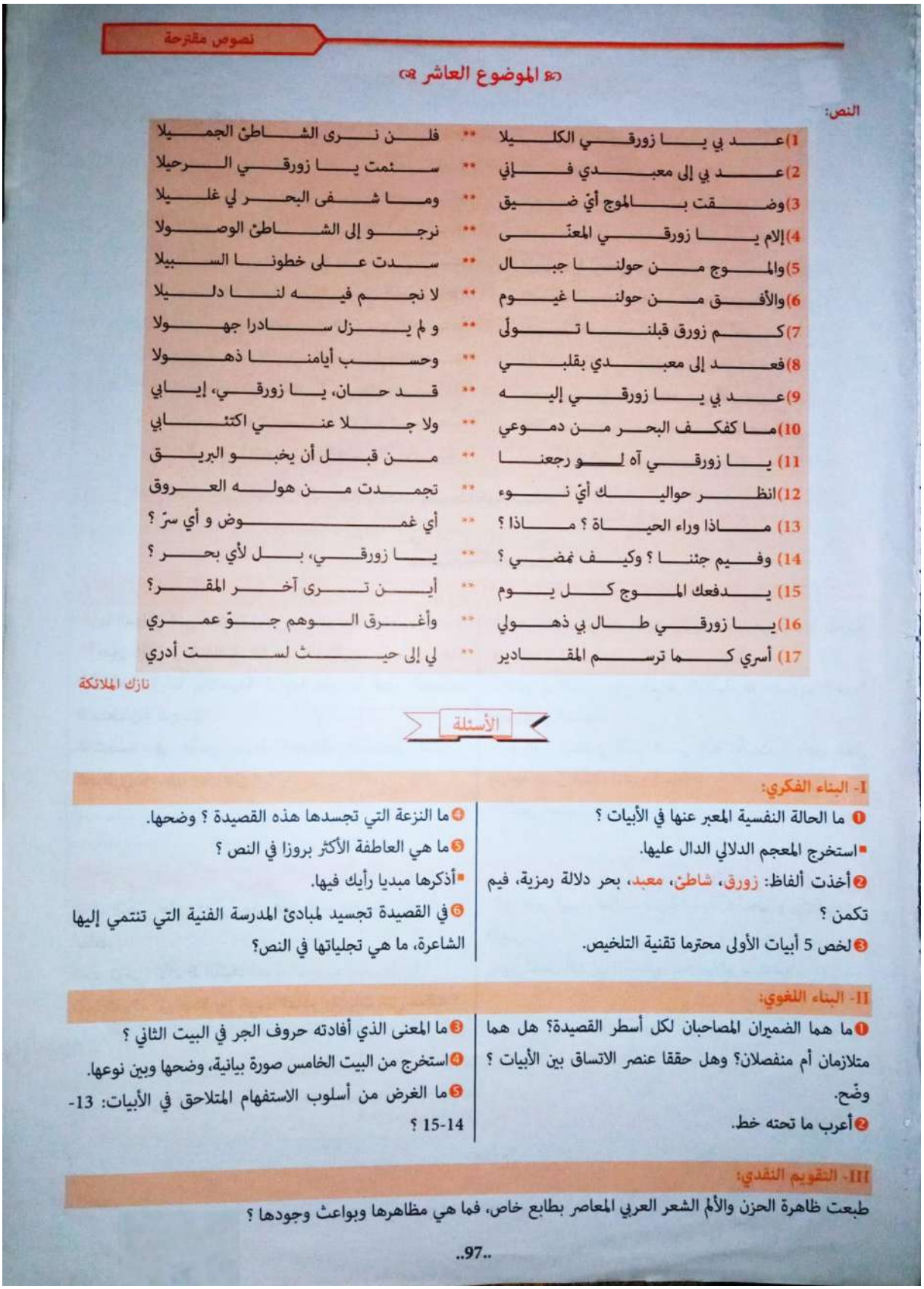
I- البناء الفكري:

1. ما هو الأثر الذي يتركه كل من كبار النفوس وصغارها في الأرض؟
2. ما هي محامد ذوي النفوس الكبيرة ؟ وما هي مساوئ أصحاب النفوس الصغيرة حسب نظر الكاتب ؟
3. ما سبب الخصومات الواقعة بين بني البشر حسب رأي الكاتب؟ هل توافقه الرأي ؟
4. بنى الكاتب نصّه على الموازنة بين أيّ العناصر كان ذلك؟ وما الحكمة من هذه الموازنة ؟
5. هل كان الكاتب مقلدا أم مجددا؟ وضح ذلك انطلاقا من النص.
6. ما الفن النثري الذي ينتمي إليه النص؟ علل.
7. هل تحققت الوحدة الموضوعية في النص؟
8. وظف الكاتب جملة من القرائن لإثبات صدق دعواه.
- استخرج اثنين منها

II البناء اللغوي:

1. ما الوظيفة الإعرابية للجمل بين قوسين ؟
2. استخرج من النص: حالا، صفة، مفعول به.
3. حدد المعنى الذي أفادته "**لولا**" في عبارة " **لولا كبار النفوس في الأرض لكانت جحيما** " ثم أعربها.
4. بم تفسر غلبة المحسنات المعنوية في النّص ؟ استشهد بمثال عن كل منهما مبرزا أثرهما الأدبي.
5. حدد نوع الصورة البيانية الواردة في قول الكاتب:" **هؤلاء كالذباب**" ثم اشرحها مبينا الغرض منها.
6. حدد النمط الغالب في النّص وأذكر بعض مؤشراته.

..89..



نصوص مقترحة

الموضوع العاشر

النص:

1) عـــد بي يـــا زورقـــي الكلـــيلا ** فلـــن نـــرى الشـــاطئ الجميـــلا
2) عـــد بي إلى معبـــدي فـــإني ** ســـئمت يـــا زورقـــي الـــرحيلا
3) وضـــقت بـــالموج أيّ ضـــيق ** ومـــا شـــفى البحـــر لي غلـــيلا
4) إلام يـــا زورقـــي المعنّـــى ** نرجـــو إلى الشـــاطئ الوصـــولا
5) والمـــوج مـــن حولنـــا جبـــال ** ســـدت عـــلى خطونـــا الســـبيلا
6) والأفـــق مـــن حولنـــا غيـــوم ** لا نجـــم فيـــه لنـــا دليـــلا
7) كـــم زورق قبلنـــا تـــولّى ** و لم يـــزل ســـادرا جهـــولا
8) فعـــد إلى معبـــدي بقلبـــي ** وحســـب أيامنـــا ذهـــولا
9) عـــد بي يـــا زورقـــي إليـــه ** قـــد حـــان، يـــا زورقـــي، إيـــابي
10) مـــا كفكـــف البحـــر مـــن دموعي ** ولا جـــلا عنـــي اكتئـــابي
11) يـــا زورقـــي آه لـــو رجعنـــا ** مـــن قبـــل أن يخبـــو البريـــق
12) انظـــر حواليـــك أيّ نـــوء ** تجمـــدت مـــن هولـــه العـــروق
13) مـــاذا وراء الحيـــاة ؟ مـــاذا ؟ ** أي غمـــوض و أي سرّ ؟
14) وفـــيم جئنـــا ؟ وكيـــف نمضـــي ؟ ** يـــا زورقـــي، بـــل لأي بحـــر ؟
15) يـــدفعك المـــوج كـــل يـــوم ** أيـــن تـــرى آخـــر المقـــر؟
16) يـــا زورقـــي طـــال بي ذهـــولي ** وأغـــرق الـــوهم جـــوّ عمـــري
17) أسري كـــما ترســـم المقـــادير ** لي إلى حيـــث لســـت أدري

نازك الملائكة

الأسئلة

I- البناء الفكري:

1. ما الحالة النفسية المعبر عنها في الأبيات ؟
   - استخرج المعجم الدلالي الدال عليها.
2. أخذت ألفاظ: زورق، شاطئ، معبد، بحر دلالة رمزية، فيم تكمن ؟
3. لخص 5 أبيات الأولى محترما تقنية التلخيص.
4. ما النزعة التي تجسدها هذه القصيدة ؟ وضحها.
5. ما هي العاطفة الأكثر بروزا في النص ؟
   - أذكرها مبديا رأيك فيها.
6. في القصيدة تجسيد لمبادئ المدرسة الفنية التي تنتمي إليها الشاعرة، ما هي تجلياتها في النص؟

II- البناء اللغوي:

1. ما هما الضميران المصاحبان لكل أسطر القصيدة؟ هل هما متلازمان أم منفصلان؟ وهل حققا عنصر الاتساق بين الأبيات ؟ وضّح.
2. أعرب ما تحته خط.
3. ما المعنى الذي أفادته حروف الجر في البيت الثاني ؟
4. استخرج من البيت الخامس صورة بيانية، وضحها وبين نوعها.
5. ما الغرض من أسلوب الاستفهام المتلاحق في الأبيات: 13-14-15 ؟

III- التقويم النقدي:

طبعت ظاهرة الحزن والألم الشعر العربي المعاصر بطابع خاص، فما هي مظاهرها وبواعث وجودها ؟

..97..

وهذه المواضيع المقترحة من اقتراح المؤلف، وهي نتاج خبرة طويلة في تعليم الأقسام النهائية، يقترحها في كتابه ليستعين بها المتعلم على منهجية طرح الأسئلة في البناء الفكري والبناء اللغوي ويتزوّد من

نصوصها المتنوعة بمعرفة مختلف الحقب الأدبية، وكثير من الأفكار التي تمنحه ثقة في التحضير النفسي والمعرفي لامتحان شهادة البكالوريا، وقد دُعّمت بحلولها في جزء خاص بالحلول، حتّى يتمكّن المتعلم من تقويم نفسه بعد محاولاته في تلك المواضيع.

أولا- من حيث النصوص

إنّ المتوقع من المواضيع المقترحة في الكتب شبه المدرسية أن تقدّم نصوصا تغطي على الأقل معظم المحاور التعليمية المقرّرة في المنهاج، وهو ما سنحاول الوقوف عليه في العنصر الموالي:

أ. من حيث مطابقة النصوص للوحدات التعليمية المقررة:(تمثّل دراسة هذا الجانب في النصوص المقترحة معياري التمثيل والتدرج)

يدرّس الأدب في المرحلة الثانوية في أغلبية الدول العربية عن طريق نصوص أدبية مرتبة بحسب العصور بدءا من العصر الجاهلي حتى العصر الحديث، وتاريخ الأدب والبلاغة وقواعد النحو والصرف وبعض الظواهر النقدية، تكون مستمدة من هذه النصوص، ويراعى في اختيارها دلالتها على روح عصرها، ومظاهر الحياة فيه، وتصويرها لخصائصها الفنية، مع مناسبتها لاستعداد الطالب وفهمه لمجموع الدروس المقدمة أو الأهداف التعليمية المرجوة[1].

حيث يتم التركيز على نوع من النصوص التي تظهر من خلالها خصائص الأدب من ضعف وقوة في تلك الحقبة، من جهة، وتخدم أكبر قدر ممكن من الدروس النحوية والصرفية والبلاغية، فلا تكون هذه الأخيرة في معزل عن فنون الأدب، فتضيع روح اللغة وتفرغ من ذوقها.

وقد وردت المواضيع المقترحة في واحد وعشرين نصا في مختلف العصور الأدبية المقررة، متنوعة بين الشعر العمودي والشعر الحر ونصوص نثرية من لون المقال الأدبي والنقدي والاجتماعي...، كما لاحظنا تدرُّجا في توظيف النصوص المقترحة حسب العصور والجدول الموالي يوضح النصوص المقترحة موزعة على الوحدات التعليمية.

نص نثري	نص شعري	الصفحة	الوحدة التعليمية
	مدح الرسول(ص)للبوصيري	56	الوحدة:1 شعر الزهد والمديح النبوي
	مدح الرسول(ص)للبوصيري	57	
	وصايا لتقوى الله، ابن الوردي	59	

[1]ينظر: طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص104.

	تعظيم الخالق، ابن عربي	60	
في تلقين العلم ابن خلدون		63	الوحدة:9 مظاهر ازدهار الكتابة الفنية المقالية
عن طبيعة أهل البدو والمدن ابن خلدون		64	
	ألم الاغتراب محمود سامي البارودي	67	الوحدة:3 المنفى لدى الشعراء الرواد
	الحنين إلى الوطن، أحمد شوقي	68	
	التغني بالثورة الجزائرية مفدي زكريا	71	الوحدة:6 الثورة التحريرية الجزائرية في الشعر العربي
	التغني بالثورة الجزائرية مفدي زكريا	72	
ضياع الإسلام وهوان المسلمين محمد البشير الإبراهيمي		87	الوحدة:9 مظاهر ازدهار الكتابة الفنية المقالية
	آلام السجون، محمد الصالح باوية	88	الوحدة:6 الثورة التحريرية الجزائرية في الشعر العربي
النفس النبيلة مخائيل نعيمة		89	الوحدة:4 النزعة الإنسانية في الشعر المهجري
	أنا الأرض، محمود درويش	90	الوحدة: 8 توظيف الرمز والأسطورة في الشعر العربي المعاصر
	الأمل في حرية فلسطين، نازك الملائكة	91	الوحدة:5 فلسطين في الشعر العربي المعاصر
	السخط على موقف الأمة تجاه فلسطين، بدر شاكر السياب	92	
	المنفى، أحمد شوقي	93	الوحدة:3 المنفى لدى الشعراء الرواد
	القضية الجزائرية صالح خرفي	94	الوحدة:6 الثورة التحريرية الجزائرية في الشعر العربي
	آه يا جرحي المكابر محمود درويش	96	الوحدة:8 توظيف الأسطورة والرمز في الشعر العربي المعاصر
	أنين وكآبة، نازك الملائكة	97	الوحدة:7 الإحساس بالحزن والألم الحاد عند الشعراء
	انتفاضة الشعب الجزائري، مفدي زكريا	98	الوحدة:6 الثورة التحريرية الجزائرية

الجدول (30) يوضح توزع النصوص المقترحة على الوحدات التعليمية في الكتاب شبه المدرسي

يتضح من خلال الجدول أنّ النصوص المقترحة شملت معظم الوحدات التعليمية، 08 وحدات من 12 وحدة، بنسبة 66.66٪عدا أربع لم تدرج ولم يخصها مؤلف الكتاب بأي نص، وهي:

- الوحدة:02 النثر العلمي في العصر المملوكي.
- الوحدة:10 القصة القصيرة في الجزائر.
- الوحدة:11 الفن المسرحي في المشرق.
- الوحدة:12الأدب المسرحي في الجزائر.

نلاحظ أنّ النصوص انحصرت في الشعر بنوعيه (العمودي والحر)، أما النثر فقد أدرج منه فن المقال فقط، ولم تدرج القصة والمسرحية، لأسباب ذكرناها سابقا وهي تركيز هذه الكتب عمّا يحتاجه المتعلم في شهادة البكالوريا، والتي لم يدرج فيها لحدّ الآن فن القصة أو المسرحية على مدار جميع الدورات بعد الإصلاحات التربوية، أمّا النثر العلمي فدائما ما يستبعد ترشيحه للشعب الأدبية، ولذلك لاحظنا زهد المؤلف في الموضوعات التي لم تطرح للآن في شهادة البكالوريا، وهذا يعد في رأيي إخلالا في حد ذاته، إذ يجب أن يتعرف المتعلم على جميع النصوص ويحلّل ويستنتج خصائصها الفنية، ويأخذ من هذه المرحلة النهائية الرصيد العلمي والزاد الكافي من ألوان وفنون الأدب العربي، الذي يسمح له بالتخصص في اللغة العربية وآدابها في الجامعة.

وقد لاحظنا أيضا أنّ كل وحدة يُدرج فيها موضوعان على الأقل للاطلاع الجيد على الحقبة الزمنية والظاهرة الأدبية، والتمرن الكافي، وهذا ما «يؤكد مبدأ إتقان التعلم، إذ أنّ المتعلم لا يتنقل من دراسة وحدة دراسية إلى أخرى إلاّ بعد إتقانها؛ فيشعر المتعلمون طبقا لهذا الأسلوب باحترام الذات نتيجة لما يحققونه من إنجاز، من جهة، ومن جهة أخرى يشعر المتعلمون بطيئو التعلّم بالأمان بسبب الأريحية التدريبية التي تراعي قدراتهم.[1]

مثل ما جاء في وحدة عصر الضعف والانحطاط، ثلاثة نصوص على التوالي، كما توضحه الصور التالية:

[1]ينظر: رشراش أنيس، وأمل أبو ذياب عبد الخالق، طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي، ط،1، دار النهضة العربية، لبنان، 2007.ص128.

1) بِمَدْحِ المصطفى تَحيا القلوبُ ** وتُغْتَفَرُ الخطايا والذُّنُوبُ
2) وأرجو أن أعيشَ بهِ سعيداً ** وَألقاهُ وَليس عَلَيّ حُوبُ
3) نبي كامل الأوصافِ تمت ** محاسنه فقيل له الحبيبُ
4) يُفَرِّجُ ذِكْرُه الكُرُباتِ عنا ** إذا نَزَلَتْ بساحَتِنا الكُروبُ
5) مدائحُه (تَزِيدُ القَلْبَ) شَوْقاً ** إليه كأنها حَلْيٌ وَطيبُ
6) وَصَفْتُ شمائلاً منه حِساناً ** فما أدري أمدحٌ أمْ نسيبُ
7) مناصبهُ السنيّة ليس فيها ** لإنسانٍ وَلاَ مَلَكٍ نَصِيبُ
8) رَحِيبُ الصَّدْرِ ضاقَ الكَوْنُ عما ** تَضَمَّنَ ذلك الصَّدْرُ الرحيبُ
9) بدت للناس منه شموسُ علمٍ ** طَوالِعَ ما تَزُولُ وَلا تَغِيبُ
10) خلائِقُهُ مَوَاهِبُ دُونَ كَسْبٍ ** وشَتَّانَ المَوَاهِبُ والكُسُوبُ
11) مهذبةٌ بنور الله ليست ** كأخلاق (يهذبها) اللبيبُ
12) وَإنَّ محمداً لرَسولُ حَقٍّ ** حسيبٌ في نبوته نسيبُ
13) أمين صادقٌ برٌّ تقيٌّ ** عليمٌ ماجِدٌ هادٍ وهوبُ
14) يُضِيءُ بِوَجْهِهِ المِحْرابُ لَيْلاً ** وَتُظْلِمُ في النهارِ به الحُروبُ
15) شريعتُهُ صراطٌ مُستقيمٌ ** فليس يمسنا فيها لغوبُ
16) عليك بها فإن لها كتاباً ** عليه تحسد الحدق القلوبُ
17) ينوب لها عن الكتب المواضي ** وليست عنه في حال تنوبُ

1) وافاك بالذنب العظيم المذنب ** خجلا يعنف نفسه ويؤنب
2) لعبت به الدنيا ولولا جهله ** ما كان في الدنيا يخوض ويلعب
3) لزم التقلب في معاصي ربه ** إذ بات في نعمائه يتقلب
4) يستغفر الله الذنوب وقلبه ** شرها على أمثالها يتوثب
5) أضحى بمعترك المنايا لاهيا ** فكأن معترك المنايا ملعب
6) ضاقت مذاهبه عليه فماله ** إلا إلى حرم بطيبة مهرب
7) وقفت بجاه المصطفى أماله ** فكأنه بذنوبه يتقرب
8) بشر سعيد في النفوس معظم ** مقداره إلى القلوب محبب
9) بجمال صورته تمدح آدم ** وبيان منطقه تشرف يعرب
10) مصباح كل فضيلة وإمامها ** ولفضله فضل الخلائق ينسب
11) رد واقتبس من فضله فبحاره ** ما تنتهي وشموسه ما تغرب
12) ملأ العوالم علمه وثناؤه ** في الوجود منور مطيب
13) أشتاق إلى الحرم الشريف بلوعة ** في القلب تحدو بي إليه وتجذب
14) مالي سوى ذكرى له في رحلتي ** زاد ولا غير اشتياق مركب

ومنه نستنتج أنّ النصوص متنوعة المواضيع، تتصف بشمولها لمعظم محتويات الدروس، كما أنّها تتصف بتدرّجها وفق ما جاء في التدرّج السنوي لشعبتي (الآداب والفلسفة، واللغات الأجنبية).

ب. من حيث تنمية الذوق الأدبي (يمثل هذا الجانب معياري الصدق)

إنّ تنمية الحس الأدبي لدى المتعلم، يرتبط عادة بإظهار مواطن جمال اللغة العربية، فإذا استشعر روحها وتذوّق كنهها، تعلّق بها وأحبها، وهذا يكون بالتعريف بها والإشادة بعراقتها ورقيها، وشأنها الرفيع، ثم شرح مفردات النص الصعبة يتسنّى للمتعلم تقدير الجمال اللّفظي والبلاغي الذي تحمله العبارات، فيقبل على دراسة اللغة العربية بكل رضا ومتعة، وتمثل جودة اختيار النصوص هنا جانبا مهما في صدق الاختبار.

ويحضرنا قول رشدي طعيمة: «إنّ من العسير أن نعتبر الطالب قد أجاد اللغة العربية، ما لم يكن قادرا على قراءة آدابها في ضوء حصيلته اللغوية، ولا شك أنّ الاتصال المستمر بالكتابات الأدبية ييسر للقارئ أن يقف على مستويات راقية من الاستخدام اللغوي سواء من حيث انتقاء المفردات أم من حيث بناء التراكيب، أم من حيث العلاقات الخاصة التي ينشئها الأديب بين المفردات والتراكيب، فضلا عن أنّ هذا الاتصال يكسبه القدرة على فهم أسرار اللغة»[1]

وكما يوضح الجدول أعلاه، جاءت النصوص كلها موثقة بمصدرها (كُتب اسم صاحب النص أسفله إلى الجانب الأيسر)، وقد لاحظنا أنّها متفاوتة الفهم والسهولة، مثل النص النثري لمحمد البشير الإبراهيمي في(الصفحة87)، الذي يتحدث عن الأثر السلبي للحضارة الغربية على المسلمين، والذي أراه واضحا في متناول متعلمي المرحلة النهائية، والنص الشعري لمحمد الصالح باوية في(الصفحة88) الذي يتحدث عن آلام السجون والتعذيب الذي ذاقه المجاهدون والشهداء في الثورة المجيدة، والذي أراه يتطلب جهدا في استقرائه وفك مفرداته ورموزه ومن ثمَّ معانيه.

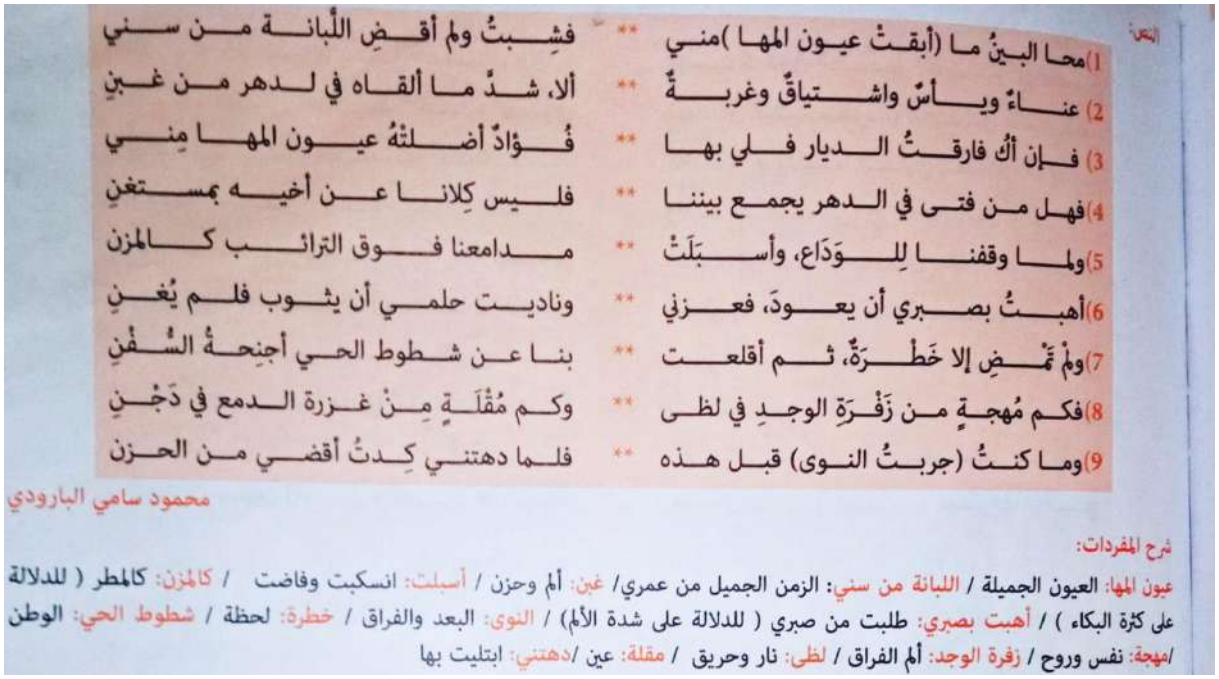
إنّ المفردة هي الوحدة الأساسية لأي لغة، تُكوِّن نظامها اللغوي وتعكس مظهرها المادي والمعنوي، إذ من غير الممكن تعلم لغة دون معرفة مفرداتها، فهي تضطلع بدور فعّال وجوهري في تكوين معارف المتعلم وتجاربه وأفكاره وصوره الذهنية، كما أنّها نقطة انطلاق إبداعه الكلامي الذي يُعدُّ قوة أساسية يعتمد عليها في تكوين شخصيته وتحقيق وجوده الاجتماعي، ثم إنّ ثراء معرفته بالمفردات وتنوعها يجعله أكثر فهما لما ينطق ويكتب ومنه تتحقق الكفاية اللغوية، وجب على مؤلفي الكتب المدرسية تزويد المواد

[1] رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص83.

التعليمية بشرح لغوي مبسط للمفاهيم يعود إليه المتعلم، لأنّ امتلاكه الكفاية اللغوية رهين بتنمية معرفته بالمفردات[1].

و«دلالة الكلمة أو العبارة لا تتضح عند التلميذ إلا إذا درسها مرتبطة بمواقف استخدامها، فاستظهار قوائم المفردات لا يعني إدراك إيحاءات المعنى المراد، ودلالة الألفاظ لا تكتسب إلاّ في مواقف استخدامها، ولا تعلم إلاّ في مثل هذه المواقف أو ببيان هذه المواقف»[2].

وفي النصوص التي بين أيدينا المقترحة على طلبة شهادة التعليم الثانوي في الكتاب شبه المدرسي نلاحظ أنّ بعض النصوص أُرفقت بشروحات للمفردات الصعبة أو ما ورد في بعض الأحيان ب (تذليل الصعوبات اللغوية) أو (المعجم اللغوي) وكان ذلك في خمسة نصوص فقط من بين 21نصا وهي:



1) محا البينُ ما (أبقتْ عيون المها)مني ** فشِبتُ ولم أقضِ اللُّبانة من سني
2) عناءٌ ويأسٌ واشتياقٌ وغربةٌ ** ألا، شدَّ ما ألقاه في الدهر من غبنِ
3) فإن أكُ فارقتُ الديار فلي بها ** فُؤادٌ أضلتْهُ عيون المها مِني
4) فهل من فتى في الدهر يجمع بيننا ** فليس كِلانا عن أخيه بمستغنِ
5) ولما وقفنا لِلوَدَاع، وأسبَلَتْ ** مدامعنا فوق الترائب كالمزن
6) أهبتُ بصبري أن يعودَ، فعزني ** وناديت حلمي أن يثوب فلم يُغنِ
7) ولمْ تَمْضِ إلا خَطْرَةٌ، ثم أقلعت ** بنا عن شطوط الحي أجنِحةُ السُّفنِ
8) فكم مُهجةٍ من زَفْرَةِ الوجدِ في لظى ** وكم مُقْلَةٍ مِنْ غزرة الدمع في دَجْنِ
9) وما كنتُ (جربتُ النوى) قبل هذه ** فلما دهتني كِدتُ أقضي من الحزن

محمود سامي البارودي

شرح المفردات:
عيون المها: العيون الجميلة / اللبانة من سني: الزمن الجميل من عمري/ غبن: ألم وحزن / أسبلت: انسكبت وفاضت / كالمزن: كالمطر (للدلالة على كثرة البكاء) / أهبت بصبري: طلبت من صبري (للدلالة على شدة الألم) / النوى: البعد والفراق / خطرة: لحظة / شطوط الحي: الوطن /مهجة: نفس وروح / زفرة الوجد: ألم الفراق / لظى: نار وحريق / مقلة: عين /دهتني: ابتليت بها

[1] ينظر: الحسن عبد النوري، دور معرفة المفردات في بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم، مجلة العربية، مخبر علم تعليم العربية، العدد02، المجلد06، المغرب، 2019، ص36/35.

[2] محمود فهمي حجازي، أسس علم اللغة العربية، دار الثقافة، القاهرة 2003، ص54.

1) يـــا راقصـــين عـــلى دم الصـــحراء	**	قـــد آن يـــوم الثـــورة الحمـــراء
2) تلـــك الـــشرارة بعـــد حـــين تـــنجلي	**	عـــن زاخـــر بالنـــار والأضـــواء
3)اليـــوم يحطـــم كـــل شـــعب ثـــائر	**	ســـود القيـــود بضـــحكة اســـتهزاء
4)ويـــد (يفـــر البغـــي مـــن هزاتهـــا)	**	حمـــراء ضرجهـــا دم الشـــهداء
5)واليـــوم يصـــرخ كـــل حـــر غاضـــب	**	في وجـــه كـــل مهـــوس الأراء
6) والقـــدس مـــا للقـــدس يمشـــي فوقهـــا	**	صـــهيون بـــين الـــدمع والأشـــلاء
7) مـــا هتلـــر الســـفاح أقـــسى مديـــة	**	يـــوم الـــوغى مـــن هتلـــر الحلفـــاء
8) يـــا أخـــت يعـــرب لـــن تـــزالي حـــرة	**	بـــين الـــدم المســـفوك والأعـــداء
9) ثـــارات أهلـــك في دمانـــا (تلتظـــي)	**	هيهـــات لـــيس لهـــن مـــن إطفـــاء
10)حتّـــى يضـــم ثـــرى الجزيـــرة أهلهـــا	**	أو يابســـون مطـــارف العليـــاء

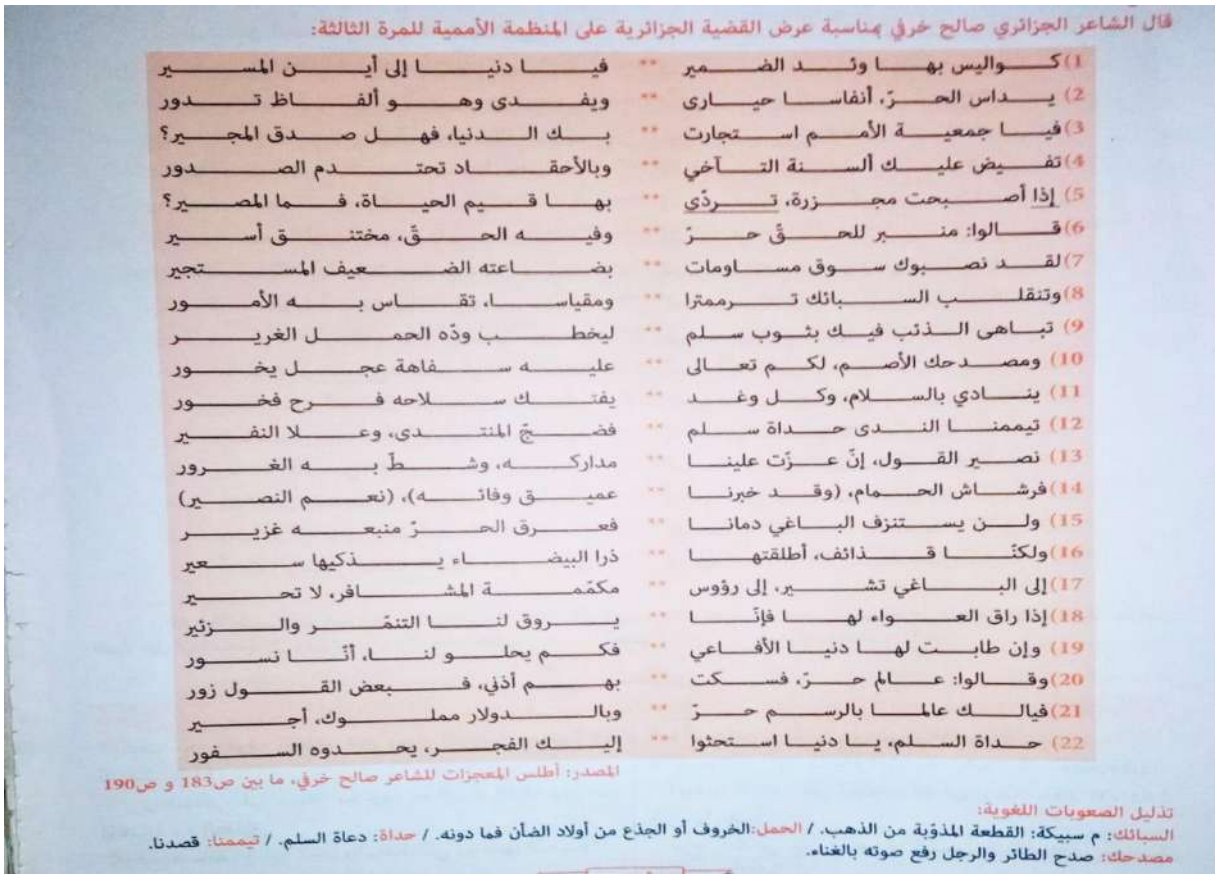
شرح المفردات:المدية: الشفرة الكبيرة / مطارف: لباس من حرير خالص أو حرير وصوف.

قال الشاعر أحمد شوقي في قصيدته "بعد المنفى":

1) أنـــادي الرســـم لـــو ملـــك الجوابـــا	**	وأجزيـــه بـــدمعي لـــو أثابـــا
2) وقـــلّ لحقّـــه العـــبرات تجـــري	**	وإن كانـــت ســـواد القلـــب ذابـــا
3) ســـبقن مقـــبّلات الـــترب عنّـــي	**	وأديـــن، التحيّـــة والخطابـــا
4)فنـــثري الـــدمع في الـــدّمن البـــوالي	**	كنظمـــي في كواعبهـــا الشّـــبابا
5) وقفـــت بهـــا كـــما شـــاءت وشـــاؤا	**	وقوفـــا علّـــم الصـــبر الـــذّهابا
6)لهـــا حـــقّ، وللأحبـــاب حـــقّ	**	رشـــفت وصـــالهم فيهـــا حبابـــا
7) وداعـــا أرض أنـــدلس، وهـــذا	**	ثنـــائي إن رضـــيت بـــه ثوابـــا
8) تَخَـــذتك مـــوئلا، فحللـــت أنـــدى	**	ذرا مـــن وائـــل، وأعـــزّ غابـــا
9) مغـــرّب آدم مـــن دار عـــدن	**	قضـــاها في حـــماك لي اغترابـــا
10) شـــكرت الفلـــك يـــوم حويـــت رحـــلي	**	فيـــا لمفـــارق شـــكر الغرابـــا
11) فأنـــت أرحتنـــي مـــن كـــلّ أنـــف	**	كـــأنف الميـــت في النّـــزع انتصـــابا
12) ومنظـــر كـــلّ خـــوّان، يـــراني	**	بوجـــه، كـــالبغي رمـــى النّقابـــا
13) ولـــيس بعـــامر بنيـــان قـــوم	**	إذا أخلاقهـــم كانـــت خرابـــا
14) ويـــا وطنـــي، لقيتـــك بعـــد يـــأس	**	كـــأنّي قـــد لقيـــت بـــك الشـــبابا
15) وكـــلّ مســـافر ســـيئوب يومـــا	**	إذا رزق الســـلامة والإيابـــا
16) ولـــو أنّي دعيـــت لكنـــت دينـــي	**	عليـــه أقابـــل الحـــتم المجابـــا
17) أدرت إليـــك قبـــل البيـــت وجهـــي	**	إذا فهـــت الشـــهادة والمثابـــا

تذليل بعض الصعوبات اللغوية:

الرسم: ما كان بالأرض من آثار الدار -وال: طلب النجدة /الدمن: آثار الدار -الموئل: الملجأ / الكواعب: من الجواري ناهدات الثدي والمراد بها هنا: الديار قبل أن تستحيل إلى دمن / رشف الماء: مصّه بشفتيه -الحباب: الحبب / وائل: جبل: وسميت به قبيلة من العرب .

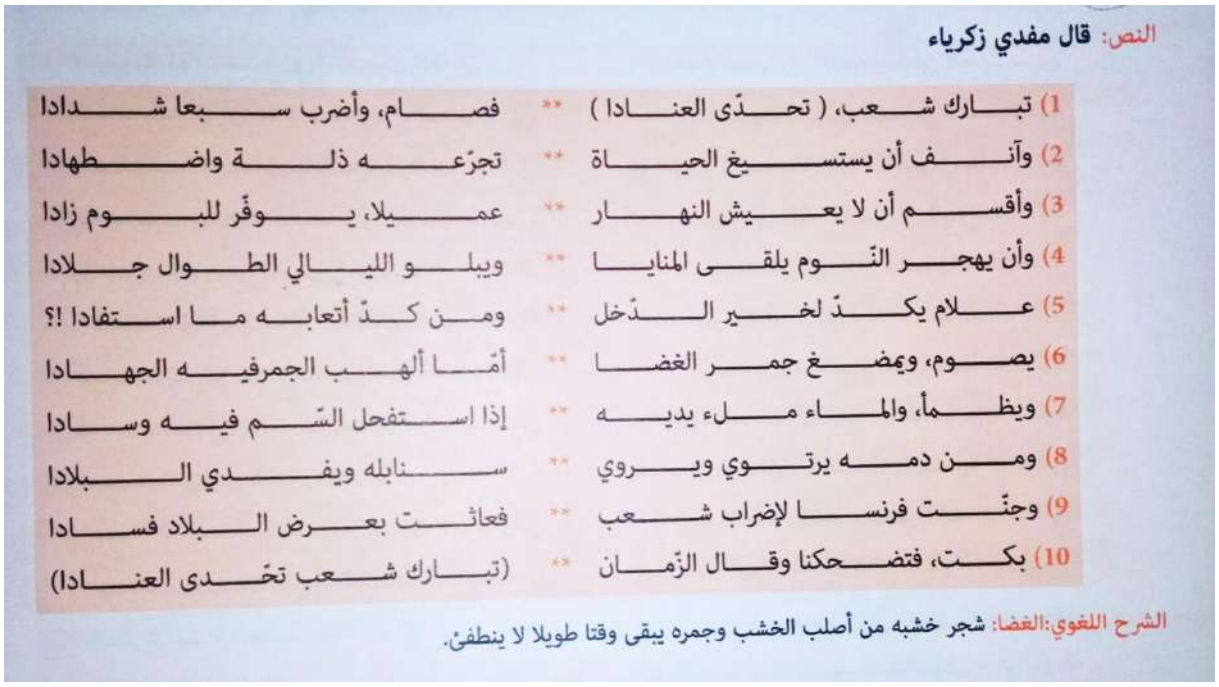


قال الشاعر الجزائري صالح خرفي بمناسبة عرض القضية الجزائرية على المنظمة الأممية للمرة الثالثة:

1) كواليس بها وئد الضمير	**	فيا دنيا إلى أين المسير
2) يداس الحرّ، أنفاسا حيارى	**	ويفدى وهو ألفاظ تدور
3) فيا جمعية الأمم استجارت	**	بك الدنيا، فهل صدق المجير؟
4) تفيض عليك ألسنة التآخي	**	وبالأحقاد تحتدم الصدور
5) إذا أصبحت مجزرة، تردّي	**	بها قيم الحياة، فما المصير؟
6) قالوا: منبر للحقّ حرّ	**	وفيه الحقّ، مختنق أسير
7) لقد نصبوك سوق مساومات	**	بضاعته الضعيف المستجير
8) وتنقلب السبائك ترممترا	**	ومقياسا، تقاس به الأمور
9) تباهى الذئب فيك بثوب سلم	**	ليخطب ودّه الحمل الغرير
10) ومصدحك الأصم، لكم تعالى	**	عليه سفاهة عجل يخور
11) ينادي بالسلام، وكل وغد	**	يفتك سلاحه فرح فخور
12) تيممنا الندى حداة سلم	**	فضجّ المنتدى، وعلا النفير
13) نصير القول، إنّ عزّت علينا	**	مداركه، وشطّ به الغرور
14) فرشاش الحمام، (وقد خبرنا	**	عميق وفائه)، (نعم النصير)
15) ولن يستنزف الباغي دمانا	**	فعرق الحرّ منبعه غزير
16) ولكنّا قذائف، أطلقتها	**	ذرا البيضاء يذكيها سعير
17) إلى الباغي تشير، إلى رؤوس	**	مكمّمة المشافر، لا تحير
18) إذا راق العواء لها فإنّا	**	يروق لنا التنمّر والزئير
19) وإن طابت لها دنيا الأفاعي	**	فكم يحلو لنا، أنّا نسور
20) وقالوا: عالم حرّ، فسكت	**	بهم أذني، فبعض القول زور
21) فيالك عالما بالرسم حرّ	**	وبالدولار مملوك، أجير
22) حداة السلم، يا دنيا استحثوا	**	إليك الفجر، يحدوه السفور

المصدر: أطلس المعجزات للشاعر صالح خرفي، ما بين ص183 و ص190

تذليل الصعوبات اللغوية:
السبائك: م سبيكة: القطعة المذوّبة من الذهب. / الحمل: الخروف أو الجذع من أولاد الضأن فما دونه. / حداة: دعاة السلم. / تيممنا: قصدنا.
مصدحك: صدح الطائر والرجل رفع صوته بالغناء.



النص: قال مفدي زكرياء

1) تبارك شعب، (تحدّى العنادا)	**	فصام، وأضرب سبعا شدادا
2) وآنف أن يستسيغ الحياة	**	تجرّعه ذلة واضطهادا
3) وأقسم أن لا يعيش النهار	**	عميلا، يوفّر للبوم زادا
4) وأن يهجر النوم يلقى المنايا	**	ويبلو الليالي الطوال جلادا
5) علام يكدّ لخير الدّخل	**	ومن كدّ أتعابه ما استفادا !؟
6) يصوم، ويمضغ جمر الغضا	**	أمّا ألهب الجمرفيه الجهادا
7) ويظمأ، والماء ملء يديه	**	إذا استفحل السّم فيه وسادا
8) ومن دمه يرتوي ويروي	**	سنابله ويفدي البلادا
9) وجنّت فرنسا لإضراب شعب	**	فعاثت بعرض البلاد فسادا
10) بكت، فتضحكنا وقال الزّمان	**	(تبارك شعب تحدى العنادا)

الشرح اللغوي: الغضا: شجر خشبه من أصلب الخشب وجمره يبقى وقتا طويلا لا ينطفئ.

بيد أنّ النصوص الأخرى تحتاج أيضا لشرح بعض المفردات الصعبة ومثال ذلك ما جاء في النص الشعري لمفدي زكريا صفحة72: (الخوارق، الكواسر، المنايا، الرزايا، فلات)، وما جاء في النص الشعري لأحمد شوقي صفحة68: (وجدي، خميلتي، الجوى، الغواني).

والعديد من المفردات الصعبة الأخرى التي يتمكن المتعلم من خلالها من إثراء رصيده اللغوي، وتبدد له العسرة التي تفك شيفرات النص وتوضح معانيه، لكن كما لاحظنا فالشرح اللغوي في النصوص غير كاف.

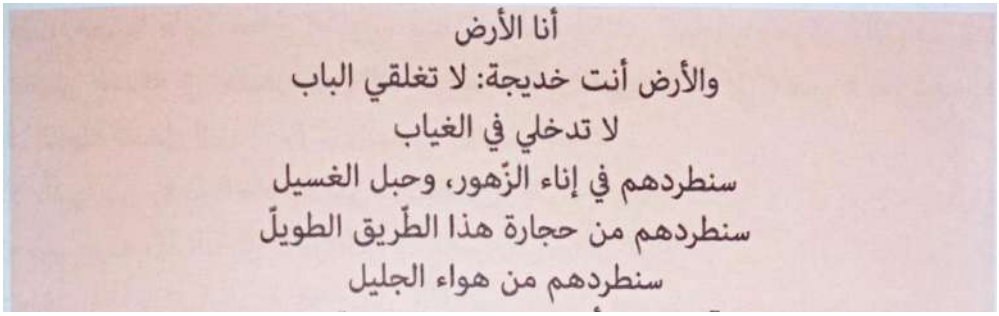
أمّا إذا انتقلنا إلى توظيف البيان والبديع في النصوص المقترحة في الكتاب عينة الدراسة، (وهذا يمثل أيضا جانبا آخر من صدق الاختبار)، فيمكننا القول بأنّ هذه النصوص طرحت مواضيع شيقة وممتعة تستهدف الحسّ الإبداعي والذوق الفني لدى المتعلمين، منها ما جاء في قصيدة عمودية للبوصيري في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم في (الصفحة56)، ظهرت فيها ألوان الصور البيانية والبديع اللفظي وقوة التعبير عن صفاته صلى الله عليه وسلم، فكانت قصيدة شذية الإيقاع، صادقة البيان، مرهفة الحس، تقع في النفس موقعا طربا طيبا، كالاستعارة المكنية في البيت الرابع عشر:

14) يُضِيءُ بِوَجْهِهِ المِحْرابُ لَيْلاً ** وَتُظْلِمُ فِي النهارِ بِهِ الحُروبُ

حيث شبّه وجهه الكريم بالمصباح المنير الذي يضيء المحراب ليلا، فذكر المشبه وهو وجهه الكريم، وحذف المشبه به وهو المصباح، وتركت لازمة من المصباح وهي الإضاءة على سبيل الاستعارة المكنية، فجسد المعنى المتمثل في جماله صلى الله عليه وسلم وأخلاقه وعبادته وتقواه ومحبة الله له في النور الذي يشع من محياه البهي صلى الله عليه وسلم، وهذا ما أضاف قوة للتعبير .

وقد وجدنا البديع في الطباق في: **(بدت، تغيب) و(رحيب، ضاق) و(ليلا، نهارا)**، والجناس في: **(حسيب، نسيب، نصيب)** أضفى على الكلام زخرفا لفظيا ومعنويا فزاده رونقا وتأثيرا.

وفي نص من الشعر الحر لمحمود درويش في (الصفحة90) بعنوان: "**أنا الأرض**" يمجد فيها فلسطين الأبية، وينعي أرضه المغتصبة، فكانت قصيدة رائعة ومعبرة حيث ظهرت مواطن جميلة جدا في توظيف الرمز وذلك في كلمة الأرض التي تعني الوطن والأم والانتماء والتاريخ، وفي كلمة خديجة والتي يقصد بها الأمة الإسلامية جمعاء، التي خذلت أرضه الأبية الطيبة، وقد اجتمع في أعماقه الرجاء والأمل الموعود والذي رمز له بالباب، فكان لقوة اللغة وإيحائها وبلاغة الصورة المراد إيصالها، ماساهم في الارتقاء بشعرية القصيدة فتجلت اللغة الراقية والرمز العميق، وتشكلت تلك الفسيفساء البديعة من إيقاع موسيقي، وصور بيانية وإحساس صادق عايش تجربته الشعورية كحقيقة واقعية ونقلها مشاركا الإنسانية جمعاء آلامها وآمالها، وهذا مقتطف قصير من القصيدة:


أنا الأرض
والأرض أنت خديجة: لا تغلقي الباب
لا تدخلي في الغياب
سنطردهم في إناء الزّهور، وحبل الغسيل
سنطردهم من حجارة هذا الطّريق الطويلّ
سنطردهم من هواء الجليل

كما اطلعنا على مواضيع أخرى متنوعة، تتحدث عن الثورة الجزائرية والفلسطينية وأخرى في نقد الأدب والأدباء، وقضايا الفن والإبداع، كما رأينا من النصوص المفيدة التي ترشد المتعلم وتخاطب العقول وتوعيهم، وتهذب أخلاقهم وتدعوهم لمشاركة قضايا الإنسانية جمعاء، من مبادئ العدل والمساواة ورفع الظلم، والحب والخير والجمال، مثلما جاء في نص محمد البشير الإبراهيمي في (الصفحة87)، وفي نص ميخائيل نعيمة (الصفحة98)، وفي نص نثري لأحمد أمين في (الصفحة133)، وما جاء في النص نثري لمفيد محمد قميحة في(الصفحة124)، ونص شعري لسليمان العيسى في (الصفحة138) يتحدث فيه عن القضية الفلسطينية وخذلان الأمة العربية.

ومثل هذه النصوص يحاول المتعلم تذوّقها، كما أنّها تنمي حس القراءة وتوسع الفهم والمدارك، ف «المرحلة الثانوية تتطلب قراءة أوسع وأعمق، تتطلب القراءة في مجالات مختلفة كما تتطلب المهارة في الاستنتاج وحل المشكلات والتقيد والتفاعل والتذوق»[1].وتزويد المتعلمين بعدد كاف من النصوص المتنوعة في هذه الكتب الموازية، تكسبهم القدرة على استخراج وفهم الأفكار الضمنية والصريحة، وتقسيمها إلى أفكار جزئية وعامة، وتنظيمها وحتى الانتفاع بمعانيها في حل مشكلاتهم، كما تكسبه القراءة الناقدة التي تسهم بدورها فيما يلي:[2]

- فهم طريقة العرض واتجاه الكاتب ونبرته الانفعالية.
- التمييز بين الحقائق والآراء.
- معرفة أنواع الأدلة ومصادرها.
- إصدار الأحكام والتعليق عليها.
- تنمية خبرة التلاميذ وترقية مفاهيمهم.

[1]رشدي طعيمة، الأسس العامة التعليمية للغة، ص92

[2]ينظر: رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، ط،2، دار الفكر العربي، القاهرة،2001، ص132/131.

- رفع مستوى معلوماتهم الاجتماعية.
- صقل أذواقهم، وإثارة ميولهم وشغفهم بالقراءة.

ومن هنا «يتجلى الغرض من تدريس الأدب في توسيع خبرات الطلبة وتعميق فهمهم للحياة والناس والمجتمع والطبيعة من حولهم، ومساعدتهم على اشتقاق معان جديدة للحياة، وعلى تحسين حياتهم وتجميلها، وزيادة معرفتهم بأنفسهم وفهمهم لها بغية توجه حياتهم توجها رشيدا، وتعريفهم بالتراث الأدبي للغتهم بما يحويه من قيم جمالية واجتماعية وخلقية وظروف تاريخية، ومساعدتهم في تكوين نظرة سليمة نحو المشكلات الكبرى التي مرت بالإنسانية، والحلول التي اهتدت إليها في العصور المختلفة»[1].

من خلال ما سبق من تحليل نستنتج أنّ نصوص الاختبارات المقترحة تتصف بالتمثيل والتدرج، والصدق الذين يعدان من أهم مواصفات الاختبار الجيد.

ثانيا-من حيث الأسئلة

أ. أسئلة البناء الفكري

ترتبط أسئلة البناء الفكري بالنص، ولا يمكن الإجابة عنه إلا بفهمه، تهدف إلى قياس مدى استيعاب المتعلم الأبعاد الفكرية لموضوع النص المطروح، وتتراوح أسئلته غالبا من 05 إلى 07 أسئلة في شهادة التعليم الثانوي(البكالوريا)، وتُمنح حوالي اثنتي عشرة نقطة، لذا فالمتعلم يوليها اهتماما كبيرا وجديّة في التحضير، ويسعى للتدرّب عليها، محاولا التمكن من الإجابة عنها وفهم صيغ الأسئلة الواردة عليها، وعليه سنحاول النظر في أسئلة البناء الفكري وإمكانية استفادة المتعلم منها.

1. من حيث المحتوى: (ويمثل هذا الجانب معياري التمثيل والصدق)

حظيت أسئلة البناء الفكري بحصة الأسد، حيث بلغ عددها 166 سؤالا من 314 سؤالا، بين أسئلة البناء الفكري واللغوي والتقويم النقدي، أي بنسبة 52.86٪ ما يفوق النصف، حيث تراوحت ما بين 05 أسئلة إلى 12سؤالا في الموضوع الواحد.

[1] ينظر: طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،ص105.

ارتأينا أولا أن ندرج أسئلة البناء الفكري في المواضيع المقترحة في جدول حتى يتضح مدى شمولها للدروس، فنقلناها كالآتي:

الموضوع والصفحة	الأسئلة	موضوع السؤال
نص شعري للبوصيري في مدح الرسول (ص)، صفحة56	1. من المقصود في بداية النص؟ 2. ما الدافع من وراء نظم هذه القصيدة؟ 3. إلى ما يدعو الشاعر في البيت16؟ 4. استخرج من النص ثلاث صفات للممدوح من النص. 5. هل وصف الشاعر ممدوحه بصفاته الخلقية فقط؟ علل. 6. حدد عاطفة الشاعر ومثل لها من النص. 7. انثر الأبيات من 12إلى 16. 8. في النص نزعة، وضحها مع التعليل. 9. ما النمط الغالب على النص؟ علل إجابتك.	– الأسئلة الخمس الأولى تمس موضوع المديح 6. عاطفة الشاعر 7. تقنية النثر 8. النزعة الإنسانية 9. نمط النص
نص شعري لابن الوردي صفحة59	1. إلام يدعو الشاعر في هذا النص؟ 2. حدد التوجيهات الدينية الواردة في النص. 3. هل تجد أنّ النصائح التي قدمها الشاعر صالحة لعصرنا؟ علل. 4. اعتمد الكاتب أسلوب التلقين والتوجيه، هل تجده مفيدا؟ 5. انثر الأبيات من 7 إلى 11. 6. في النص نزعة، وضحها مع التمثيل. 7. ما النمط الغالب على النص؟ علل إجابتك.	- الأسئلة الأربع الأولى تمس موضوع الزهد 5.تقنية النثر 6. النزعة الإنسانية 7. نمط النص
نص شعري للبوصيري في مدح الرسول (ص) صفحة57	1. من المقصود في بداية النص؟ 2. ما الدافع من وراء نظم هذه القصيدة؟ 3. إلى ما يدعو الشاعر في البيت5؟ 4. استخرج من النص ثلاث صفات للممدوح من النص. 5. قسم النص إلى وحداته الفكرية، وضع لكل وحدة عنوانا. 6. حدد عاطفة الشاعر ومثل لها من النص. 7. انثر الأبيات من 1إلى 4. 8. في النص نزعة، وضحها مع التمثيل. 9. ما النمط الغالب على النص؟ علل إجابتك.	الأسئلة الأربع الأولى تمس موضوع المديح 5. الهيكلة الفكرية للنص 6. عاطفة الشاعر 7. تقنية النثر 8. النزعة الإنسانية 9. نمط النص
نص شعري لابن	1. ما الذي يريد الشاعر أن يعلمنا إياه من خلال هاته الأبيات.	-الأسئلة1،2،4، يمسان

عربي صفحة 60	2. ما الدافع من نظم هذه القصيدة؟ 3. أنثر الأبيات الثلاثة الأخيرة. 4. هل يشترط في الشعر التعليمي أن يكون خاليا من الصور البيانية؟ علل إجابتك. 5. ما الحكمة من توظيف أساليب الشرط؟ 6. في النص نزعة، وضحها مع التمثيل. 7. ما النمط الغالب على النص؟ علل إجابتك. 8. عرف الشعر التعليمي، واذكر خصائصه، ورائدين من رواده.	موضوع الشعر التعليمي 3. تقنية النثر 5. دلالة الشرط 6. النزعة الإنسانية 7. نمط النص 8. موضوع الشعر التعليمي.
نص نثري لابن خلدون صفحة63	1. ما أسس الطريقة المثلى للتعلم حسب الكاتب؟ 2. ما عيب الطريقة السائدة في عصره؟ وما نتيجة ذلك؟ 3. هل ترى أنّ طريقة الكاتب في التعليم مسايرة للتعليم الحديث؟ وضح ذلك. مبديا؟ 4. اعتمد الكاتب في الفقرة الأولى على منهجية في العرض. وضحها مع الشرح. 5. نبرة النقد واضحة في النص، أين يظهر ذلك؟ 6. إلى أي فن نثري ينتمي هذا النص؟ 7. هل كان الكاتب موضوعيا في طرحه للموضوع؟ علل. 8. هل تحققت الوحدة الموضوعية في هذا النص؟ علل. 9. حدد الحقل الدلالي المستعمل في النص مع التمثيل. 10. كيف تظهر لك شخصية ابن خلدون من خلال النص؟ 11. ما نمط النص؟ علل. 12. لخص النص بأسلوبك الخاص.	-الأسئلة الثلاث الأولى تمس موضوع النص في طرائق التعلم 1. نمط النص 5. شخصية الأديب 6. النثر العلمي المتأدب 7. شخصية الكاتب 8. الوحدة الموضوعية 9. الحقل الدلالي 10. شخصية الأديب 11. نمط النص 12. تقنية التلخيص.
نص نثري لابن خلدون صفحة 64	1. ما القضية التي عالجها الكاتب ابن خلدون في النص؟ 2. أثر الفطرة بالغ في سلوك الفرد. استخرج العبارة الدالة على ذلك. 3. بين فضل إيراد الحديث النبوي الشريف على المعنى، وغرض الكاتب من ذلك. 4. علل الأديب نسبة الخير في البدو والشر في أهل المدن، وضح ذلك.	-الأسئلة الست الأولى تمس موضوع النص في المفاضلة بين البدو والمدينة.

	5. ما الحكم النهائي الذي انتهت إليه المفاضلة بين البدو وأهل المدن؟ 6. ما علاقة العبارة الأخيرة بمضمون النص؟ 7. كيف تبدو لك شخصية الكاتب من خلال النص؟ 8. إلى أي لون نثري ينتمي هذا النص؟ 9. ما نمط النص مع الشرح والتمثيل؟ 10. هل الكاتب موضوعيا في طرحه؟ علل حكمك. 11. لخص النص.	7. شخصية الكاتب 8. فن المقال 9. نمط النص 10. شخصية الكاتب. 11. تقنية التلخيص
نص شعري لمحمود سامي البارودي صفحة67	1. ما مصدر دموع الشاعر؟ 2. ما الفكرة التي يريد الشاعر إيصالها من خلال البيت 8؟ وهل لها علاقة بنفيه؟ 3. هل الشاعر صابر في محنته؟ علل من خلال البيت .6 4. حدد عاطفة الشاعر ومثل لها من النص. 5. أنثر الأبيات من 1 إلى .3 6. في النص نزعة، وضحها مع التمثيل. 7. ما النمط الغالب على النص؟ علل إجابتك.	-الأسئلة الثلاث الأولى تمس موضوع شعر المنفى 4. عاطفة الشاعر 5. تقنية النثر 6.النزعة الإنسانية 7. نمط النص.
نص شعري في المنفى، لأحمد شوقي صفحة68	**1.** من هو المخاطب في البيت الأول؟ ولماذا اختار الشاعر هذا المخاطب. 2. ما مصدر دموع الشاعر؟ 3. ما الفكرة التي يريد الشاعر إيصالها من خلال البيت8؟ وهل لها علاقة بنفيه. 4. هل الشاعر صابر في محنته؟ علل من خلال البيت.9 5. حدد عاطفة الشاعر ومثل لها من النص. 6. انثر الأبيات من1 إلى .4 7. في النص نزعة، وضحها مع التمثيل. 8. ما النمط الغالب على النص؟ علل إجابتك.	-الأسئلة الأربع الأولى تمس موضوع المنفى. 5. عاطفة الشاعر 6. تقنية النثر 7. النزعة الإنسانية 8. نمط النص
نص شعري لمفدي زكريا صفحة71	**1.** ما الفكرة التي يريد الشاعر إيصالها من خلال البيت الأول؟ **2.** الشعب الجزائري حر ومصمم على البقاء حرا، ما العبارة الدالة على ذلك؟ **3.** ما الفكرة التي تستنتجها من البيت الثامن؟ **4.** للشعر الثوري دور فعال في الثورة الجزائرية، وضح ذلك من	-الأسئلة الخمس الأولى تمس موضوع الثورة الجزائرية

	النص. **5.** هل تضامنت الدول العربية مع الثورة الجزائرية، وضح ذلك مستندا إلى النص. **6.** بما توحي لك الألفاظ الأتية: المدفع_ الملاحم_ الأنام_ جراحة. **7.** في النص عاطفتان، وضحهما ممثلا لكل منهما بثلاث قرائن. **8.** أنثر الأبيات من 1إلى .4 **9.** في النص نزعتان، وضحهما مع التمثيل. **10.** ما النمط الغالب على النص؟ علل إجابتك.	6. الحقل الدلالي 7. عاطفة الشاعر 8. تقنية النثر 9. النزعة الإنسانية 10. نمط النص
نص شعري لمفدي زكريا صفحة72	1. بما وصف الشاعر الثورة الجزائرية؟ 2. الشعب الجزائري لا يرضى بالذل والهوان، ما العبارة الدالة على ذلك من النص؟ 3. ما الفكرة التي تستنتجها من البيت10؟ 4. للشعر الثوري دور فعال في الثورة الجزائرية، وضح ذلك من النص. 5. كيف تعامل الاستعمار الفرنسي مع الشعب الجزائري؟ 6. في النص عاطفتان متباينتان، وضحهما مستندا إلى قرائن دالة على ذلك. 7. إنثر الأبيات من 10إلى .14 8. ما النزعة البارزة في النص، وضحها مع التمثيل. 9. ما النمط الغالب على النص؟ علل إجابتك.	الأسئلة الخمس الأولى تمس شعر الثورة الجزائرية. 6.عاطفة الشاعر. 7. تقنية النثر 8. النزعة الإنسانية 9. نمط النص
نص نثري لمحمد البشير الإبراهيمي صفحة87	1. ما القضية التي طرحها الكاتب؟ وما هو الهدف من طرحها؟ 2. لماذا حمّل الكاتب المسلمين أنفسهم مسؤولية تخلفهم وسيطرة الغير عليهم؟ 3. علام تدل آخر فقرة في النص؟ وما تعليقك عليها. 4. لخص مضمون النص بأسلوبك الخاص. 5. ما هو الفن النثري الذي ينتمي إليه النص وما هي خصائصه؟ 6. هل تجد أنّ الكاتب موضوعيا في طرحه؟ علل.	-الأسئلة الثلاث الأولى تمس موضوع النص حول أسباب تخلف المسلمين 4. تقنية التلخيص 5. فن المقال 6. شخصية الكاتب
نص شعري لمحمد الصالح باوية صفحة88	1. أذكر الغرض الشعري الذي ينتمي إليه النص مع التعليل. 2. صنف المفردات الآتية بحسب دلالتها، ثم فسر العلاقة بين هذين الصنفين: السجن، الإعصار، الرشاش، القبر، القيد، حقولي، الريح، جروحي، السحب، انفجار، الشهب	1. الشعر السياسي الثوري 2. الحقل الدلالي

	3. ما العلاقة بين مطلع القصيدة ونهايتها؟ وضح. 4. يعكس النص عاطفة الشاعر، ما نوعها؟ حدد الأبيات الأكثر تجسيدا لها. 5. لخص مضمون النص.	3. حول موضوع النص 4. عاطفة الشاعر 2. تقنية التلخيص
نص نثري عن النفس النبيلة، لمخائيل نعيمة صفحة89	**1.** ما هو الأثر الذي يتركه كل من كبار النفوس وصغارها في الأرض؟ 2. ما هي محامد ذوي النفوس الكبيرة؟ وما هي مساوئ النفوس الصغيرة حسب نظر الكاتب؟ 3. ما سبب الخصومات الواقعة بين بني البشر حسب رأى الكاتب؟ هل توافقه؟ 4. بنى الكاتب نصه على الموازنة بين أي العناصر كان ذلك؟ وما الحكمة من هذه الموازنة؟ 5. هل كان الكاتب مقلدا أم مجددا؟ وضح ذلك انطلاقا من النص. 6. ما الفن النثري الذي ينتمي إليه النص؟ علل. 7. هل تحققت الوحدة الموضوعية في النص؟ 8.وظف الكاتب جملة من القرائن لإثبات صدق دعواه، استخرج اثنين منها.	الأسئلة الأربع الأولى تمس موضوع المذهب الرومانسي 5. مظاهر التجديد في القصيدة 6. فن المقال 7. الوحدة الموضوعية 8. القرائن اللغوية
نص شعري لمحمود درويش بعنوان: أنا الأرض صفحة90	1. من يخاطب الشاعر في النص؟ وإلى أي شيء يدعوها؟ 2. ما الدلالات الرمزية للمفردات الآتية: باب، خديجة، حبل الغسيل، الطريق الطويل، أسرار الأرض؟ 3. هل يدعو الشاعر إلى الثورة أم إلى السلم؟ أين تجلى ذلك؟ عيّن بعض العبارات الدالة على تلك الدعوة. 4. ما سمات أدب المقاومة التي برزت لك في النص؟ 5. لخص مضمون النص. 6. ما الفكرة العامة التي نستخلصها من النص؟	الأسئلة: 1،3،4،6 تمس موضوع القضية الفلسطينية 2.الحقل الدلالي 5.تقنية التلخيص
نص شعري لنازك الملائكة عن فلسطين صفحة 91	1. ما هي دلالة كلمة صلاة؟ 2. بم يوحي الاستفهام في البيت الأول؟ ما علاقته بالهدف الذي ترمي إليه الشاعرة؟	الأسئلة 1،2، القضية الفلسطينية

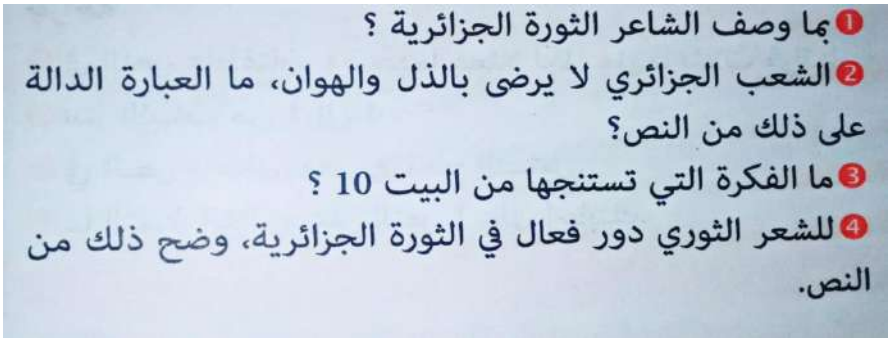
	3. هل تبدو الشاعرة متشائمة أم متفائلة؟ علل مستشهدا من النص. 4. اشرح قول الشاعرة: "يا قبة الصخرة، من صلاتنا سيرتوي آذار"، مركزا على الرموز التي اعتمدت عليها الشاعرة. 5. هل تجد علاقة بين مطلع النص والسطر الأخير؟ وضح. 6. ما النمط المهيمن على النص؟ بينه مع ذكر مؤشرين له. 7. ما هو الفن الشعري الذي تنتمي إليه الأبيات.	3. يمس المذهب الرومانسي 4. توظيف الرمز 5. الوحدة الموضوعية 6. نمط النص 7. الشعر السياسي
نص شعري لبدر شاكر السياب عن فلسطين صفحة92	1. إلى من يتوجه الشاعر بندائه في مطلع القصيدة ومن المقصود؟ 2. في النص نبرة وعيد للصهيون، وضحها. 3. في البيت السابع موازنة، اشرحها. 4. يبدو الشاعر جد متفائل مع ما يحصل في فلسطين، سم هذه الظاهرة التي غذت هذا الشعور وتتبع ملمحين لها؟ 5. تحمل القصيدة قيمة سياسية وضحها. 6. انثر الأبيات من 1 إلى 5.	-الأسئلة:1،2،3، تمس القضية الفلسطينية 4.النزعة القومية 5. القضية الفلسطينية 6. تقنية النثر
نص شعري عن المنفى لأحمد شوقي صفحة 93.	**1.** كيف كان وقوف الشاعر عند رسوم الأندلس ودمنها؟ وما الباعث عليه؟ 2. يرى الشاعر نفيه قضاءا محتوما، ما البيت الدال على هذا المعنى؟ مع التعليق. 3. وضح العلاقة بين نبرة الرضا والسخط التي تضمنتها القصيدة؟ 4. ما حيز الوطن في وجدان الشاعر؟ 5. قال الشاعر: رشفت وصالهم فيها حبابا أدرت إليك قبل البيت وجهي. ما أثر هاتين العبارتين على سياق القصيدة؟ 6. قسم النص إلى مقاطعه الرئيسية، وضمن كل مقطع فكرة. 7.. استفاد الشاعر من القصص القرآني، وضح هذه الاستفادة وقيمتها الفنية. 8. مزج الشاعر بين التجربة الشعورية الصادقة وخاصية المحاكاة والتقليد.	الأسئلة:1،2،4،5 تمس موضوع شعر النفي 3.عاطفة الشاعر 6.الهيكلة الفكرية 7.التجربة الشعورية 8.التقليد والمحاكاة

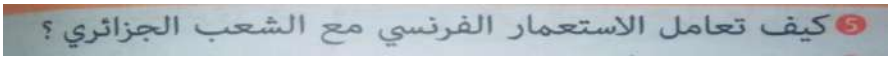
	اشرح مضمون هذا القول مع التدليل من النص. 9.ما النمط الغالب على النص؟ ما أبرز مؤشراته؟ وهل خدم الموضوع؟	9.نمط النص
نص شعري لصالح خرفي عن القضية الجزائرية صفحة 94	1. من يقصد الشاعر بحداة السلم؟ 2. أي الشاعر في الأمم المتحدة سلبي، ما دواعي هذه السلبية؟ 3. على ما اعتمد الشاعر في حديثه عن هيئة الأمم المتحدة أعلى العاطفة والوجدان؟ أم على العقل والبرهان؟ علل جوابك. 4. جسد الشاعر قيم الثورة الجزائرية بوضوح، أذكر أبرزها مع التمثيل. 5. ظاهرة التكرار ارتبطت بالحالة النفسية للشاعر، موقفه الذي يريد التأكد عليه، ابحث عن تجليات هذه الظاهرة في النص. 6. علق الشاعر على حضارة المستعمر والحضارة الإسلامية، أين تجد ذلك في النص؟ مع إبداء رأيك في هذا التعليق. 7. هل ترى علاقة دلالية بين مقاطع النص؟ وضح ذلك مع التمثيل. 8. حدد نمط النص ومؤشراته مع التمثيل. 9. لخص مضمون النص.	الأسئلة من 1،2،3،4،6 تمس موضوع الثورة الجزائرية 3. القرائن اللغوية 7. الوحدة الموضوعية 8. نمط النص
نص شعري لنازك الملائكة عن الكآبة وألم الشعراء صفحة97	1. ما الحالة النفسية المعبر عنها في الأبيات؟ استخرج المعجم الدلالي الدال عليها؟ 2. أخذت ألفاظ: زورق، شاطئ، معبد، بحر دلالة رمزية، فيم تكمن؟ 3. لخص 5 أبيات الأولى محترما تقنية التلخيص. 4. ما النزعة التي تجسدها هذه القصيدة؟ وضحها. 5. ما هي العاطفة الأكثر بروزا في النص؟ اذكرها مبديا رأيك. 6. .في القصيدة تجسيدا لمبادئ المدرسة الفنية التي تنتمي إليها الشاعرة، ما هي تجلياتها في النص؟	1. حول موضوع النص 2. الحقل الدلالي 3. تقنية التلخيص **4.** النزعة الإنسانية 5. عاطفة الشاعر 6. المذهب الرومانسي
نص شعري لمحمود درويش آه يا جرحي المكابر، صفحة96	الشاعرة فدوى طوفان حزينة ضائعة. 1. ما الأسباب الموضوعية والذاتية لهذه الحالة؟ 2. حدد موقف الشاعر من هذه الانهزامية مع التمثيل من النص 3. عين الشاعر في القصيدة طرائق المقاومة. استنبط تلك الطرائق، ثم رتبها حسب أهميتها في تحقيق الهدف	الأسئلة1،2،3،4 القضية الفلسطينية

	المشترك. 4. وازن الشاعر بين عمل المحتل وعمل الفلسطيني على الأرض ما رأيك؟ 5. تكرر ضمير المتكلم في القصيدة. ما النزعة التي تدل عليها هذا التكرار؟ 6. ما نمط النص؟ وما أبرز مؤشراته مع التمثيل؟ وهل خدم رسالة الأديب. 7. لخص مضمون النص.	5. القرائن اللغوية والنزعة القومية 6. نمط النص 7. تقنية التلخيص
نص شعري لمفدي زكريا، عن الشعب الجزائري صفحة98	1. ما الدوافع التي أدت بالشاعر إلى نظم هذه القصيدة؟ 2. صور الشاعر انتفاضة الشعب الجزائري، ما سبب هذه الانتفاضة؟ ما مظاهرها؟ وما هو رد فعل السلطات الاستعمارية اتجاهها؟ 3. تتجسد في النص صورة استغلال المستعمر للشعب الجزائري، وضحها ودل على أبياتها. 4. كيف كانت عواطف مفدي زكريا؟ وما هي النزعة المترتبة عن ذلك. 5. تبدو في الأبيات روح الشاعر الدينية، ما مصدرها؟ وما تجلياتها في القصيدة. 6. ما الفن الشعري الذي تنتمي إليه الأبيات؟ وهل يمكن إدراجه ضمن الأدب الملتزم؟ لماذا؟. 7. لخص مضمون النص.	الأسئلة 1،2،3، الثورة الجزائرية 4.عاطفة الكاتب ونزعته 5.شخصية الأديب 6. الشعر السياسي التحرري وظاهرة الالتزام 7. تقنية التلخيص

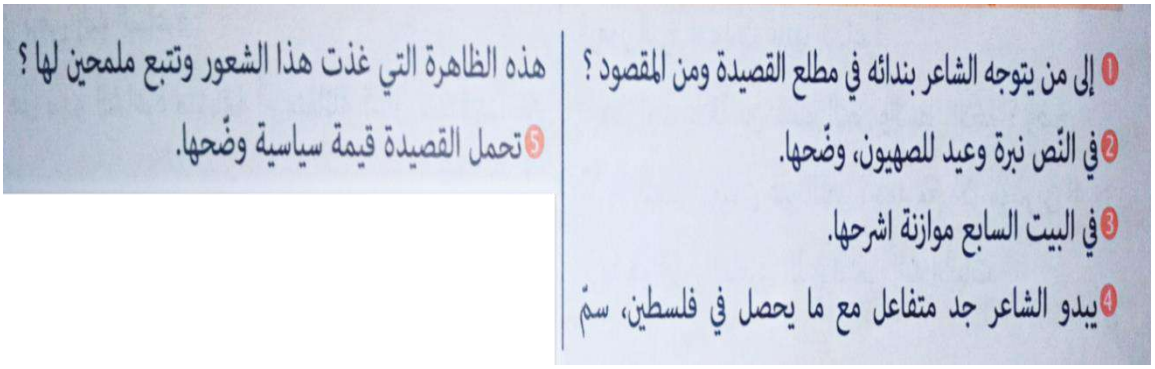
جدول (31) يوضح أسئلة البناء الفكري في المواضيع المقترحة

من خلال الجدول نلاحظ أنّ أسئلة البناء الفكري في مجملها متعلقة بالنص، الذي يُستهدف معالجته ضمن عصر من العصور الأدبية، ومثال ذلك، الأسئلة الآتية في موضوع (الصفحة72) الذي يتحدث عن الثورة الجزائرية:


1 بما وصف الشاعر الثورة الجزائرية ؟
2 الشعب الجزائري لا يرضى بالذل والهوان، ما العبارة الدالة على ذلك من النص؟
3 ما الفكرة التي تستنجها من البيت 10 ؟
4 للشعر الثوري دور فعال في الثورة الجزائرية، وضح ذلك من النص.


5 كيف تعامل الاستعمار الفرنسي مع الشعب الجزائري ؟

وأيضا في موضوع (الصفحة 92):


1 إلى من يتوجه الشاعر بندائه في مطلع القصيدة ومن المقصود ؟
2 في النّص نبرة وعيد للصهيون، وضّحها.
3 في البيت السابع موازنة اشرحها.
4 يبدو الشاعر جد متفاعل مع ما يحصل في فلسطين، سمّ هذه الظاهرة التي غذت هذا الشعور وتتبع ملمحين لها ؟
5 تحمل القصيدة قيمة سياسية وضّحها.

ولما تحقق اشتمال النصوص لمعظم الوحدات المقررة[1] فإنّ أسئلة البناء الفكري أيضا ستحقق هذا الشمول، وقد غطّت بدورها الوحدات التعليمية المقررة في التدرج السنوي لشعبيتي (الآداب والفلسفة، واللغات الأجنبية)، والعديد من الدروس الأخرى نجملها كالآتي:

- الهيكلة الفكرية
- عاطفة الكاتب أو الشاعر.
- شخصية الكاتب أو الشاعر.
- فن المقال
- نمط النص.
- القرائن اللغوية
- الحقل الدلالي

[1] تغطية النصوص للمحتوى، صفحة176.

- توظيف الرمز وإيحاءه.
- الوحدة الموضوعية في القصيدة.
- تقنية تلخيص النص
- تقنية نثر القصيدة.
- النزعة الإنسانية
- المدرسة الرومانسية
- ظاهرة الالتزام.
- النزعة القومية
- التجربة الشعورية
- شعر المديح
- شعر الزهد
- الشعر التعليمي
- النثر العلمي المتأدب
- شعر المنفى
- مظاهر التقليد والتجديد في القصيدة
- القضية الفلسطينية
- الثورة الجزائرية
- الشعر السياسي التحرري

نرى أنّ أسئلة البناء الفكري تطرقت إلة معظم المحتوى التعليمي المقرر، وهي بذلك تتصف بالتمثيل والشمول.

2. من حيث التدرج:

تنقسم أسئلة البناء الفكري غالبا إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول: يتعلق بأفكار النص ومعانيه، فتعتمد أساسا على الفهم الجيد لموضوع النص.

القسم الثاني: تتعلق ببعض المفاهيم النقدية كالالتزام، وتوظيف الرمز، والنزعة والعاطفة...

القسم الثالث: تتعلق بنمط النص واللون الأدبي المدرج، أيضا يطلب تلخيص النص أو نثره إن كان شعريا، والتقطيع العروضي وتسمية البحر...

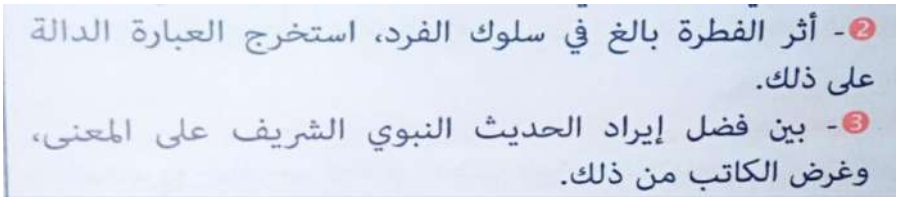
وكذلك وجدنا أسئلة البناء الفكري في الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة، حيث ركز في الجزء الأول منها على فهم معاني النص والمعارف الواردة فيه، (كما هو موضح في الجدول)، فيُطلب من المتعلم تحديد القضية التي يعالجها النص، ولمن يوجه خطابها، أو الفكرة التي يريد الشاعر إيصالها، حيث تبدأ من السهل ثم تتوغل تدريجيا في المعاني العميقة للنص.

ومثال ذلك في (الصفحة64):

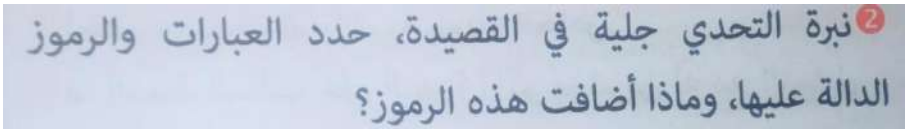
وفي (الصفحة70)

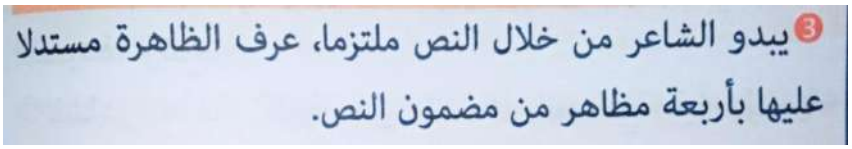
وفي (الصفحة71)

فهذا الترتيب المقصود والتدرج المنظم، يهيئ الفكر لفهم النص، ومناقشة ما جاء فيه من أفكار ودلالات، لتحضيره لعمليات الشرح والاستنباط؛ والتي تأتي بعد استدراج المتعلم شيئا فشيئا بأسئلة سهلة ذكية، حيث تراوحت هذه الأخيرة من سؤال إلى سؤالين، ثم تأتي أسئلة أخرى في مضمون النص، وهي أسئلة متوسطة السهولة على العموم، كما جاء في السؤالين الآتيين في(الصفحة64)

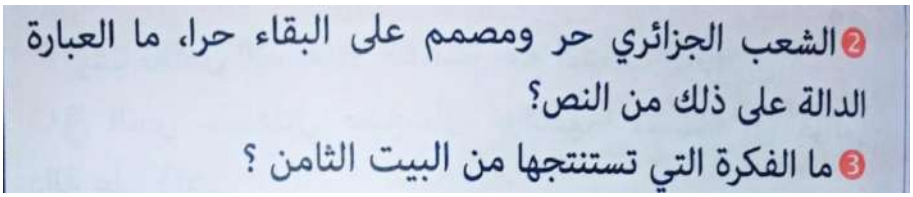


وفي (الصفحة70)



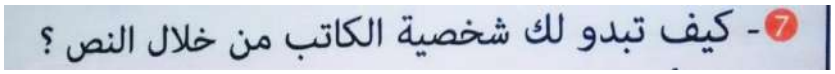


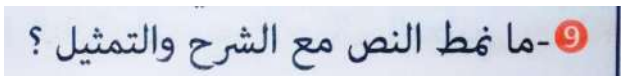
وفي (الصفحة 71)

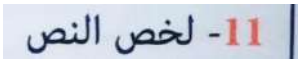


ثم أسئلة أخرى تتطلب فهما أعمق تكون غالبا حول نمط النص، أو تقنية التلخيص أو النثر، أو حول ظاهرة نقدية، أو عاطفة الشاعر والنزعة الإنسانية...

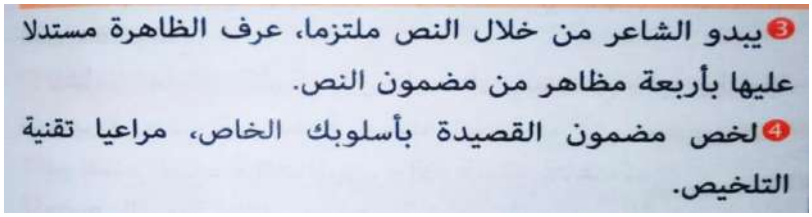
في (الصفحة64)



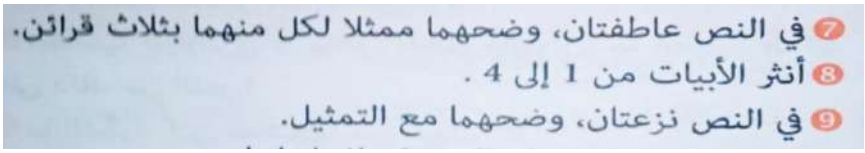




وفي (الصفحة70)



وفي (الصفحة71)



أي أن أسئلته في العموم متدرجة؛ سؤال أو اثنان حول الفهم العام للنص، وسؤال أو اثنان حول مضمون النص متعلقة بمعاني وأفكار النص الجزئية، وبقية الأسئلة تتوغل في دارسة جوانب أخرى من النص.

3. من حيث المستويات العقلية:

بعد معاينة أسئلة البناء الفكري خلصنا إلى الجدول الموالي، الذي يوضح توزع مطلوباتها على المستويات المعرفية من مستويات دنيا (أسئلة التذكر، أسئلة الفهم والاستيعاب، أسئلة التطبيق)، ومستويات عليا (أسئلة التحليل، أسئلة الربط والتركيب، أسئلة التقويم).

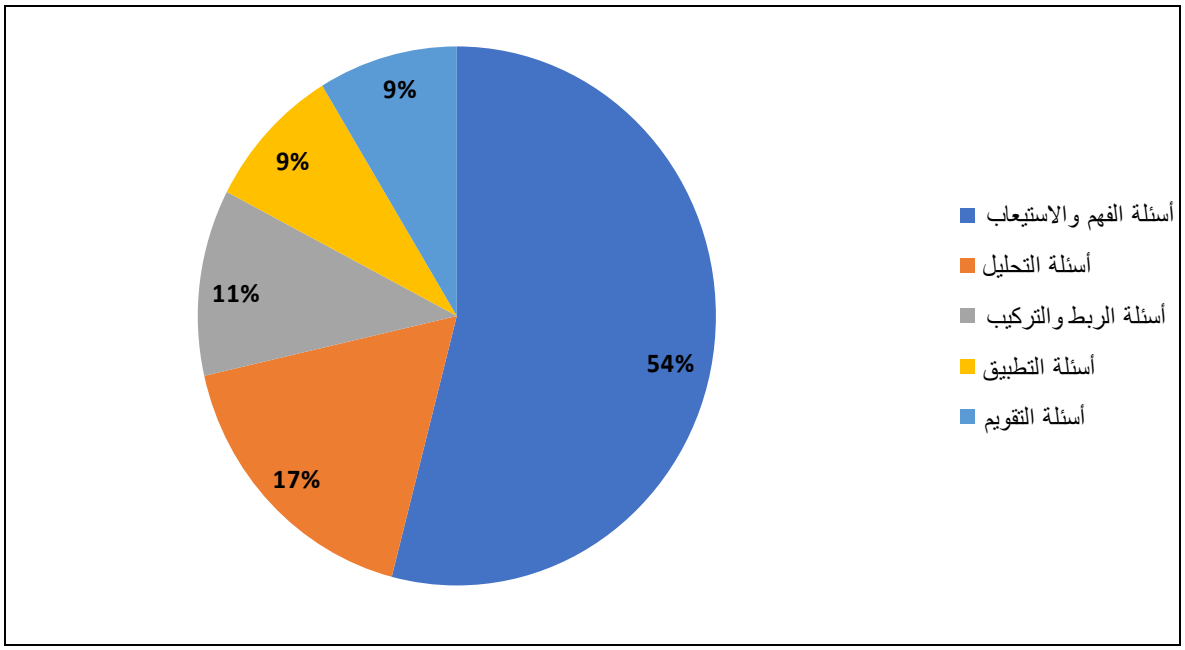
المستويات العقلية	عدد الأسئلة
أسئلة التذكر	05أسئلة
أسئلة الفهم والاستيعاب	87سؤالا
أسئلة التطبيق	14سؤالا
أسئلة التحليل	28سؤالا
أسئلة الربط والتركيب	18سؤالا
أسئلة التقويم	14سؤالا
المجموع	166سؤالا

جدول (32): يوضح توزيع أسئلة البناء الفكري على المستويات العقلية

يُظهر الجدول أنّ أسئلة البناء الفكري الواردة في الكتاب شبه المدرسي عينة دراستنا، شملت جميع المستويات المعرفية بنسب متفاوتة.

لكن الملاحظ أنّ الأسئلة التي مست المستويات الدنيا قد غلبت على نظيرتها من المستويات العليا، حيث وصل عدد الأسئلة في المستويات الدنيا 106 سؤالا، استحوذت أسئلة الفهم والاستيعاب على الحصة الأكبر منها ب87 سؤالا ، بنسبة 52.40٪ أي بما يفوق النصف من الأسئلة، ثم تليها الأسئلة التي استهدفت التطبيق ب14 سؤالا، أي بنسبة 08.43 ٪ ثم أسئلة التذكر ب05 أسئلة بنسبة 3.01٪، في حين

بلغ عدد أسئلة المستويات العليا 60 سؤالا، استحوذت أسئلة التحليل على 28سؤالا، بنسبة 16.86٪، ثم أسئلة الربط والتركيب بـ18 سؤالا، بنسبة 10.84٪، أمّا أسئلة التقويم بـ14سؤالا، بنسبة 08.43٪ ويمكن تمثيل هذه النسب في الدائرة النسبية التالية:



الشكل (4): رسم بياني يوضح نسب توزع أسئلة البناء الفكري في الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة على المستويات المعرفية.

بناء على ما سبق يمكن القول إنّ هذا التوزيع الذي استحوذت فيه أسئلة الفهم والاستيعاب أولا ثم أسئلة التحليل ثانيا، هو توزيع مناسب لحد ما لهذا الجزء تحديدا، لأنّ ما تهدف إليه أسئلة البناء الفكري هو قياس الفهم والاستيعاب لدى المتعلم أولا، ثم النظر في قدرته على التحليل، وأسئلة البناء الفكري في الكتاب شبه المدرسي هي أسئلة تدريبية للتمكين من مستوى الفهم والاستيعاب والتحليل، إذ بمجموع هذه الأسئلة تحصل الدربة في فهم الموضوعات التي يُتوقع أن تدرج في شهادة التعليم الثانوي، والأمثلة الموالية توضح بعض المستويات المعرفية في أسئلة البناء الفكري.

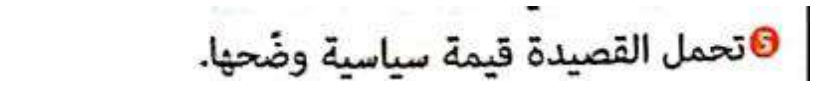
فمثلا في أسئلة التذكر نجد السؤال في (الصفحة60):

عرف الشعر التعليمي، واذكر خصائصه، ورائدين من روادد.

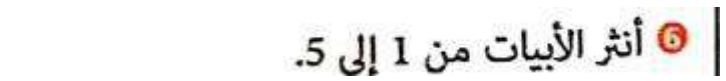
وفي أسئلة الفهم والاستيعاب نجد السؤال في (الصفحة63)

ما أسس الطريقة المثلى للتّعليم حسب الكاتب؟

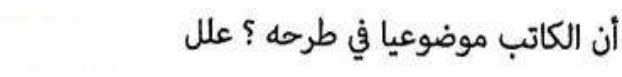
وفي أسئلة التحليل، نجد السؤال في (الصفحة92):



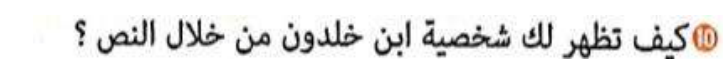
وفي أسئلة الربط والتركيب، حيث يقوم المتعلم بعد فهم أفكار النص بالاستنتاج والقياس والربط والتركيب...إلخ من العمليات العقلية المعرفية، نجد السؤال في (الصفحة92):



وفي أسئلة التقويم التي تستهدف تنمية مهارات المتعلم في تصنيف مختلف الفنون النثرية والمدارس الأدبية، وتحسس عاطفة الأديب ونزعته في الشعر أو النثر، بل وحتى تنمية مهارات إبداء الرأي والتقييم لدى التلميذ كالسؤال الذي ورد في (الصفحة87):



وفي (الصفحة63)



وغيرها من الأسئلة التي تثري الرصيد الأدبي عند المتعلم في هذه المرحلة التعليمية تحديدا، كما تنمي مهارات التفكير المختلفة لديه.

ما يمكن استنتاجه مما سبق أنّ الأسئلة متنوعة، تتدرج من السهل إلى الصعب، تستهدف المستويات العقلية الدنيا والعليا، وهذا ما يمكّن المتعلم فعليا من عملية التمرس والاكتساب، وبعد تمكنه من تحليل النص، وتحديد أفكاره وفهم مفرداته، ينتقل إلى التدريب اللغوي.

ونشير هنا إلى أنّ عملية الانتقال المنظم من أسئلة البناء الفكري ثم أسئلة البناء اللغوي، وصولا إلى التقويم النقدي، تمثل في حد ذاتها تدرجا في كيفية تقديم الأسئلة.

ب. أسئلة البناء اللغوي

أسئلة البناء اللغوي هي أسئلة تعتمد أساسا على قواعد اللغة العربية من نحو وصرف وبلاغة، وعروض؛ لذا فهي تستوجب مراجعة جيدة للدروس، ثم تدريبا مكثفا لتثبيت الفهم من خلال التطبيق المباشر والمحاولة في مثل هذه الموضوعات المقترحة، لذا سنحاول دراسة أسئلة البناء اللغوي في المواضيع المقترحة في الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة، والنظر في مدى إمكانية استفادة المتعلم منها.

1. من حيث المحتوى: (ويمثل هذا الجانب معياري التمثيل والصدق)

حظيت أسئلة البناء اللغوي أيضا بعدد معتبر من الأسئلة، والتي بلغ عددها 108 سؤالا، من 314 سؤالا، أي بنسبة 34.39 ٪، تراوحت بين 03 أسئلة إلى 10 أسئلة في الموضوع الواحد، حيث تم التركيز فيها على الجانب النحوي والصرفي، والجانب البلاغي، وبعض الأسئلة التي تدور حول القرائن اللغوية واتساق النص وانسجامه، والجدول الموالي يوضح أسئلة البناء اللغوي.

الموضوع والصفحة	الأسئلة	الدرس
نص شعري في مدح الرسول (ص)، صفحة56	1.حدد الحقل الدلالي للكلمات الآتية: (الرحيب، سعيدا، يضيء، مهذبة) 2.أعرب ما تحته خط إعراب مفردات وما بين قوسين إعراب جمل 3.لعب الضمير دورا هاما في بناء النص، حدده، ثم بين دوره. 4.حدد نوع الصورة البيانية واشرحها مبينا قيمتها الفنية في قوله: "يضيء بوجهه المحراب ليلا"" 5.النص بناء محكم، حدد مظاهر الاتساق فيه.	1.الحقل الدلالي 2.الإعراب التقديري 3.القرائن اللغوية 4.الصور البيانية 5.الاتساق والانسجام
نص شعري للبوصيري صفحة57	1.حدد الحقل الدلالي للكلمات الأتية: (ندعوك، اصفح، العفاة، صفوح) 2.أعرب ما تحته خط إعراب مفردات وما بين قوسين إعراب جمل. 3.لعب الضمير دورا هاما في بناء النص، حدده، ثم بين دوره. 4.حدد نوع الصورة البيانية مبينا قيمتها الفنية في قوله:" ضاق الفضاء بذكرها" 5.ما نوع الأسلوب في البيت السابع؟ وما غرضه البلاغي	1.الحقل الدلالي 2.الإعراب اللفظي وإعراب الجمل 3.القرائن اللغوية 4.الصور البيانية 5. نوع الأسلوب
نص شعري لابن الوردي صفحة 59	1.إعراب ما فوق السطر إعراب مفردات وما بين قوسين إعراب جمل. 2.حدد الحقل الدلالي للكلمات الآتية: (الأغاني، الغزل، هزل، الجاهل) 3.ما نوع الأسلوب في البيت الأول وما دلالته النفسية.	1.الإعراب اللفظي، وإعراب الجمل. 2.الحقل الدلالي 3.نوع الأسلوب

	4.النص نسيج محكم البناء، ما الروابط التي ساهمت في اتساق النص. 5.صرف الفعل "اعتزل" في الأمر مع ضمائر المخاطب. 6.النص مجموعة من النصائح والإرشادات، هل يمكنك التقديم والتأخير فيها؟ وماذا تسمى هذه الظاهرة؟	4.الاتساق والانسجام 5.الهمزة المزيدة أول الأمر. 6.الوحدة الموضوعية
نص شعري لابن عربي صفحة 60	1.أعرب ما تحته خط في إعراب مفردات وما بين قوسين إعراب جمل. 2. تكرر في النص ضمير، حدد عائده وبين دوره في بناء النص. 3.حدد نوع الصورة البيانية ثم اشرحها، مبينا بلاغتها في قوله: "فالجهل غالبه".	1.الإعراب اللفظي والتقديري وإعراب الجمل 2.القرائن اللغوية 3.الصورة البيانية
نص نثري لابن خلدون صفحة 63	1.بما توحي لك الألفاظ التالية: التدرج، الإجمال، التعليم. 2.ما الأسلوب البلاغي الغالب على النص؟ علل. 3.الخيال غائب في النص. علل ذلك. 4.ما المحسن البديعي الأكثر ورودا في النص؟ علل سبب ذلك مستشهدا بمثالين من. 5.أعرب ما تحته خط إعراب مفردات وما بين قوسين إعراب جمل. 6.استخرج حرفي جر وحرفي عطف وبين معناهما. 7. النص بنية متماسكة، حدد القرائن اللغوية التي ساهمت في اتساقه. 8.دل على مظهرين من مظاهر الانسجام في النص. 9.ما نوع الأسلوب في بداية النص؟وما دلالة لفظة "اعلم"؟ 10. أسلوب النص علمي متأدب. بيّن خصائصه مع التمثيل.	1.الحقل الدلالي 2.نوع الأسلوب 3.النثر المتأدب 4.المحسنات البديعية 5.الإعراب اللفظي والتقديري، وإعراب الجمل. 6.معاني حروف العطف وحروف الجر 7.القرائن اللغوية 8.الاتساق والانسجام 9.نوع الأسلوب 10.النثر العلمي المتأدب
نص نثري لابن خلدون صفحة 64	1.أعرب ما تحته خط في النص إعرابا تفصيليا وما بين قوسين إعراب جمل. 2.كيف خدم الأسلوب نمط النص. 3.استخرج الأدوات التي ساهمت في اتساق النص. 4.ما المعنى الذي أفادته "إذا"؟ 5.استخرج من النص محسنا بديعيا واذكر نوعه وأثره في المعنى.	1.الإعراب اللفظي وإعراب الجمل 2.نوع الأسلوب ونمط النص 3.الاتساق والانسجام 4.دلالة إذا 5.المحسنات البديعية

	6.الخيال غائب في النص، إلام يعود ذلك؟ علل.	6.النثر العلمي المتأدب
نص شعري لمحمود سامي البارودي صفحة67	1.في النص حقل دلالي يدل على ألم وحزن الشاعر، مثل له بأربع قرائن. 2.أعرب ما فوق السطر إعراب مفردات ومابين قوسين إعراب جمل. 3.ما نوع الصورة البيانية في قوله: "ناديت صبري" اشرحها مبينا أثرها البلاغي. 4.النص نسيج محكم البناء، دل على مظاهر الاتساق التي ساهمت في بنائه. 5.استخرج من النص صيغة منتهى الجموع مبينا وزنها.	1.الحقل الدلالي 2.الإعراب اللفظي وإعراب الجمل 3.الصور البيانية 4.مظاهر الاتساق والانسجام 5.صيغ الجموع
نص شعري في المنفى، لأحمد شوقي صفحة.68	1.أعرب ما فوق السطر إعراب مفردات وما بين قوسين إعراب جمل. 2.في النص حقل دلالي يدل على الحزن والأسى مثل له بأربعة قرائن. 3.تكرر في النص ضميران، بين مدلولهما، وما دورهما في النص؟ 4.ما نوع الصورة البيانية في قول الشاعر: "أبثك وجدي يا حمام" اشرحها مبينا أثرها في المعنى. 5.استخرج من النص اسم جمع ثم هات المفرد منه، ماذا تلاحظ؟	1.إعراب اللفظي والتقديري وإعراب الجمل 2.الحقل الدلالي 3.القرائن اللغوية 4.الصور البيانية 5.الجموع
نص شعري لمفدي زكريا صفحة 72	1.صنف الألفاظ الآتية إلى حقلين: الاستعمار، المقارمة، ثورة، ظلم، دماء، خداعا، طريدا، جهاد، الوعود، استقلالنا. 2.إعراب ما تحته سطر إعراب تفصيلي، وما بين قوسين إعراب جمل. 3.ما دلالة الضمير نحن في النص. 4.ما نوع الصورة البيانية في قول الشاعر: ليس في الأرض سادة وعبيدة كيف نرضى أن نعيش عبيدا بين أثرها البلاغي.	1.الحقل الدلالي 2.الإعراب اللفظي والإعراب التقديري وإعراب الجمل. 3.القرائن اللغوية 4.الصور البيانية
نص نثري لمحمد البشير الإبراهيمي صفحة 87	1. أعرب ما تحته إعراب إفراد. 2.بين المحل الإعرابي للجمل الموضوعة بين قوسين. 3.بين نوع الصورة البيانية في قول الكاتب: "طوقتهم أوروبا بأطواق	1.الإعراب اللفظي 2.الإعراب التقديري 3.الصور البيانية

	من حديد" واشرحها واذكر وجه البلاغة فيها؟	
نص شعري لمحمد الصالح باوية صفحة 88	1.فسر تنويع الشاعر بين الأسلوبين الخبري والإنشائي. 2.استخرج محسن بديعي من النص. 3.تأمل الصورة الآتية وبين نوعها ووجه بلاغتها: قهقه القيد برجلي. 4.أعرب ما تحته سطر إعراب إفراد وما بين قوسين إعراب جمل.	1.نوع الأسلوب 2.المحسنات البديعية 3.الصور البيانية 4.الإعراب التقديري وإعراب الجمل
نص نثري لمخائيل نعيمة عن النفس النبيلة، صفحة89	1.ما الوظيفة الإعرابية للجمل بين قوسين؟ 2.استخرج من النص: حالا، صفة، مفعولا به. 3.حدد المعنى الذي أفادته "لولا" في عبارة "لولا كبار النفوس في الأرض لكانت جحيما" ثم أعربها. 4. بم تفسر غلبة المحسنات المعنوية في النص؟ استشهد بمثال عن كل منهما مبرزا أثرهما الأدبي. 5.حدد نوع الصورة البيانية الواردة في قول الكاتب: "هؤلاء كالذباب" ثم اشرحها مبينا الغرض منها. 6.حدد النمط الغالب في النص وأذكر بعض مؤشراته.	-إ1عراب الجمل 2.الحال، الصفة، المفعول به 3.إمعن وإعراب لولا 4.المحسنات البديعية 5.الصور البيانية 6.نمط النص
نص شعري لمحمود درويش بعنوان أنا الأرض صفحة90	1.أعرب ما تحته خط إعراب مفردات وما بين قوسين إعراب جمل. 2.استخرج من النص أسلوبين إنشائيين مبرزا غرضيهما. 3. بين نوع الصورتين البيانيتين واشرحهما وبين أثرها في المعنى في كل من: قوله: "أنا الأرض" قوله: "خديجة لا تغلقي الباب خلفك" 4.قطع البيت الأول وبين بحره.	1.الإعراب اللفظي والإعراب التقديري، وإعراب الجمل 2.نوع الأسلوب 3.الصور البيانية 4.العروض
نص شعري لنازك الملائكة عن فلسطين صفحة91	1.وظفت الشاعرة ضميري جمع المتكلم، ما دلالة ذلك؟ 2.ما هو الأسلوب الذي طغى على النص أكثر؟ الإنشائي أم الخبري؟ لماذا في رأيك؟ 3.بين نوع الصورة البيانية الآتية ووضح وجه بلاغتها "من صلاتنا سيرتوي آذار". 4.ما نوع المحسن البديعي في قول الشاعرة "صلاتنا ستنقل الجدب	1.القرائن اللغوية 2.نوع الأسلوب 3.الصور البيانية 4.المحسنات البديعية

	إلى الاخضرار" وما أثره البلاغي؟ 5.إعرب ما تحته سطر إعراب إفراد وما بين قوسين إعراب جمل. 6.تظافرت مجموعة من الروابط في بناء النص جعلت منه بنية متماسكة. استخرج منها على حسب النموذج التالي: الربط بالأدوات، الربط الدلالي، الربط بالضمير. 7.استخرج من النص حرف عطف وحرف جر وبين معناهما.	5.الإعراب اللفظي وإعراب الجمل 6.القرائن اللغوية 7.معاني حروف العطف وحروف الجر
نص شعري لبدر شاكر السياب عن فلسطين صفحة92	1.الثورة والإجرام حقلان دلاليان بارزان في القصيدة مثل لكل حقل ب4 مفردات. 2.حدد العلاقة الموجودة بين البيت التاسع والبيت العاشر. 3.في البيت الثامن صورة بيانية استخرجها وبين نوعها ووجه بلاغتها. 4.استخرج من القصيدة محسنين بديعيين وبين أثرهما في المعنى. 5.أعرب ما تحته خط إعراب مفردات وما بين قوسين إعراب جمل.	1.الحقل الدلالي 2.الوحدة الموضوعية 3.الصور البيانية 4.المحسنات البديعية 5.الإعراب اللفظي والإعراب التقديري وإعراب الجمل
نص شعري لأحمد شوقي عن المنفى صفحة 93	1.أعرب ما تحته خط إعرابا تفصيليا. 2.ما أثر الحروف المسطر تحتها على الاتساق والانسجام؟ فنثري الدمع في الدمن البوالي وليس بعامر بنيان قوم 3. عين نوع المجاز وعلاقته ووجه بلاغته في التعابير الآتية: وداعا أرض أندلس. فأنت أرحتني من كل أنف. 4.اشرح التشبيه الآتي مبرزا وجه بلاغته: ومنظر كل خوّان يراني بوجه كالبغي رمى النقابا 5.قطع البيت الخامس واذكر بحره ووزنه.	1.الإعراب التقديري 2.الاتساق والانسجام 3.المجاز اللغوي(المجاز المرسل) 4.التشبيه 5.العروض
نص شعري لصالح	1.إذا وظف الرمز بشكل جمالي منسجم، ساهم في الارتقاء بشعرية	1.توظيف الرمز

خرفي عن القضية الجزائرية صفحة 94	القصيدة، وعمق دلالاتها، وشدة تأثيرها في المتلقي. استدل على صحة القول بتتبع لغة الرمز في القصيدة 2.هل ترى قوة في التعبير عن القضية الجزائرية في هذا النص؟ وضح بأمثلة من المعاني والبيان (الأساليب والصور). 3. حدد المسند والمسند إليه فيما يلي: وكل وغد بفتك سلاحه فرح فخور. تيممنا الندى حداة سلم. 4.أعرب ما تحته خط إعراب إفراد وما بين قوسين إعراب جمل. 5.قطع قول الشاعر وسمي بحره: لقد نصبوك سوق مساومات بضاعته الضعيف المستجير	2.الأساليب والصور البيانية 3. "لمسند والمسند إليه 4.الإعراب اللفظي والإعراب التقديري وإعراب الجمل 5. العروض
نص شعري لمفدي زكريا عن الثورة الجزائرية، صفحة.71	1.أعرب ما فوق السطر إعراب مفردات ومابين قوسين إعراب جمل. 2.صنف الألفاظ الآتية إلى حقلين دلاليين: ثورتك، العراق، المدفع، مصر، الدما، لبنان، سلاحها، الشام 3.ما دور الضمير في بناء النص؟ 4.استخرج من البيت التاسع صورة بيانية، وبين نوعها، وأثرهما البلاغي	1.الإعراب اللفظي وإعراب الجمل 2.الحقل الدلالي 3.القرائن اللغوية 4.الصور البيانية
نص شعري في الكآبة وألم الشعراء صفحة97	1.ما هما الضميران المصاحبان لكل أسطر القصيدة؟ هل هما متلازمان أم منفصلان؟ وهل حققا عنصر الاتساق بين الأبيات؟ وضّح. 2.أعرب ما تحته خط. 3.ما المعنى الذي أفادته حروف الجر في البيت الثاني؟ 4.استخرج من البيت الخامس صورة بيانية، وضّحها وبين نوعها. 5.ما الغرض من أسلوب الاستفهام المتلاحق في الأبيات:15/14/13؟	1.الاتساق والانسجام 2.إعراب إي ولو 3.معاني حروف الجر 4.الصور البيانية 5.نوع الأسلوب
نص شعري: آه يا جرحي المكابر، صفحة96	1.في النص حقل دلالي يدل على معنى المقاومة، مثل لذلك بأربعة ألفاظ من النّص. 2.استعان الشاعر بلغة الرمز، هل لهذه اللغة قيمة فنية؟ وضح	1.الحقل الدلالي 2.توظيف الرمز

	جوابك بالاستناد على الرموز الآتية: ملح، ماء، خيمة، نجما، الأساطير. 3.ما الأسلوب الغالب على النص؟ وكيف خدم الموضوع؟ 4.أعرب ما تحته خط إعراب إفراد وما بين قوسين إعراب جمل. 5.في العبارتين الآتيتين صورتان بيانيتان، اذكرهما وبين وجه بلاغتهما: ـ لم نكن قبل حزيران كأفراخ حمام. ـ وعلى أحضانها جرح يحارب. 6.قطع قول الشاعر وسمي بحره: ـ فأنا أضفره نجما على نكبتها.	3.نوع الأسلوب 4.الإعراب التقديري وإعراب الجمل 5.الصور البيانية 6.العروض
نص نثري، عن ضياع الإسلام واستهانة المسلمين، صفحة87	1.أعرب ما تحته خط إعراب إفراد. 2.بين المحل الإعرابي للجمل الموضوعة بين قوسين. 3.بين نوع الصورة البيانية في قول الكاتب: "طوقتهم أوروبا بأطواق من حديد" واشرحها واذكر وجه البلاغة فيها. 4.استخرج محسنين بديعيين. 5.ما هي القرائن اللغوية الموجودة في النص؟	1.الإعراب اللفظي 2.إعراب الجمل 3.الصور البيانية 4.المحسنات البديعية 5.القرائن اللغوية
نص شعري لمفدي زكريا عن الشعب الجزائري صفحة98	1.في النص حقل دلالي يدل على التحدي، مثلي له بأربعة ألفاظ. 2.بم توحي الألفاظ الآتية: النوم، الدخيل، جمر، الماء؟ 3.ما العلاقة الموجودة بين البيت العاشر والأبيات التي سبقته؟ 4. في عجز البيت الثالث صورة بيانية، وضحها وبين أثرها في المعنى. 5. بين المحل الإعرابي للجملتين المحصورتين بالقوسين.	1.الحقل الدلالي 2.توظيف الرمز 3.الوحدة الموضوعية 4. الصور البيانية 5.إعراب الجمل

جدول (33) يوضح أسئلة البناء اللغوي في المواضيع المقترحة

مثلما هو ملاحظ في الجدول، فإنّ الأسئلة تنوعت في الموضوع الواحد كالآتي:

- سؤال في النحو حول إعراب المفردات والجمل.
- وسؤال في البلاغة حول نوع الصورة البيانية كسؤالين ثابتين في كل المواضيع.

وأسئلة أخرى غير ثابتة:

- سؤال حول الجموع
- سؤال عن نمط النص
- سؤال عن القرائن اللغوية النصية
- سؤال في التقطيع العروضي
- سؤال حول المحسنات البديعية.
- سؤال في الأساليب البلاغية.
- سؤال عن الحقل الدلالي.

وبعد عملية إحصاء عدد الأسئلة في الدرس الواحد، للنظر في مدى تحقيقه للتدريب الجيد وجدنا الآتي:

- الإعراب اللفظي والتقديري وإعراب الجمل: 24سؤالا.
- الحقل الدلالي: 11 سؤالا
- الصور البيانية: 17 سؤالا.
- الاتساق والانسجام: 16سؤالا.
- نوع الأسلوب: 11سؤالا.
- المحسنات البديعية: 07 أسئلة.
- العروض: 04 أسئلة.
- معاني حروف العطف والجر: 04 أسئلة.
- الوحدة الموضوعية: 03 أسئلة.
- نمط النص: 03 أسئلة.
- النثر المتأدب: 03 أسئلة.
- توظيف الرمز: سؤالان.

- معاني لولا وأي: سؤالان.
- المسند والمسند إليه: سؤال واحد،
- دلالة إذا: سؤال واحد.
- الهمزة المزيدة أول الأمر: سؤال واحد.
- صيغ الجموع: سؤال واحد.
- المجاز اللغوي: سؤال واحد.
- التشبيه: سؤال واحد.

من خلال ما تقدم من تحليل وإحصاء، يبدو أنّ أسئلة البناء اللغوي قد شملت معظم الدروس المقررة (النحوية والصرفية والبلاغية وحتى العروض)، وقد تمّ التأكد من ذلك بالعودة إلى التدرج السنوي ومقارنته بالدروس التي تضمنتها أسئلة البناء اللغوي.

كما وجدنا أنّها وردت بالعدد المناسب الذي يُمّكن المتعلم من التدريب ومنه تثبيت القاعدة اللغوية، خاصة تلك الأسئلة الثابتة في الامتحان، كالإعراب اللفظي والتقديري، وإعراب الجمل باثنين وعشرين سؤالا، والصور البيانية بسبعة عشر سؤالا، والحقل الدلالي بعشرة أسئلة والمحسنات البديعية بسبعة أسئلة، والاتساق والانسجام بخمسة عشر سؤالا، وغيرها من الأسئلة المتوقع إدراجها في امتحانات التعليم الثانوي.

ومنه يمكن القول إنّ أسئلة البناء اللغوي قد غطت معظم الدروس المقررة من النحو والصرف والبلاغة والعروض، وإنّها تناسبت كمّا مع متطلبات المتعلم في هذه الكتب التي يُرجى منها تدريبه وتعويده على نمط الأسئلة، والتي قد تطرح بصيغ مختلفة في بعض الأحيان فيضطرب المتعلم أمامها، ولا يتمكن من الإجابة، أمّا إذا تدرب على آليات التفكيك والقياس والربط، ثم تكررت صيغ الطرح وطرائق الحل، فيكتشف أخطاءه، ويقوّمها، ويتعلم منها، وهذا هو التعلم الذاتي الذي تطمح إليه التعليمية الحديثة.

2. من حيث التدرج

يعدّ التدرج أحد مقومات نجاح العملية التعليمية التعلمية، لأنّ التدرج بالمتعلم في بناء معارفه، والتبسيط له في تحصيل المعلومة ابتداء من السهل ثمّ الصعب ثم الأصعب، شيئا فشيئا حتى يحيط بما يُقدم له، هو ما تقتضيه الطبيعة البشرية في التعلّم، وهو ما تنادي به التعليمية الحديثة، إذ بالتدرج

يكتسب المتعلم نوعا من التركيز والثبات، وتجنب الخلط الذي يجعله مضطربا، خاصة إذا تعلق الأمر بأسئلة الاختبار، وأي اختبار، هو الاختبار المصيري الذي يتطلب الحرص والاستعداد الكافيين.

والكتب شبه المدرسي يلجأ إليها المتعلم لسد تلك الثغرة المتمثلة في نقصه في الجانب اللغوي ليتزود من المعرفة والتطبيق والممارسة، وعليه فبناء الأسئلة في هذا الجزء تحديدا وجب مراعاة التدرج فيه الذي يُمَكّن المتعلم من التحصيل الصحيح، وسنحاول الوقوف عندها بالدراسة والتحليل، كالآتي: وأسئلة البناء اللغوي في الكتب شبه المدرسية عادة ما تربك المتعلم لأسباب عدة، ومنه فهو يلجأ للكتب شبه المدرسية يتزود منها بالتطبيق والممارسة،

تتراوح أسئلة البناء اللغوي بين ثلاثة أسئلة إلى تسعة أسئلة في الموضوع الواحد حيث تدرجت أغلبيتها كالآتي:

نلاحظ أنّ الأسئلة تستهل ب:

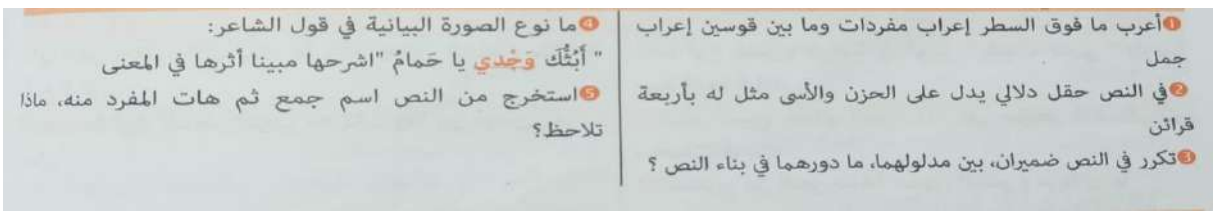
سؤال في الإعراب (اللفظي أو التقديري وسؤال في إعراب الجمل) أو الحقل الدلالي، والذي يستدعي فهما أوليا لمعاني الألفاظ، والجملة ووظائفها.

ثم يليه سؤال حول مظاهر الاتساق والانسجام في النص، والذي يمثل البناء العام للنص.

ثم يليه سؤال في الصرف، والذي يتعلق ببناء الكلمة ذاتها.

ثم يليه سؤال في الصور البيانية، وهذا يتطلب أيضا فهما للمعاني الجمالية والفنية للجملة، ثم يليه سؤال في الظاهرة النقدية، والتي تتطلب فهما أعمق.

ثم يليه، سؤال في العروض، يتطلب تركيزا أكبر وذلك بتحليل البيت مما يستدعي عمليات القياس والربط لاستنتاج البحر. ومثال ذلك ما جاء في (الصفحة 68)


❶أعرب ما فوق السطر إعراب مفردات وما بين قوسين إعراب جمل
❷في النص حقل دلالي يدل على الحزن والأسى مثل له بأربعة قرائن
❸تكرر في النص ضميران، بين مدلولهما، ما دورهما في بناء النص ؟
❹ما نوع الصورة البيانية في قول الشاعر:
" أَبُثُّكَ وَجْدي يا حَمامُ "اشرحها مبينا أثرها في المعنى
❺استخرج من النص اسم جمع ثم هات المفرد منه، ماذا تلاحظ؟

كما لاحظنا اختلافا في التدرج بالأسئلة في مواضيع أخرى، حيث يُقدم سؤال أو يُؤخر، لكنّه ليس بالأمر الذي يشوش على انتقال المتعلم من مستوى للآخر، كما أضيفت أسئلة أخرى حول المحسنات البديعية، أسلوب النص، الظاهرة النقدية، العروض، المسند والمسند إليه...

عموما فإنّ أسئلة البناء اللغوي تُبنى على ثلاثة أجزاء: الجزء الأول: دراسة الظاهرة النحوية أو الصرفية ثم الجزء الثاني البناء العام للنص (الاتساق والانسجام، القرائن اللغوي) ثم الجزء الثالث: دراسة الظاهرة البلاغية أو العروض، وهذا ما وجدناه في العينة التي بين أيدينا.

ومنه يمكن القول إنّ التدرج محقّق في أسئلة البناء اللغوي في الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة

3. من حيث المستويات المعرفية

بعد معاينة أسئلة البناء اللغوي خلصنا إلى الجدول الموالي، الذي يوضح توزع الأسئلة على المستويات المعرفية من مستويات دنيا (أسئلة التذكر، أسئلة الفهم والاستيعاب، أسئلة التطبيق)، ومستويات عليا (أسئلة التحليل، أسئلة الربط والتركيب، أسئلة التقويم).

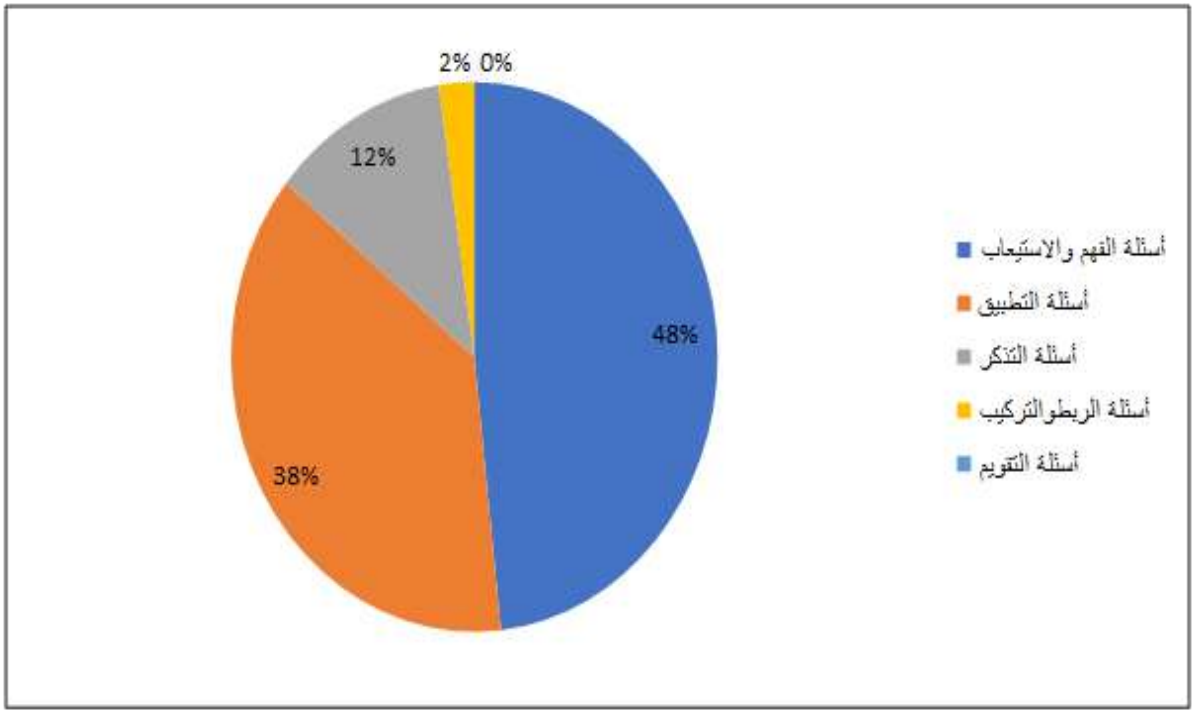
المستويات العقلية	عدد الأسئلة
أسئلة التذكر	10 أسئلة
أسئلة الفهم والاستيعاب	41سؤال
أسئلة التطبيق	32سؤالا
أسئلة التحليل	28سؤالا
أسئلة الربط والتركيب	سؤلان
أسئلة التقويم	00
المجموع	113سؤالا

الجدول (34): يوضح توزع أسئلة البناء اللغوي على المستويات المعرفية

يوضح الجدول أنّ أسئلة البناء اللغوي الواردة في الكتاب شبه المدرسي عينة دراستنا، شملت جميع المستويات المعرفية بنسب متفاوتة، عدا مستوى التقويم، على اعتبار أنّه خُصص له جزء من موضوع الاختبار، متمثل في التقويم النقدي.

كما نلاحظ أنّ الأسئلة التي مست المستويات الدنيا قد غلبت على نظيرتها من المستويات العليا، حيث وصل عدد الأسئلة في المستويات الدنيا 83سؤالا، استحوذت أسئلة الفهم والاستيعاب على الحصة الأكبر منها ب 41سؤالا، بنسبة 36.28٪ ثم تليها الأسئلة التي استهدفت التطبيق ب32سؤالا، أي بنسبة

28.31 ٪ ثم أسئلة التذكر ب 10أسئلة، أي بنسبة08.84 ٪، في حين بلغ عدد أسئلة المستويات العليا 30سؤالا، استحوذت أسئلة التحليل على 28سؤالا، بنسبة24.77 ٪، ثم أسئلة الربط والتركيب ب سؤالين فقط، بنسبة01.76 ٪، أمّا أسئلة التقويم فلم يوظف ولا سؤال حولها، ويمكن تمثيل هذه النسب في الدائرة النسبية التالية:



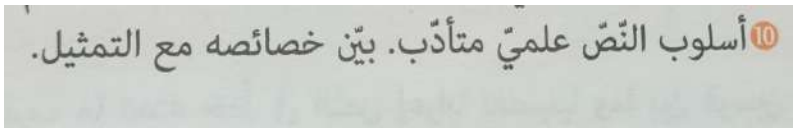
الشكل (5): رسم بياني يوضح نسب توزع أسئلة البناء اللغوي في الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة على المستويات المعرفية.

بناء على ما سبق نلاحظ أنّ أسئلة الفهم والاستيعاب، وأسئلة التطبيق قد استحوذتا على باقي الأسئلة، وهذا يدل على طبيعة هذه الجزئية من الأسئلة والتي تستلزم مثل هذه النوعية أو المستويات، فالمتعلم بحاجة لهاذين المستويين (الفهم والاستيعاب، التطبيق) تحديدا في بناء لغته أو رصيده اللغوي، ذلك أنّ أسئلة البناء اللغوي في الكتاب شبه المدرسي هي أسئلة تدريبية للتمكين من ممارسة اللغة، إذ بمجموع هذه الأسئلة يحصل المتعلم المطلوب الأدنى في استعمال اللغة استعمالا سليما.

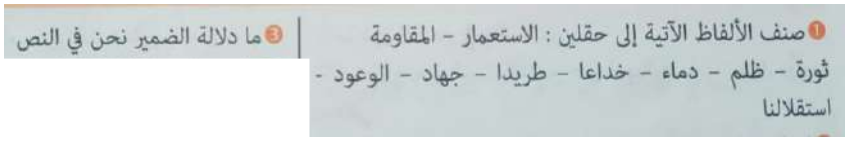
فمثلا في أسئلة التذكر نجد السؤال في (الصفحة87)

4 استخرج محسنين بديعيين.

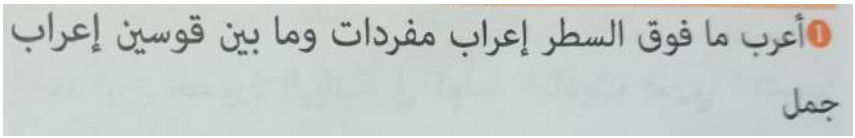
والسؤال: (الصفحة63)



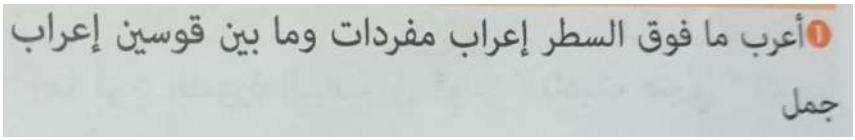
وفي مستو ى الفهم والاستيعاب نجد في (الصفحة: ص72)



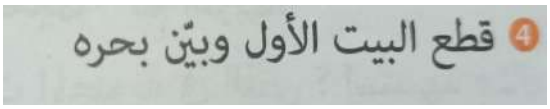
و(الصفحة 95)



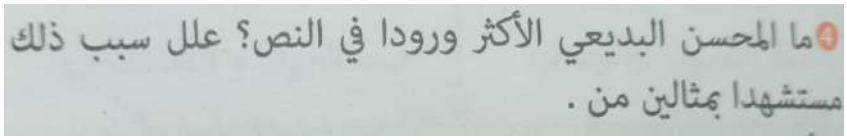
وفي التطبيق نجد: (الصفحة68)



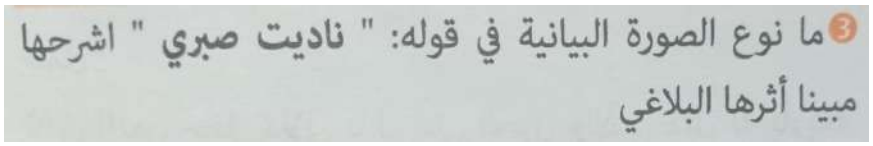
ونجد في(الصفحة90)



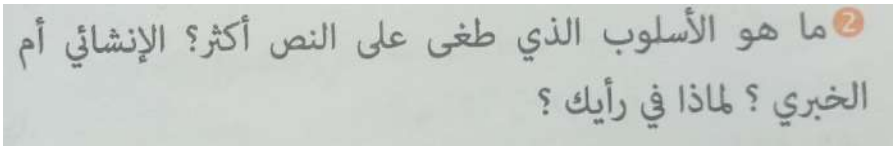
التحليل: (صفحة63)



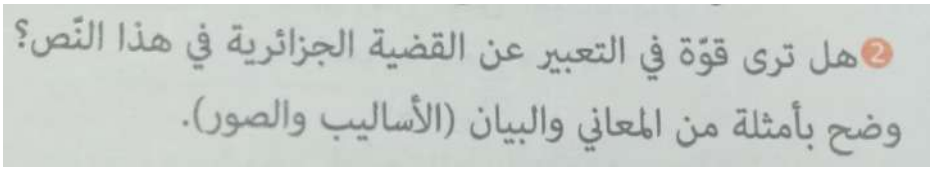
و (الصفحة67)



التركيب: (الصفحة91)



و(الصفحة95)



خلاصة القول في أسئلة البناء اللغوي أنّها مناسبة، تحقق للمتعلم الدربة والممارسة اللازمين، من خلال ما توافر فيها من شمول للدروس المقررة وتدرج في طريقة طرحها وتبسيطها، كما أنّها تتنوع بين المستويات المطلوبة بما يخدم التمرن اللغوي لدى المتعلم، مثل (مستوى الفهم والاستيعاب، ومستوى التطبيق).

ج. أسئلة التقويم النقدي:

تعدّ وضعية التقويم النقدي من أهم نشاطات اللغة العربية في التعليم الثانوي خاصة لدى الشعب الأدبية، التي يوليها منهاج اللغة العربية عناية في الشرح والتحليل لما تحققه من مقاربة لملمح الخروج، أو الكفاءة الختامية، إذ ترتكز أساسا على تمكين المتعلم من إبداء رأيه في موقف ما ونقده وإصدار أحكام نحوه بتعبير سليم ويصبح قادرا على «كتابة نصوص سردية أو تفسيرية أو وصفية أو حجاجية أو حوارية أو إعلامية في وضعيات فعلية ونصوص نقدية ترتبط بآثار العصور المدروسة»[1].

وتأتي هذه الوضعية النقدية بعد حصة النص الأدبي والتواصلي والروافد اللغوية والبلاغية، ورافد العروض، والمطالعة الموجهة والتعبير الكتابي، كونها وضعية ختامية تربط تلك الموارد المكتسبة في إنتاج وممارسة فعلية، فتجعله متعلما ناقدا، وهذا ما تنصّ عليه بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تسعى لتكوين متعلم يوظف ما اكتسبه في مواقف تواصلية.

والوضعية النقدية في الكتب المدرسية أو شبه المدرسية تخضع لمعايير معينة، يلتزم بها واضع الاختبارات لتحقيق الأهداف المنشودة منها.

وقد حدد منهاج اللغة العربية معايير بناء الوضعية النقدية كالآتي[2]:

- الوضوح وعدم التعقيد

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، ماي 2006، ص27.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية، مارس 2006.ص01.

- التوافق مع الكفاءة، محل التقويم
- إثارة تفكير المتعلم
- الانسجام مع قدرات المتعلم واهتماماته.

وعليه سنحاول دراسة هذا الجانب وفقا لتلك المعايير والأهداف. كالآتي:

بلغ عدد وضعيات التقويم النقدي14 وضعية، من بين 21 موضوعا مقترحا بما يعادل ثلثي المواضيع المقترحة، حيث هناك سبعة مواضيع لم تدرج وضعية للتقويم النقدي، وقد بلغ عدد المطلوبات في الوضعيات جميعها 35 مطلوبا، أي بنسبة 11.32 ٪ من مجموع الأسئلة كلها، كما تراوحت المطلوبات بين المطلوب الواحد إلى ثلاثة مطالب في الوضعية الواحدة، وقد تطرقت الوضعيات النقدية إلى جميع العصور الأدبية وخصائصها الفنية والألوان الشعرية والنثرية الشائعة في ذلك العصر تحديدا، والجدول الموالي يوضح أسئلة التقويم النقدي في المواضيع المقترحة.

الموضوع والصفحة	الأسئلة	عنوان الدرس
نص شعري في مدح الرسول (ص)، للبوصيري صفحة56	-تحدث عن أسباب شيوع المدائح النبيوية، مقدما تعريفا موجزا لها. ثم تحدث عن الخصائص الفنية لهذا اللون من الشعر، ذاكرا ثلاثا من رواده	شعر المدائح النبوية
نص شعري في المدح للبوصيري صفحة 57	-تحدث عن خصائص الشعر في عصور الضعف والانحطاط، مشيرا إلى أسباب ضعفها.	عصر الضعف والانحطاط
نص شعري لابن الوردي صفحة 59	-تحدث عن أسباب شيوع الشعر التعليمي، مقدما تعريفا موجزا له، ثم تحدث عن الخصائص الفنية لهذا اللون من الشعر، ذاكرا رائدين من رواده.	الشعر التعليمي
نص نثري لابن خلدون صفحة 63.	-جاء عصر الدويلات وجاءت معه أسباب انحطاط الشعر العربي واندثاره، فلم يكن النثر أوفر حظا من الشعر، فقد طالت إليه أسباب الإسفاف اللفظي والزخرف الكلامي، ومما شاع في هذا العصر النثر العلمي المتأدب. -على ضوء مما درست واستنادا إلى النص اذكر في فقرة: -الأسباب التي أدت إلى اندثار الأدب في عصر الدويلات.	النثر العلمي المتأدب

	-خصائص النثر في هذه المرحلة مبرزا ثلاثا من روادها.	
نص نثري لابن خلدون صفحة 64	-لم يكن النثر أوفر حظا من الشعر، بل كانت مصيبته أفدح، إذ طالته يد الإسفاف، وأصيب بوباء التنميق اللفظي. -على ضوء ما درست، اذكر الخصائص الفنية للنثر في عصر الانحطاط، وأذكر أربعة من رواده.	النثر في عصر الانحطاط
نص شعري لمحمود سامي البارودي صفحة67	-يقال أن البارودي هو من أعاد للشعر بريقه القديم. -تحدث عن الخصائص الفنية لشعر البارودي، ذاكرا أربع شعراء تأثر بهم.	خصائص شعر البارودي
نص شعري لأحمد شوقي في المنفى صفحة68.	-يقول الشاعر أحمد شوقي: "يا نائح الطلح أشباه عوادينا نأسى لواديك أم نشجى لوادينا؟ 1.دل على نظير هذا المعنى من النص، ما اسم هذه الظاهرة؟ عرفها بإيجاز.	ظاهرة التناص
نص شعري عن الثورة الجزائرية، صفحة71.	-عُرفت الثورة الجزائرية أنّها ثورة شقت الآفاق بالقيم والمبادئ التي تضمنتها. _إلى أي لون من ألوان الشعر ينتمي هذا النص؟ عرفه بإيجاز. -ما القيم التي تبنتها الثورة الجزائرية.	الشعر السياسي التحرري في الثورة الجزائرية
نص شعري لمفدي زكريا صفحة 72	-إن الثورة الجزائرية ثورة عملاقة، صهرت الإنسان الجزائري فانبرى يدافع عن وطنه ويقدم النفس والنفيس من أجل الحرية. -تناول أهم القيم التي تبنيها الثورة الجزائرية ومدى تجاوب الشعر معها واذكر أهم الشعراء الذين تغنوا بأمجادها.	الثورة الجزائرية
نص نثري، عن ضياع الإسلام واستهانة المسلمين، صفحة87	-يقال أنّ البشير الإبراهيمي ينتمي إلى مدرسة الصنعة اللفظية -ماذا نعني بالصنعة اللفظية؟ اشرحها موجزا	مدرسة الصنعة اللفظية

	-قدم خاصتين من خصائص هذه المدرسة مع الشرح الموجز، ثم مثل لها من النص.	
نص شعري لمحمد الصالح باوية صفحة 88	-استعن بالنص في تحديد ملامح الشعر الجديد، معتمدا على الشواهد المناسبة	شعر الحر
نص شعري لصالح خرفي عن القضية الجزايرية صفحة94	-قيل:"إن الأديب إنسان دائم الانفعال والتوتر، وكثير المراجعة والتدقيق والتحقيق، يحاول باستمرار أن يجدد ويستكشف ويطور وصولا إلى الواقع الأفضل والرؤية الصحيحة. -وضح علاقة القول بمفهوم الالتزام في الأدب انطلاقا من مضمون النص.	ظاهرة الالتزام
نص شعري لمحمود درويش آه يا جرحي المكابر، صفحة96	-تتضح من خلال النص مزايا الشعر شكلا ومضمونا -اذكر ميزتين في الشكل وميزتين في المضمون ومثل لكل منهما من النص	الشعر الحر
نص شعري لنازك الملائكة في الكآبة وألم الشعراء صفحة97	-طبعت ظاهرة الحزن والألم الشعر العربي المعاصر بطابع خاص، فما هي مظاهرها وبواعث وجودها؟	ظاهرة الحزن والألم

جدول (35) يوضح أسئلة التقويم النقدي في المواضيع المقترحة

1. الوضوح وعدم التعقيد:

مثلما ورد في الجدول، جاءت أسئلة التقويم النقدي في شكل سؤال واحد مباشر أحيانا، وفي شكل عدة أسئلة وعدة أجزاء أحيانا أخرى، وهي أسئلة مباشرة وواضحة سهلة التراكيب، لا يكتنفها أي غموض، ومثال ذلك ما جاء في (الصفحة**56**)

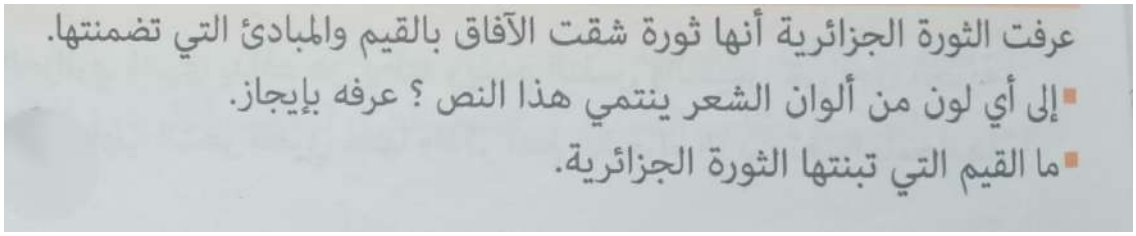
تحدث عن أسباب شيوع المدائح النبوية، مقدما تعريفا موجزا لها، ثم تحدث عن الخصائص الفنية لهذا اللون من الشعر، ذاكرا ثلاثا من رواده.

وكذلك في (الصفحة87)

يقال أن البشير الإبراهيمي ينتمي إلى مدرسة الصنعة اللفظية
1. ماذا نعني بالصنعة اللفظية ؟ اشرحها شرحا موجزا
2. قدم خاصيتين من خصائص هذه المدرسة مع الشرح الموجز، ثم مثل لها من النص

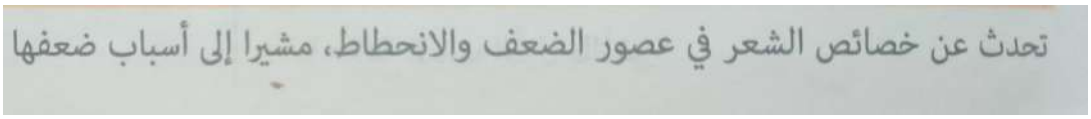
2. التو افق مع الكفاءة، محل التقويم:

يُراد منها غالبا اكتشاف الظاهرة الأدبية أو اللون النثري والشعري خلال عصر من العصور الأدبية، وكذا تحديد خصائصه الفنية، وأهم رواده وظروف نشأته وانتشاره...إلخ، مما يبين أنّ المتعلم قد تمكن من معرفة العصر الأدبي معرفة عميقة، يميز بها خصائص كل عصر وتاريخ تطور الأدب العربي عموما، فتكون إجابته مبنية على وجاهة وتناسق الإنتاج الكتابي، وهنا تتحقق له الكفاءة المستهدفة، وقد لاحظنا أنّ جميع ما جاءت به الوضعيات النقدية تبني الكفاءة المستهدفة منها،ومثال ذلك ما ورد في (الصفحة71)


عرفت الثورة الجزائرية أنها ثورة شقت الآفاق بالقيم والمبادئ التي تضمنتها.
- إلى أي لون من ألوان الشعر ينتمي هذا النص ؟ عرفه بإيجاز.
- ما القيم التي تبنتها الثورة الجزائرية.

فمثل هذه الوضعية النقدية تحاول بناء كفاءة المتعلم من حيث تبنيه قيم الثورة الجزائرية التي قامت عليها ومن أجلها، ثم مقدرته على تمييز مثل هذا اللون الشعري السياسي.

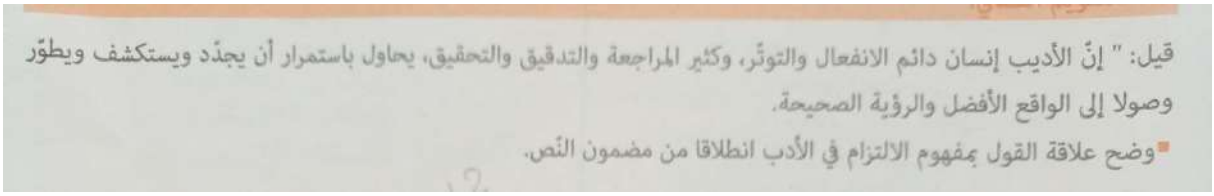
وأيضا ما جاء في (الصفحة57)


تحدث عن خصائص الشعر في عصور الضعف والانحطاط، مشيرا إلى أسباب ضعفها

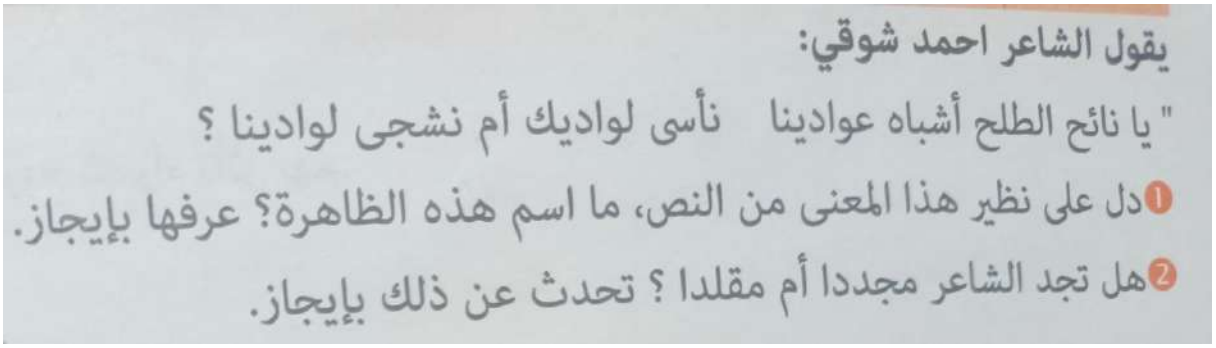
وفي هذه الوضعية أيضا كفاءة تستهدف معرفة خصائص عصر الضعف وتمييزه عن العصور الأخرى

3. إثارة تفكير المتعلم:

جاءت أسئلة التقويم النقدي وفقا لمبدأ إثارة التفكير الناقد للمتعلم، من خلال ما تطرحه للمناقشة وإبداء الرأي والتحليل والربط، مستهدفة المستويات العقلية العليا في شكل أسئلة مقالية، كما تضمنت بعض المستويات الدنيا، مثل مستوى التذكر، تستدعي بذلك جميع العمليات الإدراكية، من تحليل وقياس وربط...إلخ، وفي هذا أيضا ما تساعد المتعلم على معرفة مختلف الأسئلة الممكنة في امتحان شهادة البكالوريا، ومثال ذلك ما جاء في (الصفحة95)


قيل: " إنّ الأديب إنسان دائم الانفعال والتوتّر، وكثير المراجعة والتدقيق والتحقيق، يحاول باستمرار أن يجدّد ويستكشف ويطوّر وصولا إلى الواقع الأفضل والرؤية الصحيحة.
- وضح علاقة القول بمفهوم الالتزام في الأدب انطلاقا من مضمون النّص.

وما ورد في (الصفحة68)


يقول الشاعر احمد شوقي:
" يا نائح الطلح أشباه عوادينا نأسى لواديك أم نشجى لوادينا ؟
1 دل على نظير هذا المعنى من النص، ما اسم هذه الظاهرة؟ عرفها بإيجاز.
2 هل تجد الشاعر مجددا أم مقلدا ؟ تحدث عن ذلك بإيجاز.

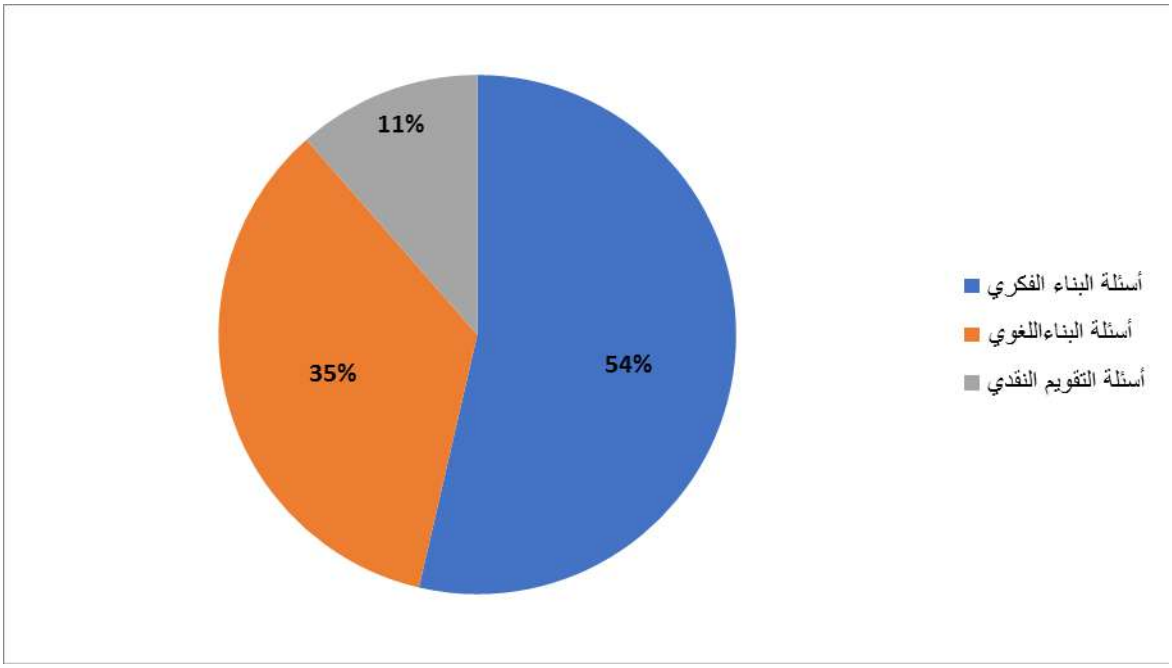
4. الانسجام مع قدرات المتعلم واهتماماته:

لتحقيق الانسجام المطلوب مع قدرات المتعلم يتطلب من واضع الوضعيات النقدية مراعاة مستوى وقدرات المتعلم، والأخذ بعين الاعتبار اهتماماته وفق ما اكتسبه من موارد معرفية، سواء تعلق بالمرحلة التعليمية أو الشعبة، فإذا كانت شعبته علمية فستكون اهتماماته أيضا علمية، وإذا كانت شعبته أدبية فحتما ستكون اهتماماته أدبية، فالمعارف والخبرات التي تُدرس تختلف من شعبة إلى أخرى، كما تختلف من سنة تعليمية إلى أخرى، وحتى يتسنى للمتعلم إمكانية الإجابة يجب مراعاة قدراته وفق مكتسباته وتخصصه.

ولم تخرج الوضعيات النقدية عن اهتمام الشعب الأدبية، فكانت جميع مطلوباتها ضمن الوحدات التعليمية المقررة، والجدول السابق يوضح ما توصلنا إليه من نتائج.

وخلاصة القول في كل ما سبق، إنّ المواضيع المقترحة في الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة، مواضيع مناسبة، فمن حيث النصوص وجدنا أنّ عددها كاف يغطي مختلف العصور والظواهر الأدبية المقررة، وأنّ محتوياتها بناءة لشخصية المتعلم تنمي معارفه وقدراته التواصلية في الحياة، كما أنّها تظهر جمال اللغة العربية وتعمل على تنمية الذوق الأدبي لدى المتعلمين، وأسئلتها على اختلافها تنمي مهارات التفكير المختلفة عندهم.

ويمكن تمثيل نسب أسئلة البناء الفكري واللغوي، والتقويم النقدي في الدائرة النسبية كالآتي:



الشكل (6): يوضح نسب الأسئلة في المواضيع المقترحة في الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة

II. اختبارات شهادة البكالوريا

أولا- من حيث الكمّ

كان لاختبارات شهادة البكالوريا القسم الأكبر من الكتاب، حيث بلغ عددها تسعة وخمسين موضوع اختبار لدورات وشعب مختلفة سابقة، بما يعادل نصف الكتاب (121 صفحة من 246 صفحة).

وفي هذا العدد المعتبر غاية يُرجى إدراكها، متمثلة في التدريب الجيد للمتعلم، مما يعدل طريقة إجابته، وينمي الفهم بأهداف السؤال، وتبصيره بمقاصد الأسئلة وما يتطلب من إجابات مضبوطة، وصيغ صحيحة، فيدرك المتعلم مواطن الخلل التي يقع فيها، ويحاول تحسين مستوى أدائه، وتنمية قدراته، وصقل طريقة إجابته وتنظيمها وإصابة الجواب الصحيح، دون اقتضاب أو استطراد أو خروج عن موضوع السؤال.

فكثيرا ما يمتلك المتعلم الإجابة الصحيحة، لكنه لا يحسن صياغتها، لذا فتعوده على حل مثل هذه الاختبارات تكسبه المعلومات والمعارف التي تنقصه، وفنيات استعمالها في سياقها الصحيح، وكل ذلك يعزز ثقته بنفسه ويدعم استعداده النفسي لهذا الامتحان المصيري، ومنه تنحل عقدة الخوف والارتباك نحوها، والتي يقع فيها عادة العديد من الممتحنين.

فالاختبارات تساعد المتعلمين على الطريقة الصحيحة في كيفية المراجعة، وتصميم الاختبار ذاته يجنبهم الكثير من الأخطاء، ويدفعهم إلى تحصيل الأهداف مباشرة.

وكخطوة أولية تنظيمية وتوضيحية لاختبارات شهادة البكالوريا الواردة في الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة، ارتأينا إجمالها في الجدول الموالي:

الدورة	شعبة آداب وفلسفة	شعبة لغات أجنبية	الشعب العلمية المشتركة
دورة جوان 2008	الموضوع الأول والثاني	الموضوع الأول والثاني	/
دورة جوان 2009	/	الموضوع الأول والثاني	الموضوع الأول (شعري)
دورة جوان 2010	الموضوع الأول والثاني	الموضوع الأول والثاني	/
دورة جوان2011	الموضوع الأول والثاني	الموضوع الأول والثاني	/
دورة جوان2012	الموضوع الأول والثاني	الموضوع الثاني (نثري)	/
دورة جوان 2013	الموضوع الأول (شعري)	الموضوع الأول والثاني	الموضوع الأول (شعري)
دورة جوان 2014	الموضوع الأول والثاني	الموضوع الأول والثاني	الموضوع الثاني (نثري)
دورة جوان 2015	الموضوع الأول والثاني	الموضوع الأول والثاني	
دورة جوان 2016	الموضوع الأول والثاني	الموضوع الأول والثاني	الموضوع الأول (شعري)
دورة جوان2017 (دورة1)	الموضوع الأول والثاني	الموضوع الأول والثاني	الموضوع الأول (شعري)
دورة جوان 2017 (دورة2)	الموضوع الأول والثاني	الموضوع الأول والثاني	الموضوع الأول والثاني
دورة جوان 2018	الموضوع الأول والثاني	الموضوع الأول والثاني	/
دورة جوان 2019	الموضوع الأول والثاني	الموضوع الأول والثاني	/
دورة جوان 2020	الموضوع الأول والثاني	الموضوع الأول والثاني	/
المجموع	25 موضوعا	27موضوعا	07 مواضيع
المجموع الإجمالي	59 موضوعا		

جدول (35) يوضح توزع اختبارات شهادة البكالوريا على الشعب في الكتاب عينة الدراسة

ثانيا- من حيث الانتقاء المناسب للمواضيع السابقة في شهادة البكالوريا

مثلما هو واضح في الجدول؛ فإنّ مواضيع شعبة اللغات الأجنبية فاقت مواضيع شعبة الآداب والفلسفة بموضوعين فقط، أمّا مواضيع الشعب العلمية فلم تتعد السبعة مواضيع، بمعنى أنّ الشعب الأدبية استحوذت على حصة الأسد، وهذا طبيعي فالكتاب موجه للشعب الأدبية، وإدراج مواضيع

الشعب العلمية هنا من باب التنويع وإطلاع المتعلم على أشكال جديدة من اختبارات اللغة العربية بما فيها من نصوص وأسئلة، فيدعم حصيلته اللغوية ورصيده المعرفي.

فعند الاطلاع على مجموعة كافية من النصوص المتنوعة، يتمكن المتعلم من استعمال اللغة استعمالا صحيحا في مختلف المواقف الحياتية، لأنّه تم تزويده بمادة لغوية مدروسة ومنقحة، ف «في المحتوى ما يساعد المتعلم على تخطي حواجز الاتصال باللغة العربية الفصحى مترفقا به في عمليات التصحيح اللغوي، متدرجا معه حتى يألف من اللغة ما لم تتعود عليه أذنه أو يجري به كلامه»[1]، وبالتدريب والممارسة المستمرين، والاطلاع الموسع والمكثف للمتعلم على الاختبارات اللغوية ونصوصها المناسبة لمستوى إدراكه العقلي، والمدعمة بالعناصر اللغوية التي يعتمدها يمتلك الأساليب اللغوية التي تمكنه من التواصل اللغوي السليم.

وفي الكتاب عينة الدراسة الموجهة لمتعلمي الأقسام النهائية الذين هم في حاجة لتعزيز ملكتهم اللغوية والاستفادة من هذه الكتب، وجدنا من المادة اللغوية التعليمية ما يحقق الفهم والتدريب للمتعلم ويمده بالتركيب اللغوي الفصيح، من خلال العدد المناسب للدورات السابقة، وكذا وتنوعها بين عدة شعب.

ثالثا- من حيث صحتها

بعد العودة إلى موقع وزارة التربية (onec) ومعاينة الاختبارات الواردة في الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة تم التأكد من صحتها جميعها (نصوصا وأسئلة وحلولا).

وخلاصة القول في هذا المبحث، وحتى نكون أكثر موضوعية ونعطي الكتاب حقه في تشخيص مواطن القوة والضعف، يستوجب علينا الإشادة بهذا الجزء الهام الذي رأيناه من مواطن قوة وتميز هذا النوع من الكتب؛ إذ رأينا أنّ المواضيع المقترحة ومجموع الاختبارات السابقة المدرجة، تدعم المتعلم وتبني شخصيته وثقافته، وتحرص على تنمية مهارات التفكير لديه وطريقة تناوله للموضوعات بطريقة تنمي القدرة على التعلم الذاتي، فقد «انتهت الدراسات إلى أنّ للغة دورا أساسيا في تكوين البيئة الفكرية للإنسان وأنّ لها دورا في تنظيم الواقع وتكييفه كما ذكّرت بالعلاقة المتينة بين لغة الإنسان ونظرته للكون»[2].

[1] ينظر: رشدي طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، ص60.

[2] رشدي طعيمة، الأسس العامة لتعليمية اللغة العربية، ص47.

وهنا يستوقفنا ما ذهب إليه عبد الرحمن الحاج صالح؛ إذ يرى وجوب النظر في محتوى اللغة التي تقدم للمتعلم، ثم انتقاء ما يجب أن نعلّمه من العناصر والآليات اللغوية، فليس كل ما في اللغة من الألفاظ والتراكيب وما تدل عليه المعاني يلائم الطفل أو المراهق في طور معين من أطوار نموه[1].

ثم إنّ الغايات الكبرى المستهدفة من تعليمية اللغة العربية بالدرجة الأولى جعل المتعلم قادرا على التواصل والتعبير عن أغراضه، ثم إبداء رأيه، ومنه بناء الشخصية الواعية والنافعة للمجتمع، ببناء لغته السليمة التي تمكنه من كل ذلك.

رابعا: الإجابة على مدى تحقق الاستراتيجيات الحديثة

وبعد هذه الدراسة لمحتوى الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة، ومن خلال ما توصلنا إليه من نتائج، يمكننا الإجابة عن الأهداف الثلاثة[2] التي أرجأنا دراستها بعد الانتهاء من وصف وتحليل المحتوى، كالآتي:

أ/ انتهاج المقاربة النصية (لخدمة المعنى والمبنى في تلك النصوص)

المقاربة النصية: «مقاربة لغوية تعليمية، تربط الفعل التعليمي/ التعلمي بالنصوص؛ حيث يتم تحليل هذه النصوص في ضوء مستوياتها المختلفة النحوية والدلالية والتداولية، ممّا يتيح للمتعلم إمكانية رصد العناصر التي تدخل في تكوينها، وتساهم في التحامها وانسجامها عند احتكاكه بها، وتجعله يفهم معانيها، ويستوعب مضامينها، ويدرك الآليات المتحكمة في تعالق بنياتها النصية، فيستضمرها ويستثمرها في إنتاج نصوص خاصة به»[3].

«ففي هذا المستوى من الدراسة ، يرتقي المنهاج بالمتعلم إلى التحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها حسب خصائصها البنائية والمعجمية ...»[4]

ما وقفنا عليه في دروس النحو والصرف والبلاغة والعروض ودروس البناء الفكري، عدم انتهاجه المقاربة النصية، فقد توصلنا إلى استعمال المؤلف عدة طرائق تعليمية منها الاستقرائية والقياسية والحوارية في شرح الظواهر اللغوية ولم نلمح نصوصا مخصصة لدراستها واستنباطها منه. وكذلك الأمر في

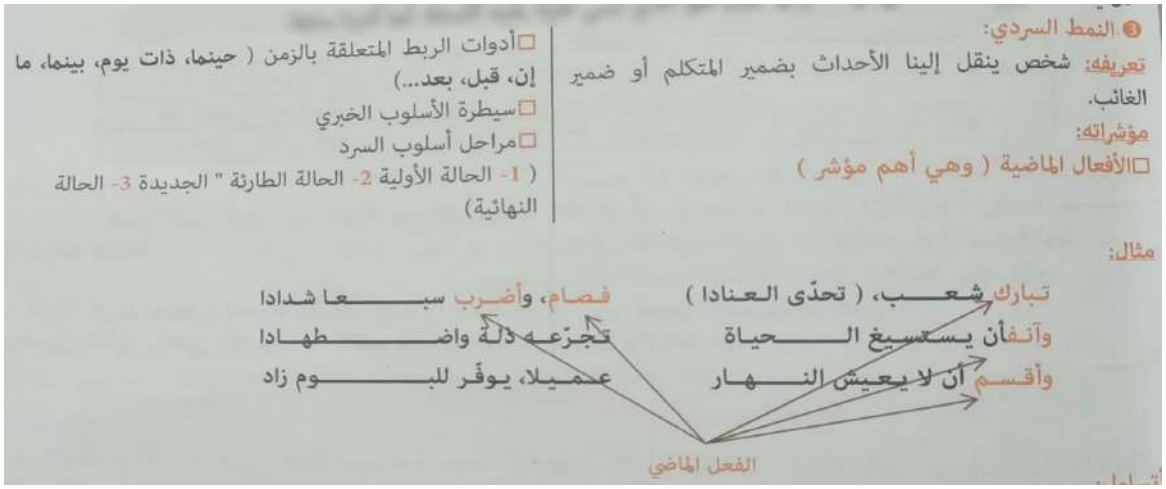
[1] ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، دار موفيم للنشر، الجزائر، 2012، ص203.

[2] ينظر: صفحة 90 من البحث (مبحث من حيث الأهداف).

[3] فطيمة بغراجي، مفهوم المقاربة النصية وتطبيقاتها التربوية في تعليم اللغة العربية، مجلة تعليميات المجلد:01، العدد05، جامعة الجزائر 2، 2021، ص01.

[4] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ماي 2006، ص02.

دروس البناء الفكري، فقد أُدرجت في بعض الدروس فقرات صغيرة جدا لتوضيح نمط النص، أو أسلوبه مثل ما جاء في (الصفحة21)



وقد يكون عدم انتهاج المقاربة النصية في هذه الدروس، من وجهة نظرنا هو كونها قد تناولها المتعلم سابقا في قاعة الدرس، في إطار المقاربة النصية من خلال الكتاب المدرسي، وقد لجأ إلى الكتاب شبه المدرسي ليعيد فهمها بطرائق أخرى.

أمّا ما وجدناه قد حقق المقاربة النصية هو ما جاء في جزء النصوص المقترحة، إذ وُظفت نصوص مختلفة عبر سائر العصور المقررة تدرس الظواهر اللغوية والأدبية وفق ما تنص عليه المقاربة النصية.

وعليه يمكن الحكم على المعيار أنّه محقق إلى حدّ ما

ب/ انتهاج المقاربة بالكفاءات (اختيارتربوي).

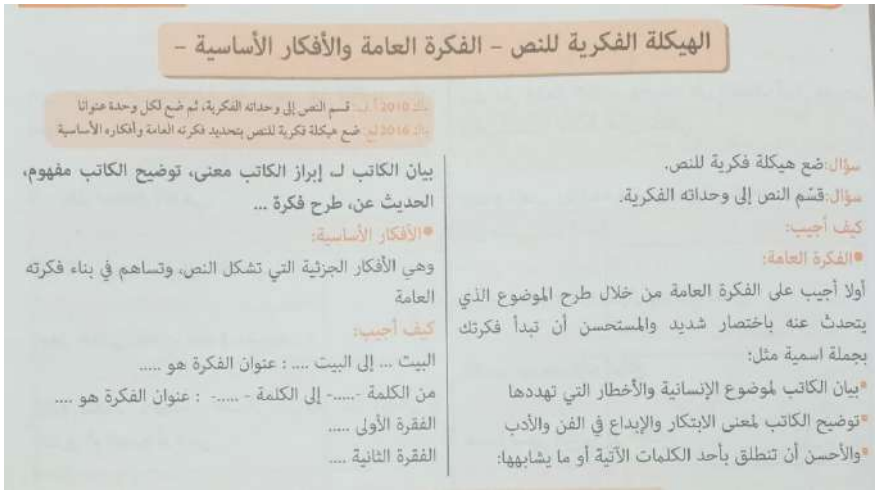
المقاربة بالكفاءات: هي إستراتيجية تعليمية تعلمية متبناة في المناهج الجديدة، تعكس التطور المميز خاصة في مجال اختيار الطرائق الفعالة المناسبة، واستغلال الوسائل التعليمية الملائمة، وكذا نوع التقويم وأدواته، فيتم التركيز على نشاط المتعلم لتحقيق التعلم الذاتي، كما تأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية بين المتعلمين، والقضاء على الحواجز بين الأنشطة والمواد التعليمية، واستخدام الطرائق والوسائل التي تنسجم مع المعطيات التعليمية الجديدة[1].

[1] ينظر: فتحي قيرع ، المعلم والمقاربة بالكفاءات، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، مخبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات، جامعة الجلفة،، المجلد:10، العدد:03، 2017، ص213.

إذ يتحول دور المدرسة في المقاربة بالكفاءات «من مهمة تكوين الفرد-خزان المعارف- إلى الفرد المتفاعل مع المعارف، فرد يمتلك كفاءات تساعده على الإنتاج، لأنّه لم يعد يكتفي بالاستهلاك بل يتعداه إلى الإبداع والتطوير والتجديد»[1].

وقد لاحظنا أنّ الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة يحاول انتهاج هذه الإستراتيجية في مواضع عدة من الكتاب، نبدأ من:

- التركيز على نشاط المتعلم لتحقيق التعلم الذاتي: حيث أشرك الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة المتعلم في عملية التعلم محاولا إثارة تفاعله، مثل ما جاء في الطريقة الحوارية (الصفحة53)



الهيكلة الفكرية للنص - الفكرة العامة والأفكار الأساسية -

ك 2010 أ: قسم النص إلى وحداته الفكرية، ثم ضع لكل وحدة عنوانا
ب 2016 ل: ضع هيكلة فكرية للنص بتحديد فكرته العامة وأفكاره الأساسية

سؤال: ضع هيكلة فكرية للنص.
سؤال: قسّم النص إلى وحداته الفكرية.
كيف أجيب:
•الفكرة العامة:
أولا أجيب على الفكرة العامة من خلال طرح الموضوع الذي يتحدث عنه باختصار شديد والمستحسن أن تبدأ فكرتك بجملة اسمية مثل:
•بيان الكاتب لموضوع الإنسانية والأخطار التي تهددها
•توضيح الكاتب لمعنى الابتكار والإبداع في الفن والأدب
•والأحسن أن تنطلق بأحد الكلمات الآتية أو ما يشابهها:

بيان الكاتب لـ إبراز الكاتب معنى، توضيح الكاتب مفهوم، الحديث عن، طرح فكرة ...
•الأفكار الأساسية:
وهي الأفكار الجزئية التي تشكل النص، وتساهم في بناء فكرته العامة
كيف أجيب:
البيت ... إلى البيت .... : عنوان الفكرة هو .....
من الكلمة -.....- إلى الكلمة - .....- : عنوان الفكرة هو ....
الفقرة الأولى .....
الفقرة الثانية ....

- مراعاة الفروقات بين المتعلمين: وقد توصلنا إلى هذه النتيجة في مبحث "من حيث المحتوى"[2]، إذ وجدنا أنّ الكتاب يراعي الفروقات الفردية في المحتوى التعليمي من حيث التبسيط والتدرج، وتنمية قدرات شيئا فشيئا لتحصيل المعرفة اللغوية وتنمية الذوق الأدبي في آن واحد، ومساعدة المتعلم على امتلاك كفاءات تمكنه من الإنتاج، والإبداع والتجديد وعدم الاكتفاء بالتلقي السلبي: وهذا أيضا وجدناه في جانب التقويم النقدي الذي تحقق أهدافه تنمية قدرة المتعلم على إنتاج نصوص متنوعة وفق أنماط مختلفة.

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ماي 2006، ص02.

[2] ينظر: صفحة122من البحث (مبحث مراعاة الفروقات الفردية).

كما انتهج الكتاب وسائل توضيحية مؤثرة لجلب انتباه المتعلم وتهيئته في وضع تعلمي تحفيزي مما يجعله يقبل بذهنه وجميع حواسه، وقد أشرنا لهذه المؤثرات في الفصل الثاني من الكتاب في مبحث "من حيث طريقة العرض"[1] وفي هذه الوسائل جده في الطرح وتنافسية في العرض.

وعليه يمكن الحكم أنّ الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة ينتهج المقاربة بالكفاءات وفق ما تقره النظريات الحديثة والمناهج التعليمية الجديدة.

ج/ الربط بين التقييم التقليدي الذي أساسه المقاربة بالمضامين والتقييم الحالي على أساس المقاربة بالكفاءات.

قبل استنتاج تحقق هذا الهدف يجدر الإشارة إلى مفهوم المقاربة التقليدية أو ما يُقصد به المقاربة بالمضامين

المقاربة بالمضامين: هي إستراتيجية تعتمد على تعليم قائمة من المحتويات لمواد التعليم لأجل إيصالها وتبليغها للمتعلم الذي يكتسب المعرفة بعد مزاولته الدراسة مدة معينة، يتمثل دوره في تلقيه المعارف والمهارات، فالمتعلم يقوم بتلقي المعلومات وحفظها تحسبا للامتحانات[2].

وتعد المقاربة بالمضامين من أهم الطرق التي كانت سائدة ومعتمدة قبل المقاربة بالكفاءات، حيث قامت هذه الأخيرة على أعقاب الأولى تكملها، وتطور من نقائصها، مستندة إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والخبرات والمهارات، دون إلغاء المقاربة بالمضامين، وهذا هو المطلوب بأن يحصل الإدماج بين المكتسبات التي حصلها المتعلم في تحقيق الكفاءة المطلوبة.

والهدف أعلاه ينص على الربط بين التقييم الذي أساسه المقاربة بالمضامين والتقييم الذي أساسه المقاربة بالكفاءات، وشكل التقييم هنا يتمثل في المواضيع المقترحة (نماذج نصية) للتدريب والتقويم الذاتي، وقد لاحظنا دمجا بين المقاربتين، حيث أُدرج الموضوع في شكل اختبار يتكون من أربعة أجزاء: السند، ثم أسئلة البناء الفكري، ثم أسئلة البناء اللغوي، ثم الوضعية النقدية، وكانت أغلبية الأسئلة تدور حول النص، كذلك ما جاء في أسئلة الوضعيات النقدية الرامية لجعل المتعلم منتجا لنصوص مطابقة للسياق المطلوب، مترابطة الأبنية وسليمة لغويا، وهذا ما تنص عليه المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات.

[1] ينظر: صفة74 من مبحث (مبحث من حيث طريقة العرض).

[2] ينظر: راضية بوعقال، من بيداغوجيا المقاربة بالمضامين المحتويات إلى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، مجلة تنوير، العدد:03، 2017، ص63.

وعند معاينتنا لأسئلة البناء الفكري واللغوي وجدنا ما يحقق المقاربة بالمضامين كالأسئلة التي تستهدف استرجاع المعلومات التي تلقاها المتعلم، ومثال ذلك ما ذكرناه من أمثلة عن أسئلة مستوى التذكر في البناء الفكري[1] والبناء اللغوي[2] على حد سواء.

إذن يمكن الحكم بتحقق هذا الهدف الربط بين التقييم التقليدي الذي أساسه المقاربة بالمضامين والتقييم الحالي على أساس المقاربة بالكفاءات، والجدول الموالي يوضح ملخصا للأهداف الثلاثة كالآتي:

الهدف	محقق	محقق إلى حد ما	غير محقق
انتهاج المقاربة النصية		✓	
انتهاج المقاربة بالكفاءات	✓		
الربط بين التقييم على أساس المقاربة بالمضامين والتقييم على أساس المقاربة بالكفاءات	✓		

جدول (36) يوضح مدى تحقق أهداف انتهاج المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات في الكتاب شبه المدرسي

[1] ينظر: صفحة 199من البحث (المستويات العقلية لأسئلة البناء الفكري).

[2] ينظر: صفحة 201من البحث، (المستويات العقلية لأسئلة البناء اللغوي)

خاتمة

خاتمة

على الرغم من أنّ الكتب شبه المدرسية كتب تجارية، وفيها ما يقال وما يعاب من نقص وما ينتقد من ضعف واختلال للضوابط العلمية، والتي وقفنا على بعضها وسجلناه في نتائج بحثنا هذا، إلاّ أنّنا سجلنا بالمقابل أيضا كثيرا من الإيجابيات التي تساعد فعلا المتعلم على تذليل صعوبات التعلم، وتحسين مستواه وإشباع شغفه العلمي من المادة.

ومن بين النتائج المتوصل إليها من خلال بحثنا هذا ما يلي:

- تؤدي الكتب شبه المدرسية دورا فعالا وبالغ الأهمية في مساعدة المتعلم والمعلم على حد سواء، فعلى الرغم من كونها من الوسائل الثانوية، لكن أصبح لها انعكاسات إيجابية في العملية التعليمية.
- اقتناء الكتب شبه المدرسية ثقافة تربوية تسهم في تنمية المهارات والخبرات وتوسيع الفهم والاستيعاب لدى المتعلمين.
- تهتم الكتب شبه المدرسية بمؤثرات الغلاف الخارجي وجاذبيته الملفتة، التي تجعل المتعلم يُقبل على اقتنائها، انبهارا بها وشغفا لمحتوياتها، وهذا ما يغيب في الكتاب المدرسي الوزاري.
- تهتم الكتب شبه المدرسية بطريقة العرض، من خلال المؤثرات الفنية والأدوات المساعدة كالجداول والمخططات والرسومات والأشكال والألوان وعلامات الترقيم المتنوعة التي تجذب اهتمام وتركيز المتعلم للدرس ومن ثمة نقل المعرفة وتثبيت عملية الإدراك، وفي هذا تنافست الكتب شبه المدرسية في جميع المستويات.
- يلتزم الكتاب شبه المدرسي بمسايرة جميع دروس المقرر الدراسي، إلا أنه يختلف في طريقة تقديمها بين الطريقة القياسية والاستقرائية والطريقة الحوارية، وهنا تظهر مساحة الحرية لمؤلفي هذه الكتب وقدرتهم على توظيف ما يرونه مناسبا للمتعلم انطلاقا من خبرتهم الميدانية.
- افتقار دروس الكتاب شبه المدرسي عينة الدراسة للأمثلة المتنوعة الشارحة، وهذا ما يعيبها لأنّ المنتظر من هذه الكتب إثراء مادته بالأمثلة الكثيرة، التي تسهم في فهم القاعدة اللغوية وتدريب المتعلم على التراكيب المختلفة.

- ثراء مادته في الجانب التطبيقي من حيث النصوص المقترحة وحلولها وإجاباتها الواضحة المنظمة، واختبارات شهادة البكالوريا مرفوقة أيضا بحلولها، كما خصص لها العدد الأكبر من الصفحات.
- على الرغم من قلة التمرينات اللغوية التي لم تغط جميع الدروس، إلاّ أنّه تم التركيز على تغطية الدروس الأكثر تداولا في شهادة التعليم الثانوي، وكانت المواضيع المقترحة واختبارات شهادة البكالوريا وحلولها قد استوفت عملية التدريب التي كانت ترجى من التمرينات.
- تُكمّل الكتب شبه المدرسية بعض النقائص الموجودة في الكتاب المدرسي أو لم تسعها صفحاتها، لكنها لا تعد بديلا عن الكتاب المدرسي.
- الكتاب شبه المدرسي منفذ من منافذ التعليم الذاتي المستمر في تعليم اللغة العربية، فتضمنه جانب تطبيقي، وثري من المواضيع المقترحة ومواضيع الاختبارات السابقة، تُمكّن المتعلم من التقويم الذاتي، الذي تنادي به التعليمية الحديثة.
- انتهاج الكتاب شبه المدرسي المقاربة بالكفاءات، في مواضع عديدة كالطريقة الحوارية، التي يتفاعل فيها المتعلم وبحثه عن الإجابة الصحيحة لتقويم إجابته، ثم إثارة المتعلم بأسئلة نقدية لإبداء رأيه وإصدار الأحكام، ومحاولاته هاته، تخرجه من الجمود والركود والتلقي السلبي إلى الإقبال على التفاعل والإنتاج والإبداع، وهذا جوهر التعليم، أن يصبح المتعلم قادرا على التواصل في مختلف المواقف الحياتية.
- وعلى الرغم من ثرائها بالمادة العلمية، وتنوع الطرائق وأساليب الإفهام، إلاّ أنّ وجود بعض الأخطاء اللغوية، وعدم مراجعتها المراجعة الدقيقة ، يربك المتعلم ويضعف من قيمتها.

بعض الاقتراحات والتوصيات:

ولأهمية الدور الذي تؤديه هذه الكتب المساعدة في العملية التعليمية التعلمية، أصبح لا بد لها من مراجعة ومراقبة مستمرين والعمل على تنقيحها وتطويرها وإحكام ضوابطها ومعاييرها العلمية، حتى تعم الفائدة أكثر وجب النظر في نتائج البحوث العلمية والعمل بها، والعمل على تطويرها، وعليه نقترح الآتي:

- إعادة النظر في الأطر التأهيلية المكونة للجان التأليف والمراقبة على مستوى دور النشر وضبطها ومتابعتها.
- إعداد لجان تأليف ومراقبة للكتب شبه المدرسية على مستوى وزاري أعلى لضمان مراجعتها وتصحيحها قبل نزولها للأسواق والمكتبات.

قائمة المصادروالمراجع

قائمة المصادروالمراجع

القرآن الكريم برواية ورش.

1. ابتسام صاحب الزويني وآخرون، المناهج وتحليل الكتب، دار صفاء، الطبعة1، عمان، 2013.
2. أحمد الهاشمي، إعداد محمد صدقي العطار، جواهر البلاغة، دار الفكر، الطبعة 1، لبنان، 2010.
3. أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي، دار المريخ، (د،ط) الرياض،1980.
4. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)،ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة02، الجزائر، 1996.
5. أحمد محمد الدغشي، المناهج التربوية وتحديات المرحلة، مركز الكتاب الأكاديمي، الطبعة1، عمان، 2017.
6. أسامة حيقون، المراجعة النهائية بالمواضيع المختارة في اللغة العربية وآدابها، دار كليك للنشر، الطبعة01، الجزائر، 2021.
7. أسماء كاظم فندي المسعودي، وبثينة محمود عباس المهدوي، تقويم جودة كتب القراءة لعدد من البلدان العربية، دار صفاء، الطبعة1، عمان، 2022.
8. أفنان، نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق، الطبعة01، الأردن، 2005.
9. أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد، عمان، الطبعة01، 2012.
10. توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، الطبعة 01، الأردن، 2012.
11. جاك ريتشارد، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالي، وصالح بن ناصر الشويرخ،إدارة النشر العلمي والمطابع، السعودية، 2007.
12. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، 2004.
13. حسين حمدي الطوبجي وسائل الاتصال التكنولوجيا ، دار القلم، الطبعة 8، الكويت، 1987.
14. خالد بن عبد العزيز الدامغ، معجم الاختبارات (معجم موسوعي)، مدار الوطن للنشر، الرياض، ط01، 2011.
15. خالد عباس حسين السياب، وحسين داخل مرزة، المثال المصنوع وأثره عند ابن جني، مجلة الباحث، العدد: 30، 2019.

16. داود درويش حلس، معايير جودة الكتاب المدرسي ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسية، مؤتمر جودة التعليم العام،(المؤتمر التربوي الثالث)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين، أيام:31/30/ أكتوبر، 2007.
17. داود عبدو، نحو تعليم اللغة العربية وطيفيا، مؤسسة دار العلوم، الطبعة الأولى، الكويت، 1979.
18. دوجلاس براون، ترجمة عبدوا لراجحي وعلي علي أحمد شعبان، أسس تعليم وتعلم اللغة، دار النهضة العربية، بيروت، 1994.
19. راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، ط1، الأردن، 2003.
20. رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكرالعربي، (د، ط)، القاهرة، 2004.
21. رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، دار الفكر العربي، الطبعة02، القاهرة،2001.
22. رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها وتقويمها وتطويرها، دار الفكر العربي، الطبعة01، القاهرة، 2004،.
23. رشراش أنيس، وأمل أبو ذياب عبد الخالق، طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي، دار النهضة العربية، الطبعة 1، لبنان،2007.
24. رضوان أبو الفتوح، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، مكتبة الأنجلو المصرية، (دت).
25. زكي نجيب محمود، في فلسفة النقد، دار الشروق، الطبعة02، بيروت، 1983.
26. سعد علي زاير، وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء، الطبعة01، عمان، 2014.
27. سعد محمد جبر وضياء وعويد حربي العرنوسي، المناهج البناء والتطوير، دار صفاء، الطبعة01، الأردن، 2015.
28. سعيد بامشموس، الكتاب المدرسي، مجلة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية،1990.
29. سهيل رزق دياب، تطوير أداة لقياس جودة الكتاب المدرسي وتوظيفها في قياس جودة كتب المنهاج الفلسطيني، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية جامعة الأقصى، غزة فلسطين سبتمبر2006.
30. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي وأحمد هلالي، المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي، دار الشروق، الطبعة01، عمان 2006.
31. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، دار الشروق، الطبعة01، الأردن، 2006.
32. السيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، دار الفكر، الطبعة01، 2010.

33. شبل بدران، التعليم الموازي، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة01، القاهرة، 2016.
34. صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، الطبعة01، الأردن،2006.
35. صلاح الدين عرفة محمود، مفهومات المنهج الدراسي، عالم الكتب، الطبعة 01، القاهرة،2006 .
36. صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها أسسها وتطبيقاتها، دار المريخ، (د، ط)، السعودية، 2000.
37. طاهر محمد الهادي محمد، أسس المناهج المعاصرة، دار المسيرة، الطبعة01، عمان، 2012.
38. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، وجدارا للكتاب العالمي، الطبعة1، الأردن، سنة2009.
39. عبد الحق منصف، الكتاب المدرسي والنقل الديداكتيكي، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد03، 2010.
40. عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، دار موفيم للنشر، الجزائر، 2012.
41. عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، دار صفاء، الطبعة 01، عمان، 2009.
42. عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، تحقيق: جمعة شيخة، مكتبة ودار المدينة المنورة والدار التونسية للنشر (دط)، ج2، تونس، 1984
43. عبد الرحمن صلاح عبد الله، المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الطبعة01، السعودية، 1985.
44. عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، الطبعة01، الأردن، 2005.
45. عبد المجيد عيساني، مقاييس بناء المحتوى اللغوي، مطبعة مزوار، الطبعة01، الجزائر، 2010.
46. عبد المعطي حجازي، هندسة الوسائل التعليمية، دار أسامة، الطبعة01، الأردن، 2008.
47. عبدو الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995.
48. العربي اسليماني، المعين في التربية، المطبعة والوراقة الوطنية الطبعة08، مراكش، 2015.
49. علي أحمد مدكور، مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، (د، ط)، القاهرة، 2001.
50. علي الجارم، ومصطفى أمين، النحو الواضح في قواعد الغة العربية للمدارس الثانوية، المكتبة اللغوية، لبنان، (د،س).
51. عوض عبد اللطيف الطراونة، الجودة الشاملة في تنمية مهارتي تحليل المحتوى والتقويم لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية، دار الخليج، الطبعة 01، عمان، 2016.
52. فؤاد محمد موسى، علم مناهج التربية الأسس، العناصر التطبيقات، دار الكلمة، طبعة1، مصر،2007.

53. لطفي البكوش، دور الكتاب المدرسي في الارتقاء بالعملية التعليمية، مجلة أصول الدين، تونس،(د،ت).
54. لويزة هوام، خليفة صحراوي، أثر الكتاب المدرسي الموازي في التحصيل اللغوي، مجلة مقاليد، ورقلة، العدد14، 2018
55. مباركة خمقاني، عروض الشعر وموسيقاه، دار الخلدونية، الجزائر، 2017.
56. محمد بن عبد الرحمن آل خريف، مهارات اللغة وسبل تلقينها، جامعة سلمان بن عبد العزيز، كلية إدارة الأعمال بحوطة بني تميم، السعودية، (د، ت).
57. محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار كنوز المعرفة، الطبعة 01، الأردن،2007.
58. محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، كلية التربية، القاهرة، (دط)، 1986.
59. محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
60. محمد عبد الله الحاوري، ومحمد سرحان علي قاسم، مقدمة في علم المناهج التربوية، دار الكتب، الطبعة1، صنعاء، 2016.
61. محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2005.
62. محمد محمود الخوالدة، بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، الطبعة 02، الأردن،2011.
63. محمود فهمي حجازي، أسس علم اللغة العربية، دار الثقافة، القاهرة 2003.
64. مصطفى الغلايني، جامع الدروس العربية، تحقيق أحمد جاد، دار البصائر، الجزائر، 2010.
65. المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، الطبعة03، مطبعة النجاح الجديدة، 2000.
66. معجم اللغة العربية بمصر (مجموعة من المؤلفين)، المعجم الوسيط، باب الشين، مادة (شبه)، مكتبة الشروق الدولية، الطبعة04، مصر، 2004.
67. ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، الطبعة2، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 1985.
68. ناصر أحمد الخوالدة ويحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها، دار وائل، (د، ط)، الأردن،2006.
69. ناصر أحمد الخوالدة، ويحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب المدرسية، الدليل والمرشد النظري والعملي والمعايير، زمزم ناشرون وموزعون الأردن الطبعة 01، 2014.
70. نسيم حيدر، التقويم بالكفايات كأداة لتطوير عملية التعلم، المجلة التربوية، العدد39، 2007.

71. نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان،ط1، 2008.
72. نواف أحمد سمارة، عبد السلام موسى لعديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة، الأردن، الطبعة1، 2008.
73. هادي طوالبة وآخرون، طرائق التدريس، دار المسيرة، الطبعة 1، الأردن، 2010.
74. هدى علي جواد الشمري، وسعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، الطبعة01، الأردن، 2005.
75. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، تقييم الكتب الموازية، المملكة المغربية، 2019.
76. وزارة التربية الوطنية، اللجنة العلمية للمناهج، الكتاب اللغة العربية سنة ثالثة من التعليم الثانوي شعبتي آداب وفلسفة، ولغات أجنبية.
77. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية، مارس 2006.
78. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي والتكنولوجي (اللغة العربية وأدابها)، ماي 2006.
79. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ماي 2006.
80. وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للتربية الوطنية، التدرج السنوي للغة العربية وآدابها سنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب وفلسفة ولغات أجنبية، سنة2019.
81. وزارة التربية الوطنية،اللجنة الوطنية للمناهج المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ 23/يناير2008، مارس 2009، الجزائر.
82. وزارة التربية والتكوين، كراس شروط مناظرة التأليف للسنة السادسة من التعليم الأساسي، تونس، عدد04، 2004،
83. وزارة التعليم والتعليم العالي، نشرة تربوية 1، تحليل المحتوى، إعداد قسم العلوم الاجتماعية، إدارة التوجيه التربوي ، قطر، 2018/2017.
84. وليد الأخضر الزند، وهاني حتمل، المناهج التعليمية، عالم الكتب الحديث، الطبعة 01، الأردن، 2010.

المجلات

85. آمال نزار قبايلي، وخالد هدنة، المثال التوضيحي وأبعاده الوظيفية في المعاجم المدرسية الموجهة لمتعلم المرحلة الابتدائية، مجلة اللغة الوظيفية، المجلد09، العدد01، الجزائر، 2022.

86. بوديسة وردية وكحلوش كهينة، الكتاب الشبه المدرسي الوجه الآخر لإصلاحات المنظومة التربوية في الجزائر، مجلة تطوير لعلوم الاجتماعية، مخبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات، جامعة الجلفة، الجزائر، العدد 01، 2017.
87. حسان الجيلالي، ولوحيدي فوزي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي الجزائر، العدد9، 2014.
88. حمزة زيان، وشعيب سليمة، الكتاب المدرسي بين التقليد والتجديد مقارنة إجرائية في إصلاح كتاب اللغة العربية سنة خامسة ابتدائي، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، جامعة تمنغاست الجزائر، مجلد 10، العدد4، 2021.
89. راضية بوعقال، من بيداغوجيا المقاربة بالمضامين المحتويات إلى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات،مجلة تنوير، العدد:03، 2017.
90. سعاد جخراب، وعبد المجيد عيساني، التمرينات اللغوية في المدرسة الجزائرية، مجلة الذاكرة، تصدر عن مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، جامعة ورقلة، العدد9، جوان2017.
91. السعيد خلايفة، وبن يمينة بن يمينة، اختيار المحتوى اللغوي للمقرر التعليمي في ظل معايير التنظيم الأسس والمقاييس، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، العدد 13، الجزء1، الجزائر، 2018.
92. عبد المجيد عيساني، وحميدة بوعرة، اختيار المحتوى التعليمي وعلاقته بالأهداف المسطرة في المنهاج، مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، العدد10، 2018.
93. فاطمة سعدي، شبكة تقويم الكتاب المدرسي في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة جسور المعرفة، العدد10، تمنغاست الجزائر، جوان،2017.
94. فطيمة بغراجي، مفهوم المقاربة النصية وتطبيقاتها التربوية في تعليم اللغة العربية، مجلة تعليميات المجلد:01، العدد05، جامعة الجزائر 2، 2021،.
95. قيرع فتحي،، المعلم والمقاربة بالكفاءات، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، مخبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات، جامعة الجلفة،، المجلد:10، العدد:03، 2017.
96. لخلالفة كريم، التربية على القيم في منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي، مجلة مسالك التربية والتكوين، المجلد3، العدد1، الجزائر، 2020.
97. يوسف مقران، في ضوابط انتقاء المحتوى اللغوي ومدى مراعاتها في النص المدرسي لكتاب الجيل الثاني، السنة الأولى متوسط (كتاب اللغة العربية)، مجلة التعليمية، المجلد6، العدد2 0، 2019.

الرسائل

98. أبو خضر، أسمهان أحمد، تحليل محتوى كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير مقترحة، رسالة دكتوراه منشورة، إشراف: ناصر أحمد، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، دار المنظومة، الأردن، 2014.

99. أحمد بن محمد سعد الشنبري الشريف، فاعلية محتوى كتاب قواعد اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلامذة الصف الثالث المتوسط، رسالة ماجيستير، منشورة، إشراف: إبراهيم بن محمود فلاتة، كلية التربية مكة المكرمة، جامعة أم القرى، السعودية، 2002.

100. الحسن عبد النوري، دور معرفة المفردات في بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم، مجلة العربية، مخبر علم تعليم العربية، العدد02، المجلد06، المغرب، 2019.

101. سهام لعوبي، واقع استعمال الكتاب الشبه المدرسي في مادة اللغة العربية القواعد لدى تلاميذ المتوسطات الجزائرية، دراسة تحليلية ميدانية، رسالة ماجستير منشورة، إشراف: خولة طالب الإبراهيمي، كلية الآداب واللغات، جامعة بن خدة بن يوسف، الجزائر، 2007/2006.

102. محمد مدور، الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي، رسالة ماجستير، منشورة، إشراف: محمد بوعمامة، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2007/2006.

103. نيمور عبد القادر، إنتاج وتوزيع الكتاب المدرسي في الجزائر دراسة بيبليومترية، رسالة دكتوراة منشورة، إشراف: عبد الإله عبد القادر، قسم علم المكتبات والعلوم الوثائقية، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية، جامعة أحمد بن بلة وهران،2019/2018.

104. هنية عريف، أساليب تقويم تعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، رسالة دكتوراه، منشورة، إشراف: العيد جلولي، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2016/2015.

المراجع باللغة الأجنبية

1. **Oliver Sigaut**. La construction de nature dans lesmanurl scolaires et parasclaires entre 1830 et 1950 .Alibi. 25l27 Juin. 2008

2. **BOUCHEMAA Saoussen.** L'usage des manuels parascolaire en classe de terminale: sous la direction **HACINI** Fatiha2007/2006 Cas des manuels de langues française.

المقابلات

1. اتصال هاتفي مع المفتش لعلمي بلمعبدي مفتش التعليم المتوسط للغة العربية المقاطعة الخامسة، ولاية ورقلة، يوم 2022/05/30، الساعة: 11:30.

2. اتصال هاتفي مع دار النشر كليك المحمدية الجزائر العاصمة، يوم2022/05/30، الساعة:10:00.

3. اتصال هاتفي مع علي سراوي مفتش التعليم المتوسط مادة اللغة العربية وآدابها المقاطعة السادسة، ولاية تقرت، يوم2022/05/31، الساعة 09:00.
4. محادثة عبر ماسنجر مع عبد الحكيم بن وارث، مفتش التربية الوطنية لمادة اللغة العربية وآدابها، المقاطعة الثانية، ولاية تيزي وزو، يوم2022/05/31، الساعة: 16:00.

فهرس الموضوعات

مقدمة: ..... أ

تمهيد: 13

الفصل الأول: مصطلحات البحث ومفاهيمه

المبحث الأول: واقع الكتاب شبه المدرسي في العملية التعليمية 16

I.الكتاب المدرسي 16

أولا: مفهومه 16

ثانيا: أهميته 18

ثالثا: معايير محتوى الكتاب المدرسي الجيد 19

II.الكتاب شبه المدرسي 19

أولا: مفهومه 20

ثانيا: أهميته 21

III. العلاقة بين الكتاب المدرسي والكتاب شبه المدرسي 23

IV. الترخيص بتأليف الكتاب شبه المدرسي، وأسباب رواجه 25

أولا: المفتشون 27

ثانيا: دور النشر 31

المبحث الثاني: بناء مناهج تعليم اللغة العربية 32

I.المنهاج: 32

أولا: مفهومه 32

ثانيا: أهميته 33

ثالثا: مكوناته 34

II. تحليل المحتوى التعليمي 46

أولا: مفهومه.....46

ثانيا: أهميته.....47

ثالثا: أهدافه.....47

III. واقع انتقاء المحتوى اللغوي في مناهج اللغة العربية.....48

أولا: مشكلات المحتويات اللغوية العربية.....49

ثانيا: بعض الحلول المقترحة.....50

المبحث الثالث: الدراسات السابقة.....53

I. دراسة سهام لعوبي:.....54

II. دراسة سوسن بوشماغ:.....54

III. دراسة أوليفر سيقوت:.....55

IV. دراسة بوديسة وردية وكحلوش كهينة:.....56

V. دراسة لويزة هوام:.....57

الفصل الثاني: دراسة تحليلية تقويمية للكتاب شبه المدرسي المراجعة النهائية بالمواضيع المختارة في اللغة العربية وآدابها، من حيث الشكل والأهداف والمحتوى

المبحث الأول: إجراءات البحث وأدواته.....60

I. مجتمع البحث وعينته:.....60

أولا: مجتمع البحث.....60

ثانيا: عينة الدراسة.....61

II. منهج البحث وأدواته.....62

أولا: منهج البحث.....62

ثانيا: أدواته.....63

ثالثا: إجراءات الدراسة.....63

المبحث الثاني: الكتاب شبه المدرسي (المراجعة النهائية بالمواضيع المختارة في اللغة العربية وآدابها) في ضوء معايير الإخراج والتنسيق.....64

I. من حيث الإخراج.....65

أولا: حجم الكتاب.....65

ثانيا: الغلاف الخارجي.....65

ثالثا: متانة إلصاق الغلاف بكعب الكتاب.....68

رابعا: حيل الإخراج المؤثرة الموجودة في الغلاف.....68

خامسا: قائمة المحتويات والمراجع.....70

II. من حيث المقدمة.....71

أولا: مخاطبة المقدمة للمعلم والمتعلمين: يستهل المؤلف مقدمته بالآتي:.....72

ثانيا: اشتمالها على الأهداف العامة.....72

ثالثا: تعريف المقدمة بوحدات وموضوعات الكتاب.....73

رابعا: الإرشادات والمساعدات.....73

III. من حيث طريقة عرض المادة.....74

أولا: شروط الكتابة.....75

ثانيا: تقسيم الوحدات.....75

ثالثا: توظيف الجداول والرسومات والصور.....77

المبحث الثالث: من حيث الأهداف والمحتوى، والطرائق التعليمية.....89

I. من حيث الأهداف.....89

أولا: تحديد الأهداف التعليمية.....90

ثانيا: التحليل.....96

II. من حيث المحتوى 111
أولا: موازاته للمقرر الوزاري 111
ثانيا: ارتباط المحتوى بأهداف المنهج: 117
ثالثا: صدق المحتوى: 117
رابعا: مراعاة المحتوى ميول وحاجات التلاميذ 120
خامسا: مراعاة المحتوى الفروقات الفردية: 122
سادسا: مراعاة المحتوى التوازن 127
سابعا: حداثة المحتوى 128
ثامنا: أن تكون لغة المحتوى المختار سليمة من الناحية النحوية واللغوية 131
تاسعا: أن يعمل المحتوى اللغوي على إظهار مواطن الجمال في اللغة العربية وتنمية التذوق الأدبي لدى المتعلمين وتوسعة مداركهم 134
المبحث الرابع: الطرائق التعليمية 138
I. دروس البناء اللغوي والفني 139
II. دروس البناء الفكري 142

الفصل الثالث: التقويم اللغوي في الكتاب شبه المدرسي

المبحث الأول: مفاهيم نظرية لأدوات التقويم المعتمدة في الكتاب شبه المدرسي 145
I. السؤال التعليمي 146
أولا: مفهومه 146
ثانيا: أهميته 146
ثالثا: مستويات الأسئلة التعليمية 147
II. التطبيقات (التمرينات) اللغوية 149
أولا: مفهوم التطبيقات اللغوية 149

ثانيا: أهميتها..... 150
ثالثا: أنواعها..... 150
رابعا: معايير التطبيقات اللغوية:..... 152
III. الاختبارات اللغوية 153
أولا: مفهوم الاختبار 153
ثانيا: مواصفات ومعايير الاختبار الجيد..... 154
المبحث الثاني: التمرينات اللغوية (التطبيقات أو التدريبات) في الكتاب شبه المدرسي 156
I. تغطية التمرينات اللغوية لمحتوى البرنامج وأهدافه 156
II. أنواع التمرينات اللغوية في الكتاب شبه المدرسي 159
أولا: التمرينات التحليلية التركيبية:..... 159
ثانيا: التمرينات البنيوية والتواصلية..... 163
III. نوعية النصوص ومضمونها في تمرينات الكتاب شبه المدرسي..... 167
أولا: المعيار الأول 168
ثانيا/ المعيار الثاني 169
ثالثا: المعيار الثالث..... 170
المبحث الثالث: المواضيع المقترحة واختبارات شهادة البكالوريا 173
I. المواضيع المقترحة 173
أولا: من حيث النصوص 176
ثانيا/ من حيث الأسئلة 186
II. اختبارات شهادة البكالوريا..... 221
أولا: من حيث الكم..... 221
ثانيا: من حيث الانتقاء المناسب للمواضيع السابقة في شهادة البكالوريا..... 222

ثالثا: من حيث صحتها 223

رابعا: الإجابة على مدى تحقق الاستراتيجيات الحديثة 224

أ/ انتهاج المقاربة النصية (لخدمة المعنى والمبنى في تلك النصوص)..... 224

ب/انتهاج المقاربة بالكفاءات (اختيار تربوي)..... 225

ج/ الربط بين التقييم التقليدي الذي أساسه المقاربة بالمضامين والتقييم الحالي على أساس المقاربة بالكفاءات..... 277

خاتمة..... 230

قائمة المصادر والمراجع..... 233

فهرس الموضوعات..... 242

الملخص:

بعد رواج الكتب شبه المدرسية واقتحامها الساحة التعليمية، توسعت دائرة التأليف وجادت قرائح المؤلفين، وتنافست دور النشر في إنتاجها؛ إذ شكلت حركة تجارية نشطة، وطرحت إشكالا حقيقيا يستثير حفيظة الباحث في مدى صلاحيتها، لا سيما وقد أقبل عليها متعلمو اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة، ينهلون منها ويتخذونها مرجعا، فقد غدت هذه الكتب كتبا تجارية نجهل محتوياتها وموافقتها للأسس العلمية، والأهداف التعليمية.

ولا يخفى على أحد ما تواجهه تعليمية اللغة العربية من صعوبات وتراجع، ممّا يستدعي ضرورة إعادة النظر في كل ما يُخط في المحتويات الدراسية داخل أو خارج المدرسة، مما يعيق عملية تقدمها، ثم العمل على إيجاد الحلول لها وتطويرها.

لذلك يحاول هذا البحث الوقوف على هذه الإشكالية، خاصة عند الشعب الأدبية في الأقسام النهائية، كعينة للدراسة كونها مرحلة مصيرية للمتعلم، منطلقين من التساؤل الآتي: ما هي طبيعة المحتوى التعليمي في الكتب شبه المدرسية الموجهة لمتعلمي الشعب الأدبية في الأقسام النهائية؟ وهل هذه المحتويات تحقق المعايير العلمية؟ منتهجين الوصف والتحليل، مشفوعين بالملاحظة وأدوات أخرى، بدءا من أسباب رواجها وإيجابياتها، وصولا إلى سلبياتها وتقويمها.

الكلمات المفتاحية: الكتب شبه المدرسية، اللغة العربية، المحتوى، الأهداف، التقويم.

Abstract:

The extracuricullar books are gaining popularity and breaking into the educational arena. This led authorship to expand, authors to let their creativity run wild, and publishing houses to compete in the production of these books. This kind of books constituted an active commercial movement, and provoked researchers to question its validity, especially now that learners of the Arabic language in the various educational phases turned to these books, drawing from it and taking it as a reference.

Due to this, these books become merely commercial that we know nothing about their content, and whether or not are they based on academic foundations and educational objectives? On the other hand, no one can deny the challenges and deterioration faced by Arabic didactics. This urges the reconsideration of all educational, written material inside and outside the school. This uncontrolled authoring hinders the school's progress, thus urgent solutions are required.

For all the aforementioned details, this research is an attempt to address this problematic. The sample of the study is a selection of secondary school students, in the 3rd year, literary streams. This level is very critical to students. Our research initiated from these main questions: What is the nature of the scientific content in semi-school books addressed to literary streams students in the 3rd year? Do these books respond to academic criteria? We tackled the reasons behind the popularity of these books, the positive and negative sides of them, to end in assessing them. Our methodology is descriptive and analytical, accompanied with observation and other tools.

Keywords: extracuricullar books, Arabc language content, objectives, assessment..