الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة–

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

الرقم التسلسلي: .....

ميدان: اللغة والأدب العربي

شعبة: الدراسات اللغوية

تخصص: لسانيات عامة

رقم تسجيل ط1: M201535113445

رقم تسجيل ط2: M20075109932

**مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر بعنوان:**

# المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط

## - دراسة تحليلية وصفية -

**إعداد الطالبتين :**

✓ **رفيقة دشوشة**

✓ **الزهور القالي**

**الأستاذ المشرف :**

**– د. سليمان بوراس**

**السنة الجامعية: 2019–2020م**

بسم الله الرحمن الرحيم

# شكر وعرفان

اللهم لك الحمد حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه ولك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك نتقدم بالشكر الجزيل لأستاذنا المشرف الدكتور **"بوراس سليمان "** لقبوله الإشراف على مذكرتنا ومساعدته لنا بتوجيهاته القيمة .

وإلى كل أساتذة القسم بكلية الآداب واللغات كل باسمه ومنصبه، والشكر موصول إلى أعضاء لجنة المناقشة كل باسمه ومقامه، إلى كل زملائنا في العمل وإلى كل من ساعدني وشجعنا على المضي قدما لإتمام هذا العمل .

لكل هؤلاء جزيل الشكر والفضل والعرفان .

# إهداء

إلى كل من طلب العلم ودرس

بكل جد واجتهاد وإلى كل من

علم علما بتفان وإخلاص

إلى كل الأهل والأقارب

وإلى كل الزميلات والأصدقاء

# مقدمة

تعد اللغة ظاهرة اجتماعية ووسيلة من وسائل الرقي الحضاري فهي وعاء يختزن تراث الأمم من تاريخ وحضارة كما أنها عنصر أساسي من عناصر الشخصية الانسانية ورافدا من روافد الثقافة المتصل بهوية الأمة، لذا وجب الاهتمام بتعليمية اللغات.

فيعتبر تعليم اللغة هدفا أساسا من أهداف إنشاء المدرسة في جل الأمم لذا أقيمت المدارس وأنشئت المراصد، وسخرت الأموال والوسائل، وأعد لذلك الأساتذة والمعلمون، وتوالت الأبحاث في حقول تعليمية اللغات لتكوين المدرسين على استيعاب المقاربات البيداغوجية الحديثة، وتطلعهم على المرجعيات النظرية( اللسانية، الاجتماعية، النفسية، التربوية) التي تسهم في إمكانية فهم النظام اللغوي فهما عميقا وإيجاد طرائق وأساليب جديدة في عملية تدريس اللغات للوصول إلى الأهداف المرجوة وتحقيق الغايات المسطرة

فكلما اقتربنا من طبيعة اللغة البشرية، كلما وضعنا المتعلمين أمام وضعيات طبيعية يتفاعلون معها فتحصل عندهم معرفة لغوية سليمة، إذ أن مختلف الدراسات الحديثة أبرزت البعد الاجتماعي في المجال التربوي، وأهميته في تنمية مختلف القدرات التي تلعب دورا بارزا في تكوين وصقل شخصيات الأفراد داخل المؤسسة التربوية والجامعات من مكتسبات و معارف بهدف الربط بين البيئة الاجتماعية والمقاربة التعليمية الحديثة في مختلف المراحل باعتبار المجتمع العنصر الذي ينطلق منه المتعلم في اكتساب المعارف ومن ثم يعود إليه لتوظيف مكتسباته.

ومن أهم الوسائل التعليمية التي ساهمت في سير العملية البيداغوجية لتعليمية اللغة العربية وأهمها الكتاب المدرسي الذي يعتبر وثيقة من الوثائق الصادرة عن وزارة التربية ويمثل حلقة وصل بين المعلم والمتعلم، ويؤلف لغرض خاص ويبنى على أسس ومعايير بيداغوجية محددة ومعينة، و يعتبر من العوامل الرئيسية التي تجعل التلاميذ أكثر استعدادا وتشوقا وتحمسا لعملية التعلم، كما يحتوي مادة تعليمية ترمي إلى تحقيق جملة من الأهداف يسعى المعلم إلى تحقيقها، وعلى أساس المحتوى اللغوي للكتاب يتم نجاح أو فشل العملية التعليمية في تحقيق أهدافها وهو محور دراستنا المعنون بـ:" دراسة المحتوى اللغوي لكتاب

اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط" والذي حاولنا من خلاله الكشف عن مدى ملائمة المحتوى اللغوي لما يخدم قدرات ومكتسبات المتعلم

ومما جعلنا نختار هذا الموضوع اهتمام المتعلمين بالوسائل الحديثة والتكنولوجية خاصة الحاسوب وإهمال الكتاب المدرسي الذي أسس محتواه ونظم وفق ما يخدم العملية التعليمية، ولأجل إفادة الباحثين والدارسين في مجال التعليم خاصة إلى مدى أهمية هذا الكتاب وضرورة الاهتمام به، وأن الكتاب جديد ولم يدرس سابقا ويخص مرحلة حساسة، فأردنا أن ندرس محتواه بغرض الإفادة كما ذكرنا، فما مدى مساهمة طبيعة هذا المحتوى اللغوي في إنجاح العملية التعليمية وتيسيرها على المتعلم والمعلم معا؟

وللإجابة على هذه الأسئلة اقترحنا الخطة التالية: مقدمة، فصلين- الأول والثاني- وخاتمة احتوت أهم النتائج العامة التي توصلنا إليها

أما **الفصل التمهيدي** فتناولنا فيه في شكل ثلاث مباحث مفهوم تعليمية اللغة، ومحاور العملية التعليمية ثم خصائصها

بينما تناول **الفصل الأول:**

المبحث الأول: المحتوى والكتاب المدرس

المبحث الثاني: وظائف الكتاب المدرسي وأهميته

المبحث الثالث: أسس اختيار المحتوى اللغوي ومعايير تنظيمه

وأما **الفصل الثاني:** تحليل المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط

ونظرا لظروف البلاد حاليا لم نتطرق إلى **الفصل الثالث** الذي يحتوي استبيانا كان سيمكننا من معرفة أراء المعلمين والمتعلمين ليكون انتقاده عمليا وشاملا

وقد اعتمدنا في دراستنا لهذا الموضوع جملة من المصادر والمراجع من أهمها دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات لأحمد حساني، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية لمحسن علي عطية، أيضا تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية لمحسن علي عطية، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها لسعدون محمود وهدى علي جواد الثمري

في الأخير نرجو أن يساهم عملنا المتواضع هذا ولو بلفت النظر إلى التحسين في المحتوى اللغوي للكتاب وتصحيح ما ورد فيه من أخطاء.

# الفصل التمهيدي

## تعليمية اللغة العربية

المبحث الأول: مفهوم تعليمية اللغة العربية

المبحث الثاني: محاور العملية التعليمية

المبحث الثالث: خصائص العملية التعليمية

## المبحث الأول: تعليمية اللغة العربية

من البحوث والدراسات التي كان لها مكان الصدارة تلك التي تهتم بمختلف البحوث الميدانية التي أخذت على عاتقها اللغة العربية جاهدة في ذلك إلى تدقيقها.

واللغة العربية نشأت في أحضان القرآن الكريم ولا غرو في ذلك فهو النبع الثري والمصدر العذب الذي لا ينضب ولا تزيغ به الأهواء ولا تلتبس به الألسن وهذا دليل على علو شأن اللغة العربية وكمال نضجها وتفوقها على غيرها في التعبير عن المعاني بدقة فهي لغة القرآن ولسان البيان قال تعالى : " لسان الذي يلحدون إليه أعجمي وهذا لسان عربي مبين"[1].

وتأسيسا على ما تقدم وما للغة العربية من دور في حفظ القرآن الكريم، وتوحيد أبنائها تتضح قيمة اللغة فهي وعاء المعرفة لذا يؤكد بعض الباحثين(GoLDSTENE، OMBREDAN) على أن عدم امتلاك النظام اللغوي بشكل طبيعي يودي إلى قصور معرفي[2] ولأجل تيسير وتسهيل عملية تعليم اللغة العربية أعدت برامج ومناهج لغوية وسخرت الوسائل اللازمة التي تساعد على سير العملية التعليمية.

ويرجع المفهوم الاصطلاحي للأصل اللغوي للتعليمية إلى الكلمة الأجنبية ديداكتيك Dédactique المشتقة بدورها من الكلمة اليونانية Dédactions والتي تعني علما أو تعلما والتي تطلق على ضرب من الشعر المعروف وارتبطت تعليمية عندنا أيضا في مجال التربية والبيداغوجيا بالوسائل المساعدة على التعليم والتعلم[3].

---

(1)– سورة النحل 103

(2)– Topé Gozé , l'intelligence en Afrique, Une étude du raisonnement expérimental0 Paris: 1994; édition l'harmattan,P29-36

(3)– وزارة التربية الوطنية: تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر, ص99

أما المعنى الاصطلاحي للتعليمة فهو :<< الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها التلميذ بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الحسي >>[1]

فالتعليمية عامة وتعليمية اللغات خاصة أصبحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر من حيث أنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين بها، وما يثير الاهتمام هو أن الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليم اللغات، قد تطور بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة، ولأجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل التعليمية كثف الدارسون جهودهم وابحاثهم على اختلاف توجهاتهم العلمية مما جعلها تكتسب المبررات العلمية لتصبح فرعا من مباحث علم اللغة التطبيقي من جهة وعلم النفس من جهة أخرى فأصبحت لها الشرعية لا من حيث هي فن من الفنون كما كان سائدا عبر حقب زمنية مختلفة بل من حيث أنها علم قائم بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية[2].

إن الالتفات إلى الظروف التي ظهر فيها مصطلح التعليمية في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر يجد أنه يعود إلى U0F.Makeg الذي بعث من جديد المصطلح القديم للتعليمية للحديث عن المنوال التعليمي.

يقتضي الحديث عن التطبيقات اللسانية في ميدان تعليمية اللغات بالضرورة الحديث عن المبادئ الأساسية للعلم، والذي يمكن له أن يندرج ضمن علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغات وليست التطبيقات اللسانية فحسب لأن هذه الأخيرة متعددة تدخل في مجال الاتصالات

---

[1]– ينظر: بشر إبرير وآخرون, مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسة اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر، 2009، ص 84

[2]– ينظر: أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ط 2 ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 2009، ص 130

السلكية واللا سلكية وفي حقل معالجة وتحليل المعلومات ومجالات أمراض الكلام، ولذلك فإن المبادئ الأساسية لهذا العلم يمكن حصرها فيما يلي[1]:

– المبدأ الأول: يتمثل هذا المبدأ في الأولوية التي تعطى للجانب المنطوق وذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي، فمن طبيعة اللغة المشافهة وهي في أصلها " أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[2] كما أن البحث اللساني يقوم في وصفه وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين هما نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة، وهذا ما يؤكده علماء النفس في أبحاثهم المتعلقة بأمراض الكلام مبررين ذلك بأن الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروف مكتوبة، إذ أن تعليمية اللغة تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفهي

– المبدأ الثاني: يتعلق بالدور الذي تقوم به اللغة بوصفها وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع البشري لتحقيق عملية التواصل فيما بينهم، فهي تحقق الرغبة في الاشتراك داخل الحياة الاجتماعية وبهذا يسهل على متعلم اللغة اكتساب المهارات المختلفة وتمكنه من ممارستها فهدف الدرس اللغوي سد الاحتياجات التي تتطلبها العملية التواصلية

– المبدأ الثالث: ويتعلق هذا المبدأ بشمولية الأداء الفعلي للكلام إذ أن جميع مظاهر الجسد تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، والكلام هو " فعل فردي إرادي واع نميز فيه:

– علاقات بواسطتها يستعمل المتكلم قانون اللغة بغرض التعبير عن فكرته الشخصية

– الآلية النفسية الحركية Mécanisme psychophysique التي تسمح باستعمال تلك العلاقات[3] فاستعمال اللغة كما هو مؤكد في أبحاث الدارسين اللسانيين وعلماء النفس يشمل مظاهر الفرد المتكلم المستمع، ومن الناحية الفيزيولوجية فحاستي السمع والنطق معنيتان بالدرجة الأولى في ذلك، أيضا جوانب عضلية حركية( إيماءات، إشارات، تعابير الوجه)

---

[1]– ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات ص 31

[2]– ابن جني: الخصائص ط 1 بيروت 1999، دار الكتب العلمية ص 34

[3]–**Ferdinande de saussure, Cours de** linguistique générale,2 édition, Algérie: 1994 ; Edition ENAG . P 30

التي تتدخل أثناء الخطاب الشفوي لتعزيز الدلالة فيكتسب المتعلم من خلال هذه العلاقات إمكانية التحكم في اللغة فهما واستعمالا.

– المبدأ الرابـع: يتمثل هذا المبدأ في الطابع الاستقلالي لكل طابع لساني وفق خصائص تركيبية صوتية ودلالية تميزه عن الأنظمة اللسانية الأخرى، ولذلك فإن العملية التعليمية الناجحة للغة تقتضي إدماج المتعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعلمها مع الحرص الشديد على عدم اتخاذ اللغة الأم وسطا لتعلم اللغة الأجنبية حتى وإن كانت اللغتان متقاربتين جدا لأن ذلك سيؤدي إلى الإحباط والفشل في امتلاك نظام القواعد للغة الثانية[1].

وهذا ليس معناه عدم الإفادة من النتائج العلمية التي يمكن أن تحقق من خلال المقارنة بين اللغتين فذلك بالفعل ما سيراعيه الأستاذ في أثناء تحضيره للدرس، لأن العناصر اللسانية لا تأخذ قيمتها إلا بالمقارنة بين هذه العناصر في الأنظمة اللسانية المختلفة في كل المستويات الأساسية لتعلم اللغة، وانطلاقا من هذا فإن الدراسات في مجال تطوير المناهج التعليمية في فرنسا وأمريكا وانجلترا استطاعت أن تذلل العوائق التي تعترض سبيل تعلم اللغة الأجنبية وهذه الدراسات كلها تؤكد أهمية الأخذ – بعين الاعتبار– اللغة الأساسية عند التلميذ مع الاحتياط من خطر التداخل بين اللغة الأم واللغة الأجنبية، وسيكون الأمر سهلا إذا ما ضبطت نقاط الارتكاز ضبطا دقيقا ويقصد بنقاط الارتكاز كل ما هو متوازي في اللغتين المعنيتين[2].

<< إن المعرفة العلمية بنمو النسق اللغوي عند الطفل وبمختلف الشروط السيكو لسانية والسوسيو لسانية كفيلة بأن تمكن المدرس من التغلب على مجموعة من الصعوبات التي يلاقيها التلاميذ أثناء تعلم اللغة وإن كان الوضع الابستمولوجي لمختلف هذه النظريات

---

[1]– ينظر: أحمد حساني، ص 133

[2]– ينظر: سمير عبد الوهاب، بحوث ودراسات في اللغة العربية ج2، ط1– المكتبة العصرية للنشر، مصر 2002م، ص263–264

اللسانية غير موجه نحو المتعلم وقد صرح بذلك تشومسكي 1966 متحفظا من الخدمة التي يمكن أن تقدمها اللسانيات وعلم النفس لتعليم اللغات[1].

– ولكن هذا الزعم سرعان ما زال بفضل دراسات و أبحاث لاحقة أثبتت بأن العلاقة بين هذين الفرعين ليست جديدة، بل هي قديمة قدم البحث اللغوي نفسه، لكنها كانت مختزلة في محاولات هامشية لم ترق حينها إلى مستوى الإجراء العلمي الدقيق، ومما هو معهود عندنا أن اللسانيين عكفوا على تصنيف اللغات إلى لغات أولى ولغات ثانية، فاللغات الأولى هي التي تكتسب بدون تلقين، والمقصود من هذا هي اللغة الأم التي يلتقطها الطفل في بيئته المحيطة به دون حاجة إلى مدرس يلقنه أبجديات التمدرس والتعلم، واللغة الثانية هي على النقيض مما سبق تماما أي هي التي تقتصر على التلقين.

**المبحث الثاني: محاور العملية التعليمية**

التعليم هو جعل الآخر يتعلم ويقع في العلم والصنعة وكذلك هو نقل المعلومات منسقة إلى المتعلم أو أنه عبارة عن معلومات تلقى ومعارف تكتسب فهو نقل معارف أو خبرات أو مهارات وايصالها إلى فرد أو أفراد بطريقة معينة في حين أن التدريس هو إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشاف تلك المعارف فهو لا يكتف بالمعارف التي تلقى وتكتب ويعرف التدريس بأنه مجموعة النشاطات التي يؤديها المدرس في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين في الوصول إلى أهداف تربوية محددة[2].

وللتفريق بين مفهومي التدريس والتعليم يمكن القول بأن التعليم يستخدم في ثلاث مجالات هي: المعارف، المهارات، القيم، إذ نقول تعليمية النحو وتعليمية آداب المجالسة، وتعليمية قيادة السيارات، وبالتالي فإن التعليم أكثر شمولا وعمومية من التدريس إذ يستخدم

---

[1]– علي أيت أوشان، اللسانيات و البيداغوجي نموذج النحو الوظيفي ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1988 ص 20

[2]– ينظر سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم، –المفهوم التشخيصي الأسباب– أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج ط 1، دار الثقافة للنشر والتوزيع الأردن 2007، ص 12–13

في مواضع كثيرة في الحياة، فنقول تعلمت الكثير الكثير من الكتاب وتعلمت أشياء في قراءتي هذه القصة أو غيرها[1]

أما التدريس فيشير إلى نوع خاص من طرائق التعليم بمعنى أنه تعليم مخطط له مقصود، والتدريس يشترط وجود( معلم + متعلم + مادة دراسية + حجرة الدراسة) [2] فهو عملية تهدف إلى تحقيق أهداف محددة ، بينما عملية التعليم يمكن حدوثها بقصد أو بغير قصد كما أن التعلم قد يحدث داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها كالبيت والمجتمع أما التدريس فيتم داخل مؤسسة تعليمية وبالتالي فالتعليم هو العملية والإجراءات التي تمارس بينما التعلم هو نتاج تلك العملية [3].

إن العملية التعليمية عملية تكاملية تتفاعل فيها أطراف متعددة والمطلوب أن تتفاعل هذه الأطراف مجتمعة بشكل إيجابي كي تتحقق أهداف التعليم التي يكتسبها المتعلمين أي " كل تأثير يحدث بين الأشخاص ويهدف إلى تغيير الكيفية التي يسلك وفقها الآخر"[4] لأن حصول أي خلل في أي ظرف أو ركن من أركان هذه العملية سيؤدي إلى خلل في نتائج العملية التعليمية، وأطراف أو محاور العملية التعليمية هي:

1- المعلم : يقوم بتهيئة الموقف التعليمي عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي الأولي وعن طريق التحسين المستمر الذي لابد أن ينحصر في التكوين اللساني والنفسي والتربوي فيجب أن يكون معلم اللغة قد تم اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى

---

[1]- محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006عمان الأردن، ص 55، 56

[2]- ينظر: عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، جامعة الاسكندرية، مصر، دط2011 ص 19- 20

[3]- محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006عمان الأردن، ص56

[4]- محمد دريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، دط، 2000 ص 14

تلاميذه والمفروض أن يكون قد تم له ذلك قبل دخوله إلى طور التخصص [1] وأن يكون له تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها ولا يمكن إلا إذا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بالخصوص[2].

2- المتعلم: يعد محور العملية التعليمية، وهو أهم عنصر فيها، حيث يتم على أساسه تطوير الأهداف واختيار المادة الدراسية وطرق التدريس والوسائل المستعملة، ومراعاة طبيعته التكوينية ومكونات شخصيته واستعداداته ودوافعه، فدور المتعلم في مرحلة التعليم التقليدي هو التلقي فقط أما" المقاربة الجديدة للمنهاج فتعمل على إشراكه مسؤولية القيادة وتنفيذ عملية التعلم[3].

3- المنهج: يعتبر المنهج الدراسي" بنية منسجمة لمجموعة العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح، وإعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطلق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانيات البشرية والتقنية والمادية المجندة، وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم"[4].

4- بيئة التعلم: إن درس التعليم المباشر يتطلب تنظيما وترتيبا دقيقا لبيئة الدرس وتنسيقا بين عناصره من قبل المعلم، وكذلك ما يتصل ببيئته من تسهيلات إدارية وتعليمية واجتماعية

كما لا يمكن هناك تعلم دون محتوى، ولا يمكن أن تكون هناك عملية لاختيار المحتوى من دون أهداف تعلم، ولا يمكن تنفيذ محتوى وتحقيق أهداف تدريس تعمد لتحقيق أهداف المنهج ولا يمكن معرفة مدى نجاح المنهج ومستوى تحقيق أهدافه دون

---

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" مجلة اللسانيات العدد الرابع، جامعة الجزائر، 1937، ص 41

[2]- عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع نفسه، ص 41

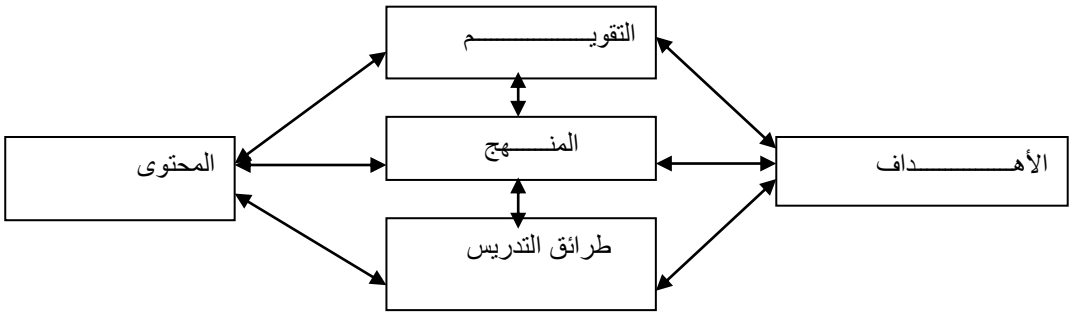
[3]- ليلى بن ميسية، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط- مدينة جيجل أنموذجا -، مذكرة ماجستير جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010 – 2011، ص 09 .

[4]- اللجنة الوطنية للمنهاج، المشروع الأولي لمناهج التعليم الإبتدائي، وزارة التربية الوطنية، دط 2015، ص 07

تقويم يقول محمد الدريج: << 000 يبقى تنظيم المحتوى رهينا بمتطلبات العملية التعليمية ذاتها وبأشكال العمل الديداكتيكي أي ما يصطلح علي تسميته بطرائق التدريس>> [1]

وانطلاقا من هذه الحقائق فإن هذه العناصر تشكل في مجموعها عناصر المنهج، والتي حددت بأربعة عناصر هي: الأهداف– المحتوى – طرائق التدريس – التقويم [2]

كما في الشكل الآتي:




وعليه فالتعرف على برامج والمقررات الدراسية توفر المدرس على رصيد معرفي مهم يمكنه من تحويل المعارف ونقلها إلى التلميذ، وهي معارف متعددة تمت صياغتها في مواد مختلفة.

**المبحث الثالث: خصائص العملية التعليمية**

إدراكا لمكانة اللغة وأهميتها، اتجه رواد العملية التعليمية إلى تشخيص حال درس اللغة العربية ومدرسها ومتعلميها، وكانت هناك دراسات متعددة أخذت مناحي متعددة ولكنها أجمعت إلى أن هناك تدنيا في مستوى متعلمي العربية وكذلك مدرسيها، وهذا ما سيتم الكشف عنه في الجانب التطبيقي للمذكرة من خلال عملية تحليل الجداول بحيث يمكن إجمال هذه الأسباب في:

---

[1]– محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، د ط 2000 ص88

[2]– محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع ط1، 2007، ص21

– هناك تجلي واضح في تدني حالة المتعلمين للغة العربية وذلك راجع إلى تدني مستوى المناهج والمدرسين وطرائق التدريس.

– استعمال مدرسي اللغة العربية للغة العامية أو اللهجة أثناء عملية التدريس.

– بعض المعنيين باللغة العربية وطرائق تدريسها أوضحوا أن مدرسي اللغة العربية لا يحسنون الإبانة عما في أنفسهم، بل هم يتذمرون من اللغة العربية مما أدى إلى انتقال روح الكراهية إلى اللغة العربية نفسها[1].

– اعتماد مدرسي اللغة على الكتاب المدرسي بدرجة كبيرة، ولكن هذا لا يخلوا من وجود بعض المدرسين الذين يعتمدون أثناء التدريس على دفاتر الخطة الخاصة بهم أو بزملائهم للسنوات السابقة [2]

– وهناك بعض المدرسين لا يولون اهتماما بالغا لمادة التعبير دون مراعاة جانب التصحيح المخصص له وكثيرا ما يعوضون هذه المادة بمادة أخرى نظرا منهم إلى قلة شأنها

– عدم مراعاة أو متابعة الأخطاء اللغوية الناجمة عن حديث التلاميذ وكذلك من خلال مهارة الكتابة، دون وضع خطط لتصحيح معظم الأخطاء التي يقعون فيها

وانطلاقا مما سبق وبالرجوع إلى عنوان مطلبنا والذي يتمحور حول خصائص العملية التعليمية (الأستاذ و المتعلم و طرق تدريس المادة التعليمية) ارتأينا إبراز مختلف الرؤى الفلسفية المحددة للخصائص العامة للعملية التعليمية :

1/ **الفلسفة المثالية:** ترى الفلسفة المثالية بأن العملية التعليمية لا بد أن تستوفي الخصائص التالية:

بالنسبة للمعلم:– المعلم قدوة يقتدي به المتعلمون ولا بد من توفره على الأخلاق الحميدة

– المعلم وسيط بين عالمين عالم النمو الكامل وعالم الطفل

– دراية علمية كافية وتحصيل فكري يؤهله إلى تمثيل عملية تشرح قوانين القوى العظمى

---

[1]– محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية ص 39–40

[2]– ينظر: المرجع نفسه ص 40

– عالم بالجانب النفسي السيكولوجي للمتعلم.

– لديه القدرة على توصيل المعارف اللازمة للتلاميذ.

أما بالنسبة للمتعلم: فهو كائن روحي يمكنه التعبير عن حاجاته اتجاه الطبيعة الموجودة فيها، كما يجب أن يتحلى بمجموعة من الصفات منها:

– أن يكون ذا أخلاق مطيعا، متعاونا، وجديرا بالاحترام [1]

– العلاقة بين المتعلم والأستاذ يجب أن يطغى عليها الطابع الرسمي.

– من واجبات المثالية على المتعلم احترام وحب الوطن والمجتمع أما المادة الدراسية في الفلسفة المثالية وخاصة بالنسبة للمتعلمين فترى أن "الشعور شرط في كل معرفة" [2]

2/ **الفلسفة الواقعية:** ترى الواقعية أن زمام البدء في عملية التربية بيد الأستاذ بوصفه ناقلا للتراث الثقافي.

– ترى أن تقرير المادة المراد تدريسها وتحديد محتواها عن مسؤولية المدرس وليس الطالب

– الأستاذ الواقعي يجب أن يعترف بكل متطلبات المتعلم الواقعي، وكل مظاهر التدريس

وفي هذا الصدد يقول نورمان ماكنري عن المعرفة " هي تكوين طرائق وأساليب وليست اختزان معلومات فالمتعلم يزداد تعلما بفن التعلم والمعلم هو صانع تقدمه" [3].

3/ **الفلسفة الطبيعية :** ترى بأن التربية والتعليم هما الحياة الحاضرة وأنهما يتمان في ضوء الطبيعة، وتهدف إلى تحرير طاقات المتعلمين على أنشطتهم وتنمية التلقائية لديهم، والاعتماد على النشاط الذاتي للتحصيل المعرفي.

تشدد على التدرج من المحسوس إلى المجرد

4/ **الفلسفة الإسلامية:** إن مصدري الفلسفة الإسلامية هما القرآن الكريم والسنة النبوية اللذان يحملان في طياتهما المعارف والعلوم والآداب جميعا[4]

---

[1]– ينظر: محسن علي عطية، نفس المرجع ص 42– 43

[2]– الدراجي زروخي، المذاهب الفلسفية الكبرى – من سؤال المعرفة إلى سؤال القيم– الطبعة الأولى 2001

[3]– نورمان ماكنري، فن التعليم وفن التعلم، ترجمة أحمد القارئ، مطبعة جامعة دمشق، 1393هـ/ 1973م، ص65

[4]– سعدون محمد سموك وهدى علي جواد الشمري مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ص 56

وعليه ينبغي على الأستاذ في ظل الفلسفة الاسلامية أن يتحلى بالصفات الإسلامية الآتية[1]:أن يكون عاقلا متدينا

- أن يكون ذا خبرة في رياضة الأخلاق
- لبيبا نزيها نظيفا ذا مروءة

أما بالنسبة للمتعلم فيكون دوره، التقليل إن أمكن من الانشغال بالدنيا، وألا يتكبر على المعلم وتقديم مهارة النفس على رذائل الأخلاق ومذموم الصفات أما بالنسبة للمنهج الإسلامي فإنه يضم مناحي الإنسان جميعا وأن يتناول الحياة الدنيا على أساس المساواة ولا يهتم بواحدة على حساب الأخرى[2].

5/ **الفلسفة البراغماتية** : تعد من الفلسفات التي سادت عالمنا العربي والإسلامي حيث ترى أن الأستاذ يجب أن يتبنى الاتجاه الذي يهتم بحل المشكلات في البيئات البيولوجية والاجتماعية وكذلك اهتمام الأستاذ بالحرية مقابل النظام والأهداف العاجلة مقابل الأهداف بعيدة المدى[3] والبراغماتية اهتمت بالطالب عقليا وجسميا وخلقيا واجتماعيا وتوفير كل الفرص الممكنة التي تشبع حاجاته وتمكنه من التعبير عن ذاته وتشدد على حرية المتعلم في اتخاذ القرارات بشأن تعلمها أما دور المعلم فيتمثل بالنصح والاستشارة وتنظيم ظروف الخبرة التعليمية والإمكانات التي تساعد على تعلم الفرد[4].

ومن مبادئ البراغماتية أن المتعلم لا يتعلم عن طريق القراءة في الكتب[5] بل بواسطة عمل الأشياء وممارستها.

---

(1)– ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية وطرق تدريسها، ص

(2)– سعدون محمد السموك وهدى علي جواد الشمري، نفس المرجع السابق ص 57/56

(3)– ينظر: محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، ص 36

(4)– عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص 51

(5)– محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ص 42

*ظهرت الفلسفة الوجودية كرد فعل على التيارات العقلية التي سادت الفلسفة في عصور ما التي جعلت الماهية سابقة الوجود، والوجود عندها هو النفس العاقلة، ديكارت" أنا أفكر إذن أنا موجود"

6/ **الفلسفة الوجودية*** : إن وظيفة المعلم الوجودي تتحدد في تقديم المساعدة الشخصية للطالب وسعيه إلى تحقيق ذاته وتشجيعه على التحصيل العلمي[1]

أما الطالب من جهة نظر الوجوديين فترى ضرورة توفير الحرية الحقيقية للطالب كما لا يجب وضع الطلاب بأعداد كبيرة في الفصول الدراسية لأن ذلك يتسبب في إضعافهم والقضاء على مواهبهم الفردية، وأما ما يتعلق بطريقة التدريس عندهم فهي كالتالي:

أ- يرفضون طرائق التدريس القائمة على التلقين والحفظ

ب- إعطاء الفرد حرية مطلقة في اكتشاف حقول المعرفة

ج- يرفضون طريقة حل المشكلات في التعليم

د-يؤكدون على أهمية اللعب المولد للأفكار

هـ- الإيمان بتعليم الطلاب أفرادا وليس جماعات

7/ الفلسفة التقدمية أو المدرسة التقدمية:

ترى الفلسفة التقدمية بأن الطفل كائن حي متجاوب سلسا بوصفه وحدة متكاملة، فأهم وأبرز الخصائص حسب هذه الفلسفة:

1- الحرص على النمو الطبيعي للطفل وذلك بإعطائه كامل الحرية

2- الدافع الوحيد نحو العمل هو الميل( الاجتهاد حبا في التعلم)

3- المدرس لا يعتبر أستاذا لإعطاء المعلومات بقدر ما هو موجه

4- الدراسة العلمية الموضوعية لتطور الطفل

5- لا تقلل من شأن البيت والمدرسة في احتياجات الطفل كما يقول جون ديوي "إذا كانت موازين الأخلاق منحطة فذلك راجع إلى نقص التربية التي يتلقاها الفرد في تفاعله مع بيئته الاجتماعية"[2] فالأسرة والمجتمع

8/ **الفلسفة التواترية:** من أبرز مبادئها وخصائصها التعليمية نجد

---

[1]- ينظر: سعدون محمود السموك وهدى علي جواد الشمري مناهج اللغة العربية وتدريسها ص 47

[2]- عمر محمد التومي الشيباني: تطور النظريات والأفكار التربوية، ط2، الدار العربية للكتاب، 1977، ص346

1- التشديد على التربية باعتماد العقل( باعتباره الصفة الأساسية للإنسان)

2- يجب أن تتجاوب التربية مع الحقيقة على اعتبار أنها عالمية

3- الحرص على تعلم الطفل لعدد من الموضوعات الأساسية التي تمكنه من معرفة الصفات الدائمة للعالم من الناحيتين الروحية والمادية وأفضل مراجع لها هي ما يسميه التربويين الكتب العظمى

4- التربية ليست مرادفة للحياة بقدر ماهي إعداد لها

9/ **الفلسفة الجوهرية:** هذه الأخيرة تشدد على مقرري المنهج التربوي التفريق بين ما هو جوهري والتشديد على عادة مكانة الأستاذ وسلطته في الصف، وتجعل المادة الدراسية في مركز العملية التربوية التي تعتبرها جملة الحقائق التي تحتفظ بها الكتب العظمى، أما فيما يخص أبرز الحقائق التربوية للفلسفة الجوهرية فنجد:

أ- التربية في نظرها هي المثابرة والعمل الشاق

ب- لب التربية في هذه الفلسفة هو هضم المواد الدراسية المقررة

ج- يجب الحفاظ على الطرق العقلية للتنظيم العقلي من قبل المدرسة فهذه الأخيرة تريد من الطالب أن يكون مثابرا مجدا متحملا كل مشقة في عملية التعلم، كما أنها تجعل الأستاذ والمادة الدراسية محور العملية التربوية وتدعو إلى استخدام طرائق التدريس التي تحقق الهضم السريع للمعلومات والمعارف.

10/ الفلسفة التجديدية أو المدرسة التجديدية :

من أهم وابرز مبادئها التربوية التعليمية:

أ- تقديم برنامج دقيق للإصلاح الاجتماعي من أهداف التربية.

ب- الديمقراطية في الحياة الاجتماعية وبالتالي في المقررات الدراسية.

ج- إعادة صياغة التربية وأهدافها تبعا لنتائج السلوكية.

د- يجب على الأستاذ تبني مهمة الإصلاح الاجتماعي.

وما يمكن الخلوص إليه هو أن الفلسفات التربوية تناولت إحدى إشكاليات التعليم والتعلم من منظور التعليمية، ذلك أن العلاقة البيداغوجية لا يمكن حصرها في إبلاغ المعلومات من مرسل إلى مستقبلين، فعملية الاكتساب لا تتم إلا من خلال ما تسمح به بنيتهم المعرفية أو تصوراتهم للمعرفة وفرضيات تعلم المتعلمين[1].

وفي ضوء ما تقدم تهتم التعليمية بالأوضاع الثلاث ( المعلم، المتعلم، المعرفة) أي خصائصها تتجلى في دراسة العلاقات التي تربط بين الأقطاب الثلاثة، فبين المتعلم والمعرفة تتجلى خاصية النظر إلى المتعلمين، بوصفهم فاعلين يشاركون في بناء رؤاهم المعرفية في حين نرى أن العلاقة بين المعلمين والمعرفة تتأتى من خلال إدماج المعلم لهذه المعرفة وتقديمها بطريقته الخاصة متخذا إياها نقطة انطلاق صانعا بها إطارا جديدا، بينما العلاقة بين المعلم والمتعلم مجالا يدخل ضمن العلاقات البيداغوجية وتشكل ما يسمى بالعقد التعليمي به تبسط معايير الوضعيات التعليمية، كما يرتبط بالأهداف والعادات والآليات المدرسية[2] .

[1]– وزارة التربية الوطنية: التعليمية العامة وعلم النفس، ص 4

[2]– المرجع نفسه، ص 7–8

# الفصل الأول

## الأسس المرجعية في اختيار المحتوى اللغوي للكتاب المدرسي

**المبحث الأول: المحتوى والكتاب المدرسي**

- تعريف المحتوى
- الكتاب المدرسي ومعايير تقويمه
- علاقة الكتاب المدرسي بالمحتوى اللغوي

**المبحث الثاني: وظائف الكتاب المدرسي و أهميته**

- وظائف الكتاب المدرسي
- أهمية الكتاب المدرسي

**المبحث الثالث: اختيار المحتوى اللغوي ومعايير تنظيمه.**

- أسس اختيار المحتوى اللغوي
- معايير اختيار المحتوى وتنظيمه

**المبحث الأول :** المحتوى والكتاب المدرسي

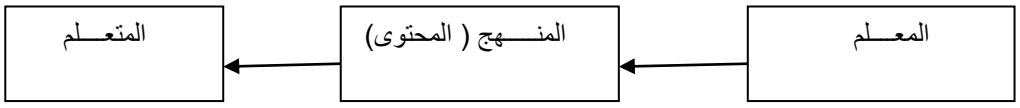
**المطلب الأول :** تعريف المحتوى

لغة: ورد في لسان العرب حول كلمة "حوى" مايلي : "حوى الشيء يحويه حيا وحواية واحتواه، واحتوى عليه جمعه وأحرزه، واحتوى على شيء ألمأ به"[1]

**المحتوى Contenet** والذي يتضمن مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذا الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها لديهم وأخيرا المهارات التي يراد إكسابهم إياها بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم، في ضوء الأهداف التربوية المتفق عليها [2].

كما أن المحتوى يشكل عنصرا مهما من العناصر التي تتكون منها منظومة المنهج المدرسي، الأهداف والمحتوى، واستراتيجيات التعليم والتعلم فالمحتوى في هذه المنظومة يعد المصدر الرئيس للمعلومات والمعارف التي يقدمها المنهج للمتعلمين عن طريق الكتاب المدرسي الذي ترتبط به الأهداف وطرائق التدريس والأنشطة وعمليات التقويم.

المخطط الآتي يوضح ذلك:




الأنموذج الموجه نحو المحتوى[3]

**المطلب الثاني: الكتاب المدرسي ومعايير تقويمه**

الكتاب المدرسي هو مجموعة من المعلومات والمعارف التي يكتسبها التلميذ في مرحلة معينة، بحيث يهدف إلى تحقيق أهداف تربوية عبر أساليب تعليمية خاصة بتأليف الكتب لكل صف من أطوارها التعليمية، ويدرس التلاميذ ما فيه من كلمات وجمل قراءة وكتابة،

---

[1]– ابن منظور لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، مادة (حوا – مج ، 14ص: 285 )

[2]– محد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس نفس المرجع ص20–21

[3]– نفس المرجع، ص 46

" فالكتاب المدرسي يمكن أن يكون مصدرا جيدا لمساعدة التلاميذ على تكوين ثروتهم اللغوية، التي تساعدهم وتيسر لهم عملية التعلم، ولكن بشرط أن تكون المفردات المستخدمة قد تم اختيارها على أساس دراسات وبحوث ميدانية عن المفردات الشائعة والأخطاء الشائعة في كلام وكتابات التلاميذ في هذه المرحلة"[1].

أي هو مصدر للكلمات والتراكيب بحيث يستغله المتعلم في إثراء رصيده اللغوي، والمعرفي إذن فالكتاب المدرسي يجب أن يخص بعناية فائقة من طرف خبراء متخصصين أثناء وضعه نظرا لأهميته البالغة، فهو وسيلة اتصال بين البشر لإشراك المعلومات والأفكار مع الآخرين ولحدوث اتصال لابد من توافر العناصر الرئيسية المؤدية لوقوعه وهي

1- ما يصطلح عليه بالمرسل الذي تبنى هدف التأثير في الآخرين من خلال رسالته التي يريد نقلها لهم..

2- الرسالة وهي مجموعة الأفكار والمفاهيم التي يرجوا المرسل نقلها إلى الآخرين والأحاسيس والمشاعر التي يرغب مشاركتهم فيها والقيم والاتجاهات التي يود تنميتها عندهم[2].

3- الوسيلة والمراد بها أمران:

- الأمر الأول: هو ما يتعلق بالمنهج المبني لنقل الرسالة إلى الآخرين، وقد يتجلى المنهج في شكل لغة رسوم، موسيقى
- الأمر الثاني: يقصد به أصناف الاتصال التي يتم من خلالها نقل الرسالة، كأن يكون ذلك متجليا في عنصر التلفزيون والإذاعة وغيرهما.

4- المستقبل والذي يقوم باستقبال أو تلقي الرسالة[3].

---

[1]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية دار الشواف القاهرة 1991 ص 161-162

[2]- ينظر رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى للعلوم الانسانية (مفهومه، أسسه، استخداماته) دار الفكر العربي، القاهرة. ص18

[3]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، نفس المرجع ص19

*وانطلاقا مما سبق لاحظنا بأن الكتاب المدرسي عبارة عن وسيلة من وسائل الاتصال، كما نلمح أن مؤلف الكتاب المدرسي هو المرسل وفحوى الكتاب عبارة عن رسالة، أما المتعلم فهو الذي يتصفح فحوى الكتاب ويسمى المستقبل والكتاب المدرسي أيضا مؤلف وفقا لمنهج دراسي قررته وزارة التربية والتعليم وهو قسمان:

– الكتاب الرسمي المقرر من قبل السلطات المعنية.

– الكتاب غير الرسمي أو المساعد الخارجي الذي يصنعه أفراد وينبثق مضمونه من الكتاب الرسمي ومن هنا تأتي أهمية الكتاب المدرسي، ومما لاشك فيه أنه المرجع الأساسي للمعارف العلمية للمتعلم، والمادة التعليمية، فالمقرر الرسمي الذي تعتمده الدولة في نظامها التعليمي، يكمن في المادة العلمية المقدمة في الكتاب المدرسي فهو يمثل التوجيه الصحيح للأهداف التربوية العلمية والتعلمية وسياسة التعلم في الدولة، كما أنه وسيلة الخبرات التربوية للمتعلم [1].

*وكتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط يعد معلما تعليميا ويضم بين دفتيه العلمية والمعرفية الملزمة لكل من الأستاذ والتلميذ في إطار منهجي دراسي بالكيفية المقبولة، ويساعد الأستاذ على أن يكيف ذلك المنهج للزمن المحدد له، وأن يخطط لموقعه التدريسي سلفا بما يساعده على اجتياز صعوباته والتعامل مع التلاميذ بنجاح، طبقا لظروفه وظروفهم وإمكاناته وإمكاناتهم.

كما يعد الكتاب المدرسي أيضا الصورة التنفيذية للمنهج، وهو الذي يعمل على إخراج المادة اللغوية في أنماط من الموضوعات والبناء والصياغة يتسنى لها أن تحقق أهداف المنهج الدينية والوطنية، والاجتماعية والسلوكية والعصرية[2].

---

[1]– ينظر عبد الرحمن الهاشمي ومحسن عطية، تحليل مضمون مناهج المدرسة ط2 – دار الصفاء للنشر الأردن1014 ص79

[2]– سعدون محمود السموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة وطرق تدريسها، ط1، دار وائل للنشر، الأردن 2007، ص 125

* والكتاب المدرسي أيضا بمثابة مرجع القياس بالنسبة لكل من الأستاذ والتلميذ، بمعنى أن محتوى الكتاب المدرسي لم يعد مجرد معلومات وحقائق وخبرات يتم اختيارها وفق رؤية المؤلف الخاصة، إنما في ضوء عمليات تحليل وتساؤلات ومبادئ فلسفية محددة وغايات مقصودة، لأن المحتوى ينبغي أن يكون مرتبطا باهتمامات المتعلمين وحاجات المجتمع، وأن ينظم بطريقة تمكن الطالب من توظيف المعلومات في حياته اليومية، وأن يكون متوافقا مع طبيعة المجتمع وثقافته السائدة [1].

* إن استكشاف اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط عبارة عن وثيقة تربوية معتمدة في جل العمليات التعليمية التكوينية والمقصود بالوثيقة "تلك التي توضح التصور الجديد الذي يبنى عليه المنهاج والمبادئ المنهجية والتربوية، التي اعتمدت في إعادة كتابتها وشرح مفاهيمها التربوية، وتعريف مصطلحاتها الجديدة لتمكين المتعلمين من إدارتها والتعامل معها بيسر "[2].

ومن أجل ذلك يقترح الكتاب المدرسي معلومات ومحتويات المادة الدراسية، ويعرض الوسائل والعمليات التي اكتسابها وامتلاكها تمهيدا لبلوغ معارف جديدة ومهارات عملية وخبرات حياتية محددة، وباعتبار اللغة العربية وسيلة أساسية في عمليتي التعليم والتعلم بمرحلة المتوسط وجب أن يكون الكتاب المدرسي" كل منسق ومتكامل يتضمن مايلي" [3]:

1- أن يكون المحتوى مرتبط بالأهداف.
2- أن يكون هناك توازن بين شمول المحتوى وعمقه.
3- أن يراعي ميول المتعلم وحاجاته وقدراته.
4- أن يكون المحتوى معاصرا وينمي روح استشراف المستقبل.
5- أن تعرض الموضوعات وفقا لقدرات المتعلمين واستعداداتهم[4].

---

[1]- عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية ط2 ص85

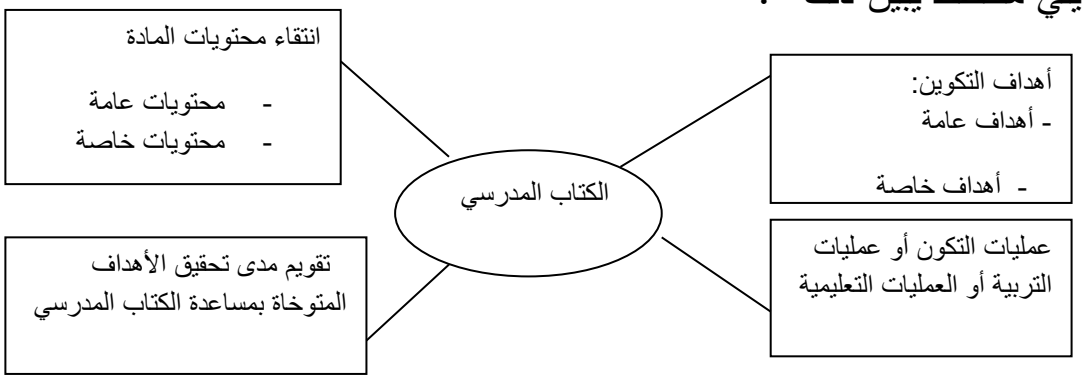
[2]- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة المتوسط 2015 ص 01

[3]- وزارة التربية الوطنية نفس المرجع ص01

[4]- سعدون محمود السموك وهدى علي جواد الشمري: نفس المرجع ص 66

وتأسيسا على ما تقدم يمكن القول أن الكتاب المدرسي يعد مسرحا لعمليات المنهج، ومصدرا تعليميا مهما يحتوي على قدر كبير من المنهاج المقرر لمرحلة دراسية معينة، وبهذه المكانة فإن العلاقة بين الكتاب المدرسي والمنهج كعلاقة الروح بالجسد، والجوهر بالمظهر، فهو روح المنهج وجوهره، لذلك ينبغي أن تراعى في محتواه وخبراته وصناعته جميع الأسس والمعايير التي يقوم عليها المنهج[1].

وفيما يلي مخطط يبين ذلك[2]:




وفقا لهذه العلاقة القائمة بين الكتاب المدرسي ومختلف عناصر المناهج، يمكننا جعل هذه الوثيقة التربوية غير محايدة لأنها تنطوي إلى جانب الأغراض التعليمية الموضوعة من أجلها على نسق القيم والمعايير السوسيو ثقافية الخاصة بالمجتمع من قيم الجمال والعدل والخير.

وقبل أن نتطرق لذكر العناصر التي تتألف منها المجموعة التعليمية، ينبغي الإشارة إلى علاقة الكتاب المدرسي بكل ركن من أركان العملية وهي كالآتي:

---

[1]– عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل مضمون مناهج المدرسة ص 74

[2]– عبد اللطيف الجابري وآخرون : الكتاب المدرسي تقنيات الإعداد وأدوات التعبير دليل عملي افريقيا الشرق للنشر المغرب 2004 ص 7

**1- الكتاب المدرسي والمتعلم:**

إن الكتاب المدرسي ينقل إلى التلميذ عن طريق المادة المعروضة خبرات ومهارات وسلوكات معينة، حيث يكون المحتوى وظيفيا يمكن المتعلمين من التكيف مع متطلبات البيئة الطبيعية والاجتماعية التي يعيشون فيها[1].

**2- الكتاب المدرسي والمحتوى التعليمي:** إن الكتاب التعليمي يؤلف لغرض خاص ويتميز عن غيره من الكتب لكونه يحتوي على مادة تعليمية وعلمية وتربوية ذات طابع خاص خضعت لمعايير الانتقاء وأسس معينة للتنظيم مما يؤهلها لتحقيق جملة من الأهداف التي يرجو المربون تحقيقها.

**3- الكتاب المدرسي والمعلم:**

فالكتاب المدرسي يمثل الوثيقة المكتوبة لمحتوى المنهج يسعى المدرس إلى تعلمه بقصد تحقيق الأهداف التي صمم المنهج من أجل بلوغها، يستخدمه المعلم في عملية التعلم فهو يوفر له تلك الأنشطة التي تساعده على تبليغ المعرفة لتلاميذه، وعلى تقيم المعلومات التي اكتسبوها[2].

نحاول التطرق إلى العناصر التي تتألف منها المجموعة التعليمية الخاصة باللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، بحيث نجدها تتكون من أربع أدوات هي:

**أ-كتاب التلميذ:** يشتمل كتاب التلميذ المقرر للسنة الثالثة متوسط على ثمانية مقاطع موزعة على ثلاث فصول توزيعا يتناسب مع حجم كل فصل ويحتوي كتاب اللغة على ثلاثة ميادين هي: ميدان فهم المنطوق، ميدان فهم الكتاب ، ميدان الانتاج الكتابي، أما هذه الميادين الثلاثة في الكتاب فتنتظم على النحو التالي:

**أ-1- فهم المنطوق وإنتاجه** : هو الميدان الذي تستهدف كفاءته الختامية الإصغاء والتحدث ويتناول في بداية الأسبوع البيداغوجي خلال حجم زمني أسبوعي يساوي ساعة

---

[1]- عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، نفس المرجع ص 274

[2]- نفس المرجع ص 73

واحدة، وقد اخترنا للدلالة عليه في الكتاب عبارة على لسان المتعلم هي أصغي وأتحدث ومن الألوان أخضر وأيقونة مكبر الصوت.

أ-**2- فهم المكتوب:** هو الميدان الذي تستهدف كفاءته الختامية قراءة النصوص المكتوبة وفهمها وتحليلها واستثمارها، ويتناول الوضعية التعليمية الجزئية الأسبوعية، بحجم ساعي أسبوعي يساوي ساعتين في الأسبوع، ويشمل حصتين متواليتين تتمحوران حول النص المكتوب الأولى منها القراءة مشروحة ودراسته دراسة أدبية والحصة الثانية لاستثمار النص في مجال قواعد اللغة، وقد اختير اللون الأزرق للدلالة عليه بعنوان أقرأ نصي وأيقونة الكتاب المفتوح.

أ-**3- إنتاج المكتوب:** هو آخر الميادين تناولا في الأسبوع بحجم ساعي يساوي ساعة واحدة وتتناول حصته الوحيدة تقنية من تقنيات التعبير وتكلل بإنتاج[1]، وقد اختير اللون البني وأيقونة القلم بالأصابع.

والملاحظ على كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط أن نصوصه تتميز بالتنوع والثراء من حيث المعارف والمعطيات التي تقدمها، ومن حيث انتمائها إلى حقول معرفية مختلفة كالأدب والفن والتاريخ والعلم والاجتماع والصحة.

كما نجد أن مختلف النصوص الموجودة في الكتاب تتميز بما يلي :

- الأصالة حيث أن عددا كبيرا منها مستمدا من التراث العربي الإسلامي، التضامن ولو بالكلمة صناعة الحلي في الجزائر ....

- العصرنة نلاحظ بأن نصوصه تتناول موضوعات علمية آلية مثل: موضوع دليل الفيسبوك، الصحافة الالكترونية، دواء السرطان

- القدرة على تنمية الروح الوطنية، وبعث الإحساس بالانتماء الحصاري والاعتزاز به مثل يا شباب الجزائر.

- العناية بالقضايا الاجتماعية المتصلة بشكل مباشر بالقانون الجزائري مثل صناعة الفخار

[1]- وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية سنة ثالثة متوسط ص 44

مع أن بعض نصوص القراءة ودراسة النص طويلة نسبيا وبعضها الآخر بتميز بكثافة المعطيات العلمية والمفردات الجديدة، والمصطلحات التي تنتمي إلى مجالات النشاط المختلفة[1].

**ب – دليل الأستاذ:** قسم دليل الأستاذ إلى خمسة فصول أساسية هي:

الفصل الأول خصص لمرجعية الوسيلة التعليمية، والثاني للمقاربات المعتمدة في تعليم وتعلم اللغة، والفصل الثالث لطريقة تناول الكتاب، أما الفصل الرابع فخصص للسير البيداغوجي للنشاطات، بينما الفصل الخامس فخصص لنصوص فهم المنطوق وإنتاجه، وقد تم تأصيل دليل الأستاذ انطلاقا مما يلي:

– الدقة والوضوح: حيث تم اعتماد خطاب مباشر، ولتذليل الصعوبات المتعلقة بأحوال مدلول بعض المصطلحات والمفاهيم لجأ إلى القواميس والمعاجم اللغوية لتوضيح وضرب أمثلة.

– التكوين البيداغوجي: حيث يصبو إلى سد الثغرات في تكوين الأساتذة ولاسيما فيما يتعلق الأمر بالمقاربات الجديدة والمساعي البيداغوجية الممثلة.

– إدراج جداول ومقارنات وتنبيهات تساعد على تسهيل الفهم والاستيعاب.

• ومن أجل معرفة محتوى الكتاب كان على الباحث استعمال أدوات الاستكشافية الميدانية من أجل التعرف على مختلف المهارات والمضامين التي من خلالها يمكن للمتعلم أو الأستاذ من الاعتماد على دليل الأستاذ في أثناء تقديمه لفحوى المحتوى اللغوي للمتلقي أو التلميذ، وهذه تعد من المحاور الأساسية في العملية التربوية[2]

**ج– منهاج مادة اللغة:** منهاج مادة اللغة العربية في التعليم المتوسط هو دستور العملية التعليمية، يتعلق بالمادة وينسجم مع منهاج سائر المواد في إطار منهج التعليم المتوسط، وقد

---

[1]– وزارة التربية الوطنية دليل استخدام ص 42 – 43

[2]– المرجع نفسه، ص 10

تضمن القيم والمواقف والكفاءات العرضية وملامح التخرج الخاصة بالمادة في المرحلة وفي الأطوار وفي السنوات، وكذلك مصفوفات الموارد المعرفية وجدول البرامج[1].

فهو يعد أهم الوسائل البيداغوجية وبمثابة الوسيلة التكوينية الأولى للأستاذ والمرجع الذي يرجع إليه كلما أراد الاستفسار عن مفهوم جديد، وفيه تقدم النشاطات التعليمية وأهدفها وطريقة عرضها على التلاميذ والكفاءات التي تستهدفها.

**د- الوثيقة الموافقة للمنهاج:** هي وثيقة سير وفهم المنهاج وتساعد على وضعه موضع تنفيذ وتتضمن مفاهيم تربوية عامة وأخرى تتعلق بالمادة[2].

**المطلب الثالث: علاقة الكتاب المدرسي بالمحتوى اللغوي**

من خلال التوضيحات السابقة نخلص إلى أن العلاقة بين الكتاب المدرسي والمحتوى اللغوي تكمن في النقاط التالية:

1- يجب على الكتاب أن يساعد محتواه وطريقة تنظيمه المتعلمين على بلوغ الأهداف المحددة للمقرر الدراسي.

2- الكتاب هو الوعاء الذي يتضمن المادة الدراسية المطلوب تقديمها للطلاب.

3- يجب على الكتاب أن يراعي المعايير اللازمة لتنظيم المحتوى وعرضه للمتعلمين، كالحرص على التدرج المنطقي والانتقال من السهل إلى الصعب، ومن الكل إلى الأجزاء ومن المحسوس إلى المجرد[3].

4- الكتاب المدرسي يعبر عن المنهج نصا وروحا [4].

5- الكتاب صورة عاكسة لعناصر المنهاج الأربعة: الأهداف، المحتوى الممثل بالمعلومات المختارة من المعرفة المنظمة وغير المنظمة والأنشطة فضلا عن التقويم[5].

---

[1]-وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 12

[2]- المرجع نفسه، ص 42

[3]- عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية ص 82 ، 98

[4]-نفس المرجع ص 108

[5]- محسن علي عطية، المناهج وطرائق التدريس، ط 1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان 2013 ، ص242

## المبحث الثاني: وظائف الكتاب المدرسي وأهميته

### المطلب الأول: وظائف الكتاب المدرسي

للكتاب المدرسي وظائف متعددة ومتنوعة تتماشى مع طبيعة المنظومة التربوية وأبرز هذه الوظائف هي الإخبارية، التعليمية، التمرين والتدريب، التقويمية

– **الوظيفة الإخبارية:** هي من أهم الوظائف التقليدية المعروفة في الكتاب المدرسي إذ غالبا ما يتم ذكرها في كل التعريفات المتعلقة بهذه الوثيقة التربوية، فيم تتعلق بجانب المادة الدراسية sabject - Matere التي تشير إلى مجموعة الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقواعد والقوانين والنظريات التي تخص مجالا دراسيا معينا(الفيزياء، الرياضيات، الأدب، التاريخ.....) [1].

– **الوظيفة التعليمية أو التكوينية** : أهداف الوظيفة التعليمية أو التكوينية في الكتاب المدرسي هي قيام الطالب بأنشطة وأعمال تتطلب التفكير، وتفعيل لدور المتعلمين في مهارات واستراتيجيات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقييم وحل المشكلات، وتمكن الوظيفة التعليمية أو التكوينية المتعلمين أن يشتركوا في العملية التعليمية بصورة فعالة تتعدى كونهم متلقين سلبيين[2].

– **الوظيفة التقويمية** : يعد التقويم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية فهو يؤدي دورا فاعلا في إنجاحها وتوازنا وتكاملا في مختلف عناصرها، وذلك لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية وتعزيز عناصر القوة ومعالجة عناصر الضعف بما يحقق الغايات المنشودة.

فهذه الوظيفة تشمل مختلف الأنشطة والمسائل التي يتضمنها الكتاب المدرسي، ونواتج التعليمية التي حققها المتعلم في مجالاته المختلفة[3].

وقد أورد دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط ثلاث أنواع للتقييم:

---

[1]– محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس ط1 دار المسيرة عمان 2011 ص 19

[2]– نفس المرجع، ص 236

[3]– محمد السيد علي، نفس المرجع ص 19

**أولا – التقويم التشخيصي :** يطلق عليه البعض التقويم التمهيدي وهو إجراء عملي يتم في بداية تعليم معين للحصول على بيانات ومعلومات عن قدرات التلاميذ ومهاراتهم والأهداف السابقة والضرورية لتحقيق أهمية هذا التعليم، وتحديد نقطة البداية المناسبة التي يستند إليها لتدريس الأهداف الجديدة، وبذلك فإن هذا التقويم يتضمن بعدين متكاملين هما تشخيص المكتسبات السابقة، وتحديد أسباب الاضطراب التعليمي الملاحظ لتصحيح الثغرات انطلاقا من معالجة الأسباب.

فإذا استطاع المدرس أن يستخدم هذا التقويم بصورة سليمة، فإنه بإمكانه التأثير بشكل إيجابي في كفاءة العملية التعليمية وفي فاعلية المتعلمين[1].

**ثانيا – التقويم التكويني :** وسمي أيضا التقويم التتبعي أو البنائي وهو إجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح مسار الفعل التعليمي، يتم خلال التدريس، ويقيس مستوى التلاميذ وتحديد الصوبات التي تعترضهم، ويقوم بتسهيل وتكييف الأفعال البيداغوجية مع القدرات الحقيقية للمتعلمين وتقدمهم، وتوقع نشاطات استدراكية بالمقابل لسد الثغرات[2].

**ثالثا – التقويم التجميعي :** ويطلق عليه التقويم النهائي أو التحصيلي وهو أيضا إجراء عملي يتعلق بنهاية التدريس ويمحص بلوغ الأهداف النهائية التي تتعلق بدرس أو وحدة دراسية أو مقرر أو مرحلة دراسية كاملة، ومن هذا المنطلق فإن طبيعة التقويم التجميعي تتعلق بأهداف عامة، لأنه يتيح إصدار حكم نهائي عن التطورات أو التوجهات العامة لإنجازات التلاميذ خلال مرحلة تكوينهم[3].

وعليه فإن عملية التقييم تحقق ثلاث وظائف هي على النحو التالي:

– التقييم لمعرفة مدى تحكم الأستاذ في مختلف الأهداف والكفاءات.

– التشخيص لتقرير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها بالنسبة للتلاميذ.

---

[1]– جميلة جحيش: الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2001، ص51–52

[2]– الخميس زرواق: الأنيس في فن التدريس، ط2، المؤسسة الوطنية المطبعية وحدة الرعاية. الجزائر، 2000، ص 58– 59

[3]– وزارة التربية، دليل الأستاذ، ص 35–36

– التقويم هو عملية يتم من خلالها الحكم على قيمة أو صنع قرار ينتج من ملاحظات متنوعة التي تفيدنا في الحكم على البدائل المتاحة تمهيدا للوصول منها إلى حكم أو قرار.

**– وظيفة التمرين و التدريب:**

تشكل الأنشطة والتدريبات أو التمرينات التي يحتوي عليها الكتاب المدرسي أحد عناصر الكتاب المهمة التي من شأنها توفير تغذية راجعة للمتعلمين وتدريبهم على تطبيق ما تعلموه واكتشاف مدى قدرتهم على استيعاب الموضوع والإحاطة به زيادة على تثبيت المعلومات في أذهان المتعلمين[1].

وعادة ما تدرج التمارين و الأنشطة التدريبية في ختام كل مقطع أو جزء مكتمل من الكتاب المدرسي أو نهاية كل نشاط وهو ما وجدناه في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط.

ولذلك فالهدف من وضع الكتاب المدرسي هو تسهيل العملية التعليمية من جهة ومن جهة أخرى ينبغي أن يكون ذا صلة بمكونات النظام المعرفي عند الإنسان، مؤديا إلى نمو هذا النظام وتطويره بالشكل الذي يجعله قادرا على التعامل مع متطلبات حياته تبعا للمرحلة العمرية التي يمر بها ومكونات النظام المعرفي[2].

وانطلاقا من المدونة نلاحظ مدى نجاعة الكتاب في تحقيق ما وجد بين طياته من وظائف شتى يمكن حصرها في شتى المجالات اللغوية، وكذا المهارات الفكرية التي تظهر جلية للدارس لمنهج اللغة العربية في مدارسنا أنه مقسم إلى فروع هي القراءة والأدب، والتعبير والنحو والإملاء وجل الحركات العلمية[3].

وعلى هذا الأساس نستشف البعد المهاراتي لتقديم مادة اللغة العربية وكيفية مساهمتها في تحقيق الملامح وهي كالآتي[4]:

---

[1]– عبد الرحمن الهاشمي و محسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية نفس المرجع ص 99

[2]– علي أحمد مكدور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف القاهرة، 1991، ص 61

[3]– وزارة التربية، الوثيقة المرفقة لمنهج اللغة العربية مرحلة المتوسط، 2016، ص 3

[3]– وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ ص 38

*يهدف الكتاب المتعلق بالنسبة للسنة الثالثة من التعليم المتوسط إلى تنمية شاملة بالنسبة للمتعلم في المجال الوجداني والمجال الحسي الحركي والمعرفي بغرض:

- حب العلم والوطن والتكنولوجيا والفنون.
- الإحساس والشعور بالانتماء العربي.
- التأكيد على الرغبة على التفتح على المحيط.
- روح الإبداع والفكر.
- الشعور بالهوية الثقافية من خلال تركيباتها.
- الضمير الأخلاقي والمدني والذاتي.
- روح الثقة الكافية لتقتحم على مختلف الثقافات واللغات الأجنبية.

* أما على المستوى اللغوي فيكون قادرا على ما يلي:

- تناول الكلمة في مختلف وضعيات الاتصال.
- قراءة بطاقة نصوص مختلفة الطول والصعوبة.
- تحديد مختلف أنماط النصوص: وصفي، تفسيري، حجاجي...
- دعوة المتعلمين إلى استحضار قواعد اللغة المدروسة في أذهانهم أثناء نشاطات القراءة والتعبير بشقيه الشفوي والكتابي، وذلك باستمرار" حيث يمس وضعيات التعليمية والتقويمية جميع ميادين اللغة الثلاثة " [1].

وانطلاقا من نحو الكتاب ومضمونه اللغوي لاحظت وجود عدة أنشطة لإدماج المكتسبات السابقة، حيث أن التقييم التكويني يتكرر في كل الميادين الثلاث.

وكتاب التلميذ مقسم إلى ثماني مقاطع كل مقاطع معينة مخصصة لفصل معين حسب التدرج السنوي، وكل فصل ينتهي بإجراء فروض واختبارات لها وظيفة لغوية، كما أن هناك تمارين متنوعة للتقييم التحصيلي بغرض تدعيم المكتسبات الفعلية.

[1]– نفس المرجع، ص 42

وأصبحت الاختبارات التحصيلية قريبة من الموضوعية للتغلب على الانتقادات التي وجهت لاختبارات المقال، وسميت بهذا الاسم لأن طريقة التصحيح فيها قد تم تحديدها عند كتابة فقرات الاختبار، أي الجواب الصحيح واحد فقط لإجابات التلاميذ[1].

**المطلب الثاني : أهمية الكتاب المدرسي**

تنبثق أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية من كونه يعد الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية، والتي تعتبر أهم الوسائل اللازمة لتحقيق أهداف المنهج التعليمي، ومهما تتعدد مصادر التعلم يبقى للكتاب المدرسي دور مهم في نواتج عمليات التعلم، لذلك فإن الاتجاهات الحديثة في مجال التربية والتعليم عدت تطوير الكتب المدرسية مدخلا رئيسا من مداخل تطوير العملية التربوية برمتها، لذا شددت على أن تكون عملية التقويم في اختباراتها شاملة واضحة في أسئلتها ومحددة لتمكن من تحديد الأدوار للمعلم والمتعلم من أجل تحقيق الأهداف[2]، لذلك شددت تلك الاتجاهات على وجوب استمرارية عملية التقويم من حيث أهدافها ومحتواها وتنظيمها، وألا تقبل الركود والتوقف عند مستوى معين، وخلاصة القول يمكن حصر الكتاب المدرسي في العملية التعليمية بالآتي[3]:

– التعبير عن غايات التنظيم التربوي المعتمد وأهدافه التي تجسد الأبعاد الشخصية والوطنية والانسانية والمعرفية.

– يمثل أداة تعليم وتعلم فعالة.

– يعد الوسيلة التي ينظم فيها التعليم وفق ما تقتضي طبيعة المعرفة والأسس النفسية التربوية.

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

– ينمي القدرة على فهم المقروء وتقديم الكثير من البدائل والأفكار حول المادة.

---

(1)–وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، المرجع السابق، ص 39

(2)– ينظر: محمد هاشم ريان، دليل المعلم في التعلم والتعليم، ص381

(3)– عبد الرحمن الهاشمي محسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية نفس المرجع ص 79 – 80

– يسهم في الحفاظ على هوية الأمة وطابعها الحضاري لاسيما في عصر العولمة.

– يستخدم الكثير من الأمثلة الحسية المستمدة من بيئة التعلم.

– يعد من أهم الأدوات التي يعتمد عليها المتعلم في عملية التعلم.

**المبحث الثالث: اختيار المحتوى اللغوي ومعايير تنظيمه.**

**المطلب الأول:** أسس اختيار المحتوى اللغوي

لا شك فيه أن أهم عنصر تنهض عليه تعليم اللغة ويؤثر في كل العناصر اللاحقة ويشكل الثمرة النهائية هو اختيار محتوى المقرر الدراسي، ولذلك تعد عملية تحديد محتوى المنهج من العمليات الأساسية التي تكتنفها الكثير من الصعاب، فهي ليست بالأمر الهين الذي يتصوره البعض، فاختيار المحتوى المقرر الدراسي يتأثر بعوامل كثيرة أهمها:

**1/ الأهداف:** وهي أبرز العوامل المؤثرة في عنصر الاختيار، كما أن الأهداف في تعليم اللغة الأولى تختلف عنها في تعليم اللغة الأجنبية، والأهداف كمصطلح علمي تختلف عن الغايات التي تحدد عند التخطيط لتعليم لغوي، فالأهداف تتصل مباشرة بالعمل التعليمي ولابد أن تكون محددة تحديدا واضحا عند اختيار النمط اللغوي وكل منها يؤثر تأثيرا مباشرا في اختيار المحتوى[1].

**أ/ الغايات التربوية:** تعد أكثر مفاهيم الأهداف شمولا واتساعا وبحاجة إليها تنمي جميع روافد العملية التربوية فهي تمثل المحصلة النهائية لكل الأهداف التي تليها فهي تمثل أهداف النظام التربوي كله ومن أمثلتها إعداد مواطن صالح يعتز بالوطن.[2]

فيلاحظ أن هذه الأهداف لا يمكن تحقيقها في درس أو مادة واحدة أو سنة واحدة أو مؤسسة واحدة، بل تحقق بفعل النظام التربوي كله وإسهام المجتمع بجميع وسائله جنبا إلى جنب مع المؤسسة التعليمية من أجل ذلك.

---

[1]– ينظر عبده الراجحي علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة، دار المعرفة الجامعية– اسكندرية 1991 ص 61

[2]– محسن علي عطية، المناهج الحديثة و طرائق التدريس، نفس المرجع ص52

**ب/ التوقعات:** هي مجموعة الأهداف أو التوقعات التي من المنتظر تحقيقها من خلال عمليات التدريس لمواد معينة، أو برامج أو وحدات دراسية، وهي مستويات متدرجة منها المعرفي( المعلومات) والوجداني( الأخلاقي) والمهاراتي( تطبيق المعارف) وتتصف هذه الأهداف التعليمية بأنها موضوعة من طرف إطارات التربية، لمختصين ومتعلمين ومشرفين تربويين[1] ومثال ذلك تعرف الطلبة على بعض حقوقهم وواجباتهم.

**ج/ النتائج والأهداف التدريسية:** للأهداف التدريسية قيمة كبرى فبي عملية التعليم، فهي الموجه الرئيسي لنشاطات الأستاذ والتلميذ معا، وهي تعين الأستاذ على تحديد ماهو مطلوب منهم تعلمه[2] ومن أمثلة الأهداف التدريسية أن يجيد المتكلم استخدام الجمل الفعلية والاسمية في التعبير بشقيه.

**2/ المستوى المقرر:** يمثل المستوى المقرر في تعليم اللغة العربية أهمية خاصة، وذلك أن المحتوى اللغوي يختار وفق مستوى ما، والأكيد أن يختار محتوى يقدم للتلاميذ في مرحلة الابتدائي يختلف نوعيا عن محتوى يقدم في مرحلة المتوسط أو الثانوي، وذلك يتم وفق معايير كثيرة منها : القرارات المعرفية والبيئة اللغوية والمواد المصاحبة في المقرر الدراسي وفي تعليم اللغة الأجنبية يختلف الأمر أيضا بين مقرر يقدم للأطفال وآخر يقدم للكبار أي أن المستوى المقرر يراعي مستوى استعداد المتعلمين ونضجهم.

**3/ الوقت:** إن أي مقرر لا بد أن ينفذ على جدول زمني وهو في اللغة الأولى يختلف عنه في اللغة الأجنبية أي يراعى الزمن المخصص لتعليمه في جدول الدروس الأسبوعي فلا يكون طويل حيث لا يسع، وما ينبغي التأكيد عليه هو أن العوامل المشار إليها لا تتصل باللغة ولا تخص المتعلمين، فهي عوامل خارجية ولكنها تهمنا عند عملية الاختيار أما

---

[1]– ينظر، ابراهيم محمد عطاء، المرجع في تدريس اللغة العربية ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة 2005، ص 374

[2]– ينظر، نفس المرجع ص 375

العوامل الداخلية فهي ذات صلة وثيقة بجوهر اللغة ونلمسها في فحوى اختيار المواد اللغوية[1].

**المطلب الثاني : معايير اختيار المحتوى اللغوي وتنظيمه**

يجب أن تتم عملية المحتوى باختيار شروط أو معايير معينة وعلى كل واضع منهج أن يضع معايير نصب عينيه عند اختيار المحتوى ومن أهم هذه المعايير:

**1- أن يتم اختيار المحتوى الذي يحقق الأهداف:** فالأهداف التي تم تحديدها للمنهج هي التي يتم اختيار المحتوى على أساسها لذا يجب أن يكون المحتوى ترجمة صادقة للأهداف وإلا ما تمكنا من تحقيقها.

**2- أن يكون المحتوى صادقا:** فالمحتوى يكون صادقا إذا كان ما يحتويه من معارف حديثة وصحيحة ودقيقة من الناحية العلمية البحتة ومن مصادر موثوق بها، كما يجب أن تكون قابلة للتطبيق في مجالات واسعة ومتنوعة وتكسب التلاميذ حب المادة وطرق البحث فيها ، كما يجب ألا تتعارض مع ما جاء في القرآن والسنة، حيث أنهما المصدران الوحيدان الصادقان مطلقا[2]، وهنا يجب أن نحذر من النقل الأعمى من بعض المصادر العلمية خاصة الخارجية منها مثل" نظرية النشوء والارتقاء" لداروين التي يذكر فيها أن الانسان أصله قرد وهذا يخالف ما جاء في القرآن الكريم " إذ قال ربك للملائكة إني خالق بشرا من طين"[3].

**3- أن يكون المحتوى ذا أهمية:** وهذا يعني أن يكون المحتوى له قيمة بالنسبة للمتعلم والمجتمع، حيث يفي بحاجات المتعلم، ويسهم في حل مشكلات المجتمع ويعمل على تطوير الحياة به، بما يحقق رخاء المجتمع وتقدمه ولكي يكون المحتوى أيضا ذا أهمية، يجب أن يواكب التطورات الحديثة علميا وتكنولوجيا بما يساير هذه التغيرات السريعة

---

(1)- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ص 62. 63

(2)- فؤاد محمد مرسي علم مناهج التربية – الأسس – العناصر – التطبيقات، نفس المرجع، ص 249

(3)- سورة ص: 07

**4- أن يرتبط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيشه التلميذ:** فيجب أن تكون المعارف التي يتم اختيارها من الواقع الحياتي للتلميذ، بما يساعده على فهم طبيعة الحياة والمشكلات الواقعية التي يعيشها في المجتمع وكيفية حل هاته المشكلات، فمن الملاحظ أن واقع المحتوى الدراسي في بعض المواد الدراسية يكون مترجما من ثقافات أخرى لا تتفق مع ثقافة وطننا الإسلامي، وأحيانا أخرى فقد يكتب هذا المحتوى بعض الأفراد الذين تربو في أحضان الثقافات الأجنبية ومن ثم يكون سياق كتابتهم للمحتوى بأسلوب هذه الثقافات الغربية غريب على مجتمعنا[1].

**5- أن يراعي المحتوى ميول ورغبات وحاجات وقدرات التلاميذ:** حيث تعتبر الميول والحاجات دوافع تدفع التلميذ للتعلم برغبة واهتمام وبدون ضغوطات نفسية من الخارج من أجل التعلم، لذلك يعتبر اختيار محتوى يراعي ميول وحاجات التلاميذ أحد المعايير التي يتم على أساسها اختيار المحتوى، كما يجب أن يراعي أثناء الاختيار مستوى القدرات العقلية والبدنية حسب المرحلة العمرية التي يمرون بها وعدم مراعاة ذلك يسبب لهم نوعا من الإحباط، ومن عدم القدرة على تحقيق أهداف التعلم.

**6- أن يراعي المحتوى الفروق الفردية بين التلاميذ:** فلقد خلق الله الناس مختلفين في القدرات والاستعدادات والاتجاهات والميول بما يسمح بتنوع الناس في وظائفهم الحياتية التي ينشأ عنها تكامل المجتمع، ووجود حاجة لدى كل فرد للآخر بما يحقق الترابط بين أفراد المجتمع الواحد لذلك، يجب أن يتنوع المحتوى ليتسع لكل هذه الفروق الفردية ويكون هناك مرونة في الاختيار من هذا التنوع لكل تلميذ بما يناسبه، ولقد أدرك رجال التربية حديثا هذه الفروق وبدأ الاهتمام بها في عملية التعليم والتعلم، لذلك أصبحت من أحد المعايير الهامة في اختيار المحتوى [2].

---

[1]- المرجع نفسه، ص 295-296

[2]- فؤاد محمد مرسي، نفس المرجع ص 297 - 298

**7- أن يراعي المحتوى الفروق بين الجنسين:** إذا كنا نراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ونقر بوجودها فمن باب أولى أن نراعي ذلك أيضا بين الجنسين لما بينهما من اختلاف في الخصائص والوظائف الحياتية التي خلق الله كل جنس من أجلها كما تختلف حاجات وميول كل جنس عن الآخر، لذلك يجب مراعاة هذه الفروق باهتمام في إعداد المحتوى، بحيث تكون هناك أجزاء في المحتوى تلبي حاجات كل جنس، وتناسب طبيعته، ومن الملاحظ أن مناهجنا الحالية تهمل هذا الجانب تماما بالنسبة للبنات وكل المناهج موحدة بين الجنسين

**8- أن يحقق المحتوى التوازن بين الشمول و العمق:** فإذا كنا نقول إن المحتوى يجب أن يشمل جميع جوانب التعلم المختلفة الإيمانية والأخلاقية والجنسية والعقلية والنفسية والاجتماعية كما يتضمن هذا الشمول مكونات أو عناصر كل جانب من تلك الجوانب إلا أنه يجب أن يكون هناك عمق في محتوى كل عنصر من عناصر كل مجال بالدرجة التي لا يطغى الشمول على العمق والعكس صحيح بمعنى ألا يطغى العمق على الشمول ويكون هناك توازن بينهما والمقصود بالعمق هنا لا يعني بالضرورة العناصر الجزئية والتفاصيل ولكن يعنى الفهم التام الواضح لما يدرس وإمكانية تطبيقه والاستفادة منه في الحياة.

وخلاصة القول أنه إذا كان محتوى الكتاب المدرسي معنيا بتقديم المفاهيم الأساسية للمادة الدراسية فإن عملية تحديد هذه المفاهيم والحاجة إليها ليست بالعملية السهلة، إنما تحتاج إلى تحليل احتياجات المتعلمين أنفسهم واحتياجات المجتمع وتطلعاته وظواهر العصر ومشكلاته، فضلا عن تحديد المبادئ الأساسية للفلسفة التربوية التي يتأسس عليها المنهج الدراسي، بمعنى أن المحتوى لم يعد مجرد معلومات وحقائق وخبرات يتم اختيارها وفق رؤية المؤلف الخاصة، إنما في ضوء عمليات تحليل تساؤلات ومبادئ فلسفية محددة وغايات مقصودة، لأن المحتوى ينبغي أن يكون مرتبطا بأهداف الكتاب التي تعبر بدورها عن أهداف المنهج وأن يكون مرتبطا باهتمامات المتعلمين وحاجات المجتمع، وأن ينظم بطريقة تمكن

الطالب من توظيف المعلومات في حياته اليومية، وأن يكون متوافقا مع طبيعة المجتمع وثقافته السائدة[1].

[1]– عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، كتاب تحليل مضمون المناهج، نفس المرجع، ص 85

# الفصل الثاني

## تحليل المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط

**المبحث الأول: مفهوم التحليل للمحتوى اللّغوي**

**المبحث الثّاني: منهجية التّحليل اللّغوي للكتاب**

- على مستوى الشّـكل
- على مستوى المضمون

**المبحث الثالث: تحليل المحتوى في ظلّ المقاربة النّصية.**

- تطبيق المقاربة النّصية في كتاب السّنة الثّالثة متوسط
- تحليل وتقويم محتويات نصوص الكتاب المدرسي
- الأخطاء الواردة في كتاب السّنة الثّالثة متوسط

## المبحث الأول: مفهوم تحليل المحتوى اللغوي

المحتوى اللغوي مجموعة من المعارف والمعلومات المنظمة على نحو معين من أجل تحقيق أهداف تربوية مسطرة، ويعرف بأنه: " مجموع من المعارف التي يتم اختيارها وتنظيمها على نحو معين، وقد تكون هذه المعارف مفاهيم أو حقائق أو أفكار أساسية، فالمحتوى يشمل على المفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات والقيم " ولذلك فاختيار المحتوى اللغوي ليس بالأمر الهين فهو مؤسس على مبادئ[1] .

كما نجد" نادية سالم تعرّفه :"تحليل المضمون هو أداة منهجية للدراسة الكمّية وأداة الاتّصال أداة لاختبار فروض معيّنة عن مادّة الاتّصال وأداة التنبّؤ و تكمن أهمّية تحليل المضمون في كونه منهجا لدراسة الظاهرة محل التحليل في حالتها الديناميكية"[2].

نلمس من خلال هذا التعريف أن نادية سالم تعرف تحليل المحتوى وتخصّه على أنه أداة منهجية للدراسة الكّمّية، حيث نجد أنّ التحليل يقوم في الغالب– أو يعتمد أساسا– على الأسلوب الإحصائي للمادّة أو الموضوع، ذلك بجمع البيانات ومن ثمّ ترتّب وتحسّن وتصنّف إلى فئات، والتحليل أيضا أداة الاتصال، ذلك المعلّم والمتعلّم فهو أسلوب للتواصل، فيجعل المتعلم يتصل بطريقة مباشرة بالمعلم ويتفاعل معه.

وعليه فإنّنا نرى أنّ تحليل المحتوى يهدف إلى دراسة المواضيع المقرّرة بناءً على ما ورد في المنهج الدّراسي، وملاحظة كيفية ترتيبها وترابطها وتكاملها فيما بينها.

## المبحث الثاني: منهجية تحليل المحتوى اللّغوي

إن أسلوب تحليل محتوى التعليمي للكتاب المدرسي يمكّن الباحث من إعطاء وصف دقيق لما يتضمّنه الكتاب المدرسي، من الحقائق والمفاهيم العلمية، ويكشف مواطن القوة والضعف في الكتب المدرسية والمواد التّعليمية، التي تستعمل الآن، وتقديم أساس لمراجعتها

---

[1]– تحليل منهاج اللغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، عبد الرحمن الهاشمي, محسن علي عطية, دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2011. 1432 هـ

[2]– أحمد رشدي طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، دار الفكر العربي، القاهرة 2004 ص 71

وتعديلها، وينبغي على هذه الدّراسات التي تجري على هذه الكتب أن تدلّنا على أي موضوعات أكثر قيمة. لذا فعملية تحليل الكتب المدرسية تعدّ عملية تشخيصية، هدفها تطوير المناهج من نواح عدّة، كاختيار الأهداف التربوية، والوسائل العلمية، وأساليب التقويم وطرائق التدريس وأساليبه، التي تتناسب مع ميول المتعلم وحاجاته وقدراته، ويكون المحتوى مواكب لعصر المتعلّم ويتماشى مع مستواه العقلي والتعليمي وقدراته الذهنية.

وانطلاقا من الخطوات التي ذكرتها آنفا سأحاول تطبيقها على المدونة التي بين أيدينا، والمتمثلة في كتاب اللّغة العربية للسّنة الثالثة من التعليم المتوسط، مع مراعاة التّحليل الشّكلي للكتاب وكذا الجانب المضموني له تحليلا لغويا ويكون ذلك كالآتي :

**المطلب الأول :على مستوى الشكل**

الجانب الشكلي من الكتاب يراعي فيه أمور عدّة في أثناء عملية التّحليل، لا بد من السّير على خطوات ثلاث، وهذه الأخيرة تتفرع إلى جزئيات تنصبّ في صميم الجانب الشكلي وهي كالآتي:

أولا: البيانات العامة:

والمقصود بها توثيق الكتاب المدرسي بالدراسة والتحليل، قصد الكشف عن كُنْهُ، والبيانات التي تتوفر في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، هي كالآتي:

عنوان الكتاب :

اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط

المشرف على لجنة التأليف:

ميلود غرمول : مفتش التربية الوطنية للّغة العربية وآدابها

لجنة التأليف:

كمال هيشور : مفتش التربية الوطنية للّغة العربية وآدابها

أحمد بوضياف: أستاذ مكوّن للغة العربية بالتّعليم الثانوي

رضوان بوريجي: أستاذ مكوّن للغة العربية بالتّعليم الثانوي

أحمد سعيد مغزي: أستاذ بالتّعليم العالي

عزوز زرقان: أستاذ بالتّعليم العالي

نور الدّين قلاتي : مفتّش التعليم المتوسط للّغة العربية

الطاهر لعمش: أستاذ مكون للغة العربية بالتّعليم المتوسط

المراجعة اللغوية :

عبد الرحمان عزوق : مفتش التربية الوطنية للّغة العربية وآدابها(سابقا)

التصميم الفني والغلاف:

نعيمة بن تواتي

المراجعة العلمية:

أحمد سعيد مغزي : أستاذ بالتعليم العالي

الصادر:

- صدر هذا الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (O.N.P.S) التّابع لوزارة التربية الوطنية، موفم للنّشر تحت عنوان (كتابي في اللغة العربية )، وهو معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت رقم (622/م ع/17) يباع بسعر يقدّربـ 221.46 دج ، وتقدّر عدد صفحاته: 175 صفحة
- سنة الإصدار : خاص بالسنة الدراسية 2017/2016

هذا الكتاب تم إصداره في إطار إصلاح المنظومة التربوية، من خلال مناهج الجيل الثاني، وقد أُلّف على أساس تفعيل المقاربة بالكفاءات، التي يراد تطويرها وبعثها، والمقاربة النّصية باعتبارها اختيار بيداغوجي يقتضي الرّبط بين التّلقي والإنتاج، النص بشقيه (المنطوق والمكتوب) يمثّل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللّغوية(الصوتية والدلالية والصرفية والنحوية والأسلوبية)، وبهذا يصبح النص محور العملية التعليمية، ومن خلالها تنمّى كفاءات ميادين اللّغة.

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّربية الوطنيّة

# اللّغة العربيّة

## السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط

لجنة التأليف

تنسيق و إشراف

**ميلود غرمول**
مفتش التّربيّة الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها

**كمال هيشور**
مفتّش التّربيّة الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها

**أحمد سعيد مغزي**
أستاذ بالتّعليم العالي

**ميلود غرمول**
مفتش التّربيّة الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها

**عزوز زرقان**
أستاذ بالتّعليم العالي

**أحمد بوضياف**
أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتعليم الثّانوي

**نور الدين قلاتي**
مفتّش التعليم المتوسط للّغة العربيّة

**رضوان بوريجي**
أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتعليم الثّانوي

**الطّاهر لعمش**
أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتعليم المتوسط

aures
Emballages Editions
أوراس للنشر

- طباعة الكتاب : إن الدراسة الشكلية لكتاب ما تملي علينا الوقوف على مجموعة من العناصر التي نراها مناسبة للإخراج الجيد لكتاب ما، لأن حسن الإخراج ينعكس على نفسية التلميذ ويجذبه للدراسة انطلاقا من عوامل جمة مرتبطة بعنصر الإخراج من مثل: حسن الخط والألوان وخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية وغيرها.

- ولعل أهم وأبرز العناصر التي ينبغي الوقوف عليها في أثناء طباعة الكتاب هي: حجم الكتاب وشكل الغلاف ونوعية التجليد ونوعية الورق، ونوع حروف الطباعة، وطبيعة الخط ومدى تشكيل الحروف، ومدى شيوع الأخطاء المطبعية وغيرها من العناصر.
- نحاول الآن تسطير جدول يتناول معظم هذه الخصائص التي لا بد من مراعاتها في أثناء طباعة ما

| شكل الكتاب / المستوى | حجم الكتاب | شكل الكتاب وتصفيفه | ألوان الغلاف وصوره | نوع الطباعة | الخط | ضبط الكتاب الشكل |
|---|---|---|---|---|---|---|
| السنة الثالثة من التعليم المتوسط | 23.5/16.5 | ورق مقوى تصفيف جيد أملس السطح | ألوانه باهتة لا تستر النّاظرين.وصوره خليط من أنواع الخط العربي، تبعث على التراث و الأصالة | حروف الطباعة مقبولة موظفة بألوان تتراوح بين: اللّون الأزرق السماوي والأسود | خط الطباعة مقبول نوعا ما | استعمال اللّون الغامق في الكلمات التي تستوجب الشرح واستعمال كذلك ألوان في كلمات ضبطت بالشكل التام وذلك للوقوف على أواخرها والمخصصة لحصة قواعد اللغة |

- انطلاقا من الجدول المسطّر، يمكن ملاحظة ما يلي:

**- حجم كتاب السّنة الثالثة من التعليم المتوسط:**

الحجم غير مقبول فهذا الطول الفاره الذي يتميز به الكتاب جعله يهترئ بسرعة موظفة فيه ألوانا مزيج بين الأخضر والأحمر والأصفر والبنفسجي والبني وغيرها من الألوان، والمتصفح لجوهر الكتاب سينبهر بذلك الزخرف اللّوني للألوان الموظفة فيه، فكلّ مقطع من مقاطع الكتاب ملون بلون مختلف، حتى ملف أصغي وأتحدّث وأكتب وأقرأ نصي ملوّنة بألوان تخص كل كفاءة لغوية ما.

**- عنوان الكتاب:**

العنوان الخارجي للكتاب كتب باللون الأزرق السماوي وبخط كبير "اللّغة العربية " وكتب المستوى باللون الأسود الدّاكن "السنة الثالثة من التعليم المتوسط" أما عناوين النصوص وعناوين القواعد اللّغوية وعناوين أصغي وأتحدّث وأكتب فقد كتبت بخطّ سميك أحيانا يكون أحمر مائل للون البرتقالي، أحيانا أخرى بلون أخضر حسب المقطع الذي يقدم وهذا يعني إذا كان المقطع أخضر فالعناوين المدرجة في المقطع ينطبق عليها نفس اللون

**- خط الكتاب:**

- الخط المطبعي عادي و مقبول وظفت فيه الكثير من الألوان بغرض التوضيح على أهم الوحدات الصعبة الوارد تناولها في بعض الحصص، كأن تشرح كلمة صعبة أو غيرها

- أما المفردات التي يطلب من الأستاذ التركيز عليها كمفردات القواعد اللغوية فقد خطّت بلون مغاير.

- ضبط النصوص بالحركات:

- من المتواضع عليه أنه في أثناء التجسيد الفعلي للغة أو الأداء الصحيح لها لا بد من مراعاة الشكل التام للكلمات، أو بالأحرى أواخر الكلمات حتى يتسنى للقارئ النطق السليم لها ، فالكلمات الواردة في

- نصوص القراءة مشكولة و مضبوطة ضبطا متفاوتا، حيث نجده في كلمات على حساب كلمات أخرى، فقد ركز المؤلفين للكتاب على تشكيل الكلمات الأكثر صعوبة في النطق من قبل التلاميذ.

- وبطبيعة الحال بما أن التلميذ في مستوى الثالثة المتوسط فقد تمرّن في السنوات السّابقة على نطق النصوص دون شكل، وهذا لا يشكّل عائقا بالنسبة لعملية التعليم.

**– الصور والرّسوم :**

– أتفق مع زملائي في التعليم وكذلك زميلتي في مذكرة التخرج ، حين تحدثنا عن الصور الموظّفة في متن الكتاب ومواكبة للعصر، فهي تجسد روح العنوان، و مجريات الأحداث المتضمنة في النص، فصور كتاب اللّغة العربية للسنة الثالثة متوسط تذلل الصعوبات وتزيل الغموض اعتمادها شاهد للتوضيح، كما أنها تعمل على جذب المتعلم خصوصا أن هذا الأخير يمر بمرحلة حساسة جدّا، بالإضافة إلى مغريات التكنولوجيا الحديثة فيصعب بذلك إيجاد أمور تستهويه.

**– فهرس الموضوعات:**

لعلّ الهدف الرّئيس من وضع فهرس الموضوعات هو تذليل مشقة البحث عن النصوص المراد دراستها صفحة صفحة، وحتى البحث عن باقي الجوانب اللغوية الأخرى تنبثق من النص كمهارات لغوية، وفق المقاربة النصية، وقد حمِلَ كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط صفحتان للفهرس، بغرض توضيح أهم الوحدات اللغوية المختلفة في مواضيعها، وقد جاء فهرس الكتاب على النحو التالي:

## فهرس الكتاب


| مقدمة صفحة 3 | | | أكتشف كتابي صفحة 4 | | أقوّم مكتسباتي القبليّة صفحة 8 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المقطع | النّص المنطوق | النّصّ المكتوب | قواعد اللغة | التعبير الكتابيّ | سَندا الإدماج | المشروع |
| 1 الآفات الاجتماعيّة ص 09 | الآفة المُهلكة ص 11 | قَلَقٌ مُمِضٌّ ص 12 | علامات الوقف ص 14 | فنّيّات التحرير الكتابيّ ص 15 ص 20 ص 25 | الغشّ (منطوق) ص 26 بين الآباء والأبناء (مكتوب) ص 26 | إنتاج مطوية تحسيسيّة للوقاية من الآفات الاجتماعيّة في الوسط المدرسيّ ص 28 |
| | السُّكّيرُ والمَلاك ص 16 | وَلِيُّ التّلميذة ص 17 | بناء الفعل الماضي ص 19 | | | |
| | فرحةُ العام ص 21 | الشَّريد ص 22 | بعض حروف المعاني ص 24 | | | |

| المقطع | النّص المنطوق | النّصّ المكتوب | قواعد اللغة | التعبير الكتابيّ | سَندا الإدماج | المشروع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 الإعلام والمجتمع ص29 | الإعلام في خدمة المجتمع ص 31 | وسائل الإعلام ص 32 | بناء الفعل المضارع ص 34 | الفقرة النّفسيريّة ص 35 ص 40 ص 45 | العالَم الافتراضي (منطوق) ص 46 التّلفاز والتّنشئة الاجتماعيّة (مكتوب) ص 46 | تصميم وتقديم برنامج إذاعيّ مدرسيّ مدته خمس عشرة دقيقة ص 48 |
| | الصّحافة ص 36 | الصّحافة الإلكترونيّة ص 37 | اسم الفاعل وعمله ص 39 | | | |
| | الإعلامُ الجَديدُ ص 41 | دليل الفيسبوك ص 42 | « لا » النّافية للجنس ص 44 | | | |

| المقطع | النّص المنطوق | النّصّ المكتوب | قواعد اللغة | التعبير الكتابيّ | سَندا الإدماج | المشروع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 التّضامُن الإنسانيّ ص49 | التّضامن ولَوْ بالكلمة ص 51 | درهم السّلّ ص 52 | اسمُ الفعل الماضي ص 54 | فنّيّات التّقليص والتّلخيص ص 55 ص 60 ص 65 | ناسُ الخَير (منطوق) ص 66 التّضامن والسِّلم (مكتوب) ص 66 | إنشاء صفحة تضامن مع معاق على شبكة التواصل الاجتماعيّ ص 68 |
| | التّويزة ص 56 | الهلال الأحمر الجزائريّ ص 57 | صيغ المبالغة وعملها ص 58 | | | |
| | من لِجان الإغاثة ص 61 | أسعِفوه ص 62 | بناء فعل الأمر ص 64 | | | |

| المقطع | النّص المنطوق | النّصّ المكتوب | قواعد اللغة | التعبير الكتابيّ | سَندا الإدماج | المشروع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 4 شُعوب العالَم ص69 | عَراقة أهل الصّين ص 71 | أرخبيل البراكين والعطور ص 72 | الشّرط وأركانه ص 74 | فنيات التوسيع ص 75 ص 80 ص 85 | أهلا بك في اليابان (منطوق) ص 86 حضارة شعب « الإنكا » (مكتوب) ص 86 | عرض برنامج زيارة سياحيّة بالجزائر لصديق أجنبيّ ص 88 |
| | شُعوب شرق إفريقيا ص 76 | التّوارق : التّاريخ العريق ص 77 | اسمُ فعل الأمر ص 79 | | | |
| | رحلة إلى آسيا الوُسطى ص 81 | أخي الإنسان ص 82 | نصب الفعل المضارع بـ« أنْ » المضمرة ص 84 | | | |

## فهرس الكتاب


| المقطع | النّص المنطوق | النّصّ المكتوب | قواعد اللغة | التعبير الكتابيّ | سَندا الإدماج | المشروع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 العِلم والتّقدّم التّكنولوجيّ ص89 | أثَرُ التّقدّم العلميّ على التّلوّث البيئيّ ص 91 | دواءٌ للسّرَطان ص 92 | أفعال الشُّروع ص 94 | الحِجاج ص 95 ص 100 ص 105 | مجتمع المعرفة (منطوق) ص 106 التكنولوجيات الحديثة وتراسُل المُعطيَات (مكتوب) ص 106 | التّصميم الحاسوبيّ لمجلّة المتوسّطة ص 108 |
| | الدّور الحضاريّ للإنترنت ص 96 | الإدارة الإلكترونيّة ص 97 | الصّفة المشبّهة باسم الفاعل وعملها ص 99 | | | |
| | يا شباب الجزائر! ص 101 | إلى أبناء المدارس ص 102 | أدوات الشّرط الجازمة1 ص 104 | | | |

| المقطع | النّص المنطوق | النّصّ المكتوب | قواعد اللغة | التعبير الكتابيّ | سَندا الإدماج | المشروع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 التّلوُّثُ البيئيّ ص109 | بيئتنا مُهَدّدة ص 111 | عدوّ البيئة ص 112 | أفعال المقاربة ص 114 | الروابط النصية ص 115 ص 120 ص 125 | الإنسانُ والتّلوُّث (منطوق) ص 126 الحاجة إلى التربية البيئيّة (مكتوب) ص 126 | إثراء المعرض السّنويّ للمتوسّطة بِرُكن حول البيئة ص 128 |
| | التّلوّث الصّناعيّ ص 116 | إنقاذ البيئة ص 117 | اسمُ الفعل المضارع ص 119 | | | |
| | التّلوّث المائيّ ص 121 | محاورة الطّبيعة ص 122 | أدوات النّداء ص 124 | | | |

| المقطع | النّص المنطوق | النّصّ المكتوب | قواعد اللّغة | التعبير الكتابيّ | سَندا الإدماج | المشروع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 7 الصّناعات التّقليديّة ص129 | الصّناعات التّقليديّة قبل الاحتلال ص 131 | صانعة الفَخّار ص 132 | أدوات الشّرط الجازمة2 ص 134 | التّعبير عن الرّأي ص 135 ص 140 ص 145 | الفخّار والخزَف (منطوق) ص 146 الحِرَفُ والصّناعاتُ اليَدَويّة (مكتوب) ص 146 | رسم خريطة لانتشار الصّناعات التّقليديّة في الجزائر ص 148 |
| | صناعة الحليّ في الجزائر ص 136 | مدينة النّسيج ص 137 | أفعال الرّجاء ص 139 | | | |
| | صناعة النّحاس في تلمسان ص 141 | رُسُلُ الصّناعة ص 142 | أنواع المنادى ص 144 | | | |

| المقطع | النّص المنطوق | النّصّ المكتوب | قواعد اللّغة | التعبير الكتابيّ | سَندا الإدماج | المشروع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 8 الهِجرة الدّاخليّة والخارجيّة ص149 | الهِجرة السِّرّيّة ص 151 | ظاهِرة الهِجْرة ص 152 | اقتران جواب الشّرط بالفاء ص 154 | النّصّ التّفسيريّ الحجاجيّ ص 155 ص 160 ص 165 | البدو الرُّحّل (منطوق) ص 166 ا الهجرة الخَطِرة (مكتوب) ص 166 | إنشاء مدوّنة على الإنترنت لتوعية الشباب بخطورة الهجرة السّرّيّة ص 168 |
| | هجرة الأدمغة الجزائرية ص 156 | المُهاجِر إلى المَجد . ص 157 | إعراب المُنادى ص 159 | | | |
| | الحَدَثُ العظيم ص 161 | نُورُ الهجرة ص 162 | أدوات الشرط غير الجازمة . ص 164 | | | |
| أقوّم مكتسباتي صفحة 169 | | | تراجم الأدباء صفحة 170 | | رصيدي اللّغوي صفحة 173 | |

انطلاقا من فهرست الموضوعات لاحظنا أن النصوص الموظّفة لتدريس اللّغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط يغلب عليها نوع من التقارب الوحداتي فيما بينها، وهذه الوحدات مقسمة إلى موضوعات ثلاثية حتى نهاية الفهرسة معنونة بعناوين مضبوطة تخدم ما يسمى بالمقاربة النصية، وهذه المواضيع تتناول شتى المجالات الوطنية الاجتماعية والعلمية التي تتماشى والجانب العقلي للتلميذ في مرحلة الطور المتوسط لكن ما يعاب في هذه العناوين أن بعض الموضوعات تكاد تكون مكررة لأنها متشابهة فيما بينها.

**طبيعة المقرر:**

ألف هذا الكتاب لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط تحت اصطلاح "اللغة العربية" وذلك في إطار إصلاح المنظومة التربوية، وظهور مناهج الجيل الثاني التي تحرص على جعل التلميذ محور العملية التعليمية التعلّمية، والمحرك الرئيسي لكل الأنشطة الصفية، فتم وضع هذا المقرر ليتلاءم مع القدرات العقلية والنفسية للتلاميذ وأعمارهم، ومن أبرز النصوص التي جاءت في المقرر وتتوافق والمستوى الفكري للتلاميذ( دليل الفيسبوك، الهلال الأحمر الجزائري، دواء للسرطان، التوارق: التاريخ العريق...)

**المطلب الثاني : على مستوى المضمون.**

لقد قسّم مضمون الكتاب إلى ثمانية مقاطع، وكل مقطع تتفرع عنه مجموعة من النشاطات منها: النصوص قراءة وشرحا من خلال نشاطات فهم المنطوق وفهم المكتوب والقواعد والبلاغة العربية ممثلة في نشاط الظاهرة اللغوية(البناء اللغوي) والتعبير الشفهي والكتابي في نشاط إنتاج المكتوب، أما الوضعيات الإدماجية والتطبيقات في النشاط الأعمال الموجهة.

وقد وزعت هذه الأنشطة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط وذلك استنادا لتوقيت زمني؛ يتمثل في الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الثالثة متوسط وهو4ساعات و30 دقيقة موزع على الأنشطة والميادين كما يلي:

| الرقم | الميدان | النشاط | التوقيت |
|---|---|---|---|
| 1 | فهم المنطوق وإنتاجه | تعبير شفوي | ساعة واحدة |
| 2 | فهم المكتوب | قراءة مشروحة ودراسة نص | ساعة واحدة |
| | | قواعد اللغة | ساعة واحدة |
| 3 | الإنتاج المكتوب | تعبير كتابي | ساعة واحدة |
| المعالجة البيداغوجية | | | 30دقيقة |
| المجموع | | | 4سا30د |

**ميدان التعلّم :**

الميدان في تعلم اللّغة هو المجال التعلّمي الذي تتدرج ضمنه كفاءات ختامية، سواء في المشافهة أو في الكتابة، سواء في حالة الإلقاء أو في حالة الإنتاج.

وعليه، فميادين تعلم اللغة ثلاثة هي: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ميدان فهم المكتوب، وميدان الإنتاج.

أمّا هذه الميادين الثلاثة في الكتاب، فتنظم على النحو التالي:

**فهم المنطوق وإنتاجه:** هو الميدان الذي تستهدف كفاءته الختامية " الإصغاء والتحدّث" أي" التعبير الشفوي" ويُتناول في بداية الأسبوع البيداغوجي وهو عبارة عن نصوص يتمّ من خلالها التواصل مشافهة بلسان عربي ولغة منسجمة، ويفهم مدلول معاني الخطاب المنطوق، من أنماط متنوعة ويتفاعل معه. وينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية دالة.

**فهم المكتوب :** ونعني به دراسة النص الأدبي انطلاقا من قراءة صامتة لفهم المعنى العام للنص واستخلاص الفكرة العامة، تليها القراءة الجهورية من طرف الأستاذ النموذجية إلى قراءات المتعلمين التي من خلالها يدرس النص دراسة تحليلية، وذلك بشرح الألفاظ الصعبة ومناقشة الوحدة إن كان شعرا أو الفقرة أن كان نثرا وذلك لاستخلاص الفكرة الأساسية، الواحدة تلو الأخرى ثم الانتقال إلى أتذوق نصي لدراسة النص من الناحية الجمالية. بعد ذلك تخصص ساعة أخرى ضمن فهم المكتوب لحصة القواعد اللغوية انطلاقا

من نص القراءة تستخلص الأمثلة عن طريق المناقشة ثم تدون على السبورة، بعد ذلك تقرأ قراءة إعرابية ومن ثم تناقش لاستخلاص القاعدة تدريجيا مع تقديم التطبيق الفوري لها لتثبيت المكتسبات وتكليف التلاميذ بحل التمارين عن القاعدة اللغوية المدروسة قصد اختبارهم.

وعليه فإن فهم المكتوب يهدف إلى اكتساب المهارات القرائية والفهم والدراسة والمناقشة، وإثراء الرصيد اللغوي للمتعلم، والوصول إلى جملة من الأهداف التعليمية: اللغوية– الفكرية – المعرفية – السلوكية – الفنية.

**إنتاج المكتوب:** ينتج المتعلم كتابة نصوصا منسجمة متنوعة الأنماط بلغة سليمة، فهو يوظف مكتسباته اللغوية و البلاغية والتقنية في الكتابة، حيث يتناول أنماطا أو تقنيات تعبيرية ويتدرّب عليها كتابيا بلغة سليمة، ثم ينتج نصوصا يدمج فيها الموارد المكتسبة في كل مقطع من خلال التعامل مع وضعيات إدماجية، فكل مقطع ينتهي بمشروع ونشاط الإدماج والتقويم، لاختباره في كفاءات معينة.

**المبحث الثالث : تحليل المحتوى في ظل المقاربة النصية**

**المطلب الأول :** تطبيق المقاربة النصية في كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط

رافق الإصلاح للمنظومة التربوية تواتر العديد من المصطلحات منها المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج والمشاريع والمقاربة النصية، وهذه الأخيرة تتكون من نصين هما :

المقاربة: "هي مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقويمه"[1]

النص: هو مجموعة جمل مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة وهو "الكيفيات اللغوية التي يحقق العمل انسجامه وتماسكه في كليته اللغوية"[2]

المقاربة النصية: هي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليته، حيث يمثل النص البنية الكبرى التي

---

[1]– يطوي السعيد، المقاربة النصية، المقاطعة التفتشية الثانية باتنة، 2010/2009 ص 6

[2]– محمد فكري الجزار، لسانيات الاختلاف، اتراكل للطباعة و النشر، مصر، ط2 ، 2002، ص3

تظهر فيها كل مستويات اللغوية (الصوتية والدلالية والصرفية والنحوية والأسلوبية)، وبهذا يصبح النص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعلمّية، ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة. ويتم تناول النص على مستويين :

المستوى الدلالي: ويتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النصية (المعجم اللغوي، الدلالات الفكرية...)

المستوى النحوي: ويقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا، يحدد الأدوار الوظيفية للكلمات.

ويقترح المنهاج تناول مختلف الأنماط مع التركيز في كل مستوى على نمط أو نمطين[1]

وعليه، فقد بات من الطبيعي الإقرار بأنّ المقاربة النصية، إنّما هي طريقة أو منهج لدراسة النص من منظور ديداكتيكي، تمكن المتعلم من تفكيك النص، وفهمه، واستثمار بنيته الدلالية وتراكيبه، ومجموع وحداته.

ولنجاعة المقاربة النصية يجب الاعتماد الخطوات التالية:

- وضعية الانطلاق: وهي مرحلة التمهيد، فيها يتهيّأ التلميذ للدرس
- وضعية بناء التعلّم: وهي مرحلة التعرف على النص، قراءة صامتة، الفهم العام لاستخلاص فكرة النص العامة، ومن ثم قراءة أنموذجية، وقراءات فردية تعميق الفهم لاستخلاص الأفكار الأساسية شرح بعض معاني الكلمات الصعبة وتوظيفها في جمل مفيدة من إنشاء التلميذ، تذليل بعض الصعوبات اللغوية، لبعض الجمل والعبارات باللجوء إلى الصرف أو الإعراب بهدف خدمة النص.
- حمل المتعلمين على استحضار قواعد اللغة ذهنيا.

العلاقات التي تنظمها في الإنتاج التواصلي؛ بما يتناسب ورصيده المعرفي وقدراته الفكرية؛ أي أنّ النص سيصبح بؤرة العملية التعليمية– التعلمية، حيث سيكون مصدرا لكل معرفية ولغوية وعلمية، ورصيدا متنوعا لمختلف تجارب الحياة الإنسانية[1]

[1]- وزارة التربية الوطنية، ملخص مناهج الطور الأول من التعليم المتوسط2016، ص9

ومن هنا يتضح أن قراءة النصوص بمختلف أنواعها، هي المحور الأساس والعمود الفقري الذي تبني عليه العملية التعليمية كونها المصدر الأساسي الذي يكتسب منه التلميذ كل وسائل التعبير، وكذا آليات الاستعمال السليم للغة والمعرفة وكيفية تجسيد قواعدها في النص المكتوب.

ولبيان المقاربة النصية علينا ضرب مثال توضيحي – انطلاقا من كتاب سنة ثالثة من التعليم المتوسط–

نأخذ مقتطف من نص أو وحدة " وليُّ التّلميذة" ص 17يمكن أن نستخرج منه أمثلة صرفية ونحوية مناسبة وفق المقاربة النصية بإتّباع المنهجية التالية:

أ– يدرس النص دراسة لغوية صرفية وتركيبة شاملة، كالخوض في مفهوم بناء الفعل الماضي من الناحية النحوية.

ب– تحدّد الدروس الصرفية والنحوية التي تمثل الباب الصرفي أو النحوي كلّيا أو جزئيا.

ج– في حالة التمثيل الجزئي نلجأ إلى التقنيات الآتية:

يلجأ إلى تقنية التحويل أي؛ التصرف في النّص بتبديل بعض مفرداته أو جمله، لكن يجب أن يكون التبديل أو التحويل مناسبا لأفكار النص وأن تكون الصيغة المحولة أو التراكيب الجديدة دلالة طبيعية تنسجم مع روح النص في إثرائه وإغنائه لا دلالة مصطنعة بعيدة سياقه وغرضه العام .

أن يلجأ إلى نص جديد خارج نصوص المحور إذا اقتضت الضرورة ذلك مع مراعاة الشروط، كأن يكون النّص الجديد علاقة متينة نصوص المحور ومناسبا للمستوى الفكري والعقلي للمتعلمين أو أن يمثل أغلب أمثلة الموضوع النحوي أو الصرفي المراد تدريسه.

**المطلب الثاني : تحليل وتقويم محتويات الكتاب المدرسي.**

لقد تضمن الكتاب المدرسي لمادّة اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط ثماني مقاطع ( وحدات)، احتوى كل مقطع على ثلاثة نصوص فيما يخص فهم المكتوب، وعليه فقد احتوى

[1]–وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص22

الكتاب على( 24) أربعة وعشرين نصا مقسّما بين النصوص النثرية 18 نصا، والنّصوص الشعرية (06) ستة نصوص.

وقد تنوعت طبيعة النصوص النثرية بين معالجتها لمواضيع اجتماعية وعلمية، وطنية، دينية من فنون أدبية مختلفة ( فن المقال، القصة....) سيطرة الكتّاب العرب ب 22 نصا نثريا.

أما النصوص الشعرية فقد مزجت بين الطابع الوطني والاجتماعي والديني، وكان نصيب الشعراء الجزائريين نصا شعريا واحدا مقابل نصين للشعراء العرب.

والملاحظ في كل هذا تغييب النصوص ذات الطابع الديني عن الدراسة رغم أنها تتطابق ومحتوى بعض المقاطع، خاصة محور الآفات الاجتماعية، التضامن الإنساني الهجرة الداخلية والخارجية، ومعرفة الصلة الوثيقة التي تربط اللغة العربية بهذين المصدرين، فهما عمادها وكل ما يخصها من مشتقات أو سياقات، نجدها محققة في القرآن الكريم، وما نشهده اليوم من تدني مستوى المتعلمين والضعف الحاصل لديهم ناتج عن تغييب لغة القرآن، فإلى ما يعزى غياب القرآن الكريم والحديث النبوي؟ ألتجاهل واضعي البرامج، أي أنهم لم يراعو أثناء اختيار نصوص اللغة القرآنية مثلما كان يرد سابقا في المناهج الأول، والاكتفاء بالشعر والنثر بين قديمه وحديثه، أم يرجع السبب إلى فصاحة ألفاظه التي تفوق قدرة المتعلم، فهو غير قادر على فهمها وتحليل أفكارها ومعانيهاّ، لكن هذا لا يبرر الغياب التام لهذين المنهجين.

وقد قسّمت مادة الكتاب متمثلة في النّصوص على ثمانية مقاطع والتي أشرنا إليها من قبل وهذه النصوص كانت منسجمة ومتماشية ومتوافقة مع هذه المقاطع نذكر منها:

المقطع الأول الآفات الاجتماعية: قلق مُمِضٌّ، ولي التلميذة، الشَّريد.

المقطع الثاني الإعلام والمجتمع: وسائل الإعلام، الصِّحافة الإلكترونية، دليل الفايسبوك.

المقطع الثالث التضامن الإنساني: درهمّ السُّلّ، الهلال الأحمر الجزائري، أسعِفوه.

المقطع الرابع شعوب العالم: أرخبيل البراكين والعطور، التّوارق: التاريخ العريق، أخي الإنسان.

المقطع الخامس العلم والتّقدّم التكنولوجي: دواء للسّرطان، الإدارة الإلكترونية، إلى أبناء المدارس.

المقطع السادس التلوث البيئي: عدوّ البيئة، إنقاذ البيئة، محاورة الطبيعة.

المقطع السابع الصّناعات التقليدية: صانعة الفخار، مدينة النّسيج، رسل الصِّناعة.

المقطع الثامن الهجرة الداخلية والخارجية: ظاهرة الهجرة، المهاجر إلى المجد، نور الهجرة.

ومن خلال هذه العناوين نلاحظ الإفراط في النصوص رغم أنها تدور في فكرة واحدة، وهو أمر سلبي رغم أنها تتلاءم وقدرات التلاميذ، فهناك علاقة وثيقة بين المحتوى والمتعلم في تحقيق العملية التعليمية، أيضا النصوص المختارة سيطر عليها بعض الكتاب دون غيرهم لماذا اختير كاتب على حساب كاتب آخر رغم ثقله، كما أن بعض النصوص جافة جداّ ولا متعة أو شغف فيها، فاختيار النصوص لم يكن موفقا مقارنة بكتاب السنة الأولى والثانية متوسط.

وكذلك نجد أنّ بعض النّصوص لا تخدم الأنماط المقررة التفسيري والحجاجي، خالية من المؤشرات.

دروس القواعد مقارنة بالجيل الأول كان أفضل بكثير، فمثلا أدرجت دروس أسماء الأفعال وهذه يمكن أن تكون ثقافة عامة، ودروس النّواسخ المهمة تركت لنهاية السنة الدراسية من الفصل الثاني للفصل الثالث رغم أن التلميذ يحتاجها في السنة الرابعة متوسط.

**المطلب الثالث: الأخطاء الواردة في كتاب السّنة الثالثة متوسط**

لقد اجتهد مجموعة من أساتذة اللغة العربية وآدابها من أجل تحليل وجرْد أهم الأخطاء التي حملها كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة المتوسط، سواء ما تعلق الشّق المطبعي أو ما تمّ اكتشافه من أخطاء إملائية أو نحوية أو صرفية أو حتى تعبيرية، ومن أهم الأخطاء المكتشفة ما سجلناه في الجدول الآتي:

| الخطأ | الصفحة | التعليل |
|---|---|---|
| مساعدة الغير | – 08 | مساعدة غيرنا |
| إلتقيت بزملائك | – 08 | إلتقيت زملاءك |
| لقاء تحسيسي | – 10 | لقاء توجيهي أو وعظي أو إرشادي |
| المـــرض الخبيـــث السرطان | – 11 | مرض السرطان لأنّه لايجوز شرعا أن يوصف المرض بالخبيث، ذلك أنه مقدر من الله تعالى، وما على المسلم إلا التسليم والصبر والرضى بقضاء الله وقدره. |
| صلب( بفتح الصاد) | – 12 | صُلب (بضم الصاد) لأنها صفة مشبهة على وزن فُعل (بضم الفاء) |
| دور هام | – 14 | دور مهم |
| على كراسك | – 16 | على كراستك |
| يـنقص بضـم حـرف المضـــارعة وكســـر القاف | – 17 | ينقص ( بفتح حرف المضارعة وضم القاف) |
| اعتاد عليه الرجل | – 18 | اعتاده الرجل |
| اقرأ النص | – 19 | اقرإ النص |
| تظافر كافة الجهود | – 22 | تظافر الجهود كافة |
| جسامة الخطأ | – 24 | جسامة الخطإ |
| خلسة (بكسر الخاء) | – 25 | خلسة ( بضم الخاء) في القاموس بالضم |
| توفرت | – 27 | توافرت |
| ميكروفون | – 30 | مكرفون: ملحوظـة الأولـى والأفضـل التعبيـر بمكبـر الصوت أو لاقط الصوت |

| | | |
|---|---|---|
| للتعرف على | – 31 | للتعرف إلى |
| بدون الإعلام | – 31 | دون الإعلام |
| لم يكن متوفرا | – 32 | لم يكن متوافرا |
| مدعمة | – 37 | مدعومة |
| اعرب( همزة وصل) | – 39 | أعرب( همزة قطع) |
| سن الثالثة عشر | – 42 | سن الثالثة عشْرةَ |
| وتشكيل الشخصية الذي يحدث | – 42 | وتشكيل الشخصية التي تحدث |
| المخاطر | – 43 | الأخطار |
| صار لديهم إدمان ذلك | – 45 | صار لديهم إدمان ذلك |
| يؤثر على عادات... | – 46 | يؤثر في عادات... |
| نسبة معتبرة | – 47 | نسبة كبيرة |
| الترسيخ | – 47 | إرساخ |
| الهلال الأحمر الدولي بفتح الدال | – 57 | الهلال الأحمر الدولي: بضم الدال |
| كلما كان العمل الخيري منظما... كلما أعطى نتائج جيدة | – 61 | كلما كان العمل الخيري...أعطى نتاتج جيدة لأن كلما الشرطية لا تتكرر في الجملة الواحدة إذ أنها ظرف يفيد التكرار قال تعالى:" كلما دخل عليها زكريا المحراب وجد عندها رزقا" آل عمران الآية 37 |
| يتم عرض الملخصات في القسم من طرف التلميذ عن كل فوج | – 61 | تعرض الملخصات في القسم من تلميذ واحد عن كل فوج لأنه تعبير ركيك نتج عن استعمال (يتم) و(من طرف)، واللغة مبنية على الاختصار والإيجاز |
| التآلف | – 67 | الائتلاف لأن الفعل( التآلف) لا يجود في كلام العرب الفصحاء |

| | | |
|---|---|---|
| آسْـــيوية، آســـيا( بتشكيل السين) | – 72 | آسِيوية، آسية ( بكسر السين ، وبالتاء) ومنها آسية بنت مزاحم المرأة المؤمنة زوجة فرعون ، كتبت بكسر السين لالتقاء الساكنين. |
| الـزّي العربـي( بفـتح الزاي) | – 72 | الزِّي العربي (بكسر الزاي) |
| مُقْدِيشو | – 72 | مَقْدِشـو فـي القـاموس: مَقْدِشـو(بفتح المـيم وكسـر الـدال المهملـة، والعامـة تفتحهـا وضـمّ الشـين) قلـت:وهي عاصـمة الصومال (دولة عربية إفريقية) |
| تـــوارق الجنـــوب المتواجدون فيه | – 77 | توارق الجنوب الموجودون... لأنّ من معاني (أوجد): أظهر وجده، أي حبه الشديد. |
| تدهن بفتح الهاء | – 77 | تدْهُن (بضم الهاء) |
| أذكرْ المدن | – 81 | اذكرِ المدن( التقاء الساكنين) |
| في القصيدة: أخي الإنسانُ في العالم | – 82 | فـي القصـيدة: أخـي الإنسـانَ فـي العـالم ( بنصـب آخـره) لأنها جاءت بعد المنادى المنصوب بحرف النداء المحذوف، وكما هو معلوم فإن النعت يتبع المنعوت. |
| نخلق | – 82 | ونوجد أو ننشئ لأن الخلق صفة لله تعالى وحده |
| السوّاح | – 85 | السّياح لأن فعله من ساح يسيح سيحا و سيحانا وسياحة، وليس يسوح قال تعالى:( فسيحوا في الأرض..) [التوبة:02] |
| لا زالت | – 86 | ما زالت |
| الإسبان( بكسر الهمزة) | – 87 | الأسبان (بفتح الهمزة) |
| جُعبة ( بضم الجيم) | – 87 | جعبة (بفتح الجيم) |

| | | |
|---|---|---|
| مادام التقدم العلمي يفضي إلى الكوارث، فلماذا نهتم به إذن؟ | – 91 | لماذا نهتم بالتقدّم العلمي، مادام يُفضي إلى الكوارث؟ |
| ففي بعض الأحيان تكون الروابط ...وبالتالي فهي لا تطلق الدواء داخل الخلية | – 92 | ففي بعض الأحيان تكون الروابط ...ومن ثمة فهي لا تطلق الدواء داخل الخلية، أو من ثَمّ أو من أجل ذلك، لأن بالتالي هنا شبه جملة ركيكة وغير أصيلة. |
| | – 94 | ملحوظة: لم تراع منهجية تقديم باب (كاد و أخواتها)، حيث إن مؤلفي الكتاب قدّموا أفعال الشروع على أفعال المقاربة لكن المنهج الصحيح المتّبع عند النّحاة في مصنّفهم هو ذكر أفعال المقاربة فأفعال الرجاء فأفعال الشّروع. |
| التلفون | – 97 | الهاتف لأنها لفظة عربية أصيلة خالصة |
| كأهمية استراتيجية | – 97 | كأهمية كبرى أو قصوى أو ذات فائدة كبيرة لأن استراتيجية كلمة أجنبي، وفي اللغة العربية ما يغني عن استعمالها. |
| يسعى لطلب العلم | – 99 | يسعى إلى طلب العلم. |
| حيث أنها | – 106 | حيث إنّها |
| الإمكانيات | – 107 | الإمكانات |
| إن البيئة تمثل جميع الظروف | – 112 | إن البيئة تعدّ جميع الظروف لأن للفعل (مثّل) عدّة معاني ليس منها ما يجيز للقائل أو الكاتب هذا الاستعمال.<br>تقول: مثّل فلان أي نكّل به بجدع أنفه أو قطع أذنه أو غيرها من الأعضاء.<br>ويقال: مثّل بالحيوان، ومثّل الشيء بفلان أي صوّره له كتابة أو غيرها حتى كأنّه ينظر إليه، ومثّل مسرحية: عرضها على المسرح.. |
| التنمية المستديمة | – 112 | التنمية المستدامة |
| كرب ( بضم الباء) | – 114 | كرب ( بفتح الباء) |

| | | |
|---|---|---|
| ورد في آخر الحديث كلمة العيب | – 115 | ولكن الحديث ورد بلفظ (العنت) بمعنى الشدة والمشقة |
| سبق وأن شاهدت | – 122 | سبق أن شاهدت لأن زيادة الواو في هذا التركيب، جعل الكلام ركيكا، فكان التعبير الفصيح الصحيح الاستغناء عن حرف (الواو) قبل (أن) |
| تعاني من تصرفات الإنسان | – 122 | تعاني تصرفات الإنسان لأن الفعل (عانى) يتعدى بنفسه لا بـ (من) |
| سم المحسن البديعي | – 133 | اذكر اسم المحسن البديعي لأنّ(سماه) هو جعله اسما له، قال تعالى عن امرأة عمران: (وإني سميتها مريم) [آل عمران:36]، ومعلوم أن علماء البديع سموا كل محسن بديعي، وما على التلميذ المسؤول إلا أن يذكر اسم المحسن البديعي، لا أن يسميه |
| وحمله على تبني رأينا | – 135 | وحمله على اعتماد رأينا أو إتباعه لأن (تبني) لها معنيان في لغة العرب، تقول تبنى الجسم أي اكتنز وامتلأ، وتبنى فلان أي اتخذه ابنا |
| يحول الطين إلى آنية للزيت | – 142 | يحول الطين آنية زيت، لأن الفعل (حوّل) بمعنى (صيّر) فينصب مفعولين بنفسه. |
| ترسّخ | – 147 | تُرْسِخ لأن الفعل هو (أرسخ)، لا (رسّخ) الذي لم تذكره المعاجم العربية المعتمدة |
| الفيزياء | – 152 | الفزياء لالتقاء الساكنين |
| فشل في محاولة للهجرة السرية | – 155 | أخفق في محاولة الهجرة، لأن فشل في لغة العرب: كسِل وضعف وتراخى وجبُن. قال تعالى:( ولا تنازعوا فتفشلوا وتذهب ريحكم) [الأنفال:46]، أي فتجنبوا في الحرب، وقال عنترة يصف فرسا له: فيُخفق مرة ويصيد مرة... يقول: يغزو على هذه الفرس، فيغنم مرة، ولا يغنم أخرى. واستعمال فشل بمعنى أخفق خطأ شائع عند كثير من أهل الأدب و اللغة.<br>ملحوظة: في المعجم ذكر المؤلفون من معاني (الفشل)... وفي عمله: أخفق قلت: وهو مردود بما سبق. |

| | | |
|---|---|---|
| لم تثنه الظروف( بضم حرف المضارعة) | – 157 | لم تثنه الظروف بفتح حرف المضارعة، لأن الفعل هو ثنى بمعنى صرفه عنه، وليس أثنى الرباعي الذي له معان أخرى. |
| تدب ( بضم الدال) | – 157 | تدب( بكسر الدال) |
| تضحيّة ( بتشديد الياء) | – 161 | تضحية ( بتخفيف الياء) |
| وأكثرها حساسية | – 166 | وأكثرها إحساسا |
| توعيتهم | – 167 | تبصيرهم ونصحهم وتوجيههم وإرشادهم ووعظهم، لأن لا وجود للفعل وعى مضعف العين في لغة العرب |

# خاتمة

**خاتمة**

ومما سبق ذكره في الفصلين السابقين يمكننا إجمال النتائج التي توصلنا إليها في النقاط التالية:

الكتاب المدرسي هو السند التعليمي لكل من المعلم والمتعلم لأن المهارات الأولية التي تبنى عليها المعارف تعتمد عليه بشكل كبير، وكذا تعدد وظائفه.

– نجاح العملية التعليمية مرهون باستراتيجية تحسين محتوى الكتاب فكلما كان المحتوى يخدم المعلم والمتعلم كلما كانت العملية التعليمية أيسر وأوضح.

– اعتماد الكتاب المدرسي في تنظيم محتواه ونظمه باستراتيجية مصممة وفق النظام الجديد– اعتماد المقاربة بالكفاءات– وهذا يخدم إعمال فكر المتعلم

ومن اطلاعنا على الكتاب وملاحظاتنا لسلبياته إذ لم يكن المحتوى في المستوى المطلوب لجعل التلميذ يأخذ حظ أوفر من المكتسبات المعرفية والمهارات اللغوية نوصي ببعض التوجيهات والتغييرات:

– على الهيئات المختصة القائمة على تأليف الكتب المدرسية القيام برحلات ميدانية في شكل دراسة استطلاعية دائمة خاصة بالنسبة لمرحلتي الطور الابتدائي و الطور المتوسط ( حساسية المرحلة واعتماد المتعلم في إثراء رصيده المعرفي على المحتوى اللغوي للكتاب)

– ضرورة القيام بالرقابة ومراجعة الكتب المدرسية، لتدارك وتصحيح الأخطاء المطبعية واللغوية والمعرفية والصرفية والنحوية.

– التنوع في النصوص المقترحة، وربطها بالبيئة المحيطة بالتلميذ.

– كما لا ننس ضرورة التدرج في الإعراب والبيان لتيسير التعلم( فهم النحو، البناء).

# قائمة المصادر والمراجع

**قائمة المصادر والمراجع**

**1- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع**

**2- المعاجم**

1. ابن جني: الخصائص ط 1 بيروت 1999، دار الكتب العلمية .
2. ابن منظور لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، مادة (حوا – مج 14، )

**3- قائمة المصادر والمراجع:**

1.أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ط 2 ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 2009 .
2.أحمد رشدي طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، دار الفكر العربي، القاهرة 2004.
3.ابراهيم محمد عطاء، المرجع في تدريس اللغة العربية ط1، القاهرة 2005.
4.بشر إبرير وآخرون, مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسة اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر، 2009 .
5.الخميس زرواق: الأنيس في فن التدريس، ط2، المؤسسة الوطنية المطبعية وحدة الرعاية الجزائر،2000.
6.الدراجي زروخي، المذاهب الفلسفية الكبرى – من سؤال المعرفة إلى سؤال القيم- الطبعة الأولى 2015.
7.رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى للعلوم الانسانية (مفهومه، أسسه، استخداماته) دار الفكر العربي، القاهرة.
8.سعدون محمود السموك وهدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة وطرق تدريسها، ط1، دار وائل للنشر، الأردن 2007.
9.سعيد حسني العزة صعوبات التعلم المفهوم التشخيصي الأسباب أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج ط 1 دار الثقافة للنشر والتوزيع الأردن 2007 .
10. سمير عبد الوهاب، بحوث ودراسات في اللغة العربية ج2، ط1- المكتبة العصرية للنشر، مصر،2002م.

11. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، جامعة الاسكندرية، مصر، دط2011 .

12. عبد الرحمن الهاشمي ومحسن عطية تحليل مضمون مناهج المدرسة ط2 – دار الصفاء للنشر الأردن1014 .

13. عبد اللطيف الجابري وآخرون : الكتاب المدرسي تقنيات الإعداد وأدوات التعبير دليل عملي افريقيا الشرق للنشر المغرب 2004 .

14. عبده الراجحي علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة، دار المعرفة الجامعية– اسكندرية 1991

15. علي أحمد مكدور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف القاهرة، 1991 .

16. علي أيت أوشان، اللسانيات و البيداغوجي نموذج النحو الوظيفي ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1988 .

17. عمر محمد التومي الشيباني: تطور النظريات والأفكار التربوية ط2، الدار العربية للكتاب، 1977 .

18. محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006عمان الأردن.

19. محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية دار المناهج للنشر والتوزيع ط1، 2007 .

20. محسن علي عطية، المناهج وطرائق التدريس، ط 1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان 2013 .

21. محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، دط 2000.

22. محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات، حديثة في المناهج وطرق التدريس ط1 دار المسيرة عمان 2011 .

23. محمد فكري الجزار، لسانيات الاختلاف، اتراكل للطباعة و النشر، مصر، ط2، 2002.

24. محمد هاشم ريان، دليل المعلم في التعلم والتعليم.

25. نورمان ماكنري، فن التعليم وفن التعلم، ترجمة أحمد القارئ، مطبعة جامعة دمشق 1973

26. يطوي السعيد، المقاربة النصية، المقاطعة التفتشية الثانية باتنة، 2010/2009 .

27. جحيش جميلة الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

**وثائق وزارية**

- تحليل منهاج اللغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، عبد الرحمن الهاشمي, محسن علي عطية, دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2011. 1432 هـ.
- اللجنة الوطنية للمنهاج، المشروع الأولي لمناهج التعليم الإبتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2015 .
- وزارة التربية، الوثيقة المرفقة لمنهج اللغة العربية مرحلة المتوسط، 2016.
- وزارة التربية الوطنية: التعليمية العامة وعلم النفس .
- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة المتوسط 2015 .
- وزارة التربية الوطنية: تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية سنة ثالثة متوسط .
- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط،.
- وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ .
- وزارة التربية الوطنية، ملخص مناهج الطور الأول من التعليم المتوسط2016.
- وزارة التربية دليل الأستاذ.

**4- مذكرات تخرج**

1. ليلى بن ميسية، نعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط- مدينة جيجل . أنموذجا -، مذكرة ماجستير جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010 – 2011 .

## 5- المقالات والمجلات

1. عبد الرحمن الحاج صالح "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" مجلة اللسانيات العدد الرابع، جامعة الجزائر.

## 6- المراجع باللغة الفرنسية

1. linguistique générale,2 édition, Algérie: 1994 ; Edition ENAG **Ferdinande de saussure, Cours de**
2. Topé Gozé , l'intelligence en Afrique, Une étude du raisonnement expérimental0 Paris: 1994; édition l'harmattan,.

# فهرس المحتويات

**فهرس المحتويات**

**تشكرات**

**مقدمة**.....أ

## الفصل التمهيدي تعليمية اللغة العربية

**المبحث الأول: مفهوم تعليمية اللغة العربية**..... **5**

**المبحث الثاني: محاور العملية التعليمية**..... **9**

**المبحث الثالث: خصائص العملية التعليمية**..... **12**

## الفصل الأول :

## الأسس المرجعية في اختيار المحتوى اللغوي للكتاب المدرسي

**المبحث الأول: المحتوى والكتاب المدرسي**..... **20**

- تعريف المحتوى..... 20
- الكتاب المدرسي ومعايير تقويمه..... 20
- علاقة الكتاب المدرسي بالمحتوى اللغوي..... 28

**المبحث الثاني: وظائف الكتاب المدرسي و أهميته**..... **29**

- وظائف الكتاب المدرسي..... 29
- أهمية الكتاب المدرسي ..... 33

**المبحث الثالث: اختيار المحتوى اللغوي ومعايير تنظيمه** ..... **34**

- أسس اختيار المحتوى اللغوي ..... 34
- معايير اختيار المحتوى اللغوي وتنظيمه ..... 36

## الفصل الثاني:

## تحليل المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط

**المبحث الأول: مفهوم تحليل المحتوى اللّغوي**..... **42**

**المبحث الثّاني: منهجية تحليل المحتوى اللّغوي**..... **42**

- على مستوى الشّـكل ..... 43
- على مستوى المضمون ..... 51

**المبحث الثالث: تحليل المحتوى في ظلّ المقاربة النّصية ..... 53**

- تطبيق المقاربة النّصية في كتاب السّنة الثّالثة من التعليم المتوسط..... 53
- تحليل وتقويم محتويات نصوص الكتاب المدرسي..... 55
- الأخطاء الواردة في كتاب السّنة الثّالثة متوسط..... 57

خاتمة ..... 65

قائمة المصادر والمراجع ..... 67

فهرس المحتويات ..... 72

**مُلخص**

تم بحمد الله

**ملخص الدراسة**

تهدف الدراسة إلى الكشف عن طبيعة المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط للحكم على المناهج التربوية ( مناهج الجيل الثاني) ومقارنة هذا المحتوى اللغوي مع القدرات الفكرية والذهنية والنفسية للمتعلمين في هذا الطور التعليمي، حيث اتبعت المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل المحتوى، ورصد مختلف الجوانب التي أصاب فيها الكتاب والجوانب التي فيها أخطأ وذلك كما ونوعا، وكشفت النتائج المتوصل إليها أن المحتوى اللغوي لا يتوافق نوعا ما مع سن التلميذ ومكتسباته المعرفية، وهذا ما يؤثر على تحقيق الكفاءة الختامية ومن الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف هي كثافة المقرر الدراسي وقلة الوقت المخصص للمادة وعدم اطلاع الأستاذ على جديد المناهج التربوية، التي تجعل من المقاربة النصية أرضية للدراسة، ومن المقاربة بالكفاءات طريقة للتدريس

حيث خلصت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات كالتخفيف في المقرر الدراسي وتصحيح الكتاب المدرسي وتخصيص دورات تكوينية للأساتذة حول المناهج الحديثة.

الكلمات المفتاحية: المحتوى–الكفاءة–المناهج–المقاربة النصية.

---

## *Study summary:*

*The study aims at revealing the nature of the linguistic content in the Arabic language book for 3 rd years AM to judge, the modern educational curricula and compare this linguistics content with intellectual mental and psychological abilities of learners in this phase the study followed the descriptive analytical approach, through analyzing the content and on the one hand is to identify the different strengths and weaknesses of the book in terms of quantity and quality the result of the study revealed that the linguistic content is not compatible with the age of the student and this knowledge. this effects final efficiency. among the difficulties that prevent the achievement of the objective is the intensity of the curriculum and the lack of time allocated to the subject and lack of knowledge of the teachers on the new educational curricula. that make the textual approach a floor for the study and the competency based approach as the study concluded with a number of proposals, such as the reduction in the curriculum and the correction of textbook errors as well as training teachers on modern curricula .*

***Key words:***

*Content /competency /curricula/textual approach*