وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيل(ط1): **1635103128**

رقم التسجيل(ط2): **1335080444**

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر **LMD**، تخصص: لسانيات عامة

بعنوان:

المحتوى اللّغوي في كِتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط

- دراسة وصفيةٌ -

إعداد الطالبتين:

مليكة بوراس

دلولة بن حوة

أمام لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
1	بوزيـــد رحمون	أستـــاذ	جامعة المسيلة	رئيسا
2	عزالديـن عماري	أستـــاذ	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
3	الربيع بوجـــلال	أستـــاذ	جامعة المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية: **1444/1443**هـ. **2023/2022**م.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

التصريح الشرفي

الخاص بالتزام قواعد النزاهة العلمية لإنجاز البحث

أنا الممضي أسفله السيد دلولة بن حرة الصفة (طالب ، باحث ، باحث دائم)

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم 20012224 الصادرة عن بلدية أولاد دراج بتاريخ 2021.11.04

المسجل بكلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي والمكلف بإنجاز بحث (مذكرة تخرج ، مذكرة ماستر ، أطروحة دكتوراه) عنوانه المحتوى اللغوي في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط - دراسة وصفية -

تحت إشراف الأستاذ عز الدين عماري

أصرح بشرفي أنني ألتزم بالمعايير العلمية والمنهجية والأخلاقية والنزاهة الأكاديمية في إنجاز البحث المسجل أعلاه، وأتحمل مسؤولية مخالفة ذلك.

التاريخ 2023.07.13

التوقيع

مصادقة البلدية

عن رئيس المجلس الشعبي البلدي
وبتفويض منه ضابط الحالة المدنية
بوضياف عزيز

المصرح الشرفي
السيد دلولة بن حرة
الصفة باحث

2023 جويلية 13

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

تصريح شرفي

(خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث)

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة): نورايس مليكة الصفة: طالب

الحامل(ة) لبطاقة التعريف رقم: 206823653 والصادرة بتاريخ: 2021/06/30 بدائرة أولاد دراج ،

المسجل(ة) بكلية: **الآداب واللغات** قسم: **اللغة والأدب العربي** تخصص لسانيات عامة

والمكلف(ة) بإنجاز أعمال بحث مذكرة ماستر ، عنوانها:

المحتوى الدلالي في كتاب الحنة الرابعة من التعليم المتوسط - دراسة وصفية -

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

مصادقة للبلدية

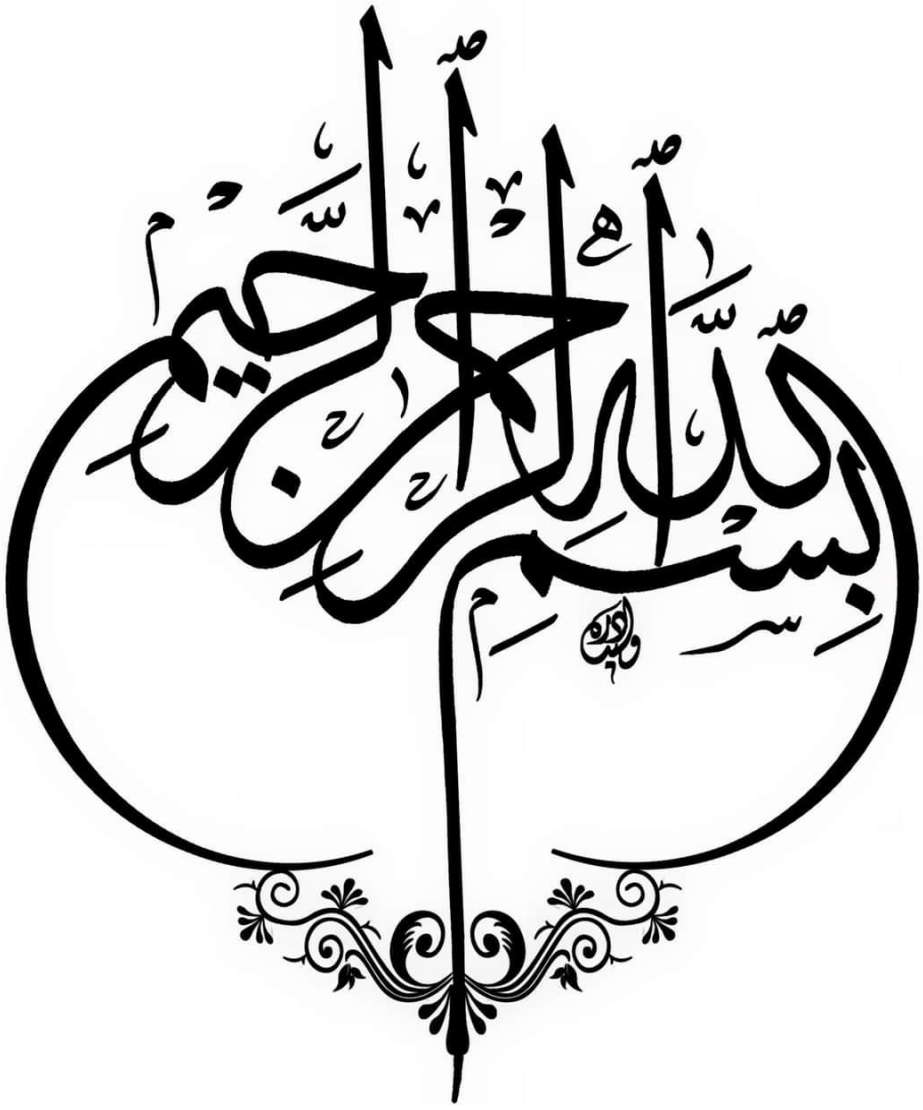
المسيلة في: 2023.10.13

إمضاء المعني

ظهر وصدق على توقيع السيد: المسمى أولاد علي لقبالة في ..... رئيس المجلس الشعبي البلدي

عن رئيس المجلس الشعبي البلدي وبتفويض منه
إمضاء: بوعافية مراد

ملاحظة: أنجزت هذه الوثيقة وفق ملحق القرار رقم: 933 المؤرخ في: 28 -07- 2016 ، الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

بسم الله الرحمن الرحيم

π يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ١

المجادلة, الآية 11

الشّكر الجزيل والحمد الكثير لله العليّ القدير الذي وفقنا وأعاننا على إتمام هذا العمل المتواضع.

كما ونتقدم بالشّكر الجزيل إلى كل من أعاننا من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا العمل.

إهـــــــــداء

إلى الملجأ الدّائم، الملاذ الثّابت، الرّكن الآمن، ورفيق الحلم، والدي العزيز-حفظه الله – الذي منح وأعطى وصبر وضحّى لأكون اليوم أنا.

إلى الحضن الذي يحتويني بعد المشقّة والتّعب، إلى الرّكن الآمن الذي أنزوي إليه من صخب الحياة، حبيبة الفؤاد أمي الغالية – حفظها الله -التي أنارت دربي بدعواتها المباركة.

إلى روحي وراحتي، نفسي ومتنفسي، كلّي ومكنزي أختي مروة الحبيبة.

وإلى من غمروني بالودّ والمحبة... إخوتي.

إلى من شاركتني هذا العمل العزيزة : دلولة

إلى من جبر خاطري وذللّ مصاعبي، وهوّن مخاوفي، إلى من دعمني وقت حاجتي... إلى كلّ من فعل ذاك وذاك أهدي هذا العمل.

مليـــكة

إهـــــــــداء

إلى كلّ من علّمني حرفا في هذه الدّنيا الفانية.

إلى من عظم الله مكانتهما ورفع من شأنهما فثنّى من بعد طاعته بالإحسان إليهما

أمي الغالية كاسمها وأبي قرة عيني ونورها.

إلى سندي ومسندي نعمتي ونعيمي "نور الدّين"

أميرتي من رأيت بها عالما غير كل العوالم الّتي رأيت " سلام".

أخويّ العزيزين على قلبي دائما وأبدا "عبد الإله" و"أنور" وكلّ إخوتي

...صديقاتي...عائلتي الثّانية... لكم منّي خالص الحبّ والتّقدير والامتنان

إلى من رافقتني في رحلة هذا المشوار "مليكة بوراس"

لكل من كان لي يوما عونا ودعما.

إليكم أهدي هذا العمل

"دلولة "

مقدّمـــــــة

الحمد لله الذي رفع السّماء بغير عمد، وخفض الأرض وقدّر فيها أقواتها بنفع العباد وثبّتها بنصب الرّواسي والأوتاد، والصّلاة والسّلام على نبيّنا محمد أفصح من نطق بالضّاد، وعلى آله وصحبه السّالكين سبيل الرّشاد، وعلى من تبع خطاهم إلى يوم المعاد، أما بعد:

اللّغة سمة إنسانيّة، وقد أنعم الله بها على الإنسان، فلا توجد جماعة إنسانيّة مهما قلّ عددها أو كثر بدون لغات تتفاهم بها وتتبادل الأفكار. وهي أيضا الجوهر الأساسيّ للتّعلم فلا يستطيع الإنسان بدونها أن يكسب أي نوع من المعارف، كما أن وظيفتها التّربوية تتمثل في كونها لا تدرّس على أساس أنها هدف خاص مقصود لذاته، وإنّما هي وسيلة لبلوغ هدف أسمى وأعظم متمثل في تربية الأجيال.

فاللّغة موضوع بحث علمي منذ القدم وفي الوقت نفسه هي محط اهتمام عملي لدى المعنيين بتعليم اللّغات، فقد تربعت على عرش الدّراسات اللّغوية باحتلالها الصّدارة في العلوم الإنسانيّة، والسبب هو تميّزها بالدّقة العلميّة والموضوعيّة اللّامتناهية سواء تعلّق ذلك المناهج أو النّتائج.

واللّغة العربيّة –بعد ذلك – تميّزت بمكانة عالية ومرموقة منذ القدم، فهي لغة الفصاحة والبلاغة والبيان، وقد خصّها الله Y واختارها لتكون لغة القران الكريم، وهذا ما يميّزها عن باقي اللّغات، فاللّغة العربيّة لغة حيّة غنية دائمة العطاء في مختلف العلوم.

اهتمت المؤسسات التّربوية بتعليم اللّغات عامة واللّغة العربيّة خاصّة، وهذا من أجل تثبيت النّظام اللّغوي السّليم لدى المتعلمين، وقد حرصت هذه المؤسسات على تطوير وسائلها التّعليمية وتحسين مناهجها ومقرراتها في ظلّ التّطور العلمي والتّكنولوجي الذي يشهده العالم في شتى الميادين.

ويعدّ الكتاب المدرسيّ من أهمّ العناصر الأساسيّة التي يجب توافرها عند القيّام بعملية التّعليم والتّعلّم، فهو أداة المتعلم الأولى في تحصيل المعرفة العلمية ويعين المعلم على اختيار طرق التّدريس المناسبة مع مراعاة أهداف كل درس، وله دور مهم أيضا في تحديد موضوعات الدّروس، وكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط كتاب جديد

ينتمي للجيل الثّاني، برمجت فيه كل الدّروس المتعلقة بأنشطة اللّغة العربيّة، بحيث تمارس هذه الأنشطة خلال دراسة المحتوى اللّغوي للكتاب الذي يتضمن نصوصا متنوعة يكتسب المتعلم من خلالها قيّما مختلفة ومهارات لغوية، وصورا متنوعة تعمل على إثارة التّلميذ وتشويقه.

تمّ اختيار كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط ليكون مجالا للدراسة، فكان عنوان بحثنا " **المحتوى اللّغوي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط –دراسة وصفيّة–**" وذلك للأهمية الخاصّة التي يحملها الكتاب في مجال الدّراسات اللّسانية التّعليمية باعتبار اللّغة العربيّة هي الإطار الذي يحقق مسار التّلميذ الدّراسيّ.

ولعلّ أهمّ الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع هي:

- الاهتمام الشّخصي بالعمليّة التّعليمية.
- الوقوف على مدى ملاءمة وموافقة الكتاب المدرسي لمستوى وقدرات المتعلمين.
- معرفة فعالية الأنشطة المقرّرة في تحقيق الأهداف المرجوة وتنمية المهارات اللّغوية.

وانطلق بحثنا من إشكالية تمثلت فيما يلي:

- ما المعايير التي تمّ اعتمادها أثناء عملية اختيار المحتوى التّعليمي؟ وما مدى ملاءمة هذا المحتوى لمستوى متعلم السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط؟

تفرعت عن هذه الإشكالية تساؤلات جزئية منها:

- هل يساعد المحتوى على تحقيق الكفاءة الختامية؟

وللإجابة عن الإشكالية والتّساؤلات الفرعية قمنا بتقسيم البحث إلى فصلين رئيسين، فصل نظريّ وأخر تطبيقيّ، تسبقهما مقدمة، وتليهما خاتمة تضمنت النّتائج المتوصل إليها.

تناول الفصل الأوّل المحتوى اللّغوي والكتاب المدرسيّ وتمّ تقسيمه إلى ثلاثة مباحث، يتعلق الأوّل بالمحتوى اللّغوي، والثّاني بالكتاب المدرسيّ، ويتعلق المبحث الثّالث بالكتاب والمدرسي وعلاقته بالمحتوى اللّغويّ.

أمّا الفصل الثّاني –وهو فصل تطبيقيّ –فتناول تحليل المحتوى اللّغوي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، قُسم إلى أربعة مباحث تطرقنا في المبحث الأوّل إلى مفهوم تحليل المحتوى اللّغوي، أمّا المبحث الثّاني فتحدثنا فيه عن منهجية تحليل المحتوى اللّغوي في الكتاب المدرسيّ، والمبحث الثّالث تناول تحليل المحتوى في ضوء المقاربة النّصيّة، وفي الأخير تحليل الاستبيان الذي أجريناه في المؤسسات التّربوية وتحليل عناصره ونقد الجداول.

نهدف من خلال هذه الخطّة للوصول إلى دراسة محتوى نصوص كتاب اللّغة العربيّة، ومعرفة آراء الأساتذة فيما يخصّ محتوى كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط.

تتطلب طبيعة الدّراسة الاستعانة بالمنهج الوصفيّ، لأنّ الدّراسة اللّغوية أساسها الدّقة العلميّة والموضوعيّة مما يستدعي ضبط النّتائج وفقا لهذا المنهج الذي يبعد عن النّزعة الذّاتية والأحكام المعيارية والذّوقية الجمالية.

لإنجاز هذا البحث تمّ الاعتماد على مجموعة من المصادر والمراجع نذكر منها: تحليل المحتوى للعلوم الإنسانية لرشدي أحمد طعيمة، وكتاب المناهج وطرائق التّدريس لرحيم يونس كرّو العزّاوي.

وهناك مجموعة من الدّراسات التي سبقتنا في التّطرق لهذا الموضوع نخصّ بالذّكر منها: دراسة فتيحة حايد للمحتوى اللّغويّ لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية متوسط، ودراسة السّعيد جبريط للمحتوى التّعليمي لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائي.

وفي الأخير لا يسعنا إلاّ أن نتقدم بالشّكر الجزيل والحمد الكثير لله Y الذي وفقنا لإنجاز هذه الدّراسة، ويرجع الفضل بعد المولى تعالى للأستاذ المشرف "عماري عزالدين" الذي أفادنا بنصائحه وتوجيهاته، ولا ننسى اللّجنة المناقشة التي بذلت كلّ جهدها في مناقشة مذكرتنا.

الفصلُ الأوّل

المحتوى اللّغويّ في الكتاب –الجانب النظري –

المبحث الأوّل: المحتوى اللّغويّ.

المطلب الأوّل: تعريف المحتوى.

لغة:

وردت كلمة المحتوى في معجم لسان العرب لابن منظور بمعنى" مجتمع بيوت الحيّ"، حيث يقول ابن منظور: " العرب تقول المجتمع بيوت الحيّ، مُحْتَوَى وحَوَاءْ والجمع أَحْوِيَةٌ، مَحَاوٍ"[1]، و"حَوَى الشَّيء يَحْوِيهِ حَيًّا وحِوَايَةً واحْتَوَاه واحْتَوَى عليه: جَمَعَه وأَحْرَزَه واحْتوَى على الشَّيءِ أَلَمَّ به".[2]

وفي معجم الوسيط لمجمع اللّغة العربيّة جاءت كلمة" المحتوى" كمصدر للفعل "حَوَى" بمعنى (حَوَى) الشّيء حِوَايَةً: اسْتَولَى عليه ومَلَكَه، ويُقال حَوَى الحيّة رقاها فاستسلمت له . وورد كذلك معنى آخر "للمحتوى" بأنّه: "بيوت النّاس من الوبر مجمّعة على ماء".[3]

انطلاقا من هذه التّصوّرات اللّغويّة نخلص إلى أنّ المحتوى هو ما دلّ على اجتماعٍ واستيلاءٍ وامتلاكٍ لبيوت النّاس، إذ إنّ المفاهيم الّتي وردت في المعاجم السّابقة الذّكر تدور كلّها حول معنى التّجمع والاحتواء .

اصطلاحا:

إنّ المقصود بالمحتوى بصفة عامّة جملة الحقائق والأفكار والمعلومات والمهارات والخبرات الّتي تحملها ثقافة مجتمع معين والّتي تعمل التّربية على تلقينها لأبنائه من أجل ترقية مهاراتهم وبالتالي ضمان التّواصل والتّكاتف فيه، وفي توضيح "رشدي أحمد طعيمة" لمفهوم المحتوى يقول: "مجموع الخبرات التّربويّة والحقائق والمعلومات الّتي تجري تزويد التّلاميذ بها وكذلك الاتّجاهات والقيم الّتي يراد تنميتها عندهم، وأخيرا المهارات الحركيّة الّتي يُراد إكسابهم إيّاها بهدف تحقيق النّموّ الشّامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقرّرة في

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، د ط، د.ت ج14، بيروت لبنان، مادّة "ح و ا"، ص210.

[2]– المرجع نفسه، ص285.

[3]– مجمع اللّغة العربيّة، معجم الوسيط، دار الشّروق، جمهوريّة مصر العربيّة، ط 4، 1425هـ–2004م، مادّة "ح و ا"، ص210.

المنهج".[1]

يفهم من تعريف "أحمد طعيمة" للمحتوى بأنّه مجموعة المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الّتي يمكنها أن تحقّق الأغراض التّربوية كما يرتبط ذلك بتوحيد المعارف الّتي تختار وتنظّم على نحو معين، وكلمة المعارف هنا تعني كلّ ما يمكن تقديمه للمتعلّمين من الحقائق والمفاهيم والقواعد والمبادئ وما يرجى إكسابه للمتعلّمين من قيم واتّجاهات وميول ومهارات، كما يعرّف أيضا بأنّه: "أحد عناصر المناهج وأوّلها تأثيرا للأهداف الّتي يرمي المنهاج إلى تحقيقها ويشتمل على المعرفة المنظّمة والمعرفة غير المنظّمة، ويشتمل المحتوى أيضا على الأهداف والأساليب والتّقويم، وهكذا فإنّ المحتوى أوسع من المعرفة ". [2]

المطلب الثّاني: معايير اختيار المحتوى.

1-معايير تتعلّق بقيمة المحتوى:

أ- الموضوعيّة:

وذلك أن يتّصل المحتوى بالأهداف، وتتأكّد فيه العلاقة بين الأهداف العامّة للمنهج، والأهداف الخاصّة للمواد الدّراسيّة،[3] "حيث أنّ من المشكلات الكثيرة المصاحبة لتخطيط المحتوى الغلوّ المفرط أحيانا في الجانب الكميّ لعناصر المحتوى من بعض المشاركين في تطويره، والّذين يتكوّن جلّهم في العادة من المختصّين في المادّة العلميّة لأسباب تتعلّق أحيانا بعدم الوضوح الكافي للأهداف، وأحيانا أخرى بسبب بعدهم وعدم ارتباطهم المباشر بالعمليّة التّربوية والتّعليمية في المدرسة أو لاستنادهم للبنية المنطقيّة للعلم المعني كمعيار مطلق في اختيار وتنظيم المحتوى، لذلك فإنّ من المهام الاساسيّة في مرحلة تخطيط المحتوى هي

[1]- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة، إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر، ط1، 1998، ص31.

[2]- محمّد حسن حمادات، المناهج التّربويّة، نظريّاتها، مفهومها، أساسها، تخطيطها، تقويمها، دار الحامد، ط1، 2009م، ص 143.

[3]- رحيم يونس كرّو العزّاوي، المناهج وطرائق التّدريس، دار دجلة ناشرون وموزّعون، عمّان الأردن، ط1، 1429هـ-2009م، ص137.

محاولة التّأكد من أنّ المحتوى الّذي تمّ اختياره ملائم للأهداف ويسعى إلى تحقيقها"[1].

ذلك يعني أنّ اختيار المحتوى ينبغي أن يتمّ على قاعدة المكونات الرئيسيّة الّتي ينبغي تضمينها المحتوى التّعليمي وليس المكوّنات الّتي يمكن حذفها، أي اختيار عناصر محتوى هامّة وذات مغزى ودلالة لتحقيق أهداف المادّة كاملة، فليس الكمّ من المعارف هو المطلوب وإنّما صلاحيتها في تحقيق الأهداف التّربويّة والتّعليميّة بما يساعد في تطوير شخصيّة التّلميذ من جميع الجوانب.

ب- الصّدق والأهميّة:

يرتبط معيار الأهميّة بصورة كبيرة بمعيار الصّدق ومن الصّعب وضع حدود فاصلة كبيرة بينهم، حيث أنّ الصّدق يعني صحّة المعلومات، ومواكبتها للمعرفة العلميّة المتطوّرة والأهميّة تعني مراعاة متطلّبات المجتمع ممّا يستلزم ارتباط المحتوى بالأساسيّات من المفاهيم والنّظريّات والمبادئ.[2]

فمعيار الأهميّة هذا يؤكّد على ضرورة مراعاة علاقة التّأثير المتبادل بين الأهداف والمحتوى والتّعامل معها باعتبارها عمليّة واحدة فمن غير الممكن تحديد الأهداف إذ لا يوجد محتوى يحقّقها، ومن غير الممكن كذلك تحديد الأهداف بمعزل عن المحتوى وإلاّ كيف يمكن تحديد عناصر المحتوى الهامّة والأساسيّة للعلم المعني، وتكون ذات أهميّة ومغزى للتّلاميذ إذ لم يتمّ مراعاة المحتوى لدى تخطيط الأهداف.

2-معايير تتعلّق بالقابليّة للتّعلم :

أ- القدرات والفروق الفرديّة:

يكون المحتوى قابلا للتّعلّم عندما يراعي قدرات المتعلمين متماشيا مع الفروق الفرديّة بينهم، وذلك بالتّدرّج في عرض المادّة وتوزيع المحتوى على مدى زمني واسع مراعاةً للسّرعة الملائمة للتّعلّم، وكلٍ من ذوي القدرات العالية والمنخفضة وذلك عن طريق- :اختيار موادّ

[1]- ينظر: المحتوى التّعليميّ-المناهج وطرق التّدريس، بدون اسم النّاشر، تاريخ الاطّلاع،2023/03/04، من خلال الرّابط educationaden.50webs.com.

[2]- ينظر: رحيم يونس كرّو العزّاوي، المناهج وطرائق التّدريس، ص137.

وأنشطة تمثّل درجات متفاوتة من الصّعوبة والتّعقيد – .التّنويع في أساليب عرض المادّة وإعادة عرضها لتمكين المتعلّمين من تنمية قدراتهم واستخدامها.[1]

هذا يعني أنّه من الأمور الهامّة والأساسيّة الّتي ينبغي مراعاتها لدى اختيار المحتوى هي معرفة مدى ملاءمته لمستوى التّطوّر النّفسيّ والبدنيّ والعقليّ للتّلميذ وأنّه باستطاعته اكتسابه أيّ ألّا يكون المحتوى التّعليميّ صعبا بحيث لا يستطيع التّلاميذ كلّهم أو بعضهم تعلّمه.

ب- **خبرات المتعلم:**

التّأكيد على مدخل وطرائق وأساليب لتعلّم أساسيّات المنهج الّتي تربط بين ما لدى المتعلّم من خبرات سابقة وما يتعلّمه، إذ أنّ ربط المحتوى بالخبرات الحياتيّة للمتعلّم يساعد على فهم الخبرات الجديدة وإمكانية استخدامها كوسيلة لتعلّم جديد، وطريقة لضمان انتقال أثر التّعلم لمواقفَ جديدةٍ. [2]

هنا يكمن دور المعلّم في طريقة وكيفيّة إيصال المعلومة للتّلاميذ، وذلك بإعطاء أمثلة حيّة من الواقع المعاش أو من المحيط الّذي يعيش فيه التّلميذ، وحتّى يتمّ ربط خبراتهم بما ينصّ عليه محتوى الدّرس ومن ثمّ يكون الاستيعاب الجيّد للمعلومات والخبرات .

ج-الميول والاهتمامات:

تعتبر الميول من العوامل الأساسيّة في دفع عمليّة التّعلم وتحريكها، والمعيار هنا هو الاختيار على أساس الميول التي لها قيمة وتتميز بالثّبات وتساعد في إنجاز أهداف المحتوى ومن ثمّ فالاختيار السّليم يعمل على توجيه ميول التّلاميذ.[3]

هذا ما يعني أنّ الرّغبة وحبّ المعرفة هي الدّافع الأساسيّ للتّعلم فلكلّ تلميذ ميول خاص به إلى مجال معيّن، يدفعه إلى التّوغّل في معرفة خباياه لكن شرط أن يكون هذا الميول في إطار ما ينصّ عليه المحتوى المبرمج عليهم من خلال المادّة التّعليميّة .

وباختصار فإنّ قابليّة تعلّم المحتوى تعني بصورة عامّة:

---

[1]- ينظر: رحيم يونس كرّو العزّاوي، المناهج وطرائق التّدريس، ص138.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص87.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص138.

- الطّبيعة البدنيّة والعقليّة والنّفسيّة للتّلاميذ. – توفّر الإمكانيات المادّية والفنّيّة.
- الزّمن المتاح للدّراسة. –الميول والرّغبة.
- طبيعة الظّروف المؤسّسيّة المؤثّرة في الدّرس.[1]

3–معايير تتعلّق بحاجات المتعلّم والمجتمع:

يتم اختيار المحتوى بحسب حاجات المتعلّم والمجتمع، "فلا يُتصوّر أن يُختار المحتوى بمعزل عن حاجات التّلاميذ الاجتماعيّة والصحيّة والانفعاليّة ومجالات العمل ومسؤوليّات الحياة[2]، وذلك لضرورة ربط المحتوى بما يتعلق بحاجات التّلميذ وما يعيشه في مجتمعه.

المطلب الثّالث: مشكلات اختيار المحتوى.

أثناء اختيار المحتوى وضبطه قد يواجه القائمون على ذلك عديد المشكلات الّتي تشكّل عائقا يحول دون إصداره والمصادقة عليه، زمن هذه المشكلات نذكر ما يأتي:

- تطوّر الأفكار والنّظريّات التّربويّة، وما ينتج عنها من نتائج مرتبطة بالمحتوى.
- الزّيادة المستمرّة في حجم المعارف في كافّة المجالات.
- اتّساع أهداف التّربية ممّا يجعلها تستنجد باستمرار بمجالات تعلّم لم تكن متضمّنة في المنهج القديم، وعادة ما يحدث صراع بين المحتوى الحديث والمحتوى القديم، وكيفيّة التّوفيق بينهما.
- التّطوّرات في تكنولوجيا التّعليم، وما يتطلّبه ذلك من إعادة النّظر في كمّ المعارف الّتي يشتمل عليها المنهج.[3]

[1]– ينظر: المحتوى التّعليمي، المناهج وطرق التّدريس، بدون اسم النّاشر، تاريخ الاطّلاع،2023/03/04، من خلال الرّابط educationaden.50webs.com.

[2]– ينظر: رحيم يونس كرّو العزّاوي، المناهج وطرائق التّدريس، ص138.

[3]– ينظر: المرجع نفسه، ص142.

المبحث الثّاني: الكتاب المدرسيّ.

توطئة:

يعتبر الكتاب المدرسيّ أهم وسيلة تعليميّة في الوقت الرّاهن رغم تعدّد الوسائل والوسائط التّعليميّة الأخرى بالنّظر إلى أدواره التّربوية والتّعليمية والتّثقيفيّة لما يضمنه من معارف مدرسيّة تساعد المعلّم أثناء تخطيط مراحل الدّرس أو أثناء تدبير وتقويم الأنشطة التّعليميّة والتّربويّة لما يتضمّنه من معطيات ديداكتيكيّة وغايات تربويّة ويحظى الكتاب المدرسيّ بأهمية كبرى لعلاقته الوطيدة بالنّظام التربويّ باعتباره أداة لتصريف مكوّنات المنهج التّعليميّ وهو كذلك أحد المدخلات لدراسة النّظام التّربويّ وتقويم عناصر أهدافه التّربويّة وتحليل وتقويم عناصره ومقوّماته الأساسيّة، "فهو يعكس فلسفته الاجتماعية وغاياته وأهدافه ويمثّل أحد المجالات الدّالة على خصوصيّة هذا النّظام بما ينقله من معارف وعلوم وثقافة وما يتضمّنه من مشروع ورؤية اجتماعيّة وثقافيّة وما ينتج من علاقات بين المتفاعلين المؤثّرين والمتأثّرين بالحقل المدرسيّ."[1]

ولا يخفى على أيّ فاعل تربويّ أهمية الاطلاع على أسس وركائز ووظيفة الكتاب المدرسيّ من أجل حسن توظيفه فما المقصود بالكتاب المدرسيّ؟

المطلب الأوّل: تعريف الكتاب المدرسيّ.

أ-لغة:

يقال كَتبَهُ كَتْبًا وكِتَابًا خَطَّهُ وأَكْتَبَهُ، واسْتَكْتَبَهُ اسْتَمْلَاهُ، والإكْتَابُ والتَّكْتِيبُ تعليم الكتابة والإملاء، والكتاب ما يكتب فيه. ومن معانيه الصّحف المجموعة والرّسالة والقرآن الكريم، والتوراة، والإنجيل، والفرض. والحكم، والقدر، والأجل، ومؤَلَّف سيبويه في النّحو. وأمّ الكتابِ: الفاتحةُ، وأهل الكتاب: اليهود والنّصارى، وهذه الاشتقاقات والمعاني ما اتّفقت عليه معاجم

[1]-محمّد المنصف حاجّي، الكتاب المدرسيّ والنّظام التّربويّ، سلسلة علوم التّربية، منشورات الجامعة التّونسيّة، تونس،1986م، ص7.

اللّغة العربيّة.[1]

ب-اصطلاحا:

يعتبر الكتاب المدرسيّ الوسيلة الّتي تستطيع أن تجعل التّلميذ قادرا على بلوغ أهداف المنهج المحدّد سلَفا. وهو المرجع الأساس الّذي يستقي منه التّلميذ معلوماته أكثر من غيره من المصادر، فضلا عن أنّه هو الأساس الّذي يستند إليه المدرّس في إعداد دروسه قبل أن يتوجّه إلى تلاميذه في حجرة الدّراسة. ومن أهمّ تعاريف الكتاب المدرسيّ نذكر منها: "الكتاب المدرسيّ الصّورة التّطبيقيّة للمحتوى التّعليمي وهو الّذي يرشد المعلّم إلى الطّريقة الّتي يستطيع بها إنجاز أهداف المناهج العامّة والخاصّة، كما أنّه يمثّل في الوقت نفسه الوسيلة الأكثر ثقة في يد التّلميذ نظرا لمقاييس الرّقابة الصّارمة الّتي تخضع لها محتوياته من قبل السّلطات العليا"[2] كما عرّف بكونه الرّابط الأساسيّ بين المعلّم والمتعلّم، فهو يمثّل الأداة الّتي تسهم في تحقيق الأهداف التّربوية، وقد عرّف على أنّه الوثيقة التّربويّة المكتوبة لعمليّات التّعلم والتّعليم الّتي يستخدمها المعلّم والطّالب أو التّلميذ في عمليّة التّعليم والتّعلم لغرض تحقيق أهداف المنهج[3].

المطلب الثّاني: وظائف الكتاب المدرسيّ.

من خلال قراءتنا لأهمّ الكتابات التّربويّة حول وظائف الكتاب المدرسيّ نستنتج أنّ هناك مواقف متباينة لكنّها تصبّ في المجال التّعليميّ التّقويميّ عبر تمكين المتعلّم من مجموعة من المهارات المعرفيّة والتّقنيّة وإمكانيّات التّشغيل والتّقويم ويمكن عرض مواقف الباحثين البيداغوجيّين حول وظائف الكتاب المدرسيّ كالتّالي:

[1]– ينظر: الطّاهر أحمد الزّاوي، مختصر القاموس، الدّار العربيّة للكتاب، تونس، ص522.

[2]– رضوان أبو الفتوح وآخرون، الكتاب المدرسيّ، فلسفته، تاريخه، أسس تقويمه، دار المسيرة للنّشر، عمّان، الأردن، ط1، ص37

[3]– ينظر: عبد الرّحمان الهاشميّ ومحسن عطيّة، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة –رؤية نظريّة تطبيقيّة–، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2009، ص260.

يرى الفريق الأوّل من هؤلاء الباحثين أنّه يمكن التّفكير في وظائف الكتاب المدرسيّ الحاليّ انطلاقا من مستويين، مستوى عامّ جدّا ويتعلّق بعلاقة الكتاب المدرسيّ بالمعرفة والعلاقة البيداغوجيّة والمؤسّسة المدرسيّة ومستوى خاصّ يتعلّق بإمكانيّات التّعلّم ومستوى التّشغيل وإذا كانت الوظائف العامّة الّتي تدخل ضمن المستوى الأوّل ترتبط بالاختيارات الإيديولوجيّة والبيداغوجيّة للمضامين المعرفيّة الّتي يعرضها الكتاب المدرسيّ وبالمرجعيات السيكولوجيّة المحدّدة للعلاقة البيداغوجيّة وبالنّظام الدّاخليّ للمؤسّسة المدرسيّة وتوزيع شعبها ومستوياتها فإنّ الوظائف الخاصّة الّتي تدخل ضمن المستوى الثّاني ترتبط أساسا بعمليّة التّعليم وإمكانيّات التّشغيل الفعليّ الّتي يتمّ تحديدها تبعا لأهداف نوعيّة وإجرائيّة خاصّة بكلّ مستوى من مستويات التّمدرس".[1]

ونلاحظ من خلال هذا الموقف أهميّة الكتاب المدرسيّ كوسيلة تعليميّة ذات أبعاد تربويّة عامّة تتكامل مع مختلف القضايا التّربويّة العامّة كالمنهاج التّربويّ والأهداف التّعليميّة ووظيفة المدرسة وغيرها من القضايا البيداغوجيّة كرافد أساسيّ يعمل على تحقيقها من خلال مجموعة من الوظائف التّربويّة الخالصة ناهيك عن وظيفته الدّيداكتيكيّة حيث يتكامل مع مجموعة من العناصر الدّيداكتيكيّة المتعلّقة بعمليّة التّعلّم.

أمّا موقف الفريق الثّاني، فيمثّله مجموعة من الباحثين الغربيّين والعرب المحدثين، ويجمعون على أنّ وظيفة الكتاب المدرسيّ تكمن في مجموعة من الوظائف التّربويّة والدّيداكتيكيّة والاجتماعيّة والسّوسيوثقافيّة، وهي كالتّالي:

1-الوظيفة الإخباريّة:

هي من أبرز الوظائف التّقليدية والرّائجة في الكتاب المدرسي، إذ غالبا ما يتمّ التّركيز عليها في جلّ التّعريفات المتعلقة بهذه الوثيقة التّربوية، وهي تتطلب اختيار المعلومات وتبسيطها لجعلها في متناول تلاميذ المستوى الدّراسي، ويمكن تجسيد الوظيفة الإخبارية في

[1]– عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التّعلّم والثّقافة المدرسيّة، إفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، المغرب، 2007م، ص240.

جانبين:

أ- تقديم التّصورات والأفكار والمعارف والمنهجيات والقواعد والقوانين، أي كل ما يرتبط بالمادّة الدّراسيّة.

ب- تفسير التّصورات والأفكار من خلال بيانات ورسوم وتطبيقات.[1]

2-الوظيفة التّعليميّة أو التّكوينيّة:

وتعتبر من أهمّ وظائف الكتاب المدرسيّ البيداغوجيّة والدّيداكتيكيّة، والتّي تتمثّل في مختلف الأنشطة التّعليميّة الّتي تثير المتعلّم وتنمّي كفايته المعرفيّة، وتجعله قادرا على إثارة قدراته المعرفيّة والذّهنيّة المتنوّعة، كالتّحليل والتّرتيب والمقارنة والتّطبيق والتّحويل، كما تتيح هذه الوظيفة للمتعلّم إمكانيّة التّعلّم الذّاتيّ عبر مجموعة من الأنشطة التّقويميّة، ناهيك عن إثارة دافعيّة التّعلّم لديه، فتجعله يبادر إلى بثّ جو من الإبداع والفعالية داخل الصّف الذي يدرس فيه.[2]

3- وظيفة التّمرين والتّدريب:

يشتمل الكتاب المدرسيّ على أنشطة متعدّدة تمكّن المتعلّم من مختلف الأنشطة التّعليميّة الّتي تساعد على حلّ المشكلات، عبر نقل مكتسباته من وضعيّات تعليميّة إلى وضعيّات تقويميّة، وتعتبر هذه الأنشطة بمثابة المعيار الأساسيّ في تحقيق الأهداف الإجرائيّة خلال الدّرس.

"وعادة ما تدرج التّمارين والأنشطة في ختام مقطع أو جزء مكتمل من الكتاب المدرسيّ، ومن المفيد جدّا أن يتوخّى هذا الكتاب المدرسيّ ضمن هذه الوظيفة تنويع الأنشطة والوضعيّات التّدريبيّة، بحيث تتجاوز مجرّد اعتماد الذّاكرة إلى كلّ ما يستدعي

[1] – عبد اللّطيف الجابري، عبد الرّحيم آيت دوصو، الكتاب المدرسيّ، تقنيات الإعداد وأدوات التّقييم، دليل عملي، إفريقيا الشّرق للنّشر، 2004، ص 12.

[2]– ينظر: جاك ريتشارد، تر ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ، تطوير مناهج تعليم اللّغة، إدارة النّشر العلمي والمطابع، الرّياض, 2007، ص 362 – 363.

استعمال الوظائف العقليّة الأخرى."[1]

لذلك فالهدف من وضعه هو تسهيل العملية التّعليمية من جهة ومن جهة أخرى مساعدة التّلميذ على اكتساب المعارف والمهارات اللّغوية والخبرات الحياتية التي تعدّ أساسية في حياته كما أنّه لا بدّ من اعتبار الكتاب المدرسي أداة تحفيزية للمتعلم على اعتبار أنها تمكّنه من استعمال مختلف العمليات الذّهنية كالفهم والتّحليل والتّركيب والتّرتيب والتّصنيف.[2]

4- الوظيفة التّقويميّة:

وتعتبر هذه الوظيفة من أهمّ وظائف الكتاب المدرسيّ المتمثّلة في مختلف أنواع التّقويم المتعلّقة بالأنشطة موضع الدّرس المتعلّقة بالتّقويم الشّخصيّ والتّكوين والإجماليّ، يهدف تقويم حصيلة التّعلّم وتمكين كلّ من المتعلّم والمعلّم بمعلومات من أجل قياس مدى تحقيق الأهداف الإجرائيّة الّتي تعتبر كمدخل أساسيّ للعمليّة التّعليميّة "ومن الضّروريّ أن تكون الأسئلة أو المسائل المطروحة مصحوبة بالأجوبة الصّحيحة، ومرفقة بمعايير النّجاح المعتمدة كما أنّه من اللّازم أن تصنّف تلك الأسئلة أو المسائل تبعا لارتباطها بالتّقويم التّكوينيّ من جهة وبالتّقويم الإجماليّ من جهة أخرى"[3]

5-الوظيفة التّربويّة:

ويقصد بها مختلف أنشطة التّعليم والتّعلّم وفق مقاربات منهجيّة وخلفيّات مرجعيّة تتمثّل في مختلف المقاربات البيداغوجيّة المعروفة في أقلّ وقت وبأقلّ جهد ممكن.

6-الوظيفة الاجتماعيّة:

تتمثّل في كونه يلعب دور الموازِن بين الثّقافة المدرسيّة والثقافة الاجتماعيّة، ويرسّخ الثّقافات والقيم الّتي يرسّخها المجتمع.

---

[1]- عبد اللّطيف الجابريّ وعبد الرّحيم آيت دوصو، الكتاب المدرسيّ-تقنيّات الإعداد وأدوات التّقويم، ص 12.

[2] - فتيحة حايد، المحتوى اللّغوي في كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّانية متوسط، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة, 2011\ 2012، ص 57.

[3]- المرجع نفسه، ص 12.

7-الوظيفة السّوسيو ثقافيّة:

تتجلّى في كونه يؤدّي دور الحامل والمروّج للقيم والمعايير الثّقافيّة الأصليّة الّتي تحقّق روح المواطنة لدى المتعلّم من جهة، ودور النّافذة التي يطلّ من خلالها هذا الأخير على العالم الخارجيّ.

نستنتج من خلال عرض هذه الوظائف أهميّة ودور الكتاب المدرسيّ في المنظومة التّعليميّة والعلميّة التّعليميّة، كأهمّ وسيلة تعليميّة وثقافيّة وتربويّة وديداكتيكيّة.

المطلب الثّالث: أهميّة الكتاب المدرسيّ.

يجمع معظم المهتمّين بالبيداغوجيا المعاصرة على أهميّة الكتاب المدرسيّ في الوقت الرّاهن رغم تعدّد الوسائل التّعليميّة الأخرى المعتمد عليها في العمليّة التّعليميّة إذ لا يمكن الاستغناء عنه في العمليّة التّعليميّة، رغم وجود مختلف الوسائل السّمعيّة البصريّة الأخرى ولذلك يجمع معظم الباحثين التّربويّين بأهميّة الكتاب المدرسيّ، نظرا لعلاقته الوطيدة بالنّظام التّربويّ باعتباره أداة لتصريف مكوّنات المنهج التّعليميّ، وهو كذلك أحد المدخلات لدراسة النّظام التّربويّ، وتحليل وتقويم عناصره ومقوّماته الأساسيّة، "فهو يعكس فلسفته الاجتماعيّة، وغاياته وأهدافه ويمثّل أحد المجالات الدّالة على خصوصيّة هذا النّظام بما ينقله من معارف وعلوم وثقافة وما يتضمّنه من مشروع ورؤية اجتماعيّة وثقافيّة، وما ينتج من علاقات بين المتفاعلين المؤثّرين والمتأثّرين بالحقل التّربويّ".[1]

وتكمن أهميّة الكتاب المدرسيّ في كونه يقدم للمتعلمين المواد الدّراسية بشكل مبسط لتحقيق أهداف المنهاج, إضافة إلى أنّه يعالج الأفكار والمعلومات الأساسيّة في موضوعات الدّروس المختلفة بشيء من الإيجاز والتّركيز, ويحتوي على قدر كبير من المراجعات والتّمرينات التي تسهم في تأكيد المتعلم لفهمه محتوى الدّرس, وتطبيقه لأساسيات مختلفة عن موقف الحصّة العادي, ويوفر أيضا خلفية مشتركة بين المعلم وتلاميذه, مما يساعد على إثارة المناقشات بأسلوب يحقق الفهم لديهم, ويساهم الكتاب في تنمية مهارات التّفكير العلميّ

[1]– محمّد المنصف حاجّي، الكتاب المدرسيّ والنّظام التّربويّ، ص8.

والنّقدي لدى المتعلمين, ويعالج المادّة العلمية بشكل مؤثر ويكسب المتعلمين قيّما واتجاهات وميولا مرغوب فيها.[1]

وللتّعليم بالكتاب المدرسيّ أهمية أيضا تتمثل في كونه سندا يتضمن النّصوص المساعدة والوثائق التي تعدّ منطلقا للنّشاط المدرسيّ ومرجعا للتّمارين التي يشتغل عليها التّلاميذ، ومصدرا لقراءة الملحقات والشّروحات، كما يساعد على إجراء عملية التّقويم.[2]

وبالنّظر لهذا الدّور الرّئيسيّ في العمليّة التّعليميّة فالمدرّس ملزم ولا يتحرك إلّا في إطاره، فهو يعتمد عليه بشكل كبير، حيث ينتقي منه مادّة دروسه وطرق تنفيذها وأشكال وأدوات تقويم تحصيل التّلاميذ، ويجد فيه المتعلّم المادّة المعرفيّة الأساسيّة للتّعلم، "ويمكّنه من تقويم ذاته عبر شبكة متنوّعة من الأسئلة والتّمارين، تساهم في التّعليم الذّاتيّ وتطويره، وعلى هذا المستوى يضمن الكتاب المدرسيّ للمتعلمين حدّا أدنى من المعارف والمعلومات على مستوى المرحلة التّعليميّة أو المستوى المدرسيّ. ويعتبر الكتاب المدرسيّ بناء على ذلك أداة توحّد الخطاب المعرفيّ البيداغوجيّ بين أطراف الفعل التّعليميّ التّعلّميّ على المستوى الوطنيّ."[3] فكل هذه الاعتبارات التّربويّة والبيداغوجيّة الّتي يتميز بها الكتاب المدرسيّ، منحته أهميّة كبرى في العمليّة التّعليميّة والممارسة البيداغوجيّة، لكونه يمثّل وسيلة تواصل تربويّ أساسيّة ومركزيّة في التّعليم والتّعلّم.

وعلى الرّغم ممّا شهدته السّاحة التّربويّة من تطوّر في مجال تنويع الوسائل التّعليميّة، في ظلّ التّطوّر التّكنولوجيّ في مجال التّعليم فإنّه لا يسعنا إلّا أن نعترف بأنّ الكتاب المدرسيّ لا يزال يحتلّ مكانة مرموقة في التّعليم والتّعلّم ضمن النّظام التّربويّ القائم، والظّروف التّعليميّة خلال السّنتين الأخيرتين، حيث يعدّ الوسيلة الأساسيّة في إنجاز البرنامج المقرّر وتحقيقه،"[4]عكس الدّول المتقدّمة الّتي لم يعد فيها الكتاب المدرسيّ وسيلة أساسيّة، نتيجة

[1] – محمد السيّد علي، تكنولوجيا التّعليم والوسائل التّعليمية، دار مكتبة الإسراء، طنطا, 2005، ص 154.

[2] – ينظر: علي آيت أوشان، اللّسانيات والبيداغوجيا، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، ط 1, 1998، ص 110.

[3]– محمّد أدخيس، الكتاب المدرسيّ أهمّيّته تعريفه وظائفه، مجلّة جسور، العدد الثّالث، 1998م، ص10.

[4]– المرجع نفسه، ص10.

توظيف الموارد الرّقميّة بالنّسبة لجميع المواد المدرسيّة، ابتداء من المستوى التّعليميّ الأوّليّ وإلى المستويات التّعليميّة العليا، نتيجة إيجابيّات مختلف الوسائل التّعليميّة الحديثة، خصوصا بعد أن أصبح التّعليم عن بعد ضرورة حتميّة بالنّسبة للدّول المتقدّمة، مما أضعف من الدّور الّذي يلعبه الكتاب المدرسيّ، والمكانة الّتي كان يشغلها إلى جانب منافسة الكتاب الإلكترونيّ، حيث أصبح مجرّد مرشد للأستاذ والتلميذ باعتباره وسيلة منهجيّة تمكّنهما من معرفة مضامين الدّرس ومحتوياته، فضلا عن التّعرّف على مراجع الموضوع ومختلف الأنشطة المتعلّقة بالموضوع، خصوصا بالنّسبة للتّلاميذ الّذين لا يتوفّرون على ربط بالإنترنت، حيث أصبح الكتاب بالنّسبة لهم وسيلة أساسيّة يتمّ الرّجوع إليها كلّما دعت الضّرورة خاصّة خلال تفشّي جائحة كورونا.

المطب الرابع: علاقة الكتاب المدرسيّ بالمحتوى اللّغويّ.

للكتاب المدرسيّ علاقة مباشرة بالمحتوى اللّغويّ، تتمثّل العلاقة فيما بينهما في النّقاط الآتية:

- الكتاب صورة عاكسة لعناصر المنهاج الأربعة "الأهداف، المحتوى، الأنشطة والتّقويم"، والعلاقة بين هذه العناصر علاقة دائريّة لا خطّيّة، بحيث يؤثّر كلّ عنصر
- على الآخر ويتأثّر به.[1]
- الكتاب يغطّي عنصر المحتوى في المنهاج، ويسعى إلى تحقيق أهدافه.
- الكتاب هو التّرجمة والتّطبيق الحقيقي للمنهاج.
- نجاعة وفعاليّة الكتاب المدرسيّ مرتبطة ارتباطا وثيقا بحسن تنظيمه وترتيبه، وما احتواه من المعارف التّعليميّة اللّغويّة.

[1]– حسن شحّاتة، المناهج الدّراسيّة بين النّظريّة والتّطبيق، مكتبة الدّار العربيّة للكتاب، القاهرة، ط3، 2003، ص75.

الفَصلُ الثّاني

المحتوى اللّغويّ في الكتاب –الجانب التّطبيقي–

المبحث الأوّل: مفهوم تحليل المحتوى اللّغوي:

محتوى المقرر الدّراسي هو أهمّ عنصر ينهض عليه تعليم اللّغة بحيث يؤثر في كلّ العناصر اللّغوية اللاّحقة، فالمحتوى اللّغوي يعتبر من أبرز الأسس التي تقوم عليها المنظومة التّربوية وتحليل المحتوى هو أسلوب من أساليب البحث العلمي الذي يستهدف الوصف الموضوعي المنظّم والكمّي للمضمون الظّاهر لمادّة من مواد الاتصال، ويمثل التّطبيق العلمي لتحليل المحتوى في تقسيم المادّة التي تخضع للتّحليل وتصنيفها إلى فئات أصلية وأخرى فرعية.[1]

ويعرف تحليل المحتوى بأنّه: "منهج من مناهج البحث العلمي يسعى عن طريق المقارنة الكمية المنهجية للمضمون الظّاهر إلى الحصول على الاستدلالات الكيفية، ويهدف إلى الوصف الكمّي والموضوعي والمنهجي للمحتوى".[2]

ويعرّفه **موريس ديفريجيه** أيضا في كتابه "طرق البحث في العلوم الاجتماعية" على أنّه شكل خاصّ من أشكال علم الدّلالة الكمي وهو شكل مبسط والنّتائج التي يتمّ الحصول عليها فيه نتائج أقرب إلى السّطحية، بيد أنّ استخدام تحليل المضمون هو أسهل وأسرع من استخدام الأساليب البحثية الأخرى، ويواصل **ديفريجيه** تعريفه: "إنّ تحليل المضمون يتناول قبل كل شيء النّصوص المكتوبة ".[3]

ومنه فإنّ تحليل المحتوى هو أسلوب بحث يهدف إلى الوصول إلى استدلالات وبيانات دقيقة بعد دراسة المضمون المتعلق بالمنهج الدّراسي.

---

[1]– محمود كامل النّاقة، رشدي أحمد طعيمة, الكتاب الأساسي لتعليم اللّغة العربية للنّاطقين بلغات أخرى, جامعة أم القرى, مكة المكرمة, ماي 1983, ينظر: ص 21.

[2] –محمد عبد الحميد، تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، د.ت، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ت، ص 16.

[3]– رشدي طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية–مفهومه–أسسه–استخداماته–دار الفكر العربيّ، القاهرة, 2004، ص 71.

المبحث الثّاني: منهجية تحليل المحتوى اللّغوي في الكتاب المدرسي:

تحليل المحتوى اللّغوي أو التّعليمي للكتاب المدرسيّ هو أسلوب يتيح للباحث تقديم وصف دقيق لما يتضمنه الكتاب المدرسي من مفاهيم علمية، حيث إنّه يكشف مواطن القوة والضّعف مع تقديم المبادئ الأساسيّة للتّصحيح والتّعديل، لذلك تعتبر عملية تحليل الكتاب المدرسيّ عملية تشخيصيّة تهدف للوصول بالمناهج التّعليمية للمستوى المرغوب، أي أنّها تسعى لتطويرها وذلك من خلال تحديد واختيار الأهداف التّربوية، طرائق التّدريس وأساليبه المتناسبة مع حاجيات المتعلمين النّفسية والاجتماعية وقدراتهم العقلية أيضا، بحيث تساعدهم على بناء شخصيتهم لتجعلهم قادرين على مسايرة مجتمعهم.

في تحليل المحتوى اللّغوي للكتاب المدرسيّ يجب مراعاة التّحليل الشّكلي والمضمونيّ له تحليلا لغويا من خلال جانبين أساسيين هما الجانب الشّكلي والمضمونيّ وهذا ما سنطبقه على المدوّنة التي بين أيدينا والمتمثلة في كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط.

المطلب الأوّل: على مستوى الشّكل:

أثناء عملية تحليل الكتاب من الجانب الشّكلي يجب مراعاة أمور عدّة والسّير على خطوات مهمّة متفرعة بدورها إلى جزئيات تنصب في الجانب الشّكلي، وهي كالآتي:

–**البيانات العامّة:** ويقصد بها مجموع المعلومات التي وُثق بها الكتاب المدرسي وهي كالأتي:

عنوان الكتاب: اللّغة العربية، السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط.

الإشراف التّربوي: د. حسين شلوف، د.أحسن الصيد، بوبكر خيشان، أحسن طعيوج، أحمد زوبير، سليمان بورنان.

إشراف وتنسيق: محمد أمير لعرابي.

تركيب الكتاب: محمد أمين زواتي.

الغلاف والتّصميم: ناصري سي عبد الرحمن.

الصّادر:

صدر هذا الكتاب عن الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية (O. N. P.S) التّابع لوزارة التّربية الوطنية، موفد للنشر بعنوان: اللّغة العربية، السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، وهو كتاب مدرسي معتمد من طرف وزارة التّربية الوطنية تحت الرّقم 87/ 19، يقدر سعر البيع بـ: 16 .261 دج, وتقدر عدد صفحاته ب 166 صفحة.

سنة الإصدار: 2019.

تمّ إعداد هذا الكتاب طبقا للمنهاج الدّراسيّ الذي أقرته وزارة التّربية الوطنيّة منذ سنة 2016، وتكمن أهميته في كونه يرافق المتعلم في إنهاء مرحلة تعليمه المتوسط، ويهيئه لمزاولة التّعليم الثّانوي فيما يخص تعلّماته في مادّة اللّغة العربيّة، وتم تأليفه على أساس المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصيّة باعتبارها رابطا بيداغوجيا بين التّلقي والإنتاج فالنّص يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل مستويات اللّغة المختلفة فيصبح بهذا هو محور العملية التّعليمية ومن خلالها تنمى كفاءات ميادين اللّغة.[1]

طباعة الكتاب:

يعتبر الغلاف الخارجي (الأمامي) من أهمّ الأمور التي تجذب انتباه التّلميذ ذلك من خلال ما يحتويه من ألوان ورسومات وصور، وهذا ما نجده في غلاف كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، فألوانه متعددة بين البني، الأبيض، الأصفر، الأحمر والأخضر، والكتابة واضحة مع اختلاف حجمها وألوانها وذلك من أجل توضيح العناوين، بالإضافة إلى الصّور التي تمّ توظيفها وهي عبارة عن صورة للكرة الأرضية التي يتوسطها حرف (ض) الذي يرمز للّغة العربية, تحيط بها مجموعة من الآثار القديمة, وفي الأسفل صورة لكتاب مفتوح للدّلالة على العلم.

فهرس المحتويات: التّوزيع السّنوي لمحتوى الكتاب:

[1]– ينظر: وزارة التّربيّة الوطنية، مناهج الطّور الأوّل من التّعليم التعليم المتوسط, 2016.

الهدف من إعداد ووضع قائمة المحتويات أو فهرس الموضوعات هو تسهيل الوصول إلى أيّ نصّ من نصوص البحث أو الوصول إلى مختلف المواضيع اللّغوية الأخرى دون التّعرض لمشقة البحث عنها صفحة بصفحة، وقد جاء فهرس المحتويات في كتاب السّنة الرّابعة المتوسطة على النّحو التّالي:

فهرس المحتويات

المقاطع التّعلّميّة	خطابات فهم المنطوق	الصّفحة	نصوص فهم المكتوب	الصّفحة	الظّواهر اللّغويّة	الصّفحة	الإنتاج الكتابيّ	الصّفحة	إدماج التّعلّمات وتقييمها	الصّفحة
1 – قضايا اجتماعيّة	ثريّ الحرب	8	ذِكرى و نَدَم	10	عطف النّسق	12	كتابة نصّ قصصيّ يغلب عليه نمط الوصف	13	إنجاز قصّة	26
			الضّحيّة والمُحتال	16	عطف البيان	18		19		
			سائل	22	البدل	24		25		
2 – الإعلام و المجتمع	ثقافة الصّورة	28	الصّحافة والأمّة	30	العدد و أحواله	32	كتابة مقال يغلب عليه نمط التّفسير	33	إدارة حلقة نقاش	46
			أسرى الشّاشات	36	الاستثناء	38		39		
			تلك الصّحافة	42	التّمييز	44				
3 – التّضامن الإنسانيّ	الإنسانيّة ومشكلاتها	48	وكالة الأونروا	50	الممنوع من الصّرف	52	كتابة نصّ تفسيريّ وصفيّ	53	إنجاز شريط فيديو يتضمّن خطابا للتّحسيس بذوي الاحتياجات الخاصّة	66
			في مواجهة الكوارث	56	التّوكيد	58		59		
			مَنْ يُجِيرُ فُؤَادَ الصّغِيرِ ؟	62	الجملة البسيطة و الجملة المركّبة	64		65		
4 – شعوب العالم	مفاخر الأجناس	68	مِنْ معتقدات الهنود	70	الجملة الواقعة مفعولًا به	72	كتابة مقال يغلب عليه نمط الوصف	73	إلقاء خطاب في مؤتمر دوليّ حول التّواصل مع الشّعوب	86
			الشّعب الياباني	76	الجملة الواقعة نعتا	78		79		
			أنا الإفريقيّ	82	الجملة الواقعة حالًا	84		85		

المقاطع التّعلّميّة	خطابات فهم المنطوق	الصّفحة	نصوص فهم المكتوب	الصّفحة	الظّواهر اللّغويّة	الصّفحة	الإنتاج الكتابيّ	الصّفحة	إدماج التّعلّمات وتقييمها	الصّفحة
5 – العلم والتّقدّم التّكنولوجيّ	اللّغة العربيّة وتحدّيات التّقدّم العلميّ والتّكنولوجيّ	88	الأنترنت	90	الجملة الخبريّة	92	كتابة نصّ تفسيريّ	93	إنجاز بحث عن أسباب الاحتفال بيوم العلم	106
			التّقدم العلميّ والأخلاق	96	الجملة الفعليّة الواقعة خبرًا	98		99		
			فضل العلم	102	الجملة الاسميّة الواقعة خبرا	104		105		
6 – التّلوّث البيئيّ	تلوّث البيئة	108	هو في عقر دارنا !	110	الجملةالواقعة مضافا إليه	112	كتابة نصّ وصفيّ	113	إنجاز شريط وثائقيّ حول المحافظة على البيئة و مخاطر التّلوّث	126
			التّوازن البيئيّ ومكافحة التّلوّث	116	الجملة الفعليّة الواقعة مضافا إليه	118		119		
			مظاهر تلوّث البيئة	122	الجملة الاسميّة الواقعة مضافا إليه	124		125		
7 – الصّناعات التّقليديّة	معرض غرداية	128	سَجّاد أمّي	130	الجملة الواقعة خبرًا لكان أو إحدى أخواتها	132	كتابة نصّ وصفيّ	133	إنجاز مطويّة للتّعريف بالمنتجات الحرفيّة التّقليديّة	146
			آنيةُ الفخّار	136	الجملة الواقعة خبرًا لإنّ أو إحدى أخواتها	138		139		
			قصّة الفخّار	142	الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشّروع والرّجاء و المقاربة	144		145		
8 – الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة	هجرة الكفاءات	148	مُهَجّرونَ ولا عَوْدَة	150	الجملة الواقعة جوابا لشرط	152	كتابة نصّ تفسيريّ حجاجيّ	153	إنجاز تحقيق سمعيّ بصريّ متبوع بنقاش عن الهجرة السّرّيّة	166
			سلامًا أيّتها الجزائر البيضاء	156	الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم	158		159		
			شوق وحنين إلى الوطن	162	الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم	164		165		

طبيعة المقرر:

تم إعداد كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط طبقا للمنهاج الدّراسي الذي أقرته وزارة التّربية الوطنية منذ سنة 2016, وذلك في إطار تحيين وإصلاح المنظومة التّربوية من خلال مناهج الجيل الثّاني التي تجعل التّلميذ محور العملية التّعليمية وأساس كل النّشاطات الصّفية، تمّ تصميم هذا المقرر وفق عمر التّلميذ وقدرته العقلية، حيث أنّ كل مقطع يتناول جانبا من حياة التّلميذ واهتماماته، ونجد من أبرز النّصوص التي جاءت في هذا

المقرر نصّ: الصّحافة والأمّة، أسرى الشّاشات، تلك الصّحافة، أنا الإفريقي، الإنترنت، مظاهر تلوث البيئة... كما نلاحظ تنوعَ هذه النّصوص بين الشّعر والنّثر في مجالات مختلفة.

المطلب الثّاني: على مستوى المضمون:

تمّ تصميم هذا الكتاب في ثمانية مقاطع تعليمية، كلّ مقطع تندرج تحته مجموعة من التّعلمات اللّغوية في الميادين المختلفة (ميدان فهم المنطوق, فهم المكتوب, الإنتاج الكتابي) ففي الكتاب سيتعامل التلميذ مع خطابات مسموعة يعبر عن فهمه لها ومن خلالها يتعرف على أنماط النّصوص ومؤشراتها والعلاقات القائمة بين هذه الأنماط, وفي ميدان فهم المكتوب يتعرف على القواعد والبلاغة العربية ويتعلم كيفية بناء النّصوص وهيكلتها وتنظيمها من خلال النّصوص المكتوبة، كل هذا هو تمهيد للميدان الثّالث وهو الإنتاج بشقيه الشّفوي والكتابي.

قُسِم كتاب التّلميذ إلى ثمانية مقاطع تعليمية عدديا مع المحاور الثّقافية كما وردت في المنهاج، وقد تهيكل كلّ مقطع على حسب عدد أسابيع الشّهر ثلاثة أسابيع للتّعلمات وأسبوع للإدماج والتّقويم، حيث يبدأ المقطع بصفحة يتمّ فيها تقديم الموارد المستهدفة وينتهي بصفحة الإدماج والتّقويم، يضم كل أسبوع الميادين الثّلاثة المتعلقة بفهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب والإنتاج الكتابي.

وُزِعت النّشاطات في كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة المتوسطة وفق توقيت زمنيّ، يتمثل في الحجم السّاعي المخصص لتدريس اللّغة العربية للسّنة الرّابعة المتوسطة وهو خمس ساعات، أمّا سنويا فالتّوقيت محسوب على أساس 30 أسبوعا.

أمّا المقطع التعلّمي فهو يتكون من ثلاثة أسابيع تعلّمية بحجم ساعي بلغ 15ساعة للمقطع.

أمّا ميادين المقطع التعلّمي فقد جاءت على النّحو التّالي:

–فهم المنطوق: 3 ساعات –فهم المكتوب: 6 ساعات/

–الإنتاج الكتابي: 3 ساعات. –إدماج وتقويم ومعالجة: ساعتان.

الأنشطة المقرّرة ومواقيتها:

النّشاط	التّوقيت	النّشاط	التّوقيت
فهم المنطوق وإنتاجه	01 ساعة	إنتاج كتابي	01 ساعة
فهم المكتوب قراءة ودراسة نص	01 ساعة	أعمال موجهة	01 ساعة
فهم المكتوب قواعد اللّغة	01 ساعة		

تحليل الأنشطة:

فهم المنطوق: يعتبر ميدان فهم المنطوق من أهمّ الميادين الثّلاثة التي يقوم عليها المقطع التّعليمي، حيث أنّه يهدف إلى صقل حاسة السّمع وتوظيف اللّغة السّليمة شفويا وذلك عن طريق عرض نصوص يتم التّواصل مشافهة من خلالها. يقوم الأستاذ بعرض الخطاب المنطوق بصوت مسموع ولغة واضحة محترما مخارج الحروف والأداء المعبر وهذا من أجل تحقيق الكفاءة الختامية لهذا الميدان وهي تواصل التّلاميذ مشافهة بلغة سليمة منسجمة وينتج نصوصا مشابهة للخطاب المنطوق ويعرضها على زملائه وهذا من أجل القضاء على الصّمت والكسل والخجل.

فهم المكتوب: نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، تقييمُ النّص...)، ويعتبر أهمّ وسيلة يكتسب بها المتعلم المعرفة من خلالها ويشمل نشاط:

أ–**القراءة ودراسة النّص:** انطلاقا من القراءة السّرية ليُختبر المتعلمون في أسئلة الفهم العام للنّص، ثم القراءة النّموذجية للأستاذ متبوعة بقراءات المتعلمين حيث يتم تقسيم النّص إلى وحدات جزئية من أجل المناقشة واستخلاص الأفكار الجزئية، شرح المفردات الصّعبة، واستنباط أهمّ القيم الواردة في النّص، ثم يتعرف المتعلمون على الظّاهرة الفنية الواردة في النّص ويناقشها ويحلّلها ويثبّتها عن طريق التّدريب الفوري لها، وآخر خطوة هي تكليفهم بإنجاز تمارين حول الظّاهرة بغية اختبارهم.

ب–قواعد اللّغة: بعد قراءة النّص الأدبي وتحليله تستخرج منه الأمثلة المقصودة لبناء القاعدة اللّغوية، فمن خلال النّصوص يتم التّعرف على القاعدة النّحوية، وتعالج في سياق لغوي علمي ثمّ يوظفها المتعلم في مواقف تعبيرية مختلفة.

ج–الإنتاج الكتابي: ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوعة الأنماط مراعيا في ذلك سلامة اللّغة، يوظف فيها المتعلم حصيلته التي اكتسبها من أنظمة اللّغة ومهاراتها، متحكما في خطاطات كل الأنماط التي تعرف عليها أو التّقنيات التي مرّ بها، فينتج في آخر كل مقطع نصوصا يدمج فيها كل المعارف المكتسبة.

المبحث الثّالث: تحليل المحتوى في ضوء المقاربة النّصيّة:

المطلب الأوّل: المقاربة النّصيّة وتطبيقها في كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط

في إطار الإصلاحات التي قامت بها الجزائر على المنظومة التّربوية ظهرت إلى جانب المقاربة بالكفاءات المقاربة النّصية التي اعتمدت كطريقة في تدريس أنشطة اللّغة العربية، وتعتبر المقاربة النّصية من أهمّ المصطلحات المتواجدة في النّظام التّربوي، فهي رافد قوي وإحدى الطّرق البيداغوجية في تعليم نشاطات اللّغة العربية.

–تعريف المقاربة النّصية: المقاربة النّصية هي مصطلح مكوّن من شقّين هما: "المقاربة" و "النّص"، وتعني المقاربة النّصية: "السياق الذي يمارس فيه المتعلم الأنشطة اللّغوية المختلفة، ويكشف الظّواهر اللّغوية المختلفة ويوظفها في إنتاجه الكتابي والشّفوي".[1]

وهي أن يكون النّص محور جميع الوحدات التّعليمية المختلفة، ومحور النّشاطات الدّاعمة من نحو وصرف وبلاغة وكتابة، فهذه النّشاطات هي لخدمة النّص وتعلّمها يكون بواسطة النّص نفسه بحيث يكون هناك انسجام تامّ وتناسق يسمح للمتعلم بالوصول إلى استنتاج رئيسي هو أن اللّغة كلٌّ متكامل".[2]

[1]– مديرية التّعليم الأساسي، دليل المعلم للسّنة الرّابعة ابتدائي، وزارة التّربية الوطنية، جوان 2012، ص 10.

[2]– الشريف مريبعي، دليل الأستاذ للّغة العربية أولى متوسط، د.ط، د.ت، ص 18.

وتعني المقاربة من المنظور البيداغوجيّ أنّها اختيار بيداغوجيّ يقتضي الرّبط بين التّلقي والإنتاج، ويجسد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتّخذ النّص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللّغة ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللّغوية والصّوتية والدّلالية والنّحوية والصّرفية والأسلوبية. وبهذا يصبح النّص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعلّمية ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللّغة الأربعة. ويتم تناول النّص على مستويين:

المستوى الدّلالي: ويتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النّصية (المعجم اللّغوي، الدّلالات الفكرية...) إذ يعتبر النّص مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة.

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

يقترح المنهاج تناول مختلف أنماط النّصوص مع التّركيز على نمطين في كل من الطّور الأوّل والثّاني أمّا الطّور الثّالث فيتمّ التّركيز على كل الأنماط المقررة.[1]

وتكمن أهمية المقاربة النّصيّة في أنّ المتعلم يصبح عنصرا مسهما في بناء معرفته بنفسه، وذلك من خلال سعيّه إلى الملاحظة والاكتشاف، ويتدرب على دراسة النّص دراسة شاملة تنطوي تحتها عدّة مجالات منها المعجمية، التّركيبية، الدّلالية والتّداولية. كما تقوي لدى المتعلم نزعة التّعبير والتّواصل الشّفوي والكتابي فيتمكن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره بمهارة ويتفاعل مع الآخرين، وتعتبره أساس العملية التّربوية، إذ ترتكز على التّعليم التّكويني وتعزز المشاركة والحوار.[2]

[1] – ينظر: المجموعة المتخصصة لمادّة اللّغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية. مرحلة التّعليم المتوسط، سنة 2016، ص 5.

[2] – ينظر: مديرية التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللّغة العربية للسّنة الأولى متوسط، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التّربية الوطنية، ص 17-18.

وتتيح المقاربة النّصيّة للمتعلم إمكانية رصد العناصر المكوّنة للنّص التي تجعله يفهم المعاني، ويستوعب العلاقات الدّاخلية المتحكمة في اتساقه وانسجامه ويدرك دلالة الزّمان والمكان، وفق خطة منهجيّة متدرجة ومنتظمة تضمن له إمكانية تفكيك النّصوص وإعادة بنائها بمختلف أنواعها وحسب خصائصها البنائية والمعجمية.[1]

تقوم المقاربة النّصيّة على توظيف النّص من أجل تعليم اللّغة العربية ويتمّ تقويمها عن طريق القراءة وفهم النّص وشرحه واستثماره وإعادة إنتاجه، وتعمل أيضا بتحقيق جملة من الكفاءات والمهارات لدى التلاميذ".[2]

ومنه نرى أن المقاربة النّصية تجعل النّص محورا أساسيا في عملية تعلّم جميع أنشطة اللّغة العربيّة.

ولبيان المقاربة النّصيّة علينا بمثال توضيحي–انطلاقا من كتاب اللغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط–في مقطعه التّعليمي الأوّل " قضايا اجتماعية"، ميدان فهم المكتوب، نص "ذكرى وندم".

[1] – ينظر: صالح غيلوس، إعادة بناء النّص التّعليمي في ضوء المقاربة النّصية (السّنة الثّالثة ثانوي أنموذجا)، رسالة دكتوراه، جامعة سطيف 02، الجزائر, 2013/ 2014, ص 145.

[2]– ينظر: محمد صلاح الدّين مجاور، تدريس اللّغة في المرحلة الثّانوية وتطبيقاته التّربوية، د.ط، دار الفكر العربي، القاهرة, 2000، ص 300.

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّص

ذِكْـرَى ونَـدَمٌ

« استرجَع الآن إبراهيم مشهدا واحدا، ذلكُم هو المشهد الأخير مِنْ حياته الزّوجيّة : كانتِ السّاعة الثّانية زوالا، وفي البيت الّذي يُقيم فيه العمّ محمّدٌ حاليّا، حيث يسكن مع زهرةَ في الطّابِق العُلويّ.

في هذا اليوم دخل صباحًا مخمورًا، إلى حدٍّ لم يبلغه قَطُّ مِنْ قَبْلُ. وفي السّاعة الثّانية بعد الظّهر استيقظ كالعادة بَعد ليالي عَرْبَدَتِه، وكانت زهرةُ تنتظر استيقاظه لتضع « الْمَيْدَة ».

كانت جالسةً على إهاب خروف موضوع في« الصّحن »، هذا الرّواق الّذي تُطِلُّ عليه غرفُ المنازل ذات الطّراز المغاربيّ. وقد عادت بَعد أنْ قامت بغسل بعض الملابس لقتل الوقت، وارتسمت على صفحاتِ وجهها رِقّةٌ وحُزنٌ كمن به مرضٌ عُضالٌ. إنّها تعاني منذ مدّة من سلوك إبراهيمَ غير السَّوِيّ الّذي كان يُعذِّبها، خاصَّةً بَعد انتقال والدَيْه إلى الرّفيق الأعلى.

وفي هذا اليوم وعلى غير عادتها كانت هَادِئَةً.. وكان الجَوّ رائعا في هذا اليوم الرّبيعيّ، وبجوار أعمدة الرّواق هنالك قَفَصٌ مُعَلَّقٌ، بداخله كَرَوَانٌ أصبح مع مَرِّ الزّمن رفيقا لزهرةَ حتّى إنّها كانت تُغنّي لتغريده، وكُلّما رأته ساكنا على أُرجوحته تأتي لِتكلّمَه.. كانت زقزقتُه كافيةً لِتُشعِرَها بالرِّفقَة، خاصّة عندما كانت تنتظرُ استيقاظَ زوجها بعد الزّوال أو عودته من الحَانَة.

وهي ترفع القَفَصَ، أطلقَ العصفورُ زقزقاتٍ تأثّرتْ بها زهرةُ فَطفِقَتْ تَشْدُو بأغنية شجيّة تُهَدِّئُ روحَها دائمة الحُزن.. إلى درجة أنّها لم تسمع زوجَها الّذي ناداها مرّتَيْن أو ثلاثًا مِنْ داخل الغرفة عندما استيقظ وراح يُتابِع المشهد مِنَ العتبة وهو لا يزال نِصْف مخمور. أحسّ إبراهيم بأنّه مُحتَقَرٌ مِنْ قِبَلِ زهرةَ الّتي تبدو له وكأنّها لا تُعيرُه اهتماما كافيا مِثل الّذي تُعيره لِلعُصفور، فاستشاط غَضَبًا مِنَ الإهانة الّتي تَعرَّض لها كِبْرِيَاؤُهُ، فانْقَضَّ على القفص دون أن يَنْبِسَ بكلمة واحدةٍ وألقى به في صحن البيت ؛

مالِك بن نبي (1905-1973م) مُفكّر جزائريّ وأحد رُوّاد النّهضة الفكريّة في العالَم العَرَبيّ والإسلاميّ في القَرن العشرين، ويُعَدّ مِن أكثر المفكّرين المعاصرين الّذين نبّهوا إلى ضرورة العناية بمشكلات الحضارة. من مؤلّفاته : شروط النّهضة، مشكلة الثّقافة، آفاق جزائريّة، ميلاد مجتمع.

فأطلقت زهرةُ صرخةَ ألمٍ وهَبَطَتِ السّلالَمَ مُسرعةً لِتأخذَ القفصَ حيث لَفَظَ العصفور آخِر أنفاسه... غير أنّها لم تَصْعَدْ مرّة أخرى، ولم يَرَها إبراهيمُ منذ ذلك اليوم إلّا مرّة واحدةً عند القاضي الّذي أعلن طلاقها منه ».

مالك بن نبي : حجّ الفقراء (رواية) - ترجمة زيدان خويلف - دار الفكر - دمشق - 2009

المهام:

- يقرأ المتعلم النّص قراءة صامتة ثم يجيب عن أسئلة الفهم العام.
- يقرأ النّص قراءة معبرة سليمة مسترسلة مجسدة للمعاني.
- يشرح الألفاظ الصّعبة ويوظفها في جمل من إنشائه.
- يحدّد الفكرة العامة والأفكار الجزئية.
- يستنبط أهمّ القيّم التي انطوى عليها النّص.

الوضعية الجزئية الأولى:

السّياق: تحدث الكاتب عن إبراهيم وذكرياته الزّوجية.

التّعليمات:

- استخرج الفكرة العامة للنّص بعد القراءة الصّامتة.
- ابحث في القاموس عن معان أخرى للكلمات: عربدته، السّوي، انقض، استشاط.
- قسم النّص إلى وحدات ثمّ اشرحها وحلّلها.

الوضعيّة الجزئية الثّانية:

انطلاقا من النّص المقروء السّابق:

التّعليمات:

- ما مشكلة زهرة؟ وبم كانت تستأنس لتنسى مأساتها؟
- كيف كانت نهاية علاقتها مع زوجها؟
- ما السّبب المباشر لهذه النّهاية؟ هل ترى أنّه سبب معقول؟
- ما الحلّ الذي تراه ناجعا للقضاء على هذه الآفة؟
- هل تجد العنوان منسجما مع نهاية القصة؟ علّل.

الوضعية الجزئية الثّالثة:

انطلاقا من النّص السّابق:

التّعليمات:

- لخص النّص بأسلوبك الخاص.
- اذكر بعض الأفعال الواردة في النّص، ما دلالتها في بناء أحداث القصة؟
- اذكر بعض الصّفات الواردة في النّص، علام تدل كثرة استعمالها؟
- ما النّمط الغالب على النّص؟ اذكر أربعة مؤشرات له.
- استخرج نمطا آخر مع ثلاث من مؤشراته.
- فيم أفاد كل نمط في بناء القصّة؟
- استخرج من النّص روابط الجمل واذكر دلالتها.

الوضعية الجزئية الرّابعة: (تعلّم الإدماج)

السّند: انطلاقا من النّص المقروء السّابق:

- تحديد الظّاهرة اللّغوية المراد معالجتها.
- أسئلة تمهيديّة.
- أسئلة استدراجيّة.
- مناقشة الظّاهرة اللّغويّة.
- الاستنتاج.

المطلب الثّاني: تحليل وتقويم محتويات الكتاب المدرسيّ:

تضمن الكتاب المدرسيّ لمادّة اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط ثمانية مقاطع (وحدات)، احتوى كل مقطع على ثلاثة نصوص تخصّ ميدان فهم المكتوب، وعليه فقد احتوى الكتاب على 24 نصّا منها ثمانية نصوص شعريّة بمعدل نصّ شعري واحد في كل مقطع.

تنوعت النّصوص النّثرية بين معالجتها لمواضيع اجتماعية ووطنية من فنون مختلفة (مقال، قصة...)، أمّا النّصوص الشّعرية فقد مزجت بين الطّابع الذّاتي والاجتماعي أيضا.

قُسمت مادّة الكتاب متمثلة في النّصوص على ثمانية مقاطع متناسبة ومنسجمة مع هذه المحاور وهي كالآتي:

- **مقطع القضايا الاجتماعيّة:** تضمن النّصوص التّالية: ذكرى وندم، الضّحية والمحتال، سائل.
- **مقطع الإعلام والمجتمع:** نصوصه هي: الصّحافة والأمّة، أسرى الشّاشات، تلك الصّحافة.
- **مقطع التّضامن الإنساني:** نصوصه تحت عناوين: وكالة الأونروا، في مواجهة الكوارث، من يجير فؤاد الصّغير.
- **مقطع شعوب العالم:** نصوصه: من معتقدات الهنود، الشّعب الياباني، أنا الإفريقي.
- **مقطع العلم والتّقدم التّكنولوجيّ:** الإنترنت، التّقدم العلمي والأخلاق، فضل العلم.
- **مقطع التّلوث البيئيّ:** هو في عقر دارنا، التّوازن البيئي ومكافحة التّلوث، مظاهر تلوث البيئة.
- **مقطع الصّناعات التّقليديّة:** نصوصه: سجّاد أمي، آنية الفخّار، قصة الفخّار.
- **مقطع الهجرة الدّاخلية والخارجيّة:** مهجرون ولا عودة، سلاما أيتها الجزائر البيضاء، شوق وحنين إلى الوطن.

من خلال هذه المحاور والعناوين نلاحظ الاكتفاء بنصّين نثريين وآخر شعري في كل مقطع بحيث أنّ هذه النّصوص تدور حول موضوع المقطع وتتلاءم مع قدرات المتعلم.

المبحث الرّابع: تحليل الاستبيان ونقدّ الجداول.

بعد الانتهاء من عرض الدّراسة النّظرية يبقى لنا الجزء الأخير المتمثل في الدّراسة الميدانية، حيث يعتبر الرّبط بين الجانبين النّظري والتّطبيقي خطوة مهمة يجب على الباحث إتباعها خلال عمله، وذلك من أجل الوصول إلى الإجابة عن الإشكالية المطروحة.

ولقد تم إنتاج هذا البحث الميداني بتقديم استبيان خاص بأساتذة اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط.

المطلب الأوّل: منهجية الدّراسة الميدانية:

01-أداة الدّراسة:

أ-الاستبيان: هو وسيلة من وسائل جمع البيانات، وتعتمد أساسا على استمارة تتكون من مجموعة من الأسئلة ترسل بواسطة البريد أو تسلّم إلى الأشخاص الذين تمّ اختيارهم لموضوع الدّراسة ليقوموا بتسجيل إجاباتهم عن الأسئلة الواردة فيه وإعادته ثانية، ويتمّ كل ذلك بدون مساعدة الباحث للأفراد سواء في فهم الأسئلة أو تسجيل الإجابات عنها.[1]

ب-عيّنة الدّراسة: تعدّ مرحلة اختيار العينة مرحلة ممهدة في البحوث العلمية حيث ترتكز عليها إجراءات البحث وتصميمه، كفاءة وطبيعة الموضوع محل الدّراسة، والذي يتمّ توجيه الباحث من خلاله إلى اختيار أسلوب معيّن لتحديد عينة الدّراسة التي تمثل المجتمع تمثيلا صادقا.

تمّ توزيع سبعين (70) استمارة على الأساتذة، تمّ جمع ستين (60) منها في المؤسسات التّربويّة التّالية:

- (م. الشّهيدة بوجلال حدّة، م المجاهد سلطاني بلقاسم، م. الشّهيد علال عيسى، م. بوعافية بلقاسم) ببلدية أولاد عدي القبالة.
- (م. المجاهد صالحي عبد العزيز، م. الشّهيد بوزيدي بوكامل، م. الشّهيد رحماني الطّاهر، م. فلاك علاوة) ببلدية برهوم.
- (م. الصّحابي عمار بن ياسر، م. ابن رشد، م. الشّهيد وضاح لخضر، م. الشّهيد بيبي رابح، م. الشّهيد مكاري العياشي) ببلدية مقرة.
- م. قطوش العياشي – الدّهاهنة –.
- (م. الشّهيد قنفود محمد، م. جابر بن حيان) بلدية أولاد دراج.
- (م. الشّهيد العقون الصّالح، م. الشّهيد بكاري علي، م. المجاهد بكور العمري، م. الشّهيد العقون الميلود) ببلدية بلعائبة.

[1]- ينظر: عبد الله محمد الشّريف، مناهج البحث العلمي، مكتبة الإشعاع للطّباعة والنّشر، ط1, 1996م، ص 123.

- (م. حسّان بن ثابت، م. الشّهيد العطري العمري) ببلدية عين الخضراء.

ج–منهج البحث: تتطلب أيّ دراسة ميدانية من الباحث اختيار المنهج المناسب لها، فلا بدّ له من إنتاج منهج معين في ذلك من أجل دراسة موضوعه، ذلك لأنّ المنهج يعتبر بمثابة الخطّة أو الاستراتيجية العامة التي تساعد الباحث وتمكنه من تحقيق هدفه من البحث.

فاختيار المنهج أمر مهمّ، وعليه فإنّ دراستنا لموضوع تحليل المحتوى اللّغوي في كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط تستوجب استخدام المنهج الوصفيّ الذي يقوم أساسا على دراسة وتحليل وتفسير البيانات الخاصّة بالموضوع، ولكي يكون هذا المنهج مؤديا لدوره لا يجب الاكتفاء بالمعلومات التي تمّ جمعها فقط، بل يجب تفسيرها وتحليلها إحصائيا للوقوف على حيثيات الموضوع.

المطلب الثّاني: تحليل عناصر الاستبيان:

أ–البيانات الشخصية:

– **الجنس:** شملت الدراسة 60 أستاذا منهم 45 أستاذة و15 أستاذا، والجدول التّالي يوضح النّسب المئوية حسب متغيّر الجنس.

الجنس	التّكرار	النّسبة المئوية
ذكر	15	% 25
أنثى	45	% 75

يتبيّن لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ أغلبية الفئة المستجوبة إناث حيث قدرت نسبتهم بـ 75% ونسبة الذكور قدرت ب 25%، ومنه فنسبة الإناث تفوق نسبة الذكور في مهنة ممارسة التعليم ويعود سبب ذلك إلى انصراف الذكور إلى قطاعات أخرى، وميل الإناث إلى هذا المجال لما يوفره لهنّ من امتيازات وعطل مختلفة.

–**المؤهل العلمي:** يتناول الشّهادات العلمية ونسبتها للأساتذة المستجوبين.

المؤهل العلمي	التّكرار	النّسبة المئوية	المؤهل العلمي	التّكرار	النّسبة المئوية
ليسانس	27	% 45	مدرسة عليا	12	% 20
ماستر	16	% 26.66	دكتوراه	05	% 08.33

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة ليسانس بلغت 45% كأعلى نسبة وهذا يرجع إلى حاجة قطاع التّربية والتّعليم إلى الحاصلين على شهادة ليسانس كونها الشّهادة السّائدة في وقت مضى، تليها نسبة أفراد العينة الحاملين لشهادة ماستر والتي قدرت ب 26.66%، ثم نسبة أفراد عينة خريجي المدارس العليا بنسبة بلغت 20% وهذا راجع إلى رغبة الدّولة وحرصها على تحسين التّعليم ورفع جودته وهذا من خلال إنشاء مدارس خاصة بتكوين الأساتذة ليتمّ حصر صفة الأستاذية على خريج المدارس العليا في السّنوات القادمة، أما شهادة الدّكتوراه فتتذيل التّرتيب بنسبة 8.33% وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالشّهادات الأخرى.

-الخبرة المهنية:

الخبرة	التّكرار	النّسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	16	% 26.66
بين 10 و20 سنة	32	% 53.33
أكثر من 20 سنة	12	% 20

يتضح لنا من خلال نتائج الجدول أنّ نسبة أفراد العينة التي تبلغ مدّة عملهم بين 10 سنوات إلى 20 سنة قد بلغت 53.33% كأعلى نسبة، أما نسبة الفئة الأكثر من 20 سنة قدرت ب 20% كأقل نسبة ويرجع هذا إلى إحالة فئة كبيرة منهم على التّقاعد، بينما بلغت نسبة فئة أقل من 10 سنوات 26.66% وهذا سببه بروز حديثي العهد مع التّدريس من خريجي المدارس العليا نتيجة ظفرهم بمناصب شغل مباشرة دون المرور على مسابقات التّوظيف.

المطلب الثّالث: تحليل مكوّنات الاستبيان:

المحور الأوّل: الكتاب محتوى لغويا:

أ-تحليل نتائج السّؤال الأوّل:

جاء نصّ السّؤال كالتّالي: هل يتطابق محتوى الكتاب مع ما سطرته وزارة التّربية الوطنية في منهاج اللّغة العربية؟ وكانت الإجابة عنه موضحة في الجدول الآتي:

الفئة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	34	% 56.66
لا	05	% 08.33
نوعا ما	21	% 35

يتبيّن لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ الفئة التي ترى تطابق محتوى الكتاب مع ما سطرته وزارة التّربية الوطنية في منهاج اللّغة العربية قدرت ب 56.66% كأعلى نسبة وهذا يرجع إلى كون المقرر والمنهاج حديثين وأيضا يرجع ذلك إلى توصيات السادّة مفتشي اللّغة العربية حول التّقيد بالمقرر الدّراسي والحجم السّاعي من خلال الزّيارات التّوجيهية التي يقومون بها، تليها نسبة الفئة المجيبة ب "نوعا ما" بنسبة بلغت 35% ولعلّ سبب هذا هو طبيعة النّصوص التي قد تفوق أحيانا قدرات المتعلمين اللّغوية والذّهنية، أمّا عدد الأساتذة الذين كانت إجاباتهم ب "لا" فقد بلغت نسبتهم 8.33% كأقل نسبة ولعلّ سبب اختيارهم للإجابة بالنّفي هو التّغييرات التي تطرأ على المقرر الدّراسي فتؤثر سلبا عليه.

ب-تحليل نتائج السّؤال الثّاني:

نصّ السّؤال جاء كالتّالي: هل تمّ مراعاة التّرتيب والتّدرج في عرض المحتوى؟

وكانت الإجابة حسب الجدول التّالي:

الفئة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	30	% 50
لا	07	% 11.66
نوعا ما	23	% 38.33

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتبيّن لنا أنّ الفئة التي أجابت ب"نعم" بلغت نسبتها 50% حيث تشير هذه النّسبة إلى أنّ واضع الكتاب قد تطرق لمبدأ التّدرج من السّهل إلى الصّعب ومن الجزء إلى الكل، والفئة التي أجابت ب "نوعا ما" قدرت نسبتها ب 38.33% ونسبة الأساتذة الذين اختاروا الإجابة بالنّفي بلغت 11.66%ولعلّ الفئة الثّانية هي الأكثر توفيقا في الإجابة عن سؤال مراعاة التّرتيب والتّدرج في عرض المحتوى، فعند العودة إلى محتوى الكتاب نجد أنّ واضع الكتاب أحيانا يراعي التّرتيب والتّدرج وأحيانا يخالف هذا المبدأ، وهذا من خلال دروس القواعد، ففي المقطع الأوّل يتطرق المتعلم لدروس (عطف النسق, عطف البيان, البدل) وفي المقطع الثاني يتعرف على (العدد وأحواله, الممنوع من الصرف, التّمييز)وهذه الدّروس يلتقي بها في هذه السّنة الرّابعة المتوسطة لأول مرّة وهي دروس صعبة نوعا ما وتفوق المستوى المعرفي والفكري للمتعلم, يتعرف بعد ذلك في المقطع الموالي على (التّوكيد, الجملة البسيطة, الجملة المركبة) بينما نجد في بقية مقاطع الكتاب دروسا حول محل الجمل من الإعراب نذكر منها: الجملة الواقعة مفعولا به, الجملة الواقعة نعتا, الجملة الواقعة حالا, الجملة الواقعة خبرا... وهي دروس سهلة ومتشابهة فتجد من خلال هذا غياب الانتقال من البسيط إلى المعقد وما نلاحظه أيضا هو الانطلاق من دروس الفضلة (البيان, البدل, التّمييز) والأصل أن يتعلم المتعلم دروس العمدة ويتعرف على الأركان الأساسيّة في الجملة.

ج–تحليل نتائج السّؤال الثّالث:

نصّ السّؤال: هل ترى أن المحتوى اللّغوي يساعد على امتلاك الكفاءة الختامية؟

وكانت الإجابة كالتّالي:

الفئة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	24	% 40
لا	13	% 21.66
نوعا ما	23	% 38.33

من خلال الجدول أعلاه نجد أنّ غالبية الأساتذة المستجوبين انقسموا بين إجابتين فكانت النّسب متقاربة حيث بلغت نسبة الفئة التي أجابت بـ "نعم" 40% والفئة التي أجابت ب "نوعا ما" قدرت نسبتها ب 38. 33% وحجّتهم في ذلك أن محتوى الكتاب هو عبارة عن توسعة للمعارف التي تلقاها في السنوات الثّلاثة السّابقة، أمّا نسبة الأساتذة الذين اختاروا الإجابة بالنّفي بلغت 21.66% ذلك أنّهم يرون صعوبة في المحتوى تفوق المستوى الفكري للمتعلم وقدراته.

د–تحليل نتائج السّؤال الرّابع:

نصّ السّؤال: هل ترى أن حجم المحتوى يتناسب مع عدد الحصص؟

الفئة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	11	% 18.33
لا	29	% 48.33
نوعا ما	20	% 33.33

من خلال الجدول يتضح لنا أنّ العينة التي أجابت ب "لا" بلغت نسبتها 48.33% وهي أكبر نسبة بمقارنتها مع باقي النّسب حيث ترى هذه العينة عدم مناسبة حجم محتوى مع عدد الحصص المقررة في التّوزيع الزّمني، ذلك لأنّ المحتوى في كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط كثيف ولا يمكن إتمامه إلاّ إذا لجأ الأستاذ إلى طريقة الحشو وتفادي التّكرار وأحيانا يضطر لحذف بعض الدّروس أيضا وهذا بغية إتمام ما جاء في المقرر الدّراسي، ونجد نسبة 33.33% عند الأساتذة الذين يرون نوعا ما تناسبا بين حجم المحتوى وعدد الحصص ولعلّ

حجّتهم في ذلك هي دروس قواعد اللّغة فنجد أحيانا أنّ دروسا خُصص لها ساعتان في حين أنّها تحتاج لساعة واحدة فقط لسهولتها، ودروسا أخرى رغم صعوبتها تُخصص لها ساعة واحدة فقط، هذا ما يدفع الأستاذ إلى استغلال حصص الأعمال الموجهة أو حصص المعالجة التّربوية في تقديم الدروس من أجل بلوغ الهدف المطلوب منه. أمّا الفئة الثّالثة فتؤكد على مناسبة حجم المحتوى لعدد الحصص بنسبة بلغت 18.33%، أصحاب هذه الفئة يرون أنّ ساعة واحدة تكفي لتقديم المحتوى المعرفي وترسيخه في ذهن المتعلم.

ومن هنا نقول أنّ الأستاذ هو سيّد قسمه، فهو الذي يستطيع التّحكم في الوقت وتسييره وفقا لظروف القسم.

هـ-تحليل نتائج السّؤال الخامس:

السّؤال: هل الأنشطة والأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي تناسب مستوى المتعلمين؟

الفئة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	31	% 51.66
لا	10	% 16.66
نوعا ما	19	% 31.66

من خلال تحليل إجابات الأساتذة المستجوبين، لاحظنا أنّ النّسبة المئوية للاختيار" نعم " تمثل الأغلبية بنسبة 51.66% ذلك أنّ واضعي المحتوى قبل كلّ شيء يتعرفون على خصائص المتعلم في كل مرحلة من مراحل التّعليم، فيكون اختيارهم مركزا على نوعية المعارف والمعلومات التي تتماشى وقدرات المتعلم العقلية والنّفسية، أمّا فيما يخص الفئة التي اختارت "نوعا ما" قدرت نسبتها ب 31.66% لأنّهم يرون أحيانا "أنّ" المحتوى يتوافق مع مستوى تلميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط وأحيانا لا يتوافق معه لأنّهم يجدون دروسا تفوق مستوى المتعلمين ويصعب فهمها، أمّا فيما يتعلق بإجابات النّفي فقد بلغت نسبتها 16.66% ويرجعون ذلك لتضمن المحتوى معلومات تفوق مستوى المتعلم العقلي

والنّفسي، وبالتّالي فهو عاجز عن فهم بعض المعاني في النّصوص وخاصة الكلمات الصّعبة في القصائد.

و –تحليل نتائج السّؤال السّادس:

السّؤال: هل محاور الكتاب ذات فائدة بالنّسبة للمتعلم في السّنة الرّابعة المتوسطة؟

الفئة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	48	% 80
لا	12	% 20

من خلال نتائج الجدول يتضح لنا أنّ محاور الكتاب ذات فائدة بالنّسبة للمتعلم في السّنة الرّابعة المتوسطة بنسبة بلغت 80% ويرجع ذلك إلى انسجام هذه المحاور مع قدرات المتعلمين وأنّ كل الدروس المدرجة في متن الكتاب مهمة ولم توضع عبثا ولها علاقة بواقع المتعلم، كما أنّ محتوى المادّة من نصوص وأنشطة تخدم احتياجات المتعلم وترفع من مستواه، أما بالنّسبة للأساتذة المستجوبين الذين اختاروا "لا" قدرت نسبتهم ب 20% ويرجعون سبب ذلك إلى انعدام الاعتدال في محاور الكتاب المدرسي، وهذا يعني أنّ المادّة المدروسة مكثفة أدت إلى ضعف عزيمة المتعلم وإثقال ذهنه وعدم استيعابه لقيمة المادّة المعرفية الموجودة في الكتاب.

ز –تحليل نتائج السّؤال السّابع:

نصّ السّؤال: هل تتوافر مختلف أنماط النّصوص في محتويات الكتاب المدرسي بكيفية متوازنة؟

الفئة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	20	% 33.33
لا	10	% 16.66
نسبيا	30	% 50

يتبيّن من خلال الجدول أنّ أغلبية الأساتذة أكدوا أنماط النّصوص في محتويات الكتاب المدرسي تتوافر نسبيا بنسبة بلغت 50% لأنّ الكتاب حسب رأيهم يحتوي على نصوص بمختلف الأغراض والأنماط شعرا ونثرا، تليها نسبة الأساتذة الذين يرون توافر مختلف أنماط النّصوص بكيفية متوازنة ويرجعون ذلك إلى توزيع أنماط النّصوص على مختلف النّصوص, أيضا يقفون على خلفية أنّ المتعلم قد تعرف على جميع الأنماط في السّنوات الثّلاثة السّابقة فلن يؤثر غلبة نمط على آخر في نصوص الكتاب المدرسي، أمّا بالنسبة للفئة التي أكدت أنّ محتويات النّصوص لا تتوفر على أنماط النّصوص بكيفية متوازنة فقدرت نسبتها ب 16.66% وهذا راجع حسب رأيهم إلى أنّه توجد أنماط مدروسة في نصوص الكتاب المدرسي بنسبة قليلة جدا, فنجد النّمط التفسيري والحجاجي بكثرة ونفس الشّيء بالنّسبة للنّمطين الوصفي والسّردي بينما نجد غياب شبه تام للنّمط الحواري والتّوجيهي، وهذا يؤدي إلى عدم الوصول بالمتعلم للكفاءة النّصية المنشودة.

المحور الثّاني: المحتوى وعلاقته بالمعلم.

أ-تحليل نتائج السّؤال الأوّل:

نصّ السّؤال: أثناء تطبيقك للمقاربة النّصية هل تجد تفاعلا من قبل المتعلمين؟

الفئة	التّكرار	النّسبة المئوية
دائما	08	% 13.33
أحيانا	44	% 73.33
نادرا	08	% 13.33

من خلال الجدول نلاحظ أنّ تفاعل المتعلم أحيانا مع الأستاذ وهو يطبق المقاربة النّصية بلغت نسبته 73.33% كأعلى نسبة، أمّا التّفاعل الدّائم والنّادر فقد تساوت نسبتهما التي بلغت 13.33%، ويرجع سبب ذلك إلى عدم استيعاب بعض المتعلمين بسرعة وإلى عدم اهتمام البعض الآخر بالدّرس، وقد يعود التّقصير إلى الأستاذ في حدّ ذاته من خلال طريقه شرحه وإيصاله للمعلومة.

ب-تحليل نتائج السّؤال الثّاني:

جاء نصّ السّؤال كالتّالي: من خلال تدريسك لمستوى السّنة الرّابعة المتوسطة، هل تجد صعوبة في تقديم المحتوى؟

الفئة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	05	% 08.33
لا	40	% 66.66
نوعا ما	15	% 25

يتضح من خلال الجدول أنّ نسبة الأساتذة الذين يجدون صعوبة في تدريس المحتوى بلغت 8.33% ويرجعون سبب ذلك إلى ضيق الوقت المخصص لأنشطة اللّغة العربية مما يجعل الأستاذ يعاني صعوبة في تقديم المحتوى.

أمّا الأساتذة الذين يرون أنّ هناك صعوبة نوعا ما في تقديم المحتوى فقط بلغت نسبتهم 25% ولعلّ سبب ذلك هو تصادفهم ببعض الظّروف داخل القسم التي تحول دون فهم المتعلم لما يقدّمه له الأستاذ.

أمّا فيما يتعلق بالفئة التي ترى عدم وجود صعوبات في تقديم المحتوى فقد قدرت نسبتها ب 66.66% كأعلى نسبة، ونستنتج من خلال هذا أنّ صعوبة تدريس المحتوى ترجع إلى التّغيرات الجديدة في المناهج والبرامج إضافة إلى عدم استيعاب المتعلم.

ج-تحليل نتائج السّؤال الثّالث:

السّؤال: حسب رأيك، هل تجد أنّ الكفاءات مترابطة ومتكاملة فيما بينها في جميع أنشطة اللّغة العربية؟

الفئة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	38	% 63.33
لا	08	% 13.33
نادرا	14	% 23.33

يتضح لنا من خلال الجدول السّابق أنّ الفئة التي تجد ترابط وتكامل الكفاءات فيما بينها في أنشطة اللّغة العربية بلغت نسبتها 63.33% وهي نسبة فاقت النّصف، ويرجع سبب هذا إلى ارتباط أنشطة اللّغة العربية نفسها بعضها ببعض، أمّا الفئة التي تجد أن الكفاءات غير مترابطة ومتكاملة قدرت ب 13.33% وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالنّسبة السّابقة، في حين بلغت نسبة الفئة التي تجد ارتباطها وتكامل الكفاءات نادرا 23.33% وهي نسبة معتبرة، وبالتّالي يمكننا القول أنّ الكفاءات مترابطة ومتكاملة فيما بينها في جميع أنشطة اللّغة العربية.

د–تحليل نتائج السّؤال الرّابع:

السّؤال: ما رأيك في لغة محتوى كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة المتوسطة؟

الفئة	التّكرار	النّسبة المئوية
جيّدة	20	% 33.33
متوسطة	29	% 48.33
ملائمة إلى حدّ ما	11	% 18.33

من خلال الجدول نجد أنّ الرّأي الغالب هو إقرار الأساتذة بأنّ لغة المحتوى ليست بالجيّدة أو الملائمة، فهي لغة متوسطة وقد بلغت نسبة هذا الرّأي 48.33% في حين رأى البعض أنّها جيّدة بنسبة قريبة للرأي الأوّل بلغت 33.33%، أما الفئة التي ترى أن لغة محتوى الكتاب ملائمة إلى حد ما بلغت نسبتهم 18.33% ويرجعون سبب ذلك إلى عدم تناسبها ومكتسبات المتعلم اللّغوية.

هـ–تحليل نتائج السّؤال الخامس:

السّؤال: من خلال تطبيقك لمقرر اللّغة العربية (النّصوص)، ما الجوانب الغالبة عليه؟

الفئة	التّكرار	النّسبة المئوية	الفئة	التّكرار	النّسبة المئوية
الجوانب الدّينية	00	% 00	الجوانب الوطنية	02	% 3.33
الجوانب الاجتماعية	38	% 63.33	الجوانب العلمية	20	% 33.33

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ الأساتذة الذين ركزوا في إجاباتهم على الجانب الاجتماعي احتلت النّسبة الأعلى وقدرت ب 63.33% وهي نسبة فاقت النّصف، يليها الجانب العلمي بنسبة بلغت 33.33%، ثم تأتي نسبة الجانب الوطني التي بلغت 3.33%، في حين انعدمت النّسبة التي تخص الجانب الدّيني.

والذي نستنتجه من هذه النّسب هو تركيز واضع المحتوى على الجانبين الاجتماعي والعلمي وإهماله الجانب الوطني. أمّا الحقيقة التي يجب أن نتوقف عندها هو خلو كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة المتوسطة من أي نصّ ديني من القران الكريم أو الحديث النّبوي الشّريف مع العلم أنّنا في مجتمع متأصل ومتأدب بتعاليم الدّين الإسلامي الحنيف.

و –تحليل نتائج السّؤال السّادس:

نصّ السّؤال: كيف تقيّم النّصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي من حيث الحجم؟

الفئة	التّكرار	النّسبة المئوية
طويلة	21	% 35
متوسطة	31	% 51.66
قصيرة	08	% 13.33

من خلال الجدول يتبيّن لنا أنّ نسبة النّصوص المعتمدة متوسطة الحجم قدرت ب 51.66%وهي أعلى نسبة، تليها نسبة النّصوص الطّويلة بنسبة 35% في حين بلغت نسبة النّصوص القصيرة 13.33% كأقل نسبة، ومنه يتبيّن أنّ النّصوص التي تمّ اعتمادها في الكتاب المدرسي متوسطة الحجم، والسّبب هو ملاءمتها لنمو المتعلم الفكري، أيضا لأن النّصوص الطّويلة تقود المتعلم إلى الملل والنّصوص القصيرة تقود إلى التّفريط.

ز- تحليل نتائج السّؤال السّابع:

السّؤال: هل تجد الظّواهر المقترحة ضمن هذه الدّروس؟

الفئة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	42	% 70
لا	18	% 30

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة الأساتذة الذين أكدوا وجود الظّواهر اللّغوية المقترحة للتدريس ضمن النّصوص قدرت ب 70%، أمّا الذين أكدوا عدم وجودها فبلغت نسبتهم 30% ولعلّ سبب هذا هو عند استخراج الشّواهد أو الأمثلة يكون بالعودة إلى النّص، في حين يرجع الأساتذة الذين اختاروا الإجابة بالنّفي إلى اجتهاد الأستاذ في بعض الأحيان إلى تكييف النّصوص والتّصرف فيها من أجل الوصول إلى أمثلة مناسبة للظّاهرة اللّغوية.

ح-تحليل نتائج السّؤال الثّامن:

السّؤال: كيف ترى برنامج نشاط القواعد المخصص للسّنة الرّابعة المتوسطة ومستوى المتعلمين؟

الفئة	التّكرار	النّسبة المئوية
ملائم	25	% 41.66
غير ملائم	07	% 11.66
ملائم إلى حدّ ما	28	% 46.66

من خلال الجدول المسطر أعلاه نلاحظ أنّ نسبة الأساتذة الذين يرون ملاءمة برنامج نشاط القواعد المخصص للسّنة الرّابعة المتوسطة مع مستوى المتعلمين أنّه ملائم إلى حد ما قد بلغت 46.66% كأعلى نسبة, تليها نسبة الأساتذة الذين يرون ملاءمة برنامج نشاط القواعد لمستوى المتعلمين وقدرت ب 41.66 %, أمّا الأساتذة الذين يرون عدم ملاءمة برنامج نشاط القواعد لمستوى المتعلمين بلغت نسبتهم 11.66% ، ومنه نجد أنّ برنامج نشاط

القواعد يلائم مستوى متعلمي السّنة الرّابعة لأنّ أغلب هذه الدّروس تعرّف عليها سابقا باستثناء بعضها فقط.

ط-تحليل نتائج السّؤال التّاسع:

السّؤال: كيف تقيّم وجود الجانب البلاغي في نصوص الكتاب المدرسيّ؟

الفئة	التّكرار	النّسبة المئوية
متوفر ومعتنى به	11	% 18.33
مهمل	12	% 20
موجود إلى حدّ ما	37	% 61.66

يتضح لنا من خلال الجدول أنّ غالبية الأساتذة أكدوا أنّ الجانب البلاغي في نصوص الكتاب المدرسي موجود إلى حدّ ما بنسبة بلغت 61.66%, تليها نسبة الأساتذة الذين يرون أنّ الجانب البلاغي مهمل حيث قدرت نسبة هذا الرّأي ب 20% , في حين الرّأي الذي يرى توفر الجانب البلاغي في الكتاب المدرسي وأنّه معتنى به قدرت نسبته ب 18.33%. فنستنتج من خلال هذا وجود الجانب البلاغي في نصوص كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط بشكل عشوائي, فأحيانا نجد في نص أدبي استعارة واحدة أو كناية، فعدم الاهتمام كثيرا بهذا الجانب راجع إلى تلقي المتعلم كل هذه المعارف سابقا، فهو في السّنة الرّابعة المتوسطة في موقف تذكير بها فقط.

المحور الثّالث: المحتوى وعلاقته بالمتعلم:

أ-تحليل نتائج السّؤال الأوّل:

السّؤال: هل يتفاعل المتعلم مع النّصوص المسموعة وينمّي مهارة الاستماع في ميدان فهم المنطوق؟

الفئة	التّكرار	النّسبة المئوية
دائما	14	% 23.33
أحيانا	29	% 48.33
نادرا	17	% 28.33

من خلال الجدول أعلاه اتضح أنّ معظم أفراد العينة ذهبوا إلى أنّ تفاعل المتعلم مع نصوص فهم المنطوق يكون أحيانا وقد مثلوا أعلى نسبة قدرت ب 48.33%, تليها نسبة الأفراد الذين يرون أنّ التّفاعل من طرف المتعلم مع النّصوص المسموعة يكون نادرا وبلغت هذه النّسبة 28.33% , في حين ذهب الأساتذة الذين يرون أنّ المتعلم يتفاعل دائما مع النّصوص المسموعة في ميدان فهم المنطوق ومثلوا نسبة 23.33%.

ومنه يمكن القول أنّ التّفاعل الذي يحققه المتعلمون في فهم هذا النّشاط مردّه الطّريقة التي تعتمد السّماع كأساس للفهم في العملية التّربوية، ولعلّ تفاعل المتعلم مع هذه النّصوص يرجع إلى طبيعة النّصوص نفسها وحجمها أيضا، فالأمر الذي لاحظناه هو حجم نصوص ميدان فهم المنطوق فقد كانت طويلة نوعا ما، إضافة إلى مواضيعها، فنجد المتعلم يركز وينتبه إلى النّصوص القصصية المشوقة وينفر من المقال.

ب–تحليل نتائج السّؤال الثّاني:

نصّ السّؤال: هل يستطيع المتعلم التّمييز بين مختلف أنماط النّصوص مع الوقوف على أهمّ خصائص ومؤشرات كلّ نمط؟

الفئة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	15	% 25
لا	07	% 11.66
أحيانا	38	% 63.33

يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّ أغلبية الأساتذة المستجوبين أكدوا أنّ المتعلم يستطيع التّمييز بين مختلف أنماط النّصوص أحيانا بنسبة قدرت ب 63.33% , تليها نسبة الذين أكدوا أنّ المتعلم يستطيع التّمييز بين أنماط النّصوص مع الوقوف على مؤشرات كلّ نمط حيث قدرت نسبتهم ب 25% , أمّا فيما يخصّ الفئة التي أكدت عدم استطاعة المتعلم التمييز بين مختلف أنماط النّصوص فقد بلغت نسبتهم 11.66%.

ومنه نستنتج أنّ الأنماط متداخلة ولا يقدر المتعلم على تمييز طبيعة النّصوص المقررة، كما أنّ بعض الخصائص تشترك بين عدة أنماط، ومردّ هذا هو أنّ النّصوص المبرمجة ليست أحادية النّمط، بل هي مزيج بين أنماط متعددة ولكل نمط مؤشراته، وهذه المؤشرات مشتركه بين عدة أنماط.

ج–تحليل نتائج السّؤال الثّالث:

السّؤال: هل يتفاعل المتعلم مع نشاط القواعد؟

الفئة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	30	% 50
لا	03	% 05
أحيانا	27	% 45

يتضح لنا من خلال الجدول أنّ نسبة الأساتذة الذين أكدوا تفاعل المتعلم مع نشاط القواعد بلغت 50% كأعلى نسبة, تليها نسبة الذين يرون أنّ المتعلم يتفاعل أحيانا مع نشاط القواعد حيث بلغت 45% , في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون أنّ المتعلم لا يتفاعل مع نشاط القواعد 5% وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالنسبة الأولى والثانية، ومنه يمكن القول أنّ تفاعل المتعلم مع نشاط القواعد أو أي نشاط آخر مرهون بطريقة التّدريس التي يتبعها الأستاذ، فإن كانت طريقته بسيطة وفي نفس الوقت مشوقة سيجذب انتباه المتعلمين وبالتّالي سيتحقق التّفاعل.

د–تحليل نتائج السّؤال الرّابع:

السّؤال: هل يستوعب المتعلم هذه القواعد بسهولة؟

الفئة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	18	% 30
لا	42	% 70

نلاحظ من خلال الجدول أنّ استيعاب المتعلم للقواعد بلغت نسبته 30% , أمّا من لم يستوعبها بسهولة فقدرت نسبتهم ب 70%.

نستنتج أنّه لا يمكن لأغلب المتعلمين استيعاب معظم الظواهر رغم أنّهم أخذوها في السّنوات السّابقة، وهذا راجع إلى عدم إعطاء أهمية لهذه الدروس وعدم مراجعة الدّرس السّابق والتّحضير للدّرس المقبل، فيجب على الأستاذ أن يعالج هذا الوضع ويجد حلولا مناسبة لتحسين الفعل التّربوي أوّلا وتكثيف المعالجة التّربوية ثانيا.

هـ –تحليل نتائج السّؤال الخامس:

السّؤال: هل يتعامل المتعلم مع الوضعية الإدماجية بأريحية؟

الفئة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	19	% 31.66
لا	41	% 68.33

من خلال نتائج الجدول المسطر أعلاه يتبيّن لنا أنّ نسبة الأساتذة الذين أكدوا صعوبة التّعامل مع الوضعية الإدماجية بالنّسبة للمتعلم بلغت 68.33% , في حين نسبة الأساتذة الذين يرون أنّ المتعلم يتعامل مع الوضعية الإدماجية بأريحية بلغت 31.66% , ومنه نستنتج أنّ الوضعية الإدماجية أصعب ما يتعرض له المتعلمون في تعلّمهم لعدم تمكنهم الفعلي من تجنّب معظم الأخطاء القواعدية والإملائية.

و –تحليل نتائج السّؤال السّادس:

نصّ السّؤال: ما الصّعوبات التي تعترضه عند عملية الإدماج؟

الفئة	التّكرار	النّسبة المئوية
صعوبات تتعلق باللّغة الفصحى	22	% 36.66
صعوبات تتعلق بتنظيم الأفكار	31	% 51.66
صعوبات تتعلق بالتّقيّد بالموضوع	07	% 11.66

يتضح لنا من خلال الجدول أنّ نسبة الأساتذة الذين يرون أنّ تنظيم الأفكار صعوبة تعترض المتعلم عند عملية الإدماج هي أعلى نسبة حيث قدرت ب 51.66% , في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون أنّ اللّغة الفصحى صعوبة تعترض المتعلّم عند عملية الإدماج 36.66% , أمّا فيما يتعلق بصعوبة التّقيد بالموضوع فقد بلغت 11.66 %.

ومن هنا نستنتج أنّ المتعلم تراوده أفكار كثيرة لا يستطيع ترتيبها فينتج نصّا ركيكا غير منتظم الأفكار، يغيب فيه عنصر الإبداع والإتقان، خالٍ من الانسجام والتّسلسل، وهذا راجع إلى ضعف المعلومات لدى المتعلم وعدم قدرته على توظيف الأفكار وتسلسلها وفق منهجية معينة.

وما يمكننا قوله أيضا هو أنّ المتعلمون يتعاملون مع الوضعية الإدماجية بطرق مختلفة أو بدرجات متفاوتة وذلك خاضع لطبيعة الوضعية، فهناك وضعيات قريبة من واقع المتعلمين وما يدمج فيها مفهوم ومستوعب بالنّسبة له.

ز –**تحليل نتائج السّؤال السّابع:**

السّؤال: ما السّبب الرّئيس –في رأيك–والذي له علاقة بضعف المتعلمين في مادّة اللّغة العربية لمستوى السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط؟

الفئة	التّكرار	النّسبة المئوية	الفئة	التّكرار	النّسبة المئوية
صعوبة المادّة	02	% 3.33	تأثير اللّهجات	05	% 8.33
كثافة البرنامج	30	% 50	عدم كفاءة المتعلم	23	% 38.33

من خلال نتائج الجدول تبيّن أنّ 50% من الأساتذة المستجوبين أكدوا أنّ كثافة البرنامج هو السّبب الرّئيسي في عدم تحقيق نتائج مرضية، لأنّه يؤثر سلبا على مردود التلاميذ، فكثافة الدّروس وكثرتها تجعل المتعلم يفقد تركيزه، وهناك نسبة 38.33% ترى أنّ عدم كفاءة المتعلم هي سبب ضعفه في مادّة اللّغة العربية، في حين رأى بعض الأساتذة ونسبتهم 8.33% أنّ اللّهجات تؤثر سلبا على نتائج المتعلم، بينما نسبة 3.33% أكدت أنّ صعوبة المادّة هي السّبب في تحديد النّتائج.

الخَاتمــة

أسفرت هذه الدّراسة للمحتوى اللّغوي في كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط عن النّتائج التّالية:

- الكتاب المدرسي من أهمّ الوسائل التّعليمية لأنّه يتضمن العلوم والمعارف المختلفة بين صفحاته الموجهة للمتعلم.
- فهرس المحتويات مكتوب بشكل واضح ومنظم في الكتاب، هذا ما يتيح للأستاذ الاطّلاع عليه من حيث الموضوعات، ويتيح للمتعلم معرفة دروسه من أجل تحضيرها مسبقا.
- محتوى الكتاب يواكب الواقع المعيشي للمتعلم، فكلّ الدّروس المدرجة ذات فائدة بالنّسبة له، ومتصلة بواقعه الخارجيّ، غير أنّ هذا المحتوى كثيف بالنّسبة للمتعلم وقدراته الذّهنية حسب رأي الأساتذة، وكثيف جدا بالنّسبة للحجم السّاعي المخصّص للأنشطة.
- التّدريس وفق المقاربة النّصية يهدف إلى تنمية القدرة الإنتاجية لدى المتعلم، وقد ساهمت المقاربة النّصية في تحسين أداء المتعلمين من خلال اعتماد الكتاب عليها، ذلك أنّها تجعل النّص محورا تدور في فلكه جميع أنشطة اللّغة العربية.
- تهدف الأنشطة التّعليمية المقرّرة في الكتاب إلى تنمية المهارات اللّغوية الأساسية:
  - ❖ نشاط فهم المنطوق يهدف إلى تنمية مهارتي الاستماع والتّحدث
  - ❖ نشاط فهم المكتوب يهدف إلى تنمية مهارتي القراءة والكتابة.
  - ❖ نشاط الإنتاج الكتابي يهدف إلى تنمية مهارات الكتابة.
- غلبة النّصوص النّثرية على النّصوص الشّعرية المقرّرة في الكتاب، والنّصوص النّثرية ترقى إلى المستوى المطلوب وتفي بالغرض.
- لم يرد أي نصّ ديني (قرآن، حديث) ضمن النّصوص المقرّرة ويدرس من جوانبه اللّغوية والأسلوبية.
- نجاح تعليم ميدان فهم المنطوق في العملية التّعليمية مرهون بطبيعة النّصوص المقرّرة، فكلما كانت هذه النّصوص قريبة من الواقع والبيئة الاجتماعية، وذات طابع قصصيّ سرديّ استجاب لها المتعلم وكانت له القابلية لفهمها والإنتاج على منوالها.

- ميدان الإنتاج الكتابي وضعف المتعلمين فيه مشكلة لا يمكن إنكارها وإثبات هذه المشكلة لا يحتاج دليلا، لأنّ السّاحة الدّيداكتيكيّة خير شاهد على ذلك، فمعظم الأساتذة أقروا بعدم تعامل المتعلم مع الوضعيّة الإدماجيّة بأريحية، فإنتاجه يكون إمّا منقولا عن الإنترنت أو كتب أخرى وهذا يخالف شروط التعبير.
- يعجز بعض المتعلمين عن الفهم الجيّد لمادّة اللّغة العربية ويواجهون صعوبة في ذلك، ومردّ ذلك إلى: منهجية التّدريس، غموض بعض النّصوص المبرمجة في المقرّر، عدم تفاعل التّلميذ وعدم اهتمامه بالأنشطة اللّغوية.
- التّنويع في طرق التّدريس واستخدام الوسائل التّعليمية التي تخلق الحيوية داخل الحجرة الصّفية.

وبعد عرض أهم النّتائج المتوصل إليها، يمكننا تقديم بعض التّوصيات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير عملية التّعليم والنّهوض بمادّة اللّغة العربيّة:

- تكوين الأساتذة على إعداد تدريس مادّة اللّغة العربيّة بطريقة ممتعة تجذب انتباه المتعلمين وتعطيهم دوافع أكثر لتعلّم اللّغة العربيّة.
- الإكثار من إعداد الأنشطة اللاّصفيّة المتعلقة باللّغة العربيّة وإشراك جميع المتعلمين في هذه الأنشطة كي تنمو قدرتهم على تطبيق واستخدام اللّغة العربية.
- تغيير التفكير السّلبي للمتعلمين حول اللّغة العربيّة وذلك بمدّهم بالمعلومات الإيجابية عنها كي تساعد على رفع دوافعهم لتعلّمها.

بعد كلّ هذا، فإنّنا نعتقد أنّ أستاذ مادّة اللّغة العربيّة بتعليمه الجيّد للمادّة، قد يفتح آفاقا واسعة للبيداغوجيا والتّعليمية خاصة وسيقدم خدمات عظيمة، لتحقيق أهداف مادّته وأهداف باقي المواد التّعليمية أيضا.

وفي الختام، لا نقول أنّنا وُفقنا في هذا البحث تماما ولا ندّعي ذلك، لكنّنا نأمل أن نكون قد استطعنا الإلمام بمختلف عناصره ولو قليلا، فإن كنا قد وُفقنا فهذا من فضل الله سبحانه، وإن أخطأنا فمنّا وحسبنا حسنُ النّية والمحاولة والاجتهاد.

الملاحِــق

1- غلاف كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط.

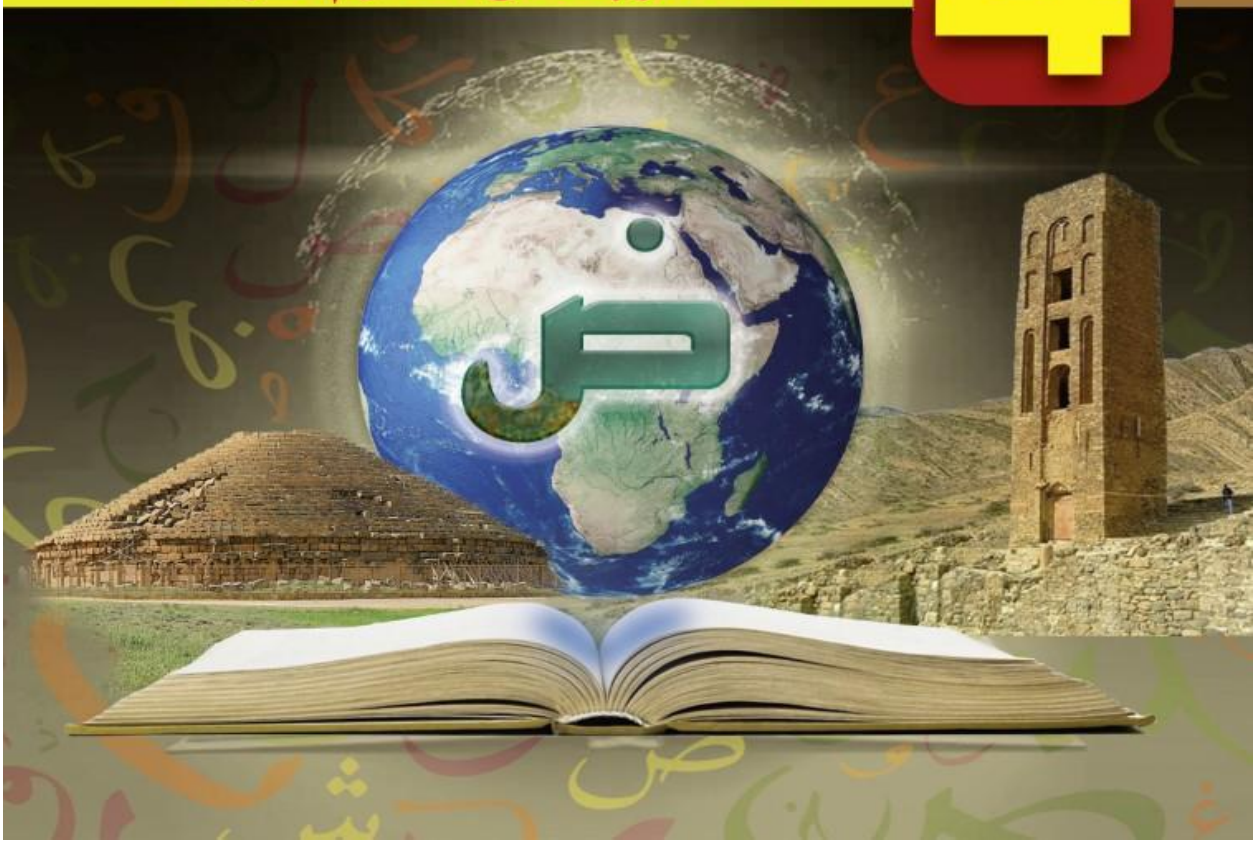
2-الاستبيان الخاصّ بأساتذة اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط.

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّربية الوطنيّة

اللّغة العربيّة

4

السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة –

كليّة الآداب واللّغات قسم اللّغة والأدب العربي \ اللّسانيات العامة

استبيان موجه لأساتذة اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط

في إطار إنجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في اللّسانيات العامة الموسومة ب: المحتوى اللّغوي في كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط – دراسة تحليلية وصفية –

نرجو من حضرتكم التفضل بالإجابة عن أسئلة الاستبيان الموضوع بين أيديكم، ونعلمكم أن كل إجاباتكم ستكون موضوعا للدراسة قصد الاستفادة منها وإثراء البحث العلمي، كما نتعهد بالسّرية التّامة على المعلومات التي زودتمونا بها.

شاكرتين ومقدرتين كريم تعاونكم

تقبلوا منا وافر التّحية والاحترام

البيانات الشخصية:

البلدية: .....

المؤسسة: .....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي: ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐ مدرسة عليا ☐

الخبرة المهنية: أقل من 10 سنوات ☐ بين 10 و20 سنة ☐ أكثر من 20 سنة ☐

ملاحظة: ضع علامة (x) أمام الإجابة التي تقوم باختيارها.

<u>المحور الأول:</u> الكتاب محتوى لغويا:

- هل يتطابق محتوى الكتاب مع ما سطرته وزارة التربية الوطنية في منهاج اللّغة العربية؟
  نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐
- هل تمّ مراعاة التّرتيب والتّدرج في عرض المحتوى؟ نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐
- هل ترى أن المحتوى اللّغوي يساعد على امتلاك الكفاءة الختامية؟ نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐
- هل ترى أن حجم المحتوى يتناسب مع عدد الحصص؟ نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐
- هل الأنشطة والأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي تناسب مستوى المتعلمين؟ نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐
- هل محاور الكتاب ذات فائدة بالنّسبة للمتعلم في السّنة الرّابعة المتوسطة؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تتوافر مختلف أنماط النّصوص في محتويات الكتاب المدرسي بكيفية متوازنة؟ نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

المحور الثاني: المحتوى وعلاقته بالمعلّم:

- أثناء تطبيقك للمقاربة النّصية هل تجد تفاعلا من قبل المتعلمين؟ دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐
- من خلال تدريسك لمستوى السّنة الرّابعة المتوسطة، هل تجد صعوبة في تقديم المحتوى؟ نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐
- حسب رأيك، هل تجد أنّ الكفاءات مترابطة ومتكاملة فيما بينها في جميع أنشطة اللّغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐ نادرا ☐
- ما رأيك في لغة محتوى كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة المتوسطة. جيّدة ☐ متوسطة ☐ ملائمة إلى حد ما ☐
- من خلال تطبيقك لمقرر اللّغة العربية (النّصوص)، ما الجوانب الغالبة عليه؟ الجوانب:

الدينية ☐ الاجتماعية ☐ الوطنية ☐ العلمية ☐

- كيف تقيّم النّصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي من حيث الحجم؟ طويلة ☐ متوسطة ☐ قصيرة ☐
- هل تجد الظواهر المقترحة للتدريس ضمن هذه الدروس؟ نعم ☐ لا ☐
- كيف ترى برنامج نشاط القواعد المخصص للسّنة الرّابعة المتوسطة ومستوى المتعلمين؟

ملائم ☐ غير ملائم ☐ ملائم إلى حد ما ☐

- كيف تقيّم وجود الجانب البلاغي في نصوص الكتاب المدرسي؟ متوفر ومعتنى به ☐ مهمل ☐ موجود إلى حد ما ☐

المحور الثالث: المحتوى وعلاقته بالمتعلم:

- هل يتفاعل المتعلم مع النّصوص المسموعة وينمي مهارة الاستماع في ميدان فهم المنطوق؟

دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

- هل يستطيع المتعلم التمييز بين مختلف أنماط النصوص مع الوقوف على أهم خصائص ومؤشرات كل نمط؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل يتفاعل المتعلم مع نشاط القواعد؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- هل يستوعب المتعلم هذه القواعد بسهولة؟ نعم ☐ لا ☐
- هل يتعامل المتعلم مع الوضعية الإدماجية بأريحية؟ نعم ☐ لا ☐
- ما الصّعوبات التي تعترضه عند عملية الإدماج؟ صعوبات تتعلق ب:

اللّغة الفصحى ☐ تنظيم الأفكار ☐ التّقيد بالموضوع ☐

- ما السّبب الرّئيس - في رأيك - والذي له علاقة بضعف المتعلمين في مادّة اللّغة العربية لمستوى السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط؟ ضع (x) في الخانة المناسبة.

صعوبة المادّة ☐ تأثير اللّهجات ☐

كثافة البرنامج ☐ عدم كفاءة المتعلم ☐

المَصادرُ والمرَاجع

قائمة المصادر والمراجع.

- **المصادر:**

-كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، الإشراف التّربوي: حسين شلوف وآخرون، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية (O. N. P.S)، الرّقم 87/ 19.

- **المراجع:**

-جاك ريتشارد، تطوير مناهج تعليم اللّغة، تر ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشّويرخ، إدارة النّشر العلمي والمطابع، الرّياض، 2007.

- حسن شحّاتة، المناهج الدّراسيّة بين النّظريّة والتّطبيق، مكتبة الدّار العربيّة للكتاب، القاهرة، ط3، 2003.

- الطّاهر أحمد الزّاوي، مختصر القاموس، الدّار العربيّة للكتاب، تونس.

- مجمع اللّغة العربيّة، معجم الوسيط، دار الشّروق، جمهوريّة مصر العربيّة، ط 4، 1425هـ-2004 م.

-محمّد حسن حمادات، المناهج التّربويّة، نظريّاتها، مفهومها، أساسها، تخطيطها، تقويمها، دار الحامد، ط1، 2009م.

-محمد السيّد علي، تكنولوجيا التّعليم والوسائل التّعليمية، دار مكتبة الإسراء، طنطا، 2005.

-محمد عبد الحميد، تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، د.ت، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د.ت).

-محمّد المنصف حاجّي، الكتاب المدرسيّ والنّظام التّربويّ، سلسلة علوم التّربية، منشورات الجامعة التّونسيّة، تونس،1986م.

-محمّد صلاح الدّين مجاور، تدريس اللّغة في المرحلة الثّانوية وتطبيقاته التّربوية، د.ط، دار الفكر العربي، القاهرة, 2000.

-محمود كامل النّاقة، رشدي أحمد طعيمة-الكتاب الأساسي لتعليم اللّغة العربية للنّاطقين بلغات أخرى، جامعة أمّ القرى، مكّة المكرّمة، ماي1983م.

-ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، د ط، د.ت ج14، بيروت لبنان.
-عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التّعلّم والثّقافة المدرسيّة، إفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، المغرب، 2007م.
-عبد الرّحمان الهاشميّ ومحسن عطيّة، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة -رؤية نظريّة تطبيقيّة-، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2009.
-عبد اللّطيف الجابريّ وعبد الرّحيم آيت صدّو، الكتاب المدرسيّ-تقنيّات الإعداد وأدوات التّقويم.
-عبد الله محمد الشّريف، مناهج البحث العلمي، مكتبة الإشعاع للطّباعة والنّشر، ط1, 1996م.
-علي آيت أوشان، اللّسانيات والبيداغوجيا نموذج النّحو الوظيفي، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، ط 1، 1998.
-رحيم يونس كرّو العزّاوي، المناهج وطرائق التّدريس، دار دجلة ناشرون وموزّعون، عمّان الأردن، ط1، 1429هـ-2009م.
-رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة، إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر، ط1، 1998.
-رشدي طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانيّة، مفهومه أسسه-استخداماته، دار الفكر العربيّ، القاهرة، 2004.

- **الرسائل والأطروحات العلمية:**

-فتيحة حايد، المحتوى اللّغوي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية متوسّطّ، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر, 2012/2011.
-صالح غيلوس، إعادة بناء النّص التّعليمي في ضوء المقاربة النّصية (السّنة الثّالثة ثانوي أنموذجا)، رسالة دكتوراه، جامعة سطيف 02، الجزائر، 2013/ 2014.

- **المجلات العلمية:**

-محمّد أدخيس، الكتاب المدرسيّ أهمّيّته تعريفه وظائفه، مجلّة جسور، العدد الثّالث، 1998م.

- **الوثائق التّربويّة:**

-وزارة التّربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية. مرحلة التّعليم المتوسط، سنة 2016.

-وزارة التّربية الوطنيّة، منهاج اللّغة العربية للسّنة الأولى متوسط، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

-وزارة التّربية الوطنيّة، مديريّة التّعليم الأساسي، دليل المعلم للسّنة الرّابعة ابتدائي، وزارة التّربية الوطنية، جوان 2012.

-وزارة التّربية الوطنيّة، كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، الجيل الثّاني، منشورات الشهاب، الجزائر.

-وزارة التّربية الوطنيّة، الشريف مربيعي، دليل الأستاذ للّغة العربية أولى متوسط، د.ط, د.ت.

- **المواقع الالكترونية:**

-المحتوى التّعليميّ-المناهج وطرق التّدريس، بدون اسم النّاشر، من خلال الرّابط educationaden.50webs.com

فهرسُ
المَوْضوعَات

مقدمـة .....أ-ج

الفصل الأول: المحتوى اللّغويّ في الكتاب– الجانب النظري –.....5-17

المبحث الأوّل: المحتوى اللّغويّ.....5-9

المطلب الأوّل: تعريف المحتوى.....5

المطلب الثّاني: معايير اختيار المحتوى.....6

المطلب الثّالث: مشكلات اختيار المحتوى.....9

المبحث الثّاني: الكتاب المدرسيّ.....10-17

المطلب الأوّل: تعريف الكتاب المدرسيّ.....10

المطلب الثّاني: وظائف الكتاب المدرسيّ.....11

المطلب الثّالث: أهميّة الكتاب المدرسيّ.....15

المطلب الرابع: علاقة الكتاب المدرسيّ بالمحتوى اللّغويّ.....17

الفصل الثاني: المحتوى اللّغويّ في الكتاب –الجانب التّطبيقي- 19-51

المبحث الأوّل: مفهوم تحليل المحتوى اللغوي.....19

المبحث الثاني: منهجية تحليل المحتوى اللغوي في الكتاب المدرسي.....20-24

المطلب الأوّل: على مستوى الشكل.....20

المطلب الثّاني: على مستوى المضمون.....**24**

المبحث الثالث: تحليل المحتوى في ضوء المقاربة النّصيّة 26-31

المطلب الأوّل: المقاربة النّصية وتطبيقها في كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.....**26**

المطلب الثّاني: تحليل وتقويم محتويات الكتاب المدرسيّ **31**

المبحث الرّابع: تحليل الاستبيان ونقد الجداول.....**32-51**

المطلب الأوّل: منهجية الدراسة الميدانية **33**

المطلب الثّاني : تحليل عناصر الاستبيان.....**34**

المطلب الثّالث: تحليل مكوّنات الاستبيان **36**

خاتمة.....53

الملاحق 56

قائمة المصادر والمراجع.....**60**

الفهرس **64**

الملخص:

- باللغة العربية

اتّخذ البحث كتاب اللّغة العربيّة الخاصّ بالسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط موضوعا للقراءة والوصف والتّحليل باختيار أسلوب تحليل المحتوى أداة لجمع البيانات المتعلقة بمضمون الكتاب من حيث الإخراج الفنّي أوّلا، والمحتويات ثانيّا، وخطوات التّحليل ثالثا.

وتهدف الدّراسة إلى الكشف عن طبيعة المحتوى اللّغوي في هذا الكتاب، وكشفت النّتائج المتوصل إليها أنّ المحتوى اللّغوي يتوافق نوعا ما مع سنّ التّلميذ ومكتسباته المعرفيّة، غير أن من الصّعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف هي كثافة المقرّر الدّراسي وعدم كفاءة المتعلم.

وخلصت الدّراسة إلى مجموعة من المقترحات كالتّخفيف في المقرّر الدّراسي وتخصيص دورات تكوينية للأساتذة حول المناهج الجديدة.

الكلمات المفتاحيّة: الكتاب المدرسيّ، اللغة العربية، تحليل المحتوى، المناهج.

- باللّغة الأجنبية

Abstract :

The research took the Fourth year Middle school Arabic language book as a subject for reading, description and analysis by choosing the method of content analysis as a tool for collecting data that is related to the content of the book in terms of artistic output, content, and analytical steps.

The study aims to reveal the nature of the linguistic content in this book and compare it with the intellectual, mental and psychological abilities of learners in this educational level.

Among the difficulties that prevent the achievement of goals are the intensity of the programs and learner’s incompetence.

This study is concluded by a set of proposals and suggestions such as reducing the curriculum and allocating training courses for teachers on the new curricula.

Key words: text book, content analysis, Arabic language, curriculum.