الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون تيارت
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي
تخصص: تعليمية اللغات

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في ميدان اللغة والأدب العربي الموسومة بـــ:

بناء المحتوى التّعليمي في كتاب اللّغة العربية في إصلاحات الجيل الثاني -الرابعة متوسط أنموذجا-

إعداد الطالبة:
– مريم شنايفي.

إشراف الدكتورة:
– د. سعاد ميس.

أعضاء لجنة المناقشة:

–د. فتيحة جبالي ..... رئيـــســـــا.
– د. سعاد ميس ..... مشرفا مقررا.
– د. زوليخة حاجي ..... عضوا مناقشا.

السنة الجامعية: 1441- 1442هـــ/ 2020- 2021م.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

شكر وتقدير

الحمد لله والشكر لله، الحمد لله ظاهرا وباطنا، الحمد لله الذي أعانني فبلغت ووفقني فأنجزت فله الحمد كلّ الحمد من قبل ومن بعد، وأصلّي وأسلّم على نبي الهدى وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد: انطلاقا من قول رسول الله صلى الله عليه وسلم:

«لا يشكر الله من لا يشكر النّاس» "مسند الإمام أحمد الحديث، 7959".

أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان بعد الله – سبحانه وتعالى-

الذي وفقني لإتمام هذا الجهد المتواضع، إلى الدكتورة الفاضلة: ميس سعاد التي تفضلت بقبول الإشراف على هذه الرسالة، وأمدتني بالدعم، والمساندة وحرصت أشدّ الحرص على إثراء هذا البحث، وإخراجه بأفضل صورة ممكنة فلها مني كلّ التقدير وأسمى آيات العرفان بالجميل.

كما لا يفوتني أن أشكر أمّي الثانية أختي الكبرى قدوتي الحسنة طالبة الدكتوراه شنايفي عائشة، التي طالما كانت الداعم الأوّل لي في حياتي حيث سهرت وتعبت معي خلال مساري الدّراسي كلّه إلى أن أصبحت على ما أنا عليه اليوم فشكرا شكرا أختاه. كما يطيب لي أن أتوجه بالشكر والتقدير

إلى عضوتي لجنة المناقشة الدكتورة: جبالي فتيحة، والدكتورة: حاجي زوليخة

لقبولهما مناقشة مذكرتي وعلى ما بذلتاه من جهد ثمين في قراءة وتنقيح وتقييم هذا العمل المتواضع.

والشكر مسبوق إلى من كان سبب وجودي، فهما نور عيني ومهجة قلبي وشمس دربي أمّي وأبي حفظهما الله ورعاهما وفي نهاية هذا العمل المتواضع أحمد الله العظيم

أن وفقني إلى إنجازه، وهو كأيّ عمل لا يخلو من نقص

أو قصور فما كان فيه من صواب فمن الله وحده

وما كان فيه من خطأ أو نسيان فمن نفسي ومن الشيطان

والحمد لله الذي تتم به الصالحات.

والله ولي التوفيق.

إهداء

إلى والدي الكريم أطال الله في عمره

وألبسه ثوب الصّحة والعافية وبارك الله بأنفاسه

وأيامه ومتعني ببرّه وردّ جميله...

إلى أمّي الحنون التي غمرتني بحبّها وعطفها وحنانها مهجة قلبي

وفؤادي... إلى رياحين القلب وشمس الدرب

إخوتي الذين عشت معهم ومازلت أجمل أيام حياتي...

إلى كل عائلتي صغيرا وكبيرا...

إلى روح أخي الحبيب رحمه الله وجعله من أهل الجنّة

إلى كتاكيت العائلة: فاطمة فضيلة الله ، يونس عبد الله ، تسنيم أسينات.

إلى من لهم في قلب مكانة كبيرة...

إلى كلّ من صحبني في رحلتي مع هذا البحث

وكان لهم الأثر الطيّب في إنجازه...

أهدي عملي هذا ثمرة جهدي وبحثي...

راجية من المولى أن يتقبّله عنده،

وأن ينفع به طلاب العلم.

مريم شنايفي

مقدمة

يعدّ تعليم اللّغة العربية من الأولويات التي يجب أن يوليها الباحثون اهتماما كبيرا، والبحث عن أهم الطرق والوسائل التّعليمية التي تسهّل تعليمها وترفع من شأنها، والكتاب المدرسي من الوسائل التّعليمية التي تساهم بشكل كبير في تحقيق التّحصيل اللّغوي للمتعلم بصورة مباشرة، لاحتوائه على محتوى لغويّ تعليمي صُمّم خصيصا ليتناسب مع المستوى العقلي له في كلّ مرحلة تعليمية يمرّ بها.

وتعتبر المناهج الدراسية أحد المكونات الأساسية في العملية التّعليمية والتي تعتمد عليها المنظومة التّربوية في تكوين تربية أفرادها ومجتمعها من مختلف النّواحي المعرفية والنّفسية والاجتماعيّة من أجل مجابهة المشكلات الحياتية وبهدف تطوير المجتمع وازدهاره.

لم تعد المناهج السّابقة التي مرّ عليها أكثر من عشرين سنة تساير التطور الاجتماعي والعلميّ والثقافي الذي عرفه المجتمع الجزائري فقد تكررت اخفاقاتها وسجلت نتائج ناقصة، فأصبح من الضروري إصلاح المنظومة التّربوية في الجزائر كانت البداية سنة 2003، وجاءت بمناهج تعليمية جديدة صاحبت كلاّ منها وثيقة مرافقة لتوضيح المناهج وكتاب مدرسي جديد رافقه دليل للمعلم والأستاذ تضمّنت هذه المناهج التّعليمية الحديثة منهجية جديدة ومقاربة جديدة (المقاربة بالكفاءات) في التعليم في كافة المستويات (الابتدائي- المتوسط- الثانوي).

وتعدّ مرحلة التّعليم المتّوسط من أخطر وأخصب المراحل التّعليمية تبدأ عادة من سن الثانية عشرة ففيها تتضح الاستعدادات والقدرات الخاصّة ويتعزز من خلالها مجال الإدراك الإرادي، أمّا اختيارنا لمستوى الرابعة من التعليم المتوسط بالتّحديد لأنّه سنة تتويج لمرحلة التعليم المتوسط الذي يليه انتقال المتعلم إلى التعليم الثانوي أو ولوجه عالم التكوين المهني فلابد أن يحسن القراءة والكتابة والتّعبير بشقيه، كما يتمكن من تسجيل رؤوس أقلام أثناء الدّروس والتّعبير عن رأيه مشافهة وكتابة.

وكان بحثنا محاولة للتدقيق في ما جاءت به مناهج اللّغة العربية للسنة الرابعة من التّعليم المتّوسط (إصلاحات الجيل الثاني)، فكان موسوما بـ:

"بناء المحتوى التّعليمي في كتاب اللّغة العربية في إصلاحات الجيل الثاني" الرابعة متوسط أنموذجا.

ومن دواعي اختيارنا لهذا الموضوع حبنا الكبير لقطاع التّعليم واستكشاف الجديد فيه، الاطلاع على المنهاج الجديد (الجيل الثاني) وكشف مواطن الغموض فيه، فمناهج الجيل الثاني لا تزال في بدايتها والحديث عنها كثير أردنا استجلاء المفاهيم والمصطلحات الجديدة والآليات والتقنيات المرصودة فيه، والثورة الإعلامية التي أحدثتها هذه المناهج كان من بينها كتاب اللّغة العربية فكانت الرغبة جامحة في دراسة وتحليل كتاب السنة الرابعة من التّعليم المتوسط باعتباره مولودا جديدا في الساحة التربوية ومعرفة مدى مطابقته لمستوى وقدرات المتعلمين من خلال ما حمله من محتوى، وكذا مقارنته بكتاب الجيل الأوّل لمعرفة أوجه التّشابه والاختلاف بينهما ولإثراء البحث أثرنا الإشكال الآتي:

- إلى أيّ مدى ساهمت إصلاحات الجيل الثاني في بناء المحتوى التّعليمي في كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة من التّعليم المتّوسط؟

وللإجابة على هذه الأسئلة ارتأينا أن نقسم خطة البحث إلى ثلاثة فصول تتصدرهم مقدمة.

تمثل الفصل الأوّل في الجانب النظري من البحث وكان معنونا بـ: **الأسس المرجعية في اختيار المحتوى التعليمي للكتاب** مشتملا على ثلاثة مباحث، المبحث الأوّل معنون بالمحتوى التّعليمي والكتاب المدرسي تطرقنا فيه إلى تعريف كل من المحتوى والكتاب المدرسي وعلاقة الكتاب المدرسي بأركان العملية التّعليمية، والمبحث الثاني معنون بوظائف الكتاب المدرسي وأهدافه وتمّ فيه عرض وظائف الكتاب

المدرسي ثم تحديد أهدافه، أما المبحث الثالث فكان عنوانه أسس اختيار المحتوى ومعايير تنظيمه، حيث حددنا فيه أسس اختيار المحتوى ثم معايير تنظيمه.

أمّا الفصل الثاني فجاء بعنوان **قراءة في مناهج اللّغة العربية للتعليم المتّوسط من الجيل الأول إلى الجيل الثاني**، واحتوى على ثلاثة مباحث، المبحث الأوّل معنون بماهية المنهاج ودواعي تطويره في المنظومة التّربوية، تطرقنا فيه إلى تعريف المنهاج ودواعي تطويره وكذلك أساليب التّطوير في المنهاج.

أمّا المبحث الثاني فعنوناه بـ المبادئ المؤسسة لمناهج اللغة العربية (الجيل الثاني) عرّفنا فيه مفهوم مناهج اللّغة العربية في الجيل الأوّل ومناهج اللغة العربية في الجيل الثاني (المبادئ المؤسسة له وبعض المفاهيم والمصطلحات الجديدة فيه) وأجرينا في آخر المبحث مقارنة بين المنهاجين من عدّة جوانب.

وخصّص الفصل الثالث **للدّراسة التحليلية لكتاب اللّغة العربية السنة الرابعة من التّعليم المتّوسط** واشتمل على ثلاثة مباحث، أمّا المبحث الأوّل كان معنونا بدراسة محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط (الجيل الثاني) والمبحث الثاني أجرينا فيه مقارنة بين محتوى كتاب اللّغة العربية الجيل الثاني بكتاب الجيل الأوّل، أمّا المبحث الثالث فخصّص للدراسة الاستبيانية حول قيمة محتوى كتاب اللّغة العربية للرابعة من التعليم المتوسط وفق مناهج الجيل الثاني، حيث تمّ فيه ذكر مجالات الدّراسة والعينة المختارة وأدوات الدّراسة وعرض نتائج الدّراسة وتحليلها ومناقشتها، وفي الأخير أفردنا خاتمة استخلصنا فيها أهم النتائج المتوصل إليها.

وتراوح هذه الدّراسة في مختلف مباحثها بين المنهج التاريخي الذي يتتبع تطوّر وتجدّد مناهج اللّغة العربية عبر فترات مرت بها الجزائر، والمنهج الوصفي المقارن، مستعنين في الوصف بأداة التحليل والإحصاء أمّا المقارن فاعتمدناه في المقارنة بين بين المناهج السّابقة والمناهج الجديدة.

– أمّا عن الدّراسات السّابقة التي أجريت على الموضوع فقد وجدنا دراسة للدكتور ذبيح محمد "جامعة ابن خلدون تيارت" بعنوان قراءة في منهاج اللّغة العربية للتعليم المتّوسط (إصلاحات الجيل الثاني).

– دراسة لطالبة الدكتوراه "أسماء خليف" جامعة حسيبة بن بوعلي – شلف" بعنوان: تطور مناهج اللّغة العربية في التّعليم المتوسط بالجزائر (من مناهج الجيل الأوّل إلى المنهاج المعاد كتابته).

– كما وجدنا دراسة لحايد فتيحة جامعة الحاج "لخضر باتنة" وهي مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير موسومة بـ: المحتوى اللغوي في كتاب اللّغة العربية للسنة الثانية متوسط.

– أمّا عن الصعوبات التي واجهتنا في إعداد هذا البحث تمثلت في الظروف الاستثنائية التي شهدها قطاع التعليم بكل أطواره في ظلّ جائحة كورونا، حيث تعسّر علينا جمع المراجع الكافية وما أثّر علينا سلبا أيضا هو التّدريس بالأفواج قلّل تواجدنا بالجامعة دائما، كما لا ننسى الإضراب الذي عرفه قطاع التربية والتعليم لأزيد من شهر أخّر نوعا ما من الدراسة الاستبيانية وإن كثرت هذه الصعوبات لم تثننا عن البحث والتّقصي.

– وقد اعتمدنا في الدّراسة على مصادر ومراجع نذكر منها: المناهج التربوية لمحمد حسن حمادات، تطوير المناهج رؤية معاصرة لشوقي حساني محمود، والمناهج الدّراسية بين النظرية والتّطبيق لحسن شحاتة، الكتاب المدرسي للسنة الرابعة لحسين شلوف كما اعتمدنا على وثائق تربوية حول مناهج الجيل الأوّل، ومناهج الجيل الثاني للسنة الرابعة من التّعليم المتّوسط.

وفي الأخير إنّ الكمال من صفات الله وحده مهما بلغ الإنسان من درجات الاجتهاد فنأمل أن نكون قد وفقنا في هذا البحث المتواضع، ويظل الفضل بعد الله لأستاذتنا المشرفة الدكتورة ميس سعاد التي لم تبخل علينا بتوجيهاتها السّديدة فلها منّا جزيل الشكر والتقدير.

الطالبة: مريم شنايفي.

جامعة ابن خلدون – تيارت –

يوم:28 ذو القعدة 1442 هـ

2021-07-08م.

الفصل الأول:

الأسس المرجعية في اختيار المحتوى التعليمي للكتاب المدرسي

01- المحتوى التعليمي والكتاب المدرسي.

02- وظائف الكتاب المدرسي وأهدافه.

03- أسس اختيار المحتوى ومعايير تنظيمه.

المبحث الأول: المحتوى والكتاب المدرسي

يعدّ "المحتوى التّعليمي" أو المادّة الدّراسية في تعليمية اللّغة من أهم العناصر التي تنهض عليها المنظومة التربوية، باعتبارها المعرفة التي تعمل على تكوين الفرد المرغوب فيه، وقد ورد في المنهل التّربوي أنّ المقصود بالمحتوى: «هذا الجزء من الثقافة الموجودة وبالأخصّ الأنساق الصورية التي نقدّمها للتلاميذ من أجل تحقيق الأهداف التّعليمية، ونعرف من الأنساق الصّورية النّسق الصّوري للغة الأمّ، والنسق الصّوري للأعداد (الكم)، والنسق الصّوري للزمان والمكان (التاريخ والجغرافيا)، الذي يتيح تعيين الأشياء والأشخاص والأحداث والنسق الصّوري للمعايير ونماذج السلوك، أو بتعبير عام النسق الصوري للعلاقات الإنسانية».[1]

فالمقصود بالمحتوى التعليمي ما تقدّمه من أنساق معرفية صورية للمتعلّم حول اللّغة والزمان والمكان والأحداث وغير ذلك.

ويذكر محمد الدريج أنّ ما نعنيه بمحتوى التّعليم هو «كل الحقائق والأفكار التي تشكّل الثقافة السائدة في مجتمع معين وفي حقبة معينة، إنّها مختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية، والتقنية وغيرها مما تتألف منه الحضارة الإنسانية، وما تزخر به الثقافات الشعبية المحلية في كل البقاع والتي تصنّف في النظام الدراسي إلى مواد مثل اللغة والحساب والتاريخ والجغرافيا، على أنّ اختيار مادّة دون غيرها أو قسطا منها دون سواه يتم بناء على الغايات والأهداف المتوخاة، في حين يبقى تنظيم المحتوى رهينا بمتطلبات العملية التّعليمية ذاتها وبأشكال العمل الديداكتيكي على تسميته بطرق التدريس»[2]، فالمعارف مختلفة لكن يبقى الأمر في تعليمها مرهونا

1- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم، البيداغوجيا والديداكتيكية والسيكولوجية، مج1، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، سنة: 2006م، ص: 35.

2- محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس (تحليل العمليّة التّعليميّة)، قصر الكتاب، البليدة، ط1، سنة: 2000م، ص: 13.

بالعمليات التنظيمية التي يقوم بها المختص لكي يضبط ما يمكن أن يقدم منها انطلاقا من تنظيم معين.

فالمقصود بالمحتوى التّعليمي بصفة عامّة جملة الحقائق والأفكار التي تحملها ثقافة مجتمع معين، والتي تعمل التربية على تلقينها لأبنائه من أجل ترقية مهاراته، وبالتالي ضمان التّواصل والتّكاتف فيه، وهذا ما تترجمه علاقة التربية بالمجتمع وعلاقة المجتمع بالتّربية فكلاهما يعمل على ترقية وتحقيق طموحات الآخر، يترجم هذا المحتوى في إطار مواد مضبوطة منها الرياضيات والفلسفة والتّاريخ والجغرافيا "واللغة" أيضا.

يعتبر المحتوى نظاما واضحا ودقيقا من المعارف والقدرات والمهارات، والقناعات والمواقف التي ينبغي على المتعلم اكتسابها في العملية التعليمية التربوية.

1- تعريف المحتوى (لغة واصطلاحا):

أ- لغة: ورد الفعل احتوى الذي مصدره محتوى وجذره (ح. و. ى) في كثير من المعاجم العربية، وقد تنوّعت تعاريفه من معجم لآخر، فنجد ابن منظور يعرِّفه كما يلي: «حوى الشيء: يحويه حيًّا وحوايّة، واحتواه واحتوى عليه، جمعه وأحرزه، واحتوى على الشيء: ألمأ عليه، والحواء: اسم المكان الذي يحوي الشيء»[1]. فمن هذا التعريف اللّغوي لابن منظور نستنتج أنّ كلمة (محتوى) تعني الجمع والإحراز، والجمع هو ضمّ أشياء إلى بعضها، حيث تكون مبعثرة وبضمّها إلى بعض تصبح مجمّعة في مكان واحد، ومحرزة أو محروزة أي آمنة ومحفوظة، كأن نقول مثلا: احتوى الكتاب على نصوص مفيدة فهنا نقصد أن الكتاب هو الحواء لأنّ النّصوص جمعت فيه، وهذه النّصوص ذات قيمة وفائدة، وهي محفوظة لأنّها مدوّنة، فموقعها أو وجودها داخل الكتاب هو من جعلها مَحميّة ومحفوظة، فمثلا القرآن الكريم لو لم يُدوّن في المصاحف الشريفة لضاعَ.

1- أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، مج3، دار صادر، بيروت- لبنان، ط 4، ص: 218.

كما ذكرت كلمة (محتوى) أيضا في القاموس المحيط على النحو التالي: «و:حواه يَحْوِيه حيّا وحواية واحتواه واحتوى عليه، جمعه وأحرَزَه».[1]

وبهذا نلاحظ أنّ هذا التّعريف مطابق للتّعريف السّابق، ذلك أنّ المحتوى هو الجمع والإحراز، وعندما نقول الجمع فإنّنا نقصد أيضا أنّ الأشياء العديدة تصبح عبارة عن شيء واحد لاجتماعها واتصالها في مكانٍ واحدٍ.

ب- اصطلاحا:

يعرف المحتوى بأنه: «مجموعة المعارف التي يتم اختيارها وتنظيمها على نحو معين، وقد تكون هذه المعارف مفاهيم او حقائق أو أفكار أساسية فالمحتوى يشتمل زيادة على المفاهيم والحقائق المبادئ والنظريات والقيم والإجراءات»[2]، والمحتوى هو ليس كما يظنه البعض محتوى موضوعات الدراسة، وإنما هو المادة التعليمية وما تشتمل عليه (المادة) من خبرات توضح في ظرف أهداف محددة، بقصد تحقيق النمو الشامل للمتعلم.

والمحتوى في مصطلح العملية التّعليمية: «يمثل عنصرا من عناصر المنهج يشير إلى مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المراد إكسابها للمتعلمين»[3]، أو هو: «مجموعة المعارف التي تشمل المصطلحات والقواعد والقوانين التي يتضمنها

1- محمد الدين محمد بن يعقوب الفيروزبادي، القاموس المحيط، تح: نعيم العرقوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت- لبنان، ط 8، سنة: 2005م، ص: 1277.

2- عبد الرحمن الهاشمي، ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، سنة: 2009م، ص: 40.

3- نواف أحمد سمارة، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التّربوية، دار المسيرة، عمان- الأردن، ط 1، سنة: 2008م، ص: 53.

المنهج أو المادة، وتمتاز بالتسلسل المنطقي، كما لو أنّه يعدّ ترجمة للأهداف التعليمية المراد تحقيقها خلال مدّة زمنية معينة».[1]

ومن بين التّعاريف أيضا: «هو نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار، والتي تنظم على نحو معين سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم أم حقائق أم أفكارا أساسية».[2]

نلمس نقطة مهمّة في هذا التّعريف للمحتوى، وهي التنوع في المعارف والحقائق المختارة، لكي تنظم تنظيما معينا، وعندما نقول معارف متنوعة نقصد "المفاهيم" وهي تعريفات موضوع ما وماهيته حتى تصبح معروفة عند إدراجها ضمن هذا المحتوى وبالنسبة للحقائق فتكون واقعية أي من واقع الحياة الاجتماعية مع زيادة شرحها بالتّفصيل والأفكار الأساسية هي الجزئيات التي نفهم من خلالها الفكرة الفرعية أو العامة للموضوع المختار.

ويقصد بالمحتوى أيضا في الجانب التربوي الدراسي « المقررات الدّراسية وموضوعات التّعلم وما تحتويه من حقائق ومفاهيم ومبادئ وما يصاحبها أو ما تتضمنه من مهارات عقلية وجسدية وطرائق البحث والتفكير الخاصّة بها، والقيم والاتجاهات التي تنميها، وتشمل كلّ فروع المعرفة المنظمة التي تنشأ نتيجة الدّراسة والبحث».[3]

إنّ المقصود بالمقررات الدّراسية هي ما تقرّره الوزارة ليتم تطبيقه في التّعليم أو في المناهج التّربوية، أمّا موضوعات التّعلم وما تحتويه من حقائق ومفاهيم ومبادئ، فهذه الحقائق عبارة عن معارف تثبت صحتها ولا نقاش في صدقها، أمّا المفاهيم فهي

1- هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان- الأردن، ط1، سنة: 2005م، ص: 62.

2- المرجع نفسه، ص: 61.

3- هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص: 61.

عبارة عن «صورة ذهنية، أو رموز تجمعها سمات مميزة يطلق عليها كلمة أو عبارة تحدّدها»[1]، وهذه الصور تحدث نتيجة الكلمات الملقاة على المتعلم، كما يتضمن المحتوى مهارات تتمثل في القدرات العقلية والجسدية والعلمية التي يقوم بها المتعلم، والموضوعات التّعليمية المذكورة في التعريف تكمن خاصيتها في كونها تشمل كلّ فروع المعرفة المنظمة التي تنشأ نتيجة الدّراسة والبحث.

يمكننا أن نخلص إلى أنّ المحتوى هو مجموعة من الخبرات التي تقدّم من خلال المقررات الدّراسية لتحقيق التنمية الشاملة للمتعلم من خلال ما يكتسبه من المعلومات والمفاهيم والاتجاهات والقيم التي تحتاج إليها ليتوافق مع مجتمعه في مجالات مختلفة والتي تعدها المؤسسة التربوية للمتعلمين من أجل دراستها.

أمّا إجرائيا: فهو مجموعة من النّصوص والمواضيع النّحوية والصرفية والبلاغية والوضعيات الإدماجية المقررة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التّعليم المتوسط والمنظمة على نحو معيّن لتحقيق كفاءات وأهداف مسطرة في المنهاج.

2- تعريف الكتاب المدرسي:

يُعتبر الكتاب المدرسي من الوسائل الهامّة في العملية التّعليمية، فهو الوعاء الحامل للمادة العلمية، وهو المرجع الذي يستقي منه المتعلم معارفه أكثر من غيره من المصادر فهو يتضمن جميع الوحدات والتّعليمية المقترحة في المنهاج لبناء الكفاءات المحدّدة في مختلف المستويات في الكفاءة، فهو المرشد بالنسبة للمعلم، والمرجع الموثوق بالنسبة للمتعلم.

أ- لغة: الكتاب هو كل ما يكتب فيه من الفعل كتب يكتب، كتابًا وجمعه كُتُب.

1- ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة وآخرون، المناهج التّعليمية والتّقويم التّربوي، مكتبة دار المان، الرباط، ط1، د ت، ص: 12.

وفي القرآن الكريم قال الله تعالى: ﴿ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِلْمُتَّقِينَ﴾[1]، والكتاب هو القدر والفرض والأجل ومنه قوله تعالى: ﴿لِكُلِّ أَجَلٍ كِتَابٌ﴾[2].

ومنه قوله صلى الله عليه وسلم: «**وَالذي نَفْسِي بِيَدِهِ لَأَقْضِيَنَّ بَيْنَكُمَا بِكِتَابِ اللهِ**».[3]

وأمّ الكتاب هي الفاتحة.

ب- اصطلاحا:

الكتاب كما يرى زكي نجيب محفوظ «هو الذاكرة التي تحفظ ما مضى ليكون نقطة البدء لما قد حضر»[4]، والكتاب عنصر هام في العلمية، التّعليمية وأنّه من أكثر الوسائل استخداما في المدارس، إذ تعتمد عليه المواد الدراسة، فهو يفسّر الخطوط العريضة المادّة الدراسية وطرق تدريسها، ويضمن أيضًا المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين، كما له إمكانيات متعددة في العملية التّعليمية، ولذا يجب أن يتوفر للكتاب المدرسي المناخ الملائم الذي يجعل المدرسة تستخدمه في صورة تجتذب التلاميذ في استعمالاته.[5]

كما يعرّف الكتاب المدرسي على أنه: «الوسيلة الأساسية في يد التلميذ والموثوق بها؛ لأنّ كلماته مطبوعة ومسجلة؛ ولأنّ سلطة عليا هي التي دفعت به إلى الأيدي والأعين».[6]

1- سورة البقرة، الآية: 02.

2- سورة الرعد، الآية: 38.

3- حسن أبو الأشبال الزهيري، شرح صحيح مسلم، ج 63، المكتبة الشاملة الحديثة، دط، دت، ص: 12.

4- زكي نجيب محفوظ، في فلسفة النقد، درا الشرق، بيروت، ط2، سنة: 1983م، ص: 151.

5- ينظر: إبراهيم عصمت مطاوع، أصول التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، سنة: 1995، ص: 290.

6- مرشد محمد دبور، أساليب تدريس الاجتماعيات، الدار العلمية الدولية، الأردن، دط، سنة: 2001م، ص: 40.

ويعرّف الكتاب المدرسي بأنّه «الصّورة التّطبيقية للمحتوى التّعليمي وهو الذي يرشد المعلم إلى الطريقة التي يستطيع بها إنجاز أهداف المناهج، كما أنّه يمثل في الوقت نفسه الوسيلة الأكثر ثقة في يد التلميذ، نظرا لمقاييس الرقابة الصارمة التي تخضع لها محتوياته من قبل السلطات العليا»[1]، لذلك فهو جدير بالاطمئنان إليه لأن وضعوا، هم عادة من المختصين في التربية والمادة العلمية.

كما يعرّف على أنه: «مجموعة منهجية من المعطيات المنتقاة المصنفة والمبسطة والقابلة لأيّ تعلم، ويظهر أنّ الكتاب المدرسي هو الوعاء الذي يشمل على المعلومات المختارة والمعرفة المنظمة التي يستعملها المتعلمون».[2]

ويعرّفه محمّد حسن حمادات: «نظام كليّ يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشمل عدّة عناصر هي: الأهداف- المحتوى- الأنشطة والتقويم ويهدف إلى مساعدة المُعلّمين والمتعلمين في صفّ ما، وفي مادة دراسية ما، على تحقيق الأهداف المتوخاة كمّا حدّدها المنهاج».[3]

وعليه فإنّ الكتاب المدرسي عبارة عن وسيلة من وسائل الاتصال، كما نلمح أنّ مؤلف الكتاب المدرسي هو المرسل ومحتوى الكتاب عبارة عن رسالة، أمّا المتعلم فيسمّى المستقبل.

ويُعتبر الكتاب المدرسي أيضا الصّورة التنفيذية للمنهج فمن خلاله يمكن إخراج المادّة اللّغوية في أنماط من الموضوعات والبناء والصياغة، يتسنّى لها أن تحقق أهداف المنهج الدينية والوطنية والاجتماعية والسلوكية والعصرية.[4]

1- أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي فلسفته، تاريخه، أسس تقويمه، دار المسيرة للنشر، عمان- الأردن، دط، دت، ص: 37.

2- فخري حسن الزيات، التدريس، أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تصنيفاته، عالم الكتب القاهرة، دط، دت، ص: 237.

3- محمد حسن حمادات، المناهج التّربوية، دار حامد للنشر والتّوزيع، عمان، ط1، سنة: 2009م، ص: 224.

4- ينظر: هدى على جواد الشمري، سعدون محمود الساموك، مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها، ص: 125.

كما يعدّ مرجع القياس بالنسبة لكلّ من الأستاذ والتلميذ، فهو يتضمن تحديد الحقائق والمعارف والمعلومات والنّظريات القابلة للدّراسة، مما يجعلها مناط الحكم التقويمي للأستاذ على التلميذ، فهو يتوافق مع طبيعة نظمنا الدّراسية، كما أنّنا لا نستطيع الهروب من واقعنا الذي نقرض ظروفه الخاصة خطوات سريا على نظام تربوي معين يكتنفه كثير من القصور. [1]

وعليه يمكننا القول أنّ الكتاب المدرسي هو الوسيلة التعليمية الأولى والدائمة للمعلم خاصة في المراحل التعليمية الأولى، فهو بمثابة المرجعية والقاعدة التي يعود إليها طرفا العملية التعليمية في مجموعة من المواقف التعليمية انطلاقا من الفترة التي تسبق العلمية؛ أي أثناء تحضير الدرس.

3- علاقة الكتاب المدرسي بأركان العملية التّعليمية:

أ- الكتاب المدرسي والمتعلم:

إنّ الكتاب المدرسي ينقل إلى التلميذ عن طريق المادّة المعروضة خبرات ومهارات وسلوكات معينة، حيث «يكون وسيلة مفيدة في يد التلميذ يفيد منها في استرجاع دروسه واستذكار ما فاته منها، كما يساهم في توسيع ثقافته وتنميتها بما يقدم له». [2]

فهو يعدّ أساس المعرفة ومصدرها الرّئيس إلى جانب معلمه ومرجعًا أساسيًا يعتمد عليه في إثراء معارفه وخبراته، ويرجع إليه باعتباره سجلاً مطبوعًا وليس قولاً مسموعًا. [3]

1- ينظر: عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار الصفاء للنشر، الأردن، ط1، د ت، ص: 259.

2- مجموعة من المؤلفين، محاضرات ملتقى الكتاب والنّظام التّربوي، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، سنة: 1985م، ص: 18.

3- ينظر: محمد السعيد باشموس، الكتاب المدرسي، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التّربوية، المجلد الثالث، مركز النشر العلمي، المملكة العربية السعودية، سنة: 1990م، ص: 246.

الكتاب المدرسي يعد الوسيلة الميسرة حيث يساعد المتعلم على معرفة وتبسيط الحقائق كما يعتبر المصدر الأساسي للتلاميذ في متابعة الموضوعات المقررة يلازمه طوال العام أو الفصل الدراسي.

ب- الكتاب المدرسي والمحتوى التّعليمي:

إنّ الكتاب المدرسي مؤلف خاصّ ويتميز عن غيره من الكتب بكونه يحتوي على مادّة تعليمية وعلمية وتربوية ذات طابع خاصّ خضعت لمعايير الانتقاء وأسس معينة للتنظيم، ممّا يؤهلها لتحقيق جملة من الأهداف التي يرجو المربون تحقيقها.

ومن هذه الأسس والمعايير:

1- يجب أن تكون مادة الكتاب منظمة وكافية وشاملة المعالم الرئيسية للموضوعات المقررة.

2- أن تكون مادة الكتاب المدرسي صحيحة ودقيقة.

3- يجب أن تكون مادة الكتاب المدرسي مسايرة لما هو مستحدث في مجال العلم.

4- يجب أن تراعي مادة الكتاب مستوى التلاميذ.

5- يجب أن تكون متماسكة ومترابطة.

6- يجب أن تكون الوسائل التعليمية في الكتاب المدرسي كافية وجيدة.

7- يجب أن تكون أسئلة وتدريبات الكتاب المدرسي كافية ومتنوعة.

8- يجب أن يكون إخراج الكتاب المدرسي مشوقا وجذابا للتلاميذ. [1]

1- ينظر: مجموعة من المؤلفين، محاضرات ملتقى الكتاب والنّظام التّربوي، ص: 230.

ج- الكتاب المدرسي والمعلم:

يُعدّ الكتاب بالنسبة للمعلم وثيقة رسمية تربطه بعمله التّربوي لما يحتويه من مادّة علمية مكيفة وفق الأهداف المسطرة لمرحلة دراسة معينة، فهو يحدّد له المادة ويُعينه على توزيعها وتنظيمها ويوفر له مختلف الأنشطة التي تساعده على تبليغ المعرفة لتلاميذه وعلى تقييم المعلومات التي اكتسبوها. [1]

كما يحدّد الكتاب المدرسي للمعلم «طريقة التدريس أو على الأقل يوحي بها، والمدرس لا يملك إلاّ أن يتأثر بطريقة التّعلم التي تستفاد منها طريقة الكتاب المدرسي». [2]

أي يعتبر المرشد الأول للمعلم في بناء الدروس وتحديد الطريقة التي يمكن أن يستخدمها في التدريس مما يؤثر بشكل مباشر على أداء العمل.

1- ينظر: حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث، جامعة الوادي، العدد 09 ديسمبر 2014م، ص: 202- 204.

2- أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، ص: 38.

المبحث الثاني: وظائف الكتاب المدرسي وأهدافه

1- وظائف الكتاب المدرسي:

يشتمل الكتاب المدرسي على وظائف متعدّدة تتماشى مع طبيعة المنظمة وأبرز هذه الوظائف:

1- الوظيفة الإخبارية (التبليغية).

2- الوظيفة التّعليمية (التكوينية).

3- الوظيفة التقويمية (التّوجيهية).

4- الوظيفة الهيكلية (التنظيمية).

5- وظيفة التّمرين والتّدريب.

أ- الوظيفة الإخبارية (التبليغية):

هي أبرز الوظائف التقليدية والمشاعة في الكتاب المدرسي، إذ غالبا ما يتم التركيز في جلّ التّعريفات المتّعلقة بهذه الوثيقة التّربوية، وهي تتطلب اختيار المعلومات في مادّة دراسية معينة وموضوع محدّد، ثم غربلة هذه المعلومات وتبسيطها لجعلها في متناول تلاميذ المستوى الدّراسي، ويكمن تجسيد الوظيفة الإخبارية في جانبين:

أ- تقديم التّصورات والأفكار والمعارف والمنهجيات والقواعد والمبادئ والقوانين؛ أي كلّ ما يرتبط بالمادّة الدّراسية.

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

ب- الوظيفة التّعليمية (التّكوينية):

من بين الأهداف المتوخاة من الوظيفة التّعليمية أو التّكوينية السعي إلى إثارة نشاط التلميذ وجعله قادرًا على توظيف العمليات العقلية الذهنية المتنوعة، كالتحليل والترتيب والمقارنة والتّطبيق والتحويل وتمكّن الوظيفة التّعليمية أو التكوينية التلميذ من

1- ينظر: حسن الجيلالي، لوحيدي فوزي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، ص: 199.

التّعلم الذاتي والمبادرة إلى بثّ جوّ من الإبداع والفعالية داخل الصّف الذي يدرس فيه[1]، لذلك فالكتاب المدرسي من منظور الوظيفة التّعليمية ينبغي أن يكون منظّما على شكل مقاطع أو وحدات تعليمية متسلسلة من حيث الترتيب ودرجة الصّعوبة.

ج- الوظيفة التقويمية (التّوجيهية):

للكتاب المدرسي دورٌ في توجيه تعلّم التلاميذ في عملية التّحصيل والتلقي، وكذا في تدبر المعارف المكتسبة بطرق مختلفة قصد التحكّم في الخبرات الخاصّة بالتلاميذ من جهة أخرى، فإنّ الكتاب المدرسي يُعبّر عادّة عن مفهوم معين للاتصال، وعن العلاقة الرّابطة بين الأطفال والراشدين، وبين التلاميذ ومُعلميهم، بالإضافة إلى الوسط الاجتماعي والثقافي للتلميذ.[2]

وتشتمل هذه الوظيفة التّقويمية مختلف الأنشطة والمسائل التي يتضمنّها الكتاب بهدف تقويم حصيلة التّعليم وتزويد كلّ من المعلّم والمتعلّم بمعلومات متعلقة بمدى التمكّن من الأهداف المنشودة، ومن الضروري في ذلك بسط سؤال أو أسئلة تكون مصحوبة بالأجوبة الصّحيحة مرفقة بمعايير النجاح المعتمدة، كما أنّه من اللازم أن تصف تلك الأسئلة أو المسائل تبعًا لارتباطها بالتقويم التكويني من جهة، أو بالتقويم الإجمالي من جهة أخرى.[3]

د- الوظيفة الهيكلية والتنظيمية:

يقترح الكتاب المدرسي نوعًا من التوزيع والتّسلسل للوحدات التّعليمية لاكتساب المعارف، وهو بذلك يُهيكل التّعليم وينظمه تنظيمًا بيداغوجيا وفق المستوى المعرفي والعقلي للتلاميذ بعدّة طرائق نذكر منها:

1- ينظر: جاك ريتشارد، تر: ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ، تطوير مناهج تعليم اللغة، إدارة النشر العلمي والمطابع، الرياض، دط، سنة: 2007م، ص: 362- 363.

2- ينظر: وزارة التربية الوطنية، مجلة المربي، يناير/ فبراير، سنة: 2005م، عدد: 03، ص: 05.

3- ينظر: جاك ريتشارد، تطوير مناهج تعليم اللّغة، ص: 409.

- من التّجربة العملية للتلميذ إلى النّظرية.
- من التّجربة إلى التّمارين التّطبيقية واختيار المكتسبات.
- من التمارين التّطبيقية إلى الإعداد النظري.
- من العرض إلى الأمثلة والصّور التوضيحية.
- من الأمثلة والصّور التوضيحية إلى الملاحظة والتحليل. [1]

هـ- وظيفة التمرين والتّدريب:

يخصّص الكتاب المدرسي فضاءات محدّدة لتدريب التلميذ على ممارسة بعض الأنشطة أو حل بعض المشكلات، وتهدف هذه الوظيفة إلى تمكين هذا التلميذ من نقل مكتسباته من وضعيات تعليمية تقويمية وذلك من خلال التمارين والأنشطة التدريبية في ختام كل مقطع جزء مكتمل من الكتاب المدرسي وهو ما وجدناه في كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة من التّعليم المتوسط، ومن الضروري أو يتوحد هذا الكتاب ضمن هذه الوظيفة، من خلال تنويع الأنشطة والوضعيات التدريبية، بحيث أن يتجاوز مجرد التخزين في الذاكرة إلى كلّ ما يستدعي استعمال الوظائف العقلية والمدركات الذهنية الأخرى.

لذلك فالهدف من وضعه هو تسهيل العلمية التعليمية من جهة ومن جهة أخرى مساعدة التلميذ على اكتساب المعارف والمهارات اللّغوية والخبرات الحياتية التي تعدّ رئيسية في حياته. [2]

1- ينظر: فتيحة حايد، المحتوى اللّغوي في كتاب اللّغة العربية للسنة الثانية متوسط، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر باتنة، سنة: 2011- 2012م، ص: 56- 57.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص: 57.

2- أهداف الكتاب المدرسي:

بالعودة إلى محتويات الكتاب المدرسي نلاحظ مدى نجاعته في تحقيق ما وجد بين طياته من وظائف شتى يمكن حصرها في مختلف المجالات اللّغوية وكذا المهارات الفكرية، وعلى هذا الأساس تستشف البعد المهاراتي وملمح التعليم القاعدي في كتاب اللّغة العربية الرابعة متوسط، والذي حمل جملة من الأهداف لتحقيقها نذكر منها:

1- التحكم في كفاءات الاستماع والحديث والقراءة والكتابة.

2- تنمية الكفاءات اللغوية والمهارات في التواصل الكتابي والشفوي.

3- القراءة المقرونة بجودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.

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

5- اكتساب ثروة لغوية والاستعمال السليم للغة العربية أثناء التعامل.

6- التحكم في تقنيات التعبير والقواعد الأساسية النحوية، الصرفية، والإملائية والأساليب البلاغية وتوظيفها علميا.

7- التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية للنصوص.

8- مناقشة النصوص وإصدار الأحكام في شأنها مع شرح معانيها شرحا مترابطا منسجما.

9- تحقيق الذوق الأدبي والفني والتفاعل مع الغير.

10- اكتساب الجرأة الأدبية في التعبير عن الرأي والإقناع مع بناء الشخصية الفكرية والنفسية والاجتماعية. [1]

11- غرس قيم دينية أخلاقية وطنية وإنسانية، مع اكتساب روح المبادرة البناءة والإسهام الإيجابي في الحياة الاجتماعية.

1- ينظر: مجيد إبراهيم دمعة، محمد منير مرسي، الكتاب المدرسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، سنة: 1982م، ص: 22.

12- تحقيق كفاءات عرضية من خلال الانسجام بين اللغة العربية ومختلف المواد وتعزيز تكاملية التعلم في الملامح المشتركة.

13- يهدف كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى تنمية شاملة للمتعلم في المجال الوجداني والمجال الحسي الحركي والمعرفي.

14- حب العلم والوطن والتكنولوجيا والفنون وروح الاستقلال والمسؤولية.[1]

ومنه فالكتاب المدرسي هو المصدر الأساسي والمتميز في العملية التعليمية حيث يمثل المصدر بالنسبة للمتعلم والمرجع بالنسبة للمعلم، فهو الأداة لكل الطرفين حيث يعمل على إيصال مجموعة من المعلومات والمعارف والخبرات للمعلم والمتعلم، ويضبط المعلم أثناء تخطيطه لدرس أو موضوع ما، ويعتبر أيضا حلقة وصل بين المدرسة ومترل التلميذ، فله دور في المدرسة وآخر في المترل بدراسة المادة ومراجعتها، وبالتالي يتيح للطلاب فرصة الحصول على خبرات الآخرين مع توفير الجهد والوقت.

وللكتاب المدرسي أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف الخاصة والعامة للعملية التعليمية من خلال الأخذ في الحسبان مستويات التفكير عند المتعلمين.

1- ينظر: حساني الجيلالي، لوحيدي فوزي، أهمية الكتاب المدرسية في العلمية التربوية، ص: 206- 207.

المبحث الثالث: أسس اختيار المحتوى ومعايير تنظيمه

1- أسس اختيار المحتوى التعليمي:

إنّ من أبرز النّقاط التي تُسهم في رقي تعليم اللّغة العربية، اختيار الأسس الناجحة أثناء وضع المحتوى، وهذا الاختيار لا يتم عشوائيًا أو ذاتيًا أو بالصدفة وإنّما يحتكم القائمون على وضعه إلى معايير علمية تجعل منه قابلا للتحكم وقابلا للفحص، لذلك وجب التركيز على عوامل عدّة أثناء وضع المقرّر الدّراسي أبرزها:

أ- الأهداف: وهي من أبرز العوامل المؤثرة في عنصر الاختيار، كما أنّ الأهداف في تعليم اللّغة الأولى تختلف عنها في تعليم اللّغة الأجنبية، والأهداف كمصطلح علمي يختلف عن الغايات التي تحدّد عند التّخطيط لتعليم لغوي ما، فالأهداف تتصل مباشرة بالعمل التّعليمي، ولابدّ أن تكون محدّدة تحديدًا واضحًا عند اختيار النمط اللّغوي وكل منها يؤثر تأثيرًا في اختيار المحتوى. [1]

- **الغايات:** وهي مجموعة الأهداف التربوية، أو الأغراض التي من الواجب تحقيقها من خلال نظام تعليمي معيّن، فطولها وقابليتها للتنفيذ يساعد واضعي المناهج في الاختيار من بين البدائل في المحتوى وتعطي توجيهًا للأستاذ في تخطيط وتنفيذ وتقييم نتائجه.

- **التّوقعات:** هي مجموعة الأهداف أو التّوقعات التي من المنتظر تحقيقها من خلال عملية التّدريس لمواد معينة، أو برامج أو وحدات دراسية، وهي مستويات متدرجة، منها المعرفي (المعلومات) والوجداني (الأخلاقي) والمهاراتي (تطبيق

1- ينظر: عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، دط، سنة: 2004م، ص: 65.

المعارف)[1]، وتتصف هذه الأهداف التّعليمية أنّها موضوعة من طرف إطارات التّربية من مختصين ومتعلمين ومشرفين تربويين. [2]

- **النتائج والأهداف التّدريسية:** للأهداف التدريسية قيمة كُبرى في عملية التعليم، فهي الموجه الرئيسي لنشاطات الأستاذ والتلميذ معًا فهي تُعين الأستاذ على تحديد ما هو مطلوب من التلاميذ تعلّمه، وتُعينه على اختيار أساليب التّقويم والتّقييم، باعتبارها موّجها رئيسيًا للتلميذ، ومن أمثلة الأهداف التدريسية: أن يُجيد المتكلم استخدام الجمل الإسمية والفعلي في التّعبير (الشفهي والكتابي). [3]

ب- مستوى المقرر:

يمثل مستوى المقرر في تعليم اللّغة العربية أهمية خاصّة، ذلك أنّ المحتوى اللّغوي يختار وفق مستوى ما، والأكيد أنّ اختيار محتوى يقدم للتلاميذ في مرحلة الابتدائي اختلافا نوعيّا عن محتوى يقدّم في المتّوسط أو الثانوي، وذلك يتمّ وفق معايير كثيرة منها: القرارات المعرفية اللّغوية والمواد المصاحبة في المقرر الدّراسي.

ج- الوقت:

من المتعارف عليه أنّ المقرّر الدّراسي ينبغي أن يطبق على جدول زمني كما أنّ تعليم اللّغة الأولى، يختلف عنها في تعليم اللّغة الأجنبية، وما ينبغي التأكيد عليه، هو أنّ العوامل المشار إليها، لا تتصل باللّغة ولا تخصّ المتعلمين، فهي عوامل خارجية ولكن تهمنا عند عملية الاختيار، فأمّا العوامل الداخلية فهي ذات صلة وثيقة بجوهر اللّغة ونلمسها في فحوى اختيار المواد اللغوية. [4]

1- ينظر: عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 66.

2- ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1، سنة: 2005م، ص: 374.

3- المرجع نفسه، ص: 375.

4- ينظر: عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 18.

2- معايير اختيار تنظيم المحتوى التعليمي:

إنّ عملية اختيار المحتوى لا تعدّ أمرًا سهلاً أبدًا ذلك لأنّها تخضع لمعايير عملية، فالموضوعات الأدبية متعدّدة ولكل موضوع محاور رئيسية وأخرى فرعية، وإذا كان الأمر مثلا هو اختيار موضوع يتحدث عن القيم والأخلاق والمبادئ الاجتماعية والثقافية فعملية اختيار محتوى يتناسب وهذا الموضوع الذي يمثل في الأصل هدفًا تربويًا تخضع لثلاث خطوات يوضحها الدكتور صلاح خضر فيما يلي:

«الخطوة الأولى والمهمة في عملية اختيار المحتوى هو اختيار الموضوع أو المجال الرئيسي، حيث يتم هذا الاختيار مرتبطا بمناسبة الهدف وليس على أساس تفضيل موضوع على موضوع آخر كما يجب أن يكون الموضوع المختار يتناسب والحجم الساعي المخصص له، كما يجب أن يكون مرنا بحيث يسمح باحتواء أفكار جديدة، أمّا الخطوة الثانية فتتمثل في اختيار الأفكار الأساسية التي يشملها الموضوع المختار أولا، ويتم اختيار هذه الأفكار من قبل لجان خاصة وخبراء مختصين في المادة نفسها، وبعد وضع الأفكار المناسبة نختار المادّة العلمية الخاصّة بالأفكار الرئيسية، بحيث أن تكون مثالا صادقا يعبّر عن الفكرة الرئيسية، وعادّة ما نجد مجموعة من العينات التي تفي بهذا الغرض نختار أكثرها ملاءمة للتلميذ والبيئة التي يعيش فيها»[1]

وحتى نختار المحتوى المناسب من بين ميادين واسعة فقد حددت المعايير التي على أساسها نختار هذا المحتوى والتي تتمثل في:

أ- الصّدق:

ولا نعني به القيمة الأخلاقية وإنّما أن «يكون المحتوى صادقًا إذا كانت المعلومات التي يتضمنها دقيقة وخالية من الأخطاء، كما أنّ دلالة المحتوى تعنى بقدرته

1- صلاح خضر، قرارات في مناهج وطرق التّدريس، م1، دار العربية للنشر، ص: 92-93-94.

على اكساب التلميذ طريقة في التفكير والنقد ولن يتسنى لـه ذلـك، إلاّ إذا كـان يحمـل معلومات صادقة».[1]

يبدو من خلال هذا القول أن الصّـدق يتصـل بدقـة المعلومـات الـتي يتضـمنها المنهاج ومدى مواكبتها للتطوّرات الحديثة في الفرع المعـرفي الـذي تمثلـه، إذ أنّ وجـود أخطاء في هذه المعلومات أو وجود معلومات أحـدث منـها في مجـال مـا يجعلـها أقـل صدقًا، وعليه فإنّ المعلومـات يجـب أن تكـون دقيقـة وحديثـة لـتمكن مـن تحقيـق الأهداف.

ب- أن يرتبط المحتوى بالأهداف:

«بحيث إنّه كلما زاد ارتبـاط المحتـوى بالهـدف أدى ذلـك إلى زيـادة الفـرص المتاحة لتحقيق هذه الأهداف وإذا ما ابتعد المحتوى عن الهدف فإنّـه يـؤدي إلى الانحـراف بالعملية التّعليمية»[2].

فإذا كان الهدف هو أن يعرف التلميذ قـيّم مجتمعـه، وإذا كـان المحتـوى للمـادّة العلمية لا يتناسب مع ذلك فإنّ مختلف الطرائـق والوسـائل الـتي يسـتعملها الأسـتاذ في دراسة هذه المادّة وكلّ الجهد المبذول لأجل ذلك سـيذهب في مهـب الـرّيح؛ لأنّـه لـن يصل إلى الهدف الذي وُضع من أجله هذا المحتوى.

ج- أن يرتبط المحتوى بواقع المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ:

إذا كان الهدف مستمدا من الواقع الذي يعيش فيـه التلميـذ، وإذا كـان المحتـوى مرتبطًا بالهدف، فالضرورة أن يتماشى المحتوى وواقع الحياة في المجتمـع الـذي يعـيش فيـه التلميذ « فتتقاطع المعلومات التي يحملها نصّ ما شـعرًا أو نثـرًا مـع الحيـاة الاقتصـادية

1- صلاح خضر، قرارات في مناهج وطرق التّدريس، ص: 94.

2- حلمي أحمد الوكيل، حسين بشير محمود، الاتجاهـات الحديثـة في تطـوير وتخطـيط منـاهج المرحلـة الأولى: مرحلة التعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر، دط، سنة: 2005م، ص: 87.

والسياسية والزراعية والصناعية لهذا المجتمع، وكذا المشكلات التي يعاني منها فيكون أكثر ملائمة للواقع الاجتماعي».[1]

فلا يمكن أن نتصور أنّنا نسعى إلى تربية وإنشاء جيل بعيدًا كل البعد عن واقعه الاجتماعي، وقد أكد لنا أساتذة الأدب العربي بأنّ التلاميذ يكونون أكثر انجذابا للمواضيع ومناقشتها وحتى الإدلاء بآرائهم.

د- أن يراعي المحتوى ميول وحاجات وقدرات التلميذ:

يذكر علماء النفس التّربوي أنّ من أهم شروط قدرة عملية التّعليم هي الدّافعية، لهذا السبب بالذات فقد كان اختيار الخبراء للمحتوى مبنيا على هذا الأساس الذي يمثل اهتمام وصول التلاميذ وحاجاتهم المعرفية، فيكون بذلك المحتوى مناسبا لمستوى التلاميذ وقدراتهم العقلية والنّفسية.

ويذكر علي أحمد مدكور في كتابه: "تدريس فنون اللّغة العربية" أنّ من الألوان الأدبية التي يميل إليها الطلاب هي الأدب المسرحي الذي يحمل حياة جماعية، حيث أن الطلاب يميلون إلى التعلم وتبادل الأفكار، كما يميلون إلى أدب الحبّ؛ لأنّهم في حاجة إلى توجيه سليم متفق مع التّصور الإسلامي، ولا ننسى أدب الوصف والبطولة.[2]

هـ- القيم الاجتماعية بين محتوى الدّرس والواقع خارج المؤسسة:

في عصر أصبح الإعلام وسيلة في متناول الجميع، أصبحت المدرسة أو بالأحرى محتوى الدروس التي تُقدم للتلميذ ليست الوسيلة الوحيدة للتكوين والتّعليم «بل نجد المتعلم يُقبل على المؤسسة التّربوية مزوّدًا بتكوين خارجي لهذا أصبح المحتوى

1- هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك، مناهج اللّغة وطرق تدريسها، ص: 66.

2- ينظر: أحمد مذكور حلمي، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، سنة: 2007م، ص: 147.

الذي يلقن في الفصل الدّراسي في موضع مع وسائل الإعـــلام وكـــذا الأســـرة»[1]، ذلـــك أنّ التلميذ ثقافته الخاصة التي يجب أن ينطلـــق منـــها مخططُـــو المنـــاهج لوضـــع محتويـــات الدّروس.

وعليه فإنّ ما يمكن أن نستخلصه من خلال التّعمـــق في الأســـس ومعـــايير التنظـــيم أنّ المحتوى لأيّ كتاب مدرسي لابد أن يحتكم لعدّة أسس ومعايير ما يأتي:

1- أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف.

2- أن يكون هناك توازن بين شمول المحتوى وعمقه.

3- أن يراعي حيول المتعلم وحاجاته وقدراته.

4- أن يكون المحتوى معاصرًا وينمي روح استشراق المستقبل.

5- أن تعرض الموضوعات وفقا لقدرات المتعلمين واستعداداتهم.

وفي الأخير نقول أنّ هذه المعايير يجب أخذها بعـــين الاعتبـــار؛ لأنّهـــا إذا تـــوفرت واختير المحتوى انطلاقا منها حقّق الأهداف المنشـــودة، أمّـــا إذا حـــاد عنـــها فـــإنّ هـــذه الأهداف لا تتحقق ولو بنسبة قليلة.

1- أحمد الزاهر، من أجل البحث عن علاقات تربوية جديدة بين المـــدرس والمـــتعلم، مجلـــة فـــاس، ع 70، ســـنة: 1999م، ص: 701.

الفصل الثاني

قراءة في منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط من الجيل الأول إلى الجيل الثاني

01- ماهية المنهاج وتطويره في المنظومة التربوية.

02- المبادئ المؤسسة لمنهاج اللغة العربية (الجيل الثاني).

03- المقارنة بين الجيل الأول والجيل الثاني.

المبحث الأول: ماهية المنهاج وتطويره في المنظومة التربوية

في إطار الإصلاح الشامل للنظام التربوي الجزائري، تم تجديد الكتب والمحتويات التّعليمية، وبُنيت المناهج الدراسية على منظور بيداغوجي جديد يعتمد على طرق بيداغوجية جديدة تسعى إلى تمكين المتعلم من تحصيل معارفه بنجاعة، وخلق الفرص والوضعيات لتوظيف المكتسبات وتجنيد التعليمات لتنمية القدرات والمهارات.

فقد بُنيت مناهج الإصلاح على البعد القيمي للمنهاج واضعة البنيوية الاجتماعية في صدارة الاستراتيجيات المنتهجة حتى يكون المتعلم قادرا على مواجهة العالم الخارجي معتزا بانتمائه وهويته الحضارية متفتحا على الآخر لترسيخ القيم الوطنية والإنسانية محقّقا بذلك الغاية من الجهد التربوي وما ينتظره.

إنّ مفهوم الإصلاح يعني: «تلك التغيّرات التي تمّ إدخالها على المناهج التربوية في الجزائر بداية من عام (2003- 2004م) إلى العام الدّراسي (2010-2011م)، والتي تضمنتها الكتب المدرسية على مستوى الأهداف والمعارف والمعلومات والنشطة التربوية ووسائل الإبراز المستخدمة في تلك الكتب من أجل تحقيق الأهداف المسطرة»[1]

إذن فالإصلاح التّربوي هو عملية تغيير وتطوير في المناهج التّربوية لمواكبة التّغيرات الحاصلة لتحقيق أفضل النتائج وأسماها، وهذه العملية ليست بالعملية السهلة ولا الهينة، بل هي معالجة علمية متأنية لمختلف النقائص في النظام التعليمي، لذا وجب التخطيط المسبق لها والتشاور من أجل تنفيذها، وهذا ما تصبو إليه إصلاحات الجيل الثاني التي ركزت على التكفل بالبعد القيمي والأخلاقي والفكري للمنهاج لتحسين التحصيل الدراسي للتلميذ.

1- صباح سليماني، إصلاح المناهج التربوية في الجزائر بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية، أطروحة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التنمية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، سنة: 2011- 2012م، ص: 28.

يعدّ المنهاج من أهم الوسائل البيداغوجية التي تعتبر بمثابة الوسيلة التكوينية الأولى للأستاذ والمرجع الذي يرجع إليه كلما أراد الاستفسار عن مفهوم جديد، وفيه تقدم النشاطات التعليمية وأهدافها وطريقة عرضها على التلاميذ والكفاءات التي تستهدفها.

1- تعريف المنهاج:

أ- لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور: «مادة (ن هـ ج) من الجذر نهج ومنه: طريق نهج: بيّن واضحٌ، وأنهج الطريق وضّح واستبان، فصار نهجا واضحا بيّنًا»[1]

وفي القرآن الكريم قال الله تعالى: ﴿**لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا**﴾[2]

وتأتي كلمة المنهاج **Curriculum** من الأصل اللاتيني معناه حلبة السباق، وتحديدا يرى بعض التّربويين بأن المنهاج يشبه الأرض المعدّة والمخطّطة التي يستخدمها التلاميذ في سباقهم نحو الوصول إلى خط النهاية وهو الشهادة المدرسية، فأصبح المنهج حلية سباق للمواد الدراسية المقررة على التلاميذ.[3]

ب- اصطلاحا: وله تعاريف عديدة منها:

- المنهج الدراسي هو: «منظومة فرعية من منظومة التعليم تتضمن مجموعة عناصر مرتبطة تبادليا ومتكاملة وظيفيا، وتسير وفق خطة من شأنها تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم».[4]

---

1 - ابن منظور، لسان العرب، ج6، ص: 4554.

2 - سورة المائدة، الآية: 48.

3 - ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، المناهج أسسها، عناصرها، تنظيماتها، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، سنة: 2009م، ص: 06.

4 - محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر، عمان- الأردن، ط1، سنة: 2011م، ص: 18.

- كما يُعرّف على أنه: «الوسيلة التي تستعمل لتحقيق الأهداف التربوية والقومية وهي الطريق إلى مستقبل أسعد وعالم أفضل مهمّة جدا بالنسبة للمعلم والمتّعلم على حدّ سواء، فهي من جهة أخرى تساعد المتعلمين على التّعلم المتّمثل في بلوغ الأهداف التّربوية المراد تحقيقها».[1]

- وتعرّف سهيلة محسن الفتلاوي المنهج بأنه: «معرفة منظمة بالكتب المدرسية المقررة من السلطات التربوية كي يدرسها المتعلمون في المراحل التعليمية المتدرجة».[2]

وبالتالي فالمنهاج هو عبارة عن خطة شاملة في العمل المدرسي وهو وسيلة التعليم الأساسية التي يركز عليها كل من التلاميذ ومعلميهم، وبهذا فإنّ له طبيعة مزدوجة تتألف من ناحية من مجموع النشاطات التي يتم إنجازها ومن ناحية أخرى من المواد التي استخدمت لإنجاز هذه النشاطات.

2- تطوير المنهج التربوي:

أ- مفهوم التّطوير:

يعدّ الحديث عن تطوير المناهج من أهمّ الموضوعات التربوية حاليا، ذلك لأنّ أيّ تغيير في المجتمع لابد أن تغير في النظام التّعليمي ومن ثمّ تغيير في مناهج التّعليم، والتّغيير في مناهج التعليم يتطلب بدوره تغييرًا في المقررات والكتب الدراسية وطائق التّدريس والوسائل التعليمية ووسائل التّقويم والأنشطة.[3]

ويمكن تعريف التطوير إجرائيا على أنّه: «عملية من عمليات هندسة المنهاج، يتم فيها تدعيم جوانب القوة، ومعالجة أو تصحيح جوانب الضعف، في كلّ عنصر من عناصر المنهاج، تصميما وتقويمًا وتنفيذًا، وفي كلّ عامل من العوامل المؤثرة فيه

1 - هدى علي الشمري، سعدون محمد الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص: 102.

2 - سهيلة محسن الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، دار الشروق، عمان، دط، سنة: 2005م، ص: 32.

3 - ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، المناهج أسسها، عناصرها، تنظيماتها، ص: 197.

والمتّصلة به، وفي كلّ أساس من أسسه، وفي ضوء معايير محدّدة وطبقًا لمراحل معينة».[1]

كما أنّ عملية تطوير المنهج هي: «عملية تستند إلى مجموعة من المبادئ العلمية والفنية، ويقصد به تحسين وتحديث وإدخال تجديدات ومستحدثات على عناصر المنهج المدرسي، بقصد تحسين العملية التربوية ورفع مستواها بحيث تصبح أكثر وفاءً وتحقيقًا للأهداف»[2]، وقد راعت هذه العملية أهداف التّعليم المتوسط التي ترمي إلى جعل كلّ تلميذ يتحكم في قاعدة من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية التي تُمكنّه من مواصلة الدّراسة والتّكوين بعد التّعليم الإلزامي أو الاندماج في الحياة العلمية وتكون هذه الكفاءات ذات طابع فكري اجتماعي وشخصي.[3]

ب- أسس تطوير المنهج:

يُبنى تطوير المنهج على مجموعة من الأسس نُلّخصها فيما يلي:

- أن يبنى تطوير المنهج على نتائج تقويمه.
- أن يكون التّطوير هادفًا ومرنًا ومستمرّا.
- أن يكون التّطوير شاملاً ومتكاملاً وتعاونيًا.
- أن يُراعي التّطوير خصائص المتعلمين وخبراتهم السّابقة.
- أن يسهم التّطوير حاجات ومشكلات المجتمع.
- أن يسهم التّطوير في إثراء حصيلة المتعلمين في اللّغة العربية الفصحى.
- أن يستثمر التّطوير كلاًّ من التقدم العلمي والتكنولوجي والتربوي.

---

1 - محمد حسن حمادات، المناهج التّربوية، دار الحامد، ط1، سنة: 2009م، ص: 239.

2 - حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية، القاهرة، ط1، سنة: 2003م، ص: 107.

3 - ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة للتعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، سنة: 2013، ص: 01.

- أن يقوم التّطوير عل البحث العلمي والتكنولوجي والتربوي.

- أن تتوافر للتّطوير الإمكانات البشرية والمادية اللازمة لإنجازه على الوجه الصحيح. [1]

ج- دواعي تطوير المنهج وتغيير الجيل الأوّل:

إنّ التركيز على أهمية تطوير المنظومة التّربوية في الدول ضروري؛ لأنّ المناهج الحالية المصمّمة قبل فترة من الزمن مناسبة لظروف ذلك الوقت، لذا كان لهذا التّطوير ضرورة وله عدّة أسباب ومبررات أهمها:

- **سوء وقصور المناهج الحالية:** ويمكن الحكم عن ذلك من خلال فحص الامتحانات العامة، تقارير الموجهين والخبراء الفنيين، هبوط مستوى الخرجين، ونتائج البحوث المختلفة التي تنصب على تقويم المنهج بجوانبه المختلفة، وإجماع الرأي العام ووقفوه ضدّ المناهج. [2]

فإذا تجمعت كلّ هذه النتائج والتقارير ووضحت صور القصور المختلفة للمنهج واقتنع بها المسؤول عن العملية التربوية؛ فإنّه لابد من تطوّر هذه المناهج. [3]

- **التطور المعرفي التّربوي:** أي التزايد الدائم للمعارف والتّطوّر التكنولوجي المتسارع الذي يجعل هذه المعارف باطلة المفعول أكثر ممّا كانت عليه في الماضي.

- بروز حاجات جديدة في مجتمعنا، وتطلعات جديدة في مجال التّربية وإصرار المجتمع علت النّوعية. [4]

---

1 - ينظر: محمد السيّد عليّ، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج، طرق التدريس، ص: 27.

2- ينظر: شوقي حساني، تطوير المناهج رؤية معاصرة، للمجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ط1، سنة: 2009م، ص: 62.

3 - ينظر: محمد السيّد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص: 28.

4 - ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج الجزائر، سنة: 2009م، ص: 02.

- **التغيير في المنظومات الكبرى:** فكما نعلم أنّ المنهج منظومة فرعية من منظومة التّعليم والتي تعدّ منظومة هي الأخرى فرعية من منظومات الثقافات الإنسانية والإقليمية، وأن هذه المنظومات في تغيّر مستمر، ولذا فإنّ أيّ تغيير في هذه المنظومات يستدعي أيضا تغييرا في المنهج. (1)

- **مواكبة الأنظمة العالمية الحديثة:** يستطيع واضعوا المناهج أن يحكموا أعلى مدى حداثة منهجهم بمقارنته بالمناهج الأخرى المطبقة في الدول الأكثر تقدّما، وبذلك يستطيعون أن يدركوا إن كان بالمنهج الموضوع أي قصور وبالتالي يمكن معالجته أو تطويره. (2)

- **عدم اتساق عناصر المنهج:** «من الشائع أن نجد محتوى المنهج أو استراتيجيات تدريسه أو أساليب تقويمه لا تتفق مع الأهداف الموضوعة له، فقد يكون الهدف مثلا أن يكتسب المتعلم مهارات عملية، في حين تعتمد استراتيجية التّدريس على الدّراسة النّظرية، ومن جهة أخرى لا تشق أهداف المنهج مع أهداف النّظام التّعليمي ذاته، وفي جميع الحالات فإنّه توجد حاجة مُلِحة إلى تطوير المنهج بحيث يتحقق الاتساق المطلوب الذي يُعدّ شرطا أساسيًا لرفع كفاية المنهج». (3)

وعليه يُمكننا القول أنّ عملية تطوير المنهج عملية حتمية ضرورية وليست اختيارية لمواكبة التّطور الحاصل الذي مسّ جوانب الحياة المختلفة.

ويمكن إجمال دواعي تطوير المنهج الدراسي في النقاط التالية:

1- عجز المناهج الدّراسية الحالية عن تحقيق معظم ما تنشده من أهداف، وما تزعم القدرة على اكسابه للدارسين.

1 - ينظر: محمد السيّد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج، ص: 28- 29.

2 - ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، المناهج أسسها، عاصرها، تنظيماتها، ص: 198.

3 - محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج، ص: 29.

2- عدم مواكبة المناهج الحالية للتّطورات المعاصرة ولحاجة المجتمع من القوى العاملة.

3- إهمال المناهج الحالية للغة العربية الفصحى.

4- ضعف التّربية الإسلامية في المناهج الدّراسية، الأمر الذي أدى إلى وقوع الطلاب فريسة للغزو الثقافي.

5- قصور المناهج الحالية في اكساب الطلاب الثقافة العملية التي تعد من أساسيات الحياة المعاصرة.

6- هبوط مستوى أداء خريجي الجامعات في المجتمع بشكل عام، مما يطرح سؤالاً حول موقع المناهج الدّراسية من هذه الظاهرة، ودورها في التصدي لها.

7- التأثيرات التي أحدثتها العولمة في المجتمعات والتي تفرض على المؤسسات التّعليمية القيام بتغييرات في الممارسات التعليمية وفي إعداد المتعلمين للحياة المعاصرة.

8- ما تسفر عنه جهود البحث العلمي في حركته المتطوّرة من نتائج تفرض نفسها على أهداف التربية ووسائلها، سواء أكانت أبحاثا لغوية أم تربوية أم نفسية أم علمية أم تكنولوجية.

9- تغيير المفاهيم والقيم والاتجاهات والميول والاهتمامات عند أفراد المجتمع وذلك بتأثير طوفان المعرفة المتجدّدة، وثورة الاتصال ومما يفرض علينا تنويع أساليب التعليم لتتناسب مع شخصيات جديدة في عصر جديد. [1]

د- أساليب تطوير المنهج:

تتمثل الأساليب المتبعة في تطوير المناهج الدّراسية في نوعين: تقليدي ومُستحدث، حيث يتصف **الأسلوب التقليدي** بالجزئية، وعدم الشمول، والافتقار إلى

1 - ينظر: محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص: 30- 31.

البحث العلمي والتّجريب التربوي، ويعدّ هذا الأسلوب أكثر أساليب تطوير المناهج الدّراسية شُيوعًا نظرًا لسهولة وبساطة وسرعة تنفيذه، ويتجسد فيما يلي:

1- التطوير عن طريق الحذف أو الإضافة أو الاستبدال"

أ- التطوير بالحذف: يتم عن طريق حذف جزء من المادة الأساسية وهو ما يُطلق عليه بالحذف الجزئي، كما أنّه قد يتم عن طريق حذف مواد بأكملها.

ب- التطوير بالإضافة: وهو أيضا يتم عن طريق الإضافة الجزئية لبعض الصفحات أو الفصول أو قد يتم عن طريق إضافة كاملة لمادة لم تكن مقررة من قبل.

ج- التّطور بالاستبدال: ويقصد به تغير هيكل المادّة الدّراسية بهيكل آخر مخالف مثل استبدال الرياضيات التقليدية بالرضيات الحديثة.

2- تطوير الكتب وطرق التّدريس والوسائل والأدوات:

المشكلة الرئيسية في هذا الأسلوب من التّطوير أنّه يفتقد عنصر الشمول بمعنى أنّه كان يَنصب على تطوير الكتاب المدرسي (المحتوى) فقط، مع إغفال بقية جوانب المنهج مثل: الطريقة والوسيلة والتقويم وغيرها.

3- تطوير الامتحانات:

ظهرت أنواع الاختبارات التي تهدف إلى قياس نمو التلاميذ في مجالات متعدّدة مثل الجانب التحصيلي، القدرات المهارات، إلاّ أنّهم قاموا بتطوير الامتحانات بمعزل عن بقية جوانب المنهج. [1]

4- تطوير التنظيمات المنهجية:

من دراستنا للتنظيمات المنهجية نستطيع أن ندرك أنّ «عملية التّطوير كانت مُستمرة، إذ تطوّر منهج المواد الدراسية المنفصلة إلى منهج المواد الدّراسية المترابطة، ثم

1 - ينظر: محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص: 32-33.

إلى منهج المجالات الواسعة الذي أدى بدوره إلى ظهور الوحدات الدراسية ثم منهج النشاط».[1]

أمّا **الأسلوب المُستحدث** لتطوير المناهج الدّراسية فهو يتسم بالشمول ويستند إلى التّخطيط العلمي والتجريب التّربوي ويتجسد في الأشكال الآتية:

1- التطوير من خلال تحليل المرافق: فقد تعطي عملية التّقويم مؤشر لمواضع الضعف والقوة في أيّ من مجالات التّطوير، مما يؤدي إلى تحاليل المواقف التي تتعلق بهذه المؤشرات تحليلاً دقيقًا، وفق معايير معينة وصولاً إلى تحديد المشكلات المعوقة ووضع خطة لتطوير المجال ممّا يعالج هذه المشكلات وينمي المنهج تنمية شاملة.[2]

2- التطوير من خلال الدّراسات المقارنة: حيث يتم مقارنة المناهج الدّراسية في المجتمع بمثيلاتها في المجتمعات المتقدّمة، إذ يتوافر في هذه المجتمعات الخبراء العاملون على بناء المناهج وتقويمها وتطويرها على أسس علمية تجريبية مستمرة تتلقف المستحدث من العلوم والتكنولوجيا وتدفع به إلى المناهج مع مراعاة حاجات المتعلم والمجتمع.[3]

3- التطوير من خلال البحث العلمي والتجريب التربوي:

حيث أفرز البحث وذلك التجريب ما يلي:

أ- استحداث أساليب جديدة في اختيار وتنظيم خبرات المنهج.

ب- استحداث تنظيمات جديدة للمناهج مثل: منهج النشاط، المنهج المحوري، المنهج التكنولوجي، منهج الكفايات، المنهج السلوكي، المنهج الإنساني،...الخ.

1 - اللجنة الوطنية للمناهج، المناهج أسسها، عناصرها، تنظيماتها، ص: 200.

2 - ينظر: محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص: 34.

3 - ينظر: المرجع نفسه، ص: 34.

ج- استحداث استراتيجيات تعليمية جديدة مثل: التعليم الذاتي، التعليم بالفريق، التعليم بالحاسب الآلي، التعليم بالكفايات، التعليم الالكتروني.

د- استحداث أساليب جديدة في تقويم المناهج الدراسية مثل: التقويم بالأهداف، التقويم بالنماذج، سجلات الحوادث القصصية، بنوك الأسئلة، التقويم الذاتي، تقويم الأقران. [1]

4- التطوير من خلال استشراف المستقبل:

حيث تعتمد الدّراسات المستقبلية على الاستطلاع العلمي المبني على نظريات التوقع والاحتمالات والسلاسل الزمنية وغيرها من النظريات التي يمكن بها رسم صورة توقعية للمستقبل، وبهذا يمكن أن يحقق تطوير المناهج بهذا الأسلوب بعض النتاجات التعليمية مثل: تنمية التفكير الابتكاري، المرونة في مواجهة المواقف، تنمية القدرة على تفسير الظواهر وتوقع الأحداث، وهذا لا يأتي إلاّ من خلال تضمين المناهج الدراسية للخبرات المؤهلة للقيام بهذه الدراسات، ومن أمثلة هذه الخبرات الرياضيات والاحتمالات والإحصاء التطبيقي، ومعاملات الارتباط ومنحنيات الانحدار وغيرها. [2]

1 - ينظر: محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص: 33- 34.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص: 35.

المبحث الثاني: المبادئ المؤسسة لمنهاج اللغة العربية

1- مناهج اللغة العربية في الجيل الأول:

عرفت المنظومة التّربوية في الجزائر عملية إصلاحية شاملة سنة 2003م بسبب التّحوّلات الكبرى التي عرفها العالم، «ولجملة من العوامل الداخلية من جهة ظهور التعدّدية السياسية وما يرتبط بها من إرساء لمفهوم الديمقراطية وغرس روح المواطنة في نفوس الناشئة، وإبدال نظام الاقتصاد الموجه باقتصاد السوق، والعوامل الخارجية من جهة أخرى كعولمة الاقتصاد، والتّطور المتسارع للمعارف العلمية والتكنولوجية، وانتشار الوسائل الحديثة للإعلام والاتصال».[1]

هذه العوامل تُشكل تحديات أمام المدرسة الجزائرية في الحاضر والمستقبل، فالإصلاح التربويّ يهدف إلى بناء نظام تربويّ متناسق، متكيف مع المتّغيرات والمستجدات الحاصلة في العالم.

ومن محاور هذا الإصلاح التّربّوي إصلاح المناهج الدّراسية، وتحيينها لتواكب العصر، وتلتحق بركب مناهج التّعليمية العالميّة الثرية والمتوازنة والعصرية التي تستمد جذورها من قيم المجتمع، وتتبنى أحدث ما توصلت إليه البحوث العلمية والاختراعات التكنولوجية، جاعلة المدرسة مكانًا للتّعلم، والمحرّك الحقيقي للتّغيير نحو الأفضل.[2]

وسُميّت هذه المناهج بمناهج الإصلاح التّربوي أو مناهج الجيل الأوّل، وتمتد زمنيّا من سنة 2003م غلى سنة 2015م، وقد تبنت المقاربة بالكفاءات في عملية التّدريس بديلا عن المقاربة بالأهداف الإجرائية السلوكية، التي كتبتها مناهج ما قبل الإصلاح التّربوي.

---

1 – أبو بكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، نوفمبر، سنة: 2006م، ص: 07.

2 – أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التّربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ماي سنة: 2009، ص: 44.

ومن مستجدات هذه المناهج الانتقال من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج، ومن منطق التّعليم إلى منطق التّعلم، ومن عملية تراكم المعارف إلى عملية بناء المعارف، بالابتعاد عن التلقين والحشو، فالمقاربة بالكفاءات امتداد للمقاربة بالأهداف و«تتلخص هذه المقاربة المعتمدة في المناهج الجديدة في الإجابة على الأسئلة التالية: ما الذي يتحصل عليه التلميذ في نهاية كلّ مرحلة من معارف وقدرات وكفاءات؟ وما هي الوضعيات التّعليمية التّعلمية الناجعة لتمثّل مكتسباته؟ وما هي الوسائل المُعينة على استغلال هذه الوضعيات؟».[1]

فالمقاربة بالكفاءات تجعل المتّعلم محور العملية التّعليمية التّعلمية يشارك في سيرورة الدّرس، ويبني تعلماته بنفسه، ويكتفي المعلم بدور الموجّه والمرشد والمنشط دون التخلي عن سلطته الفكرية والمعنوية فلم يلغ دوره، ولكن صار العمل تعاونيا بينه وبين المتعلم.

يهدف مناهج اللّغة العربية في السنة الرابعة من التّعليم المتوسط إلى «تنمية معارف التلميذ المكتسبة ومهاراته اللّغوية لتمكينه من ممارسة النشاط اللّغوي وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التواصلية من جهة، وتلقي المعارف واستعاب مختلف الموارد من جهة أخرى»[2]، إنّ تدريس اللّغة العربية يرمي إلى تمكين التلاميذ من منظومة المعارف اللّغوية، وإكسابهم مجموعة من المهارات الوظيفية، تؤهلهم لممارسة النشاط اللغوي حسب وضعيات التواصل المختلفة، بخلق تفاعل بين أطراف الفعل التّربوي بمراعاة طبيعة المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم وطبيعة المادة الدّراسية التي

1 – وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط لمادة اللّغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، أفريل، سنة: 2003م، ص: 06.

2 – المصدر نفسه، ص: 08.

توّظف على مفهوم اللّغة الذي يتبناه المنهاج، وهو المفهوم المستمد من النظرية الوظيفية التداولية للغة. [1]

2- مناهج اللغة العربية في الجيل الثاني:

عرفت المنظومة التربوية في الجزائر عملية إصلاح ثانية للمناهج الدّراسية سنة 2015 سميت بمناهج التحوير البيداغوجي، أو مناهج الجيل الثاني بهدف تحسين مناهج الإصلاح التّربوي المعروفة بمناهج الجيل الأوّل.

ولهذه المناهج الجديدة ثلاث مرجعيات أو وثائق مرجعية بعد الدستور المعدّل في نوفمبر 2008م وهي: القانون التوجيهي للتّربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 208م، والمرجعية العامة للمناهج المعدلة وفق القانون التّوجيهي، والدليل المنهجي لإعداد المناهج الذي يُعتبر نسخة مكيّفة للقانون التّوجيهي للتّربية.

ولمناهج الجيل الثاني تصوّر شامل وتنازلي يضمن الانسجام العمودي والأفقي للمناهج معتمدا المقاربة النّسقية الشاملة بدل التّصور القديم القائم على الترتيب الزمني للمناهج (سنة بعد سنة)، كما أنّها تهدف على تحقيق غاية شاملة وهي ملمح التخرّج من المرحلة المشتركة بين كل المواد، أمّا الخلفية الفكرية لها فهي النّظرية البنائية الاجتماعية(*) القائمة على بناء المتعلم ضمن سياقه الاجتماعي. [2]

---

1 – ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط لمادة اللّغة العربية، ص: 19.

* – **البنائية الاجتماعية:** هي نظرية ترتكز على كيفية تعلم الأفراد وتؤكد على أنّهم يبنون المعنى من خلال تفاعلهم من الخبرات في بيئتهم الاجتماعية، وتهتم البنائية الاجتماعية بالتعلم التعاوني أكثر من غيره (بن الصيد وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات، دط، الجزائر، سنة: 2017م، ص: 10).

2 – ينظر: عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، وزارة التربية الوطنية، دط، دت، ص: 06.

واعتمدت المناهج المعاد كتابتها تعزيز المقاربة بالكفاءات التي تعرف بالقدرة على حلّ وضعيات مشكلة ذات دلالة[*]، كما اعتمدت التّقويم التّعديلي المتضمن للتقويمين الشّخصي التكويني، وتبنّت التّقويم الإشهادي الإقراري عوضا عن التّقويم التحصيلي.

«أما الهدف الأسمى في تعليم اللّغة العربية فهو تزويد المتعلمين بكفاءة تمكّنهم من استثمارها في مختلف وضعيات التّواصل الشفهي والكتابي»[1]، وليس الهدف من تعليمها التّعرف على الأدب والبلاغة والقواعد النّحوية والصرفية، بل الوصول بالمتعلم إلى التفكير السليم وبلوغ مستويات عليا من الفهم والإدراك.

وتمّ اعتماد ثلاثة ميادين هي: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وميدان فهم المكتوب، ميدان الإنتاج الكتابي، متبوعة بالكفاءات الختامية لكلّ ميدان تتحقق مع نهاية السنة لتصب في الكفاءة الشاملة، وقد وضع منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط غيات المادة وملامح التخرج والبرامج السنوية ومصفوفة الموارد المعرفية والمنهجية.

والجديد أيضا هو تقديم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه (التعبير الشفويّ) على ميدان فهم المكتوب (القراءة) عكس ما كان في المناهج السّابقة إذ كان النشاط الخامس ليصبح النّشاط الأوّل متصدّرا قائمة الأنشطة.

قسّمت مرحلة التعليم المتوسط إلى ثلاثة أطوار هي: الطور الأول وهو السنة الأولى من التّعليم المتوسط، والطور الثاني المتمثل في السنتين الثانية والثالثة من التعليم

---

[*] – **وضعية مشكلة ذات دلالة:** هي وضعية تعلمية تجعل المتعلم في وضعية معرفية غير متوازنة فتدعمه إلى تجنيد موارد معرفية ومنهجية لحلها، وهي وسيلة بيداغوجية تدفع المتعلم إلى التعلم من خلال بناء تعلماته. وذات دلالة تعني بأن لها علاقة بواقع المتعلم المعيش وتتطلب عملا حقيقيا أي واقعية قابلة للتحقيق. (شلوف حسين وآخرون، دليل استعمال الكتاب، اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، ص: 86– 87).

1 – وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج نسخة مكيفة مع القانون التّوجيهي للتربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، طبعة 2016، ص: 45.

المتّوسط والطور الثالث المتمثل في السنة الرابعة من التّعليم المتوسط، وقد تمّ تطبيق الطور الثالث ابتداء من الموسم الدراسي: 2018- 2019م. [1]

وتمّ أيضا رسم ملمح التّخرج من المرحلة ومن الطور من السنة الدراسية المترجم إلى الكفاءات الشاملة[*] للمرحلة وللطور وللسنة الدراسية، وأدرجت مفاهيم جديدة كالميادين والكفاءات الختامية[**]، ومركبات الكفاءات الختامية، والجديد هو إدراج القيم المتمثلة في: المواطنة والضمير الوطني والهويّة الوطنية والتفتح على العالم، كما تمّ إدراج الكفاءات العرضيّة[***] المختلفة «وألحّ القانون التّوجيهي للتّربية على المهمة الرئيسية ألا وهي تدعيم قيم الهوية التي تربط التلميذ بمجتمعه ووطنه، وتاريخه وفضائه الجغرافي». [2]

كما ألحت المناهج الجديدة على إدراج تكنولوجيات الإعلام، والاتصال في العملية التّعليمية، وضرورة تعلمها وممارستها واتقانها لأنّها توفر وضعيات تعليمية جديدة وتساعد المتعلمين على استخدام قدراتهم في حلّ المشكلات، وتطوّر كفاءاته المعرفية والمنهجية إذا أحسن استخدامها وتوظيفها.

---

1 – ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط 2016م، ص: 11.

* – **الكفاءات الشاملة:** هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية مجردة وفق نظام المسار الدراسي، لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، وكفاءة شاملة في نهاية كل طور.

** – **الكفاءات الختامية:** كفاءات مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادة، وتعتبر بصيغة التصرف (التحكم في المواد)، حسن استعمالها وإدماجها وتحويلها، عما هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان من ميادين المادة. (الدليل المدرسي، ص: 78).

*** – **الكفاءات العرضية:** تتكون من القيم والمواقف والمساعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء مختلف المعارف والمهارات، والقيم التي نسعى إلى تنميتها (اللجنة الوطنية للمناهج، سنة: 2016م، ص: 286– 287).

2 – وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة 2016، ص: 11.

أ- مجموعة إعداد مناهج اللّغة العربية (الجيل الثاني):

يترأس هذه المجموعة مفتش التّربية والتّكوين (شلوف حسن) خلال إصلاحات الجيل الأول والثاني، بموجب قرار وزاري، تتألف المجموعة من اثني عشر عضوا من بين مفتشين وجامعيين ومدرسين في كل الأطوال الذين تراكمت لديهم الخبرة في ميدان بناء المناهج وتطويرها.

غير أنّ الملاحظ لتشكيلة هذه المجموعة في النّصوص التنظيمية التي أصدرتها وزارة التّربية غياب أساتذة من التّعليم المتّوسط في إعداد مناهج اللّغة العربية، بخلاف ما ينصّ عليه القانون، حيث نجد في قائمة الأعضاء مفتشين وأساتذة جامعيين فقط.[1]

تقترح هذه المجموعة:

- مرجعية خاصّة بنشاطات اللّغة العربية.
- تحديث أو تعديل المنهج الجاري به العمل.
- مشاريع تطوير مناهج وبرامج دراسية جديدة خاصة بنشاطات اللّغة العربية.
- مواصفات جديدة متعلقة بمدونات التجهيزات التقنوبيداغوجية الضرورية لتحقيق الاهداف المسطرة في المنهاج.
- تنظيم وتقييم وتتبع تدرجات التّعلم وكيفيات التكفل بنتائج التلاميذ
- تعليمات وتوجيهات بيداغوجية.
- مشاريع الوثائق المنهجية.

1 - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، إصلاح المنظومة التربوية، النّصوص التنظيمية، ج1، ط2، المديرية الفرعية للتوثيق، سنة: 2009م، ص: 35.

- تقديم توصيات تسمح للمعهد الوطني للبحث في التربية بإنجاز الجانب البيداغوجي لدفتر الشروط الخاص بإنجاز الكتب المدرسية والوسائل، التعليمية الأخرى. [1]

ب- المبادئ المؤسسة لمنهاج اللّغة العربيّة (الجيل الثاني):

إنّ منهاج اللّغة العربية هو البنية المنسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التّكامل المحدّدة بوضوح، وإعداد أيّ منهاج يقتضي بالضرورة منطق يربط الأهداف المتصورة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانيات البشرية والتّقنية والمادية المجنّدة، وبقدرات المتّعلم وكفاءات المعلم.

يعتمد بناء منهاج اللّغة العربية - الجيل الثاني- على احترام المبادئ الآتية:

1- الشمولية: أي بناء مناهج للمراحل التّعليمية.

2- الانسجام: أي وضوح العلاقة بين مختلف مكوّنات المنهج.

3- قابلية الإنجاز: أي قابلية التكيّف مع ظروف الإنجاز.

4- الوجاهة: أي السعي إلى تحقيق التنسيق بين الأهداف التّكوينية للمناهج والحاجات التّربوية.

5- قابلية التقويم: أي احتواء معايير قابلة للقياس. [2]

ومن الأمور التي يقتضيها إعداد منهاج اللّغة العربية -الجيل الثاني- أن يستحضر المعدّ مهام المدرسة في ذهنه ويدرك جيّدًا هيكلة المنظومة وتنظيم المسارات الدّراسية، فالمنهاج نتيجة مسار طويل من الإعداد، يحتوي على محطات للمنافسة

1 - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التنقويم والتوجيه والاتصال، إصلاح المنظومة التربوية، النّصوص التنظيمية، ص: 35.

2- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط، السنة الأولى، وزارة التربية الوطنية، دط، سنة: 2015م، ص: 06.

والتحرير، أمّا وثائق التأطير الموجّهة له، هي: "القانون التوجيهي للتّربية" و"المرجعية العامّة للمناهج".[1]

تتلخص المبادئ المؤسّسة للمناهج في ثلاثة جوانب: الأخلاقي، الفلسفي (الابستمولوجي)، المنهجي والبيداغوجي.

1- الجانب الأخلاقي: يشكل اختيار القيم ووضعها حيّز التّطبيق أول مصدر لتوجيه المنظومة التّربوية وغاياتها، وطبيعة المناهج واختيار مضامينها وطرائق التّعلم.

وحسب ما ورد في المرجعية العامة للمناهج أنّ المنظومة التربوية الجزائرية عليها واجب إكساب كلّ متعلم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلقة بالقيم ذات بعدين (وطني وعالمي) تشكّل وحدة منسجمة متناسقة.

2- الجانب الفلسفي الابستمولوجي: يتمثل في أنّ محتويات التّعليم والتّعلم في البرامج الدّراسية، ترتكز على بعدها الابستمولوجي، وتستند إلى روابط وظيفية وعملية، كتلك التي تتعلق بتنظيم وترسيخ المنظومة والمعارف المهيكلة.[2]

3- الجانب المنهجي والبيداغوجي:

أ- الجانب المنهجي: يرتكز مستوى التّدخل المنهجي على هيكلة ودرجة من النسقية على مستوى تصوّر التفاعلات بين مخططات التعلم التي تتطلب درجة أعلى من الانسجام ألا وهو المنهاج.

وبذلك فإن الإطار المنهجي الجديد أي – النسقي- يتعدى مجرد إطار تعليمي ضيّق وغير عملي، وذلك من خلال التكفل الناجع بالفرضيات والممارسات التي يستوجبها مدخل المناهج بالكفاءات.[3]

1- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط للسنة الأولى، ص: 07.
2- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط للسنة الأولى، ص: 08.
3- ينظر: المرجع نفسه، ص: 09.

ب- الجانب البيداغوجي: ويرتكز على الكفاءات والتّعلمات المبنية كمبدأ تنظيمي للمناهج فوضعه حيّز التّطبيق كلّه يتمثل في بناء المقاربة النّسقية للمضامين والنشاطات.

والجديد أيضا في منهاج -الجيل الثاني - أنّه يرتكز على المقاربة بالكفاءات المستوحاة من النظرية المعرفية، والبنوية، والبنوية الاجتماعية. [1]

ج- بعض المفاهيم والمصطلحات في مناهج الجيل الثاني:

يقدّم لنا المنهاج منظومة متكاملة من المفاهيم التّربوية التي تبنتها لجنة إعداد منهاج اللّغة العربية وتعد مصطلحاتها مفاتيح لفهم التّوجه الجديد لإصلاحات التّربوية، وتسهيل العملية التعلميّة والتّعليميّة ومن هذه المفاهيم:

- **المقاربة بالكفاءات:** وما يرتبط بها من مصطلحات كالكفاءة الشاملة والكفاءة الختامية والكفاءة العرضية، كفاءات المواد، مركبات الكفاءة، وهذا يعكس توجّه التّدريس بالكفاءات الذي ستبنى عليه نشاطات اللّغة العربية، وهو في حقيقة الأمر ليس بتصوير جديد فلقد جاءت به إصلاحات الجيل الأوّل.

1- المقطع التّعليمي: هو مجموعة مرتبطة ومترابطة من الأنشطة تتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة من أجل إرساء موارد جديدة، قصد إنماء كفاءة ختامية.

2- الموارد: هي كلّ ما يُجنّده المتعلم ويتحكم فيه ويُحوّله من أجل حلّ المشكلات وتنمية الكفاءات وهي نوعان:

أ- موارد داخلية: موارد معرفية- مهارات- استراتيجيات...

1- ينظر: محفوظ كحوال، محمّد بومشاط، دليل الأستاذ، مادة اللّغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، دت، ص: 40- 44.

ب- موارد خارجية: وتشمل المعطيات التي توفرها وثائق ومراجع يكون في حاجة إليها عند حلّ مشكلة ما. [1]

3- الميدان: وهو الجزء المهيكل والمنظم للمادّة قصد التّعلم، وعدد الميادين في المادّة يحدّد عدد الكفاءات الختامية ويضمن هذا الجزء التكفل الكلي بمعارف المادّة في ملامح التّخرج.

4- المصفوفة المفاهيمية: تحدّد مفاهيم المادة التي لها تأثير إدماجي وتظهر الانسجام الأفقي والعمودي لمضامين المادّة، ويتطلب هذا العمل توفيق بين تدرج المضامين المعرفية التي تستلزمها مركبات الكفاءة الختامية والهيلكة الخاصّة بالمادّة ضمن ميادين[2]؛ أي هي عبارة عن جدول يتضمن الميادين، الكفاءات الختامية والموارد.

5- المقاربة النّصية: هي اختيار بيداغوجي يقتضي الرّبط بين التلقي والإنتاج، ويُجسد النظر إلى اللّغة باعتبارها نظامًا ينبغي إدراكه في شموليه، حيث يتخذ النّص محورًا أساسيًا تدور حوله جميع فروع اللّغة. [3]

ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللّغوية والصوتية والدّلالية والنّحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النّص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التّعليمية، ومن خلالها تنمي كفاءات ميادين اللّغة الأربعة: **فهم المنطوق، التعبير الشفهي، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي.**

أ- المستوى الدلالي: ويتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النّصية (المعجم اللّغوي، الدلالات الفكرية...) إذ يعتبر النّص مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدًا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة.

1- ينظر: محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ، ص: 46- 47.

2- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع منهاج الطور الأوّل من التعليم المتوسط السنة الأولى، ص: 12.

3- ينظر: مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة أولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دط، سنة: 2013م، ص: 24.

ب- المستوى النّحوي: ويُقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسيقًا، يحدّد الأدوار الوظيفية للكلمات. [1]

6- ملمح التّخرج: ويقصد به الغايات المحدّدة للمدرسة الجزائرية، وملمح المواطن النموذجي الجزائري الذي تقع على عاتقها مسؤولية تكوينه، وهو الترجمة المفصلة فيس شكل كفاءات شاملة (منتوج التكوين) للميزات النوعية التي حدّدها القانون التوجيهي كصفات وخاصيات كلفت المدرسة بمهمة تنصيبها لدى الموطن الجزائري، وهي منظمة بكيفية تجعل المناهج والمسارات الدراسية تلتزم بالمبادئ الاستراتيجية والمنهجية التي تجعلها أكثر قابلية للتطبيق وتتسم بالانسجام الداخلي.

من خلال ما تقدم يتبين لنا انّ هناك عدّة مصطلحات بيداغوجية جديدة من حيث التداول في مناهج الجيل الثاني.

د- الوضعيات التّعليمية في مناهج اللّغة العربية (الجيل الثاني):

يقصد بالوضعية التّعليميّة «مجموعة من الشروط والظروف التي يحتمل أن تقود المتعلم إلى إنماء كفاءته»[2]. ويستلزم في بناء الوضعيات تخطيطا للسيرورة الديداكتيكية على مستوى وضعيات الانطلاق في الدّرس ووضعيات تعلم الموارد، ووضعية تعلم الإدماج.

1- وضعية مشكلة انطلاقية (الوضعية الأمّ):

وهي وضعية مشكلة مركبة لانطلاق التعلمات، مرتبطة بالكفاءات الختامية للميدان.

1- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، دط، سنة: 2016م، ص: 05.

2- محمد الطاهر علي، بيداغوجيا الكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، دط، سنة: 2006م، ص: 42.

2- وضعيات تعلّم الموارد: وهي وضعيات بسيطة تهدف إلى إكساب المتعلم موارد مبنية على الأنشطة التّعليمية التي تعطي الفرصة للتلميذ لشرح مسعاه، وشرح أفكاره، وتبرير اختياراته وإيجاد حلّ للمشكل المطروح الذي يقُوده إلى إرساء الموارد.

3- وضعية تعلّم الإدماج: هي وضعية مشكلة مركبة، تتيح الفُرصة للمتعلم التدرب على إدماج الموارد (كفاءات عرضية ومادية، معارف تقديرية إجرائية، شرطية، مواقف وتصرّفات)، من أجل المعارف التي كانت مجزأة في البداية. [1]

يمكن القول هنا أنّ بناء وصياغة هذه الوضعيات تتم من طرف المعلم بكلّ ما من شأنه أن يُعطي دافعية لعمل المتعلم ونشاطه سواءً فردي أو جماعي.

هـ- التّقويم والمعالجة البيداغوجية في مناهج الجيل الثاني:

1- التّقويم: هو الوسيلة التي تُمكننا من الحكم على تعلّمات التلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفرة وتفسيرها قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية، وإدارية، ولا يمكن للتّعلم أن ينجح إلاّ بوضع استراتيجية للتّقويم بأنواعه: تشخيصي – تكويني- اشهادي الذي يساهم في المصادقة النّهائية على التّعلمات.

أ- التقويم التّشخيصي: يطلق عليه أيضا التّقويم القبلي أو التمهيدي او الاستكشافي ويكون في بداية السنة الدّراسية أو بداية الوحدة أو بداية الحصّة الدراسيّة[2]، وهو تقويم يفيد في معرفة المكتسبات السّابقة والكشف عن مواطن الخلل في تحصيل المتعلمين.

ب- التّقويم التكويني: تعتبر المقاربة بالكفاءات التقويم جزء لا يتجزأ من مسار التّعلم، خاصّة التّقويم التكويني منه، ووظيفته الرئيسية لا تقتصر على تحديد النجاح أو

1- ينظر: مديرية التربية، عرض حول مناهج الجيل الثاني، مفتشية التربية والتعليم مقاطعة 19، مدرسة بوديسة المسعود عين الملح، المسيلة، الجزائر، ص: 4- 5.

2- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص: 28.

الرسوب فحسب، بل هي دعم لمسعى تعلم التلاميذ، وتوجيه أعمال المدرس من خلال المعالجة البيداغوجية. [1]

ويشمل التّقويم المعارف والمساعي والسلوكات ويتطلب اعتماد بيداغوجيا الفوارق أي القدرة على تجنيد وسائل تعليم وتعلم متنوعة تأخذ في الحُسبان الفوارق الفردية للتلاميذ، وتُمكنّهم من النّجاح بمختلف الطرّق، ولعل السبب الرئيسي لوجود التقويم هو بغرض ضبط التّعلمات وتعديلها وتوجيهها، وتسهيل عملية تقدم التلميذ في تعليماته.

ج- **التقويم الإشهادي:** يجرى التّقويم الإشهادي في نهاية التّعلم ويهدف إلى تحضير قرار إداري رسمي تتخذه المنظومة المدرسية اتجاه التلميذ، سواءً بالترقية أو الترتيب، أو غير ذلك ، كما يهدف إلى تقديم حصيلة تطوّر الكفاءة الشاملة والكفاءات الختامية المحدّدة في منهاج او المرحلة، ويهتم من جهة أخرى بتقويم المسار والاستراتيجية المستعملة لبلوغ الهدف المنشود من الكفاءة الشاملة. [2]

2- المعالجة البيداغوجية:

أمّا المعالجة البيداغوجية فهي المسار الذي يُمكّن المتعلّم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلّمه، أي تدارك النّقص الملاحظ لدى المتعلمين بعد عملتي التّقييم والتشخيص.

تظهر المعالجة البيداغوجية في عدّة مستويات من مخطط إجراء التعلم:

1- بعد الوضعية التعليمية البسيطة: حيث تبدو مواطن الضعف لدى المتعلم، أو ضعف التّحكم في المعارف (هذه معالجة تقليدية).

2- بعد وضعية تعلم الإدماج: حيث يظهر ضعف المتعلم في تجنيد الموارد.

1- ينظر: عبد العزيز براح، كيفية تطبيق التّقويم في منهاج الجيل الثاني، وزارة التّربية الوطنية، القبة، الجزائر، دط، دت، ص: 09.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص: 06.

3- بعد حل الوضعية المشكلة الانطلاقية: حيث يظهر المتعلم نقصًا في استخدام الموارد.

4- في نهاية الفصل الأوّل ونهاية الفصل الثاني: بعد نتائج التقويم المرحلي الفصلي. [1]

إذن كل وضعية تقويمية يجب أن تكون إدماجية، كما يجب أن تنتمي إلى وضعية من الوضعيات المستعملة خلال التّعلم أي تعوّد عليها التلميذ.

03- مقارنة بين مناهج الجيل الأوّل ومناهج الجيل الثاني:

الجديد الذي جاء به هذا الجيل هو تغيّر الممارسة التّعليميّة/ التعليمية داخل القسم دُون تغيّر لمحتوى منهاج المواد اللّهم بعض التعديلات على مستوى بعض المفاهيم أو بعض المصطلحات المهيكلة للمنهاج، فمثلا:

استبدلت المجالات بالميادين، ومكان الكفاءات القاعدية بالكفاءات الختامية عند نهاية الميادين، ومكان الكفاءة الختامية عند نهاية مجموعة الميادين بالكفاءة الشاملة.

«تقوم مناهج الجيل الثاني لتعليم اللّغة العربية على مبدأ (المقاربة الشاملة)، التي ترتكز على استخدام الموضوع نفسه في أنشطة مختلفة، ووفقا لخصوصيات كل نشاط، كما أنّها تدفع المتعلم إلى اكتساب كفاءات "ترتيب الأفكار والتحليل والاستنتاج" في الأنشطة التّعليمية بطريقة تخدمه في حياته المستقبلية، وتسمح بإقحام المتعلم في الحياة المدرسية والاجتماعية التي تتجسد من خلال ملمح التّخرج والمسمى بـ "المقطع التعليمي" الذي كان في المناهج السابقة يسمى "المحور"». [2]

1- ينظر: عبد العزيز براج، كيفية تطبيق التقويم في منهاج الجيل الثاني، ص: 12.

2- عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، وزارة التربية الوطنية، دط، دت، ص: 12.

وعليه فإنّ مناهج الجيل الثاني ظهرت لتعالج الثغرات وأوجه القصور التي تمّ تحديدها في المناهج السابقة، وتعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التّعلمات.[1]

والجدول الآتي سيوضح لنا مقارنة بين المنهاجين الجيل الأول والجيل لثاني من عدّة جوانب:[2]

الجوانب	مناهج الجيل الأول	مناهج الجيل الثاني
المحور المنهاجي.	- بناء المناهج سنة بسنة والأولوية لمنطق المادّة وكلّ مادة معزولة عن المواد الأخرى. - أنتج مناهج مختلفة الشكل والمصطلحات ونقص في التنسيق الأفقي والعمودي.	- نظرة شمولية أو نسقية بناء المناهج من ملمح التخرج الشامل للمرحلة ثم للطور ثم للسنة. - تكامل بين المواد مع توحيد شكل المناهج والمصطلحات.
المقاربة بالكفاءات.	- وجود مبدئي وتنص في التطبيق الفعّال في التعليمات. - التركيز على الكفاءات المتعلقة بالمادّة ومعارفها مع نقص في الكفاءات العرضية والقيم والسلوكات.	- التركيز عل مركبات الكفاءات خاصة، الكفاءات العرضية والقيم والسلوكات في كلّ مكوّنات المناهج.
الموارد المعرفية والمنهاجية.	- الأولوية للتحكم في المعارف. - نقص في الموارد المنهجية.	- تحديد الموارد المعرفية والمنهجية لبناء الكفاءات في مصفوفة أو جدول شامل.
النشاطات التعليمية والتقويم.	- نشاطات تعليمية وأنماط التقويم موجهة نحو التّحكم في المفاهيم فقط.	- إدراج نشاطات تعليمية لتوظيف الموارد المعرفية وتعلم الإدماج ونمو القيم والسلوكات إلى جانب المفاهيم.
المصطلحات.	- مصطلحات مختلفة بين المناهج: الهدف النهائي، النشاط، الموضوع، المعارف، الكفاءة القاعدية، الكفاءة المستهدفة، التوزيع السنوي، المحور، الوضعية	- مصطلحات موحدّة في كل المناهج. - ملمح التّخرج، المحتوى المعرفي، فهم المكتوب، إنتاج مكتوب، الكفاءة الشاملة، الميدان، الكفاءة الختامية،

1- ينظر: عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، ص: 02.

2- ينظر: عياد مليكة، تطوّر المناهج الدّراسية، وزارة التربية الوطنية، باتنة- الجزائر، دط، 05 أفريل 2015، ص: 04- 08.

	الانطلاقية في بداية الوحدة التعليمية. - أسبوع إدماج في نهاية الفصل.	المقطع، مركبات الكفاءة، المخطط السنوي للتعلمات، وضعية تقويمية للمقطع التعليمي.
شروط وضع المناهج حيّز التنفيذ.	- نقص في تكوين الأساتذة لتطبيق منهاج الجيل الأوّل. - اختلالات بين المنهاج والكتاب المدرسي.	- برمجة تكوين مسبق لكل مدرس معني بتطبيق مناهج الجيل الثاني. - الكتاب المدرسي الجديد خاضع لدفتر شروط.

ويمكننا القول في الأخير أنّ قراءة منهاج اللّغة العربية للتعليم المتوسط من الجيل الأوّل إلى الجيل الثاني قراءة حقيقية الوضع الذي تعاني منه اللّغة العربية في تعليمها، والذي حتم وضع إصلاحات تربوية جديدة والنظر في المنهاج التّربوي وتقويمه، والتفكير في طرق أنجع لتعليم العربية والوقوف عند الخلل الموجود في المنهاج الأوّل قصد إحداث تغيرات فاعلة جديدة في مبادئها وغاياتها واتجاهاتها وليس مجرد تغير مصطلحات ومفاهيم وطرح أفكار، ورغم ما جاء به منهاج الجيل الثاني يبقى في حاجة إلى إصلاح وتقويم لأنّ المدرسة عن عاتقها تغذية البعد الثقافي للمتعلمين، وصقل أذواقهم ووجدانهم لاستعاب التّطورات العلمية والتكنولوجية والحضارية.

صحيح أنّ منهاج الجيل الثاني أملى نفسه على الواقع التّربوي الجزائري نظرًا لما وقع من هفوات في الجيل الأوّل لكن يمكننا القول أنّه ما هو إلا امتداد للمقاربة بالكفاءات، جاء ليعالج نقائص تلك المناهج التي أعدّت في ظروف استعجالية دون التمكن من إضفاء الانسجام المطلوب عليها، وهذه الاصلاحات ليس من السهل التّدرب عليها في وقت وجيز، بل تحتاج لمزيد من الوقت كي يتم استيعابها وتطبيقها من طرف المعلم، والمتعلم في آن واحد وبالتالي يجب على المجتمع المدني أن يتقبل هذه المقاربة بكلّ سلبياتها وإيجابياتها، ويحاول أن يساند المدرسة في أداء مهامها التّربوية عن طريق المؤسسات الاجتماعية المعتمدة من طرف الدّولة، كالمساجد والزوايا والمدارس القرآنية كما كانت من قبل لأنّها صمّام الأمان وخاصة للنشء الجديد.

الفصل الثالث

دراسة تحليلية لكتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التّعليم المتّوسط

01- دراسة محتوى كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة من التّعليم المتّوسط (الجيل الثاني)

02- مقارنة محتوى كتاب اللغة العربية (الجيل الثاني) بكتاب الجيل الأول.

03- دراسة استبيانية حول قيمة محتوى كتاب اللغة العربية للرابعة من التعليم المتوسط.

المبحث الأول: دراسة محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط الجيل الثاني والأول

1- تحليل كتاب الجيل الثاني:

أ- تحليل مقدّمة الكتاب:

تكمن أهمية مقدّمة كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة من التّعليم المتّوسط في كونها تضمّنت أهم المحاور التي ارتكز عليها الكتاب، والمنهجية المتبعة في معالجة النّصوص، والإشارة إلى الأبعاد والأهداف المتوخاة من هذه النّصوص، من خلال تبني واعتماد منهج التهيئة والإعداد النّفسي والذهني للمتعلم، وكذا تجسيد مبدأ وصل السّابق باللاحق من المنهاج والبرامج والمستويات، لتحقيق الانسجام والاتساق بين حلقات الدّرس في اللّغة العربية، في ظل المتابعة التي تراعي علاقة المتعلم بمحيطه وربطه بواقعه، وتوظيف مكتسباته ومعارفه ومهاراته، بما يعزز الفهم ويُرسخ الوعي لدى المتّعلم المقبل على مرحلة التعليم الثانوي.

كما نلاحظ أنّ المقدمة اشتملت على المنهجية التي بنيت عليها النّصوص المقترحة على المتعلمين في هذا المستوى، من خلال تقسيم الكتاب إلى مقاطع تعلميّة تقسيما منهجيا مناسبًا ومنسجمًا مع تعلمات المتعلم، وكلّ مقطع يهتم بجانب من شخصيته ويعنى بتوطيد وتوثيق صلته بالحياة وبالبيئة التي يعيش فيه، ويفتح أمامه أفقًا للتعبير عن اهتماماته ومشاغله، والإجابة عن تساؤلاته، والاستجابة لحاجاته، وترجمة ما يحمله بداخله، والتّعبير عمّا ينتابه ويساوره من طموحات وتطلعات، وكلّ ما يسهم في تحرير طاقاته، وتعزيز قدراته، وبناء معارفه وتوسيع مداركه، وضبط مفاهيمه.

كما أشارت مقدمة الكتاب إلى أنّ النّصوص لم تعد نصوصا مكتوبة مدّونة فحسب ولكنها نصوص معززة منطوقة تجسّد المعاني الذهنية والخطابات النّظرية، بما

يتيح للمتعلم أن يمارس التّفكير المتّزن، ويكتسب آليات الحوار والفهم، ويتعلم طرائق المقارنة والاستنتاج والاستنطاق، والتمّكن من أساليب إنشاء الكلام وصياغة الأفكار والتعبير عن الرأي وممارسة النقد للمقروء والمسموع.

كما لم تغفل هذه المقدّمة الجانب العملي من حياة المتّعلم، حيث راعت في بناء الوضعيات الإدماجية العوامل المرتبطة بواقعه، وما يتخلله من أحداث وتحوّلات، وربطه بماضيه وانفتاحه على حاضره، واستشرافه لمستقبله إلى جانب استعمال الجمل الفعلية التي أفادت التجدّد والحركة والحدوث، مع مراعاة الإيجاز والتركيز بعيدًا عن الإطناب والإسهاب والشروح المستفيضة. [1]

ب- تحليل محتوى الكتاب:

إنّ هذا الكتاب مهيكل في ثمانية مقاطع تعليمية، يشمل كل مقطع مجالا ثقافيا محدّدا في عناوين معينة وهي كالآتي:

1- قضايا اجتماعية.

2- الإعلام والمجتمع.

3- التّضامن الإنساني.

4- شعوب العالم.

5- العلم والتقدم التكنولوجي.

6- التلوث البيئي.

7- الصناعات التقليدية.

8- الهجرة الداخلية والخارجية.

1- ينظر: حليمة عوّاج، حسين مبرك، مظاهر التجديد في مناهج الجيل الثاني، كتاب اللغة العربية الرابعة من التّعليم المتوسط، "تحليل وتقييم"، مج 31، ع 4، ديسمبر سنة: 2004م، ص: 589- 600.

وكان من بين المقاصد المنشودة لهذا الكتاب من خلال المقاطع هو إنماء كفاءات ثلاثة ميادين هي:

1- فهم المنطوق وإنتاجه.

2- فهم المكتوب (نصوص لظواهر لغوية).

3- إنتاج المكتوب.

حيث يغطي كل مقطع ثلاثة أسابيع إضافة إلى حصتين لتقويم ومعالجة الإنتاج، إحداها للإنتاج الشفوي، والأخرى للإنتاج الكتابي، حيث «تغطي تعلمات كلّ أسبوع من الأسابيع الثلاثة ميادين فهم المنطوق وإنتاجية وفهم المكتوب والإنتاج الكتابي، ويستهدف الأسبوع الرابع كفاءة الإنتاج الشفوي والإنتاج الكتابي في وضعية إدماجية تقويمية لكلّ ميدان وما يعقبهما من معالجة».[1]

وفي هذا الشأن نستدل بمخطط بياني يوضّح ذلك على الشكل الآتي: [2]

الأسابيع	الوضعيات	الميادين		
1	تعلّم	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	ميدان فهم المكتوب	ميدان الإنتاج الكتابي
2		ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	ميدان فهم المكتوب	ميدان الإنتاج الكتابي
3		ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	ميدان فهم المكتوب	ميدان الإنتاج الكتابي
4	تقويم	الإنتاج الشفوي	الإنتاج الكتابي	
	معالجة	الإنتاج الشفوي	الإنتاج الكتابي	

وقبل أن نتطرق إلى كلّ ميدان على حدة لابد من التنويه إلى نقطة شكلية واضحة لها علاقة بالألوان المصاحبة لكلّ ميدان، حيث خصّ ميدان فهم المنطوق

1- شلوف حسين وآخرون، دليل استعمال الكتاب، اللّغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص: 06.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص: 06.

وإنتاجه بالصفحات البنفسجية، وميدان فهم المكتوب بالصفحات البرتقالية أينما خصّ ميدان إنتاج المكتوب بالصفحات الزرقاء.

وهذا وإن دلّ على شيء فإنّما يدل على التنظيم المقصود المصافح لنظر القارئ بشكل مباشر، القائم على قاعدة صحيحة من الدقة والتحديد سواء تعلق الأمر بالشكل أو بالمضمون.

1- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

يقوم هذا الميدان بالدرجة الأولى على مهارة الاستماع، حيث يتم إسماع نص للمتعلمين غير موجود في الكتاب المدرسي، بل موجود في دليل الأستاذ ويُعاد النّص نفسه طيلة ثلاثة أسابيع بمعنى أنّ المتعلمين يتعاملون مع نص واحد في هذه الفترة ولكن المسار التعليمي يختلف عبر أيقونات مختلفة كل أسبوع تتحدد كالآتي:

الأسابيع	النّص	الأيقونات
01	أستمع إلى الخطاب بوعي وأفهم مضمونه	أفهم مضمون الخطاب + أحلّل الخطاب وأحدّد نمطه.
02	أستمع إلى الخطاب للمرة الثانية	أحلّل بنية الخطاب + أحدّد العلاقة بين أنماط الخطاب.
03	أستمع إلى الخطاب للمرة الثالثة	أوظف تعلماتي+ أتدرب على الإنتاج الشفهي.

2- فهم المكتوب:

يتخذ هذا الميدان مسارًا مغايرًا لمسار الميدان الأوّل بالعكس تمامًا، حيث يتم فيه تناول ثلاث نصوص مكتوبة، في كلّ أسبوع نصّ، يتبع فيها المسار التّعليمي التّعلمي نفسه، تختلف فقط في نوع النّص، إذ يدرس في الأسبوع الأوّل والثاني نصًّا نثريا أمّا الأسبوع الثالث فيخصصّ للنّص الشعري، وذلك وفق أيقونات محدّدة هي

ترابط جمل النّص وانسجام معانيه، كما لا ننسى الصّور التّوضيحية المناسبة المرفقة لكل نصّ من النّصوص حيث كان لها دور كبير في توضيح معنى النّص بالإضافة إلى هذا الجانب (النّصوص) هناك جانب آخر موازٍ له هو الظواهر اللّغوية لها، ففي كلّ مقطع ثلاث ظواهر وفق أيقونات محدّدة هي: ألاحظ الجمل وأناقشها، وأستنتج، أطبّق. [1]

3- إنتاج المكتوب:

يتم الإنتاج في الأسبوع الثالث بعد أن قام المتعلم في الأسبوعين الأوّل والثاني باختيار النّمط والموضوع وجمع موارده المعرفية واستثمار نصّ على شاكلة النّص الذي يستنتجه ليكتب على منواله، فتكون بذلك الأيقونات موزعة على عدد الأسابيع بالشكل الآتي: [2]

الأسابيع	
الأوّل	اختيار النّمط والموضوع+ أجمع مواردي المعرفية
الثاني	أستثمر النّص لأكتب على منواله
الثالث	أتدرب على الإنتاج الكتابي مع وجود شبكة لضبط إنتاجه
الرابع	وضعية تقويم الإنتاج.

1 – شلوف حسين وآخرون، دليل استعمال الكتاب، اللّغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص: 06.

2 – المرجع نفسه، ص: 78.

02- تحليل كتاب الجيل الأول:

قد قُسّم الكتاب إلى أربع وعشرين وحدة حيث خصص القسم الأول منها للثلاثي الأول من العام الدراسي ويضم تسعة محاور، والقسم الثاني خصص للثلاثي الثاني ويضم أيضا تسعة محاور، أما القسم الثلاثي فخصص للثلاثي الثالث ويضم ستة محاور جاءت هذه المحاور مرتبة كالآتي: [1]

الوحدة	المحاور
01	العلوم والتقدم التكنولوجي (الأقراص المضغوطة-الاتصال الرقمي...).
02	قضايا اجتماعية (الأخلاق، الآفات الاجتماعية...).
03	المواطنة (الحقوق والواجبات...).
04	شخصيات موهوبة جزائرية وعالمية (أدبية — فنية- رياضية...).
05	الحوادث الكبرى في القرن العشرين (ثورات...).
06	متاحف ومعالم تاريخية (جزائرية- عالمية...).
07	الصّحة (أمراض العصر...).
08	الهوايات (الشطرنج تحدي الأذكياء).
09	الثروات الطبيعية (الماء- الغابات- البترول).
10	المظاهر طبيعية (الخسوف والكسوف- المد والجزر).
11	شعوب العالم (معتقداتها- عاداتها- تقاليدها).
12	الفنون (الموسيقى- النحت- الرقص- الغناء).
13	حقوق الإنسان (الطفل- المعوق- المسن).
14	دور الإعلام في المجتمع (التحسيس- الإخبار- التوعية- التثقيف).
15	التضامن الإنساني (الهلال الحمر- الصليب الأحمر- أطباء بلا حدود).

1 - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة، ص: 28-29

16	التلوث البيئي (النفايات الصناعية في الوسط الأرضي والهوائي والمائي).
17	الإنسان والحيوان (الرفق بالحيوان- ترويض الحيوانات...).
18	الأساطير (المحلية والعالميّة).
19	المرافق العامة (المكتبة- حداق الترفيه والتسلية).
20	الصناعات التقليدية (الفخار- النحاس).
21	الشباب والمستقبل.
22	عالم الشغل (التمهين- التكوين المهني...).
23	الدين المعاملة (أثر الدين في السلوك الفرد- التسامح- التراحم)
24	الهجرة الداخلية والخارجية (النـــزوح- هجرة الأدمغة).

حيث تحتوي كلّ وحدة على مجموعة من الأنشـــطة: القـــراءة والمطالعـــة الموجهـــة التعبير الكتابي.

- يتضمن **نشاط القراءة** نصّا أدبيا يسبقه تمهيد ويختـــتم باســـم المؤلِـــف إن وجـــد، يليه المعجم والدلالة وفيه شرح لـــبعض الكلمـــات الصـــعبة الـــواردة في الـــنّص، ثم البنـــاء الفكري الذي يضم أسئلة حول النّص، وتقوم القراءة كمـــا ورد في منـــاهج الســـنة الرابعـــة من التعليم المتوسط على «قراءة التلميذ النّص يســـتنبط منـــه الأحكـــام المتصـــلة بالأفكـــار كقصدية صاحب النص، للانتقال بعد ذلك إلى مســـتوى أكثـــر تجديـــدا لإدراك الآليـــات المتحكمة في ترابط البنيات النّصيّة، وفهم الكيفية التي تعمل بها النّصـــوص والمنطـــق الـــذي يحكم عملها، بإمكانه حينها أن يستثمر ذلك في إنتاج نصـــوص علـــى منـــوال المدروســـة منها على أن تتصف بطابع التّماسك والانسجام». [1]

- يليه البناء الفني الذي يتضمن قواعد تخصّ البلاغـــة أو العـــروض تمهيـــدا لدراســـة الأدب وفنونه في السنوات اللاحقة، «حيـــث تقـــدم المصـــطلحات الفنيـــة (البلاغيـــة) في

1 - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة، ص: 27.

شكل معلومات مبسطة تسمح للمتعلم باكتشاف الأساليب الفنية المختلفة والإمكانات التي توفرها في مجالات التعبير»[1].

- ليأتي بعد ذلك **نشاط البناء اللغوي** الذي يُعنى لدراسة بعض الجوانب النّحوية والصرفية تليها تطبيقات حول الظاهرة اللّغوية التي تناولها البناء الفكري والفني.

- أمّا **نشاط التعبير الكتابي** فهو نشاط يهدف إلى إدماج المعارف اللغوية المختلفة ويعتبر «مؤشرا دالا على مدى قدرة المتّعلم على تحويل هذه المعارف بتوظيفها في وضعيات جديدة وهو بذلك يعتبر تجنيدا للكفاءة المستهدفة»[2]، أي هو نشاط ينمي الجانب المعرفي والوجداني والنفسي للمتعلم بتوظيف مكتسباته القبلية من مختلف الأنشطة.

- أمّا **نشاط المطالعة الموجّهة** فهو نشاط يعتمد بالدرجة الأولى على مدى قابلية المتعلم للتعلم؛ لأن نص المطالعة الموجهة يقرؤه ويحضره المتعلم خارج القسم بعد أن تقدّم له تعليمات دقيقة استعدادا لحصّة التّعبير الشفهي.

ووردت نصوص المطالعة في الكتاب المدرسي مرتبة كالآتي: [3]

نص المطالعة الموجهة	الصفحة
انترنت المستقبل	15
الناشئ الصغير	24
معركة بعد أخرى	31

1 - وزارة التّربية الوطنية مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جويلية، سنة: 2005م، ص: 25.

2 - المصدر نفسه، ص: 27.

3 - الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات، ط1، الجزائر، سنة: 2008- 2009م، ص: 07.

جمعيات في مواجهة الكوارث	42
خلق المسلم	50
موزار الموهبة النادرة	58
بركان أولدنيولنغاي	69
التوتر العصبي	77
الزراعة بماء البحر	84
الطاسيلي ذلك المتحف الطبيعي	100
أحب العاملين	108
ملامح ثورة جديدة	117
الوطنية	127
الشعب الصيني	134
الموسيقى	141
تسلق الجبال	153
من هو الأقوى	162
كلاب يساوي وزنها ذهبا	171
المسجد الجامع الكبير	184
التنوع الحيوي	193
الصحافة العربية في عصر القنوات الفضائية	200
اختراع البريج الالكتروني	210
هجرة الأدمغة	219
الأب النشيط	228

المبحث الثاني: مقارنة محتوى كتاب اللغة العربية الجيل الثاني بكتاب الجيل الأول

بعد إجراء دراسة مقارنة بين كتابي الجيل الأوّل (القديم) وكتاب الجيل الثاني (الجديد) اهتدينا إلى عديد من الفروقات نذكر أهمّها:

- الاهتمام بالأدب الجزائري.
- الاهتمام بالشعر مثله مثل النثر.
- الاهتمام بتوثيق النّصوص.
- عدم وجود نصوص فهم المنطوق وإنتاجه.

1- الاهتمام بالأدب الجزائري:

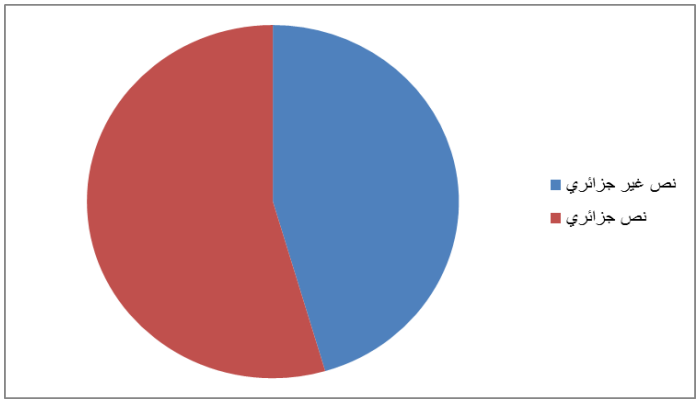
حينما حللنا المحتوى من حيث النّصوص، اتّضح لنا ذلك الاهتمام الملحوظ بنصوص الأدباء الجزائريين بخاصّة، والتي تسعى في مجملها إلى تثبيت وتفعيل مبادئ الهوية الوطنية، وهذا ابتغاء توعية النشء بوجود أدباء جزائريين ترقى بهم شاعريتهم وأساليبهم بما فيها من ألفاظ وعبارات وتراكيب واضحة، ودلالات عميقة إلى مصاف الأدباء العرب المشهورين، و لم تبق مناهج الجيل الثاني كالمناهج السّابقة تعتمد على الآخرين، وتجتر أسماء أدباء المشرق المعروفين، بالإضافة إلى أمر إيجابي آخر وهو تخصيص عمود جانبي مرافق لكلّ نص يتضمن بطاقة فنية خاصّة بكل أديب، يشار فيها إلى نبذة وجيزة عن حياة الأدباء، حتى يتسنى للمتّعلمين معرفة المكان الذي ولد فيه الكاتب وكذا الفترة التي عاش فيها، وبعض أعماله.

أ- عدد النصوص الجزائرية:

في الجدول الاتي سنحاول إبراز نسبة النصوص الجزائرية من غيرها مع تذليله برسم بياني يوضح ذلك

	السنة الرابعة من التعليم المتوسط	
عدد النّصوص	المصدر	
	جزائري	غير جزائري
22	12	10

ب- الرسم البياني:



كما أنّ الكتاب الجديد مدعّم ببعض الصور الخاصّة لعلماء جزائريين من أمثال: عبد الرحمن حاج صالح، بالإضافة إلى بعض مؤلفاته "بعض مؤلفات العالم الألسني الدكتور عبد الرحمن حاج صالح"[1]، وصورة أيضا للمفكر محمد أركون[2]، وصور للعالم الجزائري "إلياس زرهوني" بعنوان: جوائز دولية وتكريمات للعالم الجزائري إلياس زرهوني.

1- ينظر: شلوف حسين وآخرون، اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، باتنة- الجزائر، سنة: 2019م، ص: 94- 95.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص: 161- 154.

وإذا ما أمعنا النظر جيّدا في هذه النصوص لوجدنا أغلبها أصيلة من نتاج عظماء الأدباء الجزائريين على غرار: محمد العيد آل خليفة، مالك بن نبي، الطيب العقبي، عمر بن قينة، زهور ونيسي، عبد الحميد بن هدوقة، إبراهيم أطفيش...

2- الاهتمام بالنّص الشعري: بغضّ النظر إن كان الشعر عموديا أو حرّا، فإنّ الجيل الثاني اهتّم بالنّص الشعري في كلّ سنوات الطور المتوسط أكثر منه في الجيل الأوّل، وذلك لِمَا في الشعر من إيقاع يحرّك الانفعال ويثير الشوق، فمن الأهداف الأساسية التي سطرّها الجيل الثاني حِيال هذا الاهتمام والأهمية هو تنمية الذوق الفني الجمالي الأدبي للمتعلم حيث يُنمي ميله للشعر وللأساليب الفنية والجمالية للغة العربية.

أ- توزيع النّصوص الشعرية حسب كلّ السنوات:

السنة	نوع الجيل	
	الجيل الأول	الجيل الثاني
الأولى	10 قصائد	30 قصيدة
الثانية	قصيدتين	08 قصائد
الثالثة	قصيدتين	07 قصائد
الرابعة	5 قصائد	08 قصائد

انطلاقا من معطيات الجدول يتضح أنّه إذا جمعنا القصائد في سنوات – الثانية والثالثة والرابعة– للجيل الأوّل لوجدنا أنّها لا تمثّل إلاّ ثلث مجموع القصائد في السنة الأولى من الجيل الثاني، والمقدّرة بثلاثين قصيدة، وهذا إن دلّ عن شيء إنّما يدل على أهمية الشعر.

ب- مقارنة الشعر والنثر في السنة الرابعة من التعليم المتّوسط:

نوع النص	نوع الجيل		عدد النّصوص
	الجيل الأول	الجيل الثاني	
شعر	05	08	24 نصّا
نثر	19	16	

والملاحظ للكتاب يرى أنّه امتاز **بالترتيب والتّخطيط** فيما يتعلق بهذه النّصوص النثرية والشعرية، حيث جاء تدريسها مرتبا من بداية الكتاب إلى آخره: 2 نثر ثم 1 شعر، على عكس كتاب الجيل الأوّل الذي يفتقر إلى الضبط والترتيب فأقل ما يقال عنه أنّه عشوائي: 2نثر ثم 1 شعر، 6 نثر ثم 2 شعر، 1 نثر ثم 1 شعر، 4 نثر ثم 1 شعر، ثم 5 نثر.

3- الاهتمام بالتّوثيق:

تعتبر الخاصية تقنية فعّالة لها إيجابياتها، والتي تخلو منها النّصوص سابقا في الجيل الأوّل، ونعني بالتوثيق الأمانة العلمية في اقتباس النصوص «فالأمانة تعني أنّ ننسب المعرفة أو المعلومة إلى صاحبها».[1]

مما يستدعي على المكلّف بتوثيق النّصوص ألا وهو "الباحث" تحري الطرق العلمية الصّحيحة والدقيقة إذ لا تتم بشكل عشوائي وثمة قواعد لابد من مراعاتها.[2]

1- جودت عزت عطوي، أساليب البحث العلمي، مفاهيمه، أدواته، طرقه الإحصائية، ط1، عمان- الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع، سنة: 2007م، ص: 243.

2- ينظر: حلمي محمد فودة وعبد الرحمن صالح عبد الله، المرشد في كتابة الأبحاث، جدة، دار الشروق، ط4، سنة: 1983م، ص: 98.

وعليه فإنّ التّوثيق يُكسب النصوص قيمة كبيرة، وأهمية لدى القارئ من حيث «نسبة الأفكار إلى أصحابها ومعرفة المزيد عنهم حين تلزمه العودة إلى المراجع المشار إليها».[1]

والملاحظ لمتتبع كتاب السنة الرابعة الجيل الثاني أنّه اتبع هذه التقنية في نسبة النّصوص إلى أصحابها كما يتضح في المقاربة الآتية:

أ- من حيث الكم:

في الجيل الأول نجد خمسة نصوص كلّها مقتبسة من الانترنت.

ب- من حيث الكيف:

- **في مناهج الجيل الأوّل:** يقتصر على تدوين اسم المؤلف أو اسم المؤلف فقط، وكثير من النّصوص منقولة من عدّة مجلات وجرائد منها: العربي، الجيش، المعرفة، الأهرام والبيان، وكلها تقريبا بالتّصرف، ونصوص أخرى عن الانترنت.

- **بينما في الجيل الثاني:** يتبع النّص بمعلومات أو بيانات النشر المتمثّلة في اسم المؤلِف، اسم المؤلَف، دار النّشر، الطبعة، التاريخ، الصفحة.

وخلاصة القول هو التأكيد على ضرورة أهمية التوثيق بالنسبة للمتعلم، إذ تحفّزه على المطالعة، وذلك بالعودة إلى أصول النّصوص المبرمجة لهم.

4- عدم وجود نصوص فهم المنطوق وإنتاجه:

إنّ نصوص فهم المنطوق موجودة في دليل الأستاذ بخلاف الجيل الأوّل الذي يحتوي على نصوص المطالعة الموجهة ما يؤدي إلى إغفال مهارة الاستماع.

إنّ نشاط "التّعبير الشفهي" الذي كان يدرس ضمن منهاج الجيل الأوّل تغيّرت تسميته في الجيل الثاني، فأصبح يطلق عليه فهم المنطوق وإنتاجه والمتأمّل في تسمية كلّ منهما – بغضّ النظر عن طريقة تنفيذ التعلمات- يدرك أنّ نشاط التعبير الشفهي يهتم

1- جودة عزت عطوي، أساليب البحث العلمي، مفاهيمه، أدواته، طرقه الإحصائية، ص: 243.

بمهارة الحديث فقط، إلاّ أنّ نشاط فهم المنطوق يهتم بمهارتي الاستماع (الفهم)، والحديث (الانتاج الشفوي).

إذ نجد أنّ نشاط الجيل الأوّل يستغل نصوص المطالعة في حصة التعبير الشّفهي فيحضّرها المتعلم خارج القسم، بمعنى مطالعة موجهة (نشاط لاصفي) تُفضي إلى تعبير شفهي (نشاط صفي) وخلاصته: المطالعة (المنزل) الحديث (الصّف).

وبالعكس تختلف الطريقة والنتيجة في الجيل الثاني (فهم المنطوق وإنتاجه) متوفرة في الكتاب وإنّما في الدليل كما قلنا سابقا، وبعدها يتداول المتعلمون على أخذ الكلمة يناقشون أفكار المسموع وأهمّ المعطيات، ويُعبّرون عن مواقفهم وآرائهم، بمعنى هذا النشاط يهتم بالاستماع الذي يُفضي إلى الحديث.

وهذه النصوص مرتبة في دليل استعمال الكتاب المدرسي كالآتي:

01- **المقطع الأول:** ظواهر اجتماعية.

- **السند:** ثري الحرب، ص: 56- 57.

- **المرجع:** أحمد رضا حوحو- البخلاء وبائعة الورد ونصوص أخرى- دار القصبة.

02- **المقطع الثاني:** الإعلام وثقافة الصورة.

- **السند:** ثقافة الصورة، ص: 58- 59.

- **المرجع:** الإعلام وثقافة الصورة، صلاح عبد الرحمن، أطفالنا للنشر والتوزيع، ط1، سنة: 2015م، الجزائر.

03- **المقطع الثالث:** التضامن الإنساني.

- **السند:** الإنسانية ومشكلاتها، ص: 60- 61.

- **المرجع:** الشهاب، الجزء الأول، المجلد السادس، فيفري 1930.

04- **المقطع الرابع:** شعوب العالم.

- **السند:** مفاخر الأجناس، ص: 62- 63.

- **المرجع:** ساعات بين الكتب، عباس محمود العقاد.

05- **المقطع الخامس:** العلم والتقدم التكنولوجي.

- **السند:** اللّغة العربية وتحريات التقدم العلمي والتكنولوجيا، ث: 64- 65.

- **المرجع:** مجلة المحجة، عدد 156- 16 سبتمبر 2001.

06- المقطع السادس: التلوث البيئي.

- **السند:** تلوث البيئة، ص: 66- 67.

- **المرجع:** شهاب العاصي عن موقع "موضوع"https://mawdoo3.com. في 2019-01-01.

07- المقطع السابع: الصناعات التقليدية.

- **السند:** معرض غرداية، ص: 68- 69.

- **المرجع:** إيهاب العاصي، عن المجاهد الأسبوعي.

08- المقطع الثامن: الهجرة الداخلية والخارجية.

- **السند:** هجرة الكفاءات.

- **المرجع:** بلكبير بومدين، العرب وأسئلة النهوض منشورات الوطن اليوم، سطيف، 2017.

ويختلف تقديم نشاط التعبير الشفوي (فهم المنطوق وإنتاجه) حسب الجيل الأول والجيل الثاني، وفيما يلي سنعرض طريقة تدريسه في كل منهما.

5- كيفية تقديم نشاط التّعبير الشّفوي في ظلّ مناهج الجيل الأول والجيل الثاني:

أ- في ظلّ مناهج الجيل الأول: يكون هذا النشاط هو الرابع في الترتيب بعد القراءة، والقواعد اللغوية ودراسة النّص، ويتقيد نشاط المطالعة الموجهة في ثلاث مراحل هي:

- مرحلة تقديم التّوجيهات والتّعليمات.
- مرحلة العمل المنزلي.
- مرحلة الإنجاز.

تكون ممارسة نشاط التّعبير الشفوي كالآتي:

- **الكفاءة القاعدية:** يلخّص النص ويعرضه شفهيا.

- **الكفاءة المستهدفة:** يفهم معاني النص ويلخّصه بأسلوبه الخاص مع عرضه شفهيا.

- **الفهم العام:** مناقشة التلاميذ حول أفكار النص البارزة ومعانيه العامة.

- **تعميق الفهم:** التعمق في المناقشة لتشمل المعاني الفرعية للنص.

- التوسع في مناقشة أفكار النص.

- **تلخيص النص:** حيث يتم مطالبة المتعلمين بتلخيص النص.

- استخلاص العبرة من النص.

يستحسن في ممارسة التعبير الشفوي مناقشة نص وفق ما يلي:

- إلقاء عدد من المتعلمين لعروضهم الشفوية.

- فتح باب المناقشة.

- توجيه المتعلمين بأسئلة منتقاة من قبل المتعلم مناسبة لنص.

- تصحيح أخطاء المتعلمين المتواترة وخاصة ما يتعلق منها بالتراكيب.

- تشجيع المتعلمين على المشاركة وترتيب أفكارهم وعلى الوقفة الصحيحة والتّحدث بهدوء دون تردد أو اضطراب أو خجل.

- في ظل مناهج الجيل الثاني: كما قلنا أصبح يسمى ميدان فهم المنطوق وإنتاجه يهدف إلى صقل حاسة السمع وتوظيف اللغة السليمة على المستوى الشفهي وقد تم إدراج نصوصه وطرائق تدريسه في دليل الأستاذ.

- **الكفاءة الختامية:**

- يتواصل مشافهة بلغة سليمة.

- يفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاهم معه.

- ينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة.

مركبات الكفاءة:

- يستمع إلى خطابات وصفية سردية، توجيهية حجاجية، الوقوف على الموضوع وفهم معانيه.
- التعبير عن الفهم والتفاعل مع الموضوع أو الفكرة.
- تحليل بنية الخطاب وتحديد النمط الغالب عليه والمساعد له.
- استنتاج القيم والمواقف.

- تسيير ميدان فهم المنطوق وإنتاجه (تنفيذ التعلمات) "أفهم ما أسمع وأنتج":

- **الأسبوع الأول:** الأعمال التحضيرية: يقوم الأستاذ بمطالبة المتعلمين بالقيام بأنشطة استباقية تتعلق بمراجعة صفحة الكتاب والتي تتناول تعليمات متعلقة بفهم المنطوق كما ينتبهون إلى الصورة التّوضيحية التي ترمز إلى المجال الثقافي المتعلق في صفحة تقديم المقطع.

- **الإسماع الأول:** يقوم الأستاذ بإسماع المتعلمين الخطاب كله، ويطلب منهم تسجيل رؤوس أقلام حول مضمون ما يستمعون إليه وبعدها يناقشهم في المضمون من خلال أيقونة "أحلل الخطاب وأحدد نمطه" والتعليمية "أستمع إلى هذا الجزء ثم أجيب"، ثم يقوم الأستاذ بتوجيه المتعلمين إلى تحليل ما يستمعون إليه من الخطاب فيتناقشون لاستنباط نمطه ومؤشراته، وهكذا استنتاج كل أنماط الخطاب ومؤشرات كل نمط على حدة ويميزون بينها.

الأسبوع الثاني: الإسماع الثاني

في إطار التعامل مع أيقونة "أحلل بنية الخطاب" يبقى الأستاذ يستهدف قدرة المتعلمين على قدرة الخطاب، مركزين هذه المرة على النمط الغالب قصد التعمق والتحليل.

أما مع أيقونة "أحدّد العلاقة بين أنماط الخطاب"، يقوم الأستاذ بتنشيط أعمال المتعلمين في البحث والتحليل لاكتشاف العلاقة بين النمط الغالب والأنماط الخادمة له، فيكتشف المتعلمون أن توظيف الأنماط في أي خطاب إنما وليد هندسة يتصورها لمرسل ويقوم بإنجازها في خطابه لخدمة الغاية (القصدية) من الخطاب.

الأسبوع الثالث:

بعد أن يكون المتعلمون قد اكتشفوا أنماط الخطاب بما في ذلك النمط الغالب والخادم، يتناول المتعلمون رفقة الأستاذ بنية الخطابات والعلاقات فيما بينها وبين القصد في الرسالة من الخطاب، قصد التحكم في خطاطة الأنماط المستهدفة ويتم كل هذا في إطار الأيقونة "أوظف تعلماتي"، ثم يصل الأستاذ بالمتعلمين الأيقونة "أتدرب على الإنتاج الشفوي"، ليتدربوا على محاكاة الخطاب المدروس وفق خطاطة النمط المستهدف.

وبعد هذه المحطة تكون عملية التعلم قد بلغت مداها. [1]

ومن خلال تحليل كتابي اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط (الجيل الأول والجيل الثاني) لا حظنا وجود اختلاف كبير بين محتوى كتاب الجيل الثاني مقارنة بكتاب الجيل الأوّل من حيث الشكل والمضمون والتنظيم، حيث يحمل كتاب الجيل الثاني 8 مقاطع بينما الكتاب السّابق 24 وحدة تعليمية، كما يتميز بتوثيق النّصوص، وكثرة النّصوص الجزائرية وعدم احتوائه على نصوص فهم المنطوق وإنتاجه كما كان في الكتاب القديم.

1- شلوف حسين وآخرون، اللغة العربية دليل استعمال الكتاب، ص: 08- 09.

المبحث الثالث: دراسة استبيانية حول قيمة محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التّعليم المتوسط

بعد التّعريج على الجانب النّظري في الفصل الأوّل وقراءة في مناهج اللّغة العربية للتعليم المتّوسط، من الجيل الأول إلى الجيل الثاني في الفصل الثاني، وجب علينا الولوج إلى الجانب التطبيقي باعتباره صلب الطرح لهذا البحث.

1- مجالات الدّراسة:

تمّ إنجاز هذه الدراسة في ثلاثة مجالات رئيسية وهي:

أ- المجال المكاني: أُجريت الدّراسة الميدانية في دائرة – حمادية- المشتملة على أربع متوسطات.

ب- المجال الزمني: أجريت هذه الدّراسة خلال الموسم الدّراسي 2020-2021م، حيث انطلقت في منتصف شهر فيفري بتوزيع استبيانات على أساتذة اللّغة العربية، وانتهت العملية أواخر شهر ماي قبيل انتهاء الموسم الدّراسي.

ج- المجال البشري: أُجريت الدّراسة على عدد من أساتذة المادّة الذين درّسوا ويدرسون مستوى الرابعة من التّعليم المتّوسط حيث شملت العيّنة ثمانية عشر أستاذا وأستاذة.

والجدول الآتي يوضح توزيع عينة الدّراسة:

المتوسطة	عدد الأساتذة
محمد فلاق "حمادية"	6 أساتذة
ساعد بوغنجة "حمادية"	3 أساتذة
جرار بن عبد الله "حمادية"	5 أساتذة
محمد بربارة "حمادية"	4 أساتذة

وقد تخيرنا عند تقسيم الاستبيانات على الأساتذة أن يكونوا مثبّتين، وأن يكونوا درّسوا بمناهج الجيل الأوّل والجيل الثاني.

2- خصائص عينة الدّراسة:

تتمثل خصائص عينة الدّراسة في بيان الجنس والسّن والخبرة المهنية، والجدول الموالي (2، 1) يمثل توزيع العيّنة حسب الجنس:

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	4	% 22.22
أنثى	14	% 77.77
المجموع	18	% 100

من خلال المعطيات المدّونة في الجدول يظهر أنّ عدد الإناث في مرحلة التّعليم المتّوسط (حسب أفراد العينة) أكثر من عدد الذكور حيث بلغت نسبتهن 77.77%، في حين بلغت نسبة الذكور 22.22 %، وهذا سببه العدد الهائل من الإناث المشتغلات بقطاع التربية.

والجدول الموالي (2- 2) حسب السّن:

السّن	العدد	النسبة
30 -20	02	% 11.11
40 -30	07	% 38.88
40 فما فوق	09	% 50

من خلال المعطيات المسجلة في الجدول يتضح أنّ جلّ العينة المختارة يتراوح سنّهم بين ثلاثين (30) إلى أربعين (40) سنة وأربعين سنة فما فوق، وبهذا يتضح أنّ أغلب الأساتذة درّسوا مناهج الجيل الأوّل، بينما نجد نسبة الأساتذة بين عشرين

وثلاثين سنة 11.11 %، إذ يلعب متغير السّن دورا كبيرا في اكتساب الخبرة في مهنة التعليم.

والجدول الموالي (2-3) يمثل توزيع العيّنة حسب الخبرة المهنية:

الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	01	% 5.55
من 5 إلى 10	08	% 44.44
10 فما فوق	09	% 50

يتضح من المعطيات المدّونة أنّ نسبة الأساتذة الذين تتجاوز خبرتهم عشر (10) سنوات فما فوق 50 % وهي تمثل أكبر نسبة، في حين تتراوح نسبة الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم ما بين 05 إلى 10 سنوات المقدرة بـ: 44.44 %، وهذا دليل على أنّ هؤلاء الأساتذة لهم معارف ومعلومات وخبرة مهنية حيث يجيدون عملية التّدريس أكثر من الأساتذة الذين لديهم خبرة أقل من خمس سنوات إذ كانت نسبتهم 5.55 %وهي الأدنى.

3- أدوات الدّراسة:

من أجل معرفة مدى تغيّر بناء المحتوى التّعليمي في كتاب اللّغة العربية بين مناهج الجيل الأوّل ومناهج الجيل الثاني، استخدمنا إجراء تمثّل في استمارة الاستبيان وهي مجموعة من الأسئلة يقصد بها الحصول على معلومات وآراء من المبحوثين حول ظاهرة معينة.

وقد قُسّم الاستبيان على أساتذة اللغة العربية في كلّ متوسطة، بحكم أنّ الأستاذ هو الممارس للعملية التّعليمية، وآراؤه تسهم في إثراء البحث، وفي الإجابة عن إشكاليات الدّراسة.

4-تحليل نتائج الاستبيان:

- الجدول الأول:

السؤال	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل أنت مع تغيير مناهج الجيل الأوّل؟	نعم	14	%77.77
	لا	04	%22.22
	وضّح رأيك.....		

من خلال المعطيات الموضّحة في الجدول يتضح لنا أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة والمقدّرة بـ 77.77 % مع تغيير مناهج الجيل الأوّل وذلك أنّ المنهاج الجديد يدعو إلى بناء مهارات التفكير والتواصل عند المتعلم وقد ركز على القيّم الاجتماعية وثوابت الهوية الوطنية، كما يدعو إلى جعل التلميذ محور العمليّة التعليميّة من خلال تنمية قدراته بينما رفضت نسبة 22.22 % تغيير مناهج الجيل الأوّل، وذلك للغموض الذي مزال سائدا حول مناهج الجيل الثاني.

الجدول (2):

السؤال	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل مناهج الجيل الثاني أفضل من المناهج السّابقة؟	نعم	09	% 50
	لا	07	%38.88
	لا	02	% 11.11

من خلال المعطيات المدوّنة في الجدول فإنّنا نجد نسبة كبيرة من الأساتذة كان رأيهم بين نعم وقليلا كون مناهج الجيل الثاني أفضل من المناهج السابقة، بنسبة 50%، 38.88% حيث يرون أنّ مناهج الجيل الثاني أتت بثمارها في العملية التّعليمية ذلك بإدراج نشاطات تعليمية لتوظيف الموارد المعرفية وتعلّم الإدماج ونمو القيم والسلوكات إلى جانب المفاهيم، بينما تنفي نسبة ضئيلة 11.11% أفضلية

المناهج الجديدة على المناهج السابقة، وذلك لأن الوزارة الوصية لم تستغرق الكافي للتحضير لهذا التغيير البيداغوجي على مستوى المؤسسات التربوية وتكوين الأساتذة على المفاهيم البيداغوجية الجديدة كالمقاربة والكفاءة ووغيرها من المفاهيم.

الجدول 03:

السؤال	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل تراعي إصلاحات الجيل الثاني قدرات المتعلم وحاجاته وميولاته؟	نعم	12	% 66.66
	لا	02	%11.11
	لا	04	% 22.22

يتضح من المعطيات المدوّنة في الجدول أنّ نسبة 66.66 % من أساتذة العينة ترى أنّ إصلاحات الجيل الثاني تراعي قدرات المتعلم وحاجاته وميولاته وذلك للتّطور الحاصل في جميع المجالات والتفجر المعرفي والتكنولوجي فمتعلم اليوم ليس متعلم الأمس، بينما نجد نسبة قليلة تقدر بـــ 11.11% تنفي ذلك وترى أن هذه الإصلاحات لا تراعي حاجات المتعلم، ولا تزال في اضطراب.

الجدول 04:

السؤال	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل هناك تجاوب من قبل المعلم والمتعلم من مناهج الجيل الثاني؟	نعم	13	% 72.22
	لا	02	%11.11
	لا	03	% 16.67

يتضح من خلال معطيات الجدول أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة والمقدرة بـــ 72.22% ترى أنّ هناك تجاوب من قبل المعلم والمتعلم مع المناهج الجديدة، إذ يرون أنّ هذا التغيير جاء مفاجئا إلاّ أنّه بعد ذلك حدث التأقلم معه وأنّه لابد من هذا التغيير في ظلّ تطوّر المنظومة التّربوية، فهو يُلبي رغبات كثيرة لتلميذ العصر، وتغيير المنهاج

يؤدي إلى تطوير المستوى، بينما نجد مجموعة من الأساتذة تنفي ذلك ونسبتهم 11.11%، وهناك من يرى أنّ هناك تجاوب قليل بنسبة 16.66% وذلك أنّ المنهاج الجديد يتميز بصعوبة المفردات وكثرة المصطلحات التي تفوق استيعاب التلاميذ.

الجدول 05:

السؤال	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل استطعتم التكيف مع مصطلحات الجيل الثاني؟	نعم	14	% 77.77
	قليلا	02	%11.11
	لا	02	% 11.11

يبدو من خلال المعطيات المدّونة في الجدول أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة قدرت بـ: 77.77% يؤكدون قُدرتهم على التكيف مع مصطلحات مناهج الثاني في تقديم ميادين الخاصّة بالمادة، وذلك بفضل تكوينهم الذي تلقوه على يد المفتشين في الندوات التكوينية، في حين أنّ نسبة ضئيلة تمثلت في 11.11% تنفي ذلك كونهم درسوا بمناهج الجيل الأوّل ويرون أن الجيل الثاني ركز فقط على المصطلحات والمفاهيم دون المضمون، وكثرة هذه المفاهيم الجديدة تجعل المتعلم يتوه في فوضى المصطلحات.

الجدول 06:

السؤال	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل المقرر الدراسي للغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط يوافق ما أقرته الوزارة؟	نعم	13	% 72.22
	لا	03	%16.67
	رأي آخر	02	% 11.11

من خلال المعطيات المدوّنة في الجدول يظهر أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة قدرت بـ 72.22% يؤكدون على أنّ المقرر الدّراسي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط يوافق ما أقرّته الوزارة، أمّا نسبة 16.66% من الأساتذة الذين كانت إجابتهم "لا" حيث علّلوا رأيهم بأنّ الحجم الساعي لم يكف لإكمال ما أقرته الوزارة، ولابد من مخطط استعجالي من طرف المفتشين لإكمال البرنامج، وبالنسبة للأساتذة الذين أبدوا رأيا آخر فإنّ آرائهم كانت مخالفة تماما حيث جاء في تصريح أحد الأساتذة "ليست لدي معلومات كافية عما أقرته الوزارة".

الجدول 07:

السؤال	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل المحتوى التعليمي في الكتاب يوافق سن التلميذ وقدراته الذهنية والنفسية؟	نعم	08	% 44.44
	لا	05	%27.77
	قليلا	05	% 27.77

يبدو من خلال المعطيات المدوّنة في الجدول أنّ نسبة الأساتذة الذين يرون أنّ المحتوى التعليمي في الكتاب يوافق قدرات التلاميذ النّفسية والذهنية وقدرت بـ: 44.44 % حيث أرجعوا ذلك إلى أن تلميذ سنة رابعة متوسط له مكتسبات قبلية ونسبية من الذكاء تكفيه لاستيعاب النّصوص وما تتضمنه وكذلك القراءة باعتباره في مرحلة تتويجه من التّعليم المتوسط، ونجد النسبة متساوية بين المجيبين بلا وقليلا مقدرة بـ 27.77% إذ يرون أنّ المحتوى لا يتلاءم أحيانا مع سن التلميذ وقدراته وكذلك اوضاعه العائلية والمادية؛ لأنه لا يزال في مرحلة المتوسط وبعض النّصوص أكبر من سنّه.

الجدول 08:

السؤال	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل النّصوص المدرجة في الكتاب الجديد سهلة الفهم؟	نعم	04	% 22.22
	لا	01	%05.55
	قليلا	13	% 72.22

نلاحظ من خلال معطيات المقدمة أنّ الأساتذة المجيبين بـ: قليلا نسبتهم 55.55% ويرجعون ذلك إلى أن هناك بعض النصوص صعبة المفردات يصعب على المتعلم فهمها، أي أننا لا نستطيع القول أن المحتوى في الكتاب صعب أو سهل، فالتنويع في النصوص وطبيعتها هو الذي يحكم سهولتها أو صعوبتها، بينما تقدر نسبة الأساتذة المجيبين بـ "نعم" 22.22% ويرجعون ذلك إلى سهولة النّصوص ومناسبتها للتلاميذ من كل النواحي، والأستاذ القائل "لا" إنما يعلّل إجابته بكون النّصوص المدرجة تفوق مستوى التلاميذ.

الجدول 09:

السؤال	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل النّصوص المنتقاة تتحقق فيها المقاربة النّصيّة؟	نعم	16	% 88.88
	لا	02	%11.11
	قليلا	/	/

من خلال المعطيات المسجّلة في الجدول يتضح لنا أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة مقدّرة بـ 88.88 % يرون أن النصوص المنتقاة تتحقق فيها المقاربة النّصية ذلك أنّ النص هو محور جميع التعلمات المختلفة، ومحور النشاطات الداعمة من نحو وصرف وبلاغة وكتابة، وهذه النشاطات هي لخدمة النص وتعلمها يكون بواسطة النص نفسه بحيث يكون هناك انسجام تام وتناسق يسمح للمتعلم بالوصول إلى استنتاج رئيسي

هو أن اللغة كل متكامل، بينما يرى أقلية من الأساتذة بنسبة 11.11% أنّ هذه النّصوص لا تتحقق المقاربة النّصية فيها.

الجدول 10:

السؤال	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
حسب رأيك هل هناك تفاعل من طرف التلميذ مع النّصوص المنتقاة؟	نعم	16	% 88.88
	لا	/	/
	أحيانا	02	% 11.11

تبيّن المعطيات المبنية في الجدول أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة قدرت بـ 88.88% يرون أنّ هناك تفاعل كبير من طرف التلميذ من النّصوص بكون المقاربة البيداغوجية في الجيل الثاني تجعل التلميذ هو الذي يقوم بعملية الفهم سواءً فرديا أو جماعيا وأنّ محتوى هذه النّصوص أيضا يتقارب مع واقع التلميذ المعاش على غرار نص "ذكرى وندم"، "الضحيّة والمحتال"، "سائل"، "من يجير فؤاد الصّغير"، "أنا الإفريقي"، "هجرة الكفاءات" إذ نجد عناوين النّصوص جذّابة وموحية وكذلك لغتها سهلة واضحة، أضف إلى ذلك الصور التوضيحية التي تصحبها، كما لا ننسى القراءة النموذجية الجيدة من قبل الأستاذ لها دور كبير في التأثير والتفاعل.

بينما نجد نسبة ضئيلة مقدّرة بـ: 11.11% ترى أنه أحيانا لا يتفاعل المتعلم مع هذه النصوص وأرجعوا ذلك لحالة المتعلم فقد يكون شارد الذهن وله ظروف اجتماعية تؤثر فيه.

الجدول 11:

السؤال	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل المهارات التي ركّز عليها محتوى السنة الرابعة من التّعليم المتوسط؟	القراءة	05	% 27.77
	الكتابة	02	%11.11
	الاستماع	10	% 55.55
	التعبير (الحديث)	01	%05.55

يظهر من خلال النتائج المسجلة في الجدول أن نسبة هائلة من أساتذة العينة تتثمل في 55.55% يُجمعون على تنمية مهارة الاستماع لدى المتعلم وصقل حاسة السمع لديه من خلال إسماع النّص وذلك أنّ نفس النّص يسمعه على مدار ثلاث أسابيع، بينما ترى نسبة ضئيلة قدرت بـــ: 05.55% أنّ المتعلم لا يستطيع الإنتاج الشفوي وإن كان موجودا فيكون بلغة بسيطة، إذ نجده يخجل من تناول الكلمة والتعبير بلغة فصيحة صحيحة وسليمة، بينما نجد نسبة لا بأس بها قدرت بـــ: 27.77% ترى أنّ المهارة التي ركز عليها المحتوى هي مهارة القراءة إذ نجد ثلاث نصوص متنوعة في المقطع، حيث يتعود المتعلم أن يقرأ قراءة إعرابية صحيحة ومنغمة مذللا الصعوبات الموجودة فيها.

الجدول: 12

السؤال	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل المحتوى التعليمي للكتاب يساعد على امتلاك الكفاءة الختامية مقارنة بسن التلميذ.	نعم	15	% 83.33
	لا	03	%16.67
	وضح رأيك.....		

من خلال المعطيات المسجلة في الجدول نرى أن أغلب الأساتذة يرون أنّ المحتوى التعليمي للكتاب المدرسي يساعد على امتلاك الكفاءة الختامية بنسبة بلغت

83.33 % وتعليلهم في ذلك أنّ محتوى الكتاب هو عبارة عن توسعة لمعارف ومعلومات درسها التلميذ في سنواته السّابقة في الطور الأوّل والثاني للتعليم المتوسط.

كما أنّه يتلاءم وسن التلاميذ، وبينما نسبة 16.67% ترى أنّ المحتوى لا يتماشى وسن التلاميذ كما أن موضوعاته فيها نوع من الصعوبة وأكبر من قدراته.

الجدول 13:

السؤال	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
ما الجوانب الطاغية على نصوص كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط؟	علمية	/	/
	دينية	/	/
	عامة	18	% 100
	وطنية	/	/

توضح المعطيات المدّونة في الجدول إجماع أساتذة العينة بنسبة 100% على أنّ النّصوص المدرجة في كتاب اللّغة العربية السنة الرابعة متوسط هي نصوص متنوعة المحتوى، فهناك نصوص علمية، ثقافية اجتماعية، وتاريخية، وهذا ما يساعد المتعلم على اكتساب معارف ومفاهيم وحقائق مختلفة وتنمي فيه قيم ومواقف وطنية، إنّ الحقيقة التي يجب التوقف عندها هي عدم احتواء الكتاب المدرسي على نصوص دينية من القرآن الكريم أو الحديث النبوي الشريف، وهذا ما يعاب على معدي الكتاب الذين أهملوا الجانب الديني مع العلم أننا مجتمع جزائري متأصل ومتأدب بتعاليم ديننا الحنيف، ولابد أخذ ذلك بعين الاعتبار.

الجدول 14:

السؤال	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل تستعين بتمارين من إنشائك لترسيخ المهارات اللغوية لدى التلاميذ إلى جانب التمارين المقررة في الكتاب؟	نعم	12	% 66.66
	أحيانا	04	%22.22
	أكتفي بتمارين الكتاب	02	% 11.11

من خلال المعطيات المسجلة بأنّ أغلبية الأساتذة بنسبة 66.66% يستعينون بتمارين من إنشائهم لترسيخ المهارات اللغوية في حين نجد نسبة قليلة أحيانا تستعين وأحيانا تكتفي بتمارين الكتاب المدرسي متمثلة في 22.22 %، وعليه يمكن القول أن التّنويع في التمارين عند كل أستاذ يساهم في رفع التّذوق اللّغوي وإثراء الرصيد المعرفي لكل تلميذ وبخاصة في الجانب النحوي منها بغرض ترسيخ مهارة التعبير بشقيه، أمّا الذين يكتفون بالتّمارين الواردة في الكتاب المدرسيّ بنسبة 11.11% يرجعون ذلك إلى ضيق الوقت وخاصّة حين العمل بالأفواج في ظلّ جائحة كورونا حيث خصّص 45د للحصّة وهي غير كافية لإتمام البرنامج السّنوي، فيرون أنّ تمارين الكتاب كافية لتدعيم المهارات وترسيخها ولا حاجة من إنشاء تمارين أخرى.

الجدول 15:

السؤال	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل تغيّرت الممارسات الصّيفية للميادين في ظلّ مناهج الجيل الثاني؟	نعم	16	% 88.88
	أحيانا	/	/
	لا	02	% 11.11

من خلال المعطيات المدّونة في الجدول يظهر أنّ نسبة 88.88% من أساتذة العينة يرون أنّ هناك تغيّر في الممارسات الصفّية في ضوء مناهج الجيل الثاني، خاصّة في

ميدان فهم المنطوق وإنتاجه إذ قُدم على الميادين الأخرى و تغيّرت طريقة تدريسه وأصبح المدرّس موجّها ومرشدا يُساعد متعلميه على حلّ المشكلات مبتعدا عن طريقة التلقين السّابقة، بينما نجد نسبة قليلة 11.11% ترى أنّ التغيير يكمن في الجانب المصطلحاتي فقط فباقي النّشاطات تُقدَّم مثلما كانت في الجيل الأوّل على غرار نشاط القراءة و دراسة النّصو قواعد اللغة.

5- مناقشة نتائج الاستبيان:

من خلال رصد تكرار إجابات الأساتذة عن كل احتمال ضمن كل سؤال، تبيّن أنّ نسبة 77.77% من مجموع الأساتذة يؤكدون على أنّهم مع تغير مناهج الجيل الأوّل وذلك برأيهم للقصور الموجود بها، وأنّ مناهج الجيل الثاني أفضل من المناهج السّابقة، كما يؤكدون على حدوث تغيير جذري في الممارسات الصّفية والتي حققّت قفزة نوعية في تعليمية نشاط التّعبير الشّفوي من خلال الطريقة الجديدة المعتمدة على جعل هذا النّشاط في الصّدارة وعلى إسماع النّص وتنمية مهارة الاستماع لدى المتعلمين وقدرتهم على الإنتاج الشفوي الصّحيح، كما أكّدوا على تكيّفهم مع المصطلحات الجديدة رغم مواجهتهم لصعوبات جمّة في التّعامل مع هذا الجديد منها ضيق الوقت وكثافة البرنامج، وستنجلي تلك الصعوبات مستقبلا بالممارية والتكوين كما رأوا أنّ المحتوى التعليمي في الكتاب المدرسي الجديد للسنة الرّابعة من التعليم المتوسط يوافق سن التلاميذ وقدراتهم الذهنية والنّفسية كما أنّه مناسب إلى حدّ كبير مع المقرر الدّراسي الذي أقرته الوزارة، وأنّ النّصوص المدرجة فيه سهلة الفهم وتتحقّق فيها المقاربة النّصية، كما أنّ هناك تفاعل كبير من طرف التلميذ مع هذه النّصوص كونها محاكية لواقعه الاجتماعي المعاش، إلاّ أنّهم عابوا على معدي الكتاب إهمالهم الجانب الديني فيه ووجب عليهم إعادة النّظر في ذلك و إدراج النّصوص الدينية ضمن محتواه.

خـــاتـــمـة

خاتمة:

وبعد هذه الرحلة المقتضبة في رحاب بحثنا ومن الدراسة التحليلية الوصفية للمحتوى التّعليمي لكتاب اللّغة العربية السنة الرابعة من التّعليم المتّوسط وكذا الدراسة الاستبيانية والاحتكاك بالأسرة التّربوية على وجه عام، توصلنا إلى جملة من النتائج منها:

1- يعتبر المحتوى أو المادّة الدّراسية في تعليميّة اللّغة من أهم العناصر التي تنهض عليها المنظومة التّربوية باعتبارها المعرفة التي تعمل على تكوين الفرد المرغوب فيه.

2- المحتوى ما هو إلاّ تصوير لحياة المتعلم، سواءً من الجانب الاجتماعي الديني الثقافي وحتى العلمي.

3- يجب مراعاة أسس معينة لاختيار المحتوى حتى يكون هادفًا وشاملاً.

4- من أهم المعايير التي نستند عليها في اختيار المحتوى هي مراعاة الأهداف التي تنتج فردًا واعيًا، وكذا إلزامية مناسبة المحتوى لقدرات التلميذ.

5- الكتاب المدرسي من الوسائل الهامّة في العملية التّعليميّة، فهو الوعاء الحامل للمادة العلمية، وهو المرجع الذي يستقي منه المتعلم معارفه أكثر من غيره من المصادر وهو المرشد بالنسبة للمتعلم يعود إليه في البيت وأثناء الدرس.

6- للكتاب المدرسي وظائف كثيرة منها: الإخبارية، التكوينية، التوجيهية، التنظيمية، ووظيفة التمرين والتدريب.

7- المنهاج خطة شاملة للعمل المدرسي وهو أهم مكوّنات العملية التّعليمية وهو المحور الذي يرتكز عليه التلاميذ والمعلمون.

8- من دواعي تطوير مناهج الجيل الأوّل وتغييرها الانفجار المعرفي الكبير الذي طرأ على المجتمع والعالم، وقصور المناهج السّابقة وعدم قدرتها على الإسهام الفعّال في التّغير الاجتماعي.

9- يعتمد بناء مناهج اللّغة – الجيل الثاني- على احترام الشمولية والانسجام، قابلية الانجاز والوجاهة.

10- عرفت مناهج الجيل الثاني العديد من المصطلحات والمفاهيم الجديدة على غرار - المقطع التعليمي، الموارد المعرفية، المحتوى المعرفي- الميدان- المصفوفة المفاهيمية، ملمح التخرج...

11- وجود اختلاف كبير بين محتوى كتاب الجيل الثاني مقارنة بكتاب الجيل الأوّل من حيث الشكل والمضمون.

12- يحمل كتاب الجيل الثاني 8 مقاطع بينما الكتاب السّابق 24 وحدة تعليمية.

13- يتميز كتاب الجيل الثاني بتوثيق النّصوص، وكثرة النّصوص الجزائرية كما يحمل صور توضيحية ساعدت على تفاعل المتعلمين معها.

14- المحتوى التّعليمي في الكتاب يوافق قدرات المتعلمين إلى حدّ لا بأس به.

15- اعتمد الكتاب القديم على المقاربة النّصية في تناول الظاهرة اللّغوية بينما اعتمد كتاب الجيل الثاني المقاربة بالكفاءات هدفا والمقاربة النّصية نهجا حين جعلت من النّص المحور الذي يقوم عليه المقطع ككلّ.

وفي الأخير يمكننا القول أنّ إصلاحات الجيل الثاني تركز على إصلاحات الجيل الأوّل حيث لا نجد جديدا واضحا فكلاهما يعتمد على المقاربة بالكفاءات إلاّ أنّ هناك تغيّر في بعض المفاهيم والمصطلحات وأنّها لم تسلم حتى هي من الارتجالية والقصور.

ومن التّوصيات المقترحة:

- رغم إجماع أغلب الأساتذة الذين مسّهم الاستبيان على تغيير طريقة التّدريس خاصّة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه حسب مناهج الجيل الثاني، والتغيير في المصطلحات والمفاهيم، إلاّ أنهم مازالوا في حاجة ماسة إلى تكوين ومتابعة دائمتيْن لإنجاح المقاربة النسقية المتبناة في المناهج الجديدة.

- دعوة الأساتذة إلى الإبداع والبحث المتواصليْن من أجل تنمية قدراتهم تحقيقا للمساعي المنشودة من العملية الإصلاحية لتصبح أكثر فاعلية.

- السماح لأهل الاختصاص المشاركة، وفي إعداد المناهج وخاصّة الأساتذة والمعلمين لأننا لاحظنا أن تشكيلة المجموعات المتخصصة لا تضم أساتذة التّعليم المتوسط أو أساتذة المدرسة الابتدائية، بل أغلبها يتركب من مفتشين وأساتذة جامعيين.

- ضرورة مراجعة محتوى الكتاب المدرسيّ للسنة الرابعة والتدقيق في المقرر الدّراسي والاهتمام بالجانب الديني لأنه مهمل فيه كليّا فلابد من إعادة النظر.

ويبقى مجال البحث في هذا الموضوع مفتوحا على مصراعيه نظرا لأهميته في تدريس اللّغة العربية ولقطف ثمار التغيير الملاحظ في بناء المحتوى التعليمي في كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة من التّعليم المتوسط في ظلّ المناهج الجديدة.

ولا نحسب أنّنا وصلنا إلى حكم الفصل في هذا الموضوع ليبقى منتوجا أمام الدّارسين بُغية خدمة صرح البحث العلمي والأكاديمي. فإنّ أصبنا فمن الله عزّ وجلّ ولأساتذتنا الأفاضل فضل التّوجيه والإرشاد.

الملاحق

الملحق رقم: 01

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون – تيارت

كلية الآداب واللغات

قسم الأدب العربي

الاستبيان الموجه لأساتذة اللغة العربية للسنة الرابعة من التّعليم المتّوسط

السادة الأساتذة الأفاضل نرجو منكم ملء الاستمارة التي بين أيديكم في إطار استكمال مذكرة لنيل شهادة الماستر تحت عنوان: بناء المحتوى التّعليمي في كتاب اللّغة العربية في إصلاحات الجيل الثاني "كتاب الرابعة متوسط أنموذجا".

نرجو منكم الصراحة والشفافية لتحقيق المصداقية في دراسة هذا الموضوع ولتساهموا وإيانا في السير الحسن لهذا البحث العلمي وإعطاء أجوبتكم الشخصية على ما تحتويه هذه الاستمارة لنتوصل إلى نتائج أقرب للواقع والصواب خدمة للبحث العلمي عموما وسعيا لتحسين الأداء والمردودية في مجال التربية والتّعليم.

ونحطيكم علما أنّ هذا الاستبيان يبقى في سرية تامّة وأجوبتكم تستعمل لغرض البحث العلمي فقط.

إعداد الطالبة: **إشراف الدكتورة:**

– مريم شنايفي . **– د. ميس سعاد.**

السنة الجامعية: 1441- 1442هـ/ 2020- 2021م.

الملاحق:

ملاحظة:

ضع علامة (×) في إطار الإجابة التي تحدّد إجابتكم عن السؤال الذي يشملها.

- الولاية: .....

- الدائرة: .....

- المتوسطة: .....

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

- السّن: 20- 30 سنة ☐ 30- 40 سنة ☐ 40 فما فوق ☐

- الخبرة المهنية:

- أقل من خمس سنوات ☐ من 5- 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

- الأسئلة:

1- هل أنت مع تغيير مناهج الجيل الأول؟

نعم ☐ لا ☐

وضح رأيك:

2- هل مناهج الجيل الثاني أفضل من المناهج السّابقة؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

رأي آخر: .....

3- هل تُراعي إصلاحات الجيل الثاني قدرات المتعلم وحاجاته وميوله؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

رأي آخر: .....

4- هل هناك تجاوب من قِبل المعلم والمتعلم مع مناهج الجيل الثاني؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

رأي آخر: .....

5- هل استطعتم التّكيف مع مصطلحات الجيل الثاني؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

رأي آخر:.....

6- هل المقرر الدّراسي للغة العربية سنة رابعة متوسط يوافق ما أقرته الوزارة؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

رأي آخر:.....

7-هل المحتوى اللّغوي المتضمن في الكتاب يوافق القدرات الذهنية والنّفسية للتلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

رأي آخر:.....

8- هل النّصوص المدرجة في الكتاب الجديد سهلة الفهم؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

رأي آخر:.....

9- هل النّصوص المنتقاه تتحقق فيها المقاربة النّصيّة؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

رأي آخر:.....

10- حسب رأيك هل هناك تفاعل من طرف التلميذ مع النّصوص المنتقاة؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

رأي آخر:.....

11- ما المهارات التي ركّز عليها محتوى السنة الرّابعة متوسط (القراءة- الكتابة- الاستماع- التعبير (الكلام).

القراءة ☐ الكتابة ☐ الاستماع ☐ التعبير ☐

وضّح رأيك:.....

12- هل المحتوى التّعليمي يساعد على امتلاك الكفاءة الختامية مقارنة بسن التلميذ؟

نعم ☐ لا ☐

وضح رأيك: .....

13- ما الجوانب الطاغية على نصوص كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط؟

علمية ☐ دينية ☐ عامة ☐ وطنية ☐

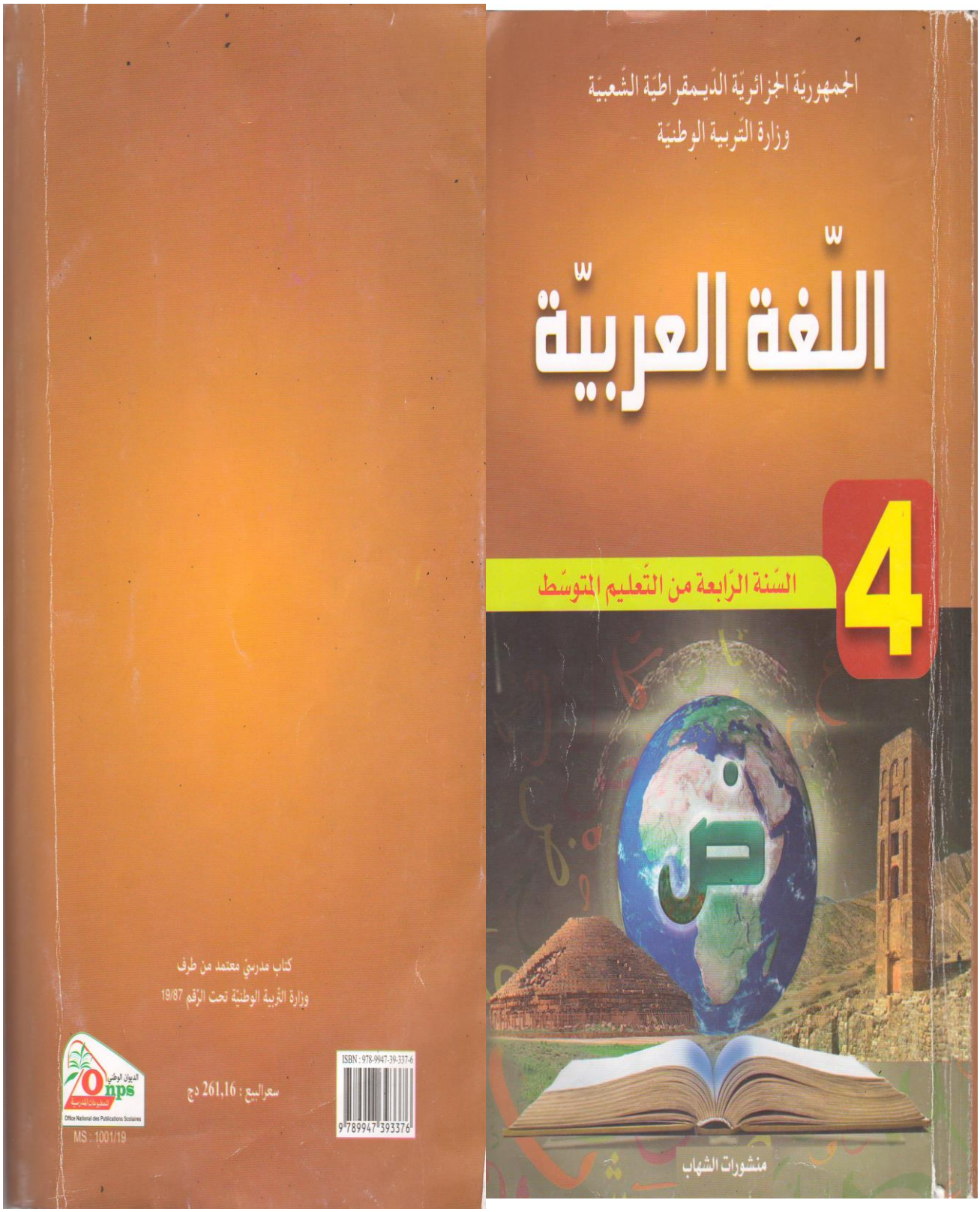
14- هل تستعين بتمارين من إنشائك لترسيخ المهارات اللغوية لدى التلاميذ إلى جانب التمارين المقررة في الكتاب؟

نعم ☐ أحيانا ☐ أكتفي بتمارين الكتاب ☐

15- هل تغيّرت الممارسات الصّفية للميادين في ظلّ مناهج الجيل الثاني؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

الملحق رقم : **02**

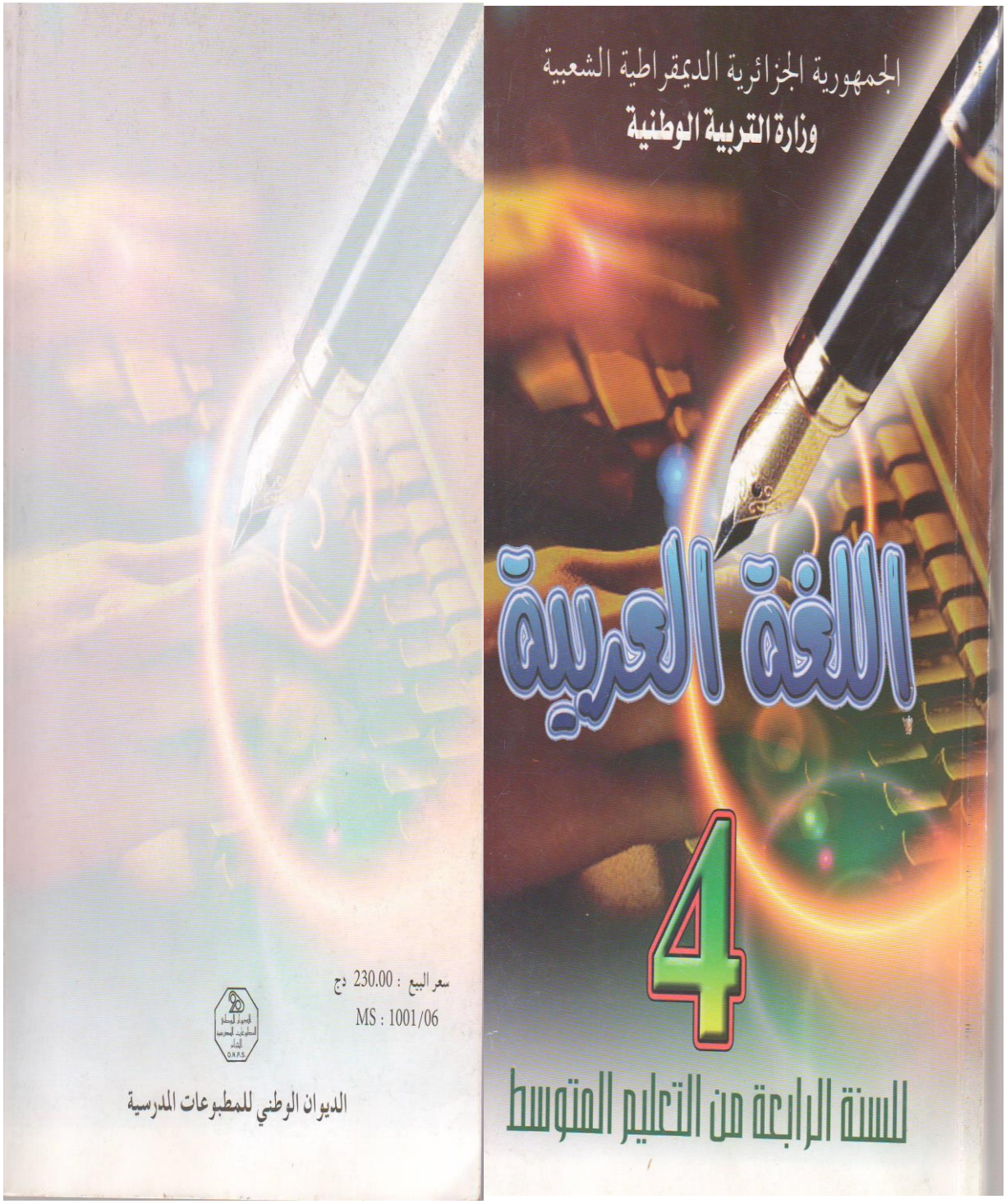


الملحق رقم 03:

فهرس المحتويات

المقاطع التعلّميّة	خطابات فهم المنطوق	الصّفحة	نصوص فهم المكتوب	الصّفحة	الظّواهر اللّغويّة	الصّفحة	الإنتاج الكتابيّ	الصّفحة	إدماج التّعلّمات وتقييمها
1 – قضايا اجتماعيّة	ثريّ الحرب	8	ذِكرى و نَدَم	10	عطف النّسق	12	كتابة نصّ قصصيّ يغلب عليه نمط الوصف	13	إنجاز قصّة
			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
			أسرى الشّاشات	36	الاستثناء	38		39	
			تلك الصّحافة	42	التّمييز	44			
3 – التضامن الإنساني	الإنسانيّة ومشكلاتها	48	وكالة الأونروا	50	الممنوع من الصّرف	52	كتابة نصّ تفسيريّ وصفيّ	53	إنجاز شريط فيديو يتضمّن خطابا للتّحسيس بذوي الاحتياجات الخاصّة
			في مواجهة الكوارث	56	التّوكيد	58		59	
			مَنْ يُجيرُ فُؤادَ الصّغير؟	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
			الشّعب الياباني	76	الجملة الواقعة نعتا	78		79	
			أنا الإفريقيّ	82	الجملة الواقعة حالًا	84		85	
5 – العلم والتقدّم التكنولوجي	اللّغة العربيّة وتحدّيات التّقدّم العلميّ والتّكنولوجيّ	88	الأنترنت	90	الجملة الخبريّة	92	كتابة نصّ تفسيريّ	93	إنجاز بحث عن أسباب الاحتفال بيوم العلم
			التّقدم العلميّ والأخلاق	96	الجملة الفعليّة الواقعة خبرًا	98		99	
			فضل العلم	102	الجملة الاسميّة الواقعة خبرا	104		105	
6 – التلوث البيئي	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
			التّوازن البيئيّ ومكافحة التّلوّث	116	الجملة الفعليّة الواقعة مضافا إليه	118		119	
			مظاهر تلوّث البيئة	122	الجملة الاسميّة الواقعة مضافا إليه	124		125	
7 – الفضاءات الثقافية	معرض غرناطة	128	سَجّاد أمّي	130	الجملة الواقعة خبرًا لكان أو إحدى أخواتها	132	كتابة نصّ وصفيّ	133	إنجاز مطوية للتّعريف بالمنتجات الحرفيّة التّقليديّة
			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 الداخلية والخارجية	هجرة الكفاءات	148	مُهَجَّرونَ ولا عَوْدَة	150	الجملة الواقعة جوابا لشرط	152	كتابة نصّ تفسيريّ حجاجيّ	153	إنجاز تحقيق سمعيّ بصريّ مبثوع بنقاش عن الهجرة السّرّيّة
			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	

الملحق رقم 04:



الملحق رقم 05:

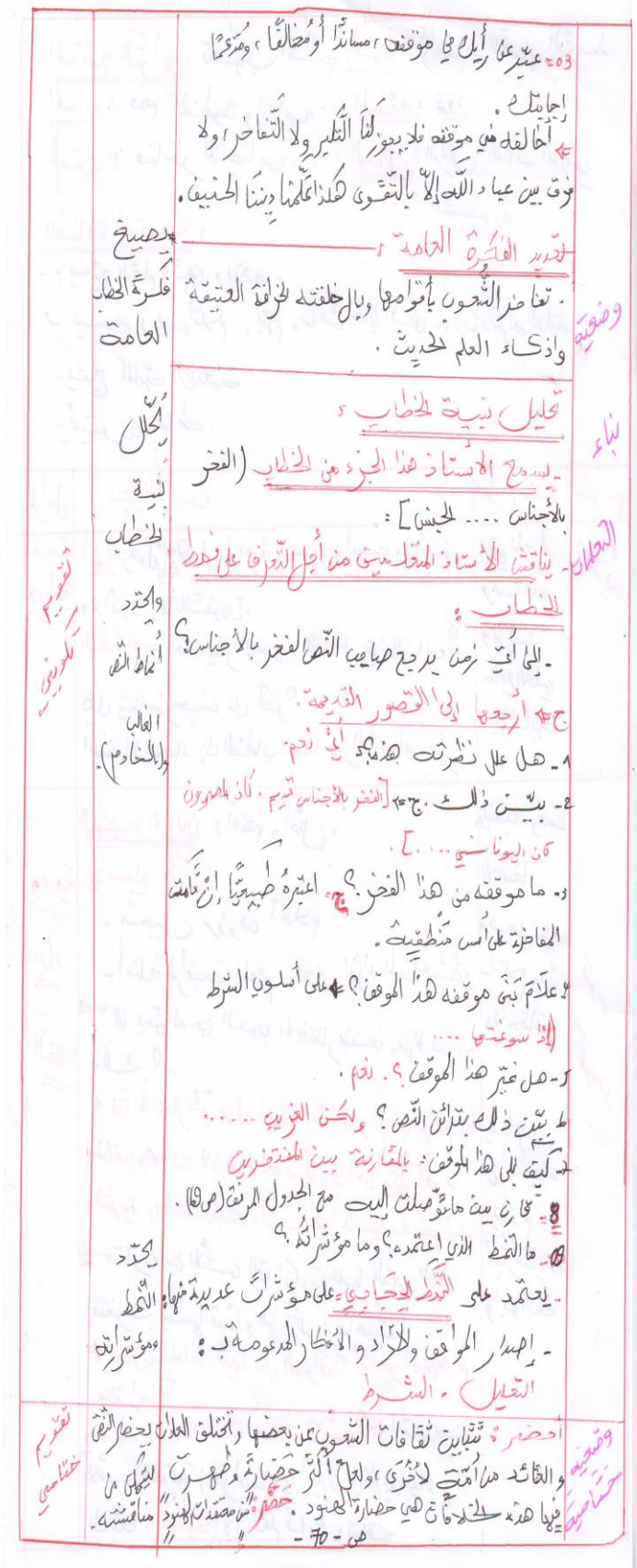
التوزيع السنوي للمحتوى

الثلاثي	القراءة	ص	الظواهر اللغوية	ص
الثلاثي الأول	سيارة المستقبل	08	تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا	10
	المدنية الحديثة	19	تقديم الخبر وجوبا وجوازا	21
	لا تقهروا الأطفال	27	تقديم المفعول به	29
	القبعات الزرق جنود في خدمة السلم	38	حذف المبتدأ وجوبا وجوازا	40
	من شمائل الرسول (ص)	46	حذف الخبر وجوبا وجوازا	48
	الفنان محمد تمام	54	الجملة البسيطة	56
	الكسوف والخسوف	65	الجملة المركبة	67
	السكري	73	الجملة الواقعة مفعولا به	74
	البترول في حياتنا اليومية	81	الجملة الواقعة حالا	82
الثلاثي الثاني	تمثال	95	الجملة الواقعة نعتا	97
	في الحث على العمل	104	الجملة الواقعة جواب شرط	106
	الشباب	111	الجملة الواقعة مضافا إليه	114
	في سبيل الوطن	123	الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ	125
	الزردة	131	الجملة الواقعة خبرا لناسخ	132
	زرياب مبتكر الموسيقى الأندلسية	137	الجملة الموصولة	139
	الشطرنج .. تحدي الأذكياء	147	التصغير	150
	كيف خلقت الضفادع	158	الإدغام	159
	السمكة الشاكرة	166	اسم التفضيل	168
الثلاثي الثالث	حديقة	181	صيغ المبالغة	182
	محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي	188	التعجب بصيغة ما أفعله	190
	الدور الحضاري للأنترنت	196	التعجب بصيغة أفعل به	197
	انتصار الثورة الجزائرية	206	الإغراء	208
	الهجرة السرية	213	التحذير	215
	الفخاري الصبور	223	المدح والذم	225

المطالعة الموجهة	ص	التعبير الكتابي	ص	المشاريع
انترنت المستقبل	15	توسيع فكرة	17	إعداد عريضة تدعو إلى الكف عن استغلال الأطفال
الماشئ الصغير	24	تلخيص نص	26	
معركة بعد أخرى	31	تقليص نص	33	
جمعيات في مواجهة الكوارث	42	كتابة نص إخباري	44	تأليف ألبوم عن شخصيات موهوبة
خلق المسلم	50	الحوار	52	
موزار الموهبة النادرة	58	الوصف	60	
بركان أولدونيو لنغاي	69	كتابة نص وصفي	71	إعداد لوحة إشهارية
التوتر العصبي	77	كتابة نص حواري	79	
الزراعة بماء البحر	84	الحجاج	86	
الطاسيلي ذلك المتحف الطبيعي	100	كتابة نص حجاجي	102	إعداد تحقيق صحفي
أحب العاملين	108	الخاطرة	110	
ملامح ثورة جديدة	117	كتابة خاطرة	119	
الوطنية	127	الاقتباس	129	تحضير ندوة أدبية
الشعب الصيني	134	السرد	136	
الموسيقى	141	كتابة نص سردي	143	
تسلق الجبال	153	القصة	156	الكتابة عن أحداث متفرقة
من هو الأقوى	162	كتابة قصة	164	
كلاب يساوي وزنها ذهبا	171	أحداث متفرقة	173	
المسجد الجامع الكبير	184	رؤوس الأقلام	186	إعداد جريدة
التنوع الحيوي	193	المقال الاجتماعي	195	
الصحافة العربية في عصر القنوات الفضائية	200	كتابة مقال صحافي	202	
اختراع البريد الإلكتروني	210	كتابة نص إشهاري	212	
هجرة الأدمغة	219	الخطبة	221	
الأب النشيط	228	كتابة خطبة	230	

الملحق رقم 06:

الملحق رقم 07:



المقطع الرابع: شعوب العالم المستوى: الرابعة من التعليم المتوسط
الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه المدة: 45 د.
المحتوى: مفاخر الأجناس. الوسائل: الدليل - الكتاب المدرسي - السبورة.

الكفاءة الختامية:
- يستمع المتعلم للنص ويفهمه.
- يسجل رؤوس أقلام، يلخص ويناقش معاني النص، ويعيد فكرته العامة.
- يشرح الكلمات الصعبة.
- يُميز بين أنماطه.

المراحل	سير الدرس	مؤشر الكفاءة	التقويم
وضعية الانطلاق	أتهيأ: يقول عليه الصلاة والسلام: «لا فرق بين عربي وأعجمي ولا أبيض ولا أسود إلا بالتقوى». الإشكالية: ما المعيار الوحيد للتفاضل بين الناس؟ هل يتفاخر جنس على آخر؟ أحث الأصغاء إلى الخطاب: "مفاخر الأجناس"	يتهيأ للعمل فرضيات ويدرك منافع التقيد بالأنسانية	تقويم تشخيصي
وضعية بناء التعلمات	الوضعية الأولى: أفهم وأحلل. الإصغاء الأول: - تسجيل رؤوس أقلام - أسئلة لمراقبة الفهم العام وإثراء المناقشة: ج= في يحق له من الشعوب الافتخار بنفسه ومن لا يحق له ذلك؟ ← لكل افتخار لكل من له فضائل يتميز بها وأشياء يرتفع بها وفاقيه وصفات لا ذرائع له فيها وكذا من أوتي القوة والثروة والحكمة الغالبة، أما من تقدمه ما سبق فلا فخر له. ج= قارن بين الأسس التي ارتكزت عليها الشعوب حين افتخرت بنفسها قديما والتي ترتكز عليها حديثا. ← ارتكزت المفاخر قديما على الخرافة أما حاضرنا فعلى العلم والدراسة. ج= ما موقفك الخاص من هذه الأسس؟ ← اشتهر من الأسس القديمة (الخرافية) التي أجبرت على الإيمان بها، وأيد الحديثة (العلمية) لأن العلم صادق وشريف.	ينتبه ويسجل رؤوس أقلام ويلون الملاحظات. يتفاعل مع أستاذه ويقدم فقرات وأجوبته	تقويم تكويني

ج= عبر عما أراك في موقف، مساندا أو مخالفا، ومبررا إجابتك.
← أخالفه في موقفه فلا يجوز لنا التكبر ولا التفاخر، ولا فرق بين عباد الله إلا بالتقوى هكذا علمنا ديننا الحنيف.

تحديد الفكرة العامة: - تفاخر الشعوب بأمجادها وبما خلفته لنا الحرفة العتيقة وأذكياء العلم الحديث.

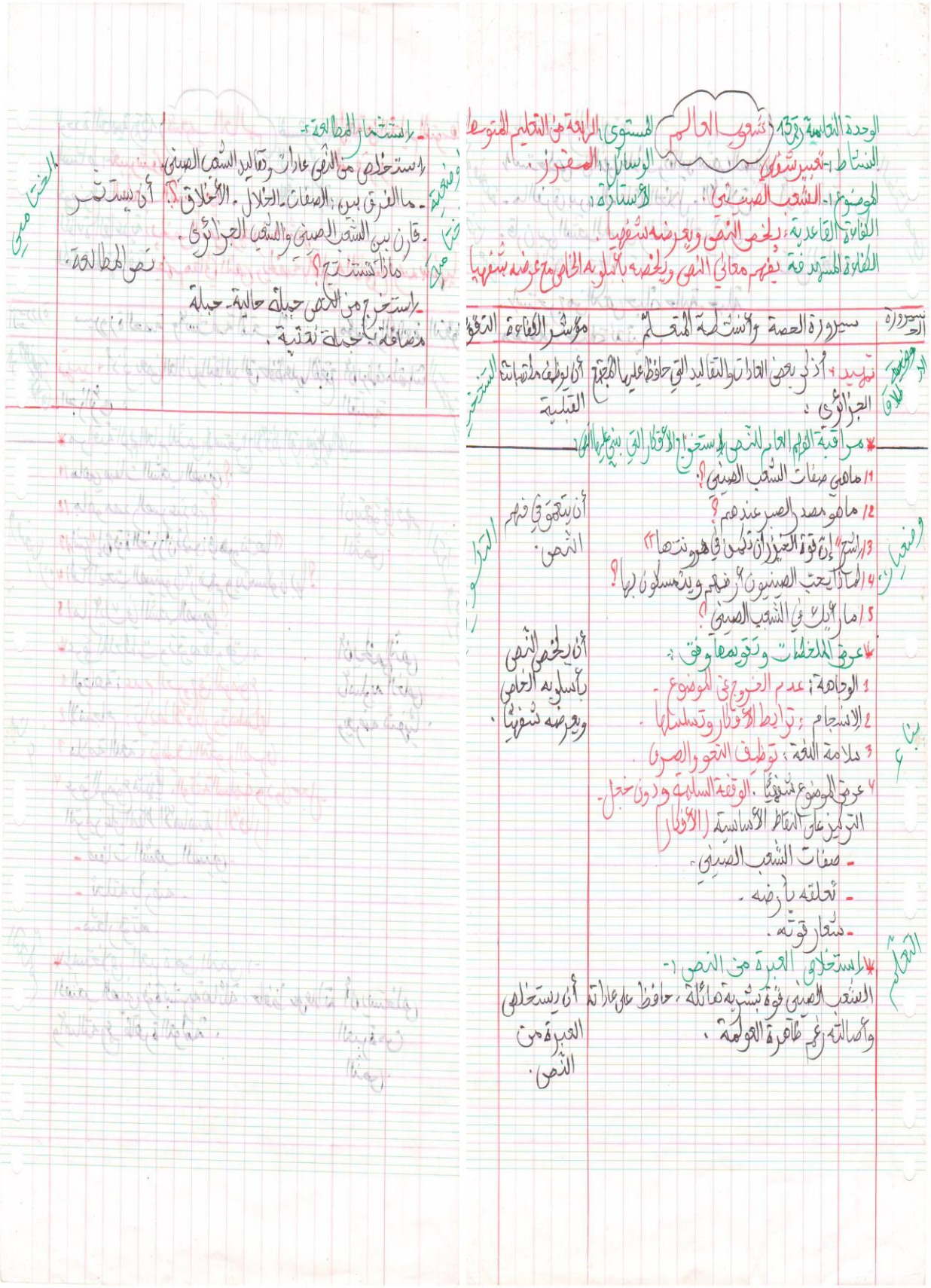
وضعية بناء: تحليل بنية الخطاب: - يستوقف الأستاذ هذا الجزء من الخطاب (الفخر بالأجناس .... الجنس) : التعلمات - يناقش الأستاذ المتعلمين من أجل التعرف على بنود الخطاب:
- إلى أي نمط ينتمي هذا النص؟ الفخر بالأجناس
ج= أرجعها إلى النصوص القديمة.
1- هل علل نظرتك هذه؟ ج= أي نعم
2- بين ذلك. ج= [الفخر بالأجناس قديم، كان الصوريون كان اليونانيون ...].
3- ما موقفك من هذا الفخر؟ ج= أعتبره صحيحا إن قامت المفاخرة على أساس منطقية.
4- علام بنى موقفه هذا الموقف؟ ← على أسلوب الشرط إذا سوغته ....
5- هل تغير هذا الموقف؟ . نعم .
6- بين ذلك بتراتب النص؟ ولكن الغربيين ....
7- كيف بنى هذا الموقف: بالمقارنة بين المتفاخرين
8- قارن بين هاتين الجملتين مع الجدول المرفق (ص 68).
9- ما النمط الذي اعتمده؟ وما مؤشراته؟
- يعتمد على النمط الحجاجي على مؤشرات عديدة منها: إحضار المواقف والآراء والأخبار المدعومة ب: التعليل - الشرط

يحدد النمط ومؤشراته

وضعية ختامية: أحضر: تتباين ثقافات الشعوب من بعضها وتختلق العادات والتقاليد من أخرى، ولعل أكثر حضارة ظهرت للإنسان هي التي تعتمد على العلم والتكنولوجيا، ومن مقتضيات "العلم" منافسته.

تقويم ختامي

الملحق رقم 08:



الوحدة التعلمية الرابعة: شعوب العالم | المستوى: الرابعة من التعليم المتوسط
النشاط: تعبير شفوي | الوسائل: الصغرى
الموضوع: الشعب الصيني | الأستاذة:
الكفاءة القاعدية: يلخص النص ويعرضه شفويا.
الكفاءة المستهدفة: يفهم معاني النص ويلخصه بأسلوبه الخاص مع عرضه شفويا

السيرورة | سيرورة الحصة وأنشطة المتعلم | مؤشر الكفاءة | التقويم

تمهيد: أذكر بعض العادات والتقاليد التي حافظ عليها الشعب الجزائري.

* مراقبة الفهم العام للنص واستخراج الأفكار التي بني عليها النص:
1/ ماهي صفات الشعب الصيني؟
2/ ماهو مصدر الصبر عندهم؟
3/ لماذا؟ إن قوة الصين أن تكون في هدوئها؟
4/ لماذا يحب الصينيون أرضهم ويتمسكون بها؟
5/ ما رأيك في الشعب الصيني؟

* عرض الملخصات وتقويمها وفق:
1 الواجاهة: عدم الخروج في الموضوع.
2 الإنسجام: ترابط الأفكار وتسلسلها.
3 سلامة اللغة: توظيف النحو والصرف.
4 عرض الموضوع شفويا. الوقفة السليمة ودون خجل.

التركيز على النقاط الأساسية (الأفكار)
- صفات الشعب الصيني.
- تعلقه بأرضه.
- تشعار قوته.

* استخلاص العبرة من النص:
الشعب الصيني قوة تشبه صائلة، حافظ على عاداته وأصالته رغم ظاهرة العولمة.

أن يتعمق في فهم النص.
أن يلخص النص بأسلوبه الخاص ويعرضه شفويا.
أن يستخلص العبرة من النص.

- استثمار المطالعة:
استخلص من النص عادات وتقاليد الشعب الصيني.
- ما الفرق بين: الصفات، الخلال، الأخلاق؟
- قارن بين الشعب الصيني والشعب الجزائري.
ماذا تستنتج؟
استخرج من النص جملة حالية. جملة مضافة. جملة نعتية.

أن يستثمر نص المطالعة.

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

أولا- قائمة المصادر والمراجع:

1-ابن منظور، لسان العرب، مج3، ط 4، دار صادر، بيروت- لبنان.

2-محمد الدين محمد بن يعقوب الفيروزبادي، القاموس المحيط، تح: نعيم العرقوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت- لبنان، ط 8، سنة: 2005م.

3-إبراهيم عصمت مطاوع، أصول التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، سنة: 1995.

4-إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1، سنة: 2005م.

5-أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي فلسفته، تاريخه، أسس تقويمه، دار المسيرة للنشر، عمان- الأردن، دط، دت.

6-أحمد مذكور حلمي، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، سنة: 2007م.

7-الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، سنة: 2008- 2009م.

8-توفيق أحمد مرعي وآخرون، طرائق التّدريس العامة، دار المسيرة للنشر، عمان- الأردن، ط4، سنة: 2009م.

9-جاك ريتشارد، تر: ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ، تطوير مناهج تعليم اللغة، إدارة النشر العلمي والمطابع، الرياض، دط، سنة: 2007م.

10- جودت عزت عطوي، أساليب البحث العلمي، مفاهيمه، أدواته، طرقه الإحصائية، ط1، عمان- الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع، سنة: 2007م.

11- حسن أبو الأشبال الزهيري، شرح صحيح مسلم، ج 63، المكتبة الشاملة الحديثة، دط، دت.

12- حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة العربية للكتاب، القاهرة، ط3، سنة: 2006م.

13- حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية، القاهرة، ط1، سنة: 2003م.

14- حلمي أحمد الوكيل، حسين بشير محمود، الاتجاهات الحديثة في تطوير وتخطيط مناهج المرحلة الأولى: مرحلة التعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر، دط، سنة: 2005م.

15- حلمي محمد فودة وعبد الرحمن صالح عبد الله، المرشد في كتابة الأبحاث، جدة، دار الشروق، ط4، سنة: 1983م.

16- زكي نجيب محفوظ، في فلسفة النقد، درا الشرق، بيروت، ط2، سنة: 1983م.

17- سهيلة محسن الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، دار الشروق، عمان، دط، سنة: 2005م.

18- شلوف حسين وآخرون، اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، باتنة- الجزائر، سنة: 2019م.

19- شلوف حسين وآخرون، دليل استعمال الكتاب، اللّغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات الدراسية، سنة: 2019م.

20- شوقي حساني محمود، تطوير المناهج رؤية معاصرة المجموعة العربية للتّدريب والنشر، القاهرة، ط 1، سنة: 1430 هـ- 2009م.

21- صلاح خضر، قرارات في مناهج وطرق التّدريس، م1، دار العربية للنشر.

22- عبد الرحمن الهاشمي، ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، سنة: 2009م.

23- عبد العزيز براح، كيفية تطبيق التّقويم في منهاج الجيل الثاني، وزارة التّربية الوطنية، القبة، الجزائر، دط، دت.

24- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم، البيداغوجيا والديداكتيكية والسيكولوجية، مج1، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، سنة: 2006م.

25- عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، وزارة التربية الوطنية، دط، دت.

26- عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، دط، سنة: 2004م.

27- علي مذكور، مناهج التربية، دار الفكر العربي، مصر، دط، سنة: 2011م.

28- عياد مليكة، تطوّر المناهج الدّراسية، وزارة التربية الوطنية، باتنة- الجزائر، دط، 05 أفريل 2015.

29- فخري حسن الزيات، التدريس، أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تصنيفاته، عالم الكتب القاهرة، دط، دت.

30- مجيد إبراهيم دمعة، محمد منير مرسي، الكتاب المدرسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، سنة: 1982م.

31- محفوظ كحوال، محمّد بومشاط، دليل الأستاذ، مادة اللّغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، دت.

32- محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس (تحليل العملية التّعليميّة)، قصر الكتاب، البليدة، ط1، سنة: 2000م.

33- محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر، عمان- الأردن، ط1، سنة: 2011م.

34- محمد الطاهر علي، بيداغوجيا الكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، دط، سنة: 2006م.

35- محمد حسن حمادات، المناهج التّربوية، دار حامد للنشر والتّوزيع، عمان، ط1، سنة: 2009م.

36- محمود السعيد باشموس، الكتاب المدرسي، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التّربوية، المجلد الثالث، مركز النشر العلمي، المملكة العربية السعودية، سنة: 1990م.

37- مديرية التربية، عرض حول مناهج الجيل الثاني، مفتشية التربية والتعليم مقاطعة 19، مدرسة بوديسة المسعود عين الملح، المسيلة، الجزائر.

38- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة أولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دط، سنة: 2013م.

39- مرشد محمد دبور، أساليب تدريس الاجتماعيات، الدار العلمية الدولية، الأردن، دط، سنة: 2001م.

40- ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة وآخرون، المناهج التّعليمية والتّقويم التّربوي، مكتبة دار المان، الرباط، ط1، د ت.

41- نواف أحمد سمارة، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التّربوية، دار المسيرة، عمان- الأردن، ط 1، سنة: 2008م.

42- هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان- الأردن، ط1، سنة: 2005م.

ثانيا- المقالات والمجلات والمحاضرات:

43- أحمد الزاهر، من أجل البحث عن العلاقات جديدة بين المدارس والمتعلم، مجلة فاس، ع 70، سنة: 1999م.

44- حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث، جامعة الوادي، العدد 09 ديسمبر 2014م.

45- حليمة عوّاج، حسين مبرك، مظاهر التجديد في مناهج الجيل الثاني، كتاب اللغة العربية من التّعليم المتوسط، "تحليل وتقييم"، مج 31، ع 4، ديسمبر سنة: 2004م.

46- مجموعة من المؤلفين، محاضرات ملتقى الكتاب والنّظام التّربوي، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، سنة: 1985م.

47- وزارة التربية الوطنية، مجلة المربي، يناير/ فبراير، سنة: 2005م، عدد: 03.

ثالثا- الرسائل الجامعية:

48- صباح سليماني، إصلاح المناهج التربوية في الجزائر بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية، أطروحة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التنمية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، سنة: 2011- 2012م.

49- فتيحة حايد، المحتوى اللّغوي في كتاب اللّغة العربية للسنة الثانية متوسط، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر باتنة، سنة: 2011- 2012م.

رابعا- الوثائق التربوية:

50- أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التّربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ماي سنة: 2009م.

51- أبو بكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، نوفمبر، سنة: 2006م.

52- اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج الجزائر، سنة: 2009م.

53- اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، دط، سنة: 2016م،.

54- اللجنة الوطنية للمناهج، المناهج أسسها، عناصرها، تنظيماتها، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، سنة: 2009م.

55- اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط، السنة الأولى، وزارة التربية الوطنية، دط، سنة: 2015م.

56- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة للتعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، سنة: 2013.

57- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، دط، سنة: 2013م.

58- وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج نسخة مكيفة مع القانون التّوجيهي للتربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، طبعة 2016م.

59- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط لمادة اللّغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، أفريل، سنة: 2003م.

60- وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة 2016.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

- شكر وتقدير
- إهداء
- مقدمة..... أ

الفصل الأول: الأسس المرجعية في اختيار المحتوى التعليمي للكتاب المدرسي

المبحث الأول: المحتوى التعليمي والكتاب المدرسي 02
1- تعريف المحتوى (لغة واصطلاحا).....03
2- تعريف الكتاب المدرسي 06
3- علاقة الكتاب المدرسي بأركان العملية التعليمية 09
المبحث الثاني: وظائف الكتاب المدرسي وأهدافه.....12
1- وظائف الكتاب المدرسي 12
2- أهداف الكتاب المدرسي 15
المبحث الثالث: أسس اختيار المحتوى ومعايير تنظيمه 17
1- أسس اختيار المحتوى.....17
2- معايير تنظيم المحتوى 19

الفصل الثّاني: قراءة في مناهج اللّغة العربية للتعليم المتوسط من الجيل الأول إلى الجيل الثاني

المبحث الأول: ماهية المنهاج وتطويره في المنظومة التربوية.....24
1- تعريف المنهاج لغة واصطلاحا.....25
2- تطوير المنهج التربوي 26
المبحث الثاني: المبادئ المؤسسة لمنهاج اللغة العربية (الجيل الثاني).....34
1- مناهج اللغة العربية في الجيل الأول.....34
2- مناهج اللغة العربية في الجيل الثاني 36
3- المقارنة بين مناهج الجيل الأوّل والجيل الثاني 47

الفصل الثالث: دراسة تحليلية لكتاب اللغة العربية السنة من التعليم المتوسط

المبحث الأول: دراسة محتوى كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة من التّعليم المتّوسط الجيل الثاني والأول.....51
1- تحليل كتاب الجيل الثاني 51
2- تحليل كتاب الجيل الأول 56
المبحث الثاني: مقارنة محتوى كتاب اللغة العربية الجيل الثاني بكتاب الجيل الأول 60
1- الاهتمام بالأدب الجزائري 60
2- الاهتمام بالنص الشعري.....62
3- الاهتمام بالتوثيق.....63
4- عدم وجود نصوص فهم المنطوق وإنتاجه 64
5- كيفية تقديم نشاط التعبير الشفوي في ظل مناهج الجيل الأول والجيل الثاني 66
المبحث الثالث: دراسة استبيانية حول قيمة محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط 70
1- مجالات الدراسة.....70
2- خصائص العينة 71
3- أدوات الدراسة 72
4- تحليل نتائج الاستبيان.....73
5- مناقشة نتائج الاستبيان 82
خاتمة 84
الملاحق 88
قائمة المصادر والمراجع 100
فهرس الموضوعات 107

ملخص:

تسعى هذه الدّراسة إلى محاولة إجـــراء قـــراءة وصـــفية تحليليـــة لواقـــع المنظومـــة التربوية في الجزائر وما حملته مـــن تغـــيرات مسّـــت بجوانبـــها المختلفـــة والـــتي تـــأتي في مقدمتها البرامج التّربوية المنتهجة من طرف الوزارة الوصـــفية والموســـومة بمنـــاهج الجيـــل الثاني وعلاقة هذه المناهج بتدريس مادّة اللّغـــة العربيـــة في الطـــور الثالـــث مـــن التّعلـــيم المتّوسط كما حاولنا إبراز مدى مساهمة هـــذه الإصـــلاحات في بنـــاء المحتـــوى التعليمـــي للكتاب المدرسي وذلك من خلال إجـــراء دراســـة تحليليـــة اســـتبيانية، وكـــذا استقصـــاء مواطن التغيير والجديد الذي أتت به هذه المناهج مقارنة بمناهج الجيل الأول.

الكلمات المفتاحية: المنهاج- المحتـــوى- الجيـــل الأوّل- الجيـــل الثّـــاني- التّعلـــيم المتّوسط- الكتاب المدرسي.

Summary:

This study seeks to try to conduct a descriptive and analytical reading of the reality of the educational system in Algeria and the changes it has brought about affecting its various aspects, foremost of which are the educational programs adopted by the Ministry, which are descriptive and tagged with the second generation curricula, and the relationship of these curricula to teaching Arabic in the third phase of intermediate education. We tried to highlight the extent to which these reforms contributed to building the educational content of the textbook, by conducting a survey analytical study, as well as investigating the areas of change and newness brought by these curricula compared to the curricula of the first generation.

Keywords: curriculum - content - first generation - second generation - intermediate education - textbook.