

2018

## الكتاب المدرسي و مصير الطالب :

قراءة نقدية لكتاب اللغة العربية  
في مراحل التعليم الثانوي

من إنجاز :

أ.منصوري عبد الحق ( جامعة وهران )

أ.محمد عبد العزيز ( جامعة وهران )

أ.رريب الله محمد ( جامعة وهران )

أ. بوزعكة أحمد ( المدرسة العليا للأساتذة وهران )

## قائمة المحتويات

رقم الصفحة

03	مقدمة
04	الفصل الأول : الكتاب المدرسي ووسائل التربية
05	1- منطلقات الدراسة
08	2- وظائف الكتاب المدرسي وواقع استخدامه
13	3- معايير تقويم الكتاب المدرسي
16	4- دراسة حول اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر
19	الفصل الثاني : مرحلة المراهقة
27	الفصل الثالث: دراسة نقدية لكتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي
29	1- تقويم كتاب اللغة العربية لطلبة السنة أولى ثانوي
55	2- تقويم كتاب اللغة العربية لطلبة السنة الثانية ثانوي
61	3- تقويم كتاب اللغة العربية لطلبة السنة الثالثة ثانوي
85	الفصل الرابع : قراءة عامة لنتائج تقويم كتب اللغة العربية
93	الخاتمة
94	قائمة المراجع
97	ملاحق الدراسة

## مقدمة

يعتبر الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التي تعتمد عليها المؤسسة التربوية في سعيها لتحقيق أهدافها. و له مساهمة مباشرة " في تشكيل عقلية التلميذ و تحقيق المفاهيم الصحيحة... و تنمية مواهبه... وإكسابه المعارف و المهارات المختلفة وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة " <sup>1</sup>.

هذا الموقع الذي يحتله جعل من الصعب الاستغناء عنه في كافة مراحل التعليم التي يمر بها الفرد . و نظرا لهذه الأهمية التي تتمتع بها هذه الوسيلة وهذا الوزن الذي يتميز به يصبح من غير المقبول إجراء تقويم الممارسات التربوية المختلفة دون توقف عندها و دون متابعة الآثار الايجابية والسلبية التي يخلفها استخدام هذه الوسيلة . أما التقويم المطلوب في حق هذه الأداة فلا بد أن يكون تقويما مستمرا يساهم في سد الثغرات التي توجد في محتواه كلما طفت على سطح المراجعة و تصحيح الأخطاء وأن يساهم خاصة في تطوير هذه الوسيلة كلما دعت الحاجة إلى ذلك علما بأن أول آثار التغيير في المنظومة التربوية نلمسه في هذا النوع من الوسائل الجوهرية التي تظل الأنشطة التربوية العديدة تطوف حولها و تستند إلى مضمونها ، كما تشكل واجهة بارزة في الحياة التربوية .

والدراسة الحالية تتناول بالمراجعة والتقويم كتاب اللغة العربية المعتمد في مرحلة التعليم الثانوي.

أما أهداف الدراسة فيمكن إجمالها في العناصر التالية :

- 1- مدّ المشرفين على توفير هذا الكتاب بالتغذية الراجعة التي تسمح لهم بالتخطيط لبلورة الاستراتيجية الخاصة بالكتاب المدرسي على أسس علمية موضوعية.
- 2- القيام بقراءة موضوعية لمحتويات الكتاب المدرسي و تسليط الضوء على مختلف جوانبها ومدى مساهمتها في تحقيق الأهداف المرسومة .
- 3- الوقوف على إيجابيات الكتاب المدرسي والدعوة إلى دعمها وتعزيزها وكذا التعرف على السلبيات والتنبيه على ضرورة إزالتها في الطبعة اللاحقة .
- 4- ضمان تداول أداة صالحة بين أوساط المتعلمين ومحاصرة النقائص والتضييق من مجالها.

5- المساهمة في توفير ما يساهم في تطوير هذه الوسيلة و تحديثها و جعلها تواكب مراحل استخدامها عن طريق تقديم الاقتراحات حول كيفية تطعيمها وإثراءها وسدّ الثغرات الموجودة بها و تحسين ثوبها و محتواها .

## الفصل الأول :

- 1- الكتاب المدرسي و وسائل التربية
- 2- منطلقات الدراسة
- 3- وظائف الكتاب المدرسي المدرسي و واقع استخدامه
- 4- معايير تقويم الكتاب المدرسي
- 5- دراسات حول اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي

## - I -

### منطلقات الدراسة

#### إشكاليات و توقعات :

حتى يحقق الكتاب المدرسي هدفه لا بد أن يستمر في احتواء العناصر الفاعلة و المفاهيم المحركة للعملية التربوية و أن يظل متجاوبا مع المراحل و تطورات الأفراد و الجماعات و أن يبقى الأداة المثالية التي تخلو إلى حد بعيد من النقائص والأخطاء. و بما أنها إنتاج بشري وإبداع إنساني فلا بد أن توجد فيه الثغرات ومظاهر قصور و ضعف تستدعي تداركها بعد محاولة استخدامها كأداة في الواقع التربوي..

فهل نرهن مصير الأجيال المتعاقبة من التلاميذ بمحتوى كتاب مدرسي بنقائسه و سلبياته ونحدد به سقف طموحهم التربوي فقط لأن هذا المحتوى قررت جهات " مختصة " أنه صالح و مفيد ؟ أو بعبارة أخرى هل نضفي قداسة على مضامين الكتاب المدرسي و نتعامل معها كمصدر أساسي نوجه على ضوءه الأنشطة التربوية الأخرى رغم عيوبه و بغض النظر عن مستوى المصداقية العلمية و التربوية التي يتمتع بها ؟

أم هل ننطلق من احتمال وجود بعض أوجه الضعف و القصور في هذه الأداة و محاولة حماية العملية التربوية من آثارها السلبية بتجديد الوثيقة التربوية و مراجعتها باستمرار حتى لا تطغى سلبياتها على إيجابياتها ؟

وبينما يعتبر الاختيار الأول الكتاب المدرسي ركنا ثابتا في العملية التربوية يضطر المربون إلى تكيف معظم تدخلاتهم و أنشطتهم مع محتواه تفاديا للوقوع في التناقض أو التضارب ، و بذلك يتحقق استقرار عام و لو في الشكل مع توقع دخول العملية التربوية في حالة ركود و جمود .. فإن الاختيار الثاني يعتبر الكتاب المدرسي وسيلة تربوية متكيفة مع المستجدات العلمية والاجتماعية المحلية والإقليمية و العالمية لا يُلزم المربون بالتقيد بها إلا في حدود ما تسمح به من تحقيق الأهداف و أن يتجاوزوها إذا دعت الحاجة التربوية إلى ذلك دون إضفاء القداسة الزائدة على محتواها. وهذا الاختيار يفسح المجال واسعا أمام مبادرة المربين وإسهامهم الإبداعي فضلا عن تعزيز الإيجابية عند المعلم و المتعلم على حد سواء. لكن في المقابل قد ننفث من خلال هذا الاختيار على تعدد في الرؤى و الاستراتيجيات والمواقف والاستجابات وحتى في تحديد الأولويات والتي في الظاهر تززع حالة الاستقرار التي ضمنها توحيد الجهود عن طريق توحيد المصادر الموجهة لها.

#### فرضيات الدراسة

يرى فريق البحث أن المحافظة على المستوى المؤهل للكتاب المدرسي مطلب تربوي يجب إعطائه الاهتمام الكامل، ولا يمكن أن يتحقق ذلك بإضفاء قداسة على محتواه والاستثمار الزائد في مرجعيته بل يتحقق بتقويم هذا الأخير و مراجعته المستمرة من أجل تحسينه و تخليصه من الشوائب و العيوب و تدارك نقائسه و سدّ ثغراته . فمحتوى الكتاب

المدرسي، في نظرهم ، ليس هدفا في حد ذاته و إنما هو وسيلة يمكن استغلالها لإدراك أهداف نرسماها و غايات نتطلع إليها . فهم بذلك يفترضون أن عملية التقويم المستمرة للكتاب المدرسي لا بد أن تجعل منه أداة تربوية صالحة و مواكبة للتطورات تساعد مستخدميه على تجاوز العقبات و رفع التحديات و خاصة على تحقيق الأهداف المرسومة لها بما تتناسب مع المرحلة العمرية التي يتوجّه إليها، و أن هذا الكتاب المحوري في مؤسساتنا التربوية يحمل في طياته كثيرا من العناصر غير التربوية أو عناصر مناهضة للاتجاه التربوي البناء ينبغي تحديدها و التخلص منها و أن أنواعا من الأخطاء تتخلل نصوصه و فقراته و صورته و أشكاله تتفاوت في الدرجة كلها ترسم مظاهر تشويه للوثيقة التربوية .

## منهجية العمل

بعد تحديد معايير التقويم و مختلف الأساليب و الأنواع التي تشملها هذه العملية و بعد تحديد الجهات المختصة التي يُستعان بها في مختلف مراحل العمل و طريقة الاستفادة منها ، يشرع فريق البحث في الاحتكاك بكتب اللغة العربية المقررة في مرحلة التعليم الثانوي و تنظيم الجهود التقويمية على أساس :

1. المرحلة التعليمية : دراسة علاقة كتاب اللغة العربية بأهداف مرحلة التعليم الثانوي ومدى مساهمته في تحقيقها و مدى تكامله مع باقي الكتب المقررة للمرحلة .
2. المستوى التعليمي : دراسة العلاقة بين الكتاب المدرسي المقرر في المستوى التعليمي المحدد (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة) وباقي الكتب المقررة والوسائل المعتمدة في تحقيق الأهداف التربوية المقصودة لهذا المستوى التعليمي.
3. المادة العلمية : دراسة الكتاب المدرسي و تحليل محتوياته لمعرفة حجم تغطيته للمادة العلمية المتضمنة فيه و طبيعة و نوعية هذه التغطية و تقدير مستوى المصادقية العلمية الذي يتمتع به الكتاب المقرر.

أما الأبعاد التي تشملها القراءة النقدية للكتاب المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي فنتمثل في:

1. البعد اللغوي ومستويات أداءه ومدى حضور الصور البيانية من حيث الكم ومن حيث النوع.

2. البعد العلمي و مدى تجاوب محتوياته مع الحقائق العلمية الثابتة .
3. البعد الحضاري والثقافي و مدى ما يحمله من صور عن المجتمع الجزائري وحقائقه التاريخية و الاجتماعية والثقافية
4. مدى مراعاته لمرحلة النمو التي يمر بها الأفراد المستخدمون لهذه الأداة .

## دعائم البحث

1. الاستفادة من أرشيف وزارة التربية المتعلق بالندوات و الأنشطة التقويمية حول الكتاب المدرسي .

2. تنظيم ندوات و أياما دراسية و ملتقيات حول الكتاب المدرسي في الواقع و الآفاق .  
3. اعتماد مراجع علمية تتناول دور و مكانة الكتاب المدرسي في ظل التحديات القائمة والتطورات<sup>2</sup>.

### تحقيقات مكملة يجريها فريق البحث:

إن إنجاز هذا العمل يحتاج إلى القيام ببعض التحقيقات على مستوى المؤسسة التربوية والهدف منها الوقوف على المشاكل التي يواجهها المعلمون و التلاميذ مع الكتاب المدرسي عامة و كتاب اللغة العربية خاصة مع الوقوف معهم كذلك على الأوجه الإيجابية والمحاسن التي تتمتع بها هذه الأداة .

---

<sup>2</sup> - مثل : الحاسب الآلي في التدريس د.إبراهيم بن عبد الله المحيسن ، " أخطاء تربوية " منصورى عبد الحق ، " طبيعة الإنسان تحدد للتربية هدفها و مضمونها " منصورى عبد الحق 1994 ، " إشكاليات تطرحها عمليات انتقاء و تنظيم المحتوى التربوي " منصورى عبد الحق 1995 ، " التربية وسيلة الانتعاش و التطور أم أداة تكريس العجز و التبعية " 1998 . ، " التربية وسيلة الانتعاش و التطور أم أداة تكريس العجز و التبعية " منصورى عبد الحق ، 1998 . " العملية التربوية تخنقها النظرة القاصرة " منصورى عبد الحق ، 1997 . " هل أصبحت وظيفة المدرسة طمس المواهب؟ " منصورى عبد الحق 1999 . " الآليات التي تقف وراء النجاح و الفشل في مادة الرياضيات " . منصورى عبد الحق.

## - II -

### وظائف الكتاب المدرسي و واقع استخدامه

#### الكتاب المدرسي وسيلة تربوية وأداة تعليمية

يمثل الكتاب المدرسي رافداً مهماً من الروافد المساعدة للعملية التعليمية التربوية. وبدون مبالغة يمكن أن نصنفه من بين أقوى الوسائل التي تساهم بصورة مباشرة في تشكيل عقلية المتعلم و بلورة مفاهيمه و اتجاهاته فضلاً عن تطوير بعض قدراته و تنمية بعض مواهبه و زيادة معارفه. إن قيمة الوسيلة تقاس بفاعليتها في إحداث التغيير الإيجابي المساهم في شخصية المتعلم و تفجير طاقاته الكامنة من خلال تعزيز ثقته بنفسه و عبر المحافظة على إنسانيته و رد الاعتبار لها<sup>3</sup>.

يجب ملاحظة أن مع التطور الذي عرفه قطاع التربية نتيجة للتحويلات الجذرية أحيانا التي شهدتها المجتمعات عامة بات الإنسان المتعلم هو مركز العملية التربوية. و بات من الضروري إعادة ترتيب العناصر الأخرى في المشهد التربوي مثل المعلم والإداري و كافة الوسائل المستعملة و على رأسها الكتاب المدرسي. وبالنسبة لهذا الأخير لم تعد المحافظة على شكله و محتواه مؤشراً على استقرار التربية، بل بالعكس التغيير فيهما والتجديد المستمران بات مطلباً خاصة في وقت تجاوز الانفجار المعرفي حدود هذه الوثيقة التربوية و لم تعد الخبرة حكراً عليه. والتربية الحديثة تعمل على الاستثمار في كافة العناصر الحاضرة في العملية التربوية مثل إيجابية المتعلم و مساهمة المؤسسة و نوع المنهاج المتبع زيادة عن كيفية أداء التوجيه التربوي. و هكذا لم يعد محتوى الكتاب ذا قيمة في حد ذاته كما كان الشأن في الماضي و تكمن تلك القيمة في مدى إثارة هذا المحتوى للمتعلم و دفعه إيجابياً لتفجير الكامن من طاقته و استغلالها على الوجه الأفضل .

#### الكتاب المدرسي وظائفه واستخدامه

يمكن تلخيص دور الكتاب المدرسي في العناصر التالية :

1- مصدر أساسي يستمد منه المتعلم معلوماته و معارفه و التي تشكل ناحية ذات أهمية خاصة فيما يتعلق بتقرير مصيره التربوي التعليمي و لاحقاً المهني ، من حيث أنه يحدد مادة التعلم لرواد المؤسسة التربوية التي تمثل موضوع المتابعة والتقويم .

<sup>3</sup> - Ernest Becker (1975) ، « Beyond Alienation : Philosophy Of Education for the Crisis of Democracy » ، New York : george Braziller , Pp: 90 – 93.

3- يحتضن خبرة الأجيال العلمية و الأدبية المتراكمة خاصة إذا ظل يتجدد في محتواه بما يتناسب مع تطور المجتمع و مختلف تحولاته . فهو وعاء للتجربة الإنسانية من المتوقع أن يقدمها في آخر ثوب يستوعبها و يستعرض بذلك آخر صور تعبر عنها . و كل ذلك حرصا على تعزيز النهج العلمي و تنمية التفكير العلمي لدى طالب المتعلم .

4- إن الموقع الذي يحتله الكتاب المدرسي وسط وسائل التربية الرئيسية يجعل منه ناطقا رسميا عن المنهاج التربوي حيث يرسم محتواه جغرافية هذا الأخير و يؤشر على بعض مجالاته كما هو في نفس الوقت إحدى الآليات البارزة التي تجسده و تترجمه من خلال الممارسة التربوية و تساهم في تحقيق ما وُضع له من مرامي و أهداف .

إلى جانب ذلك قد يصبح هذا المرجع بالنسبة لمن يستخدمه بمثابة المعلم الصامت الذي يمكن الرجوع إليه في أي وقت و عند ظهور الحاجة نظرا لطبيعته المتميزة و الكيفية التي أعد بها و التي تسمح في بعض الأحيان الاستعانة به بصورة مباشرة .

### مواصفات الكتاب المدرسي المناسب

1. سهولة استعماله خاصة من قبل المتعلم. ولهذا السبب يستحسن أن تجتمع فيه التوجيهات والإرشادات الكافية التي تمكن مستخدميه حسن استعماله والاستفادة منه وتشمل بالخصوص معجما للمفاهيم و المصطلحات و الكلمات المفتاحية التي تتطلب أحيانا توضيحا .

2. التعريف بالأهداف التي قدر للكتاب المدرسي أن يساهم في تحقيقها وكيفية تنظيم مسار تحقيقها عبر فصول الكتاب وحلقاته .

3. تحديد طبيعة ونوع النواتج التي ينتهي إليها استخدامه سواء في صورة مهارات محددة أو كفاءات أو قدرات أو استجابات سلوكية و التي يمكن اختبارها و التحقق منها عمليا، و لا يمكن أن يتحقق ذلك إلا عندما نحدد نقطة البداية و نقدر فيها المكتسبات التي ينطلق بها مستخدمو الكتاب المدرسي .

4. تجاوب محتوى الكتاب و تناغمه مع المبادئ التربوية العامة و عدم تقديم فيه ما هو غير تربوي في طبيعته<sup>4</sup> فضلا عن تمثيله حلقة مندمجة ضمن عموم البرنامج الدراسي المقرر.

5. تناغم مكونات الكتاب المدرسي فيما بينها ألفاظا و جملا و فقرات و صوراً و أشكالاً وتتصهر جميعها في وعاء حاضن يتحرك بكلية نحو الأهداف المرسومة و الغايات المقصودة. وهو ما يقتضي بالضرورة خلوه إلى حدود بعيدة من كافة الأخطاء التي تؤثر سلبا على مصداقيته التربوية والعلمية .

6. أن تكون مادته بمثابة مرآة عاكسة للمجتمع بصورة عامة تاريخا و ثقافة و قيما ومحتضنة بعضا مما يميز أبرز عناصر البيئة المحلية حتى يشعر المتعلم أن الكتاب في مضمونه ليس غريبا عن الواقع الذي يعرفه ويعايش أحداثه. و لو أن الكتاب المدرسي يجب

<sup>4</sup> - منصورى عبد الحق (2000) " أخطاء تربوية " ، دار الغرب للنشر و التوزيع

كذلك أن يساهم في ربط التلاميذ بمحيطات أوسع إقليمية و دولية فهو بذلك يساهم في صياغة الشخصية العالمية التي لا تتناقض بالضرورة مع هويته الوطنية.

7. مراعاة مستوى من سيستخدم الكتاب المدرسي<sup>5</sup> وصياغة محتواه انطلاقا مما هو ضمن المكتسبات أو بعبارات أوضح إدراج عناصر المحتوى المقرر بالاستناد إلى تقدير موضوعي للحصيلة المكتسبة من المعارف والخبرات والمهارات التي يأتي بها المتعلم .

8. هيكلية وتنظيم محتوى الكتاب وتوزيع عناصره على نحو يضمن المشاركة الإيجابية للمتعلم ومساعدة هذا الأخير على بلورة استراتيجيات التعلم و استراتيجيات مواجهة الصعاب والمشكلات .

9. عدم ترك المتعلم يتيه وسط المحتوى المتنوع و المتدرج في الصعوبة والعمق و في أحضان الأنشطة المتعددة دون تمكينه بصورة آلية من معرفة بدقة ماذا أنجز و كيف أنجزه و هل يمكنه أن يطمئن على مساره ويواصل فيه أم أنه يحتاج إلى مراجعة الموقف و تصحيح المسار. إن مثل هذه التغذية الراجعة تساعد المتعلم على ممارسة التقويم الذاتي المستند إلى حقائق متوفرة في الوثيقة التربوية<sup>6</sup> ، والذي من شأنه أن يبده عنده الغموض و يخفف من هاجس القلق و يسمح بتخطيط هادف للمبادرات و توجيه خطواتها الوجهة الصحيحة و ضمان بذلك الاستيعاب و التحصيل بالمستوى الواعد و الاستعمال الواعي للكتاب المدرسي.

### كيف يستخدم الكتاب المدرسي ؟

إن واقع هذا الاستخدام لا يبشر كثيرا . فالكتاب المدرسي على خطورته و مكانته الخاصة لا يقوم المعلم بتقديمه إلى التلاميذ الذين سوف يستخدمون طيلة السنة الدراسية و تعريفهم بعموم ما تضمنه و خاصة بكيفية تنظيم مواضيعه و أحسن طرق الاستفادة منه. و ليس استثناء أن يشرع هذا المعلم في استخدامه دون الاطلاع على فلسفته و أهدافه التربوية ، و لعل هذا ما يجعله في كثير من الأحيان يتخبط في تعامله مع جزئياته فيفصل حين يكون مطلوبا منه عكس ذلك أو بالعكس يختزل ما هو في حاجة إلى تفصيل أكبر.

و من الشروط التي ينبغي مراعاتها حين استخدام الكتاب المدرسي:

1. لا ينبغي أن يتم استخدام الكتاب المدرسي بمعزل عن أنشطة أخرى مكملة مثل التدوين و الكتابة و كذلك الواجبات المنزلية و باقي الأعمال التي يقوم بها المتعلم خارج الصف .
2. يساعد الاستخدام المناسب للكتاب المدرسي على تنمية عادة المطالعة الحرة.
3. اعتبار أن مادة الكتاب المدرسي في أحسن الظروف لا تشكل سوى حدا أدنى من المعلومات.

4. فسح المجال واسعا أمام المتعلم كي يتمرس على بناء أسئلة يستلهمها من احتكاكه المباشر بمحتوى الكتاب .

<sup>5</sup> - رضوان أبو الفتوح وآخرون (1962) " الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، واستخداماته "

<sup>6</sup> - داني محمد (2000) "الكتاب المدرسي: فوائده وكيفية استثماره "

5. ضرورة إمام المتعلم بالمبادئ التي بني على أساسها الكتاب المدرسي والقواعد التي اعتمدت في تنظيم محتواه و في ترتيب فصوله و فقراته . و هذا الإلمام من المتوقع أن تظهر بعض آثاره في قراءته لنقدية لهذا الكتاب التي تكشف عن تنمية استقلاليته في التفكير و تسجيل الحكم .

### من أوجه القصور في الكتاب المدرسي عامة :

1. ورود بعض الكلمات و العبارات الصعبة و الغامضة فتجعل بعض نصوص الكتاب غير قابلة للاستيعاب . و هو مظهر يعيق العملية التربوية كما أنه يؤثر سلبا على علاقة المتعلم بالكتاب المدرسي والذي قد ينجم عنه عدم الرغبة في تصفحه و الجوع إليه كما قد ينجم عن ذلك مع الوقت نفور من الكتاب عامة .

2. كثافة اصطلاحية لا يستوفيهها معدو الكتاب حقها من التحديد والشرح و التوضيح . ومن هنا يغزو محتوى الكتاب عدد من الكلمات هي في الأصل مفاتيح يمكن أن يساعد استيعابها على توسيع مجال تحصيل المتعلم ، لكن و نظرا للغموض الكبير الذي يميزها فإنها تتحول إلى حواجز و عقبات تحرم المتعلم من التقدم الطبيعي في عملية الاكتساب و التعلم .

3. تعزيز الدور السلبي لدى المستخدم للكتاب نظرا لأنه لا يفسح المجال للتداول معه كما لا يقدم الكثير من الأطر التي تسمح له باختبار قدراته و تقويم نفسه و تشجيعه على ممارسة التفكير المستقل وخاصة القيام بجهود إضافية يستعين فيها بمراجع مكملة. كما أن مادة الكتاب المدرسي مقدمة بكيفية لا تتيح الكثير من الفرص للمتعلم أن يمارس التفكير الناقد والتحليل الموضوعي، والاستنتاج، وإبداء الرأي الشخصي. فتصبح علاقة المتعلم بالكتاب علاقة الخضوع و التلقي لا مجال فيها للحوار و التفاعل سرعان ما تهتز وتضعف بسبب غياب التغذية الراجعة المباشرة و الضرورية و التي لا يمكن أن يوفرها الكتاب المدرسي المتداول في الأوساط التربوية إذا لم بقي على حاله ولم تدخله تعديلات جوهرية تشمل شكله وجوهره .

4. يتعامل المتعلم مع كتب مدرسية تكاد لا ترتبط ببعضها كما أن تداولها خلال المواسم الدراسية لا يراعي الخبرات السابقة و لا يبني على المكتسبات، و بالتالي لا يتحقق بواسطتها التراكم المعرفي المؤسس الذي هو القاعدة لكل تطور في الخبرة والمنطلق لكل تجديد و إبداع و ابتكار، كما يبقي الجهد التربوي سجين حلقات مغلقة يكاد لا يخطو خطوة إلى الأمام نظرا لتعذر الاستفادة من تكامل الجهود الأفقية والعمودية ، بحيث أن مع كتاب مدرسي بداية جديدة لا علاقة لها بما قدمته كتب مدرسية أخرى إلا في الشكل الذي لا يسمن و لا يغني من جوع .

5. النقائص الكثيرة المتعلقة بالشكل و التي في كثير من الأحيان تشوه المضمون أو تقتل قيمة بعض ما تضمنه من نفاث و عناصر مفيدة مثل اعتماد صور غير واضحة أو تقديم إحصائيات قديمة غير مناسبة أو رسم خرائط في حجم لا يقدم شيئا إضافيا . و لعل الحضور المكثف لهذه النقائص هو إشارة واضحة إلى أن عملية توفير الكتاب المدرسي كأداة تربوية مساعدة في أزمة حقيقية.. وقد تعترض طريق تحسينه بعض العناصر من واقع المجتمع كضعف القدرة الشرائية للمواطن والثمن المرتفع الذي يكلفه تحضير كتاب مدرسي

بالمواصفات التربوية المطلوبة . والسياسة العامة التي نستشفها من ذلك هو توفير كتاب مدرسي بنقائسه و سلبياته و بئمن يجعله في متناول نسبة أكبر من الأسر والعائلات بدلا من توفير كتاب مدرسي يرقى ليكون الأداة التربوية المساعدة لكن لا يستطيع اقتناؤه إلا عدد قليل من المتمدرسين. و الاختيار الثاني مطعون فيه من حيث أن توفير مثل هذا الكتاب بهذا المستوى المتدني أو عدم توفيره سيان .. بل قد يكون لتوفيره انعكاسات سلبية على العمل التربوي عامة تكون أقوى و أعنف من عدم توفيره مطلقا .

6. عدم اعتماد ضمن المحتوى المقرر في الكتاب المدرسي ما يمكن أن يتجاوب مع تعدد المستويات الذي لا تخلو منه وحدة تربوية في جميع مراحل التعليم . و كأن الذين أنجزوا الكتاب يعتقدون أن المجموعات التربوية التي سوف تستعمله هي مجموعات متجانسة في قدراتها وإمكاناتها.

### -III-

## معايير تقويم الكتاب المدرسي

على ضوء ماذا نبني الحكم على الكتاب المدرسي ؟

أبعاد تشملها عملية التقييم

- وحتى تكون عملية التقييم شاملة و فعالة ينبغي أن تغطي في الكتاب المدرسي :
- 1.بعده التربوي البيداغوجي بالخصوص من حيث تجاوب مختلف مضامينه المقررة مع سن من سوف يستخدمه و مستوى وضوحها و سهولة التعامل معها .
  - 2.بعده العلمي و مدى مواكبة محتواه للتطور العلمي والمعرفي و مدى مساهمة المقترح من أنشطته في تنمية التفكير المنطقي و العلمي .
  - 3.بعده الاجتماعي الثقافي و كم يعكس حياة المجتمع و تاريخه و قيمه و مبادئه وأعرافه و كم يتناول من حقائقه و صور تحولاته و انشغالات أفراده <sup>7</sup>.
  - 4.بعده المادي خاصة من حيث الصورة التي يصبح متداولاً بها و باقي مكوناته المادية مثل الحجم و نوع الورق و نوع الخط المعتمد .
- وانطلاقاً من تلك الأبعاد تحاول عملية تقويم الكتاب المدرسي بالخصوص الإجابة على الأسئلة التالية:

- 1.كيف يرتبط محتوى الكتاب المدرسي بالأهداف التربوية المقررة و المعلنة ؟
- 2.هل يواكب المستجدات و التطورات و خاصة من الناحية العلمية ؟
- 3.هل يتناسب المحتوى المقدم مع مستويات من سوف يستخدمونه والذين - كما سبقت الإشارة - لا يشكلون في الغالب جماعة متجانسة ؟ كم هو مناسب لنموهم العقلي والانفعالي ؟ و كم هو متجاوب مع المراحل العمرية التي يقدم فيها ؟
- 4.كم يراعي الكتاب المدرسي مستويات التفكير عند الطلبة و مراحلهم العمرية على نحو ما مثل ما جاء في تصنيف بلوم الذي عرض ستة مستويات معرفية : التذكر والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب.
- 5.كيف ترتبط و تتكامل فقرات و أجزاء و فصول الكتاب و تنصهر في وحدة متماسكة ؟
- 6.إلى أي حد يكون الاستخدام اللغوي المعتمد منطلقاً من حقيقة الطالب و قدرته اللغوية ؟
- 7.ما هو مستوى المصداقية الذي يدركه المحتوى المقدم من حيث علميته وأمانته الأدبية؟

<sup>7</sup> - داني محمد " الكتاب المدرسي : فوائده وكيفية استثماره،الفضاء التربوي لجريدة المنظمة ، الجمعة 2 يونيو 2000 العدد 909.

8. مدى وضوح مادة الكتاب و شفافية العرض .
9. فيما يتعلق بالكتب في علاقاتها ببعضها إلى أي حد يكون الكتاب اللاحق(مقرر السنة الثالثة) مستندا إلى الكتاب السابق(مقرر السنة الثانية ) في طرحه للمادة ؟.
10. كم يوفّر الكتاب المدرسي لمستخدميه من فرص لتقويم ذواتهم و تقدير مكتسباتهم ؟
11. مدى جاذبية الكتاب ( نوع الخط، وضوح الصور و الأشكال ، شكل الغلاف ، نوع الطباعة).
12. مدى توفرّ الكتاب على ما يعزز ثقافة المستخدم وهويته وتاريخ بلده وأمته وحضارته والتي تساعد على ربط حاضره بماضيه و تؤكد على التواصل بين أجيال المجتمع الواحد .
- و توجد عدة نماذج يمكن اعتمادها في تنظيم العملية التقويمية للكتاب المدرسي تتفاوت في قيمتها انطلاقا من العمق و مستوى التركيز التي تتطلبها ، و الجدول التالي يستعرض تصورا لواحد منها يوضح كيفية توزيع الأبعاد الرئيسية لهذه العملية و ما تحتويه من عناصر .

#### جدول 01 : يبين أبعاد و مؤشرات تقدير الكتاب المدرسي

مؤشرات التقدير	موضوع التقويم
الحجم ، المتانة و المقاومة للإستعمال	الجانب المادي و الإخراج
سهولة التناول و الإستعمال	
نوعية الورق	
نوعية و لون و مضمون الغلاف	
نوعية و بنط الخط و مقروئيته	
نوعية الصور	
احترام الإتفاقات في استعمال الألوان ، الهوامش ....	
الميسرات التقنية ( التوطئة ، المدخل ، الفهرس ...)	الجانب البيداغوجي
التطابق بين التوجيهات الواردة في المنهاج و محتوى الكتاب	
التطابق بين نوايا المؤلفين فيما يخص الأهداف و التوجه مع ما هو موجود فعلا في الكتاب	
هيكله الكتاب وفق المقاربة المعتمدة و المساعدة على التعلم بها	
التصريح بأهداف التعلم للتلميذ و للمعلم	
قدرة الكتاب للمساهمة في تحقيق الأهداف الخاصة للمادة	
تغطية و توزيع و حدات الكتاب لأهداف المنهاج	
تطابق محتوى الكتاب مدى مع أهداف المنهاج	
توزيع و تغطية النصوص للوحدات التعليمية و لأهداف المنهاج	
تنوع موضوعات النصوص	
الإستجابة لحاجيات التلاميذ	
مراعاة خصائص التلاميذ العقلية و السيكلوجية	
نصوص الكتاب مرتبطة بشعبية و تخصص التلاميذ	
ارتباط موضوعات النصوص بمعيش التلاميذ و حياتهم اليومية	
ملاءمة نشاطات الكتاب لأهداف الوحدات التعليمية و أهداف المنهاج و تنوعها	
ملاءمة تمارين الكتاب لأهداف الوحدات التعليمية و أهداف المنهاج و تنوعها ( تطبيق، فهم و دعم ... ) و ترصيفها (صناعات)	
المساعد في هيكله المكتسبات بغرض التحويل	

نوعية و تدرج المصطلحات المقدمة	
الوضعيات التعليمية المقترحة (وضعيات مشكلة .....	
المساهمة في تسهيل تعلمات التلاميذ المستهدفة	
نجاحة المسارات التعليمية المقترحة	
المساعدة على التعلم الذاتي	
مجالات لبيموادية المقترحة ، أي الترابط مع المواد الأخرى للشعبة	
وجاهة الصور و ملاءمتها لمستوى التلاميذ	
نشاطات العلاج و للتجاوز المقترحة	
يساعد على تقويم المكتسبات	
يقدم تقويمات ذاتية و تصحيحات	
دقة و جودة المعلومات المقدمة	
حدائة المعلومات المعالجة	
أصالة نصوص الكتاب و قدرتها على أكساب التلاميذ لغة راقية	<b>الجانب العلمي</b>
نصوص الكتاب ثرية بالمعلومات تساعد على اكساب التلميذ ثقافة عامة	

## - IV -

### دراسة حول اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر

دراسة حول تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية للباحث جعفر يايوش طه<sup>8</sup>.  
انطلق الباحث من فرضيات أبرزها :

- 1.ينجم عن تزامن امتلاك الطالب للأسس النفسية و الاجتماعية و الأنثربولوجية لتعلم اللغة، و اعتماد طرق تدريس هذه الأخيرة تتماشى و المقررات التربوية ، اكتساب هذه اللغة حسب ما سطرته الأهداف (اتقان الطالب اللغة قراءة وكتابة وتعبيراً) .
- 2.تمسك الطالب بلغته العربية يتبعه حرصه على حصص اللغة العربية حتى مع وجود بها صعوبات وتعقيدات
3. إن تعليم اللغة العربية بالطرق والوسائل البيداغوجية الملائمة يعزز عنده الرغبة في التحدث والتمسك بها.

و أقام الباحث دراسته في 15 قسم تم اختيارها حسبما أوضح بطريقة عشوائية (8 أقسام في مدينة مستغانم و7 في منطية ريفية عين تادلوس) شملت الشعب الأدبية والعلمية كما شملت السنوات الأولى الثانية والثالثة من مرحلة التعليم الثانوي . وكان عدد أفراد العينة الاجمالي 458 طالبا والذي تراوح سن أفرادها على النحو التالي: السنة الأولى: بين 15-17 سنة، السنة الثانية : بين 16 و 19 ، بالسنة الثالثة : ما بين 17 و 20.  
أما الوسائل المستخدمة في الدراسة فتمثلت أساسا في استمارتين :

1. استبيان خاص بالطالب لجأ إليه الباحث للتعرف على واقع تعليم اللغة العربية عند الطالب الثانوي و تقدير مدى تقدمه فيه كما كان القصد من استعماله تحسس نظرتة إلى اللغة العربية .

2. استمارة الأستاذ اعتمد عليها الباحث للتعرف على طرق التدريس المستعملة والمفضلة من قبل أستاذ اللغة العربية في الثانوية، و وصف اللغة التي يتحدث بها الأستاذ داخل القسم و خارجه(الفصحى، العامية، المزج بينهما)، وكذلك محاولة الوقوف على نظرة الأستاذ إلى منهج تدريس اللغة العربية وآدابها ( نص كل الاستمارتين في الملحق رقم 01).  
و من أهم ما انتهت إليه الدراسة من نتائج :

1.فيما يتعلق بنظرة التلميذ إلى اللغة العربية : بين 94 % و 99.25 % في جميع الشعب العلمية والأدبية : تمسك باللغة العربية واعتبارها اللغة الوطنية ولغة الدين رغم انفتاحهم على اللغة الأجنبية.

<sup>8</sup> - تاريخ التسجيل: Jul 2006 - [www.shrooq2.com/vb/member.php](http://www.shrooq2.com/vb/member.php)

2. أين تكمن الصعوبة في تعلمها : 24.09 % في الشعب الأدبية في ثانوية إدريس السنوسي ، ترى أنها مرتبطة في بطريقة التدريس التي يعتمدها الأستاذ . 16.47 % في الشعب العلمية ترى الصعوبة في البرنامج الدراسي ذاته قد .
3. هل يتحدث الطالب باللغة العربية الفصحى خارج القسم : 94.76 % في الشعب العلمية و 58.51 % في الشعب الأدبية أجابت بلا.
4. لمعرفة أهمية الأسس الإجتماعية في تعلم اللغة طرح السؤال حول تواصل أفراد العائلة باللغة العربية الفصحى : 66.50 % في الشعب الأدبية لا تتواصل عائلاتهم باللغة العربية .
5. هدف تعلم العربية : 80.31 % في الشعب الأدبية بهدف متابعة الدراسة فقط و ليس للتحدث بها .
6. حول التفضيل في المحتوى : فإن أفراد العينة في مراحل التعليم الثانوي الثلاثة و من مختلف الشعب الدراسية مالوا أكثر إلى النصوص (47.76 % في الشعب الأدبية) و كتفسير قدمه الباحث سهولة المواضيع التي تقدمها وسرعة تجاوب الطلاب مع مضامينها (61.14 % في الشعب الأدبية يفضلون النصوص لمواضيعها المقترحة) .
7. المطالعة تأتي في المرتبة الثانية (30.49 % في الشعب الأدبية، النحو والصرف في المرتبة الثالثة (28.30 % في الشعب الأدبية) مادة التعبير الكتابي في المرتبة الرابعة (24.06 % في الشعب العلمية) .
8. الحصص الدراسية التي ينفر منها الطلاب: طلاب من مختلف الشعب والمستويات: لا يحبون مادة النحو والصرف (60.05 % في الشعب العلمية)، ثم يلي التعبير الكتابي (25.32 % في الشعب العلمية) .
9. المطالعة يتغذى منها تعلم اللغة العربية ولكن نسبة كبيرة من التلاميذ لا يهتمون بالمطالعة و باستثناء الكتب المدرسية المقرر (67.67 % في الشعب الأدبية لا يطالعون حجم استعمال الأستاذ العامية أثناء تقديم درس اللغة العربية: بالنفي بنسبة (57.24 % في الشعب الأدبية و62.95 % في الشعب العلمية نفوا استعمالها من قبل مدرسيهم). من خلال هذه النسب كما علق الباحث فإن العامية ما زالت تنافس وتزاحم الفصحى في قاعات الدرس.
10. أما في تدريس المواد الأخرى فاللغة الفصحى غائبة بنسبة (72.39 % في الشعب العلمية).
11. أما الأساتذة فقد رتبوا الاستعدادات النفسية في المرتبة الأولى من الأهمية في تعلم اللغة العربية (83.33 %). تأتي بعدها الاستعدادات الثقافية (50 %) و الاستعدادات الإجتماعية (33.33 %). كما أن الطريقة الحديثة في تعليمية اللغة العربية مفضلة لدى 66 % منهم و فقط نسبة 08.03 % منهم تفضل الطريقة القديمة التي تقوم على التلقين والحفظ .
12. من ناحية أخرى رفض معظم الأساتذة استعمال العامية خلال دروس اللغة العربية (58.33 %) و نسبة 16.66 % منهم فقط صرحت بأنها في الغالب تستعملها . و نسبة 08.03 % اعترفت أنها لا تستعمل الفصحى خارج محيط حجرة الدراسة، و كان نسبة استعمالها لا

تتجاوز 66.66 % و هو ما يدل كما لاحظ الباحث على أن التحدث باللغة العربية لم يتحول بعد إلى تقليد اجتماعي.

13. حول فائدة الإعداد الجامعي و مساهمته في تدريس اللغة : نسبة 58.33 % من الأساتذة ترى أن موضوعات التخصص أفادتهم و نسبة 08.03 % منهم رأّت أن موضوعات التخصص الجامعي لم تفدهم كثيرا في ممارستهم تدريس اللغة العربية.

## الفصل الثاني : مرحلة المراهقة

1- خصائص المراهقة

2- المراهقة و مرحلة التعليم الثانوي

## مفهوم المراهقة :

المراهقة كما وصفها بعضهم هي بوابة الرشد و نهاية الطفولة. لأسباب منهجية أحيانا ولوجود الفروق الفردية بين المراهقين فقد تعذر أحيانا حصول الاتفاق حول نهاية هذه المرحلة و لو أن تحديد بدايتها كان أسهل نسبيا. و عموما تبدأ بصفة عامة في سن 12 سنة وقد تمتد إلى بعد سن العشرين. في هذه المرحلة يكتمل النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي. ومما يمكن ملاحظته أثناء هذه المرحلة :

1- التغيرات العميقة التي تشمل مختلف أبعاد الشخصية الإنسانية .  
2- التقلبات الانفعالية و المزاجية الشديدة . يقول ستانلي هال و هو يصفها : " تتميز فيها تصرفات الفرد بالعواطف والانفعالات الحادة و التوترات العنيفة " <sup>9</sup>. هذه الحالة من المتوقع أن تؤثر سلبا على استقرار الفرد النفسي والاجتماعي. بل قد يعود الكثير مما يُعرف به المراهق بصورة مباشرة أو غير مباشرة إليها.

3- التصرفات السلوكية المشحونة بالعواطف و الانفعالات الحادة و التوترات العنيفة .  
بالنسبة لـ *نوبيس* المراهقة مرحلة انتقالية تحدث فيها تغيرات من جانبيين أساسيين هما: تغيرات جسمية كنمو الأعضاء، الطول، الوزن، وتغيرات نفسية كزيادة النشاط الجسمي ونمو القدرات العقلية. كما وصفها *جان بياجى* " أنها تشير إلى المرحلة التي يحصل فيها اندماج الفرد مع عالم الكبار حيث لم يعد الطفل يشعر فيها أنه أقل كفاءة وقدرة ممن يكبرونه. و قد عُرِّفت كذلك على نحو يوحى بأنها متعددة المظاهر والصور حيث اعتبرت في آن واحد فترة نمو جسدي وظاهرة اجتماعية و مرحلة زمنية كما أنها فترة تحولات نفسية عميقة. من ناحية أخرى ظل كثير من الباحثين الذين عاينوا هذه المرحلة من قريب يقرنون خبرة المراهقة ومدتها بالتغيرات الثقافية الخاصة بالمجتمع الذي يعيش في أحضانه المراهق معين، والتي تسمح له بالمرور من الطفولة إلى الرشد .

ونظرا للصعوبات الكثيرة التي ترتبت عن أية محاولة استثمار في مفهوم " المراهقة "، فقد ذهب البعض إلى اعتبار أن المراهقة بصورة فعلية غير موجودة و ما هي إلا مجرد وهم وخرافة إختلفتها بعض المجتمعات والثقافات في فترات معينة من تاريخها. وبما أن سلوك المراهق يختلف باختلاف الأزمنة، الثقافات والعادات وحتى بطبيعة و نوع المحيط الاجتماعي و الاقتصادي، يصبح من غير العملي وصفه بنوع من الشمولية والعالمية. ولا بد أن نشير في الأخير إلى أن عنصر التربية له أهميته القصوى في كل ما يحدث للمراهق بحيث أي إهمال تربوي أو خلل في الرعاية أو عدم الاهتمام بهذه المرحلة قد يكون واحدا من الأسباب التي تقف خلف عجز و قصور و فشل المراهق بالتحقق بالمظاهر التكيفية التي يتوقعها المجتمع منه .

من الناحية الشكلية يمكن تناول المراهقة من خلال مراحل أساسية ثلاثة هي :

<sup>9</sup> - Hall . S ، 1904

1. مرحلة المراهقة المبكرة : تمتد من سن 11 سنة إلى 14 سنة.
2. مرحلة المراهقة المتوسطة : تمتد من سن 14 سنة إلى 18 سنة .
3. مرحلة المراهقة المتأخرة : تمتد من 18 سنة إلى 21 سنة .

### خصائص المراهقة :

**النمو الجسمي :** مرحلة المراهقة تمتاز بسرعة النمو الجسمي و اكتمال النضج ، و بعد 18 سنة حتى 21 سنة يصل الفرد إلى أتم اكتمال للصفات البدنية كالقوة العضلية ، المرونة ، الرشاقة .

**النمو العقلي:** تطور عقلي تترجمه قدرة المراهق على التكيف مع بيئته و تسجيل الحضور الواعي والمؤثر. و من مظاهر هذا التطور الملفتة للانتباه :

1. الذكاء : من آثار النمو في هذه الناحية ظهور قدرات المراهق الخاصة و التي على أساسها يمكن توجيهه خاصة من الناحيتين التعليمية و المهنية .
2. الإدراك: يتأثر المراهق بالنواحي الإدراكية و يخضع في كثير من الأحيان لتأثيراتها<sup>10</sup>. وفي هذه المرحلة عموما يصبح في مقدور المراهق إدراك للعلاقات المجردة في صور متنوعة مما يجعله يتجه وجهة نقدية بعدم تقبل الأطروحات دون مناقشتها والبرهنة على مصداقيتها .

3. التفكير: ينمو لدى المراهق التفكير المجرد حيث يصبح قادرا على تصور الظواهر والأحداث ومعالجتها رمزيا و التفكير فيها و تقييمها والتخطيط لها دون الاتصال المباشر بها<sup>11</sup>. و تبرز أهمية هذا التحول بالعودة إلى سالف هذا العهد حينما كان تفكير الفرد مشدودا إلى العالم الآني وعالم اللحظة القائم أمامه<sup>12</sup>. و ينتعش في ظل التفكير المجرد التعامل بالافتراضات و الاستدلالات في الاتجاهات البحثية الاستقرائية و الاستنتاجية . ولكن مع بقاء سلطة استلهامية للعالم الذي يحيط به و البيئة التي يعيش فيها في صورتها الشاملة<sup>13</sup> .

4. التذكر : يتمتع المراهق بإمكانية كبيرة للاحتفاظ بالأشياء و صور الأحداث في ذاكرته والسبب قد يعود إلى اهتمامه الزائد بالقضايا التي تستلقت أنظاره واستغراقه في التعامل معها بحضور ذهني كامل ، ومما يساعده في ذلك نمو قدرته على الانتباه التي تصاحب نمو قدرته على التذكر . و لأنه يعيش الأحداث على هذا النحو فيكون سهلا عليه لاحقا استدعاءها من ذاكرته و في كثير من الحالات يستطيع بسهولة ويسر عرض تفاصيل دقيقة عن كل ذلك .

5. التخيل : التفكير المجرد الذي يستمتع به المراهق كثيرا ما يركب الخيال كوسيلة لتجاوز الضوابط و القواعد المألوفة و كذا حواجز الزمن و الحيز خاصة حين يواجه ظروفًا قاهرة أو صعوبات يتعذر تذليلها تقف في وجه تحقيق طموحه. والواقع الاجتماعي والثقافي يستعرض كثيرا من الصور التي تحاصر المراهق و تقف في وجه أحلامه و طموحاته مما

<sup>10</sup> - فؤاد البهي السيد : 1985، ص223

<sup>11</sup> - منصور عبد الحق (2007) " الطفولة والمراهقة " ، الطبعة الأولى ، دار الغرب للنشر و التوزيع ، ص.219

<sup>12</sup> - منصور عبد الحق (2007) المرجع السابق ض.157

<sup>13</sup> - كل المجالات التي يترك بها المراهق هي من البيئة التي يمكن أن تؤثر فيه حتى البعيدة جغرافيا عنه في عصر التطور التكنولوجي

يدفعه إلى الدخول في عالم الخيال بقوة ومحاولة تجاوز الحواجز التي تعترضه بهذه الطريقة التي تفلت من الرقابة و المتابعة الخارجية .

### النمو الاجتماعي :

يلاحظ أن دائرة علاقات المراهق الاجتماعية تتوسع بسبب تعدد المواقع التي أصبح يحتلها في وقت واحد . فهو فرد في أسرة و طالب في مدرسة و عضو في جماعة الرفاق و عنصر في حي و ربما لاعب في فريق رياضي هذا زيادة على صلات القرابة التي أصبح يشعر بواجب التواصل معها بنفسه بعد ما كانت تتم نيابة عنه. و بالتأكيد كلما ازدادت ثقته في نفسه وفي إمكاناته الذاتية كلما أقبل أكثر على الحياة الاجتماعية وسجل فيها حضوره المتميز. إن إقباله على المجتمع هي الوسيلة العملية لتحقيق الذات والتعبير عن الوجود الفعلي، وبالمشاركة في تطويره و المساهمة في الرفع من شأنه فإنه يحقق اندماجاً إيجابياً و يعبر عن انتماؤه لمجتمعه و عن ولاء له بطريقة تشرفه و تزيده اعتزازاً بنفسه .

ومن آثار النمو الاجتماعي التحرر ولو نسبياً من سيطرة و نفوذ الأسرة حيث يتقلص دور الآباء في حياة المراهق ليصبح الأصدقاء و الأقران أكثر حضوراً في حياته<sup>14</sup>. و هذا لا يعني قطيعة مع عائلته وإنما هي استجابة لمطالب المرحلة التي يحتاج فيها أن يتعرف على وجهات نظر متعددة و أن يحتك بالأراء المتباينة و المواقف المتنوعة والتي تمثل حقيقة اجتماعية يجب أن يسلم بوجودها و يتألف معها . و إنه بذلك " يؤسس لنوع آخر من العلاقات ستنشأ لاحقاً مع ذويه و التي ستطغى عليها معاني العرفان و التقرب الإيجابي و التكامل الذي يذيب أنانية الأفراد و يفجر فيهم أدب التفاني في خدمة الآخر و حب التضحية خاصة في ظل الثقافة الإسلامية التي تعزز العلاقة الرحيمية معتبرة المحافظة عليها من أفضل مظاهر التقرب إلى الله"<sup>15</sup>. و لا يمكن أن تتسع دائرة التفاعل الاجتماعي إلا من خلال زيادة مطردة في أنشطته داخل المجتمع وزيادة في الاحتكاك مع الناس و التقرب منهم ومعرفتهم و الاطلاع على أحوالهم و الذي من شأنه أن يهذب نوازعه و يخفف من تمركزه و من أثرته ، كما يساعده على رسم صورة أكثر واقعية عن حياة الأفراد و الجماعات . هذا يحصل إذا توفرت الظروف للتألف مع الناس ، لكن قد يعيش في أوضاع تدفعه إلى النفور و عدم الانجذاب نحو الآخرين و التي قد يعبر عنها عن طريق التمرد و التحدي للسلطة القائمة أو من خلال إظهار التعصب لآرائه أو بالدخول في المنافسة لتأكيد الذات و إبراز مكانته . و عموماً فإن التقرب من الآخر يمثل أرضية خصبة لعملية النمو الأخلاقي مروراً بمرحلة أخلاق الخضوع ومرحلة أخلاق التوقعات المتبادلة بين الأفراد أو أخلاق النظم الاجتماعية التي تساهم في تثبيت الرقابة الذاتية أو الضمير<sup>16</sup> .

14 - منصورى عبد الحق (2007) ، نفس المرجع السابق ، ص 162

15 - منصورى عبد الحق (2007) ، نفس المرجع السابق ، ص 164

16 - رواية هلال أحمد شتا 2006 : ص 40

## صعوبات و مشاكل تواجه المراهق

يواجه الإنسان خلال فترة المراهقة مشاكل عديدة نفسية و اجتماعية و في كثير من الأحيان يكون السبب الرئيسي خلفها رغبته في تحقيق الاستقلالية و الخروج من الوصاية التي يشعر أن زمنها ولى والتي قد ينازعه فيها المجتمع و يواجهه خاصة في كيفية التعبير عنها . و هذا لا شك يدفعه للدخول في صراع مع المجتمع . و أثناء هذه المحاولة لتأكيد الذات قد ينظر إلى المراهق خطأ أنه يرفض قيم و معايير المجتمع أ و أن يُتهم بعدم الالتزام وباللأخلاقية و يوصف بالأوصاف.. و هي في الواقع قراءة لا تعبر عما يدور في خلد و ما تهفو إليه نفسه. و قد يكون تسبب فيها ميله إلى مناقشة القضايا التي تُعرض عليه و أعمال الفكر في مسائل يراها حساسة و عدم الخضوع للتلقائي لمواقف الأفراد و الجماعة قبل النظر فيها و الاحتكام إلى العقل و إلى الضمير، و هو لا يرى في ذلك أي مطعن في نزاهته و براءته . وحتى مواقفه التي يصطدم فيها مع الآخرين ما هي إلا صور تعبيرية عن وجوده الفعلي و عن امتلاكه لقدرات ذاتية تؤهله للتحقق بالاستقلالية و لتقديم مساهمته داخل الجماعة و الذي لا يُعترف له به عمليا في مواقف و استجابات الآخرين .

تواجه المراهق كذلك مشكلات اجتماعية خاصة نتيجة حرصه على تسجيل حضور مشرف في المجتمع و رغبته في أن يُعترف له بمكانة اجتماعية تعطيه حق التصرف بكل حرية و رفض تدخل أسرته المباشر في تفاصيل حياته الخاصة الذي يعتبره تصغيرا من شأنه و استهانة بإمكاناته، و إبداء الرأي و مناقشة ما يُعرض عليه من أفكار دون إلزامه بتبنيها، و ممارسة بعض المسؤوليات التي يملك مؤهلاتها مع منحه السلطة التي تتطلبها ممارستها. و عدد كبير من المراهقين يجدون صعوبة في تمرير هذه المطالب. و قد يستند المجتمع في تبرير مواجهة مطالب المراهق و رفضها على منظومة المجتمع القيمية و على عاداته و أعرافه و تقاليده ، و هذا الموقف يصور المراهق بالرافض لمبادئ و لقيم المجتمع، غير الملتزم بأخلاقه<sup>17</sup>، و يتم بذلك تحويل صراعه مع أفراد أو هيئات يتصرفون في شؤونه بطريقة لا تروقه إلى صراع مع المقدسات و قواعد العيش المشترك .

## المراهقة و المؤسسة التربوية

جزء معتبر من وقت المراهق يصرفه مع أنشطة تديرها مؤسسة تربوية و التي ينتظر منه أن يخضع بالكامل لسلطتها و السلوك بالطريقة التي ينظمها قانونها الداخلي ، و هي الوسيلة الوحيدة التي تجنبه الدخول في صراع مع إدارتها . لكن يبدو أن الالتزام اللامشروط لنظام المؤسسة يستفز المراهق ويستثير حافظته مما يدفعه أحيانا إلى تسجيل ردود أفعال تكون غير مقبولة و تجلب له المتاعب و المشاكل خاصة على مستوى علاقاته بمعلميه أو أعوان إدارة المؤسسة أو حتى بزملائه التلاميذ. هذه الاستجابات بالتأكيد تصرفه عن مهامه الأساسية و عن متابعة الدراسة و تحقيق التقدم في عملية الاستيعاب و التحصيل. و كما كان

17 - ميخائيل خليل معوض : 1991 ، ص73

شأن مؤسسة الأسرة حيث حصل اصطدام بين مطالب المراهق و قواعدها ونظمها بسبب ممارسات أفرادها (الوالدان بالدرجة الأولى)، فإن المدرسة بدورها تدخل بهيكلها وممارساتها في صراع مع مطالب المراهق المتمدرس و في كثير من الأحيان لأسباب غير موضوعية. و معلوم أن النظام السائد في المدرسة هو أكثر صرامة من النظام القائم في الأسرة و أن المراهق لا يستطيع أن يتصرف كما يحلو له .. بل حتى يُسمح له بمواصلة مزاوله دراسته بالمؤسسة لا بد أن يلتزم بأخلاقها وأعرافها و ألا يتجاوز خطوطها الحمر لما قد يعرضه للفصل النهائي من تلك المؤسسة. لهذا من المتوقع الراجح أن يثور داخل المؤسسة التربوية إذا شعر بالتهميش و الإهانة، وقد يشجعه على ذلك أنه رفض مثل هذا الواقع مع أعز و أقرب الناس إليه حيث جرؤ و ثار على سلطة الأسرة . و قد يختار طرقا أقل نضجا للتعبير عن التدمير كأن يُهمل دروسه أو يدخل في جدال عقيم مع مدرّسه أو يسعى لإعاقة العمل التربوي الطبيعي أو يمارس تشويشا على المجموعة التي ينتمي إليها. و هذا بطبيعة الحال لا يسمح له بالتقدم في عمليته التربوية بالوتيرة المناسبة مما قد يعرضه إلى الإخفاق الفشل في دراسته .

من ناحية أخرى تمثل المؤسسة التربوية ، خاصة في مرحلة التعليم الثانوي ، مكانا يتنافس فيه المراهقون و يستعرضون فيه ما يتميزون به، و كل واحد منهم بدون شك يرغب في الظهور أمام الآخرين بالمظهر المشرف و يريد باستمرار أن يحفظ ماء الوجه و ألا يُنتقص من قيمته . و التربية الناجحة تستثمر في الاستعداد من أجل توجيه طاقة المراهق المنافسة في الاتجاه الذي يكسبه مزيدا من الخبرة و يعمق تجربته و يوسع دائرة معارفه و حمايته من تبديد طاقته فيما يعود عليه و على مجتمعه بالضرر . خاصة و أن هذه المرحلة تعرف كذلك بالنمو العقلي والنضج الفكري، والذي يسجل فيه أفراد المؤسسة التربوية الواحدة تفاوتات وتباينا، مما يستدعي توفير تعليم متنوع يتجاوب مع هذه الفروق بين المراهقين حتى يشعر كل واحد منهم أنه مهتم به و له حظوظ متساوية مع الآخرين فضلا عن احتفاظه بمكانته المحترمة و جعله أكثر استعدادا للتعايش والتعاون مع الأطراف الأخرى. و يتم بذلك تحييد مشاعره السلبية تجاه المؤسسة التربوية ، خاصة في هذه المرحلة التي تعرف كما أسلفنا بالتقلبات المزاجية و الاندفاعات القوية . مثل هذا الوضع يخرج منه المراهق المستفيد الأكبر على اعتبار أن عائدات المؤسسة يظل هو المستهدف بها بالدرجة الأولى .

### توقعات طالب المرحلة الثانوية

في هذه المرحلة من العمر تتجه توقعات المراهق في المدرسة إلى ما جاء بسببه إلى هذه المؤسسة وهو التحصيل و زيادة و تعميق الخبرة و توسيع المعرفة و اكتساب المهارة و تطوير القدرة الذاتية . فهو مثلا لا يقدر صفات المعلم الشخصية كالرفق و حسن المعاملة و المشاركة الوجدانية إلا حين يكون لها دخل مباشر و تأثير إيجابي في وظيفة المعلم الأساسية و المتمثلة في تدريس مادته العلمية. ولا شك أن عامل النضج العقلي هو لاعب رئيسي فيما يحدث من تغيير، " إذ يلاحظ أن خلال هذه المراحل يزداد الطفل تعرفا على الواقع بواسطة الآليات

العقلية التي تنمو لديه و تساعد على فهم ظواهر الأشياء بعمق أكبر ومن زوايا متعددة ومن منطلقات مختلفة كما تسمح له أن ينوع من علاقاته مع الناس و من مواقفه تجاه ما يجري في بيئته نو يعتمد على أكثر من طريقة أو أسلوب في معالجة ما يواجهه من مسائل ومعضلات..<sup>18</sup> . و لعل تركيزهم على البعد التربوي البيداغوجي عنوان لذلك كله، حيث، كما يرى بعض الباحثين، أن نجاح المعلم لا يُفَيِّم إلا مقترنا بممارسته التربوية و أن باقي المظاهر ثانوي بالنسبة لتلميذ هذه المرحلة . هذا الأخير يدرك تمكّن المعلم و كفاءته من خلال معاينة العروض الواضحة و المفهومة و المتسلسلة<sup>19</sup> .

و مما هو ملاحظ في واقع المؤسسة التربوية أن تقدم التلميذ في السن و الانتقال عبر مراحل التعليم يصاحبه تحوّل تدريجي من العلاقة الذاتية العاطفية التي تربطه بمربيه و إلى علاقة براغمتية نفعية . ففي دراسة حول الأبعاد من شخصية المعلم التي اهتم بها طالب العلم مع عينة مكونة من 528 طالبا ثانويا في مستويات التعليم الثانوي الثلاثة ، و 150 تلميذا من مرحلة التعليم الإعدادي و 1237 طالبا جامعيًا و 60 تلميذا من مرحلة التعليم الابتدائي و 28 طالبا متربصا بمعاهد المعلمين و 100 معلما ، كان تقويم تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي للمعلم يركز على وظيفة المعلم الأساسية ، ولذلك فقد فضّلوه حين يكون صاحب ثقافة عالية و خبرة و حين يكون متمكنا من المادة التي يدرسها ، كما حبذوا فيه إتاحة لهم فرص للمناقشة و قدروا عليا كفاءته في إدارتها . من ناحية أخرى طالب تلاميذ هذا المستوى المعلم بعدم اعتماد العقاب البدني كوسيلة تأديبية و عدم انتقادهم أمام الجماعة لما في ذلك من مساس بكرامتهم<sup>20</sup> . و بالتأمل في الصفات العشرة الأولى في اختيارات أفراد عينة الدراسة و التي جاءت في ترتيب الأفضلية على النحو التالي :

1. متمكن من مادته .
2. لا يفضل تلميذا على تلميذ .
3. يعطي التلميذ فرصا للمناقشة .
4. يحضر دروسه قبل حضوره الحصة .
5. يتكلم و يشرح بوضوح .
6. أخلاقه حسنة .
7. يحافظ على الوقت .
8. يعطي دروسا مشوقة .
9. قادر على حفظ النظام في القسم .
10. يهتم بمشاكل التلاميذ<sup>21</sup> .

18 - منصورى عبد الحق (2003) " صفات المعلم الإنتاجية " ، الطبعة الأولى ، دار الغرب للنشر و التوزيع ، ص.110

19 - منصورى عبد الحق ، نف المرجع السابق ، ص.63

20 - منصورى عبد الحق ، نفس المرجع السابق، ص.53

21 - منصورى عبد الحق ، نفس المرجع السابق ، ص55-56

يمكن بسهولة إدراك أن المتعلم يعي وضعه جيدا و أن في هذه المرحلة يحتاج إلى امتلاك مزيد من الوسائل الداعمة لاستقلاله و اعتماده على نفسه ، و أنه أصبح يقدر المسؤولية و على استعداد لتحملها و بالتالي فهو يشمئز من كل إهانة تصيبه أو انتقاص من قيمته ، كما أنه لا يطلب الرعاية التي يحتاج إليها الأطفال الصغار و لا الأمن الذي كان سابقا يلتمسه تحقيقا للطمأنينة ، إنما يريد رعاية تصاحبه في عملية تحقيق الذات و تجسيد الطموحات و تساعده على تجاوز العقبات و حسن تدبير شؤونه بنفسه ، كما هو منشغل بتأمين حياته المستقبلية بالاستعداد لكل الاحتمالات و عدم الاضطرار إلى مواجهة المفاجئات و ما ليس في الحسبان. هذا هو المراهق و هذه بعض خصائصه ، فكيف يتجاوب الواقع المدرسي معه ؟ هل تمثل حاجاته و اهتماماته انشغالا تحتضنه برامج التعليم العامة و الخاصة ؟ هل يستند التكوين المعتمد في المؤسسة التربوية إلى حقائق المراهقة و متطلبات التعامل معها ؟ هل حصل تكييف النشاط المدرسي مع ما يصبو إليه المراهق و ما يطمح إلى تحقيقه ؟ هل يعبر مستوى نجاح أو إخفاق المراهق على إمكاناته الحقيقية ؟

هذه بعض الأسئلة التي يفرضها السياق و سوف نحاول تحسس إجابة عنها من خلال تحليل وثيقة تربوية أساسية و المتمثلة في الكتاب المدرسي و بطبيعة الحال ضمن ما هو مدرج من أهداف البحث .

## **الفصل الثالث :**

**دراسة تقويمية و تحليلية لكتب اللغة العربية  
الخاصة بمراحل التعليم الثانوي**

## مقدمة الفصل

يغطي هذا الفصل مجال اهتمام فريق البحث الجوهري حيث نسجل فيه مساهمة كل باحث في العملية التقييمية لكتاب اللغة العربية المخصص لمرحلة التعليم الثانوي. وكما تحدد من بداية المسار فإن كل عضو في فريق البحث يقوم بقراءة نقدية لأحد كتب اللغة العربية الثلاثة التي تغطي مرحلة التعليم الثانوي أي الكتاب المقرر في السنة الأولى والكتاب المقرر في السنة الثانية و كتاب اللغة العربية المقرر في السنة الثالثة.

وكما يتضح من العرض فقد تُركت الحرية لكل باحث أن يسجل ملاحظاته بطريقته الشخصية ضمن ما اتفق عليه فريق البحث من عناصر شاملة حاول كل واحد الالتزام بها . وكان الهدف من ذلك فسح المجال واسعا أمام الجهود الفردية في بلورة استراتيجيات متنوعة واعتماد أساليب و تقنيات مختلفة ضمن تصور عام بُنيت عليه الدراسة بهدف إثراء العملية النقدية و توسيع دائرة التنقيب والتفتيش في هذه الوثيقة التربوية ذات الأهمية القصوى في المنظومة التربوية. و كما هو واضح في تقرير كل باحث فإن القراءة جاءت مصبوغة بألوان فرضتها زاوية التركيز و توجه كل باحث وهو ما ساهم في الوقوف من كتاب مدرسي إلى آخر على عناصر ربما لم يكن ممكنا لو اجتمع فريق البحث على صياغة جماعية للتقارير الجزئية. و بالتأكيد نلاحظ كذلك تفاوتنا في تناول وفي التحليل من حيث العمق والتفصيل وحتى من حيث التنوع في اعتماد الوسائل و رسم الخطة لعرض الأفكار وتقديم القراءة النقدية للكتاب المدرسي. و كما يمكن ملاحظته على مستوى الشكل والمضمون فإن كل باحث سجل حضوره بطريقته الخاصة. و لكن ما دام اشتركوا جميعا في تقويم كتاب اللغة العربية فمن السهل ملاحظة التقاطعات بينهم و مظاهر التكامل و القواسم المشتركة ، وكأننا نتعامل مع كتاب واحد بفصوله المتنوعة والمختلفة، خاصة و أن طالب التعليم الثانوي يستعد خلال السنوات الثلاثة للدخول في طور تعليمي جديد يتحمل كامل مسؤوليته في متابعته فضلا عن أنه مقبل على اتخاذ قرارات حاسمة في حياته. وعلى مستوى التعليم الثانوي يتجه تعليم اللغة العربية إلى التركيز على البعد الوظيفي و تطوير المهارات التعبيرية بشتى أنواعها والوقوف على المظاهر الجمالية التي تزين الرسائل التواصلية فيكون من السهل اعتبار التنوع في محتويات الكتاب المدرسي المخصص لمادة اللغة العربية مظهرا من مظاهر الاستمرار ذلك أن الطالب في مراحل التعليم السابقة يكون قد اكتمل رصيده في بناء هيكل هذه اللغة وقواعدها و الأسس التي تستند إليها، وحتى لو احتاج إلى ترسيخ بعضها في مرحلة التعليم الثانوي فإن ذلك سيتم في سياقات توفرها المحتويات المعتمدة دون اعتبار ذلك هدفا مستقلا . و على هذا الأساس يفترض أن عملية التقويم لا تلتفت إلى تلك النواحي إلا عرضا حتى يتم التركيز على ما هو أساسي في هذه المرحلة و الاهتمام بما هو جوهري .. و لكن الواقعية ، كما سيظهر في التقارير ، فرضت على الباحث أحيانا التوقف على اللغة من حيث الشكل .

- I -

تقويم كتاب اللغة العربية  
" المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة "

السنة الأولى  
من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب

من إعداد : أبوزعكه أحمد

## تمهيد :

لقد عرفت برامج التربية الوطنية منذ بداية الألفية الثانية نقلة نوعية ايجابية في العمل على تجديد برامج التعليم ومناهجه، أتت على جميع البرامج الوطنية، فلم يبق أي مستوى في أي طور من الأطوار إلا ومسته رياح التغيير للإصلاح، لتستبدل بالعشرات من المقررات الجديدة وفي جميع التخصصات، تماشياً مع موجة التغيير الذي يشهده عالمنا المعاصر، والذي أصبح ينادي بضرورة تحديث التعليم وبرامجه. وهذا ما استدعى البحث عن أرقى المواصفات التي بإمكانها أن تستجيب للمعايير العلمية بل ولم تقف الدراسات والبحوث عند هذا الحد بل أصبحت هي الأخرى تنادي بضرورة بذل المزيد من الاهتمام ومضاعفة الإمكانيات وتشجيع المبادرات الابتكارية القادرة على تبنؤ موقع الصدارة والريادة العالمية. يعد كتاب اللغة العربية من بين جملة الكتب التي واكبت هذا التغيير ليظهر بمواصفات جديدة استدعت ضرورة تقويمه لاختبار مدى جودته وتطابقه مع معايير تأليف الكتب المدرسية، وتمحيص مدى فاعليته وكفاءته في تحقيق أهداف منهاج اللغة العربية، والنظر في ما إذا كانت روافده تصب في سياق أهداف التربية الوطنية و طموح الأمة الجزائرية . فالمجتمع في حاجة إلى إعداد كوادر قادرة على استلام المشعل ومواصلة المسيرة، حتى تبقى راية الإبداع الأدبي المتجدد عالية خفاقة، ببذل ما يلزم من جهد وتسخير الإمكانيات لحفظ تراثنا الأدبي و ضمان جودة منتجاته الإبداعية و ريادتها.

إن التحولات التي يشهدها العصر و على جميع الأصعدة أصبحت تؤثر بشكل كبير على مكانة اللغة العربية و تموقعها بين لغات العالم، الأمر الذي جعلها تحتل المرتبة الثانية أو الثالثة في عقر دارها في الكثير من المحافل أو التظاهرات العلمية و الاجتماعية. فإذا كان هذا حالها في البلاد التي شرعتها في دساتيرها كلغة أولى لها، فكيف حالها خارج ديارها ؟ وهذا كله استرعى اهتمامنا كباحثين و دفعنا إلى ضرورة تفعيل دور الدراسات النقدية وإبراز أهميتها و دورها في تقويم المقررات الدراسية، بما يسهم في معالجة ما يعترئها من قصور لأجل تجويد منتجاتها و لرفع مستوى الحصيلة اللغوية لدى المتعلمين و تمكينهم منها و الارتقاء بها إلى مستوى يؤهلها إلى منافسة منتجات الأدب العالمي.

من هذا المنطلق تساءلنا ومن منظور موضوعي عن طبيعة المعايير التي تم اعتمادها في بناء أو إعداد مقرر مادة اللغة العربية المخصص للدارسة في مرحلة التعليم الثانوي للسنة الأولى جذع مشترك آداب و حول مدى استيعاب محتوى هذا الكتاب لمعايير الجودة حسب المؤشرات الدالة عليها، ومن ثم التأكد من مدى تحقق هذه المعايير و تبيان مستوى تواجدها خصوصاً ما يتعلق بجوانب القوة و الضعف فيه وبناء عليه يمكن أن نجيب على هذا التساؤل العام من منطلق التساؤلات الفرعية الآتية:

## تساؤلات الدراسة:

1. ما طبيعة الخصائص أو المواصفات التي يتصف بها كتاب اللغة العربية ؟

2. ما مدى ملائمة محتوى الكتاب لخصائص التلاميذ ومستوى نضجهم ؟  
3. ما مدى توافق المحتوى مع ضوابط منهج التدريس بالكفاءات ؟  
4. ما نوعية العلاقة التي تربط كتاب اللغة العربية بباقي المواد الدراسية المقررة في نفس الصف؟

5. ما مدى شموليته و إحاطته بمعايير إعداد المقررات الدراسية ؟

### أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة النقدية إلى تحليل كتاب اللغة العربية (( المشرف في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي ، جذع مشترك آداب)) محاولين تسليط الضوء على منهاج اللغة العربية بغرض بلورة رؤية نقدية لبعض من روافده، و نسعى من وراء هذه الدراسة إلى:

1. تقديم نقد موضوعي بناء يسهم في تقييد مواطن القصور لتفاديها أو تداركها والإتقان لإبرازها وتعزيزها بهدف تطوير منتجاتنا التربوية من حيث الأصالة والإبداع.
2. الرغبة في تنقيح النسخة الحالية لتصبح أكثر ملائمة للاستعمال.
3. تمييز الفرق بين ما يقدم بجودة وما ينقصه جودة دون إغفال أي معيار من معاييرها في أي بعد من أبعادها الخاصة بتقويم المقررات بشكل عام والكتاب محل دراسة بشكل خاص.
4. تقديم مقترحات وتوجيهات وإرشادات منهجية تساعد المؤلفين مستقبلا في إعداد مقررات بمواصفات ذات جودة عالية.
5. العمل على إيجاد معايير موضوعية تساعد المؤلفين في اختيار المواضيع ذات صلة بأهداف التربية الوطنية من جهة وتتوافق ومعايير إعداد الكتب المدرسية من جهة أخرى.
6. أما الهدف الأسمى من كل ما ذكر ليس تقديم دراسة نقدية للكتاب المدرسي فحسب وإنما بلورة رؤية منهجية لفلسفة تربوية تسهم في ترقية وتطوير مناهج التعليم.

### أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها لكون أن اللغة العربية من أهم مقومات الأمة بل و درعها الحصين الذي يحمي خصوصياتها وهويتها من الذوبان أو الاندثار. فاللغة العربية هي اللغة الأم بالنسبة للمجتمع الجزائري، و هي بمثابة حجر الزاوية في العملية التعليمية - التعلمية وهي مفتاح ولوج التلميذ إلى عالم المعرفة أو لفهمه واستيعابه لباقي المواد التي يدرسها بها، عدا اللغات الأجنبية. ولا يمكن لأي مجتمع أن يحفظ وجوده وهويته و رقيه بغير لغته، بغض النظر عن أهمية الانفتاح على باقي اللغات باعتباره مكسبا إضافي لراقي الفرد و سعة آفاقه وفرص نجاحه في الحياة ، كما أنها تعزز قدرة الأمة على احتواء الأمم الأخرى لينالوا شرف السبق في الاستفادة من ما يصير إليهم مما ليس عندهم من علوم، وهذا ما يفسر اعتزاز الدول المتقدمة بلغاتها و تمسكها بترجمة مختلف العلوم إلى لغاتها كخير خيار لتحقيق ذاتها و حماية خصوصياتها.

لقد سبق للغة العربية أن تبوأَت موقع الريادة فكانت محط إعجاب و اعتراف الأمم العرب منهم و العجم و قد استخلص محمد الصالح الصديق من ذلك الواقع الذي كان سببا في سمو لغة العرب ما يلي:

1. "اهتمام العرب بلغتهم اهتماما يبوئهم مكانة متميزة بين محبي لغتهم.
2. سعة الأفق اللغوي لدى الإنسان العربي.
3. تقدير الخلفاء والأمراء لأهل العلم و المعرفة و للذين يحافظون على لغتهم بما كانوا يجزلونه لهم من عطاء" (محمد الصالح الصديق، 2009: 84).

لا تزال رغم ما يعترئها من انتكاسات مكافئة لاستيعاب ما استجد من تطور و اختراع في مجال العلوم أو التكنولوجيا أو من مصطلحات عامة أو علمية، أما من حيث تقييمنا الموضوعي لقدرتها على استيعاب الفكر و مطاوعتها للمعنى من منطلق دلالات الألفاظ ، فإنها تتراءى للباحثين وكأنها بحر لا ساحل له، لا من حيث السعة و الخصوبة ، أو السهولة و المرونة فحسب و إنما من حيث سحر بيانها و وقع إيقاعها في النفوس و إفتانها للعقول. أما من حيث كونها مقرر بيداغوجي فإنها تبدو ميسورة للتعلم و ميسرة للتعليم ما دامت طوع أمر كل من يخاطب الناس بها حسب عقولهم، فبمقدور أي متعلم أن يطالع بها أو يذاكر دروسه. فكتاب اللغة العربية بالنسبة للتلميذ يعد منهل أو وسيلة لنقل و بناء مادته العلمية و التربوية، خاصة تلك التي هي ذات صلة بحياته الشخصية و الثقافية و الاجتماعية ، و التي تسهم بشكل مباشر في نموه الوجداني و في تشكيل انفعالاته و عقليته و في تشكُّل مثله و تمثلاته للواقع الذي يعيش فيه، و التي ستعكس مستقبلا بشكل أو بآخر على سلوكياته، سواء في علاقته مع نفسه أو مع المحيط من حوله.

من المعلوم أن التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي لم يبلغ فيها بعد سن الرشد أو النضج المتكامل والذي لا يحملان معنى البلوغ، الذي يمكنه من تمحيص ما يقدم له من معارف ضمن مضامين المقررات المعد لأجله، كي يغربل و يميز بين الغث و السمين منها ، و هذا ما يجعله ذا قابلية شديدة لهضم كل ما يتناوله في هذه الدروس، خصوصا إذا قُدمت إليه من قبل معلميه الذين هم بمثابة المثل الأعلى له ، فأساتذته و مدرسوه خصوصا هم أول من سيجني عواقب ما يعلمونه له إيجابيا كان أو سلبيا. لذلك فهم شركاء في تحملهم للمسؤولية المترتبة عن هذه المقررات، كيفما كانت النتائج و أيا كان نوعها و انعكاساتها على سلوكيات التلميذ من حيث مستوى كفاياته و طبيعته اتجاهاته و قيمه و طريقة تفكيره، و بالتالي ذوقه و انفعالاته و مدى توافقه النفسي و الاجتماعي، و من ثم الأنماط السلوكية التي ينتهجها في حياته و التي هي من نتاج كفاءة المنظومة التربوية أو من عدمه.

من هذا المنطلق يمكن أن نصف كتاب اللغة العربية كأداة من الأدوات الأساسية التي تبلور هوية الفرد بشكل خاص و هوية الأمة و قيمها بشكل عام ، فإن لم تكن مقرراتها قادرة على منافسة ما يوجد في آداب باقي اللغات، فإنها لن تساهم في إتاحة مستقبل مطمئن لهؤلاء المتعلمين ، مما قد يعزز تيرأهم من هذه المنتجات التربوية بدل الاعتزاز بها، فينسلخون عن

أدائها و أدأب أبائهم و أسلافهم ، ما دامت لا تشبع احتياجاتهم و لم تستطيع أن تضاهي أو تنافس أداب و ثقافة عالم الأقوياء، ليصبح هذا السبب مبررا كافيا يدفعهم للبحث عما يحققون ذواتهم خارج منتجات أمتهم حتى و إن كانت لا تمت لهم ولا لمجتمعهم بأية صلة.

### منهج الدراسة وأدواتها:

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للمحتوى النوعي (مضمون المادة العلمية) أو الوصف الظاهري للمادة العلمية الذي يهتم بالوحدات كنماذج للتحليل و التقويم والقياس، سواء كانت عبارة عن نصوص أو أنشطة أو موضوعات أو أفكار عامة، و هذا ما يسمح باستنباط الكثير من المعاني، التي تم تناولها في مضمون هذا المقرر: كتاب " المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك أداب" كما و كيفا و نوعا، من وجهة نظر الباحث، لأن هذا المنهج هو الأكثر ملائمة لموضوع البحث أو لخصوصيات الدراسة الوصفية. و قد تم تركيز الملاحظة فيه على النقاط الهامة المتعلقة بالجانب البيداغوجي (التربوي)، والمنهجي خصوصا، غير أننا نبقى في الوقت نفسه ندعو جموع الباحثين والنقاد وعلماء الأدب واللغة أن يدلوا بدلوه في هذا المجال لتغطية باقي الجوانب.

لقد تم خلال هذا البحث أولا تحديد المعايير التي يتمحور وفقها تقويم هذا الكتاب، فهي مستوحاة من ذلك الزاد التراكمي لمختلف البحوث أو الدراسات الأساسية و التطبيقية المتعلقة بهذا الشأن، ومن خلال ما تبين للباحث بعد دراسته و تمحيصه لهذا المقرر، و قد صيغت شبكة الملاحظة الخاصة بمعايير التقويم طبقا لما هو معروف و متداول في الكتب المدرسية بشكل عام، و هذا ما مكنها من الإحاطة بمحكات التقويم باستيعابها لأهم المعايير المعتمدة في تحليل المقررات الدراسية، ليسهل تعميمها والاستفادة منها في تحليل باقي كتب لمختلف المواد المقررة، فضلا عن ذلك كله دعم الباحث هذه الدراسة بدراسة استطلاعية استكشافية، تم خلالها سير آراء عينة من الأساتذة بلغ عددهم 07 أساتذة، ولم يكن القصد من ورائها تمثيل إجاباتهم تمثيلا إحصائيا و إنما مجرد تكوين أو بلورة تصور حول رأيهم في الكتاب من خلال هذه الشبكة.

لقد تمت هذه الدراسة النقدية تحت ضوء المقابلة و شبكة الملاحظة أعدت في شكل استبيان، صيغت فقراته لتكون محك تقويم كتاب اللغة العربية. و قد رصدت مؤشرات هذا الاستبيان بناء على ما تم حصره من معايير مستوحاة من المناهج التعليمية بشكل عام والمتعلقة بالمادة بشكل خاص، كالوثائق المرفقة للمناهج و الكتب المدرسية و الدراسات السابقة حول الموضوع بغية ، إسقاطها على واقع الكتاب محل الدراسة حتى يتسنى لنا تقديم وصف تقديري لمضمونه .

و قد تشكلت فقرات هذا الاستبيان من مؤشرات تم توزيعا على سبعة أبعاد، كما هي مفصلة فيما يلي :

## استبيان تقويم الكتاب المدرسي

أستاذي(تي)المحترم (ة):

في إطار إنجاز بحث تقويمي حول الكتاب المدرسي ضمن مشاريع البحث الوطنية (pnr) نتقدم إليكم بهذه الاستمارة راجين منكم الإجابة على فقراتها حسب سلم التقدير المتدرج من 1 إلى 5 في تقويم جودة الكتاب حيث تعبر درجة 5 على مستوى " جيد جدا "، و درجة 4 على مستوى "جيد" ودرجة 3 على مستوى "متوسط"، بينما تعبر درجة 2 على مستوى " ضعيف " و درجة 1 على مستوى "ضعيف جدا " .  
نرجو منكم قراءة كل فقرة و وضع علامة x أمامها في خانة رقم التقدير الذي ترونه يتناسب معها.  
يُستحسن إحضار الكتاب لأجل تقدير أكثر موضوعية ، علما بأن هذه الدراسة موجهة لأغراض علمية لا غير وشكرا.

- تفضلوا أولاً بملء البيانات العامة: 1 - السن ..... 2- الجنس: ذكر. ( ) أنثى. ( )  
3-المستوى التعليمي.....4- عدد سنوات التدريس (.....)

الأبعاد	الرقم	الفقرات	التقدير				
			5	4	3	2	1
المحتوى	1	يراعي الترابط بين ما قبله وبين ما بعده					
	2	يناسب المستوى العقلي للطلاب					
	3	مرتبط بواقع الطلاب وحياتهم العملية					
	4	يتصف بالحدثة والشمولية					
	5	يراعي التكامل مع باقي المواد					
	6	ينمي القدرات اللغوية للمتعلمين					
	7	يراعي ترابط المادة العلمية مع مكتسبات المستوى السابق					
	8	محكم في تنظيمه وتدرجه					
	9	سليم من الأخطاء اللغوية					
	10	سليم من الأخطاء النحوية					
	11	سليم من الأخطاء العلمية					
	12	يركز على غرس المبادئ والقيم					
	13	أنشطته ثرية ومتنوعة					
	14	يساعد في نمو الهمة نحو الجد والعمل					
	15	معد وفق منهج التدريس بالكفاءات					
	16	سليم من الحشو والتعقيد					
	17	متجاوب مع ميول التلاميذ واهتماماتهم					
	18	ينمي في التلاميذ اتجاهات ايجابية نحو الحياة					
	19	يراعي الفروق الفردية					
طريقة العرض	20	يكسب التلاميذ مهارات ذات صلة بحياتهم اليومية					
	21	ينمي الاعتزاز بالانتماء إلى حضارة وثقافة الأمة					
	22	تتنوع طرائق عرض المادة العلمية					
	23	تستثير إيجابية المتعلم ودافعيته					
	24	معدة وفق منهجية علمية					
	25	تساعد على تنمية مهارات التفكير					
	26	تساعد على استغلال التقنيات التربوية المتاحة					
	27	تهتم بإثارة جاذبية وتشويق المتعلمين					
	28	تتنصف لغة العرض بالسلامة والوضوح					
	29	تناسب لغة العرض مستوى نضج المتعلمين					
	30	تساعد في إثراء الحصيلة اللغوية للتلاميذ					

					تساعد في سرعة التعلم	31	الأشكال والرسوم التوضيحية
					تبرز المعالم الأساسية للمادة العلمية	32	
					تتصف بالوضوح والتنوع	33	
					متوافقة مع مضمون العرض	34	عملية التقويم
					يتم استثمارها في النشاطات والتقويم	35	
					يوجد تقويم خاص بكل وحدة	36	
					تتصف بالشمولية لكافة مستويات الأهداف	37	التصميم والإخراج
					أساليب التقويم متنوعة	38	
					تناسب مستويات الطلاب	39	
					تستثير نشاط الطلاب وقدراتهم	40	
					حجم الكتاب يتناسب ومستوى الطلاب	41	
					يتصف الكتاب بجودة الورق والتغليف	42	
					تصميم الكتاب جذاب و مشوق	43	
					تناسب نوع الخط وحجمه مع العناوين والمحتوى	44	
					يراعي جودة الألوان والرسوم والصور التوضيحية	45	
					يترك المسافة المناسبة بين الأسطر والكلمات	46	
					يستخدم علامات الترقيم بدقة وترتيب	47	
					يهتم بالتوثيق والإحالة	48	
					يشتمل على قائمة المراجع والمصادر	49	

## موضوع الدراسة:

تناولت مقرر كتاب مادة اللغة العربية المخصص للدارسة في مرحلة التعليم الثانوي للصف الأول تخصص جذع مشترك آداب.

## حدود الدراسة:

هذا البحث خصّ بالدراسة كتاب اللغة العربية (( المشرف في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب)) بشكل خاص و في علاقته مع باقي المقررات أو المنهاج من نفس المستوى بشكل عام، و كروية خاصة للمناهج التعليمية الجزائرية الجديدة بشكل أعم.

## عرض نتائج الدراسة:

الجدول رقم (1): يمثل التحقيب التاريخي للنصوص و قوميات المؤلفين:

غير جزائرية		الجزائرية		
العصر الحديث	العصر القديم	العصر الحديث	العصر القديم	
	زهير بن أبي سلمى عنتر بن شداد العبسي عبيد بن الأبرص عبد بن الطبيب كعب بن مالك حسان بن ثابت الكميت بن زيد لنابغة الجعدي جميل بن معمر الأخطل عبد الحميد الكاتب			نص أدبي

<p>عمر الدسوقي-مصري- أحمد محمد الحوفي-مصري- حسين مروة-لبناني- بطرس البستاني- لبناني- شوقي ضيف-مصري- حسن إبراهيم حسن-سوري- النعمان عبد المتعال القاضي-مصري- زكريا عبد الرحمن صيام-فلسطيني- أحمد الشايب-مصري- زكي مبارك- مصري- شوقي ضيف-مصري- شوقي ضيف-مصري-</p>			<p><b>نص تواصل</b></p>
<p>بيرتراند راسل -بريطاني- أحمد أمين-مصري- طه حسين-مصري- عباس محمود العقاد-مصري- سعد الله ونوس-سوري- أحمد أمين-مصري- أحمد شوقي- مصري- محمد الزميحي-كويتي-</p>		<p>-الجزائر وزارة الإعلام -جميلة زنير - أبو العبد دودو -عباس الجزائري</p>	<p><b>مطالعة موجهة</b></p>

بالنسبة للنص التواصل : الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي ، من كتاب الوصف تأليف -  
نخبة من الأساتذة - حيث لم ندري أي وصف لهذا النوع من الإحالة التي يصعب فيها إيجاد  
المرجع الأصلي حتى على الباحثين فكيف بالتلميذ المبتدأ الذي لم يتعلم أبجديات البحث  
والتنقيب بعد في مثل هذا المستوى.

أما بالنسبة للنص الأدبي: الأمثال و الحكم فلم يتضمن أي إحالة .  
نلاحظ من خلال هذا الجدول أن النصوص المبرمجة تم التركيز فيها على أدباء مشاركة  
معاصرين والمصريين منهم خاصة ، وهذا ما يبدو جليا في وحدات النص التواصل و  
نصوص المطالعة الموجهة على حساب أدباء جزائريين، حيث كان حضورهم شبه معدوم  
في هذا المضمون أو المحتوى، سواء المعاصرون منهم أو الأقدمون - أولئك المنضوون  
تحت بلاد المغرب آنذاك، هذه الحقبة التي يمكن اعتبارها كتاريخ مفقود من تاريخنا الأدبي،  
فقد تكررت العديد من الأسماء المتواضعة في عدة أنشطة و في أكثر من طور من أطوار  
التعليم في حين غُيب كُتاب أعلام في جميع المستويات الدراسية في مرحلة التعليم الثانوي من  
نفس التخصص. وهذا ما يعبر عن وجود نوع من الانحياز إلى أدب و كتاب المشرق العربي  
و تهميش مؤلفات وأدباء المغرب العربي بشكل عام و الأدباء الجزائريين منهم بشكل خاص.  
و ما تجدر الإشارة إليه أيضا هو طريقة توزيع النصوص، فقد جاءت مواضيع النص  
الأدبي كلها عبارة عن نصوص شعرية عدا موضوع أمثال و حكم، في حين جاءت كل من  
نصوص المطالعة و النص التواصل نثرية عدا مسرحية شعرية في المطالعة الموجهة، فما  
المانع أن يُدرج النص الشعري ضمن أنشطة النص التواصل أو المطالعة، والشيء الملاحظ  
أيضا في منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي شعبة آداب و فلسفة أن مواضيع النص  
الأدبي تم تصنيفها حسب العصور الأدبية، وهذا ما يفسر غياب النص النثري في أنشطة  
النصوص الأدبية، لأن العرب في الجاهلية كانوا مولعين بالشعر كأداة لتقديد مآثرهم وتاريخ

حياتهم ، فلم يشع عندهم النثر الفني في تلك الحقبة كما شاعت القوائد الشعرية ، و هذا لا يعني أنه لم يكن لدى العرب في الجاهلية إنتاج نثري.

### الجدول رقم (2): يعرض الثغرات التي تم رصدها في محتوى كالأخطاء الإملائية والمنهجية:

الرقم	العبرة الخاطئة	السطر	الصفحة	نوع الخطأ	التصحيح/ التفسير
1	بالغنم والغرم		12	إملائي	المغنم و المغرم
2	يسمون	7	14	لغوي	لا تتناسب مع السياق
3	السؤال غير مناسب لا يتماشى مع مضمون المحتوى	4	26	منهجي	الكاتب يتحدث عن قسوة الحرب الحالية لا الحروب القديمة
4	ترتيب الأسئلة	6	26	منهجي	4 قبل 3
5	صياغة السؤال للتطابق مع المحتوى تحديث تشويش في الفهم	15	26	لغوي	المحتوى لا يؤكد أن الكاتب يقول هذا بل اعتبره من ضمن الأسباب ضمينا
6	السؤال يخرج الكاتب عن الموضوع كثير فيتشعب به الحديث ويضيع المطلوب في ظرف قصير	17 1	26 27	منهجي	السؤال ينبغي ان يكون متجدد الحر بين ع 1 و 2 ثم لا داعي للتشعب و الشيء الايجابي أنها تلتقي مع كتاب التاريخ ان كتاب ح ع 1 مدرجة
7	ضضظعن	9	30	إملائي	المشحونة (مع ذكر بتصريف)
8	صياغة السؤال	14	30	منهجي	عواقب او اثار الحرب
9	يوم سمير	17	30	منهجي	سؤال تعجيزي لقدرات التلاميذ
10	سؤال غير مناسب	19	30	منهجي	احير بعد من شعراء المعلقات كيف وصف الحرب
11	في صياغة السؤال غير مناسب يفوق قدرتهم	07	31	منهجي	يمكن طرحه بصياغة بسيطة دون أتن نخل بالمعنى
12	ليس فيها أي إشارة إلى ان هذا القول حديث شريف	06	32	منهجي	
13	ينقص الإشارة إلى السورة	02	33	منهجي	السورة تسهل عملية العودة إلى الآية
14	غياب الدقة في صياغة السؤال	20	38	لغوي	تفرع جملة في الابيات 06
15	طريقة تقديم القواعد لا تساعد على التعلم الذاتي		43 40	منهجي	ينبغي أن تعد التمارين بشكل حوارى يشرح دور المعلم وتدرسه كتابيا
16	التلوين و الخط غير مناسب	13	40	منهجي	تغير اللون و الخط في السطر وال...
17	جمع امثال وحكم	09	58	لغوي	إدماج الجملتين مع نزع النقطة الزرقاء
18	ادراج اسئلة النقاش في الاكتشاف دون تمييز	- 6 7 8 9 10	63	منهجي	ضرورة الفصل والتميز بين الاسئلة الاكتشاف و اسئلة النقاش 7 6 5 تداخل في النقاش
19	هداية	5	68	إملائي	هديا و إرشادا
20	قطيعة	16	65	إملائي	قطيعة
21	عدم الإحالة	9	72	منهجي	ضرورة الإشارة إلى انه حديث
22	بين علاقة كل	21	84	لغوي	في طريقة صياغة السؤال غير مناسبة (يسأل عليها من قبل مختص )
23	الخلاصة غير واضحة	14	84	منهجي	معقدة وغير واضحة
24	للمصوغ	22	87	إملائي	الصيغة النهائية
25	حتى لقد يجعلون	09	89	منهجي	حتى أنهم يجعلون من الخطبة أو ينحدون

	من الخطبة				
26	وللق ابا بكر يعلمك	24	89	منهجي	إعادة الصياغة (أين الإحالة) للنقد الحديث
27	أين مصدر الإحالة		88	منهجي	ضرورة الإشارة إلى صاحب النص
28	أهجوم	22	89	منهجي	أين أمانة النقل وأنت تقول حديث ابن مصدر إحالته من الصحيحين
29	عند مترفعا	11	90	لغوي	يحتاج إلى إعادة الصياغة
30	الإحالة	الأخيرة	92	منهجي	الإشارة إلى الحديث مأخوذ من ابن
31	حديث الرسول مجرد من الاحالة	32 الاول 64	93	منهجي	ضرورة الإحالة في حديث الرسول
32	الإجابة للشريعة على أمانة النقل والن	2	96	منهجي	ضرورة الإحالة
33	النص قيمة روحية (ص 96 97)		98	منهجي	كلن من المفروض نركز في انتهاء نصوص على مطلب منا
34	خروج أمانا عائشة للحرب في موقعة الجمل كدليل أو حجة تستدعي مشاركتها المرأة في الأحداث السياسية	4/3	98	منهجي	استدلال في غير محله فخرج أمانا عائشة للحرب في موقعة الجمل لا ينبغي أن يكون كدليل أو حجة تستدعي تبرير ضرورة مشاركة المرأة في الأحداث السياسية
36	عدم الإشارة إلي صاحب النص في قائمة الفهرسة	/	220	منهجي	نص المواجهة (جميلة زبير) ضرورة الإحالة
37	في إحالة الصفحة لفهرس الكتاب (702)	/	222	منهجي	207

يلاحظ من خلال هذا الجدول أن معظم الثغرات التي تم رصدها متعلقة بالجانب المنهجي، كما أن التباين الشكلي الملاحظ في الطبعة الأولى أو بالأحرى السحب الأول - لأنه لا يوجد في الكتاب ما يشير إلى أنه طبعة أولى أو ثانية - إذا قورن بالأخير و تبقى ثغرات من نوع آخر من غير ما هو مذكور في الجدول كوجود نوع من الخلل في صياغة بعض من الأسئلة التي أضحت تصعب عملية تحديد ما هو مطلوب بدقة ، ثم أن بعض الاقتباسات التي جاءت من القرآن الكريم جاءت إحالتها مجردة من لفظ << سورة >> قبل تحديد اسمها و رقمها للدلالة على أنها سورة من القرآن الكريم، و الاقتصار على ذكر السورة باسمها مباشرة ، ونفس الشيء بالنسبة لذكر الأحاديث النبوية الشريفة التي ورد عدد منها دون الإشارة إلى أنها أحاديث مع تحديد المصدر المأخوذ منه كصحيح البخاري أو مسلم أو غيرهما، فينبغي تدريب التلميذ على تحري أمانة النقل عند الإحالة ضمن مجال بناء التعلّيمات.

### مناقشة نتائج الدراسة على ضوء أسئلة البحث:

❖ الإجابة عن السؤال الأول: "ما طبيعة الخصائص أو المواصفات التي يتصف بها كتاب اللغة العربية"

#### وصف لخصائص ومميزات مقرر اللغة العربية:

مقرر اللغة العربية المخصص للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب عبارة عن مؤلف يتكون من 222 صفحة، متوسط الحجم معد باللون الأسود والأحمر والأسود والأزرق في طبعة أخرى (الأحمر و الأزرق) مخصصان للعناوين غالبا أو باللون الأسود الغليظ أحيانا أخرى. لقد تشرف كل من مفتش التربية و التكوين و أستاذان من التعليم الثانوي تحت

إشراف مفتش آخر للتربية و التكوين على إعدادة غير أنه لم ترد أي معلومات أخرى عن المؤلفين و لا عن مؤهلاتهم . و قد تم المصادقة عليه من قبل لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث بالتربية (وزارة التربية الوطنية) طبقا للقرار رقم 624/م/ع/2009 المؤرخ في 03 ماي 2009.

استهل الكتاب بواجهة تحمل في رأس الصفحة أو ما يطلق عليه باللاتينية (en-tête) شعار الجمهورية و الوزارة ، ثم عنوان الكتاب و أسماء المؤلفون، لينتقل بعد ذلك مباشرة في الصفحة الموالية إلى عرض تقديم حول الكتاب تضمن عرضا لمبادئ المقاربة البيداغوجية المعتمدة، والتي تم وفقها هيكلية واختيار النشاطات التعليمية المقررة لهذا المستوى، ليتبع بعرض تفصيلي حول خطوات تحليل النص الأدبي.

تألفت المادة العلمية للكتاب من اثني عشر وحدة، تضمنت كل وحدة خمسة أنشطة متنوعة كما هي على التوالي: النص الأدبي والنص التواصلية وقواعد اللغة وعروض وبلاغة والنقد الأدبي والمطالعة الموجهة. وعرضت مواضيع هذه الأنشطة بشكل مفصل ومنظم في فهرسة الكتاب.

لقد اشتمل المقرر على العديد من المواصفات و الخصائص التي تسهم في تفعيل دور المتعلم ليصبح محور العملية التعليمية- التعلمية، وهذا ما لم تشهد المقاربات السابقة لتلك المقررات. خصوصا من حيث التزامها بخطة التحليل التفصيلي للمقاربة النصية للنص الأدبي، واضعة أمام المتعلم مجموعة من الأهداف في بداية كل نص أدبي من كل وحدة، وقد استثمرت بعض من المكتسبات القبلية التي جاءت ضمن الأنشطة السابقة في اللاحقة. ويمكن إبراز، من خلال هذا الجدول، أهم الخصائص التي تميز بها البرنامج الجديد عن البرنامج القديم.

**الجدول رقم (3): دراسة مقارنة بين البرنامج القديم و الجديد من وجهة نظر أحد الأساتذة:**

أهم الخصائص	البرنامج القديم	البرنامج الجديد
1 ارتباطه بالواقع	عدم مساندة مضامين أغلب المواضيع لمتطلبات الحيات اليومية	فيها ما يستجيب لمتطلبات الحيات اليومية
2 أسئلة تحليل النصوص	أسئلة الأنشطة متمركزة حول مضمون المحتوى.	أسئلة الأنشطة فيها ما يتيح الفرصة للبحث خارج المحتوى
3 من حيث أصالته ومعاصرته	كان يستغرق في الحديث عن العصور القديمة	أما الحديث فيركز على ما هو حديث.
4 مركز العملية التعليمية التعلمية	المتعلم متلقي أكبر	المتعلم عنصر فاعل ومبدع
5 المرودية	بذل مجهود أكبر مع مردود أقل	بذل مجهود أقل مع مردود أكبر

ومن بين أهم المميزات الايجابية أيضا لهذا الكتاب:

1. أنها تُكسب التلميذ القدرة على استكشاف النصوص وفق خطة منهجية محكمة.

2. تمكّن المعلم والمتعلم من تحليل بعض النصوص باجتهاد شخصي وفق المقاربة النصية المعتمدة.

3. تتيح فرصة استغلال المكتسبات القبلية في بعض الوحدات التي جاءت أولاً واستثمارها في الوحدات الموالية.

4. تسمح بالمزاوجة بين النص الشعري والنثري.

5. إبراز الفهرس لمحتويات الكتاب في جدول محكم التنظيم.

❖ الإجابة عن السؤال الثاني: "ما مدى ملائمة محتوى الكتاب لخصائص التلاميذ ومستوى نضجهم؟".

لما طرح الباحث هذا لسؤال على أحد الأساتذة أجابه قائلاً: نحن كأساتذة متخصصين في هذا المجال وفي الدراسات ما بعد التدرج نبذل جهداً كبيراً في البحث و الدراسة من أجل فهم واستيعاب محتوى الأنشطة والإجابة عن أسئلتها، ورغم ذلك تواجهنا صعوبات فكيف بالتلاميذ محدودي الخبرات والقدرات وإمكانيات البحث والتنقيب.

إن بعض من هذه النصوص يمكن وصفها بغير الملائمة لقدرات التلاميذ، بسبب ما تضمنته من وحدات معجمية صعبة يشق على تلاميذ السنة الأولى فك شفرتها، كما أنها لا تتماشى مع خصوصيات نضجهم ، لكونها غير جذابة و تتصف بالتجريد و العرض الجاف ، الذي يفتقر إلى الذوق الأدبي. فرغم قدرة التلميذ في هذه المرحلة على ممارسة التفكير المجرد بثتى أشكاله، إلا أن هذا لا يستلزم تجريد محتوى الأنشطة مما يستوجب إدراجه، من مواضيع غنية بالقيم الوجدانية المهذبة للأخلاق، والمثيرة للأحاسيس الفنية الراقية المستنيرة، حتى تشد المتعلمين إليها فتجعلهم أكثر انجذاباً لتعلم المادة الدراسية.

يمكن القول أن بعض من هذه النصوص أقرب أو أنسب لتكون مقالا في جريدة من أن تكون نصا في مقرر دراسي، ما دامت لا تخدم الأغراض الأدبية المأمولة إلا يسيراً، وبسبب عدم ملائمة النصوص المقررة لميول واهتمامات التلاميذ، فإذا أخذنا بعين الاعتبار خصوصيات مرحلة المراهقة، فإننا نجد المراهق منجذباً وجدانياً إلى ما فيه ذوق فني، يستعذب حلاوته و رونقه و جماله، كالنص المفهوم عباراته، الميسور محاكاته، لا يستعصي على التمرس، ولا يستثير الغرائز الهابطة.

إن التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي هو في حاجة إلى نصوص مقتضبة تتناغم مع واقعه الاجتماعي بشكل عام وواقعه الشخصي بشكل خاص، أي ما يساعده على اكتشاف وفهم ذاته وتلبية احتياجاته، بما يتوافق وقدراته، وقد تبين للباحث أن التلاميذ لا يزالون يتعثرون في قراءة محتوى هذه النصوص ويجدون مشقة في قراءتها قراءة صحيحة مسترسلة ومعبرة ، فكيف بفهم مضمونها. فالتلميذ بعد انتقاله من مرحلة إلى أخرى في أمس الحاجة إلى ما يساعده على التكيف مع خصوصيات المرحلة الجديدة كما هو في حاجة إلى تنمية ميول وتوجهات متوافقة وطبيعة التخصص الذي وُجّه إليه، حتى يتسنى له التشمير عن سواعد الجد و الاجتهاد لأجل ضمان انطلاقة موفقة مع التدريس المتخصص بكل قناعة.

لقد أشار محمد قرني في عرضه لأحد أهم المشكلات التي تثير عادة انشغال جل التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي أن مشكلة التوجيه نحو الشعبة المناسبة تشكّل هاجسا لدى التلاميذ، " فنجد الأبناء في السنة الأولى ثانوي في حيرة إزاء اختيار التخصص خصوصا إذا كان هناك تعارض بين الرغبات والقدرات فقد يرغب طالب ما في تخصص علمي بغرض افتكاك لقب المهندس في حين أن قدراته في المجال الأدبي، الأمر الذي يجعله يدخل في صراع مع ذاته وحتى مع الآخرين حتى يرفض فكرة الأدبي ليتجه إلى تخصص علمي الذي يحقق أحلام والده " (محمد قرني، ص:49) و قد يكون العكس.

يصبح التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي في أوج مرحلة المراهقة فتميزها عن غيرها من المراحل يكمن في مستوى حدة الصراعات التي تنتابه، وفي هذا الصدد يردف تشيريل فينشتاين قائلا: "بالنسبة لمعلمي المرحلة الثانوية ممن كانوا يعتقدون أن دماغ المراهق عبارة عن منزل فارغ بحاجة إلى التجهيزات ، نجد أنه من الأفضل لهم فهم دماغ المراهق على أنه منزل في حاجة إلى جدران وأسلاك. فرغم أن الدماغ هو المسؤول عن تصرفات المراهقين إلا أن المشاعر تسيطر على المراهقين أكثر من المنطق ، وأن الأنشطة التي تستغرق وقتا وطاقة المراهقين هي المؤثرة على أنشطتهم في فترة البلوغ " (2007 : 219).

من هذا المنطلق فإن لم تجد هذه الصراعات في المنهاج مكانا يفسح لها المجال لمناقشتها والتعبير عنها، فإنها لا محالة ستكون حجر عثرة أمام استواء نموه و دافعيته نحو الدراسة، و في إشباع حاجاته الوجدانية والعقلية باعتبارها غاية من الغايات التي يسعى برنامج التربية الوطنية إلى تحقيقه. فبناء على خصوصيات هذه المقاربة البيداغوجية التي تعد هذه الغاية إحدى أركانها الأساسية، فإنه لجدير بمقرر الأدب العربي أن يلعب أحسن الأدوار بما يمكن أن يقدمه من إسهام في تهذيب طباع هؤلاء المراهقين و تنمية مستوى نضجهم ، حتى تتمكن من إعداد جيل بشخصية متزنة و متكيفة ، يستثمر طاقاته في الإبداع والعطاء، بدل السلبية و إثارة المتاعب. غير أن الشيء الملاحظ في هذا المقرر من خلال الوحدة العاشرة (10) مثلا عكس ذلك، خصوصا لما تناولت الغزل العفيف باعتباره موضوع من المواضيع الملفتة لانتباه التلميذ في هذه المرحلة، لما يبدأ اهتماماته تتحول إلى الطرف الآخر المغاير لجنسه كموضوع تستثمر فيه مختلف المشاعر والعواطف، غير أن النصوص المنتقاة في هذه الوحدة لا تخدم الأغراض الوجدانية ولا الخلقية. فما الفائدة من إثارة الطاقة اللبديية أو النزوات والغرائز دون توجيهها الوجهة الصحيحة كمن يزيد الطين بلة ، فالتلميذ في حاجة إلى ما يعلمه كيف يتعامل مع أهوائه وشهوته فيصقلها أو يتسامى فوقها و يوجهها فيما هو مفيد كالدراسة و الإبداع و الرياضة. أما أن نحيله إلى قصص الحب والغرام من قبيل، قصص مجنون ليلي ، ثم ندعوه في الوضعية الإدماجية إلى تحويل ما أثير في تلك المواضيع من هوى نحو صديقه لشيء خطير، لأن المؤلف على وعي تام أن ممارسة هذا النوع من الحب أو الغزل حتى و لو كان عفيفا غير مقبول من الناحية التربوية و الاجتماعية، أو حتى ولو كان من باب الصداقة فكيف من باب الحب والغرام، لأنه على يقين لو فعل لأصبح محل

تحامل العام و الخاص من الناس، و لأجل هذا قال "اشتقت إلى صديقك... تعبر عن عمق صداقتك له"، لم يقل صديقتك ، رغم أن كل القصص التي مرت عليه في الوحدة تطرقت إلى موضوع الحب والغزل بين جنسين مختلفين لا متشابهين كما يدعو إليه الكتاب، وهذا النوع من التحويل أخطر مما تدعوا إليه تلك النصوص نفسها لأن مثل هذا التحويل من الناحية النفسية مقدمة للانحراف وممارسة الشذوذ.

من هنا تتجلى الحكمة في دراسة الأبعاد العميقة لجميع النصوص ووقعها في نفس القارئ وكيفية تمثله لها و تأثيرها في أخلاقه و قناعاته ، من خلال التركيز على نصوص تعزز لديه ما يطلب منه بما نريد لا ما لا نريد كما هو الحال في نص " الفيل يا ملك الزمان " الذي يرسم في ذهن المتعلم صور الجبن والخنوع رغم أن الكاتب و المؤلفون ينشدون خلاف ذلك، بدل الجراءة والشجاعة في قول الحقيقة والصدق بها أمام الملك خصوصا إذا كان جائرا من الإيمان والأخلاق الحميدة، فلماذا لا ننتقي نصوصا لمثل هذا الغرض، حتى يتعلم المتعلم كيف يوقد شمعة بدلا من أن يضيع الوقت في لعن الظلام ، فهذا الأسلوب أنجع من الناحية العلمية و التربوية في تحقيق الأهداف، ولأجل هذا تبقى مهمة تحديد الأهداف التربوية أولا، مع انتقاء أنجع الطرق البيداغوجية ثانيا وإيجاد نصوص مناسبة لها ثالثا من أولى الأولويات. قد يصعب إيجاد نصوص جاهزة لهذا الغرض من حيث تناسبها مع خصوصيات الوحدة وانسجامها مع الأنشطة ، و نوع المادة العلمية حسب التنظيم المعمول به في وحدات هذا المقرر، و حسب منهج المقاربة بالكفاءات الذي تبناه هذا المنهاج ، غير أنه ليس من المهم عرض مواضيع تحمل عناوين متماشية مع احتياجات التلاميذ في هذه المرحلة، إنما الأهم مراعاة خصوصيات الحكمة في انتقاء ما هو أنسب، فرب نص غير مباشر يحقق غاية ويشبع حاجة من حاجات المتعلم، من نص مباشرة يحول دونها.

مما لا شك فيه أن قدرة التلميذ على تذهن المعرفة تختلف من مرحلة إلى أخرى فما يفهمه الطفل في سن الثالث عشر غير ما يفهمه و هو في سن العشرين و غير ما يفهمه وهو في سن الثلاثين. إن طاقة الاستيعاب لديه مرهونة بقدرة الذهن على تحمل طاقة التركيز المترتب عن أعمال الحواس و الفكر معا وفق تغذية راجعة ، تقيس مدى تفاعل المتعلم مع الموضوع واستغلاله للمكتسبات القبلية و لما تعلمه في المدرسة أو من خلال اطلاعه، كما يمكن أن يختزلها أيضا في رغبته في الحفظ للامتحان فقط، أو نزولا عند رغبة الأستاذ بهدف كسب رضاه ، بدل الرغبة في جني المتعة من التعلم أو حب الاستكشاف، والتطلع لإشباع الدوافع الشخصية، ومنها الحاجة التي قيل عنها أنها أم الاختراع، أو بممارسة ما يتعلمه كهواية أو رغبته في الإبداع لاستغلال طاقاته النفسية في الإنتاج أو لتحقيق الأهداف الشخصية والمعنوية للفرد ، أو استجابة لتلك البواعث الخفية المحركة للفرد مما ترسخ لديه من مبادئ وقيم و اعتقادات يؤمن بها إلى غير ذلك من الدوافع.

وكخلاصة لما سبق يمكن القول إن هذا المقرر في حاجة إلى نصوص أكثر ملائمة مع خصائص التلاميذ و مستوى نضجهم ، مع أخذها بعين الاعتبار ضمن سياق يجسد فعلا

أولوية العناية بالتربية قبل التعليم ، لأن تلك الخصائص تمنحنا إمكانية الاستجابة لمتطلبات مراحل النضج من جهة و متطلبات المعرفة في علاقتها مع الواقع من جهة أخرى ، فهي كفيلة بضمان فعالية التربية و التعليم و تجويد مخرجاته.

❖ الإجابة عن السؤال الثالث: " ما مدى توافق المحتوى مع ضوابط منهج التدريس بالكفاءات."

التعليمية و بشكل يتناسب و مستواه قدراته و نظم عمل الذاكرة، و بكم يتوافق مع إمكاناته وميولاته، لما تنطلق مبدئياً من كفاءاته الفعلية في إمكانية تعلمه الذاتي، وارتقائه التدريجي في اكتساب تعلّات الشيء الملاحظ من تفحصنا لمقرر اللغة العربية أنه يفنقر إلى خطة منهجية واضحة المعالم تجسد فعليا مبادئ هذه المقاربة من الناحية الفعلية، أي ذلك المخطط العملي الذي يمكن المتعلم من التعلم الذاتي، وفق ترتيب منطقي للوحدات جديدة ضمن إطار المقرر باعتباره المصدر الأساسي في تحصيل التلميذ للمعلومة، وأنه لا يتوجب إحالته إلى ما هو خارج عنه إلا للتعمق والاستفاضة في الموضوع، فتمكنه من تعلم المجهول من المعلوم والصعب من السهل والمعقد من البسيط. ينبغي أن يكون حسب معايير علمية ومعرفة ملائمة لمستوى نضجه العقلي والمعرفي ومناسب لخصائص نموه النفسي والاجتماعي، بحيث يتمكن كل تلميذ من تحقيق الكفاءات القاعدية بمفرده أو بتوجيه وإرشاد بسيط من أستاذه. فهل استطاع هذا المقرر حقا أن يستوعب خصائص و مواصفات هذه المقاربة شكلا ومضمونا؟.

التدريس بالكفاءات ليس مجرد عرض و تصميم لخطوات يتم وفقها تحليل نص أو بناء أحكام للوصول إلى قاعدة عن طريق تحديد مجموعة من الأسئلة لكل نشاط، كما هو معتمد في هذا المقرر، وإنما بناء وضعيات تعلّمية ذات دلالة أي لها معنى محدد بدقة و بطريقة إجرائية لما هو مطلوب، بحيث تسمح للمتعلم ممارسة تفعيل وظيفي مشترك ومتداخل لعدد من المعارف والمهارات والدرايات، بكيفية تتيح للتلميذ الاستبصار بالعمليات العقلية اللازم توظيفها للوصول إلى الإجابة الصحيحة كالمقارنة والقياس والاستقصاء، وفق منهج حيوي يمكنه من تنظيم أفكاره مع الاحتفاظ بقواعد التركيب اللغوي السليم لها، واستغلال هذه الموارد المكتسبة لاستدماج أخرى جديدة، وإعادة إنتاج الكل بشكل إبداعي مختلف، مع التعبير عنه بطريقة وأسلوب مناسبين، يظهر فعلا دلالة العملية التعليمية التعلمية سواء في التعلم البنائي عند إدماج الموارد الجديدة أو تعلمًا ينتهي بإنتاج وضعية إدماجية. من الصعب أن يتحقق هذا التعلم ما لم تُبنى المادة العلمية (المحتوى) وفق تصاميم ديداكتيكية فعالة ومتنوعة تبرز بوضوح نوع الطريقة المعتمدة لإرساء الموارد المراد تعلمها، سواء بانتهاج أسلوب استنباطي أو استنتاجي أو تحليلي أو شامل .... أسلوب فيه نوع من التجاوب العملي بين الكاتب والقارئ ، قوامه أخذ ورد متبادل محفز للعقل ، و باعث على الفكر يغرس قناعات ويستثمر مكتسبات، إضافة إلى ذلك كله يمكن أن ننوه أيضا بأهمية إثارة بواعث العاطفة، إثارة تعري المتعلم فتزيد من طاقاته و دافعيته ورغبته في اكتساب المعرفة،

وتحرك جهوده في اتجاه الأهداف المرجوة. إن الانشغال المهم والمثير للتساؤل في هذا المقرر يتمحور حول مدى تطابق بناء تعلّماته مع خصوصيات المقاربة المعتمدة، فإذا أسقطنا على سبيل المثال ما ذكرناه سلفاً فيما سبق على أنشطة القواعد، فماذا يمكن أن يتعلم المتعلم إذا كان نشاط المادة يقتصر على عرض جزء من نص أو أبيات شعرية، ثم يقول للمتعلم: تعلمت " أن الفعل المضارع، أو أن الجملة، أو كان وأخواتها.." دون شرح ولا ضرب أمثلة نموذجية أو عرض تفصيلي للقواعد التي يبني وفق خطأها فهمه واستيعابه و من ثم استدلالاته. وتتنطبق نفس هذه الملاحظة على أنشطة البلاغة. فلن يستطيع المتعلم أن يحقق الكفاية ما لم تكن المراحل الموصلة إليها مبنية بشكل مهيكّل وفق ترتيب منطقي يظهر العلاقة التوليفية بين مختلف الموارد أو التعلّات المنفصلة. إن تصميم تعلّات هذا المقرر تقتدر إلى بناء محكم يسمح للمتعلم بإدماج تعلّات منسجمة مع بعضها البعض، بطريقة ساهرة تستدرج التلميذ وتساعده على الاكتشاف والتعلم لإنجاز مهمات مركبة ضمن وضعيات إدماجية، وفق أطر منهجية شكلية تعد خصيصاً لهذا الغرض، كأن تستعين مثلاً بالتلخيص على شكل مخطط، وباستعمال التسطير والتلوين للإيضاح وتيسير الفهم إلى غير ذلك، ضمن تطبيقات عملية تفاعلية توجهه وتقوده نحو تنمية وبناء كفاياته، لا أن تعيق نموها، كما هو الحال في شكل تصميم أنشطة هذا المقرر. وبناء عليه يمكننا القول إن المقاربة المعتمدة في كتاب اللغة العربية لا تزال محصورة في عرض صوري (شكلي) فارغ من حيث المضمون، وأن التصميم الحالي لهذا المقرر من ضمن الأمور التي تعيق الممارسة الفعلية لبيدغوجيا الإدماج، لأنه لا يكرس إلا التثبيت بمنهج التلقين، ولا انفكاك من بيدغوجيا التلقين وهذا ما يجعل المعلمين لا يستشعرون الفرق بين المنهج القديم والمنهج الحديث ما داموا يرون أنفسهم أنهم محور العملية التعليمية التعلمية لا المتعلم كما هو مفترض أن يكون وما دام تصميمه لا يساعد على التعلم الذاتي من لدن المتعلم.

❖ الإجابة عن السؤال الرابع: "ما نوعية العلاقة التي تربط كتاب اللغة العربية بباقي المواد الدراسية

المقررة في نفس الصف؟"

#### علاقة كتاب اللغة العربية بباقي المقررات:

تكتسي النظرة التكاملية لمختلف المقررات مع بعضها البعض أهمية كبيرة على أكثر من صعيد، خصوصاً من خلال قدرة هذه المقررات على معالجة المواضيع المبرمجة من زوايا مختلفة وفي أكثر من مادة وحتى بلغات أجنبية، وهذا ما يمكن أن يتحقق إذا سخرنا بعض من مواضيع اللغات الأجنبية لخدمة هذا الغرض، ووفق المقاربة المعتمدة والقائمة على تداخل التعلّات وهذا ما يعزز رسوخها في ذهن المتعلم ويعزز النظرة التكاملية لمختلف العلوم، فننقل بذلك الفعل التعليمي التعلم إلى واقع تصبح فيه المادة العلمية حلقات لا متناهية من السيرورات المنسجمة والمتداخلة والمتراصة فيما بينها. " لا يعني تداخل المواد إحداث مادة جديدة ذات محتويات متنوعة وإنما هي مقاربة منهجية تركز على إبراز أوجه التكامل

بين مواد التدريس من خلال إنجاز مشاريع تكسب التلميذ كفايات أفقية، فهي مقارنة تجعل التلميذ يتعامل مع مواد التدريس تعاملًا مغايرًا لما هو سائد، فتدعوه إلى استحضار معارف و تفعيل كفايات امتلاكها في حصص الدروس المختلفة لإنجاز عمل ما ينتج عنه امتلاك كفايات أفقية تعطي معنى للتعلّات وتظهر اندماجها ومدى التناسق بينها." (راضي المهيري وآخرون، 2004: 20) .

إن من أوائل ما قد ينتاب القارئ عند مطالعته لتلك الكتب المقررة في مختلف المواد أنه سيلاحظ مدى افتقارها لأواصر الترابط و التكامل بينها ، و أن دل هذا على شيء إنما يدل على غياب التنسيق بين لجان المنظومة التربوية، الأمر الذي قد يجعل التلميذ يعيش نوع من الاغتراب المعرفي بين مادة و أخرى، إن لم تصل إلى حد القطيعة ، عندما لا يستشعر تلك الأدوار التكاملية فيما بينها و أهمية كل واحدة منها في تحقيق أهداف مشتركة تشملهم جميعًا، و تشكّل مثل هذا الانطباع السيئ في ذهن المتعلم سينعكس لا محالة سلبًا في قدرة المنظومة التربوية على إعداد جيل مثقف واعي و مستنير، بفكر و تفكير استراتيجي خصب يعطيه القدرة والاستعداد لأن يصبح مستقبلاً مؤهلاً للخوض في أي مجال من مجالات الحياة.

❖ الإجابة عن السؤال الخامس: "ما مدى شموليته وإحاطته بمعايير إعداد المقررات الدراسية"

#### أولاً: فيما يتعلق بمقدمة الكتاب وأهدافه:

لقد ركزت مقدمة الكتاب على إبراز أهمية المقاربة الجديدة والذود عنها على حساب التعريف بموضوع الكتاب و كيفية تنظيم محتواه و تصنيف أهدافه، وفق صياغة واضحة ومحددة بها أو نضعها نصب أعيننا حتى نبني تحليلاتنا لهذا المقرر وفق خطاها. و قد تمحورت هذدة لطبيعة الأهداف، وهذا ما لم يتحقق حتى في عرض أهداف الوحدات التي لم تستوفي كامل عناصر الوحدة، ولم تصف جوانبها السلوكية والمهارية والمعرفية و الوجدانية. كما لم تتضح تلك العلاقة بين محتوى المادة وغايات التربية الوطنية. و من المهم في هذا المقام أن نذه الغايات أساساً حول ما يلي :

1. " المادة الأولى: يهدف هذا القانون التوجيهي إلى تحديد الأحكام الأساسية المطبقة على منظومة التربية الوطنية.

2. المادة الثانية : تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله و التكيف معه والتأثير فيه ، و متفتح على الحضارة العالمية.

وبهذه الصفة تسعى التربية إلى تحقيق الغايات التالية :

1. تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا، وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، و كذا تعلقهم بالوحدة الوطنية و وحدة التراب الوطني و رموز الأمة ؛

2. تقوية الوعي الفردي والاجتماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي، وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والامازيغية ؛
3. ترسيخ قيم ثورة نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة، والمساهمة من خلال التاريخ الوطني في تخليد صورة الأمة الجزائرية، بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا التاريخي والجغرافي والديني والثقافي ؛
4. تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية و لتقافية والحضارية ؛
5. ترقية قيم الجمهورية و دولة القانون؛

6. إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، متفتح على العالمية والرقمي والمعاصرة، بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري، والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح، وبضمان ترقية قيم و مواقف إيجابية لها صلة على الخصوص بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية " (النشرة الرسمية للتربية الوطنية 23 جانفي، 2008:40) .

أما الشيء الملاحظ من خلال ما هو مشار إليه في بداية كل وحدة من هذا المقرر أنه ليس هناك ما يدل على أنها أهداف خاصة بعنوان الوحدة، لأنها لا تتوفر على شروط و مواصفات الأهداف التربوية، فحتى طريقة و أسلوب صياغتها لا توحى بأنها عبارة عن أهداف، بل ما هي إلا مجرد عرض لمحتويات الوحدة خاصة فيما يتعلق بالقواعد و العروض والبلاغة والنقد الأدبي والمطالعة الموجهة و التي بقيت دون تغطية ، ثم إن الطريقة التي صيغت بها لا توحى بأنها موجهة إلى تلميذ مرحلة التعليم الثانوي . فإذا لم تحدد الغايات المرجوة من تعلم المادة العلمية لتصبح واضحة المعالم في ذهن المتعلم و تبصره بكون العلم وسيلة لتحقيق أهداف أسمى لا أن كغاية في حد ذاته، فلن تتعدى همة التعلم لدى طالب العلم حدود المعرفة أو لأجل ضمان الانتقال من طور إلى آخر.

#### ثانيا: فيما يتعلق بالمحتوى:

لقد خلصت النتائج من القراءة التحليلية إلى أن محتوى الكتاب لم يستطع أن يستوعب العديد من المؤشرات اللازم توفرها في الكتاب المدرسي، و خاصة تلك المتعلقة بالحجم الساعي المخصص للمادة والمقدر بأربع وعشرين(24) أسبوع موزعة على إثني عشر(12) وحدة تعليمية بمعدل أسبوعين لكل وحدة . فإذا اقتطعنا من المدة الزمنية المخصصة للدراسة فترات العطل و الأسابيع المخصصة للامتحانات أين يتوقف التدريس فيها بشكل تام، بالإضافة إلى اقتطاع الحيز الزمني الذي يستغرقه تصحيح تلك الامتحانات و الفروض والأعمال الموجهة والعروض إلى غير ذلك من الأنشطة، علما أن الزمن الفعلي الذي تستغرقه الحصة أقل بكثير مما هو مقرر في نموذج إعداد المذكرات بعد احتساب زمن تهيئة التلاميذ للدخول إلى الصف و لفت انتباههم للدرس و تقييد ما يلزم تقييده على الكراس..، فكيف للأستاذ أن ينشط الحصة و يتجاوب مع تلامذته وفق مبدأ المقاربة بالكفاءات، الذي يفرض عليه مراعاة الفروق الفردية وممارسة التغذية الراجعة و توجيه الاهتمام نحو التقويم

وتعميم الفهم على عموم التلاميذ، في هذا الوقت الوجيز وأمام هذا الكم الكبير من المعطيات ، فإذا أخذنا على سبيل المثال نموذج الأسئلة الخاصة- باكتشاف معطيات النص لوحدها - من النص الأدبي لزهير بن أبي سلمى في موضوع الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب وفق المقاربة النصية كما هو موضح فيما سيأتي من 1 إلى 11 فإنه يبدو من المستحيل أن يُوفى هذا الكم من الأسئلة حقه من الإجابة وفق مبادئ بيداغوجيا الإدماج في ظرف عشر دقائق:

- س1/ من هما السيدان اللذان يتحدث عنهما الشاعر ؟
- س2/ علام يدل فعل " نعم " ؟ وما الجانب الذي يكشفه في نفسية الشاعر ؟
- س3/ لماذا جاء الفعل مقرونا باللام ؟
- س4/ ما المعنى الذي يرمز إليه لفظا (سحيل و مبرم) ؟
- س5 س7/ حدد الأبيات التي وردت فيها صيغة صرفية متكررة ما أثر هذه الصيغة على المعاني؟

- / ماذا وقع بين قبيلتي عبس و ذبيان ؟ وما التعبير الدال على ذلك ؟
- س6/ بم خص الشاعر السيدين اللذين أصلحا بين المتحاربين؟
- س8/ غير الشاعر خطابه من صيغة صرفية إلى أخرى، من المقصود بالمخاطبين في الصيغة الثانية ؟ وما المراد بالأحلاف؟
- س9/ماذا يفيد التعبير إلا أبلغ الأحلاف وعلام أقسمت ذبيان؟
- س10/فيم حصر الشاعر الحرب ولماذا؟
- س11/لخص مضمون النص؟

الوقت المحدد في النموذج المحدد في التوزيع الزمني للمذكرة، حيث أن حصة اكتشاف معطيات النص تقدر ب 10د، فهل من المعقول أن تتم الإجابة على كل هذه الأسئلة في عشر دقائق ؟ . و مثل هذا الأمر يضع الأستاذ أمام خيارين، إما أن يمر على هذا البرنامج المكثف مرور الكرام ، أو أن لا يلزم نفسه بإنهائه ، هذا إن لم تواجهه تعقيدات من نوع آخر ، خاصة تلك المعروفة في المدرسة الجزائرية ، كاحتفاظ الأقسام و مزاحمة مقررات المواد الأخرى وتدافع بعضها لبعض و تناوب الأستاذ أو التلاميذ على القاعات، وقلّة عدد قاعات التدريس الشاغرة، الأمر الذي يحول دون قدرة الأستاذ حتى على إضافة أو تعويض حصص أخرى إذا قدر له أن يتغيب، فكيف يتسنى للمنظومة التربوية تجسيد التطبيق الفعلي لمقرر اللغة العربية ما دامت تثقله كل هذه الأعباء.

إن جل أنشطة نصوص هذا المقرر عبارة عن تحليل روتيني بنفس الأسلوب لمجموعة من الأسئلة تتطلب أجوبة من التلميذ إجابة تحصره ضمن إطار النص، و وفق خطوات تكسب المتعلم الآلية بدل الأصالة والإبداع والنفذ إلى أعماق الأشياء عن طريق ممارسة التفكير الناقد والبرهان والقياس لما هو كائن مع ربطه بالواقع إلى غير ذلك من الملكات، عوض الاقتصار على الوصف الظاهري الذي يعتمد أساسا على استخراج إجابات مستوحاة من

النص . فالاستجابة لمتطلبات النهوض بواقع تدريس اللغة العربية حسب هذه المقاربة يقتضي ضرورة إثارة دافعية التلميذ وفضوله للتساؤل في وضعية مشكلة ، بانتقاء مواضيع مثيرة للاهتمام ومرتبطة بالأهداف، حتى يتسنى له بناء فرضيات تستدعي الاختبار، وتتيح له فرصة إعمال العقل والفكر واستيعاب العمليات الذهنية أثناء الممارسة و تحديد الخيارات لغرض الفهم والاكتشاف مع التأكيد عليها بعبارات واضحة مخصصة لهذا الغرض من قبيل: قس مستوى مهارتك، تأمل اعلم ، تذكر، تدرب، تعلم ... ومن ثم تقييم مستوى توفيقه في تحصيل الكفاءات المستهدفة من الأنشطة والوحدات.

لا أحد يستطيع أن ينكر مدى كثرة و اكتظاظ الأسئلة التي تم رصدها لتحليل النص بغض النظر عن ما يتصف بعض منها بالتكرار أو الحشو بسبب تطرقها إلى بعض الأسئلة البديهية والتي تفهم عادة ضمن السياق، كما أنها لا تكاد تُخرج التلميذ من بيدغوجيا تلقين المعارف بشكل نظري إلى بيدغوجيا ترويض المعارف النظرية بشكل عملي، بما تسببه من هدر للوقت الذي يعتبر في حد ذاته غير كافي لكل الأنشطة المبرمجة ، و يتم ذلك كله على حساب ما هو أهم، خاصة لما أضحت تختزل وتعيق دور المعلم من منشط للحصة إلى قارئ للأسئلة والتلاميذ يجيبون، بدل أن يفسح المجال بقدر أكبر للمتعلمين في ممارسة حقهم في البحث والتعلم الذاتي و في إبداء رأيهم و مناقشة أفكارهم و قناعاتهم و اتجاهاتهم و مواقفهم ، لأن الثروة اللغوية عند الإنسان تنمو من خلال المحاور الشفوية التي فيها نوع من التباري بين المتحاورين، وفق أساليب متنوعة كالمناظرة مثلا بين المتعلمين أنفسهم ، كما يجدر به أن يعلمهم فنون الإبحار في عالم المعرفة و أن يرشدهم إلى بعض الكتب و المراجع التي تعمق معارفهم حول الموضوع.

إن من جملة الأسباب المفسرة لضعف مستوى فاعلية منهاج اللغة العربية و ما يعتره من قصور هو تغييب دور الوسائل التربوية خاصة التعليم الالكتروني باستغلال تكنولوجيات الإعلام والاتصال في بناء تعلمات المقرر ومنها استخدام البرامج التعليمية وأنظمة المعالجة والبرامج الحاسوبية و الأقراص المدمجة و الانترنت و الكتب الالكترونية والمواقع المتخصصة في علوم اللغة العربية ، كما يمكن الاستعانة بالأفلام المصورة، و أجهزة عرض الشرائح و المجلات، وما إلى ذلك مما يمكن إحضاره أو توظيفه من أساليب تربوية في البيئة التعليمية، و إلا سيبقى خيار المعاينة الميدانية كخير سبيل إذا اقتضت الضرورة ذلك، والتي يمكن أن تساعد المتعلم على اكتساب الخبرات التعليمية المطلوبة بكل نجاعة، ما دمنا نعيش في عصر الانفجار المعرفي و تكنولوجيا الإعلام والاتصال حتى لا تبقى أفكاره محصورة ضمن حدود الكتاب، وهذا ما لم نجد له أثر في المقرر محل الدراسة الذي بين أيدينا.

كما أن هذه النصوص المقررة تبدو خالية من التوجيهات و الضوابط المنهجية و الفكرية واللغوية المتعلقة بتحليل النصوص، التي تساعد التلميذ على اكتساب المهارات المعرفية والأدائية و النقدية و الذكائية واللغوية لكي يكتشف الإجابة و يصل إليها بنفسه ، كالاستعانة بتشكيل النص ، و إبراز أهمية التصوير الفني للمقطوعات و أسلوب تحريرها ، أو حول

أسلوب العمل، ما إذا كان يتطلب عملاً فردياً أو عملاً جماعياً ، كأن يلزم المتعلم مثلاً في جزئية ما على استخدام التعليم التعاوني، كأسلوب للتدريس وكقيمة خلقية واجتماعية يؤكد على ترسيخها في نفوس النشء، ضمن مجال البناء الفكري، أو أسئلة تحليل النص التي يجيبون عليها، بما فيه توظيف الإحالات التي يفترض أن تتخلل هذه الأنشطة، كأن يطلب الأستاذ من التلاميذ أن يتعاونوا فيما بينهم ليظهروا إيجابيات أمر ما وسلبياته أو آثاره أو عواقبه، إلى غير ذلك.

العلم لا يبني إلا على أساس كفايات مستهدفة من العملية التعليمية التعليمية، و وفق ضوابط علمية و منهجية محددة خصوصاً لما يصبح توضيح دور المعلم ضمن مجال المقرر وعند بناء التعلّات أمراً ضرورياً و ملحا ، لما يتطلب الأمر الوقوف عند بعض النقاط التي نحتاج فيها إلى تجريد الخواص المشتركة بين مختلف المعارف على شكل قواعد أو قوانين أو إرشادات أو ملاحظات... أثناء بناء المحاكمات العقلية الصارمة بين الخطأ والصواب. فقد يجتهد التلميذ مثلاً في صياغة عنوان آخر للنص إذا طلب منه ذلك، فيواجه بالرفض أو القبول من قبل الأستاذ، لكن دون أن يعرف على أي أساس، أو أي شيء عن ماهية المقاييس أو الضوابط المنهجية و العقلية التي تم وفقاً لإصدار مثل هذا الحكم ، فنعتبر هذا العنوان مناسباً أو غير مناسب للنص، بغض النظر عن ما قد يشوب باقي التلاميذ من غموض وتشويش في الذهن وهذا ما يفتح الباب أمامهم لإصدار أحكام ذاتية في تقييمهم للإجابة، فرضاً على أساس المحاببات أو حسب هواه إلى غير ذلك. في حين لا تقدم للتلميذ أي توجيهات أو ضوابط منهجية خاصة بهذا الشأن.

صحيح يمكن القول أن بمقدور عدد من التلاميذ الموهوبين أن يكتسبوا بعضاً من هذه القواعد بالسجية أو الذوق و السليقة دون أدنى استبصار يذكر بالملكات العقلية و العلمية، والتي بالإمكان تجريدها على شكل قوانين قابلة للثبات ولو نسبياً حتى لو تعددت أوجه الصواب فيها، لأن ذلك سيفسح مجال الفرص أمام المتعلم لإصابة الصواب بكم أكبر مع تقليص هامش الخطأ، و تحقيق ما هو مطلوب، بناء على معايير علمية و موضوعية، وكمهارات قابلة للنمذجة و التعلم حتى تصبح في متناول التلاميذ فتشملهم جميعاً.

إن الشيء الملاحظ أيضاً في هذه التصاميم أنه لم يهتم بإيجاد صيغ مناسبة تبعث في هذه التعلّات روح الحياة ، تلك التي تنقل المتعلمين عبر الزمن، الماضي و الحاضر و المستقبل، ليستلهموا العبر ويستشرفوا المستقبل، حتى لا يبقى مجرد تعلم من أجل المعرفة ، لأن طريقة بناء تعلّات المقرر الذي هو محل دراسة تحدد أسلوب التأطير و التدريس معاً ، وهذا ما يخضع المتعلم إلى هندسة لآلية فصامية في تعامله و تجاوبه مع النص، و لن يحقق التعليم أهدافه ما لم يهتدي المؤلفون والمربون إلى إسقاط ما يدرسونه للمترابي على أرض الواقع الراهن الذي له علاقة مباشرة بحياته الشخصية أو الاجتماعية، أي تعلم من أجل الحياة، حين ينشأ الكاتب لأنشطته روابط ذات علاقة بين النص و التلميذ و الواقع ، لما يحيله إلى تفسير بعض الظواهر التي يعايشها في حياته اليومية فيسأله عن موقفه منها و عن ماهية اتجاهاته

وقناعاته ومدى إيمانه و تثبته بالقيم و المبادئ ، و إثارة قدراته الإبداعية لاقتراح أنجع السبل للود عنها أو دحضها ..، فما أحوج المتعلمين إلى من يشاركهم في اهتماماتهم فيعيد الاعتبار لهم و لمن كان لهم عونا في إعداد أنفسهم لتحمل مسؤولية الحياة ، خصوصا إذا تعلموا من معلمهم كيف يحولون العلم النظري إلى تطبيق عملي، يستثمرون به ما تعلموه من الناحية الإجرائية و السلوكية في ذواتهم و في المحيط من حولهم ، خاصة من حيث الأهداف المبادئ والقيم والأخلاق، وفق معايير قابلة للقياس والتقييم الذاتي من لديهم، والموضوعي من لدن المعلم أو الأستاذ ، مع أخذ هذا النوع من التقييم بالحسبان مناصفة كجزء لا يتجزأ في اختبارات التقييم التحصيلي الذي يسمح لهم بالنجاح و الانتقال من مستوى إلى آخر.

إن مفهوم الأدب شيء يتضمن الذوق السليم الذي يُغني عن الكثير من المعرفة، لما تبرز تجلياته في سحر اللغة ببلاغتها و فصاحتها و حسن بيانها، و عندما تظهر دلالاتها في قوة تأثيرها على الفكر والمشاعر، فتفتك بذلك ثقة القارئ و رغبته في الاقتباس منها أو محاكاة أسلوبها، و هذا جوهر ما ينمي قدرة المتعلم و حصيلته اللغوية ، و لن نجد لذلك ما هو أرجح من القرآن الكريم و السنة النبوية المطهرة ، بما يتضمنانه من إعجاز لغوي و علمي يسمو بمختلف القدرات اللغوية للفرد من حيث السرد و الوصف و الحجاج ...

لقد كانت مقررات الأدب في البرنامج القديم تستهل عادة بآيات من القرآن ثم الحديث الشريف قبل التعرض لأي فن من فنون الأدب، مهما كان وزنه أو مكانته في الساحة الأدبية، إلا أن الشيء الملاحظ في هذا المقرر أنه قد استغنى عن هذا النهج القويم ، و أوفر الحظ أمام المواضيع العامة ، التي لا تنطوي على ثراء لغوي و أدبي غزير، قادر على جر المتعلم إلى أعمال العقل و إثارة فكر راقٍ ، فإذا وضع المؤلفون نصيب أعينهم أيضا الدوافع التي يمكن التعويل عليها عند تأسيس فلسفة تربوية تتصف بقدرتها على إعلاء الهمم، و بعث روح التحرر من الجهل والتبعية ، وتوريث في نفوس النشء العزة والكرامة، لأجل نهضة مستدامة، فإنهم ولا ريب سيجدون بين أيديهم حقول شاسعة من المؤلفات الأدبية الذخر بالكنوز التي تصنع الرؤى و تحقق الغايات ، و لن يعدموا وقتئذ لا الحيلة و لا الوسيلة التي تمكنهم من تعبير هذه المنتجات، و ترويض تلك الكنوز الذخرة فيه حسب خصوصيات المكان والزمان و الظروف، فالإنتاج الأدبي يقوى بقوة الإنسان و يضعف بضعفه ، كما يتقوى به أو يتقهقر به.

إن أبرز ما يمكن أن يستشفه المرء من هذه المقررات هو أن ملامح توجهاتها غير واضحة، فجل مواضيعها لا تبعث في النفس روح العمل و لا تحيي فيها الرغبة في التحرر والانطلاق أو عصبية الولاء لمقومات الأمة بما فيها حتى اللغة التي يتعلمون بها. فإذا قيم مستوى حضور البعد الحضاري والثقافي للأمة الجزائرية ضمن هذا المحتوى، فسيجد المتأمل أن تواجهه جاء بكم محتشم و جد هزيل ما عدا شيء قليل في نشاط المطالعة. وهذا العجز في تثمين منتجات تراثنا الأدبي والعلمي الزاخر بالمقومات الكفيلة باستنهاض الهمم وتحقيق الازدهار و الرقي إلى أعلى مستويات الحضارة لأمر يثير علامة استفهام ، هذا إن

لم تكن حجتنا دامغة في تبرير سبب إعراضنا عنها، وإلا فما الذي يفسر سياسة التهميش لرائد من رواد النهضة كمالك بن نبي أو علامة المغرب الأقصى عالم الاجتماع الحديث ابن خلدون، أو بعض من أعلام جمعية العلماء الجزائريين كابن باديس و غيرهم كثير ممن لم نستوفي حقهم أو نقدرهم حق قدرهم ، فما عانتها الكثير من الأسماء اللامعة من تهميش عبر عقود من الزمن بعد الاستقلال لشيء ينم عن وجود حواجز وموانع تحول دون رغبتنا في الانفكاك من التبعية و إعادة تعزيز الثقة في مؤلفاتنا الوطنية.

### **ثالثا: فيما يتعلق بطريقة العرض والأشكال الرسومات التوضيحية:**

يعد انتهاج المقاربة النصية في دراسة النص من أهم المكاسب التي تحتسب لهذا المقرر لما تبنت خطة منهجية محكمة من حيث البناء ، لكن من حيث المضمون لا تزال في حاجة إلى رعاية الجوانب الأخرى كما سبق وأن أشرنا، خصوصا فيما يتعلق بتنوع طرق عرض المادة التعليمية، بما يساعد على استغلال التقنيات التربوية المتعددة والمتاحة، لأجل كسب جاذبية التلميذ نحو تعلم ينظم الفكر و يصقل المواهب ، إذا وفقنا بين الحصيلة المعرفية المكتسبة و مستوى النضج و القدرات العامة.

لما أطل علينا عصر الانفجار المعرفي و أصبحت المعلومة في متناول الجميع لم تعد هناك حاجة لكم بقدر ما نحن في حاجة إلى النوع والكيف الذي يختزل العديد من التعلّات في أشكال ورسومات وخرائط تعليمية مطابقة للخرائط الذهنية في دماغ الإنسان، أي تعلّات متكيفة مع قوانين وأساليب عمل الذاكرة، وهذا ما لم يتم الوصول إليه بعد في هذا الإخراج، رغم ما تكتسيه من أهمية في تسريع العملية التعليمية التعلمية وإنجاحها.

### **رابعا: من حيث التقويم:**

لقد ركزت أسئلة الكتاب على استثارة المستويات الدنيا و المتوسطة من التفكير، وهذا لا يعني أننا نقلل من أهميتها - خصوصا و أن الأجيال الصاعدة بدأت تقل عندهم الذاكرة الحافظة إذا قورنت هذه الملكة بما كان يتمتع به أسلافهم-، ولكن ليس على حساب المستويات العليا، كأسئلة التحليل والاستدلال والإبداع، والأسئلة التقويمية مع التنوع في الصياغة والأسلوب و وهذا ما لا يشهده المتعلمون عادة إلا خلال الامتحانات كأسئلة اختيار الإجابة الصحيحة وأسئلة التصنيف وأسئلة الاستدلال و التركيب، و الصحيح و الخطأ، و المقارنة التصني ... و بما أن التقويم مرتبط بالأهداف التربوية - و قد سبق وأن أشرنا إلى مستوى قصور الكتاب عن صياغة أهداف واضحة و معلنة قابلة للقياس، و شاملة لجميع المجالات المعرفية و الوجدانية و النفس حركية - فإن طريقة التقويم المعتمدة في هذا المقرر تبقى لا تساعد على تشخيص مستوى النجاح المحقق بشكل موضوعي، كما أنها لا تبرز قيمة التقويم و أهميته في حد ذاته باعتباره وسيلة تقيس مستوى تحقق الكفايات.

### **خامسا: من حيث التصميم والإخراج:**

من حيث التصميم والإخراج يكفي أن نشير إلى عدد الصفحات لكي نستدل على حجمه. فالكتاب في مجمله كثيف في أنشطته، يفتقر إلى اللمسة الجمالية في تصميم الغلاف والصورة

الخارجية و نوع خط الكتاب، بالإضافة إلى ضعف مستوى جودة التجليد أو التغليف، كما أن المسافة الفاصلة بين الأسطر قصيرة وحجم الخط صغير، و مقتصر على اللونين الأسود للعرض و الأزرق أو الأحمر لكتابة العناوين تارة وبالأسود الغليظ تارة أخرى . والشيء الملاحظ أيضا أن الكتاب لم يهتم بترقيم أسئلة الأنشطة في كامل الكتاب ، وهذا ما يصعب في عملية وصول التلميذ إلى رقم السؤال إذا أشير إليه من قبل الأستاذ . أما فيما يخص قائمة المصادر و المراجع فلم نجد لها أي أثر في الكتاب، كما أن الإحالة داخل المتن لم تستوفي كامل الشروط المنهجية.

### خلاصة

مما لا شك فيه أن ما من عمل إنساني إلا و تعثره نقائص ما دام جهد بشر، غير أنه ليس من الحكمة أن نزنها كلها بميزان واحد . فالكتب التجارية المركزة على الثقافة و المعرفة وأخبار الغابرين غير المؤلفات العلمية، والكتب المدرسية غير الكتب العلمية، لأن المقررات المدرسية طابعها عام و إجباري للصالح العام يشمل ثقافة الأمة. فهي في حاجة إلى أكبر قدر ممكن من العناية و الاهتمام و التمحيص حتى تظهر بأقل قدر ممكن من الثغرات، خصوصا إذا تولت سلطات الدولة مقاليد إخراجها. فما تملكه من إمكانيات تستطيع بها أن تنتج أجود مما يمكن أن ينتج في هذا المجال، ما دامت قادرة على تسخير الطاقات البشرية و نوابغ الأمة لمثل هذا الغرض.

أيقق لنا أن نتحدث عن مؤلف ما إذا لم يترك المؤلف بصمة تدل عليه و تؤكد حضوره من خلال جهده و إبداعه و إبراز غاياته و أهدافه ، خاصة تلك المتعلقة بخصوصياته ، مما ينبغي التأكيد عليه سرا و علنا في ثنايا الكتاب، من ذلك الذي سيبقى كنتاج لما تم زرعه في عقول المتعلمين . فمن الصعب التنبؤ بملح مخرجات المقرر محل الدراسة، ما دام يقتصر على انتقاء و تصنيف المواضيع أو النصوص، اختيارا يبدو أنه غير مؤسس وفق مسعى الغايات الفعلية الكبرى للتربية الوطنية. فباستطاعة أي أستاذ مؤهل في مادة اللغة العربية أن يؤلف مقورا مثله إن لم يكن أحسن منه، و مثل هذا الانطباع سيقبل من تقدير الشركاء لهذا المؤلف، ما دام لم يستوفي جميع معايير الجودة، و ما دامت مقترحاتهم و آرائهم لم تكن محل اهتمام المؤلفين قبل الإعلان عن تأليفه، إذا أرادوا أن يأخذوها بعين الاعتبار. فلو كان الأمر كذلك لارتفع مستوى الثقة فيه و تجاوزت كل الأطراف معه لاعتباره جهد جماعي، و لكان الأساتذة أكثر استعدادا لتقبل التعديلات التي يمكن أن تطرأ عليه بأدنى قدر ممكن من التذمر إذا استدعى الأمر ذلك.

يقاس نجاح أي عمل تربوي بمقدار استغلاله الأمثل للسنن الكونية التي لا تبذل إلا لمن يحسن العمل، فكل شيء يسير وفق قدر و حساب دقيق حتى و إن لم نستشعر ذلك . فكلما استطاع المرء تجريد تلك القوانين المختزلة في مختلف المنتجات العلمية المادية و الفكرية، و في مختلف الحقول العلمية ، كلما استطاع أن ينقل هذا العلم إلى مراكز الضبط و التحكم الذي يتيح له فرصة تسخير العلم لصالحه. لأجل هذا ينبغي أن لا تتوقف همة المقرر عند حدود

تمكين الطالب من ملكات اللغة وإنتاج النصوص في أشكال متعددة من التعبير فحسب وإنما تسخير الآداب ليصبح أداة أو وسيلة لإعداد الفرد بحد ذاته إعدادا يمكنه من تطوير قدراته وصقلها وتوجيهها الوجهة الصحيحة لما يأخذ على عاتقه منذ البداية مسؤولية المساهمة في دفع عجلة الإنتاج الأدبي إلى الأمام، ولن يتحقق ذلك ما لم يهتدي المؤلفون إلى تخلص المقرر من تلك الأنماط التقليدية في تحصيل العلم و المعرفة و تعويضها بأخرى جديدة، تكون مصاغة بأسلوب يجعل المتعلمين يستشعرون من خلاله أن هذه الدروس أعدت لأجلهم لا لغرض المذاكرة والمطالعة والامتحان فحسب وإنما، كمقرر جاء ليخاطبهم ويسألهم أين أنتم من هذا أي بمعنى كأداة تمكنهم من تقييم الذات و مستوى تجردهم للبدل والعطاء في سبيل تحقيق ما ينشده منه أمته ومجتمعه.

إن من أهم الركائز التي ينبغي على المنظومة التربوية أن تراعيها في جملة أهدافها هي إعداد منهاج قويم قائم على أسس التنمية المستدامة و على أسس المناقشة و الحوار المولد للإبداع و المعبر عن رسوخ قواعد الحكمة و الاتزان و احترام الذات و الآخر بعيدا عن الحشور. و لن يتسنى لها ذلك ما لم تحدد أهدافا واضحة تلبي الطموح و ترقى إلى مستوى التحديات ، تكسب توافق وإجماع جميع الشركاء القادرين على إثراء مثل هذه البرامج سواء بأفكارهم أو آرائهم أو منتجاتهم ، خصوصا فيما يتعلق بالمرجعيات الفكرية المحددة لطبيعة التوجه الذي نريد أن نتبناه ، ثم يليه ما ينبغي أن توليه من عناية و اهتمام عند اختيار، أعلام اللغة و الأدب و البلاغة، و تكييف الكل حسب خصوصيات المتعلمين ومقتضيات الحاجة والعصر.

### بعض التوصيات:

استنادا إلى نتائج هذه الدراسة أساسا و إلى بعض صور من الممارسة التربوية التي لها علاقتها باستخدام الوسائل و الأدوات التربوية عامة والكتاب المدرسي خاصة يمكن تقديم التوصيات التالية :

1. ضرورة توكيل إعداد المقررات إلى لجان متخصصة بدل بضعة أشخاص مع إجراء تطبيقات نموذجية قبل تعميمه و إقراره رسميا.
2. التركيز على الجانب العملي والأنشطة الحوارية الشفوية المثيرة للنقاش بين المتعلمين بشكل يمكنهم من توظيف ما تعلموه كتطبيقات عملية داخل القسم و خارجه.
3. إعادة الاعتبار للأنشطة اللاصفية التي تتيح الفرصة للمتعلمين في إبراز قدراتهم الإبداعية في جو تنافسي من خلال ما ينتجونه من أبحاث و مجلات و مقالات و نشرات وإذاعة مدرسية .
4. ضرورة توظيف تكنولوجيات الإعلام و الاتصال و تكوين الأساتذة و إقناعهم بأهمية توظيفها لتطوير العملية التعليمية التعلمية لتواكب مقتضيات العصر.
5. ضرورة إخضاع كل المقررات التربوية لمعايير الجودة و المنافسة الحرة لانقضاء الأجود قبل إقرارها كوثيقة رسمية للتدريس.

6. ضرورة إشراك جميع الفاعلين في الحقل التربوي وجميع الشركاء من أساتذة ومستشارين و باحثين و مفكرين و خبراء في الميدان الاجتماعي و الاقتصادي و الفنيين والأخصائيين في علم النفس وعلوم التربية و غيرهم في تحديد متطلبات التعليم حسب خصوصيات الأمة بشكل خاص و ضرورات العصر بشكل عام.

#### قائمة المراجع:

- 1- النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي، 2008. عدد خاص فيفري 2008.
- 2- راضي المهيري وآخرون، التعلّات الاختيارية التعلم بطريقة مغايرة، المركز الوطني البيداغوجي الإدارة العامّة للبرامج والتكوين المستمر، الجمهورية التونسية ، أوت 2004.
- 3- شيريل، فيشتايز، ترجمة حسان ثابت، أسرار تفكير المراهق، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، بيروت، 2007.
- 4- محمد الصالح الصديق، العربية لغة العلم والحضارة، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، 2009
- 5- محمد قرني، ابنك والمدرسة دراسة نفسية مبسطة، المركز الغربي للنشر والتوزيع، الإسكندرية، بدون سنة.

- II -

تقويم كتاب اللغة العربية  
الموجه لطلاب السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة آداب

من إعداد : أ. محمد عبد العزيز

## تمهيد :

نظرا للعلاقة الوطيدة و العضوية بين الكتاب المدرسي و المنهاج الدراسي ، يستوجب تحليل الكتاب و تقويمه بالضرورة الرجوع إلى المنهاج لمعرفة : المقاربة المعتمدة في بنائه ، الأهداف المتوخاة و المحتويات ....

جاء في مقدمة الكتاب " أنجز هذا الكتاب وفقا لتوصيات منهاج اللغة العربية و آدابها للسنة الثانية الثانوية شعبة الآداب و الفلسفة و شعبة اللغات الأجنبية " . فالكتاب المدرسي يتبنى المقاربة المعتمدة في المنهاج و يعمل على تجسيد أهدافه . و بالتالي ، فإن أي خلل في المنهاج ينعكس سلبا على الكتاب المدرسي .

### فيما يخص المنهاج :

جاء في مقدمة المنهاج ، فإن منهاج هذه السنة يتوجه بالمتعلم إلى ما يجري في واقع حياته و يجعله يفتح على بيئته إعدادا له للمستقبل حتى يقوم بدوره كمواطن فاعل و فعال . و ضمن تحقيق هذا المسعى ، فإن تدريس اللغة العربية يركز بالنسبة إلى هذا المستوى على ما يلي :

- 1- تمكين المتعلمين من اكتشاف المشكلات و فسح المجالات لهم و لكي يختاروا بعض من المشكلات و يعالجوها بطرائقهم الخاصة.
- 2- دعم المعارف التطبيقية لدى المتعلمين بجعل المعارف النظرية رافدا لها.
- 3- تنظيم مكتسباتهم بربطها بالمرئي و المسموع و المقروء عندهم .
- 4- تدريبهم على القيام - فرادى و جماعات - بتحليل أنماط التفكير المختلفة التي يعتمدونها في عملهم.

و جاء في المقدمة ص 58 أن منهاج اللغة العربية مبني على المقاربة بالكفاءات من حيث هي مقاربة منهجية و على المقاربة النصية كمقاربة تعليمية .  
الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثانية من التعليم الثانوي العام (شعبة الآداب و الفلسفة و شعبة اللغات الأجنبية) :

"في مقام تواصل دال، يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج- مشافهة وكتابة - نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير، تتوافر على البنية الدلالية و الشكلية" الهدف هذا مقسم إلى مجالين : شفوي و كتابي . يحتوي الشفوي على كفائتين ، الأولى خاصة بفهم المنطوق و الثانية بالتعبير المنطوق تهدفان و كما هو مصرح به إلى " إنتاج نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي للتلخيص أو عرض رأي أو مناقشة فكرة " . و يحتوي الكتابي أيضا على كفائتين ، الأولى خاصة بفهم المكتوب ، أما الثانية فهي خاصة بالتعبير المكتوب تهدفان و كما هو مصرح به إلى " كتابة نصوص أو سردية أو حجاجية في وضعيات فعلية و نصوص نقدية ترتبط بآثار العصور المدروسة " ص 33

من حيث طبيعة النصوص ، فهناك نصوص أدبية ، نصوص تواصلية و نصوص المطالعة الموجهة. جاء في المنهاج (ص 35)، أن النصوص الأدبية لهذه السنة تخصص للعصر العباسي بقسميه و امتداده إلى الأندلس مروا بالمغرب العربي و تهدف إلى تعميق معارف المتعلم في النصوص ذات النمط الوصفي و السردى وكذا الحجاجي .... مع استغلال النص التواصلى لجعله يقف موقفا نقديا من الظاهرة التي يتناولها النص الأدبي ( ص 26).

ملح الخروج : بخروج المتعلم من هذه السنة يكون قادرا على :

إنتاج و كتابة نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي و ذات علاقة بالمحاور المطروحة في تدريس نشاطات المادة و ذلك :

1. في وضعيات ذات دلالة بتمثل خصائص الوصف أو السرد أو الحجاج و بمراعاة مصداقية التعبير و جمالية العرض .

2. التحكم في الكفاءة اللغوية و الأدبية على وجه الإجمال .

### التحليل :

1. ملمحا الدخول أو الخروج غير مصاغين في شكل كفاءات ، بل في شكل أهداف تعليمية مثل عبارة " التمييز بين الصور البلاغية التي يلبس بها الأديب معانيه و إظهار ما فيها من جمال و قوة تأثير في النفس " في ملح الدخول كما أن بعض العبارات جاءت عامة مبهمة مثل " التحكم في الكفاءة اللغوية و الأدبية على وجه الإجمال " و هذا في ملح الخروج.

2. الكفاءاتان المصرح بهما غير متناغمتين مع الكفاءة الختامية و لا تحتويان على مؤشرات التقويم .

3. الكفاءات القاعدية و الأهداف الخاصة هي غير مذكورة ، الأمر الذي يجعل الكفاءة الختامية المصرح بها منقوصة و غير معروفة طريقة تجسيدها. نشاطات المتعلم هي غير واردة تماما في المنهاج .

4. إن المحتويات و الموارد المختلفة من قواعد النحو و الصرف ، البلاغة هي معروضة بطريقة الخطية التقليدية التي تتعارض و منطق الكفاءات .

إن المنهاج في صورته المعروضة هو أقرب في بنائه إلى المقاربة بالمحتوى منه إلى المقاربة بالكفاءة بما تتطلبه من مبادئ ، شروط و مفاهيم . هذه الاختلالات ستنعكس سلبا بالضرورة على الكتاب المدرسي الذي يتبنى نفس المقاربة المعتمدة في بناء المنهاج.

### فيما يخص الكتاب :

يتصدر الكتاب تقديم من المؤلفين متبوع ب شرح لخطوات دراسة النص الأدبي، التصريح بالهدف الختامي، لمحة تاريخية عن الدولة العباسية مرفقة بخريطة. ويلي هذا التقديم : 36 نسا (12 نسا لكل من النص الأدبي، النص التواصلى، المطالعة الموجهة )، 6 مشاريع و 6 بناء وضعية . . و لتقويم الكتاب ، تم بناء شبكة تقويم إنطلاقا من عدة شبكات . تشمل ثلاثة جوانب من الكتاب ، المادى و الإخراج ، البيداغوجى و العلمى. كل جانب يشتمل على مجموعة من مؤشرات تقدير .

الملاحظات	مؤشرات التقدير	موضوع التقويم
الحجم مقبول جدا. الغلاف غير متين و قليل المقاومة	الحجم، المتانة و المقاومة للإستعمال	الجانب المادي و الإخراج
ميسر	سهولة التناول و الإستعمال	
جيد	نوعية الورق	
لون الغلاف باهت غير جذاب . نفس الأمر بالنسبة للخط.	نوعية و لون و مضمون الغلاف	
مناسب	نوعية و بنط الخط و مقروئيته	
ما عدا خريطان، فإن الكتاب يخلوا من الصور تماما. أمر من شأنه أن يقلل من جاذبية الكتاب .	وجاهة الصور و ملاءمتها لمستوى التلاميذ	
الهوامش غير محترمة خاصة من الجانب الأيمن. صعوبة في قراءة النص.	احترام الإتفات في استعمال الألوان، الهوامش ....	
مساعدة إلى حد ما. الكفاءات المستهدفة معروضة بطريقة لا تفيد التلميذ في شيء.	الميسرات التقنية ( التوطئة، المدخل، الفهرس ...)	
ليس هناك تطابق ما دام أن المقاربة بالكفاءات المصرح بها كاختيار منهجي ليست مطبقة بما تتطلب من شروط و مفاهيم .... فالمقاربة المعتمدة الفعلية لا تخرج عن المقاربة بالمحتوى التقليدية. الأمر الذي يجعل من الصعب تقويم أهداف الكتاب تقويما موضوعيا..	تطابق محتوى الكتاب مع أهداف المنهاج .	الجانب البيداغوجي
نوايا المؤلفين المعبر عنها سواء في المنهاج أو في مقدمة الكتاب جاء البعض منها في شكل عموميات عامة إما يصعب التحقق من آثارها أو هي غير مجسدة في المحتوى وعلى سبيل المثال لا الحصر: - <b>في المنهاج :</b> " إن منهاج هذه السنة يتوجه بالمتعلم إلى ما يجري في واقع حياته و يجعله يتفتح على بيئته إعدادا له للمستقبل حتى يقوم بدوره كمواطن فاعل و فعال" فأغلب النصوص لا تتناول معيشه اليومي. و كذلك "تمكين المتعلمين من اكتشاف المشكلات و فسخ المجالات لهم ولكي يختاروا بعض من المشكلات و يعالجونها بطرائقهم الخاصة. و "دعم المعارف التطبيقية لدى المتعلمين بجعل المعارف النظرية رافدا لها " - <b>في مقدمة الكتاب:</b> " تم تناول النص من المبدأ الذي تقوم عليه المقاربة بالكفاءات ..... و تجاوز مفاهيم التعليم التقليدية "	التطابق بين نوايا المؤلفين و التوجيهات الواردة في المنهاج مع محتوى الكتاب	
هيكله الكتاب لا تتطابق و المقاربة بالكفاءات ، فهي من جهة تأخذ تنظيما نمطيا . تقديم النص متبوع بنص، أثري رصيدي اللغوي، أكتشف معطيات النص، أناقش معطيات النص، أعدد بناء النص... إلخ حيث يغيب فيها طرح إشكاليات كمدخل أو صور تعبر عن وضعيات كنوعين من المداخل التي تستلزمها المقاربة بالكفاءات . ثم أن التمارين التابعة للنص تفتقد إلى التنوع، هي في أغلبها عن اسئلة تفتقد إلى الإنسجام و لا تمثل نشاطات تمكن المتعلم من التحكم في آيات لغوية من خلال إنتاجات شخصية مرتبطة بكفاءات محددة. ثم أنها لا تمت بصلة بالمشروع المرتبطة بها جاءت المشاريع منفصلة عن النصوص و عن بمواردها و عن الوحدات التي تنتمي إليها (علما أن مفهوم الوحدة غير محدد و واضح) و نتساءل على أساس تم تحديد ذلك و ما الهدف منها ؟ وعلى سبيل المثال لا الحصر ، و فيما يخص المشروع الأول	هيكله الكتاب وفق المقاربة المعتمدة	

الذي جاء في بداية الكتاب بعد دراسة نصين أدبيين و الذي يطلب فيه من التلميذ إعداد فهرس يتضمن أهم مؤلفات العصر العباسي و الأندلسي في شتى حقول المعرفة و بيان أهميتها مع ذكر أصحابها. نتساءل هل يخدم هذا المشروع ما هو مستهدف من التحكم و تعميق المعارف في النصوص الوصفية، السردية والحجاجية؟ بالطبع لا. فالمشروع ليس بإمكانه دمج معارف الوحدة المكتسبة و لا خدمة نوع من أنواع النصوص.		
الأهداف هي مصرح بها سواء بالنسبة للمعلم أو التلميذ. لكنها هي أقل وضوحا و عامة بالنسبة للتلاميذ لا تفيدهم في شيء. تستلزم إجراء وصياغة مناسبة لمستواهم تيسر فهمهم و تساعدهم على التعلم .	التصريح بأهداف التعلم للتلميذ و للمعلم	
هي غير ممكنة لكون الأهداف العامة و الخاصة غير مصرح بها في المنهاج . لكن يمكن القول أن أنواع النصوص المستهدفة الوصفية ، السردية و الحجاجية هي مغطاة .	تغطية وحدات الكتاب لأهداف المنهاج العامة و الخاصة.	
مفهوم الوحدة غير مجسد. الوحدات غير محددة .	تغطية النصوص للوحدات التعليمية و لأهداف المنهاج	
متنوعة بشكل كبير .	تنوع موضوعات النصوص	
تتلى جانبا مهما من حاجيات التلاميذ المتعلقة بالتعرف على تراثهم الأدبيو الثقافي العربي – الإسلامي و على قيمة و ثراء لغتهم العربية ، الأمر الذي من شأنه أن ينمي لديهم الإعتزاز بلغتهم . أما من حيث ارتباطها بمعيشهم اليومي فهذا غير مجسد. عدم ارتباطها بحياة التلاميذ يتناقض مع ما هو مصرح به سواء في المنهاج أو الكتاب المدرسي.	ارتباط موضوعات النصوص بمعيش التلاميذ و حياتهم اليومية و الإستجابة لحاجياتهم .	
تتناسب النصوص و المرحلة العمرية للتلاميذ و خصائصهم السيكولوجية .	مراعاة خصائص التلاميذ العقلية و السيكولوجية	
مرتبطة بشكل جيد.	ارتباط نصوص الكتاب بشعبة و تخصص التلاميذ	
فيما يخص الأنشطة و التمارين المرافقة للنصوص ، فإنها تقتصر إلى التنوع و التكامل و الترابط حيث تهدف في أغلبها إلى تهدف كلها إلى بناء موارد من إثراء للرصيد اللغوي للتلميذ و معرفة القواعد اللغوية و لا إلى بناء كفاءات. كما أنها تمتاز بالرتابة و عدم التنوع في الإستراتيجيات و هذا حسب ما يتوافق مع طبيعة كل مشروع . الأمر الذي يؤدي بالتلاميذ إلى الملل.	ملاءمة نشاطات الكتاب لأهداف الوحدات التعليمية و أهداف المنهاج و تنوعها حسب صنافه بلوم (تطبيق، فهم و دعم. )	
المصطلحات الأساسية التي يجب أن يتحكم فيها التلميذ في هذا المستوى غير محددة في هذا المستوى التعليمي .	نوعية و تدرج المصطلحات المقدمة	
تتنصف النصوص المقدمة بالنمطية. تقديم النص متنوع بالنص . و هو ما يتعارض مع المقاربة بالكفاءات بما تستلزمه من مداخل متنوعة من وضعيات إشكالية لنصوص هي مقدمة بالطريقة التقليدية .	الوضعيات التعليمية المقترحة (وضعيات مشكلة .....)	
هي غير واضحة و لا تتماشى و المقاربة بالكفاءات التي تنطلق من مبدأ بناء المتعلم لمعارفه و ليس تحصيل معارف جاهزة. الكتاب بهيكلته ليس بمقدوره تسهيل تعلمات التلاميذ و تحويلها.	نجاحة المسارات التعليمية المقترحة و مساعدتها في هيكلة المكتسبات و تسهيلها لتعلمات التلاميذ المستهدفة و تحويلها.	
هي منعقدة تماما. غير متكفل بها.	المساعدة على التعلم الذاتي	
هو أمر غائب تماما ولا أثر لذلك في الكتاب. القطيعة مع المواد الأخرى هي سمة من السمات القوية لهذا الكتاب. فمفاهيم البيموادية و التحويل (interdisciplinarité et transfert) هي مغيبية تماما.	جالات لبيموادية المقترحة ، أي الترابط مع المواد الأخرى للشعبة	

هي منعدمة تماما. غير متكفل بها.	نشاطات العلاج و للتجاوز المقترحة	
لا يساعد تماما و هذا بسبب غياب مؤشرات تقييم في المنهاج تسمح بتقويم تعلمات التلاميذ.	تقويم المكتسبات	
أمر غائب تماما.	يقدم تقويمات ذاتية وتصحيحات	
تتضمن النصوص الأصيلة معلومات متنوعة و قيمة ، هي جد مفيدة للتلاميذ.	دقة و جودة المعلومات المقدمة	3- الجانب العلمي
المعلومات ذات قيمة ادبية.	حدائة المعلومات المعالجة	
من قوة هذا الكتاب ، أن النصوص هي في أغلبها أصيلة ، هي لكتاب معروفين مثل الجاحظ ، إبي العلاء المعري، طه حسين ... تمكن فعلا التلاميذ من لغة راقية .	أصالة نصوص الكتاب و قدرتها على أكساب التلاميذ لغة راقية	
هي ثرية و تساعد فعلا على إكساب التلاميذ ثقافة عامة بما فيها التراث الأدبي العربي .	ثراء نصوص الكتاب بالمعلومات	

### الخلاصة :

أن الكتاب بالرغم مما يحتويه من جوانب إيجابية خاصة ما تعلق منها بطبيعة النصوص و ثراء لغته فإنه يعاني من عدة نقائص واختلالات نابعة في الأصل من تلك التي يعاني منها المنهاج و التي انعكست عليه سلبا. إنه و مع المنهاج ما زال المبنيين وفق المقاربة بالمحتوي التقليدية المنظمة بالمحاور و موارد مختلفة .

### المراجع :

- 1- المناهج و الوثائق المرافقة ، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي. اللغة العربية و آدابها . مديرية التعليم الثانوي العام ، وزارة التربية الوطنية ، مارس 2006
- 2- كتاب اللغة العربية " الجديد في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة " للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي لشعبي الآداب و الفلسفة و الآداب و اللغات الأجنبية .
- 3- بركة (بسام) اللغة و الفكر بعلم النفس و علم اللسانية، مجلة الفكر العرب المعاصر، بيروت: مركز الإماء القومي 19/ 1982، 18 ص 71- 65.
- 4- بياجيه (جان) اللغة و الفكر عند الطفل ترجمة أحمد عزت راجح، القاهرة: النهضة المصرية، 1954
- 5- جاكسون (رومان) التواصل اللغوي و وظائف اللغة، في. ميشال زكريا. الألسنية (علم اللغة الحديث) قراءات تمهيدية، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع 1984 ص 85- 91
- 6- فيجوتسكي (ل. س.) التفكير و اللغة ترجمة طلعت منصور القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية 1976 51 - 14 ذو القعدة 1427 العدد : 199 5<sup>th</sup> December 2006

**-III-**

تقويم كتاب اللغة العربية  
الموجه لطلاب السنة الثالثة ثانوي  
شعبة آداب

من إعداد : أ. رريب الله محمد

## مقدمة :

يعد الكتاب المدرسي في ظل المفهوم الحديث للمنهج أداة لتحقيق الأهداف المرسومة للمادة الدراسية، فهو المصدر المنظم الذي يحتوي المعارف والمعلومات المراد توصيلها للطلاب، فضلاً عن أنه يعد وسيلة من وسائل الاتصال المباشر بين المعلم والطالب، تسهم في تهيئة بيئة تعليمية خصبة و إيجابية قائمة على الحيوية والتفاعل إذا استخدم الاستخدام الأمثل الذي يتناسب مع الأهداف التربوية والمحتوى والوسائل التعليمية وأساليب التقويم الإخراج(الشكل). من هنا تأتي أهمية الكتاب المدرسي للغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية و التي تقابلها فئة المراهقة المتوسطة، التي تجعلنا نعتني بإعداده و إخراجها وفق معايير و مواصفات علمية و تربوية، يتم من خلالها تحسين العملية التعليمية و تطويرها ، التي تكشف لنا ما يتضمنه هذا الكتاب من نقاط قوة و ضعف، مع تقديم المبادئ الأساسية للتصحيح و التعديل و من ثم مساعدنا على مراجعته و التدقيق فيه من وقت إلى آخر وفق متطلبات المجتمع، الذي نعيش فيه، و بما يتناسب مع قدرات الطلاب الجسمية و العقلية و النفسية و حاجاتهم الاجتماعية وميولهم و استعدادهم للتعلم ، و يعكس واقع بيئتهم.

وعلى هذا الأساس تم التطرق في هذا البحث إلى العناصر الآتية:

1. المراهقة ( مفهومها ، أهميتها، خصائصها).

2. علاقة الكتاب المدرسي بالمنهاج .

3. الكتاب المدرسي( أهميته، أبعاده ، خصائصه، تحليله و تقويمه ).

**المراهقة ( مفهومها ، أهميتها، خصائصها).**

تتميز المراهقة على أنها ثورة بشرية أكثر ما تميز الشباب لأنها السن الذي يختار فيها الفتى أو الفتاة نوع الدراسة التي يلتحق بها أو المهنة التي يعمل فيها ، و هي السن التي يتعلم فيها المهارات الفنية اللازمة كما تتبلور في هذه المرحلة الاتجاهات العقلية الخلقية و الاجتماعية بالعمل والمجتمع كل هذا يجعل المراهق على اكبر اهمية بالنسبة للفرد و المجتمع.

فمن الوجهة الاجتماعية تظهر أهمية المراهقة في المجتمع من خلال محاولة الحفاظ على هذه الطاقة البشرية و العمل على تنميتها و استثمارها لان عدم الاهتمام بها يجعلها قد تتحول إلى طاقة مدمرة لنفسها و لمجتمعها.

أما من الوجهة الفردية فنجد أنها تمثل مرحلة حرجة في حياة المراهق فيها يحدد مستقبله إلى حد كبير و هي المرحلة التي يمر فيها بكثير من الصعوبات و الصراعات و القلق والانحراف إن لم يرشد و يوجه.

وكما هو معلوم عند علماء النفس أن المراهقة تمر بثلاث مراحل أساسية و هي مرحلة المراهقة المبكرة و تبدأ من(12-14) و المراهقة المتوسطة (15- 17) و المراهقة المتأخرة (18- 21). أما الذي هو محل اهتمام بحثنا في تقويم الكتاب المدرسي هي مرحلة المراهقة المتوسطة لأنها تمثل مرحلة التعليم الثانوي. فالطالب المراهق بخصائص نموه و حاجاته وقدراته واستعداداته يعد من المعايير المهمة في بناء المنهج من وجهة نظر التربية الحديثة

التي تهدف إلى تعديل سلوك المتعلم في الاتجاه المرغوب و التي تنصب على جميع جوانب النمو المعرفية و الانفعالية و المهارية .

ففي المرحلة الثانوية فان المراهق يتميز بمجموعة من الخصائص والتغيرات التي تطرأ عليه نتيجة مرحلة النمو المستمرة . و من بين الخصائص ما يلي:

#### **أولاً: الخصائص الجسمية و الحركية:**

تتميز هذه المرحلة بما يلي:

1. الزيادة في الطول و الحجم .
2. تحسن المستوى الصحي .
3. اكتمال النمو العظمي.
4. يزداد التوافق العضلي.
5. يظهر عدم التوازن في النشاط الغددي فينعكس على الجانب البدني نتيجة طفرة النمو. يصبح التوافق الحركي في هذه المرحلة أكثر توازناً، مما يسمح للمراهق بممارسة مختلف ألوان النشاط الرياضي.

على الأسرة و المدرسة مساعدة الطالب على التكيف و التوافق مع مجتمعه، و تنمية ميوله الأدبية ، و مساعدته في اختيار نوعية الأدب الذي يقرؤه للإفادة منه في توجيه سلوكه و صرف طاقته ، و استثمار وقت فراغه، و توجيهه نحو التعبير بأسلوبه عما يشعر به، و إلى قراءة و إتقان فنيات اللون الأدبي الذي يميل إليه حتى يبدع فيه .

و عليه يجب على المختصين أثناء التخطيط للبرنامج أن تكون هناك وحدات تهتم بإعداد الطلاب المراهقين للنضج الجسمي و التغيرات الجسمية التي تطرأ في هذه المرحلة، بالإضافة إلى وحدات كذلك تهتم بتجنب المقارنة بين الأفراد ، فالفروق الفردية في معدلات النمو تلعب دوراً هاماً هنا وكذا الاهتمام بالتربية الصحية، و الرياضية و الهدف من المنهاج هنا هو بناء جسم الطالب (المراهق) و ذلك عن طريق الرياضة و الأنشطة المتنوعة التي يقوم بها الطالب (المراهق).

#### **ثانياً: الخصائص العقلية:**

هي الخصائص التي تطرأ على القدرات أو الوظائف العقلية المعرفية للمراهق (الطالب) مثل الذكاء، الذاكرة، التذكر، الفهم، التصور، الإدراك، التخيل .... و هنا تبرز بعض القدرات و المواهب للمراهق مثل:

1. القدرة اللفظية و الكتابية ، و الاستنتاج و الاستقراء...
2. ميل المراهق إلى حب المطالعة و القراءة .
3. التنوع و التمايز في القدرة العقلية.
4. إبراز الفروق الفردية .
5. إكثار الطالب المراهق في هذه المرحلة من الاستفسار و التحليل و انتقالهم إلى التفكير العملي المنهجي.

6. القدرة على الابتكار و الإبداع.

و عليه يجب على واضعي البرامج المدرسية الاهتمام أكثر بهذه المرحلة نتيجة التغيرات التي تطرأ على المراهق من حيث قدراته العقلية و المعرفية وذلك من خلال وضع وحدات لها علاقة بهذه المرحلة و تهتم بالخصائص المعرفية و العقلية و يكون ذلك من خلال:

1. الإكثار من الوحدات التي تحتوي على المحسنات البديعية و الصور البيانية .  
2. عدم الاعتماد على وحدات أدبية وحدها فقط بل يجب وضع وحدات علمية لتنمية قدرة الطالب الثانوي على التفكير العلمي، لكي يكون قادراً على أسلوب حل المشكلات و على الإبداع و الابتكار.

3. وضع وحدات دقيقة ذات علاقة بمجال تخصص الطالب و التقليل من المواضيع العامة لان الطالب في هذه المرحلة يتوجه إلى الاختصاص .

4. والطلاب في هذه المرحلة بحاجة إلى من يبادلهم الرأي، ويفتح لهم باب المناقشة كي يعبروا عن آرائهم، و يبنوا فلسفة لحياتهم فيما يتعلق بالسياسة و الدين و الأخلاق، و على المعلم مساعدتهم و توجيههم توجيهاً صحيحاً.

#### ثالثاً: الخصائص الاجتماعية:

يقصد بالخصائص الاجتماعية نمو عملية التنشئة الاجتماعية و التطبيع الاجتماعي للفرد و الأسرة و المدرسة و المجتمع و في جماعة الرفاق و المعايير الاجتماعية، الأدوار الاجتماعية، القيم الاجتماعية و التفاعل الاجتماعي.

ان مرحلة المراهقة هي مرحلة التنشئة الاجتماعية ففيها تتبلور اتجاهات الفرد الاجتماعية نحو العمل و الإنتاج و التقاليد و السلطة و القيم الخلقية و غيرها من مواضيع الحياة الأساسية . و من الخصائص الاجتماعية التي تطرأ على الطالب المراهق ما يلي:

1. مسابرة الجماعة و الرغبة في تأكيد الذات و إظهار الثقة بالنفس.  
2. البحث عن القدوة و النموذج.  
3. الاهتمام و العناية بالمظهر و الأناقة.  
4. الميل إلى مشاركة الإقران في الأنشطة المختلفة و محاولة تقديم المساعدة لتأكيد الذات.  
5. انتقاء الأصدقاء و التقارب معهم في الميول و الاتجاهات .  
6. محاولة الدخول في المجادلات و المشاحنات مع أفراد الأسرة كجزء من الانفصال و بالتالي ينقلص دور الآباء في حياة المراهق و يصبح الأصدقاء و الأقران أكثر أهمية و حضوراً في حياته.

7. الخضوع للجماعة و يزداد التفاعل الاجتماعي بين الطلاب المراهقين.  
8. النفور و التمرد و السخرية و المنافسة لدى الطلاب المراهقين.  
9. التميز بالذكاء الاجتماعي و ذلك من خلال القدرة على إنشاء العلاقات الاجتماعية .  
كل هذه الخصائص الاجتماعية التي تطرأ على المراهق يجب أن يقابلها المختصين في البرامج الدراسية بنوع من الاهتمام لها و ذلك من خلال:

1. التركيز على وحدات تتناول جوانب التأكيد على الذات و إثباتها.
2. التركيز على وحدات تهدف إلى التأكيد على الحاجة إلى الاستقلالية .
3. التركيز على وحدات تهدف إلى التأكيد على التطبيع الاجتماعي.
4. التركيز على وحدات تهدف إلى التأكيد على التفاعل الاجتماعي.
5. التركيز على وحدات تحث على نبث العنف بجميع أشكاله و التعصب و التمرد .
6. التركيز على وحدات تهدف إلى التأكيد على القيم الاجتماعية و الأخلاقية .
7. التركيز على وحدات تهدف إلى التأكيد على فهم الضوابط الاجتماعية.
8. التركيز على وحدات تهدف إلى التأكيد على دور الأسرة في كيفية التعامل مع المراهق.
9. التركيز على وحدات تهدف إلى أهمية الحوار الأسري.
10. التركيز على وحدات تؤكد على القيادة و الزعامة.

وعلى الأسرة والمجتمع تقبل النمو الاجتماعي للمراهق، وتزويده بالخبرات ، وإكسابه الصفات الاجتماعية، والعادات والتقاليد، وعدم نقده نقداً سلبياً، بل توجيه سلوكه عن طريق توجيهه لقراءة الأدب الهادف حتى ينمو ذوقه، وتسمو قيمه، وأخلاقياته، وتزداد خبراته، ، ويكتسب بعض الصفات الحسنة كالثقة بالنفس، والمسئولية، ومعرفة الحقوق والواجبات، والمساواة، وروح التعاون.

#### رابعاً: الخصائص الانفعالية:

تتميز هذه المرحلة العمرية بالانفعالات حادة لدى المراهق ومن المظاهر الانفعالية له هي: الكآبة، الانطلاق، الاندفاع، الغضب، الحب، العنف، الخوف، التمرد والاستقلالية، الشعور بالقلق والذنب، ويظهر عليه الاكتئاب، أحلام اليقظة بالإضافة إلى ظهور المزاجية، والخجل والانطوائية ففي هذه الحالة يجب منحه الثقة بالنفس من خلال تعزيز المواقف الايجابية و الأخذ برأي من خلال مشاركته في صنع القرار.

إن المراهق حساس جداً لعدم قدرته على التكيف مع بيئته الخارجية، بحيث يرى أن المدرسة والأسرة والمجتمع غير معترفين بحقوقه و رجولته كفرد مستقل(ابو الخير،ص44). كما أن المراهق غالباً ما يخاف على ذاته و مستقبله و يشعر بعدم الاستقرار نظراً لعدم الثبات على شيء و لفقده الرؤية الواضحة و يتعرض لموقف الخوف ولا يعرف مصدر خوفه، حيث يدركه القلق متوقفاً شيئاً ما سيحدث له...ولعل ذلك يعود إلى الإفراط في الحساسية العاطفية لديه .

وخلافاً لذلك يرتفع مستوى الطموح عند الطالب المراهق خاصة عند الذين لديهم مفهوم ايجابي عن ذواتهم و لديهم قدرة على الإطلاع و بذل جهد في التحصيل الدراسي. وعليه علينا أن نصل بالطالب المراهق إلى نوع من الوصول إلى حالة من الاستقرار النفسي بعيد كل البعد عن الاضطرابات النفسية بحيث يكون قادراً على التحكم في انفعالاته والسيطرة على سلوكياته ولهذا الجانب اثر كبير في تعديل سلوك الطالب المراهق نحو الأفضل .

و خلاصة القول يجب على واضعي البرامج المدرسية الاهتمام أكثر بهذه المرحلة نتيجة التغيرات التي تطرأ على الطالب المراهق من حيث أحواله العاطفية وذلك من خلال وضع وحدات تهتم بالخصائص الانفعالية و يكون ذلك من خلال:

1. التركيز على وحدات تهدف إلى اكتساب القيم الدينية والأخلاقية التي تهديه في سلوكه.  
2. التركيز على وحدات تهدف إلى اكتساب الاستقلال الانفعالي عن الوالدين وغيرهم من الكبار.

3. التركيز على وحدات تهدف إلى الحاجة إلى الحب والأمان ، والاحترام.

4. التركيز على وحدات تهدف إلى إثبات الذات .

5. التركيز على وحدات تحث على التربية الرياضية .

6. التركيز على وحدات تحث على العمل الجماعي و العلم.

7. التركيز على وحدات تهدف إلى نبذ العنف و التعصب

8. التركيز على وحدات تهدف إلى الاعتماد على النفس.

#### خامساً: التغيرات الجنسية:

هي التغيرات التي تطرأ على الطالب المراهق من خلال نمو الغدد التناسلية وقدرتها على أداء وظائفها التناسلية، واهم الخصائص الجنسية مايلي:

1. القدرة على التناسل لدى الجنسين

2. ازدياد المشاعر الجنسية

3. حب التطلع و الفضول على كل الأمور الجنسية أو المعرفة الجنسية.

4. ظهور الميل إلى تقليد أحد البالغين من نفس الجنس والإعجاب بتصرفاته .

5. بداية ظهور الميول التي تتعلق بالرغبة في الزواج .

6. تصل الانفعالات الجنسية إلى قمة نشاطها .

7. وعليه فان الأسرة و المدرسة مطالبتان بتهذيب سلوك الطالب المراهق ، حتى لا يبقى

عرضة للانحرافات الجنسية، وذلك من خلال :

8. التركيز على وحدات المنهج تهدف إلى الإطلاع التام لكل الأمور الجنسية أثناء هذه

المرحلة من خلال مادة التربية الجنسية .

9. التركيز على وحدات تهدف إلى تعليم المراهق أحكام دينه .

10. التركيز على وحدات تهدف إلى إعطاء نصوص من القران و السنة الشريفة و

السلف الصالح لصحابة رسول الله رضوان الله عليهم.

11. التركيز على وحدات تهدف إلى الحث على التربية الرياضية و ذلك لكبت نزوات

الطالب المراهق.

12. التركيز على وحدات تهدف إلى الحث عن الزواج فيه نوع من إشباع الرغبات

الجنسية للمراهق.

13. يحتاج الطلاب المراهقون في هذه المرحلة إلى العناية أكثر بدراسة اللغة العربية وتدووقها لأنها تشبع حاجاتهم النفسية والاجتماعية، فيلاحظ في هذه المرحلة حب وميل الطالب للحديث، والتعبير عما في نفوسهم ...، وصفة حب الظهور حيث يشعر الطالب المراهق بأنه هو الأفضل من غيره، وحب المدح له من مدرسيه صفة جيدة لو أحسن المعلم استغلالها بطريقة سليمة وجيدة .

كما تتيح اللغة العربية للطالب إثبات شخصيته، وبناء مكانة له في مجتمعه، ويشجعه على التفاعل الاجتماعي السليم مع أفراد مجتمعه، ويبرز موهبته، مما يزيد من تواصله مع الآخرين.

وتعين قراءة الأدب و دراسته الطلاب على استثمار أوقات الفراغ، والقضاء على كثير من المشكلات الاجتماعية، وتشكيل شخصياتهم لغوياً، وتعريفهم بأمثهم العربية، وطبعهم بالطابع العربي الإسلامي، مما يزيد انتماءهم للغة، واعتزازهم بها وبتاريخها العريق.

ويحتاج الطلاب في هذه المرحلة إلى استراتيجيات تدريس تنشطهم وتُهيئ لهم مواقف تعليمية يتعلم من خلالها الطلاب ويتفاعلون مع بعضهم البعض بشكل أكثر إيجابية وحرية، مما يزودهم بكثير من المهارات والخبرات الاجتماعية والخلقية كالتعاون، والثقة بالنفس، والتعلم الذاتي، والدقة، واحترام الآخرين، وتحمل المسؤولية، وحرية الرأي، والمشاركة البناءة في التخطيط، والعمل داخل فريق وتعلم النظام والطاعة، واحترام النظم والقوانين.

وتحاول الإستراتيجية المقترحة لتدريس اللغة العربية تنمية بعض المهارات لدى الطلاب، وتنمية قيم وصفات اجتماعية محبوبة : كالصدق، و تحمل المسؤولية، و تقدير آراء الآخرين، والعمل بروح الفريق، واحترام قانون الجماعة.

### **علاقة الكتاب المدرسي بالمنهاج:**

يعد المنهج المدرسي التربوي روح العملية التعليمية و أساسها ، إذ أن درجة دقته ستسهم بدرجة كبيرة في تحديد درجات استيعاب المتمدرس، فكلما بني المنهج على أسس سليمة وأهداف منظمة سهل ذلك تحقيقه لغاياته المنشودة .

### **مفهوم الحديث للمنهاج :**

يمكن تعريف المنهاج على انه مجموع الخبرات (النشاطات والممارسات) المخططة التي توفرها المؤسسة لمساعدة التلاميذ على تحقيق النتائج (العوائد التعليمية) المنشودة حسب قدراتهم.

فهو جميع أنواع النشاطات التي يقوم بها التلاميذ تحت إشراف المدرسة سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها ، و يعتبر المنهج جميع الخبرات التربوية و الاجتماعية و الثقافية والنفسية و الفنية و العلمية و الرياضية التي تخططها المدرسة و تهيئتها للتلاميذ قصد تعلمها بهدف إكسابهم أنماط جديدة من السلوك و تعديلها. و ينبغي على المنهج أن يراعي ميول التلاميذ و اتجاهاتهم و حاجياتهم و مشكلاتهم و قدراتهم و استعداداتهم ليساعدهم على النمو الشامل و المتكامل.

## أسس بناء المنهاج:

إن عملية بناء المنهاج تقوم على أسس فلسفية و اجتماعية ، نفسية و معرفية و التي تعتبر كركائز أساسية في بناء المناهج التربوية:

1. **الأسس الفلسفية:** هي مجموع المعتقدات و المبادئ و الأهداف التي يؤمن بها أفراد المجتمع و يلتزمون بها في أنظمتهم التعليمية و مناهجها الدراسية. فالأساس الفلسفي يؤثر في بناء المناهج و تطويره باعتباره أساسا مهما من أسس بناء المنهاج و تطويره التي يتم في ضوئها تحديد أهداف المنهاج و اختيار محتواه و الأنشطة التعليمية وأسلوب تقويمه.

2. **الأسس الاجتماعية:** الذي يركز على تزويد الطالب بقدر كاف من المعلومات عن بيئته المختلفة وتنمية روح المواطنة لإكسابه اتجاهات ايجابية في المجال الثقافي والروحي والاقتصادي و الاجتماعي و السياسي والوطني.

3. **الأسس المعرفية:** هي الحقل الأكاديمي و طبيعة المعرفة و هنا يتم اختيار المعارف الأكاديمية المتخصصة التي يمكن أن يحتويها المنهج التي تقدم للتلاميذ لتحقيق نوع الإنسان المرغوب فيه. وهنا يراعي التنظيم و التتابع مع تقديم عدد من النصوص و المشكلات، إضافة إلى تحفيز الطالب على التعليم الذاتي.

4. **الأساس النفسي:** يركز على تلبية الحاجيات النفسية للطالب . التفكير النقدي له.

## بناء المناهج:

يركز على عناصر المنهج الأربعة وهي ( أهداف ، محتوى، طرق التدريس و الوسائل التعليمية و التقويم) .

**الأهداف:** إن الأهداف التربوية هي القاعدة التي ينطلق منها أي نشاط تعليمي، إذ أنها المسار الذي تسير وفقه إستراتيجية التدريس تنظيرا وتطبيقا والأهداف هي من الأولويات القائمين عليها. والأهداف هي احد مكونات المنهج المدرسي ، حيث أن بقية مكوناته كالمحتوى و طرائق التدريس و الأنشطة والوسائل التعليمية و التقويم ترتبط ارتباطا وثيقا بها وترجع تلك الأهمية إلى أن اختيار محتوى المنهج يتم في ضوء الأهداف التي حددت مسبقا واختيار الطرائق والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم التي يستخدمها المعلم مع طلابه يتم أيضا في ضوء هذه الأهداف.

## تقويم الأهداف:

إن عملية تقويم الأهداف تقودنا إلى للإجابة عن مجموعة من الأسئلة أولها متى تقوم الأهداف؟ ثانيا كيف نقوم الأهداف؟ ثالثا ماذا نقوم بالنسبة للأهداف؟

بالنسبة للسؤال الأول يتعلق الأمر بثلاثة مستويات :

1. المستوى الأول عند انتقاء الأهداف والتخطيط: لا بد من تشخيص الحاجات والتوجهات.
2. المستوى الثاني عندما نقوم بعملية تنظيم و هيكلية الأهداف لا بد من اختيار مدى تماسك مجموع أهداف المناهج.
3. المستوى الثالث عندما نصوغ الأهداف.

أما السؤال الثاني كيف نقوم الأهداف ؟ و يكون ذلك وفق الخطوات الآتية:

1. تشخيص مدى الانسجام بين الأهداف المنتقاة و المنطلقات التي اعتمدنا عليها لتخطيط الأهداف.
  2. تشخيص التماسك الداخلي بين الأهداف مثل نوعية الترابط و الانسجام بين الأهداف العامة والخاصة.
  3. إن الانسجام و الاتساق بين الأهداف و النتائج المحصل عليها من خلال تقييم انجازات التلاميذ تكون كأرضية للحصول على مؤشرات لمراجعة و تعديل الأهداف.
- أما السؤال الثالث ماذا نقوم؟ هناك مجموعة من المعايير نقوم من خلالها الأهداف:
1. الاتساق: بمعنى الأهداف المنتقاة هل هي كلا منسجما.
  2. التغطية: بمعنى أن تكون الأهداف شاملة.
  3. التوازن: أن يكون هناك توازن بين الأهداف من حيث أهميتها .
  4. الاقتصاد : التخلي عن أهداف زائدة لا تخدم السياسة التربوية تؤدي إلى تراكم المواد داخل المنهاج.
  5. الوضوح: وضوح وشفافية الأهداف.
  6. التنظيم المنطقي والبيداغوجي: يجب أنت تكون الأهداف منظمة و مصنفة بكيفية منطقية.

### المحتوى:

هو ترجمة صادقة لما تحدده من أهداف من حيث تنظيمها و ترقيتها و بذلك يعد المحتوى من وسائل تحقيق أهداف المنهاج هو احد عناصر المنهاج و أولها تأثيرا بالأهداف التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها وهو نوعية المعارف التي يقع عليها الاختيار و التي يتم تنظيمها نحو معين سواء كانت هذه المعارف مفاهيم أو حقائق أو أفكار أساسية.

### معايير اختيار المحتوى:

1. يجب أن تتم عملية اختيار المحتوى في ضوء معايير أساسية ذات صلة بالجوانب الاجتماعية و السياسية و النفسية و العلمية و التربوية .
2. أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف
3. أن يكون المحتوى صادق و ذا دلالة و يتسم بالحدثة.
4. التوازن بين الشمول و العمق أي أن لا يقتصر على جانب واحد من جوانب الخبرة وهو الجانب المعرفي بل يتسم بالشمولية .
5. أن يراعي حاجات و ميول و استعدادات و قدرات الطلاب.
6. أن يراعي المحتوى الفروق الفردية .
7. ربط المحتوى بالواقع الاجتماعي و الثقافي للتلميذ.
8. أن يراعي المحتوى البيئة التي يطبق فيها.

## طرائق التدريس والوسائل التعليمية و الأنشطة :

طرائق التدريس هي كل ما يستخدمه المدرس لتوصيل المادة الدراسية التي تمثل المنهاج المقرر إلى التلاميذ و هي أنواع مثل الطريقة الإلقائية ، المناقشة ، الاستدلالية ، العروض ، حل المشكلات .

إن طريقة التدريس هي نشاط ممارس أثناء عملية التدريس و بذلك يكون التدريب نظاما أو نسقا يتكون من مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المدرس بقصد مساعدة التلاميذ على تحقيق أهداف تربوية معينة.

### أ- معايير و شروط اختيار الطرائق

هناك مجموعة من معايير و شروط اختيار الطرائق وهي:

1. ملائمة الطريقة لأهداف التعليمية الخاصة بموضوع معين

2. ملائمة الطريقة للمحتوى المراد تدريسه

3. ملائمة الطريقة لمستوى الطلاب

4. ألفة المتعلم للطريقة و هذا لا يمنع المعلم من تجريب طريقة جديدة

### ب- تقويم طرائق التدريس:

ترتبط طريقة التدريس بالتقويم في مدى ملاءمتها للأهداف التربوية المنشودة و تأديتها إلى هذه الأهداف في اقصر زمن وبأقل جهد مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين وإثارة اهتماماتهم و تحفيزهم على المشاركة و التفاعل و تنوعها بحسب المواقف التعليمية.

أشارت دراسة (بوطانة،1986) أن طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية في توصيل محتوى المناهج يهد على قدر كبير من الأهمية وفي هذا المجال لا بد من إخضاع هذه الجوانب كذلك لعمليات التقويم التي تهدف إلى اكتشاف مواطن الضعف والقصور فيها ...

ويكون التقويم في مجمل الأمر عموما قصد الحصول على مؤشرات و بيانات حول هذه الوسائل، ملاءمتها، تماسكها وصلاحيتها. وذلك قصد اتخاذ قرار الإصلاح أو الإبقاء أو الحذف أو تكوين مدرسين على استعمالها. و هناك عدة طرائق لتقويم الوسائل منها الوضعية التجريبية للوسيلة المختارة.

### الوسيلة التعليمية:

تعد الوسائل التعليمية ذات أهمية في نجاح العملية التربوية كما لا يمكن الاستغناء عنها في جميع المراحل التعليمية المختلفة للطلاب ، فكلما صلحت الوسيلة التعليمية تم الوصول إلى الهدف المرجو ، و تعرف الوسيلة التعليمية على أنها مجموعة من الأدوات يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعلم و لتوضيح المعنى و تثبيت المفاهيم لدى الطلاب .كما تساعد المعلم على تبسيط المعلومات لطلابه و تشويقهم لتقبلها.

ومن خصائص الوسائل التعليمية أنها تمتاز بـ:

1. التشويق الذي يساعد المعلم على إنجاح و يشد انتباه الطالب و يطلق العنان لخيالهم

وتفكيرهم .

2. **الملاءمة:** على الوسيلة أن تتناسب مستوى التلميذ أو المتعلم اللغوي والمعرفي والانفعالي و الجسمي ، و تناسب الأهداف التدريسية المخصصة للدرس.
3. **التنظيم ،** لا يجب ان تعرض الوسيلة بشكل فوضوي لان ذلك يبعث على التشتيت، ويكون التنظيم في عرض المحتوى من السهل إلى الصعب و من الكل إلى الجزء و من المعلوم إلى الجزء ضروري لنجاح الوسيلة.
4. **الصدق و الدقة والتناسق و الأمان:** فصدق المعلومات الواردة في الوسيلة دافع للتعلم إلى الثقة بها فلا يجب عرض معلومات خاطئة.
5. **الواقعية:** أي أن تمثل الوسيلة ما هو موجود في الواقع و في بيئة المتعلم
6. لا يمكن فصل الوسيلة التعليمية عن الطريقة التدريسية لان أي درس له طريقة تدريسية معينة .

### **الأنشطة:**

فهي من المجالات المهمة التي تؤخذ بعين الاعتبار عند تقييم الكتاب المدرسي لأنه من خلالها يتم توظيف عملي للمعرفة النظرية في الكتاب مما يرسخ المادة النظرية في أذهان الطلبة و يحقق الأهداف المهارية إلى حد ما.

### **التقويم:**

يعتبر التقويم العنصر الذي بواسطته يمكن الحكم على مدى تحقيق الأهداف الموجودة في الكتاب المدرسي ، و لذلك يجب العناية بأسئلة الكتاب و تنوعها و ارتباطها بالأهداف حيث تشتمل على الأسئلة الموضوعية و المقالية و الأسئلة في الجانب المهاري و أقيمي و أن تطرح بعض قضايا البحث و المناقشة في سياق المحتوى مما يتحدى تفكير الطلبة و يحثهم على البحث و الاستقصاء.

كما أن عمليات التقويم هي أجزاء هامة ومكملة لعمليات بناء المناهج المدرسية، فعند تحديد الأهداف، واختيار المحتوى الذي يناسبها وتحديد النشاط المرافق وما شابه فإنه لا بد من القيام بعمليات تقويمية لكل هذه الأمور للوقوف على درجة مناسبتها.

فالأهداف والمحتوى والأنشطة والفعاليات ليست أموراً جامدة غير قابلة للتعديل والتغيير، وإنما هي أمور مرنة يمكن تعديلها وتطويرها بناءً على ما تظهره عمليات التقويم التي تجري بشأنها. وتبرز الحاجة الماسة للتقويم أثناء عمليات التخطيط لبناء المنهاج وكذلك أثناء عملية تنفيذه وما بعدها . ويمكن القول إن عملية التقويم في ذاتها ليست سوى عملية إصدار قرار علمي بشأن عناصر المنهاج المدرسي اعتماداً على أدلة كشفت عنها الممارسات الميدانية. وتتألف عمليات التقويم من شقين أولهما عمليات التشخيص، وثانيهما عمليات البحث عن العلاج، ولا يخفى أن عمليات التشخيص الجيدة تتطلب توافر البيانات الكمية الصادقة والهادفة .

### **خطوات تقويم المنهاج:**

تمر عملية تقويم المنهاج بعدة خطوات منها:

1. تحديد الغرض من التقويم
  2. الغرض من استخدام نتائج التقويم
  3. تحديد المحكات ( المعايير) لتقرير ما يتم تقويمه
  4. تحليل المعلومات على ضوء هذه المحكات .
  5. تقديم المعلومات لمتخذي القرار.
- و في هذا الإطار أن خطوات تقويم المنهاج تتزامن مع المراحل المختلفة لبنائه و تصميمه و تنفيذه من اجل التوصل إلى قرار و حسب المرحلة التي بها عملية تطوير المنهاج .  
و من خلال استعراضنا لمفهوم و أسس و بناء و خطوات المنهاج نطرح السؤال :  
هل هناك علاقة بين المنهاج و الكتاب اللغة العربية لطلبة السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبي الأدب و الفلسفة؟

و يمكن الإجابة على السؤال من خلال النقاط التالية:

1. من حيث الأسس الفلسفية التي يفرضها المنهاج نجد ان هذا الكتاب قد غطى جزء من القيم الفلسفية ، وان كان تركيزه الأساسي على إشكالية التخلف و الأصالة و المعاصرة.
2. أما من حيث الأسس الاجتماعية فما عدا النصوص التي تركز على الثورة التحريرية ليس هناك نصوص تركز على الوطنية والهوية و التعايش، حرية التعبير و الاعتقاد، العدالة الاجتماعية ، الحرية ، الديمقراطية ... وهي قيم من شأن نشرها بين طلابنا أن تساهم في بناء شخصية ايجابية.
3. من حيث الأساس المعرفي للكتاب ، نجد أن هناك تتابع زمني و موضوعاتي في النصوص الأدبية فقط، أما النصوص التواصلية ونصوص المطالعة الموجهة و المشاريع البحثية فهناك تنوع و اختلاف ذلك حتى لا يحس الطالب بالملل وهذه ميزة ايجابية في الكتاب.
4. أما الأساس النفسي الذي يفرضه المنهاج فيكاد يغيب في هذا الكتاب لان نصوص الكتاب ركزت في مجملها على مظاهر سلبية مثل الغربة، الحزن، الألم، وهذا لا يساهم في تلبية الحاجيات النفسية للطلاب كشعور بالثقة والأمن والتفاؤل والسعادة والحب والاطمئنان ..
5. حاول هذا الكتاب أن يغطي جملة من الأهداف العامة كضبط لغة الطالب النحوية والبلاغية و العروضية و تنمية ملكة التدوق الفني عنده و تحسيسه بالقضايا و المشكلات المعاصرة.
6. بالإضافة إلى الأهداف الخاصة التي حاول كل محور أن يغطيها . ونؤكد أن الكتاب في مجمله حقق هذه الأهداف .
7. هناك ارتباط بين نشاطات الكتاب و محاوره .
8. هناك علاقة بين نشاطات الكتاب و أهداف المنهاج.

## الكتاب المدرسي ( أهميته، خصائصه، تحليله و تقويمه ).

يعد الكتاب المدرسي من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية بالإضافة إلى كونه وسيلة فاعلة دعت إليها منهجية المعرفة البشرية، فهو ليس مجرد وسيلة مساعدة في التعلم فحسب وإنما هو صلب العملية التعليمية و جوهرها .

### أولاً: أهمية الكتاب المدرسي:

الكتاب المدرسي ذو أهمية حيوية ودور فاعل في العملية التعليمية والتربوية لا غنى عنه, بل هو حجر الزاوية في عملية التعلم وترجع أهميته للمميزات التالية :

1. يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية, وطرائق تدريسها .
2. يقدم المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين
3. يكسب التلاميذ الصفات الاجتماعية المرغوبة
4. يُمكن المعلمين من معرفة وسائل الإصلاح التربوي عند تغيير المناهج والإلمام بها, وتطوير طرائق تدريسها وتحسينها.

5. يحتوي على الوسائل والأشكال, والصور التوضيحية ذات الفائدة في توضيح ما يقرأه التلاميذ وعليه فهو أيسر الوسائل استخداماً وأخفها حملاً إذا قيس بغيره من الوسائل: كالأفلام, برامج التلفاز, أجهزة التعليم الحديثة...  
6. الكتاب المدرسي ينمي في التلاميذ القيم, المهارات, الأخلاقيات, وجوانب الإصلاح المتعددة في صور مرتبة ومنظمة.

الممعن في الفوائد السابقة للكتاب يصل إلى نتيجة واحدة هي: " شدة الحاجة إلى الكتاب المدرسي, بأنه لا يمكن تصور أن هناك تديساً وتعليماً فاعلاً دون استخدام الكتاب المدرسي.

### ثانياً: معايير الكتاب المدرسي الجيد:

كي يحقق الكتاب المدرسي أغراضه العلمية والتربوية على أفضل وجه ممكن ينبغي أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط والخصائص التي يمكن حصرها في مجالات أربعة يمكن حصرها فيما يلي :

1. المجال المادي و يمثل الشكل العام للكتاب وإخراجه المطبعي.
  2. المجال البيداغوجي و يمثل مادة الكتاب ومحتوياته.
  3. المجال العلمي و يمثل لغة الكتاب وأسلوب العرض والتنظيم فيه.
- أولاً: المجال المادي و يمثل شكل الكتاب وإخراجه المطبعي:

أن يكون الكتاب – في شكله العام – أنيق المظهر, جذاب الشكل, ملائم الحجم, جيد الورق, خفيف الوزن, متقن الأحرف, واضح الأحرف, متناسق المسافات بين الأسطر والكلمات, خالٍ من الأخطاء اللغوية والمطبعية , واضح الصور والرسوم والخرائط , والبيانات في الصفحات جميل الغلاف, متين التجليد, موقفاً في اختيار اسمه وعنوانه الرئيس وعناوينه الفرعية؛ ليكون شائقاً للتلاميذ ومغرياً للقراءة وللاعتناء عليه في المراجعة.

## ثانياً المجال البيداغوجي و يمثل مادة الكتاب ومحتوياته.

1- أن تكون هناك علاقة واضحة بين مادة الكتاب وتنظيمه, وبين مفردات المنهاج الدراسي وأهدافه وأن تتصف تلك المادة بالحدائثة والعمق والشمول, وأن يكون ما يحتويه الكتاب من معلومات وحقائق ومفاهيم ومصطلحات ملائمة لمستويات التلاميذ العقلية , والثقافية, والاجتماعية, واللغوية في القسم والمرحلة الدراسية التي هم فيها, وأن تكون موزعة توزيعاً عادلاً على أجزاء الكتاب وفصوله حسب أهميتها بالنسبة للتلميذ, وللمادة نفسها, وان تقدم للتلميذ على العموم قدراً مشتركاً من المعارف , والحقائق , والمعلومات تحقيقاً لأهداف المنهاج .

2- أن تراعي المعلومات والحقائق العلمية والخبرات والمهارات والأسئلة والتمرينات الموجودة في الكتاب حاجات التلاميذ وميولهم, وأن تكون مرتبطة بخبراتهم وحياتهم وواقع مجتمعهم وفيها مجال واسع لتنمية قدرة التفكير لديهم.

3- وأن يكون الكتاب موفقاً في اختيار محتوياته من الموضوعات, والأمثلة, والنصوص, والحقائق العلمية والمفاهيم والمصطلحات والتعريفات والقيم والمهارات, وأن تكون التمارين, والتجارب العلمية, والأسئلة والأمثلة والنصوص فيه متنوعة وشاملة, وليس فيها من الغموض أو التعقيد, والأخطاء العلمية أو اللغوية بما يؤدي إلى تقليل أو تحديد الفوائد المبتغاة منها .

4- أن تكون الوسائل الإيضاحية والأدوات المعينة على اختلاف أنواعها كالصور, والرسوم, والخرائط, والنماذج, والمخططات كثيرة ومتنوعة وحديثة, وأن يكون الهدف المنشود منها تبسيط محتويات الكتاب وترجمة المفاهيم والمعلومات المجردة فيه إلى الواقع الحسي للتلميذ تحقيقاً للفهم وتثبيتاً للفهم.

5- أن تتصل محتويات الكتاب بالكتب السابقة واللاحقة في نفس المادة لكي لا يهمل التلميذ ما تعلمه من معلومات وخبرات في سنوات أو مرحلة دراسية سابقة؛ وإنما يجعل هذه المعلومات والخبرات أساساً يعتمد عليه في مراحل دراسته اللاحقة كما ينبغي أن يراعي الكتاب الترابط والتسلسل والتماسك في مادته وتكامله مع مواد الموضوعات الأخرى ذات العلاقة كارتباط التاريخ في الجغرافيا وارتباط اللغة العربية بالتربية الإسلامية...

6- أن يوفر الكتاب لقرائه نهاية كل فصل قائمة مختارة من الكتب والمراجع والمصادر والدوريات التي يمكن أن يرجع إليها التلميذ في قراءته الخارجية لإثراء معلوماته, وتوسيع آفاقه, وتعميق معارفه, وتنويع خبراته, كما ينبغي أن يشمل على قائمة أو دليل بالمصطلحات والمفاهيم الواردة غير المألوفة (الجديدة), وأسماء الأعلام, والمدن الرئيسية التي يحتاج إليها التلميذ.

### ثالثاً: المجال العلمي و يمثل لغة الكتاب و أسلوب العرض و التنظيم فيه.

1- أن يكون الكتاب في جملته سهل الأسلوب في لغته، شائق العرض في موضوعاته، متدرج الصعوبة في معلوماته، ملائماً لمستوى التلميذ اللغوي في تعبيره، أصيلاً في كتابته، متنوع الغرض والاتجاه في موضوعاته.

2- أن تكون موضوعاته وفصول أبوابه منظمة مناسبة من الناحية السيكلوجية والتربوية، وأن تكون لغة الشرح والتوضيح فيه ملائمة لمستوى التلاميذ من حيث السهولة والدقة والوضوح .

3- أن يعني الكتاب في لغته وأسلوبه بتبسيط المفاهيم والمصطلحات العلمية، والتعابير الفنية، ويحاول تفسيرها بما يتفق مع مستويات التلاميذ العقلية، والثقافية، واللغوية.

### تحليل الكتاب المدرسي و تقويمه:

يعد تحليل و تقويم الكتاب المدرسي عملية تشخيصية علاجية تؤدي إلى تطوير المناهج و تحسين مستوى الكتب من خلال الحذف و الإضافة و التعديل و قد تفيد كذلك في فهم الكتاب و تحسين عملية التدريس و توضيح ما في الكتاب من وسائل وأنشطة و تقويم مما يزيد من فاعلية استخدامها كما يؤدي التحليل إلى توضيح الأهداف و مجالاتها المختلفة و مصادر اشتقاقها.

عملية تحليل الكتب ليست عملية سهلة، بل أنها تستند إلى منهجية علمية موضوعية وأدوات صادقة و ثابتة للكشف عن طبيعة محتوى الكتب المدرسية من حيث الشكل والمضمون بهدف تحديثها و تطويرها .

معظم الدراسات و الأبحاث المتعلقة بالكتاب المدرسي تناولت جوانب عديدة ، مثل الشكل والإخراج والخصائص العامة والمحتوى وأسلوب العرض والأهداف والوسائل التعليمية والأنشطة و أنماط التقويم الواردة ، و التي سبق و أن تطرقنا إليها فيما سبق.

كما أشارت الدراسات و الأبحاث التي أجريت في مجال تحليل و تقويم الكتب المدرسية في نتائجها إلى كثير من جوانب القوة ونقاط الضعف فيها ، فمن جوانب القوة التي أظهرتها :

1. مناسبة الورق و التغليف و عدد الحصص، مراعاة المحتوى للبيئة المحلية و تقديمه للمفاهيم العامة والفرعية ومساعدته على التعلم الذاتي و ارتباطه بالأهداف العامة والأهداف الخاصة ولغتها السهلة و الواضحة .

2. ومن نقاط الضعف أظهرت الدراسات والأبحاث تحيز المحتوى و عدم معالجته الدقيقة لبعض القضايا الهامة، إضافة إلى عدم مراعاة الأهداف لشروط بناء الهدف الجيد وعدم تنميتها لمهارات التفكير الاستقصائي والناقد ومهارات البحث الميداني، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وعدم إشراك المعلمين بعمليات تخطيط المنهاج، بالإضافة إلى تدني مستوى الإخراج الفني من حيث كبر حجم الكتاب، وسوء تجليده، وخلوه من الصور والألوان الجذابة، وتركيز أساليب التقويم على قياس الجوانب المعرفية، والتأكيد على الحفظ والاستظهار، وخلو الكتب من أية خبرات تساعد على تنمية التفكير الناقد .

كما اشرنا سالفا أن هناك مجموعة كبيرة من الدراسات التي اهتمت ببناء معايير لتقويم الكتاب المدرسي في شتى العلوم، و من بين هذه الدراسات مايلي:

### الدراسات السابقة التي تناولت معايير لتقويم الكتاب المدرسي في المرحلة الثانوية:

1. دراسة الصوري (1986) التي تناولت تحليل وتقويم كتب الأحياء في المرحلة الثانوية في الأردن من خلال الكشف عن نقاط القوة و الضعف فيها. واختار خمس معايير و هي: الخصائص العامة للكتاب، مدى استيعاب هذه الكتب للموضوعات التي تهتم بها برامج علم الأحياء، مستوى مقروئية الكتاب، مدى اشراكية الكتاب للطالب، مدى التركيز على أسئلة الاستقصاء العلمي فيها.

2. دراسة خويلة (1990) ، قامت بدراسة تحليلية لكتاب المطالعة و النصوص للصف الثاني الثانوي في الأردن و ذلك للتعرف على نقاط القوة و الضعف واضعا مجموعة من الأبعاد و هي: - الخصائص العامة للكتاب و المعايير التي ينبغي أن تكون في الكتاب من حيث المادة و الطالب و الأسئلة - مدى تطبيق الكتاب لهذه المعايير، مدى مراعاة الأسئلة التقويمية لمستويات العقل الدنيا و العليا، مدى فاعلية الأسئلة في التعليم ، مدى اهتمام الكتاب بإشراك الطالب فيه، مدى اهتمامه بالتكامل بين فروع اللغة العربية.

3. دراسة داني محمد (2009) بعنوان " تقييم الكتاب المدرسي " و شملت هذه الدراسة على مجموعة من الأبعاد لتقييم الكتب المدرسية و هي:

- البعد المادي : أي من حيث سهولة التناول- التجليد- الإخراج- ثمنه- مدى جلبه اهتمام التلاميذ.

- البعد التواصلية : المقروئية اللغوية- نوعية الكلمات والجمل- وضوحه- كثافة النصوص و تناسبها مع سن التلاميذ- سهولة القراءة.

- البعد البيداغوجي : المحتوى العلمي والطريقة المعتمدة- مناسبة لسن التلاميذ- نوعية الأنشطة المقترحة - مدى انفتاح الكتاب وإمكانية اعتماد مصادر أخرى للتعلم واللجوء إليها عند الاقتضاء- المحتوى المعروض ومدى مواكبته للتطورات المستجدة للمعارف وللنظريات المتعارف عليها.

- البعد الثقافي: هل يحتوي على القيم- مدى تلاؤمه مع القيم والأهداف السائدة- الجودة اللغوية له- نوعية الصور الموظفة.

على الرغم من التطور التكنولوجي والانفجار المعرفي والثقافي والعلمي وتطور تقنيات التعليم إلا أن يبقى الكتاب المدرسي يتمتع بمكانة مرموقة و بارزة في التعليم، ولهذا يجب أن يعالج محتوى الكتاب المدرسي ضعف قدرة الطالب على البحث والتحليل والاستقصاء والربط، وتأثير وجهة نظر المؤلف و لغته التي قد تنعكس سلبا على تفاعل الطالب مع الكتاب المدرسي ، و أن يراعي المحتوى جوانب النمو و خصائص كل مرحلة من مراحل .

4. دراسة حمداوي (2008) المعنونة بـ" تقويم كتاب "اللغة العربية" للسنة الثانية الأدبية من التعليم الثانوي التأهيلي المغربي" و التي شملت مجموعة من الأبعاد لتقويم الكتاب المدرسي من حيث:

- الإعداد و التأليف
- المحتوى
- المنتج الوطني
- الجانب اللغوي

5. دراسة أحلام محمد(2008) الموسومة بـ" تقويم كتاب النحو والصرف للصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية"، هدفت الباحثة في هذا البحث على تقويم كتاب النحو والصرف للصف الأول الثانوي، للوقوف على جوانب القوة فيه وجوانب الضعف، حتى يتمكن المعنيون بمادة اللغة العربية من التعرف على هذه الجوانب، لتعزيز جوانب القوة فيه وتثبيتها، ووضع المعالجات المناسبة لجوانب الضعف فيه، في اليمن، وقد قامت الباحثة بتحديد معايير تقويم كتاب النحو و الصرف وهي:

- اختيار محتوى كتاب النحو والصرف
- أساليب التقويم والأسئلة
- إخراج كتاب النحو والصرف

- دراسة سيد جاد "وثيقة معايير لجودة الكتاب المدرسي": أصدرت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في جمهورية مصر العربية وثيقة تضم معايير لجودة الكتاب المدرسي كدعامة أساسية من الدعائم التي تعتمد عليها العملية التعليمية و تناولت هذه الوثيقة مجموعة من المجالات الأساسية لجودة الكتاب المدرسي وهي:

- تأليف الكتاب المدرسي
- التصميم العام للكتاب المدرسي
- محتوى الكتاب
- أساليب التقويم
- تكنولوجيا التعليم
- دليل المعلم

6- دراسة علي احمد سيد وأحمد محمد سالم(2005) والمعنونة بـ"التقويم في المنظومة التربوية" و التي فيها عرضا العديد من المجالات التقويم في المنظومة التعليمية وهي:

- تقويم المتعلم
- تقويم المعلم
- تقويم المنهج التعليمي
- تقويم المؤسسة التعليمية

- تقويم أعضاء الإدارة المدرسية  
- تقويم أعضاء الهيئة الفنية بالمدرسة  
وحدد الباحثان عناصر تقويم الكتاب المدرسي فيما يلي:

- تقويم أهداف الكتاب المدرسي
- تقويم إخراج الكتاب المدرسي
- تقويم لغة الكتاب و مفرداته وأسلوبه
- تقويم المحتوى العلمي للكتاب

- تقويم الكتاب المدرسي في علاقته بالمعلم  
وفي دراسة لـ (عبير عليّات) حول تقويم و تطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية ،  
اعتمد على مجموعة من المعايير العالمية الواجب مراعاتها في الكتب المدرسية للمرحلة  
الأساسية من حيث :

- مقدمة الكتاب: إعطاء فكرة عامة عن أهداف الكتاب بالإضافة الى توجيه القارئ  
للإفادة من النشاطات و الوسائل التعليمية و طرق تقويم المناسبة ، و تعمل المقدمة بالتعريف  
بموضوعات الكتاب تعريفا عاما ، من حيث عدد وحداته و موضوعاته.

#### - أهداف الكتاب:

وعلى هذا الأساس فان كتاب اللغة العربية كغيره من الكتب المدرسية الأخرى يمثل  
الإطار المرجعي والمصدر المباشر الذي يتضمن محتوى المعرفة الأدبية والقيم الدينية  
والتاريخية و مهارات القراءة و التعبير و قواعد اللغة .

#### كتاب اللغة العربية الموجّه لطلاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي

وفي هذا البحث سيتم تحليل و تقويم كتاب اللغة العربية المقررة لطلاب السنة الثالثة من  
التعليم الثانوي بغرض الكشف عن مواطن القوة والضعف فيه وفق منهجية علمية حديثة  
تستند إلى مجموعة من المعايير العامة في مجالات مختلفة (المجال المادي، المجال  
البيداغوجي ، المجال العلمي) و وفق منهج أسلوب تحليل المحتوى.

لقد أشارت جل هذه الدراسات و الأبحاث ( مثل دراسة العدوي 2009، و دراسة عبيدات  
1989، ودراسة عليّات 2006...) التي أجريت في مجال تحليل و تقويم الكتب المدرسية في  
نتائجها إلى كثير من جوانب القوة ونقاط الضعف فيها ، -فمن جوانب القوة التي أظهرتها:

مناسبة الورق والتغليف وعدد الحصص، مراعاة المحتوى للبيئة المحلية و تقديمه للمفاهيم  
العامة و الفرعية ومساعدته على التعلم الذاتي وارتباطه بالأهداف العامة والأهداف الخاصة  
ولغتها السهلة و الواضحة.

ومن نقاط الضعف أظهرت الدراسات والأبحاث تحيز المحتوى وعدم معالجته الدقيقة  
لبعض القضايا الهامة ، إضافة إلى عدم مراعاة الأهداف لشروط بناء الهدف الجيد وعدم

تنميتها لمهارات التفكير الاستقصائي والناقد ومهارات البحث الميداني، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وعدم إشراك المعلمين بعمليات تخطيط المنهاج، بالإضافة إلى تدني مستوى الإخراج الفني من حيث كبر حجم الكتاب، وسوء تجليده ، وخلوه من الصور والألوان الجذابة، وتركيز أساليب التقويم على قياس الجوانب المعرفية ، و التأكيد على الحفظ والاستظهار ، وخلو الكتب من أي خبرات تساعد على تنمية التفكير الناقد .

وعلى الرغم من التطور التكنولوجي والانفجار المعرفي والثقافي والعلمي وتطور تقنيات التعليم إلا أن يبقى الكتاب المدرسي يتمتع بمكانة مرموقة وبارزة في التعليم، ولهذا يجب أن يعالج محتوى الكتاب المدرسي ضعف قدرة الطالب على البحث والتحليل والاستقصاء والربط، وتأثير وجهة نظر المؤلف ولغته التي قد تنعكس سلبا على تفاعل الطالب مع الكتاب المدرسي ، و أن يراعي المحتوى جوانب النمو و خصائص كل مرحلة من مراحل . وعلى هذا الأساس سيتم في هذا البحث تحليل و تقويم كتاب اللغة العربية المقرر لطلاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي بغرض الكشف عن مواطن القوة والضعف فيها وفق منهج أسلوب تحليل المحتوى.

ومن خلال قراءتنا الدقيقة لهذا الكتاب بالإضافة إلى الاستعانة بمجموعة من الخبراء وأهل التخصص في مجال التعليم كمعلمين و مفتشين توصلت إلى مجموعة من النتائج وهي عبارة عن ملاحظات شكلية و ضمنية محتوية على جوانب قوة وضعف و قصور لكتاب اللغة العربية لطلاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي، وذلك في ثلاثة مجالات مختلفة هي:

#### **أولاً: المجال المادي و يمثل ( شكل الكتاب وإخراجه)**

##### **من جوانب القوة التي يتميز بها هذا الكتاب انه:**

- 1- يحتوي على عنوان و اسم المؤلف ودار النشر و سنة الطبع.
- 2- من حيث الحجم فهو مناسب.
- 3- فهرس المحتويات منظم بطريقة جيدة و يليه مخطط توضيحي لمنهجية الكتاب.
- 4- يتصف باتساق في ترقيم الصفحات.
- 5- يخلو من الأخطاء اللغوية و المطبعية حسب علم الباحث.
- 6- نوعية الخط جيدة و قابلة للقراءة
- 7- استخدامه لمجموعة من أنماط الخطوط تميز العناوين الرئيسية عن الفرعية.

##### **و من جوانب الضعف في هذا الكتاب :**

1. ورق الكتاب ليس من نوع جيد أي من الورق المقوى المثبت .
2. غلاف الكتاب غير جيد أي غير مجلد بحيث يسهل تمزيقه.
3. الشكل الخارجي للكتاب غير جذاب بالمرّة خاصة اللون.
4. يجب أن يظهر في الصفحة الأولى للكتاب دار النشر و تاريخ النشر بالهجري و الميلادي وليس في آخر صفحة الكتاب كما هو موجود.

5. غياب الصورة في هذا الكتاب ماعدا صور شخصية لبعض الأدباء و هي صور باهتة بالأبيض و الأسود فقط .

6. عدم تنوع ألوان الخط في هذا الكتاب ( ماعدا الأسود و الأزرق ) مما يجعل هذا الكتاب غير جذاب للطالب.

ثانياً المجال البيداغوجي و يمثل ( مادة الكتاب و محتوياته).  
من جوانب قوة التي يتميز بها هذا الكتاب انه:

1. تقديم جيد للكتاب وبسيط .  
2. تقسيم الكتاب إلى محاور بطريقة منظمة و هذه ميزة ايجابية في هذا الكتاب.  
3. يشتمل على اثني عشر محورا و كل محور يعالج فيه نصوصا أدبية و قواعد اللغة، بلاغة و عروض، نصوص تواصلية، مطالعة موجهة، تعبير و أخيرا مشاريع.  
4. كل محور من هذا الكتاب يحتوي على مجموعة من الأهداف التعليمية.  
5. و ختم كل محور من هذا الكتاب بتقييم تحصيلي هدفه معرفة قدر المعلومات المكتسبة للطلاب و تفعيلها.

6. انجاز الطلاب لمشاريع مشتركة على مجموعة من المراحل و ذلك لتوظيف المعلومات المكتسبة.

7. يشتمل على أنشطة عملية متنوعة تساعد الطلاب على البحث و الاستكشاف. باعتمادهم على طريقة المشروع.

8. هذا الكتاب يتميز بنوع من الشمولية في المواضيع حيث جمع المؤلف بين الجوانب الأدبية و الدينية و التاريخية و الفلسفية و الأخلاقية...

9. هناك تطابق بين محتوى الكتاب و ما جاء في المنهاج .

10. وحدات الكتاب و محاوره مغطاة لمحتوى المنهاج.

11. نصوص هذا الكتاب متنوعة متضمنا نصين أدبيين و نسا تواصليا و الآخر للمطالعة الموجهة، أما النصوص الأدبية تركزت على مرحلة معينة من التاريخ العربي الإسلامي وهي مرحلة الانحطاط الذي اشتهر بالمديح و الزهد، و المرحلة الحديثة و المعاصرة.

12. المعلومات المقدمة في هذا الكتاب فهي في متناول طلاب السنة الثالثة للمرحلة الثانوية من حيث مستوى الفهم.

13. النصوص المقدمة في هذا الكتاب تربط الطالب بالواقع المعاصر.

14. هذا الكتاب من ميزته الايجابية انه اهتم بالتغيرات العقلية للتلاميذ و نلمس ذلك من خلال التقييم التحصيلي، بوضع أسئلة تقيس البناء الفكري و اللغوي للطالب و التي تساعده على تنمية بعض القدرات مثل الذكاء ، الفهم ، الاستنتاج ، الاستقراء و كذا إعطاء الطالب حق المناقشة و الحوار و إبداء الرأي و لامسنا ذلك من خلال المناقشة التي وضعت بعد كل نص .

15. من خلال النصوص المقدمة في هذا الكتاب يتعرف الطالب على مجموعة من القيم العالية مثل التسامح الديني، الأصالة و المعاصرة، ثقافة الحوار...

16. من الميزة الايجابية لهذا الكتاب أن النصوص الأدبية فيها بطاقة تعريفية لصاحب النص، و تقديم للنص.

### من جوانب ضعف هذا الكتاب انه:

1. خلو مقدمة الكتاب من الأهداف العامة تقدم للمعلم و المتعلم لتحقيق عملية التعلم.  
2. خلو هذا الكتاب من قائمة المراجع التي اعتمد عليها الباحث في وضع نصوصه.  
3. البطاقة التعريفية أو السيرة الذاتية للأدباء أو الشعراء اللذين اعتمد عليهم هذا الكتاب قصيرة جدا وغير كافية للطالب.

4. عدم وضع قائمة المراجع في نهاية الكتاب .  
5. النصوص المقدمة للطلاب غير جذابة و ليست مثيرة لاهتماماتهم .  
6. هناك نصوص مقتطفة من مجلات دون تحديد صاحب النص، مثل نص المطالعة الموجهة في المحور الثاني ( مثقفون و البيئة).

7. إن اغلب نصوص هذا الكتاب ركزت على الحزن و الألم و الغربة و البكاء على الأطلال، و هي مظاهر تثير الحزن في نفسية الطالب و كأنه ليس هناك في الأدب المعاصر نصوص تتناول الفرح و الحب و السعادة . فهذه النصوص فيها مساحة كبيرة من الكآبة و ليس فيها روح و لا حياة و لا أمل. مثل نص لنازك الملائكة " أغنيات الألم " ، و نص لعبد الرحمن جيلي " أحزان الغربة".

8. كما أن اغلب نصوص المطالعة الموجهة هي نصوص فلسفية ركزت على إشكالية التخلف التي يعاني منها العالم العربي اليوم مثل ( نصوص مالك بن نبي، الجابري، زكي نجيب محمود)، و هي بقدر ما تربط الطالب بواقعه المعاصر بقدر ما تثير في نفسيته اليأس و الشعور بالدونية، و كان من الأجدر أن تتبع هذه النصوص التي تعالج التخلف في واقعنا العربي المعاصر بنصوص تشحذ الهمم من اجل العمل لغد أفضل.

9. هناك النصوص مأخوذة من شبكة الانترنت، مثل نص "الأصالة والمعاصرة" لمحمد عابد الجابري رغم أن كتاب هذا الأخير متوفر في المكتبات ، و نص " المسرح في الأدب العربي" لجميل حمداوي، و نص " ثقافة الحوار" لخالد بن عبد العزيز ابا خليل. كأنه ليس هناك مؤلفات تقتبس منها نصوص معروفا أصحابها خاصة و نحن نتحدث عن كتاب أكاديمي علمي موجه لطلبة السنة الثالثة من التعليم الثانوي، وهم مقبلون على مرحلة التعليم الجامعي.

10. النصوص لأدباء الجزائريين و المغاربة قليلة جدا ، فجل النصوص لأدباء المشرق مصريين و عراقيين و لبنانيين .. و كأن ساحة الأدب في الجزائر تخلو من الأسماء.

11. هناك بعض النصوص تتبنى وجهة نظر معينة ، و كان من الأفضل أن تذكر وجهات نظر المختلفة و تترك للطالب الحرية في تبني وجهة نظره مثل نص يتكلم عن " العولمة " من الناحية الايجابية و يُهمل الجانب السلبي لها ، كما هو موجود في المحور الثالث في نص المطالعة حول عنوان (المجتمع المعلوماتي و تداعيات العولمة).

12. عدم وجود نصوص تؤكد على الجوانب الاجتماعية تهتم بالعلاقات الاجتماعية للطالب و التي تساعده في عملية التكيف والتطبيع الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي. و كذا نصوص تهتم بالزعامة و القيادة للتأكيد ذات الطالب المراهق .

13. عدم وجود نصوص تهتم بالجوانب الانفعالية من الناحية الايجابية أي الفرح والسعادة والأمل بل لامسنا نصوصا أغلبيتها تتكلم عن الحزن والكآبة. ولذا علينا أن نصل بالطالب المراهق إلى نوع من الاستقرار النفسي بعيدا كل البعد عن الاضطرابات النفسية، بحيث يكون قادرا على التحكم في انفعالاته والسيطرة على سلوكياته ولهذا الجانب اثر كبير في تعديل سلوك الطالب المراهق نحو الأفضل من خلال نصوص تعالج جوانب الفرح والسرور .

14. غياب نصوص تهتم بالجوانب الجنسية للطالب المراهق في هذا الكتاب ، بقصد تهذيب سلوكه حتى لا يبقى عرضة للانحرافات ، وعليه وضع نصوص تهتم بالجوانب الجنسية مثل نصوص ذات طابع ديني ، أخلاقي، اجتماعي ، اسري.

### ثالثا: المجال العلمي و يمثل: لغة الكتاب وأسلوب العرض والتنظيم فيه

من جوانب القوة التي يتميز بها هذا الكتاب مايلي:

1. هذا الكتاب في مجمله سهل الأسلوب و سليم اللغة,  
2. يتناسب مع قدرات الطالب اللغوية ومستواه العلمي باعتباره في المرحلة النهائية من التعليم الثانوي.

3. هو استمرار من الناحية التاريخية لكتاب السنة الأولى و الثانية ثانوي ، وبهذا يكون الطالب في المرحلة النهائية قد أحاط بكل المراحل التي مر بها الأدب العربي ، كما انه يكون قد توضح له ما يميز كل مرحلة تاريخية.

4. النصوص الأدبية التي احتواها الكتاب هي لأشهر أدباء المرحلة التي ركز عليها الكتاب، وهي مرحلة عصر الانحطاط و العصر الحديث و المعاصر مثل: البوصري، ابن خلدون، احمد شوقي، محمد البشير الإبراهيمي...

5. في بداية كل محور هناك نص تمهيدي يعرف بالفترة التاريخية التي ساد فيها ذلك النوع من الأدب و خصائصه و مميزاته.

6. لغة الشرح والتوضيح في هذا الكتاب ملائمة لمستوى الطلاب من حيث السهولة والدقة والوضوح.

7. من قوة هذا الكتاب أن النصوص الأدبية فيها شرح المصطلحات و الألفاظ الصعبة، مما يسهل للطالب عملية الفهم.-

8. من بين نصوص هذا الكتاب نصوص تتناول إشكاليات معاصرة مثل التسامح الديني، الحوار الثقافي، الأصالة و المعاصرة، النمو الديموغرافي و التنمية.

9. هناك نصوص في الكتاب تنمي الشخصية الوطنية للطالب مثل: " الجرح و الأمل " للأديبة زوليخة سعودية، و نص ( لالة فاطمة نسومر) لإدريس قرقرة.

10. مساعدة الطالب على تنمية المنهج العلمي في البحث و ذلك من خلال المشاريع البحثية التي تعرض في القسم .
11. تفعيل و إحكام الموارد التي جاءت في الكتاب من خلال نصوص تتبع بأسئلة خاصة بالبناء الفكري و اللغوي للنص تليها وضعية إدماجية يوظف من خلالها الطالب الموارد التي اكتسبها.
12. في هذا الكتاب مجموعة من المشاريع تشجع الطالب على البحث و جمع المعلومات من المراجع ، الكتب، المجلات ،الجرائد ، الصور ، انترنت، وهذا يغرس في الطالب روح البحث و التحكم في كيفية استعمال المراجع و الاستفادة منها.
13. مشاريع البحث دائما ما تكون في إطار مجموعة عمل و هذا ينمي روح العمل الجماعي.

#### من جوانب الضعف لهذا الكتاب انه:

1. غياب عنصر التشويق و التنويع ،لان نصوص الكتاب ركزت على موضوعات محدودة ( الألم ، الحزن، الغربة ، التخلف، الاحتلال...)
2. هذا الكتاب اغفل بعض الموضوعات المهمة والتي كان ينبغي أن تكون موجودة وهي موضوعات من الواقع المعيش مثل العنف المدرسي، المخدرات، الآفات الاجتماعية، البطالة ... وتناول مثل هذه الموضوعات تساهم الى حد كبير في توعية و تهذيب سلوك الطالب.

#### التوصيات:

1. هذه أهم النتائج التي توصل إليها الباحث في بحثه و تحليله لكتاب اللغة العربية لطلاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي مبرزا أهم مواطن القوة و الضعف في الشكل و المحتوى.
2. الاهتمام بالكتاب من الناحية الشكلية أي الإخراج و الطباعة.
3. إعادة النظر في تجليد الكتاب و أن يكون تجليد جيد
4. أن تكون نوعية الورق من النوع الجيد
5. الحرص على أن يكون الكتاب في صورة جذابة وذلك بتنويع الخط والألوان و توظيف جيد للصورة...
6. وضع أهداف عامة في مقدمة الكتاب.
7. وضع قائمة المراجع و المصادر التي اعتمد عليها المؤلفين.
8. تقديم نصوص تلبي حاجيات و اهتمامات الطلاب النفسية و الاجتماعية المعرفية ..
9. إعطاء مساحة أكبر لأدباء جزائريين و التنويع في النصوص و عدم التركيز فقط على الأدب الثوري.
10. التأكيد على احتواء الكتاب نصوص تدعو إلى التفاؤل و الأمل و العمل و الحياة ..
11. ضرورة أن تكون نصوص الكتاب موثقة من مراجع و مصادر وليس من شبكة الانترنت.

12. التأكيد على بعض الموضوعات المهمة من البيئة المحلية للطلاب مثل العنف المدرسي، البطالة، المخدرات...

### قائمة المراجع:

- 1- عبد الكريم قاسم أبو الخير: التمريض النفسي، دار وائل للنشر، عمان
- 2- فؤاد البهي السيد : الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة ، ط2 ، دار الفك العربي ، القاهرة، 1998.
- 3- حسن مصطفى عبد المعطي، هدى محمد قناوي: علم النفس النمو الجزء الأول الأسس و النظريات ، دار قباء للطباعة و للنشر، القاهرة، 2001.
- 4- خطيب زوليخة: تقويم عناصر منهاج مادة التاريخ في ضوء المعايير العامة لبنائها، رسالة ماجستير تحت إشراف سواغ مختارية كلية العلوم الاجتماعية قسم علم النفس و علوم التربية، جامعة وهران، الجزائر، 2009.
- 5- داني محمد (2009) " تقييم الكتاب المدرسي " مأخوذ من موقع
- 6- علي احمد سيد ، احمد محمد سالم (2005)، " التقويم في المنظومة التربوية، مكتبة الرشد، الرياض.
- 7- عليمات عبير، (2006)، " تقويم و تطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية " ، ط1، دار الجامد للنشر و التوزيع ، الأردن .
- 8- دراسة أحلام محمد (2008) الموسومة بـ " تقويم كتاب النحو والصرف للصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية".

### مواقع انترنت

- 9- <http://www.elaphblog.com/laabid>
- 10- [www.jamilhamdaoui.net](http://www.jamilhamdaoui.net)
- 11- <http://www.saaid.net/tarbiah/107.htm>
- 12- <http://almoslim.net/node/82286>
- 13- <http://sar5.forum3.info/t128-topic>
- 14- <http://www.drmosad.com/index305.htm>
- 15- <http://www.aljoaf.net/articles.php?action=show&id=110>
- 16- <http://kenanaonline.com/users/azazystudy/topics/64105/posts/132212>
- 17- <http://www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?>
- 18- <http://www.drmosad.com/index305.htm>
- 19- <http://vb.arabsgate.com/showthread.php?t=516218>
- 20- <http://kenanaonline.com/users/azazystudy/topics/64105/posts/1>

## الفصل الرابع :

قراءة عامة لنتائج تقويم كتاب اللغة العربية  
في مرحلة التعليم الثانوي

## تمهيد

الملاحظ في الأعمال التقويمية عادة تسليط الضوء على الوجوه السلبية و عدم إعطاء النواحي الايجابية ما تستحق من تنويه و ما تتطلبه من تفعيل و استغلال رعاية للمكتسبات و حفاظا عليها من أجل الوصول إلى التراكمية الايجابية . وهذا في حد ذاته مظهر يتجاوز الموضوعية و لا يمكن أن يرسم الصورة الواقعية بكل معالمها . لكن يشفع لفريق البحث أن حصل عندهم ذلك أن المدرسة الجزائرية تعيش أزمة عميقة و التنقيب و البحث عن العوامل التي تقف خلفها لا شك سوف يساهم في امتصاصها و قناعتنا أن الكتاب المدرسي محوري في العمل التربوي حاليا و عيوبه و نقائصه قد يكون لها انعكاسات بعيدة الأثر . و مع ذلك كما هو واضح في التقارير الجزئية و في التقرير العام فإن محاسن الكتاب المدرسي موضوع الدراسة شملها التحقيق ، و لكن لا بد أن نشير من الآن أن الكثير من المحاسن التي لم يبرزها الباحثون قد تكون السلبيات قد غطتها و غمرتها مما غيب حضورها رغم أنها في الحقيقة موجودة .

بعد ما عرضنا بالتفصيل العمل النقدي الذي شمل كتب اللغة العربية المقررة في مرحلة التعليم الثانوي ، نحاول فيما يلي عرض مقتضب لأهم ما توصلت إليه تحليلات الباحثين في عمومها :

### إيجابيات كتاب اللغة العربية

تضمن الكتاب الكثير من العناصر التي تساهم إيجابيا في تفعيل دور المتعلم و في إخراجها من وضعه السلبي أكثر مما أتاحتها المقاربات السابقة. ومن الأوجه التي تستلفت النظر الفرصة المتاحة لتعاطي التحليل التفصيلي للمقاربة النصية للنص الأدبي، وفرصة استثمار بعض المكتسبات القبلية التي استفادها المتعلم سابقا. ولا بأس نعيد عرض أحد الجداول التي قدمت بعض ما امتاز به كتاب اللغة العربية الحالي (السنة أولى ثانوي) مقارنة مع كتاب اللغة العربية السابق :

الجدول رقم (3): دراسة مقارنة بين البرنامج القديم و الجديد من وجهة نظر أحد الأساتذة ( تقرير أبو زعكة أحمد)

أهم الخصائص	البرنامج القديم	البرنامج الجديد
1 ارتباطه بالواقع	عدم مسايرة مضامين أغلب المواضيع لمطالبات الحيات اليومية	فيها ما يستجيب لمطالبات الحيات اليومية
2 أسئلة تحليل النصوص	أسئلة الأنشطة متمركزة حول مضمون المحتوى.	أسئلة الأنشطة فيها ما يتيح الفرصة للبحث خارج المحتوى
3 من حيث أصالته ومعاصرته	كان يستغرق في الحديث عن العصور القديمة	أما الحديث فيركز على ما هو حديث.
4 مركز العملية التعليمية التعلمية	المتعلم متلقي أكبر	المتعلم عنصر فاعل ومبدع
5 المرودية	بذل مجهود أكبر مع مردود أقل	بذل مجهود أقل مع مردود أكبر

## إيجابيات كتاب اللغة العربية لمقرر في مرحلة التعليم الثانوي :

a. خروج عن الطريقة المألوفة في تحضير الكتب المدرسية بصورة عامة و كتاب اللغة العربية بصورة خاصة خروجاً حقق كثيراً من الفوائد للمتعلم . ومن المظاهر الايجابية التي نجمت عن تجاوز الأسلوب التقليدي :

2. الاكتفاء بالقليل من المعلومات في كل وحدة من وحدات الكتاب المدرسي وهو ما يسهل على المتعلم عملية الاستيعاب والتحصيل و يعفيه من التشويش الذي ظل يتسبب فيه عرض العناصر الكثيرة عليه في تعاقب سريع حيث أن بعض هذه العناصر ينسي بعضها الآخر .

3. كثيراً ما اعتمد المؤلفون الكتاب على نماذج وصور وأشكال ونصوص كطريقة عملية مباشرة لتوضيح أفكار ومفاهيم أو غيرها. و عرض ذلك في الصفحة الموالية حتى يتمكن المتعلم من فهم ما يقرأ بالالتفات إلى المعلومات المكملة والتي يأخذها دون أن يتوقف عن القراءة بالكامل، وكأنه فتح قوساً وأغلقه. وهذا يعفي التلميذ من كثير من الاستفسارات وتداول الأسئلة ما دام الكتاب معد أصلاً لتقديم هذه الخدمة .

4. توجيه الكتاب للتلميذ في ناحية حوصلة المعلومات والتي توقفه من جديد على أهم ما يجب أن يحتفظ به بالحد الأدنى .

5. يسمح الكتاب للتلميذ أن يختبر نفسه ويقدر مستوى تحصيله من خلال مجموعة من الأسئلة والتمارين الموجهة والأنشطة التقويمية عقب كل وحدة و كل مجموعة متكاملة من الوحدات ، يُطالب ببحثها والإجابة عنها .

6. استعمال الألوان المميزة والتي تساعد الطالب في العملية الإدراكية حيث بسرعة قياسية يستطيع أن ينتقل عبر صفحات الكتاب بالاعتماد على اللون المميز .

7. حجم الكتاب صغير نسبياً مما يسهل على المعلم و التلميذ تغطية محتواه بالكامل خلال السنة الدراسية و دراسة كل المواضيع المقررة فيه ويتم بذلك تأهيل المتعلم و إعداده لمتابعة محتوى كتاب اللغة العربية الموالي في السنة الدراسية اللاحقة .

8. تسمح للمتعلم، في تعامله مع النصوص، بممارسة الاستكشاف من خلال خطوات محكمة.

9. توفر للمعلم والتلميذ إمكانية القيام بالاجتهادات الشخصية والتي يمكن تثمينها والاستفادة عملياً من نتائجها .

10. تهتم بالمكتسبات السابقة و تسعى لإعادة دمجها في سياقات جديدة واستثمارها بالسماح للطالب بتوظيف الموارد التي اكتسبها، وهي طريقة عملية لترسيخ الخبرة المحصلة .

ومن الجوانب الأخرى التي يمكن اعتبارها تشكل الناحية القوية في هذه الوثيقة التربوية :

1. بساطة و جودة في تقديم الكتاب مع سهولة الأسلوب و سلامة اللغة.

2. تنظيم محتوى الكتاب من خلال محاور غطت جوانب متنوعة من اللغة مع تحديد أهداف تعليمية لكل محور .

3. متابعة الحصيلة المكتسبة وتفعيلها من خلال عملية التقييم التي تعقب دراسة كل محور و كذلك من خلال المشاريع التي ينجزها الطالب.
4. شمولية في المواضيع المتناولة مع تنوع في النصوص يجمع بين الأدبي و التواصل و غيرهما.
5. تطابق نسبي بين محتوى الكتاب و ما جاء في المنهاج .
6. المحتويات في عمومها هي في متناول الطالب و تناسب قدراته اللغوية ومستواه العلمي ، و لغة الشرح والتوضيح جاءت أيضا ملائمة لمستواه من حيث سهولتها و دقتها و وضوحها ، زيادة على توفير شرح للمصطلحات و الألفاظ الصعبة تسهيلا للفهم و الاستيعاب . كما أن نسبة منها غير قليلة تربطه بالواقع المعاصر و تتناول منها بعض القضايا الملحة.
7. اهتمام بالتغيرات العقلية للتلاميذ من خلال أدرج التقييم التحصيلي الذي يتابع بالتقدير و القياس البناء الفكري واللغوي للمتعلم .
8. تتيح دراسة محتوى كتاب اللغة العربية للطالب أن يتعرف على قيم عالية أساسية في تعزيز البناء الاجتماعي و التماسك بين أفراده .
9. تقوم الكتب الثلاثة بتغطية الاستمرارية من الناحية التاريخية للمراحل التي مر بها الأدب العربي و لو بصورة جزئية .
10. النصوص الأدبية المنتقاة في الغالب هي لكتاب و أدباء لهم حضور و شهرة .
11. وجود نصوص و عددها قليل تناولت الشخصية الوطنية و مكونات الهوية للفرد الجزائري.
12. إتاحة الفرصة للطالب من خلال المشاريع البحثية المقترحة كي يكتسب المنهج العلمي في البحث.
13. تنمية روح العمل الجماعي بواسطة مشاريع البحث و الذي من المتوقع أن يساهم في تماسك المجتمع .

### سليبات كتاب اللغة العربية لمقرر في مرحلة التعليم الثانوي

- إن الثغرات التي رصدها الباحثون المتعلقة بكتاب اللغة العربية المعتمد في مرحلة التعليم الثانوي بالمدرسة الجزائرية كثيرة و متنوعة و يمكن إجمالها في الأبعاد التالية :
- من ناحية الشكل و الإخراج :**
- من الجوانب السلبية في كتاب اللغة العربية من حيث تصميمه و إخرجه :
1. الإخراج العام للكتاب فاقد للمسمة الجمالية وشكله الخارجي غير جذاب بالمرّة مع ضعف مستوى جودة التجليد أو التغليف بحيث يسهل تمزيقه .
  2. نوع خط الكتاب غير مناسب، والمسافة الفاصلة بين الأسطر قصيرة وحجم الخط صغير.
  3. ورق الكتاب ليس من نوع جيد أي من الورق المقوى المثبت ..
  4. غياب الألوان حيث يقتصر فيه على الأسود للعرض والأزرق أو الأحمر لكتابة العناوين تارة وبالأسود الغليظ تارة أخرى. وعدم تنوع ألوان الخط في هذا مما يجعل هذا الكتاب غير جذاب للطالب.
  5. عدم ترقيم أسئلة الأنشطة في كامل الكتاب مما يجعل استخدامه صعبا.

6. عدم وجود قائمة المصادر والمراجع و بالتالي لا يمكن توثيق ما يأخذه التلميذ من الكتاب كما لا يمكن تقدير قيمة ما يأخذه . خاصة مع عدم استيفاء الإحالة داخل المتن الشروط المنهجية و هذا مطعن كبير في حق وثيقة بأهمية الكتاب المدرسي المعتمد .

7. خلو مقدمة الكتاب من الأهداف العامة تقدم للمعلم و المتعلم لتحقيق عملية التعلم.

8. وجود بعض النصوص مقتطفة من مجلات مع عدم تسمية صاحب النص، مثل نص المطالعة الموجهة في المحور الثاني ( مثقفون و البيئة)، و نصوص مأخوذة من شبكة الانترنت رغم أنها في الأصل مقتبسة من كتب أصحابها المنشورة .

9. توزيع النصوص : عدم التوازن في توزيع النصوص الشعرية والنثرية ضمن المحتوى العام للكتاب في النصوص الأساسية أو النصوص المكملة . ( و لعل السبب أن التصنيف تم على أساس العصور الأدبية) .

### من ناحية مستوى الملائمة تجاوبا مع مستخدميه

ومما يسجل في هذا السياق :

1. صعوبة فهم و استيعاب محتوى الأنشطة و الإجابة عن أسئلتها علما بأن بالتلاميذ محدودي الخبرات والقدرات وإمكانيات البحث والتنقيب.

2. عدم ملائمة بعض النصوص لقدرات التلاميذ، بسبب ما تضمنته من وحدات معجمية صعبة يشق خاصة على تلاميذ المرحلة الأولى استيعابها ، كذلك لأنها غير متجاوبة مع خصوصيات نضجهم فضلا عن طغيان التجريد عليها أنها تتصف بالتجريد و العرض الجاف ، الذي يفتقر إلى الذوق الأدبي .

3. عدم ملائمة النصوص المقررة لميول التلاميذ و اهتماماتهم . فهي لا تتناول انشغالاتهم الشخصية كما أنها لا تتناغم مع واقعهم الاجتماعي.

4. لم تراعى خصوصية مرحلة المراهقة إلا جزئيا .. ، يدخل التلميذ خلال مرحلة التعليم الثانوي في أوج مرحلة المراهقة و حدة صراعاتها و إدراج بعضها ضمن المنهاج قد يفسح المجال رسميا للتعبير عنها و مناقشتها، و في الوقت ذاته السماح للمادة الأدبية المساهمة في تهذيب طباع المراهقين المتمدرسين و التخفيف من توتراتهم. فالمرهق ، كما ورد في أحد التقارير ، ينجذب إلى ما يجسد الذوق الفني.

5. الكتاب لا يتدرج في تهيئة للتلميذ من ناحية اللغة حتى يتكيف مع المرحلة الجديدة وتحدياتها وخاصة مع التخصص الجديد .

### من حيث تعزيز الخصوصية الوطنية و الإقليمية

يلاحظ في هذا الصدد أن حضور الأدب المغربي عامة و الجزائري بصفة خاصة شبه معدوم حيث تم التركيز في غالبية النصوص المبرمجة على أدباء مشاركة معاصرين على حساب أدباء جزائريين، واقتصر فيها على بعض الأسماء المتواضعة و تم تغييب كتاب أعلام . تغييب نصوص للأدباء الجزائريين والمغاربة إلا بنسبة قليلة جدا ، في مقابل هيمنة

نصوص أدباء من مصر و العراق و لبنان وهو مظهر فيه إهانة و لا يوجد ما يبرره خاصة عندما يكون الأديب الجزائري و المغربي عامة في مستوى غيره أو في مستوى أفضل . إن الشعارات التي يرفعها مؤلفو كتاب اللغة العربية مثل تعزيز عند التلميذ الشعور بالانتماء للوطن الجزائري و الاعتزاز بهذا الانتماء . و لا بأس بعد ذلك من ضرورة الانفتاح الايجابي على الحضارة العالمية . كذلك تنمية وعيه بالهوية الوطنية من خلال اكتساب اللغة العربية باعتبارها مكون رئيسي للهوية و وعاء حاضن لثقافتها وتاريخها. وتكوينه جيل متشبع بمبادئ الإسلام و قيمه الروحية و الأخلاقية و الثقافية و الحضارية . كل هذه المعاني النبيلة من خلال واقع الوثيقة التربوية تضيع في زخم نصوصها و أنشطتها التي يحرص التلميذ في أحسن الأحوال حين التعامل معها ومتابعتها على اكتساب العلم والمعرفة ولكن في الغالب فقط لضمان الانتقال من مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية أخرى .

### من حيث علاقة كتاب اللغة العربية بباقي المقررات:

1. الوجه التكاملي بين مختلف المقررات مقصود من حيث أنه يساعد على معالجة المواضيع المقررة من زوايا مختلفة و ضمن أطر متعددة و من خلال الاحتكاك بمجالات معرفة متنوعة. و لا شك أنه وسيلة عملية لترسيخ الخبرة و التعلّات المستفادة مع إمكانية تطوير لدى التلميذ كفايات أفقية .

2. عدم وجود جسور واضحة بين محتويات الكتب المدرسية المقررة في المستوى الواحد وكذلك فيما بين المستويات، وافتقارها إلى مثل هذه الأواصر وحلقات الترابط يحدّ من عملية التكامل الضرورية لصقل شخصية المتعلم و قد يدفع بهذا الأخير إلى الدخول فيما يسمى بـ "الاغتراب المعرفي" الذي يؤدي إلى الانطواء داخل الأطر المعرفية و عدم إدراك الأهداف المشتركة أحيانا مع إمكانية إحداث قطيعة بينها

3. إن القطيعة مع المواد الأخرى هي سمة من السمات القوية لهذا الكتاب وباقي الكتب المقررة. فمفاهيم البيموادية والتحويل (interdisciplinarité et transfert) هي مغيبة تماما. و لعل العديد من مظاهر القصور و العجز التي يعرف بها طلاب العلم يعود السبب فيها إلى غياب هذه الحلقة التي تربط بين بين مجالات المعرفة .

### من حيث متطلبات البيداغوجيا العامة :

1. محتوى الكتاب لم يراعي الحجم الساعي الفعلي الذي في وسع المؤسسة التربوية أن تضمه . وهذا يجعل من الصعب تنشيط الحصص في اللغة العربية وفق مبدأ المقاربة بالكفاءات الذي يتطلب متابعة دقيقة لسلوك كل متعلم . و كما ورد في تعليق أحد الباحثين يصبح أمام الأستاذ خياران إما أن يغطي برنامجه بصورة شكلية و لا يحقق الأهداف المقرونة بالأنشطة المقررة و إما أن لا يحرص على إتمام الأنشطة حتى ولو كلفه عدم إنهاء كل ما مقرر عليه القيام به .

2. حرص البرمجة على اكتساب المتعلم بعض الآليات و التمكن من استخدامها بطريقة روتينية صحيحة و لكن لا تتيح له أية فرصة لتحقيق الإنتاج الأصيل أو ممارسة الإبداع من

خلال تنمية التفكير النقدي ذلك أنها لا تستثير دافعية المتعلم وفضوله.. فهو، من خلال ما يعرضه الكتاب، لا يضطر إلى التركيز وإعمال العقل بهدف بناء استراتيجيات التعلم التي ينتهي بها إلى التحصيل المغذي لعملية الإبداع لا إلى التحصيل الذي يكرس تبعيته ويطيل عمرها .

3. حضور قوي لبيداغوجيا التلقين و تهميش فرص ممارسة البحث و التعلم الذاتي .. خاصة في علاقة ذلك بنمو الرصيد اللغوي لدي المتعلم حيث من المتوقع أن يزيد و يتوسع أكثر عند الاستعمال الإرادي له في أطر الحوار و التعبير .

4. ضعف مستوى فاعلية منهاج اللغة العربية و ما يعتريه من قصور قد يقف وراءه كذلك تغييب دور الوسائل التربوية خاصة التعليم الالكتروني بكل ما أصبح يوفره .

5. و لن يحقق التعليم أهدافه إلا حين يوجد الكاتب لأنشطته روابط ذات علاقة بين النص والتلميذ و الواقع .

6. محتوى الكتاب في مجمله لا يرسم ملمحا واضحا لتوجهاتها.

7. اعتماد المقاربة النصية نقطة قوية في هذا المقرر لكن ثغرات في المعالجة أثرت سلبا على النتائج التي كان يمكن أن يحققها . . فعلى مستوى طرق عرض المادة التعليمية يمكن التنبيه على عدم الاستفادة من التقنيات التربوية المتعددة و المتاحة بهدف جذب التلميذ نحو التعلم الذي ينظم الفكر و يصلق المواهب ، خاصة إذا وفقنا بين الحصيلة المعرفية المكتسبة و مستوى النضج و القدرات العامة.

8. مع الانفجار المعرفي وتوفر المعلومة لم تعد هناك حاجة لكم بقدر ما نحن في حاجة إلى النوع الذي يوجّه المتعلم ويطور مهاراته و يقوي عزيمته و يشحذ إرادته ومن ناحية ثانية يستفزه يستثير فضولياته ويدفعه إلى الاستفادة من مصادر المعرفة التي باتت في المتناول .

9. تركيز أسئلة الكتاب الاهتمام على المستوى المتوسط و محاولة استثارة المستويات الدنيا و المتوسطة من التفكير يمثل عنصرا إيجابيا إذا كان لا يتسبب في تهميش المستويات العليا . و من نتائج السيئة إبعاد أسئلة التي تستدعي التحليل و الاستدلال و تتطلب البناء و الإبداع .

### من حيث الاتجاه المعتمد :

و من الملاحظات التي سجلت حول الاختيار الاستراتيجي الذي سارت عليه هيكلية كتاب اللغة العربية و تنظيم محتوياته :

1. التصميم الحالي لهذا المقرر يفتقر إلى بناء محكم و عمليا يعيق الممارسة الفعلية لبيداغوجيا الإدماج

2. إن المقاربة المعتمدة في كتاب اللغة العربية لا تزال محصورة في عرض صوري (شكلي) و عمليا فهي تركز يكرس منهج التلقين، ولا غلبة إذا عجز المرءون عن تحسس أي فرق بين الطريقة السائدة حاليا و المنهج القديم .

3. إن المنهاج في صورته المعروضة هو أقرب في بنائه إلى المقاربة بالمحتوى منه إلى المقاربة بالكفاءة بما تتطلبه من مبادئ ، شروط و مفاهيم . هذه الاختلافات ستعكس سلبا بالضرورة على الكتاب المدرسي الذي يتبنى نفس المقاربة المعتمدة في بناء المنهاج.
4. الكفاءات القاعدية و الأهداف الخاصة هي غير مذكورة ، الأمر الذي يجعل الكفاءة الختامية المصرح بها منقوصة و غير معروفة طريقة تجسيدها. كما أن نشاطات المتعلم بدورها هي غير واردة تماما في المنهاج .
5. إن المحتويات و الموارد المختلفة من قواعد النحو و الصرف ، البلاغة هي معروضة بطريقة الخطية التقليدية التي تتعارض و منطبق الكفاءات .
6. الكفاءات المستهدفة معروضة بطريقة لا تفيد التلميذ في شيء.
7. جاءت المشاريع منفصلة عن بالنصوص و عن مواردها و عن الوحدات التي تنتمي إليها (علما أن مفهوم الوحدة غير محدد و واضح) و نتساءل على أي أساس تم تحديد ذلك و ما الهدف منها ؟
8. الأهداف هي مصرح بها سواء بالنسبة للمعلم أو التلميذ، لكنها هي أقل وضوحا و عامة بالنسبة للتلاميذ لا تفيدهم في شيء . تستلزم إجراء وصياغة مناسبة لمستواهم تيسر فهمهم و تساعدهم على التعلم .
9. المصطلحات الأساسية التي يجب أن يتحكم فيها التلميذ في هذا المستوى غير محددة في هذا المستوى التعليمي .
10. تتصف النصوص المقدمة بالنمطية. تقديم النص متنوع بالنص . و هو ما يتعارض مع المقاربة بالكفاءات بما تستلزمه من مداخل متنوعة من وضعيات إشكالية لنصوص هي مقدمة بالطريقة التقليدية .

### من حيث ثراء و غنى محتوى الكتاب

1. تركيز في النصوص المقترحة في كتاب اللغة العربية على الحزن و الألم و الغربة و البكاء على الأطلال، و عدم موازنتها بنصوص تتعرض للفرح و السعادة.
2. نفس الملاحظة عن النصوص التي طغى فيها الحديث عن إشكالية التخلف التي هي تعرض صورة عن واقعنا و لكن في نفس الوقت تثير في نفسية الطالب اليأس و الشعور بالدونية خاصة حين لا تقابل بصورة أخرى تعرض التجربة الناجحة و العوامل التي ساهمت في إدراكها مما قد يبعث الأمل في نفس الطالب و يقتنع بأن الأخذ بالأسباب المناسبة كفيلا بأن يحدث التغيير المنشود .
3. بعض النصوص تتبنى وجهة نظر معينة تحدد بها السقف دون عرض نقيضها أو جهات أخرى مكتملة ، و المنطق السليم يقتضي أن تُعرض الآراء دون تقييد مع فسح المجال للطالب أن يبني قناعاته مع كامل الحرية في اختيار ما يراه مناسباً .
4. فقر النصوص النسبي في الجوانب الاجتماعية و بين أفراد المجتمع العلاقات الاجتماعية

5. تغيب الحديث الايجابي و البناء عن الأبعاد الانفعالية رغم أنه الطريق الذي قد يساعد على تحقيق الاستقرار و يساهم في حماية الطالب من الاضطرابات النفسية التي يمكن أن يكون عرضة لها في المرحلة الحرجة من العمر.

6. عدم تناول الجنس في نصوص كتاب اللغة العربية إلا في بعض الشكليات و تعد ثغرة كبيرة ذلك أن محتوى الكتاب موجه إلى أفراد دخلوا في مرحلة المراهقة و دراسة مثل هذا الموضوع الحساس هو بطريقة مباشرة حماية للمتعلم من الانحراف و ضمانة لتحقيق توازنه الشخصي .

7. اغفل كتاب اللغة العربية بعض الموضوعات المهمة من الواقع المعيش مثل العنف المدرسي، المخدرات، الآفات الاجتماعية ، البطالة . و تناول مثل هذه الموضوعات يساهم لا شك في توعية و تهذيب سلوك الطالب .

## الخاتمة

إن هذه الدراسة تمثل لبنة هامة في مشروع إصلاح المنظومة التربوية المتواصل . ذلك أنها تناولت ناحية مفصلية في المشروع التربوي و التي في تقدير الباحثين يتحدد على أساها مصير من يلتحق بالمؤسسة التربوية والمتمثلة في "الكتاب المدرسي". لا زالت هذه الوثيقة في المدرسة الجزائرية تشكل ثقلا مما يستدعي مراجعتها بصورة دورية حفاظا على مصداقيتها. واختار فريق البحث تناول كتاب اللغة العربية للموقع الذي تحتله هذه المادة تربويا واجتماعيا ونفسيا ، على اعتبار أن اللغة العربية هي لغة التمدرس وأن لها علاقة مع باقي المواد الدراسية. بالنسبة لما توصل إليه الباحثون في قراءتهم النقدية لكتب اللغة العربية المقررة في مرحلة التعليم الثانوي فنقول هي نتائج أولية ترتبط أساسا بالمنهجية التي اعتمدها فريق البحث ، كما أنها في أحسن الأحوال تعبر عن وجهة نظرهم و التي بُنيت على أساس الحقائق التي تمكنوا من الوقوف عليها خلال تعاملهم مع هذه الكتب المدرسية. وهذه النتائج المستخلصة أكدت على بعض ما كان شائعا في الأوساط التربوية حول الكتاب المدرسي ولكن في نفس الوقت سجلت ما يدخل ضمن مكتسبات المنظومة التربوية حيث أبرزت مظاهر ليست بالقليلة التي حقق الكتاب المدرسي فيها بعض النقالات النوعية رُفعت بها بعض التحديات التي تواجه العملية التربوية. وإذا كان فريق البحث لا يستطيع أن يجزم بأن إيجابيات الكتاب تفوق سلبياته، وهذا غير صحيح، إلا أنهم يؤكدون على التطورات السريعة والتحويلات الجذرية التي يعرفها المجتمع الجزائري لا يمكن للمؤسسة التربوية مواكبتها إلا بمراجعة مستمرة لأهدافها و تقويم دائم لأدواتها وأساليبها ولا يُستثنى من ذلك الكتاب المدرسي.

## قائمة المراجع:

1. عبد الكريم قاسم أبو الخير: التمريض النفسي، دار وائل للنشر، عمان
2. فؤاد البهي السيد: الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، ط2، دار الفك العربي القاهرة، 1998.
3. حسن مصطفى عبد المعطي، هدى محمد قناوي: علم النفس النمو الجزء الأول الأسس والنظريات، دار قباء للطباعة و للنشر، القاهرة، 2001.
4. خطيب زوليخة : تقويم عناصر منهاج مادة التاريخ في ضوء المعايير العامة لبنائها، رسالة ماجستير تحت إشراف سواغ مختارية كلية العلوم الاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران، الجزائر، 2009.
5. داني محمد (2009) " تقييم الكتاب المدرسي " مأخوذ من موقع
6. علي احمد سيد، احمد محمد سالم (2005)، " التقويم في المنظومة التربوية، مكتبة الرشد ، الرياض.
7. عليمات عبير، (2006)، " تقويم و تطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية " ، ط1، دار الجامد للنشر و التوزيع ، الأردن .
8. دراسة أحلام محمد (2008) الموسومة بـ" تقويم كتاب النحو والصرف للصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية".
9. المناهج و الوثائق المرافقة ، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي. اللغة العربية و آدابها . مديرية التعليم الثانوي العام ، وزارة التربية الوطنية ، مارس 2006
10. كتاب اللغة العربية " الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة " للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي لشعبي الآداب و الفلسفة و الآداب و اللغات الأجنبية.
11. بركة (بسام) اللغة والفكر بـ علم النفس و علم اللسانية، مجلة الفكر العرب المعاصر، بيروت: مركز الإماء القومي 19 / 1982، ص 71- 65.
12. بياجيه (جان) اللغة والفكر عند الطفل ترجمة أحمد عزت راجح، القاهرة: النهضة اصرية، 1954
13. جاكبسون (رومان) التواصل اللغوي ووظائف اللغة، في. ميشال زكريا. الألسنية (علم اللغة
14. الحديث) قراءات تمهيدية بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع 1984 ص 85- 91
15. فيجوتسكي (ل. س.). التفكير واللغة ترجمة طلعت منصور القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. 1976 51 14 ذو القعدة 1427 العدد : 199 5<sup>th</sup> December 2006,
16. النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي، 2008. عدد خاص فيفري 2008.

17. راضي المهيري وآخرون، التعلّقات الاختيارية التعلم بطريقة مغايرة، المركز الوطني البيداغوجي الإدارة العامّة للبرامج والتكوين المستمر، الجمهورية التونسية، أوت 2004.
18. شيريل، فيشتايز، ترجمة حسان ثابت، أسرار تفكير المراهق، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، بيروت، 2007.
19. محمد الصالح الصديق، العربية لغة العلم والحضارة، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، 2009.
20. محمد قرني، ابنك والمدرسة دراسة نفسية مبسطة، المركز الغربي للنشر والتوزيع، الإسكندرية، بدون سنة.
21. سامي محمد ملحم، 2004، ص 341
22. منصورى عبد الحق (2007) " الطفولة والمراهقة " ، الطبعة الأولى ، دار الغرب للنشر و التوزيع ، ص.219
23. منصورى عبد الحق (2003) " صفات المعلم الإنتاجية " ، الطبعة الأولى، دار الغرب للنشر و التوزيع ،
24. منصورى عبد الحق (2000) " أخطاء تربوية " ، طبعة أولى ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر
25. رضوان، (أبو الفتوح)، وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، واستخداماته ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة، 1962، ص:188
26. داني محمد " الكتاب المدرسي : فوائده وكيفية استثماره، الفضاء التربوي لجريدة المنظمة ، الجمعة 2 يونيو 2000 العدد 909.
27. الحاسب الآلي في التدريس د. إبراهيم بن عبد الله المحيسن
28. منصورى عبد الحق " طبيعة الإنسان تحدد للتربية هدفها ومضمونها" في " قراءات في الأهداف التربوية " مطبعة عمار قرني ، باتنة ، الطبعة الأولى 1994 .
29. منصورى عبد الحق " إشكاليات طرحها عمليات انتقاء و تنظيم المحتوى التربوي" في " قراءات في المناهج التربوية " مطابع عمار قرني، باتنة ، الطبعة الأولى 1995.
30. منصورى عبد الحق " التربية وسيلة الانتعاش والتطور أم أداة تكريس العجز والتبعية " في " مجلة علوم التربية " المغربية النصف سنوية . المجلد الثاني . العدد: 15 . أكتوبر 1998.
31. منصورى عبد الحق ، العملية التربوية تخنقها النظرة القاصرة، نشر بقطر في مجلة " التربية". العدد: 122 . سبتمبر 1997.
32. منصورى عبد الحق " هل أصبحت وظيفة المدرسة طمس المواهب ؟ " ، نشر بقطر في مجلة " التربية ". العدد: 128. مارس 1999.

33. منصورى عبد الحق " الآليات التي تقف وراء النجاح و الفشل في مادة الرياضيات " ، بحث معتمد وزاريا في 01 - 01 - 2003 تحت رقم R3101\08\2003  
34. أحلام محمد(2008) الموسومة بـ" تقويم كتاب النحو والصرف للصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية".

35. عبد العليم،(ابراهيم)، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية،دار المعارف،مصر،ط10، ص:139

36. S. Hall, 1904 / Adolescence, its psychology and its relation to physiology, anthropology, sexe, crime, religion and education.

37. . Ernest Becker (1975 ) ، « Beyond Alienation : Philosophy Of Education for the Crisis of Democracy » ، New York : george Braziller , Pp: 90 – 93.

### مواقع انترنت

1. <http://www.elaphblog.com/laabid>
2. [www.jamilhamdaoui.net](http://www.jamilhamdaoui.net)
3. <http://www.saaaid.net/tarbiah/107.htm>
4. <http://almoslim.net/node/82286>
5. <http://sar5.forum3.info/t128-topic>
6. <http://www.drmosad.com/index305.htm>
7. <http://www.aljoaf.net/articles.php?action=show&id=110>
8. <http://kenanaonline.com/users/azazystudy/topics/64105/posts/132212>
9. <http://www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?>
10. <http://www.drmosad.com/index305.htm>
11. <http://vb.arabsgate.com/showthread.php?t=516218>
12. <http://kenanaonline.com/users/azazystudy/topics/64105/posts/1>
13. 13-[www.shrooq2.com/vb/member.php?](http://www.shrooq2.com/vb/member.php?) تاريخ التسجيل: Jul 2006

## الملاحق

### نص الإستمارة الموجهة لطلبة المرحلة الثانوية:

في إجابتك عن الأسئلة ضع علامة ( x ) أمام الجواب الذي تختاره.

الإسم ( إختياري )

1 . السن الشعبة القسم

2 . الجنس ذكر ( ) أنثى ( )

3 . هل تحب لغتك العربية ? نعم ( ) لا ( )

4 . لماذا تحب أن تتعلم اللغة العربية?

لأن لديك : الإستعدادات و الإمكانيات لتعلمها ( ) لغة الوسط الإجتماعي الذي تعيش فيه ( ) أم لأنها لغة الوطن والدين ( )

5 . كيف ترى اللغة العربية: متقدمة ( ) متخلفة ( ) وسطى ( )

6 . هل ترى صعوبة في تعلمك اللغة العربية: نعم ( ) لا ( )

7 . إذا كان جوابك بنعم أين تكمن الصعوبة: برنامج اللغة العربية ( ) طريقة تدريس الأستاذ ( ) اللغة العربية في ذاتها ( )

8 . ما هي أهم حصة دراسية تفضلها: النصوص الأدبية ( ) النحو والصرف ( ) المطالعة ( ) التعبير الكتابي ( )

9 . لماذا تحب تلك الحصة الدراسية: لمواضيعها ( ) لسهولةتها ( ) مريحة ( )

10 . ما هي الحصص الدراسية التي تكرهها..... ?

11 . مستواك في اللغة العربية: جيد ( ) متوسط ( ) ضعيف ( )

12 . ما رأيك في طريقة شرح الأستاذ للدرس ? جيدة ( ) متوسطة ( ) ضعيفة ( )

13 . هل يستعمل الأستاذ اللغة العامية في شرحه: نعم ( ) لا ( )

14 . هل أساتذة المواد الأخرى يدرسون باللغة العربية الفصحى: نعم ( ) لا ( )

15 . هل ينبهك الأستاذ إلى أخطائك النحوية والصرفية والإملائية: نعم ( ) لا ( )

16 . كتب اللغة العربية في المكتبة: متوفرة ( ) قليلة ( ) منعدمة ( )

17 . يشجعك الأستاذ على المطالعة نعم ( ) لا: ( )

18 . تطالع كتباً غير الكتب المدرسية المقررة: نعم ( ) لا ( )

- 19 . هل تتحدث باللغة العربية خارج القسم: نعم ( ) لا ( )
- 20 . عائلتك هل تتحدث باللغة العربية: دائما ( ) نادرا ( ) أبدا ( )
- 21 . ما هو الهدف من تعلمك اللغة العربية: للتحدث بها ( ) للدراسة بها فقط ( )  
سبب آخر..... :

\*\*\*\*\*

### استمارة موجهة لأساتذة الثانوية حول تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية:

سيدي الأستاذ المحترم / سيدي الأستاذة المحترمة

في إجابتك عن معظم الأسئلة الآتية ضع علامة x أمام الجواب الذي تختاره.

الإسم ( إختياري )

الجامعة التي تخرجت منها : .....سنة التخرج /...../...../.....

مدة خبرتك في التدريس.....

1. ما هي في رأيك أهم الإستعدادات المساعدة على تعلم اللغة العربية : النفسية ( ) الإجتماعية ( )  
الثقافية ( )

2. في رأيك ما هي أحسن الطرائق في تدريس اللغة العربية: الحديثة ( ) القديمة ( )

3. إذا كان جوبك ( الحديثة ) ؛ فما هي الطريقة الحديثة التي تفضلها .....

إذا كان جوابك ( القديمة ) ؛ فما هي الطريقة القديمة التي تفضلها:

.....

4. إن من وظائف دروس اللغة العربية مساعدة الطلبة على التعبير الشفاهي بدقة ووضوح ، هل ترى

أن دروس اللغة العربية الحالية تستطيع أن تؤدي هذه الوظيفة كما يجب.

إن كان الطلبة لا يستعملون اللغة المعربة في حياتهم العملية : نعم ( ) لا ( )

5. إلى أي حد تستعمل العامية خلال دروس اللغة: دائما ( ) غالبا ( ) لا أستعملها ( )

6. هل منهاج اللغة العربية يحتاج إلى تغيير نعم ( ) لا ( )

7. بالتحديد في أي درس من دروس اللغة العربية تود أن يحدث تغيير مباشر :

النصوص الأدبية ( ) النحو والصرف ( ) المطالعة ( ) البلاغة ( )

8. تحب أن يكون التغيير في المنهاج: بالحذف النهائي ( ) بالحذف الجزئي ( ) بالإضافة ( )

9. أنت هل مع الرأي القائل بأن صعوبة مادة النحو في المرحلة الثانوية تكمن في احتواء المنهاج (المقرر الدراسي) بعض المواد الدراسية التي تفوق مستوى الطلبة: نعم ( ) لا ( )

10. في رأيك ما هي هذه المواضيع الصعبة .....

11. في حوارك مع الطلبة ماذا تستعمل:

أ/ اللغة الفصحى المعربة ( تستعمل فيها حركات الإعراب ) نعم ( ) لا ( )

ب / اللغة الفصحى غير المعربة ( من غير استعمال حركات الإعراب ) نعم ( ) لا ( )

ج / اللغة الوسطى ( مزيج من الفصحى والعامية ) نعم ( ) لا ( )

د / العامية نعم ( ) لا ( )

12. إلى أي حد تستعمل العامية خلال الدرس: دائما ( ) غالبا ( ) لا أستعملها ( )

13. إلى أي حد تستعمل اللغة الفصحى المعربة في حوارك مع الطلبة خارج حجرة الدرس:

دائما ( ) غالبا ( ) لا أستعملها ( )

14. هل تعتبر الكتابة باللغة العربية من دون استعمال الحركات الإعرابية التي تكتب بها النصوص

المقررة في الكتب المدرسية عاملا يعرقل سير القراءة والمطالعة: نعم ( ) لا ( )

15. إذا كان جوابك بنعم ؛ فماذا تقترح لتفادي هذه العراقيل:

استعمال الحركات دائما ( )

استعمالها عند توقع حدوث التباس أو خلط في بعض المفردات ( )

16. إلى أي مدى أفادتكم موضوعات إعدادك الجامعي في تدريس اللغة العربية:

أفادتني كثيرا ( ) أفادتني قليلا ( ) لم تفدني ( )

17. في رأيك ما هي أهداف تدريس اللغة العربية:

أ..... /

ب..... /

ج..... /