وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أحمد درايعية ـ أدرار ـ
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

معايير تنظيم محتوى النص التعليمي وفهمه في الطور المتوسط وفق الإصلاحات الجديدة كتاب اللغة العربية أنموذجا

أطروحة مقدمة لنيل دكتوراه الطور الثالث في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات عامة.

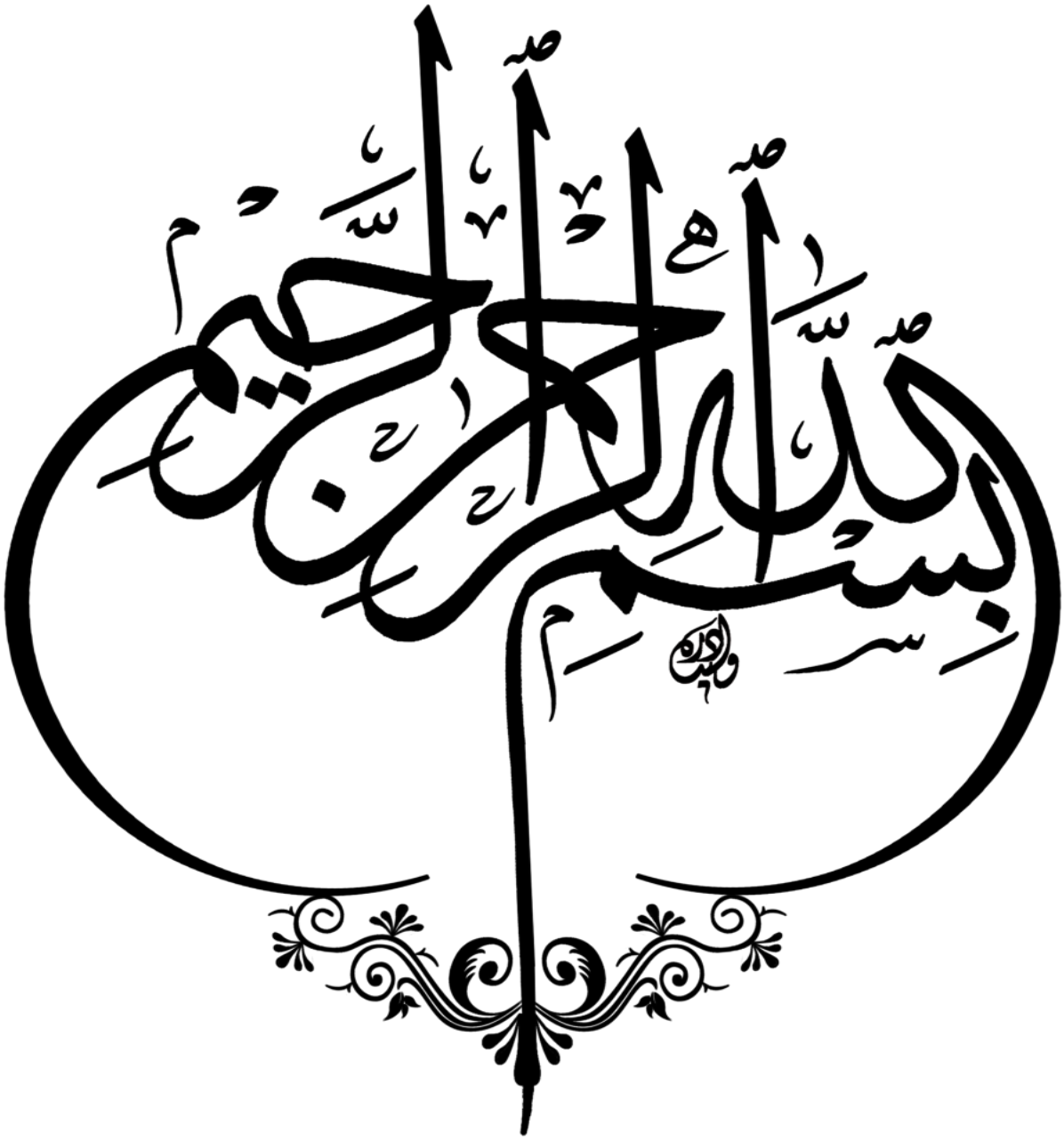
إعداد الطالب :
محـــرز ونيســـــي

إشراف:
د/ أمال بوخريص

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د/ مبارك بلالي	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة أدرار
د./ بوخريص أمال	أستاذة محاضرة "أ"	مشرفا ومقررا	جامعة أدرار
أ.د/ شريف بن دحان	أستاذ التعليم العالي	عضوا	جامعة بشار
د/ نصر الدين براشيش	أستاذ محاضر "أ"	عضوا	جامعة أدرار
د/ عبد الله العياشي	أستاذ محاضر "أ"	عضوا	جامعة أدرار
د/ فاطمة برماتي	أستاذة محاضرة "أ"	عضوا	جامعة أدرار

السنة الجامعية 2024/2023م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الشكر لله -أولا وآخرا- الذي وفقني لإنجاز وإتمام هذه الدراسة، ثم الشكر والعرفان للأستاذة الدكتورة آمال بوخريص، لتفضلها بقبول الإشراف على هذه الرسالة وعلى ما بذلته من جهد في تقديم النصح والتوجيهات المفيدة، فكان لعملها الأثر الكبير في جودة العمل وأسأل الله أن يبارك في عملها وعمرها وجزاها الله عنا خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة وإثرائها بالتوجيهات والإرشادات الصائبة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى كافة الأساتذة الأفاضل والهيئة الإدارية لجامعة أحمد دراية، وجزاهم الله عنا خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر إلى كل من أسهم من قريب أو بعيد في إنجازِ هذا العملِ الذي نرجو أن يكونَ نافعًا، وأخص بالشكر زملائي: محمد العربي حويذق، وشوقي حامدي، ومحمد يعيشي.

الإهداء...

- إلى روح والدي الطاهرة تغمده الله بواسع رحمته.
- إلى من سهرت من أجلي وعلّمتني الصبّر والإصرار...أمّي.
- إلى شريكة حياتي التي صبرت وتحملت لأجل بلوغ مرتبة العز والشرف... زوجتي الغالية.
- إلى من جعلهم الله عزّ وجلّ قرّة عيني.....أبنائي؛ رمزي، أبوبكر، حسام، آيه، إخلاص، وفاء.
- إلى رفقاء دربي....محمد العربي حويذق وشوقي حامدي ومحمد يعيشي.
- إلى الأهل والأصدقاء جميعا وإلى كل من علمني حرفاً.

أهدي هذا العمل....

مقدّمة

مقدمة

بسم الله والصلاة والسلام على رسول الله وبعد:

تمثل اللغة العربية أولوية تعليمية في المنظومة التربوية، ذلك لأنها قاعدة المتعلم لاكتساب المعارف والانفتاح على كل الميادين، وعلى الرغم من أهمية جميع فروع اللغة فان القراءة هي فن من أهم فنون اللغة العربية ومهارتها، وتعد الأساس الذي تبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي الأخرى، وتكمن أهميتها أيضا في أنها مفتاح للعلوم المختلفة، وذلك كونها كفاءة عرضية في جميع مراحل التعليم.

فالغاية المنشودة من درس القراءة هو الفهم القرائي، الذي تسعى إليه المناهج لتنميته بمهاراته المختلفة ومستوياته لدى الطلبة في مختلف المراحل الدراسية، ومن خلال مهارات الفهم القرائي يقوم الطالب بكثير من العمليات العقلية، مثل: التحليل، والتعميم، والتجريد، والإدراك، والحكم والاستنتاج، والربط.

وعلى الرغم من البحوث والدراسات التي حللت كتب اللغة العربية ومحتواها، ومضمونها وقومتها وفقا لعدة معايير، ورغم الجهود التي بُذلت من قبل وزارة التربية الوطنية المتمثلة في تغيير كتب اللغة العربية وتطويرها عبر مراحل الإصلاح التربوي المتعاقبة، إلا أن محتوى هذه الكتب مازال يعتريه بعض الصعوبات بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط, مما يسبب ضعفا لدى المتعلمين ويرجع هذا الضعف إلى أسباب عدة، فبعضها يرجع إلى عدم تناسب محتوى مادة الكتاب مع حاجات المتعلم واهتماماته بالشكل المطلوب، وربما يغلب على المادة المقروءة صعوبة في الفهم، أو ربما ينقص الكتاب المدرسي مبدأ التدرج والتتابع والاستمرارية في بناء التعلمات، أو قد لا يتضمن الكتاب الخبرات المناسبة للمتعلم. إذ لابد من دراسة تقويمية مستمرة لمحتوى نصوص القراءة لمعرفة مدى تحقيقها للأهداف الموضوعة لها، لذا جاءت هذه الدراسة الموسومة بـ: "**معايير تنظيم محتوى النص التعليمي وفهمه في الطور المتوسط وفق الإصلاحات الجديدة كتاب اللغة العربية أنموذجا**". ويمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال التساؤل الرئيس الآتي: **ما مدى تنظيم محتوى نصوص**

القراءة الواردة في كتب اللغة العربية وفق معايير تنظيم محتوى النص التعليمي؟ وما هي مهارات الفهم القرائي المستهدفة في أسئلة فهم المكتوب الموجهة لمتعلمي مرحلة التعليم المتوسط؟، وانضوت تحتها مجموعة من التساؤلات الفرعية يمكن صياغتها كالآتي:

1. ما مفهوم محتوى النص التعليمي؟ وكيف يتم اختياره وتنظيمه؟ وما أنماطه ومؤشراته؟
2. ما واقع تدريس نشاط القراءة في الجزائر في ضوء الإصلاح التّربوي؟ وما هي مهارات الفهم القرائي ومستوياته؟
3. ما مفهوم المقاربة بالكفاءات؟ وما مبرّرات اعتمادها في المدرسة الجزائرية؟
4. ما مدى تضمن نصوص القراءة لمعايير تنظيم المحتوى؟
5. ما مدى تضمن أسئلة القراءة الواردة في كتب اللغة العربية لمستويات الفهم القرائي؟ وهل تعمل على تنميتها وتطويرها لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بطريقة منهجيّةٍ سليمةٍ؟
6. ما مدى درجة تملّك تلاميذ المرحلة المتوسطة لفهم النصوص القرائية؟
7. ما مدى مراعاة الأساتذة لمهارات الفهم القرائي بمستوياتها المختلفة؟ وهل جاءت بشكل متوازن أم هناك تركيز على مهارات دون غيرها؟

وقد تكوّنت الدراسة من ثلاث عينات، تمثلت عينة الدراسة الأولى في نصوص القراءة (ميدان فهم المكتوب) الواردة في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط, التي قررت وزارة التربية الوطنية تدريسها ابتداء من العام الدراسي: 2017/2016م، وعددها 136 نصا, أما العينة الثانية للدراسة فتمثلت في جميع الأسئلة المتضمنة في نصوص القراءة (ميدان فهم المكتوب) لمرحلة التعليم المتوسط، وعددها 1592 سؤالا، وأما العينة الثالثة للدراسة فتمثلت في عينة عشوائية من طلبة المرحلة المتوسطة للسنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة متوسط في مديرية التربية لولاية الوادي، وعددهم: 495 تلميذا وتلميذة، وقد طبق الباحث على متوسطتين، حيث حضر ميدانيا إلى اثني عشر درسا في القراءة بمعدل ثلاث حصص قراءة في كل مستوى, من العام الدراسي: 2021-2022م.

وقد كانت أسباب اختيار الباحث لهذا الموضوع ذاتيّة وموضوعيّة؛ أمّا الذّاتية فهي رغبةً في خدمة اللغة العربية، والإسهام في تعليمها والحفاظ عليها وترقيتها، من خلال السّعي للقضاء على الضّعف اللغوي لدى الأجيال، خاصّة وأنّي أعمل في قطاع التربية والتعليم. وأمّا الجانب الموضوعي فيتمثل في الكشف على عملية التقويم في المناهج الجديدة للغة العربية –مناهج الجيل الثّاني من الإصلاح التربوي– وعلى النصوص القرائية وفهمها منه على وجه الخصوص، بغرض الاهتمام بها، وتجويدها، وتحسينها وتنقيحها قدر الإمكان، لأن نصوص القراءة تعد قطب الرحى في التدريس بالكفاءات من خلال اعتماد المقاربة النصية لتعلم جميع فروع اللغة العربية، فتقويمها أولى من غيرها لأهمّيتها؛ لأنّ صلاح الوسيلة يؤدي إلى دقّة النتائج.

تهدف هذه الدراسة إلى إبراز أهمية نصوص القراءة ميدان فهم المكتوب وأسئلة فهمها، الواردة في كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، نظرا لدورها الفعّالِ في بناء التعلّمات، وتنمية الكفاءات اللغوية المتعددة، ومنها تنمية مهارات التفكير لمستويات الفهم القرائي المختلفة، ومعرفة كيفية بناء أدوات تحليلها من أجل الوقوف بدقة تشخيصية على مواطن القوّة لتعزيزها، ومواضع الضعف لتلافيها ووصف العلاج لها، والوقوف أيضا على مدى مواكبتها للتطورات التعليمية وروح العصر. ولاسيما أن كتب اللغة العربية ألفت حديثا، وبحاجة ماسة إلى التقويم على أساس البحث العلمي، بما يقدم رؤية علمية صحيحة للارتقاء بها وتحديث محتواها الدراسي، لتفادي الأخطاء قبل استفحالها.

ومن هنا تتضح أهمية الدراسة كونها تتعدى الوصف لمعايير تنظيم محتوى النص التعليمي وأسئلة فهمه المختلفة، إلى الوقوف على مواضع الخلل بتشخيص دقيق، ثم وصف العلاج المناسب من خلال ما يأتي:

إنها دراسة تحليلية لمحتوى نصوص القراءة وأسئلة فهمها في كتب اللغة العربية تهدف إلى الوصف الموضوعي والكمي لمحتوى هذه النصوص وأسئلتها. وتسهم في إثراء الأدب النظري في معايير تنظيم النصوص التعليمية، وفي مجال تنمية مستويات الفهم

القرائي المختلفة (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي). إذ يمكن لمجموعات من الفئات الاستفادة من نتائج هذه الدراسة ومن هذه الفئات:

1- تساعد نتائج هذه الدراسة واضعي المنهج بتقديم جوانب القوة وجوانب القصور في منهج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، لتدعيمها وتصحيحها.

2- قد تكون مرجعا لأساتذة اللغة العربية في معرفة الخبرات التعليمية، واستخدام الوسائل، وإعداد التقويم وغيرها مما يحتاجون إليه في تحسين أدائهم التعليمي.

3- تفيد الطالب الذي يعد محور العملية التعليمية، بحيث يجب علينا أن نكيف المنهاج وطريقة التدريس لما يتناسب مع ميوله وقدراته وحاجاته.

4- قد تفتح هذه الدراسة المجال لإجراء بحوث مماثلة ذات العلاقة بتقويم منهج اللغة العربية في المراحل الدراسية المختلفة.

وللإجابة عن التساؤلات السابقة، وتحقيق أهداف البحث تم تقسيم الدارسة إلى ثلاثة فصول تسبقهم مقدمة، وتليهم خاتمة، حيث تتوزع على النحو الآتي:

الفصل الأول تطرق إلى المنهج المدرسي ومحتوى النص التعليمي، توزعت مادته على أربعة مباحث؛ يتناول المبحث الأول مفهوم المنهج المدرسي وعناصره، ومفهوم المحتوى التعليمي وأهميته ومكوناته. ويتناول المبحث الثاني معايير اختيار المحتوى التعليمي واللغوي، ومعايير تنظيم المحتوى التعليمي. أما المبحث الثالث فيتناول مفهوم النص في الدراسات العربية والغربية، ومفهوم لسانيات النص وأهدافها والتعريف بالمعايير النصية. أما المبحث الرابع فيتناول مفهوم النص التعليمي وأنماطه ومؤشراته.

أما الفصل الثاني فتطرّق إلى الفهم القرائي في مرحلة التعليم المتوسط وفق الإصلاحات الجديدة، من خلال أربعة مباحث، يتناول المبحث الأول تعريف الفهم القرائي أهدافه ومكوناته وعوامله ومستوياته، ومفهوم القراءة وأهميتها وأنواعها، وميادين اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، ويتناول المبحث الثاني مفهوم مرحلة التعليم المتوسط وخصائصها، والوثائق التربوية في مرحلة التعليم المتوسط. أما المبحث الثالث فيتناول مفهوم الإصلاح التربوي في

الجزائر مبرراته وأهدافه ومراحله، ومكانة اللغة العربية في مشروع إصلاح المدرسة الجزائرية. أما المبحث الرابع فيتناول مفهوم المقاربة بالكفاءات خصائصها ومميزاتها وأنواعها وأهدافها وداعي اختيارها، ومفهوم المقاربة النصية وأهمية في العملية التعليمية.

أم **الفصل الثالث** فتطرق إلى الجانب التطبيقي للدراسة من خلال أربعة مباحث، يتناول المبحث الأول الطريقة والإجراءات المتبعة في الدراسة التطبيقية من خلال المنهج المتبع ومجتمع وعينات الدراسة، وأدوات وإجراءات الدراسة، والمعالجة الإحصائية. أما المبحث الثاني فتناول تحليل جميع نصوص القراءة ميدان فهم المكتوب الواردة في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، للوقوف على مدى توافر واحترام معايير تنظيم محتوى النص التعليمي. أما المبحث الثالث فتناول تحليل جميع أسئلة الفهم القرائي لميدان فهم المكتوب الواردة في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط للوقوف على مدى تضمن أسئلة الفهم أو عدم تضمنها لمختلف مستويات الفهم القرائي. أما المبحث الرابع فتناول دراسة ميدانية لحصص القراءة ميدان فهم المكتوب في متوسطتين بولاية الوادي بمعدل اثنتي عشرة حصة، للوقوف على مدى فهم واستيعاب المتعلمين لمحتوى نصوص القراءة من خلال الإجابة على مختلف أسئلة الفهم القرائي، وعلى مدى معالجة وتدارك الأساتذة لمختلف الأسئلة المحققة لمختلف مستويات الفهم القرائي والغير مدرجة ضمن أسئلة الكتاب. وخُتمت الدراسة بخاتمة تضمنت أهم النتائج المُتوصل إليها في البحث.

وللوصولِ إلى الأهدافِ المسطّرة والنتائج الدقيقة، اعتمدت الدراسة المنهجَ الوصفيّ، الذي يعدّ الوصف والتحليل أداتين إجرائيتين له، وقد تعزّز التحليل بأدوات إجرائية بحثية أخرى كاستخدام أداة تحليل المحتوى في تحليل معايير تنظم النص التعليمي وأسئلة مستويات الفهم القرائي، فضلا على اعتماد الإحصاء كأداة إجرائية مساعدة في الكثير من مواضع البحث. هذا الأخير الذي استعنّا به لرصد التّكرارات، وتحويل العلامات الجزئية والكليّة الخاصّة بمعايير تنظيم محتوى النص وأسئلة مستويات الفهم القرائي إلى جداول إحصائية وأعمدة بيانية.

وقد اعتمدت هذه الدراسة على مجموعة من المصادر مثّلتها: الكتب المدرسية للغة العربية، وكذا المناهج والوثيقة المرافقة ودليل الأستاذ، المقررة لمرحلة التعليم المتوسط، مع الاستعانة بمراجع أساسيّة نذكر منها على سبيل التّمثيل: المناهج الحديثة وطرائق التدريس لمحسن علي عطية، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق لراتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات لفريد حاجي، بيداغوجية الكفاءات لمحمد الطاهر وعلي، منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية لحسين الجبوري, وغيرها من الكتب التي ساهمت في إثراء هذه الدراسة.

لم تخلُ هذه الدّراسة من الصّعوبات المعترضة، وأبرزها على الإطلاق اتساع مجتمع وعينات البحث وتشعب إشكالاته، وكذا صعوبة إعداد أداة الدراسة، بالإضافة إلى قلة المادة العلمية في بعض مسائل البحث، وأيضا قلّة الدراسات الخاصّة بتقويم نصوص القراءة، انطلاقا من معايير تنظيم محتوى النص التعليمي وفهمه، إذ لم يجد الباحث –حسب اطّلاعه وبحثه– ما يوافق موضوعه ليكون من الدراسات السّابقة، خاصة في شقها الأول المتعلق بمعايير تنظيم محتوى النص التعليمي.

وفي الأخير لا يفوتني أن أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير لأستاذتي الفاضلة الدكتورة آمال بوخريص المشرفة على هذه الأطروحة، وأقدر لها نصائحها وتوجيهاتها العلمية القيمة، من خلال تذليلها للصعوبات التي واجهتني، والتي ساهمت في إخراج هذا البحث في صورته النهائية.

فالكمال لله وحده، وحسبنا الاجتهاد حتى يكون هذا العمل نافعا ومفيدا، فإن أصبنا فمن فضل الله علينا، وإن أخطأنا فمن أنفسنا، والحمد لله رب العالمين.

محـرز ونيـسـي

أدرار في: 2024/03/03م.

الفصل الأول

المنهج المدرسي ومحتوى النص التعليمي:

- ✓ المنهج المدرسي.
- ✓ المحتوى التعليمي.
- ✓ معايير اختيار المحتوى وتنظيمه.
- ✓ النص والمعايير النصية.
- ✓ النص التعليمي أنماطه ومؤشراته.
- ✓

تمهيد:

تعدّ اللغة وسيلة للاتّصال والتواصل، وأداة للتفكير ونقل الأفكار، ولا يمكن لها تأدية وظائفها إلا إذا حظيت باهتمام واسع لدى أصحاب القرار وواضعي المناهج، من خلال اختيار وتنظيم محتوياتها وطرائق تدريسها. فالمحتوى الدراسي يعد ثاني أهم عناصر المنهج المدرسي، لما له من دور كبير في تحقيق أهداف المنهج، لذلك ينبغي على مخططي المنهج الاعتماد على مجموعة من المعايير والأسس والمبادئ العلمية أثناء عملية اختيار المحتوى المناسب وتنظيمه، بما يكفل تحقيق هذه الأهداف التعليمية المسطرة للعملية التعليمية التعلمية. ومن الأشكال الأساسية التي تحقق المحتوى بصفة مباشرة النص التعليمي، فهو يعد منطلقا للعملية التعليمية التعلمية، وهو السند الذي يمكن المتعلم من اكتساب العناصر والمهارات اللغوية، وتدريبه على استخدام اللغة في مواقف اتصالية مختلفة، ولتحقيق ذلك يجب انتقاء نصوص قرائية تستجيب لمعايير معينة كونها موجهة لشريحة خاصة من المتعلمين لها مميزاتها وخصائصها.

فما مفهوم المنهج المدرسي؟ وما عناصره؟ وما مفهوم المحتوى التعليمي؟ وما مكوناته؟ وما هي معايير اختياره وتنظيمه؟ وما مفهوم النص؟ وما هي المعايير النصية؟ وما مفهوم النص التعليمي؟ وما هي أنماطه ومؤشراته؟

المبحث الأول: المنهج المدرسي:

المطلب الأول: مفهوم المنهج وعناصره

1/ المنهج لغة:

قبل التطرق للحديث عن مفهوم المنهج في الاصطلاح لابد أن نقف عند المعنى اللغوي لكلمة المنهج إذ يقال: «طريقٌ نهْجٌ: بينٌ واضِحٌ، وهو النهجُ، والمنهاجُ: كالمنهجِ. والمنهاجُ: الطريقُ الواضحُ. وفي حديث العباس: لم يمت رسول الله، صلى الله عليه وسلم، حتى تركّكم على طريق ناهجة؛ أي واضحة بّينة»[1]. وقد جاء في قوله تعالى: ﴿لِكُلّٖ جَعَلۡنَا مِنكُمۡ شِرۡعَةٗ وَمِنۡهَاجٗا﴾ [2].

2/المنهج اصطلاحا:

أمّا في المعنى الاصطلاحي، فإنّ مصطلح المنهج (Curriculum) يرجع في الأصل إلى جذر الكلمة اللاتينية (Currere) التي تعني ما يجري في دورات السباق، أو مضمار السباق، ثم أطلقت كلمة المنهج على المقرر الدراسي، ثمّ صارت تعني المحتوى، والأهداف، والأنشطة التعليمية وطرائق التعليم، والمعلم والمتعلم، وبيئة التعلم؛ وهذا يعني أنّ المفهوم الاصطلاحي للمنهج لم يبق واحداً، بل تطور من المفهوم القديم الضيّق إلى المفهوم الحديث الواسع الذي على أساسه بني المنهج الحديث[3].

ولقد تعددت تعريفات المنهج المدرسي وتنوعت، ويعود هذا التعدد إلى اختلاف علماء التربية في نظرتهم إلى مفهوم المنهج المدرسي، وكذلك التطورات الحاصلة في ميادين التربية وعلم النفس، وكذا حاجيات المجتمع المتغيرة والمتجددة باستمرار، كل هذه الأسباب جعلت مفهوم المنهج يتغير ويتطور عبر مراحل زمنية متعاقبة، إلاّ أنّ هذا التعدّد في مفهوم المنهج

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة (مصر)، (د.ت)، مادة (ن.ه.ج)، ص4554.

[2] سورة المائدة، الآية: 48.

[3] ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، 2009م، عمان (الأردن)، ص23/22.

يصنف ضمن اتجاهين أساسيين هما المفهوم التقليدي الضيق للمنهج، والمفهوم الحديث الواسع للمنهج. وفيما يأتي نوضح هذا التعدد الحاصل على مستوى مفهوم المنهج المدرسي:

1/2- المفهوم التقليدي للمنهج:

لقد تأسس المفهوم التقليدي للمنهج على «مفهوم التربية القديمة؛ التي كانت تنظر إلى المعرفة على أنّها غاية بحد ذاتها، لأنها تؤدي إلى تعديل سلوك الفرد بمجرد معرفته لها وتمكنه منها،... لذلك فإنّ المعرفة هي المحور الذي يدور حوله المنهج القديم بوصفها أبرز ثمار الخبرات الإنسانية»[1].

وقد عرف المنهج التقليدي عدّة تعريفات نذكر منها:

- المنهج هو: «مجموعة المواد الدراسية التي يتولى المتخصصون إعدادها أو تأليفها، ويقوم المعلمون بتنفيذها أو تدريسها، ويعمل الطلاب على تعلمها أو دراستها»[2].
- وعرفه "**جود (Good)**" بأنّه «مجموعة المواد الدراسية أو المقررات اللازمة للتأهيل في مجال دراسي معين مثل منهج الرياضيات، ومنهج اللّغات، ومنهج التربية الاجتماعية، ومنهج العلوم... وغيرها»[3].

وممّا سبق نستنتج أن المفهوم القديم للمنهج يقتصر على المادة الدّراسية التي تقدّم للمتعلمين داخل المدرسة، ويركز على مستويات الحفظ والتذكر والاستظهار للمعرفة المقدمة باعتبارها محور العملية التعليمية، واختبار مدى قدرتهم على حفظها واستيعابها، دون النظر إلى حاجات المتعلمين واهتماماتهم وميولهم وقدراتهم، وكذا عدم تناسبه مع احتياجات المجتمع وتطلعاته.

---

[1] محسن علي عطية، المرجع السابق، ص23.

[2] جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، ط7, عمان (الأردن)، 2014م، ص32/31.

[3] المرجع نفسه، ص32.

2/2- المفهوم الحديث للمنهج:

تطور المنهج وأخذ مفهوما حديثا وذلك «بسبب الانتقادات التي وجهت إلى المفهوم القديم للمنهج والممارسات التربوية التي ترتبت على ذلك المفهوم، وكذلك ظهور بعض العوامل والأفكار والنظريات التربوية والنفسية»[1]، والذي «أصبح بموجبه يشتمل على جميع الخبرات التي تهيؤها المدرسة، وتقدمها لطلبتها في داخل المدرسة أو خارجها بقصد تحقيق النمو الشامل لشخصية المتعلم، وإعانته على مواجهة ما قد يواجهه من مشكلات في حياته، وجعله عضوا فعالا في المجتمع الذي يعيش فيه، وهو بذلك يكون أكثر اتساعا من المفهوم التقليدي للمنهج»[2].

وقد عرّف المنهج الحديث بعدّة تعريفات نذكر منها:

- عرفه ميالاري "**G. Mialaret**" بأنه: جملة من الأفعال التي نخططها لاستثارة التعلم، فهو يشمل تجديد أهداف التعليم ومضامينه وطرائقه وأساليب تقويم مواده الدراسية بما فيها بالطبع الكتب المدرسية، كما يشمل بهذا المعنى مختلف الاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمعلمين[3].
- كما عرفه أيضا **جودة أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم** حيث ذكرا أنه عبارة عن: «مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف، ومحتوى، وخبرات تعليمية، وتدريس، وتقويم مشتقة من أسس فلسفية، واجتماعية، ونفسية، ومعرفية مرتبطة بالمتعلم، ومجتمعه، تطبق في مواقف تعليمية داخل المدرسة، وخارجها، وتحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية، والوجدانية، والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم»[4].

---

[1] صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر، الرياض (المملكة العربية السعودية) , 2000م، ص16.

[2] محسن علي عطية، المرجع السابق، ص30.

[3] G.Mialaret : Pédagogie générale, P.U.F.Fondamentale, Paris, 1991, p891.

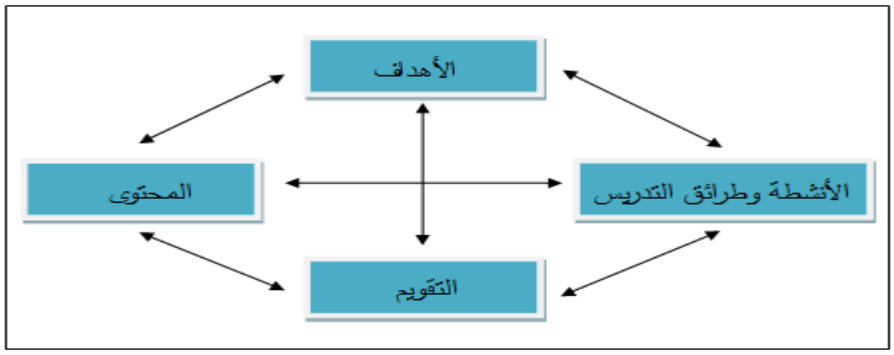
[4] محسن علي عطية، المرجع السابق، ص31.

- كما عُرّف بأنّه: «مجموعة من الخبرات والأنشطة التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخلها وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، وعلى تعديل سلوكهم»[1].

نستخلص ممّا سبق أنّ المنهج بمفهومه الحديث الواسع، ليس مجرّد مقررات دراسية فقط، بل هو جميع النشاطات والخبرات التي يقوم بها الطالب، ويمر بها داخل المدرسة وخارجها، كما يشمل أيضا الأهداف التعليمية، والمحتوى، وطرائق التدريس، ووسائل التقويم، بقصد تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم وما يتصل بجوانب شخصيته العقلية والوجدانية، والجسمية، والنفسية.

3/ عناصر المنهج المدرسي:

يتكون المنهج المدرسي من عدة عناصر هي: الأهداف التعليمية، والمحتوى التعليمي، والأنشطة وطرائق التدريس، والتقويم التربوي. إذ «تمثل هذه العناصر سلسلة من الحلقات المتداخلة مع بعضها، بحيث يصعب نجاح أية حلقة منها دون الارتباط بغيرها من الحلقات السابقة أو اللاحقة لها؛ لذا فإن الحديث عن كل عنصر على حده، لا يتم إلّا من قبيل التوضيح فقط، لبيان ذلك العنصر في بناء المنهج وعلاقته بالعناصر الأخرى»[2]، والشكل التالي يوضح عناصر المنهج بوصفه نظاماً مترابطاً متكاملاً من خلال علاقات متبادلة:



شكل(01) عناصر المنهج كنظام

[1] صلاح عبد الحميد مصطفى، المرجع السابق، ص16.

[2] جودت أحمد سعادة، المرجع السابق، ص215.

1/3- الأهداف التعليمية:

بداية وقبل الحديث عن الأهداف التعليمية لابد من الإشارة إلى مفهوم الهدف بصفة عامة.

1/1/3- مفهوم الهدف:

يُعرّف الهدف بأنّه: «شيء يحاول الإنسان أن يصل إليه»[1]؛ وهو يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى الوعي[2]. كما يُعرّف بأنه: «استبصار مسبق لما ستكون عليه النهاية الممكنة في ضوء الظروف والمعطيات المتاحة»[3]. والهدف على العموم هو «انطلاق ووصول أي بداية تعقبها نهاية، إلّا أنّ ذلك لن يتحقق إلّا بوضع خطة محكمة، والالتزام بتنفيذها»[4].

2/1/3- مفهوم الأهداف التعليمية:

تمثل الأهداف أهمّ عنصر من عناصر المنهاج، حيث إنّها تؤثر في بقية العناصر وترتبط بهم، وقد عرف التربويون الهدف بأنه «نتاجات تعليمية مخطّطة، على المتعلم أن يكتسبها بأقصى ما تستطيع قدراته، وبشكل يلبي احتياجاته»[5]. وهو أيضا «توضيح رغبة في حداث تغيير متوقع في سلوك المتعلم»[6]، أو بمعنى أخر هو الغاية التي تسعى التربية إلى تحقيقها.

---

[1] منير المرسى سرحان، في اجتماعيات التربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (مصر)، 1973م، ص63.

[2] رالف ن.وين، قاموس جون ديوي للتربية, تر: محمد علي العريان، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (مصر)، 1964م، ص41.

[3] داود ماهر محمد، مجيد مهدي محمد، أساسيات في طرائق التدريس العامة، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، الموصل (العراق)، 1991م، ص63.

[4] محمد شارف سرير، نورالدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ط2, الجزائر, 1995م، ص11.

[5] حامد عبد الله طلافحة، المناهج - تخطيطها تطويرها تنفيذها، الرضوان للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2013م، ص139.

[6] عبد الحافظ محمد سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1, عمان (الأردن)، 2005م، ص88.

ومن خلال هذه التعاريف نستخلص أن الهدف يركز على:

- المتعلم وعلى كل صلة بمجالات شخصيته.
- وجود سلوك محدد يكون قابلا لأن يكتسب من طرف المتعلم.
- توافر الرغبة في إحداث التغيير.
- أنّ يحدث هذا التغيير في نهاية المقرر الدراسي.
- أنّ يكون من السهل ملاحظة التحسن أو التغيير الحاصل وقياسه.

2/3- الأنشطة التعليمية:

تمثل الأنشطة عنصرا رئيسيا من عناصر المنهج، ويقصد بها الجهد الذي يبذله المعلم أو الطالب لتحقيق الأهداف، فهناك أنشطة يقوم بها المعلم، وأنشطة يقوم بها المتعلم، ومنها أنشطة تعتمد على المتعلم والمعلم معا. ويتم اختيارها في ضوء الأهداف والمحتوى. وتتزامن الأنشطة في كثير من الأحوال مع الخبرات. والنشاط بشكل عام يعني: الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم من أجل بلوغ هدف ما[1].

لقد اهتم المنهج الحديث اهتماما بالغا بالأنشطة وركز عليها تركيزا كبيرا، حيث إنّ المناهج تتضمن أنشطة عديدة ومتنوعة كما أنّ لها أهدافا تربوية تتمثل في:[2]

- إكساب المتعلمين مجموعة من المهارات في مجالات مختلفة.
- إكساب المتعلمين أيضاً مجموعة من الحاجات والاتجاهات الايجابية.
- تنمية القدرة على التفكير عن طريق الأنشطة التي يقوم بها الطلبة لحل المشكلات المرتبطة بحياتهم.
- تنمية القدرة على العمل الجماعي والتعاوني.
- تنمية القدرة على التخطيط.

[1] ينظر: حامد عبد الله طلافحه، المرجع السابق، ص178.

[2] نداء محمد باقر الياسري وآخرون، المناهج وأسسها ونظرياتها ومكوناتها وخطط تدريسها، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1, عمان (الأردن)، 2016م، ص314.

- تنمية القدرة على الابتكار.

3/3- طرائق التدريس:

لطرائق التدريس تعاريف عديدة نذكر منها:

- هي مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفا من قبل المعلم والمخطط لها عند تنفيذ الدرس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة[1].

- وهي أيضاً «الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وهي كلما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابليته وميوله؛ كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقا وأكثر فائدة»[2].

- ويعرفها "**كنوشل Knochel**" سنة 1984م بأنها: «الأساليب والإجراءات المساعدة في تحقيق تفاعل المعلمين والمتعلمين بمحتوى الدرس وتحقيق أهدافه»[3].

- كما يعرفها "**أحمد حساني**" بأنها: «الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية، لذلك فهي الإجراء العلمي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم»[4].

واستنادا إلى هذه التعاريف نستخلص أن الطريقة هي:

أساليب وإجراءات تتميز بالعلمية، مخطط لها مسبقا من طرف المعلم، يمارسها حسب الإمكانيات المتاحة، لكي تضفي جو من التفاعل والتواصل بين المعلم والمتعلمين أثناء توصيل محتوى المادة الدراسية، كي تحقق وبفاعلية الأهداف والغايات التربوية المنشودة.

---

[1] ينظر: ناجي ثمار، طرق التدريس، مجلة الرواسي، جمعية الإصلاح التربوي، باتنة (الجزائر)، 1994م، ص73.

[2] طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2، عمان (الأردن)، 2005م، ص88.

[3] وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر العربي، ط6، عمان (الأردن)، 2014م، ص154.

[4] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، بن عكنون (الجزائر), 2009م، ص142.

4/3- التقويم (Evaluation):

يعد التقويم «ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية وجزءا لا يتجزأ منها، فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة مدى ما تم تحقيقه من أهداف، وإلى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول من جانب الأفراد على اختلاف مستوياتهم، ومع الإمكانيات المستخدمة، ومن خلال التقويم يمكن تحديد الجوانب الايجابية والسلبية في العملية التعليمية»[1].

1/4/3- مفهوم التقويم التربوي:

يعتبر التقويم التربوي «مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفا، من أجل اتخاذ قرارات معينة»[2].

وهو أيضا: «عملية تشخيصية علاجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة عن أفراد أو مهام أو برامج في ضوء أهداف محددة باستخدام أدوات قياس متنوعة، بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية يستند إليها في إصدار أحكام حول هؤلاء الأفراد أو المهام أو البرامج، واتخاذ قرارات مناسبة بشأنها ضمانا لزيادة فاعليتها في تحقيق الأهداف المحددة»[3].

فالتقويم إذا هو وسيلة تشخيص وعلاج، نتعرف بواسطته على مدى تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة، من خلال استخدام أدوات القياس المتنوعة للكشف عن مواطن القوة والضعف في مختلف جوانب العملية التعليمية، قصد إصدار أحكام واتخاذ قرارات بغرض تحسينها وتطويرها أو تعديلها بما يحقق الأهداف المتوقعة.

---

[1] عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه مهاراته إستراتيجياته تقويمه، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط3، عمان (الأردن)، 2013م، ص225.

[2] رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة (مصر)، 2004م، ص36.

[3] عفت مصطفى الطناوي، المرجع السابق، ص226.

المطلب الثاني: المحتوى التعليمي (Content):

يعد المحتوى الدراسي ثاني أهم عناصر المنهج المدرسي، وله دور كبير في تحقيق أهداف المنهج، لذلك ينبغي على مخططي المنهج الاعتماد على مجموعة من المعايير والأسس والمبادئ العلمية أثناء عملية اختيار المحتوى المناسب وتنظيمه، بما يكفل تحقيق هذه الأهداف التعليمية المسطرة للعملية التعليمية التعلمية. وقبل الخوض في بيان تفصيل المعايير الخاصة باختيار وتنظيم المحتوي، فإنه لابد من تحديد مفهوم المحتوى التعليمي.

1/ المحتوى لغة: المحتوى هو من الفعل "حوى", وجاء في لسان العرب «حَوَى الشَّيءَ يَحوِيهِ حَيّاً وحَوَايَةً واحْتَواهُ واحْتَوى عليهِ: جمَعَهُ وأَحرزهُ. والعرب تقول لمُجتمَعِ بُيُوتِ الحَيِّ مُحْتَوًى ومَحْوًى وحِوَاء، والجمع أَحْوِيَةٌ ومَحاوٍ؛ والحِوَاءُ والمُحَوَّى كلاهما جماعة بيوت الناس إذا تدانت، والجمع الأَحوية، وهي من الوَبَر. والحِوَاءُ: بيوت مجتمعة من الناس على ماءٍ»[1].

2/ المحتوى اصطلاحا: يعرف المحتوى التعليمي اصطلاحاً بأنه: «المادة التعليمية وما تشتمل عليه من خبرات تعليمية تستهدف إكساب المتعلمين الأنماط السلوكية المرغوبة من معلومات ومعارف ومهارات وطرق تفكير واتجاهات وقيم اجتماعية، بقصد تحقيق النمو الشامل للمتعلمين وتعديل سلوكهم»[2].

كما يُعرّف أيضاً بأنه: «مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم، وأخيرا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج»[3].

ويُعرّف محتوى المنهج أنه: «الحقائق والملاحظات والبيانات والمدركات والمشاعر والأحاسيس والتصميمات والحلول التي يتم استخلاصها أو استنتاجها مما فهمه عقل الإنسان

[1] ابن منظور، المرجع السابق، مادة (ح.و.ا)، ص ص1062-1063.

[2] صلاح عبد الحميد مصطفى، المرجع السابق، ص38.

[3] رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص31.

وبناه وأعاد تنظيمه وترتيبه لنتاجات الخبرة الحياتية التي مر بها وعمل على تحويلها إلى خطط وأفكار وحلول ومعارف ومفاهيم وتعميمات ومبادئ أو نظريات»[1].

وهذه التعاريف السابقة الذكر تتفق إلى حد كبير مع ما جاء به قاموس التربية " **The Greenwood Dictionary of Education**": أن محتوى المنهاج يرتبط مباشرة بالنتائج المطلوبة التي يريد المعلمون أن يحققها المتعلمون، فهو يعكس مهمة المدرسة الشائعة والفلسفة التعليمية التي تقود تلك المهمة. ويستجيب محتوى المنهاج الدراسي لاحتياجات المجتمع، وثقافته، ونظامه التعليمي، كما يعكس هذا المحتوى احتياجات الطلاب في المجالات المعرفية والحركية والعاطفية.[2]

ومما سبق نستخلص أن المحتوى التعليمي هو مجموع المعارف والاتجاهات والمهارات والقيم التي تم اختيارها وتنظيمها من طرف القائمين على التخطيط المنهج لتحتويها المادة الدراسية المراد تنميتها وإكسابها للمتعلمين، لتحقيق النمو الشامل والمتكامل لهم. وليعكس المحتوى الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية، لنواتج التعلم المستهدفة، وعموما فالمحتوى الدراسي يتمثل في الإجابة عن التساؤل: ماذا نعلم؟

المطلب الثالث: أهمية المحتوى ومكوناته

1/ أهمية المحتوى:[3]

1/1- يساعد المحتوى في تحقيق الأهداف المنشودة للمنهج المدرسي، وذلك بما يتضمن من معلومات، ومهارات، وجوانب، وجدانية.

2/1- ترجع جذور سلوكيات الإنسان ومهاراته في الأصل إلى المحتوى، فسلوك المعلم والطبيب والمهندس والمزارع وغيرهم في الحياة اليومية تعود إلى معرفة متخصصة يدرسها

---

[1] جودت أحمد سعادة، المرجع السابق، ص254.

[2] ينظر: The Greenwood Dictionary of Education, John W. Collins and Nancy Patricia O Brien, Greenwood Press, Westport, Connecticut London, 2003, p;94.

[3] أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، ط4، القاهرة (مصر)، 2013م, ص101/100.

الأفراد في محتوى المناهج الدراسية، فجميع أنواع المهارات لها أساس معرفي يستمد من المحتوى.

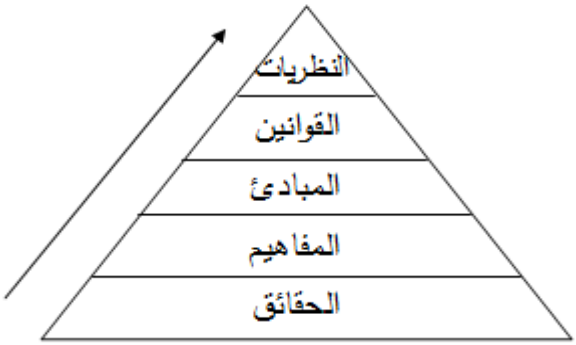
3/1- ينمي المحتوى الجوانب الوجدانية (الاتجاهات – القيم...وغيرها)، حيث يلزم توفر خلفية معرفية عن الموضوع الذي نحن بصدد تكوين اتجاه نحوه لدى المتعلمين، أو القيمة المراد غرسها في المتعلمين، فكل جانب وجداني له أساس معرفي مرتبط بالمحتوى.

2/ مكونات المحتوى:

هي المجالات أو المكونات المعرفية، والنفس حركية (المهارية) والوجدانية التي يتضمنها ويشملها المحتوى. ونظرا لأهمية كل مكون من هذه المكونات، كان لزاما علينا وضع تعريف له، وتحديد خصائصه وإبراز أهميته في المحتوى، مع إعطاء أمثلة عليه. وفيما يأتي تبيان كل مكون من هذه المكونات الخاصة بمحتوى المنهج الدراسي:

2/1- المكون المعرفي:

يتكون النظام المعرفي عند الإنسان من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات المرتبطة في شكل بناء هرمي.



شكل02: المكون المعرفي لمحتوى المنهج

1/1/2- الحقائق (Facts):

عرفت الحقائق بأنها: «الوحدات الأساسية للبنية المعرفية وهي معلومات أساسية ثبت صحتها، وتنطبق على الواقع على أساس الملاحظة أو القياس أو التجريب»[1], وتتكون «المعرفة المتعلقة بالحقائق من بيانات، أو معلومات خاصة بالأشياء، أو الأشخاص، أو الظواهر، أو الحوادث التي تصبح بيانات أو معلومات أو مواد خام للمتخصصين في ميادين المعرفة المختلفة»[2]. أي أنها بيانات أو أحداث أو ظواهر تكرر حدوثها ولم تعد تحتاج إلى برهنة، وتعد القاعدة الأساسية التي تقوم عليها المعرفة، ومن أمثلة الحقائق:

. الشمس تشرق من الشرق.

. يتكون الكلام من اسم وفعل وحرف.

. مجموع زوايا المثلث الداخلية 180 درجة.

فالحقائق نوعان منها ما هو مادي يدرك عن طريق الحواس، ومنها ما هو مجرد يدرك عن طريق ترميزها بالألفاظ أو بالرموز وتكوين صورة ذهنية لها، وعليه يكون إدراك الحقائق المادية أيسر على المتعلم من إدراك الحقائق المجردة. وتبرز أهمية الحقائق في كونها تمثل القواعد الأساسية لبناء المعرفة، والتي بدورها تدعم صحة المفاهيم والتعميمات والنظريات أو توضحها، كما تعد عنصرا مهما لطرح أو اقتراح الفرضيات حول المشكلات.

2/1/2- المفاهيم (Concepts):

المفاهيم هي مجموعة من «الأشياء أو الرموز أو الحوادث الخاصة التي تم تجميعها معا على أساس من الخصائص أو الصفات المشتركة، والتي يمكن الإشارة إليها برمز أو اسم معين، وبعبارة أخرى؛ فإن المفهوم يمثل كلمة أو تعبيرا أو تجريدا موجزا يشير إلى مجموعة من الحقائق أو الأفكار المتقاربة. إنّه صورة ذهنية، يستطيع الفرد أن يتصورها عن

[1] زبيدة محمد قرني، المناهج الدراسية رؤى وتوجهات معاصرة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ط1، المنصورة (مصر)، 2016م، ص77.

[2] جودت أحمد سعادة، المرجع السابق، ص264.

موضوع ما»[1]. فالمفهوم تجريد ذهني للخصائص المشتركة لمجموعة من الأشياء، وهو عبارة عن مصطلح يشير إلى معنى معين.

وتكمن أهمية اشتمال المحتوى على المفاهيم «في كون المفاهيم تقع في مركز البنية المعرفية عند الإنسان، فهي تقع فوق الحقائق وتحت المبادئ والقوانين، وتشكل أوسع قاعدة في البنية المعرفية، ومنها تتشكل المبادئ والتعميمات، وبذلك فإن تعليمها يعني أن الطلبة سيمتلكون 80٪ من النظام المعرفي»[2]. ومن أمثلة المفاهيم: اللغة، المفردة، الكلمة، الجملة، الجبل، السيارة، الحق، والعدالة، والشجاعة. والشمس، والقمر، والليل، المربع، والدائرة.

3/1/2- المبادئ والتعميمات (Généralisations):

تعرف المبادئ والتعميمات بأنها: «مجموعة من المفاهيم أو الحقائق المتشابهة والمترابطة معا، وتجميع بين موقفين أو أكثر في عبارة لفظية شاملة»[3]. ويتمثل هدفها في توضيح العلاقات بين المفاهيم، وتزويد المتعلمين بأدوات يستطيعون بموجبها استخدام هذه التعميمات في تشكيل أو طرح فرضيات تعمل على إيجاد حلول للمشكلات العديدة التي تواجههم أو تواجه مجتمعهم، وتمتاز بأنها تصلح في الغالب لكل زمان ومكان ولا تنطبق عليها صفة التخصيص[4].

إذا فهي عبارة عن علاقات تربط بين سلسلة من المفاهيم، ومن أمثلة المبادئ والتعميمات ما يلي:

. تتمدد المعادن بالحرارة وتتقلص بالبرودة.

. ينخفض الضغط الجوي بالارتفاع عن مستوى سطح البحر.

. كلما التزم الفرد بقواعد اللغة العربية، انخفضت نسبة أخطائه النحوية.

---

[1] جودت أحمد سعادة، المرجع السابق، ص266.

[2] محسن علي عطية، المرجع السابق، ص86.

[3] زبيدة محمد قرني، المرجع السابق، ص78.

[4] ينظر: جودت أحمد سعادة، المرجع السابق، ص270.

4/1/2- القواعد والقوانين:

القواعد والقوانين هي «عبارة عن صياغة كمية لظاهرة، أو مجموعة من الظواهر تحدد المتغيرات التي تطرأ على تلك الظاهرة تحت ظروف كمية وكيفية محددة، أو هي تمثيل رمزي يعبر عن العلاقة بين المفاهيم»[1], وعليه فالقاعدة تعتبر سلسلة من المفاهيم العلمية تصف الظاهرة وصفا كميا، بينما القانون يصف الظاهرة وصفا كميا في صورة علاقة رياضية. وتبرز أهمية القواعد والقوانين في جعل المتعلم قادرا على فهم الأشياء وتحليلها، كما تعينه على حل المشكلات، وتفسير الظواهر. ومن أمثلة القواعد والقوانين ما يلي:

. المفعول به هو كل اسم منصوب وقع عليه الفعل.

. كل قرض جلب فائدة فهو ربا.

. العزم= القوة × الذراع.

. المسافة= السرعة × الزمن.

5/1/2- النظريات:

تقع النظريات في «قمة البنية المعرفية لمجال علمي وتعبر عن مجموعة من التصورات الذهنية الافتراضية التي تفسر الظواهر والأحداث تفسيرا مجردا، ويضع الإنسان هذه النظريات لربط الظواهر وتكاملها معا، والتنبؤ ببعض النتائج المستقبلية، وقد تتغير النظرية أو يتم دحضها مع التجريب العلمي لها بعد ذلك»[2]. فالنظريات هي مجموعة من التصورات الذهنية تتكامل في نظام معين بحيث تبين العلاقة بين المبادئ والتعميمات لتفسير ظاهرة ما.

وللنظريات أهمية بالغة في المنهج تتمثل في إمكانية تطبيقها في مواقف تعليمية وتعلمية متعددة، ومساعدتها للمتعلمين على العمل بفاعلية في البيئة المحيطة بهم،

[1] محسن علي عطية، المرجع السابق، ص87.

[2] زبيدة محمد قرني، المرجع السابق، ص78.

ومساعدتها لنا في توضيح السلوك الإنساني والتنبؤ به، وبخاصة في ميادين العلوم الإنسانية والاجتماعية[1]. ومن أمثلة النظريات ما يلي:

. نظرية فيثاغورس (يكون مجموع مربعي ضلعي الزاوية القائمة للمثلث مساويا لمربع الوتر).

. النظرية الذرية في الكيمياء.

2/2- المكون النفس حركي (المهاري):

يختص المكون النفس حركي المهاري «بالإجراءات والأدوات التطبيقية التي يمكن للمتعلم بواسطتها إنجاز مهارات وظيفية متخصصة أو سلوك حركي ظاهري عام»[2].

فالمهارة تعني القيام بعمل معين بدقة وسهولة وسرعة فهي تعني الإتقان في الأداء والاقتصاد في الوقت والجهد، ويتوقف تعليم المهارة على الفهم الوظيفي للموقف، والتدريب والمران على أدائها وهي أنواع منها[3]:

. المهارات العقلية كالملاحظة والوصف، والتفسير، والتمييز والتصنيف، والاستنتاج.

. المهارات الحركية كالكتابة، والسباحة، وقيادة السيارة، والطباعة.

3/2- المكون الوجداني:

المكون الوجداني هو عبارة عن جوانب «تتصل بالإحساس والمشاعر والانفعال، وتعد من أهم موجهات السلوك الإنساني، وتتضمن الاتجاهات، الميول والاهتمامات، القيم، الرأي»[4]. وتكمن أهميتها في أنها محددات توجه وتضبط وتنظم سلوك المتعلم.

فالاتجاه يمثل مجموعة استجابات الفرد بالرفض أو القبول تجاه قضية معينة، فهو تعبير عن المواقف أو الاعتقاد. أما الميول فهي تنظيمات وجدانية تجعل الفرد يعطي انتباها وعناية خاصة لموضوع معين, فالميل يتعلق بما نحب أو نكره، بينما يعبر الاهتمام عن الرغبة في القيام بعمل معين وهو مرتبط بهواية ما، أما القيمة فتمثل محصلة الاتجاهات لدى

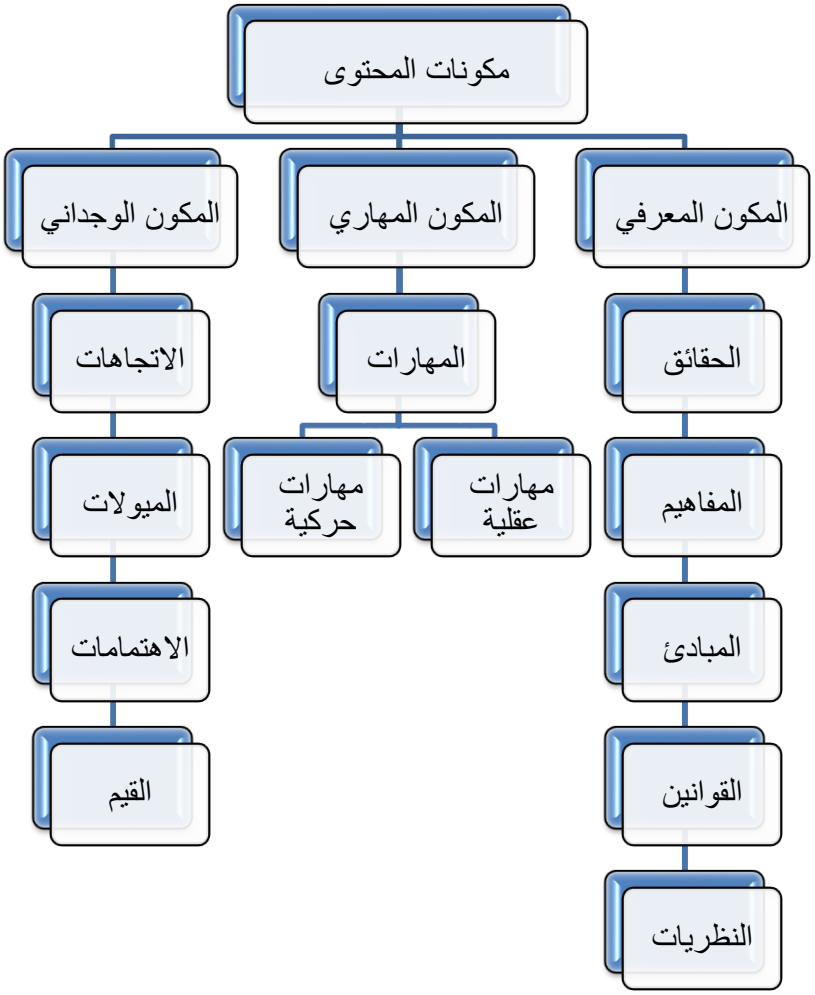
[1] ينظر: جودت أحمد سعادة، المرجع السابق، ص273.

[2] محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2011م، ص38.

[3] ينظر: محسن علي عطية، المرجع السابق، ص89.

[4] محمد السيد علي، المرجع السابق، ص39.

المتعلم صوب قضية معينة بالرفض أو القبول، وتلعب القيم دورا أساسيا في اتخاذ الفرد لقراراته وجوانب السلوك المختلفة، ومن أمثلة القيم (الأمانة، الصدق، تحمل المسؤولية، الشجاعة الأدبية)، أما الرأي فيعتبر الصورة اللفظية للتعبير عن الاتجاه، في حين يعد السلوك الصورة الفعلية أو الواقعية له. وهذا تمثيل مبسط لمكونات المحتوى.



شكل(03) مكونات المحتوى

المبحث الثاني: معايير اختيار المحتوى:

المطلب الأول: اختيار المحتوى:

تعد عملية اختيار المحتوى هي الخطوة الثانية بعد تحديد الأهداف التعليمية, ويتم في هذه الخطوة تحديد الخبرات المناسبة وما تشتمل عليه من معلومات ومفاهيم ومهارات وقيم واتجاهات لصف دراسي معين في مادة معينة، بحيث تؤدي هذه الخبرات إلى التنمية الشاملة

للمتعلمين, ونظرا لخصوصية الوقت الحاضر الذي يتسم بالزيادة الرهيبة والمستمرة في حجم المعرفة في كافة المجالات، «ولما كان من إحدى وظائف المدرسة الأساسية نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل والمعرفة جزء من التراث الثقافي، لذا أصبح من الصعب على المدرسة في ظل المعرفة المتزايدة كل يوم أن تنقل كل ما يعرفه الإنسان إلى التلاميذ، ومن ثم أصبح الاختيار ضرورة قصوى»[1].

يتضح أنه ليس من الضروري تقديم جميع الخبرات للمتعلمين في المنهج، ولكن يمكن تقديم بعضها بحيث تؤدي دراسة هذا الجزء إلى حدوث أثر التعلم في فهم المواقف المشابهة.

1/ دواعي اختيار المحتوى:

توجد مجموعة من العوامل تحكم اختيار محتوى المنهج، تتمثل في العوامل التالية:[2]

- **النمو الهائل المتزايد في المعرفة الإنسانية والتقدم التكنولوجي:** في ضوء الانفجار المعرفي والزيادة الهائلة في كمية المعرفة المتاحة أصبح من المستحيل على المتعلم الإلمام الكامل بالحقائق والمعلومات المتوافرة، فتطلب ذلك الاختيار الدقيق للمحتوى.
- **قصر المدة التي يقضيها المتعلم في المدرسة:** قصر المدة التي يقضيها المتعلم في المدرسة تحتم الاهتمام باختيار المحتوى الذي يشجعه على الاستمرارية في البحث عن كل مستحدث وجديد.
- **تمكين المتعلم من أن يعلم نفسه بنفسه:** المتعلم لن يقضي عمره كله في المدرسة، فلابد أن يستقل بتعليم نفسه بنفسه، وهذا إنما يتأتى إذا قدم محتوى المنهج المفاهيم الرئيسية في كل مادة، وفق حقائقها الأساسية، ومنهجها في دراسة الظواهر التي تعنى بها وتقع في نطاق بحثها، فدراسة اللغة تختلف عن دراسة الكيمياء. فإذا تمت سيطرة المتعلم

[1] حسن جعفر الخليفة، المناهج أسسها. عناصرها. تنظيماتها، دار الشروق، ط2, عمان (الأردن)، 2005م، ص75.

[2] ينظر: محمد عبد الله الحاوي، ومحمد سرحان علي قاسم، مقدمة في علم المناهج التربوية، دار الكتب، ط1، صنعاء (اليمن), 2016م، ص ص67-68.

عليها أمكن أن يستقل بنفسه في دراستها مستعينا بما تعلمه من القوانين والمبادئ ومناهج الدراسة.

- **انتقال أثر التعلم للمواقف المشابهة:** هناك انتقال لأثر التدريب، فالتدريب على قيادة سيارة يمكن المتعلم من قيادة سيارة أخرى، ورغم تحفظات علم النفس على أثر التدريب إلا أن انتقال أثر التدريب أمر لا يمكن إنكاره، بشرط أن يحسن اختيار المحتوى وأن تراعى الشروط التي يذكرها علماء النفس لضمان انتقال أثر التعلم المطلوب.
- **تغيير الهدف من التعليم:** لم يعد الهدف من التعليم اليوم هو تزويد المتعلم بأكبر قدر من المعارف والمعلومات، بل أصبح يركز على دور المتعلم الإيجابي في العملية التعليمية من خلال توظيف معارفه لتنمية المهارات والقدرات والاتجاهات والقيم المرغوبة.

ويتم اختيار محتوى المنهج في ضوء معايير محددة ووفق مراحل وأساليب وخطوات منتظمة.

2/ مراحل اختيار المحتوى:

وتشتمل عملية اختيار المحتوى على ثلاثة مراحل أساسية مترابطة لا يمكن الفصل بينها وهي:

1/2- اختيار الموضوعات الرئيسة:

يتم اختيار الموضوعات الدراسية الرئيسة من قبل المتخصصين من الأكاديميين والتربويين في ضوء ارتباطها ومناسبتها لأهداف المنهج التي يراد تحقيقها، كما يجب أن تكون هذه الموضوعات مترابطة ومتماسكة[1], وما تتضمنه من أبعاد يناسب الوقت المخصص لها في العملية التعليمية، ومن المرونة ما تسمح باحتواء أفكار جديدة.

2/2- اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات:

بعد تحديد الموضوعات يتم اختيار الأفكار الأساسية التي يجب أن يشملها كل موضوع، وهذه الأفكار تعتبر الأساسيات المكونة للمادة، وبالتالي يجب أن تحتوي على

[1] ينظر: محسن علي عطية، المرجع السابق، ص97.

المعلومات الضرورية والكافية التي يجب أن يعرفها التلميذ حتى يلم بالمادة إلماما كاملا. ويتم اختيار هذه الأفكار بصفة نهائية إلا بعد اختبارها تجريبيا في المواقف التعليمية وتعديلها وفق أسس الاختيار المناسبة[1]، كما يجب أن تغطي هذه الأفكار الموضوعات الرئيسية للمادة الدراسية وتكون مترابطة بحيث تظهر طبيعة المحتوى.

3/2- اختيار المادة العلمية المرتبطة بالأفكار الرئيسية:

بعد اختيار المحور الذي تتمركز حوله الأفكار الرئيسية للموضوع يتم اختيار المادة الخاصة لكل فكرة رئيسية، وتختار المادة التي ترتبط بأكبر عدد من الأهداف، وتفي أكثر بحاجات البيئة المحلية، وتتماشى مع اهتمامات وميول التلاميذ، وتراعي أفضل مستوى للتلاميذ وخبراتهم السابقة، وترتبط بمشكلات حياتهم وتنمي قدراتهم، إضافة إلى مراعاة الإمكانات المادية المتاحة التي هي أحد شروط التفضيل في الاختيار من بين العينات المختلفة للمادة التعليمية[2]، وتتسم بالتوازن بين الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.

3/ أساليب اختيار المحتوى:

هناك مجموعة من الطرق والأساليب التي يمكن الاعتماد عليها عند اختيار المحتوى الدراسي وتحديد المناسب منه للمتعلمين وهي:

1/3- المسح:

يعد المسح من الأساليب المهمة التي يمكن الاعتماد عليها في اختيار المحتوى الدراسي, والذي يتم من خلاله «التعرف على خصائص وميول المتعلمين والمشكلات التي تواجههم إذ إن النتائج العلمية لبعض العقود الماضية استعملت على تصورات عدة لتطبيق وسيلة المسح في اختيار محتوى المنهج مثلا مسح مدرسو اللغة الإنكليزية معظم الأخطاء الشائعة في الاستخدام اللغوي، وكذلك مسح مدرسو الرياضيات أنواع المشكلات التي تواجه

[1] ينظر: محمد حسن حمادات, المناهج التربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع, ط1، عمان (الأردن)، 2009م، ص144.

[2] ينظر: صلاح عبد الحميد مصطفى، المرجع السابق، ص39.

الطلبة في حياتهم اليومية كذلك فعل مدرسو العلوم الاجتماعية وغيرهم، ومن خلال هذه العملية حددت مقررات المواد الدراسية»[1].

2/3- التحليل:

يتلخص أسلوب التحليل في ملاحظة أنشطة عدد من الأفراد الذين يعتبرون أكفاء في مهنة ما، من أجل اكتشاف أنواع من الإجراءات والعمليات ثم تقويمها، واستخدامها في اختيار مواد المقرر الدراسي[2]. وفي الغالب ما يعتمد على هذا الأسلوب في اختيار محتوى منهج المدارس الصناعية والزراعية والتجارية. حيث تحلل متطلبات المهنة التي سيعمل المتخرج فيها فتحدد كفاءاتها ثم يتم اختيار المحتوى في ضوئها.

ومن عيوب هذا الأسلوب أن الكفاءات في تغير مستمر لما يحدث من تقدم علمي وتكنولوجي، فالكفاءة الجيدة اليوم قد لا تكون صالحة بعد عدة سنوات، لذلك يمكن الاسترشاد بالكفاءات دون الاعتماد الكلي عليها[3].

3/3- رأي الخبراء:

يتم اللجوء إلى آراء الخبراء الأكاديميين والتربويين ممن لهم صلة بالمنهج الدراسي والواقع الثقافي للمجتمع، وحاجات المتعلمين، وميولهم، ومشكلاتهم، وطبيعة المادة الدراسية، حيث تساعد هذه الخبرة في بناء منهج شامل، لذا يتم تكليف الخبراء باختيار الموضوعات الرئيسية التي يتضمنها المحتوى والأفكار الأساسية المرتبطة بتلك الموضوعات، والمادة العلمية التي تقتضيها تلك الأفكار[4].

---

[1] ابتسام صاحب الزويني، وآخرون، المناهج وتحليل الكتب، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2013م، ص46.

[2] ينظر: عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2008م، ص144.

[3] ينظر: زبيدة محمد قرني، المرجع السابق، ص82.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص82.

بما أن عملية اختيار المحتوى تعد من العمليات المهمة والحساسة في بناء المناهج الدراسية، فكان لزاما على واضعي المناهج أن تتم هذه العملية في ضوء هذه الوسائل مجتمعة والمتمثلة في المسح والتحليل ورأي الخبراء، لأن جودة المحتوى تتوقف على تنويع وسائل بنائه.

4/ معايير اختيار المحتوى:

تعد عملية اختيار المحتوى من العمليات الصعبة والمهمة التي تواجه مخططي المنهج بعد وضع الأهداف، وتتمثل هذه الصعوبات في انتقاء المعلومات والخبرات، فكل مادة لها مجالاتها، وفي كل مجال محاور، وكل محور يتضمن حقائق ومعارف ومبادئ وقوانين، كل هذه الصعوبات تجعل من اختيار المحتوى المناسب أمرا صعبا، لذا وجب الاعتماد على مجموعة من المعايير أثناء اختيار المحتوى، لكي تحقق العملية التعليمية أهدافها، ومن هذه المعايير ما يأتي:

1/4- ارتباط المحتوى بأهداف المنهج:

يعد ارتباط المحتوى بأهداف المنهج من أهم معايير اختيار المحتوى، «ذلك لأننا خلال العملية التعليمية نحاول الوصول إلى أهداف معينة، وإحدى الوسائل لتحقيق هذا الأمر هي محتوى المنهج، ولهذا يجب أن يكون المحتوى ترجمة صادقة للأهداف، حتى يتسنى تحقيقها»[1], أي أن يكون المحتوى العلمي والخبرات التعليمية مرتبطة بالأهداف التربوية وتحققها.

2/4- صدق المحتوى وحداثته ودلالته:

إن المقصود بصدق المحتوى هو «دقته العلمية وخلوه من الأخطاء، أما الحداثة فتعني أن يتضمن المحتوى أحدث المعارف العلمية المعاصرة التي تم التثبت من صدقها وصحتها بالبحث والتجريب. وأما الدلالة فتعني أن يكون المحتوى الذي يتم اختياره من واضعي المنهج ذا معنى عند التلاميذ ويشعرون بفائدته لاتصاله بميولهم وحاجاتهم، وأن

[1] زبيدة محمد قرني، المرجع السابق، ص80.

يكون قادرا على تحقيق الأهداف التي اختير من أجلها»[1], أي أن يكون المحتوى العلمي والخبرات حديثة وصحيحة علميا وتوجد إمكانية لتوظيفها في الحياة اليومية، ولها دلالة بحيث تكسب الطالب روح البحث والاكتشاف. إذ كيف يمكن لمتعلم يعيش في الصحراء مثلاً، يستسغ نصاً تعليمياً عن البحر وهو لم يره قط؟

3/4- مراعاة خصائص المتعلمين وميولهم:

أهم شروط حدوث عملية التعلم إثارة دافعية التلاميذ، ولإثارة الدافعية لابد من الاهتمام بميول التلاميذ وحاجاتهم، للإقبال على دراسة المحتوى وتيسير عملية تعلمهم، ولذلك فإن مراعاة ميول التلاميذ وحاجاتهم هي أحد المعايير التي يتم على أساسها اختيار المحتوى، بحيث يكون ملائما لمستوى التلاميذ وللقدرات العقلية والجسمية لمرحلة النمو التي يمرون بها، وعدم مراعاة المحتوى لهذا العنصر قد يسبب لهم نوعا من الإحباط، وعدم القدرة على مواصلة الدراسة[2]. بما أن التلميذ يعد محور العملية التعليمية، ويمثل إحدى العوامل الأساسية التي تؤثر في بناء المنهاج وفي اختيار وتنظيم المحتوى، وجب مراعاة حاجاته وميوله وقدراته، وهذا يعني مسايرة المحتوى لمراحل نمو المتعلمين.

4/4- التوازن بين الشمول والعمق:

وهو أن يشتمل المحتوى على الخبرات التي من شأنها إحداث نمو شامل متكامل لدى المتعلم يوازن بين الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية وهذا هو المقصود بالشمول. أما العمق فيعني أن يتضمن المنهج أساسيات المادة من مفاهيم، وتعميمات، وقوانين، ونظريات،... وعلى هذا الأساس فإن معيار الشمول والعمق يعني أن يُراعي المحتوى التعرض إلى الموضوعات بالقدر الملائم المتوازن بين الشمول والعمق فلا يعرضها عرضا سطحيا ولا يتعمق في تفصيل بعض الموضوعات ويترك البعض الآخر[3]. فالمقصود

[1] محسن علي عطية، المرجع السابق، ص94.

[2] ينظر: محمد حسن حمادات، المرجع السابق، ص146.

[3] ينظر: محسن علي عطية، المرجع السابق، ص96.

بالشمول هو تغطية المحتوى لمعظم مجالات المادة الدراسية، والعمق يقصد به أساسيات المادة من مبادئ ومفاهيم وأفكار وتطبيقها بشيء من التفصيل، وعلى واضع المحتوى أن يوازن بين العمق والشمول حتى يحدث الفهم الكامل.

5/4- الارتباط بالواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم:

يجب أن تنسجم المعارف والخبرات التعليمية المختارة مع واقع حياة المتعلمين لذا «ينبغي أن يوجه المحتوى الاهتمام بالمجتمع والبيئة التي يعيش فيها المتعلمون، لمساعدتهم على فهم الظواهر التي تحيط بهم، وتدريبهم على كيفية مواجهتها. أي ضرورة أن يكون محتوى المنهج متواصل مع متطلبات المجتمع وثقافته»[1]؛ أي يجب أن يرتبط المحتوى بالواقع الثقافي والاجتماعي الذي يعيشه التلميذ والأنظمة الاجتماعية التي تحيط به مثل النظام الاقتصادي والاجتماعي والسياسي.

6/4- معيار العالمية:

تفسر العالمية هنا على أنها العامل الجغرافي أو المكاني، فمحتوى المنهج المدرسي الجيد هو الذي يشمل أنماطا من التعليم لا تعترف بالحدود الجغرافية أو الحواجز المصطنعة بين بني البشر، حيث نجد أن النظريات العلمية، والمكتشفات الطبية والمخترعات المختلفة، والمعلومات المرتبطة بطبيعة الإنسان، والحكومة، والقانون، والصراع من أجل البقاء، وحماية البيئة، تعكس بحق المعيار الخاص بالعالمية. لذا فإن محتوى المنهج المدرسي لأي مجتمع من المجتمعات لابد وأن يحتوي على الكثير من المشكلات المحلية المختلفة، كما ينبغي أيضا أن يشتمل على عدد من المشكلات العالمية، لأن أي مجتمع لا يمثل إلا شريحة من المجتمع الإنساني الكبير[2].

[1] زبيدة محمد قرني، المرجع السابق، ص80.

[2] ينظر: جودت أحمد سعادة، المرجع السابق، ص259.

7/4- قابلية المحتوى للتعلم:

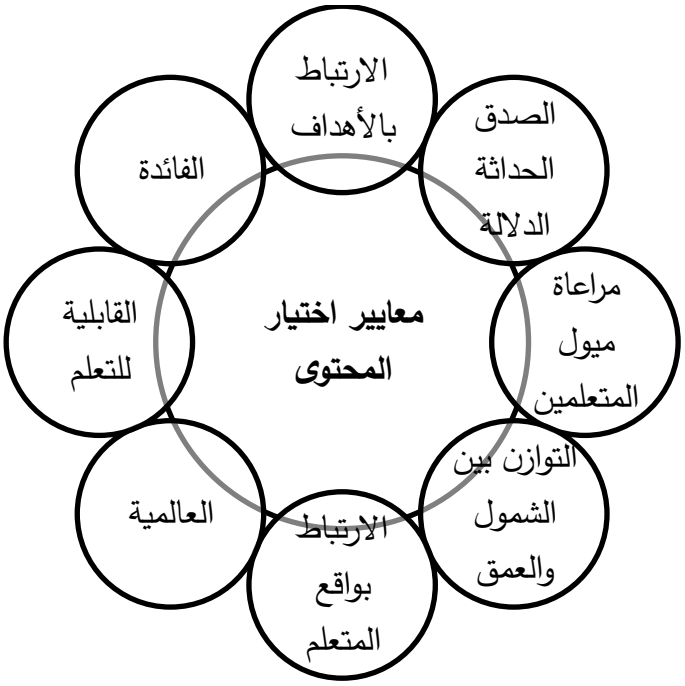
ينبغي لمحتوى المنهج أن يتصف بالقابلية للتعلم من جانب التلاميذ، أي لابد من اختيار المحتوى وتنظيمه بشكل يراعي قدرات التلاميذ، ويتمشى مع ما بينهم من فروق فردية، مع ضرورة التركيز على أن ما يتم تعلمه في المواقف الجديدة، لابد وأن يرتبط بأشياء تم تعلمها أصلا من جانب التلاميذ، مما يجعل من الضروري وجود اختلافات من تلميذ لآخر، ويعمل هذا على إيجاد نوع من الاختلافات في المحتوى، وفي الطريقة التي يتوقع من التلاميذ أن يتعلموا عن طريقها[1]. كما يراعى في هذا العنصر أيضا مبادئ عرض المادة التعليمية، بمعنى تكييف محتوى المنهج ليتناسب مع قدرات المتعلمين من خلال مراعاة خصائص النمو العقلي والجسمي التي يمر بها المتعلمين.

8/4- معيار الفائدة:

أن يعطي المحتوى مخرجات متعددة يمكن الإفادة منها ميدانيا. وتعني مدى الاستفادة المباشرة من المعرفة المنهجية في المجالات الحياتية التي يحياها المتعلم، وعند حل المشكلات التي تعترضه حاضرا، أو مستقبلا. فمن الأهمية بمكان أن يدرك المتعلم أهمية وفائدة ما يتعلمه في حياته.

يتضح ممّا سبق أنّ عملية اختيار محتوى المنهج المدرسي يتم وفق طريقة علمية دقيقة، في ضوء مجموعة من المعايير السالفة الذكر والتي تراعي جوانب عديدة تهم المتعلمين والمعلمين والمجتمع، حتى يحقق الفعالية في مواكبة التطورات العصرية.

[1] ينظر: جودت أحمد سعادة، المرجع السابق، ص258.



شكل (04) معايير اختيار المحتوى

المطلب الثاني: المعايير الداخلية لاختيار المحتوى اللغوي:

نشير هنا إلى أنّ كل العوامل المشار إليها سابقا لا تتصل بشكل مباشر باللغة، ولكنها تعد من العوامل الخارجية وهي مهمة في عملية اختيار المحتوى. أمّا العوامل التي لها صلة مباشرة بجوهر اللغة فهي عوامل «داخلية» نلمسها عند اختيار المواد اللغوية، وتتحقق وفق ضربين من الاختيار:

1/ اختيار النمط اللغوي.

للتنوع اللغوي أشكال متعدّدة، وكل شكل من هذه الأشكال يمثل «نمطًا» لغويًّا، والعربية تتضمن تنوعات لغوية إلى جانب المستوى الفصيح، والأنماط التي لا مناص منها في اختيار المحتوى هي:

1/1- اللهجة:

تعد اللهجة «مجموعة من الصفات اللغوية التي تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات اللغوية جميع أفراد هذه البيئة. وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضم عدة لهجات. لكل منها خصائصها، ولكنها تشترك جميعا في مجموعة من الظواهر

اللغوية التي تيسر اتصال أفراد هذه البيئات بعضهم ببعض»[1]. وهناك لهجات إقليمية ولهجات اجتماعية.

وهنا يظهر السؤال عن نوع اللهجة التي تكون موضوع الاختيار ويجيب "**عبده الراجحي**" بقوله: إن «المقرر الذي يوضع لأغراض خاصة، كتعليم العربية للأطباء الأجانب الذين يعملون في البلاد العربية لابد أن يختار محتواه من اللهجات المستعملة؛ لأن الهدف هنا سلامة الاتصال اللغوي بين الطبيب والمريض الذي يعبر عن نفسه بلهجته بطبيعة الحال»[2].

2/1- اللغة الخاصة:

إذا كان المقرر موضوعاً لأغراض خاصة، فإن محتواه يختار من النمط الفصيح الخاص، إذ «لكل مجال لغوي له لغته الخاصة؛ تختلف في مجال عن آخر على مستوى المعجم في الأغلب، وعلى مستوى البنية النحوية في بعض الأحيان؛ فالمعجم المستعمل في لغة القانون مختلف عنه في لغة الطب أو لغة الفلسفة أو لغة الفقه، وكذلك تختلف أشكال البنية النحوية. ولا شكَّ أن هذا النمط معيار أساسي في اختيار محتوى المقرر في تعليم اللغة لأغراض خاصة»[3].

3/1- نوع الأسلوب الكلامي:

للأداء الكلامي أساليب عدة؛ فهناك الأسلوب «الرسمي» العام، وهناك الأسلوب العاطفي، والأسلوب «الاستعلامي»، والأسلوب «الاستشاري»، والأسلوب «المتشكك».. الخ، وإن كان بعضهم يحصرها جميعًا في أسلوب رسمي وآخر غير رسمي، واختيار محتوى المقرر لابد أن يُراعي هذا التنوع أيضًا مع الاتجاه الغالب في المراحل الأولى إلى الأسلوب الرسمي العام[4].

---

[1] إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط3, القاهرة (مصر)، 2003م، ص15.

[2] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، ط2, بيروت (لبنان)، 2004م، ص69.

[3] عبده الراجحي، المرجع السابق، ص69.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص70.

4/1- شكل الأداء اللغوي:

يكون الأداء اللغوي الذي سيدرس وفق شكلين مكتوب أو منطوق، وهنا يعاب التركيز على اللغة المكتوبة عند اختيار المحتوى اللغوي. يقول "**عبده الراجحي**": «يكاد يكون الاختيار في معظم المقررات مبنيًّا على اللغة «المكتوبة» كما هو الأمر في تعليم العربية في العالم العربي، وهو نقص كبير جدًّا؛ لأن إغفال المستوى «المنطوق» في الاختيار يؤدي إلى خلل كبير في تعليم اللغة وبخاصة على الأداء الاستقبالي»[1]، فالمنطوق والمسموع هو الأصل في استعمال اللغة والمكتوب فرع عنه.

2/ اختيار مفردات المواد اللغوية:

بعد عملية اختيار النمط اللغوي تأتي العملية الموالية وهي اختيار مفردات المواد اللغوية، وبديهي أن مدى الاختيار ليس واحدًا في مستويات النمط، لأن المتحكم في ذلك هو حجم فصائل المستوى، ودرجة الشيوع في عناصره. ومن الطبيعي إذن أن يكون الاختيار محدودًا جدًّا على المستوى الصوتي، ومن ثمَّ فلا يكاد يكون هناك مجال للاختيار، ونحن لا نستطيع أن نعلِّم أصواتًا من اللغة، ونترك أصواتًا أخرى، وكذلك الحال على المستوى الصرفي الذي يضيق مجال الاختيار فيه؛ لقلة الفصائل الصرفية من ناحية، وارتفاع درجة الشيوع في معظمها من ناحية أخرى. أما الاختيار الحقيقي فيكون على مستوى «المعجم» وعلى مستوى« النحو» [2].

1/2- معايير اختيار المعجم:

المقصود به اختيار الكلمات في محتوى المقرر اللغوي، ومعجم أية لغة يشتمل على عدد هائل من الكلمات؛ ولابد أن تستند عملية الاختيار إلى معايير علمية أهمها:[3]

[1] عبده الراجحي، المرجع السابق، ص70.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص71.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص75/71.

1/1/2- معيار الشيوع:

والمقصود به هو كثرة استعمال الكلمة ومدى تكرارها بين أفراد المجتمع، وهو أهم معيار في اختيار الكلمات؛ إذ كلما كانت الكلمة أكثر استعمالًا كانت أنفع وأصلح في تعليم اللغة، وإلا فإن المتعلم يستنفد جهده في تعلم كلمات كثيرة لا يستعملها إلا نادرا على حين يجهل الكلمات التي يحتاجها دائما.

2/1/2- معيار التوزيع:

وهو المعيار الثاني الذي يكمل معيار الشيوع، ويقصد به مدى استعمال الكلمة في المجالات المختلفة؛ إذ إن هناك كلمات لها انتشار واسع في غير مجال، ومثل هذه الكلمات أنفع في تعليم اللغة؛ لأن المتعلم يستطيع أن يستعمل الكلمة الواحدة في غير موضوع.

3/1/2- معيار قابلية الاستدعاء:

هناك كلمات في اللغة يسهل عليك أن تتذكرها دون عناء، ويسهل عليك أن تستدعيها حين يخطر على بالك موضوع ما. وقد أجريت تجارب كثيرة على الأطفال ثبت منها أنهم يستدعون كلمات معينة – بسرعة هائلة– ويستعملونها استعمالًا صحيحًا.

وقد يحدث كثيرًا أنك حين تتحدث في موضوع ما تقول: أريد أن أقول ... أن أقول ... ولا تستطيع أن تمسك بالكلمة التي تريدها فعلًا، والأغلب أنك تتذكرها فجأة بعد فترة قد تطول أو تقصر؛ ومعنى ذلك أنّ هذه الكلمة في أصلها «مخزونة» في ذاكرتك، لكنها ليست من الكلمات التي يسهل استدعاؤها أو تذكرها. ولا شك أنَّ النوع الأول هو الأنفع والأصلح في اختيار كلمات المحتوى في تعليم اللغة.

4/1/2- المعيار النفسي والتعليمي:

لا يُعوّل على معايير الشيوع وحدها في اختيار الكلمات، بل لابد من الاحتكام إلى المعايير النفسية والتعليمية، مثل قابلية الكلمة للتعلم فلا يصعب على المتعلم تعلمها، وقابليتها للتعليم فلا يصعب على المعلم تعليمها في يسر، ويرجع ذلك –في الأغلب– بجانب المعايير السابقة، إلى طول الكلمة أو قصرها، واطرادها أو شذوذها، والعلاقة بين اللغة

الأجنبية واللغة الأولى. وقد عرفت اللغات المتقدمة جهودًا متلاحقة في إجراء دراسات الشيوع على الكلمات مما أثمر بما يعرف بقوائم الكلمات، كانت أساسًا ضروريًّا لاختيار كلمات المحتوى في مقررات تعليم اللغة.

3/ معايير اختيار النحو:

لا يمكن تعلم النحو كله، إذ لابد من الاختيار وفق معايير موضوعية، إذ ليست كل البنى النحوية متساوية من حيث الشيوع، ولا من حيث التوزيع، ولا من حيث قابلية التعلم والتعليم. إذ هناك بنى بسيطة، وأخرى مركبة، وهناك بنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي، وأخرى هامشية... وهكذا. فإنه لا يتم الاختيار إلَّا بعد دراسات إحصائية، يبدأ بعدها وضع قوائم للبنى النحوية الأساسية، وتكون مصدرًا لاختيار المحتوى النحوي في المقرر التعليمي. وقد عرفت اللغات المتقدمة، عددًا من هذه القوائم التي لا غنى عنها في اختيار المحتوى في تعليم اللغة.

4/ اختيار النصوص:

إن اختيار النصوص يمثل عصَب اختيار المحتوى اللغوي بعد التركيز على المستويين المعجمي والنحوي، واختيار النصوص يختلف بين تعليم اللغة لأبنائها وتعليمها لغة أجنبية؛ ففي المقرر الأول نلجأ إلى النصوص الأصلية، وإن كنا لا نستبعد تبسيط النص في مراحل تعليمية معنية، وأن تكون النصوص شاملة لثقافة الأمة وتراثها ومجالات الحياة فيها. أما في المقرر الثاني فالأغلب اختيار النصوص التي تهم المتعلم، والنصوص التي تيسر له فهم المجتمع الذي يتعلم لغته. ونطبق هنا معايير اختيار الكلمات والنحو بالإضافة إلى معايير أخرى؛ منها أهمية الموضوع، وصعوبة النص، وأسلوب الكاتب، ومعرفة المتعلم.

شكل(05) المعايير الداخلية لاختيار المحتوى اللغوي

وبعد اختيار محتوى المنهج في ضوء معايير محددة ووفق مراحل وأساليب وخطوات منتظمة، كان لزاما تنظيم المحتوى وفق معايير معينة حتى تضمن تيسير عملية التعليم والتعلم، وتحقيق الأهداف المرجوة.

المطلب الثالث: معايير تنظيم المحتوى:

بعد تحديد واختيار محتوى المنهج الدراسي، تبدأ مرحلة جديدة من مراحل تطوير المنهج، ألا وهي مرحلة تنظيم المحتوى، وهي الطريقة التي تتبع في تجميع المحتوى التعليمي الذي تم اختياره، وترتيبه وفق بعدين أساسيين هما: التنظيم الرأسي، والتنظيم

الأفقي، فالتنظيم الرأسي يقصد به ترتيب المحتوى عبر الصفوف الدراسية، من خلال علاقات سليمة تربط محتوى صف معين مع محتوى الصف الذي يليه. قصد التوسع والتعمق في دراسة مكونات المحتوى، أما التنظيم الأفقي فيقصد به تنظيم محتوى مناهج المواد الدراسية للصف الواحد، بشكل يظهر العلاقات بين محتوى تلك المواد، بما يسهم في تحقيق الأهداف وبما يؤدي إلى سهولة التعلم وسرعته وتدرجه ونموه وتكامله واستمرار آثاره لدى المتعلم. وأكثر التنظيمات شيوعاً لمحتوى المنهج، التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي.

1/ أساليب تنظيم المحتوى:

1/1- التنظيم المنطقي:

وهو أقدم التنظيمات وأكثرها شيوعاً، ويعتمد هذا النوع من التنظيم على «المادة مدخلا ومن سماته أنه يرتبط ارتباطا وثيقا بطبيعة المادة ومعطياتها من دون النظر إلى نوعية المتعلمين وخصائصهم»[1]، فالمادة فيه تعتبر محور العملية التعليمية، ويعرضها بشكل منظم ترتبط فيه أجزاء المادة بعضها ببعض ربطا منطقيا، حيث كل جزء سابق من المادة يرتكز عليه جزء لاحق لتصبح الخبرات التعليمية متسلسلة منطقيا، ويحرص هذا التنظيم على مراعاة:[2]

- التدرج من السهل إلى الصعب.
- الانتقال من المعلوم إلى المجهول.
- الانتقال من المحسوس إلى المجرد.
- الانتقال من الماضي إلى الحاضر ومن الأقدم إلى الأقرب.
- البدء بالجزيئات والانتهاء بالكليات.

[1] زبيدة محمد قرني، المرجع السابق، ص86.

[2] ينظر: محسن علي عطية، المرجع السابق، ص98.

أي أن مركز الاهتمام في هذا التنظيم هو المادة الدراسية، وما تشتمل عليه من مفاهيم ومبادئ وحقائق وقوانين ونظريات، وعرضها بشكل منظم ومترابط، حيث يبنى كل جزء على ما قبله ويمهد لما بعده.

2/1- التنظيم السيكولوجي:

يرى التربويون أن التنظيم السيكولوجي يعتمد بالضرورة على «الأسس النفسية المرتبطة بخصائص النمو وحاجات واهتمامات وميول ومشكلات التلاميذ في تنظيم محتوى المنهج، بحيث يسمى هذا المحتوى حاجات المتعلمين ويناسب ميولهم ويساعدهم في حل مشكلاتهم فينشطون ويتفاعلون ويشاركون في عملية التعليم، وهذا التنظيم يقصد به أن يدرس التلميذ معظم المواد الدراسية منذ دخوله المدرسة الابتدائية على أن يتعمق في دراسة هذه الموضوعات سنة بعد أخرى حسب نموه وتقدمه في الصفوف الدراسية وحسب نضجه وقدرته على الفهم»[1].

ويستند هذا النوع من التنظيم «إلى قدرات المتعلمين، واستعداداتهم ويراعيها في عرض المحتوى، فالمتعلم فيه هو موضوع الاهتمام ومحور العملية التعليمية، فهو تنظيم يقوم على الأسس النفسية الخاصة بالطلبة وميولهم وحاجاتهم»[2]. ويقصد به تنظيم المادة الدراسية في ضوء خصائص المتعلمين وليس في ضوء الترتيب المنطقي للمادة، أي أنه يعرض المادة العلمية حسب مستويات نمو التلاميذ العقلية وقدراتهم الذهنية، ويراعي حاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم بغض النظر عن طبيعة المادة وترتيبها المنطقي.

ومما سبق يتبن أنه يجب الموازنة بين التنظيميين المنطقي والسيكولوجي أثناء تنظيم المحتوى التعليمي، لأن الاعتماد على أحدهما دون الأخر يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف، لذلك لابد من عرض المادة بصورة منطقية وحسب مستويات نمو التلاميذ وقدراتهم.

---

[1] نداء محمد باقر الياسري، الشامل في المناهج والاتجاهات الحديثة في التدريس، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2020م، ص193.

[2] محسن علي عطية، المرجع السابق، ص99.

ووفقا للمدخل السيكولوجي يمكن تنظيم محتوى المنهج بناءً على نظريات التعلم لتحقيق فاعلية أكبر في التدريس وبالتالي ضمان تعلم أفضل.

3/1- التنظيم القائم على التطبيقات التربوية لنظريات التعلم:

لهذا التنظيم أكثر من شكل:[1]

1/3/1- التنظيم الهرمي وفق نظرية "جانيه": وتنظم المادة بموجبه بشكل هرمي يتدرج من البسيط إلى المعقد، وترتب مفردات المحتوى بموجبه بصورة تراكمية؛ بحيث يؤسس السابق منها للاحق مع مراعاة المبادئ الآتية:

- تأسيس التعليم الجيد على التعلم السابق.
- الترتيب المنطقي للمحتوى.
- الانتقال من المألوف إلى غير المألوف.

2/3/1- تنظيم المحتوى وفق نظرية "أوزوبل": يستند هذا النوع من التنظيم إلى المبادئ الآتية:

- البدء بالعام والانتهاء بالخاص، فتقدم المعارف الأكثر تجريدا وشمولا ثم تتدرج نحو الأقل وصولا إلى المحسوسات.
- ترابط الموضوعات بحيث يرتبط اللاحق بالسابق.
- التكامل بين الأجزاء بمعنى أن يقدم المحتوى بطريقة تراعي التكامل بين مكوناته أو أجزائه، والترابط بينها.

3/3/1- التنظيم الحلزوني وفق نظرية "برونر": ويقوم هذا النوع من التنظيم على فكرة المنهج الحلزوني لبرونر ويأخذ بما يأتي:

- تنظيم المحتوى حول المفاهيم الكبرى التي يدور حولها المنهج.
- تقديم المفاهيم المحسوسة ثم الانتقال إلى شبه المحسوسة ثم المجردة على أن تترابط مع بعضها لغرض إدراك الهيكل العام للمادة.

[1] ينظر: محسن علي عطية، المرجع السابق، ص99.

- تقديم المفاهيم بصورة مبسطة أولا، ثم تقدم بصورة أكثر اتساعاً وتعقيداً وصولاً إلى أعلى مستوى من تعقيد المادة.

4/3/1- التنظيم التوسعي وفق نظرية "تشارلز رايجلوث" التوسعية: التي ترى وجوب البدء بالمجرد والانتهاء بالمحسوس، والبدء بالعام والانتهاء بالخاص.

المطلب الرابع: معايير تنظيم المحتوى:

وهي المحكات التي يتم في ضوئها ترتيب ما تم اختياره من مكونات المحتوى، حتى يكون له معنى وتحقق أهداف المنهج المرجوة، ومن أبرز المعايير التي يجب أن تراعى في تنظيم محتوى المنهج وخبراته الاستمرارية، التكامل، التتابع، وفيما يلي شرح كل منها:

1/ الاستمرارية (Continuity):

هي علاقة رأسية بين عناصر المنهج «ويقصد بالاستمرار هنا استمرار العلاقة الدراسية بين العناصر الرئيسية لمحتوى المنهج، فبعد أن تنظم الموضوعات في صف معين وليكن الصف الأول الابتدائي، ينظر إلى موضوعات الصف الثاني ومدى علاقتها بما قدم في الصف الأول أي أن الاستمرار هو أن تكون الموضوعات المقدمة في صف لاحق مرتبطة عضوياً وفكرياً بالموضوعات المقدمة في الصف السابق»[1], أي أن تقدم موضوعات مادة دراسية معينة في صف معين مرتبطة مع موضوعات نفس المادة في صف سابق. ويعني أيضا وجوب مراعاة ربط الخبرات الجديدة في كل سنة دراسية بالخبرات السابقة التي مر بها المتعلم في السنة السابقة كي تحقق مبدأ الاستمرارية في علاقتها بالزمن، وينطلق معيار الاستمرار من طبيعة عملية النمو أنها مستمرة وديناميكية وليست ثابتة أو جامدة، حيث إن الاستمرار يكفل رقي المهارات، واتساع دائرة المعلومات، وزيادة عمقها، ويكسب الاتجاهات والقيم والميول المرغوبة.

[1] صدام محمد فريد الشمري وآخرون، هندسة المناهج في التربية والتعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2022م، ص101.

2/ التتابع (Sequence):

يتصل التتابع بالاستمرار، ولكنه يذهب إلى مدى أبعد منه، فالتتابع بين محتوى المواد الدراسية يعني أنّ تؤسس الخبرات الجديدة على الخبرات السابقة وتؤسس الخبرات الحالية للخبرات المستقبلية، هذا يعني أن تقدم الخبرات للمتعلمين بصورة متدرجة تبدأ بالسهل فتزداد اتساعا وتعقيدا مع الانتقال من مستوى إلى مستوى أعلى منه، فتتابع أفكار المحتوى لا يعني مجرد الإعادة والتكرار، ولكنه يعني مستويات أعلى من المعالجة، لذا فإن من فوائد التتابع جعل التعلم ذا معنى وأهمية بالنسبة للمتعلمين مما يزيد دافعيتهم للتعلم.

وتفهم من ذلك أنّ تتابع أفكار محتوى المنهج وموضوعاته يعني تنظيمها في سنة دراسية واحدة، ماذا يتبع ماذا؟ ولماذا؟ وعلى هذا الأساس ينظم المحتوى إما منطقياً أو نفسياً[1].

ولتحقيق التتابع في المنهج ينبغي مراعاة ما يلي:[2]

- ترابط الخبرات داخل المادة الواحدة في الصف الدراسي وفي المرحلة التعليمية.
- بناء الخبرات اللاحقة على الخبرات السابقة لكي تدعم وتعزز.
- تدرج الخبرات من السهل إلى المعقد.
- تكون الخبرات اللاحقة أكثر عمقا واتساعا وتعقيدا من السابقة ومرتبطة ببعضها.

3/ التكامل (Integration):

المقصود بالتكامل هنا الترابط والتكامل الأفقي بين خبرات المنهج، «إذ ينبغي أن يعمل تنظيم الخبرات التعليمية بشكل أفقي، على مساعدة التلاميذ في زيادة حصولهم على وجهة نظر موحدة، ودمج سلوكهم في عناصر الخبرات التي يتعاملون معها»[3]. هذا يعني «أن تقدم المعرفة للمتعلمين بصورة مترابطة تشعرهم بتكامل المعرفة ووحدتها على مستوى

[1] ينظر: صدام محمد فريد الشمري، المرجع السابق، ص100.

[2] صلاح عبد الحميد مصطفى، المرجع السابق، ص43.

[3] جودت أحمد سعادة، المرجع السابق، ص304.

الموضوعات، ضمن المادة الواحدة، وعلى مستوى المواد المختلفة في الصف وفي المرحلة كالتكامل بين فروع المعرفة العلمية، والتكامل بين فروع المعرفة الإنسانية»[1]. أي أنّ التكامل يساعد المتعلم على تكوين نظرة أكثر شمولا واتساعا وتوجيه سلوكه وتعامله مع مواقف الحياة المختلفة.

ومما سبق نستخلص أن التنظيم الجيد لمحتوى المنهج المدرسي هو الذي يرتكز في تنظيمه على المعايير الثلاثة سابقة الذكر من استمرار وتتابع وتكامل، لا يعمل أحدها منفصل عن الآخر، بل يجب أن تكون مترابطة ومتداخلة، حتى ينتج عنه تعلم فعّال.

المبحث الثالث: لسانيات النص:

لقد اهتمت الدراسات اللسانية المعاصرة بمصطلح النص حيث أصبح يشكل محورا مركزيا لها، إذ خصته بالدراسة، وأولته عناية بالغة، وأطلقت عليه تسميات متعددة: علم النص، لسانيات النص، نحو النص... وكلها تتفق حول الانتقال من حدود الجملة إلى بنية لغوية أكبر منها في التحليل ألا وهي النص. وعُدّ النص الصورة الكاملة والأخيرة المتماسكة التي يتم عن طريقها التواصل بين أفراد المجموعة اللغوية، وتعتبر لسانيات الجملة الأساس الذي انطلقت منه لسانيات النص لبناء نظرية جديدة في تحليل النصوص، وهذا التغيير في الدراسة لا يعني التخلي النهائي عن لسانيات الجملة، وإنما نجد أن علماء اللغة تبنوا هذا المنهج الجديد في التحليل نظرا لقصور الأول عن مواكبة تصوراتهم الجديدة، لذا لجأوا إلى أدوات ووسائل جديدة للتحليل والوصف اللغوي.

المطلب الأول: مفهوم النص:

إن الاتجاه الجديد لسانيات النص يركز في دراسته على اعتبار النص الوحدة الكبرى للوصف، وبأنه مادة الدراسة الأساسية مما أوقع الكثير من الباحثين في إشكالية تحديده. لذا فهم يختلفون فيما بينهم في أوجه النظر إليها وكيفية تحليلها وتوظيفها واستخلاص النتائج

[1] زبيدة محمد قرني، المرجع السابق، ص84.

منه، ومن هنا يتضح جنوح كل علم إلى الاستقلال، وتتبين الحاجة الماسة إلى علم جديد أو اتجاه جديد يمكنه احتواء هذا التداخل المعرفي الشديد.

وعليه فإنّ هذا العلم يحاول أن «يقدم أشكال الاطراد أو صور الانتظام التي تنتج عن الاستخدام الاتصالي، وأن يعالج أشكالا نصية متباينة في سياقات تفاعل اجتماعي مختلفة من زوايا عدة»[1].

فكان لزاما علينا أن نبدأ الدراسة بالبحث في مفهوم النص من زواياه المختلفة.

1/ النص في المعاجم العربية:

جاء في لسان العرب لابن منظور ما يلي: «النَّصُّ: رفْعُكَ الشيءَ. نَصَّ الحديثَ يَنُصُّهُ نصّاً: رفعه. وكلُّ ما أُظْهِرَ، فقد نُصَّ. وقال عمر بن دينار: ما رأَيتُ رجلاً أَنَصَّ للحديثِ من الزُّهري، أي أَرفَعَ له وأَسْنَدَ. يقال: نَصَّ الحديثَ إلى فُلانٍ، أي رَفَعه، وكذلك نصَصْتُه إليه. ونصت الظبيةُ جِيدها: رفَعَتْه. والمنَصَّةُ: ما تُظْهَرُ عليه العروس لتُرى. ونصَّ المتاعَ نصّاً: جعلَ بعضه على بعض. ونَصَّ الدابةَ يَنُصُّها نصّاً: رَفَعَها في السير...وأَصل النَّصّ أقصى الشيء وغايته، ونَصَّ الرجلَ نصّاً إذا سأَله عن شيءٍ حتى يستقصي ما عنده. ونصُّ كلِّ شيءٍ: منتهاه»[2].

وجاء في الصحاح في مادة (ن ص ص) ما يلي: قولهم: «نَصَصْتُ ناقتي، قال الأصمعيُّ: النَّصُّ السيرُ الشديدُ حتَّى يستخرج أقصى ما عندها. قال: ولهذا قيل نَصَصْتُ الشيءَ: رفعته، ومنه مِنَصَّةُ العروسِ. ونَصَصْتُ الحديث إلى فلان، أي: رفعته إليه. وسيرٌ نَصٌّ ونَصيصٌ. ونَصُّ كلِّ شيء: منتهاه»[3].

ومن هنا، يمكن حصر معاني النص الواردة في المعاجم في معان أساسية هي: الإظهار، الرفع، ضم الشيءِ إلى الشيء، أقصى الشيء ومنتهاه. نلاحظ أن الرفع والإظهار

---

[1] روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، ط1، القاهرة (مصر)، 1998م، ص92.

[2] ابن منظور، المرجع السابق، مادة (ن.ص.ص)، ص4441.

[3] أبي نصر إسماعيل الجوهري، الصحاح، تح: محمد محمد تامر، دار الحديث، القاهرة (مصر)، 2009م، مادة (ن.ص.ص)، ص1142.

يعنيان أن المتحدث أو الكاتب لابد له من رفعه وإظهاره لنصه كي يدركه المتلقي (المستمع أو القارئ)، وكذلك ضم الشيء نلاحظ أن النص هو ضم الجملة إلى الجملة بالعديد من الروابط، وكون النص أقصى الشيء ومنتهاه هو تمثيل لكونه أكبر وحدة لغوية يمكن الوصول إليها[1].

2/ النص في المعاجم الغربية:

أما النص في المعجم الفرنسي(texte) فهو مأخوذ من مادة (textus) اللاتينية التي تعني النسيج، كما تطلق كلمة(texte) على الكتاب المقدس أو كتاب القداس...كما تعني منذ العصر الإمبراطوري ترابط حكاية أو نص...والنص منظومة عناصر من اللغة أو العلاقات، وهي تشكل مادة مكتوبة أو إنتاجا شفهيا أو كتابيا[2].

3/ النص في الدراسات العربية عند القدامى والمحدثين:

1/3- النص عند القدامى:

تعود الريادة في نشأة مفهوم النص في اصطلاح القدماء إلى كتب التفسير وعلم الأصول، لضرورة فهم النص القرآني وتفسيره، وذلك بتعبيرهم عن (القرآن والسنة النبوية) بـ"النص"، وإن تبدو ثانوية في مظهرها، فإن أهميتها على الصعيد الابستمولوجي عظيمة جدا، ذلك لأنها حولت (الأصول الأربعة) من أصول الفقه وحده إلى أصول يمكن أخذها في صورتها المجردة، وتأسيس أنواع من المعارف عليها[3].

ولعل "**الإمام الشافعي**" أول من تطرق إلى مفهوم النص في نظريته عن البيان، حيث ذكر عن النص أنه «ما أتى الكتاب على غاية البيان فيه، فلم يحتج مع التنزيل فيه إلى

---

[1] ينظر: صبحي إبراهيم الفقى، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ج1، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة (مصر)، 2000م، ص28.

[2]Le Grand Robert de la langue française, deuxième édition dirigée par Alain Rey, Le Robert, Paris, 2005, p.272.

[3] ينظر: محمد عابد الجابري، بنية العقل العربي، دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط3، 1993م، ص111.

غيره»[1] وعلى ذلك فالنص ما «لا يحتمل إلا معنى واحدا»[2] أو هو «ما رُفع في بيانه إلى أبعد غايته»[3]، وهو أيضا «كل خطاب عُلم ما أريد به من الحكم سواء كان مستقلا بنفسه، أو عُلم المراد به بغيره»[4]، وعند الأصوليين النص هو «الذي نجد فيه زيادة وضوح؛ إذ يفهم منه معنى لم يفهم من الظاهر»[5]، ومنه "النص القرآني" و"نص السنة" أي ما دل لفظها عليه من الأحكام، إنه اللفظ الدال على معنى لا يحتمل غيره، والنَّصّ كما عرفه "**الشريف الجرجاني**" هو: «ما ازداد وضوحاً على الظاهر، لمعنى في المتكلّم، وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى، فإذا قيل: أحسنوا إلى فلان الذي يفرح بفرحي ويغتمّ بغمّي، كان نَصَّاً في بيان محبته، والنَّصّ: ما لا يحتمل إلّا معنى واحداً، وقيل: ما لا يحتمل التأويل»[6].

فالنص هو كلام واضح لا لبس فيه ولا غموض، ومعناه في ظاهر كلامه لا يحتمل التأويل وسوء الفهم، ذلك أن المتلقي لا يجد صعوبة في الوصول إلى هدف المتكلم المراد تبليغه.

كما أن للنص مفهوماً آخر عند الأصوليين «إذ يستعملون هذا اللفظ فيما ورد في بحوثهم من اصطلاحات مثل: عبارة النص وإشارة النص.. الخ، يفهم منها أنهم يطلقونه على كل ملفوظ مفهوم المعنى من الكتاب والسنة، سواء أكان ظاهراً أو نصاً أو مفسراً، أي إن كل ما ورد عن صاحب الشرع فهو نص»[7]

---

[1] محمد بن إدريس الشافعي، الرسالة، تح: أحمد محمد شاكر، ص32.

[2] أبو إسحاق إبراهيم بن علي الشيرازي، كتاب المعونة في الجدل، تح: عبد المجيد تركي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1408هـ / 1988م، ص128.

[3] أبو الوليد الباجي، كتاب المنهاج في ترتيب الحجاج، تح: عبد المجيد تركي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط3،2001م، ص12.

[4] الزركشي، البحر المحيط، ج1، دار الصفوة للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 1992م، ص462.

[5] السيد أحمد عبد الغفار، التصوير اللغوي عند الأصوليين، مكتبات عكاظ للنشر، الإسكندرية، ط1، 1401هـ/1981م، ص145/144.

[6] الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، دار الفضيلة، القاهرة، ص202-203.

[7] السيد أحمد عبد الغفار، التصور اللغوي عند الأصوليين، شركة مكتبات عكاظ، جدة، ط1401،1هـ/1981م، ص146.

كما يورد محمد مصطفى شلبي تعريفا اصطلاحيا لمفهوم النص عند الأصوليين على أنه «ما دل على معناه بنفس الصيغة، وكان مسوقا لإفادة هذا المعنى واحتمال التأويل أو التخصيص، فإذا دل اللفظ على معنى بنفسه من غير توقف أمر خارجي وكان مسوقا لإفادة هذا المعنى كان اللفظ نصا فيه، وإن احتمل التأويل أو التخصيص، لأن هذا الاحتمال بعيد فلا يؤثر في دلالته على معناه»[1] فقد جعل من اللفظ أساسا لتشكيل النص، وذلك بالوقوف عند ظاهر اللفظ الذي سيق لأجل إظهار المعنى.

ويبدو أن الدلالة كانت المعيار الوحيد الذي احتكم إليه الأصوليون لأول وهلة، ولكن تلك الدلالة تكون مرتبطة باللفظ المركب سواء أكان منطوقا أم مكتوبا. ويجلّي " **نصر حامد أبو زيد**" نظرة الأصوليين إلى (النص) جاعلاً (النص) جزءاً من العلاقة بين المنطوق اللفظي والدلالة، ثم يقول في ذلك: «النص هو الواضح وضوحاً بحيث لا يحتمل سوى معنى واحد، ويقابل النص المجمل الذي يتساوى فيه معنيان يصعب ترجيح أحدهما، ويكون (الظاهر) أقرب إلى النص من حيث إن المعنى الراجح فيه هو المعنى القريب»[2]

فالنصُّ باصطلاح "**عبد القاهر الجرجاني**" (ت471هـ) هو (النظم)، أو التضام وإنَّ بناء النصّ وإنتاجه لا يكون إلَّا بقوانين وآلياتٍ خاصة وهي قوانين النحو وأصوله، إذ قال: «واعلم أنْ ليس النظم إلا أنْ تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رُسمت لك فلا تُخِلُّ بشيء منها»[3]

هذا ولابد من الإشارة إلى أن أقرب المصطلحات إلى (النص) عند القدماء هو مصطلح (المتن) المقابل للإسناد عند علماء مصطلح الحديث

---

[1] محمد مصطفى شلبي، أصول الفقه الإسلامي، المقدمة التعريفية بالأصول وأدلة الأحكام وقواعد الاستنباط، ج1، دار النهضة العربية، ط1، 1986م، بيروت لبنان، ص450.

[2] نصر حامد أبو زيد، مفهوم النص (دراسة في علوم القران)، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط5، 2000م، ص180.

[3] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، 1409هـ/ 1988م، ص64.

2/3- النص عند المحدثين:

1/2/3- مفهوم النص عند عبد المالك مرتاض (2023):

يقول "**مرتاض**": إن «النص في رأينا هو نسج أنيق من الألفاظ الصامتة التي تحتمل المعاني في ذاتها، فهو كتابة سحرية، أو كتابة كأنها السحر. النص هو نسج الألفاظ بجمالية الانزياح، وأناقة النسج، وعبقرية التصوير»[1].

2/2/3- مفهوم النص عند محمد مفتاح :

يعرف محمد مفتاح النص بأنه مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعددة، وذلك من خلال المقومات الجوهرية الأساسية التالية: [2]

- مدونة كلامية، يعني أنه مؤلف من الكلام وليس صورة فوتوغرافية، أو رسما، أو عمارة، أو زيا... وإن كان الدارس يستعين برسم الكتابة وفضائها وهندستها في التحليل.
- حدث: إن كل نص هو حدث يقع في زمان ومكان معينين لا يعيد نفسه إعادة مطلقة مثله في ذلك مثل الحدث التاريخي.
- تواصلي: يهدف إلى توصيل معلومات ومعارف ونقل تجارب... إلى المتلقي.
- تفاعلي: على أن الوظيفة التواصلية ـ في اللغة ـ ليست هي كل شيء، فهناك وظائف أخرى للنص اللغوي، أهمها الوظيفة التفاعلية التي تقيم علاقات اجتماعية بين أفراد المجتمع وتحافظ عليها.
- مغلق: ونقصد انغلاق سمته الكتابية الايقونية التي لها بداية ونهاية، ولكنه من الناحية المعنوية هو:
- توالدي: إن الحدث اللغوي ليس منبثقا من عدم وإنما هو متولد من أحداث تاريخية ونفسانية ولغوية... وتتناسل منه أحداث لغوية أخرى لاحقة له.

---

[1] عبد المالك مرتاض، نظرية النص الأدبي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، (الجزائر)، 2007م، ص47.

[2] محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري استراتيجية التناص، المركز الثقافي العربي، ط3، الدار البيضاء (المغرب)، 1992م، ص120.

3/2/3- مفهوم النص عند طه عبد الرحمان:

يعد تعريف "**طه عبد الرحمن**" للنص من أبرز التعريفات في الدراسات العربية المعاصرة، إذ يعده: «بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات»[1]، فالنص بحسب هذا التعريف عبارة عن ثنائية (جمل، علاقات)، تمثل متوالية متناهية من الجمل السليمة مرتبطة بمتوالية متناهية من العلاقات، لتحقق هذه الثنائية نصية النص.

4/2/3- مفهوم النص عند صبحي إبراهيم الفقي:

تبنى الفقي تعريف "**روبرت دي بوجراند**", و"**الفجانج دلايسلار**" الذي يرى أن النص «حدث تواصلي يلزم لكونه نصا أن تتوافر له سبعة معايير للنصية مجتمعة، ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير»: [2]

1 السبك (Cohesion) أو الربط النحوي.

2 الحبك (Cohérence) أو التماسك الدلالي. وترجمها تمام حسان بالالتحام.

3 القصد (Intentionality) أي هدف النص.

4 القبول أو المقبولية (Acceptability) وتتعلق بموقف المتلقي من قبول النص.

5 الإخبارية أو الإعلام (Informativity) أي توقع المعلومات الواردة فيه أو عدمه.

6 المقامية (Situationality) وتتعلق بمناسبة النص للموقف.

7 التناص (Intertextuality).

والملاحظ أن "**الفقي**" أخذ بهذا التعريف لأنه يراعي كلا من: المرسل والمستقبل، والسياق، وكذا يراعي النواحي الشكلية والدلالية.

---

[1] طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، ط2, الدار البيضاء (المغرب)، 2000م، ص35.

[2] صبحي إبراهيم الفقي، المرجع السابق، ص34/33.

4/ النص في الدراسات الغربية:

إن مفهوم النص عند الغربيين ليس أوفر حظا منه عند العرب، فقد اختلف الباحثون والدارسون الغربيين في محاولة إيجاد تعريف كامل وشامل للنص ومن هذه التعريفات:

1/4- مفهوم النص عند "رولان بارث" (1980):

يعرف "**بارث**" النص فيقول: «النص نسيج كلمات منسقة في تأليف معين، بحيث يفرض شكلا يكون على قدر المستطاع ثابتا ووحيدا، والنص من حيث إنه نسيج، فهو مرتبط بالكتابة، ويشاطر التأليف المنجز به هالته الروحية، وذلك لأنه بصفته رسما بالحروف، فهو إيحاء بالكلام، وأيضا بتشابك النسيج»[1].

وأما مهمات النص، في نظر "**بارث**", فهي ضمانه للشيء المكتوب، وصيانته له، وذلك بإكسابه صفة (الاستمرارية). إذن فالنص سلاح في وجه الزمان والنسيان[2].

2/4- مفهوم النص عند بول ريكور (2005):

يقول بول ريكور"**P.Recourd**": لنطلق كلمة نص على كل خطاب ثم تثبيته بواسطة الكتابة. وعلى هذا فإن مفهوم النص ينطوي على أن الرسالة المكتوبة مركبة مثل العلاقة، فهي تضم من جهة مجموعة الدوال بحدودها المادية من حروف متسلسلة في كلمات وجمل متتاليات، ومن جهة ثانية تضم المدلول بمستوياته المختلفة... ويمكن أن نخلص من كل ذلك إلى أن مفاهيم النص لها تصوران كبيران: أحدهما (ثابت)، والآخر ديناميكي(متحرك)[3]. وهو وحدة «الاستعمال التداولي، أي استعمال اللغة في وضعيات تفاعلية»[4].

---

[1] عدنان بن ذريل، النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق، اتحاد الكتاب العرب، 2000م، ص17.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص17.

[3] ينظر: صلاح فضل، مناهج النقد المعاصر، مبريت للنشر والمعلومات، ط1، القاهرة (مصر)، 2002م، ص169/168.

[4] Patrick. Charaudeau: dictionnaire. D'analyse du discours. Édition du seuil. Paris. 2002, p571.

3/4- مفهوم النص عند هاليداي(2018) ورقية حسن(2015):

أما "**هاليداي ورقية حسن**" فعرفا النص على أساس أنه وحدة لغوية في طور الاستعمال وأنه ليس وحدة نحوية مثل الجملة، فقد يكون كلمة، أو جملة، أو عملا أدبيا، وبتعبير أعمق «إن النص وحدة دلالية، وليست الجمل إلا الوسيلة التي يتحقق بها النص... كما يعتمد على مجموعة من الوسائل اللغوية التي تخلق النصية، بحيث تساهم هذه الوسائل في وحدته الشاملة» [1]، فالنص إذن وحدة معنى لا وحدة شكل.

4/4- مفهوم النص عند "جون لاينز" (2020):

يرى "**جون لاينز**" أن تعريف النص بعيد كل البعد على أن يكون مجرد تتابع الجمل التي لا رابط بينها، «إنما ينبغي ربطها بطريقة مناسبة من حيث السياق، وعلى النص في مجمله أن يتسم بسمات التماسك والترابط»[2].

5/4- مفهوم النص عند جوليا كريستيفا:

تحدد "**جوليا كريستيفا**" النص، بأنّه «جهاز عبر لساني يعيد توزيع نظام اللسان، بواسطة الربط بين كلام تواصلي يهدف إلى الإخبار المباشر وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه، فالنص إذن (إنتاجية) وهو ما يعني:

- أن علاقته باللسان الذي يتموقع داخله هي علاقة إعادة توزيع (صادمة/بناءة)، ولذلك فهو قابل للتناول عبر المقولات المنطقية، لا عبر المقولات اللسانية الخالصة.

- أنه ترحال للنصوص، وتداخل نصي، ففي فضاء معين تتقاطع وتتنافى ملفوظات عديدة، مقتطعة من نصوص أخرى»[3].

---

[1] محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، ط1, بيروت (لبنان)، 1991م، ص13.

[2] جون لاينز, اللغة والمعنى والسياق، تر:عباس صادق الوهاب، دار الشؤون الثقافية العامة، ط1، بغداد (العراق)، 1987م، ص219.

[3] جوليا كريستفا، علم النص، تر: فريد الزاهي، دار توبقال للنشر، ط2, الدار البيضاء (المغرب)، 1997م، ص21.

ومما سبق نجد أن المنظرين قد انقسموا في تعريفاتهم للنص إلى ثلاثة أقسام، قسم عرفه مباشرة من خلال مكوناته، وقسم ثان يعرفه من خلال ارتباطه بالإنتاج الأدبي، بينما ذهب قسم ثالث إلى ربطه بفعل الكتابة. وهذا الاختلاف في تعريف النص يرجع إلى اختلاف توجهات الباحثين المعرفية والنظرية والمنهجية.

المطلب الثاني: لسانيات النص:

1/ مفهوم لسانيات النص:

يقصد بلسانيات النص ذلك الاتجاه اللغوي الذي يعنى بدراسة نسيج النص انتظاما واتساقا وانسجاما، ويهتم بكيفية بناء النص وتركيبه. بمعنى أن لسانيات النص تبحث عن الآليات اللغوية والدلالية التي تسهم في انبناء النص وتأويله. كما تجاوزت في دراستها الجملة إلى دراسة النص والخطاب، بمعرفة البنى التي تساعد على انتقال الملفوظ من الجملة إلى النص أو الخطاب، أو الانتقال من الشفوي إلى المكتوب النصي. ويعني هذا أن لسانيات النص هي التي تدرس النص، وتحلل الخطاب، ولا تهتم بالجملة المنعزلة، بل تهتم بالنص باعتباره مجموعة من الجمل المترابطة ظاهريا وضمنيا. ومن ثم فلقد انطلقت من لسانيات الملفوظ مع إميل بنفنست (**E.Benveniste**)[1].

كما أكد الباحثون مثل "فان دايك" على أهمية هذه النقلة (من الجملة إلى النص) واعتبارها تمس الجانبين الدلالي والسياقي, لأن الفهم الحق للظاهرة اللسانية يوجب دراسة اللغة دراسة نصية وليس اجتراء، والبحث عن نماذجها وتهميش دراسة المعنى، فكان الاتجاه إلى نحو النص أمرا متوقعا واتجاها أكثر اتساقا مع الطبيعة العلمية للدرس اللساني الحديث، وكل هذا يبين أن الانتقال من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص لم يكن مجرد انتقال على

[1] – ينظر: جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، ط1، شبكة الألوكة، 2015م، ص17.

مستوى الحجم (من الجملة إلى النص)، إنما هو تحول حدث على مستوى المنهج وأدواته وإجراءاته وأهدافه[1].

وتعتبر لسانيات النص «فرع من فروع علم اللغة يدرس النصوص المنطوقة والمكتوبة... وهذه الدراسة تؤكد الطريقة التي تنتظم بها أجزاء النص، وترتبط فيما بينها لتخبر عن الكل المفيد»[2].

وقد اتخذت اللسانيات النصية «لنفسها هدفا واحدا وهو الوصف والدراسة اللغوية للأبنية النصية، وتحليل المظاهر المتنوعة لأشكال التواصل النصي»[3].

2/ نشأة لسانيات النص:

تعد لسانيات النص فرعا معرفيا جديدا تكون بالتدريج في النصف الثاني من الستينات والنصف الأول من سبعينات القرن الماضي، وموضوعه الأساسي هو النص بوصفه أعلى وحدة لغوية في الدراسات النصية. وقد استقى هذا العلم الجديد «إجراءاته من عدد من العلوم المختلفة، ومستفيدا من كل ذلك في تقديم تفسير أرحب للنص من خلال تلك المناهج، ومازالت اتجاهاته وتصوراته النهائية لم تستقر بعد فيما بين الباحثين في هذا الاتجاه».[4]

ولقد ظهرت اللسانيات النصية تجاوزا للدراسات اللسانية الجملية، ولا يعني التجاوز هنا القطيعة العلمية بين تلك التوجهات واللسانيات النصية، وإنما تطور العلوم يفترض استفادة اللسانيات النصية من كل معطيات اللسانيات الجملية، وهو «التحول الأساس الذي

[1] – ينظر: جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة واللسانية النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (مصر)، 1998م، ص68/67.

[2] – صبحي ابراهيم الفقي، المرجع السابق، ص35.

[3] – أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة (مصر)، 2001م، ص31.

[4] أشرف عبد البديع عبد الكريم، الدرس النحوي النصي في كتب إعجاز القرآن الكريم، مكتبة الآداب، القاهرة (مصر)، 2008م، ص5.

حدث في الدراسات اللسانية، لأنه أخرجها نهائيا من مأزق الدراسات البنيوية التركيبة التي عجزت في الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللغوية: البنيوي والدلالي والتداولي».[1]

حيث كانت بدايات ظهور بواكير لسانيات النص في ألمانيا على يد مجموعة من الباحثين، مثل: هارتمان(**hartman**) وهارفج(**harweg**) وشميث(**shmidt**)، ويرجع تسميتها بلسانيات النص إلى فاينريش (**h.weinrc**).[2]

ويُعَدّ الأمريكي هاريس (**Z.S.Harris**) أول من استخدم التحليل النصي الشامل وذلك منذ نشره في بداية النصف الثاني من القرن العشرين لدراستين هامتين بعنوان: تحليل الخطاب (Discours Analysis) سنة 1952م، وقدم في بحثه أول تحليل منهجي لنصوص بعينها[3]. حيث «نقل "**هاريس**" ما يتصل عنده بالوسائل المنهجية لتحليل الجملة تحليلا بنيويا (التقطيع والتصنيف والتوزيع) إلى المستوى الجديد للنص، وحاول بواسطة إجراءات شكلية أن يصل إلى توصيف بنيوي للنصوص، كان يهمه في ذلك قبل كل شيء تحري الأنواع المتكافئة من العناصر المفردة أو مجموعات العناصر في قطع كلامية مترابطة ونصوص كاملة، وأيضا تحري توزيعها في النص، فالنصوص إذن لديه سلاسل من مثل هذه الأنواع المتكافئة».[4]

ويعد فان دايك(**T.A.Van Dijk**) المؤسس الحقيقي لعلم النص. وقد جمع "**فان دايك**" آراءه وتصوراته حول مبادئ هذا العلم في كتابه "بعض مظاهر نحو النص" ولم يفرق فيه بين النص والخطاب، ولكنه تدارك ذلك في كتابه "النص والسياق" سنة 1977م الذي جاء فيه اقتراحه لتأسيس علم النص، مع الأخذ بعين الاعتبار كل الأبعاد التي لها صلة

---

[1] خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، (الجزائر)، 2000م، ص167.

[2] ينظر: زتسيسلاف واورزنيك، مدخل إلى علم النص، مشكلات بناء النص، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط1, القاهرة (مصر)، 2003م، ص54.

[3] ينظر: سعد مصلوح، العربية من نحو الجملة إلى نحو النص، ضمن كتاب الأستاذ عبد السلام هارون معلما ومؤلفا ومحققا، تحرير وديعة طه النجم وعبده بدوي، كلية الآداب، 1410هـ-1990م، الكويت، ص408/407.

[4] فولفجانج هاينه من وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، تر: فالح بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود، الرياض، 1999م، ص21.

بالخطاب، وهو الأمر الذي جسده في كتابه" علم النص: مدخل متداخل الاختصاصات" سنة 1980م[1].

غير أن الدراسات النصية لم تبلغ أوجها إلا مع اللغوي الأمريكي "روبرت دي بوجراند"(**Robert De Beaugrande**) في الثمانينيات من القرن العشرين، من خلال كتابه "مدخل إلى لسانيات النص" سنة 1981م والذي أشاد فيه بمجهود "فان دايك" في الدرس اللساني، وقد ألف من قبل كتابا مهما آخر هو: "النص والخطاب والإجراء".[2]

3/ أهداف لسانيات النص:

لقد ارتبطت لسانيات النص بما هو ديداكتيكي وبيداغوجي، واستعملت في مجال التعليم، فقد وظفت لسانيات النص من أجل تحليل النصوص والخطابات على مستويات عدة: صوتية، وصرفية، وتركيبية، ومعجمية، ودلالية، وتداولية، من أصغر وحدة في النص هي الجملة إلى أخر جملة في النص، عبر عمليات التتابع والترابط والتتالي[3].

وتهتم لسانيات النص أيضا «بدراسة النص باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى، وذلك بدراسة جوانب عديدة أهمها الترابط أو التماسك ووسائله، وأنواعه، والإحالة، أو المرجعية، وأنواعها، والسياق النصي، ودور المشاركين في النص (المرسل والمستقبل)»[4].

كما تساعدنا لسانيات النص على «تحليل النصوص وتفكيكها وتركيبها، ثم يتعرف التلميذ إلى مختلف التقنيات اللسانية المستعملة في قراءة النص وفهمه وتفسيره وتأويله، ومعرفة مظاهر اتساقه وانسجامه، وكيفية انبناء النص، وبماذا يتميز النص الأدبي عن باقي

[1] ينظر: محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجال تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، بيروت (لبنان)، 2008م، ص62.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص63.

[3] ينظر: جميل حمداوي، المرجع السابق، ص57.

[4] صبحي ابراهيم الفقي، المرجع السابق، ص36.

الأجناس الأدبية الأخرى، وبما يتميز أيضا النص الحجاجي عن النص الوصفي، والنص الإخباري، والنص الإعلامي، والنص الإشهاري...»[1].

ومما سبق ذكره نخلص إلى أنّ من مهام لسانيات النص وأهدافها وصف وتحليل تماسك عناصر النص اللغوي وانسجامها، في المستوى الشكلي والدلالي والتداولي، وفيما يلي سنعرض بالتفصيل لآليات لسانيات النص والمتمثلة في الاتساق والانسجام وأدواتهما:

المبحث الرابع: آليات لسانيات النص:

المطلب الأول: الاتساق:(Cohesion)

1/ الاتساق لغة:

جاء في معجم ابن منظور قوله: «وقد وَسَقَ الليلُ واتَّسَقَ؛ وكل ما انضمَ، فقد اتَّسَقَ. والطريقُ يأتَسِقُ ويَتَّسق أَي ينضمُّ؛ (حكاه الكسائي). واتَّسَقَ القمرُ: استوى. وفي التنزيل: قال الله تعالى: ﴿فَلَآ أُقۡسِمُ بِٱلشَّفَقِ ١٦ وَٱلَّيۡلِ وَمَا وَسَقَ ١٧ وَٱلۡقَمَرِ إِذَا ٱتَّسَقَ ١٨﴾[2]؛ قال الفراءُ: وما وسَقَ أَي وما جمعَ وضمَّ. واتِّساقُ القمرِ: امتلاؤهُ واجتماعهُ واستواؤهُ ليلة ثلاث عشرة وأَربع عشرة، وقال الفراءُ: إلى ست عشرة فيهن امتلاؤهُ واتِّسَاقهُ؛ والوَسْقُ ضمُّ الشيءِ إلى الشيءِ. واسْتَوْسَقتِ الإبلُ: اجتمعتْ؛ وقيل: كل ما جُمِعَ فقد وُسِقَ. والاتّساقُ: الإنتظامُ»[3].

وجاء في المعجم الوسيط: «اتسقَ الشيءُ: اجتمع وانضمَّ. واتسق انتظم، واتسق القمرُ: استوى وامتلأَ. (استوسقَ) الشيءُ: اجتمع وانضمَّ. يقال: استوسقت الإبل. واستوسق الأمرُ: انتظم»[4].

يتضح من خلال هذه التعاريف أن كلمة الاتساق في اللغة العربية لا تكاد تخرج عن معاني الانتظام والاجتماع، والاكتمال، والضم، والاستواء.

---

[1] جميل حمداوي، المرجع السابق، ص57.

[2] سورة الانشقاق، الآيات: 18/17/16.

[3] ابن منظور، المرجع السابق، مادة (و.س.ق)، ص ص4836/4837.

[4] إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ج2، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، استانبول (تركيا)، 1972م، ص1032.

2/ الاتساق اصطلاحا:

إن المفهوم الاصطلاحي للاتساق لا يبتعد كثيرا عن المعنى اللغوي، وسنتطرق إلى مفهومه لدى بعض الباحثين اللسانيين:

يعرفه "**روبرت دي بوجراند**" بالسبك، حيث يقول: «وهو يترتب على إجراءات تبدو العناصر السطحية على صورة وقائع يؤدي السابق منها إلى اللاحق، بحيث يتحقق لها الترابط الرصفي، ووسائل التضام تشتمل على هيئة نحوية للمركبات والتراكيب والجمل وعلى أمور مثل التكرار والألفاظ الكنائية والأدوات والإحالة المشتركة والحذف والروابط»[1].

ويعرفه "**محمد خطابي**" قائلاً: «هو ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص/ خطاب ما, ويهتم فيه بالوسائل اللغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من خطاب أو خطاب برمته. ومن أجل وصف اتساق الخطاب / النص يسلك المحلل الواصف طريقة خطية، متدرجا من بداية الخطاب (الجملة الثانية منه غالبا) حتى نهايته، راصدا الضمائر والإشارات المحيلة، إحالة قبلية أو بعدية، مهتما أيضا بوسائل الربط المتنوعة كالعطف، والاستبدال، والحذف، والمقارنة والاستدراك وهلم جرا. كل ذلك من أجل البرهنة على أن النص / الخطاب (المعطى اللغوي بصفة عامة) يشكل كلا متآخذا»[2].

وقد سماه "**سعيد بحيري**": بالترابط النحوي «واعتبره ذو طبيعة خطية أفقية، تظهر على مستوى تتابع الكلمات والجمل»[3].

ويعرف الباحثان "**هاليداي ورقية حسن**" الاتساق: بأنه الكيفية التي يتماسك بها النص... ويعتبر شرطا ضروريا وكافيا للتعرف على ما يميز النص، مما ليس نصا[4], حيث «تشكل كل متتالية من الجمل – كما يذهب إلى ذلك **هاليداي ورقية حسن**– نصا، شريطة أن تكون بين هذه الجمل علاقات، أو على الأصح بين بعض عناصر هذه الجمل علاقات،

---

[1] روبرت دي بوجراند، المرجع السابق، ص103.

[2] محمد خطابي، المرجع السابق، ص5.

[3] سعيد بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، بيروت (لبنان)، 1997م، ص122.

[4] ينظر: محمد خطابي، المرجع السابق، ص12.

تتم هذه العلاقات بين عنصر وأخر وارد في جملة سابقة أو جملة لاحقة، أو بين عنصر وبين متتالية برمتها سابقة أو لاحقة»[1].

فالاتساق إذا هو من الأدوات أو الوسائل الشكلية التي يمكن ملاحظتها في ظاهر النص دون إهمال الدور الذي تلعبه هذه الأدوات من حيث الدلالة والمضمون، وينضوي تحت أدوات الاتساق: الإحالة بأنواعها (الضمائر، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، أدوات المقارنة، التعريف بأل...)، الاستبدال، الحذف، الوصل(الربط)، الاتساق المعجمي ويضم: التكرار والمصاحبة المعجمية أو التضام.

المطلب الثاني: الانسجام (Coherence):

1/ الانسجام لغة:

جاء في لسان العرب في مادة (سجم) ما يلي: «سَجَمَتِ العينُ الدمعَ والسحابةُ الماءَ، تَسْجِمُهُ وتَسْجُمُهُ سَجْماً وسُجُوماً وسَجَماناً، وهو قَطَرانُ الدمعِ وسَيَلانُهُ، قليلاً كان أَو كثيراً، وكذلك السَّاجِمُ من المطرِ، والعرب تقول دَمْعٌ ساجِمٌ. ودمعٌ مَسْجومٌ: سَجَمَتْهُ العينُ سَجْماً، وقد أَسْجَمَهُ وسَجَّمَهُ. والسَّجَمُ: الدمع. وانْسَجَمَ الماءُ والدمعُ، فهو مُنْسَجِمٌ، إِذا انْسَجَمَ، أَي انْصَبَّ. سَجَمَ العينُ والدمعُ والماءُ يَسْجُمُ سُجُوماً وسِجاماً إِذا سالَ وانْسَجَمَ»[2].

من خلال التعريف اللغوي نجد أن معاني مادة (سجم) تدور حول القطران والصب والسيلان، وهي ألفاظ توحي بالتتالي والتتابع والانتظام، وهذا يعني أن الانسجام هو الكلام المتتالي المتتابع والمنتظم غير المنقطع كانحدار الماء المنسجم.

2/ الانسجام اصطلاحا:

أما في الاصطلاح، فالانسجام له عدة مقابلات في اللغة العربية، أشهرها الحَبْكُ، والتماسك الدلالي والتنسيق، وإن أول من استعمل مصطلح (Coherence) هو "**فان دايك**" في كتابه النص والسياق" text and context " سنة 1977م. وله عدّة تعاريف نورد منها:

[1] محمد خطابي، المرجع السابق، ص13.

[2] ابن منظور، المرجع السابق، مادة (س.ج.م)، ص1947.

يرى "**صبحي إبراهيم الفقي**" بأن مصطلح (Coherence) يعني «العلاقات التي تربط معاني الأقوال في الخطاب، أو معاني الجمل في النص. هذه الروابط تعتمد على معرفة المتحدثين بالسياق المحيط بهم، وبصفة عامة يصبح النص متماسكا إذا وجدت سلسلة من الجمل تطور الفكرة الرئيسية»[1]. ومن ثم فمصطلح الحبك كما ترجمه "**سعد مصلوح**" يعني «الاستمرارية الدلالية، التي تتجلى في منظومة المفاهيم والعلاقات الرابطة بين هذه المفاهيم»[2].

وحدد مفهومه بشكل خاص عند "**دي بوجراند**" حيث عرفه بقوله: أنه «يقوم على الترابط الفكري أو المفهومي, الذي تحققه البنية العميقة للخطاب, وتظهر هنا عناصر منطقية, مثل: السببية والعموم والخصوص وغيرها, وهي تعمل على تنظيم الأحداث والأعمال داخل بنية الخطاب, وعلى هذا يكون الترابط قد شمل مبدأ الترابط عند كرايس, ومضمون التماسك المعنوي عند **براون ويول**, والتعالق عند **شارول**»[3].

وبهذا المعنى يمكن أن ينظر "**دي بوجراند**" إلى الحبك «باعتباره ترابطا معرفيا متبادلا. وإذا كان السبك ظاهرة مرتبطة بالنص، فالحبك ظاهرة مرتبطة بالنص والقارئ معا»[4].

كما عبر "**صلاح فضل**" عن انسجام المعنى الكلي للنص بالبنية الكبرى وربطها بالمتلقي قائلا: «إذا كانت البنية الكبرى للنص ذات طبيعة دلالية وكانت متعلقة ومشروطة

---

[1] صبحي ابراهيم الفقي، المرجع السابق، ص94.

[2] سعد مصلوح، نحو اجرومية للنص الشعري دراسة في قصيدة جاهلية، في مجلة فصول، مج10، العدد1و2، (مصر)، 1991م، ص154.

[3] أحمد مداس، لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، عالم الكتب الحديث، ط2، إربد (الأردن)، 2009م، ص83.

[4] حسام أحمد فرج، نظرية علم النص، رؤية منهجية في بناء النص النثري، مكتبة الآداب، ط1، القاهرة (مصر)، 2007م، ص128.

بمدى التماسك الكلي للنص، فإن الذي يحدد إطارها نتيجة لذلك هو المتلقي. لأن مفهوم التماسك ينتمي إلى مجال الفهم والتفسير الذي يضفيه القارئ على النص»[1].

ومما سبق نخلص إلى إن الانسجام يختص بالتماسك الدلالي للنص من خلال شبكة من العلاقات والمفاهيم التي تسهم في معرفة البنى التحتية أو العميقة للنص، والتي تحتم على المتلقي أن يكون مجهزا بالأدوات اللغوية الكافية التي تمكنه من استنطاق الدلالات الضمنية للنص وبناء انسجامه. ويعتمد الانسجام على عمليات ضمنية غير ظاهرة، يُوظِّفُها المتلقي لقراءة النص وبناء انسجامه؛ مثل: السياق ومبدأ التأويل المحلي، ومبدأ التشابه والتغريض، والمعرفة الخلفية، وغيرها.

بعد انتهائنا من الكلام عن مقومات النصية التي لها صلة مباشرة بالنص، وبعالمه الداخلي، والتي تندرج ضمن معياري الاتساق والانسجام، ننتقل فيما يلي إلى الكلام عن بعض المعايير النصية الأخرى التي لها صلة بمنتج النص ومتلقيه أو سياقه بصفة عامة وهي: القصدية، والمقبولية، والإعلامية، والمقامية، والتناص.

المطلب الثالث: المعايير النصية الخارجية:

1/ القصدية (intentionality):

تعد القصدية أحد المقومات الأساسية للنص، باعتبار أنّ لكل منتج خطاب غاية يسعى إلى بلوغها، أو نية يريد تجسيدها، ومن هذا المنظور يرى "**دي بوجراند**" أن القصدية تتضمَّن «موقف مُنشئ النصّ من كونه صورةً ما من صور اللغة، قصد بها أن تكون نصًّا يتمتَّع بالسَّبْك والالتحام، وأنَّ مثل هذا النَّص وسيلةٌ من وسائل متابعة خُطَّة معينة للوصول إلى غاية بعينها»[2]، ومعنى هذا أن كاتب النص يبني نصه بناء متسقا منسجما، وفق الوسائل اللغوية المناسبة بما من شأنه أن يحقق قصده وغايته.

[1] صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، في مجلة عالم المعرفة، العدد:164، (الكويت)، أغسطس 1992م، ص241.

[2] روبرت دي بوجراند؛ المرجع السابق، ص103.

كما يرى "**دي بوجراند**" و"**دريسلر**" في كتابهما "**مدخل إلى علم لغة النص**" أن القصدية «تعني قصد منتج النص من أية تشكيلة لغوية ينتجها، أن تكون قصدا مسبوكا محبوكا. وفي معنى أوسع تشير القصدية إلى جميع الطرق التي يتخذها منتجو النصوص في استغلال النصوص من أجل متابعة مقاصدهم وتحقيقها»[1], فالتعريف الأول يحدد السبك والحبك، هدفين نهائيين للقصدية، أما التعريف الثاني فيرى أن السبك والحبك وسيلة من وسائل أخرى عديدة، يستعملها منتج النص من أجل تحقيق مقصده، ويؤكد أن عنصري السبك والحبك يوجههما باستمرار قصد المرسل لهدف محدد وهو التأثير في متلق بعينه في ظروف خاصة[2].

2/ المقبولية (acceptability):

يرتبط هذا المعيار أساسًا بالمتلقي، وبمدى قبوله للنص، وهذا حسب ما ورد عند "**دي بوجراند**" حيث يقول: «يتضمن موقف مستقبل النص إزاء كون صورة ما من صور اللغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نص ذو سبك والتحام»[3].

وهذا يعني أن فكرة التقبلية تتجه صوب المخاطب؛ «أي اكتسابه معرفة جديدة. أو قيامه بالتعاون لتحقيق خطة ما. ويستجيب هذا الاتجاه لعوامل من مثل نوع النص، والمقام الثقافي والاجتماعي، ومرغوبية الأهداف»[4].

نخلص إلى أن المقبولية تتوقَّف على مجموعة من العوامل، منها ما يتعلَّق بالنص في ذاته، كاتِّساقه وانسجامه، ومنها ما يتعلَّق بالسياق، هذا بالإضافة إلى معرفة المتلقي وخلفيته الفكرية وعلاقته ومعرفته بنوع النص ومنتجه.

---

[1] عزة شبل محمد، المرجع السابق، ص28.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص28.

[3] روبرت دي بوجراند, المرجع السابق، ص104.

[4] روبرت ديبوغراند ولفغانغ دريسلر، مدخل إلى علم لغة النص، مطبعة دار الكتاب، ط1، القاهرة (مصر)، 1992م، ص31.

3/ الإعلامية (Informativity):

يعرف "**روبرت دي بوجراند**" الإعلامية بأنها: «العامل المؤثر بالنسبة لعدم الجزم في الحكم على الوقائع النصية، أو الوقائع في عالم نصي في مقابلة البدائل الممكنة. فالإعلامية تكون عالية الدرجة عند كثرة البدائل، وعند الاختيار الفعلي لبديل من خارج الاحتمال. ومع ذلك نجد لكل نص إعلامية صغرى على الأقل تقوم وقائعها في مقابل عدم الوقائع»[1].

فكلُّ نصٍّ يجب أن يُقدِّم شيئًا للمتلقي، وكلما كان هذا الشيء جديدًا، وغير متوقَّع بالنسبة للمتلقي، زادت درجةُ الإعلامية، وكلما كان العكس انخفضت درجةُ الإعلامية، وهذا ما عبَّر عنه "**روبرت دي بوجراند**" بقوله: «إن إعلامية عنصر ما تكمن في نسبة احتمال وروده في موقع معين (أي إمكانه وتوقُّعه) بالمقارنة بينه وبين العناصر الأخرى من وجهة النظر الاختيارية، وكلما بَعُد احتمال الورود، ارتفع مستوى الكفاءة الإعلامية»[2]. معنى ذلك أنه كلما كان هناك ابتعاد عن أفق توقع المتلقي، وكثرة المعتاد والمألوف، ارتفعت درجة الكفاءة الإعلامية.

4/ المقامية (Situationality):

يعد مفهوم المقامية جزءا من مفهوم السياق في البحوث اللغوية عند المحدثين، فالمقام يمثل أحد المقومات المهمة في اتساق النص، وعليه فإن نصية النص لا تكتمل إلا إذا راعى صاحبه، في إنجازه الظروف المحيطة التي سيظهر فيها النص. ويعرف "**روبرت دي بوجراند**" المقامية بأنها «تتضمن العوامل التي تجعل النصَّ مرتبطًا بموقف سائد يُمكن استرجاعه. ويأتي النصُّ في صورة عمل يُمكن له أن يُراقب الموقف، وأن يُغيِّره»[3].

[1] روبرت دي بوجراند، المرجع السابق، ص105.

[2] المرجع نفسه، ص249.

[3] روبرت دي بوجراند، المرجع السابق، ص104.

إن المعنى المعجميَّ ليس كل شيء في إدراك المعنى، فدلالات النصوص قد تتغيَّر بتغيُّر سياقاتها؛ أي: المواقف التي أُنتجت فيها. ومن هنا جاء الاهتمام بالمقامية والسياق عامة بعد التأكُّد من أن أي مقاربة لُغوية تهمل السياق تبقى ناقصةً.

5/ التناص (Intertextuality):

ظهر مصطلح التناص لدى "**ميخائيل باختين**" مفهوما لا اصطلاحا، وأطلق عليه اسم «الحوارية أي حوار النصوص، وصيغ تعالقها»[1].

وقد أفادت الباحثة البلغارية "**جوليا كريستيفا**" من مفهوم التناص لدى "**باختين**" فقدمت سنة 1966م مصطلح التناص في مجلة (**Tel Quel**) الفرنسية، بدلا عن مصطلح الحوارية, وعرفته بأنه ذلك «التقاطع داخل نص لتعبير مأخوذ من نصوص أخرى وهو نقل لتعبيرات سابقة أو متزامنة والعمل التناصي هو اقتطاع وتحويل»[2].

أما "**دي بوجراند**" فيرى أن التناص يتضمن «العلاقات بين نص ما ونصوص أخرى مرتبطة به وقعت في حدود تجربة سابقة سواء بوساطة أم بغير وساطة»[3]. فالتناص حسبه إذا هو تشكيل نص جديد من نصوص أخرى سابقة وخلاصة لنصوص تداخلت فيما بينها فلم يبق منها إلاّ الأثر.

ويرى "**محمد مفتاح**" أنّ «التناص هو تعالق (الدخول في علاقة) نصوص مع نص حدث بكيفيات مختلفة»[4].

أما "**رولان بارت**" فيؤكد «أن كل نص ليس إلا نسيجا جديدا من استشهادات سابقة»[5]، كما يرى **بارت** أن «التناصّ هو قدر كل نصّ، مهما كان جنسه. ولا يقتصر على

---

[1] حسين خمري، نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال، منشورات الاختلاف، ط1، (الجزائر)، 2007م، ص253.

[2] نورالدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب دراسة في النقد العربي الحديث، ج2, دار هومة (الجزائر)، ص107.

[3] روبرت دي بوجراند, المرجع السابق, ص104.

[4] محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري: استراتيجية التناص، المركز الثقافي العربي، ط3، الدار البيضاء (المغرب)، 1992م، ص121.

التأثر فحسب»[1]. فهو إنتاج متراكم من النصوص يشارك فيه الكاتب والقارئ ويشكل شبكة متفرعة من التناصات.

وقد عرف "**ريفاتير**" التناص بأنه «إدراك القارئ للعلاقة بين نص ونصوص أخرى قد تسبقه أو تعاصره»[2].

ويرى "**صلاح فضل**" أن التناص يشكل النص الجديد، ولكنه أعيد إنتاجه وإخراجه وصياغته كأنه «عمل تحويل وتمثيل عدة نصوص يقوم به نص مركزي يحتفظ بزيادة في المعنى»[3].

ونخلص مما سبق أن التناص هو ظاهرة نصية عامة لا يكاد يخلو منها أي نص من أي جنس أدبي، وهو عملية إبداعية فنية مقصودة عن وعي أو عن غير وعي، ويقصد بالتناص وجود تشابه بين نص وآخر أو بين عدة نصوص بينها علاقات متبادلة، تتضمن رؤى فكرية وحضارية وثقافية مختلفة، يقوم الكاتب بإحكامها بطريقة خاصة ليشكل نصا منسجما متناسقا، وبذلك يعد التناص معيارا مهما من معايير النصية.

---

[5] محمد خير البقاعي، آفاق التناصية المفهوم والمنظور، جداول للنشر والترجمة والتوزيع، ط1، (الكويت)، 2013م، ص52.

[1] محمد عزام، النص الغائب تجليات التناص في الشعر العربي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق (سوريا)، 2001م، ص32.

[2] عبد القادر بقشي، التناص في الخطاب النقدي والبلاغي دراسة نظرية تطبيقية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء (المغرب)، 2007م، ص20.

[3] أحمد الزعبي، التناص نظريا وتطبيقيا، مؤسسة عمون للنشر والتوزيع، ط2، عمان (الأردن)، 2000م، ص17.

المطلب الرابع: النص التعليمي:

1/ مفهوم النص التعليمي:

يعرف على أنه: «وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص وما في ذلك من فائدة جليلة تعود بالنفع على العملية التعليمية التعلمية»[1].

ويعد النص التعليمي منطلقا للعملية التعليمية التعلمية، وهو الشكل اللغوي الذي يشتمل عليه أي درس من دروس الكتاب التعليمي، وقد يكون منطوقا ليستمع إليه المتعلم، أو مكتوبا ليقرأه، وهو السند الذي يمكن المتعلم من اكتساب العناصر والمهارات اللغوية وتزويده بالمحتوى الثقافي المستهدف، وتدريبه على استخدام اللغة في مواقف اتصالية وأداء الوظائف المشابهة لما ورد في النص[2].

2/ أنماط النص:

1/2- تعريف النمط:

هو الطريقة المستخدمة في إعداد النص لغاية يريد الكاتب تحقيقها. ولكل نص نمط يتناسب مع موضوعه، يوظفه الكاتب حسب طبيعة العملية التواصلية، ويساعد النمط على إيصال الفكرة عندما يحسن الكاتب توظيفه. وللنص التعليمي أنماط وأنواع كثيرة، فكل نص يؤدي وظيفة معينة بحسب الموضوع الذي يعالجه، وقد تتعدد الوظائف في النص الواحد. حيث يندر وجود نص أحادي النمط، أما إطلاق النمط على نص ما, فالقصد منه النمط المهيمن والغالب عليه[3].

---

[1] بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، (الأردن)، 2007م، ص129.

[2] ينظر: أحمد محمد بابكر، تحليل النص التعليمي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في مجلة اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العالمية، السودان، العدد22، يناير 2018م، ص132.

[3] ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016م، ص5.

2/2- تصنيف النصوص:

سعى علم النص إلى وضع معايير دقيقة، تصنف على أساسها مختلف النصوص والخطابات والمحاولات في هذا المجال كثيرة نذكر منها:

1/2/2- التصنيف على أساس وظيفي تواصلي: وهو يركز على الوظيفة اللغوية المهيمنة في النص، حيث ميز "**رومان جاكبسون**" سنة 1963م بين مختلف النصوص بحسب الوظيفة الأكثر بروزا فيها، ومنها:(نصوص تهيمن فيها الوظيفة المرجعية، ونصوص ذات طابع تأثيري، ونصوص ذات طابع تنبيهي، ونصوص ذات طابع معجمي أو لغوي صرف، ونصوص ذات طابع إنشائي).

2/2/2- التصنيف السياقي أو المؤسساتي: وهو تصنيف يركز على الوظيفة الاجتماعية التي يؤديها النص. ومنها: (النصوص الإعلامية، والدينية، والإشهارية، والإدارية وغيرها). فكل نوع من هذه الأنواع يصدر عن مؤسسة اجتماعية معينة.

3/2/2- التصنيف حسب العملية الذهنية الموظفة في النص: هذا التصنيف أكثر وضوح ودقة من التصنيفات السابقة، فهو الذي يميز بين أنواع النصوص حسب العمليات الذهنية أو العقلية التي توظف في النص، كالاستدلال، أو الشرح، أو العرض، أو السرد، أو غيرها[1].

وسنفصل في هذا التصنيف الأخير لما له علاقة مباشرة باستراتيجيات تدريس نصوص اللغة العربية على المستويين القرائي والكتابي معا في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر. حيث نبين فيما يلي أنماط هذه النصوص ومؤشراتها وموضوعاتها:

1/3/2/2- النمط الحواري:

الحوار في اللغة هو الحديث الذي يجري بين شخصين أو أكثر في جو يسوده الهدوء والود بعيدا عن التعصب والصراخ أو الإجبار والإكراه، ويكون مشافهة أو كتابة، ويتصف

[1] ينظر: محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص108/106.

بالحركة والتقطع والعبارات القصيرة، ويتلون بتلون المواقف من تعجب واستفهام ونفي ورفض ودعاء وطلب وأمر ونهي...وينقسم إلى حوار مباشر وحوار غير مباشر[1].

مؤشراته:

- بروز الجمل القصيرة.
- بروز ضمير المخاطب.
- تواتر أسماء الأعلام.
- غلبة أساليب الاستفهام والتعجب أو الأمر...
- وضوح اللغة ودلالتها
- العودة إلى السطر انتقال الكلام بين المتحاورين.

موضوعاته: الحياة اليومية، المسرح، القصة، الحكاية، الرواية، التحقيقات والروبورتاجات, المقابلة الاستجوابات.

2/3/2/2- النمط التوجيهي (الإيعازي):

يمتاز النمط التوجيهي «بالترتيب والتسلسل المنطقي، يقدم فكرة للعامة، يخلو من المشاعر أو العاطفة فهو يأتي للنصح والإرشاد والتوجيه لا أكثر، يخاطب أكثر فئة من الناس لحثهم على القيام بفكرة معينة أو نهيهم عن تصرف محدد، ويتضمن توجيهات وإرشادات لإفادة السامع أو القارئ حول الأمور التي تهمه أو تهم مجتمعه بصورة عامة. في شكل نصوص مرتبة ومتسلسلة منطقيا بحيث تصل بالقارئ إلى التصرف الأمثل، ولغتها إرشادية مع مراعاة تنوع أحجام الحروف وألوانها وأشكالها، واستخدام الأرقام، وظهور بعض العبارات وبروزها عند الطباعة والإخراج، بهدف لفت النظر والتركيز على المهم الذي يقصده الكاتب»[2]. فهو أسلوب تواصلي يرمي إلى توجيه التعليمات إلى فئة من المتعلمين ودعوتهم للقيام بعمل معين، أو حركة، أو اتخاذ موقف، أو تنفيذ أمر.

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص5.

[2] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص6.

مؤشراته:

- سيطرة الجمل الإنشائية خاصة الأمر والنهي.
- استخدام ضمائر المخاطب، وأساليب النفي، والإغراء، والتحذير.
- استعمال أفعال الإلزام ونحوها: يتوجب، يلزم، يقتضي، يجب عليك...
- استعمال الجمل القصيرة الواضحة الدلالة.

موضوعاته: توجه النصوص التوجيهية إلى كافة الناس، تشمل تعليمات وتوجيهات دالة على نوع التصرف الواجب القيام به في الزمان والمكان، كما توجد في أغلب المنتجات على شكل نشرية تعليمات.

3/3/2/2- النمط السردي:

السرد هو نقل واقع أحداث معينة من الواقع أو نسج الخيال، تجري في إطار زماني معين، يبين فيه الذي يحكي كيف تتحول الأحداث، وكيف تتطور عبر الزمن، ويشتمل الخطاب السردي على ثلاثة مراحل: الحالة الأولية، التحولات الطارئة، والحالة النهائية. كما يشتمل أيضا على تدرج معين تفرضه مجريات الأحداث وتعاقبها[1]، أي أنه يركز على مسار زمني في نقله للأحداث. كما يُعبرُ عنه بأنه «نقل الحادثة من صورتها الواقعية إلى صورة لغوية»[2], ويمتاز النص السردي بالمسار القصصي.

مؤشراته:

- استعمال عنصر المكان والزمان الذي تجري فيه الأحداث.
- بروز الشخصيات المؤثرة في الأحداث الرئيسية والثانوية.
- غلبة الزمن الماضي على الأحداث.
- الإكثار من أدوات الربط ولاسيما حروف العطف.
- هيمنة الجمل الخبرية.

[1] ينظر: محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص110/109.

[2] عزالدين إسماعيل، الأدب وفنونه، دار الفكر العربي، ط6، بيروت (لبنان)، 1976م، ص187.

موضوعاته: القصة، الرحلة، السيرة، الحكاية، المثل، المسرح، الفلم...[1]

4/3/2/2- النمط الوصفي:

النمط الوصفي هو: «تصوير الظواهر الطبيعية بصورة واضحة وتلوين الآثار الإنسانية بألوان كاشفة عن الجمال، وتحليل المشاعر الإنسانية تحليلا يصل بك إلى الأعماق، إلى غير هاتيك العناصر التي قد تحتاج إلى ذوق فني يتطلب الإحاطة بنواحيها»[2], أي أن الوصف نقل صورة العالم من خلال الألفاظ والعبارات والتشبيه والاستعارات والكنايات التي تقوم لدى الأديب مقام الألوان لدى الرسام والنغمات لدى الموسيقي، وقد يكون هذا الوصف متعلقا بموجودات جمادية أو أشخاص أو بغيرها.

مؤشراته:

- تعين الشيء الموصوف وتركيز الوصف عليه " من منظر طبيعي" أو وصف شخصية ما أو شكل من الأشكال، أو حالة نفسية أو حادثة...
- استعمال الصور البلاغية، وخصوصا الاستعارة، والكناية، والتشبيه.
- استعمال الجمل الإنشائية، التعجب النداء الاستفهام...
- ثراء النص بالنعوت والأحوال والظروف.
- غلبة الجمل الفعلية التي تتضمن بشكل خاص الأفعال المضارعة والتي تعبر عن الحركة والحيوية أو تعبر عن حالات نفسية: قلق، فرح، دهشة[3].

موضوعاته: بعض القصائد، بعض المقالات، القصص، الجرد، خرائط أو مخططات، نشرات الأحوال الجوية.

[1] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، المرجع السابق، ص6.

[2] عبد العظيم علي قناوي، الوصف في العصر الجاهلي، ط1، مطبعة مصطفى الباني وأولاده، مصر، 1949م، ص42.

[3] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص6.

5/3/2/2- النمط الحجاجي:

يقصد به «تغيير اعتقاد يفترض وجوده لدى المتلقي، باعتقاد آخر يعتقد المرسل أنه الأصح. كما ينطلق الحجاج في النص من مبدأ أن للقارئ أو السامع رأيا حول القضية المطروحة أو موضوع الكلام. ويهدف في النهاية إلى الإقناع»[1]. بمعنى أن النص الحجاجي يحتوي على حجج وبراهين وأدلة يطرحها الكاتب من أجل إثبات قضية ما، أو التأثير على المتلقي قصد استمالته وإقناعه بتبني فكرة معينة، أو إبطال رأي، أو السعي إلى تعديل وجهة نظر ما.

مؤشراته:

- استخدام أساليب التوكيد والنفي والتعليل، والاستنتاج، والتفصيل، والمقابلة.
- طرح القضية ودعمها بالبراهين أو دحضها.
- استخدام ضمير المتكلم.
- استخدام الخطاب المباشر والجمل القصيرة.
- الاستعانة بالبراهين والأدلة من المصادر والمراجع التاريخية أو الفكرية.
- استخدام أدوات الربط المتصلة.
- استخدام أسلوب الشرط[2].

موضوعاته: المقالات، الإعلانات، الشعارات، نصوص نقدية.

6/3/2/2- النمط التفسيري:

«هو طريقة في التعبير تتناول حقيقة عامة، لا رأيا شخصيا فلا يكتفي بإبلاغ القارئ بالمعلومات، بل بتفسيرها وشرحها مع ذكر أسبابها ونتائجها من غير إشراك الذات، فهي معرفة معززة بالشروح والشواهد ومدعمة بالأدلة»[3]. بمعنى أن النمط التفسيري يقوم فيه

[1] محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص108.

[2] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، المرجع السابق، ص7.

[3] المرجع نفسه، ص7.

الكاتب بتقديم معلومات غير معروفة لدى المتلقي، ثم يعمد إلى عرض أسبابها ونتائجها مع إعطاء أمثلة توضيحية ليزيل غموض فكرته.

مؤشراته:

- أدوات التحليل المنطقي الدالة على: (الأسباب): لام التعليل، لأن، لكي، بما أن...(النتائج) لذلك، هكذا، بناء، من هنا، لذا...(التفصيل): أما، اما، أو، أم، أولا، ثانيا...(التعارض) لكن، غير أن، بيد أن...
- استخدام الأفعال المضارعة الدالة على الاستمرارية.
- غياب الرأي الشخصي، وعدم حضور المتكلم في النص.
- الراوي قد يحضر في النص أو يغيب عنه.

موضوعاته: المقال، الموسوعات، الوثائق، الأخبار، النقد الأدبي.

خلاصة الفصل الأول:

خلصت في هذا الفصل إلى مجموعة من النتائج هي:

1- يعد المنهج عنصرا رئيسا من عناصر المنظومة التعليمية، حيث يتكون المنهج المدرسي من عدة عناصر هي: الأهداف التعليمية، والمحتوى، والأنشطة وطرائق التدريس، والتقويم التربوي، وهي حلقات متداخلة مع بعضها، بقصد تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم وما يتصل بجوانب شخصيته العقلية والوجدانية، والجسمية.

2- أن المحتوى الدراسي هو مجموع المعارف والاتجاهات والمهارات والقيم التي تم اختيارها وتنظيمها من طرف مخططي المنهج لتحتويها المادة الدراسية، فعملية الاختيار لابد أن يُراعي فيها المحتوى المعايير التالية: الأهداف، الصدق والحداثة والدلالة، مراعاة ميول المتعلمين، التوازن بين الشمول والعمق، الارتباط بواقع المتعلم، القابلية للتعلم والفائدة.

3- إن عملية تنظيم المحتوى تكون وفق تنظيمين هما التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي ويكون ذلك وفق معايير علمية أبرزها الاستمرارية، والتتابع، والتكامل، والتي لا يعمل أحدها منفصل عن الآخر، بل يجب أن تكون مترابطة ومتداخلة، حتى ينتج عنها تعلم فعال.

4- أن النص ليس مجرد تركيبا عشوائيا، وإنما بناء متناسق يخضع لمعايير عديدة منها ما يتصل بالنص ذاته، مثل الانسجام والاتساق إذ يشكلا هاذين المصطلحين زوجا واحدا، فلا يمكن دراسة أحدهما بمعزل عن الآخر، ومن المعايير النصية أيضا ما يتصل بمنتج النص ومتلقيه، مثل القصدية والمقبولية والإعلامية، ومنها ما يتصل أيضا بسياق النص بصفة عامة، مثل المقامية والتناص. وإن الإخلال بأحد هذه المعايير يجعل بناء النص يختل بسبب فقدانه لأحد مقوماته.

5- يعد النص التعليمي منطلقا للعملية التعليمية التعلمية، وهو الشكل اللغوي الذي يشتمل عليه أي درس من دروس الكتاب التعليمي. وللنص التعليمي أنماط وأنواع كثيرة، فكل نص يؤدي وظيفة معينة بحسب الموضوع الذي يعالجه، وقد تتعدد الوظائف في النص الواحد. ومن هذه الأنماط:النص(الحواري، والتوجيهي، والسردي، والوصفي، والحجاجي، والتفسيري).

الفصل الثاني

الفهم القرائي في مرحلة التعليم المتوسط وفق الإصلاحات الجديدة:

- ✓ الفهم القرائي مفهومه وأهدافه ومستوياته.
- ✓ القراءة مفهومها وأهميتها وأنواعها.
- ✓ ميادين اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.
- ✓ مرحلة التعليم المتوسط مفهومها وخصائصها.
- ✓ الإصلاح التربوي في الجزائر مبرراته وأهدافه.
- ✓ الوثائق التربوية في مرحلة التعليم المتوسط.
- ✓ المقاربة بالكفاءات الدواعي والمفاهيم.

تمهيد:

تمثّل القراءة الرّكن الأساسي في العملية التّعليمية، حيث تلتقي عندها فروع اللغة الأخرى، وتعتمد عليها في نموّها وتطوّرها، فالقراءة طريق المتعلّم إلى المعرفة، وأداته في اكتساب الخبرات المختلفة، ووسيلة تسليته ومتعته. كما أن الهدف من القراءة هو تنمية القدرة على الفهم القرائي، وذلك من أسمى أهداف تعليم القراءة؛ بل إن الفهم القرائي يعد ذروة مهارات القراءة، وأساس جميع العمليات القرائية. ومنه أصبح تنمية مهارات الأداء القرائي والارتقاء بمستوياته لدى المتعلمين هدفا رئيسا لعملية القراءة. ولتحقق ذلك كان من الضروري مواكبة التطورات الحاصلة في علوم التربية الحديثة.

لذا تعد عملية التجديد والتطوير في مختلف ميادين الحياة مسألة طبيعية, بل ضرورة حتمية تقتضيها التحولات والمستجدات في المجتمعات, إذ يهدف كل تطوير إلى تحقيق الفعالية والسعي نحو الأفضل في شتى مجالات الحياة, وفي خضم هذا التطور الهائل الذي يشهده العالم, كان لزاما على الدولة الجزائرية انتهاج سياسة تربوية، من شأنها الرقي بالنظام التربوي، بعدما فشلت المقاربات السابقة في ذلك, وهذا لن يتأتى إلا من خلال مناهج تتماشى وهذه الرؤيا، وفي هذا السياق جاء اختيار المقاربة بالكفاءات من خلال الإصلاحات الأخيرة للمدرسة الجزائرية؛ والتي جاءت لتستجيب للمطلب الملح الذي تنتظره الحياة الاجتماعية والمهنية من المدرسة، وهو مخرجات قادرة على التّصرّف السّليم، والاستخدام الناجع للمعارف المكتسبة.

فما هو مفهوم الفهم القرائي؟ وما هي أهدافه ومكوناته؟ وما هي مستوياته؟ وما مفهوم القراءة؟ وما أهميتها، وأهدافها، وأنواعها، ومميزاتها؟ وما هي ميادين اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط؟ وما هي الوثائق التربوية الخاصة بمرحلة التعليم المتوسط؟ وما مفهوم الإصلاح التربوي؟ وما هي مبرراته وأهدافه ومراحله في الجزائر؟ وما مفهوم المقاربة بالكفاءات؟ وما هي المقاربة النصية وأهميتها في تعليمية اللغة العربية؟

المبحث الأول: الفهم القرائي:

إن الهدف من القراءة هو تنمية القدرة على الفهم القرائي، وذلك من أسمى أهداف تعليم القراءة؛ بل إن الفهم القرائي يعد ذروة مهارات القراءة، وأساس جميع العمليات القرائية. ومنه أصبح تنمية مهارات الأداء القرائي والارتقاء بمستوياته لدى التلاميذ هدفا رئيسا لعملية القراءة؛ حيث يتمثل الهدف الرئيس لتعليم القراءة في تمكين التلاميذ في توظيفها أداة للتعلم والفهم والاستيعاب، واكتساب الخبرات مدى الحياة.

المطلب الأول: الفهم القرائي: تعريفه، أهدافه، مكوناته:

1- تعريف الفهم القرائي:

تتعدد تعريفات الفهم القرائي تبعا لتعدد وجهات نظر الباحثين، وفيما يلي عرض بعض هذه التعريفات:

فالفهم القرائي من وجهة نظر "**بيكر وبراون**" عبارة عن قدرة المتعلم على القيام بثلاث عمليات عقلية رئيسية هي:[1]

- تمييز ما يوجد في النص المدروس من أفكار ومعلومات.
- ربط هذه الأفكار بالمعلومات والخبرات والأفكار السابقة الموجودة لديه.
- القيام باستنتاجات تؤدي به إلى معرفة جديدة ذات معنى.

وعُرف الفهم القرائي بأنه «عملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، وربط الخبرة بالرمز أمر ضروري، ولكنه أول أشكال الفهم. ويستطيع القارئ الجيد أن يفهم الكلمات كأجزاء للجمل، والجمل كأجزاء للفقرات، والفقرات كأجزاء للموضوع كله، والفهم في القراءة يشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى

[1] أفنان نظير دروزة، أساسيات في علم النفس التربوي استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2004م، ص219.

المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلة»[1].

وعُرف الفهم القرائي أيضا بأنّه «قدرة الفرد على القراءة الواعية التي يستطيع من خلالها فهم المعاني وتفسيرها تفسيرًا صحيحًا، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، والصريحة والضمنية، وتلخيصها، وتقويمها، وإصدار أحكام موضوعية تجاه المادة المقروءة، وما يتبع ذلك من قدرة الفرد على حل المشكلات التي تواجهه»[2].

ويعرفه "**شحاته والسمان**" بأنه «عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثرا أو شعرا اعتمادا على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطا يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص وتنتهي بالفهم الإبداعي له حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه»[3].

يتضح من خلال التعريفات السابقة أن الفهم القرائي عبارة عن عمليات ذهنية معقدة تتضمن عددا من مهارات التفكير، تتميز بالتفاعل بين القارئ والنص؛ لإعادة بناء المعنى، من خلال التعرف إلى المادة المكتوبة أو المسموعة، والربط بينها وبين خبرات القارئ السابقة، ليتحقق الفهم.

---

[1] حامد عبد السلام زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، تحرير رشدي أحمد طعيمة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1, عمان (الأردن)، 2007م، ص370.

[2] عبد الحافظ فؤاد عبد الله، فاعلية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، في مجلة كلية التربية بالفيوم، (مصر)، العدد7، 2007م، ص116.

[3] حسن شحاتة، ومروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، القاهرة (مصر)، 2012م، ص84.

2- أهداف الفهم القرائي وأهميته:

ويمكن تحديد أهداف الفهم القرائي وأهميته للنصوص القرائية المتنوعة في النقاط الآتية:[1]

- الفهم القرائي يسهم في تنمية قدرة الطلاب على التعمق في استيعاب النصوص المقروءة المتنوعة في مختلف التخصصات والمستويات الدراسية، والقدرة على الاستفادة منها بأفضل صورة ممكنة، مما يساعدهم على التوصل إلى استنتاجات وإدراك العلاقات، وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات، والإبداع وحل المشكلات.
- الفهم القرائي ركيزة أساسية؛ لتمكين الطلاب من الارتقاء بمستويات أدائهم الدراسي وزيادة تحصيلهم، فضعف الطالب في مهارات الفهم القرائي ولاسيما العليا منها في الاستنتاج والنقد والتذوق والإبداع؛ يؤثر سلبيا على الإنجاز الأكاديمي والدراسي.
- الفهم القرائي يسهم في تنمية قدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة، والانتفاع بها، فالتعلم القائم على الاستيعاب والفهم أكثر بقاء في الذاكرة وتوظيفه والاستفادة منه، من التعلم الآلي القائم على الحفظ والتكرار؛ حيث يكون هذا التعلم أكثر عرضة للنسيان.

3- مكونات الفهم القرائي:

إن النظريات البنائية للقراءة تقترح أن الفهم القرائي يعتمد على ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية هي:[2]

1/3- القارئ:

تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية على اختياره للمواد موضوع القراءة، وهذه الخصائص تقف خلف معدل فهمه القرائي، وتؤثر على قدرته على القراءة من حيث الكم والكيف، حيث يختلف معدل إقباله على القراءة وفهمه لها ومثابرته

[1] محمد أحمد أحمد عيسى وآخرون، برنامج مقترح لتنمية مستويات الفهم القرائي والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجياته لدى طلاب كلية التربية، في مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، (مصر)، العدد 39، يوليو 2015م، ص44.

[2] سليمان عبد الواحد إبراهيم، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2013م، ص33.

عليها، باختلاف العوامل العقلية المتمثلة في الذكاء والعمليات المعرفية، والقدرات اللغوية والنفس اللغوية، وغيرها من الأنشطة العقلية الأخرى.

2/3- النص المقروء:

تؤثر طبيعة المادة أو النص موضوع القراءة من الناحيتين الشكلية والموضوعية، من حيث الوضوح والتنظيم وطريقة طباعته وألوانه وتنسيقه وعناصر الجذب والتشويق فيه على مدى إقبال القارئ عليه والاهتمام بقراءته.

3/3- السياق:

قد تؤثر خصائص سياق القراءة، والظروف البيئية التي تحدث فيها على عملية القراءة، وقد وجد أن المواقف الاختبارية والتوترات التي تصاحبها يمكن أن تؤثر على الفهم القرائي لدى المتعلمين، ويعتبر الغرض من القراءة جزء من سياق القراءة، فالقراءة في مجلة بهدف التسلية تختلف عن القراءة في كتب علمية بهدف التحصيل الدراسي وفهم التفاصيل الدقيقة.

4- كيفية تطوير الفهم القرائي:

نظرا لمكانة الفهم القرائي في حياة الإنسان وأهميته في عملية التعلم حظي تطويره باهتمام الكثير من المربين الذين بحثوا في مهاراته وأنماطه وكيفية تطويره لدى المتعلمين فكانت لهم الكثير من المقترحات التي تتصل بتطوير الفهم القرائي لدى المتعلمين ويمكن التعبير عن تلك المقترحات والاستراتيجيات بالآتي:[1]

- تطوير دافعية المتعلمين نحو القراءة عن طريق إبداء المساعدة لهم في تحسين الرغبة في القراءة، وتحديد الغرض منها وتدريبهم على استخدام المعاجم لتطوير قدراتهم على فهم معاني المفردات والتراكيب المقروءة، فضلا عن تدريبهم على استخراج الأفكار التي يحملها المقروء، وتلخيص المقروء، وتدريبهم على تحديد ما هو مهم في المقروء وصياغة الأسئلة التي يمكن

[1] محسن علي عطية، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2014م، ص50.

أن توجه تفكير القارئ ومن شأن ذلك كله الإسهام في تنمية القدرة على الفهم القرائي وتطويره.

- التدريب على مهارات الفهم القرائي وتطويرها لدى المتعلمين.
- قيام المعلمين بمساندة المتعلمين لغرض تقليل الفارق بين قدراتهم ومتطلبات الهدف من القراءة حتى يصل المتعلمون إلى المستوى الذي يمكنهم من التعامل مع المقروء بشكل مستقل بالاعتماد على أنفسهم من دون مساندة.

5- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

لقد تعددت الآراء التي تناولت العوامل المؤثرة في الفهم القرائي، وإن كانت غالبية الآراء قد اتفقت في تناول جوانبها التي تتمثل في القارئ وبيئته من جهة، والنص المقروء وطبيعته من جهة ثانية، والمدرس أو طريقة التدريس من جهة ثالثة، وبالرغم من تعدد الآراء حول العوامل المؤثرة في عملية فهم المقروء إلا أن هذه الآراء في جملتها تؤكد أهمية العوامل التالية:[1]

1/5- خصائص المقروء: وتشير إلى التركيب القاعدي للجمل داخل النص، ومعاني المفردات ودلالاتها، فمعرفة القارئ بقواعد اللغة والقضايا النحوية المختلفة يحسن من قدرته على فهم النصوص المعروضة عليه.

2/5- كما أن امتلاك القارئ لذخيرة وافرة من المفردات ومعرفته لمعانيها ودلالاتها: ضرورة يجب توافرها ليتمكن القارئ من فهم النصوص التي تعرض عليه، فصعوبة المفردات لها أثر كبير في إعاقة عملية الفهم القرائي، فالجملة التي تحتوي مفردات غير معروفة تكون عملية فهمها أكثر صعوبة من تلك التي لا تحتوي على مثل هذه المفردات.

[1] سليمان عبد الواحد إبراهيم، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2013م، ص38/37.

3/5- خصائص القارئ: ويقصد بذلك ذكاء القارئ وخلفيته المعرفية، وتمكنه من اللغة وقواعدها، ودافعيته نحو المقروء، وقدرته على التركيز، والتحليل، والاستقصاء، وضبط الكلمات والنطق بها.

4/5- نوع القراءة: ويقصد به القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية، فالقراءة الصامتة تعد أفضل خيار عندما يكون الهدف هو الاستيعاب القرائي.

5/5- طريقة التدريس: حيث تشير الدراسات أن لطريقة التدريس شأنا هاما في مساعدة القارئ على استيعاب النصوص التي تعرض عليه فكلما لجأ المعلم إلى التنوع في طرق تدريسه لطلابه سهل عليهم عملية الاستيعاب القرائي.

6- مستويات الفهم القرائي:

إن للفهم القرائي مستويات متسلسلة ومتدرجة في صعوبتها، وفي العمليات العقلية والمهارات التي يحتاجه كل مستوى، وقد تعددت وجهات النظر حول تصنيف هذه المستويات، وقد يرجع هذا التعدد لاختلاف الباحثين في فهم طبيعة القراءة وأهدافها والعوامل المؤثرة في الفهم القرائي، والتي تختلف باختلاف المراحل التعليمية والتي تتماشى مع عمر التلميذ ومستوى تفكيره، هذه المستويات متعددة ومتنوعة؛ تم تحديدها في عدة تصنيفات، وقد اتخذ بعضها تصنيفًا ثلاثيًا، أو رباعيًا، أو خماسيًا:

1/6- التصنيف الثلاثي لمستويات الفهم القرائي:[1]

1/1/6- المستوى الحرفي (قراءة السطور): ويقصد به القراءة الصريحة لما هو مكتوب بالنص، أي التعرف على معاني الكلمات المفردة، وفهم دلالاتها ومعرفة أضداد الكلمات، والقدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة، أي أن يعني الاهتمام بالمعاني المباشرة للمكتوب كما هي دون الذهاب إلى ما هو أبعد من ذلك، أي الحصول على المعلومات الصريحة من النص من خلال ممارسة بعض عمليات التفكير البسيطة.

[1] رشا عبد الله، تعليم التفكير من خلال القراءة، تقديم، حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة (مصر)، 2014م، ص31.

2/1/6- المستوى التفسيري (قراءة ما بين السطور): ويقصد به فهم المقصود من هذا النص، أي أن يذهب القارئ إلى ما هو أبعد من المعاني المباشرة، فينصرف إلى تعرف المعاني الضمنية وأغراض الكاتب التي لم يصرح بها في المقروء بشكل مباشر، ويعني ذلك إدراك العلاقات الصحيحة بين هذه المعلومات، من خلال عمل الترابطات اللازمة بين المعارف السابقة والمعلومات الجديدة لبناء المعنى، ثم صياغة الأفكار والمفاهيم في ضوء المعنى الجديد.

3/1/6- المستوى التطبيقي (قراءة ما خلف السطور): ويقصد به كيفية الاستفادة من المعلومات الموجودة بالنص، من خلال طرح أسئلة حول ما هو مكتوب بالنص، ووضع تنبؤات وآراء حول هذه المعلومات، تم تكوين رؤية وصياغة أفكار جديدة، أي تتضمن الإدراك الواعي للقارئ، وقدرته على ضبط عملياته المعرفية والتحكم بها وتوجيهها.

2/6- التصنيف الرباعي لمستويات الفهم القرائي:

وصنف "**هاريس**" و"**سميث**" (1972)، الفهم القرائي في مستويات أربعة هي:[1]

1/2/6- المستوى الحرفي: ويشير إلى قدرة القارئ على تذكر الحوادث التفصيلية في المادة المقروءة وربطها بالأفكار الرئيسية.

2/2/6- المستوى التفسيري: ويشير إلى قدرة القارئ على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج، والوصول إلى التعميمات.

3/2/6- المستوى النقدي: ويشير إلى قدرة القارئ على إصدار أحكام على المادة المقروءة.

4/2/6- المستوى الإبداعي: ويشير إلى قدرة القارئ على الاستفادة من الآراء الواردة في المادة المقروءة، واستخدامها على نحو يتميز بالأصالة من خلال التطبيق المباشر لهذه الآراء.

[1] سليمان عبد الواحد إبراهيم، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2013م، ص37/36.

3/6- التصنيف الخماسي لمستويات الفهم القرائي:

وقسم كل من: (**شحاتة** 1996, **والناقة وحافظ** 2002, **وبهلول** 2004, **والظنحاني** 2011) الفهم القرائي إلى خمسة مستويات يمكن إيرادها فيما يلي:[1]

1/3/6- مستوى الفهم المباشر: ويعني فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات والأحداث فهما مباشرا كما ورد ذكرها صراحة في النص، ويندرج تحت هذا المستوى المهارات الفرعية التالية: (تحديد الفكرة الرئيسية في الفقرة، تحديد الفكرة المحورية للنص، تحديد الأفكار الجزئية في النص، تحديد التنظيم الذي اتبعه الكاتب).

2/3/6- مستوى الفهم الاستنتاجي: ويقصد به قدرة القارئ على التقاط المعاني الضمنية العميقة التي أخفاها الكاتب ولم يصرح بها في النص، وذلك من خلال قدرته على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقات والأفكار، والقيام بالتخمينات والافتراضات لفهم النص. ويندرج تحت هذا المستوى المهارات الفرعية التالية: (استنتاج علاقات السبب والنتيجة، استنتاج غرض الكاتب ودوافعه، تحديد القيم والاتجاهات).

3/3/6- مستوى الفهم النقدي: ويقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغويا ودلاليا ووظيفيا وتقويمها من حيث جودتها، ودقتها، ومدى تأثيرها في القارئ، وفق معايير مضبوطة ومناسبة. ويندرج تحت هذا المستوى المهارات الفرعية التالية: (التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به من الأفكار، التمييز بين الحقيقة والرأي، إصدار حكم أو تكوين رأي حول القضايا المطروحة).

4/3/6- مستوى الفهم التذوقي: ويقصد به الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ بما أحس به الشاعر أو الكاتب، وهو سلوك لغوي يعبر به المتعلم عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص الأدبي، واللحظة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة.

[1] مرضي بن عزم الله الزهراني، فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، في مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة، (فلسطين)، المجلد 25، العدد 03، 2017م، ص59/58.

ويندرج تحت هذا المستوى المهارات الفرعية التالية: (إدراك القيمة الجمالية والدلالية الإيحائية للكلمات، إدراك القيمة الجمالية التذوقية في الجملة) فالتذوق يتوقف إلى حد كبير على فهم المقروء ونقده والتفاعل معه.

5/3/6- مستوى الفهم الإبداعي: ويقصد به الفهم القائم على ابتكار أفكار جديدة، واقتراح اتجاه أو مسار فكري جديد، بحيث يبدأ القارئ بما هو معروف من حقائق ومعلومات ومفاهيم، لكنه يرى لها استخدامات جديدة غير تقليدية، أو يرى فيها علاقات متميزة، والقارئ بذلك لا يفسر النص وإنما يفكر فيما وراء النص، ليصل إلى حلول للمشكلات وابتكار أفكار يمكن الحكم عليها بالصحة أو الخطأ. ويندرج تحت هذا المستوى المهارات الفرعية التالية: (اقتراح حلول جديدة لمشكلات قائمة، التنبؤ بأحداث جديدة، إعادة صياغة فقرة بأسلوب جديد).

يتضح من خلال استعراض مستويات الفهم القرائي أن هناك تصنيفات متعددة، وتباين الباحثين بين تسميتها مهارات أو مستويات أو أنماط، إلا أنه لا يوجد خلاف كبير بين هذه التصنيفات، حيث صنفت في مستوى هرمي يبدأ بالمستويات الدنيا وينتهي بالمستويات العليا، أي تشير في مجملها إلى التدرج في اكتساب مهارات الفهم القرائي، بحيث ينبغي أن يتقن الطالب مستويات الفهم الدنيا؛ ليصل إلى المستويات العليا، وهذا ما يؤكد ترابط مستويات الفهم القرائي وتكامل مهاراته لتحقيق الفهم المطلوب.

المطلب الثاني: القراءة: مفهومها، أهميتها، أنواعها.

تعتبر القراءة أهم وسائل كسب المعارف والمعلومات في شتى الموضوعات والمجالات فهي من أهم نوافذ المعرفة الإنسانية التي يطل من خلالها الفرد على الفكر الإنساني في الماضي والحاضر، وهي أداته في التعرف والارتباط بالثقافات المعاصرة والغابرة وبها يلتقي الإنسان مع فكره، فهي بمثابة غذاء الروح والعقل، فمن خلالها يستطيع الإنسان تنمية قدراته الفكرية واللغوية والتعبيرية، وتوسيع مداركه العقلية قمنا بجعله يعيش الأبعاد الزمانية (الماضي والحاضر والمستقبل) عن وعي وتبصر ودراية فيؤدي بذلك أدواره المنوطة به

كإنسان في محيطه الاجتماعي, إن القراءة ليست ترديد أصوات فقط لها رسوم على الورق, ولكنها ترديد الأصوات في فهم وسرعة ودقة وأداء وتذوق.

تمثّل القراءة الرّكن الأساسي في العملية التّعليمية، تلتقي عندها فروع اللغة الأخرى، وتعتمد عليها في نموّها وتطوّرها، والتمكّن من مهارة القراءة ضروري للمتعلّم، فهي طريقه إلى المعرفة، وأداته في اكتساب الخبرات المختلفة، ووسيلة تسليته ومتعته، وترتبط بكلّ المواد التّعليمية الأخرى في جميع مراحل التعليم، فلا يستطيع المتعلّم أن يتقدّم في أيّ مادة تعليمية إلاّ إذا تحكّم في مهاراتها.

1- مفهوم القراءة:

إن أول كلمة انزلها الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم "اقرأ" وهذا تنويه من الله عز وجل بأهمية القراءة والكتابة في حياة الفرد والمجتمع، والقراءة عماد العلم والمعرفة والوسيلة الأساسية للإحاطة بالمعرفة والمعلومات والبقاء على اتصال مباشر دون وسيط بالمواد القرائية المتعددة فأينما كان الإنسان فأنه يستطيع القراءة[1]. فالقراءة فن أساسي من فنون اللغة، وركن مهم من أركان الاتصال اللغوي تساعد في تذوق معاني الجمال وصوره.

ولقد تعددت وجهات النظر المتعلقة بتحديد مفهوم القراءة، ونذكر منها ما يلي:

تعتبر القراءة: «عملية عقلية إدراكية في المقام الأول يتم فيها تحويل الصورة البصرية، إلى أصوات وكلمات منطوقة، كذلك إدراك دلالة هذه الأصوات والكلمات»[2]. أي أن القراءة تتم وفق عمليتين، العملية الأولى ميكانيكية يتعرف فيها القارئ على الكلمات والجمل بصريا، والعملية الثانية عقلية وهي تعرف المخ على معاني الكلمات والرموز المكتوبة.

---

[1] ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان (الأردن)، 2003م، ص61.

[2] خالدة هناء سيدهم، أسباب عزوف الطلبة عن القراءة وأساليب تنمية مهاراتهم القرائية، دراسة ميدانية لطلبة السنة الثالثة ليسانس LMD علم المكتبات والعلوم الوثائقية بجامعة باتنة (الجزائر)، في مجلة اعلم، الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، العدد12، إبريل 2013م، ص250.

كما تعتبر القراءة أيضا «ترجمة لمجموعة من الرموز ذات العلاقة فيما بينها والمرتبطة بدلالات معلوماتية معينة، وهي عملية اتصال تتطلب سلسلة من المهارات، فهي عملية تفكير متكاملة وليست مجرد تمرين في حركات العين»[1]. أي تعد القراءة محاولة لفك الرموز وتغيير الحروف من صورتها المنطوقة أو المرئية إلى صورة ذهنية تخص المعنى.

وقد تبنت الرابطة القومية لدراسة التربية في أمريكا تعريفا يوضح طبيعة عملية القراءة يقول: «إن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضيقة.. إنها أساسا عملية ذهنية تأملية. وينبغي أن تنمى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عليا. إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم، والتحليل، والتعليل، وحل المشكلات. إن القراءة، إذن نشاط يتكون من أربعة عناصر: استقبال بصري للرموز، وهذا ما نسميه بالنقد.. ودمج لهذه الأفكار مع أفكار القارئ، وتصور لتطبيقاتها في مستقبل حياته وهذا ما نسميه بالتفاعل»[2]. هذا يعني أن القراءة نشاط ذهني تأملي بصري، يستخدم فيه القارئ كل أنماط التفكير ليتمكن من حل المشكلات التي تواجهه.

ومن خلال التعاريف السابقة يتبين أن مفهوم القراءة قد تطور عبر مراحل مختلفة، ففي مطلع القرن العشرين كان مفهوم القراءة محصورا في دائرة ضيقة، تتمثل حدودها في الإدراك البصري للرموز المكتوبة لمعرفتها وإتقان النطق بها، والقارئ الجيد هو السليم الأداء، فكان ينظر إلى القراءة على أنها عملية آلية حيث ركزت على النواحي الفسيولوجية مثل حركة العين، وأعضاء النطق وغيرها. ثم تغير مفهوم القراءة القديم نتيجة للبحوث التربوية، وصارت تعرف بأنها عملية فكرية عقلية تدعو إلى الفهم وترجمة الرموز المقروءة إلي مدلولاتها الفكرية، كما تطور مفهوم القراءة إلى أن أصبح بمعنى تفاعل القارئ مع النص

[1] بيتر شيفرد وجريجوري ميتشل، القراءة السريعة، تر: أحمد هوشان، ط1، (د م)، 2006م، ص11.

[2] رشدي أحمد طعيمة، ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة (مصر)، 2000م، ص121.

المقروء، وانتقل مفهوم القراءة أخيرا إلي تفعيـل دور القارئ لكي يستفيد من القراءة في مواجهة المشكلات، وينتفع بها في الأمور الحيوية وشؤون الحياة[1].

نخلص مما سبق أن مفهوم القراءة قد تغير حسب وجهات النظر المتعلقة بتحديده، عبر عدة مراحل زمنية إلى أن أصبح في عصرنا الحاضر يعني إدراك الرموز المكتوبة والنطق بها مع استيعابها وترجمتها إلى أفكار، وفهم المادة المقروءة والتفاعل مع موضوعاتها، لينتفع بها في المواقف المختلفة، كما تستخدم في حل ما يواجه القارئ من مشكلات في حياته، وللاستفادة منها في بناء الشخصية.

2- آلية القراءة:

في ضوء ما تم عرضه حول مفهوم القراءة يمكن تحديد أجزاء آلية القراءة بما يأتي:[2]

- ✓ العين والعصب البصري لنقل الإحساسات والرموز إلى الذهن.
- ✓ جهاز النطق الذي يستلم الإيعاز من الدماغ للنطق بأصوات الرموز في ضوء الخبرة السابقة بتلك الأصوات عندما القراءة جهرية.
- ✓ الذهن(الدماغ) الذي يتولى استلام صور الرموز وإصدار الإيعاز للنطق بها وفهم معاني المفردات وتنظيم البنية المعرفية بتأسيس الخبرة الجديدة على الخبرات السابقة.

وهذا يعني أن عملية القراءة تتطلب:

- ✓ قدرة القارئ على الإبصار أي سلامة البصر وتعرف الرموز المكتوبة، أو المطبوعة.
- ✓ قدرة القارئ على الإدراك البصري والفهم.
- ✓ قدرة القارئ على النطق.

3- أهمية القراءة:

إن للقراءة أهمية كبيرة في مختلف جوانب الحياة، وخاصة على صعيد الفرد والمجتمع، ولا أدل على عظيم هذه الأهمية، من أنها كانت أول أمر إلهي توجه به الله عز وجل إلى نبيه

[1] ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة (مصر)، ط14، (د ت)، ص57.

[2] محسن علي عطية، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، المرجع السابق، ص26.

الكريم محمد صلى الله على وسلم، حيث بدأ بالقراءة، قال الله تعالى: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥﴾.[1]

إن أهمية القراءة مرتبط بالتعلم ارتباطا مباشرا، كما أنه مرتبط بالمرحلة التعليمية التي يمر بها المتعلم، ولكل مرحلة جوانب أهمية خاصة تبني على ما سبق، وتهيئ لما سيأتي من مهارات، ففي المراحل الأولى للتعلم، تأتي القراءة في طليعة الأدوات التي ينبغي أن يتسلح بها المتعلم، كي يستقبل المعارف من حوله, وفي المرحلة المتوسطة يبدأ الإعداد لتلقي المهارات الأكثر عمقا وتفصيلا, فهي مرحلة وسط, تربط ما اكتسبه التلميذ في المرحلة الابتدائية, وما سيكتسبه في المرحلة الثانوية[2]. فالقراءة «هي المفتاح الذي يدخل بوساطته أي شخص إلى مجالات العلوم المختلفة، وربما أدى جهل المرء بالقراءة أو ضعفه فيها إلى فشله في تلقي العلوم، ومن ثم فشله في الحياة»[3].

وتعد القراءة «المصدر الثاني بعد الاستماع للحصول على المعلومات والأفكار والأساليب التي لدى الآخرين، ولها أهمية كبيرة إذ عن طريقها نستطيع التعرف على ما كان لدى الأجيال عبر القرون المختلفة كما نستطيع التعرف على ما لدى الآخرين المعاصرين لنا، والذين تفصلهم المسافات عنا ولا نستطيع الاستماع إليهم مباشرة»[4]. يتبين أن القراءة مصدر مهم للمعلومات والخبرات بين الأجيال، لهذا تعد عنصرا من عناصر التواصل اللغوي الذي بيننا وبين المجتمعات الأخرى كونها تجاوزت حدود الزمان والمكان.

وفيما يلي نلخص أهمية القراءة في النقاط التالية:

---

[1] سورة العلق، الآيات: 5/1.

[2] ينظر: حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق (سوريا), 2011م, ص30.

[3] سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 1999م، ص16.

[4] عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2002م، ص97.

– إنها الأداة التي يستخدمها الإنسان في نقل الأفكار سواء في الرسائل أو التأليف أو في استخدام الوسائل التعليمية أو وسائل الاتصال الحديثة.

– يتم عن طريق القراءة اتصال الأفراد وإن تباعدت المسافات بينهم، فلولا القراءة، لكان الاتصال بالمستجدات معدوما ولا تتحدد العلاقات البشرية بدونها، حيث تكون بيئة الإنسان "الأمي" محدودة قطعا.

– القراءة هي المفتاح الذي يلج المرء من أبوابه إلى كل مجالات العلم، ويفشل "الأمي" قطعا في الوصول إليها.

– تعتبر القراءة من الناحية الاقتصادية أقل وسيلة للحصول على المعرفة، وهي الأساس الذي يقرب المرء من الصحة ويبعده عن الخطأ.

– القراءة وسيلة لنهوض المجتمع ووحدته، فهي مفتاح وصول الصحف إلى كل إنسان وكذلك الوسائل الإعلامية المختلفة، وهي التي تعرفنا بالكتب واللوائح العامة وتقديم الإرشادات والتعليمات وغيرها، أي أن القراءة هي الوسيلة لفهم كل ذلك[1].

– وسيلة أساسية في ملء الفراغ وإشباع الحاجات والميول والرغبات الثقافية.

– تكسب القارئ القدرة على الفهم، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

4– أنواع القراءة:

تقسم القراءة إلى عدة أنواع، ويرتبط هذا التقسيم بالمفهوم والأداء، والحاجة أو الغرض، والطريقة، فحسب الغرض منها أو الهدف المرجو تكون للمعرفة، أو للإجابة عن تساؤل، أو حل لمشكلة، أو للمتعة والتسلية والترفيه.

[1] ينظر: سعدون محمود الساموك، وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط1، عمان (الأردن)، 2005م، ص172/171.

والقراءة من حيث الشكل العام وطريقة الأداء ثلاثة أنواع:

1/4- القراءة الصامتة:

هي القراءة «التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بالرموز المنطوقة ودون تحريك الشفتين أي أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها ولذلك تسمى "القراءة البصرية" وهي في إطار هذا المفهوم تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام وتوجه جل اهتمامه إلى فهم ما يقرأ»[1].

وهي القراءة «الذاتية التي تُتابعُ فيها العينان الحروف والألفاظ والعبارات، دون إظهار للصوت، وقد تتحرك الشفتان حركة خافتة وغير مسموعة»[2], ففي القراءة الصامتة يدرك القارئ الحروف والكلمات المطبوعة أمامه ويفهمها دون أن يجهر بنطقها، والأساس النفسي لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموزا مرئية، أي أن القراءة الصامتة مما يستبعد عنصر التصويت استبعادا تاما[3]. بمعنى أنها قراءة لا صوت فيها ولا تحريك لسان أو شفة، حيث يدرك القارئ المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل، دون الاستعانة بعنصر الصوت.

1/1/4- مزايا القراءة الصامتة:

- إمكانية القراءة مدة طويلة من الزمن دون الإحساس بالإرهاق والتعب.
- إمكانية القراءة في أي مكان وزمان، حيث تتم بصمت، وبمعزل عن إزعاج الآخرين.
- مفيدة في قطع الأوقات الطويلة في أماكن الانتظار، والسفر، والسهر.
- اختصار زمن القراءة، فهي أسرع من القراءة الجهرية؛ لما يبذله القارئ في الجهرية من جهد، ومن وقفات للراحة والتقاط الأنفاس[4].

---

[1] راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدة، المرجع السابق، ص63.

[2] عبد الرزاق حسين، مهارات الاتصال اللغوي، العبيكان للنشر، ط1، الرياض (المملكة السعودية)، 2010م، ص122.

[3] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، الرياض (المملكة السعودية)، 1991م، ص140.

[4] عبد الرزاق حسين، المرجع السابق، ص122.

- لا تحرج المتعلمين الذين يعانون من عيوب النطق[1].

2/1/4- سلبيات القراءة الصامتة:

- عدم معرفة الأخطاء التي يقع فيها القارئ.
- قد يشوبها عدم التركيز.
- فائدتها محدودة بحدود قارئها، بعكس الجهرية التي تفيد المستمع[2].
- صعوبة التأكد من حدوث القراءة.

3/2/4- أهداف القراءة الصامتة:

- كسب الطالب المعرفة اللغوية.
- تعويده السرعة في القراءة والفهم.
- تنشيط خياله وتغذيته.
- تقوية دقة الملاحظة لدى التلميذ وتنمية حواسه وتعويده تركيز الانتباه مدة طويلة.
- تنمية روح النقد والحكم لدى الطالب.
- تعويد الطالب أن يستمتع بما يقرأ ويستفيد منه في الوقت نفسه[3].

2/4- القراءة الجهرية:

هي القراءة «التي ينطق القارئ خلالها بالمفردات والجمل المكتوبة صحيحة في مخارجها مضبوطة في حركاتها مسموعة في أدائها معبرة عن المعاني التي تتضمنها»[4].

وهي القراءة «التي تقوم بتحويل الحروف والألفاظ من رموز صامتة إلى أصوات منطوقة معبرة»[5], ويحتاج هذا النوع من القراءة كي يكون سليما إلى مجموعة ضوابط، هي: أولا مراعاة إخراج الحروف من مخارجها الأصلية، والحروف تختلف باختلاف مقاطع

---

[1] صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشرق، ط1، (الأردن)، 2006م، ص119.

[2] عبد الرزاق حسين، المرجع السابق، ص123.

[3] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، المرجع السابق، ص65/64.

[4] راتب المرجع نفسه، ص65.

[5] عبد الرزاق حسين، المرجع السابق، ص119.

الصوت، ثانيا ضبط الألفاظ من خلال معرفة الحركات من فتح، وضم، وكسر، وتنوين، وسكون. إضافة إلى حسن الأداء والنبر والتنغيم والوصل والفصل والإدغام ودرجة الصوت وبذلك تكون القراءة الجهرية أكثر صعوبة من القراءة الصامتة، كون المتعلم يبذل فيها جهدا كبيرا في توظيف جهاز النطق.

ويكون أداء القراءة الجهرية اعتمادا على الصوت المسموع والنطق الصحيح للحروف مع الفهم وإدراك المعاني، فهي عملية فكرية عقلية وعضوية يستخدم فيها القارئ جميع الأعضاء الفسيولوجية.

1/2/4- مزايا القراءة الجهرية:

تعتبر القراءة الجهرية وسيلة من وسائل:[1]

- التدريب على إجادة النطق عند القارئ.
- الكشف عن عيوب النطق وعلاجها.
- تشجيع التلاميذ الذين يهابون الحديث.
- التدريب على الإلقاء الجيد في الشعر والنثر.
- إفهام السامعين ما يدور حولهم من قضايا وأمور ومشكلات.
- التأثير في السامعين لإقناعهم بأفكار معينة.

2/2/4- سلبيات القراءة الجهرية:

- عدم القدرة على مواصلة القراءة مدة طويلة؛ للشعور بتعب جهاز النطق.
- عدم إمكانية القراءة الجهرية في كل مكان أو زمان، فوجودك مع مجموعة يقف حائلا بينك وبينها؛ خوفا من إزعاجهم، والتشويش عليهم[2].

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، المرجع السابق، ص66.

[2] عبد الرزاق حسين، المرجع السابق، ص122.

3/2/4- أهداف القراءة الجهرية:

كل ما تقدم من أهداف القراءة الصامتة يجري على الجهرية على اختلاف في نسبة الأهمية، ولتعليم القراءة الجهرية أهداف أخرى أهمها: [1]

1- تدريب الطلاب على جودة النطق بضبط مخارج الحروف.

2- تعويدهم صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم ومحاولة تصوير اللهجة للحالات الانفعالية المختلفة من تعجب أو استفهام أو غضب...الخ، وتنويع الصوت ارتفاعا وانخفاضا حسب المعنى.

3- تعويدهم السرعة المعقولة في القراءة.

4- اكتساب الطلاب الجرأة الأدبية وتنمية قدرتهم على مواجهة الجمهور.

3/4- القراءة السمعية:

تعرف القراءة السمعية بأنها: «العملية التي يستقبل فيها الإنسان المعاني، والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ قراءة جهرية، أو المتحدث في موضوع ما، أو ترجمة بعض الرموز والإشارات ترجمة مسموعة»[2].

ويرى بعض المربين أن الاستماع نوع من القراءة؛ «لأنه وسيلة إلى الفهم، وإلى الاتصال اللغوي بين المتكلم والسامع، فشأنه – في ذلك– شأن القراءة، التي تؤدي إلى هذا الفهم، وهذا الاتصال، وإذا كانت القراءة الصامتة قراءة بالعين، والقراءة الجهرية قراءة بالعين واللسان، فإن الاستماع قراءة بالأذن، تصحبها العمليات العقلية التي تتم في كلتا القراءتين: الصامتة والجهرية»[3].

والاستماع نشاط من أنشطة الاتصال بين البشر، فهو الأداة التي يستقبل بواسطتها الإنسان الرسالة الشفوية. فعند حدوث موقف اتصال شفوي، هناك فرد يتحدث، يعرض قضية

---

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، المرجع السابق، ص67.

[2] سلوى يوسف مبيضين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2004م، ص153.

[3] عبد العليم إبراهيم، المرجع السابق، ص70.

معينة، يستخدم فيها ألفاظا وجملا يستقبلها فرد آخر فيترجم هذه الألفاظ والجمل إلى معاني ودلالات. والفرد في أثناء تحدثه قد يستخدم مع اللغة إشارات أخرى، يستعين بها في توصيل رسالته، وعلى المستمع في ضوء هذا السياق أن يفهم الرسالة التي يريد المتكلم توصيلها إليه[1]. فالقراءة السمعية هي قراءة بالأذن، وتجمع بين أمرين هما كونها وسيلة للفهم من جهة، وأداة للتواصل اللغوي بين القارئ والسامع من جهة أخرى، وتستخدم فيها جميع العمليات العقلية التي تتم في القراءة الصامتة والجهرية.

1/3/4- أهداف القراءة السمعية:

إن أهداف القراءة الاستماعية تتنوع تبعا للمرحلة الدراسية ومستوى المتعلمين وطبيعة الموضوع المسموع وتحديد أهدافه، ويمكن إجمال أهداف القراءة الاستماعية كالآتي:[2]

- تدريب المتعلمين على الإصغاء والإنصات، الأمر الذي تقتضيه مواقف كثيرة في حياة الفرد.
- تنمية القدرة على الاستيعاب والتذكر لدى المتعلم وهذا ما يقتضيه الحال في مجال التعلم.
- إتاحة الفرصة لإعمال الفكر في المسموع، لأن الذهن فيها يتحرر من عبء العمليات الأخرى، ويتفرغ للجانب الفكري في المسموع.
- تحليل المسموع وتحديد أفكاره الرئيسية وتقويمها.

2/3/4- مزايا القراءة السمعية:

تتميز القراءة الاستماعية بما يأتي:[3]

- التدرب على الإنصات.
- التدرب على استيعاب المسموع، وتسجيل الملاحظات أثناء الاستماع.
- تمكن المتعلم من تحليل المسموع وتقويمه.
- تمكن المعلم من معرفة قدرات الطلبة على الفهم والاستيعاب والتحليل.

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص183.

[2] محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج، ط1، عمان (الأردن)، 2008م، ص289.

[3] محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، المرجع السابق، ص290.

- تعد من الوسائل الفعالة في تعليم المكفوفين.

3/3/4- سلبيات القراءة السمعية:

- لا تتوافر فيها فرصة للتلاميذ على جودة النطق وحسن الأداء.
- بعض التلاميذ يتصفون ببطء الفهم وقد يعجزون عن متابعة المتحدث.
- تؤدي بالشخص إلى الاعتماد على الآخرين وعدم المقدرة على الاعتماد على نفسه.
- قد تشعر المستمع بالملل في بعض الأحيان.
- لا يستطيع المتحدث أن يلزم المستمعين من التلاميذ لسماع حديثه وفي ذلك مدعاة للانصراف عن سماعه والعبث[1].

المطلب الثالث: ميادين اللغة العربية في المرحلة المتوسطة:

1- ميادين اللغة العربية:

الميدان في تعلم اللغة هو المجال التعليمي الذي تندرج ضمنه كفاءة ختامية، سواء في المشافهة أو في الكتابة، سواء في حالة التلقي أو في حالة الإنتاج.

وعليه فميادين تعلم اللغة ثلاثة هي: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه (التعبير الشفهي)، وميدان فهم المكتوب (القراءة)، وميدان الإنتاج الكتابي (التعبير الكتابي): [2]

1/1- ميدان فهم المنطوق: هو إلقاء نص بجهارة الصوت، لإثارة السامعين وتوجه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها المرسل، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأن المستمع قد يقتنع بفكرة ما, ولكن لا يعنيه أن تنفذ فلا يسعى لتحقيقها, وهذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه يحقق الغرض من المطلوب, وهو إلى ذلك أداة من أدوات عرض الأفكار وشرحها ونقدها والتعليق عليها, ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء الرأي وتصوير المشاعر. كما

[1] خليل عبد الفتاح حماد، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، مكتبة سمير منصور، ط2، غزة (فلسطين)، 2014م، ص151.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، المرجع السابق، ص4.

أنه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها، وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار ويتخذ شكلين "التعبير الوظيفي، والتعبير الإبداعي".

2/1- ميدان فهم المكتوب: هو عملية فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات: (الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النص)، ويعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري، وتدفعهم لأن يكونوا ايجابيين في تفاعلهم مع النص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنمية المتعة وحب الاستطلاع عندهم، ويشمل الميدان نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة.

3/1- ميدان التعبير الكتابي: هو القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول (في حدود مكتسبات المتعلمين في فترة زمنية معينة). وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج، ويتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين.

2- طريقة تقديم نشاط القراءة في مرحلة التعليم المتوسط:

يتضمن ميدان فهم المكتوب (القراءة) في كل مقطع ثمانية نصوص بالنسبة للسنة الأولى؛ في كل أسبوع نصين مختلفين, أما بالنسبة للسنوات الثانية والثالثة والرابعة يتضمن ثلاثة نصوص؛ في كل أسبوع نص مكتوب، تستهدف من خلاله كفاءة فهم المكتوب بمركباتها الآتية: قراءة نصوص متنوعة الأنماط, تحديد موضوعها العام وأفكارها الأساسية، بيان خطاطات أنماطها وبنيتها اللغوية ونقدها مع بيان الرأي، ويقدم نشاط القراءة وفق الخطوات التالية: وضعية الانطلاق، قراءة صامتة، قراءة نموذجية، قراءات فردية مشروحة، استثمار النص في ترسيخ المكتسبات الجديدة، معرفة القيم الموجودة في النص:[1]

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل استعمال كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط، منشورات الشهاب، (الجزائر)، 2019م، ص10/9.

الأعمال التحضيرية: يمكن استغلال الصورة المتصدرة صفحة فهم المكتوب وكذا الإطار المخصص للتعريف بصاحب النص كنشاط متعلق بالقراءة الاستباقية. كما يمكن أن يطلب من المتعلمين قراءة النص وتحضير أعمال إثراء الرصيد اللغوي وهذا بعد حصة فهم المنطوق وقبل حصة فهم المكتوب (القراءة).

أثناء الحصة:

– الخطوة الأولى: تبتدئ بوضعية الانطلاق حيث يقوم الأستاذ بالتمهيد لنشاط القراءة فيتم وضع المتعلم فيها أمام مشكلة مشوقة لشحذ همته وتنبيهه، ويفضل أن تكون الوضعية المشكلة: (متنوعة للابتعاد عن الرتابة، قصيرة، مثيرة، هادفة، مستمدة من الواقع المعيش ما أمكن)، ويستنتج المتعلم عنوان النص خلال وضعية الانطلاق.

– الخطوة الثانية: يطلب الأستاذ من المتعلم فتح الكتاب محددا له الصفحة التي بها النص ليشرع في القراءة الصامتة، التي يبحث من خلالها عن حلول للمشكلة المطروحة، حيث يقوم الأستاذ بمراقبة المتعلمين وهم يقرؤون النص قراءة صامتة تأملية دون نطق أو همس، مع إعطاء الوقت الكافي لهذه القراءة بحسب طول النص أو قصره، ثم يطلب الأستاذ من المتعلمين غلق الكتاب وتوجيه الأسئلة التي تمكنه من مراقبة مدى فهم المتعلمين ودرجة استيعابهم للنص، ليتمكنوا في الأخير من صياغة الفكرة العامة للنص.

– الخطوة الثالثة: يعرض الأستاذ قراءته النموذجية للنص أمام المتعلمين محترما فيها علامات الوقف، ومظهرا الأساليب المختلفة من أمر ونهي واستفهام وتعجب، كما يجب أن تكون قراءة معبرة من خلال الوقوف على النبر والتنغيم، مجسدا الإيحاءات والإيماءات، فتظهر من خلالها جمالية تلقي النص وتذوق معانيه، محدثة بذلك رغبة لدى المتعلمين لتقليد قراءة الأستاذ.

– الخطوة الرابعة: وتتمثل في القراءات الفردية المشروحة حيث يطلب الأستاذ من المتعلمين بدورهم قراءة النص بمعايير القراءة. وهي قراءات يقلد فيه المتعلمون قراءة الأستاذ كما يتم تصويب الأخطاء التي يقع فيها المتعلم أثناء القراءة بنفسه أولا وفي حالة عدم التمكن يصوبه

الأستاذ، فيتدرب المتعلم من خلال هذه القراءة على فنيات الإلقاء والخطاب والتفاعل مع الجمهور. ويتعرض بعدها الأستاذ إلى مناقشة المتعلمين فيما يتعلق بإثراء الرصيد اللغوي والتعلمات المنضوية تحته، ويبادر إلى استهداف فهم مضمون النص ومناقشة أفكاره. بتنشيط مناقشات بين المتعلمين تنتهي باستنتاجات يتوصلون إليها. حيث يقسم المتعلم النص إلى وحدات فكرية ويصوغ الأفكار الأساسية في قالب لغوي سليم، كما يتبادل المتعلمون مناقشات ويعلقون على فرضياتهم ومقارباتهم ليصلوا رفقة الأستاذ إلى تبيان نمط النص أو الأنماط ووظيفة كل نمط.

– الخطوة الخامسة: وتتمثل في تذوق النص واستخراج القيم منه، ففي هذه الخطوة ينمي المتعلم قدراته الفنية والجمالية عن طريق ما يعرف بالمقاربة النصية فيأخذ من كل نص ظاهرة لغوية أو بلاغية ليتعرف على مفهومها، والغرض منها وتطبيقات يثبت بها مكتسباته الجديدة, وفي الأخير يحاول المتعلم استخراج القيم من النص مثل القيم الاجتماعية والدينية والسياسية والوطنية، فيذكر نصا قرآنيا أو حديثا نبويا أو بيتا من الشعر، فهو يربط بين النص وما يحفظ, فيكون بذلك قد استثمر مكتسباته السابقة لبناء التعلمات الجديدة، وقد يختم نص القراءة أحيانا بتطبيق يطلب فيه المتعلم بتلخيص النص أو تقليصه إذا كان نثرا أو نثره إذا كان شعرا[1].

تنويه: بالنسبة لنصوص القراءة في السنة الأولى يتم في الحصة الأولى من فهم المكتوب قراءة النص الأول قراءة مشروحة, وفي الحصة الثانية من فهم المكتوب يتم دراسة النص الثاني دراسة أدبية, وكذلك الحال بالنسبة للسنة الثانية إلا أنه يتم قراءة نفس النص في الحصة الأولى والثانية على عكس السنة الأولى التي يتم فيها قراءة نصين مختلفين، أما بالنسبة للسنتين الثالثة والرابعة فيتم قراءة نص واحد في حصة واحدة من ميدان فهم المكتوب حيث يتم زيادة على الخطوات السابقة الذكر في تقديم نشاط القراءة تدريب المتعلمين على

[1] ينظر: محمد بن علي رقاني، نشاط القراءة في مرحلة التعليم المتوسط بين الواقع والمأمول، في مجلة آفاق علمية، المجلد 11، العدد 04، 2019م، المركز الجامعي لتامنغست (الجزائر)، ص473.

ممارسة التحليل من خلال استعمال وسائل التحليل التي تتبناها المقاربة النصية وهي اكتشاف مظاهر الاتساق وبناء النص واستكشاف مظاهر انسجامه.

3- الأهداف العامة لتعليم نشاط القراءة:

إن القراءة في كل الصفوف وكل المراحل- على تنوعها- تسعى إلى تحقيق الأهداف الآتية:[1]

- أن يجيد الطالب النطق، وأن يحسن الأداء، ويتمثل المعنى.
- أن يكتسب الطالب المهارات القرائية المختلفة كالسرعة والطلاقة والاستقلال بالقراءة والقدرة على تحصيل المعنى وإحسان الوقف عند اكتمال المعنى.
- أن يعبر الطالب تعبيرا صحيحا عن معنى ما قرأه.
- أن تنمو حصيلة الطالب من المفردات والتراكيب الجديدة.
- أن تهدف إلى الفهم لكسب المعلومات، والفهم للانتفاع بالمقروء في الحياة العملية، والفهم للمتعة والتسلية والتذوق، والفهم لنقد الموضوعات.
- تنمية ميل الطالب على القراءة الجادة[2].
- صقل الشخصية، وتربيتها، وترسيخ القيم والفضائل لديها[3].

4- الأهداف الخاصة لتعليم نشاط القراءة:

لقد حدد المنهاج جملة من الأهداف يتوخى تحقيقها من نشاط القراءة استعرضها في ثماني نقاط وهي:[4]

- قراءة نصوص متنوعة، قراءة، واضحة، ومسترسلة، ومعبرة.
- التمييز بين أنماط النصوص المختلفة من حيث بناؤها وأغراضها ووظائفها.

---

[1] عبد الرحمان إبراهيم السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط1، (الكويت)،2011م، ص87/86.

[2] سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، المرجع السابق، ص173/172.

[3] عبد الرزاق حسين، المرجع السابق، ص115.

[4] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، 2005م، ص25/24.

- التعرف على بناء النص وطبيعة هيكلته.
- تحديد المعاني المجازية والكناية النصية وبعض أنواع الدلالة النحوية والصرفية والسياقية.
- التمييز بين المعاني الكلية والمعاني الجزئية.
- تفسير المقروء واستغلاله في حل المشكلات.
- تذوق المقروء والحكم عليه.
- اكتساب عادة القراءة والرغبة فيها.

5- ملامح التخرج من سنوات التعليم المتوسط في اللغة العربية:

ملمح التخرج هو ترجمة بيداغوجية للغايات التي رسمها القانون التوجيهي للتربية، ويترجم الملمح بدوره إلى كفاءات تسعى كل مادة دراسية إلى إرسائها عند المتعلم. لذا بات من الضروري أن يطلع الأستاذ على ملامح التخرج للمتعلمين، وذلك قصد إعداد مخطط التعلمات السنوي.

وفيما يلي جدول يبين أهم ملامح التخرج من سنوات التعليم المتوسط في ميادين اللغة العربية:[1]

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، المرجع السابق، ص34.

		ملمح التخرج من السنة 4 من التعليم المتوسط	ملمح التخرج من السنة 3 من التعليم المتوسط	ملمح التخرج من السنة 2 من التعليم المتوسط	ملمح التخرج من السنة 1 من التعليم المتوسط
		الطور 3	الطور 2		الطور 1
الكفاءات الشاملة		في نهاية التعليم المتوسط، يتواصل التلميذ بلغة سليمة، ويقرأ قراءة تحليلية واعية نصوصا متنوعة الأنماط لا تقل عن مائتي كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة بأساليب لغوية منسجمة في وضعيات تواصلية دالة.	يتواصل التلميذ بلغة سليمة، ويقرأ قراءة تحليلية واعية نصوصا مختلفة الأنماط لا تقل عن مائتي كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة موظفا رصيده اللغوي، مستعينا بمختلف الوسائل في وضعيات تواصلية دالة.	يتواصل التلميذ بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة معبرة نصوصا مركبة مختلفة الأنماط لا تقل عن مائة وثمانين كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالة.	يتواصل التلميذ بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا مركبة مختلفة الأنماط، لا تقل عن مائة وسبعين كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالة.
الكفاءات الختامية	فهم المنطوق وإنتاجه	كفاءة ختامية1: يتواصل مشافهة بوعي ولغة منسجمة، ويفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة، وسندات مختلفة ويحلله، وينتج خطابات شفهية مسترسلة في وضعيات تواصلية دالة.	كفاءة ختامية1: يتواصل مشافهة بوعي ويفهم مدلول الخطاب المنطوق، وينتج خطابات شفهية متنوعة الأنماط في وضعيات تواصلية دالة.	كفاءة ختامية1: يتواصل مشافهة بلغة منسجمة ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهية مختلفة الأنماط في وضعيات تواصلية دالة.	كفاءة ختامية1: يتواصل مشافهة بلغة سليمة، ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية دالة.

	فهم المكتوب (القراءة)	كفاءة ختامية2: يقرأ نصوصا نثرية وشعرية متنوعة الأنماط قراءة تحليلية واعية، ويصدر في شأنها أحكاما، ويعيد تركيبها بأسلوبه، مستعملا مختلف الموارد المناسبة، في وضعيات تواصلية دالة.	كفاءة ختامية2: يقرأ نصوصا نثرية وشعرية متنوعة الأنماط مشكولة جزئيا، محترما علامات الوقف، ويلخصها بأسلوبه.	كفاءة ختامية2: يقرأ نصوصا نثرية وشعرية متنوعة من أنماط مختلفة مشكولة جزئيا، قراءة مسترسلة بأداء حسن منغم محترما علامات الوقف.	كفاءة ختامية2: يقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا نثرية وشعرية متنوعة الأنماط، تتكون من مائة وستين إلى مائتي كلمة مشكولة جزئيا، ويعبر عن فهمه لمضمونها، في وضعيات تواصلية دالة.
	الإنتاج الكتابي (التعبير)	كفاءة ختامية3: ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوعة الأنماط لا تقل عن 15 سطرا بلغة سليمة، في وضعيات تواصلية دالة.	كفاءة ختامية3: ينتج كتابة نصوصا مختلف الأنواع بلغة سليمة لا تقل عن 14 سطرا في وضعيات تواصلية دالة.	كفاءة ختامية3: ينتج كتابة نصوصا من مختلف الأنواع بلغة سليمة لا تقل عن 12 سطرا في وضعيات تواصلية دالة.	كفاءة ختامية3: ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوعة الأنماط بلغة سليمة، مع التركيز على النمطين السردي والوصفي، لا تقل عن 10 أسطر، في وضعيات تواصلية دالة.

المبحث الثاني: مرحلة التعليم المتوسط:

المطلب الأول: مرحلة التعليم المتوسط: المفهوم والخصائص:

1- مفهوم التعليم المتوسط:

يمثل التعليم المتوسط المرحلة الأخيرة من للتعليم الإلزامي، ويهدف إلى الوصول بالمتعلم إلى اكتساب قاعدة من المعارف والكفاءات، يتناولها في ظرف زمني وجيز، وقسطا من الثقافة والتأهيل يمكنه إما من مواصلة دراسته بعد المرحلة الإلزامية أو الاندماج في الحياة العملية، وتمثل هذه المرحلة همزة وصل بين مرحلتين: الابتدائي والثانوي، وتستغرق أربع سنوات، تتهيكل في ثلاث أطوار تتميز بأهداف محددة:[1]

- الطور الأول: (السنة الأولى) ويسمى طور التجانس والتكيف، فالعملية الانتقالية من الابتدائي إلى المتوسط تشكل تغيرا جذريا بالنسبة للتلميذ بسبب ما يحدث من تحول في طرائق العمل وتعدد الأساتذة، بالإضافة إلى أن إدخال اللغة الأجنبية الثانية يتم بدءا من هذا الطور.

- الطور الثاني: (السنة الثانية والثالثة) ويسمى طور الدعم والتعميق، حيث يتم التركيز على تعزيز كفاءات المتعلمين ورفع مستواهم الثقافي والعلمي والتكنولوجي، وتعد هذه المرحلة أساسية للغاية في اكتساب وتنمية الكفاءات المدرسية.

- الطور الثالث: (السنة الرابعة) ويسمى طور التعميق والتوجيه، يدوم سنة واحدة يتم خلالها تعميق تعلمات المتعلمين وتنميتها، مع استعمال التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال قصد التعلم وتنمية الذوق والحس الإبداعي، وتنمية القدرات النفسحركية والبدنية الرياضية. وإعدادهم للتوجيه في المستقبل نحو شعب التعليم الثانوي، أو التعليم والتكوين المهنيين، أو نحو الحياة العملية.. وتختتم بامتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم المتوسط.

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، المرجع السابق، ص13.

2- خصائص المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط:

المرحلة المتوسطة «تأتي في إطار عمر زمني يبدأ من الناحية الفرضية، مع أوائل السنة الثالثة عشرة للطلاب (وفي الجزائر مع أوائل السنة الحادية عشرة)، وينتهي مع أوائل السنة السادسة عشرة»[1]. فهي مرحلة فاصلة في حياة الطلاب، يطلق عليها علماء النفس تسمية "المراهقة" فهي «تلك الفترة الغامضة من الحياة التي تمتد من نهاية الطفولة إلى بداية مرحلة ظهور خصائص الأنوثة والرجولة»[2]. حيث يتميز المتعلمون في المرحلة المتوسطة بمجموعة من الخصائص المهمة، والتي تعكس طبيعة النمو فيها ومنها:

1/2- خصائص النمو الجسمي:

ويُقصد بها التغيرات التي تطرأ على الشكل الظاهري للجسم، كالطول، والوزن، والعرض، ونمو العضلات والعظام وغيرها، ويمكن وصف مظاهر النمو الجسمي بالتالي:[3]

- يزداد الطول زيادة سريعة، ويتسع الكتفان ومحيط الأرداف ويزداد طول الجذع، وطول الساقين؛ مما يؤدي إلى زيادة الطول والقوة. ويزداد نمو العضلات والقوة بصفة عامة.
- يزداد الوزن زيادة سريعة نتيجة لنمو العضلات والعظام، وتكون الفروق في القوة العضلية في منتهى الوضوح بين الإناث والذكور.
- الاهتمام بالمظهر الشخصي الخارجي، ويظهر لدى الأنثى أكثر من الذكر.
- يعاني تلاميذ هذه المرحلة من مشكلات، كالعادات الغذائية غير السلمية، والإجهاد ونقص الطاقة والميل إلى التراخي وعدم الرغبة في العمل.
- قد يظهر عدم التناسق بين أجزاء الجسم المختلفة نتيجة طفرة النمو.

---

[1] محمد إسماعيل ظافر، ويوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر، ط1، الرياض (السعودية)، 1984م، ص77.

[2] لويز ج. كابلن، المراهقة وداعا أيتها الطفولة، تر: أحمد رمو, مر: أحمد خالد الأعسر، منشورات وزارة الثقافة، دمشق (سوريا)، 1998م، ص15.

[3] ينظر: حامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، دار المعارف، 1986م، ص311/309.

2/2- خصائص النمو العقلي:

ويقصد بها التغيرات التي تطرأ على الأداء العقلي للطالب في الكم والكيف، حيث تشهد مرحلة المراهقة الطفرة النهائية في النمو العقلي، ومن أهم هذه الخصائص:[1]

- يطرد نمو الذكاء ويكون الذكاء العام أكثر وضوحا، وتكون القدرات العقلية أكثر دقة في التعبير، مثل القدرة اللفظية والقدرة العددية.

- تزداد سرعة التحصيل وإمكانياته، مع الميل إلى بعض المواد الدراسية دون الأخرى، وتدور معظم قراءات المراهقين في هذه المرحلة حول موضوعات (التسلية، القصص، الفكاهة...)، والكتب التي تتناول الشباب ومشكلاتهم.

- التعلم يصبح منطقيا لا آليا، ويبعد عن طريق المحاولة والخطأ.

- يزداد مدى الانتباه وتطول مدته.

- ينمو الإدراك من المستوى الحسي المباشر إلى المستوى المجرد.

- تزداد القدرة على التعميم وفهم التعميمات والأفكار العامة.

- نمو المفاهيم المعنوية مثل: الخير والشر والفضيلة والعدالة والصواب والخطأ.

- تظهر الفروق الفردية في النمو العقلي واضحة صريحة.

3/2- خصائص النمو الانفعالي:

ويقصد بها ما يطرأ من تغيرات على انفعالات الطلاب واستجاباتهم للمثيرات من حولهم، ومن أهمها:[2]

- تتصف الانفعالات بالعنف والتهور وهي لا تتناسب مع مثيراتها، ولا يستطيع المراهق التحكم فيها ولا في المظاهر الخارجية لها.

- يظهر التذبذب الانفعالي في سطحية الانفعال وفي تقلب سلوك المراهق بين سلوك الأطفال وتصرفات الكبار.

---

[1] ينظر: حامد عبد السلام زهران، المرجع السابق، ص315/314.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص321/318.

– يظهر التناقض الانفعالي حين يتذبذب الانفعال بين الحب والكره، والشجاعة والخوف، وبين الانشراح والاكتئاب، وبين الحماس واللامبالاة.

– السعي نحو الاستقلال الانفعالي أو "الفطام النفسي" عن الوالدين وغيرهم من الكبار وتكوين شخصيته المستقلة.

– يشعر بالخجل والميول إلى الانطوائية، والتمركز حول الذات نتيجة التغيرات الجسمية المفاجئة.

– ظهور الخيال الخصب، والاستغراق في أحلام اليقظة، ففي الخيال يحل مشكلاته ويحقق رغباته، أما في أحلام اليقظة فيحقق فيها الرغبات والحاجات غير المشبعة تحت الضغوط الاجتماعية والقصور الذاتي في الإمكانيات.

– يعتبر الحب من أهم مظاهر الحياة الانفعالية للمراهق، فهو يحب الآخرين ويحتاج إلى حب الآخرين له، فإشباع الحاجة من الحب والمحبة من ألزم ما يكون لتحقيق الصحة النفسية للمراهق.

4/2– خصائص النمو الاجتماعي:

هي مجموعة الخصائص التي تربط التلميذ مع محيطه الاجتماعي، ومن أهمها:[1]

– يتم في هذه المرحلة التطبيع الاجتماعي الفعلي الذي يؤدي إلى تعلم واستدخال القيم والمعايير الاجتماعية من الأشخاص المهمين في حياة الفرد.

– اتساع نطاق الاتصال الشخصي حيث يسعد المراهق بمشاركة الأقران في الخبرات، والمشاعر، والاتجاهات، والأفكار.

– يميل الطالب إلى الاهتمام بالمظهر الشخصي العام ولفت انتباه الآخرين، من خلال اختيار الملابس والألوان الزاهية والتصميمات الحديثة.

– النزعة إلى الاستقلال الاجتماعي والانتقال من الاعتماد على الغير إلى الاعتماد على النفس، تطلعا إلى تحمل بعض المسؤوليات والقيام بدوره الاجتماعي.

[1] ينظر: حامد عبد السلام زهران، المرجع السابق، ص324/323.

- التذبذب بين الأنانية والايثارية.

- يزداد الوعي والاعتزاز بالمكانة الاجتماعية والطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها التلميذ.

- النفور والتمرد والسخرية والتعصب والمنافسة، وضعف القدرة على فهم وجهة نظر الكبار وضيق الصدر للنصيحة، ومجادلة الوالدين والمعلمين.

- البحث عن القدوة والنموذج من خلال تقليد الآخرين.

5/2- خصائص النمو اللغوي:

تظهر علامات النمو اللغوي في هذه الفئة العمرية من خلال النقاط التالية:[1]

- إتباع الإرشادات المنطوقة الصعبة والمعقدة والتي قد تتضمن معلومات كثيرة ومقدار كبير من المُصطلحات والمفردات الجديدة، والقواعد الصعبة أيضًا.

- التمكّن من فهم الأقوال البسيطة التي يشيع استخدامها في سياق الجمل والحوار.

- فهم وإدراك وجهات نظر الأشخاص الآخرين من حولهم والاعتراف بها وتقبلها حتى وإن تعارضت مع معتقداتهم ووجهات نظرهم.

- الوعي وفهم المعلومات المنطقية والواقعية مع إيجاد صعوبة أحيانًا في الوصول إلى المعلومات التي يحتاج المراهق لاستنتاجها والتنبؤ بها.

- نمو وزيادة القدرة على فهم السخرية بشكل مبالغ به أحيانًا.

هذه هي أهم خصائص النمو للمتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط، والتي من الضروري أن يكون الأستاذ ملماً بها, حتى يتمكن من تفسير الحالات المختلفة للمتعلمين أثناء هذه المرحلة التي يتعامل معهم فيها, كما تعينه على إكسابهم السلوكيات المناسبة لهم سواءً كانت جسمية أو اجتماعية أو عقلية أو وجدانية أو انفعالية أو حسية أو حركية، أو لغوية.

[1] فاتن دراج، مظاهر النمو اللغوي في مرحلة المراهقة، موضوع.كوم، على الرابط: https://mawdoo3.com/ يوم: 2022/08/25م، في الساعة: 12:18.

المطلب الثاني: الوثائق التربوية في مرحلة التعليم المتوسط:

يعتقد الكثير من الأساتذة أن الفعل التربوي التعليمي محصور في أقطاب التعليمية فقط: معلم، متعلم، معرفة. غير أن الأمر أكبر من ذلك وأعمق، فالأستاذ من دون ثقافة تربوية بيداغوجية، لن يذهب بعيدا مع تلاميذه ولو تعددت معارفه. من هنا كان لزاما الاهتمام بالوثاق التربوية التي تساعد على تطوير وترقية الفعل التعليمي على رأسها المنهاج، الوثيقة المرافقة، ودليل الأستاذ.

1- المنهاج التعليمي:

هو بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقاتُ التكامل بوضوح، وهو نوع من التشريع يقصد به تنظيم العملية التعليمية التعلمية وتوجيهها نحو الأغراض القومية المنشودة، ويعتمد في إعداد المنهاج على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانيات البشرية والتقنية والمادية المجندة، وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم. ويعتمد بناء المنهج على المبادئ التالية: الشمولية، الانسجام، قابلية الإنجاز، المقروئية، الوجاهة، قابلية التقويم.

ومن الوثائق المؤطرة للمنهاج، القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج، وتتلخص المبادئ المؤسسة للمنهاج في ثلاثة جوانب هي: الجانب الأخلاقي (القيمي), والجانب الفلسفي (الإبستمولوجي), والجانب المنهجي والبيداغوجي[1].

كما أن مفهوم المنهج وأنواعه ومكوناته قد تم التطرق إليها وشرحها بالتفصيل في الفصل الأول.

2- الوثيقة المرافقة للمنهاج:

تقدم هذه الوثيقة التربوية تيسيرا لمقروئية المناهج لمعدي الكتب المدرسية والمدرسين والأولياء، فهي توضح التصور الجديد الذي بنيت عليه المناهج الجديدة، والمبادئ المنهجية

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2018/2017, ص6.

والتربوية التي اعتمدت في إعادة كتابتها، وشرح مفاهيمها التربوية، وتعريف مصطلحاتها الجديدة لتمكين المتعلمين من إدراكها، والتعامل معها بيسر.

ولا يمكن للمربي أن يترجم برنامج التعليم المقرر في وضعيات تعلمية ملائمة لمستوى المتعلمين ما لم يستوعب الرؤية الجديدة التي بنيت عليها المناهج، ويهضم مقاصدها ومفاهيمها ويقتنع بجدواها في تحسين أدائه والسمو بالفعل التربوي، وتحقيق أهداف التكوين القريبة والبعيد.

وقد قسمت هذه الوثيقة إلى قسمين متكاملين: مفاهيمي، وعملي. ففي الجانب المفاهيمي تم شرح المصطلحات الجديدة وتكييف المعطيات السابقة وفق المقام الجديد، وفي الجانب العملي قدمت معالم تطبيقية تساعد المدرس علي الفهم الجيد للتصور المستحدث[1].

3- دليل الأستاذ:

1/3- مفهوم دليل الأستاذ:

يعرف دليل الأستاذ بأنه: «عنصر من عناصر المنهج لارتباطه بمحتوى المنهج ودوره في توجيه المعلم واحتوائه على توضيحات وبيان جوانب المحتوى فضلا عن حل التمرينات والأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي، وتوضيح الأهداف الخاصة بكل موضوع وأساليب التقويم التي يمكن إتباعها، لذلك فإن دليل المعلم يعتبر عوناً للمعلم ومصدراً من مصادر إثراء محتوى المنهج ولا يمكن تجاهل أثره في محتوى المنهج وأهدافه, وعلى أساس دوره في العملية التعليمية ينبغي أن يحظى باهتمام واضعي المناهج التعليمية وعنايتهم»[2].

ويعرف أيضا بأنه: «الكتاب الذي يقدم للمعلم المعلومات اللازمة عن المنهج أو الكتاب المدرسي ويرشده إلى إجراءات التدريس المناسبة مقدماً له بعض النماذج التطبيقية

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، جويلية 2015م, ص5.

[2] محسن علي عطية، المرجع السابق، ص100.

من الموضوعات، وكيفية استخدام الوسائل وتكنولوجيا التعليم، وبعض أساليب التقويم المناسبة»[1].

وينظر إلى دليل الأستاذ على أنه: «الأداة، التي تساعد المعلم في تدريس محتوى كتاب التلميذ، وتنفيذ الأنشطة التعليمية المرتبطة به»[2].

ويعرف دليل الأستاذ في قاموس التربية الحديث على أنه: «وثيقة بيداغوجية تنمح تعلمات وشروحا وأدوات تتعلق بكيفية استخدام وسيلة تعليمية (كتاب التلميذ)، في مرحلة التعليم المتوسط في مساري التعليم والتعلم. بمعنى أن دليل الأستاذ يعتبر وثيقة ترافق إجباريا وسيلة تعليمية (الكتاب المدرسي) تشرحُ للأستاذ كيفية استعمال الوسيلة وتقدم نماذج متعددة تُبين طريقة تناول الدروس اليومية في مادة من المواد؛ وقد يتجاوز ذلك إلى إعطاء شروح نظرية تتعلق بالمقاربة المعتمدة وبالطرائق البيداغوجية التي يوصي المنهاج باستخدامها، وبتدابير تقييم مكتسبات المتعلمين»[3].

ومما سبق يتبين أن جل التعريفات أجمعت على أن دليل الأستاذ يعتبر أداة عمل ترافق الكتاب المدرسي، ووسيلة تساعد الأستاذ وتشرح له كيفية استخدام الكتاب الاستخدام الأمثل، ويستمد الدليل مرجعيته من المنهاج، حيث يرشد الأستاذ إلى إجراءات التدريس المناسبة والفعالة، حول محتوى الكتاب المدرسي وتنفيذ الأنشطة التعليمية، وذلك من خلال تقديم بعض النماذج التطبيقية المناسبة، وأساليب التقويم المثلى، لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة. أي أن الدليل عبارة على أداة مرافقة ولوحة قيادة للأستاذ، تساعده على أداء مهامه خلال العملية التعليمية التعلمية التي يمارسها بفعالية ومردود ناجع.

---

[1] أحمد حسين اللقاني، المرجع السابق، ص37/38.

[2] كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، ط2، القاهرة (مصر)، 2001م، ص49.

[3] بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010م، ص173.

2/3- أهمية دليل الأستاذ:

لدليل الأستاذ أهمية كبيرة في العملية التعليمية، وتتجلى فيما يلي:[1]

- إعانة الأستاذ في أداء عمله من خلال تزويده بخطوات تعليم كل موضوع من موضوعات الكتاب المدرسي.
- تزويد الأستاذ بالوسائل التعليمية المناسبة لتدعيم عملية التعليم وزيادة فعالية التعلم.
- تقديم حلول للأسئلة والتدريبات الواردة في الكتاب المدرسي.
- تقديم أنشطة اثرائية تثري المادة التعليمية، وتزيد من فعالية التعلم.
- إعانة الأستاذ على وضع خطة لتنظيم عملية التعلم في كل موضوع من موضوعات الكتاب المدرسي.
- يحدد الأهداف السلوكية أو نواتج التعلم المتوقعة في نهاية عملية تعلم كل موضوع.
- يصنف دور الأستاذ والمتعلم في كل خطوة من خطوات التدريس والأنشطة التعليمية.
- ينقل الأستاذ خبرات مؤلفين على مستوى عالي من الدراية بالمنهج وعلم النفس وطرائق التدريس.
- يجنب الأستاذ التخبط والارتجال عند تنفيذ الموقف التعليمي.
- يزود الأستاذ بأحدث ما توصل إليه في مجال المادة وأساليب تدريسها.
- يصف أساليب التقويم وأدواته وأغراضه.
- يصف الأنشطة الصفية واللاصفية.

3/3- العلاقة بين الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ:

العلاقة بين الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ علاقة تكاملية فكل منها يساعد على توضيح الآخر، فالكتاب يقدم المعلومات الأساسية التي يجب أن يتعامل معها المتعلم، والدليل يوضح إجراءات تعليم وتعلم وقياس تلك المعلومات والخبرات، كما أن الكتاب يعد

[1] صلاح خليفة اللامي، ونجم عبد الله الموسوي، اضاءات تربوية في بناء المناهج الدراسية وتنظيمها رؤية تربوية لمعطيات القرن الحادي والعشرين، دار الرضوان للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2019م، ص152/151.

الحد الأدنى من المعلومات اللازمة لكل من الأستاذ والمتعلم والتي من شأنها أن تساعد على بلوغ الأهداف التي حددها مخططو المناهج؛ وهنا يتضح دور الدليل بما يقدمه من إرشادات وتوجيهات تساعد الأستاذ على الكيفيات التي يقدم بها محتوى الكتاب المدرسي إلى الطلبة. والدليل تتوقف مهماته على محتوى الكتاب لذلك فإن الكتاب ودليله يعملان على نحو متكامل ويعدان من عناصر المنهج. فالدليل ملحق بالكتاب المدرسي ومتمم له ومتكامل معه[1].

4/3- محتويات دليل الأستاذ في اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط:

إن هذا الدليل موجه للأستاذ قصد شرح كيفيات الممارسة الصفية الرشيدة لإرساء الموارد المقررة والإنماء المتدرج للكفاءات المنصوص عليها في المنهاج، والمتعلقة بميادين اللغة الثلاثة: فهم المنطوق وإنتاجه (الإصغاء والتحدث)، وفهم المكتوب (القراءة)، وإنتاج المكتوب (الكتابة).

صمم هذا الدليل ليؤدي وظيفتين متكاملتين هما:

- توضيح طريقة استخدام الكتاب.
- توفير سند للتكوين الذاتي، في مجال الاختصاص، وفي مجال البيداغوجيا والديداكتيك.

وحرصا على توحيد الرؤى لدى الفاعلين التربويين، جعلنا هذا الدليل في خمسة فصول أساسية هي:[2]

الفصل الأول: مرجعية الوسيلة التعليمية: ويتعرض فيه إلى: القانون التوجيهي للتربية الوطنية. ثم المرجعية العامة للمناهج. ويليها الإطار العام لمناهج التعليم المتوسط. ثم منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط. وفي الأخير الوثيقة المرافقة للمنهاج.

[1] ينظر: صلاح خليفة اللامي، ونجم عبد الله الموسوي، المرجع السابق، ص152.

[2] ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، سبتمبر 2017م، ص4/3.

الفصل الثاني: المقاربات المعتمدة في تعليم وتعلم اللغة: ويتعرض فيه إلى المقاربة اللسانية النصية في تحليل النصوص القرائية، ثم المقاربة التواصلية في تعليم اللغات، فالمقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية التعلمية، ثم بيداغوجيا المشروع، وفي الأخير التقويم.

الفصل الثالث: طريقة تناول الكتاب: ويتعرض فيه إلى: الكتاب المدرسي. ثم المقطع التعليمي. فميدان التعلم. ثم لغة الكتاب. فالتدرج السنوي. وفي الأخير مخطط تنظيم التعلمات (الحجم الساعي، والأنشطة المقررة ومواقيتها).

الفصل الرابع: السير البيداغوجي للنشاطات: ويتعرض فيه إلى: توجيهات عملية لتنفيذ التعلمات. ثم نموذج بناء كفاءة. وفي الأخير بطاقات فنية للاستئناس.

الفصل الخامس: نصوص فهم المنطوق وإنتاجه الخاصة بكل مستوى.

نلاحظ من خلال التعريف بمحتويات دليل الأستاذ في اللغة العربية السابق ذكره، أنه تم إعداده بطريقة جيدة ووفق المراحل والمحتويات الخاصة التي يشتمل عليها أي دليل والمتمثلة في العناصر التالية: [1]

- **مقدمة الدليل:** ويعرض فيها أساس الفلسفة التي يقوم عليها المنهج الدراسي بشكل موجز حتى يتعرف الأستاذ بداية نوع الفكر التربوي الذي اعتمد في تخطيط المنهج وبناءه.

- **أهداف المنهج:** يتضمن الدليل على أهداف المنهج في صورتها النهائية مع الإشارة إلى المصادر الأساسية التي اشتقت منها تلك الأهداف، حتى يتعرف الأستاذ على جوانب التعلم التي يجب عليه أن يوفرها في المواقف التعليمية اليومية.

- **محتوى الكتاب المدرسي:** يتضمن الدليل على إطار عام لمحتوى الكتاب المدرسي وما يحتويه من جوانب التعلم المختلفة: المدركات والمفاهيم الأساسية المرتبة بمحتوى المنهج، معايير المحتوى وتنظيمه حسب طبيعة المادة الدراسية.

- **مداخل تدريس المواد الدراسية:** استخدام العديد من المداخل التي تهدف إلى تيسير عملية الفهم والتقليل من تعقيد المادة الدراسية، وذلك من خلال تقديم بعض نماذج وأمثلة تفصيلية

[1] ينظر: صلاح خليفة اللامي، ونجم عبد الله الموسوي، المرجع السابق، ص153/155.

متنوعة، فهناك المدخل الدراسي والزمني والمنطقي ومدخل النظم والأحداث الجارية ومدخل التقنيات التعليمية.

- **الوسائل والتقنيات التعليمية:** إن دليل المعلم يقدم الوسائل التعليمية المناسبة والتي تم اختيارها في ضوء طبيعة المادة وحدودها والأهداف التي يرجى بلوغها. مع العلم أن الوسائل التعليمية التي يشتمل عليها دليل الأستاذ ليست هي كل الوسائل المناسبة لتنفيذ دروس الكتاب المدرسي، فقد يكون هناك من الوسائل التعليمية الأكثر أهمية من وجهة نظر الأستاذ.

- **الأنشطة التعليمية التعلمية:** هي أنشطة مخططة يقدم الدليل نماذج يقتدي بها ومن هذه الأنشطة (التمهيدية، التطويرية، الاثرائية، العلاجية، التقويم).

- **الاتجاهات العالمية الحديثة والمعاصرة:** يحتاج الأستاذ أثناء ممارسته لمهنة التدريس، إلى التعرف على كل جديد في مجالي المناهج وطرق التدريس، لذا يقدم الدليل في صورة عرض مختصر الاتجاهات الحديثة ونتائج البحوث التربوية والسيكولوجية والتي توفر للأستاذ معلومات تساعده على تنفيذ المنهج بصورة سليمة.

- **التقويم:** عنصر أساسي من عناصر المنهج لتشخيص جوانب القوة والضعف في الأداء التعليمي، ويعتبر من أهم العمليات التي يقوم بها الأستاذ بهدف تحسين العملية التعليمية وتعديل المسار نحو بلوغ الأهداف المنشودة، فدليل الأستاذ يتضمن: أدوات التقييم وأساليبه، وكيفية تقييم جوانب النمو المختلفة للتلاميذ، وكيفية تقييم المنهج في ضوء صدق محتواه وتتابعه المنطقي ووفاءه بحاجات المتعلمين.

- **الدروس النموذجية:** يحتاج الأستاذ دائما إلى التخطيط المسبق للدروس، لأن الأستاذ عندما يواجه تلاميذه في الفصل لابد أن يمتلك تصورا واضحا لكيفية سير الدرس، وبالتالي فإن دليل الأستاذ يقدم الخطط النموذجية للأستاذ لتكون بمثابة الدليل الذي يمكن أن يسترشد به ويقلده في بداية الأمر، ثم يقوم فيما بعد بإعداد خطط من تصوراته الخاصة والتي تميزه عن غيره.

5/3- وظائف دليل الأستاذ:

لقد أصبح دليل الأستاذ يحظى بأهمية كبيرة في وقتنا الحاضر، وهو يؤدي وظائف رئيسية تتمثل في النقاط التالية:[1]

- تعريف الأستاذ بالمنهج وأهدافه والمبادئ التي تم مراعاتها في إعداد كتاب التلميذ.
- توجيه الأستاذ إلى كيفية استخدام كتاب التلميذ لمواجهة الفروق الفردية.
- مساعدة الأستاذ على شرح الدرس الجديد، واختيار أنسب الطرق والوسائل والأنشطة والأسئلة التي تناسب كل موقف تعليمي.

ومما سبق ذكره يتضح جليا مدى أهمية دليل الأستاذ في العملية التعليمية التعلمية, إذ يعتبر مكونا مهما من مكونات المنهج الدراسي، لأن مختلف الجوانب التي يتعرض لها دليل الأستاذ هي في واقع الأمر صورة إجرائية لجوانب المنهج المدرسي, بهدف مساعدة المعلم على إدراك العلاقات بين تلك الجوانب على المستوى التنفيذي، فالدليل بالنسبة للأساتذة يعتبر بمثابة حاجة ماسه ومؤكدة ليرشدهم إلى السبيل السليم، فالأستاذ يرجع إليه لفهم فلسفة المنهج المدرسي والمصادر التي اشتقت منها أهدافه، كما يساعده في إعداد الدروس وتخطيط الأنشطة، واختيار الوسائل التربوية المناسبة، والوقوف على أساليب التقويم المختلفة.

4- الكتاب المدرسي:

يشكل الكتاب المدرسي في المؤسسة التربوية، أهم مصدر تعليمي، لأنه يمثل أكبر قدر من المنهاج التربوي المقرر، ويوفر أعلى مستوى من الخبرات التعلمية الموجهة لتحقيق الأهداف التعلمية المنشودة، لهذا فإن الكتاب التعليمي، يمثل مكانة مركزية في النظام التربوي عامة، وقد يعود ذلك إلى أن الكتاب هو أيسر المصادر التعليمية التي تتوفر للدارس في بيئته العامة والخاصة.

[1] رائد رمثان حسين التميمي، المناهج والكتب المدرسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2018م، ص202.

ونظرا لأن الكتاب التعليمي يمثل دورا تعليميا وتعلميا أساسيا في تربية النشء، فإنه يصبح ذا قيمة تربوية عليا، ينبغي أن يصمم بعناية من حيث، اختيار مكوناته وتنظيم خبراته التعليمية وإنتاجه شكلا ومضمونا، بما يتلاءم مع الأسس المعرفية والنفسية والتربوية والفنية والتقنية والمعلوماتية، ليكون أداة تعليمية فاعلة تيسر على الدارسين عملية التعلم، وتسهم في تحقيق الأهداف التربوية الموجهة لبناء الإنسان المتكيف مع المستجدات، والذي يقوم بدور اجتماعي متميز[1].

1/4-تعريف الكتاب:

لقد تعددت تعاريف الكتاب المدرسي و مفاهيمه نظرا لأهميته في العملية التعليمية التعلمية إذ يعرَّف بأنه " الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية الذي يفترض فيها أنها الأداة – أو إحدى الأدوات على الأقل – التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحدد سلفا... والمرجع الأساسي الذي يستقي منه التلميذ معلوماته أكثر من غيره من المصادر فضلا على أنه – أي الكتاب – هو المصدر الأساسي الذي يستند إليه المدرس في إعداد دروسه قبل أن يواجه تلاميذه في حجرة الدرس"[2]، وهو" ذلك الكتاب الذي يشتمل على مجموعة من المعلومات الأساسية التي تتوفر على تحقيق أهداف تربوية محددة سلفا (معرفية, وجدانية, النفس حركية) وتقدم هذه المعلومات في شكل علمي منظم لتدريس مادة معينة في مقرر دراسي معين ولفترة زمنية محددة"[3].

[1] ينظر: محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1, عمان (الأردن)، 2004م، ص301/300.

[2] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية" مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1, (المغرب), 1994م، ص188.

[3] ابتسام الزويني وآخرون، المناهج وتحليل الكتب، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2013م، ص102.

وينبغي للمؤلف أن يختار لأركان الكتاب وفقراته عناوين مناسبة، بحيث تكون في مستوى فهم المتعلمين من جهة، ودالة على مضمون بيداغوجي ديداكتيكي من جهة ثانية، يمكن أن نسمي مجموعة هذه العناوين بـ "لُغة الكتاب".[1]

ويمكن القول إن الكتاب المدرسي هو مكون أساسي من مكونات المنهج في شكل وثيقة تربوية، تمثل الوعاء التطبيقي للمنهج وأهدافه حيث يعتبر الوسيلة البيداغوجية الأساسية والمهمة بالنسبة للمعلم والمتعلم، بنفس القدر، تضم بكيفية منتظمة المواد والمحتويات والمنهجيات وأدوات قياس وتقييم وتقويم لمكتسبات المتعلمين.

2/4- وظائف الكتاب المدرسي:

إن النظرة التقليدية للكتاب المدرسي ترى فيه وسيلة لتبليغ المعلومات ومصدرا لمحتويات ومواد متتابعة ومتتالية، على التلميذ استيعابها عن طريق الذاكرة والحفظ أو عن طريق إنجاز تمارين متشابهة فيما بينها.

أما النظرة الحديثة للكتاب المدرسي، فهي لا تستبعد –تبليغ المعلومات– ولكن لا تقف عندها وإنما تتجاوزها إلى عدة وظائف أخرى يجب أن يتميز بها الكتاب المدرسي، ويرى **(Gerard Rogiers** 1993) أن الكتاب المدرسي يهدف إلى تحقيق سبعة وظائف مختلفة ومتكاملة:(تبليغ المعلومات، تنمية القدرات والكفايات، ترسيخ المكتسبات، تقييم المكتسبات، إدماج المكتسبات، وظيفة مرجعية، ووظيفة تربوية واجتماعية وثقافية).

1/2/4-الوظائف المرتبطة بالمتعلم:[2]

- وظيفة نقل المعلومات:

يعمل الكتاب المدرسي على نقل المعلومات عندما يكون التلميذ في وضعية تعلمية يقصد منها تحصيل معطيات خاصة (اكتساب مفاهيم وقواعد وصيغ مصطلحات جديدة).

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، (الجزائر)، سبتمبر 2017م، ص40.

[2] ينظر: حسن لست، الكتاب المدرسي، في مجلة النداء التربوي، الرباط (المغرب)، العدد18، 2011م، ص32/31.

- وظيفة تنمية الكفاءات والقدرات:

إن الكتاب المدرسي لا يتيح فقط استيعاب المعلومات، ولكنه يهدف إلى إكساب التلميذ منهجيات وسلوكيات وطرق عمل. فالعمل بالكفاءات والقدرات يركز على الأنشطة، فيكون بمقدور التلميذ مزاولة نشاط معين على موضوعات كثيرة للتعلم.

- تدعيم وترسيخ المكتسبات:

ويتم هذا الترسيخ عبر التمارين التطبيقية والتكرار.

- وظيفة تقويم المكتسبات:

إن نوع التقويم الذي يمكن أن يتضمنه الكتاب المدرسي هو التقويم التكويني، فالتقويم التكويني يساعد الأستاذ على تشخيص نقائص التلميذ وأخطائه، فلهذا كان من الأفيد أن يقترح الكتاب المدرسي عدة أشكال لعلاج نقائص التلاميذ.

- وظيفة المساعدة على إدماج المكتسبات:

وتسعى إلى جانب توالي وتتابع المعرفة دون استيعاب وذلك بصياغة تعلمات تندمج تدريجيا في بعضها البعض، بحيث يتم الربط بين المكتسبات السابقة واللاحقة.

- الوظيفة المرجعية:

يمكن اعتبار الكتاب المدرسي وسيلة يرجع إليها التلميذ للبحث عن معلومات محددة ودقيقة.

- الوظيفة التربوية والاجتماعية والثقافية:

يهدف الكتاب المدرسي إلى بناء الشخصية وتقويم السلوكيات ودمج التلميذ في مجتمعه، ولهذا لابد من تضمين الكتاب المدرسي تعلمات مرتبطة بالعلاقات الإنسانية واندماج الفرد في محيطه الاجتماعي.

2/2/4- الوظائف المرتبطة بالمعلم:[1]

إن الكتاب المدرسي يسعى إلى تقديم الأدوات والوسائل الضرورية التي تساعد المدرس على مزاولة مهامه، وفي هذا المجال يساعد على أبرز المستجدات التربوية والبيداغوجية.

ويمكن للكتاب أن يقترح طرقا جديدة، وممارسات جديدة تأخذ بعين الاعتبار تطور الحقل التربوي.

- وظيفة إخبارية علمية وعامة:

لا يمكن لأي شخص أن يكون له اطلاع على كل المعلومات المتوفرة في ميدان ما، ولهذا نجد أن الكتاب المدرسي يوفر للمدرسين المعلومات الأساسية المرتبطة بمادته، وهذا يعني أن على مؤلفي الكتب أن يضمنوا الكتاب معلومات علمية وموضوعية ومحينه.

- وظيفة تكوينية:

بتضمينه المستجدات التربوية، يكون الكتاب حافزا للأستاذ على البحث وتنمية معارفه وخبراته ودافعا للتكوين، والتنقيب على أنجع السبل ليكون الدرس ناجحا والمردودية عالية، خدمة للجودة المنتظرة.

- وظيفة المساعدة على تدبير الدروس وإنجازها:

يمكن للكتاب أن يقدم للمدرس أدوات تساعده على إنجاز الدرس.

- وظيفة المساعدة على التقييم:

يجد المدرس نماذج لتقييم التلاميذ، وقد يشمل الكتاب أيضا أدوات تساعد المدرس على تقصي الأخطاء وتحليلها وعلاجها في إطار تقويم تكويني.

3/4- مواصفات الكتاب المدرسي:

للكتاب المدرسي مواصفات خاصة لابد من توافرها فيه منها:[2]

[1] ينظر: حسن لست، المرجع السابق، ص33/32.

1- مجال الإخراج الفني للكتاب: ينبغي أن يكون الكتاب المدرسي في شكله العام أنيق المظهر جذاب الشكل، ملائم الحجم متناسق المسافات بين الأسطر خاليا من الأخطاء الطباعية، عناوينه واضحة، جميل الغلاف، متين التجليد ليكون مغريا للقراءة فضلا عن الاعتماد عليه في التحضير اليومي للمادة الدراسية.

2-**مجال أسلوب عرض المادة في الكتاب:** أن يكون الكتاب سهلا في لغته متدرج الصعوبة في عرض مادته، أصيلا في كتابته، مفرداته ومصطلحاته بارزة، فضلا عن خلوه من الحشو والتكرار ويهتم بتبسيط المفاهيم والتعابير الفنية ويحاول تفسيرها بما يتفق مع مستويات التلاميذ العقلية.

3-**مجال محتوى الكتاب:** أن تكون هناك علاقة واضحة بين مادة الكتاب ومفردات المنهاج وأهدافه، ويقدم للتلاميذ قدرا وافيا من المعارف والحقائق وأن تراعي الحقائق والمعلومات للمفردات تأثير كبير على صعوبة النص، فهناك عوامل للمفردات يمكن أن تجعل النص سهل القراءة والفهم، مثل تكرار الكلمة، وطول الكلمة، وتداعي الأفكار، والتجريد، والأفعال مقابل الأسماء والضمائر.

أما الجمل التي يتكون منها الكتاب المدرسي فتعد الجملة أحد العوامل الأكثر تأثيرا على سهولة أو صعوبة المواد المقروءة، فطول الجملة، ونوعها يمكنهما أن يجعلا من النص المقروء سهل الفهم.

4- عرض الأفكار: إن كثرة الأفكار وطول الموضوع يؤدي إلى ضعف قدرة القارئ على ربط الأفكار المطروحة مما يؤدي إلى ضعف فهمه للنص، ولتحقيق مقروئية عالية يجب أن تكون الفكرة واضحة صريحة.

---

[2] ينظر: ابتسام صاحب موسى الزويني، وآخرون، الإخراج الفني لكتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي كمعيار للجودة، في مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بالبل، العدد33، حزيران2017م، ص557/558.

5- الرسوم والصور: تعتمد الكتب السهلة اعتمادا كبيرا على الرسوم التوضيحية، لتقرب المعنى إلى الأذهان، وتشوق الفرد إلى عملية القراءة، وتثير انتباهه، وتحفز ميله، فالرسوم والصور في الكتب المدرسية عادة ما تعد جزءا تكميليا لما يتعلمه الطالب، وتختلف مساحة الصور تبعا لاختلاف مستوى القراءة ونوع الموضوع، فتكثر في المستويات الأولى للقراءة، وتقل كلما زاد المستوى.

6- الألوان: من أهم عناصر التشويق ولاسيما عند الطلاب الألوان، والورق، فمعظم القراء يريدون ألوانا غير الأبيض والأسود، ولكن تقنيا الصور غير الأسود والورق غير الأبيض يكون أقل مقروئية من حيث الطباعة، وترى بعض الدراسات أن الحبر الأسود والأخضر أكثر مقروئية من الحبر الأحمر والبرتقالي، كما أن استخدام الحروف الكبيرة والخطوط المائلة والأحبار مرة واحدة أو لأغراض مختلفة الصفحة نفسها يؤدي إلى إرباك القارئ فلا تساعده على الفهم.

7- الطباعة: إن وضوح المادة المقروءة يساعد بشكل كبير على مقروئيتها، وللطباعة دور كبير في مدى مقروئية النص، ويتمثل ذلك في حجم الحروف وطول الأسطر، والمسافات بين الكلمات والأسطر، ونوعية الورق، ولون خلفية الكتاب، إن لتصميم الحروف، وحجمها ووضوح الكلمات والمسافة بين الأسطر وحجم الصفحة ولون الحبر أهمية في المقروئية.

8- التنظيم: يعد التنظيم من أهم العوامل المساعدة على سهولة فهم المادة المكتوبة، ويعني ذلك أن يتم وصف الفقرات التمهيدية التي عادة ما تساعد القارئ على فهم محتوى النص بتقديم مختصر لأجزائه، ويعمل التنظيم على تقديم المفاهيم بشكل عام ثم تتطور فيما بعد.

4/4- لغة محتوى كتاب اللغة العربية:

تتطلب لغة المحتوى أن تكون:[1]

1. تناسب لغة المحتوى مستوى الطلاب.
2. تبنى لغة المحتوى على الرصيد اللغوي للتلاميذ.
3. تشيع في المحتوى المفردات السهلة.
4. تشيع في المحتوى التراكيب اللغوية البسيطة.
5. تتصف الجمل بشكل عام بسلامة الصياغة وتناسق أطوالها.
6. يتناسب طول الفقرات مع الأفكار التي تشتمل عليها.
7. يعتمد المحتوى اللغة العربية الفصيحة الصحيحة.
8. يقتصر على استخدام المصطلحات الصحيحة.
9. يستخدم المصطلحات الأجنبية بدقة وفي حدود الحاجة إليها.

إن هذه المعايير التي ينبغي معرفتها والالتزام بها في كتابة لغة محتوى المادة التعليمية، الغرض منها: سهولة تحقيق الأهداف التعليمية، وعدم تشتت الجهد وضياع الوقت، ومراعاة الطاقة التي يبذلها المعلم في إيصال المادة التعليمية بحيوية ونشاط.

5/4- خصوصيات مادة اللغة العربية للكتاب:

مما لا شك فيه أن موصفات كتاب اللغة العربية الجيد يُعَّدُ من العوامل التي تدفع المتعلمين وتشوقهم إلى الدراسة، كما أنه قد يؤدي إلى نفورهم منها وانصرافهم عن الكتاب، ومن أهم مواصفات كتاب اللغة العربية ما يلي:[2]

- اهتمام الكتاب وتركيزه على تنمية المهارات اللغوية (القراءة، الكتابة، الاستماع، التعبير...).

[1] رائد رمثان حسين التميمي، المرجع السابق، ص93/92.

[2] ينظر: أسماء كاظم فندي المسعودي، وبثينة محمود عباس المهداوي، تقويم جودة كتب القراءة لعدد من البلدان العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2022م، ص136/134.

– أن تكون لغة الكتاب سليمة من الناحية النحوية واللغوية، مع الالتزام بقواعد التنقيط والترقيم.

– تركيز الكتاب على توضيح معاني المفردات الصعبة، مع البحث والاستقصاء في المراجع والمعاجم.

– أن يعمل كتاب اللغة العربية على تنمية التذوق الأدبي لدى التلاميذ.

– أن يتضمن الكتاب قدرا من النوادر والطرائف الأدبية والقصص القصيرة، والمقالات الأدبية.

– أن يتضمن الكتاب قدرا من النصوص الشعرية (العمودي، والحر).

– أن ترتبط موضوعات الكتاب بالتراث الأدبي، والديني، والبيئة المحيطة بالتلميذ.

– أن يبرز كتاب اللغة العربية بعض الظواهر اللغوية كظاهرة الاشتقاق والترادف، والإعراب، والإيجاز، وغيرها.

– أن يراعي الكتاب استمرارية التقويم، بأساليب مختلفة أثناء سير الدرس.

6/4– أهمية الكتاب المدرسي:

يكتسي الكتاب المدرسي أهمية بالغة في المنهاج التربوي، لما له من أثر في العملية التعليمية التعلمية، إذ يسهم به في بلورة الرؤية التعليمية التي تحددها الفلسفة التربوية للمجتمع، ولما يسهم به من غايات وأغراض تعليمية تتجلى في:[1]

1–يقدم للطلبة قدرا مشتركا من المعلومات والحقائق تحقق الهدف المنشود في سلوكهم.

2–يتيح الكتاب المدرسي الفرص أمام المدرس لاستخدام العديد من طرائق التدريس وخاصة التي تحتاج إلى وجود الكتاب المدرسي بين يدي الطلبة حينما يكلف المعلم تلميذ أو عدة تلاميذ بقراءة فقرة من الكتاب لاستنباط معلومات أو عقد مقارنة مع معلومات خارجية.

[1] ابتسام الزويني وآخرون، المناهج وتحليل الكتب، المرجع السابق، ص104/103.

3- الكتاب المدرسي يتيح للتلاميذ فرص للتدريب على مهارة القراءة بحيث يكون الكتاب عونا للتلاميذ في المواد الأخرى.

4- يضع الكتاب إطارا عاما للمقرر الدراسي وفقا لأهداف معينة تم تحديدها مسبقا.

5- يعالج الكتاب المدرسي المادة العلمية بطرق وأمثلة من البيئة قريبة من إدراك التلاميذ وبعيدة عن الغموض والتكليف مما ييسر استيعابها وفهمها.

6- الكتاب المدرسي المرجع العلمي الأول للمعلم والطالب وهو المنطلق للتلميذ إلى عالم البحث، والمعرفة، والتفكير المنظم، والاطلاع.

7- إنه من إنتاج أساتذة لهم قيمتهم العلمية وقدرهم الواضح بين المشتغلين بالعملية التربوية.

8- يشتمل الكتاب على مجموعة من الوسائل التعليمية المتنوعة من صور وخرائط متعددة وملونة وأشكال توضيحية ورسوم بيانية وإحصاءات وهذا بدوره يثري عملية التعليم.

9- يساهم الكتاب المدرسي في نقل ثقافة المجتمع إلى التلاميذ من جيل إلى جيل بل يعمل على المحافظة على التراث الثقافي وتنقيته.

المبحث الثالث: الإصلاح التربوي في الجزائر

إنّ التطور السّريع الذي يشهده العالم معرفيا وتكنولوجيا، والوسائل الحديثة للإعلام والاتصال، يفرض إعادة التفكير في وضعية المدرسة؛ والتي ينتظر منها تخريج كفاءات تتكيف مع هذا التطور، لذا كان لزاما على القائمين التربية والتعليم التفكير الجاد في البرامج والطرائق البيداغوجية، حتى تتماشى مع هذا التطور العلمي واستثماره في عملية التحصيل، وهو ما يبرر عملية الإصلاح التربوي، ومنها الإصلاحات الأخيرة الكبرى للمنظومة التربوية الجزائرية.

المطلب الأول: الإصلاح التربوي: مفهومه، مبرراته، وأهدافه:

1- مفهوم الإصلاح التربوي:

يرتبط الإصلاح التربوي بعدة مفاهيم ومصطلحات منها (التغيير، العلاج، التجديد، التطوير، الاستحداث، التحديث، التحسين...)؛ فهو يعدّ ضرورة تفرضها الحاجة إلى التغيير، والتي بدورها تفرضها الظروف السابقة لمرحلة الإصلاح على صنّاع القرار السياسي، فهو يحمل مفهوم التغيير في النظام التعليمي أو في بعضه نحو الأمثل والأحسن، وقد وردت عدة تعريفات للإصلاح التربوي، اختلفت زاوية النّظر فيها حول عملية الإصلاح ومنها:

يعرف الإصلاح التربوي بأنه «النظر في النظام التربوي القائم بما في ذلك النظام التعليمي ومناهجه، من خلال إجراء الدراسات التقويمية، ثم البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة والرؤى المستقبلية للنظام التربوي، في هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية ومظاهر التجديد التربوي من أهم الأمور التي توضع في الاعتبار»[1].

ويعرّف الإصلاح التربوي أيضا بأنه «منظومة من الإجراءات التربوية التي تهدف إلى إخراج النظام التربوي من أزمته إلى حالة جديدة من التوازن والتكامل الذي يضمن له استمرارية وتوازنا في أداء وظيفته وبصورة منتظمة. وقد يتّجه الإصلاح إلى إجراء تغييرات نوعية في جميع جوانب النظام التربوي المراد إصلاحه، كما يمكن للإصلاح أن يتمّ في

[1] وزارة التربية الوطنية، المعجم التربوي، 2009م، ص118.

جانب من جوانب النظام التربوي. ويمكن القول في هذا السياق أنّ مفهوم الإصلاح وإجراءاته مرهونة بمستوى ودرجة الأزمة التي يعاني منها النّظام التربوي أو التّعليمي»[1].

كما أن الإصلاح ليس مسالة ارتجالية تأتي لتقديم حلول عاجلة لبعض المشكلات التربوية الظرفية، وإنما هو: «معالجة علمية ومتأنية لمختلف المشاكل الطارئة والكامنة والمؤثرة على صيرورة النظام التربوي، وهو بهذا لا يكتفي بالمعالجة السطحية للمشاكل التربوية، بل ينبغي كلما استدعى الأمر ذلك أن يغوص في أعماق التكوين الخاص بالمجتمع ليكتشف عوامل أخرى قد لا تؤخذ في الحسبان، ولكنها مع ذلك تؤثر تأثيرا بليغا في تحقيق الأهداف المرجوة»[2].

فنظام التّعليم أو النظام التربوي والذي يعد وجه الدول لأنّه يعكس الفلسفة الفكرية والاجتماعية والسياسية لها؛ لا يمكنه الاستغناء عن الإصلاح؛ بحثا عن الترقية والجودة، وللوصول إلى تحقيق الفعالية القصوى من العملية التربوية لتحقق أهدافها وغاياتها ومراميها، لذا فلكل إصلاح مبرّراته.

2- مبررات الإصلاح التربوي:

لكي نقوم بعملية إصلاح تربوي يجب أن تكون هناك دواعي ومبررات تفرض نفسها لكي تقام هذه العملية الجوهرية، ومن هذه المبررات والدواعي:

1/2- قد يكون الإصلاح التربوي نابعا من عوامل داخل المنظومة التربوية، وذلك بوجود مشكلات داخلية أدّت بها إلى عدم تحقيق الأهداف المنوطة بها، من حيث الكفاءة والفاعلية والإنتاجية، وما يتطلبه من تغيير في المدخلات والمخرجات والعمليات الداخلية، « ذلك أنّه بصرف النّظر عن الطّرائق والمضامين التعليمية التي ينبغي إعادة صياغتها، وجعلها أدوات ديداكتيكية متكيفة، بطريقة أفضل من ذي قبل، مع متطلّبات الأداء الجيّد الذي يفرضه هذا

[1] علي أسعد وطفة، الإصلاح التربوي في الوطن العربي: تحديات وتطلعات مستقبلية، مقال، في مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، العدد 6، مايو2001م، ص81/ 82.

[2] لكحل لخضر، الإصلاح التربوي في ظل العولمة، في مجلة عالم التربية، البرنامج الاستعجالي أو إصلاح الإصلاح في منظومة التربية والتكوين، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء (المغرب)، العدد19، 2010م، ص195.

العالم السّريع التحوّل، فإنّ إصلاح أي منظومة تربوية ينبغي أن يتلاءم مع أحدث النظريات التربوية مما يقتضي ضمنيا إحداث تغيير تدريجي على نظرة المتعاملين في حقل المنظومة التربوية إلى مهنتهم وكفاءاتهم الشخصية المألوفة لديهم»[1].

2/2- وقد يكون إصلاح التعليم نابعا من عوامل خارجية، تفرضها الحياة الاجتماعية أو الثقافية أو الاقتصادية، فيكون النظام التربوي حينها مطالب بإيجاد توازنات جديدة تقتضيها الحالة الراهنة، لأنّ «التربية تتأثر تأثيراً مباشراً بمختلف التّغيّرات التي تحدث في المجتمع، سواء كانت تلك التغيّرات في الاقتصاد، أو السياسة، أو الاجتماع، أو غيرها من ميادين الحضارة التي يعيشها المجتمع. كما أنّ التربية ينبغي عليها أن تؤثّر أيضاً وبصورة مستمرة في إدخال تعديلات وتغيرات على بنية المجتمع وحضارته»[2].

فالمنظومة التربوية لا يمكنها أن تتواجد في فراغ، أو أن تعيش الانعزال عن المتغيّرات المستمرّة التي تفرضها الحياة، لذا كان لزاما عليها أن تكون سريعة الاستجابة لمتطلّبات العصر، وأن تكون مخرجاتها مواكبة لتلك المتغيّرات.

3/2- العالم اليوم صار قرية صغيرة بفعل العولمة والتدفّق المعرفي، وتكنولوجيا الاتّصالات، فلقد «غدت متغيرات العولمة بتجلياتها وتياراتها ومنجزاتها، معطيات تاريخية موضوعية تفرض نفسها على واقع البشرية حاضراً ومستقبلاً، فالمجتمع أمام واقع جديد يجب التّعامل معه بغضّ النظر عما يسطّره من فرص وإمكانات وتحوّلات من ناحية، أو ما يحمل من مخاطر وتحدّيّات وتهديدات من الناحية الأخرى. لذلك فالضرورة ملحّة لاقتحام نتاج المعرفة والإلمام بالإمكانات وتوظيفها في عملية التطوير الحياتية والمؤسسية، بما فيها منظومة التربية والتعليم»[3].

---

[1] بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر (الجزائر)، 2009م، ص31.

[2] عبد الباسط هويدي، المنظومة التربوية وفكرة الانتماء الاجتماعي، في مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي (الجزائر)، العدد26، سبتمبر2016م، ص119.

[3] المرجع نفسه، ص120.

فهذا الواقع الجديد، وهذه التّحديات المفروضة على الجميع، تقتضي نظاما تعليميا مدروسا، ومخطّطا له، يؤدّي إلى تنمية قدرات الأفراد في الحصول على المعلومات وحسن توظيفها واستخدامها، فعولمة الاقتصاد تشترط على المنظومة التربوية التّحضير اللائق للأفراد وللمجتمع، لأنّ الرفاهية الاقتصادية في عصر العولمة ترتبط بحجم ونوعية المعارف العلمية والمهارات التكنولوجية التي يتعين إدراجها، لذا كان لزاما على التربية التّركيز في برامجها وطرائقها البيداغوجية على اكتساب المعارف العلمية والتكنولوجية وتنمية القدرات التي تسمح بالتكيّف مع هذا الواقع المفروض والمرتبط بسيرورة العولمة[1].

فإصلاح المنظومة التربوية ظاهرة صحيّة، فالتّطوير سنّة الحياة، بل تفرضه سنن الحياة، فالإصلاح يضع الآليات المؤسساتية والتي من خلالها تمكّن المدرسة من ولوج عالم المنافسة عالميا، مما يجعلها مواكبة للمستجدّات، تتماشى مع المتغيرات الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية، فبالإصلاح ترفع التحديات حتى تتجاوز المشكلات، هذا كلّه مع المحافظة على الثوابت والقيم والهويات.

3- أهداف الإصلاح التربوي:

إنّ الإصلاح التربوي انطلاقا من تسميته يهدف إلى مواجهة التحدّيات المطروحة بحثا عن الجودة والملاءمة، فهو يسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

1/3- امتصاص الاختلالات الناتجة عن تطور المنظومة، وذلك بإصلاح الآثار السيئة التي تركتها الفترة الاستعمارية، وتعويضها بنموذج جديد يستجيب لمقاييس الحدّ من ظاهرة التسرّب، ويضمن لخريجي المنظومة التربوية القدرة على المنافسة خارج وداخل المنظومة، كما تسعى الإصلاحات التربوية لرفع التحديات الجديدة، سواء كانت ذات طابع داخلي (كما حصل في الجزائر من الانتقال من نظام الحزب الواحد إلى التعددية الحزبية، ومن اقتصاد

[1] ينظر: القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008م، ص05.

موجه إلى اقتصاد حر...)، أو تحديات ذات طابع خارجي (العولمة، تحدي مجتمع الإعلام والاتصال، تحدي الثورة العلمية الجديدة والتكنولوجية.)[1]

2/3- عصرنة المدرسة وجعلها أكثر حيوية وفعالية بتنفيذ التكنولوجيات الجديدة حتى تستجيب لمتطلبات الواقع، ولكي تصمد أمام المتغيرات الداخلية والخارجية، «ولا يمكن للمدرسة أن تواكب التطوّر الذي أصبح ميزة هذا العصر، إلا إذا تغيرت مناهجها وتطوّرت أساليب التّدريس بها، وأعدّ المعلّمون والقائمون على التّعليم إعدادا شاملا، يجعلهم ينتجون المعرفة وينتجون بالمعرفة ما يحقق ذاتيتهم ويرقى وجود أمتهم»[2]، فأيّ عملية إصلاح تهدف إلى إعطاء قيمة للموارد البشرية وترقيتها، وذلك لمسايرة المستجدات، ومستجيبة لمتغيرات النظام التربوي.

3/3- تعزيز جودة التعليم بتحسين الوضعية التعليمية التعلمية والتي ينتج عنها تحسين المخرجات، انطلاقا من مراجعة ملامح ومهام الفاعلين التربويين؛ من خلال الاهتمام بالتكوين البيداغوجي المتجدّد للمعلّم والأستاذ، كونهما حجر الزاوية في أجرأة أهداف المنظومة التربوية وتجسيدها، وذلك لتحقيق التنمية الشاملة المندمجة والمنفتحة على جميع القطاعات الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، وغيرها، حتى تساير المخرجات طموح الأمة.

4/3- تطوير المناهج التربوية اعتمادا على أحدث ما توصلت إليه النظريات الحديثة مما يضمن نجاح العملية الديداكتيكية, والحدّ من أسباب التّعثّر الدّراسي.

5/3- «عقلنة العملية الديداكتيكية تخطيطا وتدبيرا وتسييرا وتقويما، مع أجرأة الفلسفة التربوية التعليمية الفضفاضة في شكل أهداف عامة وخاصة. والغرض من ذلك كله هو تقويم المنظومة التربوية بصفة عامة، والبحث عن مواطن الضعف والقوة، وتحفيز المدرسين وتشجيعهم على تقديم الدروس بطريقة علمية هادفة وواعية ومركزة ومخططة، في ضوء

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008م، طبعة 2016م، ص21/18.

[2] عبد القادر فضيل، نظام التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني ومستويات التحدي، جسور للنشر والتوزيع، ط1، (الجزائر)، 2016م، ص145.

تسطير مجموعة من الأهداف الإجرائية السلوكية الخاصة، مع انتقاء المعايير الكفيلة بالتقويم والملاحظة والرصد والقياس والاختبار»[1]، فهذه العقلنة للعملية التعليمية التي تحدّد الأهداف وتوضّح أبعادها ومعايير تقويمها، تضمن الاستقرار المرحلي للنظام التربوي، انطلاقا من خطط تربوية واضحة ودقيقة ممّا يحقق لها النجاعة، لأنّ الارتجال والتسرّع والبعد عن المنهجية، كلّ ذلك يؤدّي هشاشة المنظومة التربوية والتي تحدث اهتزازات تربوية مجتمعية يتجرع مرارتها الجميع.

إنّ أي عملية إصلاح يشترط أن يسبقها التخطيط والتدبير والتسيير، مع إشراك كل من له علاقة بالعملية الديداكتيكية، حتى يكون هذا الإصلاح التربوي ناجحا يؤتي أكله بعيدا عن الاهتزاز التربوي المجتمعي.

المطلب الثالث: اللغة العربية في المدرسة الجزائرية في ضوء الإصلاحات:

1- مكانة اللغة العربية في مشروع الإصلاح:

لقد حظيت اللغة العربية بمكانة مرموقة في مراحل الإصلاح التي مرت بها المنظومة الجزائرية نظرا لأهميتها الاجتماعية والدينية، فمنذ حصول الجزائر على الاستقلال، بدأ الاهتمام بتعريب التعليم، حيث اتخذت وزارة التربية في أول دخول مدرسي بعد الاستقلال قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية، وفي الموسم الذي يليه تقرر تعريب السنة أولى ابتدائي تعريبا كاملا، وفي أكتوبر 1967 عربت السنة الثانية ابتدائي تعريبا كاملا، وبحلول سنة 1969 استرجعت اللغة العربية مكانتها في النظام التعليمي، حيث عربت المرحلة الابتدائية بشكل كلي.[2]

[1] جميل حمداوي، بيداغوجيا الأهداف، مقال، شبكة الألوكة، على الرابط:
https://www.alukah.net/social/0/60474/#ixzz67lyBv3oT، يوم: 2019/12/03م، في الساعة: 7:24.

[2] ينظر: الطاهر زرهوني، المرجع السابق، ص45/44.

وتعززت مكانة اللغة العربية كمادة مدروسة وأنها لغة التعليم لكل المواد وفي كل المراحل التعليمية بأمرية 1976؛ حيث ورد فيها:[1]

المادة 08: يكون التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية والتكوين وفي جميع المواد، وتوضح كيفيات تطبيق هذه المادة بموجب مرسوم.

المادة 25: توفر المدرسة الأساسية للتلاميذ:

–دراسة اللغة العربية، بحيث يتقنون التعبير بها مشافهة وتحريرا. وتهدف هذه الدراسة التي تعتبر عاملا من عوامل شخصيتهم القومية إلى تزويدهم بأداة للعمل والتبادل، وتمكينهم من تلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد، كما تتيح لهم التجارب مع محيطهم.

فلقد وحدت هذه الأمرية المدرسة الأساسية أبناء الأمة في تعليم واحد، وألغت التقسيم المصطنع، في صفوف التلاميذ، بين معربين ومفرنسين أو مزدوجين، وهي التي رفعت شأن اللغة الوطنية وأنزلت اللغة الفرنسية في منزلتها الطبيعية كلغة أجنبية لا يمكن أن يكون لها طموح أن تعوض اللغة الأم.[2]

إنّ المطّلع على تقرير لجنة إصلاح المنظومة التربوية يجده مركزا على مكانة اللغة العربية، وعلى أنها اللغة الوطنية الرّسمية للبلاد، وعلى ضرورة النهوض بها، فلقد سعت الإصلاحات الأخيرة بتجنيد جميع الوسائل والإمكانات لترقيتها، وقد تمّ اتخاذ عدة تدابير لتحقيق هذا الغرض منها:[3]

– إعداد برامج وكتب مدرسية جديدة.

– الانطلاق في تنفيذ برنامج واسع، يستغرق عدة سنوات، في إطار التكوين أثناء الخدمة بغرض تحسين مستوى المدرسين في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط وتدعيم تأهيلهم الأكاديمي والمهني.

---

[1] ينظر: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريد الرسمية، المرجع السابق، ص535/534.

[2] ينظر: علي بن محمد، المرجع السابق، ص116.

[3] بوبكر بن بوزيد، المرجع السابق، ص61.

– مضاعفة عدد الندوات والعمليات التدريبية في المواضيع المتعلقة بتعليمية المواد.

– إدخال تحسينات على تنظيم وسير هيئة التفتيش العام بغرض إعطاء دفع نوعي لعمليات الإشراف والتنسيق والمتابعة والمراقبة والتقييم المرتبطة بالنشاطات البيداغوجية الخاصة باللغة العربية؛ ويرمي كلّ ذلك إلى تحقيق هدف استراتيجي يتمثل في منح هذه اللغة كل ما تستحقّه من عناية ومكانة متميزة.

– رفع معامل اللغة العربية في امتحان شهادة التعليم المتوسط من 4 إلى 5.

– زيادة الحجم الساعي المخصّص لتدريسها.

والمتتبع لمناهج اللغة العربية في جميع الأطوار وبعد الإصلاحات يلحظ الجهد العظيم الذي بذله المختصون لأجل ترقية تعليمها، فالمواضيع المختارة من واقع التلميذ، والوسائل التربوية، وجودة الكتب المدرسية الملونة، ووضوح الأهداف التربوية، والتأكيد على التقويم بكل أنواعه، كل ذلك يؤكد على تربع العربية على عرش التربية والتعليم، فقد أكدّت مناهج اللغة العربية على هذه المكانة التي تحظى بها العربية، فقد ورد فيها: «تحظى اللغة العربية بمكانة متميزة في منظومتنا التربوية، باعتبارها اللغة الوطنية الرّسمية ومكونا رئيسا للهوية الوطنية، ولغة التدريس لكافة المواد التعليمية في المراحل الثلاث، فهي بذلك كفاءة عرضية. ولذلك فإن التحكم فيها هو مفتاح العملية التعليمية/التعلمية، وإرساء الموارد وتنمية الكفاءات التي تمكن المتعلم من هيكلة فكره، وتكوين شخصيته، والتواصل بها مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية»[1].

تبقى الإشكالية في معلّمي اللّغة العربية الذين عليهم ثقل الأمانة في الاجتهاد في تعليمها وفق الطرائق والتعليمات الواردة في المنهاج وبتوصيات المفتشين، واستثمار نتائج وتوصيات الأيام الدراسية والملتقيات التكوينية التي تقام دوريا لترقية تعليمها.

[1] وزارة التربية الوطنية: التعليم الابتدائي منهاج اللغة العربية، المرجع السابق، ص08.

2- تقييم الإصلاح التربوي في الجزائر:

إن أيّة عملية إصلاح شامل لأية منظومة تربوية يعد عملية صعبة ومحفوفة بالمزالق، إذ لابد من له تقييم انطلاقا من نتائج على أرض الواقع، وذلك لاكتشاف مواضع الخلل والضعف مما يقتضي بالضرورة إدخال تعديلات وإصلاح عليها، وتعزيز مواضع القوة والإيجابية فيه.

فبعد مرور قرابة العقدين على إعلان الإصلاحات الجديدة، والتي أسندت إلى شخصيات بارزة متخصصة في علم التربية والتكوين، يجدر الإشارة إلى النقاط المضيئة فيها، فمن هذه الومضات الإيجابية ما يلي:[1]

- تكمن في أنها إصلاحات شاملة راعت البعدين النظري والتطبيقي في التربية والبيداغوجيا في مختلف أساليب التعلم، القائمة على علاقة تفاعلية بين أطراف العملية التعليمية/التعلمية في صورة منسجمة متناسقة.
- مراعاة التسيير الإداري والتنشيط المدرسي الاجتماعي، وإمكانية مد جسر التواصل بين البيت والمدرسة.
- تتوافق هذه الإصلاحات في جانبها النظري مع التوجهات السياسية التي تستجيب لتطلعات الأمة.
- إنّ المناهج التربوية الجديدة تعتمد الارتقاء بأساليب التقويم المبنية على الإنصاف البيداغوجي وتنفيذ مشروع بيداغوجيا الدعم والعلاج، والتحديث في الطرائق والتنويع في الأساليب والوسائل التربوية، مع تفعيل المنهجيات النشطة التي تعمل على بناء شخصية الفرد شخصية متكاملة متوازنة الأبعاد المعرفي العملي والوجداني.
- ارتقاء المدرسة في ظل هذه الإصلاحات، فلم تعد تقتصر على حشو المعارف والمعلومات، بل صارت حقلا للكفاءات من خلال ربط المعرفة بالمجتمع ومتطلباته.

[1] ينظر: زهراء كشان، الإصلاحات التربوية الكبرى في المدرسة الجزائرية بين الأسس النظرية والممارسات اليومية 2003-2013، دار كردادة للنشر والتوزيع، ط1، بوسعادة (الجزائر)، 2013م، ص12/11.

- أنها بنيت على أسس علمية، اعتمادا على آخر ما توصلت إليه النظريات العلمية الحديثة.

ولا يمكن أن نغفل استياء الكثيرين «من المتعاملين التربويين من هذا النظام الجديد المعقد، وظهر جليا في المقابلات والندوات والاجتماعات داخل المؤسسات وعلى مستوى المقاطعات التربوية، حيث تعرضّت الأسس بحدّ ذاتها إلى الانتقاد الجريء الذي مسّ بالإضافة إلى المرامي البيداغوجية حتى الغايات السياسية»[1].

وأمّا الثغرات والصّعوبات والنقاط السلبية في هذه الإصلاحات فقد طفت على السطح خاصة بعد الإعلان عن المنشور الوزاري المؤرخ في 31 يناير 2013م الخاص بعملية التقييم المرحلي للتعليم الإلزامي على مستوى المؤسسات التربوية، وكذا على المستوى الولائي والجهوي والوطني، حيث وضعت المناهج الجديدة على مشرحة التاريخ للتقييم والتقويم، فبعد عشرة أعوام من التعامل معها، بين رافض لها وللنظام التربوي الذي انبثقت عنه داعين إلى الرجوع إلى المدرسة القديمة، وبين من يركّز على النقاط السلبية فيها من غير نقد النظام، وبعد جلسات عديدة أقيمت داخل المؤسسات بحضور الهيئات والأشخاص التابعة للقطاع، وذلك لعرض الصعوبات، وتقديم الاقتراحات، ورفعت للوزارة التقارير المثقلة بالمشكلات التي عرقلت المسار التعليمي التعلمي طيلة عشر سنوات في الجزائر، ومن بين هذه العراقيل:

- ✓ صعوبة قراءة المناهج وعسر تطبيقها، نظرا لصعوبة مصطلحاتها، لأنّها في حقيقتها مترجمة ومنبثقة من نظريات عالمية، تحتاج اطلاعا واسعا وفهما دقيقا لتلك النظريات والتي تمثّل أسس الإصلاح، وهو مالا نجده في الجماعة التربوية، ممّا أدّى إلى سوء الفهم والخلط الواضح في المصطلحات والمفاهيم.
- ✓ «انعدام الوسائل التربوية والتجهيزات الضرورية، وعدم توفر بيئة تربوية صالحة لتطبيق استراتيجيات أساسية كمشروع القسم ومشروع المؤسسة والمقاطعة والمصلحة»[2]

[1] زهراء كشان، المرجع السابق، ص21.

[2] زهراء كشان، المرجع السابق، ص23.

- ✓ ضعف أساليب التقويم وذلك لعدم تطابقه في الميدان مع المعايير والمقاييس الخاصة به، ثم إنّه يعتمد على أدوات مختلفة، ووثائق كثيرة تهدف إلى تقويم المعرفة، وتقويم المتعلم كلّ على حده، ممّا يحتاج وقتا طويلا، وجهدا مضاعفا يصعب على المعلّم تنفيذه، وضعف التقويم يؤدي إلى تراكم المشكلات التعليمية وتفاقمها.
- ✓ كثافة البرنامج، ممّا أدّى إلى كثرة الكتب المدرسية والتي أثقلت المحفظة، والتي يعدّها الأولياء من النقاط السوداء التي شنوا حربا عليها.
- ✓ إن أي إصلاح يحتاج وقتا مناسبا لتقييم الأوضاع التربوية السائدة، والوقوف على المشاكل، وتحديد نقاط الضعف، لكي تكون الانطلاقة سليمة للإصلاح الجديد، ولكي ترسم خطة محكمة ومدروسة بعيدة عن الارتجال والآراء الفردية، والعمل على توفير كل مستلزمات العملية الإصلاحية، من تكوين للإطارات التربوية، وتوفير الوسائل والتجهيزات المادية وغيرها، لأنّ الأمر جلل متعلق بمجال التعليم الذي يعج بالمشاكل والعراقيل، بالرغم من هذا؛ فقد كانت الفترة الزمنية التي أنهت فيها اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية أشغالها تسعة شهور، ممّا جعل الكثيرين يصفونها بالتسرّع، حيث يقول (عبد القادر فضيل) عنها بأنّها: «مهلة قصيرة جدّا لا تكفي حتى لتلمس جوانب المشكلة المطروحة والتعرف على أسبابها، وعلى طرائق العمل التي تتبع في تقصّي هذه الأسباب، وجمع الوثائق والمستندات والاطلاع على خلاصة الدراسات السابقة...ومن ثمّ فهل في استطاعة اللجنة أن تقوم بكل هذه المهام (التشخيص الدقيق- التقويم العلمي- الدّراسة المركّزة والشاملة لكلّ الجوانب التي يتألّف منها المشروع التربوي وتحليل الجوانب المادية والبشرية والقانونية والثقافية والفلسفية والبيداغوجية...الخ)، ثمّ وضع التّصوّر المأمول الذي يصحّح ما هو قائم، ويحدّد صفات ملامح المدرسة المنتظرة التي تستجيب لحاجات المجتمع وتطلّعاته في المجال العلمي والتكنولوجي، وفي مجال التنمية الشاملة،

وتساير الطموح المشروع لأجيال القرن الواحد والعشرين، فهل في مقدور هذه اللجنة أن تقوم بكل هذا وفي ظرف وجيز؟»[1].

إنّ هذه العراقيل وغيرها كتدني المستوى والرسوب وضعف المردودية، والحجم الساعي، واكتظاظ الأقسام ساهمت في التّعجيل بإصلاح الإصلاح، فبعد رفع التقارير المثقلة بالانتقادات اللاذعة، سارعت الوزارة بإصلاح ثان دعت إليه الضرورة، واعتماد مناهج جديدة شرع في تطبيقها سنة 2016م وأطلق عليها "**مناهج الجيل الثاني**"، والتي جاءت بقصد معالجة نقائص المناهج التي أعدت في ظروف استعجاليه، فمناهج الجيل الثاني – كما ورد في المنهاج– تعدّ قفزة نوعية مقارنة بالجيل الأوّل, فالمناهج الجديدة تحدّد بالتدقيق المصطلحات وتحدّد المعارف والمهارات المطلوب بلوغها بالنسبة للتلميذ، كما تقحم هذا الأخير في العملية التربوية ليكون عنصرا فاعلا فيها, أما الأستاذ فيكون له دور التوجيه والتقويم باستعمال الطرق الحديثة في التدريس، وذلك من خلال اشتراك التلاميذ في إيجاد حلول للمشكلات المطروحة.[2]

المبحث الرابع: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات:

تعد عملية التجديد والتطوير في مختلف ميادين الحياة مسألة طبيعية, بل ضرورة حتمية تقتضيها التحولات والمستجدات في المجتمعات, إذ يهدف كل تطوير إلى تحقيق الفعالية والسعي نحو الأفضل في شتى مجالات الحياة, وفي خضم هذا التطور الهائل الذي يشهده العالم, كان لزاما على الدولة الجزائرية انتهاج سياسة تربوية, من شأنها الرقي بالنظام التربوي, بعدما فشلت المقاربات السابقة في ذلك, وهذا لن يتأتى إلا من خلال مناهج تتماشى وهذه الرؤيا, وفي هذا السياق جاء اختيار المقاربة بالكفاءات من خلال الإصلاحات الأخيرة للمدرسة الجزائرية؛ والتي جاءت لتستجيب للمطلب الملح الذي تنتظره الحياة الاجتماعية

[1] عبد القادر فضيل، المرجع السابق، ص335.

[2] ينظر: وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2017م، ص08/07.

والمهنية من المدرسة، وهو مخرجات قادرة على التّصرّف السّليم، والاستخدام الناجع للمعارف المكتسبة، تحت شعار، لا نتعلم بالضرورة لنعرف، ولكن نتعلم خاصة لنتصرف.

فما هي الدواعي والمبررات للتحول من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات؟ وما المقصود بالمقاربة بالكفاءات؟ وما هي أنواعها وأهدافها وخصائصها؟

المطلب الأول: المقاربة بالكفاءات ومرتكزاتها النظرية:

1- دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات:

«تشكّل هذه المقاربة المؤسّسة على النظرية المعرفية والبنيوية الاجتماعية المحور الرّئيس للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف، فإذا كانت النظرية المعرفية تنظر إلى التعلّم على أنّه مسارات معرفية داخلية تمكّن المتعلّم من التفاعل مع بيئته؛ فإن البنيوية الاجتماعية تقدّم الاستراتيجيات التي تمكّن المتعلّم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه. أمّا البنيوية، فهي تؤكّد على أهمّية بناء المعارف»[1].

فالمقاربة بالأهداف لم تؤهل المتعلم لحلّ الوضعيات التي يواجهها في واقعه، مما أعطى الشرعية للانتقال إلى المقاربة بالكفاءات التي تعمد إلى إكساب المتعلم مهارات ومواقف تجعله يواجه الوضعيات المشاكل التي تواجهه في حياته[2]، والتي «حققت نجاحا باهرا في مجال التكوين المهني، فقد أغرى ذلك النجاح مسؤولي قطاع التربية وخبرائها، فحذوا حذو التكوين المهني في تبنّي فكرة بيداغوجيا الكفاءات آملين بذلك إلى تحقيق قفزة نوعية في المنظومة التربوية تستجيب لمتطلبات تكوين المواطن الذي تنشده في بداية القرن الواحد والعشرين»[3].

---

[1] وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص08.

[2] ينظر: عبد الوهاب صديقي، المقاربة بالكفايات وتمثلات المتعلم، في مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة، الرباط، (المغرب)، العدد47، مارس2011، ص54.

[3] محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة (الجزائر)، 2002م، ص10.

ومما سبق يمكن تلخيص دواعي ومبررات اختيار المقاربة بالكفاءات في النقاط التالية:

– اعتماد المقاربة بالأهداف على مبدأ (مثير/ استجابة) الذي يجعل المتعلم مجرد آلة، يكتفي برد الفعل ولا يعطي الأهمية للإبداع، وللمكتسبات العقلية.

– كثرة الأهداف الإجرائية والتي تفقد العمل التربوي معناه وتؤدي إلى التشتت والانحلال بدل الاندماج.

– تعتمد المقاربة بالأهداف على تجزئة أو تفتيت الفعل التربوي إلى درجة يصبح معها غير ذي دلالة بالنسبة للمتعلم (الغايات، المرامي، أهداف عامة، أهداف خاصة، أهداف إجرائية)، وهذا يؤدي إلى ضعف الارتباط بين الأهداف الإجرائية والمرامي والغايات، فلا يمكن أن نحكم على تحقق الغايات أو المرامي انطلاقا من تحقق أهداف إجرائية مترامية.

– المقاربة بالأهداف تنتج أهدافا قريبة المدى قد يحققها المتعلم في حصة دراسية مما يحدّ من آفاق فعل التعليم، ويجعله بعيدا عن النفعية، ويفقده البعد الاجتماعي.

– عدم الانسجام الأفقي والعمودي بين المواد والأطوار.

– عجز التلاميذ عن توظيف مكتسباتهم في الحياة اليومية.

– فصل الأهداف عن المحتويات التعليمية.

– التنظيم الخطي والجامد للنشاط التعليمي.

ومن ثمة يمكن القول إن التحول من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية الكفاءات جاء كرد فعل للمناهج التعليمية المثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة، ولا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العملية. لذا كان لزاما أن تكون مخرجات المدرسة تحقق المتطلبات، وتنتج فردا يستثمر ما تعلمه لحل مشكلاته، فالعالم اليوم لا يعترف بكم المعارف المختزنة في الأذهان، بل إنّه يتطلع إلى الكيف والنوعية لتحقيق النفعية.

2- المفاهيم المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات:

إن مفهوم الكفاءة كثيرا ما يستخدم بطريقة غامضة، فهناك خلط بين مفهومي الكفاءة والكفاية، لذلك لابد من توضيح الفروق الحاصلة بينهما. ويتأتى هذا التوضيح من خلال الوقوف على التعريفين اللغوي والاصطلاحي للمفهومين.

1/2- مفهوم الكفاءة:

1/1/2- الكفاءة لغة: ورد في لسان العرب: «كافأَهُ على الشّيء مُكافأةً وكِفاءً جازاهُ. تقول: مالي به قِبَلٌ ولا كِفَاءٌ، أي مالي به طاقة على أن أكافِئَهُ... والكفِيءُ: النّظيرُ، وكذلك الكُفْءُ والكُفُؤُ، على فُعْلٍ وفُعُلٍ. والمصدر: الكفاءةُ، بالفتحِ والمدِّ.

وتقول: لا كِفَاءَ لـه، بالكسر، وهو فـي الأصـل مصـدر، أي لا نظيـر لـه. والكفـءُ: النظير والمساوي. ومنـه الكفاءةُ فـي النكـاح، وهـو أن يكـون الـزوج مساويا للمرأة فـي حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك. وتكافأ الشيئان: تماثلا»[1].

وفي قوله تعالى: ﴿وَلَمْ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا أَحَدٌۢ ۝٤﴾[2]، ومعناه: لم يكن أحد مِثْلاً للهِ.

ولفظـة كفـاءة أصـلها لاتينـي وتعنـي العلاقـة. وفـي اللغـة تسـتخدم للنظيـر والشـبيه والمثيل، أي تعني الحالة التي يكون فيها الشيء مساويا لشيء آخر، ويقصد بها أيضا التميّز والتفرّد، والجدارة، والمقدرة، والأهلية.

2/1/2- الكفاءة اصطلاحا:

يرى جود (**Good** 1973) أن الكفاءة هي: «القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية»[3].

---

[1] ابن منظور، المرجع السابق، مادة (كفأ)، ص 3892.

[2] سورة الإخلاص، الآية:04.

[3] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية: المفهوم التدريب الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2003م، ص28.

أما جيلي "**GILLET**" فيعرف الكفاءة على أنها: «نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية) والمهارية (العملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية، تمكن في إطار فئة من الوضعيات، من التعرف إلى المهمة (الإشكالية)، وحلها بنشاط وفعالية»[1].

وتُعرف الكفاءة على أنها القدرة على استخدام مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكّن من تنفيذ عدد من المهام. «إنها القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا (معارف مكتسبة، حسن التصرف، قيم، قدرات فكرية، مواقف شخصية...) لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة»[2]. أي أن الكفاءة لا تهمل المعارف لكنها لا تشكل غاية في حد ذاتها، وتستعمل لصفتها النفعية كمورد من موارد مركبات الكفاءة.

ومن خلال التعريفات السابقة، يمكننا استخلاص تعريف الكفاءة: بأنها قدرة المتعلم على تجنيد مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية في إطار عائلة من الوضعيات لحل وضعية مشكلة بكيفية فعالة.

2/2- مفهوم الكفاية:

1/2/2- الكفاية لغة: ورد في لسان العرب: «كَفَى يَكْفِي كِفايةً، إذا قامَ بِالأمْرِ. وَيُقالُ: اسْتَكْفَيْتُهُ أَمْراً فكَفانِيهِ. وَيُقالُ: كَفاكَ هَذا الأَمْر أي حَسْبكَ، وكَفاكَ هَذا الشَّيءُ. وَفي الحَدِيثِ: مَنْ قَرَأَ الآيَتينِ مِنْ آخرِ سُورَةِ البَقَرَةِ في لَيْلَةٍ كَفَتاهُ أَيْ أَغْنَتاهُ عَنْ قِيامِ الليلِ»[3].

وفي قوله تعالى: ﴿سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْءَافَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ ۗ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُۥ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ شَهِيدٌ ﴿٥٣﴾﴾[4]، ومعناه أو لم تكفيهم شهادة ربك، ومعنى الكفاية ههنا أنه قد بين لهم ما فيه كفاية في الدلالة على توحيده.

---

[1] GILLET, P : (L' utilisation des objectifs en formation , contexte et évolution), Education permanent , Nr :85 , octobre 1986 , p :17-37.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، المرجع السابق، ص8.

[3] ابن منظور، المرجع السابق، مادة (كفي)، ص3907.

[4] سورة فصلت، الآية:53.

فالكفاية في اللغة تدل على سد حاجة الشيء بقدر كافي، وجعله في غنى عن غيره.

2/2/2- الكفاية اصطلاحا:

يرى جود (**Good** 1973) أن الكفاية هي: «القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات»[1].

وتعرف "**سهيلة الفتلاوي**" الكفاية إجرائيا على أنها: «قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، مهارية، وجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرضٍ من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة»[2].

ويعرف اكزافي روجيرز (Xavier Roegiers) الكفاية بأنها: «إمكانية لدى الفرد لاستنفار لمجموعة مدمجة من الموارد (معارف، ومهارات، ومواقف)، بهدف حل فئة من الوضعيات- المشكلة»[3]. وهو التعريف المعتمد في المنظومة التربوية الجزائرية.

ومن خلال التعريفات السابقة للكفاية والتي تجمع على أن الكفاية هي: قدرة المتعلم على تجنيد الموارد المندمجة، لحل وضعية مشكلة في إطار عائلة من الوضعيات بفعالية باقتصاد الجهد والوقت.

وفي ضوء التعريفات السّابقة لمفهومي الكفاية والكفاءة؛ نرى أن الكفاية أبلغ وأوسع وأشمل وأوضح من مصطلح الكفاءة في مجال العملية التعليمية التعلمية، حيث أن الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف. فالكفاءة تعني الجانب الكمي، إذ أنها تعرف من وجهة النظر الاقتصادية بأنها الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة وجهد ممكنين، في حين أن الكفاية في المفهوم الاقتصادي

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المرجع السابق، ص28.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المرجع السابق، ص29.

[3] عبد الوهاب صديقي، المرجع السابق، ص56.

تتضمن بعدين أحدهما كمي النسبة بين المدخلات والمخرجات، والأخر كيفي، وهو ما يتصل بما تتضمنه تلك النسبة من دلالات تحمل معاني الاكتفاء، والجودة والقدرة[1].

إن الملاحظ إذا هو أن الكفاية أقرب إلى المعنى البيداغوجي الذي نقصده من هذا المصطلح، وبما أن الكفاءة هي اللفظ المعتمد في مناهج المنظومة التربوية الجزائرية بدل الكفاية فإننا تبنيناه هنا تجاوزا ومجاراة للشائع.

3- خصائص ومميزات الكفاءة:

من خلال التعاريف السابقة وحسب "**روجيرز**" يمكن تحديد خصائص أو مميزات الكفاءة على النحو الآتي:

1/3- التعبئة (التجنيد):

«هذا المفهوم لا يعبّر عن مجرد تطبيق آلي، أو استعمال بسيط روتيني، بل يقترن بحالة تأهّب واستنفار لجميع الجهود والإمكانيات والموارد الضرورية لتخطي وضعية ما»[2].

إن أهم ما يميز المقاربة بالكفاءات هو إمكانية أن يجند المتعلم مجموعة من الموارد المندمجة لحل مجموعة من الوضعيات المشكلة المنتمية إلى عائلة واحدة.

2/3- الموارد:

هي أساسا «المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات وكل الوسائل المرتبطة بالوضعية – المشكلة وسياقها والتي تكون ضرورية لتنمية الكفاية»[3].

وهي ما يمكن أن يحوز عليه الفرد (المتعلم) لممارسة كفاءة ما وهي نوعان:[4]

1/2/3- الموارد الداخلية: تمثل مجموع ما يمتلكه المتعلم من القدرات العقلية العامة والتصورات والمهارات والمفاهيم والمعلومات والميول والاتجاهات والمهارات الحركية في علاقاتها بالمعرفة وبواقعه وبثقافة مجتمعه.

---

[1] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المرجع السابق، ص29.

[2] عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، 2008م، ص07.

[3] المرجع نفسه، ص07.

[4] محمد الطاهر وعلي، المرجع السابق، ص28.

2/2/3- الموارد الخارجية: وتشتمل المعطيات والوثائق والأدوات والوسائل التي يكون الفرد بحاجة إليها لممارسة الكفاءة.

3/3- الإدماج:

يعرف "**روجيرس**" الإدماج بأنه: «عملية يتم من خلالها جعل مختلف العناصر، التي كانت منفصلة في البداية، مترابطة بهدف استعمالها بشكل متناسق ومنتظم تبعا لهدف محدد»[1]. أي ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض، لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي. ويعتبر مبدأ الإدماج أساسيا في المقاربة بالكفاءات لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عند اقترانها بأخرى[2].

4/3- الغائية (النفعية):

تنص هذه الخاصية على أن تسخير الموارد لا يتمّ عرضا أو بشكل عفوي، بل يؤدي وظيفة اجتماعية، نفعية لها دلالة بالنسبة إلى المتعلم الذي يجند مختلف الموارد لإنجاز عمل ما، أو حل مشكلة تقابله في حياته المدرسية أو الحياة اليومية[3].

5/3- مرتبطة بعائلة من الوضعيات:

أي جملة من الوضعيات ذات المجال الواحد، إن تحقيق كفاءة ما لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس فيها، أي وضعيات قريبة من بعضها البعض، فإذا اكتسب المتعلم كفاءة ما في حل مسائل في الرياضيات مثلا، فذلك لا يعني أنها صالحة أيضا لحل مسائل في الفيزياء، ولتنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات التي يستدعى فيها إلى تفعيل الكفاءة المقصودة[4].

6/3- مرتبطة بالمادة الدراسية:

---

[1] عبد الرحمان التومي، المرجع السابق، ص09.

[2] ينظر: محمد الطاهر وعلي، المرجع السابق، ص16.

[3] ينظر: فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية، ط1، (الجزائر)، 2013م، ص24.

[4] ينظر: محمد الصالح حثروبي، المرجع السابق، ص44.

يعني ذلك أن الكفاءة توظف معارف وقدرات ومهارات، أغلبها في المادة الواحدة، غير أن هناك بعض الكفاءات تتعلق بعدة مواد (الكفاءة المستعرضة)، تكون قريبة من بعضها البعض فتصبح قابلة للتحويل. أي أن تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها[1].

7/3- قابلية التقويم:

يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلم، ونوعية الناتج الذي توصل إليه، حتى وإن لم يكن ذلك بشكل دقيق، بحيث يتم تحديد مقاييس مثل: (نوعية الإنتاج، الملاءمة أي استجابة المتعلم إلى ما هو مطلوب، الانسجام...)، إضافة إلى ذلك، يمكن تقويم الكفاءة من حيث نوعية العملية التي يقوم بها المتعلم، بغض النظر عن الناتج، وذلك باعتماد المعايير التالية: (السرعة في إنجاز العملية، الاستقلالية أي مدى اعتماد المتعلم على نفسه، علاقته بزملائه...)، وهي كلها كفاءات[2].

4- المفاهيم المتعلقة بالكفاءة:

يمكن تحديد مفهوم الكفاءة بدقة أكثر في ضوء مفاهيم أخرى ترتبط بها نذكر منها:

1/4- الاستعداد (Aptitude):

هو «القدرة الكامنة في الفرد، ويقابل الاستعداد في المعنى البيولوجي مصطلح النضج، والذي هو مستوى معين من الاستعداد لتعلم شيء ما، إذ لا يمكن حدوث التعلم ما لم تكن العضوية مستعدة أي ناضجة»[3], وعليه ينبغي الكشف عن مختلف الاستعدادات لدى المتعلمين، وتنميتها وتطويرها حتى تتجسد في قدرات واضحة المعالم.

2/4- القدرة (Capacité):

[1] ينظر: محمد الصالح حثروبي، المرجع السابق، ص45.

[2] ينظر: فريد حاجي، التدريس المرجع السابق، ص25/24.

[3] محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، المرجع السابق، ص88.

تعرف القدرة بأنها: «جملة الإمكانات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في أداء مهام مختلفة، وتظهر عند مواجهة الفرد لمشكلات ووضعيات جديدة تتطلب استدعاء معلومات أو تقنيات مكتسبة من تجارب سابقة والخاصية الأساسية للقدرة أنها متطورة وتنمو مدى الحياة»[1]، فالقدرة إذا هي استعداد مكتسب أو متطور يسمح للفرد بالنجاح في أداء أي نشاط. أي أن القدرة تمثل تجسيدا للاستعداد في الواقع، وهي ما يستطيع الفرد القيام به بالفعل.

3/4- الأداء (Performance):

يعرفه جود **(Good)** بأنه: «مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين، وهذا الأداء ما نلاحظه ملاحظة مباشرة»[2]، وهو الإنجاز الفعلي الذي تميزه القدرة الحقيقية، أي السلوك الظاهر عند القيام بمهمة ما، وهو قابل للملاحظة والقياس، كما يعتبر الأداء مؤشرا دالا على حدوث الكفاءة لدى المتعلم.

4/4- المهارة (Habileté):

تعرف المهارة بأنّها: «موضوع ذو صلة بالتعلّم من حيث الاستعمال الفعّال للسيرورة المعرفية، الحسية، الأخلاقية، الحركية. والمهارة ثابتة نسبيا لإنجاز فعّال لمهمّة أو تصرّف، وهي أكثر خصوصية من القدرة، لأنّه يمكن ملاحظتها ببساطة»[3].

وتعرف أيضا بأنها: «السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال مع القدرة على التكيف مع المواقف المتغيرة»[4]. أي أن المهارة عبارة عن مجموعة من الأنشطة تترجم مدى التحكم في أداء مهمة معينة.

[1] محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، المرجع السابق، ص88.

[2] محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، المرجع السابق ، ص78.

[3] فريد حاجي، التدريس المرجع السابق، ص11.

[4] محمد بن يحي زكريا، وعباد مسعود، المرجع السابق، ص82.

5/4- العلاقة بين الكفاءة والقدرة والمهارة:

ومن خلال ما سبق من تعريف الكفاءة والقدرة والمهارة، يتبين أن القدرة تظهر في أداءات وسلوكات وترتبط أصلا بسعة الاستعدادات والمعارف والإمكانات، أما المهارة فهي قدرة مكتسبة وصلت إلى درجة عالية من الإتقان والتحكم، وهي أكثر خصوصية من القدرة حيث تكون منصبة على عمل قابل للملاحظة بسهولة، بينما الكفاءة تتعلق بمجموعة من الوضعيات المعقدة، تتطلب توظيف قدرات ومهارات مختلفة، وتعمل على استنفارها وتعبئتها، أي أنّ الكفاءة أعمّ وأوسع وأشمل من القدرة والمهارة.

5- أنواع الكفاءات:

تشعبت تصنيفات الكفاءات ومستوياتها، ممّا أحدث إشكالية في التّصنيف، وسنكتفي هنا بأنواع الكفاءات المعتمدة في المنظومة التربوية الجزائرية وهي:[1]

1/5- الكفاءة القاعدية (Compétence de base):

إنها الكفاءة التي من الضروري أن يتحكم فيها المتعلم لاكتساب الكفاءات اللاحقة.

2/5- الكفاءة المرحلية (Compétence intermédiaire):

تتحدد الكفاءة المرحلية بواسطة المستويات الوسيطة للمحتويات والأنشطة التي ينبغي ممارستها وبالوضعيات التي في إطارها ستمارس هذه الكفاءة. إن ممارسة مجموعة من الكفاءات المرحلية سوف تقود إلى تحقيق الكفاءة الختامية.

3/5- كفاءات المادة (Compétences disciplinaires):

تتمثل في المعارف الخاصة بكل مادة مثل المفاهيم والوقائع والتعاريف والقواعد والنظريات والقوانين والاستراتيجيات والمبادئ، تعتبر الكفاءات القاعدية المذكورة آنفا كفاءات مادة. إنها تشكل العناصر الأساسية للمادة ويتعين على المتعلم أن يتحكم فيها حتى يكتسب الكفاءات المرصودة.

[1] ينظر: محمد الطاهر وعلي، المرجع السابق، ص42/38.

4/5- الكفاءة الختامية (Compétence terminale):

كفاءة تكتسب من خلال المادة، وتتحقق من خلال المسعى التدرجي للعملية التعلمية الذي يربط مقاصد الغايات بالممارسات في القسم، والتعبير عن جزء من ملامح التخرج من المرحلة والطور[1].

5/5- الكفاءة الشاملة:

هي هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محددة وفق نظام المسار الدراسي، لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، وكفاءة شاملة في نهاية كل طور، وكفاءة شاملة في نهاية كل سنة، وهي تتجزأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة لكل مادة، وتترجم ملمح التخرج بصفة مكثفة[2].

6/5- الكفاءة العرضية أو المستعرضة (Compétence transversale):

تتكون من القيم والمواقف والمساعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد، التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات والقيم التي نسعى إلى تنميتها[3]. وتتفرع الكفاءات المستعرضة إلى:[4]

1/6/5- كفاءات ذات طابع اتصالي: مثل أن يحرر المتعلم نصوصا مختلفة الأنماط.

2/6/5- كفاءات ذات طابع منهجي: مثل تطبيق طرق عمل فعالة.

3/6/5- كفاءات ذات طابع فكري: مثل استغلال المعلومة، حل المشكلات.

64/5- كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي: مثل ربط علاقات حسنة مع الآخرين.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، المرجع السابق، ص8.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، المرجع السابق، ص10.

[3] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، المرجع السابق، ص8.

[4] محمد الطاهر وعلي، المرجع السابق، ص42.

المطلب الثاني: المقاربة بالكفاءات: تعريفها, أهدافها:

1- تعريف المقاربة بالكفاءات:

1/1- المقاربة لغة: (Approche):

جاء في لسان العرب لابن منظور: «قرب: القُرْبُ نقيض البُعْد. قَرُبَ الشيءُ، بالضم، يقرُبُ قُرْبًا وقُرْبَانًا وقِرْبَانًا, أي دَنا، فهو قريبٌ»[1]

فالمقاربة لغة تعني الدُنو والاقتراب من الشيءُ.

2/1- المقاربة اصطلاحا:

فالمقاربة في الاصطلاح هي «الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان والزمان...وقد استخدمت كمفهوم تقني، للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية، التي ترتبط مع بعضها عن طريق علاقة منطقية، لتتآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعليمية، وفق إستراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة[2].

وهي أيضا: «الانطلاق في مشروع ما، أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة. وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اختيار استراتيجيات التعلم والتقويم»[3]

«هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة، ووسائل، ومكان، وزمان، وخصائص المتعلم، والوسط، والنظريات البيداغوجية»[4]

---

[1] ابن منظور، المرجع السابق، مادة (قرب)، ص3566.

[2] ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، ط1, (الجزائر)، 2005م، ص101.

[3] عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار الريحانة للنشر والتوزيع، ط1، (الجزائر)، 2003م، ص147.

[4] فريد حاجي، المرجع السابق، ص10.

نلحظ من خلال التعريفات السابقة أن المقاربة هي تصوّر شيء قابل للإنجاز, فهي الطريقة المعتمدة في العملية التدريسية لتقريب المتعلم إلى كفاءته، أي هي مجموع الآليات والوضعيات التي يبنيها المعلم قصد تقريب المفاهيم والمعارف من ذهن المتعلم، وذلك من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق إستراتيجية واضحة قابلة للتقويم.

3/1- المقاربة بالكفاءات (L'approche par compétence):

المقاربة بالكفاءات هي بيداغوجية «وظيفية تعمل على التحكّم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية. ومن ثمّ، فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها هذه، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة»[1].

تشير المقاربة بالكفاءات إلى مجموعة من الإجراءات التي تتخذ والخطوات التي تتبع لإعداد المناهج. وعليه فالمقاربة بالكفاءات هي طريقة لإعداد الدروس والمناهج اعتمادا على:

- التحليل الدقيق لوضعيات التعلم التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها.
- تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها.
- ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعلمية[2].

نستنتج من التعريفات السابقة، أن المقاربة بالكفاءات هي طريقة عملية إجرائية، تساعد على إعداد الدروس والمناهج، فهي اختيار منهجي يجعل التلميذ متكيف مع مختلف المواقف الحياتية بسهولة ويسر، ولإنجاح العملية التعليمية.

2- أهداف المقاربة بالكفاءات:

[1] فريد حاجي، المرجع السابق، ص10.

[2] محمد الطاهر وعلي، المرجع السابق، ص15/14.

انطلاقا من مفهوم المقاربة بالكفاءات يمكن استخلاص مجموعة من الأهداف التي تعمل على تحقيقها نذكر منها:[1]

– إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات، لتظهر وتتفتح، وتعبر عن ذاتها.

– بلورة استعدادات المتعلّم وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسّره له الفطرة، وذلك بابتكار طرق جديدة للتقويم.

– تدريب المتعلم على تنمية كفاءات التفكير المتشعب، والرّبط بين المعارف في المجال الواحد، والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند مواجهته لحل مشكلة أو مناقشة قضية، ليدرك المتعلم التكامل المعرفي والتبصر بالتداخل والاندماج بين الحقول العرفية المختلفة.

– تعمل هذه المقاربة على تجسيد الكفاءات التي يكتسبها المتعلم من تعلمه في سياقات واقعية، ممّا يضفي معنى لتعلّماته، وأن يرى المتعلّم جدوى لما يتعلّمه في المدرسة.

– تعمل هذه المقاربة على تجسيد الكفاءات التي يكتسبها المتعلم من تعلمه في سياقات واقعية.

– سبر الحقائق ودقّة التحقيق وجودة البحث وحجّة الاستنتاج.

– استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعدّدة مناسبة للمعرفة التي يدرسها المتعلم وشرط اكتسابها.

– قدرة المتعلم على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.

– الاستبصار والوعي بدور العملية التعليمية التعلمية في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.

بناء على ما تقدم، فالمقاربة بالكفاءات هي توجه جديد تنظر إلى الحياة من منظور عملي لما ينبغي أن يكون عليه المتعلم وعلاقته بالمعرفة وبالغير، حيث تربط التعليم بالواقع والحياة، من خلال الاعتماد على مبدأ التعليم والتكوين، والعمل على تحويل المعرفة النظرية

[1] ينظر: فريد حاجي، المرجع السابق، ص27/26.

إلى معرفة نفعية، لأن تنمية الكفاءات تعني التأكيد على إدماج وتوظيف المعارف والموارد، والتأكيد أيضا على الاستخدام الأفضل لها في مختلف مجالات الحياة.

3- مكانة المتعلم والمعلم في المقاربة بالكفاءات:

1/3- المتعلم:

ينتظر من المتعلم في المقاربة بالكفاءات القيام بجملة من المهام لإنماء الكفاءات المرصودة، نذكر منها:[1]

- إنجاز مهمات مركبة لغرض محدد بوضوح.
- اتخاذ قرارات فيما يتعلق بطريقة عمله لتأدية المهمة، أو النشاط أو المشروع وحل المشكلات التي تتضمنها.
- الرجوع إلى عدد معتبر من الموارد.
- التفاعل مع متعلمين آخرين.
- التفكير في العمليات والموارد التي جندها.
- تبليغ المعارف وتقاسمها مع آخرين.
- المشاركة في تقويم إنتاجاته (كفاءاته)

2/3- المعلم:

وينتظر من المعلم في المقاربة بالكفاءات:[2]

- بأن يكون مكوناً، ومبدعاً ومنشطاً للمتعلمين ومستشاراً لهم، أكثر مما هو مبلغ للمعارف أو محاضرا.
- بأن يترك المعلم التركيز على المعارف، ذلك لأن مصادر المعرفة، تنوعت وسائلها وتعددت أشكالها.
- بأن يكون المعلم منظما للوضعيات التعلمية بدل الاكتفاء بتقديم المعارف.

[1] محمد الطاهر وعلي، المرجع السابق، ص19.

[2] ينظر: محمد الطاهر وعلي، المرجع السابق، ص19.

بقدر ما يكون المعلم بحاجة إلى الوسائل التعليمية المختلفة ستكون حاجته أكثر إلى الابتكار والإبداع والتصرف في الأفكار التعليمية.

المطلب الثالث: المقاربة النصية (Approche textuelle):

تعد المقاربة النصية من أهم المصطلحات التي ظهرت في الساحة التربوية أو النظام التربوي حديثا، وهي إحدى الطرق البيداغوجية المعتمدة في تعليمية اللغات، وقد اتخذتها وزارة التربية الوطنية أداة ووسيلة لتحقيق أهداف ما يسمى التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

لقد أثبت علماء النص «أنّ الوحدة الأساسية للغة هي النّص. ومن منظور براغماتي (نفعي) ستستغل التعليمية هذا الإثبات في تعلّم وتعليم اللغة، أي لابدّ من الانطلاق من النص لفهم اللغة وظواهرها، حتى يتمكّن المتعلم من بناء نصه اللغوي المنتج. ومن هذا المنطلق فإنّ تعلم اللغة وتعليمها، بات ينطلق من النص المحمّل بأبعاده الاجتماعية والثقافية، وبيئته اللغوية، ليتمكّن المتعلم من التفاعل الإيجابي مع وضعيات تعلمية نابعة من وسطه»[1].

1- مفهوم المقاربة النصية:

المقاربة في اللغة كما عرفناها سابقا لها مدلول الدنو والاقتراب، مع السداد وملامسة الصواب، وبتركيب اللفظ إلى لازمته (المقاربة النصية) نستطيع القول بأن هذه الملازمة تعني الدُّنو من سطح النص والتعامل مع بنياته اللغوية المكونة له، والمنغلقة على ذاتها، بهدف تحري المعرفة والرأي السديد بصدق، بعيدا عن الأحكام المسبقة عليه.

وعلى هذا الأساس فالمقاربة النصية تُعرفُ بأنها: «اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يُتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية: الصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، المرجع السابق، ص19.

(المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعلُمية، ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة، ويتم تناول النص على مستويين:

- المستوى الدلالي: ويتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النصية (المعجم اللغوي، الدلالات الفكرية...) إذ يعتبر النص مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة.
- المستوى النحوي: ويقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا، يُحدد الأدوار الوظيفية للكلمات.»[1]

2- أهمية المقاربة النصية:

وفي ظل ما حقّقه علم اللغة النصي من تأكيد على أهمية التفاعل مع النصوص، في مستوى التلقي، وفي مستوى الإنتاج، بات من الضروري إعادة النظر في طريقة التعامل مع النص التعليمي، وكيفية استغلاله في تحقيق الأهداف وبناء الكفاءات، بما يتماشى ومستجدات التوجه في سياق تعليمية المادة[2].

فالمقاربة تعمل على ربط دراسة اللغة بالنصوص، أي أنها تأخذ بيد المتعلم لاكتشاف قواعد وقوانين اللغة في صورة المنجز، والمتحقق فعليا، بدلا من فرضها عليه قسرا. فالمقاربة النصية في التربية تقتضي تناول النصّ من عدّة زوايا:[3]

- زاوية دلالة النص ومحتواه.
- زاوية بُنى النص اللغوية والتركيبية.
- زاوية نمط النص (أهو حكاية، قصة قصيرة، خطبة، رسالة، مقال؟...).
- زاوية نية صاحب النص وأهدافه من إنجازه.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، المرجع السابق، ص5.

[2] وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص20.

[3] ينظر: بدرالدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010م، ص324.

- زاوية السياق التاريخي الذي يندرج ضمنه النص.

فالتعليم بواسطة المقاربة النصية يعني: تناول النص في شتى مظاهره على أساس أنه وحدة.

واستنادا إلى ذلك يمكن للمتعلم أن يُكون لنفسه حصيلة معرفية ولغوية من خلال قراءته لذلك النص، وتفاعله معه، دون أن ننسى دور المعلم في هذه العملية، لذلك «ينبغي في النصوص أن تتوافر على النصيب اللازم من الصيغ والتراكيب، والمفردات الوظيفية، وأن تستوفي بعض الجوانب الجمالية، والتي من شأنها تغذية خيال المتعلم، وصقل ذوقه واستثارة مشاعره وتنمية قدرته على التحليل والنقد، ومن شأنها كذلك أن تبعث قراءتها البهجة والسرور في نفسيته»[1].

ومما سبق يمكن الإقرار بأن المقاربة النصية، قد اعتمدت في العملية التعليمية كطريقة أو منهج لدراسة النص من منظور تعليمي، لأنها «تمكن المتعلم من تفكيك النص، وفهمه، واستثمار بنياته الدلالية وتراكيبه، ومجموع العلاقات التي تنتظمها في الإنتاج التواصلي؛ بما يتناسب ورصيده المعرفي وقدراته الفكرية؛ أي أن النص سيصبح بؤرة العملية التعلمية، حيث سيكون مصدرا لكل معرفة لغوية وعلمية، ورصيدا متنوعا لمختلف تجارب الحياة الإنسانية، ناهيك عن فضاء الجمالية والخيال. مما سيؤهله لأن يكون السند الرئيس لتعلم مختلف علوم اللغة، والمنطلق الأساس لبناء كفاءاتها التواصلية؛ لقد أصبح ثابتا أنه البنية الكبرى، التي تظهر من خلالها مستويات اللغة (الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي، والأسلوبي)، وأنه الفضاء الذي تتجدد فيه مختلف المؤشرات السياقية (المقامية، والثقافية، والاجتماعية)»[2].

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، جوان 2013م، ص12.

[2] وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص22.

خلاصة الفصل الثاني:

خلصتُ في هذا الفصل الثاني إلى مجموعة من النتائج هي:

1- الفهم القرائي هو عبارة عن عمليات ذهنية معقدة تتضمن عددا من مهارات التفكير، تتميز بالتفاعل بين القارئ والنص؛ لإعادة بناء المعنى، من خلال الربط بين المادة المكتوبة أو المسموعة وخبرات القارئ السابقة. ويتكون الفهم القرائي من ثلاثة عناصر أو مكونات هي: (القارئ، والنص المقروء، والسياق)، كما أن للفهم القرائي مستويات متسلسلة ومتدرجة في صعوبتها وهي: المستوى (الحرفي، والتفسيري، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي).

2- تمثّل القراءة الرّكن الأساسي في العملية التّعليمية، حيث تلتقي عندها فروع اللغة الأخرى، وتعتمد عليها في نموّها وتطوّرها. فالقراءة طريق المتعلّم إلى المعرفة، وأداته في اكتساب الخبرات المختلفة، ووسيلة تسليته ومتعته. كما أن للقراءة أنواع متعددة منها: (القراءة الصامتة والقراءة الجهرية، والقراءة السمعية).

3- يمثل التعليم المتوسط المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، وتستغرق أربع سنوات، تتهيكل في ثلاث أطوار وهي: الطور الأول (السنة الأولى)، الطور الثاني (السنة الثانية والثالثة)، الطور الثالث (السنة الرابعة). ويتميز المتعلمون في هذه المرحلة بمجموعة من الخصائص المهمة هي: النمو الجسمي، والنمو العقلي، والنمو الانفعالي، والنمو الاجتماعي، والنمو اللغوي. كما أن التعليم المتوسط يعتمد على عدة وثائق تربوية يجب على الأستاذ الإلمام بها والتعامل معها وهي: (المنهاج، والوثيقة المرافقة، ودليل الأستاذ، وكتاب التلميذ).

4- يرتبط الإصلاح التربوي بعدة مفاهيم ومصطلحات منها (التغيير، العلاج، التجديد، التطوير، الاستحداث، التحديث، التحسين...)؛ فهو يعدّ ضرورة تفرضها الحاجة إلى التغيير، وهو ظاهرة صحيّة، لقد مرّ النظام التربوي الجزائري بمحطات إصلاحية يمكن رصدها فيما يلي: أ- الإصلاح غداة الاستقلال، ب- إصلاحات أمرية 16 أفريل 1976م, ج- الإصلاح

بعد أحداث أكتوبر 1988م, د- الإصلاحات الكبرى بعد 2003م, والتي انبثقت عنها مناهج الجيل الأول ثم فيما بعد مناهج الجيل الثاني.

5- تشكّل بيداغوجيا التدريس بالكفاءات المؤسّسة على النظرية المعرفية والبنيوية الاجتماعية المحور الرّئيس للمناهج الجديدة، فالتحول من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية الكفاءات جاء كرد فعل للمناهج التعليمية المثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة، ولا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العملية. وللكفاءة أنواع متعددة هي: (الكفاءة القاعدية، والكفاءة المرحلية، وكفاءة المادة، والكفاءة الختامية، والكفاءة الشاملة، والكفاءة العرضية).

6- تعد المقاربة النصية أداة ووسيلة لتحقيق أهداف ما يسمى التدريس بالمقاربة بالكفاءات، فهي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يُتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية: الصوتية والدلالية، والنحوية، والصرفية، والأسلوبية.

الفصل الثالث

(الجانب التطبيقي)

دراسة ميدانية وتحليلية لنصوص القراءة وأسئلة الفهم القرائي ميدان فهم المكتوب لمرحلة التعليم المتوسط:

- ✓ إجراءات الدراسة وطريقة التحليل.
- ✓ عرض نتائج تحليل محتوى نصوص القراءة ومناقشتها.
- ✓ عرض نتائج تحليل أسئلة مستويات الفهم القرائي ومناقشتها.
- ✓ عرض ومناقشة نتائج الحضور الميداني لحصص القراءة.

تمهيد:

تعد المناهج الدراسية من أبرز عناصر العملية التعليمية التي تحتاج إلى مراجعة دورية وبشكل مستمر، والكتب المدرسية هي إحدى العناصر المهمة، فتتغير من حيث المضمون حتى تواكب التطور العلمي المتسارع الذي تشهده الأنظمة التربوية ومناهجها في عالمنا المعاصر.

كما أن النصوص القرائية وأسئلة الفهم القرائي في كتب اللغة العربية تؤدي دورا مهما في العملية التعليمية، فهي تساعد على استثارة تفكير المتعلمين، وتحثهم على القيام بعمليات التفكير المختلفة، ومن كفاءات أسئلة كتاب اللغة العربية الجيد أن تعمل على إنماء مستويات الفهم القرائي المختلفة، واستيعاب مضامينه المعرفية والمهارية والوجدانية.

ولما كانت نصوص القراءة وأسئلة الفهم في الكتاب المدرسي أداة تعليمية أساسية داخل الفصل الدراسي وخارجه، كان من الضروري القيام بعمليتي التحليل والتصنيف لمحتوى النص التعليمي وأسئلة الفهم، المدونة في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، من حيث معايير التنظيم للنص، وأنواع الأسئلة ومستوياتها والمهارات القرائية التي تنميها تلك الأسئلة.

وسيعرض الباحث في هذا الفصل الثالث التطبيقي إجراءات الدراسة التي اتبعها للإجابة على أسئلة الدراسة وتحقيق الهدف المنشود منها، حيث قسم الباحث هذا الفصل إلى أربعة مباحث, يتطرق في المبحث الأول إلى وصف منهج الدراسة المتبع وبيانا لمجتمعها وعينتها، كما تضمن توضيحا لأدوات الدراسة المستخدمة وطرق إعدادها، والتأكد من صدقها وثباتها، والخطوات الإجرائية التي ستتبع للتطبيق، والمعالجة الإحصائية المستخدمة للتوصل إلى نتائج الدراسة وتحليلها، أما المبحث الثاني فتطرق فيه إلى تحليل معايير تنظيم محتوى النص التعليمي وفق أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض، أما المبحث الثالث فيتطرق فيه إلى تحليل أسئلة الفهم القرائي الواردة في كتب اللغة العربية وفق مستويات الفهم القرائي، أما

المبحث الرابع فتطرق فيه إلى تحليل حصص القراءة ميدان فهم المكتوب من خلال الحضور الميداني.

المبحث الأول: الطريقة والإجراءات

يتناول الباحث في هذا المبحث إجراءات الدراسة التي اتبعها للإجابة على أسئلة الدراسة وتحقيق الهدف المنشود منها، حيث تضمن الفصل وصفا لمنهج الدراسة المتبع وبيانا لمجتمعها وعينتها، كما تضمن توضيحا لأداة الدراسة المستخدمة وطرق إعدادها، والتأكد من صدقها وثباتها، والخطوات الإجرائية التي ستتبع للتطبيق، والمعالجة الإحصائية المستخدمة للتوصل إلى نتائج الدراسة وتحليلها، وفيما يلي تفصيل لتلك الإجراءات.

المطلب الأول: تحديد المنهج، ومجتمع الدراسة والعينة:

1- منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي "يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيراً كيفيا أو تعبيراً كميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر لأخرى"[1].

ويعرف الجبوري المنهج الوصفي التحليلي بأنه: "وصف دقيق ومنظم وأسلوب تحليلي للظاهرة أو المشكلة المراد بحثها من خلال منهجية علمية للحصول على نتائج عملية وتفسيرها بطريقة موضوعية وحيادية بما يحقق أهداف البحث وفرضياته"[2].

وقد قام الباحث بتحليل محتوى نصوص القراءة وأسئلتها في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معايير تنظيم محتوى النص التعليمي وفهمه في الطور المتوسط وفق الإصلاحات الجديدة. والتي تقرر تطبيقها من طرف وزارة التربية الوطنية ابتداء من العام الدراسي 2017/2016 إلى غاية: 2019.

---

[1] ذوقان عبيدات وآخرون، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر، ط6، عمان (الأردن)، 1984م، ص187.

[2] حسين الجبوري، منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط1, عمان (الأردن)، 2012م، ص179.

2- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من:

1/2- نصوص القراءة (ميدان فهم المكتوب) الواردة في كتب اللغة العربية الجيل الثاني للمرحلة المتوسطة للسنوات: (الأولى والثانية والثالثة) الذي قررت وزارة التربية الوطنية تطبيقه انطلاقا من العام الدراسي:2017/2016، وكذا كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط الذي بدء تطبيقه في العام الدراسي:2020/2019.

2/2- أسئلة نصوص القراءة (ميدان فهم المكتوب) الواردة في جميع كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط.

3/2- تلاميذ المرحلة المتوسطة من مدارس مديرية التربية والتعليم لولاية الوادي للسنة الدراسية: 2022/2021م.

3- عينات الدراسة ومواصفاتها:

تتكون الدراسة من ثلاث عينات:

1/3- تمثلت عينة الدراسة الأولى في نصوص القراءة (فهم المكتوب) الواردة في محتوى كتب اللغة العربية للسنوات الأربعة في مرحلة التعليم المتوسط، التي قررت وزارة التربية الوطنية تدريسها ابتداء من العام الدراسي: 2017/2016م، وعددها 136 نصا، والجدول رقم (01) يبين عدد النصوص ونسبتها المئوية حسب كل مستوى دراسي:

جدول (01): عدد نصوص فهم المكتوب التي تم تحليلها في كل كتاب حسب كل مستوى

المستوى الدراسي	عدد النصوص (فهم المكتوب)	النسبة المئوية
السنة الأولى متوسط	64	%47.05
السنة الثانية متوسط	24	%17.65
السنة الثالثة متوسط	24	%17.65
السنة الرابعة متوسط	24	%17.65
مجموع النصوص	136	%100

2/3- وتمثلت عينة الدراسة الثانية في جميع الأسئلة المتضمنة في نصوص القراءة (ميدان فهم المكتوب) الواردة في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، وعددها 1592 سؤالا، والجدول رقم (02) يبين عدد الأسئلة التي تم تحليلها من طرف الباحث:

جدول رقم (02) عدد الأسئلة المحللة في جميع كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط:

المستوى الدراسي	عدد النصوص	عدد حصص القراءة (ميدان فهم المكتوب)	عدد التكرارات (الأسئلة)
السنة أولى متوسط	64	96	582
السنة الثانية متوسط	24	48	297
السنة الثالثة متوسط	24	48	305
السنة الرابعة متوسط	24	24	408
المرحلة المتوسطة	136 نصا	216 حصة	1592 سؤالا

3/3- وتمثلت عينة الدراسة الثالثة في عينة عشوائية من طلبة المرحلة المتوسطة للسنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة متوسط في مديرية التربية والتعليم لولاية الوادي وعددهم: 495 تلميذا وتلميذة، وقد طبق الباحث على متوسطتين هما: متوسطة شراحي مصباح بدائرة حاسي خليفة، ومتوسطة حويذق عبد الكريم بدائرة الوادي، حيث حضر الباحث ميدانيا إلى اثني عشر درسا في القراءة بمعدل ثلاث حصص قراءة في كل مستوى، في العام الدراسي: 2021-2022م. والجدول (03) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة:

جدول (03): الحضور الميداني لحصص القراءة (نص فهم المكتوب) في مرحلة التعليم المتوسط:

المستوى الدراسي		المؤسسة	نص القراءة	نوعه	عدد التلاميذ
السنة أولى متوسط	القسم 1	شراحي مصباح	بين المدينة والريف ص136.	نثر	44
	القسم 2	شراحي مصباح	نشيد الماء ص138.	شعر	42
	القسم 3	حويذق عبد الكريم	أهمية التربية الرياضية ص152.	نثر	40
		المجموع	(03) ثلاثة نصوص	/	126

السنة ثانية متوسط	القسم 1	شراحي مصباح	يوم الربيع ص132.	نثر	42
	القسم 2	شراحي مصباح	مناجاة البحر 142.	شعر	41
	القسم 3	حويذق عبد الكريم	نظام الغذاء ص152.	نثر	41
	المجموع		(03) ثلاثة نصوص		124
السنة ثالثة متوسط	القسم 1	شراحي مصباح	رُسُلُ الصناعة ص142.	شعر	44
	القسم 2	شراحي مصباح	مدينة النسيج ص137.	نثر	42
	القسم 3	حويذق عبد الكريم	ظاهرة الهجرة ص152.	نثر	40
	المجموع		(03) ثلاثة نصوص		126
السنة رابعة متوسط	القسم 1	شراحي مصباح	سجاد أمي ص130.	نثر	38
	القسم 2	حويذق عبد الكريم	مهجرون ولا عودة ص150.	نثر	40
	القسم 3	حويذق عبد الكريم	شوق وحنين إلى الوطن ص162.	شعر	41
	المجموع		(03) ثلاثة نصوص		119
المجموع الكلي			(12) نصا	08- نثر 04- شعر	495 تلميذا

4/3- وصف العينة الأولى (كتب اللغة العربية):

1/4/3- كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط:

تأليف: - محفوظ كحوال (مفتش التربية الوطنية)، مادة اللغة العربية. - محمد بومشاط (أستاذ التعليم المتوسط)، مادة اللغة العربية.

تنسيق وإشراف: محفوظ كحوال.

التصميم الفني والغلاف: محمد زهير قروني (ماستير في مهن الكتاب والنشر).

التركيب: محمد زهير قروني / صبرينة جعيد.

منشورات: موفم للنشر، السداسي 1, الجزائر, 2016م.

عدد الصفحات: 175.

2/4/3- كتاب: اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط:

تأليف: أحمد سعيد مغزي (أستاذ التعليم العالي) - عزوز زرقان (أستاذ التعليم العالي)- كمال هيشور (مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها) - ميلود غرمول (مفتش التربية

الوطنية للغة العربية وآدابها) – نور الدين قلاتي (مفتش التعليم المتوسط للغة العربية)– أحمد بوضياف (أستاذ مكون للغة العربية بالتعليم الثانوي).– رضوان بوريجي (أستاذ مكون للغة العربية بالتعليم الثانوي). – الطاهر لعمش (أستاذ مكون للغة العربية بالتعليم المتوسط).

تنسيق وإشراف: ميلود غرمول (مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها).

المراجعة العلمية: أحمد سعيد مغزي (أستاذ التعليم العالي).

المراجعة اللغوية: عبد الرحمان عزوق (مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها، سابقا).

التصميم الفني والتركيب: نعيمة بن تواتي.

منشورات: أوراس للنشر، السداسي الثاني، الجزائر, 2017م.

عدد الصفحات: 175.

3/4/3– كتاب: اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط:

تأليف: – كمال هيشور (مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها). – ميلود غرمول (مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها). – أحمد سعيد مغزي (أستاذ التعليم العالي). – عزوز زرقان (أستاذ التعليم العالي). – نور الدين قلاتي (مفتش التعليم المتوسط للغة العربية). أحمد بوضياف (أستاذ مكون للغة العربية بالتعليم الثانوي). – رضوان بوريجي (أستاذ مكون للغة العربية بالتعليم الثانوي). – الطاهر لعمش (أستاذ مكون للغة العربية بالتعليم المتوسط).

تنسيق وإشراف: ميلود غرمول (مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها).

منشورات: أوراس للنشر، السداسي الثاني، الجزائر، 2017م.

عدد الصفحات: 175.

4/4/3– كتاب: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

الإشراف التربوي: – الدكتور حسين شلوف. – الدكتور أحمد الصيد، أستاذ التعليم العالي. بوبكر خيشان، مفتش التربية الوطنية. – أحسن طعيوج, مفتش التربية والتعليم المتوسط.

أحمد زوبير, مفتش التربية والتعليم المتوسط.– سليمان بورنان, أستاذ مكون في التعليم الثانوي.

إشراف وتنسيق: محمد أمير لعرابي.

تركيب الكتاب: فاتح قينو / محمد أمين زواتي.

الغلاف والتصميم: ناصرية سي عبد الرحمان.

منشورات: الشهاب، باتنة، الجزائر, 2019م.

عدد الصفحات: 166.

المطلب الثاني: أدوات الدراسة وإجراءاتها:

1- أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام ثلاث أدوات للدراسة، وذلك بعد إجراء دراسة تحليلية لبعض البحوث التي تناولت معايير تنظيم محتوى النص التعليمي وفهمه، ثم البحث في الأدب التربوي الحديث، لتتكون بذلك أدوات الدراسة من:

1/1- أداة تحليل المحتوى لنصوص القراءة (ميدان فهم المكتوب) في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معايير تنظيم محتوى النص التعليمي.

2/1- تحليل محتوى أسئلة نصوص القراءة (ميدان فهم المكتوب) الواردة في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، وتصنيفها حسب مستويات الفهم القرائي.

3/1- الحضور الميداني لحصص القراءة (ميدان فهم المكتوب) في مدارس مديرية التربية والتعليم لولاية الوادي، لمعرفة مدى فهم واستيعاب المتعلمين لمحتوى نصوص القراءة.

وفيما يلي عرض للخطوات التي اتبعها الباحث لبناء وتصميم أداة تحليل المحتوى لنصوص القراءة (ميدان فهم المكتوب) في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معايير تنظيم محتوى النص التعليمي، والتأكد من صدقها وثباتها وصولا للصورة النهائية للأداة.

4/1- أداة تحليل المحتوى:

لما كان الهدف الأساسي للدراسة هو معايير تنظيم محتوى النص التعليمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، فقد قام الباحث بتحليل محتوى نصوص القراءة (ميدان فهم المكتوب) الواردة في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع لمرحلة التعليم المتوسط، وذلك لتحديد مدى توافر واحترام معايير تنظيم محتوى النص التعليمي الواردة في كتب اللغة العربية للطور المتوسط، وفق الأداة المعدة لهذا الغرض.

وبعد الاطلاع على الدراسات التحليلية الخاصة بدراسة المحتوى وتحليله، واستنادا للأدب التربوي المتعلق بتنظيم محتوى النص التعليمي، قام الباحث باشتقاق مجموعة المعايير التي تتصل بمعايير تنظيم محتوى النص التعليمي في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، وقد توصل الباحث في البداية إلى أداة تحليل المحتوى مكونة من (34) معيارا موزعة على أربع مجالات. ولحساب درجة توفر هذه المعايير اعتمد الباحث التدريج الثلاثي: متوفر بدرجة جيد (3)، متوفر بدرجة وسط (2)، متوفر بدرجة ضعيف (1). والجدول (04) يلخص عدد المعايير موزعة على المجالات الأربع:

جدول (04): عدد المعايير موزعة على المجالات الأربع ومؤشرات توافرها

الرقم	المجالات	عدد المعايير الأولية	عدد المعايير النهائية	متوفر بدرجة		
				جيد (3)	وسط (2)	ضعيف (1)
01	محتوى النص التعليمي	7	6			
02	عرض المحتوى	8	6			
03	التنظيم المنطقي والسيكولوجي للمحتوى	10	8			
04	التنظيم الرأسي والأفقي للمحتوى (الاستمرارية والتتابع والتكامل)	9	8			
مجموع المعايير		34	28			

1/4/1- صدق أداة التحليل:

بعد إعداد أداة تحليل المحتوى بصورتها الأولية ملحق(01)[1]، ولتحقق من صدقها قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم (11) أحد عشر محكما، ويبين الملحق رقم (2)[2] أسماء هؤلاء المحكمين، وقد طلب منهم ابداء رأيهم في سلامة صياغة العبارات، وانتمائها لموضوع الدراسة وللمجالات الأربع، ومدى شمولية أداة التحليل، وضوابط عملية التحليل، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة حسب اقتراحات وملاحظات المحكمين سواء من حذف وإضافة أو تعديل في أكثر من معيار، وفي ضوء ذلك أصبح عدد معايير الأداة بصيغتها النهائية (28) ثمانية وعشرون معيارا، ملحق(03)[3]، ليتحقق بذلك صدق أداة التحليل.

2/4/1- ثبات أداة التحليل:

وللتأكد من ثبات التحليل استعان الباحث بمحلل آخر، وهو أستاذ يدرس اللغة العربية بالطور المتوسط حاصل على شهادة دكتوراه تخصص لسانيات عامة، حيث قام الباحث بتحليل محتوى نصوص القراءة (ميدان فهم المكتوب) للمقطع الثامن من كتب اللغة العربية للسنوات الأربع، في ضوء معايير تنظيم محتوى النص التعليمي، كما قام أيضا المحلل المساعد بعملية التحليل الثانية لنفس نصوص القراءة، وتم بعدها حساب معامل الثبات بين نتيجة التحليلين باستخدام معادلة (هولستي Holsti) التالية:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد نقاط الاتفاق}}{\text{عدد نقاط الاتفاق + عدد نقاط الاختلاف}} \times 100$$

[1] الملحق رقم (01)، أداة تحليل المحتوى بصورتها الأولية (قبل تحكيمها)، ينظر: ص351/349، من هذه الدراسة.

[2] الملحق رقم (02)، قائمة أسماء محكمي أداة تحليل المحتوى، ينظر: ص352، من هذه الدراسة.

[3] الملحق رقم (03)، أداة تحليل المحتوى بصورتها النهائية (بعد تحكيمها)، ينظر: ص353، من هذه الدراسة.

جدول رقم (05): معامل الثبات لمعايير تنظيم محتوى النص التعليمي في المقطع الثامن للسنوات الأربع.

عملية التحليل	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	مجموع النقاط	معامل الثبات
السنة أولى متوسط	210	30	240	%87.50
السنة الثانية متوسط	75	15	90	%83.33
السنة الثالثة متوسط	80	10	90	%88.89
السنة الرابعة متوسط	77	13	90	%85.56
معامل الثبات الكلي	442	68	510	%86.32

ويتضح من الجدول رقم (05) أعلاه أن نسبة الثبات الكلي كانت عالية بين عمليتي التحليل حيث بلغت 86.32 %، وهي نسبة تدل على ثبات عملية التحليل، مما يجعل الأداة قابلة ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

2- إجراءات الدراسة:

قام الباحث بتقسيم إجراءات الدراسة إلى ثلاثة أقسام:

1/2- إجراءات خاصة بعملية تحليل محتوى النص التعليمي في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط:

قام الباحث بإتباع العديد من الخطوات المنهجية لتحليل المحتوى:

- تحديد أهداف الدراسة، وأسئلتها، ومجتمع الدراسة، وعينتها.
- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.
- التحقق من صدق الأداة وثباتها.
- قراءة النصوص قراءة متأنية لأكثر من مرة.
- تحليل محتوى النصوص في كل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، وفق قائمة المعايير ومؤشراتها، للكشف عن مدى تضمنها أو عدم تضمنها لمعايير تنظيم محتوى النص التعليمي.

- تفريغ نتائج التحليل بحساب التكرارات لكل مؤشر، ثم حساب التكرارات لكل مجال، وحساب النسب المئوية لكل مؤشر مع المجال، وحساب النسب المئوية لكل مجال مع الكل.
- استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها.

2/2- إجراءات خاصة بعملية تحليل أسئلة نصوص القراءة (ميدان فهم المكتوب) في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط:

قام الباحث بإتباع العديد من الخطوات المنهجية لتحليل أسئلة نصوص القراءة وتصنيفها:

- تحديد أهداف الدراسة، وأسئلتها، ومجتمع الدراسة، وعينتها.
- قراءة النص القرائي قراءة واعية، ثم قراءة كل سؤال وتحديد المطلوب منه، ثم تحديد مستوى الفهم الذي يعالجه السؤال.
- تحليل أسئلة نصوص القراءة (ميدان فهم المكتوب) في كل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، للكشف عن مدى تضمن نصوص القراءة أو عدم تضمنها لمستويات الفهم القرائي المختلفة.
- تفريغ نتائج التحليل بحساب التكرارات (الأسئلة) لكل مستوى من مستويات الفهم، ثم حساب التكرارات لكل مستوى، وحساب النسب المئوية لكل مستويات الفهم مع كل صف دراسي، وحساب النسب المئوية لكل مستويات الفهم مع مرحلة التعليم المتوسط.
- استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها.

3/2- إجراءات خاصة بعملية الحضور الميداني لحصص القراءة (ميدان فهم المكتوب):

قام الباحث بإتباع العديد من الخطوات المنهجية لعملية الحضور الميداني:

- أخذ الموافقات الرسمية من الجهات الوصية لإجراء الدراسة الميدانية ملحق (04)[1].
- عقد جلسة تنسيق مع السادة مديرو المتوسطات المعنية بإجراء حصص الحضور الميداني، من أجل شرح موضوع الدراسة، كما طلب منهم تزويد الباحث بأسماء الأساتذة ذوي الخبرة والكفاءة في تدريس اللغة العربية.
- عقد جلسة تنسيق مع الأساتذة الذين تم تعينهم من طرف الإدارة لإجراء الحضور الميداني، حيث تم شرح الهدف من عملية الحضور الميداني، وتم الاتفاق مع الأساتذة على الالتزام بمعظم أسئلة فهم النص المدرجة في كتاب اللغة العربية، مع إضافة الأسئلة التكميلية التي يرونها مناسبة لسير حصص القراءة حسب ما ورد في المنهاج ودليل الأستاذ والوثيقة المرافقة للغة العربية.
- قام الباحث بالحضور الميداني لحصص القراءة (فهم المكتوب) بمجموع اثنتي عشرة حصة، بمعدل ثلاث حصص في كل سنة من السنوات الأربع لمرحلة التعليم المتوسط.
- تسجيل الأسئلة المطروحة في كل حصة مع إجابات التلاميذ، لقياس مدى فهم التلاميذ للنص، ثم تحديد وتصنيف مستويات الفهم القرائي لهذه الأسئلة المدرجة في نصوص القراءة.
- تفريغ نتائج التحليل بحساب التكرارات لكل مؤشر، ثم حساب النسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات فهم الأسئلة، وكل مؤشر من مؤشرات مستويات الفهم القرائي.
- استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها.

3- المعالجة الإحصائية:

بعد تفريغ التكرارات للمعايير ومؤشراتها المتحققة في كل المجالات المصنفة في محتوى النص التعليمي وأسئلة فهمه في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع من التعليم المتوسط، جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب، ثم تمت معالجة البيانات

[1] الملحق (04)، الموافقات الرسمية لإجراء الدراسة الميدانية، ينظر: ص354/355، من هذه الدراسة.

إحصائيا باستخدام برنامج إكسل (Excel) معد من طرف الباحث لهذا الغرض، ثم تم رصد وحساب نسبها المئوية ورتبها وذلك للتوصل إلى أي درجة استوفى محتوى النص التعليمي معايير التنظيم ومدى تحقيق أسئلته لمستويات الفهم القرائي، ومدى فهم التلاميذ واستيعابهم للنصوص القرائية.

المبحث الثاني: عرض ومناقشة نتائج تحليل محتوى النص التعليمي في ضوء معايير التنظيم لمرحلة التعليم المتوسط:

يعرض الباحث في هذا المبحث نتائج الدراسة التي هدفت إلى تحليل محتوى نصوص القراءة الواردة في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معايير تنظيم المحتوى التعليمي، وذلك عن طريق الإجابة عن أسئلة الدراسة، وفيما يلي عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة[1].

المطلب الأول: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بمعايير المجال الأول: (محتوى النص التعليمي):

1- جدول رقم (06): نتائج تحليل كتب اللغة العربية في ضوء معيار: يشتمل المحتوى على المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية.

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة جيد (3)	متوفر بدرجة وسط (2)	متوفر بدرجة ضعيف (1)		
السنة أولى متوسط	64	37	27	0	85.94	جيدة
السنة الثانية متوسط	24	15	9	0	87.50	جيدة
السنة الثالثة متوسط	24	10	14	0	80.56	جيدة

[1] الملحق رقم (05)، نماذج من تحليل معايير محتوى نصوص القراءة الواردة في كتب التعليم المتوسط وفق معايير تنظيم المحتوى، ينظر: ص359/356، من هذه الدراسة.

السنة الرابعة متوسط	24	11	13	0	81.94	جيدة
المجموع الكلي	136	73	63	0	83.98	جيدة

يوضح الجدول رقم (06) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (يشتمل المحتوى على المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

– بالنسبة للسنة الأولى: تحقق المعيار بنسبة 85.94 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 37 نصا من بين 64 تشتمل على المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، و27 نصا من بين 64 تشتمل على المجالات المعرفية والمهارية فقط دون المجالات الوجدانية، ولا يوجد أي نص من بين 64 يشتمل على مجالا واحدا فقط من المجالات الثلاث. وهذا مناسب جدا لمستوى وعمر التلاميذ.

– بالنسبة للسنة الثانية: تحقق المعيار بنسبة 87.50 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 15 نصا من بين 24 تشتمل على المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، و09 نصوص من بين 24 تشتمل على المجالات المعرفية والمهارية فقط دون المجالات الوجدانية، ولا يوجد أي نص من بين 24 يشتمل على مجالا واحدا فقط من المجالات الثلاث.

– بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق المعيار بنسبة 80.56 % وهي نسبة متوفرة بدرجة وسط، حيث يوجد 10 نصوص من بين 24 تشتمل على المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، و14 نصا من بين 24 تشتمل على المجالات المعرفية والمهارية فقط دون المجالات الوجدانية، ولا يوجد أي نص من بين 24 يشتمل على مجالا واحدا فقط من المجالات الثلاث.

– بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق المعيار بنسبة 81.94 % وهي نسبة متوفرة بدرجة وسط، حيث يوجد 11 نصا من بين 24 تشتمل على المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، و13 نصا من بين 24 تشتمل على المجالات المعرفية والمهارية فقط دون

المجالات الوجدانية، ولا يوجد أي نص من بين 24 يشتمل على مجالا واحدا فقط من المجالات الثلاث.

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار قد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 83.98 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة. كما يتضح أن المجالات المعرفية والمهارية متوفرة في كل النصوص، بينما المجال الوجداني متوافر بدرجة ضعيفة في النصوص، وهذا ما يحدث خلال في التوازن الشخصي والنفسي للمتعلم.

2– جدول رقم (07): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معيار: يربط خبرات المحتوى القرائي بظواهر علمية ومواقف حياتية.

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة جيد (3)	متوفر بدرجة وسط (2)	متوفر بدرجة ضعيف (1)		
السنة أولى متوسط	64	4	43	17	59.90	متوسطة
السنة الثانية متوسط	24	1	15	8	56.94	متوسطة
السنة الثالثة متوسط	24	3	10	11	55.56	متوسطة
السنة الرابعة متوسط	24	2	15	7	59.72	متوسطة
المجموع الكلي	136	10	83	43	58.03	متوسطة

يوضح الجدول رقم (07) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (يربط خبرات المحتوى القرائي بظواهر علمية ومواقف حياتية)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

– بالنسبة للسنة الأولى: تحقق المعيار بنسبة 59.90 % وهي نسبة متوفرة بدرجة متوسطة، حيث يوجد 04 نصوص من بين 64 تتضمن الظواهر العلمية والمواقف الحياتية معا، و43 نصا من بين 64 تتضمن مؤشرا واحدا فقط (الظواهر العلمية أو المواقف الحياتية)، و17 نصا من بين 64 لا تتضمن الظواهر العلمية أو المواقف الحياتية.

– بالنسبة للسنة الثانية: تحقق المعيار بنسبة 56.94 % وهي نسبة متوفرة بدرجة متوسطة، حيث يوجد 01 نصا واحدا من بين 24 يتضمن الظواهر العلمية والمواقف الحياتية معا، و15 نصا من بين 24 تتضمن مؤشرا واحدا فقط (الظواهر العلمية أو المواقف الحياتية)، و08 نصوص من بين 24 لا تتضمن الظواهر العلمية أو المواقف الحياتية.

– بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق المعيار بنسبة 55.56 % وهي نسبة متوفرة بدرجة متوسطة، حيث يوجد 03 نصوص من بين 24 يتضمن الظواهر العلمية والمواقف الحياتية معا، و10 نصوص من بين 24 تتضمن مؤشرا واحدا فقط (الظواهر العلمية أو المواقف الحياتية)، و11 نصا من بين 24 لا تتضمن الظواهر العلمية أو المواقف الحياتية.

– بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق المعيار بنسبة 59.72 % وهي نسبة متوفرة بدرجة وسط، حيث يوجد 02 نصان من بين 24 يتضمنان الظواهر العلمية والمواقف الحياتية معا، و15 نصا من بين 24 تتضمن مؤشرا واحدا فقط (الظواهر العلمية أو المواقف الحياتية)، و07 نصوص من بين 24 لا تتضمن الظواهر العلمية أو المواقف الحياتية.

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار قد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 58.03 % وهي نسبة متوفرة بدرجة متوسطة.

3– جدول رقم (08): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معيار: يشتمل المحتوى على قيم وطنية، ودينية، واجتماعية، وأخلاقية.

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة جيد (3)	متوفر بدرجة وسط (2)	متوفر بدرجة ضعيف(1)		
السنة أولى متوسط	64	27	37	0	80.73	جيدة
السنة الثانية متوسط	24	11	13	0	81.94	جيدة
السنة الثالثة متوسط	24	10	14	0	80.56	جيدة
السنة الرابعة متوسط	24	8	16	0	77.78	جيدة

المجموع الكلي	136	56	80	0	80.25	جيدة

يوضح الجدول رقم (08) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (يشتمل المحتوى على قيم دينية وسياسية واقتصادية واجتماعية وأخلاقية)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

– بالنسبة للسنة الأولى: تحقق المعيار بنسبة 80.73 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 27 نصا من بين 64 تتضمن قيمتين من القيم أو أكثر، و37 نصا من بين 64 تتضمن قيمة واحدة من القيم، ولا يوجد أي نص من بين 64 لا يتضمن أي قيمة من القيم. حيث جاءت القيم موزعة على النحو التالي: القيم التربوية والأخلاقية بنسبة 18.94 % متضمنة في ثمانية عشرة نصا، ومن هذه النصوص: آيات من سورة الحجرات، الوقيعة، بين المظهر والمخبر. والقيم الاجتماعية بنسبة 18.94 % متضمنة في ثمانية عشرة نصا، ومن هذه النصوص: ابنتي، عيد القرية، في كوخ العجوز رحمة. والقيم العلمية بنسبة 13.98 % متضمنة في ثلاثة عشرة نصا، ومن هذه النصوص: الكتاب الالكتروني، الطاقة، رائد الفضاء. والقيم الإنسانية بنسبة 12.63 % متضمنة في اثنا عشرة نصا، ومن هذه النصوص: سر العظمة، جميلة بوحيرد، عمر ورسول كسرى. والقيم الوطنية بنسبة 11.57 % متضمنة في إحدى عشرة نصا، ومن هذه النصوص: حب الوطن من الإيمان، متعة العودة إلى الوطن، فداء الجزائر. والقيم الجمالية بنسبة 11.57 % متضمنة في إحدى عشرة نصا، ومن هذه النصوص: بين الريف والمدينة، ما أجمل الطبيعة، جمال البادية. والقيم الدينية بنسبة 7.36 % متضمنة في سبعة نصوص، ومن هذه النصوص: مولد محمد، إن لكم معالم. والقيم التاريخية بنسبة 5.26 % متضمنة في خمسة نصوص، ومن هذه النصوص: فرانز فانون، ماسينيسا، الرازي طبيبا عظيما.

– بالنسبة للسنة الثانية: تحقق المعيار بنسبة 81.94 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 11 نصا من بين 24 يتضمن قيمتين من القيم أو أكثر، و13 نصا من بين 24 يتضمن قيمة واحدة من القيم، ولا يوجد أي نص من بين 24 لا يتضمن أي قيمة

من القيم. حيث جاءت القيم موزعة على النحو التالي: القيم التربوية والأخلاقية بنسبة 25 % متضمنة في تسعة نصوص، ومن هذه النصوص: وصية أب، فضائل الأخلاق، أخلاق صديق. والقيم الاجتماعية بنسبة 22.22 % متضمنة في ثمانية نصوص، ومن هذه النصوص: سهرة عائلية، من معاني العيد، خاتم العيد. والقيم الوطنية بنسبة 13.88 % متضمنة في خمسة نصوص، ومن هذه النصوص: حب الوطن من الإيمان، متعة العودة إلى الوطن، فداء الجزائر. والقيم العلمية بنسبة 8.33 % متضمنة في ثلاثة نصوص، ومن هذه النصوص: فضل العلم، الطب أمنيتي، الضوء العجيب. والقيم الإنسانية بنسبة 8.33 % متضمنة في ثلاثة نصوص، ومن هذه النصوص: يا جميلة، إنسانية الأمير، غاندي الرجل العظيم. والقيم الجمالية بنسبة 8.33 % متضمنة في ثلاثة نصوص، ومن هذه النصوص: يوم الربيع، غصن ورد، مناجاة البحر. والقيم التاريخية بنسبة 8.33 % متضمنة في ثلاثة نصوص، ومن هذه النصوص: يا جميلة، إنسانية الأمير، غاندي الرجل العظيم. والقيم الدينية بنسبة 5.55 % متضمنة في نصين، ومن هذه النصوص: فضل العلم، نظام الغذاء.

– بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق المعيار بنسبة 80.56 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 10 نصوص من بين 24 تتضمن قيمتين من القيم أو أكثر، و14 نصا من بين 24 يتضمن قيمة واحدة من القيم، ولا يوجد أي نص من بين 24 لا يتضمن أي قيمة من القيم. حيث جاءت القيم موزعة على النحو التالي: القيم التربوية والأخلاقية بنسبة 38.23 % متضمنة في ثلاثة عشرة نصا، ومن هذه النصوص: قلق ممض، ولي التلميذة، المهاجر إلى المجد. والقيم العلمية بنسبة 17.64 % متضمنة في ستة نصوص، ومن هذه النصوص: دواء السرطان، الإدارة الالكترونية، الصحافة الالكترونية. والقيم التاريخية بنسبة 14.70 % متضمنة في خمسة نصوص، ومن هذه النصوص: أرخبيل البراكين، التوارق التاريخ العريق، نور الهجرة. والقيم الإنسانية بنسبة 11.76 % متضمنة في أربعة نصوص، ومن هذه النصوص: درهم السل، الهلال الأحمر الجزائري، أخي الإنسان. والقيم الدينية

بنسبة 5.88 % متضمنة في نصين، هما: ظاهرة الهجرة، أخي الإنسان. والقيم الجمالية بنسبة 5.88 % متضمنة في نصين، هما: محاورة الطبيعة، صناعة الفخار. والقيم الوطنية بنسبة 2.94 % متضمنة في نص واحد: إلى أبناء المدارس. والقيم الاجتماعية بنسبة 2.94 % متضمنة في نص واحد: الشريد.

– بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق المعيار بنسبة 77.78 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 08 نصوص من بين 24 تتضمن قيمتين من القيم أو أكثر، و16 نصا من بين 24 يتضمن قيمة واحدة من القيم، ولا يوجد أي نص من بين 24 لا يتضمن أي قيمة من القيم. حيث جاءت القيم موزعة على النحو التالي: القيم التربوية والأخلاقية بنسبة 43.75 % متضمنة في أربعة عشرة نصا، ومن هذه النصوص: الضحية والمحتال، سائل، التقدم العلمي والأخلاق. والقيم الوطنية بنسبة 12.50 % متضمنة في أربعة نصوص، ومن هذه النصوص: سلاما أيتها الجزائر البيضاء، شوق وحنين إلى الوطن، الصحافة والأمة. والقيم الجمالية بنسبة 12.50 % متضمنة في أربعة نصوص، ومن هذه النصوص: الشعب الياباني، سجاد أمي، آنية الفخار. والقيم العلمية بنسبة 9.37 % متضمنة في ثلاثة نصوص، ومن هذه النصوص: الأنترنت، هو في عقر دارنا. والقيم الإنسانية بنسبة 9.37 % متضمنة في ثلاثة نصوص، ومن هذه النصوص: في مواجهة الكوارث، وكالة الأونروا. والقيم التاريخية بنسبة 6.25 % متضمنة في نصين، هما: وكالة الأونروا، مهجرون ولا عودة. والقيم الاجتماعية بنسبة 3.12 % متضمنة في نص واحد: ذكرى وندم. والقيم الدينية بنسبة 3.12 % متضمنة في نص واحد: فضل العلم.

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار قد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 80.25 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة[1]. إذ يتضح جليا أن معدوا كتب اللغة العربية في المرحلة المتوسطة قد اهتموا بغرس مختلف القيم في نفوس المتعلمين من

[1] الملحق رقم (06)، معيار: يشتمل المحتوى على قيم دينية وسياسية واقتصادية واجتماعية وأخلاقية، كتاب السنة الرابعة متوسط أنموذجا، ينظر: ص361/360، من هذه الدراسة.

خلال بثها في نصوص فهم المكتوب المختلفة، لما تؤديها من دور ايجابي في تكوين شخصية الفرد والدور المنوط به في المجتمع.

4- جدول رقم (09): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معيار: تتضمن النصوص معارف اللغة العربية ومفاهيمها التي تساعد على تحقيق أهداف القراءة واللغة العربية بمختلف فنونها ومهاراتها.

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة جيد (3)	متوفر بدرجة وسط (2)	متوفر بدرجة ضعيف(1)		
السنة أولى متوسط	64	14	17	33	56.77	متوسطة
السنة الثانية متوسط	24	22	2	0	97.22	جيدة
السنة الثالثة متوسط	24	21	3	0	95.83	جيدة
السنة الرابعة متوسط	24	23	1	0	98.61	جيدة
المجموع الكلي	136	80	23	33	87.11	جيدة
*معارف اللغة العربية ومفاهيمها هي: النحو والصرف والدلالة وعلم اللغة والبلاغة والعروض... وغيرها.						

يوضح الجدول رقم (09) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (تتضمن النصوص معارف اللغة العربية ومفاهيمها التي تساعد على تحقيق أهداف القراءة واللغة العربية بمختلف فنونها ومهاراتها)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

- بالنسبة للسنة الأولى: تحقق المعيار بنسبة 56.77 % وهي نسبة متوفرة بدرجة متوسطة، حيث يوجد 14 نصا من بين 64 تتضمن أكثر من ثلاث معارف، و17 نصا من بين 64 تتضمن ثلاث معرف فقط، و33 نصا من بين 64 تتضمن أقل من ثلاث معارف.

- بالنسبة للسنة الثانية: تحقق المعيار بنسبة 97.22 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 22 نصا من بين 24 تتضمن أكثر من ثلاث معارف، و02 نصان من

بين 24 تتضمنان ثلاث معرف فقط, ولا يوجد أي نص من بين 24 يتضمن أقل من ثلاث معارف.

– بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق المعيار بنسبة 95.83 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 21 نصا من بين 24 تتضمن أكثر من ثلاث معارف، و03 نصوص من بين 24 تتضمن ثلاث معرف فقط، ولا يوجد أي نص من بين 24 يتضمن أقل من ثلاث معارف.

– بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق المعيار بنسبة 98.61 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 23 نصا من بين 24 تتضمن أكثر من ثلاث معارف، و01 نصا واحدا من بين 24 يتضمن ثلاث معرف فقط، ولا يوجد أي نص من بين 24 يتضمن أقل من ثلاث معارف.

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار قد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 87.11 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة.

5– جدول رقم (10): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معيار: يراعي المحتوى في العرض مبدأ انتقال أثر التعلم.

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة جيد (3)	متوفر بدرجة وسط (2)	متوفر بدرجة ضعيف(1)		
السنة أولى متوسط	64	64	0	0	100.00	جيدة
السنة الثانية متوسط	24	24	0	0	100.00	جيدة
السنة الثالثة متوسط	24	24	0	0	100.00	جيدة
السنة الرابعة متوسط	24	24	0	0	100.00	جيدة
المجموع الكلي	136	136	0	0	100.00	جيدة

يوضح الجدول رقم (10) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (يراعي المحتوى في العرض مبدأ انتقال أثر التعلم)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

– بالنسبة للسنة الأولى: تحقق المعيار بنسبة 100 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 64 نصا من بين 64 تتضمن جميعها عناصر العرض التالية: 1– فهم المكتوب (قراءة مشروحة): النص– أفهم النص– أعود إلى قاموسي (أفهم كلماتي–أشرح كلماتي). 2– فهم المكتوب (دراسة النص الأدبي) النص– أفهم النص– أعود إلى قاموسي (أفهم كلماتي– أشرح كلماتي) – أتذوق النص.

– بالنسبة للسنة الثانية: تحقق المعيار بنسبة 100 % وهي نسبة متوفرة بدرجة وسط، حيث يوجد 24 نصا من بين 24 تتضمن جميعها عناصر العرض التالية: 1– فهم المكتوب (قراءة مشروحة): النص– أثري لغتي– أفهم وأناقش– أقوم مكتسباتي. 2– فهم المكتوب (دراسة النص): النص– أتذوق نصي– أوظف تعلماتي.

– بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق المعيار بنسبة 100 % وهي نسبة متوفرة بدرجة وسط، حيث يوجد 24 نصا من بين 24 تتضمن جميعها عناصر العرض التالية: 1– فهم المكتوب (قراءة مشروحة): النص– أثري لغتي– أفهم وأناقش– أقوم مكتسباتي. 2– فهم المكتوب (دراسة النص): النص– أتذوق نصي– أوظف تعلماتي.

– بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق المعيار بنسبة 100 % وهي نسبة متوفرة بدرجة وسط، حيث يوجد 24 نصا من بين 24 تتضمن جميعها عناصر العرض التالية: فهم المكتوب: النص– أثري رصيدي اللغوي– أفهم النص وأناقش فكره– أكتشف نمط النص وأبين خصائصه– أبحث عن ترابط جُمل النص وانسجام معانيه.

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار قد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 100 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة. وهذه النسبة المرتفعة تحققت لأن مؤلفي كتب اللغة العربية للسنوات الأربع طبقوا في عرض محتوى النص التعليمي، نظرية

العناصر المتماثلة التي قدمها (ثورندايك)، وملخصها أن انتقال أثر التدريب يحدث بين موقف من مواقف التعلم وموقف آخر على أساس ما يوجد من عناصر متماثلة في الموقفين، وكلما زادت هذه العناصر زاد انتقال أثر التعلم، وكلما قلت قل هذا الانتقال. كما أن العوامل المؤثرة في انتقال التعلم، هي عوامل متعلقة بطبيعة موضوع التعلم من حيث: (التشابه في المكونات– التشابه في الاستجابة– التشابه في المثير).

6– جدول رقم (11): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معيار: يوازن العرض بين طبيعة المحتوى والوقت المخصص له.

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة جيد (3)	متوفر بدرجة وسط (2)	متوفر بدرجة ضعيف(1)		
السنة أولى متوسط	64	64	0	0	100.00	جيدة
السنة الثانية متوسط	24	24	0	0	100.00	جيدة
السنة الثالثة متوسط	24	0	0	24	33.33	ضعيف
السنة الرابعة متوسط	24	0	24	0	66.67	متوسط
المجموع الكلي	136	88	24	24	75.00	جيدة

يوضح الجدول رقم (11) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (يوازن العرض بين طبيعة المحتوى والوقت المخصص له)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

– بالنسبة للسنة الأولى: تحقق بنسبة 100 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، لأن كل النصوص النثرية وعددها 35 من بين 64 حجمها لا يتعدى نصف الصفحة، وكل النصوص الشعرية وعددها 29 من بين 64 عدد أبياتها بين 06 و11 بيتا. والوقت المخصص لحصة القراءة هو 01 ساعة. أي أن هناك توازن بين طبيعة محتوى النصوص والوقت المخصص لها. وهذا مناسب جدا لمستوى وعمر تلاميذ السنة الأولى.

– بالنسبة للسنة الثانية: تحقق المعيار بنسبة 100 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، لأن كل النصوص النثرية وعددها 17 من بين 24 حجمها صفحة واحدة، وكل النصوص الشعرية وعددها 07 من بين 24 عدد أبياتها بين 08 و13 بيتا. والوقت المخصص لحصة القراءة هو 01 ساعة. أي أن هناك توازن بين طبيعة محتوى النصوص والوقت المخصص لها. وهذا مناسب جدا لمستوى وعمر تلاميذ السنة الثانية. كما أن زيادة حجم النصوص في السنة الثانية بحوالي نصف صفحة عن السنة الأولى يدل على التدرج والتوسع والعمق وتتابع المعارف.

– بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق المعيار بنسبة 33.33 % وهي نسبة متوفرة بدرجة ضعيفة، لأن كل النصوص النثرية وعددها 18 من بين 24 حجمها صفحة واحدة، وكل النصوص الشعرية وعددها 06 من بين 24 عدد أبياتها بين 12 و14 بيتا. والوقت المخصص لحصة القراءة هو 40 دقيقة، لأن مجموع الحصص (قراءة + دراسة النص+ الظواهر اللغوية) هو 02 ساعة. أي أنه لا يوجد توازن بين طبيعة محتوى النصوص والوقت المخصص لها.

– بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق المعيار بنسبة 66.67 % وهي نسبة متوفرة بدرجة متوسطة، لأن كل النصوص النثرية وعددها 16 من بين 24 يفوق حجمها 01 صفحة، وكل النصوص الشعرية وعددها 08 من بين 24 عدد أبياتها بين 12 و15 بيتا، والوقت المخصص لحصة القراءة هو 50 دقيقة، لأن مجموع الحصص (قراءة + دراسة النص+ الظواهر اللغوية) هو 02 ساعة و30 دقيقة. أي أنه لا يوجد توازن بين طبيعة محتوى النصوص والوقت المخصص لها.

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار قد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 75 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة. حيث جاء الحجم الساعي

لحصص القراءة موزع حسب الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط كالآتي:[1]

السنة الأولى متوسط	التوقيت الأسبوعي للنشاط	السنة الثانية متوسط	التوقيت الأسبوعي للنشاط
فهم المنطوق وإنتاجه	1 ساعة	فهم المنطوق وإنتاجه	1 ساعة
فهم المكتوب (قراءة مشروحة+ الظواهر اللغوية)	1 ساعة+ 1ساعة	فهم المكتوب (قراءة مشروحة+ الظواهر اللغوية)	1 ساعة+ 1ساعة
فهم المكتوب (دراسة النص)	1 ساعة	فهم المكتوب (دراسة النص)	1 ساعة
إنتاج المكتوب	1 ساعة	إنتاج المكتوب	1 ساعة
أعمال موجهة	30 دقيقة	أعمال موجهة	30 دقيقة
الحجم الساعي الأسبوعي	5 سا و30 د	الحجم الساعي الأسبوعي	5 سا و30 د
السنة الثالثة متوسط	التوقيت الأسبوعي للنشاط	السنة الرابعة متوسط	التوقيت الأسبوعي للنشاط
فهم المنطوق وإنتاجه	1 ساعة	فهم المنطوق وإنتاجه	1 ساعة
فهم المكتوب (قراءة +دراسة النص+ الظواهر اللغوية)	1 ساعة + 1ساعة	فهم المكتوب (قراءة +دراسة النص+ الظواهر اللغوية)	1ساعة+ 1ساعة+30دقيقة
إنتاج المكتوب	1 ساعة	إنتاج المكتوب	1 ساعة
أعمال موجهة	30 دقيقة	أعمال موجهة	30 دقيقة
الحجم الساعي الأسبوعي	4 سا و30 د	الحجم الساعي الأسبوعي	5 سا

من خلال الجدول أعلاه والمبين للحجم الساعي المخصص لحصص القراءة أي ميدان فهم المكتوب، ومن خلال الحضور الميداني لهذه الحصص في جميع السنوات، وكذلك من خلال آراء الأساتذة الذين تم الحضور معهم للحصص التطبيقية، تبين أن العرض يوازن بين طبيعة المحتوى والوقت المخصص له بالنسبة للسنتين الأولى والثانية، أما بالنسبة للسنة الثالثة فالعرض لا يوازن بين طبيعة المحتوى والوقت المخصص له، لأنه تم تقليص الوقت المخصص للقراءة المشروحة ودراسة النص الأدبي والظواهر اللغوية من ثلاث

[1] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، المرجع السابق، ص12.

ساعات إلى ساعتين وهذا غير ممكن، لذا وجب إضافة ساعة أخرى حتى يكون هناك توازن بين المحتوى والوقت المخصص له، أما بالنسبة للسنة الرابعة فإن العرض أيضا لا يوازن بين طبيعة المحتوى والوقت المخصص له، لأن الوقت المخصص للقراءة المشروحة ودراسة النص الأدبي والظواهر اللغوية هو ساعتان ونصف، وهذا غير كاف، فيجب إضافة نصف ساعة.

جدول رقم(12): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط, في ضوء معايير المجال الأول: محتوى النص التعليمي.

	معايير محتوى النص التعليمي	السنة أولى متوسط عدد النصوص:64.				السنة الثانية متوسط عدد النصوص:24.				السنة الثالثة متوسط عدد النصوص:24.				السنة الرابعة متوسط عدد النصوص:24.			
		متوفر بدرجة جيد3	متوفر بدرجة وسط2	متوفر بدرجة ضعيف1	%	متوفر بدرجة جيد3	متوفر بدرجة وسط2	متوفر بدرجة ضعيف1	%	متوفر بدرجة جيد3	متوفر بدرجة وسط2	متوفر بدرجة ضعيف1	%	متوفر بدرجة جيد3	متوفر بدرجة وسط2	متوفر بدرجة ضعيف1	%
1	يشتمل المحتوى على المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية.	37	27	0	85.94	15	09	0	87.50	10	14	0	80.56	11	13	0	81.94
2	يربط خبرات المحتوى القرائي بظواهر علمية ومواقف حياتية.	4	43	17	59.90	1	15	8	56.94	3	10	11	55.56	2	15	7	59.72
3	يشتمل المحتوى على قيم دينية وسياسية واقتصادية واجتماعية وأخلاقية.	27	37	0	80.73	11	13	0	81.94	10	14	0	80.56	8	16	0	77.78
4	تتضمن النصوص معارف اللغة العربية ومفاهيمها التي تساعد على تحقيق	14	17	33	56.77	22	2	0	97.22	21	3	0	95.83	23	1	0	98.61

	أهداف القراءة واللغة العربية بمختلف فنونها ومهاراتها																
5	يراعي المحتوى في العرض مبدأ انتقال أثر التعلم.	64	0	0	100	24	0	0	24	100	0	0	100	0	0	24	100
6	يوازن العرض بين طبيعة المحتوى والوقت المخصص له.	64	0	0	100	24	0	0	24	100	0	0	100	0	24	0	33.33

يوضح الجدول رقم (12) نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معايير المجال الأول: محتوى النص التعليمي. حيث جاءت كما يلي:

– معيار (يشتمل المحتوى على المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية.): جاءت فيه السنة الثانية في المرتبة الأولى بنسبة 87.50%. أما المرتبة الثانية كانت للسنة الأولى بنسبة 85.94%. وجاءت في المرتبة الثالثة السنة الرابعة بنسبة 81.94 %. وكانت المرتبة الرابعة للسنة الثالثة بنسبة 80.56%.

– معيار (يربط خبرات المحتوى القرائي بظواهر علمية ومواقف حياتية.): جاءت فيه السنة الأولى في المرتبة الأولى بنسبة 59.90%. أما المرتبة الثانية كانت للسنة الرابعة بنسبة 59.72%. وجاءت في المرتبة الثالثة السنة الثانية بنسبة 56.94 %. وكانت المرتبة الرابعة للسنة الثالثة بنسبة 55.56%.

– معيار (يشتمل المحتوى على قيم دينية وسياسية واقتصادية واجتماعية وأخلاقية): جاءت فيه السنة الثانية في المرتبة الأولى بنسبة 81.94%. أما المرتبة الثانية كانت للسنة الأولى بنسبة 80.73%. وجاءت في المرتبة الثالثة السنة الثالثة بنسبة 80.56 %. وكانت المرتبة الرابعة للسنة الرابعة بنسبة 77.78%.

– معيار (تتضمن النصوص معارف اللغة العربية ومفاهيمها التي تساعد على تحقيق أهداف القراءة واللغة العربية بمختلف فنونها ومهاراتها): جاءت فيه السنة الرابعة في المرتبة الأولى بنسبة 98.61%. أما المرتبة الثانية كانت للسنة الثانية بنسبة 97.22%. وجاءت في المرتبة الثالثة السنة الثالثة بنسبة 95.83 %. وكانت المرتبة الرابعة للسنة الأولى بنسبة 56.77%.

– معيار (يراعي المحتوى في العرض مبدأ انتقال أثر التعلم): حققت فيه جميع السنوات نسبة 100%.

– معيار (يوازن العرض بين طبيعة المحتوى والوقت المخصص له): تساوت فيه السنتين الأولى والثانية في المرتبة الأولى بنسبة 100%. أما المرتبة الثانية كانت للسنة الرابعة بنسبة 66.67%. وجاءت في المرتبة الثالثة والأخيرة السنة الثالثة بنسبة 33.33 %.

المطلب الثاني: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بمعايير المجال الثاني: (عرض المحتوى التعليمي):

1– جدول رقم (13): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معيار: يتضمن المحتوى صورا وأشكالا توضيحية من واقع التلميذ أو البيئة التي يعيشها.

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة جيد (3)	متوفر بدرجة وسط (2)	متوفر بدرجة ضعيف(1)		
السنة أولى متوسط	64	36	7	21	74.48	جيدة
السنة الثانية متوسط	24	19	2	3	88.89	جيدة
السنة الثالثة متوسط	24	19	3	2	90.28	جيدة
السنة الرابعة متوسط	24	22	2	0	97.22	جيدة
المجموع الكلي	136	96	14	26	87.72	جيدة

يوضح الجدول رقم (13) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (يتضمن المحتوى صورا وأشكالا توضيحية من واقع التلميذ أو البيئة التي يعيشها)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

– بالنسبة للسنة الأولى: تحقق المعيار بنسبة 74.48 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 36 نصا من بين 64 تتضمن صورا وأشكالا توضيحية من واقع التلميذ أو البيئة التي يعيشها، و07 نصوص من بين 64 تتضمن صورا وأشكالا توضيحية لكنها ليست من واقع التلميذ أو البيئة التي يعيشها، و21 نصا من بين 64 لا تتضمن صور وأشكال توضيحية عن الموضوع. علما أن المتعلمين في السنة الأولى، وفي هذه المرحلة العمرية في أمس الحاجة إلى الصورة المعبرة لكي تكون بمثابة مفتاح الدخول للنص لأنها تعطي فكرة عامة عن فحوى الموضوع، وكما يقول المثل الصيني "الصورة تساوي ألف كلمة".

– بالنسبة للسنة الثانية: تحقق المعيار بنسبة 88.89 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 19 نصا من بين 24 تتضمن صورا وأشكالا توضيحية من واقع التلميذ أو البيئة التي يعيشها، و02 نصان من بين 24 يتضمنان صورا وأشكالا توضيحية لكنها ليست من واقع التلميذ أو البيئة التي يعيشها، و03 نصوص من بين 24 لا تتضمن صور وأشكال توضيحية عن الموضوع. بحيث تم اختيار الصور بدقة وهي مناسبة لموضوع القراءة ومعبرة عنه، وهي من الواقع المعيش للمتعلم.

– بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق المعيار بنسبة 90.28 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 19 نصا من بين 24 تتضمن صورا وأشكالا توضيحية من واقع التلميذ أو البيئة التي يعيشها، و03 نصوص من بين 24 تتضمن صورا وأشكالا توضيحية لكنها ليست من واقع التلميذ أو البيئة التي يعيشها، و02 نصان من بين 24 لا تتضمن صور وأشكال توضيحية عن الموضوع. حيث تم اختيار الصور بدقة وهي مناسبة لموضوع القراءة ومعبرة عنه، وهي من الواقع المعيش للمتعلم.

– بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق المعيار بنسبة 97.22 % وهي نسبة متوفرة بدرجة وسط، حيث يوجد 22 نصا من بين 24 تتضمن صورا وأشكالا توضيحية من واقع التلميذ أو البيئة التي يعيشها، و02 نصان من بين 24 يتضمنان صورا وأشكالا توضيحية لكنها ليست من واقع التلميذ أو البيئة التي يعيشها، ولا يوجد أي نص من بين 24 لا يتضمن صور وأشكال توضيحية عن الموضوع. بحيث جاءت كل الصور مناسبة للموضوع، وهي صور ممتازة ومختارة بدقة ومعبرة، ومن الواقع المعيش للمتعلم.

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار قد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 87.72 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة.

2– جدول رقم (14): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معيار: تحترم النصوص علامات الوقف التي تضمن الفهم السليم للتلميذ.

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة جيد (3)	متوفر بدرجة وسط (2)	متوفر بدرجة ضعيف(1)		
السنة أولى متوسط	64	50	14	0	92.71	جيدة
السنة الثانية متوسط	24	20	4	0	94.44	جيدة
السنة الثالثة متوسط	24	22	2	0	97.22	جيدة
السنة الرابعة متوسط	24	21	3	0	95.83	جيدة
المجموع الكلي	136	113	23	0	95.05	جيدة

يوضح الجدول رقم (14) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (تحترم النصوص علامات الوقف التي تضمن الفهم السليم للتلميذ)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

– بالنسبة للسنة الأولى: تحقق المعيار بنسبة 92.71 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 50 نصا من بين 64 تحترم علامات الوقف بشكل تام، و14 نصا من

بين 64 تحترم علامات الوقف بشكل جزئي، ولا يوجد أي نص من بين 64 لا يحترم علامات الوقف.

– بالنسبة للسنة الثانية: تحقق المعيار بنسبة 94.44 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 20 نصا من بين 24 تحترم علامات الوقف بشكل تام، و04 نصوص من بين 24 تحترم علامات الوقف بشكل جزئي، ولا يوجد أي نص من بين 24 لا يحترم علامات الوقف.

– بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق المعيار بنسبة 97.22 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 22 نصا من بين 24 تحترم علامات الوقف بشكل تام، و02 نصان من بين 24 تحترم علامات الوقف بشكل جزئي، ولا يوجد أي نص من بين 24 لا يحترم علامات الوقف.

– بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق المعيار بنسبة 95.83 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 21 نصا من بين 24 تحترم علامات الوقف بشكل تام، و03 نصوص من بين 24 تحترم علامات الوقف بشكل جزئي، ولا يوجد أي نص من بين 24 لا يحترم علامات الوقف.

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار قد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 95.05 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة.

3- جدول رقم (15): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط, في ضوء معيار: تكون الجمل مُشكلة.

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة جيد (3)	متوفر بدرجة وسط (2)	متوفر بدرجة ضعيف(1)		
السنة أولى متوسط	64	56	8	0	95.83	جيدة
السنة الثانية متوسط	24	20	4	0	94.44	جيدة
السنة الثالثة متوسط	24	12	10	2	80.56	جيدة
السنة الرابعة متوسط	24	9	11	4	73.61	جيدة
المجموع الكلي	136	97	33	6	86.11	جيدة
*تكون الجمل مشكلة[1]						

يوضح الجدول رقم (15) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (تكون الجمل مُشكلة)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

- بالنسبة للسنة الأولى: تحقق المعيار بنسبة 95.83 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 56 نصا من بين 64 تتضمن جملا مشكلة شكلا تاما، و08 نصوص من بين 64 تتضمن جملا مشكلة جزئيا (في أواخر الكلمات والكلمات الصعبة فقط)، ولا يوجد أي نص من بين 64 غير مشكول. وهذا مناسب جدا لمستوى وعمر التلاميذ، لأن المتعلمين في هذه المرحلة العمرية مرتبطين ارتباطا وثيقا بالمرحلة الابتدائية، ومزال هناك فئة كبيرة منهم لا تستطيع القراءة بدون شكل الألفاظ، حتى يتمكنوا من نطقها نطقا صحيحا ويتعرفوا على معانيها بسهولة وييسر.

- بالنسبة للسنة الثانية: تحقق المعيار بنسبة 94.44 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 20 نصا من بين 24 تتضمن جملا مشكلة شكلا تاما، و04 نصوص من

[1] الملحق رقم (07)، معيار: تكون الجمل مشكلة، نصوص القراءة كتاب السنة الرابعة متوسط أنموذجا، ينظر: ص61، من هذه الدراسة.

بين 24 يتضمن جملا مشكلة في أواخر الكلمات والكلمات الصعبة فقط، ولا يوجد أي نص من بين 24 يخلو من الشكل. بحيث أصبح الشكل تاما في جميع حروف الألفاظ، ومناسب لمستوى المتعلمين لكي يسهل عليهم التعرف على الألفاظ ومعانيها بيسر.

– بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق المعيار بنسبة 80.56 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 12 نصا من بين 24 تتضمن جملا مشكلة شكلا تاما، و10 نصوص من بين 24 تتضمن جملا مشكلة في أواخر الكلمات والكلمات الصعبة فقط, و 02 نصان من بين 24 تتضمنان جملا مشكلة في الكلمات الصعبة فقط. بدأ تحقق معيار (الجمل تكون مُشكلة) ينقص تدريجيا مقارنة بالسنتين الأولى والثانية ومحقق بدرجة أقل منهما، بحيث أصبح مركزا في معظمه على أواخر كل الكلمات والكلمات الصعبة، وهذا يدل على التدرج في بناء التعلمات والتتابع والتكامل بين المفاهيم، ومناسب لمستوى المتعلمين لأنهم أصبح بإمكانهم الاعتماد على مكتسباته القبلية في التعرف على الألفاظ ومعانيها.

– بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق المعيار بنسبة 73.61 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 09 نصوص من بين 24 تتضمن جملا مشكلة شكلا تاما، و11 نصا من بين 24 تتضمن جملا مشكلة في أواخر الكلمات والكلمات الصعبة فقط، و04 نصوص من بين 24 تتضمن جملا مشكلة في الكلمات الصعبة فقط. حيث بدأ تحقق معيار (الجمل تكون مُشكلة) ينقص تدريجيا وهو محقق بدرجة أقل من السنوات السابقة، بحيث يقتصر إلا على أواخر الكلمات والكلمات الصعبة، لأن المتعلم أصبح يعتمد على مكتسباته السابقة ويوظفها لمعرفة معاني الألفاظ وحكمها الإعرابي، على عكس السنوات الأولى فإن المتعلم بحاجة ماسة للشكل.

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار قد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 88.76 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة. تكمن أهمية التشكيل في لفظ القارئ الكلمات لفظا صحيحا يتناسب وموقع الكلمة من الإعراب؛ ومن ثم التعود على عدم اللحن،

وتساعد على اللفظ الصحيح لبعض الكلمات الغريبة والقليلة الاستعمال، كما أن التشكيل ضابط للغة العربية، ومقوم للسان. فالتشكيل يثبت اللغة السليمة ويرسخها لدى المتعلمين.

4- جدول رقم (16): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معيار: يكون النص موثقا بالمصادر والمراجع حسب ما يناسب قدرات التلاميذ.

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة جيد (3)	متوفر بدرجة وسط (2)	متوفر بدرجة ضعيف(1)		
السنة أولى متوسط	64	11	20	33	55.21	متوسطة
السنة الثانية متوسط	24	0	22	2	63.89	متوسطة
السنة الثالثة متوسط	24	0	15	9	54.17	متوسطة
السنة الرابعة متوسط	24	11	7	6	73.61	جيدة
المجموع الكلي	136	22	64	50	61.72	متوسطة
*معلومات التوثيق الخاصة بهذا المعيار هي: اسم المؤلف – اسم المرجع – مكان النشر – دار النشر – سنة النشر – الجزء – الصفحة... الخ.						

يوضح الجدول رقم (16) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (النص يكون موثقا بالمصادر والمراجع حسب ما يناسب قدرات التلاميذ)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

بالنسبة للسنة الأولى: تحقق المعيار بنسبة 55.21 % وهي نسبة متوفرة بدرجة وسط، حيث يوجد 11نصا من بين 64 بها أغلب معلومات التوثيق، و20 نصا من بين 64 بها 03 أو 04 معلومات للتوثيق، مثل اسم المؤلف واسم المرجع زائد رقم الصفحة أو الدار أو البلد، و33 نصا من بين 64 بها معلومات التوثيق الخاصة باسم المؤلف واسم المرجع فقط. إذ حقق هذا المعيار في السنة الأولى متوسط زيادة نسبتها 22 % أكثر من السنة الخامسة ابتدائي والتي نسبتها 33.33 %، حيث تتضمن كل نصوصها معلومات التوثيق

الخاصة باسم المؤلف واسم المرجع فقط. أي أنه هناك نوعا من التدرج والزيادة عن معلومات المصادر والمراجع في السنة الخامسة، وهذا مناسب جدا لمستوى وعمر التلاميذ.

بالنسبة للسنة الثانية: تحقق المعيار بنسبة 63.89 % وهي نسبة متوفرة بدرجة وسط، حيث يوجد 22 نصا من بين 24 بها 03 أو 04 معلومات للتوثيق، مثل اسم المؤلف واسم المرجع زائد رقم الصفحة أو الدار أو البلد، و02 نصان من بين 24 بها معلومات التوثيق الخاصة باسم المؤلف واسم المرجع فقط، ولا يوجد أي نص يتضمن أغلب معلومات التوثيق. أي أن هذا المعيار في السنة الثانية تحقق بزيادة نسبتها 09 % أكثر من السنة الأولى. أي أنه هناك نوعا من التدرج والزيادة عن معلومات المصادر والمراجع في السنة الأولى. إلا أن عدم وجود أي نص يتضمن أغلب معلومات التوثيق فهذا قصور في عملية بناء التعلمات وتدرجها.

بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق بنسبة 54.17 % وهي نسبة متوفرة بدرجة وسط، حيث يوجد 15 نصا من بين 24 بها 03 أو 04 معلومات للتوثيق، مثل اسم المؤلف واسم المرجع زائد رقم الصفحة أو الدار أو البلد، و09 نصوص من بين 24 بها معلومات التوثيق الخاصة باسم المؤلف واسم المرجع فقط، ولا يوجد أي نص يتضمن أغلب معلومات التوثيق. أي أن هذا المعيار في السنة الثالثة تراجع تحققه بنسبة قدرها حوالي 10 % أقل من السنة الثانية. أي أنه هناك نوعا من الخلل في بناء التعلمات. كما أن عدم وجود أي نص يتضمن أغلب معلومات التوثيق فهذا أيضا يعد بمثابة قصور في عملية بناء التعلمات وتدرجها.

بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق المعيار بنسبة 73.61 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيد، حيث يوجد 11 نصا من بين 24 بها أغلب معلومات التوثيق، و07 نصوص من بين 24 بها 03 أو 04 معلومات للتوثيق، مثل اسم المؤلف واسم المرجع زائد رقم الصفحة أو الدار أو البلد، و06 نصوص من بين 24 بها معلومات التوثيق الخاصة باسم المؤلف واسم المرجع فقط. أي أن هذا المعيار في السنة الرابعة تحقق بزيادة نسبتها حوالي 20 % أكثر من السنة الثالثة. أي أنه هناك نوعا من التدرج والزيادة عن معلومات المصادر والمراجع في

السنة الثالثة. حيث أصبحت معلومات المصادر والمراجع في كل النصوص توثق بالبيانات التالية: اسم المؤلف – اسم المرجع – مكان النشر – دار النشر – سنة النشر – الجزء – الصفحة... الخ، بالإضافة إلى السيرة الذاتية للكاتب مرفقة بصورته الشخصية، وهذا مناسب جدا لعمر المتعلم ومستواه، ويدل على التدرج في بناء التعلمات واستمراريتها.

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار قد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 61.72 % وهي نسبة متوفرة بدرجة وسط.

5– جدول رقم (17): نتائج تحليل كتب اللغة العربية ل لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معيار: خلو النص من التكرار والحشو الممل.

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة جيد (3)	متوفر بدرجة وسط (2)	متوفر بدرجة ضعيف(1)		
السنة أولى متوسط	64	54	9	1	94.27	جيدة
السنة الثانية متوسط	24	23	1	0	98.61	جيدة
السنة الثالثة متوسط	24	20	4	0	94.44	جيدة
السنة الرابعة متوسط	24	20	4	0	94.44	جيدة
المجموع الكلي	136	117	18	1	95.44	جيدة

يوضح الجدول رقم (17) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (خلو النص من التكرار والحشو الممل)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

– بالنسبة للسنة الأولى: تحقق المعيار بنسبة 94.27 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 54 نصا من بين 64 لا يوجد به أي حشو أو تكرار، و09 نصوص من بين 64 بها حوالي 03 مؤشرات تكرار، و01 نصا واحدا من بين 64 به أكثر من 03 مؤشرات تكرار. وهذا مناسب جدا لمستوى وعمر التلاميذ.

– بالنسبة للسنة الثانية: تحقق المعيار بنسبة 98.61 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 23 نصا من بين 24 لا يوجد به أي حشو أو تكرار، و01 نصا واحدا من بين 24 به حوالي 03 مؤشرات تكرار، ولا يوجد أي نص به أكثر من 03 مؤشرات تكرار.

– بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق المعيار بنسبة 94.44 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 20 نصا من بين 24 لا يوجد به أي حشو أو تكرار، و04 نصوص من بين 24 بها حوالي 03 مؤشرات تكرار، ولا يوجد أي نص به أكثر من 03 مؤشرات تكرار.

– بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق المعيار بنسبة 94.44 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيد، حيث يوجد 20 نصا من بين 24 لا يوجد به أي حشو أو تكرار، و04 نصوص من بين 24 بها حوالي 03 مؤشرات تكرار، ولا يوجد أي نص به أكثر من 03 مؤشرات تكرار.

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار قد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 95.44 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة.

6– جدول رقم (18): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معيار: تعرض الصور والرسوم والأشكال في أماكن مناسبة للدرس.

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة جيد (3)	متوفر بدرجة وسط (2)	متوفر بدرجة ضعيف(1)		
السنة أولى متوسط	64	29	14	21	70.83	جيدة
السنة الثانية متوسط	24	20	1	3	90.28	جيدة
السنة الثالثة متوسط	24	22	0	2	94.44	جيدة
السنة الرابعة متوسط	24	24	0	0	100.00	جيدة
المجموع الكلي	136	95	15	26	88.89	جيدة

يوضح الجدول رقم (18) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (تعرض الصور والرسوم والأشكال في أماكن مناسبة للدرس)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

– بالنسبة للسنة الأولى: تحقق المعيار بنسبة 70.83 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 29 نصا من بين 64 تتضمن صورا أو أشكالا في المكان المناسب للدرس ومعبرة عنه، و14 نصا من بين 64 تتضمن صورا أو أشكالا لكنها ليست في المكان المناسب للدرس، و21 نصا من بين 64 لا تتضمن أي صورا أو أشكالا.

– بالنسبة للسنة الثانية: تحقق المعيار بنسبة 90.28 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 20 نصا من بين 24 تتضمن صورا أو أشكالا في المكان المناسب للدرس ومعبرة عنه، و01 نصا واحدا من بين 24 يتضمن صورا أو أشكالا لكنها ليست في المكان المناسب للدرس، و03 نصوص من بين 24 لا تتضمن أي صورا أو أشكالا.

– بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق المعيار بنسبة 94.44 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 22 نصا من بين 24 تتضمن صورا أو أشكالا في المكان المناسب للدرس ومعبرة عنه، و02 نصان من بين 24 لا تتضمن أي صورا أو أشكالا.

– بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق المعيار بنسبة 100 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 24 نصا من بين 24 تتضمن صورا أو أشكالا في المكان المناسب للدرس ومعبرة عنه.

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار قد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 88.28 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة.

جدول رقم(19): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط, في ضوء معايير المجال الثاني: عرض محتوى النص التعليمي.

معايير محتوى النص التعليمي		السنة أولى متوسط عدد النصوص:64.					السنة الثانية متوسط عدد النصوص:24.					السنة الثالثة متوسط عدد النصوص:24.					السنة الرابعة متوسط عدد النصوص:24.				
		متوفر بدرجة جيد3	متوفر بدرجة وسط2	متوفر بدرجة ضعيف1	%		متوفر بدرجة جيد3	متوفر بدرجة وسط2	متوفر بدرجة ضعيف1	%		متوفر بدرجة جيد3	متوفر بدرجة وسط2	متوفر بدرجة ضعيف1	%		متوفر بدرجة جيد3	متوفر بدرجة وسط2	متوفر بدرجة ضعيف1	%
1	يتضمن المحتوى صورا وأشكالا توضيحية من واقع التلميذ أو البيئة التي يعيشها.	36	7	21	74.48		19	2	3	88.89		19	3	2	90.28		22	2	0	97.22	
2	تحترم النصوص علامات الوقف التي تضمن الفهم السليم للتلميذ.	50	14	0	92.70		20	4	0	94.44		22	2	0	97.22		21	3	0	95.83	
3	تكزن الجمل مُشكلة.	56	8	0	95.83		20	4	0	94.44		12	10	2	80.56		9	11	4	73.61	
4	يكون النص موثقا بالمصادر والمراجع حسب ما يناسب قدرات التلاميذ.	11	20	33	55.21		0	22	2	63.89		0	15	9	54.19		11	7	6	73.61	
5	خلو النص من التكرار	54	9	1	94.27		23	1	0	98.61		20	4	0	94.44		20	4	0	94.44	

	والحشو الممل.																
6	**تعرض الصور والرسوم والأشكال في أماكن مناسبة للدرس.**	**29**	**14**	**21**	**70.83**	**20**	**1**	**3**	**90.28**	**22**	**0**	**2**	**94.44**	**24**	**0**	**0**	**100**

يوضح الجدول رقم (28) نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معايير المجال **الثاني**: عرض محتوى النص التعليمي. حيث جاءت كما يلي:

– معيار (يتضمن المحتوى صورا وأشكالا توضيحية من واقع التلميذ أو البيئة التي يعيشها.): جاءت فيه السنة الثالثة في المرتبة الأولى بنسبة97.22%. أما المرتبة الثانية كانت للسنة الرابعة بنسبة 95.83%. وجاءت في المرتبة الثالثة السنة الثانية بنسبة 94.44. وكانت المرتبة الرابعة للسنة الأولى بنسبة 92.70%.

– معيار (تحترم النصوص علامات الوقف التي تضمن الفهم السليم للتلميذ): جاءت فيه السنة الرابعة في المرتبة الأولى بنسبة98.61%. أما المرتبة الثانية كانت للسنة الثالثة بنسبة 94.44%. وجاءت في المرتبة الثالثة السنة الثانية بنسبة 93.06. وكانت المرتبة الرابعة للسنة الأولى بنسبة 90.62%.

– معيار (تكزن الجمل مُشكلة.): جاءت فيه السنة الأولى في المرتبة الأولى بنسبة 95.83%. أما المرتبة الثانية كانت للسنة الثانية بنسبة 94.44%. وجاءت في المرتبة الثالثة السنة الثالثة بنسبة 80.56. وكانت المرتبة الرابعة للسنة الرابعة بنسبة 73.61%.

– معيار (يكون النص موثقا بالمصادر والمراجع حسب ما يناسب قدرات التلاميذ.): جاءت فيه السنة الرابعة في المرتبة الأولى بنسبة73.61%. أما المرتبة الثانية كانت للسنة الثانية بنسبة 63.89%. وجاءت في المرتبة الثالثة السنة الأولى بنسبة 55.21. وكانت المرتبة الرابعة للسنة الثالثة بنسبة 54.19%.

- معيار (خلو النص من التكرار والحشو الممل.): جاءت فيه السنة الثانية في المرتبة الأولى بنسبة98.61%. أما المرتبة الثانية كانت للسنتين الثالثة والرابعة بنسبة 94.44%. وجاءت في المرتبة الثالثة والأخيرة السنة الأولى بنسبة 94.27%.

- معيار (تعرض الصور والرسوم والأشكال في أماكن مناسبة للدرس.): جاءت فيه السنة الرابعة في المرتبة الأولى بنسبة 100%، أما المرتبة الثالثة كانت للسنة الأولى بنسبة 94.44%، وجاءت في المرتبة الثالثة السنة الثانية بنسبة 90.28 %، وكانت المرتبة الرابعة للسنة الأولى بنسبة 70.83%.

المطلب الثالث: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بمعايير المجال الثالث: (التنظيم المنطقي والسيكولوجي للمحتوى التعليمي):

1- جدول رقم (20): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معيار: تعرض المادة التعليمية في الكتاب بالانتقال من الكل إلى الجزء ومن المعلوم إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة جيد (3)	متوفر بدرجة وسط (2)	متوفر بدرجة ضعيف(1)		
السنة أولى متوسط	64	52	11	1	93.23	جيدة
السنة الثانية متوسط	24	17	5	2	87.50	جيدة
السنة الثالثة متوسط	24	19	4	1	91.67	جيدة
السنة الرابعة متوسط	24	18	6	0	93.06	جيدة
المجموع الكلي	136	108	23	5	91.36	جيدة

يوضح الجدول رقم (20) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (تعرض المادة التعليمية في الكتاب بالانتقال من الكل إلى الجزء ومن المعلوم إلى

المجهول ومن السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

– بالنسبة للسنة الأولى: تحقق المعيار بنسبة 93.23 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 52 نصا من بين 64, و11 نصا من بين 64 بها، و01 نصا واحدا من بين 64. وهذا مناسب جدا لمستوى وعمر التلاميذ.

– بالنسبة للسنة الثانية: تحقق المعيار بنسبة 87.50 % وهي نسبة متوفرة بدرجة وسط، حيث يوجد 17 نصا من بين 24, و05 نصوص من بين 24, و02 نصين من بين 24.

– بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق المعيار بنسبة 91.67 % وهي نسبة متوفرة بدرجة وسط، حيث يوجد 19 نصا من بين 24, و04 نصوص من بين 24, و01 نصا واحدا من بين 24.

– بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق المعيار بنسبة 93.06 % وهي نسبة متوفرة بدرجة وسط، حيث يوجد 18 نصا من بين 24, 06 نصوص من بين 24, ولا يوجد أي نصا من بين 24.

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار قد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 91.36 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة.

2- جدول رقم (21): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معيار: يكون هناك توافق بين المحتوى التعليمي وقدرات التلاميذ.

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة جيد (3)	متوفر بدرجة وسط (2)	متوفر بدرجة ضعيف(1)		
السنة أولى متوسط	64	50	10	4	90.63	جيدة
السنة الثانية متوسط	24	19	5	0	93.06	جيدة
السنة الثالثة متوسط	24	20	4	0	94.44	جيدة
السنة الرابعة متوسط	24	23	1	0	98.61	جيدة
المجموع الكلي	136	112	20	4	94.18	جيدة
*قدرات: الفهم، والتحليل، والاستنتاج، والنقد، والإبداع.....						

يوضح الجدول رقم (21) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (يكون هناك توافق بين المحتوى التعليمي وقدرات التلاميذ)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

- بالنسبة للسنة الأولى: تحقق المعيار بنسبة 90.63 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 50 نصا من بين 64 توافق قدرات المتعلمين بشكل كلي، و10 نصوص من بين 64 بها توافق قدرات المتعلمين بشكل جزئي، و04 نصوص من بين 64 توافق قدرات المتعلمين بشكل ضعيف.

- بالنسبة للسنة الثانية: تحقق المعيار بنسبة 93.06 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 19 نصا من بين 24 توافق قدرات المتعلمين بشكل كلي, و05 نصوص من بين 24 توافق قدرات المتعلمين بشكل جزئي، ولا يوجد أي نص من بين 24 يوافق قدرات المتعلمين بشكل ضعيف.

– بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق المعيار بنسبة 94.44 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 20 نصا من بين 24 توافق قدرات المتعلمين بشكل كلي، و04 نصوص من بين 24 توافق قدرات المتعلمين بشكل جزئي، ولا يوجد أي نص من بين 24 يوافق قدرات المتعلمين بشكل ضعيف.

– بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق المعيار بنسبة 98.61 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 23 نصا من بين 24 توافق قدرات المتعلمين بشكل كلي، و01 نصا واحدا من بين 24 توافق قدرات المتعلمين بشكل جزئي، ولا يوجد أي نص من بين 24 يوافق قدرات المتعلمين بشكل ضعيف.

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار قد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 94.18 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة. تنم على توافق النصوص مع قدرات التلاميذ على مستوى كل الصفوف الدراسية.

3– جدول رقم (22): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معيار: تتناسب المادة التعليمية مع المرحلة العمرية للدارسين وتتفق مع احتياجاتهم وميولهم واهتماماتهم.

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة جيد (3)	متوفر بدرجة وسط (2)	متوفر بدرجة ضعيف(1)		
السنة أولى متوسط	64	33	31	0	83.85	جيدة
السنة الثانية متوسط	24	12	12	0	83.33	جيدة
السنة الثالثة متوسط	24	16	8	0	88.89	جيدة
السنة الرابعة متوسط	24	15	9	0	87.50	جيدة
المجموع الكلي	136	76	60	0	85.89	جيدة

*تتمثل الاحتياجات والميول والاهتمامات فيما يلي: العاطفية الانفعالية، الجسمية والصحية، الاجتماعية، والعلمية، والمهارية[1].

يوضح الجدول رقم (22) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (تتناسب المادة التعليمية مع المرحلة العمرية للدارسين وتتفق مع احتياجاتهم وميولهم واهتماماتهم)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

– بالنسبة للسنة الأولى: تحقق المعيار بنسبة 83.85 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 33 نصا من بين 64 يتضمن اهتمامين أو أكثر من اهتمامات المتعلمين، و31 نصا من بين 64 يتضمن اهتماما واحدا من اهتمامات المتعلمين، ولا يوجد أي نص من بين 64 لا يتضمن أي اهتمام من اهتمامات المتعلمين. ومن بين النصوص التي تمثل الاهتمامات العاطفية والانفعالية نص "ابنتي"، وكذلك نص "رسالة إلى ولدي" فهي نصوص يتفاعل معها المتعلمون لأنها تعبر عن حاجة الأطفال إلى عطف ومحبة أبائهم[2]. ومن أمثلة النصوص التي تعبر عن الاهتمامات والحاجات الاجتماعية، نص "عيد القرية"، ونص "فداء الجزائر"، فهذه النصوص تعبر عن المناسبات والعادات والتقاليد التي يعجب بها المتعلمون فيميلون من خلالها إلى مساعدة الآخرين. أما النصوص التي تمثل الاهتمامات والحاجات الجسمية نص "آثار الرحلات الجوية الطويلة على الإنسان"، الذي يعبر عن أهمية الاعتناء بالصحة وحمايتها من المرض. أما النصوص التي تمثل الاهتمامات والحاجات العلمية، نص "الكتاب الالكتروني"، ونص "المستكشفات العلمية" اللذان يعبران عن حاجة المتعلم واهتماماته إلى مسايرة التطور التكنولوجي والمستكشفات الجديدة. أما النصوص التي تمثل الاهتمامات والحاجات المهارية نص "كرة القدم" ونص "ركوب الخيل" فهذه النصوص تعبر عن اللعب والرياضة...، فاللعب وممارسة الرياضة من الأساسيات التي يحتاجها المتعلم في هذه المرحلة.

[1] الملحق رقم (08)، تتناسب المادة التعليمية مع احتياجات وميول واهتمامات المتعلمين، كتاب السنة الرابعة متوسط أنموذجا، ينظر: ص362، من هذه الدراسة.

[2] ينظر: خصائص المتعلمين ص126/123، من هذه الدراسة.

– بالنسبة للسنة الثانية: تحقق المعيار بنسبة 83.33 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 12 نصا من بين 24 يتضمن اهتمامين أو أكثر من اهتمامات المتعلمين، و12 نصا من بين 24 يتضمن اهتماما واحدا من اهتمامات المتعلمين، ولا يوجد أي نص من بين 24 لا يتضمن أي اهتمام من اهتمامات المتعلمين. ومن بين النصوص التي عبرت عن الاهتمامات والحاجات العاطفية والانفعالية للمتعلمين؛ نص "سهرة عائلية" الذي يعبر عن التماسك الأسري، وكذلك نص "أرض الوطن" ونص "الوطن الحبيب" اللذان يعبران عن حب الوطن والتعلق به. ومن النصوص التي تمثل الاهتمامات والحاجات الاجتماعية نص "نشيد العيد" هذه المناسبة الاجتماعية التي تسعد المتعلمين كثيرا. أما من بين النصوص التي تعبر عن الاهتمامات والحاجات الجسمية والصحية، نص "نظام الغذاء"، ونص "صحة أطفالنا والعادات الخاطئة اللذان يغرسان في نفوس المتعلمين أهمية الصحة والحفاظ عليها. ومن النصوص التي تعبر عن الاهتمامات والحاجات العلمية، نص "الضوء العجيب" الذي يبين أهمية العلم في حياة الناس. أم الاهتمامات والحاجات المهارية فيمثلها نص وحيد وهو نص "ملاعب الكرة" الذي يعبر عن اهتمامات المتعلمين باللعب والرياضة ومدى تعلقهم بها.

– بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق المعيار بنسبة 88.89 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 16 نصا من بين 24 يتضمن اهتمامين أو أكثر من اهتمامات المتعلمين، و08 نصوص من بين 24 يتضمن اهتماما واحدا من اهتمامات المتعلمين، ولا يوجد أي نص من بين 24 لا يتضمن أي اهتمام من اهتمامات المتعلمين. ومن بين النصوص التي عبرت عن الحاجات العاطفية، نص "ولي التلميذة"، الذي يعبر على محبة الآباء لأبنائهم والاهتمام بهم، وكذلك نص "أخي الإنسان" الذي يعبر على محبة الناس لبعضهم البعض. أما من بين النصوص التي تعبر عن الحاجات الاجتماعية، نص "درهم السل"، ونص "الهلال الأحمر الجزائري"، فهي تعبر عن التعاون وتدعوا إليه. أما الحاجات العلمية ومما يمثلها نص "الصحافة الالكترونية"، ونص "الإدارة الالكترونية"، فهي تعبر عن أهمية العلم

في حياة الإنسان. أما الحاجات الجسمية والحاجات المهارية فلم تعبر عنها النصوص. فهذا يعد قصورا خاصة في هذه المرحلة العمرية، التي يجب توجيه المتعلم إلى الاهتمام بالجانب الصحي، وكذا إشباع رغباته المهارية والرياضية.

– بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق المعيار بنسبة 87.50 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 15 نصا من بين 24 يتضمن اهتمامين أو أكثر من اهتمامات المتعلمين، و09 نصوص من بين 24 يتضمن اهتماما واحدا من اهتمامات المتعلمين، ولا يوجد أي نص من بين 24 لا يتضمن أي اهتمام من اهتمامات المتعلمين. ومن بين النصوص التي عبرت عن الحاجات العاطفية، نص "ذكرى وندم"، وكذلك نص "من يجير فؤاد الصغير" فهي نصوص تعبر عن حالات اجتماعية يعيشها المتعلم ويتفاعل معها عاطفيا فتبث فيه قيم التعاون والتآزر. أما من بين النصوص التي تعبر عن الحاجات العلمية نص "الأنترنت"، ونص "التقدم العلمي والتكنولوجي"، فهي نصوص تعبر على أهمية العلم وفضله في حياة الإنسان. أما من بين النصوص التي تعبر عن الحاجات الاجتماعية، نص "وكالة الأنروا", ونص "في مواجهة الكوارث"، فهي تعبر عن التعاون وتدعوا إليه. أما من بين النصوص التي تعبر عن الحاجات الجسمية، نص "التوازن البيئي ومكافحة التلوث"، ونص "هو في عقر دانا"، فهي نصوص تغرس في نفوس المتعلمين أهمية الصحة والحفاظ عليها، من خلال المحافظة على سلامة البيئة التي يعيش فيها. أم الحاجات المهارية فلم تعبر عنها النصوص، فهذا يعد قصورا خاصة في هذه المرحلة العمرية، التي يجب فيها إشباع رغبات المتعلم المهارية والرياضية.

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار قد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 85.89 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة.

4- جدول رقم (23): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معيار: يراعى عرض النصوص الفروق الفردية بين المتعلمين بتنوع النصوص.

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة جيد (3)	متوفر بدرجة وسط (2)	متوفر بدرجة ضعيف(1)		
السنة أولى متوسط	64	33	30	1	83.33	جيدة
السنة الثانية متوسط	24	10	14	0	80.56	جيدة
السنة الثالثة متوسط	24	15	9	0	87.50	جيدة
السنة الرابعة متوسط	24	12	12	0	83.33	جيدة
المجموع الكلي	136	70	65	1	83.68	جيدة
* أنماط النصوص هي: السرد، الوصف، التوجيه، التفسير، الحوار، الحجاج.						

يوضح الجدول رقم (23) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (يراعى عرض النصوص الفروق الفردية بين المتعلمين بتنوع النصوص)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

- بالنسبة للسنة الأولى: تحقق المعيار بنسبة 83.33 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 33 نصا من بين 64 تتضمن ثلاثة أنماط للنصوص فأكثر واحد غالب والأخرى خادمة له، و30 نصا من بين 64 تتضمن نمطين من أنماط النصوص واحد غالب والأخر خادما له، و01 نصا واحدا من بين 64 يتضمن نمط واحد من أنماط النصوص.

- بالنسبة للسنة الثانية: تحقق معيار (يراعى عرض النصوص الفروق الفردية بين المتعلمين بتنوع النصوص)، بنسبة 80.56 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 10 نصوص من بين 24 تتضمن ثلاثة أنماط للنصوص فأكثر واحد غالب والأخرى خادمة له، و14 نصا من بين 24 تتضمن نمطين من أنماط النصوص واحد غالب والأخر خادما له، ولا يوجد أي نص من بين 24 يتضمن نمطا واحدا من أنماط النصوص.

– بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق المعيار بنسبة 87.50 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 15 نصا من بين 24 تتضمن ثلاثة أنماط للنصوص فأكثر واحد غالب والأخرى خادمة له، و09 نصوص من بين 24 تتضمن نمطين من أنماط النصوص واحد غالب والأخر خادما له، ولا يوجد أي نص من بين 24 يتضمن نمطا واحدا من أنماط النصوص.

– بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق المعيار بنسبة 83.33 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 12 نصا من بين 24 تتضمن ثلاثة أنماط للنصوص فأكثر واحد غالب والأخرى خادمة له، و12 نصا من بين 24 تتضمن نمطين من أنماط النصوص واحد غالب والأخر خادما له، ولا يوجد أي نص من بين 24 يتضمن نمطا واحدا من أنماط النصوص.

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار قد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 83.68 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة. وبالرجوع إلى أنماط النصوص في التعليم المتوسط المقترحة في المنهاج والمدرجة في الوثيقة المرافقة نجدها كالآتي:[1]

أنماط النصوص في التعليم المتوسط: يقترح المنهاج تناول مختلف الأنماط مع التركيز على الأنماط المبينة في الجدول أدناه .

الطور	الطور الأول	الطور الثاني		الطور الثالث
السنة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
النمط الغالب	السرد و الوصف	التوجيه و الحوار	الحجاجي و التفسيري	كل الأنماط المقررة

وبالرجوع كذلك إلى أنماط النصوص الغالبة المتضمنة فعليا في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع نجدها كالآتي:

الطور	الطور الأول	الطور الثاني		الطور الثالث
السنة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
النمط الغالب	الوصف: 20 نص	03: نصوص	02 : نصان	03 : نصوص
	السرد: 19 نص	01: نص	04 : نصوص	05 : نصوص
	الحوار: 12 نص	11: نص	02 : نصان	02 : نصوص

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، المرجع السابق، ص5.

	التوجيه: 08 نصوص	:07 نصوص	: 03 نصوص	: 04 نصوص
	التفسير: 05 نصوص	:00 نص	: 08 نصوص	: 06 نصوص
	الحجاج: 00 نص	:01 نص	: 05 نصوص	: 04 نصوص

ومن خلال المقارنة بين الأنماط الغالبة المقترحة في المنهاج والمتضمنة فعلا في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع، يتضح جليا أنه يوجد تطابق إلى حد كبير بين النظري والتطبيقي وهذا أمر حسن، حيث نجد في السنة الأولى 39 نصا من بين 64 يتضمن السرد والوصف، وفي السنة الثانية نجد 18 نصا من بين 24 يتضمن التوجيه والحوار، وفي السنة الثالثة نجد 13 نصا من بين 24 يتضمن الحجاج والتفسير، وفي السنة الرابعة كل أنماط النصوص مدرجة ومتقاربة في العدد، كما أنه يوجد أيضا تنوع كبير بين أجناس النصوص من الشعر والنثر ومتوفر بدرجة كبيرة في جميع السنوات.

5- جدول رقم (24): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معيار: تنظم المادة التعليمية في وحدات أو موضوعات مترابطة منطقيا في إطار طبيعة المقرر.

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة جيد (3)	متوفر بدرجة وسط (2)	متوفر بدرجة ضعيف(1)		
السنة أولى متوسط	64	64	0	0	100	جيدة
السنة الثانية متوسط	24	24	0	0	100	جيدة
السنة الثالثة متوسط	24	24	0	0	100	جيدة
السنة الرابعة متوسط	24	24	0	0	100	جيدة
المجموع الكلي	136	136	0	0	100	جيدة

يوضح الجدول رقم (24) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (تنظم المادة التعليمية في وحدات أو موضوعات مترابطة منطقيا في إطار طبيعة المقرر)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

– بالنسبة للسنة الأولى: تحقق المعيار بنسبة 100% وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 64 نصا من بين 64 منظمة في موضوعات مترابطة منطقيا في إطار طبيعة المقرر.

– بالنسبة للسنة الثانية: تحقق المعيار بنسبة 100 % وهي نسبة متوفرة بدرجة وسط، حيث يوجد 24 نصا من بين 24 منظمة في موضوعات مترابطة منطقيا في إطار طبيعة المقرر.

– بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق المعيار بنسبة 100 % وهي نسبة متوفرة بدرجة وسط، حيث يوجد 24 نصا من بين 24 منظمة في موضوعات مترابطة منطقيا في إطار طبيعة المقرر.

– بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق المعيار بنسبة 100 % وهي نسبة متوفرة بدرجة وسط، حيث يوجد 24 نصا من بين 24 منظمة في موضوعات مترابطة منطقيا في إطار طبيعة المقرر.

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار قد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 100 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة.

6– جدول رقم (25): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معيار: (يهتم الكتاب بتبسيط المصطلحات وتفسيرها).

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة جيد (3)	متوفر بدرجة وسط (2)	متوفر بدرجة ضعيف(1)		
السنة أولى متوسط	64	46	11	7	86.98	جيدة
السنة الثانية متوسط	24	17	5	2	87.50	جيدة
السنة الثالثة متوسط	24	16	4	4	83.33	جيدة
السنة الرابعة متوسط	24	15	5	4	81.94	جيدة

المجموع الكلي	136	94	25	17	84.94	جيدة
* النصوص التي تتضمن مصطلحات لم يتم تفسيرها وتبسيطها[1].						

يوضح الجدول رقم (25) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (يهتم الكتاب بتبسيط المصطلحات وتفسيرها)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

– بالنسبة للسنة الأولى: تحقق المعيار بنسبة 86.98 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة, حيث يوجد 46 نصا من بين 64 تهتم بتبسيط المصطلحات وتفسيرها، و11 نصا من بين 64 بها مصطلحين على الأكثر لم يتم تبسيطها وتفسيرها، و07 نصوص من بين 64 بها ثلاثة مصطلحات أو أكثر لم يتم تبسيطها وتفسيرها، وهذه النصوص الأخيرة تعتبر نصوصا صعبة الفهم، ومن ما يمثلها نص "عودة القطيع" الذي يتضمن مصطلحات لم يتم تفسيرها: (يَشُكُّ– الخرساءِ– الورِشَةُ– تتلصَّصُ– السَّكَّاءُ– المَلْحَاءُ)، وكذلك نص "بين المظهر والمخبر" الذي يتضمن مصطلحات لم يتم تفسيرها: (تزْدَرِيهِ– الرجل الطَّرِيرُ– تطُلِ البُزَاةُ).

– بالنسبة للسنة الثانية: تحقق المعيار بنسبة 87.50 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة, حيث يوجد 17 نصا من بين 24 تهتم بتبسيط المصطلحات وتفسيرها، و05 نصوص من بين 24 بها مصطلحين على الأكثر لم يتم تبسيطها وتفسيرها، و02 نصان من بين 24 بها ثلاثة مصطلحات أو أكثر لم يتم تبسيطها وتفسيرها، وهذه النصوص الأخيرة تعتبر نصوصا صعبة الفهم، ومن ما يمثلها نص "نشيد العيد" الذي يتضمن مصطلحات لم يتم تفسيرها: (يهدهدها– دوحِهِ النشوان– مصفود– تنكيد), وكذلك نص "من معاني العيد" الذي يتضمن مصطلحات لم يتم تفسيرها: (بالية – رثاثة – المترقرقة).

[1] الملحق رقم (09)، معيار: النصوص التي تتضمن مصطلحات لم يتم تفسيرها وتبسيطها، كتاب السنة الرابعة متوسط أنموذجا، ينظر: ص363، من هذه الدراسة.

– بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق المعيار بنسبة 83.33 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة, حيث يوجد 16 نصا من بين 24 تهتم بتبسيط المصطلحات وتفسيرها, و04 نصوص من بين 24 بها مصطلحين على الأكثر لم يتم تبسيطها وتفسيرها، و04 نصوص من بين 24 بها ثلاثة مصطلحات أو أكثر لم يتم تبسيطها وتفسيرها, وهذه النصوص الأخيرة تعتبر نصوصا صعبة الفهم، ومن ما يمثلها نص "محاورة الطبيعة" الذي يتضمن مصطلحات لم يتم تفسيرها: (أناجي– مدحوراً– الثكلى– النَّدْبَ– هنيهة)، وكذلك نص "نور الهجرة" الذي يتضمن مصطلحات لم يتم تفسيرها: (الدّجى – الأوجه الرّبْداءِ– أفْدحِ الأنباء– باسم الثغر).

– بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق المعيار بنسبة 81.94 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 15 نصا من بين 24 تهتم بتبسيط المصطلحات وتفسيرها، و05 نصوص من بين 24 بها مصطلحين على الأكثر لم يتم تبسيطها وتفسيرها, و04 نصوص من بين 24 بها ثلاثة مصطلحات أو أكثر لم يتم تبسيطها وتفسيرها, وهذه النصوص الأخيرة تعتبر نصوصا صعبة الفهم، ومن ما يمثلها نص "الضحية والمحتال" الذي يتضمن مصطلحات لم يتم تفسيرها: (ظفرنا– ولا نبسَ– يُشعْشَعُ – يقمَعَ– بسوادي)، وكذلك نص "من معتقدات الهنود" الذي يتضمن مصطلحات لم يتم تفسيرها: (النواميس– التثليث– الإسباتَ– مرْذُول الهوامّ).

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار قد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 84.94 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يتضح مما سبق أن أغلب النصوص في السنوات الأربع تهتم بتبسيط المصطلحات وتفسيرها.

7- جدول رقم (26): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معيار: يراعي أسلوب عرض المحتوى القرائي مبدأ الإثارة والتشويق.

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة جيد (3)	متوفر بدرجة وسط (2)	متوفر بدرجة ضعيف(1)		
السنة أولى متوسط	64	44	19	1	89.06	جيدة
السنة الثانية متوسط	24	18	6	0	91.67	جيدة
السنة الثالثة متوسط	24	19	5	0	93.06	جيدة
السنة الرابعة متوسط	24	18	5	1	90.28	جيدة
المجموع الكلي	136	99	35	2	91.02	جيدة
* مؤشرات الإثارة والتشويق في النصوص هي: - العنوان- الصورة – الألوان – تسلسل الأحداث – المغامرة ...						

يوضح الجدول رقم (26) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (يراعي أسلوب عرض المحتوى القرائي مبدأ الإثارة والتشويق)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

- بالنسبة للسنة الأولى: تحقق المعيار بنسبة 89.06 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة, حيث يوجد 44 نصا من بين 64 تتضمن ثلاثة مؤشرات فأكثر للإثارة والتشويق, ومن أمثلة هذه النصوص, نص "فداء الجزائر", فكان للعناصر التالية: العنوان وأحداث القصة البطولية وصورة العلم الوطني الذي يرفرف وأيضا الألوان المختلفة دور كبير في إثارة المتعلمين وتشويقهم للقراءة، و19 نصا من بين 64 تتضمن مؤشرين فقط للإثارة والتشويق, ومن أمثلة هذه النصوص, نص "بين المظهر والمخبر" الذي يحوي عنصرين للتشويق والإثارة فقط وهما: العنوان والألوان، و01 نصا واحدا من بين 64 يتضمن مؤشرا واحدا أو أقل من مؤشرات الإثارة والتشويق، وهو نص "الوطني" الذي يحوي عنصر واحد للتشويق هو: العنوان.

– بالنسبة للسنة الثانية: تحقق المعيار بنسبة 91.67 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 18 نصا من بين 24 تتضمن ثلاثة مؤشرات فأكثر للإثارة والتشويق، ومن أمثلة هذه النصوص، نص "سهرة عائلية", فكان للعناصر التالية: العنوان وأطوار السهرة العائلية وصورة العائلة وهي مجتمعة حول المائدة والتلفاز وأيضا الألوان المختلفة دور كبير في إثارة المتعلمين وتشويقهم للقراءة، و06 نصوص من بين 24 تتضمن مؤشرين فقط للإثارة والتشويق، ولا يوجد أي نص من بين 24 يتضمن مؤشرا واحدا أو أقل من مؤشرات الإثارة والتشويق.

– بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق المعيار بنسبة 93.06 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 19 نصا من بين 24 تتضمن ثلاثة مؤشرات فأكثر للإثارة والتشويق، ومن أمثلة هذه النصوص، نص "قلق مُمضٌ"، و05 نصوص من بين 24 تتضمن مؤشرين فقط للإثارة والتشويق، ولا يوجد أي نص من بين 24 يتضمن مؤشرا واحدا أو أقل من مؤشرات الإثارة والتشويق.

– بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق المعيار بنسبة 90.28 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 18 نصا من بين 24 تتضمن ثلاثة مؤشرات فأكثر للإثارة والتشويق، و05 نصوص من بين 24 تتضمن مؤشرين فقط للإثارة والتشويق، و01 نصا واحدا من بين 24 يتضمن مؤشرا واحدا أو أقل من مؤشرات الإثارة والتشويق.

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار فقد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 91.02 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة.

8– جدول رقم (27): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معيار: تعرض النصوص بلغة عربية سليمة وأسلوب سهل ييسر عملية التعلم.

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة	متوفر بدرجة	متوفر بدرجة		

		جيد (3)	وسط (2)	ضعيف(1)		
السنة أولى متوسط	64	53	11	0	94.27	جيدة
السنة الثانية متوسط	24	22	2	0	97.22	جيدة
السنة الثالثة متوسط	24	21	3	0	95.83	جيدة
السنة الرابعة متوسط	24	19	5	0	93.06	جيدة
المجموع الكلي	136	115	21	0	95.10	جيدة

يوضح الجدول رقم (27) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (تعرض النصوص بلغة عربية سليمة وأسلوب سهل ييسر عملية التعلم)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

– بالنسبة للسنة الأولى: تحقق المعيار بنسبة 94.27 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 53 نصا من بين 64 تيسر عملية التعلم بشكل تام، و11 نصا من بين 64 تيسر عملية التعلم بشكل جزئي، ولا يوجد أي نص من بين 64 لا ييسر عملية التعلم.

– بالنسبة للسنة الثانية: تحقق المعيار بنسبة 97.22 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 22 نصا من بين 24 تيسر عملية التعلم بشكل تام، و02 نصان من بين 24 تيسر عملية التعلم بشكل جزئي، ولا يوجد أي نص من بين 24 لا ييسر عملية التعلم.

– بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق المعيار بنسبة 95.83 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 21 نصا من بين 24 تيسر عملية التعلم بشكل تام، و03 نصوص من بين 24 تيسر عملية التعلم بشكل جزئي، ولا يوجد أي نص من بين 24 لا ييسر عملية التعلم.

– بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق المعيار بنسبة 93.06 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 19 نصا من بين 24 تيسر عملية التعلم بشكل تام، و05 نصوص من بين 24 تيسر عملية التعلم بشكل جزئي, ولا يوجد أي نص من بين 24 لا ييسر عملية التعلم.

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار قد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 95.10 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة.

جدول رقم(28): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط, في ضوء معايير المجال الثالث: التنظيم المنطقي والسيكولوجي للمحتوى.

	معايير محتوى النص التعليمي	السنة أولى متوسط عدد النصوص:64.				السنة الثانية متوسط عدد النصوص:24.				السنة الثالثة متوسط عدد النصوص:24.				السنة الرابعة متوسط عدد النصوص:24.			
		متوفر بدرجة جيد3	متوفر بدرجة وسط2	متوفر بدرجة ضعيف1	%	متوفر بدرجة جيد3	متوفر بدرجة وسط2	متوفر بدرجة ضعيف1	%	متوفر بدرجة جيد3	متوفر بدرجة وسط2	متوفر بدرجة ضعيف1	%	متوفر بدرجة جيد3	متوفر بدرجة وسط2	متوفر بدرجة ضعيف1	%
1	تعرض المادة التعليمية في الكتاب بالانتقال من الكل إلى الجزء ومن المعلوم إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.	52	11	1	93.23	17	5	2	87.50	19	4	1	91.67	18	6	0	93.06
2	يكون هناك توافق بين المحتوى التعليمي وقدرات التلاميذ.	50	10	4	90.62	19	5	0	93.06	20	4	0	94.44	23	1	0	98.61
3	تتناسب المادة التعليمية مع المرحلة العمرية للدارسين وتتفق مع	33	31	0	83.85	12	12	0	83.33	16	8	0	88.89	15	9	0	87.50

	ميولهم واهتماماتهم.															
4	يراعى عرض النصوص الفروق الفردية بين المتعلمين بتنوع النصوص والأنشطة.	33	30	1	83.33	10	14	0	80.56	15	9	0	87.50	12	12	0	83.33
5	تنظم المادة التعليمية في وحدات أو موضوعات مترابطة منطقيا في إطار طبيعة المقرر.	64	0	0	100	24	0	0	100	24	0	0	100	24	0	0	100
6	يهتم الكتاب بتبسيط المصطلحات وتفسيرها.	46	11	7	86.98	17	5	2	87.50	16	4	4	83.33	15	5	4	84.94
7	يراعي أسلوب عرض المحتوى القرائي مبدأ الإثارة والتشويق.	44	19	1	89.06	18	6	0	91.67	19	5	0	93.06	18	5	1	91.02
8	تعرض النصوص بلغة عربية سليمة وأسلوب سهل ييسر عملية التعلم.	53	11	0	94.27	22	2	0	97.22	21	3	0	95.83	19	5	0	93.06

يوضح الجدول رقم (28) نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معايير المجال الثالث: التنظيم المنطقي والسيكولوجي للمحتوى. حيث جاءت كما يلي:

– معيار (تعرض المادة التعليمية في الكتاب بالانتقال من الكل إلى الجزء ومن المعلوم إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.): جاءت فيه السنة الأولى في المرتبة الأولى بنسبة93.23%. أما المرتبة الثانية كانت للسنة الرابعة بنسبة 93.06%. وجاءت في المرتبة الثالثة السنة الثالثة بنسبة 91.67. وكانت المرتبة الرابعة للسنة الثانية بنسبة 87.50%.

– معيار (يكون هناك توافق بين المحتوى التعليمي وقدرات التلاميذ.): جاءت فيه السنة الرابعة في المرتبة الأولى بنسبة98.61%. أما المرتبة الثانية كانت للسنة الثالثة بنسبة 94.44%. وجاءت في المرتبة الثالثة السنة الثانية بنسبة 93.06. وكانت المرتبة الرابعة للسنة الأولى بنسبة 90.62%.

– معيار (تتناسب المادة التعليمية مع المرحلة العمرية للدارسين وتتفق مع ميولهم واهتماماتهم...): جاءت فيه السنة الثالثة في المرتبة الأولى بنسبة 88.8%. أما المرتبة الثانية كانت للسنة الرابعة بنسبة 87.50%. وجاءت في المرتبة الثالثة السنة الأولى بنسبة 83.85. وكانت المرتبة الرابعة للسنة الثانية بنسبة 83.33%.

– معيار (يراعى عرض النصوص الفروق الفردية بين المتعلمين بتنوع النصوص والأنشطة.): جاءت فيه السنة الثالثة في المرتبة الأولى بنسبة 87.50%. أما المرتبة الثانية تساوت فيها السنتين الرابعة والأولى بنسبة 83.33%. وجاءت في المرتبة الثالثة والأخيرة السنة الثانية بنسبة 80.56%.

– معيار (تنظم المادة التعليمية في وحدات أو موضوعات مترابطة منطقيا في إطار طبيعة المقرر.): تساوت فيه جميع السنوات بنسبة 100%.

– معيار (يهتم الكتاب بتبسيط المصطلحات وتفسيرها.): جاءت فيه السنة الثانية في المرتبة الأولى بنسبة87.50%. أما المرتبة الثانية كانت للسنة الأولى بنسبة 86.98%. وجاءت في المرتبة الثالثة السنة الرابعة بنسبة 84.94. وكانت المرتبة الرابعة للسنة الثانية بنسبة 83.33%.

– معيار (يراعي أسلوب عرض المحتوى القرائي مبدأ الإثارة والتشويق.): جاءت فيه السنة الثالثة في المرتبة الأولى بنسبة 93.06%. أما المرتبة الثانية كانت للسنة الثانية بنسبة 91.67%. وجاءت في المرتبة الثالثة السنة الرابعة بنسبة 91.02. وكانت المرتبة الرابعة للسنة الأولى بنسبة 89.06%.

– معيار (تعرض النصوص بلغة عربية سليمة وأسلوب سهل ييسر عملية التعلم.): جاءت فيه السنة الثانية في المرتبة الأولى بنسبة97.22%. أما المرتبة الثانية كانت للسنة الثالثة بنسبة 95.83%. وجاءت في المرتبة الثالثة السنة الأولى بنسبة 94.27. وكانت المرتبة الرابعة للسنة الرابعة بنسبة 93.06%.

المطلب الرابع: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بمعايير المجال الرابع: التنظيم الرأسي والأفقي للمحتوى التعليمي (الاستمرارية، التتابع، التكامل):

1– جدول رقم (29): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معيار: معالجة الخبرات الجديدة اعتمادا على الخبرات السابقة في الصفوف الدراسية المختلفة.

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة جيد (3)	متوفر بدرجة وسط (2)	متوفر بدرجة ضعيف(1)		
السنة أولى متوسط	64	64	0	0	100.00	جيدة
السنة الثانية متوسط	24	24	0	0	100.00	جيدة
السنة الثالثة متوسط	24	24	0	0	100.00	جيدة
السنة الرابعة متوسط	24	24	0	0	100.00	جيدة
المجموع الكلي	136	136	0	0	100.00	جيدة

يوضح الجدول رقم (29) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (معالجة الخبرات الجديدة اعتمادا على الخبرات السابقة في الصفوف الدراسية المختلفة)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

– بالنسبة للسنة الأولى: تحقق المعيار بنسبة 100% وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 64 نصا من بين 64 يعتمد في معالجة الخبرات الجديدة على الخبرات السابقة.

– بالنسبة للسنة الثانية: تحقق المعيار بنسبة 100% وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 24 نصا من بين 24 يعتمد في معالجة الخبرات الجديدة على الخبرات السابقة.

– بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق المعيار بنسبة 100% وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 24 نصا من بين 24 يعتمد في معالجة الخبرات الجديدة على الخبرات السابقة.

– بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق المعيار بنسبة 100% وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 24 نصا من بين 24 يعتمد في معالجة الخبرات الجديدة على الخبرات السابقة.

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار قد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 100% وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة. وللوقوف على مدى تحقق هذا المعيار نأخذ المقطعين: الأول والخامس للسنوات الأربع كأمثلة توضيحية:

1– المقطع الأول (01): يعالج المقطع الأول في السنة الأولى حسب الموضوعات "الحياة العائلية" فيتطرق إلى النصوص التالية: (ابنتي، أمي، قلب الأم، في كوخ العجوز رحمة...)، فيتعرف المتعلم من خلال هذه الموضوعات على أفراد العائلة، وتسمياتهم وشخصياتهم وتصرفاتهم وأدوارهم، وحقيقة العلاقات بين أفراد الأسرة. وعندما ننتقل إلى السنة الثانية فنجد استمرار معالجة موضوعات "الحياة العائلية" فيتطرق إلى نصوص (سهرة عائلية، هدية لأمي، في سبيل العائلات)، وبما أن المتعلم تعرف في السنة الأولى على أفراد العائلة، ففي السنة الثانية يتعرف على كيفية توفير السعادة والاستقرار لأفراد العائلة، وكيفية الحفاظ عليها وعلى الأواصر بينهم. فجاءت معالجة الخبرات الجديدة في السنة الثانية اعتمادا على الخبرات السابقة المدروسة في السنة الأولى.

– أما في السنة الثالثة فننتقل إلى موضوعات "الآفات الاجتماعية" التي تهدد أفراد العائلة والمجتمع ككل، مثل: السرقة، والكذب، والمخدرات، والفقر...، من خلال التطرق إلى نصوص القراءة التالية: (قلق مُمضٌ، ولي التلميذة، الشريد)، لأن الأسرة هي الخلية الأساسية للمجتمع، فيتعرف المتعلم على خطورة الآفات الاجتماعية على المجتمع ودور العلم في الوقاية منها، وكيفية معالجتها. وهذا يدل على الاستمرارية في معالجة الموضوعات الجديدة في السنة الثالثة اعتمادا على الموضوعات السابقة في السنة الثانية.

– أما في السنة الرابعة فننتقل إلى موضوعات "قضايا اجتماعية", والتي تهدد المجتمع ككل مستهدفة أفراده وكياناته، مثل: الطلاق، والاحتيال، والنصب، والتسول...، من خلال التطرق إلى نصوص القراءة التالية: (ذكرى وندم، الضحية والمحتال، سائل), فيتعرف المتعلم على قضايا اجتماعية كبرى تهدد المجتمع, وهذا يدل أيضا على بناء الخبرات الجديدة في السنة الرابعة اعتمادا على الخبرات السابقة المدروسة في السنة الثالثة. مما يحقق مبدأ "الاستمرارية" خلال الصفوف الدراسية المختلفة محققا العلاقة الرأسية في بناء التعلمات المقررة في المنهاج.

2– المقطع الخامس(05): يدرس المتعلم في السنة الأولى موضوعات تدور حول "العلم والاكتشافات العلمية"، من خلال التطرق إلى النصوص التالية: (الكتاب الإلكتروني, المذياع, الفايس بوك نعمة أم نقمة...)، مبينا فيها دور العلم في حياة الإنسان على ضوء بعض الاختراعات العلمية، وفي السنة الثانية يتناول الخبرات الجديدة اعتمادا على المكتسبات السابقة التي درسها في السنة الأولى، فالموضوعات أيضا تدور حول "العلم والاكتشافات العلمية" من خلال التطرق إلى النصوص التالية: (فضل العلم, الطب أمنيتي، الضوء العجيب)، فيدرك فضل العلم ويتعرف على نماذج ناجحة لبعض العلماء، كما يدرك أيضا أثر الاكتشافات العلمية في حياة الإنسانية. فتتحقق الاستمرارية والترابط بمعالجة الخبرات الجديدة في السنة الثانية اعتمادا على الخبرات السابقة في السنة الأولى.

– أما في السنة الثالثة فيتطرق المتعلم إلى موضوعات "العلم والتقدم التكنولوجي"، من خلال النصوص التالية: (دواء السرطان، الإدارة الإلكترونية)، فيدرك بأن التقدم التكنولوجي سلاح ذو حدين، كما يتعرف على الدور الإيجابي للعلم والتكنولوجيا بالتزام الأخلاق، وذلك بعدما درس في السنة الثانية موضوعات "العلم والاكتشافات العلمية"، وعليه يتضح أن الخبرات الجديدة للسنة الثالثة اعتمدت في بنائها على الخبرات السابقة للسنة الثانية مما يحقق مبدأ "الاستمرارية".

– أما في السنة الرابعة فيتناول التلميذ أيضا موضوعات "العلم والتقدم التكنولوجي", من خلال التطرق إلى النصوص التالية: (الأنترنت، التقدم العلمي والأخلاق، فضل العلم)، فيدرك أن التقدم التكنولوجي يجب أن تضبطه الأخلاق، هذه الموضوعات تم التطرق إليها في السنة الثالثة، فيكون بذلك قد تم بناء التعلمات الجديدة في السنة الرابعة بالاعتماد على الخبرات السابقة المدروسة في السنة الثالثة.

ومن خلال تتبع مسارات الموضوعات المدروسة في السنوات الأربع لمرحلة التعليم المتوسط فيما يخص تناول نصوص القراءة، وبالرجوع إلى الملحق رقم: (03) الخاص بالمقارنة بين نصوص القراءة[1]، نجد كل موضوعات المقاطع التعليمية تعتمد في بناء الخبرات الجديدة على الخبرات السابقة للسنة التي قبلها، فيتضح جليا مدى تحقيق مبدأ "الاستمرارية" في بناء التعلمات الجديدة، اعتمادا على الخبرات السابقة للمادة الدراسية الواحدة عبر الصفوف الدراسية المختلفة للمرحلة التعليمية وتحققه بنسبة جيدة.

2– جدول رقم (30): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معيار: معالجة الخبرات الجديدة اعتمادا على الخبرات السابقة وبشكل يمهد لتعلم الخبرات اللاحقة.

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة جيد (3)	متوفر بدرجة وسط (2)	متوفر بدرجة ضعيف(1)		
السنة أولى متوسط	64	48	0	16	83.33	جيدة
السنة الثانية متوسط	24	18	0	6	83.33	جيدة
السنة الثالثة متوسط	24	18	6	0	91.67	جيدة
السنة الرابعة متوسط	24	18	6	0	91.67	جيدة
المجموع الكلي	136	102	12	22	87.50	جيدة

[1] الملحق (10)، جدول مقارنة نصوص القراءة في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، ينظر: ص365/364، من هذه الدراسة.

يوضح الجدول رقم (30) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (معالجة الخبرات الجديدة اعتمادا على الخبرات السابقة وبشكل يمهد لتعلم الخبرات اللاحقة)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

– بالنسبة للسنة الأولى: تحقق المعيار بنسبة 83.33 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 48 نصا من بين 64, يعتمد على السابق ويمهد إلى اللاحق، ولا يوجد أي نص من بين 64, إما يعتمد على السابق أو يمهد إلى اللاحق، و16 نصا من بين 64, لا يعتمد على السابق ولا يمهد إلى اللاحق.

– بالنسبة للسنة الثانية: تحقق المعيار بنسبة 83.33 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 18 نصا من بين 24 يعتمد على السابق ويمهد إلى اللاحق، ولا يوجد أي نص من بين 24 إما يعتمد على السابق أو يمهد إلى اللاحق، و06 نصوص من بين 24 لا يعتمد على السابق ولا يمهد إلى اللاحق.

– بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق المعيار بنسبة 91.67 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 18 نصا من بين 24 يعتمد على السابق ويمهد إلى اللاحق، و06 نصوص من بين 24 إما يعتمد على السابق أو يمهد إلى اللاحق، ولا يوجد أي نص من بين 24 لا يعتمد على السابق ولا يمهد إلى اللاحق..

– بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق المعيار بنسبة 98.61 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 18 نصا من بين 24 يعتمد على السابق ويمهد إلى اللاحق، و06 نصوص من بين 24 إما يعتمد على السابق أو يمهد إلى اللاحق، ولا يوجد أي نص من بين 24 لا يعتمد على السابق ولا يمهد إلى اللاحق..

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار قد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 87.50 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة. وللوقوف على مدى تحقق هذا المعيار نتتبعه وفق مرحلتين، المرحلة الأولى على مستوى الصف الدراسي الواحد، والمرحلة الثانية على مستوى المرحلة التعليمية:

1- على مستوى الصف الدراسي الواحد: نأخذ كمثال المقطع الثاني (02) من السنة الثالثة نجد أن المقطع يتطرق إلى موضوعات "الإعلام والمجتمع", ويتناول قضايا المجتمع المختلفة من خلال التطرق إلى النصوص التالية: (وسائل الإعلام، الصحافة الإلكترونية، دليل الفيسبوك)، حيث يدرك المتعلم أهمية الإعلام في المجتمع عموما، والوسط المدرسي خصوصا، ودوره في التوعية والإرشاد والتوجيه. وهذه النصوص تعتمد على خبرات المقطع السابق (01) من نفس السنة، والتي تدور حول موضوعات "الآفات الاجتماعية", من خلال النصوص التالية: (قلق مُمِضٌ، ولي التلميذة، الشريد)، والذي يتطرق إلى الآفات الاجتماعية: (السرقة، والسكر، والتشرد...)، وخطورتها على المجتمع والوسط المدرسي ودور العلم في الوقاية منها ومعالجتها، كما تمهد خبرات هذا المقطع لتعلم خبرات المقطع اللاحق رقم (03) والذي تدور موضوعاته حول "التضامن الإنساني"، من خلال نصوص القراءة التالية: (درهم السل، الهلال الأحمر الجزائري، أسعفوه). وكذلك هو الحال بالنسبة للمقاطع: الثاني (02) "الإعلام والمجتمع", والأول (01) "قضايا اجتماعية", والثالث (03) "التضامن الإنساني", من السنة الرابعة حيث إن موضوعات المقطع الثاني تعتمد على خبرات المقطع الأول وتمهد بشكل واضح لتعلم خبرات المقطع الثالث.

ومن خلال ما تطرقنا إليه يتضح جليا تحقق مبدأ التتابع في السنتين الثالثة والرابعة، حيث تعتمد كل الخبرات الجديدة على الخبرات السابقة، وتمهد لتعلم الخبرات اللاحقة بشكل كبير على مستوى الصف الدراسي الواحد.

أما بالنسبة للسنة الأولى فإن بعض المقاطع تعتمد على خبرات سابقة وتمهد لخبرات لاحقة، حيث نجد المقطع الرابع (04) الذي تدور موضوعاته حول "الأخلاق والمجتمع"، من خلال نصوص القراءة التالية (آيات من سورة الحجرات، أغنية البؤس، الوقيعة، العبودية...)، تعتمد على خبرات المقطع الأول (01)، "الحياة العائلية" وتمهد لتعلم خبرات لاحقة للمقطع السادس(06) "الأعياد"، من خلال نصوص القراءة التالية (في عيد الأمهات, هدية العيد, مولد محمد صلى الله عليه وسلم...)، وكذلك الحال بالنسبة للسنة الثانية من خلال المقاطع:

الرابع(04) "الأخلاق والمجتمع"، والأول(01) "الحياة العائلية"، والسادس(06) "الأعياد"، حيث تعتمد خبرات المقطع الرابع على خبرات المقطع الأول وتمهد لتعلم خبرات لاحقة من المقطع السادس. حيث يتضح أن هذا المعيار تحقق في السنتين الأولى والثانية بنسبة جيدة، ليحقق بذلك مبدأ "التتابع" خلال الصف الدراسي الواحد. إلا أن هناك مقطعين من بين الثمانية مقاطع، هما المقطع (05) والمقطع (07) لم يحققا هذا المبدأ، وهذا يعد قصورا يجب تداركه.

2- على مستوى المرحلة التعليمية: أما بالنسبة لمعالجة الخبرات الجديدة اعتمادا على الخبرات السابقة وبشكل يمهد لتعلم الخبرات اللاحقة على مستوى المرحلة التعليمية ككل فإنه كالتالي:

نجد المقطع الأول(01) من السنة الثانية الذي تدور موضوعاته حول "الحياة العائلية" من خلال نصوص القراءة التالية: (سهرة عائلية, هدية لأمي, في سبيل العائلات)، قد اعتمد في بناء خبراته الجديدة على الخبرات السابقة للمقطع الأول(01) من السنة الأولى والذي تدور موضوعاته أيضا حول "الحياة العائلية" من خلال نصوص القراءة التالية: (ابنتي، أبي، في كوخ العجوز رحمة...)، ومهد لتعلم خبرات لاحقة في السنة الثالثة للمقطع الأول(01) الذي تدور موضوعاته حول "الآفات الاجتماعية" من خلال نصوص القراءة التالية: (قلق مُمضٌ, ولي التلميذة, الشريد)، كما أن هذا المقطع الأخير من السنة الثالثة مهد لتعلم خبرات لاحقة من المقطع الأول(01) من السنة الرابعة تحت عنوان "قضايا اجتماعية" من خلال نصوص القراءة التالية: (ذكرى وندم، الضحية والمحتال، سائل).

وكذلك الحال بالنسبة للمقطع الثالث (03) من السنوات الأربع حول موضوعات "عظماء الإنسانية" و"التضامن الإنساني"، وأيضا المقطع الخامس (05) للسنوات الأربع حول موضوعات "العلم والاكتشافات العلمية" و"العلم والتقدم التكنولوجي". وأيضا المقطع السابع (07) من السنتين الثانية والأولى حول موضوعات "الطبيعة" مع المقطع السادس (06) من السنتين الثالثة والرابعة حول موضوعات "التلوث البيئي"، وأيضا المقطع الثاني

(02) من السنتين الثانية والأولى حول موضوعات "حب الوطن" مع المقطع الثامن (08) من السنتين الثالثة والرابعة حول موضوعات "الهجرة الداخلية والخارجية".

ومن خلال تتبع مسارات الموضوعات المدروسة على مستوى الصف الدراسي الواحد وعلى مستوى الصفوف الدراسية المختلفة لمرحلة التعليم المتوسط، فيما يخص تناول نصوص القراءة، وبالرجوع إلى الملحق رقم: (03) الخاص بالمقارنة بين نصوص القراءة[1]، نجد أن كل هذه النماذج والأمثلة توضح مدى تحقق مبدأ "التتابع" في بناء التعلمات خلال الصفوف الدراسية المختلفة في مرحلة التعليم المتوسط، حيث نلمس توافر معيار "معالجة الخبرات الجديدة اعتماد على الخبرات السابقة وتمهد لتعلم الخبرات اللاحقة" خلال المرحلة التعليمية بدرجة عالية جدا.

3- جدول رقم (31): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معيار: تكرار العنصر في نفس المستوى بصورة أكثر اتساعا وعمقا.

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة جيد (3)	متوفر بدرجة وسط (2)	متوفر بدرجة ضعيف(1)		
السنة أولى متوسط	64	43	19	2	88.02	جيدة
السنة الثانية متوسط	24	20	4	0	94.44	جيدة
السنة الثالثة متوسط	24	19	5	0	93.06	جيدة
السنة الرابعة متوسط	24	17	7	0	90.28	جيدة
المجموع الكلي	136	99	35	2	91.45	جيدة
* تتكون النصوص من عناصر هي: الكلمات، الجمل، الفقرات، أدوات الربط، علامات الترقيم.						

[1] الملحق (10)، جدول مقارنة نصوص القراءة في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط, ينظر: ص365/364، من هذه الدراسة.

يوضح الجدول رقم (31) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (تكرار العنصر في نفس المستوى بصورة أكثر اتساعا وعمقا)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

– بالنسبة للسنة الأولى: تحقق المعيار بنسبة 88.02 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 43 نصا من بين 64 تتضمن تكرار العناصر واتساعها وعمقها بشكل كبير، و19 نصا من بين 64 تتضمن تكرار العناصر واتساعها وعمقها بشكل جزئي، و02 نصان من بين 64 تتضمن تكرار العناصر واتساعها وعمقها بشكل ضعيف.

– بالنسبة للسنة الثانية: تحقق المعيار بنسبة 94.44 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 20 نصا من بين 24 تتضمن تكرار العناصر واتساعها وعمقها بشكل كبير، و04 نصوص من بين 24 تتضمن تكرار العناصر واتساعها وعمقها بشكل جزئي، ولا يوجد أي نص من بين 24 تتضمن تكرار العناصر واتساعها وعمقها بشكل ضعيف.

– بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق المعيار بنسبة 90.28 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 19 نصا من بين 24 تتضمن تكرار العناصر واتساعها وعمقها بشكل كبير، و05 نصوص من بين 24 تتضمن تكرار العناصر واتساعها وعمقها بشكل جزئي، ولا يوجد أي نص من بين 24 تتضمن تكرار العناصر واتساعها وعمقها بشكل ضعيف.

– بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق المعيار بنسبة 98.61 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 17 نصا من بين 24 تتضمن تكرار العناصر واتساعها وعمقها بشكل كبير، و07 نصوص من بين 24 تتضمن تكرار العناصر واتساعها وعمقها بشكل جزئي، ولا يوجد أي نص من بين 24 تتضمن تكرار العناصر واتساعها وعمقها بشكل ضعيف.

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار قد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 91.45 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة.

4- جدول رقم (31): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معيار: تكرار ممارسة المهارة المقصودة خلال الصفوف الدراسية المختلفة.

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة جيد (3)	متوفر بدرجة وسط (2)	متوفر بدرجة ضعيف(1)		
السنة أولى متوسط	64	64	0	0	100.00	جيدة
السنة الثانية متوسط	24	24	0	0	100.00	جيدة
السنة الثالثة متوسط	24	24	0	0	100.00	جيدة
السنة الرابعة متوسط	24	24	0	0	100.00	جيدة
المجموع الكلي	136	136	0	0	100.00	جيدة

يوضح الجدول رقم (32) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (تكرار ممارسة المهارة المقصودة خلال الصفوف الدراسية المختلفة)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

- بالنسبة للسنة الأولى: تحقق المعيار بنسبة 100% وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 64 نصا من بين 64 تتضمن تكرار ممارسة المهارة المقصودة بشكل كبير.

- بالنسبة للسنة الثانية: تحقق المعيار بنسبة 100% وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 24 نصا من بين 24 تتضمن تكرار ممارسة المهارة المقصودة بشكل كبير.

- بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق المعيار بنسبة 100% وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 24 نصا من بين 24 تتضمن تكرار ممارسة المهارة المقصودة بشكل كبير.

- بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق المعيار بنسبة 100 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 24 نصا من بين 24 تتضمن تكرار ممارسة المهارة المقصودة بشكل كبير.

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار قد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 100% وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة.

5– جدول رقم (33): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معيار: يحقق محتوى القراءة التكامل مع المواد الدراسية المختلفة في الصف الدراسي الواحد.

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة جيد (3)	متوفر بدرجة وسط (2)	متوفر بدرجة ضعيف(1)		
السنة أولى متوسط	64	64	0	0	100.00	جيدة
السنة الثانية متوسط	24	24	0	0	100.00	جيدة
السنة الثالثة متوسط	24	24	0	0	100.00	جيدة
السنة الرابعة متوسط	24	24	0	0	100.00	جيدة
المجموع الكلي	136	136	0	0	100.00	جيدة

يوضح الجدول رقم (33) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (يحقق محتوى القراءة التكامل مع المواد الدراسية المختلفة في الصف الدراسي الواحد)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

– بالنسبة للسنة الأولى: تحقق المعيار بنسبة 100 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 64 نصا من بين 64 يحقق فيه محتوى القراءة التكامل مع المواد الدراسية المختلفة.

– بالنسبة للسنة الثانية: تحقق المعيار بنسبة 100% وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 24 نصا من بين 24 يحقق فيه محتوى القراءة التكامل مع المواد الدراسية المختلفة.

– بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق المعيار بنسبة 100% وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 24 نصا من بين 24 يحقق فيه محتوى القراءة التكامل مع المواد الدراسية المختلفة.

– بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق معيار (يحقق محتوى القراءة التكامل مع المواد الدراسية المختلفة في الصف الدراسي الواحد)، بنسبة 100% وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 24 نصا من بين 24 يحقق فيه محتوى القراءة التكامل مع المواد الدراسية المختلفة.

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار قد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 100% وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة.

6– جدول رقم (34): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معيار: ارتباط خبرات محتوى كتاب القراءة مع بعضها البعض.

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة جيد (3)	متوفر بدرجة وسط (2)	متوفر بدرجة ضعيف(1)		
السنة أولى متوسط	64	61	3	0	98.44	جيدة
السنة الثانية متوسط	24	24	0	0	100.00	جيدة
السنة الثالثة متوسط	24	24	0	0	100.00	جيدة
السنة الرابعة متوسط	24	24	0	0	100.00	جيدة
المجموع الكلي	136	133	3	0	99.61	جيدة

يوضح الجدول رقم (34) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (ارتباط خبرات محتوى كتاب القراءة مع بعضها البعض)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

– بالنسبة للسنة الأولى: تحقق المعيار بنسبة 98.44 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 61 نصا من بين 64 ترتبط فيه خبرات القراءة مع بعضها البعض بشكل كبير، و03 نصوص من بين 64 بها ترتبط فيه خبرات القراءة مع بعضها البعض بشكل جزئي.

– بالنسبة للسنة الثانية: تحقق المعيار بنسبة 100% وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 24 نصا من بين 24 ترتبط فيه خبرات القراءة مع بعضها البعض بشكل تام.

– بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق المعيار بنسبة 100% وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 24 نصا من بين 24 ترتبط فيه خبرات القراءة مع بعضها البعض بشكل تام.

– بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق المعيار بنسبة 100% وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 24 نصا من بين 24 ترتبط فيه خبرات القراءة مع بعضها البعض بشكل تام.

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار قد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 99.61 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة.

7– جدول رقم (35): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معيار: تشتمل الوحدة على تلخيص لأبرز الأفكار والمفاهيم التي تساعد المتعلم على تجميع أفكاره.

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة جيد (3)	متوفر بدرجة وسط (2)	متوفر بدرجة ضعيف(1)		
السنة أولى متوسط	64	0	64	0	66.66	جيدة
السنة الثانية متوسط	24	24	0	0	100.00	جيدة
السنة الثالثة متوسط	24	24	0	0	100.00	جيدة
السنة الرابعة متوسط	24	0	24	0	66.66	جيدة
المجموع الكلي	136	136	0	0	83.33	جيدة

يوضح الجدول رقم (35) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (تشتمل الوحدة على تلخيص لأبرز الأفكار والمفاهيم التي تساعد المتعلم على تجميع أفكاره)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

– بالنسبة للسنة الأولى: تحقق المعيار بنسبة 66.66 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 64 نصا من بين 64 تشتمل فيه الوحدة على تلخيص لأبرز الأفكار والمفاهيم التي تساعد المتعلم على تجميع أفكاره بشكل متوسط.

– بالنسبة للسنة الثانية: تحقق المعيار بنسبة 100% وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 24 نصا من بين 24 تشتمل فيه الوحدة على تلخيص لأبرز الأفكار والمفاهيم التي تساعد المتعلم على تجميع أفكاره بشكل كبير.

– بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق المعيار بنسبة 100% وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 24 نصا من بين 24 تشتمل فيه الوحدة على تلخيص لأبرز الأفكار والمفاهيم التي تساعد المتعلم على تجميع أفكاره بشكل كبير.

– بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق المعيار بنسبة 66.66% وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 24 نصا من بين 24 تشتمل فيه الوحدة على تلخيص لأبرز الأفكار والمفاهيم التي تساعد المتعلم على تجميع أفكاره بشكل متوسط.

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار قد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 83.33% وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة.

8- جدول رقم (36): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معيار: تتصدر كل وحدة مقدمة تتضمن أهدافها وتعريفاتها.

المستوى الدراسي	عدد النصوص في كل كتاب	عدد النصوص والنسبة المئوية حسب كل مؤشر			النسبة المئوية الإجمالية لتوفر المعيار	درجة التقويم
		متوفر بدرجة جيد (3)	متوفر بدرجة وسط (2)	متوفر بدرجة ضعيف(1)		
السنة أولى متوسط	64	64	0	0	100.00	جيدة
السنة الثانية متوسط	24	24	0	0	100.00	جيدة
السنة الثالثة متوسط	24	24	0	0	100.00	جيدة
السنة الرابعة متوسط	24	0	24	0	66.66	متوسطة
المجموع الكلي	136	136	0	0	91.66	جيدة

يوضح الجدول رقم (36) النتائج الإجمالية لأفراد العينة والتي تتمثل في مدى تحقق معيار (تتصدر كل وحدة مقدمة تتضمن أهدافها وتعريفاتها)، في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع حيث جاءت كما يلي:

- بالنسبة للسنة الأولى: تحقق المعيار بنسبة 100 % وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 64 نصا من بين 64 تتصدر فيه كل وحدة بمقدمة تتضمن أهدافها وتعريفاتها.

- بالنسبة للسنة الثانية: تحقق المعيار بنسبة 100% وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 24 نصا من بين 24 تتصدر فيه كل وحدة بمقدمة تتضمن أهدافها وتعريفاتها.

- بالنسبة للسنة الثالثة: تحقق المعيار بنسبة 100% وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 24 نصا من بين 24 تتصدر فيه كل وحدة بمقدمة تتضمن أهدافها وتعريفاتها.

- بالنسبة للسنة الرابعة: تحقق المعيار بنسبة 66.66% وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة، حيث يوجد 24 نصا من بين 24 تتصدر فيه كل وحدة بمقدمة تتضمن أهدافها وتعريفاتها بشكل متوسط.

– أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط إجمالا فإن المعيار قد تحقق في كتب اللغة العربية الأربع بنسبة 91.66% وهي نسبة متوفرة بدرجة جيدة.

جدول رقم (37): نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط, في ضوء معايير المجال الرابع: التنظيم الأفقي والرأسي (الاستمرارية- التتابع- التكامل).

معايير محتوى النص التعليمي		السنة أولى متوسط عدد النصوص:64.				السنة الثانية متوسط عدد النصوص:24.				السنة الثالثة متوسط عدد النصوص:24.				السنة الرابعة متوسط عدد النصوص:24.			
		متوفر بدرجة جيد3	متوفر بدرجة وسط2	متوفر بدرجة ضعيف1	%	متوفر بدرجة جيد3	متوفر بدرجة وسط2	متوفر بدرجة ضعيف1	%	متوفر بدرجة جيد3	متوفر بدرجة وسط2	متوفر بدرجة ضعيف1	%	متوفر بدرجة جيد3	متوفر بدرجة وسط2	متوفر بدرجة ضعيف1	%
1	معالجة الخبرات الجديدة اعتمادا على الخبرات السابقة في الصفوف الدراسية المختلفة.	64	0	0	100	24	0	0	100	24	0	0	100	24	0	0	100
2	معالجة الخبرات الجديدة اعتمادا على الخبرات السابقة وبشكل يمهد لتعلم الخبرات اللاحقة.	48	0	16	83.33	18	0	6	83.33	18	6	0	91.67	18	6	0	91.67
3	تكرار العنصر في نفس المستوى بصورة أكثر اتساعا وعمقا.	43	19	2	88.02	20	4	0	94.44	19	5	0	93.06	17	7	0	90.28
4	تكرار ممارسة المهارة	64	0	0	100	24	0	0	100	24	0	0	100	24	0	0	100

	المقصودة خلال الصفوف الدراسية المختلفة.															
5	يحقق محتوى القراءة التكامل مع المواد الدراسية المختلفة في الصف الدراسي الواحد.	64	0	0	100	24	0	0	24	100	0	0	24	100	0	0	100
6	ارتباط خبرات محتوى كتاب القراءة مع بعضها البعض.	61	3	0	98.44	24	0	0	24	100	0	0	24	100	0	0	100
7	تتصدر كل وحدة على مقدمة تتضمن أهدافها وتعريفاتها.	64	0	0	100	24	0	0	24	100	0	0	0	100	24	0	66.66
8	تشتمل الوحدة على تلخيص لأبرز الأفكار والمفاهيم التي تساعد المتعلم على تجميع أفكاره.	0	64	0	66.66	24	0	0	24	100	0	0	0	100	24	0	66.66

يوضح الجدول رقم (37) نتائج تحليل كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في ضوء معايير المجال الرابع: التنظيم الأفقي والرأسي (الاستمرارية– التتابع– التكامل). حيث جاءت كما يلي:

– معيار (معالجة الخبرات الجديدة اعتمادا على الخبرات السابقة في الصفوف الدراسية المختلفة.): تساوت فيه جميع السنوات بنسبة 100%.

– معيار (معالجة الخبرات الجديدة اعتمادا على الخبرات السابقة وبشكل يمهد لتعلم الخبرات اللاحقة): تساوت فيه السنتين الثالثة والرابعة في المرتبة الأولى بنسبة 91.67%. وجاءت فيه السنتين الأولى والثانية بنسبة 83.33%.

– معيار (تكرار العنصر في نفس المستوى بصورة أكثر اتساعا وعمقا.): جاءت فيه السنة الثانية في المرتبة الأولى بنسبة94.44%. أما المرتبة الثانية كانت للسنة الثالثة بنسبة 93.06%. وجاءت في المرتبة الثالثة السنة الرابعة بنسبة 90.28. وكانت المرتبة الرابعة للسنة الأولى بنسبة 88.02%.

– معيار (تكرار ممارسة المهارة المقصودة خلال الصفوف الدراسية المختلفة.): تساوت فيه جميع السنوات بنسبة 100%.

– معيار (يحقق محتوى القراءة التكامل مع المواد الدراسية المختلفة في الصف الدراسي الواحد.): تساوت فيه جميع السنوات بنسبة 100%.

– معيار (ارتباط خبرات محتوى كتاب القراءة مع بعضها البعض.): جاءت في المرتبة الأولى سنوات الثانية والثالثة والرابعة بنسبة 100% وجاءت في المرتبة الثانية والأخيرة السنة الأولى بنسبة 98.44%.

– معيار (تتصدر كل وحدة على مقدمة تتضمن أهدافها وتعريفاتها): جاءت في المرتبة الأولى سنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة بنسبة 100% وجاءت في المرتبة الثانية والأخيرة السنة الرابعة بنسبة 66.66%.

– معيار (تشتمل الوحدة على تلخيص لأبرز الأفكار والمفاهيم التي تساعد المتعلم على تجميع أفكاره): تساوت فيه السنتين الثانية والثالثة في المرتبة الأولى بنسبة 100%. وجاءت فيه السنتين الأولى والرابعة بنسبة 66.66%.

المطلب الخامس: عرض ومناقشة النتائج الإجمالية للمجالات الأربعة المتعلقة بمعايير تنظيم محتوى النص التعليمي لمرحلة التعليم المتوسط:

جدول رقم (38): النتائج الإجمالية للمجالات الأربعة المتعلقة بتحليل معايير تنظيم محتوى النص التعليمي لمرحلة التعليم المتوسط

المجالات	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	المرحلة المتوسطة	الرتبة
محتوى النص التعليمي	80.56	87.27	74.31	80.79	80.73	4
عرض المحتوى التعليمي	80.55	88.43	85.19	89.12	85.82	3
التنظيم المنطقي والسيكولوجي للمحتوى	90.17	90.11	91.84	91.44	90.89	2
التنظيم الرأسي والأفقي للمحتوى (الاستمرارية–التتابع–التكامل)	92.06	97.22	98.09	89.41	94.19	1
النسبة الكلية	85.84	90.76	87.36	87.69	87.91	/

يتضح من الجدول (38) النتائج الإجمالية للمجالات الأربعة المتعلقة بتحليل معايير تنظيم محتوى النص التعليمي لمرحلة التعليم المتوسط حيث أن أغلبها محقق في مجالات محتوى النص التعليمي بنسب عالية، فقد حظي مجال التنظيم الرأسي والأفقي للمحتوى (الاستمرارية–التتابع–التكامل) بالرتبة الأولى من حيث تحقق معاييره بنسبة 94.19%، إذ بلغ في محتويات كتب التعليم المتوسط النسب التالية: السنة الثالثة 98.09%، السنة الثانية 97.22%، السنة الأولى 92.06 %، السنة الرابعة 89.11%.

أما المرتبة الثانية فقد حظي بها مجال التنظيم المنطقي والسيكولوجي من حيث تحقق معاييره بنسبة 90.89 %، إذ بلغ في محتويات كتب التعليم المتوسط النسب التالية: السنة الثالثة 91.84%، السنة الرابعة 91.44%، السنة الأولى 90.17%، السنة الثانية 90.11%.

وكانت المرتبة الثالثة لمجال عرض المحتوى التعليمي من حيث تحقق معاييره بنسبة 85.82 %، إذ بلغ في محتويات كتب التعليم المتوسط النسب التالية: السنة الرابعة 89.12%، السنة الثانية 88.43%، السنة الثالثة 85.19 %، السنة الأولى 80.55 %.

أما المرتبة الرابعة والأخيرة فكانت لمجال محتوى النص التعليمي من حيث تحقق معاييره بنسبة 80.73%، إذ بلغ في محتويات كتب التعليم المتوسط النسب التالية: السنة الثانية 87.27%، السنة الرابعة 80.79 %، السنة الأولى 80.56%، السنة الثالثة 74.31%.

المبحث الثالث: عرض ومناقشة نتائج تحليل أسئلة الفهم لنصوص القراءة في ضوء مستويات الفهم القرائي لمرحلة التعليم المتوسط:

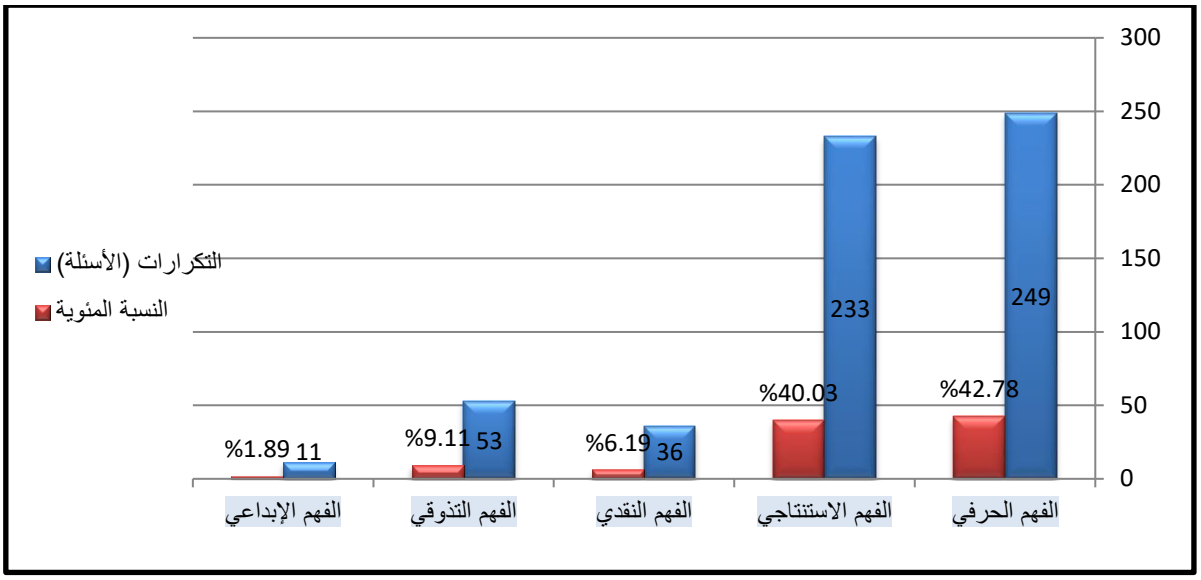
يعرض الباحث في هذا المبحث نتائج الدراسة التي هدفت إلى تحليل أسئلة الفهم لنصوص القراءة الواردة في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، في مستويات الفهم القرائي، الذي اتسعت جوانبه " لتشتمل على جميع القدرات العقلية: الدنيا والعليا لعملية القراءة، بدءا بالمستوى الحرفي المباشر، وانتهاء بالمستوى الإبداعي"[1]، وذلك عن طريق الإجابة عن أسئلة الدراسة، وفيما يلي عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

المطلب الأول: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الفهم وفق مستويات الفهم القرائي في نصوص القراءة للسنة أولى متوسط:

1- جدول رقم (39): نتائج تحليل أسئلة الفهم القرائي للسنة أولى متوسط.

مستويات الفهم القرائي	التكرارات (الأسئلة)	النسبة المئوية %
الفهم الحرفي	249	% 42.78
الفهم الاستنتاجي	233	% 40.03
الفهم النقدي	36	% 6.19
الفهم التذوقي	53	% 9.11
الفهم الإبداعي	11	% 1.89
المجموع	582	%100

[1] حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، ط1، دمشق (سوريا)، 2011م، ص60.



تبين من الجدول رقم (39) والرسم البياني أن هناك تفاوتا واضحا بين النسب المئوية لمستويات الفهم القرائي، المستهدفة في أسئلة نصوص القراءة (ميدان فهم المكتوب) الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، فكانت أسئلة مستوى الفهم الحرفي والاستنتاجي بنسب عالية وأكثر تكرارا، حيث جاءت أسئلة الفهم القرائي الحرفي في المرتبة الأولى بتكرار بلغ (249)، وبنسبة (42.78%). ثم تلتها في المرتبة الثانية أسئلة الفهم القرائي الاستنتاجي بتكرار بلغ (233)، وبنسبة (40.03%). وجاءت أسئلة الفهم القرائي التذوقي في المرتبة الثالثة بتكرار بلغ (53)، وبنسبة (09.11%). في حين جاءت أسئلة الفهم النقدي في المرتبة الرابعة بتكرار بلغ (36)، وبنسبة (6.19%)، بينما جاءت أسئلة الفهم القرائي الإبداعي في المرتبة الخامسة والأخيرة بتكرار بلغ (11)، وبنسبة (1.89%).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام مؤلفو كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط بمستويات الفهم الدنيا مثل المستويين الحرفي والاستنتاجي، وضعف عنايتهم بمستويات الفهم القرائي العليا مثل: المستوى النقدي، والمستوى التذوقي، والمستوى الإبداعي، وذلك ضنا منهم بأن هذه الفئة العمرية لا يمكنها التعامل مع مستويات الفهم العليا. لأن مهارات القراءة تتألف من مستوى المهارات العقلية الدنيا، ومستوى المهارات العقلية العليا، "وهذه المهارات بنائية تراكمية، تبدأ بالمهارات البسيطة، وتتطور تبعا للمرحلة العمرية، بحيث يتم التدرج في تناول

هذه المهارات وإكساب المتعلم ما يلزم منها، على ضوء احتياجاته المعرفية والنفسية والاجتماعية"[1].

وفيما يلي سنمثل لكل مستوى من مستويات الفهم القرائي، من خلال أسئلة نشاط القراءة (ميدان فهم المكتوب) الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط.

أولا: أسئلة مستوى الفهم الحرفي:

فقد ورد في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط (249) سؤالا تقيس الفهم الحرفي، وهذا يدل على أن هذا المستوى هو الأكثر استهدافا، ومن أمثلة هذه الأسئلة نذكر ما يلي:

ورد في نص "ابنتي" ص12، السؤال: (أذكر أهم الأوصاف التي نعت الكاتب بها ابنته؟). وفي نص "أثر الرحلات الجوية الطويلة على الإنسان" ص100، نجد السؤال: (ما المقصود ب "الجاث لاق" كما ورد في النص؟). وفي نص "بتهوفن" ص62، نجد السؤال: (ممن حرر بتهوفن الموسيقى؟). وفي نص "جميلة بوحيرد" ص54، نجد السؤال: (عم يتحدث الشاعر في هذا النص؟). وفي نص "ثق يا أيها الوطن المفدى" ص34، نجد السؤال: (بما استهل الشاعر نصه؟). وللإجابة على كل سؤال من هذه الأسئلة فإن التلميذ سيعود إلى نص القراءة ويجد الإجابة بين طيات النص، ويجيب حرفيا كما ورد في النص دون عناء. والمتتبع لهذه الأسئلة يجدها تمس المستوى الحرفي التذكري، لأنها لا تتعدى حفظ المعلومات واسترجاعها.

ثانيا: أسئلة مستوى الفهم الاستنتاجي:

فقد ورد في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط (233) سؤالا تقيس الفهم الاستنتاجي، وهذا يدل على أن هذا المستوى حقق نسبة مرتفعة بعد مستوى الفهم الحرفي، ومن أمثلة هذه الأسئلة نذكر ما يلي:

[1] حاتم حسين البصيص، المرجع السابق، ص55.

ورد في نص "الرازي طبيبا عظيما" ص60, السؤال: (هل اهتم الأوربيون بشخصية "الرازي"؟). وفي نص "جميلة بوحيرد " ص54, نجد السؤال: (من هو المقصود بالوحش في هذا النص؟). وفي نص "متعة العودة إلى الوطن" ص36، نجد السؤال: (لماذا ضحك الكاتب في قرارة نفسه؟). وللإجابة على كل سؤال من هذه الأسئلة فإن التلميذ سيقوم بإعمال التفكير العميق، من خلال توظف خبراته السابقة وربطها بما ورد في النص للوصول إلى النتيجة. والمتتبع لهذه الأسئلة يجدها تمس المستوى الاستنتاجي، لأنها تتعلق بعمق النص، ومراميه المستنتجة، وتتعدى حفظ المعلومات واسترجاعها.

ثالثا: أسئلة مستوى الفهم النقدي:

فقد ورد في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط (36) سؤالا تقيس الفهم النقدي، وهذا يدل على أن هذا المستوى حقق نسبة منخفضة مقارنة بالمستويات السابقة، ومن أمثلة هذه الأسئلة نذكر ما يلي:

ورد في نص "جمال البادية" ص56، السؤال: (هل تؤيد الشاعر فيما ذهب إليه في نصه؟ ولم؟). وفي نص "بين الريف والمدينة" ص136، نجد السؤال: (حدد بعض الأجواء الريفية في الفقرة الأولى. ما رأيك فيها؟). وفي نص "الفايس بوك نعمة أم نقمة" ص96, نجد السؤال: (هل "الفايس بوك" نعمة أم نقمة؟). وفي نص "ابن الهيثم" ص64، نجد السؤال: (ما هي الوسيلة التي لجأ إليها ابن الهيثم ليرفض المسؤولية التي قلدها إياها الحاكم؟ ما رأيك؟). وفي نص "متعة العودة إلى الوطن" ص36، نجد السؤال: (في النص إشارة إلى تمسك الكاتب بوطنه، دل عليها، وما رأيك الشخصي فيها؟). وللإجابة على كل سؤال من هذه الأسئلة فإن التلميذ سيقوم بتمحيص المحتوى المقروء من حيث الدقة والمقبولية، ثم يصدر الحكم عليه ويبدي رأيه فيه، وفق ما تكون لديه من خبرات سابقة. والمتتبع لهذه الأسئلة يجدها تمس المستوى النقدي، لأنها مثيرة وموجهة للتفكير الناقد، من خلال البحث عن الآراء والمواقف والأحكام. كما تشير إلى قدرة المتعلم على إصدار أحكام على المادة المقروءة.

رابعا: أسئلة مستوى الفهم التذوقي:

فقد ورد في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط (53) سؤالا تقيس الفهم التذوقي، وهذا يدل على أن هذا المستوى حقق نسبة مقبولة نسبيا مقارنة بالمستويات السابقة, ومن أمثلة هذه الأسئلة نذكر ما يلي:

ففي نص "رسالة إلى أمي" ص18، نجد السؤال: (ما هو المقطع الذي شد انتباهك وأعجبك كثيرا في هذا النص؟ علل إجابتك.). وفي نص "أنا واليراع" ص98, نجد السؤال: (كيف كانت عاطفة الشاعر اتجاه قلمه؟). وفي نص "في يوم الأمهات" ص114، نجد السؤال: (ما هو شعورك وأنت تقرأ النص؟ علل إجابتك.). وفي نص "نشيد الماء" ص138، نجد السؤال: (استخرج من النص قيمة جمالية اعجبتك.). وفي نص "المسلول" ص166، نجد السؤال: (حدد البيت الذي أثر فيك بشدة.). وفي نص "كرة القدم" ص158، نجد السؤال: (ما البيت الذي أعجبك كثيرا في النص؟ ولم؟). وللإجابة على كل سؤال من هذه الأسئلة فإن التلميذ يجب أن يدرك جيدا التعابير التي يستخدمها المؤلف، ويقف على جماليتها من خلال سلوك لغوي يعبر به المتعلم عن إحساسه إلى ما يرمي إليه النص. والمتتبع لهذه الأسئلة يجدها تمس المستوى التذوقي، لأنها تعبر عن مدى إدراك وتذوق المتعلم للقيم الجمالية والدلالية الإيحائية للكلمات والجمل الواردة في النص القرائي.

خامسا: أسئلة مستوى الفهم الإبداعي:

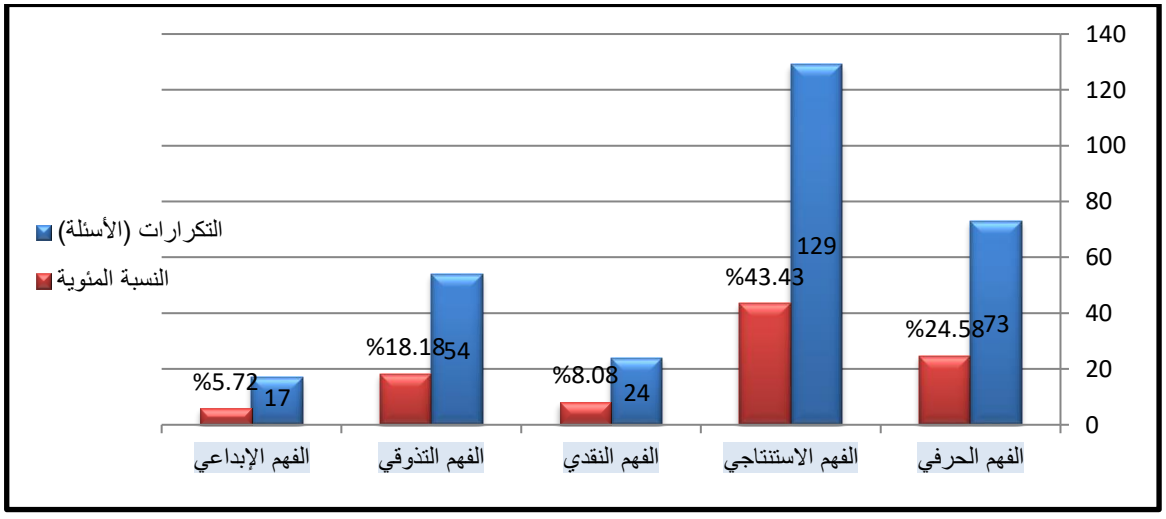
فقد ورد في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط (11) سؤالا تقيس الفهم الإبداعي، ويكون بذلك قد حقق هذا المستوى نسبة منخفضة، ومن أمثلة هذه الأسئلة نذكر ما يلي:

ففي نص "العبودية" ص80, نجد السؤال: (اشرح العبودية العرجاء، والعبودية الرقطاء.). وفي نص "أهمية التربية الرياضية" ص152، نجد السؤال: (هات من عندك بعض الأهداف الأخرى للتربية الرياضية). وفي نص "اللفافة" ص162، نجد السؤال: (اشرح البيتين الرابع والخامس). وفي نص "المستكشفات العلمية" ص106، نجد السؤال: (قدم

مثاليين من إنشائك يشملان على الأسلوب العلمي.). وللإجابة على كل سؤال من هذه الأسئلة فإن التلميذ يبدأ بما هو معروف من حقائق ومعلومات ومفاهيم، لكنه يرى لها استخدامات جديدة غير تقليدية، أو يرى فيها علاقات متميزة، وهنا يكمن إبداع المتعلم. والمتتبع لهذه الأسئلة يجدها تمس المستوى الإبداعي، لأنها تشير إلى قدرة المتعلم على الاستفادة من المعلومات الواردة في النص المقروء، واستخدامها على نحو يتميز بالأصالة من خلال التطبيق المباشر لهذه المعلومات.

2- جدول رقم (40): نتائج تحليل أسئلة الفهم القرائي للسنة الثانية متوسط.

مستويات الفهم القرائي	التكرارات (الأسئلة)	النسبة المئوية %
الفهم الحرفي	73	% 24.58
الفهم الاستنتاجي	129	% 43.43
الفهم النقدي	24	% 8.08
الفهم التذوقي	54	% 18.18
الفهم الإبداعي	17	% 5.72
المجموع	297	100



تبين من الجدول رقم (40) والرسم البياني أن هناك تفاوتا واضحا بين النسب المئوية لمستويات الفهم القرائي، المستهدفة في أسئلة نصوص القراءة (ميدان فهم المكتوب) الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، فكانت أسئلة مستوى الفهم الاستنتاجي بنسب

عالية وأكثر تكرارا، حيث جاءت في المرتبة الأولى بتكرار بلغ (129), وبنسبة (43.43%). ثم تلتها في المرتبة الثانية أسئلة الفهم القرائي الحرفي بتكرار بلغ (73)، وبنسبة (24.58%). وجاءت أسئلة الفهم القرائي التذوقي في المرتبة الثالثة بتكرار بلغ (54)، وبنسبة (18.18%). في حين جاءت أسئلة الفهم النقدي في المرتبة الرابعة بتكرار بلغ (24)، وبنسبة (8.08%)، بينما جاءت أسئلة الفهم القرائي الإبداعي في المرتبة الخامسة والأخيرة بتكرار بلغ (17)، وبنسبة (5.72%).

ويعزو الباحث هذه النتيجة المقبولة جدا إلى اهتمام مؤلفو كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط بمستويات الفهم القرائي الدنيا وكذا حسن عنايتهم بمستويات الفهم القرائي العليا، وهذا يدل على مدى مراعاة الخصائص النمائية المختلفة لهذه الفئة العمرية، وكذا الالتزام بأهداف تعليم اللغة العربية.

وفيما يلي سنمثل لكل مستوى من مستويات الفهم القرائي، من خلال أسئلة نشاط القراءة (ميدان فهم المكتوب) الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط.

أولا: أسئلة مستوى الفهم الحرفي:

قد ورد في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط (73) سؤالا تقيس الفهم الحرفي، وهذا يدل على أن هذا المستوى حقق نسبة منخفضة مقارنة بالمستويات السابقة، ومن أمثلة هذه الأسئلة نذكر ما يلي:

ورد في نص "سهرة عائلية" ص12، السؤال: (ما هي الفترة التي تجتمع فيها العائلة؟). وفي نص "الطب أمنيتي" ص97، نجد السؤال: (ما الصفات التي لاحظها الأب على ابنه؟). وفي نص "مناجاة البحر" ص142، نجد السؤال: (أذكر المناظر التي استمتع بها الشاعر في وقوفه أمام البحر.). وللإجابة على كل سؤال من هذه الأسئلة فإن التلميذ سيعود إلى نص القراءة ويجد الإجابة بين طيات النص، ويجيب حرفيا كما ورد في النص دون عناء. والمتتبع لهذه الأسئلة يجدها تمس المستوى الحرفي التذكري، لأنها لا تتعدى حفظ المعلومات واسترجاعها.

ثانيا: أسئلة مستوى الفهم الاستنتاجي:

قد ورد في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط (129) سؤالا تقيس الفهم الاستنتاجي، وهذا يدل على أن هذا المستوى حقق نسبة منخفضة مقارنة بالمستويات السابقة، ومن أمثلة هذه الأسئلة نذكر ما يلي:

ورد في نص "هدية لأمي" ص17، السؤال: (استخرج من النص ما يتوافق مع الحديث النبوي الشريف (تهادوا تحابوا).). وفي نص "وصية أب" ص72، نجد السؤال: (حرص الأب على إقناع ولده، وضح ذلك بالربط بين السبب والنتيجة هات أمثلة من النص.). وفي نص "يوم الربيع" ص132، نجد السؤال: (قسم النص إلى أفكاره الأساسية وضع لها العنوان المناسب.). وللإجابة على كل سؤال من هذه الأسئلة فإن التلميذ سيقوم بإعمال التفكير العميق، من خلال توظف خبراته السابقة وربطها بما ورد في النص للوصول إلى النتيجة. والمتتبع لهذه الأسئلة يجدها تمس المستوى الاستنتاجي، لأنها تتعلق بعمق النص، ومراميه المستنتجة، وتتعدى حفظ المعلومات واسترجاعها.

ثالثا: أسئلة مستوى الفهم النقدي:

فقد ورد في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط (24) سؤالا تقيس الفهم النقدي، وهذا يدل على أن هذا المستوى حقق نسبة منخفضة مقارنة بالمستويات السابقة، ومن أمثلة هذه الأسئلة نذكر ما يلي:

ورد في نص "صحة أطفالنا والعادات الخاطئة" ص157، السؤال: (هات من النص النتيجة المترتبة عن مقاطعة أكل اللحوم؟ وكيف تقيمها؟). وفي نص "وصية أب" ص72، نجد السؤال: (ضع قائمة الأخلاق الواردة في النص. ثم أبرز أهمها في نظرك.). وللإجابة على كل سؤال من هذه الأسئلة فإن التلميذ سيقوم بتمحيص المحتوى المقروء من حيث الدقة والمقبولية، ثم يصدر الحكم عليه ويبدي رأيه فيه، وفق ما تكون لديه من خبرات سابقة. والمتتبع لهذه الأسئلة يجدها تمس المستوى النقدي، لأنها مثيرة وموجهة للتفكير الناقد، من خلال البحث عن الآراء والمواقف والأحكام.

رابعا: أسئلة مستوى الفهم التذوقي:

فقد ورد في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط (54) سؤالا تقيس الفهم التذوقي، وهذا يدل على أن هذا المستوى حقق نسبة منخفضة مقارنة بالمستويات السابقة، ومن أمثلة هذه الأسئلة نذكر ما يلي:

ورد في نص "يا جميلة" ص52، السؤال: (أعد قراءة النص قراءة شعرية معبرة.). وفي نص "خاتم العيد" ص122، نجد السؤال: (تمثل معاني ما قاله (حسان) وجواب الأب من خلال تمييز النبر في القراءة.). وفي نص "يوم الربيع" ص132، نجد السؤال: (أعد قراءة الفقرة الأخيرة من النص متمثلا معاني الابتهاج.). وفي نص "فضل العلم" ص92، نجد السؤال: (قم بالتناوب مع زميلك بتمثيل دور إحدى الشخصيتين المتحاورتين في النص، ولاحظ مدى تعبير القراءة عن المعنى.). وللإجابة على كل سؤال من هذه الأسئلة فإن التلميذ يجب أن يدرك جيدا التعابير التي يستخدمها المؤلف، ويقف على جماليتها من خلال سلوك لغوي يعبر به المتعلم عن إحساسه إلى ما يرمي إليه النص. والمتتبع لهذه الأسئلة يجدها تمس المستوى التذوقي، لأنها تعبر عن مدى إدراك وتذوق المتعلم للقيم الجمالية والدلالية الإيحائية للكلمات والجمل الواردة في النص القرائي.

خامسا: أسئلة مستوى الفهم الإبداعي:

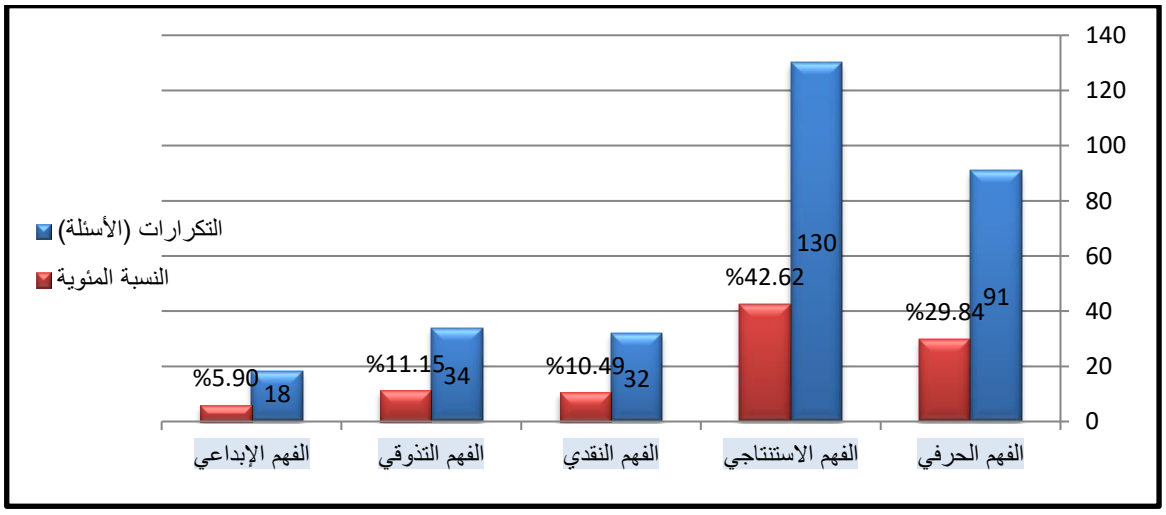
فقد ورد في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط (17) سؤالا تقيس الفهم الإبداعي، وهذا يدل على أن هذا المستوى حقق نسبة منخفضة مقارنة بالمستويات السابقة، ومن أمثلة هذه الأسئلة نذكر ما يلي:

ورد في نص "تحية العلم الوطني" ص37، السؤال: (لخص مضمون النص بأسلوبك الخاص.). وفي نص "إنسانية الأمير" ص57، نجد السؤال: (جمع الأمير بين واجب الدين ولوازم الإنسانية. اشرح ذلك.). وفي نص "غاندي الرجل العظيم" ص62، نجد السؤال: (التواضع من صفات العظماء. ما أثر ذلك في الحياة؟). وللإجابة على كل سؤال من هذه الأسئلة فإن التلميذ يبدأ بما هو معروف من حقائق ومعلومات ومفاهيم، لكنه يرى لها

استخدامات جديدة غير تقليدية، أو يرى فيها علاقات متميزة، وهنا يكمن إبداع المتعلم. والمتتبع لهذه الأسئلة يجدها تمس المستوى الإبداعي، لأنها تشير إلى قدرة المتعلم على الاستفادة من المعلومات الواردة في النص المقروء، واستخدامها على نحو يتميز بالأصالة من خلال التطبيق المباشر لهذه المعلومات.

3- جدول رقم (41): نتائج تحليل أسئلة الفهم القرائي للسنة الثالثة متوسط.

مستويات الفهم القرائي	التكرارات (الأسئلة)	النسبة المئوية %
الفهم الحرفي	91	% 29.84
الفهم الاستنتاجي	130	% 42.62
الفهم النقدي	32	% 10.49
الفهم التذوقي	34	% 11.15
الفهم الإبداعي	18	% 5.90
المجموع	305	100



تبين من الجدول رقم (41) والرسم البياني أن هناك تفاوتا واضحا بين النسب المئوية لمستويات الفهم القرائي، المستهدفة في أسئلة نصوص القراءة (ميدان فهم المكتوب) الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، فكانت أسئلة مستوى الفهم الاستنتاجي بنسب عالية وأكثر تكرارا، حيث جاءت في المرتبة الأولى بتكرار بلغ (130)، وبنسبة (42.62%). ثم تلتها في المرتبة الثانية أسئلة الفهم القرائي الحرفي بتكرار بلغ (91)،

وبنسبة (29.84%). وجاءت أسئلة الفهم القرائي التذوقي في المرتبة الثالثة بتكرار بلغ (34)، وبنسبة (11.15%). في حين جاءت أسئلة الفهم النقدي في المرتبة الرابعة بتكرار بلغ (32)، وبنسبة (10.49%)، بينما جاءت أسئلة الفهم القرائي الإبداعي في المرتبة الخامسة والأخيرة بتكرار بلغ (18)، وبنسبة (5.90%).

ويعزو الباحث هذه النتيجة المقبولة جدا إلى اهتمام مؤلفو كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط بمستويات الفهم القرائي الدنيا وكذا حسن عنايتهم بمستويات الفهم القرائي العليا، وهذا يدل على مدى مراعاة الخصائص النمائية المختلفة لهذه الفئة العمرية، وكذا الالتزام بأهداف تعليم اللغة العربية.

وفيما يلي سنمثل لكل مستوى من مستويات الفهم القرائي، من خلال أسئلة نشاط القراءة (ميدان فهم المكتوب) الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط.

أولا: أسئلة مستوى الفهم الحرفي:

فقد ورد في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط (91) سؤالا تقيس الفهم الحرفي، وهذا يدل على أن هذا المستوى حقق نسبة منخفضة مقارنة بالمستويات السابقة، ومن أمثلة هذه الأسئلة نذكر ما يلي:

ورد في نص "قلق ممض" ص12, السؤال: (أذكر شخصيات القصة.). وفي نص "التوارق تاريخ عريق" ص72، نجد السؤال: (يشتهر التارقي بصفات متميزة أذكرها.). وفي نص "الهلال الأحمر الجزائري" ص57، نجد السؤال: (للهلال الأحمر مهام قام من أجلها أذكرها.). وللإجابة على كل سؤال من هذه الأسئلة فإن التلميذ سيعود إلى نص القراءة ويجد الإجابة بين طيات النص، ويجيب حرفيا كما ورد في النص دون عناء. والمتتبع لهذه الأسئلة يجدها تمس المستوى الحرفي التذكري، لأنها لا تتعدى حفظ المعلومات واسترجاعها.

ثانيا: أسئلة مستوى الفهم الاستنتاجي:

فقد ورد في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط (130) سؤالا تقيس الفهم الاستنتاجي، وهذا يدل على أن هذا المستوى حقق نسبة منخفضة مقارنة بالمستويات السابقة، ومن أمثلة هذه الأسئلة نذكر ما يلي:

ورد في نص "الشريد" ص22، السؤال: (استخرج من الأبيات ما قدمه الشاعر من تفسير لأسباب ظاهرة التشرد.). وفي نص "الصحافة الإلكترونية" ص37، نجد السؤال: (ضع الفكرة العامة للنص. والفكرة الأساسية لكل فقرة.). وفي نص "دواء للسرطان" ص92، نجد السؤال: (ما الدليل على أن الباحثين يواصلون مجهوداتهم دون أن يستسلموا؟). وللإجابة على كل سؤال من هذه الأسئلة فإن التلميذ سيقوم بإعمال التفكير العميق، من خلال توظف خبراته السابقة وربطها بما ورد في النص للوصول إلى النتيجة. والمتتبع لهذه الأسئلة يجدها تمس المستوى الاستنتاجي، لأنها تتعلق بعمق النص، ومراميه المستنتجة، وتتعدى حفظ المعلومات واسترجاعها.

ثالثا: أسئلة مستوى الفهم النقدي:

فقد ورد في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط (32) سؤالا تقيس الفهم النقدي، وهذا يدل على أن هذا المستوى حقق نسبة منخفضة مقارنة بالمستويات السابقة، ومن أمثلة هذه الأسئلة نذكر ما يلي:

ورد في نص "درهم السل" ص52، السؤال: (ما رأيك في الطريقة التي انتهجها غريب في المساهمة مع زملائه؟). وفي نص "دليل الفيسبوك" ص42، نجد السؤال: (ما هي أسباب استعمال الفيسبوك من طرف الأطفال حسب النص؟ وأي هذه الأسباب أقوى حسب رأيك؟). وفي نص "وسائل الإعلام" ص32، نجد السؤال: (هل يمكن لوسائل الإعلام اليوم الاستغناء على الشبكة العنكبوتية؟ علل.). وللإجابة على كل سؤال من هذه الأسئلة فإن التلميذ سيقوم بتمحيص المحتوى المقروء من حيث الدقة والمقبولية، ثم يصدر الحكم عليه ويبدي رأيه فيه،

وفق ما تكون لديه من خبرات سابقة. والمتتبع لهذه الأسئلة يجدها تمس المستوى النقدي، لأنها مثيرة وموجهة للتفكير الناقد، من خلال البحث عن الآراء والمواقف والأحكام.

رابعا: أسئلة مستوى الفهم التذوقي:

فقد ورد في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط (34) سؤالا تقيس الفهم التذوقي، وهذا يدل على أن هذا المستوى حقق نسبة منخفضة مقارنة بالمستويات السابقة، ومن أمثلة هذه الأسئلة نذكر ما يلي:

ورد في نص "دليل الفيسبوك" ص42، السؤال: (استخرج القيم التي تضمنتها الفقرة الأخيرة.). وفي نص "أخي الإنسان" ص82، نجد السؤال: (ما نوع العاطفة التي يحملها الشاعر؟). وفي نص "رسل الصناعة" ص142، نجد السؤال: (ما القيمة البارزة في النص؟). وفي نص "المهاجر إلى المجد" ص157، نجد السؤال: (استنتج القيم المستوحات من موقف (دروت).). وللإجابة على كل سؤال من هذه الأسئلة فإن التلميذ يجب أن يدرك جيدا التعابير التي يستخدمها المؤلف، ويقف على جماليتها من خلال سلوك لغوي يعبر به المتعلم عن إحساسه إلى ما يرمي إليه النص. والمتتبع لهذه الأسئلة يجدها تمس المستوى التذوقي، لأنها تعبر عن مدى إدراك وتذوق المتعلم للقيم الجمالية والدلالية الإيحائية للكلمات والجمل الواردة في النص القرائي.

خامسا: أسئلة مستوى الفهم الإبداعي:

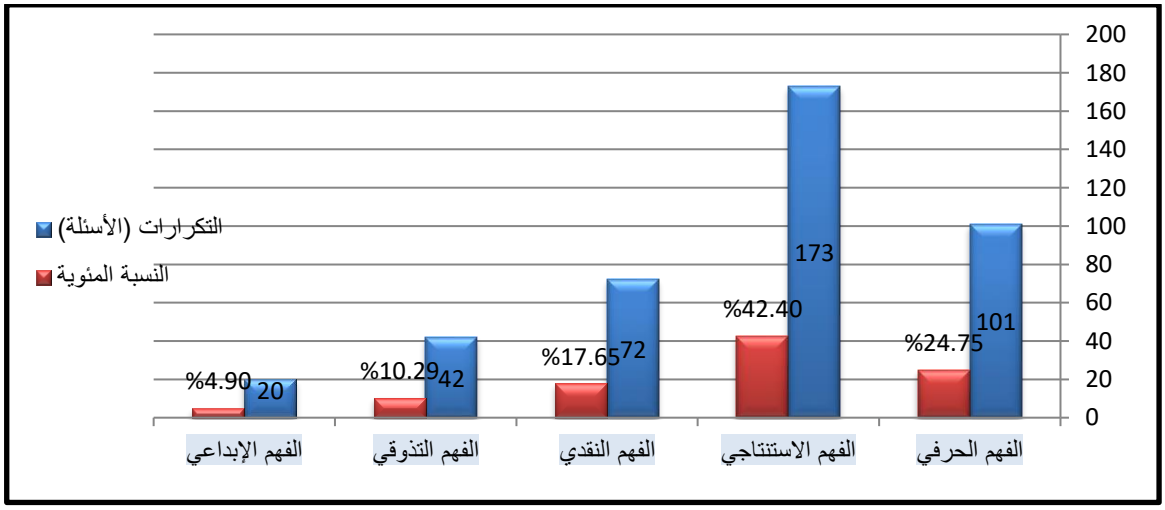
فقد ورد في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط (18) سؤالا تقيس الفهم الإبداعي، وهذا يدل على أن هذا المستوى حقق نسبة منخفضة مقارنة بالمستويات السابقة، ومن أمثلة هذه الأسئلة نذكر ما يلي:

ورد في نص "دواء السرطان" ص92، السؤال: (لخص مضمون النص بأسلوبك الجميل.). وفي نص "صانعة الفخار" ص132، نجد السؤال: (اشرح الفقرة الأخيرة من النص.). وفي نص "ظاهرة الهجرة" ص152، نجد السؤال: (اشرح بأسلوبك العبارة (الهجرة فكرة لا رحلة فقط).). وفي نص "المهاجر إلى المجد" ص157، نجد السؤال: (تخيل مستقبل

الفتى (دروت) في الحالات الآتية: – لو بقي في قريته، – لو تأثر بازدراء الطلاب، وغادر قاعة الامتحان خجلا.). وللإجابة على كل سؤال من هذه الأسئلة فإن التلميذ يبدأ بما هو معروف من حقائق ومعلومات ومفاهيم، لكنه يرى لها استخدامات جديدة غير تقليدية، أو يرى فيها علاقات متميزة، وهنا يكمن إبداع المتعلم. والمتتبع لهذه الأسئلة يجدها تمس المستوى الإبداعي، لأنها تشير إلى قدرة المتعلم على الاستفادة من المعلومات الواردة في النص المقروء، واستخدامها على نحو يتميز بالأصالة من خلال التطبيق المباشر لهذه المعلومات.

4- جدول رقم (42): نتائج تحليل أسئلة الفهم القرائي للسنة الرابعة متوسط.

مستويات الفهم القرائي	التكرارات (الأسئلة)	النسبة المئوية %
الفهم الحرفي	101	% 24.75
الفهم الاستنتاجي	173	% 42.40
الفهم النقدي	72	% 17.65
الفهم التذوقي	42	% 10.29
الفهم الإبداعي	20	% 4.90
المجموع	408	100



تبين من الجدول رقم (42) والرسم البياني أن هناك تفاوتا واضحا بين النسب المئوية لمستويات الفهم القرائي، المستهدفة في أسئلة نصوص القراءة (ميدان فهم المكتوب) الواردة

في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، فكانت أسئلة مستوى الفهم الاستنتاجي بنسب عالية وأكثر تكرارا، حيث جاءت في المرتبة الأولى بتكرار بلغ (173)، وبنسبة (42.40%). ثم تلتها في المرتبة الثانية أسئلة الفهم القرائي الحرفي بتكرار بلغ (101)، وبنسبة (24.75%). وجاءت أسئلة الفهم النقدي في المرتبة الثالثة بتكرار بلغ (72)، وبنسبة (17.65%). في حين جاءت أسئلة الفهم القرائي التذوقي في المرتبة الرابعة بتكرار بلغ (42)، وبنسبة (10.29%). بينما جاءت أسئلة الفهم القرائي الإبداعي في المرتبة الخامسة والأخيرة بتكرار بلغ (20)، وبنسبة (4.90%).

ويعزو الباحث هذه النتيجة المقبولة جدا إلى اهتمام مؤلفو كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط بمستويات الفهم القرائي الدنيا وكذا حسن عنايتهم بمستويات الفهم القرائي العليا، وهذا يدل على مدى مراعاة الخصائص النمائية المختلفة لهذه الفئة العمرية، وكذا الالتزام بأهداف تعليم اللغة العربية.

وفيما يلي سنمثل لكل مستوى من مستويات الفهم القرائي، من خلال أسئلة نشاط القراءة (ميدان فهم المكتوب) الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط.

أولا: أسئلة مستوى الفهم الحرفي:

فقد ورد في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (101) سؤالا تقيس الفهم الحرفي، وهذا يدل على أن هذا المستوى حقق نسبة منخفضة مقارنة بالمستويات السابقة، ومن أمثلة هذه الأسئلة نذكر ما يلي:

ورد في نص "سائل" ص22، السؤال: (ما ملامح الشيخ وصفاته؟). وفي نص "التوازن البيئي ومكافحة التلوث" ص116، نجد السؤال: (من المسؤول عن حماية البيئة حسب النص؟). وفي نص "سجاد أمي" ص130، نجد السؤال: (هل احتفظ (بومهدي) بسجاد أمه؟). وللإجابة على كل سؤال من هذه الأسئلة فإن التلميذ سيعود إلى نص القراءة ويجد الإجابة بين طيات النص، ويجيب حرفيا كما ورد في النص دون عناء. والمتتبع لهذه الأسئلة يجدها تمس المستوى الحرفي التذكري، لأنها لا تتعدى حفظ المعلومات واسترجاعها.

ثانيا: أسئلة مستوى الفهم الاستنتاجي:

فقد ورد في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (173) سؤالا تقيس الفهم الاستنتاجي، وهذا يدل على أن هذا المستوى حقق نسبة منخفضة مقارنة بالمستويات السابقة، ومن أمثلة هذه الأسئلة نذكر ما يلي:

ورد في نص "الصحافة والأمة" ص30، السؤال: (ما الدوافع التي جعلت الاستعمار يقدم على منع صدور جريدة (وادي ميزاب)؟). وفي نص "من يجير فؤاد الصغير" ص62، نجد السؤال: (لم وجه الشاعر نداءه إلى هؤلاء؟). وفي نص "شوق وحنين إلى الوطن" ص162، نجد السؤال: (يحن الشاعر إلى مسقط رأسه ويعبر عن ارتباطه بأرض أجداده. ما العبارات الدالة على ذلك في النص؟). وللإجابة على كل سؤال من هذه الأسئلة فإن التلميذ سيقوم بإعمال التفكير العميق، من خلال توظف خبراته السابقة وربطها بما ورد في النص للوصول إلى النتيجة. والمتتبع لهذه الأسئلة يجدها تمس المستوى الاستنتاجي، لأنها تتعلق بعمق النص، ومراميه المستنتجة، وتتعدى حفظ المعلومات واسترجاعها.

ثالثا: أسئلة مستوى الفهم النقدي:

فقد ورد في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (72) سؤالا تقيس الفهم النقدي، وهذا يدل على أن هذا المستوى حقق نسبة منخفضة مقارنة بالمستويات السابقة، ومن أمثلة هذه الأسئلة نذكر ما يلي:

ورد في نص "هو في عقر دارنا" ص110، السؤال: (ما الميدان الهام الذي يجب على الدول أن تهتم به؟ وما رأيك فيما قاله الكاتب؟ علل.). وفي نص "سلاما أيتها الجزائر البيضاء" ص156، نجد السؤال: (يعاني الكاتب من الغربة؟ ما الذي يزيد من اغترابه برأيك؟). وفي نص "شوق وحنين إلى الوطن" ص162، نجد السؤال: ((غربة الأجسام ليست باغتراب). ما الغربة الحقيقية في نظر الشاعر؟ هل تشاطره الرأي؟ علل.). وللإجابة على كل سؤال من هذه الأسئلة فإن التلميذ سيقوم بتمحيص المحتوى المقروء من حيث الدقة والمقبولية، ثم يصدر الحكم عليه ويبدي رأيه فيه، وفق ما تكون لديه من خبرات سابقة.

والمتتبع لهذه الأسئلة يجدها تمس المستوى النقدي، لأنها مثيرة وموجهة للتفكير الناقد، من خلال البحث عن الآراء والمواقف والأحكام.

رابعا: أسئلة مستوى الفهم التذوقي:

فقد ورد في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (42) سؤالا تقيس الفهم التذوقي، وهذا يدل على أن هذا المستوى حقق نسبة منخفضة مقارنة بالمستويات السابقة، ومن أمثلة هذه الأسئلة نذكر ما يلي:

ورد في نص "سائل" ص22، السؤال: (اشرح الصور البيانية التي وردت في النص وبين قيمتها الجمالية والتصويرية.). وفي نص الصحافة والأمة" ص30، نجد السؤال: (أبرز المحسن البديعي في عبارة: (وما كنت أظن أن تنال منها يد العسف والإرهاق، وتبالغ إلى الفتك بها إلى حد الإزهاق). وهل وظيفته دلالية معنوية أم جمالية صوتية؟). وللإجابة على كل سؤال من هذه الأسئلة فإن التلميذ يجب أن يدرك جيدا التعابير التي يستخدمها المؤلف، ويقف على جماليتها من خلال سلوك لغوي يعبر به المتعلم عن إحساسه إلى ما يرمي إليه النص. والمتتبع لهذه الأسئلة يجدها تمس المستوى التذوقي، لأنها تعبر عن مدى إدراك وتذوق المتعلم للقيم الجمالية والدلالية الإيحائية للكلمات والجمل الواردة في النص القرائي.

خامسا: أسئلة مستوى الفهم الإبداعي:

فقد ورد في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (20) سؤالا تقيس الفهم الإبداعي، وهذا يدل على أن هذا المستوى حقق نسبة منخفضة مقارنة بالمستويات السابقة، ومن أمثلة هذه الأسئلة نذكر ما يلي:

ورد في نص "ذكرى وندم" ص10، السؤال: (ما الحل الذي تراه ناجعا للقضاء على هذه الآفة؟). وفي نص "سائل" ص22, نجد السؤال: (اقترح حلولا تراها ناجعة للحد من ظاهرة الفقر والتسول والمحافظة على كرامة الإنسان.). وفي نص "الأنترنت" ص90، نجد السؤال: (ماذا لو انقطع الأنترنت عن العالم اليوم؟!). وفي نص "مظاهر تلوث البيئة" ص122، نجد السؤال: (تناول الشاعر مظاهر التلوث عالج هذا الموضوع واقترح حلولا

له.). وفي نص "آنية الفخار" ص136، نجد السؤال: (ما الحلول التي يمكن أن تخرج أصحاب الحرف التقليدية من مشاكلهم وتحولهم إلى مصادر للثروة الوطنية؟). وللإجابة على كل سؤال من هذه الأسئلة فإن التلميذ يبدأ بما هو معروف من حقائق ومعلومات ومفاهيم، لكنه يرى لها استخدامات جديدة غير تقليدية، أو يرى فيها علاقات متميزة، وهنا يكمن إبداع المتعلم. والمتتبع لهذه الأسئلة يجدها تمس المستوى الإبداعي، لأنها تشير إلى قدرة المتعلم على الاستفادة من المعلومات الواردة في النص المقروء، واستخدامها على نحو يتميز بالأصالة من خلال التطبيق المباشر لهذه المعلومات.

المطلب الثاني: عرض النتائج الإجمالية المتعلقة بتحليل أسئلة فهم نصوص القراءة في كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة:

ومن أجل الوقوف على مدى توافر أسئلة مستويات الفهم القرائي في جميع كتب اللغة العربية لجميع سنوات مرحلة التعليم المتوسط، قام الباحث بعقد مقارنة لأسئلة مستويات الفهم القرائي في جميع كتب اللغة العربية لجميع سنوات مرحلة التعليم المتوسط، والجدول رقم(43) يبين نتائج المقارنة بين أسئلة مستويات الفهم القرائي في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط من حيث التكرارات (الأسئلة) والنسب المئوية والترتيب.

جدول (43): نتائج تحليل أسئلة نصوص القراءة في كتب اللغة العربية لمرحلة المتوسطة

مستويات الفهم القرائي	السنة أولى متوسط	السنة الثانية متوسط	السنة الثالثة متوسط	السنة الرابعة متوسط	المرحلة المتوسطة	الرتبة
الفهم الحرفي	42.78	24.58	29.84	24.75	30.49	**2**
الفهم الاستنتاجي	40.03	43.43	42.62	42.40	42.12	**1**
الفهم النقدي	6.19	8.08	10.49	17.65	10.60	**4**
الفهم التذوقي	9.11	18.18	11.15	10.29	12.18	**3**
الفهم الإبداعي	1.89	5.72	5.9	4.90	4.60	**5**

تبين من الجدول رقم (43) أن هناك تفاوتا واضحا بين النسب المئوية لمستويات الفهم القرائي، المستهدفة في أسئلة نصوص القراءة (ميدان فهم المكتوب) الواردة في كتب

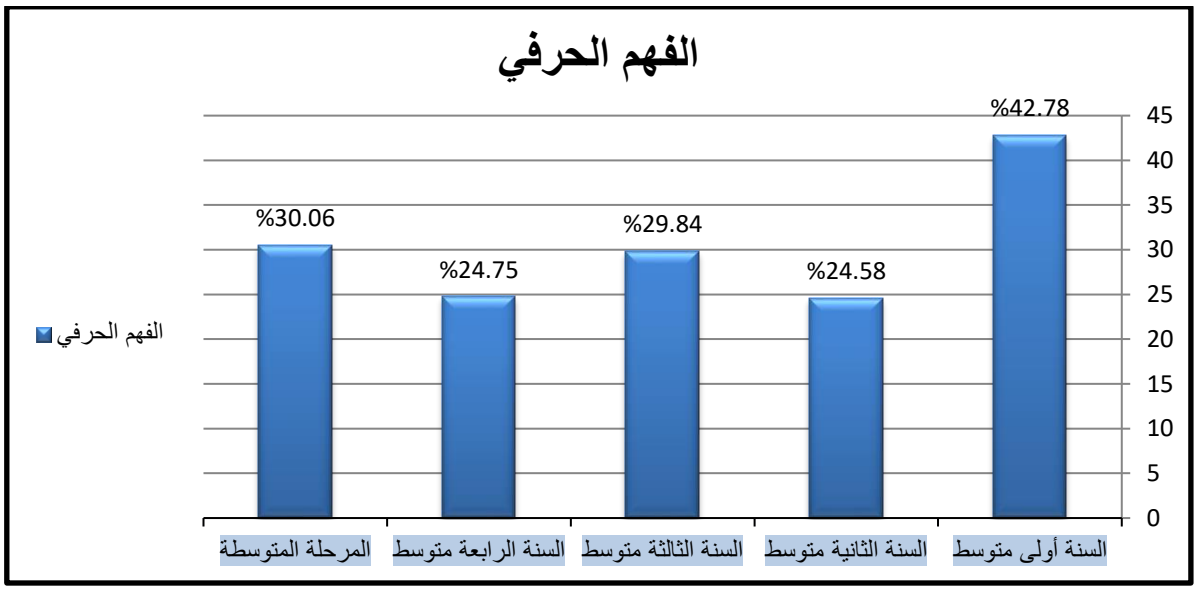
اللغة العربية مجتمعة للسنوات الأربع لمرحلة التعليم المتوسط، فكانت أسئلة مستوى الفهم الاستنتاجي بنسب عالية وأكثر تكرارا، حيث جاءت في المرتبة الأولى بنسبة (42.12%). ثم تلتها في المرتبة الثانية أسئلة الفهم القرائي الحرفي بنسبة (30.49%). وجاءت أسئلة الفهم التذوقي في المرتبة الثالثة بنسبة (12.18%). في حين جاءت أسئلة الفهم القرائي النقدي في المرتبة الرابعة بنسبة (10.60%). بينما جاءت أسئلة الفهم القرائي الإبداعي في المرتبة الخامسة والأخيرة بنسبة (4.60%).

ففي المراحل الأولى للتعلم تأتي القراءة في طليعة الأدوات التي ينبغي أن يتسلح بها الطفل، كي يستقبل المعارف من حوله، وفي المرحلة المتوسطة يبدأ الإعداد لتلقي المهارات الأكثر عمقا وتفصيلا، فهي مرحلة وسط، تربط ما اكتسبه التلميذ في المرحلة الابتدائية، وما سيكتسبه في المراحل اللاحقة، فإن لحق القصور في نمو هذه المهارات، حمل التلميذ معه هذا القصور إلى المراحل التالية، التي تتطلب منه مهارات عقلية عليا؛ فتكون بذلك معوقاً من معوقات نجاحه وتقدمه في الدراسة[1].

وفيما يلي سنقارن كل مستوى من مستويات أسئلة الفهم القرائي الواردة في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع لمرحلة التعليم المتوسط، من خلال أسئلة نشاط القراءة (ميدان فهم المكتوب).

[1] ينظر: حاتم حسين البصيص، المرجع السابق، ص30.

أولا: أسئلة مستوى الفهم الحرفي:

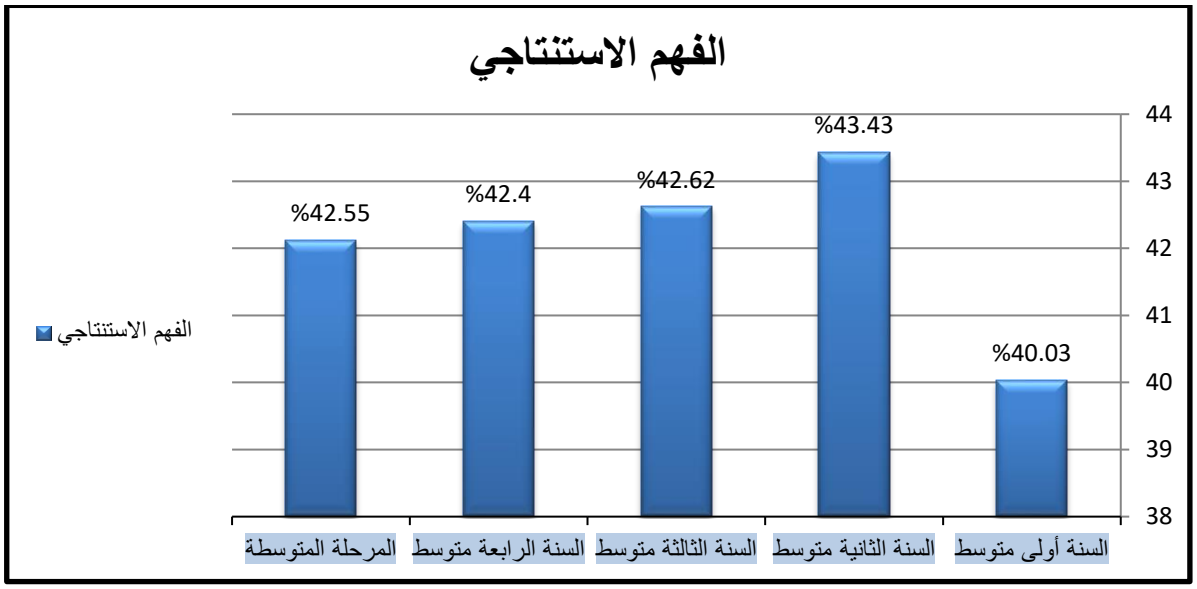


يتضح من الجدول السابق رقم (43) والرسم البياني أن نتائج التحليل لأسئلة الفهم القرائي للمستوى الحرفي في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط كانت كما يلي: حيث جاءت درجة تحقق المستوى الحرفي في المرتبة الأولى في السنة الأولى متوسط بنسبة (42.78%)، ثم تلتها في المرتبة الثانية السنة الثالثة متوسط بنسبة (29.84%)، وجاءت في المرتبة الثالثة السنة الرابعة متوسط بنسبة (24.75%)، بينما جاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة السنة الثانية متوسط بنسبة (24.58%). أما درجة تحقق أسئلة الفهم الحرفي الكلي لجميع سنوات مرحلة التعليم المتوسط فكانت بنسبة (30.06%).

هذا المستوى هو أحد المستويات الأساسية للقراءة التي لابد من المرور بها، لأنّ التلميذ في هذا المستوى إذا لم يستطع فهم النص مباشرةً، فإنّه لن يستطيع استنتاج الأفكار والمعاني، ويصبح من الصعب عليه التقدم إلى مرحلة أعلى. فالتلميذ في هذا المستوى يحدد من النص الذي أمامه العبارات الصريحة التي تجيب عن السؤال، ويكفيه التتبع الخطي للوصول إلى الإجابة. فقد وردت أسئلة المستوى الحرفي بنسبة مرتفعة في السنة الأولى متوسط، في حين وردت أسئلة هذا المستوى في السنوات (الثانية والثالثة والرابعة متوسط) بنسب متساوية وأقل من السنة الأولى.

ويعزو الباحث هذه النتيجة بأن أسئلة مستوى الفهم الحرفي تتناسب مع الفئة العمرية وأهداف كتب اللغة العربية في جميع السنوات، لما تتميز به من تحديد وفهم المعنى المناسب للكلمة، والجملة، والفقرة. وتمكِّن التلميذ أيضا من معرفة الكلمات المتضادة والمترادفة وتسلسل الأحداث أو الأفكار، وتحديد الأماكن الواردة في النص، والتعرف على الحقائق والشخصيات. ويعزو هذه النتيجة أيضا لارتباط تلاميذ السنة أولى متوسط بمرحلة التعليم الابتدائي، كما أن هذه المرحلة العمرية تتميز أيضا بنمو الشغف بالقراءة السريعة، وتحرر باقي تلاميذ السنوات الثالثة الموالية للسنة الأولى من الأسئلة المباشرة.

ثانيا: أسئلة مستوى الفهم الاستنتاجي:

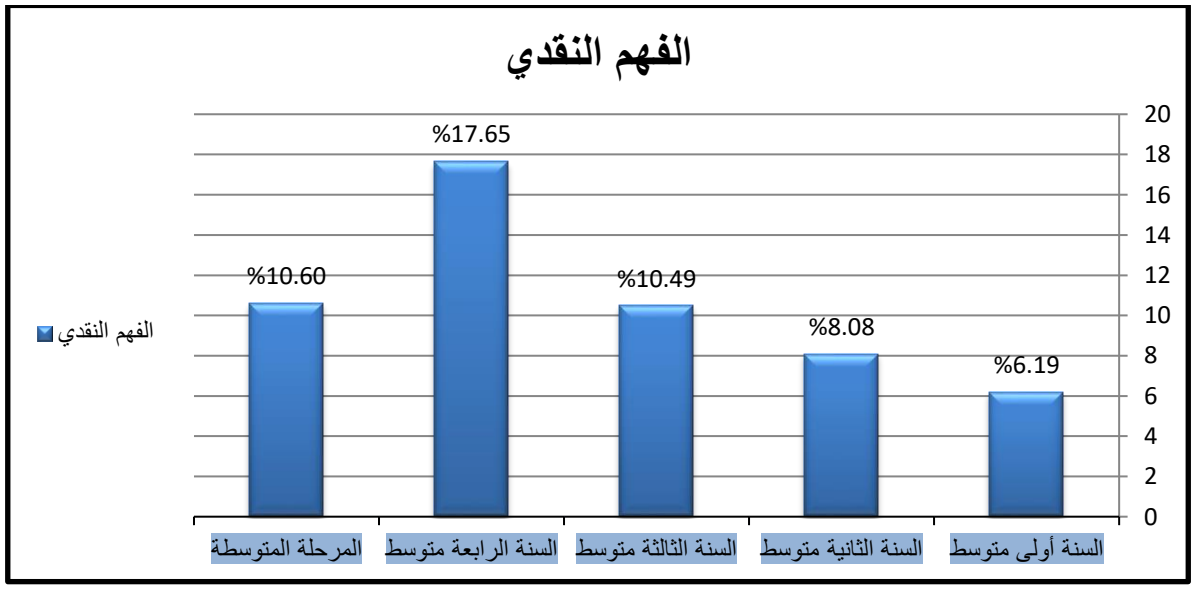


يتضح من الجدول السابق رقم (43) والرسم البياني أن نتائج التحليل لأسئلة الفهم القرائي للمستوى الاستنتاجي في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط كانت كما يلي: حيث جاءت درجة تحقق المستوى الاستنتاجي في المرتبة الأولى في السنة الثانية متوسط بنسبة (43.43%)، ثم تلتها في المرتبة الثانية السنة الثالثة متوسط بنسبة (42.62%)، وجاءت في المرتبة الثالثة السنة الرابعة متوسط بنسبة (42.40%)، بينما جاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة السنة الأولى متوسط بنسبة (40.03%). أما درجة تحقق أسئلة الفهم الاستنتاجي الكلي لجميع سنوات مرحلة التعليم المتوسط فكانت بنسبة (42.55%).

يعد هذا المستوى أفضل من المستوى الحرفي، لأنه يتطلب من التلاميذ أن يكتشفوا معلومات أرادها الكاتب، ولكنه لم يصرح بها، ويستخدمون فيها معلوماتهم الشخصية وخبراتهم السابقة، لاكتشاف فكرة عامة أو التفريق بين الأفكار الأساسية، أو شرح مفردة من خلال السياق، أو استنباط العاطفة السائدة في النص، واستنتاج أوجه الشبه والاختلاف، أو علاقة السبب بالنتيجة. فقد وردت أسئلة المستوى الاستنتاجي بنسب مرتفعة ومتساوية في السنوات (الثانية والثالثة والرابعة متوسط)، في حين وردت أسئلة الفهم الاستنتاجي في السنة الأولى بنسبة أقل بقليل من السنوات الموالية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، تهدف إلى مساعدة التلاميذ على اكتشاف نوع العلاقات التي تربط بين مكونات النص، ويمكنهم من ربط الأفكار الواردة في النص بخبراتهم السابقة.، وتعزى هذه النتيجة إلى مدى اهتمام مؤلفو الكتب بهذا المستوى من الأسئلة لأنها تهدف إلى جعل التلاميذ يعملون على تنظيم أفكارهم فيما يقرؤون، وهذا التنظيم يتولد عنه الاستقلالية في القراءة.

ثالثا: أسئلة مستوى الفهم النقدي:



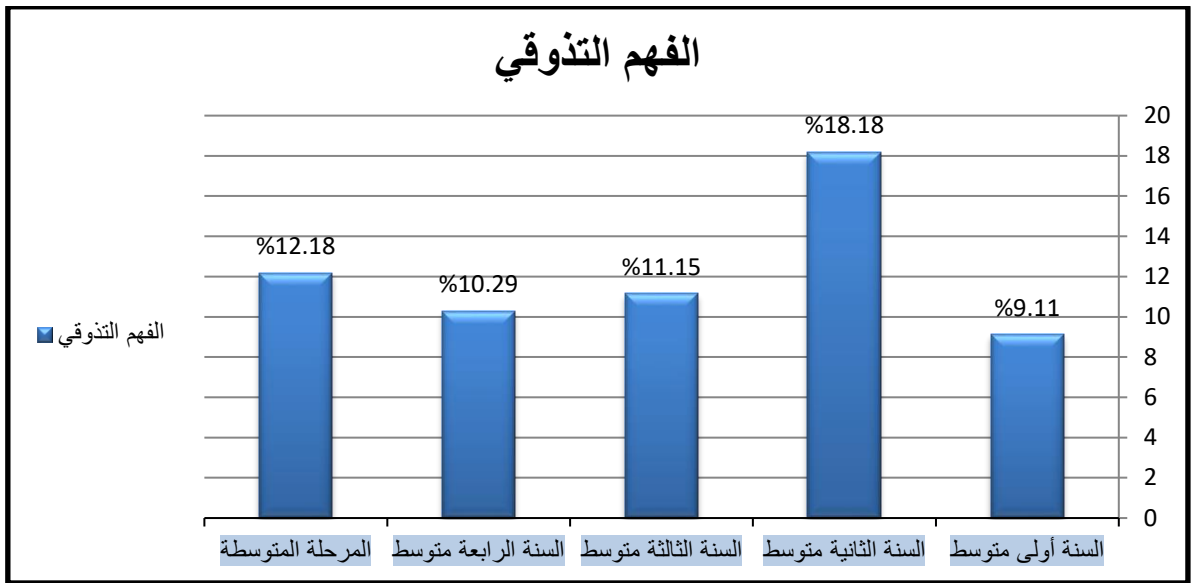
يتضح من الجدول السابق رقم (43) والرسم البياني أن نتائج التحليل لأسئلة الفهم القرائي للمستوى النقدي في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط كانت كما يلي: حيث

جاءت درجة تحقق المستوى النقدي في المرتبة الأولى السنة الرابعة متوسط بنسبة (17.65%)، ثم تلتها في المرتبة الثانية السنة الثالثة متوسط بنسبة (10.49%)، وجاءت في المرتبة الثالثة السنة الثانية متوسط بنسبة (8.08%)، بينما جاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة السنة الأولى متوسط بنسبة (6.19%). أما درجة تحقق أسئلة الفهم النقدي الكلي لجميع سنوات مرحلة التعليم المتوسط فكانت بنسبة (10.60%).

يعد المستوى النقدي من مستويات التفكير العليا، لأن هذا المستوى من الأسئلة يدفع المتعلمين إلى إصدار حكم على محتوى النص المقروء من حيث دقته ومدى قبوله، وذلك بالتمييز بين الحقيقة والرأي، وبين عالم الواقع وعالم الخيال، وإصدار أحكام موضوعية، وتوضيح جوانب القوة والضعف في النص. فقد وردت أسئلة المستوى النقدي بنسب منخفضة جدا في السنة الأولى متوسط والتي لا يزال فيها المتعلم غير قادرا على النقد بشكل موضوعي، ولكنها بدأت تزداد تصاعديا شيئا فشيئا من السنة الثانية إلى السنة الثالثة فالسنة الرابعة، حيث أصبحت مرتفعة بنسبة مقبولة.

ويعزو الباحث أسباب هذه النتيجة المنخفضة إلى أن محتوى كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، لم تركز على مهارات التفكير النقدي خاصة في بداية المرحلة، وتعزى هذه النتيجة أيضا إلى مدى وجوب الاهتمام أكثر بهذا النوع من الأسئلة من طرف مؤلفو كتب اللغة العربية، لأن المستوى النقدي يعد من أهم المهارات المعرفية التي يجب تطويرها لدى المتعلمين، ويعزز مقدرة المتعلمين على تفكيك وتركيب النصوص واستخدام الكلمات المناسبة حسب الموقف التعليمي، الأمر الذي يحسن من مهارات اللغة والعرض لدى المتعلمين، ويعزز كذلك الإبداع والتفكير الذاتي.

رابعا: أسئلة مستوى الفهم التذوقي:

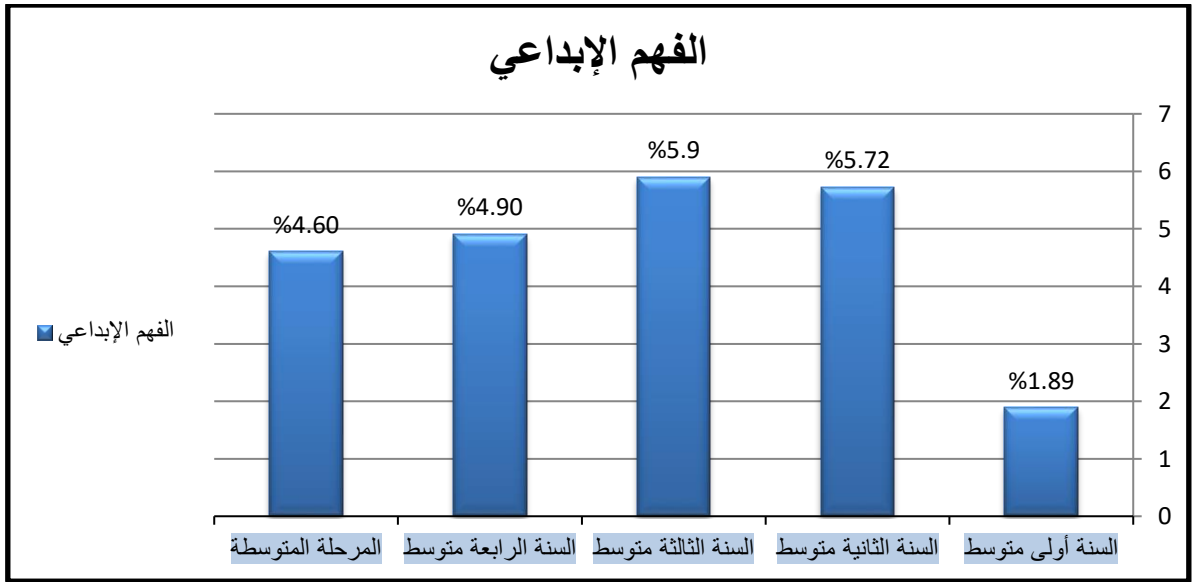


يتضح من الجدول السابق رقم (43) والرسم البياني أن نتائج التحليل لأسئلة الفهم القرائي للمستوى التذوقي في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط كانت كما يلي: حيث جاءت درجة تحقق المستوى التذوقي في المرتبة الأولى السنة الثانية متوسط بنسبة (18.18%)، ثم تلتها في المرتبة الثانية السنة الثالثة متوسط بنسبة (11.15%)، وجاءت في المرتبة الثالثة السنة الرابعة متوسط بنسبة (10.29%)، بينما جاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة السنة الأولى متوسط بنسبة (9.11%). أما درجة تحقق أسئلة الفهم التذوقي الكلي لجميع سنوات مرحلة التعليم المتوسط فكانت بنسبة (12.18%).

إن مجال الأسئلة في المستوى التذوقي يدور حول مدى إدراك المتعلمين للتعابير التي يستخدمها المؤلف، ويقوم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس المتعلم بما أحس به المؤلف، حيث يعبر المتعلم عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص، فالمستوى التذوقي يزيد من قدرة المتعلمين على تذوق النص المقروء، وما يتضمنه من إدراك للأسرار الجمالية والإيحاءات الفنية وما يتركه من أثر لدى المتعلمين. فقد وردت أسئلة المستوى التذوقي بنسبة مقبولة في السنة الأولى، ثم ارتفعت في السنة الثانية حيث بلغت الذروة، ثم تراجعت بنسبة كبيرة في السنتين الثالثة والرابعة، وهذا اختلال في عدم المحافظة على النسبة المئوية والتي يجب أن تكون في منحى متزايد من السنة الأولى إلى السنة الرابعة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة ربما إلى عدم الاهتمام والتنسيق بين لجان التأليف لكتب اللغة العربية في هذا المستوى لأن القائمين على إعداد مناهج اللغة العربية يرون أن الكتاب يمثل قوة يمكن توجيهها بما يفيد الطلبة ومجتمعهم، إذ يحتوي على العديد من المواقف التعليمية التعلمية على المستوى التخطيطي والتي يمكن معالجتها بالشكل الذي يسهم في تنمية شخصية التلميذ في جميع جوانبها العقلية والوجدانية والسلوكية، وأوجه التقدير، ونواحي التذوق، والمهارات النفسحركية المختلفة حسب طبيعة المعلومات التي يطرحها

خامسا: أسئلة مستوى الفهم الإبداعي:



يتضح من الجدول السابق رقم (43) والرسم البياني أن نتائج التحليل لأسئلة الفهم القرائي للمستوى الإبداعي في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط كانت كما يلي: حيث جاءت درجة تحقق المستوى الإبداعي في المرتبة الأولى في السنة الثالثة متوسط بنسبة (5.90%)، ثم تلتها في المرتبة الثانية السنة الثانية متوسط بنسبة (5.72%)، وجاءت في المرتبة الثالثة السنة الرابعة متوسط بنسبة (4.90%)، بينما جاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة السنة الأولى متوسط بنسبة (1.89%). أما درجة تحقق أسئلة الفهم الإبداعي الكلي لجميع سنوات مرحلة التعليم المتوسط فكانت بنسبة (4.60%).

يعد مستوى التفكير الإبداعي من مهارات الفهم القرائي العليا، وتقوم أسئلة هذا المستوى على الفهم الشخصي للمتعلم للنص لابتكار أفكار جديدة، فالمتعلم في هذا المستوى

لا يفسر النص وإنما يفكر فيما وراء النص, ليصل بذلك إلى اقتراح حلول جديدة لمشكلات قائمة, والتنبؤ بأحداث جديدة، وإعادة صياغة فقرة من فقرات النص بأسلوبه الخاص. حيث أصبحت مهارة التفكير الإبداعي مطلبا أساسيا خاصة في عصر الثورة المعلوماتية التي تتطلب قارئا فاهما ومبدعا. فقد وردت أسئلة المستوى الإبداعي نسبة ضعيفة جدا في السنة الأولى (1.89%)، ثم ارتفعت قليلا في السنوات (الثانية والثالثة والرابعة)، حيث بلغت حول 5%، وهي نسبة ضعيفة لا ترقى إلى مستوى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، خاصة أنهم مقبلون على الانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة الضعيفة إلى طبيعة هذا المستوى (مستوى الفهم الإبداعي) لأنه يتطلب أن يمتلك التلاميذ قدرات عقلية عليا هذا من جهة، كما أن الأنشطة التي تنمي الجانب الإبداعي ينبغي أن تكون لها مواصفات خاصة، ومن هذه المواصفات؛ الطلاقة والتوصل إلى حلول جديدة، المرونة وتوليد أفكار غير متوقعة عن طريق المناقشة والحوار، الأصالة والقدرة على إنتاج أفكار غير مسبوقة، بحيث تستثير المهارات الإبداعية العامة والنوعية في الأنشطة لتنمي قدرات الطالب إبداعيا.

تشكل الأسئلة بنوعيها: الأسئلة التي يطرحها المعلم في الموقف التعليمي، أو الأسئلة التي تتضمنها الكتب المدرسية العمود الفقري للعملية التعليمية التعلمية، لما تتطلبه الإجابة عنها من توافر قدرات عقلية عند الطلبة، فإذا ركزت أسئلة الكتاب أو المعلم على مستوى معين، وأهملت المستويات الأخرى فإن مهارات التفكير التي ستنمو عند الطالب تكون عند هذا المستوى فقط، ولا تصل إلى المستويات الأخرى، والأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا تعد أكثر فائدة من سواها، لما تتطلبه من مستوى أعمق في المعالجة الذهنية مما يؤثر إيجابيا في طبيعة التعلم ودرجته؛ حيث يعمل على تطوير التفكير المتشعب الناقد"[1].

[1] عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط2، عمان (الأردن)، 2014م، ص291.

المبحث الرابع: عرض ومناقشة نتائج الحضور الميداني لنصوص القراءة ميدان فهم المكتوب لمرحلة التعليم المتوسط:

يعرض الباحث في هذا المبحث نتائج الدراسة التي هدفت إلى تحليل نتائج الحضور الميداني لحصص القراءة لمرحلة التعليم المتوسط، بمتوسطتي: شراحي مصباح وحويذق عبد الكريم بولاية الوادي، لقياس مدى فهم واستيعاب التلاميذ لنصوص القراءة، والوقوف على مدى معالجة الأساتذة لمختلف أسئلة الفهم القرائي، وذلك من خلال إجابات التلاميذ على أسئلة دروس القراءة التي يطرحها الأساتذة.

وأهمية القراءة تكمن في أهمية المرحلة ذاتها؛ باعتبارها جزءا من سلسلة متتابعة من المراحل, يهيئ السابق منها للاحق, والأساتذة معنيون بإدراك هذه الأهمية؛ لمراعاتها في تدريس القراءة؛ حيث لم تعد هذه العملية، هي تعليم التلميذ كيف يقرأ، وإنما أصبحت عبارة عن مجموعة متقدمة من المعارف, والمهارات، والاستراتيجيات التي تنشئ وتهيئ الأفراد لكافة مجالات الحياة، كما أن المناهج بدورها معنية بمراعاة هذه المهارات، وإبراز أهمية القراءة، وإدراك ذلك في صياغتها لتحقق بذلك غاية التربية الحديثة، وهي ربط التعليم بالواقع والحياة[1]. وفيما يلي عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

المطلب الأول: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة فهم النص وتحليلها وفق مستويات الفهم القرائي للسنة أولى متوسط:

1- جدول رقم (44) نتائج درس القراءة: **بين الريف والمدينة**: ص136, السنة أولى متوسط بمتوسطة شراحي مصباح.

الرقم	الأسئلة	التكرارات (الأجوبة)			نسبة الفهم%	مستويات الفهم القرائي				
		جيد	وسط	ضعيف		الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي
1	عما يتحدث النص؟	2			100	1				
2	بما يتميز الريف حسب الكاتب؟	3	1		91.67	1				
3	هل الكاتب فضل المدينة أم	2			100	1				

[1] ينظر: حاتم حسين البصيص، المرجع السابق، ص31/30.

	الريف؟									
4	صغ لنا فكرة عامة لهذا النص.	1	2	1	66.67		1			
5	ما حدود الفقرة الأولى؟	1		1	66.67	1				
6	ما معنى الحياة الواحدة؟	2	1		88.89		1			
7	إلى ما يدعونا الكاتب في بداية النص؟	1	1		83.33	1				
8	ولم؟	1	2	1	66.67		1			
9	ما هي الأجواء التي يتميز بها الريف حسب الكاتب؟	4	1		93.33	1				
10	ما رأيك فيها؟	3	2		86.67			1		
11	شرح المفردة: "المشعشعة"	1			100		1			
12	صغ لنا فكرة لهذه الفقرة الأولى.	1	2		77.78		1			
13	ما حدود الفقرة الثانية؟	1		1	66.67	1				
14	ما معنى الأجواء المشعشعة؟	1	1		83.33	1				
15	حدد بعض أجواء عالم المدينة في هذه الفقرة الثانية؟	2	1		88.89	1				
16	ما رأيك فيها؟	3			100			1		
17	ما يوجد في كل زاوية؟	1			100	1				
18	صغ لنا فكرة لهذه الفقرة الثانية.	2	1		88.89		1			
19	ما حدود الفقرة الثالثة؟	1			100	1				
20	شرح المفردة: " سذاجتهم"	1	1	1	66.67		1			
21	هل تعاطف الكاتب مع المدينة أم مع الريف؟	2			100		1			
22	علل ما تقول.	2	1	1	75		1			
23	مع إعطاء رأيك الشخصي.	1	2		77.78			1		
24	ما هي المظاهر الموجودة في الريف؟	2			100	1				
25	بما يتميز أهل الريف؟	2			100	1				
26	أيهما فضل الكاتب الريف أم المدينة؟	2		1	77.78		1			
27	وأنت أيهما تفضل؟	3			100				1	

28	لم؟	3			100			1	
29	صغ لنا فكرة لهذه الفقرة الثالثة.	2	2	1	73.33		1		
30	ما هي القيمة التي نستفيدها من هذا النص؟	1	3	1	66.67			1	
المجموع					86.22	15	9	4	2	0

2- جدول رقم (45) نتائج درس القراءة: **نشيد الماء**: ص138 (نص شعري), السنة أولى متوسط بمتوسطة شراحي مصباح.

الرقم	الأسئلة	التكرارات (الأجوبة)			نسبة الفهم%	مستويات الفهم القرائي				
		جيد	وسط	ضعيف		الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي
1	عم يتحدث الشاعر في هذا النص؟	2			100	1				
2	ماذا يعدد لنا الشاعر؟	1	2		77.78	1				
3	من ينتفع بها؟	2			100	1				
4	ماذا يمتدح الشاعر في هذه القصيدة؟	1	1		83.33	1				
5	ما هي الفكرة العامة للنص؟	1	2	1	66.67		1			
6	ما هي حدود الفقرة الأولى؟	1		1	66.67	1				
7	ماذا جعل الشاعر لساقيته؟	1	2	1	66.67	1				
8	بم شبه الشاعر ساقيته؟	1	1		83.33		1			
9	ما أثر هذه الأنغام؟	2			100	1				
10	شرح المفردة: "تُغْري"	1	1	1	66.67		1			
11	صغ لنا الفكرة الأساسية للفقرة الأولى.	1	2		77.78		1			
12	ما هي حدود الفقرة الثانية؟	1		1	66.67	1				
13	ماذا يطلب منا الشاعر أن نفعل بساقيته؟	2	1		88.89	1				
14	ما فائدة الماء حسبه؟	2			100	1				
15	شرح المفردة: "يجْلُو"	1	1		83.33		1			
16	صغ لنا الفكرة الأساسية للفقرة الثانية.	2	2		83.33		1			
17	ما هي حدود الفقرة الثالثة؟	1			100	1				
18	للساقية منافع جمة وخيرات	3			100	1				

	كثيرة, أذكر بعضها من النص.									
19	ما الذي يدل على أهميتها ومكانتها؟	2	1		88.89		1			
20	هل هناك علاقة بين الساقية والأطيار؟	1	1		83.33	1				
21	كيف ذلك؟	1	2		77.78		1			
22	صغ لنا الفكرة الأساسية الثالثة.	1	2		77.78		1			
23	ما القيمة التربوية المستفادة من النص؟	2	1		88.89				1	
المجموع					83.82	13	9	0	1	0

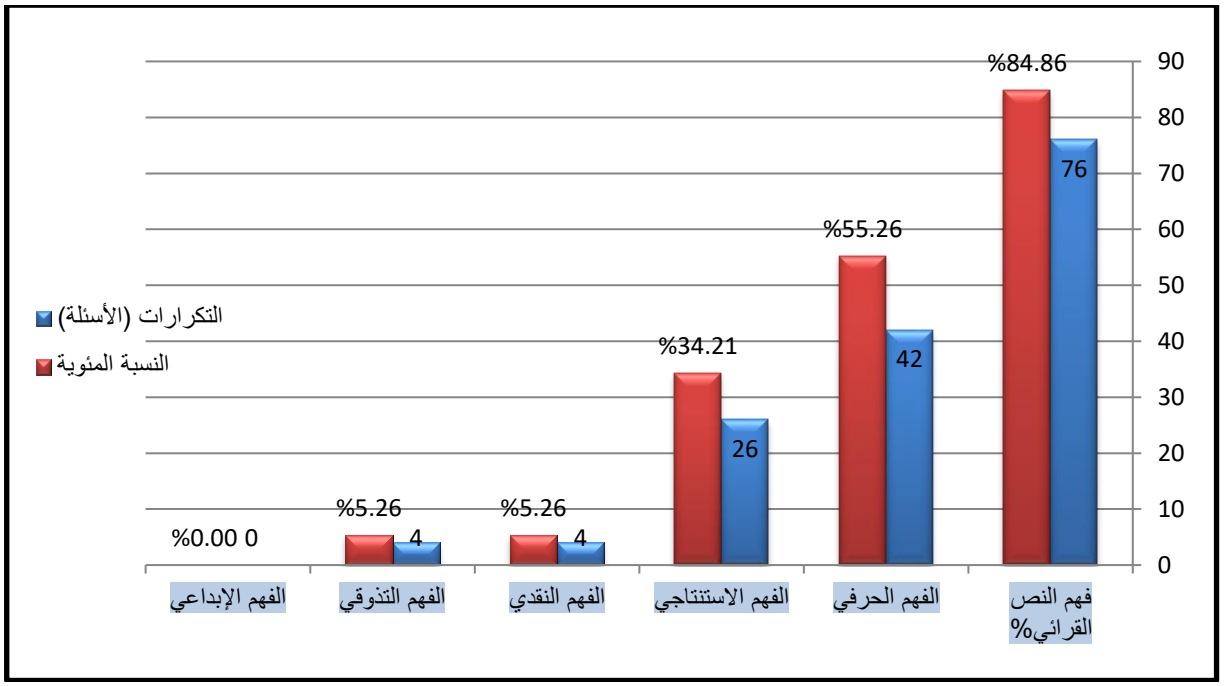
3- جدول رقم(46) نتائج درس القراءة: **أهمية التربية الرياضية** ص152 (نص شعري), السنة أولى متوسط بمتوسطة حويذق عبد الكريم.

الرقم	الأسئلة	التكرارات (الأجوبة)			نسبة الفهم%	مستويات الفهم القرائي				
		جيد	وسط	ضعيف		الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي
1	عما يتحدث النص؟	2			100	1				
2	هل اهتم الإنسان منذ العصور القديمة بالرياضة؟	2		1	77.78	1				
3	ما علاقة التربية الجسمية بنشاطات الإنسان الأخرى؟	2	1		88.89	1				
4	صغ لنا فكرة عامة لهذا النص.	1	2	1	66.67		1			
5	حدد لنا الفقرة الأولى.	1	1		83.33	1				
6	لماذا اهتم الإنسان منذ أقدم العصور بالرياضة من وجهة نظر الكاتب؟	1	2	1	66.67	1				
7	لم نمارس الرياضة اليوم؟	2	1		88.89	1				
8	هل يختلف الاهتمام بالرياضة بين اليوم والأمس؟	2	1		88.89	1				
9	كيف؟	1	2		77.78		1			
10	شرح المفردة: "القنْص"	1	1		83.33		1			
11	صغ لنا فكرة لهذه الفقرة	1	2	1	66.67		1			

	الأولى.								
12	حدد لنا الفقرة الثانية.	1		1	66.67	1			
13	أذكر نشاطات الإنسان الأخرى التي تكملها التربية الرياضية.	2	1		88.89	1			
14	صغ لنا فكرة لهذه الفقرة الثانية.	1	2		77.78		1		
15	حدد لنا الفقرة الثالثة.	1			100	1			
16	أذكر من النص أهداف التربية الرياضية.	2			100	1			
17	هات من عندك بعض الأهداف الأخرى.	2	1		88.89		1		
18	ما فائدة تنمية اللياقة البدنية؟	1	1		83.33	1			
19	كيف تدعم الرياضة السلوك الأخلاقي للشباب؟	1	1		83.33	1			
20	شرح المفردة: "الإجْهاد"	1			100		1		
21	فما يتمثل هدف الرياضة في استثمار أوقات الفراغ؟	2			100	1			
22	صغ لنا فكرة لهذه الفقرة الثالثة.	1	2		77.78		1		
23	ما هي القيمة التربوية التي نستفيدها من هذا النص؟	2	1		88.89			1	
المجموع					84.54	14	8	0	1	0

4- جدول رقم (47) النتائج الإجمالية للحضور الميداني لدروس القراءة في السنة الأولى متوسط :

المستوى الدراسي		نسبة فهم نص القراءة %	مستويات الفهم القرائي					
			الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي	المجموع
السنة الأولى متوسط	القسم 1	86.22	15	9	4	2	0	30
	القسم 2	83.82	13	9	0	1	0	23
	القسم 3	84.54	14	8	0	1	0	23
	التكرارات (الأجوبة)		42	26	4	4	0	76
	النسبة %	84.86	55.26	34.21	5.26	5.26	0.00	/



يتضح من الجدول السابق رقم (47) والرسم البياني أن النسبة المئوية الكلية لفهم نصوص القراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط كانت (84.86%)، وهي نسبة مرتفعة وتدل على مدى استيعاب التلاميذ لنصوص القراءة ومناسبتها لمستواهم العمري. أما بالنسبة لتصنيف أسئلة الفهم الواردة في نصوص القراءة وفق مستويات الفهم القرائي، فكانت أسئلة مستوى الفهم القرائي الحرفي بنسبة (55.26%)، ثم تلتها أسئلة مستوى الفهم القرائي الاستنتاجي بنسبة (34.21%)، وجاءت أسئلة مستوى الفهم القرائي النقدي بنسبة قليلة (5.26%)، كما جاءت أيضا أسئلة مستوى الفهم القرائي التذوقي بنسبة قليلة (5.26%)، بينما جاءت أسئلة مستوى الفهم القرائي الإبداعي بنسبة منعدمة (00%).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام الأساتذة في السنة الأولى متوسط بطرح الأسئلة ذات مستويات الفهم الدنيا مثل المستويين الحرفي والاستنتاجي، وضعف عنايتهم بمستويات الفهم القرائي العليا مثل: المستوى النقدي، والمستوى التذوقي، وانعدام اهتمامهم بالمستوى الإبداعي، وذلك ضنا منهم بأن هذه الفئة العمرية لا يمكنها التعامل مع مستويات الفهم العليا.

المطلب الثاني: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة فهم النص وتحليلها وفق مستويات الفهم القرائي للسنة الثانية متوسط:

1- جدول رقم (48) نتائج درس القراءة: **يوم الربيع**: ص132, السنة الثانية متوسط بمتوسطة شراحي مصباح.

الرقم	الأسئلة	التكرارات (الأجوبة)			نسبة الفهم%	مستويات الفهم القرائي				
		جيد	وسط	ضعيف		الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي
1	عم يتحدث النص؟	1			100	1				
2	من كان في استقباله؟	1	1		83.33	1				
3	ما هو الشيء الذي حمله معه لهؤلاء؟	4			100	1				
4	صغ لنا فكرة عامة لهذا النص.	3	2		86.67		1			
5	حدد لنا الفقرة الأولى.	2	1		88.89	1				
6	بما شبه الكاتب فصل الشتاء عند رحيله؟	1	1		83.33	1				
7	كيف استقبال الناس هذا القادم الجديد؟	2			100	1				
8	شرح المفردة: "سَلفِهِ"	2	1		88.89		1			
9	صغ لنا فكرة أساسية للفقرة الأولى.	1	2		77.78		1			
10	حدد لنا الفقرة الثانية.	1	1		83.33	1				
11	ما هي آثار فصل الشتاء على الكهول؟	4	1		93.33	1				
12	ما هي الأمور التي كشف عنها الربيع للكهول؟	3			100	1				
13	شرح المفردة: "الرُّبَى"	1		1	66.67		1			
14	صغ لنا فكرة أساسية للفقرة الثانية.	2	2		83.33		1			
15	حدد لنا الفقرة الثالثة.	1			100	1				
16	من هم أخر الوفود الذين استقبلهم الربيع؟	1			100	1				
17	صف لنا معاناة الشباب مع فصل الشتاء؟	2			100	1				
18	ماذا وعد فصل الربيع	5			100	1				

	الشبان؟ وضح ذلك من النص.									
19	أي الفصول أحسن؟	4			100				1	
20	مع التعليل؟	1	2	1	66.67			1		
21	صغ لنا فكرة أساسية للفقرة الثالثة.	2	2	1	73.33		1			
22	ما هي القيمة التي نستفيدها من هذا النص؟	4	2		88.89				1	
المجموع					89.29	13	6	1	2	0

2- جدول رقم (49) نتائج درس القراءة: **مناجاة البحر** ص142 (نص شعري), السنة الثانية متوسط بمتوسطة شراحي مصباح.

الرقم	الأسئلة	التكرارات (الأجوبة)			نسبة الفهم%	مستويات الفهم القرائي				
		جيد	وسط	ضعيف		الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي
1	عم يحدثنا الشاعر؟	1			100	1				
2	لماذا فضل الشاعر البحر عن باقي الرفاق؟	2	1		88.89	1				
3	لماذا لجأ الشاعر إلى مناجاة البحر؟	2	2		83.33		1			
4	ما هي الفكرة العامة للنص؟	2	2		83.33		1			
5	ما هي حدود الفقرة الأولى؟	1		1	66.67	1				
6	بين الشاعر والبحر موقف صداقة ومحبة. اشرح ذلك من القصيدة.	2		1	77.78	1				
7	من يحدث الشاعر في النص؟	2			100	1				
8	أي أداة نداء استعملها ؟	1			100	1				
9	كيف كانت النجوى؟	1	2		77.78		1			
10	شرح المفردة: "بلسما"	2	1		88.89		1			
11	صغ لنا الفكرة الأساسية الأولى.	2	1		88.89		1			
12	ما هي حدود الفقرة الثانية؟	1		1	66.67	1				
13	ارتاح الشاعر إلى البحر واطمأنت نفسه إليه. ما هي المواقف التي تدل على ذلك؟	2	1		88.89	1				
14	أذكر المناظر التي استمتع بها الشاعر في وقوفه أمام البحر.	2	1		88.89	1				

15	أي شيء وصفه الكاتب بالحزن؟	1	1		83.33	1				
16	وما الذي أراحها؟	2	1		88.89	1				
17	بم وصف الكاتب هذا الحسن؟	2		1	77.78	1				
18	على من آثره الكاتب؟	1	1		83.33	1				
19	صغ لنا الفكرة الأساسية الثانية.	2	1		88.89		1			
20	ما هي حدود الفقرة الثالثة؟	1			100	1				
21	. أي قيود قصدها الكاتب؟	1	2		77.78		1			
22	ما الذي ارتجاه الكاتب من البحر؟	2	1		88.89	1				
23	ماذا فعل البحر بالشعراء؟	2			100		1			
24	شرح المفردة: "ألهمتنا"	1			100		1			
25	البحر مصدر إلهام. اشرح ذلك كما ذكره الشاعر	2			100	1				
26	صغ لنا الفكرة الأساسية الثالثة.	1	2		77.78		1			
27	اقترح عنوانا آخر مناسبا للقصيدة.	2	2		83.33		1			
28	ما هي القيمة التربوية المستفادة من النص؟	2	1	1	75				1	
المجموع					86.61	16	11	0	1	0

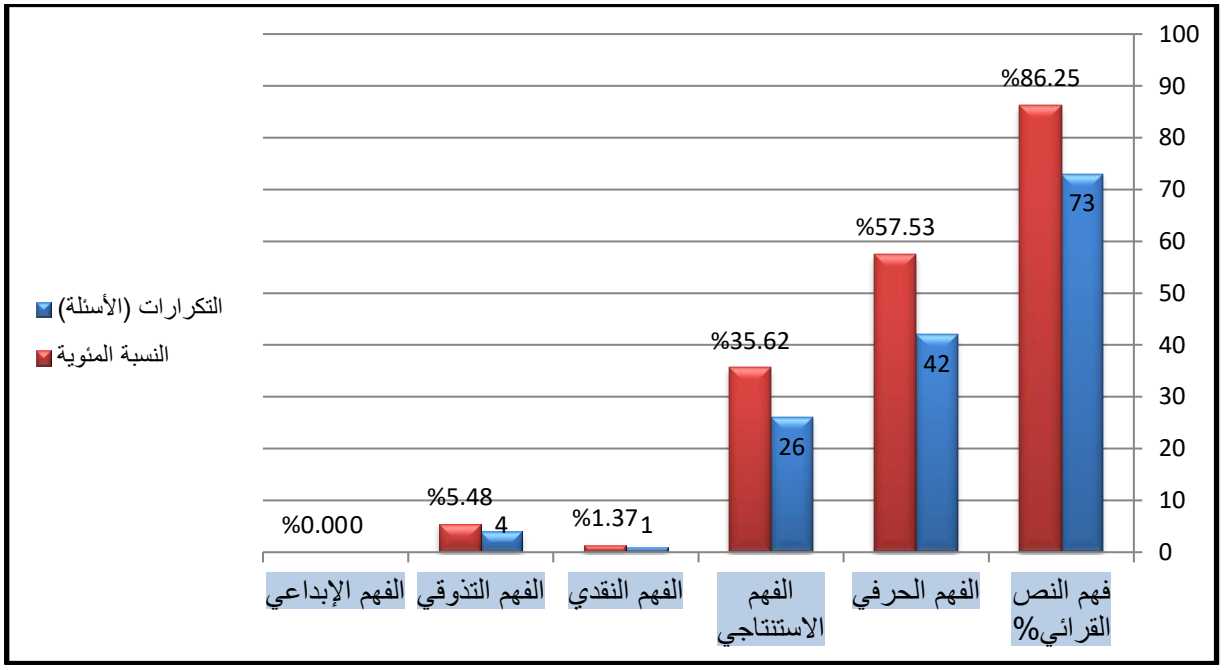
3- جدول رقم (50) نتائج درس القراءة: **نظام الغذاء:** ص152, السنة الثانية متوسط بمتوسطة حويذق عبد الكريم.

الرقم	الأسئلة	التكرارات (الأجوبة)			نسبة	مستويات الفهم القرائي				
		جيد	وسط	ضعيف	الفهم%	الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي
1	عم يتحدث النص؟	1			100	1				
2	بم ابتدأ الكاتب نصه؟	1	2		77.78	1				
3	أي وعاء اعتبره شر؟	2			100	1				
4	ما هي الأكلة العادية التي نصحنا بها رسول الله صلى الله عليه وسلم؟	1	1		83.33	1				
5	صغ لنا فكرة عامة لهذا النص.	1	1	1	66.67		1			
6	حدد لنا الفقرة الأولى.	1	2		77.78	1				
7	لماذا عد الكاتب المعدة مخزن الغذاء، وبيت الداء في الوقت نفسه؟	1	2	1	66.67		1			

8	على ماذا يتوقف بقاء البدن وصلاحه؟	1	2		77.78	1				
9	شرح المفردة: يُقمّن"	1	1		83.33		1			
10	صغ لنا فكرة لهذه الفقرة الأولى.	2	1		88.89		1			
11	حدد لنا الفقرة الثانية.	1	1		83.33	1				
12	إذا غلبت على الإنسان شهوة الأكل وكان لا محالة منقادا للذة ماذا يفعل؟	1	2		77.78	1				
13	لماذا؟	1	1		83.33	1				
14	أين تجد هذا المعنى في النص":إذا أكل لا يشبع"؟	1	2		77.78		1			
15	في الإكثار من الطعام مخاطر كثيرة. اذكر بعضها.	2			100	1				
16	صغ لنا فكرة لهذه الفقرة الثانية.	1	2		77.78		1			
17	حدد لنا الفقرة الثالثة.	1			100	1				
18	ما هو الشيء الذي يفعله الإنسان للتدرب على تغلب شهوة الأكل؟	1	1	1	66.67	1				
19	ما فائدة الصوم؟	2	1		88.89	1				
20	شرح المفردة: "مُنْقادا"	2	1		88.89		1			
21	حدد العبارات في النص التي تدل على معنى الحديث الشريف.	2	1		88.89		1			
22	صغ لنا فكرة لهذه الفقرة الثالثة.	1	2	1	66.67		1			
23	ما المغزى العام من النص؟	1	1		83.33				1	
المجموع					82.85	13	9	0	1	0

4- جدول رقم (51) النتائج الإجمالية للحضور الميداني لدروس القراءة في السنة الثانية متوسط :

المستوى الدراسي		نسبة فهم نص القراءة %	مستويات الفهم القرائي					
			الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي	المجموع
السنة الثانية متوسط	القسم 1	89.29	13	6	1	2	0	22
	القسم 2	86.61	16	11	0	1	0	28
	القسم 3	82.85	13	9	0	1	0	23
	التكرارات (الأجوبة)		42	26	1	4	0	73
	النسبة %	86.25	57.53	35.62	1.37	5.48	0.00	/



يتضح من الجدول السابق رقم (51) والرسم البياني أن النسبة المئوية الكلية لفهم نصوص القراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط كانت (86.25%)، وهي نسبة مرتفعة وتدل على مدى استيعاب التلاميذ لنصوص القراءة ومناسبتها لمستواهم العمري. أما بالنسبة لتصنيف أسئلة الفهم الواردة في نصوص القراءة وفق مستويات الفهم القرائي، فكانت أسئلة مستوى الفهم القرائي الحرفي بنسبة (57.53%)، ثم تلتها أسئلة مستوى الفهم القرائي الاستنتاجي بنسبة (35.62%)، وجاءت أسئلة مستوى الفهم القرائي التذوقي بنسبة قليلة (5.48%)، وجاءت أسئلة مستوى الفهم القرائي النقدي بنسبة قليلة جدا (1.37%)، بينما جاءت أسئلة مستوى الفهم القرائي الإبداعي بنسبة منعدمة (00%).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام الأساتذة في السنة الثانية متوسط بطرح الأسئلة ذات مستويات الفهم الدنيا مثل المستويين الحرفي والاستنتاجي، وضعف عنايتهم بمستويات الفهم القرائي العليا مثل: المستوى النقدي، والمستوى التذوقي, وانعدام اهتمامهم بالمستوى الإبداعي، وذلك ضنا منهم بأن هذه الفئة العمرية لا يمكنها التعامل مع مستويات الفهم العليا.

المطلب الثالث: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة فهم النص وتحليلها وفق مستويات الفهم القرائي للسنة الثالثة متوسط:

1- جدول رقم (52) نتائج درس القراءة: **رُسُلُ الصناعة:** ص142 (نص شعري)، السنة الثالثة متوسط بمتوسطة شراحي مصباح.

الرقم	الأسئلة	التكرارات (الأجوبة)			نسبة الفهم%	مستويات الفهم القرائي				
		جيد	وسط	ضعيف		الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي
1	ما الانطباع الذي يحمله الشاعر للصناعة والصناع؟	2	1		88.89	1				
2	ما هي الحرف اليدوية التي ذكرها الشاعر في نصه؟	2	1	1	75	1				
3	من هم الرسل الذين ذكرهم الشاعر؟	4			100	1				
4	وماذا علمهم الله سبحانه؟	2	1	1	75	1				
5	مما حذر الشاعر في نهاية القصدية؟	3		1	83.33	1				
6	وبما نصحنا؟	3			100	1				
7	صغ الفكرة العامة للنص؟	3	2		86.67		1			
8	ما هي حدود الفقرة الأولى؟	1		1	66.67	1				
9	ماذا أغبط الشاعر؟	2			100	1				
10	وماذا عظم؟	1			100	1				
11	بمن افتخر الشاعر بعد ذلك؟	4	2		88.89	1				
12	وبمن أعجب الشاعر؟	1			100	1				
13	صغ الفكرة الأساسية الأولى.	4	1		93.33		1			
14	شرح المفردة: "توانت"	1		1	66.67		1			

15	ما هي حدود الفقرة الثانية؟	1		1	66.67	1		1		
16	بما ذكرنا الشاعر في هذه الفقرة؟		1		66.67	1				
17	ماذا علم الله سبحانه الأنبياء(آدم, إدريس, إلياس)؟	3			100	1				
18	شرح المفردة: "نائيا"	1	1		83.33		1			
19	صغ الفكرة الأساسية الثانية.	3	1	1	80		1			
20	ما هي حدود الفقرة الثالثة؟	1			100	1				
21	مما حذرنا الشاعر في هذه القصيدة؟	1	2		77.78	1				
22	ما جزاء من لم يتخذ مهن؟	2			100		1			
23	شرح المفردة: "تائه"	1			100		1			
24	صغ الفكرة الأساسية الثالثة.	2	1		88.89		1			
25	ما القيمة البارزة في النص؟	2	1		88.89				1	
المجموع					87.07	16	8	0	1	0

2- جدول رقم (53) نتائج درس القراءة: **مدينة النسيج:** ص137, السنة الثالثة متوسط بمتوسطة شراحي مصباح.

الرقم	الأسئلة	التكرارات (الأجوبة)			نسبة الفهم%	مستويات الفهم القرائي				
		جيد	وسط	ضعيف		الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي
1	عم يحدثنا الكاتب محمد ديب في هذا النص؟	1			100	1				
2	لماذا يتعاطى كل أفراد الأسرة مهنة الحياكة؟	2	1		88.89		1			
3	فرق الكاتب بين عمل يقوم به الرجال وعمل تقوم به النساء. وضح عمل كل منهما.	2	1		88.89	1				
4	كيف ساهمت الحرب في انتعاش صناعة النسيج؟	2	1		88.89		1			
5	ما هي الفكرة العامة للنص؟	2	2	1	73.33		1			
6	ما هي حدود الفقرة الأولى؟	1		1	66.67	1				
7	بم ابتدأ الكاتب النص؟	2		1	77.78	1				
8	من "عيني"؟	2			100		1			

9	لم ذكرها؟	2	1		88.89		1			
10	"عيني" مثل للمرأة التي تعاني. صف معاناتها.	2			100	1				
11	وبين سبب هذه المعاناة.	2	1		88.89	1				
12	شرح المفردة: "أنوالهم"	1	1	1	66.67		1			
13	صغ لنا الفكرة الأساسية الأولى.	2	1		88.89		1			
14	ما هي حدود الفقرة الثانية؟	1			100	1				
15	كيف كان حال المعامل؟	2			100	1				
16	ما الذي غير حالها؟	2			100	1				
17	شرح المفردة: "غفْوِها"	1	1		83.33		1			
18	قيمة العمل بارزة في النص. وضحها.	1	1		83.33		1			
19	صغ لنا الفكرة الأساسية الثانية.	2	2		83.33		1			
20	ما هي حدود الفقرة الثالثة؟	1			100	1				
21	هل بقيت المدينة, مدينة صناعة تقليدية؟	2		1	77.78	1				
22	كيف أضحى حال الحاكمون؟	2	1		88.89	1				
23	شرح المفردة: "تعسفهم"	2			100		1			
24	صغ لنا الفكرة الأساسية الثالثة.	2	1		88.89		1			
25	ما القيمة التربوية المستفادة من النص؟	2	1	1	75				1	
المجموع					87.93	12	12	0	1	0

3- جدول رقم(54) نتائج درس القراءة: **ظاهرة الهجرة:** ص152, السنة الثالثة متوسط بمتوسطة حويذق عبد الكريم.

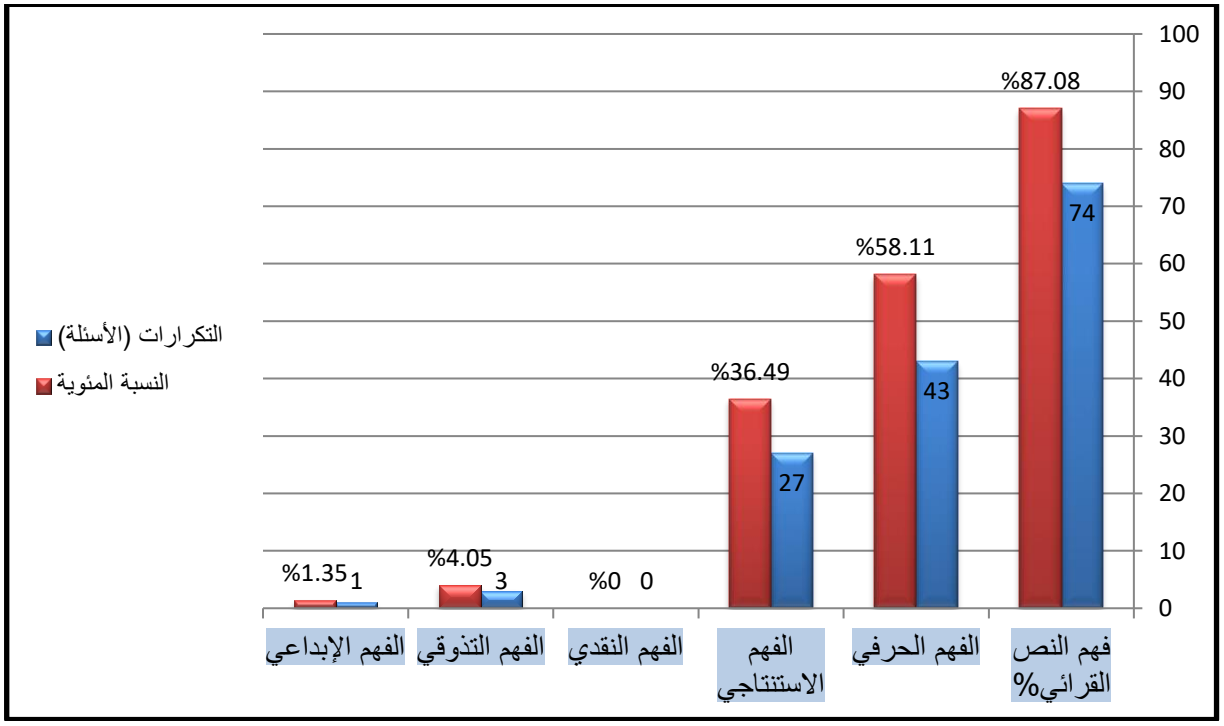
الرقم	الأسئلة	التكرارات (الأجوبة)			نسبة الفهم%	مستويات الفهم القرائي				
		جيد	وسط	ضعيف		الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي
1	عم يتحدث النص؟	1			100	1				
2	هل الهجرة خاصة بالفرد أو الجماعة؟	2	1		88.89	1				

3	وهل هي بقصد أو بغير قصد؟	1		1	66.67	1				
4	ما هي أنواع الهجرة؟	2	1	1	75	1				
5	ما هي الفكرة العامة للنص؟	2	1		88.89		1			
6	حدد لنا الفقرة الأولى.	1		1	66.67	1				
7	بم وصف الكاتب الهجرة؟	1	1	1	66.67	1				
8	هل الهجرة شيء جديد على الإنسان؟	2	1		88.89	1				
9	لم عبر الكاتب بقوله ناموس وجودي؟	1	2		77.78		1			
10	شرح المفردة: "سُنن"	2	1				1			
11	الهجرة قدر مشترك بين سائر المخلوقات, وضح ذلك من النص.	2			100	1				
12	فيم تختلف هجرة الإنسان عن سائر المخلوقات؟	2	1		88.89	1				
13	حدد أشكال الهجرة كما وردت في النص.	2	2		83.33	1				
14	صغ لنا فكرة أساسية للفقرة الأولى.	1	1		83.33		1			
15	حدد لنا الفقرة الثانية.	1			100	1				
16	ما خصائص هجرة الأنبياء والصالحين؟	2			100		1			
17	وضح ذلك من النص.	1	1		83.33	1				
18	اشرح بأسلوبك العبارة: "الهجرة فكرة لا رحلة فقط".	1	1	1	66.67					1
19	ما القصد الذي جعل الأنبياء يهاجرون؟	2			100	1				
20	شرح المفردة: "يأوي"	2			100		1			
21	ما هو أكبر حدث ذكره الكاتب في الأخير؟	1	1		83.33	1				
22	كيف وصف الكاتب الهجرة النبوية؟	2			100	1				
23	صغ لنا فكرة أساسية للفقرة الثانية.	1	1		83.33		1			

24	ما المغزى العام من النص؟	2	1		88.89			1	
المجموع				15	86.23	7	0	1	1

4- جدول رقم (55) النتائج الإجمالية للحضور الميداني لدروس القراءة في السنة الثالثة متوسط :

المستوى الدراسي		نسبة فهم نص القراءة %	مستويات الفهم القرائي					
			الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي	المجموع
السنة الثالثة متوسط	القسم 1	87.07	16	8	0	1	0	25
	القسم 2	87.93	12	12	0	1	0	25
	القسم 3	86.23	15	7	0	1	1	24
	التكرارات (الأجوبة)		43	27	0	3	1	74
	النسبة %	87.08	58.11	36.49	0.00	4.05	1.35	/



يتضح من الجدول السابق رقم (55) والرسم البياني أن النسبة المئوية الكلية لفهم نصوص القراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط كانت (87.08%)، وهي نسبة مرتفعة وتدل على مدى استيعاب التلاميذ لنصوص القراءة ومناسبتها لمستواهم العمري. أما بالنسبة لتصنيف أسئلة الفهم الواردة في نصوص القراءة وفق مستويات الفهم القرائي، فكانت أسئلة مستوى الفهم القرائي الحرفي بنسبة (58.11%)، ثم تلتها أسئلة مستوى الفهم القرائي

الاستنتاجي بنسبة (36.49%)، وجاءت أسئلة مستوى الفهم القرائي التذوقي بنسبة قليلة (4.05%)، وجاءت أسئلة مستوى الفهم القرائي الإبداعي بنسبة قليلة جدا (1.35%)، بينما جاءت أسئلة مستوى الفهم القرائي النقدي بنسبة منعدمة (00%).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام الأساتذة في السنة الثالثة متوسط بطرح الأسئلة ذات مستويات الفهم الدنيا مثل المستويين الحرفي والاستنتاجي، وضعف عنايتهم بمستويات الفهم القرائي العليا مثل: المستوى التذوقي، والمستوى الإبداعي، وانعدام اهتمامهم بالمستوى النقدي، وذلك ضنا منهم بأن هذه الفئة العمرية لا يمكنها التعامل مع مستويات الفهم العليا.

المطلب الرابع: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة فهم النص وتحليلها وفق مستويات الفهم القرائي للسنة الرابعة متوسط:

1- جدول رقم (56) نتائج درس القراءة: **سجاد أمي:** ص130, السنة الرابعة متوسط بمتوسطة شراحي مصباح.

الرقم	الأسئلة	التكرارات (الأجوبة)			نسبة الفهم%	مستويات الفهم القرائي				
		جيد	وسط	ضعيف		الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي
1	ماذا تركت الأم لولدها الكاتب؟	1			100	1				
2	عم ماذا حدثنا الكاتب اليوم؟	1			100	1				
3	ما هي الفكرة العامة للنص؟	1	1		83.33		1			
4	حدد لنا الفقرة الأولى.	1		1	66.67	1				
5	إلى أي نوع من الصناعة ينتمي السجاد؟	1			100	1				
6	أبد رأيك في هذه الصناعة.	1	2		77.78			1		
7	شرح المفردة: "نزوة"	1		1	66.67		1			
8	لماذا يرفض بومهدي الحديث عن طفولته؟	2	1		88.89	1				
9	كيف كانت هذه الطفولة؟	3			100	1				
10	صغ لنا فكرة أساسية للفقرة الأولى.	2	1		88.89		1			
11	حدد لنا الفقرة الثانية.	1			100	1				
12	ما يمثل سجاد أمي ؟	2			100	1				
13	ما هي مكانته عند بومهدي	2			100	1				

	الفنان؟									
14	ما هي أنواع السجاد الأخرى التي تحاك في الجزائر؟	2	1		88.89	1				
15	شرح المفردة: "تندمل"	1	1		83.33		1			
16	ما الذي يميز سجاد أمه عن غيره من السجاد؟	2	1		88.89	1				
17	صغ لنا فكرة أساسية للفقرة الثانية.	2	1	1	75		1			
18	حدد لنا الفقرة الثالثة.	1			100	1				
19	هل احتفظ بومهدي بسجاد أمه؟	1			100	1				
20	لماذا؟	1	1		83.33		1			
21	ما هي القيمة الحقيقية لهذا السجاد عند بومهدي؟	2	1		88.89				1	
22	شرح المفردة: "الغرز"	1			100		1			
23	علام تدل هذه العبارة:" إن السجادة أو الزربية تشكل جزءا من عالمي، وأستطيع أن أقول: "إنها شيء متأصل فينا"	2	2	1	73.33					1
24	صغ لنا فكرة أساسية للفقرة الثالثة.	2	1		88.89		1			
25	ما القيم التي نستفيدها من النص؟	2	2		83.33				1	
المجموع					89.04	13	8	1	2	1

- جدول رقم (57) نتائج درس القراءة: **<u>شوق وحنين إلى الوطن:</u>** ص162 (نص شعري), السنة الرابعة متوسط بمتوسطة حويذق عبد الكريم.

الرقم	الأسئلة	التكرارات (الأجوبة)			نسبة الفهم%	مستويات الفهم القرائي				
		جيد	وسط	ضعيف		الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي
1	عم يحدثنا الشاعر؟	1			100	1				
2	ما الشعور الذي يكنه الشاعر لوطنه؟	2			100	1				
3	أين هو الشاعر؟	1	1		83.33	1				

4	ما هي الفكرة العامة للنص؟	2	1		88.89		1			
5	ما هي حدود الفقرة الأولى؟	1		1	66.67	1				
6	ما الذي يحزن الشاعر في هذه القصيدة؟	2	1		88.89	1				
7	شرح المفردة: "اغتصاب"	2	1				1			
8	ما الذي اغتصبته الدنيا من الشاعر؟ مستشهدا بالبيت الشعري.	1	1	1	66.67		1			
9	صغ لنا الفكرة الأساسية الأولى.	2	1		88.89		1			
10	ما هي حدود الفقرة الثانية؟	1		1	66.67	1				
11	حدد العبارات الدالة على شوق الشاعر لوطنه وارتباطه به.	2	1		88.89	1				
12	شرح المفردة: "الحِمَى"	2			100		1			
13	يربط الشاعر بينه وبين الطبيعة مما يدل على تأثره بها. وضح ذلك مستشهدا بأبيات من القصيدة.	3	1		91.67		1			
14	"غربة الأجسام ليست باغتراب" ما الغربة الحقيقية في نظر الشاعر؟	2	1		88.89		1			
15	هل تشاطره الرأي؟	3			100			1		
16	علل.	1	1	1	66.67			1		
17	صغ لنا الفكرة الأساسية الثانية.	1	2		77.78		1			
18	ما هي حدود الفقرة الثالثة؟	1			100	1				
19	من يخاطب الشاعر في البيت العاشر من القصيدة؟	2			100	1				
20	بم نصحهم الشاعر؟	2			100	1				
21	شرح المفردة: "المُنَى"	2	1				1			
22	اشرح قول الشاعر:"كل أرض نام عنها أهلها** فهي أرض لاغتصاب وانتهاب".	2	1		88.89					1
23	إلى أي حد ينطبق هذا البيت	2	2		83.33					1

	على حال الأمة اليوم؟									
24	صغ لنا الفكرة الأساسية الثالثة.	2	2		83.33			1		
25	استنبط من النص القيم الإنسانية والوطنية التي وردت فيه.	2	2		83.33				1	
26	ثم بين رأيك فيها.	3	2		86.67		1			
المجموع					87.2	10	10	3	1	2

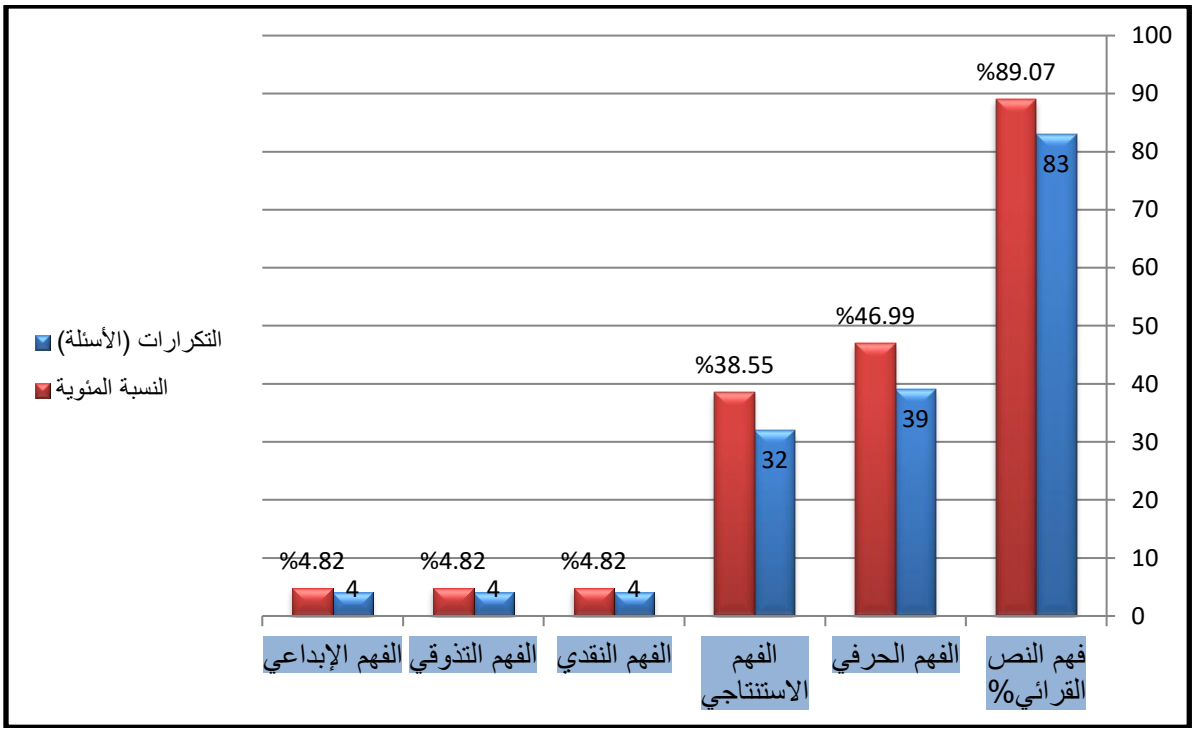
3- جدول رقم (58) نتائج درس القراءة: **مهجرون ولا عودة:** ص150, السنة الرابعة متوسط بمتوسطة حويذق عبد الكريم.

الرقم	الأسئلة	التكرارات (الأجوبة)			نسبة الفهم%	مستويات الفهم القرائي				
		جيد	وسط	ضعيف		الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي
1	من هي صاحبة النص (الكاتبة)؟	1			100	1				
2	ما الظاهرة التي يحدثنا عنها الكاتب؟	2			100	1				
3	من الذي مارس سياسة النفي على الجزائريين؟	1			100		1			
4	من هو المنفي؟	1	1		83.33		1			
5	ما الفرق بين الهجرة والنفي؟	1	2	1	66.67		1			
6	ما هي الفكرة العامة للنص؟	2	1		88.89		1			
7	ما هي حدود الفقرة الأولى؟	1			100	1				
8	في أي فصل كانت الرحلة؟	1			100	1				
9	هل وصلت الرحلة إلى مبتغاها؟	1		1	66.67	1				
10	شرح المفردة: "مستبشرة"	1			100		1			
11	صغ لنا الفكرة الأساسية الأولى.	2	1		88.89		1			
12	ما هي حدود الفقرة الثانية؟	1			100	1				
13	كم دامت هذه الرحلة؟	1			100	1				
14	ما التصوير الذي عبرت به الكاتبة عن المكان الجديد؟	1	1		83.33	1				
15	لماذا ابتهج السجناء عند رؤية	2			100		1			

	اليابسة؟									
16	وبم وصفوا الأرض؟	1			100	1				
17	مارس الاستعمار سياسة النفي والتهجير. ما أسباب هذا النفي؟	1	2		77.78		1			
18	وإلى أين نفي هؤلاء المساجين؟	2		1	77.78	1				
19	من هو الرجل الذي وصفته الكاتبة؟	1			100	1				
20	بما وصفته الكاتبة؟	2			100	1				
21	شرح المفردة: "ممشوق"	1	1		83.33		1			
22	ما الحقيقة التي يريد أحمد أن يقنع بها نفسه والآخرين؟	2	1		88.89	1				
23	هل نجح في ذلك؟	1			100		1			
24	صغ لنا الفكرة الأساسية الثانية.	2	1		88.89		1			
25	ما هي حدود الفقرة الثالثة؟	1			100	1				
26	ما الذي يخيف عليا؟	1	1		83.33	1				
27	ولم بكى الجميع معه؟	2			100		1			
28	شرح المفردة: "الغول"	1			100		1			
29	استخرج من النص العبارات التي تصف معاناة المنفيين وتعبر عن حالهم.	2	1		88.89	1				
30	صغ لنا الفكرة الأساسية الثالثة.	2	1		88.89		1			
31	ما هي القيم الوطنية والدينية المستفادة من النص؟	2	1		88.89				1	
32	مثل لكل نوع مع التعليل؟	1	2	1	66.67					1
المجموع					90.97	16	14	0	1	1

4- جدول رقم (59) النتائج الإجمالية للحضور الميداني لدروس القراءة في السنة الرابعة متوسط :

المستوى الدراسي		نسبة فهم نص القراءة %	مستويات الفهم القرائي					
			الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي	المجموع
السنة الرابعة متوسط	القسم 1	89.04	13	8	1	2	1	25
	القسم 2	87.2	10	10	3	1	2	26
	القسم 3	90.97	16	14	0	1	1	32
	التكرارات (الأجوبة)		39	32	4	4	4	83
	النسبة %	89.07	46.99	38.55	4.82	4.82	4.82	/



يتضح من الجدول السابق رقم (59) والرسم البياني أن النسبة المئوية الكلية لفهم نصوص القراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط كانت (89.07%)، وهي نسبة مرتفعة وتدل على مدى استيعاب التلاميذ لنصوص القراءة ومناسبتها لمستواهم العمري. أما بالنسبة لتصنيف أسئلة الفهم الواردة في نصوص القراءة وفق مستويات الفهم القرائي، فكانت أسئلة مستوى الفهم القرائي الحرفي بنسبة (46.99%)، ثم تلتها أسئلة مستوى الفهم القرائي

الاستنتاجي بنسبة (38.55%)، وجاءت أسئلة مستوى الفهم القرائي والنقدي والتذوقي والإبداعي بنسب قليلة ومتساوية (4.82%).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام الأساتذة في السنة الرابعة متوسط بطرح الأسئلة ذات مستويات الفهم الدنيا مثل المستويين الحرفي والاستنتاجي، وضعف عنايتهم بمستويات الفهم القرائي العليا مثل: المستوى النقدي، والمستوى التذوقي، والمستوى الإبداعي، وذلك ضنا منهم بأن هذه الفئة العمرية غير قادر على التعامل مع مستويات الفهم العليا.

المطلب الخامس: عرض ومناقشة النتائج الإجمالية المتعلقة بالحضور الميداني لدروس القراءة ميدان فهم المكتوب للسنوات الأربع لمرحلة التعليم المتوسط:

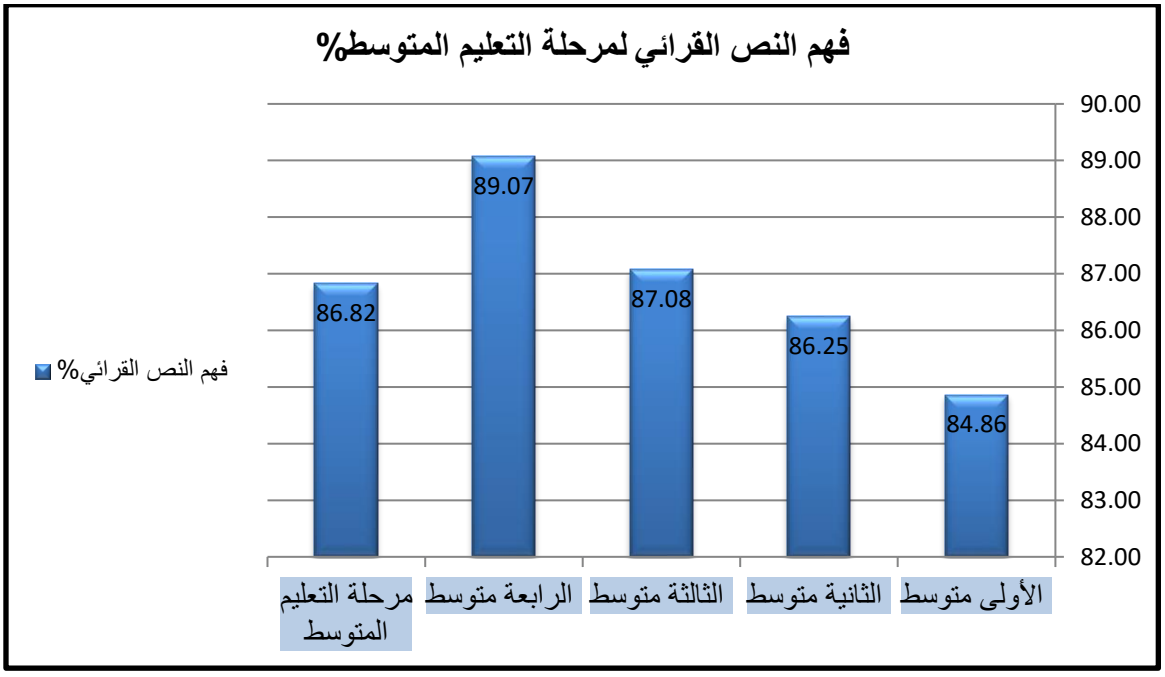
من أجل الوقوف على مدى فهم واستيعاب التلاميذ لنصوص القراءة ومدى توافر أسئلة مستويات الفهم القرائي التي يطرحها الأساتذة لجميع سنوات مرحلة التعليم المتوسط، قام الباحث بعقد مقارنة لفهم النصوص القرائية، وكذا أسئلة مستويات الفهم القرائي التي يطرحها الأساتذة في جميع سنوات مرحلة التعليم المتوسط من خلال الحضور الميداني, والجدول رقم(60) يبين نتائج المقارنة بين نسب فهم النصوص القرائية، وكذا أسئلة مستويات الفهم القرائي في مرحلة التعليم المتوسط من حيث التكرارات (الأسئلة) والنسب المئوية والترتيب.

1- جدول رقم (60) النتائج الإجمالية للحضور الميداني لدروس القراءة في السنوات الأربع لمرحلة التعليم:

المستوى الدراسي	نسبة فهم نص القراءة %	مستويات الفهم القرائي					
		الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي	المجموع
السنة الأولى متوسط	84.86	42	26	4	4	0	76
		55.26	34.21	5.26	5.26	0	/
السنة الثانية متوسط	86.25	42	26	1	4	0	73
		57.53	35.62	1.37	5.48	0	/
السنة الثالثة متوسط	87.08	43	27	0	3	1	74

/	1.35	4.05	0	36.49	58.11		
83	4	4	4	32	39	89.07	السنة الرابعة متوسط
/	4.82	4.82	4.82	38.55	46.99		
306	5	15	9	111	166	86.82	مرحلة التعليم المتوسط
/	1.63	4.90	2.94	36.27	54.25		

1/1- عرض ومناقشة النتائج الإجمالية للحضور الميداني لدروس القراءة (فهم النص القرائي) لمرحلة التعليم المتوسط:



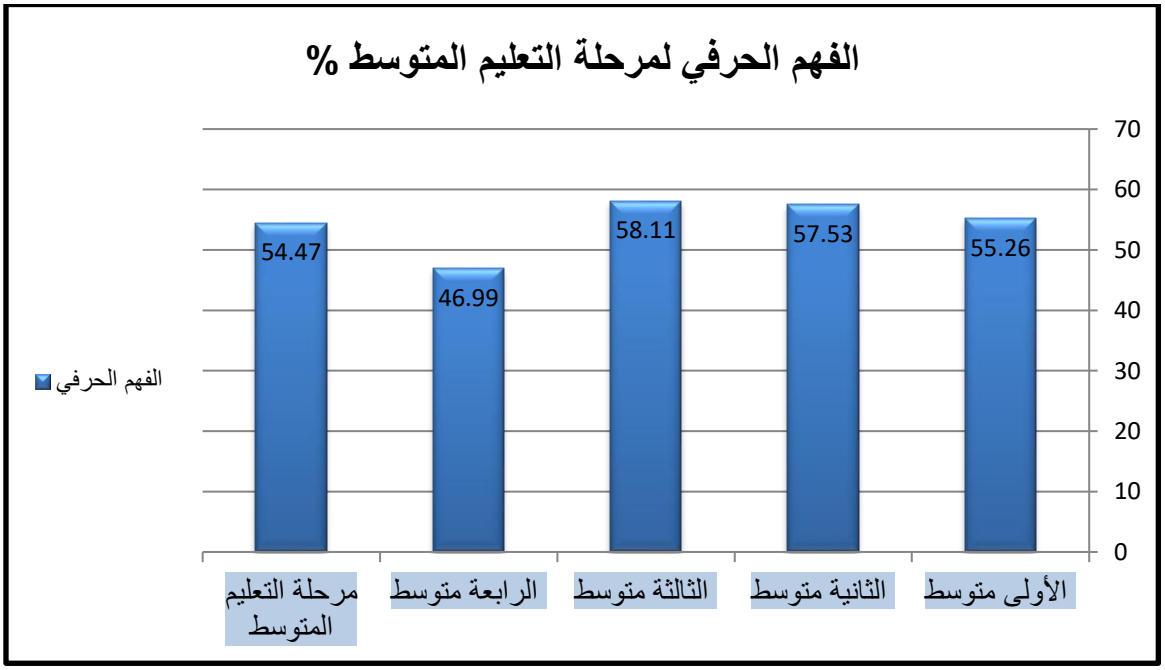
تبين من الجدول السابق رقم(60) والرسم البياني أن هناك تقارب بين النسب المئوية لفهم النصوص القرائية (ميدان فهم المكتوب) الواردة في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع لمرحلة التعليم المتوسط, والتي كانت بنسب عالية, حيث جاء تحقق فهم النص لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط في المرتبة الأولى بنسبة (89.07%)، وجاءت درجة تحقق فهم النص لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط في المرتبة الثانية بنسبة (87.08%)، ثم تلتها درجة تحقق فهم النص لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط في المرتبة الثالثة بنسبة (86.25%)، بينما جاءت درجة تحقق فهم النص لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط في المرتبة الرابعة

والأخيرة بنسبة (84.86%)، أما درجة تحقق فهم النصوص الكلية لمرحلة التعليم المتوسط فكانت بنسبة (86.82%).

ويعزو الباحث هذه النتيجة المرتفعة لفهم نصوص القراءة ميدان فهم المكتوب والتي جاءت بنسب متزايدة وفق منحى تصاعدي من السنة الأولى إلى السنة الرابعة متوسط، بأن نصوص القراءة تتناسب مع الفئة العمرية وأهداف كتب اللغة العربية في جميع السنوات. وهذا دليل على أن عملية اختيار وتنظيم النصوص القرائية من طرف مؤلفو الكتب المدرسية تمت وفق آليات وأسس علمية محكمة.

وفيما يلي سنقارن كل مستوى من مستويات أسئلة الفهم القرائي التي طرحها الأساتذة في حصص القراءة الميدانية للسنوات الأربع لمرحلة التعليم المتوسط، من خلال أسئلة نشاط القراءة (ميدان فهم المكتوب).

2/1- عرض ومناقشة النتائج الإجمالية للحضور الميداني لدروس القراءة (أسئلة مستوى الفهم الحرفي) لمرحلة التعليم المتوسط:

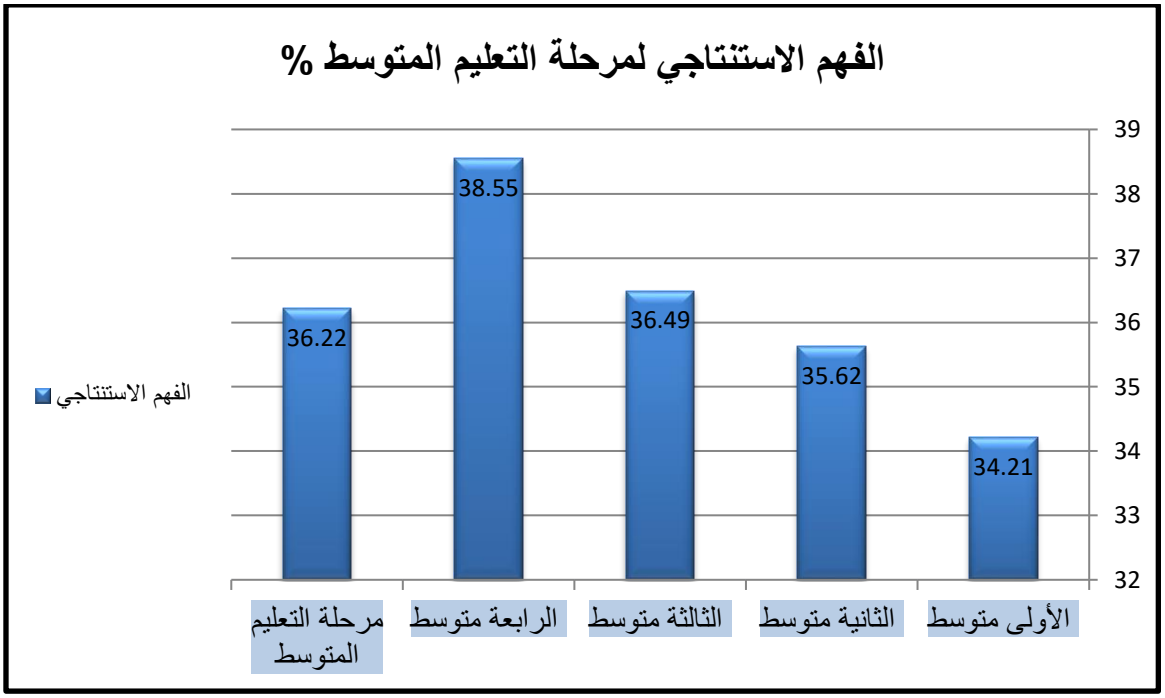


يتضح من الجدول السابق رقم (60) والرسم البياني لنتائج التحليل لأسئلة الفهم القرائي للمستوى الحرفي للحضور الميداني التي طرحها الأساتذة خلال حصص القراءة ميدان فهم المكتوب لمرحلة التعليم المتوسط، حيث جاءت درجة تحقق أسئلة المستوى

الحرفي كما يلي: في المرتبة الأولى السنة الثالثة متوسط بنسبة (58.11%)، ثم تلتها في المرتبة الثانية السنة الثانية متوسط بنسبة (57.53%)، وجاءت في المرتبة الثالثة السنة الأولى متوسط بنسبة (55.26%)، بينما جاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة السنة الرابعة متوسط بنسبة (46.99%). أما درجة تحقق أسئلة مستوى الفهم الحرفي الكلي لجميع سنوات مرحلة التعليم المتوسط فجاءت بنسبة (54.47%).

إن النسب المئوية لأسئلة الفهم الحرفي التي طرحها الأساتذة في مرحلة التعليم المتوسط جاءت بنسب متقاربة في جميع السنوات، وهي نسب مقبولة إلى حد ما، إلا أنه كان من الضروري أن تكون النسب المئوية لأسئلة الفهم الحرفي وفق منحى تدرجي تنازلي من السنة الأولى متوسط إلى السنة الرابعة متوسط، لأن من أهداف تعليم اللغة العربية تدريب المتعلمين على التخلص من الأسئلة ذات المستويات الدنيا وتدريبهم على الأسئلة ذات المستويات العليا من التفكير وتنميتها لديهم.

3/1- عرض ومناقشة النتائج الإجمالية للحضور الميداني لدروس القراءة (أسئلة مستوى الفهم الاستنتاجي) لمرحلة التعليم المتوسط:



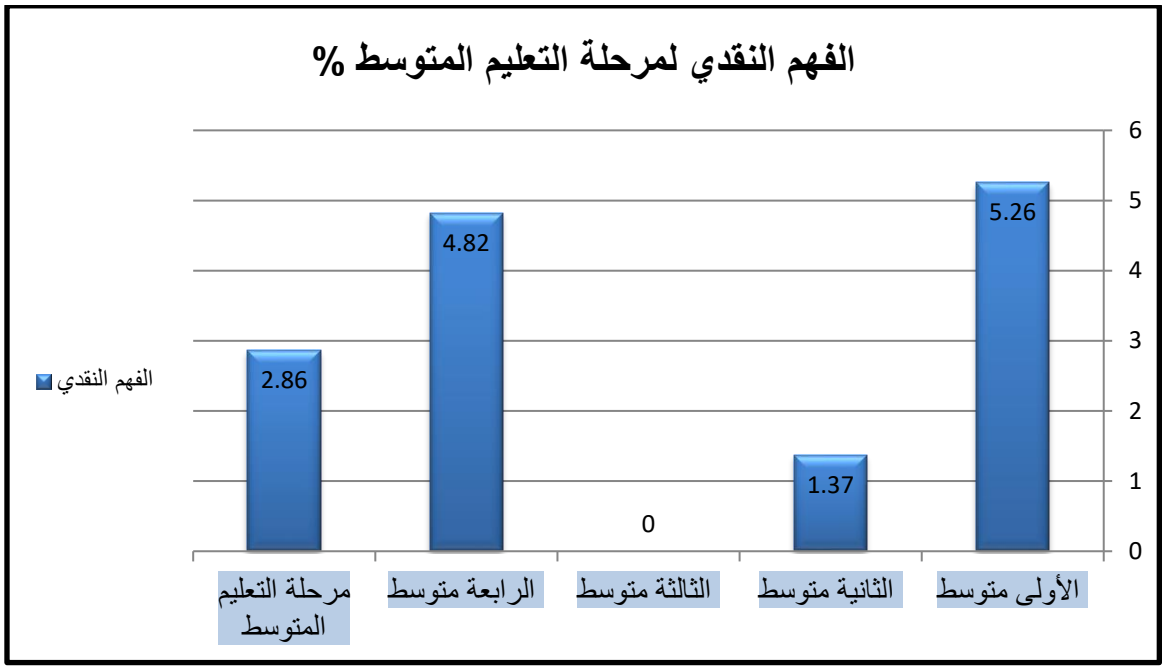
يتضح من الجدول السابق رقم(60) والرسم البياني لنتائج التحليل لأسئلة الفهم القرائي للمستوى الاستنتاجي للحضور الميداني التي طرحها الأساتذة خلال حصص القراءة ميدان

فهم المكتوب لمرحلة التعليم المتوسط, حيث جاءت درجة تحقق أسئلة المستوى الاستنتاجي كما يلي: في المرتبة الأولى السنة الرابعة متوسط بنسبة (38.55%)، ثم تلتها في المرتبة الثانية السنة الثالثة متوسط بنسبة (36.49%)، وجاءت في المرتبة الثالثة السنة الثانية متوسط بنسبة (35.62%)، بينما جاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة السنة الأولى متوسط بنسبة (34.21%). أما درجة تحقق أسئلة مستوى الفهم الاستنتاجي الكلي لجميع سنوات مرحلة التعليم المتوسط فجاءت بنسبة (36.22%).

إن نسب أسئلة الفهم الاستنتاجي التي طرحها الأساتذة في مرحلة التعليم المتوسط، جاءت بنسب مقبولة وموافقة لأهداف كتب اللغة العربية، حيث جاءت بنسب متزايدة وفق منحى تصاعدي من السنة الأولى إلى السنة الرابعة، وهذا يدل على اهتمام الأساتذة بأسئلة الفهم الاستنتاجي وتنميتها وتطويرها لدى المتعلمين عبر الفئات العمرية المختلفة. لأن التدرج في اكتساب المتعلم مهارات الفهم القرائي، ضرورة ينبغي أن يدركها المعلم والقائمين على التعليم، وإن تنمية مهارات القراءة ينطلق مما وصل إليه المتعلم، وقبل هذا وذاك من المهارات التي يحتاجها في هذه المرحلة أو تلك، وكلما كان المعلم على دراية بقدرات تلاميذه، والنقطة التي وصلوا إليها في تعلم القراءة، كلما استطاع أن يكيّف طرائق تدريسه في التعلّم الصفي، بما يعزّز هذه المهارات ويكمّلها[1].

[1] حاتم حسين البصيص، المرجع السابق، ص55.

4/1- عرض ومناقشة النتائج الإجمالية للحضور الميداني لدروس القراءة (أسئلة مستوى الفهم النقدي) لمرحلة التعليم المتوسط:

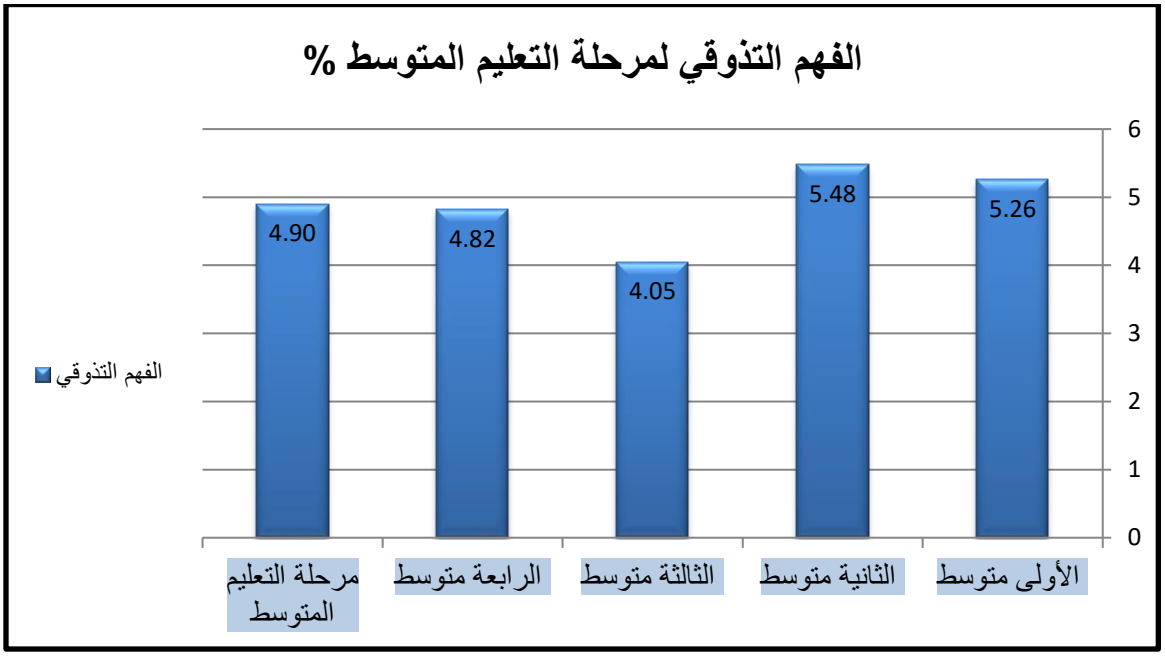


يتضح من الجدول السابق رقم (60) والرسم البياني لنتائج التحليل لأسئلة الفهم القرائي للمستوى النقدي للحضور الميداني التي طرحها الأساتذة خلال حصص القراءة ميدان فهم المكتوب لمرحلة التعليم المتوسط، حيث جاءت درجة تحقق أسئلة المستوى النقدي كما يلي: في المرتبة الأولى السنة الأولى متوسط بنسبة (5.26%)، ثم تلتها في المرتبة الثانية السنة الرابعة متوسط بنسبة (4.82%)، وجاءت في المرتبة الثالثة السنة الثانية متوسط بنسبة (1.37%)، بينما جاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة السنة الثالثة متوسط بنسبة منعدمة (0.0%). أما درجة تحقق أسئلة مستوى الفهم النقدي الكلي لجميع سنوات مرحلة التعليم المتوسط فجاءت بنسبة (2.86%).

إن نسب أسئلة الفهم النقدي التي طرحها الأساتذة في مرحلة التعليم المتوسط, جاءت بنسب متباينة جدا وفيها اختلال كبير عبر السنوات المختلفة، حيث جاءت نسبة الفهم النقدي مرتفعة في السنة الأولى متوسط ثم انخفضت في السنة الثانية متوسط، ثم انعدمت تماما في السنة الثالثة متوسط, وعاودت الارتفاع من جديد في السنة الرابعة متوسط، وهذا الاختلال في نسب أسئلة الفهم النقدي يدل على عدم اهتمام الأساتذة بطرح الأسئلة بنسب متوازنة

ومدروسة وفق الفئات العمرية المختلفة، مع عدم تداركهم للأسئلة التي تتجاهلها كتب اللغة العربية في بعض نصوص القراءة.

5/1- عرض ومناقشة النتائج الإجمالية للحضور الميداني لدروس القراءة (أسئلة مستوى الفهم التذوقي) لمرحلة التعليم المتوسط:

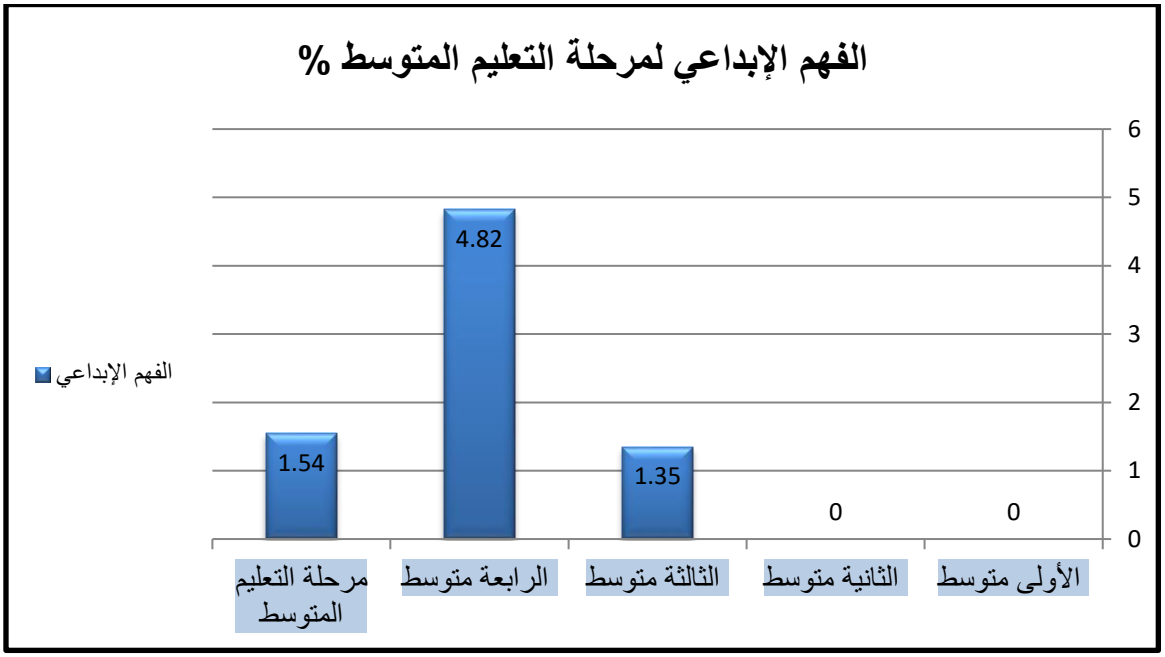


يتضح من الجدول السابق رقم (60) والرسم البياني لنتائج التحليل لأسئلة الفهم القرائي للمستوى التذوقي للحضور الميداني التي طرحها الأساتذة خلال حصص القراءة ميدان فهم المكتوب لمرحلة التعليم المتوسط، حيث جاءت درجة تحقق أسئلة المستوى التذوقي كما يلي: في المرتبة الأولى السنة الثانية متوسط بنسبة (5.48%)، ثم تلتها في المرتبة الثانية السنة الأولى متوسط بنسبة (5.26%)، وجاءت في المرتبة الثالثة السنة الرابعة متوسط بنسبة (4.82%)، بينما جاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة السنة الثالثة متوسط بنسبة (4.05%). أما درجة تحقق أسئلة مستوى الفهم التذوقي الكلي لجميع سنوات مرحلة التعليم المتوسط فجاءت بنسبة (4.90%).

إن نسب أسئلة الفهم التذوقي التي طرحها الأساتذة في مرحلة التعليم المتوسط، جاءت بنسب متقاربة ومقبولة إلى حد ما، ومناسبة لجميع الفئات العمرية وموافقة لأهداف اللغة

العربية، وهذا يدل على اهتمام الأساتذة بأسئلة الفهم التذوقي التي تحبب التلميذ في تعلم اللغة العربية وترغبه في الإقبال عليها بشغف واهتمام، وتنمي لديه الحس الجمالي باللغة.

6/1- عرض ومناقشة النتائج الإجمالية للحضور الميداني لدروس القراءة (أسئلة مستوى الفهم الإبداعي) لمرحلة التعليم المتوسط:

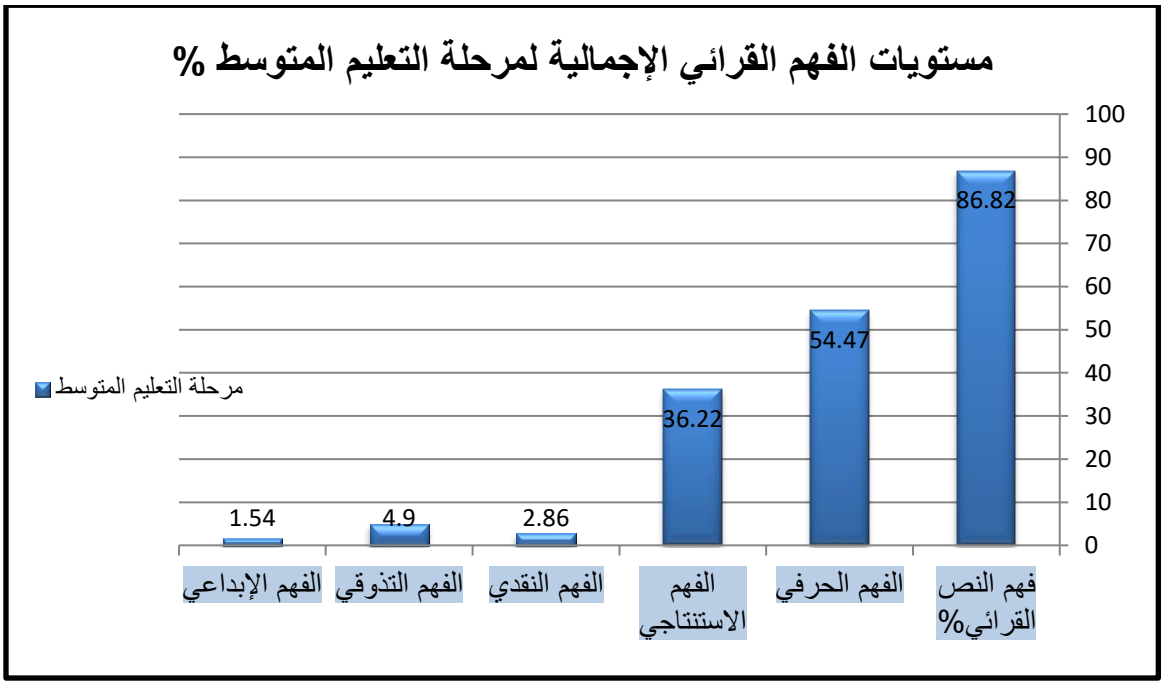


يتضح من الجدول السابق رقم (60) والرسم البياني لنتائج التحليل لأسئلة الفهم القرائي للمستوى الإبداعي للحضور الميداني التي طرحها الأساتذة خلال حصص القراءة ميدان فهم المكتوب لمرحلة التعليم المتوسط، حيث جاءت درجة تحقق أسئلة المستوى الإبداعي كما يلي: في المرتبة الأولى السنة الرابعة متوسط بنسبة (4.82%)، ثم تلتها في المرتبة الثانية السنة الثالثة متوسط بنسبة (1.35%)، وجاءت في المرتبة الثالثة السنتين الأولى والثانية متوسط بنسبة معدومة (0.0%). أما درجة تحقق أسئلة مستوى الفهم الإبداعي الكلي لجميع سنوات مرحلة التعليم المتوسط فجاءت بنسبة (1.54%).

إن نسب أسئلة الفهم الإبداعي التي طرحها الأساتذة في مرحلة التعليم المتوسط، كانت منعدمة تماما في السنتين الأولى والثانية متوسط، وهذا يدل على عدم اهتمام الأساتذة بأسئلة الفهم الإبداعي ضنا منهم بأن تلاميذ السنة الأولى والثانية متوسط غير قادرين على التعامل مع أسئلة المستوى الإبداعي، نظرا لكونه من مستويات التفكير العليا، ثم ارتفعت بعد

ذلك نسبة أسئلة الفهم الإبداعي في السنة الثالثة متوسط، ثم ازدادت ارتفاعا في السنة الرابعة متوسط، إلا أنها تبقى نسب ضعيفة ولا ترقى إلى المستوى المطلوب التي تلبي طموحات المتعلمين خاصة أنهم مقبلين على الانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي، هذه المرحلة الأخيرة التي تتطلب منهم أن يكونوا متحكمين في جميع مهارات التفكير الدنيا منها والعليا.

7/1- عرض ومناقشة النتائج الإجمالية للحضور الميداني لدروس القراءة (مستويات الفهم القرائي الإجمالية) لمرحلة التعليم المتوسط:



يتضح من الجدول السابق رقم (60) والرسم البياني لنتائج التحليل لأسئلة مستويات الفهم القرائي الإجمالية للحضور الميداني والتي طرحها الأساتذة خلال حصص القراءة ميدان فهم المكتوب لمرحلة التعليم المتوسط، حيث جاءت درجة تحقق فهم التلاميذ لنصوص القراءة إجمالا بنسبة (86.82%). وجاءت أسئلة مستويات الفهم القرائي لمرحلة التعليم المتوسط كما يلي: في المرتبة الأولى أسئلة مستوى الفهم الحرفي بنسبة (54.47%)، ثم تلتها في المرتبة الثانية أسئلة مستوى الفهم الاستنتاجي بنسبة (36.22%)، وجاءت في المرتبة الثالثة أسئلة مستوى الفهم التذوقي بنسبة (4.90%)، وجاءت في المرتبة الرابعة أسئلة مستوى الفهم النقدي بنسبة (2.86%)، وجاءت في المرتبة الخامسة والأخيرة أسئلة مستوى الفهم الإبداعي بنسبة (1.54%).

إن نسب أسئلة الفهم للمستويين الحرفي والاستنتاجي التي طرحها الأساتذة في مرحلة التعليم المتوسط، والتي تعد من مستويات التفكير الدنيا جاءت بنسب مرتفعة، أما نسب مستويات التفكير العليا ومنها المستوى النقدي، والتذوقي، والإبداعي جاءت بنسب منخفضة جدا، ويجب الرفع منها حتى يتمكن المتعلمين من تطوير مهارات التفكير المختلفة، ويحسن استغلالها والتعامل بها في مواقف الحياة المختلفة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام الأساتذة بأسئلة مستويات الفهم القرائي الدنيا والتركيز عليها، وضعف العناية بأسئلة مستويات الفهم القرائي العليا. كما يعزو الباحث هذه النتيجة أيضا إلى ضعف عناية الأساتذة في طرح الأسئلة بمستويات الفهم القرائي كلها والتدرج في تقديمها، وضعف العناية بمراعاة التوازن والشمول في مستويات الفهم القرائي المختلفة. فالأسئلة "مثيرات تتطلب عمليات عقلية وتعبيرية، وتؤدي وظائف في إنجاح العملية التعليمية وحسب نوعية الأسئلة يتوقف النجاح، فالأسئلة الجيدة من معايير التعليم الجيدة، والمعلم الجيد هو الذي يجيد صياغة الأسئلة وطرحها"[1].

[1] عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط2، عمان (الأردن)، 2014م، ص291/292.

خلاصة الفصل الثالث:

خلص الباحث في هذا الفصل التطبيقي إلى مجموعة من النتائج هي:

1- أن محتوى نصوص القراءة ميدان فهم المكتوب قد راعى معايير تنظيم المحتوى من خلال مجالاته الأربعة (محتوى النص التعليمي، عرض المحتوى التعليمي، التنظيم المنطقي والسيكولوجي، التنظيم الرأسي والأفقي "الاستمرارية-التتابع-التكامل")، بنسب عالية ومتقاربة، وأفضل المعايير تحققا على مستوى السنوات الأربع كانت في محتوى كتاب السنة الثانية متوسط بنسبة (90.76%)، أما أفضل المعايير تحققا كانت معايير مجال (التنظيم الرأسي والأفقي للمحتوى "الاستمرارية-التتابع-التكامل") بنسبة (94.19%)، وهذا يدل على جودة محتوى النصوص القرائية في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، للجيل الثاني من الإصلاحات التربوية.

2- أن أسئلة الفهم لنصوص القراءة ميدان فهم المكتوب الواردة في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، قد راعت مستويات الفهم القرائي (المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى النقدي، والمستوى التذوقي، والمستوى الإبداعي) بنسب متباينة، وأفضل مستويات الفهم تحققا على مستوى المرحلة المتوسط ككل كان مستوى الفهم الاستنتاجي بنسبة (42.12%)، أما أدنى مستويات الفهم تحققا كان مستوى الفهم الإبداعي بنسبة (4.60%)، وهذا يدل على وجود بعض الاختلالات في تحقق أسئلة الفهم بنسب غير متوازنة، والتي يجب تداركها.

3- تبين من خلال الحضور الميداني لحصص القراءة لمرحلة التعليم المتوسط ما يلي:

- أن نسبة فهم نصوص القراءة ميدان فهم المكتوب تحققت بنسب عالية ومتقاربة، وأن أفضل نسبة فهم للنصوص القرائية تحققا على مستوى السنوات الأربع كانت لتلاميذ السنة الرابعة متوسط بنسبة (89.07%).

- أن أسئلة الفهم القرائي المطروحة من طرف الأساتذة خلال حصص القراءة لمرحلة التعليم المتوسط، ركزت على مستويات الفهم الدنيا وهي المستويين: (الحرفي، والاستنتاجي)،

وتناولت بدرجة ضعيفة مستويات الفهم القرائي العليا مثل: (المستوى النقدي، والمستوى التذوقي، والمستوى الإبداعي)، وهذا خلل مخالف لما جاءت به المقاربة بالكفاءات الرامية إلى تنمية جميع مهارات الفهم القرائي، ويدل هذا أيضا على عدم عناية وتدارك الأساتذة لبعض الأسئلة التي تتجاهلها كتب القراءة.

الخاتمة

الخاتمة

في ختام هذه الدّراسة التي سعت إلى عرض واقع تنظيم محتوى النص التعليمي وأسئلة فهمه في الكتب المدرسية لمرحلة التعليم المتوسط، والكشف عن مدى التزامها بمعايير تنظيمه وفق الإصلاحات الجديدة لخّص الباحث أهمّ النتائج المتوصّل إليها فيما يلي:

1- الإصلاح التربوي ظاهرة صحيّة، له مبرراته وأهدافه، وقد حظيت اللغة العربية في الإصلاحات الأخيرة بمكانة مرموقة، من خلال زيادة الحجم الساعي لها، وتقوية المعامل، وطرق تدريسها وتقويمها، إلا أنّ هناك جملة من النقائص ينبغي تداركها.

2- خَلصَتْ هذه الدّراسةُ إلى تعليل منطقي يؤيد الإصلاحات التربوية التي اعتمدتها الجزائر مؤخّرا، والمتمثّلة في المقاربة بالكفاءات؛ حيثُ لها مبرّراتها العلمية والمنهجية والنفسية والاجتماعية، ملخّصة في ربط المدرسة بواقع التلميذ وجعله مركز التعلّمات، كما راعت حاجاته وقدراته واهتماماته.

3- تمثّل القراءة الرّكن الأساسي في العملية التّعليمية، حيث تلتقي عندها فروع اللغة الأخرى، وتعتمد عليها في نموّها وتطوّرها لذا جاءت المقاربة بالكفاءات بفلسفة مغايرة للنص التعليمي لما كان عليه في النماذج التقليدية، حيث جعلته هذه المقاربة محور تعلمات جميع الأنشطة اللغوية، وذلك باعتماد المقاربة النصية، فالقراءة طريق المتعلّم إلى المعرفة، وأداته في اكتساب الخبرات المختلفة، ووسيلة تسليته ومتعته.

4- بعد تطويره لمعايير تنظيم محتوى النص التعليمي توصل الباحث إلى معايير لهذا المحتوى موزعة على مجالاته الأربعة المتمثلة في: محتوى النص التعليمي، عرض المحتوى، التنظيم المنطقي والسيكولوجي للمحتوى، التنظيم الرأسي والأفقي للمحتوى (الاستمرارية-التتابع-التكامل)، وأتخذها أداة للدراسة.

5- بعد تطبيق الباحث لمعايير أداة الدراسة توصل إلى أن أغلبها محقق في مجالات المحتوى بنسب عالية، فقد حظي مجال التنظيم الرأسي والأفقي للمحتوى (الاستمرارية-التتابع-التكامل) بالرتبة الأولى من حيث تحقق معاييره بنسبة 94.19%، إذ بلغ في

محتويـات كتـب التعلـيم المتوسـط النسـب التاليـة: السـنة الثالثـة 98.09%، السـنة الثانيـة 97.22%، السنة الأولى 92.06 %، السنة الرابعة 89.11%.

أما المرتبة الثانية فقد حظي بها مجال التنظيم المنطقي والسيكولوجي من حيث تحقق معاييره بنسبة 90.89 %، إذ بلـغ فـي محتويـات كتب التعليم المتوسط النسب التالية: السنة الثالثة 91.84%، السنة الرابعة 91.44%، السنة الأولى 90.17%، السنة الثانية 90.11%.

وكانت المرتبة الثالثة لمجال عرض المحتوى التعليمي من حيث تحقق معاييره بنسبة 85.82 %، إذ بلـغ فـي محتويـات كتـب التعلـيم المتوسـط النسـب التاليـة: السـنة الرابعـة 89.12%، السنة الثانية 88.43%، السنة الثالثة 85.19 %، السنة الأولى 80.55 %.

أما المرتبة الرابعة والأخيرة فكانت لمجال محتوى النص التعليمي من حيث تحقق معاييره بنسبة 80.73%، إذ بلـغ فـي محتويـات كتب التعليم المتوسط النسب التالية: السنة الثانية 87.27%، السنة الرابعة 80.79 %، السنة الأولى 80.56%، السنة الثالثة 74.31%.

6- إن منـاهج الجيـل الثـاني فـي مرحلـة التعلـيم المتوسـط تراعـي خصـائص المتعلمـين (حاجاتهم، قدراتهم، اهتماماتهم،...) في اختيار النصوص القرائية وتنظيم المادة التعليمية.

7- تهـتم منـاهج الجيـل الثـاني بمحتـوى الـنص التعليمـي مـن خـلال بيداغوجيـة المقاربـة بالكفاءات بتنمية الجوانب الأخلاقية، والدينية، والوطنية، والاقتصادية... لدى المتعلمين.

8- غياب شبه كلي للنصوص المقدسة: القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط رغم أهميتها في تربية الناشئة.

9- بعد تحليل الباحث لأسئلة نصوص القراءة ميدان فهم المكتوب توصل إلى نسبة فهم النصوص لمرحلة التعليم المتوسط كانت كالتالي: جاءت أسئلة الفهم الإستنتاجي في المرتبة الأولى بنسبة 42.12 %، إذ بلغت نسب أسئلة المستوى الإستنتاجي في السنوات الأربع كما يلـي: السـنة الثانيـة 43.43%، السـنة الثالثـة 42.62%، السـنة الرابعـة 42.40%، السـنة الأولى 40.03%.

أما في المرتبة الثانية جاءت أسئلة الفهم الحرفي بنسبة 30.49 %، إذ بلغت نسب أسئلة المستوى الحرفي في السنوات الأربع كما يلي: السنة الأولى 42.78%، السنة الثالثة 29.84%، السنة الرابعة 24.75%، السنة الثانية 24.58%.

أما في المرتبة الثالثة جاءت أسئلة الفهم التذوقي بنسبة 12.18 %، إذ بلغت نسب أسئلة المستوى التذوقي في السنوات الأربع كما يلي: السنة الثانية 18.18%، السنة الثالثة 11.15%، السنة الرابعة 10.29%، السنة الأولى 9.11%.

أما في المرتبة الرابعة جاءت أسئلة الفهم النقدي بنسبة 10.60 %، إذ بلغت نسب أسئلة المستوى النقدي في السنوات الأربع كما يلي: السنة الرابعة 17.65%، السنة الثالثة 10.49%، السنة الثانية 8.08%، السنة الأولى 6.19%.

أما في المرتبة الخامسة والأخيرة جاءت أسئلة الفهم الإبداعي بنسبة 4.60 %، إذ بلغت نسب أسئلة المستوى الإبداعي في السنوات الأربع كما يلي: السنة الثالثة 5.90%، السنة الثانية 5.72%، السنة الرابعة 4.90%، السنة الأولى 1.89%.

10- بعد حضور الباحث لحصص القراءة الميدانية ميدان فهم المكتوب توصل إلى نسبة فهم النصوص في السنوات الأربع كانت كالتالي: جاءت السنة الرابعة في المرتبة الأولى بنسبة 89.07 %، إذ بلغت نسب أسئلة مستويات الفهم القرائي التي طرحها الأساتذة ما يلي: المستوى الحرفي 46.99%, المستوى الإستنتاجي 38.55%، المستوى النقدي 4.82%، المستويين التذوقي 4.82%، والمستوى الإبداعي 4.82%.

أما في المرتبة الثاني جاءت السنة الثالثة بنسبة 87.08%، إذ بلغت نسب أسئلة مستويات الفهم القرائي التي طرحها الأساتذة ما يلي: المستوى الحرفي 58.11%، المستوى الإستنتاجي 36.49%، المستوى النقدي 0.0%، المستويين التذوقي 4.05%، والمستوى الإبداعي 1.35%.

أما في المرتبة الثالثة جاءت السنة الثانية بنسبة 86.25%، إذ بلغت نسب أسئلة مستويات الفهم القرائي التي طرحها الأساتذة ما يلي: المستوى الحرفي 57.53%، المستوى

الإستنتاجي 35.62%، المستوى النقدي 1.37%، المستويين التذوقي 5.48%، والمستوى الإبداعي 00%.

أما في المرتبة الرابعة والأخيرة جاءت السنة الأولى بنسبة 84.86%، إذ بلغت نسب أسئلة مستويات الفهم القرائي التي طرحها الأساتذة ما يلي: المستوى الحرفي 55.26%، المستوى الإستنتاجي 34.21%، المستوى النقدي 5.26%, المستويين التذوقي 5.26%، والمستوى الإبداعي 00%.

ورغم ما تم تسجيله لبعض النقائص الواردة في تنظيم محتوى نصوص القراءة وأسئلة فهمها في كتب اللغة العربية، وكذا على مستوى أسئلة القراءة التي طرحها الأساتذة في حصص القراءة الميدانية في مرحلة التعليم المتوسط، إلا أن الجوانب الإيجابية المتوصل إليها في هذا البحث كانت هي السمة الغالبة، ومنه نسوق بعض الاقتراحات لتدارك النقائص المسجلة.

الاقتراحات:

– يجب أن يكون هناك تنسيق دائم بين مختلف لجان تأليف الكتب المدرسية، حتى نضمن تحقق معايير تنظيم محتوى النص التعليمي خاصة مبادئ الاستمرارية والتتابع والتكامل، ليوافق بذلك أهداف تعليمية اللغة العربية في المرحلة التعليمية.

– يجب التركيز على تنمية مهارات الفهم القرائي عند بناء مناهج اللغة العربية واختيار النصوص، والعمل على تنميتها وإكسابها للمتعلمين في دروس القراءة أثناء المواقف التعليمية التعلمية.

– لتحقيق أهداف القراءة المنتظرة لكل مرحلة تعليمية، ينبغي على واضعي النصوص القرائية أن يضعوا أسئلة تهدف إلى مساعدة المتعلمين على فهم النص المقروء، وتطوير مهاراتهم القرائية، من خلال وضع أسئلة تمثل مختلف مستويات الفهم القرائي وفق نسب مدروسة متوازنة، ومتوافقة مع مختلفة المراحل العمرية وخصائصها النمائية.

– يجب وضع إطارا عاما لمستوى الفهم وأسئلة القراءة التي تغطي كل مستوى من مستويات الفهم، فتوضح للأساتذة مجالات الفهم التي تركز عليها أسئلة القراءة، فيقوموا بصياغة أسئلة إضافية تغطي جوانب لم ترد في الكتاب حتى يتحقق التوازن بين أسئلة المستويات المختلفة.

المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم, برواية حفص.**

المصادر:

1- ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة (مصر).

المراجع:

الكتب:

1- ابتسام صاحب الزويني، وآخرون، المناهج وتحليل الكتب، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 1434هـ/2013م.

2- إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ج2، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، إستانبول (تركيا)، 1392هـ/1972م.

3- إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط3، القاهرة (مصر)، 2003م.

4- أبو إسحاق إبراهيم بن علي الشيرازي، كتاب المعونة في الجدل، تح: عبد المجيد تركي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1408هـ / 1988م.

5- أحمد الزعبي، التناص نظريا وتطبيقيا، مؤسسة عمون للنشر والتوزيع، ط2، عمان (الأردن)، 1420هـ/2000م.

6- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، بن عكنون (الجزائر)، 2009م.

7- أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، ط4، القاهرة (مصر)، 1434هـ/2013م.

8- أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، ط1, القاهرة (مصر)، 2001م.

9- أحمد مداس، لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، عالم الكتب الحديث، ط2، إربد (الأردن)، 1430هـ/2009م.

10- أسماء كاظم فندي المسعودي، وبثينة محمود عباس المهداوي، تقويم جودة كتب القراءة لعدد من البلدان العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 1443هـ/2022م.

11- أشرف عبد البديع عبد الكريم، الدرس النحوي النصي في كتب إعجاز القرآن الكريم، مكتبة الآداب، القاهرة (مصر)، 2008م.

12- أفنان نظير دروزة، أساسيات في علم النفس التربوي استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2004م.

13- الباجي أبو الوليد، كتاب المنهاج في ترتيب الحجاج، تح: عبد المجيد تركي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط3، 2001م.
14- بدرالدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، (الجزائر)، 2010م.
15- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، (الأردن)، 2007م.
16- بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر (الجزائر)، 2009م.
17- بيتر شيفرد وجريجوري ميتشل، القراءة السريعة، تر: أحمد هوشان، ط1، 1427هـ/2006م.
17- جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، شبكة الألوكة، ط1، 2015م.
18- جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة واللسانية النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (مصر)، 1998م.
19- جودت أحمد سعادة، وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، ط7، عمان (الأردن)، 1435هـ/2014م.
20- جوليا كريستفا، علم النص، تر: فريد الزاهي، دار توبقال للنشر، ط2، الدار البيضاء (المغرب)، 1997م.
21- جون لاينز، اللغة والمعنى والسياق، تر: عباس صادق الوهاب، دار الشؤون الثقافية العامة، ط1، بغداد (العراق)، 1987م.
22- الجوهري أبو نصر إسماعيل، الصحاح، تح: محمد محمد تامر، دار الحديث، القاهرة (مصر)، 1430هـ/2009م.
23- حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، ط1، دمشق (سوريا)، 2011م.
23- حامد عبد السلام زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، تحرير رشدي أحمد طعيمة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان (الأردن)، 1428هـ/2007م.
24- حامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، دار المعارف، القاهرة (مصر)، 1986م.

25- حامد عبد الله طلافحه، المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها، الرضوان للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 1434هـ/2013م.

26- حسام أحمد فرج، نظرية علم النص، رؤية منهجية في بناء النص النثري، مكتبة الآداب، ط1, القاهرة (مصر)، 1428هـ/ 2007م.

27- حسن جعفر الخليفة، المناهج أسسها. عناصرها. تنظيماتها، دار الشروق، ط2، عمان (الأردن)، 2005م.

28- حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، القاهرة (مصر)، 1433هـ/2012م.

29- حسين خمري، نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال، منشورات الاختلاف، ط1، (الجزائر)، 1428هـ/2007م.

30- خليل عبد الفتاح حماد، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ط2، مكتبة سمير منصور، غزة، 2014م.

31- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، (الجزائر)، 2000م.

32- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، ط1، (الجزائر)، 2005م.

33- داود ماهر محمد، ومجيد مهدي محمد، أساسيات في طرائق التدريس العامة، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، الموصل (العراق)، 1991م.

34- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان (الأردن)، 1424هـ/2003م.

35- رالف ن.وين، قاموس جون ديوي للتربية، تر: محمد علي العريان، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (مصر)، 1964م.

36- رائد رمثان حسين التميمي، المناهج والكتب المدرسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 1439هـ/2018م.

37- رشا عبد الله، تعليم التفكير من خلال القراءة، تقديم، حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، ط1, القاهرة (مصر)، 1435هـ/2014م.

38- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة (مصر)، 1425هـ/2004م.

39- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة (مصر)، 1425هـ/2004م.

40- رشدي أحمد طعيمة، ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، ط1, دار الفكر العربي، القاهرة (مصر)، 1420هـ/2000م.

41- روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، ط1، القاهرة (مصر)، 1418هـ/1998م.

42- روبرت ديبوغراند ولفغانغ دريسلر، مدخل إلى علم لغة النص، مطبعة دار الكتاب، ط1، القاهرة (مصر)، 1413هـ/1992م.

43- زبيدة محمد قرني، المناهج الدراسية رؤى وتوجهات معاصرة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ط1، المنصورة (مصر)، 2016م.

44- زتسيسلاف واورزنيك، مدخل إلى علم النص، مشكلات بناء النص، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة (مصر)، 2003م.

45- الزركشي، البحر المحيط، ج1، دار الصفوة للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 1992م.

46- سعد مصلوح، العربية من نحو الجملة إلى نحو النص، ضمن كتاب الأستاذ عبد السلام هارون معلما ومؤلفا ومحققا، تحرير وديعة طه النجم وعبده بدوي، كلية الآداب، (الكويت)، 1410هـ-1990م.

47- سعدون محمود الساموك، وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط1، عمان (الأردن)، 2005م.

48- سلوى يوسف مبيضين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2004م.

49- سليمان عبد الواحد إبراهيم، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2013م.

50- سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 1999م.

51- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية: المفهوم التدريب الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2003م.

52- السيد أحمد عبد الغفار، التصوير اللغوي عند الأصوليين، مكتبات عكاظ للنشر، الإسكندرية، ط1، 1401هـ/1981م.

53- الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، دار الفضيلة، القاهرة.

54- صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشرق، ط1, (الأردن), 2006م.

55- صبحي إبراهيم الفقى، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ج1، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة (مصر)، 1431هـ/2000م.

56- صدام محمد فريد الشمري، وآخرون، هندسة المناهج في التربية والتعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 1443هـ/2022م.

57- صلاح خليفة اللامي، ونجم عبد الله الموسوي، اضاءات تربوية في بناء المناهج الدراسية وتنظيمها رؤية تربوية لمعطيات القرن الحادي والعشرين، دار الرضوان للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 1440هـ/2019م.

58- صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر، الرياض (المملكة العربية السعودية)، 1420هـ/2000م.

59- صلاح فضل، مناهج النقد المعاصر، مبريت للنشر والمعلومات، ط1، القاهرة (مصر)، 2002م.

60- طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، ط2، الدار البيضاء (المغرب)، 2000م.

61- طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2، عمان (الأردن)، 2005م.

62- عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 1429هـ/2008م.

63- عبد الحافظ محمد سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2005م.

64- عبد الرحمان إبراهيم السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط1, (الكويت)، 2011م.

65- عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، 2008م.

66- عبد الرحمان الهاشمي، ومحسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط2، عمان (الأردن)، 2014م.

67- عبد الرزاق حسين، مهارات الاتصال اللغوي، العبيكان للنشر، ط1، الرياض (المملكة العربية السعودية)، 1431هـ/2010م.

68- عبد العظيم علي قناوي، الوصف في العصر الجاهلي، مطبعة مصطفى الباني وأولاده، ط1، (مصر)، 1949م.

69- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط14، دار المعارف، ط14، القاهرة (مصر).

70- عبد القادر بقشي، التناص في الخطاب النقدي والبلاغي دراسة نظرية تطبيقية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء (المغرب)، 2007م.

71- عبد القادر فضيل، نظام التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني ومستويات التحدي، جسور للنشر والتوزيع، ط1، (الجزائر)، 1438هـ/2016م.

72- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، 1409هـ/ 1988م.

73- عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية "مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، (المغرب)، 1994م.

74- عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2002م.

75- عبد المالك مرتاض، نظرية النص الأدبي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، (الجزائر)، 2007م.

76- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، ط2، بيروت (لبنان)، 1425هـ/2004م.

77- عدنان بن ذريل، النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق، اتحاد الكتاب العرب، دمشق (سوريا), 2000م.

78- عزالدين إسماعيل، الأدب وفنونه، دار الفكر العربي، ط6، بيروت (لبنان)، 1976م.

79- عزة شبل محمد، علم لغة النص النظرية والتطبيق، مكتبة الآداب، ط2، القاهرة (مصر)، 1430هـ/2009م.

80- عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار الريحانة للنشر والتوزيع، ط1, (الجزائر)، 2003م.

81- عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه مهاراته إستراتيجياته تقويمه، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط3، عمان (الأردن)، 1434هـ/2013م.

82- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، الرياض (المملكة العربية السعودية)، 1991م.

83- فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية، ط1، (الجزائر)، 1434هـ/2013م.

84- فولفجانج هاينه من وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، تر: فالح بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود، الرياض (المملكة العربية السعودية)، 1999م.

85- كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، ط2, القاهرة (مصر), 1422هـ/2001م.

86- لويز ج. كابلن، المراهقة وداعا أيتها الطفولة، تر: أحمد رمو، مر: أحمد خالد الأعسر، منشورات وزارة الثقافة، دمشق (سوريا)، 1998م.

87- محسن علي عطية، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 1435هـ/2014م.

88- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 1430هـ/2009م.

89- محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج، ط1، عمان (الأردن)، 2008م.

90- محمد إسماعيل ظافر، ويوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر، ط1, الرياض (السعودية)، 1404هـ/1984م.

91- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجال تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1, بيروت (لبنان), 2008م.

92- محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 1432هـ/2011م.

93- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة (الجزائر)، 2002م.

94- محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، ط2، (الجزائر)، 2012م.

95- محمد بن إدريس الشافعي، الرسالة، تح: أحمد محمد شاكر.

96- محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2009م.

97- محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت (لبنان)، 1991م.

98- محمد خير البقاعي، آفاق التناصية المفهوم والمنظور، جداول للنشر والترجمة والتوزيع، ط1, (الكويت)، 2013م.

99- محمد شارف سرير، ونورالدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ط2، (الجزائر)، 1995م.

100- محمد عابد الجابري، بنية العقل العربي، دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية، المركز الثقافي العربي، ط3، بيروت، 1993م

101- محمد عبد الله الحاوي، ومحمد سرحان علي قاسم، مقدمة في علم المناهج التربوية، دار الكتب، ط1، صنعاء (اليمن)، 1437هـ/2016م.

102- محمد عزام، النص الغائب تجليات التناص في الشعر العربي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق (سوريا)، 2001م.

103- محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 1425هـ/2004م.

104- محمد مصطفى شلبي، أصول الفقه الإسلامي، المقدمة التعريفية بالأصول وأدلة الأحكام وقواعد الاستنباط، ج1، دار النهضة العربية، ط1، 1986م.

105- محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري: استراتيجية التناص، ط3، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- بيروت، 1992م.

106- منير المرسى سرحان، في اجتماعيات التربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (مصر)، 1973م.

107- ناجي ثمار، طرق التدريس، مجلة الرواسي، جمعية الإصلاح التربوي، ط1، باتنة (الجزائر)، 1994م.

108- نداء محمد باقر الياسري وآخرون، المناهج وأسسها ونظرياتها ومكوناتها وخطط تدريسها، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 1437هـ/2016م.

109- نداء محمد باقر الياسري، الشامل في المناهج والاتجاهات الحديثة في التدريس، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 1441هـ/2020م.

110- نصر حامد أبو زيد، مفهوم النص (دراسة في علوم القران)، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط5، 2000م.

111- نورالدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب دراسة في النقد العربي الحديث، ج2، دار هومة (الجزائر)، 2010م.

112- وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر العربي، ط6, عمان (الأردن)، 435هـ/2014م.

الوثائق التربوية:

113- وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، جوان 2013م.

114- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016م.

115- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، 2005م.

116- وزارة التربية الوطنية، المعجم التربوي، 2009م.

117- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008م، فيفري 2008.

118- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، جويلية 2015م.

119- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، سبتمبر 2017م.

120- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2017.

121- وزارة التربية الوطنية، دليل استعمال كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط، منشورات الشهاب، الجزائر، 2019م.

122- وزارة التربية الوطنية: التعليم الابتدائي منهاج اللغة العربية، 2016م.

123- وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، مارس 2016م.

124- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008م، طبعة 2016م.

125- وزارة التربية الوطنية، منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش (الجزائر)، 2006م.

المجلات:

126- ابتسام صاحب موسى الزويني، وآخرون، الإخراج الفني لكتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي كمعيار للجودة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، (العراق)، العدد33، حزيران 2017م.

127- أحمد محمد بابكر، تحليل النص التعليمي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العالمية، (السودان)، العدد22، يناير 2018م.

128- حسن لست، الكتاب المدرسي، مجلة النداء التربوي، الرباط (المغرب)، العدد18، 1432هـ/2011م.

129- خالدة هناء سيدهم، أسباب عزوف الطلبة عن القراءة وأساليب تنمية مهاراتهم القرائية، دراسة ميدانية لطلبة السنة الثالثة ليسانس LMD علم المكتبات والعلوم الوثائقية بجامعة باتنة- الجزائر، مجلة اعلم، الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، (تونس)، العدد12، جمادي الأولى1434هـ/إبريل 2013م.

130- سعد مصلوح، نحو اجرومية للنص الشعري دراسة في قصيدة جاهلية، مجلة فصول، (مصر)، مج10، العدد1و2، 1991م.

131- صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، في مجلة عالم المعرفة، (الكويت)، العدد:164، أغسطس 1992م.

132- عبد الباسط هويدي، المنظومة التربوية وفكرة الانتماء الاجتماعي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي (الجزائر)، العدد26، سبتمبر2016م.

133- عبد الحافظ فؤاد عبد الله، فاعلية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بالفيوم (مصر)، العدد7، 2007م.

134- عبد الوهاب صديقي، المقاربة بالكفايات وتمثلات المتعلم، مجلة علوم التربية، الرباط (المغرب)، العدد47، مارس2011.

136- علي أسعد وطفة، الإصلاح التربوي في الوطن العربي: تحديات وتطلعات مستقبلية، مقال، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (الكويت)، العدد 6، مايو2001م.

137- لكحل لخضر، الإصلاح التربوي في ظل العولمة، مجلة عالم التربية، البرنامج الاستعجالي أو إصلاح الإصلاح في منظومة التربية والتكوين، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء (المغرب)، العدد19، 2010م.

138- محمد أحمد أحمد عيسى وآخرون، برنامج مقترح لتنمية مستويات الفهم القرائي والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجياته لدى طلاب كلية التربية، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، (مصر)، العدد 39، يوليو 2015م.

139- محمد بن علي رقاني، نشاط القراءة في مرحلة التعليم المتوسط بين الواقع والمأمول، مجلة آفاق علمية، المركز الجامعي لتامنغست، (الجزائر)، المجلد 11، العدد 04، 2019م.

140- مرضي بن عزم الله الزهراني، فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة (فلسطين)، المجلد 25، العدد 03، 2017م.

المواقع الإلكترونية:

141- جميل حمداوي، بيداغوجيا الأهداف، على الرابط:
https://www.alukah.net/social/0/60474/#ixzz67lyBv3oT,
يوم: 2019/12/03م، في الساعة: 7:24.

142- فاتن دراج, مظاهر النمو اللغوي في مرحلة المراهقة، موضوع.كوم، على الرابط: https://mawdoo3.com/، يوم: 2022/08/25م، في الساعة: 12:18.

المراجع الأجنبية:

143– Le Grand Robert de la langue française, deuxième édition dirigée par Alain Rey, Le Robert, Paris, 2005.

144– Patrick Charaudeau : dictionnaire D'analyse du discours. Éditions du seuil. Paris. 2002.

145– The Greenwood Dictionary of Education, John W. Collins and Nancy Patricia O Brien, Greenwood Press, Westport, Connecticut London, 2003.

146– G.Mialaret : Pédagogie générale, P.U.F.Fondamentale, Paris, 1991.

147– GILLET, P :) L'utilisation des objectifs en formation, contexte et évolution), Education permanent, Nr :85, octobre 1986.

الملاحق

الملحق رقم (01): يوضح أداة تحليل المحتوى بصورتها الأولية (قبل تحكيمها):

جامعة أحمد دراية أدرار– الجزائر

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

الموضوع / تحكيم أداة تحليل معايير تنظيم محتوى النص التعليمي

الدكتور الفاضل/..... حفظه/ الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " **معايير تنظيم محتوى النص التعليمي وفهمه في الطور المتوسط وفق الإصلاحات الجديدة كتاب اللغة العربية أنموذجا** " لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص اللسانيات العامة.

وتتطلب الدراسة من الباحث تحليل معايير تنظيم محتوى النص التعليمي في المرحلة المتوسطة، لذا نرجو – وكلنا أمل – من سيادتكم التكرم بتحكيم أداة الدراسة وإبداء الرأي فيها من حيث:

- السلامة اللغوية والصحة العلمية.
- مدى مناسبة كل معيـار للمجال الذي ينتمي إليه.
- مدى مناسبة البدائل (المؤشرات) للمعايير.
- إمكانية الحذف أو الإضافة أو التعديل.

شاكرين لكم حسن تعاونكم داعيا الحق سبحانه أن يجعله في ميزان حسناتكم ورفعة درجاتكم.

البيانات الشخصية للمحكم:

الاسم:..... الدرجة العلمية:.....

التخصص:..... مكان العمل:.....

الباحث

محرز ونيسي

1- المعايير:

الرقم	المعيار	رأي المحكم ومقترحاته		
		مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
المجال الأول: محتوى النص التعليمي				
1	أن يشتمل المحتوى على المجالات المعرفية الوجدانية والمهارية			
2	أن يربط خبرات المحتوى القرائي بمواقف وظواهر علمية وحياتية.			
3	أن يشتمل المحتوى على قيم دينية وقيم سياسية واقتصادية واجتماعية.			
4	أن تتضمن النصوص معارف اللغة العربية ومفاهيمها التي تساعد على تحقيق أهداف منهج القراءة			
5	أن يراعي المحتوى في العرض مبدأ انتقال أثر التعلم.			
6	أن توجد الصور والرسوم والأشكال في أماكن مناسبة للدرس.			
7	أن يوازن العرض بين طبيعة المحتوى والوقت المخصص له.			
المجال الثاني: عرض المحتوى				
8	أن يتضمن المحتوى على الرسوم والصور والأشكال التوضيحية من واقع التلميذ أو البيئة التي يعيشها.			
9	أن تكون الرسوم والصور والأشكال واضحة مثيرة جذابة.			
10	أن تحترم النصوص علامات الوقف التي تضمن الفهم السليم للتلميذ.			
11	أن تكون الجمل مُشكلة.			
12	أن يكون النص موثقا بالمصادر والمراجع.			
13	أن يراعي الكاتب الموضوعية والابتعاد عن وجهات النظر.			
14	أن يوازن بين الكمية والنوعية في عرض المفاهيم.			
15	أن تخلو النصوص من التكرار والحشو الممل.			
المجال الثالث: التنظيم المنطقي والسيكولوجي للمحتوى				
16	أن تعرض المادة التعليمية في الكتاب بالانتقال من الكل إلى الجزء ومن المعلوم إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.			
17	أن يكون توافق بين المحتوى التعليمي وقدرات التلاميذ.			
18	أن تتناسب المادة التعليمية مع المرحلة العمرية للدارسين وتتفق مع ميولهم واهتماماتهم.			
19	أن يراعي عرض النصوص الفروق الفردية بين المتعلمين بتنويع النصوص والأنشطة.			
20	أن تنظم المادة التعليمية في وحدات أو موضوعات مترابطة منطقيا في إطار طبيعة المقرر.			
21	أن يوازن في تنظيم نصوص الكتاب منطقيا وسيكولوجيا.			
22	أن يهتم الكتاب بتبسيط المصطلحات وتفسيرها.			
23	أن تعرض المادة التعليمية بصورة ذاتية موجهة للتعلم وعلى لسان الغائب لحفز المتعلم.			
24	أن يراعي أسلوب عرض المحتوى القرائي مبدأ الإثارة والتشويق.			
25	أن تعرض النصوص بلغة عربية سليمة وأسلوب سهل ييسر عملية التعلم.			
المجال الرابع: التنظيم الرأسي والأفقي للمحتوى (الاستمرارية - التتابع- التكامل)				
26	معالجة الخبرات الجديدة اعتمادا على الخبرات السابقة.			
27	معالجة الخبرات الجديدة اعتمادا على الخبرات السابقة وبشكل يمهد لتعلم الخبرات اللاحقة			
28	تكرار العنصر في نفس المستوى بصورة أكثر تعقيدا واتساعا وعمقا.			

29	وجود علاقة رأسية بين خبرات المادة في الصفوف الدراسية المختلفة.				
30	تكرار ممارسة المهارة المقصودة خلال الصفوف الدراسية المختلفة.				
31	يحقق محتوى كتاب القراءة التكامل مع المواد الدراسية المختلفة في الصف الدراسي الواحد.				
32	ارتباط خبرات محتوى كتاب القراءة مع بعضها البعض.				
33	أن تشتمل الوحدة على تلخيص لأبرز الأفكار والمفاهيم التي تساعد المتعلم على تجميع أفكاره.				
34	أن تتصدر كل وحدة مقدمة تتضمن أهدافها وتعريفاتها.				

2- البدائل (المؤشرات)

متوفر بدرجة	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
جيد 3			
وسط 2			
ضعيف 1			

3- الاقتراحات:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (02): قائمة أسماء المحكمين:

الرقم	الاسم	المؤهل العلمي	التخصص	مكان العمل
1	عادل أبو العز أحمد سلامة	الأستاذ الدكتور	أستاذ المناهج وطرق التدريس	كلية التربية جامعة المنوفية مصر
2	خدير المغيلي	أستاذ التعليم العالي	الدلالة واللسانيات	جامعة أحمد دراية أدرار
3	فتحي بحة	أستاذ التعليم العالي	تعليمية اللغات	جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي
4	صالح خديش	أستاذ التعليم العالي	لسانيات عامة	جامعة عباس لغرور خنشلة
5	صورية جغبوب	أستاذ التعليم العالي	لسانيات عربية	جامعة عباس لغرور خنشلة
6	عبد الحميد بوترعه	أستاذ التعليم العالي	دراسات لغوية	جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي
7	السعيد قاسمي	أستاذ محاضر –أ–	اللسانيات وتطبيقاتها	المركز الجامعي سي الحواس بريكة
8	العيد حمادي	مفتش التعليم المتوسط	اللغة العربية	المقاطعة التفتيشية 04 بالوادي
9	محمد الصالح عتيقي	مفتش التعليم المتوسط	اللغة العربية	المقاطعة التفتيشية 05 بالوادي
10	محمد العربي حويذق	أستاذ التعليم المتوسط	اللغة العربية	متوسطة حويذق عبد الكريم الوادي
11	رضوان غمام عمارة	أستاذ مكون التعليم المتوسط	اللغة العربية	متوسطة شراحي مصباح حاسي خليفة

الملحق رقم (03): أداة تحليل المحتوى بصورتها النهائية (بعد تحكيمها):

رقم	المعيار	البدائل (المؤشرات)		
		جيد 3	وسط 2	ضعيف 1
	المجال الأول: محتوى النص التعليمي			
1	يشتمل المحتوى على المجالات المعرفية الوجدانية والمهارية			
2	يربط خبرات المحتوى القرائي بظواهر علمية ومواقف حياتية.			
3	يشتمل المحتوى على قيم دينية وسياسية واقتصادية واجتماعية وأخلاقية.			
4	تتضمن النصوص معارف اللغة العربية ومفاهيمها التي تساعد على تحقيق أهداف القراءة واللغة العربية بمختلف فنونها ومهاراتها.			
5	يراعي المحتوى في العرض مبدأ انتقال أثر التعلم.			
6	يوازن العرض بين طبيعة المحتوى والوقت المخصص له.			
	المجال الثاني: عرض المحتوى			
7	يتضمن المحتوى صور وأشكالا توضيحية من واقع التلميذ أو البيئة التي يعيشها.			
8	تحترم النصوص علامات الوقف التي تضمن الفهم السليم للتلميذ.			
9	تكون الجمل مُشكلة.			
10	يكون النص موثقا بالمصادر والمراجع حسب ما يناسب قدرات التلاميذ.			
11	خلو النصوص من التكرار والحشو الممل.			
12	تعرض الصور والرسوم والأشكال في أماكن مناسبة للدرس.			
	المجال الثالث: التنظيم المنطقي والسيكولوجي للمحتوى			
13	تعرض المادة التعليمية في الكتاب بالانتقال من الكل إلى الجزء ومن المعلوم إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.			
14	يكون هناك توافق بين المحتوى التعليمي وقدرات التلاميذ.			
15	تتناسب المادة التعليمية مع المرحلة العمرية للدارسين وتتفق مع ميولهم واهتماماتهم.			
16	يراعي عرض النصوص الفروق الفردية بين المتعلمين بتنويع النصوص والأنشطة.			
17	تنظم المادة التعليمية في وحدات أو موضوعات مترابطة منطقيا في إطار طبيعة المقرر.			
18	يهتم الكتاب بتبسيط المصطلحات وتفسيرها.			
19	يراعي أسلوب عرض المحتوى القرائي مبدأ الإثارة والتشويق.			
20	تعرض النصوص بلغة عربية سليمة وأسلوب سهل ييسر عملية التعلم.			
	المجال الرابع: التنظيم الرأسي والأفقي للمحتوى (الاستمرارية - التتابع- التكامل)			
21	معالجة الخبرات الجديدة اعتمادا على الخبرات السابقة في الصفوف الدراسية المختلفة.			
22	معالجة الخبرات الجديدة اعتمادا على الخبرات السابقة وبشكل يمهد لتعلم الخبرات اللاحقة			
23	تكرار العنصر في نفس المستوى بصورة أكثر اتساعا وعمقا.			
24	تكرار ممارسة المهارة المقصودة خلال الصفوف الدراسية المختلفة.			
25	يحقق محتوى كتاب القراءة التكامل مع المواد الدراسية المختلفة في الصف الدراسي الواحد.			
26	ارتباط خبرات محتوى كتاب القراءة مع بعضها البعض.			
27	تتصدر كل وحدة مقدمة تتضمن أهدافها وتعريفاتها.			
28	تشتمل الوحدة على تلخيص لأبرز الأفكار والمفاهيم التي تساعد المتعلم على تجميع أفكاره.			

الملحق(04): الموافقات الرسمية لإجراء الدراسة الميدانية:

ملحق: 1/4- ترخيص بإجراء الدراسة بمتوسطة الشهيد: حويذق عبد الكريم:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديريـة التربيـة لولايـة الـــــوادي

متوسطة الشهيد حويذق عبد الكريم

بلدية الوادي

الوادي في: 2022/05/29

السيد مدير المتوسطة

الموضوع: ب/خ: إجراء الدراسة الميدانية

أنا الممضي أسفله السيد: **طهراوي بشير بن خليفة** مدير متوسطة الشهيد حويذق عبد الكريم، أشهد أن السيد: **محرز ونيسي** قد أجرى الدراسة الميدانية حول حصص القراءة في المرحلة المتوسطة، من أجل استكمال متطلبات الحصول على شهادة الدكتوراه الموسومة بـ" **معايير تنظيم محتوى النص التعليمي وفهمه في الطور المتوسط وفق الإصلاحات الجديدة كتاب اللغة العربية أنموذجا** ". وهذا خلال الفترة الممتدة من مارس 2022 إلى غاية ماي 2022.

السيد المدير

طهراوي بشير بن خليفة

ملحق: 2/4- ترخيص بإجراء الدراسة بمتوسطة الشهيد: شراحي مصباح:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربيـة لولايـــة الـوادي
متوسطة الشهيد شراحي مصباح
بلدية حاسي خليفة

حاسي خليفة في: 2022/03/31
السيد مدير المتوسطة

الموضوع: ب/خ: ترخيص بإجراء الدراسة الميدانية

أنا الممضي أسفله السيد: **تي الحبيب** مدير متوسطة الشهيد شراحي مصباح، أشهد أن السيد: **ونيسي محرز** قد أجرى الدراسة الميدانية حول حصص القراءة في المرحلة المتوسطة، من أجل استكمال متطلبات الحصول على شهادة الدكتوراه الموسومة بـ**"معايير تنظيم محتوى النص التعليمي وفهمه في الطور المتوسط وفق الإصلاحات الجديدة كتاب اللغة العربية أنموذجا"**. وهذا خلال الفترة الممتدة من شهر مارس 2022 إلى غاية شهر ماي 2022.

السيد المدير
متوسطة شراحي مصباح
المدير
حاسي خليفة ولاية الوادي
تي الحبيب

الملحق رقم(05): نماذج من تحليل معايير تنظيم محتوى نصوص القراءة الواردة في كتب التعليم المتوسط:

ملحق: 1/5: نتائج تحليل محتوى النص التعليمي السنة الأولى متوسط1:

نتائج تحليل محتوى النص التعليمي السنة الأولى متوسط 1

المعيار: 1					المعيار: 2				
نص رقم	جيد3	متوسط2	ضعيف1		نص رقم	جيد3	متوسط2	ضعيف1	
1	3				33		2		
2		2			34		2		
3		2			35		2		
4	3				36		2		
5		2			37	3			
6		2			38		2		
7		2			39		2		
8		2			40			1	
9	3				41		2		1
10		3			42		2		
11	3				43		2		
12	3				44		2		1
13		2			45		2		
14	3				46		2		1
15	3				47		2		1
16	3				48		2		
17	3				49		2		1
18	3				50		2		1
19	3				51		2		
20	3				52		2		1
21	3				53		2		1
22	3				54		2		
23	3				55		2		1
24	3				56		2	1	
25		2			57		2		1
26	3				58		2		
27		2			59		2		
28		2			60		2	1	
29		2			61		2	1	
30		2			62		2		
31	3				63		2	1	
32	3				64		1	1	
60	24	0				60	50	6	
111	54	0			192	12	25	6	
20	12	0			64	4	43	17	
85.938				النسبة		3			
51	30	0				9	36	11	
17	15	0			192	12	86	17	
37	27	0			64	3	18	11	
						59.9			النسبة

ملحق: 2/5: نتائج تحليل محتوى النص التعليمي السنة الثانية متوسط2:

نتائج تحليل محتوى النص التعليمي السنة الثانية متوسط2

المعيار: 1			
1	2	3	نص
		3	1
		3	2
		3	3
		3	4
		3	5
		3	6
		3	7
	2		8
	2		9
	2		10
	2		11
		3	12
	2		13
	2		14
	2		15
		3	16
		3	17
		3	18
		3	19
		3	20
		3	21
	2		22
	2		23
		3	24
0	18	45	72
0	9	15	24
0	25	62.5	
		87.5	

التسية

المعيار: 2			
1	2	3	نص
1			1
	2		2
1			3
	2		4
	2		5
	2		6
	2		7
	2		8
	2		9
	2		10
1			11
1			12
	2		13
	2		14
		3	15
1			16
	2		17
1			18
1			19
	2		20
	2		21
	2		22
	2		23
1			24
8	30	3	72
8	15	1	24
11.11	41.667	4.167	
		56.94	

التسية

المعيار: 3			
1	2	3	نص
		3	1
	2		2
		3	3
	2		4
	2		5
		3	6
		3	7
		3	8
		3	9
		3	10
		3	11
	2		12
		3	13
	2		14
	2		15
	2		16
		3	17
	2		18
	2		19
	2		20
	2		21
		3	22
	2		23
	2		24
0	26	33	72
0	13	11	24
0	36.11	45.83	
		81.94	

التسية

ملحق: 3/5: نتائج تحليل محتوى النص التعليمي السنة الثالثة متوسط3:

نتائج تحليل محتوى النص التعليمي السنة الثالثة متوسط3

المعيار: 1				المعيار: 2				المعيار: 3			
نص رقم	جيد3	متوسط2	ضعيف1	نص رقم	جيد3	متوسط2	ضعيف1	نص رقم	جيد3	متوسط2	ضعيف1
1	3			1		2		1		2	
2	3			2		2		2		2	
3	3			3			1	3	3		
4	3			4	3			4		2	
5		2		5		2		5		2	
6	3			6	3			6		2	
7		2		7		2		7	3		
8		2		8			1	8	3		
9		2		9			1	9	3		
10	3			10			1	10		2	
11		2		11			1	11		2	
12	3			12			1	12	3		
13		2		13	3			13		2	
14		2		14		2		14		2	
15	3			15			1	15	3		
16		2		16		2		16		2	
17		2		17		2		17	3		
18		2		18			1	18	3		
19		2		19			1	19	3		
20		2		20		2		20		2	
21		2		21			1	21		2	
22	3			22		2		22	3		
23		2		23		2		23		2	
24	3			24			1	24		2	
72	30	28	0	72	9	20	11	72	30	28	0
24	10	14	0	24	3	10	11	24	10	14	0
	41.67	38.89	0		12.5	27.778	15.28		41.67	38.89	0
	80.56				55.56				80.56		
	النسبة				النسبة				النسبة		

ملحق: 4/5: نتائج تحليل محتوى النص التعليمي السنة الرابعة متوسط4:

نتائج تحليل محتوى النص التعليمي السنة الرابعة متوسط4

المعيار: 1			
نص رقم	جيد3	متوسط2	ضعيف1
1	3		
2	3		
3	3		
4		2	
5	3		
6		2	
7		2	
8		2	
9	3		
10		2	
11	3		
12		2	
13		2	
14	3		
15		2	
16		2	
17		2	
18		2	
19	3		
20		2	
21		2	
22	3		
23	3		
24	3		
72	33	26	0
24	11	13	0
	45.83	36.11	0
	81.94		

التسية

المعيار 2			
نص رقم	جيد3	متوسط2	ضعيف1
1		2	
2		2	
3		2	
4		2	
5		2	
6			1
7			1
8			1
9		2	
10			1
11		2	
12		2	
13		2	
14	3		
15		2	
16		2	
17		2	
18	3		
19			1
20			1
21		2	
22			1
23		2	
24		2	
72	6	30	7
24	2	15	7
8.333	41.667	9.722	
59.72			

التسية

المعيار: 3			
نص رقم	جيد3	متوسط2	ضعيف1
1	3		
2		2	
3		2	
4		2	
5		2	
6	3		
7	3		
8		2	
9		2	
10		2	
11		2	
12		2	
13		2	
14	3		
15	3		
16	3		
17		2	
18		2	
19	3		
20		2	
21		2	
22		2	
23		2	
24	3		
72	24	32	0
24	8	16	0
	33.33	44.44	0
	77.78		

التسية

الملحق رقم(06): معيار: يشتمل المحتوى على قيم دينية وسياسية واقتصادية واجتماعية وأخلاقية, كتاب السنة الرابعة متوسط أنموذجا:

رقم النص وعنوانه		القيم التي تعبر عنها النصوص							
		وطنية	دينية	اجتماعية	تاريخية	إنسانية	تربوية وأخلاقية	جمالية	علمية
01	ذكرى وندم			×			×		
02	الضحية والمحتال						×		
03	سائل						×		
04	الصحافة والأمة	×							
05	أسرى الشاشات						×		
06	تلك الصحافة	×					×		
07	وكالة الأونروا				×	×			
08	في مواجهة الكوارث					×			
09	من يجير فؤاد الصغير						×		
10	من معتقدات الهنود						×		
11	الشعب الياباني							×	
12	أنا الأفريقي					×			
13	الأنترنت								×
14	التقدم العلمي والأخلاق						×		×
15	فضل العلم		×				×		
16	هو في عقر دارنا						×		×
17	التوازن البيئي ومكافحة التلوث						×		
18	مظاهر تلوث						×		

	البيئة								
19	سجاد أمي						×	×	
20	آنية الفخار							×	
21	قصة الفخار							×	
22	مهجرون ولا عودة				×				
23	سلاما أيتها الجزائر البيضاء	×							
24	شوق وحنين إلى الوطن	×					×		
مجموع القيم: 32		04	01	01	02	03	14	04	03
النسبة المئوية %		12.5	3.12	3.12	6.25	9.37	43.75	12.5	9.37

الملحق رقم(07): معيار: تكون الجمل مشكلة, نصوص القراءة كتاب السنة الرابعة متوسط أنموذجا:

أرقام النصوص المشكلة تشكيلا تاما	أرقام النصوص المشكلة تشكيلا جزئيا (أواخر الكلمات والكلمات الصعبة)	أرقام النصوص المشكلة تشكيلا جزئيا (الكلمات الصعبة فقط)	أرقام النصوص غير المشكلة
3- 6- 9- 15- 18- 19- 20- 21- 24.	1- 2- 5- 7- 8- 10- 11- 12- 16- 17- 22.	4- 13- 14- 23.	/
09 نصوص	11 نصا	04 نصوص	لا يوجد

الملحق رقم(08): تتناسب المادة التعليمية مع احتياجات وميول واهتمامات المتعلمين, كتاب السنة الرابعة متوسط أنموذجا:

النصوص ذات الاهتمامات:	رقم النص وعنوانه	المجموع والنسبة المئوية
العاطفية الانفعالية	01 ذكرى وندم – 02 الضحية والمحتال – 03 سائل – 04 الصحافة والأمة – 05 أسرى الشاشات – 08 في مواجهة الكوارث – 09 من يجير فؤاد الصغير – 10 من معتقدات الهنود – 11 الشعب الياباني – 12 أنا الأفريقي – 19 سجاد أمي – 20 آنية الفخار – 23 سلاما أيتها الجزائر البيضاء – 24 شوق وحنين إلى الوطن.	14 نصا % 58.33
الجسمية والصحية	16 هو في عقر دارنا – 17 التوازن البيئي ومكافحة التلوث – 18 مظاهر تلوث البيئة –	03 نصوص % 12.50
الاجتماعية	01 ذكرى وندم – 02 الضحية والمحتال – 03 سائل – 04 الصحافة والأمة – 05 أسرى الشاشات – 07 وكالة الأونروا – 08 في مواجهة الكوارث – 09 من يجير فؤاد الصغير – 10 من معتقدات الهنود – 11 الشعب الياباني – 12 أنا الأفريقي – 19 سجاد أمي – 20 آنية الفخار – 21 قصة الفخار – 22 مهجرون ولا عودة	15 نصا % 62.50
العلمية	05 أسرى الشاشات – 06 تلك الصحافة – 13 الأنترنت – 14 التقدم العلمي والأخلاق – 15 فضل العلم – 16 هو في عقر دارنا – 17 التوازن البيئي ومكافحة التلوث – 18 مظاهر تلوث البيئة –	08 نصوص % 33.33
المهارية	/	/

الملحق رقم (09): معيار: النصوص التي تتضمن مصطلحات لم يتم تفسيرها وتبسيطها, كتاب السنة الرابعة متوسط أنموذجا:

رقم النص وعنوانه		المصطلحات التي لم يتم شرحها وتفسيرها
02	الضحية والمحتال	– ظفرنا – ولا نبسَ – يُشعْشَعُ – يقمَعَ – بسوادي – هَلُمَّ.
03	سائل	– الهُوِيْني –الرَّدي.
04	الصحافة والأمة	– المعصم – تتقهقر.
10	من معتقدات الهنود	– النواميس – التثليث – الإسباتَ – مرْذُول الهوامّ .
14	التقدم العلمي والأخلاق	– الويل – الثبور.
15	فضل العلم	– وَرَعٍ – دَلَجِ الأغْساقِ – يحمل أسفارا – الدُّرّ.
22	مهجرون ولا عودة	– ممشوق القوام.
23	سلاما أيتها الجزائر البيضاء	– ساورهُ –الناعقةُ – كواهلنا.
24	شوق وحنين إلى الوطن	– هششنا – كفَّ اغتصاب.

الملحق رقم(10): جدول مقارنة نصوص القراءة في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط:

المقاطع	السنة 1 متوسط	السنة 2 متوسط	السنة 3 متوسط	السنة 4 متوسط
المقطع 1	الحياة العائلية: – ابنتي – أبي –قلب الأم – رسالة إلى أمي –في كوخ العجوز رحمة –أنا وابنتي –ماما –رسالة إلى ولدي.	الحياة العائلية: – سهرة عائلية –هدية لأمي – في سبيل العائلات.	الآفات الاجتماعية: – قلق ممض – ولي التلميذة – الشريد.	قضايا اجتماعية: – ذكرى وندم – الضحية والمحتال– سائل.
المقطع 2	حب الوطن: – حب الوطن من الإيمان –ثق يا أيها الوطن المفدى – متعة العودة إلى الوطن –وللحرية الحمراء بابا –فداء الجزائر –نوفمبر –الوطني –بشراك يا دعد.	حب الوطن: – أرض الوطن – تحية العلم الوطني – الوطن الحبيب.	الإعلام والمجتمع: – وسائل الإعلام – الصحافة الالكترونية – دليل الفيسبوك.	الإعلام والمجتمع: – الصحافة والأمة – أسرى الشاشات – تلك الصحافة.
المقطع 3	عظماء الإنسانية: – سر العظمة –جميلة بوحيرد – فرانز فانون –عمر ورسول كسرى – الرازي طبيبا عظيما – بتهوفن – ابن الهيثم العبقري – ماسينيسا.	عظماء الإنسانية: – يا جميلة –إنسانية الأمير –غاندي: الرجل العظيم.	التضامن الإنساني: – درهم السل – الهلال الأحمر الجزائري –أسعِفوه.	التضامن الإنساني: – وكالة الأونروا – في مواجهة الكوارث – من يجير فؤاد الصغير؟.
المقطع 4	الأخلاق والمجتمع: –آيات من سورة الحجرات –أغنية البؤس –الوقيعة –بين المظهر والمخبر –العبودية –إن لكم معالم –مدرسة رغم أنفك –سوء المهلكة.	الأخلاق والمجتمع: – وصية أب – فضائل الأخلاق – أخلاق صديق.	شعوب العالم: – أرخبيل البراكين والعطور –التوارق: التاريخ العريق – أخي الإنسان.	شعوب العالم: – من معتقدات الهنود – الشعب الياباني –أنا الأفريقي.

المقطع 5	العلم والاكتشافات العلمية: – الكتاب الإلكتروني –المذياع –الفايس بوك نعمة أم نقمة؟ –أنا واليراع –آثار الرحلات الجوية الطويلة على الإنسان غازي الفضاء –الطاقة –المستكشفات العلمية.	العلم والاكتشافات العلمية: – فضل العلم –الطبُ أمنيتي –الضوء العجيب.	العلم والتقدم التكنولوجي: – دواء للسرطان –الإدارة الإلكترونية –إلى أبناء المدارس.	العلم والتقدم التكنولوجي: – الأنترنت –التقدم العلمي والأخلاق –فضل العلم.
المقطع 6	الأعياد: – الأعياد –في يوم الأمهات –هدية العيد –مولد محمد صلى الله عليه وسلم – اليوم العالمي للبيئة – عيد الجزائر – عيد القرية –عيد الأم.	الأعياد: – من معاني العيد – نشيد العيد – خاتم العيد.	التلوث البيئي: –عدو البيئة –إنقاذ البيئة –محاورة الطبيعة.	التلوث البيئي: – هو في عقر دارنا –التوازن البيئي ومكافحة التلوث – مظاهر تلوث البيئة.
المقطع 7	الطبيعة: – في الغابة –النهر المتجمد –بين الريف والمدينة –نشيد الماء –عودة القطيع –ما أجمل الطبيعة –الاصطياف – جمال البادية.	الطبيعة: – يوم الربيع –غُصنُ ورد – مناجاة البحر.	الصناعات التقليدية: – صانعة الفخار –مدينة النسيج – رُسلُ الصناعة.	الصناعات التقليدية: – سجاد أمي –آنية الفخار – قصة الفخار.
المقطع 8	الصحة والرياضة: – أهمية التربية الرياضية –ركوب الخيل –هل نعيش في مساكن مريضة؟ –كرة القدم –مريض الوهم –آفة التدخين (اللفافة) –ظاهرة الخوف عند الأطفال –المسلول	الصحة والرياضة: – نظام الغذاء –صحة أطفالنا والعادات الخاطئة – ملاعبُ الكرة.	الهجرة الداخلية والخارجية: – ظاهرة الهجرة –المهاجر إلى المجد –نور الهجرة.	الهجرة الداخلية والخارجية: – مُهجرُون ولا عودة –سلاما أيتها الجزائر البيضاء –شوق وحنين إلى الوطن.

قائمة المحتويات

قائمة المحتويات

مقدمة ..... أ – و
تمهيد 13
الفصل الأول: المنهج المدرسي ومحتوى النص التعليمي..... 14
المبحث الأول: المنهج المدرسي..... 14
المطلب الأول: المنهج مفهومه وعناصره..... 14
1- **مفهوم المنهج المدرسي**..... 14
2- عناصر المنهج المدرسي..... 17
المطلب الثاني: المحتوى التعليمي..... 22
1- مفهوم المحتوى (Content)..... 22
2- أهمية المحتوى..... 24
3- مكونات المحتوى..... 24
المبحث الثاني: معايير اختيار المحتوى وتنظيمه..... 29
المطلب الأول: اختيار المحتوى التعليمي..... 30
1- دواعي اختيار المحتوى التعليمي..... 30
2- مراحل اختيار المحتوى التعليمي..... 31
3- أساليب اختيار المحتوى التعليمي..... 32
4- معايير اختيار المحتوى التعليمي..... 34
المطلب الثاني: المعايير الداخلية لاختيار المحتوى اللغوي..... 38
1- اختيار النمط اللغوي..... 38
2- اختيار مفردات المواد اللغوية..... 40
3- معايير اختيار النحو..... 42
4- اختيار النصوص..... 42
المطلب الثالث: معايير تنظيم المحتوى التعليمي..... 43
1- أساليب تنظيم المحتوى التعليمي..... 44
2- معايير تنظيم المحتوى التعليمي:..... 47

1/2- مبدأ الاستمرارية (Continuity)..... 47
2/2- مبدأ التتابع (Sequence)..... 48
3/2- مبدأ التكامل (Integration)..... 48
المبحث الثالث: النص والمعايير النصية..... 49
المطلب الأول: مفهوم النص..... 49
1- مفهوم النص في المعاجم العربية..... 50
2- مفهوم النص في المعاجم الغربية..... 51
3- مفهوم النص في الدراسات العربية عند القدامى والمحدثين..... 51
4- مفهوم النص في الدراسات الغربية..... 56
المطلب الثاني: لسانيات النص..... 58
1- مفهوم لسانيات النص..... 58
2- نشأة لسانيات النص..... 59
3- أهداف لسانيات النص..... 61
المطلب الثالث:المعايير النصية..... 62
1- المعايير النصية الداخلية:..... 62
1/1- الاتساق (Cohesion) 62
2/1- الانسجام (Coherence)..... 64
2- المعايير النصية الخارجية:..... 66
1/2- القصدية (intentionality)..... 66
2/2- المقبولية (acceptability)..... 67
3/2- الإعلامية (Informativity)..... 68
4/2- المقامية (Situationality)..... 68
5/2- التناص (Intertextuality)..... 69
المبحث الرابع: النص التعليمي..... 71
المطلب الأول: مفهوم النص التعليمي:..... 71
المطلب الثاني: أنماط النص التعليمي ومؤشراته:..... 71

خلاصة الفصل..... 78
الفصل الثاني: الفهم القرائي في مرحلة التعليم المتوسط وفق الإصلاحات الجديدة
تمهيد..... 80
المبحث الأول: الفهم القرائي..... 81
المطلب الأول: الفهم القرائي مفهومه وأهدافه ومستوياته..... 81
1- مفهوم الفهم القرائي..... 81
2- أهداف الفهم القرائي وأهميته..... 83
3- مكونات الفهم القرائي..... 83
4- تطوير الفهم القرائي..... 84
5- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي..... 85
6- مستويات الفهم القرائي..... 86
المطلب الثاني: القراءة؛ مفهومها، أهميتها، أنواعها..... 89
1- مفهوم القراءة 90
2- آلية القراءة..... 92
3- أهمية القراءة..... 92
4- أنواع القراءة..... 94
المطلب الثالث: ميادين اللغة العربية في المرحلة المتوسطة..... 100
1- ميادين اللغة العربية..... 100
2- طريقة تقديم نشاط القراءة..... 101
3- الأهداف العامة لتعليم نشاط القراءة..... 104
4- الأهداف الخاصة لتعليم نشاط القراءة..... 104
5- ملامح التخرج من سنوات التعليم المتوسط في اللغة العربية:..... 105
المبحث الثاني: مرحلة التعليم المتوسط..... 108
المطلب الأول: مرحلة التعليم المتوسط: المفهوم, والخصائص..... 108
1- مفهوم مرحلة التعليم المتوسط..... 108
2- خصائص المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط..... 109

المطلب الثاني: الوثائق التربوية في مرحلة التعليم المتوسط:..... 113
1- المنهاج التعليمي: 113
2- الوثيقة المرافقة للمنهاج: 113
3- دليل الأستاذ:..... 114
4- الكتاب المدرسي:..... 120
المبحث الثالث: الإصلاح التربوي في الجزائر..... 130
المطلب الأول: الإصلاح التربوي: مفهومه، مبرراته، وأهدافه:..... 130
1- مفهوم الإصلاح التربوي: 130
2- مبررات الإصلاح التربوي: 131
3- أهداف الإصلاح التربوي: 133
المطلب الثالث: اللغة العربية في المدرسة الجزائرية في ضوء الإصلاحات: ... 135
1- مكانة اللغة العربية في مشروع الإصلاح: 135
2- تقييم الإصلاح التربوي في الجزائر: 137
المبحث الرابع: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات: 141
المطلب الأول: المقاربة بالكفاءات ومرتكزاتها النظرية: 142
1- دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات: 142
2- المفاهيم المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات: 143
3- خصائص ومميزات الكفاءة: 147
4- المفاهيم المتعلقة بالكفاءة: 149
5- أنواع الكفاءات: 151
المطلب الثاني: المقاربة بالكفاءات: تعريفها، أهدافها: 152
1- تعريف المقاربة بالكفاءات: 152
2- أهداف المقاربة بالكفاءات: 154
3- مكانة المتعلم والمعلم في المقاربة بالكفاءات: 155
المطلب الثالث: المقاربة النصية (Approche textuelle):..... 156
1- مفهوم المقاربة النصية:..... 157

2- أهمية المقاربة النصية:..... 158
خلاصة الفصل..... 160
الفصل الثالث (التطبيقي): دراسة ميدانية وتحليلية لنصوص القراءة وأسئلة الفهم
ميدان فهم المكتوب في مرحلة التعليم المتوسط: 163
تمهيد..... 163
المبحث الأول: إجراءات الدراسة وطريقة التحليل..... 165
المطلب الأول: تحديد المنهج ومجتمع الدّراسة والعينة 165
1- منهج الدراسة:..... 165
2- مجتمع الدراسة: 166
3- عينة الدراسة ومواصفاتها: 166
المطلب الثاني: أدوات الدراسة وإجراءاتها 170
1- أدوات الدّراسة: 170
2- إجراءات الدراسة:..... 173
3- المعالجة الإحصائية: 175
المبحث الثاني: عرض نتائج تحليل محتوى نصوص القراءة ومناقشتها..... 176
المطلب الأول: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بمعايير المجال الأول 176
المطلب الثاني: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بمعايير المجال الثاني..... 193
المطلب الثالث: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بمعايير المجال الثالث..... 207
المطلب الرابع: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بمعايير المجال الرابع..... 228
المطلب الخامس: عرض ومناقشة النتائج الإجمالية للمجالات الأربعة 249
المبحث الثالث: عرض ومناقشة نتائج تحليل أسئلة مستويات الفهم القرائي..... 251
المطلب الأول: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة بسنوات المتوسطة..... 251
المطلب الثاني: عرض ومناقشة النتائج الإجمالية المتعلقة بأسئلة الفهم في الكتب
مجتمعة..... 268
المبحث الرابع: عرض ومناقشة نتائج الحضور الميداني لحصص القراءة..... 277

المطلب الأول: عرض ومناقشة نتائج الحضور الميداني السنة أولى.متوسط.... 277
المطلب الثاني: عرض ومناقشة نتائج الحضور الميداني السنة الثانية.متوسط.... 283
المطلب الثالث: عرض ومناقشة نتائج الحضور الميداني السنة الثالثة.متوسط... 288
المطلب الرابع: عرض ومناقشة نتائج الحضور الميداني السنة الرابعة.متوسط.... 293
المطلب الخامس: عرض ومناقشة النتائج الإجمالية للحضور الميداني..... 299
خلاصة 309
خاتمة..... 312
قائمة المصادر والمراجع 318
الملاحق..... 330
قائمة المحتويات 348
ملخص الدراسة..... 354

الملخّص:

يعد النص التعليمي منطلقا للعملية التعليمية التعلمية، وهو وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ، وهذا ما تدعو إليه اللسانيات التعليمية، كما أنه السند الذي يمكن المتعلم من اكتساب العناصر والمهارات اللغوية وتزويده بالمحتوى الثقافي المستهدف، وتدريبه على استخدام اللغة في مواقف اتصالية وأداء الوظائف المشابهة لما ورد في النص.

وفي حقل التعليمية، وخصوصا في تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في الجزائر، كثيرا ما يتعثّر التلاميذ في التقدم نحو الأهداف المرجوة من تدريس نصوص القراءة ميدان فهم المكتوب، وهنا يطرح تساؤل هام حول سبب هذا الفشل: هل يرجع إلى عدم تناسب محتوى مادة الكتاب مع حاجات المتعلم واهتماماته بالشكل المطلوب؟ أم ربما يغلب على المادة المقروءة صعوبة في الفهم؟ أم ربما ينقص الكتاب المدرسي مبدأ التدرج والتتابع والاستمرارية في بناء التعلمات؟ أم قد لا يتضمن الكتاب الخبرات المناسبة للمتعلم؟

وبما أن الطلبة هم الثروة الأساسية والحقيقية للأمة والمجتمع، لذا يجب إعدادهم للحياة بما في ذلك استعدادهم لفهم المقروء. إذ لابد من دراسة تقويمية مستمرة لمحتوى نصوص القراءة لمعرفة مدى تحقيقها للأهداف الموضوعة لها.

لذلك يحاول الباحث في هذه الدراسة الوقوف على هذه المشكلة من خلال التطرق إلى معايير تنظيم محتوى النص التعليمي، وكذا أسئلة الفهم القرائي في مرحلة التعليم المتوسط، في ضوء المقاربة الجديدة التي تبنتها وزارة التربية والتعليم في الجزائر، ألا وهي بيداغوجيا "التدريس بالكفاءات"، حيث أنني أسعى من خلال هذا البحث إلى التعرف على الجديد الذي جاءت به هذه الطريقة في عنصر من أهم عناصر العملية التعليمية التعلمية ألا وهو "النص التعليمي" .

الكلمات المفتاحية: معايير التنظيم- محتوى النص التعليمي- الفهم القرائي- المرحلة المتوسطة- الكتاب المدرسي.

Abstract:

Educational texts serve as the cornerstone of the teaching and learning process. They represent a learning unit that brings together linguistic knowledge related to grammar, morphology, rhetoric, and eloquence, as well as other sciences such as psychology, sociology, and history. Educational texts are the means by which learners can acquire linguistic elements and skills, be provided with the targeted cultural content, and be trained to use the language in communicative situations and perform tasks similar to those presented in the text.

In the field of education, particularly in the teaching of Arabic language in middle school in Algeria, students often stumble in their progress towards the desired objectives of teaching reading texts in the field of understanding the written word. This raises an important question about the reason for this failure: Is it due to the lack of alignment between the content of the textbook material and the learner's needs and interests in the required manner? Or perhaps the reading material is too difficult to understand? Or perhaps the textbook lacks the principle of gradation, sequence, and continuity in building learning? Or perhaps the textbook does not include the appropriate experiences for the learner?

Since students are the basic and true wealth of the nation and society, they must be prepared for life, including being prepared to understand the written word. Therefore, there must be continuous evaluation of the content of reading texts to determine the extent to which they achieve the objectives set for them.

Therefore, this study aims to address this problem by examining the criteria for organizing the content of educational texts, as well as the questions of reading comprehension in middle school, in light of the new approach adopted by the Ministry of National Education in Algeria, namely the pedagogy of "competency-based teaching". Through this research, I aim to identify the new things that this approach has brought to one of the most important elements of the teaching and learning process, namely the "educational text".

Keywords: Organization criteria, Educational text content, Reading comprehension, Middle school, Textbook.

Résumé:

Le texte didactique constitue le point de départ du processus d'enseignement-apprentissage. Il s'agit d'une unité pédagogique qui représente un axe de convergence des connaissances linguistiques liées à la grammaire, à la morphologie, à la syntaxe et à la rhétorique, ainsi qu'à d'autres sciences comme la psychologie, la sociologie et l'histoire. Il s'agit du support qui permet à l'apprenant d'acquérir les éléments et les compétences linguistiques, de lui fournir le contenu culturel ciblé et de le former à l'utilisation de la langue dans des situations de communication et à l'accomplissement de tâches similaires à celles figurant dans le texte.

Cependant, dans le domaine de l'éducation, et plus particulièrement dans l'enseignement de la langue arabe au collège en Algérie, les élèves rencontrent souvent des difficultés à progresser vers les objectifs escomptés de l'enseignement des textes de lecture dans le domaine de la compréhension de l'écrit. C'est pourquoi une question importante se pose: ce manque de progrès est-il dû à une inadéquation du contenu du manuel scolaire aux besoins et aux intérêts de l'apprenant? Ou bien la difficulté de compréhension prédomine-t-elle dans le texte lu? Le manuel scolaire manque-t-il du principe de progression, de séquencement et de continuité dans la construction des apprentissages? Ou bien le manuel ne contient-il pas les expériences appropriées pour l'apprenant?

Étant donné que les élèves constituent la richesse fondamentale et réelle de la nation et de la société, il est donc nécessaire de les préparer à la vie, y compris en les préparant à la compréhension de l'écrit. Il est indispensable de mener une étude d'évaluation continue du contenu des textes de lecture afin de déterminer leur degré de réalisation des objectifs qui leur sont assignés.

Par conséquent, cette étude s'efforce de cerner ce problème en abordant les critères d'organisation du contenu du texte didactique, ainsi que les questions de compréhension de lecture au collège, à la lumière de la nouvelle approche adoptée par le ministère de l'Éducation nationale en Algérie, à savoir la pédagogie par compétences. En effet, cette recherche vise à connaître les apports de cette approche dans un élément essentiel du processus d'enseignement-apprentissage, à savoir le "texte didactique".

Mots-clés: Critères d'organisation - Contenu du texte didactique - Compréhension de lecture - Collège - Manuel scolaire.