جامعة يحيى فارس
كلية الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي

عنوان المذكّرة:

طبيعة محتويات النّصوص في الكتاب المدرسي

كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي

شعبة الآداب –أنموذجا–

دراسة وصفيّة تحليليّة

مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي.

تخصّص: تعليميّة اللّغات.

إعداد الطّالبتين:
– صبرينة دويك.
– وهيبة سلاي.

إشراف الدّكتورة:
– حورية مدان.

السّنة الدراسية: 2019م/2020م.


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وامتنان

في مثل هذه اللحظات يتوقف العقل ليفكر قبل أن يخط الحروف ليجمعها في كلمات...

تتبعثر الحروف ... وفجأة نحاول تجميعها في سطور...

سطور كثيرة تمر في الخيال... ولا يبقى لنا في نهاية المطاف إلا قليل من الذكريات وصور تجمعنا برفاق كانوا إلى جانبنا...

فواجب علينا شكرهم ووداعهم ونحن نخطو خطوتنا الأولى في غمار الحياة...

ونخص بجزيل الشكر والعرفان كل من أشعل شمعة في دروب عملنا...

وإلى من وقف على المنابر وأعطى من حصيلة فكره لينير دربنا.

خاصة الأستاذة الدكتورة المشرفة

حورية مدان

إهداء...

الحمد لله الذي أعانني على إنجاز هذا البحث وأعطاني القوة ونوّر دربي لكي أستطيع بحوله تعالى أن أتم هذه المذكرة وأخرجها إلى النور...

أهدي هذا العمل المتواضع...

إلى من أرضعتني الحب والحنان...إلى رمز الحب وبلسم الشفاء.. إلى القلب الناصع بالبياض

والدتي الحبيبة...

إلى من جرع الكأس فارغا ليسقيني قطرة حب... إلى من كلّت أنامله ليقدّم لنا لحظة سعادة..

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم، إلى القلب الكبير..

والدي الغالي...

إلى من شاركوني رحم أمي إخوتي الأعزاء ...وأخص بالذكر

أخي الصغير.. يوسف وفقه الله

إلى من كان أنيسي في اليسيرة والعسيرة...إلى من لم يبخل علي بما استطاع...

زوجي حفظه الله...

إلى عائلتي الثانية عائلة زوجي...

إلى كل الأقارب والأصدقاء... إلي ضياء المستقبل ...كتاكيت العائلة

إلى رفيقتي وزميلتي التي قاسمتني عناء البحث ...إلى من تفهّمتني وصبرت علي

صديقتي الغالية "وهيبة سلاي...

إلى صديقتي وأختي في الله... سمية قدوري...

إلى أستاذتي المشرفة الدكتورة حورية مدان.

صبرينة

إهداء...

إلى من كلّله الله بالهيبة والوقار... إلى من علمني العطاء بلا انتظار... إلى من أحمل اسمه بكل افتخار... إلى من لم أعش معه إلا القليل من عمري...

إلى أبي رحمه الله.

إلى ملاكي في الحياة... إلى معنى الحب والحنان... إلى بسمة حياتي وسرّ وجودي...

إلى من كان دعاؤها سرّ نجاحي وحنانها بلسم جراحي... إلى أغلى الحبايب..

إلى أمي أطال الله في عمرها.

إلى رفقاء دربي في هذه الحياة... إلى أصحاب القلوب الطيبة والنوايا الصادقة...

إلى من أرى التفاؤل في أعينهم والسعادة في ضحكاتهم... وتفتحت براعم الغد بفضلهم...

إلى إخوتي وأخواتي.

إلى كل الورود التي لا تذبل: أيوب، ميسوم، إيناس، مروة، عبد الرؤوف، نهال، لبنى مريم البتول، إسحاق، ماريا، دنيا، شيراز...

إلى الأخوات التي لم تنجبهن أمي.. إلى من تَحَلَو بالإيخاء وتميزوا بالوفاء والعطاء..

إلى ينابيع الصدق الصافي

إلى من معهم سعدت، وبرفقتهم في درب الحياة سرت...

إلى من عرفت كيف أجدهم، وعلموني كيف لا أضيعهم صديقاتي:

لبنى، فاطمة الزهراء، سمية، خولة، منال، صبرينة، أمينة...

وهيبة

مقدّمة

مقدمة

إنّ الحمد لله نحمده، ونستعينه، ونشكره، ونعوذ به من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضلّ له ومن يضلل فلا هادي له، ونشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، ونشهد أن سيّدنا وحبيبنا محمدا عبده ورسوله وبعد:

ممّا لاشكّ فيه أن كل عمليّة تربويّة بيداغوجيّة إلّا وتقوم على عدّة أسس علميّة تعلميّة، إضافة إلى العديد من الوسائل التربويّة الّتي تساهم في تسييرها ومن بين أهمّ هذه الوسائل الكتاب المدرسي الذي يكتسي أهميّة بالغة في المنهاج التربوي، وهو أداة تواصل مهمة بين المعلم والمتعلمين، فهو يؤلّف لغرض خاص لأنّه ليس كبقية الكتب الموجّهة للناس عامّة، لأنه يحتوي على مادة تعليمية تهدف إلى تحقيق أهداف مختلفة، فهو المادة الخام في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة حيث يتوقّف على دقّته العلميّة والمنهجية نجاح العمليّة التعليمية أو فشلها، وذلك من خلال محتويات نصوص ذلك الكتاب، باعتبار المحتوى جزءا من المعرفة لذا حظي باهتمامات كثيرة من قبل الباحثين والدارسين، ما يجعله قادرا على تحقيق الأهداف التربوية، حيث يشتمل على جميع الأنشطة والتقاويم التي تستخدم في إنجاح التعليم، وهو ركن من الأركان الأساسية للمنهاج، إذ يزود المتعلّمين بمعلومات وحقائق علمية وخبرات تربوية مختلفة كما ينمي القيم والاتجاهات ويكسب المهارات، ولقد اخترنا هذا الموضوع لاهتمامنا الشخصي بالعملية

مقدمة

التعليميّة، ولأهمية نصوص القراءة والمكانة التي تحتلها في مجال التعليم عامّة وفي إكساب القيم والمبادئ والكفاءات اللّغوية للمتعلّمين خاصّة

وقد حاولنا من خلال هذا البحث الإجابة عن مجموعة من التّساؤلات تمثّلت في:

- ماهي موضوعات النصوص في الكتاب المدرسي؟
- هل تخدم هذه المحتويات ثوابت الأمة؟
- ما مدى تجاوب التّلاميذ مع النّصوص؟ وما مدى إقبالهم عليها؟
- هل محتوى النّصوص كافّ أم به نقائص؟ وهل يتطلب تعديلات (حذف/ إضافة)؟
- ما مدى حضور القيم الاجتماعية في تلك النّصوص؟

وعليه فقد قسمنا بحثنا إلى فصل تمهيدي، وفصلين نظري وتطبيقي عنونا الفصل التمهيدي بماهية المنهاج، وقسمناه إلى ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: مفهوم المنهاج لغة واصطلاحا

المبحث الثاني: عناصر المنهاج

المبحث الثالث: المنهاج بين القديم والحديث

والفصل الأول عنوناه بضبط المفاهيم وقد قسمناه إلى ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: ماهية المحتوى

المبحث الثاني: ماهية النّصوص

المبحث الثالث: الكتاب المدرسي

أما الفصل الثاني فجاء بعنوان "طبيعة محتويات النصوص في الكتاب المدرسي للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي" ، اندرجت تحته ثلاثة مباحث :

المبحث الأول: تقديم كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي

المبحث الثّاني: تحليل الاستبيانات

المبحث الثالث: تحليل نماذج نصّية

وختمنا العمل بخاتمة تحتوي على أهم النتائج المتوصل إليها، أما بالنّسبة لمنهج الدراسة فقد اتّبعنا ثلاثة مناهج هي:

الوصفي: لأنّنا حاولنا وصف كتاب اللّغة العربية شكلا ومضمونا.

التّحليلي: لأنّنا حاولنا تحليل نتائج الاستبيانات ونماذج من نصوص هذا الكتاب.

والإحصائي: لأنّنا حاولنا إحصاء إجابات الأساتذة وآرائهم.

كما اعتمدنا على مجموعة من المصادر والمراجع أهمها : "أساس البلاغة" "للزمخشري"، "علم لغة النّص" للبحيري، "بلاغة الخطاب وعلم النص" لـ"صلاح فضل"، "لسان العرب" لـ"ابن منظور"، "المنهل التربوي" لـ"عبد الكريم غريب" بالإضافة إلى كتاب "اللّغة العربية" الخاص بالسّنة الثالثة من التّعليم الثّانوي شعبة الآداب والفلسفة، ومن أهداف بحثنا هذا:

- معرفة ما إن كانت عناوين النّصوص تتناسب مع مضامينها.
- معرفة ما مدى درجة استيعاب التلاميذ لمضامين كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي.
- معرفة الجوانب الغالبة على مقرر اللّغة العربية لهذا الكتاب.
- معرفة مدى ملائمة النّصوص لثوابت الأمة وما إن كانت هناك نصوص تناقضها.

ومن بين أهم الصعوبات التي واجهتنا خلال إنجاز هذا البحث نذكر:

- توسع الموضوع.
- عدم تعاون المؤسسات التّعليمية التي اعتمدناها في توزيع الاستبانة.
- الصعوبة في توزيع الاستبيانات واسترجاعها.

وفـي الأخيـر، نتوجـه بخـالص الشـكر والتقـدير إلـى أسـتاذتنا المشـرفة علـى بحثنـا هـذا "مـدان حوريـة" التـي لـم تبخـل علينـا بنصـائحها وتوجيهاتهـا، ووقفـت إلـى جانبنا تمدنا بيد العون طيلة فترة العمل.

الفصل التّمهيدي:

ماهية المنهاج

تمهيد:

يحظى المنهاج بمكانة مرموقة باعتباره خطة شاملة لكل ما تحتويه المنظومة التّربويّة وهو موضوع واسع جدا، يشتمل على أهم عناصر العمليّة التّربويّة من أهداف ووسائل تعليميّة وغيرها.

ومن هنا عُرّف المنهاج بتعاريف عدّة تختلف باختلاف الإيديولوجيات والأهداف.

1/ مفهوم المنهاج:

1- لغة:

وردت مادة (ن، ه، ج) في العديد من المعاجم العربيّة ففي لسان العرب: "**المِنْهَاجُ هو الطّريق الواضح، واسْتَنْهَجَ الطّريق صار نَهْجَا**"[1]

وفي أساس البلاغة نجد الزّمخشري يذكر تبيّن الطّريق في قوله: "**نَهَجَ أخذ النَهْجْ... وطريق نَهْجٌ، وطرق نهجة ونهجت الطّريق: بيّنته وانتهجته اسْتَنْهَجْتَه، ونَهج الطّريق وأنهج: وضُح**"[2]

وذهب محمد التليسي في معجمه النفيس إلى نفس ما جاء في المعجمين لسان العرب ، وأساس البلاغة حيث يقول: "**النّهج: الطّريق الواضح البيّن، وهو النّهج أيضا. والجمع نهجات، ونُهُجٌ ونهوجٌ. وطرق نهجة واضحة.**"[3]

والمنهج في التّنزيل الحكيم يعني الطريق الواضح أيضا ولنا في هذا قوله تَعَالَىٰ: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا...﴾ المائدة:٤٨

---

[1]- لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، لبنان، ط جديدة محققة، دت، المجلد 13، ص365.

[2]- أساس البلاغة، جار الله أبي القاسم محمود بن عمر الزمخشري، دار بيروت للطباعة والنشر، ط1 1992م، ص259،260.

[3]- النفيس في كنوز القواميس، خليفة محمد التليسي، دار العربية للكتاب، تونس، ط1 2000م ص2339.

أي طريقا واضحا في الدّين يمشون عليه.

من خلال هذه التعريفات نستنتج أنّ المنهاج يعني الطّريق البيّن الواضح.

1-2/ اصطلاحا:

يعتبر المنهاج مجموعة الخبرات التّربويّة المباشرة وغير المباشرة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ، قصد تعديل سلوكاتهم ومساعدتهم على النّمو الشامل في جميع المواقف الحياتية، فقد جاء في كتاب منهاج اللّغة العربيّة أنه "**مجموع الخبرات التّربويّة والثقافية والاجتماعية والفنية التي تهيئها المدرسة للتّلاميذ داخلها وخارجها بقصد مساعدتهم على النّمو الشّامل في جميع النّواحي الجسميّة والعقليّة والاجتماعيّة والانفعاليّة وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التّربويّة**"[1]

وهو مجموع العمليات والفرضيات البيداغوجية المتناسقة لتحقيق هدف معين إذ يعتبر "**وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التّربيّة الوطنيّة لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادّة دراسيّة ما**"[2]

كما أنّه خطّة تقوم عليها العمليّة التّعليميّة التّعلميّة بغية تحقيق أهداف التّعليم لذا يعرّفه ابن تريدي بأنه "**مجموعة الأعمال المخططة من أجل إثارة التّعلم: يتألف من تحديد أهداف التّعليم ومن المحتويات والطّرائق (بما في ذلك**

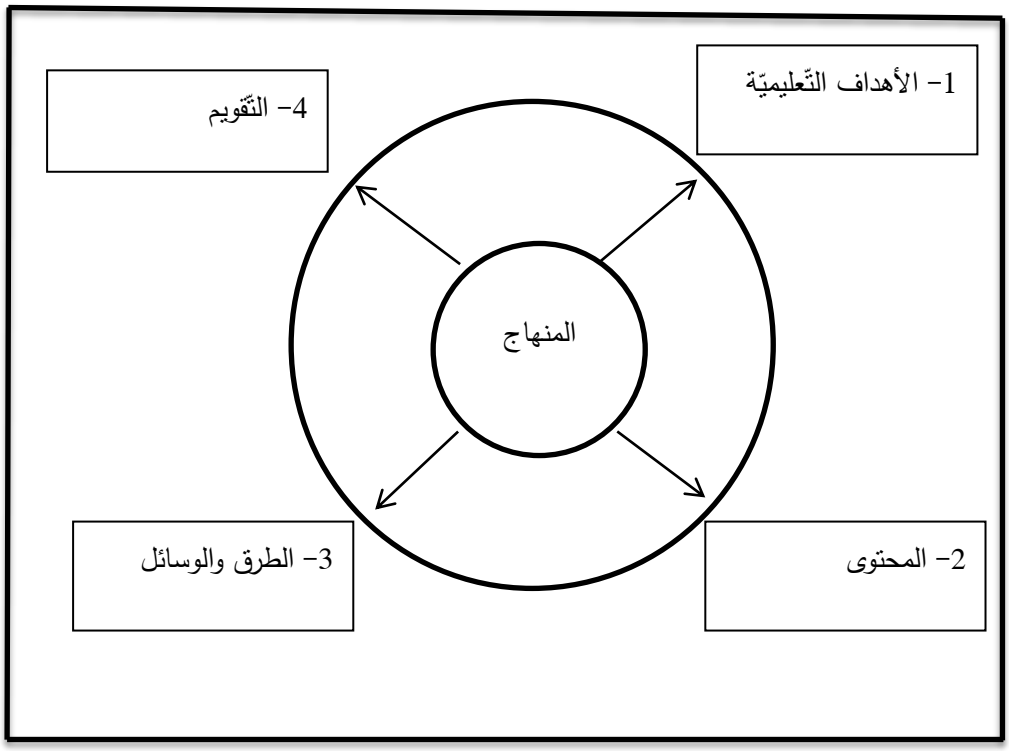
[1]- مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمود الشاموك، هدى علي جواد، دت وائل للنشر الأردن، ط1، 2005، ص17.

[2]- مفهوم المناهج ومكوناته، مجلة علوم التربية، إدريس بحوت، دط، دت، ص103.

التّقييم) والوسائل (بما في ذلك الكتب المدرسيّة)، والإجراءات المتعلقة بالتكوين المناسب للمدرّسين"[1]

استنتاج:

نستنتج من خلال هذا التعريف أن للمنهاج أربعة عناصر أساسية هي كالآتي:



الشكل01: عناصر المنهاج.[2]

[1]- قاموس التّربية الحديث: عربي-انجليزي-فرنسي، بدر الدين بن تريدي، منشورات المجلس، دط 2010، ص336.

[2]- نقلا عن كتاب الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، حسني عبد الباري عصر، مركز الاسكندرية للكتاب، دط، دت، ص18.

أخيرا نلاحظ اِرتباط دلالة المنهاج الاصطلاحية بدلالته اللّغوية، فإذا كان دالا على الطّريق وتبيان معالمه لغة، فإنّ الاصطلاح يخصّصه في المجال التربوي التعليمي، بما يحويه من مضامين ومعارف ومنظومات وقواعد توضّح هذا المجال، وتتيح للمعلّمين والمتعلّمين العمل على ضوئه.

ورغم تعدّد تعريفات المناهج، إلّا أن الباحثين اجتمعوا على أنّه مجموعة الخبرات التي تساعد على تحقيق الأهداف والآمال والإنجازات المستقبلية.

2- مفهوم المنهاج بين القديم والحديث:

1- المفهوم القديم للمنهاج:

هو مجموعة الأفكار والخبرات والمعلومات والمفاهيم التي تدرّس للتّلاميذ في شكل موادّ دراسيّة، وهو "**عمليّة نقل المعلّم للمعلومات التي يحتويها المنهاج إلى الطّلاب ملخصا، لغرض إعدادهم للامتحانات، وليحكم المعلّم بالتّالي على مدى نجاحه في التّعليم**"[1].

من خلال هذا التّعريف نستنتج أن المنهاج هو الطّريقة التي تُقَوّم مستوى التّلاميذ من خلال الامتحانات.

2- المفهوم الحديث للمنهاج:

هو مجموعة الممارسات والنّشاطات التي تقدّمها المدرسة للتّلاميذ بغرض مساعدتهم على تحقيق الأهداف التّعليميّة المنشودة، وهو "**مجموعة الخبرات المتنوعة التي تقدّمها المدرسة إلى التلاميذ داخل المدرسة وخارجها لتحقيق النّمو الشّامل المتكامل في بناء البشر، وفق أهداف تربويّة محدّدة وخطّة علميّة مرسومة جسميًا وعقليًا ونفسيًا واجتماعيًا ودينيًا.**"[2]

---

[1]- المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها، وعملياتها، توفيق أحمد مرعي محمد محمود الحيلة، دار المسيرة، عمان، ط5، 2007م، ص22.

[2]- المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، حسن شحاتة، دار العربية للكتاب، القاهرة، ط1 1998م ص17-18.

ومن خلال هذا التّعريف نستنتج أن المنهاج هو العمليات التي يعدّها المجتمع لتربية الأفراد.

من خلال هذين التّعريفين، واستنادا إلى معلوماتنا القبلية يمكننا إجراء مقارنة بين المنهجين القديم والحديث حيث يختلفان في نقاط عدّة وهي:

✓ **من حيث طبيعة المنهاج وتخطيطه:**

- يركز المنهاج التقليدي على الجوانب المعرفيّة للمتعلّم، ويهتمّ بنموّه العقلي، حيث يعدّه المختصّون بتركيزهم على كمّية المعلومات التي تقدّم للمتعلّمين.

- يركز المنهاج الحديث على جميع أبعاد نموّ المتعلّمين، ويهتم بطريقة تفكيرهم، حيث يعدّه مجموعة من المؤثّرين فيه والمتأثّرين به بتركيزهم على كيفيّة تقديم المعلومات للمتعلّمين.

✓ **من خلال المادّة المدرّسة وطريقة تقديمها:**

- نجد مواد المنهاج التقليدي منفصلة عن بعضها لا تخضع لتعديلات وهي غاية في ذاتها، تقوم على التّلقين ولا تهتمّ بالنّشاطات.

- نجد مواد المنهاج الحديث مرتبطة متكاملة مع بعضها، تعدّل حسب الظروف، وهي غاية تساعد على نمو المتعلّمين وتهتم بجميع أنواع النّشاطات.

✓ **من حيث المعلّم والمتعلّم:**

- كان دور المتعلّم قديما سلبيا، فالمعلّم هو محور العمليّة التعليميّة التعلّميّة.
- أصبح دوره حديثا إيجابيا، باعتباره محور العمليّة التعليميّة التّعلميّة وما على الاستاذ إلا التّوجيه والإرشاد.

✓ **من حيث الحياة المدرسيّة والبيئة الاجتماعيّة:**

- كانت المدارس قديما لا ترتبط بالواقع الاجتماعي، وتخلو من جميع الأنشطة الهادفة، حيث تهمل البيئة الاجتماعيّة للمتعلّمين ولا تعدّها مصدرا للتّعلّم.
- أصبحت المدارس حديثا ترتبط بالواقع الاجتماعي، ولا تهمل القيم الاجتماعية، وتعدّها مصدرا من مصادر التّعلّم.

3/ أنواع المنهاج:

للمنهاج أنواع عدّة تختلف باختلاف الأهداف والغايات، وقد حدّدها المنهاج التّربوي الحديث في أربعة أنواع هي:

1-المنهاج الإيديولوجي:

"وهو المنهاج الذي يحمل اتجاها إيديولوجيا خاصا، والذي يركز على ثوابت الأمّة ويُدعّم وحدتها ويجعل الفرد يتمثّل موروثها، فهو عنصر فعّال في

استمرار وجودها ونقل فلسفتها عبر الأجيال، وقد أوصى به المختصون والمفكرون[1]".

وغالبا ما يُضمّن في مقدّمة الكتب المدرسي، تأكيدا على التوجّه العام للمنظومة التّربويّة والآفاق التي تحدّدها.

2-المنهاج الخفي:

ويطلق عليه اسم "**المنهاج المستتر أو المخبئ موجود معنا ويرافقنا في كل ما نقوم به من أعمال لها علاقة بعمليتي التّربية والتّعليم، وهو مجموعة المفاهيم والعمليات العقليّة والاتجاهات والأداءات التي يكتسبها المتعلّم خارج المنهاج الرسمي[2]**". ويعتبر أكثر تأثيرا لأنه يتم بطريقة غير مباشرة تكسب الأطفال العديدة من القيم دون قصد قبل دخولهم المدارس وذلك عن طريق تأثير البيئة التي يعيشون فيها في بناء شخصياتهم وتغير سلوكاتهم.

المنهاج الرسمي:

وهو وثيقة رسمية صادرة عن اللجنة الوطنيّة تتضمن الأهداف التعليميّة والمحتويات والوسائل وطرائق التقويم ويشمل تقنيات التّدريس والسّياسات التّربويّة، ونوعية الأنشطة، والخطّة الدّراسية والتّقاويم... وغير ذلك.

[1]- محاضرات في التّعليمية وفق برنامج السّنة الثّانية ماستر، تخصص تعليمية اللّغات وبرنامج طلبة الدكتوراه/ محمد خليفاتي،2018م/2019م.

[2]- المناهج التّربوية الحديثة، توفيق أحمد مرعي، مرجع سابق، ص47-48، بتصرف.

المنهاج الواقعي:

والمقصود به مجموعة "**الممارسات الواقعية على مستوى المدرسة، قد تكون مقصودة، وقد تكون غير مقصودة**[1]". وهو منهج متنوع ومتعدد، يشمل كل ما يمكن تطبيقه في مرحلة معينة تناسب مستوى معين.

[1]– المناهج التربوية الحديثة، توفيق أحمد مرعي، مرجع سابق، ص60.

استنتاج:

من خلال ما سبق نستنتج أن المنهاج هو مجموعة من الخبرات المنظمة مسبقا والتي تقدم للمتعلمين بهدف مساعدتهم على أن يكونوا أكثر قدرة على التكيف مع الآخرين وهو أداة يضعها المختصون ليصل الى نتائج معيّنة.

الفصل الأوّل:

ضبط المفاهيم

ماهية المحتوى المدرسي.

تمهيد:

يعدّ المحتوى الدّراسي بجميع أنواعه أهم مكونات المنهاج، باعتباره جزءاً من المعرفة، التي تساعد على تحقيق الأهداف التّربوية، فهو يشمل جميع الأنشطة والتّقاويم، التي تستخدم في إنجاح التّعليم، وذلك إذا توفّرت فيه جملة المعايير التي يبنى عليها؛ كمعيار الصّدق، والأهمية، والميولات...

ولذا حظِيَ المحتوى باهتمامات كثيرة من قبل الباحثين، والدّارسين ما جعله متعدّد التعاريف.

1-مفهوم المحتوى:

- **لغة:**

وَردَتْ مادة (**حَ – وَ– ى**) في كثير من المعاجم العربيّة بمعانٍ عدّة فقد تنوعت من معجم إلى آخر:

فقد جاء في الوسيط: **حَوَى الشيء، حواية: استولى عليه وملكه... احْتَوَى الشيء وعليه: حواه، حو: عمل الحوى**"[1]

وجاء في أساس البلاغة أن الفعل (**حَوَى**) يحمل معنى المجاورة، يقول الزّمخشري: "**احتوى على الشيء استولى عليه، واحتوى القوم: تجاوروا، وهذا محتوى بني فلان: ومحواهم، أي متجاورهم.**"[2]

وجاء في النفيس (حوى) بمعنى جمع وأحرز، يقول التليسي: "**حوى الشيء يحويه حيّا وحواية، واحتواه واحتوى عليه: جمعه واحرزه، واحتوى على الشيء ألمأ عليه.**"[3]

من خلال هذه التعريفات نستنتج ان الفعل (احتوى) الذي مصدره (احتواء) وجذره (ح– و– ى) ورد بمعنى:

---

[1]– المعجم الوسيط/ مجمع اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، القاهرة ط3، 2005م، ص210.

[2]– أساس البلاغة، جار الله الزمخشري، مرجع سابق، ص149.

[3]– النفيس من كنوز القواميس، خليفة محمد التليسي، مرجع سابق، ص562.

الملـك والاسـتيلاء – المجـاورة، الجمـع والإحـراز – "**والمحتـوى ج: محتويـات: المضمون.**"[1]

- **اصطلاحا:**

هـو مـن عناصـر المنهـاج المهمـة، لمـا لـه مـن دور كبيـر فـي تحقيـق أهـداف المنهـاج، ويُعـرّف بأنـه: "**العنصـر الثـاني مـن عناصـر المـنهج، الـذي يشـير إلـى مجموعـة مـن المعـارف والمهـارات والاتجاهـات والقـيم المـراد اكسـابها للمتعلمـين وبـذلك فـإن المحتـوى يشـمل علـى الخبـرات المعرفيّـة، والمهاريّـة، والوجدانيّـة التـي يتوقع من الطلبة اكتسابها.**"[2]

كمـا يعتبـر عنصـرا مـن العناصـر المهمّـة فـي تحقيـق الأهـداف التعليميّـة فـالمحتوى: "**هـو جـزء مـن الثّقافـة الموجـودة، وبـالأخص الأنسـاق الصـورية التـي نقدمها للتلاميذ من أجل تحقيق الأهداف التعليمية.**"[3]

1- معجـم معـاني الطـلاب، شـركة الطبـع والنشـر اللبنانيـة، منشـورات دار المجـاني، لبنـان، ط1 2001م، ص247.

[2]- معجـم مصـطلحات المنـاهج وطـرق التـدريس، ألكسـو، المنظمـة العربيـة للتربيـة والثقافـة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، دط، دت، ص62.

[3]- المنهـل التربـوي، معجـم موسـوعي فـي المصـطلحات والمفـاهيم البيداغوجيـة والديداكتيكيـة والسـيكولوجية، عبـد الكـريم غريـب، الـدار البيضـاء، مطبعـة النجـاح الجديـدة، دت ج1،ص218.

ويقصد به "**الافكار، والمفهومات، والمصطلحات، والقواعد، والقوانين، والنظريات، والمبادئ والتعميمات، والقيم والاتجاهات، والمهارات، المتضمنة في أي كتاب مدرسي وتقدّم للطّلاب في أعمار معينة، وتنظيم محدّد**"[1]

من خلال هذه التعريفات، يتضح لنا أن المحتوى هو عبارة عن مجموعة من المعارف، والمعلومات، والحقائق، والأفكار، والقواعد، والتعميمات... التي تم التخطيط لها من قبل جماعة من المختصين لتنظّم في مقررات دراسيّة تقدّم للتلاميذ، بهدف تحقيق جملة من الغايات والأهداف التّعليميّة.

[1]– الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، حسني عبد الباري عصر مرجع سابق، ص18.

2- معايير اختيار المحتوى:

لقد تعددت معايير اختيار المحتوى، وتنوعت من باحث إلى آخر، ويقصد بالمعايير تلك المقاييس التي يبنى عليها المحتوى، ومن أهمها ما يلي:

أ- الصدق:

ولا نعني به الأخلاق، وإنّما نعني به الصحة، والدقة، والخلو من الأخطاء لذا يجب "**أن تَمنح المحتويات للمتعلّم معارف صحيحة وأصلية، وتأخذ في الحسبان آخر درجات التطور الذي تشهده المعرفة والمجتمع.**"[1]

ب- الأهمية:

حيث يعدّ "**المحتوى مهما عندما يكون ذا قيمة في حياة المتعلّمين، مع تغطية الجوانب المختلفة من ميادين المعرفة، والقيم، والمهارات، والاهتمام بتنمية المهارات العقلية، وأساليب تنظيم المعرفة، وجعلها مفيدة للمتعلّمين ومنمّية للاتجاهات الإيجابية لديهم.**"[2]

[1]- قاموس التربية الحديث، بدر الدين بن تريدي، مرجع سابق، ص279.

[2]- المنهج المدرسي المعاصر، أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره، أحمد عبد الحليم وآخرون دار المسيرة، ط1، 2008م، 171. بتصرف.

ج- الميول والاهتمام:

أي أن يكـون مراعيـا للفروقـات الفرديـة بـين المتعلمـين، ومتماشـيا مـع قـدراتهم حتى يكون قابلا للتعلم.

د- العالمية:

"ويكـون المحتـوى جيّـدًا عنـدما يشـمل أنماطـا مـن التعلـيم لا تعتـرف بالحـدود الجغرافيـة بـين البشـر، وبقـدر مـا يعكـس المحتـوى الصـيغة المحليـة للمجتمـع ينبغي أن يرتبط الطالب بالعالم المعاصر من حوله."[1]

[1]- نفس المرجع.

3- أنواع المحتويات:

للمحتوى أنواع منها:

أ- محتوى اجتماعي:

أي أن تكـــون المواضـــيع المعالجـــة ذات طـــابع اجتمـــاعي، تعـــالج قضـــايا اجتماعية تربط المتعلّمين بالواقع المعاش.

ب- محتوى ثقافي:

أن تكـون المواضـيع ذات طـابع ثقـافي، تبنـي شخصـية المتعلّمـين وتكسـبهم القيم الأخلاقية والتّربوية.

ج- محتوى تاريخي:

أن تكون المواضيع ذات طابع تاريخي، تضم الأحداث والوقائع التاريخية.

د- محتوى تكنولوجي:

أن تكـون المواضـيع المقترحـة ذات طـابع علمـي، تهـتم بمواضـيع العولمـة والإختراعات، والتّطورات التي تواكب العصر، كما تنمي مهارات التفكير.

4- أهمية المحتوى:

"يصاغ المحتوى بطريقة مركزة وواضحة، حيث يبتعد عن التفاصيل غير المهمة، ويخلو من التكرار، والتزايد والحشو، فهو يتضمن كل المفاهيم والمهارات، والقيم التي تحقق أهداف المنهج الموضوعة له، فيحقّق التكامل والتوازن بين الجوانب المعرفيّة، والمهاريّة، والوجدانية، ويخلو من الافكار التقليدية، كما يتماشى والاتجاهات الحديثة، فهو يعكس خصائص وقدرات المتعلمين و يربطهم ببيئتهم الاجتماعية التي يعيشون فيها، كما يعكس العادات، والتقاليد، والقيم التي يؤكد عليها المجتمع، فهو ينمي قدرة المتعلّمين على استيقاء المعرفة من مصادر مختلفة دون الاعتماد على المعلم فقط، أو الكتاب المدرسي."[1]

ومن هنا يمكننا حصر أهمية المحتوى في النقاط التالية:

-إكساب المهارات والخبرات والكفاءات.

-تنمية القيم والاتجاهات الوجدانيّة.

-تحقيق "**النمو الشامل والمتكامل المتطور للفرد.**"[2]

-تحقيق الأهداف المنشودة للمناهج الدراسيّة.

-توحيد سلوك المتعلمين.

---

[1]- المنهج المدرسي المعاصر، أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره، أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، مرجع سابق، ص174-176.

[2]- المعجم التربوي، فريدة شنان- مصطفى هجرسي، دط، 2009م، دص.

استنتاج:

نستنتج مما سبق أن المحتوى ركن من الأركان الأساسية للمنهاج، إذ يزود المتعلّمين بالمعلومات والحقائق العلميّة والخبرات التربويّة، وينمي القيم والاتجاهات، ويُكسب المهارات، ويحقق النمو المتكامل لديهم.

ماهية النّصوص

تمهيـــــد:

يعتبـر الـنّص نقطـة تلاقـي العديـد مـن المجـالات المعرفيـة، فهـو نسـيج مـن الألفـاظ والعبـارات المنظّمـة والمتناسـقة التـي تعـالج موضـوعات عـدّة، وهـو بنيـة لغويّـة جماليّـة تسـعى إلـى تشـكيل اللّغـة فـي أشـكال تعبيريّـة جميلـة، وتعتبـر دراسـته ضـروريّة لمعرفـة تـاريخ الأمّـة وثقافتهـا وحاضـرها، حيـث يحمـل العديـد مـن القـيم الإنسانيّة والمواقف الأخلاقية التي تهذب النفس.

وباعتبـار الـنّص موضـوعًا صـعب وواسـع، تحتـاج دراسـته إلـى بحـثٍ وجهـدٍ كبير، لذا اختلفت وجهات النظر حوله.

1/ مفهوم النّص:

1-1/لغة:

عند العرب:

وردت مادة (ن ـ ص ـ ص) في الكثير من المعاجم العربيّة بمعانٍ عدّة:

أ- بمعنى الرّفع والإظهار:

جاء في لسان العرب: "**النّص: رفعك الشيء، نصّ الحديث ينصّه نصّا: رفعه، وكل ما أظهِر، فقد نُصَّ، وقال عمرو بن دينار: ما رأيت رجلا أنصّ للحديث من الزهيري، أي أرفع له وأسند, يقال: نصّ الحديث إلى فلان أي رفعه.**"[1]

وجاء في معجم معاني الطلاب نفس المعنى الذي جاء في لسان العرب حيث نجد: "**نص الحديث: رفعه أسنده إلى صاحبه**"[2]

ب- بمعنى ضمّ الشيء:

جاء في متن اللّغة: "**... والمتاع جعل بعضه فوق بعض**"[3]

---

[1]- لسان العرب، ابن منظور، مرجع سابق، ص271.

[2]- معجم معاني الطلاب، شركة الطبع والنشر اللبنانية، مرجع سابق، ص971.

[3]- متن اللّغة العربية، أحمد رضا، دار مكتبة الحياة، بيروت، دط، 1920م، مج5 ص472.

وذهب عبد الله البستاني في معجمه "وسيط اللّغة العربيّة" إلى نفس ما جاء في متن اللّغة حيث يقول: "**تصص بالغ في النّص، ونصّ المتاع جعل بعضه فوق بعضٍ**"[1]

ج- بمعنى أقصى الشيء ومنتهاه:

جاء في الوسيط: "**ومن الشيء منتهاه و مبلغ أقصاه.**"[2]

وجاء في قطر المحيط للبستاني نفس المعنى حيث يرى بأن النّص منتهى الشيء يقول: "**النّص من كل شيء منتهاه.**"[3]

د- بمعنى البيان والوضوح:

جاء في التعريفات للجرجاني: "**ما ازداد وضوحا على الظاهر لمعنى من المتكلم، والنّص ما لا يحتمل إلا معنى واحد وقيل ما لا يحتمل التأويل**"[4]

ومن خلال هذه التعريفات نستنتج أن للنّص معان عدّة وهي:

---

[1]- معجم وسيط اللّغة العربية، عبد الله البستاني، مكتبة ناشرون، لبنان، 1990م، ص631.

[2]- المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية، مرجع سابق، ص926.

[3]- قطر المحيط، قاموس لغوي ميسر، المعلم بطرس البستاني، مكتبة لبنان ناشرون، دط دت، ص509.

[4]- التعريفات، السيد الشريف علي بن محمد الجرجاني، دار الإيمان للطبع والنشر والتوزيع الاسكندرية، دط، دت ص265.

الرفـــع والإظهـــار، وضـــمّ الشـــيء، والبيـــان والوضـــوح، وأقصـــى الشـــيء ومنتهاه، وهذا أجمعت عليه المعاجم العربيّة.

- **عند الغرب:**

يقابـل المصـطلح العربـي (الـنّص) فـي الثقافـة الفرنسـية **(texte)، ويقصـد بـه كـل مـا هـو مـادة (للنّسـيج)، وفـي اللاتينيـة (texte) مـن المصـدر (النسـيج) (نسـيج)... يسـمّى نصّـا، كـل الأشـكال المكتوبـة أو الملفوظـة التـي تجعـل اللّغـة فـي نتـاج أدبـي، وهـذا يعنـي كـل أشـكال الخطـاب، والـنّص عمومـا مـا يفـوت إطـار جملة."**[1]

ومـن هنـا فـإن الـنّص عنـد الغـربيين هـو كـل مكتـوب أو ملفـوظ، يتضـمن الخطاب، وهو مرادف للنسيج، وهو أكبر من الجملة.

[1]– اللّغـة الثانيّـة فـي إشـكالية المـنهج والنظريـة والمصـطلح فـي الخطـاب النقـدي العربـي الحديث، فاضل ثائر، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1990م. ص72.

2- اصطلاحا:

لقد تعدّدت وجهات النظر حول مفهوم النّص، باعتباره مبحث صعب وواسع، وقد حظي باهتمام كبير من قبل العديد من الباحثين عربا وعجما.

❖ **عند العرب:**

أ- النّص عند القدماء:

النّص عند الجرجاني: "**ما ازداد وضوحا على المعنى الظاهر بمعنى في نفس المتكلم، وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى... وأنه ما لا يحتمل إلا معنى واحد وقيل ما لا يحتمل التأويل**"[1] فالنّص إذًا هو المعنى الظاهر الواضح الذي يحتمل معنىً واحدًا فقط.

ب- النّص عند الأصوليين:

عرّفه نصر حامد أبو زيد بأنه: "**لا يحتمل سوى معنى واحد، ويقابل النّص المجمل الذي يتساوى فيه معنيان يصعب إرجاع أحدهما، ويكون (الظاهر) للنص من حيث إنّ المعنى الراجح فيه هو المعنى القريب.**"[2]

---

[1]- الخطاب والنّص، (المفهوم- العلاقة- السلطة)، عبد الواسع الحميري، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط2، 2014م، ص39.

[2]- إشكالات النّص، دراسة لسانية نصية، جمعان بن عبد الكريم، بيروت، ط1، 2009 ص26.

ج- النص عند المحدثين:

تعـدّدت تعريفـات الـنّص عنـد المحـدثين بتعـدّد التخصصـات والاتجاهـات حيث نجد طـه عبد الرحمن يقول: "**كـل بنـاء يتركـب مـن عـدد مـن الجمـل السـليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات.**"[1]

❖ **عند الغرب:**

تعرّفـه جوليـا كريسـتيفا "**بأنـه أكثـر مـن مجـرد خطـاب أو قـول، إذ إنّـه موضـوع لعديـد مـن الممارسـات السـيميولوجية، التـي يُعتـد بهـا علـى أسـاس أنّهـا ظـاهرة غيـر لغويّـة، بمعنـى أنّهـا مكونـة بفضـل اللّغـة لكنهـا غيـر قابلـة للانحصـار في مقولاتها.**"[2]

ومـن هـذا التعريـف نسـتنتج أن الـنّص عنـدها هـو ظـاهرة تتجـاوز كـل مـا هـو لغوي.

ويعرّفـه هارتمـان بأنـه "**علامـة لغويّـة أصـيلة، تبـرز الجانـب الاتصـالي والسيميائي.**"[3]

---

[1]- المرجع نفسه.

[2]- علـم لغـة الـنص، المفـاهيم والاتجاهـات، سـعيد حسـن بحيـري، مكتبـة لبنـان ناشـرون، لبنـان ط1، 1997م، ص12.

[3]- نفسه ، ص108.

ويُعرّفه هالداي ورقية حسن في كتابهما "**الاتساق في الإنجليزية**" بأنه "**وحدة لغويّة في طور الاستعمال، وهو لا يتعلق بالجمل، وإنّما يتحقق بواسطتها.**"[1]

ومن خلال هذه التعريفات نستنتج أن النّص عرف مفاهيم عديدة ارتبطت بالمناهج التقليدية، لذا اختلف من باحث إلى آخر، وهو من خلال هذه التعريفات موضوع للعديد من الممارسات، ويعتبر وحدة لغويّة ويتحقق بواسطة الجمل.

3- مكونات النّص:

للنص مجموعة من المكونات، وقد حصرها لوتمان في ثلاثة عناصر هي: **(التعبير، التحديد، الخاصية البنوية)**

أ- التعبير:

"**فالنّص يتمثل في علاقات محدّدة تختلف عن الأبنية القائمة خارج النّص، فإذا كان هذا النّص أدبيا فإن التعبير يتم فيه أوّلا من خلال علامات اللّغة الطبيعيّة والتعبير... يجبرنا على أن نعتبر النّص تحقيقا وتجسيدا ماديا له.**"[2]

[1]- النص وتعريفاته، بوطاهر بوسدر، شبكة الألوكة، دط، 2017م، ص03.

[2]-علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، سعيد بحيري، مرجع سابق، ص116.

ب- التحديد:

يعتبر التحديد مكونًا لازمًا للنّص، "**فهو يحتوي على دلالة غير قابلة للتجزئة مثل: (أن يكون قصه)، أو(أن يكون وثيقة)، أو(أن يكون قصيدة) مما يعني أنه يحقق وظيفة ثقافية محددة.**"[1]

ج- الخاصية البنوية:

إن "**بروز البنية شرط أساسيّ لتكوين النّص، ولهذا فإننا إذا أردنا أن نتعرّف على نصٍ فنّي مكونٍ من مجموعة جمل اللّغة الطبيعيّة... كان من الضروري أن نلتمس تشكيلها**"[2]

تعتبر هذه العناصر ركنًا هامًا وفعالاً من أركان بناء النصوص وإنتاجها وذلك لمعرفة قصد المؤلف ومدى التأثير في المتلقي.

[1]- نفس المرجع.

[2]-. بلاغة الخطاب وعلم النص، صلاح فضل، الشركة المصرية العالمية للنشر، القاهرة، ط1، 1996م ص302.

4- أسس اختيار النّصوص:

للنّص مجموعة من الأسس وهي كالآتي:

- يجب أن تكون النّصوص متّصلة "**بمناسبة تصلح أن تكون أساسًا تمهيدًا له، أي أن تكون مرتبطة بما يجري في المجتمع من أحداث مهمّة، لأنّ المناسبة التي يمهّد بها للنص تثير الطلاب وتشوّقهم، فيقبلون على النّص.**"[1]

- يجب أن تختار النّصوص من واقع المتعلمين وترتبط به لكي يزيد إقبالهم عليها.

- يجب أن تكون النّصوص متماشية مع أهداف المنهاج، ومتنوعة الأغراض.

- يجب أن تكون النّصوص مثيرة للعواطف، مهذّبة للنّفوس، محقّقة لطموحات المتعلمين.

5- أنماط النّصوص:

يحتوي النّص الواحد غالبًا على أكثر من نمطٍ، حيث نجد نمطًا مهيمنًا تخدمه أنماطٌ أخرى، وهذه الأنماط هي:

[1]- أهمية النص الأدبي في تعليمية اللّغة العربية، (سنة أولى ثانوي آداب أنموذجا)، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في الادب العربي، تخصص تعليمية اللّغة العربية، إعداد جنيدي الزهراء، بلخير سمية، السنة الجامعية:2016/2015م ص19.

- **المط الوّصفي:**

وهـو الـنّمط الـذي يقـوم علـى الوصـف هدفـه إعطـاء صـورة واضـحة عـن حالـة أو وضع ما، ومن مؤشراته: كثرة الصّور البيانيّة والمحسّنات البديعيّة...إلخ

- **النّمط السّردي:**

وهـو الـنّمط الـذي يقـوم علـى سـرد وعـرض الأحـداث والهـدف منـه الخـروج بعبرة، ومن مؤشراته: تسلسل الأحداث، كثرة الأفعال الماضية والمضارعة...إلخ

- **النّمط التّفسيري:**

وهـو الـنّمط الـذي يقـوم علـى تفسـير وتحليـل الأحـداث، ومـن مؤشـراته: التّسلسل المنطقي والزّمني، وأدوات التفسير(لذا، ثم، اذن)... إلخ

- **النّمط الحجاجي:**

وهـو الـنّمط الـذي يقـوم فيـه الكاتـب بإقنـاع القـارئ والتّـأثير فيـه، ومـن مؤشراته: كثرة الحجج والبراهين، الاقتباسات...إلخ

استنتاج:

نستنتج مما سبق ذكره أن النّص هو عبارة عن نسيج من الألفاظ والعبارات المنظّمة والمتناسقة، التّي تعالج موضوعًا واحدًا، أو موضوعات عدّة وهو بنية أساسيّة وضروريّة لما يحمله من قيم إنسانية ومواقف أخلاقية توجّه سلوكات المتعلّمين، وتهذّب وجدانهم، وتغذّي روحهم، ولما يحقّقه من أبعادٍ تربويةٍ هامةٍ تسهم في زيادة خبرات المتعلّم في مختلف مجالات الحياة.

ماهية الكتاب المدرسي.

تمهيد:

اِهتم الكثير من المختصّين التّربويّين بموضوع الكتاب المدرسي، باعتباره الركيزة الأساسية التي تساهم في بناء شّخصية المتعلّمين، واعتباره أبرز الوسائل التعليمية شيوعًا قديمًا وحديثًا، ونظرًا لأهميته البالغة لا يمكننا أن نتصوّر أن يكون هناك تدريس فعال وناجح دون استخدامه، وحتى يكون التدريس فعالًا وناجحا يجب تحديد بعض المواصفات والشّروط، وتوفير بعض المميّزات الخاصّة به.

ومن هنا عرف هذا المفهوم تعاريف متعدّدة تختلف باختلاف الإطار المرجعي المؤطّر للباحثين التّربويين.

1- مفهوم الكتّاب:

1-1/لغة:

وردت مادة **(ك- ت- ب)** في الكثير من المعاجم العربيّة بمعانٍ عدّة نذكر منها:

أ- بمعنى الخط:

جاء في لسان العرب: "**كَتَبَ: الكتاب معروف، والجمع: كُتُبٌ وكُتْبٌ، كَتَبَ الشيء: يَكْتُبُه كَتْبًا وكِتابًا وكِتَابَةً، وكَتَّبَهُ: خَطَّهُ**[1]"

واتّفق مجمع اللّغة العربيّة على نفس ما جاء في لسان العرب، وهو "**أن مادة (كَ- تَ- بَ) تعني الخط في قولهم: كَتَبَ، الكتاب، كتْبًا وكتابًا وكتابةً: خطّه فهو كاتب: (ج) كُتُّابٌ**"[2]

وذهب البستاني في معجمه قطر المحيط إلى نفس ما جاء في المعجمين السابق ذكرهما، حيث يقول: "**كتب الكتاب يكتبه كتبًا وكتابًا وكتبه وكتابة خطّه والكتابة اسم لأنّها صناعة كالنجارة والعطارة**"[3]

[1] – لسان العرب، ابن منظور، المرجع السابق، ص17.

[2] – المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، المرجع السابق، ص774.

[3] – قطر المحيط، المعلم بطرس البستاني، المرجع السابق، ص509.

ب- بمعنى الكتابة:

جاء في لسان العرب: "**الكتاب ما يُكتب فيه**"[1] وجاء في متن اللّغة أيضا الكتاب بمعنى الكتابة، حيث يقول أحمد رضا: "...**اسم ما كُتب مجموعًا بمعنى مكتوب: ما تكتب فيه مذكر وربّما أتت على معنى الصحيفة، ج: كتب.**"[2]

ج- بمعنى التعليم:

جاء في الوسيط: "**أَكْتَبَه: علّمه الكتابة**"[3]، وذهب البستاني إلى نفس المعنى حيث يقول في معجمه قطر المحيط: "**كتب الكتاب خطّه، وفلانًا علمه الكتابة، والكتائب هيّأها... وكاتبه مكاتبةً، كتب أحدهما إلى الآخر**"[4]

د- بمعنى الإملاء:

جاء في قطر المحيط: "**أكتبه، علّمه الكتابة، وفلانا قصيدة ونجوها أملاه إياها**"[5]

1- لسان العرب، ابن منظور، المرجع السابق، ص18.
2- متن اللّغة، أحمد رضا، المرجع السابق، ص18.
3- المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية، المرجع السابق، ص17.
4- قطر المحيط، المعلم بطرس البستاني، المرجع السابق، ص509.
5- نفسه.

وذهب أحمد رضا إلى نفس المعنى، حيث يرى بأنه الفعل (كَتَبَ) يعني الإملاء في قوله: "**اِكْتَتَبَهُ: علمه الكتابة: وجده كاتب والقصيدة أملاها عليه**[1]"

هـ- بمعانٍ عدّة في التنزيل الحكيم:

1- الفرض

نحو قول تعالى:﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُتِبَ عَلَيۡكُمُ ٱلۡقِصَاصُ...﴾ (البقرة: ١٧٨) أي فرض عليكم القصاص.

ونحو قوله أيضا:﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُتِبَ عَلَيۡكُمُ ٱلصِّيَامُ...﴾ (البقرة: ١٨٣) أي فرض عليكم الصيام.

2- الحكم والقدر والأجل:

نحو قوله تَعَالَىٰ:﴿...وَأَنزَلَ مَعَهُمُ ٱلۡكِتَٰبَ بِٱلۡحَقِّ لِيَحۡكُمَ بَيۡنَ ٱلنَّاسِ فِيمَا ٱخۡتَلَفُواْ فِيهِۚ...﴾ (البقرة:٢١٣).

ونحو قوله تَعَالَىٰ:﴿...لِكُلِّ أَجَلٖ كِتَابٞ ٣٨﴾ (الرعد: ٣٨).

من خلال هذه التعريفات نستنتج أن الكتاب يعني: الخط، والكتابة والتعليم والإملاء، والفرض، والحكم، والقدر، والأجل.

[1]- متن اللغة، أحمد رضا، المرجع السابق، ص17.

1-2/ اصطلاحا:

عـادة مـا يقتـرن مصـطلح **الكتـــاب** بلفـظ **المدرســـي**، إذ يعتبـر أحـد الوسـائل الهامـة فـي العمليّـة التّعليميّـة، فهـو الوعـاء الـذي يحمـل المـادّة العلميّـة، يقـول صـالح بلعيد: "**هـو الإنـاء الـذي يحـوي المّـادة التّعليميّـة، التـي تعمـل علـى تغييـر سـلوك المـتعلّم -ذو شـجون- حيـث نجـده يتميّـز بوضـعيّة مركزيّـة ضـمن بـاقي الوسـائل ولأنّه مكوّن أساسا من مكوّنات المناهج التّعليمية بمختلف وحداته وموادّه**[1]"

يعـد الكتـاب أداة عمـل ضـروريّة بالنّسـبة للمعلّـم والمـتعلّم فهـو المصـدر الأساسي للتّعلم لأنّ: "**مصدر لغة التلميذ تكمن في المقام الأوّل في الكتاب**[2]"

أخيـرا نلاحـظ ارتبـاط دلالـة الكّتـاب الاصـطلاحية بدلالتـه اللّغويـة، فـإذا كـان دالًا علـى الحكـم، والكتابـة، والخـط، والتعلـيم لغـة، فـإنّ الاصـطلاح يخصّصـه بخاصـية حمـل المـادّة العلميّـة، التـي تعمـل علـى تغييـر سـلوك المتعلّمـين، فهـو مصدر لغة التّلميذ.

[1]- دروس فـي اللسـانيات التطبيقيـة، صـالح بلعيـد، دار هومـة، ط4، الجزائـر، 2009م ص85.

[2]- نفسه.

2- مفهوم الكتاب المدرسي:

يعتبر الكّتاب المدرسي وثيقة تعليمية مطبوعة تنقل المعارف للمتعلّمين وتكسبهم بعض المهارات، ويعتبر همزة وصل بين المعلّم والمتعلّم على تفعيل سيرورة التّعليم، حيث يقول ابن تريدي في هذا الصدد: "**كل كتاب مطبوع موجّه للتّلميذ، يمكن أن ترتبط به عدّة من الوثائق السمعيّة البصريّة ووسائل بيداغوجية أخرى، يقوم بمعالجة مجموع أو أهم عناصر البرنامج الدراسي لسنة أو عدة سنوات دراسيّة**[1]".

ويعدّ العنصر الأساسي في العمليّة التّعليميّة بكل مستوياتها، وهو المّادة الخام التي لا يمكن الاستغناء عنها في الكثير من الأحيان، يقول محمّد الصّالح حثروبي: "**يعدّ الكتاب المدرسي من أهمّ الوسائل التّعليمية، وهو لازم للمعلّم والتّلميذ، ولا يمكن الاستغناء عنه في الكثير من الأنشطة، والمواد التّربويّة في أي حال من الأحوال، إنّه يعتبر هو والمدرّس المصدرين الأساسيين للمعرفة ولذلك فإنّ الكتاب المدرسي يحتّل موقعًا سائدًا ضمن الوسائل التّعليميّة المستعملة في مدارسنا**[2]"

[1]- قاموس التربية الحديثة، عربي- انجليزي- فرنسي، بدر الدين بن تريدي، منشورات المجلس، 2010م، ص259.

[2]- نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، محمد الصالح حثروبي، دار الهدى، الجزائر ص78.

وهو السّند الفعّال الذي يجمع عناصر العمليّة التّعليميّة البيداغوجية لما يحتويه من موضوعات ذات أبعاد مختلفة، فهو "**يعدّ ركيزة أساسية للمدرّس في العمليّة التّعليميّة، فهو يفسّر الخطوط العريضة للمادّة الدّراسيّة، وطرق تدريسها، ويتضمّن أيضا المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرّر معيّن كما يتضمّن أيضا القيم والمهارات والاتجاهات الهامّة المراد توصيلها إلى جميع التّلاميذ، وكل ذلك في صورة مرتّبة منظّمة**[1]"

اِنطلاقا ممّا سبق نلاحظ أن الكتاب المدرسي وعلى الرّغم من تعدّد تعريفاته، إلّا أنّها تُجمع على جعله أحد هذه الدّعامات الأساسية في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وما من نشاط معرفي إلاّ وهو مبحوث ضمن محتويات هذا السّند.

[1]– الوسائل التعليمية والمنهج، أحمد خيري كاظم– جابر عبد الحميد جابر، دار الفكر عمان، 2007م ص228.

3- مواصفات الكتاب المدرسي:

باعتبار الكتاب المدرسي ركنًا من الأركان الأساسيّة في العمليّة التعليميّة التّعلميّة، فإنّه يحظى بمكانة مرموقة من المنظومة التّربوية، ما جعل له جملة من المواصفات أدرجها كل باحث حسب تخصّصه ونظرته له، فمن أهمّ المواصفات الأساسية للكتاب المدرسي نذكر:

3-1- مقدّمة الكتاب:

يجب أن يحتوي الكتاب المدرسي على مقدّمة تشير إلى ما تتضمّنه الوحدات التّعليميّة من تدريبات وأنشطة، وأسئلة التّقويم الذّاتي، وتبيّن المبادئ النّفسية والتّربوية التي رُوعِيت في تأليف المحتوى، وتنظيم المادّة التّعليميّة **وتشتمل على الأهداف التّعليميّة العامة، التي سيحقّقها تعلّم مادّة الكتاب المدرسي، كما تثير دافعية المتعلّم للتّعلم وتحفّزه**[1]"

[1]- المناهج التربوية الحديثة، توفيق أحمد مرعي- محمد محمود الحيلة، مرجع سابق ص260، بتصرف.

3-2- الأهداف التّعليميّة التّعلميّة:

يجب أن تصاغ الأهداف التّعليميّة التّعلميّة للكتاب المدرسي بشكل واضح ومرتبط "**ارتباطًا مباشرًا بمحتوى الوحدة التّعليميّة وفصولها**[1]" حيث تلبّي احتياجات المتعلّمين، وتراعي فروقاتهم الفرديّة من حيث المستوى والسّن.

3-3- المحتوى:

يتّصف محتوى الكتاب بأنّه يلائم مستوى المتعلّمين، ويلبّي حاجياتهم ويحقّق ميولاتهم ورغباتهم، فهو يزوّدهم "**بالمفاهيم والاتجاهات والقيم والعادات والمهارات المتّصلة بطبيعة المادّة**"[2]

3-4- الأنشطة التّعليميّة التّعلميّة:

تتصف أنشطة الكتاب بأن تكون مرتبطة بمحتوياته، "**وتناسب مستوى نضج المتعلّم وخبراته.**"[3]

---

[1]- نفسه.

[2]- موسوعة المعارف التربوية، مجدي عزيز إبراهيم، عالم الكتب، القاهرة، دط، 20007م ص2589.

[3]- المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، توفيق أحمد مرعي محمد محمود الحيلة، مرجع سابق، ص261.

كما تراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، "**وتثير دافعيّة المتعلّم للتّعلّم الذّاتي وتجعله متعلّمًا نشطًا**"[1]

3-5- العرض:

يتّصف عرض الكتاب بأن يكون ذا لغة واضحة وسليمة، ومنهجية بسيطة، ذات جمل قصيرة تعبّر عن أفكار معيّنة ومباشرة.

3-6: تقويم نهاية الفصول:

وذلك بإجراء امتحان في نهاية كلّ فصل لتقويم وكشف نقاط القوّة والضّعف لدى المتعلّمين، ومعرفة مدى استيعابهم للدّروس، ومن هنا يمكننا إيجاز مواصفات الكتاب المدرسي فيما يلي:

1-يحقق أهداف المنظومة التّربويّة، ويتماشى مع فلسفة التّربيّة.

2-يكسب المتعلّمين المهارات والاتجاهات المرغوب فيها.

3-يتماشى والعادات والتّقاليد والتّراث الثّقافي للمجتمع.

4-يتماشى والقدرات العقليّة للمتعلّمين، ويراعي الفروقات الفرديّة بينهم.

5-يراعي التوازن بين موضوعات الكتاب ووحداته، ويراعي الجوانب اللّغوية كسلامة اللّغة ومناسبتها للرّصيد اللّغوي للمتعلّمين.

[1]- نفس المرجع.

6-يختم بقائمة من المراجع للأمانة العلميّة ولرجوع المتعلّم إليها عند الحاجة.

4- وظائف الكتاب المدرسي:

للكتاب المدرسي عدّة وظائف تتماشى مع طبيعة المنظومة وتمسّ بالدّرجة الأولى مستخدميها وأبرزهم التّلاميذ، ومن أهمّ الوظائف الأساسيّة للكتاب المدرسي نذكر:

1-الوظيفة التّبليغيّة:

هي أهمّ وظيفة من وظائف الكتاب المدرسي، حيث تتطلّب اختيار مجموعة من المعلومات في مادّة دراسيّة معيّنة، وفي موضوع معيّن، تكتسب تدريجيًا عبر السّنوات، كما يمكن تبسيط معلوماتها لجعلها في متناول مستوى التّلاميذ في مرحلة دراسيّة معيّنة.

2-الوظيفة الهيكلية والتنظيميّة:

يقدّم الكتاب اقتراحات لتسلسل الوحدات التّعلّيمية، وكيفية اكتساب المعارف للمتعلّمين، وهو بهذا ينظّم التّعليم بيداغوجيًا، وذلك بما يناسب مستوى التّلاميذ المعرفي والعقلي.

3-الوظيفة التّوجيهيّة:

"**إذ يقوم الكتاب المدرسي بتنظيم وتوجيه إدراك وفهم التّلاميذ للعالم الخارجي، ويتمّ ذلك من خلال: التّكرار، والحفظ، وتقليد النّماذج، ونشاط التّلميذ الحرّ والإبداعي**"[1].

4-الوظيفة التّقويميّة:

تشمل هذه الوظيفة مجموعة من الأنشطة التي يحويها الكتاب المدرسي بهدف تقويم حصيلة التّعليم من "**خلال اقتراح سندات التّقييم التّكويني، أو التّقويم الذّاتي في شكل نشاطات تسمح بمراقبة تنمية القدرات والكفاءات**"[2] ولهذه الوظيفة ثلاثة أنواع هي:

أ- **شخصي:** لمعرفة مستوى المتعلّمين، ومدى استعدادهم للتّعلّم.

ب- **تكويني:** لمعرفة نقائص المتعلمين، وبيان العوائق التي من شأنها عرقلة تحقيق الأهداف المنشودة.

ج- **تحصيلي:** لمعرفة مدى تحكّم المعلّمين في الكفاءات والأهداف ولمعرفة الصّعوبات التي تواجه التّلاميذ ثمّ علاجها، وذلك من خلال تعديل النّقائص.

---

[1]- قاموس التربية الحديث، بدر الدين بن تريدي، مرجع سابق، ص260.

[2]- نفسه.

5- أهمية الكتاب المدرسي:

مما لا شكّ فيه أنّ الكتاب المدرسي يكتسي أهمّية بالغة في المنهاج التّربوي، "**نظرا لما يُسهم به في بلورة الرّؤية التّعليميّة التي تحدّدها الفلسفة التّربوية للمجتمع، ولما يسهم به من غايات وأغراض تعليميّة تتجلّى في القيم والمثل والأفكار المراد نقلها إلى المتعلّم وهو لم يعد أداة يتقاسمها الأستاذ والتّلميذ فقط، بل أصبح رؤية اجتماعيّة وسياسيّة**"[1] "**فمهما تحدّثنا عن بدائل الكتاب المدرسي يظل متمتعا بمكانة مرموقة، فهو أهم مصدر من مصادر تعلّم الطالب وتقويته ومراجعته، والاستزادة من التحصيل، وهو سهل الاستعمال قليل التّكاليف مقارنة بالبدائل التكنولوجية الأخرى**"[2] حيث يتجاوز بآثاره آثار البرامج الدّراسية فقد أثبتت بحوث عدّة "**بأنّ نوعية التّعليم تتحسن بإنتاج ونشر كتب مدرسية جيّدة.**"[3]

ومن هنا يمكننا إيجاز أهمّية الكتاب المدرسي فيما يلي:

1- "**توسيع مكتسبات المتعلّم وتطويرها قصد التّحكم في الكفاءات اللّغوية المستهدفة في ميادين التّعلّم.**

---

[1]- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللّغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، الكتابة العامة، مديرية المناهج، الرباط، دط، 2007م، ص09.

[2]- المناهج التربوية الحديثة، توفيق أحمد مرعي- محمد محمود الحيلة، مرجع سابق ص256.

[3]- قاموس التربية الحديث، بدر الدين بن تريدي، مرجع سابق، ص260.

2- التّعرف على الظّواهر اللّغويّة، وتوظيفها في ميادين التّواصل الشّفوي والكتابي.

3- التّواصل بلغة عربيّة سليمة واستعمالها في بقية الأنشطة والمواد الأخرى."[1]

4- يساعد كلّا من المعلّم والمتعلّم، في الانتقال من موضوع إلى آخر بطريقة محكمة ومنظّمة.

5- يربط المتعلّم بمجتمعه، ويُرسّخ القيم الاجتماعية، لما يقدّمه من نماذج مختلفة.

6- الشّروط التي يجب أن تتوفر في الكتاب المدرسي:

كما أشرنا سابقا أنّ للكتاب المدرسي أهمّية بالغة الأثر باعتباره الأداة الأساسيّة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، لذا يجب أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط أهمّها:

- أن يساهم في تربية وتعليم التّلاميذ.
- أن يتدرّج في عرضه للمواضيع من العام إلى الخاص، ويختم بخلاصة تتضمن مغزى عام للدّرس.

[1]- دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دط، 2012م ص08.

- أن يتّصف بالموضوعيّة والدّقة والأمانة العلميّة.
- أن يكون واضح الأسلوب سهل اللّغة خاليا من الأخطاء اللّغويّة والمطبعيّة
- أن يطبّق المواصفات المصادق عليها (نوع الخط، وحجمه...)
- أن يبتعد عن الحشو والتّكرار للمفاهيم والمعلومات التي يحويها.
- أن يشتمل على أنشطة تقويميّة مختلفة كأنشطة التّقويم الذاتي.

استنتاج:

نستنتج مما سبق أنّ الكتاب المدرسي هو أهمّ عنصر في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، باعتباره الوعاء الذي يحوي المادّة التّعليميّة، التي تعدّ مرجعًا هامًا يستمد منه المتعلّمون معارفهم وأفكارهم، وهو أداة تضمّ المحتويات والمنهجيات، وتقيّم المكتسبات، الأمر الذي جعل الكتاب المدرسي يحظى بأهمّية كبيرة.

الفصل الثّاني:

طبيعة محتويات النّصوص في الكتاب المدرسي للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي

تقديم كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي.

تمهيد:

يعد الكتاب المدرسي الوسيلة الأكثر أهمّية في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وذلك لما يتضمّنه من نصوص ذات أبعاد مختلفة، فهو المصدر المنظّم الذي يحتوي المعارف والمعلومات، وهو أداة اتصال بين المعلّم والمتعلّم كما يعتبر أحد الدّعامات الأساسية التي تتضمّن نصوصا ذات موضوعات مختلفة توجّه سلوكات المتعلّمين، وتبعث فيهم نوعا من المتعة والتّسلية وتساعدهم على تبني المبادئ والقيم ، وتجعلهم يأخذون العبرة، وتعلّمهم كيفيّة التّعامل مع مختلف المواقف، حيث نجدها متضمّنة في العديد من الكتب ونخص بالذّكر كتاب **اللّغة العربيّة وآدابها** للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي شعبة آداب وفلسفة.

حيث سنتطرق في هذا الفصل إلى:

1- لمحة عن الكتاب.

2- علاقة مضامين النّصوص بالثّوابت والقيم من خلال تحليل نتائج الاستبيان.

3- تحليل نماذج نصيّة.

بُنِي كتاب اللّغة العربيّة وآدابها للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي الخاص بشعبتي: الآداب والفلسفة + اللّغات الأجنبيّة على مقاربتين أساسيتين هامتين هما: المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النّصيّة.

فالمقاربة بالكفاءات تعني الطّريقة التي اتّبعها المختصون في إعداد الدّروس والبرامج التّعليميّة الخاصّة بهذا الكتاب، وهي مقاربة تظهر في نشاط المتعلّمين، لأنّهم يسهمون في بناء أحكامهم بأنفسهم إسهاما فعّالا كي تكون هذه المقاربة ذات فعالية.

والمقاربة النّصيّة تعني جعل النّص محورا لجميع النّشاطات اللّغوية ونقطة انطلاق لجميع عمليات التّعلّم.

مقدّمة الكتاب وفهرسه:

تعد المقدّمة أهم عنصر في الكتاب، فهي تشجّع المتعلّمين على التّفاعل مع مضامينه وتحفّزهم على الإقبال عليه، وتجذبهم للاهتمام به والرّغبة في قراءة محتوياته.

ويعد الفهرس من العناصر المهمّة أيضا في الكتاب لأنّه يضّم محتويات الكتاب المبوّبة والمرقّمة حسب ترتيبٍ خاصٍ كي يسهُل على المتعلّمين الحصول على أيّ وحدة تعليميّة يريدونها ويتكوّن فهرس هذا الكتاب من صفحتين جاءتا كالتّالي:

موقع بصائر للبحوث والدراسات

فهرس المحتويات

المحور	نصوص أدبية	ص	قواعد اللغة	ص	بلاغة وعروض	ص	نصوص تواصلية	ص	مطالعة موجهة	ص	تعبير	ص	مشاريع	ص
1	في مدح الرسول (ص)	9	الإعراب اللفظي الإعراب التقديري	11 12	تشابه الأطراف	13	الشعر في عهد المماليك	20	إنسان ما بعد الموحدين	22	تلخيص نص	26	إعداد الخريطة السياسية للعالم العربي قبيل النهضة	28
	في الزهد	14	إعراب المعتل الآخر	17	التضمين والتناص	18								
2	خواص القمر وتأثيراته	30	معاني حروف الجر	34	الجمع	37	حركة التأليف في عصر المماليك	45	مثقفونا والبيئة	48	كتابة مقال عن الجهات المسؤولة عن تكوين شخصية الفرد	52	-	
	علم التاريخ	38	معاني حروف العطف	42	التقسيم	77								
3	آلام الاغتراب	55	المضاف إلى ياء المتكلم	58	بلاغة المجاز العقلي والمرسل	58	اختلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب	63	المجتمع المعلوماتي	65	-		إعداد إضبارة عن عوامل النهضة ومظاهرها، وأهم أعلامها	70
	من وحي المنفى	59	نون الوقاية	62	بلاغة التشبيه	62								
4	أنا	72	إذ، إذا، إذن، حينئذ	75	الكناية وبلاغتها	81	الشعر مفهومه وغايته	82	ثقافة أخر	85	كتابة مقال نقدي وصفي عن الأدب المهجري	90	-	
	هنا وهناك	77	الجمل التي لها محل من الإعراب	79										
5	منشورات فدائية	94	الجمل التي لا محل لها من الإعراب	97	الرجز في الشعر الحر	99	الالتزام في الشعر العربي الحديث	107	رصيف الأزهار لا يجيب	109	-		تحضير تقصيبة تمثل المدارس الأدبية الأوروبية وأثرها في الأدب العربي	114
	-		الخبر وأنواعه	98										
	حالة حصار	101	إعراب المسند والمسند إليه	104	المتقارب في الشعر الحر	105								
6	الإنسان الكبير	116	أحكام التمييز والحال	120	الرمل في الشعر الحر	122	الأوراس في الشعر العربي	131	إشكالية التعبير في الأدب الجزائري	135	كتابة مقال فكري موضوعه «ماهية الحكم الحقيقي الذي أصدره»	139	-	
	جميلة	123	الفضلة وإعرابها الهمزة المزيدة في أول الامر	127 129	الكامل في الشعر الحر	129								

فهرس المحتويات
elbassair.net
elbassair.net

موقع بصائر للبحوث والدراسات

محتويات

7	أغنيات للألم	142	صيغ منتهى الجموع وقياسها	145	المتدارك في الشعر الحر	145	الإحساس بالألم عند الشعراء المعاصرين	151	التسامح الديني مطلب إنساني	154	كتابة مقال قصصي حواري موضوعه «الخيبة انسحاق للضعيف وللقوي نقطة انطلاق»	159	إنتاج تقصيبة لجمعية العلماء	160
	أحزان الغربة	146	جموع القلة تصريف الأجوف	149	الوافر والهزج في الشعر الحر	150								
8	أبو تمام	162	البدل وعطف البيان	166	الإرصاد	172	الرمز الشعري	173	الصدمة الحضارية: متى نتخطاها؟	176	-		-	
	خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين	168	اسم الجنس الإفرادي والجمعي	171										
9	منزلة المثقفين في الأمة	182	لو، لولا، لوما موازين الأفعال	185 186	بلاغة الاستعارة	187	المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر العربي	193	الأصالة والمعاصرة	196	كتابة مقال تفسيري حجاجي عن النمو الديمغرافي	201	إنتاج إضبارة للفن القصصي بأنواعه ومقوماته	202
	الصراع بين التقليد والتجديد	189	أمّا، إمّا	192										
10	الجرح والأمل	204	الأحرف المشبهة بالفعل	210	التفريق	211	صورة الاحتلال في القصة الجزائرية	220	من رواية «الأمير:»	223	تحليل قصة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنية	228	-	
	الطريق إلى قرية الطيوب	212	اسم الجمع	218	الجمع مع التقسيم	219								
11	من مسرحية شهرزاد	230	أيْ، أيّ، إي تصريف اللفيف	233 234	الجمع مع التفريق	234	المسرح في الأدب العربي	242	ثقافة الحوار	245	-		إعداد مسرحية	252
	كابوس في الظهيرة	235	كم، كاين، كذا إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول	240 241										
12	لالة فاطمة نسومر «المرأة الصقر»	254	نونا التوكيد	260	المشاكلة	262	المسرح الجزائري: الواقع والآفاق	274	العلامة الجزائري «محمد أبوشنب»	277	تحليل نص مسرحي	284	-	
	الجرح والأمل	264	ما: معانيها وإعرابها تصريف الناقص	270 272										

elbassair.net

نلاحظ من خلال هذا الفهرس أنّ كلّ وحدة تعليميّة تضّم نصّين أدبيين ونصّا تواصليا واحدا، ونصّا للمطالعة الموجّهة، إضافة إلى مواضيع القواعد والبلاغة والعروض وعناوين المشاريع ومضامين التّعابير.

حوصلة عامة:

- **تقديم الكتاب:**

هذا الكتاب هو تحت تنسيق وإشراف الدّكتور الشّريف مريبعي وهو أستاذ محاضر بجامعة الجزائر.

ومن تأليف:

- دراجي سعيدي: مفتش التّربية والتّكوين.
- سليمان بورنان: أستاذ التّعليم الثّانوي.
- نجاة بوزيان: أستاذة التّعليم الثّانوي.
- مدني شحامي: أستاذ التّعليم الثّانوي.
- الشّريف مريبعي: أستاذ محاضر.
- **الفريق التقني للكتاب:**
- معالجة الصّور: كمال ساسي.
- تصميم الغلاف: توفيق بغداد.
- تصميم وتركيب: السّيدة نوال يوبكري.

- **الناشر:**

الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة.

- **طبعة:**

2016 – 2017م.

- **ردمك:**

ISBN : 978-9947-20-517-4.

- **رقم الايداع القانوني:**

2007-115.

- **عدد الصّفحات:**

287.

- **عدد الوحدات:**

12 وحدة تعليميّة.

- **عدد النّصوص:**

أربعة وعشرون نصّا أدبيا + اثنا عشر نصّا تواصليا + اثنا عشر نصّا للمطالعة الموجّهة.

- **الشّعبة:**

آداب وفلسفة / لغات أجنبية.

مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التّربية - وزارة التّربية الوطنيّة – رقم 1857/ م.ع/08 بتاريخ 22 أكتوبر 2008.

مادّة الكتاب:

يشمل كتاب اللّغة العربيّة وآدابها معيارين أساسيين يتمثلان في: مستوى المقرّر، والحجم السّاعي المبرمج لتنفيذه.

مستوى المقرّر وعلاقته بالمتعلّمين:

يجب أن تكون مادّة الكتاب مناسبة ومستوى التّلاميذ ومراحلهم العمريّة فلا يمكن أن يكون المقرّر غير متوافق مع القدرات العقليّة للمتعلّمين ومستواهم الذّهني، ولا يمكن أن يكون بعيدا عن مجتمعهم وثقافاتهم.

فكتاب السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي مادّة اللّغة العربيّة وآدابها يغلب عليه الجانب الاجتماعي.

محتويات النّصوص:

تسهم النّصوص وبشكل كبير في تنمية مهارة الفهم والتّعبير لدى المتعلّمين، وذلك عن طريق تحليلها والتّعامل معها كما هو الحال بالنّسبة إلى محتويات نصوص هذا الكتاب التي نجدها مناسبة لمستوى التّلاميذ، فهي تخدم احتياجاتهم ومن أمثلة ذلك نجد:

(في مدح الرّسول ﷺ، إنسان ما بعد الموحدين، خواص القمر وتأثيراته، علم التّاريخ).

إنّ مناهج التّعليم في الثّانويات الجزائريّة تعتمد منهجا سنويا، تتوزّع فيه مضامين المقرّرات على مدار سنة دراسية تقدر بثمانية أشهر وذلك ابتداءً من شهر أكتوبر حتى أواخر شهر ماي.

ومن هنا فإنّ تلاميذ هذه المرحلة يدرسون كلّ أسبوع نصّين وبالتّالي ستة نصوص في شهر واحد، وهو توزيع مكثّف جدا، لذا وجب على المعلّمين اتباع جملة من المعايير لتحديد الوقت من أجل التّماشي مع البرنامج وإكماله.

الحجم السّاعي المخصّص لتنفيذ المقرّر:

تمثّل السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي مرحلة التّحضير للتّعليم العالي أو للتّوجه للحياة المهنية.

وتعتبر مادّة اللّغة العربية من المواد الأساسية لشعبة آداب وفلسفة، لذا خصّصت سبع ساعات كاملة خلال كل أسبوع موزّعة كالآتي:

النّشاطات	الحجم السّاعي	توزيع التّوقيت
النصوص الأدبيّة والتّواصليّة	أربع ساعات	ويتم خلالها دراسة النّصوص باكتشاف معطياتها ومناقشتها، ثمّ تحديد بنائها، وتفحّص مظاهر الاتّساق والانسجام فيها، ثمّ إجمال القول في تقديرها، بعدها استثمار مواردها في مجال القواعد والعروض.
التعبير الكتابي	ساعة واحدة	وتتمّ على مدى ثلاثة أسابيع، ففي الأسبوع الأول يقدّم الموضوع، وفي الأسبوع الثّاني يناقش ويقرؤ، وفي الأسبوع الثالث يصحّح ويكتب.
المشاريع	ساعة واحدة	ويتمّ فيها تقديم موضوع البحث وخطّته، وتقسيم التّلاميذ إلى أفواج.
المطالعة الموجّهة	ساعة واحدة	وتكون لقراءة نصوص المطالعة وتحليلها، وأيضا إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها.

تقديم نشاط النّصوص في كتب اللّغة العربيّة:

تعدّ النّصوص بمثابة رسائل تقدّم للقارئ، لذا يجب على المعلّمين أن يكونوا على دراية بمضامين النّصوص والعبر التي تتضمّنها وتحويها للتّمكن من استخلاص أهم القيم الموجودة فيها.

فالنّصوص تؤثر وبشكل كبير في سلوكات المتعلّمين، فإذا كان النّص مثلا يحثّ على الصبر أو يدعو إلى برّ الوالدين فإنّه يجعل المتعلّم يقتدي بها، وإن كان النّص يحذّر من الغشّ أو من الشّتم يبتعد التّلميذ عنها ويتركها.

وقد جاءت نصوص كتاب اللّغة العربيّة وآدابها للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي على النّحو التالي:

الوحـــدات التّعليميّة	المحتويات	الأهداف الخاصّة	النّتائج العامّة
شعر الزّهد والمديح النّبوي	**النّصوص الأدبيّة** - في مدح الرّسول صلى الله عليه وسلّم (البويصري). - في الزّهد (ابن نباتة المصري). **النصوص التّواصلية + نصوص المطالعة الموجّهة** - الشعر في عهد المماليك (حنا الفاخوري). - إنسان ما بعد الموحدين (مالك بن نبي).	-التّعرّف على ظاهرة المدح وأسباب ظهوره. -التّعرّف على ظاهرة الزّهد أسباب ظهوره. -التّعرّف على أهم أسباب وعوامل تأثر الشّعر والشّعراء في عهد المماليك وأهم خصاصه. - التّعرّف على وضع الأمم بعد انتشار الإسلام وما تعاني منه.	- استخلاص أسباب ظهور ظاهرتي المدح والزّهد. - استخلاص أسباب ضعف الأدب. - التّعرّف على أهم شعراء وأدباء هذا العصر.

النّثر العلمي في العصر المملوكي	**النّصوص الأدبيّة** - خواصّ القمر وتأثيراته (القزويني). - علم التّاريخ (عبد الرّحمان بن خلدون). **النّصوص التّواصلية + نصوص المطالعة الموجّهة** - حركة التّأليف في عصر المماليك (بطرس البستاني). - مثقفونا والبيئة (غازي الذيبة).	- التّعرّف على خصائص النّثر العلمي. - التّعرّف على أهم العلوم الإنسانية. - التّعرّف على دراسات النّثر العلمي.	- استخلاص خصائص النّثر العلمي في عصر المماليك. - استخلاص أسباب ضعف الابداع وازدهار حركة التّأليف. - التّمكن من تصنيف النّصوص حسب أنماط كتابتها. - التّدرب على نصوص في وضعيات ذات دلالة مشافهةً وكتابةً.

شعر المنفى لدى الشّعراء الرّواد	**النّصوص الأدبيّة** – آلام الاغتراب (محمود سامي البارودي). – من وحي المنفى (أحمد شوقي). **النّصوص النّثريّة** – احتلال البلاد العربيّة وأثره في الشّعر والأدب (فواز السّحار). – المجتمع المعلوماتي وتداعيات العولمة (محمّد البخاري).	– التّعرّف على موضوع الحنين ومفهومه، وأهمّ خصائصه، والأساليب التي أدّت إلى ظهوره. – التّعرّف على الدّراسات النقديّة التي تدرس علاقة الحياة السياسية بالأدب.	– استنتاج خصائص شعر المنفى. – تعليل التّوجّه الفني لدى الشّعراء في هذه المرحلة. – تصنيف النّصوص حسب أنماط كتابتها. – التّدريب على إنتاج نصوص في وضعيات ذات دلالة في التّعبير الشّفوي والكتابي.

النّزعة الإنسانية في الشّعر المهجري	**النّصوص الأدبيّة** – أنا (إيليا أبو ماضي). – هنا وهناك (رشيد سليم خوري). **النّصوص النّثريّة التّواصليّة + نصوص المطالعة الموجّهة** – الشّعر: مفهومه وغايته (ميخائيل نعيمة). – ثقافة أخرى (زكي نجيب محمود).	– التّعرّف على النّزعة الإنسانية عند شعراء المهجر وسبب اهتمام الشّعراء بها. – التّعرّف على أهمّ الدّراسات النقديّة التي تدعو إلى النّزعة الإنسانيّة وبالتّالي التجديد في الأدب.	– استنتاج مظاهر التّجديد في الشّعر العربي. – اكتشاف النّزعة الانسانيّة في شعر المهجريّين. – التّعرّف على مفهوم الوحدة العضوية في القصيدة العربيّة الحديثة.

فلسطين في الشّعر العربي المعاصر	**النّصوص الأدبيّة** – منشورات فدائيّة (نزار القباني). – حالة حصار (محمود درويش). **النّصوص التّواصليّة + نصوص المطالعة الموجّهة** – الالتزام في الشّعر العربي الحديث (مفيد محمّد قميحة). – رصيف الأزهار لا يجيب (مالك محمد) ترجمة (حنفي بن عيسى).	– التّعرّف على خصائص الشّعر الحرّ وأهم رواده. – الوقوف عند اهتمام الشّعراء العرب بالقضايا القوميّة.	– الوقوف على انشغال الشّعراء المعاصرين بقضية فلسطين، وكذا حسّ المواطنة لديهم. – تصنيف النّصوص حسب نمط كتابتها. – التّدرب على إنتاج نصوص في وضعيات ذات دلالة مشافهةً وكتابةً.

الثّورة التّحريريّة الجزائريّة في الشّعر العربي	**النّصوص الأدبيّة** – الإنسان الكبير (محمّد الصّالح باوية). – جميلة (شفيق الكمالي). **النّصوص التّواصلية + نصوص المطالعة الموجّهة** – الأوراس في الشّعر العربي (عبد المالك الركيبي). – إشكاليّة التّعبير في الأدب الجزائري الحديث (سعاد محمّد خضر). – أغنيات للألم (نازك الملائكة). – أحزان الغربة (عبد الرّحمان جيلي). – الإحساس الحاد بالألم عند الشعراء المعاصرين (إيليا الحاوي). – التّسامح الدّيني مطلب إنساني (عقيل يوسف عيدان).	– التّعرف على خصائص الشّعر الوطني. –الوقوف عند اهتمام الشّعراء الجزائريين بالثورة. –التّعرّف عل مظاهر التجديد في الشّعر الحر. – التّعرّف على أهمّ الآراء المتعلّقة بالأدباء الجزائريين الذين يكتبون باللّغة الفرنسيّة. – التّعرف على مواقف الشّعراء العرب من قضايا العصر والإنسان. ومن مسألة المرأة في المجال السياسي والثّقافي والاجتماعي.	– معرفة قيّم الثّورة الجزائريّة، وكيف تمثّلها الشّاعر العربي في قصائده. – استخلاص القضايا الفنّية في الشّعر الحر (اللّغة الموسيقى، الصّورة الرّمز). – إنتاج نصوص في وضعيات ذات دلالة مشافهةً وكتابةً. – استنتاج مظاهر الحزن والألم عند الشّعراء المعاصرين. – تعليل سبب هذه الظاهرة نفسيا واجتماعيا وحضاريا. التّدرب على انتاج نصوص في وضعيات ذات دلالة مشافهةً وكتابةً.

توظيف الرّمز والأسطورة في الشّعر العربي المعاصر	**النّصوص الأدبيّة** - أبو تمام (صلاح عبد الصّبور). - خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدّين (أمل دنقل). **النّصوص التّواصليّة + المطالعة الموجّهة** _ الرّمز الشّعري (عز الدّين اسماعيل). - الصّدمة الحضارية... متى نتخطاها؟ (خالد زيادة).	- التّعرّف على مظاهر التّجديد في القصيدة العربيّة المعاصرة. - التّعرّف على معنى الرّمز وكيفيّة استعماله.	- استنتاج مظاهر التّجديد في القصيدة العبيّة المعاصرة. - اكتشاف مدى توظيف الرّمز والأسطورة فيها.

مظاهر ازدهار الكتابة الفنّية المقالة نموذجا-	**النّصوص الأدبيّة** - منزلة المثقّفين في الأمّة (محمّد البشر الإبراهيمي). - الصّراع بين التّقليد والتّجديد في الأدب (طه حسين). **النّصوص التّواصليّة + نصوص المطالعة الموجّهة** - المقالة والصّحافة ودورها في نهضة الفكر والأدب (شوقي ضيف). - الأصالة والمعاصرة: ازدواجية مفروضة أم اختيار؟ (محمّد عابد الجابري).	- التّعرّف على فن المقال. - التّعرّف على خصائص فن المقال النّقدي. - التّعرّف على عوامل ازدهار الفكر والأدب في العصر الحديث.	- استنتاج خصائص فن المقال شكلا ومضمونا. - الوقوف على دور رجال الإصلاح في ازدهار فن المقال. - تصنيف النّصوص حسب نمط كتابتها.

القصّة القصيرة في الجزائر	**النّصوص الأدبيّة** - الجرح والأمل (زليخة السعودي). - الطّريق إلى قرية الطّوب (محمّد شنوفي). **النّصوص التّواصليّة + نصوص المطالعة الموجّهة** - صورة الاحتلال في القصّة الجزائريّة (أنيسة بركات). - من رواية الأمير (واسيني الأعرج).	- التّعرّف على خصائص القصّة الجزائريّة القصيرة. - التّعرّف على كيفية تأثّر القصّة الجزائرية بالواقع الجزائري. - التّعرّف على علاقة المضمون الفكري بالواقع الاستعماري.	- الوصول إلى مفهوم الفن القصصي، ونشأته وكيفية تطوّره ومعرفة أهمّ خصائصه. -اكتشاف مدى تأثّر القصّة القصيرة الجزائريّة بالواقع الجزائري عبر مراحله المختلفة. - التّدرب على كتابة أو تحليل قصّة في وضعيات مستهدفة مشافهة وكتابة.

الفن المسرحي في المشرق	**النّصوص الأدبيّة** – من مسرحية شهرزاد (توفيق الحكيم). – كابوس في الظّهيرة (حسين عبد الخضر). **النّصوص التّواصليّة + نصوص المطالعة الموجّهة** – المسرح في الأدب العربي (جميل حمداوي). – ثقافة الحوار (خالد بن عبد العزيز أبا خليل).	– معرفة خصائص المسرح المشرقي في بدايات نضجه. – التّعرّف على مراحل نشأة المسرح العربي وتطوره والتّعرّف على أهمّ خصائصه.	– استنتاج خصائص الأدب المسرحي العربي المشرقي مضمونا وأسلوبا. – تعليل الأحكام النّقدية التي يتم نتوصّل إليها من خلال دراستنا لهذه النّصوص. – الوقوف على كيفية تطوّر هذا الفن الأدبي عبر مراحل العصر الحديث. – التّدرب على إنتاج نصوص حوارية في وضعيات ذات دلالة مشافهة وكتابةً.

الأدب المسرحي في الجزائر	**النّصوص الأدبيّة** - لالة فاطمة نسومر - المرأة الصّقر- (إدريس قرقوة). - من مسرحيّة المغص (أحمد بودشيشة). **النّصوص التّواصليّة + نصوص المطالعة الموجّهة** - المسرح الجزائري: الواقع والآفاق (مخلوف بوكروح). - العلاّمة محمد أبو شنب (محمّد سعيد الزاهري).	- التّعرّف على صورة المجتمع الجزائري وسماته بان الثّورة وتحديد العلاقة بين الأدب والمجتمع. - التّعرّف على مراحل تطوّر المسرح الجزائري واستنتاج أهمّ خصائصه.	- استنتاج بعض خصائص المسرح الجزائري. - الوقوف عند بعض مميّزات الأدب الجزائري الحديث من خلال الكتابة المسرحة. ا- لتّعرّف على صورة المجتمع الجزائري وسماته إبان الثّورة. - التّعرّف على المشاكلة وجمالها والتّمكّن من تعيينها وتوظيفها في وضعيات متنوّعة.

تفريغ الاستبيان.

عيّنة الدّراسة وزمانها:

عيّنة الدّراسة:

عبارة عن استبيانات مكوّنة من ستة عشر سؤالا، أجاب عنها حوالي خمسة وثلاثين أستاذا، من مرحلة التّعليم الثّانوي.

مكان البحث:

وزّعنا الاستبيانات على عدّة ثانويات منها: (متقنة نابي مصطفى ، علي فرّاح، صدّيقي النوري، الإخوة مسعودي، بوعبد اللاوي) بـ**البرواقية**، إضافة إلى ثانويات أخرى مثل: (امعمر بوسيلة) بـ**وامري**، (أحمد عروة، زروق بوشريط) بـ**المدية**.

زمان البحث:

تم توزيع الاستبيانات يوم الأحد 19-جانفي-2020م.

ملاحظة:

لقد تم توزيع ثمانية وثلاثين استبيانا، استرجعنا منها خمسة وثلاثين.

مفهوم الاستبانة:

"هي اللّفظ اللّغوي الصّحيح، حيث يطلق عليها البعض الاستبيان، وهذا هو اللّفظ الشّائع، بينما التّسمية الأولى هي الأصح لغويا، وتعتبر من أكثر أدوات البحث شيوعا، حتى تستخدم في معظم مجالات البحث العلميّ والدّراسات الميدانيّة والعيانيّة، ونظرا لأهميتها نجد أن كل كتب ومراجع البّحث العلمي تُفرّد لها أجزاءٍ خاصة، وتتناولها من كل جوانبها؛ من حيث التصميم، والشروط والمحتوى، وأساليب التعامل معها."[1]

[1]– معجم مصطلحات التّربية النّفسية، عربي– انجليزي، انجليزي–عربي، حسن شحاتة–زينب ولد النّجار، الدّار المصرية اللّبنانية، ط1، 2002م، ص34.

تحليل مكونات الاستبيان:

- **تحليل نتائج السّؤال الأول:**

جاء نص السّؤال كالآتي:

هل ترى أن عناوين النّصوص تتناسب مع مضامينها؟

ولمعرفة الإجابة نلاحظ الجدول التالي:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
مناسبة	20	56%
غير مناسبة	00	00%
أحيانا	16	44%
مجموع(1)	35	
مجموع(2)	36	100%

الجدول01

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا "**مناسبة**" قدّرت بـ(56%)، وهي أعلى نسبة، ذلك لأنهم رأوا أن عناوين النّصوص تتناسب مع مضامينها، فكانت إجاباتهم شبه متفق عليها، أما نسبة الأساتذة الذين أجابوا بـ"**أحيانا**" فقط كانت نسبتهم تقدر بـ(44%)، وهي ثاني نسبة، أما بالنّسبة للأساتذة الذين أجابوا بـ"**غير مناسبة**" فكان عددهم (0) بالتّالي نسبتهم(0%) وهي أدنى نسبة.

ملاحظة:

نلاحظ أن حجم العيّنة زاد أي تعدّدت الإجابات وبالتّالي زاد المجموع إلى أن وصل 36.

- **تحليل نتائج السّؤال الثّاني:**

يتناول هذا العنصر الإجابات على السّؤال:

هل محتوى الكتاب المدرسي يستجيب لغايات وأهداف المنظومة التّربوية؟ فجميع الإجابات موضّحة في الجدول التّالي:

الإجابة	التكرار	النّسبة المئوية
نعم	21	58%
لا	14	39%
بدون إجابة	1	3%
مجموع(1)	35	
مجموع(2)	36	100%

الجدول02

من خلال تحليل إجابة عدد الأساتذة المستجوبين لاحظنا أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بـ**(نعم)** قد بلغت (58%) كأعلى نسبة، والتي تمثل الأغلبية، حيث كانت آراؤهم شبه متفق عليها، لأنهم يرون أن المنظومة التّربوية في ظل المقاربة بالكفاءات تسعى إلى بناء المتعلم، يستطيع أن يتعامل مع

محيطه، وقادرا على التعبير على أفكاره، وقادرا على خدمة، وطنه أما نسبة الأساتذة الذين أجابوا بـ(**لا**) فقد بلغت (39%) وكان تعليلهم بأن النصوص لم تطور في مستوى التلاميذ، وهي بحاجة إلى نصوص تخدم ثوابت المجتمع، وقيم الدّين، وروح المواطنة، إضافة إلى تراثها اللّغوي، أما نسبة الأساتذة الذين لم يجيبوا فقد بلغت (3%) وهي أدنى نسبة.

- **تحليل نتائج السّؤال الثالث:**

يتعلق هذا السّؤال **بالحجم الساعي المقرر لتعليم اللّغة العربيّة بجميع مستوياتها، هل هو كاف لتحقيق أهداف العمليّة التّعليميّة أم لا؟** ولمعرفة الإجابة نرسم الجدول التالي، الذي يوضّح النّسبة المئوية الخاصّة بكل رأي من آراء الأساتذة.

الإجابة	عدد الأساتذة	النّسبة المئوية
نعم	24	%69
لا	11	%31
المجموع	35	%100

الجدول03

نلاحظ أن الوقت كافٍ لتحقيق الأهداف التّربوية، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين أجابوا بـ"**نعم**" (69%) يعني أغلبية الأساتذة رأوا بأن الوقت أو الحجم كافٍ أما نسبة الأساتذة الذين أجابوا بـ"**لا**" فكانت نسبتهم أقل حيث بلغت(31%).

- **تحليل نتائج السّؤال الرابع:**

الـدّافع الأساسـي مـن هـذا السّـؤال هـو: **معرفـة أيّ النّصـوص تسـتقطب اهتمـام التلاميـذ**، وللإجابـة عليـه قمنـا بتحليـل آراء الأسـاتذة حـول هـذه المواضـيع وهي موضّحة في الجدول الآتي:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
الاجتماعيّة	29	%48
الدّينيّة	13	%21
التّاريخيّة	13	%21
العلميّة	6	%10
مجموع(1)	35	
مجموع(2)	61	%100

الجدول04

نلاحـظ مـن خـلال الجـدول أن النّصـوص الاجتماعيّـة فاقـت النّصـوص الأخـرى، حيـث بلغـت نسـبتها (48%) وهـي أعلـى نسـبة، فـي حـين أن النّصـوص الدّينيّـة والتّاريخيّـة تقـدر بـ(21%)، أمـا العلميّـة فقـدّرت نسـبتها (6%) وهـي أدنـى نسبة.

ملاحظة: زاد حجم العيّنة لتعدّد الإجابات.

- **تحليل نتائج السّؤال الخامس:**

جاء نص السّؤال كالآتي: **ما تقييمك لنصوص كتاب اللّغة العربيّة من حيث مناسبته العلميّة لبيئة التلاميذ؟**

وللإجابة على هذا الاستفسار قمنا بالجدول الاتي:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
مألوفة	9	%25
غريبة	4	%11
متنوعة	23	%64
مجموع(1)	35	
مجموع(2)	36	%100

الجدول05

من خلال الجدول نلاحظ أن أغلبية الأساتذة سطّروا إجاباتهم بـ"**متنوعة**" وهي تحمل أعلى نسبة، حيث بلغت (64%)، ومن هنا يمكننا القول أن آراءهم كادت أن تكون شبه متفق عليها، مقارنة بالأساتذة الذين كانت إجاباتهم "**مألوفة**" حيث بلغت نسبتهم (25%)، وأخيرا فئة المجيبين بـ"**غريبة**" بلغت نسبتهم(11%) وهي آخر نسبة.

- **تحليل نتائج السّؤال السّادس:**

يتناول هذا العنصر **طبيعة النّصوص، وهل تناسب التّخصص الأدبي؟**

وكانت الإجابات مجسّدة كما يلي:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	31	%86
لا	5	%14
المجموع(1)	35	
المجموع(2)	36	%100

الجدول06

من خلال تحليل إجابات الأساتذة لاحظنا أنّ النّسبة المئوية للأساتذة الذين أجابوا بـ"**نعم**" هي الأغلبية، وقدّرت نسبتهم بـ(86%) وهذا يعني أن أغلبية الأساتذة رأوا بأنّ طبيعة النّصوص تناسب التّخصص الأدبي، ولكن هناك فئة من الأساتذة الذين أجابوا بـ"**لا**"، ونسبتهم قليلة جدًا، حيث بلغت(14%).

- **تحليل نتائج السّؤال السّابع:**

يـنصّ السّـؤال السّـابع علـى مـا يلـي: **هـل أغلـب نصـوص الكتـاب: تراثيّـة مقتبسة أم مترجمة؟** سنحدد الإجابة من خلال الجدول الآتي:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
تراثيّة	24	%63
مقتبسة	9	%24
مترجمة	0	%00
بدون إجابة	5	%13
المجموع(1)	35	
المجموع (2)	38	%100

الجدول07

نلاحـظ مـن خـلال الجـدول المسـطّر أن نسـبة النّصـوص التّراثيـة فاقـت بقيـة النّصـوص، إذ بلغـت نسـبتها (63%)، فـي حـين أنّ النّصـوص المقتبسـة تقـدر نسـبتها بـ (24%)، أمـا نسـبة النّصـوص المترجمـة فهـي(00%) وهـي أدنـى نسـبة مقارنة بالنّسب الأخرى، وتبلغ نسبة الأساتذة الذين لم يجيبوا (13%).

ملاحظة: زاد حجم العيّنة، ومن هنا زاد المجموع الى 38.

- **تحليل نتائج السّؤال الثامن:**

يتناول هذا العنصر الإجابات التي تدور حول: **مدى ملائمة نصوص كتاب اللّغة العربيّة لثوابت المجتمع.**

اختلفت الآراء وتعدّدت الإجابات من أستاذ إلى آخر، منهم من رأى أن هذه النّصوص ملائمة نوعا ما لثوابت الأمّة، إلّا أنّه يجب ترسيخ القيم الوطنيّة والدّين أكثر، وفيهم من رأى أنّها تستهدف المحافظة على بعض الثّوابت (اللّغة الدين)، ومنهم من رأى أنّها تلائم ثوابت الامّة، لأنّها تدعو إلى تركيز القيم المعروفة فيه، كالأصالة والتّمسك بالقديم والعدالة والحريّة والكّرامة وغيرها، كما رأى البعض الآخر أن الكتاب المدرسي بحاجة أكثر إلى نصوص ترسّخ ثوابت المجتمع وتحبّب التّلميذ في مقومات الهويّة العربيّة الإسلاميّة.

- **تحليل نتائج السّؤال التاسع:**

ينصّ السّؤال التّاسع على **الثوابت التي نالت قسطها من محتويات النصوص هل هي: دينيّة أم وطنيّة، لغويّة أم تاريخيّة؟** ولمعرفة الإجابة حللنا محتوى الجدول التّالي:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
دينيّة	6	%12
وطنيّة	21	%41
لغويّة	13	%25
تاريخيّة	10	%20
بدون إجابة	1	%2
المجموع(1)	35	
المجموع(2)	51	%100

الجدول08

نلاحظ من خلال الجدول المسطّر أعلاه أنّ الثّوابت الوطنيّة فاقت جميع الثّوابت الأخرى، حيث بلغت نسبتها (41%) وهي أعلى نسبة، تليها الثّوابت اللّغوية التي قدّرت نسبتها بـ(25%)، أمّا التاريخيّة فقد بلغت نسبتها(20%) لتأتي في المرحلة الأخيرة الدّينية التي بلغت نسبتها (12%)، أما بالنّسبة للأساتذة الذين لم يجيبوا فقدّرت نسبتهم ب(2%) كأدنى نسبة.

ملاحظة: زاد حجم العيّنة لتعدّد الاجابات.

- **تحليل نتائج السّؤال العاشر:**

يتناول هذا العنصر الإجابات على **الثّوابت التي لم تنل حظها من نصوص الكتاب**، حيث نرى أن الآراء اختلفت باختلاف الأساتذة، منهم من رأوا أن الثّوابت التّاريخية لم تنل حظّا كبيرا من كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي ومنهم من رأى أنّ الثّوابت الوطنيّة كادت أن تكون منعدمة، أمّا الدينية فتجسّدت في مواضع جدّ قليلة في الكتاب، ومنهم من رأى أنّ كلّ الثّوابت نالت حظّها.

- **تحليل نتائج السّؤال الحادي عشر:**

يتعلق هذا السّؤال بالاستفسار عمّا **إذا كانت هناك نصوص في الكتاب المدرسي تناقض ثوابت الأمّة**، فمن خلال التّحليل لاحظنا أنّ أغلبية الأساتذة لم يجدوا نصوصا تناقض الثّوابت، أي أن إجاباتهم كادت تكون شبه متفق عليها لولا فئة منهم رأوا أنّ بعض النّصوص متناقضة مثل نص: **(رصيف الأزهار لا يجيب)**، وكذلك نص: **(من مسرحيّة شهرزاد)** لتوفيق الحكيم، ومنهم من رأى أنّ الوزارة لم تعط قيمة لنصوص القرآن الكريم في روافد القواعد والبلاغة، إضافة إلى حذف وحدة القرآن والحديث.

- **تحليل نتائج السّؤال الثّاني عشر:**

ينصّ هذا السّؤال **على درجة استيعاب التّلاميذ لمضامين النّصوص، وهل هي جيّدة، متوسطة أم ضئيلة؟**

ولعل الإجابة تأتي عقب الجدول الآتي:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
جيّدة	1	%3
متوسّطة	30	%86
ضئيلة	4	%11
المجموع	35	%100

الجدول09

من خلال تحليل إجابات الأساتذة نلاحظ أن درجة استيعاب التّلاميذ لمضامين النّصوص كانت أغلبيّتها "**متوسطة**"، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين أجابوا عنها (86%) وهي أعلى نسبة، تليها "**الضئيلة**" بنسبة (11%)، لتأتي في المرحلة الأخيرة "**الجيدة**" حيث قدّرت نسبتها (3%) كأدنى نسبة.

- **تحليل نتائج السّؤال الثالث عشر:**

إنّ الدّافع الأساسي من وضع هذا السّؤال هو **معرفة إن كانت النّصوص المقرّرة في الكتاب مناسبة لمستوى التّلاميذ**، وللإجابة عليه، قمنا بتحليل آراء الأساتذة الموضّحة في الجدول التالي:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
مناسبة	10	%28
غير مناسبة	3	%8
أحيانا	23	%64
المجموع(1)	35	
المجموع(2)	36	%100

الجدول10

مما يلاحظ أنّ نسبة الإجابات التي تدور حول الاختيار "**أحيانا**" هي أعلى نسبة، حيث بلغت (64%)، في حين أن الاختيار "**مناسبة**" بلغت نسبتها (28%)، أمّا "**غير مناسبة**" فبلغت نسبتها (8%)، ومن هنا فإنّ النّصوص المقرّرة في كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي تكون أحيانا مناسبة لمستوى التّلاميذ.

- **تحليل نتائج السّؤال الرابع عشر:**

إنّ الغرض من هذا السّؤال هو معرفة **إن كان لمضمون كتاب اللّغة العربيّة أثر في ثراء الرّصيد اللّغوي للتّلميذ** والجدول التّالي يبيّن ذلك:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	15	%43
لا	4	%11
أحيانا	16	%46
المجموع	35	%100

الجدول11

لاحظنا من خلال عمليّة التّحليل أنّ نسبة الأساتذة الذين اختاروا "**أحيانا**" قد بلغت نسبتهم (46%)، وهي أعلى نسبة، في حين أنّ الأساتذة الذين أجابوا بـ "**نعم**" قد قدّرت نسبتهم بـ (43%)، أمّا الأساتذة المجيبين بـ "**لا**" بلغت نسبتهم (11%) فقط، وهي أدنى نسبة.

- **تحليل نتائج السّؤال الخامس عشر:**

جاء نصّ السّؤال كالتّالي: **من خلال تعاملك مع الكتاب المدرسي طيلة السّنوات، ماهي النّصوص التي تودّ حذفها إن أتيحت لك الفرصة؟**

من خلال تحليل الإجابات، نلاحظ أنّ هناك اختلافا كبيرا بين الأساتذة حيث تعدّدت الآراء، ففيهم من رأى أنّه يحذف نص **(الإنسان الكبير)** لمحمد صالح باوية، لأنّه حسب رأيّهم نصّ لا يتناسب وموضوع الوحدة التّعليميّة مقارنة مع نصوص أخرى تشيد بالثّورة الجزائريّة، وهناك من رأى أنّه إن أتيحت له الفرصة يحذف نصّ **(رصيف الأزهار لا يجيب)** لأنّه لا يخدم القيم المجتمعيّة وكذلك نصّ **(الطّريق إلى قرية الطوب)** لأن جلّ عباراته عاميّة، ومنهم من رأى حذف نصّ **(خواص القمر وتأثيراته)** للقزويني، لأنّه يرى فيه بعض التعقيد لأنّ الكاتب يبالغ في نقل المرويات إلى حدّ الخرافة، ولهذا لم يلق تجاوبا مع التّلميذ.

- **تحليل نتائج السّؤال السّادس عشر:**

يتعلق هذا السّؤال بالجوانب الغالبة على مقرر اللّغة العربيّة، **هل هي جوانب اجتماعيّة أم دينيّة، ثقافيّة أم وطنيّة؟** ولمعرفة ذلك قمنا بتحليل الإجابات كما هو موضّح في الجدول التّالي:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
اجتماعيّة	20	%36
دينيّة	5	%9
ثقافيّة	9	%16
وطنيّة	21	%37
دون إجابة	1	%2
المجموع(1)	35	
المجموع(2)	56	%100

الجدول12

من خلال الجدول نلاحظ أن الجوانب الوطنيّة فاقت الجوانب الأخرى حيث قدّرت نسبتها ب(37%)، تليها الجوانب الاجتماعيّة التي بلغت نسبتها (36%)، لتأتي الجوانب الثّقافيّة بنسبة (16%)، ثمّ الدّينيّة حيث قدّرت نسبتها (9%) وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالجوانب السّابقة، أمّا الأساتذة الذين لم يجيبوا فبلغت نسبتهم (2%)، وهي بالتالي أدنى نسبة.

ملاحظة: زاد حجم العيّنة لتعدّد الإجابات.

استنتاج:

من خلال ما تطرقنا له من تحليل لمحتوى نصوص الكتاب المدرسي وتحليل نتائج الاستبيانات، فإنّنا توصلنا إلى أنّ محتوى النّصوص يحمل في ثناياه العديد من القيم التي توجه سلوكات المتعلّمين وتغرس فيهم أهم المبادئ والأخلاق.

وهي نصوص تتماشى مع سن التّلاميذ ومستواهم العقلي، ما يجعلهم مقبلون عليها برغبة منهم، وبالتالي تؤثّر في سلوكاتهم، فهي تعالج قضايا اجتماعية مختلفة نجدها عند العديد من المؤلفين أمثال (البويصري، محمود درويش...) وهي قضايا يكتسبها المتعلّم، ثم يسقطها على واقعه.

وكل هذا من خلال محتوى النّصوص باعتبارها محتويات مهمّة وُجب أن تغرس في نفوس المتعلّمين خاصة لأنّهم مقبلين على مرحلة جديدة، فإمّا الالتحاق بالجامعة، وإمّا التوجه إلى الحياة المهنية، فهي مرحلة تختلف كلّ الاختلاف عن جميع المراحل السابقة.

تحليل نماذج نصيّة.

تحليل المحتوى القيّمي لنصوص الكتاب:

النّموذج الأوّل: نصّ أدبي

حالة حصار –محمود درويش–

يعتبر هذا النّص، النّص الأدبي العاشر في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي، والنّص الأدبي الثّاني في المحور الخامس، والذي نجده في الصفحتين 101–102.

حالة حصار

محمود درويش



أتعرف على صاحب النص

محمود درويش شاعر فلسطيني ولد عام 1941م في قرية البروة (عكا). واصل دراسته الثانوية في كفر ياسين. عمل في الصحافة في العديد من البلدان العربية، حصل على عدة جوائز وأوسمة عربية وعالمية، ترجمت أعماله إلى أهم اللغات الحية. من دواوينه: عاشق من فلسطين، حصار لمدائح البحر.

تقديم النص

قد يُعبِّرُ كلُّ عربي عن قضية فلسطين، ويُبْدع ولكن من ذا الذي يعبّر عنها أفضل مِن أبنائها الذين عايشوا مأساتها بعمق؟

النص

1

هنا، عند مُنحدرات التلال، أمام الغروب
وفُوَّهَةِ الوقت
قرب بساتينَ مقطوعة الظِّل،
نفعل ما يفعل السُّجناء،
وما يفعل العاطلون عن العمل
نربّي الأملْ
بلادٌ على أهبة الفجر. صِرْنا أقلّ ذكاءً
لأنّا نُحملق في ساعة النّصر
لا ليل في ليلنا المتلألئ بالمدفعية
أعداؤنا يسهرون وأعداؤنا يشعلون لنا النورَ
في حلكة الأقبية

2

هنا، بعد أشعار "أيّوب" لم ننتظر أحدا
سيمتدّ هذا الحصار إلى أن نُعَلِّمَ أعداءنا
نماذج من شعرنا الجاهلي
السماء رصاصية في الضحى
برتقالية في الليالي، وأمّا القلوب
فظلت حيادية مثل ورد السياج

3

هنا، لا أنا
هنا، يتذكّر آدمُ صَلْصالَه ...
يقول على حافة الموت:
لم يبق بي موطئ للخسارة
حرٌّ أنا قُرب حريتي . وغدي في يدي
سوف أدخل عما قليلٍ حياتي،
وأولد حرًا بلا أبويْن،
وأختار لاسمي حروفا من اللاَّزَوَرْدِ ...
في الحصار، تكون الحياة هي الوقت
بَيْنَ تَذَكُّرِ أوَّلِهَا
ونسيان آخرها.

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

4

هنا، عند مرتفعات الدّخان، على دَرَجِ البيت،
لا وقتَ للوقت.
نفعل ما يفعل الصاعدون إلى الله:
نَنْسَى الأَلَمْ.
الألمْ
هو: أن لا تُعَلِّقَ سَيدةُ البيت حَبْلَ الغسيل
صباحًا، وأن تكتفي بنظافة هذا العَلَمْ.

5

لا صدًى "هوميريٌّ" لشيءٍ هنا.
فالأساطير تطرق أبوابنا حين نحتاجها.
لا صدى "هوميريّ" لشيء. هنا جنرالٌ
يُنَقِّبُ عن دولةٍ نائمهْ
تحت أنقاض "طروادةَ" القادمهْ
يقيس الجنودُ المسافةَ بين الوجودِ وبين العَدَمْ
بمنظار دَبَّابَة ...
نقيس المسافة ما بين أجسادنا والقذائفِ
بالحاسَّة السادسهْ.

6

أيها الواقفون على العَتَبات ادخلوا،
واشربوا معنا القهوةَ العربيّهْ
فقد تشعرون بأنكمُ بشرٌ مِثْلُنَا.
أيها الواقفون على عتبات البيوت !
اخرجوا من صباحاتنا،
نطمئن إلى أننا
بَشَرٌ مثلكم !
نجد الوقت للتسليهْ:
نلعب النرد، أو نَتَصَفَّحُ أخبارنا
في جرائِدِ أمسِ الجريح، ونقرأ زاوية الحظ:
في عام
ألفين واثنين تبتسم الكاميرا
لمواليد بُرج الحصار.

7

كلما جاءني الأمس، قلت له:
ليس موعدنا اليوم، فَلْتَبْتَعِدْ
وتعالَ غدًا !
أُفَكِّرُ، من دون جدوى:
بماذا يفكِّر من هو مثلي، هناكَ
على قمة التّلّ، منذ ثلاثة آلاف عام،
وفي هذه اللحظة العابرهْ؟
فَتُوجِعُنِي الخاطرهْ
وتنتعش الذاكرهْ

ديوان حالة حصار (بتصرف)

أثري رصيدي اللغوي

- **في الأعلام:**

أيوب: من أنبياء الله، يضرب به المثل في الصبر. **هوميري**: نسبة إلى هوميروس الشاعر الإغريقي القديم صاحب الإلياذة. **طروادة**: مدينة تركية قديمة قد اشتبك أهلها في حروب مع اليونان تغنى بها هوميروس في إلياذته.

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

بـيّن الشّـاعر مـن خـلال قصـيدته هـذه الحالـة المزريـة التـي يعيشـها المـواطن الفلسـطيني نتيجـة الحصـار الـذي فُـرض عليـه مـن طـرف الكيـان الصّـهيوني، فلـم يـرض الشـاعر وشـعبه بالحالـة التـي تمـرّ بهـا بلادهـم لـذلك دعـاهم إلـى الانتفاضـة والثّورة من أجل استرجاع الأرض والحرّية.

ومـن هنـا فـإن هـذه القصـيدة تضـمّنت العديـد مـن القـيم السياسـيّة والاجتماعيّـة، فمـن القـيّم السياسـيّة نزوعـه إلـى السّـلم والتّعـايش مـع الآخـر فـي عـدل ومسـاواة، ومـن القـيم الاجتماعيّـة مـا تـدل علـى معانـاة الشّـعب الفلسـطيني، كمعانـاة الإنسـان فـي الشّـارع فـي قولـه **(أدخلـوا واشـربوا معنـا القهـوة العربيّـة)**، وكمعانـاة المرأة في بيتها في قوله **(أن لا تعلّق سيّدة البيت حبل الغسيل صباحا)**.

النّموذج الثّاني: نصّ تواصلي

الإحساس الحاد بالألم عند الشّعراء المعاصرين – إيليا الحاوي–

يعتبر هذا النّص، النّص التّواصلي السّابع في الكتاب، والذي نجده في الصفحتين 151–152.

الإحساس الحاد بالألم عند الشعراء المعاصرين

إيليا الحاوي (بتصرف)

القصيدة المعاصرة ليست نَزْوةَ طرَب عابر، وإنّما هي حالةٌ تَدْلهِمُّ فيها التَّجارب. فالشاعر الحديث لم يَعُدْ يَسْتَسِيغُ الارتجالَ ونزوةَ الوَحْي العَرضيّ. ولقد نَعْجِزُ عن تَفهم قضية التأليف والتركيب في القصيدة المعاصرة، إذا لم نُدرِكْ أنها تنمو مع كثير من التّطوّر والصيرورة بِنُموّ الشّاعر وتَطوّر أحواله النّفسيّة والفكريّة والحياتية.

فقد نَلْقى الشّاعرَ في مُستهلّ القصيدة مُتَجَهِّما يعاني الفشل والضياع والشعور بالتفاهة والعُقم. ويظل هذا الشعور يتداول نفسَه ويَتمزّق فيها، فيبعثه على التأمل، متنازعا البقاء في قلق ولا استقرار، وينتهي -حينا- إلى يأس من الإنسان والحضارة، أو إلى إيمان بالبعث والتجدد، أو يظل يترجّح في شكّ أعظم فاجعة من اليأس والانحلال؛ لهذا فإن القصيدة المعاصرة تحمل طابع المأساة، وربما الفاجعة.

فالمواضيع التي تصدّى لها «السّيّاب» مرتبطة بواقع راهن في بلده العراق أو في الوطن العربي، فهناك فلسطين والجزائر وبورسعيد، وهناك أيضا واقع الظلم والفقر والبؤس في العراق، فهو يعول ويلتطم وينتحب مستثيرا الشفقة والحسرة.

والشاعر «خليل حاوي» في «ضباب وبروق» منقطع في عزلته إيغالا في تحسس مأساة ومعاناة الشعب ومصيره .. وهنا يوفي الشاعر العربي إلى اليأس الوجودي، ويتوهّم أنه لا خلاص للإنسان من بئر مصيره، إذ لا خير يعضّده أو أنه ثمة خير مخذول، مرذول، والشر يضرب بساعد القوة والبطش. تلك الرؤيا أدركها وصمت دونها، فأتلفت أعصابه ومصّت دمه.

وكان «البيّاتي» من الشعراء الذين التزموا قضية الإنسان في شعرهم وسعوا غاية جهدهم الفني أن يَدْحَروا الظُّلمَة والعبودية والتّخلف. ولقد كان «البيّاتي» من ذوي المعاناة الفعلية، وهو ممن تكرّسوا للشعر واضطهدوا عليه. ففي «عذاب الحلاج» كان الحلاج الوعاء الذي أفرغ فيه الشاعر معاناته، وجسد تجربته على الحرية وتحقيق إنسانية الإنسان عبر الأقوياء والأثرياء والظالمين الذين يعاقبون على الكلمة وعلى الكرامة. إنه فِعْل وجود بالنسبة إلى الإنسان المطلق الذي يضمه المرءُ في إهابه وفي أعماق وجدانه، لا فضل له ولا فضيلة من دونه. فالمرء يحيا كي يخدم الإنسان والحياة في أرقى مستوى لهما وفي الاستشهاد في سبيلهما.

elbassair.net

والقوم الذين يصفهم «صلاح عبد الصبور» في «الظل والصليب» وقد عجزوا عن الألم العميق إذ يسفعه السأم ويَعفي عليه. ذلك لأن التألم بصدق فضيلةٌ إنسانية، إذ يَنِمّ ذلك عن حياة الضمير والكرامة في الإنسان، عن شهامته، عن احتفاله بمصير القيم والناس. وقد كان «موسيه» يقول: «لا شيء يجعلنا كبارا كالألم» وهؤلاء القوم الذين يعجزون حتى عن الألم قد افتقدوا كرامتهم وكبرياءهم، فهانوا وقبلوا بقَدَر الذل أو بأي قَدَر زَريّ. فألمُهم يطفو كالزيت إذ الألم لا يزال المعلّم الأكبر والأعمق والأصدق للإنسان.

خليل حاوي في سطور من سيرته وشعره

أكتشف معطيات النص

- في النص ذكر لعدد من الشعراء، حاول التعرف عليهم مستعينا بما أمكنك من مراجع.
- حفل النص بعناوين أعمال شعرية، حاول التعرف على ما أمكنك من هذه الأعمال.
- كيف هي تركيبة القصيدة المعاصرة؟ وما الفرق بينها وبين ما سبقها من قصائد؟
- ماهي العوامل التي تدخل وتساهم في بناء القصيدة المعاصرة؟
- كيف تتطور هذه القصيدة من الداخل؟
- هل المعاناة التي يعيشها الشاعر المعاصر وليدة حالة شعورية فردية لا تعني سواه، أم هي وليدة نظرة اجتماعية؟ علل إجابتك من النص.
- عم يبحث الشاعر في القصيدة المعاصرة؟ هل ينجح في ذلك؟ ماهي نتيجة ذلك على مستوى الموقف الشعوري؟
- قدم الكاتب أمثلة عن معاناة الشعراء المعاصرين. لخص تجربة كل شاعر واذكر القاسم المشترك الذي يجمع بينهم.
- استخلص الفكرة العامة للنص وضع له هيكلة بناء على ما اشتمل عليه من أفكار.

أناقش معطيات النص

- يرى الكاتب أن الألم والمعاناة التي يعيشها الشعراء المعاصرون هي نتيجة نظرة وجودية إلى حقيقة الإنسان والقيم التي يجب تبنيها والتناقض الذي بين هذه النظرة وواقعهم. كيف أثبت الكاتب وجهة نظره؟ هل تشاطره هذا الرأي النقدي؟ علل موقفك بحجج وشواهد غير التي في النص.

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

يبـيّن الكاتـب مـن خـلال نصّـه هـذا أنّ سـبب الألـم الـذي يعيشـه الشّـعراء المعاصـرين هـو النّظـرة الوجوديّـة إلـى حقيقـة الإنسـان والقـيم التـي يجـب تبنيهـا وكـذلك التّنـاقض بـين هـذه النّظـرة والواقـع المعـيش، وقـد أثبـت الشّـاعر هـذا مـن خـلال مؤلفـات هـؤلاء الشّـعراء، التـي تميّـزت بالأسـى والحـزن علـى مـا يعانيـه الإنسـان مـن قهر وظلم رغم تواجد القيم.

ومـن هنـا فـإنّ الـنّص تضـمّن العديـد مـن القـيم الاجتماعيّـة والإنسـانيّة، غمـن القيم الاجتماعيّـة مـا جـاء فـي الفقـرة الثّالثـة فـي قـول الكاتـب: "... **وهنـاك أيضـا واقـع الظلـم والفقـر والبـؤس...**"، ومـن القـيم الإنسـانيّة مـا جـاء فـي الفقـرة الثانيـة فـي قـول الكاتب: "... **يعاني الفشل والضّياع والشّعور بالتّفاهة والعقم...**"

النّموذج الثّالث: نصّ المطالعة الموجّهة

إنسان ما بعد الموحدين–مالك بن نبي–

يعتبر هذا النّص، أول نص للمطالعة في الكتاب، والذي نجده في الصفحتين 22–23.

إنسان ما بعد الموحدين

مالك بن نبي

عندما نقوم بتحليل نشاط الأفراد وأذواقهم في بيئة معينة، نجد عوائد سائدة، تنتقل فيما بينهم كابرًا عن كابر، فهناك وراثة اجتماعية، كما أن هناك وراثة جسمية...

إن ألوان نشاط الفرد وأفكاره في كل مجتمع تنسج دائمًا على منوال الوراثة، ويكفينا أن ننظر إلى طفل يلعب لكي ندرك أهمية الوراثة الاجتماعية، وقوتها الموجهة، فتقاليد المجتمع تتمثل في لعب الطفل، الذي يعد صورة أولية فطرية من النشاط الإنساني...

فإذا ما درسنا أوجه النشاط في بلد معين، وجب علينا لكي نفهمها أن نردها إلى إطار حضارة، تستمد منها الحياة أشكالها، ويشكل فيها الفرد دائما أفكاره وضروب نشاطه على المنوال الذي صنعته القرون والأجيال...

وعليه فليس من باب اللعب بالألفاظ، بل من الضرورة المنطقية، أن نقرر هنا أن العالم الإسلامي لا يعيش الآن في عام 1949م، بل في عام 1269م، وإنا لمضطرون إلى أن نؤكد هذا التاريخ، لأنه يسجل نقطة انطلاق في (تطور تاريخي) ترجع إليه سائر مشكلات العالم الإسلامي...

هذه اللحظة هي نقطة الانكسار في منحنى التطور التاريخي، وهي لحظة انقلاب القيم داخل حضارة معينة...

وليس من الصواب أن نبحث عن النظم، بل عن العوامل الإنسانية المتمثلة في عجز الناس عن تطبيق مواهبهم الخاصة على التراب والوقت.

إن التركيب الأساسي نفسه قد تحلل فتحللت معه الحياة الاجتماعية، وأخلت مكانها للحياة البدائية.

ويؤرخ لتلك الظاهرة في التاريخ الإسلامي بسقوط دولة الموحدين، الذي كان في حقيقته سقوط حضارة لفظت آخر أنفاسها.

ثم يبدأ تاريخ الانحطاط بإنسان ما بعد الموحدين، ففي عهد ابن خلدون استحالت القيروان قرية مغمورة، بعد أن كانت في عهد الأغالبة قبة الملك، وقمة الأبهة، والعاصمة الكبرى التي يقطنها مليون من السكان، ولم يكن حظ بغداد وسمرقند خيرًا من ذلك؛ لقد كانت أعراض الانهيار العام تشير إلى نقطة الانكسار في المنحنى البياني.

فإذا نظرنا إلى هذا الوضع نظرة اجتماعية، وجدنا أن جميع الأعراض التي ظهرت في السياسة أو في صورة العمران، لم تكن إلا تعبيرًا عن حالة مرضية يعانيها الإنسان الجديد -إنسان ما بعد الموحدين- الذي خلف إنسان الحضارة الإسلامية، والذي كان يحمل في كيانه جميع الجراثيم التي سينتج عنها في فترات متفرقة جميع المشاكل التي تعرض لها العالم الإسلامي منذ ذلك الحين. فالنقائص التي تعانيها النهضة الآن، يعود وزرها إلى ذلك الرجل الذي لم يكن طليعة في التاريخ، فنحن ندين له بمواريثنا الاجتماعية، وبطرائقنا التقليدية التي جرينا عليها في نشاطنا الاجتماعي...

elbassair.net
موقع البصائر التعليمي

هذا الوجه المتخلف الكئيب ما زال حيًّا في جيلنا الحاضر، نصادفه في المظهر الرقيق البريء الذي يتميز به فلاحنا الوديع القاعد، أو راعينا المترحّل المتقشف المضياف. كما نصادفه في المظهر الكاذب الذي يتخذه ابن أصحاب (المليارات) نصف المتعلم، الذي انطبع في الظاهر بجميع أشكال الحياة الحديثة، فأكسبه (مليار) أبيه وشهادة (البكالوريا) مظهر الإنسان العصري، بينما تحمل أخلاقه وميوله وأفكاره صورة (إنسان ما بعد الموحدين).

وطالما ظل مجتمعنا عاجزًا عن تصفية هذه الوراثة السلبية التي أسقطته منذ ستة قرون، وما دام متقاعسًا عن تجديد كيان الإنسان طبقًا للتعاليم الإسلامية الحقة، ومناهج العلم الحديثة، فإن سعيه إلى توازن جديد لحياته وتركيب جديد لتاريخه سيكون باطلا عديم الجدوى.

إن العلوم الأخلاقية والاجتماعية والنفسية تعد اليوم أكثر ضرورة من العلوم المادية، فهذه تعد خطرًا في مجتمع مازال الناس يجهلون فيه حقيقة أنفسهم، ومعرفة إنسان الحضارة وإعداده أشق كثيرا من صنع محرك أو ترويض قرد على استخدام رباط عنق. وإنسان ما بعد الموحدين في أية صورة كان –باشا أو عالما مُزيفا أو مثقفا مزيفا أو متسوِّلا– يعد عموما عنصرا جوهريا فيما يضم العالم الإسلامي من مشكلات منذ أفول حضارته، وهو عنصر لا ينبغي أن يغيب عن أنظارنا عندما ندرس نشأة المشكلات وحلولها التي تشغل اليوم – فيما يبدو – الضمير الإسلامي.

شروط النهضة

أكتشف معطيات النص

– ما الوضع الذي تُعاني منه الأمّة الإسلامية؟ ومنذ متى؟
– ماذا يقصد الكاتب بـ " إنسان ما بعد الموحّدين "؟
– ما هي مظاهر التَخلف التي يعيشها مجتمعُنا الآن ؟
– ما الأوْلى في نظر الكاتب : التّصحيح الخلقي أو التصحيح المادي؟ لماذا ؟

أناقش معطيات النص

– يرى الكاتب أنّ روح التقليد راسخة في حياة البشر. بمَ عَلّلَ ذلك؟ وما رأيك في هذا الحكم؟
– اعتمد الكاتب على أسلوب المقارنة في عرض أفكاره. فيمَ تمثل ذلك؟ وهل تراه أسلوبًا ناجعًا في التحليل والتّفسير؟
– هل أسباب التخلف الواردة في النص أسباب موضوعيّة؟ وَضح.
– هل استعمل الكاتب في لغته الأسلوب العلمي أو الأسلوب الأدبي؟ عَلّل إجابتك بشواهد من النصّ.

أستثمر المعطيات

– أين نشأت دولة الموحّدين؟ ومتى كان ذلك؟ وكيف؟ عُدْ إلى بعض المراجع التاريخية للاستناد عليها في إجابتك.
– على نسق أسلوب الكاتب، اكتب فقرة تُقارن فيها بين نهضة مجتمعنا في العصر الحديث ونهضة المجتمع الماليزي. استعن بآخر الإحصاءات في مجال العلوم والاقتصاد.

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

يبيّن الكاتب من خلال نصّه هذا الوضع المزري الذي تعاني منه الأمّة الإسلاميّة بعد سقوط دولة الموحّدين من تخلّف وضعف وانحطاط ذلك لأنّ الإنسان العربي لا يزال يعتمد على الموروث الاجتماعي والتّقليدي في نشاطاته.

ومن هنا فإنّ هذا النّص تضمّن العديد من القيم الاجتماعيّة، من خلال تناول الكاتب لتلك الأوضاع من ضعف وتخلّف وانحطاط في جميع المستويات ولنا في قول الكاتب في الفقرة الأولى "...**ويكفينا أن ننظر إلى طفل يلعب لندرك أهميّة الوراثة الاجتماعيّة...**" حيث كان الإنسان ومازال كئيبا متخلفا متواكلا لا يصنع المجد لنفسه، يقول الكاتب في الفقرة الخامسة "...**هذا الوجه المتخلّف الكئيب مازال حيّا في جيلنا الحاضر، نصادفه... نصف المتعلّم**".

ومادام مجتمعنا عاجزا، فلن يتغيّر إلا إذا غربل تلك الموازنات السّلبيّة وعلى رأسها التّواكل، عدم احترام الوقت وقيمته، الكآبة...إلخ.

وفي الأخير نستنتج أنّ القيم الموجودة بكثرة في الكتاب هي القيم الاجتماعيّة، ولكن هذا لا يعني خلوّه من القيم الأخرى الدّينيّة والوطنيّة والأدبيّة وغيرها من القيم، كما نجد أيضا أنّ النّص الواحد قد يحتوي على أكثر من قيمة واحدة.

خاتمة

خاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وصلى الله على نبيّه المصطفى وسلم تسليما كثيرا وبعد:

فإننا بعد الانتهاء من البحث في موضوع: "**طبيعة محتويات النّصوص في كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي شعبة الآداب –أنموذجا–**" خرجنا بجملة من النّتائج، والتي يمكننا أن نجملها فيما يلي:

أولا: على المستوى النّظري:

- معرفة ماهية المنهاج وكيفية تحقيقه للأهداف التّربوية.
- معرفة كيفية تحقيق المحتوى للنّمو الشامل والمتكامل للمتعلمين.
- معرفة أهميّة الكتاب المدرسي، والشّروط الواجب توفرها فيه.
- معرفة ماهية النّص وأهمّ مكوناته، وأسس اختياره.

ثانيا: على المستوى التطبيقي:

- التّعرف على كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي من خلال تقديم حوصلة عامة حوله.
- التّعرف على أهمّ القيم الموجودة في محتويات نصوص هذا الكتاب من خلال تحليل الاستبيانات حسب رأي العديد من أساتذة التّعليم الثّانوي.
- اكتشاف أهم القيم الموجودة في الكتاب، وذلك من خلال تحليلنا لنماذج من النّصوص، وهي القيم ذات الطابع الاجتماعي.

خاتمة

- معرفة مدي ملاءمة المحتويات لمستوى التّلاميذ وفروقاتهم الفرديّة ومدى ارتباطها بواقع المتعلمين.
- التّعرف على مدى تماشي هذه النّصوص مع أهداف المنهاج.
- التّعرف على مدى ملاءمة النّصوص لثوابت المجتمع.

وعلى ضوء هذا الخطوات حرصنا على توضيح الإجابات لإشكالية البحث والتي تتساءل عن أهم موضوعات النصوص في الكتاب المدرسي، وإن كانت تخدم ثوابت الأمّة، وما مدى حضور القيم الاجتماعية فيها، وما مدى تجاوب التلاميذ معها. فكانت الإجابات ضمن الاستخلاصات الآتية:

* تعتبر اللّغة العربيّة من الموادّ الأساسية لشعبة آداب وفلسفة، باعتبار معاملها المرتفع، وتأثيرها في كثير من الموادّ مثل العلوم الاجتماعية، لأنها وسيلة للتّعبير والتّحليل، والإجابة والمناقشة، ناهيك عن كونها مادّة معرفية بحد ذاتها

* تبين لنا من خلال دراستنا لموضوعات الكتاب أنها تجمع بين النّصوص الأدبيّة من شعرٍ ونثرٍ، وبين مختلف العصور، منتقلة من المجال التّاريخي، إلى الدّيني، إلى الاجتماعي، إلى غير ذلك.

خاتمة

* اعتمادًا على أجوبة المعلّمين، توصلنا إلى أن محتوى الكتاب المدرسي يستجيب لغايات وأهداف المنظومة التّربوية، نظرًا لموضوعات النّصوص المتنوعة.

* تعدّ القيم الاجتماعية أكثر القيم حضورًا في الكتاب المدرسي، خاصّة ما يناسب طبيعة المجتمع الجزائري من شهامة ونخوة، وتعاون، وغيرها.

* تلت القيم الدّينية والتّاريخية القيم الاجتماعية، ولم تتباعد عن إطارها إذ صبت في تيار الفضائل والأخلاق الجميلة من صبر وشجاعة وكرم وغيرها.

* كانت النّصوص العلميّة حاضرة في الكتاب المدرسي بنسبة أقل باعتبار تخصّص العينة، محل الدّراسة، وهو تخصص آداب وفلسفة.

* غلبت الموضوعات التّراثية على نصوص الكتاب، علما أن النّصوص المقتبسة حضرت لدعم وجود (الآخر) لدى التّلاميذ المعنيين بالمستوى المدروس.

الملاحق

ضع علامة "**X**" في الخانة المناسبة:

1- هل ترى أنّ عناوين النّصوص تتناسب مع مضامينها؟

مناسبة ☐ غير مناسبة ☐ أحيانا ☐

2- هل محتوى الكتاب المدرسي يستجيب لغايات وأهداف المنظومة التّربوية؟

نعم ☐ لا ☐

التعليق:

.....

.....

.....

3- هل ترى بأنّ الحجم السّاعي المقرّر بتعليم اللّغة العربيّة بجميع مستوياتها كافٍ لتحقيق أهداف العمليّة التّعليميّة؟

نعم ☐ لا ☐

4- أيّ النّصوص تستقطب اهتمام التّلاميذ أكثر؟

الاجتماعيّة ☐ التّاريخيّة ☐

الدّينيّة ☐ العلميّة ☐

5- ما تقييمك لنصوص كتاب اللّغة العربيّة من حيث مناسبتها لبيئة التّلاميذ؟

مألوفة ☐ غريبة ☐ متنوعة ☐

6- هل طبيعة النّصوص تناسب التّخصص الأدبي؟

نعم ☐ لا ☐

7- هل أغلب نصوص الكتاب؟

تراثيّة ☐ مقتبسة ☐ مترجمة ☐

8- ما مدى ملاءمة نصوص كتاب اللّغة العربيّة لثوابت المجتمع؟

.....

.....

.....

.....

9- أي الثّوابت نالت قسطها من محتويات النّصوص؟

الدّينيّة ☐ اللّغويّة ☐

الوطنيّة ☐ التّاريخيّة ☐

10- أيّ الثّوابت لم تنل حظها من نصوص الكتاب؟

.....

.....

11- هل توجد نصيّة في الكتاب المدرسي تناقض ثوابت المجتمع؟

أذكرها أن وجدت

.....

.....

.....

12- ماهي درجة استيعاب التّلاميذ لمضامين النّصوص؟

جيّدة ☐ متوسطة ☐ ضئيلة ☐

13- هل ترى أنّ النّصوص المقرّرة في الكتاب مناسبة لمستوى التّلاميذ؟

مناسبة ☐ غير مناسبة ☐ أحيانا ☐

14- هل لمضمون كتاب اللّغة العربيّة أثر في ثراء الرّصيد اللّغوي للتّلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

15- من خلال تعاملك مع الكتاب المدرسي طيلة السّنوات، ماهي النّصوص التي تود حذفها إن أتيحت لك الفرصة؟

ولماذا؟.....

.....

.....

16- في رأيك ماهي الجوانب الغالبة على مقرر اللّغة العربيّة من خلال تطبيقك له؟

الاجتماعيّة ☐ الثّقافيّة ☐

الدّينيّة ☐ الوطنيّة ☐

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

اللغة العربية وآدابها

السنة الثالثة من التعليم الثانوي

3

للشعبتين : آداب / فلسفة
لغات أجنبية

elbassair.net
موقع عين البصائر التعليمي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

اللغة العربية وآدابها

للسنة الثالثة من التعليم الثانوي

للشعبتين :

آداب / فلسفة

لغات أجنبية

تنسيق وإشراف :

الدكتور الشريف مريبعي

أستاذ محاضر بجامعة الجزائر

تأليـف :

دراجي سعيدي : مفتش التربية والتكوين

سليمان بورنان :أستاذ التعليم الثانوي

نجاة بوزيان : أستاذة التعليم الثانوي

مدني شحامي : أستاذ التعليم الثانوي

الشريف مريبعي : أستاذ محاضر

معالجة الصور : **كمال ساسي**

تصميم الغلاف : **توفيق بغداد**

تصميم وتركيب

السيدة : نوال بوبكري

elbassair.net

موقع عيون البصائر التعليمي

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

هذا كتاب "اللغة العربية وآدابها" الخاص بشعبتي "آداب / فلسفة" و"لغات أجنبية" للسنة الثالثة من التعليم الثانوي نضعه بين أيدي أبنائنا التلاميذ آملين أن يكون لهم سندا تربويا ومعرفيا مفيدا، وأن يكون لإخواننا الأساتذة والمفتشين عونا على أداء مهامهم التربوية النبيلة..

ويعد الكتاب امتدادًا لكتابي السنتين الأولى والثانية، ولذا جاء غير مختلف عنهما كثيرًا من حيث البنية ومن حيث المنهجية المتبعة في تقديم محتويات مختلف النشاطات، وفي ذلك نيَّة عدم التشويش على ذهن المتعلم من جهة، والتزام بالمنهاج والوثيقة المرافقة له من جهة أخرى. ويشتمل على اثني عشر محورًا، ينجز كل محور في أسبوعين، ويتضمن نصين أدبيين ونصًا تواصليا وآخر للمطالعة الموجهة، وهي نصوص متصرف فيها لغايات تربوية، وفي النصين الأدبيين تتم المعالجة الأدبية والنقدية، ويتم الاستثمار في النواحي اللغوية والبلاغية والعروضية، بغرض ضبط اللغة وتنمية ملكة التذوق الفني عند المتعلمين، ولم تكن الومضات النحوية والبلاغية والعروضية دروسا مستقلة، وإنما هي معارف مستمدة من النصوص نفسها ومن أجل خدمة المعنى والمبنى في تلك النصوص، وبمعنى آخر فإن الكتاب يقوم على أساس المقاربة النصية كاختيار منهجي، وعلى المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي. وقد تعمدنا معالجة هذه المادة اللغوية والبلاغية لكل محور انطلاقا من نصين مختلفين بغرض دفع الملل عن التلاميذ وتزويدهم بأكبر عدد من النماذج النصية.

أما النص التواصلي فيحمل طابعا نقديا إذ يعالج ظاهرة أدبية نقدية لها علاقة بالنصين الأدبيين، فوظيفته تنظيرية تفسيرية، أما نص المطالعة الموجهة فيتميز بطوله النسبي، ويعالج قضية أدبية أو فكرية أو سياسية أو اجتماعية، ويحقق فضلاً عن الغايات التعلمية غايات تربوية، لأنه يثير بعض القضايا والمشكلات المعاصرة في العلاقات الإنسانية، وبين المجتمعات البشرية، مثل قضايا البيئة والعولمة والتسامح الديني وثقافة الحوار وغيرها. وقد راعينا في الكتاب ـ فضلاً عن تنمية الروح الوطنية ـ تنميةَ روح التسامح والروح الإنسانية، ومن هنا سيطلع المتعلم على عدد لا بأس به من النصوص لكتاب وشعراء جزائريين، ولكننا راعينا في الوقت نفسه انفتاح الكتاب على الثقافة العربية والثقافة الإنسانية.

أما التقييم فقد اتخذ أشكالاً متعددة في الكتاب، فقد ذُيِّلَ كل محور بتقييم تحصيلي غايته إحكام موارد المتعلم وتفعيلها، انطلاقا من نص متبوع بأسئلة اختبارية، ووضعية أو وضعيتين لإدماج المعارف التي تم تحصيلها في مختلف نشاطات المحور، وفي ذلك ربط بين التقييم التقليدي الذي أساسه المقاربة بالمضامين والتقييم الحالي على أساس المقاربة بالكفاءات.هذا بالإضافة إلى نشاط التعبير الكتابي، وإنجاز مشروع مشترك على مراحل وفي ذلك كله إتاحة فرصة ثمينة للمتعلم من أجل إدماج معارفه المكتسبة في كل مرحلة. ولا يسعنا في الختام إلا أن نتمنى مجددا أن يكون هذا الكتاب في مستوى طموح أبنائنا، وفي مستوى الثقة التي حظينا بها من قبل الجهات المسؤولة.

والله الموفق لما فيه الخير والصلاح

elbassair.net

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم

قائمة الكتب:

1/ أساس البلاغة، جار الله أبي القاسم محمود بن عمر الزمخشري، دار بيروت للطباعة والنشر، ط1 1992م.

2/ إشكالات النّص، دراسة لسانية نصية، جمعان بن عبد الكريم، بيروت، ط1 2009.

3/ بلاغة الخطاب وعلم النص، صلاح فضل، الشركة المصرية العالمية للنشر القاهرة، ط1 1996م.

4/ التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللّغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، الكتابة العامة، مديرية المناهج، الرباط، دط، 2007م.

5/ الخطاب والنّص، (المفهوم- العلاقة- السلطة)، عبد الواسع الحميري، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط2، 2014م.

6/ دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة، ط4، الجزائر 2009م.

7/ علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، سعيد حسن بحيري، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان ط1، 1997م.

8/ اللّغة الثانية في اشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث، فاضل ثائر، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1990م.

9/ المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها، وعملياتها، توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، دار المسيرة، عمان، ط5، 2007م.

10/ المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، حسن شحاتة، دار العربية للكتاب القاهرة، ط1، 1998م.

11/ مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمود الشاموك، هدى علي جواد، دت وائل للنشر الأردن، ط1، 2005.

12/ المنهج المدرسي المعاصر أسسه- بناؤه- تنظيماته- تطويره، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، ط1، 1428هـ/2018م.

13/ النص وتعريفاته، بوطاهر بوسدر، شبكة الألوكة، دط، 2017م، ص03.

14/ الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية حسني عبد الباري عصر، مركز الاسكندرية للكتاب، دط، دت.

15/ نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، محمد الصالح حثروبي، دار الهدى الجزائر.

16/ الوسائل التعليمية والمنهج، أحمد خيري كاظم- جابر عبد الحميد جابر دار الفكر، عمان، 2007م.

17/ الوسائل التّعليمية والمنهج، دار الفكر ناشرون وموزعون –المملكة الاردنية الهاشمية– عمان، ط1، 1428هـ–2007م.

قائمة المعاجم والقواميس:

18/ التعريفات، السيد الشريف علي بن محمد الجرجاني، دار الإيمان للطبع والنشر والتوزيع الاسكندرية، دط، دت.

19/ قاموس التربية الحديثة، عربي– انجليزي– فرنسي، بدر الدين بن تريدي منشورات المجلس، 2010م.

20/ قطر المحيط، قاموس لغوي ميسر، المعلم بطرس البستاني، مكتبة لبنان ناشرون، دط، دت.

21/ لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، لبنان، ط جديدة محققة دت، المجلد 13.

22/ متن اللّغة العربية، أحمد رضا، دار مكتبة الحياة، بيروت، دط، 1380هـ/ 1920م مج5.

23/ المعجم التّربوي، فريدة شنان– مصطفى هجرسي، دط، 2009م.

24/ المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية، الادارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، القاهرة، ط3، 1426هـ/2005م.

25/ معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتّربية وللثقافة والعلوم، ألكسو، مكتبة تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، دط دت.

26/ معجم معاني الطلاب، شركة الطبع والنشر اللبنانية، مرجع سابق ص971.

27/ معجم وسيط اللّغة العربية، عبد الله البستاني، مكتبة ناشرون، لبنان 1990م.

28/ المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، عبد الكريم غريب، الدّار البيضاء، مطبعة النّجاح الجديدة، دت، ج1.

29/ النفيس في كنوز القواميس، خليفة محمد التليسي، دار العربية للكتاب تونس، ط1 2000م.

قائمة المجلات والموسوعات والدواوين:

30/ موسوعة المعارف التربوية، مجدي عزيز إبراهيم، عالم الكتب، القاهرة دط، 2007م.

31/ مفهوم المناهج ومكوناته، مجلة علوم التربية، إدريس بحوت، دط، دت.

32/ دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية دط، 2012م.

قائمة المذكرات والمحاضرات:

33/ أهمية النص الأدبي في تعليمية اللّغة العربية، (سنة أولى ثانوي آداب أنموذجا) مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في الادب العربي، تخصص تعليمية اللّغة العربية، إعداد جنيدي الزهراء، بلخير سمية، السنة الجامعية:2016/2015م.

34/ محاضرات في التعليمية وفق برنامج السنة الثانية ماستر، تخصص تعليمية اللّغات، وبرنامج طلبة الدكتوراه/ محمد خليفاتي،2018م/2019م.

الفهرس

فهرس الموضوعات:

شكر	
اهداء	
مقدّمة	أ-ج
الفصل التمهيدي: ماهية المنهاج	17-07
المبحث الأول: مفهوم المنهاج لغة واصطلاحا	08
المبحث الثاني: عناصر المنهاج	10
المبحث الثالث: المنهاج بين القديم والحديث	12
الفصل الأول: ضبط المفاهيم	54-19
المبحث الأول: ماهية المحتوى	19
المطلب الأول: مفهوم المحتوى لغة واصطلاحا	20
المطلب الثاني: معايير اختيار المحتوى	23
المطلب الثالث: أنواع المحتوى وأهميته	25
المبحث الثاني: ماهية النصوص	28
المطلب الأول: مفهوم النص لغة واصطلاحا عند العرب والغرب	29
المطلب الثاني: مكونات النص وأسس اختياره	34
المطلب الثالث: أنماط النصوص	36
المبحث الثالث: ماهية الكتاب المدرسي	39
المطلب الاول: مفهوم الكتاب لغة واطلاحا	40
المطلب الثاني: مفهوم الكتاب المدرسي ومواصفاته	46

المطلب الثالث: وظائف الكتاب المدرسي وأهميته	49
الفصل الثاني: طبيعة محتويات النصوص في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من التعليم الثانوي	107-55
المبحث الاول: تقديم كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي	56
المطلب الاول: مقدمة الكتاب وفهرسه وحوصل عامة حوله	57
المطلب الثاني: مادة الكتاب ومحتويات النصوص	63
المطلب الثالث: الحجم الساعي المخصّص لتنفيذ المقرّر وتقديم نشاط النصوص في كتاب اللغة العربية	64
المبحث الثاني: تحليل الاستبيانات	65
المطلب الاول : تعريف الاستبيان	65
المطلب الثاني: عيّنة الدّراسة وزمانها	77
المطلب الثالث: تحليل النتائج	79
المبحث الثالث: تحليل نماذج نصّيّة	95
المطلب الاول: تحليل نص أدبي بعنوان	95
المطلب الثاني :تحليل نص تواصلي بعنوان	99
المطلب الثالث: تحليل نص مطالعة موجهة بعنوان	103
خاتمة	109
ملاحق	112

قائمة المصادر والمراجع	120
فرس الموضوعات	126