وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم

كلية الأدب العربي والفنون

قسم الدّراسات اللّغوية والأدبية

مذكرة مكمّلة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في الدّراسات اللّغوية

تخصص: اللّسانيات التّطبيقية

بعنوان:

تقويم كتاب السنة الرابعة متوسط في اللغة العربية في ضوء معايير اللّسانيات التّطبيقية

إعداد:

أمينة بن شعيب

الإشراف:

أ.د. عبد القادر حاج علي

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللّقب	الجامعة	الرّتبة	الصّفة
أ.د. بن يشو الجيلالي	مستغانم	أستاذ التعليم العالي	رئيسا
أ.د. حاج علي عبد القادر	مستغانم	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا
أ.د. غول شهرزاد	مستغانم	أستاذ التعليم العالي	مناقشا

الموسم الجامعي:

2026/2025

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
كلية الأدب العربي و الفنون

Ministry of Higher Education And Scientific Research
University Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem
Faculty of Arabic Literature And Arts

FLAA Faculty of arabic literature and Art

قسم الدراسات اللغوية والأدبية

رخصة إيداع النسخة النهائية لمذكرة الماستر

أنا الممضي أسفله الأستاذ : حاج علي عبد القادر

الرتبة العلمية: أستاذ التعليم العالي

بصفتي مشرفا على مذكرة الماستر الخاصة بالطالب(ة):

الاسم واللقب: بن شعيب أمينة

التخصص: لسانيات تطبيقية

السنة الجامعية: 2025/ 2026

والموسومة: "تقويم كتاب السنة الرابعة متوسط في اللغة العربية في ضوء معايير اللسانيات التطبيقية"

أشهد أن الطالب(ة) قد أتم(ت) إنجاز المذكرة وفق التوجيهات العلمية والمنهجية المطلوبة. وبعد مناقشتها والأخذ بعين الاعتبار ملاحظات لجنة المناقشة وتصحيحها. أرخص له(ا) بإيداع النسخة النهائية للمذكرة لدى مكتبة الكلية.

مستغانم في: 18/ 06/ 2026

امضاء الأستاذ المشرف

الأستاذ
حاج علي عبد القادر

مصادقة رئيس القسم

أبو غول شهيرة
رئيس
قسم الدراسات اللغوية والأدبية

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهـــــــــداء

إلى من كان لهم الفضل بعد الله في وصولي إلى هذه المرحلة،

إلى من غمروني بالحب والدّعم دون انقطاع...

إلى عائلتي الغالية، سندي في هذه الحياة،

إلى من علموني معنى الصّبر والاجتهاد، وكانوا لي النّور في دربي.

وإلى أختي الغالية الّتي كانت لي عونًا وسندًا وتشجيعًا،

فكان لها أثر طيب ودعم لا يُنسى.

وإلى زوجي حبيبي، رفيق دربي وشريك حياتي،

الّذي لم يبخل عليّ بالدّعم والتّشجيع والكلمات الّتي كانت تقويني في أصعب اللّحظات،

فله مني كل الحب والامتنان.

وإلى أبنائي الأعزاء، قرة عيني ومصدر سعادتي،

الّذين كانوا دافعي للاستمرار والتّفوق،

أسأل الله أن يحفظهم ويجعلهم من الصّالحين النّاجحين.

وإلى صديقاتي، اللّواتي شاركنني الطّريق وقدمن لي الدّعم والمساندة،

وكنّ لي خير رفيقات في هذه الرّحلة العلمية.

لكم جميعًا أهدي هذا العمل المتواضع،

تقديرًا وامتنانًا لما قدمتموه لي من حب وتشجيع.

شـــكـــر وتـــقـــديـــر

الحمد لله الّذي بنعمته تتم الصّالحات، والصّلاة والسّلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أتقدم بخالصّ الشّكر إلى أستاذي المشرف حاج علي عبد القادر، الّذي تفضل بقبول الإشراف على هذا العمل، ولم يبخل عليّ بتوجيهاته القيّمة ونصائحه السّديدة، الّتي كانت خير عون لي في إنجاز هذه المذكرة، فله مني كل التّقدير والاحترام.

كما أتوجه بجزيل الشّكر إلى قسم الدّراسات الأدبية واللّغوية، لما وفره من بيئة علمية مناسبة، ولما يقدمه من جهود في خدمة الطّلبة والارتقاء بالمستوى العلمي.

ولا يفوتني أن أشكر كل من قدم لي يد العون من قريب أو بعيد في إتمام هذا العمل.

وفي الأخير، أسأل الله أن يجعل هذا العمل خالصًا لوجهه الكريم، وأن ينفع به.

مـــقدمة

مقدمة:

تعليم اللّغة العربية من أهم مجالات العملية التّربوية، لما له من دور أساسي في تنمية الكفاءات اللّغوية والتّواصلية لدى المتعلمين، وترسيخ الهوية الثّقافية والحضارية، ويُعتبر الكتاب المدرسي الوسيلة التّعليمية الأكثر حضورًا داخل القسم، إذ يشكّل الأداة الرّئيسة الّتي تُترجم من خلالها المناهج الدّراسية إلى محتويات تعليمية منظمة، تسهم في تحقيق الأهداف التّربوية المسطرة. ومن هذا المنطلق، أصبح تقويم الكتاب المدرسي ضرورة علمية وبيداغوجية، خاصة في ظل التّطورات الّتي تعرفها اللّسانيات الحديثة.

وتأتي اللّسانيات التّطبيقية بوصفها أحد أهم فروع اللّسانيات المعاصرة، حيث تهدف إلى ربط النّظريات اللّغوية بالمجال التّعليمي، من خلال تحسين طرائق التّدريس، وتطوير المناهج، وتحليل المحتويات التّعليمية وفق معايير علمية دقيقة، وقد أسهم هذا التّوجه في إرساء أسس جديدة لتقويم الكتب المدرسية، ترتكز على الجوانب اللّغوية والتّربوية والتّواصلية.

وانطلاقًا من هذا السّياق، جاءت هذه المذكرة الموسومة بـ: **"تقويم كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط في اللّغة العربية في ضوء معايير اللّسانيات التّطبيقية"**، محاولةً دراسة مدى ملاءمة هذا الكتاب للمعايير الحديثة في تعليم اللّغة، والكشف عن نقاط القوة والقصور فيه.

تتمحور إشكالية هذا البحث حول السّؤال الآتي:

إلى أي مدى يراعي كتاب اللّغة العربية للسنة الرّابعة من التّعليم المتوسط معايير اللّسانيات التّطبيقية في بنائه ومحتواه وأهدافه التّعليمية؟

ويتفرع عن هذه الإشكالية جملة من التّساؤلات، من أهمها:

- **ما علاقة اللّسانيات التّطبيقية بتعليمية اللّغة؟**
- **ما أهمية الكتاب المدرسي في العملية التّعليمية؟**
- **ما المعايير اللّغوية والتّربوية المعتمدة في تقويمه؟**
- **إلى أي مدى تعكس الدّراسات السّابقة واقع تقويم الكتب المدرسية؟**

تعود أسباب اختيار هذا الموضوع إلى الرّغبة في إبراز دور اللّسانيات التّطبيقية في تطوير تعليم اللّغة العربية، والاهتمام بتقويم الكتاب المدرسي باعتباره أداة محورية في العملية التّعليمية، إضافة إلى ملاحظة بعض الصّعوبات الّتي يواجهها المتعلمون في اكتساب المهارات اللّغوية، مما يستدعي دراسة نقدية علمية للمحتوى التّعليمي.

تتجلى أهمية هذا البحث في كونه يسلط الضّوء على تقويم الكتاب المدرسي في ضوء معايير اللّسانيات التّطبيقية الحديثة، كما يسهم في تحسين جودة التّعليم، ويدعم المعلمين والمشرفين التّربويين في فهم كيفية توظيف الكتاب المدرسي بشكل فعّال داخل القسم، بما يحقق الكفاءة اللّغوية والتّواصلية لدى المتعلمين.

يهدف هذا العمل إلى تحقيق جملة من الأهداف، من أبرزها:

- التّعريف باللّسانيات التّطبيقية وبيان علاقتها بتعليمية اللّغة.
- إبراز أهمية الكتاب المدرسي في العملية التّعليمية.
- تحديد المعايير اللّغوية والتّربوية لتقويم الكتاب المدرسي.
- تحليل كتاب السّنة الرّابعة متوسط في ضوء هذه المعايير.
- الاستفادة من الدّراسات السّابقة في مجال تقويم المناهج والكتب المدرسية.

اعتمدت هذه الدّراسة على المنهج الوصفي التّحليلي، وذلك من خلال وصف المفاهيم النّظرية المرتبطة باللّسانيات التّطبيقية والكتاب المدرسي، ثم تحليل محتوى كتاب اللّغة العربية للسنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، وفق معايير علمية وبيداغوجية مستمدة من الدّراسات الحديثة في المجال.

واجه هذا العمل بعض الصّعوبات، من أهمها:

- قلة الدّراسات الّتي تجمع بين اللّسانيات التّطبيقية وتقويم الكتب المدرسية بشكل مباشر.
- صعوبة ضبط معايير دقيقة وشاملة لتقويم المحتوى اللّغوي والتّربوي.
- تداخل المفاهيم اللّسانية والبيداغوجية مما استدعى دقة كبيرة في التّحليل والتّصنيف.

تم تقسيم هذه المذكرة إلى فصلين رئيسيين:

- الفصل الأول: اللّسانيات التّطبيقية والكتاب المدرسي
- المبحث الأول: اللّسانيات التّطبيقية وارتباطها بتعليمية اللّغة.
- المبحث الثّاني: حاجة العملية التّعليمية إلى الكتاب المدرسي
- المبحث الثّالثّ: تقويم الكتاب المدرسي حسب المعايير اللّغوية والتّربوية المتعارف عليها.
- المبحث الرّابع: تقويم الكتب المدرسية طبقًا للدراسات السّابقة.
- الفصل الثّاني: معايير اللّسانيات التّطبيقية في تحليل محتوى الكتاب المدرسي
- المبحث الأول: إجراءات الدّراسة الميدانية.
- المبحث الثّاني: تحليل محتوى الكتاب المدرسي من جانب اللّغة والأنشطة والأهداف.
- المبحث الثّالث: إيجابيات الكتاب المدرسي وسبل تحسينه.

وفي الأخير، لا يسعني إلا أنّ أتقدم بجزيل الشّكر والعرفان إلى الأستاذ المشرف عبد القادر حاج علي، على دعمه المتواصل، وتوجيهاته القيّمة، ونصائحه السّديدة الّتي كان لها بالغ الأثر في إنجاز هذا العمل وإتمامه في أحسن صورة.

الفصل الأول:

اللّسانيات التّطبيقية والكتاب المدرسي

- ❖ المبحث الأول: اللّسانيات التّطبيقية وارتباطها بتعليمية اللّغة
- ❖ المبحث الثّاني: حاجة العملية التّعليمية إلى الكتاب المدرسي
- ❖ المبحث الثّالثّ: تقويم الكتاب المدرسي حسب المعايير اللّغوية والتّربوية المتعارف عليها
- ❖ المبحث الرّابع: تقويم الكتب المدرسية طبقا للدراسات السّابقة

الفصل الأول: اللّسانيات التّطبيقية والكتاب المدرسي

تُعدّ اللّسانيات التّطبيقية مجالًا علميًا يربط بين النّظرية اللّسانية والممارسة التّعليمية، ويسهم في تطوير تعليم اللّغة وتقويم وسائله. ويُعدّ الكتاب المدرسي أداة أساسية في العملية التّعليمية، إذ يترجم الأهداف التّربوية واللّغوية إلى محتويات وأنشطة وتقويمات، وانطلاقًا من ذلك، يعالج هذا الفصل علاقة اللّسانيات التّطبيقية بتعليمية اللّغة، وحاجة العملية التّعليمية إلى الكتاب المدرسي، وتقويمه وفق المعايير اللّغوية والتّربوية، مع الاستفادة من نتائج الدّراسات السّابقة.

المبحث الأول: اللّسانيات التّطبيقية وارتباطها بتعليمية اللّغة

يتناول هذا المبحث اللّسانيات التّطبيقية من حيث مفهومها ومجالاتها المختلفة، مع بيان علاقتها بتعليمية اللّغة، ويهدف إلى إبراز دور اللّسانيات التّطبيقية في توظيف المعارف اللّسانية لخدمة تعليم اللّغة وتعلّمها، بما يسهم في تطوير طرائق التّدريس وتحسين الممارسات التّعليمية.

1. مفهوم اللّسانيات التّطبيقية:

1.1. اللّسانيات:

أ. لغة:

"جاء في **معجم مقاييس اللّغة لابن فارس** (395 هـ) في تعريف اللّسان: " اللّام والسّين والنّون أصل واحد بدل على طول لطيف في عضو أو غيره، واللّسن جودة اللّسان والفصاحة واللّسِن: اللّغة، يُقال لكل قوم لسنٌ أي لغةٌ."[1]

ويُفهم من هذا التّعريف أنّ اللّسان لا يقتصر على كونه عضوًا صوتيًا فحسب، بل يتجاوز ذلك ليشمل اللّغة بوصفها أداة للتواصل والتّعبير، وهو ما يؤكّد الصّلة الوثيقة بين اللّسان واللّغة في الدّرس اللّغوي العربي القديم.

[1] - ابن فارس: مقاييس اللغة، مادة: (لسن)، تح: عبد السلام هارون، بيروت، لبنان، ص: 10

"**وجاء في معجم لسان العرب لابن منظور** فيقول: " اللّسان: جارحة الكلام، وقد يكنى بها عن الكلمة فيؤنث حينئذٍ، قال أعشى باهلة:

إنّي أتتني لسانٌ ما أُسرّ بِها*من عَلْوَ لا عجبَ فيها ولا سَخَرُ."**[1]

ويُظهر هذا أنّ اللّسان يُستعمل للدلالة على آلة الكلام، كما يُكنّى به عن الكلمة ذاتها، وهو ما يعكس سعة الدّلالة اللّغوية للمصطلح، وارتباطه المباشر بالتّعبير والبيان في الاستعمال العربي.

"**ويقول الرّاغب الأصفهاني (565هـ)** في مادة (لسن): اللّسان الجارحة وقوّتها، وقوله تعالى على لسان موسى عليه السّلام: ﴿واحلل عقدةً من لساني﴾، يعني به من قوّة لسانه، فإنّ العقدة لم تكن في الجارحة، وإنّما كانت في قوّته الّتي هي النّطق به. ويُقال لكلّ قوم لسان، وقوله تعالى: ﴿اختلاف السّنتكم وألوانكم﴾، فاختلاف السّنتكم إشارة إلى اختلاف اللّغات والنّغمات، فإنّ لكلّ إنسان نغمةً مخصوصة يميّزها السّمع، كما أنّ له همزةً مخصوصة يميّزها البصر."[2]

يُظهر الرّاغب الأصفهاني أنّ اللّسان لا يقتصر على الجارحة، بل يشمل قوّة النّطق والتّعبير، كما يدلّ اختلاف الالسّنة على تنوّع اللّغات والخصائص الصّوتية بين الأفراد، ممّا يؤكّد الطّابع الإنساني والاجتماعي للغة.

[1] – ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1968 ، ج 13 ، مادة: لسن، ص: 365.

[2] – الراغب الأصفهاني: مفردات في غريب القرآن، تح: محمد أحمد خلق الله، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، مصر، د.ط، 2009م، مادة: لسن، ص: 580،.

كذلك نجد أنّ مفهوم اللّسان قد ورد في النّصّ القرآني ضمن سياقات متعدّدة، منها على سبيل المثال:

- **اللّسان بمعنى اللّغة**، كما في قوله تعالى: ﴿**وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ**﴾[1]، أي بلغتهم.
- **اللّسان بمعنى البيان والفصاحة**، مثل قوله تعالى: ﴿**وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِّن لِّسَانِي**﴾[2]، أي يسر لي البيان.
- **اللّسان كعضوٍ منطوق**، كما في قوله تعالى: ﴿**أَلَمْ نَجْعَل لَّهُ عَيْنَيْنِ • وَلِسَانًا وَشَفَتَيْنِ**﴾[3].

ب. اصطلاحا:

اللّسانيات "علمٌ يدرس اللّغة الإنسانية دراسة علمية تقوم على الوصف ومعاينة الواقع بعيدًا عن النّزعات التّعليمية والأحكام المعيارية."[4]

يعني هذا أنّ اللّسانيات علم موضوعي يركّز على دراسة اللّغة كما هي في الواقع، من خلال وصفها وتحليلها، دون الانحياز إلى طرق التّدريس أو إصدار أحكام على ما هو **صحيح أو خاطئ**.

[1] - سورة إبراهيم: الآية: 4

[2] - سورة طه: الآية: 27

[3] - سورة البلد: الآيتان: 8–9

[4] – أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، بوكمة، 2006 ،ط3، ص: 21.

يعرّف **عبد العزيز حلمي** اللّسانيات على أنّها العلم الّذي يركّز على دراسة اللّغات الإنسانية الطّبيعية لكل من المكتوبة والمنطوقة، مع التّركيز على المنطوق باعتباره المادة الأساسية الّتي تسمح باختبار فعالية أدوات البحث اللّساني بدقة أكبر، ويشير هذا التّعريف إلى أنّ اللّسانيات تمثل قاعدة أساسية لفهم اللّغة والتّواصل، وتُستثمر لدراسة وتحليل مختلف جوانب اللّغة بشكل معمّق.[1]

يوضح هذا أن اللّسانيات علم يدرس اللّغة الإنسانية بشكل منهجي، مع التّركيز على اللّغة المنطوقة باعتبارها المصدر الأساسي لفهم خصائص اللّغة واختبار أدوات البحث اللّغوي بدقة، كما يبرز الدّور المركزي للسانيات في دراسة وتحليل مختلف جوانب اللّغة وتعميق فهمنا لآليات التّواصل البشري.

"إنّ اللّسانيات هي قبل كل شيء مجال علمي اختباري، فهي تتناول مادةً الألسن واللّغة وجودها سابق لدراستها، فلا شبه من هذه الوجهة بينها وبين الرّياضيات أو المنطق: لغة الرّياضيات أو المنطق لا توجد من دون الرّياضي أو المنطقي، وليس للغة العادية (وتسمى أيضا الالسّن الطّبيعية كالفرنسية والإنجليزية...) حاجة إلى اللّساني لتوجد؛ غاية اللّساني الأولى هي(وصف)، وهكذا ما يعرضه الواقع عليه."[2]

يشير هذا إلى أنّ اللّسانيات علم تجريبي يدرس اللّغة كما هي موجودة في الواقع، فلا وجود للغة يعتمد على اللّغوي، على عكس الرّياضيات أو المنطق الّتي لا توجد إلا عبر الرّياضي أو المنطقي. فالهدف الأساسي للسانيات هو وصف اللّغة وفهم خصائصها الطّبيعية دون تعديل أو تقييم، أي دراسة اللّغة كما تظهر في الاستخدام الفعلي.

[1] - ينظر: حلمي عبد العزيز: اللسانيات العامة واللسانيات العربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 1991، ص: 11.

[2] – روبير مارتان: مدخل لفهم اللسانيات، تر عبد القادر المهيري، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، بيروت، ط 1، 2007، ص: 23.

1.2. مفهوم اللّسانيات التّطبيقية:

عرّفها **ديفيد كريستال** (**David *Crystal***) بقوله: هو" استخدام نظريات اللّسانيات العامة، وطرقها، ونتائجها في توضيح المشكلات المتعلقة باللّغة الّتي تظهر في مجالات أخرى من الخبرة، وتقديم حلول لها، إنّ حقل اللّسانيات التّطبيقية واسع جدًا، إذ يشمل تعليم اللّغات الأجنبية وتعلمها وعلم المعاجم والأسلوب والتّحليل البلاغي للكلام ونظرية القراءة."[1]

يعرف ديفيد كريستال اللّسانيات التّطبيقية على أنّها تطبيق نظريات وطرق اللّسانيات العامة ونتائجها لحل المشكلات اللّغوية الّتي تظهر في مجالات مختلفة. ويشير إلى أن هذا الحقل واسع جدًا، ويشمل تعليم وتعلم اللّغات الأجنبية، علم المعاجم، الأسلوب، التّحليل البلاغي، ونظرية القراءة.

يرى بعض اللّغويين أنّ اللّسانيات التّطبيقية علم مستقل له إطار معرفي ومنهجية خاصة ونظرية قائمة بذاتها لا تتوقف على العلوم الأخرى. ومع ذلك، يرى الغالبية أنّها تلعب دور الوسيط الّذي يربط بين مختلف العلوم المعنية بالنّشاط اللّغوي الإنساني، مثل اللّسانيات، وعلم النّفس، وعلم الاجتماع، وعلوم التّربية. وبذلك، فهي تعتمد على الأسس النّظرية والعلمية لهذه العلوم وتوظفها لدراسة اللّغة وحل مشكلاتها في سياق الاستعمال الواقعي.[2]

يعني ذلك أنّ اللّسانيات التّطبيقية تعمل كحلقة وصل بين النّظرية والتّطبيق، فتستفيد من علوم اللّغة وغيرها لتقديم فهم عملي للغة وحلول لمشاكلها في الحياة اليومية والتّعليم والتّواصل.

[1] – صالح ناصر الشويخ: قضايا معاصرة في اللّسانيات التّطبيقية، دار وجوه للنشر والتّوزيع، مملكة عربية سعودية، الرياض، 2017، ص: 13.

[2] – ينظر: حلمي خليل: دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، دار المعرفة الجامعية، 2003، ص: 73.

يرى عبده الرّاجحي أنّ اللّسانيات التّطبيقية " علم يمثل جسرا بين العلوم، أو هو النّقطة الّتي تلتقي عندها العلوم الّتي لها اتصال بلغة الإنسان."[1]

يشير هذا الرّأي إلى أنّ اللّسانيات التّطبيقية تقوم بدور الوسيط الّذي يجمع بين مختلف العلوم المرتبطة باللّغة، لتسهيل دراسة اللّغة وفهمها وتوظيفها في معالجة المشكلات اللّغوية العملية.

"وعلم اللّغة التّطبيقي أو ما يسمى باللّسانيات التّطبيقية، وهو حقل من حقول اللّسانيات ظهر سنة 1946 م في الوقت الّذي ظهر الاهتمام بمشاكل تعليم اللّغات الحية للأجانب، إلى جانب ازدهار الدّراسات التّطبيقية أو نظرية علمية أو ما يسمى باللّسانيات التّطبيقية يتم تمثلها عن طريق تطبيق ما هو في الإمكان، وذلك بتكوين المادة عن طريق الأنماط وترسيخ المفاهيم الّتي يتم فيها نقل النّتائج والنّظرية إلى مستوى تطبيقي يدرس اللّغة بغرض الحصول على طبيعتها في ذاتها ومن أجل ذاتها، ويسعى دائما إلى عمل علمي هادف، وهو الكشف عن جوانب اللّغة والمعرفة الواعية بها للتمكن من الأداء اللّغوي الجيد.."[2]

يشير هذا إلى أن اللّسانيات التّطبيقية نشأت استجابةً للحاجة العملية لتعليم اللّغات الحية للأجانب، وتركز على نقل النّظرية اللّغوية إلى التّطبيق العملي. فهي تهدف إلى دراسة اللّغة في ذاتها وفهم بنيتها وقواعدها، مع العمل على تطوير الأداء اللّغوي وتحقيق استخدام فعّال للغة في مختلف السّياقات.

[1] – عبده الراجحي: علم اللغة التّطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995، ص:12.

[2] – صالح بلعيد: دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومه، بوزريعة، الجزائر، ص:11.

2. مجالات اللّسانيات التّطبيقية:

2.1. تعليم اللّغات:

"يُعتبر من أهم مجالات اللّسانيات التّطبيقية، حيث يُعنى بتدريس اللّغة وتنمية مهارات القراءة والكتابة والكلام في المراحل التّعليمية المختلفة، سواء كانت اللّغة الأم أم الأجنبية، مع الاستعانة بالوسائل البيداغوجية المنهجية السّمعية البصرية، الّتي تسهم بشكل فعال في بناء تقنيات تعليم اللّغات البشرية وتعلمها."[1]

يشير هذا إلى أنّ تعليم اللّغات يُعد أحد أبرز مجالات اللّسانيات التّطبيقية، حيث يركز على تطوير مهارات الاستماع والقراءة والكتابة والتّحدث، سواء للغة الأم أو للغات الأجنبية، مع الاستفادة من الوسائل التّعليمية الحديثة والسّمعية البصرية لتعزيز فعالية العملية التّعليمية وتسهيل اكتساب اللّغة.

"فعلم اللّغة التّطبيقي كان يستعمل كما لو أنه مرادف لعبارة تدريس اللّغات الأجنبية، فنشأة اللّسانيات التّطبيقية ارتبطت بالاهتمام بأهم انشغالات تعليم اللّغة من تحديات وهو ميدان يشمل عددا من التّخصصات والتّفرعات منها: تعليم اللّغات والتّخطيط لها، طرائق تدريس اللّغة والتّصميم لها، اكتساب اللّغة وتعلمها، الثّنائية اللّغوية وأثرها النّفسية والاجتماعية والتّربوية، تحليل الأخطاء اللّغوية، الدّراسات التّقابلية بين اللّغات، علوم التّربية والبيداغوجيا وديداكتيك اللّغات."[2]

---

[1] - صالح بوترعة: محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، جامعة العربي بن مهيدي، أم بواقي، السنة الثانية ليسانس، 2023 ، ص: 12 .

[2] - صالح بلعيد: دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص: 11 – 12.

2.2. الازدواجية اللّغوية:

" إنّ مفهوم الازدواجية اللّغوية يرتبط بحالة الشّخص الّذي يمتلك القدرة على التّواصل بلغتين طبيعيتين كالعربية والفرنسية أو بلغة ولهجة كالفصحى والعامية، وهذان المستويان يستخدمان بطريقة متكاملة وأحدهما له موقع اجتماعي ثقافي مرموق نسبياً على الآخر عند الجماعة البشرية المتكلمة المستمعة المثالية، ومن ثمة فهي حالة لسانية –مستقرة نسبياً."[1]

يعرف الازدواج اللّغوي بأنّه قدرة الفرد على استخدام لغتين طبيعيتين أو لغة ولهجة بشكل متكامل، مع تفضيل أحدهما اجتماعيًا وثقافيًا على الآخر في المجتمع، مما يجعل هذه الحالة اللّغوية مستقرة نسبيًا.

2.3. التّخطيط اللّغوي:

التّخطيط اللّغوي "هو عملية منظمة واعية لاختيار أحسن الحلول الممكنة بغية الوصول إلى أهداف مسطرة، إذن التّخطيط يهدف إلى حل المشكلات الّتي تواجه اللّغة وذلك بالاختيار الصّحيح للوسائل المناسبة لتنفيذ السّياسة اللّغوية الحكيمة الّتي تعنى بدراسة المشكلات الّتي تواجه اللّغة وتقديم خطط علمية واضحة للتصدي لهذه المشكلات."[2]

إذْ يُعدّ التّخطيط اللّغوي أداة أساسية للحفاظ على اللّغة وتطويرها وضمان استخدام فعال وسليم لها في مختلف المجالات التّعليمية والاجتماعية والثّقافية.

[1] – عرابي محمد: الازدواجية اللغوية وأثرها في اكتساب اللغة العربية، جسور المعرفة، المجلد 7، العدد 2، 2021، جامعة وهران، الجزائر، ص: 107.

[2] – إيمان قليعي: اللسانية تطبيقية ومجالات الاستفادة منها في ترقية الفعل الديداكتيكي، مقاربة في المنهج – والإجراء، جامعة حسيبة بن بوعليش، الجزائر، مجلة اللغة العربية، المجلد 21 ، العدد 48، الثلاثي الرابع، 2019، ص: 141.

2.4. التّداخل اللّغوي:

يُعتبر التّداخل اللّغوي من المجالات المهمة في علم اللّغة الاجتماعي والجغرافي، ويشير إلى الظّاهرة الّتي تنشأ عند احتكاك لغتين أو أكثر في سياق واحد. ويتجلى هذا التّداخل عندما يستخدم المتحدث أكثر من لغة خلال التّواصل للتعبير عن فكرة أو معنى واحد، ما يشكل تحديًا لغويًا ذا أبعاد اجتماعية وثقافية. وتنتشر هذه الظّاهرة بشكل خاص في المجتمعات الّتي عرفت الاستعمار أو بين الأفراد المتأثرين بثقافة لغات أخرى، حيث يؤدي التّفاعل المستمر بين اللّغات إلى اختلاط أنماطها واندماجها في الاستعمال اليومي.[1]

ويُظهر التّداخل اللّغوي مدى تأثير السّياق الاجتماعي والثّقافي على اللّغة، ويؤكد أن اللّغة ليست مجرد نظام قواعدي جامد، بل هي أداة تواصل حيّة تتغير بتغير احتياجات المتحدثين وبيئتهم، ما يجعل دراسة هذه الظّاهرة ضرورية لفهم دينامية اللّغات في المجتمعات متعددة اللّغات.

2.5. التّرجمة والتّرجمة الآلية:

وقد تطور هذا الحقل على العموم مع تطور الدّرس اللّساني باعتبار أن التّرجمة في معناها العام هي استبدال لغة بلغة أخرى للتعبير عن معاني محدودة وهو عمل يبقى ناقص ما لم يؤخذ بعين الاعتبار نقاط الاتفاق والاختلاف بين اللّغتين واللّساني هو وحده القادر أن يحدد مواضيع الاتفاق والاختلاف بين نسقين لغويين، يكشف بدقة عن القواسم المشتركة بين لغات العالم، فالتّرجمة هي حاجة العصر الّذي نعيش فيه حيث اتسع مجال الاتصالات بين الشّعوب، وتبع هذا تبادل المنافع بينهم عن طريق التّرجمة "ومن هنا فإنّها منشط ثقافي وفكري هادف استدعاه العصر للتعرف على ما لدى الآخرين وتعريف الآخرين بما عندك."[2]

[1] - ينظر: صالح بلعيد: دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص: 12.

[2] - صالح بلعيد: دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص: 12.

يُبرز هذا أهمية اللّسانيات التّطبيقية في التّرجمة، إذ تظهر اللّغة ليس فقط كوسيلة للتواصل، بل كأداة لفهم الاختلافات والتّقاطع بين الثّقافات، فالتّرجمة المدعومة بالدّراسة اللّسانية الدّقيقة لا تقتصر على نقل الكلمات، بل تضمن نقل المعنى والخصوصية الثّقافية لكل لغة، مما يجعلها جسراً حيوياً للتبادل الثّقافي والفكري بين الشّعوب.

أ. **التّرجمة الآلية:** قديما كانت التّرجمة تستغرق وقتا طويلا، ولكن الآن وبفضل التّطور التّكنولوجي تقلص هذا الوقت، وهذا ما يعرف بالتّرجمة الآلية الّتي بلغت الآن مرحلة التّرجمة الفورية، ففي بضع دقائق تتم ترجمة أي وثيقة أو كتاب...، وقد قدم هذا التّطور العلمي خدمات جليلة للباحث، يقول محمد سويسي في هذا الصّدد: "إن من يريد التّوسع في اختصاصه لا بد له من الاطلاع باستمرار على ما ينشر في حقله، في اللّغات الأجنبية جميعها ...وأن يعدد مراجعه العلمية بالاستعانة بما تتجه التّرجمة والنّقل عن الكتب المحررة باللّغات الأجنبية "[1]

يشير هذا إلى الدّور الحيوي للتقنية في تسريع وتسهيل الوصول إلى المعرفة، حيث أصبحت التّرجمة الآلية أداة أساسية للباحثين للتواصل مع الإنتاج العلمي بلغات متعددة. فهي لا تقتصر على توفير الوقت فحسب، بل تمكّن الباحث من الاطلاع على أحدث الدّراسات وتوسيع مداركه العلمية، ما يعزز من جودة البحث ويواكب التّطورات العالمية في مجاله.

[1] - محمد سويسي: الكتابة العلمية في العربية المعاصرة، منشورات الأكاديمية المغربية، الرباط 1995، ص: 93 .

2.6. فن صناعة المعاجم:

"تشتمل الصّناعة المعجمية على حد قول "علي القاسمي" خطوات أساسية خمس هي جمع المعلومات والحقائق، واختيار المداخل وترتيبها طبقا لنظام معين، وكتابة المواد ثم نشر النّتاج النّهائي وهو المعجم، إذن الصّناعة المعجمية هي فن يدرس المعجم من حيث طرائق ترتيبه للمفردات وإختيار المداخل وإعداد التّعاريف والشّروح للكلمات داخل المعجم "[1]

يعكس هذا أن الصّناعة المعجمية ليست مجرد جمع للكلمات، بل هي عملية منهجية دقيقة تجمع بين الفن والعلم، إذ تتطلب تخطيطًا منظمًا لاختيار المفردات والمداخل، وترتيبها بطريقة تسهل الوصول إليها، مع تقديم تعريفات وشروح دقيقة وبذلك، يُصبح المعجم أداة علمية فعّالة لفهم اللّغة واستيعاب معانيها واستخداماتها في سياقات مختلفة.

2.7. الاختبارات اللّغوية:

يشير الاختبار إلى عملية منظمة تهدف إلى تقييم جوانب مختلفة للتعلّم بطريقة موضوعية، عبر قياس أداء المتعلّم من خلال مهام أو فروض تُنجز بشكل فردي أو جماعي، شفويًا أو كتابيًا، ضمن إطار دقيق ومنظم. ويُعتبر الاختبار وسيلة فعّالة لتقدير مستوى التّعلّم، من خلال متابعة تطوّر المتعلّم عبر مراحل تعلمه المختلفة. وتُعدّ الاختبارات اللّغوية من أهم موضوعات اللّسانيات التّطبيقية، حيث يهتم هذا المجال بتصميمها وتطوير أدواتها من ناحية المحتوى والجوانب الفنية والتّطبيقية، بما يحقق الصّدق والثّبات والتّمييز، إلى جانب سهولة الاستخدام والدّقة في التّطبيق.[2]

يعكس هذا الدّور المركزي للاختبارات في العملية التّعليمية، إذ لا تقتصر أهميتها على قياس التّحصيل فقط، بل تمتد لتشمل متابعة التّطور المستمر للمتعلم وتحديد نقاط القوة والضّعف لديه. كما يبرز النّص

[1] - إيمان قليعي: اللسانية تطبيقية ومجالات الاستفادة منها في ترقية الفعل الديداكتيكي، ص: 142.

[2] - ينظر: عرابي محمد: الازدواجية اللغوية وأثرها في اكتساب اللغة العربية، ص: 133.

أهمية اللّسانيات التّطبيقية في تصميم اختبارات دقيقة وموثوقة، ما يؤكد أن بناء أدوات التّقييم اللّغوي يحتاج إلى أسس علمية ومنهجية لضمان تحقيق أهداف التّعليم وتطوير مهارات اللّغة بفعالية.

2.8. التّحليل التّقابلي وتحليل الأخطاء:

يُعتبر كلّ من التّحليل التّقابلي وتحليل الأخطاء من المجالات الأساسية في اللّسانيات التّطبيقية، ويلعبان دورًا مهمًا في تعليم اللّغات. يركز التّحليل التّقابلي على مقارنة نظم لغوية أو مستويات مختلفة مثل الصّوت، والصّرف، والنّحو، والمعجم، والدّلالة، بهدف تحديد أوجه التّشابه والاختلاف بين اللّغتين، مما يساعد على التّنبؤ بالصّعوبات الّتي قد يواجهها المتعلم وتسهيل عملية التّعلم. بالموازاة مع ذلك، يهتم تحليل الأخطاء بدراسة الأخطاء اللّغوية الّتي يقع فيها المتعلم، مع التّعرف على أسبابها واقتراح طرق لمعالجتها، بهدف تصحيح هذه الأخطاء والحدّ من تكرارها. على سبيل المثال، قد يخطئ بعض متعلمي العربية في نطق الحاء على شكل الهاء، وتسعى اللّسانيات التّطبيقية إلى معالجتها عبر استراتيجيات تعليمية مناسبة.[1]

يعكس هذا دور اللّسانيات التّطبيقية كأداة عملية لدعم تعليم اللّغات، إذ تساعد التّحليلات التّقابلية وتحليل الأخطاء في التّعرف على صعوبات التّعلم المحتملة وتصميم استراتيجيات تعليمية فعّالة. كما يبرز مساهمة هذا المجال في تحسين جودة التّعليم اللّغوي عبر تقديم حلول عملية لمشكلات النّطق والقواعد والمعجم، بما يضمن تعزيز قدرة المتعلمين على استخدام اللّغة بدقة وطلاقة.

[1] – ينظر: توفيق محمد شاهين: علم اللغة العام، دار التّضامن، مصر ـ القاهرة، ط1، 1980، ص:32.

3. علاقة اللّسانيات التّطبيقية بتعليمية اللّغة:

"قبل ذكر العلاقة الّتي تربط اللّسانيات بعلم تعليم اللّغات، لابد من الإشارة إلى جملة من المسلّمات، منها ما يلي:

المعلومات اللّغوية، والّتي تنقسم إلى قسمين:

1. معلومات متعلقة بالمتكلم: وهي تلك الّتي يولد بها كل البشر، وتمتلك صلة مباشرة بملكته اللّغوية. فكل إنسان يمتلك استعدادًا فطريًا للفعل اللّغوي واكتساب اللّغة، ثم يعقبه اكتساب لعادات وآليات وصيغ ومهارات تمكنه من استخدام اللّغة بما يقتضيه التّواصل المختلف.

وهو ما يذهب إليه تشومسكي (***Noam Chomsky***)، حيث يعتبر أن البنية اللّغوية عند الإنسان تتضمن حالات متعدّدة، من أبرزها:

الحالة الأولى فطرية: وهي المرحلة الأولى في تكوين الدّماغ، حيث يمتلك الإنسان استعدادًا فطريًا للغة، يمكّنه من اكتساب اللّغة واستخدامها لاحقًا.

الحالات الوسطية: وتوجد عند الأطفال أثناء مراحل نموهم، حيث يبدؤون في اكتساب العادات اللّغوية والمهارات الصّوتية والنّحوية بالتّدرج، بالتّزامن مع التّفاعل الاجتماعي والتّعرض للغة المحيطة.

الحالة القارة نسبيا: وهي المرحلة الّتي توجد عند الإنسان البالغ، حيث تصبح البنية اللّغوية مكتملة ومستقرة نسبيًا، ويستطيع استخدام اللّغة."[1]

يشير ما سبق إلى أنّ دراسة اللّغة لا تقتصر على المظاهر السّطحية، بل تمتد إلى استيعاب البنية الفطرية والمعرفية للمتحدث، مما يوضح الصّلة الوثيقة بين اللّسانيات وعلم تعليم اللّغات. ففهم كيفية اكتساب اللّغة، من المرحلة الفطرية مرورًا بالمراحل الوسطية وصولًا إلى البنية المستقرة عند البالغ، يُعدّ أساسًا لتطوير

[1] – سعيداوي هشام: أثر اللّسانيات التّطبيقية في تعليم اللغات، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلد:07، العدد:01، جانفي 2023، معسكر، ص: 10.

طرق تعليمية فعّالة تتناسب مع طبيعة المتعلم ومراحل نموه اللّغوي، كما يبرز دور اللّسانيات في تزويد المعلم بالأدوات النّظرية والعملية لفهم الصّعوبات المحتملة، وتصميم أنشطة تعليمية تساهم في تعزيز اكتساب اللّغة واستخدامها بشكل سليم وفعّال.

2. **معلومة تتعلق بعالم اللّسانيات:** وتتمثل في المعرفة العلمية والنّظرية البحتة، الّتي تمثلها مجموعة من النّظريات والمسلمات. وعلى الرّغم من ذلك، وإنْ بدا التّمييز بين الصّنفين السّابقي الذّكر من الأمور الثّابتة الّتي لا خلاف حولها، فإنّهما يظلان مدخلين أساسيين لمعرفة اللّغات، مما يوضح العلاقة الّتي تربط علم اللّسانيات بعلم تعليم اللّغات.

فاللّسانيات علم نظري يسعى إلى الكشف عن حقائق اللّسان البشري والتّعرف على أسراره. أما علم تعليم اللّغات فهو علم تطبيقي يهدف إلى تعليم اللّغات. وإذا ما تأملنا مدى الصّلة الوثيقة القائمة بينهما، نجد أن كلا الحقلين يكمل الآخر على الدّوام عمليًا. فاللّساني يجد في حقل تعليم اللّغات مجالًا يختبر فيه نظرياته العلمية، والمربي بالمقابل يحتاج في ميدان تعليم اللّغات لبناء طرقه وأساليبه إلى معرفة القوانين الّتي أثبتها علم اللّسانيات الحديث."[1]

يتضح من هذا أن العلاقة بين اللّسانيات وتعليم اللّغات علاقة تكاملية بامتياز، حيث توفر اللّسانيات الأسس النّظرية والمفاهيم العلمية الّتي يستند إليها المعلم في تطوير طرق وأساليب تعليم اللّغة، بينما يتيح ميدان تعليم اللّغات للساني اختبار هذه النّظريات عمليًا وتطبيقها على الواقع اللّغوي للمتعلمين. بهذا الشّكل، يصبح كل حقل داعمًا للآخر، وتتحقق الاستفادة المثلى للمعرفة اللّغوية، سواء من النّاحية النّظرية أو العملية، مما يعكس الطّابع التّطبيقي الحيوي للسانيات في سياق التّعليم اللّغوي.

[1] - سعيداوي هشام: أثر اللّسانيات التّطبيقية في تعليم اللغات، ص: 11.

"من حدود الملاحظة الموضوعية السّريعة، يمكن إبراز مدى التّداخل والانفصال بين العلمين، اللّسانيات وتعليم اللّغات، والواقع أيضًا يظهر ذلك. فالعلاقة بعلم اللّسانيات تتسم بالتّداخل والانفصال، إضافة إلى صبغتها التّطبيقية في تعليم اللّغات، إذ لا يقتصر عملها على التّبعية للسانيات فحسب، بل لها امتدادات وتداخل مع علوم أخرى مثل علم النّفس، وعلوم التّربية، وعلوم أمراض الكلام، وعلم الاجتماع، وغيرها."[1]

يظهر من ذلك أنّ علم تعليم اللّغات يتمتع بطابع متعدد الأبعاد، يجمع بين الاستناد إلى الأسس النّظرية للسانيات وبين التّفاعل مع علوم أخرى تساعد على فهم عملية التّعلم اللّغوي بشكل أوسع. فالتّداخل مع علم النّفس وعلوم التّربية وعلم أمراض الكلام وعلم الاجتماع يعكس الطّبيعة التّطبيقية لهذا العلم، ويتيح تطوير أساليب تعليمية أكثر فعالية تراعي الجوانب العقلية، والاجتماعية، والنّفسية للمتعلمين، بما يضمن تعلم اللّغة بطريقة متكاملة وشاملة.

المبحث الثّاني: حاجة العملية التّعليمية إلى الكتاب المدرسي

الكتاب المدرسي عنصر أساسي في العملية التّعليمية، ينظم المحتوى العلمي ويوجهه بشكل منهجي، ويسهّل على المعلم التّدريس وعلى الطّالب فهم الدّروس وتثبيت المعلومات، كما يساهم في توحيد مستوى التّعليم وضمان تحقيق أهداف العملية التّربوية.

1. مفهوم الكتاب المدرسي:

"يعد الكتاب المدرسي أحد العناصر الّتي تمثل مدخلا رئيسياً من مدخلات النّظام التّعليمي والأداة الّتي تسهم بشكل فاعل إذا ما أحسن بناءها واستخدامها في تحقيق أهداف المنهج وتعد وسيلة من الوسائل الأساسية في عملية التّعليم والتّعلم لما تحتويه من معلومات وخبرات تعليمية نقدمها للمتعلمين."[2]

[1] – سعيداوي هشام: أثر اللّسانيات التّطبيقية في تعليم اللغات، ص: 11.

[2] – عبد الرحمان الهامشي، محسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء، الأردن، ط1، 2009، ص:259.

يُعتبر الكتاب المدرسي أداة أساسية في العملية التّعليمية، فهو يشكل مدخلاً رئيسياً للنظام التّعليمي ويُسهم بشكل فعّال في تحقيق أهداف المنهج إذا ما صُمّم واستخدم بالشّكل الأمثل، إذ يحتوي على معلومات وخبرات تعليمية تساعد المتعلم على فهم المواد واستيعاب المفاهيم بشكل منهجي ومنظم.

"الكتاب المدرسي أداة مطبوعة مهيكلة قصداً من أجل أن تندرج ضمن مسار التّعلم بغية تحسين نجوعه."[1]

وعليه، يُعدّ الكتاب المدرسي أداة تعليمية منظّمة ومصممة بعناية، تهدف إلى دمج المتعلم في مسار التّعلم بطريقة تعزز اكتساب المعارف والمهارات، وتعمل على تحسين نتائج التّعليم وزيادة فعالية العملية التّعليمية بشكل عام.

"وهو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهج، يحتمل على عناصر عديدة الأهداف المحتوى والأنشطة والتّقويم ويهدف إلى مساعدة المتعلمين من المعلمين في الصّف، ومادة ما على تحقيق الأهداف الّتي حددها المنهج."[2]

يوضح هذا مدى أهمية المنهج كإطار شامل للعملية التّعليمية، إذ لا يقتصر دوره على تقديم المحتوى فقط، بل يشمل أيضًا تحديد الأهداف، وتنظيم الأنشطة، وطرق التّقويم، بما يضمن تكامل التّعليم وتحقيق التّعلم الفعّال، كما يبرز دور المعلم كوسيط بين المنهج والمتعلم، حيث يُسهم في توجيه المتعلمين نحو استيعاب المعرفة وتنمية المهارات المطلوبة.

[1] – بدر الدين بن تريدي: قاموس التّربية الحديث – عربي- انجليزي- فرنسي، منشورات المجلس، 2010، ص:270.

[2] - عبد الرحمان الهامشي، محسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، ص: 260.

2. أهمية الكتاب المدرسي في العملية التّعليمية:

"إنّ الكتاب المدرسي يعد مدخلا رئيسياً من مداخل النّظام التّعليمي، فهو يؤثر في العناصر أو المدخلات الأخرى، وعملية النّظام ومخرجتها، فهو يرتبط بأهداف المنهج ويتأثر بها، ويؤثر فيها ويرتبط بالطّالب ويؤثر فيه وكذلك المعلم، وطرائق التّدريس والتّقويم، ومن هنا تنبثق أهمية الكتاب في العملية التّعليمية هي:

- يشعر المعلم والمتعلم بصحة معلوماته والوثوق بها.
- يعد وسيلة من وسائل التّعلم الذّاتية.
- يعطي فرصاً متكافئة للطلبة في تقديم المادة
- يمثل الإطار العام للمقرر الدّراسي"[1]

وبناءً على ذلك، يُعتبر الكتاب المدرسي عنصرًا أساسيًا في العملية التّعليمية، إذ يشكّل مدخلاً رئيسيًا ضمن النّظام التّعليمي ويتفاعل مع باقي عناصره مثل أهداف المنهج والمعلم والطّالب وطرق التّدريس وأساليب التّقويم. وتبرز أهميته في توفير معلومات موثوقة للمعلم والمتعلم، ودعم التّعلم الذّاتي لتعزيز استقلالية الطّلاب، بالإضافة إلى ضمان فرص متساوية لجميع المتعلمين للوصول إلى المحتوى التّعليمي. كما يشكل الكتاب الإطار العام للمقرر الدّراسي، ما يسهم في تنظيم العملية التّعليمية وتحقيق أهداف المنهج بكفاءة.

[1] - عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، ص: 260.

3. وظائف الكتاب المدرسي:

للكتاب المدرسي ثلاث وظائف متعلقة بالمادة المعرفية وبالمعلم والمتعلم وطرق ووسائل التّدريس نذكرها فيما يلي:

3.1. التّكوين البيداغوجي الخاص بالمادة: يقوم الكتاب المدرسي المتجدد بدور التّكوين المستمر لكونه يحمل إلى المعلم سلسلة من مسالك وطرائق العمل قابلة للتحسين وأيضا يساعده على تحديد ممارساته البيداغوجية آخذا بعين الاعتبار البحث عن المعلومة الضّرورية واستغلالها في معالجة وضعية ما

3.2. وظيفة الإعلام العلمي والإعلام العام: وذلك من خلال توجيه المعلمين بتزويدهم بالمعارف الضّرورية، مما يعد مهارات أساسية للفعالية وتتعلق هذه الخصائص بتوجيه نشاط التّلاميذ انتباههم وتوجيههم دائما واستثارة خبرات التّلاميذ."[1]

يتضح من ذلك أنّ الكتاب المدرسي لا يقتصر دوره على كونه مجرد مصدر للمعلومات، بل يتعداه ليصبح أداة بيداغوجية متكاملة تسهم في تكوين المعلم وتعزيز فعالية تدريسه، وفي الوقت ذاته توجيه نشاط المتعلم وتنمية مهاراته واكتساب خبراته. فهو يجمع بين الوظائف المعرفية والتّربوية والإعلامية، ما يجعله محورًا أساسيًا في العملية التّعليمية، قادرًا على خلق تفاعل مستمر بين المعلم والمادة والمتعلم، وضمان تحقق أهداف المنهج بطريقة منظمة وفعّالة.

3.3. المساعدة على التّعلم وعلى تيسير الدّروس: "وذلك من خلال تقديم الكتاب لأنشطة مختلفة في عدة طرائق تسمح بتحسين التّعلم يوميا تماشيا مع مستوياتهم ومراحل نموهم التّعليمي، فلا يكون الكتاب في المرحلة الثّانوية مثلا مختصرا لكتب المرحلة الثّانية العالية كما أن الكتب الّتي توضع للتعليم الابتدائي لا تكون مختصرة لكتب مرحلة الثّانوي."[2]

[1] – ينظر:عبد الرحمن عبد الهاشمي وطه حسين الديلمي: استراتيجيات حديثة في فن التّدريس، دار الشروق، 2007 ، ص: 35

[2] – ينظر: محمد رفعت: أصول التّربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، ط4، 1957، ص: 252.

يتضح أنّ الكتاب المدرسي يسهم بشكل فعّال في تيسير عملية التّعلم من خلال تقديم أنشطة متنوعة تتناسب مع مستويات المتعلمين ومراحل نموهم التّعليمي. فهو لا يقتصر على نقل المعلومات، بل يوفر أدوات تعليمية تشجع على المشاركة الفعّالة، وتساعد المعلم على تنظيم الدّروس بطريقة تراعي قدرات الطّلاب، ما يعزز من جودة التّعلم ويضمن استيعاب المفاهيم بشكل تدريجي ومناسب لكل مرحلة تعليمية، سواء كانت ابتدائية أو ثانوية.

4. أهداف الكتاب المدرسي:

يهدف الكتاب المدرسي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، ويمكن إجمال هذه الأهداف كالآتي:

- أن يكون أداة تساهم في تحقيق جودة عالية في كل من التّربية من جهة، والتّكوين والتّحصيل العلمي من جهة أخرى.
- المساهمة في تنمية كفايات التّعلم الذّاتي.
- العمل على تعزيز التّمكن من الكفايات الأساسية.
- تطوير ورفع مستوى الذّكاء لدى المتعلم.
- المساهمة في تحقيق التّفاعل بين التّعلمات وبين محيطها السّوسيوثقافي والاقتصادي."[1]

يعكس هذا مدى أهمية الكتاب المدرسي كأداة تعليمية شاملة، فهو لا يقتصر على كونه مصدرًا للمعلومة فحسب، بل يشكّل إطارًا لدعم التّعلم الذّاتي وتنمية كفايات المتعلم الأساسية، كما يسهم في تنمية التّفكير والذّكاء، وربط المعرفة بسياقها الاجتماعي والثّقافي والاقتصادي، مما يعزز من فاعلية العملية التّعليمية ويجعل التّعلم أكثر تفاعلية وشمولية.

5. محتويات الكتاب المدرسي:

ينبغي أن يحقق محتوى الكتاب المدرسي ثلاثة متطلبات أساسية:

[1] – عبد الباري العفافي الفلاح، النقل الديداكتيك في الكتاب المدرسي: المنهج البنيوي أنموذجًا، الألوكة للكتب، د.ط، د.ت، ص:08.

- **شمولية الموضوع:** يجب أن يتضمن الكتاب جميع الجوانب المتعلقة بالمادة الدّراسية، بحيث يغطي محتوى الدّروس بدقة دون الخروج عن نطاق المادة أو أهداف المنهج التّعليمي.
- **المساهمة في التّربية والتّعليم:** ينبغي أن تراعي محتويات الكتاب الجوانب الدّينية والاجتماعية والنّفسية للمتعلم، بما يساهم في تنمية شخصيته وتمكينه من التّفاعل الإيجابي مع المجتمع.
- **إعداد المتعلم للحياة العملية:** يجب أن يساعد الكتاب التّلاميذ على فهم العالم من حولهم، واكتساب المعرفة والمهارات الّتي تمكنهم من الاندماج في المجتمع، والخروج من دائرة الأمية أو الافتقار إلى الخبرة العملية نحو حياة مليئة بالنّشاط والحيوية.[1]

يمكن القول إنّ محتويات الكتاب المدرسي لا تقتصر على نقل المعلومات فحسب، بل تمثل أداة متكاملة تهدف إلى تنمية قدرات المتعلم معرفيًا واجتماعيًا وعمليًان فالكتاب الفعّال يجمع بين تقديم المعرفة الدّقيقة والشّاملة للمادة الدّراسية، وتعزيز القيم والمهارات الضّرورية لنمو الشّخصية، إضافة إلى تهيئة المتعلم لمواجهة تحديات الحياة اليومية والمشاركة الفاعلة في المجتمع بهذه الطّريقة، يصبح الكتاب المدرسي عنصرًا أساسيًا في العملية التّعليمية، يربط بين التّعلم النّظري والتّطبيق العملي.

[1] – ينظر: فكرون أم كلثوم: تأثير الكتاب المدرسي الالكتروني على تعليمية اللغة العربية في الطور الابتدائي –كتاب السنة الثالثة أنموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، تخصص: لسانيات تطبيقية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2023، ص: 16.

6. خصائص الكتاب المدرسي:

لكي يحقق الكتاب المدرسي أهدافه العلمية والتّربوية على أكمل وجه، ينبغي أن تتوافر فيه مجموعة من الخصائص الّتي يمكن حصرها في أربعة مجالات رئيسة، وهي: كفاءة المؤلف وسمعته، مادة الكتاب ومحتواه، لغة الكتاب وأسلوب عرضه وتنظيمه، إضافة إلى الشّكل العام للكتاب وإخراجه الطّباعي.

أولاً: كفاءة المؤلف

يجب أن يكون مؤلف الكتاب المدرسي معروفًا بكفاءته العلمية والتّربوية، وأن يمتلك خبرة عملية في الميدان، مع تحليه بالدّقة والحياد والأمانة العلمية، كما ينبغي أن يكون على دراية بواقع المجتمع وظروفه وعاداته وتقاليده، ومن المهم أيضًا أن يولي عناية خاصة بمقدمة الكتاب وفهرسه، لما لهما من دور في إعطاء التّلميذ تصورًا عامًا عن أهداف الكتاب وموضوعاته.[1]

تُبرز هذه المعايير أهمية الدّور الّذي يؤديه مؤلف الكتاب المدرسي في نجاح العملية التّعليمية؛ فكلما امتلك المؤلف كفاءة علمية وتربوية وخبرة ميدانية، وقدرة على مراعاة خصائص المجتمع واحتياجات المتعلمين، انعكس ذلك إيجابًا على جودة الكتاب وفاعليته في تحقيق أهدافه. كما أنّ العناية بالمقدمة والفهرس تسهم في توجيه التّلميذ وفهمه لبنية الكتاب، مما يعزز استفادته منه ويجعل عملية التّعلم أكثر وضوحًا وتنظيمًا.

[1] – ينظر: لعباسي سهام، لعباسي حنان: وضعية الكتاب المدرسي في ظل التّعلم الالكتروني، مذكرة لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي، تخصص: تعليمية اللغات، جامعة مستغانم، 2022، ص: 11.

ثانيًا: مادة الكتاب ومحتواه

ينبغي أن تقوم علاقة واضحة بين محتوى الكتاب وتنظيمه من جهة، ومفردات المنهاج وأهدافه من جهة أخرى، على أن تتسم المادة العلمية بالحداثة والعمق والشّمول. كما يجب أن تكون المعلومات والحقائق الواردة في الكتاب مناسبة للمستوى العقلي والثّقافي للتلاميذ، وأن يدعمها استخدام الوسائل الإيضاحية المختلفة مثل الصّور والرّسوم والخرائط، كذلك ينبغي أن يرتبط محتوى الكتاب بالكتب الّتي سبقته وتلك الّتي ستليه في المادة نفسها، بما يحقق التّكامل والاستمرارية في التّعلم.[1]

يتضح من ذلك أنّ جودة مادة الكتاب ومحتواه تمثل حجر الأساس في تحقيق أهداف العملية التّعليمية؛ فكلما كان المحتوى مترابطًا مع المنهاج ومواكبًا للتطورات العلمية، ومناسبًا لقدرات التّلاميذ ومستوياتهم الثّقافية، أسهم في تسهيل الفهم وتعميق التّعلم. كما أنّ توظيف الوسائل الإيضاحية يعزز استيعاب المفاهيم المجردة ويجعل التّعلم أكثر تشويقًا وفاعلية، في حين يضمن التّرابط بين الكتب الدّراسية عبر المراحل المختلفة تحقيق التّكامل والاستمرارية في بناء المعرفة لدى المتعلمين.

ثالثًا: لغة الكتاب وأسلوب عرضه

ينبغي أنْ يتسم الكتاب بأسلوب لغوي سهل وواضح، وأن تكون لغته ملائمة لمستوى التّلاميذ من حيث البساطة والدّقة والوضوح، كما يجب أن تكون موضوعاته وفصوله منظمة تنظيمًا يتناسب مع الجوانب النّفسية والتّربوية للمتعلمين، وأن تأتي لغة الشّرح والتّوضيح مناسبة لقدراتهم على الفهم والاستيعاب.[2]

[1] – ينظر: لعباسي سهام، لعباسي حنان: وضعية الكتاب المدرسي في ظل التّعلم الالكتروني، ص:11.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص: 12.

وعليه، تُعدّ لغة الكتاب وأسلوب عرضه عنصرًا حاسمًا في مدى تفاعل التّلاميذ مع محتواه واستفادتهم منه؛ فكلما كانت اللّغة واضحة وبسيطة ودقيقة، سهل ذلك عملية الفهم والاستيعاب وقلّل من الغموض وسوء التّفسير، كما أن التّنظيم التّربوي والنّفسي المناسب للموضوعات يسهم في جذب انتباه المتعلمين ومراعاة فروقهم الفردية، مما يعزز دافعيتهم للتعلم ويجعل الخبرة التّعليمية أكثر فاعلية ومتعة.

رابعًا: شكل الكتاب وإخراجه

يُستحسن أن يتميز الكتاب في مظهره العام بالأناقة والجاذبية، وأن يكون مناسب الحجم، جيد نوعية الورق، خفيف الوزن، واضح الطّباعة ومتقن الأحرف، مع تناسق المسافات بين السّطور والكلمات، وخلوّه من الأخطاء اللّغوية والمطبعية. كما ينبغي أن تكون الصّور والرّسوم والخرائط واضحة وجذابة، بما يجعل الكتاب مشوقًا للتلاميذ ومحفزًا لهم على القراءة والاعتماد عليه في المذاكرة.[1]

يمثّل الشّكل العام للكتاب وإخراجه الطّباعي عنصرًا مهمًا في جذب انتباه التّلاميذ وتشجيعهم على الإقبال على القراءة والتّعلّم؛ فكلما كان الكتاب أنيق المظهر، واضح الطّباعة، منظم التّنسيق، وخاليًا من الأخطاء، ازداد تقبّل المتعلمين له واعتمادهم عليه في المذاكرة، كما تسهم جودة الصّور والرّسوم والخرائط وجاذبيتها في توضيح المعاني وترسيخ المعلومات، مما يعزز فاعلية الكتاب المدرسي بوصفه وسيلة تعليمية متكاملة.

[1] – ينظر: لعباسي سهام، لعباسي حنان: وضعية الكتاب المدرسي في ظل التّعلم الالكتروني، ص: 12.

المبحث الثّالثّ: تقويم الكتاب المدرسي حسب المعايير اللّغوية والتّربوية المتعارف عليها

يُعدّ تقويم الكتاب المدرسي خطوة أساسية لضمان دقته وفعاليته، عبر تقييم محتواه وفق معايير لغوية وتربوية تحدد نقاط القوة والضّعف، وتسهم في تحسينه بما يحقق أهداف المنهج ويعزز تعلم المتعلم وتنمية مهاراته.

1. مفهوم التّقويم:

أ. لغة:

جاء في معجم لسان العرب لابن منظور: " أَقَمْتُ الشّيْءَ، وَقَوَّمْتُهُ، فَقَامَ بِمَعْنَى اسْتَقَامَ وَالِاسْتِقَامَةُ، اعْتِدَالُ الشّيْءِ وَاسْتِوَاؤُهُ، وَقَوَّمَ دَرَأَهُ: أَزَالَ عِوَجَهُ، وَكَذَلِكَ أَقَامَهُ."[1]

يُبيّن هذا أنَّ مادّة **(ق و م)** في العربيّة تدور حول معنى الاستقامة والاعتدال، حِسًّا ومعنًى؛ فالإقامة والتّقويم كلاهما يفيدان إزالة الاعوجاج، والاستقامة هي تمام الاعتدال والاستواء، وهو ما يبرز ثراء الدّلالة في هذا الجذر واتّساع استعماله في وصف الأعيان والمعاني.

كما جاء في قاموس المحيط للفيروز آبادي: "قَوَّمْتُ السّلْعَةَ وَاسْتَقَمْتُهَا: ثَمَّنْتُهَا، وَاسْتَقَامَ: اعْتَدَلَ، وَقَوَّمْتُهُ: عَدَّلْتُهُ، فَهُوَ قَوِيمٌ مُسْتَقِيمٌ."[2]

يُظهر هذا أن جذْر **(ق و م)** في العربية يشمل معاني متعددة مترابطة: التّقويم، الاستقامة، الاعتدال، والتّثمين، فالفيروز آبادي يربط بين استقامة الشّيء بمعناه الحسي، وقيمته بمعناها المعنوي، مؤكدًا أن القويم هو الشّيء المعتدل المستقيم، سواء في الهيئة أو القيمة.

---

[1] – ابن منظور: لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة – مصر، دون طبعة، دون تاريخ، مادة (ق و م)، باب القاف، ص: 3873.

[2] – الفيروزآبادي، القاموس المحيط، تحقيق: أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة – مصر، دون طبعة، 1421هـ / 2007م، ص: 1373.

ب. اصطلاحا:

للتّقويم في المصطلح تعريفات متعددة، تختلف باختلاف منظور كل باحث وتخصصه، وسنستعرض فيما يلي بعضًا منها:

التّقويم هو: "عملية قياسية علاجية هدفها الكشف عن مواطن الضّعف والقوة بقصد تطوير عمليات التّعليم والتّعلم بالصّورة الّتي تسهم في تحقيق الهداف المنشودة."[1]

يوضح هذا أنّ التّقويم ليس مجرد قياس للمخرجات، بل هو عملية شاملة واستراتيجية تهدف إلى التّعرف على نقاط القوة والضّعف في العملية التّعليمية، بما يتيح تطويرها وتحسينها لتحقيق الأهداف المنشودة بفعالية.

ويعرف محمد عبد السّميع التّقويم عند الغرب بأنّه: "عملية الحصول على المعلومات واستخدامها للتوصل إلى أحكام توظف بدورها في اتخاذ القرارات."[2]

يعكس هذا أن التّقويم ليس مجرد قياس، بل هو عملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها لاستخلاص أحكام تُسهم في اتخاذ القرارات وتحسين الأداء.

يرى سليمان محمد أبو شارب على أنّ التّقويم "عملية الحصول على معلومات معينة حول مجهود ما للخروج بنتيجة مناسبة للحكم على ذلك المجهود واتخاذ قرارات مناسبة حوله."[3]

---

[1] – عبد القادر كراجة: القياس والتّقويم في علم النفس: رؤية جديدة، دار اليازوري العلمية للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 1997، ص: 106.

[2] – الجميل محمد عبد السميع شعلة: التّقويم التّربوي للمنظومة التّعليمية، اتجاهات وتطلعات، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2005، ص: 23.

[3] – سليمان محمد أبو شارب: استراتيجيات التّقويم في التّربية الحديثة، دار غيداء للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص: 28.

يوضح هذا أنّ التّقويم عملية منهجية تهدف إلى جمع معلومات دقيقة حول مجهود معين، بهدف تقييمه بصورة موضوعية، واستخدام النّتائج المستخلصة في اتخاذ قرارات مناسبة لتطوير الأداء وتحسين النّتائج المستقبلية. ويبرز التّعريف الجانب التّطبيقي العملي للتقويم كأداة إدارية وتربوية في الوقت نفسه.

يمكن تعريف التّقويم بأنّه: العملية الّتي يُصدر من خلالها حكم موضوعي على مدى نجاح العملية التّربوية في تحقيق الأهداف المنشودة، بحيث يسهم هذا الحكم في توجيه كل من الدّارسين والمدرسين نحو تحسين التّعلم وتحقيق الغايات التّربوية المرجوة.[1]

يبرز هذا أنّ التّقويم ليس مجرد قياس للمخرجات، بل هو عملية مستمرة ومنهجية تهدف إلى تقييم فعالية العملية التّربوية، واستخلاص أحكام موضوعية تساعد على توجيه المدرسين والدّارسين نحو تحسين الأداء وضمان تحقيق الأهداف التّعليمية المرجوة.

ويعرفه الحريري بأنّه: "عملية منظمة لجمع البيانات ثم تفسيرها وتقييمها فالحكم عليها وبالتّالي الشّروع باتخاذ إجراءات عملية في شأنها بهدف التّغيير والتّطوير."[2]

يعكس تعريف الحريري أنّ التّقويم عملية شاملة ومنهجية، لا تقتصر على القياس أو جمع المعلومات بل تشمل تفسيرها وتقييمها، واستخدام النّتائج لاتخاذ إجراءات عملية تهدف إلى التّغيير والتّحسين المستمر، مما يؤكد دوره كأداة فعّالة في تطوير الأداء وتحقيق الأهداف.

[1] – ينظر: جعفر المياحي: القياس النفسي والتّقويم التّربوي، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1 2011، ص: 48.

[2] – رافدة الحريري: التّقويم التّربوي، دار المناهج للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص: 15.

2. أهمية التّقويم:

يُعتبر التّقويم التّربوي استراتيجية عامة للتغيير التّعليمي، إذ تحتاج القيادة التّعليمية إلى معلومات تقويمية حول مستوى الأداء الحالي للمؤسسات التّعليمية، والظّروف المتاحة، والطّاقات البشرية المدربة، وغيرها من البيانات الضّرورية، تساعد هذه المعلومات صانع القرار على تقييم البدائل المتاحة واختيار الأنسب منها، بما يسهم في تحسين العملية التّعليمية وتطويرها بشكل فعّال ومستمر.[1]

يوضح هذا أنّ التّقويم التّربوي ليس مجرد أداة قياس، بل هو عملية استراتيجية شاملة تزود صانع القرار بالمعلومات الدّقيقة والموثوقة، بما يمكّنه من تقييم الوضع الحالي واختيار البدائل الأنسب، وبالتّالي ضمان التّحسين المستمر للعملية التّعليمية وتحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية.

تكتسب عملية التّقويم التّربوي أهمية كبيرة، إذ تزود جميع الأطراف المعنية بالعملية التّعليمية بمعلومات ضرورية، سواء كانوا معلمين، أو متعلمين، أو مسؤولين إداريين، أو أولياء أمور، أو أعضاء البيئة المحلية، وكذلك كل المهتمين بمتابعة العملية التّربوية وتطورها. وتوفر هذه العملية بيانات متعلقة بالمتعلمين، وبالمعلمين، وبالمواد والبرامج التّعليمية، إضافة إلى معلومات تخص المسؤولين والإداريين، مما يدعم عملية اتخاذ القرارات وتحسين جودة التّعليم.[2]

[1] – ينظر: محمد عزت عبد الموجود: أساسيات المنهج وتنظيماته، إدارة الثقافة للطباعة والنشر، ص: 152-153..

[2] – ينظر: رافدة الحريري، التّقويم التّربوي، دار المناهج للنشر والتّوزيع، 2008 ،ص: 28.

يمكن استخلاص أهمية التّقويم التّربوي في النّقاط التّالية:

- الكشف عن حاجات التّلاميذ وميلهم وقدراتهم واستعداداتهم، والّتي ينبغي مراعاتها في أنشطتهم المختلفة، بما يساعد أيضًا على توجيههم تربويًا ومهنيًا.
- تشخيص العقبات الّتي تواجه التّلاميذ والمعلمين والمدرسة والعمل على تذليلها لتحسين العملية التّعليمية.
- الارتباط بالأهداف التّربوية والتّعليمية الّتي يسعى المجتمع لغرسها في سلوك التّلاميذ، والّتي تسعى المدرسة لتحقيقها.
- المساهمة في الإرشاد النّفسي والتّوجيه، من خلال خلق وعي وحساسية لدى التّلاميذ تجاه المشكلات الّتي تواجههم، وفهمها والتّكيف معها.
- المساعدة في تعديل ومراجعة المنهاج الدّراسي قبل تطبيقه النّهائي، عبر تقويم الأهداف والمحتوى، مما يؤدي إلى إنتاج منهاج ومحتوى تعليمي غني بالخبرات المرغوبة.[1]

يبرز هذا التّعداد أنّ التّقويم التّربوي يمثل أداة محورية لتحسين العملية التّعليمية، إذ لا يقتصر دوره على قياس أداء التّلاميذ، بل يشمل الكشف عن حاجاتهم وقدراتهم، وتحديد العقبات الّتي تواجه العملية التّعليمية، وضمان توافق الأهداف التّربوية مع مخرجات التّعلم، وتقديم الإرشاد النّفسي والتّربوي، بالإضافة إلى تطوير المنهاج الدّراسي ومحتواه، وبالتّالي، يُعد التّقويم وسيلة استراتيجية لدعم القرار التّعليمي وتحقيق تحسين مستمر وفعّال في جودة التّعليم.

[1] – ينظر: محمد هاشم فالوقي: بناء المناهج التّربوية، المكتبة الجامعية الحديثة، الإسكندرية، الطبعة الأولى، ص: 187-188.

3. تقويم الكتاب المدرسي:

يستند تقويم الكتاب المدرسي إلى عدة جوانب وخطوات يمكن تلخيصها فيما يلي:

أ) تقويم الكتاب من حيث ذاته:

يشمل هذا الجانب تقييم عناصر الكتاب الأساسية، مثل:

- مدى جودة محتوى الكتاب العلمي.
- الشّكل العام للكتاب وتنظيم فصوله وأبوابه.
- جودة الطّباعة والإخراج الفني.
- أسلوب اللّغة المستخدم في الكتاب ووضوح الشّرح.
- دقة المعلومات وصحة المادة العلمية."[1]

يُعدّ هذا الجانب من أهم خطوات تقويم الكتاب المدرسي، إذ يركز على عناصره الأساسية الّتي تحدد جودته العلمية والتّربوية. فمدى صحة المعلومات ودقتها يضمن موثوقية المحتوى، بينما يسهم الشّكل العام وتنظيم الفصول والأبواب في تسهيل عملية التّعلم، كما أن جودة الطّباعة والإخراج الفني ووضوح اللّغة والأسلوب تجعل الكتاب أكثر جاذبية وسهولة في الاستخدام، مما يعزز استيعاب التّلاميذ للمادة العلمية ويجعل التّعلم أكثر فعالية.

[1] – ينظر: حنان ملوكي، أميرة لعموري: إستراتجية الكتاب المدرسي في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية – السنة أولى آداب كلغات أجنبية أنموذجا، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر،تخصص لسانيات تطبيقية ، جامعة قالمة، 2022، ص: 24.

ب) تقويم الكتاب من حيث علاقته بالمتعلم:

يهدف هذا الجانب إلى تقييم مدى قدرة الكتاب على إثراء تجربة التّلميذ التّعليمية وتنمية ميوله وقدراته، مثل: الرّغبات، المهارات، السّلوكيات، التّفكير النّقدي، فهم القضايا المجتمعية، والقدرة على حل المشكلات الّتي يواجهها.[1]

يركّز هذا الجانب على البعد التّربوي للكتاب المدرسي، إذ لا يقتصر دوره على نقل المعلومات فحسب، بل يمتد ليكون أداة لتنمية شخصية التّلميذ وقدراته المختلفة. كلما ساهم الكتاب في تحفيز ميول التّلميذ، وتنمية مهاراته وسلوكياته، وتعزيز تفكيره النّقدي وفهمه للقضايا المجتمعية، كلما أصبح أكثر فاعلية في إعداد المتعلم لمواجهة المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة في حياته اليومية والأكاديمية.

ج) تقويم الكتاب من حيث علاقته بالمعلم:

يساعد هذا الجانب على معرفة مدى رغبة المعلم في استخدام الكتاب، واعتقاده بأهميته كأداة تعليمية، ومستوى مهارته في تحفيز التّلاميذ واستخدام الكتاب كمصدر لدعم العملية التّعليمية بالمعلومات الإضافية.[2]

يُسلط هذا الجانب الضّوء على دور الكتاب في دعم المعلم وتسهيل مهمته التّعليمية، فكلما شعر المعلم بأهمية الكتاب وثقته فيه كأداة تعليمية، زادت رغبته في استخدامه بفاعلية داخل الفصل، واستفاد منه كمصدر لإثراء الدّروس بالمعلومات الإضافية. كما يساهم الكتاب الجيد في تمكين المعلم من تنويع أساليب التّدريس وتحفيز التّلاميذ على المشاركة، مما يعزز جودة التّعلم ويزيد من تفاعل المتعلمين مع المادة الدّراسية.

[1] – ينظر: حنان ملوكي، أميرة لعموري: إستراتجية الكتاب المدرسي في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية – السنة أولى آداب ولغات أجنبية أنموذجا، ص: 25.

[2] – المرجع نفسه، ص: 25.

د) تقويم الخدمات المساندة للكتاب المدرسي:

يشمل هذا تقييم الأدوات والوسائل المساندة للكتاب، ومدى فعاليتها في تسهيل استخدام الكتاب وجعل عملية التّعلم أكثر سهولة وفاعلية.[1]

ينصب اهتمام هذا الجانب على أهمية العناصر المساندة للكتاب المدرسي، مثل الأنشطة، الأدوات التّعليمية، الوسائل البصرية والخرائط، في تعزيز فاعلية التّعلم. فكلما كانت هذه الخدمات سهلة الاستخدام وملائمة للمحتوى، زادت قدرة التّلاميذ على فهم المادة واستيعابها، وسهّل ذلك على المعلم توظيف الكتاب بطرق مبتكرة تدعم التّعلم النّشط. كما تسهم هذه الوسائل في جعل العملية التّعليمية أكثر تشويقًا وتحفيزًا للمتعلمين، مما يعزز النّتائج التّعليمية ويزيد من فعالية الكتاب كأداة تعليمية متكاملة.

خلاصة:

يمكننا استنتاج أنّ الهدف الرّئيسي من تقويم الكتاب المدرسي هو التّأكد من سلامة اللّغة المستخدمة، ودقة ووضوح المعلومات، وملاءمة الكتاب لمستوى التّلاميذ، إضافة إلى مراعاة احتياجاتهم النّفسية والمعرفية والاجتماعية، مع ضمان فعالية الكتاب كأداة تعليمية متكاملة.

[1] - ينظر: حنان ملوكي، أميرة لعموري: إستراتجية الكتاب المدرسي في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية – السنة أولى آداب ولغات أجنبية أنموذجا، ص: 25.

4. معايير تقويم الكتاب المدرسي:

يُعدّ تقويم الكتاب المدرسي خطوة أساسية لضمان جودته وفاعليته في تحقيق الأهداف التّعليمية والتّربوية المنشودة ومن ثمّ، وُضعت مجموعة من المعايير الّتي تستند إلى أسس علمية وتربوية ولغوية؛ للحكم على مدى ملاءمة الكتاب لمستويات المتعلمين واحتياجاتهم التّعليمية وهي:

- ما مدى ارتباطها بمحتوى التّعلم.
- ما مدى تجسيدها لأهداف التّعلم.
- ما مدى صدق محتواها وتمثيلها محتوى التّعلم وخلوها من الأخطاء.
- مستوى قرب محتواها من الواقع.
- مدى استجابتها لقدرت المتعلمين وحاجاتهم.
- مستوى ما تحقق من جذب المتعلمين ولفت انتباههم.
- وضوح محتوياتها.
- مستوى الكلفة المادية لإنتاجها أو شرائها.
- سهولة استخدامها من المعلم والمتعلمين.
- مستوى ما تحقق من إثارة ودافعية لدى المتعلمين.
- مدى اختصارها للوقت والجهد المبذول في التّعلم.
- مدى إمكانية تعديلها وتطويرها.
- مدى ملاءمتها لبيئة التّعلم.[1]

[1] - محسن علي عطية: تكنولوجيا الاتصال في تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر. عمان الأردن، ط 1، 2007، ص: 97-98.

- مستوى القيمة العلمية الّتي تتضمنها.
- ملاءمة حجمها للموقف التّعليمي.
- مدى تحسينها لأسلوب التّعليم وطريقته."[1]

تُظهر هذه المعايير شمولية عملية تقويم الكتاب المدرسي، إذ لا تقتصر على فحص دقة المحتوى العلمي فحسب، بل تمتد لتشمل مدى ارتباطه بالأهداف التّعليمية، وملاءمته لخصائص المتعلمين وبيئة التّعلم، وقدرته على جذب الانتباه وإثارة الدّافعية وتيسير عملية التّعليم والتّعلم، كما تراعي الجوانب العملية مثل سهولة الاستخدام والكلفة المادية وإمكانية التّطوير المستقبلي، وهو ما يعكس نظرة متكاملة تجعل من التّقويم أداة فاعلة لتحسين جودة الكتاب المدرسي والارتقاء بمردوده التّربوي.

وهنالك معايير خاصة لغوية وتربوية:

- أنْ يكون مساهما في تربية التّلميذ وتعليمه.
- أنْ يكون مساهما في فهم العالم من حوله ويعده للحياة العملية
- أنْ تكون لغته سليمة وتتلاءم مع مستوى التّلاميذ.
- أنْ تكون المادة العلمية صحيحة حديثة مشروحة بإيفاء وتتضمن التّدليل بالأمثلة وان تكون مربوطة بباقي المواد الدّراسية وبالحياة المجتمعية.
- أنْ يكون الكتاب المدرسي غنيا بالوسائل التّوضيحية (الصّور، الخرائط، الصّور التّوضيحية البيانية)."[2]

[1] – محسن علي عطية: تكنولوجيا الاتصال في تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص: 97-98.

[2] - ماهر حمادة محمد: علم المكتبات والمعلومات، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 1، 1953، ص: 14.

- "أن يحترم التّدرج في عرض الموضوع أي الانتقال من الإطار العام إلى التّفاصيل، ثم الانتهاء بخلاصة تتضمن مغزى الدّرس ككل.
- أن يكون محترما للمواصفات المتعارف عليها (الحجم، نوع الورق، حجم الخط والكتابة، الخلو من الأخطاء المطبعية، جمال الألوان)"[1]

تؤكد هذه المعايير اللّغوية والتّربوية أنّ الكتاب المدرسي لا يقتصر دوره على نقل المعرفة، بل يسهم في تنمية شخصية التّلميذ وإعداده للحياة وفهم العالم من حوله، كما تبرز أهمية سلامة اللّغة ودقة المادة العلمية وحداثتها، وضرورة ربطها بواقع المتعلم وبقية المواد الدّراسية، مدعومة بالوسائل التّوضيحية الّتي تعزز الفهم وتثبّت التّعلم، ويضاف إلى ذلك مراعاة التّدرّج المنطقي في عرض الموضوعات، والالتّزام بالمواصفات الفنية والجمالية للكتاب، بما يضمن تقديم محتوى تعليمي متكامل يجمع بين الجودة العلمية والتّربوية وحسن الإخراج.

المبحث الرّابع: تقويم الكتب المدرسية طبقا للدراسات السّابقة

1. مفهوم الدّراسات السّابقة:

"ورد مصطلح مراجعة الدّراسات السّابقة في كتب مناهج البحث العربية والأجنبية بتسميات مختلفة ففي اللّغة العربية جاءت تحت مسميات: مراجعة الأدبيات، مراجعة البحث العلمي، مراجعة التّراث الإنساني، المراجعة الدّقيقة لمبحوث السّابقة، كما جاءت في المراجع الأجنبية تحت مسميات قريبة المعنى من اللّغة العربية."[2]

[1] – ماهر حمادة محمد: علم المكتبات والمعلومات، ص: 14.

[2] – جابر نصر الدين: الدراسات السابقة– مقاربة منهجية، مخبر الدراسات النفسية الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، ص: 03.

توضح هذه الفروق في المصطلحات أن مراجعة الدّراسات السّابقة تعد خطوة أساسية في أي بحث علمي، إذ تهدف إلى جمع وتحليل ما تم إنجازه مسبقًا في الموضوع قيد الدّراسة، كما أنّها تساعد الباحث على تحديد الفجوات المعرفية، والاستفادة من الخبرات السّابقة، وتجنب التّكرار، مما يعزز جودة البحث ويقوّي أسسه العلمية والمنهجية.

"وقد أشار **مولّي** (***Mouly* 1963**) إلى أنّ مراجعة الأدبيات تعد من المهام الدّقيقة والصّعبة، إذ تتطلب وعيًا وإدراكًا وبصيرة عميقة في مجال الاختصاص ضمن إطار شامل، وهي خطوة مهمة وحاسمة، تتيح تجنّب الطّريق المسدود، وتفادي الاعتماد على أبحاث ضعيفة أو مرفوضة، وتقليل الضّياع في التّجارب غير الفعّالة، من خلال الاستفادة من الأساليب الّتي أثبتت فعاليتها باحثون سابقون."[1]

يسلط هذا الضّوء على الأهمية الكبرى لمراجعة الأدبيات في البحث العلمي، إذ تُعدّ أداة مركزية لفهم المجال البحثي بشكل شامل وتحديد مسارات البحث الواعدة، فهي تساعد الباحث على تجنّب الأخطاء السّابقة، وتوجيه جهوده نحو ما هو مفيد وفعّال، مع الاستفادة **من الخبرات والأساليب** المجربة سابقًا، مما يعزز مصداقية البحث ويقلل من ضياع الوقت والجهد في محاولات غير مجدية.

"وهي الدّراسات الّتي تُنجز تحت إشراف جامعة أو مركز أو مخبر أو هيئة بحثية ذات طابع أكاديمي، يحصل بموجبها صاحب الدّراسة على إجازة أو شهادة أو ترقية علمية، وذلك بعد تقييمها ومناقشتها أمام لجنة مختصة."[2]

يوضح هذا أنّ هذه الدّراسات تمثل جهداً أكاديميًا منظّمًا يخضع لإشراف مختص، ويهدف إلى تأهيل الباحث علميًا ومنحه مؤهلات رسمية. كما يبرز أهمية التّقييم والمناقشة أمام لجنة مختصة، ما يضمن جودة البحث ودقته، ويؤكد على الالتزام بالمعايير الأكاديمية والمصداقية العلمية في إنجاز الدّراسة.

[1] – جابر نصر الدين: الدراسات السابقة– مقاربة منهجية، ص: 04.

[2] - المرجع نفسه، ص: 05.

2. شروط اختيار الدّراسات السّابقة:

- الاطلاع على الدّراسات السّابقة من مصادرها الأصلية وتجنب الاعتماد على المصادر الثّانوية.
- تجنب الدّراسات غير المنشورة في دوريات أو مجلات محكمة وذات سمعة علمية معترف بها.
- الابتعاد عن الدّراسات العامة الّتي لا ترتبط مباشرة بإشكالية البحث. وفي هذا الصّدد يشير سيد الحديدي إلى أنه من الأفضل أن تكون المراجع والأبحاث الّتي يرجع إليها الباحث معالجة لنفس الموضوع أو قريبة منه، وأن تصدر عن مراكز علمية معترف بها، وأن يكون القائمون عليها من المتخصصين، مع التّأكد من دقتها أثناء الاستدلال بها.
- تجنب العرض المفصل والمطوّل لهذه الدّراسات المختارة والاكتفاء بالملخصات الضّرورية.
- تجنب النّقد غير المؤسس أو المبالغ فيه لمضمون ونتائج الدّراسات السّابقة.
- الابتعاد عن الدّراسات القديمة الّتي قد تكون معلوماتها غير متجددة أو غير مناسبة للبحث الحالي.[1]

توضح هذه الشّروط أهمية انتقاء الدّراسات السّابقة بعناية لضمان موثوقية البحث ودقته العلمية. فالاعتماد على المصادر الأصلية والمراجع المحكمة يضمن صحة المعلومات، بينما يتيح التّركيز على الدّراسات المرتبطة مباشرة بإشكالية البحث توجيه الجهد نحو ما هو مفيد وملائم، كما يساعد الابتعاد عن التّفاصيل المبالغ فيها، والنّقد غير المؤسس، والدّراسات القديمة، على تقديم مراجعة دقيقة ومتوازنة تُسهم في بناء أساس علمي متين للبحث الحالي.

[1] - ينظر: جابر نصر الدين: الدراسات السابقة– مقاربة منهجية، ص: 07.

3. تصنيف الدّراسات السّابقة عند عرضها:

من أكثر الطّرق شيوعًا لعرض الدّراسات السّابقة ما يلي:

- التّصنيف الكرونولوجي (الزّمني): ترتيب الدّراسات حسب تاريخ نشرها، من الأقدم إلى الأحدث أو العكس.
- التّصنيف حسب المتغيرات الأساسية لمبحث الدّراسة: حيث تُعرض الدّراسات وفق المحاور أو المتغيرات الرّئيسة الّتي تتناولها.

تصنيفات أخرى شائعة:

- حسب تساؤلات و/أو فرضيات الدّراسة.
- حسب درجة قربها من البحث الحالي، من الأقرب إلى الأبعد.
- حسب نتائج الدّراسات السّابقة، سواء كانت مؤيدة، معارضة، أو محايدة بالنّسبة للبحث الحالي.[1]

يعكس هذا التّصنيف تنوع طرق عرض الدّراسات السّابقة بما يسهم في وضوح المراجعة وتنظيمها بشكل منهجي، فالتّصنيف الزّمني يساعد على تتبع تطور المعرفة في الموضوع، بينما يسمح تصنيف الدّراسات وفق المتغيرات الأساسية للتركيز على المحاور الرّئيسة للدراسة، كما أن الاعتماد على التّساؤلات أو الفرضيات، أو على درجة قرب الدّراسة من البحث الحالي، أو على نتائجها المؤيدة أو المعارضة، يمكّن الباحث من تقديم تحليل نقدي منظم يسهل عليه تحديد الفجوات البحثية واستثمار الدّراسات السّابقة بفاعلية.

[1] - ينظر: جابر نصر الدين: الدراسات السابقة– مقاربة منهجية، ص: 07.

4. الأجزاء الأساسية الواجب إبرازها عند عرض الدّراسات السّابقة:

- ذكر اسم أو أسماء الباحثين.
- الإشارة إلى مكان وزمان إجراء الدّراسة.
- تحديد العنوان أو الهدف الرّئيس من الدّراسة.
- حجم العينة وخصائصها.
- أدوات جمع المعلومات في هذه الدّراسة، ويفضل ذكر خصائصها السّيكومترية إن وُجدت.
- النّتائج العامة الّتي تم التّوصل إليها."[1]

تُظهر هذه العناصر الأساسية أهمية تنظيم عرض الدّراسات السّابقة بشكل منهجي ودقيق، إذ تساعد القارئ على فهم سياق كل دراسة، وأساليب البحث المستخدمة، والنّتائج الّتي توصلت إليها. كما يتيح إبراز حجم العينة وخصائصها، وأدوات جمع البيانات وخصائصها السّيكومترية، تقييم مدى مصداقية النّتائج وصلاحيتها للاستدلال بها، وبهذا الشّكل، يصبح عرض الدّراسات السّابقة أكثر وضوحًا وفاعلية في دعم البحث الحالي وتحديد الفجوات العلمية.

[1] - جابر نصر الدين: الدراسات السابقة– مقاربة منهجية، ص: 08.

5. تقويم الكتب المدرسية طبقا للدراسات السّابقة:

أصبح تقويم الكتب المدرسية أحد المحاور الأساسية في الدّراسات التّربوية الحديثة، نظرًا لدوره الكبير في ضمان جودة التّعليم وفاعلية عملية التّعلم. وقد ركّزت الدّراسات السّابقة على تحليل محتوى الكتب، وأساليب عرض المعلومات، وملاءمتها لقدرات المتعلمين، بالإضافة إلى تقييم الشّكل والإخراج الفني للكتاب. كما تناولت هذه الدّراسات أثر الكتاب المدرسي على تنمية مهارات التّفكير، وتحفيز الدّافعية للتعلم، مما يجعل نتائجها مرجعًا مهمًا لتحسين تصميم الكتب المدرسية وتطويرها بما يواكب الاحتياجات التّعليمية المعاصرة.

5.1. دراسة (جرار، 2004):

"أُجريت الدّراسة في فلسطين، وهدفت إلى تقويم كتب اللّغة العربية المدرسية في مرحلة التّعليم الأساسية الأولى للصفوف (الأول، الثّاني، الثّالث) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والمشرفين في محافظات الضّفة الغربية من العام 2003–2004، والتّعرّف على التّقديرات التّقويمية للمعلمين والمعلمات والمشرفين للمجالات السّتة لهذه الكتب، وهي: (الشّكل والإخراج الفني، المحتوى، اللّغة، طريقة العرض، الأسئلة، الأشكال والرّسوم)، وكذلك معرفة درجة التّقويم الكلي لهذه المجالات السّتة.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التّحليلي مستعملًا استبانة مكوّنة من (69) فقرة موزعة على ستة مجالات، وبعد حساب صدقها وثباتها قام بتطبيقها على العينة الأساسية والبالغ عددهم (668) معلمًا ومعلمة ومشرفًا، فأظهر التّطبيق أن أفضل مجالات الكتاب عند المعلمين والمشرفين هو المجال الأول (الشّكل والإخراج الفني)، ويليه (الأشكال والرّسوم)، ومن ثم (اللّغة)، وبعدها (طريقة العرض)، وأخيرًا المحتوى."[1]

[1] - نغم شاكر جبار: تقويم كتاب اللغة العربية لصف الثالث متوسط في ضوء معايير جودة الكتاب المدرسي، مجلة كلية التّربية، العدد: الرابع، 2019، جامعة المستنصرية، ص: 471.

تُبرز دراسة جرار (2004) أهمية تقييم الكتب المدرسية من منظور المعلمين والمشرفين باعتبارهم جهة تطبيقية أساسية في العملية التّعليمية، فقد أظهرت النّتائج أن الشّكل والإخراج الفني للكتاب والأشكال والرّسوم المصاحبة له كان لهما التّأثير الأكبر في تقدير المعلمين، يليه اللّغة وطريقة العرض والمحتوى على التّوالي، وهذا يشير إلى أن الجوانب البصرية والتّنظيمية للكتاب تلعب دورًا مهمًا في قبول الكتاب واستخدامه، مع ضرورة مراعاة جودة المحتوى وطريقة تقديمه لضمان تحقيق الأهداف التّعليمية.

5.2. دراسة الكلي (2014م)

"أُجريت هذه الدّراسة في العراق/ إقليم كردستان، وهدفت إلى تقويم كتب اللّغة العربية للمرحلة المتوسطة في إقليم كردستان العراق على وفق معايير الكتاب الجيد من وجهة نظر مدرسي المادة ومدرساتها، ومن أجل تحقيق أهداف الدّراسة استعمل الباحث المنهج الوصفي.

شمل مجتمع الدّراسة الأصلي مدرسي اللّغة العربية ومدرساتها في المدارس المتوسطة لإقليم كردستان العراق للعام الدّراسي (2012–2013)، إذ بلغ عددهم (1787) مدرسًا ومدرسة، وبنى الباحث مقياسًا لغرض تقويم الكتاب المدرسي ضمن ستة مجالات هي: (أهداف الكتاب، محتوى الكتاب، الإعداد والتّأليف، اللّغة، الشّكل العام، التّقويم)."[1]

تؤكد دراسة الكلي (2014) على أهمية تقييم كتب اللّغة العربية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين، مع التّركيز على جميع جوانب الكتاب مثل الأهداف والمحتوى واللّغة والشّكل العام وطرق التّقويم، بما يضمن تحسين جودة الكتاب وملاءمته لاحتياجات التّلاميذ.

[1] - – نغم شاكر جبار: تقويم كتاب اللغة العربية لصف الثالث متوسط في ضوء معايير جودة الكتاب المدرسي، ص: 471.

5.3. دراسة جابر (2016م)

"أُجريت هذه الدّراسة في العراق/ بغداد، وهدفت إلى تقويم كتب القراءة العربية للمرحلة الابتدائية في ضوء معايير جودة الكتاب المدرسي، وللتحقق من هدف البحث اعتمد الباحث المنهج الوصفي لملاءمته وإجراءات البحث الحالي وتحقيق أهدافه، مستعملًا استبانة مكوّنة من (166) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: مجال الأهداف، ومجال المحتوى، ومجال الأنشطة، ومجال التّقويم، ومجال الإعداد والتّأليف، ومجال لغة الكتاب وإخراجه، وأخيرًا مجال الصّور والرّسومات.

قام بتطبيقها على العينة الأساسية البالغ عددها (600) معلمًا ومعلمة. شمل مجتمع البحث الحالي مدارس المرحلة الابتدائية، ومعلمي مادة اللّغة العربية ومعلماتها الّذين يدرّسون في الصّفوف الثّلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية للعام الدّراسي (2015–2016) في مديرية التّربية العامة لمحافظة واسط.

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الملائمة في إجراءات بحثه ومعالجة البيانات الّتي حصل عليها، وهي: معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة فيشر، والوزن المئوي.

أظهرت نتائج التّقويم لكتاب الصّف الرّابع الابتدائي أن مجالاته جميعها كانت ضمن المستوى المقبول بوسط مرجّح قدره (3.04) ووزن مئوي (68%)، إذ إنها انحصرت بين أعلى وسط مرجّح لمجال معايير التّقويم (3.07) ووزن مئوي (74%)، وأدنى وسط مرجّح لمجال معايير لغة الكتاب وإخراجه (3.19) ووزن مئوي (63.8%)."[1]

تؤكد دراسة جابر (2016) على فعالية استخدام المعايير العلمية لتقويم كتب القراءة العربية للمرحلة الابتدائية، إذ أظهرت النّتائج أن جميع مجالات الكتاب – بما فيها الأهداف، المحتوى، الأنشطة، التّقويم، الإعداد والتّأليف، اللّغة والإخراج، والصّور والرّسوم – تقع ضمن مستوى مقبول. وهذا يشير

[1] – نغم شاكر جبار: تقويم كتاب اللغة العربية لصف الثالث متوسط في ضوء معايير جودة الكتاب المدرسي، ص: 471- 472.

إلى أن الكتاب يفي بالمعايير الأساسية للجودة، مع بعض الفروق بين المجالات الّتي تعكس نقاط القوة والضّعف المحتملة.

خلاصة الفصل الأول:

تناول الفصل الأول اللّسانيات التّطبيقية وعلاقتها بالكتاب المدرسي، موضحًا أن اللّسانيات التّطبيقية علم يربط النّظرية اللّسانية بالممارسة التّعليمية ويعتمد على دراسة اللّغة الإنسانية تحليلًا ووصفًا، مع تطبيق هذه المعارف لحل المشكلات اللّغوية في مجالات مثل تعليم اللّغات، الازدواجية اللّغوية، التّخطيط اللّغوي، التّرجمة، صناعة المعاجم، تحليل الأخطاء، والاختبارات اللّغوية، بهدف تحسين طرق التّدريس وتطوير الأداء اللّغوي للمتعلمين. كما بيّن الفصل أهمية الكتاب المدرسي كأداة أساسية في العملية التّعليمية، إذ ينظم المحتوى ويوجه المعلم والطّالب، ويحقق أهداف المنهج من خلال وظائف معرفية وتربوية وإعلامية، مع التّركيز على محتوى شامل وموثوق، لغة واضحة وسهلة، تنظيم منطقي، ومظهر جذاب. كما تناول الفصل عملية تقويم الكتاب المدرسي وفق معايير لغوية وتربوية تضمن دقة المحتوى وملاءمته لمستوى التّلاميذ، وتحفيزه للتعلم الذّاتي، واستناد القرارات التّعليمية إلى الدّراسات السّابقة لتحسين جودة الكتب المدرسية وتطويرها بما يحقق أهداف التّعليم بفاعلية.

الفصل الثاني:

معايير اللّسانيات التّطبيقية في تحليل محتوى الكتاب المدرسي

- ❖ المبحث الأول: إجراءات الدّراسة الميدانية
- ❖ المبحث الثّاني: محتوى الكتاب المدرسي من جانب اللّغة والأنشطة والأهداف
- ❖ المبحث الثالث: تبيان إيجابيات وسلبيات الكتاب المدرسي وسبل تحسينه

الفصل الثّاني: معايير اللّسانيات التّطبيقية في تحليل محتوى كتاب السّنة الرّابعة متوسط أنموذجا

يكتسي تحليل الكتاب المدرسي في ضوء معايير اللّسانيات التّطبيقية أهمية كبيرة في تقويم العملية التّعليمية، خاصة في مرحلة التّعليم المتوسط، حيث تتشكل لدى المتعلم الكفايات اللّغوية الأساسية، ويسعى هذا الفصل إلى دراسة كتاب السّنة الرّابعة متوسط أنموذجًا، من خلال اعتماد مقاربة تطبيقية تهدف إلى الكشف عن مدى انسجام محتواه مع مبادئ تعليم اللّغة الحديثة، فسيتم في المبحث الأول عرض إجراءات الدّراسة الميدانية والمنهجية المعتمدة، بينما يُخصّص المبحث الثّاني لتحليل محتوى الكتاب المدرسي من حيث اللّغة والأنشطة والأهداف، قصد الوقوف على مدى فاعليته في تحقيق الأهداف التّعليمية المنشودة.

المبحث الأول: إجراءات الدّراسة الميدانية

1. منهج الدّراسة:

اعتمدت هذه الدّراسة على المنهج الوصفي التّحليلي، وذلك بهدف تحليل محتوى كتاب السّنة الرّابعة متوسط في ضوء معايير اللّسانيات التّطبيقية، من خلال دراسة مكوناته اللّغوية والأنشطة التّعليمية والأهداف المسطرة، ويتيح هذا المنهج وصف خصائص الكتاب المدرسي بدقة، ثم تحليل مدى انسجامها مع مبادئ تعليم اللّغة، وفاعليتها في تنمية الكفايات اللّغوية لدى المتعلمين.

2. حدود الدّراسة:

1.2. الحد الزّماني:

شملت هذه الدّراسة السّنة الدّراسية 2025–2026، وهي الفترة الّتي تم خلالها اعتماد كتاب السّنة الرّابعة متوسط نموذجًا للتحليل، وقد تم توزيع استمارات الدّراسة الميدانية على بعض المتوسطات بتاريخ 2026/03/02، وذلك بهدف جمع المعطيات المتعلقة بتقويم محتوى الكتاب في ضوء معايير اللّسانيات التّطبيقية.

2.2. الحد المكاني:

أجريت الدّراسة في كل من:

- متوسطة لزرق العربي " حي سي عبد العزيز– ماسرة – مستغانم"
- متوسطة كعيبيش أحمد " حي نسلي الشارف " – ماسرة – مستغانم "

3. عينة الدّراسة

تكونت العينة من:

- 20 أستاذًا
- 50 تلميذاً

4. أداة الدّراسة: الاستمارة (الاستبيان):

"وهي تصميم فني لمجموعة من الأسئلة تحتوي على أبرز نقاط موضوع البحث، بحيث تُقدَّم إلى عينة عشوائية من المجتمع للإجابة عليها ويجب أن تكون هذه العينة ممثلة لكافة الطّبقات أو للطبقة المراد دراستها، ويُمنح لكل فرد في العينة فرصة الاختيار دون تحيّز لفرد دون آخر، وبقدر ما تكبر العينة، تقترب النّتائج أكثر من المجتمع الحقيقي الّذي تمثله، ويؤدي ذلك إلى الوصول إلى تعليمات دقيقة وموثوقة."[1]

وعليه، تمثل الاستمارة وسيلة منظمة لجمع البيانات تغطي أهم جوانب موضوع البحث، وتتيح الحصول على معلومات دقيقة من المبحوثين، ومنه يتبين أن اختيار عينة ممثلة وعادلة لجميع الطّبقات يسهم في تقريب النّتائج من المجتمع الحقيقي، ما يؤدي إلى الوصول إلى استنتاجات موثوقة وقابلة للتعليم.

5. 5. تحليل نتائج الاستبيان:

5.1.النّتائج بالنّسبة للأساتذة:

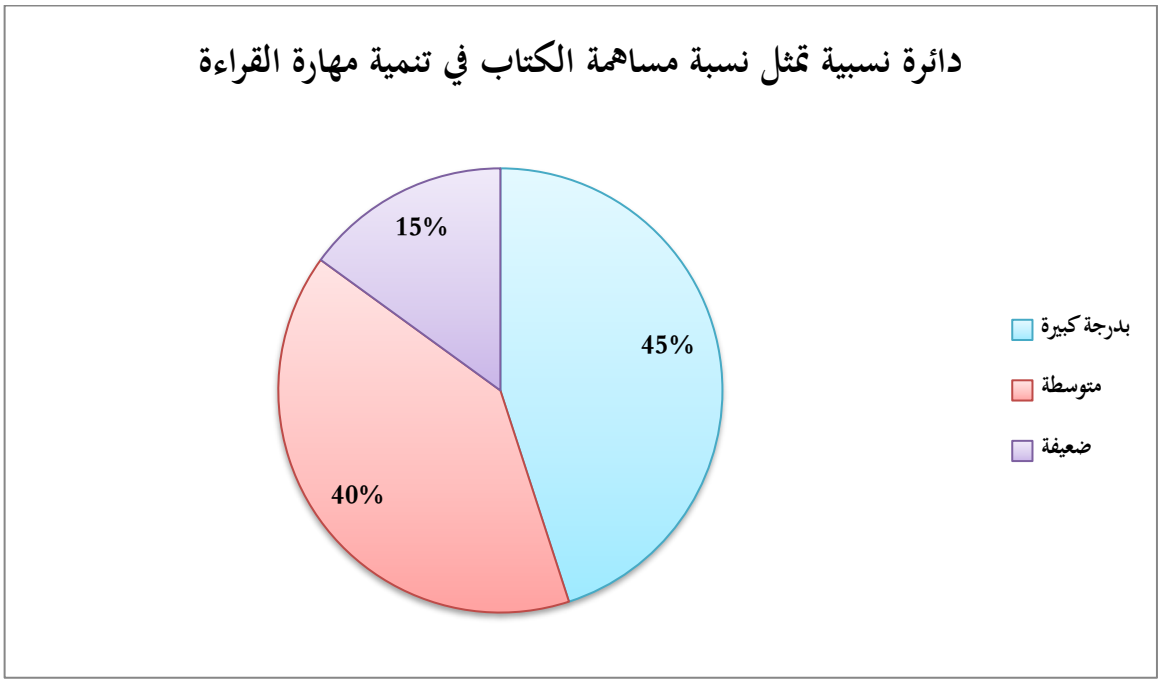
السّؤال الأول: هل يسهم الكتاب في تنمية مهارة القراءة؟

الجدول رقم:01

[1] –أمين ساعاتي: تبسيط كتابة البحث العلمي– من البكالوريوس ثم الماجستير وحتى الدكتوراه، المركز السعودي للدراسات الإستراتيجية، جدة، 1991، ص: 88.

الجواب	التّكرار	النّسبة المئوية
بدرجة كبيرة	09	%45
متوسطة	08	%40
ضعيفة	03	%15
المجموع	20	%100

يبيّن الجدول رقم (01) أنّ أغلب الأساتذة يرون أنّ الكتاب المدرسي يسهم في تنمية مهارة القراءة بدرجة كبيرة ومتوسطة، حيث بلغت نسبتهم 85%، في حين يرى 15% فقط أنّ إسهامه ضعيف، وهذا يدلّ على أنّ للكتاب دورًا إيجابيًا في تنمية مهارة القراءة، رغم وجود بعض التّحفّظات الّتي تستدعي تحسين بعض جوانب المحتوى.

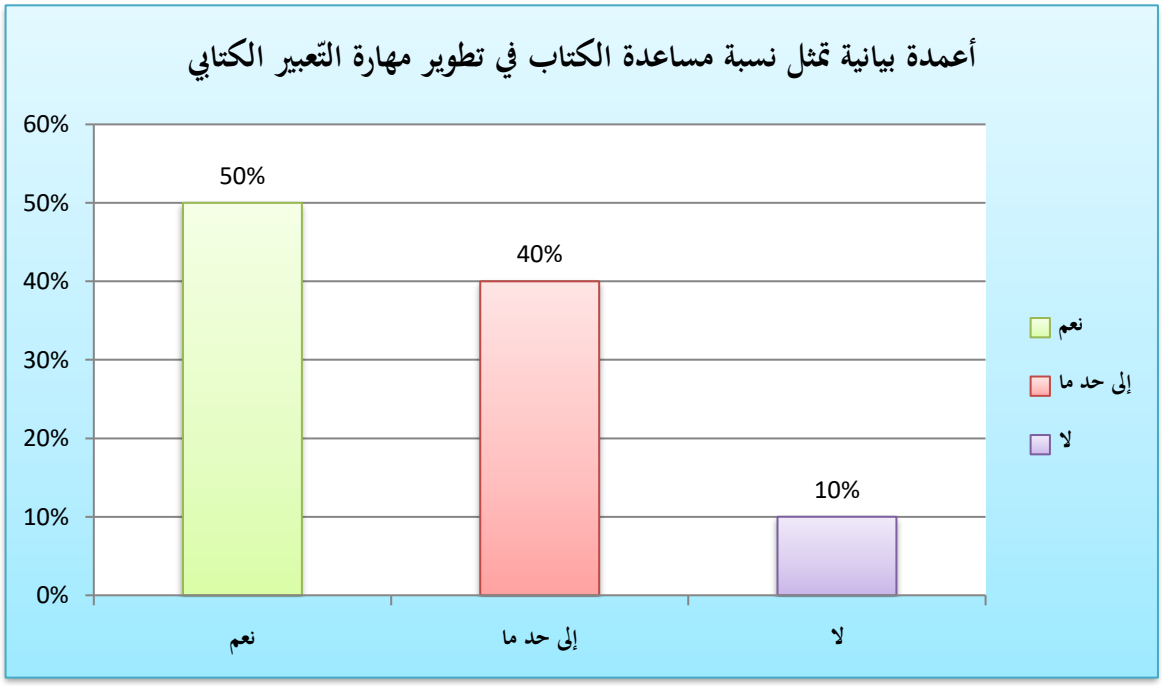


السّؤال الثّاني: هل يساعد الكتاب على تطوير مهارة التّعبير الكتابي؟

الجدول رقم: 02

الجواب	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	10	%50
إلى حد ما	08	%40
لا	02	%10
المجموع	20	%100

يبيّن الجدول رقم (02) أنّ نصف الأساتذة (50%) يرون أنّ الكتاب المدرسي يساعد على تطوير مهارة التّعبير الكتابي، بينما يرى 40% أنّه يساهم في ذلك إلى حدّ ما، في حين صرّح 10% بعدم مساهمته، وتشير هذه النّتائج إلى أنّ للكتاب دورًا مقبولًا في تنمية مهارة التّعبير الكتابي، غير أنّه لا يرقى إلى المستوى المطلوب لدى جميع الأساتذة، مما يستدعي تعزيز الأنشطة الكتابية وتطويرها بما يحقق تنمية أفضل لهذه المهارة.

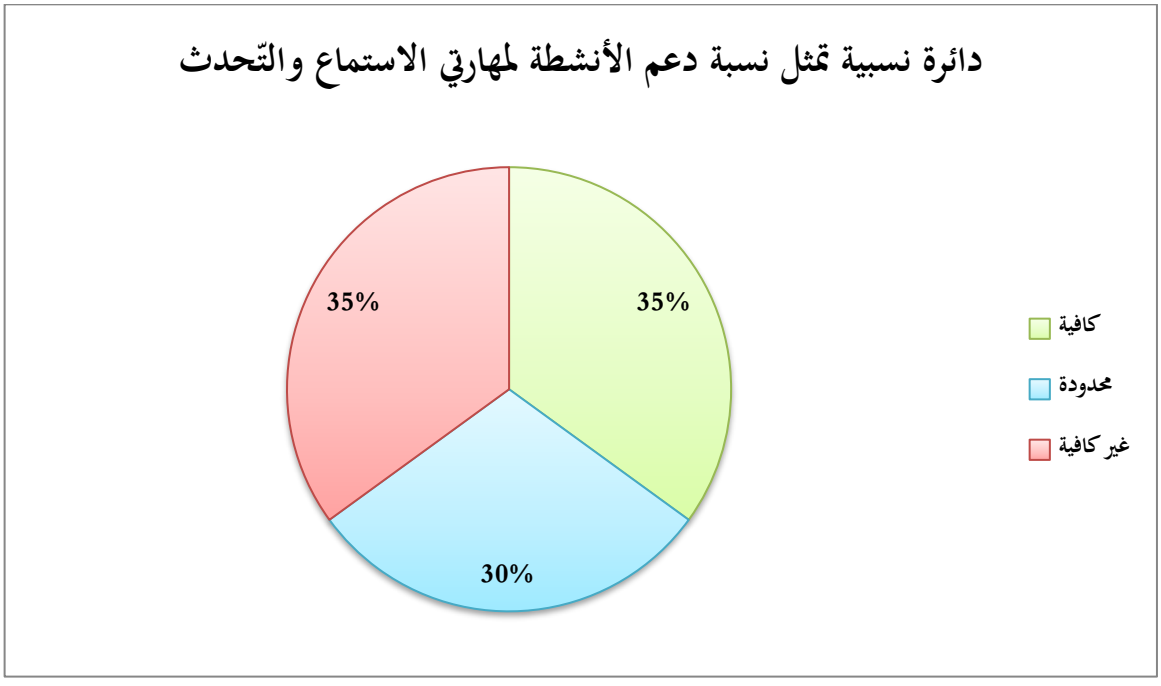


السّؤال الثّالثّ: هل الأنشطة تدعم مهارتي الاستماع والتّحدث؟

الجدول رقم: 03

الجواب	التّكرار	النّسبة المئوية
كافية	07	%35
محدودة	06	%30
غير كافية	07	%35
المجموع	20	%100

تُظهر نتائج الجدول رقم (03) تباينًا في آراء الأساتذة حول مدى كفاية الأنشطة الدّاعمة لمهارتي الاستماع والتّحدث، حيث يرى 35% أنّها كافية، مقابل 35% يعتبرونها غير كافية، بينما يراها 30% محدودة، ويعكس هذا التّفاوت عدم رضا واضح عن هذه الأنشطة، مما يدلّ على وجود نقص في دعم المهارات الشّفوية داخل الكتاب المدرسي، الأمر الّذي يستدعي تعزيز هذا الجانب بما يتماشى مع مبادئ اللّسانيات التّطبيقية الّتي تولي أهمية للكفاية التّواصلية.

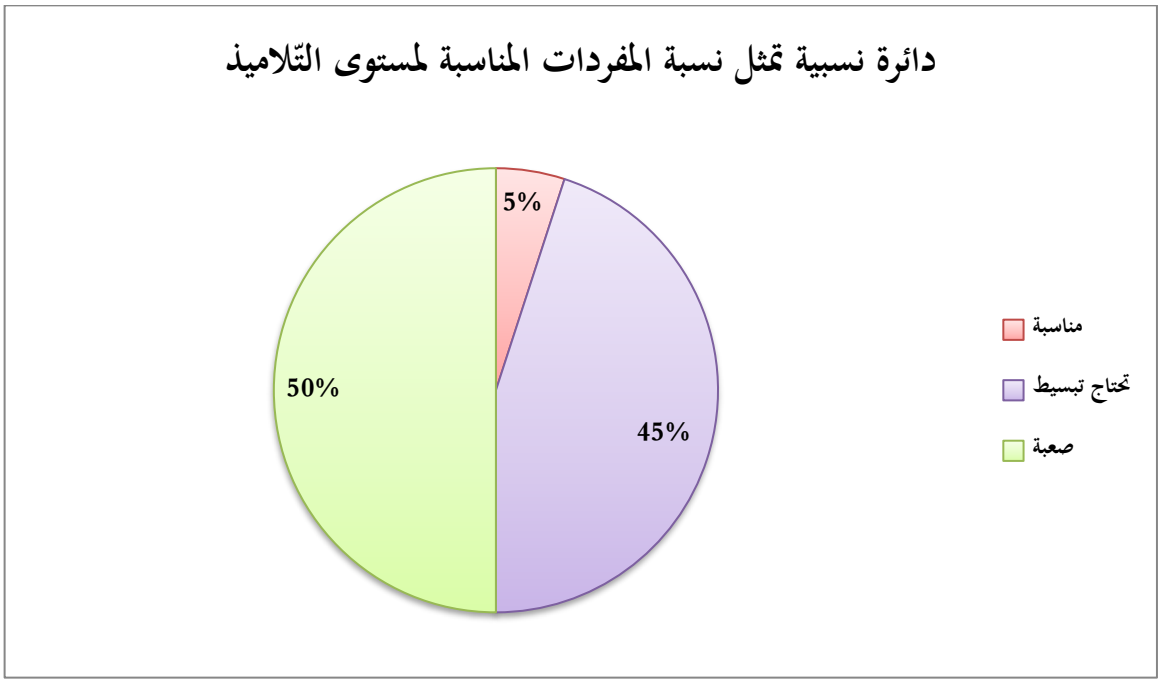


السّؤال الرّابع: هل المفردات مناسبة لمستوى التّلاميذ؟

الجدول رقم: 04

الجواب	التّكرار	النّسبة المئوية
مناسبة	**01**	**%05**
تحتاج تبسيط	**09**	**%45**
صعبة	**10**	**%50**
المجموع	**20**	**%100**

بناءً على معطيات الجدول رقم 04، يتضح من إجابات الأساتذة أن المفردات المعتمدة في الكتاب لا تتلاءم في أغلبها مع مستوى التّلاميذ، حيث يرى 50% منهم أنها صعبة، و45% يعتبرون أنها تحتاج إلى تبسيط، مقابل نسبة ضئيلة (5%) فقط ترى أنها مناسبة، وتعكس هذه النّتائج أن الأساتذة يُدركون وجود فجوة بين المستوى اللّغوي للمفردات وقدرات التّلاميذ، وهو ما قد يؤثر سلبًا على فهمهم للمحتوى، يُوصى بإعادة النّظر في اختيار المفردات، من خلال تبسيطها وتكييفها بما يتناسب مع مستوى المتعلمين، وحسب رأي الأساتذة، المفردات الحالية غير ملائمة في معظمها، وتحتاج إلى تبسيط لتحقيق فعالية تعليمية أفضل.

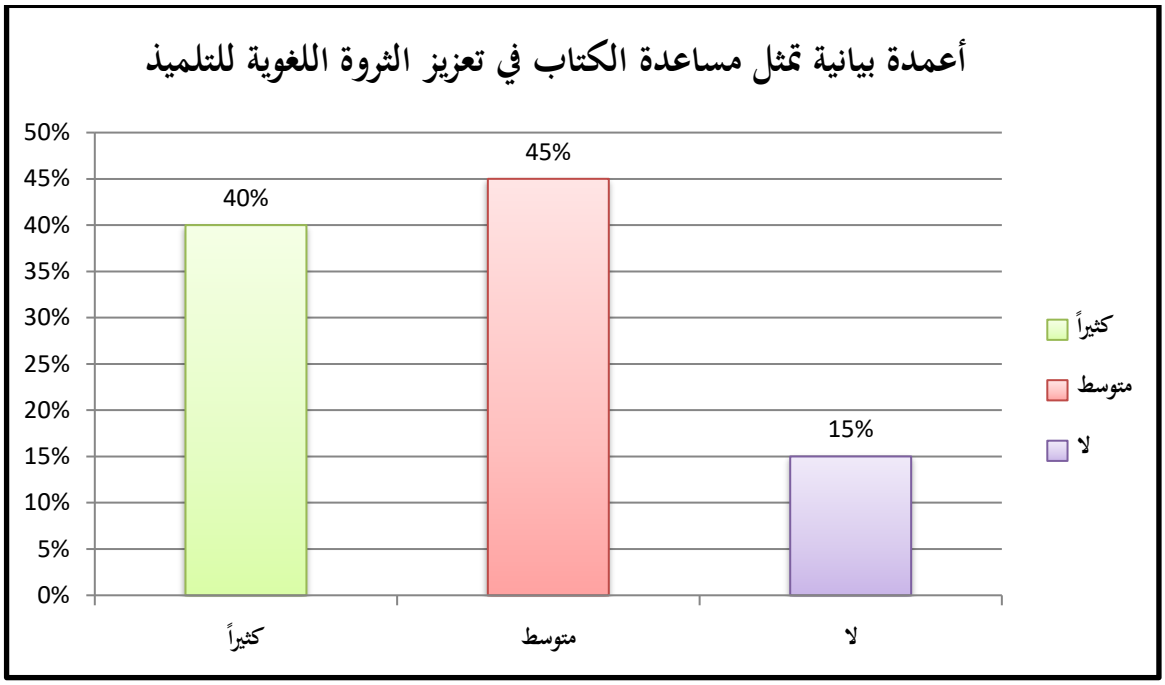


السّؤال الخامس: هل يعزز الكتاب الثّروة اللّغوية للتلميذ؟

الجدول رقم: 05

الجواب	التّكرار	النّسبة المئوية
كثيرًا	08	%40
متوسط	09	%45
قليلاً	03	%15
المجموع	20	%100

تشير نتائج الجدول رقم 05 إلى أن أغلب الأساتذة يرون أن الكتاب يُسهم في تنمية الثّروة اللّغوية لدى التّلاميذ بدرجة متوسطة إلى كبيرة (85%)، مقابل نسبة محدودة (15%) تعتبر أن تأثيره ضعيف، وهذا يعكس الدّور الإيجابي للكتاب في تنمية الرّصيد اللّغوي، غير أن هذا الدّور لا يزال يحتاج إلى مزيد من التّحسين والتّطوير لرفع مستوى فعاليته، إذن للكتاب أثر إيجابي في تنمية اللّغة، لكنه يتطلب تعزيزًا إضافيًا لتحقيق نتائج أفضل.

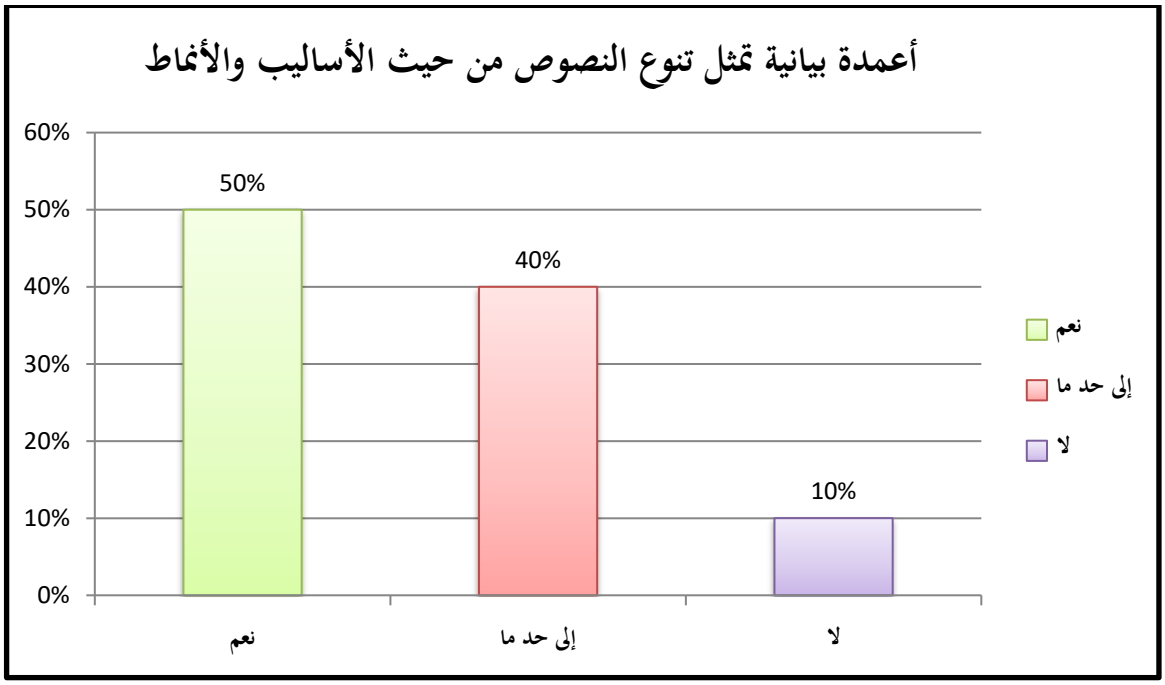


السّؤال السّادس: هل النّصوص متنوعة من حيث الأساليب والأنماط؟

الجدول رقم: 06

الجواب	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	**10**	**%50**
إلى حد ما	**08**	**%40**
لا	**02**	**%10**
المجموع	**20**	**%100**

تشير نتائج الجدول رقم 06 إلى أن غالبية الأساتذة يرون أن النّصوص في الكتاب متنوعة من حيث الأساليب والأنماط، حيث صرّح 50% منهم بأنها متنوعة بدرجة كبيرة، و40% اعتبروها متوسطة التّنوع، في حين رأى 10% فقط أنها ضعيفة التّنوع، وهو ما يعكس حرص الكتاب على تنويع نصوصه بما يسهم في تنمية مهارات التّلاميذ اللّغوية وتعريضهم لأساليب مختلفة، ومع ذلك تبقى هناك حاجة إلى تعزيز هذا التّنوع ليكون أكثر شمولًا وتوازنًا.

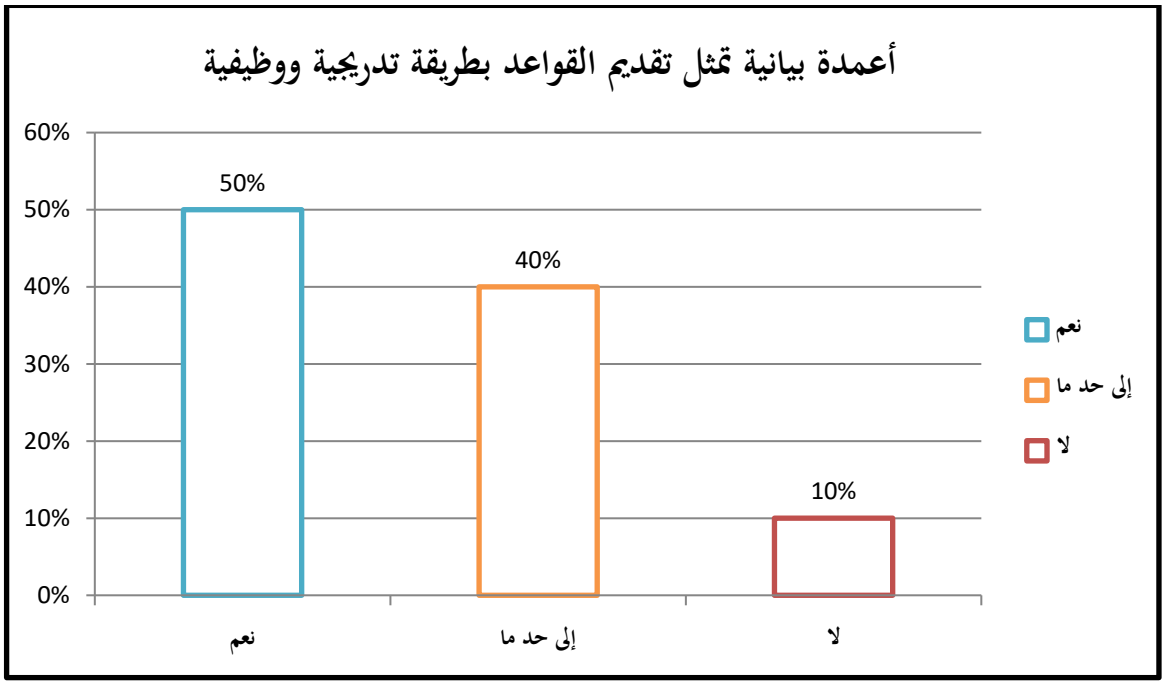


السّؤال السّابع: هل يتم تقديم القواعد بطريقة تدريجية ووظيفية؟

الجدول رقم: 07

الجواب	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	10	%50
إلى حد ما	08	%40
لا	02	%10
المجموع	20	%100

تُظهر معطيات الجدول رقم 07 أن غالبية الأساتذة يرون أن تقديم القواعد في الكتاب يتم بطريقة تدريجية ووظيفية، حيث أكد 50% تحقق ذلك بوضوح، وأشار 40% إلى أنه يتحقق جزئيًا، مقابل 10% فقط يرون أنه غير متحقق، ما يدل على أن منهجية عرض القواعد مقبولة إجمالًا، لكنها تحتاج إلى مزيد من التّطوير لضمان فهم أفضل لدى جميع التّلاميذ.

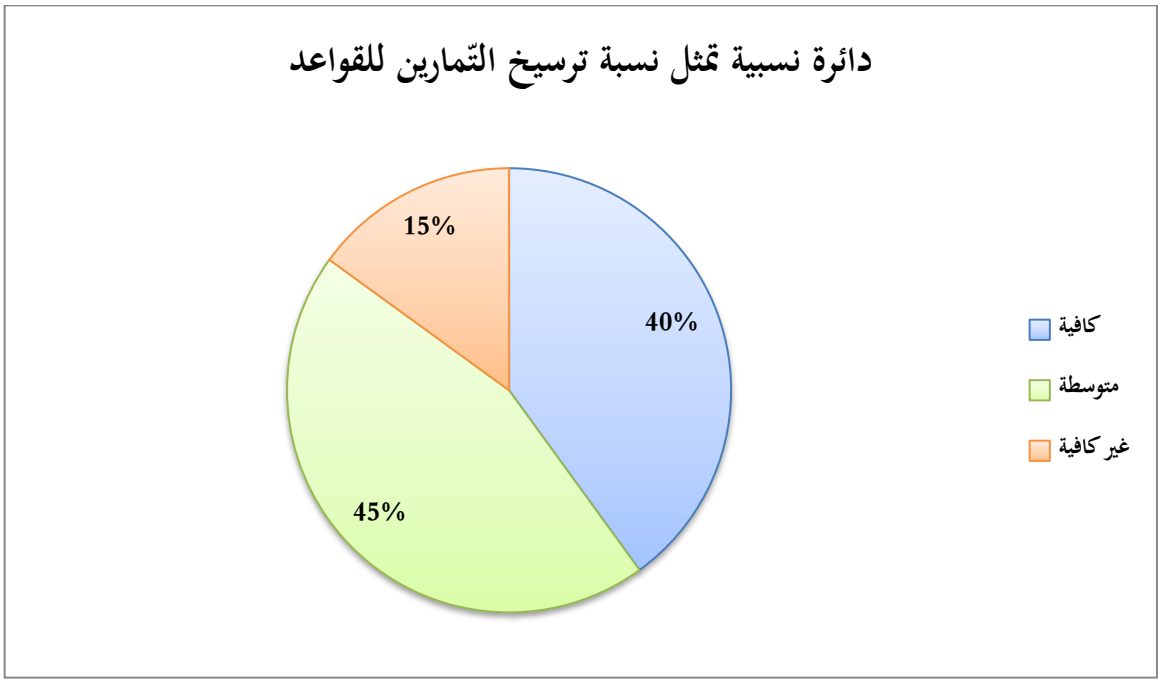


السّؤال الثّامن: هل التّمارين التّطبيقية كافية لترسيخ القواعد؟

الجدول رقم: 08

الجواب	التّكرار	النّسبة المئوية
كافية	08	%40
متوسطة	09	%45
غير كافية	03	%15
المجموع	20	%100

تُبين نتائج الجدول رقم 08 أن آراء الأساتذة تتوزع بين من يرى أن التّمارين التّطبيقية كافية لترسيخ القواعد بنسبة 40%، ومن يعتبرها متوسطة بنسبة 45%، في حين يرى 15% أنها غير كافية، وهذا يدل على أن التّمارين المقدمة تسهم إلى حدّ ما في دعم تعلم القواعد، لكنها لا تحقق الكفاية المطلوبة بشكل كامل، مما يستدعي تعزيزها بتمارين أكثر تنوعًا وعمقًا لترسيخ التّعلمات بشكل أفضل لدى التّلاميذ.

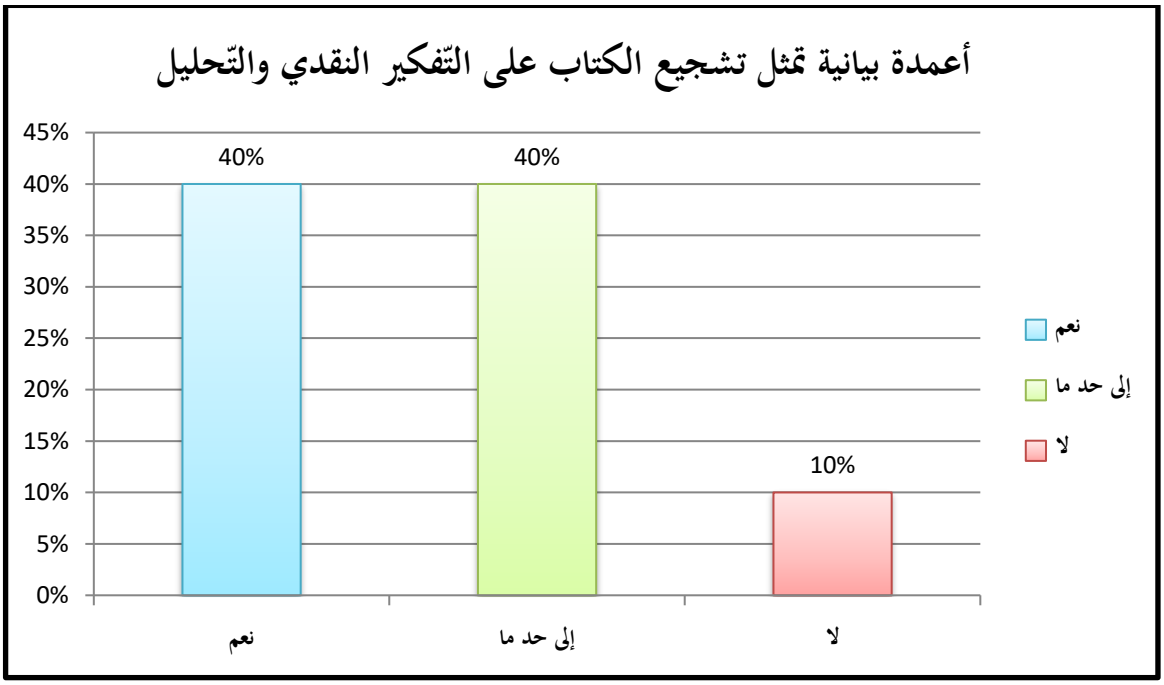


السّؤال التّاسع: هل يشجع الكتاب التّفكير النّقدي والتّحليل؟

الجدول رقم: 09

الجواب	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	08	%40
إلى حد ما	10	%50
لا	02	%10
المجموع	20	%100

تُظهر نتائج الجدول رقم 09 أن آراء الأساتذة حول مدى تشجيع الكتاب للتفكير النّقدي والتّحليل تتراوح بين الإيجاب والاعتدال، حيث يرى 40% منهم أن الكتاب يشجع على ذلك، و50% يعتبرون أنه يحقق هذا الهدف إلى حدّ ما، في حين يرى 10% أنه لا يساهم في ذلك، وهذا يشير إلى أن الكتاب يوفر بعض الفرص لتنمية التّفكير النّقدي، لكنه لا يرقى بعد إلى المستوى المطلوب بشكل كامل، مما يستدعي تعزيز الأنشطة الّتي تنمي مهارات التّحليل والنّقد لدى التّلاميذ.

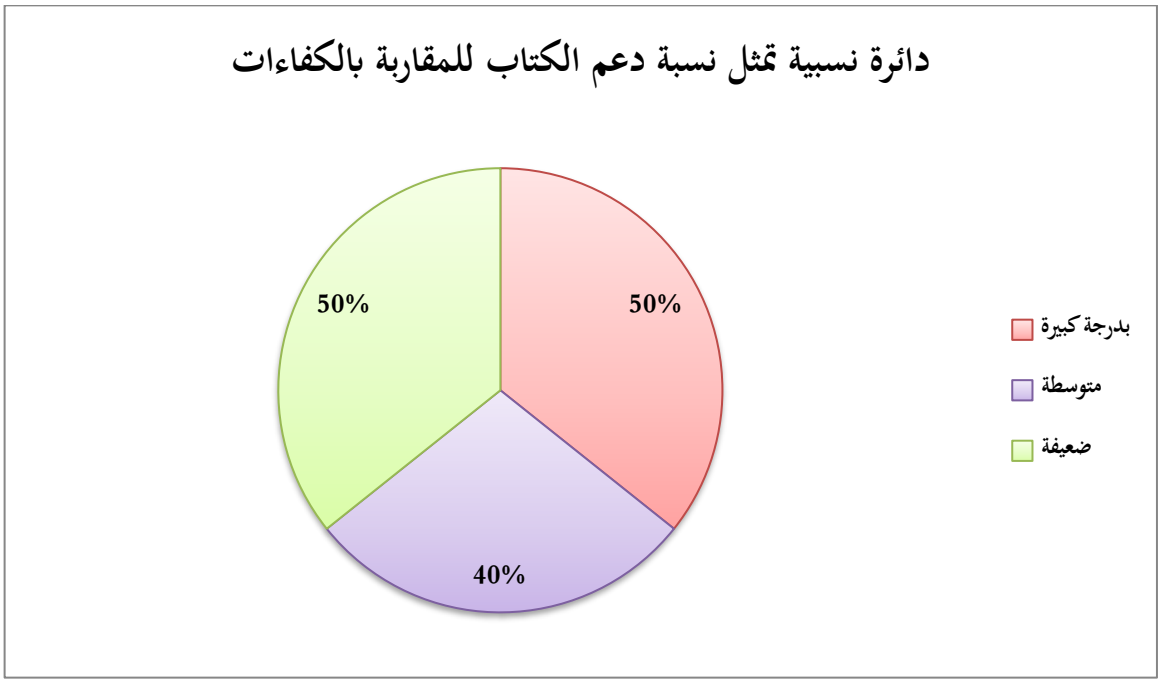


السّؤال العاشر: هل يدعم المقاربة بالكفاءات؟

الجدول رقم: 10

الجواب	التّكرار	النّسبة المئوية
بدرجة كبيرة	10	%50
متوسطة	08	%40
ضعيفة	02	%10
المجموع	20	%100

تُبين نتائج الجدول رقم 10 أن أغلب الأساتذة يرون أن الكتاب يدعم المقاربة بالكفاءات بدرجة كبيرة بنسبة 50%، بينما يعتبر 40% أن هذا الدّعم متوسط، في حين يرى 10% أنه ضعيف، وهذا يدل على أن الكتاب ينسجم إلى حدّ معتبر مع مبادئ المقاربة بالكفاءات، غير أن هذا التّوافق لا يزال بحاجة إلى تعزيز وتطوير لضمان تحقيق الأهداف التّعليمية بشكل أفضل.

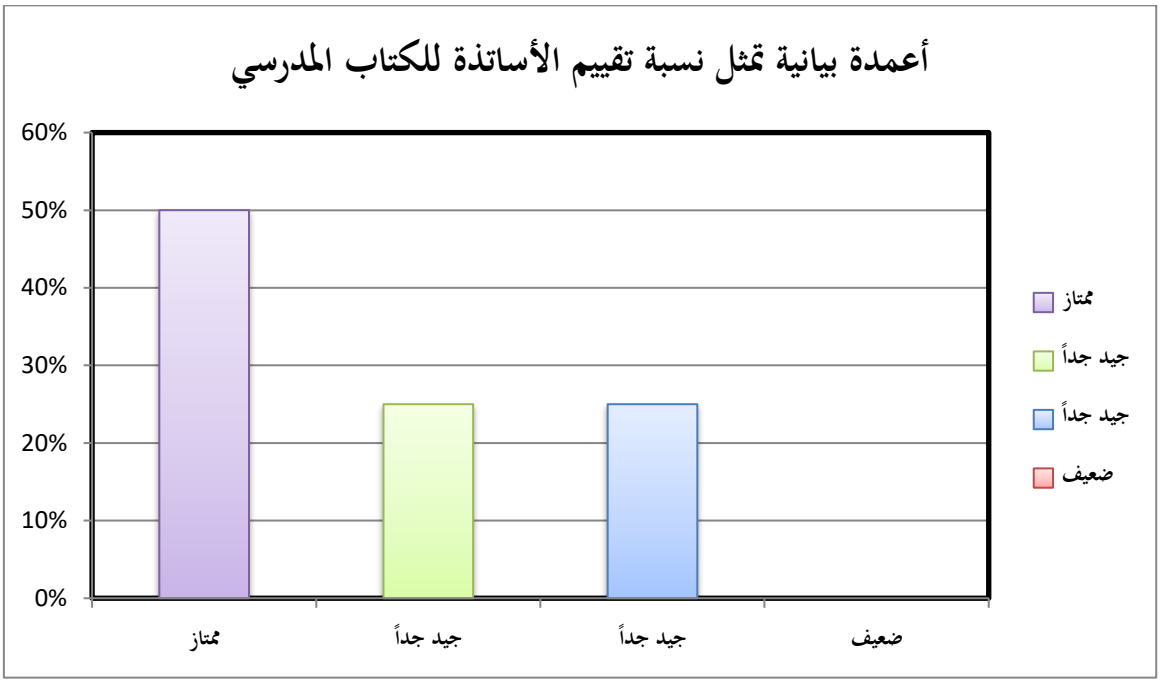


السّؤال الحادي عشر: ما تقييمكم العام للكتاب؟

الجدول رقم: 11

الجواب	التّكرار	النّسبة المئوية
ممتاز	10	%50
جيد جداً	05	%25
جيد	05	%25
ضعيف	00	%00
المجموع	20	%100

تُبيّن معطيات الجدول رقم 11 أن تقييم الأساتذة للكتاب يميل إلى الإيجابية، حيث اعتبر 50% منهم أنه ممتاز، و25% جيد جدًا، و25% جيد، بينما لم يسجَّل أي تقييم سلبي، ويعكس هذا التّوزيع رضاً عامًا عن الكتاب من حيث فعاليته ومحتواه، مع إمكانية تطوير بعض الجوانب لتحسين جودته بشكل أكبر.



ملاحظات واقتراحات:

أشارت آراء الأساتذة إلى مجموعة من الملاحظات الّتي تتعلق أساسًا بجوانب تحسين الكتاب المدرسي، من أهمها ضرورة تبسيط المفردات لتكون أكثر ملاءمة لمستوى التّلاميذ، وتدعيم الأنشطة التّطبيقية بتمارين إضافية تساعد على ترسيخ القواعد بشكل أفضل، كما اقترحوا تعزيز تنوع النّصوص وتوسيعها بما يخدم تنمية المهارات اللّغوية والتّفكير النّقدي لدى المتعلمين، مع ضرورة دعم المقاربة بالكفاءات بشكل أوضح وأكثر تدرجًا، وبشكل عام أوصى الأساتذة بمراجعة بعض الجوانب اللّغوية والمنهجية للكتاب من أجل الرّفع من فعاليته التّعليمية.

الاستنتاج:

من خلال تحليل نتائج استبيان الأساتذة، يتضح أن الكتاب المدرسي يحظى بتقييم إيجابي عام، إذ يسهم بدرجة معتبرة في تنمية مهارات القراءة والتّعبير الكتابي والثّروة اللّغوية، كما يتميز بتنوع مقبول في النّصوص وبمستوى جيد في دعم المقاربة بالكفاءات، غير أن هذه الإيجابيات تقابلها مجموعة من النّقائص، أبرزها صعوبة بعض المفردات، وعدم كفاية بعض التّمارين التّطبيقية، وضعف دعم المهارات الشّفوية والتّفكير النّقدي بشكل كامل، وبناءً على ذلك، يرى الأساتذة أن الكتاب يحتاج إلى تطوير بعض جوانبه اللّغوية والمنهجية، من خلال تبسيط المحتوى، وتعزيز الأنشطة التّطبيقية، وتوسيع تنوع النّصوص، بما يحقق فاعلية تعليمية أفضل ويرفع من جودة التّعلم لدى التّلاميذ.

2.5. النّتائج بالنّسبة للتّلاميذ:

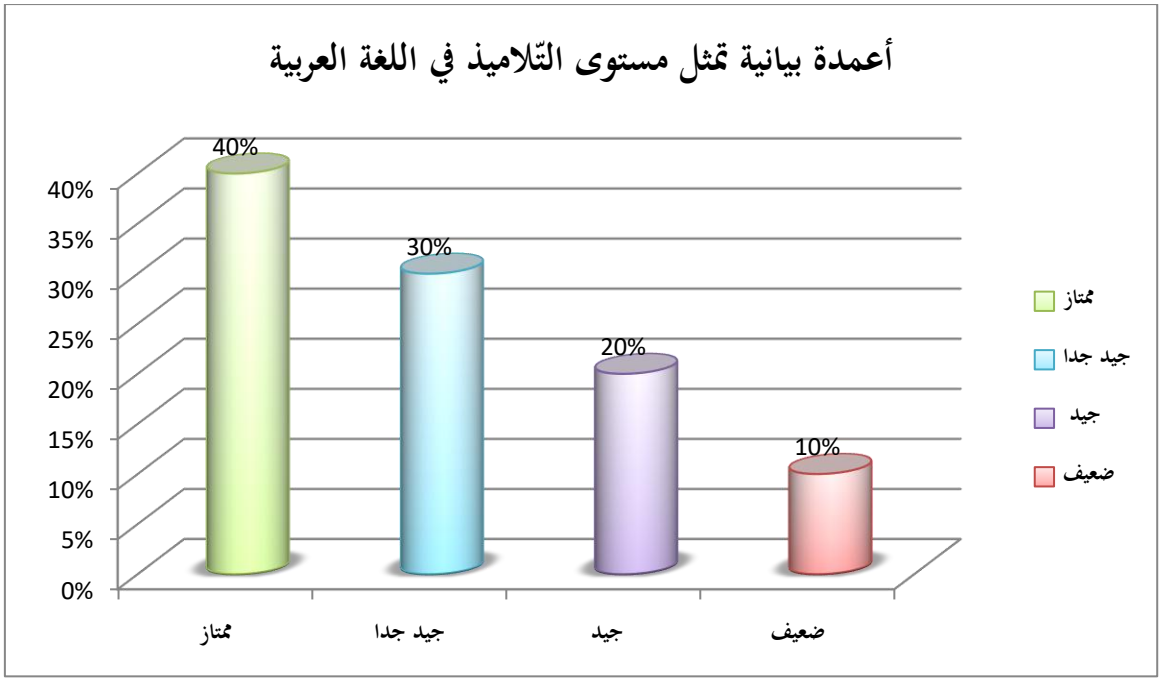
السّؤال الأول: مستواك في اللّغة العربية

الجدول رقم: 01

الجواب	التّكرار	النّسبة المئوية
ممتاز	20	%40
جيد جداً	15	%30
جيد	10	%20
ضعيف	05	%10
المجموع	50	%100

تُبين نتائج الجدول رقم 01 أن مستوى التّلاميذ في اللّغة العربية يتفاوت بشكل ملحوظ، حيث حصل مستوى ممتاز على نسبة 40%، وجيد جدًا على 30%، وجيد على 20%، في حين سجل مستوى ضعيف 10، ويعكس هذا التّوزيع أن أغلب التّلاميذ يمتلكون مستوى لغويًا يتراوح بين الجيد والممتاز،

مما يدل على وجود قدرات لغوية مقبولة عمومًا، مع بقاء فئة محدودة تحتاج إلى دعم ومرافقة لتحسين مستواها في اللّغة العربية.



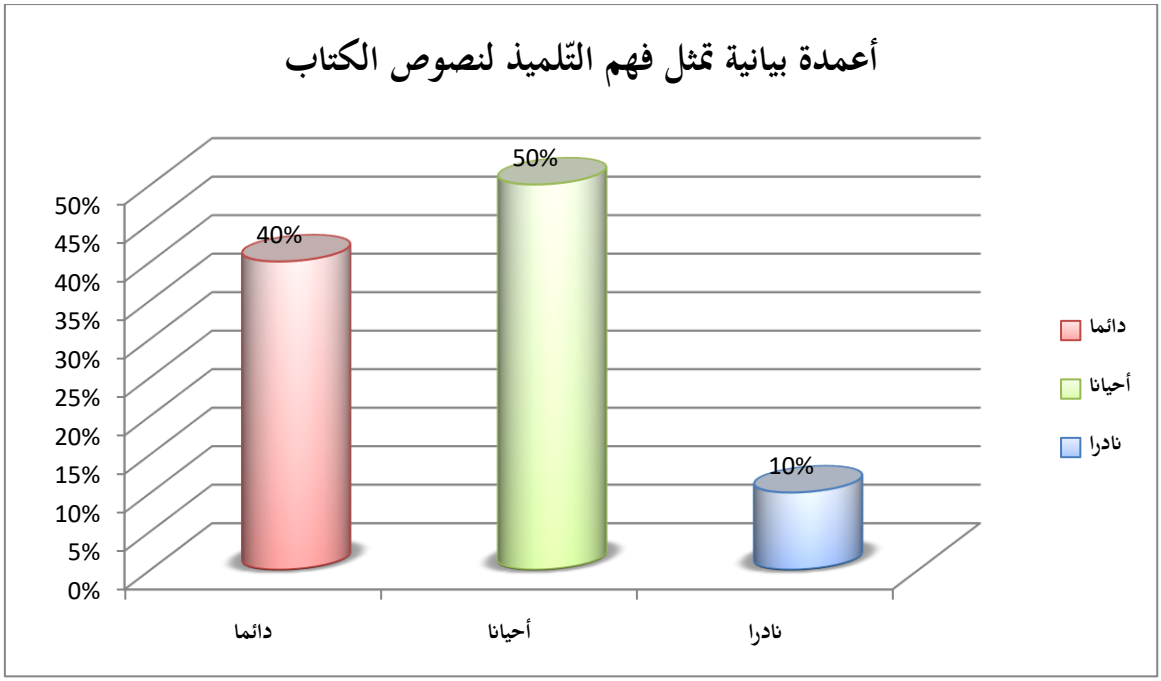
السّؤال الثّاني: هل نصوص الكتاب مفهومة بالنّسبة لك؟

الجدول رقم: 02

الجواب	التّكرار	النّسبة المئوية
دائما	**20**	**%40**
أحيانا	**25**	**%50**
نادراً	**05**	**%10**
المجموع	**50**	**%100**

تُظهر نتائج الجدول رقم 02 أن درجة فهم التّلاميذ لنصوص الكتاب تتفاوت، حيث صرّح 40% منهم أنهم يفهمون النّصوص دائمًا، و50% يفهمونها أحيانًا، في حين أكد 10% أنهم يفهمونها نادرًا، ويشير هذا التّوزيع إلى أن النّصوص مفهومة لدى أغلب التّلاميذ بدرجة مقبولة، إلا أن وجود نسبة معتبرة

تفهمها بشكل غير دائم يدل على الحاجة إلى تبسيط بعض النّصوص وتوضيحها أكثر لضمان فهم شامل.



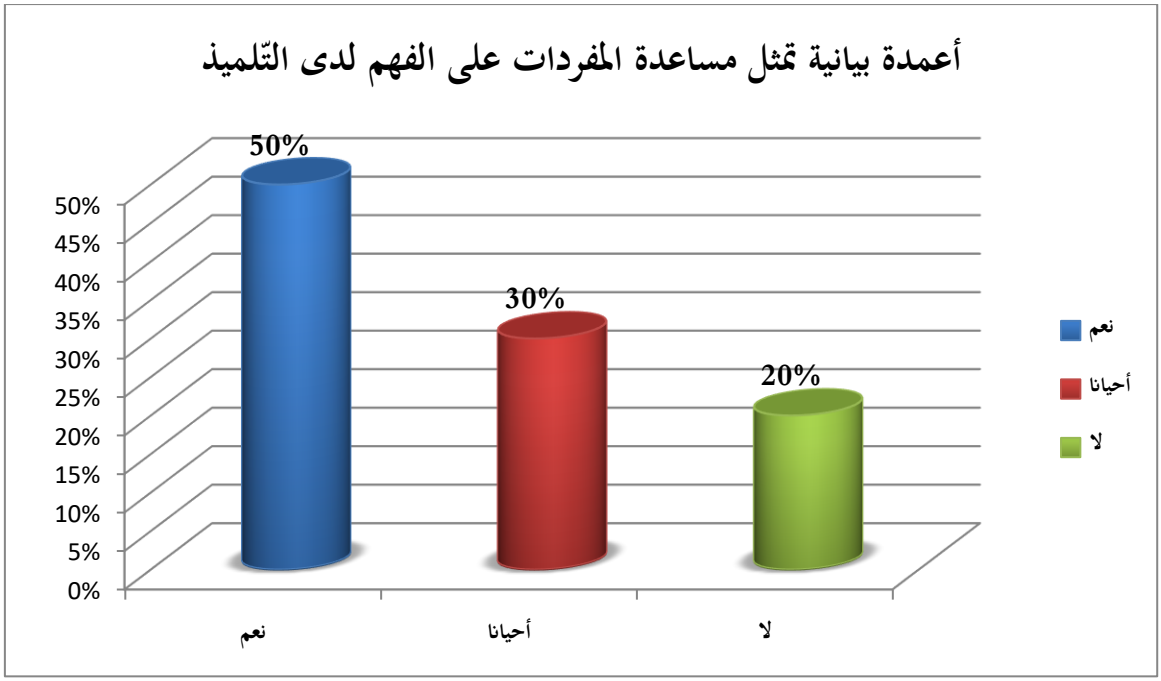
السّؤال الثّالثّ: هل شرح المفردات يساعدك على الفهم؟

الجدول رقم: 03

الجواب	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	25	%50
أحيانا	15	%30
لا	10	%20
المجموع	50	%100

تُبين نتائج الجدول رقم 03 أن شرح المفردات يُعدّ عاملًا مساعدًا في فهم النّصوص لدى التّلاميذ، حيث أكد 50% منهم أنه يساعدهم نعم، و30% يرون أنه يساعدهم أحيانًا، في حين صرّح 20% بأنه لا يساعدهم، وهذا يدل على أن شرح المفردات يسهم بدرجة معتبرة في تحسين الفهم، لكنه لا يزال غير

كافٍ بشكل كامل لدى جميع التّلاميذ، مما يستدعي تعزيز هذا الجانب وتقديم شروح أوضح وأكثر تبسيطًا للمفردات الصّعبة.



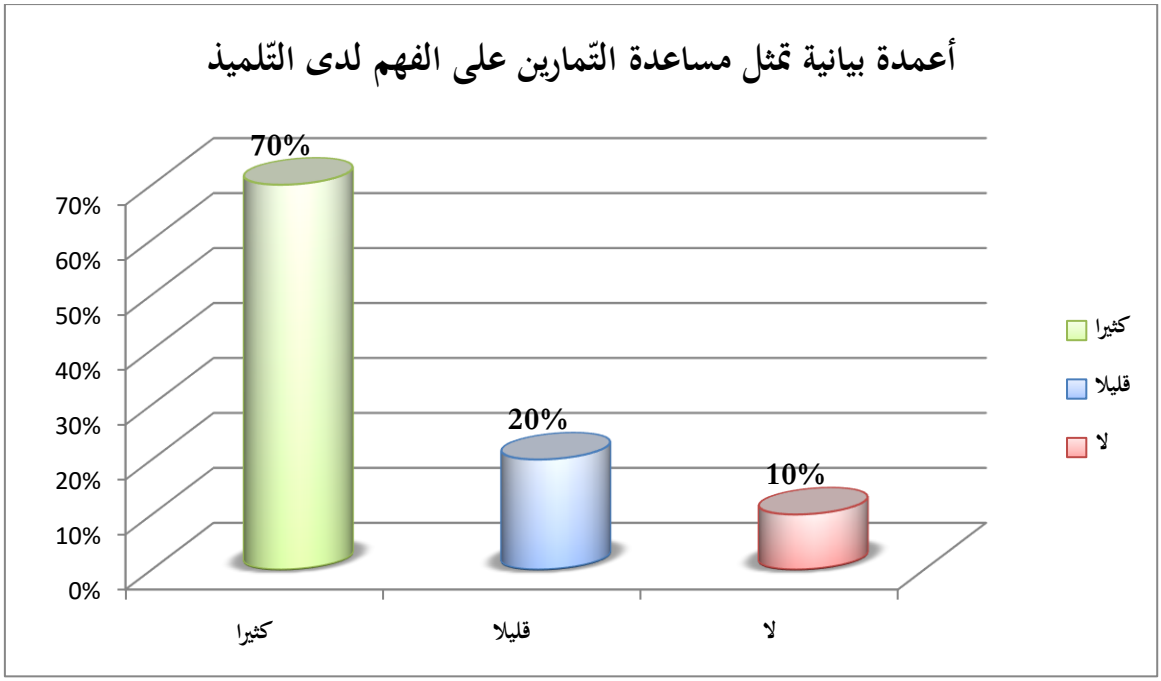
السّؤال الرّابع: هل تساعدك التّمارين على فهم الدّروس؟

الجدول رقم: 04

الجواب	التّكرار	النّسبة المئوية
كثيرا	35	%70
قليلا	10	%20
لا	05	%10
المجموع	50	%100

تُظهر نتائج الجدول رقم 04 أن التّمارين تسهم بدرجة كبيرة في مساعدة التّلاميذ على فهم الدّروس، حيث أكد 70% منهم أنها تساعدهم كثيرًا، و20% يرون أنها تساعدهم قليلًا، في حين صرّح 10% بأنها لا تساعدهم، ويعكس ذلك الدّور الإيجابي للتمارين التّطبيقية في ترسيخ التّعلمات وتوضيح الدّروس،

رغم وجود فئة محدودة ترى أنها غير كافية، مما يستدعي تنويعها وتعزيزها أكثر لتحقيق فهم أفضل لدى جميع التّلاميذ.



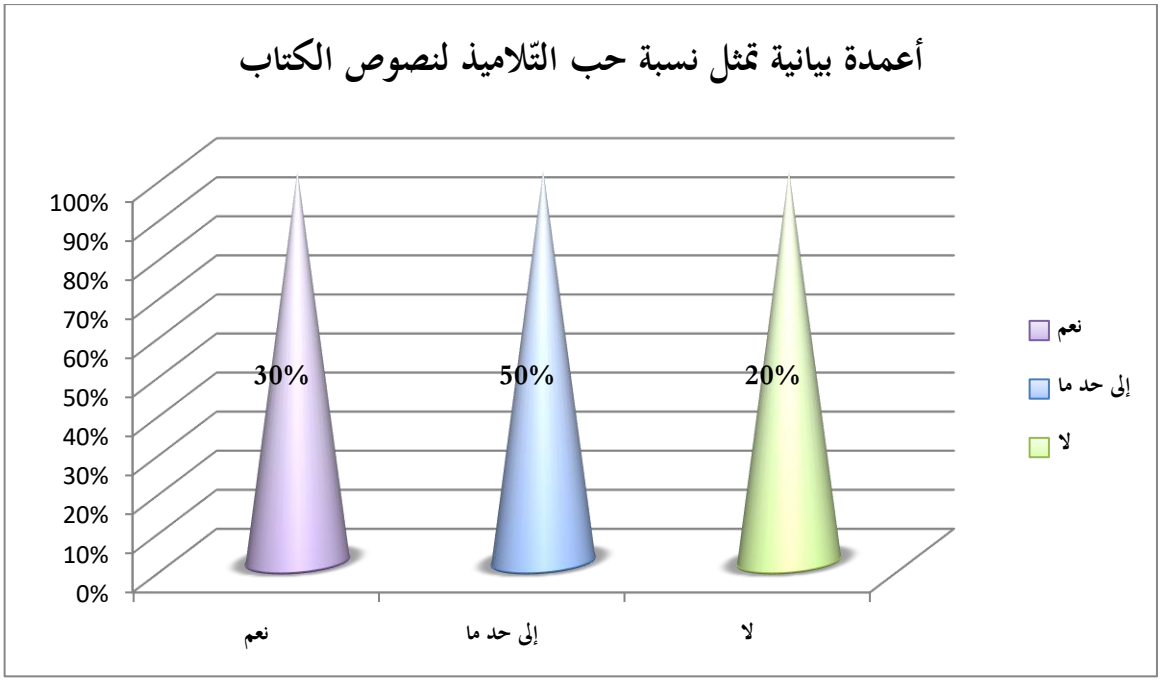
السّؤال الخامس: هل تحب النّصوص الموجودة في الكتاب؟

الجدول رقم: 05

الجواب	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	15	%30
إلى حد ما	25	%50
لا	10	%20
المجموع	50	%100

تُبين نتائج الجدول رقم 05 أن اتجاهات التّلاميذ نحو النّصوص الموجودة في الكتاب تتفاوت، حيث صرّح 30% منهم أنهم يحبونها نعم، و50% أبدوا إعجابًا إلى حدّ ما، في حين عبّر 20% عن عدم حبهم لها، ويشير هذا التّوزيع إلى أن النّصوص تلقى قبولًا متوسطًا لدى أغلب التّلاميذ، لكنها لا تحقق

مستوى رضا كامل، مما يستدعي العمل على اختيار نصوص أكثر جاذبية وتنوعًا لرفع درجة تفاعلهم معها.



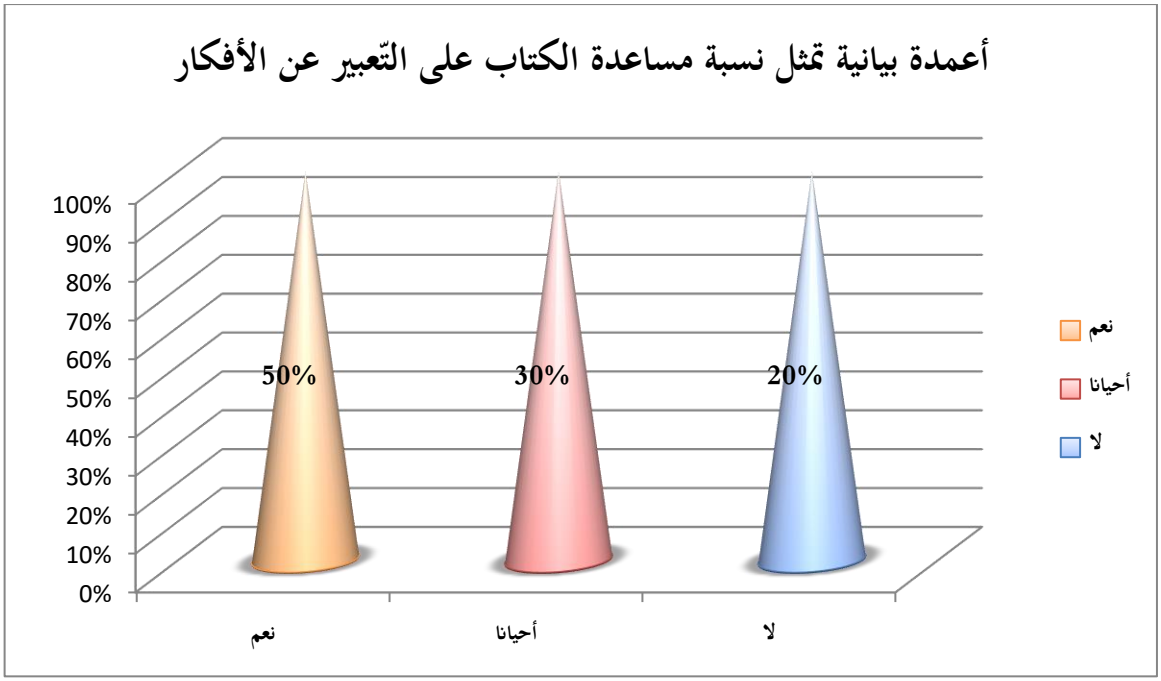
السّؤال السّادس: هل يساعدك الكتاب على التّعبير عن أفكارك كتابةً؟

الجدول رقم: 06

الجواب	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	25	%50
أحيانا	15	%30
لا	10	%20
المجموع	50	%100

تُبين نتائج الجدول رقم 06 أن الكتاب يساعد التّلاميذ على التّعبير عن أفكارهم كتابةً بدرجات متفاوتة، حيث صرّح 50% منهم بأنه يساعدهم، و30% بأنه يساعدهم أحيانًا، في حين رأى 20% أنه لا يساعدهم، ويشير هذا التّوزيع إلى أن الكتاب يساهم بشكل معتبر في تنمية مهارة التّعبير الكتابي،

لكنه لا يحقق هذا الهدف لدى جميع التّلاميذ بنفس المستوى، مما يستدعي دعم هذا الجانب بأنشطة أكثر توجيهًا وتدرجًا.

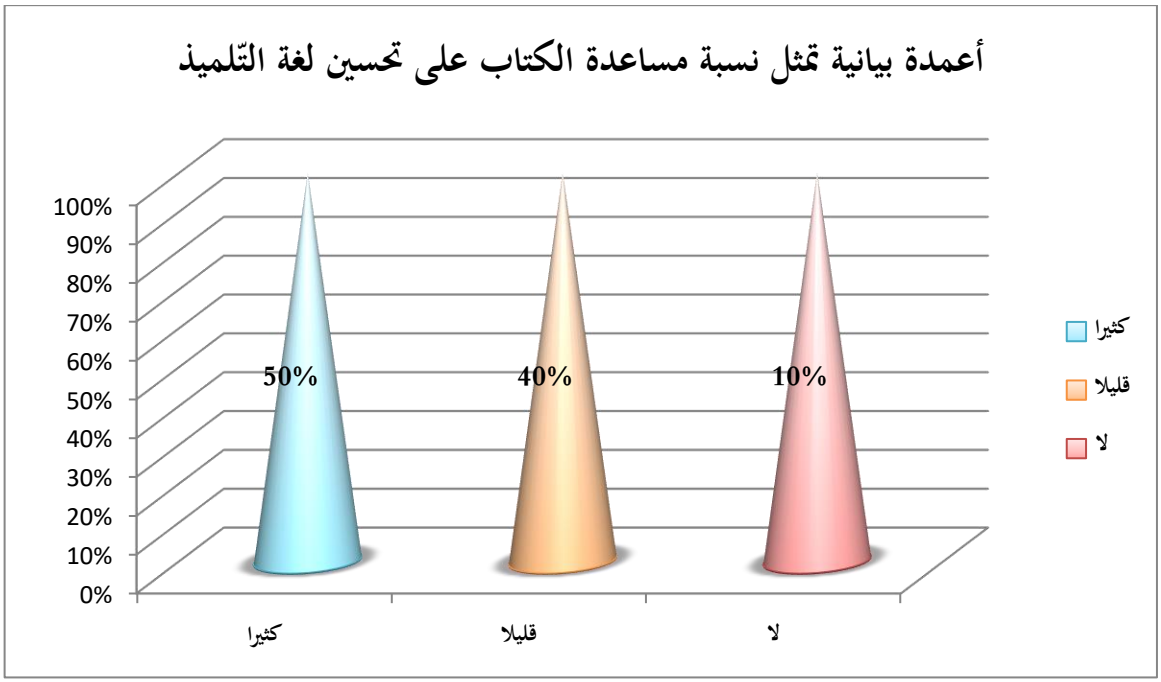


السّؤال السّابع: هل تشعر أن الكتاب يساعدك على تحسين لغتك؟

الجدول رقم: 07

الجواب	التّكرار	النّسبة المئوية
كثيراً	25	%50
قليلاً	20	%40
لا	05	%10
المجموع	50	%100

تُظهر نتائج الجدول رقم 07 أن أغلب التّلاميذ يشعرون بأن الكتاب يسهم في تحسين مستواهم اللّغوي، حيث أفاد 50% منهم بأنه يساعدهم كثيرًا، و40% بأنه يساعدهم قليلًا، في حين صرّح 10% بأنه لا يساعدهم، ويشير ذلك إلى أن للكتاب دورًا إيجابيًا في تنمية اللّغة، إلا أن هذا الدّور يظل متفاوتًا بين التّلاميذ، مما يستدعي تدعيم محتواه وأنشطته لتحقيق أثر أكثر شمولًا وفعالية.

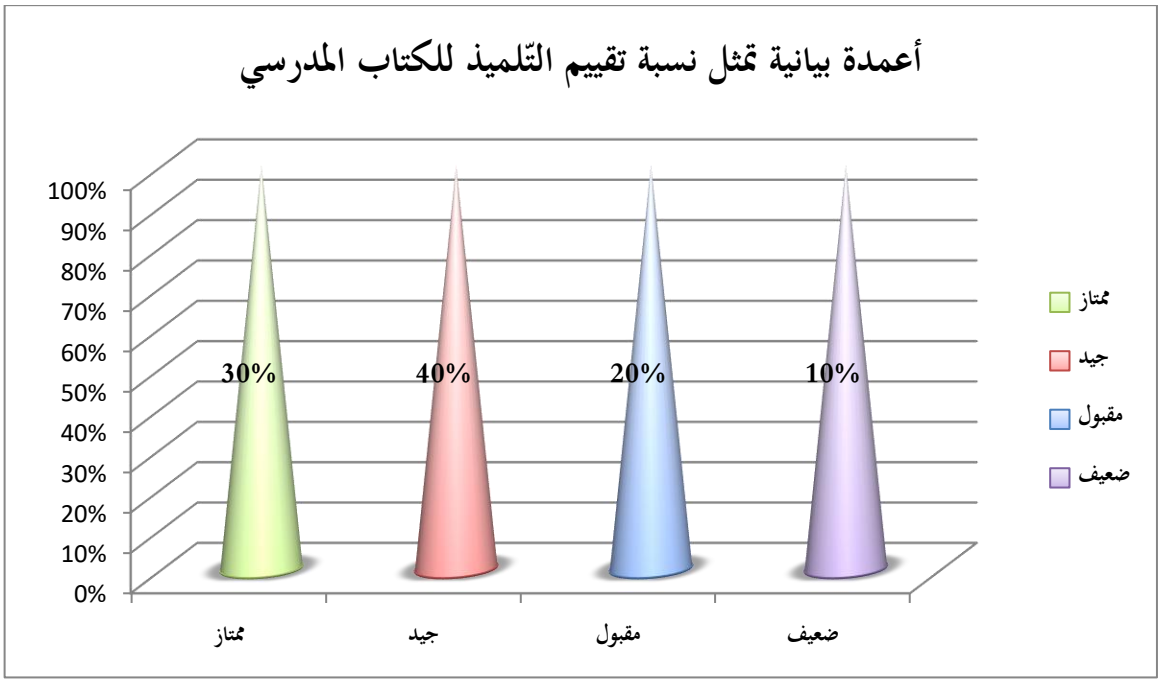


السّؤال الثّامن: ما تقييمك العام للكتاب؟

الجدول رقم: 08

الجواب	التّكرار	النّسبة المئوية
ممتاز	15	%30
جيد	20	%40
مقبول	10	%20
ضعيف	05	%10
المجموع	50	%100

تُسجّل نتائج الجدول رقم 08 أن التّقييم العام للكتاب لدى التّلاميذ يميل إلى الإيجابية، حيث صنّفه 30% منهم بأنه ممتاز، و40% بأنه جيد، و20% بأنه مقبول، في حين اعتبر 10% أنه ضعيف، ويعكس هذا التّوزيع رضاً عامًا لدى أغلب التّلاميذ عن الكتاب، مع وجود بعض التّحفظات لدى فئة محدودة، مما يستدعي تحسين بعض الجوانب لرفع مستوى جودته بشكل أكبر.



ماذا تقترح لتحسين الكتاب؟

أجاب مجموعة من التّلاميذ عن هذا السّؤال بأنهم يقترحون تحسين الكتاب من خلال تبسيط المفردات وجعلها أكثر سهولة للفهم، إضافة إلى توضيح الدّروس بشكل أفضل، كما اقترحوا إدراج نصوص أكثر تشويقًا وقريبة من واقعهم اليومي، مع زيادة عدد التّمارين التّطبيقية لأنها تساعدهم على ترسيخ الفهم، كذلك رأوا ضرورة تنويع الأنشطة بما يشجع على التّفكير والمشاركة داخل القسم، حتى يكون الكتاب أكثر فائدة وفعالية.

الاستنتاج:

تُظهر نتائج استبيان التّلاميذ أن الكتاب المدرسي يحظى بقبول عام لديهم، إذ يساهم في تحسين مستواهم اللّغوي ويساعدهم على فهم الدّروس بدرجة مقبولة، خاصة من خلال التّمارين التّطبيقية وشرح المفردات، كما أن أغلبهم يتفاعلون إيجابياً مع النّصوص ويقيّمون الكتاب بين الجيد والمقبول. ومع ذلك، كشفت النّتائج عن بعض الصّعوبات مثل عدم فهم بعض النّصوص بشكل دائم، وصعوبة بعض المفردات، وضعف جاذبية بعض النّصوص لفئة من التّلاميذ، مما دفعهم إلى اقتراح تحسين الكتاب عبر تبسيط اللّغة، وتوضيح الدّروس، وتنوع النّصوص، وزيادة التّمارين، وجعل المحتوى أقرب إلى واقعهم، وبناءً عليه يمكن القول إن الكتاب يؤدي دوراً إيجابياً في تعلم اللّغة العربية لكنه يحتاج إلى بعض التّطوير لرفع مستوى الفهم والتّفاعل لدى جميع التّلاميذ.

المبحث الثّاني: محتوى كتاب السّنة الرّابعة من جانب اللّغة والأنشطة والأهداف

يُعتبر الكتاب المدرسي في السّنة الرّابعة من التّعليم أداة تربوية أساسية في بناء تعلمات التّلاميذ، إذ يجمع بين الجوانب اللّغوية والأنشطة التّعليمية والأهداف المسطرة ضمن المنهاج، ويهدف هذا المبحث إلى تحليل محتوى هذا الكتاب من حيث اللّغة المستعملة فيه، ومدى تنوع وفعالية الأنشطة المقدمة، إضافة إلى فحص الأهداف التّعليمية ومدى تحقيقها، وذلك للوقوف على نقاط القوة والضّعف فيه وتقييم مدى ملاءمته لمستوى التّلاميذ.

1. التّعريف بكتاب السّنة الرّابعة متوسط:

كتاب اللّغة العربية – السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط هو أحد الكتب المدرسية المعتمدة من طرف وزارة التّربية الوطنية، ويستهدف تلاميذ هذه المرحلة التّعليمية، يعتمد الكتاب على استراتيجية المقاربة بالكفاءات، حيث يُعتبر التّلميذ محور العملية التّعليمية، في حين يضطلع الأستاذ بدور التّوجيه والإرشاد، يبلغ عدد صفحات الكتاب حوالي 220 صفحة، بأبعاد تقدر بـ 25 سم × 16.5 سم، وقد صدر عن الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية (***ONPS***) بالتّعاون مع منشورات شهاب بباتنة، تحت إشراف وزارة التّربية الوطنية، كما يتميز الكتاب بجودة الطّباعة وحسن الإخراج الفني، ويستعمل خطًا وظيفيًا يتناسب مع مستوى المتعلمين، إضافة إلى توظيف وسائل بيداغوجية متنوعة مثل الجداول والمخططات والبيانات والأرقام والأسهم والرّموز والألوان، بما يسهم في تسهيل الفهم وترسيخ التّعلمات، ساهم في تأليف الكتاب مجموعة من الأساتذة والخبراء في مجال التّعليم، من بينهم: الدّكتور أحسن الصّيد، بوبكر خيشان، أحسن طعيوش، وسليمان بورنان، تحت إشراف حسين شلوف، وبالتّنسيق مع محمد أمير العربي، كما تولى كل من فاتح قينو ومحمد أمير زواتي عملية التّركيب، بينما أشرفت ناصرية سي عبد الرّحمان على الغلاف والتّصميم[1]، كما يعتمد الكتاب على عناصر بيداغوجية داعمة، حيث تتنوع فيه الصّور والرّسوم الّتي تلعب دورًا تفسيرياً وتوضيحياً لمضامين النّصوص، مما يساعد على إزالة الغموض، وجذب انتباه المتعلمين، وتحفيزهم على القراءة، وترسيخ المعلومات لديهم بشكل أفضل.

[1] – ينظر: حسين شلوف وآخرون ،كتاب اللغة العربية لسنة الرابعة متوسط الجيل الثاني ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، باتنة ، الجزائر ، منشورات الشهاب ،سنة 2019.

صورة رقم: 01 تمثل غلاف الكتاب

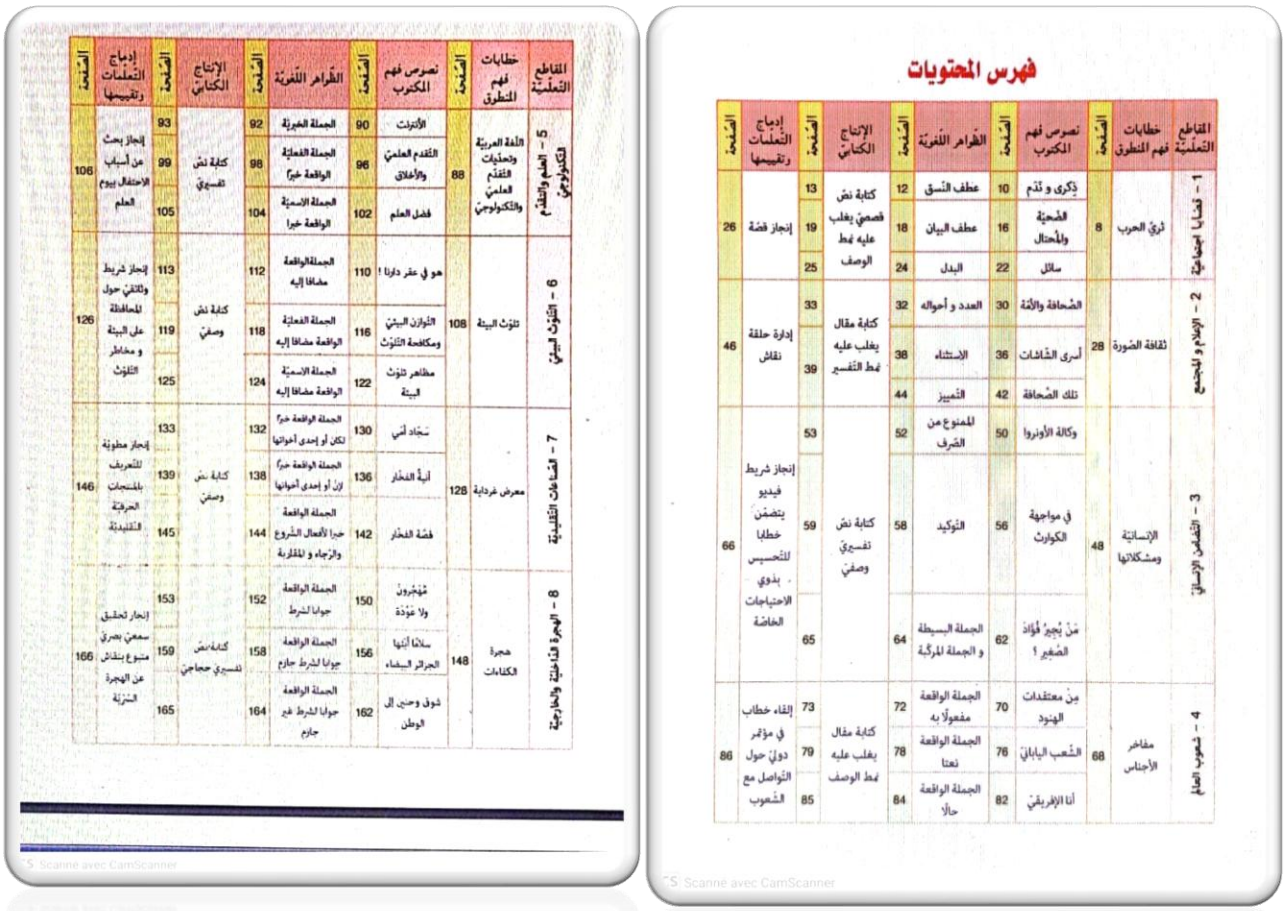
يتميز الغلاف بتعدد ألوانه بين البني والأخضر، حيث كُتبت في أعلاه عبارة الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية، تليها عبارة وزارة التّربية الوطنية باللّون الأبيض، كما كُتبت عبارة اللّغة العربية بخط عريض ولون أبيض، وفي الجهة اليمنى يظهر الرّقم 4 باللّون الأصفر، بينما تتوسط الغلاف عبارة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط داخل إطار أصفر وباللّون الأحمر، كما يحتوي الغلاف على رموز ودلالات بصرية تعكس هوية المادة، من أبرزها حرف الضّاد (ض) باعتباره رمز اللّغة العربية أو "لغة الضّاد"، بالإضافة إلى صورة الكرة الأرضية ومظاهر من التّراث والمعالم الحضارية، إلى جانب صورة كتاب مفتوح، وتُفهم هذه العناصر على أنها تعبير عن الرّبط بين الماضي والحاضر، بما يعكس محتوى الكتاب الّذي يجمع بين البعد الثّقافي والمعرفي.

2. تحليل برنامج الكتاب:

يتّسم برنامج كتاب اللّغة العربية للسنة الرّابعة من التّعليم المتوسط بتنظيم بيداغوجي دقيق وممنهج، حيث تم تقسيم محتواه إلى ثمانية محاور، يضم كل محور ثلاث وحدات تعليمية متكاملة، وتتدرج هذه الوحدات وفق سلسلة من الأنشطة التّعليمية تبدأ بخطابات فهم المنطوق، ثم نصوص فهم المكتوب، تليها دراسة الظّواهر اللّغوية، ثم الإنتاج الكتابي، وصولًا إلى إدماج التّعلمات وتقييمها، بما يضمن تكامل المهارات اللّغوية وتنميتها بشكل تدريجي، ولغرض تسهيل قراءة الكتاب وتمييز محاوره، خُصصت صفحة تمهيدية لتقديمه، تُعد بمثابة نافذة تعريفية يطّلع من خلالها المعلم والمتعلم وحتى الأولياء على محتويات الكتاب، إضافة إلى عرض محاوره ووحداته بشكل منظم وواضح.

2.1. مقاطع الكتاب:

- قضايا اجتماعية
- الإعلام والمجتمع
- التّضامن الإنساني
- شعوب العالم
- العلم والتّقدم التّكنولوجي
- التّلوث البيئي
- الصّناعات التّقليدية
- الهجرة الدّاخلية والخارجية



فهرس المحتويات

المقاطع التعلّمية	خطابات فهم المنطوق	الصفحة	نصوص فهم المكتوب	الصفحة	الظواهر اللغوية	الصفحة	الإنتاج الكتابي	الصفحة	إدماج التعلمات وتقييمها	الصفحة
1 – قضايا اجتماعية	ثريّ الحرب	8	ذِكرى و نَدَم	10	عطف النّسق	12	كتابة نصّ قصصيّ يغلب عليه نمط الوصف	13	إنجاز قصّة	26
			الضّحيّة والمُحتال	16	عطف البيان	18		19		
			سائل	22	البدل	24		25		
2 – الإعلام و المجتمع	ثقافة الصّورة	28	الصّحافة والآلة	30	العدد و أحواله	32	كتابة مقال يغلب عليه نمط التّفسير	33	إدارة حلقة نقاش	46
			أسرى الشّاشات	36	الاستثناء	38		39		
			تلك الصّحافة	42	التّمييز	44				
3 – التّضامن الإنساني	الإنسانيّة ومشكلاتها	48	وكالة الأونروا	50	الممنوع من الصّرف	52	كتابة نصّ تفسيريّ وصفيّ	53	إنجاز شريط فيديو يتضمّن خطابا للتّحسيس بذوي الاحتياجات الخاصّة	66
			في مواجهة الكوارث	56	التّوكيد	58		59		
			مَنْ يُجيرُ فُؤادَ الصّغير !	62	الجملة البسيطة و الجملة المركّبة	64		65		
4 – شعوب العالم	مفاخر الأجناس	68	مِنْ معتقدات الهنود	70	الجملة الواقعة مفعولًا به	72	كتابة مقال يغلب عليه نمط الوصف	73	إلقاء خطاب في مؤتمر دوليّ حول التّواصل مع الشّعوب	86
			الشّعب الياباني	76	الجملة الواقعة نعتا	78		79		
			أنا الإفريقيّ	82	الجملة الواقعة حالًا	84		85		
5 – العلم والتقدّم التكنولوجي	اللّغة العربيّة وتحدّيات التّقدّم العلميّ والتكنولوجيّ	88	الأنترنت	90	الجملة الخبريّة	92	كتابة نصّ تفسيريّ	93	إنجاز بحث عن أسباب الاحتفال بيوم العلم	106
			التّقدّم العلميّ والأخلاق	96	الجملة الفعليّة الواقعة خبرًا	98		99		
			فضل العلم	102	الجملة الاسميّة الواقعة خبرا	104		105		
6 – التّلوّث البيئيّ	تلوّث البيئة	108	هو في عقر دارنا !	110	الجملة/الواقعة مضافًا إليه	112	كتابة نصّ وصفيّ	113	إنجاز شريط وثائقيّ حول المحافظة على البيئة و مخاطر التّلوّث	126
			التّوازن البيئيّ ومكافحة التّلوّث	116	الجملة الفعليّة الواقعة مضافًا إليه	118		119		
			مظاهر تلوّث البيئة	122	الجملة الاسميّة الواقعة مضافًا إليه	124		125		
7 – فضاءات الثّقافية	معرض غرداية	128	سَجّاد ألمي	130	الجملة الواقعة خبرًا لكان أو إحدى أخواتها	132	كتابة نصّ وصفيّ	133	إنجاز مطوية للتعريف بالمنتجات الحرفية التقليدية	146
			أليةُ الفخّار	136	الجملة الواقعة خبرًا لإنّ أو إحدى أخواتها	138		139		
			فضّة الفخّار	142	الجملة الواقعة خبرًا لأفعال الشّروع والرّجاء و المقاربة	144		145		
8 – الهجرة الداخلية والخارجية	هجرة الكفاءات	148	مُهَجّرون ولا عَوْدَة	150	الجملة الواقعة جوابًا لشرط	152	كتابة نصّ تفسيريّ حجاجيّ	153	إنجاز تحقيق سمعيّ بصريّ منبوع بنقاش عن الهجرة السّرّية	166
			سلامًا لبنها الجزائر البيضاء	156	الجملة الواقعة جوابًا لشرط جازم	158		159		
			شوق وحنين إلى الوطن	162	الجملة الواقعة جوابًا لشرط غير جازم	164		165		

صورة رقم: 02 تمثل فهرس الكتاب

3. تحليل المحتوى:

3.1. من حيث المضمون:

يتضمن برنامج كتاب اللّغة العربية للسنة الرّابعة من التّعليم المتوسط تنظيمًا أسبوعيًا يرتكز على أربعة ميادين أساسية هي: فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب1-2، والإنتاج الكتابي، بما يضمن التّكامل بين مختلف الكفاءات اللّغوية.

فعلى مستوى **فهم المنطوق وإنتاجه**، يُطلب من التّلميذ أن يتواصل شفهيًا باللّغة العربية في وضعيات تواصلية متنوعة، مع فهم مضامين خطابات منطوقة من أنماط مختلفة، ثم إنتاج خطابات شفوية مترابطة ومنسجمة، مع احترام قواعد التّفاعل وأساليب أخذ الكلمة.

أما في **فهم المكتوب1**، فيُمارس التّلميذ قراءة مسترسلة ومنغمة وتحليلية لنصوص نثرية وشعرية متنوعة، مع الالتّزام بعلامات الوقف، ويعمل على فهم معانيها وتلخيصها وإعادة صياغتها بأسلوبه الخاص، إضافة إلى إبداء رأيه وإصدار أحكام نقدية حولها، في حدود نصوص لا تقل عن 260 كلمة ومشكولة جزئيًا.

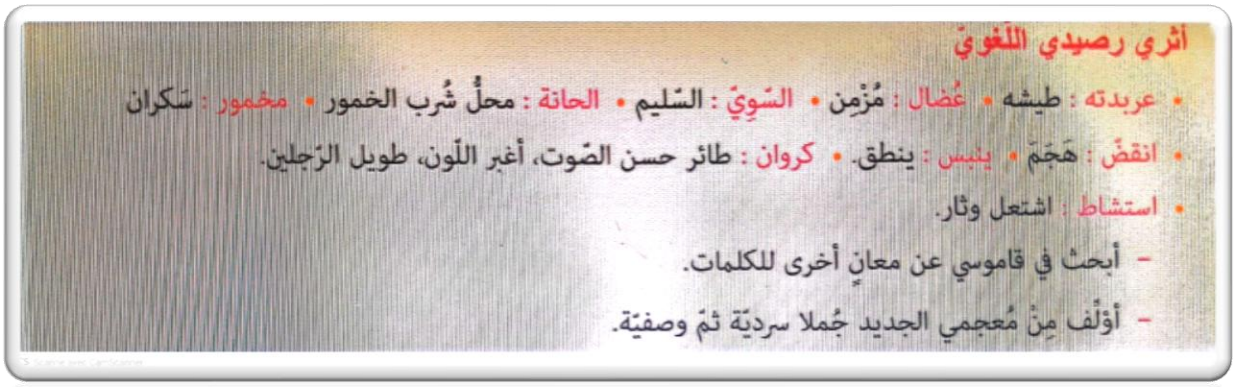
في حين **فهم المكتوب2**، يتعرف على ظاهرة لغوية جديدة مستندا على المقاربة النّصية في استخراج الشواهد المعتمدة في الظاهرة ومن خلال المناقشة والتّحليل يتوصل إلى الاستنتاج ثم يدعمه بتمارين لتثبيت المكتسبات وترسيخها.

وبينما حصص **الإنتاج الكتابي**، يُطلب من التّلميذ إنتاج نصوص كتابية منسجمة ومترابطة ومتنوعة الأنماط، لا تقل عن 16 سطرًا، بلغة سليمة، مع التّحكم في البنى الخطابية الخاصة بكل نمط في وضعيات تواصلية ذات دلالة.

وبذلك يسعى هذا التّنظيم إلى تنمية مهارات الفهم والإنتاج الشّفوي والكتابي بشكل متوازن وتدريجي.

3.2. من حيث اللّغة:

يعتمد كتاب اللّغة العربية للسنة الرّابعة من التّعليم المتوسط على لغة وظيفية واضحة ومبسطة نسبيًا، تراعي مستوى التّلاميذ وتساعدهم على الفهم والتّفاعل مع المحتوى، كما يتم توظيف مفردات مرتبطة بواقعهم اليومي وبقضايا اجتماعية وعلمية وبيئية معاصرة، مما يسهم في توسيع رصيدهم اللّغوي تدريجيًا، وتتميز اللّغة المستعملة بطابعها التّواصلي الّذي يجمع بين الدّقة والسّهولة، مع اعتماد التّدرج في تقديم المفاهيم، رغم وجود بعض المفردات أو التّراكيب الّتي قد تتطلب تبسيطًا إضافيًا لتكون أكثر ملاءمة لجميع المتعلمين.


أثري رصيدي اللّغوي

- عربدته : طيشه • عُضال : مُزْمِن • السّوِيّ : السّليم • الحانة : محلُّ شُرب الخمور • مخمور : سَكران
- انقضّ : هَجَمَ • ينبس : ينطق. • كروان : طائر حسن الصّوت، أغبر اللّون، طويل الرّجلين.
- استشاط : اشتعل وثار.

- أبحث في قاموسي عن معانٍ أخرى للكلمات.
- أؤلّف مِنْ مُعجمي الجديد جُملا سرديّة ثمّ وصفيّة.

صورة رقم03: تمثل بعض مفردات الكتاب

3.3. من حيث الأهداف:

يرتكز كتاب اللّغة العربية للسنة الرّابعة من التّعليم المتوسط على مجموعة من الأهداف التّعليمية والتّربوية الّتي تنسجم مع المقاربة بالكفاءات، حيث يسعى إلى بناء متعلم قادر على التّواصل والفهم والتّحليل في مختلف الوضعيات، نذكر منها:

- تنمية الكفاءة اللّغوية الشّاملة من خلال تطوير مهارات الفهم (المنطوق والمكتوب) والتّعبير (الشّفوي والكتابي).
- تعزيز قدرات التّلميذ على التّحليل والاستنتاج وإبداء الرّأي، وتنمية التّفكير النّقدي.
- غرس القيم الاجتماعية والإنسانية مثل التّعاون، والتّضامن، واحترام الآخر، والانفتاح على الثّقافات المختلفة.
- ربط التّعلمات بواقع التّلميذ من خلال معالجة قضايا معاصرة (الإعلام، البيئة، الهجرة، التّقدم العلمي).
- تمكين التّلميذ من توظيف مكتسباته في وضعيات تواصلية حقيقية، وتنمية التّعلم الذّاتي.
- تحقيق توازن بين الجوانب اللّغوية والمعرفية والقيمية لتكوين متعلم متكامل.
- تنمية مهارة القراءة الواعية والتّحليلية للنصوص بمختلف أنواعها.
- تطوير القدرة على الكتابة المنظمة وفق أنماط نصية متعددة.
- تعزيز الثّروة اللّغوية للتلميذ من خلال توسيع رصيده من المفردات والتّراكيب.

3.4. من حيث الأنشطة:

يرتكز كتاب اللّغة العربية للسنة الرّابعة من التّعليم المتوسط على مجموعة من الأنشطة التّعليمية المتكاملة الّتي تهدف إلى تنمية الكفاءات اللّغوية لدى التّلاميذ بشكل تدريجي وفعّال، ومن أبرزها:

- **نشاط أفهم ما أسمع وأنتج:**

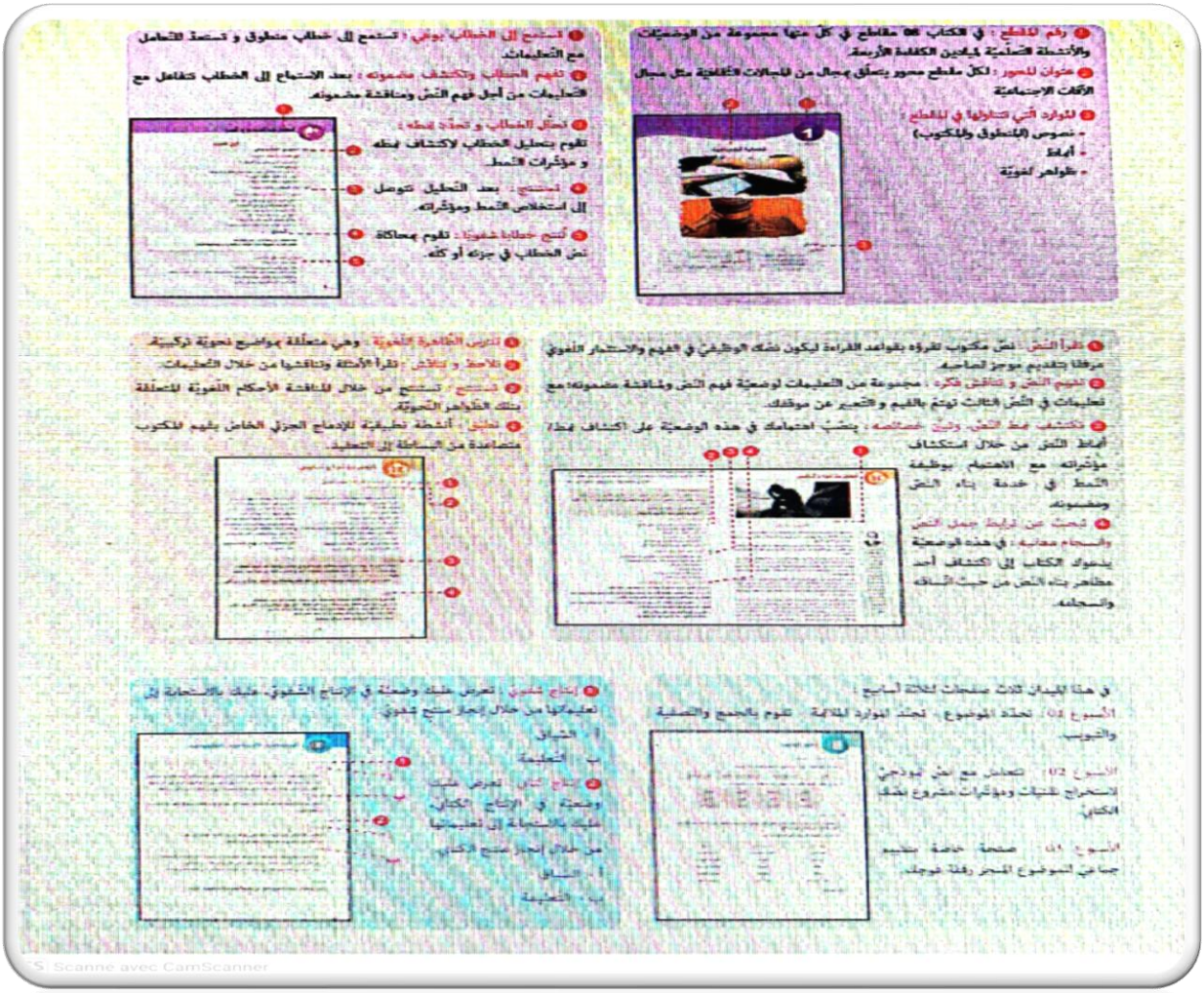
يهدف هذا النّشاط إلى تدريب التّلميذ على حسن الإصغاء وفهم الخطابات المنطوقة من حيث الفكرة العامة والأفكار الأساسية، ثم تمكينه من التّعبير الشّفوي بإنتاج خطابات مترابطة ومنسجمة، مع احترام قواعد التّواصل واستعمال لغة سليمة في مواقف مختلفة، ويعتمد على الفهم والتّحليل والاستنتاج.

- **نشاط أفهم ما أقرأ وأناقش:**

يركّز هذا النّشاط على تنمية مهارة القراءة الواعية، حيث يتعلم التّلميذ قراءة النّصوص قراءة سليمة ومعبرة، ثم تحليلها وفهم مضامينها ومناقشة أفكارها وإبداء رأيه فيها، مما يعزز قدرته على الفهم النّقدي والتّفاعل مع النّصوص، ويتم ذلك عبر مجموعة من الخطوات المتدرجة، تبدأ بـ قراءة النّص، ثم إثراء الرّصيد اللّغوي، يليها فهم النّص ومناقشة فكرته، ثم اكتشاف نمط النّص وبيان خصائصه، والبحث عن ترابط جمله وانسجام معانيه، بعدها دراسة الظّاهرة اللّغوية، وصولًا إلى الاستنتاج ثم التّطبيق.

- **نشاط أنتج كتابيًا:**

يُعنى هذا النّشاط بتنمية مهارة التّعبير الكتابي، من خلال تمكين التّلميذ من كتابة نصوص متنوعة ومنظمة، تحترم قواعد اللّغة والإملاء، وتعكس قدرته على توظيف مكتسباته اللّغوية في التّعبير عن أفكاره بوضوح ودقة، ويتم ذلك عبر خطوات أساسية، تتمثل في اختيار النّمط والموضوع المناسبين، ثم جمع الموارد المعرفية والأفكار المرتبطة بالموضوع، قبل الانتقال إلى تنظيمها وصياغتها في نص كتابي منسجم ومترابط.



صورة رقم 04 تمثل الأنشطة الكتاب المدرسي

الاستنتاج:

من خلال تحليل كتاب اللّغة العربية للسنة الرّابعة من التّعليم المتوسط يتضح أنه كتاب منظم وفق مقاربة بيداغوجية حديثة قائمة على المقاربة بالكفاءات، حيث يجمع بين اللّغة والأنشطة والأهداف بشكل متكامل يخدم تنمية مختلف الكفاءات اللّغوية لدى المتعلمين، كما يتميز بتنوع مقاطعه الّتي تعالج قضايا واقعية قريبة من محيط التّلميذ، وباعتماده لغة وظيفية واضحة تساعد على الفهم والتّواصل، إضافة إلى تنوع الأنشطة الّتي تغطي مهارات الاستماع والقراءة والكتابة بشكل تدريجي ومنهجي، كما يسعى إلى تحقيق أهداف لغوية ومعرفية وقيمية من خلال تنمية التّفكير النّقدي وربط التّعلمات بالواقع، ورغم هذه الإيجابيات فإن بعض الجوانب تبقى قابلة للتحسين خاصة ما يتعلق بتبسيط بعض المفردات وتطوير بعض الأنشطة.

المبحث الثالث : إيجابيات الكتاب المدرسي وسبل تحسينه:

يعد الكتاب المدرسي أداة تعليمية محورية تتأرجح بين الفعالية المنهجية والحاجة إلى التّحديث، مما يفرض ضرورة تقييمه لسد ثغراته وتطويره وفق معايير الجودة العلمية والبيداغوجية المعاصرة.

1.4.**الإيجابيات**: يمثل الكتاب المدرسي ركيزة بيداغوجية أساسية تتجلى فاعليتها في النّقاط التّالية:

- تنوع المقاطع التّربوية إذ يشمل الكتاب ثمانية مقاطع تعليمية متنوعة مما تمنح المتعلم ثقافة عامة.
- يرسخ الكتاب قيم المواطنة والاعتزاز بالهوية الوطنية ويدعو إلى التّمسك بها "كنص الصحافة والأمة...".
- الطريقة المعتمدة في نصوص فهم المنطوق تنشط العقل وتنمي له ملكة النّقد والتّعبير الشّفهي وهي مهارة كانت مغيبة من سنوات.
- الانفتاح على القضايا العالمية مثل " نص وكالة الأونروا – شعوب العالم – حقوق الإنسان".
- يولي الكتاب أهمية كبيرة للتّعبير الكتابي من خلال تدريبات مكثفة على أنماط النّصوص المتداخلة والمختلفة، فالرّبط بين المقطع والنّمط الغالب عليه يسهل علينا تدريب التّلاميذ على هيكلة فقراتهم. كون الوضعية الإدماجية لها حصة الأسد من النّقاط في الامتحان.
- المقاربة النّصية نقلت الأستاذ من دور الملقن إلى دور الموجه، وحولت الظّاهرة اللّغوية من هيكل عظمي ميت إلى جسد حي ينبض داخل النّص، في السّابق كنا ندرس القاعدة كقطعة غيار معزولة، نعطي للتّلميذ جملة مبتورة ليشرحها أو يعربها أمّا حاليا في هذا الكتاب فالمقاربة النصية قلبت الموازين.

2.4.**ما يمكن تحسينه**: يمكن صياغة ما يمكن تحسينه في الكتاب المدرسي بشكل مركز ودقيق في النّقاط التّالية:

- كثافة المحتوى مقابل الحجم الساعي، يجد الأستاذ نفسه في سباق مع الزّمن مما يضطره الأمر إلى الحشو.
- بعض نصوص فهم المنطوق جافة وتفوق مستوى التّلاميذ كثقافة الصّورة، واللغة العربية وتحديات التّقدم العلمي والتّكنولوجي... يصعب على المتعلم في سن الرابعة متوسط استيعابها بسهولة.
- الوضعية المشكلة الأم أحيانا قد تكون معقدة جدا أو غير محفزة بشكل كافٍ، تفوق المستوى الإدراكي لمتوسط التّلاميذ.
- الحصة الثّانية للإنتاج الكتابي الخاصة ب: استثمار سند موجود في الكتاب المدرسي: لا تخدم المتعلم لأنّها تقيد مهارة التّعلم وتحد من تفكيره.
- وجود فجوة كبيرة في الأنماط النّصية فبعض التّلاميذ يجدون صعوبة في التّفريق الدقيق بين الأنماط مثل الفرق بين النّمط التّفسيري والحجاجي في بعض النّصوص المتداخلة والمختلطة، والكتاب لا يقدم حدودا فاصلة وسهلة للتّمييز بينها.
- الإعراب الشّبح المستمر للتّلاميذ رغم محاولة التحديث إلاّ أنّنا مازلنا نلمس شحا في المعلومات وفجوة كبيرة في دروس الظواهر اللغوية فالأمثلة والاستنتاج "كالبدل – الممنوع من الصّرف أو الاستثناء و...." يحتجان إلى تفصيل أكثر ودقيق وواسع وشامل حتى نصل إلى الكفاءة المرجوة مع تخصيص وقت كاف.
- على الرغم من تبني الكتاب المدرسي للمقاربة النّصية، إلا أنّ التّمارين اللغوية المقترحة لا تزال قاصرة عن تحقيق التّكامل الوظيفي المنشود، فهي تقدم جرعات تدريبية محدودة كمّاً ونوعاً، مما يحول دون تنمية المهارات التّحليلية لدى المتعلم ويحد من قدرته على معالجة الظّواهر اللّغوية المعقدة في سياقات مختلفة.
- إنّ الحصيلة التّدريبية للتّمارين اللّسانية في الكتاب المدرسي للسّنة الرّابعة متوسط لا تستجيب لمتطلبات الكفاءة الختامية، نظرا لعدم شموليتها وضيق وعائها التّطبيقي.

- طغيان الأسلوب العلمي التّقريري على نصوص القراءة مقابل إهمال الجانب الجمالي البلاغي، مما أدى إلى غياب الملامح الأدبية في السّندات المبرمجة، وهذا ما تسبب في جفاف فني حَرَم المتعلم من تذوق الأبعاد الجمالية والانزياحات الأسلوبية للغة.

3.4.سبل تحسين الكتاب:

لتحسين كتاب اللغة العربية للسّنة الرابعة متوسط وجعله أكثر تماشيا مع معايير اللّسانيات التّطبيقية والممارسات البيداغوجية الحديثة، يمكن اقتراح مجموعة من السّبل التّطويرية:

- عصرنة المادة اللغوية باختيار نصوص تحاكي الواقع المعاصر كالذكاء الاصطناعي.
- تكييف المادة العلمية مع الحجم السّاعي الفعلي المقرر للدراسة تفاديا للحشو.
- تدريب المتعلم على مهارات التمييز بين الحجاج والتفسير بدل الاكتفاء بالفهم السّطحي.
- إدراج أنشطة لسانية تطبيقية تركز على روابط النّص لتمكين التّلميذ من إنتاج فقرات منسجمة بنيويا ودلاليا.
- تطوير الوضعيات المشكلة الأم واستبدالها بوضعيات تستهدف قياس الكفاءة في مواقف تواصلية واقعية، لا اختبار الذاكرة فقط.
- تكثيف التّطبيقات اللسانية المرتبطة بالظاهرة اللغوية لضمان رسوخ الموارد المعرفية وتحويلها إلى ملكة لسانية لدى المتعلم.
- ضرورة إعادة الاعتبار للبعد البلاغي والجمالي في المنهاج، بالانتقال من المقاربة التّوصيفية التي تحصر البلاغة في استخراج الصّور والبيان، إلى مقاربة تذوقية وظيفية، تستهدف تمكين المتعلم من إدراك الأسرار الجمالية للنّص واستثمارها في تجويد أدائه التّعبيري والإنشائي.

خـــاتـــمة

خاتمة:

في ختام هذا البحث الموسوم بـ "**تقويم كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط في اللّغة العربية في ضوء معايير اللّسانيات التّطبيقية**"، يمكن القول إنّ الكتاب المدرسي يُعدّ عنصرًا أساسيًا ومحوريًا في العملية التّعليمية التّعلمية، لما له من دور في تنظيم المحتوى التّعليمي وترجمة أهداف المنهاج إلى ممارسات صفية قابلة للتطبيق، كما أنّ اللّسانيات التّطبيقية أثبتت أهميتها كإطار علمي حديث يساهم في تطوير تعليم اللّغات، من خلال اعتماد معايير دقيقة في تحليل وتقويم المحتويات التّعليمية.

وقد حاولت هذه الدّراسة الكشف عن مدى ملاءمة كتاب اللّغة العربية للسنة الرّابعة متوسط لمعايير اللّسانيات التّطبيقية، وذلك من خلال تحليل جوانبه اللّغوية والتّربوية والأنشطة التّعليمية والأهداف المسطرة فيه، مع الوقوف على نقاط القوة والضّعف الّتي تميّزه.

وقد توصلنا إلى مجموعة من النّتائج، أهمها:

1. أنّ تحديث وتحيين الكتاب المدرسي يسير بوتيرةٍ متسارعة، من خلال مراعاة المعايير اللّغوية والتّربوية الحديثة.
2. حضور نسبي للمقاربة التّواصلية ومقاربة الكفاءات في بناء الأنشطة التّعليمية.
3. الاهتمام بالجانب الوظيفي للغة، خاصة فيما يتعلق بالمهارات التّواصلية.
4. لازالت هناك حاجةٌ إلى التّوازن بين الجوانب النّظرية والتّطبيقية.
5. الحاجة إلى تعزيز الأنشطة التّفاعلية الّتي تركز على المتعلم كمحور للعملية التّعليمية.
6. تفاوت في توظيف المعايير اللّسانية التّطبيقية بشكل دقيق ومنهجي داخل محتوى الكتاب.

أما فيما يخص التّوصيات، فنقترح ما يلي:

1. إعادة النّظر في تصميم الكتاب المدرسي بما يتوافق بشكل أكبر مع معايير اللّسانيات التّطبيقية.
2. تعزيز الجانب التّطبيقي والتّواصلي في الأنشطة التّعليمية.
3. تكثيف تكوين المعلمين في مجال المقاربات اللّسانية الحديثة.
4. العمل على تحقيق التّوازن بين المحتوى اللّغوي والمعرفي والمهاري.
5. إدماج أنشطة أكثر واقعية ترتبط بحياة المتعلم واهتماماته.

وفي الأخير، نأمل أن تسهم هذه الدّراسة في فتح آفاق جديدة للبحث في مجال تقويم الكتب المدرسية، وتكون إضافة علمية تساعد على تطوير مناهج تعليم اللّغة العربية بما يحقق جودة أفضل في التّعلم والتّعليم.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- **القرآن الكريم.**

أولا: المصادر

1. ابن فارس: معجم مقاييس اللّغة، تحقيق عبد السّلام هارون، بيروت، لبنان.
2. ابن منظور: لسان العرب، تحقيق عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، دون طبعة، دون تاريخ.
3. ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1968.
4. الأصفهاني، الرّاغب: المفردات في غريب القرآن، تحقيق محمد أحمد خلق الله، المكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 2009م.
5. الفيروز آبادي: القاموس المحيط، تحقيق أنس محمد الشّامي وزكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، مصر، 2007م.

ثانيا: المراجع

6. أحمد محمد قدور: مبادئ اللّسانيات، دار الفكر، دمشق، 2006، ط3.
7. أحمد بن محمد بونوة: المقاربة بالكفاءات بين النّظري والتّطبيق، شبكة الألوكة، الجزائر، 2014.
8. أمين ساعاتي: تبسيط كتابة البحث العلمي من البكالوريوس ثم الماجستير وحتى الدّكتوراه، المركز السّعودي للدراسات الإستراتيجية، جدة، 1991.
9. بدر الدّين بن تريدي: قاموس التّربية الحديث عربي–إنجليزي–فرنسي، منشورات المجلس، 2010.
10. عبد الباري العفافي الفلاح: النّقل الدّيداكتيكي في الكتاب المدرسي: المنهج البنيوي أنموذجًا، الألوكة للكتب، دون تاريخ.

11. عبد القادر كراجة: القياس والتّقويم في علم النّفس: رؤية جديدة، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، 1997.

12. عبد الكريم غريب: المنهل التّربوي معجم موسوعي في المصطلحات البيداغوجية والدّيداكتيكية والسّيكولوجية، دار النّجاح، الدّار البيضاء، 2006.

13. عبد الرّحمان الهاشمي، طه حسين الدّيلمي: استراتيجيات حديثة في فن التّدريس، دار الشّروق، 2007.

14. عبد الرّحمان الهامشي، محسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللّغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء، الأردن، 2009.

15. عبد الرّاجحي: علم اللّغة التّطبيقي وتعليم اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995.

16. جعفر عبد كاظم المياحي: القياس النّفسي والتّقويم التّربوي، دار كنوز المعرفة، عمان، 2011.

17. حلمي عبد العزيز: اللّسانيات العامة واللّسانيات العربية، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، 1991.

18. حلمي خليل: دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، دار المعرفة الجامعية، 2003.

19. رافدة الحريري: التّقويم التّربوي، دار المناهج، عمان، 2008.

20. روبير مارتان: مدخل لفهم اللّسانيات، ترجمة عبد القادر المهيري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2007.

21. صالح بلعيد: دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار همة، الجزائر.

22. صالح بوترعة: محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، جامعة أم البواقي، 2023.

23. صالح ناصر الشّويخ: قضايا معاصرة في اللّسانيات التّطبيقية، دار وجوه، الرّياض، 2017.

24. توفيق محمد شاهين: علم اللّغة العام، دار التّضامن، القاهرة، 1980.

25. محسن علي عطية: تكنولوجيا الاتصال في تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، عمان، 2007.

26. ماهر حمادة محمد: علم المكتبات والمعلومات، مؤسسة الرّسالة، بيروت، 1953.

ثالثا: المجلات

27. إيمان قليعي: اللّسانية التّطبيقية ومجالات الاستفادة منها في ترقية الفعل الدّيداكتيكي، مجلة اللّغة العربية، المجلد 21، العدد 48، الثّلاثي الرّابع، 2019.

28. عرابي محمد: الازدواجية اللّغوية وأثرها في اكتساب اللّغة العربية، مجلة جسور المعرفة، المجلد 7، العدد 2، جامعة وهران، الجزائر، 2021.

29. عيسى بوعشرين: مكونات المنهاج التّربوي وتأثيره على التّلميذ، مجلة علمية متخصصة في الدّراسات السّوسيولوجية والتّنمية الإدارية، 2023.

30. فيضالي عبد العزيز: الدّرس البلاغي في ضوء المقاربة النّصية، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة باتنة 1، الجزائر، 2021.

31. نغم شاكر جبار: تقويم كتاب اللّغة العربية للصف الثّالثّ متوسط في ضوء معايير جودة الكتاب المدرسي، مجلة كلية التّربية، الجامعة المستنصرية، 2019.

32. سهيلة عيشاوي: المقاربة بالكفاءات في العملية التّعليمية، مجلة جامعة الأمير عبد القادر، قسنطينة، 2018.

رابعا: مذكرات التّخرج

33. حنان ملوكي، أميرة لعموري: استراتيجية الكتاب المدرسي في تعليمية اللّغة العربية في المرحلة الثّانوية – السّنة أولى آداب كلغات أجنبية أنموذجا، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، تخصص لسانيات تطبيقية، جامعة قالمة، 2022.

34. فكرون أم كلثوم: تأثير الكتاب المدرسي الإلكتروني على تعليمية اللّغة العربية في الطّور الابتدائي –كتاب السّنة الثّالثة أنموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي، تخصص لسانيات تطبيقية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2023.

35. لعباسي سهام، لعباسي حنان: وضعية الكتاب المدرسي في ظل التّعلم الإلكتروني، مذكرة لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي، تخصص تعليمية اللّغات، جامعة مستغانم، 2022.

36. رشيدة بن قاوقاو: دور المعلم والمتعلم وفق المقاربة بالكفاءات (السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي أنموذجا)، مذكرة ماستر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2016.

خامسا: الكتب المدرسية والمناهج

37. حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربية للسنة الرّابعة متوسط (الجيل الثّاني)، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019.

38. وزارة التّربية الوطنية: دليل كتاب اللّغة العربية للسنة الرّابعة والخامسة ابتدائي، الجزائر، 2017–2020.

سادسا: المواقع الإلكترونية

39. جميل حمداوي: المقاربة التّداولية في الأدب والنّقد، ديوان العرب:

https://www.diwanalarab.com/04-12-2025/13:40

40. اللّسانيات وفروعها:

https://tawfik.ahlamontada.com/12/12/2025/11:17

الملاحق

الملاحق:

استبيان تقويم كتاب اللّغة العربية للسنة الرّابعة متوسط

في ضوء معايير اللّسانيات التّطبيقية

أولًا: الاستبيان الموجّه للأساتذة

الأستاذ(ة) الفاضل(ة)،

يهدف هذا الاستبيان إلى تقويم كتاب اللّغة العربية للسنة الرّابعة متوسط في ضوء معايير اللّسانيات التّطبيقية، من حيث تنمية المهارات اللّغوية، وبناء الكفاءة التّواصلية، ومدى انسجام المحتوى مع المقاربات التّعليمية الحديثة.

تسهم إجاباتكم في:

- تحديد نقاط القوة والقصور في الكتاب المدرسي.
- رصد مدى ملاءمته للمستوى اللّغوي والمعرفي للتلاميذ.
- تقديم اقتراحات علمية لتحسينه مستقبلاً.
- نؤكد أن إجاباتكم سرية وتُستعمل لأغراض البحث العلمي فقط.

نشكر لكم تعاونكم.

المحور الأول: معلومات عامة

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

سنوات الخبرة: ☐ 1–5 ☐ 6–10 ☐ 11–15 ☐ أكثر من 15 سنة

عدد سنوات تدريس الرّابعة متوسط: ☐ 1–2 ☐ 3–5 ☐ أكثر من 5

المحور الثّاني: المهارات اللّغوية

هل يسهم الكتاب في تنمية مهارة القراءة؟

☐ بدرجة كبيرة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة

هل يساعد الكتاب على تطوير مهارة التّعبير الكتابي؟

☐ نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا

هل يوفر أنشطة تدعم مهارتي الاستماع والتّحدث؟

☐ كافية ☐ محدودة ☐ غير كافية

المحور الثّالثّ: المعجم والأسلوب

هل المفردات مناسبة لمستوى التّلاميذ؟

☐ مناسبة ☐ تحتاج تبسيط ☐ صعبة

هل يعزز الكتاب الثّروة اللّغوية للتلميذ؟

☐ كثيرًا ☐ متوسط ☐ قليلًا

هل النّصوص متنوعة من حيث الأساليب والأنماط؟

☐ نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا

المحور الرّابع: النّحو والتّراكيب

هل يتم تقديم القواعد بطريقة تدريجية ووظيفية؟

☐ نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا

هل التّمارين التّطبيقية كافية لترسيخ القواعد؟

☐ كافية ☐ متوسطة ☐ غير كافية

المحور الخامس: البعد التّربوي والتّواصلي

هل يشجع الكتاب التّفكير النّقدي والتّحليل؟

☐ نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا

هل يدعم المقاربة بالكفاءات؟

☐ بدرجة كبيرة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة

تقييمكم العام للكتاب:

☐ ممتاز ☐ جيد جدًا ☐ جيد ☐ ضعيف

ملاحظات واقتراحات:

.....

.....

.....

ثانيًا: الاستبيان الموجّه للتلاميذ

عزيزي التّلميذ/عزيزتي التّلميذة، نهدف من خلال هذا الاستبيان إلى معرفة رأيك في كتاب اللّغة العربية للسنة الرّابعة متوسط، حتى نتمكن من تحسينه وتطويره بما يساعدك على الفهم والتّعلم بشكل أفضل.

- لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، المهم أن تعبّر عن رأيك بصراحة.
- إجاباتك سرية وتستعمل فقط لأغراض البحث.

شكرًا لمشاركتك.

معلومات عامة:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

مستواك في اللّغة العربية: ☐ ممتاز ☐ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف

حول فهم المحتوى:

هل نصوص الكتاب مفهومة بالنّسبة لك؟

☐ دائمًا ☐ أحيانًا ☐ نادرًا

هل شرح المفردات يساعدك على الفهم؟

☐ نعم ☐ أحيانًا ☐ لا

هل تساعدك التّمارين على فهم الدّروس؟

☐ كثيرًا ☐ قليلًا ☐ لا

حول الأنشطة والتّعلم:

هل تحب النّصوص الموجودة في الكتاب؟

☐ نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا

هل يساعدك الكتاب على التّعبير عن أفكارك كتابةً؟

☐ نعم ☐ أحيانًا ☐ لا

هل تشعر أن الكتاب يساعدك على تحسين لغتك؟

☐ كثيرًا ☐ قليلًا ☐ لا

التّقييم العام:

تقييمك العام للكتاب:

☐ ممتاز ☐ جيد ☐ مقبول ☐ ضعيف

ماذا تقترح لتحسين الكتاب؟

.....

.....

.....

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات:

مقدمة: ..... ب

الفصل الأول: اللّسانيات التّطبيقية والكتاب المدرسي

المبحث الأول: اللّسانيات التّطبيقية وارتباطها بتعليمية اللّغة 6

1. مفهوم اللّسانيات التّطبيقية: 6

2. مجالات اللّسانيات التّطبيقية: 12

3. علاقة اللّسانيات التّطبيقية بتعليمية اللّغة: 18

المبحث الثّاني: حاجة العملية التّعليمية إلى الكتاب المدرسي 20

1. مفهوم الكتاب المدرسي: 20

2. أهمية الكتاب المدرسي في العملية التّعليمية: 22

3. وظائف الكتاب المدرسي: 23

4. أهداف الكتاب المدرسي: 24

5. محتويات الكتاب المدرسي: 24

6. خصائص الكتاب المدرسي: 26

المبحث الثّالثّ: تقويم الكتاب المدرسي حسب المعايير اللّغوية والتّربوية المتعارف عليها 29

1. مفهوم التّقويم: 29

2. أهمية التّقويم: 32

3. تقويم الكتاب المدرسي: 34
4. معايير تقويم الكتاب المدرسي: 37
المبحث الرّابع: تقويم الكتب المدرسية طبقا للدراسات السّابقة..... 39
1. مفهوم الدّراسات السّابقة:..... 39
2. شروط اختيار الدّراسات السّابقة:..... 41
3. تصنيف الدّراسات السّابقة عند عرضها: 42
4. الأجزاء الأساسية الواجب إبرازها عند عرض الدّراسات السّابقة:"..... 43
5. تقويم الكتب المدرسية طبقا للدراسات السّابقة: 44
الفصل الثّاني: معايير اللّسانيات التّطبيقية في تحليل محتوى كتاب السّنة الرّابعة متوسط أنموذجا
المبحث الأول: إجراءات الدّراسة الميدانية..... 49
1. منهج الدّراسة: 49
2. حدود الدّراسة:..... 50
3. عينة الدّراسة 51
4. أداة الدّراسة: الاستمارة (الاستبيان): 52
5. 5. تحليل نتائج الاستبيان: 52
1.5.النّتائج بالنّسبة للأساتذة: 52
2.5. النّتائج بالنّسبة للتلاميذ: 65
المبحث الثّاني: محتوى كتاب السّنة الرّابعة من جانب اللّغة والأنشطة والأهداف 74
1. التّعريف بكتاب السّنة الرّابعة متوسط: 75

2. تحليل برنامج الكتاب: 77

3. تحليل المحتوى: 79

3.1. من حيث المضمون: 79

3.2. من حيث اللّغة: 80

3.3. من حيث الأهداف: 81

3.4. من حيث الأنشطة: 82

المبحث الثّالث: إيجابيات الكتاب المدرسي وسبل تحسينه: 85

1.5.الإيجابيات: 85

2.5.ما يمكن تحسينه: 86

3.5. سبل تحسينه: 87

خاتمة: 89-90

قائمة المصادر والمراجع: 92

ملاحق: 98

ملخص البحث: 108

ملخص

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى تقويم كتاب اللّغة العربية للسنة الرّابعة من التّعليم المتوسط في ضوء معايير اللّسانيات التّطبيقية، من خلال تحليل مكوناته اللّغوية والتّربوية والبيداغوجية، والوقوف على مدى توافقه مع المقاربات اللّسانية الحديثة، خاصة المقاربة التّواصلية ومقاربة الكفاءات. وينطلق البحث من إشكالية رئيسة تتمثل في مدى مراعاة هذا الكتاب لمعايير اللّسانيات التّطبيقية في بناء المحتوى التّعليمي وتنظيم الأنشطة وتحقيق الأهداف التّربوية.

وقد اعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفي التّحليلي، حيث تم وصف محتوى الكتاب المدرسي وتحليله وفق معايير علمية وبيداغوجية مستمدة من اللّسانيات التّطبيقية. وقد توصل البحث إلى أنّ الكتاب يحقق إلى حدّ ما بعض المعايير الحديثة، خاصة في الجانب التّواصلي، إلا أنّه لا يزال يحتاج إلى مزيد من التّطوير لتحقيق توازن أفضل بين الجوانب النّظرية والتّطبيقية، وتعزيز الأنشطة الّتي تركز على المتعلم.

ويخلص البحث إلى ضرورة إعادة النّظر في تصميم الكتب المدرسية بما يواكب التّطورات اللّسانية الحديثة، وتفعيل المقاربات التّعليمية المعاصرة بشكل أكثر دقة وفعالية.

الكلمات المفتاحية

الكتاب المدرسي Le manuel scolaire– اللّسانيات التّطبيقية La linguistique appliquée– المقاربة التّواصلية L’approche communicative– مقاربة الكفاءات L’approche par compétences– التعليم L’enseignement – اللغة La langue– تقويم المناهج L’ évaluation des curriculums .

Abstract:

linguistics criteria by analyzing its linguistic, pedagogical, and educational components, and examining its alignment with modern linguistic approaches, particularly the communicative approach and the competency-based approach. The study is based on the main research problem concerning the extent to which the textbook meets applied linguistics standards in designing educational content, organizing activities, and achieving pedagogical objectives.

The study adopts the descriptive-analytical method by describing and analyzing the textbook content according to scientific and pedagogical criteria derived from applied linguistics. The findings show that the textbook partially meets modern standards, especially in the communicative aspect, but still requires further improvement to achieve a better balance between theoretical and practical aspects and to enhance learner-centered activities.

The study concludes with the necessity of revising textbook design in line with modern linguistic developments and implementing contemporary educational approaches more effectively.

Keywords:

...