الاسم واللقب: المغيلي خدير

أساسيات ومعايير وضع نصوص اللغة العربية وتصميمها في الكتب التعليمية–استكشاف اللغة العربية للسنة الثانية والثالثة متوسط بالمدرسة الجزائرية أنموذجاً–

يعد البحث عن مكانة اللغة العربية في الكتب التعليمية ذا أهمية، بالنظر لمحتوى هذه الكتب وما تتضمنه من نصوص تعليمية، هذه النصوص التي لن تحقق أهدافها التعليمية إلا إذا راعى واضعوا النصوص التعليمية الأساسيات والمعايير التعليمية واللسانية التي تحكم تصميم هذه النصوص في الكتاب التعليمي ، فهذه النصوص هي تلك المادة التعليمية التي يجب ضبطها وتصميمها تصميما جيداً، يتيح للمعلم نقلها للمتعلم بطريقة تعليمية مراعياً في ذلك الكم المعرفي لهذه النصوص الواجب نقله للمتعلم، والكيفية المثلى لنقل تلك المعلومات والمعارف، والناظر في واقع النصوص التعليمية في الكتب التعليمية في الوطن العربي يلحظ اضطراباً كبيراً في طريقة تصميم هذه النصوص وطريقة توزيعها والموازنة بينها، بل الأكثر من ذلك أنها في أغلب الأحيان لا تراعي مستويات وقدرات المتعلمين والفروق الفردية بينهم.

وأمام هذا الواقع المحزن لنصوص اللغة العربية في الكتاب التعليمي، وجدنا أنفسنا أمام حتمية وصف هذا الواقع وتحديد المعايير والأسس اللسانية وطريقة التصميم التي يجب الارتكاز عليها عند وضع نصوص اللغة العربية في الكتاب التعليمي محاولين بذلك تحديد المشكل وإعطاء الحلول، كما اعتمدنا في هذه المداخلة على أنموذج تطبيقي وهو استكشاف اللغة العربية للسنة الثانية والثالثة متوسط المعتمد في المدرسة الجزائرية والذي أسس على النظام التعليمي الجديد وهو التدريس بالكفاءات، وسنقف من خلال هذا النموذج على طريقة تصميم هذه النصوص مبينين أهم الإشكالات والصعوبات التي تعترض واضعي النصوص التعليمية في الكتب التعليمية، والتي لن يتأتى تجاوزها إلا بتآلف جهود اللساني

والنفساني والاجتماعي عند وضع هذه النصوص وتصميمها، ومن ثمة ستجد اللغة العربية مكانتها الحقيقية من حيث بناء وتصميم كتب تعليمية ترقى إلى مستوى التقدم التعليمي العالمي وتلبي حاجات وتطلعات المتعلم.

مفهوم النص التعليمي.

لقد رأى كثير من الباحثين في مفهوم النص "أن غايات أخرى أضيفت إلى التماسك والاتساق والانسجام؛ وهذه الغايات هي تثبيت المعلومات وتجذير السنن وترسيخ السلوك، لهذا صار أساسا في المعاملات القانونية والممارسات الدينية والأدبية والتعلمية ....وتنوع النص إلى نصوص ذات نصيات مميزة. فصار يقال النص القانوني والنص الديني، والنص الأدبي والنص العلمي، والنص التعليمي..."[1]

فكل مكتوب قل أو كثر" احتوى تلك الصفات وحقق تلك الغايات فهو نص، وهذا ما دأبت عليه بعض التقاليد الغربية: الفقرة من الكتاب نص، والمواضيع التي تقترح على التلاميذ في كتاب نصوص، وموضوع الدرس نص، والخطبة الدينية نص، والكتب الدينية نص..."[2]

هذا من حيث التسمية، وذلك إذا اعتبرنا النص كوثاق ، حيث عرفه بول ريكور بأنه: "كل خطاب مثبت بواسطة الكتابة "[3] ، فعلم اللغة الحديث يسعى لدراسة التنظيم النحوي البلاغي الذي يتألف منه نص من النصوص بهدف الكشف عن عوامل الترابط أو عدمه في هذا النص، لكن النص التعليمي يخرج عن إطار النسقية الخطية، و بما أن " التعلم عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدم للطالب من معلومات ومعارف ، وعلى ما يقوم به الطالب نفسه من أجل اكتساب هذه المعا رف

---

[1] - محمد مفتاح، مساءلة مفهوم النص، ص05، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، وجدة- المغرب، 1997.

[2] - المرجع نفسه، ص05.

[3] - سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، ص28، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط02، 2001.

وتعزيزها "[4] وبالاستناد إلى العلاقة القائمة بين الكاتب والقارئ، لا بد من التمييز بين خطاب تعليمي تفسيري ديدا كتيكي وبين خطاب صراعي إقناعي.
ويتميز الخطاب التعليمي عن النص التعليمي، في أن الخطاب يكتسي طابعا تداوليا يجعل النص التعليمي بين لغتين، اللغة المرجعية واللغة التعليمية.

2- مفهوم الخطاب التعليمي:

أدخل بعض الدارسين الكلام المنطوق في الخطاب، "ومن هذا المنطلق دخل التدريس الجامعي في دائرة الخطاب، لأنه عبارة عن نص يكتبه الأستاذ ليلقيه على طلبته، يقدم فيه رأيه أو رأي غيره في الموضوع الذي يدرسه"[5].

فالخطاب التعليمي "هو خطاب قيل من قبل سواء على لسان الآخرين أو على لسان الأستاذ الذي يحاول تبسيطه وجعله في متناول الطلبة(المتلقى).
ففعل التعليم في الجامعة لا ينفصل بسهولة- كما نعتقد- عن علم المعرفة."[6]
"فالدرس الجامعي كهيئة خطابية مسلم بها تجري ضمن مقام، تسمح (الهيئة الخطابية) التعبير عن (أنا) الفردية حينا، وعن (أنا) المزدوجة أو المتعددة حينا آخر، هذا من جهة، وتؤخذ بعين الاعتبار "أنت" (المتلقي) الذي لا يأخذ الكلمة، ولكنه دائم الحضور ، هذا من جهة أخرى"[7]
ومن هذا المنطلق يعتبر الخطاب التعليمي إذن "عبارة عن خطاب يتم فيه تحويل المادة العلمية إلى مادة (خطاب) ذات طابع تعليمي. وهو أيضا خطاب يتكرر فيه خطاب الآخر وهي ميزة خاصة بالعمل التربوي"[8]

---

[4] - أحمد حساني، حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن، ص120، مجلة المترجم، مخبر تعليمية الترجمة وتعدد الألسن، جامعة وهران.- السانيا- العدد06، 2002.

[5] - نوارة بوعياد، الخطاب التعليمي،www.aljahidhiya.asso.dz، 2005/01/21.

[6] - Berne, A.A. BOUACHA, Le discours universitaire (La théorique et ses pouvoirs) P64, detion peter lang, 1984.

[7] - IBID, P65

[8] - L.DABENE et AL, Variation et rituels en classe de langue, P52, Paris, Hatier. Credif, juin 1990.

"ويمكن أيضا تحديده انطلاقا من مقابلته مع الخطاب الجدلي"[9]
وذلك من خلال الاختلاف الموجود في العلاقات بين المتكلمين،"فالخطاب التعليمي ينطلق من الثنائية (أنا إلى أنت) أو (أنا– أنت) ، لكن الخطاب الجدلي (السجالي) يقوم على أساس الثنائية (أنا مقابل آنت)"[10]
وبناء على هذا التصور ، يصبح النص التعليمي همزة وصل تجمع بين اهتمامات مختلفة وتخصصات متنوعة ، لأن الميدان التطبيقي للنص يقتضي المشاركة الفعالة لنفر غير قليل من الباحثين ، وذلك لأن التعليمية لاتهم الباحث اللساني فحسب، بل هي المجال الذي يشترك فيه اللساني والنفساني والتربوي، وذلك باسترفاد جهودهم للنهوض بمستوى النصوص التعليمية، ومن ثمة تحقيق الكفاية اللغوية للمتعلم.

3– معايير اختيار النص التعليمي:

يقتضي النص التعليمي أن تكون الأسس المكونة له متوافقة مع مستوى المرحلة التعليمية للمتعلم[11]، وهذا يتطلب أن تتوفر في واضعيها شروط النضج والأهمية والاختصاص، "كما يجب مراعاة هذه الأسس للمرحلة التعليمية للمتعلم من حيث مدى صلاحية المفردات التعليمية المكونة للنص التعليمي من حيث اختيارها وسلامة اللغة التي كتبت بها"[12]
وتطبيق هذه الأسس أثناء عملية تحليل مستوى كتاب مدرسي "تساعدنا على معرفة ما إذ كان هذا المستوى مناسبا لمستوى التلاميذ ومقدار تحصيلهم. وهذا يؤدي إلى تحديد الدرجة التي يتلاءم بها محتوى الكتاب المدرسي مع محتوى الكتب المدرسية

---

[9]- GALISION. R et D.COSTE, Dictionnaire de diactique des langue, P157, édition n°04, Paris, Hachette, 1976.

[10] - نوارة بوعياد، الخطاب التعليمي.

[11] - ينظر:علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص107. مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 130، 1999.

[12] - المرجع نفسه، ص107.

فـي صـفوف أدنـى ، وتهيئـة هـذا المحتـوى ليـتلاءم مـع محتـوى كتـب الصـفوف الأعلى"[13].

وبناء على ذلك هناك معايير عالمية يتم على أساسها ، اختيار النص التعليمي من أهمها مايلي:

3-1- معيار الصدق:

يحكم هذا المعيار على النص التعليمي "بأنه صادق إذا عمل على تحقيق الأهداف الموضوعة لتحقيق التعلم الفعال (التعلم الإتقاني) ، بحيث تركز هذه الأهداف على تنمية تفكير المتعلم وتكون متجهة نحو المنحى العملي ومراعية للفروق الفردية بين المتعلمين"[14]، فتعليم اللغة لم يعد مجرد مسألة تعنى بتلقين التلاميذ القواعد المجردة ،بل هو مسالة تعنى بتوظيف تعلم القواعد هذه في حياة التلاميذ ممارسة وسلوكا"[15]، وبذلك فهو "ذو أهمية بالغة في معرفة المقدار الذي يراعى به الكتاب المدرسي الفروق الفردية بين التلاميذ ، كما يعرفنا على درجة توافق محتوى الكتاب مع قدرة المعلمين، الأمر الذي يساعدنا على إعداد برامج صحيحة لتأهيلهم و إعدادهم "[16].

3-2- معيار الأهمية

يعد النص التعليمي نصا مهما "إذا اشتمل على مجموعة من المفاهيم والتعميمات بالإضافة إلى ما يتضمنه من الحقائق والمعلومات"[17]، ويعرف المحتوى المعرفي للنصوص التعليمية "بأنه المعلومات، والمعارف التي تتضمنها المادة التعليمية،

---

[13] - سمير شريف استيتية ، علم اللغة التعليمي، ص181- 182، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.

[14] - علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص107.

[15] - سمير شريف استيتية ، علم اللغة التعليمي، ص 183.

[16] - المرجع نفسه، ص183.

[17] - علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص107.

وتهدف إلى تحقيق أهداف تعلمية منشودة وهذه المعلومات والمعارف تعرض للطالب مطبوعة على صورة رموز أو أشكال أو صور، أو معدلات ، أو قد تقدم إليه بقالب سمعي ، أو سمعي بصري"[18].

3-3- معيار اهتمامات المتعلم:

يؤدي إهمال اهتمامات المتعلم "إلى فقدان الدافع لديه عن التعلم"[19]،"وقد أدرجت التربية الحديثة هذه الناحية الأساسية، وهي أهمية وجود غرض واضح يدفع التلاميذ نحو التعلم، ولذلك فهي تهتم بإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لكي يشتركوا اشتراكا فعليا في اختيار الموضوعات والمشكلات التي تهمهم وتمس نواحي هامة من حياتهم"[20]، فوضوح الغرض من النص التعليمي له "تأثيره في دفع المتعلم نحو بلوغه. فالعمل من أجل هدف واضح يتجه نحوه المتعلم حتى يبلغه، غير العمل من أجل هدف غير واضح"[21] ، ومن ثمة تتضح أهمية استثارة اهتمامات المتعلم التي لا يمكن تحققها في النص إلا إذا عرف المتعلم الغرض من النص ،وما مدى أهميته بالنسبة إليه والفوائد التي تعود عليه من تعلمه .

فالعوائق والصعوبات التي تعترض وضع النصوص التعلمية والتي من بينها إهمال اهتمامات المتعلم ، تتم إزالتها من خلال إتباع الطريقتين الآتيتين :

-أ- "مراعاة احتواء النص التعليمي (المكتوب وغير المكتوب) على المعرفة أو المهارة التي تتفق مع اهتمام المتعلم، مع ضرورة المحافظة على معايير الاختيار."[22]

-ب- " إعطاء اهتمام المتعلم الأولوية ، كلما انتقل إلى تعلم جديد، من اجل إيجاد صلة مباشرة بينه وبين النص التعليمي ."[23]

---

[18] - محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ص127، دار المسيرة- الأردن، ط01، 1999.

[19] - علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص108.

[20] - إبراهيم وجيه محمود، التعلم، أسسه ونظرياته وتطبيقاته،ص55، دار المعرفة الجامعية، الأسكندرية2003.

[21] - المرجع نفسه، ص57.

[22] - علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص108.

[23] - المرجع نفسه،ص108.

3-4- معيار القابلية للتعلم :

ويتم تجسيد هذا المعيار من خلال :

1- "مراعاة النص التعليمي، لقدرات المتعلمين (الفروق الفردية)."[24]

فمن الضروري أن يراعي واضعوا النصوص التعليمية للكتاب المدرسي الفروق الفردية بين التلاميذ، وذلك بأن تكون النصوص الموضوعة متفاوتة في السهولة والصعوبة على أن يكون معظمها مناسباً لمستوى التلاميذ بعامة[25]، فتفرد قسما منها بالصعوبة اللازمة لإشباع حاجات التلاميذ ذوي القدرات العالية، ويكون القسم الآخر من هذه النصوص سهلاً يلائم مستوى التلاميذ الضعاف التحصيل .

كما يراعي مثل هذه التفاوت في الصعوبة والسهولة عند بناء التدريبات اللغوية المختلفة ، بحيث يراعي مجملها عامة التلاميذ، وقليل منها المتفوقين، بينما يأخذ الضعاف تحصيلاً بقدر مساو للقدر الذي يراعي به المتفوقين[26]، وترتبط درجة الصعوبة والسهولة بالبناء الهرمي للمنهاج ، لأن تفاوت صعوبة النصوص التعليمية في كتاب صف ما ، والنصوص التعليمية في كتاب الصف الذي قبله، ينبغي أن تتأسس على مقاييس رياضية وإحصائية ، فدرجة الصعوبة والسهولة في النص التعليمي ، يجب أن تخضع إلى صيغ المقروئية ، حيث اعتمد واضعوا هذه الصيغ على "نوعين من العوامل التي يمكن قياسها وضبطها ، أحدهما يتصل بالنواحي الدلالية ، والآخر يتعلق بالنواحي التركيبية والنحوية ، وقد تمثل ذلك في النظر إلى معدل طول الكلمة ومعدل طول الجملة على أنهما من ابرز المعايير في الحكم على درجة المقروئية"[27]، لأنه كلما كانت الجملة أو الكلمة أطول كانت أصعب فهماً، كما أن الكلمات الشائعة الاستعمال والجمل البسيطة أيسر فهماً.

---

[24] - المرجع نفسه،ص108.

[25] - ينظر:سمير شريف استيتية ، علم اللغة التعليمي، ص 187.

[26] - ينظر:المرجع نفسه، ص187.

[27] - د. محمود فخري مقدادي، المقروئية ماهيتها ، وطرق قياسها، ص200، مجلة التربية،اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد121، 1997.

وكاجتهاد مني ارتأيت أن يكون وضع النصوص في الكتاب المدرسي يقوم على هذه المقاييس ، وذلك حتى نحقق التوازن التحصيلي بين فئات الصف ، وكما هو مبين في الشكل **(1)** ومن خلال مصطلح "المنحنى الطبيعي" المعروف في القياس والتقويم ، بحيث تكون نسبة 16% من النصوص تتميز بالصعوبة لتحقق حاجات التلاميذ المتقدمين والمتميزين هذا على يمين المنحنى ، ونسبة 16% من النصوص ، كذلك تتميز بالسهولة لتحقيق حاجات التلاميذ الضعاف التحصيل وهذا على يسار المنحنى، على أن تحقق النسبة الباقية المقدرة ب68 %عامة التلاميذ

الشكل **(1)**

ومن المعايير الأخرى التي تدل على قابلية النص التعليمي للتعلم هو:

2- "اشتمال النص التعليمي على أمثلة عديدة"[28]

3-" مراعاة النص التعليمي لأسس التعلم"[29] مما يجعله قابلاً للعرض بإحدى الطرق الآتية وقد حددها توماس **(Thomas)** في خمسة مبادئ هي[30]:

1- التسلسل من المعلوم إلى المجهول .

2- ومن البسيط إلى المركب.

3- ومن المادي المحسوس إلى المجرد.

4- ومن الشيء الملاحظ إلى تعليل وجوده.

5- ومن الكل إلى الجزء.

---

[28] - علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص108.

[29] - المرجع نفسه، ص108.

[30] - محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ص210.

3-5- معيار العالمية:

يحدد معيار العالمية من خلال النص التعليمي الجيد وهو" الذي يشمل مشكلات عالمية وإقليمية ووطنية، ويعبر بموضوعية عن مواجهة المجتمع الإنساني لهذه المشكلات."[31]، وبذلك نحن في حاجة إلى قراءة إبتكارية للنصوص التعليمية لا لنجعل القارئ مستوعباً لما يقرأ أو ناقداً له ، بل إنها تتعدى ذلك كله إلى التعمق في النص التعليمي المقروء، والتوصل إلى علاقات جديدة، وتوليد فكر جديد وحلول متنوعة للمشكلات الاجتماعية مع تفعيل هذه الحلول.[32]، وهذا ما يجعل القراءة تتماشى والمضمون الفكري واللغوي للنص التعليمي، "لذلك فان تنمية القدرة على القراءة الابتكارية لدى المتعلمين أمر مرغوب فيه، لأنها تساعدهم في مواجهة مشكلاتهم ومشكلات مجتمعهم بكفاءة، وتطور حياتهم وتنمي الإنتاج."[33]

4- أساسيات النص التعليمي:

تقتضي إستراتيجية وضع النصوص التعليمية مراعاة مجموعة من الأسس النفسية والمعرفية والمنهجية، هذه الأسس التي تتقاطع فيما بينها لتشكل الحصيلة التعليمية والمعرفية أو المحتوى التعليمي لهذه النصوص ومن أهم هذه الأسس ما يلي:

4-1- الأسس النفسية:

يعد الاهتمام بالأسس النفسية من أهم المؤثرات التعليمية لنقل المعلومة وتعليم المهارة للمتعلم، لأنها تلبي حاجات المتعلمين المتعلقة بخصائصهم ونموهم النفسي، فالنص التعليمي الذي يبنى على أسس نفسية، يسهم في إكساب المتعلمين

---

[31] - علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص108.

[32] - ينظر:حسان شحاتة، القراءة الابتكارية لتشكيل الطفل، ص21، مجلة الفيصل، العدد 288، 2000.

[33] - المرجع السابق، ص22.

سمات سلوكية مرغوبة، مراعيا بذلك ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم ومهاراتهم واستعدادهم[34].

فالبعد النفسي للنص التعليمي يعبر "عن محاولة جعل مادة التدريس كالنصوص والتمارين والأسئلة والتراكيب والجمل والكلمات متوافقة مع حاجات التلاميذ وميولهم وخبراتهم ومستوى مداركهم"[35]، وذلك بأن تشتمل هذه النصوص التعليمية على أساليب إثارة عواطف وإحساس وانفعال المتعلم، "كما في عرض القصص، والنصوص الأدبية، وبعض الحقائق الدينية"[36].

4-2- الأسس المعرفية:

تعد المعرفة العلمية و اللغوية من أهم مصادر الإدراك الإنساني لما تحمله من المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تنشأ لدى الإنسان المتعلم نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به[37]. واكتساب المعرفة يتحدد في أحد الأشكال الآتية:

أ- "عبارات لفظية، فيكون قادراً مثلاً على تسميع مختارات أدبية أو فقرة من كتاب أو تعريف معين.

ب- التعبير عن الفكرة العامة لفقرة ما، أو حدث من الأحداث أو عملية، أو جانب أخر من خبرة يستطيع الشخص أن يعبر عنها بألفاظ من عنده.

ج- تطبيق مبدأ عام، أو مفهوم، أو قاعدة يستطيع الشخص أن يطبقها على موقف، أو حالة، أو مشكلة معينة"[38]، لكن مقدار الفهم الضروري يلعب دوراً كبيراً في اختلاف هذه الأنواع الثلاثة، لأن كل منها له مقدار من الفهم يمكن تحقيقه لاستيعابها "فتسميع النص اللفظي يمكن تحقيقه بقليل من الفهم وإدراك المعنى "[39]،

---

[34] - ينظر:علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص109.

[35] - د. خير الله عصار، محتضرات وتطبيقات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، 1980.

[36] - عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية،ص36، دار المعارف-مصر،1968.

[37] -ينظر: علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص109.

[38] - د. فكري حن زيان، التدريس. أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، ص38، عالم الكتب-القاهرة، ط02، 1995.

[39] - المرجع نفسه، ص38.

ويتم ذلك باعتماد أسلوب سهل وبسيط يتلاءم مع قدرات المتعلم ومرحلته،مما يجعل اللغة التعليمية الملفوظة تساير اللغة التعليمية المكتوبة[40].

كما أن إطلاعنا على الوضع الراهن الذي هو عليه تلقين المادة التعليمية المتمثلة في النصوص التعليمية أظهر لنا مجموعة من العيوب والنقائص والصعوبات التي تعترض تعليم هذه الحصيلة من المعارف.

"فمن حيث الكم: تقدم للطفل غالباً كمية كبيرة جداً من العناصر اللغوية لا يمكن بحال من الأحوال أن يأتي على جميعها ولذلك تصيبه ما يسمى بالتخمة اللغوية وقد يكون ذلك سبباً في توقف آليات الاستيعاب الذهني والإمتثالي، وهذا نلاحظه في تنوع المفردات في النص الواحد مع وجود صعوبات أخرى تخص غرابة التراكيب بل غرابة المفاهيم"[41]. وهذه الغرابة ترجع إلى عدم وجود محتوى تعليمي يغطي حاجيات التلميذ في التعبير عن المفاهيم الحضارية الحديثة.

"ومن حيث الكم والكيف : الكلمات التي يحاول المعلم تلقينها تكاد تشتمل على جميع الأبنية التي تعرفها العربية ونلاحظ ذلك أيضاً في النص الواحد وهذا بسب تخمة أخرى في مستوى البني"[42]، ونفهم من ذلك أنه على واضع النصوص التعليمية الأخذ بهذين المعيارين عند عملية بناء هذه النصوص وترتيبها، باعتماد منهجية علمية تراعي اعتدال النص التعليمي واتساقه من حيث الكم اللفظي المستعمل فيه من جهة، ومن حيث نوعية هذا الكم من جهة أخرى، وما مدى مسايرته لمستوى المرحلة التعليمية المدرس فيها، لنحصل بذلك على معادلة تعليمية تتساوى فيها كمية الألفاظ المعتمدة في النص مع كمية البنى اللغوية المشتملة في هذه الألفاظ، ومن ثمة يكون لدينا نصاً تعليميا مستقيما في انتقائه وتخطيطه واتساقه قابلا للتعليم في المرحلة الواجب تدريسه فيها.

---

[40] - ينظر:علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص109.

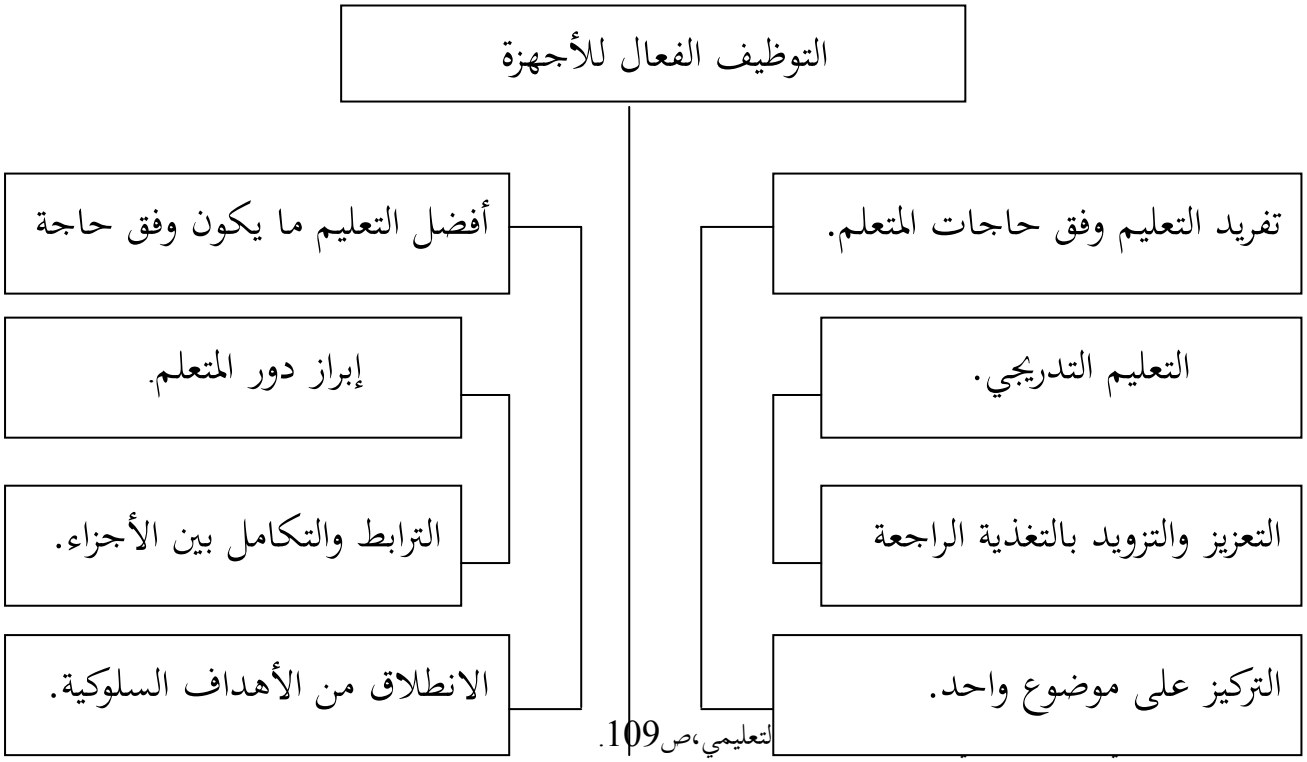
[41]- عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص46، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد04، 1973.

[42] - المرجع نفسه، ص46.

و إعداد النص التعليمي واستخدامه من خلال إستراتجية تفريد التعليم يخضع لعدة مبادئ[43]

قد صورها علي عبد الله اليافعي في **الشكل(02)** التالي:

مبادئ إعداد النص التعليمي واستخدامه



التعليمي،ص109.

الشكل(**02**)

وبذلك يعد التعلم الذاتي، أو عملية تفريد التعليم الطريقة المثلى لتحقيق الذات من خلال النص التعليمي وهذا إذا ما نظرنا إلى ما أشار إليه د .عبد الله اليافعي، لأن هذا النوع من التعليم يعطي للفرد فرصة أكبر للاتصال بذاته ومعرفتها على حقيقتها. مما يسمح له بانتقاء التغيرات الملائمة التي تتوافق وقدراته المعرفية فيوجه تعلمه نحو أهداف تتوافق وحاجاته، وميوله، ورغباته، بحيث يستطيع بفضل هذا التوجه، أن يستثمر إمكاناته في تحليل النصوص التعليمية إلى أقصى حد ممكن ، ويصبح الطريق أمامه مفتوحاً لتحقيق مزيد من التفوق والابتكار[44]، ومن الأنظمة التي أظهرت تأييدها لهذا النمط التعليمي. نظام 'كيللر' في التدريس المشخص الذي أصبح يشكل مدخلا سلوكيا رئيسا في التدريس، ويتميز هذا النظام بالسمات الرئيسية التالية:

-التوجه نحو الإتقان التعليمي، باختصار المسافات واستخدامها بشكل فردي، مع تخصيص بعض المحاضرات للاستثارة والدافعية، وتقديم إرشادات خاصة بالدراسة لتوضيح كيفية التواصل(التفاعل) مع المعلومات الواردة في النص،ثم قيام المشرفين على الطلبة بعملية تقويم النص التعليمي[45]،

ويتضح لنا من خلال نظام "كيللر" أن الإتقان أو التعلم الإتقاني، يعد"عنصراً أساسيا من عناصر تفريد التعليم وأشكاله المختلفة وغاية يسعى لتحقيقها "[46]، كما أن "التقويم التكويني والختامي ضروريان لتحقيق التعلم الإتقاني"[47] كذلك.

---

[44] - ينظر:د. أمل الأحمد، التعلم الذاتي في عصر المعلومات، ص10، مؤسسة الرسالة، بيروت-لبنان، ط01، 2002.

[45] - ينظر:المرجع نفسه، ص51.

[46] - علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص110.

– يتضح من الشكل **(2)** " إن التطبيق المنظم للمعرفة يتم عن طريق التوظيف الفعال للأجهزة التكنولوجية المبنية على أسس نفسية ومتضمنة مبادئ علمية، بحيث تم التوصل إلى تحقيق الأهداف المحددة للتعليم والتعلم."[48]

– إن عملية تفريد التعليم هي التي "توجه هذه الأجهزة التكنولوجية نحو حاجات المتعلم الفرد أو المتعلمين المختلفين، كل حسب قدراته وحاجاته والطرائق التي بها يتعلم، لتتاح له فرصة التعلم بالطريقة و السرعة التي تناسبه، حيث يبقى التعلم الأفضل للمتعلم هو ما كان ملبيا لحاجاته ووفق استعداداته وإمكاناته ."[49]، ذلك إذا اقتضى التسلسل المنهجي في عرض المادة، لأن

- "التعلم التدريجي خطوة خطوة يؤدي إلى تعلم فعال، ويكون قابلاً للاستبقاء والاستدعاء والانتقال **retention, recall, transfer**"[50]
- وتتحدد فعالية التعلم عندما يشعر المتعلم بأنه معني بذاته في عملية التعلم[51]
- أما التعزيز والتزويد بالتغذية الراجعة الهادفة، يثبت فعالية التعلم الذاتي ويزيد من دافعية المتعلم[52]، "ويتم التعزيز الإيجابي نتيجة تقديم مكافآت مادية أو معنوية، تعمل على استمرار الاستجابة الصحيحة وتثبيتها، ويكون فورياً أو مؤجلاً، وهذه أمور تحددها متغيرات عديدة في الموقف التعلمي، مثل قابليات التعلم، وعمره، وإمكانية تقديم المكافأة المادية في وقت محدد وسواها"[53].

أما التغذية الراجعة فـ "تركز في المقام الأول على طريقة العمل، وكيفية إنجازه؛ أي:أن المعرفيين يرون أن التعلم هو عمليات وإجراءات، أكثر مما هو نواتج لها.

---

[47] - المرجع نفسه، ص110.

[48] - المرجع نفسه، ص110.

[49] - المرجع السابق، ص110.

[50] - المرجع نفسه، ص110.

[51] - ينظر:المرجع نفسه، ص110.

[52] -ينظر: المرجع نفسه، ص111.

[53] - د. أمل الأحمد، التعلم الذاتي في عصر المعلومات، ص34.

ففي الوقت الذي يسأل عالم النفس المعرفي عن كيفية إنجاز العمل، نرى عالم النفس السلوكي يسأل عما تم إنجازه بالفعل ."[54]

-كما أن الترابط والتكامل بين عناصر النص التعليمي، يحقق المنحنى النظامي التكاملي للتعلم، ويجعل من النص التعليمي نسقا ونظاماً متماسكا[55]

- يركز هذا النظام على لغوية مفاهيم لغوية محددة أو موضوع واحد محدد في بنية النص التعليمي ،مما ييسر معالجة الفكرة أو الموضوع أو الجانب المحدد منه، بصورة منهجية علمية، تقوم على تحليل مضمون هذا النص، مما يحقق مفهوم المنهاج التقدمي المستمر **continues progresse curriculum** ، الذي يحقق الترابط التكاملي بين أجزائه؛ بحيث يسهل على المتعلم الانتقال من مستوى إلى مستوى أعلى وفقا لسرعته وقدراته وخبراته، دون إحباط أو تردد[56].

-"تشكل الأهداف السلوكية الاداتية المنطلق الأساسي للنص التعليمي، مما يجعل نشاطات المتعلم جميعها موجهة نحو تحقيق نتاج محدد يهدف إلى تنمية السلوك الإيجابي لديه."[57]، ذلك لأن صيغة أهداف التربية المتجسدة في مكونات السلوك فضلا كبيرا في اعتبار سلوك الإنسان محصلة لقوة مختلفة يطلق عليها مكونات السلوك. و هذا ما ينفي أن تكون المعرفة وحدها كوجه وحيد للتنمية، بل أصبح يشارك المعرفة أوجه أخرى جديرة بالتنمية الموجهة، وهي لا تقل أثرا في تحديد سلوك الإنسان عن المعرفة، إن لم تكن أعمق أثرا منها[58]،لذا لابد من اختيار نصوص تعليمية ذات أبعاد معرفية و لغوية شمولية، فنحن بحاجة لنصوص قليلة في كمها اللفظي متنوعة في ثرائها المعرفي، بحيث يتسنى للطالب أن يستوعبها ويحللها وينقلها إلى سلوك .[59]، " لذلك هناك نصوص لتعليم اللغة

---

[54] - المرجع نفسه، ص96.

[55] - ينظر:علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص111.

[56] - ينظر:المرجع السابق، ص111.

[57] - المرجع نفسه، ص111.

[58] - ينظر:د.فكري حسن زيان، التدريس، أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، ص21-22.

[59] -ينظر: تحسين يقين، التربية الشمولية، www.alwasaiel.free servers،2005/01/20.

العربية ومهارتها المختلفة وفي الوقت نفسه تقدم للطالب مواضيع تهم التربية الشمولية على مستوياتها المختلفة"[60]، ويقصد من وراء ذلك استخدام نصوص تعليمية مفتوحة والطلب من الطالب إتمامها[61].

4-3- الأساس المنهجي:

كان النص التعليمي (المكتوب)"يشكل اللبنة التي يتكون منها المقرر الدراسي، من خلال الدرس أو الوحدة التعليمية. ونظرا للتطورات التكنولوجية في مختلف الميادين الحياتية، أصبح النص التعليمي في إستراتيجية تفريد التعليم عنصرا من العناصر المكونة لما يعرف (بالرزمة التعليمية، **'Module'**)"[62]، وهنا "يبرز دور الحاسوب كأداة تعلمية في تأكيد الاتجاهات التربوية الحديثة على التعلم الذاتي وتعلم كيفية التعلم وزيادة مسؤولية الفرد عن تعلمه **(Novak and Gowin.1984)** ، هذا بالإضافة إلى تزايد الحاجة إلى تفريد التعليم ليتماشى مع قدرات الفرد واحتياجاته، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين"[63]، فالحاسوب يعد أساسا منهجيا فعالا في إضفاء الطابع التقني على النصوص التعليمية فهو يسمح بإمكانية برمجة المحتوى التعليمي للنصوص بصورة متتابعة سيكولوجيا ومنطقيا وتوفير التفاعل المباشر للمتعلم مع النص المفرع مما يجعل دور الحاسوب أقرب إلى دور المعلم الخصوصي[64].

تعني الرزمة في اللغة" 'ما جمع وشد في ثوب واحد أو في غلاف واحد'، وهي اصطلاح يتداوله العاملون في علوم الهندسة والأنظمة الإلكترونية، ثم استعاره علماء الإدارة والتربية، ليدللوا به على"وحدات تعليمية/تدريبية صغيرة، قابلة

---

[60] - المرجع السابق.

[61] - ينظر:المرجع نفسه.

[62] - علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص111.

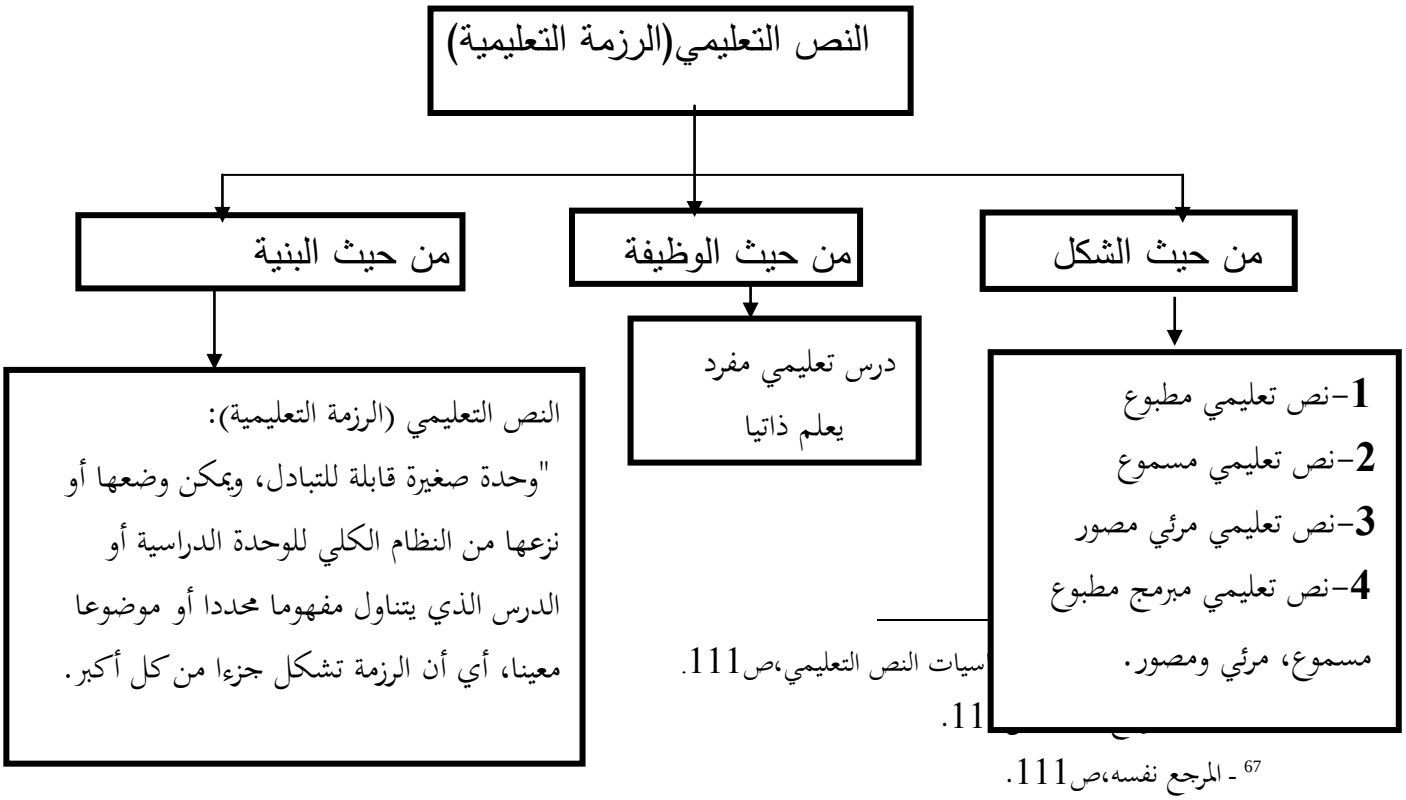
[63] - حافظ سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، ص255، دار الفكر للطباعة والنشر- الأردن، ط01، 2000.

[64] - ينظر:المرجع نفسه، ص256.

للتبادل(**interchangeable**) يمكن وضعها في النظام التعليمي الكلي أو نزعها منه"[65].

ونفهم من هذا إلى أن المقصود بـ (الرزمة التعليمية) '**Module**' هو ما يطلق على الوحدة التعليمية أو الدرس في تشكيله ضمن الحقيبة التعليمية والذي يتناول مفهوما محددا أو موضوعا معينا، بحيث يشكل جزءا من كل أكبر.كما أن للرزمة التعليمية المتمثلة في النص التعليمي وظيفة تؤديها، تتلخص في أنها مادة تعليمها مفردة- '**individualized**'تعلم ذاتيا. ولا يقتضي التفريد بالضرورة أن يكون موجها للفرد فقط، فقد يتجسد فيه العمل الجماعي لفئة متجانسة في قدراتها واحتياجاتها واهتماماتها(إن وجدت)، دون أن ينفي عنه ذلك صفة التفريد[66] .

وتتخذ الرزمة التعليمية أشكالا متنوعة ومختلفة، "فقد تكون على هيئة مادة مطبوعة أو مادة مسموعة أو مادة مرئية مصورة، أو صورة مجسمة أو دمج بين هذه المواد جميعا."[67]، وإذا كانت الرزمة التعليمية تشكل البناء التقني للنص التعليمي بات من الضروري أن يتخذ النص طابعا أو شكلا من هذه الأشكال فضلا عن محتواه المعرفي العام، وبذلك يكون التشكيل المنهجي للنص التعليمي على النحو الآتي:



سيات النص التعليمي،ص111.

.11

[67] - المرجع نفسه،ص111.

5- تصميم النصوص التعليمية وعوامل مقروئيتها:

إذا كان النص التعليمي يشكل المحور الأساسي الذي تدور حوله تفاصيل وإجراءات العملية التعليمية، "وحتى يحقق الدرس المطبوع الغرض الذي يستخدم من أجله، ينبغي أن يكون جذابا وفعالا ومفيدا وسهل القراءة."[68]، وقد أكد تشوبن **Choppin (1990)** "ضرورة أن تكون الكتب الدراسية جذابة لأنها تواجه منافسة شديدة من وسائل الإعلام المطبوعة كالصحف والمجلات."[69]، فتصميم نصوص القراءة له أهمية كبيرة في الرفع من درجة المقروئية لدى المتعلمين وتكمن أهمية التصميم هذه في تنظيم الأفكار على الصفحات المطبوعة للكتاب. وقد أشارت جاروفا لو **Garofalo(1988)** إلى" وجود عاملين يحددان ردود فعل القارئ للنص المقروء هما:ما لدى القارئ من معلومات، وعلاقة القارئ بالنص المقروء."[70] وأضافت جاروفا لو "أن لوضوح الخط والرسومات التوضيحية والألوان والمفردات ومستوى صعوبة المفاهيم والتراكيب اللغوية وتنظيم المعلومات أثر على أداء الطلاب في القراءة."[71].

كما يشير هارتلي **Hartley(1986)** "أن مقاس الصفحة وطريقة إخراجها يجعلان التعلم من النص يسير بطريقة سلسة بعيدة عن الخلط."[72]،هذا وتتنوع طرق تصميم النصوص التعليمية وفق غرض القراءة، وطبيعة النص المقروء، وسن

---

[68] - د. ريما سعد سعادة الجرف، تصميم دروس القراءة، www.alwasaiel.free servers، 2005/01/20.

[69] - Choppin, A,Aspects of design, ERIC. N°.ED 355497.

[70] - Garo falo, Typographic cues as aid to learning from text books, visible language, 22, 2-3,273/298,1988.

[71] - ibid

[72] - Hartly, J. Planing the typographic al structure of instructional text. Educational psychologist; 21,4,325,332.1986

القارئ، ونوع الوعاء الذي يحتوي على النص كالصحف والمجلات ودوائر المعارف والكتب العلمية والمطويات وغيرها[73].

لذا كان من الضروري "تكييف عناصر تصميم النص لضمان تنشيط ما لدى الطالب من معلومات بحيث يمكنه استيعاب المعلومات الجديدة في النص وذلك بتنظيمها وإبراز جوانبها المهمة عن طريق العلامات اللغوية والطباعية والرسومات والصور التوضيحية بطريقة تسهل فهم النص المقروء"[74] ،وقد وجدت راستد وهوجسون **Rusted and Hodgson (1985)** " أن استخدام صور مصاحبة للقصص المقروءة قد زاد من قدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية على تذكر القصة ،كما أن الصور المصاحبة لنصوص تحتوي على حقائق قد زاد من قدرة التلاميذ على تذكر النصوص المصحوبة وغير المصحوبة بالصور."[75]

ويقر علم النفس أن حاسة البصر عند الطفل تأخذ تدريجياً في النمو والتطور تبعا لتطور الطفل ونموه. فتصبح بذلك الحاسة الأولى التي يعتمد عليها في اكتساب المعرفة النصية و خبراتها[76] ؛ فبالنظر إلى كل نوع من أنواع الصور المجسدة في النص نجد أن له ميزة تربوية خاصة، فالصور الفوتوغرافية و الرسوم المبسطة المعبرة تربط موضوع النص بالواقع الحسي فتعمل على تثبيته ودوام تذكره، وهي تستخدم كذلك في تسلسل حدث من الأحداث أو قصة من القصص. أما الخرائط والرسوم البيانية فإنها توضح العلاقة بين الأشياء والمعاني خير توضيح. أما الرسوم الكاريكاتورية فتصور الأفكار تصويراً يتميز بالطرافة[77].

وفي كتب الأطفال "ترافق الصور دائماً النص، والعلاقة بينهما وثيقة: فالتصوير يجسد ما يقوله النص ، والنص بدوره يشرح الصورة ويكملها. وبدون ذلك

---

[73]- ينظر:د. ريما سعد سعادة الجرف، تصميم دروس القراءة

[74] - Stewart, A, tewards A theory of instructionnal text design, ERIC, N°-ED 29 5666,1988.

[75] - Rusted,J, and Hodgson, S, Evaluting the picture facilitation effect in children's recall of written texts, British Journal of Educational psychology; 55, pt3,282-294, 1985.

[76] - ينظر:راتب الغوثاني، جدلية التوازن بين النص والرسم في كتاب الأطفال، ص192، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية، العدد 118، 1996.

[77] - ينظر:حسين سليمان قرة، تعليم العربية، ص269، عمادة شؤون المكتبات– جامعة الملك سعود.

فإنها تصبح صورة ملتبسة المعاني متعددة الطروح. أي يجب أن تتولى الصورة نقل معاني "النص وحكائيته".[78] ونفهم من هذا أن الصورة تجسيد للنص . بل هي الفكرة العامة لموضوع النص التي تستطيع أن تعوض بشكل من أشكال النص وهي تكتفي بذاتها بالنسبة للأطفال الذين لا يعرفون القراءة والذين يستطيعون تمييز كتاب عن الآخر من خلال صور الغلاف التي تحل محل عنوانه[79].

وفي دراسة أجراها لورتش وآخرون **(1993) lorch and othere** على طلاب الجامعة وجدوا " أن استخدام المؤشرات في النص وعلى وجه الخصوص العناوين وإعطاء قائمة بالأفكار الرئيسة في النص **Overviws** والملخصات قد زاد من قدرة الطلاب على تكوين فكرة عن موضوع النص ،وزاد من قدرتهم على تذكر محتواه "[80].

كما وجد فاندر بلآس و فاندر بلآس**(1980) vanderplas and**

vanderplas "أن أنماط الخط وحجم الخط يؤثران على فهم الراشدين للنص المطبوع"[81] ، كما وجدا تفاعلا بين فهم النص وطول السطر والمسافات بين الأسطر. وفي دراسة أجراها شيبلسكي وروتوندو **chebilske and Rotondo (1981)** على مجموعة من طلاب الجامعة وجدا " أن العلامات المطبعية والعلامات المكانية كالمسافات بين الأسطر، والأقواس والحروف الغامقة قد سهلت تعلم الطلاب من النص وتذكرهم للمعلومات الواردة فيه."[82]، وفي دراسة أخرى أجرتها كينان **(1984) keenan** على مجموعة من الراشدين وجدت أن "تقطيع النص إلى

---

[78] - راتب الغوثاني، جدلية التوازن بين النص والرسم في كتاب الأطفال، ص192.

[79] - ينظر المرجع نفسه، ص192.

[80] - Lorche, R. and others, effect of signaling topic structure on text recall, journal of educational psychology; 85, 2, 281-290, 1993.

[81] - Vanderplas and Vanderplas, son factors offecting legibility of printed materials forolde A dult, perceptual and motor skills; 50, 3, 923-932, 1980.

[82] - Chebilske, w, and Rotondo, J, Typographical and spatial cues facilitate learning from text book, visible language; 15,1,41-54,1981.

وحدات فكرية واستخدام أسطر متوسطة الطول تسهل عملية القراءة، ولكن استخدام أسطر متغيرة الطول يعيق حركة العين ويؤثر سلبا على جودة القراءة ."[83].

وأمام التطورات التكنولوجية الحديثة، طرأت على طرق تصميم وإخراج الدروس والنصوص التعليمية المطبوعة تغييرات كبيرة خاصة في السنوات القليلة الماضية ،كان نتيجتها أن أصبح هناك نصوص مقروءة أكثر جاذبية للطلاب من النصوص التعليمية التقليدية ، منها نصوص الصحف والمجلات والنصوص المرئية المعروضة على شاشتي التلفزيون والكمبيوتر، والتي تعتمد على الألوان والصوت اللغوي الرنان والصورة الهادفة[84].

وقد ظهرت نصوص وكتب تعليمية إلكترونية تنافس نصوص الكتب المدرسية التقليدية، "لذا تبرر الحاجة إلى فحص دروس القراءة و معرفة مدى مواكبتها للتطورات والنظريات الحديثة في تصميم المناهج والدروس والنصوص التعليمية"[85] .

5-1- أسس تصميم النص التعليمي:

تتحدد الأسس التي ينبغي مراعاتها عند تصميم النصوص التعليمية من خلال التصور الذي وضعه والر **Waller(1977)** والذي يشمل ثلاثة جوانب لتصميم الكتب المدرسية هي: "**1**- الخصائص النفسية والشكلية للكتاب **-2-** الجوانب الجمالية وتشمل الصور والرسوم التوضيحية والألوان واستخدام ورق جيد النوعية واستخدام تجليد متين**-3-** تنظيم المعلومات بطريقة تساعد على استرجاعها وعلى تكوين استراتيجيات قرائية فعالة."[86]

---

[83]- Keenan, T,Effects of chunking and line length on reading efficiency. Visible language;18, 1 61-80.1984.

[84] - ينظر:سعد سعادة الجرف،المرجع المذكور سابقا.

[85] - المرجع نفسه.

[86] - Waller, R, Three functions of text presentation. ITE Notes on transforming 2. ERIC N°. ED211954, 1977.

كما حدد ستيوارت**Stewart (1988)** ثلاث جوانب ينبغي أن يركز عليها تصميم النص وهي:"**1**- فهم النص ومستوى صعوبته، **2**-الرسومات التوضيحية،3- طريقة بناء النص وتنظيمه"[87]، ووضع برنارد و **لندجرين Bernard and Lundgren (1994)** ثلاث استراتيجيات (خاصة بالطلاب) والتي أكدا على مراعاتها في تصميم النصوص في برامج التعليم عن بعد وهي:"**1**- المعلومات السابقة للطالب، **2**- مستوى الطالب في القراءة ومستوى صعوبة النص،**3**- أساليب التعلم"[88]. وقدم كل من جلين وبريتون**(1984) Glyn and Britton** مجموعة من الوسائل الكفيلةّ، لدعم العمليات العقلية المستخدمة من الطلاب أثناء عملية فهم النص والتي على مصممي المواد التعليمية مراعاتها وهي: " استخدام مفردات وتراكيب لغوية مناسبة للقراء وتحديد الأهداف التعليمية واستخدام مخططات هرمية للأفكار واستخدام منظمات سابقة واستخدام القياس."[89]

3- نقد تصميم النصوص في كتابي السنة الأولى والثانية متوسط:

3-1- مكونات نصوص القراءة:

أظهرت نتائج تحليل طريقة تصميم نصوص القراءة في كتابي القراءة العربية للسنة الأولى والثانية متوسط، أن هذه النصوص تحتوي على جزئين فقط وليس ثلاثة أجزاء، فإما أن يبدأ درس القراءة بالنص مباشرة كما في كتاب السنة الأولى دون وجود مكونات تمهيدية سابقة للنص، أو قد يبدأ بهذه المكونات مع غياب المكونات الأخرى كما في كتاب السنة الثانية متوسط.

أ- المكونات التمهيدية للنص (السابقة للنص المقروء): أظهرت النتائج أن نصوص القراءة في كتاب السنة الأولى متوسط لا تحتوي على أية مكونات قبل النص،

---

[87] -Stewart, A.Twareds a theory of instructional text design.

[88] - Bernard, R. and Lundgren, K.Learner assessment and text design strategies for distavce education. Canadian Journal of Educational Communication; 23, 2,133-152, 1994.

[89] - Glynn, s. and Britton, B. Supporting readers' comprehension through effective text design. Educational Technology; 24,10,40-40, 1984.

كالأهداف والتعليمات الموجهة أو أسئلة سابقة للنص أو شرح سابق لبعض المفردات الجديدة فهناك **55** درسا لا تحتوي على صور سابقة للنص (كما هو موضح في الجدول رقم **01**)، و**46** درسا تحتوي على صور سابقة ومصاحبة للنص، ولكنها لا تشتمل على أسئلة أو توجيهات تبين أساليب استخدام هذه الصور لإثارة معلومات المتعلم السابقة عن موضوع النص.

أما كتاب السنة الثانية فقد احتوى على هذه المكونات وتعتبر خصلة محمودة تحسب للمدرسة الجزائرية بإتباعها المنهج العلمي في وضع نصوص هذا الكتاب، ولكن هذا لا ينفي عدم وجود نقائص سوف نتطرق إليها لاحقا.

أ- المكونات المصاحبة للنص المقروء: إن ما لاحظناه من خلال التحليل هو عدم استخدام نصوص متدرجة في الطول في كتاب الصف الواحد وفي كتب الصفوف المختلفة، فقد جاءت غير منظمة لترد أحيانا طويلة وأحيانا أخرى قصيرة، كما أنها لم تختلف في درجة تعقيدها من الناحية التنظيمية كذلك، أما بالنسبة للصور التي قبل النص والمصاحبة له والتي تليه فتتحدد من خلال التكرارات المذكورة في الجدول الآتي:

تكرارات الدروس التي تحتوي على صور قبل النص ومصاحبة للنص وبعد النص في كتب القراءة لكل صف دراسي	الأولى متوسط	الثانية متوسط	المجموع
دروس تحتوي على صور قبل النص	**11**	**30**	**41**
دروس تحتوي على صور مصاحبة للنص	**29**	**46**	**75**
دروس تحتوي على صور تلي النص	–	–	–
المجموع الكلي للدروس التي تحتوي على صور	**29**	**46**	**75**
المجموع الكلي للصور في الكتابين	**41**	**76**	**117**

أما بالنسبة للأسئلة المصاحبة للنص، فقد أظهرت نتائج التحليل أن نصوص القراءة في الصفين لا تحتوي على أسئلة تتخلل النص، أي لا يشتمل على سؤال أو اثنين قبل كل فقرة في النص لإعداد أذهان المتعلمين لاستقبال الفقرة القادمة التي تحتويها الفقرة التالية(أنظر الجدول رقم **2**).

عدد الأسئلة التي تسبق النص وتتخلل للنص وتلي النص في دروس القراءة لكل صف دراسي	الأولى متوسط	الثانية متوسط
أسئلة قبل النص	–	–
أسئلة تتخلل للنص	–	–
أسئلة تلي النص	كلها	**35**

أما بالنسبة للعلامات التنظيمية، فقد أظهرت النتائج اشتمال النصوص في كتابي الصفين على العنوان الرئيسي للدرس الذي يبين الموضوع العام للنص، كما احتوت على العناوين الفرعية استخدمت فيها النقاط المرقمة، أما العلامات اللفظية المصاحبة للنص مثل التعليمات والملاحظات والتعليقات والشروح الهامشية، فنجد في كتاب السنة الأولى أن الهامش السفلي خصص لشرح معاني المفردات بينما خصص في كتاب السنة الثانية متوسط الهامش الأيمن، في حين لم يرد في الهامشين الأيمن والأيسر للكتابين الملاحظات والتوجيهات والتعليمات التي تساعد المتعلمين على الانتباه للمفردات الصعبة في النص والتعرف على الأفكار الرئيسة في النص عند مقروئيته.

ج- المكونات التالية للنص المقروء: إن جميع الأسئلة الواردة في كتابي القراءة للصفين هي أسئلة قصيرة الإجابة وغير متنوعة، لا من حيث الصيغة ولا من حيث المهارات التي تقيسها، فهي لا تشتمل على أسئلة صح وخطأ، أو اختيار من متعدد ما عدا أسئلة التكملة أو التتمة التي وجدناها واردة في الكتابين.

ولاحظنا أن هذه الأسئلة مصنفة حسب المهارات التي تقيسها. حيث أشير إلى نوع الأسئلة (فهم المقروء، لغة ومفردات، إملاء، تقنيات التعبير)، إلا أن هذه الأسئلة لا تغطي جميع المهارات القرائية مثل مهارة تنظيم النص وترابطه والمهارات التدريسية وكذلك مهارة استخدام السياق مع عدم وجود أمثلة وتمارين محلولة توضح

كيفية تلخيص النص، وقد وردت أحيانا في كتاب السنة الثانية لكن في نشاط التعبير الكتابي وتعرف هذه العملية في الدراسات الحديثة بتقنية اختصار النص وقد أشرنا لهذه التقنية في الفصل الثاني، كما أن التمارين لم توضح كيفية استنباط معاني مفردات النص.

3-2- الشكل العام لنصوص القراءة:

يتضح أن الشكل العام لنصوص القراءة موحد في كتابي الصفين، حيث يتكون من عنوان ونص مكون من عدة فقرات متتالية جاءت مرتبة في عمود واحد دون مراعاة لنوع النص وموضوعه، إلا القصائد الشعرية فقد جاء بعضها مطبوع في شطرين بالطريقة المتعارف عليها في الشعر العربي، هذا وتوجد مسرحيتان في كتاب السنة الثانية الجزء الأول منه طبعت على شكل حوار، كما أن جميع أسطر النص المطبوع متساوية الطول في جميع أنواع النصوص(نص قرآني،أحاديث، قصائد شعرية، نصوص علمية، نصوص قصصية،... الخ).

أما بالنسبة لحجم الخط الذي كتبت به النصوص فقد جاء موحداً في جميع الدروس، حيث كتبت جميعها بخط النسخ المتعارف عليه، وقد كتبت حتى النصوص القرآنية سواء كانت النص الأساسي في الدروس أو آيات تخللت بعض النصوص، كما وردت الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث الشريفة والقصائد الشعرية مشكولة كليا، في حين جاءت النصوص العلمية مشكولة جزئيا.

أما العلامات المطبعية المستخدمة في نصوص القراءة للصفين فهي أرقام، حيث تحمل المفردة في النص الرقم نفسه الوارد في الهامش السفلي أو الأيمن الذي يحمل أرقاما متسلسلة، وذلك لربط الكلمة الواردة في النص بشرحها في الهامش.

أما أسطر النص وفقراته فهي غير مرقمة في الكتابين وأظهرت النتائج وجود نصين مرقمين فقط في كتاب السنة الثانية متوسط وهما عبارة عن قصيدتين شعريتين أما بالنسبة للأحاديث الشريفة والآيات القرآنية فقد كتبت باللون الأزرق الفاتح وذلك في الدروس الخاصة بها في حين كتب العنوان الرئيس للنص في كتاب السنة الثانية بالخط الغامق الأسود وبالأزرق في كتاب السنة الأولى متوسط ونجد العنوان الفرعي

فـي كتـاب السـنة الأولـى ورد بـالخط الكـوفي الغـامق وبـاللون الأحمـر الفـاتح، وورد بالأزرق وبخط النسخ الغامق في كتاب السنة الثانية.

وتجدر الإشارة إلى أنـه لا توجد داخل النصـوص كلمـات أو أسطر كتبت بـالخط المائل، كما لا توجد كلمات وضع تحتها خط، مع أنه قد وجدت كلمات كتبت بالخط الأسود الغامق، ولكننا لم نجد علامات مطبعية تبرز الأفكار الثانوية والفكرة الرئيسية للنص.

3-3- المواصفات الجمالية لنصوص القراءة:

استخدم فـي كتـابي القراءة للصـفين ورقـا عاديـا غيـر صـقيل. وكتبـت نصـوص هـذين الكتـابين بـاللون الأسـود علـى خلفيـة بيضـاء، واختلـف فـي كتابـة عنـاوين النصوص فقد وردت في كتاب السنة الأولى باللون الأزرق وفي كتاب السنة الثانية باللون الأسود القاتم واللون البني، أما الآيات القرآنية فقد كتبت باللون الأزرق على خلفية بيضاء.

وبالنسبة للأسئلة التي تلي النصوص فقد كتبت باللون الأسود على خلفية بيضاء في حين كتبت الكلمات المشروحة في الهامش السفلي للنص لكتاب الصف الأول متوسط بـاللون الأسـود الغـامق(خط مضـاعف)، ووردت فـي كتـاب الصـف الثـاني متوسط باللون البني الغامق.(أنظر الجدولين رقم **03** و **04**).

وبالنسبة للصـور والرسـومات التـي تسـبق الـنص أو تصـاحبه أو تليـه فهـي صـور فوتوغرافيـة غيـر ملونـة(باللونين الأسـود والأبـيض) وبعـض الصـور عبـارة عـن رسـم تخطيطي وهي غير واضحة المعالم، وقد ورد تحت الصور التي يحتويها كتاب السنة الثانية متوسط عبارة موجزة توضح مقصود الصورة وهذا ما لم يرد في كتاب الصف الأول متوسط وهو الذي يحتاج إلى ذلك.

جدول رقم **(03)**:

لـون الخلفيـة فـي نصـوص القـراءة لكـل صـف دراسي	الأولى متوسط	الثانية متوسط
خلفية النصوص	بيضاء	بيضاء

خلفية الأسئلة	بيضاء	بيضاء

جدول رقم **(04):** الألوان المستخدمة في نصوص القراءة لكل صف دراسي وفق متغيرات الدرس.

الصف	العنوان	المفردات وشرحها	الآيات	الأحاديث	الأسئلة	عنوان الأسئلة
الأولى متوسط	أزرق أحمر فاتح	أسود غامق (خط مضاعف)	أزرق	أزرق	أسود غامق	أزرق
الثانية متوسط	بني غامق أسود غامق أصفر أزرق	بني غامق	–	–	أسود غامق	أزرق بني فاتح أصفر

4- مناقشة النتائج: و نخلص من خلال دراستنا هذه إلى ما يلي:

أولاً: اتضح من خلال النتائج أن نصوص القراءة احتوت على أقل عدد من المكونات وينقصها الكثير من المكونات الأساسية، فهي لا تحتوي على جزء تمهيدي يشمل منظمات سابقة للنص. كما لا يصحب النص المقروء أنشطة أو تعليمات أو توجيهات في الهامشين، ولا يحتوي النص على أسئلة تتخللها.

ثانيا: يظهر من النتائج أن تصميم نصوص القراءة في كتاب الصف الأول تم بمعزل عن نصوص الكتاب الآخر وذلك من ناحية اختيار النصوص وترتيبها، حيث رتبت النصوص في الكتاب الواحد بطريقة عشوائية، إذ لم يستعمل الترتيب التصاعدي من حيث الطول سواء في كتاب الصف الواحد أو في الكتاب الذي يليه.

ثالثا: أظهرت النتائج كذلك أن تصميم نصوص القراءة موحد في كتاب الصف الواحد وفي كتابي الصفين، وذلك من حيث مقاس الخط و الألوان المستخدمة والعناوين ولون الأسئلة وخلفيتها مع وجود اختلاف نسبي في الألوان المستعملة في كتابة العناوين الرئيسة والفرعية ونوعية الخطوط التي كتبت بها.

وأكدت الباحثة سعد سعادة الجرف" أن يوحد تصميم دروس القراءة في كتابي الصف الواحد أو كتب المرحلة الواحدة على الأكثر ويكون لكتب كل صف أو مرحلة على الأكثر تصميم مختلف"[90]، وهذا ما أكده المختصون في مجال التعليم فأشار هارتلي**'Hartley'(1986)** "إلى ضرورة توحيد تصميم الدروس في الكتاب الواحد لتسهيل عملية التعلم من النص وحتى لا يؤدي عدم التوحيد إلى التشويش والخلط أثناء عملية التعلم."[91]، كما ترى الباحثة"أن توحيد تصميم الدروس في كتب جميع الصفوف من شأنه أن يقلل من جاذبية ودرجة تشويق الدروس والنصوص"[92].

رابعا: استخدمت في كتابي الصفين مقاسات مختلفة للصفحة، فاعتمد مقاس **(16.5x23.5)** في كتاب السنة الأولى متوسط،واعتمد مقاس**(19x27.5)**في كتاب السنة الثانية، لكن في دراسة أجراها **وايس(1978) Weiss** أكد "أن الأطفال يفضلون صفحات مقاسها**(20x13.8)**."[93]

خامسا: أظهرت النتائج أن نصوص القراءة في الكتابين طبعت على شكل فقرات متتالية في عمود واحد ذي أسطر متساوية الطول، و هدا ما جعل هارتلي **(1986) Hartley** يشير إلى ضرورة "أن تكون الأسطر متعرجة وليس ممتلئة لأن ذلك

---

[90] - سعد سعادة الجرف،المرجع المذكور سابقا.

[91]- Hartly, J. Planing the typographic al structure of instructional text.

[92] - سعد سعادة الجرف، المرجع المذكور سابقا .

[93]- Weiss, M, Children's preferences in trade book format factors. ERIC N° ED 188139, 1978.

يؤثر على المسافات بين الكلمات والذي يؤثر بدوره على سرعة القراءة ."[94]، وفي دراسة أجراها توسون **Thompson(1991)** على بعض طلاب الجامعة أكد"إن لعدد الأعمدة وتعرج الأسطر دوراً في تذكر النصوص"[95]، فوجد الباحث أن درجات الطلاب في التذكر كانت أعلى في النص ذي الأسطر المتعرجة والنص الذي يفصل أعمدته خط واحد وسط الصفحة.

سادساً: اتضح من خلال الدراسة أن نصوص الكتابين كتبت بالون الأسود على خلفية بيضاء وكتبت النصوص القرآنية باللون الأزرق على خلفية بيضاء، وكتبت الأسئلة باللون الأسود الغامق (المضاعف) على خلفية بيضاء كذلك، وأستخدم خط النسخ في كتابة هذه النصوص.

أما مقاس الخط فيرد في بعض النصوص بحجم كبير وفي أخرى متوسط خاصة في كتاب السنة الثانية ، وفي الدراسة التي أجراها **'وايس'** والتي أشرنا إليها سابقا وجد أن تلاميذ الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية يفضلون خطاً بمقاس **12**(باللغة الانجليزية)، وترى الباحثة سعد سعادة الجرف أنه"يفضل أن يكون الخط أكبر و يفضلون استخدام نمط بسيط واضح للخط."[96]

ويرى بلادزويرث**Bloodsworth(1993)** "أن حجم الخط يؤثر على سرعة القراءة "[97]، "كما يرى معظم الناشرين أن أصغر مقاس للخط يمكن استخدامه في الكتب المدرسية باللغة الانجليزية هو **10** أو **11**، لأن استخدام الخط الأسود على خلفية بيضاء أكثر وضوحاً من استخدام خط أبيض على خلفية سوداء."[98]، ويرى هارتلي **Harttey(1986)** "ضرورة استخدام نفس العلامات المطبعية للدلالة على نفس النقطة أو المكون الذي نريد إبرازه والتأكيد عليه، لأن استخدام عدة علامات مطبعية لإبراز نفس النقطة أو الجانب من شأنه أن يؤدي إلى الخلط والتشويش."[99].

---

[94] - Hartly, J. Planing the typographic al structure of instructional text.

[95]- Thompson, D. Readining prints media: the effects of justification and columrrule or memory. ERIC N°. ED337749.(1991).

[96] - سعد سعادة الجرف، المرجع المذكور سابقا .

[97] - Bloodsnworth, J.legibility of print. ERIC N°.ED 355497, 1993.

[98] - سعد سعادة الجرف، المرجع المذكور سابقا، .

[99]- Hartly, J. Planing the typographic al structure of instructional text.

سابعاً:إن وضع صورة النصوص كان بطريقة عشوائية، سواء من حيث عددها أو موقعها في النص أو نوعية النصوص التي وضعت فيها، فنجد أربع صور في درس واحد ولا نجد في بعضها ولا صورة، وقد توضع الصور في نواحي منفصلة دون النص وهذا ما يتعب نظر المتعلم، وأحياناً توضع الصور منفصلة دون نص وهذا ما لاحظناه كثيراً في كتاب الصف الثاني متوسط وترى 'أوكيف' و 'سولمان' **(1987) Okeefe and solman** "أن توضع الصور بجوار النص ذي الصلة بها"[100]، وأشارت الباحثة سعد سعادة الجرف إلى دراسة قامت بها 'راينواين' على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي استخدمت فيها **8** تصاميم للصور المصاحبة للنص، وجدت " أن فهم التلاميذ كان أفضل عندما وضعت الصور في الصفحة المقابلة للنص.كما كان فهم التلاميذ للنص الذي وضع فيه كل من النص والصورة على الصفحة اليمنى جيداً (في حالة النص الانجليزي، أي على الصفحة اليسرى في حالة النص العربي). أما وضع النص قبل الصورة أو الصورة قبل النص فكان أقل تأثيراً على فهم النص المقروء."[101]

ووجدت الباحثة جوتري " أن طلاب الجامعة يفضلون النصوص المطبوعة على شكل عمودين تخترقهما الصور والرسومات المصاحبة أكثر من النصوص المطبوعة في ثلاثة أعمدة وتخترقهما الصور والرسومات."[102]

4- نقد أهداف تدريس النصوص وكفاءاتها المستهدفة:

4-1- نقد الأهداف العامة:

جعلتنا ملاحظتنا لمنهاجي اللغة العربية في الطور المتوسط نخرج بالتقييم الآتي:

أ- أن الأهداف قائمة على أساس التعلم المبني على الكفاءات الذي ينطلق من منظور تربوي نفسي لساني والذي أصبح الهدف منه"هو القدرة على استخدام

---

[100]- Okeefe, E, and Solman, R. The influence of illustrations on childrens comprehension of written stories. Journal of reading behavior;19,4,353-37-1987.

[101] - سعد سعادة الجرف، المرجع المذكور سابقا.

[102] - المرجع السابق

المعلومات في حل المشكلات التي تواجه الإنسان"[103]، وهذه خصلة حميدة تحسب للمدرسة الجزائرية، ولكن رغم ذلك سجلنا عليها بعض النقائص التالية:

ب- الأهداف لا تتميز بالدقة في التحديد كما أنها تبدو ناقصة التعداد وهذا ما يتضح من خلال عبارة "وغير ذلك من الأهداف العامة التي يحققها هذا النشاط."[104]، أما خلوها من الدقة يتضح من خلال الجمع بين الأهداف العامة والغايات كما ورد في منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط وبالضبط في الأهداف العامة لنشاط المطالعة حيث قال "...والمساهمة في تكوين الشخصية المتميزة المؤثرة في محيطها والمتأثرة بإنتاج الآخرين"،[105] وهذه حسب رأيي غايات يتطلع إليها المجتمع.

أ- عدم التميز بين الأهداف، فقد نجد معظم الأهداف المطلوب تحقيقها في نشاط معين تتكرر في نشاط أخر، وهذا يؤكد عدم تحديد الأهداف وضبط صياغتها، حيث أنها تتضمن أكثر من مهارة ، فالتكرار يصعب عملية التمييز بين مقاصد كل نشاط ومن ثمة يقع المتعلم في الخلط ومثال على ذلك ما ورد في الأهداف الخاصة بالمادة"تلخيص النص مشافهة وكتابة"[106] ثم تكرر في الأهداف العامة للمادة "تلخيص المقروءة بلغة سليمة وفكر منتظم"[107] ليتكرر مرة أخرى في الأهداف الخاصة بنشاط القراءة "أن يلخص النص بصوغ جديد من إنشائه مشافهة وكتابة"[108]، ثم ورد في الأهداف الخاصة بنشاط دراسة النص الأدبي " يلخص مضمون النص الأدبي الشعري أو النثري"[109] ، فلماذا لا تجمع هده

---

[103] - عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص22 .

[104]- مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط،ص25، اللغة العربية، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2003.

[105]- المرجع نفسه، ص27.

[106] - المرجع نفسه، ص21.

[107] - المرجع نفسه، ص22.

[108] - المرجع نفسه، ص23.

[109] - المرجع نفسه، ص26.

الصيغ في صيغة واحدة هي : (تمكين المتعلم من إدراك المسموع و المقرؤ، مع تنمية القدرة لديه لإعادة صياغته بتعبير سليم كتابي و شفوي).

د- الأهداف صعبة التحقيق في ظل غياب الوسائل التكنولوجية و التقنيات الحديثة في المدرسة، "لان الكثير من وسائل التقنية يسهل عملية التعلم ويمكن كل فرد من الممارسة الفردية، ويجعل عملية التعلم عملية ممتعة و مسلية"[110]

كما أن التدريس بالكفاءات يقوم على المتعلم الذاتي الذي يقتضي اعتماد تقنية الحاسوب لتخير الدقة و السرعة في تحقيق الأهداف.

ثم إن هذه الأهداف بعيدة عن الموضوعية العلمية لما فيها من المبالغة، لأن تحقيقها في نهاية السنة الدراسية فيه ضربا من التعجيز؛ إذ أن المتعلم لا يستطيع استيعاب كل هذه المهارات لوحده مع قلة الوسائل ونقص التكوين للمعلمين في هذا المجال من التعليم (التعليم المبني على الكفاءات)، وكذلك غياب إستراتيجية محكمة تقوم على متابعة وتقويم المناهج التعليمية لتحديد النقائص و المعوقات التي تعترض سبيل تحقيق أهدافها.

بعد دراستنا للأهداف العامة، ننتقل إلى دراسة الأهداف الخاصة بالنصوص الأساسية لكل سنة من السنتين.

4-2- نقد الأهداف الخاصة:

4-2-1-أهداف السنة الأولى متوسط:

يتضح من خلال الملاحظة أن القائمين على تحديد أهداف المناهج الخاصة قد وفقوا في جانب ولم يوفقوا في الجانب الآخر، حيث إن تحديدهم للأهداف الخاصة لقواعد اللغة جاء في غاية الدقة، وذلك بتفاديهم للعبارات العامة مع تفريقهم بين النحو كوسيلة تساعد على ممارسة التعبير وكمادة علمية من مواد اللغة العربية له أهدافه الخاصة به.

---

[110] - عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص26.

أما الجانب الآخر الذي لم يوفقوا فيه هو تحديد الأهداف الخاصة بالنشاطات الأخرى وسنعرض لأهداف نشاط منها ثم نناقشها.

ومن جملة هذه الأهداف، أهداف نشاط المطالعة التي جاءت كما يلي[111]:

1- يقرأ المتعلم النصوص المختلفة الأغراض و الأشكال قراءة ذاتية .

2- يوظف المعجم اللغوي في الشرح.

3- يستخلص أفكار النصوص العامة و الأساسية و الرئيسية و يصوغها.

4- يستخلص المغزى ويصوغه .

5- يستثمر النصوص في إبداعاته اللغوية و الأدبية و الفكرية.

6- يبدي رأيه حول النصوص بما يسمح به مستواه.

7- يلخص أو يقلص النصوص معتمدا على نفسه.

8- يستثمر نصوص المطالعة في تثبيت مكتسباته اللغوية وفي دعمها.

بعد قراءتنا المتفحصة لهذه الأهداف استنتجنا الملاحظات التالية:

1- اشتملت هذه الأهداف على بعض الأهداف العامة كالهدف **(6)** و**(8)**، ولم تشير إلى الأساليب الواجب إتباعها لاكتساب هذه المهارات كعبارة (يستثمر النصوص في إبداعاته)، (يوظف المعجم اللغوي في الشرح)، كل هذه الأهداف هي عامة ولا يمكن أن تكون أهدافاً خاصة.

2- هناك نوعاً من التداخل بين الأهداف الخاصة لنشاط والأهداف الخاصة لنشاط آخر، وإن كان الغرض من ذلك تحقيق مبدأ التكامل الأفقي[112] في تعلم اللغة العربية باعتبارها بنية موحدة ومتماسكة لا يمكن فصل أجزاءها بعضها عن بعض، فإن واضعي هذه الأهداف حسب رأيي لم يحسنوا صياغة أهدافهم على هذا المبدأ،

---

[111] - مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط،ص27.

[112] - التكامل الأفقي: هو الذي تندرج فيه المفاهيم والأفكار من درس إلى آخر داخل الوحدة أو بين وحدة وأخرى في مناهج السنة الدراسية الواحدة. أما التكامل العمودي فتبنى فيه الموضوعات والتراكيب والمفاهيم في مستوى من مستويات الدراسة على ما تم تقديمه في السنة السابقة واعتبارا لما سيقدم في السنة اللاحقة.أنظر: د.رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، ص11، دار الفكر العربي، بيروت- لبنان، 1998.

فالأهداف الخاصة متداخلة وليست متكاملة وما يثبت ذلك هو تكرار الهدف الواحد لنشاط ما في أهداف نشاط أخر وقد أشرنا إلى ذلك من قبل.

4-2-2- أهداف السنة الثانية متوسط:

يبدو أن أهداف السنة الثانية متوسط لا تختلف كثيرا عن أهداف السنة الأولى متوسط من حيث النقائص التي عرضناها، ونظرة في أهدافها جعلتنا نخرج بالنتائج التالية:

1- أن الأهداف التي وضعت في المنهاج مبالغ في تخطيطها، إذ لا يمكن تحقيقها في سنة واحدة هذا إذا ما نظرنا للحجم الساعي الذي حدد لمادة اللغة العربية وهو **05** ساعات الموزعة على ثلاث نشاطات على حسب ما يأتي:[113]

- القراءة ودراسة النص: ثلاث ساعات أسبوعيا.
- التعبير الشفوي: ساعة واحدة أسبوعيا.
- التعبير الكتابي: ساعة واحدة أسبوعيا.

وإذا كان نشاط القراءة ودراسة النص أخذ الحصة الأكبر في التخطيط فإن ذلك يبقى غير كافي لتحقيق أهدافه إذا ما نظرنا إلى ما يحتويه من نشاطات أخرى كان من الأحسن مراعاة مقدارها من الزمن عند وضع المناهج، حيث يتم في هذا النشاط تناول(المفردات والصيغ، وقواعد اللغة، الإملاء،ومبادئ البلاغة)، كما أن أهداف نشاط التعبير الكتابي والشفوي عموما تفوق قدرات المتعلمين اللغوية والفكرية خاصة وإنهم في مرحلة بداية التعلم.

ولا بد أن نشير إلى نقطة رئيسية تحدد بدقة المعوقات التي تعترض فهم المتعلمين وهي صعوبة المصطلحات المستعملة مثل مصطلح(فقه اللغة وملكة اللغة) وهما مصطلحان قد يلتبس فهمهما عند الطالب والمتعلم في مستوى عال من التعليم، فكيف بطالب في مرحلة بداية التعلم، فقلما نجد متعلم في هذه المرحلة يستطيع كتابة

---

[113] - مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، اللغة العربية، ص23.

نص خال من الأخطاء والعبارات العامة والتراكيب الغامضة، فلماذا ننطلق به إلى تحصيل ملكة اللغة من خلال تحرير الوثائق الإدارية وإنتاج نصوص متنوعة.

2- مضامين الأهداف غير محددة مثال ذلك العبارات التالية:"(إنتاج نصوص متنوعة)؟و(بعث آليات اللجوء إلى الكتابة، بشكل تلقائي في وضعيات الحياة اليومية)؟، (الكتابة من أجل التواصل)"[114] فأهداف هذه العبارة غير مضبوطة وغير محددة بمثال أو فكرة تبين المقصود منها، وإلا كيف يتم إنتاج النصوص المتنوعة؟ أو كيف يتم بعث آليات اللجوء إلى الكتابة؟ أو كيف تتم الكتابة من أجل التواصل؟

3- كما نلاحظ أن أهداف التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي منفصلة عن نشاط اللغة الذي يعد مرتكز أساسي في التقليل من الأخطاء النحوية والإملائية.

وكاقتراح مني أدعو إلى الاعتناء بهذا الجانب في تجسيد تقنيات التعبير لأن سلامة الملكة اللغوية تؤدي بالضرورة إلى سلامة الأداء الفعلي للغة بنوعيه الشفوي والكتابي.

وخلاصة القول وفي ضوء بيداغوجية الكفاءات وأهميتها في عملية إكساب المهارات بتحديدها وصياغتها للخطوات التي تستعمل في امتلاكها وطريقة تقويمها التي تعتمد على الأهداف النهائية،و قد تمكنا من تقويم الأهداف العامة والخاصة للغة العربية في الطور الأساسي للسنتين الأولى والثانية متوسط وتوصلنا إلى النتائج التالية:

1- إن واضعي أهداف المنهجية استعانوا بما جد من بحوث تربوية ولسانية ونفسية في مجال تعليمية اللغات واستفادوا منه في إرساء أهداف المناهج مراعين بذلك اهتمامات المتعلم بإعطائه السلطة المطلقة في تجسيد مهارات اللغة وقيادة أطوار العملية التعليمية، إلا أن ذلك لم يمنع من وجود بعض النقائص المنهجية، وقد سجلنا على هذه الأهداف جملة من العيوب نلخصها فيما يأتي:

---

[114] - مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط،ص31.

2- أن الزمن المحدد لتجسيد هذه الأهداف لا يكفي بالنظر إلى نوعية التعليم وتعدد النشاطات ونقص الوسائل التكنولوجية الكفيلة بتحقيق السرعة في التعليم.

3- اتسمت صياغة الأهداف بالعموم في المنهاجين مما جعلها بعيدة عن الدقة العلمية في التحديد.

4- عدم التمييز المتقن بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة مما يجعل المتعلمين يقعون في الخلط بين الأنشطة التعليمية وهذا ما لا يساعدهم على تذكر المعلومات بل قد يدفعهم إلى الارتجال وعدم التحكم الجيد في المهارة، وهذا قد يعقد من عملية التقويم بأنواعه التحصيلي والذاتي والتكويني وغيره.

5- تداخل الأهداف، مما أدى إلى تكرارها وعدم خضوعها لمبدأ التكامل الأفقي الذي يوفر لها التماسك فيما بينها.

6- بعد الأهداف عن صفة الواقعية بتجاوزها لقدرة المتعلمين عن الاستيعاب مع نقص الوسائل التكنولوجية والتقنية الحديثة في تعليم هو أحوج إليها لتمكين المتعلمين من إبراز قدراتهم وإبداعاتهم بطريقة ذاتية لا تسبب حرج للمتعلمين الآخرين،ومن جملة هذه الوسائل الحاسوب هذه الأخيرة التي أصبحت تعوض كثيرا من الوسائل السمعية البصرية كالتلفزيون وآلة التسجيل السمعي والفيديو...الخ، فالأهداف وضعت دون اعتماد إستراتيجية تراعي الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية وتعليم كل نشاط من النشاطات الخاصة بهم.

5- نقد النصوص الأساسية و أسئلة نشاطاتها:

يقترح المنهاج "تناول اللغة العربية من جانبها النصي كوسيلة للتعبير والاتصال في طريق البناء؛ ومن ثم اعتبار النص عنصرا أساسيا في الوحدة التعليمية."[115]،وهذا ما يجعل المدرس يتبنى المقاربة النصية لتنشيط العملية التعليمية وتوجيهها، وعلى المتعلم إتباع توجيهات معلمه وبناء معارفه بنفسه، ليتدرب على

[115] - مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط،اللغة العربية، ص39.

دراسة النص دراسة شاملة تنضوي تحتها عدة مجالات منها المعجمية والتركيبة والدلالية والتداولية.

بعد إطلاعنا على الكتابين وجدنا أن عملية عرض النص جاءت على النحو الأتي:

1 – تقديم تمهيد يعرض فكرة عن النص.

2 – عرض النص الأساسي.

3 – عرض أسئلة النشاطات المنطلقة من النص والمتعلقة به.

5-1- مفهوم النص الأساسي:

هو قطعة أدبية شعرية أو نثرية، مقتطفة من التراث القديم أو الحديث، يلزم أن تحتوي على التراكيب اللغوية والأساليب البلاغية والصيغ النحوية الواجب تقديمها للمتعلم كما أن النص في المنهاج يشكل المحور الأساسي الذي تدور حوله جميع النشاطات التعليمية، باعتبار اللغة بنية متماسكة لا يمكن فصل أجزاءها بعضها عن بعض، فالنص هنا هو المصدر الذي تنطلق منه أمثلة الدرس وتستنتج منه القواعد النحوية ويعتمد في قراءته على طريقتين، الطريقة الصامتة من لدن المتعلم ثم الطريقة الجهرية من لدن المعلم والمتعلم معاً.

- النقد:

تبين من خلال الدراسة أن نصوص الكتاب المدرسي "تتدرج ضمن محاور. ففي كل محور تجد أربعة نصوص تدرسها وتطالعها خلال أسبوع واحد "[116]، هذا بالنسبة لكتاب السنة الأولى متوسط، أما نصوص كتاب السنة الثانية متوسط لاحظنا أنها لم تتبع منهجية محكمة في توزيع النصوص، فقد نجد في المجال الواحد أربعة نصوص، وقد نجد ثلاثة، وأحيانا نجد خمسة نصوص، وهذا ما يفسر عدم التنظيم العددي في اعتماد النصوص.

أما من حيث نوعية النصوص فلاحظنا كذلك غياب إستراتيجية تعليمية محكمة تتوخى الدقة العددية في وضع النصوص، حيث ورد في كتاب السنة الأولى نص

---

[116] - المرجع السابق، ص03.

قرآني واحد، وهو النص الأكثر أهمية في إثراء لغة المتعلمين بالمفردات اللغوية والتراكيب النحوية والصيغ البلاغية إذا ما قورن بنصوص أدبية أخرى، وتغييبه في المناهج، هو تغييب للذاتية الثقافية والإسلامية، وهذا ما لاحظناه في كتاب السنة الثانية متوسط حيث لم يرد ولا مرة في هذا

الاستكشاف، ومن جهة النصوص العلمية وجدنا أن كتاب السنة الأولى لم يحتوي القدر الكافي من هذه النصوص إذا ما نظرنا إلى نسبة ورود النصوص الأدبية في الكتاب. وإذا كانت النصوص الأدبية ذات قيمة تعليمية تجعلها "عينات حسنة لممارسة التعبير الإنشائي"[117]، وإشباع حاجة التلاميذ اللغوية والفنية، فإنها تبقى غير كافية إذا ما نظرنا إلى التطور التكنولوجي الذي تشهده الساحة العلمية والثقافية واللغوية والذي يستوجب إدراج نصوص علمية تتماشى وحاجات المتعلمين، مع أننا لا ننكر ورود هذه النصوص في كتاب السنة الثانية بقوة لكن تبقى محتوياتها لا تفي بالغرض المنشود من وراء إدراجها.

تتضمن النصوص التعليمية أنواع كثيرة منها الأدبية ومنها العلمية، فلا نقتصر على نوع واحد منها، أو نغلبه على ما سواه من الأنواع الأخرى لذا لابد أن يكون وضعها خاضع للتنظيم الكيفي والكمي دون رجحان أحدهما على الآخر.

والجدول التالي يبين ورود النصوص الأدبية والعلمية ضمن محاور كتاب السنة الأولى متوسط.

محاور الكتاب	نوع النص	التكرار	المجموع	النسبة
محور العلم والاكتشافات العلمية	**علمي**	**8**	**11**	**%15.49**
	أدبي	**3**		
محور العائلة	**علمي**	**1**	**18**	**%25.35**
	أدبي	**17**		
محور حب الوطن	**علمي**	**–**	**2**	**%2.81**
	أدبي	**2**		

[117] - شريف بوشحدان، دراسة نقدية تقويمية لمنهاج النحو بالمدرسة الأساسية الجزائرية الطور الثالث أنموذجا، ص134.

محور عظماء الإنسانية	علمي	2	3	%4.22
	أدبي	1		
محور الأخلاق والمجتمع	علمي	–	16	%22.35
	أدبي	16		
محور الأعياد	علمي	–	6	%8.45
	أدبي	6		
محور الطبيعة	علمي	1	6	%8.45
	أدبي	5		
محور الصحة الرياضة	علمي	5	9	%12.67
	أدبي	4		

فالذي نأخذه على هذه النصوص العلمية رغم معالجتها لجوانب متعددة من الحياة الاجتماعية العامة،هو أولا عدم التنظيم العددي بينها وبين النصوص الأدبية، حيث يتضح من خلال الجدول سيطرة النص الأدبي على النص العلمي، أما من ناحية موضوعاتها فنرى أنها لم تول مشاكل العصر والأزمات الراهنة اهتمامات كبيرة،إذ لم نجد نصا واحدا يتحدث عن البطالة والإسكان والكساد والمديونية أو يتناول قضايا العصر كالعولمة وحقوق الإنسان، ما عدا وجود نصين حول التلوث، كما لم نجد نصا يتكلم عن المنجزات العلمية الحديثة مثل وسائل الاتصال وغيرها، وإن وجدت فإن عددها لا يفي بالغرض التعليمي المطلوب والدليل على نقص هذه الموضوعات في الكتاب المدرسي هو قلة النصوص العلمية فيه.

وعموما لم نجد في هذه النصوص ما يتماشى وحاجات المتعلمين إلا القلة القليلة التي كان ورودها في الكتاب لا يحقق التكافؤ بينها وبين النصوص الأخرى غير العلمية(أنظر الملحق**01**).

فالنصوص في إطارها العام لا تتماشى والتحديات الراهنة، حيث لا تلبي من حيث مضمونها متطلبات الفئة المتعلمة وذلك من حيث إهمالها للمادة اللغوية،و المعرفية الواجب تعليمها، فهي تركز على المتعلم مهملة المنطلق الرئيسي له وهو النص، فالعناية بالمتعلم من حيث ميوله وانشغالاته واستعداده تأتي بعد التصميم

السطحي والعميق للنص، وتأتي بعد الاختيار الدقيق والمنهجي لمحتوى هذه النصوص،لأن الاختيار "هو في الواقع من أكبر المشكلات التي تواجه مخططي المناهج، وذلك للزيادة الهائلة في المعرفة، وللتغيرات الاجتماعية السريعة التي تستدعي إعادة النظر في المناهج باستمرار"[118].

والجانب السلبي الآخر الذي لاحظناه في المنهاجين من حيث اعتمادهم المقاربة النصية "باعتبار اللغة وحدة مترابطة ومتكاملة في فروعها"[119]، هو جعل الطريقة الاستقرائية المنطلق في تحليل النصوص"وهذه الطريقة تبنى على أساس الانتقال من الخاص إلى العام، بحيث يتمكن المتعلمون انطلاقا من أمثلة عديدة متنوعة من استنباط القاعدة بأنفسهم"[120]، لكن إذا أخضعنا هذه الطريقة إلى المراحل التطورية التي مرت بها طرائق التعليم، يتضح لنا أن الطريقة المتكاملة[121] هي الأنسب في تحليل النصوص، وذلك باستفادتها من نقائص الطريقة الاستقرائية المعتمدة في المنهاج.

أما النصوص الحوارية في الكتابين فتبدو قليلة بالنظر إلى عدد النصوص الأخرى المعتمدة في الكتاب، إذ لم تتجاوز نسبتها **3.94%** من مجموع نصوص الكتابين وهي موزعة على الشكل الآتي:

- **05** نصوص من **96** نصاً في السنة الأولى متوسط.
- **04** نصوص من **132** نصاً في السنة الثانية متوسط.

فإذا كنا نسعى إلى أن "تقوى لدى المتعلم نزعة التعبير والتواصل الشفوي والكتابي فيتمكن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره بمهارة ويتفاعل مع الآخرين

---

[118] - طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عباس الرائكي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص44.

[119] - مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط،اللغة العربية، ص40.

[120] - د.محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية، ص129، دار العودة، بيروت، ط01، 1980.

[121] - طريقة النصوص المتكاملة: هي تعديل للطريقة الاستقرائية، ولذلك سميت بالطريقة المعدلة وتعتمد على نص متكامل في عناصره اللغوية مبنىً ومعنىً نحوا وبلاغةً، إذ كان لزاما أن تعرض الصيغ والتراكيب النحوية مبثوثة في ثنايا نصوص متكاملة، الأمثلة منفصل بعضها عن بعض. أنظر د/حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين ت الإعدادية و الثانوية، ص326، مركز الأسكندرية للكتاب-مصر، 2000.

بصورة إيجابية."[122]، كان لابد أن نكثر من استعمال النصوص الحوارية التي تخدم الجانب الشفوي التداولي من اللغة العربية "إذا أردناها أن تكون أداة للتخاطب العادي داخل المدارس وخارجها"[123]، وأظهرت لنا نتائج الدراسة قلة اعتماد النصوص الشعرية، فلم نلحظ إلا **08** نصوص في كتاب السنة الأولى، و**04** نصوص في كتاب السنة الثانية. في حين وردت نصوص نثرية متعددة، أما النص القرآني فيكاد ينعدم في الكتابين، حيث ورد نص واحد في كتاب السنة الأولى، فاعتماد نمط واحد من النصوص أو تغليب نمط على آخر بنسبة كبيرة، قد يؤدي إلى غياب صفة التشويق في هذه النصوص ويدفع بالمتعلم إلى الملل.

كما أن معظم النصوص المقترحة في الكتابين هي نصوص أدبية لا تساير متطلبات المجتمع العصرية، وهذا ما تأكد من حيث غياب أصناف النصوص العلمية كالوصفية[124]**(Descriptifs)**، والنصوص التفسيرية[125]**(Interprétatifs)**، والحجاجية[126]**(Argumentatifs)**.

2- أسئلة النشاطات النصية:

هي من المكونات التي تلي النص وتتوزع على الشكل التالي:

---

[122] - مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، اللغة العربية، ص40.

[123] - د.عبد الرحمان الحاج الصالح، اللغة العربية بين المشافهة والتحرير، مجلة اللغة العربية- القاهرة، 1990.

[124] - النصوص الوصفية: هي نصوص مقطوعة الصلة بالآراء وأفكار مسبقة عن موضوع معين، يعتمد فيها على الملاحظة والمشاهدة في بناء الأحكام، وعلى الاستقراء في صياغة القوانين، ويشترط في هذه النصوص الموضوعية والصدق في تسجيل الظواهر وتحليلها، وفي تصنيف العناصر وترتيبها وصولا إلى استنتاج القواعد الجزئية والكلية. أنظر:علي زوين، منهج البحث بين التراث وعلم اللغة الحديث، ص11، دار الشؤون الثقافية العامة- بغداد، ط01، 1986.

[125] - النصوص التفسيرية: مجالها العقل، فيها ينتقل المخاطب من المعاينة والمشاهدة إلى الخفاء والباطن، ومن الأفكار المعلومة إلى المجهولة بحثا عن العلل والأسباب أو النتائج المنتظرة، يعلل فيها لأحداث مضت أو انقضت أو يتنبأ بها قبل حصولها. أنظر: د.زكي نجيب محمود، تحديد الفكر العربي، ص311، دار الشروق، بيروت- لبنان،1982.

[126] - النصوص الحجاجية: هي نصوص قائمة على الحجة متعلقة بالمنطق، من وظائفها الإثبات أو النفي، الاتهام أو التبرئة، الوفاق أو الخلاف، مستندة في ذلك إلى الدليل والبرهان، قصد التأثير في المتلقين وإرجاعهم إلى جادة الحق والصواب. أنظر: Michele Eckensch willer; L'écrit universitaire,P48, Edition chiheb, Alger, 1995.

- أسئلة فهم النص وتقنيات التعبير.
- أسئلة ملكة اللغة.
- أسئلة المراجعة.

1- أسئلة فهم النص وتقنيات التعبير في كتاب السنة الأولى متوسط لم تخضع لخطة تنظيمية تراعي اعتمادها في جميع النصوص، حيث عثرنا على نصين لم ترد فيهما هذه الأسئلة والمعنونين بـ (الاحتفال بالمولد النبوي الشريف) للإمام محمود شلتوت، و(ذكاء عصفور) لتوفيق الحكيم.

وقد اعتمد في هذه الأسئلة على نمط واحد وهو النوع الوصفي التحليلي الذي يحتمل جوابا واحد مثل (ماذا، ما هو، هل، ما، أي، أين، ما الذي، ...)، كما أن عدد أسئلة الفهم في الكتابين متساو فأدناها **03** أسئلة وأقصاها **11** سؤالا. وإذا كانت هذه الأسئلة تنطلق من المقاربة النصية التي تجعل المتعلم متعلق بالنص الأساسي باعتماده الطريقة الاستقرائية في التحليل والوصف والاستنتاج، فإن ذلك لا يمكن المتعلم من إبراز قدراته الإبداعية في التحليل وإعادة البناء، لأنه مجبر على إتباع نمط واحد وجواب واحد، لذلك رأينا قلة ورود أسئلة التفسير[127] مثل (لماذا، كيف، ...).

أما أسئلة تقنيات التعبير، فقد وزعت بشكل منتظم في الكتابين واتخذت "أشكال متنوعة من الكتابة(وصف ما يشاهد، إتمام فقرة، توسيع فكرة، تحرير رسالة أو الإجابة عن رسالة، تحرير بطاقات في المناسبات، إعداد تعابير إشهارية، نثر أبيات شعرية، حكاية قصص قصيرة، وما إلى ذلك)"[128]. والشيء الحسن الذي لاحظناه هو اعتماد واضعو هذه الأسئلة على تعليم المتعلمين تقنية حديثة وعلمية وهي تقنية اختصار نص أو تلخيصه بإعطاء عبارات أو جمل طويلة، ومطالبة المتعلم بالإتيان

---

[127]- أسئلة التفسير تتناول معرفة الأسباب، أو التعليل لأحداث انطلاقا من النص. وأرقى أسئلة التفسير إبداء الرأي في موضوع أو مسألة ما. وهي من أهم المسائل الأساسية التي تقاس بها درجة الفهم للتلاميذ. أنظر: شريف بوشحدان، دراسة نقدية تقويمية لمنهاج النحو بالمدرسة الأساسية الجزائرية الطور الثالث أنموذجا، ص141.

[128] - مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، اللغة العربية، ص32.

بالمقابل لها في كلمة أو كلمتين تساويها في المعنى، أو مطالبته بتلخيص نص كان قد درسه في ملف المطالعة.

2- أسئلة ملكة اللغة:

إن ما نلاحظه في هذه الأسئلة هو اتخاذ نمط واحد في مكوناتها فأحيانا ترد(لغة ومفردات، إملاء، قواعد اللغة)، وترد أحيانا أخرى(لغة ومفردات، ما وراء النص، قواعد اللغة)، ويغلب على هذه الأسئلة الطابع الوصفي التحليلي، كما اشتمل عنصر ملكة اللغة على مكونات صعبة التجسيد في مستوى مثل هذا كعنصر (لغة ومفردات) الذي يتم من خلاله "الوقوف عند بعضها لبيان مدلولها أو اشتقاقها أو أصلها أو إيحائها أو تمييز معناها الاصطلاحي على معناها المجازي... "[129]، وقد لاحظنا أن مثل هذه المفاهيم صعبة التحديد عند طلاب الجامعة كمفهوم الحقل الدلالي للكلمة الذي ورد في كتاب السنة الأولى متوسط تحت عنوان فقه اللغة، فنظرة متفحصة في المصطلحين توحي بصعوبة فهمها عند تلاميذ التعليم المتوسط لما تتطلبه من سعة الإطلاع والنمو العقلي عند متعلمها، وكذلك بالنسبة لأسئلة ما وراء النص التي تنطلق من نظرة لسانية مفادها تحديد البنية العميقة للنص، ليبقى تجسيدها يشكل عائقا أمام متعلمي هذه المرحلة من مراحل التعليم، فلو اعتمدت هذه المكونات في مستويات عالية من التعليم كان أفضل.

3- أسئلة المراجعة:

هي مجموعة من التمارين والتطبيقات المراد بها مراجعة المعارف السابقة، فتمارين قواعد اللغة جاءت في كتاب السنة الأولى غير منظمة، حيث ترد في بعض النصوص ولا ترد في البعض الآخر، فمن بين هذه النصوص التي تشتمل على قواعد اللغة وتمارينها وجدنا نصاً لا يحتوي هذه التمارين، لتبقى قواعد هذا الدرس غير مجسدة عمليا من طرف المتعلم. مما يجعل فهمها عسيرا عليه وقد يؤدي هذا إلى عدم ترابط هذا الدرس مع الدروس الأخرى لما توجد من علاقة معرفية ولغوية بينها، لأن دروس القواعد في الكتاب تشكل سلسلة مترابطة وفهم ثانيها يستدعي فهم

---

[129] - المرجع السابق،ص33.

أولها، فإذا نظرنا إلى عنوان درس القواعد الذي لم ترد فيه التمارين وجدناه يتحدث عن أقسام الصحيح، ليتضمن الدرس الذي يليه تصريف الفعل الصحيح، والسؤال المطروح كيف يمكن تصريف الفعل الصحيح؟ إذا لم يعرف المتعلم أقسامه ويكتشفها لوحده من خلال مجموعة من التمارين.

أما تطبيقات التعبير فقد وردت في دروسها و بطريقة منظمة في الكتابين، في حين لم يعتمد في أسئلة التحليل منهجية تنظيمية تراعي توزيعها العادل ضمن نصوص الكتاب، حيث لم يتضمن الكتاب إلا **04** دروس تشير إلى قواعد الإملاء فجاءت ثلاثة منها متبوعة بتمارين وواحد لم يشتمل عليها، كما أنها كانت ترد أحيانا مع قواعد للغة وأحيانا أخرى لوحدها، وهذا ما يوقع المتعلم في الخلط فلا يميز بين ما هو نحوي وما هو إملائي، وقد جاءت هذه القواعد الإملائية في الفصل الأخير من كتاب السنة الأولى متوسط، وذلك ما يدلنا على أن هذه القواعد لم تعط لها الأهمية المنوطة بها لتحقيق غاياتها باعتبارها القاعدة الأساسية في إكساب مهارة الكتابة.