الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تجليات العقد الديداكتيكي في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط- دراسة تحليلية -

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات عامة

من إعداد الطالبتين:

تقى شنوف

صفاء حنكة

تحت إشراف الأستاذة:

فاطمة عبابة

الصفة	المؤسسة	الاسم واللقب
رئيسا	جامعة الشهيد حمة لخضر-الوادي	د. أمينة تجاني
مشرفا	جامعة الشهيد حمة لخضر-الوادي	أ. فاطمة عبابة
مناقشا	جامعة الشهيد حمة لخضر-الوادي	د. دليلة مصمودي

الموسم الجامعي: 1447هـ / 2025- 2026م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي

كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي

تجليات العقد الديداكتيكي في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط– دراسة تحليلية -

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات عامة

من إعداد الطالبتين :

تقى شنوف

صفاء حنكة

تحت إشراف الأستاذة:

فاطمة عبابة

الصفة	المؤسسة	الاسم واللقب
رئيسا	جامعة الشهيد حمة لخضر–الوادي	د. أمينة تجاني
مشرفا	جامعة الشهيد حمة لخضر–الوادي	أ. فاطمة عبابة
مناقشا	جامعة الشهيد حمة لخضر–الوادي	د. دليلة مصمودي

الموسم الجامعي:1447هـ/ 2025-2026م


بسم الله الرحمن الرحيم



الحمد لله الذي أنار بنور العلم دروب الساعين، وفتح لعباده أبواب الفهم والمعرفة، ووفقنا لإتمام هذا العمل بعد رحلةٍ امتزجت فيها لحظاتُ التعب بالأمل، والاجتهادُ بالطموح، فله سبحانه الحمد أولًا وآخرًا، ظاهرًا وباطنًا .

وإنّ الكلمات، مهما بلغت من البلاغة والسمو، تبقى عاجزة عن الإحاطة بكل معاني الامتنان والعرفان لمن كانوا عونًا لنا في إنجاز هذا العمل

وفي مقدمة من تتوجه إليهم بخالص الشكر والتقدير، الأستاذة الفاضلة

فاطمة عبابة،

التي كانت لنا نعم المرشدة والموجّهة، على ما قدّمه من توجيهات قيّمة ونصائح علمية أسهمت في إتمام هذا العمل.

فجزاها الله عنا خير الجزاء، وجعل ما قدمته في ميزان حسناتها .

و إلى الدكتور بدر شنوف

نرفع أسمى عبارات الشكر والعرفان تقديراً لمجهوداته المبذولة معنا في تقديم نصائح منهجية، كان لها الأثر البالغ في إخراج هذا البحث بهذه الحُلّة .

مقدمة

تشهد المنظومة التربوية الحديثة تحوُّلات متسارعة مست مختلف جوانب العملية التعليمية التعلمية التي عدّت أهم ركيزة لها، حيث لم يعد الاهتمام مقتصرًا على نقل المعارف وتلقينها فقط، بل أصبح موجّهًا نحو بناء تعلم فعّال يجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية. وقد أدى هذا التحول إلى بروز مقاربات ديداكتيكية حديثة تهتم بدراسة مختلف العلاقات التي تنشأ داخل القسم بين المعلم والمتعلم والمعرفة، باعتبارها عناصر متكاملة تسهم في إنجاح الدرس التعليمي.

ويُعدّ الكتاب المدرسي من أبرز الوسائط الديداكتيكية التي تُجسّد هذه المقاربة داخل القسم، إذ لا يقتصر دوره على تقديم المعارف فحسب، بل يسهم في تنظيم العلاقة بين المعلم والمتعلم والمعرفة، ويوجّه مختلف الأنشطة التعليمية والتعلمية. ومن هذا المنطلق أصبح الكتاب المدرسي فضاءً تتجلّى فيه العديد من المفاهيم الديداكتيكية، ومن أبرزها مفهوم العقد الديداكتيكي الذي يُعدّ من المفاهيم الأساسية في تعليمية المواد، خاصة مع أعمال الباحث الفرنسي غي بروسو، الذي نظر إلى العملية التعليمية باعتبارها مجموعة من العلاقات الضمنية التي تحكم تفاعل الأستاذ والمتعلم مع المعرفة.

ويشير العقد الديداكتيكي إلى تلك الالتزامات والتوقعات المتبادلة بين المعلم والمتعلم أثناء إنجاز الفعل التعليمي، حيث ينتظر كل طرف من الآخر سلوكات وأدوارًا محددة تسهم في تحقيق التعلم. غير أنّ هذه العلاقة قد تشهد أحيانًا بعض الانزلاقات أو الاختلالات التي تؤثر في بناء المعرفة وفي طبيعة التفاعل الصفي، وهو ما يجعل دراسة موضوع تجليات العقد الديداكتيكي في الكتاب المدرسي أمرًا ذا أهمية تربوية وديداكتيكية بالغة.

وبذلك انطلقنا في هذه الدراسة الموسومة بعنوان: "تجليات العقد الديداكتيكي في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط – دراسة ميدانية –" من إشكالية رئيسة مفادها: **أين تتجلَّى مظاهر العقد الديداكتيكي في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط؟**

وانبثقت عن هذه الإشكاليَّة الأساسيَّة تساؤلات فرعيّة تمثلت في:

- ما أبرز الصعوبات التي قد تواجه المعلم أثناء استثمار أنشطة الكتاب داخل القسم؟
- ما الصعوبات التي قد تعترض المتعلم أثناء إنجاز الأنشطة التعليمية؟
- هل تظهر بعض الآثار أو الانزلاقات الديداكتيكية داخل محتويات الكتاب؟

أما سبب اختيار هذا الموضوع فيعود إلى الرغبة في الكشف عن الكيفية التي تتجسد بها مظاهر العقد الديداكتيكي داخل أنشطة الكتاب المدرسي للغة العربية في الطور الأول المتوسط، وتحليل طبيعة الأدوار المنوطة بكلٍّ من المعلم والمتعلم، إضافة إلى الوقوف على ما قد يطرحه الكتاب من إمكانات وصعوبات في أثناء الممارسة الصفية.

وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن تجليات العقد الديداكتيكي في هذا الكتاب، وتحليل الأدوار التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم في بناء التعلمات، ورصد الصعوبات التي قد تواجههما أثناء استثمار أنشطة الكتاب، إضافة إلى الوقوف على مظاهر الانزلاقات الديداكتيكية المحتملة ومحاولة اقتراح سبل الحد منها.

وقد حظي موضوع العقد الديداكتيكي بدراسات عديدة تناولته من زوايا مختلفة، ونذكر من هذه الدراسات، مقال الأستاذ الدكتور عبد الرزاق باللموشي وطالبة الدكتوراه صارة جلول الموسوم بعنوان: "العقد الديداكتيكي: تحديد الأدوار والمسؤوليات لترشيد العلاقة بين أطراف العملية التعليمية"، ومقال الدكتورة راضية دريوش المعنون بـ: "مكوّنات المثلث (الفعل) الديداكتيكي ودوره في العملية التعليمية"، وكذا مقال الطالب ياسين فرفوري المعنون بـ: "الكتاب المدرسي والنقل الديداكتيكي للعلوم والمعارف"... غير أن هذه الدراسات، رغم أهميتها العلمية، ظلت في الغالب ذات طابع نظري، إذ افتقرت إلى التناول التطبيقي الذي يربط المفهوم بالواقع الفعلي داخل الممارسات الصفية، خاصة في تحليل الكتب المدرسية ومحتوياتها التعليمية، فكان بحثنا هذا محاولة لإسقاط مفهوم العقد

الديداكتيكي على كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط واختبار مدى تجليه، ومدى وقوعه في الانزلاقات والانزياحات والوقوف على أسبابها، مع محاولة اقتراح حلول لتفادي وقوعها.

ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدنا المنهج الوصفي مع اعتماد آلية التحليل، لكونه الأنسب لوصف الظواهر الديداكتيكية وتحليل مضامين الكتاب المدرسي واستخلاص مختلف التجليات المرتبطة بالعقد الديداكتيكي.

واعتمدت الدراسة على مجموعة من المصادر والمراجع من بينها مؤلفات غي بروسو المتعلقة بالعقد الديداكتيكي، وأطروحة الدكتورة دليلة مصمودي، ومقال «العقد الديداكتيكي: تحديد الأدوار والمسؤوليات لترشيد العلاقة بين أطراف العملية التعليمية»، إضافة إلى دليل الأستاذ للسنة الأولى متوسط والوثيقة المرافقة للمنهاج وغيرها من المراجع ذات الصلة بموضوع البحث.

ولتحقيق هذه الدراسة سار بحثنا وفق خطة تضمنت مدخلًا وقفنا فيه على الإطار المفاهيمي للعقد الديداكتيكي وشروطه وانزلاقاته وعناصره والعلاقة التي تربط بعضها ببعض، كما تضمنت الخطة فصلين: أمّا الفصل الأول الموسوم بـ«وصف الكتاب المدرسي ومنهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط» فقد اشتمل على مبحثين؛ تناول المبحث الأول مفهوم الكتاب المدرسي ووظائفه التربوية، وضم ثلاثة مطالب: خصّص الأول لمفهوم الكتاب المدرسي وتفرّع إلى تعريفه ومواصفاته، وعالج الثاني وظائف الكتاب المدرسي وفق تصنيفات عدد من الباحثين ووزارة التربية الوطنية، أمّا الثالث فتناول العلاقة بين الكتاب المدرسي والوسائل الديداكتيكية من خلال تعريف الوسيلة والوسائل الديداكتيكية.

أمّا المبحث الثاني فقد خُصّص لوصف منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، وضم أربعة مطالب تناولت تعريف المنهاج لغةً واصطلاحًا، والأسس الجوهرية لمناهج

الجيل الثاني، وتصنيف الأهداف التربوية إلى المجال المعرفي والوجداني والنفسي الحركي، ثم هيكلة منهاج اللغة العربية من خلال ميادين فهم المنطوق وفهم المكتوب والتعبير الكتابي. أمّا الفصل الثاني الموسوم بـ«دراسة ميدانية حول تجليات العقد الديداكتيكي في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط – متوسطة تونسي بشير نموذجًا –» فقد اشتمل على أربعة مباحث؛ تناول المبحث الأول ملامح العقد الديداكتيكي في أنشطة القراءة وفهم النص، ودرس المبحث الثاني تجليات العقد في أنشطة الظواهر اللغوية المتمثلة في النحو والإملاء، بينما عالج المبحث الثالث واقع الإنتاج الكتابي في ضوء العقد الديداكتيكي، وخُصِّص المبحث الرابع لتحليل التوجيهات التربوية الواردة في كتاب اللغة العربية بوصفها بنودًا عقدية صريحة وضمنية. وأخيرًا أنهينا هذا البحث بخاتمة تضمنت أبرز النتائج التي توصّلنا إليها إلى جانب تقديم توصيات حوله، وطرح آفاق مستقبلية يمكن أن تمهّد لأبحاث لاحقة وتسهم في توسيع نطاق الدراسة.

ومع ذلك، لم يكن مسار البحث خاليًا من التحديات؛ فقد واجهتنا عدة صعوبات أبرزها تشعب المصطلحات الديداكتيكية المرتبطة بالعقد الديداكتيكي، إضافة إلى صعوبة الحصول على بعض المراجع الأجنبية الأصلية، خاصة كتابات غي بروسو المتعلقة بالآثار والانزلاقات الديداكتيكية، كما واجهت الدراسة تحديًا في محاولة الربط بين الجانب النظري للعقد الديداكتيكي وتجلياته التطبيقية داخل الكتاب المدرسي.

وفي الأخير نتقدم بجزيل الشكر للأستاذة المشرفة الفاضلة **فاطمة عبابة** على ما قدمته لنا من نصائح وتوجيهات سديدة لإتمام هذا البحث، كما نشكر كل من أسهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد، راجين أن يكون هذا البحث إضافة علمية متواضعة تفيد الباحثين والمهتمين بمجال التعليمية والديداكتيك...، فإن أصبنا ووفقنا فيه فمن الله وحده، وإن أخطأنا فمن أنفسنا والشّيطان.

والحمد لله رب العالمين

مدخل:

الإطار المفاهيمي للعقد الديداكتيكي

الديداكتيك ببساطة هو "علم التدريس"، وهو الجانب العملي والتطبيقي الذي يركز بشكل أساسي على المادة الدراسية وكيفية تقديمها داخل القسم. الفكرة كلها تدور حول شطارة الأستاذ وقدرته على تفكيك المعلومة المعقَّدة والصَّعبة الموجودة في الكتب والمراجع الكبرى، وإعادة طبخها وتبسيطها لكي تصبح مفهومة وتناسب سنَّ المتعلم ومستواه الدراسي. هذا العلم يساعدنا على تنظيم الفصل، وتدبير وقت الحصة، واختيار الوسائل والطرق المناسبة للشرح، بالإضافة إلى معرفة كيف نضع امتحانات عادلة تقيس فهم الطلاب الفعلي، مما يجعل عملية التعليم واضحة ومنظمة وبعيدة عن العشوائية.

أولا: مفهوم الديداكتيك والمثلث الديداكتيكي

تتسم العملية التعليمية التعلمية بتعقيد وتداخل في أبعادها المختلفة، مما يستوجب الاستناد إلى أطر نظرية وعملية دقيقة تضبط مسارها وتضمن كفاءة مخرجاتها. لم يعد التدريس مجرد نقل آلي للمعلومات، بل أصبح هندسة دقيقة تتطلب تفكيك المعرفة الأكاديمية وإعادة بنائها لتناسب المدارك المعرفية للمتعلم. في هذا السياق، يبرز "الديداكتيك" كحقل علمي محوري يهتم بشروط ومواصفات هذا النقل المعرفي، و"العقد الديداكتيكي" كأحد أهم الآليات والميكانيزمات الخفية التي تنظم التفاعلات وتحدد الأدوار داخل الفضاء الصفي.

وقد خصَّصنا هذا العنصر لتأصيل هذين المفهومين نظرياً، وتفكيك عناصرهما، وبيان طبيعة العلاقة العضوية التي تربط بينهما في توجيه الفعل التربوي، وذلك من خلال المحاور التالية:

1- مفهوم الديداكتيك:DIDACTIQUE

لم يعد التعليم في عصرنا الحالي مجرد عملية تلقين تقليدية يقف فيها المعلم كمالك وحيد للحقيقة، ويجلس المتعلم كمتلقٍ سلبي. لقد تطورت النظرة إلى العملية التعليمية التعلمية لتصبح تفاعلاً ديناميكياً يخضع لقواعد وشروط علمية دقيقة. هذا التطور الحتمي تطلب الانتقال من العشوائية والاجتهادات الشخصية في التدريس، إلى تبني مقاربات

علمية تدرس بعمق كيفية بناء المعرفة داخل الفصل الدراسي. وفي قلب هذا التحول الجذري نحو تحويل التدريس من عملية عشوائية تعتمد على الارتجال و"البركة" إلى علم حقيقي له قواعد، ونظريات، وخطوات مدروسة ، ظهر مصطلح "الديداكتيك" كبوصلة أساسية توجه عمل المدرس، وفي المقابل كثيراً ما يختلط الأمر على المشتغلين في الحقل التربوي في وضع تعريف دقيق لمصطلح "الديداكتيك"، وهذا راجع لكون المصطلح مركباً مستورداً، فهو أجنبي أدخلته الحاجة إلى العربية ليعبر عن مفهم جديد أضحى من العلوم الحديثة[1] في الثقافة التربوية الغربية، وهذا ما يفسر عدم وجود تعريف لغوي دقيق له في المعاجم العربية.

كلمة ""Didactique" في اللغة الفرنسية مشتقة من الأصل اللاتيني"Didaktikos" التي تعني "فلنتعلم"، والمشتقة أصلا من الكلمة الإغريقية "Didaskien" التي تعني "التعليم""[2]، ويوازي هذا المصطلح في الاستعمال في وقتنا الحالي عدة مصطلحات من بينها: تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية...[3]، وبما أن معنى الديداكتيك يندرج تحت مسمى "العلم"، فقد جاء في لسان العرب في معنى كلمة عَلِم أنها: "علِمْتُ الشيء بمعنى عَرَفْتُه وخَبَرْتُه. وعَلِمَ الرجل: خَبَره، وأَحَبَّ أن يَعْلَمَه أي يُخْبِرَه"[4].

أما اصطلاحاً، فمنهم من يعتبره: "علمٌ وفنٌّ في آن واحد. فهو فنٌّ لأن المدرس يظهر من خلال قدراته الابتكارية والجمالية في التفكير واللغة والحركة والتعامل. وهو علم

[1] يُنظر: فاطمة الزهراء فشار، مدخل إلى البيداغوجيا والديداكتيك، جامعة زيان عاشور ، دار كنوز الحكمة، ط1 ، الجلفة، سبتمبر 2023، ص 14.

[2] مصابيح حسين، "أثر الوسيلة الديداكتيكية في العملية التعليمية التعلّمية"، جامعة تيارت ، مجلة المعيار، العدد 15، 2016، ص 78.

[3] محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة المدرس، العدد 47، الرباط المغرب، مارس 2011، ص 08.

[4] ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، ج12، بيروت، د.ت، ص 418.

تطبيقي يستند إلى عدد من العلوم الإنسانية والطبيعية وما تقدمه من تضمينات نظرية وتطبيقية"[1].

كما يراها أسطولفي Astolfi على أنها،"نهج وأسلوب يحلل الظواهر التعليمية"[2]، وهي حسب أبليAebli:"علم مساعد للبيداغوجيا، وأسند إليها دور بناء الاستراتيجيات البيداغوجية المساعدة في بلوغ الأهداف التعليمية، حيث اعتبره مادة تطبيقية كونها تسعى إلى تحقيق هدف علمي؛ وهو وضع استراتيجيات بيداغوجية تسهل عملية التعليم"[3]. كما يعرفها ريفيلا Rivilla: "هي الدراسة العلمية تنظم وضعيات التعلم التي تنظم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم لبلوغ الأهداف العقلانية والوجدانية والحسية الحركية، والتي يركز فيها على العمليات التي يكون فيها الدور الأساس للمتعلم"[4].

كما عرفها بروسو "Brousseau" على أنها: "مادة تربوية موضوعها التركيب بين عناصر الوضعية البيداغوجية، وموضوعها الأساسي هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ قصد تيسير تعلمهم[5]".

والديداكتيك حسب محمد الدريج هي: "الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسي حركي"[6]، والتي يقتصر فيها دور المعلم على التوجيه والإرشاد في العملية التعليمية، ويُحظى المتعلم بالدور الأساسي باعتباره محور هذه العملية والعنصر الأساس، والذي سعت الديداكتيك الحديثة إلى جعل تعلمه ذاتياً، يتعلم من نفسه بإشراف المعلم، باستعمال منهاج تمت دراسته والتركيز على كل جزئياته

---

[1] فاطمة الزهراء فشار، مرجع سابق، ص 14.

[2] يُنظر: محمد الدريج، مرجع سابق، ص 9.

[3] يُنظر: المرجع نفسه، ص 9، 10.

[4] يُنظر: مصابيح حسين، مرجع سابق، ص 79.

[5] راضية دريوش، "مكوّنات المثلث (الفعل) الديداكتيكي ودوره في العملية التعليمية" مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، جامعة مولود معمري، المجلد 7، العدد 1، تيزي وزو، 2019، ص 4.

[6] يُنظر: مصابيح حسين، مرجع سابق، ص 79.

ليتناسب مع العمر العقلي للمتعلم والاحتياجات التي يستدعيها تداخله مع المجتمع المحيط به.

نستخلص مما سبق أن الديداكتيك ليس مجرد تسمية حديثة لعملية التعليم، بل هو انتقال جذري من "عشوائية التلقين" إلى تحويل التدريس من عملية عشوائية تعتمد على الارتجال و"البركة" إلى علم حقيقي له قواعد، ونظريات، وخطوات مدروسة . فعلى الرغم من أصله الأجنبي Didactikos الذي يعني "فلنتعلم"، إلا أنه استطاع في الحقل التربوي العربي أن يفرض نفسه كعلم تطبيقي يجمع بين الفن في مهارات المدرس الإبداعية والعلم في استناده لنتائج العلوم الإنسانية.

إن الديداكتيك في جوهره هو الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم؛ فهو لا يكتفي بنقل المعرفة، بل يحلل شروط إعدادها وكيفية تكييفها (عبر النقل الديداكتيكي) لتتناسب مع القدرات العقلية والاحتياجات المجتمعية للمتعلم. وبذلك، تحول دور المعلم فيه من "مالك للحقيقة" إلى موجه ومهندس، بينما ارتقى المتعلم ليكون المحور والقطب الأساس الذي يبني تعلمه ذاتياً وبإشراف منهجي دقيق.

2- أنواع الديداكتيك:

تفرع الديداكتيك استجابةً للحاجة المزدوجة إلى التنظير الشمولي من جهة، والتطبيق الدقيق المرتبط بخصوصية المعرفة المُدرَّسة من جهة أخرى. وعليه، يتفق الباحثون في علوم التربية على تقسيم الديداكتيك إلى حقلين رئيسيين متمايزين ومترابطين في آن واحد، وهما: الديداكتيك العام، والديداكتيك الخاص[1].

أ-الديداكتيك العام:

يهتم بما هو مشترك من طرائق التدريس لكل المواد، أي الأسس العامة والقواعد العامة للتدريس بغض النظر عن نوع المادة التي ستدرس.

[1] يُنظر: راضية دريوش، مرجع سابق، ص 05.

ب-الديداكتيك الخاص:

يهتم بما يخص تدريس مادة معينة من مواد التكوين، ودراستها من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها[1].

نستخلص مما سبق أن الديداكتيك، باعتباره "الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم"، لم يقف عند حدود التنظير المجرد، بل تفرع استجابةً لضرورات ميدانية تزاوج بين الشمولية والخصوصية. ومن هنا، انقسم هذا العلم إلى حقلين متكاملين هما الديداكتيك العام والديداكتيك الخاص، يشكلان معاً وحدة نسقية تضبط الممارسة التربوية.

فمن جهة، يبرز الديداكتيك العام كإطار مرجعي يهتم بالأسس والقواعد المشتركة التي تحكم فعل التدريس، بغض النظر عن طبيعة المادة المُلقاة. فهو يركز على صياغة الأهداف التعليمية، واختيار طرائق التدريس العامة، وأساليب التقويم والدعم التي يشترك فيها جميع المدرسين. إن الهدف الأسمى لهذا النوع هو وضع "دستور تربوي" يضمن عقلنة التدريس وخروجه من مجال الاجتهادات الشخصية إلى رحاب العلمية.

ومن جهة أخرى، يأتي الديداكتيك الخاص (أو ديداكتيك المواد) ليضفي الدقة على العملية التعليمية؛ فهو لا ينظر إلى التدريس كقالب جاهز، بل يغوص في خصوصية كل مادة دراسية على حدة. إن هذا النوع يراعي طبيعة المفاهيم العلمية للمادة، ويحلل العوائق الخاصة التي قد تواجه المتعلم عند استيعابها، ويبني استراتيجيات تعلم تتناسب حصراً مع منطق المادة المعرفي وعمر المتعلم العقلي.

ختاماً، إن العلاقة بين الديداكتيك العام والخاص هي علاقة تكامل وجودي؛ فالديداكتيك العام يقدم الهيكل والنظريات الكبرى، بينما يمنح الديداكتيك الخاص الروح والآليات التنفيذية لكل تخصص. وبذلك، فإن المدرس الناجح هو الذي يجمع بين استيعاب القواعد العامة للتدريس وبين التمكن من ديداكتيك مادته، ليضمن تحقيق أهداف

[1] يُنظر: راضية دريوش، مرجع سابق، ص 05.

عقلانية ووجدانية وحس حركية، تجعل من المتعلم محوراً حقيقياً وبناءً لمعرفته بذاته تحت إشراف وتوجيه منهجي دقيق.

3- المثلث الديداكتيكي:

التدريس يُعدّ نظامًا متكامل ومُتداخل العناصر، يقوم في داخله على مجموعة من الأنظمة الفرعية التي تتفاعل فيما بينها، ويمكن تسميتها بمنظومات متميزة، حيث لا تخرج في مجملها عن هذا التصنيف الثلاثي: منظومة المدرِّس، منظومة المتعلم، ومنظومة المعرفة[1]. في هذا السياق، سنسلط الضوء على هندسة هذا المثلث، لفهم كيف تتشكل المعرفة، وكيف تُبنى التعلمات داخل الفضاء المدرسي.



الشّكل (1): النّظام الدّيداكتيكي ومنظوماته الفرعيّة [2]

تقوم العملية التعليمية على ثلاث محاور أساسية يتمحور حولها الفعل التعليمي التربوي، الذي يعتمد على العلاقة التي تنشأ وتربط عناصر العملية التعليمية، ويعتمد نجاح العملية التعليمية على نجاح هذه العلاقات المتداخلة والتي تسمى المثلث الديداكتيكي، والذي عُرف على أنه "المثلث المعبر عن العملية التعليمية باعتباره نسقاً يجمع بين ثلاث أقطاب غير متكافئة وهي (تلميذ، مدرس، معرفة)، وهناك من يطلق عليه

[1] يُنظر: رياض الجوادي، مدخل إلى علم التدريس المقارن: التعريف، الأهداف، الأسس، المفاهيم، سلسلة رسائل في التفكير التربوي، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، العدد 07، ط1، تونس، 2020، ص 16.

[2] رياض جوادي، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

تسميات أخرى مثلاً: معلم، متعلم، ومعرفة، وما يحدث من تفاعلات بين كل قطب من هذه الأقطاب"[1]؛ وهذه الأقطاب الثلاثة تنتج نسقا من التعلم المتكامل والمتوازن الأركان[2]:

أ- المتعلم:

وهو محور العملية التعليمية والهدف الأسمى منها، والذي لم يقتصر دوره على كونه وعاءً فارغاً، بل هو بناء لمعرفته الخاصة. يأتي للقسم بـ"تمثلات" (تصورات سابقة) قد تكون صحيحة أو خاطئة، وبالخصائص النمائية، ذكاءاته المتعددة، ودافعيته للتعلم.

ب- المعلم:

وهو الطرف الذي يمتلك المعرفة (نظرياً) ويمتلك المنهجية لنقلها. يقتصر دوره في الديداكتيك الحديث على هندسة الوضعيات التعليمية، وتيسير التعلم، وتقويم النتائج. ومن أهم مسؤولياته تكمن في اختيار الوسائل، وتدبير الزمن، وصياغة الأهداف، وإدارة "العقد الديداكتيكي".

ج- المعرفة:

وهي الرأس الأعلى للمثلث الديداكتيكي، تمثل المحتويات الدراسية، المفاهيم، المهارات، والقيم المقرر تعليمها. ويقتصر دورها في نقل المعرفة لأنها ليست جامدة، بل تمر بعملية "نقل ديداكتيكي" لتحويلها من معرفة عالمة (أكاديمية) إلى معرفة مدرسية قابلة للتعلم، وتشمل المنهاج الدراسي، الكتب المدرسية، والمصادر الرقمية.

إذن إن نجاح العملية التعليمية-التعلمية رهين بسلامة العلاقات التفاعلية التي تنشأ بين هذه الأقطاب؛ فكل خلل في أحد العناصر الثلاثة أو انحراف يؤدّي بالضرورة إلى اختلال العمليَّة التَّعليميَّة وإفقادَها غايتها. وبذلك، يظلُّ المثلث الديداكتيكي هو الأداة

---

[1] يُنظر: فاطمة الزهراء عابر، "تجلّيات المثلث الديداكتيكي في المنهج التربوي عند المازري من خلال كتابه "شرح التلقين""، مجلة البحوث العلمية والدراسات الإسلامية، المجلد16، العدد1، جامعة الجزائر1 بن يوسف بن خدة، 2024، ص 507.

[2] يُنظر: راضية دريوش، "مكوّنات المثلث (الفعل) الديداكتيكي ودوره في العملية التعليمية"، مرجع سابق، ص 07.

التحليلية الأنسب لفهم كيف تتشكَّل المعرفة وتُبنى التعلُّمات داخل الفضاء المدرسي في إطار منسجم ومتكامل الأركان.

ثانياً: تعريف العقد الديداكتيكي وخصائصه

ظهر هذا المفهوم لأول مرة على يد الباحث الفرنسي غي بروسو Guy Brousseau في مجال ديداكتيك الرياضيات، قبل أن يُعمم ويصبح أداة تحليلية في باقي المواد الدراسية. وقد اهتم العديد من الباحثين في مجال التعليمية بإيجاد مفهوم شامل دقيق له.

- **الدلالة اللغوية:** ورد في لسان العرب أنه يطلق على الجمع بين أطراف الشيء، فيقال عقد الحبل أي جمع أحد طرفيه على الآخر وربط بينهما[1].
- **الدلالة التربوية:** يظهر مفهوم العقد الديداكتيكي كفكرة فلسفية عامة، بل نبع من رحم البحث التجريبي في ديداكتيك الرياضيات مع الباحث الفرنسي "غي بروسو .Guy Brousseau"وقد جاء هذا المفهوم لتفسير ظاهرة تربوية لافتة، وهي أن فشل المتعلم في حل وضعية مشكلة معينة لا يعود دائماً إلى نقص في قدراته العقلية، بل قد يعود إلى سوء فهم "لقواعد اللعبة" الضمنية التي تربطه بالمدرس وبالإشارات التي يرسلها هذا الأخير. وفي هذا السياق قامت الباحثة جانين فيلوFilloux في مؤلفها الموسوم "العقد الديداكتيكي" بتعريفه على أنه مجموعة من المعايير التي تسير العلاقات بين المدرس ومجموعة الفصل، وهي معايير يتم الإعلان عنها إلا أن بعضها يبقى ضمنياً[2].

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ، ج3، ص296.

[2] يُنظر: صارة جلول، وعبد الرزاق باللموشي، "العقد الديداكتيكي: تحديد الأدوار والمسؤوليات لترشيد العلاقة التربوية بين أطراف العملية التعليمية"، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، المجلد7، العدد2، الوادي، ديسمبر 2024، ص 138.

وهو حسب لورسي:"عبارة عن نسق من الالتزامات التي يتبادلها كل شريك تعليمي، والذي يحدد ما يجب أن يقوما به وما يتحمله كل منهما من مسؤولية في الوضعية التعليمية"[1].

ويعرف سعيد حليم بكونه: "الاتفاق الصريح أو الضمني الذي يكون بين الأستاذ والمتعلم في إطار الوضعية التعليمية التعلمية، ويكون محله الالتزام بالأهداف التعليمية وكيفية تدريس المادة الدراسية ووسائل التقويم والدعم"[2].

تأسيساً على ما سبق، يمكن القول إن العقد الديداكتيكي يمثل الجوهر الناظم للعلاقة الثلاثية بين أقطاب المثلث الديداكتيكي (المدرس، المتعلم، والمعرفة). فمن الناحية اللغوية، كما ورد في لسان العرب، يجسد العقد معنى "الربط والجمع"، وهو ما ينعكس وظيفياً داخل القسم من خلال ربط جهود المدرس بتطلعات المتعلمين حول محتوى معرفي محدد. هذا الربط ليس مجرد تنسيق إداري، بل هو نتاج سيرورة تطورية بدأت مع الأبحاث التجريبية لـ"غي بروسو" في ديداكتيك الرياضيات، والتي كشفت أن التعلم لا يتوقف على القدرات الذهنية للمتعلم فحسب، بل يمتد ليشمل فهمه العميق لـ"قواعد اللعبة" الضمنية التي يضعها المدرس.

إن القوة التحليلية لهذا المفهوم، كما فصلتها الباحثة "جانين فيلو"، تكمن في كونه مزيجاً معقداً من المعايير المعلنة والضمنية؛ حيث يتحول الفعل التعليمي من مجرد إلقاء آلي إلى نسق من الالتزامات المتبادلة بحسب تعبير "لورسي". هذا النسق يضمن توزيع المسؤوليات بدقة؛ فالمدرس ملتزم بهندسة الوضعيات التعليمية وتدبير أدوات التقويم والدعم، بينما يلتزم المتعلم بالانخراط الإيجابي واستثمار موارده لحل المشكلات المعرفية.

وفي نهاية المطاف، يتضح أن العقد الديداكتيكي هو "ميثاق التوقعات" الذي يخرج العملية التعليمية–التعلمية من دائرة العشوائية إلى دائرة القصدية المنهجية. فهو لا يكتفي

---

[1] يُنظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] يُنظر: المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

بضبط الحاضر التعليمي، بل يرسم خارطة طريق لتحقيق الأهداف التربوية عبر تفاوض مستمر (صريح أو ضمني) حول كيفية بناء المعرفة وتملكها. إن نجاح المدرس في تدبير هذا العقد، والوعي بخصائصه التي تدمج بين الالتزام بالمنهاج ومراعاة قدرات المتعلم، هو الضمانة الحقيقية لتحويل التعلم من مجرد استهلاك للمعلومات إلى عملية بناء ذاتي ومسؤول للمطلوب منه معرفياً.

ثالثاً: شروط نجاح العقد الديداكتيكي

يتأسَّس النجاح التربوي على شروط جوهرية تضبط العلاقة بين المعلم والمتعلم والعلاقة مع المعرفة: إذ لا يقوم العقد في فراغ، بل يجب أن تكون "المادة المعرفية" هي المحور. فالعلاقة التي تجمع المدرس بالتلميذ تتحدد طبيعتها بناءً على كيفية تقديم واستيعاب هذه المعرفة داخل الوضعية التعليمية[1].

وانطلاقًا من هذه العلاقة القائمة على المعرفة، يتميَّز العقد الديداكتيكي بصفة ضمنية تجعل جانبه"غير المصرح به" (الضمني) أوسع وأعمق من القواعد المعلنة. فهذه التفاهمات المسكوت عنها هي التي تمنح العلاقة قيمتها الحقيقية وتربط الأستاذ بطلابه وجدانياً ومعرفياً.

وإلى جانب ذلك، يقوم العقد الديداكتيكي على "مبدأ تقاسم المسؤوليات ومبدأ "العمل المشترك"؛ حيث يلتزم المدرس بالتوجيه والمراقبة الدقيقة وتصويب التعلمات، بينما يلتزم المتعلم بالاستجابة لخطوات العمل، والتفاعل الجدي مع الوضعيات المشكلة، وقبول الدور المنوط به داخل العملية التعليمية[2].

ومن أجل تعزيز هذا التوازن بين مختلف أطراف العملية التعليمية، "فإن التصريح بشروط وبنود العقد التعليمي في بداية السنة من شأنه أن ييسِّر العملية التعليمية وأن يُجلي جميع كوامنها ويوضح كل أبعادها ودقائقها، ومن شأنه كذلك أن يُشرك التلاميذ في

---

[1] يُنظر: صارة جلول، مرجع سابق، ص 141.

[2] صارة جلول، مرجع سابق، ص 141.

بناء العلاقة التي تربطهم بمعلمهم على قواعد متينة، أساسها الحوار المتبادل، وإبداء الرأي، وإخراج (المتعلم) من موقع المتلقي الخامل الفاتر إلى موقع المشارك الفعال اليقظ[1].

إضافة إلى شرط التصريح هنالك متعلقات لا بد من مراعاتها حين وضع العقد نوجزها في:

– أن يكون العقد في إطار العملية التعليمية؛ إذ ينبغي أن يتضمن العقد الديداكتيكي بنودا واضحة تحدد شروط نجاح العلاقة بين المعلم والتلاميذ، وذلك من خلال الإجابة على تساؤلات جوهرية مفادها: ما موقع كل من المعلم والمتعلم من العملية التعليمية؟ ما طبيعة قنوات التواصل التي يجب أن تربطها؟ هل يكون المعلم محور العملية التعليمية التعلمية؟ وهل هو ناقل للمعرفة، والمصدر الوحيد لها؟...

– أن يكون محل العقد المادة الدراسية وطرق تدريسها؛ إذ لا بد له أن ينص على طبيعة المادة المدرسة، وعن أهم إشكاليَّاتها ومحاورها ومكوناتها، وطرق تدريسها.

– طرق التقويم التي سيسلكها المعلم في تقويم تلاميذه من خلال المراقبات المستمرة والامتحانات.

– الأهداف التعليمية؛ إذ يطرح الأستاذ في العقد الأهداف التي من أجلها تدرَّس مادته، وكذا الأهداف التي اختيرت من أجلها موضوعات مقرر السنة، وماذا عساها أن تحقق للتلميذ في حياته اليومية[2].

رابعا: الانزلاقات الديداكتيكية

إذا كان الأصل في العقد الديداكتيكي هو تنظيم التفاعلات داخل الصف وضمان سيرورة بناء المعرفة بشكل سليم، فإن الممارسة الميدانية غالباً ما تشهد انحرافات تخرج بهذا التعاقد عن مساره الطبيعي. تظهر هذه الانحرافات، التي اصطلح الباحثون (وعلى

---

[1] دليلة مصمودي، تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وفق المنهاج الجزائري، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في الآداب واللغة العربية، تخصص اللسانيات واللغة العربية، قسم الآداب واللغة العربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2021/2020م، ص 48.

[2] يُنظر، دليلة مصمودي، المرجع نفسه، ص 49–50.

رأسهم غي بروسو) على تسميتها بـ "الانزلاقات الديداكتيكية"، نتيجة لجوء المدرس أو المتعلم إلى سلوكيات تعويضية عند مواجهة عوائق إبستمولوجية مستعصية. فبدلاً من مواجهة الصعوبة المعرفية وتجاوزها، يتم الالتفاف عليها عبر ممارسات تزييفية تُعطي انطباعاً وهمياً بالتعلم، بينما هي في العمق تفرغ المحتوى التعليمي من جوهره، وقد رصد الديداكتيكيون بعضا من الانزياحات نذكر منها ما يلي:

1- الانزلاق الميتا-معرفي (L'effet métacognitif):

عندما يعجز المدرس عن إكساب المتعلمين ما يهدف إليه الدرس يلجأ إلى التغيير بموضوع آخر لا يشكل الموضوع الفعلي لنشاطه

2- أثر بيجماليون(L'effet Pygmalion):

يرتبط بالآراء المسبقة للمعلم حول المتعلمين؛ حيث تؤدي تصورات الأستاذ (سواء كانت سلبية أو إيجابية) إلى التأثير على تحصيل التلميذ. فمثلاً، إذا اعتقد الأستاذ أن تلميذاً ما "مشاغب" أو "غير مهتم"، فقد لا يبذل مجهوداً في إيصال المعرفة إليه، مما يعيق تطور المتعلم بناءً على حكم مسبق لا يرتبط بقدراته العقليَّة الحقيقيَّة.

ج- الاستعمال المفرط للمماثلة (L'usage abusif de l'analogie):

تعتبر كثرة استخدام المماثلة أثناء الشَّرح أمراً غير مفيد؛ لأنّ كثرة الشرح والتفسير عن طريق القياس والمماثلة قد تجعل عملية التعلم تفقد معناها الحقيقي وتصبح مجرد تكرار لنماذج متشابهة[1].

د- أثر جوردان (L'effet Jourdain):

انزلاق ديداكتيكي يحدث عندما يتجنَّب المدرِّس النِّقاش مع التلاميذ حول المعرفة، حتى لا يقع في الفشل فيكتفي بالسّطحيات.

[1] ينظر: صارة جلول، عبد الرزاق باللموشي، مرجع سابق، ص 142.

هـ- أثر طوباز(L'effet Topaze):

هو الأثر الديداكتيكي الذي يأتي عندما يصادف المتعلم صعوبة، فعوض أن يواجه تلك الصعوبة بنفسه، يتدخل المدرس ويقدم مساعدة حاسمة مما يفوت على المتعلم بناء تعلماته بنفسه، وينمي لديه الاتِّكاليَّة.

و- شيخوخة الوضعيات التعليمية:

أي أن الوضعيات وطرق اشتغال المدرِّس قديمة ولم تعد صالحة لزمن اليوم، فالمدرِّس مطالب بالتجديد الدائم[1].

خامساً: أسباب تدهور العلاقة بين المعلم و المتعلم

1- الإخلال بالعقد التعليمي من طرف المعلم: تُعدّ عملية بناء المعرفة واكتسابها رهينة بشروط ومعايير دقيقة ينبغي توافرها حتى تتحقق بصورة فعّالة. غير أنّ الملاحظ في الممارسة التربوية أن المعلم قد لا يلتزم دائمًا بهذه الشروط، إذ يغيب أحيانًا التقويم والمراجعة، رغم كونهما عنصرين أساسيين للكشف عن مواطن الضعف وتصحيحها. كما أن الاقتصار على التلقين دون تفعيل آليات المتابعة والتقويم يضعف من جودة التّعلم ويحدّ من نتائجه.

ومن جهة أخرى، يُفترض في المعلم أن يكون منخرطًا بوعي في تحقيق الأهداف التربوية، وأن يعتمد طرائق تدريس حديثة قائمة على التفاعل وتنمية الكفاءات. غير أن بعض الممارسات التقليدية ما تزال سائدة، حيث يتم الانتقال مباشرة إلى عرض المحتوى دون تمهيد بيداغوجي مناسب، أو دون ربط التعلمات بسياقاتها التطبيقية، مما ينعكس سلبًا على فهم المتعلمين واستيعابهم. كما أن غياب التخطيط الدقيق للوضعيات التعليمية، وعدم بناء أنشطة تعليمية قائمة على إثارة التفكير، يؤديان إلى ضعف التفاعل داخل القسم.

---

[1] عبد الحقّ لوشاحي، الانزلاقات الديداكتيكية الحصّة12، 2025/09/05، تم الاطّلاع عليه بتاريخ: 2026/05/23، على الرَّابط: https://www.youtube.com/watch?v=sETLHmRge8M.

فالاعتماد على أساليب تلقينية لا يتيح للمتعلم فرصة المشاركة الفعالة، ولا يساعده على إدراك الصعوبات التي تعترضه، الأمر الذي يحدّ من قدرته على تجاوزها. إضافة إلى ذلك، فإن عدم وضوح الأهداف التعليمية لدى المتعلمين، وغياب التوجيه الكافي، يجعلانهم في حالة من الغموض تجاه ما هو مطلوب منهم.

ويؤدي هذا الوضع إلى ضعف الدافعية للتعلم، خاصة في ظل غياب التنويع في الأنشطة وعدم مراعاة الفروق الفردية بينهم. وبناءً على ذلك، يمكن القول إن تدهور العلاقة بين المعلم والمتعلم يرتبط أساسًا بضعف الممارسات البيداغوجية، وغياب التخطيط والتقويم المستمر، إلى جانب عدم اعتماد أساليب تعليمية محفِّزة تُشرك المتعلم في بناء معارفه وتساعده على تجاوز صعوباته[1].

2- الإخلال بالعقد التعليمي من طرف المتعلم: يُعدّ المتعلم عنصرًا محوريًا في السيرورة التعليمية، إذ إن مدى التزامه بواجباته ينعكس بشكل مباشر على فعالية التعلم واستقرار العقد التعليمي. غير أن هذا الالتزام قد يتأثر بجملة من العوامل التي تُسهم في إضعاف أدائه وتفاعله داخل القسم، نلخصها في ما يلي:

أ- العوامل العقليّة: تتجلى في ضعف بعض الوظائف المعرفية، خاصة الذاكرة، حيث يعاني المتعلم من صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها، مما يؤثر سلبًا على عملية التعلم.

ب- العوامل الجسميّة: ترتبط بالحالة الصحية والبدنية للمتعلم، مثل التعب والإرهاق الناتجين عن السهر، وهو ما يؤدي إلى ضعف الانتباه وقلة التركيز أثناء التعلم.

ج- العوامل الانفعاليّة: تتمثل في نقص الدافعية نحو التعلم، إضافة إلى التشتت الذهني والانشغال بأحلام اليقظة، فضلًا عن اضطراب التوازن الانفعالي كالتوتر وسرعة الغضب، مما يعيق اندماج المتعلم في النشاط التعليمي.

[1] يُنظر: صارة جلول، عبد الرزاق باللموشي، مرجع سابق، ص 142.

د- العوامل الأسريَّة: تتعلق ببيئة المتعلم داخل الأسرة، حيث تسهم الخلافات العائلية وضعف التواصل والتوجيه الأسري في إضعاف اهتمامه بالدراسة، خاصة في ظل غياب الدعم والمتابعة.

هـ- العوامل المدرسيَّة: تظهر من خلال بعض السلوكيات السلبية، مثل الغياب المتكرر، وعدم إنجاز الواجبات، ومحاولات الهروب من المدرسة، إضافة إلى ضعف الانتباه داخل القسم والاعتماد على الغير بدل الاجتهاد الشخصي. وبذلك يتضح أن إخلال المتعلم بالعقد التعليمي هو نتيجة تفاعل عدة عوامل متداخلة، مما يستدعي معالجة شاملة تراعي مختلف هذه الجوانب[1].

[1] يُنظر: صارة جلول، عبد الرزاق باللموشي، ، مرجع سابق ، ص ص 142، 143.

الفصل الأول:

وصف الكتاب المدرسي ومنهاج اللغة العربية

للسنة الأولى متوسط

يُعدُّ الكتاب المدرسي الوسيلة الأساس في العملية التعليمية التعلمية، كونه الوعاء الحاوي للمادة المعرفية التي ينبغي تدريسها للمتعلم، والبوصلة التي يسترشد بها المعلم مسار عملية التدريس، لذا كان الوقوف على معنى هذا المصطلح ووظائفه وأهميته أمرا بالغ اللزوم، فخصصنا فيما يلي مبحثين للتعريف به ووصفه.

المبحث الأول: مفهوم الكتاب المدرسيّ ووظائفه التّربَويَّة

تعتبر العملية التعليمية التعلمية نسقاً متكاملاً لا يتوقف عند حدود التفاعل البشري بين المدرس والمتعلم، بل يستند إلى دعامات ووسائط مادية تجسد السياسة التربوية والتوجهات المنهاجية للدولة. وفي قلب هذه الوسائط، يبرز "الكتاب المدرسيّ" ليس فقط كأداة بيداغوجية مساعدة، بل كوعاء معرفي وحامل ديداكتيكي يترجم المقاصد الكبرى للمنهاج إلى وحدات تعليمية قابلة للاستيعاب، كما يُمثل الكتاب المدرسي إحدى أهم تجليات "النقل الديداكتيكي".

لذلك سنسلط الضوء في هذا المبحث على مفهوم الكتاب المدرسي (المطلب الأول)، ووظائفه (المطلب الثاني).

المطلب الأول: مفهوم الكتاب المدرسيّ

يُعدُّ الكتاب المدرسي الأداة التي تحول "المعرفة العالِمة" المعقدة إلى "معرفة مُدرَّسة" تتناسب مع العمر العقلي والزمني للمتعلم. فإذا كان الديداكتيك هو علم تنظيم وضعيات التعلم، فإن الكتاب المدرسي هو السيناريو المكتوب الذي يقترح تلك الوضعيات، وينظم تدرج المفاهيم، ويُقدِّم السَّندات والوثائق التي تعين المتعلم على بناء معرفته ذاتياً تحت إشراف المدرس.

وعليه، سنتناول تعريف الكتاب المدرسي ومواصفاته في الفرعين المواليين:

الفرع الأول: تعريف الكتاب المدرسي

قبل الخوض في تعريف الكتاب المدرسي كمصطلح تربوي لا بد من التعريج على المعنى اللغوي له.

أولاً: التعريف اللغوي[1]

ورد تعريف الكتاب في لسان العرب لِابن منظور من مادّة (كتب)، حيث جاء بمعنى:

"الكَتْبُ: جمعُ الشيءِ إلى الشيءِ، ومنه سُمّي الكتابُ كتابًا؛ لأنّه يجمع الحروف والكلمات والمعاني".

كما جاء أيضًا:

"والكِتابُ: ما كُتِب وجُمِع، والكَتْبُ هو الخَطُّ والتقييد".

ويُفهم من ذلك أنّ لفظ الكتاب في اللغة يدلّ على:الجمع والضم،والكتابة والتدوين،وحفظ الكلام وتقييده بالحروف.

ثانياً: التعريف الاصطلاحي

حظي مصطلح "الكتاب المدرسي" باهتمام العديد من الباحثين، فنظروا له من زوايا مختلفة، بحيث عرفه أحدهم على أنه: "الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة – أو إحدى الأدوات على الأقل – التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحدد سلفا[2]"، كما عرفه آخر على أنه: "مجموعة من الوحدات المعرفية التي تُستخدم بشكل يتناسب مع المستوى العمري للطلبة؛ فالمادة تناسب كل صف على حدى ولا تناسب غيره من الصفوف الأخرى حتى يسهم في تحقيق النمو المتكامل للطلبة"[3].

في حين يرى كل من توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة أن الكتاب المدرسي هو: "نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشمل عدة عناصر: الأهداف،

---

[1] لسان العرب، ابن منظور، ج 13، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ، ص 699.

[2] ياسين فرفوري، "الكتاب المدرسي والنقل الديداكتيكي للعلوم والمعارف"، جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف، مجلة جسور المعرفة، المجلد 03، العدد09، مارس 2017، ص 135.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المحتوى، الأنشطة والتقويم. ويهدف إلى مساعدة المعلمين والمتعلمين في صف ما، وفي مادة دراسية ما، على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج"[1].

أما "جوهان لوبرا" وآخرون فذهبوا إلى أن الكتاب المدرسي هو: "وسائل، تشترط بشكل واسع في العملية التعليمية – التعلمية، فهي بذلك تقوم بالدور المساعد، الضروري لسيرورة التعليم– التعلمي"[2].

من خلال التعاريف السابقة يتبين أن الكتاب المدرسي لم يعُد مجرد "مقرّر" جامد يُطلب من المتعلم استظهاره، بل أضحى وسيلةديداكتيكية تفاعليةتربط بين أقطاب المثلث الديداكتيكي؛ وهذا لكونها الوعاء الحامل للمادة المعرفية التي عُدَّت عنصرا من العناصر الثلاث المكوّنة لذلك المثلث. ومع التحولات الرقمية المعاصرة، انفتحت آفاق جديدة للكتاب المدرسي ليتجاوز شكله الورقي الكلاسيكي نحو أشكال رقمية وتفاعلية تتماشى مع احتياجات مجتمع المعرفة.

وبناءً على ما سبق، يُمكننا تعريف الكتاب المدرسي بأنه:"سند تعليمي ورقيمنظّم ومرتبط بالمنهاج الرسمي، يوجه لفئة محددة من المتعلمين، ويستخدمه المدرس كأداة بيداغوجية أساسية لتنفيذ سيرورة التعليم والتعلم، ويهدف إلى نقل المعرفة وتنمية المهارات وفق بناء منهجي يحقق غايات النظام التربوي".

الفرع الثاني: مواصفات الكتاب المدرسي

لكي يحقق الكتاب المدرسي أهدافه التربوية، يجب أن يتمتع بعدة خصائص[3]:

– **الارتباط بالواقع (الاندماج الاجتماعي):** يجب أن يكون الكتاب وسيلة لتبسيط وتفسير العالم الخارجي للمتعلم، مما يساعده على الاندماج في الحياة العملية.

---

[1] يُنظر: لالوش صليحة، "قراءة تربوية في وظائف الكتاب المدرسي من وجهة نظر الباحثين"، جامعة الجزائر 2 – أبو القاسم سعد الله–، مجلة المفكر، المجلد 06، العدد 01، جوان 2022، ص 83.

[2] لالوش صليحة، مرجع سابق، ص84.

[3] يُنظر: إسعد فايزة زرهوني، وحيرش بغداد ليلى أمل، "الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني"، جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم–، مجلة دراسات إنسانية، المجلد 9، العدد 1، 2024، ص 17.

- **الهوية والقيم:** الالتزام بثقافة المجتمع وعاداته وقيمه وفلسفته العامة، لضمان تربية جيل منتمٍ لبيئته.

- **الجودة اللغوية والبصرية:** أن يتسم بلغة سليمة، وأسلوب سلس، وتصميم يجذب انتباه المتعلم ويحاكي عقله (عنصر التشويق).

- **مراعاة الفروق الفردية:** تنظيم المحتوى بطريقة تتناسب مع قدرات التلاميذ المختلفة وتراعي تفاوت مستوياتهم.

- **المرجعية العلمية والتربوية:**الكتاب ليس عملاً عشوائياً، بل هو تجسيد لمناهج مهيكلة ومكيفة خصيصاً للمسار التعليمي. كما يقوم على أحدث النظريات التربوية التي تضمن مواكبة التطور العالمي في مجال التعليم.

المطلب الثاني: وظائف الكتاب المدرسي

لا يمكن اختزال الكتاب المدرسي في كونه مجرد وعاء للمعلومات أو تجميع لمواد دراسية، بل هو أداة استراتيجية متعددة الأبعاد تُسهم في صياغة عقل ووجدان المتعلم. وتتنوع وظائف الكتاب المدرسي لتشمل جوانب تربوية واجتماعية وسوسيو ثقافية،تجعل منه الركيزة الأساسية التي يقوم عليها العمل البيداغوجي وتتحقق من خلالها أهداف المنهاج الدراسي.تلك الوظائف تناولها عدة باحثون من زوايا مختلفة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

الفرع الأول: الوظائف حسب الباحثين "ف.م جيرار" و"ك. روجيرس" (Gerard, F.M & Rogiers)

ميز الباحثان بين نوعين من الوظائف حسب الجمهور المستهدف وهما المعلم والمتعلم:

أولاً: وظائف متعلقة بالمتعلم (The learner'sfunctions)

وتنقسم إلى مجموعتين أساسيتين:

- **وظائف متعلقة بالتعلم(Learning functions)**[1]:

[1] يُنظر: لالوش صليحة، مرجع سابق، ص ص 84-86.

أ- وظيفة نقل المعرفة (Knowledge transmission function): تتجلى في نقل المعارف عندما يكتسب المتعلم معطيات خاصة (تصور، قاعدة، أسلوب، فعل، حدث، مصطلحات) وتمكينه من ممارسة "المعرفة الفعلية (Savoir-faire) "في المحتوى التعلمي.

ب- وظيفة تنمية القدرات والكفاءات (Developingabilities and competenciesfunction): تهدف إلى اكتساب أساليب ومواقف وعادات العمل والحياة، والتركيز على النشاطات لتنمية القدرات المعرفية، والاجتماعية الوجدانية، والتقنية الحركية.

ج- وظيفة تدعيم المكتسبات (Acquisitions consolidation function): تأتي بعد تعلم المعرفة لتجسيدها عبر التمارين، والتطبيقات، والأسئلة الاسترجاعية، والمشكلات التفكيرية.

د- وظيفة تقويم المكتسبات (Acquisitions evaluationfunction): ضرورية لتحديد ومعالجة صعوبات كل تلميذ (تقويم تكويني) من خلال تحليل الأخطاء وفهمها وتقديم التغذية الراجعة.

2- وظيفة توظيف المعلومة في الحياة اليومية والعملية[1]:

أ- وظيفة المساعدة على إدماج المكتسبات (Help integrating acquisition function): تهدف إلى إعطاء معنى للتعلمات عبر تجنيد القدرات والمعارف في وضعيات ذات دلالة خارج السياق المدرسي.

ب- وظيفة المرجع (Reference function): أداة يستند إليها المتعلم لاستقاء معلومات محددة (مثل البحث عن سنة لحادث معين) باستخدام المسهلات كالفهارس.

ج- وظيفة ثقافية واجتماعية (Cultural and social function): تساهم في تنمية "المعرفة السلوكية" ومعرفة التصرف، ومساعدة التلميذ على تحديد مكانه في وسطه الاجتماعي، الأسري، الثقافي، أو الوطني.

[1] يُنظر: لالوش صليحة، مرجع سابق، ص ص 86- 87.

ثانياً: وظائف متعلقة بالمعلم[1]

تعتبر وظيفة تكوينية هدفها جلب أدوات لممارسة أحسن للعملية التعليمية، وتتمثل في:

1- وظيفة الإعلام العلمي والعام: تزويد المدرس بحقائق ومعارف علمية وعامة تساعده على التدريس ومواكبة تطورات العصر.

2- وظيفة التكوين البيداغوجي المرتبط بالمادة الدراسية: أداء دور التكوين المستمر عبر إعطاء أدلة وطرق تساعد المعلم على البحث وتجديد أسلوبه البيداغوجي.

3- وظيفة مساعدة للتعلمات وتسيير الدروس: تزويد المعلم بالوسائل التي تحسن التعلمات يومياً، مما يمنح الأمان للمعلم المبتدئ عبر توضيح مجالات المقرر.

4- وظيفة المساعدة على تقويم المكتسبات والمعارف: من خلال التمارين والتطبيقات المقترحة التي تساعده على تحليل أخطاء التلاميذ وتصحيحها.

الفرع الثاني: الوظائف حسب الباحث "ف. ريشود[2]**(F. Richaudeau)"**

حلل هذا الباحث الوظائف من منطلقين:

أولاً: انطلاقاً من الأهداف العامة

1- وجهة النظر الإيديولوجية: يقدم إيديولوجية كاملة للمعرفة (تصور للتاريخ، للعلوم، وللمقاييس اللغوية).

2- وجهة النظر البيداغوجية: يجسد نوعاً من التعلم (تكراري أو مستقل ومبدع) وشكل الاتصال بين الكهل والطفل.

3- وجهة النظر المؤسساتية: يستند إلى تنظيم المنظومة المدرسية.

ثانياً: انطلاقاً من طرق التسيير البيداغوجي

1- وظيفة إعلامية تبليغية إخبارية: اختيار المعلومات وتبسيطها لتكون في متناول المتعلم.

---

[1] يُنظر: لالوش صليحة، مرجع سابق، ص 88،89.

[2] يُنظر: المرجع نفسه، ص 89-91.

2- وظيفة هيكلة وتنظيم التعلم: يقترح تسلسلاً للوحدات التعليمية ويهيكل التعليم وفق المستوى المعرفي للمتعلم.

3- وظيفة الدليل لفهم العالم الخارجي: يأتي كدليل للطفل لبناء معارف يمكن اكتسابها خارج المؤسسة التربوية وتوليد نشاط حر ومبدع.

الفرع الثالث: الوظائف حسب الباحث "أ. شوبان[1](A. Choppin)"

حددها أ. شوبان في أربع وظائف أساسية:

1- وظيفة مرجعية (Referentialfunction): تسمى أيضاً "منهاجية" أو "برمجية" لكون الكتاب ترجمة وفية للبرنامج الدراسي.

2- وظيفة أدائية (Performance function): يقترح تمارين وأنشطة لتسهيل تخزين المعارف في الذاكرة واكتساب الكفاءات.

3- وظيفة ثقافية وإيديولوجية: يعد من الحاملات الأساسية للغة والثقافة وقيم الفئات الموجهة.

4- وظيفة وثائقية (Documentaryfunction): يقدم وثائق نصية ومصورة تهدف لتطوير الفكر النقدي للمتعلم.

الفرع الرابع: الوظائف حسب وزارة التربية الوطنية بالجزائر

يضطلع الكتاب المدرسي في الجزائر بالوظائف التالية[2]:

- ترجمة نوايا البرنامج ومحتوياته إلى تعلمات قابلة لبناء الكفاءات.
- تقديم التعلمات بشكل متدرج (من البسيط إلى المعقد) ومتناسب مع سن المتعلم.
- توفير الوثائق القاعدية الضرورية لبناء المعرفة (صور، مخططات، إحصائيات، نتائج تجارب)

---

[1] يُنظر: صليحة لالوش، مرجع سابق، ص 92-93.

[2] يُنظر: يوسف وزول، وطارق بكاري، "المناهج الدراسية والكتاب المدرسي: دراسة تقييمية"، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، عدد خاص، أفريل 2025، ص 58.

– اقتراح وضعيات تمهيدية تثير فضول التلميذ ونشاطات تتضمن تعليمات تقسم التعلم إلى مهام فكرية ويدوية.

– ضمان التكوين الفكري، الثقافي، العاطفي والاجتماعي، وبناء مواقف إيجابية لدى التلميذ.

– العمل كمرجع يرافق التلميذ ويسند الأستاذ في تحضير الحصص.

ويمكن حوصلة وظائف الكتاب المدرسي نجد أن المفهوم التقليدي للمنهج، الذي حصر العملية التربوية في "المواد الدراسية" وتنمية الجانب العقلي فقط، جعل من الكتاب المدرسي الركيزة الأساسية والوحيدة للتعليم؛ فبالإضافة إلى وظيفته التربوية كأداة لتنظيم المعارف وتحقيق أهداف المنهاج بأقل جهد وزمن، فإنه يلعب دوراً اجتماعياً وسوسيو ثقافياً خطيراً. فهو لا يقتصر على نقل المعلومات، بل يعمل كجسر يوازن بين الثقافة المدرسية والقيم المجتمعية، ويغرس روح المواطنة لدى المتعلم، مما يجعله "النافذة" التي يطل منها التلميذ على العالم الخارجي. وبذلك، فإن الكتاب المدرسي في هذا المنظور ليس مجرد مطبوع عادٍ، بل هو وعاء قيمي ومعرفي يُصاغ بدقة ليعكس الفلسفة التربوية للدولة وهويتها الثقافية.

المطلب الثالث: العلاقة بين الكتاب المدرسي والوسائل (الوسائط) الديداكتيكية

بما أننا تعرفنا سابقا عن مفهوم الكتاب المدرسي، سنتعرف الآن على مفهوم الوسائل الديداكتيكية.

الفرع الأول: مفهوم الوسيلة

أولا: المفهوم اللغوي

يعرفها ابن منظور قائلا: "وسل: الوسيلة: المنزلة عند الملك، والوسيلة: الدرجة. والوسيلة: القربة. ووسل فلان إلى الله وسيلة إذا عمل عملا تقرب به إليه. والواسل: الراغب إلى الله عز وجل، والوسيلة: ما يتقرب به إلى الغير، والجمع الوسل والوسائل"[1].

ثانيا: المفهوم الاصطلاحي

[1] يُنظر: ابن منظور، ج 11، محمد بن مكرم. لسان العرب. دار صادر – بيروت، ص 724.

"ما يستخدمه المعلم والمتعلم من أجل تحقيق الهدف الذي يسعى إليه كل منهما، بأقل جهد وبأقل تكلفة وفي أقصر وقت"[1].

الفرع الثاني: مفهوم الوسائل الديداكتيكية

يقصد بالوسائل الديداكتيكية كل أنواع الوسائط القابلة للتوظيف في عملية التعليم و التعلم، بهدف تحقيق الأهداف التربوية بفعالية وبطريقة أسهل وأسرع. هي جميع الوسائل التي يلجأ إليها المدرس بغية تطوير فعله البيداغوجي والرفع من مردوديته، وكل ما يعين المتعلمين على اكتساب معارف وقدرات ومواقف وقيم، وتشمل الكتب المدرسية والسبورات بأنواعها والصور والنصوصوالخرائط والنماذج والعينات والمجسمات وأجهزة العرض والأفلام والحاسوب والأقراص المدمجة وكل الوسائط المتوفرة في محيط المؤسسة والبيئة المحلية.

عُرفت الوسائل الديداكتيكية بتسميات اختلفت باختلاف المقاربات البيداغوجية ونظرة كل مقاربة للدور الذي تلعبه هذه الوسائل في العملية التعليمية التعلمية. لعل أهم هذه التسميات: وسائل الإيضاح، الوسائل التعليمية، الدعامات الديداكتيكية، المعينات الديداكتيكية، الوسائط التعليمية[2].

أما عن العلاقة بين الكتاب المدرسي والوسائل الديداكتيكية، فإنها تكمن في كون الكتاب بحد ذاته وسيلة أساسية تنظم المعارف وتعرضها بشكل تدريجي ومنهجي وفق الأهداف التربوية المسطرة، إذ يُستعان فيه بالعديد من الوسائط لتدعيم هذا المحتوى وتفعيله وجعله أكثر وضوحاً وقابلية للفهم، فالكتاب يوفر مجموعة من النصوص والأنشطة والتمارين، لكنه قد يظل في بعض الأحيان مجرداً أو نظرياً، وهنا تتدخل الوسائل الأخرى كالصور والخرائط والمجسمات والتقنيات الرقمية لتقريب المعاني وتجسيد المفاهيم وتنشيط حواس المتعلم، مما يسهم في ترسيخ التعلمات وتحقيق الفهم العميق. كما تسمح هذه الوسائل

[1] يُنظر: مصابيح حسين، أثر الوسيلة الديداكتيكية في العملية التعليمية التعلّمية، مرجع سابق، ص 78.

[2] أحمد الفاسي، كتاب الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تنطوان، د ت، ص 38.

للمعلم بتكييف محتوى الكتاب وفق مستويات المتعلمين وخصوصياتهم، وتساعد على خلق وضعيات تعليمية أكثر تفاعلاً وحيوية، بدل الاقتصار على التلقين. وبالتالي، فالعلاقة بينهما ليست علاقة بديل، بل علاقة تكامل وانسجام، حيث لا يكتمل دور الكتاب المدرسي إلا بتوظيف وسائل ديداكتيكية متنوعة تدعم محتواه وتثريه، وتجعله أكثر ارتباطاً بواقع المتعلم واهتماماته.

المبحث الثاني: وصف منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط

يُعدّ منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط من أهم المناهج التعليمية التي تهدف إلى تنمية الكفاءات اللغوية والتواصلية لدى المتعلّم، من خلال مجموعة من الأنشطة التعليمية المتنوعة القائمة على المقاربة بالكفاءات. ويسعى هذا المنهاج إلى جعل المتعلّم محور العملية التعليمية، عبر إشراكه في بناء معارفه وتنمية قدراته الفكرية واللغوية، مما يجعل دراسة تجليات العقد الديداكتيكي والانزلاقات الديداكتيكية فيه أمرًا ضروريًا للكشف عن مدى فعاليته في تحقيق أهداف التعلم، وسنتناول فيما يلي مفهوم المنهاج، والأسس الجوهرية لمناهج الجيل الثاني، وتصنيف الأهداف التربوية للمنهاج، وهيكلة مناهج اللغة العربية في السنة الأولى من الطور المتوسط (مباحث).

المطلب الأول: تعريف المنهاج

الفرع الأول: تعريفه لغة

أُخذت كلمة منهاج من الأصل الثلاثي "نهج"، والمنهاج في اللغة هو الطريق الواضح... فطريق نهج: بين وواضح ومنه قوله تعالى: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾[1].

الفرع الثاني: تعريفه اصطلاحا

اهتم الباحثون باصطلاح تعريف للمنهاج قديما وحديثا، وتوصلوا إلى ما يلي:

[1] سورة المائدة، الآية: 48.

أولا:مفهوم المنهاج الدراسي في القديم

شهد الحقل التربوي تطوراً هائلاً في مفاهيمه عبر العصور، ولم يكن "المنهج الدراسي" بمعزل عن هذا التغيير، فقد ارتبط تعريفه تاريخياً بالفلسفات السائدة في كل حقبة؛ حيث بدأ بتركيز شديد على القوالب المعرفية الجامدة قبل أن يتسع ليشمل خبرات المتعلم الشاملة. وفيما يلي استعراض للمفهوم التقليدي الذي ساد لفترات طويلة ولذلك كان ينظر إلى المنهج قديماً بأنه: "مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية أصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية أو مجموع الموضوعات الدراسية التي تقدمها المدرسة للتلاميذ في مادة معينة في صف دراسي معين"[1].

يتضح من خلال ما سبق أن المفهوم القديم للمنهج قد حصر العملية التعليمية في نطاق ضيق، حيث جعل من "المعلومة" غاية في حد ذاتها لا وسيلة للتنمية. ورغم أن هذا المنظور ساهم في تنظيم المعارف البشرية وتصنيفها، إلا أنه أغفل الجوانب المهارية والوجدانية للمتعلم، مما مهد الطريق لاحقاً لظهور نظريات حديثة تنظر للمنهج كخبرة حياتية شاملة تتجاوز حدود الكتاب المدرسي.

ثانيا: مفهومه في الحديث.

لا يُنظر إلى المنهاج كمجرد مجموعة من الدروس، بل يُعتبر "خطة عمل استراتيجية" متكاملة الأركان؛ فهو النظام الذي يربط بين المدخلات والمخرجات، ويحدد المسار الذي يجب أن يسلكه كل من المعلم والمتعلم لتحقيق الغايات المنشودة. ولتحديد ماهية هذا النظام، تعددت التعريفات التي حاولت الإحاطة بجوانبه، ومن أبرزها:

عرّف على أنه: "خطة عمل عامة تنظم عملية التدريس، وهو يشمل بالدراسة المدخلات والمخرجات، وما بينهما من عمليات تربوية أساسية لا يمكن الاستغناء عنها".

[1] صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ، د ط، الرياض، 2004، ص 14.

ويعرفه داينو (D hainaut) بكونه: "خطة عمل بيداغوجية أكثر شمولية من برنامج في مختلف المواد، ولكنه أيضا تعريف للغايات التربوية المستهدفة، وتخصيص للأنشطة التعليمية التي يقتضيها برنامج المضامين، وأخيرا إشارات دقيقة حول الطريقة التي سيتم بها تقييم (التعليم أو التلميذ)".

أما دولانشير، فعرف المنهاج الدراسي بأنه "جملة من الأفعال نخططها، وتشمل تحديد أهداف التعليم ومضامينه وطرائقه وأساليب تقييم مواده الدراسية بما فيها طبع الكتب المدرسية، كما يشمل مفهوم المنهاج بهذا المعنى مختلف الاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين".

ومن خلال ما سبق من تعريفات، نجد أن المفهوم الحديث للمنهج يُظهر: أن الغاية الأسمى للتربية لم تعد هي "حشو الأدمغة" بالحقائق، بل هي "صناعة الإنسان". فمن خلال التركيز على الخبرات الحياتية ومراعاة الفروق الفردية، تحول المنهج من نص جامد إلى رحلة تعليمية حية، تهدف في نهايتها إلى تحقيق أقصى إمكانات الطالب السلوكية والمعرفية والمهارية.

إذن يستمد المنهاج معناه الأصيل من مادة (نهج)، وهو ما يشير إلى الطريق الواضح والمستقيم، هذا يعني أن المنهاج ليس عملاً عشوائياً، بل هو مسار مرسوم بدقة يستهدف توجيه المتعلم نحو غايات محددة سلفاً، مستمداً مشروعيته من القيم الدينية والاجتماعية التي تتبناها الأمة.

1- أبرز ثمار التحول للمنهج الحديث[1]:

•**شمولية بناء الشخصية:** لم يعد التركيز مقتصرًا على الحشو المعرفي، بل امتد ليشمل تنمية الجوانب العقلية، النفسية (الوجدانية)، والجسدية للمتعلم، ليكون قادرًا على مواجهة مواقف الحياة الواقعية.

[1] صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص 17.

•**محورية دور المتعلم (التعلم بالنشاط):** انتقل الثقل من "الكتاب المدرسي" كمصدر وحيد إلى "النشاط" الذي يمارسه الطالب؛ فالمعرفة المكتسبة من خلال التجربة والنشاط أثبتت كفاءتها وتفوقها على مجرد التلقين والحفظ.

•**مراعاة الفروق الفردية:** أصبحت العملية التعليمية مرنة، حيث تُنظم المحتويات وتتنوع طرق التدريس والأنشطة بما يتناسب مع قدرات كل تلميذ واستعداداته الخاصة، لضمان نمو الجميع كلٌّ حسب إمكاناته.

•**تطور دور المعلم:** تحول المعلم من "ملقن للمعلومات" إلى "قائد وموجه"، حيث يتركز دوره الآن على تنظيم عملية التعلم، وإرشاد التلاميذ، وتهيئة البيئة المناسبة لهم للإبداع والنمو.

•**التنظيم الذكي للمحتوى:** يتم اختيار وتنظيم المعلومات والمعارف بطريقة تراعي طبيعة المتعلم، مما يضمن تفاعله الإيجابي مع ما يتعلمه ويجعل لعملية التعلم معنى وقيمة.[1]

المطلب الثاني: الأسس الجوهرية لمناهج الجيل الثاني

تقوم هذه المناهج على مجموعة من المبادئ العلمية والتربوية التي تضمن فعالية العملية التعليمية، ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- **الشمولية والتكامل:** لا تقتصر المناهج على مرحلة دون غيرها، بل تُبنى بشكل تراكمي يحترم أطوار النمو. كما تسعى لتحقيق تكامل تام بين جميع مكوناتها (الأهداف، المحتويات، الوسائل، والأنشطة) لتصب جميعها في اتجاه واحد.
- **الوضوح والملاءمة (المقروئية والوجاهة):** تتبنى هذه المناهج مبدأ البساطة والدقة في صياغة البرامج لتكون قابلة للاستخدام، مع ضرورة إيجاد توازن بين الأهداف التكوينية والاحتياجات التربوية الحقيقية للمجتمع والمتعلم.

[1] صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص 17.

- **المرونة والواقعية (الملائمة وإمكانية التطبيق):** تُراعي الظروف النفسية والاجتماعية والبيداغوجية للمتعلمين، وتُصمم بحيث تكون قابلة للتنفيذ الفعلي على أرض الواقع بما يتناسب مع الإمكانات المتاحة وقدرات التلاميذ.
- **قابلية التقويم:** تعتمد المناهج على معايير قياس واضحة لمتابعة مسار المتعلم، مما يسمح بالحكم على نجاح التجربة التعليمية وتطوير أدوات التقويم باستمرار.
- **مسايرة التطور التكنولوجي**[1].

المطلب الثالث: تصنيف الأهداف التربوية للمنهاج

تعتمد التربية الحديثة على تصنيف قيمي وشامل لأهداف المنهج، كما طرحه "بلوم" وزملاؤه، حيث تُقسم الأهداف إلى ثلاثة مجالات كبرى تتكامل فيما بينها لتخاطب النفس البشرية بجوانبها المختلفة. هذا التكامل يضمن عدم التركيز على جانب واحد من شخصية المتعلم، بل يسعى لبناء إنسان متوازن معرفياً ووجدانياً ومهارياً.

الفرع الأول: المجال المعرفي الإدراكي (العقلي)

يركّز هذا المجال على العمليات الذهنية، بدءاً من القدرة على التذكر واسترجاع المعلومات (مثل تعريف المصطلحات)، وصولاً إلى الاستيعاب والفهم الذي يُمكّن المتعلم من صياغة الأفكار بلغته الخاصة أو مقارنة الظواهر. هذا الجانب هو المسؤول عن إكساب التلميذ الحقائق والمفاهيم والنظريات، وتنمية قدرته على التحليل والتركيب وإبداء الرأي.

الفرع الثاني: المجال الوجداني أو الانفعالي (العاطفي)

يدور هذا المجال حول بناء شخصية المتعلم من الداخل، حيث يستهدف المشاعر، القيم، والميول. يبدأ الأمر بالاستقبال والوعي بالمثيرات، ثم الاستجابة والتفاعل الإيجابي معها، وصولاً إلى التنظيم القيمي وتشكيل اتجاهات ثابتة تحكم سلوكه (مثل احترام آراء الآخرين، تقدير العلم، ونبذ العنصرية). يهدف هذا المجال إلى جعل التعلم جزءاً من منظومة التلميذ الأخلاقية والعقائدية.

[1] يُنظر: إسعد فايزة زرهوني، وحيرش بغداد ليلى أمل، "الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني"، مرجع سابق، ص09.

الفرع الثالث: المجال النفسي حركي (المهاري)

يختص هذا المجال بالمهارات العملية التي تربط العقل بالحركة وتتطلب تناسقاً نفسياً وعصبياً. يشمل ذلك الأداء اليدوي والفني كالكتابة، الرسم، وإعداد الرسوم البيانية، أو استخدام الأدوات العلمية (مثل المجهر) بدقة. الغاية هنا هي ترجمة المعارف النظرية إلى سلوك تطبيقي ملموس يتسم بالمهارة والإتقان[1].

المطلب الرابع: هيكلة منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط

تعد مرحلة التعليم المتوسط حجر الزاوية في بناء الشخصية اللغوية للمتعلم، وفيها يبرز منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط كجسر عبور من الاكتساب الفطري والآلي في المرحلة الابتدائية إلى التحليل المنهجي والتركيب المعرفي. يعتمد هذا المنهاج في هيكلته على نظام المقاطع التعلمية ، التي تشكل وحدات كبرى تتكامل فيها المهارات وتتداخل؛ بدءاً من فهم المنطوق الذي ينمي ملكة الاستماع، مروراً بفهم المكتوب والظواهر اللغوية التي تضبط الأداء، وصولاً إلى الإنتاج الكتابي كأقصى تجليات الكفاءة اللغوية. ويهدف هذا التحليل إلى استكشاف مدى انسجام هذه المكونات في تحقيق الغايات التربوية والتعليمية المقررة ختاما بالوضعية إدماج وتقويم شاملتان.

وكذلك يندرج منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط ضمن المقاربة بالكفايات والنسقية التي تجعل من اللغة وحدة متكاملة لا تقبل التجزئة. ويتجلى ذلك في تنظيم المحتوى التعليمي وفق محاور كبرى تسمى المقاطع، حيث يمثل كل مقطع دورة تعليمية كاملة الأركان. تبدأ بمدخل سماعي فهم المنطوق لتوليد الأفكار والقيم وتقييم مهارة الاستماع والاستيعاب، ثم تنمو من خلال النص القرائي فهم المكتوب لاستنباط الأساليب وتحليل النصوص وقياس الفهم والإدراك العام لما هو مقروء وتُصقل بالتدريب على الآليات الظواهر اللغوية، لتتوج في النهاية بالإنتاج الكتابي الذي يقيس مدى قدرة المتعلم على توظيف

[1] يُنظر: صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص 35-37.

مكتسباته الماضية و المدروسة في كامل المقطع في وضعيات تواصلية دالة. يسعى هذا التحليل إلى تسليط الضوء على هذه الهيكلية وأثرها في تنمية الكفاءات الختامية للمتعلم.

كما تستند العملية التعليمية إلى مفاهيم مهيكلة مترابطة، تبدأ بـ "المخطط السنوي لبناء التعلمات" الذي يُعد مخططاً عاماً لبرنامج دراسي يهدف إلى تحقيق الكفاءة الشاملة انطلاقاً من الكفاءات الختامية، ويُبنى على مجموعة من "المقاطع التعلمية" المتكاملة. هذا المقطع التعلمي هو عبارة عن مجموعة مترابطة من الأنشطة والمهمات التي تنوب عن التحضير اليومي، وتعتمد على تدرج لولبي يربط التعلمات القبلية لترسيخ موارد جديدة، مما يساهم عبر وضعيات الإدماج والتقويم في تجنيد المكتسبات لحل وضعية مشكلة انطلاقية. ولتحقيق ذلك، تُعتمد "المقاربة النصية" كاختيار بيداغوجي يربط بين التلقي والإنتاج، جاعلةً من النص (المنطوق أو المكتوب) محوراً أساسياً تدور حوله جميع المستويات اللغوية، حيث يُدرس النص على مستويين أساسيين: المستوى الدلالي الذي يُعنى بوظيفة المركبات النصية كالمعجم اللغوي والدلالات الفكرية لنقل رسالة هادفة، والمستوى النحوي الذي يركز على الجانب التركيبي لتحديد الأدوار الوظيفية للكلمات، وفيما يلي تفصيل لكيفية سيرورة كل ميدان، وأهم الأهداف التي ينبغي تحقيقها من كل نشاط:

الفرع الأول: ميدان فهم المنطوق (مهارة الاستقبال السمعي)[1]

تعتمد على "إلقاء نص بجهارة الصوت"، مع التركيز على نبرة الصوت وتلوينه تهدف إلى تحقيق "الاستمالة"، وهي قدرة المتعلم على التأثر بالنص، وتوجيه عواطفه، وإثارة انتباهه وأيضا تدريب الأذن على حسن التفكير، نقد الأفكار المعروضة، والربط بينها تتخذ نمطين يظهران في شكلين؛ وظيفي لأداء غرض معين وإبداعي لإظهار الجمال اللغوي

ويستهدف هذا الميدان كفاءة ختامية متمثلة في:[2]

[1] يُنظر: المجموعة المختصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لجميع مستويات التعليم متوسط،2016، ص 4.

[2] محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ في اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، دار موفم للنشر، الجزائر، 2016، ص 16-17.

-يتواصل مشافهةً بلغة سليمة.

-يفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاهم معه.

-ينتج خطابات شفهية، محترماً أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة.

إذ أن لهذه الكفاءة مركبات هي:

-يستمع إلى خطابات وصفية وسردية.

-الوقوف على الموضوع وفهمه.

-التعبير عن الفهم والتفاعل والتفاعل مع الموضوع أو الفكرة.

-توظيف الرَّصيد اللُّغوي المناسب.

-استنتاج القيَم والمواقف.

ولا بد من طريقة تنفيذ للتَّعلُّمات لخصها كتاب دليل الأستاذ للسنة الأولى متوسط في:

1 -تحديد الأهداف التعلمية.

2 -الانطلاق من وضعية تعلمية.

3 -إسماع النَّص بكيفية واضحة متأنية وبصوت مسموع من طرف كلّ المتعلمين يحترم فيها الأستاذ مخارج الحروف والأداء المعبّر.

4 -مناقشة المسموع بتنشيط من الأستاذ مع مراعاة العدل والمساواة أي بإشراكه الكلّ في هذه المرحلة مع ضرورة الانتباه للمتعلمين الذين يجنحُونَ للكسل والصّمت قصد القضاء على الخجل والانطواء وقصد تنمية الجرأة الأدبية.

يتداول المتعلمون على أخذ الكلمة بلغة عربية سليمة، لإبراز شخصياتهم، يناقشون أفكار المسموع وأهم المعطيات ويعبّرون عن مواقفهم وآرائهم. مع محاولة ربط بعض أفكار المسموع بالواقع المعيش.

5 -إنتاج النَّص شفوياً بلغة سليمة.

يكلَّف الأستاذ المتعلمين بإنتاج المسموع شفوياً بلغة سليمة مستعينين بما سجَّلوا من رؤوس أقلام.

6 –مناقشة الإنتاجات.

تُعرَضُ الإنتاجات شفوياً، وتدور مناقشة بين المتعلمين حولها بلغة عربية سليمة، حيث يُدلي السَّامِعُون للعروض بآرائهم أو تصويباتهم.

ويردّ العارضون بجرأة على الملاحظات، مُدافعين عن انتاجاتهم وآرائهم بطريقة مقنعة أو متراجعين عن مواقفهم الفكرية إن اقتنعوا بضعفها أو فسادها.

7 –أخيراً، يعقّبُ الأستاذ على كلّ ما دَار بين المتعلمين، مُؤيّداً ومُصوّباً من حيث المعارف والمعلومات المنهجية.

الفرع الثاني: ميدان فهم المكتوب (مهارة الاستقبال القرائي)

هو "نشاط ذهني" معقد، حيث يقوم المتعلم بتحويل الرموز البصرية (الحروف) إلى دلالات ومعانٍ فكرية. ويشمل عمليات الفهم، إعادة بناء النص في ذهن المتعلم، واستعمال المعلومات المستخرجة يعمل على توسيع دائرة خبرات المتعلم، ينمي حب الاستطلاع، ويجعله يتفاعل مع الموروث الثقافي، وذلك يتحقق من خلال حصص القراءة، دراسة النصوص والمطالعة الحرة[1].

أولا: ميدان فهم المكتوب –1– (قراءة مشروحة): يحتوي هذا الميدان حسب ما ورد في دليل الأستاذ كذلك على كفاءة ختامية ومركبات الكفاءة وطرق تنفيذها، نلخصها في ما يلي:

- **الكفاءات الختامية:**[2]

– يقرأ نصوصاً نثرية وشعرية متنوعة الأنماط قراءة تحليلية واعية.

– يُصدر في شأنها أحكاماً.

– يُعيد تركيبها بأسلوبه مستعملاً مختلف الموارد المناسبة في وضعيات تواصلية دالة.

[1] يُنظر: المجموعة المختصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لجميع مستويات التعليم متوسط، مرجع سابق، ص4.

[2] محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ في اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، مرجع سابق، ص 17.

•مركبات الكفاءة[1]:

– يقرأ النَّص بأداء حسن.

– يستخرج الفكرة العامة والفكر الأساسية مع إبداء رأيه الشخصي.

– يستخرج الظواهر اللّغوية مع استنتاج ضوابطها.

– يستخرج القيَم الواردة في النُّصوص مع التعليق عليها.

•طريقة تنفيذ التَّعلُّمات[2]:

– تحديد الأهداف التعلمية.

– الانطلاق من وضعية تعلُّمية.

– قراءة صامتة واعية.

– مناقشة الفهم العام وتُتَوَّج بفكرة عامة.

– قراءة نموذجية من طرف الأستاذ.

– قراءات فردية من طرف المتعلمين يراعى فيها ما يأتي: الأداء، الاسترسال، السلامة، علامات الوقف.

– يتخلّلها شرح المفردات التي تكون عائقاً أمام الفهم، ويكون الأستاذ قد كلّف أو وجّه المتعلمين إلى شرحها.

– مناقشة فهم النَّص ويكون:

بتقسيم النَّص إلى وحدات فكرية، فمناقشتها، فاستخراج وصوغ الأفكار.

– استخلاص الفكرة الرئيسة أو المغزى.

– يسأل المتعلمين أسئلة هادفة لتقويم الفهم، ويستحسن أن يكون عدد الأسئلة بعدد الأفكار.

– يسأل المتعلمين وأسئلة أخرى تتعلق ببعض الأساليب اللُّغوية الواردة في النَّص:

---

[1] محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ في اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، مرجع سابق، ص 17.

[2] المرجع نفسه، ص 18.

- ✓ تناول الظاهرة اللُّغوية تحت عنوان أعرف قواعد لغتي.
- ✓ يُوجَّه المتعلمين لاستخراج الشواهد من النَّص المقروء والمدروس من الناحية الفكرية والأسلوبية، عن طريق أسئلة دقيقة، مستخدماً بذلك المقاربة النَّصية.
- ✓ يوجّههم لمناقشة الظاهرة اللُّغوية المقرّرة.
- ✓ يوجّههم لاستنتاج تعريف الظاهرة وبيان أحكامها.
- ✓ يوجّه المتعلمين للتدريب الفوري من خلال تطبيقات واردة في الكتاب المدرسي أو يُعدُّها، قصد الدعم والتثبيت.
- ✓ يوجّههم إلى حلّ تمرينات أخرى في البيت.

ثانيا: ميدان فهم المكتوب -2- (دراسة النَّص الأدبي): تحتوي الكفاءة الختامية فيه حسب تقسيم دليل الأستاذ إلى عدة مركبات هي:[1]

- تحديد الأهداف التعلمية للميدان وللنَّص .
- الانطلاق من وضعية تعلمية.
- قراءة النَّص قراءة صامتة واعية.
- مناقشة الفهم العام بواسطة أسئلة دقيقة هادفة متبوعة باستخراج الفكرة العامة.
- قراءة نموذجية من طرف الأستاذ.
- قراءات فردية من طرف المتعلمين، تراعى فيها الجودة والإلقاء.
- تقسيم النَّص إلى وحدات فكرية بواسطة أسئلة هادفة من قِبَل الأستاذ.
- دراسة النَّص ابتداءً من الوحدة الأولى، وذلك بـ:
  - ✓ شرح الألفاظ.
  - ✓ مناقشة الوحدة.
  - ✓ استخلاص الفكرة الأساسية بتوجيه من الأستاذ.
  - ✓ ثمَّ الانتقال للوحدة الثانية وهكذا...

[1] محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ في اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، مرجع سابق، ص 19-20.

- استخلاص الفكرة الرئيسة.
- أسئلة هادفة لمراقبة الفهم.
- دراسة أساليب النَّص.
- الوقوف عند ظاهرة فنّية:

✓ تُستخرج من النَّص بتوجيه من الأستاذ.

✓ دراسة ومناقشة الظاهرة.

✓ استدراج المتعلمين لاستنتاج تعريف الظاهرة وأحكامها.

✓ تطبيق فوري قصد الدعم والتثبيت، بمطالبة المتعلمين باستخراج شواهد أخرى للظاهرة نفسها من النَّص نفسه إذا أمكن، أو إذا توفّرت.

✓ استعمال الظاهرة في جمل أو سياقات من إنتاج المتعلمين.

✓ تكليفهم بحلّ تمارين عن الظاهرة، قصد اختبارهم.

الفرع الثالث: ميدان التعبير الكتابي (مهارة الإنتاج)[1]

هو المحصِّلة والقدرة على صياغة الأفكار والميول بأسلوب لغويّ سليم، منطقيّ، ومنسجم. والذي يُعتبر "الصورة النهائية لعملية الإدماج"؛ أي أنه الاختبار الحقيقي الذي يثبت فيه المتعلم أنه استوعب ما سمعه (فهم المنطوق) وما قرأه (فهم المكتوب) وما درسه من قواعد، ليصبه في قالب كتابي خاص به و تطبيق ذلك يتجسد من خلال كافة النشاطات الكتابية التي يمارسها الطالب في القسم.

ويعرض لنا دليل الأستاذ الكفاءة الختامية ومركباتها، بالإضافة إلى طريقة تنفيذهما على النحو التالي:

[1] يُنظر: المجموعة المختصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لجميع مستويات التعليم متوسط، مرجع سابق، ص4.

•الكفاءة الختامية :[1]

-ينتج كتابةً، نصوصاً مركّبة منسجمة متنوعة الأنماط لا تقلّ عن 15 أسطر بلغة سليمة يغلب عليها النمطان السَّردي والوصفي.

•مركبات الكفاءة[2]**:**

-يكتب مقدمة موضوع منسجم.

-يكمل فكرة.

-يلخّص فقرة بأسلوبه الخاصّ.

-يوظّف مكتسباته اللّغوية والبلاغية والفنّية.

-يكتب نصّاً يضمّنه قيماً ومواقف مناسبة للموضوع.

•طريقة تنفيذ التَّعلُّمات: [3]

-تحديد الأهداف التعلمية.

-الانطلاق من وضعية تعلُّمية.

-توجيه المتعلمين إلى فقرة أو سند من النصوص المدروسة.

-لفتُ انتباههم إلى النَّمط أو التقنية المستهدفة.

-مناقشتها قصد استيعابها وتوظيفها.

-استدراجهم لتعريفها ولمعرفة أحكامها.

-اقتراح سندات أخرى تشتمل على تقنية مماثلة.

-دعوتهم إلى توظيفها في سياقات من إنتاجهم شفوياً

-تدريبهم عليها من خلال إنتاجات مكتوبة وهذا يحلّ تمارين مقترحة.

-قراءة الإنتاجات ومناقشتها قصد التحقق من توظيف التقنية بلغة سليمة.

---

[1] محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ في اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، مرجع سابق، ص 20.

[2] المرجع نفسه، ص 20.

[3] المرجع نفسه، ص 20-21.

-وفي الأسبوع الرابع من الميدان نفسه، يضعهم أمام وضعيّة إدماجية لإنتاج نص موظّفين التقنية، أو النمط وموارد معرفيّة أخرى قصد اختبارهم في كفاءة معيّنة يصحّح الإنتاج وفق شبكة التقويم.

-هذا من جهة ومن جهة أخرى وفي الأسبوع نفسه، تكون للأستاذ مع متعلّميه وقفة على المشروع، يشرحه ويطالبهم بإنجازه.

أولا: شبكة التقييم التحليلية للإنتاج الكتابي

1-**معيار الوجاهة والملاءمة:**

يُعدُّ هذا المعيار "عتبة القبول" للوضعية الإدماجية، ويقيس مدى انضباط المتعلم بحدود المطلوب في التعليمة، وملاءمة إنتاجه لموضوع الوضعية، ومدى استجابة التلميذ لمقتضيات القالب التعبيري (النمط).

2-**معيار الاستعمال السليم لأدوات المادة:**

هذا المعيار هو المختبر الحقيقي لرصد "الضعف القاعدي" و"الأخطاء الإملائية" التي يرتكبها التلاميذ؛ أي يقيس مدى تحكم المتعلمين في استعمال مهارات ومعارف ومواقف مادة اللغة العربية.

3-**معيار الانسجام والتماسك النصي:**

يركز هذا المعيار على الهندسة الداخلية للنص، ويقيس مدى التحكم في النطق الممنهج ترابطا وتسلسلا، وهو المحك الذي يكشف مستوى التلاميذ في تحرير الوضعية الإدماجية.

4- **معيار الإتقان والإبداع (جودة العرض):** وهو المعيار التمييزي الذي يسمح بتصنيف التلاميذ داخل الفئة الممتازة، ويقيس مدى قدرتهم على التعبير بلغة فصيحة بعيدا عن السرد التقريري الجاف، ومدى قدرتهم في التأثير على الآخرين[1].

[1] يُنظر: شبكة تقويم الإنتاج الكتابي، تم الاطلاع عليه بتاريخ، 2026/05/18، على الرابط: https://n9.cl/diqy3

الفصل الثانى:

دراسة تحليلية حول تجليات العقد الديداكتيكي

في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط

تُعدّ أنشطة القراءة وفهم النص والظواهر اللغوية من أهمّ أنشطة اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم المتوسط؛ إذ تهدف كلها إلى تنمية الكفاءات اللغوية والتواصلية لدى المتعلم كما ذكرنا سابقا، ولا يصل الأستاذ إلى تحقيق النجاح أو أهدافه المنشودة في هذا الميدان إلا بتظافر وتلاحم مكونات العقد من معلم ومتعلم ومادة معرفية لتحقيق المبتغى، ولهذا قمنا بإجراء دراسة تحليلية تطبيقية لاختبار مدى نجاح هذا العقد أو فشله في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، وقد اخترنا لذلك قسمين من السنة الأولى كنموذج لتطبيق هذا الاختبار عليه.

المبحث الأول: ملامح العقد في أنشطة القراءة وفهم النص

باعتبار نشاط القراءة نشاطا مهما في العملية التعليمية التعلمية، أصبح على الأستاذ عبئا ومسؤولية كبيرة تتمثل في: إجبارية تمكينه لأغلب تلاميذ القسم من القراءة بشكل صحيح وسليم، مع تنمية رصيده اللغوي وإثرائه بمفردات وتراكيب جديدة، لذا عندما حاولنا اختبار سيرورة هذه الحصة والزاد الذي يأخذه التلاميذ منها في قسمي:1م$_1$ و1م$_2$ من متوسطة الشهيد تونسي بشير(الرباح) لاحظنا التالي:

عدد التلاميذ الذين يجيدون قراءة النصوص بطريقة صحيحة مسترسلة في قسم 1م$_1$ هو: 12 تلميذا من أصل 33 تلميذا، ما يقارب نصف القسم، والباقي _21 تلميذا_ مزيج بين من يستطيع القراءة مع وجود أخطاء قليلة وبين من يقرأ بأخطاء كثيرة وبين من لا يستطيع القراءة أصلا بشكل صحيح، بسبب خلطه للحروف وعدم حفظ بعضها إن لم نقل أغلبها عند بعضهم، أما بالنسبة لتلاميذ قسم1م$_2$ فإن:11 تلميذا منهم من يقرأ بشكل صحيح من أصل 35 تلميذا، أي حوالي نصف القسم كذلك من يستطيع القراءة و24 تلميذا المتبقين مستواهم مزيج بين من يقرأ بشكل صحيح جزئيا وبين من لا يجيد القراءة أصلا، وما نستنتجه من كل هذا هو أن عدد التلاميذ الضعاف في هذا المستوى قرائيا يقدر بحوالي الثلث (3/1) وهو عدد معتبر بالنسبة لسنهم والمرحلة التعليمية، وهذا الخلل يكلف الأستاذ بذل مجهودٍ مضاعفٍ داخل الحصة، سواء في التوجيه أو التصحيح أو المعالجة الفردية للصعوبات. كما

أن هذا الوضع يعكس طبيعة العقد التعليمي داخل حصة القراءة، حيث يُفترض أن يلتزم المتعلم بدور فاعل في القراءة والفهم، بينما يضطلع الأستاذ بدور الموجّه والمصحّح.

غير أن الواقع الميداني يبين أن هذا العقد لا يتحقق بشكل كامل، بسبب التفاوت الكبير في مستويات التلاميذ، مما يجعل الأستاذ مضطرًا إلى التركيز على معالجة الضعف بدل تعميق الفهم وتطوير الكفاءات. كما أن ضيق الوقت المخصص للحصة يمثل عائقًا إضافيًا، إذ لا يسمح بالمعالجة الكافية لكل الصعوبات، خاصة وأن الحصة تتضمن مراحل متعددة مثل: القراءة، والفهم، وشرح المفردات، واستخراج الأفكار الأساسية.

وعليه، يمكن القول إن فعالية العقد التعليمي في أنشطة القراءة تبقى نسبية، وتتأثر بعوامل متعددة أهمها ضعف المكتسبات القبلية لدى المتعلمين، وكثافة الأقسام، وضيق الزمن البيداغوجي، مما ينعكس مباشرة على جودة التعلمات داخل القسم.

نتيجةً لهذا الواقع، يجد الأستاذ نفسه مضطرًا إلى التكيّف مع مستوى القسم، وإعادة تنظيم طريقة تدريسه بما يتناسب مع تفاوت قدرات التلاميذ. فبدل الاعتماد على أسلوب واحد ثابت، يصبح لزامًا عليه تنويع استراتيجياته التعليمية، فيلجأ أحيانًا إلى التدرج في تقديم المهام، وتقسيم الحصة إلى مراحل دقيقة تسمح بالجمع بين القراءة والفهم والمعالجة.

كما يضطر إلى تبسيط بعض الأنشطة، وإعادة شرح المفاهيم الأساسية أكثر من مرة، مع تخصيص وقت إضافي للتلاميذ الضعاف داخل القسم، أو اعتماد العمل الفردي والجماعي لتقليل الفوارق بينهم. وفي بعض الحالات، يعيد الأستاذ توجيه الحصة من التركيز على تحقيق كل الأهداف المقررة كقدرة التلميذ على التحليل والمناقشة واستنباط أفكار النص... إلى التركيز على معالجة النّقائص الأساسية، خاصة في مهارة القراءة.

وبذلك، يصبح التدريس عملية مرنة مرتبطة بواقع القسم، حيث يوازن الأستاذ بين متطلبات البرنامج الدراسي ومستوى التلاميذ الفعلي، محاولا ضمان الحد الأدنى من التعلمات الأساسية، حتى وإن تطلَّب ذلك تعديل التَّخطيط المُسبق للحصَّة أو تغيير بعض أساليب التَّدريس أثناء التنفيذ.

ومن الطرائق التي يستخدمها في ذلك:

1. **التعلم التعاوني:** يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات مكونة من تلميذين إلى خمسة تلاميذ، بحيث يتناقشون ويتفاوضون مع بعضهم لبناء المعرفة وتوليدها، وحتى تحقق هذه المجموعات هدفها لابد من تعاون أفرادها ومساعدتهم لبعضهم البعض، عن طريق الاستماع النشط والتشجيع المتبادل[1].
2. **طريقة العصف الذهني:** وتكون من خلال دفع المتعلمين إلى استخراج الأفكار والمعاني بأنفسهم، ومحاولة إيجاد حل الكثير من المشكلات العلمية، وهو ما يعزز استقلاليتهم في التعلم، ويزيد من إبداعهم وكفاية قدراتهم، ويعتمد الأستاذ في هذه الطريقة على مبدأ الأسلوب الحواري الجدلي؛ أي استخراج الأفكار عن طريق السؤال والجواب[2].
3. **الطريقة التفاضلية:** منهج يهدف إلى تكييف أساليب التعلم والتدريس حسب احتياجات الطلاب، إذ يركز هذا النموذج على تقديم محتوى تعليمي مرن يراعي الفروقات الفردية بينهم، وتعمل هذه الطريقة على تعزيز الفهم وزيادة التحفيز، وتطوير مهارات التفكير النقدي.[3]

كما يلجأ إلى التدرج في العرض (من السهل إلى الصعب)، وذلك لتبسيط النصوص والأنشطة، وتسهيل الانتقال من القراءة إلى الفهم ثم إلى التحليل، وأحيانًا يعتمد **طريقة الإلقاء الموجه** عند الضرورة، خاصة في شرح المفردات الصعبة أو تصحيح الأخطاء المتكررة، مع الحرص على عدم جعل المتعلم سلبيًا.

---

[1] يُنظر: مصطفى منصور، محاضرات في طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة-2 ليسانس علوم التربية-، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الشهيد حمه الأخضر، الوادي، 2020-2021، ص 79.

[2] يُنظر: المرجع نفسه، ص 92.

[3] إيناس علمي، التعليم التفاضلي، 2025/01/02، تم الاطلاع عليه بتاريخ: 2026/06/01، على الرابط: https://prezi.com/p/jqon4rcbzmpq/presentation/.

وخلاصة ذلك، فإن الأستاذ لا يعتمد طريقة واحدة، بل ينوّع بين طرائق متعدِّدة حسب ما يقتضيه الحال، ويضمن تحسين المستوى تدريجيا، دون إغفال دور التلميذ كعنصر فعَّال ونشط في العملية التعليمية التعلمية لا متلقٍّ سلبيّ؛ وهذا ما يُطلق عليه اليوم مسمى المقاربة بالكفاءات؛ التي اعتبرت من أحدث طرائق التعليم المطبَّقة حالياً في حجرات التدريس، نظرا لمرونتها وعدم فرضها لاتباع طريقة محددة أثناء تقديم الدرس.

هذا من جهة ضعف قدرات المتعلم، من جهة أخرى نرى أن المادة المعرفية في حدِّ ذاتها تؤثر بشكل كبير في نجاح الدرس التعليمي أو فشله، كونها تمثل ركنا أساسا في المثلث الديداكتيكي الذي يضمن نجاح الدرس عند تناغم مختلف عناصره بشكل إيجابيٍّ صحيح؛ فهذه المادة إن كانت جامدة تفتقر للحيوية والتفاعل أصيب التلميذ بالملل ونقص أداؤه داخل القسم، كذلك إن كانت المادة صعبة وغير مراعية لسنّ التلاميذ وفكرهم قلَّ مردود التلميذ وتحول من عنصر فعال في العملية التعليمية إلى متلق سلبي، وتحول دور الأستاذ من مرشد وموجه إلى ملقن، وبالتالي ينكسر العقد ويختل توازنه ولا يُتوصَّل إلى الأهداف المسطرة من هذه الحصة ويفشل الدرس التعليمي، فلا نجد في الأخير جدوى أو فائدة حققها الأستاذ للتلميذ، وبذلك يبقى هذا الأخير حبيس الضعف والنقص إلى أن يضطر الأستاذ إلى التكيف مع الوضع ومحاولة تقريب هذا النص من واقع التلاميذ، واستحضار مواقف منه لتسهيل عملية استيعابه لديهم، وهذا بالضبط ما رأيناه اليوم في بعض نصوص القراءة وفهم المنطوق في هذا المستوى، نضيف إلى تلك الاختلالات في المادة خللا بات المحطم للقيم والمبادئ التي يرجى غرسها في التلاميذ وتربيتهم عليها، وهو اختيار موضوع هذه الدروس الذي يجب أن يحتوي على قيم وأخلاق تربوية أو اجتماعية تساهم في تقويم سلوك التلميذ وتوجيهه إلى الصواب، لكن للأسف، صار الأستاذ اليوم يواجه واقعا أليما ويقع تحت إلزامية الخضوع لتدريس نصوص بعضها يحمل سُماً في عسل وبعضها الآخر تافها لا يقدم فائدة للتلميذ، فيضطر إلى تدريسها سطحيا وعدم التغلغل في معانيها ويجعل هدفه منها تحسين القراءة فقط، وهذا عكس إن كانت النصوص هادفة ثرية بالقيم والأخلاق فإنه يجد راحته في

شرحها وتشريبها للتلاميذ بل ويصبح أكثر إبداعا وقدرة على تقديم الأفضل لهم فتعم الفائدة ويكون تفاعلهم معه كبيرا فيحللون ويناقشون ويقارنون ما تعلموه مع مواقف من الواقع، وهذا ما يجعلهم شرهين لاستقبال معارف أكثر ويكونون أكثر طلاقة في التعبير والحوار، الأمر الذي يعزِّز قدرتهم على اكتساب مفردات وأفكار جديدة تزيد من تمكُّنهم في تحرير تعابير كتابية أو شفهية.

ولتوضيح هذه الاختلالات الواقعة في النصوص قررنا اختيار بعضها كنموذج لتوصيل ما قلناه، ومن ذلك نأخذ نصوص ميدان دراسة نص التي أغلبها جاءت في شكل قصائد شعرية، التي من بينها نجد قصيدة بعنوان: "**بين المظهر والمخبر "لعبّاس بن مرداس،** يصف فيها الفجوة بين الظاهر والباطن: أي التباين بين ما يظهِر الإنسان أمام الناس (المظهر) وما يختزن في داخله من مشاعر وأفكار ونوايا (المخبر).



بَيْن المَظْهَرِ والمَخْبَر

1- تَـرَى الـرَّجُـلَ النَّحِيفَ فَتَـزْدَرِيـهِ * وَفـي أثْـوَابِـهِ أَسَـدٌ هَـصُـورُ
2- ويُـعْـجِـبُـكَ الـطَّـرِيـرُ فَتَـبْـتَـلِيـهِ * فَـيُـخْـلِـفُ ظَـنَّـكَ الـرَّجُـلُ الـطَّـرِيـرُ
3- فَـمَـا عِـظَـمُ الـرِّجَـالِ لَـهُـمْ بِـفَـخْـرٍ * وَلَـكِـنْ فَـخْـرُهُـمْ كَـرَمٌ وَخِـيـرُ
4- بُـغَـاثُ الـطَّـيْـرِ أَكْـثَـرُهَـا فِـرَاخـاً * وَأُمُّ الـصَّـقْـرِ مِـقْـلاَتٌ نَـدُورُ
5- ضِـعَـافُ الـطَّـيْـرِ أطـولـهـا جُـسُـومًـا * ولـم تَـطُـلِ الـبُـزَاةُ وَلاَ الـصُّـقُـورُ
6- لـقَـدْ عَـظُـمَ الْـبَـعِـيـرُ بِـغَـيْـرِ لُـبٍّ * فَـلَـمْ يَـسْـتَـغْـنِ بِـالـعِـظَـمِ الـبَعِيرُ
7- يُـصَـرِّفُـهُ الـصَّـبِـيُّ بِـكُـلِّ وَجْـهٍ * وَيَـحْـبِـسُـهُ عَـلَـى الـخَـسْـفِ الجَرِيرُ
8- وتَـضْـرِبُـهُ الـوَلِـيـدَةُ بِـالـهَـرَاوَى * فَـلاَ غَـيْـرٌ لَـدَيْـهِ وَلاَ نَـكِـيـرُ
9- فَـإِنْ أَكُ فـي شِـرَارِكُـمُ قَـلِـيلاً * فَـإِنِّـي فـي خِـيَـارِكُـمُ كَـثِـيـرُ

عبّاس بن مرداس
(المختار في القراءة واللّغة)
منشورات المعهد التربوي الوطني

PowerDirector

الشكل(2): قصيدة بين المظهر والمخبر لعباس بن مرداس[1]

[1] محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2020/2019، ص 78.

بداية نلاحظ أن هذا العنوان فيه نوع من الغموض واللُّبس لا علاقة له بعنوان المقطع – الأخلاق والمجتمع– وليس العيب في القصيدة بحد ذاتها، وإنما العيب في اختيارها بهذا العنوان الذي لا يناسب إطلاقا سنّ المتعلمين الذين لم تتكون لديهم القدرة على تحليل العناوين وأبعادها، وإنما وجب في هذا العمر أن تصاغ عناوين واضحة بسيطة جذابة لهم، هذا من جهة، من جهة أخرى نرى أن الأبيات معقدة وألفاظها صعبة ومعانيها غامضة شرح بعضها في الكتاب المدرسي كلفظة الهصور التي تعني الأسد والطرير التي تعني الهيئة والهراوى التي تعني العصا... فهذه القصيدة بمفردات كهذه أنَّى للتلميذ أن يفهمها أو يحلل معناها والمقصود منها، لهذا الأستاذ سيواجه صعوبة في قراءة التلاميذ للنص وحتى الأقوى مستوى فيهم كون الألفاظ جديدة وغير مألوفة، كما سيواجه صعوبة في فهمهم للنص، فيضطر بذلك إلى قراءته هو أولا قراءة نموذجية متأنية معبرة ليستطيع التلاميذ قراءتها فيما بعد ومن ثم يبدأ في شرح معاني الأبيات لهم عموما ليستطيعوا فهم الموضوع العام حتى يتمكنوا في الأخير من صياغة فكرة عامة له، وهنا سيغير نهج سير الحصة التي يفترض أن تفتتح بالقراءة الصامتة للتلاميذ واستخراج الفكرة العامة لهذا النص ومن ثم تأتي القراءة النموذجية للأستاذ لتليها قراءة التلاميذ الجهرية، وليس هذا فحسب بل سيواجه الأستاذ صعوبة الإلمام بعناصر الدرس التي يجب أن تقدم لأن نشاط القراءة لا يستهدف القراءة فقط بل يستهدف أيضا الفهم واستخراج الأفكار الأساسية للنص وشرح مفرداته واستنتاج القيمة المستفادة له، كما يستهدف التعرف على ظاهرة بلاغية جديدة وكل هذا في ظرف ساعة، ومنه فالأستاذ سيركز على إفهام التلاميذ النص ويضحِّي بوقت القراءة ليستطيع الوصول إلى الظاهرة البلاغية المستهدفة وهي الطباق في هذا الدرس، وإلا سيضحي بوقت العنصر الأخير ويكمله في حصة أخرى إضافية (حصة المعالجة أو الأعمال الموجهة). ومثل هذه القصائد الغامضة نجد كذلك قصيدة: **بُشراك يا دَعد...**

أما عن **نصوص القراءة المشروحة** فنجد نص: "مدرسة رغم أنْفِكِ" مثلا يتضمن بعض الحوارات فيها نبرة من التعالي والحدة والاستهزاء في التعامل بين الشخصيات، خاصة في

العلاقة التي تجمع المعلم بالمفتش، وهو ما قد يترك لدى تلميذ السنة الأولى متوسط تصورات غير متوازنة حول العلاقات داخل الوسط المدرسي. كما أنّ النص يتطرق إلى مسائل مادية مرتبطة بالراتب يُفترض أن يُترك التلميذ بعيدا عن معرفتها لأنها لا تقدم له فائدة وليس مناسب لعمره أن يتعرف على الحوار الذي يدور بين الأستاذ والمدير لأنني أراها غير مهمَّة بالنسبة له، ويظهر كذلك في الحوار الدّائر بين المدير والأستاذ نوع من اللامبالاة من طرف الأستاذ لكلام المدير الذي لا يعكس صورة تربوية إيجابية للعلاقات المهنية داخل المدرسة، وهو ما قد يؤثر في الصورة الذهنية التي يبنيها المتعلم كذلك عن المعلم ودوره التربوي. لذا فهذا النص عموما لا يقدم قيمة تربوية للتلميذ في حين أنه من الواجب أن يخرج التلميذ من كل نص بقيم يعزز بها أخلاقه ويقتدي بها أثناء تعامله مع زملائه أو أفراد مجتمعه، وهذا ما يؤثر سلبا على أداء الأستاذ الذي يجد نفسه موجها لأفكار التلاميذ، محاولا ترسيخ إيجابيات التعليم ورسم صورة جيدة عن قصد الكاتب من النص، حتى لا تتزعزع مبادئ التلاميذ ولا تشوَّه صورة الأسرة التربوية أمامهم، فيبقون مُكنِّين لها قدسيّة وعظمة وتبجيلاً، كما يجد نفسه كذلك أمام مهمَّة ترسيخ مكانة الأستاذ الجليلة وأهمية العلم ومن يخدمه من مدير ومفتش وطاقم تربوي يعمل ليلا نهارا لتوفير الظروف الملائمة لتدريس التلاميذ وتبديد ظلمة الجهل في المجتمع .

مما سبق نلاحظ أن الأستاذ يبذل جهدا ووقتا كبيرين لتبرير مواقف أو شرح نصوص معقدة بالنسبة للتلاميذ في حصتي فهم المكتوب (قراءة مشروحة، دراسة نص أدبي) حتى يتسنى له الانتقال إلى عناصر الدرس الأخرى، لأن الفهم يعدُّ أساس تمكُّن التلميذ من التحليل والمناقشة والإجابة عن أسئلة الأستاذ، وبهذا يضيع جُلّ وقت الحصة المقدر بساعة في تبسيط المعلّم لمضمون النص أو الوقوف عند بعض المحطات المهمة فيه؛ حتى يقوِّم الأفكار والقيم التي لا بد أن تُقوَّم، فيقع في مشكلة التطرق إلى باقي عناصر الدرس في الوقت المتبقي، مما يجعل تقديمها سطحيا وسريعا لتدارك الخلل الذي وقع، فيقع في خلل آخر وهو تراكم المعارف على التلاميذ دون تطبيق أو فهم عميق، ويختل بذلك توازن العقد

الديداكتيكي فلا يتحقق نجاح العملية التعليمية التعلمية بالكيفية التي يُفترض أن تكون، ومن زاوية أخرى لا نغفل أن هذا المنهاج يحتوي على نصوص هادفة وقيمة وبسيطة وملائمة لسن ومدركات التلميذ، كنص ابنتي، أبي، قلب الأم، حب الوطن من الإيمان، جميلة بوحيرد...

المبحث الثاني: تجليات العقد في أنشطة الظواهر اللغوية (نحو، إملاء)

تنقسم دروس الظواهر اللغوية في السنة الأولى من التعليم المتوسط حسب المنهاج المقرر إلى جزأين جزء في النحو وآخر في الإملاء موزعة على ثلاثة فصول، يبلغ عددها 18 درساً مرتبة على النحو التالي: الضمير وأنواعه، الفعل ودلالته الزمنية، النعت وأحكامه، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، الفاعل، جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم، جمع التكسير، همزة الوصل، همزة القطع، المبتدأ والخبر، كان وأخواتها، إن وأخواتها، نائب الفاعل، المفعول به، المفعول المطلق، المفعول لأجله، التاء بنوعيها، المفعول معه، الحال وصاحبها، حذف الألف، الألف اللينة في الأسماء والأفعال، علامات الاسم.

هذه الدروس نراها مناسبة لهذه المرحلة التعليمية وهذا العمر، كونها معارف بسيطة غير معقدة يسهل على التلميذ فهمها، إلا أن ترتيبها فيه بعض الهفوات؛ فيُفترض أولا تعريف التلميذ بالاسم والفعل رغم أنهما مكتسبات قبلية تعرف عليها في المرحلة الابتدائية، لكن أن يدرس الآن الضمير وأنواعه ثم المبتدأ والخبر ثم الألف اللينة في الأسماء ثم علامات الاسم كآخر درس في السنة الدراسية، فهذا غير منطقي لأننا حين نريد تناول أجزاء الجملة الاسمية أو كل ما له علاقة بالاسم لا بد له أولا أن يكون التلميذ مفرقا بين الاسم والفعل؛ فيدرس علاماته أولا ثم علامات الفعل، ومن ثم نتدرج في توسيع معارفه ونعرفه على المبتدأ والخبر وجمع المذكر والمؤنث... كذلك درس همزة القطع والوصل والتاء بنوعيها لو أُدرجا في بداية السنة لكان أفضل لأن التلاميذ دائما ما يخطؤون إملائيا فيهما، فلو قُدِّم تدريسهما في الفصل الأول لعالجنا خطأ شائعا في التعابير الكتابية التي يكثر الخلط فيها بين كتابة الكلمة بهمزة قطع أو وصل وبين كتابتها بالتاء المربوطة أو المفتوحة، ضِف إلى ذلك درسَيْ نائب الفاعل

والمفعول به؛ فمنطقياً يجب تدريس المفعول به ثمّ نائب الفاعل، لأنّ هذا الأخير أصله مفعول به، لكن عند بناء الفعل للمجهول يُحذَف الفاعل وينوب عنه المفعول به فيُسمَّى نائب الفاعل، ومنه يجب إعادة النّظر في ترتيب هذين الدَّرسَيْن.

وعموما فإن نشاط الظّواهر اللّغوية نعتبره ناجحا، لأن الأستاذ حرٌّ في تقديمه واختيار الأمثلة التي تناسب موضوع درسه شريطة أن تكون في نفس سياق المقطع التعليمي؛ فمثلا عند تقديم درس الضَّمير وأنواعُه يجب على المدرس اختيار أمثلة في سياق مقطع الحياة العائلية وهكذا بالنسبة لبقية الدروس، كذلك نجد أن هذه الحصة تدرس غالبا على نهج الطرائق القديمة فتعرض الأمثلة ثم الاستنتاج ثم التطبيق في آخر الحصة، دون إغفال دور المتعلم الذي يتمثل في جعله عنصرا فعالا في العملية التعليمية لا متلقّ سلبيٍّ؛ أي يتم فيها الاستعانة بالطرق الحديثة التي تهتم بجعل التلميذ محور الدرس ومحركه الأساسي، وتترك الأستاذ مرشدا وموجها فقط.

المبحث الثالث: واقع الإنتاج الكتابي في ضوء العقد الديداكتيكي

العينة المختارة: قسم سنة أولى متوسط1

العدد: 35 تلميذا.

تتجلى المعطيات الميدانية المستخلصة من عينة الدراسة، المكونة من 35 تلميذاً في سياق حصص الإنتاج الكتابي ووضعيات الإدماج، في تباين بنيوي حاد يترجم مستويات متباينة من التملك اللغوي والمهاري، حيث تنقسم العينة إلى ثلاث فئات متمايزة في خصائصها الإنتاجية. تبرز الفئة الأولى، وهي فئة التلاميذ الممتازين (10 تلاميذ)، بامتلاكها قدرة واضحة على التوسع في السرد وتوليد الأفكار وبناء نصوص ذات حبكة فنية وعقدة درامية متماسكة، غير أن إنتاجاتهم الورقية لا تخلو من ثغرات ملحوظة على مستوى الرسم الإملائي للكلمات، مما يشكل مفارقة بين جودة المضمون الإبداعي وبين دقة الشكل الكتابي. أما الفئة الثانية، وهي فئة المتوسطين التي تمثل الكتلة الأكبر (15 تلميذاً)، فإن معطيات إنتاجهم تعكس تذبذباً في البناء النصي؛ إذ تظهر لديهم صعوبات تقنية متكررة في

عملية تركيب الجمل الممتدة، وعجز في التوظيف السليم لأدوات الربط والمنطق التي تضمن اتساق النص وانسجامه، فضلاً عن افتقارهم لرصيد مصطلحي دقيق يساعدهم على التعبير عن المعاني المقصودة، مع تسجيل حضور كثيف للأخطاء الإملائية والتركيبية التي تشوه الهيكل العام للموضوع. وتأتي الفئة الثالثة، وهي الفئة الضعيفة (10 تلاميذ)، لتكشف عن واقع لغوي متأزم يتسم بضعف قاعدي جوهري يصل إلى حد العجز عن التمييز بين المستويات اللغوية، حيث يطغى خلط اللغة الفصحى بالعامية على مجمل كتاباتهم، مع تسجيل حالة من الجمود الذهني الكامل تجاه التخيل أو استحضار الجمل وتوليد الصور البيانية، مما يؤدي في الغالب إلى فشل في إنجاز وضعية إدماجية مكتملة، حيث تفتقر كتاباتهم لأدنى مقومات البناء الفني، مضافاً إليها كافة التعثرات المرصودة لدى الفئة المتوسطة من سوء تركيب، وفقر معجمي، وهشاشة في الإملاء، مما يجعل المسافة بين قدراتهم وبين مقتضيات الإنتاج الكتابي السليم مسافة شاسعة تتجلى في نصوص مفكَّكة وغير مسترسلة.

أولا: جدول حصيلة الدراسة التطبيقية لواقع الإنتاج الكتابي (عينة من 35 تلميذا)

فئات المتعلمين	التعداد	مظاهر الالتزام بالعقد (نقاط القوة)	مظاهر اختلال العقد (التعثرات المرصودة)	التوصيف الميداني للإنتاج الكتابي
الفئة الممتازة	10	**الوجاهة والإبداع:** التزام تام بالنمط، قدرة عالية على التخيل، بناء عقدة سردية متماسكة، وتوظيف راق للصور البيانية.	**العجز التقني:** بروز أخطاء إملائية متكررة (همزات، تاءات) رغم جودة المضمون، مما يعكس ضعفاً في المراجعة الآلية.	نصوص إبداعية متميزة لغوياً وفنياً، لكنها تشكو من هفوات في الرسم الإملائي ناتجة عن السرعة أو عدم التدقيق.
الفئة المتوسطة	15	**الملاءمة والمحاولة:** احترام معقول لحجم النص وموضوع الوضعية، والقدرة على صياغة جمل فصيحة في حدود المكتسبات القاعدية.	**العجز البنيوي:** صعوبة في تركيب الجمل المركبة، قصور في استخدام أدوات الربط المنطقية، ضعف الرصيد المصطلحي، وتفشي بعض الأخطاء الإملائية.	نصوص مقبولة شكلاً لكنها "مفككة" بنيوياً، تفتقر لروح النص الواحد وتعتمد على جمل بسيطة ومعزولة أحياناً.
الفئة الضعيفة	10	**الحد الأدنى من الاستجابة:** محاولات متفرقة لتدوين جمل تحاكي سياق الوضعية الإدماجية (غالباً تحت توجيه المعلم).	**العجز القاعدي والنسقي:** خلط صريح بين الفصحى والعامية، عجز عن التخيل أو استحضار الأفكار، وهشاشة حادة في التركيب والإملاء تمنع بناء نص مفهوم.	نصوص هجينة (فصحى/عامية) تفتقر لأدنى مقومات الانسجام أو الوجاهة، مع غياب كامل لعنصر الحبكة أو العقدة السردية.

ثانيا: القراءة التحليلية لنتائج الدراسة

1- تفسير مظاهر العجز والتمكن في ضوء العقد الديداكتيكي:

يبرز "العقد الديداكتيكي" كإطار ناظم يفسر طبيعة المخرجات الكتابية؛ فهذا العقد يمثل جملة التوقعات المتبادلة بين المعلم والمتعلم حول كيفية معالجة وضعية إدماجية مركبة. إن التباين المرصود في القسم ليس مجرد تفاوت في الدرجات، بل هو تجلٍ لمظاهر "العقد" بأبعاده المعرفية والفنية، حيث يجد المتعلم نفسه أمام تحدي التوفيق بين "الوجاهة" (احترام التعليمة)، و"الانسجام" (هندسة النص)، و"الأدوات" (سلامة اللغة)، و"الإبداع" (بناء العقدة والحبكة)، مما يكشف عن ثغرات بنيوية تتطلب تحليلاً عميقاً للأسباب والنتائج.

- تحليل أداء الفئة الممتازة:

تظهر المعطيات الميدانية للفئة الممتازة (10 تلاميذ) قدرة فائقة على الاستجابة لمتطلبات العقد الديداكتيكي من حيث الثراء الفكري وقوة التخيل، إذ تتميز نصوصهم ببناء درامي متسلسل وعقدة فنية مبتكرة توظف التعابير المجازية بذكاء. ومع ذلك، يبرز خلل واضح في جانب "الدقة الإملائية"، ويرجع ذلك أساساً إلى تغليب العمليات الذهنية العليا (كالتخيل والتركيب) على العمليات الآلية (كالرسم الإملائي)؛ فالمتعلم المتفوق غالباً ما يقع ضحية "تدفق الأفكار" الذي يجعله يهمل مراجعة الشكل لصالح المضمون. كما يلعب "عامل الثقة الزائدة" دوراً في إضعاف الرقابة الذاتية أثناء الكتابة، مما يؤدي إلى ظهور أخطاء في الهمزات والتاءات لا تعكس جهلاً بالقاعدة بقدر ما تعكس سهواً ناتجاً عن التركيز الكلي على جمالية الحبكة السردية.

- تحليل أداء الفئة المتوسطة :

تمثل الفئة المتوسطة (15 تلميذاً) الكتلة التي تعاني من تعثر في طريقة بناء وتنسيق الموضوع واتساقه، حيث يلتزم هؤلاء ببنود العقد من حيث الموضوع والحجم، لكنهم يفشلون في تحقيق "الانسجام" المطلوب. وتعود الأسباب الكامنة وراء صعوبة تركيب الجمل وفقر

المصطلحات لديهم إلى ضعف في مهارة النقل الديداكتيكي؛ أي العجز عن استحضار القواعد النحوية وأدوات الربط (كحروف العطف والاستنتاج) وتوظيفها في سياق إنتاجي حي. إن اعتمادهم على الجمل البسيطة والمفككة هو استراتيجية دفاعية لتجنب الوقوع في الخطأ، ناتجة عن عدم تملكهم لرصيد لغوي نشط يسمح لهم بربط المقدمة بالعقدة ثم الحل بشكل سلس، مما يجعل نصوصهم تبدو كجزر معزولة من الأفكار التي تفتقر إلى خيط رابط يضمن تماسكها المنطقي.

– **تحليل أداء الفئة الضعيفة:** أما الفئة الضعيفة (10 تلاميذ)، فتعكس نصوصهم حالة من ضياع خطة العمل المشتركة وفقدان التفاهم داخل القسم حيث يتجلى ذلك في الخلط بين الفصحى والعامية وغياب التخيل الكامل. وتعود هذه المعطيات إلى أسباب قاعدية وتراكمية عميقة، أبرزها فقر الرصيد اللغوي والمقروئية، يظل التفكير لديهم حبيس "اللغة الأم" (العامية)، مما يؤدي إلى تعثر ذهني عند محاولة استحضار الجمل الفصحى. كما أن العجز عن التخيل وبناء العقدة السردية يعود إلى عدم القدرة على "تجريد المعاني" وتحويل التعليمات المكتوبة إلى صور ذهنية، وهو ما يجعلهم في حالة عجز إنتاجي تام. إن هؤلاء التلاميذ يعانون من "حمل ذهني مفرط" أثناء وضعية الإدماج، حيث يطلب منهم التفكير في الفكرة واللغة والرسم في آن واحد، وهو ما يفوق قدراتهم القاعدية الهشة، فيلجأون للعامية كمتنفس وحيد للتعبير عن أفكارهم المشوشة.

ثالثا: إعادة صياغة العقد الديداكتيكي

إن مجموع هذه الملاحظات يؤكد أن الأسباب وراء ضعف الإنتاج الكتابي تتأرجح بين أسباب نفس–معرفية (كالسرعة أو الجمود الذهني) وأسباب ديداكتيكية (كضعف مهارة التوظيف والإدماج). لذا، فإن معالجة مظاهر العقد في القسم تتطلب بيداغوجيا فارقية تعيد صياغة المهام؛ بحيث يُوجه الممتازون نحو "التدقيق اللغوي"، ويُدرب المتوسطون على "تقنيات الربط والاتساق"، بينما تُوفر للفئة الضعيفة "سندات بصرية ومساعدات لغوية" لكسر

حاجز الضعف اللغوي، وتحويل فعل الكتابة من عبء تقني إلى ممارسة فكرية منظمة ومنسجمة مع عناصر شبكة التقييم التحليلية.

المبحث الرابع: تحليل التوجيهات التربوية في كتاب اللغة العربية كبنود عقدية صريحة وضمنية

يعتبر تحليل التوجيهات التربوية كبنية تعاقدية مدخلاً جوهرياً لفهم آليات عمل المنظومة التعليمية، حيث لا تُعد هذه التوجيهات مجرد إرشادات بيداغوجية عابرة، بل هي بمثابة ميثاق تعاقدي صريح وضمني ينظم العلاقة التفاعلية بين الأستاذ والتلميذ والمادة المعرفية. إن هذا العنصر يسعى إلى تفكيك نظام تصميم القواعد وهيكلتها من الناحية اللغوية، ومن ناحية تحديد مسؤوليات كل طرف في بناء المعنى وضمان سلامة التواصل اللغوي.

1- البنود العقدية الصريحة:

تمثل البنود العقدية الصريحة في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط بمثابة الميثاق المنهجي المكتوب الذي ينظم العلاقة بين الأستاذ والتلميذ والمادة المعرفية، حيث تتجسد هذه البنود في شكل نصوص وقواعد واضحة واردة في المخططات السنوية والتوجيهات الرسمية لا تقبل التأويل. تهدف هذه البنود إلى ضبط العملية التعليمية عبر إلزام الأطراف المتعاقدة باتباع مسار دقيق يبدأ من ضبط "المصطلحات الجوهرية" وهي الأسماء والضمائر التي تشكل فاعل أو مفعول به في الجملة، مروراً بتفعيل "المحركات الأساسية للجملة" وهي الأفعال التي تمنحها طاقتها وحركتها، وصولاً إلى استخدام المفردات الثانوية من صفات وظروف لمعايرة المعنى وإضافة التفاصيل الدقيقة. وتظهر صرامة هذا العقد في "بروتوكولات السلامة" اللغوية التي تضع خطوطاً حمراء صريحة، مثل: وجوب احترام حالات بناء الفعل الماضي في مقطع "الحياة العائلية"، أو الالتزام بقواعد "النعت الحقيقي" في وصف "عظماء الإنسانية"، فضلاً عن ضرورة الضبط الإملائي وعلامات الترقيم التي تمنع الوقوع في "فخاخ" الخطأ الشائع، مما يحول المقطع التعليمي من مجرد دروس متفرقة إلى بناء

تعاقدي متكامل يضمن انتقال التلميذ من مرحلة استهلاك اللغة إلى مرحلة "الإنتاج المكتوب" الرصين والمنظم.

كما تفرض على الأستاذ ضرورة العمل وفق نظام المقاربة بالكفايات، وهو التزام منهجي يجعله مسؤولاً عن تحويل المعارف اللغوية من مجرد قواعد نظرية إلى مهارات أدائية وقدرات حل المشكلات لدى التلميذ. ففي كل مقطع تعليمي، مثل "عظماء الإنسانية" أو "الحياة العائلية"، يلتزم الأستاذ بوضع التلميذ أمام "وضعيات مشكلة" واقعية تستدعي منه تجنيد كل مكتسباته اللغوية لحلها؛ وهذا يعني أن الأستاذ لا يُحاسب على كمية الدروس التي "قدمها"، بل على مدى قدرة التلميذ في نهاية المقطع على إنتاج نص منسجم (الكفاءة العرضية). هذا البند التعاقدي يحول دور الأستاذ من "محاضر" إلى "مهندس للوضعيات التعلمية" وموجه، حيث يلتزم بتفعيل استراتيجيات التعلم النشط التي تجعل التلميذ هو المحور والمسؤول عن بناء كفاءته الخاصة تحت إشراف تربوي دقيق، مما يضمن أن المخرج النهائي للعملية التعليمية هو تلميذ "كفء" لغوياً واجتماعياً وليس مجرد خازن للمعلومات.

إن التوجيهات التربوية كبنية عقدية نراها لا تكتفي بضبط الجوانب الذهنية، بل تضع "بند الاستقرار النفسي" كشرط أساسي لنجاح التعاقد؛ حيث يُلزم العقد الأستاذ صراحة بضرورة الحفاظ على الهدوء التام داخل القسم لتكون بيئة التعلم معينة لاكتساب التلاميذ المعارف وفهمها.

وتتوج هذه السيرورة التعاقدية بباب التقويم والاختبارات، الذي يبتعد عن العشوائية ليعتمد على تصحيح معياري دقيق، خاصة في الوضعية الإدماجية (التي تُخصص لها عادة 08 نقاط من أصل 20)، حيث يتم التنقيط بناءً على شبكة تقويم صارمة تشمل: معيار الوجاهة (تقيد التلميذ بالموضوع وتوظيف السندات)، ومعيار الانسجام (ترابط الأفكار واستعمال أدوات الربط والانسجام المنطقي)، ومعيار سلامة اللغة (خلو التعبير من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية والتركيبية)، وأخيرًا معيار الإتقان (جمالية الخط وتنظيم الورقة وتفرد الأسلوب). هذا السلم التنقيطي يضمن حقوق أطراف العقد، إذ يلتزم الأستاذ بتقديم

"تغذية راجعة" توضح مكامن الخلل، بينما يلتزم التلميذ بإثبات كفاءته الختامية من خلال إنتاج نص سليم ومبدع يعكس جودة "هندسة القواعد" التي اكتسبها طوال المقطع التعليمي.

2- البنود العقدية الضمنية:

عرفنا سابقا أن البنود القعدية الضمنية تمثل "العقد الديداكتيكي المضمر" والمسكوت عنه في العلاقة التعليمية، والذي لا يتم التصريح به إلا عند حدوث خلل أو "انزلاق ديداكتيكي"، إذ نجد الأستاذ قبل كل حصة يتوقع مواقف تعلمية حسب مستوى تلاميذه، فيبني وضعيات تعليمية حسب اجتهاده، ويحاول وضع افتراضات لأجوبة التلاميذ.

وهذا ما قد يكون فيه نوع من الظلم للتلميذ، فنجده يجيب خارج توقعات الأستاذ، أو أقل من توقعاته؛ فيقع بذلك خللا ديداكتيكيا يفرض على الأستاذ التخلص منه ومحاولة علاجه أثناء الحصة؛ فمثلا في درس علامات الفعل يتوقع الأستاذ في بداية الدرس أن يفتتح درسه بكتابة مجموعة من الكلمات على السبورة، ويطلب من التلاميذ تحديد طبيعة الكلمة (نوعها) ليستنبطوا تدريجيا عنوان الدرس، فيتفاجأ بوجود إجابات خارج توقعاته، ويجدهم مثلا يخلطون بين الاسم والفعل والحرف، بل ولا يعرفون أنواع الكلمة، وهذا الخلل يستوجب من الأستاذ خلق وضعية بديلة تتناسب ومكتسباتهم القبلية ليربط عنوان درسه بما يملكونه من معارف سابقة عليه، ويبني المعارف الجديدة بعدها، كذلك نجد أن التلاميذ مختلفين ثقافيا وفكريا؛ وهذا الأمر من شأنه أن يفتح على الأستاذ باب افتراض المثالية المفرطة مع فئة معينة تمتلك رصيدا لغويا رصينا، فنجده ينتظر منهم الإبداع دائما وتحقيق توقعاته والإجابة على كل تساؤلاته، بينما تظلم فئة ثانية لا تمتلك رصيدا لغويا أو قدرات مؤهلة حتى تجيب عن المطلوب أو تحقق الإبداع.

وهذا ما يؤثر بشكل كبير على علاماتهم خاصة في الوضعية الإدماجية التي تأخذ معيار سلامة اللغة والتراكيب أساسا في تقييم الإنتاج الكتابي للتلميذ. كما نجد أن الواقع الذي يشهد نقصاً في حصص التطبيق والأنشطة الميدانية يضرب في عمق "افتراض المثالية والتميز المسبق"؛ إذ يُتوقع ضمنياً من التلميذ أن يصبح "متميزاً" في هندسة لغته بمجرد

سماع القاعدة، دون الحاجة لاختبار أدائه عبر ممارسة فعلية. هذا الغياب للأنشطة يُعطل وظيفة استحضار الصفات والظروف التي تحتاج لتكرار وتجريب لتثبيتها في ذهن المتعلم.

وعليه، نقول أن صياغة البنود الضمنية للتعاقد الديداكتيكي لابد له من ضبط سليم يستند إلى معرفة مسبقة من الأستاذ بمستوى تلاميذه، محاولا تفادي صياغة وضعيات تعلمية مثالية تعيق سير الحصة أو سهلة تفقدها غايتها، وهذا ما يعني أنه لا حرج في وجودها بحد ذاتها كعنصر أساسي لنجاح العقد الديداكتيكي، بل بات صياغتها تحديا يواجه الأستاذ، ويجعل نجاح حصته مرهونا بشكل كبير بمدى قدرته على ضبط هذه البنود.

وبذلك نجد أن المقاربة بالأهداف في العقد التربوي البديل الأكثر "وضوحاً وديمقراطية"، كونها تمثل عقدا تعليميا قائما على تجزئة الصعوبات وتبسيط القواعد لتناسب جميع مستويات التلاميذ، وليس فقط الفئة المتميزة. فبينما تفرض المقاربة بالكفايات عقداً معقداً يتطلب "تميزاً مسبقاً" وقدرة عالية على الربط، تعتمد المقاربة بالأهداف على بنود صريحة ومباشرة تسمح بتحقيق نتائج أفضل وتضمن فهم عدد أكبر من التلاميذ للمادة المعرفية.

الخاتمة

خاتمة

في ختام هذا المسار البحثي الذي استهدف سبر أغوار العملية التعليمية التعلمية من منظور اللسانيات التعليمية الحديثة، شكلت مذكرتنا الموسومة بـ "**تجليات العقد الديداكتيكي في كتاب اللغة العربية سنة أولى متوسط دراسة تحليلية**" محاولة أكاديمية جادة لتفكيك الشفرات الخفية والبنى العميقة التي توجه الفعل التربوي داخل الفضاء الصفي، وبعد رحلة استقصائية زاوجت بين التأصيل النظري للمفاهيم (الديداكتيك، العقدالديداكتيكي، الانزلاقات، والكتاب المدرسي، المنهاج...) وبين التحليل الميداني التطبيقي والمقارب للمقررات، أفضت دراستنا إلى بلورة جملة من النتائج العلمية والميدانية التي يمكن إجمالها في المحاور الآتية:

أولاً: الاستنتاجات النظرية والمنهجية

1. **أهمية تنظيم العلاقة بين المعلم والطالب في التعليم:** أثبتت الدراسة أن الاتفاق المتبادل بين المعلم والطالب (العقد الديداكتيكي) ليس مجرد إجراء شكلي، بل هو نظام يحدد واجبات كل طرف؛ فهو يرفع عن المعلم عبء كونه المسؤول الوحيد عن التعليم، ويجعل الطالب شريكاً حقيقياً يعتمد على نفسه في فهم وبناء معلوماته.
2. **الكتاب المدرسي كحامل تعاقدي استراتيجي:** خلصنا إلى أن الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني لم يعد مجرد "مقرر جامد"، بل ارتقى ليصبح وسيطاً ديداكتيكياً يترجم المقاربة بالكفاءات. إنه يجسد عملية "النقل الديداكتيكي" التي تحول المعرفة الأكاديمية العالِمة إلى معرفة مدرسية قابلة للاستيعاب، وفق هندسة تعتمد على المقاطع التعلمية والوضعيات المشكلة.
3. **التضارب بين القوانين المكتوبة والواقع في التعليم:** تبين أن التوجيهات التعليمية تشبه الاتفاق الذي يحتوي على شروط واضحة ومكتوبة (مثل التدرج في تقديم الدروس وقواعد اللغة)، وشروط أخرى غير مكتوبة ومخفية (مثل افتراض أن جميع الطلاب متفوقون ومستواهم واحد مع تجاهل الفروق بينهم). هذا التناقض يسبب

ضغطاً كبيراً على الطالب؛ لأنه يُطالب بإنجاز مهام وفهم مواقف لا تتماشى مع قدراته ونوع ذكائه.

ثانياً: الاستنتاجات الميدانية والتحليلية

من خلال الإسقاط الميداني على عينة بحثية لقسمين مكونين من (35 تلميذاً) في السنة الأولى متوسط، وتحليل أدائهم في والضعيات التعليمية عبر شبكة التقييم التحليلية (الوجاهة، الانسجام، أدوات المادة، والإبداع) ، تكشفت لنا اختلالات وانزياحات ديداكتيكية في بعض نصوص اللغة العربية لهذا المستوى، نلخصها في:

1. عدم ملاءمة النصوص لعمر الطلاب:

تبين من خلال قصيدة "بين المظهر والمخبر" (ذات العنوان الغامض) أن بعض النصوص لا تناسب عمر الطلاب في السنة الأولى متوسط؛ وذلك لأنها تحتوي على كلمات قديمة وتراثية صعبة جداً (مثل: الهصور، الطرير، الهراوة)

2. خلل في المضمون التربوي والقيمي:

تحتوي بعض النصوص (مثل: مدرسة رغم أنفك) على حوارات بين أفراد المدرسة (المعلم، المدير، المفتش) تظهر اللامبالاة والتكبر، كما أن بعضها يطرح موضوعات مادية (كالرواتب) لا تقدم أي فائدة تربوية أو تعليمية للطالب في هذا السن.

3. الحاجة إلى إعادة ترتيب دروس القواعد والإملاء:

رغم أن دروس النحو والإملاء جيدة كمحتوى، إلا أن ترتيبها السنوي غير منطقي؛ حيث تم تأجيل دروس إملائية هامة جداً (مثل الهمزات والتاءات) إلى نهاية السنة، وكان من الأفضل تقديمها في الفصل الأول لمعالجة الأخطاء الشائعة في الكتابة، بينما تم البدء بدروس مثل الضمائر والمبتدأ والخبر، وتأخير درس "علامات الاسم."

4. صعوبة التوفيق بين دور المعلم ومستوى الطلاب:

يجد المعلم نفسه مجبراً على ترك دوره الأساسي كموجّه يركز على الفهم العميق، ليتحول إلى معالج للمشاكل البسيطة والأساسية في القراءة والكتابة (الإملاء والقراءة)

5. تحدي الوقت المخصص للحصة:

يذهب معظم وقت الحصة (المحدد بساعة واحدة فقط) في تبسيط النصوص الصعبة وشرح كلماتها الغامضة، وهو ما يجعل المعلم يمر على بقية عناصر الدرس (مثل الأفكار أو البلاغة) بشكل سريع وسطحي لكسب الوقت.

6. الحاجة إلى تغيير خطة الدرس وتعديلها:

يضطر المعلم إلى تكييف وتغيير تخطيطه المسبق للدرس واستخدام طرق تدريس متنوعة (مثل العصف الذهني أو التعلم التعاوني) لكي ينزل إلى المستوى الفعلي للقسم، ويضمن تحقيق الحد الأدنى من الفهم.

7. العبء الإضافي في توجيه القيم:

يتحمل المعلم مسؤولية إضافية تتمثل في إعادة توجيه وتبرير بعض الأفكار السلبية الموجودة في النصوص، وذلك لحماية الصورة الإيجابية للأسرة التعليمية والقيم المجتمعية.

8. فئة الممتازين: أظهرت هذه الفئة التزاماً عالياً بمعايير الوجاهة والإبداع، وقدرة على بناء حبكة سردية متماسكة. غير أن تركيزهم على العمليات الذهنية العليا أدى إلى الإخلال بالرقابة الذاتية، مما أوقعهم في فخ الأخطاء الإملائية الناتجة عن تدفق الأفكار وضعف المراجعة الآلية .

9. الفئة المتوسطة : تمثل هذه الفئة العدد الأكبر من الطلاب، وقد ظهر في كتاباتهم ضعف واضح في تنظيم النص وترتيب أفكاره. ورغم أنهم التزموا بالمطلوب منهم من حيث عدد الأسطر والموضوع، إلا أنهم عجزوا عن تطبيق القواعد واستخدام أدوات

الربط المناسبة بين الجمل؛ ونتيجة لذلك، لجؤوا إلى كتابة جمل قصيرة ومفككة خوفاً من الوقوع في الأخطاء.

10. **الفئة الضعيفة:** واجهت هذه الفئة من الطلاب صعوبة كبيرة في التعلم، ظهرت في عجزهم عن التخيل والخلط الواضح بين اللغة الفصحى واللغة العامية. ويعود هذا إلى ضعف رصيدهم وقواعدهم الأساسية في اللغة؛ مما شكل ضغطاً ذهنيّاً كبيراً عليهم، وجعلهم يكتبون نصوصاً ضعيفة ومفككة، وغير مترابطة المعاني.

11. **الخلل الهيكلي في المنهاج:** كشفت الدراسة عن هفوات في التسلسل المنطقي للمنهاج تكسر العقد الضمني؛ كتقديم "نائب الفاعل" (المبني للمجهول) قبل استيعاب المتعلم لـ "المفعول به" بشكل سليم، وهو ما يُعطل تفعيل المحركات الأساسية (الأفعال) ويُربك البناء المعرفي للمتعلم. كما أن نقص حصص التطبيق العملي يؤثر بشكل مباشر على قدرة التلميذ على توظيف مدركاته ومارفه بالشكل الصحيح.

ثالثاً: التوصيات والمقترحات البيداغوجية

تأسيساً على ما سبق، وتصويباً لمسار العملية التعليمية لتجاوز الانزلاقات الديداكتيكية (كأثر طوباز، ومفعول جوردان، والانزلاق الميتا–معرفي)، نضع بين يدي الفاعلين التربويين جملة من التوصيات الإجرائية:

1. مراعاة الفروق الفردية في التدريس:

ينبغي على المعلّم أن يتوقف عن التدريس بسرعة واحدة يفترض أنها تناسب الجميع دون مراعاة الفروق بين الطلاب، بل عليه أن يوزع المهام حسب مستوى كل فئة؛ فيوجّه الطلاب الممتازين لتصحيح الأخطاء اللغوية، ويدرّب المتوسطين على كيفية ربط الجمل وتناسقها، بينما يقدّم للطلاب الضعاف وسائل مساعدة كالأشكال والصور لتبسيط اللغة العربية الفصحى لهم وتسهيل فهمها دون خوف أو تعقيد.

2. **المراجعة الهيكلية لتدرج الظواهر اللغوية:** نوصي بمراجعة التدرج المنطقي للمفاهيم النحوية والصرفية في الكتاب المدرسي للسنة الأولى متوسط، بما يضمن بناء الكيانات الجوهرية قبل الانتقال للتحويلات المعقدة.
3. **تكثيف الممارسة وتفعيل وضعيات الإدماج:** ضرورة تجاوز التلقين النظري للقواعد، وتخصيص حيز زمني أكبر للأنشطة الميدانية التطبيقية التي تسمح للمتعلم بتكرار وتجريب مكتسباته، ليتحقق المراد من المقاربة بالكفاءات (القدرة على الفعل).
4. **تكوين المكونين في ديداكتيك المواد:** إدراج مفهوم "العقد الديداكتيكي" والانزلاقات البيداغوجية كمحاور أساسية في التكوين المستمر للأساتذة، لتمكينهم من التشخيص المبكر للأخطاء، وتحويل التقييم من أداة جزائية إلى فرصة لمعايرة التعلمات .

رابعاً: آفاق البحث المستقبلية

إن أي عمل أكاديمي مهما بلغ من الدقة يظل جهداً بشرياً معرضا للنقص والقصور، منفتحاً على التطوير والتجاوز، وعليه، فإن هذا البحث يفتح نوافذ استشرافية لدراسات لاحقة، نقترح منها:

- دراسة دور التكوين المستمر للمعلمين في تعزيز الوعي بمبادئ العقد الديداكتيكي وتطبيقاته.
- دراسة أثر الوسائل التعليمية الرقمية في تطوير العقد الديداكتيكي داخل حصة اللغة العربية.

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم، رواية ورش عن نافع.

أولًا: المصادر

المعاجم والقواميس:

- ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، د.ط، بيروت، ج12، د.ت.

ثانيًا: المراجع

1- الكتب:

- أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، د.ط، د.ن، تنطوان، د.ت.

- رياض جوادي، مدخل إلى علم التدريس المقارن: التعريف، الأهداف، الأسس، المفاهيم، سلسلة رسائل في التفكير التربوي، العدد07، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط1، تونس، 2020/2019.

- صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ، د ط، الرياض، 2004.

- فاطمة الزهراء فشار، مدخل إلى البيداغوجيا والديداكتيك، دار كنوز الحكمة، ط1، جامعة زيان عاشور، الجلفة، سبتمبر 2023.

- محفوظ كحوال، ومحمد بومشاط، دليل الأستاذ في اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، دار موفم للنشر، الجزائر، 2016.

- محفوظ كحوال، ومحمد بومشاط، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2020/2019.

2- المقالات والمجلات:

– إسعد فايزة زرهوني، وحيرش بغداد ليلى أمل، "الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني"، مجلة دراسات إنسانية، المجلد 9، العدد 1، 2024.

– راضية دريوش، "مكوّنات المثلث (الفعل) الديداكتيكي ودوره في العملية التعليمية"، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، المجلد 7، العدد 1، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2019.

– صارة جلول، وعبد الرزاق باللموشي، "العقد الديداكتيكي: تحديد الأدوار والمسؤوليات لترشيد العلاقة التربوية بين أطراف العملية التعليمية"، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، المجلد 7، العدد2 ، الوادي، ديسمبر 2024.

– فاطمة الزهراء عابر، "تجلّيات المثلث الديداكتيكي في المنهج التربوي عند المازري من خلال كتابه شرح التلقين"، مجلة البحوث العلمية والدراسات الإسلامية، المجلد16، العدد1، 2024.

– لالوش صليحة، "قراءة تربوية في وظائف الكتاب المدرسي من وجهة نظر الباحثين"، مجلة المفكر، المجلد 6، العدد 1، جامعة الجزائر2، جوان 2022.

– محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة المدرس، الرباط – المغرب، عدد يناير 2011.

– مصابيح حسين، "أثر الوسيلة الديداكتيكية في العملية التعليمية التعلّمية"، مجلة المعيار، العدد 15، جامعة تيارت، ديسمبر 2016.

– ياسين فرفوري، "الكتاب المدرسي والنقل الديداكتيكي للعلوم والمعارف"، مجلة جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، المجلد 03، العدد 09، مارس 2017.

– يوسف وزول وطارق بكاري، "المناهج الدراسية والكتاب المدرسي: دراسة تقييمية"، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، عدد خاص، أفريل 2025.

3- الأطروحات والرسائل:

- دليلة مصمودي، تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وفق المنهاج الجزائري، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في الآداب واللغة العربية، تخصص اللسانيات واللغة العربية، قسم الآداب واللغة العربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2021/2020م.

4- المحاضرات:

- مصطفى منصور، محاضرات في طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة-2 ليسانس علوم التربية-، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الشهيد حمه الأخضر، الوادي، 2021/2020.

5- الوثائق التربوية:

- المجموعة المختصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لجميع مستويات التعليم متوسط، الجزائر، 2016.

6- المواقع الالكترونية:

- إيناس علمي، التعليم التفاضلي، 2025/01/02، تم الاطلاع عليه بتاريخ: 2026/06/01، على الرابط:

/ https://prezi.com/p/jqon4rcbzmpq/presentation

شبكة تقويم الإنتاج الكتابي، تم الاطلاع عليه بتاريخ، 2026/05/18، على الرابط:

https://n9.cl/diqy3

- عبد الحقّ لوشاحي، الانزلاقات الديداكتيكية الحصَّة 12، 2025/09/05، تم الاطّلاع عليه بتاريخ: 2026/05/23، على الرَّابط:

https://www.youtube.com/watch?v=sETLHmRge8M

الملاحق


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
كتابي في اللغة العربية
السنة 1 متوسط
كتابي في اللغة العربية
السنة الأولى من التعليم المتوسط

حلت عطلة الصيف قررت أنا وعائلتي
أن تذهبو إلى رحلة إلى مدينة جيجل.
وحان اليوم الذهاب وبعدها انطلقنا
في الطريق رأيت الجبال الجاهقت ومنظر
الطبيعة الخلاب وبعد 5 ساعات في الطريق
وصلنا إلى جيجل فرحنا وبعدها ذهبنا
إلى البحر وفي الغد ذهبنا إلى حديقة
الحيوانات ولمات فيها حيوانات بيه أنواع الحيوانات
النادرة وفي الغد ذهبنا إلى المطعم وكان
الأكل لذيذ جدا وفي اليوم التالي ذهبنا
إلى الملاهي وأستمتعنا جدا وجلسنا في
وبعدها انتهت هذه الرحلة الجميلة
ونتمنى أن نعود أنا بقينا أكثر.
العشب الأخضر ورأينا الأزهار وكانت
الأجواء رائعة.
وكانت هذه الولايات جميلة وأجوائها
رائعة ومليئة بالفرح.

التعبير

ذهبت أنا وعائلتي الى بلاد الجزائر وذهبنا الى غابة وطرحنا الفرش.

وحضرنا طعام ومليئة بالشجر وتناولنا أكل انا وعائلتي، وبعد مشينا وجبال خضراء مليئة مليئة بالناس وبعد ذهبنا الى مقام شهيد كان مقام شهيد كبير جدا، وبعد عدنا الى بيت وأخذ في طريق رأينا حديقة فوقفنا فيها ودخلنا الحديقة ان هذه حديقة رائعة فاجئتنا هذه حديقة، وبدأنا نلعب بالكاب وذهبنا لنشتري ايس كريم، وعدنا الى بيت وفي صباح ذهبنا الى الحديقة حيوانات ورأيت كلب صغير فأنا أحببته هذا الكلب فأردت من أبي يشتري لي هذا الكلب ونعود به وبعد أن أشتري لي أبي وبعدما ذهبنا الى مطار الى نرجع الى البيت. وطلعنا في طائرة واحتزمنا بالحبل وشعرت بالخوف وعندما وصلنا غروب الشمس والقبا الهدا الي ينتظر فينا وبعد ان عدنا الى بيت فقد بدا لي جدتي لقد كنت مخيف من طائرة وفرحت عليها لأن استحققت بالصبر فالحق كنت مخاف غمار قبو كنت خائف جدا وبعد حادي وبعد الي احضرت طاولة عشاء

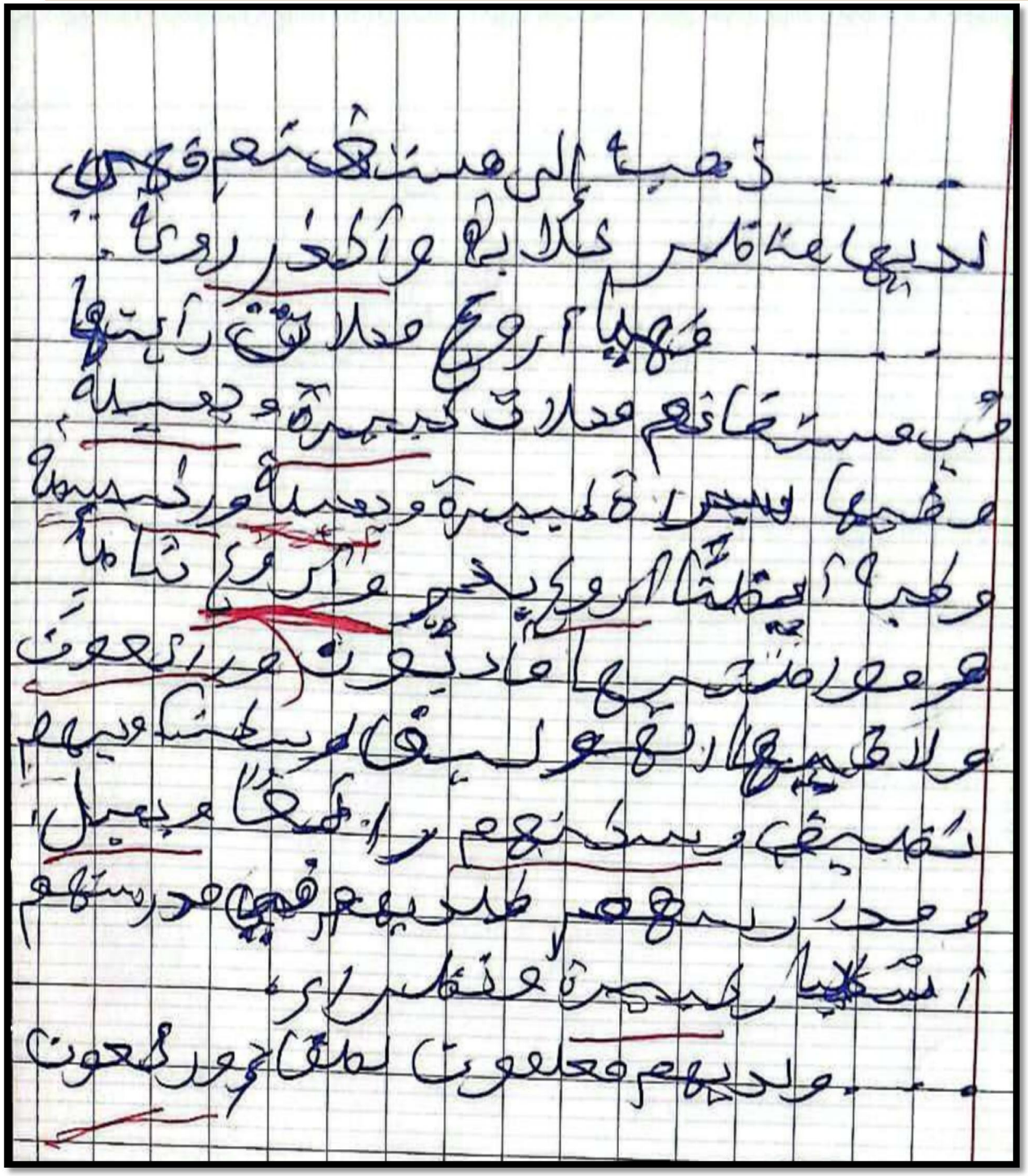
لي اتناول واكتفا. وفالليل بدانا نلعب ونضحك ونتبادل اطراف حديث.

ما فالعجبني هذه الرجل جميل ومحترم

في صيف من الأصياف، قررنا أن نذهب إلى الجزائر العاصمة.

فقصدنا هذه الولاية في الصباح الباكر، ونحن في الطريق أقسمت لأبي أن أرى البحر فور وصولنا، ولمحت الكثير من الجبال العالية والشامخة، والأزهار الملونة، و الأعشاب الخضراء، وعندما وصلنا رحبوا بنا سكانها، فكانت شوارعها نظيفة، ومتجرها جميلة، وسيارتها رائعة، ومأكولاتها الذيذة، فدخلنا إلى بيتنا الذي طلبناه، وتمتعنا من التعب، وبعد ساعات استيقظنا وأكلنا الفطور، وبعدها ذهبنا إلى البحر فكان خلاب وواسع جدا، فوصلنا إلى مقام الشهيد.

وفي الأخير أعجبتني هذه الولاية وقلت لأبي سنعيد هذه الرحلة مرة أخرى.



فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الرقم	العنوان	الصفحة
1	إهداء	
2	شكر وعرفان	
3	مقدمة	1-
4	مدخل	06
5	أولا: مفهوم الديداكتيك والمثلث الديداكتيكي	6-13
6	ثانيا: تعريف العقد الديداكتيكي وخصائصه	13-15
7	ثالثا: شروط نجاح العقد الديداكتيكي	15-17
8	رابعا: الانزلاقات الديداكتيكية	17-18
9	خامسا: أسباب تدهور العلاقة بين المعلم والمتعلم	18-20
10	الفصل الأول: وصف الكتاب المدرسي ومنهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط	21
11	المبحث الأول: مفهوم الكتاب المدرسي ووظائفه التربوية	22
12	المطلب الأول: مفهوم الكتاب المدرسي	22
13	الفرع الأول: تعريف الكتاب المدرسي	24-24
14	الفرع الثاني: مواصفاته	24-25
15	المطلب الثاني: وظائف الكتاب المدرسي	25
16	الفرع الأول: الوظائف حسب الباحثين ف.م جيرار، وك. روجيرس	25-27
17	الفرع الثاني: الوظائف حسب الباحث ف. ريشود	27-28
18	الفرع الثالث: الوظائف حسب الباحث أ. شوبان	28
19	الفرع الرابع: الوظائف حسب وزارة التربية الوطنية بالجزائر	28-29
20	المطلب الثالث: العلاقة بين الكتاب المدرسي والوسائل الديداكتيكية ...	29
21	الفرع الأول: مفهوم الوسيلة	29-30
22	الفرع الثاني: مفهوم الوسائل الديداكتيكية	30-31

23	المبحث الثاني: وصف منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط	31
24	المطلب الأول: تعريف المنهاج	31
25	الفرع الأول: تعريفه لغة	31
26	الفرع الثاني: تعريفه اصطلاحا	31-34
27	المطلب الثاني: الأسس الجوهرية لمناهج الجيل الثاني	34-35
28	المطلب الثالث: تصنيف الأهداف التربوية للمنهاج	35
29	الفرع الأول: المجال المعرفي الإدراكي (العقلي)	35
30	الفرع الثاني: المجال الوجداني أو الانفعالي (العاطفي)	35
31	الفرع الثالث: المجال النفسي حركي (المهاري)	36
32	المطلب الرابع: هيكلة منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط	36-37
33	الفرع الأول: ميدان فهم المنطوق (مهارة الاستقبال السمعي)	37-39
34	الفرع الثاني: ميدان فهم المكتوب (مهارة الاستقبال القرائي)	39-42
35	الفرع الثالث: ميدان التعبير الكتابي (مهارة الإنتاج)	42-44
36	الفصل الثاني: دراسة تحليلية حول تجليات العقد الديداكتيكي في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط _ متوسطة تونسي بشير نموذجا-	45
37	المبحث الأول: ملامح العقد في أنشطة القراءة وفهم النص	46-53
38	المبحث الثاني: تجليات العقد في أنشطة الظواهر اللغوية (نحو، إملاء)	53-54
39	المبحث الثالث: واقع الإنتاج الكتابي في ضوء العقد الديداكتيكي	54-58
40	المبحث الرابع: تحليل التوجيهات التربوية في كتاب اللغة العربية كبنود عقدية صريحة وضمنية	58-61
41	الخاتمة	62-66
42	قائمة المصادر والمراجع	67-70
43	الملاحق	71-76
44	فهرس الموضوعات	77-79

المُلخّص

ملخص:

يهدف هذا العمل إلى دراسة "**تجليات العقد الديداكتيكي والانزلاقات الديداكتيكية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط**"، من خلال تحليل الأنشطة التعليمية والمضامين التربوية التي يتضمنها. ويُعدّ العقد الديداكتيكي من المفاهيم الأساسية في التعليمية الحديثة، كونه ينظّم العلاقة بين المعلّم والمتعلّم والمعرفة، غير أنّ هذه العلاقة قد تعرف بعض الاختلالات والانزلاقات التي تؤثر في فعالية العملية التعليمية.

وقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي للكشف عن مظاهر الانزلاق الديداكتيكي في مختلف الميادين التعليمية، كأنشطة القراءة، والقواعد، والتعبير الكتابي. وأظهرت الدراسة أنّ بعض الأنشطة لا تتناسب مع المستوى الإدراكي للمتعلّمين، كما أنّ بعض الأسئلة تميل إلى الحفظ والتلقين أكثر من اعتمادها على الفهم والتحليل والاستنتاج، مما يحدّ من فاعلية المتعلّم داخل القسم.

وتوصّلت الدراسة إلى أنّ كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط يجمع بين مظاهر نجاح العقد الديداكتيكي وبعض مظاهر اختلاله، الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في بعض الأنشطة والمضامين التعليمية بما يضمن تحقيق تعلم أكثر توازنًا وفعالية.

الكلمات المفتاحية :العقد الديداكتيكي، الانزلاق الديداكتيكي، التعليمية الحديثة، كتاب اللغة العربية، السنة الأولى متوسط، الأنشطة التعليمية، التعلم الفعّال.

Abstract :

This study aims to examine the manifestations of the didactic contract and didactic slippages in the Arabic language textbook for first-year middle school students through the analysis of the educational activities and pedagogical contents it includes. The didactic contract is considered one of the fundamental concepts in modern didactics, as it organizes the relationship between the teacher, the learner, and knowledge. However, this relationship may experience certain disruptions and slippages that affect the effectiveness of the teaching-learning process.

The study adopts a descriptive-analytical approach to identify the manifestations of didactic slippages across various educational fields, including reading activities, grammar lessons, and written expression. The findings reveal that some activities are not appropriate to the learners' cognitive level, while certain questions tend to emphasize memorization and rote learning rather than understanding, analysis, and inference, thereby limiting the learner's effectiveness within the classroom.

The study concludes that the Arabic language textbook for first-year middle school combines both successful aspects of the didactic contract and certain manifestations of its dysfunctions. This calls for reconsidering some educational activities and pedagogical contents in order to ensure a more balanced and effective learning process.

Keywords

Didactic Contract, Didactic Slippage, Modern Didactics, Arabic Language Textbook, First-Year Middle School, Educational Activities, Effective Learning.