تحديات المنهج التكاملي النحوية واللغوية للصف السادس الإعدادي (٢٠٢٣م)

اسم الباحث: م. د. فرات صبار منذور

التخصص الدقيق: النحو العربي

العمل : مدرس على ملاك تربية بابل

البريد الإلكتروني Email : dr.foratsabbar@gmail.com

الكلمات المفتاحية: تحديات المنهج، المنهج التكاملي، النحويّة، اللغويّة، السادس الإعدادي.

كيفية اقتباس البحث

منذور ، فرات صبار، تحديات المنهج التكاملي النحوية واللغوية للصف السادس الإعدادي (٢٠٢٣م)، مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية، تشرين الاول ٢٠٢٣،المجلد:١٣ ،العدد:٤ .

هذا البحث من نوع الوصول المفتوح مرخص بموجب رخصة المشاع الإبداعي لحقوق التأليف والنشر (Creative Commons Attribution) تتيح فقط للآخرين تحميل البحث ومشاركته مع الآخرين بشرط نَسب العمل الأصلي للمؤلف، ودون القيام بأي تعديل أو استخدامه لأغراض تجارية.

مفهرسة في Indexed
IASJ

مسجلة في Registered
ROAD

Challenges of the Integrated Grammar and Linguistic Curriculum for the Sixth Grade (2023)

Dr.Forat Sabbar Manthoor
Specific specialty: Arabic grammar
Babylon angel education teacher

Keywords : : curriculum challenges, integrated curriculum, grammar, linguistics, sixth grade.

How To Cite This Article
Manthoor, Forat Sabbar Manthoor, Challenges of the Integrated Grammar and Linguistic Curriculum for the Sixth Grade (2023), Journal Of Babylon Center For Humanities Studies, October 2023,Volume:13,Issue 4.

This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Abstract

Today we are witnessing nine distinct fields of knowledge, such that the elements of culture later overlap to the point that it is difficult for us to separate this knowledge, and to adopt an integrative inevitable result as a tool that is compatible with the requirements of the modern era on one hand, and we strive to reach the linguistic content in a way that leaves us with the basic student this. Content in our daily lives, and its integration with and interaction with society on the other hand. This makes the alternatives more realistic and increasingly relevant; It helps in developing the capabilities of both the teacher and the learner, and eliminates the repetition that occurs in the rest of the traditional curricula in teaching the Arabic language.

A series of grammatical and linguistic challenges and errors have accompanied the current edition of the textbook, preventing the achievement of the intended goal according to the integrated approach in teaching the Arabic language. These errors could have been avoided if the book had undergone further refinement and careful review. On an applied level, the grammatical topics were excessively long to the point of

causing boredom. Although they were included in a single book alongside other topics, they were practically divided. As a result, by the time the student finished the grammatical section, they had often forgotten the previously covered topics that formed the foundation of this integrated curriculum, both in relation to those topics and to the grammatical material itself. Additionally, some of the requirements were vague or presented difficulties in other aspects. All of these factors prompted me to investigate the reasons behind these challenges and attempt to address them in future editions

ملخص البحث

نشهد اليوم تطورًا هائلاً في ميادين المعرفة، بحيث تتشابك عناصر الثقافة فيما بينها إلى درجة يصعُب معها الفصل بين فروع هذه المعرفة، وتبني المنهج التكاملي نتيجة حتميّة كأداة تتناسب مع متطلبات تطور العصر الحديث من جهة، ومحاولة جادّة لإظهار المحتوى اللغوي بالصورة التي يدرك معها الطالب أهميّة هذا المحتوى في حياته اليومية، واندماجه مع مجتمعه وتفاعله معه من جهة أخرى. كلّ هذا يجعل من المنهج التكاملي أكثر واقعيّة وأكثر مرونة وارتباطًا بالحياة؛ فهو يساعد في تنمية القدرات لدى المعلم والمتعلم على حدّ سواء، ويقضي على التكرار الذي تحدثه باقي المناهج التقليدية في تدريس اللغة العربية.

إنّ جملة من التحديات والأخطاء النحويّة واللغويّة رافقت الكتاب بحلته الحالية فحالت دون إتمام الهدف المرسوم له، وكان من الممكن تفادي هذه الأخطاء لو اخضعنا هذا الكتاب لمزيدٍ من الضبط والتدقيق. فعلى المستوى الإجرائي جاءت المواضيع النحويّة طويلة إلى حدّ يبعث على الملل، فهي وإن كانت مع باقي المواضيع في كتابٍ واحدٍ لكنّها قسمته عمليًّا؛ فلا تكاد تنتهي من المادة النحويّة إلا والطالب قد نسيَ ما سبقَ من المواضيع الأخرى التي كان الاساس من وضع هذا المنهج الربط بينها من جهة، وبينها وبين المادة النحويّة من جهة أخرى، أضف إلى ذلك الغموض الذي اكتنف بعض هذه المطالب، أو الصعوبة في موارد أخرى. كل ذلك دفعني للبحث في أسباب هذه التحديات، ومحاولة معالجتها في الطبعات اللاحقة.

الكلمات الرئيسة:.

المقدمة

يعدّ المنهج التكاملي خطوة جادّة نحو تطوير مناهج تدريس اللغة العربية في العراق، بعد سنوات من الجمود اتسعت فيها الحواجز "المصطنعة" بين أقسام اللغة الواحدة. ولا يفاجئنا أن نجد في تراثنا عددًا من العلِماء الكبار ممن تبنوا هذا المنهج ودعوا إليه في كُتُبِهم كالجاحظ(٢٥٥هـ) والمبرّد(٢٨٦هـ)...وغيرهما. وخلال تجربتي في تدريس اللغة العربيّة للمرحلة

الإعدادية بمنهجها القديم، فقد كان لي شرف تدريس المنهج الجديد منذ انطلاق طبعاته الأولى للصفوف غير المنتهية، على أمل تعميمه ليشملَ الصف السادس الإعدادي لهذا العام (٢٠٢٢-٢٠٢٣) فوجدت أن ميزات المنهج الجديد(التكاملي) تفوق بكثير ما كان سائدًا؛ مما يتيح نجاحًا أكبرَ للعمليّة التربويّة بأركانها المختلفة لاسيما الطلبة. حيث تنوعت مفردات هذا المنهج؛ لتتلاءم إلى حدٍّ كبيرٍ والمستوى العلمي لهم، وهو كاشف عن الجهد الكبير الذي بذله القائمون على إخراج هذا الكتاب، بحلّته الحاليّة، بخاصة لجنة التأليف، رغم التحديات التي صاحبت صدور الكتاب، سواء على مستوى الشكل أم على مستوى المضمون، فضلاً عن التحديات اللوجستية والفنيّة الأخرى. كلّ ذلك شجعني للخوض في غمار هذا البحث المتواضع ومعرفة تلك التحديات والوقوف على أسبابها، ومحاولة إيجاد بعض الحلول الناجعة لتجاوز تلك التحديات. سائلاً المولى، جلّ اسمه، أن يتقبل هذا العمل، وأن ينفع به غيري.

خطّة البحث

أولاً: تحديات تتعلق بأصل النظرية التي قام عليها المنهج التكاملي، وهو على قسمين، وتمهيد موجز:

١-أُسس المنهج التكاملي وقوانينه.

٢-البنية التحتيّة لتطبيق المنهج التكاملي.

ثانيًا: تحديات تتعلق بتطبيق المنهج التكاملي وفق الطبعة الحاليّة، وهو على قسمين أيضًا:

١-تحديات تتعلق بالشكل.

٢-تحديات تتعلق بالمضمون.

المنهج التكاملي ومبررات تبنيه في التدريس الحديث:

لا نبالغ إذا اعتدنا بأنفسنا ونسبنا هذا المنهج إلى علمائنا الأوائل؛ فأدنى تأمل لكتب الجاحظ ٢٥٥هـ، والمبرّد ٢٨٦ هـ، والجرجانيّ ٤٧١هـ وغيرهم.. نجد في هذه الكتب(البيان والتبين، والكامل، وأساس البلاغة) مبدأ التكامل في تعليم اللغة العربية. وهذا الرأي عليه مجموعة من باحثينا المعاصرين .[١]

ويُقصد بالمنهج التكاملي: "ما يعتمد في تخطيطه وطريقة تنفيذه على إزالة الحواجز التقليدية التي تفصل بين جوانب المعرفة"[٢]. وعرّفه الخياط بأنّه: "تقديم المعرفة في نمط وظيفي على صورة مفاهيم متدرجة ومترابطة تغطي الموضوعات المختلفة دون أن يكون هناك تجزئة أو تقسيم للمعرفة"[٣] . وعرّفه آخر بأنّه: "فكرة وسط بين المواد المنفصلة وبين الاندماج التام، ويتطلب تنظيمًا خاصًا للمادة الدراسية".[٤]

نجد أنّ فكرة (التكامل) في تدريس المناهج الدراسية قائمة على ركيزتين:

١-تقديم مقدار معين من المعارف اللغوية، لفئة معينة من المتعلمين، بطريقة قائمة على رفع تلك الحواجز التي من شأنها تفتيت عرى موضوعات اللغة الواحدة، بحيث تقدم المعرفة إلى طالبيها على نحو من التكامل ت

٢-تقديم تلك المعارف بشكل مدروس ومنظم، فليس هناك مكان للصدفة في رسم هذه المناهج القائمة على هذا النوع من النظم المعرفية.

أمّا مبررات تبني هذا المنهج فهي: (المرونة والواقعية). إذ أنّنا نشهد اليوم تطورًا هائلاً في ميادين المعرفة، بحيث تتشابك عناصر الثقافة فيما بينها إلى درجة يصعُب معها الفصل بين فروع هذه المعرفة، ويبدو مع هذا الوضع الراهن أنّ تبني هذا المنهج نتيجة حتميّة كأداة تتناسب مع متطلبات تطور العصر الحديث من جهة، ومحاولة جادّة لإظهار المحتوى اللغوي بالصورة التي يدرك معها الطالب أهميّة هذا المحتوى في حياته اليومية، واندماجه مع مجتمعه وتفاعله معه من جهة أخرى. كلّ هذا يجعل من المنهج التكاملي أكثر واقعيّة وأكثر مرونة وارتباطًا بالحياة؛ فهو يساعد في تنمية القدرات لدى المعلم والمتعلم على حدّ سواء، ويقضي على التكرار الذي تحدثه باقي المناهج التقليدية في تدريس اللغة العربية.

أولاً: تحديات تتعلق بأصل النظرية التي قام عليها المنهج التكاملي، وهي على قسمين:

١-التحديات المتعلقة بأُسس هذا المنهج وقوانينه:-

أ- **أسس المنهج التكاملي:** تمتد جذور المنهج التكاملي إلى بدايات القرن العشرين، مع بدايات ظهور نظرية (الجشطلت) المعرفيّة المستمَدة من المدرسة الألمانيّة، وأهمّ روادها (كوهلر). اهتمت هذه النظرية بالعمليات العقلية، وخاصة تلك المرتبطة بالإدراك باعتباره مفهومًا محوريًّا فيها، ولا يقبل التجزئة، بل يتضح ويتطور في إطار كلّي شمولي[٥]. وهو على عكس ما كان سائدًا في أمريكا آنذاك من تطبيق لآراء (واطسن) مؤسس النظرية المعرفية (السلوكيّة)[٦]. فالعمليّة التعليمية ليست مجرد تحفيزٍ أو استجابة ! بل هي جهد أكثر قصدية وأعمق وعيًا، والمتعلم وفق النظرية التكاملية لا يستجيب للمثير الحسي فقط، بل يحتاج إلى المعالجة العقليّ[٧] التي تتيح له إدراكًا أعمق لما يدور من حوله. فالمتعلم ينتبه للمعلومات ويفسرها، ويعيد صياغتها وفق فهمه الخاص والانتقائي إلى معرفة جديدة، ثمّ يحتفظ بهذه المعلومات ويسترجعها متى أراد ذلك. وهذه العمليّة المعقدة لا يمكن أن تتطور وفق مبدأ التجزئة، وتشتيت عرى الموضوع الواحد، بل تعتمد على رسم صورة كليّة شاملة في طرح المعلومات. فالكل غير مجموع أجزاء ذلك الكل.

يعدّ العراق متأخرًا في تبني أفكار هذه النظريّة، أو التأثر بمخرجاتها، قياسًا بالدول المجاورة، ولكنّ الوصول متأخرًا خير من عدم الوصول كما يقولون. وقبول هذا المنهج يقتضي القبول بأسسه المعلنة التي من أهمها: التكامل في المعارف والخبرات والشخصيّة أيضًا؛ فيتلقى المتعلم تعليمًا كاملاً بخبرة متكاملة وشخصية متكاملة. ومن أسس هذا المنهج مراعاة رغبات "الطلاب" ومراعاة الفروق الفرديّة بينهم، فضلاً عن الأنشطة التعليمية، والتعاون والعمل الجماعي.[٧]

تظهر بعض التحديات في المنهج الجديد(٢٠٢٢م) جليّة حين يتعلق الأمر بالالتزام بهذه الأسس، والتي تمثل ركائز جسدت شخصية هذا المنهج المعرفي. فهل تكاملت الخبرة بأنشطتها المختلفة ؟ بحيث تؤدي إلى تنظيم المهارات والمعارف والمعلومات وغيرها لدى الطالب للوصول، بمساعدة الطالب نفسه، إلى النمو الطبيعي وفق صورة متكاملة! وبالتالي بناء شخصية متكاملة قوية تأهل الطالب للانخراط الواعي وسط بيئته المحيطة به؟ وإذا تأملنا ما بأيدينا من المنهج بطبعته الحاليّة تجد التركيز منصبًّا على إيصال أكبر قدر من المعلومات دون مراعات باقي الأنشطة المختلفة، فموضوع الاستفهام مثلا يأخذ حيزًا مبالغًا فيه (٢٥ صفحة) يتم فيه ضخ معلومات كثيرة تستغرق وقتًا طويلاً يتعرض الطالب معه للإنهاك والتعب والملل فيفوته اكتساب باقي المهارات التي يفترض أن تصاحب نقل المعلومة خلال سير عملية التعلم. وموضوع النفي أيضًا يأخذ مساحة كبيرة من الكتاب(٣٠ صفحة)[٨]، فلك أن تتصور كتابًا (الجزء الأول) من ١٦٠ صفحة يتضمن أكثر من ٢٠ موضوعًا، يحظى الاستفهام والنفي فقط بأكثر من ثلث صفحات الكتاب!. وإذا جاوزنا التكامل المعرفي إلى اساس آخر من أسس المنهج التكاملي هو مراعات ميول ورغبات الطلاّب خلال القيام بكتابة المنهج، فهل تجد أنهم يقبلون بهذا التوزيع للمعلومات ؟.

ب- قوانين المنهج التكاملي: إنّ بناء هذا المنهج قائم على الإدراك الكلّي للموقف التعليمي، فلا يجوز أن يخضع لمبدأ الصدفة(المصادفة) إذ هناك مجموعة من القوانين التي تحكم عمليّة التعلم، وأهمّ هذه القوانين:

-مبدأ التعلم بـ(التشابه) فمتى وقع التشابه بين المواضيع المراد تدريسها سهلت عملية التعلم، وهذه النتيجة حتميّة بين هذه المتشابهات، فالطالب يميل إلى فهم المواضيع التي تشترك بالخصائص ذاتها.

وهنا يحصل التحدي الذي يرصده المتتبع في منهج السادس الاعدادي، حيث يقع فاصل كبير جدًا بين المواضيع التي تشترك في الخصائص نفسها، فمثلاً يتناول الكتاب موضوع (الاستفهام)

وهو أحد اساليب الطلب، في أول الكتاب الأول ثم يرجع ليتناول باقي اساليب الطلب في آخر الكتاب الثاني!

-مبدأ التعلم بـ(التباين) فمتى وقع هذا التباين بين المواضيع سهّل عملية التعلم؛ لأنّ استدعاء شيءٍ يؤدي إلى تذكّر ما يقابل ذلك الشيء، بحيث يطلب المدرس من طلابه تحديد السمة الأبرز بين الموضوعين المتقابلين على اساس تلك السمة. فمثلاً النفي يقصّدُ به نقض فكرة وإنكارها، وهو ضد الاثبات. في حين يقصّدُ بالتوكيد تقوية الكلام وإثباته ورفع الشكّ. لكنّ هذا المبدأ لم يكن حاضرًا جليًّا عند عرض الموضوعين خلال الكتاب الأول، حيث فُصِلَ بينهما بموضوع آخر (التقديم والتأخير) وكان من المناسب أن لا يحصل ذلك.

-مبدأ التعلم بـ(الإغلاق) ويعني أنّك تكمل الموضوع وتحيط بجوانبه، فالمعرفة تميل إلى الاكتمال والاستقرار (الاغلاق) ووضع نهاية.

فليس من المناسب ترك الباب مفتوحًا لبعض الاحتمالات المتعلقة بالموضوع نفسه، وحصل ذلك في موضوع (النداء) حيث شرع في ذكر ما يرتبط بالموضوع من قبيل (الترخيم) حيث قال في الصفحة (١٤٧) "[٩] يرتبط بأسلوب النداء أسلوب عربيّ يسمى الترخيم" ونسيَ أن هناك مواضيع اخرى ترتبط بالنداء كـ(الاستغاثة) و(الندبة). ولو لم يعرض للترخيم من الأصل، مكتفيًا بالنداء فقط لهان الأمر. وفي مثال آخر هو باب (التوكيد بالقصر) قال في صفحة (١١٧): " القصر في اللغة يعني تخصيص أمرٍ بأمرٍ آخر، وله طرائق.." [١٠]. حيث ذكر القصر بالنفي والاستفهام، والقصر بـ(إنّما)، وترك باب الاحتمال مفتوحًا على باقي أنواع التوكيد بالقصر.

٢-التحديات المتعلقة بالبنية التحتيّة التي يقوم عليها المنهج التكاملي:

أ- تحديات تتعلق بالبيئة الزمكانيّة(الزمان والمكان) المناسبة لتبني المنهج التكاملي، حيث إنّ تبني هذا المشروع المعرفي في التعليم يتطلب بيئة ملائمة تتوافر فيها مقومات نجاح هذا المشروع، وأهم هذه المقومات هو توفير قاعات دراسيّة مناسبة بمواصفات خاصة، فمن حيث المساحة يجب أن تستوعب هذه القاعات العدد المناسب الذي تتحقق معه المشاركة العادلة بين جميع الطلاب داخل هذه القاعات، ومن حيث التجهيز يجب أن تتوافر وسائل تعليمية حديثة كالسبورات الذكية واجهزة العرض الجدارية وغير ذلك.. والكل يعلم أنّ أكثر مدارسنا تفتقر للحدّ الأدنى من هذه المستلزمات، فما زالت الأعداد هائلة في كثير من هذه المدارس بحيث يصعب وجود مدرسة بدوام واحد، فضلاً عن الأعداد الهائلة داخل كلّ قاعة دراسية بحيث يصعب إشراك جميع الطلاب في الموضوع الواحد.

ب- تحديات تتعلق بالكادر التدريسي المعد لتدريس هذا المنهج، فجميع هذه الكوادر غير مؤهلة فنيًّا للقيام بهذا الدور، فالتكامل شرطٌ مهمٌ يقع على جميع ركائز العملية التربوية الثلاثة، فالكتاب المطبوع ليس أكثر من تنظير لهذا المنهج المعرفي، والمدرس يجسد التطبيق لهذا المنهج وتطبيق التكامل يقتضي التكامل أيضًا، والطالب مقصود بهذا التكامل، إذ الهدف من هذا المنهج خلق شخصية متكاملة في المعارف والمهارات، شخصية توصف بالتوازن والاستقرار والقدرة على الاندماج وسط المجتمع.

إنّ المدرس كجزءٍ مهمٍ في هذه العملية يجب أن يحظى بقدرة كبيرة تتجاوز ما كان سائدًا قبل تطبيق المنهج التكاملي، من قبيل الدخول في دورات علميّة تتبناها وزارة التربية ومديرياتها في جميع المحافظات للتدرّب على هذا المنهج، فليس من المعقول أن تُدرّس هذه المناهج الحديثة بالطرق التقليدية القديمة، ويترك تنفيذها إلى مدرسٍ غير مؤهل ليطبقها وفق رؤيته الشخصية التقليدية، مع إمكانية انحياز هذا المدرس غير المؤهل إلى فرع ما من فروع اللغة المتعددة كالقراءة أو المطالعة أو الأدب أو النحو...[١١] وهذا بالحقيقة ما يحصل الآن في مدارسنا مع الأسف، واستطيع القول إنّ فكرة تطبيق المنهج التكاملي قد جُرِّدت من محتواها، لأننا عمليًا نمارس تقسيم المادة اللغوية داخل الصف الدراسي، ويمكن إجمال أسباب ذلك إلى:

-المساحة التي تشغلها بعض الموضوعات كـ(الاستفهام والنفي) وقد سبقت الإشارة إلى ذلك، فإنّ عرض موضوع الاستفهام يستغرق شهرًا كاملاً في بعض الأحيان، وهذا الوقت بحدّ ذاته يحكم بتقسيم المادة اللغوية؛ لأنّك لا تكاد تنتهي من شرح الموضوع حتى يكون الطالب قد نسي ما يتعلق بالاستفهام من المواضيع اللغوية الأخرى المرتبطة به. وكذلك الحال في موضوع النفي. ولو افترضنا وجود مدرسين أكفاء يحسنون إدارة الصف، ويتمتعون بقدرات عالية تمكنهم من إيصال مثل هذه المواضيع في مدّة زمنية لا تتجاوز اسبوعين، فما زلنا نتحدث عن وقت طويل من شأنه أن يشتت عرى التكامل بين موضوعات اللغة الواحدة. وما لم يوضع حل لهذه المشكلة فإننا عمليًّا قسّمنا فروع اللغة الواحدة كما كنّا نفعل في تدريس المناهج التقليدية، ويمكن حل هذا الإشكال بحذف أو تقليل مبحث إعراب اسماء الاستفهام؛ لأننا في الصف السادس الاعدادي تجاوزنا عرض المادّة الإعرابية والتركيز عليها، وإعادة هذا المطلب والتوسعة فيه كما هو في المنهج الحالي عرض في غير محله.

-طريقة وضع الأسئلة الشهرية خلال الفصل الأول والفصل الثاني، فما زلنا نقّسم عناوين الكتاب على اساس علوم اللغة المتعددة، فهناك امتحان في مادة القواعد، وامتحان آخر في مادة الأدب، وآخر في النقد، والإنشاء. وكذلك وضع الدرجة اليومية ما زال يحمل نفس التقسيمات القديمة التي

من شأنها تجزئة المادة الواحدة، في حين يُفترض أننا نتبنى منهج تدريس اللغة العربية وفق منهج التكامل، وهو تغيير نوعي في تدريس اللغة، وهذا يقتضي تغييرًا نوعيًّا في التعاطي مع تقسيمات الدرجة اليومية، وكذلك طريقة تأدية الامتحانات الشهرية.

ثانيًا: تحديات تتعلق بتطبيق المنهج التكاملي وفق الطبعة الحاليّة:

١-تحديات المنهج وأخطاء الشكل: ضم المنهج الجديد في اللغة العربية للصف السادس الاعدادي عددًا من المواضع التي اشتملت على أخطاء شكليّة صغيرة في بعض الأحيان من قبيل بعض الأخطاء الطباعية التي لا تؤدي إلى ضياع المعنى المراد خلال عرض الموضوعات، أو أخطاء أخرى كبيرة طباعية وغير طباعية ولكنها تؤدي إلى غموض أو لبس خلال عرض الموضوعات. وفيما يلي بيان تلك التحديات:

أ- **هفوات طباعيّة:** وهي أخطاء لا تؤدي إلى ضياع المعنى، وهي وإن كانت كذلك فإنّها تكشف عن ضعفٍ وتسرّعٍ غير مبررين؛ لأنّ الكتب اللغويّة وبخاصة المنهجية منها يجب أن تحاط بمزيدٍ من الدقّة والتمحيص؛ كونها تغذي شريحة واسعة من أبناء البلد والأجيال المتعاقبة التي تقرأ هذه الطبعة وتتمسك بما حفظته منها. فعلى سبيل المثال وردت هذه الأخطاء في موارد عِدة أذكر منها ما يلي: ما وقع في اسلوب النفي [١٢] حيث استعمل في تعداد زمن الأداة (ما) وعملها، في النقطة الثانية بخط أكبر وبلون غامق، مع أنهما للموضوع نفسه، وهذا الاستعمال موهم ولا شك. وكذلك فعل في مورد آخر حين شرع في تعداد معاني اسماء الاستفهام مفضلاً التعداد بالحروف(أ- ب) ولكنّه حين وصل للحرف (هـ) كتبه بهذه الطريقة(هـ)[١٣] وهو موهم؛ لاحتمال أن المراد رقم(٥). ناهيك عن الأخطاء التي وقعت في الترقيم، والتي وقعت في موارد متعددة[١٤]. وكذلك وقعت بعض الأخطاء الطباعيّة التي أدت إلى مخالفة لقاعدة نحويّة، كما حصل عند كسر كلمة(مساجد)[١٥] وهي ممنوعة من الصرف؛ لأنها صيغة منتهى الجمع على وزن(مفاعل)، ومثل ذلك حصل حين أورد (لام الأمر) مفتوحة؛ وحكمها الكسر ما لم تسبق بحرف العطف[١٦]، وكذلك وقع الخطأ في قوله: (مَمّا تُباهى به البنت) بفتح الميم الأولى في(مَمّا) والصواب كسرها، و(تتباهى) بإضافة تاء المضارعة لأول الفعل المضارع أو (تباهي) بالياء في آخر الفعل وليس الألف المقصورة[١٧]. ومثله وقع في عبارة(الاسمُ إشارةٍ)[١٨]، والصواب:(اسم الإشارةِ). وكذلك الخطأ في كتابة بين الشاعر محمد سعيد الحبوبي(قدّك المهزوز هزّ الغصنا[١٩](؛ لأنه يؤدي لخطأ إملائي، والصحيح(هزّ الغصنَ)، وكذلك أخطأ في نقل بيت الشريف الرضي: (لا تحلفن بوعيد زلّ من فمه)[٢٠] والصحيح: (لا تحفلن..)؛ لأنّها تناسب المعنى، ولورودها هكذا في ديوان الشاعر[٢١]، وكذلك وقع الخطأ في نص المسرحية الشعرية للشاعر محمد علي الخفاجي، حيث

قال: (يا فرح المخزون[٢٢](والصواب(المحزون)[٢٣]. وربما وقع الخطأ الطباعي بزيادة كلمة كاملة؛ كما حصل في جدول بين فيه طريقة نفي الجملة مع مراعاة دلالتها على الزمن، حيث أورد في النقطة الرابعة الجملة(ما يكتب الطالب الدرس الآن)[٢٤] منفية بـ(ما) الدالة على نفي الحال إذا دخلت على جملة فعلية فعلها فعل مضارع، من دون الحاجة إلى قرينة تدلّ على الحال. وربما وقع الخطأ في ترتيب الأسطر داخل الورقة، من قبيل ما حصل من بتر للسطر الواحد وتوزيعه على سطرين من غير حاجة إلى ذلك[٢٥]. وفي المجمل فإنّ هذه الأخطاء لم تكن لتقع لو مرّ الكتاب بمرحلة التدقيق المتأني.

ب- أخطاء طباعية، كالأخطاء في ذكر بعض الأعوام التي جرت فيها أحداث تاريخية مهمة؛ لأنّ التوهم فيها يؤدي إلى أخطاء تاريخية من قبيل ما وقع في الأعوام (١٧٩٨م) وهي السنة التي وقع فيها احتلال نابليون لمصر، وتؤرخ لبداية النهضة الأدبية عند العرب، وقد أخطأ في ذكر هذه السنة مرتين[٢٦]. والغريب حين استدركت الوزارة ما وقعت فيه من أخطاء طباعية في هذا هذا المورد أخطأت أيضًا في تحديد الصفحة المراد تصحيح الخطأ فيها. وكذلك وقع الخطأ في ذكر الشهر الذي توفي فيه الشاعر العراقي الكبير بدر شاكر السياب، حيث خلط بين كانون الأول وكانون الثاني[٢٧]، وبينهما أحدَ عشرَ شهرًا ! في حدثٍ مهم لا يغتفر التوهم فيه. وشابهه الخطأ في حساب عمر عميد الأدب العربي طه حسين[٢٨]، حين حسب عدد سنين حياته بين الميلاد والوفاة بثمانين سنة، والصواب هو تسعين سنة. وفي ذكر سنة ولادة الشاعر العراقي علي الشرقي أخطأ في ترجمة السنة من الهجري إلى الميلادي حيث نقل أكثر من مصدر[٢٩] أنّ ولادته بالتقويم الهجري توافق سنة (١٣٩٠هـ) وبتحويل هذه السنة من الهجري إلى الميلادي توافق ١٨٩١ أو ١٨٩٢. وذُكِر في المنهج أنّه ولد ١٨٩٠م[٣٠]، من دون التدقيق في التاريخ أو الإشارة إلى الصواب من باب توخي الدقّة في نقل الأحداث التاريخية.

٢-تحديات المنهج وأخطاء المضمون: إذا كانت بعض الأخطاء الطباعية يمكن غضّ الطرف عنها، والتسامح في التماس العذر لصاحبها، فإنّ الأخطاء التي تقع في المادة العلمية نفسها لا يمكن قبولها أو غضّ الطرف عن مرتكبها، لا بل يؤاخذ ويعاتب على ذلك عتابًا شديدًا؛ فليس من المعقول أن يقبل ذلك في المناهج الدراسية؛ لأنّ الهدف من هذه المناهج، وبالخصوص المنهج التكاملي، هو إيصال محتوى لغوي متكامل بعبارة واضحة لا يكتنفها الغموض، وأيّ خللٍ قد يحصل خلال هذه العملية يمكن أن يؤدي إلى ردود أفعال عكسية تمامًا تناقض ما قامت عليه هذه المناهج. ثمّ إنّ هذا المنهج قد خضع لعملية ولادة عسيرة تناوب على إتمامها مجموعتان على الأقل بين تأليف وتدقيق، وخضعت في كلّ مرّة إلى عدد كبير من الباحثين الأكاديميين

بدرجات علمية عالية؛ فليس من الصواب ولا الإنصاف أن تخرج هذه الطبعة مليئة بالأخطاء والهنات. وفيما يلي ذكر لعدد كبير من المؤاخذات يمكن أن نجملها في جانبين:

أ- أخطاء تتعلق بصياغة الجملة وتؤدي إلى خلل في عرض المادة العلمية، وقد حصل ذلك في موارد عدّة، ففي الموضع الذي تعرض لبيان خصائص الهمزة من أسلوب الاستفهام، ذكر خلال شرح تلك الخصائص بع نقاطٍ، في حين ذكر ست منها في الخلاصة متغافلاً عن ذكر الخصيصة الرابعة؛ وما ذاك إلاّ لصعوبة صياغتها في الخلاصة، فهي في الشرح مرتبكة، حيث قال: "يقع المستفهم بعد الهمزة مباشرة، ولا يشترط ذلك مع هل" [٣١]. حيث أورد مثالاً يمثل خصيصة للهمزة ذكره في النقطة الأولى لخصائص الهمزة؛ فكيف يصح إعادة المثال للتدليل على خصيصة أخرى للهمزة من دون بيان ذلك؟ ولو ألحق هذه العبارة التي ذكرتها أولاً مع الخصيصة الأولى لما جانب الحقيقة؛ لأنّ المثال الذي ذكره للاستدلال(هل أكرمت المرأة) في غير محله؛ لجواز وقوع أحدهما بدل الآخر على السواء. وكذلك حصل اللبس حين أقحم جملة اعتراضية في غير محلها عند ذكر قاعدة (ما) النافية، فقال: "إذا دخلت على جملة اسميّةٍ، فهي لنفي الحال، وتأتي .." [٣٢]، ولا ادري من أين جاء بهذه القاعدة؟ نعم هي تدل على الحال إذا دخلت على الفعل المضارع، ثمّ إنّ (ما) الحجازية تعمل عمل ليس وتفيد معناها، وكذلك المهملة فإنّها تفيد معنى ليس ولكنّها غير عاملة؛ لعدم توافر شروط عملها. وليس في ما أورد من أمثلتها ما يدلّ على الحال؛ فخذ على سبيل المثال بعض ما ذكره من الأمثلة في المقام، كقول أحمد شوقي: "وما نيلُ المطالب بالتمني..." وقول الشافعي: "فما لحوادث الدنيا بقاء". وأدنى تأمل في المثالين يثبت خطأ ما ادعاه. وقد وردت أمثلة كثيرة في غير محلها؛ من دون أن نفهم سببًا لذلك، ففي معرض حديثه عن إعراب اسماء الاستفهام التي يُسأَلُ بها عن العدد بعد أن عرّف (كم) الاستفهامية قائلاً: " اسم مبهم يحتاج إلى نكرة مفردٍ منصوب..."[٣٣] ذكر عددًا من الأمثلة من بينها (كم كُتُبُكَ) وهو اسم معرف بالإضافة، و(كم) هنا تُحمَلُ على الخبرية أولى. وفي الصفحة التالية حاول أن يجمع أكثر من قاعدة في نقطة واحدة[٣٤]، وربما كان هدفه الاختصار، ولكنّه فوّت هذا الهدف وأساء استعمال العبارة للدلالة على هذا الهدف؛ لأنّ مواضع الإعراب مختلفة ومحاولة الجمع هنا غير موفقة على الاطلاق، فكان عليه أن يقسم المطلب على قاعدتين: الأولى: إذا تلاها فعل تام أو فعل ناقص استوفى خبره أُعرِبت في محل نصب مفعولاً فيه. الثانية: إذا تلاها فعل ناقص لم يستوفِ خبره أُعرِبت خبرًا للفعل الناقص، والسلام. وفي التمرين الخامس في موضوع النفي النقطة الثامنة مثّل بقوله:(ما اعتدى مؤمن)[٣٥] في حين التمرين يسأل عن (ما) العاملة والمهملة، والمثال الذي ذكره لا ينطبق على أحدهما. وكذلك

استشهد بمثالٍ لا ينطبق عليه مفهوم السؤال في أسلوب التقديم والتأخير التمرين الثالث[٣٦]، حيث أنّ سؤال التمرين الخبر الذي وجب تقديمه وما أورده ليس فيه تقديم للخبر على المبتدأ. وكذلك فعل في أسلوب النداء حيث أورد آخر مثالين من التمرين الرابع في غير محلهما؛ إذ السؤال عن المنادى المضاف والمنادى شبيه المضاف، وليس في المثالين أحدهما[٣٧]، فضلاً عن الصياغة الضعيفة والموهمة التي وردت في أول السؤال. كما أخطأ في إحالته إلى شرح سابق؛ حيث يحتاج الطالب لفهم هذه الإحالة إلى قراءة النقطة كاملة، في حين أن المراد من الإحالة الاختصار والفهم السريع بمجرد العود إلى العبارة المُحال إليها، وهو ما يتناسب مع مرحلتهم العمريّة، علمًا إنّ هذه الإحالة لم تحقق الاختصار ولا الفهم السريع؛ ولو أعاد ذكر الشرطين لما زاد في اللفظ على ما استخدم من حيث عدد الكلمات، فلو قال: (تقدم خبرها على اسمها ولم ينتقض بالاّ) بدلاً من قوله:" اختلّ واحدٌ من الشرطين المذكورين في(أ)"[٣٨] . وفي شرح أحد أبيات الشاعر العراقي محمد سعيد الحبوبي، وحينما شرع في بيان الصور البيانية التي استعلها الشاعر وهي لأحد أنواع البديع اللفظي(الطباق)، لكنّه خلط بين صور البديع حين خلط بين البيت الأخير والبيت الذي قبله، ورغم استدراك الوزارة بورقة تصحيح للأخطاء الواردة في الكتاب بقي الخطأ قائمًا في تشخيص البيت المقصود بالصورة البيانية تلك.[٣٩]

ب- أخطاء في نقل المعلومة نفسها، وإذا كنّا نعاتب على صياغة للعبارة في غير محلها أو استشهادٍ بمثالٍ في غير محله، فإننا نعتب بشدة أكثر إذا كان الخطأ متعلقًا بنقل المعلومة نفسها، أو الإغراق في الغموض في محاولة شرح معلومة معينة، كما وقع في موارد عدّة نذكر منها: الخطأ في نسبة بعض الأبيات الشعرية لغير قائليها، ومحاولة الصاق صفة الشاعرية لمن لم يُعرَف بها؛ ظنًّا من المؤلف أنّ هذه الصفة تزيد من شرف الموصوف وإن لم تثبت عنه، فما بالك إذا كان هذا الشخص أمير المؤمنين عليًّا عليه السلام، ويشير هذا النقل بدون تدبّر أو تدقيق إلى ما يفعله عوام الناس في نسبة هذا لذاك، فكيف يقع هؤلاء الباحثون المتخصصون في مثل هذه الأخطاء!. ويزيد الأمر غرابة إصرارهم على ذلك مرة بعد مرة، ففي المرة الأُولى ذُكر بيت شعر للصاحب بن عباد[٤٠] يقول فيه: لعمرك ما الانسان إلاّ بدينه ...[٤١]

ونُسِب للإمام عليٍّ عليه السلام غلطًا. ثمّ عاد مرّة أخرى لينسب بيت شعرٍ لأمير المؤمنين عليه السلام، والحقيقة أنّه لعبد الله بن المبارك[٤٢]، يقول فيه:

ما أحسن الدين والدنيا إذا اجتمعا لا بارك الله في الدنيا بلا دين

والأعجب من ذلك أنّه أعاد الاستشهاد بالبيت مع تغيير بسيط، ونسبه إلى الشاعر أبي دلامة[٤٣] هذه المرّة فهل يعقل مثل هذا التخبط في النقل من أهل الاختصاص كما يُفترض أن نعرفه عنهم.

وهناك تغافل تام يتبعه إنكار حقيقة أدبية أجمع عليها مؤرخو الأدب العربي على جميع طبقاتهم من أنّ حركة النهضة العربية الأدبية انطلقت من مصر، وتابعهم واضع المنهج على ذلك، بل وأرخ لبداية هذه النهضة بدخول نابليون إلى مصر واحتلال الجيش الفرنسي لها عام ١٧٩٨م. كما اتفقوا على أن رائد حركة الإحياء والبعث الأدبي في العصر الحديث هو الشاعر المصري محمود سامي البارودي(١٨٣٩-١٩٠٤)، لكنّه لم يقر بهذه الحقيقة بشكل صريح مقدمًا الشعراء العراقيين وبالخصوص(محمد سعيد الحبوبي) بديلاً عما اتفق عليه المؤرخون. وعند الكلام عن الشاعر السوري(أدونيس) ادعى حقيقة خاصة بالشاعر لم يقل بها أحد، كما أخطأ في تقطيع قصيدة أدونيس عروضيًّا .[٤٤]

هناك أخطاء نحوية حصلت هذه الطبعة ويجدر الإشارة إلى بعضها من ذلك ما وقع في أسلوب تقديم الخبر على المبتدأ وجوبًا، حيث استشهد بالجمل: ما الأمل؟ وما البلاغة؟ وأعادها في خلاصة القواعد من دون أن يلتفت إلى أن ما أورده من الأمثلة يندرج تحت عنوان التقديم الجائز[٤٥]. ومن الأخطاء النحويّة أيضًا إدخاله لبعض الألفاظ في باب التوكيد المعنوي كـ(جميعًا، قاطبة، كافة)، نعم هي تفيد الشمول ولكنها ليست من التوكيد المعنوي، وتعرب أحوالاً[٤٦]، وكرر الخطأ ذاته في خلاصة الواعد بعد خمس صفحات. ومن الأخطاء النحوية أيضًا رفع اسم (لعلّ) في قوله: لعلّ المجتهدون؟ والصواب: لعلّ المجتهدين. وجاءت العبارة في هذا الموضع مرتبكة وناقصة ومتضمنة لخطأ في القواعد النحوية؛ حيث نسي أن يذكر في ذيل قاعته: " والفصل هو أحد ثلاثة ... حينما يكون من الفعال الخمسة" [٤٧] ما به تمام هذه القاعدة شرط أن لا يكون المضارع معتل الأخر بالألف أو الياء؛ لأنّ هذه الياء تثبت في صورة الفعل وتعرب فاعلاً. ومن الأخطاء النحوية المشابهة كسر كلمة(قصصٍ)[٤٨] الصواب الرفع(قصصٌ)؛ لأنّ محلها خبر مرفوع.

أمّا في مادّة النقد الأدبي فلم يشر من قريب أو بعيد للفرق بين النقد والأدب؛ وليس هناك ما يشير إلى النقد الأدبي غير العنوان في أول الصفحة، التي أخطأ في الإشارة إليها في الفهرس[٤٩]، ولو أبدل هذا العنوان بآخر كـ(تاريخ الأدب) لكان أليق بما موجود في الكتاب، خصوصًا أنّه أشار في أخر الصفحة التي عنونها للحديث عن الأدب الحديث، بالحديث عن تنوع مذاهب الأدب وسمّى هذه المذاهب بأسماء(مشتركة) بين جميع الفنون لاسيما الأدب والنقد، والميزة الأهم للتفريق بينها هي اللغة التي تتحدث بها ضمن هذا العنوان المشترك، وهذه اللغة لم تُشِر صراحة للنقد في عناوين المباحث الداخلية على الأقل، كأن يقول: الكلاسيكية النقدية، أو المذهب الكلاسيكي في النقد (النقدي)، ويذكر ولو بأسطر معدودة ما هو النقد لغة واصطلاحًا؟ وما

الهدف منه؟ وما فائدته في تقويم الأعمال الأدبية؟. كذلك أغفل ذكر بعض المذاهب النقديّة المهمة كـ(المذهب النفسي) الذي حضي باهتمام شعراء كُثر في العصر الحديث كـ(بعض شعراء المهجر والشعر الحر). ومن ذلك أيضًا مطالبتهم بما لم يذكره في الموضوع، كما حصل في أسئلة المناقشة في حديثه عن الواقعية في النقد السؤال الثاني من أسئلة المناقشة[٥٠]، حيث طلب من الطلاب ذكر أبرز أعلام الواقعية في الوقت الذي لم يذكر اسماء بعضهم خلال عرض الموضوع.

خاتمة البحث

خلص البحث إلى مجموعة من النتائج يمكن بيانها بالنحو الآتي:

١-يُعدّ المنهج الجديد للغة العربيّة للصف السادس الإعدادي خطوة جادّة لمواكبة التطور الحاصل في المناهج الدراسية الحديثة، بل ضرورة اقتضاها تطور الحركة الفكرية في المنطقة والعالم أجمع، وإن كان العراق متأخر نسبيًّا في تطبيق هذا المنهج الحديث في مؤسساته التعليمية.

٢-واجه كتاب اللغة العربية بطبعته الحالية عددًا من الأخطاء العلميّة والفنيّة، كان من المفروض تجنب الوقوع فيها بمزيد من التأني والتدقيق.

٣-كشف البحث عن الانتقاء العشوائي، أو قلْ عدم الالتزام بمبادئ المنهج التكاملي، وقوانين تطبيقه، إلى درجة تُشعِر المتأمل أنّ القائمين على تبنيه في المؤسسات التعليمية لم يفهموا بشكل معمّق أصول النظرية التكاملية وطرق تطبيقها.

٤-كشف الخلل الكبير الذي وقعت فيه الوزارة بتبنيها المنهج التكاملي قبل أن تعدّ كوادرها بمزيد من الدورات التأهيلية لإنجاح هذا المشروع.

٥-كشف البحث أنّ أغلب التحديات الحاصلة في المنهج الجديد مرتبطة بموضوعات قواعد اللغة العربية، وهو ما يثير هواجس الخوف والقلق من تدني المستوى اللغوي في المؤسسات التعليمية.

٦-كما كشف عن أخطاء كبيرة في مادة الأدب العربي الحديث، وهذا يشير إلى ضعف الذائقة الأدبية في هذه المؤسسات من جهة، وغياب التثبت والموضوعية في عرض موضوعات الأدب.

٧-سوء التوزيع لبعض المواضيع داخل النهج، وسوء استخدام للمساحات التي يجب أن تشغلها بعض هذه المواضيع، حال دون حصول الجدوى الكاملة من تبني المنهج التكاملي.

٨-كشف البحث عن هشاشة اللجان التدقيقية في تتبع الأخطاء الطباعية غير المبررة.

توصيات الباحث

١-على المستوى النظري يدعو الباحث إلى تأهيل الكوادر الخاصة بوضع المناهج الدراسية بحيث تبدو هذه الكوادر أكثر إيمانًا والتزامًا بأُسس وقوانين هذا المنهج (العلمي) والتعامل معه على هذا الأساس؛ فلكل علمٍ أسس وقوانين يجب مراعاتها عند تبني معطيات ذلك العلم، ولا يجوز الانتقاء أو العشوائية عند تطبيقه داخل هذه المناهج.

٢-على المستوى العملي يدعو الباحث إلى تفعيل مبدأ (العلاقة الحتمية بين المفهوم والمصداق) بحيث يتجلى لدى القارئ مدى صدق هذه العلاقة بين أُسس وقوانين المنهج التكاملي وما ينتج عنها من مفاهيم علمية وتلك المعالجات أو الأمثلة التي تكون مصداقًا لتلك المفاهيم.

٣-تدريب الكوادر التدريسية بطريقة واعية على الاساليب الكفيلة بإنجاح هذه التجربة الرائدة في تبني المنهج التكاملي، من خلال فهم ما يتعلق بهذا المنهج، وكذلك حثهم على ممارسات وأساليب تتناسب مع هذا المنهج من قبيل تحديد نوع الطريقة التي يجب مراعاتها في تأدية الامتحانات الشهرية.

٤-أخذ الوقت الكافي لمراجعة المنهج قبل طباعته من قبل الكوادر التدقيقية؛ لتلافي تلك الأخطاء الطباعية، وكذلك بعض الأخطاء النحوية.

٥-اشراك بعض الشعراء أو الأدباء من الوسط التربوي مع كوادر لجان وضع المنهج؛ لتلافي بعض الأخطاء الأدبية كمعالجة بعض القضايا الأدبية بشكل صحيح، وكذلك تصحيح نسبة الأبيات الشعرية إلى قائليها بشكل دقيق.

هوامش

[١] – نهاد موسى: الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، ط١، دار الشروق، عمّان–الأردن ٢٠٠٣، ص٦١. محمد عبده عوض: مداخل تعلم اللغة العربية، ط١، مركز البحوث التربوية والنفسية في جامعة أم القرى– السعودية ٢٠٠٠م، ص ٢٤. ومنصور حسن الغول: مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها، ط١، دار الكتاب الثقافي، الأردن ٢٠٠٩م، ص٣٢. وغيرهم

[٢] – فوزي الشربيني وعفّت الطناوي: مداخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ٢٠٠١، ص ٢٠٠ .

[٣] – علي اسماعيل الخياط وعبد الكريم عبدالله الهولي: دراسة تحليلية لمظاهر التكامل بين مفاهيم منهج مادة الاجتماعيات ومحتوى مناهج مواد الصف الأول المتوسط في دولة الكويت، مجلة كلية التربية بجامعة الأمارات– ٢٠٠٣م، العدد ٢٠، ص٣–٤.

[٤] – أحمد حسن اللقاني: المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة ١٩٩٠، ص ٢٠٣

[٥] – بديعة القشاعلة: مدارس علم النفس، مركز السيكولوجي للنشر الالكتروني، النقب– فلسطين ٢٠٢١، ص ٣٤–٣٧.

[٦] – المصدر نفسه، ص٢٦.

[٧] – حسن جعفر الخليفة: المنهج المدرسي المعاصر، ط١، مكتبة الرشد، الرياض ٢٠١٤م، ص٢٤٨. والخياط والهولي: دراسة تحليلية لمظاهر التكامل.. مصدر سابق، ص ٣.

[٨] – عادل ناجح البصيصي وآخرون: اللغة العربية للصف السادس الإعدادي، ط١، بغداد ٢٠٢٢، ج١/ ص٨–٣٢، ص٤٧–٧٤.

[٩] – البصيصي وآخرون: اللغة العربية للصف السادس الإعدادي، ط١، بغداد ٢٠٢٢، ج١/ ١٤٧.

[١٠] – البصيصي وآخرون، ج١/ ١١٧.

[١١] – عريف وبوجملين: المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية، ص٢٢–٢٥.

[١٢] – البصيصي وآخرون، ج١ / ٥١.

[١٣] – البصيصي وآخرون ج١ / ٢٣.

[١٤] – المصدر نفسه، ج١ / ١١٦ و ١١٨ و ١٢١ و ١٢٣.

[١٥] – م. ن، ج١ / ٦.

[١٦] – م. ن، ج١ / ١١٥.

[١٧] – م. ن، ج١ / ٩٨.

[١٨] – م. ن، ج٢ / ٣٣.

[١٩] – م. ن، ج١ / ٣٦.

[٢٠] – م. ن، ج١ / ١٢٢.

[٢١] – الشريف الرضي: الديوان

[٢٢] – البصيصي وآخرون، ج٢ / ٢٢.

[٢٣] – الخفاجي، محمد علي: الديوان، ..

[٢٤] – البصيصي وآخرون، ج١ / ٦٤.

[٢٥] – البصيصي وآخرون، ج١ / ٩١.

[٢٦] – المصدر نفسه، ج١ / ص ٣٣ و ٣٥.

[٢٧] – المصدر نفسه، ج١/ ١٢٧.

[٢٨] – المصدر نفسه، ج٢/ ١٠٣.

[٢٩] – اعلام النجف الأشرف مكتبة الصحن الحيدري . وذكره يعقوب، أميل بديع: معجم الشعراء منذ بدء عصر النهضة، ط١، بيروت، دار صادر، ج٢ / ٨٣١. مير صبري: أعلام الأدب في العراق الحديث، ط١، دار الحكمة، لندن ١٩٩٤، ص١١٤. والزركلي: الأعلام، ط ٥، دار العلم للملايين، بيروت ٢٠٠٢، ج٤ / ٢٦٩.

[٣٠] – البصيصي وآخرون، ج١ / ٣٩.

[٣١] – المصدر نفسه، ج١ / ١٠.

[٣٢] – البصيصي وآخرون، ج١ / ٥١.
[٣٣] – المصدر نفسه، ج١ / ١٨.
[٣٤] – المصدر نفسه، ج١ / ١٩.
[٣٥] – المصدر نفسه، ج١ / ٦٩.
[٣٦] – البصيصي وآخرون، ج١ / ٩٨.
[٣٧] – المصدر نفسه، ج١ / ١٥٢.
[٣٨] – م. ن، ج١ / ٥١.
[٣٩] – م. ن، ج١ / ٤١.
[٤٠] – ابن عباد، الصاحب: الديوان...
[٤١] – البصيصي وآخرون، ج١ / ٥٢. ديوان الصاحب بن عباد(٣٨٥هـ)، تحقيق: ابراهيم شمس الدين، ط١، مؤسسة الاعلمي ٢٠٠١م، بيروت، ص١١٦.
[٤٢] – البصيصي وآخرون، ج١ / ٥٤. ديوان عبدالله بن المبارك(١٨١هـ)، تحقيق: مجاهد مصطفى بهجت، ط٤، الرياض٢٠١١، ص٢٠٩.
[٤٣] – البصيصي وآخرون، ج٢ / ١٤.
[٤٤] – المصدر نفسه، ج١ /١٣٤.
[٤٥] – البصيصي وآخرون، ج١ / ٩٢ و٩٥.
[٤٦] – المصدر نفسه، ج١ / ١١٣.
[٤٧] – م. ن، ج١ / ١١٦.
[٤٨] – م. ن، ج٢ / ٤٢.
[٤٩] – م. ن، ج١ / ٨١
[٥٠] – البصيصي وآخرون، ج٢ / ٦٦.

قائمة المصادر والمراجع

١–أحمد حسن اللقاني: المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة ١٩٩٠م.
٢–أعلام النجف الأشرف مكتبة الصحن الحيدري.
٣–أميل بديع يعقوب: معجم الشعراء منذ بدء عصر النهضة، ط١، دار صادر– بيروت.
٤–بديعة القشاعلة: مدارس علم النفس، مركز السيكولوجي للنشر الالكتروني، النقب– فلسطين ٢٠٢١م.
٥–حسن جعفر الخليفة: المنهج المدرسي المعاصر، ط١، مكتبة الرشد، الرياض ٢٠١٤م.
٦–ديوان الصاحب بن عباد(٣٨٥هـ)، تح: إبراهيم شمس الدين، ط١، الأعلمي، بيروت٢٠٠١م.
٧–ديوان عبدالله بن المبارك(١٨١هـ)، تحقيق: مجاهد مصطفى بهجت، ط٤، الرياض٢٠١١م.
٨–سعيد محمد مراد: التكاملية في تعليم اللغة العربية، ط١، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠٠٢
٩–عادل ناجح البصيصي وآخرون: اللغة العربية للصف السادس الإعدادي، ط١، قسم التحضير الطباعي في المديرية العامة للمناهج، بغداد، ٢٠٢٢.

١٠-علي اسماعيل الخياط وعبد الكريم عبدالله الهولي: دراسة تحليلية لمظاهر التكامل بين مفاهيم منهج مادة الاجتماعيات ومحتوى مناهج مواد الصف الأول المتوسط في دولة الكويت، مجلة كلية التربية بجامعة الأمارات- ٢٠٠٣م، العدد ٢٠.

١١-فوزي الشربيني وعفّت الطناوي: مداخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ٢٠٠١م.

١٢- محمد عبده عوض: مداخل تعلم اللغة العربية، ط١، مركز البحوث التربوية والنفسية في جامعة أم القرى- السعودية ٢٠٠٠م.

١٣- منصور حسن الغول: مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها، ط١، دار الكتاب الثقافي، الأردن ٢٠٠٩م.

١٤-مير صبري: أعلام الأدب في العراق الحديث، ط١، دار الحكمة، لندن ١٩٩٤م .

١٥-نهاد موسى: مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، ط١، دار الشروق، الأردن، ٢٠٠٣.

١٦- هنية عريف و لبوخ بوجملين: المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة، مجلة الأثر العدد ٢٣، ديسمبر ٢٠١٥.

Bibliography

1.Ahmed Hassan Al-Laqani: Curricula Between Theory and Application, Al-Kutub World, Cairo 1990.

2.Notable Figures of Najaf Al-Ashraf, Al-Haideri Library.

3.Emil Badee Yaqoub: Dictionary of Poets Since the Beginning of the Renaissance, 1st edition, Dar Sader, Beirut.

4.Badeeah Al-Qasha'ala: Schools of Psychology, Psychological Center for Electronic Publishing, Negev - Palestine, 2021.

5.Hassan Jafar Al-Khalifa: Contemporary Educational Curriculum, 1st edition, Al-Rashid Library, Riyadh 2014.

6.Diwan of Sahib bin Abbad (385 AH), Edited by Ibrahim Shams al-Din, 1st edition, Al-Aalami, Beirut 2001.

7.Diwan of Abdullah bin Mubarak (181 AH), Edited by Mujahid Mustafa Bahjat, 4th edition, Riyadh 2011.

8.Saeed Muhammad Murad: Integration in Arabic Language Education, 1st edition, Dar Al-Amal for Publishing and Distribution, Jordan, 2002.

9.Adel Najeh Al-Basay and others: Arabic Language for the Sixth Grade, 1st edition, Preparatory Department at the Directorate General of Curricula, Baghdad, 2022.

10.Ali Ismail Al-Khayyat and Abdul Kareem Abdullah Al-Houli: An Analytical Study of the Integration of Concepts in the Social Studies Curriculum and the Content of the First Intermediate Grade Subjects in the State of Kuwait, Emirates University College of Education Journal - 2003, Issue 20.

11.Fawzi Al-Sharbini and Afaf Al-Tanawi: International Approaches to Curriculum Development, Anglo Egyptian Library, Cairo 2001.

12.Muhammad Abdo Awad: Approaches to Learning Arabic Language, 1st edition, Research and Psychological Studies Center at Umm Al-Qura University - Saudi Arabia 2000.

13.Mansour Hassan Al-Ghoul: Arabic Language Curricula and Teaching Methods, 1st edition, Dar Al-Kitab Al-Thaqafi, Jordan 2009.

14.Mir Sabri: Literary Figures in Modern Iraq, 1st edition, Dar Al-Hikmah, London 1994.

15.Nahed Musa: Curricula and Models in Teaching Arabic Language, 1st edition, Dar Al-Shorouk, Jordan, 2003.

16.Haniya Areef and Laboukh Boujemline: Modern Approaches in Teaching Arabic Language from Language Teaching to Language Communication, Al-Athar Magazine, Issue 23, December 2015