الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جامعة مولود معمري كلية الآداب واللغات قسم اللغة العربية وآدابها

عمل السنة الثانية

المشروع الوطني للبحث PNR الرقم: 20/ 2011م

در اسات تقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية

الإعداد:

- بوعبد الله السعيد

- مودر الجوهر

- خليفاتي حياة

- راجا جميلة

الإشراف والمتابعة:

د/ بلعيد صالح

(2013 / 2012)

منشورات مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر2014



جميع الحقوق محفوظة للمخبر

فهرس المحتويات:

05	مقدمة
	در اسة مناهج اللغة العربية المعتمدة في التعليم الابتدائي
07	دراسه مناهج النعة العربية المعلمة في النعليم الابتدائي
	القيم التي تتضمنها الكتب في ضوء المفاهيم الحضارية والقضايا
29	المعاصرة
	الجوهر مودر
	قواعد اللُّغة العربية في التعليم الابتدائي - دراسة تحليليّة تقويميّة-
53	جميلة راجا
	المصطلحات ومفاتيحها في الكتاب المدرسي للطور الابتدائي، كتاب
83	القراءة للغة العربية نموذجا
	خليفاتي حياة

مقدمة: يتضمن هذا الجزء الحصيلة الثانية من بحثنا الموسوم (دراسة تقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية) في جزءه التطبيقي نقوم فيه بدراسة المستندات التربوية الخاصة بالطور الابتدائي، وفي مقدمتها الكتب المدرسية، التي تعدّ المصدر الرئيس الذي تقوم عليه العمليّة التعليميّة والتعلّميّة؛ باعتباره الوعاء الذي يحوي جميع المعلومات والمعارف اللّغويّة الّتي يُرد توصيلها للمتعلّم في مرحلة تعليميّة معيّنة، فضلاً عن أنّه يبقى أهمّ وسيلة من وسائل الاتصال المباشر بين المدرس والمتعلّم، وأكثر الوسائل فاعليّة وكفاءة؛ ممّا يجعله عنصراً مهمًا لا غنى عنه في أيّ برنامج دراسي.

وعلى هذا، نرى أنّ أهميّة الكتاب المدرسي تتطلّب من المهتميّن العناية بإعداده وإخراجه وفق المعايير والمواصفات التربويّة والعلميّة الّتي تتعامل بها مختلف الأنظمة التربويّة العالميّة بهدف تحسين النشاط التربويّ وتطويره، ودراسة نوعيّة وكميّة محتواه المعرفي واللّغوي وبالأخصّ في ظلّ ما يشهده المجتمع الإنساني من تغيّرات لها آثارها على الأنظمة التربويّة، فالكتاب المدرسي في حاجة دومًا إلى المراجعة والتحليل والتقويم المستمر لكشف مواطن القوّة والضعف فيه؛ حتّى يُؤدي دوره المناسب في العمليّة التعليميّة والتعلّميّة ويمثل المنهاج أحسن تمثيل.

وإنْ كانت عمليّة تحليل الكتب المدرسيّة عمليّة مفيدة ومهمّة، فإنّ هذه الأهميّة تزداد عندما يتصدّى البحث لتحليل الكتب لتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها؛ لأنّ هذه اللّغة منذ المرحلة الابتدائيّة تبقى الأداة الأساسيّة في تحقيق المدرسة لأهدافها ووظائفها، وفي تدريس مختلف المواد اللّغويّة منها وغير اللّغويّة. وهي كذلك الوسيلة الّتي تُساعد على النمو المعرفي والاجتماعي والنفسيّ للمتعلّم، وتجعله قادرًا على التواصل ومواجهة مختلف المواقف الخطابيّة. وأضف إلى أنّ كتاب اللّغة العربيّة يكون أوّل كتاب يحتكّ به المتعلّم ويستقي منه معلومات مستمدّة من واقعه.

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جامعة مولود معمري كلية الآداب واللغات قسم اللغة العربية وآدابها

المشروع الوطني للبحث PNR الرقم: 20 / 2011م

موضوع المشروع: دراسات تقويميّة للمستندات التربويّة في مختلف الأطوار التّعليميّة

الموضوع الفرعي: دراسة مناهج اللغة العربية المعتمدة في التعليم الابتدائي

صاحب البحث: السعيد بوعبد الله

رأي رئيس المشروع:

موافق

مقدمة: إنّ السندات التربوية المعتمدة في التعليم الابتدائي، كما رأينا في الجزء النظري من هذا البحث، تتقسم إلى صنفين رئيسيين:

-سندات تربوية رسمية؛

-سندات تربوية خاصة.

ولقد تولينا كلّ صنف بالبحث والوصف، وتوصلنا إلى أنّ السندات التربوية الرسمية هي «السندات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية والتي تُعهد إلى لجان متخصصة تتولّى إعدادها وتأليفها أما السندات التربوية الخاصة فهي سندات يُعدّها المعلم وفق التوجيهات التربوية والبيداغوجية.

نشير إلى أن السندات التربوية الرسمية المعتمدة حاليا في المنظومة التربوية إنّما هي سندات جديدة رافقت الإصلاحات التي باشرتها وزارة التربية الوطنية مطلع ألفين وثلاثة، فلقد تمّ إعداد مناهج جديدة، ووثائق مرافقة لها وأدلة للمعلمين والأساتذة يستأنسون بها في إعدادهم للبطاقات الفنية الخاصة بمختلف الوضعيات البيداغوجية. كما تمّ إعداد تدرّجات سنوية تُعني بتوزيع المقررات الدراسية على أسابيع السنة الدراسية؛ غير أنّ السؤال الذي ما فتئ يتبادر إلى أذهان عناصر الفعل التربوي هو: إلى أيّ مدى كرّست هذه السندات الجديدة منطق التعلم وعملت على تغليبه على منطق التعليم، وإلى أي مدى تجلّى من خلال هذه السندات التربوية الجديدة دور ور المتعلم كعنصر فعال مشارك في العملية التعلمية؟ شمّ ما هي المستجدات التي جادت بها هذه السندات المعابية التي أخذت على عاتقها تقويم الهانات والمثالب التي طبعت السندات السابقة التي رافقت المقاربات التعلمية السابقة؟

إننا سنعمل في هذا الجزء التطبيقي على إجراء دراسة تقويمية لمناهج اللغة العربية المعتمدة في التعليم الابتدائي كما سنسعى إلى بيان العلاقة التكاملية التي فيترض أن تكون بين مختلف تلك السندات حتى يُكتب لها بلوغُ الغاية التي أُعِدت من أجلها ألا وهي تحقيق الكفاءات الختامية الإدماجية الخاصة بكل طور تعليمي.

مزايا ومحاسن السندات التربوية الجديدة: حقيق بنا، قبل الـشروع في الدراسة النقدية للمستندات التربوية، أن ننوّه بنقاط القوة والمحامـد التـي طبعـت السندات التربوية الجديدة وجعلتها تمتاز وتتميّز عـن الـسندات التـي اعتمـدتها المقاربات السابقة (المقاربة بالمضامين والمقاربة السلوكية)، وهـي علـى النحـو الآتى:

- تميّزت المقاربة بالكفاءات التي تبنتها الإصلاحات التربوية باعتماد سندات تربوية متعددة لكلّ مستوى دراسي في التعليم الابتدائي (منهاج، وثيقة مرافقة دليل، تدرج سنوي) بينما اعتمدت المقاربات السابقة سندا تربويا واحدا تمثل في البرنامج أو ما أصطلح عليه بالمذكرات الوزارية. إنّ تعدّد السندات التربوية يتيح للمعلّم، بعد أن يطلّع عليها، فهم المقاربة التعلمية الجديدة والتمكّن من آلياتها ووسائطها. كما أنّ هذه السندات يفسّر بعضها بعضا، فما شكل على المعلم في سند من السندات قد يجد له شرحا وافيا في السند الآخر.
- أضف إلى تتوع السندات، تتوع محتوى السند الواحد فإنّ المنهاج مـثلا يحتوي بالإضافة إلى المقررات الدراسية، على الأهداف والمرامي التربوية المراد بلوغها، وكذا الطرائق البيداغوجية الكفيلة بتحقيق تلك الأهداف، كما يعرض المنهاجُ شبكات للتقويم البيداغوجي الذي يُعنى بقياس مدى تحقق الكفاءات الختامية.
- تُحدِّد السندات التربوية الجديدة المعتمدة في التعليم الابتدائي مجموعة من الأهداف التعلمية والكفاءات الختامية التي يسعى عناصر الفعل التربوي إلى تحقيقها، مما يجعل معالم العملية التعلمية واضحة لديهم، فهم يمتلكون تصور المسبقا للملمح الذي يتخرج عليه المتعلم بعد مرحلة تعلمية، ومن ثمّ يكون التركيز على تحقيق ملمح التخرج، وليست العبرة بتقديم المقررات الدراسية وإنهاء البرنامج.
- عمدت السندات التربوية الجديدة إلى توزيع المقرر الدراسي على أسابيع السنة الدراسية وهي عملية كانت تقع على عاتق المعلّم، إذْ كان يوزع البرنامج السنوي في وثيقة تُسمى التوزيع السنوي، وغالبا ما كان التوزيع يطغى عليه طابع

العشوائية أو الاعتباطية. بينما التدرج السنوي، الوثيقة الجديدة التي أقرتها وزارة التربية الوطنية، فإنها تأخذ بعين الاعتبار في توزيع المقررات الدراسية مبدأ التدرج في تحقيق الكفاءات من الكفاءات القاعدية إلى المرحلية ثم الختامية.

• ركزت السندات التربوية الجديدة على حلقة مهمة في العملية التعلمية، ألا وهي حلقة التقويم البيداغوجي، وجعلت منه عملية مصاحبة للفعل التعلمي: «ينصح المنهاج بمراقبة نتائج المتعلم أثناء عمليات التعلم حتى تكون له الفرصة في استدراك هذه النقائص» فإذا كان التقويم في المقاربات السابقة يقتصر على إعطاء أحكام قيمية يحدد من خلالها مصير المتعلم، فإنّ التقويم الذي تقترحه السندات التربوية الجديدة يولى أهمية كبيرة للمعالجة البيداغوجية.

• نختم محاسن السندات التربوية الجديدة، ولا نحسب أتينا على ذكر جميعها بالتنويه بمبدأ المرونة التي طبعت هذه السندات، مفاد ذلك أنّ هذه السندات ليست ثابتة قارّة؛ وإنما تخضع هي الأخرى للتقويم والإثراء والحذف، كلّما رأت اللجان المختصة ضرورة ذلك. فإنّ المناهج التي صدرت سنة ألفين وثلاثة خضعت للتتقيح والتقويم وتمّ استصدار مناهج جديدة «تطبّق بداية الموسم الدراسي المناهج الجديدة التي أقرتها وزارة التربية الوطنية» لا تلغي المناهج السابقة وإنّما تضفي عليها إضافات وتعديلات من شأنها أن ترقى بالعملية التعلمية.

هذه إذن، مجموعة من المزايا التي استوقفتنا عند اطلاعنا على السندات الرسمية المعتمدة في التعليم الابتدائي، وهي نقاط قوة يبدو أن القائمين على التربية عمدوا إلى توخيها بعدما وقفوا على النقائص التي اعترت السندات التي اعتمدتها المقاربات السابقة.

¹⁰ الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى. أفريل 2003. ص16

²⁻ القرار رقم: 19/و ت و/أخ و/المؤرخ في 2005/07/16.

دراسة نقدية للمناهج التربوية الحديثة: إنّ المحاسن والمزايا التي عدّناها للسندات التربوية الرسمية، لا تعدم مطلقا وجود نقائص ومطبّات اعترتها وتجلّت بوضوح أثناء تحويل المبادئ النظرية المتضمنة في السندات التربوية إلى ممارسة فعلية حقيقية، ولقد ارتأينا عرضها ونقدها وحاولنا إعطاء بدائل واقتراحات من شأنها أن تسمو بها إلى مصاف أرقى.

يوصف المنهاج بأنّه "أبو السندات التربوية جميعا" ذلك لأنّه العصب الذي تقوم عليه العملية التعلمية: «المنهاج يتمثل في مجموع الخبرات التي تهيأ للمتعلمين لتحقيق نموّهم الشامل نموّا روحيا وعقليا وجسميا ونفسيا واجتماعيا في تكامل واتزان.» بينما تعتبر السندات التربوية الأخرى روافد تنهل من المنهاج، وتعمل على شرحه وتيسير تطبيقيه وتبيين الآليات والوسائط الكفيلة بجعل المنهاج ممارسة تطبيقية في شكل وضعيات بيداغوجية وتقويمية.

بيّنا آنفا، أنّ من السمات التي ميزت المناهج الحديثة هـو عـدم جعلها المقررات الدراسية محورا للعملية التعلمية، ولقد تميّزت هذه المناهج بالثراء مقارنة بما كان معتمدا في المقاربات السابقة، وتجلّي ثراؤها في احتوائها ما يلي:

- -التوزيع الزمني.
- -ملمح الدخول وملمح التخرج.
 - -الكفاءات والأهداف.
 - -المحتويات.
 - -طرائق التدريس.
 - الوسائل التعليمية.
 - -التقويم.

¹⁻ المعهد الوطني للتكوين المستخدمين التربية "النظام التربوي والمناهج التعلمية". الجزائر: 2005، ص 132.

وسنعمل على دراسة مناهج اللغة العربية المعتمدة في التعليم الابتدائي بناء على العناصر التي تحتويها وفق التراتبية السابقة.

1- التوزيع الزمني: يظهر في مطلع كلّ منهاج من مناهج اللغة العربية جدول يحدِّد المواقيت الخاصة باللغة العربية ويوزّعها على أنشطة المادة، ولعلّ أهم نقطة يمكن أن تُتقد في الحجم الزمني للغة العربية، هو تعرّضه التقليص لدواع مختلفة «في إطار مواصلة إصلاح المناهج التعليمية وقصد تحقيق نجاعة قصوى ...اعتماد حصص ذات 45 دقيقة ضمانا الفاعلية واحتراما لقدرات الاستيعاب لدى التّلاميذ» أ، ولكن تجدر الإشارة إلى أنّه في تقديم حصص اللغة العربية يتم اعتماد طريقة الربط بين حصص اللغة العربية ولا تُقدّم كل واحدة على حدة، مثال ذلك (قراءة + قواعد نحوية) في حصة من 90 دقيقة، وذلك عملا بمنقضيات المقاربة النصية.

ولعلنا نعرض جدو لا توضيحيا يبرز من خلاله التقليص الذي طرأ على مواقيت اللغة العربية:

الحجم الزمني سنة 2011	الحجم الزمني سنة 2008	المستوى
11سا و 15د	13سا و 30 د	السنة الأولى
11سا و 15 د	13سا و 30 د	السنة الثانية
وسا	11سا و 15 د	السنة الثالثة
8سا و 15د	8سا و 15د	السنة الرابعة
8سا و 15د	8سا و 15د	السنة الخامسة

¹⁻ قرار رقم17 مؤرخ في 20جوان 2011 المتضمن إقرار مواد التعليم والمناهج التعليمية لمرحلة التعليم الابتدائي.

إذا أمعنا النظر في هذا الجدول، اتضح لنا جليا تقليص الحجم الزمني المخصص للغة العربية، إذ بلغ حدّ الساعتين والربع بالنسبة للسنوات الأولى والثانية والثالثة، وهنا تتجلى الاعتباطية التي طبعت إعداد المواقيت الخاصة بالمواد التعليمية: إنّ تحديد الحجم الزمني يكون بناء على دراسة علمية تأخذ بعين الاعتبار حاجات المتعلم اللغوية واستعداداته الذهنية والبدنية، فكيف يفسَّر إذاً، أن ترى اللجنة المتخصصة أنّ تحقيق كفاءات السنة الأولى ابتدائي لا بدّ لها من 13ساو 30، شميل ميلة واحدة فترى أنّ الكفاءات نفسها والمحتويات ذاتها تكفيها 11سا و 15. ووجه الغرابة يظهر أكثر إذا علمنا أن في السنة الثانية تبرمج للمتعلم وحددتان تعلميتان، حيث يتناول نصين اثنين في الأسبوع وكل نص ترتبط به مجموعة مسن تعلميتان، حيث يتناول نصين اثنين في الأسبوع وكل نص ترتبط به مجموعة مسن الصيغ والتراكيب التعبيرية. و لا بدّ أن نشير في هذا المقام أن المعلمين يستنكون ضيق الوقت المخصص للغة العربية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي، فهم يسابقون الزمن من أجل تنفيذ محتويات المقررات الدراسية، مما يؤثر سلبا على يحقيق الكفاءات المنوطة بهذا الطور التعليمي.

2- الكفاءات والأهداف التعلمية التي تعمل على بلوغها عن خــلال تنفيــذ محتويــات الختامية والأهداف التعلمية التي تعمل على بلوغها عن خــلال تنفيــذ محتويــات المنهاج في مرحلة تعلميه ما. وهذا يكوِّن صورة واضحة للمعلم عن الملمح الــذي يتخرج عليه المتعلم بعد أن يستكمل تعلّمه في مرحلة تعلمية ما، فنجد فــي الــسنة الخامسة الكفاءة الختامية التالية: «يكون المتعلم في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متتوعــة الأنماط: الحواري والإخباري والسردي والوصفي» أ إن هذه الكفاءة تسمى كفــاءة ختامية إدماجية، وهي الهدف الأساس للعملية التعلمية للغة العربيــة فــي التعلــيم الابتدائي، مؤدى ذلك أن كل المحتويات التعلمية، والأنشطة الخاصة باللغة العربية والوسائل والطرائق البيداغوجية التي يعتمدها عناصر الفعل التربوي تصبو إلــي

¹⁻ منهاج اللغة العربية. السنة الخامسة ابتدائي. ط: جوان 2011، ص 11.

تحقيق هذا الهدف الأسمى المتمثل في تكوين متعلم قادر على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متتوعة الأنماط.

إنّ هذه الكفاءة يمكن اعتبارها كفاءة مثالية، ولك ن الكفاءة في معتقد الأخصائيين التربويين لا تكون أهلا لهذا الاسم إلا إذا تمّ تحقيقها وأصبحت أداة طيّعة لدى المتعلم يوظفها لتجاوز العقبات التعلمية؛ غير أن الواقع التعلمي يثبت أنّ هذه الكفاءة الختامية لم تتحقّق حتى لدى الطلبة المتخرجين من التعليم الثانوي بلّه الحديث عن التعليم المتوسط والابتدائي. ومن ثمّ جاز لنا القول: إنّ تحديد الكفاءات في المناهج التربوية إنّما هي عملية لمْ تأخذ بعين الاعتبار الواقع التعلمي الحقيقي بل يمكن أنْ نجزم بأنها مترجمة عن تجارب الأمم الأخرى، وليس العيب في الاستفادة من تجارب الآخرين وخبراتهم ولكنْ: «جميل جدّا أن نستورد النظريات أو الأفكار النيرة، وجميل كذلك أن نُخضعها لخصوصياتها والأجمل أنّه عندما نستورد فكرة نظرية من بلد من البلاد أن نوفر لها ذات الشروط التي وُجدت بها في بلادها، ونفس الظروف المناخية والعقلية كي تـنجه فواقـع المدرسة الجزائرية، بالرغم من التطور الحاصل، لا يزال يعاني ظروفا صعبة خاصة في التعليم الابتدائي مما يجعلنا نقول: إن الكفاءات المحددة في المناهج التعلمية بالرغم من أهميتها وجدواها إلا أنّ ثمة ظروفا لابد أن تجتمع كي تجسدها وتنأى بها عـن من أهميتها وجدواها إلا أنّ ثمة ظروفا لابد أن تجتمع كي تجسدها وتنأى بها عـن المفاهيم النظرية إلى الممارسة التطبيقية الفعلية.

3- المحتويات: أو المقرر الدراسي، الذي كان يُصطلح عليه في المقاربات السابقة بالبرنامج، إنّ الحديث عن محتويات المناهج التربوية ذو ارتباط وثيق بالكفاءات والأهداف التعلمية فالكفاءة الختامية التي أتينا على ذكرها آنفا، لا يتأتى له التحقق إلاّ إذا رُصد لها مقرر دراسيٌّ ثري ومتنوع.

^{1- &}quot;مقام اللغات في ظلّ الإصلاحات التربوية" أ.د. صالح بلعيد. مجلة الممارسات اللغوية في الجزائر، العدد:07. 2012، ص 45.

إن البرنامج الدراسي المحدد في المناهج التربوية والذي يُفصل في الكتب المدرسية اعترته العديد من الشوائب يمكن إبرازها في النقاط الآتية:

- إن هذه المحتويات، خاصة نصوص القراءة، لا تلبي الحاجيات اللغوية للمتعلم، فإذا سلّمنا أنّ الوظيفة الأساسية للغة هي وظيفة التواصل، حُقّ لنا أن نقول إنّ المتعلم بعد أن يستكمل مرحلة التعليم الابتدائي يكون عاجزا عن التعبير عن كثير من المواقف بلغة عربية فصيحة ومرد ذلك إلى فقر القاموس اللغوي المعد لتلميذ مرحلة التعليم الابتدائي. إن تلميذ هذه المرحلة إذا ما طلب منه مثلا، وصف مكان يرتاده مرارا، كالمطبخ، غرفة النوم، المتجر يبدي عجزه على تسمية الأشياء بلغة عربية فصيحة: لأنّ المناهج الحديثة لم تفكر في إدراج نصوص للقراءة تعتمد ألفاظ الحضارة، أضف إلى ذلك عدم الاستفادة من البحوث المتخصصة في هذا المجال والتي حددت الرصيد اللغوي لطف مرحلة التعليم الابتدائي.
- إن محتويات المناهج التربوية تتعرض أحيانا لما يسمى بالتخفيف، في تم حذف بعض المقررات الدراسية، خاصة من القواعد النحوية والصرفية والسميغ والتراكيب، بهدف تخفيف المناهج التربوية، ولكن أحيانا تكون عملية التخفيف غير مدروسة دراسة واعية، كأن تُحذف صيغ تعبيرية من وحدة من الوحدات التعلمية وتدرج صيغ أخرى غير واردة في نص القراءة. ومثال ذلك أيضا حذف الجملة الاسمية كدرس من دروس القواعد للسنة الرابعة ابتدائي بداعي إدراجه في السنة الثالثة، غير أن تناول القواعد في السنة الثالثة ليس عبارة عن دراسة نحوية، وإنما عبارة عن صيغ يميز من خلالها المتعلم بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية ولا يتعرض بتاتا إلى العناصر النحوية للجملة الاسمية وإعرابها.
- إنّ محتويات المنهاج لابد أن تتجلى فيها الأسس المعتمدة في بناء المناهج «المناهج الدراسية تؤسس على العوامل والأسس الآتية:

- 1- الأساس الثقافي والحضاري.
- 2- الأساس الفلسفى الإيديولوجى.
 - 3 الأساس العلمي المعرفي.
 - 1 الأساس السيكولوجي.» 1

يُفترض أن تخضع المناهج التربوية في كافة المستويات التعلمية لطبيعة المجتمع من حيث النتوع الثقافي واللغوي، أمّا المناهج المعتمدة حاليا وإن تجلّت فيها هذه الأسس بقوة؛ غير أنّ بعضها جانب هذا المبدأ، مثال ذلك منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، فإذا تأمّلنا المحاور المدرجة في هذا المنهاج وجدنا أنه لا يجسد النتوع الثقافي في الجزائر: ففي محور الأعياد الدينية والوطنية لا يسشير إلى "عيد يناير" الذي يعتبر عيدا يحتفل به الجزائريون، ويجسد هويتهم المازيغية. وفي محور "الريف والمدينة" ليس ثمة ما يشير إلى "البدو الرحل" الذين يعيشون في صحراء الجزائر.

• أما إذا تطرقنا إلى محتويات المناهج في نشاط القواعد النحوية والصرفية فيحسن بنا أن نشير إلى أنّ هذه المناهج لم تغترف من النتائج الراقية التي توصـّـل إليها المختصون في ميدان تيسير النحو التعليمي للناشئة: إذْ ما زال الحديث عن الإعراب التقديري، والعوامل والعلل التي أنهكت ذوي الاختصاص، فأنّى لتلميذ التعليم الابتدائي أن يفقه كنهها؟ كما أنّنا لسنا نعلم المراجع التي استمدّت منها قواعد النحو والصرف!! إذْ صادفتنا مفاهيم نحوية لا تمتّ بصلة للنحو: ولنتأمل القاعدة النحوية التالية: «الاسم هو كل كلمة يسمى بها إنسان أو حيوان أو نبات أو جماد» فهل الأسماء في اللغة العربية اقتصرت على الكائنات الحية والأشياء فقط ؟ فأين الأسماء الدالة على المواقف والأحاسيس...ثمّ أين يُصنّف المتعلم مصادر الأفعال وأسماء الفاعل...ألم يكن حربًا بمُعدّي هذه المناهج اقتفاء ما ورد في كتب النحو

¹⁻ التربية وعلم النفس، مديرية التكوين: وزارة التربية الوطنية. الجزائر: 2009، ص 59.

²⁻ كتابي في اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. ص12.

التعليمي التي خصت الاسم بعلامات: التنوين، الإضافة، ال....إذا علمها التلميذ مكّنته من تمييز الأسماء عن الأفعال.

• أمّا إذا انتقانا للحديث عن موضوعات التعبير، بشقيه: الشفهي والكتابي فنشير إلى أنّ الكثير من الموضوعات التي يُطلب من المتعلم الكتابة فيها، لم تستمدً من واقع المتعلم ولم تراع حاجاته التعلميّة ولا تصب في صميم اهتماماته، مثال ذلك: «رافقت أخاك الأكبر إلى مقهى الإعلام الآلي، وجلست أمام حاسوب، ماذا فعلت؟ صف بالتدقق كلّ ما قمت به "ليحق لنا أن نتساءل إزاء هذه الوضعية التقويمية التي يفترض أنها وضعية إدماجية: هل فرصة الذهاب إلى مقاهي الأنترنيت متاحة لكل متعلمي المدرسة الابتدائية في الجزائر؟ ألا ينبئنا الواقع المعيش أن المتعلمين في المناطق النائية لا زالوا يفتقرون حتى للقلم والكراس والمئزر ...؟ «فر ضُ الأساتذة لبعض الموضوعات التقليدية التي لا تمثّل تفكير التلميذ ولا اختياره وتكون خارج نطاق خبرته الشخصية هو ما يؤدي بالتلاميذ إلى عدم التعامل معها بجديّة وحماس فتأتي كتاباتهم ركيكة مهلهلة "ومنه ندعو القائمين على إعداد المناهج التربوية إلى فسح المجال للأستاذ لينتقي المواضيع التي تقع في صلب اهتمام متعلميه مما يخلق لديهم الدافعية للتحدث أو الكتابة.

4- الطرائق البيداغوجية والوسائل التعليمية: إنّ مناهج اللغة العربية المعتمدة في التعليم الابتدائي توصي بتمثل الطرائق البيداغوجية النشطة التي تتمحور حول المتعلم وتتيح له القيام بالدور الفعّال داخل القسم، ذلك نظرا لما لهذه الطرائق من «قدرة على إثارة اهتمام المتعلم ودفعه إلى الممارسة والإنجاز وحتى الإبداع» أذ توصي المناهج التربوية بجعل المتعلم مشاركا في تحصيل التعلم

¹⁻ المرجع نفسه. ص 130.

^{2- &}quot;أثر المقاربة بالكفاءات في تحسين تعليم وتعلم التعبير التحرير". سليمة محيديد، مجلة الممارسات اللغوية، العدد الخاص بأعمال ملتقى التعليمية والتعلمية. ديسمبر 2010، ص 448.

³⁻ منهاج اللغة العربية. السنة ابتدائي. ط: 2011، ص18.

مساهما في تنمية كفاءاته، وتفعيل التقويم الذاتي الذي يقيس المتعلم من خلاله التقدّم الذي أحرزه؛ بينما يضطلع المعلم والأستاذ في التعليم الابتدائي بإعداد الوضعيات البيداغوجية النشطة (حل المشكلات) التي تُمكّن المتعلم من تجنيد موارده التعلمية وتوظيفها من أجل تجاوز العقبة التعلمية المقترحة، وحين تعجز تلك الخبرات المكتسبة سابقا، يدرك المتعلم حاجته الماسة إلى تعلّم جديد، فيُقبل عليه باهتمام وشغف.

كما نثمن في هذا المقام اعتماد المناهج الحديثة بيداغوجيا المشروع، الدي يعتبر وضعية إدماجية شاملة تُمكّن المتعلم من توظيف وإدماج كل الكفاءات القاعدية التي حصلها خلال محور من المحاور التعلمية. ويتم إنجاز المشروع البيداغوجي للغة العربية، عادة، خلال أربعة أسابيع: يتعرّف في الأسبوع الأول على طبيعة المشروع وماهيته وأهم مطالبه، بينما يخصص الأسبوع الثاني والثالث للإنجاز ويخصص الأسبوع الرابع لعرض المشاريع المنجزة وتقويمها قبل البدء في مشروع جديد. وحتى نعطي صورة واضحة عن مشاريع اللغة العربية، ارتأينا أن نعرض عناوين بعض المشاريع المقرر إنجازها في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وهي على النحو الآتي:

- حفل نهاية الفصل (إعداد الدعوات، برنامج الحفل، كلمة ترحيبية...)
 - إعداد إعلانات إشهارية تجارية؛
 - بطاقية مكتبة القسم أو المدرسة؛
 - تأليف كتاب الطبخ؛
 - إعداد دليل سياحي؛
 - استجواب شخصية محلية.¹

ولعلنا نكرر في هذا المقام ما قلناه آنفا بالنسبة للتعبير الكتابي، من أنّ المشاريع اللغوية لا بدّ أن تكون من واقع المتعلم واهتماماته، فإعداد مشروع عن

¹⁻ المرجع نفسه، ص 19.

كتاب الطبخ أو إعداد لوحات إشهارية لا نظنها تضمن الدافعية بالنسبة للمتعلم لأنها بعيدة عن اهتماماته.

كما نصر على ضرورة أن تتجز هذه المشاريع آنيًا داخل حجرة الدرس وعدم سحبها من مقاهي الأنترنيت، على غرار ما يُفعل في التعليم المتوسط والثانوي، حيث يجد المتعلم المشروع جاهزا ولا يشارك في إعداده، بل أحيانا لا يطلع عليه، وهذا أمر يتنافى وفلسفة المشروع البيداغوجي القائمة على مبدإ أساس وهو توظيف وإدماج الكفاءات المكتسبة خلال الوحدات التعلمية.

كما نقترح في هذا المجال أيضا، ضرورة تكوين المعلم وتمكينه من الطرائق البيداغوجية النشطة التي تقترحها المناهج التعليمية حتى نضمن توظيفا سليما لهذه الطرائق ممّا يتيح تحقيق الكفاءات الختامية للأطوار التعليمية.

أما الحديث عن الوسائل البيداغوجية التي تقترحها المناهج التربوية الحديثة فنقول إنّه راعنا وآلمنا شديد الألم لما وجدنا أنّ مناهج اللغة العربية، في معرض تعديدها للوسائل البيداغوجية للمادة، لم تكد تذكر سوى كتاب المتعلم، ودليل المعلم والمشاهد الجماعية للتعبير الشفهي «تنفيذ منهاج اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يستدعي توافر كراس التمارين، مشاهد التعبير المشفهي، ودليل المعلم» وكأنّ اللغة العربية محكوم عليها أن تبقى حبيسة الورقانية، كما أنّ القائمين على إعداد المناهج اللغوية يبدو أنّه فاتهم الاطلاع على الدراسات الأكاديمية الحديثة التي توصي وتلّح على ضرورة أن تستفيد اللغة العربية من هذا الزخم التكنولوجي الذي غزا جميع التخصصات «إنّ قوة أية لغة تكمن في قدرتها على التعايش مع العصر الذي تعيش فيه ...فالعربية الآن بحاجة للانتقال من الوصف إلى التوصيف، وهذا بتضافر الجهود والأعمال بين اللغويين والحاسوبيين في مشاريع تنموية لغوية لإنتاج برامج الأنظمة اللغوية للعربية التطبيقية على

¹⁻ المرجع نفسه، ص 19.

مستوى الصوت والصرف والنحو والدلالة والمعجم والترجمة الآلية» فإذا شكونا سلفا قلة الحجم الزمني المخصص للغة العربية، فإننا ندعو الآن إلى ضرورة

اعتماد الوسائل التكنولوجية في تعليم اللغة العربية ربحا للوقت وتوفيرا للجهد والطاقة؛ فإلى متى نظل نبحث عن معاني الكلمات ومرادفاتها في قواميس ورقية؟ في حين يمكن تحصيلها بلمسة واحدة على الحاسوب. وإلى متى نظل نعرض مشاهد التعبير الشفهي في ورق مقوى بالأبيض والأسود!! وهذا الجهاز العاكس يعرضها ملونة متحركة ناطقة.

5- التقويم البيداغوجي: يُعتبر التقويم البيداغوجي عماد العملية التعلمية ذلك لأنه يقوم على المبادئ الآتية:

- الملاحظة؛
 - القياس؛
 - الحكم؛
- المعالحة.

فبعد كل مقطع تعليمي تُقترح على المتعلم وضعية تقويمية (تمارين فروض، اختبارات...) يوظف من خلالها المتعلم موارده التعلمية، ويتولّى المعلّم الإنجاز بالملاحظة، ويقيس مدى تمكن المتعلم من الكفاءات المستهدفة، وبعدها يصدر حكما قيميا. غير أنّ التقويم في المقاربة الحديثة لا يتوقف عند حدّ إصدار الأحكام بالنجاح أو الفشل، وإنما يتولّى المعلّم المتعلمين الذين أبدوا فشلا دراسيا بالمعالجة، وذلك بإعداد مخطّط خاص في حصص المعالجة التربوية للنهوض بواقع المتعلمين المتأخرين دراسيا.

ولما كان التقويم البيداغوجي أنواعا ثلاثة: تشخيصي، تكويني، وتحصيلي فإننا ننصح خاصة بضرورة إيلاء الأهمية للتقويم التكويني لأنه يتخلل العملية التعلمية ويقيس تحصيل المتعلمين في آنه، ويعمل على تعديل مسار التعلم قبل حصول الفشل الدراسي.

¹⁻ صالح بلعيد. هموم لغوية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر: 2012، ص 106.

إنّ التقويم الذي تعرضه المناهج الحديثة للغة العربية يعتمد شبكات للتقويم تُطبّق على الوضعية الإدماجية التي ينجزها المتعلم، مثال ذلك ما ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة: 1

اكتب حوارا في حدود عشرة أسطر، تمثّل فيه دور الصحافي، وألق على الشخصية المستجوبة خمسة أسئلة باستعمال:

- أربع مرات أسلوب الاستفهام؟
 - مرتین أسلوب التعجب؛
 - أربع أدوات للربط.

بعد أن يُقدّم المتعلم إنجازه (الوضعية الإدماجية) يتولّى المعلّم تقويمها معتمدا الشبكة الآتية:

التقديرات		المؤشرات	المعايير
كاملة	مجزأة		
	0.5	-حجم المنتج: 10 أسطر	الوجاهة
1.5	0.5	-نمط النص: حواري	(الملاءمة)
	0.5	- الكتابة في صلب الموضوع	
	0.5	- ترتيب الأفكار	الانسجام
1	0.5	- حسن توظيف أدوات الاستفهام	
	0.3	والتعجب والربط	
0.75	0.25	- التركيب السليم للجمل	ســـــــــــــــــــــــــــــــــــــ
	0.25	- سلامة بناء أسلوب الاستفهام	اللغة
	0.25 0.25	و التعجب	
		 الخلو من الأخطاء اللغوية 	

¹⁻ ينظر: منهاج اللغة العربية، السنة الخامسة ابتدائي. ط: جوان 2011، ص 20.

0.75	0.25	– تنظيم الورقة	الإتقان
	0.25	- وضوح الخط	والإبداع
	0.25	- توظيف الشواهد، قــوة الكلمـــات	
		المختارة	

إنّ اعتماد التقويم بهذا الشكل، من تحديد للمعايير والمؤشرات يجعل الحكم على منتوج المتعلمين يلامس الصواب إلى درجة معتبرة، كما يناى به عن الاعتباطية والأحكام الجزافية، كما أنّ شبكة التقويم تسهل على المعلم إعداد خطة للمعالجة وفق الإخفاق الذي أبداه كل متعلم.

وإنْ كنّا نثمن التقويم المعتمد في المناهج الحديثة، فإننا نقترح إعادة النظر في كيفية بناء الوضعية الإدماجية، فالوضعية الإدماجية السابقة مـثلا (حـوار صحافي)، يُفترض أن يُكتفى بمطالبة المتعلمين باستجواب الشخصية دون أن تقيّدهم بمجموعة من المطالب (الفعل المعتل، الاستفهام، التعجب) لأنّ المتعلم الكفء الذي تمكّن حقيقة من الموارد التعلمية يهتدي بمفرده إلـي ضرورة اعتماد أسلوب الاستفهام، ذلك لأن طبيعة الوضعية تقتضي ذلك. ثمّ لماذا نجبر المـتعلم علـي توظيف أفعال معتلة، ألا يمكن كتابة حوار صحافي دون اللجوء إلى هذه الأفعال؟ كما أنّ مطالبة المتعلمين بتتوظيف عناصر نحوية أو صرفية بعينها يخلّ بالبناء العام للوضعية الإدماجية: إذ يصبح همّ المتعلم هو إدراج تلك المطالب، وأحيانا يقحمها إقحاما يُضفي ركاكة في التعبير، ومن ثمّ نخلُص للقول بأن بناء الوضعية بالشكل الذي تقترحه المناهج الحديثة يجعل التقويم البيداغوجي تقويما للمعارف الصرفة، وليس تقويما لمدى التمكّن من الكفاءات الختامية والشاملة. وهذا يتعارض والمبادئ الجوهرية للمقاربة بالكفاءات التي تجعل من المعارف موارد تعلمية تُتمي الكفاءة وتعززها دون أن تحلّ محلّها.

6- كتب اللّغة العربية: لاشك أنّ اللّغة العربيّة تحظى في مناهجنا الدّراسيّة بالاهتمام؛ كونها من أهم مقوّمات المجتمع الجزائري، وأهمّ رابطة تربطه بالدين الإسلامي، ولذلك تنص هذه المناهج على أنّ إتقان المتعلّم لهذه اللّغة كتابيًّا وشفاهيًّا

هدف من أهداف التعليم في المدرسة الابتدائية وبخاصة في الوقت الذي نُدرك فيه مدى مزاحمة اللّغات الأجنبية للعربية بدءًا برياض الأطفال والتعليم التحضيري ثمّ بالمدرسة والثانوية وصولاً إلى الجامعة. وعلى هذا ينبغي إكساب المتعلّم عادات اللّغة الأساسية والصحيحة، والتدرّج في تنمية المهارات اللّغويّة الأربع كالقراءة والكتابة عبر نتابع المراحل التعليميّة حتّى يبلغ مستوى لغويًا ما يُمكّنه من استخدام اللّغة استخدامًا ناجحًا ومن ثمّة تمكينه من مواصلة تعلّمه في مراحل دراسيّة لاحقة. وكلّ هذا يتحقّق بوجود كتب اللّغة بين يدي المتعلّم من جهة والمعلّم من جهة أخرى. وقبل أنْ نتعرّف على واقع تدريس اللّغة العربيّة عامّة ومادّة النحو خاصّة يجدر بنا أوّلاً تقديم كتب اللّغة الخمسة على النحو الآتى:

تُوجّه للمتعلّم منذ السّنة الأولى ابتدائي كتب خاصّة بتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، وتتضمّن هذه الكتب مجموعة من الموضوعات اللّغويّة والنحويّة؛ حيث يتمّ عرض بعضها في السنة الأولى ابتدائي والبعض الآخر في السنة الثانية ابتدائي ومحتوى آخر في السنة الثالثة ابتدائى وهكذا الأمر بالنسبة للسّنة الرابعة والخامسة.

ولقد صادقت وزارة التربيّة الوطنيّة إذًا على تأليف كتب اللّغة العربيّة الخمسة، والبداية كانت مع كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائي الّذي جاء بعنوان "اللّغة العربيّة: كتاب التلميذ"، وهو من إخراج وتصميم منشورات الشهاب. وساهم في تأليفه والإشراف عليه كلّ من:

محمد بن بسعى: أستاذ جامعى؟

بوبكر خيشان: مفتش التربية والتكوين؟

محند الطاهر مدور: مفتش التربية والتكوين؟

سليمان بورنان: أستاذ التعليم الثانوي؛

تواتي فاصولي: مفتش التربية والتكوين؛

لعربي مراد: مفتش التربية والتكوين.

وبعدها كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثانيّة بعنوان "لغتي الوظيفيّة: كتابي في اللّغة العربيّة" من تأليف أستاذين في جامعة الجزائر: سيدي محمّد دبّاغ بوعياد وحفيظة تازروتي، ومن طباعة الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة.

ويُقدّم الكتاب في السنة الرابعة ابتدائي كذلك باسم "رياض النصوص: كتابي في اللّغة العربيّة"، وأشرفت على تأليفه نفس الأستاذة الّتي أشرفت على الكتاب السابق، وكان ذلك بمشاركة الأستاذ الجامعي مفتاح بن عروس وعائشة بوسلامة برتبة معلّمة، وأمّا تصميم الغلاف والتركيب فقد قامت بذلك نفس المجموعة المذكورة في كتاب السنة الثالثة وكان ذلك أيضًا من إنتاج الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة.

وللسنة الخامسة كتاب جديد أيضًا وهو آخر كتاب يقرأه المتعلّم في التعليم الابتدائي بالعنوان ذاته المعتمد في الكتابين السابقين "رياض النصوص: كتابي في اللّغة العربيّة"، وساهمت في تأليفه وتصميمه اللّجنة ذاتها بالتعاون مع يوسف قاسي واعلي معالج الصور الفوتوغرافيّة ومع الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة. وللعلم جاءت هذه الكتب تقريبًا بالحجم والشكل ذاتهما، فليس هناك فارق كبير بينها من حيث عدد الصفحات والتصميم الداخلي والخارجي الذّي يتماشى نوعًا ما مع سنّ المتعلّم، لأنّ لشكل الكتاب أثرًا كبيرًا عليه وذلك نظرًا لما يُوفّره من تشويق وإثارة، بدليل أنّه غالبًا ما ينصرف المتعلّم عن الكتاب لعدم الاهتمام بشكله وطريقة إخراجه، ولهذا لابدّ أنْ يكون تجليد الكتاب بطريقة تصونه، وتُيسّر على المتعلّم استخدامه أ.

¹⁻ على الجمبلاطي وأبو الفتوح رضوان التوانسي، الأصول الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة والتربيّة الدّينيّة، ط2. القاهرة: 1975م، دار نهضة مصر، ص425.

هذا ونجد جميع الكتب تحوي المساعدات أو الميسرات التقنيّة Les هذا ونجد جميع الكتب تحوي المساعدات أو الميسرات التقنيّة في أوّل صفحة له، فهي النّص التمهيدي الّذي يُوضيّح ما يحويه الكتاب ويشرحه أ، ولكن شرط أن تكون موجزة ومختصرة. وفي مقدّمات الكتب المقصودة إشارة إلى أنّ كتاب اللّغة العربيّة الوسيلة الّتي يتحقّق من خلالها تعليم العربيّة وتعلّمها، وأنّه موجّه لمتعلّم المستوى الابتدائي. وكما أشار مؤلّفوها إلى أنّها تشتمل على مجموعة من النصوص والدروس الخاصيّة بكلّ نشاط لغوي، وأنّها قائمة على مبادئ ثلاثة هي مقاربة التدريس بالكفاءات والمقاربة النصيّة وبيداغوجيا المشروع.

وكما احتوت الكتب على الفهرس الذي يُعرض فيه البرنامج السنوي على شكل خطّة محكمة البناء تُذكر فيها جميع الوحدات وعناوين الدّروس والنصوص فالفهرس ينبغي أنْ يأتي مرتبًا ومنظمًا ممّا يُساعد المتعلّم في الرجوع إلى محتويات الكتاب بسهولة². ونجد جميع الفهارس مُقدَّمَة في بداية الكتب وجاءت على شكل جداول تضمّ كلّ محتوياتها.

وأمّا بخصوص وسائل الإيضاح الّتي تتضمنها الكتب، فينبغي أنْ نذكر أنّه ما من كتاب في التّعليم الابتدائي إلا واحتوى مجموعة معيّنة من الصور والرّسومات وذلك لأهميّتها الفعّالة في عرض المعلومات وإبرازها بشكل واضح فهي ذات فائدة كبرى وضروريّة وبالأخص في هذا المستوى حيث لا يزال المتعلّم في حاجة إلى ما هو بصريّ لفهم الفكرة وإدراكها. وجاءت هذه الوسائل بألوان مختلفة، لأنّ استخدام الألوان «يُساعد في إبراز العناصر المهمّة في موضوعاتها إذْ يعمل على تمييز هذه العناصر أو التّأكيد عليها أو زيادة التباين بينها والخلفية أو

¹⁻ لمعرفة أكثر في الموضوع يُنظر:

François- marie Gerard et Xavier Rogiers, Concevoir et évaluer des manuels scolaires, pratiques méthodologiques. Belgique: 1993, De Boeck université.

²⁻ على الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي، الأصول الحديثة لتنريس اللُّغة العربيَّة والنَّربيَّة النَّينيّة، ص425.

القاعدة» 1. فلا يهم ملء الكتب بالرسومات والصور بقدر ما يهم الحرص على تقديمها بألوانها الحقيقية، إذ ليس من المناسب مثلاً أنْ يُقدّم الموز باللّون الأزرق بدلاً من الأصفر، لأنّ إعطاء اللّون الشبيه للشيء بلون حقيقته «يُساعد المتعلّم الربط بين الحقيقة والرسم الّذي يُصور ها، ويجب أنْ يتركّز اختيار الألوان لأي رسم على إبراز الحقيقة بالدّرجة الأولى، ثمّ الناحية الجماليّة بالدّرجة الثانية» فالاستعمال غير الصّحيح للألوان يسلب من الشيء حقيقته وطبيعته.

2- محتويات الكتب: وكأيّ كتاب مدرسيّ تشمل جميع اللّغة العربيّة مجموعة من النّصوص والدّروس والتمارين والتطبيقات الّذي يرتبط ورودها بالأنشطة اللّغويّة الّتي احتواها كلّ كتاب. ويُقصد بمحتوى الكتب تلك المادّة الدّراسيّة الّتي يتلقّاها المتعلّم في مستوى تعليميّ معيّن، فمحتوى الكتاب عامّة يتمثّل في كلّ ما تضمّه دفّتا الكتاب من أفكار ومعلومات وحقائق ومفاهيم تُترجمها رموز لغويّة، ويحكمها نظام معيّن من أجل تحقيق هدف ما كتزويد المتعلّم بالجديد في موضوع معيّن، أو تغيير بعض ما يعرفه في هذا الموضوع³. فالمحتوى يتمثّل في كلّ ما يرد في الكتاب من معلومات وحقائق ومفاهيم تصل إلى المتعلّم بوساطة اللّغة. وللإشارة إنّ عمليّة اختيار المحتوى لا نتمّ بكيفيّة عشوائيّة أو بالصدفة، وإنّما عمليّة الاختيار تعتبر العمليّة المرحلة الحاسمة في مسار تعليم اللّغة، ويُؤثّر في كلّ العناصر اللاحقة» ولهذا لابدّ أنْ يتمّ اختيار المحتوى وفق معايير خاصّة ومدروسة ومنها ضرورة النظر في حاجيات المتعلّم اللّغويّة وقدراته الفكريّة والمعرفيّة في

¹⁻ محمّد ذيبان غزاوي وآخرون، الأساليب الفنيّة في تقنيّات إنتاج الرّسوم التعليميّة واستخدامها ط1. لبنان: 1992م دار الفكر المعاصر، ص183.

²⁻ بشير عبد الرّحيم الكلوب، الوسائل التعليميّة إعدادها وطرق استخدامها، ط6. بيروت: 1996م، دار إحياء العلوم ص226.

³⁻ رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليميّة لبرامج اللّغة العربيّة، ط1. مكة المكرّمة: 1985، جامعة أم القرى، ص37.

⁴⁻ عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم اللّغة، د ط. القاهرة: 1996م، دار المعرفة الجامعيّة، ص61.

مختلف مراحل نموة، لأنّ ما يُقدّم للمتعلّم في السنة الأولى ابتدائي يختلف من حيث النوعيّة عمّا يُقدّم لمتعلّم السنة الخامسة ابتدائي الّذي يكون أكثر كفاءة على الاستيعاب والتلقّي. ومن حيث الكميّة أيضًا، فينبغي أنْ يكون محدودًا حتّى لا يجد المتعلّم صعوبة في استيعابه «لا يُمكن للمتعلّم أنْ يتجاوز أثناء دراسته للّغة في مرحلة معيّنة حدّ أقصى من المفردات والتراكيب، بل وفي كلّ درس من الدّروس الّذي يتلقّاه ينبغي أنْ يكتفي بكميّة معيّنة، وإلا أصابته تُخمة ذاكريّة، بل حصر عقليّ خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته للّغة» أ. نفهم من هذا أنّه لابدّ من تحديد الكميّة اللّغويّة الّتي ينبغي أنْ تُقدّم للمتعلّم في كلّ مرحلة تعليميّة ما.

ومن خلال تفحّصنا للكتب الخمسة تبيّن لنا أنّ مؤلّفي أخذوا ببعض شروط التأليف العلميّة، فقد حاولوا تقديم الكتب في صورة تليق بمستوى المتعلّم في كلّ مستوى تعليمي، فالبداية كانت مع موضوعات نشاط القراءة الّتي استمدّت من الواقع الاجتماعي الّذي يعيش فيه المتعلّم، فقد وردت فيها موضوعات ذات علاقة بالشارع والمنزل والمدرسة وغيرها، فموضوعات النصوص يجب أنْ تكون ممثلة لحاجيات المتعلّم واهتماماته في كلّ صف، وأنْ تكون نابعة من خبراته ومتصلة بحياته اليوميّة²، وأنْ تبعده عن كلّ ما هو زائف وخيالي. ونصوص كتب اللّغة العربيّة جاءت متنوّعة وبكميّة معتبرة، تتوافق في معظمها مع مستوى المتعلّم فهناك نصوص تتناول موضوع العلاقات الاجتماعيّة والأسرة وقضايا المجتمع ومشاكله، وغيرها تناول موضوع الوطن والرياضة والتّقافة، ونصوص أخرى تناولت موضوع الطبيعة والحيوانات وإلى غير ذلك.

ونصوص كتاب السنة الثّالثة تكون أطول، وهي نصوص نتميّز بالنتوع من حيث إنّها نصوص لمؤلّفين تتوزّع في الفضاء المحلي والعالمي، وهي بهذا تخرج من دائرة النّصوص المصنوعة وتوفّر أبعادًا جماليّة وأدبيّة ووظيفيّة للّغة. وتتوزّع هذه

¹⁻ عبد الرحمن الحاج صالح "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة"، مجلّة اللسانيات. الجزائر: 1976م، ع 4، ص45.

²⁻ على الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي، الأصول الحديثة لتعليم اللّغة العربيّة والتربيّة الدينيّة، ص108.

النّصوص على عشرة محاور، الّتي تتوزّع بدورها إلى ثلاثين وحدة تعلّميّة، وكلّ وحدة تتوزّع هي الأخرى إلى مجموعة من الأنشطة الّتي تمتدّ على أربع صفحات وخلال أسبوع واحد: صفحتين للقراءة والتّعبير الشفوي، وصفحتين لتوظيف اللّغة.

ويليه كتاب السنة الرّابعة بنصوصه النّي تتميّز بالطّول ممّا يسمح للمتعلّم بتحقيق القراءة المسترسلة والمعبّرة، وكذلك بالتنوّع والانفتاح الّذي يُمكّنه من التعرّف على ثقافات وعادات أخرى. وللإشارة يتوزّع الكتاب إلى عشرة محاور تتوزّع هي أيضًا إلى ثلاثين وحدة تعلّميّة وكلّ وحدة تُقدّم في خلال أسبوع.

ونصوص كتاب السنة الخامسة منتوعة كذلك يتعرف من خلالها المتعلم على ثقافة وعادات مجتمعه، وثقافات وعادات مجتمعات أخرى، وترد هذه النصوص في عشرة محاور موزعة إلى سبع وعشرين وحدة تعلمية، وكل وحدة تمتد على أربع صفحات: صفحتين للقراءة والتعبير، وصفحتين لتوظيف اللغة.

في الختام، نشير إلى أنّه وبالرغم من النقائص التي شابت المناهج الحديثة للغة العربية، إلا أنها تعتبر مناهج ثريّة تجسدت من خلالها النقلة الحقيقية والنوعية من المقاربات السابقة إلى المقاربة بالكفاءات. هذه المقاربة التي وجدت في التعليم الابتدائي أرضية خصبة كرّست المبادئ العامة للمقاربة الحديثة، ففي التعليم الابتدائي أصبح المتعلم فعلا محور العملية التعلمية، يشارك في بناء التعلم ويدمج موارده التعلمية في وضعيات إدماجية، وينجز مشروعه البيداغوجي إنجازا حقيقيا...في حين مازالت المقاربة بالكفاءات تراوح مكانها في الأطوار التعليمية اللاحقة ولم تتحوّل إلى ممارسة حقيقية؛ غير أنّ تنفيذ المناهج الحديثة وفق مقتضيات المقاربة بالكفاءات، وتحقيق الكفاءات الشاملة التي حدّدتها المناهج يبقى مرهون أيضا، بتوفير الوسائل الحديثة خاصة التكنولوجية منها التي من شائها أن مرهون أيضا، بتوفير الوسائل الحديثة خاصة التكنولوجية منها التي من شائها أن ترقى بالعملية التعلمية. كما أنّنا نلح على ضرورة إعداد برامج تكوينية للأساتذة ترقى بالعملية التعلمية. كما أنّنا نلح على ضرورة إعداد برامج تكوينية للأساتذة والمعلمين حتى يتمكنوا من الطرائق النشطة التي تقترحها المناهج التربوية الحديثة.

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جامعة مولود معمري كلية الآداب واللّغات قسم اللغة العربية وآدابها

المشروع الوطني البحث PNR الرقم: 20/ 2011م

موضوع المشروع: دراسات تقويميّة للمستندات التربويّة في مختلف الأطوار التّعليميّة

الموضوع الفرعي: القيم التي تتضمنها الكتب المدرسية في ضوء المفاهيم الحضارية والقضايا المعاصرة

صاحب(ة) البحث: الجوهر مودر

رأي رئيس المشروع:

موافق

مقدمة: لقد نال الكتاب المدرسي اهتمام الباحثين والمشرفين على أمور التربية، يتجلى ذلك من خلال البحوث الأكاديمية التي أنجزت من مختلف جامعات الوطن، والندوات التي عقدت خصيصا لدراسته وتقويمه، وعلى اختلاف هذه البحوث والدراسات في عناوينها وتنوع المشكلات والجوانب التي عالجتها، فهي في مجملها تتفق في ضرورة تطوير وتعديل الكتاب المدرسي شكلا ومضمونا، ولا شك من أن عملية تحديث المنظومة التربوية التي باشرتها وزارة التربية الوطنية منذ عقد من الزمن والتي دعتها بمرحلة الإصلاح، قد كان مؤسسة على التقارير والتوصيات المنبثقة من الدراسات والبحوث التي تناولت المستندات التربوية المعتمدة سابقا، وتبقى العملية مستمرة مع المستندات الحالية، ولأول مرة فقد خضعت هذه المرحلة للتقييم للكشف عن نقاط القوة للإبقاء عليها وتطويرها ونقاط الضعف للعمل على تقويمها.

حدود البحث: يمثل هذا الجزء الناحية التطبيقية لمشروع "دراسات تقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية" في جزئه الثاني، وهو مشروع يستهدف دراسة الكتاب المدرسي الذي أنتجته مدرسة الإصلاح من خلال استعمال ملحقات الكتاب الممثلة في: المنهاج والدليل والكتب الخاصة؛ وبغية تشخيص النقائص التي علقت بالمدرسة الجزائرية من خلال استكناه النقائص لتفاديها واقتراح بدائل أخرى، والتركيز على نقاط القوة والعمل على تفعيلها.

وقد استطاعت الفرقة إنجاز المرحلة الأولى المتعلقة بالناحية النظرية فعالجنا المصطلحات من حيث تعاريفها اللغوية والاصطلاحية معتمدين في ذلك على مجموعة من المعاجم المتخصصة والدراسات التي تتاولت جوانب من هذا الموضوع. وفي مرحلة أخرى قامت الفرقة بوضع خطة عمل للجانب التطبيقي وتقسيمها حسب أعضاء الفرقة، وهنا سأتناول "القيم التي تتضمنها الكتب في ضوء المفاهيم الحضارية والقضايا المعاصرة" لمعرفة الجوانب الايجابية لصنع جيل مؤهل لمجابهة المستقبل.

إشكالية الدراسة: سبقت الإشارة إلى أن البحث يتمحور حول القيم التي تتضمنها كتب اللغة العربية في ضوء المفاهيم الحضارية والقضايا المعاصرة وهي إشكالية تتفرع عنه مجموعة من أسئلة نجملها فيما يلي:

- ما هي القيم التي يستهدفها التعليم في منظومتنا التربوية والتي ينبغي أن تتضمنها الكتب المدرسية؟

- ما هي نتائج تحليل محتوى كتب اللغة العربية للمراحل الأولى من التعليم الابتدائي؟

- وما مدى شمول المحتوى وملاءمته في ضوء المفاهيم والقضايا العالمية المعاصرة؟

أهمية البحث: يندرج بحثنا ضمن الدراسات التي تسعى إلى الكشف عن خصائص الكتاب المدرسي ومدى مساهمته في تحقيق ملامح تخرج المتعلم المحدد كهدف أساس في كل طور تعليمي، وذلك من خلال تحليل محتوى هذه الكتب للكشف عن القيم والاتجاهات الشائعة في الكتاب المدرسي وبيان لأنواعها (أخلاقية دينية، اجتماعية، حضارية ...) والنظر في مدى ملاءمتها للمتعلمين وواقعهم وحاجات المجتمع.

هدف البحث: يهدف إلى التعرف على مدى توافر الكتب المدرسية على القيم والاتجاهات التي حددتها وزارة التربية الوطنية من حيث أنها تسعى إلى تكوين الفرد ليكون قادرا على مجابهة المستقبل. وإذا كان بحثنا لا يختلف عن كثير من البحوث التي تتناول الكتب المدرسية بالتحليل فإن من أهدافه أيضا أ:

الوصول إلى نتائج تسهم في تطوير الكتاب وتحسين العملية التربوية المتعلقة به؛

¹⁻ ينظر: شريف علي حماد، "جودة محتوى كتب التربية الإسلامية"، بحث مقدم إلى "المؤتمر الوطنى للتقويم التربوي" المنعقد في أيار 2011 .

- الكشف عن مدى عكس الكتاب للأهداف وقدرته على خدمة الناحية العلمية التربوية المتعلقة بالمرحلة الدراسية التي وجهت لها؟
- معرفة مدى صلاحيته ومناسبة موضوعات الكتاب لحاجات المتعلم والمجتمع؛
- الكشف عن الصعوبات التي تواجه الطلاب للوقوف عليها والعمل على مواجهتها من أجل الوصول إلى عملية فعالة؛
- استخلاص جوانب القوة والضعف في الكتاب، ووضعها بين يدي المشرفين على تأليفه من أجل تحسين محتواه؛
- المساهمة في تقديم منهجية للبحث في تقييم وتقويم الكتاب المدرسي يمكن الاقتداء بها عند التأليف.

منهج البحث: نستخدم في دراستنا المنهج الوصفي التقابلي، وذلك بالنظر إلى ما يستوجبه التعليم العصري الذي يستهدف مجموعة من الكفاءات، وما تعكسه مضامين الكتب المدرسية وبالتالي استنتاج أهم المعايير التي تتضمنها الكتب في كل مستوى تعليمي، ثم في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي.

أما بالنسبة للإجراءات التي تتم يها معالجة الإشكالية فهي كالتالي:

- في المرحلة الأولى: نقف في البداية على دوافع الإصلاح التربوي كما حدّده القانون التوجيهي للتربية الوطنية، التي لا شك أنها المنطلق لقيام منظومة تربوية جديدة تستجيب لما يتطلع إليه المواطن مع الظروف الحالية، ثم نذكر مبادئ السياسة التربوية التي حددها القانون، والتي تحدد القيم والاتجاهات التي ستكون عليها مدرسة الإصلاح.

في المرحلة الثانية: نستخلص أهم القيم التي حددها القانون التوجيهي للتربية، كما نسترشد ببعض الدراسات التي تتاولت جانبا من هذا الموضوع لنتخذها مقياسا نقارب بها محتوى كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي.

- في المرحلة الثالثة: نقوم بتحليل مضامين الكتب بعد الوقوف على وعي المؤلفين بالموضوع من خلال مقدمات كتبهم.

النتائج: بعد تحليل الكتب تظهر لنا النتائج التي انتهى إليها التحليل.

عينة الدراسة: تتمثل في كتب اللغة العربية للسنوات الخمس من مرحلة التعليم الابتدائي.

تمهيد: قبل الشروع في عناصر البحث المحدّدة آنفا، لا بأس أن نقف عند عنوان الدراسة والبحث في مفهوم كلمة (القيم).

¹ مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، ط4، القاهرة: 2004، مكتبة الشروق الدولية مادة (ق \mathfrak{p} م).

²⁻ المرجع نفسه.

³⁻ مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، مصر: 1983م، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية ص 151.

⁴⁻ جميل حمداوي، "منظومة القيم في مقررات التعليم"، مقال منزل يوم 12 أوت 2012م، من الموقع الإلكتروني: http://www.diwanalarab.com

فير تبط هذا المصطلح بكل ما هو راق من السلوك والفعل فنقول (القيم الإنسانية/ القيم الأخلاقية/ القيم الروحية ...).

أولا: من مضامين القانون التوجيهي للتربية الوطنية: نقف عند المضامين التي لها علاقة بموضوعنا، ثم إنه ليس من أهداف البحث دراسة هذه المضامين بل أن ننطلق منها باعتبار علاقتها باما ينبغي أن تحتويه الكتب المدرسية من قيم ومفاهيم واتجاهات.

أ-دوافع إصلاح المنظومة التربوية: جاء في النشرة الرسمية للتربية الوطنية أن إصلاح المنظومة التربوية التي باشرتها وزارة التربية إنما جاءت لأسباب تتعلق بالتحولات المسجلة في مختلف الميادين على الصعيدين الوطني والعالمي والتي تفرض نفسها على المدرسة بصفتها جزءا لا يتجزأ من المجتمع الجزائري، ومن هذه التحولات:

-ظهور التعددية السياسية التي تفرض على المنظومة التربوية إدراج مفهوم الديموقر اطية؛

-تزويد الأجيال الشابة بروح المواطنة، وقيم التسامح والمسؤولية في خدمة المجتمع؛

-التخلي عن الاقتصاد الموجه وأساليب التسيير الممركز والتأسيس التدريجي لاقتصاد السوق؛

-عولمة الاقتصاد تشترط على المنظومة التربوية التحضير اللائق للأفراد وللمجتمع، لمواجهة التنافس الحاد الذي يميز بداية القرن الواحد والعشرين؛

-ارتباط الرفاهية الاقتصادية للأمم بحجم ونوعية المعارف العلمية والمهارات التكنولوجية التي يتعين إدراجها؛

¹ وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04 -08 المؤرخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص، فيفري 2008م، (الديباجة) من ص 6 إلى 23 (بتصرف).

-التطور السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية وكذا الوسائل الحديثة للإعلام والاتصال.

وفي سياق هذه التحولات تم تحديد سياسة تربوية جديدة بإمكانها الاستجابة لطموحات الأمة، معتمدة على جملة من مبادئ يأتي ذكرها في العنصر التالي.

ب: مبادئ السياسة التربوية في الجزائرية: حدّدت الجزائر سياسة تربوية وغايات في مستوى التحديات التي أشرنا إليها سابقا، ومن تلك المبادئ التي يتضمنها القانون التوجيهي نجد 1:

-تعزيز دور المدرسة كعنصر لإثبات الشخصية الجزائرية وتوطيد وحدة الشعب الجزائري: تستمد المدرسة مقوماتها من المبادئ المؤسسة للشعب الجزائري، ويتعين عليها إبراز صورة الجزائر باعتبارها بلدا مسلما عربيا أمازيغيا، ومتوسطيا وإفريقيا، وجزء لا يتجزأ عن المغرب الكبير، وتوعية التلاميذ بالمرتكزات الجغرافية والتاريخية والإنسانية والحضارية، فالمدرسة ليست وسطا للمعرفة فحسب، بل هي أيضا البوتقة حيث ينصهر احترام التراث التاريخي والجغرافي والديني واللغوي والثقافي.

- ترقية القيم ذات العلاقة بالإسلام والعروبة والأمازيغية: لقد جعل الشعب الجزائري مبادئ الدين الإسلامي كنموذج للتنظيم الاجتماعي الذي يهدف إلى إقامة مجتمع تسوده العدالة والحرية والمساواة والتسامح، وتعزيز التماسك الاجتماعي والبيئي، وتوطيد دعائم العائلة واحترام الأولياء والقيم الإنسانية.

وتعتبر العربية أداة أولى لاكتساب المعرفة في مختلف مراحل التعليم والتكوين، مما يدعو إلى تطوير تعليمها لتصبح لغة تواصل في مختلف ميادين الحياة، وأداة مفضلة في الإنتاج الفكري، ومن الضروري البحث عن سبل ترقيتها لضمان نجاعة أفضل لها وإعطائها وظيفتها البيداغوجية والاجتماعية والثقافية

^{1 -} eو رارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم -04-08.

وجعلها قادرة على احتواء الحضارة العالمية والمساهمة في التقدم العلمي والتكنولوجي.

أما الأمازيغية كلغة وكثقافة وكتراث فيشير القانون إلى أنها جزء لا يتجزأ من مركبات الشخصية الوطنية التاريخية، وعليه يتعين أن تستفيد هذه اللغة بكامل الاهتمام وتكون محلا للترقية والإثراء في إطار تثمين الثقافة الوطنية.

- ضمان التكوين على المواطنة: تعتبر المدرسة منتوج المجتمع الذي تتتمي إليه، لذلك يجب أن يكون لها الطموح لتطوير هذا المجتمع في معارفه ومهاراته، مع نقل التراث المعتمد من طرف أغلبية المواطنين، ويتجلى الترابط بين المدرسة والمجتمع من خلال السلوك وكل ما له علاقة بالأخلاق. ويتعين على المدرسة تدريب التلميذ على ممار سة المواطنة الديمقراطية حتى يتمكن من العيش متمتعا بحقوقه كطفل ومتحملا المسؤوليات والواجبات في المدرسة والحي والمجتمع وحتى في العالم، ويتعلم كيف يكون عنصرا فاعلا في حياته الخاصة.
- إندماج المدرسة في حركة الرقي العالمية: يعرف العالم تحولات عميقة تمس التنظيم الاجتماعي وهيكلة المعرفة ووسائل الاتصال وطرق العمل ووسائل الإنتاج... هذا يدعو المدرسة الحديثة إلى:
- الاندماج في حركة الرقي العالمية، بإدماج التغيرات الناجمة عن ظهور مجتمع المعلومات والاتصال والثورة العلمية والتكنولوجية التي ستغير الظروف الجديدة للعمل وحتى العلاقات التعليمية؛
- التقتح على العالم في صيغة علاقات ثقافية ومبادلات بشرية مع الأمم الأخرى، فالتفاعل البناء مع الثقافات الأخرى ومجتمعات المعرفة، يتطلب من المدرسة الجزائرية:

✓منح التلاميذ ثقافة علمية وتكنولوجية حقيقية؛

√ تحضير التلاميذ للعيش في عالم تكون فيه كل الأنشطة معنية بتكنولوجيات الإعلام والاتصال؛

✓ تطوير تعليم اللغات الأجنبية لتمكين التلميذ الجزائري من التحكم الحقيقي في لغتين أجنبيتين، خاصة اللغات واسعة الانتشار من أجل المساهمة الفعلية والغعالة في المبادلات الثقافية والاكتساب المباشر للمعرفة العالمية؛

√ مقارنة منظومتنا التربوية مع المنظومات التربوية خصوصا تلك المعروفة بنوعيتها ومردودها الرفيع، والتفتح على التقييم الدولي المقارن الذي يسمح بتحديد موقع المنظومة التربوية الجزائرية على المستوى الدولي.

- تثمين ترقية الموارد البشرية: تشكل الموارد البشرية رهانا استراتيجيا هاما وعاملا أساسيا في المواجهات التي ترسم التوازنات الجديدة والمسعى الجيو سياسي العالمي الجديد، فقد أصبح النمو والرفاهية الاقتصادية والاجتماعية مرتبطين بالمعارف، لذلك يتعين تحسين مستوى تأهيل الموارد البشرية طبقا للمعابير الدولية.

إذا، هذه أهم الغايات التي حددها القانون التوجيهي للتربية الوطنية، ومختلف المهام التي تضطلع لها المدرسة الجزائرية من أجل تخريج مواطن مؤهل لمواجهة كل التحديات.

ثانيا: أهم القضايا التي تنشدها العملية التعليمية في ضوء المفاهيم الحضارية المعاصرة: أشار التقرير النهائي الخاص بالمؤتمر الدولي للتربية في دورته السادسة والأربعين المنعقد في جنيف بين 5 و 8 سبتمبر 2001، إلى النتائج التي أسفر عنها اللقاء، والتي تحمل في طياتها القضايا التربوية التي تؤهل التلاميذ

 ¹⁻ ينظر: اليونسكو، التقرير النهائي: المؤتمر الدولي للتربية الدورة السادسة والأربعون، جنيف:
 8-5 سبتمبر 2001، مكتب التربية الدولي، ED/MD/102.

لمواجهة التحديات الراهنة، كما لخصت إحدى الدراسات القضايا التي يجب أن نواجهها من خلال الكتب الدراسية، ومنها 2 :

- الثورة العلمية والتكنولوجية الشاملة: فقد صرنا في زمن تدفق المعرفة والمعلومات عبر وسائط لا تحد بزمان ولا بمكان، مما يدعو إلى إعادة النظر في محتوى المقررات الدراسية وجعل التلميذ قادرا على الانتقاء دون تعصب فكري.
- ثورة الاتصالات: ساعد تطور وسائل الاتصال على التقدم في مجالات عديدة، لكنها تفرض تحديا نتيجة الغزو الثقافي، وأصبح التعليم مسؤولا عن تحصين التلاميذ من مختلف الأخطار المترتبة عن هذه الوسائل الجديدة والمتجددة.
- مشكلات البيئة: تترتب عن تفاعل الإنسان بمحيطه مشكلات بسبب الاستخدام غير الرشيد والتعامل غير الحكيم مع الموارد الطبيعية كالهواء والماء لذلك يتعين على المناهج التعليمية استشعار التلاميذ بأخطار بعض السلوكات وتعميق وعيهم بضرورة الحفاظ على البيئة.
- التنمية الاقتصادية: يتحمل التعليم مسؤولية رفع إنتاجية المواطن والارتقاء بقدراته لمواجهة المنافسة في السوق الدولية.
- العولمة: يجب تضمين المقررات الدراسية ما يساعد التلاميذ على التسلح بخبرات وقدرات تمكنهم من التعامل مع العصر والتفاعل مع ظروفه مع الحفاظ على هويتهم الثقافية وجذورها التاريخية والأخلاقية.
- العنف والإدمان والانحراف الأخلاقي: من المهام المنوطة بالتعليم أن يكون قادرا على مواجهة هذه الآفات من خلال توعية التلاميذ بالأخطار الناجمة عنها وتتشئتهم على القواعد الصحية وإفشاء السلام وتتمية المبادئ الأخلاقية السامية.

 ¹⁻ محمد محمد حسن الحبشي ونادية جمال الدين، نقويم الكتب الدراسية للمرحلة الابتدائية ...
 دراسة تحليلية تقويمية، مصر: 2004م، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

^{2 -} ينظر: المرجع نفسه، صص 15-16.

انطلاقا من هذه القضايا التي دعى المؤتمر الدولي للتعليم إلى أن تأخذ بها العملية التعليمية وتضمينها في البرامج الدراسية، وهي نفسها التي أقرها القانون التوجيهي للتربية الوطنية في بلادنا، نحاول في العنصر التالي معرفة مدى كفاءة برامجنا الدراسية وملاءمتها لطبيعة وظروف العصر من خلال تحليل محتوى كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي لمعرفة مدى احتوائها تلك القضايا، ومن ثمة تحديد ما إذا كان من سعيها القيام بالدور المنوط بها في تحديث المجتمع الجزائري وجعل أبناءنا يعيشون عصرهم.

ثالثا: تحليل مضامين كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي: أ-مضامين كتب اللغة العربية للسنوات الثلاثة من التعليم الابتدائي:

سنة الثالثة	12			السنة الثانية		السنّنة الأولى	
ىدرسة	11	1		المدرسة	1	الأسرة	1
مائلة	11	2		الحياة الأسرية	2	المدرسة	2
أعياد	71	3	عية	الحياة الاجتماء	3	الرياضة	3
صحة وجسم	11	4	الدينية	الأعياد	4	والتسلية	
(نسان	71			والوطنية			
ملاقات	11	5	الصحة	جسم الإنسان و	5	الحي	4
اجتماعية	71			اللعب والترفيه	6	المحافظة على	5
		6	لات	النقل و المو اصد	7	المحيط	
طبيعة والبيئة	12		,	المدينة والريف	8	التضامن	6
ريف وخدمة	11	7		الفلاحة	9	والمواطنة	
أرض	71			عالم الحيوان	10		

لحرف	المدينة وا	8	بئة	الطبيعة والبي	11	المو اصلات	7
			والنشاط	المهن	12	والاتصال	
				الاقتصادي			
ووسائل	الأعلام	9		الاكتشافات	13	الأعياد	8
	النقل		ن	والاختراعان		والحفلات	
	الألعاب	10	ووسائل	الإعلام	14		
				الاتصال			

من خلال الجدول نجد أن تقديم المحاور عبر السنوات الثلاث الأولى جاء مخططا على شكل دوائر، تضيق وتتسع حسب مضمونها، فهي تبدأ في السنة الأولى من المحاور التي ترتبط مباشرة بالطفل ثم تتنقل إلى أفراد أسرته، وتتسع شيئا فشيئا لتنفتح على محيطه الخاص والعام.

أما السنة الثانية والثالثة؛ فقد اتخذت المحاور في ترتيبها مسارا مدرسيا بحيث يفتح المتعلم السنة الدراسية بالمحيط المدرسي، ولعل ذلك إشارة إلى أهمية هذه المؤسسة التي تصبح الأسرة الأكثر أهمية بالنسبة للطفل، خاصة وأنه يقضي معظم أوقاته بين أحضانها.

ب-القيم والقضايا التي تعكسها مضامين الكتب: لإبراز مضامين الكتب نستعين بجدول ذي ثلاث أعمدة، نجعل العمود الأول للمجال والثاني لوحداته أما العمود الثالث نلخص فيه أهم القيم التي تهدف إليه الوحدات.

- كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي¹: يقع هذا الكتاب في ست وسبعين ومائة صفحة (176)، يحتوي ثمانية مجالات، كل مجال يتضمن من أربع إلى خمس وحدات وهي كالتالي:

¹⁻ محمد بن بسعي وآخرون، اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي كتاب التلميذ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر: 2004، منشورات الشهاب.

المجال عناوين	عناوين الوحدات	القيم والقضايا المتضمنة
العائلة: رضايقد	رضا يقدم نفسه	وجدانية (تحقيق الذات)
عائلة ر	عائلة رضا	اجتماعية
منزل رم	منزل رضا	أخلاقية سلوكية
حول الم	حول المائدة	
المدرسة: رضا في	رضا في المدرسة	معرفية
أدواتي ال	أدواتي المدرسية	تو اصلية
في ساحة	في ساحة المدرسة	انسانية
رضا ير	رضا يراجع دروسه	بيداغوجية
الرياضة والتسلية: ركوب ال	ركوب الدراجة	بيئية
في البادي	في البادية	ترفيهية
رضا في	رضا في الملعب	معرفية
في حديقا	في حديقة الحيوانات	
في المزر	في المزرعة	
الحي: رضا في	رضا في السوق	اقتصادية
في المتج	في المتجر الكبير	اجتماعية
راضا في	راضا في مكتب البريد	تو اصلية
رضا في	رضا في دار البلدية	
المحافظة على تنظيف ال	تنظيف الحي	بيئية
المحيط: رضا لن	رضا لن يبذر الكهرباء	اقتصادية (ترشيد الاستهلاك)

T		
	ياسمينة سلمى	
	في الغابة	
التضامن والمواطنة:	زكريا المتسامح	انسانية (التسامح/التعاون/التضامن)
	رضا يفوز	وطنية (المواطنة)
	تزيين القسم	جمالية
	سلمى تساعد المحتاجين	اجتماعية
	رضا يحب وطنه	
المواصلات	في محطة القطار	المواصلات والاتصال
والاتّصال:	في نادي الأنترنيت	علمية (العولمة)
الأعياد والحفلات:	صباح العيد	دينية (الشعائر الدينية)
	حفل آخر السنة	اجتماعية
		وطنية

نجد أن مضامين كتاب السنة الأولى تعكس الحياة اليومية للمتعلم، ويتضمن أهم القيم التي ينبغي أن نزود بها الطفل، والتي يوظفها لمختلف الوضعيات التي يواجهها فتكسبه المهارات اللازمة، كما تتميز الموضوعات بكونها حديثة وليست تقليدية، فهي مما يصادف التلميذ في واقعه، وتربطه ببيئته ومجتمعه، ومن المفاهيم والقضايا المعاصرة التي تضمنها نجد إثبات الذات وضرورة احترام الآخرين والتسامح، والحفاظ على الصحة وعلى المحيط، وتدعيم الانتماء إلى الأسرة والوطن، كما تناول الكتاب قضية ذات أهمية وهي ترشيد الاستهلاك وإطلاع التلميذ على التكنولوجيات الحديثة في ميدان الاتصال والتواصل وهو الانترنيت.

$^{-}$ كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائى 1 :

	, \ <u> </u>	· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·
القيم والقضايا المتضمنة	عناوين الوحدات	المجال
التعليم	غدا نعود إلى المدرسة	المدرسة
وطنية (المواطنة)	تحية العلم	
بيئة (الحفاظ على المحيط)	لتظل مدرستنا نظيفة	
القيمة الجمالية	تزيين القسم	
اجتماعية	منزلنا	الحياة الأسرية
القيم الأخلاقية	أمي و أبي	
التعاون	آداب الأكل	
	أسرة متعاونة	
اجتماعية (التعاون/ التضامن)	بنت عطوفة	الحياة الاجتماعية
التربية المرورية	إشارات المرور الضوئية	
أخلاقية	زيارة المريض	
انسانية	رفع الأذى عن الطريق	
دينية	في متحف المجاهد	الأعياد الدينية
وطنية	الجزائر تتحدث	و الوطنية
تاريخية	يوم العيد	

- بوعياد سيدي محمد دباغ، حفيظة تزروتي، كتابي في اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الابتدائي، كتاب التلميذ، الجزائر: 2008/2008، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

	Т	
	بطاقة تهنئة	اجتماعية
جسم الإنسان والصحة	حوار الحواس	صحية (الوقاية العلاجية)
	معركة ضد المكروبات	جمالية
	التغذية الجيدة	
	النظافة والأناقة	
اللعب والترفيه	لعبة نحبها	ترفيهية
	في المسرح (1) و(2)	معرفية
	القطار المتحرك	
النقل والمواصلات	عطب في السيارة	وسائل الاتصال والانتقال
	في انتظار الحافلة	
	زيارة للمطار	معرفية استكشافية
	في الطائرة	
المدينة والريف	المدينة	الحفاظ على البيئة
	في الحديقة العامة	اجتماعية
	عرقلة السير	النظام
	الريف	
الفلاحة	في المزرعة	احترام العمل والانتاج
	في الحقل	اقتصاد
	تربية النحل	

	في البستان	
معرفية علمية	الحصان	عالم الحيوان
عقلية	اختبر ذكاءك	
	الأرنب والأسد	
	حيوان البحر	
الوعي البيئي وحمايتها	فصول السنة	الطبيعة والبيئة
أخلاقية	سألت المطر	
اقتصادية	شكرا أيتها الشمس	
	حماية الغابات	
احترام العمل	من المدرسة إلى المهنة	المهن والنشاط
خدماتية	الطبيب	الاقتصادي
	الفاكهاني	
	في المحلات الكبرى	
علمية معرفية	غزو الفضاء	الاكتشافات
عقلية التفكير	بذلة رجل الفضاء	والاختراعات
	أجزاء الحاسوب	
	استخدامات الحاسوب	
الاتصال والتواصل	رسالة من تمنر است	الإعلام ووسائل
اليقظة	استدعاء من البريد	الاتصال

نشرة الأحوال الجوية	
حفل رائع	

من حيث المجالات نجد أن هذا الكتاب يتضمن مجالات كثيرة وموضوعات متتوعة، مما يجعلنا نتوقع أنه متشبع بقيم مختلفة، وتتوع اتجاهاته من وطنية وعالمية، لكن عند العودة إلى مضامين تلك المجالات نجد أن كثرتها لا يعني بالضرورة أنها مهمة، بسبب ما يلاحظ فيه من تكرار مواضيع على حساب أخرى أكثر منها أهمية، ولم تحظ باهتمام كبير، كما نلمس عدم التوازن بين الجوانب المعرفية والوجدانية. فقد وقع التركيز على القيم الاجتماعية، والإنسانية كالتسامح والتعاون، والتفاهم مع الأخرين، والتعايش معهم، والقيم تتعلق بالبيئة وضرورة المحافظة عليها، كما يتضمن الكتاب قيما ذات أبعاد وطنية وتاريخية وقومية من خلال النصوص التي أدرجت في المجال الخاص بالأعياد الدينية والوطنية.

- كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائى 1 :

القيم والقضايا المتضمنة	عناوين الوحدات	المجال
ذاتية	التلميذة الجديدة	المدرسة
معرفية	زيارة المكتبة الوطنية	
جمالية	في ورشة الرسم	
اجتماعية	أسرة البوم الصنغير	العائلة
	التعاون في الأسرة	

¹⁻ شريفة غطاس، مفتاح بن عروس، الطاهر لوصيف، عائشة بوسلامة سباح، رياض النصوص كتابي في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الجزائر: 2008/2007، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

	عفاف أم صغيرة	
دينية	وليد يصوم لأوّل مرة	الأعياد
	سروال علي	
	ديك العيد	
الصحة والعلاج	مرض أمين	الصحة وجسم
اليقظة	سليمان والدواء الضار	الإنسان
	منى مريضة	
و جدانية	بائعة الكبريت(1) و (2)	العلاقات الاجتماعية
اجتماعية	البنات الثلاث	
معرفة البيئة	السحابة المسافرة	الطبيعة والبيئة
	البط الصغير	
	قوس قزح و العصافير	
	الأشجار والعصفور	
	الصغير	
اقتصادية	الضيعة الساحرة	الريف وخدمة
	قطيع الأغنام	الأرض
	في حديقة المنزل	
وطنية	في المدينة	المدينة والحرف
خدماتية	ساعي البريد	

	دبدوب الطباخ	
علمية معرفية	الصغير الكبير	الإعلام ووسائل النقل
إعلام واتصال	الجهاز العجيب	
	بين الماء والسماء	
ترفيهية	في مسبح الحديقة	الألعاب
	مهرجان الألعاب	

لا يختلف كثيرا مضمون هذا الكتاب عن سابقيه، وإن بدا أنه تدعيم له من النواحي العلمية والمعرفية، كما تتنوع القيم التي تعكسها مضامينه وأهميتها، وحتى لا نكرر ما ذكرناه عن كتاب السنة الثانية، نشير إلى بعض المآخذ التي منها:

- ✓ قصور من حيث تناول إبراز الجوانب الثقافية وما له علاقة بالتراث الجزائري الأصيل من عادات وتقاليد وتنوعها؟
 - ✓ قصور في تتاول القضايا العالمية المعاصرة كالعولمة؛
- ✓ قصور في تناسق بين معارف هذا الكتاب وما تم اكتسابه سابقا، فالتلميذ قد تعرف على الحاسوب وأجزائه في السنة الثانية في نص (أجزاء الحاسوب) ويفاجئنا هذا الكتاب بنص عنوانه (الجهاز العجيب) أين يجهل ويمحي كل معرفة سابقة بهذه الوسيلة التي لم تعد من الوسائل التي يستعين بها الخاصة، بل أصبحت من الأجهزة التي تتوفر تقريبا في كل البيوت كالتلفاز، وآلة الغسيل ... (ورغم أهميته ينعدم هذا الجهاز في كثير من مؤسساتنا التربوية).
- ✓ وعلى ما تتصف به مضامين كتابي السنة الأولى والثانية من واقعية وربط التلميذ بواقعه، فتتميز بعض عناوين هذا الكتاب بالخرافة واللجوء إلى القصص التي تتكلم فيها الحيوانات، مثل (أسرة البوم الصغير)، و(البنات الثلاثة) و(دبدوب الطباخ)، فإذا كانت مثل هذه القصص ملائمة للمراحل العمرية المبكرة

من الطفولة، فإنها لم تعد كذلك بالنسبة للطفل الذي يحتاج في هذا السن إلى أن يتعامل مع العالم الحقيقي الواقعي.

النتائج: بعد دراسة موضوع "القيم التي تتضمنها الكتب في ضوء المفاهيم الحضارية والقضايا المعاصرة"، نصل إلى أن هذه الكتب تحتوي على قضايا مهمة بالنسبة لتتشئة الطفل على القيم الإنسانية والأخلاقية وعلى حب الوطن، كما تم اختيار موضوعات تلائم مستواه العمري، وواقعه، لكن من حيث الجودة نجد تفاوتا من كتاب إلى آخر:

- يتميز كتاب السنة الأولى بمناسبة مواضيعه لمستوى التلاميذ، وتتوع القيم التي تضمنها، وبالتالى فقد حقق الأهداف المرجوة منه؛
- يتميز كتاب السنة الثانية بتكثيف في كمية المجالات والوحدات التي بلغت خمسا وخمسين وحدة، على حساب النوعية التي تستدعيها العملية التعليمية التعلمية وهذا بسبب تداخل بعض المواضيع وتكرارها؛
- أما كتاب السنة الثالثة فنامس فيه نوع من التراجع الداخلي، بحيث إن بعض مواضيعه لا تشكل امتداد لمحتويات كتابي المستويين السابقين، سواء من حيث طبيعة نصوصه أو الاتجاهات التي رام تحقيقها، وهذا إحدى نتائج قلة التنسيق بين واضعي المنهاج ومؤلفي الكتب والمنفذين لها في الميدان.
- وضع الكتاب المدرسي لم يكن على أساس دراسة ميدانية تشمل مختلف شرائح المتعلمين باختلاف ظروفهم البيئية (شمال/جنوب) والاجتماعية (الغنية/ المتوسطة/ المحرومة) ولهجاتهم (الأمازيغية/ العربية)، والعادات والتقاليد (سكان الجبال/ الصحراء/ الأرياف/ المدن)،
- تقصير الكتب في توعية التلاميذ بالتنوع الثقافي للمجتمع الجزائري، مما يدعو إلى احترام هذه الاختلافات واعتبارها من الجوانب الايجابية التي تؤهل الفرد الجزائري لتقبل الأخر كيفما كان انتماؤه؛

• قلة الاهتمام بالقضايا العالمية وتركيزه على القضايا المحلية من جهة، وقلة الاهتمام بتحليل المعلومات التي يقدمها من جهة ثانيا.

-وأخيرا ندعو القائمين على وضع المناهج إلى إعادة النظر في محتوى الكتب، والأخذ بما انتهت إليه الأبحاث التي تناولتها بالتقييم والتقويم؛

وأن يتم إشراك الأساتذة المشرفين على التدريس والعارفين بشؤون التلاميذ واحتياجاتهم في وضع الكتب المدرسية، مع فتح مجال للمنافسة في مجال التأليف المدرسي وعدم احتكار هذا النشاط في أشخاص لم يحتكوا مباشرة مع هذه الفئة.

-كما ندعو الباحثين للمشاركة في دراسة الكتب المدرسية كل في الختصاصه، وتقديم اقتراحات وبدائل نوعية للدفع بمنظومتنا التربوية إلى الأمام وتحقيق آمالها في تكوين جيل جديد قادر على رفع التحديات.

50

مصادر البحث ومراجعه:

المعاجم:

- 1- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ط1. القاهرة: 2008، عالم الكتب، المجلد 3.
- 2- مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، مصر: 1983م، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.
- -3 مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، ط4، القاهرة: 2004، مكتبة الشروق الدولية.

الكتب:

- 1- أحمد بن عراب، عبد النور بوعنيمبه، سندات بيداغوجية في اللغة العربية السنة الثالثة ابتدائي [هكذا]، وزارة التربية الوطنية الجزائر: 2005/ 2006 المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ــ دائرة البرامج و الدعائم التكوينية.
- 2- بوعياد سيدي محمد دباغ، حفيظة تزروتي، كتابي في اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الابتدائي، كتاب التلميذ، الجزائر: 2008/ 2009، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- 3- شريفة غطاس، مفتاح بن عروس، الطاهر لوصيف، عائشة بوسلامة سباح رياض النصوص كتابي في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الجزائر: 2008/2007، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- 4- محمد بن بسعي وآخرون، اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي كتاب التلميذ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر: 2004 منشورات الشهاب.

- 5- محمد محمد حسن الحبشي ونادية جمال الدين، تقويم الكتب الدراسية للمرحلة الابتدائية دراسة تحليلية تقويمية، مصر: 2004م، المركز القومي للبحوث التربوية و التنمية.
- 6- مديرية التعليم الأساسي اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التّعليم الابتدائي، الجزائر: جوان 2011، الدّيوان الوطني للمطيوعات المدرسيّة.
- 7- مديرية التعليم الأساسي اللجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج السّنة الثّانية من التعليم الابتدائي، الجزائر: 2011-2012، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة.
- 8- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص فيفرى 2008م.
- 9- اليونسكو، التقرير النهائي: المؤتمر الدولي للتربية الدورة السادسة والأربعون جنيف: 5-8 سبتمبر 2001، مكتب التربية الدولي، ED/MD/102.

المقالات:

- 12 مقال منزل يوم 12 أوت التعليم"، مقال منزل يوم 12 أوت http://www.diwanalarab.com من الموقع الألكتروني: 2012
- 2- شريف علي حماد، "جودة محتوى كتب التربية الإسلامية"، بحث مقدم إلى "المؤتمر الوطني للتقويم التربوي "المنعقد في أيار 2011 .
- -3 محمد محمد سالم، تحليل محتوى كتاب لغتنا العربية للصف السادس في المملكة الأردنية الهاشمية، مقال الكتروني.

الرسائل الجامعية:

1 عبد الله فراج، استثمار المعاجم المدرسية في تعليم وتعلم اللغة العربية دكتوراه علوم التربية، الرباط: $\frac{2008}{2007}$ علوم التربية، الرباط: $\frac{2008}{2007}$

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جامعة مولود معمري تيزي—وزو كلية الآداب واللّغات قسم اللّغة العربية وآدابها

m PNR المشروع الوطني للبحث الرقم m 2011 / 20 م

موضوع المشروع: دراسات تقويميّة للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليميّة

الموضوع الفرعي: قواعد اللّغة العربية في التعليم الابتدائي - دراسة تحليليّة تقويميّة-

صاحب البحث: جميلة راجا

رأي رئيس المشروع:

موافق

مقدمة: يمثل هذا البحث الجزء الثاني من المشروع نقوم فيه بدراسة نوعية موضوعاتها النحوية وإحصائها بهدف التعريف بهذه الكتب وبما تعرضه للمتعلم من مادة نحوية في هذا المستوى بشكل عام مع تقديمنا لبعض المقترحات بعد رصدنا لبعض النقاط الّتي تتطلّب إعادة النظر فيها وتغييرها فكيف هو محتوى القواعد الوارد في الكتب الخمسة؟ هل هذا المحتوى مناسب للمتعلّم؟

تحليل محتوى كتب اللّغة العربيّة: لعلّ أبرز أساليب العناية باللّغة العربيّة هو أسلوب تحليل الكتب الّتي تحوي هذه اللّغة بمختلف الأنشطة اللّغويّة من قراءة وكتابة وتعبير وتواصل، وذلك نظرًا لأهميّة عمليّة تحليل المحتوى باعتبارها أداة منهجية لدراسة الكميّة، وأداة للاتصال والتنبؤ، وتكتسي هذه الأهميّة في كونها منهجًا لدراسة الظاهرة الّتي تكون محل التحليل في حالتها الدّينامكيّة أ. وكما أنّ هذه العمليّة تبقى ضروريّة من وقت لآخر وفقًا لما يتلاءم مع منطلبات المجتمع وحاجيّات المتعلّم الذي تخصّه الكتب في إطار السياسة التربويّة العليا لعملية التعليم والتعلّم أن كتب اللّغة العربيّة المعتمدة في التعليم الابتدائي قائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات الّتي تقوم على وحدة الجمع بين الأنشطة التعليميّة وليس على وحدة الفصل؛ فإنّ نشاط القواعد يرد بجميع موضوعاته ضمن هذه الكتب، والّتي يتمّ تدريسها تبعًا لما نصّ عليه المنهاج وانطلاقًا من النص المقروء. وللأمر علاقة بالمقاربة النصيّة الّتي تجعل النصّ محور كلّ التعلّمات، فهو نقطة الانطلاق لكلّ المتعلّم النص ضمن نشاط القراءة ثمّ الأنشطة ونقطة العودة، ففي البداية يقرأ المتعلّم النص ضمن نشاط القراءة ثمّ الأنشطة ونقطة العودة، ففي البداية يقرأ المتعلّم النص ضمن نشاط القراءة ثمّ

1- رشدي طعيمة، تحليل محتوى العلوم الإنسانيّة، مفهومه، أسسه، استخداماته، د ط. القاهرة: 1987م، دار الفكر العربي، ص16.

²⁻ جبر بن محمد بن داود "دراسة تحليليّة لمحتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربيّة" المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات، جامعة عين شمس، 26 و 27 يوليو 2005م، المجلّد الثالث، ص 885.

يُمارس من خلاله نشاط التعبير الشفوي والتواصل ويُدرك القواعد الصرفيّة والإملائيّة¹.

وإذا كان الاختيار المناسب والصتحيح من شروط نصوص كتب اللّغة العربيّة، فهو الأمر كذلك بالنّسبة لقواعد اللّغة، الّتي تؤدّي دورها في حفظ لسان المتعلّم من اللّحن في الحديث، وتُعينه على كتابة النّصوص بلغة سليمة تخلو من الأخطاء وعلى فهم ما يقرأ². ومن هنا ينبغي أنْ تُؤخذ هذه القواعد كوسيلة أساسيّة في إتقان اللّغة العربيّة كتابة ونُطقا، وليس غاية مقصودة لذاتها، لأنّ ما فائدة درس الجملة الفعليّة مثلاً إذا عجز المتعلّم عن صياغتها عند مواجهته لموقف من المواقف الخطابيّة. وعلى هذا يتطلّب تدريس القواعد اختيار موضوعات ذات أهميّة وظيفيّة في حياة المتعلّم من جهة، وتجنّب الطّريقة الشّكليّة الّتي لا علاقة لها بالاستعمال المباشر للّغة من جهة أخرى. فالنحو الّذي يُقدّم للمتعلّم ينبغي أنْ يكون وظيفيًا، لأنّ وظيفة النحو تعني أنْ يتمكّن – المتعلّم – من استعمال ما يتلقّاه في مواقف خطابيّة مختلفة، ومن عرض أفكاره بوضوح.

ولأهميّة نشاط القواعد أيضًا فإنّه لم يُثر جدل في أيّ نشاط من أنشطة اللّغة العربيّة عبر مختلف المراحل التّعليميّة كما أثير حول نشاط القواعد، وذلك لأنّ تدريسه يطرح إشكاليّات كثيرة ومنها محتوى المقرّرات الّذي كثيرًا ما يصعب على المتعلّم فهمه إمّا لأنّه لا يتماشى ومستواه التعليميّ وميوله المعرفي والنّفسي أو لقلّة كفاءة بعض المدرّسين في نقديم المادّة النحويّة والصرّفيّة واعتمادهم طرائق التدريس الّتي لا تُناسب طبيعة تلك المادة ومستوى المتعلّم أيضاً، وعلاوة على أنّ هناك من المدرّسين الّذين يعتبرون النحو غاية وليس وسيلة، ممّا ينعكس سلبًا على كتابات المتعلّم و أحاديثه، إذْ تجده عاجزًا عن استيعاب قواعده وفهمها على الوجه

¹⁻ الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابندائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر ص12.

²⁻ محمد صالح سمك، فن التدريس للُّغة العربيّة وانطباعاتها المسلكيّة وأنماطها العمليّة، ص95.

الصحيح، وبالتالي يعزف عن تعلم مادة القواعد خاصة وعن اللّغة العربية عامة. ولتفادي كلّ هذه العوائق وتقديم النحو والصرّف على أحسن وجه وتطوير مقرّراته لابد من إجراء المزيد من الدّراسات الّتي تهدف إلى تقويمه، ومعرفة القوّة والضعف فيه ومعالجتها هذا من جهة، ومن جهة ثانية يجب أنْ تتغيّر النّظرة التقايديّة لقواعد اللّغة في ظلّ المقاربات الحديثة، وذلك أنْ يتلقّاها المتعلم كوسيلة يهتدي بها إلى العبارات والأساليب السّليمة، وتقويم لسانه من الوقوع في الخطأ.

وتحتوي كتب اللّغة العربيّة على عدد معتبر من دروس النّحو والصّرف ولكنّها لم ترد بشكل واضح في كتابي السّنة الأولى والثّانية، ففي الأوّل يكتسب المتعلّم معلومات ذات علاقة بالقواعد ترد باسم "أركّب" وتتمثّل دروس هذا المستوى في الآتي:

"1- الجملة الاسميّة؛ 2- الجملة الاسميّة؛ 3- الجملة الفعليّة؛ 4- جملة الخرف مكان؛ 5- الجملة المثبتة؛ 6- المنفيّة؛ 7- صيغ التشبيه؛ 8- صفات دالة على الجد؛ 9- صفات وأضدادها؛ 10- التذكير والتأنيث؛ 11- التعجّب؛ 12- الإفراد والتثنية والجمع؛ 13- الاستفهام لام التعليل+ لأنّ؛ 14- أسماء الإشارة؛ 15- حروف الجرّ؛ 16- العطف؛ 17- الذي+ التي؛ 18- التبيه؛ 19- الضمائر المنفصلة؛ 20- الضمائر المتصلة؛ 21- الرغبة+ الغاية؛ 22- الاحتمال؛ 23- التحقيق بـ قد؛ 24- أسماء الأفعال؛ 25- الترحيب والاستحسان؛ 26- النهي بـ: لا؛ 27- التحذير؛ 28- صيغة التفضيل؛ 29- الملكبّة"

وثمّ يتمّ تقديمها بشكل صريح وواضح منذ السّنة الثّالثة، حيث قُدّمت ضمن نشاط القواعد الدّروس الخاصّة بالنّحو باسم "تراكيب وظواهر نحويّة" والدّروس الأخرى باسم "الصرّف" وهي كالآتي:

"1- النص 2 - الفقرة؛ - الجملة؛ 3- الاسم؛ 4- الفعل؛ - الحرف؛ 5- النكرة والمعرفة؛ 6- المذكّر والمؤنّث؛ 7- المفرد والجمع؛ 8- جمع التّكسير؛ 9- جمع المذكر السالم؛ 10- جمع المؤنث السالم؛ 11- الجملة الفعليّة البسيطة؛ 12- الجملة الاسميّة البسيطة؛ 13- جمل اسميّة أخرى؛ 14- الجملة الفعليّة الني والّتي؛ + الصفّة؛ 15- الجملة الفعليّة الحال؛ 16- الجملة الفعليّة المنفيّة بـ ليس؛ 17- الجملة الفعليّة الصنّة اللّذان واللّتان؛ 18- الجملة الاسميّة المنفيّة بـ ليس؛ 19- الجملة الفعليّة المنفيّة بلم ولن؛ 20- الجملة الفعليّة الظرّوف (أمام- وراء - قُدام)؛ 21- الجملة الفعليّة طرف الزمان بعدما، عندما؛ 22- الجملة الفعليّة بـ حروف الجرّ في، إلى، على؛ 23- الجملة الاستفهاميّة بالهمزة وهل؛ 10- الجملة الاستفهاميّة بـ المهزة وهل؛ 24- الجملة الاستفهاميّة بـ الممنة التعجبيّة؛ 26- الجملة مع: كي، لأنّ؛ 27- مراجعة التراكيب والصيّغ".

وكذلك الأمر مع كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي الّذي يشمل برنامجًا آخر في نشاط النّحو والصرّف، وقد تمثّلت هذا البرنامج في:

"1- أنواع الكلمة؛ 2- الفعل الماضي؛ 3- الفعل المضارع؛ 4- الجملة الفعليّة؛ 5- الفاعل؛ 6- المفعول به؛ 7- الجملة الاسميّة؛ 8- المبتدأ والخبر؛ 9- الصفة؛ 10- اللازم والمتعدّي؛ 11- حروف الجرّ؛ 12- المضاف والمُضاف الميه؛ 13- الأمر؛ 14- المضارع والمجزوم؛ 15- المضارع والمنصوب؛ إليه؛ 13- الأمر؛ 14- المضارع والمنصوب؛ 16- كان وأخواتها؛ 17- إنّ وأخواتها؛ 18- الحال؛ 19- المفعول المُطلق؛ 20- جمع المؤنّث المبني للمجهول؛ 21- المثنّى؛ 25- جمع المؤنّث السّالم؛ 24- الفعل المجرّد الثلاثي؛ 25- الفعل المُذكّر السّالم؛ 26- المبنيّ والمعرّب؛ 27- ظروف المكان وظروف الزمان؛ 12- حروف العطف". وموضوعات الصرّف في ما يأتي:

"1- تحويل الفعل من الماضي إلى المضارع والأمر؛ 2- التحويل من الفعل إلى الاسم؛ 3- تصريف الماضي مع ضمائر المتكلّم والمخاطب؛ 4- تصريف الماضي مع ضمائر الغائب؛ 5- تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر؛ 6- تصريف المضارع مع ضمائر المتكلّم والمخاطب؛ 7- تصريف المضارع مع

ضمائر الغائب؛ 8- تصريف فعل الأمر؛ 9- تصريف المضارع المجزوم؛ 10- تصريف المضارع المجزوم؛ 10- تصريف المضارع المنصوب؛ 11- الضمائر المنفصلة؛ 12- الضمائر المتصلة بالاسم؛ 13- التّحويل من المفرد إلى المثنّى؛ 14- التّحويل من المضارع المبنيّ للمجهول؛ 15- التّحويل من الفعل إلى الاسم الفاعل؛ 16- التّحويل من الفعل إلى الاسم الفاعل؛ 16- التّحويل من الفعل إلى الاسم المفعول؛ 15- المصدر من الثلاثي؛ 18- المصدر من المزيد؛ 19- الفعل المعتل". وبرنامج قواعد اللّغة في السّنة الخامسة يتمثّل في ثمانية وعشرين درسًا

و هي:

"1- مفهوم النص؛ 2- أجزاء النص؛ 3- الجملة وأنواعها؛ 4- الجملة الاسميّة؛ 5- الخبر جملة؛ 6- الخبر شبه جملة؛ 7- الجملة التعجبيّة؛ 8- الجملة الاستفهاميّة؛ 9- النداء؛ 10- خبر كان مفردًا وجملة؛ 11- خبر كان شبه جملة؛ 11- خبر إنّ سبه جملة؛ 14- التّمييز؛ 15- أسماء الإشارة؛ 16- الأسماء الموصولة؛ 17- الاستثناء؛ 18- المفعول فيه؛ 19- المفعول المطلق؛ 22- التوكيد اللّفظي والتوكيد المعنوي؛ 23- الأفعال الخمسة؛ 24- إعراب الفعل المعتل." وأمّا دروس الصرّف فترد بعدد أقلّ وهي:

"1- الصيّغة؛ 2- المجرّد والمزيد؛ 3- الفعل الصّحيح؛ 4- الفعل المعتلّ؛ 4- الفعل المقلّ؛ 5- الفعل اللّفيف؛ 7- الفعل اللّفيف؛ 8- الفعل المثال؛ 5- الفعل المشتق؛ 10- الاسم الممدود؛ 11- الاسم المقصور؛ 12- جمع التكسير؛ 13- النسبة؛ 14- علامات التأنيث في الأسماء؛ 15- تصريف المثال؛ 16- تصريف الفعل الناقص؛ 17- تصريف الفعل الناقص."

وبعد اطلاعنا على الموضوعات النّحويّة والصرّفيّة المُبرمجة في كتب اللّغة العربيّة سجّلنا بعض الملاحظات الإيجابيّة منها والسلبيّة. فإذا قلنا بأنّ دروس البرنامج المقررّة في الكتب الخمسة تشتمل على مجموعة من العناصر والمعلومات

اللّغويّة الّتي نجدها مهمّة وأساسيّة للمتعلّم في المرحلة الابتدائيّة قبل المراحل التّعليميّة اللاحقة، والّتي ينبغي تلقينها بكيفيّة صحيحة تكون ذات فائدة في التّحصيل اللّغويّ للمتعلّم، فإنّنا لحظنا أنّ هناك ضخامة في المادّة المبرمجة، فمؤلّفو الكتب لم ينظروا في مسألة الاكتفاء بالضروريّ فقط، بقدر ما انصب اهتمامهم على حشد ذاكرة المتعلّم بما ليس مهمّا في مثل هذا المستوى. ولكن لا ننسى أنّ مؤلّفي هذه الكتب أولوا أهميّة خاصّة لدروس التركيب والجملة، لأنّ المتعلّم في هذه المرحلة ينبغي أنْ يعرف كيف تتكوّن الجملة وكيف يكون تركيبها؛ على أساس أنّ الجملة هي الوحدة الأساسيّة للتّفكير، والوحدات الصّغيرة أو الكبيرة في الاستعمال اللّغوي تتشكّل من جملة مركّبة.

ومع أنّ الصواب في عمليّة انتقاء المحتوى التعليميّ هو أنْ يقتصر هذا المحتوى على القدر الوظيفيّ فقط أيْ على الموضوعات الّتي تُتمّي إبداعاته وتضمن له الفهم والإفهام عندما يتواصل مع الآخر في الحياة اليوميّة «ينبغي أنْ تكون الموضوعات الّتي تُقدّم للمدرّسين في النحو وظيفيّة، بمعنى أنْ تخدم الإنسان في حياته فتلبي حاجاته اللّغويّة، وتُسهّل له عمليّات التفاعل الاجتماعي، بحيث يقرأ بصورة سليمة، ويكتب بأسلوب سليم، ويُعبّر بشكل صحيح ويستمع، فتُعينه معرفته النّحويّة على فهم ما يسمع، ولن يتأتى ذلك إلاّ إذا كانت ثمّة دوافع تدفعه إلى التعلّم ولن يتوافر الدافع إلاّ إذا أحسّ المتعلّم أنّ الموضوعات الّتي يتعلّمها تلبّي حاجاته وترضي اهتماماته» أ. وأضف إلى أنّ الاكتفاء بتقديم الموضوعات النّحويّة الّتي يحتاج إليها عند التّعبير عن أغراضه له دور كبير في تحويل المعلومات والمعارف النّي تعلّمها إلى مهارات وملكات مكتسبة 2. فإذا تضمنّت الكتب إذًا دروسًا حول

¹⁻ أحمد محمود السيد، الموجز في طرق تدريس اللّغة العربيّة، ط1. بيروت: 1980، دار العودة، ص132.

²⁻ الطاهر لوصيف، "منهجية تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها: مقاربة تأسيسيّة لتعليم اللّغة العربيّة وقواعدها" أطروحة لنيل درجة الماجستير، تخصّص تعليميّة اللّغة العربيّة. معهد اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة الجزائر: 1417ه- 1996م، ص182.

اللّفظة الفعليّة والاسميّة، ودروسًا حول الجملة الفعليّة والاسميّة، وأخرى حول الصيغ الصيغ الصرفيّة، فالبرنامج يتناول جميع مستويات اللّغة العربيّة بما فيها مستوى الكلمة، مستوى اللّفظة، ومستوى التركيب، وبهذا العدد يتمكّن المتعلّم من الإلمام بقواعد اللّغة الأساسيّة في نهاية المرحلة الابتدائيّة، ممّا يمكّنه كذلك من مواصلة التعلّم بما اكتسبه من كفاءات نحويّ وصرفيّة في مستوى التعليم المتوسّط. وكما احتوت على ما هو غير ضروريّ من الدّروس لضخامة المادّة المُبرمجة. فالبداية مع كتاب السنة الأولى الذي احتوى على كميّة مقبولة من الدّروس (30 درسًا) وهذه الكميّة نجدها في المستوى المطلوب أيضًا، لأنّ المتعلّم في هذا المستوى ينبغي أنْ يعرف كيف يُكوّن جملاً اسميّة وفعليّة بسيطة، وأنْ يعرف كذلك الضمائر المنفصلة والمتصلة والمتصلة حتى يستطيع أنْ يُميّز بين أنا وأنت وهو وهي وأنتم وإلى غير والتأنيث، ودرس آخر مهم في الإفراد والتّثنية والجمع. ولكن ما لا تتبغي الإشارة اليه هنا أيضًا هو أننًا لحظنا في الكتاب بعض الهفوات فقد ذُكر في الفهرس درس الضمائر المتصلة وفي المتن وجدنا الدّرس يتحدّث عن الضمائر المنفصلة.

وأمّا بخصوص كتاب السّنة الثانية فإنّنا لم نعرض محتواه النّحوي فيما سبق مع الكتب الأربعة الأخرى، لأنّه لم ترد في الفهرس عناوين الدّروس النحويّة والصرفيّة، ولكن وجدنا في المتن أنّه يتضمّن بعض الدّروس الضرّوريّة والجديدة الّتي لم تُقدّم للمتعلّم بعد والمتمتلّة في دروس حول الضمّائر المتصلة، وحول أدوات الاستفهام كيف، هل وإلى غير ذلك. والبعض الآخر كان تكملة وإعادة لموضوعات كتاب السّنة الأولى ومنها دروس حول الضمّائر المنفصلة، ودروس حول ظروف المكان والزمّان، ودروس حول أسماء الإشارة والموصولة، فنذكر على سبيل المثال موضوع أسماء الإشارة يرد في أكثر من درس واحد.

وفيما يخص كتاب السنة الثّالثة فوجدناه يحتوي على 40 درسًا، وهذا العدد ضخم كذلك وكثير على المتعلّم لاحتواء الكتاب على دروس النحو والصرّف معًا

حيث يصعب عليه استيعاب جميع المعلومات الّتي يجب أنْ يُلمّ بها. ولعلّ الملاحظة البارزة التي خرجنا بها من خلال اطلاعنا على كتاب هذا المستوى هي أنّ هذا الكتاب لم يخضع لمبدأ الترتيب والتدرّج في عرض بعض الموضوعات، وعلما أنّ للأمر أهميّة في تيسير عمليّة فهم المتعلّم للمادّة اللّغويّة واستيعابها. وليس المقصود بالترتيب هنا أنْ ترد المادة التعليمية وفق ترتيب خطى معين، وإنما ترتيبها يكون من نوع خاص يقوم على تقديم بعض العناصر اللغوية وتأخير غيرها أو برمجة بعضها البعض في درس واحد وغير ذلك. فالمتأمّل إذا في الكتاب المذكور يُدرك بوضوح أنّ هناك من الموضوعات التي تقدّمت عن الموضوعات التي يجدر بالمؤلفين تقديمها والعكس صحيح، ولهذا نقول إنّ الكتاب يفتقد في بدايته للترتيب التفريعي الذي يعتمد الأصول والفروع، فقد مهدّوا نشاط القواعد بدرس النص ثمّ درس الفقرة ويليه درس الجملة الذي من المستحسن أنْ يأتي قبلهما، لأنّ الجملة هي الأصل وليس الفرع، وبالتالي الفقرة تتكوّن من الجمل الفعليّة منها والاسميّة. وأمّا مع باقى الموضوعات فنجدها تخضع لهذا الترتيب الذي يكتسى أهميّة كبيرة في تعليم اللّغات على حدّ قول عبد الرحمن الحاج صالح «إنّ الغاية من هذا الترتيب والتُّدريج هو أنْ نجعل المتعلُّم لا يحسّ بأيَّة غرابة، عندما ينتقل من درس إلى آخر، بل أنْ يشعر بوجود تسلسل متماسك بين الدّروس المتتالية، ولا يتمّ ذلك إلاّ إذا كان الدّرس الواحد يرتبط بما قبله لما فيه من التدعيم والتثبيت للمكتسبات السابقة وبالذي يليه من التمهيد له» أ، وبهذا تمكن مؤلفو كتاب اللغة العربيّة للسّنة الثالثة من تقديم الأصول قبل الفروع، إذ بعد أنْ يكتشف المتعلّم مكونات الجملة عبر دروس منتالية، عمل المؤلفون على برمجة دروس حول الجملة الفعليّة والاسميّة وما يطرأ عليها من إضافات وتغييرات. فعلى واضعى كتب اللغة العربيّة أنْ يأخذوا في الاعتبار أنّ الأصل في اللغة هو الأساس ثمّ يليه الفرع الذي يتفرّع

¹⁻ عبد الرحمن الحاج صالح "أثر اللسانيّات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربيّة"، مجلة اللّسانيات، ص63.

من الأصل الذي يرتبط فيه الأول بالآخر، وعلاوة على أنّ لهذا صلة بضرورة الانتقال من الأقلّ تعقيدًا إلى الأكثر تعقيدًا حتّى يسهل للمتعلّم تحصيل المعلومات اللّغويّة الجديدة وربطها بمكتسباته السابقة أ، وهذا ما تنادي به مقاربة التّدريس بالكفاءات حيث يُطلب من المتعلّم تجنيد تعلّماته القبليّة وتسخيرها عند مواجهته مشكلة ما.

وأمّا عن محتوى كتاب السّنة الرّابعة النحويّ والصّرفي فنجده مفيدًا وضروريًّا للمتعلم في مثل هذا المستوى أيضًا، فقد تمكّن مؤلّفو الكتاب من انتقاء موضوعات ذات أهميّة في التّحصيل اللّغوي، حيث احتوى الكتاب على دروس حول أنواع الفعل وتحديده من حيث دلالته الزمنية وصحّة حروفه الأصليّة واعتلالها، ومن حيث لزومه وتعديته، وكذلك من حيث بناؤه للمعلوم والمجهول. فقد وجدنا بخصوص هذا أنّ المتعلّم سيتعرّف أوّلاً على الفعل المضارع من حيث رفعه وإعرابه ثمّ على بنائه وعلى ما يطرأ عليه من تغيير بسبب ما يدخل عليه نو اصب وجوازم. وإلى جانب الدّروس المتعلقة بالفعل الماضي والمضارع بُرمجت دروس أخرى حول الجملة الفعليّة والفاعل والمفعول به، وغيرها حول الجملة الاسميّة والمبتدأ والخبر. وبعد أنْ يكتشف المتعلّم كل هذه العناصر اللّغويّة تمّت برمجة دروس حول النواسخ وأدوات النصب على التوالي؛ باعتبارها الفرع لدرس المبتدأ والخبر، وهذا الترتيب مناسب في بيان العوامل المختلفة التي تدخل على الأصل وتؤثر في بنيته. وهو الأمر كذلك مع دروس الصرف التي تخضع للترتيب ذاته، فقد بُرمجت هذه الدّروس على أساس أنّ الأصل في اللُّغة يأتي قبل الفرع حيث وردت بناءً على الترتيب التفريعي فكانت البداية مثلاً مع درس تحويل الفعل من الماضي إلى المضارع والأمر، ثمّ تلاه درس تحويل الفعل إلى الاسم وإلى غير

¹⁻ عاشور جميلة "الأخطاء الشّائعة في النحو لدى تلاميذ السّنة الثالثة ثانوي دراسة وصفية تحليليّة في ظلّ مبادئ النّظرية الخليليّة" رسالة ماجستير. الجزائر: 2006- 2007م، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانيّة، ص68.

ذلك. وإنْ دلّ الأمر على شيء فإنه يدلّ على أنّ الترتيب لم يتم بصفة عشوائيّة ممّا يُشعر المتعلم «بوجود تسلسل متماسك بين الدّروس المتتالية و لا يتمّ ذلك إلا إذا كان الدّرس الواحد يرتبط بما قبله لما فيه من التدعيم والتثبيت للمكتسبات السابقة ولما يليه لما فيه من التّمهيد»¹، نعني بهذا أنّ هيأة التّأليف و ُفّقت في ترتيب سلسلة من الدروس وبالأخص الصرفية ترتيبًا منطقيًا يُمكِّن المتعلَّم من تتبّع القوانين الصّرفيّة التي تجمع بعضها ببعض، حيث يكون الدّرس الأوّل تمهيدًا للدرس الثاني والثَّاني ممهِّدًا للدرس الثَّالث، والثَّالث للرَّابع. ففي كتاب السَّنة الرابعة نرى أنَّ موضوعاته تقوم على الترتيب المنهجي المنطقي، حيث عُرض أو لا موضوع "تحويل الفعل من الماضي إلى المضارع والأمر" ثمّ أُتبع بموضوع "التحويل من الفعل إلى الاسم"، ثمّ بموضوع تصريف الماضي مع ضمائر المخاطب والغائب وموضوع تصريف المضارع مع الضمائر وهكذا. وكذلك برنامج كتاب السّنة الخامسة يرد على الترتيب ذاته، فقد وردت موضوعاته متسلسلة ومترابطة مع بعضها البعض، فموضوع "الصيغة" يرد في بداية البرنامج باعتباره أساس الموضوعات الصرّفيّة، وموضوع "الفعل الصّحيح" يسبق موضوع "الفعل المعتل". فالتَّعليم الأصح إذًا لقواعد اللُّغة يتطلب الرّبط بين الدّروس، وذلك بالنظر إلى العناصر اللغويّة لانتمائها إلى ذات المستويات وتداخلها في بعضها البعض على شكل فروع وأصول.

و لأنّ مستوى المتعلّم اللّغويّ والفكريّ يكون أعلى في السّنة الخامسة فإنّ مؤلّفي الكتاب المقرّر حرصوا على انتقاء محتويات نحويّة وصرفيّة ذات أهميّة وفعاليّة في تحقيق الكفاءات الختاميّة المستهدفة من تدريس اللّغة العربيّة في نهاية المرحلة الابتدائيّة؛ حيث يصبح بإمكان المتعلّم صياغة جمل صحيحة، والتواصل بلغة عربيّة سليمة تخلو من الأخطاء اللّغويّة. ومن خلال تصفّحنا المحتوى

¹⁻ عبد الرحمن الحاج صالح "أثر اللسانيّات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربيّة"، مجلة اللّسانيات، ص63.

المقصود للدّراسة تبيّن لنا أنّه مبرمج على أساس التّرتيب والتدرّج المطلوب في عرض أيّ محتوى تعليميّ وبالأخصّ محتوى قواعد اللّغة، الّذي توصي بخصوصه أغلب الدّراسات بضرورة تحقيق الانسجام والتناسق بين الدّروس الّتي تتمّ برمجتها في الكتاب المعتمد، بدليل أنّ الخلط في التبويب يُعتبر من أسباب ضعف المتعلّمين لما فيه من الخلط بين المسائل المتباينة حينًا أو تمزيق المسائل المتّحدة في عدّة مواطن حينًا آخر 1. فترتيب الدّروس في كتاب هذا المستوى تمّ بشكل عام مع بعض ما ينقبّله المنطق، فقد عُرضت من السّهل إلى الصّعب، ومن البسيط إلى المعقّد.

والملاحظ كذلك من خلال تصفّحنا لكتب اللغة العربية في مجملها هو غلبة الدروس النحوية على الدروس الصرفية، حيث بُرمج عدد كبير من موضوعات النحو مقارنة بموضوعات الصرف. فكتاب السنة الثالثة لوحده يحتوى (29) موضوعًا في النحو وعلى (11) في الصرف. وفي كتاب السنة الرابعة نجد (31) موضوعًا نحويًّا وفي الصرف (20). وفي كتاب السنة الخامسة يحدث الشيء نفسه فقد أورد فيه واضعوه (27) موضوعا في النحو و(18) في الصرف، وإنْ دلّ الأمر هنا على شيء فإنما يدلّ على أنّ واضعي الكتاب يعتقدون بفكرة أنّ النحو هو الأساس والأولى في التعليم من الصرف هذا من جهة. ومن جهة ثانية، لاحظنا أنّ درس النحو يرد في بعض الحالات جنبًا إلى جنب مع درس الصرف أيْ يرد الدّرسان في صفحتين متتاليتين.

والحديث عن واقع القواعد المبرمجة في كتب اللّغة الخمسة يجرّنا إلى الحديث عن التّمارين الّتي يتّم النّطبيق فيها على ما تلقّاه المتعلّم في الدّرس من معلومات نظريّة، لأنّ التّمرين يعدّ جوهر العمليّة التعليميّة والتعلّميّة، فهو «إجراء نقوم به لاختبار أو تدريب المتعلّم أو تكليفه بمهام معيّنة، يكون موضوعه منصبًا

¹⁻ عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفني لمدرّسي اللّغة العربيّة، ط9. القاهرة: 1975م، دار المعارف، ص116.

في الغالب على التطبيق والمعالجة وفي صيغة إجرائيّة» أ. وإذا تساءلنا عن أهميّة التَّمرين وفائدته لتبيّن لنا أنّه يكتسى أهميّة بالغة في ترسيخ المعلومات، فقد لا يتمكن المتعلم من فهم الدّرس إلا بعد إنجازه لبعض التمارين المتعلقة به، إذ «يحتاج تثبيت المعلومات اللغويّة على اختلافها إلى عمليّات ترسيخيّة تُمكّن المتعلّم من اختبار قدرة إدراكه، ومدى تمكنه من التحصيل اللغوي، كما تمكنه بالتالى من تثبيت وترسيخ هذه المعلومات»2. ولأهميّة التّمرين إذًا تشتمل كتب اللّغة العربيّة المقررة على مجموعة معتبرة من التمارين المتعلقة بدروس النحو والصرف والَّتي نجدها في المستوى من حيث السَّهولة والبساطة، فهي تتناسب مع نمو المتعلُّم ومستواه المعرفي. وكما نجد هذه التمارين متتوعة، فقد احتوت الكتب على مجموعة معتبرة من التمارين البنويّة الّتي تُعتمد في «المقاربات الوصفيّة والتصنيفيّة في تدريس اللغات التي تنطلق من مبدأ تمهير المتعلم على استعمال مكثّف اللغة وتثبيت السلوكات اللّغويّة بخلق آليات للاستعمال المألوف»3، فهي تمارين تهدف إلى إكساب المتعلم المهارة فضلا عن تدريبه المتواصل والمُكثف للبُني اللُّغويّة المقصودة للترسيخ، بمعنى أنّها تهدف إلى جعل المتعلّم قادرًا على استعمال هذه البني استعمالاً محكمًا ودقيقًا عند الحاجة. ويُسمّى عبد الرحمن الحاج صالح هذه التمارين ب "التدريب على التصرّف العفوى في بني اللّغة"4، فالتمرين

¹⁻ عبد اللَّطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية - مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك (1)- سلسلة علوم التربيّة 9- 10، ط1. المغرب: 1994، مطبعة النجاح الجديدة، ص137.

²⁻ جلول بلهاشمي "برنامج اللُّغة العربيّة للسّنة الأولى من التعليم الابتدائي (دراسة تحليليّة للبرنامج ودراسة ميدانيّة لتطبيقه)، رسالة ماجستير. معهد اللّغة والأدب العربي، جامعة الجزائر: 1990، ص 39.

³⁻ عبد اللَّطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية - مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك (1) - سلسلة علوم التربيّة 9- 10، ص 138.

⁴⁻ عبد الرحمن الحاج صالح "أثر اللسانيّات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربيّة"، مجلة اللسانيات، ص74.

البنوي عامّة يُسهم في إكساب المتعلّم القدرة على التصرف بعفويّة في البنى اللّغويّة. هذا ونذكر أنّ هذا النّوع من التمارين يهدف أيضًا إلى 1:

- إكساب المتعلم قدرة النطق الصّحيح لمخارج الحروف؛
- إكسابه ثروة معجميّة كافية للاستعمال في التواصل اليومي؟
- إكسابه مهارة الاستعمال العفوي للتراكيب دون التفكير في القواعد النحوية، واكتشافه للأخطاء اللّغويّة الّتي يرتكبها؛
- إكسابه القدرة على الربط بين الجمل وإنشاء نصوص لغوية متسلسلة التراكيب. وعلى أساس أنّ هذا من التمارين مرتبط بالبنيات الصرفيّة والنحويّة والمعجميّة²، فهي بذلك نجدها على عدّة أنواع، وكتب اللّغة العربيّة المقصودة للرّراسة تحتوى على بعض الأنواع وهي:
- تمارين البنوية لأنها تكسب التحويل: والّتي تعتبر «من أهم التمارين البنوية لأنها تكسب التلميذ القدرة على التصرّف في البنى اللّغوية» وحيث يُطلب فيها من المتعلّم تحويل الأفعال من زمن إلى آخر أو تحويل الجمل من بناء إلى آخر أو تغيير شكل الجمل من البسيط إلى المعقّد أو العكس. ومثال ذلك التمرين رقم 02 ص 35 من كتاب السنة الثالثة للّغة العربية:

"أحوّل هذه الجمل حسب النموذج:

- أنا أرتب الملابس في الخزانة. - نحن نرتب الملابس في الخزانة.

-أنا أحضر مائدة الطعام. - أنا أضع الملابس في الغسالة.

-أنا أقطف الثمار من الشّجرة. - أنا أرتب الكتب في المكتبة."

¹⁻ فتيحة بن عمار/ بونقطة "دراسة تحليليّة تقويميّة لأنواع التمارين النحويّة للسّنة السادسة من التعليم الأساسي واقتراح أنماط جديدة بناءً على النظريّة الخليليّة الحديثة"، رسالة ماجستير صـ33- 44.

² عبد اللَّطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية – مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك -(1) سلسلة علوم التربيّة -(1)، -(1)

³⁻ صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، دط. الجزائر: 2000، دار هومه، ص38.

ويرد هذا النّوع من التّمارين أيضًا في كتاب السّنة الرابعة للّغة العربيّة وجاء على هذا النّحو:

"التمرين رقم 01 ص 21: حوّل الأفعال الآتية إلى أسماء:

• عَطْش - وَصَلَ - ذَهَب - نَزَلَ - شرِبَ - فَتَحَ - صَبَرَ - جَمَعَ - نَهضَ - أَخَذَ - جَلَسَ - لَعَبَ - قَفَزَ - مرضَ - صعدَ - أَكَلَ."

وكذلك في كتاب السّنة الخامسة ترد تمارين التّحويل ومنها التمرين رقم 01 ص 26:

"أحوّل الكلمات الآتية إلى صيغ مختلفة حسب النّموذج: عَرَفَ - قرَأً - فتَحَ - دخَلَ - شَربَ.

فهمَ - يفْهمُ - افهَمْ - فاهم - مفهوم".

- تمارين التركيب: يتدرّب فيها المتعلّم على تركيب أو تكوين جمل أخرى باعتماد الجملة الأساسيّة في كلّ مرّة. ومثال ذلك التّمرين رقم 01 ص110 الوارد في كتاب السّنة الثّالثة "كتابي في اللّغة العربيّة":

"كوّن جملاً واكتبها في كرّ اسك حسب النّموذج:

-العصفور الّذي رأيته جميل - العمارة الّتي أسكنها عالية."

- تمارين التّعيين والاستخراج: وهي تمارين تهدف إلى ترسيخ المعلومات النّظريّة الّتي تلقّاها المتعلّم، حيث يُكلّف فيها بتعيين أو استخراج العناصر اللّغويّة المقصودة. ونذكر منها على سبيل المثال التّمرين رقم 01 ص128 المبرمج في كتاب السّنة الثالثة "كتابي في اللّغة العربيّة" وجاء على هذا النحو:

"استخرج الجملة المنفيّة بلل واكتبها في كرّاسك:

-تبدأ الحركةُ تدبّ في القرية - لا تجري الخرافُ في كلّ الاتّجاهات

- لا يتوجّه الرّعاة إلى المرمى - يجلس الرّعاة تحت الشّجرة

-تنتشر الأغنام في السهل - لا يحرُسُ الرّعاة أغنامهم".

- تمارين التصنيف: يُطالب فيها المتعلّم بتصنيف العناصر المتشابهة، وتأتي هذه التّمارين على صيغة ميّز، دلّ، صنّف، ... ومثال ذلك التّمرين رقم 01 ص98:

"أصنف في كراسي الأفعال الآتية حسب أزمنتها: ماض - مضارع - أمر. • بلَغَ - يلْتحِقُ - أنظُر - يهز ُ - اسمعوا - توقّفَت ْ - تهطل أ - تضامَنَ - أدخُلا".

- تمارين الضبط بالشكل: يُطلب فيها من المتعلَّم ضبط جملة أو فقرة بالشكل ضبطًا سليمًا وذلك بمراعاة القواعد النحوية. ويُمكن من خلال هذا النّوع من التّمارين تقييم ملكة القارئ اللّغويّة¹، ومعرفة مدى استيعابه للقواعد النّحويّة. ونحو ذلك نُشير إلى التّمرين رقم 05 ص 30:

"اضبط بالشَّكل النَّص الآتي ولا تنس الشدّ:

• البنت واقفة وراء الباب وتصغي لتسمع مرّة أخرى الصّوت الّذي سمعته."

- تمارين ملء الفراغ: تسعى هذه التمارين إلى تتمية ملكة الفهم لدى المتعلّم، وتدريبه على تحقيق التسلسل في الجمل ومعانيها. ويُطالب فيها بإكمال الجمل الّتي تتخلّلها فراغات. وتُقدّم على صيغ مختلفة (املاً الفراغ- أتمم- ضع في مكان النقط ...)، ونحو ذلك التّمرين رقم 02 ص 129:

"ضع الأفعال الآتية في موقعها المناسب: اخترع – صنع – أبدع – خلق ً – ابتكر – أو ْجَدَ – اكتشَفَ – أسَّسَ.

- -... إسحاق نيوتن فكرة الجاذبية. ... لويس براي كتابة للمكفوفين.
 - -... الأمير عبد القادر الدولة الجزائريّة. ... الفنان تُحفة رائعة.
 - -... الله السموات والأرض. ... فايمين البنيسيلين.
 - -... النجار أثاثًا. كُريستوف كولومْبوس أمريكا."

¹⁻ مصطفى حركات، الكتابة والقراءة وقضايا الخطّ العربي، دط. الجزائر: دت، دار الأفاق ص 127.

ولم يغفل واضعو الكتب برمجة التمارين التبليغيّة الّتي تهدف إكساب المتعلّم القدرة على التصرّف في البُنى اللّغويّة إفرادًا وتركيبًا وفق ما تقتضيه الأحوال الخطابيّة، وذلك لتحقيق وظيفة اللّغة الأساسيّة وهي التبليغ والتّواصل، لأنّ «الاكتساب للّغة هو قبل كلّ شيء اكتساب لمهارة التبليغ» أ، فاكتساب اللّغة متوقف على الاستعمال الطبيعيّ لها في التواصل اليوميّ والتّعبير (الشفوي والكتابي). ويتدرّب المتعلّم من خلال هذه التمارين على توظيف الآليات المُكتسبة الّتي يتمكن من استعمالها في موقف من المواقف التواصليّة، وتتمثّل هذه التمارين في تدريبات فهم المقروء (المكتوب) وتدريبات التّعبير شفويًا وكتابيًا. ومن ولهذه التّمارين مميّزات كثيرة نشير إلى أهمّها فيما يأتي 2:

- وسيلة ذات أهميّة كبيرة كونها تُتيح للمتعلّم فرصة المشاركة في تعلّمه وذلك بانتقائه التعابير المناسبة للأحوال الخطابيّة، ممّا يبعث فيهم روح الحيوية والنشاط لأنّه الطّرف الرئيسي فيها.

- وسيلة فعّالة في تمكين المتعلّم من التحدّث بتلقائيّة.
- يعتمدها المتعلّم وسيلة للتّعبير باستعمال أساليب شتّى عم مقام واحد.
- عندما يتدرّب عليها المتعلّم قد يمزج فيها بين الشفوي والكتابي في آن واحد.

- تعتمد هذه التمارين صيغتي سؤال- جواب، وهي بذلك تتطلّب شخصين على الأقل. ونجد أنّ الأسئلة الّتي تُطرح للمتعلّم حول النص المقروء تدخل ضمن هذا النّوع من التّمارين، وبالإضافة إلى الأسئلة الّتي يتدرّب فيها المتعلّم على ممارسة آليات التعبير موظّفًا جميع مكتسباته القبليّة المتعلّقة بدروس النحو

¹⁻ عبد الرحمن الحاج صالح "الأسس العلميّة لتطوير تدريس اللّغة العربيّة" جمع وتصنيف الأستاذ صالح بلعيد، ص 333.

²⁻ فتيحة بن عمار/ بونقطة "دراسة تحليليّة تقويميّة لأنواع التمارين النحويّة للسّنة السادسة من التعليم الأساسي واقتراح أنماط جديدة بناءً على النظريّة الخليليّة الحديثة"، رسالة ماجستير ص 54.

والصرف، وذلك بهدف تمكينه من استعمال اللّغة استعمالاً سليمًا كتابةً وشفويًا. وتحوي الكتب الخمسة تدريبات من هذا النّوع ولكن بنسب مختلفة، حيث يُطلب من المتعلّم الإجابة عن الأسئلة الّتي تُطرح عليه، وكذلك التعبير عن موضوع ما وذلك في شكل فقرة. نذكر مثلاً السّؤال الوارد في كتاب السّنة الرابعة بصيغة "عبر" ص145:

"عبر: - ما هي الرياضات الّتي تعرفها؟ وما هي الرياضة الّتي تُفضلها؟ ولماذا؟

- تخيّل أنّك رئيس نادي السباحة، وتُريد أنْ تُدعّم ناديك بسبّاح ماهر للإشراف على التّدريبات. حضر إعلانًا شفويًّا واعرضه على زُملائك."

وثمة نقطة أخرى نود ذكرها بخصوص تحليلنا لمحتوى الكتب وهي أن هناك من الدّروس الّتي تتمّ برمجتها في أكثر من كتاب، وهذا قد نعتبره أمرًا طبيعيًّا، لأنّ نفس المعلومات عامّة يتلقّاها المتعلّم في كلّ مرحلة ولكن طريقة عرضها مختلفة حيث يُقدّم الدّرس في المستوى الأعلى بشكل أوسع وأكثر تعمقًا ونذكر على سبيل المثال موضوع الجملة الاسميّة الّذي عُرض في ثلاثة كتب، وقد ورد على النحو الآتي:

في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الأولى من التّعليم الابتدائي يقدّم درس الجملة الاسميّة مرتين، ويتلقى المتعلّم معلومات هذا الدّرس في إطار الجزء الخاص ب "أشاهد وأستمع"، بحيث يتأمّل المتعلّم المشهد ويُعبّر عنه بصفة تلقائيّة، ثمّ يستمع بوعي لما يُلقى عليه، ويُعبّر عنه باستغلال السند البصري، والنموذج الآتي كمثال على ما ذكرناه 1:

¹⁻ محمد بن يسعى و آخرون، "كتاب التلميذ" كتاب اللُّغة العربيّة للسّنة الأولى من التعليم الابتدائي طبعة ثانية منقّحة. الجزائر: 2008، منشور ات الشهاب، ص8.

"أشاهد وأستمع: أنا اسمي رضا، وعمري ست سنوات، أحب الحيوانات وركوب الدراجة. أبي مهندس، وأمي معلّمة، ولي أخت صغيرة منى. وأسكن قريبًا من المدرسة".

وفي كتاب السنة الثالثة وردت قاعدة الدّرس الخاص بالجملة الاسميّة ومدعمّة بأمثلة مسبقًا على هذا الشكل¹:

"أتذكّر: - الجملة الاسميّة مثل: البرد شديد

- تبدأ الجملة الاسمية دائمًا باسم".

ودرس الجملة الاسميّة في كتاب السّنة الرابعة ترد قاعدته موسّعة نوعًا ما ذلك كالآتي2:

"أتذكّر: الجملة الاسميّة هي الجملة الّتي تبتدئ باسم مثل: التمور لذيذة.

تتكوّن الجملة الاسميّة من ركنين هما: المبتدأ والخبر مثل: الفواكه متنوّعة"

وكتاب السنة الخامسة يشمل درس الجملة الاسميّة بشكل مفصيّل مقارنة بالدّرسين المذكورين وذلك كالآتي 3 :

"أتذكّر: - الجملة الاسميّة هي الجملة الّتي تتكوّن من مبتدأ وخبر.

-المبتدأ هو اسم مرفوع تبدأ به الجملة.

-الخبر هو اسم مرفوع يأتي بعد المبتدأ ليُتمّم المعنى.

- يكون المبتدأ اسمًا مثل: الكوخ صغير/ضميرًا مثل: هي جادة/ اسم إشارة مثل: هذه راحيل".

¹⁻ شريفة غطاس وآخرون، "كتابي في اللّغة العربيّة" كتاب السنّة الثالثة من التعليم الابتدائي دط. الجزائر: 2011- 2012، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، ص88.

²⁻ شريفة غطاس وآخرون، "كتابي في اللّغة العربيّة" كتاب السّنة الرابعة من التعليم الابتدائي طبعة جديدة منقّحة. الجزائر: 2011- 2012، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، ص48.

³⁻ المرجع نفسه، ص30.

فيكفى ممّا تقدّم أنْ نقول إنّ مؤلّفي الكتب راعوا التدرّج حتى في عرض القاعدة وشرحها للمتعلِّم، إذ كلُّما تقدّم في التعلُّم كلُّما توسَّعوا في العناصر اللغويّة التي ينبغي أنْ يُلمّ بها في المرحلة الابتدائيّة. ولا ننسى في ضوء هذا الإشارة إلى أنّ الطّريقة المتبعة في تقديم المادة تتراوح ما بين الاستقرائيّة والمتكاملة، فالأولى وهي أكثر شيوعًا في مدارسنا تتمثل في تقديم بعض الأمثلة أوّلا ثمّ مناقشتها مع لفت انتباه المتعلّم إلى الظاهرة النّحويّة الّتي يُراد تدريسها، حيث تُستبط القاعدة بمساعدة المتعلمين ولتأتى مرحلة التطبيق كمرحلة أخيرة، وقد تبيّن لنا أنها معتمدة في عرض دروس الصرف، حيث تُقدّم بعض الأمثلة باسم "ألاحظ" وتلوّن فيها العناصر المقصودة للدّراسة. وقد أشار وإضعو كتاب الرابعة والخامسة إلى هذه الطّريقة بشكل غير صريح، وذلك في قولهم إنّ المتعلّم يبدأ في الاحتكاك بالمصطلح النحويّ بشيء من التفصيل المعتمد دائمًا على الأمثلة، حتى يتسنى له الجمع بين المعطى اللغوى باعتباره الجانب المحسوس وصورته المجردة (القاعدة)1. ويرى أصحاب الطريقة الاستقرائية أنَّها أنجع الطرائق التعليميّة، لأنَّها طريقة تبعث قوّة التفكير وروح المشاركة لدى المتعلم في استنباط القاعدة، ولكن لابدّ أنْ نعرف أنها تعرّضت للنقد بسبب اعتماد هؤلاء على أمثلة قليلة لاستتباط القاعدة، وتكون الأمثلة عبارة عن جمل مبتورة متقطّعة²؛ تقل أهميّتها في تتميّة كفاءة المتعلم التواصليّة. وأمّا الثانية فنجدها معتمدة كذلك في تدريس دروس النحو حيث يُقدَمُ في كل درّس نصّ موجز وتستخرج منه العناصر البارزة كأمثلة ثمّ تستنبط القاعدة بمساعدة المدرّس، وتنتهى بتقديم تمارين للتدريب عليها. ويرى أنصار هذه الطريقة أنها أفضل الطرائق لأنها تعمل على المزج بين القواعد

¹⁻ ينظر: المرجع نفسه، ص المقدمة.

²⁻ فتيحة بن عمار/ بونقطة "دراسة تحليليّة تقويميّة لأنواع التمارين النحويّة للسّنة السادسة من التعليم الأساسي واقتراح أنماط جديدة بناءً على النظريّة الخليليّة الحديثة"، رسالة ماجستير. الجزائر: 2003، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانيّة، ص8-9.

النحوية والتراكيب المستخرجة من النص ممّا يسهم في ترسيخ اللغة وقواعدها في ذهن المتعلم. وغير أنّ هذه الطريقة تعرّضت للانتقاد فهي في نظر معارضيها تضييع للوقت المخصّص لدراسة النحو، بدليل أنّ المتعلم ينشغل بقراءة النص و فهمه، وينصر ف عن الهدف الأساسي و هو القواعد النحويّة والتطبيق عليها أ. ولعل الشيء الإيجابي في هذه الكتب هو أنّ مؤلفيها لم يكتفوا بطريقة واحدة، فقد أخذوا بالطّريقتين الاثنتين، إذ لكل طريقة إيجابياتها وسلبياتها، وبالتالي لا جدوى من تفضيل طريقة عن أخرى لأنّ التفكير البيداغوجي يسعى إلى البحث عن كيفية تعديد طرائق التعليم وتتويعها حتّى تتوافق بشكل أحسن مع الوضعية والمشكلات الَّتي يجب حلُّها2. فمن المفيد إذًا أنْ تتتوّع طرائق عرض الدّروس النحويّة والصرفية وشرحها حتى يكون لذلك أثره الفعّال في إكساب المتعلِّم كفاءة التصريّف في مختلف البني اللغوية بواسطة التدريب المستمر والكثيف. هذا وينبغي أنْ نشير بخصوص طرائق تقديم القاعدة إلى أنّ قواعد هذه الكتب تمّت صياغة بعضها على طريقة النصوص والبعض الآخر على شكل نقاط مدعمة بأسهم للشرح والتوضيح وكذلك بوضع العناصر اللغويّة المستهدفة في خانات ملوّنة وإبرازها بألوان، ممّا يُسهم في توضيح المفاهيم وتقريبها إلى ذهن المتعلم، وفضلاً عن أنّ ذلك يُقلُّل من جفاف المادّة النّحويّة ويُبسّطها.

وللعلم عرض القواعد في كتب المرحلة الابتدائية ليس في حاجة كبيرة إلى الأشكال والرموز الني نجدها أكثر ترسخاً وأسرع تعلقاً في ذهن المتعلم من الألفاظ، فكما يقول أحدهم إنّ «أحسن الطرق التربوية لتحصيل النّحو النّظري هي النّي تُقدّم معلوماته وقوانينه على شكل رسوم بيانية بسيطة يُشار فيها إلى العلاقات والعمليّات بالرّموز (وعددها قليل جدًا) ويتفادى بذلك النّص المسهب الّذي يصعب

 ¹⁻ عاشور جميلة "الأخطاء الشائعة في النحو لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسة وصفية تحليلية في ظل مبادئ النظرية الخليلية" رسالة ماجستير، ص61.

²⁻ Mialaret.G, Les sciences de l'éducation. Paris: 1979, Edition du Seuil, p72-73.

حفظه» 1 ، وللعلم إنّ الرمز يتماشى أكثر مع قدرات المتعلّم الذهنيّة والمعرفيّة حينما يكون في مراحل تعليميّة أعلى.

وإنْ كان البرنامج المعتمد في جميع الكتب مناسبًا في بعض موضوعاته المقترحة؛ فهو ليس كذلك في الموضوعات الأخرى في هذه المرحلة، لأنّ المتعلّم قد يصعب عليه استيعاب بعض المفاهيم والمصطلحات النحويّة، ولذلك يُستحسن برمجتها في سنوات لاحقة لصعوبتها وتعقيداتها، ولعدم حاجة المتعلّم إلى معرفتها في مرحلة التعليم الابتدائي، وذلك حتّى يُؤخذ في عين الاعتبار نسب ورود الأنساق اللّغويّة وتداولها في الكلام². ومن أكثر الأنساق تداولاً نذكر مثلاً المبتدأ والخبر الفاعل والمفعول به، الأمر الذي يتطلّب إعطاءها الأولويّة، حيث تكون البداية مع الأهمّ ثمّ المهمّ وهذا انطلاقاً ممّا يوصي به المدرسون واللّغويّون³. ومن هنا نرى ضرورة تأجيل بعض الموضوعات، ومنها اللازم والمتعدي، المجرد والمزيد، اسم الفاعل واسم المفعول به وإلى غير ذلك.

هذا ونذكر أنّ هناك من الموضوعات الّتي أعاد مؤلّفو الكتب برمجتها ولحظنا هذا مثلاً في كتابي السنة الرّابعة والخامسة، ويحصل ذلك مع درس الحال المبرمج مرّتين ودون أيّ زيادة في المعلومات، فقد ذكروا بخصوص الموضوع أنّ الحال اسم نكرة يأتي منصوبًا، ونعرفه بطرح السؤال "كيف"، فلو أضافوا في القول إنّ الحال ... وكذلك الأمر مع درس المفعول المطلق الّذي يرد للمرّة الثّانية في الكتابين ذاتهما، ودون أيّة زيادة تُذكر وذلك كالآتي:

• كيفيّة تقديم درس "المفعول المطلق" في كتاب السّنة الرّابعة:

 ¹⁻ عبد الرحمن الحاج صالح "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات، ص72.

²⁻ بوعلام طهراوي، "أثر التسييرات النّحويّة بِمجمع القاهرة على الدّرس النّحويّ - الكتاب المدرسيّ المغاربيّ نموذجًا-" أطروحة لنيل درجة الدكتوراه. الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة، جامعة مولود معمري نيزي-وزو: 2009م، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، ص197.

³⁻ المرجع نفسه، الصَّفحة نفسها.

"أتذكّر: المفعول المطلق اسم منصوب يُؤخذ من الفعل مثل:

- غَضِبِ الْزِّعِيمِ غَضِبًا لَ عَضِبِ الْزِّعِيمِ غَضِبًا لَ لَ الشَّجِيرِ اتُ بِكَاءً

فعل مفعول مطلق منصوب فعل مفعول مطلق منصوب".

• كيفيّة تقديم درس المفعول المطلق في كتاب السّنة الخامسة:

"أتذكّر: - المفعول المطلق هو اسم منصوب نأخذه من لفظ الفعل.

مثل: - يُديرها دورانًا في فُرن الزجاج الذَّائب.

- ينفخ فيها نفخًا قويًّا.
- يكون الفعل المطلق منصوبًا."

وإنْ قلنا فيما سبق إنّ واضعي الكتب اعتمدوا الترتيب في برمجة بعض الموضوعات، ولكن هذا لا يمنع من القول أيضًا إنّهم أخفقوا في عرض بعضها حيث لم يتم تصنيفها وفق خيارات معيّنة كالمرفوعات أو لا ثمّ المنصوبات ثمّ المجرورات وهكذا. ففي كتاب السنة الثالثة نرى أنّ هناك من الدّروس الّتي لمْ يُصب مؤلّفو الكتاب في برمجتها قبل غيرها مثل درس "الجملة الفعليّة المنفيّة بلا" الذي سبقه درس "الجملة الاسميّة المنفيّة بـ ليس".

ونجد كذلك بعض التعقيد في ترتيب بعض الموضوعات في كتاب السنة الرابعة وتنظيمها، فقد تمّ فيه مثلاً تقديم درس "المضارع المجزوم" على درس "المضارع المنصوب" ومع أنّ الثّاني أولى في النّقديم وليس العكس. وكذلك الأمر ذاته مع درس "اللازم والمتعدّي" الّذي سبق درس "الأمر" الّذي يتطلّب التّقديم حيث يُستحسن برمجته بعد درس "الفعل الماضي" ودرس "الفعل المضارع". ومع دروس المحور السابع الثلاثة "الماضي المبني للمعلوم والماضي المبني للمجهول" ودرس "تائب الفاعل" ودرس "المضارع المبني للمجهول" التي ينبغي أنْ تسبق هذه الدّروس (كان وأخواتها ال أخواتها الحال المفعول المطلق)، فالأجدى أنْ يلي البناء

للمجهول الجملة المبنيّة للمعلوم (الفعل وأنواعه والفاعل والمفعول به)، وليس بعد التركيب الاسمى والنواسخ الدّاخلة عليه.

ولقد لحظنا بخصوص كتب اللّغة العربيّة الخمسة أنّها تعرض الأساسيّات في الموضوعات النحويّة والصرفيّة، فلا تتوسّع أكثر في تقديم التفاصيل، وكما أنّ هيأة التأليف تكتفي بنقديم مثال أو مثالين في شرح الظاهرة اللّغويّة وتوضيحها.

ولحديثنا كذلك عن واقع محتوى النّحو والصرّف المعتمد في كتب اللّغة العربيّة، تبيّن لنا أنّه ليس هناك تكامل بين ما تنص المناهج وما يرد في هذه الكتب، فقد لحظنا هذا مثلاً بين كتاب السّنة الخامسة ومناهج السّنة الخامسة من التعليم الابتدائي، حيث وردت في المناهج موضوعات غير موجودة في الكتاب وقد سبقنا في تقديمها. وجاءت موضوعات المناهج المقترحة لحصص التراكيب النحويّة على هذا النحو 1:

- أخوات كان: دلالتها وإعرابها (ليس، صار، أصبح، أمسى، أضحى، ظلّ بات)؛
 - أخوات إنّ: دلالتها وإعرابها (أنّ، كأنّ، ليت، لعلّ، لكن)؛
 - الأفعال الخمسة (في الحالات الثلاث)؛
 - الحال المفردة؛
 - إعراب الفعل المعتل الأخر (في الحالات الثلاث)؛
 - التعجّب (ما أفعله!)؛
 - الاستفهام؛
 - الأسماء الخمسة؛
 - الاسم الموصول؛
 - أسماء الإشارة؛

¹⁻ مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، اللّجنة الوطنيّة للمناهج مديريّة التعليم الأساسي، جوان 2011، الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة، ص21.

الصفة والموصوف (مراجعة).

هذا وفيما يخص الموضوعات المقترحة كذلك لحصص الصرف والتّحويل فقد جاءت هي كذلك وفق ترتيب تدريجيّ بدءًا بالسّهل وانتهاءً بالصّعب بالنّسبة لمتعلم هذا المُستوى، ولقد وردت الموضوعات كالآتي1:

- الفعل المجرّد والمزيد؛
 - جمع التكسير؛
 - علامات التّأنيث؛
- أنواع الفعل المعتل (المثال والأجوف)؛
- أنواع الفعل المعتل (الناقص واللّفيف)؛
 - الاسم الممدود؛
 - الاسم المنقوص؛
 - الاسم المقصور.

فلو أجرينا مقارنة بين ما احتواه الكتاب من موضوعات وما تدلّ عليه المناهج لاتضح لنا عدم التكامل بين الوثيقتين، فبالنسبة لموضوع الأسماء الخمسة على سبيل المثال لم يُبرمج في كتاب السنة الخامسة رغم وروده في المناهج.

ومن خلال كلّ ما سبق ذكره يجدر بنا أنْ نُقرّ بأنّ لكتب اللّغة العربيّة الخمسة جملة من الإيجابيّات وخاصيّة فيما يتعلّق بمحتوياتها النحويّة، فقد استطاع مؤلّفو هذه الكتب منح المتعلّم ما يتناسب ومستواه الفكري، وتقديم موضوعات الصرف منفصلة عن موضوعات النحو وهذا نسجّله كنقطة إيجابيّة لصالح الكتب الأنّ كثيرًا ما تتعرّض الكتب المدرسيّة للانتقاد بسبب خلطها في برمجة الموضوعات النّحويّة والصرفيّة مع بعضها البعض، وعلاوة على أنّ هذه الموضوعات سار ترتيبها مع بعض ما يتقبّله المنطق، أيْ من السيّهل إلى الصيّعب ومن البسيط إلى المعقد. وأضف إلى أنّ ولكن رغم ذلك وجدنا أنّ فيها بعض ومن البسيط إلى المعقد. وأضف إلى أنّ ولكن رغم ذلك وجدنا أنّ فيها بعض

¹⁻ المرجع نفسه، ص22.

- النّقائص الّتي جعلتنا نبحث عن بديل ممّا يفيد المتعلّم أكثر وبشكل فعّال. ولهذا ينبغي أنْ نُنهي دراستنا بما يأتي من اقتراحات:
- إعادة النظر في طريقة ترتيب الموضوعات النحوية والصرفية، فلابد أن يحس المتعلّم عند تلقيه لدروس القواعد بنوع من التسلسل والترتيب؛ حتى يسهل عليه استيعاب المعلومات وفهمها وبالتّالي سهولة تذكّرها كلّما انتقل إلى درس آخر ذي علاقة بدرس سابق.
- الإكثار من التمارين الّتي يتدرّب فيها المتعلّم على ممارسة اللّغة بعفوية وتوظيف ما يكتسبه من معلومات في دروس النحو والصرّف؛ حتّى يستطيع صياغة جمل صحيحة وإنشاء فقرات بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية والصرّفة، فلابد أنْ يعرف كيف يُصرف الفعل مع ضمائر الغائب والمخاطب، وأنْ يعرف كذلك كيف يُصيغ الفعل مع المفرد أو المثتى أو الجمع.
- إعادة برمجة الموضوع الواحد بعد سنتين على الأقل، إذ لا يُستحسن تقديم نفس الموضوع خلال في سنتين متتاليتين على الطريقة ذاتها في الكتابين معًا.
- لابد أنْ يُراعى في عرض البرنامج ترتيب الموضوعات حسب الأولوية والأهميّة، فما يجب أنْ يُقدّم للمتعلّم في السّنة الرابعة لا يُمكن برمجته في كتاب السّنة الثالثة والعكس صحيح.
- عرض القواعد النّحويّة والصرّفيّة كأنماط ونماذج يتلقّاها المتعلّم، وليس كقوانين تُلقّن وتُحفظ كمادة، وذلك باستعمال الرسوم البيانيّة والأشكال والجداول الّتي تُساعد في ترسيخ الظواهر اللّغويّة في ذهن المتعلّم واستيعابها.
- اعتماد النّظرة البنويّة التّفريعيّة في عرض الوحدات اللّغويّة وليس من النّظرة التّصنيفيّة لها؛ حيث يصعب على المتعلّم إدراك المعلومة وتذكّرها عند الحاجة وبالأخص حينما يتعلّق الأمر بالتعبير والتواصل.
- اعتماد لجنة تأليف واحدة بتأليف جميع الكتب لتحقيق الانسجام والتكامل في برمجة الموضوعات النحوية والصرفية المقررة خلال السنوات الدراسية المختلفة

قد لحظنا أنّ هناك موضوعات قد سبق تقديمها في كتاب السّنة الرابعة من التعليم الابتدائي ثمّ أُعيد تقديمها ثانية في كتاب السّنة الخامسة وبالكيفيّة ذاتها دون زيادة. وكما لحظنا أنّ طريقة تقديم القواعد تختلف لاختلاف مؤلّفي الكتب الخمسة.

- الانطلاق في تأليف كتب اللّغة العربيّة في التعليم الابتدائي من مبدأ تعليم النحو والصرف بالنسبة للمتعلّم وسيلة لا غاية تُقصد لذاتها، وفي ضوء ذلك ينبغي أن تقتصر لجان التّأليف على ما يحتاج إيه المتعلّم من قواعد نحويّة وصرفيّة أساسيّة وبالأخص في هذا المستوى من التعليم، حيث لا يستوعب المتعلّم كلّ ما يتلقّاه من معلومات في هذا الجانب.

وخلاصة القول في هذه الدّراسة؛

نرى أنّه من الضرّوري إعطاء أهميّة خاصيّة لتدريس مادة النّحو والصرّفي في التعليم الابتدائي وبالأخص في السّنوات الثلاث الأخيرة باعتبار هذه المادّة الدّعامة الكبرى الّتي يكتسب المتعلّم من خلالها كيفيّة استعمال اللّغة العربيّة استعمالاً صحيحًا. ولكن المشكلة الأساسيّة الّتي يطرحها واقع تدريس النحو والصرّف هي صعوبة اختيار المحتوى الّذي يُناسب المتعلم في كلّ مرحلة دراسيّة هذا من جهة، ومن جهة أخرى وجود التعقيد في ترتيب بعض الموضوعات حيث كثيرًا ما يصعب على واضعي كتب اللّغة العربيّة ترتيب الموضوعات المُختارة وفق ترتيب منهجي مناسب يتماشي مع مستوى المتعلّم في كلّ مرحلة دراسيّة معيّنة.

قائمة المراجع المعتمدة:

- 1- الكتب:
- أحمد محمود السيّد، الموجز في طرق تدريس اللّغة العربيّة، ط1. بيروت: 1980، دار العودة.
- بشير عبد الرّحيم الكلوب، الوسائل التعليميّة إعدادها وطرق استخدامها ط6. بيروت: 1996م، دار إحياء العلوم.
- رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليميّة لبرامج اللّغة العربيّة، ط1. مكة المكرّمة: 1985، جامعة أم القرى.
- تحليل محتوى العلوم الإنسانيّة، مفهومه، أسسه، استخداماته، د ط. القاهرة: 1987م، دار الفكر العربي.
- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، د ط. الجزائر: 2000، دار هومه.
- عبد اللَّطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك (1)- سلسلة علوم التربيّة 9- 10، ط1. المغرب: 1994، مطبعة النجاح الجديدة.
- عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم اللّغة، د ط. القاهرة: 1996م دار المعرفة الجامعيّة.
- عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفني لمدرّسي اللّغة العربيّة، ط9. القاهرة: 1975م، دار المعارف.
- على الجمبلاطي وأبو الفتوح رضوان التوانسي، الأصول الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة والتربيّة الدّينيّة، ط2. القاهرة: 1975م، دار نهضة مصر.
- محمد ذيبان غزاوي آخرون، الأساليب الفنية في تقنيّات إنتاج الرسوم التعليميّة واستخدامها، ط1. لبنان: 1992م، دار الفكر المعاصر.

- محمّد صالح سمك، فن التدريس للَغة العربيّة وانطباعاتها المسلكيّة وأنماطها العمليّة.
- مصطفى حركات، الكتابة والقراءة وقضايا الخطّ العربي، د ط. الجزائر: د ت، دار الآفاق.

2- المجلات:

- جبر بن محمّد بن داود "دراسة تحليليّة لمحتوى كتاب العلوم للصفّ السادس الابتدائي بالمملكة العربيّة" المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات، جامعة عين شمس، 26 و 27 يوليو 2005م، المجلّد الثالث.
- عبد الرحمن الحاج صالح "أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربيّة"، مجلّة اللّسانيات. الجزائر: 1976م، ع 4.
- عبد الرحمن الحاج صالح "الأسس العلميّة لتطوير تدريس اللّغة العربيّة" جمع وتصنيف الأستاذ صالح بلعيد.

3- الرسائل الجامعيّة:

- بوعلام طهراوي، "أثر التسييرات النّحويّة بمجمع القاهرة على الدّرس النّحويّ الكتاب المدرسيّ المغاربيّ نموذجًا-" أطروحة لنيل درجة الدكتوراه. الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة، جامعة مولود معمري تيزي-وزو: 2009م، قسم اللّغة العربيّة وآدابها.
- جلول بلهاشمي، "برنامج اللَّغة العربيّة للسنّة الأولى من التعليم الابتدائي (دراسة تحليليّة للبرنامج ودراسة ميدانيّة لتطبيقه)، رسالة ماجستير. معهد اللَّغة والأدب العربي، جامعة الجزائر: 1990.
- الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها: مقاربة تأسيسيّة لتعليم اللّغة العربيّة وقواعدها" أطروحة لنيل درجة الماجستير، تخصّص تعليميّة اللّغة العربيّة. معهد اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة الجزائر: 1417ه- 1996م.

- عاشور جميلة "الأخطاء الشّائعة في النحو لدى تلاميذ السنّة الثالثة ثانوي دراسة وصفية تحليليّة في ظلّ مبادئ النّظرية الخليليّة" رسالة ماجستير. الجزائر: 2006- 2007م، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانيّة.
- فتيحة بن عمار/ بونقطة "دراسة تحليليّة تقويميّة لأنواع التمارين النحويّة للسنّة السادسة من التعليم الأساسي واقتراح أنماط جديدة بناءً على النظريّة الخليليّة الحديثة"، رسالة ماجستير. الجزائر: 2003م المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانيّة.

4- الوثائق المدرسية:

- شريفة غطاس و آخرون، "كتابي في اللّغة العربيّة" كتاب السّنة الثالثة من التعليم الابتدائي، د ط. الجزائر: 2011- 2012، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة.
- "كتابي في اللّغة العربيّة" كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، طبعة جديدة منقّحة. الجزائر: 2011- 2012، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة.
- محمد بن يسعى و آخرون، "كتاب التلميذ" كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التعليم الابتدائي، طبعة ثانية منقّحة. الجزائر: 2008، منشورات الشهاب.
- مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديريّة التعليم الأساسي، جوان 2011، الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة.
- الوثيقة المرافقة لمناهج السنّة الرابعة من التّعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنيّة، الجزائر.

* المراجع باللغة الأجنبيّة:

- François- marie Gerard et Xavier Rogiers, Concevoir et évaluer des manuels scolaires, pratiques méthodologiques. Belgique: 1993, De Boeck université
- Mialaret.G, Les sciences de l'éducation. Paris: 1979, Edition du Seuil.

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جامعة مولود معمري الآداب واللّغات قسم اللغة العربية وآدابها

المشروع الوطني للبحث PNR الرقم: **20**/ 2011م

موضوع المشروع: دراسات تقويميّة للمستندات التربويّة في مختلف الأطوار التّعليميّة

الموضوع الفرعي: المصطلحات ومفاتيحها في الكتاب المدرسي للطور الابتدائي، كتاب القراءة للغة العربية نموذجا.

1- دراسة تحليلية للمصطلحات التعليمية الواردة في الكتب المدرسية
 2- دراسة تحليلية للمصطلحات العلمية الواردة في الكتب المدرسية

صاحبة البحث: أ/خليفاتي حياة

رأي رئيس المشروع:

موافق

مقدمة: كانت اهتمامات المنظومة التربوية في الجزائر العمل على تطوير مناهج التدريس التي تقتضي أن تواكب تماما التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة والتي اتخذت المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية كمناهج أو كمصطلحات إجرائية تطبيقية حديثة قائمة على وضع خطة تهدف إلى عرض المعلم كل النشاطات التي تمثل تدريس مادة من المواد عن طريق وسائل الإيضاح المختلفة. والكتاب المدرسي يمثل إحداها وإحدى الوسائل التي يثبت كيان تلك الأنشطة التي تعد مصطلحات تتطلق من اللغة ومن مفاهيمها ومستوياتها اللغوية ومن مفردات اللغة أو الرصيد المعجمي. وتمس أيضا الجانب الصوتي والنطقي والمستوى النحوي والصرفي. وفي هذا الجزء اكتفيت بجمع المصطلحات التعليمية الواردة في الكتب المدرسية (كتاب اللغة العربية) لكل السنوات الابتدائية نظرا لما يعانيه هذا النوع من المصطلح من إشكاليات الوضع والتوحيد على مستوى الوطن العربي وخاصة الكتب المدرسية العربية بصفة عامة. سنحاول من خلال تلك الكتب أن نعرض أهم هذه المصطلحات:

1) دراسة تحليلية للمصطلحات التعليمية الواردة في الكتب المدرسية في كل الأطوار الابتدائية:

1 - كتاب اللغة العربية للسنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم الابتدائى:

*المحتوى: ويقابله بالمصطلح الأجنبي le contenu هو الأنساق الصورية التي نقدمها للتلميذ من أجل تحقيق الأهداف التعليمية أ. وتتكون هذه الأنساق على مستوى تدريس اللغة العربية من ناحية المنطوق والمكتوب من الجانب الصوتي والصرفي والنحوي والتركيبي والدلالي. وتظهر أنها واردة في كل الكتب في مختلف الأطوار التعليمية مع تداخل بعض المفاهيم التعليمية لها. ويتضمن كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائى مجموعة من الأنشطة هي: التعبير الشفوي

¹ - عبد اللطيف الفاربي وجماعته، معجم علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1. دار الخطابي للطباعة والنشر: 1994، سلسلة علوم التربية 9-10، ص52.

والتواصل، الألعاب القرائية، تقييم المكتسبات، المطالعة، إنجاز المشروع والمحفوظات. ويتضمن كراس الكتابة والتمارين بقية الأنشطة الكتابية: الخط النقل، الإملاء، الألعاب الكتابية، التواصل الكتابي ضمن نشاط الإدماج.

وقد تم توزيع الأنشطة على ثلاثين وحدة تعلمية أسبوعية، وفق المراحل الآتية:

أ-المرحلة: تعد المرحلة في الطور الأول سيرورة ديداكتنيكية تشير إلى أكبر تجميع لأهداف المحتوى داخل حقل معرفي أو درس أو برنامج دراسي. كما قد تشير إلى تلك المدة الزمنية التي يستغرقها تحقيق مجموعة من الأهداف أو إنجاز وحدة أو مجموعة من الوحدات الدراسية في إطار وضعية بيداجوجية معينة أ. تتشكل هذه المراحل التي تمر عليها المقاربة بالكفاءات من مجموع الأهداف المستنبطة أثناء عرض الدروس التي تلتزم بفترة زمنية محددة وفق البرنامج المسند إلى المعلم حتى يتمكن التلميذ من استيعاب معارفه. ويمكن تقسيم الكتاب المدرسي إلى:

*المرحلة التمهيدية² étape préliminaire؛ هي مرحلة أساسية في العملية التربوية، لأنها بمثابة الحافز على متابعة الدرس وجلب الاهتمام. كما أنها وسيلة فعالة للوقوف على مدى استعداد التأميذ لمتابعة المسار التعلمي³. وتتحصر متابعة التلميذ في جلب وانتباهه إلى الدرس باستعمال كل الوسائل التي تشوقه إلى ذلك ووضع أهداف الدرس والكشف عن مستواه الماضي بتقييم أعماله وأنشطته. وفيما يتعلق الكتاب المدرسي تستغرق هذه المرحلة شهرا، تقدم فيها أربع وحدات تعلمية يتهيأ أثناءها المتعلم للاندماج في المحيط المدرسي ويمارس التعبير الشفوي

¹⁻ عبد اللطيف الفاربي وجماعته، معجم علوم التربية، ص119.

²⁻ بوبكر خيشان وجماعته، اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ط2. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: 2004، 2008، منشورات الشهاب، ص6.

^{3 -} عبد اللطيف الفاربي وجماعته، معجم علوم التربية، ص170

والتواصل والقراءة الإجمالية. وتعد هذه المرحلة أيضا مرحلة تأسيس الكفاءة القاعدية للمنهاج الدراسي التي تهدف إلى عرض الوضعيات الأساسية الخاصة باللغة المنطوقة وأهمية اكتساب مهارتها التي تليها مهارة اللغة المكتوبة. وبعد ذلك تأتى مرحلة التعلمات الأساسية.

*مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة les mots clés de la lecture: وهي عملية تهدف إلى تمييز التلميذ بين نطق الحروف وتمكنه من تلفظ نص مكتوب بصوت مسموع¹. وتستغرق ست عشرة وحدة تعلمية في الكتاب المدرسي ويتعرف فيها المتعلم على الحروف الصائتة والصامتة.

وتخصص هذه المرحلة الممتدة من الشهر الثاني إلى نهاية الفصل الثاني لتنمية الكفاءات القاعدية² التي تهدف إلى انتقال المتعلم من مهارة المنطوق لاكتساب مهارة المكتوب. وتسمى أيضا بمرحلة التعلمات الأساسية، لأن القراءة والكتابة تمثلان المهارتين الأساسيتين اللتين تتشكلان في ذهن المتعلم ويتعامل بهما في كل حياته الدراسية وبدونهما لا يمكن أن يرتقي إلى الكفاءة المرحلية والختامية.

*مرحلة القراءة الفعلية أو القراءة المسترسلة العراءة المسترسلة العويد قراءة متتالية في حصص متعددة تتناول مؤلفا كاملا أو نصا طويلا...هدفها تعويد المتعلم على نفس طويل للقراءة وميل إلى المطالعة والتمكن من إدراك مكونات عمل متكامل. يمارس فيها المتعلم القراءة المسترسلة لنصوص قصيرة، يتحقق له فيها التحكم في آليات القراءة، وتستغرق عشر وحدات. وتدعى بمرحلة التعلمات الفعلية التي تخصص طيلة الفصل الثالث للارتقاء بالمتعلم إلى مستوى التعامل مع النص المتهيء، وتدخل هذه المرحلة في بداية اكتساب الطفل للكفاءة المرحلية الذي

¹⁻ عبد اللطيف الفاربي وجماعته، معجم علوم التربية، ص170

²⁻ مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي. وزارة التربية الوطنية: جوان 2011، ص 9.

يدرك الفروقات الموجودة أثناء كتابة الهمزة (همزة وصل وهمزة قطع)، التاء المفتوحة والتاء المربوطة، بين الحركات ومدها، وبين التنوين والشدة...الخ.

ب-القراءة: ويضم الكتاب مجموعة من المصطلحات التعليمية التي تدخل في مجال القراءة وهي:

*أشاهد وأستمع: يتأمل المتعلم المشهد ويعبر عنه بصفة تلقائية، ثم يستمع بوعي لما يلقى عليه، ويعبر عنه باستغلال السند البصري. وفي مرحلة التعلمات الفعلية (قراءة النصوص) يتم نقل وضعية المتعلم من الاستماع إلى القراءة (أقرأ وأشاهد)، القراءة =الاستماع +المشاهدة. قبل القراءة النصية ينطلق المتعلم من المشاهدة للصورة التي تشكل له طرح قضية من القضايا التي يعالجها النص. فعن طريق استماعه إلى المعلم الذي يعرض للمتعلم وضعية ما تدفعه إلى تجزئة كل الأفكار الظاهرة في الصورة التي ترتبط حتما بمحتوى النص فيلجأ بعد ذلك إلى وصف تلك الصورة والحديث عنها وفي الأخير تتم عملية قراءة النص.

*أكتشف: يكتشف المتعلم الحرف أو آلية القراءة، حسب المرحلة التعلمية بمساعدة سند بصري أ. ويتمثل هذا السند في بث الصورة في الكتاب ونصه بمختلف الأشكال والأنواع. وفي المجال التعليمي، تعد الصورة وسيلة تعليمية مساعدة وسيط يتم من خلاله تحقيق وظيفة تعليمية معينة كالعرض والوصف والشرح والتحليل والبرهنة أ. ويدرك التلميذ نطق الأصوات واحترام علامات الوقف انطلاقا من إدراك الأحداث التي يعبر عنها من خلال الصورة التي توجد في كل وحدة تعلمية. وهذه الصورة هي التي تساعده على تشكيل جمل بكلمات ذات أصوات تعبر عن معنى أو فهم المعنى الكامل للنص ويها ينقل أفكاره إلى الأطراف المحيطة به. ومن ثم يتوصل المتعلم إلى اتباع نمط من القراءة التي تراعى المستوى التعليمي له بالتمرن والتمرس المستمر له.

¹⁻ بوبكر خيشان وجماعته، اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص6.

²⁻ عبد اللطيف الفاربي وجماعته، معجم علوم التربية، ص163.

وينقسم عنصر "أكتشف" إلى عنصرين وهما:

أقرأ lire أو القراءة la lecture: القراءة هي نشاط إدراكي بصري وفكري يتيح فك ترميز معنى نص بوساطة إعادة بناء الخطاب الذي تم ترميزه في هيئة معلومات خطية أ. تعد القراءة عمل يمتزج فيه الفكر بالمشاهدة وبالاستماع حيث يتم إعادة التعبير بتلك الألفاظ والعبارات استنادا إلى ذلك النص. وبعد ذلك يقرأ المتعلم الحروف أو الكلمات والجمل المتضمنة لآليات القراءة حسب المرحلة التعلمية أو وبالقراءة يكتشف المتعلم عن طبيعة اللغة التي يستعملها وينطق بها.

أثبت: يثبت الحروف أو الآلية القرائية المقصودة ألم يتمكن التأميذ من نطق الأصوات وتشكيل الحروف حسب حركاتها حتى يتأقلم مع القراءة التي تصبح مع مرور الوقت حرفة يمتهنها في كل حصة بممارسة اللغة المنطوقة بطريقة سليمة وصحيحة.

*أستعمل وأعبر: ينقسمان بدور هما إلى عناصر هى:

-أصوغ أو أركب أي التركيبsynthèse: صياغة كل منظم انطلاقا من الأجزاء التي تُكونِه عملية فكرية تقتضي، على عكس التحليل، إعادة تشكيل كل ما هو موجود في النص انطلاقا من العناصر التي تكونه، وذلك بالمضي من البسيط نحو المركب⁴. يستعمل المتعلم الرصيد اللغوي ليعبر بتراكيب لغوية مستهدفة من خلال ملاحظته للصورة التي يفكك أجزاءها والمعاني التي تعبر عليها بقدرته الخاصة. إن قدرة المتعلم على القيام بالتركيب متوقفة بشكل كبير على استقلاله ونموه الفكري، ونوعية الوسط الذي يحيا فيه. حين يشعر الطفل بالمسؤولية على

¹⁻ بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث -عربي- إنجليزي -فرنسي. الجزائر: 2010 منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ص 263، مادة القراءة.

²⁻ بوبكر خيشان وجماعته، اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص6

³⁻ نفس المرجع السابق، ص6.

⁴⁻ بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث-عربي-إنجليزي-فرنسي، ص 117، مادة التركيب.

أفعاله وتصرفاته خاصة في مجال التعليم، لأنه ينفصل شيئا فشيا عن عائلته فيكون مقابلا بأسرة تعليمية جديدة لتلقنه الدروس والمعرفة. كما يدرك المتعلم قدرته في القراءة التي تدفعه إلى تركيب عناصر النص بمكوناته وذلك بالانتقال من اكتساب المواد المعرفية البسيطة إلى اكتساب المعرفة المعقدة ومحاولة تركيبها بشكل موضوعي.

- -أتذكر: يوظف المتعلم المعجم والتركيب ليتذكر وضعية الانطلاق.
 - -أركب: يوظف المكتسبات التركيبية في وضعيات جديدة.
 - *أستعمل وأقرأ: يتكون من:
- أميز: يميز الحرف المستهدف أو الآلية، حسب المرحلة التعلمية، في وضعيات جديدة للتحكم فيهما.
 - -أقرأ جيدا: يستثمر مكتسباته القرائية لتوظيفها في وضعيات جديدة.
 - -أرتب: يوظف المكتسبات القرائية في وضعيات جديدة.
 - *ألعب وأقرأ: ينجز تمارين في شكل ألعاب ويمارس القراءة التلقائية.
 - *أقيم تعلماتي: تقيم تعلمات المتعلم في نهاية كل مشروع.
 - *أطالع: يتدرب المتعلم على القراءة وينمى ملكة الخيال لديه.
- *أنجز مشروعي: نشاط يظهر القدرة على استثمار المتعلم لمكتسباته عقب كل مشروع.
- *أحفظ: ينشد قطعة شعرية وينمي حسه الجمالي والقدرة على الحفظ والاستظهار.

نستنتج أن الطفل في هذا الطور الأول يتعلم بالتدرج ينطلق من تعلمه ونطقه للأصوات للذهاب إلى تشكيل مستويات لغوية أكثر تركيبا حتى يصل إلى الكلمة ثم الكلمة المركبة والجملة. وهكذا تتكون له فكرة حول النظام الداخلي للغة ليصل إلى تكوين وتخزين الرصيد اللغوي الذي يستعمله أثناء التعبير.

-كتاب السنة الرابعة والخامسة:

تتشابه المصطلحات الواردة في هذا الكتاب بالمصطلحات الموجودة في كتب اللغة العربية للسنة الثالثة والخامسة ابتدائي فأكتفي إذا بنموذج من كتاب السنة الخامسة:

*رياض النصوص: ونظرا للنصوص المختارة والتي تتناسب وعقل الطفل التي تحمل سمات المرح واللعب والفرح التي تخدم خاصة عمره ونموه الجسمي سمى، هذا الكتاب ب رياض النصوص. وهو يدل على معنى مجازي يقابله المعنى الحقيقي وهو روضة الأطفال بمعنى مكان يمضى فيه الطفل وقته للعب والترفيه. والكتاب في الحقيقة أصبح في هذا العصر وبالنسبة للطفل وسيلة من وسائل الإيضاح والخيال. وإذا كان مصطلح روض الأطفالjardin d'enfants الذي أطلقه فروبال F.FROEBEL (ت 1852م) للإشارة إلى المؤسسات المدرسية الخاصة التي تستقبل الأطفال الذين لم يبلغوا بعد سن التمدرس الرسمي 1 وهو عندنا قبل سن الخامسة من عمر الطفل وهو بمعنى مغاير عند المتخصصة والباحثة شريفة غطاس. وفي هذا الكتاب تشير شريفة غطاس إلى رياض الأطفال ليس بمعني المدرسة ما قبل التمدرس ولكن بمعنى ما يربط محتوى الكتاب وموضوعاته بذهن المتعلم مراعاة للكفاءة الذهنية والكفاءة الجسمية. وتقول في مقدمة الكتاب: "هي سلسلة توجه إلى تلاميذ هذه المرحلة التي تعد حاسمة إذ ينتقلون فيها من فك الرموز وقراءة نصوص قصيرة إلى التعامل مع نصوص أطول تمكنهم من القراءة المسترسلة والمعبرة. وهي رياض لأن النصوص المعتمدة تتميز بالتنوع من حيث إنها نصوص لمؤلفين تتوزع في الفضاء من المحلى إلى العالمي. وهي بهذا تخرج من دائرة النصوص المصنوعة وتوفر أبعادا جمالية وأدبية ووظيفية للغة $^{-2}$. يتكون هذا الكتاب مجموعة من النصوص التي تتعامل مع الطفل والواقع العالمي الراهن

¹⁻ عبد اللطيف الفاربي وجماعته، معجم علوم التربية، ص171.

²⁻ شريفة غطاس وجماعتها، كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، ص2.

لأن الأطفال في هذا العصر يمارسون التكنولوجيات الحديثة كالحاسوب والألعاب الإلكترونية وحتى الإنترنيت. كما أنها ترتبط بالواقع المحلي وبالأحداث التاريخية والاجتماعية التي مر عليها الوطن الجزائري مثلا. وفي المرحلة الأولى من التعليم تقرأ النصوص ذات الحجم الصغير وحين يزداد الطفل علوا في المستوى يتطرق إلى قراءة النصوص الطويلة بإتقان وبصفة سليمة. ورغم التطور الذي يحدث على مستوى الكتاب من حيث محتواه فتبقى الصورة كوسيلة خالدة لتعبر عن مضمون النص بدقة ووضوح.

ب- وسائل الإيضاح les moyens d'illustrations أو توضيح، موضحات illustration

الإجراءات التي يقوم بها المدرس أو التلميذ لشرح فكرة أو مفهوم أو صور باستعمال أمثلة أو تفسيرات أو غيرها ألم فالموضحات هي مجموع الأساليب التي يوظفها المعلم لتوضيح وشرح الدرس ولإيصال المعلومات إلى المتعلم عن طريق الصور والأشكال وعرض النماذج وتحليلها. والواقع أن الأمر على خلاف ذلك تماما، وإنما الذي يقصد بالإيضاح أن هذه الوسائل تستعمل كأدوات مساعدة على الإدراك والفهم، باستعمال كل وسيلة في موقفها التعليمي اللازم والمناسب ألايضاح لا يكتفي بتصنيف الوسائل وإنما يضم كل الأجهزة التي تساعد المتعلم في اكتساب مختلف المهارات كمهارة القراءة والكتابة والفهم وغيرها. وتنقسم هذه الوسائل إلى ما يلي:

*الخبرة المبسطة أو المعدلة³: هي عملية ربط الصور المستوحاة من الطبيعة بأحداث المجتمع، لأن الطفل يميل إلى ما هو حيوي منه إلى ما هو ساكن.

¹⁻ عبد اللطيف الفاربي وجماعته، معجم علوم التربية، ص163.

²⁻ محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، 1988، ص 59.

³⁻ نفس المرجع السابق، ص 66.

فهو يبحث عن ملاحظة الظواهر المتحركة وأكثرها واقعية ويبتعد عن الجامد عن طريق تقديم العينات والنماذج.

*-الصورة image: تلعب الصورة دورا هاما في جلب التاميذ إلى حب المطالعة والاستكشاف. اتخذ الكتاب الصور والألوان كأساس أول للتعبير أكثر عن موضوع النص وعن الألفاظ الموحية فيه.

إضافة إلى وجود الصور في المشاريع والأناشيد والمحفوظات وضعت أيضا الصور الفوتوغرافية مكبرة لكل محور تبدو واقعية وأكثر دلالة وإيحاء من أجل لم المحتوى بتقديم لمحة عامة وفكرة مبسطة عما سيكون في هذا الأخير 1. تعطي الصورة الفكرة الشاملة حول موضوع النص وتجزؤه إلى أفكار فرعية مستمدة من الوضعيات التي يتصف بها الفرد في المجتمع.

ج- المقدمة introduction: وهناك من يطلق عليه تسمية تمهيد كمعجم علوم التربية للفاربي وجماعته. والتمهيد عنصر أساسي في العملية التربوية لأنه بمثابة الحافز على متابعة الدرس وجلب الاهتمام، كما أنه وسيلة فعالة للوقوف على مدى استعداد التلميذ لمتابعة المسار التعلمي 3. لقد وجدنا أن الكتاب المدرسي الموجه لتلامذة السنة الخامسة يحتوي على مقدمتين، الأولى موجهة للمتطلعين على المنهاج الجديد وما جاء فيه والمعلمين، والثانية موجهة للتلاميذ كونهم أصدقاء وأهل هذا الكتاب طوال السنة الدراسية، خاطبت الباحثة والأستاذة شريفة غطاس التلاميذ لتزيدهم تشويقا وحبا لكتابه الثالث من "رياض النصوص".

 \mathbf{c} -الفهرس: لقد نظم أهل الاختصاص فهرس الكتاب تنظيما لائقا فكان تحت عنوان "التوزيع السنوي للمحتوى" الذي ينقسم إلى مجموعة من النصوص المدعمة

¹⁻ شريفة غطاس وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي-مقدمة الكتاب-. وزارة التربية الوطنية: 2007، الديو إن الوطني للمطبوعات، ص 3.

²⁻ نفس المرجع السابق، ص 3.

³⁻عبد اللطيف الفاربي وجماعته، معجم علوم التربية، ص170.

⁴⁻ شريفة غطاس و آخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي-مقدمة الكتاب، ص6، 7.

بالصور والأشكال والرموز التي توضح الدرس أكثر، ومن التمارين اللغوية التي تأتى بعد قراءة النص بمختلف أنواعها.

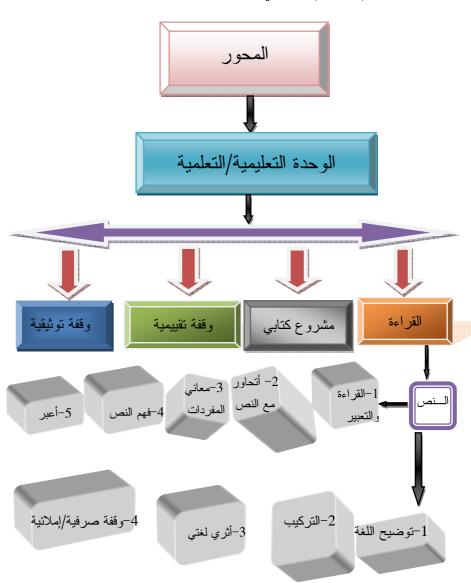
ت-المحور ورقم المحور عدو الجهة اليسرى في أعلى الصفحة. وتليها صورة تعرفك بالمحور تعبر جليا عن القيم الإنسانية التي يتضمنها ذلك النشاط. جاء لون المحور بلون فاتح خاص به وهذا لجلب انتباه التلميذ أكثر إلى النص. نجد في قسم المحاور لكتاب اللغة العربية المقرر للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي عشرة محاور. ويشمل كل محور على وحدة تعليمية ووحدة تقييمية وعلى قواعد نحوية وصرفية والإملاء والمعجم وكذا النصوص التوثيقية والمحفوظات ونصوص المطالعة. ويحتوي كل محور على:

*الأهداف التي ينبغي أن تحققها وهي: كتابة نص سردي، التعرف على أنواع الكلمة والكتابة السليمة لبعض الحروف كالتمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة وهمزة الوصل وهمزة القطع وغيرهما.

ث-الوحدة التعليمية unité didactique: تتكون الوحدة التعلمية من نص لقراءة متبوع بأسئلة تتراوح بين الأسئلة التي تدفع المعلم إلى إعطاء الجواب انطلاقا من استغلال معطيات النص وتوسع دائرة هذه الأسئلة في التعبير الشفوي لتذهب بالمتعلم إلى أبعد نص من النص حين تتوجه إليه مباشرة لتعرف رأيه أو تتلمس موقفا عنده أو تتيح له فرصة التعبير بحرية. يمكن توضيح الوحدة التعليمية للنص من خلال المخطط التالي:

¹ محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، 0.5

الشكل رقم 1: رسم تخطيطي لعناصر الوحدة التعليمية



*النص *النص *النص *الفاط مرتبط بقراءة نصوص مختارة، داخل القسم، يقوم فيه الأستاذ بمساعدة المتعلمين على تجاوز الصعوبات المتعلقة بالمفردات والصياغة والمحتوى 2. يمر عرض النص المتعلم بعلاقته بالصورة الموحية إلى طبيعة الموضوع الذي يعالج فيه، واستعمال التقنيات والأساليب لقراءته. ويهدف إلى بيان نمط النص، وهو في الغالب يكون إما سرديا أو وصفيا أو تفسيريا أو استدلاليا لكن قد تتراوج بعض الألفاظ في النص الواحد؛ فيكون مثلا وصفيا وسرديا في آن واحد أو تفسيريا أو حجاجيا في الوقت نفسه 3. إن الألفاظ التي يضمها نص من النصوص هي التي تبين نوع النص ما إذا كان قصصيا أو علميا...الخ. وقد يجتمع النمطان أو أكثر في النص الواحد أي التفسيري بالحجاجي. ويتكون النص من:

*عنوان النص ومحتواه.

*صورة تساعدك على فهم النص. يشكل النص منطلق عمل بيداجوجي لغوي وثقافي كما هو نقطة انطلاق عدة أنشطة في مواد مختلفة (تاريخ طبيعيات...)، وللنص مقاربات وطرائق تشكل ما يسمى ديداكتيك النص⁴. تتنوع النصوص حسب تنوع موضوعاتها وأهدافها، هناك النصوص الأدبية والنصوص الدينية والشعرية وحتى العلمية. وهي تستخدم مناهج ونظريات متعددة كالنظرية السياقية والنظرية التحليلية التداولية. وبعد ملاحظة النص تأتى مرحلة القراءة.

*القراءة المتعلم القراءة عملية بناء تساهم فيها ذات المتعلم بنشاط وفعالية أن المتحدث عن النصوص يجد حتما نفسه متحدثا عن القراءة والتعبير. فالقراءة تُكونِ الفرد وتمنح له الحيوية والنشاط في حياته الاجتماعية. يمكن اعتبار القراءة العمود الأساسي الذي تدور عليه الوحدة التعليمية، فيتعود

¹⁻ شريفة غطاس وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي-مقدمة الكتاب، ص 6، 7.

²⁻ بن تريدي، قاموس في علوم التربية، ص 214.

³⁻ نفس المرجع السابق، ص 215، مادة شرح نص.

⁴⁻عبد اللطيف الفاربي وجماعته، معجم علوم التربية، ص 345.

⁵⁻نفس المرجع السابق، ص 182.

التلميذ على القراءة المسترسلة واحترام قواعد القراءة كعلامات الوقف، فيبذل هذا الأخير جهدا بمساعدة المعلم له على استيعاب النص ومعانيه وكذا مقارنته بما تلقاه من النصوص السابقة أ. فالقراءة تمكن التلميذ من تحصيل وتتمية رصيده اللغوي ومن هنا يتمكن من إعادة صياغة النص بأسلوبه الخاص بتوظيف الألفاظ التي اكتسبها سواء من النص ذاته أو من النصوص السالفة.

- - النصوص النثرية: احتوى النص على سبع وعشرين نصا نثريا، فنجد أن كل محور يحتوي على ثلاثة نصوص إلا في ثلاث محاور فاحتوى على نصين فقط وهي: الصناعات التقليدية والحرف، وكذا محور الرحلات والأسفار ومحور التوازن الطبيعي والبيئة. ونجد أن بعض النصوص قسم إلى جزأين مثل الوعد المنسي، والملاحظ أيضا الكم الهائل والمناسب لسن التلاميذ في السنة الخامسة ابتدائي.
- – وأما من حيث عدد الأسطر في النص الواحد، نجدها تتراوح بين (30 مطرا، تتناسب وقدرة تلاميذ السنة الخامسة، فيمكنه قراءتها بسهولة ودون ملل، لأن الطول يؤدي إلى تعب التلميذ والرغبة في التوقف من القراءة. جاءت الألفاظ سهلة خالية من التعقيد. وتم شرح كل الألفاظ التي تبدو غامضة لتيسير فهم النص. وهكذا يتسنى للتلميذ الفهم، فيؤثر النص في التلميذ في كثير من الأحيان ويدفعه إلى مواصلة القراءة، وهذا ما يصبو إليه المنهج الدراسي.

ويمكن أن نقول أن النص القصصي هو النص الأكثر جاذبية للطفل، وهي حاضرة بكثرة في هذا الكتاب، ويظهر ذلك في النصوص التالية²:

- نص الوعد المنسى (1 و2) ص 14و 18.
 - نص رأفة الفقراء، ص 28.

¹⁻ آسيا بومعراف، فوزية بداوي، صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الأساسي. أعمال الملتقى الوطنى: 2007-2008، ص 232.

²⁻ شريفة غطاس، نفس المرجع نفسه، ص 14-18-28-32.

-نص الأصدقاء الثلاثة، ص 32.

*من حيث الوضوح: نجد أن نصوص الكتاب واضحة ومفهومة، والحظنا أن هناك بعض الأرقام التي تخللت بين الحين والآخر، أرقام كتبت بالأحمر الفاتح بحيث لا ترى جيدا بين بعض الألفاظ فجاءت لترقيم الكلمات التي تشرح فيما بعد في الجانب الآخر من الكتاب.

*أما الأسلوب فجاء واضحا طغى عليه الأسلوب القصصي الواضح والذي يجلب التاميذ ويستهويه ويزيد من إقباله على المطالعة ويحفزه على القراءة والشعور بالمتعة والرغبة في المعرفة.

تشمل العناصر التالية:

*أتحاور مع النص يتضمن الآتى:

-أتعرف على معانى المفردات

-أفهم النص: أسئلة تساعد على الفهم والتعبير، فهي إذا تشكل أحد العمائد التي تساعد على تقييم التلميذ من طرف المعلم وعليه يجب على الأسئلة أن تكون واضحة الهدف، ومن هنا يتبين لنا بسبب مصادقة أغلب المعلمين على ضرورة وضوح الأسئلة وسهولة إدراكها من قبل المعلم أ. إن الهدف من توظيف وتخلل الأسئلة في الكتاب المدرسي هو تعويد المتعلم على تتشيط فكره من أجل فهم القيم المستهدفة واستيعابها وكذا ربطها بما يحوم حوله من قيم اجتماعية وعلمية.

أعبر: نجد في هذا العنصر ما يلي:

*أتعرف على أنواع الكلمة فيه:

-ألاحظ: نص يساعدك على التفكير في اللغة وتحليلها.

أتذكر: هذا ما يجب أن تتذكره دائما.

أتدرب: تمارين تدريبية.

¹⁻ قرج وريدة، "دراسة وصفية تحليلية لكتاب السنة الخامسة ابتدائي"، الملتقى الوطني. الجزائر: 2010-2010، ص11.

ه-توظيف اللغة: يحوي عدة أنشطة وظيفية التي أخذت من النصوص السابقة ويسمى بالمقاربة النصية التي تقوم على جعل النص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية، ولذلك فإن النص يشكل دوما نقطة انطلاق الأنشطة اللغوية الأخرى. فهو يتناول موضوعا يقرأه المتعلم ثم يمارس من خلال التعبير الشفوي والتواصلي، فيتعرف على كيفية بنائه بواسطة القواعد النحوية والصرفية والإملائية ليتوصل إلى إنتاج نصوصه الخاصة...وهكذا تبرز العلاقة الوظيفية بين القراءة والكتابة فلا يمكن تحقيق مادة القراءة بدون تدريب على إنتاج النصوص.

إذ نلاحظ بعد أن كان هذا الكتاب تحت عنوان "كتاب القراءة" سابقا، وأصبح "كتابي في اللغة العربية"، وهذا هو الشيء الجديد الذي طرأ عليه، مما يعني أنه أصبح يحصر جميع المستويات الوظيفية اللغوية. وعليه نجد أنواع كثيرة من الأنشطة من تعبير وقراءة وتوظيف اللغة. وفيما يتعلق بنشاطي القراءة والتعبير فقد وضحهما المعلم من خلال النصوص والأسئلة الخاصة بهما في الصفحة التي تلي كل نص. وبالنسبة لنشاط توظيف اللغة فإنه يتكون من عدة عناصر تتمثل في النحو والصرف والإملاء والمعجم التي سنعرضها فيما يلي:

*النحو¹: يمكن القول أن هذا الكتاب لم يكن فقط مخصصا للقراءة بل أنه تجاوز هذه المرحلة وأصبح يدرج فيه النصوص والقواعد، وعمل المعجم في نفس الوقت على الجمع بين كل هذه العناصر والتنسيق بينها إذ يظهر ذلك في أن النص هو المنطلق لكل الأنشطة اللغوية وعليه فإننا نقول أن تناول المستويات اللغوية من نحو وصرف وإملاء مرتبطة بالنص الذي يتم دراسته مسبقا. إذ يبدأ المحور بالنص ثم يليه توظيف اللغة من النص السابق أو المقروء مسبقا. وعليه نتبع مراحل إنجاز درس النحو كالآتى:

أ-عنوان الدرس: يتكون من الموضوع والأسئلة الإيضاحية.

ب-الموضوع: يكون تحت العنوان.

¹⁻ شريفة غطاس، نفس المرجع السابق، ص 84.

ت-ألاحظ: ومن خلاله نستشف القاعدة العامة للدرس من خلال إعطاء بعض الأمثلة الموجودة فيه.

ث-أتذكر: وهي القاعدة التي توضع تحت إطار أخضر ونلاحظ فيها أمثلة توضيحية لتسهيل الفهم لدى التلميذ، وهي وسيلة من وسائل إيضاح الدرس.

ج-أتدرب: وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة يتدرب من خلالها التاميذ على تطبيق القاعدة المستخرجة من النص. والهدف منه ترسيخ المعارف عن طريق ممارسته للتمارين.

*أصرف: وهو تعريف الكلمة الذي يعني بأوزانها وصيغها والتغيرات التي تحدث على مستوى بنية اللفظة. وعليه يمكن أن تطرق لمراحل تقديم درس الصرف التي تضاهي تلك التي كانت في النحو كالتالي:

عنوان الدرس: أتعرف على تصريف المثال.

ألاحظ: هو أول عنوان في الكتاب.

أتذكر: هو القاعدة المتوصل إليها من مجال الصرف.

أتدرب: وهي التدريبات التي من شأنها تطبيق القاعدة التي تظهر في مجموعة من التمارين¹.

ز- الإملاء: إضافة إلى ما سبق من نحو وصرف في الجزء الذي خصص في توظيف اللغة، نجد الإملاء الذي يعتمد أساسا على نشاط الصرف فيتطرق فيه إلى كيفية كتابة الهمزة (همزة قطع وهمزة وصل وغيرهما) واعتبار أن الكتابة هي تجسيد للإملاء، وعليه يمكن القول أن الإملاء متعلق بها. ولا تتحقق الكتابة السليمة إلا إذا تناسق هذا النشاط مع النشاطات السالفة الذكر من أجل توخي القطيعة بين الأنشطة المبرمجة في هذا الكتاب. ونلاحظ أن الدروس التي قررت في الكتاب من ناحية النشاط الإملائي مهمة في عملية تعليمية اللغة وكيفية كتابتها كتابة صحيحة بفعل تعرفه على قواعده وتطبيقها له كتعليم كيفية كتابة الشدة والهمزة بأنواعها.

¹⁻ شريفة غطاس، نفس المرجع السابق، ص 179.

*أتدرب:

و-المشروع الكتابي: عبارة عن حصص تدريبية تساعد المتعلم على تتمية قدراته التعبيرية. ويكون بكتابة نص سردي باتباع نموذج لنص سابق أو بترتيب عناصر القصة. ففي الصفحة (ص 131) من الكتاب طلب من التلميذ إعادة كتابة النص كتابة صحيحة مع ترتيب فقراته. والهدف من هذا المشروع اختبار قدرة الطفل على التركيز عما هو مشوش وكتابته على المنوال الذي قدم له، وهذا ما يظهر في المشروع الكتابي صفحة 181 في المحور العاشر، فقد طلب من المتعلم كتابة نص يصف فيه لزملائه رحلة قام بها معتمدا في ذلك على خطوات مرسومة في جدول تحت السؤال وكذا في الصفحة 153 حيث طلب من التلميذ إنجاز ملصقة إلى الشهارية يجذب بها أولياء التلاميذ لحضور حفل انتقال تلاميذ السنة الخامسة إلى الطور الإكمالي و لإظهار الجانب الفني عند التلميذ واكتشاف مواهبه.

ألاحظ: ملاحظة النص السردي.

أتدرب: الإجابة عن أسئلة النص.

كتابة القصة انطلاقا من ملحظة الصور.

شبكة لتقيم نفسك: ويكون ذلك بمراجعة عملك المنجز.

ي- نصوص توثيقية¹: في هذه الصفحة تتعرف على نصوص أصلية. تمثل مجموع القيم التي يأخذ منها التلميذ دروسا يستعملها في حياته الاجتماعية في البيت والمدرسة والمجتمع مثل احترامه لحقوق الإنسان.

ن- نصوص المطالعة: وهي قليلة جدا لا يتعدى عددها ثلاثة نصوص ويحوي محور التوازن الطبيعي أولها: اليلى في أحضان الطبيعة، ص 76، 77. الحداوج العمياء، ص 135.

100

¹⁻ نفس المرجع السابق، ص76، 77.

-مغامرة في البحر، ص184، 185. ويصبو المقررون من كل هذا إلى تعويد التلميذ على المطالعة لتتمية رصيده اللغوي واكتساب معارف ومعلومات يحتاجها في حياته اليومية المستقلة.

س- المحقوظات والنصوص الشعرية¹: احتوى كل محور في آخره على مقطوعة شعرية غرضها تعويد التلميذ على الحفظ والتذوق الفني. وقد جاءت كل مقطوعة على عنوان خاص بها مرفقة بصورة تعبيرية خاصة بها. وجاءت المقطوعات على شكل أنشودات مثل أنشودة "النمل" و"الغدير الطموح"، ص 75.

ص- وقفة تقييمية²: هي عملية تظهر لنا مواطن الضعف للتأميذ ومدى استيعابه لما أخذه في المحور كله. وهذه الصفحة تساعدك على المراجعة والتقييم في فهم النصوص وتوظيف اللغة وأثري لغتي.

أ-رياض النصوص: ننتقل إلى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي الموسوم بـ "رياض النصوص" "كتابي في اللغة العربية" الذي يعد امتدادا للإصلاحات التربوية التي بدأت منذ 2003 وتطويرا لمستوى التعليم للسنة الثالثة ابتدائي التي تمثل مرحلة انتقال المتعلم من توظيف القرائن المختلفة التي تساعده على الفهم من خلال الظواهر اللغوية المختلفة التي أدرجت في كتابه، إلى طريق التمثيل إلى معرفتها تحليلا³. وينطلق هذا الكتاب من وصف مستويات اللغة كالجانب الصوتي ثم الصرفي والنحوي والتركيبي والدلالي ثم الوصول إلى تحليل عناصر ومكونات اللغة بالانتقال من الجزء إلى الكل ومن البسيط إلى المركب ومن الكلمة إلى الجملة. وفي السنة الخامسة من التعليم تبين شريفة غطاس أن الطفل "ببدأ احتكاكه بالمصطلح النحوي بشيء من التفصيل المعتمد دائما على الأمثلة "ببدأ احتكاكه بالمصطلح النحوي بشيء من التفصيل المعتمد دائما على الأمثلة

¹⁻ شريفة غطاس، المرجع السابق، ص 134، 135.

²⁻ نفس المرجع السابق، ص184، 185.

³⁻ شريفة غطاس وجماعتها، كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي. وزارة التربية الوطنية: 2011-2012، ص2.

حتى تتسنى له المزاوجة بين المعطى اللغوي باعتباره الجانب المحسوس وبين صورته المجردة (القاعدة)¹. ويظهر ذلك باكتسابه المصطلح النحوي في السنة الخامسة بالتفصيل أكثر منه مما كان عليه في السنة الرابعة معتمدا على الأمثلة واستنباط القاعدة. ويهتم هذا الكتاب بتخصيص جزء للمعجم وللمفردات تمييزا بين الظواهر اللغوية كالترادف والمشترك اللفظي والتضاد. ويتوزع هذا الكتاب إلى عشرة محاور، تتوزع هي بدورها إلى ثلاثين وحدة تعلمية وكل وحدة تحتوي على مجموعة من النشاطات التي تمتد على أربع صفحات: صفحتين للقراءة والتعبير وصفحتين لتوظيف اللغة.

ومن المهم الإشارة إلى أن كل محور من المحاور العشرة يتأسس على مشروع كتابي يمتد على صفحتين اثنتين، بالإضافة إلى وقفة تقييمية ونص توثيقي كل منهما خصصت له صفحة قائمة بذاتها.

وتغطي الوحدة التعلمية أسبوعا يسمح باستغلال النص استغلالا منهجيا ومفيدا.

2- دراسة تحليلية للمصطلحات العلمية الواردة في الكتب المدرسية:

1 - كتاب اللغة العربية للسنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم الابتدائي:

وفي هذه النقطة يكتسب المتعلم المفردات والمصطلحات القريبة إليه وإلى أفراد عائلته وممارستهم اليومية وسلوكاتهم كالمتعلقة بالأسرة وبغرف البيت والأدوات المدرسية وأسماء الحيوانات بالتمييز بين الحيوانات الأليفة وبين الحيوانات المتوحشة موضحا ذلك بالصور. وفي بعض الحالات لا يمكن للمتعلم أن يفهم المعاني المجردة، لأنها خالية من الصور والأشكال، مثل: سعر، النجيب المسؤول، الانتخاب، المتفوقون، قيمة، تضامن...الخ. كما يصعب عليه فهم المصطلحات العلمية ك: الأنترنيت، رسائل إلكترونية، لوحة المفاتيح، الزر، البذرة.

¹⁻ شريفة غطاس وجماعتها، كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي. وزارة التربية الوطنية: الديوان الوطنى للمطبوعات المدرسية، 2007، ص 2.

وهناك بعض المفردات الصعبة مثل: هائج، غائم، موظف، بدوي، تبذير، كاضمة (إناء لوضع القهوة)، شباك، ذقن، مكتب، العجل، الريف، خيمة، قذف، راوغ البادية، تسامر (دردش)، القطيع، ضيوف، شهيا، الرعاة، الإدارة. لم توضح هذه الأمثلة الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى الابتدائي ولم تشرح إطلاقا وهذا ما جعل المتعلم ينفر منها لكونها معقدة جدا وصعبة ولا تليق تماما للمستوى الذهنى للطفل الذي يميل إلى اكتسابه للأمور السهلة والبسيطة. لقد استعملت لفظة كاضمة حسب ما فهمناه على الصورة التي تقابلها معنى الإناء الذي يملأ بالماء أو غيره؛ إلا أنها وردت في قاموس المنجد مكتوبة بالظاء وليست بالضاد بالمعنى التالي: الكاظم (ج) كُظُم: الساكت، بعير كاظم: عطشان، يابس الجوف1. نلاحظ أن لفظة كاظم تدل على معنى مغاير للفظة كاضمة التي لم ترد في المعاجم العربية الحديثة وهي ليست شائعة من حيث الاستعمال؛ ونضيف لفظة "سامر" التي لم تشرح أيضا في الكتاب فهي غامضة حتى على الأستاذ الذي يعود للبحث عن معناها في القاموس فتكون أعقد عند التلميذ، فقد جاء في المنجد كالتالي: تسامر القوم: تحدثوا ليلا². نلاحظ أن معنى هذه اللفظة متساويا والمعنى الوارد في الكتاب، إلا أن الصعوبة التي تلقاها التلميذ تتمثل في عدم استعمال هذه اللفظة لدى المثقفين في هذا العصر. واللفظة الواردة في كتاب السنة الثانية مثل مخذعة بمعنى السكين 3 ليست شائعة من حيث الاستعمال. فأخذوا ألفاظا من اللغات الأجنبية ثم عربوها مثل: رادار، جهاز ستتريو، مسجل فيديو، كاميرا، كبسولة، البورتريه قيتارة؛ واستعملت ألفاظا مترجمة إلى اللغة العربية مثل: قمر اصطناعي، هوائي

1- لويس المعلوف، المنجد في اللغة والأعلام. بيروت-لبنان: دار المشرق، 1986، ص 688

في باب الكاف.

²⁻ نفس المرجع السابق، ص 349، 350، باب السين.

³⁻ نفس المرجع السابق، ص 171، باب الخاء.

مُقَعر parabole، هاتف نقال؛ عدسة مكبرة، مجهر، مكوك فضائي عوض الصاروخ.

لقد انتشرت هذه الظواهر اللغوية من تعريب وترجمة المصطلحات في كل الكتب في كل مستويات التدريس خاصة كتب التربية المدنية والتربية العلمية والتكنولوجية والرياضيات.

2- مصطلحات كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة والخامسة ابتدائي: تظهر المصطلحات العلمية التي وزعت على النصوص انطلاقا من عنصر أثري لغتي.

*أثري لغتي 1: ونجد في هذا الكتاب جزء مخصص لهذا العنصر، كما خصص له قسما آخر والمتمثل في توظيف المعطيات التي يبنى عليها المعجم كالترادف والتضاد والكلمات التي لها دلالة واحدة، إذ يعطي حالة التلميذ في عملية تعامله مع القاموس، وذلك يعطي له حرية استعمال لغته. فانتشرت الألفاظ الغامضة والمصطلحات العلمية في كتاب السنة الخامسة الابتدائي، وتتمثل فيما يلي:

-غموض الألفاظ المجردة مثل: الوعد التي تفهم من خلال قصة "الوعد المنسي"، الرأفة، أرملة، مثابر، ماهر، الهلاك، قاصر، طموح، التهاون، الخمول التفريط، الحرص، مسعفة، فخ، تشق الطريق، حافتي الطريق، الملتهبة، يجود القرآن الكريم، منعشة، التحف، قصور، الطابع العمراني، الحصن، الوجع، الفور تواضع، يفحصه، المتحمسين، المواهب، هوايات، اختراعات، تفشى، حاشية انسدل، البهيج، لجنة التحكيم، الغنائم، القلق، العزيمة، الجزع. هذه بعض الألفاظ التي استخرجتها من نصوص كتاب السنة الخامسة غير المشروحة وهي لا تساعد التلميذ لفهم مضمون النص بشكل جيد. استعملت المصطلحات العلمية بكثرة في نص "كوكب الأرض" منها: كوكب الأرض، الشمس، القمر، كوكب الزهرة، كوكب المريخ، كوكب المشتري، الكرة الأرضية، الجاذبية، النجم، البركان، الأقمار الاصطناعية، الصواريخ، خريطة العالم، الطب، المغناطيس، التي تدخل في علم

¹⁻ شريفة غطاس، نفس المرجع السابق، ص10-14-18.

الفلك. إضافة إلى هذه الألفاظ نجد المصطلحات المعربة مثل: الأوزونozone الدينصور dinausaure، البنيسيلين pénicilline، الجبر algebre، مذنب هالي comète de HALLEY مع ترجمة اللفظة الأجنبية إلى اللفظة العربية مذنب وحتى أسماء الأعلام مثل: إدمون هاليEDMOND HALLEY، إسحاق نيونن ISAAC NEWTON، باستور PASTEUR، ماعدا اسم العلم "ابن سينا" الذي بقى محافظا على بنيته كما جاء في الكتاب المدرسي مع أن هناك من يطلق عليه اسم AVICENNE باللغة الأجنبية. ويفترض لو ذكر بهذا الشكل سيشعر التلاميذ أن اللفظة غريبة لا تتطابق تماما واسم العلم العربي، فيفضلون اللفظ العربي لأنه هو الشائع وسهل من حيث النطق. وإذا كانت هذه المصطلحات تحمل إيجابيات بالنسبة للغة العربية من حيث إثراءها المفرداتي ومسايرة اللغة التطور الحضاري والعلمي إلا أن هذا التراكم للمصطلحات التي يحتاج إليها التلميذ في هذا العصر لا يقدر عقله الطرى أن يخزن كل هذه المفاهيم العلمية في ظرف سنة أو في وقت محدد، لأن النصوص التي وردت في الكتاب خصصت للفصل الأخير وهذه الفترة لا تكفى لسد الحاجيات المعرفية للتلميذ مع أننا نشاهد أن أغلبية الأطفال يستعملون الأجهزة الإلكترونية والحاسوب. والإشكال المطروح على أن التلميذ يحب الممارسة واللعب بحيث يميل كثيرا إلى الجانب التطبيقي والتجريبي وينفر عن الجانب النظري الذي يرى فيه سوى مفاهيم معقدة وغامضة.

ونؤكد أن هذه المرحلة تشكل مرحلة انتقال التاميذ من طور إلى آخر أي من معارف بدائية إلى معارف تفصيلية تؤهله لشق الطريق إلى مرحلة أعلى وهي المتوسطة.

وكمثال على ذلك في "أثري لغتي" في المحور الخامس "غزو الفضاء والاكتشافات العلمية" نجد بعض التمارين في هذا المجال منها1:

¹⁻ نفس المرجع السابق، ص 121.

استخرج ما يدل على الكوكب مما يلى:

الهلال-المريخ-الفو اكه-المركبة-الرواد-الريح-الفضاء-الغواص-

الصاروخ-الشمس-الأوزون-الصيف-القمر-البحر-الغابة-الديناصور-المشتري- البركان-النجم-الهواء-الحزام الواقي. قدم هذا التطبيق للتأكد ما إذا كان التلميذ قادرا على إيجاد الفروقات الموجودة بين الأشياء الموجودة في الفضاء والأشياء الموجودة في الأرض. فالتلميذ يصنف هذه الكواكب دون أن يدرك معانيها ومعنى الكوكب وخصائصه. ففي هذه الحالة على المعلم أن يسخر كل الوسائل التي تساعد المتعلم في اكتساب هذه المصطلحات الجديدة وتكثيف التمارينات والتدريبات على شكل المشروع الكتابي.

النتائج والاقتراحات: ويمثل الكتاب المدرسي جيب التلميذ الذي لا يفارقه في حياته الدراسية ولا يستغني عنه مهما تغيرت مناهج التدريس وتطورت وتغير المنهاج الدراسي. فالكتاب هو الجليس الصالح للتلميذ، وهو الأمانة التي نعتني بها وتستعمل في كل مدرسة أو مؤسسة تعليمية ونسهر عليها. وإذا كان هذا الكتاب غنيا فيدل على غنى أصحابه وربح غيره؛ وإذا كان ناقصا فيدل على فقر أهله وفشل غيره. وهكذا حدث ما حدث وانتشر النقص من حيث: * عدم التكافؤ بين المصطلحات الوثائق المرافقة له المصطلحات الوثائق المرافقة له ووثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011م؛ ووثيقة تخفيف مناهج التعليم الابتدائي، جوان 2008.

*عدم اتفاق المصطلحات التعليمية حتى بين الوثائق المرافقة للمنهاج في كل المستويات من التعليم الابتدائي.

*هناك فوضى واضطراب في استعمال المصطلحات التعليمية، مثلا وردت في الكتاب المدرسي مصطلحات القراءة وعناصرها ومصطلحات الكتابة وعناصرها تقابلها بمصطلحات جاءت على شكل مركبات خالية من الدقة والوضوح في الوثائق المرافقة مثل: -مرحلة التعلمات الأساسية عوض نشاط

- الكتابة ويستحسن أن يستعملوا مصطلح "كفاءة الكتابة" بما أننا نطبق المقاربة بالكفاءات فيستدعى أن نستخدم مصطلحات تتوافق وعناصر هذا المنهج الجديد.
- استعمل مصطلح "مرحلة التعلمات الفعلية" عوض نشاط القراءة ويستحسن استعمال كفاءة القراءة. وبعد ذلك نأتي إلى التكرار غير المباشر في استعمال مصطلح الكتابة والقراءة كالتوالي: وضعيات ممارسة الكتابة التي تدخل في مفهوم التعلمات الأساسية ووضعيات ممارسة القراءة التي تدخل في التعلمات الفعلية.
- * استعمال الألفاظ الصعبة والمصطلحات العلمية المعقدة التي لا يقدر عليها عقل التلميذ لاستيعابها في مدة زمنية محددة. ولذا نضع بعض الاقتراحات التي يجب على المعنيين بالأخذ منها وهي:
- 1- إعادة النظر في المصطلحات التعليمية واستشارة أهل الاختصاص في ذلك حتى يتمكنوا من تحديد المصطلح الملائم بمفهومه المناسب.
- 2- التوافق بين المصطلحات المستعملة في الكتاب المدرسي والوثائق المرافقة له حتى تتضح المنهجية المتخذة لتدريس نصوص الكتاب المدرسي.
- 3- أن تتسم المصطلحات التعليمية والعلمية بالبساطة والدقة والوضوح والشيوع مراعاة للمصطلحات التعليمية والتربوية التي جمعت في المعاجم العربية الحديثة من جهود الأفراد والمؤسسات العربية والوطنية.
- 4- أن يراعي واضيعها مبادئ وضع المصطلح التي وضعها مكتب تنسيق التعريب بالرباط ومنظمة إيزو العالمية.

وإضافة إلى المصطلحات يجب مراعاة ألفاظ اللغة ومعانيها ويكون ذلك بـ:

5- استعمال الألفاظ التي تتفق والتطور الحضاري والعلمي والتقني الشائعة بتجنب الألفاظ الزائلة التي هضمها الدهر ماعدا الألفاظ التي استرجعت حيويتها وأصبحت متداولة بين أفراد المجتمع.

- 6- تجنب الألفاظ الغريبة والمجهولة والألفاظ الأجنبية حتى لا يشعر المتعلم وكأن لغته لغة أجنبية فيقع في اكتساب الخطأ وهذا سيؤثر سلبا على تكوينه وحتى في تربيته.
- 7- الانسجام والتنسيق بين معاني الألفاظ الواردة في الكتاب المدرسي وفي المعجم على حد سواء.
- 8- الابتعاد عن الألفاظ التي لم ترد في المعاجم وليست مستعملة لا في الكتب و لا في الواقع الاجتماعي.
 - 9-ربط المصطلحات التعليمية بمفاهيم المقاربة بالكفاءات.
- 10-الارتقاء بشكل تدريجي لتطوير لغة المتعلم مراعاة للمستوى الذهني والنفسى وقدراته الجسمية وشرح الألفاظ الصعبة جدا.
- 11-اعتماد نظام التدرج الفعلي لترسيخ المعرفة شيئا فشيئا بحيث لا يكون البدء من الأصعب وتخفيض المواد كحذف مادتي التربية المدنية والتربية العلمية التي سيدرسها في المتوسط وتخفيف الكم الهائل من الدروس في الرياضيات وفي التاريخ والجغرافيا.
- 12-إنشاء مركز تربوي وتعليمي وطني شامل يتكون من مجلس الخبراء المتخصصين في مجال التعليم بإعادة النظر في المنهاج التعليمي بشكل عام ووضع منهاج يتوافق والتطورات الحضارية الحديثة من تكنولوجيات وآليات جديدة وصائبة تمس حقا بتطوير التعليم.
- 13-توحيد المصطلحات التعليمية في كل الكتب التعليمية مهما كانت صفتها وشكلها أو لا في الوطن ثم في الوطن العربي.
- 14-الدعوة إلى عقد مؤتمر عربي يهدف إلى تطبيق سياسة توحيد المصطلح التعليمي ووضع معاجم موحدة في المصطلح التعليمي وهو المعجم الذي لم أجده إطلاقا لا في مكتبتنا ولا لدى مكتب تنسيق التعريب الذي ألف الكثير من معاجم المصطلحات الموحدة في شتى المجالات العلمية والفنية على الرغم أنه قدم عناية

كبيرة بتعريب التعليم والدليل على ذلك مؤتمراته التي عقدها منذ نشأته 1961م إلى يومنا هذا، وأظن أنه يفكر في صناعة ذلك المعجم ونأمل أن ينجز في أقرب وقت ممكن حتى يستفيد منه الباحثون المحدثون لأننا بحاجة ماسة إليه.

الهوامش:

أ-المراجع والمصادر:

1-محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، 1988.

ب-القواميس:

1-بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث-عربي-إنجليزي-فرنسي. الجزائر: 2010، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، مادة القراءة.

عبد اللطيف الفاربي وجماعته، معجم علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة ط1. دار الخطابي للطباعة والنشر: 1994، سلسلة علوم التربية 9-10.

لويس المعلوف، المنجد في اللغة والأعلام. بيروت-لبنان: دار المشرق 1986، في باب الكاف.

ج-الوثائق المدرسية:

1- بوبكر خيشان وجماعته، اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي ط2. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: 2004، 2008، منشورات الشهاب.

2- شريفة غطاس وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي -مقدمة الكتاب-. وزارة التربية الوطنية: 2007، الديوان الوطني للمطبوعات.

3- شريفة غطاس وجماعتها، كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي. وزارة التربية الوطنية: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2007.

4- شريفة غطاس وجماعتها، كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي. وزارة التربية الوطنية: 2012-2011.

5- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي. وزارة التربية الوطنية: جوان 2011.

د-المقالات:

آسيا بومعراف، فوزية بداوي، صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الأساسي. أعمال الملتقى الوطنى: 2007-2008، ص 232.

قرج وريدة، "دراسة وصفية تحليلية لكتاب السنة الخامسة ابتدائي"، الملتقى الوطنى. الجزائر: 2010-2011.