

Université 08 Mai 1945 Guelma

Faculté: des lettres et des langues

Département Lettre et Langue arabe



جامعة 08 ماي 1945 - قالمة-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

N°

رقم:

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستر

تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربية

قراءة في محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي في ضوء معطيات الجيل الثاني

مقدمة من قبل الطالبة:

صفاء شيعاوي

تاريخ المناقشة: 06 جويلية 2019

لجنة المناقشة

جامعة 08 ماي 1945 قالمة	رئيسا	أ. مساعد "أ"	كمال حملاوي
جامعة 08 ماي 1945 قالمة	مشرفا ومقررا	أ. محاضر "ب"	لطيفة روابحية
جامعة 08 ماي 1945 قالمة	ممتحنا	أ. محاضر "ب"	عبد الغاني بوعمامة

السنة الجامعية: 2019/2018

الله اعلم
بما نزلنا من
القرآن
وما كنا
بالغافلين

الشكر والعرفان

الحمد والشكر لله أولاً والصلاة والسلام على أفضل خلق الله الذي بسنته اهتدينا
وبالقرآن الكريم المنزل عليه عرفنا قيمة العلم وعليه.

إلى كل من أضاء بعلمه عقل غيري، أو هدى بالجواب الصحيح حيره سائله
فأظهر بسماحته تواضع العلماء، وبرحابته سماحة العارفين.

إلى والدتي أطل الله في عمرها

إلى الأستاذة المشرفة الدكتور **"لطيفة رواجية"** لقبولها الإشراف على هذا
البحث حيث كان لتوجيهاتها ومساندتها أكبر أثر في إتمام هذا العمل فلما
منّي فائق العرفان و التقدير.

إلى أساتذتي جميعهم، خلال مراحل تعلمي، وأخص بالذكر أساتذة قسم اللغة
والأدب العربي بجامعة 08 ماي 1945

إلى زميلاتي وزملائي

إلى كل من أسهم في إنجاز هذا العمل

إليكم جميعاً أسدي شكري وتقديري واحترامي

قائمة الرموز المستعملة

الرمز	الكلمة
تق	تقديم
مر	مراجعة
(د.ط)	دون طبعة
(د.ت)	دون تاريخ
(د.ن)	دون ناشر
ص	صفحة
ص ن	صفحة نفسها
ط	طبعة
مج	مجلد
م ن	مرجع نفسه
ع	العدد

مقدمة

يؤكد جميع المهتمين بمجال التربية أن عرض المادة دوراً مهماً في إنجاح العملية التعليمية ومعلوم أنّ تقديم أي درس يحتاج إلى مجموعة من الوسائل التعليمية يتقدمها الكتاب المدرسي الذي يُعدُّ أحد أهم الوسائل التعليمية في مختلف مراحل التعليم خاصة في المرحلة الابتدائية، حيث لا يمكن الاستغناء عنه لفوائده الجليّة، فهو الحلقة الأساسيّة في العملية التعليمية حيث إنّ مصدر تعليمي فيها؛ بل جوهرها الرسمي الذي يؤدي دوراً في تحقيق أهداف المنهاج.

ويشارك في إعداد الكتاب المدرسي مجموعة من المتخصصين، والباحثين، وفقاً لمعايير وشروط معيّنة، حتّى يُخرَج بصورة مقبولة يعتمد عليه المعلم في تقديم محتوى معرفي معيّن مناسب للمرحلة التعليمية، ونظراً للأهمية التي يخطى بها الكتاب المدرسي من بين الوسائل التعليمية (قديمها وحديثها) في العملية التعليمية، أثار اهتمامي مصطلح الجيل الثاني فأردت أن أقف على معطياته، وما استُحدثت خلاله، على مستوى الكتاب المدرسي لهذه السنّة التعليمية، واخترت عنواناً لبحثي: "قراءة في محتوى كتاب اللغة العربيّة للسنّة الثالثة ابتدائي في ضوء معطيات الجيل الثاني" محاولة من خلاله أن أُجيب عن جملة من الأسئلة يتقدمها محور إشكالية البحث المتمثل في:

1. ما التغيّرات الحاصلة في الكتاب المدرسي لهذه السنّة؟

2. وهل كان لهذه التغيّرات الأثر الإيجابي في العملية التعليمية؟

3. هل يتناسب محتواه ومستوى المتعلمين؟

و قد استوحيت هذه الفكرة من دراسة علميّة كانت ذات صلة مباشرة ببحثي و هي :

1. غيلوس صالح، قراءة تحليلية في محتوى كتاب اللغة العربية للسنّة الثالثة ابتدائي، مجلّة العمدة في اللسانيات و تحليل الخطاب ، جامعة محمد بوضياف ، مسيلة ، 2018، ع4.

غير أنّ هذه الدّراسة قد ركّزت على جانب تحليل الأخطاء الواردة في الكتاب من: أخطاء مطبعية ولغوية واستعمال للغة العامية، وعرض لكيفية توزيع مقاطع النصوص في الكتاب، وكذا الصّور والألوان، ونوعيّة النصوص الموجودة فيه.

وكانت دراستي ذات صلة ببعض ما ورد في الدراسة المذكورة، إلا أنني خصصتها للحديث عن دور كلِّ عنصر في العمليّة التّعليميّة في إخراج محتوى الكتاب المدرسي بما يُحقّق فاعليّته ومن ثمّ تحقيقه أهداف المرحلة والسّنة التّعليميّة، من ذلك: مراعاة: الحجم السّاعي، والجوانب النّفسيّة للمتعلّمين، وقدراتهم وميولاتهم وغيرها...

كما أمكنني الاستفادة من دراسات أخرى لها صلة بموضوع بحثي في جوانب مختلفة فمنها ما اعتمدته في المنهجية، و منها ما أفدّث منه في التّحليل، و هي كما يأتي:

2. حامد عبد الله الحميدي، دراسة تحليليّة لمحتوى منهج القراءة في كتب اللّغة العربيّة بالصّفوف الأربعة بالمرحلة المتوسطة في دولة الكويت في ضوء قيم المواطنة، كلية التّربية الأساسيّة، المجلة التربوية، 2012، ع 102.

3. غسان ياسين العدوي، تحليل محتوى كتاب القراءة في ضوء معايير الجودة الشّاملة ومؤشّراتها، مجلة جامعة دمشق، 2009، ع 43.

وترجع أسباب اختيار هذا الموضوع لفكرة كانت قد أخذت حظّها من التّفكّر فيه والبحث عن سُبُل تكييف محتوى الكتاب في الأوساط التّعليميّة.

ويعود السّبب في اختيار كتاب السّنة الثّالثة أنموذجًا لأجل التّغيرات التي مسته على مستوى الشّكل والمضمون مقارنة به في الجيل الأوّل.

ويهدف هذا البحث إلى:

إلقاء الضّوء على كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ الجيل الثّاني، معتمدة في ذلك على تحليل المحتوى، ومن ثمّ عرض ما جاء في الكتاب من ناحيتي: الشّكل والمضمون، من أجل الوقوف على إيجابياته وسلبياته.

وفي سبيل تناول هذا البحث، فقد عاجته متوسّلةً بآليات المنهج الوصفي من: إحصاء وتحليل، ومقارنة، وتعليل...

واقترضى البحث - في اعتقادي - أن يُقسّم إلى:

مقدمة: بيّنتُ فيها: إشكالية البحث، وعنوانه، وأسباب اختياره، والأهداف المرجوة من إنجازه وكذا المنهج المعتمد فيه، والصّعوبات التي واجهتني أثناءه، كما ذكرتُ أهمّ المصادر والمراجع المعتمدة عليها في البحث.

مدخل: خصصته للمصطلحات والمفاهيم ذات الصّلة بالموضوع، ووسمته بـ: " مصطلحات ومفاهيم". مثل: مفهوم المنهاج، والأهداف التربوية، وطرائق التدريس...

وفصل نظري موسوم بـ " الكتاب المدرسي: المحتوى ومعايير اختياره، وخصائص تحليله" حاولت فيه الإحاطة بـ:

- المحتوى من حيث تعريفه وخطوات اختياره ومعايره وتنظيمه وأساليب تنظيمه ومشكلات اختياره بالإضافة إلى تحليله وأهداف وخصائص وخطوات تحليله.

- الكتاب المدرسي من حيث مفهومه وأهميته في العملية التعليمية والأسس التي يبنى عليها بالإضافة إلى مواصفاته ومكوناته ووظائفه.

وفصل تطبيقي ووسمته بـ " واقع تعليم اللغة العربيّة في السّنة الثالثة ابتدائي من خلال أنشطة الكتاب المدرسي"، وخصصته للدراسة الميدانيّة في مجموعة من المدارس الابتدائيّة، وذلك من خلال توزيع مجموعة من الاستبانات على معلّمي السّنة الثالثة ابتدائي، ثم قراءة هذه الاستبانات وتحليلها.

وختمت بحثي بأهم النتائج التي وصلت إليها من بينها:

1. أن الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ابتدائي يحقق نسبياً الأهداف المرجوة في هذه المرحلة.

2. أن محتوى كتاب السنة الثالثة يتماشى نسبياً مع غايات و حاجات المتعلمين في هذه المرحلة.

ومن أجل الإلمام بجوانب الموضوع وصفاً وتحليلاً عوّلتُ على مجموعة لا بأسَ بها من المراجع أذكرُ منها أهمّها ممّا كان له حضورٌ بارزٌ في البحث:

– التدريس نماذجه ومهاراته للدكتور كمال عبد الحميد زيتون، المناهج وطرائق التدريس للدكتور رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها، أسسها، عملياتها للدكتور توفيق أحمد مرعي، المناهج الدراسية للدكتور سمير يونس صلاح وآخرون... وغيرها.

وقد واجهتُ في أثناء البحث صعوبة اختيار عنوان مناسب للموضوع، وكذا تماطل بعض الأساتذة في الرد، وإهمال بعضهم ممن ضيعوا الاستبانات، فاضطرت إلى إعادة استخراجها وتوزيعها على آخرين، ممّا كان سبباً في تأخري في إنجاز الجزء التطبيقي من البحث وبعد شكري لله عز وجلّ، أتوجه بشكري الخالص إلى الأستاذة المشرفة "لطيفة رواجية" وكل من ساعدني من قريب أو بعيد.

مدخل:

مصطلحات ومفاهيم

- I. مفهوم المنهاج
- II. مفهوم الأهداف التربويّة
- III. مفهوم طرائق التدريس
- IV. مفهوم التّقويم
- V. مفهوم التّعليم الابتدائي
- VI. مفهوم الجيل الثاني

I. مفهوم المنهاج:

1. لغة:

من جذر (نَ، هَ، جَ) جاء في لسان العرب¹:

نَهَج: طريقٌ نَهَجٌ: بَيِّنٌ واضعٌ، وهو النَّهْجُ، وطَرُقٌ نَهَجُهُ، وسبيلٌ مَنَهَجٌ: كَنَهَجٍ، وَمَنَهَجٌ الطريق: وضحةٌ.

والمنهاجُ: كالمَنَهَجِ، وفي التَّنزيل: ﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمَنْهَاجًا﴾ سورة المائدة، الآية 48.

وَأُنْهَجَ الطَّرِيقُ: وَضَحَ وَاسْتَبَانَ وَصَارَ نَهَجًا وَاضِحًا بَيِّنًا.

والمَنَهَاجُ: الطَّرِيقُ الواضِحُ، وَاسْتَنْهَجَ الطَّرِيقُ، صَارَ نَهَجًا.

وَالنَّهْجُ: الطَّرِيقُ المستقيمُ.

ولم يخرج معنى المنهاج في المعاجم الحديثة عن ما ورد في المعاجم القديمة فقد جاء في مُعجم

الوسيط²:

- نَهَجَ الطَّرِيقُ - نَهَجًا. وَنُهُوجًا، وَضَحَ وَاسْتَبَانَ.

- وَيُقَالُ: نَهَجَ الطَّرِيقُ: بَيَّنَّهُ، وَ سَلَكَهُ.

وَأَنْهَجَ الطَّرِيقُ. وَضَحَ وَاسْتَبَانَ، وَأَنْتَهَجَ الطَّرِيقُ. اسْتَبَانَهُ وَسَلَكَهُ.

- اسْتَنْهَجَ الطَّرِيقُ: صَارَ نَهَجًا. وَالْمَنْهَاجُ: الطَّرِيقُ الواضِحُ.

- النَّهْجُ: البَيِّنُ الواضِحُ، يُقَالُ: طَرِيقٌ نَهَجٌ، وَأَمْرٌ نَهَجٌ.

وَالطَّرِيقُ المستقيمُ الواضِحُ.

مما تقدم يتضح أنَّ مفهوم المنهاج لغويًا يُفيدُ:

الطَّرِيقُ الواضِحُ والبَيِّنُ والمستقيمُ.

¹ ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط6، 1997، مج2، مادة (ن، ه، ج)، ص383.

² مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004، ص957.

2. اصطلاحاً:

من أبرز التعريفات التي أمكننا الوقوف عليها لتحديد المنهاج أنه: «مجموعة الخبرات، أو المعلومات، أو المهارات، والعادات والاتجاهات التي حصل عليها الفرد، واكتسبها بنفسه في المدرسة والتي تحكم سلوكه في البيئة»¹.

ويعرف كلٌّ من سميث "Smith"، وستانلي "stanely"، وستورز "Shotes": «مجموعة الخبرات الكامنة، والممكنة في التلاميذ حتى يعملوا. ويفكروا بأسلوب، وطريقة التفكير والعمل الجماعي»².

وهو أيضاً: «عبارة عن مجموع الخبرات التعليمية التعلمية التي تقدمها المدرسة لتلاميذها سواء داخلها أم خارجها من خلال معرفة منظمة وأنشطة فاعلة، تحت إشرافها، وتوجيهها بغرض تحقيق النمو الشامل والمستمر لشخصيتهم»³.

ومن ثمة يتبدى أن المنهاج هو تكتل معارف وخبرات يتعين على المتعلمين اتباعها والالتزام والعمل بمعاييرها وضوابطها من أجل تحقيق جملة الأهداف المسطرة في كل مرحلة تعليمية.

II. مفهوم الأهداف التربوية:

1. لغة: ورد في لسان العرب⁴:

الهدَفُ: العَرَضُ المُنْتَضِلُ فيه بالسهم.

وهَدَفَ إلى الشَّيْءِ: أَسْرَعَ، وَأَهْدَفَ إليه جُلًّا.

وفي معجم الوسيط⁵:

هَدَفَ، هُدُوفاً: أَسْرَعَ، فهو هَادِفٌ.

¹ فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، الاسكندرية، ط1، 2003، ص17.

² م ن، ص ن.

³ وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة: تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، تق: سعيد محمد السعيد، أبو السعود محمد أحمد، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2005، ص40.

⁴ ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 1994، مج 9، مادة (ه.د.ف)، ص 346، 347.

⁵ مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، ص979.

مما تقدم يبدو أنّ (هدف) لا يخرج من الناحية اللغوية عن معنى: اللجوء والوصول إلى الغرض المقصود.

2. اصطلاحاً:

تُعرّف الأهداف التربويّة بأنّها: «هي الموجه للنشاط التربوي وتنفيذ العملية التعليميّة (التعليم والتعلّم) وعلى أساسها يخطط المنهج وتوضع المقررات الدراسيّة والكتب المدرسيّة وتختار طرائق التدريس والأنشطة والوسائل التعليميّة»¹.

كما أنّها: « تمثل المخرجات (النّواتج) التعليميّة التي يسعى المنهج إلى تحقيقها وبعبارة أبسط، ما يجب أن يكون عليه التلميذ بعد انتهائه من مرحلة تعليميّة معيّنة أو مروره بموقف تعليمي معيّن»².

من خلال هذه التعريفات الاصطلاحية فإن الأهداف التربويّة هي التي يتم على أساسها التخطيط للمنهاج وهي النّواتج المرجو تحقيقها من العملية التعليميّة التعليميّة.

III. مفهوم طرائق التدريس:

1. لغة: جاء في لسان العرب³:

الطريقة: السيرة. وطريقة الرجل: مذهبه.

يقال: مازال فلان على طريقة واحدة أي على حالة واحدة.

وفلان حسن الطريقة الحال. يُقال: هو على طريقة حسنة. وطريقة سيئة.

والطريقة: الخط في الشيء.

وفي معجم الوسيط⁴:

الطريقة: السيرة والمذهب.

¹ رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة، عمان، ط1، 2009، ص123.

² فؤاد محمد موسى، المناهج: مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، (د. ت)، (د. ط)، 2002، ص250.

³ ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1990، مج10، مادة (ط. ر. ق)، ص221.

⁴ بجمع اللغة العربيّة، معجم الوسيط، ص556.

ومنه فالطريقة هي الحالة. نقول طريقة حسنة أي حالة حسنة والطريقة أيضا هي السيرة والمنهج المتبع.

2. اصطلاحا:

تعرف طريقة التدريس بأنها:

«الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة وهي كلما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابلياته وميوله كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقا وأكثر فائدة»¹.

وفي تعريف آخر: « هي مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل بتدريس درس معين يهدف إلى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للطلاب»².

أما في "معجم المصطلحات" فتعرف طريقة التدريس بأنها: «مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة»³.
ومنه نستنتج أن طريقة التدريس هي المعيار الذي ينتهجه المدرس من أجل إيصال المعلومات إلى المتعلمين بطريقة سهلة وأسلوب بسيط وذلك بإتباع الخطوات التي يراها مناسبة في التدريس من أجل تحقيق الأهداف المرجوة.

IV. التقويم:

1. لغة: ورد في معجم الوسيط⁴:

قَوِّمَتِ الشَّأْهُ، أَصَابَهَا الْقُوَامُ، وَالْمَعْوُجُّ عَدْلُهُ وَأَزَالَ عَوَجَهُ - و- السَّلْعَةُ: سَعَرَهَا وَثَمَّنَهَا.

¹ طه علي حسن الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص88.

² إيمان محمد عمر، طرق التدريس، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص289.

³ حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي - إنجليزي، إنجليزي- عربي، مر: حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص209.

⁴ مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، ص768.

تَقَاوَمُوا فِي الْحَرْبِ، قَامَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ.

وَالشَّيْءُ فِيمَا بَيْنَهُمْ: قَدَّرُوا ثَمَنَهُ.

- تَقَوَّمَ الشَّيْءُ: تَعَدَّلَ وَاسْتَوَى - و- تَبَيَّنَتْ قِيَمَتُهُ.

- اسْتَقَامَ الشَّيْءُ: اعْتَدَلَ وَاسْتَوَى.

- التَّقْوِيمُ: حِسَابُ الزَّمَنِ بِالسَّنِينَ وَالشُّهُورِ وَالْأَيَّامِ.

وَتَقْوِيمُ الْبُلْدَانِ: تَعْيِينُ مَوَاقِعِهَا وَبَيَانُ ظَوَاهِرِهَا.

وورد معنى التَّقْوِيمِ فِي مَعْجَمِ الْوَجِيزِ¹:

قَوَّمَ الْمَعْوَجَّ: عَدَلَهُ وَأَزَالَ عِوَجَهُ.

يَقْوَمُ الشَّيْءُ: قَدَّرَ قِيَمَتَهُ.

ومن هنا يمكن القول: إِنَّ التَّقْوِيمَ يَعْنِي: الْاسْتِقَامَةَ، وَالْاعْتِدَالَ، وَالْإِتْرَانَ.

2. اصطلاحا:

يعرفه بأنه:

«العملية التي تستهدف الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية ومدى فاعلية البرنامج التربوي

بأكمله من تخطيط وتنفيذ وأساليب ووسائل تعليمية»².

«عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التدريسية من قبل الطلبة

واتخاذ قرارات بشأنها»³.

ويقصد به أيضا:

« البحث والكشف عن مدى تحقيق الأهداف التعليمية المرسومة؛ أي المطلوب تحقيقها وهو بمثابة

التشخيص عن الخلل في العملية التعليمية وعلاجه»⁴.

¹ مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، جمهورية مصر العربية، (د.ن)، (د.ط)، 1994، ص591.

² مركز لون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية، لبنان، ط1، 2011، ص215.

³ محمد إبراهيم قطاوي، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص476.

⁴ رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، ص148.

ومنه نستنتج أنّ التّقييم عنصر أساس في المنهج التّعليمي الذي يُمكن من كشف نقاط الضّعف والقوة لدى المتعلّمين ومدى استجاباتهم فضلاً على أنّه يقوم بعمليات تحليلية لمعرفة درجة تحقيق الأهداف المستخلصة من المناهج، واكتشاف المشاكل والأخطاء الواردة في العملية التّعليمية ومحاولة علاجها وإيجاد الحلول النّاجعة لتخطيها.

V. مفهوم التّعليم الابتدائي:

هو أول مرحلة من مراحل التّعليم العام الموجه للأطفال ويتراوح بين القبول والسّن الذي تنتهي فيه هذه المرحلة التّعليمية تبعاً للنظام المتبع لكل بلد ويزود الأطفال في التّعليم الابتدائي بالمهارات الأساسية في اللّغة القوميّة ومبادئ الحساب والجغرافيا والأشغال العموميّة¹.

كما يمكن أن يعرف بأنّه:

«هو المرحلة الأولى من التّعليم العام في الجزائر، تمكن المتّمدرس من التّمرن على الأساليب السّليمة للتّفكير وتُهيأ له المهارات والمعارف التي تواجهه في الحياة ليمارس دوره ضمن إطار التّعليم النّظامي، مهما اختلفت المناطق الجغرافية»².

فهو التّعليم الذي يهتم بالدراسات العلميّة والمجالات التّقنيّة والفنيّة ... وكل ما يخص برامج التّعليم للصّغار والكبار.

VI. مفهوم الجيل الثاني:

تجدر الإشارة إلى أنّنا حاولنا جاهدين الوقوف على تحديد مفهوم للجيل الثاني من خلال الوثائق التربويّة التّعليمية، وكذا من خلال تحاورنا مع بعض المسؤولين في الميدان: مديرين ومفتّشين وأساتذة، إلّا أنّ واحداً منهم لم يتمكن من إعطاء مفهوم شامل، يُحدّد هذا التّركيب أو هذا الاصطلاح، حتى أنّ ما ورد في الوثائق التربوية المرفّقة لم يتعدّ بعض الاشارات والملاحح ، التي

¹ يُنظر، فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح زكي، معجم مصطلحات التّربية لفظاً واصطلاحاً، دار الوفاء، الاسكندرية، (د.ط)، 2003، ص383.

² يُنظر، أسماء لشهب، براهيم براهيم، معلّم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة الجزائر، ع 30، سبتمبر 2017، ص227.

يمكن أن نستنتج من خلالها بعض خصائص الجيل الثاني، حيث أمكن القول: إن الجيل الثاني: هو أسلوب تربوي تعليمي، وطريقة جديدة اعتمدت في مجال التعليم، مكّمت لنقائص الجيل الأول الذي كان يعتمد التدريس من طريق الكفاءات فجاء الجيل الثاني ليحوّل مسار التعليم إلى الوضعيات، أي التدريس بالوضعيات، الذي يُسهم في تنمية كفاءات المواد. والكفاءات العرّضية التي تُمكن المتعلمين من التواصل مُشافهة، وكتابةً في مختلف الوُضعيّات التي تُعرّض عليهم أو تُصادفهم، بعدّها وسيلة لامتلاك المعارف، والانتفاع بها ونقلها، وهيكله الفكر من أجل التواصل الشفوي والكتابي، ومن ثمة القدرة على الاندماج في الحياة المدرسيّة، والاجتماعيّة، والمهنيّة والنّجاح فيها.

فصل أول:

الكتاب المدرسي: المحتوى ومعايير

اختياره، وخصائص تحليله

I. المحتوى

II. الكتاب المدرسي

تمهيد:

يُعدّ الكتاب المدرسي أحد الأركان الرئيسية في عملية التعليم، فهو المرجع الذي يستقي منه المتعلّم معارفه، ويشكّل الوعاء الذي يحتوي المادّة العلميّة.

I. المحتوى:

1. تعريف المحتوى:

1.1. لغة: جاء في لسان العرب¹:

حَوَى الشيء يَحْوِيهِ حَيًّا وَحَوَايَةً وَاحْتَوَاهُ وَاحْتَوَى عَلَيْهِ: جَمَعَهُ وَأَحْرَزَهُ.

وَاحْتَوَى عَلَى الشَّيْءِ: أَلَمَّ عَلَيْهِ.

وورد كذلك في المعجم الوجيز²:

(حَوَى). الشَّيْءُ - حَوَايَةٌ: اسْتَوْلَى عَلَيْهِ وَمَلَكَهُ، وَشَمَلَهُ، وَتَضَمَّنَهُ.

وفي معجم الوسيط معنى آخر للمُحتوى حيث يدلّ على³:

بيوت النَّاسِ مِنَ الْوَبْرِ مَجْتَمِعَةٌ عَلَى الْمَاءِ.

تشير المعاني السابقة الذكر إلى أن المعنى اللّغوي لكلمة المحتوى هو: الجمع، والاحتواء

والاستيلاء على الشيء.

2.1. اصطلاحاً:

يقصد بالمحتوى: «مجموع الخبرات التّربويّة، والحقائق، والمعلومات التي يُرجى تزويد الطّالب

بها، وكذلك الاتّجاهات والقيم التي يُراد تنميتها عندهم، وكذا المهارات الحركية التي يُراد إكسابهم

¹ ابن منظور، لسان العرب، ط3، مج14، مادة (ح. و. ي)، ص208.

² مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوجيز، ص180.

³ مجمع اللّغة العربيّة، معجم الوسيط، ص210.

إياها بهدف تحقيق التّمو الشّامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقرّرة في المنهج»¹.

وحسب الدّكتور "كمال عبد الحميد زيتون" فإنّ مفهوم المحتوى هو: «نوعية المعارف التي تختار وتنظم على نحو معيّن، وكلمة المعارف هنا كلمة عامّة تشير إلى كل ما يمكن تقديمه للمتعلّمين من معلومات ومفاهيم ومهارات وقواعد وقوانين ونظريات، وما يرجى إكسابه للمتعلّمين من قيم واتّجاهات وميول»².

كما يعرف المحتوى بأنّه: «أحد عناصر المنهاج، وأولها تأثيراً بالأهداف التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها وهو يشتمل على المعرفة المنتظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانيّة، ويشتمل على المعرفة التي هي نتاجات الخبرات البشريّة اليوميّة التي لم تنتظم بعد في حقل معرفي معين مثل قواعد السّير والمشكلات المعاصرة في الدّراسات الاجتماعية وقواعد السّلامة في المختبرات وغيرها ويشتمل المحتوى أيضا على الأهداف والأساليب والتّقويم، وهكذا فإنّ المحتوى أوسع من المعرفة»³. يشير التعريف إلى أنّ المحتوى يمثل نوعيّة المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، ويشمل المحتوى الأهداف المرجو تحقيقها.

من خلال التعاريف الاصطلاحية السابقة يمكن القول: إنّ المحتوى هو: مجموع المعارف التي يتم اختيارها وتنظيمها من طرف الهيئة التي تُقدم للمتعلّمين، والتي ينبغي على المتعلم اكتسابها في العملية التعليميّة والتّربويّة، وأنّه أحد العناصر المهمّة في المناهج وأولها تأثيراً بالأهداف.

2. خطوات عملية اختيار المحتوى:

تعدّ عملية اختيار المحتوى أولى الخطوات في بناء المنهج بعد تحديد أهدافه وما تشمل عليه من معلومات ومهارات ومفاهيم وقيم واتّجاهات مع مراعاة المرحلة العمرية للمتعلّمين.

¹ رشدي أحمد طعيمة وزملاؤه، المنهج المدرسي المعاصر: أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، الأردن، ط1، 2008، ص154.

² التّدريس: نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2005، ص197.

³ توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التّربويّة الحديثة: مفاهيمها، وعناصرها، وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط7، 2009، ص79.

تشمل عملية اختيار المحتوى على ثلاث خطوات رئيسية هي¹:

2. 1. اختيار الموضوعات الرئيسية:

يتم اختيار الموضوعات الرئيسية من خلال الأهداف والأبعاد المسطرة التي يهدف المتعلم إلى الوصول إليها، والموضوعات المختارة، لا بد من أن تكون عبارة عن عينة تمثل طبيعة المحتوى بجميع الأبعاد.

2. 2. اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات:

حتى يلم المتعلم بالمادة إلماماً كاملاً يتوجب على الأفكار الأساسية احتواءها للمعلومات المناسبة.

2. 3. اختيار المادة الخاصة بالأفكار الرئيسية:

تُختار المادة حسب الأهداف وحسب ميولات المتعلمين، وأفكارهم مع مراعاتها لمشكلة المتعلمين؛ أي لا تخرج عن بيئة المتعلم واحتياجاته.

إذن فعملية اختيار المحتوى تعدّ من أهم عمليات تخطيط المنهج وأخطرها، إذ أنّها تمثل أول الخطوات لتحقيق أهداف المنهج .

3. 3. معايير اختيار المحتوى:

تخضع عملية اختيار المحتوى إلى معايير معينة يجب أن تؤخذ في الاعتبار وهذه المعايير هي:

3. 1. الصدق:

لا يمكن اعتبار المحتوى صادقاً إلا إذا تماشى والأهداف الموضوعية، حيث يشترط فيه: الصدق، والواقعية، والأصالة، وصحته العلمية².

أي: أن تكون المعلومات الواردة فيه مأخوذة من مصادر موثوقة ومعروفة بالصدق، ومن الأفضل أن تكون متعددة ممّا يعطيها مصداقية أكبر.

¹ ينظر، كمال عبد الحميد زيتون، التدريس، نماذجه ومهاراته، ص198.

² رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000، ص59.

3. 2. الأهمية:

يكون المحتوى مهما إذا قدّم شيء جديدا في حياة الطالب، حيث يهتم بتنمية المهارات العقلية وأساليب تنظيم المعرفة أو جعلها متاحة للمتعلم أو تنمية الاتجاهات لديه¹.

3. 3. المبول والاهتمامات:

تُعدّ اهتمامات المتعلمين وميولهم من الأسس التي ينبغي أن يقوم عليها المنهج، وأن يكون المحتوى متماشيا مع اهتماماتهم مما يجعلهم قادرين على فهم واستيعاب ما يتضمنه هذا المحتوى من معلومات وأفكار، فيعطيها الأولوية دون التضحية بالطبع بما يعتبر مهماً لهم².

ومن ثمة فإنّ ارتباط المحتوى بميول المتعلمين وحاجاتهم وقدراتهم يزيد من دافعيتهم لدراسة هذا المحتوى وإلى التعلّم ويجعلهم يقبلون على دراسته بحيوية ونشاط، ذلك أنّ المتعلم يمثل محور العملية التعليمية التعلّمية.

3. 4. أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف:

يجب أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف، وإلا لما تمكنا من تحقيقها، فكلما زاد ارتباط المحتوى بالأهداف، أدى ذلك إلى زيادة الفرص المتاحة لتحقيق الأهداف، في حين أن ابتعاد المحتوى عن الأهداف يؤدي إلى انحراف العملية التعليمية عن مسارها المرسوم³.

ومنه فإن المحتوى يتصل اتصالاً مباشراً بالأهداف لأن ذلك يضمن سيرورة العملية التعليمية بشكل ناجح وفق الأهداف المرسومة.

3. 5. أن يرتبط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه المتعلم:

يجب أن تتماشى المعارف مع واقع حياة المتعلم، وتساعد على فهم الظواهر التي تحدث حوله والمشكلات التي يمكن أن تنجم عن هذه الظواهر ومواجهتها، مع ترك حرية التفكير المبدع

¹ ينظر، رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام، ص 59.

² ينظر، م ن، ص ن.

³ ينظر، محمد حسن حمادات، المناهج التربوية: نظرياتها، مفهوماتها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها، دار حامد، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص145.

للطالب، أي أن لا تكون مقبولة للطلبة¹.

أي أن لا يخرج المحتوى عن الواقع الذي يعيشه المتعلم ومحيطه، وذلك من أجل فهمه واستعبابه للظواهر التي تحدث حوله.

3. 6. مراعاة المحتوى لتعلم الطلبة السابق:

أن يراعي المحتوى مستوى تعلم السابق وأن يبنى عليه حتى يكون بناء المعلومة تراكمياً؛ أي أن يبنى المتعلم اللاحق على تعلم سابق².

3. 7. التوازن بين شمول المحتوى وعمقه:

يقصد بالشمول تغطية المحتوى للمجالات المعنوية بالدراسة، بحيث يعطي فكرة واضحة عن المادة ونظامها، أما العمق فيعني تناول أساسيات المادة، مثل: المبادئ والمفاهيم، والأفكار الأساسية، وكذلك تطبيقاتها بصورة تكفي لفهمها فهماً كاملاً، وربطها بغيرها من المبادئ والمفاهيم والأفكار، بحيث يمكن تطبيقها في مواقف جديدة³.

4. تنظيم المحتوى:

يُعدّ اختيار المحتوى وفقاً للمعايير المذكورة لا يعني أننا قد بنينا محتوى نستطيع تدريسه ويتمكن التلاميذ من فهمه، غير أنه يلزم الأمر أن نتناول هذا المحتوى بالتنظيم.

إنّ موضوعات، وأفكار المحتوى تحتاج إلى تنظيم حيث تبدأ مثلاً من المعلوم إلى المجهول، أو من المحسوس إلى المجرد... حتى تتم العملية التعليمية بطريقة أقل ما يمكن أن يقال عنها إنّها: طريقة سليمة تحقق الأهداف المرجوة⁴.

كما تحتاج أفكار المحتوى إلى تتابع في تنظيمها، حيث تتقدم الأفكار ذات الخلفية الإدراكية لدى المتعلمين، هذه الأخيرة التي تبنى على أساسها خلفيات أخرى، وهذا ما ينعكس

¹ ينظر، محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، نظرياتها، مفهوماتها، أسسها عناصرها، ص 145.

² م ن، ص 146.

³ سمير يونس صلاح وآخرون، المناهج الدراسية، دار حنين للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2007، ص 89.

⁴ ينظر، حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط3، 2008، ص 139.

إيجابياً على المادة المتعلّمة¹.

تراعي عملية التنظيم طبيعة المادة والتنظيم السيكولوجي والفروق الفردية بين المتعلمين وحاجاتهم، وإمكانياتهم، ومدى معارفهم².

لذا فإنّه في عملية تنظيم المحتوى يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار معرفة المتعلمين ونموهم العقلي والمعرفي حيث يسهل تقديم الأفكار في شكل متسلسل ومتدرج من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد وكذلك في طرحه للمادة.

5. أساليب تنظيم المحتوى:

هناك أساليب كثيرة لتنظيم المحتوى منها:

5. 1. التنظيم المنطقي:

ووفقاً لهذا الأسلوب ينظم محتوى المنهج في ضوء مجموعة من المبادئ مثل: الانتقال من المعلوم إلى المجهول، ومن المحسّ إلى المجرد، ومن البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب... إلخ³.

بناء على ما سبق يظهر أن التنظيم المنطقي للمحتوى يخضع لمبدأ التدرج.

5. 2. التنظيم السيكولوجي:

وفي هذا الأسلوب ينظم محتوى المنهج بما يتناسب مع ميول وحاجات وقدرات واستعدادات التلاميذ ومدى استفادتهم منه⁴.

لا بدّ من أخذ ميول المتعلمين، واهتماماتهم، وحاجاتهم في الحسبان أثناء وضع المحتوى الدرّاسي، والمشكلات التي يواجهونها في حياتهم اليومية.

¹ ينظر، حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ص 139.

² ينظر، م ن، ص ن.

³ سمير يونس صلاح وآخرون، المناهج الدرّاسية، ص 92.

⁴ م ن، ص ن.

5. 3. التنظيم الرأسي:

وفي هذا الأسلوب ينظم محتوى المنهج على امتداد الزمن، ويمكن توضيح ذلك من خلال المثال التالي: إذا كان هناك مفهوم معين مهمًا بالنسبة للتلاميذ، فينبغي تناوله أكثر من مرة وتأكيد في المنهج، مع تجاوز المستوى الذي عولج به في كل مرة، من حيث الاتساع والعمق على امتداد الزمن، وهذا يعني تكرار نفس المفهوم مع مستويات أعلى من المعالجة ولكن بشيء من التوسع والعمق¹.

من خلال هذا نستنتج أنّ التنظيم الرأسي يقوم على تكرار المفهوم مع مستويات مختلفة ومعالجته بشيء من الاتساع.

5. 4. التنظيم الأفقي:

ويهتم هذا الأسلوب بترتيب مكونات محتوى المنهج جنبًا إلى جنب، بمعنى أن يكون هناك ترابط وتماسك بين المقررات التي تُدرس في صفٍ دراسي واحدٍ، فعلى سبيل المثال: إذا كان محتوى منهج اللغة العربية يرتبط بمحتوى التربية الإسلامية في الصف الثالث ابتدائي ارتباطًا مناسبًا، فهذا يساعد الدارس على تكوين نظرة شمولية على العالم الذي يعيش فيه².

من ثمة يمكن أن يؤديًا معًا إلى أن يكون البرنامج التعليمي فعالاً.

6. مشكلات اختيار المحتوى:

هناك بعض الصعاب والمشكلات يعاني منها التربويون عند اختيارهم للمحتوى نوجزها كما يأتي³:

- تطور الأفكار والنظريات التربوية وما ينتج عنها من نتائج مرتبطة.

- الزيادة المستمرة في حجم المعارف في كافة المجالات.

¹ سمير يونس صلاح وآخرون، المناهج الدراسية، ص 92.

² ينظر، م ن، ص ن.

³ رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، ص 142.

- اتّساع أهداف التّربية ممّا تستجد باستمرار بمجالات تعلم لم تكن متضمّنة في المنهج القديم وعادة ما يحدث صراع بين المحتوى الحديث والمحتوى القديم، وكيفية التّوفيق بينهما.
- التّطورات في تكنولوجيا التّعليم، وما يتطلّبه ذلك من إعادة النّظر في كمّ المعارف التي يشتمل عليها المنهج.

7. تحليل المحتوى الدّراسي:

يعرف بسيلي "Passily" تحليل المحتوى بأنّه: « الجانب في عمليّة الاتّصال يحول فيها محتوى الاتّصال بالتّطبيق الموضوعي المنهجي لقواعد التّصنيف إلى بيانات يمكن تشخيصها ومقارنتها»¹.

وفي تعريف آخر هو: «تقنيّة بحث تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنهجي والكمّي للمضمون الظّاهر في البلاغ»².

وقد عزّفته دائرة المعارف الدّولية للعلوم الاجتماعيّة بأنّه: «منهج من المناهج المعتمدة في دراسة محتوى وسائل الاتّصال المكتوبة أو المسموعة، وذلك باعتماد خُطّة منظّمة ومضبوطة عن طريق اختيار عيّنة التّحليل وتصنيفها وتقسيمها ثم تحليلها كمًّا وكيفًا»³.

من خلال هذا الطّرح نخلص إلى نقطة مفادها أنّ أسلوب تحليل المحتوى لم يقتصر استخدامه على الجوانب التّربوية وإنّما تم استخدامه في دراسات أخرى كدراسات الإعلاميّة لوسائل الاتّصال المكتوبة أو المسموعة ولكن الذي يهمنا هو تحليل المحتوى في المجال التّربوي بشكل خاص.

¹ هدى الشّمري، سعدون الساموك، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2005، ص72.

² بدر الدّين بن تريدي، قاموس التّربية الحديث، عربي- إنجليزي- فرنسي، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، (د. ط)، 2010، ص 95.

³ ناصر أحمد الخوالدة، يحي اسماعيل عيد، تحليل المحتوى في مناهج التّربية الإسلاميّة وكتبها، دار وائل للنّشر والتّوزيع، ط1، 2006، ص159.

8. أهداف تحليل المحتوى:

لتحليل المحتوى أهداف عديدة نذكر منها ما يأتي¹:

- إعداد الخطط التعليمية والفصلية واليومية.
- اشتقاق الأهداف التدريسية.
- اختيار استراتيجيات التعليم المناسبة.
- الكشف عن مواطن القوى في الكتاب المدرسي لتعزيزها ومواطن الضعف لعلاجها.
- تصنيف عناصر المحتوى لتسهيل عملية تنفيذ الدرس.
- بناء الاختبارات التحصيلية الشاملة للمقرّر الدراسي.

9. خطوات عملية تحليل المحتوى:

هناك أربع خطوات لعملية تحليل المحتوى²:

9. 1. تحديد الهدف من عملية التحليل:

تستهدف عملية تحليل المحتوى ووحداته المتضمنة في الوحدة.

9. 2. تحديد التعريف الإجرائي لوحدات المحتوى:

يقصد بوحدات المحتوى تلك العناصر المكوّنة لمحتوى الوحدة والتي تمثل الهيكل البنائي لمادة التعلّم.

9. 3. تحليل محتوى المادة العلمية لتحديد وحدات المحتوى:

في هذه الخطوة يتم قراءة المحتوى في ضوء التعريف الإجرائي الذي يتم تحديده لهذه الوحدات.

9. 4. صدق التحليل:

ويقصد به أن يكون التحليل صالحًا لترجمة الظاهرة التي يحلّلها، ويتحدد صدق التحليل بالحكم عليه في ضوء معايير لعملية التحليل.

¹ داود درويش حلس، محمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس، ص 66، 67.

² كمال عبد الحميد زيتون، التدريس: نماذجه، مهاراته، ص 200.

10. خصائص تحليل المحتوى:

من أهم خصائص تحليل المحتوى ما يلي:

10.1. أسلوب الوصف: Descriptive

يهدف أسلوب تحليل المحتوى إلى الوصف الموضوعي لمادّة الاتصال، والوصف هنا يعني تفسير الظاهرة كما تقع، وفي ضوء القوانين التي تمكننا من التنبؤ بها¹.

10.2. أسلوب موضوعي: Objectif

الموضوعيّة صفةٌ من صفات العمل العلمي، ومقومٌ أساس من مقوماته، وتعني النظر إلى موضوع نفسه دون تأثير كبير بالذات المدركة، فالموضوعيّة صفة للأسلوب أو الطريقة التي يتعامل بها الإنسان مع الحقائق بعيداً عن ميوله ومشاعره فهي منهجٌ يرتفع عن العواطف والمصالح الشّخصيّة، وفي مقابله (الذّاتية) أو العاطفيّة وهي الأسلوب الذي يتأثر كثيراً بذات الإنسان ونفسيّته وأطماعه وعقده ومزاجه الشّخصي².

أي أن نظرة تحليل المحتوى نحو الموضوع لا تعتمد على عوامل ذاتيّة كميول الإنسان ومشاعره.

10.3. التّنظيم: Sustematic

يعني التّنظيم وضع إطار عام يتضمّن فئات التّحليل، وطبيعة المادّة، والغرض من التّحليل³.

10.4. الكميّة: Quantitative

يعتمد تحليل المحتوى على مدى التّقدير الكميّ أساساً للدراسة ومنطلقاً للحكم على انتشار الظواهر، ومؤشراً للدّقة في البحث ومن ثم الاطمئنان إلى النتائج⁴.

¹ سيف طارق حسن، سمير فيضي عبد السادة، تحليل محتوى كتاب المطالعة المقرر للصفّ الرابع الأدي في ضوء الميول القرائية للطلّبة، مجلة كلية التربية الأساسيّة للعلوم التّربويّة والإنسانيّة، جامعة بابل، كانون الأول 2015، ع 24، ص 345.

² م ن، ص ن.

³ م ن، ص ن.

⁴ م ن، ص ن.

II. الكتاب المدرسي:

1. مفهوم الكتاب المدرسي:

يعرّف الكتاب المدرسي بأنّه: « الوعاء الذي يتضمّن محتوى المادّة الدراسيّة المطلوب تدريسها للطلاب، وقد يتسع مفهوم الكتاب ليشمل مختلف الكتب والمواد المصاحبة التي يتلقى منها الطالب المعرفة مثل: شرائط التسجيل، والوسائل التعليميّة المطبوعة، وكراسة التّدريبات ودليل تقويم الطالب وقد يشمل مرشد المعلم»¹.

ويعرّف أيضا أنّه: «مصدر من مصادر التعلّم المقروءة يشتمل بطريقة منظمة على الجانب المعرفي المنوي إكسابه للمتعلم، وعلى جوانب مساندة، ومساعدة في اكتساب المتعلم لهذا الجانب بأقلّ جهد ووقت وكلفة وبأعلى إنتاجيّة»².

وفي تعريف آخر هو: «نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشمل عدة عناصر هي : الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتّقييم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين، في صف ما، وفي مادّة دراسيّة ما، على تحقيق الأهداف المتوخاة، كما حدّدها المنهاج»³. أي أنّ الكتاب المدرسي يشتمل على الأهداف، والمحتوى ووسائل التّقييم المتصلة بالعملية التعليميّة، ويساعد المعلم والمتعلم على بلوغ أهداف المنهج.

فالكتاب المدرسي إذن عبارة عن وثيقة تربويّة ووسيلة تعلّم وتعليم تحتوي على مادّة تعليميّة معيّنة التي يستخدمها المعلم والمتعلم في عملية التّعلم والتّعليم لغرض تحقيق أهداف المنهاج.

2. أهميّة الكتاب المدرسي في العملية التعليميّة:

مما لا شك فيه أنّ للكتاب المدرسي أهميّة بالغة في المنهاج التربوي لما يُسهم به من غايات وأغراض تعليميّة تتجلى في المعارف والقيّم المراد نقلها للمتعلم وهو من أهم المصادر التي يعتمد

¹ أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظريّة والتّطبيق، دار عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2013، ص37.

² إسحاق الفرحان، توفيق مرعي، المنهاج التربوي، الشركة العربيّة المتحدّة للتسويق والتوريدات، القاهرة، ط1، 2008، ص316.

³ محمد حسن حمادات، المناهج التربويّة، ص224.

عليها المعلم والمتعلمين في عملية التعليم والتعلم وتكمن أهميته فيما يلي¹:

2. 1. بالنسبة للمتعلم:

- أهم مصدر من مصادر التعلم.
- سهل التطوير وقليل التكاليف مقارنة بالمصادر التكنولوجية الأخرى.
- التحكم بعناصره الأربعة: الأهداف، المحتوى، الأنشطة، التقويم.

2. 2. بالنسبة للمعلم:

- من المراجع الأقل أهمية بالنسبة للمعلم.
- يستعين به لتحديد الأهداف الأساسية للوحدات وكذلك مفاهيمها.
- وتكمن أهمية الكتاب أيضا في أنه²:
- يعالج الأفكار والمعلومات الأساسية في موضوعات الدروس المختلفة بشيء من الإيجاز والتركيز.
- يوفر خلفية مشتركة بين المعلم والمتعلم مما يساعد في إثارة المناقشات بأسلوب يحقق الفهم لديهم.
- ونجد كذلك أن الكتاب المدرسي كلما كان تأليفه وإخراجه بشكل جيد كلما ساهم في تنمية مهارات المتعلم من التفكير العلمي والتفكير الناقد ويساعد على تنمية قدرته على الابتكار والإبداع.
- يسهم من خلال معالجته للمادة العلمية في اكتساب المتعلمين اتجاهات وميول مرغوب فيها.
- وخلاصة القول: أن الكتاب المدرسي ذو أهمية كبرى في صفوف المتعلمين والمعلمين، فهو المرجع الأساسي في العملية التعليمية من حيث اكتساب واسترجاع وترسيخ المعلومات ومراجعتها.

¹ ينظر، إسحاق الفرحان، توفيق مرعي، المنهاج التربوي، ص321، 322.

² ينظر، جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، الأردن، ط4، 2004، ص276.

3. الأسس النظرية التي يبنى عليها الكتاب المدرسي:

هناك مجموعة من الأسس والمبادئ يجب على واضع الكتاب المدرسي مراعاتها عند بناءه وصياغته نعملها فيما يلي¹:

- أن يستند إلى خصائص المتعلمين ومستوى نموهم وقدراتهم وميولهم وإلى خصائص المجتمع وثقافته وتقاليد ولا يتعارض مع قيمه.
- أن يساعد المتعلمين على بلوغ الأهداف المحددة للمقرر الدراسي.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- أن يشجع المتعلمين على التعلّم ذاتيًا والاعتماد على أنفسهم في تحصيل المعارف وتوظيفها في مواجهة المواقف الحياتية التي يتعرضون لها.
- اعتماد مبدأ التعزيز اللازم لتعلّم الطلبة.
- ربط الوسائل والأنشطة بالمحتوى.
- التنوع في الأساليب والتّقييم.

ومن المبادئ كذلك التي على واضع الكتاب التزامها²:

- الإكثار من التّدرّيات والتّمرينات بأنماطها المختلفة.
- الاستعانة بالصّور لكونها تشكل عنصرًا حسيًا يوضّح المادة المقدّمة ويقرّبها لأذهان الدّارسين.
- التّركيز على الحوارات القصيرة التي تتطلبها مواقف الحياة اليومية العامّة.
- سلامة المادة المقدّمة من الأخطاء اللّغوية والعلمية والفكرية.
- الحرص على أن يُعالج المادة المقدّمة تعليم اللّغة العربيّة من النّاحيتين العلميّة والوظيفية معًا.

¹ ينظر، محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدرّيس، دار المناهج، عمّان، الأردن، (د.ط)، 2008، ص315، 316.

² أسس إعداد الكتاب، بدون اسم النّاشر، تاريخ النّشر، الجمعة: 17 / 04 / 2009، تاريخ الاطلاع: 09 / 01 / 2019، من خلال الرابط:

ومن الأسس أيضا¹:

- اتسام محتوى الكتاب المدرسي بالدقة العلمية.
- اشتماله على الوسائل التعليمية اللازمة للعملية التعليمية.
- أمّا من الأسس التي يبنى عليها الهيكل التنظيمي للكتاب المدرسي فنجد²:
 - أن يحتوي الكتاب على قائمة بالمصطلحات الجديدة غير المألوفة بغرض تثبيت المعلومات وكذلك على مقدّمة تغطي فكرة واضحة عن أهداف المادة.
 - أن يشتمل على فهرسة مفصّلة للموضوعات.
 - أن يشتمل على قائمة المصادر والمرجع التي تم اعتمادها والرجوع إليها.
 - أن تكون لغة الكتاب سليمة واضحة للطلّبة.
 - أن ينتهي كل موضوع بملخص.

4. مواصفات ومكوّنات الكتاب المدرسي:

- للحديث عن مواصفات الكتاب المدرسي لابد من تحديد العناصر والأجزاء التي يتكون منها فهو يتكون من:
- مقدمة الكتاب.
 - محتوى الكتاب.
 - الأنشطة التعليمية.
 - المصادر والمراجع.

وبناءً على هذا نجد أنّ لكل عنصر مواصفات خاصة تميّزه عن الآخر وفي هذا الصّدّد شرح لهذه المكوّنات لمعرفة أهم خصائصها ومواصفاتها.

¹ ينظر، عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة، دار صفاء، (د.ط)، (د.ت)، عمّان، الأردن، ص262.

² م ن، ص269.

4. 1. مقدمة الكتاب:

يجب أن تتسم مقدمة الكتاب بالآتي:

- أن تعطي نظرة عامة شاملة للمتعلم والمعلم عن الكتاب المدرسي.
 - أن تشير إلى أهداف تأليف الكتاب المدرسي والمبادئ التي رُوِّعت في تأليفه.
 - أن توجه المتعلمين إلى ما ينبغي فعله للاستفادة من الكتاب.
 - أن تُذكر المتعلمين بالمعلومات السابقة التي يتأسس عليها تعلم محتوى الكتاب.
 - أن تظهر للمعلم أهمية الرجوع إلى دليل المعلم والاستعانة به في تعليم محتوى الكتاب¹.
- وعليه فإنّ المقدمة هي بمثابة المرشد والموجه للمتعلم بحيث أنّها تعطيه نظرة عامة عن محتوى الكتاب وبهذا يسهّل على القارئ الإلمام بالجوانب العامة للكتاب.

4. 2. محتوى الكتاب:

ينبغي أن يتوافر في محتوى الكتاب ما يلي:

- أن تكون فصول الكتاب في صورة أجزاء مترابطة مع بعضها البعض.
- أن تكون فصول الكتاب متدرجة بحيث يكون كل جزء مبنياً على الجزء السابق له وممهداً للجزء اللاحق.
- أن تكون فصول الكتاب مترابطة مع نفس المادة في السنوات السابقة والسنوات اللاحقة وأن يكون هناك توازن بين عمق المحتوى وشموله.
- أن يعمل محتوى الكتاب على تحقيق الأهداف المنشودة منه.
- وأن يتسم المحتوى بالحدّثة وأن يكون متماسياً مع الاتجاهات العالمية.
- أن يتضمن المحتوى مجموعات كافية ومتدرجة ومتنوعة من التّدريبات والأسئلة والاختبارات.
- أن يكون المحتوى مراعيًا للفروق الفردية بين التلاميذ².

¹ عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص 269.

² بدرية أحمد البلاها محمد وآخرون، تحليل وتقييم كتب اللغة العربية في الحلقة الثانية لتلاميذ التعليم الأساسي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية اللغات، السودان، سبتمبر 2013، ع 14، ص 158.

نستخلص من هذا أن محتوى الكتاب يشتمل على المعلومات والاتجاهات المراد تدريسها للمتعلّمين.

4. 3. الأنشطة التعليمية:

تُرد الأنشطة التعليمية في ثنايا الكتاب وفي نهاية كل موضوع، وفي نهاية كل وحدة، وتظهر عندما يطلب من المتعلّم أن يجري تجربة أو يقوم بملاحظة أو دراسة، أو العودة إلى ما بالبيئة من أشياء، أو متابعة وسائل الإعلام أو بالعمل في مشروعات تعاونية وغيرها¹.

وعلى هذا الأساس فإن هدف الأنشطة التعليمية هو ترسيخ المعلومات في ذهن المتلقي وذلك من خلال عمليّة التمارين وحلها والتي تساعد للوصول إلى نتائج واضحة المعالم.

4. 4. المصادر والمراجع:

أن يتضمن الكتاب القائمة بالمراجع والمصادر التي استخدمها المؤلف وأن ترتب هجائياً حسب أسماء المؤلفين، أو أسماء الشهرة لهم بحيث يظهر إسم المؤلف، وعنوان المصدر أو المرجع والجزء، والطبعة، واسم الناشر، ومكان النشر وسنة النشر².

ومنه فقائمة المصادر والمراجع لا بدّ منها في أي كتاب مدرسي وهذا لأهميتها، لأنها قائمة تجمع مختلف الكتب التي اعتمد عليها المؤلف في بناء محتوى كتابه لكونها تعبّر على صدق المعلومات وأمانة النقل وفي نفس الوقت تسهل على القارئ إمكانية الرجوع إليها في حالة أراد الحصول على معلومات إضافية حول موضوع معيّن.

كما أنّ هذه المصادر والمراجع تعبّر عن سعة مقروئية الكاتب، مما يمكن القارئ من الاطمئنان للمقروء له.

5. وظائف الكتاب المدرسي:

للكتاب المدرسي أهمية بالغة في العمليّة التعليمية التعليمية فهو:³

¹ إسحاق الفرحان، توفيق مرعي، المنهاج التربوي، ص324.

² عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص237.

³ أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي: فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، مكتبة الأنجلو المصرية، (د.ط)،

1962، ص9، 10 .

- مصدر للمعرفة.
 - يمثل مقررات منطقيّة متتابعة.
 - هو وسيلة المتعلّم لاسترجاع الدّروس.
 - يشتمل على العديد من الوسائل التّدريب والتّمرين كتمرينات التّحويّة... وغيرها.
 - يضبط عمليّة التّعليم أما المتعلّم، ويوضح له المطلوب منه.
- تكمن وظائف الكتاب المدرسي فيما يلي:

5. 1. وظيفة تبليغيّة:

وتتطلب اختيار المعلومات في مادّة دراسيّة معيّنة وفي موضوع محدّد، حيث يكون اكتسابها تدريجيّاً عبر السّنوات المتتاليّة للمسار الدّراسي، كما ينبغي أيضا غربله هذه المعلومات وتبسيطها لجعلها في متناول تلاميذ المستوى الدّراسي المعين¹.

إضافة إلى ذلك، فإن الكتاب المدرسي يقدّم معارف وفق فلسفة معرفيّة معيّنة وإطار تاريخي محدّد، ومقاييس لغويّة معيّنة، وهذا ما يجعله صالحا لفترة معيّنة دون غيرها. نظراً للمتغيّرات الاجتماعيّة والثّقافيّة والسياسيّة والإقتصاديّة الحاصلة².

إذن فالوظيفة الأساسيّة للكتاب المدرسي هي التّبليغ والتي تتم وفق معايير معيّنة تسهل على المتعلّمين تناولها.

5. 2. وظيفة هيكلية:

يقترح الكتاب المدرسي نوعاً من التّوزيع والتّسلسل للوحدات التّعليميّة لاكتساب المعارف وهو بذلك يهيكل التّعليم وينظّمه تنظيمًا بيداغوجيا وفق المستوى المعرفي والعقلي للتلاميذ بعدة طرائق أهمّها³:

¹ حسان الجليلي، لوحيدي فوزي، دور الجمعية الثّقافيّة والرياضيّة في النّشأة الاجتماعيّة في المدرسة الجزائريّة، مجلة الدّراسات والبحوث الاجتماعيّة، جامعة الوادي، الجزائر، ديسمبر 2014، ع 9، ص 198-199.

² م ن، ص 199.

³ م ن، ص ن.

- من التجربة العلميّة للتلميذ إلى التّظريّة العلميّة.
 - من النّظريّة إلى التّمارين التّطبيقية واختيار المكتسبات.
 - من التّمارين التّطبيقية إلى الإعداد النّظري.
 - من العرض إلى الأمثلة والصّور التّوضيحية.
 - من الأمثلة والصّور التّوضيحية إلى الملاحظة والتّحليل.
- بذلك يكون ترسخ المعلومات وتأكيدّها من خلال نظام الوحدات التّعليمية لاكتساب المعارف وفق هيكلية منظمّة تنظيمًا يداغوجيا.

5. 3. وظيفة توجيهية:

- للكتاب المدرسي دور في توجيه تعلّم التلميذ في عمليّة التّلقّي والتّحصيل، وكذا في تدبّر المعارف المكتسبة بطرائق مختلفة، قصد التّحكم في الخبرات الخاصّة بالتلاميذ.
- وذلك بإحدى الطّريقتين:
- التّكرار والحفظ وتقليد الأمثلة.
 - النّشاط الأكثر تفتحًا وابتكارًا للتلميذ، مما يمكنه من استخدام خبراته وملاحظاته الخاصّة.
- ومن جهة أخرى فإنّ الكتاب المدرسي يعبّر عن مفهوم معيّن للإتّصال، وعن العلاقة الرّابطة بين الأطفال والرّاشدين، وبين التلاميذ والمعلّمين بالإضافة إلى الوسط الإجماعي والتّقافي للتلميذ¹.

ومن هنا فإنّ وظائف الكتاب المدرسي عديدة ولا يمكن حصرها وهذا راجع إلى دور الكتاب وهذه الوظائف تعمل على تنمية مهارات وقدرات ومكتسبات المتعلّم.

خلاصة:

يحظى الكتاب المدرسي بمكانة أساسية في العمليّة التّعليمية فهو أحد أهمّ الوسائل التّعليمية التي لا يمكن الاستغناء عنه، فعلى الرّغم من التّطور التّكنولوجي الذي يشهده العالم اليوم فإنّه كان

¹ حسان الجليلي، لوحيدي فوزي، دور الجمعية الثقافية والرياضية في النّشأة الاجتماعية في المدرسة الجزائرية، ص 199.

وما زال وسيظل القلب النَّابض للمعلِّم والمتعلِّم، لا سيما في المرحلة الابتدائية، أين يكون المتعلِّم في حاجة مهيئة له مقارنة بالمراحل التعليمية الأخرى، وكيف لا يحتاج إليه وهو منطلق الدرس، لذا أولت الأسرة التربوية عناية كبيرة بمحتواه ليناسب عملية التعلُّم.

فصل ثانٍ:

واقع تعليم اللّغة العربيّة في السّنة الثّالثة
ابتدائي من خلال أنشطة الكتاب المدرسي

I. آليات جمع البيانات

II. تحليل الاستبانات

تمهيد:

يُعدُّ الطّور الابتدائي من أهمّ الأطوار التّعليميّة؛ لأنّ المتعلّم فيه يكتسب مجموعة من المعارف والخبرات، عن طريق مجموعة من الوسائل التّعليميّة يتقدمها الكتاب المدرسي. ويُعدُّ محتوى الكتاب أهمّ عناصر المنهاج التي تأخذ بعين الاعتبار أثناء إعداده. وقد تتطلب بحثنا الموسوم بـ: "قراءة في محتوى كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثالثة ابتدائي في ضوء معطيات الجيل الثّاني" متابعة ميدانيّة، أجريتها في مؤسسات مختلفة من خلال تقديم استبانات للأساتذة، حاولنا فيها طرح مجموعة من الأسئلة التي اعتقدنا أن تُسهم في حل جزء من إشكاليّة البحث.

I. آليات جمع البيانات:

1- المنهج:

تتطلب كل دراسة ميدانيّة من الباحث اختيار المنهج المناسب لها، حيث يختلف المنهج المتبع في دراسة ما باختلاف الموضوع، ولكلّ منهج وظيفته وخصائصه، والمنهج هو: "الطّريقة التي يسلكها الباحث للوصول إلى نتيجة معيّنة"¹. ولقد اعتمدنا في هذا البحث على المنهج الوصفي الذي يعتمد على آليات: الإحصاء والتّحليل، والتّعليل، ويعرّف على أنّه: "استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى"².

2 - حدود الدّراسة:

لكلّ دراسة ميدانيّة حدود زمنيّة وأخرى مكانيّة:

أ- الحدود الزّمنيّة: أُجريت هذه الدّراسة خلال الموسم الجامعي 2018 / 2019، وامتدت من

¹ عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1985، ص23.

² رحيم بونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، عمّان، الأردن، ط1، 2008، ص97.

شهر فيفري إلى غاية شهر مارس 2019.

ب- الحدود المكانية: تمت الدراسة الميدانية في عدة مؤسسات تعليمية بولاية قلمة وضواحيها.

◆ ابتدائية "عبدي مبروك".

◆ ابتدائية "واد المعيز الجديدة".

◆ وابتدائية "عبد الحميد بن باديس".

تم توزيع الاستبانات على مؤسسات أخرى غير التي أجريت فيها الدراسة.

3. عينة الدراسة:

من أصعب الأمور في البحث اختيار العينة المناسبة للدراسة، وعرفت عينة الدراسة بأنها: «فئة المجتمع التي تمثل مجتمع البحث أو جمهور البحث؛ أي جمع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث أو جميع الأفراد الذين يشكلون موضوع الدراسة»¹.

وقد شملت عينة دراستنا مجموعة من معلمي السنة الثالثة ابتدائي، وتتكون الفئة من أربع وعشرين معلماً.

4. أدوات الدراسة:

هي مجموعة من الأدوات التي يستخدمها الباحث لجمع المعلومات حول مشكلة الدراسة من بينها: المقابلة، الملاحظة، الاستبانة...

والاستبانة هي: «وسيلة من وسائل جمع والمعلومات والبيانات تعتمد أساساً على استمارة تتكون من مجموعة أسئلة تسلّم إلى الأشخاص الذين تم اختيارهم لموضوع الدراسة ليقوموا بتسجيل إجاباتهم عن الأسئلة الواردة فيها وإعادتها ثانية»².

وعليه فالاستبانة: «مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي يتم إعدادها من طرف الباحث وتوزع

¹ رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسه النظرية وممارسته العلمية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2000، ص305.

² عبد الله محمد الشريف، مناهج البحث العلمي (دليل الطالب في كتابة الأبحاث والرسائل العلمية)، مكتبة الإشعاع، الاسكندرية، مصر، ط1، 1996، ص129.

على الفئة المعنية بالدراسة، رغبة في الحصول على معلومات وآراء حول موضوع الدراسة¹.

5. أسلوب المعالجة الإحصائية:

اعتمدنا في التعامل مع البيانات المتحصّل عليها: أسلوباً إحصائياً بسيطاً يتمثل في جداول إحصائية سهلة القراءة والفهم، من حيث الشكل والمحتوى، وتشمل هذه الجداول الإجابات والتكرار، ثم النسبة المئوية للتكرار.

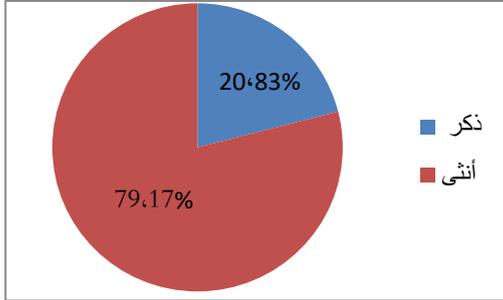
وقد قمنا باستخراج النسبة المئوية المتعلقة بكل سؤال باعتماد القاعدة الثلاثية التالية:

$$\text{ن م} = \frac{\text{عدد الإجابات نعم} \times 100}{\text{عدد الأساتذة}}$$

II. تحليل الاستبانات:

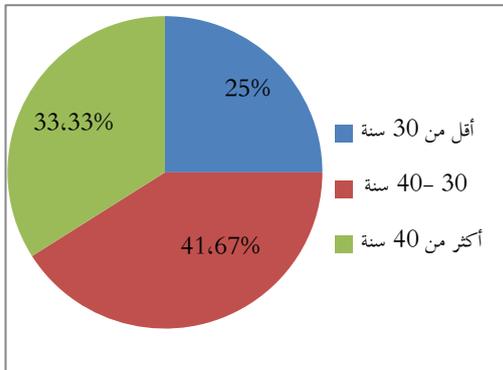
1- تحليل البيانات الشخصية:

- الجنس:



الإجابات	التكرار	النسبة
ذكر	05	20,83%
أنثى	19	79,17%
المجموع	24	100%

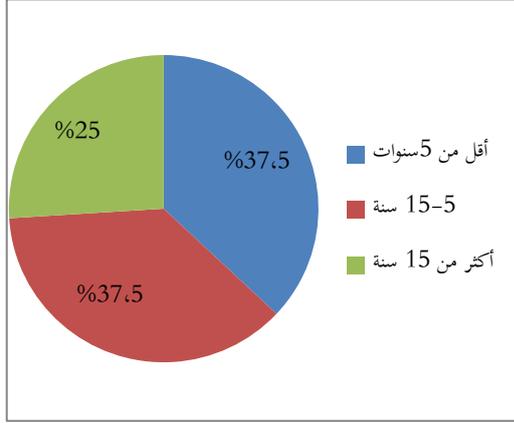
- السن:



الإجابات	التكرار	النسبة
أقل من 30 سنة	06	25%
30 - 40 سنة	10	41,67%
أكثر من 40 سنة	8	33,33%
المجموع	24	100%

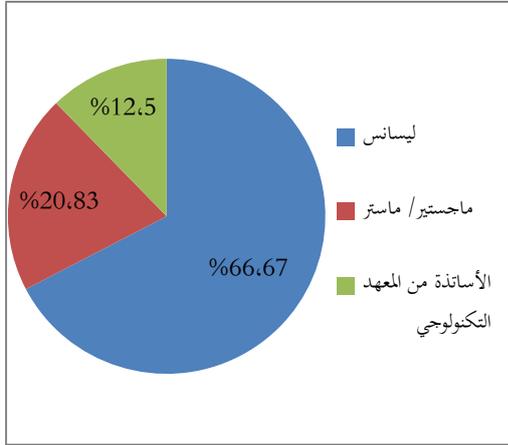
¹ يُنظر، محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)، دار وائل، عمان، ط2، 1999، ص63.

- الأقدمية في العمل:



الإجابات	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	09	37,5%
15-5 سنة	09	37,5%
أكثر من 15 سنة	6	25%
المجموع	24	100%

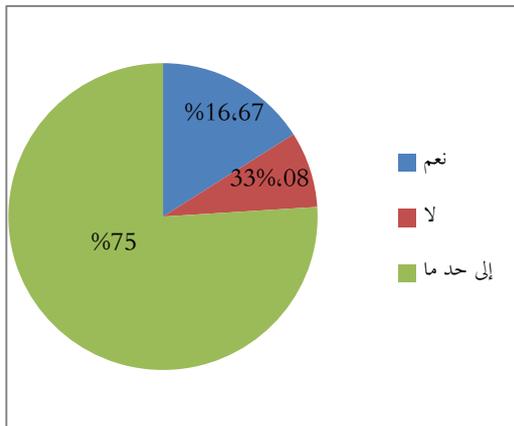
- المؤهل العلمي:



الإجابات	التكرار	النسبة
ليسانس	16	66,67%
ماجستير/ ماستر	05	20,83%
الأساتذة من المعهد التكنولوجي	3	12,5%
المجموع	24	100%

2- تحليل أسئلة الاستبانات:

السؤال الأول: هل يحقق الكتاب المدرسي الأهداف التربوية المسطرة لهذه المرحلة؟



الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	04	16,67%
لا	02	8,33%
إلى حد ما	18	75%
المجموع	24	100%

تُترجم نتائج الجدول آراء المعلمين حول مدى تحقيق الكتاب المدرس الأهداف التعليمية المقررة لهذه السنة، وقد كانت نسبة (75%) هي ما مثلت إجابة أكثر المعلمين الذين رجّحوا أن تكون محتويات الكتاب على اختلاف الأنشطة المضمّنة فيه في جزء منها تتماشى وأهداف السنة الثالثة ابتدائي. والتي من أبرزها: بناء شخصيّة المتعلّم عن طريق اكتساب المعرفة وإثراء الفكر، ومن ثمّ تنمية الذوق البديعي لدى المتعلّمين من أجل تكوينه فردًا ذا اتجاهات، وقيم معيّنة¹.

ويذكر المعلمون ممّن اختاروا أنّ يكون محتوى الكتاب متماشياً في جزء منه والأهداف المسطرّة، جملة من الأسباب التي أدّت بهم إلى عدم مناسبة المحتوى للأهداف منها:

• صعوبة المفردات اللغوية المعتمدة في النصوص الأدبية بين دفتي الكتاب، ممّا جعل القراءة أمراً صعباً نوعاً ما، وافتقار الظواهر اللغوية النحوية والصرفية إلى المزيد من السندات والأمثلة التي تعزز المحتوى وتثريه، وكذلك لنقص النصوص خلال الأسبوع واقتصار على نص واحد وعدم إيلاء الأهميّة البالغة لتنمية الأخلاق.

وعليه فإنّ الكتاب المدرسي يحقق نسبياً الأهداف التربويّة، لأنّ محتوياته لا تتماشى كلياً مع الأهداف المسطرّة.

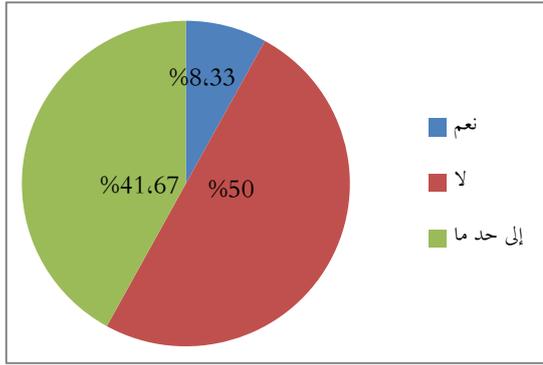
ومع هذا فالكتاب في جزء من محتوياته يحقق الكفاءات الختامية* المرجوة.

¹ يُنظر، عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط3، 1986، ص49.

* الكفاءة الختامية هي أن يكون المتعلّم في نهاية الطور الثالث قادراً على:

- فهم خطابات منطوقة، والتفاعل معها بالتركيز على التّمتطين التفسيري والحجاسي.
- المحاورّة والمناقشة وتقديم التّوجيهات.
- قراءة نصوص قراءة سليمة مسترسلة ... من مختلف الأنماط وفهمها.
- إنتاج كتابة نصوص طويلة منسجمة تتكون من 80 إلى 120 كلمة، يُنظر، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2009، ص10، 11.

السؤال الثاني: هل يتماشى والمرحلة العمرية للمتعلمين؟

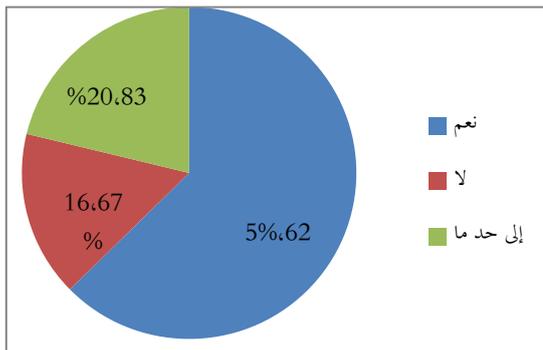


الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	02	8,33%
لا	12	50%
إلى حد ما	10	41,67%
المجموع	24	100%

تُبين نتائج الجدول أنّ معظم المعلّمين يرون أنّ الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ابتدائي لا يتماشى والمرحلة العمرية للمتعلمين حيث قدرت نسبتهم بـ: (50%)، بينما نسبة (66,41%) من المعلّمين رأوا أنّه يتماشى إلى حد ما والمرحلة العمرية، ونسبة (8,33%) من الأساتذة يجمعون على أنّه يتماشى مع المرحلة العمرية للمتعلمين، لأنّهم يبدوون بالتعلّم تدريجياً لا دفعة واحدة كما يتلقون القراءة الجيدة والمسترسلة التي تمكنهم من القدرة على معرفة كل العلوم تدريجياً بدّل إدخاله في دوامة التراكيب النحويّة والصرفيّة والإملائيّة؛ لأنّ المعارف تفوق مستواهم العمري والعلمي سواء تعلق الأمر بالمعلّمين المتميّزين أو بالضعاف.

فحبذا لو يُتخذ المستوى العمري للمتعلمين معياراً أساساً في اختيار محتوى الكتاب؛ لأنّ برنامج الجيل الثاني يفوق قدرات المتعلّم من ناحية الكمّ ومن ناحية الكيف لا يناسب إلا فئة قليلة منهم هي فئة المتعلّمين الموهوبين.

السؤال الثالث: هل يُعدّ حجم الكتاب ملائماً من حيث الطّول والعرض والألوان لهذه الفئة من المتعلّمين؟



الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	15	62,5%
لا	04	16,67%
إلى حد ما	05	20,83%
المجموع	24	100%

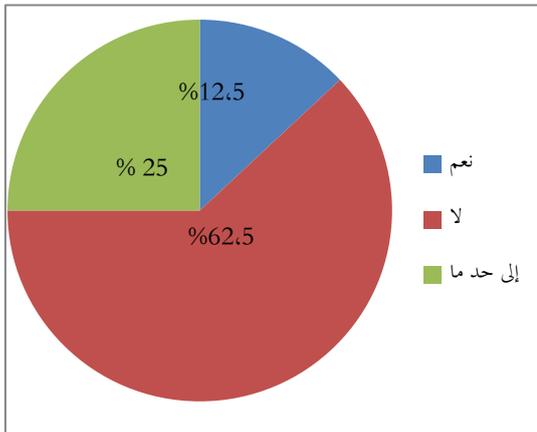
فصل ثانٍ:..... واقع تعليم اللغة العربية في السنة الثالثة ابتدائي من خلال أنشطة الكتاب المدرسي

بلغت نسبة المعلمين الذين رجّحوا أن يكون الكتاب ملائماً من حيث الطول والعرض والألوان لهذه الفئة من المتعلمين (62,5%)، بينما فئة قليلة من المعلمين أقرّوا بأنه غير ملائم بنسبة (16,67%)، في مقابل ذلك نجد رأي بعض المعلمين بنسبة (20,83%) يحيل على أنه ملائم إلى حد ما.

إذ لا يشكل عائفاً بالنسبة للمتعلمين لأن استعمال الزمن يقنن عدد الكتب التي ستعتمد طيلة الفترات الدراسية صباحاً ومساءً.

كما أنّ استخدام الأسلوب التصويري يسهم في تشويق المتعلم وهذا الأسلوب يحتاج إلى مثل هذا الحجم فشكل الكتاب وألوانه المتواجدة فيه جذابة تستدعي اهتمام المتعلم، حيث إنّ الصور الموجودة في الكتب المدرسية تبنى على الخطوط والأشكال والألوان والعلاقات، ومن ثمّ تتأسس على الوحدة الشكلية "Fonmème" واللونية "Colorème"¹. وهي من أهمّ المؤثرات التي تُحدث انعكاساً إيجابياً لدى المتعلم، ومن ثمّ نجاح العملية التعليمية.

السؤال الرابع: هل يراعي محتوى الكتاب الفروق الفردية بين المتعلمين؟.



الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	03	12,5%
لا	15	62,5%
إلى حد ما	06	25%
المجموع	24	100%

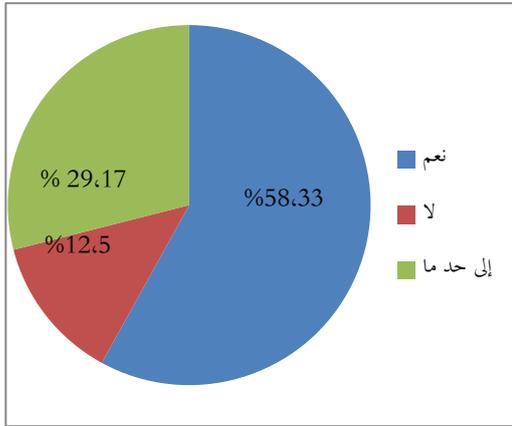
يتبين من الجدول أنّ أكثر المعلمين لم يؤكّدوا محتوى الكتاب في هذه السنة التعليمية يراعي الفروق الفردية حيث قدرت نسبتهم بـ (62,5%)، في مقابل ذلك نجد نسبة (12,5%) من

¹ يُنظر، قدّور عبد الله هاني، سيميائية الصورة، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص26.

فصل ثانٍ:..... واقع تعليم اللغة العربية في السنة الثالثة ابتدائي من خلال أنشطة الكتاب المدرسي

المعلمين رأوا أنه يراعيها، في حين أنّ نسبة (25%) رجّحت أن يكون الكتاب المدرسي لهذه السنة مراعيًا الفروق الفردية بين المتعلمين، في جزء من محتواه فقط، حيث قصروا ذلك على فئة المتعلمين المتميزين الأكفاء، مما يُحيل على أنّ مضامين الكتاب تفوق مستوى الإدراك لدى أكثر المتعلمين، حيث يقف الضعاف منهم والمتعثّرين وقفة المذهول أمام ما يحتويه من مضامين مُعمّقة والحال نفسها تقريبًا بالنسبة للأكفاء الذين يجدون صعوبةً في قراءة النصوص، وفهم المضامين الأخرى المتعلقة بالأنشطة المرفّقة على الرّغم من اجتهادهم، وتميزهم، وتحفيزهم المستمر، لذا كان الأولى أن يُولي المشرفون على تهيئة البرامج التعليمية أهميةً كبرى، لهذا الجانب الذي ما فتى علماء النفس وعلماء التربية يؤكّدون عليه مبدأ أساسًا من مبادئ التعليم النّاجح، فنّمة متعلّمون لا يتعلّمون إلاّ من طريق الشّرح والتفسير وآخرون يتعلمون بسهولة دون حاجة إلى الشّرح، لذا فهم يتعلّمون ويسيرون في التّعلّم بسرعات مختلفة¹.

السؤال الخامس: هل الصّور المرفّقة بالنصوص هادفة ومعبرة عن محتواها؟



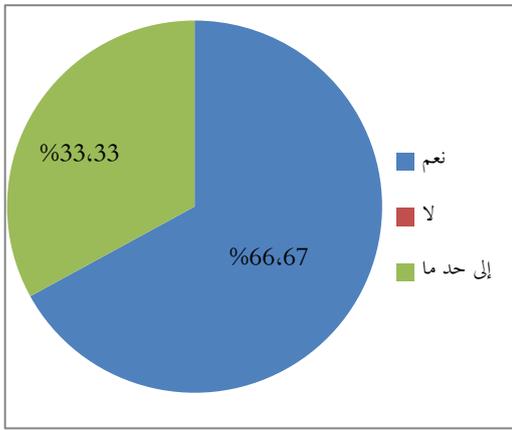
الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	14	58,33%
لا	03	12,5%
إلى حد ما	07	29,17%
المجموع	24	100%

إنّ (58,33%) هي نسبة المعلمين الذين رأوا أنّ الصّور المرفقة بالنصوص هادفة ومعبرة عن محتواها، أمّا نسبة (12,5%) منهم رأوا أنّها غير هادفة، ويتوسط هاتين النسبتين (29,17%) من المعلمين الذين أكّدوا أنّ الصّور الموجودة في الكتاب هادفة ومعبرة عن مضمونها ومنه يمكن القول إنّ الصّور معبرة ومناسبة إلى حد كبير عن مضمون النصوص حيث

¹ يُنظر، عبد الرّحيم صالح عبد الله، تعليم اللغة في منهج تربية الطّفولة المبكرة في المنزل، والرّوضة والمدرسة، دار حنين للتشر والتوزيع والطباعة، مكتبة الفلاح، ط2، ص63-65.

أرقت جميعها بصور مساندة تدعم المعنى العام للنص، فاستعمال الصور يقرب الفهم لذهن المتعلم فهي وسيلة إيضاحية تمتاز بالجمالية الجذابة، لتلفت انتباه المعلم، وذلك باعتبارها همزة وصل بين المتعلم والمغزى العام للنص فهي مفتاح بوابة أذهان المتعلمين التي توسع خيالهم وتنمي أفكارهم وتحزّزهم من التّقييد بأفكار الواردة في النص فقط، وإتّما تضعهم أمام طريق مفتوح خال من العثرات للوصول إلى فهم النص، بشكل جدّ دقيق وأوضح أكثر من المعنى الذي يشير إليه النص.

السؤال السادس: هل الأنشطة اللغوية المضمّنة في الكتاب مرتبطة بالمحتوى؟



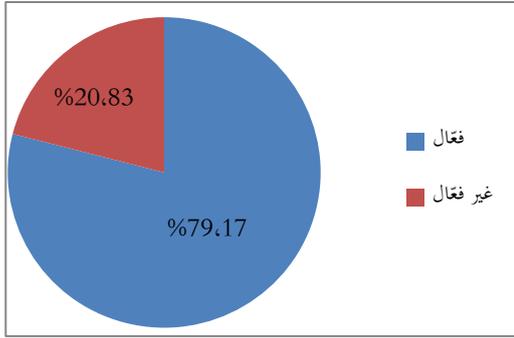
الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	16	66,67%
لا	00	00%
إلى حد ما	08	33,33%
المجموع	24	100%

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أنّ جلّ المعلمين ذهبوا إلى أنّ الأنشطة اللغوية المضمّنة في الكتاب مرتبطة بالمحتوى حيث قدرت نسبتهم بـ (66,67%)، بينما نسبة (33,33%) من المعلمين انتهوا إلى أنّها مرتبطة به في جزء منه فقط.

وتبعاً للنتائج المذكورة، أمكن القول: إنّ معظم الأنشطة اللغوية المقترحة في الكتاب تماشى والمحتوى المسطر، كما أنّ هذه الأنشطة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالنص وهو ما يعرف بالمقاربة النصّية*، فتصب الأنشطة اللغوية كأيقونات تطبيقية تدعمية في عمق المحتوى، وتصبح مرآة تعكس المحتوى العام، حيث تختلف هذه الأنشطة حسب اختلاف الميدان من (فهم المنطوق، والمكتوب) باختلاف أشكاله من: نحو، وصرف، وإملاء.

* المقاربة النصّية هي: " اختيار بيداغوجي يقتضي الرّبط بين التّلقّي والإنتاج، وتجسد التّظنر إلى اللّغة باعتبارها نظاماً ينبغي إدراكه في شموليته، حيث يتخذ النصّ محورا أساسا تدور حوله جميع فروع اللّغة..."، يُنظر، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2016، ص06.

السؤال السابع: هل تقديم ميدان فهم المنطوق فعّال أو غير فعّال؟

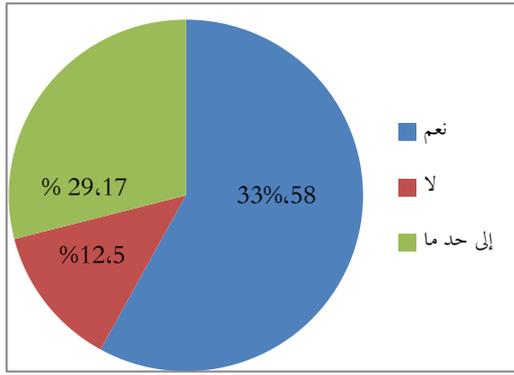


النسبة	التكرار	الإجابات
79,17%	19	فعال
20,83%	05	غير فعّال
100%	24	المجموع

ما نلاحظه على نتائج هذا الجدول أن أكثر المعلمين بنسبة (79,17%) اتفقوا على أنّ ميدان فهم المنطوق فعّال، في حين مثلت (20,83%) نسبة المعلمين الذين نفوا فعاليته. لذا يبدو أنّ الرّاجح، هو فعالية فهم المنطوق؛ لأنّ القدرة السّمعية للطفل تفوق الحركية فمن خلاله يتمكّن المتعلّم من بناء معرفته تدريجيّاً بناءً صحيحاً حيث يركب ويجزء الأفكار، ويعيد بناءها بأسلوبه الخاص، وصولاً إلى الإنتاج من خلال إعادة مسرحة الأحداث، كما أنّه يبعث بالمتعلّم في تلك اللّحظات وهو يسمع المحتوى إلى عالم الخيال يكون هو جزءاً فيه ويعزز الثّقة بالنّفس لدى المتعلّم ويكسبه مهارات التّعبير بطلاقة وفصاحة ويساعده على فهم الحوار ولغة المشافهة ويُسهم في إثراء رصيده اللّغوي، ففهم المنطوق يهدف¹ إلى: تنمية مهارة الاستماع بحيث يقوم المتعلّم بقراءة النصّ قراءة جهريّة قراءة تتحقق فيها شروط سلامة النطق وجودة الأداء وتمثيل المعاني، من خلالها يقوم المتعلّم بمحاولة فهم موضوع النصّ ثمّ الإجابة عن الأسئلة المتعلّقة بالنصّ الذي تدور أحداثه حول مجال الوحدة.

¹ يُنظر، بن الصيد بوري سراب، حلفاية داود وفاء، دليل كتاب اللغة العربيّة للسنة الثالثة ابتدائي، الدّيون الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، (د.ط)، 2017-2018، ص6.

السؤال الثامن: هل الصيغ والتراكيب المقررة مناسبة لسن المتعلم وقدراته العقلية؟

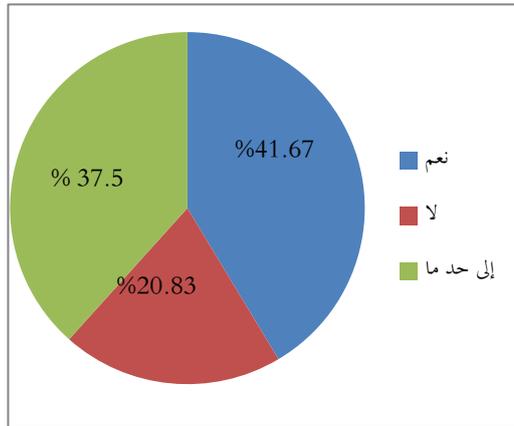


الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	03	12,5%
لا	10	41,67%
إلى حد ما	11	45,83%
المجموع	24	100%

نلاحظ أن نسبة (12,5%) من المعلمين يرون أن الصيغ والتراكيب ملائمة لقدرات المتعلمين، كما نجد نسبة (41,67%)، يرون عكس ذلك؛ لأنها لا تتلاءم ومستوى المتعلم وقدراته العقلية في السنة الثالثة ابتدائي.

بينما لا يؤيد (45,83%) من المعلمين رأي الأولين، حيث إن القواعد ملائمة إلى حد ما للقدرات العقلية للمتعملم أي إن هناك دروس تتلاءم وقدراته العقلية في حين نجد دروساً أخرى صعبة عليه، حتى المعلم يجد صعوبة في تلقينها له ففي بعض الأحيان عند شرحه الظاهرة لغويًا كاسم الفاعل يحتاج فيه إلى حصتين أو ثلاث حصص لفهم القاعدة أكثر. وكذلك صعوبة في المصطلحات كمثل على ذلك الألف اللينة¹ على الرغم من إدراكه وفهمه كيفية كتابتها بطريقة صحيحة؛ إلا أن المصطلحات بالنسبة له غريبة.

السؤال التاسع: هل عناوين النصوص معبرة فعلا عن محتواها؟



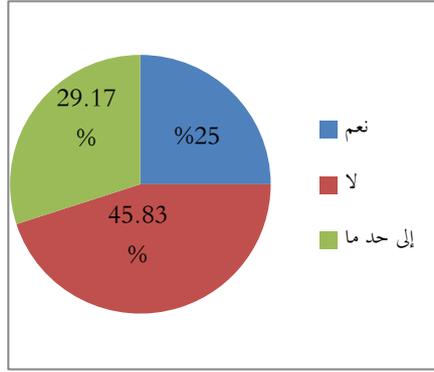
الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	10	41.67%
لا	05	20.83%
إلى حد ما	09	37.5%
المجموع	24	100%

¹ ينظر، بن الصيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني المطبوعات المدرسية، 2018، ص101.

فصل ثانٍ:..... واقع تعليم اللغة العربية في السنة الثالثة ابتدائي من خلال أنشطة الكتاب المدرسي

من خلال استقراء نتائج الجدول نلاحظ أنّ عناوين النصوص معبّرة فعلا عن محتواها، وقد كانت النسبة (41.67%)، وهي ما مثلت إجابة أكثر المعلمين ومردّد ذلك أنّ العنوان في بعض الحالات قد يكون فكرة عامّة مُلَمّة بالنّص، ويُمكن المتعلّم من فهم مضمونه بمجرد قراءته، وعلى الرّغم من أنّه مركب من كلمة أو كلمتين، إلّا أنّه يحيل على معاني كثيرة ودلالات حيث ينطوي على أكثر من دلالة تجعل المتعلّم على دراية لما سيتطرق إليه قبل شروعه في القراءة لهذا فهو عنصر أساس من العناصر المكوّنة للنّص بدرجة أولى.

السؤال العاشر: ما مدى مناسبة حجم النصوص للمستوى العقلي والمعرفي للمتعلمين؟

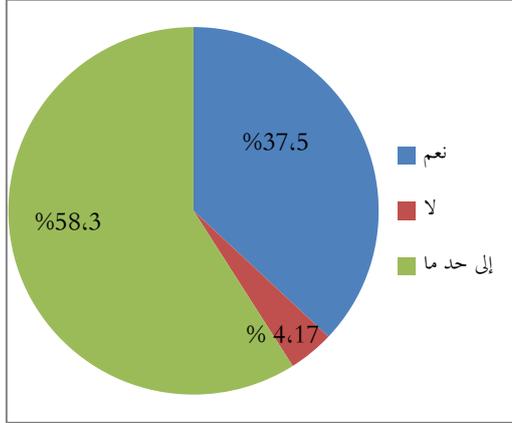


الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	06	25%
لا	11	45.83%
إلى حد ما	07	29.17%
المجموع	24	100%

يرى أغلب المعلمين عدم مناسبة حجم النصوص للمستوى العقلي والمعرفي للمتعلمين حيث قُدّرت نسبتهم بـ (45,83%)، في حين قُدّرت نسبة (29.17%) من المعلمين بأنّه مناسب إلى حد ما للمستوى العقلي والمعرفي لهم، أمّا (25%) من المعلمين يرون أنّ الحجم المذكور مناسبٌ لمستواهم وقدراتهم المعرفيّة.

حيث يتميّز كتاب السنة الثالثة ابتدائي بكثافة في المحتوى المقدّم، لا سيما في القواعد اللّغويّة (من ظواهر نحويّة وصيغ صرفيّة، وظواهر إملائيّة)، وكذا ما اصطّح عليه بالأساليب وباعتبار القواعد أهم نشاط يُكسب المتعلّم الكتابة والنطق الصّحيحين فإنّ كثافتها تؤثر في المستوى الفكري، والعقلي للمتعلم إيجابيّاً، وبخاصة أنّ المتعلّم في هذا الطّور في مرحلة انتقالية معظم المفاهيم بالنّسبة له جديدة.

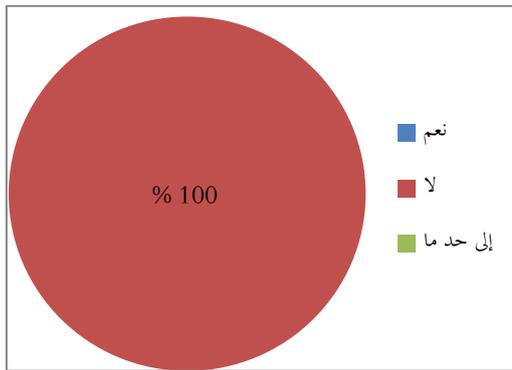
السؤال الحادي عشر: هل النصوص المضمّنة في الكتاب مأخوذة من الواقع الاجتماعي للمتعلم؟



الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	09	37,5%
لا	01	4,17%
إلى حد ما	14	58,33%
المجموع	24	100%

يتبين من الجدول أنّ فئة قليلة من المعلمين أكدوا أنّ النصوص المضمّنة في الكتاب مأخوذة من الواقع الاجتماعي للمتعلم وذلك بنسبة (37,5%)، ونسبة (4,17%) من المعلمين رأوا عكس ذلك أنّ النصوص غير مأخوذة من الواقع الاجتماعي للمتعلم، كما نجد نسبة (58,33%) من المعلمين رأوا أنّ النصوص مأخوذة إلى حد ما من الواقع الاجتماعي للمتعلم وقصروا ذلك على معظم النصوص التي تتماشى مع المناطق المتحضرة دون مراعاة المناطق الريفية، وأن معظم نصوص الجيل الثاني تتحدث عن واقعنا وعاداتنا وتقاليدينا المتوارثة عن الأجداد.

السؤال الثاني عشر: هل الحجم الساعي كافٍ لاستيعاب محتوى الكتاب المدرسي؟



الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	00	00%
لا	24	100%
إلى حد ما	00	00%
المجموع	24	100%

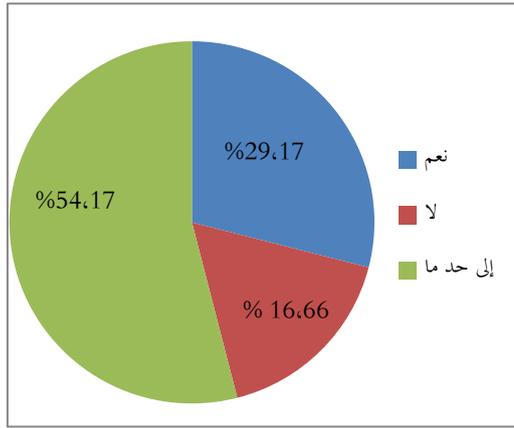
أجمع المعلمون جميعهم على أنّ الحجم الساعي غير كافٍ لاستيعاب محتوى الكتاب المدرسي وذلك لطول محتوى الكتاب الدراسي وسعة ميادين اللغة، وكذا مستوى الدروس التي تُعدّ

فصل ثانٍ:..... واقع تعليم اللغة العربية في السنة الثالثة ابتدائي من خلال أنشطة الكتاب المدرسي

صعبة بالنظر إلى سنّ المتعلّمين وقدرات استيعابهم، فالحجم السّاعي مقارنة بالنّصوص والمناقشة وحل التّمارين، لا يكفي المتعلّم خمسًا وأربعين دقيقة.

لذا يجد المعلّمون صعوبات في تقديم الدّروس في وقت ضيق فيلجؤون إلى تقديم الدّروس بشيء من الاختصار والحشو، وهذا ما يؤثّر سلبيًا على التّحصيل العلمي للمتعلّمين.

السؤال الثالث عشر: هل لغة الكتاب بسيطة وواضحة بالنسبة للمتعلّمين؟



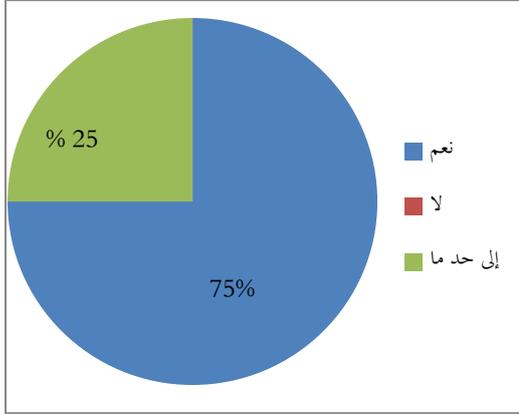
الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	07	29,17%
لا	04	16,66%
إلى حد ما	13	54,17%
المجموع	24	100%

يبدو من خلال التّائج المتوصل إليها أنّ نسبة (29,17%) من المعلّمين رأوا أنّ لغة الكتاب بسيطة وواضحة بالنسبة للمتعلّمين، في حين نسبة (16,66%) يذكرون أنّ لغة الكتاب غير بسيطة وواضحة بالنسبة للمتعلّمين، وهذا راجع إلى وجود مصطلحات صعبة جدًا فهناك ألفاظ تحتاج قاموس لشرحها، بينما نجد نسبة (54,17%) من المعلّمين يرون أنّ لغة الكتاب بسيطة وواضحة إلى حد ما بالنسبة للمتعلّمين ويعود ذلك إلى تباين لغة الكتاب بين البساطة والتّعقيد حيث نجدها سهلة وواضحة في بعض المحاور وشبه معقدة في محاور أخرى.

من خلال هذه التّائج نستنتج أنّ لغة الكتاب إلى حد ما بسيطة مقارنة مع مستواهم الفكري، لكن بعض المواضيع تفوق مستواهم العمري فهو يحاكي الفئة المتوسطة، أمّا بالنسبة للمتعلّم الضّعيف فهو عالم آخر لاشتماله على مفردات ومفاهيم تفوق سن المتعلّم.

السؤال الرابع عشر: هل المحفوظات الواردة في الكتاب مُرفقة بالصّور ومعبرة فعلا على

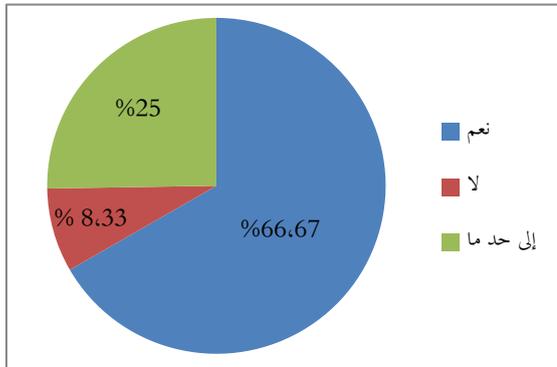
محتواها؟



الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	18	75%
لا	00	0%
إلى حد ما	06	25%
المجموع	24	100%

يظهر من الجدول أنّ المحفوظات الواردة في الكتاب مُرفقة بالصّور ومعبرة عن محتواها وقد كانت النسبة (75%)، وهي نسبة إجابة معظم المعلمين، الذين رجحوا أن المحفوظات مرفقة بالصّور ومعبرة عن محتواها، ومن ثم نجد أنّ كل محفوظَة تُرفق بصورة تعبيرية تعبر عن المحتوى الذي تحمله الأنشودة أو النصّ الشعري والغنائي، فأضفى هذا جمالا على المحفوظة وجعل المتعلّم يقبل بشغف على حفظ النصّ الغنائي حفظًا جيدًا مثل أنشودة " أدب الحديث، ونشيد الأبوة والطفولة، ومرحبا رمضان...¹؛ لأن الصّور عبارة عن وسيلة تُدعم معلومات النصّ من تشويق المتعلّم وفتح مجال خياله

السؤال الخامس عشر: هل ثمة تجديد في كتاب الجيل الثاني؟



الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	16	66,67%
لا	02	8,33%
إلى حد ما	06	25%
المجموع	24	100%

¹ يُنظر، بن الصيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، ص21- 38.

فصل ثانٍ:..... واقع تعليم اللغة العربية في السنة الثالثة ابتدائي من خلال أنشطة الكتاب المدرسي

يتبين من الجدول أنّ أكثر المعلمين أجمعوا أنّ ثمة تجديد في كتاب الجيل الثاني وقد قدرت نسبتهم بـ (66,67%)، وأرجعوا ذلك إلى الإصلاحات التربوية التي شهدتها المنظومة التربوية في الجزائر، أو ما يسمى بالجيل الثاني، والتي مست جميع جوانب العملية التعليمية وخاصة الكتاب المدرسي.

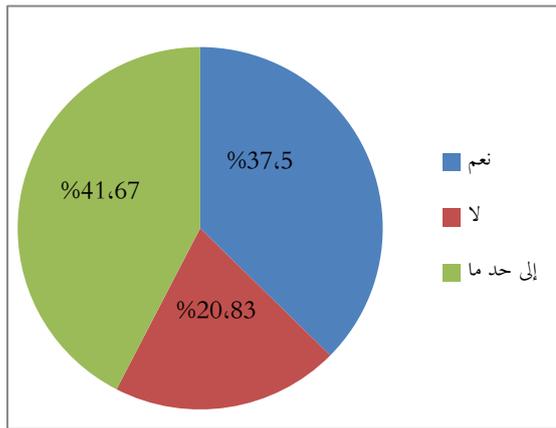
ومن بين الإصلاحات الجديدة التي طرأت على الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ابتدائي نذكر:

✓ أسبوع الإدماج الذي يوظف فيه المتعلم مكتسباته ويدمجها من أجل حل وضعية جديدة وهذا ما يصبوا إليه الجيل الثاني.

✓ إدراج دروس كانت تقدم في السنوات الرابعة والخامسة وتغيير بعض المحفوظات مثل: "الفتاة الجزائرية" لفت نظر كبير، فعيرت إلى "العيد".

✓ الظواهر النحوية والصرفية (كان وأخواتها، دالاتها، الأسماء الموصولة بلام واحدة وبلامين الحال، الألف اللينة في الأسماء، الجمل الفعلية والصفة...).

السؤال السادس عشر: هل هذه التغييرات ضرورية؟



الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	09	37,5%
لا	05	20,83%
إلى حد ما	10	41,67%
المجموع	24	100%

ترى نسبة من المعلمين تقدر بـ (37,5%) أنّ الإضافات التي طرأت على كتاب الجيل الثاني ضرورية، لأنّها مواكبة للتطور العلمي والتعليمي، ومناسبة للأجيال تجعل المتعلم يفهم أكثر ويبرز مستواه العلمي والعقلي، في حين نجد نسبة (20,83%) من المعلمين يرونها غير ضرورية

فصل ثانٍ:..... واقع تعليم اللغة العربية في السنة الثالثة ابتدائي من خلال أنشطة الكتاب المدرسي

لأنّ قدرات المتعلّم في السنة الثالثة ابتدائي لا تختلف كثيراً عن قدرات متعلم السنة الثانية، لذا يفترض أن يكون برنامج الظواهر النحويّة والصرفيّة في السنة الرابعة.

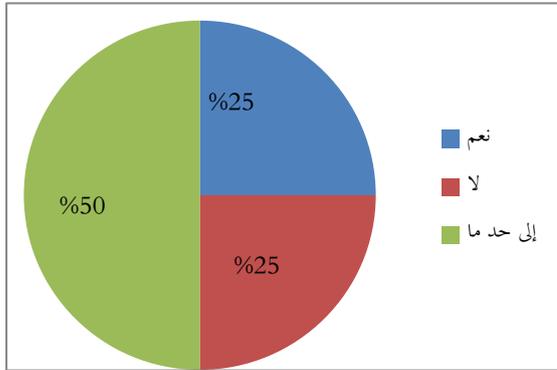
فلمتعلّم في السنة الثالثة لا يزال يعاني من عدم فهم كثير من القواعد: كالتمييز بين أزمنة الفعل وبين الأسماء، فكيف ينتقل إذا إلى كان وأخواتها وما شابه ذلك.

وفي هذا السياق يذكر ابن خلدون أنّه لا بُدّ من التدرج في تلقين المعرفة للمتعلّمين، ويعدّه من المبادئ المهمّة التي ينبني عليها التعليم المفيد، حيث يُلقَى العلم شيئاً فشيئاً وقليلًا، قليلاً¹.

كما أنّها لم تزد المحتوى الدرّاسي إلا تشويشًا وغموضًا بسبب التركيز على الكم المعرفي بدل الكيف.

أمّا (41,67%) من النسبة المتبقية فهي ترى أنّ هذه التّغيرات ضروريّة إلى حد ما لأنّها تجعل المحتوى التعليمي صعبًا، وغير مكتسب ومحافظًا عليه في حياة المتعلّم، وبعض التّغيرات فائضًا لا جدوى منه.

السؤال السابع عشر: هل هي كفيّلة بتحقيق الأهداف المسطرة؟



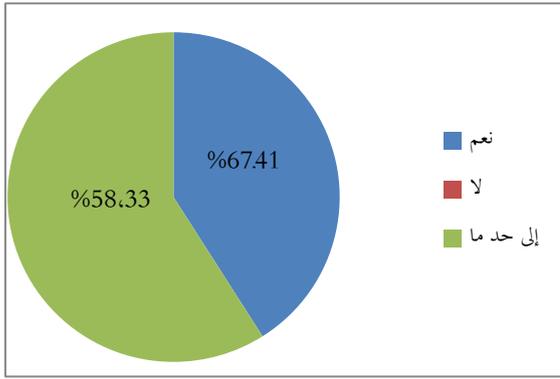
الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	06	25%
لا	06	25%
إلى حد ما	12	50%
المجموع	24	100%

حسب ما جاء في الجدول فإنّ نسبة (25%) من المعلّمين يرون أنّ التّغيرات الجديدة كفيّلة بتحقيق الأهداف، وهي النسبة نفسها لمجموع المعلّمين الذين ينفون، بينما النسبة الأكبر (50%) من المعلّمين يرون أنّ هذه التّغيرات كفيّلة بتحقيق الأهداف، على الرّغم من أنّ التّغيرات والإضافات في الجيل الثاني صعبة في بعض الأحيان إذ تفوق المستوى العقلي للمتعلّم؛ وهي بالرّغم

¹ يُنظر، المقدّمة، دار الجيل، بيروت، (د.ط)، (د.ت)، ص 589.

من ذلك تحقق الأهداف المسطرة التي قررها المنهاج، وهذا راجع إلى أنّ القائمين على إصلاح المنظومة التربوية قد أخذوا بعين الاعتبار الأهداف التربوية، ومدى قدرة هذه التغييرات على تحقيقها فنجاح العملية التعليمية قائم على مدى تحقق هذه الأهداف التي تعتبر من أهم عناصر المنهاج بالإضافة للطرائق والمحتوى والتقييم¹.

السؤال الثامن عشر: هل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي للجيل الثاني ذو صلة بأهداف هذه المرحلة؟



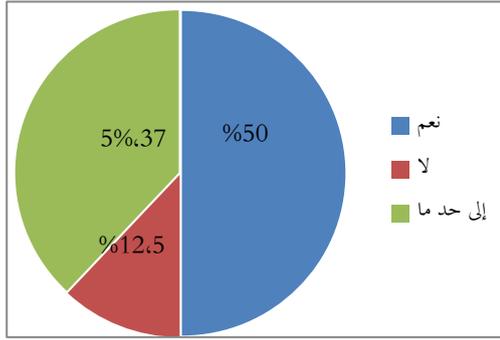
الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	10	41,67%
لا	00	00%
إلى حد ما	14	58,33%
المجموع	24	100%

من خلال النتائج المبينة في الجدول يتضح لنا أنّ نسبة المتعلمين الذين اختاروا الجواب "نعم" قدرت نسبتهم بـ (41,67%)، بينما معظم المعلمين اختاروا الجواب "إلى حد ما" بنسبة قدرت بـ (58,33%)، ومنه يمكن القول: إنّ محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي في جزء منه فقط ذو صلة بأهداف هذه المرحلة؛ لأنه ليس في متناول جميع المتعلمين، فهناك الأقلية فقط التي تتجاوز مع المعلمين وآخرون يكتبون دون إدراك.

كما أنّ محتوى كتاب اللغة العربية للجيل الثاني منسجم مع الخيارات المنهجية التي تهدف إلى تنمية الكفاءات والموارد المستهدفة وتعزز مكتسبات المتعلم اللغوية.

¹ يُنظر، إبراهيم القاعد وآخرون، المنهاج التربوي وقضايا العصر، عالم الكتب الحديث - إربد- الأردن، ط1، 2008، ص

السؤال التاسع عشر: هل ثمة صعوبات في تقديم محتوى الكتاب؟



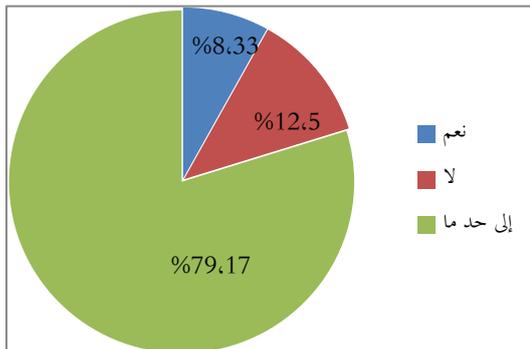
الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	12	50%
لا	03	12,5%
إلى حد ما	09	37,5%
المجموع	24	100%

على ضوء البيانات الواردة في الجدول أعلاه يتّضح أنّه ليس ثمة صعوبات في تقديم محتوى الكتاب، وهذا رأي أغلب المتعلّمين ويذكر المتعلّمون ممّن اختاروا أنّ هناك صعوبات في تقديم محتوى الكتاب في جزء منه جملة من الأسباب:

• عدم ملاءمة النصوص الطويلة لسن المتعلّم وقدراته، وهناك أيضا صعوبة في توصيل بعض المصطلحات إلى المتعلّم، وهذا راجع إلى نقص الاستيعاب لديه فوجد صعوبة في فهم بعض المصطلحات لكونها مبهمّة وفيها غموض ولبس شديد، كذلك عدم توفر بعض الوسائل التعلّميّة يؤدّي إلى صعوبة في تقديم محتوى الكتاب، فهناك بعض النصوص التي تحتاج تدريسها إلى تسجيلات صوتيّة، وربما صور توضيحية وغيرها... والحجم الساعي غير كافٍ لتقديم الدّروس خاصّة دروس القواعد التي تتطلب وقتا طويلا حتّى يستوعبها المتعلّم فلا فائدة من برنامج محشو بالدّروس مقابل قليل من المعرفة.

وخلاصة القول أنّ محتوى كتاب الجيل الثاني مخصّص للفئة الجيدة والممتازة على حساب الفئات الأخرى التي تحتاج إلى تبسيط من أجل الفهم.

السؤال العشرين: هل يتماشى محتوى الكتاب وغايات المتعلّمين وميولاتهم؟



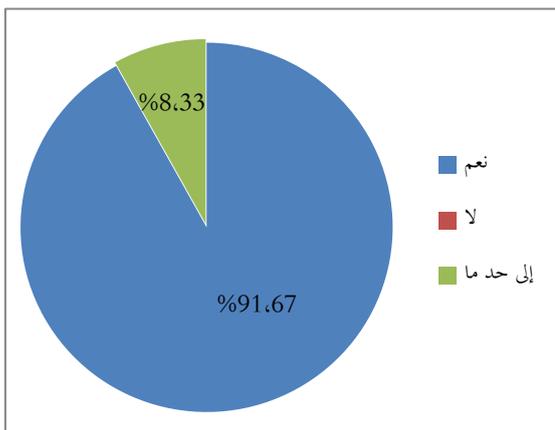
الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	02	8,33%
لا	03	12,5%
إلى حد ما	19	79,17%
المجموع	24	100%

فصل ثانٍ:..... واقع تعليم اللغة العربية في السنة الثالثة ابتدائي من خلال أنشطة الكتاب المدرسي

إلى حد ما يتماشى محتوى الكتاب وغايات المتعلمين وميولاتهم ودليل ذلك النسبة المقدره بـ (79,17%)، في حين نجد نسبة (12,5%) أجابوا بأنه لا يتماشى، أما الذين أجابوا بعكس ذلك أي نعم فإنّ محتوى الكتاب بحسبهم يتماشى وميول المتعلمين بنسبة (8,33%) والملاحظ أنّه يتماشى في جزء منه فقط وهذا يعود إلى رأي أكثر المعلمين وربما هذا راجع إلى أنّه لكلّ متعلّم رغبته وميوله ولا يمكن للكتاب المدرسي أن يلّم بكلّ هذه الميولات؛ لأنّ غاية متعلّم البادية وميوله يختلفان عن متعلّم المدن، فمحتواه يتماشى مع المناطق المتحضّرة دون مراعاة المناطق الريفيّة، وعليه يجب على واضع المناهج الدّراسيّة، أن يراعي بيئة المتعلّم لأنّ ذلك يلعب دوراً كبيراً في تحقيق الأهداف.

وفي هذا السياق يقول عبد الرّاجحي " إنّ محتوى المقرّر في تعليم اللّغة في المدارس الابتدائيّة يجب أن لا يكون واحداً على مستوى الدّولة الواحدة وإنّما يجب أن يتنوع بتنوع البيئات، فالمتّوى الذي يقدم في مدرسة ابتدائيّة في العاصمة، أو في المدن الكبرى يجب أن يكون غير المقرّر الذي يقدم في مدرسة في الرّيف أو الباديّة"¹.

السؤال الحادي والعشرين: هل تقترح حُلُوماً من شأنها أن تسهم في إنجاح تقديم هذا المحتوى بصورة سلسلة تكون أكثر نجاعة؟



الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	22	91,67%
لا	00	00%
إلى حد ما	02	8,33%
المجموع	24	100%

حسب معطيات الجدول السابقة نجد أغلبية المعلمين يقترحون حلولا من شأنها أن تسهم

¹ عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، (د.ط)، 1995، ص 64.

في إنجاز تقديم هذا المحتوى بصورة سلسلة تكون أكثر نجاعة بنسبة (91,67%) ومن بين الحلول نذكر:

✓ الابتعاد عن التعقيد الفكري والتفكير اللغوي، واختيار نصوص تستجيب بطريقة بسيطة لميول ورغبات هذه الشريحة كما تتوفر على درجة كبيرة من القابلية للقراءة من الناحيتين اللسانية والخطية، وتحتوي على مسهلات التعلم.

✓ أن تكون النصوص سهلة ومتعلقة بالحياة الاجتماعية والثقافية التي نعيشها وتكون مرفقة بصور معبرة عنها وألفاظها سهلة التراكيب والنطق والصياغة.

✓ أن يكون تغيير في منهج اللغة العربية بكامله فالنصوص المنطوقة يجب أن تكون لها علاقة بالنصوص المكتوبة، كذلك اللغة المتداولة يجب أن يتماشى ومستوى المتعلم في السنة الثالثة ففي بعض الأحيان نجدها صعبة وأحيانا أخرى يعتمد فيها على اللغة العامية.

✓ إدراج نصوص تحترم وتراعي الجانب الوجداني الحكوي (القصصي) عند المتعلم ففي هذه المرحلة إدراج نصوص قصيرة تربي المتعلم على الأخلاق الحسنة (الطاعة، الصدق، الأمانة احترام الجار...).

✓ الإنقاص من حجم البرنامج حتى يستطيع المتعلم اكتساب المهارات اللازمة.

✓ حذف بعض الدروس التي يُعاد تقديمها في المستويين الرابع والخامس وعدم إثقال كاهل المتعلم بها من السنة الثالثة.

أما النسبة المتبقية التي تقدر بـ (8,33%) يرون أنه يمكن اقتراح حلول من شأنها أن تُسهم إلى حد ما في إنجاز تقديم هذا المحتوى وتمثل في:

◆ الرجوع إلى محتويات ومعارف وكفاءات المراحل الأساسية والمناهج القديمة.

◆ تبسيط محتوى الكتاب بوضع وضعيات بسيطة تُمكن المتعلم من اكتساب المعارف دون عوائق، فالهدف من التعليم في هذه المرحلة العمرية هو القراءة والكتابة والحساب.

خلاصة:

من أهم ما لاحظناه بعدما خُلصنا من الاطلاع على ما جاء في كتاب السنة الثالثة ابتدائي، أنه يكاد يخلو من التمارين اللغوية ذات الصلة بالقواعد النحوية والصرفية والإملائية مستغنياً عنها فقط بشرح الدرس، كما لاحظنا إهمال التمارين الكتابية وتأجيلها إلى حصّة الإدماج، وكان ممّا وقفنا عليه أيضاً غياب النصوص العلميّة، والتركيز على النصوص الأدبية. وكما كانت لنا ملحوظات تمسّ جانبي الشكل والمضمون، بما عدّناه سلبياً، فإنّه لا ينفي جملة من الإيجابيات ميّزت الكتاب فعلاً مقارنة بمعطياته في الجيل الأول، من ذلك استثمار الصّور التي أدّت - في اعتقادنا- الوظيفة التعبيرية. ولعلّ أبرز خصيصة ميّزت الكتاب ربط النصوص بالبيئة الاجتماعية للمتعلّمين، وهو هدف المقاربة البنائية التي تسعى إلى إثراء الرّصيد اللّغوي للمتعلّم وبناء كفاءاته اللّغوية والتّواصلية والأدائية...

خاتمة

بعد انتهائنا من بحثنا الذي جاء موسوماً بـ: "قراءة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثالثة ابتدائي في ضوء معطيات الجيل الثاني" توصلنا إلى عدّة نتائج من الفصلين النظري والتّطبيقي ويمكن إيجازها فيما يأتي:

- ✓ المحتوى عنصر مهمّ من عناصر الكتاب المدرسي، و أولها تأثراً بالمنهاج.
- ✓ يشترك كلٌّ من المنهاج و الكتاب المدرسي في عدّة عناصر منها: الأهداف والمحتوى، والأنشطة والتّقويم.
- ✓ للكتاب المدرسي أهميّة كبرى؛ إذ هو الوسيلة المساعدة في التّحضير المسبق للدرس، وما يتّصل به من تدريبات و تمارين.
- ✓ تأخذ القواعد اللّغويّة النّصيب الأوفر من محتوى كتاب السّنة الثالثة لأنّها السّبيل الأوّل في اكساب المتعلّم لغة سليمة، فهي تحفظ اللّسان من الخطأ، والقلم من الزّلل.
- ✓ الكتاب المدرسي للسّنة الثالثة ابتدائي يحقّق نسبياً الأهداف المرجّوة في هذه المرحلة.
- ✓ محتوى الكتاب يتماشى نسبياً مع غايات و حاجات المتعلّمين في هذه المرحلة.
- ✓ توظيف الصّورة في أغلب أنشطة اللّغة العربيّة لأنّها تنمّي القدرة اللّغوية عند المتعلّم.
- ✓ الأنشطة اللّغوية المضمّنة في الكتاب مرتبطة بالمحتوى، و ذلك انطلاقاً من طريقة المقاربة النّصيّة.
- ✓ يجد المعلّمون صعوبات في تقديم محتوى كتاب السّنة الثالثة، أبرزها:
 - صعوبة في اختيار الطّريقة المناسبة للدرس.
 - صعوبة في تكييف الدّروس مع الفروقات الفرديّة.
- ✓ المحفوظات و الصّور المدرّجة في الكتاب مُعبّرة عن محتواها.
- ✓ لغة الكتاب واضحة لبعض المتعلّمين وغامضة بالنّسبة للآخرين وهو أمر منطقي مقترن بالفروق الفرديّة بينهم.

✓ طغيان النصوص الأدبية في الكتاب وغياب النصوص العلمية مثل: الوعد هو الوعد، خدمة الأرض، عادات من الأوراس.

من خلال بحثنا هذا يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات التي قد تُسهم في إنجاح تقديم محتوى كتاب السنة الثالثة ابتدائي:

- ضرورة إدراج نصوص تنمي الجانب الأخلاقي للمتعلم.
- ضرورة أن يتناسب المحتوى مع المستوى اللغوي و الفكري للمتعلم.
- إعادة النظر في الحجم الساعي المخصص لتقديم محتوى كتاب السنة الثالثة.
- التقليل من كثافة الدروس المقررة للسنة الثالثة، وبخاصة محتوى القواعد.
- مراعاة المعلمين للفروق الفردية بين المتعلمين، مع ضرورة الاعتناء بجميع الفئات.
- تصحيح الأخطاء المطبعية الموجودة في الكتاب من مثل: -الرصيد اللغوي، الاستثناء بإلا وسوف مُتَّبَعاً-، والعمل على تفاديها في الطبّعات القادمة.

وفي الأخير فإن أصبنا فمن الله وحده وإن أخطأنا فمن الشيطان وأنفسنا ونأمل أن تكون معرفة خطئنا مرشداً لصوابنا، وأن تكون عثراتنا وسيلة لهوضنا وتقديمها للأفضل الذي ينفع أمتنا ولعنتنا ويُرضي أساتذتنا.

ملحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8ماي 1945

قسم اللغة والأدب العربي

استبيان موجه لأساتذة اللغة العربية

يسرنا أن نتقدم إلى أساتذتنا الكرام بهذه الاستبانة التي تحتوي بعض الأسئلة التي تخدم موضوع بحثنا الموسوم ب: "قراءة في محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي إثر معطيات الجيل الثاني" راجين منكم الإجابة بكل موضوعية بوضع علامة الخانة المناسبة مع التعليل إن أمكن.

ولكم منا الشكر الجزيل

إشراف الأستاذة:

رواحية لطيفة

اعداد:

شيعاوي صفاء

السنة الجامعية: 2019/2018

أولاً: البيانات الشخصية:

- الجنس: ذكر أنثى
- السن: أقل من 30 سنة 30-40 سنة أكثر من 40 سنة
- الأقدمية في العمل: أقل من 5 سنوات 5-15 سنة أكثر من 15 سنة
- الوضعية: مُرسم متربص مستخلف

ثانياً: أسئلة الاستبانة:

1- هل يحقق الكتاب المدرسي الأهداف التربوية المسطرة لهذه المرحلة؟

نعم لا إلى حد ما

- لا يحقق الكتاب المدرسي الأهداف التربوية المسطرة لهذه المرحلة لأنّ معلوماته تفوق مستوى قدرة التلميذ.

2- هل يتماشى والمرحلة العمرية للمتعلمين؟

نعم لا إلى حد ما

- توجد معلومات ومعارف تفوق مستواهم العمري، لذا حبذا لو تبرمج في المراحل الدراسية اللاحقة.

3- هل يعد الكتاب ملائماً من حيث الطول والعرض والألوان لهذه الفئة من المتعلمين؟

نعم لا إلى حد ما

- أمّا حجم الكتاب وشكله والألوان المتواجدة فيه جذابة خلابة تجذب اهتمام التلميذ.

4- هل يراعي محتوى الكتاب الفروق الفردية بين المتعلمين؟

نعم لا إلى حد ما

- لا يراعي الكتاب الفروق الفردية بين المتعلمين فأحياناً أجد تمارين تفوق مستوى المتعلم فأجد صعوبة كبيرة في كيفية تبسيطها للتلاميذ متوسطي المستوى فما بالك بالضعاف.

5- هل الصور المرفقة بالنصوص هادفة ومعبرة عن محتواها؟

نعم لا إلى حد ما

- على العموم الصور معبرة ومناسبة للنصوص أو الفكرة المطروحة.

6- هل الأنشطة اللغوية المضمنة في الكتاب مرتبطة بالمحتوى؟

نعم لا إلى حد ما

- معظم الأنشطة اللغوية في الكتاب تتماشى والمحتوى المسطر.

7- هل تقديم ميدان فهم المنطوق؟

فعال غير فعال

- نعم فعال وهذا ما يساعد المتعلم على فهم الحوار ولغة المشافهة ويساهم في إثراء الرصيد اللغوي،
ويحمل قيما أخلاقية واجتماعية لها صلة بمواضيع القراءة المكتوبة.

8- هل الصيغ والتراكيب المقررة مناسبة لسن المتعلم وقدراته العقلية؟

نعم لا إلى حد ما

- يجد المتعلم صعوبات في توظيف بعض الصيغ والتراكيب.

9- هل عناوين النصوص معبرة فعلا عن محتواها؟

نعم لا إلى حد ما

- عناوين النصوص تعبر عن فحوى موضوعها أي أن العنوان هو مرآة لما يوجد في النص.

10- ما مدى مناسبة حجم النصوص للمستوى العقلي والمعرفي للمتعلّمين؟

نعم لا إلى حد ما

- أي معظم النصوص حجمها طويل وغير مناسب للمستوى العقلي والمعرفي للتلاميذ.

11- هل النصوص المضمّنة في الكتاب مأخوذة من الواقع الاجتماعي للمتعلم؟

نعم لا إلى حد ما

- معظم النصوص من الجيل الثاني تتحدث عن واقعنا وعاداتنا وتقاليدينا المتوارثة عن الأجداد.

11 - هل الحجم الساعي كافٍ لإستيعاب محتوى الكتاب المدرسي؟

نعم لا إلى حد ما

- حجم ساعي غير كافٍ مقابل حشو كبير في البرنامج يجد المعلم صعوبة في تدريس هذا البرنامج خلال ساعات الأسبوع.

12- هل لغة الكتاب بسيطة وواضحة بالنسبة للمتعلمين؟

نعم لا إلى حد ما

- بعض النصوص تدرج ألفاظ تحتاج لقاموس فيه جميع جذور اللغة العربية لشرحها.

13- هل المحفوظات الواردة في الكتاب مرفقة بالصور ومعبرة فعلا على محتواها؟

نعم لا إلى حد ما

- نعم الصور الخاصة والمرفقة للمحفوظات معبرة عن محتواها.

14- هل ثمة تجديد في كتاب الجيل الثاني؟

نعم لا إلى حد ما

أذكر بعضها(أهمها): التجديد في الجيل الثاني وخاصة الظواهر النحوية والصرفية(كان وأخواتها، دلالتها، الأسماء الموصولة بلام واحدة وبلامين، الحال، الألف اللينة في الأسماء، الجمل الفعلية + الصفة) إضافة إلى ميدان التعبير الكتابي.

15- هل هذه التغيرات ضرورية؟

نعم لا إلى حد ما

- هذه التغيرات تجعل المحتوى التعليمي صعبا وغير مكتسب ومحافظ عليه في حياة التلميذ.

16- هل هي كفيلة بتحقيق الأهداف المسطرة؟

نعم لا إلى حد ما

- ما دام المحتويات المعرفية لا تتناسب مع المراحل الإدراكية للتلميذ فالأهداف في بعض الأحيان تتحقق والبعض لا.

17- هل محتوى كتاب السنة الثالثة ابتدائي ذو صلة بأهداف هذه المرحلة؟

نعم لا إلى حد ما

- محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي (الجيل الثاني) منسجم مع الخيارات المنهجية تهدف إلى تنمية الكفاءات والموارد المستهدفة ويعزز مكتسبات المتعلم اللغوية.

18- هل ثمة صعوبات في تقديم محتوى الكتاب؟

نعم لا إلى حد ما

ماهي؟ صعوبة في تقديم هذا الكم الهائل من الدروس في حجم ساعي قليل، فهل يستطيع المتعلم فهم كل هذه الدروس في وقت زمني ضيق، ذلك مستحيل فهذا البرنامج يعطي كثير من الدروس مقابل قليل من المعرفة.

19- هل يتماشى محتوى الكتاب وغياب المتعلمين وميولاتهم؟

نعم لا إلى حد ما

- لكل متعلم رغبته وميوله ولا يمكن للكتاب المدرسي أن يلبي بكل هذه الميولات.

20- هل تتقترح حلولاً من شأنها أن تسهم في إنجاح تقديم هذا المحتوى بصورة سلسلة تكون أكثر نجاعة؟

نعم لا إلى حد ما

- أذكر بعضها (أهمها): - انقاص من حجم البرنامج حتى يستطيع المتعلم اكتساب المهارات اللازمة

- حذف بعض الدروس التي يعاد تقديمها في المستويين الرابع والخامس وعدم ائصال كاهل المتعلم بها من السنة الثالثة.

فهارس:

- فهرس المصادر والمراجع
- فهرس الموضوعات

فهرس المصادر والمراجع

* القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع، مؤسسة الديار المقدسة للطباعة والنشر، ط2، 2008.

I. المصادر:

• بن الصّيد سراب وآخرون:

1. كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيون الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2018.

II. المراجع:

• أحمد حسين اللقاني:

2. المناهج بين النّظرية والتّطبيق، دار عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2013.

• إسحاق الفرحان، توفيق مرعي:

3. المنهاج التّربوي، الشركة العربيّة المتحدة للتّسويق والتّوريدات، القاهرة، ط1، 2008.

• إيمان محمد عمر:

4. طرق التّدريس، دار وائل، عمّان، الأردن، ط1، 2010.

• توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة:

5. المناهج التّربويّة الحديثة: مفاهيمها، وعناصرها، وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط7، 2009.

• جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم:

6. المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط4، 2004.

• حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي:

7. أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط3، 2008.

- ابن خلدون (عبد الرحمان بن محمد ابن خلدون أبو زيد ت 1406هـ):
8. المقدمة، دار الجيل، بيروت، (د ط)، (د، ت).
- رحيم يونس كرو العزاوي:
9. المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة، عمّان، ط1، 2009.
- 10. مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، عمّان، الأردن، ط1، 2008.
- رجاء وحيد دويدي:
11. البحث العلمي أساسه النظريّة وممارسته العلميّة، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2000.
- رشدي أحمد طعيمة:
12. تدريس العربيّة في التّعليم العام، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000.
- 13. المنهج المدرسي المعاصر: أسسه بناؤه تنظيماته، تطويره، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2008.
- سمير يونس صلاح وآخرون:
14. المناهج الدّراسيّة، دار حنين للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، ط2، 2007.
- طه علي حسين الدّليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي:
15. اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشّروق، عمّان، الأردن، ط1، 2005.
- عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية:
16. تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة، دار صفاء، عمان، الأردن، (د.ط)، (د.ت).

• عبد الله محمد الشريف:

17. مناهج البحث العلمي (دليل الطالب في كتابة الأبحاث والرسائل العلميّة)، مكتبة الإشعاع، الإسكندرية، مصر، ط1، 1996.

• عبد المجيد نشواتي:

18. علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط3، 1986.

• عبده الرّاجحي:

19. علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، 1995.

• فايز مراد دندش:

20. اتجاهات جديدة في المناهج وطرق تدريس التّدرّيس، دار الوفاء، الاسكندرية، ط1، 2003.

• فؤاد محمد موسى:

21. المناهج، مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، (د.ن)، (د.ط)، 2008.

• أبو الفتوح رضوان وآخرون:

22. الكتاب المدرسي: فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، مكتبة الأنجلو المصريّة، (د.ط)، 1962.

• قدور عبد الله هاني:

23. سيميائية الصورة، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2007.

• كمال عبد الحميد زيتون:

24. التّدرّيس: نماذجه، مهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2005.

- محسن علي عطية:
25. المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمّان، الأردن، (د.ط)، 2008.
- محمد إبراهيم قطاوي:
26. طرق تدريس الدّراسات الاجتماعيّة، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط1، 2007.
- محمد حسن حمادات:
27. المناهج التّربويّة: نظرياتها، مفهوماتها، أسسها، عناصرها. تخطيطها، تقويمها، دار حامد، عمّان، الأردن، 2009.
- محمد عبيدات:
28. منهجيّة البحث العلمي (القواعد والمراحل والتّطبيقات)، دار وائل، عمّان، ط2، 1999.
- مركز لون للتأليف والترجمة:
29. التّدريس طرائق واستراتيجيات، جمعيّة المعارف الإسلاميّة، لبنان، ط1، 2011.
- ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد:
30. تحليل المحتوى في مناهج التّربيّة الإسلاميّة وكتبها، دار وائل، ط1، 2006.
- هدى الشمري، سعدون الساموك:
31. مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل، الأردن، ط1، 2005.
- وليد أحمد جابر:
32. طرق التّدريس العامّة، تخطيطها وتطبيقاتها التّربويّة، تق: سعيد محمد السعيد، أبو السعود محمد أحمد، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2005.

III. المعاجم والقواميس:

• بدر الدين بن تريدي:

33. قاموس التّربيّة الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر، (د. ط)، 2010.

• حسن شحاتة، زينب النّجار:

34. معجم المصطلحات التّربويّة والتّفسيّة، عربي - انجليزي، انجليزي - عربي، مر: حامد عمار، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، ط1، 2003.

• فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي:

35. معجم مصطلحات التّربية لفظاً واصطلاحاً، دار الوفاء، الإسكندريّة، (د.ط)، 2003.

• ابن منظور (أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم ت 711هـ):

36. لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط6، 1997.

37. لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 1994.

38. لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1990.

• مجمع اللّغة العربيّة:

39. المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّولية، ط4، 2004.

40. المعجم الوجيز، جمهوريّة مصر العربيّة، (د. ط)، (د.ت)، 1994.

IV. المجلات:

• أسماء لشهب، براهيم براهيم:

41. معلّم المرحلة الابتدائيّة وتحديات تعامله مع التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم، مجلة العلوم

الإنسانيّة والإجتماعيّة، جامعة الجزائر، سبتمبر 2017، ع30.

• بدرية أحمد البلاها محمد وآخرون:

42. تحليل وتقويم كتب اللغة العربية في الحلقة الثانية لتلاميذ التعليم الأساسي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الآداب واللغات، السودان، سبتمبر 2013، ع14.

• حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي:

43. دور الجمعية الثقافية والرياضية في النشأة الاجتماعية في المدرسة الجزائرية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر، ديسمبر 2014، ع09.

• سيف طارق حسن، سمير فيض عبد السادة:

44. تحليل محتوى كتاب المطالعة للصف الرابع الأدبي في ضوء الميول القرائية للطلبة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ع24.

V. الوثائق التربوية:

• بن الصيد بورني سراب، حلفاية:

45. دار وفاء، دليل كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (د.ط)، 2017.

• اللجنة الوطنية للمناهج:

46. وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر، 2009.

47. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، 2016.

VI. المواقع الالكترونية:

48. www.Softwotetobs.Com.

49. <http://aagrtpsutant.blogspot.com>

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات	
الصفحة	
	الشكر والعران.....
أ- د	مقدمة.....
12-06	مدخل : مصطلحات ومفاهيم
07-06	I. مفهوم المنهاج.....
06	1. لغة.....
07	2. اصطلاحا.....
08-07	II. مفهوم الأهداف التربوية.....
08-07	1. لغة.....
08	2. اصطلاحا.....
09-08	III. مفهوم طرائق التدريس.....
09-08	1. لغة.....
09	2. اصطلاحا.....
11-10	IV. التقييم.....
10	1. لغة.....
11-10	2. اصطلاحا.....
11	V. مفهوم التعليم الابتدائي.....
12-11	VI. مفهوم الجيل الثاني.....
32-14	فصل أول : الكتاب المدرسي: المحتوى ومعايير اختياره وخصائص تحليله
14	تمهيد.....
24-14	I. المحتوى.....
15-14	1. تعريف المحتوى.....
14	1.1 لغة.....

فهرس الموضوعات

15-14	1. 2 اصطلاحا
16-15	2. خطوات عملية اختيار المحتوى
16	2. 1 اختيار الموضوعات الرئيسة
16	2. 2 اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات
16	2. 3 اختيار المادة الخاصة بالأفكار الرئيسة.
18 -16	3. معايير اختيار المحتوى
16	3. 1 الصدق
17	3. 2 الأهمية
17	3. 3 الميول والاهتمامات
17	3. 4 أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف
18	3. 5 أن يرتبط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه المتعلم
18	3. 6 مراعاة المحتوى لتعلم الطلبة السابق
18	3. 7 التوازن بين شمول المحتوى وعمقه
19-18	4. تنظيم المحتوى
20 -19	5. أساليب تنظيم المحتوى
19	5. 1 التنظيم المنطقي
20	5. 2 التنظيم السيكولوجي
20	5. 3 التنظيم الرأسي
20	5. 4 التنظيم الأفقي
21-20	6. مشكلات اختيار المحتوى
21	7. تحليل المحتوى الدراسي
22	8. أهداف تحليل المحتوى
22	9. خطوات عملية تحليل المحتوى
22	9. 1 تحديد الهدف من عملية التحليل

فهرس الموضوعات

23	9. 2 تحديد التعريف الإجرائي لوحداث المحتوى
23	9. 3 تحليل محتوى المادّة العلميّة لتحديد وحدات المحتوى
23	9. 4 صدق التحليل
23	10. خصائص تحليل المحتوى
23	10. 1 أسلوب الوصف
23	10. 2 أسلوب موضوعي
23	10. 3 التّنظيم
23	10. 4 الكميّة
24	II. الكتاب المدرسي
24	1. مفهوم الكتاب المدرسي
24-25	2. أهميّة الكتاب المدرسي في العمليّة التّعليميّة
25	2. 1 بالنّسبة للمتعلّم
25	2. 2 بالنّسبة للمعلّم
26-27	3. الأسس النّظريّة التي يبنى عليها الكتاب المدرسي
27	4. مواصفات ومكونات الكتاب المدرسي
28	4. 1 مقدمة الكتاب
28	4. 2 محتوى الكتاب
29	4. 3 الأنشطة التّعليميّة
29	4. 4 المصادر والمراجع
29-30	5. وظائف الكتاب المدرسي
30	5. 1 وظيفة تليعيّة
30-31	5. 2 وظيفة هيكلية
31	5. 3 وظيفة توجيهيّة

فهرس الموضوعات

56 – 34	فصل ثان: واقع تعليم اللّغة العربيّة للسّنة الثالثة ابتدائي من خلال أنشطة الكتاب المدرسي
34	تمهيد
34	I. آليات جمع البيانات
34	1. المنهج
34	2. حدود الدّراسة
35–34	أ. الحدود الزّمنيّة
35	ب. الحدود المكانيّة
35	3. عيّنة الدّراسة
36–35	4. أدوات الدّراسة
36	5. أسلوب المعالجة الإحصائية
55 – 36	II. تحليل الاستبانات
37 – 36	1. تحليل البيانات الشّخصيّة
54–37	2. تحليل أسئلة الاستبانات
55	خلاصة
58–57	خاتمة
64 – 60	ملحق
77 – 67	فهارس
72 – 67	فهرس المصادر والمراجع
77 – 74	فهرس الموضوعات

ملخص الدراسة :

يعدّ المحتوى من أهم مكوّنات المنهاج ، و يعدّ الكتاب المرآة العاكسة له .

وقد أجريت متابعتي الميدانيّة بمؤسّسات تعليميّة، خاصة بالتّعليم الابتدائي وتحديدًا السّنة الثّالثة باعتبارها مرحلة حسّاسة تتوسّط باقي المراحل التّعليمية في هذا الطّور .

وقد هدفت هذه الدّراسة إلى تحليل محتوى كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي في ضوء معطيات الجيل الثّاني بغرض التّعرف على أهم التّغيّرات التي طرأت على كتاب اللّغة العربيّة للجيل الثّاني، وهل لهذه التّغيّرات أثر إيجابي على مردوديّة التّعليم في هذه المرحلة ؟

الكلمات المفتاحية:

- المحتوى، الكتاب المدرسي، الجيل الثّاني.

Résumé :

Le contenu est l'un des éléments les plus importants du programme d'études et c'est le livre de réflexion.

Mon suivi sur le terrain a été effectué dans des établissements d'enseignement, en particulier dans l'enseignement primaire, notamment en troisième année, en tant que phase sensible ayant servi de médiateur au reste des étapes de la formation à cette phase.

Le but de cette étude est d'analyser le contenu du livre en langue arabe pour la troisième année à la lumière des données de la deuxième génération afin d'identifier les changements les plus importants du livre en langue arabe pour la deuxième génération. Ces changements ont-ils un impact positif sur le coût de l'éducation à cette étape?

Mots clés :

Le contenu, le livre scolaire, deuxième génération