الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التّعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

UNIVERSITE 8 MAI 1945-GUELMA
faculté : des lettres et des langues
département langue et lettre arabe

الرقم:..... N° :.....

مذكرة مقدّمة لنيل شهادة

الماستـــر

(تخصص لسانيات تطبيقية)

المحتوى البيداغوجي في كتاب السّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي في المدرسة الجزائريّة

–دراسة وصفيّة تقويميّة–

مقدمة من قبل الطالبة: بشرى صديقي

تاريخ المناقشة:26 جوان 2018

الإسم و اللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
بوزيد ساسي هادف	رئيسا	أستاذ التعليم العالي	جامعة 8 ماي 1945
ابراهيم براهمي	مشرفا ومقررا	أستاذ محاضر أ	جامعة 8 ماي 1945
العياشي عمير	فاحصا	أستاذ محاضر أ	جامعة 8 ماي 1945

الموسم الجامعي:
2018/2017

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء:

- إلى حبيب القلوب وقرة العيون ومن بذكره تنجلي الهموم سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم .
- إلى من ربياني صغيرا ، وتعهداني كبيرا ، ودفعاني إلى طالب العلم : إلى والدتي التّي أحاطتني بحبها وحنانها وكانت لي نعم السند ، أطال الله في عمرها.
- إلى روح والدي الطاهرة أسأل الله أنّ يجعل قبره روضة من رياض الجنة ويسكنه فسيح جناته.
- إلى الذين لم يبخلو علي بالنّصيحة: أخواتي و إخواني الأعزاء.
- إلى الذين منحوني الشجاعة : أصدقائي الأوفياء.
- إلى كل من مدّ لي يد المساعدة من قريب أو من بعيد.

إليكم جميعا أهدي هذا الجهد المتواضع الذي أكرمني ربي باختياره وأعانني على تمامه، سائلا إياه أنّ يكون قد أرشدني إلى الصواب والسداد.

الشكر والعرفان:

بعد أنّ من الله علي بإتمام هذا العمل المتواضع فإنّي أحمده سبحانه وتعالى وأشكره حمدا وشكرا يليقان بجلال وجهه وعظيم سلطانه.

ثم الشكر والتّقدير لكل من أسهم في هذا الجهد، وامتثالا في هذا المقام أذكر حديث النبي صلى الله عليه سلم حين قال: "لا يشكر الله من لا يشكر الناس" فأتقدّم بكامل معاني الشّكر والعرفان وجزيل الإمتنان، وفائق التّقدير والإحترام، إلى أستاذي الفاضل أطال الله في عمره الدكتور "ابراهيم براهمي" الذي كان لي نعم المشرف، فلم يبخل علي بتوجيهاته ونصائحه منذ كان هذا البحث مشروعا إلى أنّ اكتمل و استوى على هذه الصّورة ، رغم كثرة مشاغله وأعبائه التّعليميّة والإدارية، فجزاه الله عني خير الجزاء وأحسن إليه في الدنيا والآخرة.

كما أتقدم بخالص الشكر للأساتذة الذين ساعدوني في إتمام هذا العمل المتواضع سواء من قريب أو من بعيد...

إليكم جميعا جزاكم الله عني كل خير.

مقدّمـــــــــة

مقدمة:

يشكّل الكتاب المدرسي في المؤسّسة التّربويّة أهم مصدر تعليمي وأداة مهمة من أدوات التّعليم والتّعلم، كما يشغل أكبر قدر من المنهاج التّربوي المقرّر، ويوفر أعلى مستوى من الخبرات التّعليميّة المنشودة، ويعد الكتاب المدرسي أيسر المصادر التّعليميّة التّي تتوافر للمدارس في البيئة الخاصّة والعامّة، كما يعتبر أداة المتعلّم الأولى في تحصيل المعرفة العلميّة، بالرّغم ممّا أحرزته تكنولوجيا الإتّصال في المجال السّمعي البصري، لذلك وجب على أهل الإختصاص أنّ يسهروا على إعداده وإخراجه وفق الصّورة التّي تحقّق رغبة التّلميذ في التّعلم.

وحتى يصبح الكتاب ذا منزلة تربوية عالية، ينبغي أنّ يصمّم بعناية من حيث اختيار مكوّناته، وتنظيم خبراته التّعليميّة، وإنتاجه شكلا ومضمونا بما يلائم الأسس المعرفيّة والنّفسيّة والتّربويّة والتّقنية التّي تيسر على المتعلّم عملية التّعلم، وتُسهم في تحقيق الأهداف التّربويّة الموجّهة لبناء الإنسان المتكيّف مع المستجدّات، والذي يقوم بدور اجتماعي متميز، فالكتاب المدرسي يُشكّل الحلقة الأساسة ضمن عناصر العمليّة التّعليميّة، ولذلك وقع اختياري له موضوعا للدّراسة لأنّه الأداة الوظيفيّة لتثبيت عملية التّعلم على أُسس موضوعية مدروسة، والمرجع الذي تعرف من خلاله نسبة التّحصيل العلمي لدى المتعلّم كما أنّه الموجّه لمسار عملية التّعلم، والعامل الذي يبعث الإستقرار الذّهني والنّفسي لدى المتعلّم.

وقد تم اختيار "كتابي في اللّغة العربيّة، التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة"- للسّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي – للدّراسة، وصفا وتحليلا وتقويما، فكان عنوان بحثي **"المحتوى البيداغوجي في كتاب السّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي، دراسة– وصفية تقويمية–"** وذلك للأهمية الخاصّة التّي يحظى بها الكتاب في مجال الدّراسات اللّسانية التّعليميّة، وأهمية هذه العمليّة داخل النّسق التّربوي، على اعتبار أنّ اللّغة العربيّة هي المحدّد الرئيس لمسار التّلميذ الدّراسي ومستقبله إذا ما ارتبطت وتكاملت مع التّربية الإسلاميّة والتّربية المدنيّة، المادتان اللّتان تعملان على بناء تلميذ متحضّر وصياغة شخصيته.

ويكتسب البحث أهمية من الموضوع الذي يدرسه، ففي ظل التّطور الذي يشهده العالم اليوم في مختلف المجالات المعرفية ، دفع القائمين على مجال التّربية والتّعليم إلى إحداث تغيرات على مستوى المواد التّعليميّة المقترحة، وذلك فيما يعرف بإصلاح المنظومة التّربويّة، للإلتحاق بركب التّطور ومواكبته، هذا ما دفعني من خلال هذا البحث إلى التّركيز على هذا الكتاب لمعرفة الإصلاحات التّي أدرجت بين طياته وما الهدف من جمع المواد الثلاث التي سبق ذكرها في كتاب واحد كما أنّ ميولي للّغة العربيّة هو الذي قادني إلى اختيار هذا الموضوع، لأنّ التّرابط بين فروعها يعتبر العامل الرّئيس في تكوين المتعلّم فكريا ولغويا، لما يتيح له من تركيب وتحليل، وبناءً على كل هذه الأسباب فقد حرصت على تناول كل النّشاطات المبرمجة في الكتاب، بما يخص المواد الثّلاث، وصفا وتحليلا وتقويما، إضافة إلى الزّيارة الميدانية، ليتم تجسيد العمل النّظري على أرض الواقع، ورؤية مدى تطبيق المعلّم لما نصّت عليه السّياسة التّربويّة التّعليميّة الجديدة من جهة ومدى تفاعل المتعلّمين مع كل ذلك من جهة أخرى.

انطلاقا من أهمية الكتاب المدرسي المقرر للسّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي بالمدرسة الجزائرية، تولّدت لديّ رغبة في الوقوف عنده قراءة وتحليلا وتقويما، ولذلك وقع اختياري على الكتاب الموحّد بين المواد الثلاث – لغة عربية، تربية إسلامية، تربية مدنية– ذاته لعدد من الإعتبارات والدوافع أهمها:

- أنّ اختيار البحث في الكتاب يعتمد جملة من المعطيات، أهمها، شغف الواصف بمعرفة خصائص الكتاب – موضوع البحث – ومن ثمة معرفة ما يميزه عن الكتب المدرسيّة الأخرى.
- الأمر الآخر الذي دفعني لدراسة هذا الكتاب هو معرفة مدى ترابط مواده وتكاملها في ضوء المنهاج الدّراسي المقرّر ومعرفة كيفية سيرورة تعلماتها، وفق ما هو مبرمج وما ترمي إليه من أجل بعث تلميذ كفء.
- الرّغبة الذاتية للعمل في هذا الميدان، ونقص الأبحاث والدّراسات التّي تناولت هذا الجانب من الدّراسة التّطبيقية المهمة.

- كما وقع اختياري على تلاميذ السّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي، لتناولهم هذا الكتاب الجامع الموحّد في حلّته الجديدة، لما اشتمل عليه من موضوعات مستحدثة في مادة اللّغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة، والتّربية المدنيّة، بمنهجية خاصة في إعداد البرامج المقرّرة، وكذا الأهداف المسطرة.

ويكمن إشكال هذا البحث في إثارة السؤال: هل هذا الكتاب المدرسي الحالي يحقق الأهداف التربوية المنشودة ويستجيب لمقتضياتها، ويلبي رغبات التّلاميذ ويثير ميولهم للتعلم أم لا؟

تقتضي الإجابة عن هذا التّساؤل أنّ يعمد الباحث إلى الكتاب المدرسي المقرر للسّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي، فيكشف عن ايجابياته وسلبياته ليستفيد منها في بناء تصوّر لكتاب مدرسي هادف بمحتواه، خاصة وأنّنا في عصر يشهد تطورا تكنولوجيا، فالكتاب ما يزال قابلا للتجديد والتغيير.

والكتاب المدرسي هو الوسيلة التّعليميّة التّي تُثبّت في ذهن التّلميذ خصائص اللّغة التّي يتعلمّها: و"كتابي في اللّغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة، والتّربية المدنيّة" هو اللّبنة الأولى في المنهاج الدّراسي المقرّر للسّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي فهو يشكل الحجر الأساس الذي يقوم عليه بناء نشاطات هذه المواد الثلاث في المدرسة الجزائرية، أما الأهداف التّي يرمي هذا البحث إلى تحقيقها فهي:

- وصف الكتاب، ومادته، وتحليلها ونقدها وتقويمها، للوقوف على خصائصها ومدى استجابتها لحاجات التّلميذ ورغباته.
- الإسهام في تقويم الكتاب المدرسي، بما يحقق نجاعته، ويثير دافع التّلميذ للتعلم فيحمل مع الإفادة، التّشويق، واستثارة الميول والرّغبات.
- إعداد المربّين والمشرفين على تأليف الكتاب المدرسي بالنّتائج التّي توصل إليها البحث للاسترشاد بها في تصميم الكتاب المدرسي لتجنيبهم العمل الإرتجالي .
- واللّافت للنّظر أنّ البحوث التّي تناولت الكتاب المدرسي بالدّراسة، ركزت على كتب الطّور الثاني، والطّور الثالث، ولم تحظ الكتب المدرسيّة للطّور الأول بالإهتمام نفسه بالرغم من أهمية هذه المرحلة بين مراحل التّعليم.

أما فيما يخصّ المنهج المتّبع في هذه المذكرة فهو المنهج الوصفي، حيث قمت بجمع المعلومات وتوزيع الإستبانات على أهل الاختصاص، وكل ما يمت للموضوع بصلة، ثم اعتمدت على جملة من الآليات التّي تعين على استثمار المنهج بإحصاء تلك النّتائج المتوصل إليها، وتحليل الجداول والمخططات البيانية وتقويمها، أما المراجع المعتمدة فهي متوفّرة إلى حد ما، فقد استعنت في ذلك بعديد من الدّراسات الّتي كانت على صلة بموضوع بحثي، منها مقال الدّكتور "عبد اللّطيف حنّي" الذّي وسم بـ "فاعلية الصّورة الملوّنة في تنمية المهارة اللّغوية لدى الطّفل-كتاب التّلميذ للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي نموذجا- من مجلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعية الصّادرة عن جامعة الشّهيد حمّة لخضر، الوادي، وكذلك مقال الأستاذ "عبد المالك بوطيش" عضو لجنة التأليف المعنون بالكتاب المدرسي يبرز الخصوصية الجزائرية.كما واجهتني صعوبات جمّة منها، أنّ الكتاب موضوع البحث لم يحظ بالدراسة من قبل، مما يجعل الباحث يجد صعوبة في إيجاد نماذج الوصف والتّحليل والتّقويم.

إضافة إلى تعدد النّشاطات التّي تناولها الكتاب بصفته كتاب موحد بين ثلاث مواد، والمنهج الوصفي التّي استعنت به طلب مني التّزام الصّرامة والضّبط والدّقة في العمل. وقد تم إعداد هذا البحث وفق الهيكل الآتي:

- مقدمة: تناولت فيها موضوع البحث، وسبب اختياري له، وأهدافه و إشكاليته والمنهج المتبع في هذا البحث.
- مدخل:احتوى على تحديدات مفهومية للّغة العربية، وكتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي والتّقويم وجوانبه.
- فصل أول: (نظري).

يشتمل على الدّراسة النظرية ويحتوي على تحليل لثلاث عناصر أساسية للدّراسة وهي:

- أولا : المحتوى من حيث تعريفه ومعايير ووسائل ومشكلات اختياره، بالإضافة إلى أساليب تنظيمه وتحليله في المجال التّربوي.

- ثانيا: البيداغوجيا من حيث مفهومها وأنّواعها المعتمدة في التّعليم، وأهميتها والفرق بينها وبين التّعليميّة.
- ثالثا: الكتاب المدرسي من حيث مفهومه وأهميته في العمليّة التّعليميّة، والأسس النظرية التّي يبنى عليها بالإضافة إلى مواصفاته ومكوناته ووظائفه.

- فصل ثان: (تطبيقي).

وهو الدّراسة التّطبيقية للكتاب، جاء فيه وصف له ولمادته، وتحليله وتقويمه كما خصّصته للدّراسة الميدانية في مجموعة من المدارس الإبتدائية، انطلاقا من الإستبانات الموزعة على معلّمي الصّف الأول ابتدائي الذين هم أهل للإختصاص، ثم تحليل هذه البيانات وتقويم نتائجها.

- خاتمة: اشتملت على أهم النّتائج التّي توصلت إليها من خلال هذا البحث، وكذا عدد من الإقتراحات التّي يمكن مراعاتها في صياغة الكتاب المدرسي لهذا الطور.

وقد واجهتني صعوبات معرفية تتمثّل في عدم وجود دراسات تطبيقية لهذا الموضوع في مختلف جوانبه، ويبقى أنّني مدينة في أنّجاز هذا البحث ما إن وصلت لهذه المرحلة الدراسية.

كما لا أنسى أنّ أتقدم بجزيل الشكر وفائق التّقدير لأستاذي الفاضل، المشرف على هذا البحث، الأستاذ الدكتور "ابراهيم براهمي" وأدعو الله أنّ يبارك في صحته وجهوده العلمية، وأنّ يبارك لي في عملي ويجعله خالصا لوجهه الكريم.

والله ولي التّوفيق.

مدخل:

تحديدات مفهومية

– اللّغة العربيّة.

– كتاب السّنة أولى ابتدائي.

– التّقويم وجوانبه.

الهدف العام لمنهاج اللّغة العربيّة في المنظومة التربويّة الجزائريّة هو إقدار المتعلّم على أن يكون إنسانا عربيّا مسلما صالحا وقادرا على المساهمة بإيجابية وفاعلية في عمارة الأرض وترقية الحياة.

وتأسيسا على هذا فإن منهاج اللّغة العربيّة في مراحل التّعليم العام وخاصّة مرحلة التّعليم الابتدائي قد راعى جملة من المبادئ نذكر منها:

- إنّ اللّغة العربيّة هي اللّغة الرسميّة للمجتمع الجزائري لغة التّواصل والتّخاطب ولغة الإدارة ومنه فإن تعليم كل المواد بما في ذلك العلوم الطبيعيّة والريّاضيات والفيزياء وغيرها تكون باللّغة الوطنيّة وهي . العربيّة ..
- العربيّة لغة قوميّة ومن هنا ينبغي الإعتناء بها لأنها عنصر من عناصر شخصيّة هذه القوميّة.
- إنّ اللّغة العربيّة لغة القرآن الكريم والحديث الشّريف سبيلان رئيسيان لتقويم اللّسان العربي وذلك لتنمية اعتزاز التّلميذ بالهويّة الوطنيّة والقوميّة والاسلاميّة.
- تنمية اعتزاز التّلميذ باللّغة العربيّة وشعوره بأهميتها في بناء المجتمع وتماسكه وبقدرتها على التّعبير عن كل مجالات الحياة.
- إعداد التّلميذ للتّكيف في المجتمع الذي ينتمي إليه.
- تعريف التّلميذ بأهميته عضوا فاعلا متفاعلا في بناء المجتمع من خلال تعريفه بواجباته وحقوقه وبضرورة تعاونه مع الآخرين.
- تحصيل التّلميذ في جميع المباحث الدراسيّة مرتبط ومرهون بمهاراته في اللّغة العربيّة.
- تعليم اللّغة العربيّة يكون في مرحلة التّعليم الابتدائي من خلال نصوص وأنشطة تتوافر فيها سلامة اللّغة ووضوح الفكرة، وخير مثال يتجسد للمنهاج هو الكتاب المدرسي الذي اعتمدته موضوعا للدّراسة في بحثي هذا الذي بين أيديكم (كتابي في اللّغة العربيّة، التربية الإسلامية، التربية المدنية) سنة أولى ابتدائي أنموذجا، إذ يعد ترجمة للمقررات المبرمجة بيداغوجيا، وهي تؤثر في عمل المدرس والتّلميذ، لذلك ينبغي أن يعنى بتأليف هذه الكتب بحيث يتوفر فيها التّتابع والاستمرار والتكامل وكذلك يجب أن تكون ملائمة لمستويات المتعلّمين ومحققة للرّبط الوثيق بين المدرسة والمجتمع، وأخذه بنظر الإعتبار جميع الأهداف التربوية إذ تعد الكتب المدرسية من الوسائل الأساسية التي تعبر عن المنهج وتعكس أهدافه.

- وقد وقع اختياري لموضوع الدّراسة بالتّحديد على كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي "وهو كتاب موحّد بين ثلاثة مواد (اللّغة العربيّة، التّربية الاسلامية، التّربية المدنية)، والذي يعتبر وثيقة بيداغوجيّة تعليميّة توضّح الأهداف الأساسيّة للعمليّة التّعليميّة، وذلك من خلال دروسه المتداخلة والمكمّلة لبعضها البعض انطلاقا من المواد الثّلاثة، حيث لا يخفى أن اللّغة العربيّة هي لغة المدرسة الجزائريّة، واللّغة الوطنيّة الرسميّة الأولى، وأهم حركيّات الهويّة الوطنيّة الجزائريّة، وأحد أهم رموز السّيادة الوطنيّة، لذا فإن عملية تعليمها وتعلّمها تكتسي أهميّة بالغة، والتّحكم في ملكتها أمر ضروري لكونها كفاءة عرضيّة، كل المواد التّعليميّة في حاجة لها. وكل نقص في اكتسابها يؤدي لا محالة إلى اكتساب ناقض في تلك المواد.[1]

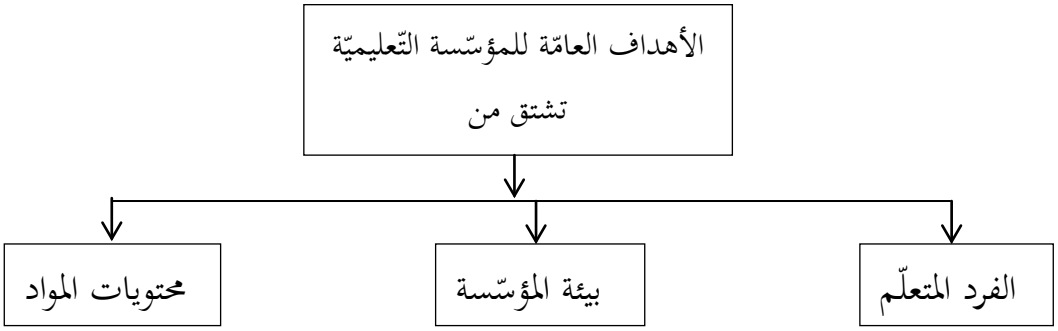
كما أن مادتي التّربيّة الاسلاميّة و التّربيّة المدنية تعتبران الأكثر حملا للقيم و الكفاءات العرضيّة و هو ما تؤكّده مناهج الجيل الثّاني، بما يسمح بتحقيق الإدماج على أفضل وجه.

كل هذا موجود في محتوى كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي إذ بدورها تعتبر المرحلة المتميّزة من الحياة المدرسيّة للتّلميذ حيث تمثل الرّكيزة الأساسيّة في تعلّم اللّغة و اكتساب التّلميذ لمهارات مختلفة، و لذلك تسعى المنظومة التّربوية إلى وضع برنامج مسطّر و منظّم وفق مبادئ خاصّة و أهداف معيّنة لتكوين تلاميذ متفوّقين واعين بالثّقافة العربيّة و الاسلاميّة و ما يحكم مجتمعهم من عادات و تقاليد مختلفة أو قوانين عامة كما أنها تساعد على هيكلة فكر التّلميذ و تكوين شخصيّته.

كل ذلك يتم تطبيقه وفق إطار زماني و مكاني محدودين ، يعرف الأول بالعام الدراسي ، و يعرف الثّاني بالمدرسة التي لها أهداف و مبادئ خاصة ، فالمدرسة و بيئتها و مختلف أفرادها من تلاميذ و أساتذة و عمّال تربية ، و كل الموظّفين فيها ، لهم دور في نجاح العمليّة التّعليميّة ، و تحقيق الأهداف

[1] ينظر: محمد عبود وآخرون، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، إش: محمود عبود، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2010، الجزائر، ص 03.

المرجوّة ، إضافة إلى محتويات المواد المبرمجة ، و المقدّمة لكل صف من الصّفوف الدّراسية ، هذا ما يوضّحه المخطّط الآتي:[1]



الأهداف الشخصية والسلوكية للتربية

فعند حديثي عن المحتوى البيداغوجي للمواد الدّراسية و دورها في نجاح العمليّة التّعليميّة ، قادني الفضول إلى إجراء دراسة تقويميّة لمحتوى كتاب اللّغة العربيّة سنة أولى ابتدائي ، الذي بدوره مكوّن من ثلاثة مواد سبق و ذكرناها و هي (اللّغة العربيّة ،التّربية الإسلاميّة ، التّربية المدنيّة)، و معرفة مدى فعاليّته و سعيه في تحقيق الأهداف التّربوية، كل هذا سأتطرّق له في الفصول القادمة من هذا البحث. لكن قبل ذلك لابدّ من أخذ فكرة أوليّة عن التّقويم، و مفهومه، و مراحله حتى تتضح بقية خطواته .

مفهوم التّقويم:

أ- **لغة:** "ورد في معجم الوسيط: تقوّم الشيء، تعدّل واستوى ، تثبيت قيمته، قوّم السّلعة إستقاها و قدّرها".[2]

[1] سعود بن موسى الصلاحي، نظرية المنهج 3، صور تشرح نماذج كل من تايلور وويفر ويلر، تاريخ الاطلاع، 2018/03/11، من خلال الرابط: http://www.emaze.com

[2] مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، مادة (ق.و.م) دار الشروق، ط4، 2004، القاهرة، مصر، ص498.

من الفعل قوّم يقوم، و يقال: قوّم المعوجّ أي عدّله و أزال العوج منه، أو هو تقدير الشّيء و إعطائه قيمة ما و الحكم عليه و إصلاح اعوجاجه.[1]

إذن فالتّقويم لغة الإستقامة و التعديل .

ب- اصطلاحا: هناك عدة تعريفات للتّقويم فقد عرف التّقويم على أنّه:

-إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطّرق، المواد....الخ

-و أنه يستخدم المستويات، المعايير، التّقدير مدى كفاية الأشياء و فعاليّتها.

-إعطاء قيمة لشيء ما وفق مستويات وضعت أو حددت سلفا.

-التّقويم عمليّة إعداد أو تخطيط لمعلومات تفيد في تموين أو تشكيل أحكام تستخدم في اتّخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعددة من القرارات.[2]

ومن هذا التّعريف يلاحظ أنّ التّقويم ليس هدفا في حدّ ذاته، لكنّه وسيلة لتحقيق غاية ، و بالتّالي فإنّ الهدف النّهائي للتّقويم هو المساعدة في اتخاذ قرارات أفضل، وأنّه ليس عملا غير مترابط أو حدثا أو نتاجا منتهيا بل هو عملية يمكن ترتيبها في ثلاثة مراحل رئيسيّة هي:

1. مرحلة التخطيط:

ونعني بها تخطيط وتصنيف المعلومات ذات الصّلة بموضوع التّقويم، بمعنى تحديد نوع المعلومات ذات العلاقة بوضوح من أجل صنع القرار المطلوب وهذا يتطلّب وصفا واضحا للعوامل أو المتغيّرات والسّمات المراد قياسها، ونوع المعلومات التي تدعو إليها الحاجة.

[1] صالح ناصر جابر، تدريس اللّغة العربيّة، دار الفكر، ط1، 2007، عمان، الأردن، ص 179.

[2] وليد أحمد جابر، تدريس اللّغة العربيّة، دار الفكر ، ط1، 2002، ص 389.

2. مرحلة الحصول على المعلومات:

ونعني بها الإجراءات التي تتم من خلالها جمع المعلومات التي تم أخذ قرار شأنها في المرحلة الأولى، فإجراءات الاستبانات وأدوات القياس الأخرى التي استخدمت بهدف جمع البيانات يجب أن تسيّر بأقصى درجة من الدّقة والضّبط للحصول على المعلومات من مصادرها الرئيسيّة.

3. مرحلة توفير المعلومات لاتخاذ الأحكام:

وفي هذه المرحلة يتم تحليل البيانات المتعلّقة بالمعلومات التي تم جمعها ووصفها، ويزوّد بها صانعو القرار بلغة ومفهومة ينتهي بذلك دور القائمين بالتّقويم.[1]

تعريفات بعض الشخصيات للتقويم:

عرفه "جلازر glaser.R": (التّقويم يساير التّعلّم مع المواقف التّعليميّة بدءا بتحقيق الأهداف إلى غاية الحصول على المعلومات بواسطة القياس).[2] ويعرفه "حسن عمر منسي" بأنه: (عملية متكاملة ومستمرّة تبدأ من التّخطيط ومن ثم التّنفيذ، أيضا فهو عمليّة تشخيص وعلاج ووقاية للوصول بالعمل أو الشّيء إلى أفضل وجه أو وضع).[3]

كما عرفه "ساكس Saxe" بأنّه: (العمليّة التي تقدّر من خلالها قيمة الشّيء أو يتّخذ القرار من خلال ملاحظات عدّة، وخلفيّة المقوّم وتدريبه)[4]

من خلال هذه التّعاريف السّابقة نخلص إلى القول بأنّ التّقويم عمليّة تربويّة شاملة، مجالها الرّئيسي هو إصدار الأحكام على مكوّنات العمليّة التّعليميّة، سواء ما تعلّق منها بالتّخطيط أو

[1] وليد أحمد جابر، تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص 390.

[2] محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى ، دط، 2002، ، الجزائر، ص 116.

[3] صالح ناصر جابر، تدريس اللّغة العربيّة، دار الفكر، مرجع سابق، ص 179.

[4] حاسم محمد السلامي، تقويم الأداء في ضوء الكفاءات التّعليميّة لمعلمي أدب الأطفال والقواعد النحوية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص20.

التّنفيذ، فهو وسيلة لا غنى عنها لكلّ منظومة تربويّة جادّة في اهتمامها، وحريصة على التّأكد من تحقيق أهدافها وسلامتها.

مجالات التّقويم:

1- **تقويم الأهداف:** هي عموما النّتائج المنتظرة من عمليّة تربويّة[1]. ويمكن تعريفها بأنّها مجموعة العبارات أو الصّياغات التي توضح ما سوف يكون عليه سلوك التّلميذ بعد اكتسابه للخبرة التّعليميّة داخل وخارج المؤسّسة التّربويّة.[2]

وهو عمليّة تقوم على جملة إجراءات فاحصة لمدى ملاءمة الأهداف، لما تريد تحقيقه، وذلك قصد مراجعة هذه الأهداف عن طريق تعزيزها أو انتقائها، أو ترتيبها وحذفها، وتتم هذه العمليّة في وضعيات مختلفة منها:

- في حالة انتقاء الأهداف وتخطيطها انطلاقا من تشخيص الحاجات.
- في حالة ترتيب الأهداف وتصنيفها.[3]

2- تقويم الطّرائق والوسائل:

هي جميع أنواع الوسائط التي يستخدمها المدرّس في الموقف التّعليمي، لتوصيل الحقائق أو الأفكار أو المعاني للتّلاميذ وفق استراتيجيّة التّعليم والتعلّم، لتحقيق الكفاءات المستهدفة[4]،لأن سبب الإخفاق في توصيل الحقائق أو الأفكار قد يكون في الطّريقة المتّبعة.

وهنا يكمن دور الأستاذ وأسلوبه في تبليغ الرّسالة العلميّة بطريقة تراعي مستوى التّلاميذ وقدراتهم والفروق الفرديّة بينهم.

[1] عقون محمد العربي، مدخل إلى التّقويم التربوي، المدرسة العليا للأساتذة في العلوم الإنسانية، ط1، 2000، جامعة قسنطينة، الجزائر، ص 11.

[2] حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، دار صفاء ، ط1، 1421هـ- 2001م عمان، الأردن، ص 35.

[3] المرجع نفسه، ص نفسها.

[4] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 38.

3- تقويم المحتوى:

يقصد به جميع ما تقدّمه المدرسة لتلاميذها في صورة مقرّرات دراسيّة، تحقيقا لرسالتها، وأهدافها، وخطّتها في تحقيق هذه الأهداف[1]، ويحتوي تقويم المحتوى البيداغوجي على مجموعة من الجوانب منها: أهدافه، من حيث ارتباطها بفلسفة المجتمع والأهداف العامّة للتّربيّة، ومدى توازنها ووضوحها، وشموليّتها ومناسبتها للتّلاميذ، ومراعاتها لكافة التّغيرات التي تطرأ على طبيعة المعرفة وحياة المجتمع.

ومن الأنشطة التي يهتم بها التّربوي عندما يتعرّض لتّقويم المحتوى ما يلي:

- ما مدى ارتباط تسلسل المحتوى البيداغوجي بمستويات نمو التّلاميذ؟
- ما مدى ضرورة وأهمية المحتوى المقترح وما مدى منطقيّة التسّلسل فيه؟
- ما مدى مراعاة المحتوى المقترح للفروق الفرديّة بين التّلاميذ؟
- ما مدى الاستفادة من البيئة كمصدر للخبرات لهذا المحتوى؟
- ما مدى شمول الخبرات التّعليميّة لجوانب السّلوك في المجالات الإدراكيّة والإنفعاليّة والنفس حركية؟[2]

وثمة ثلاثة مبادئ ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تحديد غايات المحتوى وهي:

- أن تكون نابعة من الحاجات الموضوعية التي تتم التعرف عليها خلال مرحلة تحليل الاحتياجات.
- أن تكون مستمدة من غايات النظام التربوي التي تنشر عادة في شكل نصوص تشريعية قانونية.
- أن تعبر عن علة وجود المحتوى، فبعبارة أخرى عن سبب تدريس مادة ما.[3]

وهذا هو بيت القصيد في هذا البحث، ألا وهو الموضوع العام الذي يتمحور عليه بحثي المتمثل في دراسة المحتوى البيداغوجي لكتاب اللّغة العربيّة سنة أولى ابتدائي.

---

[1] ردينة عثمان يوسف، خدام عثمان يوسف، طرائق التدريس، منهج أسلوب، وسيلة، دار المناهج ، ط1، 1425هـ- 2005م، عمان، الأردن، ص 35.

[2] مروان حويج، ابراهيم الخطيب، سمير أبو مغلي، القياس والتّقويم في التربية وعلم النفس، الدار العلمية الدولية، ط1، 2002، ص 30.

[3] بدر الدين بن تريدي، الدليل العلمي إلى صياغة وتحليل الأهداف البيداغوجية، المعهد الوطني للبحث في التربية، د ط، د ت، الجزائر، ص 18.

وظائف التّقويم:

يوجد العديد من الوظائف لهذا النوع من التّقويم (تقويم المحتوى) نذكر منها:

- تحديد مقدرا ما تم تحقيقه من الأهداف التدريسية المرسومة، الأمر الذي يساعد على مدى نجاح منظومة التدريس في إحداث نتاجات التعلم المرغوب فيها.
- مقارنة فاعلية منظومات التدريس ببعضها للتوصل لأكثرها إحداثا للتعلم أو أكثرها تحقيقا للأهداف التدريسية.
- المساعدة في تحديد درجة واقعية الأهداف التدريسية التي تسعى إلى تحقيقها.
- التنبؤ بالنجاح في البرامج الدراسية اللاحقة.

وبذلك يسعى مقوم الكتب المدرسية إلى الكشف عن نقائص المحتويات البيداغوجية المقرر تدريسها للتلاميذ، واقتراح حلول لمعالجة ذلك، من أجل تحقيق الأهداف التربوية التي ترمي إلى إصلاح المناهج.

فصل أول:

دراسة المحتوى البيداغوجي للكتاب المدرسي

–دراسة نظرية–

أولا: المحتوى

1. تعريف المحتوى:

1.1. **لغة:** لقد وردت كلمة المحْتَوَى في معجم لسان العرب بمعنى: "مجتمع بيوت الحيّ، حيث يقول ابن منظور: "العرب تقول لمجتمع بيوت الحي مُحْتَوَى وحَوَاءْ والجمع أَحْوِيَةٌ، مَحَاوٍ".[1]

وفي معجم الوسيط لمجمع اللّغة العربيّة جاءت كلمة "المحتوى" كمصدر للفعل "حَوَى" بمعنى:

(حَوَى) الشّيء حِوَاية: استولى عليه، وملكه ويقال حَوَى الحيَّة، رقاها فاستسلمت له.

وورد كذلك معنى آخر "للمحتوى" بأنه: "بيوت النّاس من الوبر مجتمعة على ماء".[2]

انطلاقا من التّصورات اللّغوية السّابقة نفهم بأن المحتوى هو ما دل على اجتماع واستيلاء وامتلاك لبيوت النّاس، إذ أنّ المفاهيم التي وردت في المعاجم السّابقة الذّكر تدور كلها حول معنى التّجمع والإحتواء.

1.2. اصطلاحا: إن المحتوى هو مجموعة من الحقائق والمعلومات والمهارات والخبرات التي تتغير بتغير الزّمان والمكان، فهي إذن غير ثابتة، في حين أن الإتّجاهات والقيم تبقى لأنها عادة ما ترتبط بالجانب الديني، وما يحكم المجتمع من تقاليد وأعراف إذ يتفاعل المتعلم مع تلك المعارف والخبرات من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، وهذا ما يوضحه لنا "**رشدي أحمد طعيمة**" في تعريف للمحتوى بقوله: (مجموع الخبرات التّربويّة والحقائق والمعلومات التي تجري تزويد التلاميذ بها، وكذلك الإتّجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم، وأخيرا المهارات الحركيّة التي يراد اكسابهم إيّاها، بهدف تحقيق النّمو الشّامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقرّرة في المنهج)[3]

يُفهم من تعريف "**أحمد طعيمة**" للمحتوى بأنّه مجموعة المعارف والمهارات والقيم والإتّجاهات التي يمكنها أن تحقق الأغراض التّربويّة كما يرتبط ذلك بتوجيه المعارف التي تختار وتنظم على نحو معين ،

---

(1) ابن منظور، لسان العرب، مادة (ح.و.ا)،دار صادر، د.ط، د.ت ج14، بيروت لبنان، ص 210.

(2) مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مادة (ح.و.ا)، دار الشروق، ط4، 1425هـ-2004م،جمهورية مصر العربية، ص 210.

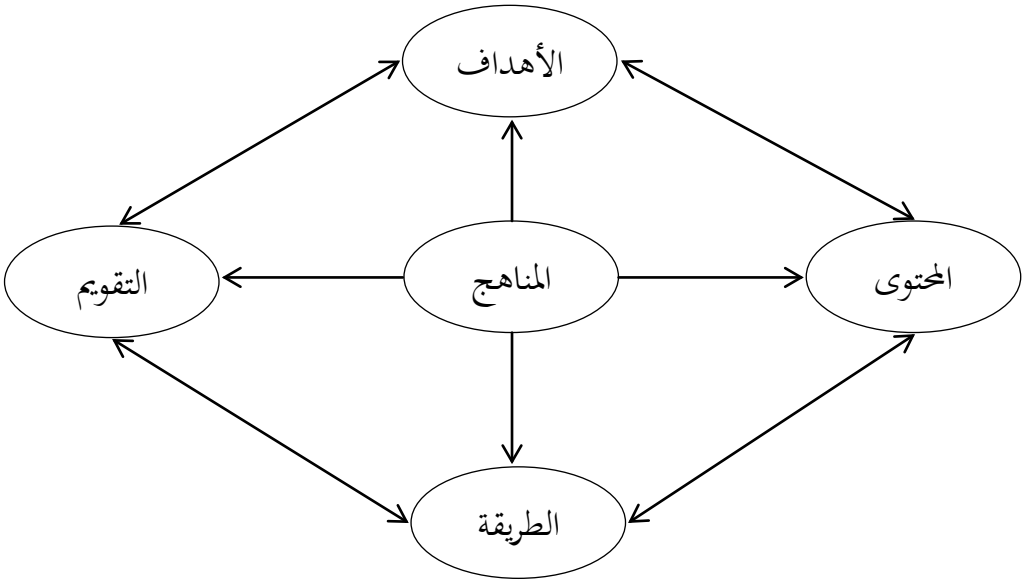
(3) رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، ط1، 1998، القاهرة، مصر، ص31.

وكلمة المعارف هنا تعني كل ما يمكن تقديمه للمتعلّمين من الحقائق والمفاهيم والقواعد والمبادئ وما يرجى إكسابه للمتعلمين من قيم ، وإتّجاهات وميول ومهارات كما يعرف أيضا بأنه: (أحد عناصر المناهج وأولها تأثيرا للأهداف التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها ويشتمل على المعرفة المنظّمة والمعرفة الغير منظّمة، ويشتمل المحتوى أيضا على الأهداف والأساليب والتّقويم وهكذا فإن المحتوى أوسع من المعرفة)[1].

ومن ذلك فهو أحد العناصر الهامّة في المناهج وأوّلها تأثيرا بالأهداف التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها تحت سلطة المعارف التي يقع عليها الإختيار.

فمن خلال ما تقدم نستخلص أنّ المحتوى هو مجموعة الخبرات، الحقائق، والمعارف، والمهارات التي تُلَقَّن للمتعلّمين ويزوّدون بها، وأنّه أحد العناصر التي يبقى عليها المنهاج وأولها تأثيرا بالأهداف التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها.

حيث أن المنهاج يتكون من مجموعة عناصر متكاملة نمثلها بالمخطّط الآتي:



عناصر المنهاج في العمليّة التّعليميّة [2]

(1)محمد حسن حمادات، المناهج التّربويّة، نظرياتها، مفهومها، اسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها، دار الحامد ، ط1، 2009م، ص143

(2) سعدون محمود الساموك، مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، ط1، عمان، الأردن، ص132.

2. معايير اختيار المحتوى:

1.2.معايير تتعلق بقيمة المحتوى:

1.2.أ.الموضوعية:

وذلك أن يتّصل المحتوى بالأهداف، وتتأكّد فيه العلاقة بين الأهداف العامّة للمنهج والأهداف الخاصّة للمواد الدّراسيّة[1]، (حيث أنّ من المشكلات الكثيرة المصاحبة لتخطيط المحتوى، الغلوّ المفرط أحيانا في الجانب الكمّي لعناصر المحتوى من بعض المشاركين في تطويره والذين يتكون جلّهم في العادة من المختصّين في المادّة العلميّة لأسباب تتعلّق أحيانا بعدم الوضوح الكافي للأهداف، وأحيانا أخرى بسبب بعدهم وعدم ارتباطهم المباشر بالعمليّة التّربويّة والتّعليميّة في المدرسة أو لاستنادهم إلى البنية المنطقيّة للعلم المعني كمعيار مطلق في اختيار وتنظيم المحتوى، لذلك فإنّ من المهام الأساسيّة في مرحلة تخطيط المحتوى هي محاولة التّأكد من أنّ المحتوى الذي تم اختياره ملائم للأهداف ويسعى إلى تحقيقها).[2]

ذلك يعني أنّ اختيار المحتوى ينبغي أن يتم على قاعدة المكوّنات الرّئيسيّة التي ينبغي تضمينها المحتوى التّعليمي وليس المكونات التي يمكن حذفها، أي اختيار عناصر محتوى هامة وذات مغزى ودلالة لتحقيق أهداف المادّة كاملة، فليس الكم من المعارف هو المطلوب وإنما صلاحيتها في تحقيق الأهداف التّربويّة والتّعليميّة بما يساعد في تطوير شخصيّة التّلميذ من جميع الجوانب.

1.2.ب.الصدق والأهمية:

يرتبط معيار الأهمية بصورة كبيرة بمعيار الصّدق، ومن الصّعوبة وضع حدود فاصلة كبيرة بينهم، حيث أن الصّدق يعني صحة المعلومات ومواكبتها للمعرفة العلميّة المتطوّرة والأهمية تعني مراعاة متطلبات المجتمع، مما يستلزم ارتباط المحتوى بالأساسيات من المفاهيم والنّظريات والمبادئ".[3]

---

(1) رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة، ط1، 1429هـ- 2009م، الأردن، ص 137.

(2) ينظر، المحتوى التعليمي- المناهج وطرق التدريس، بدون اسم الناشر، تاريخ الإطلاع، 2018/02/24 من خلال الرابط educationaden.50webs.com

(3) رحيم كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص 137.

فمعيار الأهمية هذا يؤكد على ضرورة مراعاة علاقة التّأثير المتبادل بين الأهداف والمحتوى، والتّعامل معها باعتبارها عملية واحدة، فمن غير الممكن تحديد الأهداف إذ لا يوجد محتوى يحققها، ومن غير الممكن كذلك تحديد الأهداف بمعزل عن المحتوى وإلاّ كيف يمكن تحديد عناصر المحتوى الهامّة والأساسيّة للعلم المعني، وتكون ذات أهميّة ومغزى للتّلاميذ إذا لم يتم مراعاة المحتوى لدى تخطيط الأهداف.

2.1.معايير تتعلق بالقابليّة للتّعلم:

2-2-أ- القدرات والفروق الفرديّة:

يكون المحتوى قابلا للتّعلم عندما يراعي قدرات المتعلّمين، متماشيا مع الفروق الفرديّة بينهم، وذلك بالتّدرج في عرض المادة، وتوزيع المحتوى على مدى زمني واسع مراعاةً للسّرعة الملائمة للتّعلم وكل من ذوي القدرات العالية والمنخفضة وذلك عن طريق:

1. اختيار مواد وأنشطة تمثّل درجات متفاوتة من الصّعوبة والتّعقيد.
2. التّنويع في أساليب عرض المادّة، وإعادة عرضها لتمكين المتعلّمين من تنمية قدراتهم واستخدامها.[1]

هذا يعني أن من الأمور الهامّة والأساسيّة التي ينبغي مراعاتها لدى اختيار المحتوى هي معرفة مدى ملاءمته لمستوى التّطور النّفسي والبدني والعقلي للتّلميذ، وإن باستطاعتهم اكسابه أي ألا يكون المحتوى التّعليمي صعب بحيث لا يستطيع التّلاميذ أو جزء منهم تعلمه.

2-2-ب- خبرات المتعلم:

التّأكيد على مدخل وطرائق وأساليب لتعلّم أساسيات المنهج، التي تربط بين ما لدى المتعلّم من خبرات سابقة وما يتعلّمه، إذ إن ربط المحتوى بالخبرات الحياتيّة للمتعلّم يساعد على فهم الخبرات الجديدة وإمكانية استخدامها كوسيلة لتعلّم جديد، وطريقة لضمان انتقال أثر التّعلم لمواقف جديدة.[2]

---

(1) رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص87.

(2) المرجع نفسه، ص138.

هنا يكمن دور المعلّم في طريقة وكيفيّة إيصال المعلومة للتّلاميذ، وذلك بإعطاء أمثلة حية من الواقع المعاش أو من المحيط الذي يعيش فيه التّلميذ، حتى يتم ربط خبراتهم بما ينصّ عليه محتوى الدّرس، ومن ثم يكون الاستيعاب الجيّد للمعلومات والخبرات.

2-2-ج- الميول والاهتمامات:

تعتبر الميول من العوامل الأساسيّة في دفع عمليّة التّعلم وتحريكها، والمعيار هنا هو الإختيار على أساس الميول التي لها قيمة وتتميّز بالثّبات وتساعد في إنجاز أهداف المحتوى، ومن ثم فالإختيار السّليم يعمل على توجيه ميول التّلاميذ.[1]

هذا ما يعني أن الرّغبة وحب المعرفة هي الدّافع الأساسي للتّعلم، فلكلّ تلميذ ميول خاص به إلى مجال معيّن، يدفعه إلى التّوغل في معرفة خباياه، لكن شرط أن يكون هذا الميول في إطار ما ينصّ عليه المحتوى المبرمج عليهم من خلال المادّة التّعليميّة.

وباختصار فإنّ قابليّة تعلّم المحتوى تعني بصورة عامّة:

- الطّبيعة البدنيّة والعقليّة والنفسيّة للتّلاميذ.
- توفّر الإمكانيات المادّية والفنّية.
- الزّمن المتاح للدّراسة.
- الميول والرّغبة.
- طبيعة الظروف المؤسّسيّة المؤثّرة في الدّرس".[2]

2.2.معايير تتعلق بحاجات المتّعلم والمجتمع:

يتم اختيار المحتوى بحسب حاجات المتعلّم والمجتمع، "فلا يتصور أن يختار المحتوى بمعزل عن حاجات التّلاميذ الإجتماعية والصّحية والإنفعالية ومجالات العمل ومسؤوليّات الحياة".[3]

---

(1) رحيم كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص 138.

(2) ينظر، المحتوى التعليمي، المناهج وطرق التدريس، مرجع سابق.

(3) رحيم كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص 138.

وذلك لضرورة ربط المحتوى بما يتعلّق بحاجات التّلميذ وما يعيشه في مجتمعه، ففي هذا السّياق أقترح على صانعي المنهاج الدّراسي ومخطّطيه التّركيز على الأساسيّات التي تساهم في بناء شخصيّة قويّة للتّلاميذ، وذلك عن طريق إبراز معالم الهويّة الوطنيّة مثلا.

3. وسائل اختيار المحتوى:

يتم تحديد الوسائل الموضوعيّة لاختيار المحتوى في ضوء الإحاطة بأهداف المنهج، ومن أكثر الوسائل شيوعا في اختيار المحتوى:

3.1. آراء الخبراء والمختصّين في المواد الدّراسيّة والمناهج وعلم النّفس وفلسفة التّربية، ويتصل بهذا فحص ومراجعة تجارب المناهج في مجتمعات أخرى ومراجعة الدّراسات والأبحاث التّربويّة والنّفسية.

3.2. النّدوات وحلقات البحث والمؤتمرات التّربويّة.

3.3. التّحليل وذلك بدراسة المواقف الوظيفيّة لتحديد أنواع الإجراءات والعمليّات، ثم تصنيفها لاستخدامها كأساس لوضع عناصر المحتوى.

3.4. المسح، للحصول على معلومات تتعلّق بأنواع المشكلات الحسابيّة التي تواجه التّلاميذ في حياتهم اليوميّة مثلا، أو مسح ميولهم واهتماماتهم في القراءة أو في المسائل الإجتماعيّة المختلّفة وغير ذلك.[1]

فمن الواضح أن استخدام وسيلة واحدة لا يفي بالغرض تماما لذا من المفيد الإستخدام المتكامل لهذه الوسائل لأن لكل واحدة دور خاص يكمّل الوسيلة التي تليها.

4. تنظيم المحتوى:

بعد أن عرفنا المحتوى ومعايير اختياره ووسائله نأتي الآن إلى مرحلة أهمّ وأدقّ في عمليّة إنتاج الكتاب المدرسي، ألا وهي مرحلة تنظيم المحتوى فقد يتبادر إلى ذهننا السّؤال التّالي:

كيف يمكن تنظيم المحتوى بحيث يكون له معنى ويحقق أهداف المنهج؟

(1) ينظر، رحيم كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص 140.

نجيب على هذا التّساؤل بتعريف موجز لعمليّة تنظيم المحتوى ثم نذكر الأساليب المتّبعة في ذلك.

(إن تنظيم المحتوى والخبرات التّعليميّة عمليّة أساسية من عمليات تخطيط المنهاج وتنظيمه، وتقديمه للمتعلّم بشكل معيّن، بحيث يؤدي إلى أن يتعلّمه بشكل أسرع وأسهل، وبشكل متدرج بحيث ينمو التّعلم ويعمق ويثبت لدى المتّعلم وتستمرّ آثاره معه، ويحقّق بذلك التّعلم المرغوب فيه، كما يقصد به المدخل إلى مواد التّعلم والخبرات وتسلسل الدّروس وارتباطها، وهذا يعني تنظيم المحتوى على موضوعات أو وحدات، ويتم ذلك إما تنظيما نفسيّا (سيكولوجيا) ويعني مراعاة ميول المتعلّمين أو تنظيما منطقيّا لهذه الخبرات ويفضّل الدّمج بينهما).[1]

فلتنظيم المحتوى دور فعّال في تناسق وتكامل الدّروس المبرمجة وارتباطها ببعض، مما يسهّل على التّلميذ الإستيعاب والفهم الصحيح للمادّة المدروسة.

5. أساليب تنظيم المحتوى:

يَتَّبع واضع ومخطّط المحتوى أساليب عدة في تنظيمه، نذكرها فيما يأتي:

5.1. **التّنظيم السّيكولوجي**: يأخذ بعين الإعتبار نضج المتعلّم وخبراته واستعداداته وهذا التّنظيم يكون أكثر ملاءمة للأطفال قليلي النّضج نسبيا والصّفوف الدّنيا بشكل خاص، وفي هذا الأسلوب ينظّم محتوى المنهج بما يتناسب مع ميول الدّارسين وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم ومدى استفادتهم.[2]

هذا يعني أن ميولات الأطفال وحاجياتهم وقدراتهم هي الدّافع الأساسي في تنظيم المحتوى الدّراسي، حيث ينظّم المحتوى بحسب درجة نضج المتعلّم وخبرته.

(1) ينظر، رحيم كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص 138.

(2) عبير جمعة، تنظيم المحتوى التعليمي، تاريخ الإطلاع،2017/11/03، من خلال الرابطsite : iugaza.edu.ps،.

5.2.التّنظيم المنطقي:

تعرض المادّة وتقدّم في المنهاج حسب التّرتيب المنطقيّ لها، والتّأكيد هنا على المفاهيم الرئيسيّة والمبادئ الأساسيّة لهذه المادّة، ويعتبر هذا التّنظيم ملائما للفهم النّاضج للتّلاميذ في مستويات لاحقة في المدرسة، ووفقا لهذا الأسلوب ينظّم محتوى المنهج في ضوء مجموعة من المبادئ مثل:[1]

- التّدرّج من السّهل إلى الصّعب، ومن البسيط إلى المعقّد.
- التّدرّج من الجزء إلى الكل، أو من الكلّ إلى الجزء.
- التّدرّج من القديم إلى الحديث، أو من القريب إلى البعيد.
- التّدرّج من الحسّي إلى المجرد، أو من المباشر إلى غير المباشر.[2]
- ومثال ذلك عند تعليم الكسور يبدأ المدرّس بالكسور العاديّة أوّلا ثم الانتقال إلى الكسور العشريّة، أو النّسبة ثم النّسبة المئويّة.

5.3.التّنظيم الرّأسي:

في هذا الأسلوب ينظّم المحتوى على امتداد الزّمن، ويمكن توضيح ذلك من خلال المثال التّالي، إذا كان هناك مفهوم معين مهمّا بالنّسبة للدّارسين فينبغي تناوله أكثر من مرة وتأكيده في المنهج مع تجاوز المستوى الذي عولج به في كلّ مرة، حيث الاتساع والعمق على امتداد الزمن وهذا ينبغي تكرار نفس المفهوم مع مستويات أعلى مع المعالجة وذلك شيء من التّوسع والعمق.[3]

ومثال ذلك درس الصّلاة في التّربية الإسلاميّة، لعلّنا نذكر أنّنا درسناه في المرحلة الإبتدائيّة ثم في المرحلة الإعداديّة ثم أعمق في المرحلة الثّانوية فعلى مسار هذه المدّة الزّمنية الطّويلة يقوم التّلميذ بالفهم المتدرّج لمقوّمات دينه الحنيف.

---

(1) عبير جمعة، تنظيم المحتوى التعليمي، مرجع سابق، ص 141.

(2) رحيم يونس كرو الغزاوي، المناهج وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص 141.

(3) عبير جمعة، تنظيم المحتوى التعليمي، مرجع سابق، ص 141.

5.4.التّنظيم الأفقي:

يهتم هذا الأسلوب بترتيب مكوّنات محتوى المنهج جنبا إلى جنب بمعنى أن يكون هناك ترابط وتماسك بين المقرّرات التي تدرس في صفّ دراسي معين كدروس التّربية الإسلاميّة، من أسباب النّزول والرّسالات السّماويّة والسّنّة النّبويّة.[1]

هذا ما يبرر وجود ترابط بين الدّروس المبرمجة حيث أن الدّرس الأوّل يمهّد للدّرس الثّاني، والدّرس الثّاني يكمّل الدّرس الذي سبقه، وهكذا يتم وضع جميع الدّروس وفق تنظيم معيّن يساهم في الاستيعاب الجيّد للدّروس من قبل التّلاميذ.

ونوضح ذلك بمثال حي مأخوذ من برنامج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي، حيث يمثل توزيع وترابط الدّروس ببعضها البعض ويتّضح ذلك في الجدول التّالي:[2]

الكفاءة الشّاملة	يتواصل مشافهة في وضعيّات بسيطة بلسان عربي، ويفكّ الرّموز ويقرأ قراءة سليمة نصوصا بسيطة، مشكولة شكلا تامّا، ويفهمها ، وينتج نصوصا بسيطة في وضعيّات دالّة، ومشاريع لها دلالات اجتماعيّة.
الميادين	الكفاءات الختاميّة
فهم المنطوق	يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدّراسي وعموما الزّمني والعقلي، ويتفاعل معها بالتّركيز على النّمط الحواري.
التّعبير الشّفوي	يحاور ويناقش في موضوعات مختلفة، اعتمادا على مكتسباته المدرسيّة ووسائل الإعلام والإتصال، مستعملا بعض أفعال الكلام في وضعيات تواصليّة دالّة.
فهم المكتوب	يفكّ الرّموز ويقرأ نصوص بسيطة بيسر، من مختلف الأنماط ويفهمها، بالتّركيز على النّمط الحواري، تتكوّن من عشرة كلمات إلى ثلاثين كلمة مشكولة شكلا تامّا.
التّعبير الكتابي	يرسم حروفا ويكتب كلمات وينتج جملة ونصوصا بسيطة، مشكولة شكلا تامّا، لا تزيد عن عشرين كلمة من مختلف الأنماط بالتّركيز على النّمط الحواري في

(1) ينظر، عبير جمعة، تنظيم المحتوى التعليمي، مرجع سابق، ص 141.

(2) وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التعليم الأساسي، المخططات السنوية السنة الأولى من التعليم الابتدائي،الجزائر، ص 04.

وضعيّات تواصليّة دالّة، وينجز مشاريع بسيطة لها دلالات اجتماعيّة.	

6. مشكلات اختيار المحتوى:

بعد أن تتم عمليّة تنظيم المحتوى وفق الأساليب المختلفة والشّروط اللاّزمة في ذلك يتوجب علينا الإنتقال إلى مرحلة أخرى قصد تقويمه وضبطه والمصادقة على تدوينه، لكن قد تعترينا العديد من المشكلات قبل الوصول إلى هذه المرحلة الأخيرة، إذ بدورها تشكّل عائقا في إصدار العمل المنجز، ومن هذه المشكلات نذكر ما يأتي:

- تطور الأفكار والنّظريات التّربويّة وما ينتج عنها من نتائج مرتبطة بالمحتوى.
- الزّيادة المستمرّة في حجم المعارف في كافّة المجالات.
- اتّساع أهداف التّربية ممّا تستنجد باستمرار بمجالات تعلم لم تكن متضمّنة في المنهج القديم، وعادة ما يحدث صراع بين المحتوى الحديث والمحتوى القديم، وكيفية التّوفيق بينهما.
- التّطوّرات في تكنولوجيا التّعليم، وما يتطلّبه ذلك من إعادة النّظر في كمّ المعارف التي يشتمل عليها المنهج.[1]

7. تحليل المحتوى في المجال التّربوي:

يعرّف "طعيمة" تحليل المحتوى بأنّه: (أسلوب منظم لتحليل محتوى رسالة معيّنة، وإنّه أداة لملاحظة وتحليل السلوك الظاهر للإتصال بين مجموعة منتقاة من الأفراد القائمين بالإتصال)[2]

في حين آخر نجد تعريف بيرلسون Berlson بقوله: (تحليل المحتوى تقنية بحث للوصف الموضوعيّ والمنهجيّ والكميّ لمحتوى الإتّصالات الظّاهر بحذف تفسيرها)[3]

نستطيع القول مما أسلفنا أنّ تحليل المحتوى عمليّة واسعة ومتشعّبة، وما يهمنا في هذا المقام هو تحليل المحتوى في الجانب التّربوي.

---

(1) رحيم يونس كرو الغزاوي، المناهج وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص 142.

(2) رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعلم اللغة العربية، مرجع سابق، ص 22.

(3) ينظر: أحمد التمراوي، تقنيات تحليل محتوى الكتاب المدرسي لغرض تنظيم عمليات التعليم والتعلم، تاريخ الاطلاع: 2018/02/27، من خلال الرابط http://www.el-emarates.com ، ص01.

وإذا أردنا أكثر تخصيصا فإنّنا سنركز على الكتاب المدرسيّ بعامّة وكتاب اللّغة العربيّة بخاصّة، والذّي على الرّغم ممّا يشهده العالم من التّفجر المعرفي والتّقني الواسع، فإنه يبقى الأداة الرّئيسية والأساسيّة في العمليّة التّعليميّة.

في الحقيقة (يلعب التّحليل دورا بارزا في العمليّة التّعليميّة التّعلمية لما له من دور في عمليات التّقويم، والدّخول في أعماق الكتب المدرسيّة واكتشاف أفكار الكتّاب والمؤلّفين والبحث عن العلاقات القائمة بين الأفكار من جهة وبين أجزاء النّص من جهة أخرى، وصولا إلى ما تشتمل عليه من مهارات لغوية ومعارف واتجاهات وقيم، بهدف تحسينها وتعديلها، أو الوقوف عليها لأغراض تدريسها، مراعاة لمستويات التّلاميذ، وخصائصهم النّمائية والمعرفيّة ورفع سريّة التّعليم).[1] وعليه فإن الكتب المدرسيّة ينبغي أن تلبّي احتياجات التّلاميذ للقراءة والكتابة، وأن تخضع وبشكل مستمر إلى التّقويم والتّغذية الرّاجعة من قبل الخبراء والمختصّين في الميدان، وأن يحاول المعلّم دائما إجراء التّقويم، التّحضير، التّصرف، التّكامل، التّوظيف لمشتملات الكتب المدرسيّة.

7.1.أقسام التّحليل في المجال التّربوي:

إذا نظرنا إلى هذه الإستراتيجيّة نظرة تعمّق نجد أنّ التّحليل في المجال التّربوي ينقسم إلى قسمين:

1.7.أ. **تحليل المحتوى من قبل المعلّم**: وذلك لأغراض تنظيم العمليّة التّعليميّة التّعلمية لكل درس قبل دخول الحصّة وتحليله وتحديد الغرض من التّحليل، (حصر الكلمات الصّعبة والجديدة، تحديد المفاهيم والقيم، الأفكار، الصّور، الرّوابط) واختيار أنجح الطّرق والوسائل لتدريسه.[2]

فهذه الطّريقة تدخل ضمن المذكّرات اليوميّة المنجزة من قبل المعلّم لتحضير دروسه قبل إلقائها في شكل رسمي.

(1) ينظر: أحمد النمراوي، تقنيات تحليل محتوى الكتاب المدرسي لغرض تنظيم عمليات التعليم والتعلم، مرجع سابق، ص03.

(2). المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

1.7.ب. **تحليل المحتوى من قبل الباحث:** وهي آلية في التّحليل ينبغي أن تتّصف بمواصفات البحث العلمي من حيث الصّدق والثّبات والموضوعيّة، وغالبا ما تجري بهدف التّقويم والإكتشاف والتّفسير، ووضع الحلول، وبيان الأسباب.[1]

وهذا هو بيت القصيد في بحثي هذا المنجز، فالهدف من تحليل المحتوى هو دراسته دراسة تقويميّة لكلّ ما تضمّنه الكتاب بمواده الثّلاثة (لغة عربيّة، تربية إسلاميّة، تربية مدنيّة).

2.7.أهميّة تحليل المحتوى:

إن لتحليل المحتوى من قبل الباحث أو المعلّم فوائد كثيرة، تعود على العمليّة التّعليميّة التعلميّة بمجملها، ومن هذه الفوائد نذكر ما يأتي:

- تصنيف الكلمات صعبة، سهلة، جديدة، مفتاحيّة، ملائمة لمستوى التّلاميذ أم لا، مدى تكرارها، علاقاتها مع الكلمات الأخرى.
- يساعد التّحليل على اكتشاف مراحل التّطور التّاريخي للكتاب المدرسي عبر الأجيال.
- إبراز مواطن القوّة والضّعف في الكتاب المدرسي، ففي ضوء التّحليل قد يجد الباحث مجموعة من نقاط الضّعف تؤدي في النّهاية إلى إصدار أحكام بحقّ الكتاب المدرسي، ومن الأمثلة على ذلك دراسة "الخموس 1999" (دراسة تحليليّة تقويميّة لكتاب لغتنا العربية للصّف الخامس) واشتملت على ستّة أبعاد هي: الشّكل العام والإخراج والفن، المقدّمة، المحتوى، لغة الكتاب ومقروئيّته، أسلوب العرض، ووسائل التّقويم.
- يساعد التّحليل على تعريف القيم والأخلاق في الكتب والنّصوص التّعليميّة.
- يقوم التّحليل بمقروئيّة الكتب التّعليميّة (تحديد درجات الصّعوبة).[2]

إذن فعمليّة تحليل المحتوى الدّراسي لها دور كبير في إبراز أهميّة الكتاب المدرسي، وما يوجد بين دفّتيه من دروس تربويّة وقيم أخلاقيّة تشكّل بدورها عنصرا هامّا في بناء جيل طموح راق بأخلاقه.

---

(1) أحمد النمراوي، تقنيات تحليل محتوى الكتاب المدرسي لغرض تعليم عمليات التعليم والتعلم، مرجع سابق، ص 04- 05.

(2) ينظر، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ثانيا: البيداغوجيا:

1. مفهوم البيداغوجيا:

1.1. **لغة:** (إن مصطلح البيداغوجيا من أصل يوناني مكون من كلمتين (PED) وتعني الطفل، و(AGOGIE): وتعني قيادة وتوجيه، و(Pedagogie): تعني العبد الذي يرافق الأطفال إلى المدرسة)[1]، والذي كان يعنى بمراقبة سلوكه وأخلاقيّاته.

1.2. اصطلاحا:

للبيداغوجيا تعريفات كثيرة ومتعدّدة نذكر منها:

- تعريف "دوركايم Durkheim" حيث يقول: (البيداغوجيا نظريّة تطبيقيّة للتربيّة، تستّمد مفاهيمها من علم النّفس وعلم الإجتماع).[2]
- في حين آخر أشار "جونير JONER "وآخرون إلى أن فكرة البيداغوجيا علما ظهرت منذ نهاية القرن التّاسع عشر، فقد برزت في أوربا والولايات المتّحدة الأمريكيّة على حد السّواء، وكان غرضها المشترك أن تجعل البيداغوجيا علما تطبيقيّا يركّز على علم النّفس الذّي يعتبر علما أساسيّا، فقد اشتغل هذا التعليم بصورة أساسيّة بانتقاء المادّة التّعليميّة، وطرق تقديمها ووسائلها، وشاع الحديث عن المناهج والمنهجيات، و تأهيل المدّرسين وتقويمهم.[3]
- وفي عام 1987م بعد أن كانت معرفة البيداغوجيا تندرج تحت معرفة المحتوى جاء "شولمان Shulman" بوجهة نظر خاصّة به تجاه هذا المصطلح فقال: "بأنها تكوّن معرفة المدرّس، ومعرفة المحتوى البيداغوجية ومعرفة خصائص المتعلّمين، ومعرفة البيانات التّعليميّة، ومعرفة الفلسفات والأهداف العامّة والخاصّة، وهذا الكلّ المتكامل من المعارف السّابقة يجعل التّعليم، فنّا يبنى على ما ينبغي أن يتعلّمه الطلبة، وكيفيّة تعلّمهم له.[4] وهو ما يطلق عليه البيداغوجيا (Pedagogie) كمرادف لمصطلح فنّ التّدريس.

---

(1) عبير جمعة، تنظيم المحتوى التعليمي، مرجع سابق.

(2) عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط1، 1994، ص 98.

(3) ينظر، سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية، ط1، 2015- 1436، جامعة بغداد، ص 111.

(4) سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 111- 112.

يتضح لنا من خلال هذه التّعريفات السّابقة أنّ البيداغوجيا لم تحض بتعريف جامع مانع مضبوط، فهي معقّدة، وهذه التّعاريف ما هي إلاّ وجهات نظر تعدّدت دلالاتها الإصطلاحية من جهة وسبب تشابكها وتداخلها من جهة أخرى مع مفاهيم وحقول معرفية من جهة أخرى.

لكن هذه التعقيدات لم تقف في وجه كل من "جلسون وكوست Gallisson et 1979 Coste" ولم تشكّل عائقا في ضبط مفهوم مصطلح البيداغوجيا، حيث خرجا بتعريف يقول بأنّ: (البيداغوجيا لفظ عام ينطق على ما له من ارتباط بالعلاقة القائمة بين المدرّس والمتعلّم، بغرض تعليم أو تربية الطّفل الرّاشد)[1]

كما ميّزا بين استعمالين لهذا المصطلح يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير وهما:

2.1.أ.حقل معرفي: قوامه التّفكير في أهداف وتوجيهات الأفعال والأنشطة المطلوب ممارستها في وضعيّة التّربية والتّعليم، على الطّفل الرّاشد.

2.1.ب. حقل عملي: يتكون من مجموع الممارسات التّي ينجزها كل من المدرّس والمتعلّمين داخل الفصل.[2] هذان الإستعمالان مفيدان في التّمييز بين ما هو نظري في البيداغوجيا، وما هو ممارسة وتطبيق داخل حقلها، وبهذا فإنّ البيداغوجيا تشمل جلّ المراحل والوسائل والمعارف التي تخص نشاط معيّن من الأنشطة التّعليميّة المختلفة.

2. أنواع البيداغوجيا المعتمدة في التّعليم:

للبيداغوجيا أنواع تتمثل في:

1.2.بيداغوجيا حلّ المشكلات:

هي بيداغوجيا تعتمد مبدأ فعاليّة المتعلّم، حيث تضعه أمام مشكلة مستمدة من محيطه السّوسيوثقافي ، فتدفعه إلى استدعاء موارده المختلفة للبحث عن حلّ لها.[3]

---

(1) سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص112.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3) علي تعوينات، الملتقى الوطني الأول، تعليمية المواد في النظام الجامعي، أفريل، 2010، جامعة الجزائر، ص 06.

يعني أنّها تعتمد على استثارة المتعلّم للشّعور بوجود مشكلة وحل هذه المشكلة قد يلبي حاجة لديه، مما يدفع التّلميذ إلى جمع المعلومات والحقائق الضّرورية التي تساعده في إيجاد حل لمشكلته وبالتّالي الخروج بنتيجة نهائيّة؟

2.2.بيداغوجيا الخطأ:

هي تصوّر ومنهج لعمليّة التّعليم والتّعلم يقوم على اعتبار الخطأ استراتيجيّة للتّعليم والتّعلّم، فهو استراتيجيّة للتّعليم، لأنّ الوضعيّات الدّيداكتيكيّة تعد وتنظم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلّم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال: بحثه: وهو استراتيجيّة للتّعلم لأنّه يعتبر الخطأ أمرا طبيعيا وإيجابيا يترجم سعي المتعلّم للوصول إلى المعرفة.[1]

وبالتّالي فالخطأ هو المحفّز والدّافع للتّلميذ من أجل البحث عن الحقيقة ومعرفة حلول المشكلة.

3.2.البيداغوجيا الفارقيّة:

عرّفها المربّي الفرنسي "لويس لوغران" على أنّها: "طريقة تربويّة تستخدم مجموعة من الوسائل التّعليميّة التّعلميّة، قصد مساعدة الأطفال المتخلّفين في العمر والقدرات والسّلوكات، والمنتمين إلى فصل واحد على الوصول بطرق مختلفة إلى الأهداف نفسها".[2]

يعني أنّها تعمل على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، حيث أن ذلك يفرض على المدرّس التّنويع في طرائق التّدريس حسب شخصيّة كل تلميذ وأسلوب فهمه للدّرس، حتى يحصل الفهم الصّحيح ويبلغ بذلك الأهداف المنشودة بدرجة متساوية داخل الصّف الواحد.

4.2.بيداغوجيا المشروع:

هي بيداغوجيا تعتمد على آليّة المشروع كأداة بيداغوجيّة في مسارها التّربوي تنادي بحريّة الفرد وإعطائه المكانة الرئيسيّة في عملية التّربيّة، وجعله مركز الفاعليّة، وتدور جهود المربّي من حوله بالتّأطير

(1) ينظر: أنواع البيداغوجيا المعتمدة في التعليم، موقع التكوين التعليمي، بدون اسم الناشر، تاريخ الاطلاع : 2018/03/05، من خلال الرابط takouin.blogspot.com /blog-post78 .

(2) المرجع نفسه.

والتّوجيه، على امتداد مراحل وخطوات المشروع، وذلك قصد تحقيق مشاركة جميع الأطراف في إنجاز هذا المشروع بالأساس في إكساب المتعلّم مجموعة من الكفاءات والمهارات.[1]

فهذه البيداغوجيا لها أبعاد تربويّة عميقة، حيث أنها تعمل على جعل الحياة المدرسيّة أكثر ارتباطا بالحياة الإجتماعية، كما أنّها تسعى إلى تنمية روح التّعاون والإخاء بين التّلاميذ، فهي تتيح لهم فرصة الحصول على المعلومات بجهدهم الذّاتي وتوضيحها للوصول بذلك إلى نتائج نهائية.

5.2. بيداغوجيا التّعاقد:

تعرّف هذه البيداغوجيا على أنها: "اتّجاه بيداغوجي يقوم على مبدأ تعاقد بين المتّعلمين ومدرّسهم واتّفاقهم على الإلتزام بأداء مهام أو تحقيق مشاريع معيّنة، تسهم في تطوير الممارسة التّربويّة من جهة وتوطيد العلاقة الوجدانيّة الإنفعاليّة بين المدرّس والمتعلّمين من جهة أخرى، وبالتّالي الإبتعاد أكثر عن العنف والممارسات اللّاتربويّة.[2]

يعني أنّ هذه البيداغوجيا قائمة على مبدأ الإحترام والتّفاهم المتبادل بين المعلّم والتّلاميذ في إطار ما يعرف بالممارسات التّربويّة، وذلك بتعاقدهم واتّفاقهم على إنجاز مشاريع وأعمال تربويّة تحت شروط معيّنة متّفق عليها.

6.2. بيداغوجيا اللّعب:

تعرّف هذه البيداغوجيا على أنّها: "أسلوب للتّعلم باللّعب، فهو نشاط موجّه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقليّة والجسميّة والوجدانيّة ويحقق في نفس الوقت المتعة والتّسلية، كما أنّ استغلال أنشطة اللّعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للأطفال وتوسيع آفاقهم المعرفيّة.[3]

ممّا سبق نستنتج أنّ اللّعب هو عبارة عن وسيط تربويّ يعمل بدرجة كبيرة على بناء شخصيّة الطّفل، وبالتّالي فالألعاب التّربويّة إن أُحسِن تنظيمها وتخطيطها تؤدي دورا فعّالا في تنظيم التّعلم، والوصول بذلك إلى نتائج أفضل.

---

(1) ينظر أنواع البيداغوجيا المعتمدة في التعليم، مرجع سابق..

(2) المرجع نفسه.

(3) المرجع نفسه.

3. أهميّة البيداغوجيا:

لا شكّ أنّ للبيداغوجيا محاسن وأدوار بالغة الأهميّة في العمليّة التّعليميّة والتّعلميّة ولا بأس أن نذكر منها ما يلي:

- التّركيز على المتعلّم وتشجيع مواهبه.
- تنمية روح الإستقلال وروح المبادرة والمسؤوليّة لدى المتعلّم.
- تشجيع النّشاط والممارسة.
- تشجيع التّنوع وهيكلة المعارف.
- تنمية التّفكير وروح النّقد.
- إدماج المعارف والمساعدة على الحيازة على القدرات والكفاءات.
- إتاحة الإدماج والتّعاون.[1]

4. الفرق بين البيداغوجيا والتّعليميّة:

يوجد تداخل كبير بين البيداغوجيا والتّعليميّة حتى أنّه في بعض الأحيان يصعب التّفريق بينهما ورسم الحدود التي تميّز هذا عن ذلك، فهناك من يرى أن تعليميّة اللّغات عبارة عن امتداد للبيداغوجيا ومنتوج ووليد جديد لها.[2]

ومنه يمكن توضيح أهم الفروقات التي تميّز التّعليميّة عن البيداغوجيا فيما يأتي:

- التّعليميّة هي التّفكير في طرق التّعليم المرتبطة بمحتويات معيّنة، في حين أنّ البيداغوجيا هي مجموعة من القواعد والنّظريات التي تتّخذ موضوعها التّربية بفلسفاتها وغاياتها.
- ترمي التّعليميّة إلى تنمية العلاقات بين الوضعيّات، في حين دور البيداغوجيا هو التّركيز على تناغم العلاقات بين الوضعيّات والمواضع والوسط والمتعلّم.

---

(1) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمنهاج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية متوسط في اللغة العربية من بيداغوجيا تبليغ الكفاءات، الجزائر، ص 10- 11.

(2) رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط1، 1991، ص 45.

- تهتم التّعليميّة بالوسائل التي تسمح ببلوغ هذه الأهداف، أمّا البيداغوجيا فتستخدم معطيات التّعليميّة لإثارة التّعلم الأحسن.[1]
- تأخذ التّعليميّة بعين الإعتبار المعطيات النّاتجة عن الممارسة البيداغوجيّة.
- ينصب التّقويم في التّعليم على التّخطيط للوضعيّات البيداغوجيّة، أما من منظور البيداغوجيا فإن تحصيل التّلاميذ هو الذّي يحظى بالتّقويم.[2]

سبق القول أن عمل التّعليميّة ينصبّ على تخطيط ومراقبة وتعديل العلاقة التّعليميّة أنّها ليست مجرّد تقنية لأنّه لا وجود للتّعليميّة دون البيداغوجيا هذا من جهة، ومن جهة أخرى (لا يمكن للبيداغوجيا أن تتنصّل من التّعليميّة لأنّ الحديث عن المتعلّم دون التّطرق إلى المحتويات الدّراسية ضرب من الخيال، فالبيداغوجيا لا تمثّل شيئا بدون التّعليميّة).[3]

وممّا تقدّم يمكن أن نوضّح أبرز الفروق بين مصطلحي البيداغوجيا والتّعليميّة ونقاط التّشابه بينهما، كما موضح في الجدول الآتي:[4]

	البيداغوجيا	التّعليميّة
01	أشمل وأعمّ من التّعليميّة	جزء من البيداغوجيا
02	كيفية ملاءمة المادّة الدّراسية للمتعلّم	كيفيّة تنفيذ مادّة البيداغوجيا
03	تهتم بالجانب النّظري والتّطبيقي	تهتم بالجانب التّطبيقي
04	تستهدف التّربية والتّعليم	ينفذ عملية التّعلم والتّعليم
05	مصطلح مرادف للمنهاج	مصطلح مرادف للطّرائق
06	تدابير انتقال المتعلّم من الحالة الطّبيعية إلى الحالة الثّقافية	تنظيم وضعيات التّعلم التي يعيشها المتعلّم
07	يبحث في نوع المحتوى والمعلومات	يبحث في تنفيذ الأهداف وتحقيقها.

(1) وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، التكوين الخاص لمعلمي المدرسة الأساسية في إطار الجهاز المؤقت – تكوين عن بعد – وحدة اللغة العربية، مادة التعليمية العامة وعلم النفس، الإرسال الأول، جويلية 1999، ص 03- 04.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3) المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

(4) سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 119- 120.

08	دراسة مشكلات المواد التّعليميّة	دراسة مشكلات تعليم المواد المدرسيّة
09	تبحث في الشّروحات والتّوضيحات والحوارات	يبحث في محتويات التّدريس وطرائق التّدريس ووسائل التّدريس.
10	تبحث في كيفية اختيار المادّة التّعليميّة	يبحث عن سبل تسهيل التّعلم والتّعليم
11	تقدّم السّوسيولوجية والسّيكولوجية الأسس العلميّة للبيداغوجيا	لتحقيق أهداف السّوسيولوجيا والسّيكولوجيا.

ثالثا: الكتاب المدرسي:

1. مفهوم الكتاب المدرسي:

يعرّف الكتاب المدرسي على أنّه: (مصدر من مصادر التّعلم المقروءة، يشتمل بطريقة منظّمة على الجانب المعرفي المنوي إكسابه للمتعلّم، وعلى جوانب مساندة ومساعدة في اكتساب المتعلّم لهذا الجانب بأقل جهد ووقت وتكلفة وبأعلى انتاجية).[1]

إذن الكتاب المدرسي هو عبارة عن وثيقة تربويّة في شكل وعاء يحتوي مادّة تعليميّة تعتبر مرجعا أساسيّا يستقي منه المتعلّمون معلوماتهم، ويحقّق بذلك الأهداف التّربويّة المنشودة.

كما يعرّف على أنّه (نظام كلّي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج، يشتمل على عناصر عديدة وهي: الأهداف، المحتوى، والتّقويم، ويهدف إلى مساعدة المتّعلمين والمعلّمين في صف ما، ومادّة ما، وعلى تحقيق الأهداف التي حدّدها المنهج)[2]

انطلاقا من هذا التّعريف الذّي يربط الكتاب المدرسيّ بالمنهج نجد تعريفا آخر يقول بأنّ: (الكتاب المدرسيّ مكوّن أو عنصر من عناصر المنهج التّعليمي بمفهومه النّظامي الحديث، إذ لم يعد المنهج مختصرا على الكتاب المدرسي، فأصبح يشمل الأهداف والمحتوى وطرائق التّدريس، وأساليب التّقويم والأنشطة والمراجع).[3]

هذا ما يوضّح أنّ الكتاب المدرسيّ عبارة عن وسيلة أو أداة تعبّر عن محتوى المنهج، وتسعى إلى بلوغ أهدافه وتحقيقها، كما أنّه منظّم وفق معايير مضبوطة لغرض مساعدة المعلّم والمتعلّم.

2. أهميّة الكتاب المدرسي في العمليّة التّعليميّة:

الكتاب المدرسي وسيلة تعلّم وتعليم، ذات محتوى مكتوب، يمثل مضمون المقرر الدراسي، منظّم على أسس ومعايير محدّدة لغرض مساعدة المتعلّم والمعلّم في تحقيق أهداف المنهج، فمن هنا تنبثق أهميّة الكتاب في العمليّة التّعليميّة والتي نستعرضها في النّقاط الآتية:

---

(1) اسحاق الفرحان، توفيق مرعي، المنهاج التربوي، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، ط1، 2008، عين كارم، فلسطين، ص 316.

(2) عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى منهاج اللغة العربية، دار صفاء، د.ط، د.ت، عمان، ص 260.

(1) ينظر، فرح سليمان المطلق، الكتاب المدرسي، تاريخ الاطلاع : 2018/03/06 من خلال الرابط: http://www.aljamaa.net.

- يعدّ الكتاب المدرسي وسيلة ناجحة لعرض الحقائق والمفاهيم والتّعليمات في مجال أيّ موضوع من الموضوعات.
- يعدّ الكتاب المدرسي أداة مرنة يمكن استخدامها داخل الصّف وخارجه، كذلك في التّعلم الفرديّ، والتّعلم الجماعي، كما يمكن استخدامه في أي وقت من دون قيود.[1]
- يحدد موضوعات الدّراسة ويشير إلى مداخل تدريسها، وطرائق التّدريس.
- يقدّم المعلومات والمعارف والخبرات في تنظيم منطقيّ أو سايكولوجيّ أو حلزوني.
- يشتمل على رسوم وصور وأشكال تساعد في عملية التّعلم، وتزيد من فاعليّته.
- يحظى بدعم المعلّم والإدارة وأولياء أمور التّلاميذ، لأنّهم تلقّوا تعليمهم وفق الكتب المدرسية.
- يساعد المعلّم والمتعلّم في الإنتقال من موضوع إلى آخر، أو من فكرة إلى أخرى.
- يراعي الفروق الفرديّة والرمزية بين التّلاميذ.[2]

وإضافة إلى ما سبق ذكره حول أهميّة الكتاب المدرسي أداة لتنفيذ المنهج المدرسي فقد ذكر "تالماج Talmage" مزايا أخرى مثل:

- يضمن الكتاب المدرسي توحيد المحتوى لتلاميذ الصّفوف الدّراسية المختلفة.
- يمكّن الكتاب المدرسي من التّقويم السّريع لمدى التّقدم الذي أحرزه التّلاميذ في البرنامج التّعليمي في ضوء ما تمّت دراسته من هذا الكتاب.[3]

وعموما فإنّ للكتاب المدرسيّ مكانة أساسيّة في العمليّة التّعليميّة، لأنّه يساعد المعلّمين على القيام بمهماتهم وهو الرابط الأساسي بين واضعي المنهج والمتعلّمين في قاعات الصّفوف الدّراسية.

وفيما يلي نموذج "ويفر": ""Weaver's model الذي يركّز على التّفاعل المستمرّ للقوى السّائدة في المجتمع وجوهر عمليّة بناء المناهج والذي يتمثّل في العلاقة بين التّلميذ والبيئة والمدرّس:[4]

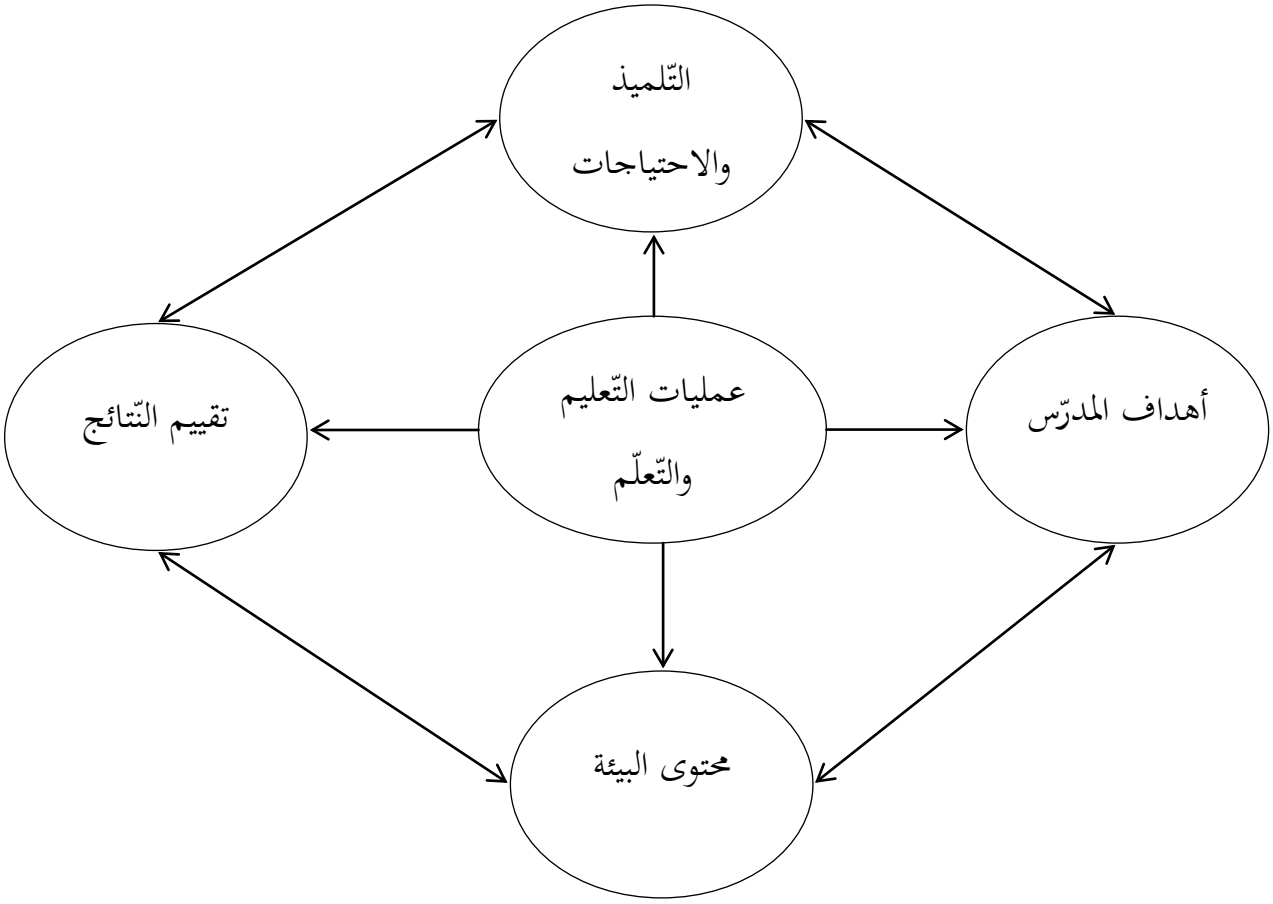
---

(1) ينظر، فرح سليمان المطلق: الكتاب المدرسي، مرجع سابق، ص 02.

(2) عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، مرجع سابق، ص 261- 262.

(3) فرح سليمان المطلق، الكتاب المدرسي، مرجع سابق، الصفحة نفسها.

(4) سعود موسى الصلاحي، نظرية المنهج 03، صور تشرح نماذج كل من تايلور وويفر ويلر، تاريخ الاطلاع 2018/03/11، من خلال الرابط: http://www.emaze.com



نموذج ويفر لتوضيح العلاقة بين التّلميذ والمدرّس والبيئة

3. الأسس النّظريّة التّي يبنى عليها الكتاب المدرسي:

ينبغي على واضع الكتاب المدرسيّ أن يراعي العديد من الأسس النّظرية التي تضبط هذه العملية والتي نجملها في النّقاط الآتية:

- أن يتّسم محتوى الكتاب المدرسيّ بالحداثة ومراعاة أحدث ما تمّ التوصّل إليه في مجال المادّة.[1]
- اختيار الألفاظ والتّراكيب السّهلة الشّائعة لمادّة الكتاب العلميّة مع الحرص على المحتوى الفكري الجديد المتيّسر.
- الإكثار من التّدريبات والتّمرينات بأنماطها المختلفة مع مراعاة التّقويم.
- الإستعانة بالصّور لكونها تشكل عنصرا حسّيا يوضّح المادّة المقدّمة ويقرّبها لأذهان الدّارسين.

(1) عبد الرحمن الهاشمي، محسن عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، مرجع سابق، ص 262- 263.

- العناية بالتّدرج اللّفظي والتّسلسل العلمي للمادّة المقدّمة فيكون الإنتقال من المفردات إلى الجمل البسيطة إلى الجمل المركّبة، ومن أوليّات العلوم إلى ما هو أعلى منها.
- سلامة المادّة المقدّمة من الأخطاء اللّغوية والعلميّة والفكريّة.
- التّركيز على الحوارات القصيرة التي تتطلّبها مواقف الحياة اليوميّة العامّة.
- الحرص على أن تعالج المادّة المقدّمة تعليم اللّغة العربيّة من النّاحيتين العلميّة والوظيفيّة معا.[1]
- هذا من ناحية مضمونه أي ما يحتوي عليه الكتاب بين دفّتيه وما يندرج في محتواه اللّغوي، أمّا من ناحية هيكلة الكتاب وترتيب عناصره فلا بدّ من توفّر الأسس الآتية:

- يجب أن يحتوي الكتاب على مقدّمة تعطي فكرة واضحة عن أهداف المادّة.
- كما يجب أن يشمل على فهرسة مفصّلة للموضوعات.
- وأن يشتمل على قائمة المصادر والمراجع التّي تم اعتمادها والرّجوع إليها.
- أن ينتهي كل موضوع بخلاصة.[2]

وقبل كل هذه الأسس لابدّ من الإهتمام بأن يكون المحتوى الفكري لمادّة الكتاب إسلاميّا بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، باعتبار أن اللّغة العربية لغة القرآن، وذلك لغرس قيم الإسلام منذ الصّغر في أذهان التّلاميذ والإعتزاز بلغتهم ولغة وطنهم.

---

(2) أسس إعداد الكتاب، بدون اسم الناشر، تاريخ النشر، الجمعة 2009/04/17، تاريخ الاطلاع 2018/03/11 من خلال الرابط: http://jagnarpsurjht.blogspot.com.

(3) عبد الرحمن الهاشمي، محسن عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، مرجع سابق، ص 262- 263.

وفيما يلي مخطّط يوضّح هيكلة تأسيس وصياغة الكتب المدرسيّة وفق مراحل متعدّدة نمثّلها كما يأتي[1]:

هيكلة تأسيس وصناعة الكتب المدرسية

[1] إدارة المناهج بمركز المناهج التعليمية والبحوث التربوية، بدون اسم الناشر، تاريخ النشر، 2016/12/24، تاريخ الإطلاع، 2018/03/12 من خلا ل الرابط https://m.facebook.com

4. مواصفات ومكوّنات الكتاب المدرسي:

عند حديثنا عن مواصفات الكتاب يقودنا ذلك بالضّرورة إلى الحديث عن مكوّناته وتحديد العناصر والأجزاء التّي يتكوّن منها، فهو يتكوّن من:

- مقدّمة الكتاب.
- محتوى الكتاب.
- الأنشطة التّعليميّة.
- المصادر والمراجع.

وعلى هذا الأساس فإنّ لكل مكوّن مواصفات خاصّة يختلف بها عن الآخر، وفيما يأتي بيان لتلك المواصفات التي يجب توافرها في كلّ عنصر من العناصر المذكورة أعلاه.

1.4.مقدمة الكتاب:

يجب أن تتسم مقدّمة الكتاب بما يلي:

- أن تعطي نظرة عامّة شاملة للمتعلّم والمعلّم عن الكتاب المدرسي.
- أن تشير إلى أهداف تأليف الكتاب المدرسي والمبادئ التي روعيت في تأليفه.
- أن توجّه المتّعلّمين إلى ما ينبغي فعله للإستفادة من الكتاب.
- أن تذكّر المتعلّمين بالمعلومات السّابقة التّي يتأسّس عليها تعلّم محتوى الكتاب.[1]

وعليه فإن المقدّمة في الكتاب هي بمثابة دليل لإرشاد القارئ أو المتعلّم على ما هو موجود بين دفّتيه، بحيث أنها تعطيه نظرة شاملة ومختصرة عن محتواه الدّراسي بما يسهّل ذلك على المتعلم.

2.4.محتوى الكتاب:

محتوى الكتاب هو (ما اشتمل عليه الكتاب من معلومات ومهارات واتّجاهات ومن المفروض أن يكون عرض المادّة في الكتاب بشكل يسهّل معه تعلّم المادّة؛

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

أي الإهتمام بالعلاقات بين أجزاء المادة، أو سهولة إجراء العمليّات العقليّة المختلفة عليها بسهولة ويسر).[1]

وهذا ما يستدعي ضرورة تسهيل وتبسيط محتوى الكتاب المدرسيّ ليتناسب ذلك مع سنّ وقدرة الإستيعاب لدى التّلميذ وحتّى يتمّ الرّبط بين أجزاء المادّة المعروضة في محتواه.

وعليه فإنّ محتوى الكتاب يجب أن يتّصف بالآتي:

- أن تبدأ الوحدة بمخطّط توضيحي يبيّن مسار تتّبع مضمون الوحدة التّعليميّة.
- أن يعالج كل جزء مفهوما رئيسيّا من المفاهيم التي تتضمّنها الوحدة.
- أن تجزّأ الوحدة التّعليميّة إلى موضوعات رئيسيّة وأخرى صغيرة ليسهل تعلّمها وإتقانها.
- أن يوازن بين حجم المادة وسعتها والوقت المخصّص لها في الخطّة الدّراسية.
- أن تكون الأقوال والنّصوص التي يقدّمها موثّقة.
- أن يكون سليم اللّغة سهل التّراكيب.
- أن يحترم ذكاء المتّعلم وقدرته على الإبداع.
- أن يساعد على اكتشاف ميول التّلاميذ وحاجاتهم، ويؤدّي إلى إشباعها.
- أن يراعي مستوى النّضج العقلي والجسمي للمتعلّمين.[2]

3.4. الأنشطة التّعليميّة:

ترد الأنشطة التّعلمية 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 تعاونيّة وغيرها.[3]

إذن فالغرض من هذه الأنشطة هو ترسيخ المادّة العلميّة في ذهن المتعلّم وذلك عن طريق حلّ النّشاطات المختلفة أو القيام بتجارب تطبيقيّة تعمل على الوصول إلى نتائج واضحة تفيد المتعلّم في حياته اليوميّة.

---

(1) اسحاق الفرحان، توفيق مرعي، المنهاج التربوي، مرجع سابق، ص 324.

(2) عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، مرجع سابق، ص 270.

(3) اسحاق الفرحان، توفيق مرعي، المنهاج التربوي، مرجع سابق، ص 324.

4.4.المصادر والمراجع:

في نهاية كل كتاب لابدّ من توفر قائمة المصادر والمراجع، وهي قائمة تجمع مختلف الكتب والمؤلّفات التي اعتمد عليها في تأسيس وبناء محتواه، وتكون مرتبة وفق نظام خاص، يسهّل على الباحث عمليّة الرّجوع إليها والإستعانة بما فيها من معطيات حول المؤلفات.[1]

وعليه فإن توفّر هذه القائمة في الكتاب المدرسي جدّ مهم، وذلك لتوثيق وزيادة مصداقيّة المعلومات المتضمّنة في محتواه، كما أنّها تساعد القارئ في الرّجوع إليها والإستفادة منها.

5. وظائف الكتاب المدرسي:

اعتبارا لمركز الصّدارة الذّي يشغله الكتاب المدرسي بين الوسائل التّعليميّة فإنّه يضطلع بالعديد من الوظائف والتي هي في حقيقة الأمر انعكاس للأهميّة البالغة التي تكتسبها هذه الوسيلة التّعليميّة، فهو يعتبر المرشد للمعلّم في بناء الدّروس، وتحديد الطّريقة التيّ يمكن أن يستخدمها في التّدريس ممّا يؤثّر بشكل مباشر على أداء العمل، (كما يساعد التّلميذ في معرفة وتبسيط الحقائق)[2] و(مسايرة نظم الإمتحانات السّائدة، فيساعد التّلميذ في الإجابة عن الأسئلة التي يمتحن فيها).[3]

وإلى جانب هذه الوظائف المحوريّة يرى بعض المختصّين في هذا المجال أن الكتاب المدرسيّ ينمّي مهارات القراءة الفاحصة والتّفكير الناقد، زيادة على ما يتضمّنه من وسائل تعليميّة مرتبطة بالمادّة وموضوع الدّراسة.[4]

وتكمن وظائف الكتاب المدرسيّ فيما يأتي:

---

(1) إسحاق الفرحان، توفيق مرعي، المنهاج التربوي، مرجع سابق، ص نفسها.

(2) محمد صالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقه، دار الهدى، د.ط، 1999 الجزائر، ص79.

(3) مرشد محمود بور، إبراهيم ياسين الخطيب، أساليب تدريس الاجتماعيات، دار الثقافة، 2007، عمان، الأردن، ص 40.

(4) المرجع نفسه، ص 62.

1.5.وظيفة تبليغيّة:

وتتطلّب اختيار المعلومات في مادّة دراسيّة معينّة وفي موضوع محدّد، حيث يكون اكتسابها تدريجيّا عبر السّنوات المتتالية للمسار الدّراسي، كما ينبغي أيضا غربلة هذه المعلومات وتبسيطها، لجعلها في متناول تلاميذ المستوى المعيّن.

إضافة إلى ذلك فإن الكتاب المدرسي يقدّم المعارف وفق فلسفة معرفيّة معينّة وإطار تاريخي محدّد، ومقاييس لغويّة معينّة، وهذا ما يجعله صالحا لفترة دون غيرها، نظرا للمتغيّرات السّياسيّة والثّقافيّة والإجتماعيّة والإقتصاديّة الحاصلة.[1]

إذن فالهدف الأساسي للكتاب المدرسي هو عمليّة التّبليغ، التّي تتم وفق شروط متعدّدة منها الزّمانيّة والمعرفيّة التّي سبق وذكرناها، والتي بدورها تتحكّم في المعارف التي تتمّ برمجتها في محتوى هذا الكتاب لتقدّم لتلاميذ صفّ معيّن.

2.5. وظيفة هيكليّة:

يقترح الكتاب المدرسي نوعا من التّسلسل والتّوزيع للوحدات التّعليميّة لاكتساب المعارف، وهو بذلك يهيكل التّعليم وينظّمه تنظيما بيداغوجيا وفق المستوى المعرفي والعقلي للتّلميذ بعدّة طرائق نذكر منها:

- من التّجربة العلميّة للتّلميذ إلى النّظرية العلميّة.
- من النّظريّة إلى التّطبيقات والتّمارين واختبار المكتسبات.
- من التّمارين التّطبيقيّة إلى الإعداد النّظري.
- من العرض إلى الأمثلة والصّور التّوضيحيّة.
- من الأمثلة والصّور التّوضيحيّة إلى الملاحظة والتّحليل.[2]

---

(1) حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي، دور الجمعية الثقافية والرياضية في التنشأة الاجتماعية في المدرسة الجزائرية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 09، ديسمبر 2014، جامعة الوادي، الجزائر، ص 199

(2) حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، المرجع السابق، ص 199.

وبذلك يكون ترسيخ المعلومات والنّتائج المتحصّل عليها وفق ترتيب معين للوحدات التّعليميّة تماشيا مع مدّة زمنية معينة. أي الإنتقال من الصّعب إلى السّهل ومن المعقّد إلى المبسّط وفق هيكلة محكمة ومنظّمة تنظيما بيداغوجيا.

3.5. وظيفة توجيهيّة:

للكتاب المدرسي دور في توجيه تعلّم التّلميذ في عمليّة التّلقّي والتّحصيل، وكذا في تدبّر المعارف المكتسبة بطرائق مختلفة، قصد التّحكم في الخبرات الخاصّة بالتّلاميذ، وذلك بإحدى الطّريقتين:

- التّكرار والحفظ وتقليد الأمثلة.
- النّشاط الأكثر تفتحا وابتكارا للتّلميذ، ممّا يمكّنه من استخدام خبراته وملاحظاته الخاصّة.[1]

ومن جهة أخرى فإنّ الكتاب المدرسي يعبّر عن مفهوم معيّن للإتّصال، وعن العلاقة الرّابطة بين الأطفال والرّاشدين، وبين التّلاميذ والمعلّمين بالإضافة إلى الوسط الإجتماعي والثّقافي للتّلميذ،

(كما أنه من أهمّ الوسائل المساعدة في توضيح أهداف المنهاج التّربوي، بل يلعب دور الرّابط المحوري بين الثّلاثي المكوّن للعمليّة التّعليميّة (التّلميذ، المجتمع، الوصاية)، إلا أنّه هناك أمر يجب الإشارة إليه، يكمن في أنّ هذا الكتاب لا يمكن أن يقوم بالدّور المنوط به، ما لم يقم كل من أفراد هذا الثّلاثي بالدّور المتعلّق به في استعمال الكتاب المدرسي في العمليّة التّعليميّة، كما أن أدوار مهام أفراد هذا الثّلاثي يجب أن تكون مثبّتة على أساس الإستراتيجية اللّولبية في الوصول إلى الهدف).[2]

وعموما فإنّ هذه الوظائف بيّنت أهميّة الكتاب المدرسي المدرسيّة منها والحياتيّة، فمهما كان التّطور الحاصل في علوم التّربية، فإنّ الكتاب المدرسي يبقى أداة أساسيّة لا غنى عنها في التّدريس رغم أنّها ليست الأداة الوحيدة، لكن لا يمكن الإستغناء عنها ولا تعويضها بأيّ أداة أخرى.

---

(1) حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، مرجع سابق، ص 200.

(2) المرجع نفسه، ص 208.

فصل ثان:

الدّراسة التّطبيقية لمحتوى كتاب السّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي.

أولا: الدّراسة الوصفية التّحليلية للكتاب

1- التّعريف بالكتاب المدرسي:

هو سند تربوي يعتمده المعلّم والمتعلّم على السّواء في العمليّة التّعليميّة، (وهو كتاب مقرّر ومهما يكن المسمّى فأنّه يبقى من حيث المبدأ وثيقة تربويّة مكتوبة غالبا ما يستخدمها المعلّم والتّلاميذ على السّواء في التّعليم والتّدريس لتحصيل الأهداف المنهجيّة المطلوبة) [1].

هذا يعني أنّ الكتاب المدرسي أحد أهم الوسائل التّعليميّة التّي يرجع إليها المعلّم والمتعلّم، ويعتمد أنّها في سيرورة المواد التّعليميّة قصد تحقيق النّتائج التّربويّة الهادفة.

(ويعدّ الكتاب المدرسي من أهم العوامل المؤثّرة في العمليّة التّعليميّة بالإضافة إلى كونه وسيلة فاعلة، دعت إليها منهجية المعرفة البشريّة، فهو ليس مجرّد وسيلة مساعدة في التّعلم فحسب، وأنّما هو صلب العمليّة التّعليميّة وجوهرها) [2].

كما أنّه يعرّف التّلميذ بشخصه ونفسه وخصوصيّته، أي يقوم ببناء ذات التّلميذ عن طريق محتواه الهادف فهو ينمّي مهاراته ويقوّي اكتشافاته، انطلاقا من الظّواهر المختلفة التّي يعرضها، فيعرّفه بدينه ولغته ومبادئ قومه ومجتمعه، إذن فالكتاب المدرسي يعلّم، يبصّر ويصنع الانسان السّوي فوق الأرض، وجاء في التّنزيل الحكيم الكثير من الإشارات في هذه المعاني التّي ذكرت ومنها قوله تعالى: «أنّ هَذَا القران يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ»[3]، وقال أيضا: «وَأَنْزَلْنَا مَعَهُمُ الكِتَابَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالقِسْطِ»[4].

وإلى جانب ذلك فقد وضع الكتاب المدرسي لضبط العمليّة التّعليميّة وتأطيرها وتوحيد المعارف وتوجيه المتعلّمين، وفقا لنموذج تربوي يهدف في نهاية المطاف إلى تكوين جيل متكامل التّفكير، ومتكافئ مما يحقق التّواصل والتّآزر بين أفراد المجتمع الواحد.

---

[1] محمد زياد حمدان، تقييم الكتاب المدرسي نحو إطار علمي للتقويم في التّربية، دار التّربية الحديثة، د ت، الجزائر، ص 9.

[2] عبير عليمات: تقويم وتطوير الكتب المدرسيّة، المرحلة الأساسية (كتب التّربية الإجتماعية، والوطنية)، دار حامد ، ط 1، 2006، الأردن، ص 23.

[3] سورة الإسراء، آية رقم 09.

[4] سورة الحديد، الآية 24.

2.1. الحجم والمحتوى:

كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي، الذي أشرفت على إصداره وزارة التّربية الوطنية، هو كتاب جامع لثلاث مواد وهي: اللّغة العربيّة، التّربية الإسلاميّة، والتّربية المدنيّة، من أنّتاج الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة التّابع لوزارة التّربية الوطنية، وقد صدر في الطّبعة الثانية لسنة 2017-2018.

ويعتبر الكتاب الجديد الذي وضع بعد إصلاح المنظومة التّربويّة، ويمثل الكتاب امتدادا لخط الإصلاح الذي شرعت فيه الوزارة الوطنية سنة 2000، وقد جاء وفق البرنامج الرّسمي ووفق منهاج الجيل الثاني، وهو مبني على المقاربة بالكفاءات والمقاربة .

وقد شارك في تأليف هذا الكتاب والإشراف عليه نخبة من الأساتذة والمفتّشين الذين أبدعوا وبذلوا قصارى جهدهم من أجل ضبط برنامجه وتسطير محتواه، وكنت قد صنفت أسماءهم في هذا الجدول، كل حسب رتبته ومنصبه في القطاع التّربوي[1]:

لجنة التّأليف	الرتبة
- محمود عيود	مفتش التّعليم المتوسط
- عبد المالك بوطيش	مفتش التّعليم الإبتدائي
- فتيحة مصطفاوي تواتي	أستاذة مكونة في المدرسة الإبتدائية
- حسيبة مايدة شناف	أستاذة مكونة في المدرسة الإبتدائية
- حكيمة عياش شطيبي	أستاذة مكونة في المدرسة الإبتدائية
الإشراف العام	
- محمود عيود	مفتش التّعليم المتوسط
الإستشارة والتّعليميّة البيداغوجيّة	
- رمضان إيرزيل	مفتض التّعليم الإبتدائي
- د. شريفة غطاس	أستاذ التّعليم العالي

[1] مجموعة من المؤلفين، كتابي في اللّغة العربيّة، تربية إسلامية، تربية مدنية، للسّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي، وزارة التّربية الوطنية ، ط2 2017-2018، الجزائر، ص 02.

كما لا أنّسى أنّ أذكر المصمّمة "لويزة سياحي الحسين" التّي قامت بتصميم وتركيب الغلاف، الرّسومات، و"زوهير يحياوي"، وآخرون ممن قاموا بمعالجة الصّور وتصميم صفحات المشاريع[1].

وفيما يأتي جدول آخر يمثل مسردا للأعلام الذين قاموا بتأليف النّص والنصوص النّثرية والشّعرية الموجودة ضمن دفّتي الكتاب: ([2])

المؤلِّف	صِفتُهُ	النّص المؤلَّف
مفدي زكريّاء	شاعر	- نشيد "قسما" ص26 وص127.
محمد الأخضر السائحي	شاعر	- أنّشودة "مدرستي" ص42. - أنّشودة " أنّا أحبّ الشّجرة" ص 90. - أنّشودة "نظافة الأبدان" ص106. - أنّشودة " العيد" ص138.
سليمأنّ العيسى	شاعر	- أنّشودة " رفيقتي الأرنب" ص58.
محمد الهراوي	شاعر	- أنّشودة "لعبة الغمّيضة" ص74.
رايح خدّوسي	كاتب	- نصّ المطالعة – معلّمتي الفراشة- ص141.

وهذا (الكتاب المدرسي معتمد من طرف وزارة التّربية الوطنية تحت رقم 451/م.ع/16 طبقا للقرار الوزاري رقم 09/38 المؤرّخ في 2009/11/26)[3].

وهو كتاب من الحجم الكبير نوعا ما، طوله 28 سم وعرضه 21.5 سم وسمكه 1 سم، ويتكون من 144 صفحة.

[1] مجموعة من المؤلفين، كتابي في اللّغة العربيّة، تربية إسلامية، تربية مدنية، مرجع سابق، ص 2.

[2] المرجع نفسه، ص 26-42-58-74-90-106-127-138-141.

[3] المرجع نفسه.

نجده يتوزّع إلى ثمانية محاور كما سمّيت في فهرس الكتاب، هذه المحاور هي بدورها تتوزّع إلى خمس وعشرين وحدة، في كل محور ثلاث وحدات تمثّل دروس ونشاطات اللّغة العربيّة، وثلاث دروس في التّربية الإسلاميّة ودرس في التّربية المدنيّة، ونشاط في المحفوظات، وينتهي هذا المحور بإنجاز مشروع ونشاط إدماج لتقويم مكتسبات التّلميذ، كل هذا على امتداد حوالي 28 صفحة من الكتاب.

2.1. إخراج الكتاب:

عند الحديث عن إخراج الكتاب وتنسيق شكله وغلافه الخارجي وجدته يتماشى ومحتواه البيداغوجي فالكتاب من الحجم الكبير، (وهذا ما يعكس تجسيد العالم الكبير والخيالي الذي يتطلّع له الطّفل في هذه المرحلة والسن 6 سنوات)[1]، فالحجم الكبير يمنح التّلميذ فضاء رحبا، وواسعا كما يمكّن مصمّمي الكتاب من استغلال المساحة في تكبير الرسومات والخطوط وتوزيع مادّة النّشاط المقصود برحابة وارتياح، مما لا يشكل ضغطا بصريا على أنتباه التّلميذ، وهذا ما يجعل التّلميذ فرحا بالكتاب شغوفا بصوره، وألوانه ومادته المتنوّعة.

أ- الغلاف:

غلافه غليظ نوعا ما من النّوع الجيّد، طغى عليه اللّون الأخضر الفاتح إضافة الى اللّونين الأزرق والوردي يعلوا الصّفحة، "الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة، وزارة التّربية الوطنية"، وأسفلها السّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي كما يتوسطها عنوان الكتاب الذي كتب بالخط العريض الواضح باللّون الوردي واللّون الأسود "كتابي في اللّغة العربيّة، التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة" وصورة لشخصيتين بارزتين في نصوص القراءة هما "خديجة وأحمد" الذي يحمل كتاب اللّغة العربيّة بيده اليسرى ويحي بيده اليمنى وهو يبتسم، وبجانبه أخته خديجة وهما في حالة فرح وهذا ما يبعث في نفس التّلميذ الفرح والبهجة، أما الصّور والخلفيات الأخرى الموجودة على الغلاف فهي ملائمة لمواد وموضوعات الكتاب، ونجد مثلا ثلاث صور خلف صورة خديجة وأحمد، الأولى تمثّل مسجدا وهي تحثّ على الصّلاة والقيم الإسلاميّة كما أنّها تعبّر عن دروس التّربية الإسلاميّة، والثانية مدرسة فهي تحثّ على

[1] عبد اللطيف حني، فاعلية الصّورة الملونة في تنمية المعارف اللغوية لذى الطفل، كتاب التّلميذ للسّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي نموذجا، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، العدد 14/13 ديسمبر 2015، الجزائر، ص 202.

التّعلم والإجتهاد كما أنّها تعبّر عن دروس اللّغة العربيّة، والثالثة تمثّل دار البلديّة التّي تعتبر من المرافق العموميّة التّي يحتاجها الفرد في استخراج وثائق هويّته فهي بدورها تعبّر عن دروس التّربية المدنيّة.

وبجأنّب صورة خديجة هناك صورة لحقيبة مدرسية وأقلام والوان وكراريس فهي تدل على الأدوات المدرسيّة التّي يحتاجها التّلميذ في الدّراسة، كما يعلوها رقم واحد مكتوب باللّون الأبيض، وسط دائرة ورديّة اللّون، وهو ما يوضّح المستوى التّعليمي مثلما كتب في أسفل الصّفحة بالخطّ العريض، بالإضافة إلى العديد من الأشكال والألوان الأخرى التّي تتوافق مع الموضوعات والمحاور المختارة في الكتاب، كما لا ننسى الوجه الأخر من الغلاف الذي تتوسطه صورة للجدّة يحيط بها أحفادها السّبعة من أجناس وأعمار مختلفة، وهذا ما يدل على المودة والحنان الذي تمتاز به الجدّة مع أحفادها، وعن المودّة والسّكينة التّي تحظى بها العائلة الجزائريّة، فهذه الصّورة كلّها ترمز إلى عالم التّلميذ التّعليمي والإجتماعي ومكتسباته الخلقيّة واللّغوية والعلميّة.

ب- **مقدمة الكتاب:**

جاءت المقدّمة في الكتاب تحت مسمى "تقديم" وفي صفحة واحدة وهي من بين الصّفحات الأولى المعرّفة بالكتاب ومضمونه، أعدّها مؤلفو الكتاب المذكورين أنّفا، تعلوها البسملة التّي كتبت بالخط الدّيوأنيّ، وتضّمنت ما يلي:

- تمهيد قصير فيه توجيه لتلاميذ السّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي مع عبارات التّمني بالنّجاح والتّوفيق لهم.

- توضيح لعنوان الكتاب مع عرض مجمل لمواده الثّلاث: اللّغة العربيّة، التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة، ووجوب التّنسيق بينهم بإدماج متناغم يستجيب لمتّطلبات مناهج المواد الثّلاث.

- كما جاء فيها توضيح بأنّ الكتاب المدرسي مصحوب بوثيقتين أخرتين هما (دليل المعلّم ودفتر الأنّشطة الذي يمارس فيه المتعلّم التّمارين والتّدريبات المختلفة للمواد الثّلاث)[1].

- وفي الأخير شكر وعرفان لكل من يهمّه الشّأنّ التّربوي من أساتذة وأولياء ومربّين وكل من يسعى إلى الرّقي والإزدهار.

[1] مجموعة من المؤلفين، كتابي في اللّغة العربيّة، تربية الإسلاميّة، تربية مدنية، مرجع سابق، المقدمة.

كما دعت لجنة التّأليف في المقدّمة أهل الإختصاص والخبرّة إلى تقديم اقتراحات وملاحظات تعينهم على تطوير، وتعديل البرنامج التّربوي.

(والمقدّمة عادة تعرّف بموضوعات الكتاب تعريفا عامّا، من حيث مواده ومحتوياته، وترتيب موضوعاته، كما تعطي فكرة عن أهداف الكتاب العامّة)[1]، أمّا المحتوى فيشتمل على المجالات المعرفيّة ويرتبط ارتباطا وثيقا بأهداف الكتاب، ويشتمل الجانبين النّظري كالقراءة ودروس التّربية الإسلاميّة والتّربية المدنيّة، والتّطبيقي كالمشاريع ونشاطات الإدماج والتّمارين التّي يقدّمها المعلّم وينجزها التّلميذ من دفتر الأنّشطة وهي تمارين توجيهيّة ليختبر من خلالها في مدى وعيه واستيعابه للنّشاطات المقدّمة.

ت- **فهرس الكتاب:**

عنون بـ"جدول المحتويات"، ومُثّل في جدول شمل صفحتين قُسّم إلى ستة عشرة خانة، في الصّفحة الأولى ثمانية خانات وفي الصّفحة الثانية ثمانية خانات، تمثّل الأولى رقم المحور وعنوانه، وتمثّل الثانية عناوين الوحدات التّي تمثّل دروس اللّغة العربيّة مع صفحة كل درس والثّالثة خصّصت للحروف المبرمج تدريسها والرّابعة لدروس التّربية الإسلاميّة، والخامسة لدروس التّربية المدنيّة والسّادسة للمحفوظات والسّابعة للمشروع أما الخانة الثّامنة والأخيرة فتضمّنت نشاط الإدماج الذي وضع ليختبر به المتعلّم في إدراكه وفحصه لكل محور وهذا ضرب من التّخطيط المنهجي الذي يُتوقّع أنّ يسير المتعلّم على هديه، ويكتسب من خلاله الآليات المنهجية التّي تمكّنه من التّنظيم في حياته الخاصة.

كما خصّص لكل محور لون وصورة تميّزه عن المحور الآخر، وأنّتهى هذا الجدول بخانة مستقلة عنه جاء فيها نص المطالعة "معلمتي الفراشة" صفحة 141.

فجدول المحتويات هو عبارة عن منهجيّة بحث غير مباشرة، بالإضافة إلى أنّه يسهل عمليّة البحث ويقتصد الوقت على المعلّم الذي يسعى إلى استكمال مراحل الدّرس، فقد ورد في أوّل الكتاب على عكس الكتب السّابقة التّي كأنّ يرد آخرها كما يمكن أنّ يتّخذه الأستاذ كدليل له.

[1] ينظر، عبير عليمات، تقديم وتطوير الكتب المدرسيّة، مرجع سابق، ص 146.

وقد وردت كيفية استعمال الكتاب في صفحتين مباشرة بعد جدول المحتويات تحت عنوان "كيف تقرأ الكتاب" ومُثّلت في أطر عليها بيانات توضيحيّة مقتبسة من صفحات النّشاطات المختلفة التّي احتوى عليها الكتاب.

وفي الصّفحة الموالية صورة يتوسطها "أحمد"، يرفع يده ويقول مرحبا بكم، وتحيط به مجموعة من الصّور للشّخصيات المختلفة التّي بنيت عليها دروس الكتاب، كما تظهر الصّور أشخاصا من أعمار والوان وأجناس مختلفة، ذلك ما يوحي بوجوب التّآزر والتّآخي بين أفراد المجتمع مهما اختلفت الألوان والأجناس، وهذا ما ينص عليه حديث النّبي –صلى الله عليه وسلم– حيث قال: "لَا فَضْلَ لِعَرَبِيٍّ عَلَى عَجَمِيٍّ، وَلَا لِعَجَمِيٍّ عَلَى عَرَبِيٍّ، وَلَا لِأَبْيَضَ عَلَى أَسْوَدَ، وَلَا لِأَسْوَدَ عَلَى أَبْيَضَ إِلَّا بِالتَّقْوَى ، النَّاسُ مِنْ آدَمَ وآدَمُ مِنْ تُرَابٍ". ([1])

ثم تأتي مباشرة الصّفحة رقم 09 التّي يفتتح بها الدرس الأول "أحمد يرحب بكم"، من محور عائلتي، وبهذا نكون قد شرعنا في المحتوى الذي يتضمّنه الكتاب.

مما سبق ذكره يمكن تسجيل النّقاط الآتية الخاصّة بالإخراج:

- الإخراج يتضمن التّنسيق الكامل للنّصوص، وجدول المحتويات؛ بحيث يكون واضحا ومرقم بدقة.
- تكون طباعة الكتاب جيدة.
- تظهر الصّفحات الأولى من الكتاب عنوانه، وأسماء مؤلّفيه ودار النّشر وسنة الطّباعة بالميلادي، كما تظهر السّعر أيضا.
- يكون اتّساع صفحة غلاف الكتاب مناسبا للمعلومات المقدّمة.
- يستخدم المؤلّفون فنون الإخراج المناسبة لخصائص التّلاميذ من حيث الخطوط العريضة الهوامش الفراغات، إقرار المفاهيم الرئيسية بألوان مميزة.
- يصاغ عنوان الكتاب بوضوح بحيث يشير لمضمونه بشكل واضح.

(1) صدر الدين محمد بالعلاء الين علي بن محمد بن أبي العز الحنفي، شرح العقيدة الطّحاوية، تحقيق شعيب الأرنؤوط ، ط 10، مؤسسة الرسالة، 1417هـ-1997م، بيروت لبنان ،ج2، ص510.

- يناسب حجم الكتاب سن التّلميذ كما يجب أنّ يكون صالحا لاستعماله لعدّة سنوات، وأنّ يكون سهل الحفظ والتّخزين، في حالة عدم استعماله.

2- كيفية بناء كتاب السّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي

(تعتبر السّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي أوّل سنة في هذه المرحلة المتميّزة من الحياة المدرسيّة للتّلميذ)[1]، لذلك فقد سعت وزارة التّربية الوطنيّة لاختيار كتاب يخدم مناهج الجيل الثاني التّي تنصب بداية من هذه السّنة، ويكون عاملا على تلبية متطلّباتها وفق ما تنصّ عليه.

فقد جاء هذا الكتاب باكورة طيّبة للسّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي وفق مناهج وزارة التّربية الوطنية، تحت عنوان "كتابي في اللّغة العربيّة، التّربية الإسلاميّة، والتّربية المدنيّة"، موحّدا بين ثلاث مواد، حتى يضع بين يدي المتعلّم موارد مهمّة من النّص، وأنّشطتها رغبة في إكساب المتعلّم قاعدة علمية متينة، وبناء كفاءات هذه المواد الثلاث.

فقد كأنّ لوزارة التّربية الوطنيّة هدفا مهمّا من وراء تأليف هذا الكتاب الموحّد ، واختيار هذه المواد السّابقة الذّكر والتّي تكمّل بعضها البعض، فلا يخفى أنّ «اللّغة العربيّة هي لغة المدرسة الجزائرية، واللّغة الوطنية الرّسميّة الأولى، وأهم مركّبات الهوية الوطنية الجزائرية، وأحد أهم رموز السّيادة الوطنيّة»[2]، لذا فأنّ عملية تعليمها وتعلّمها تكتسي أهمية بالغة، والتّحكم في ملكتها أمر ضروري وكل المواد التّعليميّة في حاجة ماسّة إليها، وكل نقص في اكتسابها يؤدي الى اكتساب ناقص في تلك المواد المتعلّقة بها، كما أنّ مادتي التّربية الإسلاميّة والتّربية المدنيّة تعتبر أنّ المادتان الأكثر حملا للقيم والكفاءات العرضيّة ولهما الدّور الفعّال في تكوين التّلميذ والنّهوض بأخلاقه الإسلاميّة والمدنيّة.

فقد تم عرض محتويات هذا الكتاب وفق التّرتيب الذي جاء به العنوان حيث روعي فيه ترتيب المواد وحجمها ودرجة صعوبتها وسهولتها منظّمة تنظيما تسلسليّا يتماشى وتدرج بناء كفاءات المتعلّمين، فيبدأ توزيع دروس المحاور بمادة اللّغة العربيّة أوّلا ثم التّربية الإسلاميّة ثم التّربية المدنيّة، كل

---

[1] وزارة التّربية الوطنية، دليل الكتاب (كتابي في اللّغة العربيّة، التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة)، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2016، الجزائر، تقديم.

[2] المرجع نفسه، صفحة نفسها.

ينصبّ حول موضوع معيّن قد عنون به المحور سابقا، ونجد ذلك مثلا في محور "عائلتي"، حيث جاء فيه أربع وحدات تمثّل نصوص اللّغة العربيّة وهي: "أحمد يرحب بكم" ص09، و"أتعرف على عائلتي" ص 13، و "في منزلنا" ص 17، والنّص الأخير: "العائلة مجتمعة" ص 21، وكذلك دروس التّربية الإسلاميّة التّي ترتبط ارتباطا وثيقا وموضوعات اللّغة العربيّة وهي: "أُطِيعُ والِدَيَّ" ص 12، وسورة الفاتحة ص16، وأستأذن ص 20، والدرس الأخير "أحب عائلتي" ص 24، ثم يأتي درس التّربية المدنيّة وهو "التّحية وردها" ص 25، كلّ (عرض على منهجية روعي فيها المبادئ التّربويّة المتعلّقة بمستوى تقبّل المتعلّم للمادّة، وإيجاد حوافز التّعلم لديه إلى جانب خصائصه النّفسية، والتّفكيرية والمعرفيّة والوجدانية)[1]، كما أنّتهى هذا المحور بنشاط محفوظات يتمثّل في النّشيد الوطني الجزائري "قسما" ص 26، ومشروع يُكلّف فيه التّلميذ برسم منزل ووصفه ص 27، وأخيرا نشاط إدماجي ص 28 يرسم فيه شجرة عائلته، بعد ما تعرف عليها انطلاقا من الدّروس المتكاملة في المواد الثلاث السّابقة الذّكر.

من خلال ما سبق ذكره عن كيفية عرض محتويات الكتاب، دفعني الفضول إلى محاولة معرفة موضوعات كل مادة على حدى ومعرفة سيرورة تعلّماتها، وارتباط نشاطاتها ببعضها البعض، وهذا ما سأتطرّق إليه فيما يأتي:

1.2 سيرورة التّعلُّمات في اللّغة العربيّة:

يمثّل توزيع مادة اللّغة العربيّة أكبر نسبة في الكتاب المدرسي حيث قدّرت نسبتها أكثر من أربعين بالمائة مقارنة مع مادة التّربية الإسلاميّة والتّربية المدنيّة، كما أنّها (تحتلّ أكبر حيز من كل محور تعلُّمي، نظرا لطبيعتها وحجم مواردها وتفرّعها، وذلك لشمولها على الميادين الأربعة لنشاط التّعلم، كما حدّدها المنهاج التّربوي وهي: ميدان فهم المطوق ويتعلّق بالاستماع والفهم، انطلاقا من قراءة المعلّم للنّص المبرمج من دليل الكتاب، ثمَّ ميدان التّعبير الشفوي ويتعلّق بالملاحظة والمشاهدة والتّعبير شفويا انطلاقا من الصّورة المرفقة للنّص في الكتاب المدرسي ثمّ فهم المكتوب ويتعلّق بالقراءة

[1] وزارة التّربية الوطنية، دليل الكتاب (كتابي في اللّغة الغربية، التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة)، مرجع سابق، ص 12.

والكتابة وميدان التّعبير الكتابي ويرمي ذلك إلى أنّتاج جمل ونصوص قصيرة تحتوي على تراكيب وصيغ مختلفة)[1].

كل ذلك انطلاقا من مجموعة النّشاطات التّي يضمُّها الكتاب والتّي من شأنّها إكساب التّلميذ في هذه المرحلة مهارات متنوعة أهمّها مهارة الكلام باللّغة العربيّة الفصحى والكتابة والقراءة بصفة ابتدائية بالاستعانة بالنّصوص الموجزة التّي تصاحبها دوما الصّورة الملوّنة ذات الحجم الكبير، وتتمثّل هذه النَّشاطات فيما يلي:

أ. ألاحظ وأعبّر:

يعتمد هذا النّشاط بشكل كبير على صورة ملوّنة كبيرة، تعرض مشهدا معبّرا مرتبطا بمفهوم النّص الذي سبق وأنّ ألقاه الأستاذ على التّلاميذ خلال نشاط فهم المنطوق، فانطلاقا من التّأمل والملاحظة والمشاهدة يتمكن المتعلّم من تكوين فكرة والتّعبير عنها شفويا حسب مستواه المعرفي القبلي، وذلك بربط الأفكار التّي قد استمع إليها من نص فهم المنطوق مع ما لاحظه في الصّورة أو المشهد من الكتاب المدرسي، متوصّلا بذلك إلى التّعبير عما شاهده.

ب. أبني وأقرأ:

نشاط أبني وأقرأ عبارة عن نص قصير يترجم ما تبديه الصّورة المرفقة في النّشاط السّابق (ألاحظ وأعبّر) كما يعدّ أيضا ترجمة لأفكار التّلاميذ التّي قد بنوها من ملاحظاتهم للمشهد، هنا يستخرج المتعلّم الكلمات والجمل من الرّصيد اللّغوي المكتسب في التّعبير الشّفوي من النّص المنطوق أو المشهد الملاحظ مع كتابتها على السّبورة وقراءتها، وبالتّالي يكون التّلميذ قد قرأ ما بنى من أفكاره البسيطة.

ومثال ذلك في درس القراءة "أحمد في المدرسة" ص 29، بعد مشاهدة الصّورة والتّعبير عنها شفويا يكون بذلك التّلميذ قد بنى جملا مفيدة يعبّر بها عمّا يلاحظه في المشهد وذلك انطلاقا من تحفيز المعلّم بطرح أسئلة حول الموضوع ليثير أنّتباه المتعلّم، فمثلا يسأل المعلّم تلاميذه عمّا تقوله

[1] ينظر، وزارة التّربية الوطنية، دليل الكتاب (كتابي في اللّغة العربيّة، التربية الإسلامية، التربية المدنية)، مرجع سابق، صفحة نفسها.

المعلّمة عند دخولها القسم أول مرّة فيجيب التّلاميذ إجابات مختلفة صحيحة وخاطئة، ثم يضبطها الأستاذ بإجابته النّموذجيّة انطلاقا من المشهد فيقول: تقول المعلّمة عند دخولها القسم أول مرة:

«مرحبا بكم يا أطفال.

أنّا معلمتكم اسمي بشرى»[1].

ج. أستعمل:

ينطلق هذا النّشاط بدءًا من حصتي فهم المنطوق والتّعبير الشفوي، حيث أنّه يركّز على استعمالات الصّيغ والأساليب المختلفة في وضعيات تواصلية دالّة مثل: "(هذا، هذه)، (كثيرة، قليلة)، (صباحا، مساءا)، (كيف؟، لماذا؟)"، وذلك عن طريق أسئلة حوارية يطرحها المعلّم على المتعلّمين انطلاقا من نشاط ألاحظ وأعبّر، وأبني وأقرأ، حتى يمكّنهم من إعادة ترتيب وتركيب أحداث النّص ، واستخدام صيغه في وضعيات مختلفة مثال ذلك نشاط أستعمل ص 61، في هذا النّشاط يتعلّم التّلميذ أسماء الإشارة (هذا، هذه) فيقول: «هذا كتابي، هذه قصّتي»[2].

ومن نفس النّشاط كذلك ص 81: يميّز بين استعمال اسم الإشارة عن بعد وعن قرب مثل: «هنا باقة أزهار، هناك شجرة»[3].

وعلى هذا المنوال بالنّسبة لبقية الصّيغ الأخرى حتى يتمكّن التّلميذ من معرفتها واستعمالها في الوضعيّات المختلفة.

د. أكتشف:

نشاط أكتشف في المحور الأوّل يختلف عنه في بقيّة المحاور الأخرى حيث أنّه في الأوّل ينقسم إلى قسمين: قسم أول متعلّق بالجملة؛ يتمّ فيه تعريف التّلميذ على جملة كاملة انطلاقا من نشاط "أبني وأقرأ"، وقسم ثان يقوم فيه بتفكيك تلك الجملة إلى وحدات ليميّز بذلك كل كلمة عن الأخرى

---

[1] مجموعة من المؤلفين، كتابي في اللّغة العربيّة، التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة، مرجع سابق، ص 29.

[2] المرجع نفسه، ص 61.

[3] المرجع نفسه، ص 81.

فالأوّل يعرف بنشاط "أكتشف الجملة"[1] والثاني بنشاط "أكتشف الكلمات"[2]، مثال ذلك في الصّفحة 10، يكتشف التّلميذ الجملة "أنّا اسمي أحمد"، ثم يقوم بتفكيكها للتّعرف على الكلمات المكوّنة لها على النّحو التّالي:[3]

أنّا اِسْمِي أَحْمَدُ		
أنّا	اِسْمِي	أَحْمَدُ

أما في بقيّة المحاور الأخرى فنشاط أكتشف يعتمد على تحديد الحرف من الكلمة، فهنا يركّز على معرفة الحروف واكتشافها حيث أنّ هذا النّشاط ينقسم على حصتين، في كل حصة يتم التّعرف على حرف جديد، انطلاقا من عرض مشهد أو صيغة لاستخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الحرف منها وقراءته بوضعيات مختلفة، على أساس أنّ تكون الجملة مأخوذة من نشاط أبني وأقرأ.

مثال ذلك نشاط أكتشف في الصّفحة 30: يتم فيه التّعرف على حرف الميم انطلاقا من الجملة المأخوذة من نشاط أبني وأقرأ وهي[4] "مرحبا بكم أنّا معلّمتكم"، هنا يتعرّف التّلميذ على الحرف بوضعيّاته المختلفة أول ووسط وآخر الكلمة.

هـ. أتعرّف على رسم الحرف:

هذا النّشاط متمّم للنّشاط الذي قبله، حيث يتمّ فيه تدريب التّلميذ على رسم الحروف بشكل صحيح، على مرصوفة في كراس المحاولات انطلاقا من التّمثيل الموجود في الكتاب المدرسي، مع مراعات الدرجات في رسم الحرف.

(1) مجموعة من المؤلفين، كتابي في اللّغة العربيّة، التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة، مرجع سابق ، ص 10-11

(2) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(4) المرجع نفسه، ص 30.

و. أقرأ الكلمات التّي فيها حرف (.):

في هذا النّشاط يقرأ التّلميذ الكلمات التّي فيها الحرف الذي تم التّعرف عليه في النّشاط السّابق، وذلك انطلاقا من صور ومشاهد تمثيلية تجسّد الكلمات المذكورة، حتى يتمكّن التّلميذ من ربط أفكاره بين ما يراه في الصّورة وبين قراءة الكلمة التّي فيها حرف الميم والذي تم اكتشافه سابقا وهي: محفظة، علمٌ، معلمةٌ، مكتب.

ي. أقرأ وأثبت:

هذا النّشاط مرتبط كغيره من النّشاطات الأخرى السّابقة، حيث يتمُّ فيه قراءة الحرف المكتشَف سابقا وتثبيته انطلاقا من كلمات، صور، وتعابير سبق التّعرف عليها، وكتابة الحرف على كراس القسم مع كل الأصوات بدءًا بالحركات الصّغيرة ثم المد ثم التّنوين، وبوضعياتها المختلفة أول ووسط وآخر الكلمة.

✓ **المحفوظات:**

يكلَّفُ المتعلّم في نهاية كل محور بحفظ قطعة شعرية قصيرة مرتبطة بموضوع المحور وأفكاره، قصد إثراء الرصيد اللّغوي وتنمية ملكة الحفظ والاستظهار مع تذوق الحسّ الجمالي لديه، وإضفاء جو المرح والبهجة لدى الأطفال. ومثال ذلك في نهاية محور "التّواصل" يُكلَّف التّلميذ بحفظ أنّشودة "حاسوبي" ص 122، وذلك دلالة على توظيف الرّسائل التّكنولوجية في التّعليم، وتوضيح الأفكار التّي جاء بها المحور كاملا بشكل تسلسلي للتّلاميذ.

✓ **أنّجز مشروعي:**

هو عمل يكّلف فيه التّلميذ بإنجاز مشروع يوظّف فيه مكتسباته التي تحصّل عليها من خلال الدّروس السّابقة كإنجاز محفظة في نهاية محور "المدرسة" أو كرسم بيت في نهاية محور "عائلتي" وهو بدوره مرتبط بفكرة المحور.

✓ **أُدمج:**

في هذا النّشاط (ندّمج كل أنّشطة التّعلم في شكل تطبيقات يبرهن من خلالها المتعلّم على تحكّمه في التّعلّمات، وتتضمّن التّعبير الشّفوي، والتّواصل والقراءة والكتابة، إضافة إلى أنّشطة التّربية الإسلاميّة وأنّشطة التّربية المدنيّة)[1]، فهو بذلك يشكل تقويما نهائيا لمكتسبات التّلميذ في نهاية كل محور انطلاقا من دروس المواد الثّلاث لغة عربيّة، تربية إسلاميّة، تربية مدنيّة.

2.2.سيرورة التّعلّمات في مادة التّربية الإسلاميّة:

يختلف عرض دروس التّربية الإسلاميّة في الكتاب المدرسي من درس إلى آخر وذلك حسب الميادين المكوِّنة لها وهي: (ميدان النّصوص الشّرعية، وميدان العبادات، وميدان الأخلاق والآداب الإسلاميّة)[2]، حيث يتم عرض محتوياتها في الكتاب من خلال نشاطين أو ثلاثة، كلّ حسب طبيعة ميدان الدّرس، فالدّروس التّي بها نصوص شرعية، كسور القرآن الكريم أو الأحاديث النّبوية الشّريفة تعتمد على نشاطين "أستمع وأحفظ"، و"أفهم وأثبّت"، حيث يتم بذلك الإستماع إلى السّورة أو الآية أو الحديث وقرائته بعناية ليستوعب التّلميذ ويفهم ما يُرشِد إليه ذلك النّص الشّرعي من آداب وتوجيهات شرعية ثمّ يكلَّف بحفظه بطرق وأساليب متنوعة مثل سورة الفاتحة ص 16.

أما الدّروس التّي بها عبادات أو آداب وأخلاق فتعتمد بالدّرجة الأولى على نشاطي "ألاحظ وأعبر" انطلاقا من الصّور المرفقة والتّي تتضمّن الأفكار التّي جاء بها عنوان الدّرس، كظاهرة معيّنة يتم التّعبير عنها وملاحظتها؛ إيجابية كأنّت أو سلبية، ثم نشاط أستنتج، فهو عبارة عن نص موجز غالبا ما يكون في شكل حكمة أو قول مأثور وسلوك محمود للتّعرف والاكتساب والممارسة، وأخيرا نشاط أحفظ ويتعلّق الأمر هنا بترسيخ السّلوك المستهدف لدى المتعلّم من خلال ما تعرّض له في النّشاطات السّابقة، كسلوك التّعاون من درس "أتعاون مع غيري" ص 52، و الرّفق بالحيوان من درس "أرفق بالحيوان" ص 84، وعلى هذا المنوال مع بقية الدّروس الأخرى مع اختلاف ميادينها.

---

[1] وزارة التّربية الوطنية، دليل الكتاب (كتابي في اللّغة العربيّة، التربية الاسلامية، التربية المدنية)، مرجع سابق، ص18.

[2] المرجع نفسه، ص 19.

3.2.سيرورة التَّعلُّمات في مادة التّربية المدنيّة

تمثّل دروس التّربية المدنيّة أقل نسبة في الكتاب المدرسي مقارنة مع دروس اللّغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة كما أنّها تتشكّل من ثلاث ميادين مختلفة هي: (الحياة الإجتماعية والحياة المدنية، والحياة الديمقراطية والمؤسسات)[1] ويتم تقديمها في الكتاب حسب الأنّشطة التّالية:

أ. ألاحظ وأعبّر:

يعتمد هذا النّشاط بالدّرجة الأولى على صورة أو مشهد يعبّر عن فكرة الموضوع ليتمّ استنتاج محتواه انطلاقا من فعاليّة المتعلّم بمساعدة أستاذه مثلما جاء في درس "وثائق هويتي" ص 121 حيث يلاحظ التّلميذ في هذا النّشاط صورتين الأولى تمثّل البطاقة المدرسيّة، والثانية تمثّل جواز السّفر.

ب.أستنتج:

يأتي هذا النّشاط على شكل خلاصة أو حكمة أو قاعدة أخلاقية أو قانون للحفظ يتعلّق بالفكرة التّي جاءت في المشهد السّابق من نشاط ألاحظ وأعبّر.

ج. أحفظ:

يستهدف هذا النّشاط ترسيخ المغزى الأخلاقي في ذهن المتعلّم، وحفظ القاعدة أو السّلوك واستثماره حسب الحاجة، ويكلّف فيه التّلميذ بحفظ الخلاصة مثلما جاء في درس "أحترم الكبير" ص 57.

أحفظ:

أنّا طِفْلٌ مُؤَدَبٌ أَحْتَرِمُ الكَبِيرَ [2].

[1] وزارة التّربية الوطنية، دليل الكتاب (كتابي في اللّغة العربيّة، التربية الاسلامية، التربية المدنية)، مرجع سابق، ص20.

[2] مجموعة مؤلفين، كتابي في اللّغة العربيّة، التربية الاسلامية، التربية المدنية ، مرجع سابق، ص 57.

إذن من خلال ما سبق ذكره والتّطرق إليه أكون قد عرضت كل محتويات دروس الكتاب في المواد الثلاث لغة عربية وتربية إسلامية، تربية مدنية، وكيفية سيرورة تعلّماتها وفق الأنّشطة المقترحة التّي تحدّدها طبيعة الميدان الدّراسي.

3.المحتوى البيداغوجي للكتاب المدرسي

1.3. الصّورة والرّسوم التّوضيحية في الكتاب:

تعتبر الصّور والرّسوم التّوضيحية سمة هذا الكتاب، بحيث يُعتمد عليها بشكل كبير، ودليل ذلك هو ما لاحظته عند تصفّحي لأوراق الكتاب، حيث وجدت أنّ الصّورة الملوّنة تُغطّي كل صفحاته، فقد أبدع مُصمّموا الكتاب حيث أولوا الصّورة بهذه الأهمية، وأحسنوا توزيعها في الدّرس، مع كفاءة اختيارها لتتناسب مع النّشاط المقصود لتحقّق الهدف المرجو، حيث لم أجد أي صفحة من صفحاته التّي تبلغ المائة وأربع وأربعين صفحة (144) تخلو من صور متنوعة الألوان، فهي تصاحب الألفاظ والعبارات لتعين التّلميذ على الأداء اللّغوي وتمكّنه من التّعبير واكتساب المهارة اللّغوية، حيث أُستعملت في هذه الصّور رسوم خلّابة معبّرة والوان جذّابة تعمل على استمالة المتعلّم لتصفّح الكتاب ذلك أنّ (للكلمات والصّور الملوّنة أثر في إقبال الطّفل على القراءة، وهي جذب أنتباهه لها، وإقباله عليها مما يساعد على الإهتمام بها وإتقانه لها)[1].

كما أنّها تمثّل عاملا مهما في تطوير القدرة على فهم الكلمات والعبارات، خصوصا إذا أُحسن اختيارها وانتقاء ألوانها، ولقد لمست هذا الأثر من خلال المعاينة الميدانيّة، إذ صرّح لي المعلّمون المستجوبون أنّ إقبال المتعلّمين على هذا النّوع من الكتب وتفاعلهم معها أكبر من أي وقت سبق، خاصة عندما يولي المعلّم هذه الرّسومات أهمية واضحة فيركّز عليها ويبسّط حمولتها الدّلالية ثم ينقلها للتّلاميذ، وذلك من خلال طرح أسئلة حول الصّورة لربط فكرة النّص بما يقابله فيها، مما يوسع الفهم ويعمّقه، (فالصّورة والكلمة معا يعملان على تنمية قدرة الطّفل على القراءة وتطوير المهارات الخاصة بذلك)[2].

---

[1] محمد عبد الرحيم عدس، تعليم القراءة والكتابة بين المدرسة والبيت، دار الفكر ، ط1، 1998، عمان، الأردن، ص 78.

[2] المرجع نفسه، ص 76.

كما أنّها تحيل المتعلّم إلى عالمه الذي يحبّه ويعيش فيه من خلال صور الأب والأم والإخوة والجدّ والجدّة والطّبيعة والحيوانات وغيرها من الموجودات التّي يتعامل معها في محيطه الاجتماعي (فيحولها إلى منظومة لغوية نصحّحها له ونقوّمها بواسطة الصحة والخطأ، وبذلك تتحقق فاعلية الصّورة في كتاب التّلميذ لتكون جزءا محوريا لاكتسابه المهارة اللّغوية)[1].

فعندما تمعّنت في هذا الكتاب ولاحظت توظيف الصّورة بهذه الصّفة المكّثفة أدركت حقا وعي مؤلّفيه بقيمتها ودورها في تحقيق الأهداف التّالية:

- الأخذ بيد المتعلّم بطريقة ترفيهية لاكتساب مختلف المهارات التّعلمية والتّي منها التّعرف على المحسوسات بمسمّياتها اللّغوية.
- التّمكن من ربط الصّورة بمفهومها ومصطلحها اللّغوي وتثبيته عند الطّفل.
- تفعيل ملكة الخيال لدى الطّفل من خلال الصّورة الملوّنة التّي تصوّر له عالمه الخاص.
- استثمار الإدراك وتعلّم التّركيز، وإمعان النّظر في الدّقائق التّي تعين على أنّتاج الأفكار.
- تهييج مدركات الطّفل التّعبيرية من خلال صور الحيوانات والأسرة فيتفاعل معها تلقائيا.
- تنمية الثقّة بالنّفس أثناء التّعبير دون خوف أو وجل لانطلاقه من خلفية مجسدة ألا وهي الصّورة الملونة التّي يتشارك النظر إليها مع معلمه وزملائه[2].

فهذه التّقنيات والمكتسبات كلّها تعين المتعلّم على اكتساب المهارة اللّغوية من خلال تنميتها وتصحيح مسارها، ومن ثم التّمكن من التّلفظ بكلمات صحيحة وتكوين جمل، والقدرة على ترديد عبارات بشكل صحيح على جميع المستويات.

2.3. النّشاطات التّعلمية المعتمدة على الصّورة في الكتاب:

تعتمد كل نشاطات الكتاب المدرسي على الصّورة الملوّنة بالدّرجة الأولى حيث تجعل منها وسيلة مباشرة لتبليغ الأفكار وتحقيق الأهداف المرجوّة كما وقعت عيني على نشاط في الكتاب إلا

---

[1] عبد الكريم الابراهيمي، المرجع في تعليم اللّغة العربيّة، دار الهلال ، ط1، 1989، السعودية، ص56.

[2] عبد اللطيف حني، فاعلية الصّورة الملونة في تنمية المهارة اللغوية لدى الطفل، مرجع سابق، ص 203.

وبجانبه صورة توضيحية تترجم مضمونه، وهذا أساسا تطرق له في العناصر الموالية مع أمثلة حية من الكتاب المدرسي.

أ. نشاط ألاحظ وأعبر:

يوجد هذا النّشاط في المواد الثّلاث التّي يحتوي عليها الكتاب، (اللّغة العربية، التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة)، حيث أنّه يعتمد بشكل مركزي وكلي على الصّورة الملوّنة المرسومة بشكل فنّي وجميل، وذات ألوان متنوعة وساحرة تجذب أنتباه التّلميذ وتربطه بالفكرة التّي جاء بها الدّرس، فتثير أحاسيسه وفرحه وفضوله، فيتفاعل معها لينتج الأفكار ويسعى للتّعبير عنها، أما الدّرس فأنّه يسير وفق التّرتيب التّالي: (يتأمّل المتعلّم المشهد ويعبّر عنه بصفة تلقائية، ثم يستمع بوعي لما يلقى عليه، ويعبّر عنه باستغلال السّند البصري)[1].

يبدو أنّ الكتاب يعرض الصّورة على المتعلّم ثم يطلب منه التّعبير عنها بقدراته اللّغوية الخاصّة، ليصحّح له الخطأ ويقوّمه إلى الأحسن، ثم يعيد تركيب تعابيره من جديد بالإعتماد على السّند البصري، فالمشاهدة جزء كبير من نشاط ألاحظ وأعبّر، لينتقل بعد ذلك إلى القراءة من خلال نشاط "أبني وأقرأ" أي أنّ المتعلّم يستعين بالصّورة أثناء القراءة من خلال الأفكار التّي بناها سابقا ويجعلها سندا في تثبيت قاموسه اللّغوي.

ومثال ذلك ما وجدته في درس اللّغة العربيّة "في الحقل" ص 53، حيث أنّ الصّورة في نشاط ألاحظ وأعبّر تظهر حقلا واسعا به أشجار ونباتات متنوّعة، وجبال ومباني مع بعض الخرفان من بعيد، فكل هذه المكوّنات الطّبيعية لها أثر بالغ في نفس الطّفل حيث يرى جمال الطّبيعة فيتذوّق من خلالها حلاوة العيشة الرّيفية وحبّ اكتشاف خبايا الطبيعة، كما تظهر أيضا صورة الجدّ مع حفيده أحمد، حيث أنّ الجدّ يحمل بعض الفسائل في يده ليغرسها، ويأمر حفيده الذي بجنبه أنّ يسقي شجرة اللّيمون، فلهذه الصّورة بعد سيميائي عميق حيث أنّ التّلميذ عندما يلاحظها يقرأ في ذهنه العديد من الأفكار التّي تنتابه منها حبّ الطّبيعة لجمال مناظرها مع وجوب الإعتناء بها، بغرس

[1] عبد اللطيف حني، فاعلية الصّورة الملونة في تنمية المهارة اللغوية لدى الطفل، مرجع سابق، ص 204.

الأشجار والنباتات المختلفة، كما تبعث فيه روح التّعاون، والإحترام المتبادل مع الكبير، وخلق جوّ من المودّة والقرابة العائلية مع الجدّ وأحفادّه، فليس الهدف من الصّورة هو ملاحظتها فقط، وإنما هو إدراك الأهداف والأبعاد الأخلاقية التّي تتضمّنها وتوحي إليها.

ومثال آخر لجمالية الصّورة وتعبيرها الواسع، وذلك في درس "الغذاء الصحي" ص 97، فالصّورة في هذا النّشاط لها أبعاد خاصّة فهي تظهر اجتماع العائلة على طاولة الغداء، التّي تحتوي على طبق من الكسكس باللّحم وسلطة وفواكه متنوّعة، مع أواني فخّارية ومزهرية أثريّة كبيرة بجانب الطّاولة، ضاربة بجذورها في عمق الأصالة الجزائريّة، فالتّلميذ الملاحظ لهذه الصّورة بعد تعرّفه على فوائد الغذاء وأثره على الجسم، يتساءل في نفسه لما أُختير طبق الكسكس من بين جميع الأكلات ولما زُيّنت الأوأنيّ بهذا الشّكل؛ ليجيبه معلّمه بأنّ طبق الكسكس هو من بين أفضل الأطباق الجزائريّة وأوّلها، فهو يمثل العادات والتّقاليد، كما أنّ تزيين الأواني أيضا بهذه الرّسومات يرمي إلى النّقوش التّي يمتاز بها البربر والأمازيغ فهي من بين رموز الهويّة الوطنية، هذا ما يدفع التّلميذ إلى حبّ التّعرف على عادات وتقاليد بلاده المتمثّلة في الأطباق والأكلات المتنوّعة مع الأزياء والدّيكورات المختلفة حتى يتمكّن من معرفة رموز الهويّة الجزائريّة ويعتزّ بها.

هذا بالنّسبة لدروس اللّغة العربيّة أما دروس التّربية الإسلاميّة كذلك فهي تحتوي على هذا النّشاط "ألاحظ وأعبر"، وتعتمد عليه إلى حد كبير في تبليغ الآداب والأخلاق والسّلوكات الإسلاميّة بأبسط صورة إلى ذهن التّلميذ. كما تحبّب إليه العمل الصّالح وطاعة المولى عزّ وجلّ بطريقة سهلة تتماشى وسنّ وتفكير الطّفل، ومثال ذلك ما وجدته في درس "إبعاد الأذى عن الطّريق" ص 80، حيث تضمّن هذا النّشاط ثلاث صور معبّرة؛ الأولى تظهر فتاة تجمع قشور الموز في كيس حتى لا ينزلق بسببها أحد من المارّة فيصاب بكسر، والثانية تظهر فتيان يحملان غصن شجرة كبير ويبعدانه عن الطّريق حتى لا يعرقل حركة المرور، والثّالثة تظهر فتى يجمع زجاجا منكسرا ويرمي به في سلّة المهملات حتى لا يتأذّى به النّاس فيصاب أحدهم بجروح.

إذن عندما يرى التّلميذ هذه الصّورة المعبّرة ويتمعن في النّظر إليها يدرك حقًّا الفكرة المقصودة منها، حيث أنّها ترمي إلى عدّة أخلاق حميدة منها أنّ النّظافة مهمّة الجميع، وعدم إيذاء الغير

بفضلاتنا، ووجوب التّعاون مع الأخرين، حتى يصل بذلك إلى الهدف الأساس من هذه الصّور، ويستنتج أنّ (إبعاد الأذى عن الطّريق صدقة)[1]، فيترسّخ في ذهنه هذا الخلق الحميد، انطلاقا من تعابير الصّور السّابقة، مما يدفعه إلى الإقتداء بهم والأخذ بخصالهم.

كما لا ننسى أيضا دروس التّربية المدنيّة واعتمادها على الصّورة في نشاط "ألاحظ وأعبر"، فهو عبارة عن نشاط مركزي ومهمّ للغاية كوجوده في بقية دروس المواد الأخرى، لاحتوائه على الصّورة الملوّنة التّي تعمل على إيصال الأخلاق الإجتماعية والمدنية إلى التّلميذ كما تعرّفه على مقوّمات شعبه ورموز السّيادة الوطنية، مثال ذلك في درس "علم وطني" ص 89، الذي تظهر فيه صورة للعلم الوطني بجانبها طفل يرفع علما صغيرا، فعندما يرى التّلميذ هذه الصّورة يشدّ أنتباهه ألوان العلم، وكيفيّة تنسيقها، كما يحّفّز أيضا من طرف الأستاذ الذي يثير تساؤله بالعديد من الأسئلة حول العلم الوطني ومكانته وأين نجده، وماذا يمثل ...الخ، ليدرك بعد ذلك التّلميذ أنّ العلم الوطني من رموز السّيادة الوطنية، فقد جُمعت ألوانه بين الأخضر الذي يرمز إلى الازدهار والتّقدم والأبيض الذي يرمز إلى السّلام والأحمر الذي يرمز إلى دماء الشّهداء الذين ضحوا من أجل الوطن، كما يجب الحفاظ عليه ورفعه في كل المؤسّسات ليمثل الهوية الجزائرية، ليعرف في الأخير بأنّه تلميذ جزائري ومن واجبه الاعتزاز بعلم وطنه.

ب. نشاط أستعمل:

أنّ نشاط أستعمل يعتمد كذلك في سيره على الصّورة التّعليميّة بشكل رئيس، فالهدف من هذا النّشاط هو تعرّف التّلميذ على الصّيغ والتّراكيب المختلفة، مثل صيغ التّعجب والإستفهام، أسماء الإشارة، وكيفية توظيف الأزمنة (صباح، مساء، الأنّ، غدا، ...) وكذلك ظروف الزمان والمكان والعديد من الصّيغ الأخرى، وذلك وفق مرحلتين مهمّتين هما:

- **أميّز**: وفيها يُطلب من التّلميذ ملاحظة الصّورة المرفقة مع النّشاط والتّمعن فيها، حيث يربط بين ماهية الصّورة وما يتوافق معها من الكلمات التّي تطرّق إليها في النّشاط السّابق "ألاحظ وأعبر" (مما

[1] مجموعة مؤلفين، كتابي في اللّغة العربيّة، التربية الإسلامية، التربية المدنية، مرجع سابق، ص 80.

يدفع التّلميذ إلى التّركيز على الصّورة والتّعبير عنها بشكل لغوي صحيح، فهي تدعيم لمهارته اللّغوية ومكتسباته اللّفظية)[1].

- **أقرأ وأثبت:** في هذه المرحلة يستثمر التّلميذ مكتسباته القرائية لتوظيفها في وضعيات جديدة، بعد ما ميز الصّورة في المرحلة الأولى حيث يُطلب منه ملاحظتها والتّعبير عنها، وقراءة ما بجانبها من جمل تترجم الفكرة التّي جاءت بها، (وهذا ما يجعل المتعلّم يُخضِع لغته إلى الصّورة، لأنّها الضّابط لها، كما تعدّ مقياسا لصحتها)[2].

ومثال ذلك في نشاط استعمل صفحة 65، حيث أنّه يهدف إلى تعريف التّلميذ على ظرفي المكان؛ أمام ووراء، فهو يُظهر صورتين مختلفتين، الأولى تمثّل طفلا يلعب بالكرة، ويجري وراءها، والثانية تظهر حارسا يقف أمام المرمى، فعند ملاحظة التّلميذ لهذين الصّورتين وتمييزهما مع قراءة الجملتين اللّتين بجانبهما يدرك الفكرة المستهدفة منهما، فيتعرّف بذلك على وضعية الطفل بالنسبة للكرة والحارس بالنسبة للمرمى، بحيث يصبح قادرا على التّفريق بين ظرفي المكان أمام ووراء، واستعمالهما في وضعيات أخرى، إذن فالصّورة هنا مهمّة جدًّا في مساعدة التّلميذ على التّعرف على ظروف المكان.

ومثال آخر في الصّفحة 21، حيث أنّ الهدف من الصّورة هنا هو معرفة أسماء الإشارة والتّفريق بينها من ناحية التّأنّيث والتّذكير، فالصّورة التّعليميّة المرافقة لنشاط أستعمل تظهر طاولة أكل بها صحون وملاعق متعدّدة، وسلّة فواكه متنوّعة وكأس من المشروبات، وبجانب هذه الصّورة كتبت جملتان ، الأولى تقول: "هذا صحن"، والثانية تقول: "هذه ملعقة"[3]، مع وجود سهمين مشيرين إلى شكل الصّحن وشكل الملعقة على التّرتيب إلى الطّاولة، فالتّلميذ عندما يمعن النّظر في هذه الصّورة المبسّطة مع قراءة الجملتين المصاحبتين لها يتعلّم معلومتين، الأولى يتعرّف فيها على الصّحن والملعقة،

---

[1] عبد اللطيف حني، فاعلية الصّورة في تنمية المهارة اللغوية لدى الطفل، مرجع سابق، ص 205.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] مجموعة من المؤلفين، كتابي في اللّغة العربيّة، تربية إسلامية، تربية مدنية، مرجع سابق، ص 21.

والثانية يتعلّم كيف يشير إليها من خلال كلمتي هذا وهذه ويميّز بأنّ هذا تستعمل للمذكّر، وهذه تستعمل للمؤنّث.

إذن يبقى للصّورة الدّور الفعّال في تنمية المهارة اللّغوية لدى الطّفل وتبسيط الأفكار وإيصال المعلومة على أكمل وجه.

ج. نشاط أكتشف الكلمات ونشاط أقرأ الكلمات التّي فيها حرف (.):

هذان النشاطان هما نشاطان مكملان لدرس القراءة، أو بصيغة أخرى مكملان للنّشاطات السّابقة، حيث يعتمد فيهما على تثبيت مهارة الجمل والتّراكيب من خلال الصّور المرفقة للكلمات والعبارات حيث يقوم المعلّم بكشف (الحرف أو آلية القراءة، حسب المرحلة التّعليميّة بمساعدة سند بصري فيقرأ الحروف أو الكلمات والجمل المتضمّنة لآليات القراءة حسب المرحلة التّعليمية)[1].

مثال ذلك في نشاط أكتشف الكلمات ص 14، حيث أنّ هذا النّشاط يهدف إلى تثبيت الوحدات اللّغوية تحت محور "عائلتي"، فقدّمت بذلك أربع كلمات: بلال، دارٌ، جدِّي، جدّتِي، وضعت أعلى كل كلمة صورة تطابقها، ثم يطلب من التّلميذ قراءتها حسب التّرتيب، هذا ما يدعوه إلى مشاهدة الصّورة المرفقة، والتّمعن فيها ثم قراءة ما جاء تحتها، فهي تمثّل المرجعيّة للكلمات والسّند الذي يعتمد عليه التّلميذ، فتقديمها في النّشاط يوحي بتأثيرها على المتعلّم ودورها الفعّال في التّمكن من اللّغة العربيّة وتعابيرها، ونفس الشيء كذلك بالنّسبة لنشاط أقرأ الكلمات التّي فيها حرف الحاء ص 51، لكن التّركيز هنا كأنّ على الحرف، بحيث يهدف هذا النّشاط إلى تعريف التّلاميذ على حرف الحاء ووضعيّات كتابته في الكلمة، فاستُعين بذلك على صور ملوّنة كتبت تحتها كلمات دالّة على مضمونها مثل: حديقة، حافلة، شاحنة، مسبح، حتى تسهّل على التّلميذ التّعرف على حرف الحاء ووضعيّات كتابته المختلفة، وبالتّالي تكون الصّورة هي المساعد الرّئيسي للتّلميذ في ترسيخ معارفه واكتساب خبراته.

[1] عبد اللطيف حني، فاعلية الصّورة في تنمية المهارة اللغوية عند الطفل، مرجع سابق، ص 205.

د.اعتماد المحفوظات على الصّورة:

(يختار في نهاية كل محور قطعة شعرية تنشد على سبيل تنمية الحسّ الجمالي والذّوقي للتّلميذ، والقدرة على الحفظ والإستظهار، وتكون من موضوعات المحور، حيث ترفق بصورة معبّرة عن موضوع الأنّشودة، تستعمل فيها الألوان والخطّ الجميل المطرّز الذي يجذب أنّتباه التّلميذ، وهي تشكل خلاصة لكل الصّور التّي استُعرضت في المحور وكأنّها تلخّصه، وتوجزه في قطعة شعرية بديعة جميلة، يحفظها المتعلّم بأنّغام وإيقاع يترك أثره في النّفس والفكر معا) [1].

ونجد ذلك في أنّشودة "مدرستي" ص 40، التّي جاءت في نهاية محور "المدرسة"، حيث أنّها أُرفقت بصورة كبيرة احتوت على ألوان ودلالات واضحة تظهر جمال المدرسة، مما تزيد التّلميذ شغفا بها، وكذلك في أنّشودة "لعبة الغميضة" ص 74، التّي ختم بها المحور الرّابع محور "التّسلية والرياضة"، اعتمدت هذه المحفوظة على صورة زاهية أظهرت ولدا وبنتين، إحداهما تضع قطعة قماش على عينيها وتغمضهما، وتقوم بالبحث عن بقية الأطفال، في جو يملؤه المرح والسّرور، فبعد مشاهدة التّلميذ لهذه الصّور المعبّرة مع الإستماع إلى الأنّشودة بصوت عذب وإيقاع من طرف المعلّم، يبعث في نفسه البهجة والفرح الذي يجعله يحفظ القطعة الشعرية بأبسط حال.

هـ. نشاط أنّجز مشروعي:

هذا النّشاط بدوره يعتمد كثيرا على الصّورة، حيث أنّه يظهر القدرة على استثمار المتعلّم لمكتسباته عقب كل محور، حيث يوجّه التّلميذ إلى كيفيّة القيام بالمشروع من خلال الصّورة، ومثال ذلك في الصّفحة 27، حيث كُلّف التّلاميذ هنا برسم منزل ووصفه، فقد رُسمت في الصّورة المرفقة الوسائل التّي يحتاجها حتى يتعرّف عليها ويحضرها مثل: مقص، قلم رصاص، مسطرة، علبة ألوان، ممحاة، أوراق رسم، كما قُدّم له النّموذج الذي على منواله يُنجز مشروعه، فالصّورة هنا هي الموجّه والوسيط بين المعلّم والتّلميذ، ونلاحظ اعتماد الكتاب عليها بشكل واسع لقيمتها وفعاليتها في تبليغ الفكرة والسّرعة في الفهم، وأنّها وسيلة ناجحة في تعليم الطّفل هذه المهارات اللّغوية.

[1] ينظر: عبد اللطيف حني، فاعلية الصّورة في تنمية المهارة اللغوية لدى الطفل، مرجع سابق، ص 206.

و. نشاط أدمج:

يقوم هذا النّشاط بتقييم مكتسبات التّلميذ في نهاية كل محور حيث يوظّف الصّورة كنموذج وأداة للتقييّم عبر ثلاث مراحل:

- **أعبّر:** يتم في هذه المرحلة التّعرف على المعجم والقراءة من خلال سؤال تحفيزي من عند الأستاذ، مثل ما جاء في صفحة 28 في نهاية محور عائلتي، حين قال ممّن تتكون عائلة أحمد؟ وبجانب هذا السّؤال توجد صورة كبيرة رُسمت بها شجرة عليها ثمانية صور لأفراد عائلة أحمد، ففي هذا السّؤال توظيف للصّورة، حتى يتمكّن المتعلّم من تحديد معجمه المكتسب سابقا تحت مسمّى معجم الأسرة الذي يتكوّن من الأجداد الأربعة، الأم، الأب، خديجة، أحمد.
- **أقرأ:** في هذه المرحلة يتمّ تشغيل ذهن التّلميذ، فبعدما تذكّر أفراد عائلة أحمد في المرحلة الأولى وضعت أمامه الأنّ قائمة من الأسماء منها ما ورد في عائلة أحمد ومنها ما هو دخيل عليها، وطُلب منه في ذلك تعيين الإسم الذي ليس من عائلة أحمد، في هذه المرحلة يرجع إلى الصّورة المرفقة في النّشاط الأول حتى يتمكّن من الإجابة على السّؤال.
- **أنّجز:** هذه المرحلة الأخيرة من نشاط أدمج حيث يُكلّف فيها التّلميذ برسم شجرة عائلته، بعدما تذكّر عائلة أحمد، واستعان في ذلك بشجرة عائلته، ففي هذا تنمية للمهارة اللّغوية، وتثبيت لمعارف التّلميذ ومكتسباته انطلاقا من الاستعانة بالصّور الملّونة.

وفي كل مرحلة من المراحل السّابقة تتعمّق المعارف بالتّراكيب والجمل والمكتسبات النّحوية والصّرفية، وتتنوّع المعلومات حيث يكتسب من خلالها المتعلّم مكتسبات لغوية جديدة وقدرة على القراءة والتّركيب.

يبدو أنّ الكتاب وظّف الصّورة التّعلمية بشكل واسع وبنسبة تفوق 80 بالمائة من مادّته، حيث أنّني لم أجد صفحة من صفحاته تخلو من صورة، جميعها يهدف بشكل نهائي إلى إكساب التّلميذ في هذه المرحلة مهارة لغوية وتحكّم في لغته العربيّة، كما يسعى الكتاب من خلال نشاطاته ووحداته ومحاوره المختارة لتنمية الرّصيد اللّغوي وتمكين الطّفل من اكتساب معجم لغوي والتّعرف على

الحقول الدّلالية التّي تحيط به والقدرة على تصنيفها قصد توظيفها في تعابيره ومحادثاته اللّغوية وعليه فالكتاب لا يستطيع تقديم مادته دون صورة بالشكل الذي قدمت به، فهي مكملة للتحصيل اللّغوي، ولها عظيم التّأثير في التّنمية القدرة اللّغوية، كما لها تأثير مباشر في محصلات التّلميذ، مما يدل على مدى فاعليتها في تنمية المهارة اللّغوية للطفل في هذه المرحلة.

3.3. محتوى الكتاب (مضمونه):

3.3.أ. لغة الكتاب:

مقارنة مع كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائي في الجيل الأوّل، تعدّ صيغة هذا الكتاب صعبة نوعا ما، حيث أدرجت ضمنه نصوص جديدة تلامس الواقع الحياتي المعاش للمتعلّم، وتقدّم فضاءات معرفية لا عهد له بها، وذلك ضرب من الإكتشاف والتّطور مع الزّيادة في الرّصيد اللّغوي والمعرفي للتّلميذ، ويتّضح ذلك بكثرة في نصوص محور التّواصل مثل نص "ما أعجب الحاسوب"، ص 09، ونص "عودة ابي من السفر" ص 13، ونص "من أنّا" ص117، حيث ترمي مواضيع كل هذه النّصوص إلى الأهمية البالغة التّي تحظى بها التّكنولوجيا في سيرورة شؤوننا اليومية ومكانتها في قضاء حوائجنا مما تدعوا التّلميذ إلى وجوب التّعرف على هذه الأجهزة الإلكترونية وتعلّم طرق استعمالها لمواكبة العصر.

لكن لغة الكتاب وأسلوب العرض وفي المقابل وحسب تجربة المعلّمين المستجوبين هي بنّاءة تهذّب أسلوب المتعلّم وتصقل مواهبه، والملاحظ عليها أنّها بسيطة سليمة ومفهومة، تتماشى ومستوى المتعلّمين، تراكيبها سهلة الإستيعاب في نظر المعلّمين المستجوبين من خلال الإستبانات.

فالمتعلّم من هذه السّنة الأولى من حياته الدّراسية، لا يتجاوز سنه السّت سنوات، ففي هذه المرحلة يتم بناء معالم شخصيّته، وتعريفه على وسائل التّعلم والإتصال، وتهيؤه للاندماج في المجتمع التّربوي، والمجتمع العام فلابد من اختيار اللّغة المثلى لتنشئة جيل ناجح، وفق برنامج مسطّر يتماشى وعمر التّلميذ وقدراته، لأنّ خطّ النّمو يسير صاعدا في القدرات العقلية من استقراء واستنباط

واستبدال وحكم، عندها يتمكّن من التّعبير الشفوي والكتابي بصفة ابتدائية في موضوع يناسب مستواه العقلي واللّغوي.

كما أنّ درجة استيعاب اللّغة تختلف من متعلّم الى أخر، لذلك يقتضي التّدرج من الصّعب إلى الأسهل، ومن المجرّد إلى المحسوس، ومن الشّائع إلى الأقل شيوعا في اختبار محتوى الكتاب لتكون لغته مناسبة لمستوى المتعلّم وحسب عمره الزمني والعقلي وقدراته مع مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.

- **على مستوى الأصوات (النظام الصوتي):**

أنّ التّقارب في مخارج الأصوات يوقع التّلاميذ في الأخطاء، فيضطرّ المعلّم إلى التّصحيح، وهذا ينجم عنه ضياع في الوقت وبذل في المجهود والطّاقة مثل قراءة كلمة "الشّمسية"، "السّمشية" في نص "ما أعجب الحاسوب" ص 209، فالسّين والشّين صوتان مهموسان لهما مخرج واحد ذلك ما يوقع التّلميذ في خطأ النّطق، وكذلك قراءة كلمة "الأشجار"، "الأجّار" في أنّشودة "أنّا أحبّ الشّجرة" ص 90، وقراءة كلمة "قصدك" "قزدك" في أنّشودة "لعبة الغميضة" ص 74، حيث نجد الصّاد والزّاي يتقارب أنّ في المخرج، كما اشتملت نصوص هذا الكتاب على عدّة أصوات تنوّعت ما بين الهمس والجهر، الشّدة والرّخاوة، الإطباق والإنفتاح، التّفخيم والتّرقيق.

ففي الجهر والهمس مثلا نجد كلمة السّباحة في نص "أحمد يرحب بكم " ص09، اشتملت على حرف السّين وهو حرف مهموس لساني لثوي، وكلمة "جدّتي" في نص "تعرف على عائلتي" ص 13، اشتملت على ثلاث أحرف مجهورة هي الجيم والدّال والياء، فالجيم مخرجه من أدنى الحنك، والدّال مخرجه أسنأنيّ لثوي، والياء مخرجه من أدنى الحنك كذلك.

وأمّا في الشّدة والرّخاوة فنجد كلمة "دقّ" في نص "في ساحة المدرسة" ص 33، اشتملت على حرفين من حروف الشّدة، هما الدّال والقاف، (فالدّال مخرجه أسنأنيّ لثوي، والقاف مخرجه لهوي) [1]، كما نجد حروف الشّدة مجموعة في عبارة "جدت طبقك"، وكلمة "نزهة" في نص "جولة ممتعة" ص

[1] حسام البهنساوي، الدراسات الصوتية عند العلماء العرب والدرس الصوتي الحديث، زهراء الشرق، ط 1، 2005، القاهرة، مصر، ص 34.

81، احتوت على حرفان رخويان هما الزّاي والهاء (فالزّاي مخرجه أسنأيّ لثوي، والهاء مخرجه أقصى حلقي)[1].

وفي الإطباق والإنفتاح نجد كلمة "مصطبة" في نص "أدواتي المدرسيّة" ص 37، اشتملت على حرفان مطبقان هما (الصاد والطاء) وكلاهما أسنأيّ لثوي، وكلمة "نعلب" في نص "أحافظ على أسنأيّ" ص 101، اشتملت على حروف منفتحة هي النّون، والعين، واللّام والباء.

وفي التّفخيم والتّرقيق نجد كلمة "فرضٌ" في أنّشودة "نظافة الأبدان" ص 106، اشتملت على الرّاء وهو حرف مفخّم جاء ساكنا بعد الفتح، وهو لثوي مكرّر، وكلمة "التّسلية" في نص "من أنّا" ص 117، اشتملت على اللّام وهو حرف مرقق لثوي.

- **على مستوى التّراكيب:**

تراوحت جمل النّصوص بين الطّول والقصر، وكذا تنوعت بين جمل فعلية وأخرى اسمية، فالفعلية تدلّ على الحركة والإستمرار والتّجدّد والتّغيّير مثل جملة "أحكي لكم قصصا، أُظْهِر لكم صورا، وأُسمِعكم أجمل الأصوات" نص "من أنّا" ص 117، أما الجمل الإسمية فهي تدّل على الرّكود والجمود والثّبات والسّكون مثل جملة: "منزلنا جميل وواسع" في نص "في منزلنا ص 45، فهي تدّل على الرّكود والإستقرار.

كما نجد الفعل حاضرا في كل النّصوص تقريبا بصيغه المتعدّدة الماضي والمضارع والأمر، مثل ما جاء في نص "في ساحة المدرسة" ص 33، الأفعال (دقّ، خرجنا) فهي أفعال ماضية وكذلك في نص "مباراة في كرة القدم" ص65، الأفعال (نظّم، أعطى)، وفي نص "أدواتي المدرسيّة" ص 37، الأفعال (وقفت، قالتّ) فكل هذه الأفعال الماضية تدّل على الحركة والإستمرارية أما الأفعال المضارعة مثل (يعيش، تزور، يخاف، يصطاد، يضرب، يضع، ...) في نص "قصة حرف الضاد" ص 135، فهي أفعال تدل على التّجدد والتّغيير.

وأفعال الأمر مثل: "أخرجوا" في نص "أدواتي المدرسيّة" ص 37، و"تعالوا" في نص "ساحة المدرسة" ص 33، و"غطِّ، وخُذ" في أنّشودة "لعبة الغميضة" ص 74.

[1] حسام البهنساوي، الدراسات الصوتية عند العلماء العرب والدرس الصوتي الحديث، المرجع السابق، ص 34.

فنجد الكلمات تنوعت هي الأخرى من حيث الإفراد والتّثنية والجمع، ففي الإفراد نذكر (محفظة، علم، معلمة، مكتب) في نشاط "أقرأ الكلمات التّي فيها حرف الميم" ص 30، وفي التّثنية نذكر (أحمرا اللّون) في درس "علم وطني" في مادة التّربية المدنيّة ص 89، وفي الجمع كذلك نذكر كلمات (قصصا، صورا، أصوات) في نص "من أنّا" ص 117، وكلمات (التّلاميذ، الحقول، الحيوانات، الطّيور) في نص المطالعة "معلمتي الفراشة" ص 143، كما نجد أيضا الصيغ المختلفة كاسم الفاعل واسم المفعول وصيغ المبالغة وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة والمفاعيل.

ومن حيث الحركات الإعرابية نجد كل الكلمات والجمل والنّصوص التّي احتوى عليها الكتاب مشكولة شكلا تامًا ليس إلا أواخر الكلمات فقط وإنّما الكلمة بأكملها، وذلك مراعاة لقدرات المتعلّم في السّنة الأولى، فهو غير مؤهل بشكل تام حتى يقرأ الكلمات صحيحة من غير شكل، لذلك تم ضبط كل الكلمات بالشكل التّام.

ولقد وُظّفت حروف العطف بكثرة، فهي تفيد التّرتيب والرّبط والتّسلسل في الأفكار، لأنّ أدوات الرّبط ضرورية في تناسق وتسلسل المعأنيّ، فمنها ما يدل على الإستدراك مثل "لكن" في "قصة حرف الضاد" ص 135، في جملة كأنّ الضّفدع يخاف من الضّب والضّجيج، ولكنه كأنّ يصطاد الحشرات الضارة.

ومنها ما يدل على التّرتيب مثل "ثم" و"الفاء" في جملة "يبحث عن موقع لبناء مستشفى، ثم تساءل في حيرة" من نص المطالعة "معلمتي الفراشة" ص 141، والفاء في جملة "فتصاعدت الروائح الشهية" من نص "عيد الأضحى" ص 129.

ومنها ما يدل على الرّبط مثل الواو في جملة "كسكسا باللحم وسلاطة وفواكه متنوعة" من نص "الغذاء الصحي" ص 97، وجملة "الصّحون والملاعق والأكواب" من نص "العائلة مجتمعة" ص 21.

أما التّراكيب نجدها بأنّواعها المختلفة منها:

- **التّركيب الوصفي**: (الصّفة والموصوف) مثل ما جاء في جملة "الهواء نقي" في نص "في القرية" ص 45، "والرّوائح الشهية" في نص "عيد الاضحى" ص 129.

- **التّركيب الإضافي**: (المضاف والمضاف إليه) مثل ما جاء في جملة "دخلت غرفة الفحص" من نص "الفحص الطبي" ص 93، وجملة "نظّم الأصدقاء مباراة في كرة القدم" من نص "مباراة في كرة القدم" من نص مباراة في كرة القدم ص 65.

- **التّركيب العطفي**: (المعطوف والمعطوف عليه) مثل جملة "غرفة الجلوس وغرف النّوم ومطبخٌ وحمامٌ وبهوٌ كبير" من نص "في منزلنا" ص 17.

كما تنوعت أساليب النّصوص كذلك بين الخبري والإنشائي، فالخبري هو الذي يفيد التّقرير مثل "الشهادتان هما الركن الأول من أركان الإسلام" من درس "الشهادتان" في مادة التّربية الإسلاميّة ص 112 والإنّشائي الذي تنوعت أغراضه من استفهام وتعجب وطلب وأمر ونهي، ونداء ونصح وإرشاد ...، مثل قول خديجة: متى ستصل الطّائرة؟ من نص "عودة أبي من السفر" ص 113، وهو غرض استفهامي من أسلوب الأنّشاء، وقول أحمد: "أم م م ... ما أطيب هذه الرائحة؟" وهو غرض استفهامي تعجبي من نص "عيد الاضحى" ص 129.

وقول المعلّمة: "أخرجوا أدواتكم يا أولادي"، وهو غرض الأمر من نص "أدواتي المدرسيّة" ص 37.

3.3.أ. الظواهر الصرفية: (تصنيف صعوبات القراءة وكيفية علاجها)

أنّ أهم فائدة للمعاينة الميدانية هو أنّك تقف عند كل ظاهرة بنفسك، فتعايشها ومنه يمكنك أنّ تقيمها وتكشف عن طريقة معالجتها، وهذا ما حدث لي من خلال حضوري مع أقسام السّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي حيث اكتشفت جملة من الأخطاء المرتكبة من طرف التّلاميذ وهذا تفصيلها:

1.الإبدال: وهو أنّ يضع التّلميذ حرفا مكان حرف آخر، أو حركة مكان حركة أخرى، أو حتى كلمة مكان كلمة أخرى.

- إبدال الحروف:

أ/التّشابه في رسم الحروف: كإبدال "الشين سينا" في كلمة "الشّجرة" قرأت "السّجرة" في "أنّشودة أنّا أحب الشّجرة" ص90.

وإبدال "الذال دالا" في كلمة "ذلك" قرأت "دلك" نص "عودة أبي من السفر" ص113.

ب/التّشابه في الأصوات: كإبدال "الثاء تاء" في كلمة "ثيابه" قرأت "تيابه" درس التربية الإسلامية "أطهر مكاني" ص68.

ج/ عدم التّشابه لا في الرسم ولا في الصوت: كإبدال "ألف المثنى نونا" في كلمة "أحمرا" قرأت "أحمران". درس التربية المدنية "علم وطني" ص89.

- إبدال حرف المد بحركة: ومثال ذلك قراءة كلمة "سلاطة" "سلطة" نص "الغذاء الصحي" ص97 وكلمة "بادرناه" قرأت "بدرناه" نص "عودة أبي من السفر ص113.
- إبدال حركة بحرف مد: ومثال ذلك قراءة كلمة "السّفينة"، "السّافنة" نشاط أقرأ الكلمات التي فيها "ال"الشّمسية" ص114.
- إبدال كلمة بكلمة أخرى: مثل: "الهاتف" قرأه التّلميذ "البرتابل" وذلك لتأثره بالصورة التي رسم عليها هاتف نقال في نشاط "أقرأ الكلمات التي فيها "ال"القمرية" ص110. حيث أنّه ربط تفكيره بما هو متداول في حياته اليومية.

2. **القلب:** وهو أنّ يقلب التّلميذ الكلمة فيغير ترتيبها أو يضع كلمة مكان كلمة أخرى.

- قلب الحروف: مثال ذلك في قراءة كلمة "منضدة" ، "مضندة" في (نشاط أقرأ الكلمات التي فيها حرف "الدّال") ص39.
- قلب الكلمات: وهي كأنّ يقر التّلميذ مثلا: "أتعلم أنّا من حاسوبي" ، "أنّا أتعلم من حاسوبي" في أنّشودة "حاسوبي" ص122.

وتعالج مثل هذه الأخطاء بأنّ يدفع المعلّم كل تلميذ إلى ممارسة القراءة في كل حصة من حصصها مع الترغيب في قراءة كل ما يصادفه مكتوبا، لتكتمل القدرة الحركية المضبوطة في أجهزتهم البصرية.

3. **الزّيادة:** وهي إضافة حروف وكلمات لم ترد في السّياق المقروء من طرف التّلميذ.

- زيادة الحروف: كزيادة التّلميذ لـ "ال" التعريف في كلمة "كرة" من جملة "كرة الطاولة" قرأها "الكرة الطاولة" في نص "أنّواع الرياضة" ص69.

4. **الحذف:** هو أنّ يحذف التّلميذ كلمات أو حروف أثناء القراءة نتيجة النسيان أو عدم التّركيز أو ضعف البصر.

- حذف الحروف: كقراءة التّلميذ لكلمة "شاهدت" ، "شاهد" نص "جولة ممتعة" ص81.
- حذف الكلمات: كحذف التّلميذ لاسم الإشارة "هذه" من جملة "سأغرس هذه الفسائل الصّغيرة" فقرأها "سأغرس الفسائل الصّغيرة" نص "في الحقل" ص53

5. **التّهجئة:** وهي قراءة الكلمات قراءة مقطعية كقراءة التّلميذ لكلمة "عرفتموني" ، "عر- ف- تمو- ني" نص "من أنّا" ص117.

6. **عدم التّمييز بين همزتي الوصل والقطع :**

ومثال ذلك قراءة التّلميذ لهذا الدعاء "اللهم اجعلني من التّوابين واجعلني من المتطهّرين" بهذا الشكل مع تحقيق الهمزة "اللهم إجعلني من التوابين وإجعلني من المتطهرين"، درس التربية الإسلامية "أطهر مكاني" ص68.

7. **صعوبة نطق الشّدة:**

كقراءة التّلميذ لكلمة "توجّهت" ، "تواجهت" نص "ما أعجب الحاسوب" ص109. كما يوجد كذلك بعض التّلاميذ الذين يقرؤون الشدة في غير موضعها مثل: قراءة كلمة "الجبن" ، "الجّبن" في نشاط أدمج ص108.

8. **الأخطاء الصّرفية والنّحوية:**

- كجمع المفرد مثل قراءة كلمة "بطاقتك" ، "بطاقاتك" نص "ما أعجب الحاسوب" "109.
- وإفراد الجمع كقراءة كلمة "الأرانب" ، "الأرنب" نص "جولة ممتعة" ص81.

وكذلك الخلط بين الضمائر مثل قراءة كلمة "أبوكما" ، "أبوكم" في نص "عودة أبي من السفر" ص113.

9. عدم ضبط الكلمات بالحركات الإعرابية ضبطا صحيحا:

وذلك لأنّ التّلميذ في هذه المرحلة لم يدرس الإعراب بعد، لذلك لا يستطيع نطق أواخر الكلمات بالشّكل الصّحيح وفق موقعها من الجملة إعرابيا، فهو يقرأ الكلمات فقط ولا يعي موقعها من الجملة وما يجب أنّ تضبط به من حركة إعراب.

كإبدال الحركة الإعرابية من الضمة إلى الفتحة في كلمة "خديجة" قرأها "خديجة" نص "عودة أبي من السفر" ص113.

وإبدال الكسرة فتحة في كلمة "الغابة" قرأها "الغابة" في نص "جولة ممتعة" ص81.

وتعالج هذه الأخطاء بالعمل على أنّماء القاموس اللّغوي لدى التّلاميذ، وتسميعهم باستمرار التّراكيب اللّغوية السّليمة، ومطالبتهم باستعمال اللّغة المقصودة في جميع الأوضاع والحالات داخل المؤسّسة التربوية لأنّ اللّغة استعمال، فهي تحيا بالإستعمال وتموت بالإهمال.

10. القصور في الفهم:

- عدم تفسير ما يقرأ إلى وحدات وأفكار مما يؤدي ذلك إلى صعوبة في الإستيعاب.
- عدم ضبط المقروء بالحركات الإعرابية وتطبيق القواعد النّحوية والصّرفية وهذا راجع إلى جهلهم لقواعد الإعراب لأنّهم لم يدرسوه بعد، فهم في السنة الأولى من التّعليم الإبتدائي.
- عدم احترام علامات الوقف والتّرقيم.

وتوجد هناك أخطاء أخرى تتعلق بعلامات الوقف، حيث لا يتوقّف التّلميذ عندما يتطلب الأمر ذلك، كما أنّه يخطئ بين أنّواع الوقف فلا يفرق بين الفاصلة والنقطة و النقطة فاصلة وعلامات التّعجب والإستفهام.

3.3.ب. على مستوى الدّلالة:

من خلال تفحّصي لكتاب (اللّغة العربيّة، التربية الإسلاميّة، والتربية المدنيّة) للسّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي وجدت أنّ مؤلّفيه: عمدوا إلى إضافة العديد من الكلمات الجديدة، وهذا يسهم في إثراء القاموس اللّغوي للمتعلّم.

ومن هذه الكلمات الجديدة نذكر كلمة "بهو" في نص "في منزلنا" ص17، وكلمة "لوحة رقمية" في نص "أحافظ على أسنانيّ" ص101، وكلمة "الأنّترنت" في نص "عودة أبي من السفر" ص113.

وعموما فاللّبس والغموض والإبهام الذي يكتنف هذه الكلمات يدفع بالمتعلّم إلى طرح العديد من الأسئلة على المعلّم من أجل البحث عن معانيها ودلالتها.

ويمكن تصنيف الأسماء التي وظّفت في الكتاب إلى:

- أسماء أعلام مثل: أحمد ، خديجة، بلال، زينب، طارق، محفوظ، فاروق، بشرى، عبد الرحمن.
- أسماء حيوانات: مثل: عصفور، هدهد، مهر، أرنب، النملة و الصرصور، حصان، ذئب، نحلة، سنجاب، زراقة، حلزون، غراب، خرفان، ببغاء، فراخ، سمك، ظبي، فراشة، ضفدع.
- أسماء أماكن: الجزائر، الحي، القرية، المدينة، المدرسة، المستشفى، الحديقة، المتحف، المطار،...

(فالكتاب المدرسي- وبخاصة كتاب اللّغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية- الذي بين أيدينا، يعتبر من أكثر الوسائل التّعليميّة فاعلية، وكفاءة في مساعدة المدرّس والتّلميذ في أداء مهمتهما في المدرسة، ولذلك يمثل الكتاب عنصرا لا غنى عنه في أي برنامج تربوي، فهو دليل أساسي لمحتوى البرنامج ولطرق التّدريس ولعمليات التّقويم، وهو موجّه نحو أهداف التربية ويرسم الحدود العامة والمفاهيم والقيم التي يحتاج إليها التّلاميذ والمجتمع معا في أية مرحلة من مراحل تطوره) [1].

[1] هدى علي جواد، سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، ط1، 2005، عمان، الأردن، ص125.

3.3.ب. نصوص الكتاب والخط المعتمد في كتابتها:

كما سبق وذكرت بأنّ هذا الكتاب قد تضمن العديد من النّصوص والدّروس الجامعة بين ثلاث مواد، وهي اللّغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة والتّربية المدنيّة، مراعيا في ذلك إبراز الخصوصية الجزائرية في بناء مضامين ومواضيع هذه النّصوص التّي نسبت إلى مجموعة من المؤلفين والكتّاب الجزائريين، وذلك للخوض في أعماق المجتمع الجزائري ولدعم معارف التّلميذ بمواضيع ملموسة مستمدة من الواقع المعاش، فبعضها تتناول القيم الإنسانية مثل درسي التّربية الإنسانية مثل درسي التّربية الإسلاميّة "إبعاد الأذى عن الطريق" ص80 و "الرفق بالحيوان" ص84. والآخر تناول موضوعات عائلية اجتماعية مثل نصوص اللّغة العربيّة المتضمنة تحت محور "عائلتي" (من ص09 إلى الصّفحة 13) والآخر اتخذ من الهوية الوطنية موضوعا له مثل دروس التّربية المدنيّة المتمثّلة في درس "علم وطني" ص89، ودرس "العملة الوطنية" ص105، ودرس "وثائق هويتي" ص121 بالإضافة إلى النّشيد الوطني "قسما" ص26 و ص137.

ودروس المحور الثامن والأخير الذي عنون "بالموروث الحضاري" من ص125 إلى ص133. التّي تجمع بين مختلف الأعياد الوطنية والأعياد الدينية التّي يحتفل بها الشعب الجزائري.

وأما حديثي عن الخط المعتمد في كتابة هذه النّصوص والدّروس المتنوعة فأنّه كما قال الأستاذ عبد المالك يوطيش عضو لجنة تأليف الكتاب المدرسي: (أنّه تم الإتفاق على استعمال الخط المدرسي الإملائي الذي يكتب به التّلميذ خلال السّنة في الامتحانات، وفيما يخص الآيات القرآنية، فهي مصورة من خلال المصحف المعتمد لدى وزارة الشؤون الدينية والأوقاف برواية ورش عن نافع)[1] .

فالملاحظ أنّ الخط في الكتاب واضح ومقروء، حيث كتبت عناوين الدّروس بخط غليظ أعلى الصّفحة باللون الأسود، أما عناوين النشاطات مثل (ألاحظ وأعبر، وأبني و أقرأ و...) فهي أيضا كتبت بخط واضح وغليظ لكن باللون الأزرق، بالإضافة إلى اللون الأحمر الذي اعتمد في الكلمات

(1) - عبد المالك بوطيش، الكتاب المدرسي الجديد يبرز الخصوصية الجزائرية، تاريخ الإطلاع 2018/05/08 ، من خلال الرابط www.djazairess.com.

والحروف المستهدفة من النّشاطات. كما روعي في ذلك الشّكل التّام للكلمات حتى يسهل على التّلميذ قراءتها.

وتستشف ممّا سبق أنّ موضوعات كتاب اللّغة العربيّة، التّربية الإسلاميّة والتّربية المدنيّة للسّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي، متناسقة ومتّصلة فيما بينها، وكل نشاط يخدم الآخر، ويكون متمّما له ذلك أنّ اللّغة العربيّة بما فيها من قراءة ونحو، وصرف وإملاء ومحفوظات ... كل متكامل مع بقية المواد الأخرى، وهذا ما يجعل التّلميذ ملمّ باللّغة ومتمكّن منها.

ثانيا: الدّراسة التّقويمية:

فصّلت فيما تقدّم عن عملية تقويم الكتب المدرسيّة وجوانبها والأهداف الأساسة لها حيث أنّها (تعتبر عملية تشخيصية علاجية، تقود إلى تطوير المناهج وتحسين مستوى الكتب، من خلال الحذف والإضافة والتّعديل، وقد تفيد كذلك في فهم الكتب وتحسين عملية التّدريس، وتوضيح ما في الكتب من وسائل وأنّشطة وتقديم، مما يزيد من فاعلية استخدامها).[1]

وكما تطرّقت سابقا أيضا إلى أنّ: (التّقويم هو عملية بيداغوجية، تهدف إلى قياس الفعالية الحقيقية، لعمل من الأعمال، وفق المعايير التّي يحتمل أنّ تكن أكثر موضوعية من سواها)[2]، وكما يشير "علي مدكور" إلى أنّ التّقويم:

(هو عملية تشخيص وعلاج، ويعرّف إجرائيا بأنّه عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات كمية وكيفية عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بهدف الوصول إلى حكم، أو اتخاذ قرار بخصوص الشيء الذي يقوم به)[3] .

والأنّ وبعد عملية الوصف والتّحليل وجمع البيانات التّي قمت بها سابقا فيما يخص الكتاب المدرسي، وما تطرّقت إليه من تفصيل لكيفية بنائه وسيرورة مواده وتعلّماته، وجب أنّ أجمل القول في بعض النقاط والملاحظات التّقويمية التّي تخدم محتواه من ناحية الشكل والمضمون، بما فيها الإيجابية، والسلبية :

1. من حيث الشكل:

جاء الكتاب في جزء واحد، وموحد بين ثلاث مواد (لغة عربية، تربية إسلامية، تربية مدنية)، مستطيل الشكل، خفيف الوزن، ذلك ما يلائم التّلميذ ويخفف عنه ثقل المحفظة، فعوض ما يحضر ثلاثة كتب لثلاث مواد في اليوم الواحد يكتفي بإحضار كتاب واحد جامع فقط.

- يبدو غلاف الكتاب الخارجي، ملائم للإستخدام كما أنّه متين وشائق، إلا أنّ كثرة الألوأنّ والرسوم التّي فيه، قد تؤدي إلى انشغال المتعلّم وعدم اهتمامه بالدرس.

[1] – عبير عليمات: تقويم وتطوير الكتب المدرسيّة، مرجع سابق، ص18.
[2] – منهاج اللّغة العربيّة و آدابها، مديرية التّعليم الثانوي العام، جوان1995، الجزائر، ص110.
[3] – عبير عليمات: تقويم وتطوير الكتب المدرسيّة، مرجع سابق، ص38.

- فيما يخص شعار "وزارة التّربية"، سابقا كأنّت تسمى "وزارة التّربية والتّعليم" والأنّ اكتفوا بتسميتها "وزارة التّربية" فقط وكأنّها لا تعنى بالعنصر الأساسي وهو التّعليم.
- فيما يخص "البسملة" "بسم الله الرحمن الرحيم "، كأنّت سابقا تكتب في الصّفحة الأولى بعد الغلاف قبل عبارة "الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية" لكن الأنّ وحسب الإصلاحات التّي قامت بها وزارة التّربية الوطنية، تم تأخيرها إلى الصّفحة الثانية، إلى أنّ يتم حذفها نهائيا من طرف الوزارة وذلك حسب رأي وزيرة التّربية بأنّها لا تطابق المنهجية المعتمدة في الكتاب.
- وردت في الجهة الخلفية للغلاف صورة كبيرة معبرة عما تضمّنه الكتاب من مواضيع تحثّ على القرابة العائلية والمودّة الإجتماعية، هذا ما يجعل التّلميذ شغوفا لتفسير تلك الصّورة قبل التّطرق إلى الدّروس المبرمجة.
- أوراق الكتاب هشة نوعا ما، وسهلة التّمزق عند استعمالها، وتقليبها خاصة وأنّ المتعلّم لا يزال صغيرا كثير الحركة.

2. من حيث المضمون:

يكون المحتوى جيدا عندما يشتمل أنّماطا من التّعلم، تعترف بالحدود الجغرافية وتربط المتعلّم بالعالم المعاصر ومن حوله. وفيما يأتي تفصيل بعض النقاط التّي لاحظتها في مضمون هذا الكتاب الذي بين أيدينا:

- بداية بالمقدمة أو كما جاء في الكتاب "تقديم"، فأنّه كتب في صفحة واحدة غير مرقمة، تضمنت 18 سطرا، حيث أنّها جاءت موجزة إلا أنّها قدّمت لمحة شاملة عن الكتاب المدرسي ومحتواه وتكامل مواده الثلاث الموحّدة، وكيفية بناء كفاءاتها وفقا لمناهج هذه المواد، كما وضّحت بأنّ الكتاب مصحوب بدفتر أنّشطة للمواد الثلاث مشروحة بالتّفصيل في دليل الأستاذ.
- جدول المحتويات جاء في صفحتين غير مرقمتين، ومن المعروف أنّه عادة يأتي في آخر الكتاب ولكنه جاء في أول الكتاب، كتبت أعلى كل صفحة "جدول المحتويات" وكأنّ الصّفحة الأولى

مستقلة عن الثانية وهي متممة لها. فمن الأحسن تكتب مرة واحدة فقط وسط الصفحتين بخط مطول.

- كما أنّه جاء مفصّلا ومنّظما بطريقة محكمة، اشتمل على ثمانية محاور، جمعت المواد الثلاث (لغة عربية، تربية إسلامية، تربية مدنية)، وتضمن كل عناوين الدّروس وصفحاتها المدرجة في محتوى الكتاب.

- جاءت كيفية استعمال الكتاب في صفحتين غير مرقمتين، كما كتبت كذلك أعلى كل صفحة "كيف نقرأ هذا الكتاب ؟" فمن الأحسن أنّ تكتب مرة واحدة فقط وسط الصفحتين بخط مطول، حتى لا يتبادر إلى ذهن التّلميذ بأنّ الصّفحة الأولى مستقلة عن الثانية، حيث تضمنتا نماذج من محتوى الكتاب في المواد الثلاث مع إشارة مفصلة لكيفية سيرورة نشاطاتها وهذا ما يخدم المعلّم والتّلميذ.

1.2. نقد الموضوعات:

من خلال ملاحظتي لما يحتويه الكتاب المدرسي من إمكانيات تجعله يتماشى مع روح العصر والبرنامج الإصلاحي للمنظومة التّربويّة من تناوله لمواضيع مسايرة للتّقدم بشتى أشكاله، واحتوائه على مشاريع ونشاطات إدماج لترسيخ مكتسبات المتعلّم، إضافة إلى الألوان والرّسوم المتوفّرة فيه والملائمة لكل الموضوعات، سجّلت هذه النقاط التّي توضح بعض الملاحظات على المستويات الآتية:

1.2.أ. من حيث الشكل:

- هناك توازن في توزيع الدّروس على الصفحات، بحيث أنّ درس اللّغة العربيّة لا يتجاوز ثلاث صفحات، ودرس التّربية الإسلاميّة لا يتجاوز صفحة واحدة وكذلك درس التّربية المدنيّة والمحفوظات ونشاط الإدماج وإنجاز المشروع.

كلٌّ حافظ على عدد صفحاته من أول درس إلى آخر درس، هذا ما يجعل التّلميذ يتعود على استعمال الكتاب بسهولة.

- نصوص الكتاب متفاوتة من حيث الطول والقصر، كما أنّها متقاربة نوعا ما، ففي

المحاور الأولى كأنّ النّص يتراوح ما بين سطر إلى ثلاثة أسطر كحد أقصى مثل نص "العائلة مجتمعة" ص21، و نص "أحمد في المدرسة" ص29. لكن في المحاور الأخيرة بلغ عدد أسطر النّصوص حتى خمسة أسطر مثل نص "عودة أبي من السفر" ص113 ونص "قصة حرف الضاد" ص135. وذلك تماشيا مع قدرات المتعلّم القرائية بحيث يتدرّب على قراءة الجمل أولا ثم الفقرات.

- اعتمد في كتابة محتوى الكتاب على خط واضح مع استعمال الألوان والأشكال والصّور المختلفة، مع مراعاة الشكل التّام والواضح لكل الكلمات ليس أواخرها فقط. ذلك ما يسهل القراءة والتّهجئة على المتعلّم.

1.2.ب. من حيث المضمون:

- تنوعت عناوين نصوص اللّغة العربيّة ودروس التّربية الإسلاميّة والتّربية المدنيّة بتنوع مواضيع المحاور فكل محور يتماشى ومواضيع الدّروس المبرمجة فيه. مثل محور "المدرسة" الذي تضمن نصوصا بعنوان "أحمد في المدرسة" ص29 و "في ساحة المدرسة" ص33 و "أدواتي المدرسيّة" ص37.

إلا أنّه هناك ملاحظة بسيطة في بعض المحاور، حيث لا يوجد تطابق بين موضوع المحور ودروس التّربية الإسلاميّة، مثال ذلك في محور "التّغذية والصحة" حيث احتوى على دروس بعناوين "أطهّر ثوبي" ص96، و "آداب النوم" ص100، و "آية التّحية" ص104. مقارنة مع محور "الموروث الحضاري" الذي جاء فيه درس "آداب الأكل" ص128. الذي من الأحسن أنّ يأتي في محور "التّغذية والصحة" على خلاف درس "آية التّحية".

- هناك بعض النّصوص في دروس اللّغة العربيّة جاءت متناقضة تماما مع عناوينها حيث نجد العنوان يهدف إلى شيء بينما محتوى النّص يتحدث عن شيء آخر، مثال ذلك في النّص الذي عنون "بالغذاء الصحي" ص97، فالعنوان يتحدث عن وجوب تناول أطعمة صحية، بينما النّص يروي بأنّ (أحمد عاد إلى البيت فوجد طاولة عليها أطباق متنوعة، فعرف أنّ خاله سيزورهم الليلة) [1]، فلا علاقة بين ماجاء به العنوان وما تضمنه النّص، فمن الأحسن أنّ يتحدث عن الوجبات الصحية والمفيدة للجسم حتى يتطابق مع العنوان.

(1) – ينظر: مجموعة من المؤلفين، كتابي في اللّغة العربيّة، تربية إسلامية، تربية مدنية، مرجع سابق، ص97.

ومثال آخر كذلك في نص "عيد الإستقلال" ص133، حيث أنّ العنوان يتحدث عن عيد الإستقلال والاحتفال به كسائر الأعياد الوطنية، بينما النّص يتحدث عن (ذهاب أحمد رفقة جده إلى متحف المجاهد، ومشاهدة صور الشهداء الذين ضحوا بأنفسهم لتحيا الجزائر)[1]، ولم يذكر في ذلك حتى تاريخ هذا اليوم ولا أي لمحة عنه، فمن الأحسن أنّ يكون عنوان النّص "في متحف المجاهد" أفضل من "عيد الإستقلال".

- ومثال آخر شدّ انتباهي أيضا في نص "أول يوم في رمضان" ص125، حيث جاء في مضمون النّص أنّ: (الجدة حضرت "الشربات" بعديد من المكونات، وحين أفطر أحمد، قالتّ: زغردن أيتها النسوة لقد صار حفيدي اليوم رجلا)[2]، فهذه العبارة تثير تساؤل التّلميذ عندما يقرأ بأنّ أحمد صار، رجلا في أول يوم من شهر رمضان يتبادر إلى ذهنه تساؤل "عما كأنّ عليه قبل هذا اليوم ظ" فالتّلميذ في سن السّادسة من عمره لا يفقه لمثل هذه الأمور كموضوع البلوغ أو تمام الرّجولة، فلا داعي للخوض في مثل هذه المواضيع.

1.2.ج. من حيث النوع واللّغة:

- جاءت معظم نصوص الكتاب ودروسه في المواد الثلاث، بلغة أدبية بسيطة للغاية، كما أنّها تخلو من الطّابع العلمي، فهي مستمدة من الواقع المعيش أو من الحياة اليومية للتّلميذ، حيث استعملت فيها تراكيب سهلة، بمصطلحات مألوفة وفي متناول المتعلّم، كما أنّها سهلة الإستيعاب، فتلميذ السّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي مازال لم يتجاوز سن السادسة من عمره، كما أنّ تركيزه مازال ضعيفا، فلا يحق أنّ تبرمج عليه نصوص علمية بمصطلحات صعبة وبالتّالي لا يفهمها.

- ورغم سهولة لغة الكتاب وبساطتها في نظر المعلّمين المستجوبين من خلال الاستبانات، إلا أنّهم أجمعوا على أنّ مادته مكثّفة وفيها نوع من الحشو والتّكرار ورغم تنوعها كذلك إلا أنّها تضعف عزيمة المتعلّم وشغفه بالدراسة.

---

(1)- ينظر، مجموعة من المؤلفين، كتابي في اللّغة العربيّة، تربية إسلامية، تربية مدنية، مرجع سابق، ص133.
(2)- ينظر، المرجع نفسه، ص125.

وبالتّالي فحجم الكتاب غير متناسب مع عدد الحصص المقدّرة له مما يؤدي إلى إهمال البعض منها نظرا لضيق الوقت ولكثافة البرنامج.

2.2. نقد الإخراج:

(كأنّ ينبغي على المؤلفين أنّ يقدموا توجيهات واضحة لقسم الوسائل التّعليميّة بالمعهد التّربوي الوطني، المختص بإخراج الكتب فيما يتصل بالرسومات والصّور والأشكال والألوان والمسافات بين السّطور، وأبناط الحروف، والهوامش وغير ذلك من اعتبارات فنية)[3]، ويجب كذلك أنّ يتساءل واضعوا الكتاب لهذا المستوى الدّراسي عن اللّغة التّي يرى اتخاذها كوسيلة لتبليغ المفاهيم اللّغوية، حتى يكون هذا التّعليم طبيعيا وعفويا وتؤتي هذه الطريقة المختارة ثمرتها المرجوّة.

ومن العيوب التّي سجلتها حول إخراج الكتاب ما يلي:

- بالنسبة لمقدمة الكتاب وجدول المحتويات وصفحتي طريقة استعمال الكتاب جاؤوا في صفحات غير مرقمة، حيث أنّ التّرقيم بدأ مباشرة من الصّفحة رقم09، ذلك ما يثير أنّتباه التّلميذ عن ترقيم الصفحات الأخرى، فذلك لا يطابق المنهجية الصّحيحة لإخراج الكتب، هذا فيما يخص الكتاب.

- أما فيما يخص فترة المعاينة أو فترة التّربص فلاحظت، اعتماد المعلّمين على الوسائل التّقليدية مثل (السّبورة الخشبية، الطّباشير واللّوحة)، وانعدام الوسائل الحديثة التّي تمكن المتعلّم من الإستيعاب الجيد.

- كذلك نقص بعض وسائل الإيضاح التّي تساهم في سيرورة الدروس.

- غياب المكتبة المدرسيّة ونقص بعض المراجع.

خلاصة:

من خلال الدراسة التّي قمت بها، تبين لي أنّ هذا الكتاب الجديد لا يزال قابلا للتّغيير والتّعديل، وذلك حسب تطور التّعليم، أما بخصوص الإصلاحات التّربويّة الجديدة، ففيها نوع من

(3) – العياشي عمار: كتاب القواعد وتمارين اللّغة، دراسة لسانية تربوية، رسالة ماجيستير، 2003، جامعة عنابة، الجزائر، ص87.

الغموض، وأغلبية الطّاقم التّربوي غير ملم ومطّلع على المعلومات الواردة في المناهج والدليل، ولذلك ينبغي الإستفادة من الأيام التّكوينية، والملاحظ أنّ الانتقال من التّدريس بالأهداف إلى التّدريس بالكفاءات راجع إلى عجز المدرسة عن تخريج طلبة قادرين على تفعيل ما تعلّموه، لتحليل الوضعيات الجديدة، وكل هذا يتحقّق ببذل المشرفين جهدا لتحسين قطاع التّربية وذلك ببناء مناهج جديدة بمقاربة جديدة.

3. الكتاب في الميدان التّربوي:

الإشكالية:

إنّ ما نلحظه اليوم من تطور شامل واختراعات لا متناهية في الدّقة والإتقان، هو الشيء الذي دفع السّاهرين على التّربية والتّعليم إلى تغيير وإصلاح المنظومة التّربويّة، من خلال مناهج وكتب جديدة لتحضير هذا النشء لمواكبة التّطور الحاصل، واستيعاب كل ما هو جديد، وقد ركزت في مذكرتي هذه على كتاب اللّغة العربيّة–الموحّد بين ثلاث مواد: لغة عربية، تربية إسلامية، تربية مدنية– لما له من أهمية كبرى في صقل مواهب المتعلّم وتكوينه وتثقيفه، وتقديرا مني لما لمسته في الجانب النظري من ضوابط وأسس منهجية لبناء الكتاب المدرسي، وما يجب إتباعه لتفادي الصّعوبات التّي يواجهها كل من المعلّم والمتعلّم داخل المدرسة، والتّي حرصت على رصدها واكتشاف أسبابها التّي تختلف حسب اعتبارات متعدّدة لا تتّسم بالثّبات ولا بالشّمول، ذلك ما دفعني إلى القيام بعملية وصفية تحليلية وتقويمية للمحتوى البيداغوجي لهذا الكتاب، قصد الكشف عن أهدافه وتطلّعاته، وقد اتّبعت في ذلك عدة مراحل للوصول إلى نتائج نهائية تخدم موضوع البحث، وفيما يأتي تتبع لهذه المراحل وتحليلها .

1.3. المنهج المتبع:

لكي يستطيع الباحث دراسة موضوعه لابد من إتباع منهج معين، فبدون منهج لا يتوصل إلى أية نتيجة، والمنهج (عبارة عن طائفة من القواعد العامة المصادقة من أجل الوصول إلى الحقيقة في العمل)[1]، وانطلاقا من أنّ طبيعة البحث التّي تفرض نوع المنهج المناسب للدراسة، والذي يتماشى مع

[1] – صلاح مصطفى الفوال، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، مكتب غريب، د.ط،1982، القاهرة، مصر، ص105.

طبيعة الموضوع ارتأيت أنّ المنهج الوصفي هو الذي يتناسب مع موضوع البحث، وذلك للقيام بالدراسة العمليّة الدقيقة المبنية على أدلة متربصة إلى حقائق الدّقة الكافية، ولكن المنهج وحده يعتبر غير كاف إذ لم يُدعم بتقنيات تساعد على الضمان بداية بجمع المعلومات، والبيانات حول الظاهرة محل الدراسة، بحيث ترسم تلك الحقائق صورة واقعية لها ولا تقف عند هذا فحسب، بل تهتم أيضا بتقدير ما ينبغي أنّ يكون عليه موضوع الدراسة.

2.3. أدوات جمع البيانات:

من أجل تقصّي بعض جوانب الظّاهرة التّي يطرحها موضوع "دراسة المحتوى البيداغوجي للكتاب المدرسي". وبغية رصد أبرز النّقائص ومن ثم الوصول إلى الكشف عن أسبابها وتقديمها ارتأيت أنّ أهتم بمختلف الجوانب السلبية. وقد اعتمدت في ذلك على وسائل تمثّلت في:

- جمع البيانات لأنّها أول خطوة في البحث الميداني وهي التّي تساعد على الحصول على بيانات ومعلومات تخص ميدان الدراسة.
- كما تعتبر الملاحظة من أهم الدّوافع لفهم الشيء المراد دراسته، فقد ساعدتني في تفسير بعض المعطيات الميدانية، ولفتت إنتباهي لبعض الجوانب التّي تنبهت إليها أثناء وضعي للأسئلة ومن خلال المعاينة التّي أجريتها في عين المكان (المدرسة والقسم)، وذلك من خلال حضوري لعدة حصص من أجل متابعة العمليّة عن كثب ومعايشة الصّعوبات التّي يعاني منها تلاميذ المرحلة الإبتدائية في مواد الكتاب المدروس في الصف الأول ابتدائي.

2.3.أ. المقابلة:

تعتبر أداة لها أهمية كبيرة في خدمة البحث وهي أيضا عبارة عن (حوار لفظي وجه لوجه بين باحث قائم بالمقابلة وبين مجموعة من المبحوثين، وذلك للحصول على المعلومات التّي تعبر عن الأداة والاتجاهات والمواد والمشاعر)[1].

[1]-صلاح مصطفى الفوال، مناهج البحث في العلوم الإجتماعية، مرجع سابق، ص106.

وقد أجريت المقابلة مع أساتذة السّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي في مدارس: عيايشية محمد، بورياشي يوسف، هنّاد ساعد، قتمي السبتي، وعباس لغرور، والتّي كلها تقع في مقاطعة دائرة بوشقوف ولاية قالمة، وذلك لتوزيع الإستبانات وشرح كيفية الإجابة عن الأسئلة الواردة فيها حول المحتوى البيداغوجي للكتاب الموحّد بين المواد الثلاث (لغة عربية، تربية إسلامية، تربية مدنية) للسّنة أولى من التّعليم الإبتدائي، وذلك لإثارة بعض القضايا التّعليميّة المتعلقة بأنّشطة الكتاب ومناقشة ذوي الخبرة.

2.3.ب. استمارة المقابلة (الإستبانة):

وهي عبارة عن وثيقة أو نموذج يحتوي على مجموعة أسئلة توّجه إلى أفراد العينة، وهم أساتذة أقسام السّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي، تقدّم لهم عن طريق المقابلة الشخصية، قصد شرح طرق الإجابة عن الأسئلة المتضمنة فيها، بخصوص رأيهم في المحتوى البيداغوجي للكتاب الموحّد بين المواد الثلاث (لغة عربية، تربية إسلامية، تربية مدنية) واقتراحتهم في محاولة إصلاح النقائص الموجودة في الكتاب.

2.3.ج. المجالات المدرسيّة:

- **المجال المكاني:**

لقد أجريت الجانب الميداني لهذه الدراسة، ووزعت الإستبانات على عشرة معلمين لأقسام السّنة الأولى في خمسة ابتدائيات تنتمي كلها إلى مقاطعة بوشقوف ولاية قالمة، وهي ابتدائية: عيايشية محمد، بورياشي يوسف، هناد ساعد، قتمي السبتي، وعباس لغرور، حيث أنّهم لا يبتعدون كثيرا عن مركز المدينة وذلك يرجع إلى الكثافة السكانية لهذه المنطقة الحضارية التّي دفعت القائمين عليها إلى أنّشاء العديد من المدارس لتطوير الجانب التّربوي والبيداغوجي حرصا منهم على ضمان مستقبل أبنائهم وأبناء المنطقة.

- **المجال الزماني:**

كانت جولتي الإستطلاعية مقسمة إلى قسمين:

القسم الأول: قمت فيه بإجراء تربص لمدة أسبوع في ابتدائية عيايشية محمد مع أساتذة التّعليم الإبتدائي للصف الأول.

القسم الثاني: قمت فيه بتوزيع الإستبانات على كل معلمي الصف الأول في المدارس المذكورة سابقا مع المقابلة الشخصية معهم وشرح طريقة الإجابة عن الأسئلة المتضمنة فيهم.

2.3.د. العينة:

أقصد بها مجتمع البحث، والذي يمثل مجموعة معلمي الصّف الأوّل من التّعليم الإبتدائي، الذين قمت باختيارهم بطريقة مقصودة من خمسة مدارس إبتدائية ووزعت عليهم الإستبانات، لإبداء آرائهم حول المحتوى البيداغوجي للكتاب الموحّد بين المواد الثلاث (لغة عربية، تربية إسلامية، تربية مدنية)، وذلك لخبرتهم في الميدان، وتلقّيهم المستمر للإصلاحات التّربويّة حول محتويات الكتب المدرسيّة، وكذلك من أجل الحصول على معلومات مقنعة تخدم موضوع بحثي.

2.3.هـ. تحليل الإستبانات:

بعد قيام العينة المستجوبة بالإجابة على التّساؤلات الواردة في الإستبانات وضبطها بآرائهم الخاصة حول المحتوى البيداغوجي للكتاب المدروس، نأتي الأنّ إلى تحليلها على النحو التّالي:

- **تحليل أسئلة الجدول الأول الخاصة بالمحتوى:**

الجدول 01: يوضح إذا كأنّ للمحتوى أهداف محددة أم لا؟

الإجابة	التّكرار	النسبة
موافق	5	%50
غير موافق	5	%50
المجموع	10	%100

يتضح من خلال الجدول أنّ نسبة الموافقة وغير الموافقة متساوية بين آراء المعلّمين على أنّ لمحتوى الكتاب أهداف محددة، وتقدر هذه النسبة بـ 50%، ذلك ما يفسر بأنّ نصف المعلّمين المستجوبين يرى بأنّ لمحتوى الكتاب أبعاد تربوية هادفة، في حين يرى النّص النصف الآخر عكس ذلك.

الجدول02: يتناسب محتوى الكتاب مع مستوى التّلاميذ؟

الإجابة	التّكرار	النسبة
موافق	2	%20
غير موافق	8	%80
المجموع	10	%100

يتضح من خلال الجدول بأنّ نسبة المعلّمين الذين يروا بأنّ محتوى الكتاب يتناسب مع مستوى التّلاميذ تقدر بـ 20%، وهي نسبة ضعيفة جدا، في حين أنّ نسبة 80% من المعلّمين الآخرين الذين يروا بأنّه لا يتناسب مع مستوى التّلاميذ.

وذلك راجع إلى إدراج مواضيع جديدة تواكب العصر، لكن لا تتماشى مع سن التّلميذ وبالتّالي لا يستطيع استيعابها وفهمها.

الجدول 03: يوضح إذا كأنّ محتوى الكتاب يراعي الفروق الفردية بين التّلاميذ أم لا؟

الإجابة	التّكرار	النسبة
موافق	2	%20
غير موافق	8	%80
المجموع	10	%100

من خلال الجدول نلاحظ أنّ نسبة كبيرة من المعلّمين الذين لم يوافقوا على أنّ محتوى الكتاب يراعي الفروق الفردية بين التّلاميذ، وقدّرت هذه النسبة بـ 80% في حين أنّ 20% فقط وافقوا على ذلك. وهذا راجع إلى كثافة الدّروس المبرمجة مع عدم توفر الحجم السّاعي الموافق لها. مما يؤدي إلى عدم استيعاب بعض التّلاميذ إلى بعض الدّروس، والمرور بذلك إلى دروس أخرى، قصد ربح الوقت وسيرورة البرنامج، وبالتّالي لا يتحقق التّكافؤ بين معارف التّلاميذ.

الجدول04: يوضح إذا كأنّ المحتوى يواكب تطورات العصر أم لا؟

الإجابة	التّكرار	النسبة
موافق	9	%90
غير موافق	1	%10
المجموع	10	%100

يتضح من خلال هذا الجدول أنّ فئة كبيرة من المعلّمين المستجوبين ترى بأنّ محتوى الكتاب يواكب العصر، حيث قدّرت نسبتها بـ 90%، في حين أنّ القليل من العينة يرى عكس ذلك بنسبة 10%، وذلك راجع لما تضمّنه محتوى الكتاب من نصوص، ومواضيع جديدة تواكب العصر، وضّف من خلالها مصطلحات جديدة في مجال التّكنولوجيا والعولمة، وذلك للخوض بالتّلميذ في غمار التّطور والاستكشاف.

الجدول05: يوضح ما إذا كأنّت موضوعات الكتاب تتّسم بالتّرابط والتّكامل أم لا؟

الإجابة	التّكرار	النسبة
موافق	8	%80
غير موافق	2	%20
المجموع	10	%100

من خلال ما هو موضّح في الجدول نستنتج أنّ نسبة 80% من المعلّمين تقول بأنّ موضوعات الكتاب تتسم بالتّرابط والتّكامل بين المواد الثّلاث، في حين أنّ نسبة 20% ترى عكس ذلك وتعارض الرأي، فالملاحظ أنّ موضوعات الكتاب متناسقة بين المواد الثلاث ومتكاملة، وذلك حسب التّقسيم الذي جاء به محتوى الكتاب، حيث قُسِّم إلى ثمانية محاور لكل محور موضوع خاص يجمع دروس المواد الثلاث ويكمل بعضها ببعض.

الجدول06: يوضح ما إذا كأنّ محتوى، الكتاب يراعي التّنوع بين البيئات المختلفة أم لا؟

الإجابة	التّكرار	النسبة
موافق	4	%40
غير موافق	6	%60
المجموع	10	%100

يتضح من خلال الجدول أنّ نسبة 40% من المعلّمين توافق على أنّ محتوى الكتاب يراعي التّنوع بين البيئات المختلفة، في حين أنّ نسبة 60% ترى عكس ذلك ولا توافق الرأي، وذلك راجع إلى وجود بعض المواضيع في محتوى الكتاب تتطلب توفر الأنّترنت في تحميل بعض المحفوظات أو التّعرف على استعمال الحاسوب، وذلك لا يتوافق مع وضعيات كل التّلاميذ فكل حسب بيئته التّي يعيش فيها.

الجدول07: هل محتوى الكتاب يراعي القيم الإجتماعية والثقافية والإقتصادية أم لا؟

الإجابة	التّكرار	النسبة
موافق	9	%90
غير موافق	1	%10
المجموع	10	%100

من خلال الجدول المرفق وانطلاقا من محتوى الكتاب ومواضيعه المتكاملة في المواد الثّلاث: نلاحظ أنّ نسبة كبيرة من المعلّمين المستجوبين الذين وافقوا على أنّ المحتوى يراعي القيم الإجتماعية والثقافية والإقتصادية، وهي نسبة تقدر بـ 90%، وذلك يعود إلى احتوائه على مواضيع هادفة ومربية، خاصة في مادة التّربية الإسلاميّة، حيث تعمل على بعث نشء صالح في المجتمع، يتحلى بخصال حسنة، في حين آخر ترى نسبة قليلة من العينة قدّرت بـ10% لم توافق الرأي، ورأت بأنّ المحتوى لا يراعي القيم المختلفة.

الجدول08: هل محتوى الكتاب يستخدم مداخل حديثة في تدريس المادة؟

الإجابة	التّكرار	النسبة
موافق	9	%90
غير موافق	1	%10
المجموع	10	%100

يتضح من خلال الجدول أنّ نسبة كبيرة من المعلّمين المستجوبين الذين وافقوا على أنّ محتوى الكتاب يستخدم مداخل حديثة في تدريس المادة، كاستعمال الهاتف النّقّال واللّوحات الرّقمية والحاسوب في تحميل بعض الدّروس والإستفادة منها في تقديمها في الحصص المبرمجة لها، وكذلك تعريف التّلميذ على استعمال مثل هذه الوسائل الحديثة، في حين نسبة قليلة قدّرت بـ 10% ترى عكس ذلك وتقول بأنّه لم يأت بأي جديد ولم يواكب العصر.

الجدول09: هل يركّز المحتوى على تنمية التّفكير والإبداع؟

الإجابة	التّكرار	النسبة
موافق	8	%80
غير موافق	2	%20
المجموع	10	%100

مما نلاحظه في الجدول نستنتج أنّ نسبة المعلّمين الذين يروا بأنّ المحتوى يركز على تنمية التّفكير والإبداع تقدر بـ 80%، وهي نسبة كبيرة، وذلك حسب ما تضمنه الكتاب من مواضيع حديثة ترمي إلى تطوير نسبة التّفكير الجيد والإبداع لدى التّلميذ، في حين أنّ نسبة قليلة قدّرت نسبتها بـ 20% لم توافق على ذلك.

الجدول10: يوضح ما أنّ كأنّ المحتوى يخلو من الحشو والتّكرار أم لا؟

الإجابة	التّكرار	النسبة
موافق	0	%0
غير موافق	10	%100
المجموع	10	%100

من خلال الجدول المرفق، وبالعودة إلى الكتاب المدرسي نلاحظ أنّ كل المعلّمين المستجوبين لم يوافقوا على أنّ محتوى الكتاب يخلو من الحشو والتّكرار، وذلك راجع إلى كثافة المادة المبرمجة، وعدم توافقها مع الحجم السّاعي المقدر لها ومع القدرات الفردية لتلاميذ السّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي ، ذلك ما يشكل عائق في سيرورة الدّروس وعدم إتمام البرنامج.

الجدول11: يوضح ما إذا كأنّ محتوى الكتاب ينمي مهارات التّعلم الذاتي أم لا؟

الإجابة	التّكرار	النسبة
موافق	2	%20
غير موافق	8	%80
المجموع	10	%100

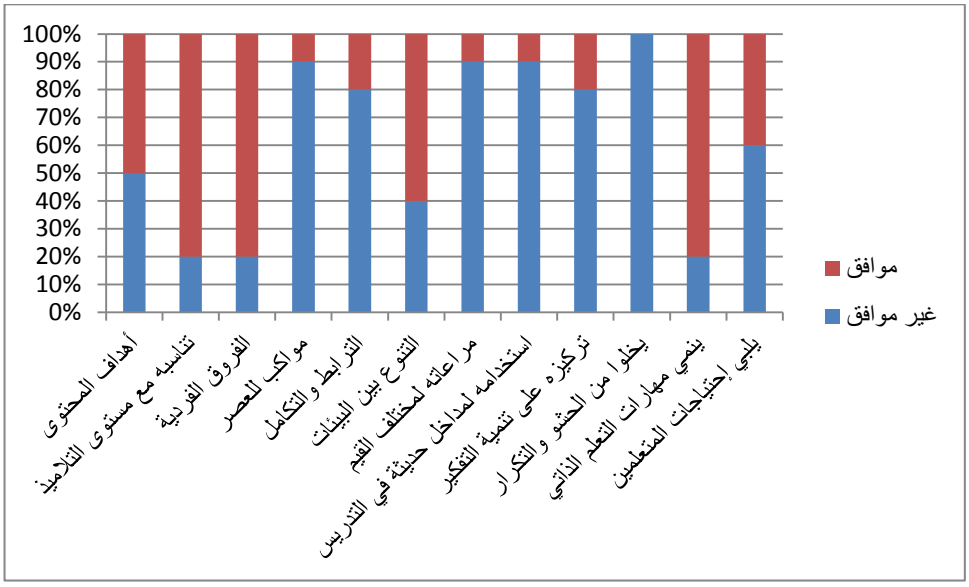
من خلال الجدول نلاحظ أنّ نسبة كبيرة من المعلّمين ترى بأنّ محتوى الكتاب لا ينمي مهارات التّعلم الذاتي، وتقدر هذه النسبة80%، وذلك يعود إلى صعوبة استيعاب التّلاميذ لمحتوى دروسهم وبالتّالي لا يعتمدون على أنّفسهم في ذلك، ويلجؤون إلى مساعدات الآخرين في تذليل صعوبات دروسهم وتحفيظهم إيّاها، في حين نرى نسبة لا تزيد على 20% من المعلّمين الذين يرون بأنّ برنامج الكتاب ينمّي المهارات الذّاتية للتّلميذ.

الجدول12: يوضح ما إذا كأنّ محتوى الكتاب يلبي احتياجات المتعلّمين وميولهم أم لا؟

الإجابة	التّكرار	النسبة
موافق	6	%60
غير موافق	4	%40
المجموع	10	%100

يتضح لنا من خلال الجدول المرفق أنّ نسبة المعلّمين الذين وافقوا على أنّ المحتوى يلبي احتياجات المتعلّمين وميولهم قدّرت بـ60%، وذلك يرجع إلى التّطور الحاصل في المجتمع والذي يدفع بالتّلميذ إلى حب التّطلع والإكتشاف وبالتّالي يحقق احتياجاته وميولاته، في حين ترى فئة أخرى تعارض ذلك، قدّرت نسبتها بـ40% حيث أنّها ترى بأنّ المحتوى لا يخدم المتعلّم ولا يتناسب مع قدراته وميولاته.

تمثيل بيأنّي يمثل رأي المعلّمين المستجوبين في محتوى الكتاب:



تحليل المخطط:

إنطلاقا من الجداول السّابقة ومن مخطّط الأعمدة المكدّسة المرفق، نلاحظ بأنّ نسب موافقة وعدم موافقة المعلّمين على جودة محتوى الكتاب متفاوتة نوعا ما من ملاحظة لأخرى، إلا أنّه يغلب عليها القبول والرضا، حيث نجد في معظم الإستجوابات نسبة كبيرة من العينة الذين يبدون رأيهم

الإيجابي حول مضمون الكتاب، ومثال ذلك عند طرح تساؤل: هل محتوى الكتاب مواكب للعصر أم لا؟ نجد نسبة 90% من المعلّمين الذين وافقوا على ذلك وقالوا بأنّه مواكب للتطور الحاصل، في حين آخر نجد نسبة قليلة قدّرت بـ 10% من رأت عكس ذلك، فمن خلال ذلك وانطلاقا من بقية التّساؤلات والملاحظات الأخرى نستنتج بأنّ مضمون أو محتوى الكتاب المدرسي هادف ويسعى لخدمة أغراض المعلّم والمتعلّم ليبعث بذلك نشأ صالحا ومتطورا.

- **تحليل أسئلة الجدول الثأنّي الخاصة بلغة الكتاب وأسلوب العرض:**

الجدول01: يوضح ما إذا كأنّ الكتاب يستخدم اللّغة السليمة السهلة الواضحة في عرض المعلومات أم لا؟

الإجابة	التّكرار	النسبة
موافق	8	%80
غير موافق	2	%20
المجموع	10	%100

انطلاقا من الجدول المرفق وبالعودة إلى الكتاب المدرسي نلاحظ بأنّ نسبة كبيرة من المعلّمين توافق على أنّ لغة الكتاب سليمة وسهلة وواضحة، وتقدّر هذه النسبة بـ 80%، حيث نرى ذلك في سهولة التّعابير، والشكل التّام للكلمات مما يسهل على التّلميذ قراءتها بشكل واضح في حين آخر نجد فئة أخرى تقدر نسبتها بـ20% تعارض ذلك وترى بأنّ لغة الكتاب صعبة وغير واضحة.

الجدول02: يوضح ما إذا كأنّ الكتاب يراعي عنصر التّشويق أم لا؟

الإجابة	التّكرار	النسبة
موافق	3	%30
غير موافق	7	%70
المجموع	10	%100

من خلال الجدول يتبين أنّ نسبة قليلة من المعلّمين التّي توافق بأنّ الكتاب يراعي عنصر التّشويق، وتقدر هذه النسبة بـ30% وذلك يرجع إلى وجود نوع من الجمود والرّكود في مواضيع الدّروس مما لا يبعث الحيوية والنشاط داخل القسم في حين أنّ النسبة المعارضة تقدر نسبتها بـ70% .

الجدول03: هل يوجد في الكتاب أشكال ورسوم بيانية أم لا؟

الإجابة	التّكرار	النسبة
موافق	10	%100
غير موافق	0	%00
المجموع	10	%100

انطلاقا من الجدول المرفق نلاحظ أنّ كل المعلّمين المستجوبين وافقوا على أنّه يوجد أشكال ورسوم وصور في الكتاب، أي أنّهم وافقوا بنسبة 100%، كما نلاحظ ذلك أيضا عند رجوعنا إلى الكتاب المدرسي بأنّ الصّورة الملونة تشغل ما يقارب نسبة 80% من محتواه وذلك يرجع إلى أهمية الصّورة في تنمية المهارة اللّغوية ودورها في مساعدة التّلميذ على توضيح الأفكار.

الجدول04: هل ترتبط الصّورة ارتباطا جذريا بالنّص ؟

الإجابة	التّكرار	النسبة
موافق	10	%100
غير موافق	0	%00
المجموع	10	%100

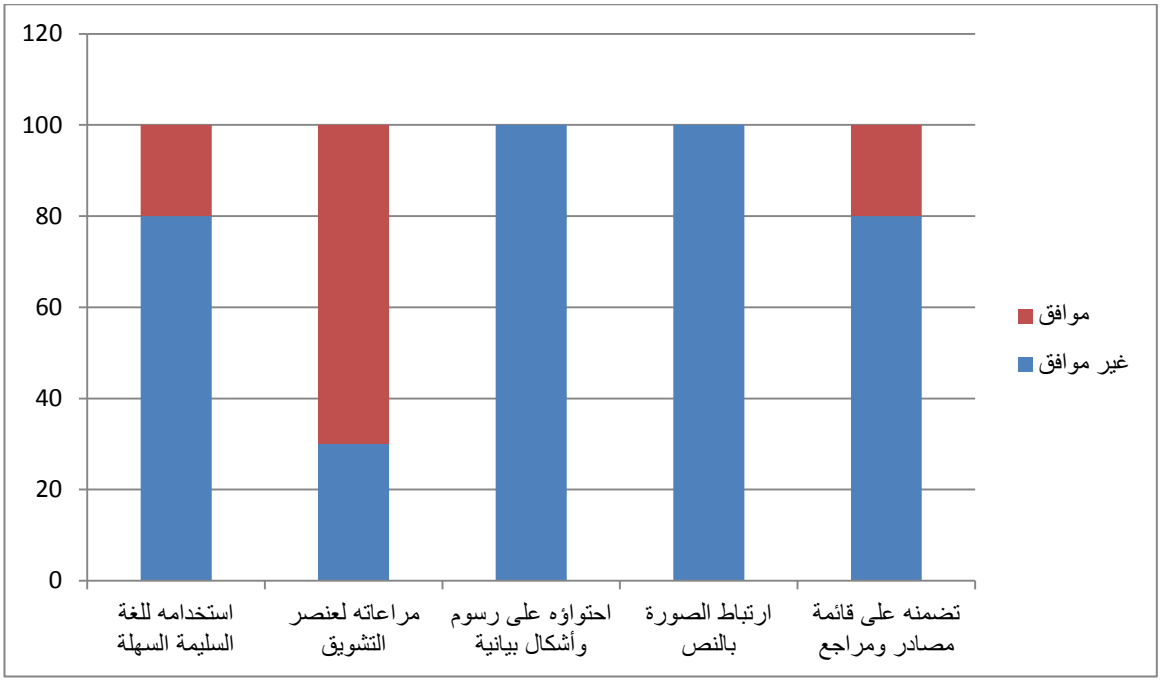
يتضح من خلال الجدول أنّ نسبة موافقة المعلّمين على ارتباط الصّورة ارتباطا جذريا بالنّص تامة وتقدر بـ100%، كما يتضح ذلك عند العودة إلى الكتاب المدرسي وملاحظة الصّور التّي تعبر عن مضمون النّص وكيفية تجسيد أفكاره من خلال أشكال ورسوم مختلفة .

الجدول05: هل يتضمن الكتاب قائمة المصادر والمراجع؟

الإجابة	التّكرار	النسبة
موافق	0	%0
غير موافق	10	%100
المجموع	10	%100

يتضح من خلال الجدول المرفق أنّ نسبة عدم موافقة المعلّمين على تضمن الكتاب لقائمة للمصادر والمراجع تامة وتقدر بـ100%، وذلك يعود إلى عدم توثيق المعلومات الواردة في الكتاب مع عدم مراعات المنهجية الصحيحة في البحث مما يؤدي إلى فقدان مصداقيته.

تمثيل بيأنّي يمثل رأي المعلّمين المستجوبين في لغة الكتاب وأسلوب العرض:



تحليل المخطط:

انطلاقا من المخطط المرفق الذي يمثل رأي المعلّمين المستجوبين في لغة الكتاب وأسلوب عرضه، نلاحظ بأنّ نسب موافقة الأستاذة وتقبّلهم لذلك نسبة تصل حتى ال 100% بالنسبة لبعض الملاحظات، كتوظيف الصّورة الملّونة وارتباطها الوثيق بالنّص، إلّا أنّ فئة أخرى رأت بأنّ الكتاب لا يراعي عنصر التّشويق في أسلوب عرضه للنصوص، حيث قدّرت نسبتها بـ 70% لكن على العموم

يبدو أسلوب العرض ولغة الكتاب مقبولين بالنسبة للمعلمين المستجوبين حسب ما جاء به المخطط أعلاه.

- **تحليل أسئلة الجدول الثالث الخاصة بإخراج الكتاب:**

الجدول01: يوضح ما إذا كان الكتاب يراعي التّنظيم في العناوين أم لا؟

الإجابة	التّكرار	النسبة
موافق	8	%80
غير موافق	2	%20
المجموع	10	%100

من خلال الجدول نلاحظ بأنّ نسبة كبيرة من المعلّمين ترى بأنّ الكتاب يراعي التّنظيم في العناوين ويعرضها بطريقة منتظمة وتقدر هذه النسبة بـ80% يرجع ذلك إلى مراعاة قدرات التّلميذ الذي لم يتجاوز سن السادسة، فمن الواجب اتباع نظام معين في عرض العناوين حتى يسهل عليه التّعود على الكتاب واستعماله بسهولة.

في حين آخر نرى نسبة 20% من العينة تخالف الرأي وتقول بأنّ الكتاب لم يراع التّنظيم في العناوين.

الجدول02: هل محاور الكتاب تتابع على نسق واحد في الشكل والصّورة؟

الإجابة	التّكرار	النسبة
موافق	9	%90
غير موافق	1	%10
المجموع	10	%100

ترى نسبة كبيرة من المعلّمين المستجوبين أنّ محاور الكتاب تتابع على نسق واحد في الشكل والصّورة، وتقدر هذه النسبة بـ90%، فعند الرجوع إلى الكتاب وملاحظة المحاور وطرق تنظيمها، نجدها تتابع بطريقة واحدة منظّمة وفق توزيع المواد الثلاث (لغة عربية، تربية إسلامية، تربية مدنية) إلا

المحور الأول فهو يختلف عن المحاور الأخرى حيث أنّه يضم أربعة دروس من كل مادة، على خلاف المحاور الأخرى التّي تضم ثلاث دروس فقط، ذلك ما يمثل رأي العينة التّي ترى بأنّ الكتاب لا يراعي التّنظيم في تتابع المحاور، وتقدر نسبتها بـ10% .

الجدول03: هل يتضمن الكتاب فهرسا دقيقا ومنظما؟

الإجابة	التّكرار	النسبة
موافق	10	%100
غير موافق	0	%00
المجموع	10	%100

من خلال الجدول نلاحظ بأنّ كل المعلّمين وافقوا على أنّ الكتاب يتضمّن فهرسا دقيقا ومنظما أو كما جاء في الكتاب تحت اسم جدول المحتويات، حيث احتوى على التّوزيع العام للمواد الثلاث بطريقة محكمة، واعتمد في ذلك على ألوان مختلفة لكل محور مع وجود صورة توضيحية له.

الجدول04: هل حجم الكتاب وغلافه ملائم للاستخدام أم لا؟

الإجابة	التّكرار	النسبة
موافق	9	%90
غير موافق	1	%10
المجموع	10	%100

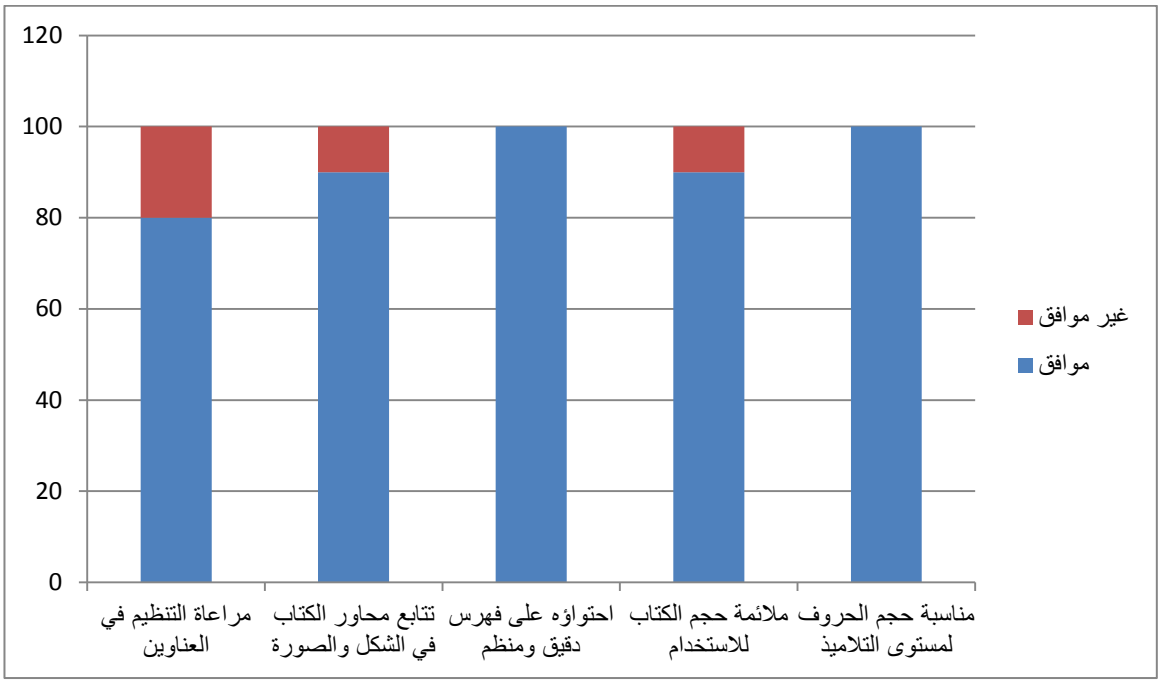
نسبة كبيرة من المعلّمين المستجوبين ترى بأنّ حجم الكتاب وغلافه ملائم للإستخدام حيث تقدر هذه النسبة بـ90%، وخاصة عندما ضم الكتاب ثلاث مواد مع بعض، ذلك ما يخفف حمل المحفظة على التّلاميذ، فعوض ما يحمل ثلاث كتب لثلاث مواد، يحمل كتابا واحدا خفيفا ومرنا فقط، في حين آخر نرى نسبة 10% من العينة تقول بأنّ حجم الكتاب وغلافه غير ملائم للإستخدام.

الجدول05: هل حروف الطباعة مناسب لعمر التّلميذ؟

الإجابة	التّكرار	النسبة
موافق	10	%100
غير موافق	0	%00
المجموع	10	%100

من خلال الجدول نستنتج أنّ كل المعلّمين المستجوبين وافقوا على أنّ حجم حروف الطّباعة مناسب لعمر التّلاميذ، وتقدر نسبة موافقتهم بـ100%، ذلك ما يوضح في الكتاب المدرسي فكل الكلمات والعبارات كتبت بخط واضح ومقروء مع الشكل التّام وتوظيف الألوان في ذلك، هذا ما يساعد التّلميذ على التّهجئة والقراءة بسهولة.

تمثيل بيانّي يمثل رأي المعلّمين المستجوبين في إخراج الكتاب:



تحليل المخطط:

من خلال المخطط المرفق الذي يمثل رأي معلمي الصف الأول ابتدائي في إخراج كتاب اللّغة الموحّد بين ثلاث مواد (لغة عربية وتربية إسلامية وتربية مدنية) نلاحظ بأنّ آراءهم حول كل الملاحظات إيجابية وموافق عليها، كمراعاة الكتاب للتّنظيم في العناوين وتتابع محاوره على نسق واحد وتناسب حجم حروفه مع مستوى التّلميذ ذلك ما يعبّر بأنّهم راضون على ما جاء به مضمون الكتاب ومدى تناسبه مع قدرات تلميذ السّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي.

وفي ما يلي عرض لبعض الملاحظات والمقترحات التي سجّلتها من آراء المعلّمين حول المحتوى البيداغوجي للكتاب، آملين في ذلك أنّ تؤخذ بعين الإعتبار:

- وجوب التّخفيف في دروس ونشاطات البرنامج بما يتناسب مع الحجم السّاعي لها، حتى نتجنّب الحشو والتّكرار.
- توفير الوسائل المساعدة لتذليل الصّعوبات وتوضيح المعلومات الجديدة.
- التّكوين الفعّال من خلال الدّروس التّدريبية للمعلّمين من أجل مواكبة التّغيرات التي تطرأ على المنهاج.
- عدم إدراج بعض المواضيع لصعوبتها لأنّها لا تتلاءم ومستوى التّلاميذ.
- مضامين الكتاب ومحتوياته قيّمة لكن في بعض الأحيان لا تتلاءم ومستوى التّلاميذ، لهذا يجب مراعاة المستوى العام للتّلاميذ، إضافة إلى ضرورة تكييف المضامين مع بعض البيئات.
- توفير المشاهد التّدعيمية لمواضيع اللّغة العربية.
- مراعاة الفروقات الفرديّة للمتعلّمين.
- إدخال عنصر التّشويق في نصوص القراءة.

خـاتمـــــــــــــــــــة

تناولت في هذا البحث دراسة المحتوى البيداغوجي لكتاب السّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي الجامع بين اللّغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة والتّربية المدنيّة دراسة وصفية تقويمية ، حيث عرضت فيه كل ما جاء به الكتاب المدرسي من نشاطات مختلفة في مواده الثّلاث، مع التّركيز في ذلك على أهدافه وجودته، لأنّها مطلب أساسي تسعى المؤسسات التّربويّة إلى تحقيقه، وهذا يتطلّب تصميما متميزا له على أساس اختيار أفضل البدائل المكونة لبنيته، وإدخال عناصر أساسية مكونة له ، وتنظيمات رابطة لمحتواه ، ليأتي في سياق الطموحات والأهداف التّربويّة المقصودة منه ، وتكمن أهمية هذا البحث في الجانب التّطبيقي الذي تطرّقت فيه إلى وصف وتقويم محتوى الكتاب المدرسي ، وقد خلصت من خلال دراسته إلى عديد النّتائج نذكرها فيما يأتي:

1-جمع هذا الكتاب ثلاث مواد وهي اللّغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة والتّربية المدنيّة، ذلك ما يمثل عاملا إيجابيا بالنسبة للتّلميذ، فيخفّف عليه ثقل المحفظة ، فعوض ما يحمل ثلاث كتب في اليوم الواحد يكتفي بإحضار كتاب واحد فقط.

2-تنوّع ترتيب النّشاطات في هذا الكتاب من مادّة إلى أخرى، فنشاطات اللّغة العربيّة تختلف في طريقة عرضها عن نشاطات التّربية الإسلاميّة والتّربية المدنيّة ، هذا ما يجنّب المتعلّم الشّعور بالملل عند قراءته لهذه الدّروس .

3-التّوظيف البارز والمتميز للصّورة في كثير من النشاطات أو في معظمها إن صح التّعبير، فهي تعمل على تقوية الملكة اللّغوية للمتعلّم من خلال الملاحظة والتّعبير ، كما أنّها تضفي نوعا من الحيوية والنّشاط في سيرورة الدّروس .

4-جاءت دروس التّربية الإسلاميّة والتّربية المدنيّة هادفة بمعنى الكلمة ، حيث أنّ الأولى اعتمدت على مجموعة من السّور والآيات القرآنية برواية ورش عن نافع بالإضافة إلى أحاديث نبوية شريفة في حين أنّ الثّانية كذلك اعتمدت على مقومات وطنية واجتماعية تمثّل الهوية الوطنية فكلاهما يرميان إلى تقوية وبناء شخصية التّلميذ والنهوض بأخلاقه.

5-اعتمد في كتابة مضمون هذا الكتاب على خط واضح ومقروء ذلك ما يتناسب مع سن تلاميذ السّنة الأولى وقدراتهم القرائية .

6-كتاب السّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي لا يحتوي على أخطاء إملائية ونحوية وتركيبية عموما وإن وجدت فقد تكون في غالب الأمر مطبعية فقط .

وبناءً على ذلك فقد تبين أنّ محتوى هذا الكتاب الموحّد بين المواد الثلاث جيد وهادف إلى حد كبير ، إلّا أنّه بطبيعة الحال لا يخلو من النّقائص وهذا ما مكنني من تسجيل بعض الملاحظات ليكون هذا الكتاب، الكتاب المأمول الذي تطمح المدرسة الجزائرية إلى تبنيه واستعماله، ومن بين هذه الملاحظات نذكر :

1-تجنب الحشو والتّكرار ، ووجوب توافق البرنامج المقرّر مع الحجم السّاعي للدّروس حيث يتم تحقيق الأهداف المرجوّة .

2-مراعاة إعداد مواضيع النشاطات وفق ما يتناسب وسن التّلاميذ وتفكيرهم في هذه المرحلة ووضعه في المسار الصّحيح.

3-مراجعة بعض النّصوص الخاصة بمادة اللّغة العربيّة وموافقتها مع عناوينها حتى يتم استيعاب المقصود منها بشكل جيد.

4-يجب أنّ يكون هذا الكتاب عاملا من العوامل المهمّة التّي تجعل التّلاميذ أكثر شوقا واستعدادا لتعلّم تلك المواد، وذلك من خلال تفعيل عنصر التّشويق في العرض .

5-يجب أنّ يمثّل الوجه التّطبيقي للمنهاج التّربوي ، من خلال نشاطاته المختلفة في المواد الثلاث وتدعيمها بأعمال تطبيقية ميدانية .

6-يجب أنّ يقدّم قدْرا من المعلومات والحقائق العلمية المختارة بعناية، وعلى أسس علمية ، وتنظيمها بطريقة صحيحة تساعد المعلّم في إعداد واختيار الطرائق التّدريسية المناسبة والوسائل التّعليميّة والأنّشطة والأساليب المناسبة في التّقويم.

وفي الأخير أرجو أن يكون هذا البحث وصل إلى الهدف المنشود ، وهو تسليط الضوء على المحتوى البيداغوجي لكتاب السّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي، ومعرفة مدى التّكامل والتّرابط بينها ، وبين نشاطاتها وسيرورة تعلماتها .

قائمة المصادر والمراجع:

-القرآن الكريم: برواية ورش عن نافع، الدار العالمية للنشر والتوزيع،ط2،435هـ/2014م، القاهرة مصر.

أولا: المصادر والمراجع:

1. إسحاق الفرحان، توفيق مرعي، المنهاج التربوي، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، ط1،2008،عين كارم، فلسطين.
2. بدر الدين بن تريدي، الدليل العلمي إلى صياغة وتحليل الأهداف البيداغوجية، المعهد الوطني للبحث في التربية، د ط، د ت، الجزائر.
3. حاسم محمد السّلامي، تقويم الأداء في ضوء الكفاءات التعليمية لمعلمي أدب الأطفال والقواعد النحوية ، دار المناهج، ط1، 2003،عمان، الأردن.
4. حسام البهنساوي، الدّراسات الصّوتية عند العلماء العرب والدرس الصوتي الحديث، زهراء الشرق، ط1، 2005، القاهرة، مصر.
5. حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، دار الصفاء، ط1، 1421هـ، 2001م، عمان.
6. ردينة عثمان يوسف، خدام عثمان يوسف، طرائق التدريس، منهج، أسلوب ، وسيلة، دار المناهج، ط1، 1425هـ، 2005م، عمّان، الأردن.
7. رحيم يونس كرّ والعراوي، المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة، ط1، 1429هـ، 2009م، الأردن، عمان.
8. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج التعليم اللغة العربية، إعدادها تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، ط1،1998م، القاهرة.
9. رشيد بناني، الدّيداكتيك إلى البيداغوجيا، الحوار الأكاديمي الجامعي، الدار البيضاء، ط1،1991.

قائمة المصادر والمراجع:

10. سعد علي زاير، سما تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية،ط1، 1436هـ، 2015م، جامعة بغداد.

11. صدر الدين محمد بن علاء الدين بن محمد ابن أبي العزّ الحنفي، شرح العقيدة الطّحاويّة، تق، شعيب الأرنؤوط، ط10، مؤسسة الرسالة، 1417هـ، 1997م، بيوت، لبنان.

12. صالح ناصر جابر، تدريس اللغة العربية، دار الفكر،ط1، 2007، عمان الأردن.

13. صلاح مصطفى الفوال، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، مكتب غريب، دط 1982م، القاهرة، مصر.

14. عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، دار صفاء، عمان، الأردن.

15. عبد لكريم الإبراهيمي، المرجع في تعليم اللغة العربية، دار الهلال، ط1، 1989م، السعودية.

16. عبد الطيف الفارابي وأخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط1، 1994م.

17. عبير عليمات، تقويم وتطويرالكتب المدرسية، المرحلة الأساسية (كتب التربية الإجتماعية والوطنية)دار حامد، ط1، 2006م، الأردن.

18. عقون محمد العربي، مدخل إلى التقويم التربوي، المدرسة العليا للأساتذة في العلوم الإنسانية، ط1، 2000م، جامعة قسنطينة.

19. مجموعة من المؤلفين، كتابي في اللغة العربية، تربية اسلامية، تربية مدنية، للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، ط2، 2017. 2018م، الجزائر.

20. محمد عبد الرحيم عدس، تعليم القراءة والكتابة بين المدرسة والبيت، دار الفكر، ط1، 1998م، عمان، الأردن.

21. محمد عيود وآخرون، دليل كتاب السنة الأولى من التعلم الابتدائي، إش، محمود عيود، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية2010م.

22. محمد زياد همذان، تقييم الكتاب المدرسي، نحو إطار علمي للتقويم في التربية، دار التربية الحديثة د.ط، د.ت، الجزائر.

23. محمد صالح حثروني، نموذج التدريس الهادف، أسسه، وتطبيقه، دار الهدى، 1999م، الجزائر.

24. محمد صالح حثروني، المدخل إلى التدريس بالكتاب، دار الهدى، 2002، الجزائر.

25. مرشد محمد يور، ابراهيم ياسين الخطيب، أساليب تدريس الاجتماعيات، دار الثقافة، 2007، عمّان، الأردن.

26. مروان جويح، ابراهيم الخطيب، سمير أبو مغلي، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الدار العلمية الدولية، ط1، 2002م.

27. منهاج اللغة العربية وآدابها، مديرية التعليم الثانوي العام، جوان 1995، الجزائر.

28. هدى علي جواد، سعدون محمود الساسوك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، ط1، 2005م، الأردن.

29. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطني للمناهج، الوثيقة المرافقة للمنهاج، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الجزائر.

30. وزارة التربية الوطنية، دليل الكتاب (كتابي في اللغة العربية ، تربية اسلامية، تربية مدنية)الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016م، الجزائر.

31. وزارة التربية الوطنية، مديرة التعليم الاساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية متوسط في اللغة العربية، من بيداغوجيا تبليغ الكفاءات.

32. وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، التكوين الخاص لمعلمي المدرسة الاساسيةفي إطار الجهاز المؤقت –تكوين عن بعد– وحدة اللغة العربية، مادة التعليمية العامة، وعلم النفس الإرسال الأول، جويلية، 1999م، الجزائر.

33. وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التعليم الأساسي، المخططات السنوية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي.

34. وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية، دار الفكر، ط1، 2002م.

35. معجم اللغة العربية، المعجم الوسيط، دار الشروق، ط4، 2004، جمهورية مصر العربية.

36. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، د ط، د ت، ج 14، بيروت لبنان.

ثانيا: الرسائل:

1. العياشي عميار، كتاب القواعد وتمارين اللغة، دراسة لسانية تربوية، رسالة الماجستير،2003م، جامعة عنابة، الجزائر.

ثالثا: المقالات:

1. حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي، دور الجمعية الثقافية والرياضية في التنشئة الاجتماعية في المدرسة الجزائرية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، ، العدد09، ديسمبر،2014، جامعة الوادي، الجزائر.

2. عبد اللطيف حني، فاعلية الصورة الملونة في تنمية المهارة اللغوية لدى الطفل–كتاب التلميذ للسنة الأولى من التعليم الابتدائي نموذجا–مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد14/13، ديسمبر،2015 جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي.

رابعا: الملتقيات:

1. علي تعوينات، الملتقى الوطني، تعليمية المواد، في النظام الجامعي أفريل2010م، جامعة الجزائر، الجزائر.

خامسا: المواقع الالكترونية:

1. احمد التمراوي، تقنيات تحليل محتوى الكتاب المدرسي لغرض تنظيم عمليات التعليم والتعلم، تاريخ الإطلاع،2018/02/27م، من خلال الرابط http ://www.elemarates.com.
2. أسس إعداد الكتاب المدرسي، بدون اسم الناشر، تاريخ النشرالجمعة2009/04/17، تاريخ الاطلاع، 2018/03/11، من خلال الرّابط .http://jognarpsurjht.blogspof.com
3. انواع البيداغوجيا المعتمدة في التعليم، دون اسم الناشر، موقع التكوين المهني، تاريخ الاطلاع:2018/03/05من خلال الرابط takouin. .Blogspot.com/blog.post78.
4. سعود بن موسى الصلاحي، نظرية المنهج 03، صور تشرح نماذج كل من تايلور ويفر و ويلر، تاريخ النشر 2010/12/02،تاريخ الاطلاع،2018/04/17من خلال الرابط : .http://www.arbakdmy.com/vb/shomthread.phpt=2964
5. عبد المالك بوطيش، الكتاب المدرسي الجديد، يبرزالخصوصية الجزائرية، تاريخ الاطلاع، 2018/05/08 من خلال الرابط: www.djazairess.com
6. عبير جمعة، تنظيم المحتوىالتعليمي، تاريخ الاطلاع، 2017/11/03من خلال الرابط: site : wagzer.edu.ps.
7. فرح سليمان المطلق، الكتاب المدرسي ، تاريخ الاطلاع،2018/03/06 من خلال الرابط: .http://www.aljamaa.net
8. المحتوى التعليمي، المناهج وطرق التدريس، دون إسم الناشر، تاريخ الاطلاع :24 /02 / 2018 من خلال الرابط éducatioadem.5owebs.com.

قائمة المصادر والمراجع:

الإهداء

شكر وعرفان

مقدمة: .....أ.ب.ج.د.هـ.

مدخل:.....01

فصل أول: دراسة المحتوى البيداغوجي للكتاب المدرسي–دراسة نظرية–:

أولا: المحتوى:

1. تعريف المحتوى.....09
2. معايير اختيار المحتوى.....11
3. وسائل اختيار المحتوى.....14
4. تنظيم المحتوى.....14
5. أساليب تنظيم المحتوى.....15
6. مشكلات اختيار المحتوى.....18
7. تحليل المحتوى في المجال التربوي.....18

ثانيا: البيداغوجيا:

1. مفهوم البيداغوجيا.....21
2. أنواع البيداغوجيا المعتمدة في التعليم.....22
3. أهمية البيداغوجيا.....25
4. الفرق بين البيداغوجيا والتعليميّة.....25

ثالثا: الكتاب المدرسي:

1. مفهوم الكتاب المدرسي.....28
2. أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية.....28

3. الأسس النظرية التي يبنى عليها الكتاب المدرسي.....30
4. مواصفات ومكونات الكتاب المدرسي.....33
5. وظائف الكتاب المدرسي.....35

فصل ثان: الدّراسة التّطبيقية لمحتوى كتاب السّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي:

أولا: الدراسة الوصفية التحليلية للكتاب:

1. التعريف بالكتاب المدرسي.....38
2. كيفية بناء كتاب مدرسي السنة الاولى من التعليم الابتدائي.....45
2 1. سيرورة التعلّمات في اللغة العربية.....46
2 2. سيرورة التعلمات في التربية الإسلامية.....51
2 3. سيرورة التعلمات في في التربية المدنية.....52
3. المحتوى البيداغوجي للكتاب المدرسي.....53
3 1. الصورة والرسوم التوضيحية في الكتاب.....53
3 2. النشاطات التعلّمية المعتمدة على الصورة في الكتاب.....54
3 3. محتوى الكتاب(مضمونه).....62

ثانيا: الدراسة التقويمية:

1. من حيث الشكل.....73
2. من حيث المضمون.....74
2 1. نقد الموضوعات.....75
2 2. نقد الاخراج.....78
3. الكتاب المدرسي في الميدان التربوي.....79

3 1. المنهج المتبع.....79

3 2. أدوات جمع البيانات.....80

خاتمة:.....97

قائمة المصادر والمراجع:.....أ.ب.ج.د.ه

الملاحق:

الفهرس:.....أ.ب.ج

فهـــــــــــــــــرس

الملاحق

ملخص:

تناولت في هذا البحث موضوع "المحتوى البيداغوجي في كتاب السّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي "– دراسة وصفية تقويمية– وهو كتاب جامع للغة العربية، والتربية الإسلامية والتربية المدنية، حيث قسّمت هذا البحث إلى قسمين: القسم الأول نظري؛ قمت فيه بتقديم دراسة نظرية للمحتوى والبيداغوجيا والكتاب المدرسي، من حيث المفاهيم، والأسس، والأهداف. والقسم الثّاني تطبيقي: وصفت فيه مضمون الكتاب المدرسي، وحلّلته، ثم قمت بتقويمه من خلال لغته، ومادّته، وأسلوب عرضه للمقرّر الدّراسي، انطلاقا من استبانات وُزّعت على أساتذة الصّف الأول من التّعليم الإبتدائي، الذين هم أهل للإختصاص، ليبدوا آرائهم حول ما جاء به محتوى الكتاب، ثم خلص هذا البحث إلى مجموعة من النتائج والإقتراحات التي نأمل أن يؤخذ بها مستقبلا لتحسين هذا الكتاب بشكل أفضل.

Short account :

In this research, I tackled the topic of the pedagogical content of the book of the first year of primary education, in a descriptive and evaluative study.

The book combines between three subject matters : the arabic language, the islamic education and the civic education. I devided my research into two parts ; a theoretical part and a practical one. In the former, I presented a theiretical one .study of the content , pedagogy and the school boom in terms of cocepts, basics and gools.

In the latter(practical part), I provided a description of the programe of the linguistic point of view ; its subject matter and the way its presents the programe to be taught.

I relied in my work on questinnaires thet were handed out to teachers of first years of primary education in order to get thier opinion about the book as being specialised in the field.

The survery came out with findings out of which I could give sggestions and recommendations that we hope will be taken into consideration for future improvement of the book the way it makes of it more advantageous.