بسم الله الرّحمن الرّحيم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تحليل محتوى نصوص القراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي

مذكرة من متطلبات نيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

التخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبة:

دعوة الحق دباش

إشراف الأستاذة: هنية عريف

السنة الجامعية: 2017/ 2018

بسم الله الرّحمن الرّحيم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تحليل محتوى نصوص القراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي

مذكرة من متطلبات نيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

التخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبة:

دعوة الحق دباش

إشراف الأستاذة: هنية عريف

السنة الجامعية: 2017/ 2018

إهداء

إلى من غمرني بحبه وحنانه وعطفه طوال حياته ومنحني الثقة على الدوام إليك يا أبي صاحب القلب الحنون الرحيم الذي تعب من أجل راحتي لكنه تركني فكم تمنيت أن يكون حاضرا، رحمه الله وأسكنه فسيح جنانه.

إلى القلب الصادق والحب الدافئ إلى أمي التي حملتني وهنا على وهن، وعانت الكثير ولا تزال تعاني أسأل الله أن يبلغها ما تَمَنّت ويحفظها لنا.

إلى زوجي ورفيق دربي، من ضحى بجهده وحقه وراحة باله، وما أنقص ذلك شيئا من إخلاصه ووفائه.

إلى ابنتي وفلذة كبدي.

إلى إخوتي وأخواتي الأعزاء الذين ساندوني في بحثي وما بخلوا عليّ بمساعداتهم.

إلى كل صديقاتي اللاتي ظللن دائما بجانبي.

إلى كل هؤلاء أفخر بإهدائهم ثمرة جهدي.

شكر وعرفان

جزيل الشكر لأستاذتنا منية عريف على مثابرتها ونشاطها وعطائها وتوجيهاتها وحسن معاملتها وتواضعها، فالصفحة أصغر من أن تسع تجربة البحث التي عشتها وإياها.

ولا ننسى تقديم الشكر لكل أساتذتنا الذين تتلمذنا على أيديهم، ولكل من ساهم في إعانتنا في مشوار بحثنا.

دعوة الحق دباش

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على واقع محتوى نصوص القراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي– الجيل الثاني– والكشف عن مدى مكافأتها لمواصفات ومعايير اختيار المحتوى التعليمي، وذلك من خلال الإجابة عن الإشكالية التالية: **ما مدى مراعاة نصوص القراءة للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي لمعايير اختيار المحتوى التعليمي؟** واستوجبت طبيعة الموضوع انتهاج المنهج الوصفي المدعّم بأداة (تحليل المحتوى)، وقد تم تطبيق ذلك على عينة تمثلت في ثلاثة وعشرين نصا حيث تم التوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها:

تحقّق معيار العالمية، الميول والاهتمام، ارتباط المحتوى بواقع المتعلم، والارتباط بالأهداف في النصوص، أما بالنسبة لمعيار التوازن بين عمق وشمول المحتوى ومعيار الصدق فقد تحققا بدرجات متفاوتة لا ترقى إلى شكل المطلوب.

الكلمات المفتاحية: تحليل، محتوى، معايير، نصوص، الكتاب المدرسي.

Résumé:

Cette étude visait à mettre en évidence la réalité du contenu des textes de lecture du livre de langue arabe de troisième année primaire – deuxième génération- et la divulgation de leur pertinence aux spécificités et critères de sélection des contenus éducatifs, et cela en répondant à la problématique suivante : **Dans quelle mesure les textes de lecture de troisième année primaire prennent en compte les critères de sélection du contenu éducatif?** Et la nature du sujet a nécessité l'adoption de l'approche d'analyse du contenu et l'utilisation de l'outil d'observation, et cela a été appliqué à un échantillon de vingt-trois textes, d'où certains résultats ont été atteints, nous en citons :

Atteinte de la norme mondiale, l'orientation et l'attention, lien du contenu avec l'apprenant (l'élève), et le lien avec les objectifs des textes, quant au critère d'équilibre entre la profondeur et l'exhaustivité du contenu il a été atteint à divers degrés, mais pas comme requis, cependant, le critère de l'honnêteté n'a pas été atteint

Mots clés : Analyse, contenu, critères (normes), textes, manuel (livre scolaire).

Resume:

This study aimed to highlight the reality of the content of the reading texts of the third-grade Arabic-language book - second generation - and the disclosure of their relevance to the specificities and criteria for the selection of educational content, and this in response to the next problematic: To what extent do third-grade reading texts take into account the selection criteria for educational content? And the nature of the subject required the adoption of the content analysis approach and the use of the observation tool, and this was applied to a sample of twenty-three texts, hence some results have been achieved, we quote:

Achievement of the global norm, guidance and attention, content link with the learner (student), and the link with the objectives of the texts, as to the balance criterion between the depth and completeness of the content it has been reached to varying degrees, but not as required, however, the criterion of honesty has not been met. **Keywords:** Analysis, content, criteria (standards), texts, textbook (textbook).

مقدمة

بسم الله الرّحمن الرّحيم

الحمد لله رب العالمين حمد الشاكرين، نحمده على عظيم نعمائه، وجميل بلائه، ونستكفيه نوائب الزمان، ونرغب إليه في التوفيق والعصمة، أما بعد:

يعد الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية تربوية منظمة تكون حصيلة خبرات ثقافية واجتماعية وفنية تستهدف فئة تعليمية محددة؛ بحيث تتوافق مع قدراتهم.

ويحتوي الكتاب المدرسي على المعارف والمعلومات المراد إيصالها للمتعلم، ومن هنا تأتي أهميته فلا بد من الاعتناء بإعداده وإخراجه وفق معايير ومواصفات علمية تربوية.

وما يعنينا في مقامنا هذا هو نصوص كتاب القراءة، التي تعمل على إثراء رصيد المتعلم من حيث تعزيز مكتسباته اللغوية وبناء معارفه وتنمية كفاءاته –الكفاءات المستهدفة– عبر تدرجها وتناميها خلال السنة، لذا ارتأيت في بحثي هذا الوقوف على هاته النصوص وتحليل محتواها وفق معايير اختيار المحتوى التعليمي لمعرفة مدى الالتزام بهذه المعايير أثناء اختيارها؛ في بحثي الموسوم بـ: **(تحليل محتوى نصوص القراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي)**، مستهدفة الإجابة عن الإشكالية التالية:

ما مدى مكافأة نصوص القراءة للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي لمعايير اختيار المحتوى التعليمي؟

وللإجابة عن هاته الإشكالية طرحتُ مجموعة من التساؤلات الفرعية التالية:

- هل تخضع نصوص القراءة لجميع معايير اختيار المحتوى التعليمي؟
- هل تحقق نصوص القراءة الأهداف المرسومة لها؟

وقد دفعتني مجموعة من العوامل لاختيار هذا الموضوع منها ما هو ذاتي ومنها ما هو موضوعي ويمكن إيجاز هذه العوامل في النّقاط التّالية: الاهتمام الشخصي بالعمليّة التعليميّة، أهمية نصوص القراءة والمكانة التي تحتلها في مجال التّعليم بصفة عامّة وفي

إكساب المتعلّم للمهارات اللغويّة والكفاءات اللغوية المختلفة بصفة خاصة، التّغيّرات التي شهدتها مناهجنا التّعليميّة، والرّغبة في التّعرّف على الجديد الذي جاءت به مناهج الجيل الثّاني في عمليّة اختيار المحتويات التّعليميّة.

وقد سعيت من خلال هذا البحث الوصول إلى الأهداف التّالية:

- التعرف على كيفية اختيار نصوص القراءة ووضعها، والمعايير التي تقوم عليها، وكيفية تطبيقها.
- التعرف على مدى تحقيق نصوص القراءة للأهداف المرسومة لها.

ومن أجل الوصول إلى تحقيق هذه الأهداف تطلّبت الدّراسة اتّباع المنهج الوصفي المدعّم بأداة (تحليل المحتوى) لمناسبتها لأهداف البحث.

وقد جاء البحث في فصلين، فصل تناول الجانب النظري للموضوع، وبدوره جُزِّء إلى ثلاثة مباحث: الأول تناول مفهوم وعناصر وأهمية الكتاب المدرسي؛ والمبحث الثاني تضمن تحليل المحتوى التعليمي؛ أما المبحث الثالث فتناول نصوص القراءة.

أمّا الفصل الثاني، والمتمثل في الدراسة التطبيقية والتي تمت على مستوى السنة الثالثة ابتدائي، فقد قسم إلى مبحثين: الأول خصص لعرض عينة وإجراءات الدراسة، أما المبحث الثاني فقد خُصِّصَ لمناقشة الإشكالية التي يدور حولها موضوع البحث: مدى ملاءمة نصوص القراءة للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي ومعايير اختيار المحتوى التعليمي.

تمثلت الدراسات السابقة التي تحصلت عليها في مذكرة لنيل متطلبات شهادة الماستر ومقالتين، وهي:

الدراسة الأولى: للطالبة مريم بارودة مذكّرة ماستر بعنوان تحليل محتوى نصوص القراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، سنة2017 بجامعة قاصدي مرباح ولاية ورقلة– الجزائر، والتي هدفت إلى: اسقاط معايير اختيار المحتوى على نصوص

القراءة من كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط للتوصل لمدى مراعات هاته المعايير عند وضع نصوص القراءة للمتعلّمين.

الدراسة الثانية: مقالة للطالب غسّان ياسين العدوي الموسومة بـ تحليل محتوى كتاب القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها دراسة تحليلية لمحتوى كتاب القراءة للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي سنة 2009، مجلة جامعة دمشق– سوريا،العدد 3، سنة 2009، وقد هدفت هاته الدّراسة إلى معرفة مدى تحقق معايير جودة الكتاب ومؤشراتها في كتاب القراءة.

الدراسة الثالثة: مقالة لـ وئام محمد والتي كانت تحت عنوان تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف الخامس في ماليزيا، مجلة جامعة ماليزيا الإسلامية، سنة 2015، بماليزيا حيث هدفت الدّراسة إلى تحليل وتقويم الكتاب داخليا من ناحية المضمون وخارجيا من ناحية إخراجه

اعتقد أن هاته الدراسات تشابهت جزئيا مع دراستي كما اختلفت بعضها عن بعض، فقد تشابهت في استخدام المنهج الوصفي وأداة تحليل المحتوى لتحليل وتقويم العينات المراد دراستها.

واختلفت دراستي عن الدراسات السابقة في العينة وفي مستوى الأطوار التعليمية المستهدفة.

أمّا بالنسبة لصعوبات الدراسة فغالبا ما تواجه الطلبة عند إعدادهم لدراسة موضوع ما بعض الصعوبات، وفي دراستي هذه تمثلت الصعوبات في ما يلي:

- قلّت الدراسات السابقة التي تناولت نفس الموضوع.
- التغيرات الحاصلة في المنهاج جديد (الجيل الثاني).

ولإنجاز بحثي هذا استعنتُ بمجموعة من المراجع أهمها:

- تحليل المحتوى في المناهج والكتب المدرسية، ناصر أحمد الخوالدة ويحيى إسماعيل عيد، دار زمزم، عمان– الأردن، ط1، 2014.
- الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، رشدي طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة– مصر، ط2، 2000.
- طرق تدريس اللغة العربية، عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، القاهرة– مصر، 2004.
- في عالم النص والقراءة، عبد الجليل مرتاض، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.
- مقاييس بناء المحتوى اللغوي، عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، الجزائر، ط1، 2010.

وفي الأخير أحمد الله الذي يسّر لي إتمام عملي هذا ووفقني فيه، فإن أصبت فمن الله وإن أخطأت فمن نفسي والشّيطان.

دعوة الحق دباش

جوان 2018

الفصل الأول: نصوص القراءة

ومعايير اختيار محتواها

المبحث الأول: الكتاب المدرسي: مفهومه وعناصره وأهميته

يعد الكتاب المدرسي أداة أساسيّة في العملية التّعليميّة إذ أنّه يساعد المعلّم والمتعلم على حدّ سواء، وبما أنّ الكتاب المدرسي مصدر موضوع بحثنا يجدر بنا محاولة تحديد مفهومه.

المطلب الأول: مفهوم الكتاب المدرسي

عُرِّف الكتاب المدرسي بتعاريف متعددة، ومن بين تلك التعاريف نذكر:

يعد الكتاب المدرسي وثيقة تربوية تُعتمد في جل العمليات التعليمية والتكوينية؛ ونقصد بالوثيقة التربوية وثيقة مكتوبة مصحوبة برسوم وصور توضيحية متنوعة، تهدف بالخصوص إلى الدفع بعملية التعلم نحو حدود قصوى.[1]

ويرى (عبد اللطيف الجابري) بأنّ من خصوصيات الكتاب المدرسي أنه يعمل على دمج مختلف عناصر المنهاج الدراسي بحيث تشكل وحدة متناسقة فاعلة[2].

أما عبد المجيد عيساني فيُبرز في تعريفه الجانبين السياسيَّ والتعليميَّ معاً، حيث يقول في هذا الصدد بأنّ الكتاب المدرسي «وثيقة رسمية تهيئها الجهة الوصية، وتعبر على رمز الدولة التي تعمل على إبراز تطلعاتها العلمية ورسم سياستها المستقلة. كما أنه يعد المعجم الذي يحوي المادة التعليمية المطلوبة، ويقدّم المواد الدراسية بشكل مبسط، وفق منهاج محدّد، ويقدّم الحد الأدنى من المعارف المطلوبة»[3].

---

[1] ينظر: الكتاب المدرسي تقنيات الإعداد وأدوات التقويم، عبد اللطيف الجابري وعبد الرحمن أيت دوصو، دار أفريقيا الشرق، الدار البيضاء– المغرب، 2004 ص07.

[2] المرجع نفسه، ص07.

[3] مقاييس بناء المحتوى اللغوي، عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، الجزائر، ط1، 2010، ص113.

أيضا نجد تعريف عبد الحق منصف، مع ذكره للبعد السياسي الذي يعكسه الكتاب المدرسي، يركّز على الجانب الوظيفي له، إذْ يعتبر الكتاب المدرسي «وسيلة في يد التلميذ والموثوق بها لأن كلماته مطبوعة أو مسجلة ولأن سلطة عليا دفعت به إلى الأيدي»[1].

كما عرفه آخر فقال: «هو الكتاب الذي يشتمل على مجموعة من المعلومات الأساسية التي من شأنها تحقيق أهداف تربوية محددة سلفًا (معرفية، وجدانية، ونفس حركية) وتُقَدَّم في الكتاب في شكل علمي منظم لتدريس مادة معينة في مقرر دراسي معين لمدة زمنية محددة»[2].

والجدير بالذكر أننا نجد هذا الجانب الوظيفيَّ يُمثّل عنصراً أساسيا في التعريف الذي يقترحه فرانسوا ريشو دو: «مطبوع منظم موجه للاستعمال داخل عمليات التعليم والتكوين»[3].

نستخلص إلى أنّ الكتاب المدرسي وثيقة تربويّة، يقّدم المادّة التّعليميّة بشكل منظّم، ومدروس من طرف لجان تأليف خاصّة.

المطلب الثاني: أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية

للكتاب المدرسي أهمية بالغة في سير العملية التعليمية، حيث أنّه:

- يقدم المعلومات والمعارف والخبرات في تنظيم منطقي.
- يساعد المعلّم والمتعلّم في الانتقال المنظم من موضوع إلى آخر، أو من فكرة إلى أخرى.
- يعد مصدرًا رئيسيًا من مصادر التعلم يعود إليه المتعلم في أي وقت لاسيما في ظل المنهج المتمركز حول المادة، ويعد مرجعًا علميًا مهمًا للمعلم والمتعلم.
- يسهم في تنمية القراءة لدى المتعلمين.

---

[1] البيداغوجيا المعاصرة دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، عبد الحق منصف، دار افريقيا الشرق، الدار البيضاء– المغرب، 2007، ص236.

[2] تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، دار صفاء، عمان– الأردن، ط1، 2009، ص260.

[3] نقلا البيداغوجيا المعاصرة دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، ص236.

- يمثل الإطار العام للمقرر الدراسي.
- يحدد موضوعات الدراسة، ويشير إلى مداخل تدريسها وطرائق التدريس.
- يعد وسيلة من وسائل التعلم الذاتي.
- يشتمل على رسوم وصور، وأشكال تساعد في عملية التعلم، وتزيد من فاعليته.
- يعالج المادة بطرائق علمية وأمثلة بيئية تجعل التعلم أكثر حسية وواقعية.
- يعد وسيلة من وسائل تنفيذ المنهج. [1]

المطلب الثالث: عناصر الكتاب المدرسي

تتمثل أهم عناصر الكتاب المدرسي في:

1. مقدمة الكتاب:

تُعطي نظرة عامة شاملة عن الكتاب المدرسي، يشار فيها إلى أهداف تأليف الكتاب المدرسي والمبادئ التي رُوعِيَت في تأليفه، كما توجه المتعلمين إلى ما ينبغي فعله للاستفادة من الكتاب، أيضا تظهر للمعلم أهمية الرجوع إلى دليل المعلم والاستعانة به في تعليم محتوى الكتاب. [2]

2. محتوى الكتاب:

ونقصد بمحتوى الكتاب المضمون الداخلي فهو مجموعة المعارف والمعلومات المراد إيصالها للمتعلّم. ويعالج محتوى الكتاب كل جزء من المحتوى مفهومًا رئيسيًا من المفاهيم التي تتضمنها وحدات الكتاب المدرسي، كما يوازن بين مجالات التعلم المختلفة، ولا يقتصر على تقديم المعرفة بل يهتم بتكوين الاتجاهات وينمي مهارات التفكير، ويهتم بالقيم والعادات الصحيحة المرغوبة، متضمنا أحدث المعلومات والإحصائيات وأكثرها دقة، موازنا بين حجم المادة وسعتها والوقت المخصص لها في الخطة الدراسية، مراعيا مستوى النضج العقلي

[1] ينظر: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، ص261-262.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص269- 271.

والجسمي إضافة إلى الفروقات الفردية لدى المتعلمين، مستندا إلى الفلسفة التربوية التي تتبناها الدولة والمجتمع.[1]

3. الأنشطة التعليمية:

تمثل الأنشطة التعليمية عنصرا رئيسيا من عناصر المنهاج وهي تستند –عند وضعها– إلى الأهداف التعليمية الخاصة بالوحدة التعليمية، حيث تثير عقل المتعلم وتجعله نشطا في عملية التعلم، أيضا تساعد على استرجاع التعلم السابق ودمجه بالتعلم الجديد، كما تساعد على تثبيت التعلم في ذهن المتعلم، بالإضافة إلى أنها تتسم بالتنوع والشمول ولا تقتصر على مجالٍ واحد من مجالات التعلم.[2]

المبحث الثاني: تحليل المحتوى التعليمي

المطلب الأول: مفهوم المحتوى التعليمي

تعددت تسمياته فهناك مِن العلماء وأهل الاختصاص مَن يطلق عليه مصطلح المحتوى التعليمي، المحتوى التربوي، المحتوى الدراسي... ولا نجد التعدد فقط في التسمية فحسب بل نجد أيضا تعدد تعاريفه، فهناك مثلا من عرفه بأنه:

«خلاصة المعلومات التي تشكل مادة التعليم في منهاج صف محدد لمادة محددة.»[3]

كما يعرف المحتوى التعليمي بأنه «كل ما يقدمه المنهاج للمتعلمين من معارف وخبرات تربوية ومهارات بمجالات نتاجاتها المتعددة، سواء أكانت مشاهدة أم مقروءة أم

[1] ينظر: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، ص261–262.

[2] ينظر: المرجع نفسه.

[3] تحليل المحتوى في المناهج والكتب المدرسية، ناصر أحمد الخوالدة ويحيى إسماعيل عيد، دار زمزم، عمان– الأردن، ط1، 2014، ص129.

مسموعة، وفق ضوابط محددة، من حيث الزمن والنوع والاستخدام، تحت إشراف المؤسسات التربوية المتخصصة (المدارس)»[1].

كذلك هو مجموعة «المعارف والمعلومات المنظمة على نحو معين والتي تتضمنها خبرات ونشاطات المنهاج بما فيها الكتاب المدرسي لتحقيق الأهداف التربوية المرجوّة. فهو جزء من المعارف اختير ونظم للمساعدة في تحقيق تلك الأهداف»[2].

المطلب الثاني: معايير اختيار وتنظيم المحتوى التعليمي

I. : معايير اختيار المحتوى التعليمي

من أهم وأبرز معايير اختيار المحتوى نذكر:

1- معيار الصدق:

نقصد بصدق المحتوى أن يكون المحتوى واقعيا وأصيلا وصحيحا علميا؛ أي صدق المادة المختارة وخلوها من الأخطاء فضلا عن تماشيه مع الأهداف الموضوعية. [3]

2- معيار العالمية:

ويكون المحتوى عالميا عندما يشمل أنماطا من التعلم لا تعترف بالحدود الجغرافية بين البشر، وبقدر ما يعكس المحتوى الصيغة المحلية للمجتمع ينبغي أن يُربط الطالب بالعالم المعاصر من حوله.[4]

---

[1] تحليل المحتوى في المناهج والكتب المدرسية، ص130.

[2] ينظر: تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، دار الفكر العربي، القاهرة– مصر، 2001، ص78.

[3] ينظر: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها. تطويرها. تقويمها، رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة– مصر، ط2، 2000، 32.

[4] المرجع نفسه.

3- معيار الميول والاهتمام:

ويكون المحتوى مراعيا لاهتمامات المتعلمين عندما يختار على أساس من دراسة هذه الاهتمامات والميولات بإعطائها الأولوية دون التضحية بما يعتبر مهما لهؤلاء المتعلمين، وذلك من أجل إعطائهم دافعية، حيث تُعدُّ هذه الأخيرة من أهم شروط حدوث عملية التعلم.

بالإضافة إلى هاته المعايير نذكر أيضا:

4- معيار ارتباط المحتوى بواقع المتعلم:

ملاءمة محتوى الدراسة لواقع الحياة –الواقع الاجتماعي، الثقافي، الاقتصادي، إلخ– ومشكلاتها واستجابته لأهداف المجتمع، والتغيرات الحاصلة فيه، والتطورات العلمية والأدبية والثقافية وغيرها. [1]

5- معيار الارتباط بالأهداف:

يُعَدُّ المحتوى الدراسي أداة لتحقيق أهداف معينة وليس غاية في ذاته، لهذا ينبغي أن يتطور في ضوء الأهداف التربوية المرسومة والحاجات المتجددة والمشكلات التي تفرزها الحياة.[2]

6- معيار التوازن بين عمق وشمول المحتوى:

نقصد بشمول المحتوى أن يشمل ويضم كل المجالات التي يغطيها المحتوى ويتناولها للدراسة، بحيث تكفي لإعطاء المتعلِّم فكرة واضحة عن المادة ونظامها. ولتحقيق التوازن المطلوب فإن اختيار مجالات المادة يجب أن يكون بناءً على مدى احتوائها لأساسيات المادة، وبالتالي قابليتها للتطبيق في مواقف متنوعة؛ وبهذا يتحقق الشمول. أما عمق المحتوى فيكمن في تناول أساسيات المادة مثل المبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية،

---

[1] ينظر: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، دار وائل، ط1، 2005 ص68.

[2] المرجع نفسه.

وتطبيقاتها بشيء من التفصيل الذي يلزم لفهمها كاملا ويربطها بغيرها من المبادئ والمفاهيم والأفكار، ويُمَكِّن من تطبيقها في مواقف جديدة.[1]

II. : معايير تنظيم المحتوى التعليمي

من أهم معايير تنظيم المحتوى التعليمي:

1. الاستمرارية:

أي أن تنظم المادة التعليمية بطريقة توفر للمتعلمين ممارسة جوانب التعلم المختلفة في مراحل مختلفة على أساس الصف، ومستوى المرحلة، بتحديد نقاط الاستمرار وتكراراتها لغرض الوصول إلى مدى مراعاة المحتوى لمبدأ الاستمرارية في التنظيم. [2]

2. التوازن بين عمق المحتوى وسعته:

بمعنى ألا تكون المادة المقدّمة للمتعلم معمقة ضيقة المجالات، ولا واسعة سطحية، فلا تترتب عليها نتائج تمس الحاجة إليها.[3]

3. التتابع:

وذلك بأن تكون الخبرات الجديدة –التي يقدمها المنهاج– مؤسَّسة على الخبرات السابقة، وتؤسس الخبرات الحالية للخبرات اللاحقة. كما يعني التتابع تقديم الخبرات للمتعلمين بصورة متدرجة من السهل إلى الصعب بالانتقال من مستوى إلى مستوى أعلى منه (ويسمى هذا التدرج بالتدرج الحلزوني).[4]

---

[1] مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص68.

[2] ينظر: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، ص247– 248.

[3] المرجع نفسه، ص247– 248.

[4] المرجع نفسه، ص247– 248.

4. التكامل:

ويُقصَد بالتكامل ترابط المادة التعليمية، بحيث يشعر المتعلمون بتكامل المعرفة ووحدتها على مستوى الموضوعات ضمن المادة الواحدة وهو ما يسمى بالتكامل الرأسي، وعلى مستوى المواد المختلفة في الصف ويسمى التكامل الأفقي.

إلا أن ما يهمنا في دراستنا هاته هو معايير اختيار المحتوى التعليمي، التي سنقوم بإسقاطها على عينة هذا البحث.[1]

المطلب الثالث: تحليل المحتوى التعليمي وأهدافه

قبل التطرق إلى مفهوم تحليل المحتوى نتعرف أولا على مفهوم التحليل والمحتوى كل على حِدة.

I. : تحليل المحتوى التعليمي

أولا: مفهوم التحليل

يعرف التحليل على أنه «عمليات عقلية يقوم بها الفرد في دراسة للظواهر والحوادث أو الوثائق بهدف فرز المكونات والعناصر الرئيسية بعضها عن بعض ومعرفة خصائص كل منها وسماته»[2].

بمعنى هو تلك العمليات العقلية التي تُستخدَم في دراسة الظواهر والأحداث والوثائق لكشف العوامل المؤثرة في الظاهرة المدروسة، وعزل عناصرها عن بعضها البعض ومعرفة خصائص وسمات هذه العناصر وطبيعة العلاقات القائمة بينها، وأسباب الاختلافات ودلالاتها لجعل الظواهر واضحة ومُدْرَكَة من جانب العقل.

[1] ينظر: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، ص247- 248.

[2] تحليل المحتوى في المناهج والكتب المدرسية، ص128.

ثانيا: مفهوم المحتوى

أما بالنسبة للمحتوى فيقصد به حسب أهل الاختصاص «نوعية المعارف التي يتم تنظيمها على نحو معين»[1].

وجاء في تعريف آخر أنه «مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم؛ بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج»[2].

فهو إذن نوعية المعارف التي تُختار وتُنظَّم على نحو معين، وكلمة المعارف نقصد بها كل ما يمكن ويرجى تقديمه للمتعلمين من مواد تعليمية تتضمن قيما واتجاهات وميولات.

ثالثا: مفهوم تحليل المحتوى

تعددت تعاريفه ومفاهيمه وذلك في ظل تعدد مجالات تطبيقاته.

فيعرفه بعضهم بأنه «تحليل للمضمون الظاهر والخفي لمادة الاتصال، على هيئة كتاب أو فيلم، من خلال تصنيف الرموز المفتاحية وجدولتها وتقويمها، بهدف التأكيد على معناها وأثرها المحتمل»[3].

وفي تعريف آخر نجد أنَّ تحليل المحتوى يعرّف بكونه «عملية منظمة تتمثل في إعادة تنظيم مادة الاتصال الإنساني المستهدفة بالتحليل، في منظومات خاصة، تتسق مع الرموز المفتاحية التي وضعها المحلل أساسا لعمله ويراها تناسب تحقيق أهدافه من عمله أو أهداف المستخدم لنتائج التحليل.»[4] بعبارة أخرى، فإن تحليل المحتوى هو بمثابة إعادة بناء أو «تنظيم» المادة التي يُراد إيصالها للمتعلم وفق منهج معيّن يتبنّاه المُحلِّلُ.

---

[1] تحليل المحتوى في المناهج والكتب المدرسية، ص128.

[2] ينظر: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها تطويرها وتقويمها، ص31.

[3] تحليل المحتوى في المناهج والكتب المدرسية، ص131.

[4] المرجع نفسه، ص131.

من ناحية أخرى، هناك تعريفات تركّز أكثر على أهمية الجانب المنهجي في عملية التحليل، وتسلّط الضوء على أهداف هذه العملية المتمثّلة ـ أي الأهداف ـ في إيجاد «علاقات ارتباطية» على المستوى الدلالي للمحتوى. وفي هذا الصدد يَعُدُّ عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي طعيمة تحليلَ المحتوى «مجموعة الخطوات المنهجية التي تسعى إلى اكتشاف المعاني الكامنة في المحتوى، والعلاقات الارتباطية لهذه المعاني من خلال البحث الكمي الموضوعي المنظم للسمات الظاهرة في المحتوى»[1].

وحسب بعض الباحثين يمكن تعريف تحليل المحتوى بأنه «أسلوب في البحث يهدف إلى الخروج باستدلالات صحيحة وشرعية من البيانات الخاصة بالمضمون»[2].

وفي ضوء ما تقدم من تعريفات يمكن القول بأن هاته التعريفات تلتقي في أن تحليل المحتوى هو عملية مُمَنْهَجَةٌ لتجزئة الشيء إلى مكوناته الأساسية وعناصره التي يتركب منها، ومعرفة طبيعة العلاقات والخصائص التي تربط بينها.

وبذلك يكون تحليل المحتوى هو العملية التي يتم من خلالها تحديد المحتوى بشكل خاص لكل جزء من أجزاء المحتوى وفق أسلوب محدد من أساليب التحليل، لكي يتم الوقوف على الأفكار والمفاهيم الواردة في الدرس أو الوحدة أو المنهاج حتى يصمّم التدريس المناسب ليتم تعليمه وتعلّمه بشكل فعال.

II. : أهداف تحليل محتوى الكتاب المدرسي

لتحليل محتوى الكتاب المدرسي مجموعة من الأهداف نذكر منها:[3]

1. تحديد العلاقة بين صياغة المحتوى ودرجة وضوحه، والوقوف على مدى مقروئيَّتِه.
2. التأكد من مدى مراعاته لحاجيات واهتمامات المتعلمين.
3. التثبت من مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

---

[1] تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، ص143.

[2] تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة– مصر، 2004، ص70.

[3] ينظر: تحليل المحتوى في المناهج والكتب المدرسية، ص269– 270.

4. تحديد مدى كفاية المحتوى في معالجة القضايا والمسائل؛ أي مدى ارتباط المعرفة بالحياة.
5. ملاحظة مناسبة المحتوى لتنمية مهارات التفكير ومستوياتها.
6. تحديد القيم والمصفوفات والمنظومات التي يسعى البرنامج إلى إبرازها والإسهام في بنائها.
7. توضيح الدور الذي يلعبه المحتوى الدراسي في عملية التنشئة الاجتماعية للمتعلمين، باعتباره وسيلة تنفيذ لبرنامج المنهاج الدراسي.
8. معرفة ماهية المحتوى معرفة حقيقية، من أفكار ومبادئ وقيم واتجاهات وخبرات ومهارات إلخ.
9. استكشاف النتاجات التعلمية العامة والخاصة التي يسعى واضعوا المحتوى إلى تحقيقها وكذلك النتاجات التربوية العامة وبخاصة المعنوية، وفيما إذا كانت تلك النتاجات منسجمة مع إرادة الأمة وفلسفتها.
10. تزويد الأخصائيين التربويين والخبراء بتغذية راجعة عن مستوى الالتزام بالخطوط العريضة والبرنامج المعرفي والخبرة التعليمية للمنهاج، مما يجعلهم يعيدون النظر في برنامج المنهاج أو في المحتوى، بإدخال التعديلات والتحسينات.
11. بناء الاختبارات التحصيلية العامة للمتعلمين واختيار أدوات التقويم، وهذا في ضوء ما تسفر عنه عملية تحليل المحتوى الدراسي.
12. استكشاف مواطن القوة والضعف في المحتوى الدراسي وبخاصة ما يتصل بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والتطورات العلمية المتسارعة.
13. تسهيل عملية التدريس؛ بوضع تصميم أفضل للمواقف الصفية والتعليمية المتنوعة من خلال النتائج المتحصل عليها من عملية التحليل، فهذا يسهم في إنجاح عملية التدريس وتحقيق أهدافها.

المبحث الثالث: نصوص القراءة

المطلب الأول: مفهوم نصوص القراءة

I. : مفهوم القراءة

تطرق كثير من التربويين المحدثين إلى مفهوم القراءة فعرفها بعضهم بأنها:

«عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني.»[1] فالقراءة حسب هذا التعريف تبدو أنها لا تعدو أنْ تكون عملية «تشفير» لرموز «كتابية» بهدف البحث عن تطابق بين هذه الرموز و "لغة الكلام".

وعرفها آخر بأنها «عملية نمو متدرجة، تعتمد كل خطوة فيها على الكفاية في المهارات الأساسية»[2].

والقراءة «نشاط فكري يقوم على انتقال الذهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات والألفاظ التي تدل عليها وترمز إليها، وعندما يتقدم الطالب في القراءة يمكن أن يدرك مدلولات الألفاظ ومعانيها في ذهنه دون صوت أو تحريك شفة»[3].

وكذلك صنع حسنى عبد البارى عصر في تعريفه، ولكن بصورة أكثر وضوحا. فيقول عن القراءة بأنها «عملية حاسية إدراكية معا، يمارس فيها الفحص، الاستقراء، والتتبع على مستويين: أحدهما حسّي، والآخر عقلي، وهما مستويان متآزران لا ينفك أحدهما عن الآخر»[4].

---

[1] أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، دار اليازوري العلمية، 2013، ص35.

[2] تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، ص126.

[3] أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص35.

[4] تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص201.

إذن مما سبق من تعريفات فإن القراءة عملية فيزيولوجية ذهنية ذات نمو تدريجي تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، وتعتبر من أهم الوسائل في اكتساب المعرفة وإثراء التفكير.

II. : مفهوم نص القراءة (النص التعليمي)

يعرف نص القراءة أو النص التعليمي على أنه «وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ؛ بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة»[1].

وعرف كذلك على أنه كلام لغوي تعبيري تبليغي في إطار حقل معرفي محدد؛ ويُعَدُّ في نفس الوقت ممارسة لغوية أو فكرية أو إبداعية أو علمية أو فنية أو ثقافية أو تعليمية شعرية أو نثرية إلخ[2].

المطلب الثاني: أنواع نصوص القراءة

تنقسم النصوص من حيث غاياتها إلى أنواع وتتمثل هاته الأنواع في الآتي:[3]

1. النص السردي:

يتضمن عرضًا لحدث أو مجموعة من الأحداث، يسعى الكاتب من ورائها إعطاء القارئ عِبرًا ومواعظ.

2. النص التفسيري:

وهي نصوص تعرض بطريقة تحليلية تفسيرية، حيث يكون غرض الكاتب منها تقديم رؤية تحليلية لظاهرة ما أو تفسير حدث في ضوء المعطيات التي لدى الكاتب.

---

[1] تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، بشير إبرير، دار عالم الكتب الحديث، الجزائر، ط1، 2007، ص129.

[2] المرجع نفسه، ص129.

3 ينظر: طرق تدريس العربية، صالح نصيرات، دار الشروق، عمان- الأردن، 2006، ص132-133.

3. النص الحجاجي أو الإقناعي:

وهي نصوصٌ تعرض رؤية معينة بقصد إقناع القارئ بتلك الرؤية، ويغلب على هاته النصوص تقديم الأدلة والبراهين وتدعيم وجهة النظر، أما النصوص الدينية فيتم تقديمها في ضوء اقتباسات من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وأقوال العلماء والفقهاء.

4. النص الحواري:

وهي نصوص تعتمد على الحوار بين شخصين أو أكثر، يتحاور فيها الأشخاص حول موقف ما.

5. النص الوصفي:

وهي النصوص التي يقدم فيها الكاتب وصفا لمشهد أو موقف معين، وغالبا ما تكون هذه النصوص نقلا لواقع معين.

6. النص الإجرائي:

وهي نصوص علمية تعتمد على تقديم معلومات توضح عمل آلة أو جهاز، حيث يعتمد كل خطوة من الخطوات على التي تليها، وتكثر مثل هاته النصوص في الأدلة المرافقة للأجهزة أو في النشرات الطبية بعلب الأدوية.

المطلب الثالث: نصوص القراءة في الكتاب المدرسي

تعتبر القراءة من أهم المهارات التي تعلم في المدرسة، وحتى يتمكن الإنسان من تحقيق النجاح في أي ميدان يجب عليه أن يكون قادرا على القراءة، فلابد للمتعلم من التدرب على هاته المهارة واتقانها بواسطة نصوص معقولة له؛ وذلك من خلال نصوص الكتاب المدرسي على وجه الخصوص.

فلنصوص الكتاب المدرسي قصد تعليمي بالأساس؛ لأنها موجهة لقارئ يوجد في وضعية تعلمية معيّنة، وهذه النّصوص إلى تبليغ رسالة أو خطاب –معارف، مهارات، خبرات...– واضح دقيق.[1]

وفي الفصل الموالي سنحاول الوقوف على نصوص القراءة في كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي للبحث في مدى موافقتها لمعايير اختيار المحتوى التّعليمي.

[1] ينظر: الكتاب المدرسي تقنيات الإعداد وأدوات التقويم، ص23.

الفصل الثاني: تحليل محتوى نصوص القراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي في ضوء معايير اختيار المحتوى

المبحث الأول: عينة وإجراءات الدراسة

سنتطرق في هذا المبحث إلى تحديد مجتمع الدراسة وعيّنتها، والأدوات المستخدمة في التحليل والدراسة، وقد أدرجت ذلك في مطلبين هما: عينة الدراسة وإجراءات الدراسة.

المطلب الأول: مجتمع الدراسة وعيّنتها

بالنسبة لمجتمع الدراسة فقد تمثل في نصوص القراءة نصوص شفوية ومكتوبة، وتسمى أيضا بفهم المنطوق وفهم المكتوب من كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي الجيل الجديد، أو ما يسمى بالجيل الثاني في الجزائر، حيث تم برمجة هذه النصوص في الموسم الدراسي 2016/2015، وعُمل بها في الموسم الدراسي 2017/2016، ومنه فمجتمع الدراسة يتمثل في جميع نصوص القراءة المكتوبة (فهم المكتوب) والشفوية (فهم المنطوق)، من كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي الجيل الثاني، ويبلغ عدد النصوص ستة وأربعين نصا (46).

ونظرًا للعدد الكبير لهذه النّصوص اضطررت لاختيار عيّنة، تمثلت في نصوص القراءة المكتوبة (فهم المكتوب) فقط من كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي الجيل الثاني؛ وتحت هذا المسمى بعينه، وعليه مجموع النصوص موضوع الدراسة ثلاثة وعشرين (23) نصا من كتاب اللغة العربية للسنة الثّالثة ابتدائي.

المطلب الثاني: إجراءات الدراسة

لمقاربة هذا الموضوع ودراسة هذه العينة اتبعت بعض الخطوات وتمثلت بداية في الحصول على رخصة للدخول إلى المؤسسات التعليمية، ثم زيارة بعض المؤسسات من أجل الحصول على: المنهاج، (دليل المعلم، والوثيقة المرافقة)[1] للاستعانة بها في بحثي.

وبعد تحديدي لعينة الدراسة شرعت في الحصول على النصوص والتعرف على محتواها، ثم الوصف والتحليل مباشرة، وهذا تحت إشراف وتوجيهات الأستاذة المشرفة، ونظرا لطبيعة موضوعي مقفد تطلب ذلك استقصاءً للعينة، اعتماد تحليل المحتوى أداةً لتحليل محتوى نصوص السّنة الثالثة في ضوء معايير الاختيار وبيان جوانب القوة والقصور في هاته النصوص.

المطلب الثالث: التعريف بكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي

« الكتاب المدرسي هو أداة خاصة بالتعلّم، يستعين بها المتعلّم في بناء تعلُّماته، واكتساب مهاراته، وإنماء كفاءته داخل القسم بمعية معلمه وزملائه»[2].

وفيما يلي بطاقة توضح أهم المعلومات المتعلّقة بكتاب اللّغة العربية للسّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي:

[1] وهي وثائق تربوية رسمية ووسائل مساعدة ترافق الكتاب المدرسي، يشرح للمعلم كيفية استعماله للكتاب المدرسي بغية تيسير ذلك، بهدف الاسترشاد به في تطبيق المواد الدراسية المقررة.

[2] دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، بن الصيد بورني سراب وحلفاية داود وفاء، الديوان الوطني للمطبوعات الدراسية، الجزائر، 2017، ص21.

عُرضت المفاهيم في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التّعليم الابتدائي وفق نظام منسجم، بناءً على تجزئة المادة إلى ثمانية مقاطع تعليمية متوازنة ومتكاملة ويشتمل كل مقطع من هاته المقاطع الأربعة على مجموعة ميادين مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات، في وضعيات تعليمية تقويمية وإدماجية. وهي:

1-ميدان فهم المنطوق:

يستمع المتعلم إلى النص عن طريق الوسائط التعليمية المصاحبة، أو عن طريق المعلم الذي يقرؤه قراءة تتحقق فيها شروط سلامة النطق وجودة الأداء وتمثيل المعاني، ثم تطرح أسئلة على المتعلم يُطلب منه الإجابة عنها، وتعاد قراءة النص كلما استدعت الحاجة.

2-ميدان التعبير الشفوي:

إبداء المواقف الخاصة بكل متعلم بكل حرية وتوظيف مهارات التعبير، والتفاعل مع الآخرين، مستمدا رصيده اللغوي والمعرفي من نفس الحقل المفاهيمي للنص المنطوق.

3-ميدان فهم المكتوب:

ويتمثل في نصوص القراء المكتوبة.

4-ميدان التعبير الكتابي:

ينتج فيه المتعلم نصوصا يدمج فيها الموارد في نهاية المقطع، من خلال التعامل مع وضعيات إدماجية.

المبحث الثاني: مدى مكافأة نصوص القراءة للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي لمعايير اختيار المحتوى التعليمي

لدراسة هذا المبحث وجب جمع جميع نصوص العينة، ثم وصفها وتحليلها ومناقشتها، وذلك بتطبيق معايير اختيار المحتوى التعليمي عليها.

المطلب الأول: مدى مكافأة نصوص كل مقطع لمعايير اختيار المحتوى التعليمي

جاءت نصوص العينة متسلسلة في كتاب التلميذ على النحو التالي:

جدول رقم (1): تسلسل المقاطع والنصوص وصفحاتها

المقاطع	عناوين النصوص	الصفحة
القيم الإنسانية	1. الأخوان	10
	2. الوعد هو الوعد	14
	3. الفراشة والنملة.	18
الحياة الاجتماعية	1. العيد	27
	2. ختان زهير	31
	3. التاجر والشهر الفضيل	35
الهوية الوطنية	1. خدمة الأرض	44
	2. عمر يوسف	48
	3. من أجلك يا وطني	52
الطبيعة والبيئة	1. طاحونة سي لونيس	61
	2. الفصول الأربعة	65
	3. سرطان البحر	69
الصحة والرياضة	1. كرة القدم	78
	2. مرض نزيم	82

	3. الغذاء المفيد	86
الحياة الثقافية	1. كم أحب الموسيقى	95
	2. المسرح	99
	3. عادات من الأوراس	103
عالم الابتكارات والاختراعات	1. محمول جدتي	112
	2. بساط الريح	116
	3. البوصلة	120
الأسفار والرحلات	1. مع سائق أجرة ارلندي	129
	2. أوكوث	133

وبعد جمع العينة سنحاول التوصل إلى مدى توافق نصوص العينة ومعايير اختيار المحتوى التعليمي والمتمثلة في ستة معايير (معيار الصدق، معيار الميول والاهتمام، معيار العالمية، معيار الارتباط بالأهداف، معيار ارتباط المحتوى بواقع المتعلم، معيار التوازن بين العمق والشمول)، وذلك بإسقاط كل معيار من هاته المعايير على نصوص العينة.

1. معيار الصدق:

بالعودة إلى النّصوص التي تحوي معلومات علمية والتّعمق في مدى صحّة المعلومات من النّاحية العلمية، نلاحظ أنّ المعلومات صحيحة علميا مثلا في قوله «الوابكام: كامِرا تُسْتَعْمَلُ للتَّواصُلِ عَبْر الويبْ عن طَريقِ كامِرا رَقْميَّة تُرْسِلُ صُوَرًا فَورِيَّةً المُتَّصِلينَ بِواسِطَةِ وَصْلِها بِجِهازِ حاسوبٍ أو بِجِهازٍ مُتَخَصِّص» ، أيضا في قوله: «هذه بَوْصَلَة.. اِخْتِراعٌ مُهِمٌّ اسْتَخْدَمَهُ الإِنْسَانُ منذ آلاف السِّنينِ...»، ومع ذلك فنلاحظ قلّة هاته المعلومات العلميّة.

تتوفر نصوص العينة على درجة عالية من القابلية للقراءة، كما أنّ معظمها يحتوي على مسهلات التعلم (الكلمات المشكولة، علامات الوقف...). حيث تعدّ علامات التّرقيم أداة توضيحيّة في النّصوص تسهل الفهم لدى المتعلّم كما تساعد على تبليغ مضمون النّص، لكن هاته العلامات رغم تواجدها داخل النّصوص إلاّ أنّها غير منظمة ففي أحيان كثيرة نجدها في غير محلّها، حيث بدا استعمال علامات الترقيم عشوائيًا أحيانا غير مدروس لا يعكس التّنظيم والتّرتيب بين الجمل والأفكار؛ أي أنّ علامات الوقف في غير محلّها، مع العلم أن الوظيفة الأساسية لعلامات الترقيم هي التوضيح، وتوظيفها بطريقة عشوائيّة قد يخلق فوضى في فهم مقصد النّص.

ففي بعض الأحيان نجد نقطة أو فاصلة في غير محلها، فمثلا في نص "الوعد هو الوعد" ابْتُدِأ النص بجملة: «عُدْتُ إِلى الدَّارِ وأَنا أَكَادُ أَطِيرُ فَرَحًا.»[1] خُتمت هاته الجلمة بنقطة في حين أنّ الأصح هي أن تكون فاصلة، ثم تلت هاته الجملة جملة أخرى، وأيضا ختمت بنقطة: «لَقَدْ حَصَلْتُ عَلَى أَعْلَى مُعَدَّلٍ فِي القِسْمِ. ومَا كُنْتُ أَتُوقُ إِليهِ أَكْثَر هُو أَنْ يَرَى وَالِدِي نَتِيجَتِي...»[2] أيضا هنا كان الأصح وضع فاصلة وليس نقطة.

وأحيانا أخرى نجد علامات تعجب أو علامات استفهام وجب وضعها إلى أنه تم الاستغناء عنها أو وضع علامة أخرى بدلها (وضع نقطة أو فاصلة) مثلا في جملة «وَيَأْتِي الشِّتَاءُ.»[3] من الخطأ هنا وضع نقطة، أيضا في جملة «فَرَدَّت سَنَاءُ: "مَا أَحْلاَهَا؛ أَنَا أُحِبُّ المُوسِيقَى..."»[4] يلاحظ أن موقع الفاصلة المنقوطة خاطئ، حيث توظف الفاصلة المنقوطة قبل الجملة التفسيرية لتفسير الفكرة التي سبقتها، غير أن جملة "مَا أَحْلاَهَا" ليست تفسيرا لما

1 كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، بن الصيد بورني سراب، بن يزار عفريت شبيلة، بوسلامة عائشة، حلفاية داود وفاء، ص14.

[2] المصدر نفسه، ص14.

[3] المصدر نفسه، ص 65.

[4] المصدر نفسه، ص95.

قبلها وإنما هي فكرة واحدة تعبر عن تعجب الفتاة فالصحيح هنا هو وضع علامة تعجب بعدها وليس فاصلة منقوطة.

هذه كانت بعض النماذج حيث توجد العديد من مواضع الخلط في وضع علامات الترقيم، وهي تدل على عدم التوظيف السليم لعلامات الترقيم، وهذا التوظيف سيؤثر سلبا على المتعلم حيث يحدث خلطًا وتداخلاً بين الجمل والكلمات؛ وبالتّالي صعوبة الفهم عند المتعلّم الصّغير.

ومنه يمكننا القول بأن معيار الصدق غير محقق بالشكل المطلوب في نصوص السنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الثاني.

2. معيار العالمية:

جاءت نصوص العينة بمواضيع مختلفة ومتنوعة من حيث فحواها ومغزاها، فبقدر ما يَعكس محتواها الصيغة المحلية للمجتمع الجزائري –مجتمع المتعلم– إلا أنها لم تهمل العالم المعاصر من حوله، حيث أنها تخطت الحدود الجغرافية الوطنية مسافرة بالمتعلم إلى بلدان جديدة.

ففي النص الأول من المحور الثامن المعنون بـ: سائق أجرة إرلندي، يسرد الكاتب زيارته لمدينة (دُبْلَنْ) بإرلندا، حيث وصف المدينة مبرزا جمالها، حيث أشار لذلك في قوله: «...وَصَلْتُ (دُبْلَنْ) ليْلًا، كانَتْ مَدِينَةً نَظيفَةً وجَمِيلَةً...»[1]، وكذلك لطف شعبها وكرمه وحبه للجزائر وذلك في قوله: «صَمَتَ قَليلاً ثمّ قالَ لي: (... أَنْتمْ الْجَزائِرِيُّون تُعْجِبُني اسْتِماتَتُكُمْ في الْمُقاوَمَةِ منْ أَجْلِ الْإِنْتِصار. وهذا لَيْسَ غَريبًا عنكم فقدْ طَرَدْتُم فَرَنْسا منْ أَرْضِكُم...)»[2].

أيضا في نصً آخر من نفس المحور والذي كان تحت عنوان: أوكوث، تمحور موضوع النص حول صبي من بلد كينيا يدعى أوكوث، وقد قدم الكاتب في هذا النص وصفا للبلد كينيا وعن أكثر ما اشتهرت به من حيواناتها المتنوعة وطيورها بديعة الألوان وغاباتها

[1] كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص129.

[2] المصدر نفسه، ص129.

الكثيفة ومراعيها الخصبة فيقول: «...الْفِيَلَةُ والْأُسودُ تَتَجَوَّلُ في الْغاباتِ الْكَثيفَةِ وقُطْعانُ الْغَنَمِ والْبَقَرِ تَرْعى في الْمَراعي الْخِصْبَةِ، وتُغَنّي الْطُّيورُ ذاتُ الرّيشِ الأَمِعِ الْمُلَوَّنِ في أَعلى الشَّجَرِ، ويَسْتَحِمُّ وَحيدُ الْقَرْنِ في وَحْلِ أَنْهارِها...»[1] وأسواقها فيقول: «كم أُعْجِبَ أوكوث بعُقودِ الْخَرَزِ الْمُلَوَّنَةِ والأَقْنِعَةِ الِخَشَبِيَّةِ الْمَعْروضَةِ في السّوق.»[2].

ونشير إلى أن هذا المحور –المحور الثامن– هو المحور الوحيد الذي يتوفر فيه معيار العالمية، وهذا ليس عيبا أو قَصْرا في تطبيق هذا المعيار، حيث أن هذا معقول بالنسبة لمستوى السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، فمحاور المنهاج متنوعة وتمس كثيرا من الجوانب.

ومع ذلك هناك بعض المحاور التي أمكن أن يتوفر فيها معيار العالمية إلا أنه غيب فيها فمثلا محور الهوية الوطنية كان بالإمكان إدراج ولو نص واحد

الشعوب أو مدى التحلي بالوطنية لدى شعب من الشعوب عبر العالم كالمناضلة من أجل الحرية مثل الشعب الفلسطيني وغيرها من تجسدات للهوية الوطنية.

ومن ثَمَّ يمكننا القول إن معيار العالمية محقق في نصوص العينة إلى حد ما إذ أنها تتميز بالحداثة والوجاهة والعالمية.

ملاحظة

ويجدر بنا الإشارة الآن إلى أن المعيارين التالين (معيار الميول والاهتمام، ومعيار ارتباط المحتوى بواقع المتعلم) يصعب الفصل بينهما في كثير من النصوص التي نحن بصدد دراستها، وأنّ بينهما علاقة عمومٍ وخصوص. بعبارة أخرى، قد نجد نصا يعكس معياراً مِن معايير ارتباط المحتوى بواقع المتعلم مع ارتباطه ـ أيْ النّص ـ في نفس الوقت بمعيار الميول والاهتمام. وهذا راجع، على حسب تقديرنا، إلى كَوْن ميول واهتمام المتعلم جزءًا من الواقع الذي يعيشه ويعيش فيه الدّارِس. وإنْ كان مفهوم معيار الميول والاهتمام يمسّ أو

[1] كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص133.

[2] المصدر نفسه، ص133.

يبرز خصوصيات الدارس وشَخْصِه؛ في حين أنّ معيار ارتباط المحتوى بالواقع يُسْقِط الضوء أكثر على الواقع والبيئة في جميع مستوياتهما (الاجتماعية والتاريخية والثقافية، إلخ).

3. معيار الميول والاهتمام:

لا يُتصوّر أن يُختار المحتوى بمعزل عن حاجات التلاميذ وميولاتهم الاجتماعية والصحية والانفعالية... وذلك للإفادة منها كدافع إلى التعلم، وهذا يُلْزِمُنا اختيار المحتوى الجذّاب للدارسين، فمن المعلوم أن ميولات المتعلمين وحاجاتهم الفكرية تختلف من متعلم لآخر ومن الصعب الإلمام بجميع رغباتهم، إلا أنه يمكن ملامسة أكثر الرغبات إلحاحا لديهم. وكما سبق وذكرنا فإن النصوص كانت متنوعة في مواضيعها ومغزاها.

وبما أنّ الكتاب موجَّه إلى متعلّمين تتراوح أعمارهم بين 08 إلى 09 سنوات، فمن المهم أنْ تكون النّصوص المقدّمة للطفل المتعلّم منسجمة وحاجاته ومتطلباته الفكريّة والرّوحية والعاطفيّة. ونجد أنّ لجنة التّأليف لم يُهمِل هذا الجانب فعلى سبيل المثال نص كرة القدم كل الأطفال والذكور خاصة يحبون لعبة كرةِ القدم، أيضا نص العيد كل الأطفال الذكور منهم والإناث يحبون العيد وينتظرونه بفارغ الصبر، وكذلك الأمر بالنّسبة لنص (أحب الموسيقى) ونص (المسرح) بالإضافة إلى نصوص أخرى؛ التي جاءت في شكل قصّة ونحن نعلم كم يميل الطفل في هذا السّنّ إلى القصص والحكايات المشوّقة فالكثير منهم تستهويهم هاته المواضيع وبالتالي فالنصوص تحاول أن ترضي رغبات جميع المتعلمين، فالتحدث عن هاته المواضيع يمس روح المتعلم ويزيد من رغبته في التعلم، إذ أنّ المواضيع التي تلبي ميولاته تزيد من رغبة التّعلّم لديه وتدفعه لتقديم الأحسن.

كما نلاحظ أن لغة النصوص سهلة تلائم عمر المتعلم وفروقاتهم الفردية، فقد كانت لغتها بسيطة واضحة مصاحبة بشرح المفردات الصعبة بعد كل نص، خصوصًا الكلمات البعيدة عن التّداول في حياة التّلميذ، ومثال ذلك في أتوق إليه: أرجوه، تدحرجت: اندفعت، حساسية: شدة تأثر الجسم بمواد معينة، عادات: تقاليد تعودنا على فعلها، تحايل: حاول أخذه بالحيلة، تستأنس: تملأ به وقت فراغها.

وكما سبقت الإشارة إليه، فإنّ الكتاب اتّبع منهجا يتميّز بكونه يقترح نصوصا متنوّعة المواضيع والأبعاد، فنجده على سبيل المثال يقترح ميولا غالبا ما تكون منتشرة بكثرة عند هذه الشريحة من الأطفال ومثال ذلك في قوله «...سأدع وسيما ينتقي من اللّعب ما يعجبه فهو الأكبر.»1 وأيضا في قوله «بل سأخرج لأنني وعدتها ... فالوعد هو الوعد»2. فهو إذن يحاول أنْ يُنَوِّه بهذه الخصلة أو الصفة وهي خصلة الإيثار وخصلة الوفاء بالوعود، فيتمكَّن بذلك الطفل المتعلم مِنْ التعرف عليها؛ إذْ هي جزءٌ لا يتجزّأ من شخصيَّته ونشاطاته أو ميولاته. وهذا الترابط المنسوج بين النص مستندا إلى معيار الميول والاهتمام وبين شخصية الطفل المتعلم وحاجاته هو ـ في رأينا ـ بمنزلة القُفل المُفَعِّل لعملية التعلم لدى الطفل في هذه المرحلة.

وبالتالي فبالإمكان القول أن معيار الميول والاهتمام محقق في النصوص، فهي متنوعة تلبي رغبات المتعلمين المختلفة.

4. معيار ارتباط المحتوى بواقع المتعلم:

تنوع وتماشي المعارف والخبرات التعليمية المختارة مع واقع حياة التلميذ يساعده على فهم ما يحدث حوله، والتغلب على ما يقابله من مشكلات.

ومن خلال النصوص نحاول معرفة مدى تنوعها ومدى ارتباطها بواقع المتعلم فنجد:

محور القيم الإنسانية: تظهر القيم الإنسانيّة من خلال التعاملات اليومية بين الناس، وهي تضمُّ طيفاً واسعاً من القيم والأخلاق الحميدة وقد احتوى هذا المحور مجموعة من القيم نذكر منها ما جاء في نص الأخوان: الترابط الأسري في قول الكاتب «حضر الجد فجلس مع ابنته وحفيده يتبادلون أطراف الحديث...»[3]، الإيثار في قوله: «... سأدع وسيما ينتقي

1 كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص10

2 المصدر نفسه، ص14

3 المصدر السابق، ص10.

من اللعب ما يعجبه فهو الاكبر»[1] وفي جملة «... فاحضر له حميد كتابا وقال له مواسيا.. "لقد اشتريته لك بما ادّخرته من مصروفي"...»[2]. وفي نص الوعد هو الوعد تواجدت قيم إنسانية أخرى تمثلت في الوفاء بالوعود «أنا فخور بك يا رزان وسأكون عند وعدي»[3]، «...بل سأخرج لأنني وعدتها... فالوعد هو الوعد!»[4]

إذن فإن التحلي بهاته القيم والأخلاق يعزز من السلوكات الحميدة فهي ذات تأثير إيجابي وفعال في المتعلم والمجتمع، مستمدة من الواقع.

محور الحياة الاجتماعية: يتحدث عن المناسبات الاجتماعية والدينية مثل "العيد" و"شهر رمضان العظيم" وهما مناسبتان دينيتان اجتماعيتان، فمَن مِنْ الأطفال لا يتحمس لقدوم شهر رمضان الفضيل ومن منهم لا يفرح ويبتهج عند قدوم العيد. وعند الرجوع إلى هاته النصوص نجد أنها تتحدث عن بهجة العيد، والفرح والسرور اللّذين يلفان أجواء العيد وقد عبر الكاتب عن فرحة العيد بقوله: «هَذا هو الْعيدُ، الدُّنْيا مَمْلُوءَةٌ بْالْبَهْجَةِ والسُّرورِ...»[5] وأيضا في قوله: «كَمْ كانَ الشّارِعُ جَميلاً بِالْأَلْوانِ الزّاهيةِ والرَّوائِحِ الشَّهِيَّةِ الَّتي تَعْبِقُ الْجَوَّ...»[6] حيث نلاحظ كيف عبّر الكاتب عن توطيد العلاقات في العيد فقال معبرا عن ذلك: «...والنَّاسُ يَتَغَافَرُون ويَتَبَادلُونَ التَّهانِي...»[7]، «...فَالعِيدُ يَوْمُ المَوَدَّةِ والأُلْفةِ...»[8] «...يَتَصَالَحُ فِيهِ المُتَخَاصِمُونَ ويَتَقَارَبُ المُتَباعِدُونَ ويَجْتمِعُ شَمْلُ الأَقَارِبِ»[9]، وكذا بالنسبة لشهر رمضان حيث تضمن النص التحسيس بقيمة الشهر الفضيل تمثل ذلك في:

---

1 كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص10.

[2] المصدر نفسه، ص10.

[3] المصدر نفسه، ص14.

[4] المصدر نفسه، ص14.

[5] المصدر السابق، ص 27.

[6] المصدر نفسه، ص27.

[7] المصدر نفسه، ص27.

[8] المصدر نفسه، ص27.

[9] المصدر نفسه، ص27.

«...رَمَضَان كَرِيمٌ يَهِلُّ عَلَيْنَا ببركاته وخيراته، ثم أنّه كان الأجدر بك أتتزوّد لشهر العبادة بالتقوى وفعل الخير لا بالطّعام!»[1] وأيضا في: «أحسّ التاجر بالندم، وفهم أن قيمة هذا الشهر العظيم لا تكمن فيما تحمله الموائد بل بما تقدمه الأيادي من أعمل صالحة وبما يغمر القلوب من إيمان.»[2] وهو ما يعزّز قيم التّآزر والتّسامح والتّغافر عند التّلاميذ.

أيضا مناسبة الختان هي مناسبة اجتماعية أحداثها مستمدة من رحم الحياة الاجتماعية للمتعلم الجزائري حيث تجسد ذلك في قول الكاتب: «ها هي ذي جدّتي وأمّي مع عمّاتي في البهو وقد انضمّت إليهنّ الجارات والقريبات في ورشات أقيمت لإعداد الكعك والحلوى.»[3]، أيضا في قوله: «عشيّة الحفل زين البيت بأفخر الأفرشة وأجمل الزرابي، واجتمع الأهل والتأم الشمل.»[4]، «وضعت جدتي الحنّاء في إناءٍ من النّحاس، وبلّلتها بماء الزّهر وبدأت تخضّب يد زُهير بالحناء، وما لبث النسوة يردّدن أغاني ومدائح دينيّة تعلوها الزّغاريد»[5]، وتعد هاته المواضيع من صميم الواقع المعاش للمتعلم، وكلّ هذا يُشعِر المتعلّم بأنّه فعلا يعشق تلك الأجواء لأنّها تمثّل واقعه الاجتماعي.

محور الهوية الوطنية تعكس النّصوص بعض الوقائع والأحداث التي تتحدّث عن الرّوح الوطنيّة التي يتحلّى بها الفرد الجزائري وعن حبه لوطنه وخدمته له، ومثال ذلك الفلاح الذي يكد ويجتهد في سبيل خدمة الأرض فيُقال في هذا الصّدد «أَيُّها الفَلَّاح يا خَادِم الوَطَنِ يا صَانِعَ الأَمَل»[6] وأيضا في قوله «أَفَلَا يَسْتَحِقُّ هَذَا الَّذي يُجِدُّ ويَتْعَبُ في سَبيلِنا كُلّ اِحْتِرامٍ

[1] كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص35.

[2] المصدر نفسه، ص35.

[3] المصدر السابق، ص31.

[4] المصدر نفسه، ص31.

5 المصدر نفسه، ص31.

6 المصدر نفسه، ص44.

وتَقْدير»[1]، غير أنّ هاته النّصوص لا تولي أهمية كبيرة للهويّة الوطنيّة وهي بالكاد تمثّل واقع التلميذ.

محور الطبيعة والبيئة يتحدث هذا المحور عن كيفية استفادة الإنسان من الطبيعة، وأهمية تعاقب الفصول الأربعة في استمرارية حياة الكائنات الحية، وهي مواضيع هامة تخدم المتعلم وتنمي أفكاره وتوسع معارفه، وهي موضوعات قريبة من واقع التّلميذ.

محور الحياة الثقافية: لكل مجتمع عاداته وتقاليده التي تتوارثها الأجيال جيلا بعد جيل، ولابد من المحافظة عليها حتى لا تزول وتندثر بمرور الزمن؛ لأنها تشكل ثقافات وحضارات، ولذلك على المتعلم الصغير أن ينفتح على ثقافات وحضارات أخرى ويحتك بالفنون ويرقى بها.

تطرق هذا المحور إلى ثلاثة مواضيع وهي: الموسيقى، المسرح، وعادات من الأوراس،

رغم أنّ الحياة الثقافية للمتعلم الجزائري الصغير لا تنحصر في هاته المواضيع فقط، ويمكننا القول أنها تمس قلة قليلة من المجتمع، فكثير من الأطفال لم يزر المسرح ولا مرة في حياته رغم ميله للتّمثيل، كما أن هناك الكثير الكثير من المتعلمين لم يمارسوا الموسيقى ولم يزوروا ولا معهد من معاهد الموسيقى، أيضا بالنسبة لنص عادات من الأوراس؛ صحيح أن الطفل يكتشف عادات الأوراس، لكن حبذا لو تم اختيار موضوعٍ أكثر شمولا أي أكثر مساسا بواقع جميع المتعلمين؛ أي ليس منطقة فقط حتى يحاكي الموضوع عقل التلميذ بشكل أكبر كأن يتحدثوا عن العادات في المجتمع الجزائري لكن بشكل أكثر عموما كأن يقدّموا مثالا عن بعض العادات التي يشترك فيها الشعب الجزائري ككل.

كما نجد التركيز على أهمية الموسيقى في حياة الإنسان وأنها من أسباب رقي المجتمع وثقافته الواسعة وسموها بمشاعره وأهميتها في حياته، وبالمقابل نلاحظ غيابا كلّيًا

1 كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص44.

للنّصوص القرآنيّة في نصوص العيّنة رغم أنّ الجانب الديني يمثّل الجزء الأهم في ثقافة الطّفل الجزائري.

فكان من الأمكن لو تم اختيار مواضيع تمس وقائع كل المتعلمين وهذا الذي يهدف إليه هذا المعيار.

وعمومًا إن النصوص في كتاب السّنة الثّالثة ابتدائي كانت هادفة إلى تنمية طاقات المتعلم الفكرية والسلوكية، معززة لقيمه الرّوحية والأخلاقية والوطنية، عاملة على إنماء ذوقه الفني وأفقه المعرفي، مرتبطة إلى حدّ كبير بواقع المتعلم الاجتماعي والاقتصادي، والصّحّي...

وبالتالي فبالإمكان القول إنّ معيار ارتباط المحتوى بواقع المتعلم محقق في النصوص إلى حد كبير –عدا بعض النصوص–، فهي مستمدة من محيط المتعلم وواقعه المُعاش.

5. معيار الارتباط بالأهداف:

لدراسة معيار الارتباط بالأهداف في العينة وجب العودة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، بغية التعرف على ما جاء فيه من أهداف ودراسة مدى توافقها ونصوص العينة، وقد تضمن المنهاج كفاءات ختامية، سنحاول في الفقرات أدناه دراسة مدى ترجمة نصوص العينة للكفاءات المحددة.

جاءت الكفاءات الختامية المراد تحقيقها عند المتعلّم في المنهاج على النحو التالي:

- «التركيز على النمط السردي.»[1]

يسعى المنهاج لتمكين التلميذ من قراءة سليمة وصحيحة تكون النصوص فيها مشكولة بعض الشيء، بمعنى أن يُقدَّم للمتعلم نصوصًا مُشكَّلة نسبيا تزيل اللبس والإبهام؛ حيث تشكَّل الكلمات الجديدة أو التي تحتمل أوجه قراءة متعددة تشكيلا تاما، ولا تُشكَّل الكلمات التي تحمل وجه قراءة واحدة تشكيلا تاما.

[1] كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص23.

كما يهدف المنهاج لجعل التلميذ في هذه المرحلة قادرا على قراءة نصوص طويلة متنوعة مع فهم واستيعاب محتواها، ذاتُ نمطٍ سردي ومواضيع مختلفة.

ومن أجل هذا وجب العودة للنصوص وإحصاء أنماطها لمعرفة مدى تحقق هذه الأهداف، فكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (2): أنماط نصوص العينة

عناوين النصوص	نمط النص
الأخوان	سردي
الوعد هو الوعد	سردي
الفراشة والنملة	سردي
العيد	سردي
ختان زهير	سردي
التاجر والشهر الفضيل	سردي
خدمة الأرض	سردي
عمر يوسف	سردي
من أجلك يا وطني	سردي
طاحونة سي لونيس	سردي
الفصول الأربعة	وصفي

سرطان البحر	سردي
كرة القدم	سردي
مرض نزيم	سردي
الغذاء المفيد	سردي
كم أحب الموسيقى	سردي
المسرح	سردي
عادات من الأوراس	سردي
محمول جدتي	سردي
بساط الريح	سردي
البوصلة	سردي
مع سائق أجرة ارلندي	سردي
أوكوث	سردي

يلاحظ طغيان النمط السردي على نصوص العينة، مع حضور النمط الوصفي في بعضٍ من هاته النصوص. ومن أمثلة السرد ما جاء في قول الكاتب «في الصباح، استيقظ وسيم وحميد مبكرين ليستقبلا جدهما، الذي وعدهما بالكثير من الهدايا في أول أيام عيد الفطر...»[1] حيث يسرد الكاتب فيه كيف استقبل الولدان وأمهما جدهما ومدى فرحتهما بالهدايا وعن ايثار حميد اختيار الهدية... وأيضا ملامح السرد في «جلس حمدي يراقب أمه وهي تخيط شيئا، إنّه مستطيل كبير أبيض وأخضر، قد ثبّت وسطه نجمة وهلال

1 كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص10.

أحمران...»[1] تسرد الكاتبة في هذا النص مدى فرحة حمدي باستقلال الجزائر وكيفية خروجه للاحتفال في شوارع الجزائر الحبيبة محتفلا مع الجزائريين بالاستقلال المجيد، كما نجد نمط السرد متمثلا في «ذات يوم خرج سرطان البحر من جحره ووقف يرصد المكان مترقبا الأسماك الصغيرة. رآها وهي تأتي من بين الشعاب المرجانية...» يسرد الكاتب جشع سرطان البحر في تبذير الطعام باصطياده السمك وتبذيره بعد أن شبع.

والملاحظ من الجدول السابق أن النمط السردي غالب على النصوص وهو يحقق المطلوب، فأغلبية النصوص كان نمطها سرديًا مع حضور نمط الوصف.

ومنه فإن معيار الارتباط بالأهداف في النصوص يعكس الأهداف التي جاءت في المنهاج وبالتالي فهو محقق بدرجة كبيرة.

6. معيار التوازن بين عمق وشمول المحتوى:

كانت نصوص العينة ذات مواضيع مختلفة، مغزاها العام في متناول فهم المتعلم عموما، لكن مستوى فهم النصوص يختلف طبعا من متعلم لآخر، فقد يتسنى للبعض فهمه من القراءة الأولى وقد لا يتمكن آخر من فهمه إلا بعد عدة قراءات، يعود هذا للفروق الفردية التي تميز المتعلّمين عن بعضهم البعض.

من ناحية الشمول: نلاحظ أن مقاطع النصوص كانت متنوعة؛ حيث تطرقت إلى القيم الإنسانية والحياة الاجتماعية والهوية الوطنية والطبيعة والبيئة... وغيرها –سبق ذكرها– غير أنه رغم تنوع المقاطع إلا أنه لم يدرج مقطع للقيم الدينية أيضا ربما مقطع يضم الهوايات... كما نلاحظ أنّ نصوص كل مقطع لم تتنوع التنوع البناء الهادف، فمثلا في مقطع الهوية الوطنية ضم نصين من أصل ثلاثة نصوص يتحدّث فيهما عن الاستقلال، غير أنه كان من الإمكان الاستغناء عن أحد النصين، وإدراج نص آخر بموضوع آخر عن الهوية الوطنية.

1 كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص52.

أما بالنسبة لمعيار العمق فالملاحظ أن النصوص كانت تقدم بشكل سطحي، فلا تتعمق في طرح مواضيع النصوص، فمثلا في نص محمول جدتي كان المفترض أن يتعرف المتعلم في هذا النص على الهاتف المحمول أو ما يسمى بالهاتف الذكي، إلا أن موضوع النص ركز على تصرفات الجدة ومدى تأثرها بالهاتف، علمًا أن هذا النص ينتمي لمقطع (عالم الابتكارات والاختراع)، أيضا في نص بساط الرّيح الذي يدور موضوعه حول كيفية اختراع الطائرة، إلا أن مضمون النص كان قصة خيالية لا تمت للحقيقة بصلة حول اختراع الطائرة، وهذا قد يذبذب ذهن المتعلم، ويجعله في تساؤل وحيرة حول حقيقة كيفية اختراع الطائرة، على الرغم من أن هدف النص هو تعريفهم بكيفية توصل الإنسان لاختراعها.

ومما سبق يتوضح لنا بأنّ معيار التوازن بين شمول وعمق المحتوى ليس محققا بالشكل المطلوب.

المطلب الثاني: مصادر النصوص وأصالتها.

من الأمانة العلمية إحالة النص لمصدره الأصلي، كما تعد الإحالة من أهم الوسائل التوضيحية، وقد كانت نصوص العينة مرفقة بمصادرها بالصيغة الآتية:

جدول رقم (3): مصادر النصوص

المقاطع	عناوين النصوص	التهميش	الصفحة
القيم الإنسانية	1. الأخوان.	قصة لوليد عرابي بتصرف	10
	2. الوعد هو الوعد.	عن كِتابِ سِراجِ الطُّفولَة بتصرف	14
	3. الفراشة والنملة.	عن كِتاب السنة السادسة أساسي.. الكيلاني بتصرف	18
الحياة	4. العيد.	أحمد أمين بتصرف	27

الاجتماعية	5. ختان زهير.	/	31
	6. التاجر والشهر الفضيل.	عَن وريدَة نِقَاش بِتَصَّرُف /قِصصٌ صَحرَاوِيَة	35
الهوية الوطنية	7. خدمة الأرض.	من كتاب طريق الإنشاء	44
	8. عمر ياسف.	سهيلة عميرات ترجمة مراد وزناجي (بتصرف)	48
	9. من أجلك يا وطني.	زهور ونيسي(من رواية على الشاطئ الآخر بتصرف)	52
الطبيعة والبيئة	10. طاحونة سي لونيس.	عن قصة حسن بن حسن (بتصرف)	61
	11. الفصول الأربعة.	فاطمة بخاي– من كتاب/ دورة الفصول	65
	12. سرطان البحر.	عن كتاب حكايات ليوناردو دافنشي/ للأطفال ترجمة شهاب سلطان	69
الصحة والرياضة	13. كرة القدم.	/	78
	14. مرض نزيم.	عن قِصَّةِ لِينا الدَّسوقِي–بتصرف– مَجلّةَ العَربِي الصَّغير	82
	15. الغذاء المفيد.	/	86
الحياة الثقافية	16. كم أحب الموسيقى.	يوسف عالية بتصرف من قصص الأطفال	95
	17. المسرح.	الأستاذ: بالو عبد القادر	99
	18. عادات من	/	103

	الأوراس.		
عالم الابتكارات والاختراعات	19. محمول جدتي.	/	112
	20. بساط الريح.	/	116
	21. البوصلة.	/	120
الأسفار والرحلات	22. مع سائق أجرة ارلندي.	عز الدين ميهوبي من كتاب (ما لم يعشه السندباد)	129
	23. أوكوث.	منْ كِتابِ القِراءَةِ العَرَبِيَة مُتَرْجَمٌ عن فْرِيدِرِيكْ موفيتْ	133

كانت مصادر النّصوص غير منظمة يعتريها التشويش كما أنها ليست مصاحبة لجميع النصوص، حيث نلاحظ أن بعض النصوص ليست مرفقة بمصدرها، وبالتالي فهذه الوسيلة التوضيحية –إحالة النص لمصدره– لم تكن موَضِّحة.

كما يبدو من خلال الجدول أنّ مصادر النّصوص قد تنوعت بين الجزائرية والعربية والغربية فكانت كالتالي:

- نصوص جزائرية مثل نص: العيد، التاجر والشهر العظيم، خدمة الأرض، من أجلك يا جزائر، طاحونة السّي لونيس... وغيرها من النصوص الجزائرية.
- نص عربي وهو: مرض نزيم...
- نصوص غربية وهي: سرطان البحر، أوكوث.
- نصوص مجهولة المصدر: ختان زهير، بساط الرّيح، البوصلة...

نلاحظ تنوعا إيجابيا هادفا، حيث لم تكتف لجنة التّأليف بالمؤلفات الجزائرية وإنما توسعوا وانفتحوا على الغير فتجاوزوا الحدود الجغرافية وأخذوا من المؤلفات العربية وأيضا الغربية.

لكن بالرغم من تنوع مصادر النصوص إلا أنّ بعضها كان مجهول المصدر، أما النصوص المصحوبة بمصادرها فمعظمها كانت مقتبسة من قصص ومؤلفات لمؤلفين ليسوا بالمعروفين، فعند البحث عن معلومات عنهم في الانترنت مثلا لا نجد عنهم أية معلومات ولا نجد المؤلفات المُقتبسَةِ منها، وهذا ليس من الصواب وربما لهذا السبب نجد كثرة الأخطاء في النصوص سواء الأخطاء الإملائية أو النحوية أو في وضع علامات الوقف...

كما يلاحظ عند العودة إلى نصوص العينة عدم وجود اقتباسات من القرآن الكريم أو من الحديث الشريف، رغم ضرورة وجوده خاصة في محور القيم الإنسانية، وحور القيم الاجتماعية في نص الوعد هو الوعد، ونص التاجر والشهر الفضيل... وغيرها من المحاور والنصوص.

الخاتمة

حاولت من خلال هذه الدراسة التعرف على مدى مكافأة نصوص القراءة للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي ومعايير اختيار المحتوى التعليمي. فتوصلت إلى النتائج التالية:

- عدم تحقق معيار الصدق بالشّكل المطلوب في نصوص السنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الثاني.
- تحقق معيار العالمية في نصوص العينة إلى حد ما إذ أنها تتميز بالحداثة والوجاهة والعالمية.
- تحقق معيار الميول والاهتمام في النصوص، فهي متنوعة تلبي رغبات المتعلمين المختلفة.
- تحقق معيار ارتباط المحتوى بواقع المتعلم في النصوص إلى حد كبير، فهي مستمدة من محيط المتعلم وواقعه المُعاش، غير أنها لم تتحقق في المحورين الرابع والسادس.
- تحقق معيار الارتباط بالأهداف في النصوص بدرجة كبيرة.
- عدم تحقق معيار التوازن بين شمول وعمق المحتوى في الكثير من نصوص العينة.

وعليه توصي الباحثة بـ:

- الاهتمام أكثر بالتحقيق والتدقيق اللغوي وعلامات الترقيم خاصة.
- إدراج بعض المواضيع التي تمس الجانب الديني والأخلاقي، وحبذا لو كانت من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف.
- التحقيق والتدقيق في إحالة النصوص إلى مصادرها بمنهجية سليمة.
- التعمق أكثر في طرح المواضيع.
- إدراج مواضيع ذات صلة وثيقة بعناوين المقاطعِ.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

1. أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، دار اليازوري العلمية، 2013.
2. الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، فهد خليل زايد، دار يافا العلمية، 2011.
3.
4. أسس بناء المناهج وتنظيمها، حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، دار السيرة، عمان– الأردن، ط1، 2005.
5. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، رشدي طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة– مصر، ط2، 2000.
6.
7. أصول تدريس اللغة العربية، علي جواد الطاهر، دار الرائد العربي، بيروت– لبنان، ط2، 1984.
8. تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة– مصر، 2004.
9. تحليل المحتوى في المناهج والكتب المدرسية، ناصر أحمد الخوالدة ويحيى إسماعيل عيد، دار زمزم، عمان– الأردن، ط1، 2014.
10. تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين، يوسف تمار، دار طاكسيج– كوم، الجزائر، ط1، 2007.
11. تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، دار صفاء، عمان–الأردن، ط1، 2009.
12. تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، دار الفكر العربي، القاهرة– مصر، 2001.

13. تعلمية اللغة العربية، أنطوان طعمة وآخرون، إشراف: أنطوان صياح، دار النهضة العربية، بيروت– لبنان، ط1، 2006.
14. تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حسنى عبد البارى عصر.
15. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، بشير إبرير، دار عالم الكتب الحديث، الجزائر، ط1، 2007.
16. دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، بن الصيد بورني سراب وحلفاية داود وفاء، الديوان الوطني للمطبوعات الدراسية، الجزائر، 2017.
17. طرق تدريس العربية، صالح نصيرات، دار الشروق، عمان– الأردن، 2006.
18. طرق تدريس اللغة العربية، عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، القاهرة– مصر، 2004.
19. في عالم النص والقراءة، عبد الجليل مرتاض، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.
20. كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، بن الصيد بورني سراب، بن يزار عفريت شبيلة، بوسلامة عائشة، حلفاية داود وفاء.
21. الكتاب المدرسي تقنيات الإعداد وأدوات التقويم، عبد اللطيف الجابري وعبد الرحمن أيت دوصو، دار أفريقيا الشرق، الدار البيضاء– المغرب، 2004.
22. مقاييس بناء المحتوى اللغوي، عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، الجزائر، ط1، 2010.
23. مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، دار وائل، ط1، 2005.
24. المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي النظرية والتطبيق، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي وأحمد هلالي، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2006.
25. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، القاهرة– مصر، ط14.

الفهرس

العنـــــــــوان	الصفحة
شكر وعرفان	
إهداء	
الملخص	
مقدمة	أ
الفصل الأول: نصوص القراءة ومعايير اختيار محتواها	11
المبحث الأول: الكتاب المدرسي مفهومه وعناصره وأهميته	12
المطلب الأول: مفهوم الكتاب المدرسي	12
المطلب الثاني: أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية	13
المطلب الثالث: عناصر الكتاب المدرسي	14
المبحث الثاني: تحليل المحتوى التعليمي	15
المطلب الأول: مفهوم المحتوى التعليمي	15
المطلب الثاني: معايير اختيار وتنظيم المحتوى التعليمي	16
المطلب الثالث: تحليل المحتوى التعليمي وأهدافه	19
المبحث الثالث: نصوص القراءة	22
المطلب الأول: مفهوم نصوص القراءة	22
المطلب الثاني: أنواع نصوص القراءة	24
المطلب الثالث: نصوص القراءة في الكتاب المدرسي	25

الفصل الثاني: تحليل محتوى نصوص القراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي في ضوء معايير اختيار المحتوى	26
المبحث الأول: المبحث الأول: عينة وإجراءات الدراسة	27
المطلب الأول: مجتمع الدراسة وعيّنتها	27
المطلب الثاني: إجراءات الدراسة	28
المطلب الثالث: التعريف بكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي	28
المبحث الثاني : مدى مكافأة نصوص القراءة للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي لمعايير اختيار المحتوى التعليمي	30
المطلب الأول: مدى مكافأة نصوص كل مقطع لمعايير اختيار المحتوى التعليمي	31
المطلب الثاني: مصادر النصوص وأصالتها	45
الخاتمة	48
قائمة المصادر والمراجع	50