الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح ورقلــة
كــليّــة الآداب واللّـــغــات
قــسم اللّغة والأدب العربـــي

المحتوى الثّقافي في نصوص تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة

–دراسة وصفيّة نقديّة–

رسالة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللغة والأدب العربي
تخصّص: تعليميّة اللّغة العربيّة وتعلّمها

إعداد الطّالــب:
السّعيد جبريط

إشراف الأستاذ الدّكتور:
عبد المجيد عيساني

السّنة الجامعيّة: 2018/2017م – 1439/1438هـ

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح ورقلـــة
كـــليّـــة الآداب واللّـــــغـــات
قـــسم اللّغة والأدب العربـــي

المحتوى الثّقافي في نصوص تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة

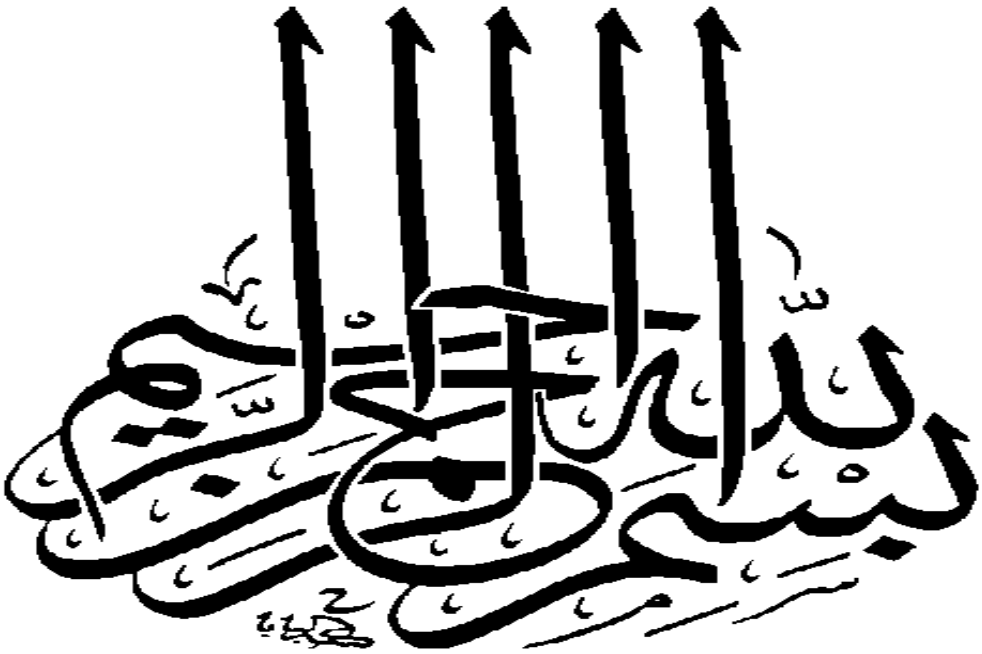
–دراسة وصفيّة نقديّة–

رسالة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللغة والأدب العربي
تخصّص: تعليميّة اللّغة العربيّة وتعلّمها

إعداد الطّالـــب:
السّعيد جبريط

إشراف الأستاذ الدّكتور:
عبد المجيد عيساني

السّنة الجامعيّة: 2018/2017م – 1439/1438هـ



قال الله تعالى:

[إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّـهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ] سورة هود الآية (٨٨)

إهداء

إلى روح والديّ الكريمين.. دعاء و ترحّما..

إلى كل من علمني حرفا.. تقديرا و عرفانا..

إلى الزوجة الكريمة و الأبناء..

إلى كل الأصدقاء و الزملاء..

أهدي ثمرة هذا الجهد تواضعا و إخلاصا...

الطالب

شكر وعرفان

أرفع أسمى عبارات الشّكر والامتنان والتّقدير إلى أستاذنا الدكتور: **عبد المجيد عيساني** على ما أتاحه لي من وقته، وعلى ما تفضّل به عليّ من نصح وتوجيه وإرشاد في سبيل تصويب هذا العمل، وإخراجه في أحسن صورة ممكنة منهجا ومضمونا وشكلا.
والشكر موصول إلى كلّ من أسهم في إنجاز هذا العمل خاصّة من الأساتذة الزّملاء في الدفعة، وأخصّ بالذكر الدكتور: الطّيب شيباني، والأستاذ: عبد الرحمن عبد الحي، وكذلك الأهل والإخوان والأصدقاء الذي قدّموا لي كلّ الدعم والتشجيع في سبيل إنجاز هذا العمل.

الطّالب/ السّعيد جبريط

مقدّمة

بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله ربّ العالمين، والصّلاة والسّلام على أشرف المرسلين سيّدنا محمّد وعلى آله وصحبة أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدّين، أمّا بعد:

تفرض علينا اللّحظة الحضارية المعيشة اليوم تحدّيات جساما، لأنّها محكومة بميزان السّياسة والقوّة والمصالح والنفوذ...، ويوجّهها منطق العولمة والرأسمالية، فالصّراع من أجل البقاء محتدم على الدوام في شتّى صوره الاقتصادية ،والسياسية، والعقدية، والعرقية واللغوية...، ولا مكان فيه لمن يرفض الانفتاح، أو التفاعل مع معطياته، فقد فرض منطق الانفتاح نفسه وصار حتمية لا مناص منها، لذا توجّب لزاما على من يعيش رهانات هذا العصر أن يمتلك أسلحة الثقافة، ومعادلات العلم والمعرفة لكي يتسنّى له مسايرته واللّحاق بالرّكب، ولن نجد وسيلة أنجع من التّعليم لترجمة هذا الطموح إلى واقع ملموس، وذلك لتأثيره البالغ في باقي منظومات المجتمع، ناهيك عن كونه المرآة العاكسة لحال الأمّة التي تحتضنه.

ومادامت الثقافة هي أهمّ معيار يُصنّف على أساسه تقدّم الدّول وتخلّفها، ووسيلتها في ذلك التعليم، يتوجّب عليها إعطاء الاعتبار للمنظومة التربوية، وخاصّة فيما تعلّق بمحتويات كتب الطّلاب في المدارس، وبالأخصّ المحتويات التعليمية والثقافية في كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، لأنّها المرحلة الأساس في هذا البناء، ويُضاف إلى هذا أهمية اللغة العربية باعتبارها اللغة الرّسمية والوطنية.

فانطلاقا من هذا الاعتبار تمحورت إشكالية هذا البحث في السؤال الآتي:

- هل المحتوى الثقافي في نصوص اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ملائم ومناسب للظروف الراهنة والمستقبلية، ويُؤسّس لتلميذ المستقبل؟.

وتنطوي تحت هذا الإشكال مجموعة من التّساؤلات مفادها:

1 -ما نوع الثقافة السائدة في نصوص تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟

2 -ما مدى تجسيد الذّاتيّة الثّقافيّة الجزائرية في نصوص تدريس اللغة العربية في مرحلة التّعليم الابتدائي؟.

3 -ما هي القيم التّربويّة المتضمّنة في نصوص تدريس اللغة العربية؟.

4 -هل كانت عملية اختيار هذا المحتوى شاملة لجميع الأبعاد والمجالات الثقافية؟.

5 -هل يناسب المحتوى الثقافي لهذه النصوص تلميذ العصر الحالي؛ ويؤسس لرجل المستقبل؟.

6 -هل يناسب هذا المحتوى مُختلفَ المتعلّمين على مختلف البيئات الجزائرية؟.

وبناءًا على ما سبق ذكره؛ كان الموضوع الذّي تطرقنا له في هذا البحث؛ يختص بالمحتوى الثقافي في كتب التلميذ في اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وقد وسمناه بـــ: "**المحتوى الثّقافي في نصوص تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة**" –دراسة وصفيّة نقديّة–.

أمّا فيما يخصّ الدّراسات السّابقة لبحثنا هذا؛ والمتعلّقة بموضوع (المحتوى الثقافي)؛ فإنّني عثرت على مجموعة من البحوث التي لها علاقة بالثقافة، وهي عبارة عن رسائل ماجستير في أغلبها، سأذكرها للأمانة، وهي الآتية:

1 محتوى اللغة العربية وثقافتها في كتب القراءة والنصوص بالطور الثالث من التعليم الأساسي –تحليل ونقد واقتراح–، للطالبة: وفاء صبحي، جامعة عنابة، 2004/2003.
2 المحتوى الثقافي في كتاب القراءة للسنة الثالثة ابتدائي، للطالب: محمد رضا بركاني، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2009/2008.
3 البعد اللساني الثقافي في النص المدرسي –دراسة في منهاج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية–، للطالبة: إسمهان زدادرة، جامعة باجي مختار، عنابة، 2012/2011.
4 المحتوى الثقافي لنصوص الكتاب المدرسي –دراسة وصفية نقدية لمرحلة التعليم المتوسط–، للطالب: عمار غرارة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2015/2014.

بالنسبة للبحث الأوّل الموسوم بـــ: " محتوى اللغة العربية وثقافتها في كتب القراءة والنصوص بالطور الثالث من التعليم الأساسي " –تحليل ونقد واقتراح–، فقد حلّلت فيه صاحبته الكتب الصادرة مع بداية إصلاح المنظومة التربوية، حيث عالجت موضوع المحتوى الثقافي من ناحية شكل هذه الكتب ومضمونها، فمن حيث الشكل: تطرقت إلى البيانات العامة، الإخراج، الطباعة، المقدّمات، الفهارس...، ومن حيث المضمون: تطرقت إلى المحتوى اللغوي من خلال العناصر الآتية: النمط اللغوي المستعمل، المهارات اللغوية، المفردات من حيث: الشيوع، المحسوسة والمجردة، توزيع الكلمات. ثم إلى المحتوى الثقافي وذلك من خلال تصنيف النصوص إلى الفئات الآتية: (المحتوى السياسي، الاجتماعي، الاقتصادي، الديني، العلمي، الثقافي، الأدبي). ثمّ بعد هذا عمدت إلى اقتراح محتوى لغوي ثقافي من خلال إدراج مجموعة من النصوص، ويضمّ هذا الاقتراح: الأهداف، المحتوى

وتنظيمه، الطرائق التعليمية، الوسائل التربوية. وفي خطوة أخيرة حاولت تطبيق نماذج من المحتوى المقترح على عينة من الدّارسين.

أمّا البحث الثاني الذي جاء بعنوان : "المحتوى الثقافي في كتاب القراءة للسنة الثالثة ابتدائي". ومن خلال اطّلاعنا على هذا العمل تراءى لنا أنّ صاحبه عالج المحتوى الثقافي لهذه النصوص من ناحية: المفردات الواردة فيها، حيث قسّمها إلى كلمات أساسية يدور حولها محتوى النص، وأخرى مساعدة على فهم معناه، وذلك بعد اختيار بعض نصوص هذا الكتاب من مختلف المجالات وفق التصنيف التالي:(الاجتماعي، والعلمي والمعرفي، والسياسي والتاريخي والوطني، ومجال الثقافة العامة)، ثم تطرّق إلى الحقول الدلالية للكلمات الأساسية وذلك بتصنيفها إلى مجموعات (حقل المرض، وحقل الأدوية)، ثم ذكر المستوى التركيبي لجمل هذه النصوص المختارة وعلاقته بالتبليغ الثقافي، وذلك من حيث أنواع الجمل (اسمية،وفعلية)، بنية الجمل (بسيطة، ومركبة)، وظيفة الجمل (الخبرية، والإنشائية) .

أمّا البحث الثالث الموسوم بـــ: "البعد اللساني الثقافي في النص المدرسي "–دراسة في منهاج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية–، فقد عالج صاحبه هذا الموضوع من ناحية: الجوانب اللغوية الثقافية في النص المدرسي ومدى تلاؤم اللغة مع المضامين الثقافية، وذلك على المستويات الأربع للغة: الصوتية، والصرفية، والتركيبية، والدلالية، حيث ضمّ في البداية: طبيعة الأصوات ودلالتها (التقطيع العروضي للقصيدة، وصوامت القصيدة وصوائتها)، ثم تطرّق إلى: الجانب الصرفي ودلالته من حيث: دلالة الاسم والفعل، ثم عمد إلى: تحليل المستوى التركيبي وعلاقته بالتبليغ الثقافي؛ وذلك من خلال: النظام الفعلي، والنظام الاسمي للقصيدة. وأخيرا: حلّل الجانب المعجمي ودلالته، وهذا من خلال تعريف الحقل الدلالي، ولغة النص.

أمّا آخر هذه البحوث الذي وقع بين أيدينا فهو بعنوان: "المحتوى الثقافي لنصوص الكتاب المدرسي" –دراسة وصفية نقدية لمرحلة التعليم المتوسط–، حيث عرض فيه صاحبه إلى موضوع المحتوى الثقافي من ناحية أنواع القيم المتضمنة في هذه النصوص وفق المجالات الآتية: (الدينية والأخلاقية، والاجتماعية، والعلمية والمعرفية،و السياسية والوطنية، والاقتصادية، والجمالية، والصحية، والبيئية، والإنسانية). وانطلاقا من هذه القيم ومجالاتها عمد إلى نقد المحتوى الثقافي لنصوص هذه الكتب تبعا لهذه المجالات أيضا.

وعليه فإنّ التساؤلات الآنفة الذكر وغيرها، تعدّ من ضمن العوامل التّي تؤكّد لنا أهمية الموضوع، وتحدّد أسباب اختياره ودوافعها، ولا بأس أن نوجز الحديث عن هذه الأهمية، وتلك الأسباب والدوافع فيما يلي:

1- الشّعور بأنّ هناك نقائص تعتري المحتوى الثقافي لنصوص اللغة العربية، وذلك من خلال احتكاكنا مع المفاهيم والمكوّنات الثقافية التي تنقلها هذه النصوص.

2- كون مرحلة التعليم الابتدائي هي أولى مراحل التعليم، وقاعدة التحصيل العلمي بما فيه اللغوي والثقافي، فهي نقطة بداية التعلّم بصفة عامّة؛ وتعلّم اللّغة العربية بصفة خاصّة.

3- كون المحتوى التّعليمي الثقافي الذي يحويه الكتاب المدرسي من أهم العناصر المحدّدة لتنفيذ المنهج، ناهيك عن دوره الفعّال في بناء الشخصية السويّة للمتعلمين وإكسابهم القيم النبيلة.

4-إنارة شمعة جديدة للبحث في هذا المجال المهمّ.

وقد اعتمدنا في هذا العمل عددا من المناهج ومنها: المنهج **الوصفي** وذلك لتتبّع منهاج اللغة العربية لمختلف سنوات المرحلة الابتدائية، ومن ثمّة إلى المحتوى الثقافي لكتب اللغة العربية بالتحليل والنقد، وذلك في ضوء ما أثبتته الدراسات العلمية، وما توّصل إليه المختصون في إثراء هذا المجال، وممّا تراءى لنا صلاحه ومناسبته.

أمّا **الإحصاء** فقد استعنّا به في إحصاء التّوجّهات الثقافية لنصوص اللغة العربية، وفي تصنيف القيم التربوية على مختلف الأبعاد التي ضبطناها في أداة دراسة هذا العنصر، وفي حصر عدد النصوص الموثقة وغير الموثقة. في حين كان لأداة **التحليل** حضور في سائر أجزاء البحث، وذلك بما يعزّزها من إجراءات بحثية مساعدة **كالتصنيف**، و**الاستقراء** و**الاستدلال** وغيرها.

وبناء على ما سبق، فقد جاء مضمون هذه الدراسة في **تمهيد**، و**ثلاثة فصول** و**تلخيص**.

أمّا **التمهيد** فقد تطرّقنا فيه إلى **الطّفل والثّقافة** ، والذي كان بمثابة الجسر الذي يجب المرور منه للدخول في عالم الموضوع، ومن خلاله تمّ التّعرّض إلى النقاط الآتية: **مفهوم الثقافة**، لغة واصطلاحا، ثمّ ذكرنا **مفهوم ثقافة الطفل العربي وعناصرها**، ثمّ إلى **العوامل المؤثرة فيها**، وصولا إلى **تعريف المحتوى الثقافي**، ثمّ إلى **العلاقة بين التربية والثقافة**، وبين **اللغة والثقافة**.

أمّا **الفصل الأوّل** الذي جعلناه بعنوان: **مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية** ، فقد كان ذا منحنى وصفي، لاعتبار وجوب وصف المنهاج قصد وضع القارئ في الصّورة، لذا كان مخصّصا للحديث عن **مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي** ، وذلك بالتطرق إلى المقاربات البيداغوجية المعتمدة في هذه المناهج، وإلى الأهداف العامّة لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ثمّ عمدنا إلى التفصيل في منهاج كل سنة من سنوات المرحلة الابتدائية، وذلك بذكر أهداف تعليم اللغة العربية في تلك السنة، والحجم الساعي لمادة اللغة العربية، وتقديم الأنشطة التعلمية، والكفاءات المستهدفة، ومنهجية التقييم والتقويم، والوسائل التعليمية، وفهرس الموضوعات وقوائم الدروس المحذوفة. وتعلّقا بهذا الجانب تطرّقنا إلى تحليل **نتائج الاستبانة** بعد سبر أراء المربّين وحصرها بخصوص المحتوى الثقافي لهذه النصوص.

وكان **الفصل الثاني** مخصّصا للحديث عن **الذّاتيّة الثّقافيّة في نصوص تدريس اللغة العربية** والذّي يمثل أحد أجزاء الجانب التطبيقي من البحث، ففي الخطوة الأولى منه التي كانت بعنوان **الذاتية الثقافية** في هذه النصوص تطرقنا إلى **تعريف الذاتية الثقافية، وفئات التحليل الرئيسية**، ومن خلالها تمّ حصر **توجّهات هذه النصوص** من حيث الثقافة السائدة فيها (المحلية، والعامة، والعالمية، والعربية، والإسلامية). ومن خلال هذا العمل أدرجنا **ملاحظات تتعلّق بالمحتوى الثقافي لبعض هذه النصوص** رأينا بأنّها تقتضي منّا التّدخّل. وامتدادا لهذا تطرقنا إلى قضية **توثيق نصوص اللغة العربية.** وفي خطوة ثالثة **ناقشنا طرائق تعليم أنشطة اللغة العربية**، ومن خلالها قمنا بتتبّع هذه الطرائق بالنقد والإثراء، لكل من أنشطة: التعبير الشفوي والكتابي، والقراءة، والنحو، والكتابة، والمحفوظات والأناشيد، والمطالعة، ونشاط الإدماج.

وكان الفصل الثالث مخصّصا لدراسة **القيم المتضمّنة في نصوص تدريس اللغة العربية**، وهو تابع للجانب التطبيقي من هذا البحث، حيث تناولنا فيه: **تعريف القيم، وتصنيفاتها**، على الأسس التالية: **المحتوى، والشدة، والمقصد، والوضوح، والدوام.** ثم عمدنا إلى ذكر **أداة التحليل** المستعملة في هذا الغرض، ومنها إلى **القيم المتضمنة في نصوص تدريس اللغة العربية** في كل من: **الطور الأوّل، والثّاني والثّالث**، وصولا إلى **محصّلة القيم** في هذه النصوص ومناقشة **الأبعاد الثقافية** المُستقاة منها هذه القيم، وهي على الترتيب: البعد **الدّيني، والاجتماعي، والعلمي، والجمالي، والأخلاقي، والسياسي الوطني**. ثمّ

أنهينا بحثنا هذا بتلخيص؛ ضمّناه أهمّ النتائج المتوصّل إليها، متبوعا بوجهات نظر للإثراء والتثمين.

وقد اعتمدنا في إنجاز هذا البحث على مجموعة متنوّعة من المصادر والمراجع بحسب فصول هذا البحث: قديمة وحديثة، نظرية وتطبيقية، عربية وأجنبية، لغوية ولسانية، تربوية ونفسية، التّي نذكر منها:

-(الثقافة العربيّة الإسلاميّة بين التأليف والتدريس) لرشدي أحمد طعيمة.

-(ثقافتنا التربوية بين التخلف والتغريب والعولمة) لزهير الحروب.

-(اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها) للمؤلفين: د.طه علي حسين الدليمي، د.سعاد عبد الكريم عباس الوائلي.

-(طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم) لــ: غافل مصطفى.

أمّا الصّعوبات التّي واجهتنا في إنجاز هذا العمل؛ فإنّنا لا نرى بُدًا في ذكرها، وهذا لأنّ أيّ بحث علمي إلاّ واعترضته عراقيل وصعوبات، ويبقى التّوكّل على الله، ثمّ العزيمة والإصرار والتّحدي وسائل للتغلب على الصّعاب.

كما لا يفوتنا أن نتقدّم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف على هذا البحث **الأستاذ الدّكتور: عبد المجيد عيساني**، أطال الله في عمره، وسدّد خطاه، الذي مدّ لنا يد العون، وأنار دربنا بتوجيهاته السّديدة، وكان لنا سندا طيلة هذا العمل، والشكر موصول إلى كلّ أساتذة قسم اللغة والأدب العربي، وكذا عمّال مكتبة القسم، وإلى كافة الزّملاء في دفعة تعليميّة اللّغة العربيّة وتعلّمها، وإلى كل من أسهم في إنجاز هذا العمل دون استثناء، ونسأل الله سبحانه وتعالى أن يوفّقنا، ويوفّق كلّ من يسعى مخلصا إلى تحصيل العلم، وحَمْل أمانته بضمير حيّ، والله وليّ التّوفيق وعليه قصد السّبيل.

تمـهيـــــــــــــد: الطّفل والثّقافة

1-مفهوم الثّقافة

2-مفهوم ثقافة الطّفل

3-عناصر ثقافة الطّفل العربيّ

4-العوامل المؤثّرة في ثقافة الطّفل العربيّ

5-تعريف المحتوى الثّقافي

6-العلاقة بين التّربية والثّقافة

7-العلاقة بين اللّغة والثّقافة

لقيت الثقافة في العصر الحديث اهتماما كبيرا أكثر من ذي قبل نظرا لما أحدثته العولمة الثقافية خاصّة؛ من اكتساح لجميع مجالات الحياة، وذلك من خلال سهولة نقل المعلومات والمعارف في عالم أصبح عبارة عن قرية صغيرة، لا يوجد بين سكانها حدود ولا فواصل، فالجميع ينضوي تحت راية صاحب الثقافة الأقوى، ومساير له بطريقة أو بأخرى، وهو الأمر الذي أدّى إلى الاهتمام بهذا العنصر الحسّاس، من جانب حماية كل قوم لثقافته، وقيمه وتراثه من أن يندثر وينصهر تحت تأثير ثقافة الأقوى، وذلك في ظلّ اختلافات ظاهرة، وتباين كبير في موازين القوى بين دول عظمى لم تكتف بفرض هيمنتها وسطوتها، بل ثابرت جاهدة لفرض ثقافتها على الآخر أيضا، في حين لم يجد الضعيف من حيلة سوى قبول ما يرد من الأقوى على مضض، وهو يحاول بكلّ قوّته الحفاظ على ثقافته وعناصر هويته على الرغم من شدّة التّيار الجارف.

من هنا؛ وانطلاقا من هذه الأهمية البالغة للثقافة اليوم، وارتباطا بموضوع بحثنا وتوطئة له؛ رأينا الإجابة عن التساؤلات الآتية في هذا التمهيد:

- ما مفهوم الثقافة؟ وما المقصود بثقافة الطفل؟.
- ما تعريف المحتوى الثقافي؟.
- ما العلاقة بين التربية والثقافة، ثمّ بين اللغة والثقافة؟.

1 -مفهوم الثقافة:

عُرّفت الثقافة العديد من التعريفات، وذلك باختلاف وجهات نظر من تعرّضوا لهذا المفهوم، وفيما يلي بعض هذه التعريفات:

لغة: ورد المفهوم اللغوي لمادة "ث ق ف" في لسان العرب ما يلي: "ثَقِفَ الشيء ثَقْفًا وثِقافا وثُقوفة أي حذَقه، رجل ثَقِفٌ حاذِقٌ فَهِم، واتبعوه فقالوا: ثَقِفٌ لَقِفٌ، ويُقال: ثَقِف الشيء؛ وهو سرعة التعلم، وفي حديث الهجرة: وهو غلام لَقِف ثَقِفٌ؛ أي ذو فطنة وذكاء، والمراد به أنّه ثابت المعرفة بما يحتاج إليه..."[1].

"وكلمة ثقافة كلمة عربية أصيلة ولفظة قرآنية؛ يقول الله تعالى: (فَإِمَّا تَثْقَفَنَّهُمْ فِي الْحَرْبِ) – الأنفال:57، وهي تعني لغويا الفهم والإدراك والحذق والمهارة"[2].

[1] - جمال الدين محمد بن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط3، 1993، ص: 492-493.
[2] - حسين رشوان، العلاقة المتبادلة بين التعليم والثقافة والشخصية في المجتمع، مؤسسة شباب الجامعة، إسكندرية، 2017، ص: 29.

نفهم من هذا التعريف اللغوي أنّ مصطلح الثقافة كان متداولا بين قدماء اللغة العربية بمعنى الفطنة والحذاقة وسرعة التعلم، كما تعني كذلك الظفَر بالشّيء. لكن المعنى الاصطلاحي لهذه الكلمة أوسع بكثير من المعنى اللغوي لها، ممّا ينمّ عن صعوبة إيجاد تعريف دقيق لها؛ لذا اختلفت هذه التعريفات الاصطلاحية باختلاف توجّهات المعرّفين لها، وتخصّصاتهم ومجالاتهم العلمية، وبناء على هذا نورد التعريفات التالية.

اصطلاحا:

ورد تعريف الثقافة في معجم الفلسفة على شكل مجموعة من الآراء والأفكار فهي: "كلّ ما فيه استنارة للذهن وتهذيب للذوق، وتنمية لملكة النقد والحكم لدى الفرد أو المجتمع، وتشمل كل المعارف، والمعتقدات، والفن، والأخلاق وجميع القدرات التي يُسهم بها الفرد في مجتمعه، ولها طرق ونماذج عملية، وفكرية وروحية، ولكل جيل ثقافته التي استمدّها من الماضي، وأضاف إليها ما أضاف في الحاضر، وهي عنوان المجتمعات البشرية".[1]

أمّا في معجم عصر العولمة فقد ورد تعريف الثقافة على أنّها: "البيئة التي يحيا فيها الإنسان؛ والتي تتغيّر وتتحوّل من جيل إلى جيل، وتتضمّن الأنماط الظاهرة والباطنة من السلوك المكتسب عن طريق الرموز، وتتكوّن ثقافة أي مجتمع من إيديولوجياته، وأفكاره، ومعتقداته، وديانـاته، ولغاته، وفنونه، وقيمه، وعاداته، وتقاليده، وقوانينه وسلوكيات أفراده ، وغير ذلك من وسائل حياته ومناشط أفكاره".[2]

أمّا العالم البريطاني الأنثروبولوجي إدوارد تايلور (tylor)، فقد عرّف الثقافة بقوله: "ذلك الكلّ المركّب الذي يشمل المعرفة، والمعتقدات، والفن، والأخلاق، والقانون، والأعراف، والقدرات، والعادات، والإمكانات المادية وغير المادية التي يحصل عليها الفرد باعتباره عضوا في المجتمع"[3]، وهو أكثر التعريفات شيوعا[4]، لأنّ هناك شبه اتّفاق بين علماء نهاية القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين على الأخذ بهذا التعريف الشهير[5].

---

[1] -إبراهيم مدكور، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1983، ص:58.

[2] -ينظر، إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي،معجم عصر العولمة، الدار الثقافية للنشر،مصر، 2004، ص:67.

[3] -رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985، ص:198.

[4] - عبد التواب يوسف، تنمية ثقافة الطفل، دار الفكر المعاصر، دمشق- سورية، ط1، 2002، ص:26.

[5] - حسين رشوان، العلاقة المتبادلة بين التعليم والثقافة والشخصية في المجتمع، ص: 30.

نلاحظ من خلال ذكر تايلور للإمكانات المادية وغير المادية للثقافة، أنّ لها جانبين: أولهما مادي، وثانيهما معنوي. "وإذا تحقّق التناسق والتكامل بين العنصرين المادي والمعنوي تستقر الثقافة وتنمو وتضطرب..."[1]، وسنعود للحديث عنهما فيما سيأتي ذكره.

كما عرّفها رالف لنتون (ralph-linton) بقوله: "كلّ مركب يشتمل على كل ما صنعته يد الإنسان، وعلى المعتقدات والفنون والعادات التي يكتسبها بوصفه عضوا في جماعة، وكل ما ينتجه الإنسان العادي من الأشياء التي تقرّها العادات، وتعتبر الثقافة حصيلة الاستجابات التكيفيّة للإنسان المتمثلة في الأفكار المتعلقة بالسلوك وأنماطه التي يتّخذها الأفراد والجماعات لتلبية حاجاتهم الحياتية وتحقيق أهدافهم "[2]. "فالثقافة طريقة حياة، وهي السّياق الذي نعيش، ونفكّر، ونشعر، ونرتبط بالآخرين في إطاره. وهي المادة اللاّصقة التي تربط مجموعة من النّاس بأخرى..."[3]، وهذا بحكم أنّه ليس باستطاعة الإنسان أن يعيش منعزلا انعزالا كلّيا، لأنّه في النّهاية ليس إلاّ بعضا من كلّ، وفرعا من أصل.

أمّا مالك بن نبي، والّذي وقف مطوّلا عند مفهوم الثقافة، يرى أنّها مركّب معقدّ يتجاوز مستوى الأفكار إلى أسلوب الحياة وسلوك المجتمع الذي يحدّد ويوّجه تصرّفات الأفراد فيه، حيث يقول: "ولكن الثقافة لا تضمّ في مفهومها الأفكار فحسب، وإنّما تضمّ أشياء أعمّ من ذلك كثيرا تخصّ أسلوب الحياة في مجتمع معيّن من ناحية؛ كما تخصّ السلوك الاجتماعي الذي يطبع تصرّفات الفرد في ذلك المجتمع من ناحية أخرى "[4]. فهو يرى بذلك أنّ الفرد يستلهم الثقافة ويكتسبها من المحيط الذي يعيش فيه، ويدمجها في كيانه الروحي لتطبع شخصيته بطابع مميّز، "فأشياء الوسط الاجتماعي وأفكاره التي تحوط الفرد، يتمثّلها بواسطة نوع من التحليل ويدمجها في كيانه الروحي تماما كما تتجمّع عناصر الوسط الحيوي التي تحوطه وتندمج في كيانه المادي بواسطة التنفس والتمثيل"[5]. فهو بهذا يرى أنّ الثقافة يتمّ اكتسابها بكلّ عفوية وتلقائيّة شأنها في ذلك شأن العمليات الأخرى التي يقوم بها الإنسان لا إراديا كالتنفس وغيره، فهي المحيط الذي يستمدّ منه الفرد أخلاقا ومبادئ وأفكارا، تتشكّل من خلالها شخصيته المتميّزة وينضبط سلوكه، وتطبع حياة المجتمع بطابع مميّز.

---

[1] - هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، الأردن-عمان، ط1، 2005، ص: 114.
[2] -فايز محمد الحديدي، ثقافة تربوية (التربية مبادئ وأصول)، دار أسامة للنشر، عمان – الأردن، 2007، ص:157.
[3] - دوجلاس براون: أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 1994، ص: 150.
[4] - مالك بن نبي، مشكلة الثقافة، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط4، 2006، ص: 13.
[5] - المرجع نفسه، ص: 55.

هذا؛ وإنّ للثقافة كثيرا من التعريفات الأخرى، لذا نودّ أن نشير إلى ما أشار إليه الدكتور: عبد التواب يوسف بقوله: "ليس هناك تعريف جامع مانع للثقافة، الأمر الذي دفع بعضهم إلى القول: إنّ هناك مائة وستين تعريفا لها، وجعل (ت.س. إليوت) يضع كتابا بعنوان: (ملاحظات نحو تعريف الثقافة)، وقد امتدت التعريفات على جبهة عريضة من قول (جورج برناردشو): «أن تعرف شيئا عن كل شيء، وأن تعرف كل شيء عن شيء»، إلى القول بأنّها: «طريقة حياة»"[1].

كما يتّضح لنا من خلال التعريفات السابقة، "أنّ للثقافة بعدين: أولهما معنوي، وثانيهما مادي. ويتمثّل البعد الأول في كل ما هو قيمي أو فكري...، أمّا البعد الثاني فإنّه يتمثّل في جميع الأشياء المادية التي يستخدمها أو يصنعها أعضاء المجتمع كالمباني، والأدوات، والألبسة، ووسائل الاتّصال والمواصلات وما إليها، لذا ذهب بعضهم إلى تقسيم الثقافة إلى ثقافة معنوية (لا مادية) وثقافة مادية، لكن هناك كثيرون يرون أنّ الثقافة مادامت كلا متكاملا فإنّ عناصرها متداخلة، وليس بالوسع الحديث عن أقسامها... إذ يؤثر كل من الجانبين في الآخر بشكل متبادل، حيث إنّ وجود أو استخدام أو صنع الأشياء المادية يفترض وجود طرق، وعادات، وأفكار، ومفاهيم ومعايير لكيفية إنتاجها أو استخدامها".[2]

إنّ الحديث عن الثقافة يستدعي الحديث عن مصطلحات أخرى لها صلة وطيدة بمفهوم الثقافة وهي: الحضارة والمدنيّة والعولمة، فالبنسبة لمصطلحي الحضارة والعولمة، حيث كثير ما تتداخل الثقافة مع الحضارة، بل هناك من يرى أنّهما وجهان لعملة واحدة، وهناك من يرى أنّهما مصطلحان لمفهوم واحد؛ وفي هذا نوع من المبالغة لأنّ العلاقة بينهما هي علاقة اشتمال أكثر منها ترادف، فإذا كانت الحضارة هي القدرة على صنع وسائل الحياة [3]. في حين أنّ الثقافة تعني: "كل أساليب الحياة التي صنعها ويصنعها الإنسان، ويتعلمها ويعلمها وينقلها إلى الأجيال المختلفة؛ ويشترك فيها مع غيره"[4]. "أمّا المدنية فهي في العربية مصدر صناعي من المدينة، ومدن المدائن مصرها، والنسبة للإنسان مدني، وللطائر والحيوان مديني. والمدينة تستعمل ترجمة لكلمة (Civilization) التي تدلّ على مرتبة من مراتب الحضارة، أو على صورة من صورها، فهي تعني مظاهر التقدم التكنولوجي والآلي، والتي تمتاز بأنّها ذات طبيعة عقلية عامة لا تحدّد بصفة محليّة. وبمعنى آخر نستطيع القول: إنّ المدنيّة هي تلك الظواهر القائمة على أسس موضوعية من

[1] - عبد التواب يوسف، تنمية ثقافة الطفل، دار الفكر المعاصر، دمشق- سورية، ط1، 2002، ص: 25.
[2] -هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، سلسلة عالم المعرفة، ع 123، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،الكويت، 1978، ص:26.
[3] -ناصر ثابت، الحضارة والثقافة الإسلامية والتحدي المغاير، مجلة كلية الآداب، ع1، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 1985، ص: 122.
[4] -ينظر، تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1990، ص:323.

المعرفة اليقينية. فالحضارة تعتبر إلى حدّ كبير ظاهرة نسبية، أمّا المدنيّة فهي ظاهرة مطلقة. وهكذا يمكن أن نقرر مع أودم (Odum) أنّ كل مدنيّة حضارة، وليست كل حضارة مدنيّة"[1].

إذا كان العالم في زمن العولمة يتّجه نحو حضارة علمية وتكنولوجية واحدة يمكن أن تسود العالم، بل لابد من المحافظة على تعدد الثقافات وخصوصياتها، ولا يمكن للمرء أن ينكر وجود قواسم مشتركة بين الأمم والشعوب والحضارات، "فالاختلاف الثقافي هو الذي يعمّق الرؤى الحضارية الذاتية ويؤسس لقيم الحوار مع الآخر والتفاعل معه"[2].

إذا فظاهرة "العولمة" هي التي اختزلت العالم في قرية صغيرة، يتواصل أفرادها مع بعضهم بعض دون حدود ولا قيود، كما أنّ العولمة هي وليدة تقدّم الفكر البشري، وهي مفهوم معنوي يتجسّد على أرض الواقع من خلال شبكة المعلومات العالمية وهي "الانترنت"، وهي خير مثال عن "التطور العلمي السريع الذي يَسَّرَ قنوات الاتّصال بين كافة سكان المعمورة، وجعلهم رغم تفاوتهم الحضاري يتمتّعون بثمار هذه النهضة "[3]. إذن فالعولمة الثقافية حسب رأي الدكتور محمد الشبيني هي:"رؤية انبثقت بكل عزم وإصرار منذ أن انهار الاتحاد السوفييتي في أوائل التسعينات، وتبوأت الولايات المتحدة عرش القوة الوحيدة الضاربة عسكريا واقتصاديا وإعلاميا، وتدعو تلك الرؤية في أساسها إلى توحيد ثقافات الأمم والشعوب، وصقلها في بوتقة العالمية، لتصبح بذلك الأنموذج الأمثل التي ترنو إليه مختلف الحضارات والثقافات للتعامل معه، والاقتداء به، والسير على نهجه "، ويُردف قائلا: "هي نظام عالمي جديد يتّجه نحو تحرير الاقتصاد والتجارة والمصارف والإعلام والثقافة والاجتماع من قبضة الدولة وسيطرتها على مؤسسات المجتمع؛ ليدور في فلك العالمية والكونية بدلا من فلك المحلية والوطنية والقومية"[4]."وهنا تجدر الإشارة إلى محلّل أمريكي هو ديفيد روثكويف (David Rothkopf)، والذي أعلن صراحة هذه النوايا الأمريكية من حيث ضرورة تولي مسؤولية نشر الثقافة الديمقراطية الليبرالية الغربية وإزاحة الثقافات المحلية ، ففي أطروحته في مديح الإمبريالية الثقافية (In Praise of Cultural Imperialism 1997)، يقول:

[1] - محمد عبد الرزاق إبراهيم وآخرون، ثقافة الطفل، دار الفكر، عمان، ط9، 2017، ص:39.
[2] -محمد محفوظ، الفكر الإسلامي المعاصر ورهانات المستقبل، المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء-المغرب، 1999، ص:133.
[3] -شايف عكاشة، الحضارة العربية الإسلامية بين التطور والتخلف، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994، ص:165.
[4] - زهير الحروب، ثقافتنا التربوية بين التخلف والتغريب والعولمة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2014، ص: 160.

- إن أهمّ خطوة للعولمة هي إزاحة كل الحواجز الثقافية، وأنّ على الولايات المتحدة الأمريكية أن تهيمن على موجات الأثير، وأن تحقق النصر في معركة تدفق المعلومات حتّى يمكن لها السيطرة والهيمنة في الوقت الحاضر وفي المستقبل.
- إنّ كل الثقافات القومية بما تنطوي عليه من معتقدات، ونظم سياسية واجتماعية وقانونية، وأعراف وقيم وتقاليد وعادات لابد من تغييرها وفقا لما تمليه الحاجات المتغيرة باستمرار.
- إن أفول التمايزات الثقافية والقضاء على الثقافات القومية يعدّ مقياسا لتقدّم الحضارة الإنسانية وعلامة ملموسة على تعزيز التواصل والتفاهم بين الشعوب.
- إنّ البديل المضمون لهذه الثقافات هو وجود ثقافة عالمية واحدة، وهي ثقافة الديمقراطية، فالديمقراطية الليبرالية على حدّ تعبيره خالية من كل النقائص والعيوب التي كانت سائدة في الأيدلوجيات المنافسة، ومن ثمّ تعدّ السقف الثقافي والسياسي الوحيد الذي يجب على كل الدول والشعوب أن تستظل به، ويجب على الولايات المتحدة أن تصدّر هذه الثقافة إلى كل دول وشعوب العالم.
- إنّه على جميع الدول أن تتوحّد ثقافيا أو على الأقل أن تتشابه، وأن تلغي كل مؤسساتها التقليدية، وعليها أن تتقارب وتتعارف على أسس من الديمقراطية الليبرالية والسوق العالمية، وتشرب قيم الثقافة الاستهلاكية.
- إنّ المجتمعات ليست في حاجة إلى أصولها التاريخية وتراثها الثقافي، ففي الديمقراطية الليبرالية والتكنولوجيا الحديثة ما يستجيب لحاجاتها المتزايدة باستمرار.
- وفي النهاية يدعو إلى أن تكون اللغة الإنجليزية هي لغة الثقافة العالمية الجديدة، ولغة التخاطب على الكوكب الأرضي، وعلى الولايات المتحدة أن تقوم بهذا، وعلى الآخرين أن يساعدوها على ذلك من أجل عصر جديد أكثر إشراقا وبهجة، وتقدّما ورخاء"[1].

من خلال قول هذا المحلل الأمريكي -الذي آثرنا نقل أقواله كاملة- والتي تترجم الأهداف الأمريكية من خلال فرض ثقافتها الديمقراطية الليبرالية على العالم أجمع، ووسيلتها في ذلك اللغة الانجليزية، مع العلم "أنّ هذه الثقافة –على حدّ تعبير المحلّلين الغربيين- ينعدم فيها الأمن النفسي والاجتماعي، ويسودها الانحطاط الأخلاقي والثقافي "[2]. انطلاقا من هذا المسعى الأمريكي وجب على الشعوب الأخرى أن تصون لغتها وثقافتها... بما يضمن لها البقاء في هذا الصّراع المحتدم.

[1] - محمد محمد سكران، التربية والثقافة فيما بعد الحداثة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 2006، ص: 131-132.
[2] - المرجع نفسه ، ص: 133.

وهنا تجدر الإشارة إلى أنّ أهم مقوّم يعتمد عليه حاليا هو المعلومات ؛ لذا سميّ العصر الحالي باسمها، ألا وهو (عصر المعلومات)، فقد أثبتت أنّها سلاح فتّاك في جانبها السلبي أشدّ ضراوة من الأسلحة المادية، فشبكة الانترنت هذه تفتح الثقافات بعضها على بعض، وتسخّر استخدام المعلومات في أي وقت، وفي أي مكان، كما تطبعها بحُريّة الحركة والتبادل، كما قلبت هذه الشبكة موازين التدرج؛ فبعد أن كان الفرد يسعى إلى المعلومات، صارت هذه الأخيرة هي التي تصل إليه دون أن يتكلّف عناء البحث عنها، أو التنقّل من أجلها، وخير دليل على ذلك الشعار الذي تتخذه هذه الشبكة الكونية المتمثّل في : "معلومات في أي وقت، ومن أي مكان"[1].

هذا عن الثقافة بوجه عام، فماذا عن ثقافة الطفل الذي نحن بصدد دراسة نصوص اللغة العربية الموجّهة له، ومنه نطرح التساؤل: ما مفهوم ثقافة الأطفال؟.

2-مفهوم ثقافة الطفل:

لقد كان هذا المفهوم متضمّنا حتى في عصور ما قبل الميلاد حيث "أنّ الاهتمام بثقافة الطفل له جذوره التاريخيّة، حيث ظهر الاهتمام واضحا بها حتّى قبل ظهوره كمصطلح. فقد أطلق سقراط (399-469 ق.م) صيحة: «اعرف نفسك »، وفي العصر الحديث أطلق جان جاك روسو (1712-1778 م) صيحة: «اعرفوا الطفولة»، وهو ما يدعو للتفكير في ثقافة الطفل"[2].

أمّا من حيث تعريف ثقافة الطّفل عند الباحثين "فترى الباحثة فيصل سمر أنّ ثقافة الطفل هي: مجموعة من العلوم، والفنون، والآداب، والمهارات والقيم، التي يستطيع الطفل استيعابها وتمثّلها في كل مرحلة من مراحله العمريّة الثلاث، ويتمّ بواسطتها من توجيه سلوكه داخل المجتمع توجيها سليما"[3]. أمّا الباحث "أبو هيف عبد الله يرى أنّ: ثقافة الأطفال تعني تلبية الحاجات الثقافية للأطفال والناشئة وفق مراحلهم العمرية"[4].

[1] -نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة، ع276، مطابع السياسة، الكويت، ديسمبر 2001، ص:26.

[2] - نوفل يوسف، القصة وثقافة الطفل، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1999، ص: 08، نقلا عن: راندا عبد العليم المنير، ثقافة الطفل في ضوء الاتجاهات المعاصرة، ص:26.

[3] - فيصل سمر، أدب الأطفال وثقافتهم: قراءة نقدية، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1998، ص: 100، نقلا عن: راندا عبد العليم المنير، ثقافة الطفل في ضوء الاتجاهات المعاصرة، ص:27.

[4] - أبو هيف عبد الله، التنمية الثقافية للطفل العربي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001، ص: 206، نقلا عن: راندا عبد العليم المنير، ثقافة الطفل في ضوء الاتجاهات المعاصرة، ص:27.

كما "ترى الباحثة الجندي أماني أنّ: «ثقافة الطفل هي جزء من ثقافة المجتمع تختص بالقيم، والأعراف والتقاليد؛ التي تساعد على تنشئة الأطفال في إطار من الرؤية الثقافية العامّة للمجتمع، وتؤهّلهم ليكونوا أعضاء فاعلين في مجتمعاتهم مستقبلا، بوصفهم ذخيرة هذا المستقبل»"[1].

كما أنّ المقصود بثقافة الأطفال هو: "أسلوب الحياة المميّز لجماعة الأطفال في مجتمع معيّن"[2].

هذا؛ وقد عرّفها الدكتورعبد التّواب يوسف بقوله: "ثقافة الطفل هي خليط ممّا يرثه عن أبويه وأسرته، وما يصله من عادات وتقاليد، وما يكتسبه من معرفة وعلم، وما يتأثّر به من فنون، وما يمارسه منها، وما يعتقد فيه، ويؤمن به، وما يتّصف به من خلق، وما تتميّز به شخصيته من ملامح، وكل ما يسود مجتمعه من أفكار، وآراء وقوانين، وما يشيع فيه من ثقافة عامّة"[3].

نلاحظ من خلال التعريفات السابقة أنّ ثقافة الطفل باعتبارها جزءاً من ثقافة المجتمع تتميزّ بنوع من الخصوصية، نابع من خصوصية الفئة التي ترتبط بها ألا وهي فئة الأطفال، وحيث أنّهم يحسّون، ويدركون، ويفكّرون، ويتخيّلون في دائرة ليست مجرّد دائرة مصغّرة من تلك التي يحسّ، ويدرك، ويفكّر ويتخيّل فيها الرّاشدون، لذا فإنّ ثقافة الأطفال ليست مجرد تبسيط لثقافة الكبار، أو تصغير للثقافة العامة للمجتمع، بل هي ذات خصوصية في كل عناصرها وانتظامها البنائي. أو بمعنى آخر: أنّ للأطفال ثقافتهم الخاصّة بهم تبعا لمراحلهم العمرية.

إذا كانت ثقافة الطفل لها خصوصياتها التي تتميّز بها داخل المجتمع الواحد بمختلف فئاته وأطيافه، فما هي إذا: عناصر ثقافة هذا الطفل؟.

3-عناصر ثقافة الطفل العربي:

ذكرت مجموعة من الباحثين، أنّ لثقافة الطفل العربي -على وجه الخصوص- عناصر إسلامية وعلمية يجب توافرها أثناء بناء ثقافته، وهي كالتالي:

أولا: العناصر الإسلامية في ثقافة الطفل العربي:

إنّ من واجبات المؤسسة التعليمية –في بلادنا اليوم- أن تعلّم أطفالنا قدرا من الثقافة الإسلامية ليتسنّى لها البناء السوي لشخصياتهم، وهذا لأنّ " الثقافة الإسلامية تمثّل العمود الفقري

[1] - الجندي أماني، فنون الفرجة الشعبية وثقافة الطفل، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، 2013، ص:35، نقلا عن: راندا عبد العليم المنير، ثقافة الطفل في ضوء الاتجاهات المعاصرة، ص:27.

[2] - محمد عبد الرزاق إبراهيم وآخرون، ثقافة الطفل، ص: 79.

[3] - عبد التواب يوسف، تنمية ثقافة الطفل، ص:26.

لشخصية الطفل العربي المسلم وأداة التوحيد الثقافي، والتماسك الأيدلوجي القادر على مواجهة تحديات العصر، وعليه فإنّ تعميم حدّ أدنى من الثقافة الإسلامية بين الأطفال العرب؛ لا يُعتبر واجبا إسلاميا فقط، بل هو واجب قومي وحضاري فضلا على أنّه ضرورة حياة، بل إنّ غياب الثقافة الإسلامية الصحيحة، وعدم توافرها بالقدر اللازم يُعتبر شرخا في شخصية الطفل العربي المسلم... وهنا نؤكد على أهمية إيجاد «الروح الإسلامي الفعّال»، وعدم الاكتفاء بوجود روحانية خاملة داخل مؤسساتنا التعليمية. إنّ مجرّد المناهج الباردة، والأنشطة الشكلية، والمعلم غير المُعَدّ، وغير القدوة، وطرح موضوعات بعيدة عن قضايا ومشكلاتنا المعاصرة، لن تقدّم للأطفال ما يريدون من حلول إسلامية لمشكلاتهم المعاصرة"[1].

يظهر جليا من خلال هذا الكلام أنّ القدر اللازم من الثقافة الإسلامية يفرض توظيفه بقوة على عدّة أصعدة في المحتويات التعليمية داخل المؤسسات التعليمية، ناهيك عن الأنشطة الفعالة، والمربّي الكفء، لأنّه لم يعد هناك مكان للبرامج التعليمية التي لا تواكب اللحظة الآونة -بنظرة إسلامية- داخل المجتمع المسلم طبعا.

"بإيجاز؛ وعند محاولة وضع حدّ أدنى للثقافة الإسلامية المناسبة للطفل العربي، فإنّ هذا يتطلّب ضرورة إلمام الطفل العربي بمفاهيم إسلامية صحيحة عن الله والرسول (صلى الله عليه وسلّم) والإسلام، وحفظ قدر مناسب من القرآن والحديث الشريف، وتوفير قراءات مناسبة لهذا السن في العقائد والأخلاق والفقه الإسلامي، كذلك فإنّ الطفل في تلك المرحلة لابد أن يكون لديه المُدركات العقلية والعواطف والاتجاهات المناسبة نحو أهم القضايا والمشكلات الإسلامية المعاصرة كقضية فلسطين، والوحدة الإسلامية، ومشكلات الحكم والاقتصاد والاجتماع وحلولها الإسلامية، وقضايا المسلمين في الفلبين والهند وكشمير وأريتريا وغيرها. وحجم التحديات والمؤامرات التي تواجه الإسلام والمسلمين في كل مكان كتحدي مؤامرات الصهيونية، والشيوعية والماسونية، وجميع مظاهر التبعية الثقافية والسياسية والاقتصادية والعسكرية، وأن يلمّ بأحوال الأقليات المسلمة في العالم، ويتعاطف مع تلك الأقليات ويعيش همومها، وأن تتوفّر له دراسات مناسبة عن تاريخ الأمّة الإسلامية وحاضرها، يُضاف إلى ذلك وضع كتب مبسّطة في الخط والإملاء والنحو العربي، وإيجاد قواميس اللغة المصورة والمبسطة والمناسبة لهذا السّن"[2].

[1] - ينظر: محمد عبد الرزاق إبراهيم وآخرون، ثقافة الطفل، ص:95.
[2] - نفس المرجع ، ص:96.

نفهم من هذا الكلام أن يكون للطفل العربي حدّ أدنى من الثقافة الإسلامية يجب أن يتعلّمه، خصوصا فيما تعلّق بقدر مناسب من الكتاب والسنة، وأن يكون -إلى جانب هذا- على دراية بأهم المشكلات الإسلامية المعاصرة، والمؤامرات التي تُحاك ضدّ الإسلام والمسلمين، ومعرفة تاريخ الأمة الإسلامية، وكذا المظاهر المختلفة لتبعيتنا للغرب، وأن نَصِف له الحلول المناسبة لكل هذا، بل نجعل منه الباحث عن الحلّ أصلا. لأنّ مجموع هذه الجوانب وغيرها مهمّ في الشقّ الإسلامي لثقافة الطفل العربي، "فالأمّة في أمسّ الحاجة إلى نظام تعليمي إسلامي في الروح والوضع والسّبك"[1]. ويكون الانطلاق في تجسيد هذا المسعى واقعا - من المدرسة طبعا-، ناهيك عن القرار السّياسي الشّجاع الذي يتكفّل بضبط هذا التوجّه ومتابعته ميدانيا.

"إنّ تعميم هذه الثقافة الإسلامية بين الأطفال في الوطن العربي، والتوسعة التدريجيّة والتّصعيد المستمرّ لهذه الثقافة -فضلا على أنّه سبيلنا الأكيد للوحدة والتوحّد-، فهو أيضا طريقنا المناسب لإيجاد الأجيال الجديدة القادرة أيدلوجيا وفكريا على إدراك حجم التّحديات التي تواجه أمّتنا العربية والإسلامية"[2].

ثانيا: العناصر العلمية في ثقافة الطفل العربي:

لا يمكن أن يُولد العَالِمُ من فراغ، كما أنّ العلم لا يمكن أن يكون حكرا على العلماء في ظلّ توفّر البيئة المناسبة للتنشئة العلمية، لأنّه "لم يعُد العلم هذه الحرفة المقدّسة التي تمارسها طائفة خاصّة من الإنسان الأسمى وهم العلماء، ورغم أنّ العلماء ينبغي أن يحتلوا المكان اللائق بهم كَرُكن جوهري من أركان ثقافتنا المعاصرة، إلاّ أنّ وجود هذه الطائفة يعتمد إلى حدّ كبير على وجود الإطار الثقافي العام الذي يشجّع على البحث، ويحترم حريّة الفكر، أي أنّ وجود العالم يعتمد على البيئة الثقافية التي تُحيط به، إنّ العالم لا يصبح عالما بالوراثة؛ بل نتيجة تنشئة علمية مناسبة تبدأ منذ طفولته وتستمرّ معه طوال مراحل تكوينه العملي، وتشارك فيها مؤسسات المجتمع المتعددة. والذي يتابع التنشئة العلمية للطفل لدى الدول المتقدمة يلاحظ مدى حرص تلك الدول على توفير ثقافة علمية حية للطفل، وربط تعليم العلوم بالبيئة، وبحياة الأطفال وما يحيط بهم من أرض، وجوّ، وهواء، وكهرباء وآلات مختلفة، بحيث يساعدون الأطفال على تكوين المدركات العلمية الصحيحة لما يحيط بهم مـــن عنـاصر، مـع الاهتـمام بأصـحاب الـميول الـعلمية

[1] - سعيد عبد العظيم: الإشكالية المعاصرة في تربية الطفل المسلم، دار بن الهيثم، القاهرة، ط1، 2005، ص: 21.
[2] - ينظر: محمد عبد الرزاق إبراهيم وآخرون، ثقافة الطفل ، ص: 97.

ورعايتهم، وتشجيعهم على الاستمرار في دراسات العلوم والتكنولوجيا، وعدم الانصراف عنها إلى ميادين تخصّص أخرى، وتوفير المناخ المناسب لذلك كلّه"[1].

إنّ من أسباب تفوّق الغرب في التنشئة العلمية لأطفالهم هو أنّهم لم يفصلوهم عن بيئاتهم أثناء الفعل التعليمي التعلمي، فجعلوا منهم يعيشون واقعهم وهم يتعلّمون، كما اهتموا بالموهوبين منهم، ووفّروا لهم الإمكانات اللازمة لذلك، وبهذا أنتجوا أجيالا تعكس ما وصلوا إليه من درجات متقدمة من العلم والمعرفة، لكن "مازال الطفل العربي يفتقد الحدّ الأدنى من الثقافة العلمية اللازمة لهذا السّن. دعْ عنك التعمّق والتّوسّع في الأمور العلمية المتّصلة بالضوء، الطّاقة، الحرارة، الصّوت، الجاذبية، الكهرباء والآلات، النّبات، الحيوان، جسم الإنسان، سطح الأرض، الماء، الهواء، الطّقس والفضاء. وليس هذا النّقص في تكوينه العملي عيبا فيه أو قصورا منه، بل هو حصاد ظروف أسرية قاسية تتمثّل في ظروف اقتصاديّة متدنيّة، وانتشار الأميّة بين الآباء والأمّهات، ويُضاف إلى ذلك نظام تعليمي كسيح لا يَرْعَى موهبة علمية، ولا يضرم شرارة العلم في طفل موهوب. إنّ هذا الجدب العلمي الذي يعيشه طفلنا العربي هو المسؤول عن ندرة المخترعين والعلماء البارزين عالميا في أمّتنا العربية والإسلامية قياسا على الدول المتقدمة "[2]. ولاشكّ أنّ الحلّ في الإرادة السياسية الطامحة للتغيير حيث "...أنّ الذي ينقص العرب هو الإرادة السياسية، والخطة المناسبة، وتخصيص الموارد اللازمة، والإطار التنظيمي المناسب، وهذه أمور لابد أن يقرّرها ويلتزم بها السياسيون وأصحاب القرار على أعلى مستوى"[3].

قياسا على ما سبق ذكره، وانطلاقا ممّا هو معيش في واقعنا العربي اليوم، وجب علينا أن نستفيق من غيبوبتنا، وأن نفكّر كل التفكير في إنتاج الأجيال التي تساعدنا على اللّحاق بركب التطور، ولا يتحقّق هذا إلاّ من خلال "...الإسراع في تطوير مناهج العلوم وطرق تدريسها بالمدارس في الوطن العربي، مع الاهتمام بإعداد معلّم العلوم، وإيجاد الأنشطة العلمية المختلفة داخل المدارس، وإنشاء نوادي العلوم، وتوفير الكتب والمجلات العلمية المناسبة، وبذل جهد مضاعف لبناء أجهزة متمكنة متخصصة في العناية بتربية الطفل العربي وتثقيفه ؛ تربية علمية مناسبة تمكننا من اجتياز هذا المأزق العلمي التقني"[4].

[1] - محمد عبد الرزاق إبراهيم وآخرون، ثقافة الطفل ، ص: 97.
[2] - ينظر: نفس المرجع ، ص: 98.
[3] - زهير حسن الحروب: تأملات في التربية العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن-عمان، ط1، 2015، ص: 57.
[4] - ينظر: محمد عبد الرزاق إبراهيم وآخرون، ثقافة الطفل ، ص:98.

كما يجب أن تكون عمليات التفكير والتخطيط والاختيار والتنشئة وغيرها من العمليات الأخرى نابعة من ثقافتنا العربية، ومن إنتاج أدمغة عربية تُحسن الإفادة في هذا الجانب الحساس، وهذا لأنّ "التجربة الواقعية أثبتت أنّ تطبيع التقنية وتحديثها لا يمكن أن يتمّ بأياد مستوردة، ولا بأفكار وتصوّرات وقيم غربية، ولا بمهارات فنيّة، وإداريّة واقتصاديّة أجنبيّة، وأنّ كل حالة يتمّ فيها ذلك كانت فرصة طيّبة لتدريب أبناء المسلمين، ولكنّها أُهدِرَت وإلى الأبد"[1].

بالإضافة إلى هذه العناصر الثقافية الأساسية التي يجب توافرها في ثقافة الطفل، "وبما أنّ هذا الأخير لا يمكن له أنّ يتعرّض لكل المؤثرات الثقافية في ثقافة مجتمعه حتّى لو توفّرت لجميع الأطفال ظروف متشابهة، بل يتعرّض لجزء منها، كما أنّه لا يستطيع أن يستوعب إلاّ جانبا من الثقافة، فمن هنا تظهر في ثقافة الأطفال عموميات وخصوصيات وبدائل، ويختلف الأطفال في قدر ونوع كل من هذه العناصر إلى حدّ ما. وهي كالآتي:

1 -**عموميات ثقافة الأطفال** : تشمل العناصر التي تشيع بين الأطفال في المجتمع الواحد، بصرف النظر عمّا بينهم من فروق في الانتماء المهني، أو الطبقي لذويهم، ويشار إلى لغة الأطفال وبعض أنماط لعبهم، وطرق التعبير عن المشاعر على أنّها من العموميات، وهي تمثّل ما تنطوي عليه ثقافة الأطفال من تجانس"[2].

2 -**خصوصيات ثقافة الأطفال** : لكل طفل -على اختلاف بيئات العالم- له خصوصيات ثقافته التي يتميّز بها عن باقي الأطفال، وهي "العناصر التي لا يشترك فيها جميع الأطفال في المجتمع الواحد، بل يختص بها أعضاء جماعات معينة منهم، حيث تتوزّع هذه العناصر على بعض أطفال طبقات اجتماعية، أو فئات مهنية كأبناء الفلاحين أو العمال أو الأطباء، أو أبناء سكان المناطق الزراعية . فأبناء الفلاحين –مثلا- يحملون في ثقافتهم سمات ينفردون بها ، وهي غير شائعة لدى الأطفال في البيئات الأخرى "[3].

3 -**بدائل ثقافة الأطفال**: تختلف التنشئة الثقافية لكل طفل تبعا للظروف المهيأة له في كل بيئة من البيئات التي يعيش فيها، يضاف إلى هذا الظروف المعيشية لأسرته التي تربّى فيها، -كل هذا وغيره- له بالطبع التأثير في ثقافته، حيث أنّ بدائل ثقافة الطفل "تشمل عناصر تشيع بين فئات من الأطفال ممّن يتهيأ لهم الاتّصال المباشر أو غير المباشر بثقافات أخرى غير ثقافة مجتمعهم، فالأطفال الذين يتعرّضون للتلفاز أو الصحافة، أو غيرهما من وسائل

[1] - ينظر: محمد عبد الرزاق إبراهيم وآخرون، ثقافة الطفل ، ص:98.
[2] - ينظر: هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، ص: 31.
[3] - راندا عبد العليم المنير، ثقافة الطفل في ضوء الاتجاهات المعاصرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2016،ص:39

الاتّصال، أو الذين يتهيأ لهم السفر خارج بيئاتهم، تدخل في ثقافتهم عناصر جديدة تصبح جزءًا من الخصوصيات، وقد تصبح جزءًا من عموميات الثقافة بمرور الزمن؛ وذلك عند تبنّي الأطفال لها على نطاق واسع. والبدائل الثقافية باعتبارها عناصر جديدة ذات أهمية كبيرة في إثراء ثقافة الأطفال، لذا يقتضي نقلها إلى الأطفال بدقة واحتراس"[1].

من خلال ما تمّ ذكره، نرى أنّ للأطفال قدرا من الثقافة يتعلّمونه داخل مجتمعاتهم، أو الدوائر التي يتحركون فيها، وأنّ هذا القدر يتأثر بالغ التأثير بمجموعة المؤثرات التي يصادفها الطفل أثناء تناوله لهذه الثقافة، من هنا ظهرت العديد من العوامل التي تؤثر في ثقافته، فما هي يا ترى؟.

4-العوامل المؤثرة في ثقافة الطفل العربي:

إنّ عملية تثقيف الطفل تعدّ عملية تربوية تسعى إلى توجيه الفرد والإشراف على سلوكه، وتلقينه لغة الجماعة التي ينتمي إليها، وبالتالي هي عملية تعوّد الإنسان أو تصقله ضمن العادات والتقاليد والأعراف، وسنن الحياة المتّبعة استجابةً للمُؤثرات الخارجية، حيث يتطبّع بما يناسبه ويناسب مجتمعه وتراثه الذي ينتمي إليه. وتتأثّر عملية تثقيف الطفل بمجموعة من العوامل، أهمّها:

1 -**الطبقة الاجتماعية**: من المعلوم أنّ "الطبقة الاجتماعية تؤثر في ثقافة الفرد، فابن الطبقة الغنيّة يتطبّع بطباع تختلف عن طباع ابن الطبقة الفقيرة أو ابن الطبقة العاملة، وابن المتعلّم يتطبّع بطباع تختلف عن طباع ابن الأميّ...، وابن القرية يتطبّع بطباع اجتماعية تختلف عن ابن المدينة...وهكذا"[2]. من هنا كانت لكل طبقة اجتماعية من طبقات المجتمع ثقافتها الخاصة بها، وهي بدورها تختلف عن ثقافة الطبقات الأخرى. بالتالي فالبيئة التي يحيا فيها الطفل لها دور كبير في نوع الثقافة الّتي يكتسبها منها.

2 -**"المعتقد أو الدين** : ولهذا العنصر أثره الكبير في عملية تثقيف الطفل، وذلك لاختلاف الأديان واختلاف الطباع التي يحتّمها كل دين على متّبعيه، فالفرد المسلم لابد أن يتطبّع أو يتشرّب عادات معيّنة نابعة من الدّين الإسلامي، والفرد المسيحيّ يتطبّع بطباع دينه وما أنشئ عليه، ويسلك سلوكا مناسبا لمعتقداته، وحتّى الدين الواحد (كالمسيحية مثلا)؛ يتطبّع

[1] - راندا عبد العليم المنير، ثقافة الطفل في ضوء الاتجاهات المعاصرة،، ص: 39.
[2] - محمد عبد الرزاق إبراهيم وآخرون، ثقافة الطفل، ص:99.

أبناؤها بطبائع فرقهم أو طوائفهم...، وهكذا بقية الأديان أو المعتقدات أو الأفكار (الأيديولوجيات)"[1].

3 - **الميول الثقافية للوالدين**: من الطبيعي أنّ التوجّه الثقافي للوالدين له تأثيره البالغ في ثقافة الأبناء حيث "أنّ ميول الطفل الثقافية غالبا ما تكون تبعا لميول والديه، فإذا اعتنى الوالدان بثقافتهما الدينية، وجعلا لها جزءًا من وقتهما وجهدهما، فإنّ ذلك سينعكس بلا شك على ميول الطفل، أمّا إذا كان الوالدان لا يهتمان إلاّ بالعلوم الدنيوية البحتة، فإنّ ذلك سيؤثر في ميل الأطفال لهذه الناحية"[2]. فالميل الثقافي للوالدين له تأثيره الواضح في توجّهات الطفل، وفي هذا الجانب صدق رسولنا صلى الله عليه وسلّم حينما أشار إلى هذا، فعن أبي هريرة رضي الله عنه، كان يُحدّثُ، قال النبيّ صلى الله عليه وسلم: «مَا مِنْ مَولُودٍ إلاَّ يُولَد عَلى الفِطرَةِ، فأَبَوَاهُ يُهَوِّدَانِهِ أَو يُنَصِّرَانِهِ، أَوْ يُمَجِّسَانِهِ، كمَا تُنْتَجُ البَهِيمَةُ بَهِيمَةً جَمْعَاءَ، هَلْ تُحِسُّونَ فِيهَا مِنْ جَدْعَاءَ »، ثمّ يقول أبو هريرة رضي الله عنه: "فِطْرَتَ اللَّـهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا"[3] [الروم:30].

"إنّ عملية التثقيف تتأثر كثيرا بالمستوى التعليمي، سواء مستوى الأسرة التعليمي (الأب، والأم)، أو مستوى الطبقة التعليمي، أو مستوى الحياة... هذه المستويات التعليمية لها أثر كبير في عملية التثقيف، لأنّ الأسرة المطّلعة على ثقافات الأمم الأخرى ومعارفهم؛ يكون تطبيعها لأبنائها مختلفا عن الأسرة غير المطّلعة أو الأسرة التي تتمتّع بمستوى تعليمي منخفض. كما يُكمن أنْ يُقال: إنّ الفرد الذي ينشأ في بيت علم ومعرفة يتعامل مع الكتب، والمكتبات، والمجلاّت والجرائد يختلف في تطبيعه لأبنائه عن الأسرة التي لا تهتم بهذه الأمور، ومستوى أبنائها التعليمي منخفض"[4].

4 - **البيئة الطبيعية**: إنّ البيئة لها أثرها –هي كذلك- في تشكيل ثقافة الطفل، "وهي ما يحيط بالإنسان من تضاريس جغرافية وظواهر طبيعية، ويتّضح أثرها في الثقافة في اختلاف أساليب تكيّف الناس وأساليب معيشتهم، وطرق مواجهتهم للحياة في البيئات المختلفة. فعلى الرغم من تشابه الناس في حاجاتهم ودوافعهم الأساسية، فإنّنا نلاحظ أنّ ثمّة اختلافا واضحا بينهم في طرائق مواجهتهم لهذه الحاجات وإشباعهم لها، فالبدو في الصحراء

[1] - محمد عبد الرزاق إبراهيم وآخرون، ثقافة الطفل، ص:99.
[2] - السيد محمد شعلان، فاطمة سامي ناجي، ثقافة طفل الروضة، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2013، ص: 42.
[3] - محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، صحيح البخاري، تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط1، 1422هـ، ج2، ص:94.
[4] - محمد عبد الرزاق إبراهيم وآخرون، ثقافة الطفل، ص:100.

والإسكيمو في المناطق الباردة هم إلى حدّ بعيد نتاج هذه البيئات الطبيعية المختلفة في إحساسهم، وطرائق معيشتهم، وأساليب حياتهم، وسلوكهم العام"[1].

5 -**النظام السياسي**: ممّا لاشك فيه أنّ الوضع السياسي السائد في بلاد ما؛ له انعكاساته في ثقافة الشعب وخاصة الأطفال منهم لأنّهم جزء لا يتجزأ من المجتمع "... ففي المجتمعات الديمقراطية يتطبّع الأفراد بالطباع الديمقراطية وينشأون على الحرية -حرية الرأي والفكر والممارسة-، أمّا في المجتمعات الدكتاتورية فينشأ الأفراد على الكبت والخنوع والخضوع والتهرّب من المسؤولية"[2].

6 -**الوضع الاقتصادي للمجتمع**: كما أنّ الوضع السياسي له أثره في ثقافة الطفل فإنّ "الوضع الاقتصادي للمجتمع يؤثر في عملية التثقيف، فالوضع الاقتصادي غير المستقر يترتّب عليه قصور واضح في عمليات التثقيف، ومعاناة الطفل من الحرمان الثقافي نتيجة نقص الإمكانات اللازمة"[3]. "أمّا البلاد التي تنعم باقتصاد مستقر يكون تكيّف أبنائها مختلفا عن البلدان التي يهدّدها الانهيار الاقتصادي...، كما أنّ البلدان التي تعتمد في اقتصادها على الزارعة يختلف تطبيع أفرادها عن البلدان التي تعتمد في اقتصادها على الصناعة، أو البلدان التي يقوم اقتصادها على الثروات الطبيعية (كالبترول أو المعادن المختلفة)..إلخ"[4].

نلاحظ من خلال ما تمّ عرضه في هذا العنصر أنّ هذه العوامل وغيرها من الّتي لم يتمّ ذكرها هنا، خصوصا فيما تعلّق بالوسائط الثقافية الحديثة من أجهزة إلكترونية كالتلفاز والانترنت وغيرها، فهذه العوامل موحدة أو مجتمعة هي التي تصنع المظهر العام للمجتمع الذي بدوره يصنع هو أيضا ثقافة الطفل فيما بعد ويؤثر فيها، فكانت بذلك "عملية تثقيف الطفل هي العملية التي يثرى منها الفرد، ويُوجَّه ويُرشَد إلى سلوك حياتي مظهري شكلي وعملي من حيث الممارسة واللغة والتعامل، والأخذ بالعادات، والتقاليد، والأعراف، وسنن الحياة، والاستجابة للمؤثرات المختلفة، والخضوع للمعايير والقيم التي يرضى عنها المجتمع المحيط به، والتمثّل بسلوك ذلك المجتمع والتطبيع بطبائعه"[5].

---

[1] - الجندي أماني، فنون الفرجة الشعبية وثقافة الطفل، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، 2013، ص:25، نقلا عن: راندا عبد العليم المنير، ثقافة الطفل في ضوء الاتجاهات المعاصرة، ص: 40.

[2] - محمد عبد الرزاق إبراهيم وآخرون، ثقافة الطفل، ص: 100.

[3] - راندا عبد العليم المنير، ثقافة الطفل في ضوء الاتجاهات المعاصرة، ص: 40.

[4] - محمد عبد الرزاق إبراهيم وآخرون، ثقافة الطفل، ص:100.

[5] - ينظر: نفس المرجع، نفس الصفحة.

بعد هذا التعريف بالثقافة، وما تعلّق بمفهوم ثقافة الطفل والعوامل المؤثرة فيها؛ وجب علينا أن نعرّف بالمحتوى الثقافي -موضوع دراستنا في هذا البحث-، فما تعريفه؟.

5-تعريف المحتوى الثقافي:

يرى الباحث رشدي أحمد طعيمة أنّ المحتوى الثقافي لنص ما هو "الوجه الثاني للمحتوى اللغوي، فهو الذي يعكس الثقافة المادية من جهة؛ كما يعكس الثقافة الروحية. فالنص شبكة متداخلة للعناصر الثقافية تعكس توجّهات المؤلّف الثقافية والملامح العامّة للبيئة الاجتماعية التي تحتضن منظومة التعليم"[1]. ويردف قائلا: " أنّ تدريس الثقافة ينبغي أن يتزامن مع تدريس اللغة. فاللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة...، إنّهما شقيقان يسيران يدا بيد"[2].

نستقرئ من هذا التعريف أنّ تعليم اللغة هو تعليم للثقافة في حدّ ذاته، لأنة لا يمكن بأيّ حال من الأحوال فصل الأولى عن الثانية، من هنا كانت اللغة وعاءاً يحوي الثقافة وناقل لها، لذا وجب أثناء تعليم اللغة وتعلّمها أن تحمل المادة التّعليميّة للّغة أو لنصوص تعليم اللغة في كتب اللغة العربية العناصر الثقافية، مع الأخذ بعين الاعتبار "السّياق الاجتماعي والفكري والثقافي واللغوي للمجتمع الجزائري، الذي تستمد فلسفتها التربوية من فلسفته وثقافته، ومن خلال ذلك تؤسس منهجها وطرائقها في انسجام مع سائر المنظومات الأخرى السياسية والاقتصادية... وبالاستناد إلى منطلقات مجتمعية عامّة متناسقة منسجمة في الأسس المعرفية والأصول المرجعية. ومن جانب آخر يجب مراعاة متغيّرات العصر التي يعايشها المتعلم "[3]. هذا فضلا عن مراعاة ما يحتاجه "متعلّم العصر الذي هو من نوعية خاصّة، على أساس أنّ هذا العصر هو عصر مغاير تماما لما عهدناه في مجال التّربية والتعليم، أي المتعلّم الحداثيّ أو متعلّم العولمة، وذلك من خلال جعل المدرسة تنفتح على ما يجري حولها من تحولات نوعية، وتستوعب منجزات العصر، وإمّا ستحكم على المتعلمين وعلى نفسها باللاّتاريخيّة"[4].

بناء على ما سبق ذكره؛ يستوجب تضمين الكتب التعليمية لمواد ثقافية تكون موضوعة على أسس علمية مدروسة، ومواكبة للعصر الذي يعيشون فيه؛ حيث أصبح هذا ضرورة حتمية تمليها اللحظة المعيشة؛ لأنّ هؤلاء المتعلمين هم الذين سيحافظون على مخزون أمتهم الثقافي، ونقله إلى

---

[1] - رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة 1985، ص:221.

[2] - رشدي أحمد طعيمة، الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998، ص:78.

[3] - ينظر: بشير إبرير، اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة ورهانات التغيير، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع 1، الجزائر، 2005،ص:209-210.

[4] -إدريس جبري، عوائق الحداثة في المغرب بين الثقافة والدراسة، مجلة فكر ونقد، ع42، الرباط – المغرب، 2001، ص: 142-143.

الأجيال اللاحقة في المستقبل، وبالتالي فإنّ تسليح المتعلّمين ثقافيا مسؤولية الجميع من دولة، ومجتمع، ومدرسة، وأسرة، ومعلّم، وكتاب ونص...إلخ. بحيث لا يمكن بأي حال من الأحوال إقصاء دور أيٍّ منها، وهذا لأنّ كل عنصر من هذه العناصر له أثره الخاص به في عملية تثقيف الطفل. ونزولا عند دور المؤسسة التعليمية التي أُوكل لها الدور الكبير –اليوم- في تثقيف الأجيال الصّاعدة، حيث ظلّت المكان المهمّ لتزويد المتعلمين بالثقافة الصّحيحة، حيث يُمضون أغلب أوقاتهم فيها، من هنا نطرح السؤال التالي لبيان دور هذه الأخيرة في التنشئة الثقافية للأطفال: ما علاقة التربية بالثقافة؟.

6-العلاقة بين التّربيّة والثّقافة:

هناك علاقة وطيدة بين التربية والثقافة حيث "لا يخفى على كل إنسان أوتي حظا من التعليم، أنّ من الأهداف الرئيسية للمؤسسة التعليمية هو تزويد المتعلم بقسط وافر من الثقافة؛ يتمكّن بها من فهم مجتمعه وبيئته أوّلا، ثمّ ينتقل إلى فهم العالم من حوله وفهم قوانينه والتحكّم فيها، لتحقيق أكبر فائدة لمصلحته ومصلحة إخوانه من البشر. فالتربية ليست فقط عملية تخزين معلومات في أذهاننا نردّدها ببغائيا، دون فهم ودون تطبيق، بل هي عمل نشط، واستغلال عقلاني لهذا الكون، وفهم لهذه الحياة وهؤلاء البشر. وهي تهذيب لسلوك الناس وطباعهم ليرتقوا فكريا وحضاريا، ويتنافسوا في الاستمتاع والإفادة من هذا الكون. ولقد تطرّق ميثاق الوحدة الثقافية العربية (1964) في مادته الأولى إلى العلاقة بين التربية والثقافة، وحدّد هدف التربية والتعليم بالآتي:

- إعداد جيل من المواطنين العرب، متيقّظين، ومثقّفين، ومؤمنين بالله، ومخلصين للوطن، وواثقين بأنفسهم، وبأمّتهم، ومقتنعين بمهمّتهم الوطنيّة والبشريّة، ومتخلّقين بقيم الحقّ والخير والجمال، لا يغفلون المثل البشريّة لا في سلوكهم الخاص ولا في تصرّفهم الاجتماعي.

إنّ العلاقة بين المؤسسة التعليمية والثقافة هي علاقة وجودية، أي علاقة تأثير وتأثّر، أي أنّ المؤسسة التعليميّة يجب أن تنمّي ثقافة أبنائها وتجدّدها، وتساير في ذلك التّطورات السّريعة والهائلة في المجال الثقافي، وكذلك فإنّ التغيّر الثقافي يجب أن يؤثّر في المؤسسة التعليمية ويساعد على رقيّها وتطويرها...إلخ"[1].

[1] - ينظر: زهير حسن الحروب، ثقافتنا التربوية بين التخلف والتغريب والعولمة، ص: 23-24.

يضيف الدكتور: زهير حسن الحروب على لسان الباحث عاقل فاخر: "إنّ المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية يُفترض فيها القيادة والتوجيه، وتُطالَب بالسهر على القيم الأخلاقية والمُثل الاجتماعية العليا، والإعداد للحياة الأحسن والمستقبل الأفضل، إنّها تعيش الحاضر لتعدّ للمستقبل، وتستوعب الواقع لتصوغ الغايات والأهداف، إنّها المؤتمنة على أجيال الأمّة الصاعدة، أملها المرجو وأملها المشرق، إنّها المُوكلة بقدرات الأمّة، ومواهبها ورصيدها الأهمّ في نزوعها نحو التّقدم والرّقيّ"[1].

بناءا على ما سبق ذكره؛ يظهر جليا أنّ الثقافة هي مصدر التغيير والإبداع والحريّة، والعملية التربوية هي المنطلق لتحقيق عملية التغيير، وبناء المجتمع، وصياغة الإنسان، أي كلّ منهما يكمّل الآخر بالضّرورة، فالعلاقة بينهما بالمنطق الرياضي هي علاقة تكافؤية وليست استلزامية.

"يربط الدكتور إبراهيم العسكري بين تهميش المحتوى الثقافي في التربية، والتخلّف الثقافي والاجتماعي، وفشل كلّ خطط التنمية الوطنية حيث يقول: «إنّ العملية التعليمية في العالم العربي قد أصبحت تتّجه نحو تهميش المحتوى الثقافي، وبالتالي إقصاء القيم الإنسانية العامّة، وكانت نتيجة لذلك حصيلة مروّعة لمُخرجات العملية التعليمية، تنتج لنا خريجين يبعدون بعدا كاملا عن الفهم الواعي لمجريات الحياة، وقد تسبّب ذلك في إفشال كل منجزات مشروعات التنمية، وطرائق تخطيطها وإدارتها، لأنّ القائمين عليها يعانون التخلف الثقافي والاجتماعي. باختصار؛ لقد ساهمنا في إنتاج التخلّف بدلا من محاولات القضاء عليه، وليس هناك قرين لفشل العملية التعليمية قدر انتشار التخلف بهذه الصورة»"[2].

يتّضح من خلال هذا الكلام أنّ إقصاء المحتوى الثقافي في العملية التعليمية قد ظهرت نتائجه في البلاد العربية، وذلك من خلال فشل مشروعات التنمية وهذا لضعف خريجي المدارس العربية وتخلفهم ثقافيا واجتماعيا، لذا ينبغي علينا إيجاد الحلول –في أقرب الأوقات- قصد الحد من تفاقم الوضع أكثر، "وقد ذكر الدكتور: محمد ناصر في سياقه حديثه عن النتائج التي توصّلت إليها اللجنة المنبثقة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، لوضع إستراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية عام (1972):

[1] - زهير حسن الحروب، تأملات في التربية العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن- عمان، ط1، 2015، ص: 155.
[2] - ينظر: زهير حسن الحروب، ثقافتنا التربوية بين التخلف والتغريب والعولمة، ص: 26.

- ينبغي تطوير العلاقة بين التربية والثقافة، ويتمّ التّفاعل بينهما في التربية النظاميّة المدرسية واللاّمدرسية، وغير النظامية. كما ينبغي أن يتمّ التنسيق في هذا المجال بين التربية ووسائل الإعلام المتعددة وأماكن العبادة، وعلى التربية أن تمكّن المتعلمين صغارا وكبارا من فهم دينهم، واستيعاب فضائله وقيمه، والاعتماد عليه في تطوير أنماط السلوك أو المعاملة مع الناس، وتُمَثّل قضية التعريب واعتماد اللغة العربية لغة للتعليم في جميع مراحل الدراسة أهميّة خاصة في العلاقة بين التربية والثقافة، ومن الضروري الاهتمام بالثقافة الجماهيرية، وثقافة الطفل، والشّباب، والإبداع والابتكار"[1].

لقد أحيل القدر الكبير من تواتر ثقافات الشعوب إلى المدرسة التي أخذت على عاتقها هذه المهمة، ولذا فإنّ التعليم هو الذي يصنع المحيط الاجتماعي الملائم لازدهار الثقافة ونموّها ، وهو الرحم الذي تتشكّل فيه الأجنّة وتُتَعهّد للمساهمة في المحافظة على هذه الثقافة، ومن المؤكد أنّ تطوير العملية التعليمية بما ينسجم وتطورات العصر يساهم بشكل نوعي وأساسي في إعلاء شأن الثقافة والمعرفة في المجتمع، فالأمم والمجتمعات الإنسانية المتقدمة هي تلك التي استطاعت أن تعتني بتعليمها، وذلك باختيار المحتويات الثقافية المناسبة، مع توفير البيئة الضرورية لإبداع الطالب وتواصله الدائم مع العلم والثقافة.

نستخلص من خلال ما سبق ذكره أنّ إعطاء الأهمية للمحتوى الثقافي في البرامج التعليمية له دوره الفعال في النهوض بمستوى الأمم والمجتمعات، وفي صلب هذا المنحى لا يجب إغفال التربية الدينية السليمة، مع إعطاء كامل الأهمية للغتنا العربية وجعلها لغة العلوم، لأنّها في النهاية وسيلة المحتوى الثقافي الذي لا يُبلّغُ إلاّ بها. وانطلاقا من أهمية هذه اللغة: فما هي علاقتها بالثقافة؟.

7 -العلاقة بين اللّغة والثّقافة:

إنّه من الصّعوبة بما كان –كما سبق ذكره- أن نفصل اللغة عن الثقافة، فلا يمكن أن تنشأ ثقافة ما دون لغة. "إنّ المجتمعات الإنسانية لم تعرف الثقافة إلا عندما عرف الإنسان كيف يشير إلى الأشياء والعلاقات؛ أي أنّ ظهور الثقافة قد ارتبط بظهور الرموز أو العلاقات التي تكوّن نظام اللغة، وإذا كانت كلمة ثقافة تشير في كتابات الأنثروبولوجيين إلى أسلوب الحياة السائدة في

[1] - ينظر: زهير حسن الحروب، ثقافتنا التربوية بين التخلف والتغريب والعولمة ، ص: 27.

مجتمع ما، فإنّ هذا يعني وجود علاقة وثيقة بين اللغة والثقافة "[1]. إذن؛ فالعلاقة بين اللغة والثقافة علاقة جديّة جدلية يصعب معها الفصل بين ثقافة شعب ولغته، وحسبك أن تعرف لغة شعب ما حتّى تعرف خصائص ثقافته، أو أن تعرف ثقافة مجتمع ما حتّى تتوقّع خصائص لغته. "وعلى حدّ تعبير جمال الدين الأفغاني: «إنّه لا سبيل إلى تمييز أمّة عن أخرى إلاّ بلغتها »"[2]. يُضاف إلى هذا -وتعلّقا بلغتنا العربية- أنّ من أهمّ الثقافات التي تحملها هي الثقافة العربية والإسلامية.

فاللغة في أبسط تعريفاتها هي: وسيلة اتّصال بين الأشخاص لهدف التفاهم، ولكي يحدث هذا الأخير لابد من الاشتراك في معرفة رموز هذه الوسيلة، وما تحويه من معانٍ سياقية واجتماعية وثقافية متّفق عليها مسبقا، "ففي كل مجتمع مهما كانت طبيعته وسعته، تؤدي اللغة دورا ذا أهمية أساسية، إذ هي أقوى الروابط بين أعضاء هذا المجتمع، وهي في الوقت نفسه رمز إلى حياتهم المشتركة وضمان لها"[3]. فمعرفة معاني الكلمات وتراكيب الجمل دون معرفة المعنى، والاستخدام الثقافي والسياقي لكل كلمة وتركيب هي معرفة ناقصة؛ وإن أجاد متعلم اللغة التّحدث بطلاقة، والواقع أنّ العلاقة بين اللغة والثقافة - كما سبق ذكره - هي علاقة تفاعل وتبادل.

"إنّ نشأة الثقافة ونموّها لا يتمّ من دون اللغة التي تمكّن الإنسان من تحقيق التعاون والاتّصال مع غيره، والعمل على تأصيل خبراته وحفظها، وتواصل هذه الخبرة واستمرارها من جيل إلى آخر. كما أنّ النظر إلى اللغة لم يعد يقتصر فقط على اعتبارها وسيلة للاتصال بين أفراد المجتمع؛ بل أصبحت تؤلّف جزءًا مُهمّا في الثقافة، وأنّ فهمها فهما جيدا يتوقّف على فهم الثقافة السائدة في المجتمع الذي يتكلّم هذه اللغة...الخ"[4]. حيث لا يمكن لك أن تفهم ثقافة قوم ما دون فَهمٍ للغتهم التي يتخاطبون بها، لأنّ اللغة وعاء الثقافة، "ومظهر من مظاهرها، ومحاولة فصل اللغة عن الثقافة يعد عملا منافيا لطبيعة كل منهما، ولهذا فإنّه يمكن أن نَصِف الثقافة بنفس الطريقة التي نَصِف بها اللغة، لأنّ الأشكال اللّغوية لا تختلف عن الأشكال الثقافية، ولأنّ كلا منهما يمتلك وجودا ماديا ومعنويا، فالأولى أن تظهر في شكل علامات أو كلمات مكوّنة من أصوات تحمل دلالات معينة، والثانية تظهر في شكل صور مادية لها قيمة دلالية أو استجابية من قبل الجماعات. إنّ الثقافة شأنها في ذلك شأن اللغة تمثل مجموعة من القواعد والمعايير المادية والمعنوية المستقرة بصورة تجريدية في ذهن أفراد المجتمع. لذا فإنّ الثقافة بهذا الشكل تؤثّر في

[1] -كريم زكي حسام الدين، اللغة والثقافة، كتب عربية، القاهرة، 2000، ص:98. (www.kotobarabia.com)
[2] - رشدي أحمد طعيمة، الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، ص: 8.
[3] -إبراهيم السامرائي، فقه اللغة المقارن، دار العلم للملايين، ط3، بيروت، 1983، ص:159.
[4] - كريم زكي حسام الدين، اللغة والثقافة، ص:100.

كل ما نفعله أو نفكّر فيه، إنّها تحيط بنا كالهواء الذي نتنفسه، كما أنّها تشكّل تفكيرنا وعاداتنا وسلوكنا، ونحن نفعل ذلك بشكل لا شعوري أو غير مرئي"[1].

لو أسقطنا هذا الكلام على لغتنا العربية، ومن منطلق أنّ اللغة مكوّن أساس من مكوّنات الهويّة؛ يتراءى لنا جلّيا أنّ الحفاظ على هويتنا العربية والإسلامية من الحفاظ على لغتنا العربية بين شعوبنا العربية، لأنّ تهاون هذه الأخيرة في حقّ الحفاظ عليها وتطويرها، وعدم جعلها مواكبة لتطورات العصر هو أكبر مظهر من مظاهر التّنازل عن هذه الهوية، "ولنقرأ ما عرضه الدكتور عبد العزيز الرفاعي أمام مجمع اللغة العربية في القاهرة في فبراير 1992م عن العلاقة بين العربية والهوية، حيث يقول: «نحن العرب، ماذا بقي لنا لكي نتماسك، ولكي لا نضمحل ونتلاشى، ونذهب خبرا من الأخبار، ونذوب كما ذابت من قبلنا أمم فقدت شخصيتها السياسية؟، لم يبق لنا إلاّ اللغة. فقد تكالب علينا الغزو الثقافي من كل جانب، يعمل دائما ليل نهار لكي يقوّض ارتباطنا بلغتنا، لغة القرآن، ويحوّلها إلى أمشاج يسهل ابتلاعها وتكوينها على النحو الذي يريد، وهو يدرك تماما أنّه إنْ قوّض اللغة قوّض الدّعامة الأساسية في كياننا، وسَهّل علينا بعد ذلك أن يقوّض بعدها كل الدعامات الأخرى لتنهار واحدة تلو الأخرى، وبذلك لن تقوم لنا قائمة ولا تجمعنا رابطة»"[2].

من هذا الكلام نفهم وجوب العناية بلغتنا العربية موازاة مع العناية بالثقافة العربية الإسلامية...، لذا توجّب على المشتغلين في ميدان تعليم اللغة العربية إعطاء هذا الأمر اهتماما بالغا، لاسيما فيما تعلّق بإنتاج نصوص اللغة المُدرجَة في كتب اللغة العربية في البلدان العربية بالخصوص.

ومهما يكن من أمر؛ فإنّ اللغة السليمة في تراكيبها وأدائها ووضوح معانيها خير أداة لنقل الثقافة، وهي في الوقت نفسه خير معين على تطوير الثقافة وذلك بما تركزه في عقول الناس من ألفاظ محددة المعاني واضحة الدلالات، فتصبح اللغة بهذا الأمر أهم مظهر من مظاهر الثقافة وحافظة لها. من هنا كان من الصّعوبة بما كان فصل اللغة عن الثقافة، أو الثقافة عن اللغة للارتباط الوثيق بينهما.

[1] - كريم زكي حسام الدين، اللغة والثقافة ، ص: 101-102.
[2] - رشدي أحمد طعيمة، الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، ص: 9.

تلخيص:

لقد حاولنا في هذا التمهيد أن نقف على حقيقة الثقافة، وخاصّة فيما تعلّق منها بثقافة الطفل العربي والعوامل المؤثرة فيها، وكان هذا بمثابة الطريق المُمَهِدة إلى التعريف بالمحتوى الثقافي الذي نحن بصدد دراسته في هذا البحث، وعرفنا بذلك أنّ هذا المحتوى هو بمثابة الوجه الثاني للمحتوى اللغوي، وذلك بحكم عدم فصل اللغة عن الثقافة، وأنّ فهم هذه الأخيرة مرتبط كلّ الارتباط بفهم تلك اللغة.

لكن قبل الشروع في تحليل المحتوى الثقافي ونقده في نصوص تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، نرى من قبيل وصف هذا المحتوى أن نعرّف بمناهج اللغة العربية لمختلف سنوات مرحلة التعليم الابتدائي، وهذا ما أدرجناه في الفصل التالي.

الفصل الأوّل: مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

1-المقاربات البيداغوجية المعتمدة في مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

2-الأهداف العامة للتعليم في المرحلة الابتدائية

3-مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي

4- مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي

5-مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي

6-مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي

7-مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

مقدّمــة:

لقد تمّ إعداد كتب التلميذ في اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بما فيها المحتويات الثقافية التي تضمنتها وفق البرامج الرسمية المقرر تطبيقها ابتداء من شهر سبتمبر سنة ألفين وثلاثة (2003)، وذلك انسجاما مع توجّهات وزارة التربية الوطنية في إطار إصلاح المنظومة التربوية. وأصدرت بذلك وزارة التربية الوطنية الوثائق الخاصة بمناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، لكن –للأسف الشديد- تمّ التخلّي عن هذه المناهج والوثائق التابعة لها، وأصدرت وزارة التربية الوطنية مناهج جديدة تعوض المناهج سابقة الذكر بتاريخ (جوان 2011)، وطُبّقت بداية من الموسم الدراسي (2012/2011)، هذا دون أن يمسّ هذا التغيير المحتويات التعليمية والثقافية لكتب التلميذ في اللغة العربية في هذه المرحلة ماعدا بعض التخفيفات في هذه المحتويات، وذلك عن طريق حذف مجموعة من الدروس. وقد شمل هذا الإجراء جميع كتب اللغة العربية على مختلف سنوات مرحلة التعليم الابتدائي.

إذا حدث التغيير في المناهج ولم يحدث في المحتويات. وأسئلتنا المطروحة هنا كالتالي:

- لماذا تمّ التخلي عن وثائق مناهج المرحلة الابتدائية، ولم يُتخل عن بعض المحتويات التعليمية لكتب اللغة العربية؟ أي لماذا لم تحذف من كتب اللغة العربية؟.
- ما هي المقاربات البيداغوجية (طرائق التعليم) المعتمدة في هذه المناهج البديلة؟
- ما هي الأهداف العامّة للتعليم في المرحلة الابتدائية؟.
- ما مضمون كل منهاج من مناهج السنوات الخمس للمرحلة الابتدائية؟.
- ما هي آراء الأساتذة والمعلمين في هذه المناهج؟.

1 -مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي:

لقد برّرت مناهج اللغة العربية لجوءها إلى هذا الإجراء، أي اعتماد مناهج (جوان 2011) بدل مناهج (أفريل 2003)، بقولها: "على غرار الأنظمة التربوية الناجحة عبر العالم، والتي تعتبر الإصلاح سيرورة دينامية، ومستمرة، ودورية؛ من تصوّر، وتنفيذ، ومتابعة، وتقييم وتعديل. قامت وزارة التربية الوطنية بتخفيف المضامين المعرفية للمناهج في مختلف مستويات مرحلة التعليم الابتدائي، وتأتي هذه العملية بهدف معالجة الاختلالات التي أظهرها التطبيق الميداني، وتزامنت مع تعديل الزمن الدراسي في مرحلة التعليم الابتدائي"[1].

[1] - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011، ص:02.

وقد تمثّلت عملية التّخفيف في:

- ضمان الانسجام العمودي التّام للمضامين المعرفية للمناهج خلال كامل المسار الدراسي للتلميذ بغرض تجنب التكرار، والفوارق المهمّة في التّدرج المفاهيمي.
- التّركيز على المعارف الأساسية للمادة وحذف كل المفاهيم أو المعلومات التي لا تشكّل مكتسبات قبلية ضروريّة للتعلمات اللاحقة.
- إحداث التواؤم بين المضامين المقرّرة في المناهج مع الحجم الساعي المخصّص لكل مادة.
- ضمان التّمفصل بين المراحل التعليمية الثلاث: الابتدائي والمتوسط والثانوي[1].

كما يجدر التذكير بأنّ عملية تخفيف المناهج قد راعت مدّة السنة الدراسية المقدرة بثلاثة وثلاثين (33) أسبوعا للسنة الخامسة ابتدائي، وستة وثلاثين أسبوعا (36) أسبوعا للسنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة ابتدائي، حيث تخصّص منها أربعة (04) أسابيع للتقييم (أسبوع واحد في بداية السنة الدراسية للتقييم التشخيصي، وأسبوع في كل فصل دراسي يوافق الزمن اللازم لإنجاز مختلف أنشطة التقييم)[2].

"يُعدّ المنهاج المدرسي مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية "[3]، وهذا هو المفهوم القديم للمنهاج الذي ارتبط بالماضي أكثر من ارتباطه بالمستقبل، وذلك ما جعله قاصرا عن القيام بوظيفته لمتطلبات التربية الحديثة بمضامينها المتنوعة وغاياتها المتجددة، ونتيجة إلى الحاجات الاجتماعية والفردية الجديدة التي ظهرت مع تطوّر المجتمع، والتغييرات التي طرأت على احتياجات المجتمع في العصر الحديث، وتطوّر المعرفة بصفة عامّة والتقدم العلمي والتكنولوجي في مجال التربية والتكوين بصفة خاصة. والذي غيّر كثيرا من القيم والمفاهيم الاجتماعية، وبذلك أعطى للمنهاج مفهومه الحديث على كونه:"مجموعة من الخبرات التي يتمّ تشكيلها، والتي تتمّ بإتاحة الفرصة للمتعلم للمرور بها، وهذا يتضمّن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلميذ، وقد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسسات اجتماعية أخرى تحمل مسؤولية التربية [4]"، وتظلّ طبيعة

[1] - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011، ص04.
[2] - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011، ص: 03.
[3] – حلمي الوكيل، تطوير المناهج، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط 1، 1977، ص:13.
[4] – أحمد حسان البقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، ط 4، 1995، ص:20.

المنهاج التعليمي المناسب للمرحلة الابتدائية بأنّه منهاج يتكوّن من مادة تعليمية محسوسة ومباشرة، وخاصة للصّفوف الأولى[1].

وحتى يستجيب المنهاج للأهداف المنوطة باللغة العربية في هذه المرحلة بالذات، يتعيّن أن لا يقتصر المطلوب منها على التمكّن من بعض الأنماط و الأساليب الأدبية...، بل إنّ الغاية المنشودة هي أن يبلغ المتعلم درجة عليا في مجال استيعاب المعرفة وفهمها واستعمالها، مما يبرّر اختيار وزارة التربية الوطنية للمقاربة بالكفاءات كمبدأ يكرّس تعليما أكثر وظيفية، ويكون مؤسسا على تنمية كل ما من شأنه دفع المتعلم إلى إعادة توظيف المكتسبات في وضعيات ذات دلالة بالنسبة إليه[2]. ومن هنا نقول: إنّ اختيار بناء المناهج الحالية بالكفاءات هو اختيار يستجيب للممارسات البيداغوجية المعاصرة التي تسعى إلى تطوير الكفاءات التعلمية بإدماجها في المعارف والمواقف والمهارات، يضاف إلى ذلك بأنّ العالم اليوم يعيش مرحلة الانفجار المعرفي، الأمر الذي جعل خبراء التربية يفكّرون في إعادة بناء الفعل التعليمي– التعلمي على مبادئ مبنية على ما هو أنفع بالنسبة للمتعلم وأفيد له، وأكثر اقتصادا لوقته. ومن ثمّ ظهرت مقاربة بناء المناهج بالكفاءات كردّ فعل على المناهج التعليمية المثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة، ولا تسمح لحاملها أن يتدبّر أمره في الحياة العملية[3].

وعلى هذا: فما معنى المقاربة بالكفاءات؟، وما هي المقاربات البيداغوجية المعتمدة في مناهج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي ؟ أو بالأحرى: ما هي طرائق التدريس المستعملة فيها؟.

أولا: المقاربات البيداغوجية المعتمدة في مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

1 ـ المقاربة بالكفاءات: ولتعريف دقيق لهذه الإستراتيجية نقوم بتعريف الكلمات المكوّنة لها:

أ ـ **ماهية المقاربة:** يُحدّد أصحاب معجم علوم التربية مفهوم المقاربة كما يأتي: **"**هي كيفية دراسة مشكل، أو معالجة بلوغ غاية...**"**[4].

[1] –ينظر، توفيق مرعي وآخرون، التعليم الابتدائي في الوطن العربي، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، ط 1، 2010، ص: 209.

[2] - ينظر، وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر، أفريل 2003، ص:5.

[3] - ينظر، وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011، ص: 19-20.

[4] - ينظر، عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية –مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك-، سلسلة علوم التربية 9 و10، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط 1، 1994، ص:21.

وبهذا التعريف يظهر لنا بأنّ المقاربة هي: تصور مشروع عمل بحيث يكون قابلا للإنجاز في ضوء خطة محكمة، وبالتالي فهي طريقة معينة لدراسة مشكل ما، أو تناول موضوع ما، والغرض من ذلك الوصول إلى نتائج معينة.

ب **ماهية الكفاءة:** جاء في لسان العرب لابن منظور، الكُفؤ: وهو النظير والمساوي، أمّا كلمة "الكفاءة" فهي مصدر مشتق من فعل: كفى يكفي: إذا قام بالأمر، وكفى الرجل كفاءة؛ فهو كافٍ ومعناه اضطلع[1].

ويعرّف الباحث برنود "ph.perrenoud" (1998) الكفاءة على أنّها: "قدرة عمل فاعلة لمواجهة مجال مشترك من الوضعيات التي يمكن التحكم فيها بفضل التوفر على المعارف الضرورية والقدرة على توظيفها على دراية في الوقت المناسب من أجل التعرف على المشكلات الحقيقية وحلها.[2]"

وهذا التعريف لا يختلف عن تعريف مناهج اللغة العربية لها؛ فهي: "تعني القدرة على إدماج مجموعة من الإمكانات بتسخيرها وتحويلها في وضعية معينة وذلك لمواجهة مختلف المشاكل المصادفة أو لتحقيق مهمة ذات طابع معقد في غالب الأحيان "[3]، وعلى هذا فالكفاءة بالمفهوم المدرسي:" لا تكتفي بأن يكتسب المتعلم معارف وكفى؛ لنقول عنه بأنّه من العارفين، بل إنّ الكفاءة لدى المتعلم تكمن في أن يتعلّم كيف يستفيد من المعارف في الحياة..."[4].

وبالجمع بين التعريفين نخلص إلى أنّ "المقاربة بالكفاءات" وبتعريف بسيط لها هي: طريقة حل المشكلات، وذلك بتسخير كل المهارات والمعارف الضرورية لذلك. فهي بذلك تجعل المتعلم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة التعلم وتنفيذه ، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعلمية مستقاة من الحياة في صورة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير كل المكتسبات الضرورية لذلك، "فالمقاربة بالكفاءات مفهوم إدماجي للمعارف يأخذ في الحسبان المحتويات المعرفية والأنشطة التعلمية والوضعيات التي تُمارس فيها هذه الأنشطة"[5].

2 -المقاربة النصية للغة الشفوية والمكتوبة:

[1] - ابن منظور، لسان العرب، دار لسان العرب، بيروت، ط 1، 1988، مج 05، مادة "كفأ".
[2] -محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة، ط 1، 2004، ص:26.
[3] - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص: 20.
[4] - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011، ص:08.
[5] -ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، أفريل 2003، ص:05.

إنّ المقاربة النصية تقوم على أساس اتّخاذ النص محورا تدور حوله جميع نشاطات اللغة، فهو المنطلق في تدريسها، وهو الأساس في بناء الكفاءات اللغوية (فهم المنطوق والمكتوب، والتعبير المنطوق والمكتوب). والنص هو البنية الكبرى التي تظهر فيه كل المستويات اللغوية (صوتية، صرفية تركيبية أو دلالية). كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية (الثقافية، الاجتماعية...)، وبهذا يصبح النص أساس العملية التعليمية – التعلمية بكل أبعادها[1].

وبالتالي نفهم من هذا الكلام: أنّ النص هو محور الأنشطة التعلمية، أو بتعبير صريح أنّ "نص القراءة" هو النص الذي تنطلق منه أنشطة الوحدة التعلمية من: تعبير شفوي وكتابي، وقواعد (نحوية، صرفية، إملائية)، وخط ، وكتابة...إلخ.

3 -بيداغوجيا المشروع:

يمثّل إنجاز المشاريع نشاطا إدماجيا يمارسه المتعلم في نهاية الأسبوع، وقد يستغرق أسبوعين أو أكثر حسب ما يتطلبه من الوقت والوسائل والأعمال المختلفة[2].

إنّ بيداغوجيا المشروع وسيلة تربوية يتعلم بها التلاميذ "وهي من أهم الطرائق التربوية الحديثة وتهدف إلى تكوين شخصية المتعلم وتعويده الاعتماد على النفس في علاج المشكلات ودراستها والتفكير في حلها "[3]، "و ينجز المشروع جماعيا ، وقد يتم بطريقة فردية حسب ما تتطلبه طبيعة الموضوع، ويقتضي تحديد مراحل الإنجاز والأعمال والوسائل والوقت، كما يُحدّد نصيب كل عضو في الفوج من الأعباء[4]".

ومن مزايا هذه المقاربة نذكر:

-إنّها تجعل الحياة المدرسية جزءًا من الحياة الاجتماعية، وتنمي روح التعاون والإخاء بين التلاميذ.

-تتيح للتلاميذ فرصة للحصول على المعلومات بجهدهم الذاتي وتفكيرهم المنظم، كما تساعدهم على الابتكار وحسن التصرف في حل المشكلات.

-ربط مواد الدراسة بعضها ببعض وجمعها حول موضوع واحد[5].

---

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011، ص:13.

[2] - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011، ص: 20.

[3] - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي ، ص: 13.

[4] - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص: 21.

[5] - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص: 14.

4 - بيداغوجيا الإدماج:

تتمثل بيداغوجيا الإدماج في إنشاء وضعيات تعلمية ووضعيات مشكلة ذات دلالة مستوحاة من واقع المتعلم المعيش تشعره بأهمية العمل، وتحرّك حوافزه (العقلية والنفسية) [1] ، كما تمنح بعدا طبيعيا للتعلم لأنّها ذات دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يشعر بأنّه معني، فيُقبل بكل عزم على الدراسة رغبة في اكتشاف حل للمشكلة واكتساب قدرة معينة[2].

هذا عن طرائق التدريس المعتمدة في مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بصورة عامة، أمّا عن الأهداف العامة للتعليم في مرحلة التعليم الابتدائي كما وردت في الجريدة الرسمية الجزائرية.

ثانيا: الأهداف العامة للتعليم في المرحلة الابتدائية:

يهدف التعليم الأساسي بما فيه التعليم الابتدائي في إطار مهمّته المحدّدة على الخصوص إلى ما يأتي:

-تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب.

-منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تتضمّن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكّن التلاميذ من:

- اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم.
- تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك.
- التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع.
- تعلّم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد.
- تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال وروح النقد فيهم.
- التّمكّن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية.
- العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية.
- تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التّحمّل.

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011، ص:23.

[2] - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص: 25.

- التّفتّح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبّل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.
- مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا[1].

هذا فيما يتعلق بالأهداف والطرائق العامة لهذه المناهج، أمّا بخصوص مناهج السنوات الخمس لمرحلة التعليم الابتدائي وما يتعلق بها، نعرضها فيما يلي:

ثالثا: مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي:

نستهل حديثنا عن مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي بذكر أهداف تعليم اللغة العربية في هذه السنة:

1 -أهداف تعليم اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الابتدائي:

يكون المتعلم في نهاية السنة الأولى قادرا على:

-التواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة بلغة عربية سليمة.

-التعبير عن أحداث بسيطة ومتنوعة مع ربط الأفكار ربطا سليما.

-بناء معارف جديدة بواسطة المحاكاة وتصور المفاهيم.

-قراءة الحروف والكلمات والجمل والنصوص القصيرة.

-التمييز السريع بين الأصوات نطقا والحروف كتابة.

-فهم المقروء.

-تصوير الحروف والمقاطع.

-اتّباع السطر واحترام الاتجاه المطلوب أثناء الكتابة (من اليمين إلى اليسار).

-تحويل كلمات وجمل مسموعة أو منطوقة إلى كلمات وجمل مكتوبة.

-ترتيب جمل متنوعة.

-تأليف جمل وتراكيب.

-اكتشاف بعض خصائص اللغة العربية[2].

2 -الحجم الساعي الأسبوعي لنشاط اللغة العربية:

[1] - ينظر: الجريدة الرسمية للدولة الجزائرية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، ع04، 2008، المواد:44-52، ص:13.

[2] - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص:13.

حُدّد توقيت اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الابتدائي بإحدى عشرة ساعة (11سا) وخمس عشرة دقيقة (15د) أسبوعيا، يُوزّع على نشاطات المادة كما يلي[1]:

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الإجمالي
تعبير شفوي/قراءة/كتابة	8	6 سا
قراءة/كتابة	2	1سا و 30 د
محفوظات	2	1سا و 30 د
ألعاب قرائية وكتابية	2	1سا و 30 د
تعبير كتابي	1	45 د
المجموع	**15**	**11 سا و 15 د**

3-مراحل التعلم في السنة الأولى ابتدائي:

تمرّ عملية التعليم – التعلم في السنة الأولى ابتدائي بثلاث مراحل أساسية هي:

أ-المرحلة التمهيدية: عند الالتحاق بالسنة الأولى ينتقل جل المتعلمين من الوسط الأسري وليس معهم من المكتسبات القبلية في اللغة سوى لغة الأم العامية (العربية الدّارِجة أوالأمازيغية). لذا تُخصص مرحلة تقدر بشهر كامل لغرض تهيئتهم للتكيف مع الجو المدرسي، وتزويدهم بكفاءات أولية في التعبير الشفوي والقراءة والكتابة قصد السماح لهم بالانتقال بيسر إلى مرحلة التعلّمات الأساسية.

تدوم هذه المرحلة أربعة أسابيع، ففي الأسبوع الأول يكتفي بملاحظة الأشياء وتسميتها. وفي الثاني: يوجّه عن طريق السؤال بالإشارة (ما هذا ، ما هذه...) للحصول على استعمال الجملة الاسمية. وفي الثالث: الحصول على الجملة الفعلية عن طريق توجيهه بالسؤال (ماذا يفعل، ماذا يفعلون...). وفي الرابع: تكون تهيئة المتعلمين للقراءة عن طريق تناول الصوائت الستة (الفتحة مع ألف المد، الضمة مع واو المد، الكسرة مع ياء المد)، ففي هذه المرحلة الأخيرة من التمهيد يبدأ المتعلم في اكتشاف الصلة بين ما يُعبّر عنه شفويا وبين ما يلاحظه بصريا من عالم الكتابة[2].

ب-مرحلة التعلمات الأساسية: تخصّص هذه المرحلة الممتدة من الشهر الثاني إلى نهاية الفصل الثاني لتنمية الكفاءات القاعدية لمجالات التعلم الكبرى:

[1] - نفس المرجع ، ص:08.

[2] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011،ص:9.

-القدرة على فهم المسموع والتحدث بكلام مفهوم واضح استعدادا للتعامل مع نص القراءة في المرحلة الموالية.
-القدرة على ممارسة القراءة والكتابة بعد أن يتحكم في الصوائت والصوامت وضوابطها الأساسية، معنى ذلك أنه بدأ يلج عالم الكتابة.

ج-مرحلة التعلمات الفعلية: تخصص هذه المرحلة طيلة الفصل الثالث للارتقاء بالمتعلم إلى مستوى التعامل مع النص المتهيئ، حيث تُمارس أنشطة القراءة والكتابة والتعبير انطلاقا من نصوص ذات أشكال وأغراض مختلفة؛ فيتطور حجم هذه النصوص حسب درجة امتلاك المتعلم لأدوات الكتابة[1].

3 -تقديم الأنشطة التعلمية:

الأنشطة التعلمية المدرجة في السنة الأولى هي: التعبير الشفوي والتواصل، والقراءة، والمطالعة المسموعة والمحفوظات. وحديثنا عنها يبدأ بالتطرق إلى:

1 -التعبير الشفوي والتواصل:

نودّ أن نشير هنا إلى أنّنا ذكرنا نشاط التعبير الشفوي في السنة الأولى ابتدائي على خلاف السنوات التالية لها والتي تطرقنا فيها إلى نشاط القراءة بدل هذا الأخير ، وذلك لأنّ النص المسموع للتعبير الشفوي في السنة الأولى ابتدائي هو منطلق الأنشطة الأخرى، في حين أنّ نص القراءة هو محور الأنشطة الأخرى في بقية السنوات (الثانية، والثالثة، والرابعة، والخامسة).

إنّ الهدف من حصص التواصل الشفوي هو دفع التلميذ إلى الانطلاق في التعبير بتذليل الحواجز اللغوية الصارمة، وتيسير سبيله إلى استعمال لغة مبسطة واضحة معبرة عن حاجاته والوسط الذي يعيش فيه...، وفي هذه السنة من تعليم الطفل يتّفق المربون على تقسيم حصص التواصل الشفوي إلى مرحلتين هما:

المرحلة الأولى: تغطي فترة التهيئة اللغوية التي تبدأ من الوحدة التعلمية الأولى إلى الوحدة التعلمية الرابعة، والهدف من هذه الفترة تيسير اندماج التلميذ مع الآخرين في البيئة الجديدة، ودفعه إلى التعبير عن رغبته في الإلمام بما يحيط به في البيئة المدرسية من أسماء ومسميات؛

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011،ص:10.

وجعله يمارس ممارسة صحيحة الألفاظ والتراكيب والمفاهيم اللغوية التي تتردد في البيئة المدرسية[1].

كما تتنوّع وضعيات ممارسة هذا النشاط تجنبا للرتابة بحيث يُعتمد تارة على الاستماع، وتارة أخرى على مشاهدة السندات البصرية من رسوم وصور وبطاقات وجذاذات وأشياء بصرية أخرى. كما يعتمد على وضعيات تواصلية يتحاور فيها المتعلمون بناءا على مشاهد توحي بذلك. أما الوضعية الرابعة فتتمثل في اقتراح مقطوعات أناشيد تردد جماعيا ليتدرب المتعلمون على التعبير الجماعي المنغم والموزون بغية تنمية الحس الجمالي والأدبي لديهم. وهذه الأنشطة والوضعيات تخصص لمرحلتي التعلمات التمهيدية والأساسية [2].

المرحلة الثانية: يغطي هذا القسم بقية الوحدات التعلمية، ويتمحور حول وسط التلميذ وحول القيم الأخلاقية التي تمكّنه من التعايش مع غيره في جو من التآخي والمحبة والتضامن والتعاون [3].

ويُمارس هذا النشاط إثر حصص القراءة وبواسطتها في شكل أسئلة حول النصوص، الهدف منها الإدلاء بالآراء والدفاع عنها أو نقدها...، وقد يكون بواسطة وسائل سمعية بصرية أخرى تتناول نفس الموضوع[4].

يسعى منهاج اللغة العربية في السنة الأولى ابتدائي واعتمادا على لغة المنشأ مادة أساسية ومنطلقا في تحقيق الأهداف الآتية في نشاط التعبير الشفوي والتواصل:

-يكتسب القدرة على التعبير العربي السليم.

-يصحح المتعلم لغته وينظمها ويثريها تدريجيا.

-يحدد موقع الأشياء من الفضاء الزماني والمكاني.

-يؤلف جملا قصيرة ذات دلالة بالنسبة إليه.

-يصف أحداثا ومشاهد ذات دلالة.

-يتدرب على أساليب التبليغ والتواصل.

-يكتسب القدرة على تنظيم الصورة الذهنية انطلاقا من الصورة اللغوية.

-يكتسب دلالة الصورة[5].

---

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص:14.

[2] - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011،ص:11.

[3] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص:14.

[4] - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011،ص:13.

[5] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص:09.

2 - القراءة:

ينقسم تدريس هذا النشاط إلى ثلاث مراحل:

أ-**المرحلة التمهيدية:** تنجز هذه المرحلة خلال أربع وحدات تعلمية، أي من الوحدة الأولى إلى الرابعة، ويسعى المعلم في هذه المرحلة إلى تهيئة المتعلمين ومساعدتهم على التكيف مع حصص القراءة، وكذلك إلى تطوير لغتهم الشفوية وجعلهم يدركون العلاقات بين الأشكال والرموز والأصوات والصور، وتصحيح نطقهم وتنمية محصولهم اللغوي عن طريق القراءة الإجمالية.

ب-**مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة:** يتدرب المتعلم في هذه المرحلة على اكتشاف الحروف، وقراءة الجمل التي تشتمل على الحرف –موضوع الدرس-[1]، "وتستوحى هذه الحروف والكلمات والجمل مباشرة من التعبير الشفوي بمختلف وضعياته "[2]. وتشمل هذه المرحلة ست عشرة وحدة تعلمية، أي من الوحدة الخامسة إلى الوحدة العشرين.

ج-**مرحلة القراءة الفعلية:** بعد دراسة جميع الحروف متصلة ومنفصلة، يتمكّن المتعلم حينئذ من اكتساب المهارات القرائية بسهولة ويسر، فيُدرّب على قراءة نصوص مناسبة لمستواه، وللإشارة هنا أنّ هذه النصوص هي عبارة عن جمل مستوحاة من نص التعبير الشفوي [3]، "وتكون هذه النصوص القرائية في هذه المرحلة متوسطة الحجم، متماسكة الجمل والأفكار، ومختلفة الأشكال والمجالات الثقافية، مشوقة وهادفة " [4]. حيث تبدأ هذه المرحلة من الوحدة الواحدة والعشرين إلى الوحدة الثلاثين أي الوحدة الأخيرة.

ومن أهداف تعليم القراءة في السنة الأولى من التعليم الابتدائي نذكر الأهداف التي أوردتها مناهج اللغة العربية لهذه السنة ما يلي:

–القدرة على القراءة الإجمالية.

–النطق الصحيح للأصوات والحروف.

–إدراك حدود الكلمات والجمل.

–إدراك الجمل المعبرة عن دلالة الصورة.

–إدراك شكل الحرف والنطق به حسب موقعه في الكلمة.

---

[1]- ينظر: نفس المرجع، ص:14.

[2] - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011،ص:12.

[3] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص:14.

[4] - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011،ص:12.

-وصل الأصوات بعضها ببعض.
-تمكين التلميذ من معرفة الأصوات المتصلة بالحرف بحركاته القصيرة والطويلة وصحة نطقها.
-التمييز السريع بين الحروف المتشابهة شكلا والمختلفة لفظا.
-قراءة نصوص قصيرة قراءة مسترسلة.
-القراءة باحترام علامات الوقف البسيطة.
-فهم المقروء .
-الإجابة عن أسئلة تتصل بمضمون النص[1].

3- المطالعة المسموعة: بخصوص هذا النشاط اكتفت مناهج السنة الأولى والوثيقة المرافقة لها بذكر ما يلي: " تُستوحى موضوعات المطالعة المسموعة من المجالات المقررة"[2].

4- المحفوظات: فيما يخص هذا النشاط ارتأى المنهاج أن يجعل منها إحدى وسائل التعبير الشفوي، بحيث يُركّز فيها على الأداء الجماعي كمنطلق للتعبير، ويتدرّب فيها المتعلمون على الأداء والاستظهار[3].

5-الكفاءات القاعدية للأنشطة والكفاءة الختامية للسنة الأولى ابتدائي:

خصّصت مناهج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي كفاءات قاعدية وكفاءات ختامية للأنشطة وذلك كما يلي:

أولا: الكفاءات القاعدية:

بالنسبة للكفاءات القاعدية* وأهدافها التعلمية حسب مجالات التعلم في السنة الأولى ابتدائي هي كما يأتي[4]:

---

[1] - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص:09.
[2] - المرجع نفسه، ص:18.
[3] -ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011،ص:11.
[4] - ينظر في ذلك: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص:10-11 + دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2012، ص:10.

*من المعلوم ومن المعروف تربويا أنّ مستويات الكفاءة حسب فترات العملية التعليمية – التعلمية هي كما يلي:
أولا: الكفاءة القاعدية: وهي عنصر من عناصر الكفاءة الختامية؛ وتتحقق من خلال وحدة تعلمية (حصة أو عدة حصص)، وهي الكفاءة الأساسية المرتبطة مباشرة بالوحدة التعلمية وكل نشاطات التعلم تتمحور حولها، ونستطيع أن نقول: أنّها قدرة المتعلم على أداء فعل أو مهارة أو نشاط معين يستجيب للقواعد والخطوات التي تجعله فعالا ضمن وضعية مشكل محددة.

1 -مجال اللغة الشفوية:

أ - فهم المسموع: ما معنى أن يقدر المتعلم على فهم المسموع؟.

ومن الكفاءات التي تندرج تحت هذا النشاط نذكر:

1-أن يرد استجابة لما سمع.

2- أن يقدر على التمعّن فيما يسمع بواسطة سند شفوي: ومن أهدافها التعلمية أن يقدّر المتعلم القيم التي تحملها التقاليد الشفوية...إلخ.

3-أن يقدر على تحليل معالم لوضعية تواصلية: ومن أهدافها أن يعرف المتعلم مَنِ المُتحدّث أو من المتحدثون.

4-أن يقدر على الإنصات لما يسمع، فيعمل تفكيره ويستعد للرد: ومن أهدافها أن يحسن المتعلم الاستماع ويدرك مقاصد المتحدث.

ب تناول الكلمة: ما معنى أن يقدر المتعلم على تناول الكلمة؟.

وهذه الكفاءات تختص بنشاط التعبير الشفوي والتواصل ونذكر منها:

1 -أن يقدر على تبادل الحديث مع غيره.

2 -أن يكون حديثه مفهوما.

3 -أن يقدر على التعبير عن ذاته.

4 -أن يقدر على نقل كلام غيره بكيفيات مختلفة.

2- **مجال اللغة الكتابية:** بمعنى فهم المكتوب، وتشمل:

أ-القراءة: ما معنى أن يقدر المتعلم على القراءة؟.

ومن الكفاءات المدرجة في هذا النشاط نذكر منها:

1 -أن يتمعن في نص القراءة: ومن أهدافها التعلمية أن يعرف المتعلم نظام الأصوات والضوابط والحروف في الكتابة العربية.

ثانيا: الكفاءة المرحلية: وهي مجموع الكفاءات القاعدية المكونة لها، وتكون خاصة بوحدة تعلمية، فصل...إلخ.

ثالثا: الكفاءة الختامية: وهي مجموع الكفاءات المرحلية، أو هي مجموع الكفاءات المكتسبة في المجالات المختلفة الخاصة بفصل دراسي، سنة دراسية، طور دراسي...إلخ.

2 -أن يكيف قراءته مع أحد أهداف القراءة ومع نمط النص: كأن يفهم ما ورد في النص مع السرعة في القراءة.
3 -أن يتريث حين يقرأ ليرتب أفكاره أو ليتهيأ للكلام: كأن يتريث ليوضح أفكاره.

ب -الكتابة: ما معنى أن يقدر المتعلم على الكتابة؟.
1 -أن يعرف ويتحكم في مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة العربية.
2 -أن ينتج نصوصا حسب وضعية التواصل.
3 -أن ينتج نصوصا متنوعة الأشكال.
4 -أن يتحكم في مستويات اللغة الكتابية لغرض تحسين إنتاجه الكتابي.[1]

ثانيا: الكفاءة الختامية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي:

في نهاية السنة الأولى ينتج المتعلم في وضعيات تواصلية نصا بسيطا شفويا وكتابيا ؛ موظفا لرصيده اللغوي؛ ومكتسباته في التعبير والصيغ وفي أسلوب الحوار[2].

6-منهجية التقييم والتقويم:

ينصح المنهاج بمراقبة المتعلم أثناء عمليات التعلم حتى تكون له الفرصة في استدراك النقائص، ومن أجل ذلك يوصي المنهاج باعتماد ثلاثة أنواع من التقييم:

أولا: التقييم الأولي: ويكون في بداية مرحلة التعلم، ولاسيما في أوائل السنة الدراسية، وهو يؤدي وظيفتين اثنتين:

-الوظيفة التشخيصية: التي تهدف إلى معرفة أقصى ما يمكن من المعطيات المتعلقة بالمكتسبات القبلية والصعوبات التي قد تعترض عملية التعلم، وكذا اهتمامات المتعلمين ورغباتهم وحاجاتهم.

-الوظيفة التنبؤية: التي تهدف إلى التفكير في بعض فرضيات العمل من أجل معالجة المشاكل التي تكتشفها عملية التشخيص[3].

ثانيا: التقييم التكويني: هذا النوع من التقييم الفوري يتم في نهاية كل عمل منجز، ولاسيما في نهاية الأسبوع من أجل تقييم مكتسبات المتعلمين ؛ فهو يمكّن أيضا من قياس درجة بلوغ أهداف

[1] - وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2012، ص:10.
[2] - وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2012، ص:10.
[3] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص: 23.

التعلم، كما يمكّن من التأكد مما إذا كان المتعلم يملك المطالب القبلية الضرورية لمتابعة التعلم في المرحلة الموالية، وأهم من ذلك كله أنّه يحمل المُقيّم على تكييف تعليمه مع المستوى الحقيقي للمتعلم[1].

ثالثا: التقييم التحصيلي: هو عبارة عن حوصلة مجمل التعلمات التي تندرج ضمنها المكتسبات المُتحصّل عليها طيلة المشروع، أو خلال شهر، أو فصل ثلاثي، أو سنة كاملة، أو طور . حيث تبلّغ نتائج هذا التقييم إلى الأولياء بواسطة الكشف المدرسي أو تختتم بمنح شهادة[2].

7-الوسائل التعليمية:

يتطلب تجسيد المنهاج توافر عدد من الوسائل منها: الكتاب المدرسي، ودليل المعلم، ولوحات التعبير الشفوي (المشاهد)، وجذاذات القراءة (الفردية والجماعية)، وقصص المطالعة المسموعة وكراس التمارين[3].

8-الفهرس:

يحتوي الكتاب على فهرس يمثل جدول محتويات الكتاب، وهو يلي صفحة المقدّمة مباشرة، وبعد صفحة المحتويات (الفهرس) نجد صفحة خاصة بكيفية استعمال كتاب اللغة العربية، وفي الصفحات الثلاث الأخيرة من الكتاب نجد: ملخص معجمي المصور + مفرداتي المكتسبة.

والجدول التالي نلخص فيه محتويات هذا الكتاب[4].

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011،ص: 14.
[2] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص: 23.
[3] - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص: 23.
[4] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 4-5.

المراحل	المجال	الوحدات	عناوين الوحدات	الصفحة	نوعية النصوص	القراءة	المطالعة	المحفوظات
المرحلة الأولى	العائلة	01	رضا يقدّم نفسه	08	إخباري	كلمات دالة على أفراد الأسرة		أبي وأمي
		02	عائلة رضا	13	حواري	كلمات دالة على أفراد العائلة		
		03	منزل رضا	18	حواري	كلمات دالة على مرافق البيت		
		04	حول المائدة	23	أمري+محفوظة	كلمات دالة على الفضاء الزماني والمكاني		
المرحلة الثانية	المدرسة	01	رضا في المدرسة	30	وصفي	حرف الميم		مدرستي
		02	أدواتي المدرسية	35	إخباري	حرف الباء		
		03	في ساحة المدرسة	40	سردي	حرف الدال		
		04	رضا يراجع دروسه	45	حواري+محفوظة	حرف التاء		
	الرياضة والتسلية	01	ركوب الدراجة	52	سردي	حرفا: الراء والضاد		
		02	في البادية	57	سردي	حرفا: العين والهاء		
		03	رضا في الملعب	62	سردي	حرفا: السن والزاي		هيا نلعب
		04	في حديقة الحيوانات	67	وصفي	حرفا: الطاء واللام		
		05	في المزرعة	72	سردي+محفوظة	حرفا: النون والجيم		
	الحي	01	رضا في السوق	79	سردي	حرفا: الشين والصاد		شرطي المرور
		02	في المتجر الكبير	84	وصفي	حرفا: الهمزة والحاء		
		03	رضا في مكتب البريد	89	حواري	حرفا: الفاء والكاف		
		04	رضا في دار البلدية	94	وصف+محفوظة	حرفا: القاف والواو		
	المحافظة على المحيط	01	تنظيف الحي	101	سردي	حرفا: الغين والخاء	العصفور المهاجر	الماء
		02	رضا لن يبذر الكهرباء	106	حواري	حرفا: التاء والذال		
		03	ياسمينة سلمى	111	سردي	حرفا: الياء والظاء		
المرحلة الثالثة		04	في الغابة	1126	حواري+محفوظة	ال القمرية- مراجعة: ب ، ن، ت، ث، ي		
	التضامن والمواطنة	01	زكريا المتسامح	123	سردي	ال الشمسية-مراجعة: ـه، ـة، ه ، ة	رغيف النملة	قسما "المقطع الأول"
		02	رضا يفوز	128	سردي	التنوين- مراجعة: ط ، ت		
		03	تزيين القسم	133	وصفي	الشد – مراجعة: ض، ظ، د، ذ		
		04	سلمى تساعد المحتاجين	138	حواري	همزة الوصل – مراجعة: س، ش، ص، ر،ز		
		05	رضا يحب وطنه	143	حواري+محفوظة	المد –مراجعة: ع ، غ		
	المواصلات والاتصال	01	في محطة القطار	150	سردي	ها التنبيه مع أسماء الإشارة- مراجعة: ج ح خ	من أنا؟	القطار
		02	في نادي الانترنيت	155	حواري	حذف الألف من أسماء الإشارة- مراجعة: ك		
	الأعياد والحفلات	01	صباح العيد	162	حواري	التقاء الساكنين- مراجعة: ف ، ق	أفراح بلادي	وداعا مدرستي
		02	حفل آخر السنة	167	سردي+محفوظة	الألف المقصورة، مراجعة: الهمزة والواو		

9-قائمة الدروس المحذوفة من كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي:

هناك العديد من الدروس المحذوفة من كتاب السنة الأولى، ولكن –للأسف الشديد- مازالت هذه الدروس متواجدة في هذا الأخير، ولا بأس بإيجازها في الجدول أسفله[1]:

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي: ص: 06.

الأسبوع	الوحدة	التراكيب	الصفحة	القراءة	الصفحة	المشاريع	الصفحة
08	03	ك ، مثل	42			التعريف بالعائلة	29
12	3	يالها	77			التعريف بالمدرسة	51
14	4	الإفراد والجمع	69			التعريف بأصناف الحيوانات	78
15	5	الاستفهام بـ: متى	74-77			إنجاز ملف إداري	100
16	1	لام التعليل	81			إخبار عن نمو نبتة	122
17	2	اسم الإشارة: تلك، ذلك	86			القيام بدور مقدم نشرة الأحوال الجوية	149
18	3	حرف الجر: من	91			كتابة رسالة	161
19	4	حرف العطف: الفاء	94			إنجاز بطاقة دعوة	173
22	3	الضمائر المنفصلة: أنتم، نحن	113				
23	4	الضمائر المنفصلة: نحن	118-120	ال القمرية	117		
25				ال الشمسية	124		
27	3	التحقيق بـ: لقد	135				
28	4			همزة الوصل	139		
31	2	التحذير بـ: حذار	157				
32	1	صيغة التفضيل	164	التقاء الساكنين	163		
33	2			الألف المقصورة	168		

رابعا: مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي:

نستهلها بالحديث عن أهداف تعليم اللغة العربية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي:

1-الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي:

يكون المتعلم في نهاية السنة الثانية من التعليم الابتدائي قادرا على :

-قراءة نصوص قصيرة مناسبة قراءة مسترسلة ومعبرة وبمراعاة علامات الوقف.

-فهم النصوص والحكايات والسندات التي يقرأها، والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بمحتواها.

-التعبير عن مشاعره وانفعالاته وذكرياته (بشكل واضح) عندما تثيرها فيه حكاية، أو محفوظة أو نص من نصوص القراءة.

-تناول الكلمة والتعبير بوضوح في وضعيات مختلفة بمراعاة الأداء الجيّد.

-إنتاج فقرات تشتمل على نحو ستة أسطر يستعمل فيها من الرصيد اللغوي العربي الخاص بالسنة الثانية ابتدائي وما له صلة بالموضوع وبنية الكتابة، ويحترم فيها قواعد الإملاء وضبط الكلمات.

-وصف الأشياء والمشاهد في المواقف التي تواجهه[1].

[1] - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011، ص: 11.

2-الحجم الساعي لمادة اللغة العربية:

الحجم الساعي المخصص للغة العربية في السنة الثانية ابتدائي هو: أحد عشرة ساعة (11 سا) و خمس عشرة دقيقة (15 د)، موزعة على نشاطات المادة كما يوضحه الجدول أسفله[1]:

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الإجمالي
تعبير شفوي/قراءة/كتابة	10	7 سا و30 د
قراءة/كتابة	02	1 سا و30 د
محفوظات	01	45 د
نشاط إدماج (ت. كتابي/ المشاريع)	02	1 سا و30 د
المجموع	15	11ساو15د

3-تقديم الأنشطة التعلمية:

من أنشطة اللغة العربية التي قدّمها المنهاج: القراءة، والمحفوظات، والمطالعة المسموعة والمقروءة، والبداية تكون بالحديث عن القراءة.

أولا: القراءة:

للقراءة مكانة تربوية معتبرة؛ وهذا ما يجعلها محورا تدور حوله جميع الأنشطة –في هذا المستوى-، ولذلك يُعدّ نص القراءة في إطار المقاربة النصية أساس نشاطي التعبير الشفوي والكتابي حتّى يحدث التفاعل بين الأنشطة في حركة حلزونية للوصول بالمتعلم في الأخير إلى التحكم في الكفاءة المرجوة[2]. وتتميّز القراءة في السنة الثانية بكوْن المتعلم ينتقل في ممارستها من قراءة الكلمة والجملة إلى القراءة المسترسلة لنص كامل، ولا يتأتّى له ذلك إلاّ إذا أتقن جميع الآليات التي تمكّنه من هذا الاسترسال، ولهذا تُقدّم دروس القراءة في مرحلتين أو في قسمين كما يلي:

–قسم المراجعة: ويضم نصوصا تشتمل على الحروف والضوابط والأصوات المدروسة في السنة الأولى قصد مراجعتها.

–قسم التدريب على القراءة: ويضم نصوصا متنوعة قريبة في متناول المتعلم مبنى ومعنى؛ تهدف إلى تفتح ذهنه، وتنمية تفكيره ولغته، وذلك بتطرقها لمجموعة من المعاني

[1] - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011، ص:10.
[2] - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص: 17.

-الحضارية والعلمية والأخلاقية، وبذلك تروّج رصيدا وظيفيا يسد حاجاته التبليغية، وكذا مجموعة من الأدوات والصيغ التي يلجأ إليها المتعلم في تعبيره الشفوي والكتابي[1].

وعلى وجه العموم يمكن تنشيط درس القراءة باتباع الخطوات التالية:

-تهيئة أذهان المتعلمين للدرس بأسئلة هادفة، أو بعرض صورة، أو بأي وسيلة أخرى مناسبة.

-يقرأ المعلم النص قراءة يراعي فيها جودة النطق، وحسن الأداء وتمثيل المعنى.

-قراءة التلاميذ للنص مع الحرص على الاسترسال، وصحة مخارج الحروف دون إهمال تمثيل المعنى وحسن الأداء.

-طرح أسئلة لمراقبة الفهم العام.

-مناقشة التلاميذ في مضمون النص ومعانيه بعد التطرق إلى تيسير بعض ألفاظه الجديدة وعباراته وفق ما يسمح به إدراكهم.

-العودة ثانية إلى قراءة النص من طرف التلاميذ مع الحرص على مظاهر الجودة فيه[2].

ثانيا: المحفوظات:

إنّ المحفوظات والأناشيد وسيلة لترقية أذواق التلاميذ وإذكاء عواطفهم النبيلة، والجدير بالذكر أنّ هذين النشاطين محبوبان لدى التلاميذ، حيث إنّ الإنشاد يجد فيه الأطفال متعة وإحساسا بالجمال.

ومن أهداف تدريس المحفوظات في السنة الثانية ابتدائي ما يلي[3]:

-تنمية الخيال وتقوية الحفظ والتذكر عند المتعلمين.

-تزويدهم بزاد من الألفاظ والتعابير التي تعينهم على الكتابة والتعبير الجميل.

-تعويدهم على الإلقاء الجيد وحسن تمثيل المعنى.

-تربيتهم تربية وجدانية بما تثيره في نفوسهم من بواعث الخير ومحبة الفضيلة والجمال.

-تعويد آذانهم وتدريبها على النغم وموسيقى الشعر.

[1] -ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص: 14.
[2] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص: 17.
[3] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص: 16.

ثالثا: المطالعة المسموعة والمقروءة:

إنّ المراد من المطالعة المسموعة هو تحسيس المتعلمين بأهمية المطالعة وترغيبهم في الإقبال عليها، ويكون هذا النشاط من تنشيط المعلم، بينما تكون المطالعة المقروءة من أداء التلاميذ.

وفي تدريس هذا النشاط على المدرس أن يراعي الخطوات الآتية:

-تنظيم جلوس التلاميذ مع التأكد من انتباههم والتغلب على عبثهم أثناء سرد القصة.

-يقرأ المدرس القصة بتأنٍ مراعيا تمثُّل معانيها بالوسائل المناسبة؛ مع إمكانية إعادة قراءتها مرة ثانية -إنْ دعت الضرورة إلى ذلك-.

-التدرج في التعرف على شخصيات القصة مع التعرف على زمانها ومكانها.

-طرح أسئلة جزئية بسيطة قصد اكتشاف الموضوع الذي تعالجه القصة[1].

4-الكفاءات القاعدية للأنشطة والكفاءة الختامية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي:

خصّصت مناهج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي كفاءات قاعدية وكفاءات ختامية للأنشطة وذلك كما يلي:

أولا:الكفاءات القاعدية للأنشطة: بخصوص الكفاءات القاعدية لنشاطي القراءة والمطالعة والأهداف التعلمية الخاصة بها الجدول أسفله يلخصها:

الكفاءات القاعدية	الأهداف التعلمية
يقرأ النصوص بأداء جيد	– ينطق الحروف نطقا صحيحا. – يقرأ الكلمات الجديدة. – يستظهر النصوص المحفوظة بأداء صحيح.
يفهم ما يقرأ	– يستخدم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات. – يتعرف على شخصيات الحكاية ويحدد بيئتها الزمكانية.
يعيد بناء المعلومات الواردة في النص	– يعطي معلومات عن النص
يستعمل المعلومات الواردة في نصوص القراءة	- يستعمل معلومات النص لمقاصد مختلفة: - للإجابة عن أسئلة. - أو لإنجاز نشاط.

ثانيا: الكفاءة الختامية لنهاية السنة الثانية من التعليم الابتدائي:

يكون المتعلم في نهاية السنة الثانية ابتدائي قادرا على فهم وإنتاج نصوص شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الإخباري[1].

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي ، ص: 20.

5-الوسائل التعليمية:

يتطلب تطبيق هذا المنهاج وسائل فردية وأخرى جماعية وهي كالتالي:

أ - الوسائل الفردية: هي كتاب التلميذ، وكراس التمارين، وقصص المطالعة المسموعة والمقروءة.

ب -الوسائل الجماعية: لوحات التعبير والتواصل الشفوي.

ج -دليل المعلم.

6-التقـــــييم:

يدعو المنهاج إلى اعتماد التقييم كثابت من ثوابت الممارسة البيداغوجية اليوميةن وعلى وجه الخصوص يوصي بما يلي:

-اعتماد التقييم التكويني في الممارسة اليومية.

-تدريب المتعلمين على التقييم الذاتي، ودعوتهم إلى اللجوء إليه باستمرار.

-اعتماد التقييم التحصيلي إثر مراحل مهمة من التعلم[2].

7--الفهرس: يرد في الصفحة الرابعة من الكتاب بعد صفحة المقدمة مباشرة، والجدول التالي نلخص فيه ما جاء في هذا الفهرس[3]:

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص: 11-12.

[2] - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي ، ص: 19-20..

[3] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية- السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013-2014، ص: 4-5.

المحاور	المشاريع	الوحدات التعلمية	الصفحة	محفوظات وأناشيد	المحاور	المشاريع	الوحدات التعلمية	الصفحة	محفوظات وأناشيد
المدرسة	أكتب مفتاحا ص:17	غدا نعود إلى المدرسة	08	المدرسة ص:18	المدينة والريف	أرسم إشارات للحديقة وأعطي تعليمات (1) ص:101	المدينة	92	نشيد الحديقة الساحرة ص:102
		تحية العلم	10				في الحديقة العامة	94	
		لتظلّ مدرستنا نظيفة	12				عرقلة السير	96	
		تزيين القسم	14				الريف	98	
الحياة الأسرية	أصمم منزلا وأصفه ص:29	منزلنا	20	تحية الدار ص:30	الفلاحة	أرسم إشارات للحديقة وأعطي تعليمات (2)	في المزرعة	104	الفلاح الصغير ص:114
		أمي وأبي	22				في الحقل	106	
		آداب الأكل	24				تربية النحل	108	
		أسرة متعاونة	26				في البستان	110	
الحياة الاجتماع ية	أرسم إشارات مرور وأعطي إشارات ص:41	بنت عطوفة	32	الشرطي ص:42	عالم الحيوانات	أرسم حيوانا وأصفه ص:125	الحصان	116	الطائر الصغير ص:126
		إشارات المرور الضوئية	34				اختبر ذكاءك	118	
		زيارة مريض	36				الأرنب والأسد	120	
		رفع الأذى عن الطريق	38				حيوانات البحر	122	
الأعياد والوطنية	بطاقة تهنئة (1) ص:53	في متحف المجاهد	44	من جبالنا ص:54	الطبيعة والبيئة	أنجز ساعة تشير إلى حالة الطقس وأصفه ص:137	فصول السنة	128	الطبيعة في بلادي ص:138
		الجزائر تتحدث	46				سألت المطر	130	
		يوم العيد	48				شكرا أيتها الشمس	132	
		بطاقة تهنئة	50				حماية الغابات	134	
جسم الإنسان والصحة	بطاقة تهنئة (2) ص:65	حوار الحواس	56	الممرضة ص:66	المهن والنشاط الاقتصادي	أكتب بورتريه ص:149	من المدرسة إلى المهنة	140	نحن أصحاب الحرف ص:150
		معركة ضد الميكروبات	58				البطبيب	142	
		التغذي الجيدة	60				الفاكهاني	144	
		النظافة والأناقة	62				في المحلات الكبرى	146	
اللعب والترفيه	أصنع أقنعة وأكتب مسرحية (1) ص: 77	لعبة نحبها	68	اللعب ص:78	الاكتشافات والاختراعات	أنجز بطاقة استعمال ص: 161	غزو الفضاء	152	سفينة الفضاء ص:162
		في المسرح (1)	70				بذلة رجل الفضاء	154	
		في المسرح (2)	72				أجزاء الحاسوب	156	
		القطار المتحرك	74				استخدامات الحاسوب	158	
النقل والمواصلات	أصنع أقنعة وأكتب مسرحية (2) ص:89	عطب في السيارة	80	الطائرة ص:90	الإعلام ووسائل الاتصال	أكتب رسالة ص: 173	رسالة من تمنراست	164	وداع المدرسة ص:174
		في انتظار الحافلة	82				استدعاء من البريد	166	
		زيارة للمطار	84				نشرة الأحوال الجوية	168	
		في الطائرة	86				حفل رائع	170	

8-قائمة الدروس المحذوفة من كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي:

أمّا بخصوص الدروس المحذوفة من هذه المحتويات التي ذكرناها في الجدول أعلاه، والتي أشار إليها دليل المعلم للسنة الثانية ابتدائي فهي كالتالي[1]:

[1] - وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الثانية ابتدائي، ص: 06.

ظواهر نحوية/صرفية/إملائية	الموضوع	الصفحة	ظواهر نحوية/صرفية/إملائية	الموضوع	الصفحة
لا	صيغ	57	الهمزة في آخر الكلمة	إملاء	133
ال	إملاء	69	التمني: ليت	صيغ	141
ال	إملاء	73	النفي: غير	صيغ	143
ال القمرية	إملاء	83	الهمزة في آخر الكلمة	إملاء	145
التاء المربوطة في الأسماء	إملاء	85	الهمرة على الألف في بداية الكلمة	إملاء	153
التاء المفتوحة في الأسماء	إملاء	109	الاحتمال: قد + الفعل المضارع	صيغ	155
إن الشرطية	صيغ	119	المقارنة بين ال الشمسية والقمرية	إملاء	157
الهمزة في آخر الكلمة	إملاء	129	رسم الهمزة	إملاء	165
الاستفهام: إلى؟ أين؟	صيغ	131	الإضراب	بل	169

خامسا: مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

من الأهداف التي ذكرتها مناهج السنة الثالثة ابتدائي ننقل:

1-أهداف تعليم اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

في نهاية السنة الثالثة ابتدائي يكون المتعلم قادرا على:

-القراءة المسترسلة والمعبرة لنصوص ملائمة يتراوح عدد وحداتها اللغوية بين اثنين وثلاث.

-فهم النصوص المقروءة، وإعطاء معلومات عنها بطريقته الخاصة.

-تنظيم خطابه الشفوي بتوظيف جمل تامة البناء للتعبير عن المشاعر والمواقف والأفعال والوقائع.

-تحرير نصوص متنوعة يتراوح عدد سطورها من سبعة إلى عشرة أسطر؛ استجابة لتعليمات واضحة، أو لوضعيات ذات دلالة بتوظيف موارده المختلفة[1].

2-الحجم الساعي لمادة اللغة العربية في السنة الثالثة ابتدائي:

الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الثالثة ابتدائي هو تسع ساعات (09 سا) أسبوعيا، تتوزع على نشاطات المادة كما يلي[2]:

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الساعي
قراءة/ تعبير شفوي / كتابة	08	6 سا
محفوظات	01	45 د
تعبير كتابي (تحرير)	01	45 د
نشاط إدماج (تصحيح ت.كتابي / إنجاز مشاريع)	02	1 سا و 30 د
المجموع	12	09 سا

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011، ص: 09.

[2] - المرجع نفسه، ص:09.

3-تقديم الأنشطة التعلمية:

نبدؤها بالحديث عن نشاط القراءة:

أولا: القراءة:

تعدّ السنة الثالثة سنة القراءة، فالتلميذ يستعمل تلك الأداة التي تدرّب عليها طيلة السنتين الأولى والثانية ليوسّع أفقه، ويُفهَم من هذا أنّ القراءة تصبح في هذه السنة أداة تثقيف وركنا أساسيا من أركان تعليم اللغة[1].

وتهدف دروس القراءة في هذه السنة إلى الوصول بالمتعلم إلى:

-القراءة المسترسلة التي يتمثّل فيها المتعلم المعنى الإجمالي للنص.

-تنمية رصيده اللغوي والمعرفي.

-تنمية الجانب الاجتماعي والوجداني للمتعلم.

-استكمال التحكم في آليات القراءة، واحترام علامات الترقيم[2].

بالنظر إلى هذه الأهمية البالغة للقراءة وتحقيقا لهذه الأهداف فإنّها أصبحت محورا لسائر دروس اللغة على اختلاف أنواعها، ومنطلقا حيّا لسائر فروعها؛ إذ تصلح نصوصا لطرق مواضيع اللغة باختلاف أنواعها: صيغ، وتراكيب، وإملاء، وتعبير شفوي وكتابي. فانطلاقا من هذه الأهمية تُقترح على المعلم مجموعة من التوجيهات ليستنير بها:

-التحضير المحكم والتفكير الجدي في توفير وسائل الإيضاح.

-ضبط مراحل القراءة وتفهّم الهدف من كل مرحلة.

-البدء بقراءة نموذجية من طرف المعلم حيث يراعي فيها : الأداء، والتعبير، واحترام علامات الوقف...، ثم البدء بأنجب التلاميذ قراءة حتى لا يُدفع بالمتأخرين إلى ارتكاب الأخطاء.

-مراقبة قراءات التلاميذ الفردية، والاهتمام بتقويم النطق والخطأ[3].

[1] - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011، ص: 17.

[2] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص: 13.

[3] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011، ص:17.

ثانيا: نشاط المحفوظات:

تعدّ المحفوظات نشاطا من النشاطات التي تسهم في تكوين المتعلم معرفيا ووجدانيا ونفسيا واجتماعيا، فمن الناحية المعرفية تزوّد المتعلمين بمعارف عامة (ثقافة عامة، ومعلومات خاصة) وكذلك بمعارف لغوية، ومن الناحية الوجدانية تسهم في تغذية المتعلمين روحيا ووطنيا وقوميا، وتضطلع ببعث وتنمية الذوق لديهم فضلا عن اكتساب الثقة في النفس في حالات أداء الأناشيد، ومن الناحية النفسية الاجتماعية تسمح المحفوظات بتقوية الذاكرة، وتنمية أداء المتعلم الشفوي، وصقل مواهبه وتقوية خياله[1].

والنقاط المذكورة سابقا هي تقريبا نفسها الأهداف التي سطرها المنهاج لتدريس المحفوظات في السنة الثالثة ابتدائي[2].

وتدريس نشاط المحفوظات يقتضي مراعاة النقاط الآتية:

-حمل المتعلمين على إدراك ما يشتمل عليه نص المحفوظة من معطيات ومعانٍ.

-تحفيظ أبيات المحفوظة بطريقة المحو التدريجي.

-استظهار المحفوظة من حين إلى آخر، وذلك في بداية كل حصة مثلا قصد مقاومة النسيان[3].

ثالثا: نشاط المطالعة:

من أهداف تدريس المطالعة في السنة الثالثة ابتدائي نذكر:

-الترغيب المتدرج في مطالعة النصوص الطويلة.

-التدريب على تقديم قصة.

-فسح المجال أمام المتعلم لإبداء الرأي في بعض المواقف والأحداث التي تصورها القصة.

-التمكن المتدرج من تمثل بناء القصة كأنْ يتصور خاتمة أخرى لها، أو يحول جزءاً منها إلى حوار.

-التحفيز على البحث على معاني الألفاظ من خلال استعمال القاموس (ربط المطالعة بالفهم).

[1] - ينظر، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، ص: 18.

[2] - للاستزادة ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص: 15.

[3] - ينظر، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص: 18.

وفي حصة المطالعة يمكن للمعلم أن يتّبع المراحل التالية:

أ-مرحلة الاستعداد للمطالعة: يُمهّد المعلم لعنوان القصة ويدعو التلاميذ إلى قراءتها، ويكون على استعداد للإجابة عن تساؤلاتهم.

ب-مرحلة المطالعة الفعلية: وذلك بدعوة المتعلمين إلى المطالعة المُتمعّنة، ومتابعتهم بطريقة غير مباشرة قصد التنبيه أو تصحيح بعض العادات السيئة.

ج-مرحلة اختبار أثر المطالعة: وذلك بتوجيه أسئلة حول مضمون القصة بعد الفراغ من قراءتها، وتشجيع التلاميذ على إبداء آرائهم واهتماماتهم واستخلاص العبر منها.

د- مرحلة استثمار المطالعة: قد تكون هذه المرحلة مستقلة عن حصة نشاط المطالعة لأنّ المعلم يمكن أن يستغلّ نشاط المطالعة، وذلك بربطه بالمشروع أو نشاط الإدماج وذلك عندما يجعل موضوع المطالعة محورا لإنجاز مسرحية بنص جديد من وضع التلاميذ، أو التعبير الكتابي حول فكرة رئيسية وردت في القصة[1].

5 -الكفاءات القاعدية للأنشطة والكفاءة الختامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

حددت مناهج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي جملة من الكفاءات القاعدية ومن الكفاءات الختامية نلخصها فيما يلي:

أولا: الكفاءات القاعدية والأهداف التعلمية للأنشطة:

أ - القراءة والمطالعة: تتلخّص الكفاءات القاعدية والأهداف التعلمية لهذين النشاطين في الجدول الآتي[2]:

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص: 22-23.

[2] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص: 11.

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعلمية
يقرأ النصوص العادية والنصوص الأدبية بأداء جيد	– يقرأ النصوص قراءة مسترسلة ومعبرة – يحترم علامات الوقف، ويقف على الساكن.
يفهم ما يقرأ	– يتعرف على شخصيات الحكاية وبيئتها الزمكانية. – يتعرف على المجموعات الإنشائية (العناوين، الفقرات، الفهرس)
يعيد بناء المعلومات الواردة في النص	– يحدد العلاقات في الجملة الواحدة وبين الجمل. – يقدم معلومات عن النص ويلخّصه.
يستعمل المعلومات الواردة في نصوص القراءة	– يستعمل معلومات النص لمقاصد مختلفة (إجابة عن أسئلة، إنجاز نشاط ...). – يفهم الأسئلة وينفّذ التعليمات لإنجاز أعمال شتّى.

ثانيا: الكفاءة الختامية لنهاية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

يكون المتعلم في نهاية السنة قادرا على فهم وإنتاج نصوص إخبارية شفوية وكتابية متنوعة، يغلب عليها الطابع السردي[1].

5-الوسائل التعليمية:

تنفيذ منهاج اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يستدعي توفر: كراس التمارين، ومشاهد التعبير الشفوي ودليل المعلم.

6-التقييم:

تكلم المنهاج عن هذا العنصر وذلك بذكر نوعين من التقييم هما: (التكويني والتحصيلي) وذكر الفرق بينهما، كما تطرق إلى تقويم الكفاءة والمشروع وذلك كما يلي:

تعتمد الممارسة التعليمية على شكلين أساسيين من التقييم هما: التقييم التكويني والتقييم التحصيلي، والجدول أسفله يوضح مميزات كلا من الشكلين:

[1] - وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2012، ص: 09.

التقييم التكويني	التقييم التحصيلي
– مرحلي – مرآة للأستاذ يعاين بها آثار عمله. – جزأ لا يتجزّأ من مسار التعلم. – متبوع بالتعميق والعلاج (سد الثغرات). – لا يمنح علامة ولكنه يقدم ملاحظات وتوجيهات عديدة. – وظيفته التكوين وتجاوز العوائق.	– نهائي، يأتي بعد مجموعة من الوحدات البيداغوجية، أو في نهاية التعليم. – لا يخص إلا التلاميذ. – يستهدف نمو الكفاءات. – متبوع بتغيير. – يمنح علامة تعتمد لحساب المعدل وللانتقال إلى مستوى أعلى. – وظيفته الانتقاء ومنح شهادة، ومراقبة النتائج والعلامات.

- كيف نقوّم الكفاءة؟

فالكفاءة لا تقوّم إلا عن طريق الأداء (الإنتاج الملموس)، لذلك نكلّف التلميذ بنشاط ما قصد تفعيلها، ونعتبر النجاح في الإنجاز –أو الفشل فيه- معطى للتقييم. مع أخذ المعلم بعين الاعتبار: الظروف التي يظهر فيها السلوك المنتظر، ومستوى الأداء ومقاييس التقويم فضلا عن تحديده للمدة والوسائل اللازمة[1].

- **تقييم المشروع:**

بعد تنفيذ المشروع المقرّر ينبغي تقييمه من كافة النّواحي بغية إصدار أحكام دقيقة تخص جوانبه المختلفة، وتجيب عن أسئلة يثيرها المدرّس والمتعلم على حد سواء، ومنها:

–هل أدّى هذا المشروع الغرض الذي يرمي إليه؟.

–هل الخطّة المتبعة كانت سليمة ومناسبة تماما؟ أم جزئيا؟.

وفي حال فشلها ما هي الخطط الأخرى التي كان بالإمكان عن طريقها تفادي وقوعه؟.

–ما هي الكفاءات التي اكتسبها المتعلم بعد إنجازه لهذا المشروع؟...إلخ.

وكل هذا العمل للوقوف على نقاط القوة لتدعيمها، ونقاط الضعف لتلافيها في المرات القادمة[2].

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص: 15-16.

[2] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص: 19-20.

7- -الفهرس:

يظهر في الصفحة السادسة والسابعة (6-7) من الكتاب، والجدول التالي يلخص أهم ما جاء فيه[1]:

المشاريع الكتابية	المحاور	النصوص	النص التوثيقي	المحفوظات	الصفحة
كتابة رسالة	المدرسة	التلميذة الجديدة	نص وصفي إخباري	نحن أطفال صغار	13-10
		زيارة المكتبة الوطنية			17-14
		في ورشة الرسم			21-18
كتابة دعوة	العائلة	أسرة البوم الصغير	نص وصفي إخباري حول مفهوم العائلة	الأم جدتي	31-28
		التعاون في الأسرة			35-32
		عفاف أم صغيرة			39-36
كتابة بطاقة تهنئة	الأعياد	وليد يصوم لأول مرة	نص حول عيد الاستقلال	العيد	49-46
		سروال علي			53-50
		ديك العيد			57-54
كتابة قائمة	الصحة وجسم الإنسان	مرض أمين	نص علمي حول فوائد الأطعمة	الطبيبة	67-64
		سليمان والدواء الضار			71-68
		منى مريضة			75-72
كتابة قصة	العلاقات الاجتماعية	بائعة الكبريت 1	نص إخباري حول التضامن	جيراننا	85-82
		بائعة الكبريت 2			89-86
		البنات الثلاث			93-90
كتابة شعر	الطبيعة والبيئة	السحابة المسافرة	نص علمي حول الأشجار	الماء العصافير	103-100
		البط الصغير			107-104
		الأشجار والعصفور الصغير			111-108
		قوس قزح والعصافير			115-112
كتابة نص سردي	الريف وخدمة الأرض	الضيعة الساحرة	نص إخباري حول فوائد الحبوب والحيوانات	في مطلع الربيع من أغاني الرعاة	125-122
		قطيع الأغنام			129-126
		في حديقة المنزل			133-130
إنجاز دليل	المدينة والحرف	في المدينة	نص إخباري حول الصناعة اليدوية والحرف	النجار	143-140
		ساعي البريد			147-144
		دبدوب الطباخ			151-148
كتابة حوار	الأعلام ووسائل النقل	الصغير الكبير	نص حول وسائل النقل	القبطان الصغير	161-158
		الجهاز العجيب			165-162
		بين الماء والسماء			169-166
إنجاز لافتة	الألعاب	في مسبح الحديقة	نص إعلامي حول الألعاب	أرجوحتي	179-176
		مهرجان الألعاب			183-180

نودّ أن نشير إلى أنّ المشاريع المذكورة في الجدول أعلاه -والمتخلّى عنها- قد تمّ تعويضها بمشاريع أخرى مقترحة ذكرها المنهاج وهي:

-حفل نهاية الفصل (إعداد الدعوات إلى الأولياء، وبرنامج الحفل، وكتابة كلمة ترحيبية...).

-إعداد إعلانات تجارية إشهارية (عن لوازم البيت، والرياضات ووسائل التسلية...).

-بطاقة مكتبة القسم أو المدرسة (إعداد بطاقة وصفية لكل تلميذ).

-تأليف كتاب الطبخ (كل طفل يكتب كيفية).

-إعداد دليل سياحي (كل طفل يعدّ بطاقة سياحية عن أثر من الآثار المحلية أو الوطنية).

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية –السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012-2013، ص:5-6.

-تحقيق مراسل صحفي عن: احتفال المدينة بحدث، أو مناسبة دينية أو وطنية أو ثقافية...إلخ.

-استجواب مقابلة شخصية محلية[1].

8-قائمة الدروس المحذوفة من كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

أمّا بخصوص الدروس المحذوفة من هذه المحتويات التي ذكرناها في الجدول أعلاه، والتي أشار إليها دليل المعلم للسنة الثالثة ابتدائي فهي كالتالي[2]:

ظواهر نحوية صرفية إملائية	الموضوع	الصفحة	ظواهر نحوية صرفية إملائية	الموضوع	الصفحة	المشاريع	الصفحة
كذلك، أيضا	صيغ	11	أوظف الضميرين المتصلين ـه، ها	صيغ	89	كتابة رسالة	22
أتعرف على النص	تراكيب	12	الواحدة تلوى الأخرى	صيغ	91	كتابة دعوة	40
أكتب ال الشمسية	إملاء	13	كبيرة. الصفة	صيغ	101	كتابة بطاقة تهنئة	58
في اليوم المحدد	صيغ	15	التاء المربوطة	إملاء	103	كتابة قائمة	76
أتعرف على الفقرة	تراكيب	16	مسرعا	صيغ	105	كتابة قصة	94
أكتب ال القمرية	إملاء	17	أنا .أنت. أنت	صرف	107	كتابة شعر	116
كتابة الكاف مع الاسم المعرف	إملاء	21	الذي والتي	تراكيب	110	كتابة نص سردي	134
طول النهار. طول الليل	صيغ	29	لم .النافية	صيغ	123		
النكرة والمعرفة	تراكيب	48	هكذا	إملاء	129		
أرجوك	صيغ	51	لم....بل	صيغ	145		
أنتَ، أنتِ، أنتما، أنتم	صرف	53	ي، كَ، كِ، ـهُ، ها	صرف	147		
التنوين	إملاء	57.53.49	ماهو...إلا	صيغ	149		
ألا بعد الاستفهام	صيغ	65	بعدما. عندما. لما	تراكيب	150		
ألا النافية	صيغ	69	كالـ	إملاء	151		
هو، هي، هما، هم	صيغ	71	آه...كم هو	صيغ	159		
عليك أن	صيغ	73	الجملة الاستفهامية	تراكيب	164		
لاشك أن	صيغ	87	الجملة الاستفهامية	تراكيب	168		
//	//	//	أوظف فعل الأمر	صرف	165		

سادسا: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي:

من الأهداف العامة التي سطرتها المناهج لتدريس اللغة العربية في هذه السنة نذكر:

1-أهداف تعليم اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي:

في نهاية السنة الرابعة ابتدائي يُتوقّع أن يكون المتعلم قادرا على:

-القراءة المسترسلة التي يُبرز فيها مهاراته بانسجام.

[1] - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص: 18-19.

[2] - وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2012، ص: 06.

-تلخيص ما يقرأ وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه وبما يحسه ويشاهده، وإدراك الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص وتقديما تقديما منظما.

-توظيف التراكيب المفيدة والجمل الكاملة لبناء أفكاره والتعبير عن مشاعره ومواقفه من خلال الأفعال التي يعتمدها لإيصال ما يريده.

-فهم التعليمات واستقراؤها لتحرير نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة.

-التعرف عن وظيفة القواعد اللغوية، والنحوية، والصرفية والإملائية في تركيب الجملة وحسن استعمالها.

- استظهار جملة من القطع الشعرية، والتعبير عن تمثّله للمحفوظ تمثّلا دالا على الفهم.

-تذوّق الجانب الجمالي للنصوص وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنسج على منوالها، وإنتاج نصوص حوارية، وإخبارية، وسردية ووصفية[1].

2-الحجم الساعي الأسبوعي لمادة اللغة العربية:

الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الرابعة ابتدائي هو: ثماني ساعات (8سا) وخمس عشرة دقيقية (15 د)، موزعة حسب الجدول التالي[2]:

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الزمني
قراءة (أداء،فهم،إثراء)/ تعبير شفوي وتواصل	02	1 سا و 30 د
قراءة / قواعد نحوية	02	1 سا و 30 د
قراءة / قواعد صرفية وإملائية	02	1 سا و 30 د
تعبير كتابي	01	45 د
محفوظات	01	45 د
مطالعة موجهة	01	45 د
إنجاز مشاريع / تصحيح التعبير الكتابي	01	45 د
نشاطات إدماجية / خط	01	45 د
المجموع	**11**	**08 سا و 15 د**

3-تقديم الأنشطة التعلمية:

نبدأ في تقديم أنشطة اللغة العربية لهذه السنة بنشاط القراءة:

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص: 13.
[2] - المرجع نفسه، ص: 12.

أولا: القراءة:

إنّ القراءة في إطار المقاربة النصية ليست غاية في حد ذاتها، وإنّما هي وسيلة لاكتساب مجموعة من المهارات ولذلك فإنّ هذا النشاط لا يقتصر على الأداء فحسب بل يتجاوزه مثلما جاء في المنهاج إلى عمليات لغوية أخرى (نحوية، وصرفية وإملائية...)، باعتبار نص القراءة ركيزة لعمليات يضطلع بها الدرس اللغوي، وبهذا تبدو الصلة الفعلية والمتكاملة بين أنشطة اللغة العربية[1]. ويهدف هذا النشاط في السنة الرابعة ابتدائي إلى ما يلي:

-القراءة الجهرية المعبرة عن الفهم.

-القراءة المسترسلة المحترمة لقواعد الإملاء والوقف.

-القراءة الصامتة لجمع معلومات من المكتوب.

-التحكم في آليات القراءة تحكما لائقا.

-تحديد الموصوف وإبراز جوانب الوصف فيه.

-إبداء الرأي في مضمون النص.

-إبراز الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص.

-اكتشاف المعنى العميق للنص باستخدام قرائن لغوية وغير لغوية.

-صياغة الإجابة الموافقة للسؤال صياغة تدل على فهم معاني النص.

-التعبير عن فهم مفردة أو عبارة وفقا للسياق التي وردت فيه.

-اكتشاف العلاقة بين المحل الإعرابي وعلامة الإعراب المناسبة له.

-التحويل في الجملة، وتصريف الفعل حسب ما يقتضيه المقام[2].

وعلى هذا فإن نشاط القراءة –ضمن المقاربة النصية- يشمل:

أ - القراءة بشقيها: الأداء والشرح والفهم.

ب -استثمار النصوص بما يلي:

-تحليل هيكل النص إلى أجزائه الأساسية ليطّلع المتعلم على مكوناته.

-التعامل مع النص على مستوى التراكيب (النحو)؛ ويتمّ فيه استخراج الظاهرة التركيبية من النص وملاحظتها وتسميتها والتدرب عليها.

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011، ص: 12.

[2] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص: 17.

-التعامل مع النص على مستوى الصرف والتحويل : وتستخرج منه نماذج صيغ صرفية معينة لملاحظتها وتسميتها بهدف إكساب المتعلم القدرة على التمييز والمقارنة، فهو تمهيد أولي للدراسات الصرفية وتمييز أنواع الكلمة، وما يعتري الاسم من تذكير وتأنيث، وإفراد وتثنية وجمع...، ويُنمّى هذا التمييز بأنماط من التحويلات التي يمارسها المتعلم داخل الجملة في مواقف شتّى.

-التعامل مع النص على مستوى الظاهرة الإملائية: ويتم ذلك بإبرازها، والتي تُعد امتدادا لعملية تثبيت الكتابة الصحيحة المنسجمة مع السمع[1].

ثانيا: المطالعة:

تحتل المطالعة مكانة أساسية بين مختلف الأنشطة المكونة للوحدة التعلمية، حيث تمثّل الحصيلة التعلمية لها؛ لأنّ المتعلم يوظف خلالها المهارات القرائية المكتسبة من قبل. وبواسطة هذا النشاط يقيّم المتعلم قدراته القرائية وتعلمه الذاتي[2].

وعليه فإنّ المطلوب من المعلم في هذا المستوى هو العمل مع المتعلمين على تدعيم هذا المكتسب داخل القسم وخارجه، حيث يكون:

- داخل القسم: يمكنه أن يُدرّس هذا النشاط بوسائل مختلفة منها: سندات متنوعة (قصص، ومجلات، وجرائد وإعلانات...)، بالإضافة إلى نصوص مختلفة الأنماط (سرد، وحوار ووصف...).
- خارج القسم: يمكن أن يقدّم المعلم قائمة بالكتب والسندات التي يوجه المتعلمين إلى مطالعتها[3].

وبناءا على هذا فعلى المعلم أن:

-يُرغّب المتعلم في مطالعة النصوص الطويلة توسيعا لآفاقه الثقافية.

-إعطاؤه الحرية في إبداء رأيه في أحداث ومواقف نص المطالعة.

-تحفيزه على البحث القاموسي لشرح معاني الألفاظ.

-يُدرّبه على الاستفادة من القراءة الصامتة.

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص: 18.
[2] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص: 20.
[3] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص: 21.

-يُطالبه بتلخيص النصوص وتذوّق جمالها الأدبي.
-تنمية حب الكتاب والاهتمام به.
-يُنمّي الاتّجاهات الفكرية، والعلمية، والأخلاقية والوطنية بتنويع مجالات المطالعة.
-يأخذ بيد المتعلم حتى يعتمد على نفسه في الفهم والبحث.
-يجعل المتعلم يشعر بالحرية أثناء المطالعة من حيث: وتيرة القراءة، والتوقف، والاستمرار وكيفية الجلوس...إلخ[1].

وكل هذه النقاط تقريبا – سابقة الذكر- هي عبارة عن الأهداف التي ترغب مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي تحقيقها في المتعلم وذلك من خلال هذا النشاط (المطالعة)[2].

ثالثا: المحفوظات:

يهدف نشاط المحفوظات إلى إثارة العواطف النبيلة في نفس المتعلم، وبعث السرور فيه، كما يخاطب عقله وينمّي فكره، ويثري قاموسه اللغوي استعدادا للتذوّق الأدبي، ويساعده على التعبير الشفوي والكتابي من خلال ما يكتسبه من أفكار، ومعان سامية، وصور خيالية يضطلع بها المعلم في هذا النشاط بما يأتي:

-تدريب المتعلم على النطق الصحيح من خلال مراقبة مخارج الحروف، وضبط أواخر الكلمات بالشكل.
-مراعاة الإلقاء السليم والمؤثر تمثلا بمضمون المحفوظ.
-الحث على الحفظ للاستفادة منه في المواقف الحياتية.
-تنويع طريقة عرض النشيد (الكتاب، والسبورة، والمطبوعة والسمع...)، وكذا استخدام الوسائل التعليمية المناسبة[3].

ونلخّص أهم أهداف تدريس المحفوظات في السنة الرابعة فيما يأتي:

-تنمية القدرة على الحفظ، وكذا التذوق الأدبي والفني.
-التخلص من حالات التردّد والخجل والانطواء عن طريق الأداء الجماعي.
-الشعور بالسرور والنشاط وتبديد الملل.
-التحكم في الإلقاء لمختلف المعاني الواردة في النص المحفوظ.

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص: 21.
[2] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص: 21-22.
[3] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص: 19.

-استخدام القدرات الصوتية والفنية لإشباع الحاجات الوجدانية.
-تذليل صعوبات النطق والارتباك بواسطة الإنشاد الجماعي.
-التدرب على التنافس النبيل أثناء الإلقاء الفردي وإجادة التعبير[1].

4-الكفاءات القاعدية للأنشطة والكفاءة الختامية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي:

ضبطت مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي مجموعة من الكفاءات القاعدية والكفاءات الختامية وذلك كما يلي:

أولا: الكفاءات القاعدية والأهداف التعلمية للأنشطة:

-القراءة والمطالعة:

تتلخص الكفاءات القاعدية وبعض أهدافها التعلمية الخاصة بها في النقاط الآتية الذكر:

-يؤدي النصوص أداءًا جيدا: ومن أهدافها القراءة المسترسلة المعبرة مع احترام علامات الوقف...إلخ.
-يفهم ما يقرأ: كأن يُميّز بين النص الوصفي وأنماط النصوص الأخرى... إلخ
-يعيد بناء المعلومات الواردة في النص: ومن أهدافها تلخيص النص بشكل عام، ويعرض فهمه ويقارنه بفهم الآخرين... إلخ
-يستعمل المعلومات الواردة في نصوص القراءة: كأن يستعمل معلومات النص لمقاصد مختلفة (إجابة عن سؤال، وإنجاز نشاط...)، ويستعمل القاموس...إلخ.
-يستعمل إستراتيجية القراءة: ومن أهدافها التعلمية استعمال المسهلات التقنية (الفهرس، والعناوين، والعناوين الفرعية، والصور والأشكال البيانية للبحث في الكتب...).
-يقيّم ذاتيا: ومن أهدافها تعرّف المتعلم على العوائق التي تعيق فهمه، ومبادرته في البحث عن الحلول لتجاوز العوائق المعترضة له[2].

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص: 22.
[2] - ينظر: المرجع نفسه ، ص: 14-15.

ثانيا: الكفاءة الختامية لنهاية السنة الرابعة ابتدائي:

يكون المتعلم في نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي قادرا على فهم خطابات شفهية وإنتاجها ، ونصوص متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي[1].

5-الوسائل التعليمية:

تجسيدا للمنهاج ينبغي توفير وسائل تعليمية تتمثل في:

أ - الوسائل التعليمية الفردية: أي كتاب التلميذ وقصص المطالعة.

ب -دليل المعلم.

6-التقـــــــــييم:

لا تخلو الممارسة التعليمية من التقييم إذ يتخذه المعلم في بداية الدرس أو الطور التعليمي قصد تشخيص النقائص وتحديد المستوى، ويعتمده أثناء الدرس قصد التكوين والعلاج، ويلجأ إليه في نهاية كل مرحلة من مراحل التعليم بنيّة إجراء حصيلة التعلمات.

كما يتمّ تقييم الكفاءات بتقديم وضعيات مشكلة للمتعلم وتتبّع كيفية حلّه لها، وملاحظة إنجازه للأعمال المختلفة، فهذه الوضعيات توفّر عنصر الإدماج لتعلّمات التلميذ من جهة، وتسمح له بتقييم مدّة تحكّم المتعلم في الكفاءة المستهدفة.

وتماشيا مع المقاربة بالكفاءات يُدرَّب المتعلم على "التعلم الواعي"، والتقييم الذاتي لمسار التعلم، فيتزوّد بالاستقلالية وروح المسؤولية، والاعتماد على النفس، وذلك من أجل تحسين تحصيله الدراسي واكتساب الكفاءات المستهدفة[2].

7--الفهرس:

يظهر في الصفحة السادسة والسابعة (6-7) على التوالي، والجدول الآتي يلخص ما ورد فيه[3]:

[1] - وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2012، ص:09.

[2] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص: 26.

[3] - ينظر: وزارة التربية الوطنية،كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012-2013، ص:6-7.

المشاريع الكتابية	المحاور	النصوص	النص التوثيقي	المحفوظات	الصفحة
كتابة نص سردي	الحياة والعلاقات الإنسانية	سر خولة	حقوق الطفل	أمي وأبي	13-10
		الحوتة الزرقاء			17-14
		العمل الطيب يصنع العجائب			21-18
كتابة حكاية خيالية	التضامن والخدمات الاجتماعية	الإخوة الثلاثة	التضامن	اليتيمة	31-28
		شجرة الرمان			35-32
		قصة النبي سليمان			39-36
كتابة نص وصفي	الهوية الوطنية	رحلة عصفورين	الأعياد الوطنية	عليك مني السلام	49-46
		البطلة لالة فاطمة نسومر			53-50
		الشهيدة مليكة قايد			57-54
كتابية كيفية طبخ	التغذية والصحة	الحمى الخطيرة	التلقيح	مطحنتي	67-64
		البرتقال			71-68
		نجيب الطفل البدين			75-72
كتابة تعليمات	الكوارث الطبيعية	إعصار دورا	البراكين	اعصفي يا رياح	85-82
		وتعود الحياة إلى باب الوادي			89-86
		وتهتز الأرض			93-90
كتابة بطاقة فنية	التوازن الطبيعي وحماية البيئة	انتقام النحلة عسولة	تنقل الحيوانات	الشجرة	103-100
		الشعاب المرجانية			107-104
		الفراشة السوداء			111-108
		حراس الحياة			115-112
إنجاز بطاقة توثيقية	عالم الصناعة والابتكار	الاختراع الرائع	صناعة الورق	الحاسوب	125-122
		قصة التلفاز			129-126
		سنقوم بحفل رائع			133-130
كتابة إعلان	الرياضة البدنية والفكرية	يوم حاسم	الفروسية	لنا ملعب كرة القدم	143-140
		التدريب في الرياضة			147-144
		العداءة البطلة			151-148
كتابة برنامج	الحياة الثقافية والفكرية	بيكاسو والفتاة	الفنون	عنّ عنّ يا حمامي	161-158
		العود سلطان الآلات			165-162
		في السيرك			169-166
إنجاز مطوية	السياحة والأسفار والرحلات	رحلة إلى الجزائر	الجزائر بلد الجمال	الواحة	179-176
		رحلة السندباد البحري			183-180

تجدر الإشارة هنا إلى أنّ منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي (طبعة جوان 2011) قد ذكر المحاور الثقافية المضتمنة في كتاب التلميذ، وهي تقريبا المحاور المذكورة في الجدول أعلاه مع شيء من التفصيل (أي تمثيل للوحدات التي تندرج تحت كل محور)، لذلك لمْ نَرَ بُدًّا لإعادتها هنا[1].

8- قائمة الدروس المحذوفة من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي:

لقد أورد دليل المعلم للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي قائمة للدروس المحذوفة من كتاب التلميذ للغة العربية وذلك كما يلي[2]:

[1] - للاستزادة ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص: 22.

[2] - وزارة التربية الوطنية،دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2012، ص: 06.

ظواهر نحوية صرفية وإملائية	الموضوع	الصفحة	المشاريع	الصفحة
الهمزة المتوسطة على الألف	إملاء	53	كتابة نص سردي	22
الهمزة المتوسطة على الواو	إملاء	71	كتابة حكاية خيالية	40
فعل الأمر	تراكيب	84	كتابة نص وصفي	58
أصرف فعل الأمر		85	كتابة كيفية طبخ	76
الهمزة على السطر في آخر الكلمة	إملاء	103	كتابة تعليمات	94
المفعول المطلق		114	كتابة بطاقة فنية	116
الهمزة على النبرة	إملاء	115	إنجاز بطاقة توثيقية	134
الفعل المضارع المبني للمعلوم		132	كتابة إعلان	152
الفعل المضارع المبني للمجهول	تراكيب		كتابة برنامج	170
الفعل المضارع المبني للمعلوم		133	إنجاز مطوية	184
الفعل المضارع المبني للمجهول	صرف			
المجرد الثلاثي	تراكيب	160		
أحول من الفعل الثلاثي إلى المصدر	صرف	161		
الثلاثي المزيد	تراكيب	164		
من الثلاثي المزيد إلى المصدر	صرف	165		
المبني والمعرب	تراكيب	168		
ظروف الزمان والمكان	تراكيب	178		

نودّ أن نشير هنا إلى أن جميع المشاريع المذكورة في كتاب التي تمّ التخلّي عنها نهائيا، وعُوِّضت بمشاريع مقترحة ذكرها المنهاج وهي:

-تشكيل مصنّف حول التراث بمظاهره الوطنية المتنوعة.

-إنجاز شريط مرسوم.

-إقامة معرض حول بعض المعالم السياحية في الجزائر.

-إعداد كتيّب حول الأغذية الصحيّة[1].

سابعا: مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

ضبطت مناهج اللغة العربية عددا من الأهداف الخاصة بتعليم اللغة العربية في هذه السنة نذكر منها:

1-أهداف تعليم اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

نظرا لأنّ السنة الخامسة هي آخر سنة من التعليم الابتدائي لذا يَجدُر بالمتعلم أن يكون قادرا على:

-قراءة كل السندات المكتوبة بطلاقة مناسبة لمستواه، وباحترام ضوابط النصوص من حركات وعلامات الوقف، وبأداء معبّر.

[1]- وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص: 24.

-فهم ما يقرأ وتكوين حكم عن المقروء.

-فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة والتجاوب معه.

-التعبير الشفوي السليم المناسب للوضعيات التواصلية المتنوعة، والذي يعكس تحكمه في المكتسبات السابقة.

-كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتعليمات[1].

2-الحجم الساعي الأسبوعي لمادة اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي:

الحجم الزمني المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي هو: ثماني ساعات (8سا) و خمس عشرة (15د) دقيقة أسبوعيا؛ موزعة حسب الجدول أدناه[2]:

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الساعي
قراءة (أداء، فهم، إثراء) تعبير شفوي وتواصل	02	01 سا و 30 د
قراءة / قواعد نحوية	02	01 سا و 30 د
قراءة / قواعد صرفية وإملائية	02	01 سا و 30 د
تعبير كتابي	01	45 د
محفوظات	01	45 د
مطالعة موجهة	01	45 د
نشاطات إدماجية/ إنجاز المشاريع/ تصحيح التعبير	02	01 سا و 30 د
المجموع	**11**	**08 سا و15 د**

3-تقديم الأنشطة التعلمية:

تطرّقت مناهج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي إلى شرح الأنشطة التعلمية المُدرجَة في هذه السنة، وإلى ذكر الأهداف الخاصة بتدريس كل نشاط من هذه الأنشطة، وذلك كما يلي:

أولا: القراءة:

تعدّ حصة القراءة الركيزة الأساسية للوحدة التعلمية، حيث يدرس المتعلم فيها نصا نثريا أو شعريا يتدرب فيه على القراءة المسترسلة باحترام علامات الوقف، واستنطاق المعاني الظاهرة والكامنة أثناء قراءته وبعدها[3]. كما تتضمّن النصوص المختارة كل أنواع الأساليب والأنماط التي تهدف إلى فتح ذهن المتعلم على ظاهرة التنوع واختلاف الأساليب، ويصاحب كل نص عدد من

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص: 11.

[2] - وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2012، ص: 10.

[3] - ينظر:وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011، ص: 16.

الأسئلة تختصّ بالفهم وتتعلّق بمحتواه.[1] هذا بالإضافة إلى التمرن على بعض مبادئ التذوق الأدبي ليحقق المتعلم وجه القراءة بشقيه: الأدائي والاستثماري انطلاقا من الأهداف التالية:

-جودة القراءة المعبرة عن الفهم.

-القراءة المحترمة لقواعد الإملاء والوقف والاسترسال.

-فهم المقروء والتقرّب من معانيه.

-تجاوز المعنى السطحي والوصول إلى المعاني الداخلية بالاستعانة بالقرائن اللغوية وغير اللغوية.

-اكتشاف المعنى السياقي للمفردة والعبارة.

-توظيف التراكيب النحوية المختلفة.

-تناول صيغ الكلمة، وفهم أثر التصريف والتحويل في تغير معنى الجملة وشكلها[2].

ثانيا: المطالعة:

يُعتبر نشاط المطالعة في السنة الخامسة ابتدائي وسيلة لتحقيق أغراض تعلمية مختلفة، باعتبار أنّ المتعلم قد اكتسب في المراحل السابقة المهارات اللازمة لممارسة هذا النشاط، واستثماره استثمارا مفيدا[3]. لذا فإنّها تحقق مجموعة من الأغراض التعلمية المختلفة والمتمثلة في:

-فهم المقروء مهما كان شكله وحجمه.

-إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي.

-اكتشاف جملة من القيم والمبادئ والتوجهات وفق طبيعة النص المقروء.

-اكتساب الميل نحو المطالعة، وحب المطالعة الذاتية.

-استعمال أساليب التلخيص، وتحديد أفكار النص، والبحث عن نهايات أخرى[4].

يتحدّد دور المعلم في تنمية الميل للمطالعة عن طريق مجموعة من النشاطات والإجراءات التي يمكن حصرها في الآتي:

-توفير العدد الكافي من الكتب والقصص والمجلات المتنوعة المناسبة لمستوى المتعلمين.

---

[1]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، ص: 12.

[2] - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص: 16-17.

[3] - المرجع نفسه، ص: 19.

[4] - وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، ص: 13.

-السماح للتلاميذ من حين إلى آخر بقراءة موضوعات من اختيارهم، مع مراقبة عاداتهم القرائية.
-مناقشة التلاميذ فيما قرؤوه بإبداء رأيهم، أو بعرض تلخيصاتهم التي تمهّد ببيانات حول الكِتاب: (المؤلف، العنوان، دار النشر، تاريخ النشر، عدد الصفحات...).
-تشجيع التلاميذ على انتقاء كتب جديدة لإثراء مكتبة القسم بتوجيه من المعلم.
-اصطحاب التلاميذ إلى المكتبات العمومية، وتعريفهم بالكتب الموجودة فيها، وتحفيزهم على الاستعارة (مكتبة البلدية، ودار الشباب، ودار الثقافة...)[1].

ثالثا: المحفوظات:

تبقى المحفوظات حصة مستقلة في توقيت السنة الخامسة من التعليم الابتدائي لِمَا لَهَا من أهميّة في تنمية الكفاءات المستهدفة من تعلم اللغة العربية في جانبها الفني والأدبي، باعتبار أنّ المحفوظات والأناشيد قطع أدبية راقية تنمّي الذوق، وتهذّب السلوك، وتبعث الانشراح والسرور في المتعلمين فيقبلون على حفظها وإنشادها، والإكثار من ترديدها والتأثّر بمضمونها[2].

ويسعى نشاط المحفوظات في السنة الخامسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

-تنمية قدرة المتعلم على الحفظ.
-إثراء رصيده اللغوي.
-تعزيز قدراته في مجالي التعبير الشفوي والكتابي.
-تذليل صعوبات النطق بواسطة الإنشاد الجماعي، بالإضافة إلى التخلّص من حالات الخجل والانطواء.
-استخدام القدرات الصوتية والفنية لإشباع الحاجات الوجدانية.
-تنمية الذوق الأدبي.
-تمثل المحفوظ تمثلا دالا على مضمون النص .
-الشعور بالسرور، وتجديد النشاط وتبديد الملل[3].

كما يمكن أن تمرّ حصة تدريس المحفوظات أو الأناشيد بالخطوات التالية:

[1] - ينظر: - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص: 19.
[2] - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص: 17.
[3] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص: 20.

-التمهيد المشوق لها.

-قراءة المعلم قراءة معبرة ومشخصة للمعاني.

-قراءة بعض التلاميذ المتميزين لتقليد أداء المعلم.

-التعرض للمعنى الإجمالي للقطعة بعد شرح الكلمات الصعبة ثم استخراج القيم.

-الترديد الفردي للقطعة ثم الأداء الجماعي[1].

4-الكفاءات القاعدية للأنشطة والكفاءة الختامية للسنة الخامسة ابتدائي:

من الكفاءات القاعدية والكفاءات الختامية التي ذكرتها المناهج ننقل:

أولا: القراءة والمطالعة: هي نفسها الكفاءات القاعدية والأهداف التعلمية المذكورة في السنة الرابعة ابتدائي.[2]

ثانيا: الكفاءة الختامية لنهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

في نهاية السنة الخامسة يكون المتعلم قادرا على قراءة خطابات شفوية وفهمها وإنتاجها، ونصوص كتابية متنوعة الأنماط: الحواري، والإخباري، والسردي والوصفي[3].

5-الوسائل التعليمية:

هي نفسها الوسائل المذكورة في مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

6-التقـــــــــــييم:

انطلاقا من تعريف الكفاءة بأنّها: القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية قصد معالجة وضعية معقدة تنتمي إلى نفس العائلة من الوضعيات، يظهر لنا الجوانب التي ينبغي أن تنصب عليها عملية تقييم الكفاءة وهي:

-الموارد الداخلية: وتتعلق بالمعارف الفعلية والمعارف السلوكية وغيرهما.

-الموارد الخارجية: وترتبط بقدرة المتعلم على توظيف كل أشكال الوثائق والسندات التي يكون بحاجة إليها لحل الوضعية المعقدة (الوضعية مشكل).

[1] - ينظر: التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص: 18.

[2] - للاستزادة ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص: 12-13.

[3] - وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، ص: 09.

-الوضعية المعقدة ونعني بها أحد نشاطات الإدماج (التعبير الكتابي، والشفوي، وإعداد المشاريع وإنجازها...)[1].

عموما يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من التقييم في منهاج السنة الخامسة وذلك كما يلي:

-التقييم التشخيصي: الذي يجري قبل الفعل التعلمي .

-التقييم التكويني: الذي يساير الفعل التعلمي.

-التقييم التحصيلي: الذي ينجز في نهاية الفعل التعلمي.

كما ينبغي أن لا نهمل التقييم الذاتي لما له من أهمية للمتعلم والمعلم على حد سواء، لذا يجب على هذا الأخير أن يشجّع التلاميذ على تمثّله لكونه يسهم في إثارة دافعيتهم للتعلم، كما ينمي عندهم الرغبة في بذل الجهد والاستمرار فيه[2].

7- الفهرس:

الجدول الآتي يلخّص ما ورد فيه[3]:

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص: 23.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 24.

[3] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012-2013، ص: 6-7.

المشروع	المحور	الوحدة	النص التوثيقي	المحفوظات	الصفحة
أرتب أجزاء القصة	القيم الإنسانية	رسالة سلام	من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان	الثعلب المتنكر	13-10
		الوعد المنسي 1			17-14
		الوعد المنسي 2			21-18
أصف شخصية داخل القصة	العلاقات الاجتماعية	من رأفة الفقراء	جمعية أمين	النملة	31-28
		الأصدقاء الثلاثة			35-32
		النمل والصرصور			39-36
أعبر عن الأحاسيس	الخدمات الاجتماعية	فوكس والحماية المدنية	الشرطة ودورها	الكشاف	49-46
		حارس الليل والغزال			53-50
		قصة قرية			57-54
ألخص نصا	التوازن الطبيعي والبيئة	قصة الحيتان الثلاثة	الماء ثروة	الماء	67-64
		بين التمساح والطيور			71-68
أصف مكانا في قصة	الهوية الوطنية	عاصمة بلادي الجزائر	قصور الجزائر	نشيد لوطني	85-82
		من تقاليدنا			89-86
		لوحات من صحراء بلادي			93-90
أكتب نصا أقدم فيه شرحا	الصحة والرياضة	سبانخ بالحمص	ألعاب القوى في التاريخ الإسلامي	الرياضة	103-100
		ابن سينا الطبيب الماهر			107-104
		رامي بطل السباحة والغطس			111-108
أنجز بطاقة كتاب	غزو الفضاء والاكتشافات العلمية	كوكب الأرض	مذنب هالي	القمر	121-118
		الأقمار الاصطناعية			125-122
		إسحاق نيوتن والأرض			129-126
أنجز ملصقة إشهارية	الحياة الثقافية والفنية	حفلات عرس	الأفلام السينمائية	الياسمين	143-140
		في مهرجان الزهور			147-144
		مسرح عرائس الجراجوز			151-148
أكتب كيفية صنع شيء	الصناعات التقليدية والحرف	النفخ في الزجاج	الفنون الإسلامية والخزف	النجار	161-158
		تصنعان من الطين تحفا			165-162
أحكي رحلة باستعمال الضمير (أنا)	الرحلات والأسفار	كريستوف كولومبوس مكتشف أمريكا	قصر الحمراء	الحمامة المسافرة	175-172
		مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج			179-176

تجدر الإشارة هنا إلى أنّ منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي (طبعة جوان 2011) قد ذكر المحاور الثقافية المتضمنة في كتاب التلميذ، وهي تقريبا المحاور المذكورة في الجدول أعلاه مع شيء من التفصيل (أي تمثيل للوحدات التي تندرج تحت كل محور)، لذلك لا فائدة من تكرارها هنا[1].

8-قائمة الدروس المحذوفة من كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

لقد أورد دليل المعلم للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي قائمة للدروس المحذوفة من كتاب التلميذ للغة العربية وذلك كما يلي[2]:

[1] - للاستزادة ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص: 21.
[2] - وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، ص: 7.

المشاريع	الصفحة	الوحدة	الصفحة	النحو	الصفحة	الصرف	الصفحة	الإملاء	الصفحة
أرتب أجزاء القصة	22	رسالة سلام	10	مفهوم النص	12	صيغة الكلمة	13		
أصف شخصية داخل قصة	40	الوعد المنسي 1	14	أجزاء النص الجملة وأنواعها	16 20			الشدّ	17
أعبر عن الأحاسيس	58	من رأفة الفقراء	28	الجملة الاسمية الخبر جملة الخبر شبه جملة	30 34 38	الفعل الصحيح	35	الهمزة على الألف في وسط الكلمة	31
ألخص نصا	72			النداء	56				
أصف مكانا	94			خبر كان مفردا وجملة خبر كان شبه جملة	66 70			الهمزة في آخر الكلمة	67
أكتب نصا	112			خبر إنّ مفردا وجملة خبر إنّ شبه جملة	84 88	الفعل الجامد والمشتق	85		
أنجز بطاقة كتاب	130			الحال جملة وشبه جملة التمييز	106 110			الهمزة المنفردة	111
أنجز ملصقة إشهارية	152			الاستثناء بـ: إلاّ	128	النسبة	129		
أكتب نصا	166	النفخ في الزجاج	158	المفعول فيه المفعول لأجله المفعول معه	142 146 150				
أحكي عن رحلة	180			المفعول المطلق التوكيد اللفظي والمعنوي	160 164			حذف النون من الأسماء المضافة	161
								زيادة الألف في الأفعال	175

هذا ما أمكننا رصده فيما يخص مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. أمّا آراء الأساتذة والمعلمين العاملين في هذا القطاع والتي تتعلق بالمحتوى الثقافي في نصوص تدريس اللغة العربية ككل، فقد لخّصتها نتائج الاستبانة التي أجريناها، وفيما يلي مناقشة لنتائجها.

2-تحليل الاستبانة:

نشرع في تحليل نتائجها بداية من توضيح مصدر أسئلتها، وذلك كما يلي:

أولا: مصدر أسئلة الاستبانة:

تمّ جمع مادة الاستبانة من خلال الاطّلاع على الكتب والمراجع التي تتحدث عن الثقافة والمحتوى الثقافي في الكتب المدرسية وخاصة كتاب: "الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس" لصاحبه الدكتور: "رشدي أحمد طعيمة". وقد عرفنا أنّ هذا الباحث قد اهتمّ كثيرا بموضوع الثقافة في تأليف الكتب المدرسية، وهذا من خلال العديد من الكتب التي ألّفها في هذا الشأن، وكذلك من خلال اطّلاعنا على مادة كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، وكذا

من خلال احتكاكنا بنصوص تدريس اللغة العربية في هذه المرحلة من خلال تدريس محتوياتها في السنوات القليلة الماضية. وبناء على هذا تمّ حصر الجوانب التي تتطلّب منّا هذا العمل.

وحتّى نثري توجّهنا في ما توصلنا إليه من ملاحظات وآراء تخصّ تقويم المحتوى الثقافي في نصوص تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية قمنا بالآتي:

1 ضبطنا أسئلة هذه الاستبانة ووجّهناها إلى المعلمين الذين يسهرون على تطبيق هذا المحتوى وتقديمه لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر، لأنّهم الأدرى به أكثر من غيرهم، وذلك بحكم احتكاكهم اليومي بهذه المحتويات واطّلاعهم على مختلف جزئياتها، وكلّ هذا من خلال كتب اللغة العربية لسنوات مرحلة التعليم الابتدائي الخمس: الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة والخامسة.

2 -تصنيف هذه الأسئلة في موضوعات تغطي معظم جوانب المحتوى الثقافي في هذه النصوص.

3 عدم التقيد بترتيب الأسئلة التي تندرج تحت الموضوعات السابقة، حتّى نضمن أكثر دقة وتركيز في الإجابة عن أسئلة الاستبانة.

4 في العموم؛ حدّدنا بديلين للإجابة عن كل سؤال، بحيث يختار المُجيب (الأستاذ) منها ما يناسب إجابته وهي (نعم) أو (لا). كما أضفنا بديلا ثالثا في حالة الحيرة في الإجابة وهو خيار (لا أدري) حتّى نمنح للمجيب فرصة في حال لم تتسنّ له الإجابة بالخيارين الأول والثاني.

5 أجرينا مراجعة لأسئلة الاستبانة وحاولنا -قدر الإمكان- الاختصار في عدد أسئلتها.

6 كتبنا مقدّمة للاستبانة، وأنتجناها في شكلها النهائي يصلح بعدها للتطبيق، والموضوعات الأساسية التي تعالجها هذه الاستبانة هي التالية:

ثانيا: محتوى الاستبانة:

وذلك من خلال نقاط محدّدة وهي:

1 الأهداف الثقافية.

2 المحتوى الثقافي: ويشمل الموضوعات الثقافية المتضمنة في نصوص تدريس اللغة العربية والثقافة السائدة، وإقبال التلاميذ على نصوص اللغة العربية، ولغة النصوص،

وتطبيق المحتوى الثقافي من طرف الأستاذ، والقيم التربوية السائدة في هذه النصوص، وأتبعناها باقتراحات المربين بشأن المحتوى الثقافي في كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي.

3 إخراج كتب اللغة العربية.

4 تقديم اقتراحات بشأن المحتوى الثقافي لكتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي.

ثالثا: عينة الاستبانة:

طُبّقت هذه الاستبانة في نهاية الموسم الدراسي 2017/2016، وقد شملت ثلاثة وستين (63) أستاذا ومعلّما موزّعين على بعض الابتدائيات من ثلاث ولايات وهي: ولاية الوادي وبالضبط ابتدائيات دائرة الرباح، وقد قمت بهذا العمل شخصيا، ثم ولاية ورقلة وبالضبط ابتدائيات دائرة الحجيرة، وقد قام بهذا العمل زميلنا الأستاذ "عبد الرحمن عبد الحي"، بالإضافة إلى ولاية الأغواط وبالضبط بلدية حاسي الرمل؛ وقام بذلك زميلنا الدكتور "الطيّب شيباني".

كما حرصنا – وتحريّا للدقة أكثر– أن تكون أسئلة هذه الاستبانة موجّهة للمعلمين الّذين يتوفّر فيهم شرط تدريس جميع أقسام المرحلة الابتدائية، أي من السنة الأولى ابتدائي إلى الخامسة حتّى نضمن اطّلاع كل أستاذ مُستوَجب على جميع كتب اللغة العربية، ومن خلالها نصوص اللغة العربية، ولتكون إجابته على الأسئلة مبنية على أساس خبرة مرّ بها، وعلى احتكاك بل تدريس هذا المحتوى الثقافي للناشئة.

من بين العراقيل التي واجهتنا أثناء عملية توزيع أسئلة الاستبانة هو التكلّف والتّحفظ الذي صادفناه من بعض المعلمين عن هذه الأسئلة، مع تفضيل بعضهم أخذها معه إلى منزله حتّى يتسنّى له بذلك الإجابة عنها، وقد كان لهم ما طلبوا ممّا أسفر –وللأسف الشديد– عن ضياع بعضها، وممّا زاد في تناقص عدد أوراق الاستبيان المقبولة هو عند تفحّص الأوراق المُعادة إلينا تمّ إلغاء العديد منها نظرا لـــ:

- عدم وضع المجيبين لعلامات أمام جميع أقسام المرحلة الابتدائية.
- عدم الإجابة عن بعض أسئلة الاستبانة.
- التعبئة أو التشطيب أو لازدواجية الاختيار في الإجابة عن نفس السؤال.

وعليه أصبح العدد الذي ضبطناه من مجموع أوراق الاستبانة الموزعة هو ثلاث وستين (63) ورقة، والجدول التالي يُلخّص ما قلناه:

	ولاية الوادي	ورقلة	الأغواط	المجموع
عدد الأوراق الموزعة	70	20	32	122
عدد الأوراق المستلمة	68	19	30	117
عدد الأوراق الملغاة	26	13	15	54
عدد الأوراق المقبولة	42	06	15	63

هذا عن كيفية اختيار محتوى الاستبانة وعينة المدرّسين، وظروف توزيعها عليهم، والآن نشرع في مناقشة نتائج هذه الاستبانة.

رابعا: نتائج الاستبانة:

قبل شروعنا في مناقشة أجوبة المربين، لا بأس أن نتعرّف على مستوياتهم العلمية، وفيما يلي حصر لها:

1 - المُؤهل العلمي للمُستَجوَبين:

المؤهل العلمي	خرّيج جامعة	معهد تكنولوجي	معهد+جامعة	شهادة أخرى	المجموع الكلي
العدد	28	26	05	04	63
النسبة	٪ 44.45	٪41.27	٪07.94	٪06.34	٪100

يتّضح من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة المؤهل العلمي الذي يحمله المستجوبون هو شهادة التخرج من الجامعة أي التّحصّل على شهادة ليسانس أيّا كان نوعها، وهي ما تمثله نسبة (44.45+07.94 تساوي 52.39). وهي بالتدرج مع مرور الزمن أصبحت تقريبا في الوقت الحالي أعلى نسبة في الفئات التي تُمارس مهنة التعليم في الجزائر، وذلك بعد إحالة كثير من المعلمين خريجي المعاهد التكنولوجية بالخصوص على التقاعد خلال السنوات الأخيرة نظرا لبلوغهم سن التقاعد. ثمّ تليها نسبة خريجي المعاهد التكنولوجية للأساتذة والمعلمين بنسبة (41.47+07.94 تساوي 49.41٪)، ونحن نعلم أنّ هذه الفئة قد وُظّفت في قطاع التربية والتعليم امتدادا للظروف الخاصة التي مرّت بها منظومة التعليم في الجزائر؛ إذ كانت تعاني من نقص كبير في عدد المدرسين، وفي عدد المكونين على حدّ سواء خاصّة في السنوات الأولى من استقلال بلادنا إلى غاية بداية التسعينات من القرن الماضي، وربّما حتّى الموسم الدراسي 1995/1994. حيث كان المتكوّنون في هذه المعاهد قليل منهم من كان متحصّلا على شهادة البكالوريا، وكثير منهم من ذوي المستوى النهائي من المرحلة الثانوية، حيث مازال

بعضهم يُمارس مهنة التعليم إلى يومنا هذا، ونتائج الجدول أعلاه تثبت ذلك. ثم تليها نسبة (6.34٪) لشهادات أخرى وكثير منهم أصحاب التوظيف المباشر في قطاع التعليم من ذوي مستوى البكالوريا أو حتّى أدنى من ذلك (الثانية ثانوي) في بعض الأحيان، ومنهم من تحصّل على شهادة الكفاءة المهنية بعد ذلك، أي بعد مُضي فترة في التعليم.

أمّا بخصوص التّمايز بين هذه الفئات ومؤهلاتها العلمية بالتأكيد له أثره الكبير في تكوينهم وخبراتهم التعليمية، وبالتالي ممّا ينعكس بالتأكيد على إجاباتهم على أسئلة الاستبانة، لأنّ نوع المُؤهّل العلمي له ثقله في كل الأحوال على إجابة المُستجوبين، وأنت كما تلاحظ أنّ أكثر من نصفهم من خريجي الجامعات.

2-الخبرة في التدريس/ الجنس:

نعني بالخبرة في التدريس عدد سنوات العمل التي قضاها المستجوبون في ميدان التربية والتعليم في مرحلة التعليم الابتدائي، وقد خصّصنا مكانا في ورقة الاستبانة للإجابة عنها بحيث يكتب كل معلم أو أستاذ عدد سنوات عمله في قطاع التربية.

لكن قبل البدء في مناقشة نتائج هذا العنصر من أسئلة الاستبانة يَقتضي منّا الأمر توضيح ما يلي:

يُمكن تلخيص مسار إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر عموما -من الاستقلال إلى يومنا هذا- في اعتماد ثلاث مقاربات بيداغوجية في ميدان التربية والتعليم، يُمكن تلخيص مراحلها إجمالا في ما يلي:

1 المقاربة بالمحتويات: من بعد الاستقلال إلى غاية سنة 1982.
2 المقاربة بالأهداف: من سنة 1983 إلى غاية 2002.
3 المقاربة بالكفاءات: من 2003 إلى غاية يومنا هذا.

انطلاقا من هذا الحصر لهذه الطرائق التعليمية وتبعا لعدد سنوات التدريس لكل مُستجوَب ضبطنا مجالات الخبرة المهنية لكل منهم وذلك كما يلي:

- من (5 إلى 14) سنة: كما نعلم أنّنا اشترطنا في المجيبين عن أسئلة الاستبانة أن يكونوا قد قاموا بتدريس جميع سنوات المرحلة الابتدائية (من الأولى إلى الخامسة)، وبالتالي كانت

بداية هذا المجال هو خمس سنوات. أمّا عن التحديد بأربع عشرة سنة، فهي تقريبا المدة التي كان فيها أوّل ظهور للمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، وذلك ابتداءاً من الموسم الدراسي (2004/2003) إلى غاية تاريخ إجراء هذه الاستبانة في نهاية الموسم الدراسي (2017/2016). وكلّ هذا قصد ضبط عدد المستجوبين الذين يزاولون مهنة التدريس بهذه المقاربة.

- من (15 إلى 35) سنة: أو بالأحرى أكثر من أربع عشرة سنة وأقل من خمس وثلاثين سنة، وذلك قصد ضبط عدد المستجوبين الذين مارسوا مهنة التعليم باعتماد المقاربتين (الكفاءات + الأهداف)، وبالطبع سوف تكون لهذه الفئة أكثر خبرة في التدريس من سابقتها وذلك بحكم ما ذكرنا.
- (أكثر من 35) سنة: وذلك قصد ضبط عدد المستجوبين الذي مارسوا مهنة التدريس بجميع المقاربات التي ذكرناها آنفا.

النتائج المتحصّل عليها انطلاقا من هذه المعطيات دوّناها في الجدول أسفله:

مدة الخبرة المهنية	من 5 – 14 سنة	النسبة المئوية	من 15–35 سنة	النسبة المئوية	أكثر من 35 سنة	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية
الذكور	06	٪09.52	33	٪52.38	00	٪00	39	٪61.91
الإناث	13	٪20.63	11	٪17.46	00	٪00	24	٪38.09
المجموع	19	٪30.15	44	٪69.85	00	٪00	63	٪100

بنظرة تفحصيّة لنتائج هذا الجدول يمكن استخلاص التالي ذكره:

أ -الجنس:

من خلال أرقام هذا الجدول يتّضح أنّ المجموعة المُستجوَبة في هذه الاستبانة بها نسبة كبيرة من النساء المدرّسات أو المربّيات؛ وذلك بتعداد أربع وعشرين (24) معلمة، أي ما نسبته (38.09 ٪) من إجمالي عدد المستجوبين، وهي نسبة معتبرة، وفي تزايد مستمر عاما بعد عام خصوصا في السنوات الأخيرة. وما يُثبت ذلك هو النتائج المدوّنة في الجدول أعلاه، وكذلك الواقع الذي نشهده داخل المؤسسات التعليمية اليوم، وما يزيد في إثبات ذلك هو أنّ عدد النساء المعلمات في مجال الخبرة المهنية (من 5 إلى 14 سنة) أكثر من عدد الرجال المعلمين، وهذا إنْ دلّ على شيء فإنّه يدل على اقتحام المرأة ميدان التعليم بقوة؛ حيث "يُعدّ قطاع التربية

بلا منازع أهم القطاعات التي أتاحت للمرأة خوض غمار الحياة العملية، ممّا كان له الشأن الكبير في تحسين مكانتها والرقي الاجتماعي على العموم"[1].

أمّا نسبة الرجال فهي أكبر من نسبة النساء في استبانتنا هذه، وذلك بتعداد (39 معلما) أي ما نسبته (61.91 ٪). لكن من خلال نتائج هذا الجدول نلاحظ أنّها في تناقص مستمر في قطاع التعليم بمرور الزمن وهذا لاجتياح المرأة ميدان التربية والتعليم في الجزائر.

فمن خلال الأرقام المدونة في الجدول أعلاه نلاحظ أنّه ومن خلال مجال الخبرة (من 15 إلى 35 سنة)، حيث يُظهر أنّ نسبة الرجال كانت أكثر في وقت مضى ممّا هي عليه الآن، وهي في تناقص مستمر نظرا للأسباب المذكورة، وكذا لإحالة كثير منهم على التقاعد.

أمّا بالنسبة لمناقشة المجالات التي وضعناها لحصر الخبرة المهنية لكل مُستوَجب فهي كالآتي:

أولا: (من 5 إلى 14 سنة):

بداية هذا المجال من خمس سنوات تدريس لكل مستوجب، مع شرط مروره بتدريس جميع أقسام المرحلة الابتدائية – كما سبق ذكره – ليكون بذلك قد تسنّى له الاطّلاع على جميع كتب اللغة العربية ونصوصها، ونتجّنب بذلك إمكانية عدم اطّلاع –ولو مستجوب واحد– على نصوص تدريس اللغة العربية في هذه الكتب، وهذا ممّا يزيد بلا شك في صدق استبانتنا هذه.

بالتالي ومن خلال هذا المجال يتّضح جليّا أنّ المجموعة المستجوبة تمتلك على الأقل القدر الأدنى من الخبرة المهنية اللازمة للإجابة عنها.

أمّا بخصوص الأرقام المسجلة في الجدول أعلاه والخاصة بهذا المجال، وهي بمجموع تسعة عشر (19) مُستجوَبا ، وستة (06) ذكور، وثلاث عشرة (13) أنثى، وهي تعبّر عن مجموعة المربين الذي يمارسون مهنة التعليم بإستراتيجية الكفاءات فقط، وذلك بنسبة (30.15٪) من مجموع المستجوبين، أي تقريبا ثلث العدد الإجمالي للمستجوبين، وهي نسبة مهمة في الإجابة عن أسئلة الاستبانة.

[1] - فوعيش جمال الدين، "أزمة التربية والتعليم في المغرب العربي –المنظومة التربوية الجزائرية أنموذجا-"، مجلة عالم التربية، ع24، منشورات عالم التربية، المغرب، 2014، ص:91-92.

ثانيا: (من 15–35 سنة):

نلاحظ من الأرقام المسجلة في هذا المجال أنّ الرجال (33 معلما)، أي ما نسبته (52.38٪) من العدد الإجمالي للمستجوبين أكثر من النساء (11 معلمة)، أي ما نسبته (17.46٪) من العدد الإجمالي للمستجوبين، وهذا قبل أن تقتحم المرأة ميدان التعليم بقوة.

أمّا بخصوص العدد الإجمالي للمستجوبين في هذا المجال وهو (44 مستجوبا) أي ما نسبته (69.85٪) من العدد الإجمالي للمستجوبين أي ما يُقدّر بالثلثين تقريبا. وهي تمثّل فئة المربين الذين زاولوا مهنة التدريس باعتماد المقاربتين الأخيرتين (الأهداف والكفاءات) في المدرسة الجزائرية، أو ما نسمّيهم بالمخضرمين ــإنْ صحّ التعبيرــ، وهي نسبة مهمة جدا ومعتبرة – في الوقت نفسه– في إجاباتها عن أسئلة استبانتنا، وذلك نظرا لطول خبرتهم المهنية (أكثر من 15 سنة) وتنوّعها (من الأهداف إلى الكفاءات).

ثالثا: (أكثر من 35 سنة):

وهي نسبة قليلة جدا في قطاع التعليم اليوم، وهي في تناقص مستمر، ولكنّنا –مع الأسف– لم نصادف أيّا منهم في هذه الاستبانة نظرا لإحالة معظمهم على التقاعد في السنوات الماضية.

خامسا: تحليل إجابات المُستجوَبين:

نشرع في تحليل إجابات المستجوبين بالمحور الأول الذي رصدناه لهذا الغرض وهو الأهداف الثقافية:

1 – الأهداف الثقافية: الجدول التالي يُلخّص إجابات المعلمين عن أسئلة هذا المحور:

الأهداف الثقافية	نعم	لا	لا أدري
هل تكلّم المنهاج عن الأهداف الثقافية؟	47	09	07
هل تستعين بمراجع ووسائل أخرى لتحقيق الأهداف الثقافية المنشودة إلى جانب كتب اللغة العربية والوثائق المرافقة لها؟ **لماذا؟**	49	14	00
المجموع الكلي	96	23	07
النسبة	٪76.19	٪18.25	٪05.55

انحصرت تبريرات المجيبين عن السؤال الثاني من هذا المجال، حيث نقلناها –كما وردت– في أوراق الاستبانة المُعادة إلينا، وذلك كما يلي:

- لأنّ المتعلم في بعض الأحيان لا يستطيع استيعاب فكرة النص نظرا للبيئة التي يعيش فيها.
- لأنّ هذه المواضيع بعيدة عن ثقافاتنا خاصة نحن أهل الصحراء.
- لعدم توفّر كتب خاصة بالمعلم تساعده على ذلك.
- خاصة مع حذف بعض المحتويات التعليمية من كتب اللغة العربية؛ يُعطونك عناوين دروس وأنت تبحث عن المحتوى بنفسك خاصة القواعد (التقديم في الكتاب مختصر)، والتعبير الكتابي (التعبير الكتابي في الكتاب مفقود) والقراءة.
- لأنّها غير كافية ومضامينها مبهمة الهوية.
- الاستعانة بكتب أخرى خاصة في المطالعة.
- لأنّ الكتب والوثائق المرافقة لا تفي بالغرض وعجزها عن تلبية حاجيّات المتعلمين.
- لإثراء المعلومات الموجودة وتدعيمها.
- لأنّ النصوص المبرمجة لا تخدم هويتنا الثقافية والإسلامية.
- لأنّ المادة الثقافية محدودة في الكتاب المدرسي والوثائق المرافقة له.

يُلاحظ على النتائج الواردة في الجدول أعلاه أنّ الفئة المستجوَبة أجابت بنسبة كبيرة لصالح تكلُّم المنهاج عن الأهداف الثقافية، وذلك بتعداد سبعة وأربعين (47) مستجوبا أي ما نسبته (74.60٪)؛ وهي نسبة مرتفعة عند مقارنتها بنسبة المجيبين بالإجابة (لا) وهي (14.28٪). في حين نلاحظ أنّ الفئة الثالثة من المجيبين اختارت إجابة (لا أدري) بنسبة (11.12٪) وهي بذلك تمثّل الفئة التّي –ربّما– لم يكن لها اطّلاع على وثيقة مناهج اللغة العربية، ونعتقد أنّها تخدم بحثنا بإجابتها هذه في جميع أسئلة هذه الاستبانة، وهذا بالطبع أفضل من الإجابة (بنعم أو لا) والمُستجوَب غير فاهم أو غير مُقتنِع بذلك...إلخ.

أمّا بخصوص ما نقوله عن هذه النتائج فهو كالتالي:

- صحيح أنّ كل وثائق مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي (المقصود وثيقة المنهاج لكل سنة دراسية) تحدّثت عن ملمح خروج التلميذ في نهاية كل سنة يمرّ بها، أو بالأحرى أهداف تعليم اللغة العربية في تلك السنة الدراسية. بالإضافة إلى كل هذا فإنّ وثيقتي مناهج اللغة العربية للسنتين الرابعة والخامسة عدّدت المحتويات الثقافية للسنتين

المذكورتين، وهي نفسها المحاور المُدرجة في كتب اللغة العربية. لكن يبقى أنّ هذه المناهج وكذلك الوثائق المرافقة لها لم تُفردْ الحديث بشكل خاص عن الأهداف الثقافية، ونحن نرى أنّ ما ورد من تِعداد لنقاط مَلْمَح خروج التلميذ مُضَمّن فيه الأهداف الثقافية، وذلك بحكم عدم فصل اللغة عن الثقافة. لكن –كان من الأهمية بما كان– أن تضاف إلى جانب هذا ذكر نوع الإنسان التي تريد هذه المناهج تشكيله في نهاية المرحلة الابتدائية، مع إبراز للمواقف والسّلوكات والاتّجاهات والقيم... التي تريد أن تربّيه عليها.

أمّا بخصوص الإجابات عن السؤال الثاني فهي تكاد تُجمِع على الاستعانة بمراجع ووسائل أخرى لتحقيق الأهداف الثقافية المنشودة إلى جانب كتب اللغة العربية، والوثائق المرافقة لها، وذلك بتعداد تسعة وأربعين (49) مستجوبا من إجمالي المستجوبين، أي ما نسبته (77.77٪)، في حين أنّ العدد المتبقي (14 معلما) أي ما نسبته (22.23٪) أجابت على العكس من ذلك.

كما تبقى تبريرات المستجوبين المصاحبة لهذا السؤال أبلغ في تأكيد النسبة المحصّلة فيه. وبالتالي لا نرى بُدّا في إعادة الكلام هنا مرّة أخرى.

2 – المحتوى الثقافي لنصوص اللغة العربية:

أولا: الموضوعات الثقافية المتضمّنة في نصوص تدريس اللغة العربية:

الموضوعات الثقافية المتضمّنة في نصوص تدريس اللغة العربية	نعم	لا	لا أدري
هل الموضوعات الثقافية المتضمّنة في نصوص اللغة العربية كافية بالنسبة للمتعلمين (ملمّة بالتراث، الواقع، المستقبل)؟.	19	38	26
هل هي موضوعة على أسس علمية مدروسة؟	20	31	12
هل هي مناسبة للمرحلة العمرية التي يمرّ بها المتعلّم (6–12سنة)؟	20	36	07
هل هذه الكتب كافية لتثقيف الطفل وبالتالي يمكنه الاستغناء عن الوسائط الثقافية الأخرى؟ **ولماذا؟**	07	52	04
المجموع الكلي	66	157	49
النسبة	٪24.26	٪57.72	٪18.01

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أنّ فقرات هذا المجال قد رُوعيت بنسب متفاوتة، ولكنّ جميعها يصبُّ في اتجاه واحد وهو قصور موضوعات نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، والدليل على ذلك هو عدم إجابة ولو فقرة واحدة لصالح هذه النصوص، ممّا

يدلّ على إجماع المجموعة المستجوَبة على أنّ هذه الموضوعات غير مناسبة لتلميذ هذه المرحلة.

أمّا بخصوص السؤال الفرعي المنبثق عن الفقرة الرابعة من هذا المجال، وهو عند طرح السؤال: لماذا؟؛ حيث تلخّصت إجابات المجموعة المستجوَبة –كما وردت– في النقاط التالية الذكر:

- لأنّها محدودة المعلومات والمعارف ولا تُشبع ميولات التلاميذ ورغباتهم.
- لأنّها لا تنمّي عنده مهارات التحدث والإنتاج اللغوي.
- تفتقر إلى التّنوع في النصوص والقيم.
- لأنّ واضع البرنامج لا علاقة له بواقع التلميذ.
- لأنّ الوسائط الأخرى تثقف الطفل أفضل.
- لافتقارها لبعض المواصفات العلمية.
- لأنّها بعيدة عن العصرنة.

ثانيا: إقبال التلاميذ على هذه النصوص:

الجدول أسفله يلخص نتائج هذا العنصر:

إقبال التلميذ على نصوص اللغة العربية	**جيدة**	**متوسطة**	**ضعيفة**	**لا أدري**
ما مدى تعلّق التلاميذ وإقبالهم على محتويات نصوص كتب اللغة العربية؟ **ولماذا؟**	15	39	05	04
//	**نعم**	**لا**	**لا أدري**	/
هل ينصرف التلميذ عمّا يُقدّم له في هذه النصوص؟ **ولماذا؟**	22	26	15	/

من خلال الأرقام المسجلة في الجدول أعلاه يَظهر أنّ الفقرة الأولى من هذا المجال تثبت أنّ إقبال التلاميذ على محتويات نصوص كتب اللغة العربية كان متوسطا، وذلك بنسبة (61.90٪) من إجمالي عدد المستجوبين، وهي نسبة عالية نوعا ما، ممّا يدلّ على أنّ هذه المحتويات لم تعدّ مرغوب فيها من طرفهم، وما يُدعّم هذا التّوجّه بنسبة كبيرة هو نتائج الفقرة الثانية من هذا المجال والتّي تفيد بأسبقية طفيفة لعدم انصراف التلميذ عمّا يُقدّم له في هذه الكتب، وذلك بنسبة (41.26٪) على انصرافه لما يقدّم له فيها، وذلك بنسبة (34.92٪). ونظرا لأهمية هاتين الفقرتين وحساسيتهما في هذا المجال وعلى بحثنا ككل، وحتّى نغوص أكثر في

هذا قصد التعرف على الأسباب المؤدية إلى هذه النتائج استقينا هذه الأسباب من إجابات الفئة المستجوَبة بخصوص انصراف التلاميذ عن هذه النصوص؛ أتبعنا الفقرة الثانية من هذا المجال بالسؤال: لماذا؟؛ وكانت نتائجها كما يلي:

- تفتقد النصوص إلى عنصر التشويق والطرافة.
- لأنّ محتوى النصوص لا يُتيح له مجال الإبداع في اللغة.
- لأنّها محتواها بعيد عن الواقع الذي يعيشه التلميذ.
- لأنّها هذه المواضيع بعيدة عن ثقافتنا خاصة نحن أهل الصحراء.
- نصوص مملّة.
- معقّدة وتُقدّم النصوص بطرق صعبة.
- لأنّه لا يجد ضالّته في هذه النصوص ويجدها بعيدة عن تراثه وقيمه أحيانا.

وبالتالي؛ فإذا كانت هذه آراء أصحاب التجربة في الميدان فما عسانا نضيف إلى ما قِيل؟!، ولكن –تقريرا للحقيقة هنا– حيث كان من المفروض أن يتعلّق التلميذ بأهم كتاب من كتبه المدرسية، ألا وهو كتاب اللغة العربية وما أدراك، ولكن –للأسف الشديد– نتائج هذا المجال أثبتت عكس ذلك نظرا للأسباب التي سردها المستجوَبون.

ثالثا: الثقافة السائدة في نصوص اللغة العربية: الجدول أسفله يلخّص النتائج:

الثقافة السائدة في نصوص اللغة العربية	**محلية**	**عربية**	**إسلامية**	**عالمية**	**عامة**	**لا أدري**
ما الغالب على نصوص اللغة العربية (قراءة، ومحفوظات، ومطالعة)، هل هي الثقافة المحلية (الجزائرية)،أم العربية، أم الإسلامية، أم العالمية، أم العامة؟	23	07	06	22	25	00
//	نعم	لا	لا أدري			
هل وفقت نصوص اللغة العربية في الدّمج بين أنواع الثقافة المذكورة سابقا؟	21	31	11	////////////		
//	**محلية**	**عربية**	**إسلامية**	**عالمية**	**عامة**	**لا أدري**
وما هي الأنواع التي أخلّت بها؟	15	08	23	05	01	11

نودّ أن نشير هنا –قبل مناقشة نتائج هذا الجدول– إلى أنّ هناك من المستجوَبين من ذكر أكثر من نوع من أنواع الثقافة التي طرحناها في هذا المجال، وذلك عند الإجابة عن الفقرة الأولى منه، وقد قمنا بتسجيل كل أنواع الثقافة التي ذكرتها الفئة المستجوَبة لأنّ فيهم من ذكر أكثر من نوع لها، لهذا كانت مجموع الإجابات (83 إجابة) وهي أكثر من عدد المستجوَبين (63 مستجوبا).

إنّ نتائج الجدول أعلاه تثبت مرة أخرى النتائج التي سنذكرها فيما سيأتي ذكره في بحثنا هذا عند دراستنا لتوجّهات نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي؛ حيث كان اختلاف نتائجنا عن نتائج هذا الجدول في ورود الثقافة المحلية في المرتبة الأولى بدل العامة في بحثنا، والسبب في ذلك –حسب رأينا– يرجع إلى:

- أنّ الثقافة المحلية المُدرجة في نصوص اللغة العربية وردت بصيغة العموم، ولم تُصْبَغ بصبغة الثقافة المحلية الجزائرية، لا من حيث الأسماء، ولا من حيث المسمّيات، ولا من حيث الزمان ولا المكان، بل كان أغلبها يتّسم بطابع العموم يتحرّك التلميذ فيها منقوص الهوية، وهذا ما نرى أنّه قاد –ممّا لا شكّ فيه– مجموعة المستجوَبين إلى التصويت لصالح الثقافة العامّة على حساب الثقافة المحلية الواردة في نصوص تدريس اللغة العربية.

أمّا فيما يخصّ نتائج الفقرة الثانية من هذا المجال، وهي نوع الثقافة التي أخلّت بها هذه النصوص فهي: الإسلامية والمحلية والعربية...، وخاصة العربية الإسلامية التي عانت التهميش والإقصاء كثيرا، ولا أدلّ على ذلك هو مجموع النصوص المثبتة والتي سيأتي ذكرها من خلال تحليلنا للثقافة السائدة في نصوص اللغة العربية؛ حيث وجدنا أنّ مجموع النصوص ذات التوجه العربي والإسلامي هو عشرة (10) نصوص من بين المجموع الإجمالي لنصوص المرحلة الابتدائية المقدّر بمائتين وسبع وستين (267) نصا؛ أي ما نسبته (06.25٪) من المجموع الإجمالي لها، وهي نسبة –كما ترى– ضئيلة جدّا عند مقارنتها بأهمية ما تُمثله.

كما نودّ أن نشير إلى أنّ عدد النصوص المُمثّل للثقافة العربية الإسلامية في كتب اللغة العربية والذي حصرناه في عشرة منها؛ أنّ أغلبها ينتمي إلى النصوص التوثيقية أي نصوص المطالعة التي كثيرا ما لا يَطّلِع عليها التلاميذ نظرا لأنّ أغلب مناهج اللغة العربية نصّت على اعتماد قصص بديلة لها في تنشيط حصص المطالعة، كما أنّ إدراجها ضمن النصوص التوثيقية لا يليق بمقامها؛ حيث أصبح التلميذ بهذا الإجراء (إدراجها ضمن النصوص التوثيقية)

يُطالع ثقافته العربية الإسلامية بدل أن تُغرَس فيه ويتربّى عليها. ولا يتحقق مسعى غرس الثقافة العربية الإسلامية إلاّ من خلال إدراج وتضمين كتب التلميذ في اللغة العربية لنصوص قراءة أصيلة محلية وعربية إسلامية تفي بهذا الغرض.

رابعا: نصوص اللّغة العربية: اللّغة – التّوثيق:

تلخصت نتائج آراء المربين في الإجابة عن هذا المحور في الجدول أسفله:

نصوص اللغة العربية: اللغة – التوثيق	جيدة	متوسطة	ضعيفة	لا أدري
ما رأيك في لغة نصوص اللغة العربية؟	15	41	07	00
//	نعم	لا	لا أدري	
هل لغة النصوص تساعد على النقل الصحيح للثقافة إلى المتعلمين؟	25	34	04	
أم هي قاصرة عن ذلك؟ **ولماذا؟**	31	18	14	
هل نصوص اللغة العربية موثقة توثيقا صحيحا؟	17	28	18	

من خلال النتائج المُثبتة في الجدول أعلاه نرى أنّ نتائج الفقرة الثانية تسهم بشكل أوضح في شرح النتائج المسجلة في الفقرة الأولى، هذا بالإضافة إلى التبريرات المُدرجة مع الفقرة الثانية. وبالتالي يظهر لنا جليّا من خلال هذه الحقائق أنّ لغة نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي يعتريها النقص، كما أنّ أغلبية الفئة المستجوَبة أي ما نسبته (53.69٪) ترى عدم مساعدة هذه اللغة على النقل الصحيح للثقافة إلى المتعلمين وذلك نظرا للتبريرات التي أوردوها وهي:

- لأنّها تعتمد لغة علمية أكثر منها أدبية وهذا ما يجعلها قاصرة عن ذلك.
- النصوص المبرمجة ينقصها في كثير من الأحيان الهوية والمصدر.
- عدم تركيزها على الثقافة الحقيقية للمجتمع الجزائري.
- معظم النصوص تتحدث عن قصص خيالية وأجنبية.
- الاعتماد على نصوص طويلة بعيدة عن واقع التلميذ وثقافته.

وما يزيد في توضيح وإثبات النتائج المسجلة في الفقرة الثانية من هذا المجال خاصة؛ هو نتائج الفقرة الثالثة منه التي تثبت بأنّ معظم نصوص تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي ليست موثقة نهائيا، أي ما نسبته (44.44٪) من إجمالي عدد المستجوبين.

وهذا ما يُدعّم كذلك النتائج التي سنعرضها في بحثنا هذا عند مناقشتنا لعنصر توثيق النصوص. مع العلم ما لتوثيقها من دور مهمّ بل أهمّ في إثبات الثقافة ونقلها إلى الناشئة، ناهيك عن اللغة المبتذلة التي ظهرت بها كثير من النصوص، أو ما تسمّيها مناهج اللغة العربية بالعربية المعاصرة، حيث ورد في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي ما يلي: "ومهما يكن من أمر، فإنّ الهدف من تعليم اللغة العربية لم يعُد يقتصر على تعلّمها من أجل معرفتها، بل أصبح الغرض من ذلك هو جعْل المتعلّم يتحكّم في لغة عربية معاصرة، وذلك بتدريبه على التعبير والتواصل معا"[1].

خامسا: القيم التربوية المتضمّنة في نصوص تدريس اللغة العربية:

شمل هذا العنصر الإجابة عن مجموعة من الأسئلة نلخصها في الجدول أسفله:

القيم التربوية المتضمنة في نصوص اللغة العربية	نعم	لا	لا أدري	//////////////			
هل نصوص اللغة العربية تحمل في طيّاتها قيما نبيلة؟	50	06	07				
//////////////////////////////////	**دينية**	**اجتماعية**	**علمية**	**جمالية**	**أخلاقية**	**سياسية وطنية**	**لا أدري**
ما النوع الغالب على هذه القيم: دينية/ اجتماعية/ علمية/ جمالية/ أخلاقية/ سياسية وطنية	14	35	13	11	26	17	00
وما هي القيم المفقودة في هذه النصوص؟	29	05	11	05	14	12	00

قبل البدء في تحليل نتائج هذا الجدول نودّ أن نشير إلى أنّ مجموع عدد القيم الغالبة والمفقودة على حدّ سواء والمقترحة من طرف المستجوَبين تفوق عددهم، وهذا لأنّه عند إحصائنا لهذين النوعين من القيم في أوراق الإجابة أدرجنا جميع القيم المذكورة من النوعين، وذلك لأنّ كثير من المستجوَبين ذكروا أكثر من قيمة؛ وهذا حرصا منّا على عدم إقصاء أي رأي من آراء الفئة المستجوَبة.

أمّا بخصوص النتائج المثبتة في هذا الجدول، فيظهر أنّ نصوص اللغة العربية تحمل في طياتها العديد من القيم النبيلة، وهو ما أثبتته المجموعة المستجوبة بأغلبية ساحقة وصلت نسبتها إلى (79.36٪) أي بمجموع (50 مستجوَبا) من إجمالي المستجوبين (63 مستجوَبا).

[1] - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011، ص: 07.

كما أظهرت المجموعة المستجوَبة بأنّ القيم الغالبة في هذه النصوص هي: القيم الاجتماعية وذلك بتكرار (35 مرة)، ثمّ الأخلاقية (26 مرة)، ثم السياسية الوطنية (17مرة)، ثم الدينية (14 مرة)، ثم العلمية (13 مرة) وأخيرا الجمالية (11 مرة)، وقد برّروا طغيان القيم الاجتماعية والأخلاقية على باقي القيم الأخرى بأنّ طبيعة نصوص اللغة العربية كان أغلبها ذي طابع اجتماعي في عمومها، أو بالأحرى هي عبارة عن نصوص تتحدّث عن العلاقات الاجتماعية وما يتبع ذلك من قيم تربوية.

وهذه النتائج المُتوصّل إليها من هذه الاستبانة بخصوص القيم الغالبة تختلف نوعا ما عن النتائج المثبتة في تحليلنا لموضوع القيم المتضمنة في هذه النصوص. ونرى أنّ هذا الاختلاف –بين هذا وذاك– راجع إلى أنّ مجموعة المستجوبين أوردت هذا الترتيب للقيم الغالبة على أساس نظرة عامّة لموضوعات نصوص اللغة العربية والتي غلب عليها الطابع الاجتماعي – كما سبق ذكره– في نظرهم، أمّا ترتيبنا للقيم المتضمنة في هذه النصوص فقد استخلصناه من خلال الوقوف عند هذه النصوص فِكرة فِكرة، وفِقرة فِقرة لاستخراجها وتصنيفها وإحصائها.

أمّا عن القيم المفقودة في هذه النصوص أو بعبارة أخرى: القيم التي لم تظهر بما فيه الكفاية في هذه المحتويات الثقافية، فقد رأت المجموعة المستجوَبة بأنّها كالآتي: الدينية بتكرار (29 مرة)، ثم الأخلاقية (14 مرة)، ثم السياسية الوطنية (12 مرة)، ثم العلمية (11 مرة) وأخيرا الاجتماعية والجمالية بتكرار (5 مرات) لكل منهما. وهذه النتائج لا تكاد تختلف عن النتائج المُتوصّل إليها في بحثنا أثناء تحليلنا لهذا العنصر، فالاختلاف فقط في إيراد الفئة المستجوّبة للقيم الأخلاقية في المرتبة الثانية من ناحية فقدانها في نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي؛ والّذي أثبتناه في تحليلنا هو أنّها وردت على رأس القيم المتضمنة في هذه النصوص. وحسب رأينا فإنّ الاختلاف في ذلك راجع إلى أنّ الفئة المستجوَبة ترى بأنّ الأزمة القيميّة عند التلاميذ اليوم هي أزمة أخلاق، فعكست هذا الواقع على ما يجب أن يكون ويتوفّر في كتاب التلميذ في الوقت الحاضر، كما قد يكون من جانب الاقتراح كذلك. وبهذا رأت الفئة المستجوبة تلك النظرة التي تقول بتهميش القيم الأخلاقية. ونضيف نحن إلى ما سبق ذكره وهو: أنّ ضعف تكرار بعض القيم الأخلاقية أمثال: الصدق والأمانة تكرّرا (03 مرات) في جميع نصوص تدريس اللغة العربية، والتسامح (04 مرات)، والإخلاص (04 مرات)، والعدل (03 مرات)، وإتقان العمل (03 مرات)... كلّ هذا الضعف في ظهور هذه القيم الأساسية في نصوص اللغة على اختلاف سنوات المرحلة الابتدائية يُدعّم التوجّهات السابقة.

كما يبقى نقص ظهور أو ندرة القيم الدينية، والسياسية الوطنية والعلمية في نصوص تدريس اللغة العربية، والّذي أقرته المجموعة المستجوبة وأثبته تحليلنا. وقد طلبنا تبرير ذلك من طرف المجموعة المستجوبة فتلخّصت إجاباتها في النقاط التالية:

- القيم الدينية مهمّشة في هذه النصوص.
- مؤلف الكتاب بعيد عن واقع التلميذ.
- القيم التي لم تحظ باهتمام هي: العزّة/ والاقتداء/ والانتماء للإسلام/ وطلب العلم/ واحترام المعلم...إلخ.

3 – المحتوى عموما – الإخراج:

لا نقصد من خلال إدراج هذه النقطة الفَصْلَ بينها وبين النقاط الأخرى التّي حدّدناها في دراسة المحتوى الثقافي لنصوص تدريس اللغة العربية من خلال هذه الاستبانة؛ وخاصة نقطة الموضوعات الثقافية المتضمّنة في نصوص تدريس اللغة العربية لأنّه يستحيل الفصل بينهما استحالة فصل اللغة عن الثقافة. وإنّما تمّ إدراج هذه النقطة لتعلّقها بمحتوى كتب اللغة العربية عموما فضلا عن الحديث على نصوص اللغة العربية على حده.

المحتوى عموما – الإخراج	نعم	لا	لا أدري				
من خلال معاينتك للمقرر الدراسي للغة العربية ومع تجربتك في تدريسه؛ هل تطبّقه كما سطّرته الوزارة؟ لماذا؟	28	29	06				
هل محتوى هذه الكتب صادق وخال من الأخطاء؟	19	39	05				
هل يراعي هذا المحتوى الفروق الفردية بين المتعلمين؟	17	44	02				
هل هناك علاقة بين أغلفة هذه الكتب وشكلها ومحتواها؟	29	26	06				
هل يناسب حجم كل كتاب السنة المخصص لها؟	13	46	04				
هل هذه الكتب مناسبة لتلميذ العصر الحالي؟ لماذا؟	20	33	09				
هل تمتلك هذه الكتب مواصفات الكتب الجيدة؟	17	34	12				
//	سنة 1	سنة2	سنة3	سنة4	سنة5	لا أدري	
في رأيك ما هو أفضل كتاب من بين كتب السنوات الخمس الذي ترى أنّ محتواه الثقافي يناسب تلاميذ القسم المخصّص له؟	05	10	11	10	19	08	

تُظهر نتائج الجدول أعلاه أنّ الفقرة الأولى من هذا المجال كانت الغلبة فيها للفئة التي لا تطبّق المقرر الدراسي كما سطرته الوزارة وذلك بنسبة (46.03٪) من مجموع الفئة المستجوَبة، وذلك نظرا للتبريرات التالية كما جاء على لسانها:

- لأنّه يحتاج إلى إثراء في اللغة (القواعد) والإنتاج الكتابي (التعبير الكتابي).
- أحيانا يكون النص يفوق القدرات الذهنية للمتعلمين ممّا يستوجب تغييره أو أخذ جزء منه.
- تكثيف الدروس لا يترك مجالا للإلمام بها.
- لوجود بعض الاختلالات والفراغات بين الموضوعات والوحدات.
- النصوص لا تنمّي الهوية العربية الإسلامية.

كذلك؛ نضيف هنا شيئا آخر غاب عن الفئة المستجوَبة ويُعدّ أمرا جوهريا في الموضوع وهو أنّ وثائق مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي نصّ أغلبها في تدريس نشاط المطالعة على اعتماد "سندات متنوّعة (قصص، ومجلاّت، وجرائد، وإعلانات...) "[1]، وهذا مع وجود النصوص التوثيقية في كتب اللغة العربية، وهذا الكلام دعوة للتخلّي عنها واعتماد مكانها ما ذُكِر من سندات، وبالتالي تبقى النصوص التوثيقية "زاد لمن لا زادَ له"؛ بمعنى أنّ المعلم أو التلميذ الذي لم يُحضر سندات تنشيط حصة المطالعة التي ذكرتها المناهج يضطرّ إلى مطالعة النّص التّوثيقيّ.

أمّا عن الفقرة الثّانية من هذا المجال فترى فيه نسبة (61.90٪) أي ما عدده (39 مستجوَبا) من مجموع الفئة المستجوبة أنّ محتوى هذه الكتب يفتقد إلى الصّدق، وهذا ما تزيد في إثباته مختلف فقرات هذا المجال، ويكفي أنّه محتوى واحد لمختلف البيئات الجزائرية، يقول الدكتور عبده الراجحي في هذا الصدد: "...وثمّة رأي يقرّر أنّ محتوى المقرّر في تعليم اللّغة في المدارس الابتدائية يجب ألاّ يكون واحدا على مستوى الدّولة الواحدة، وإنّما يجب أن يتنوّع بتنوّع البيئات؛ فالمحتوى الذي يُقدّم في مدرسة ابتدائية في العاصمة أو في المدن الكبرى يجب أن يكون غير المقرّر الذي يقدّم في الرّيف أو البادية، وهذا رأي نراه جديرا بالنّظر في المراحل الأولى في المدرسة الابتدائية على وجه الخصوص؛ لأنّ المحيط اللغوي يختلف من بيئة إلى أخرى، وقد أثبتت التّجربة أن توحيد اختيار المواد اللغوية في هذه المدرسة لا يؤدي إلى تحقيق أهداف المقرّر إذ يصطدم الأطفال بكلمات عن أشياء غير موجودة في البيئة فلا

[1]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011، ص:21.

يستطيعون تصوّر مدلولاتها المحسوسة في الأغلب، ويؤثّر هذا بعد ذلك على تتابع المحتوى "[1]. بالإضافة كذلك إلى وجود أخطاء في المحتوى من حيث افتقاده لعنصر الترتيب والتدرج بين وحداته التعليمية كما أثبتته الفئة المستجوبة فيما سبق.

- تُظهر الفقرة الثالثة من هذا المجال أنّ محتوى هذه الكتب لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وذلك بنسبة عالية نوعا ما وصلت إلى ما يقارب (69.84٪) من مجموع المستجوَبين، وقد برّرت هذه الفئة ذلك بأنّ محتوى هذه الكتب يخدم الأذكياء فقط، وهناك من رأى بأنّه مخصّص لفئة معينة من الجزائريين.
- لقد تفوّقت نتائج الفقرة الرابعة (46.03٪) التّي تمثّل أصحاب الإجابة (نعم) بأفضلية طفيفة على نقيضتها التي جاءت نسبتها (41.26٪) أصحاب الإجابة (لا)، ورأت –بذلك– هذه النسبة من المجموعة المستجوَبة بأنّ هذه الكتب لها علاقة بين أغلفتها وشكلها ومحتواها، وذلك من خلال حكم هذه المجموعة على أغلفة هذه الكتب التي وُضِعت عليها صور ورسومات مُستوحاة من مضمونها وهو ظاهر جليّ على صفحة غلاف كل كتاب من الكتب الخمسة.
- أمّا عن نتائج الفقرة الخامسة من هذا المجال فتثبت من خلالها الفئة المستجوبة أنّ حجم هذه الكتب غير مناسب للسنوات المخصّص لها، وذلك بنسبة (73.01٪) من إجمالي عدد المستجوبين؛ وهذا بحكم كثافة المحتويات التعليمية لهذه الكتب، وهناك من عدّها من ضمن الحشو. وما ندعّم به توجّه المجموعة المستجوَبة في هذه الفقرة بالذات –وعلى سبيل المثال– هو كتاب السنة الثانية ابتدائي الذي يبلغ عدد نصوص القراءة فيه ستة وخمسين (56) نصا؛ مقسّمة على مجموع أسابيع السنة الدراسية المقدرة بستة وثلاثين (36) أسبوعا؛ منها أربعة أسابيع مخصّصة لتقويم تعلّمات التلاميذ، وبالتالي يُصبح عدد الأسابيع (32) أسبوعا، وبعملية حسابية بسيطة (56 :32 يساوي 1.75 درسا في الأسبوع)، أي بالتقريب يَدرُس التلميذ نصين اثنين للقراءة في الأسبوع. وهو ما هو موجود بالفعل في تدريس هذا النشاط في السنة الثانية ابتدائي، وهذا كثير على تلميذ في السنة الثانية للتعليم، ناهيك عن طول هذه النصوص وكثرة مفرداتها ومفاهيمها.

[1] - عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 1995، ص: 64.

نودّ أن نشير هنا في خضمّ حديثنا عن محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي حتّى نربط الفكرة بسابقاتها إلى أنّه عُمِدَ إلى التقليص في عدد صفحات كتاب السنة الأولى كذلك، وليس تخفيفا لمحتوياته، وذلك بإدخال أنشطة الكتاب بعضها بعضا، أي الاختزال في عدد الصفحات. كما شمل هذا الإجراء كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي بصورة أصرم من سابقاتها وهي الحذف الفعلي لثلاثة عشر (13) درسا من ست وخمسين (56) درسا؛ وبالتالي اُختزل النصف في عدد دروس القراءة تقريبا. وكان ذلك في بداية الموسم الدراسي 2015/2014، مع حذف دفتر الأنشطة والتمارين للسنتين المذكورتين. ويأتي هذا العمل بعد عقد من الزمن (عشر سنوات) من وضع هذا الكتاب في محك الممارسة الميدانية –كما تقول مناهج اللغة العربية-.

أمّا عن امتلاك هذه الكتب للمواصفات الجيّدة فرأت نسبة من المجموعة المستجوبة تقدّر بحوالي (53.96٪)؛ أنّ كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لا تمتلك هذه المواصفات نظرا للاعتبارات السابقة الذكر وغيرها، وكان ذلك في الفقرة السادسة من هذا المجال.

أمّا في الفقرة السابعة فيرى أكثر من نصف المجموعة المستجوّبة، والمقدّر بنسبة (52.38٪) أنّ هذه الكتب ليست مناسبة لتلميذ العصر الحالي، وعندما طلبنا منهم التبرير أجابوا بما يلي:

- لأنّها مُفرغة من محتواها الأصلي.
- بعيدة عن منال التلاميذ ومستواهم.
- لا ترتقي بالطفل إلى فهم الواقع الاجتماعي له.
- لأنّها لا تتماشى والواقع العلمي المتطور.
- غير مهتمّة بالثقافة العربية والإسلامية والمحلية.
- كونها لا تراعي تاريخنا الماضي، وتعقّد الحاضر ولا تحلم بالمستقبل الزاهر ولا تأمل به.
- لأنّها زجّت بثقافات أخرى.
- لأنّ التلميذ بحاجة ماسة إلى معرفة تاريخه وثقافته وتقاليده أكثر من أي وقت مضى.
- لأنّها مأخوذة من واقع غير واقعه.
- لأنّها لم تعْطِ أهمية للقيم الأساسية.

بعد كلّ هذه الأسئلة؛ وفي الفقرة الثامنة من هذا المجال طلبنا من المجموعة المستجوَبة اختيار أفضل كتاب من بين كتب السنوات الخمس؛ والذي ترى بأنّ محتواه الثقافي يناسب تلاميذ القسم المخصص له، فاختلفت الآراء وتباينت، والنتائج مسجلة في الجدول أعلاه. لكنّ أكثر الإجابات كان لصالح كتاب السنة الخامسة ابتدائي، وعندما طرحنا السؤال: لماذا؟؛ تلخصت الإجابات في النقاط الآتية:

- لأنّ يضمّ بعض المواضيع التّي تنمّي الجانب الثقافي للمتعلمين.
- لأنّه يحوي أغلب الثقافات والقيم.

فإذا كان بإمكاننا تدعيم هذه الإجابات بغيرة إسلامية وطنية فإنّنا نقول: بتكرار قيمتين نراهما مهمتين في هذا الكتاب وهما: الاعتزاز بالتراث الوطني الجزائري (08 مرات)، وقيمة الاعتزاز بتراث الحضارة العربية الإسلامية وبالمبدعين من علمائها (06 مرات)، وهو الكتاب الوحيد الذي ظهرت به هذه التكرارات لهذا النوع من القيم.

بعد كلّ هذا التحليل لفقرات المجالات السابقة الذكر من استبانتنا هذه، قمنا بتلخيص النتائج الإجمالية لمجموع الإجابة (لا)، والإجابة (نعم) في الجدول أسفله:

//////////	نعم	لا	لا أدري	المجموع الكلي
المجموع	408	565	178	1151
النسبة المئوية	٪35.45	٪49.09	٪15.46	٪100

من خلال هذه النتائج الإجمالية المثبتة في الجدول أعلاه يظهر أنّ حوالي نصف المجموعة المستجوبة أي ما نسبته (49.09٪) - بناء على أسئلة استبانتنا- ترى أنّ المحتوى الثقافي لكتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، ومن خلالها نصوص تدريس اللغة العربية يعتريها النقص والتقصير خاصة في المجالات التي نُوقشت في هذه الاستبانة، وبالتالي كانت هذه النتائج لا تختلف كثيرا -بل تطابق في كثير من الأحيان- النتائج المثبتة في تحليلنا للمحتوى الثقافي لهذه النصوص، وهذا الأمر يثري عملنا في هذا البحث ويُدعّمه لأنّ نتائج هذه الاستبانة لها من الأهمية بما كان، وهذا لأنّها صادرة عن رجال تربية يحتكون يوميا بهذه المحتويات التعليمية الثقافية، ويقومون بتدريسها للناشئة، فهم -ممّا لاشكّ فيه- أدرى بها وأعلم أكثر من غيرهم، وأحرص على إيصالها للمتعلمين، وهذا كلّه ممّا يزيد في أهمية النتائج المثبتة في هذه الاستبانة.

اقتراحات المربّين بشأن المحتوى الثقافي في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الجزائر:

حتّى لا نحتكر الرأي في استبانتنا هذه، قمنا بترك مجال للفئة المستجوبة ومساحة لهم من أجل الإدلاء بآرائهم، ووجهات نظرهم واقتراحاتهم؛ وذلك بعد جملة الأسئلة المطروحة عليهم قصد

الإفادة في تحسين المحتوى الثقافي لكتب اللغة العربية ونصوصها في مرحلة التعليم الابتدائي، لأنّهم طالبوا بإشراكهم في عملية تأليف هذه الكتب -كما جاء في إجاباتهم-، فكانت اقتراحاتهم تصبّ في الآتي ذكره:

- ضرورة ربط التلميذ بماضيه وحاضره ومستقبله.
- لا تتساوى الثقافات الأخرى في نصوص اللغة العربية مع الثقافة الأم.
- عدم تجريد الكتب من ثوابت الأمة وقيمها.
- تحتاج إلى مزيد من التحديث والعصرنة تماشيا مع الواقع الجزائري وتطورات العصر.
- ينبغي أن تواكب التطورات الحاصلة في المجتمع العربي والإسلامي والعالمي.
- الاهتمام أكثر بالجانب الثقافي ومراعاة الفروق الفردية.
- تنميق النصوص بالصور الجميلة المعبرة.
- تقصير في طول النصوص حتّى لا يملّ التلميذ من قراءتها.
- مراعاة حجم الكتاب الخاص بكل سنة دراسية.
- إشراك المعلمين في تأليف محتوى الكتب.
- تبسيط تقديم القيم.
- الاهتمام بالنصوص التي تغرس الروح الوطنية.
- تأليف كتب تهتم بتراثنا الثقافي والإسلامي والعربي، وتحوي قيما أخلاقية قصد تكوين جيل متخلق لأنّ الأزمة أزمة أخلاق عربيا.
- إدراج رسومات لها علاقة بحياتنا اليومية ذات الثقافة الإسلامية.
- إدراج نصوص لأعلام الجزائر أمثال (عبد الحميد بن باديس، الأمير عبد القادر)، وأبطال الثورة التحريرية.
- إدراج قصص بعض الأنبياء والرسل.
- الاعتماد أكثر على كُتابنا من الجزائر والوطن العربي والعالم الإسلامي.
- طريقة تدريس القراءة في السنة الأولى ابتدائي يجب أن يُكتشف فيها حرف واحد في كل حصة لوحده، وعدم اكتشاف حرفين اثنين في حصة واحدة لأنّ ذلك يرهق التلميذ.
- بالنسبة للسنة الثانية ابتدائي يجب دراسة نص واحد للقراءة في الأسبوع وليس نصان اثنان.
- التنوع الثقافي في الكتب يكون بتنوع الثقافات في بلادنا الجزائر مع التركيز على الثقافة الوطنية والعلمية والإسلامية.

- تقديم المحتوى بطريقة أفضل وبلغة عربية أرقى، مع إضافة عنصر التشويق والاهتمام بالحجم والشكل والرسومات.
- أن تكون هذه الكتب متصلة بواقع التلميذ وهويته العربية والإسلامية والأمازيغية وملمة بكل القيم.
- استبدال هذه الكتب بكتب أخرى أفضل منها.

تلخيص:

حاولنا في هذا الفصل التطرق إلى مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي قصد اطلاع القارئ عليها، وهذا من خلال ذكر أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، والمقاربات البيداغوجية المعتمدة في هذه المناهج، ثم معالجة منهاج كل سنة دراسية من سنوات المرحلة الابتدائية على حده، وذلك من خلال تعداد أهداف تعليم اللغة العربية في تلك السنة، وإلى الحجم الساعي الأسبوعي لأنشطتها مع تقديم هذه الأنشطة ومحتوياتها التعليمة والثقافية، ثم إلى ذكر الكفاءات المستهدفة، وأخيرا منهجية التقييم والتقويم. وحتّى لا نغادر الحديث عن المرحلة الابتدائية ومناهجها فضّلنا مناقشة نتائج الاستبانة التي قمنا به في هذا الصدد.

لقد فضّلنا أن تكون البداية بنوع الثقافة السائدة في نصوص اللغة العربية في مناقشة المحتوى الثقافي فيها فكانت بهذا عنوانا للفصل التّالي من بحثنا هذا.

الفصل الثّاني: الذّاتيّة الثّقافية في نصوص تدريس اللّغة العربيّة

1- الذّاتيّة الثّقافية في نصوص تدريس اللّغة العربيّة.

2-توثيق النصوص.

3-أنشطة اللغة العربية وطرائق تدريسها.

مقدّمـة:

يشهد المجتمع العالمي المعاصر مجموعة من التّطورات والمستجدات الحضارية التي تسهم بشكل مباشر مع مرور الزمن في إثراء الثقافة الإنسانية، وتوسيع نظرة الإنسان في مجتمع معين لأخيه الإنسان في مجتمع آخر. وبالتالي اتّضحت الرؤية بأنّ لكل منهم أسلوبه في الحياة الخاص به، وهو ليس الأسلوب الوحيد أو الأمثل بل هناك أساليب وأنماط ثقافية أخرى ينبغي احترامها، إن لم نقل تقبّلها. ومع تطوّر تقنيات الاتّصال والمواصلات، وما لهذه الأنماط من آثار إيجابية وأخرى سلبية تهدد ثقافات الشعوب ومن بينها دول العالم الثالث وخاصة الشعب العربي، ممّا ولّد صراعا يتّخذ أشكالا خفيّة أحيانا، وظاهرة أحيانا أخرى تتسلّل إلى أعماق الإنسان في هذه الدول، وهو صراع بين الولاء لثقافته المحلية أو التأثّر بالثقافة العالمية. من هنا ظهر الاهتمام بالذاتية الثقافية لهذه الشعوب انطلاقا من المواجهة القائمة بين المواطنة العالمية والمحلية.

إنّ ذاتيتنا الثقافية ما هي إلا عبارة عن تمازج أنواع ثقافتنا المحليّة الجزائرية العربية الإسلامية...إلخ، وهي شرط أساسي لتأكيد النسيج الاجتماعي والوطني، ويكون التعليم سلاحا فعّالا في تجسيد هذه الذاتية الثقافية وتنميتها، وإبراز أصالتها قصد تدعيم وحدة المجتمع الجزائري كيانا وفكرا.

إنّ مناهج اللغة العربية لها دور أساسي في تجسيد هذا التوجّه، وأداتها في ذلك الكتب المدرسية بما تحويها من نصوص تنفذ من خلالها إلى شخصيات التلاميذ، فتُحدِث فيها ما تنشدُه من أنماط التغيير وتخلق لديهم ما تريد من أشكال الانتماء.

لذا نحاول من خلال هذا الفصل الإجابة عن السؤال التالي:

- ما هو التّوجّه السائد في نصوص اللغة العربية ممّا يكشف عن نمط الذاتية الثقافية التي تعمل مناهج اللغة العربية على تنميتها لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر؟.
- ما مدى توثيق نصوص اللغة العربية تدعيما لهذه الذاتية؟.
- ما هي الطريقة التي قُدّمت بها هذه النصوص لتلميذ هذه المرحلة؟.

1-الذاتية الثقافية في نصوص تدريس اللغة العربية:

عُرّفت الذاتية الثقافية العديد من التعريفات، وفيما يأتي التعريف الوارد في دليل عمل العقد العالمي للتنمية الثقافية الصادر عن منظمة اليونسكو والذي ورد فيه:

1-تعريف الذاتية الثقافية:

"قُدّم تعريف الذاتية الثقافية في دليل عمل العقد العالمي للتنمية الثقافية 1997/1988، والذي أصدرته اليونسكو تحت عنوان: (A Practical Guide to word decade for Cultural development 1988-1997)، وينص هذا التعريف على أنّ: «الذاتية الثقافية تعني أوّلا وقبل كلّ شيء تعريفنا التلقائي بأنّنا أفراد ننتمي إلى جماعة لغوية محلية أو إقليمية أو وطنية بما لها من قيم تميّزها (أخلاقية، جمالية...إلخ). ويتضمّن ذلك أيضا الأسلوب الذي نستوعب به تاريخ هذه الجماعة وتقاليدها وعاداتها، وأساليب حياتها، وإحساسها بالخضوع أو المشاركة في أو تشكيل قدر مشترك. وتعني: الطريقة التي تظهر فيها أنفسنا في ذات كليّة حيث نرى انطباعاتنا الخاصة بصفة مستمرة، ممّا يمكّننا من بناء شخصياتنا من خلال التعليم والتعبير عنها في العمل الذي يؤثر بدوره في العالم الذي نحيا فيه. وعلى الرغم من أنّ الذاتية الثقافية لا تتأكّد بالضرورة على هذا المنوال، وعلى الرغم من أنّ أشكالها وتكويناتها قد تكون غير واضحة، إلاّ أنّها تعدّ بالنسبة لكل منّا كأفراد نوعا من المعادلة الأساسية التي تقرّر بطريقة إيجابية أو سلبية الطريقة التي ننتسب بها إلى جماعاتنا وإلى العالم بصفة عامّة»"[1].

ومن خلال هذا التعريف يظهر لنا ما يلي:

1 -أنّ الذاتية الثقافية ليست سمات بيولوجية يولد بها أفراد مجتمع ما، ولكنّها سمات ثقافية تاريخية يحققها هؤلاء الأفراد من خلال تفاعلهم مع التاريخ.

2 -تحتل اللغة مكانة خاصة من بين مقومات الذاتية الثقافية فهي -حسب ما جاء في التعريف- عصب الانتماء، ومحور الإحساس بالتميّز بين الشعوب والثقافات، وإذا صدق هذا لأية لغة في أي مجتمع فهو أصدق للغة العربية في مجتمعنا العربي إذ هي لسان ثقافته وهويته التاريخية.

3 -أنّ الذاتية الثقافية ليست مجرد تجميع لوحدات منفصلة أو تركيب لمقومات متباينة يتشكل من مجموعها طابع المجتمع، إنّها الأسلوب الذي تظهر من خلاله في ذات كليّة؛ هي محصّلة عوامل كثيرة ومركّب جديد تتفاعل فيه عناصر مختلفة. أو هي البصمة التي تلمسها موضوعة على كل نمط من أنماط الحياة.

[1] - رشدي أحمد طعيمة، الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998، ص:36-37.

4 -أنّ الثقافة مفهوم واسع يشمل القيم والعادات والتقاليد وأساليب الحياة التي يقوم بها الإنسان في مجتمع معيّن وتميّزه عن غيره.

5 -أنّ الذاتية الثقافية حقيقة عقلية يبنيها أفراد مجتمع ما بعقولهم، وليست مجرّد شكل موضوعي ملموس يتجسّد في مجموعة من المحسوسات التي يمكن تحديد هويتها بمجرد النظر إليها.

2- فئات التحليل الرئيسية:

تتبنّى هذه الدراسة التعريفات الآتية:

1-التّوجّه العام (اللاّتوجه): يُقصد به تناول الموضوع لقضايا إنسانية عامة لا تحمل هوية محددة.

2-التّوجّه الجزائري: يقصد به ما يعمّق الإحساس بالهوية الجزائرية ويدعم الاعتزاز بالانتماء إليها.

3-التّوجّه العربي: يقصد به كل ما يعمّق الإحساس بالهوية العربية، ويدعم الاعتزاز بالانتماء إلى الوطن في ماضيه وحاضره ومستقبله.

4-التّوجّه الإسلامي: كل ما يعمّق الإحساس بالهويّة الإسلامية، ويدعم الاعتزاز بالانتساب إلى الأمة الإسلاميّة، والانضمام تحت مظلة الإسلام بصرف النظر عن الانتماءات القومية[1].

5- التّوجّه العالمي: يعني الوقائع والأحداث في المستوى العالمي، وتتمثل في مستجدات العصر والاتصالات الحديثة كموضوعات الثقافة العالمية[2].

3- وحدات التحليل:

يقصد بها العناصر التي يستند إليها الباحث في عدّ ظواهر التحليل للفئات وحسابها ، وقد كان الموضوع (الدرس) هو وحدة التحليل في هذا الموضوع.

ونحاول في الجدول أسفله تلخيص ما يندرج تحت الفئات الرئيسية المذكورة آنفا انطلاقا مما هو موجود في نصوص تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي قصد تحديد العناصر التي تكشف عن نوع التوجه في هذه النصوص، وذلك كما يلي:

[1] - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس ، ص: 31.

[2] -ينظر: تنكو عين الفرحة تنكو عبد الرحمن ،وعبد الرحمن شيك، مقال بعنوان:"معايير المحتوى الثقافي في تقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، www.academia.edu، 2016/07/14.

توجه العام	توجه جزائري (محلي)	توجه عربي	توجه إسلامي	توجه عالمي
ويشمل ما يلي: -قضايا عامة لا ترتبط بزمان أو مكان معينين. - قضايا إنسانية عامة.	-مجالات الخبرة المباشرة عند الطفل:(شخصيته/ أسرته/ مدرسته/ أصحابه...). -البطولات القديمة والأمجاد الوطنية في تاريخ الجزائر الحديث والمعاصر. -أناشيد وطنية...إلخ	-طبيعة اللغة العربية. -تعليم الفصحى المعاصرة. -بطولات عربية. -قصص الأطفال في البلاد العربية. -شخصيات عربية...إلخ.	-بطولات إسلامية. -تدريس بعض النصوص القرآنية والأحاديث النبوية. -إبراز دور الدين في تحقيق التنمية والتأكيد على القيم. -تمجيد الخالق. -حب الوالدين. -طلب العلم. -النظافة. -أناشيد دينية. -الأنبياء/الخلفاء...	-مستحدثات العصر والاتصالات الحديثة. -تعريف التلميذ بثقافات وعادات الشعوب الأخرى. -العلاقة بين الجزائر والبلاد الإفريقية. -المتاحف العالمية. -بطولات الأطفال ومغامراتهم في العالم. -حياة الأطفال وتنشئتهم وعاداتهم في دول أجنبية...إلخ.

بعد حصر الفئات الرئيسية الخاصة بالتحليل وما يندرج تحت كل واحدة منها من مواضيع، نشرع في مناقشتها انطلاقا مما هو موجود في نصوص اللغة العربية –التي بين أيدينا-، فكانت البداية بالسنة الأولى:

4- توجّهات نصوص السنة الأولى من التعليم الابتدائي:

نشير هنا -قبل البدء في عملية التحليل- إلى أنّ نصوص اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي تشمل ما يلي: نصوص التعبير (القراءة)، والمطالعة والمحفوظات. ويعود حصر نصوص تدريس اللغة العربية لكتب التلميذ في اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي عموما في هذه النصوص الثلاثة، وذلك لأنّها النصوص الثابتة الظهور في معظم كتب اللغة العربية تقريبا، كما أنّها قابلة للتحليل والقياس -إنْ صحّ التعبير-؛ وهذا على العكس من النصوص الأخرى (القواعد والتعبير الشفوي والكتابي...) التي يكون مصدرها نص القراءة، كما تختلف فيها الإنتاجات اللغوية للتلاميذ. ومهما اختلفت هذه النصوص فجميعها يخدم محتوى نص القراءة، الذي يُعدّ بدوره منطلق كل النشاطات، وهذا لاعتماد مناهج اللغة العربية على المقاربة النصيّة، أي أن النص هو منطلق الأنشطة اللغوية الأخرى. والجدول أسفله نلخص فيه نتائج تحليل نصوص هذه السنة:

توجهات	توجه عام		توجه جزائري		توجه عربي		توجه إسلامي		توجه عالمي		المجموع	
نصوص السنة الأولى	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
	04	٪9.52	36	٪85.71	00	٪00	00	٪00	02	٪4.77	42	٪100

من خلال هذا الجدول يتضح أنّ التوجّه في نصوص اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الابتدائي في الجزائر هو توجه محلي؛ وذلك بتعداد 36 نصا من إجمالي عدد النصوص؛ أي ما نسبته 85.71٪، يليه مباشرة التوجه العام بنسبة 9.52٪؛ وبتعداد أربعة نصوص، ثم التوجه العالمي بنسبة 4.77٪؛ وكان عدد النصوص الممثل لهذه النسبة هو نصيْن فقط ، في حين نلاحظ غياب كلي للتوجّهين العربي والإسلامي، وهو ما لم نجد له تفسيرا.

مما سبق؛ وجدنا أنّ التركيز في هذه النسبة المرتفعة للتوجّه المحلّي؛ في أنّ موضوعات دروس القراءة تدور حول بيئة الطفل، ومجتمعه المحيط به، فركّزت على شخصية التلميذ، وأسرته، ومدرسته، وأصحابه، والمرافق المحيطة به والرياضة بصفة أخص؛ فتنمّي بذلك قيم الاعتزاز بالأسرة، وتكوين علاقات طيّبة مع الأصحاب من خلال اللعب معهم ومساعدتهم...، وهذا كما نعلم أول خطوة في سبيل تنمية الإحساس بالذاتية الثقافية الجزائرية؛ ولعلّ الدافع إلى ذلك هو المرحلة العمرية التي يمر بها تلميذ السنة الأولى ابتدائي (6-7 سنوات)؛ والتي تستلزم عدم فصله عن أسرته، ومدرسته والبيئة المحيطة به.

أمّا عن التوجه العربي والإسلامي فمُغيّب تماما في هذا الكتاب، في حين تحظى خمسة نصوص بالتوجه العام، أي أنّ التركيز في هذه الموضوعات على المهارات اللغوية والمفاهيم الثقافية العامّة غير المحدّدة بوطن معيّن، ومن ثمّة تفتقر إلى الهوية أو الذاتية الثقافية المحدّدة، وهي على الترتيب نصوص (هيا نلعب، وشرطيّ المرور، والعصفور المهاجر، والماء، ورغيف النّملة).

كما بلغت نسبة التوجه العالمي 4.77٪ أي بمعدل نصّين اثنين، وتمثّلاَ في الحديث عن مستحدثات العصر المتمثلة في : الهاتف النقال والقطار، وهما النصان اللذان يحملان عنواني: (من أنا / القطار).

5- توجّهات نصوص السنة الثانية من التعليم الابتدائي:

تشمل نصوص: القراءة والمحفوظات. أمّا نصوص المطالعة فهي غير موجودة في نصوص كتاب التلميذ في اللغة العربية، حيث لمّحت الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثانية من

التعليم الابتدائي إلى "اعتماد قصص مختلفة في تدريس هذا النشاط"[1]. والجدول أسفله يثبت نتائج التحليل:

توجهات نصوص السنة الثانية	توجه عام		توجه جزائري		توجه عربي		توجه إسلامي		توجه عالمي		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
	24	٪34.28	40	٪57.14	00	٪00	00	٪00	06	٪8.58	70	٪100

من خلال نتائج هذا الجدول نسجّل الملاحظات التالية:

- حظيت نسبة التوجه المحلي على أعلى نسب هذا الجدول، وذلك بما نسبته ٪57.14؛ أو بتعداد أربعين (40) نصا من مجموع سبعين (70) نصا، ويعود السبب في ذلك - كما سبق ذكره في حديثنا عن موضوعات السنة الأولى ابتدائي- إلى أنّ محتويات هذه النصوص تدور حول الأسرة، والمدرسة، والحياة الاجتماعية، والأعياد الوطنية، ومغامرات التلميذ مع وسائل النقل والمواصلات، وكذلك في المدينة والريف، وكذا المهن والنشاط الاقتصادي. ويُردّ سبب اختيار هذه المحاور إلى طبيعة تلميذ هذه السنة الذي مازال قيد التعامل مع المحسوس من مجالات الخبرة المباشرة للبيئة المحيطة به. وكل هذا يزيد في تدعيم الإحساس بالذاتية الثقافية الجزائرية، علاوة على ما تطرّق وتعرّض له التلميذ من موضوعات هذا التوجه في السنة الماضية (الأولى ابتدائي)؛ والتي سبق الحديث عنها. ثم تليها الموضوعات العامّة بنسبة ٪34.28 ، وذلك بتعداد أربعة وعشرين (24) نصا من إجمالي النصوص؛ والتي تعالج مفاهيم وقضايا لا ترتبط بزمان أو مكان معينين، ومن ثمّة تخلو من التوجه الواضح.
- كما يأتي التوجه العالمي في المرتبة الثالثة بنسبة ٪8.58، أي بتعداد ستة (06) نصوص من مجموع النّصوص ككل، وكان الحديث فيها عن وسائل النقل والاتصال الحديثة: كالطائرة، وسفينة الفضاء والحاسوب. ومن عناوين هذه الدروس نذكر على سبيل المثال: (الطائرة، غزو الفضاء، أجزاء الحاسوب...إلخ).
- أمّا عن التوجهين العربي والإسلامي فمغيّبين تماما، كما هو عليه الحال في السنة السالفة الذكر (الأولى ابتدائي)، وهو ما لم نجد له تفسيرا مرّة أخرى؟!.

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص: 20.

6- توجّهات نصوص السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

حيث تشمل نصوص: القراءة والنصوص التوثيقية والمحفوظات. والجدول الآتي يسجل نتائج تحليلنا:

توجهات نصوص السنة الثالثة	توجه عام		توجه جزائري		توجه عربي		توجه إسلامي		توجه عالمي		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
	23	٪41.82	27	٪49.09	00	٪00	00	٪00	05	٪9.09	55	٪100

من خلال معطيات الجدول أعلاه نسجّل ما يلي:

- يحظى التوجّه المحلي بالنسبة الأعلى وذلك بمعدل سبعة وعشرين (27) نصا من إجمالي عدد النصوص المقدّر بـخمسة وخمسين (55) نصا، أي ما نسبته 49.09٪، وهو نسبة تمثل تقريبا نصف العدد الإجمالي للنصوص، ممّا يدل -مرة أخرى- على أنّ موضوعات الذاتية الثقافية الجزائرية هي المُسيطرة إلى حدّ الآن؛ حيث تدور موضوعات نصوص هذا التوجه في كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي حول: (المدرسة، والعائلة، والأعياد، والعلاقات الاجتماعية، والريف والمدينة ووسائل النقل...). وهي تقريبا المحاور نفسها تتكرّر في كلّ مرّة في السنوات الثلاث الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي، وكأنّ المحاور الثقافية التي ينبغي أن يدرسها تلميذ هذه المرحلة العمرية محصورة في هذه المحاور فقط ولا وجود لغيرها.
- ترتّب التوجه العام تاليا للتوجّه المحلّي في نصوص تدريس اللغة العربية في السنة الثالثة ابتدائي وذلك بنسبة 41.82٪، أي ما يعادل ثلاثة وعشرين (23) نصا من إجمالي النصوص، وهي موضوعات تحمل مفاهيم ثقافية عامّة غير محددة بوطن معين، ومن ثمّة نراها تفتقر إلى الهوية أو الذاتية الثقافية المحددة لذا كان بالإمكان – في نظرنا- استغلال هذه النسبة العالية لهذه النصوص في ظهور توجهات أخرى كالعربية والإسلامية، أو بالأحرى التطرق إلى الذاتية الثقافية العربية والإسلامية؛ لكان ذلك أجدى وأبقى أثرا من إهدارها في موضوعات عامّة تفتقر إلى هوية محددة خصوصا وأنّ هذين التوجهين قد هُمّشا كلّ التهميش في السنتين الماضيتين (الأولى والثانية ابتدائي) .
- يحظى التوجّه العالمي بخمسة (5) نصوص من العدد الإجمالي لها، أي ما نسبته 9.09٪، وهو تقريبا تكرار للمواضيع التي ذكرت في السنتين الماضيتين (الأولى والثانية)؛ حيث كان الحديث في هذه المواضيع عن: (الهاتف النقال، والحاسوب، والباخرة والطائرة)، ومن

عناوين النصوص التي تناولت هذه الموضوعات نذكر: (الصغير الكبير، والجهاز العجيب، وبين الماء والسماء...إلخ).

- أما عن التوجهين العربي والإسلامي فليس هناك جديد يذكر، (فَدَارُ لُقمَان على حالها).

7- توجّهات نصوص السنة الرابعة من التعليم الابتدائي:

تشمل نصوص: القراءة والنصوص التوثيقية والمحفوظات. والجدول أسفله يحوي النتائج:

توجهات نصوص السنة الرابعة	توجه عام		توجه جزائري		توجه عربي		توجه إسلامي		توجه عالمي		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
	19	٪36.53	21	٪40.39	03	٪5.76	01	٪1.92	08	٪15.39	52	٪100

من خلال النتائج المسجلة على الجدول نتوصل إلى الملاحظات التالية:

- محور الاهتمام -كما يبدو من النسب المئوية لمعدلات تكرار موضوعات القراءة- يصبّ في صالح الموضوعات المحليّة (التوجه المحلي)؛ والتي تعالج مفاهيم وقضايا محليّة تُصادف المتعلم في حياته اليومية؛ مع أفراد عائلته، أو مع أصدقائه، أو في البيئة التي يعيش فيها داخل وطنه. وبنظرة تفحصيّة وبمقارنة محاور دروس القراءة في هذه السنة بمحاور دروس القراءة في السنوات السالفة الذكر؛ نجد التغيّر ظاهرا في إضافة أربعة محاور (04) جديدة وهي: (الهوية الوطنية، والكوارث الطبيعية، والتوازن الطبيعي وحماية البيئة، والحياة الثقافية والفكرية)، فمن خلال هذه المحاور وغيرها؛ بدأ تلميذ هذه السنة في التعرّف أكثر على رموز بلده أمثال: البطلة لالّة فاطمة نسومر، والشهيدة مليكة قايد. وكذلك التّعرف على الكوارث التي ضربت بلده في السنوات القليلة الماضية، مثل: فيضانات باب الوادي بالجزائر العاصمة، وزلزال مدينة بومرداس...إلخ. وكل هذه الموضوعات وغيرها تسهم في تنمية الإحساس بالذاتية الثقافية الجزائرية وتزيد من تعلّق التلميذ بأبطال وطنه، وترفع من قيم الاعتزاز بالجزائر والمحافظة عليها والمساهمة في تطورها.
- يترتب التوجه العام في المرتبة الثانية بعد التوجه المحلي بنسبة 36.53٪، أي بتكرار تسعة عشر (19) نصا من إجمالي النصوص . ثم يليه التوجه العالمي بنسبة 15.39٪، وذلك بحضور ثمانية (08) نصوص من عدد النصوص ككل؛ حيث خُصّص منها ثلاثة (03) نصوص للحديث عن الاختراعات الحديثة وهي: (الطائرة، والتلفاز والحاسوب)، ووردت عناوينها كالتالي: (الاختراع الرائع، وقصة التلفاز، والحاسوب)، والنص الرابع من القصص

الصّيني بعنوان: (العمل الطيب يصنع العجائب)، وخامس من القصص الإفريقي بعنوان: (الإخوة الثلاثة) ، وسادس من قصص العواصف بعنوان: (إعصار دورا) ، وسابع للحديث عن الرسام العالمي "بابلو بيكاسو" تحت عنوان: (بيكاسو والفتاة) ، وآخِرُ هذه النصوص كان توثيقيًّا، وتضمّن الحديث عن الطفل "موزار" الذي تفوّق في الموسيقى، وورد بعنوان: (موزار الطفل الأعجوبة). وكلّ هذه النصوص تحكي بطولات الأطفال ومغامراتهم في العالم اجتماعيا، وثقافيا، وفكريا وفنيا...إلخ.

- أمّا عن التوجه الإسلامي فقد حظي هذه المرة –وعلى غير العادة- ولو بنسبة ضئيلة تمثّلت في نص واحد من بين اثنين وخمسين نصا (52)، حيث ورد بعنوان: (قصّة النّبيّ سليمان) في الصفحة السادسة والثلاثين (ص:36) من كتاب التلميذ.
- كذلك التوجه العربي حظي بنصين اثنين من العدد الإجمالي للنصوص؛ أي ما نسبته 5.76٪، تمثلا في: الأوّل بعنوان (سنقوم بحفل رائع)، والذي عالج تواصل التلاميذ الجزائريين من خلال الانترنت مع تلاميذ من بلدان عربية، من مدارس تونس، والمغرب، وليبيا، وموريطانيا، ومصر ولبنان، وهو أوّل نص – في كلّ ما ذكرناه سابقا- يُدعّم الهوية الثقافية العربية. وكان النص الثاني بعنوان: (العود سلطان الآلات)، الذي تناول هو الآخر الآلات الموسيقية العربية كآلة العود، والقانون، والنّاي، والطّبلة أو الدربوكة. وهي مواضيع نراها لا تفي في جوهرها بمقام هذا التّوجّه المهمّ.

8- توجّهات نصوص السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

تشمل نصوص: القراءة والنصوص التوثيقية والمحفوظات. حيث لخّصنا توجّهات نصوص هذه السنة في الجدول أسفله:

توجهات نصوص السنة الخامسة	توجه عام		توجه جزائري		توجه عربي		توجه إسلامي		توجه عالمي		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
	15	٪31.25	18	٪37.50	03	٪6.25	03	٪06.25	09	٪18.75	48	٪100

من نتائج الجدول يتّضح ما يلي:

- لا تكاد تختلف المحاور التي تدور فيها موضوعات القراءة في هذه السنة عن محاور القراءة في السنة الرابعة ابتدائي، إلاّ بإضافة محورين اثنين يستحقان الذكر وهما: القيم الإنسانية، والصناعات التقليدية والحرف.

- التوجه الجزائري هو المسيطر على نتائج الجدول وذلك بتعداد ثمانية عشر نصا (18) من إجمالي النصوص، أي ما نسبته 37.50٪ ، وتَجَسَّد ذلك من خلال ثلاثة محاور أساسية بجميع نصوصها، جسّدت الروح المحليّة الجزائرية وهي: الهويّة الوطنية، والحياة الثقافية والفنية، والصناعات التقليدية والحرف.
- يحتل التوجّه العام المرتبة الثانية بنسبة 31.25٪، أي بتعداد خمسة عشر نصا (15) من إجمالي النصوص. يليه مباشرة التوجه العالمي بنسبة 18.75٪، بتعداد تسعة (09) نصوص، وذلك من خلال نصين مُترجَمين من الأدب العالمي وهما: (الوعد المنسي 1و2)، ونص (قصة الحيتان الثلاثة)، ومحور غزو الفضاء والاكتشافات العلمية بنصوص الثلاثة: (كوكب الأرض، والأقمار الاصطناعية، وإسحاق نيوتن والأرض)، ونص: (كريستوف كولومبس مكتشف أمريكا)، ونصين توثيقيين؛ الأول بعنوان: (من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان) والثاني: (مذنّب هالي).
- يحتل التوجّهان العربي والإسلامي على الترتيب في المرتبة الرابعة، وذلك بالتساوي في إيراد عدد النصوص ؛ وذلك بثلاثة نصوص لكل منهما ، أي ما نسبته 06.25٪ لكل منهما، فالبنسبة للتوجه العربي ورد من خلال النصوص التي جاءت عناوينها كالآتي: (مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج)، ونصين توثيقيين؛ الأول بعنوان: (ألعاب القوى في التاريخ الإسلامي)، والثاني: (قصر الحمراء)، وأمّا التوجه الإسلامي ورد من خلال نصوص عناوينها: (ابن سينا الطبيب الماهر)، ونصين توثيقيين: (الماء ثروة، والفنون الإسلامية والخزف). ومما تجدر الإشارة إليه هنا؛ أنّ نصوص التّوجه العربي لها امتداد إسلامي كذلك، فـ: "ابن بطوطة " فتى عربي مسلم، و "قصر الحمراء" من آثار الحضارة العربية الإسلامية في بلاد الأندلس.

من خلال ما سبق إثباته، وبناءا على كثرة النصوص التوثيقية ذات التوجهين العربي الإسلامي يتراءى لنا بناءًا على هذا الإثبات أنّ التلميذ الجزائري يُطالع الثقافة العربية الإسلامية التي هي ثقافته الأم في الأصل.

نحوصل ما قلناه عن التوجهات الثقافية لنصوص اللغة العربية في مختلف سنوات المرحلة الابتدائية في ما يلي:

9- محصّلة توجّهات نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي:

في ضوء عدد الموضوعات في كل صف دراسي، وحوصلة للنتائج السابقة نتوصل إلى إجمالها في الجدول الآتي:

الصف/ النسبة	الأولى ابتدائي		الثانية ابتدائي		الثالثة ابتدائي		الرابعة ابتدائي		الخامسة ابتدائي		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
عام	04	٪09.52	24	٪34.28	23	٪41.82	19	٪36.53	15	٪31.25	85	٪31.83
جزائري	36	٪85.71	40	٪57.14	27	٪49.09	21	٪40.39	18	٪37.50	142	٪53.18
عربي	00	٪00	00	٪00	00	٪00	03	٪5.76	03	٪6.25	06	٪02.25
إسلامي	00	٪00	00	٪00	00	٪00	01	٪1.92	03	٪6.25	04	٪01.50
عالمي	02	٪4.77	06	٪8.58	05	٪9.09	08	٪15.39	09	٪18.75	30	٪11.24
العدد الكلي	42	٪15.74	70	٪26.22	55	٪20.59	52	٪19.47	48	٪17.98	267	٪100

من خلال هذا الجدول الذي يلخّص توجّهات نصوص تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي نسجل الملاحظات الآتية:

- يسيطر التوجّه المحلي على أكثر من نصف مجموع نصوص تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر؛ وذلك بتعداد مائة واثنين وأربعين نصا (142) من بين العدد الإجمالي للنصوص، الذي بلغ مائتين وسبعة وستين نصا (267)، أي ما نسبته 53.18٪. كما يظهر جليا كذلك أنّ هذا التوجه يُهيمِن على النسب المئوية الخاصة بكل صف، ممّا يثبت -مرة أخرى- أنّ محتويات نصوص تدريس اللغة العربية تحمل في طياتها المحتوى الثقافي المحلي الجزائري، الذي يتّسم بالتنوع والتعدد، بمعنى أنّها ذات ذاتية ثقافية جزائرية، حيث يقول الدكتور: رشدي أحمد طعيمة بخصوص التمسّك بالذاتية الثقافية لشعب ما :"وما أيسر لشعب أن يستعيد مكانته، أيًّا كان ما فقده، مادام محتفظا بذاتيته أمام ذاتيات الآخرين"[1]. لكن لا بأس من إيراد الملاحظات التالية:
  - إنّ المتتبع بتفحّص لمحاور نصوص تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي يمكن له تصنيفها تبعا لتشابهها في مجموعتين اثنتين وهما:
- السنة الأولى والثانية والثالثة ابتدائي: ومحاورها هي (العائلة، والمدرسة، والألعاب، والأعياد، والمواصلات والاتصال).
- السنة الرابعة والخامسة ابتدائي: محاورها هي (الحياة والعلاقات الإنسانية، والهوية الوطنية، والتغذية والصحة، والحياة الثقافية والفنية، والرحلات والأسفار).

[1] - رشدي أحمد طعيمة، الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، ص: 40.

بالتالي وبالتقريب تشترك جميع السنوات في كلا المجموعتين في هذه المحاور المذكورة، مع العلم أنّ المحتويات الثقافية لهذه المجموعات تكاد تكون واحدة مع اختلاف في العناوين، وطريقة العرض والتصوير، أو في ظهور نوع جديد من القيم، وبالتالي نقول أنّ الثقافة ليست محصورة في هذه المحاور فقط، وتساؤلنا: أين الحديث عن حبّ الوطن وخيراته وثرواته...؟، وعن الثورة التحريرية وأمجادها؟، أين الحديث عن السيرة النبوية وعن الخلفاء الراشدين؟ ....إلخ. "وفي التاريخ الإسلامي والعربي والوطني -ماضيا وحاضرا- كثير من الموضوعات والصّور التي تحتاج إلى الكاتب الفذّ الذي يُعيد صياغتها وإخراجها في شكل أخّاذ، ويضعها بين أيدي الناشئة، من خلال عرض أدبي مشوّق وجميل يتلاءم مع هذه المرحلة بصفة خاصّة ؛ ويحظى بقبول الطفل الناشئ وشغفه... ويشدّه إلى المطالعة واكتساب عادة القراءة والاطلاع والدراسة الواعية"[1].

- تخلو نصوص تدريس اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من التوجهين العربي والإسلامي. وكأنّ هذه الثقافة لا تعنيهم تماما.
- يتساوى تقريبا التوجه المحلي مع التوجه العام بداية من الصف الرابع ابتدائي، وبالتالي لو أُستغلّ –على الأقل- جزء من هذه النسبة المعتبرة التي قدّرت بالثلث تقريبا (31.83٪)؛ في التوجهين العربي والإسلامي لكان ذلك أفضل وأنفع.
- التوجهات الثابتة الظهور هي: المحلي، والعام والعالمي.

علاوة على ما سبق التطرق له -والذي نرى بأنّ له تعلّقا وثيقا بهذا-، وذلك انطلاقا ممّا تفرضه علينا العولمة الثقافية –والتي سبق ذكرها- من محتويات يجب تَعريفَها للناشئة، حتّى نحدّ من أخطارها علينا لأنّنا نعتقد يقينا من أنّ بدايات الحلّ في مواجهة هذه المعضلة هو تنوير عقول الطلبة، لأنّنا نرى اليوم في الوسط المدرسي بالأخصّ ، وحتّى في المرحلة الابتدائية منه كثير ا من ترسّباتها ظاهرة عليهم، وذلك من خلال الأجهزة الالكترونية التي يحملونها بين أيديهم (كالهاتف النقال، والصفائح الالكترونية وغيرها)، وكذلك من خلال أنواع الحلاقات والألبسة الغريبة وغيرها...، لذا وجب علينا الإسراع في إيجاد الحلول الناجعة وذلك من خلال تضمين المحتويات التربوية الآتية:

–العولمة الثقافية هي غزو فكري بكل ما تعنيه الكلمة من معنى، ولذلك لابد من بناء ستار من الحماية لأفكارنا وثقافتنا وعقائدنا، من خلال تنبيه ال متعلمين وتثقيفهم في

[1]- ينظر: بشير خلف، الكتابة للطفل بين العلم والفن– دراسة–، وزارة الثقافة، الجزائر، د ط، 2007، ص:170.

مجال أساليب الغزو الفكري المعاصرة، -ومع الأسف الشديد- لا يوجد نص واحد من نصوص المرحلة الابتدائية التي بين أيدينا يخ تضنّ بهذا المحتوى وينبّه الطلاّب إلى تمحيص ما يعرض عليهم من أفكار ومعلومات...

-إدراج مصطلح العولمة ولو بمفهومها المبسّط، وشرحها لل متعلمين ضمن المناهج الثقافية والفكرية، وبيان علاقتها بالتغريب والاستشراق والتبشير وترسيخ ذلك في عقولهم.

-إفهام الطلبة بأنّه لا تعارض بين التقدّم والتّمسك بالهوية العربية الإسلامية، وأنّه بإمكاننا إحراز التقدم الحضاري المنشود من خلال تمسّكنا بهويتنا وقيمنا وديننا.

-عدم الاكتفاء بشرح عام عن النظام الرأسمالي بل الاستفاضة في شرحه وبيان مساوئه من خلال أمثلة واقعية، وباستعمال التفكير الناقد والمنطق الفكري. حيث يقول الدكتور: زهير الحروب في هذا الصدد : "يجب تعليم الطلبة المفاهيم المعاصرة المتعلقة بالعولمة، وتبصيرهم بالاتفاقيات الدولية (كاتفاقية الجات)، وشروط الانضمام إليها والأضرار الناجمة عنها... بشكل واضح، وتكليفهم بعمل التقارير والأبحاث حولها ومناقشتها ونقدها، وضرورة الحديث في المناهج عن البنك الدولي وصندوق النقد الدولي ودورهما في سحق الدول الفقيرة اقتصاديا، وزيادة فقر الفقراء وغنى الأغنياء ، يجب أن نفهم طلابنا بأنّ أمريكا لا تعمل لوجه الله وإنّما تعمل لكل ما يمكن أن يخدم مصالحها فقط..."[1].

كما تضيف الدكتورة: راندا عبد العليم المنير في حديثها عن أسس تنمية ثقافة الأطفال العرب [2] ما يلي:

-تأصيل الهوية الثقافية تّطلّعا للمستقبل ومع اهتمام خاص باللغة العربية.

-التأكيد على التراث العربي الإسلامي وما يزخر به من منجزات.

-استخدام الثقافة من أجل إطلاق طاقات النمو عند الطفل.

-التأكيد على التّحصين الثقافي العربي ضد الغزو الثقافي والاغتراب.

-اعتماد مبدأ قومية وشمولية التخطيط لثقافة الطفل والتنسيق بين جميع مجالاتها ووسائطها.

[1] - ينظر: زهير حسن الحروب، ثقافتنا التربوية بين التخلف والتغريب والعولمة، ص: 169-170.

[2] - راندا عبد العليم المنير، ثقافة الطفل في ضوء الاتجاهات المعاصرة، ص: 41.

-قيام هذا التخطيط على دراسات علمية تتناول جميع جوانب حياة الطفل، حيث يقوم على تنسيق جهود المتخصصين في مختلف وسائط ثقافة الطفل.

-العناية الخاصة بإعداد الخبراء والفنيين في مختلف مجالات ثقافة الطفل وتربيته.

إنّنا نشاهد اليومَ أنّ أطفالَ المدارس ينصرفون عمّا يُقدّم لهم في كتب اللغة العربية إلى استعمال وسائط التثقيف الحديثة وخاصة الألعاب الالكترونية، لأنّهم يجدونها بديلا مُمتعا عن هذه الكتب حيث يخوضون فيها بجهل، ممّا سبب لهم ذلك عَديد الكوارث التي لا يُحمد عُقباها ووصل بهم الأمر إلى الانتحار في بعض الأحيان، وخير دليل على ذلك ما يدور في الساحة الوطنية من عواقب وخيمة لِلُعبتَي: (مريم، والحوت الأزرق وغيرهما)، وقد كشفت المخلّفات السلبية لهاتين اللعبتين -على أبنائنا الأعزاء- هشاشة المجتمع الجزائري في هذه الناحية. لذا نقول: إنّه لو كان في المحتويات الثقافية لنصوص اللغة العربية في المرحلة الابتدائية الرعاية التكنولوجية التي تعني: "مجموعة الخدمات والبرامج والأنشطة التكنولوجية التي تقدمها الأسرة أو الدولة للأطفال، من خلال الحكومات أو المؤسسات أو الأفراد بهدف إكساب الأطفال المهارات التكنولوجية المتنوعة في مرحلة الطفولة، بحيث تكفل لهم النمو والتطور التكنولوجي المستمر في المراحل المختلفة "[1]؛ لَمَا وصل بنا الأمر إلى هذه الحال، كما تضيف الدكتورة: راندا عبد العليم المنير بخصوص التأثيرات السلبية للألعاب الالكترونية على ثقافة الطفل ما يلي: "أظهرت الأبحاث أنّ الألعاب الالكترونية خصوصا تلك التي يتفاعل معها الطفل ويعيش في عالمها؛ أنّ لها تأثيرا مباشرا في تعليم الأطفال السلوك العدواني، وكلما كانت تلك الألعاب عنيفة كلّما كانت العدوانية أكبر لدى هؤلاء الأطفال، كما أنّها تتضمّن مشاهدة مظاهر قد تدفع إلى التّطرف والعنف وكره الآخر، وهو ما قد يصل إلى تشجيع الجريمة، ونشر الإرهاب والترويج له عن قصد أو عن غير قصد، وبإلقاء نظرة على بعض برمجيات الألعاب الإلكترونية نجد أنّها قد تشتمل على عدد من المخالفات التي قد تؤدي إلى الاعتداء على حياة الإنسان أو إزهاقها..."[2].

فانطلاقا من هذا؛ ندعو من هذا المقام إلى تضمين محتوى نصوص اللغة العربية لدروس تشرح كيفية التعامل مع هذه الوسائط التثقيفية (الانترنت وما تبعها)، واستغلالها فيما يعود بالنفع عليهم لأنّها أصبحت متاحة للجميع دون استثناء -أكثر من أي وقت مضى- وذلك قبل فوات الأوان، ومن الأمور التي ينبغي مراعاتها في هذا المجال نذكر ما يلي:

[1] - السيد محمد شعلان، فاطمة سامي ناجي، ثقافة طفل الروضة، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2013، ص:251.

[2] - ينظر: راندا عبد العليم المنير، ثقافة الطفل في ضوء الاتجاهات المعاصرة، ص: 255.

-تعميم استعمال الانترنت داخل المؤسسات التعليمية وهذا من خلال إنشاء مخابر للإعلام الآلي على غرار ما هو موجود في بعض مدارسنا اليوم، ودولتنا قادرة على ذلك والحمد لله، وشرح للتلاميذ كيفية التعامل الإيجابي معها ومع ألعابها، وطرائق الاستفادة منها في جميع المجالات؛ حتّى لا نصطدم بكوارثها في الواقع لأنّ الوسائط التثقيفية المختلفة أصبحت منافسا بل بديلا في كثير من الأحيان للكتاب الورقي الموجّه للمتعلمين، وخاصة إذا كان هذا الأخير لا يُواكب لِمَا هو مُحيط بالتلميذ، ولا يجد فيه ما يُشبع حاجاته المختلفة فقد حَكَمْنا عليه بعدم النفع قبل ظهوره.

لكن -مع الأسف الشديد- لا يوجد نص واحد من نصوص اللغة العربية الموجّهة لتلاميذ المرحلة الابتدائية –التي بين أيدينا- يُعالج هذا المحتوى، ونقصد بذلك الكيفية الصحيحة للتعامل مع الانترنت، على الرغم من أنّ هذه المحتويات ظهرت مع عصر تدفّق المعلومات؛ أي بداية من الموسم الدراسي 2004/2003، ولكنّها لم تتضمّن الحديث عن هذا المحتوى حقيقة. ونستثني بهذا ما ورد من كلام عام في نصي: (في نادي الانترنت ص: 155 من كتاب السنة الأولى، ونص: سنقوم بحفل رائع ص: 130 من كتاب السنة الرابعة ابتدائي)، لأنّهما نصّان محتواها عام، صُبِغ بطابع السّطحية، وأهدرت عملية تبسيط تقديمه للتلاميذ كثيرا من الأهمية التي تستحقها معالجة مثل هذه المواضيع نظرا لأهميتها وخطورتها في نفس الوقت لأنّها سلاح ذو حدّين في حقيقة أمرها.

أمّا بالنسبة للفئات الثانوية التي تندرج تحت الفئات الرئيسية الخمس، فيلاحظ أنّها تتفاوت من صف إلى آخر، وسنحاول استعراض بإيجاز أهم هذه الفئات في نصوص تدريس اللغة العربية في هذه الصفوف:

1 -من حيث التوجه المحلي (الجزائري):

تدور الفئات في هذه النصوص حول مغامرات الطفل في: (العائلة /والمدرسة /والحي) بمختلف مرافقها، وفي احتكاك التلميذ مع زملائه، وسرد الأحداث في المدينة والريف، وعن الصحة والتغذية، ووصف الجزائر عموما وكذلك عاصمتها، والتعرض للحياة الثقافية والفكرية والفنية فيها من خلال وصف حفلات الأعراس والمهرجانات...، والتطرق إلى تعريف الناشئة بأبطالها خاصة من النساء مثل: البطلة لالة فاطمة نسومر، والشهيدة مليكة قايد. وكذا تعريف التلميذ بالهزات والكوارث التي ضربت بلادنا في السنوات القليلة الماضية مثل: فيضانات باب الوادي،

وزلزال بومرداس (في 10 نوفمبر 2001)، مع بعض الأناشيد التي تنمّي الإحساس بالوطنية مثل: نشيد وطننا (سنة ثالثة ابتدائي)، نشيد لوطني (سنة خامسة)، عليك مني السلام يا أرض أجدادي (سنة رابعة)، من جبالنا (سنة ثانية)، لكن ما تُؤاخَذ عليه هذه الفئات الفرعية ما يلي:

- أُستهلك القدر الكبير من الفئات الفرعية لهذا التوجه في معالجة أحداث ذات صبغة عامة من الحياة اليومية للطفل الجزائري في: (المدرسة/ والعائلة / والحي /والمدينة والريف)، وفي كثير من الأحيان يُنسب النص إلى المحلية الجزائرية لكنّ المكان والزمان غير موجودين (جسد بلا روح)، وحتى لا يكون كلامنا اتهاما باطلا نورد مثالا نوضّح به مأخذنا : في محور الحياة الثقافية والفنية من كتاب السنة الخامسة ابتدائي؛ وبالضبط في نص: في مهرجان الزهور (صفحة 144)، فبعد قراءة هذا النص الذي يندرج تحت المحور المذكور سابقا لم نعثر لا على زمان ولا على مكان مهرجان الزهور الذي يتحدث عنه هذا النص؛ الذي أدرجناه ضمن التوجه المحلي الجزائري، وهذا التساؤل حتما سيطرحه المتعلم الصغير عند الفراغ من قراءته لهذا النص، وبالتالي -بين هذا وذاك- فسؤالنا المطروح: كيف ننقل تراثنا الثقافي إلى أجيالنا الصاعدة بهذه العمومية في الوصف؟.

بناءًا على هذا نرى، بل نطلب ونطالب بذكر المكان والزمان وتسمية الشخصيات والأشياء بمسمياتها؛ وفي هذا المقام وانطلاقا من النص الأسبق يتطلّب ذكر زمان ومكان مهرجان الزهور لنسمح للتلميذ بالتعرّف على مناطق عزيزة من بلاده الجميلة الواسعة، تنظّم هذا النوع من المهرجانات؛ وبذلك لربّما تاق إلى الذهاب إليه، أو حتّى المشاركة فيه في قادم الأيام. لأنّ هذا الإجراء يُساعد التلميذ على اكتشاف بيئته ومحيطه، فيزداد تأثرا وتعلّقا بها لذا "ينبغي أن تعبّر ثقافتنا عن واقعنا، ويتشبّع تعليمنا بمحتويات ثقافتنا وشخصيتنا، إنّ التربية لا تمارس في فراغ ولا تنشئ الطالب لمجتمع افتراضي تصوري"[1].

يُضاف إلى هذا الأحداث الواقعية التي أُفرِغت من محتواها، أو صِيغت بطابع العموم في السّرد –إنْ هذّبنا الوصف-، ونتمنّى أن يكون الاختيار الثاني أرجح حتى لا نُسيء الظّنّ . وكمثال عن ذلك ما جاء في نصوص السنة الرابعة ابتدائي وبالضبط في نص: (العداءة البطلة ص: 148) ، الذي وسمناه بطابع المحليّة، وكان اسم هذه العداءة هو "حسيبة"، وهي بطلة أولمبية في سباقات الجري.

[1] - رشدي أحمد طعيمة، الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، 63.

فسؤالنا المطروح: لماذا لم يُذكر النص بطلة محليّة من بطلات سباقات الجري في بلادنا لأنّنا نملك ذلك؟.

يُضاف إلى هذا، عدم ذكر النص للاسم الكامل للبطلة، حيث اكتفى بذكر كلمة "حسيبة" فقط، علاوة على توثيقه الذي جاء فيه: أنّ هذا النص مُستوحى من قصة "العداء البطل" من سلسلة الطرائف للقراءة والاستيعاب. نقول هذا: ونحن نعلَم بأنّنا نملك فعلاً بطلة أولمبية حقيقية في سباقات الجري، ظهرت في سنوات التسعينات من القرن الماضي اسمها "حسيبة بولمرقة". بالتالي وباختصار: لماذا لا يكون هذا النص يتحدّث عن هذه البطلة الحقيقية؟. أو البطل "نور الدين مرسلي"؛ وهو كذلك بطل أولمبي أسبق؛ ظهر تقريبا في نفس الفترة التي ظهرت فيها العداءة "حسيبة بولمرقة "، ولو أُعتمد هذا لكان للنص صبغة الواقعية، ونبتعد بذلك عن طابع العمومية في سرد الأحداث المحليّة، وكذا تعريف أبنائنا على هؤلاء الأبطال قصد غرس فكرة طيبة عنهم، لمحاولة الاقتداء بهم، أو تحقيق ما حققوه من عزّة وكرامة لهذا الوطن الغالي، ورفع رايته عاليا في المحافل الدولية، وذلك عندما تسرد الحقائق للناشئة وتشحذ الهمم بالطريقة الناجعة وفي الوقت المناسب لذلك.

ونفس الكلام يُقال عن نص (رامي بطل السباحة والغطس ص: 108)، في كتاب السنة الرابعة؛ لماذا لم تُختر في هذا النص شخصية محلية معروفة في السباحة؟ أو على مستوى عربي؟ أو إسلامي؟. إذ نرى هنا -وما دام النص ذا توجه محلي- إدراجَ شخصية جزائرية، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر السبّاح: "سليم إيلاس"، ابن مدينة وهران الباهية، والذي حقّق العديد من الألقاب على المستوى المحلي، والأولمبي والعالمي. وإن اقتضى الأمر حتّى من دولة عربية شقيقة أو إسلامية، وذلك تحقيقا للبعد العربي والإسلامي على حد سواء.

يُعدّ هذا القدر من المحتويات الثقافية المحلية، أو بالأحرى التوجه المحلي في نصوص تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر غير كافٍ كمًّا ونوعاً، فمن ناحية الكم لو أُستغلّ قسم كبير من النسبة المعتبرة للتوجه العام - والذي حاز تقريبا على نسبة الثلث من بين جميع التوجّهات- في معالجة قضايا محلية جزائرية تربط المتعلم الصغير بتراث بلاده وأجداده، وتعالج العديد من القضايا المحلية لتنمية الذاتية الثقافية المحلية، وغرس بل تجذير روح حبّ الوطن والاعتزاز بالانتماء إليه، لكان ذلك أجدى وأبقى أثرا في نفوس المتعلمين، ولَرَفَعَ كذلك من نسبة الذاتية الثقافية المحلية الجزائرية عندهم، ولعبّر عنها بصدق وواقعية. وأمّا من ناحية الكيف فالثقافة المحلية الجزائرية ليست محصورة فقط في هذا القدر الضئيل – إن صحّ التعبير- من هذه

المجالات، والمحاور والنصوص التي ترجمتها. نضيف إلى هذا كذلك: إجحاف هذه النصوص، وذلك بإقصائها للعديد من المحاور والمحتويات الحساسة والتي نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- جغرافية الجزائر: يكاد يتلخّص الحديث عنها في الفقرة الأخيرة من نص (رحلة إلى الجزائر ص:177) من كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي.
- تاريخ الشعب الجزائري: وخاصة الجانب النضالي منه حيث لا يوجد نص واحد يتحدث عن هذا الموضوع في كتب الصفوف الخمسة.
- دخول الإسلام إلى الجزائر.
- من مآسي الاستعمار الفرنسي في الجزائر.
- كفاح الشعب الجزائري ضد الاستعمار الفرنسي: تلخّص كفاح الشعب الجزائري بداية من الثورات الشعبية إلى الثورة التحريرية المظفرة وهذا على امتداد (132 سنة) ضدّ المستدمر الفرنسي في جزء من الفقرة الأولى من نص (رحلة عصفورين ص: 46) من كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، حيث ورد فيها بصريح العبارة: " آه. كانت فرنسا تعتبر الجزائر جزءًا منها ولكنّ الشعب الجزائري البطل كافح حتى تحصّل على استقلاله سنة 1962، ورحلت فرنسا عن وطنه بعدما بقيت فيه ثلاثين ومائة عام ". أيُعقل أن يُعبّر عن كفاح شعب دام أكثر من مائة واثنتين وثلاثين (132) سنة في فقرة مُكوَّنة من سطرين في مختلف كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟.
- التنمية في الجزائر: لا تجد نصا صريحا يتحدث عن هذا المحتوى خاصة التنمية الزراعية والصّناعية والاقتصادية...إلخ.
- الرياضة في الجزائر: اتّسمت بطابع العموم، وحتّى النصوص التي صنّفناها بأنّها ذات توجه محلي تبنّت أبطالا افتراضيين بدل الحقيقيين – كما سبق ذكره -، ونذكر على سبيل المثال نصي (يوم حاسم ص: 140) ، ونص (العداءة البطلة ص: 148) من كتاب السنة الرابعة ابتدائي، وكذلك نص (رامي بطل السباحة والغطس ص:108) من كتاب السنة الخامسة.
- اللغة العربية في الجزائر، "لأنّ اللغة جزء من الشخصية القومية للمجتمع، فهي مادة التفكير ووسيلة التعبير، وسبيل التواصل بين حلقات التراث الحضاري قديمه، وحديثه ومعاصره "[1]،

[1] - رشدي أحمد طعيمة: الثقافة العربية الإسلامية بين التـأليف والتدريس، ص: 41.

ولكن -للأسف الشديد- لا يوجد محتوى صريح يدعو إلى الاعتزاز باللغة العربية وتعلّمها والاهتمام بها.

- موقع البلد في المجتمع الدولي، أو على الأقل على المستوى العربي أو الإسلامي أو الإقليمي...إلخ، إذ لبلادنا دور مهمّ في جميع هذه المستويات.
- سيرة العلم والعلماء: بمعنى تراجم ذاتية لبعض المفكرين والعلماء والأدباء المحليين، أمثال "عبد الحميد بن باديس، والبشير الإبراهيمي " ، وشاعر الثورة "مفدي زكرياء" وغيرهم كثير، بحيث لا يُوجد نص واحد في كتب السنوات الخمس يُمثل هذا المحتوى.
- مساجد ذات تاريخ في بلدنا (جامع كتشاوة، والمسجد الكبير الذي أنشئ بأمر من الرئيس عبد العزيز بوتفليقة بالجزائر العاصمة...)، لا يوجد نص يترجم هذا المحتوى.
- علاقات العالم العربي والإسلامي والدول المجاورة مع الجزائر.
- حوادث المرور: والتي تحصد يوميا مئات الأشخاص، والغريب في الأمر لا يوجد محتوى يمثلها في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر.
- كل المواضيع التي ترسّخ وتنمّي ثقافتنا الجزائرية على اختلاف بيئاتها وتنوّعها، فبلادنا كبيرة وتضمّ عديدا من الأعراف والتقاليد والثقافات... لكن –للأسف- لم نلحظ هذا التنوع في نصوص اللغة العربية التي بين أيدينا.

انطلاقا من هذا المُعطى، نرى بأنّ نقل الثقافة الجزائرية للأجيال الصاعدة، وترسيخها فيهم عقيدة؛ لا يكون من خلال النصوص المصطنعة، ولا المُفرغة من محتواها، بل يكون بنصوص أصيلة تحكيها وترويها البيئات المحليّة على اختلافاتها.

2 -من حيث التوجه العام:

يترتب في المرتبة الثانية بنسبة (31.83٪) بعد التوجه المحلي، وبالتالي نكرّر مرّة أخرى حديثنا ونقول: لماذا هذه النسبة المرتفعة لهذا التوجّه على حساب ظهور توجّهات أخرى لها من الأهمية بما كان خاصّة المحلي والعربي والإسلامي؟.

لهذا نرى انطلاقا من النسبة المثبتة أعلاه ما يلي: لو اُستغلّ قدر كبير من هذه النسبة المرتفعة (31.83٪) للتوجّه العام في معالجة موضوعات التوجّهات الأساسية الأخرى خاصّة: المحلّي، والعربي والإسلامي قصد بعث روح الثقافة المحلية والعربية الإسلامية في هذه النصوص لكان ذلك أفضل –في نظرنا- وأنفع، بدل استهلاكها في معالجة مفاهيم ثقافية عامّة غير محدّدة بوطن معيّن. وحتّى وإنْ كان لابدّ لهذا التّوجّه (العام) أن ينتزع حقّه في الظهور من إجمالي التوجهات

الخمسة المذكورة، فيكون ذلك –على الأقل- بعد الاستيفاء أو الإلمام بالتوجهات التي ذكرناها سابقا وهي: الجزائري، والعربي والإسلامي، وكلّ هذا من أجل تجسيد الذاتية الثقافية بمختلف أبعادها في نفوس الناشئة.

3 -من حيث التّوجّه العالمي:

يحتل المرتبة الثالثة بنسبة 11.24٪ بعد كل من المحلي والعام، وبتعداد ثلاثين (30) نصا من بين (267) نصا، حيث تدور الفئات الثانوية لهذا التوجه في الحديث عن مستحدثات العصر كالهاتف النقال، والقطار، والحاسوب، وغزو الفضاء، والطائرة، والأقمار الاصطناعية، والباخرة، والتلفاز، ونص عن الرسام الشهير "بيكاسو"، ونص عن الطفل الأعجوبة في الموسيقى "موزار"، ونص "كريستوف كولومبوس" مكتشف أمريكا، كذلك نص "إسحاق نيوتن والأرض"، ونص آخر يحكي عن حقوق الإنسان عالميا عنوانه "من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان"، وباقي تعداد هذه النصوص يروي قصصا لمغامرات الأطفال في العالم حقيقية أو افتراضية أو خرافية ، وكثير منها مترجم.

إنّ موضوعات التوجه العالمي لا يمكن أن تنحصر في هذه العينة الصغيرة، حيث هناك العديد من المحتويات الأخرى التي تفرض وجودها انطلاقا من أهميتها، والتي نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: موضوعات تتحدث عن مشكلات العصر الحالي كثقب طبقة الأزون، والتّلوّث بأنواعه، وظاهرة الاحتباس الحراري، والأمراض المُزمنة، والتّلقيح، ومن مشكلات الأطفال في العالم، وعمالة الأطفال، ومستحدثات العصر: (الميترو، والترامواي، والكمبيوتر المحمول...)، وأزمة الماء مستقبلا...إلخ. وكل المواضيع التي تسهم في الانفتاح على العالم دون الانسلاخ عن ثقافاتنا الأمّ.

4 -من حيث التوجه العربي:

تتلخص نصوص هذا التوجه في ستة (6) نصوص فقط من إجمالي (267) نصا، وهي (سنقوم بحفل رائع، والعود سلطان الآلات) بالإضافة إلى قصّة من التّراث العربي بعنوان: (رحلة السندباد البحري)؛ وذلك في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة، أمّا كتاب السنة الخامسة فقد احتوى هو كذلك على ثلاثة نصوص وهي: نص (لابن بطوطة في رحلته إلى الحج)، ونصان توثيقيان؛ الأول بعنوان (ألعاب القوى في التاريخ الإسلامي)، والثاني بعنوان (قصر الحمراء).

بهذه الموضوعات التي تعد على أصابع اليد الواحدة يكاد يكون التوجه العربي منعدما في نصوص تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر، وإذا كانت الثقافة العربية مصدرا لا غنى عنه من مصادر اختيار المحتوى الثقافي للغة العربية، بالتالي فالتساؤل الذي يفرض نفسه بإلحاح شديد هو: هل تنحصر موضوعات الثقافة العربية في هذه الدروس الخمسة فقط؟.

للإجابة عن هذا السؤال؛ نحاول ذكر بعض الموضوعات التي لها علاقة بهذا التوجه الحساس، والتي نذكر منها على سبيل المثال:

- جغرافية العالم العربي (مساحته، وأنهاره، ومحيطاته، وثرواته...إلخ).
- المرأة العربية.
- الجامعة العربية ومنظماتها.
- الاقتصاد العربي.
- الطاقة في البلاد العربية (الغاز، والنفط وغيره).
- القصة العربية، وكذلك قصص كليلة ودمنة، وحي بن يقظان، وحكايات شهر زاد، وذلك عن طريق تلخيصها وتبسيطها وتقديمها للمتعلمين، لأنّها مليئة بالحكم، والعبر والقيم المختلفة.
- الخط العربي، وكذلك اللغة العربية وتطورها.
- نوادر وطرائف عربية.
- الأسواق والنقود العربية.
- الرياضة العربية (وخاصة الفروسية، والرماية، وركوب الخيل...إلخ).
- التنمية الزراعية في البلاد العربية.
- مدن وشخصيات عربية.
- التجمعات العربية (مجلس التعاون العربي، والخليجي، والمغربي...).
- فلسطين قضية وتاريخ: لا يوجد نص واحد من نصوص كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي يعالج هذا الموضوع؛ أو حتى يشير له إشارة، لا من قريب ولا من بعيد، هذا؛ مع العلم أنّ الجزائر من أهم الدول التي تساند القضية الفلسطينية في دعم نضالها وتقرير مصيرها.

- قضية الصّحراء الغربية ونقل جانب من نضال الشعوب المضطهدة والمستعمرة، والتي تعاني صراعات داخلية لتبصير المتعلمين، وليعايشوا الواقع المحيط بهم على المستوى العربي.
- كلّ المواضيع التّي تقوي الروابط والمصير المشترك بين البلدان العربية.

5 -من حيث التوجه الإسلامي:

ورد في المرتبة الخامسة والأخيرة من حيث ترتيب التوجهات، وبالتالي ما قيل عن التوجه العربي نكرره هنا في حديثنا عن هذا التوجه، حيث دارت فئاته الثانوية وبالتحديد تلخّصت في أربعة نصوص نذكرها وهي: نص واحد في السنة الرابعة ابتدائي، وهو تقريبا النص الوحيد الذي يحمل توجه إسلاميا واضحا حيث ورد بعنوان (قصة النبي سليمان ص: 36) من الكتاب المذكور. أمّا باقي النصوص فوردت في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة تحت عناوين (ابن سينا الطبيب الماهر ص:104)، وقد أدرجناه ضمن التوجه الإسلامي بحكم أنّ ابن سينا كان مسلما، ثم النص التوثيقي بعنوان (الماء ثروة ص: 74) وهو النص الوحيد من بين جميع النصوص على اختلاف الصفوف الدراسية الذي تمّ فيه اقتباس آية من القرآن الكريم وهي (وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ)، مع هذا لم يُذكر رقم الآية ولم تُميّز في الخطّ عن خط النص. والإشارة فقط -أقولَ الإشارة فقط- إلى أحد أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم : "لا ضرر ولا ضرار " . والنص الأخير الذي تغلّب فيه عنوانه على محتواه ورد بعنوان (الفنون الإسلامية والخزف ص: 168). وممّا تجدر الإشارة إليه أن معظم النصوص ذات البعد العربي والإسلامي أُدرِجت ضمن النّصوص التوثيقية في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي، ونعني بالنصوص التوثيقية الخاصّة بالمطالعة فقط، يُضاف إلى هذا أنّ المنهاج نصّ في كثير من الأحيان على اعتماد القصص المطبوعة بدل قراءة هذه النصوص، ممّا يدلّ مرة أخرى على أنّها قد لا يقرأها المتعلم الصغير ولا يطّلع عليها في كثير من الأحيان.

إنّ هذه التوجهات الأساسية خاصّة العربية والإسلامية، انطلاقا من أهميتها ونزولا عند مرجعيتنا الدينية الإسلامية وماضينا المشترك، لا يُمكن أن تعامل بهذه البرودة في التناول والأخذ، وبهذا العدد من النصوص الذي نراه قليلا. علاوة على هذا ورد أغلبها ضمن نصوص المطالعة، وكأنّي بالتلميذ الجزائري صار يطالع ثقافته العربية والإسلامية، التي هي بمثابة ثقافته الأمّ في الأصل. فالحل بسيط وسهل جدا -في نظرنا- لو أردنا له سبيلا، وذلك بإدراج مواضيع الثقافة

الإسلامية المهمة التي كان بالإمكان تعريفها للطفل الجزائري المسلم، والتي نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- حدود العالم الإسلامي، مع تعريف التلميذ بالدول الإسلامية غير العربية .
- موضوعات عن القرآن الكريم (نزوله، وجمعه، وتفسيره...إلخ).
- القصص القرآني (قصص بعض الأنبياء والمرسلين...إلخ).
- مساجد ذات تاريخ (المسجد الحرام، والنبوي، والأقصى).
- مدن إسلامية (مكة المكرمة، والمدينة المنورة...إلخ).
- مفكرون مسلمون (ابن خلدون وغيره).
- علماء مسلمون (ابن الهيثم، وجابر بن حيان، والخوارزمي ...إلخ).
- المتاحف الإسلامية.
- الرياضة في الإسلام.
- مكانة المرأة في الإسلام.
- الإسلام والعمل.
- الاقتصاد الإسلامي (كيفية تحصيل الثروة وإنفاقها).
- من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم وأخلاقه.
- الحضارة الإسلامية ودورها في الحضارة العالمية.
- الفتوحات الإسلامية.
- عوامل انتشار الإسلام في إفريقيا.
- مشكلات العالم الإسلامي.
- القدس قضية إسلامية.
- كل المواضيع التي تخدم مرجعيتنا الإسلامية .

هذا ما أمكننا قوله فيما يختصّ بتوجّهات نصوص اللغة العربية، لكن ما شدّ انتباهنا أكثر أثناء معالجتنا لهذا العنصر هو المحتوى الثقافي لبعض هذه النصوص، والأفكار والمعلومات التي وردت فيها، حيث ارتأينا الإشارة إلى هذا فيما سيلي ذكره.

10-ملاحظات عن المحتوى الثقافي لبعض النصوص:

شدّ انتباهنا بعض المفاهيم والمعلومات التي وردت في ثنايا بعض نصوص اللغة العربية الموجهة إلى متعلمي المرحلة الابتدائية، وفي ما يلي تتبّع لها حيث نتطرّق إلى نصوص كل سنة دراسية على حده، حيث تكون البداية كالتالي:

1-نصوص السنة الأولى ابتدائي:

يرى المختصون أنّ من أهمّ خصائص ثقافة الطفل هي الخاصيّة الاجتماعية، كونه عضوا أو فردا من أفراد المجتمع، فما يتلقّاه من ثقافة سيعود أثرها على مجتمعه سلبا أو إيجابا، وكلّ هذا مرتبط بالمرجعية النّي بنيت عليها شخصيته لأنّ "ثقافة الطفل هي إحدى الثقافات الفرعية في المجتمع، وهي تنفرد بمجموعة من الخصائص والسّمات العامّة، وللطفل في كلّ مجتمع عالمه الخاص به من عادات، وقيم، وأساليب خاصة في التعبير عن نفسه وإشباع حاجاته" [1]، ولمّا كان المحتوى الثقافي لنص ما "الوجه الثاني للمحتوى اللغوي، فهو يعكس الثقافة المادية من جهة كما يعكس الثقافة الروحية، فالنص شبكة متداخلة للعناصر الثقافية تعكس توجّهات المؤلف والملامح العامّة للبيئة الاجتماعية النّي تحتضن منظومة التعليم" [2]. من هنا أردنا أن نتطرّق إلى محتوى بعض نصوص اللغة العربية، وذلك من خلال القيم العكسية –إن صحّ التعبير– النّي حملتها بعض نصوص التعبير لكتاب السنة الأولى ابتدائي؛ والنّي رأينا أنّها تستدعي منّا التدخّل، فاخترنا نصّين من بين مجموع النّصوص، وهي:

- **نصّ (في المتجر الكبير):**

هو نصّ مخصّص للتعبير الشفوي، ورد بعنوان: (أشاهد وأستمع) في كتاب التلميذ، وذلك في الوحدة الثانية من مجال الحي (للإشارة أنّ نص التعبير الشفوي في السنة الأولى ابتدائي هو نص التسميع الذي تنطلق منه مختلف الأنشطة الأخرى)، والنّي تحمل عنوان: (في المتجر الكبير) في الصفحة الرابعة والثمانين (84) من كتاب التلميذ، حيث طلبت الطفلة "منى" من "أمّها" أن تشتري لها كيسا من الحلوى، فأجابتها الأمّ قائلة: "لا يا ابنتي. الإكثار من الحلوى يضرّ بالأسنان، سأشتري لك شكولاطة وعلبة من الجبن الطّري".

[1] – مريم سليم، أدب الطفل وثقافته، دار النهضة العربية، بيروت– لبنان، ط 1، 2001، ص: 17.

[2] – رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية،جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط 1، 1985، ص: 221.

السؤال الذي يطرح نفسه هنا: ما الفرق بين الشكولاطة والحلوى؟، أليست الشكولاطة نوع من الحلوى، وكل منهما يدخل في تركيبه المواد السكرية، حتّى وإن كانت نسبة السكر تختلف بينهما، كما قد يدخل في تركيب الشوكولاطة الحليب، لكن لا يختلف اثنان في أنّ كلّ منهما يضرّ بالأسنان –ولو بنسب متفاوتة– لاحتوائهما على السكر. إذن ومن خلال كلام الأم لابنتها؛ نفهم ويفهم معنا المُتعلّم الصغير أنّ أكل الحلوى يضرّ بالأسنان، في حين أنّ الشوكولاطة لا تضرّبها، وهذا على حدّ تفضيل الأم لابنتها الشوكولاطة على الحلوى، وهذا ما يتنافى مع الواقع والمنطق. في حين نرى أنّه لو اشترت الأم لابنتها علبة من الجبن الطّريّ أثناء تواجدهما في المتجر الكبير لكان ذلك أفضل من الحلوى والشوكولاطة على حد سواء، والأفضل من هذا كلّه أن تشتري الأم حبّة من حبّات الفواكه الطّازجة مثلا: (تفاح، أو موز، أو برتقال...)، أو علبة صغيرة للحليب أفضل من كل ما سبق ذكره؛ لنكون بذلك علّمنا، بل ربّينا أبناءَنا التّصرّفَ الأمثلَ عندما يطلبون من آبائهم هذا الأمر، أو عندما تكون بين أيدي هؤلاء الصغار نقودا. هذا؛ حتّى وإنْ كان أكل الحلوى من طرف الطفل الصّغير أمرا لابدّ منه، فإنّ النّص قد أشار إلى خطورة الإكثار منها على الأسنان.

- **نص (زكرياء المتسامح):**

أمّا عن نص التعبير (أشاهد وأستمع) في الوحدة الأولى من مجال التّضامن والمواطنة، والذي كان بعنوان: "زكريا المتسامح"، وهذا في الصفحة رقم مائة وثلاث وعشرين (123) من كتاب التلميذ، وذلك عندما ورد في هذا النص العبارة التالية: "أمسك نذير زكريا من الصّدر بقوّة، ولمّا حاول زكريا التخلّص منه تمزّق القميص فبكى"، ثمّ وبّخت المعلمة نذيرا، وأخبرت والده بالحادث، فحضر الوالد إلى المدرسة، وطلب من "نذير" الاعتذار لابنه "زكريا "، وأن يُعطيه قميصه الجديد، لكنّ "زكريا" سامحه دون أن يأخذ القميص.

فضلنا التعليق على هذا النص في النقاط التالية:

– كان بالإمكان إدراج وضعية أخرى لترسيخ خلق التسامح عند المتعلمين بدل الوضعية المدرجة في كتاب التلميذ، والتّي تبدأ بالشّجار (المسك من الصّدر بقوّة)، لأنّه كما نعلم أنّ المتعلّمين يتأثّرون بما يقدّم لهم من معلومات، وبالتالي ممّا قد يتسبّب هذا في انعكاسات سلبية على سلوك التلاميذ.

– من المفروض تدخّل المعلّم لفضّ النزاعات بين المتعلمين داخل المدرسة، ولا يصل الأمر إلى أولياء التلاميذ؛ إلاّ في الحالات اللازمة لذلك، ككثرة الغياب على سبيل المثال.

– إنّ غياب حسن تصوير أحداث النصوص ونقل القصص، والوضعيات القريبة من محيط المتعلمين؛ أدّى هذا إلى عرض بعض الجزئيات التّي كان محتوى النص في غنّى عنها، وذلك أثناء ترسيخ قيمة نبيلة ومهمّة في نفوس المتعلمين، ألا وهي خلق التسامح.

من خلال ما جاء في محتوى هذا النص؛ ولترسيخ خلق التسامح هناك العديد من الوضعيات التي كان من المفروض أن يُبنى عليها محتوى هذا النص، وتكون مستقاة من البيئة المحيطة بالتلميذ داخل المدرسة على وجه أخص، حيث ننسجُها على منوال ما ورد في النص وهي: (التلاميذ يمشون في صفوف متوجّهين نحو قاعة الدرس، تعثّر نذير فسقط، وأثناء سقوطه على الأرض لمَسَ أو احتكّ بزكرياء عن غير قصد، فاعتذر منه نذير جراء هذا الفعل غير الإرادي، فسامحه زكرياء، ثمّ عند الدخول إلى القسم أخبر التلاميذ المعلّمة بما جرى بين نذير وزكرياء، فشكرت المعلمة التلميذين على تصرّفهما النبيل وكافأتهما ببطاقتي "استحسان" لكل واحد منهما، أضافها كل تلميذ إلى البطاقات الموجودة لديه)...، وغيرها من الوضعيات الأخرى العديدة والمتعددة بخلاف المسك من الصّدر بقوة، واستدعاء ولي الأمر لفضّ النّزاع.

من خلال هذا الاقتراح التّي ضمّنّاه وضعية تعليمية–تعلميّة كان منها المُنطلق في تجسيد خلق التسامح بين المتعلمين، حيث تتكرّر كثيرا هذه الأمور في المحيط المدرسي، ثمّ أنهيناها بمكافأة للتشجيع ولتعزيز هذه القيمة في نفوسهم.

أمّا عن نصوص السنة الثانية ابتدائي فكانت لنا وقفات مع أربعة نصوص منها في ما يلي التطرق إليها.

2-نصوص السنة الثانية ابتدائي:

استوقفنا من إجمالي نصوص هذه السنة أربعة نصوص وهي كالآتي:

- **نص (آداب الأكل) ص 24:**

لقد أوصى الأب ابنه في الفقرة الأولى من هذا النص بقوله له: (إذا جلست إلى الأكل فقل بسم الله، وتناول الطعام بيمينك، وكل ممّا أمامك، ولا تأكل ممّا أمام غيرك).

حيث كان بالإمكان إدراج في هذا النص، وبالضبط في الفقرة الأولى منه حديث نبوي شريف يُبيّن آداب الأكل التي ذكرها الأب لأبنه. وهو حديث الرسول صلى الله عليه وسلم، الذي يعرفه الجميع؛ وهو:"يا غلام ! سمّ الله، وكل بيمينك، وكل ممّا يليك"، لنربّي أبناءنا على خلق المصطفى صلى الله عليه وسلم، ولنغرسه فيهم منذ الصغر.

ونفس الكلام نعيده مع نص (رفع الأذى عن الطريق ص: 38) من كتاب التلميذ. ولو بقوله صلى الله عليه وسلم: "إماطة الأذى عن الطريق صدقة"، أو على الأقل عبارة: "أوصانا رسولنا بإماطة الأذى عن الطريق".

إذن فما المانع من الاقتباس من القرآن الكريم أو الحديث النبوي الشريف، أو من أقوال الصالحين عندما تكون الفرصة سانحة لذلك؟.

- **نص (في انتظار الحافلة):**

ورد هذا النص في الصفحة الثانية والثمانين (82) من كتاب التلميذ، ولو أنّ هذا النص ينقل صورة من صُور واقع المواصلات في الجزائر، وخاصة المواطن العاصميّ منه (نقصد المدن الكبرى)، إلاّ أنّه كان بالإمكان نَعْتُ التّصرفِ الصحيح للمتعلم الصغير في التعامل مع مثل هذه المواقف. حيث ورد في السطر الثامن عشر (18) من النص، وذلك عندما وصلت الحافلة وبدأ الناس في التدافع للركوب ما يلي: "اشتدّ الزّحام، ولم يتمسّك الناس بالنظام، تمكّن طارق وأمّه من الصّعود بصعوبة..."، فمن خلال هذا الكلام نفهم، وكذلك يفهم المتعلم أنّ الطفل (طارق وأمّه) سلكا نفس المسلك الذي سلكه العامّة، وهو (التزاحم وعدم التمسك بالنظام)، وذلك من خلال صعودهما للحافلة بصعوبة وبقاء عدد كبير من المسافرين في المحطة. ولكم أن تتخيّلوا كم من تصرّف صحيح يَصلُح لهذه الوضعية، بدل التدافع والصّعود إلى الحافلة بصعوبة؟!.

من الوضعيات التي نراها حلاّ لتفادي هذا المشكل عديدة ومتعددة ومثالها: كأنْ يتّخذ طارق موقفا بتقديم نصيحة للذين يريدون الركوب للتمسك بالنّظام، واحترام الدور وعدم التدافع؛ لنعلّم أبناءنا كيفية غرس القيم النبيلة في مجتمعنا، ولنجعل منهم معاول بناء هذه الأمّة، وكأنْ وكأنْ.....، أو كآخر الحلول استغلال طارق وأمّه سيارة أجرة بدل التدافع لركوب الحافلة. صحيح أنّ النص يعالج مشكلة يومية من حياة المواطن الجزائري، لكن نقل المشكل دون حلّ هو –في نظرنا- المشكل في حدّ ذاته .

- **نص (شكرا أيتها الشمس):**

حيث صوّر الكاتب في هذا النّص (ص: 132) أنّ الشمس هي الّتي "يعيش كل من النّبات والحيوان والإنسان بفضل الشّمس، إنّ الشمس هي الّتي تنبت الحبوب وهي الّتي تساعد على نموّ النّباتات وتنضج الثمار ... شكرا لك أيتها الشمس على خيراتك !" .

عند فراغك من قراءة هذا النّص يمتلكك شعور بأنّ الشمس هي كلّ شيء في هذا الوجود، وأنّها سبب الحياة على الأرض، فنحن لا نشكّ في صدق الكاتب، ولا في الدور المهمّ للشمس في حياتنا. ولكن نرى أنّ طريقة عرض الأحداث ينقصها مثلا عبارة "خلق الله الشمس"، أو "الشمس من مخلوقات الله"؛ حتّى يعرف بل يتيقّن المتعلم الصّغير بأن الشّمس مخلوق من مخلوقات الله، الّتي يُنسب إليها هذا الفضل الكبير الذي أحسن الكاتب تصويره في هذا النص.

- **نص (أجزاء الحاسوب):**

مادام النص يتحدث عن أجزاء الحاسوب (ص: 156)، وذُكرت منها الأجزاء الظاهرة للتلميذ فقط وهي: لوحة المفاتيح، والفأرة، والشاشة والطابعة. حيث غيّب هذا النص أجزاءا أخرى للحاسوب مهمة مثل: الوحدة المركزية لأنّها ظاهرة في الصّورة المُرفَقة بالنص. والتي هي أهم عنصر في الحاسوب. وممّا لاشك فيه أن التلميذ سيتساءل عنها ولكن لا يجيبه النص؟ !. كما كان بالإمكان وإثراء لمعلومات النص ذكر بعض لواحق الحاسوب: كالطابعة مثلا.

3- نصوص السنة الرابعة ابتدائي:

تلخّص الحديث عن رموزنا وأبطالنا الثوريين من رجال ونساء وأطفال... في كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في نصين اثنين لا ثالث لهما، وردا في كتاب السنة الرابعة ابتدائي؛ حيث ورد الأول بعنوان: (البطلة لالة فاطمة نسومر، ص: 50) ، والثاني بعنوان: (الشهيدة مليكة قايد، ص:54)، ، وهما مجاهدتان من منطقة القبائل من بلادنا العزيزة.

فالسؤال الذي يطرح نفسه بإلحاح شديد: هل ينحصر الحديث عن أبطالنا في هذين النصين فقط؟. أم أنّ هناك العديد من الأبطال والأمجاد الذين صنعوا التاريخ يستحقون هم كذلك التعريف بهم للناشئة. أين الحديث عن أطفال أمثال: (عمار ياسف...إلخ)؟، الطفل البطل، ما دام النّص موجّها لأطفال مثله. وشعراء أمثال: (مفدي زكرياء "شاعر الثورة"، محمد العيد آل خليفة...)، من كُتّاب أمثال (عبد الحميد بن باديس "رائد النهضة "، البشير الإبراهيمي...)، من أعضاء الاثنين والعشرين الذين فجّروا الثورة التحريرية المُباركة، من المعذّبين والمعدَمين خلال الثورة

التحريرية أمثال (العربي بن مهيدي، أحمد زبانة...)، من ومن...، من الشرق ومن الغرب، من الشمال ومن الجنوب، ومن الرجال والنساء، من الأطفال والشباب، ومن مختلف أطياف المجتمع الجزائري...إلخ.

بالتالي -وفي خضمّ ما ذُكر- نرى إدراج أعداد أكبر من النصوص التي تعالج هذا المحتوى نظرا لحساسيته، ولاحتوائه على ماضينا المشترك، وكذلك لعراقة الجزائر وشساعة مساحتها، وكثرة أبطالها وأمجادها، واختلاف أعراقهم وفئاتهم، ليكون بذلك هذا المحتوى المُصفّى هو الجسر الذي يربط أبناءنا بماضيهم، والطريق المعبّد الذي يسيرون عليه لفهم الواقع المعيش، وزيادة ترابطهم وتماسكهم، وكذا الاعتزاز ببلادهم والافتخار بها أمام الشعوب الأخرى جيلا بعد جيل.

- **نص (قصة التلفاز) :**

من خلال الاطلاع على فقرات هذا النص (ص: 126) تراءى لنا أنّ الفقرة الثالثة منه والتي ورد فيها: "وقد بدأت قصة التلفاز... حيث استخدم البث بالألوان"، حيث نرى أنّ ترتيب هذه الفقرة ورد متأخرا في ترتيب فقرات هذا النص، فلو وردت هذه الفقرة في المرتبة الأولى أو الثانية لكان ذلك أفضل في تسلسل فقرات النص وفي تسلسل أحداثه، كيف ذلك؟؛ نحاول الشرح فيما يلي:

بعدما ذكر كاتب النص أنّ التلفاز اختراع حديث، ثم عدّد مزاياه الواحدة تلو الأخرى في الفقرة الثانية، والتي تُعدّ هي الأطول في النص، عاد في الفقرة الثالثة إلى الحديث عن بداية قصة التلفاز وإلى مُخترعه الأول، والحديث عن عرض الصور بالأبيض والأسود.

من خلال هذا نرى أنّ هذه الفقرة (الفقرة الثالثة) كان الأولى بها أن يكون ترتيبها –كما ذكرنا سابقا- الأولى أو الثانية، ليحقّق بذلك النص التسلسل في السرد التاريخي للأحداث وتتابعها. فمن المفروض أن يكون هناك تسلسل صحيح للأفكار لأنّه جانب جدّ مهم في فهم الأحداث.

- **نص (بيكاسو والفتاة) :**

ورد هذا النص في الصفحة الثامنة والخمسين بعد المائة (ص: 158)، حيث اكتفى الكاتب بذكر ما يلي عن بيكاسو: رسام شهير، ويسكن في مدينة صغيرة، ووصفٌ لهيئته الخارجية،

ورَسَمَ صورةً لزميلة الأطفال الذين يتحدث عنهم النص، ووصفٌ لمَرْسَمِهِ، كما ذكر النص عمره.

بهذا نرى بأنّ هذا النص أهمل جوانب مهمة من السيرة الذاتية لهذا الفنان وهي كثيرة حيث نذكر منها: مولد الرسّام ومكانه، ونشأته، وجنسيته، كيف وصل إلى رتبة الشهرة في الرسم؟، وأهمّ إنجازاته...إلخ. وبالتالي وبعدم ذكر هذه العناصر المهمة في حياة هذا الفنان نرى –حسب رأينا- أنّ تعريف التلاميذ به يُعدَ منقوصا. ومنه لو نَعَتَ النّصُ للتلاميذ –على سبيل المثال- الطريقَ الّتي سلكها هذا الفنان للوصول إلى الشُّهرة والعالميّة لربّما اقتدى بعضهم به، ولحقّقوا أكثر ممّا حقّقه هذا الرّسّام.

أمّا نصوص اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي فارتأينا التدخل في محتوى ثلاثة نصوص منها نراها استدعت منّا هذا الإجراء.

4-نصوص السنة الخامسة ابتدائي:

- **نص (الأصدقاء الثلاثة) :**

يحكي النص (ص: 32) قصة ثلاثة أصدقاء (عامر، وثامر، وسامر) عاشوا في الزمن الماضي كما جاء على لسان النص، وقصتهم مع الأرض التي منحها لهم الرجل العجوز، حيث جاء في بداية الفقرة الثانية منه وعند اللقاء الأول بالرجل العجوز مع هؤلاء الأصدقاء ما يلي: "في أحد الأيام مرّ رجل عجوز بالأصدقاء فحياهم قائلا: "صباح جميل أيّها الشباب "؛ ردّوا عليه : "صباحك أجمل أيّها السيد"...".

أمّا تعليقنا عن هذا النص وبالضبط انطلاقا من هذه الفقرة هو: لماذا لم يُحَيّ الرجل العجوز الشباب بتحية الإسلام ألا وهي: (السلام عليكم)، وكلامنا بالطبع موجّه إلى صاحب النص، مع أنّ أحداث النص وقعت في الزمن الماضي كما جاء في طليعته ، لكن أسماء الأصدقاء هي أسماء عربية، وكاتبة النص من خلال اسمها (لطيفة بطي) هي كذلك ، وعلى الرغم من أنّنا لا نستنكر التحية الواردة في الفقرة المقتطفة من النص "صباح جميل أيّها الشباب"، لكن نرى -حسب وجهة نظرنا- أن تكون تحية الإسلام هي الأولى، ثم تليها بعد ذلك ما شاء من التّحايا الأخرى حتى نغرس في أبنائنا إفشاء السلام، وهي الوصية التي أوصانا بها حبيبنا محمد صلى الله عليه وسلم: (افشوا

السلام بينكم)، وحتّى نحقّق خلقَ المحبّة بيننا، كما يكون السّلام تحية أهل الجنة يوم القيامة مصداقا لقوله تعالى: (وَتَحِيَّتُهُمْ فِيهَا سَلَامٌ)- يونس:10.

نودّ أن نلفت الانتباه هنا ونحن نعالج هذه الفكرة إلى أنّ هذا الموقف ونقصد به التحية خلاف السلام عليكم، قد تكرّر تقريبا في جميع نصوص اللغة العربية على مختلف كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من السنة الأولى إلى الخامسة ابتدائي، حيث لم ترِدْ عبارة: (السلام عليكم) قط عند اللقاء الأوّل بين الأشخاص، وهذا الحديث عن هذه الفكرة يقودنا إلى طرح تساؤل عام لاحظناه من خلال معالجة هذه النصوص مفاده: لماذا لا يتمّ اقتباس القليل المُفيد من القرآن الكريم أو السّنة النبوية الشريفة عندما تكون الفرصة مواتية مائة بالمائة في نصوص تدريس اللغة العربية في كتب المرحلة الابتدائية؟. حيث نوضّح هنا: نحن لا نطالب بقلب هذه النصوص نصوصا لحصة التربية الإسلامية، ولكن نقول عندما تحين الفرصة المواتية لا بأس بالتّطعيم والاقتباس؛ لأنّه في التربية الحديثة لم يعدْ هناك حاجز بين مختلف الأنشطة التي يتعلمها التلميذ، فالأنشطة مكمّلة لبعضها بعض، وما يتعلمه الطالب في مادة لا يمكن أن تنفيه مادة أخرى، بل تدعّمه وترسخه، وكثير ما يكون حجر أساس لبناء معارف تلك المادة، وكذلك تحقيقا للكفاءة الأفقية بين الأنشطة التي تُطالب بها إستراتيجية المقاربة بالكفاءات، أم أنّ الكلام نظري فقط !؟، هذا من جهة، ومن جهة أخرى أعمق من هذه بكثير، ألا وهي مرجعيتنا الدينية والفكرية والثقافية... لمجتمعنا الجزائري التي لا انسلاخ عنها مهما كانت الأحوال والظروف .

- **نص (قصة قرية) :**

ما شدّنا وما لفت انتباهنا حقيقة في هذا النص (ص:54) ما يلي: يروي النص قصة قرية بسيطة في منطقة نائية، أراد أبناؤها من مهندسين، وبنائين، ومعلمين النهوض بها، فكوّنوا جمعية سمّوها "جمعية قريتي الجميلة"، ثمّ راسلوا أصدقائهم من كل مكان ليساعدوهم بالأموال، حيث بعد أسبوع أقبل إلى القرية مهندسون وفنيون قضوا يوما كاملا في هذه القرية، وفحصوا تربتها في المخبر، فوجدوها تصلح لزراعة الفواكه والغلال المختلفة، ولم ينتهِ الشهر حتى أقبلت الآلات الماسحة والعربات المجرورة، وجاء الفنيون ونصبوا الخيام وبدأت الأعمال...، حيث يصُبّ الحديث كلّه بعد ذلك في تسوية أرضية القرية إلى أن صادفتهم صخرة كبيرة فزحزحوها من مكانها واكتشفوا الماء تحتها، إلى أن قال الكاتب بعد حديثه عن تسوية أرض هذه القرية في إزاحة الصخور في

أربع (4) فقرات كاملة من النص الذي يحتوي على تسع (9) فقرات ما يلي: "وأصبحت الأرض منبسطة تماما". وفي آخر فقرة من النص ورد الآتي: "وفي يوم مشهود، استعدت القرية للتدشين، وخرج السكان معبّرين عن فرحتهم تتقدّمهم "جمعية قريتي الجميلة" التي بعثت الحياة في قريتهم".

أمّا بخصوص تعليقنا عن محتوى هذا النص نورده في النقاط الآتية:

- استغرق الكاتب الحديث في هذا النص عن تسوية أرضية القرية.
- الإمكانيات المتوفرة البشرية والمادية لأهل القرية كبيرة (مهندسين وبنائين ومعلمين)، بالإضافة إلى الإمكانيات المجلوبة (مهندسون، وفنيون، والآلات الماسحة، والعربات المجرورة، ورؤوس الأموال...)؛ لكن همّش النص أغلبها فلم يوظّفها ولم يتحدّث عنها أبدا.
- لم يتحدّث النص عن الأعمال الميدانية لأبناء القرية الفعليين من مهندسين وبنائين ومعلمين، واكتفى بذكر تأسيسهم للجمعية والتدشين في آخر النص، لكن -مع الأسف الشديد- أهمل أدوارهم ومساهماتهم الفعلية في النهوض بقريتهم.
- مادامت القرية تملك مهندسين فلماذا تستعين بالفنيين –كما جاء على لسان النص- من الخارج؟، فالأوْلَى للقرية أن ينهض بها أبناؤها !.
- ذكر النص أن تربة القرية خصبة بعد تحليلها، وأنّها تصلح لزراعة الفواكه والغلال المختلفة، لكنّه لم يذكر أنّها استغلت فعلا من طرف أصحابها.
- في آخر فقرة من النص ورد "استعدّت القرية للتدشين"، لكن لم يذكر النص من هو المُدشّن.
- ورد في النص وبالضبط في آخر جزء من الفقرة الخامسة ما يلي: "كان الجميع يساهم بقوة، واستمرت الأشغال أكثر من ستة أشهر بلا كلل ولا ملل"، هذا الكلام لا نحسبه ينفي التعليقات التي أوردناها سابقا.

من خلال محتوى هذا النص الذي ظهرت فيه كثير من الأفكار الأساسية والمهمة ، لكنّ أسلوب النص همّش أغلبها، وأوردها مبتورة ولم يُحسِن عَرضَها. فالأفكار كثيرة لكنّها وردت مشوّشة، وهذه المشكلة صادفتنا في العديد من نصوص تدريس اللغة العربية، ومن هنا ندعو إلى اختيار الألفاظ والأسلوب المناسبين قصد إيصال الفكرة في أحسن صورة من اللفظ.

- **نص (كوكب الأرض) :**

يتحدّث الكاتب في هذا النص (ص: 118) عن كوكب الأرض، وفي نهاية الفقرة الثالثة ذكر أنّه حين تدور الأرض حول الشمس مرة كل عام ينتج عنها الفصول الأربعة؛ فلو أتْبَعَ هذه الفكرة بدوران الأرض حول نفسها مرة كل أربع وعشرين (24) ساعة ينتج عنها الليل والنهار، لكان أفضل وأبقى أثرا في أذهان المتعلمين، وكذلك إثراءًا لمعلومات النص وإلماماً بها.

يُضاف إلى هذا، وبالضبط في الفقرة السادسة من هذا النص، حيث تطرّق الكاتب إلى الحديث عن "الحزام الواقي" ويَقصِد به هنا هو "طبقة الأزون"، ولكن لم يسمّه بهذا الاسم، فهنا نقول: ما المانع من تسميته باسم "طبقة الأزون"؟، ليعرفها التلاميذ ويضيفوها إلى رصيدهم الثقافي، بل يساهموا في المحافظة عليها، وذلك بمكافحة التلوث الجوي كلٌّ من مقامه، أمّا الكناية عن هذه الطبقة في هذا النوع من النصوص لأهميته وخطورته في نفس الوقت، موجه لتلاميذ أصبح لهم من النضج ما يكفي لاحتواء مضمون النص نراه غير مُجدٍ فكريا ولا ثقافيا.

كما نودّ أن نشير هنا ومادمنا نتكلّم عن محتوى النصوص إلى أنّه بالإضافة إلى ما قيل؛ مازالت هناك دروس كثيرة تقرّر حذفها من طرف وزارة التربية الوطنية بتاريخ جويلية 2009، وذلك من خلال وثيقة "المضامين المخففة في مناهج التعليم الابتدائي "، حيث تمثّل هذا التخفيف في التخلّي عن العديد من المحتويات التعليمية اللغوية والثقافية من محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية: نصوص قراءة/ وظواهر نحوية وصرفية وإملائية/ ومشاريع كتابية وغيرها. لكن - للأسف الشديد- وإلى غاية كتابتنا لهذه الحروف لم يُحذف ولو درس واحد من هذه النصوص، وبقيت بذلك الدروس المحذوفة تزاحم الدروس المقرّرة، ممّا انجرّ عن ذلك وقوع خلط كبير، أو بالأحرى حدث تشويش على الأساتذة وعلى التلاميذ وأوليائهم الذين يساعدونهم في تحضير دروسهم في المنزل على حدّ سواء.

تلخيص القول في حديثنا عن الذاتية الثقافية في نصوص اللغة العربية وذلك من خلال حصر توجهاتها، بأنّها لم تحظ بالاهتمام اللازم بناءا على النسب المحصّلة في هذا الجانب، لذا نرى أنّه من الأهمية بما كان أن:

- ينبغي أن يحظى موضوع الذاتية الثقافية باهتمام الباحثين ورجال الفكر التربوي في الجزائر لتأصيله، ودراسة مختلف أبعاده وبيان موقع التربية من تعزيزه وتنمية مفاهيمه.

- تأكيد التوجه العربي الإسلامي في نصوص اللغة العربية وإعطائه العناية اللازمة لأنّ الذاتية الثقافية العربية الإسلامية شرط لتأكيد النسيج الاجتماعي والوطني والإقليمي والعربي.
- من الضرورة أن تعبّر ثقافتنا عن واقعنا، حيث يتشبّع الطالب فيها بمحتويات ثقافتنا بمختلف بيئاتها وألوانها وأشكالها، لأنّ التربية لا تُمارس في فراغ ولا تنشئ الطالب لمجتمع افتراضي تصوري.

امتدادا لحديثنا عن الذاتية الثقافية في نصوص تدريس اللغة العربية، بالإضافة إلى أنّه الشيء الذي شدّ انتباهنا في نفس الوقت ونحن نتفحّص نصوص اللغة العربية التي بين أيدينا قضية توثيق النصوص، وما هو نصيب الرّواة والكّتاب والشعراء المحليين، وعلى المستوى العربي والإسلامي من الظهور في هذه النصوص؟، وذلك تأكيدا للذاتية الثقافية المحلية العربية الإسلامية، وهذا ما سنعرض للحديث عنه في قضية توثيق النصوص.

2-توثيق النصوص:

ما لفت انتباهنا –مرّة أخرى- ونحن نتصفح نصوص كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي؛ في مواصلتنا في البحث عن عناصر الذاتية الثقافية بمختلف أبعادها المحلية والعربية والإسلامية، وهذا من ناحية أسماء كُتّاب هذه النصوص وجنسياتهم، هو غياب التوثيق لجزء كبير من النصوص المُقدَّمة لتلميذ المرحلة الابتدائية، والجدول الآتي يلخص إحصائيات هذا الجانب الحساس:

	نصوص القراءة			المحفوظات والأناشيد			النصوص التوثيقية			العدد الإجمالي				
	موثق	غ.موثق	عددها	موثق	غ.موثق	عددها	موثق	غ.موثق	عددها	موثق	نسبته	غ.موثق	نسبته	عددها الكلي
الأولى	00	30	30	00	08	08	00	04	04	00	٪00	42	٪100	42
الثانية	00	56	56	03	11	14	00	00	00	03	٪04.28	67	٪95.72	70
الثالثة	18	12	30	09	06	15	05	05	10	32	٪58.18	23	٪41.82	55
الرابعة	30	00	30	11	00	11	07	04	11	48	٪92.30	04	٪07.70	52
الخامسة	27	00	27	11	00	11	09	01	10	47	٪97.92	01	٪02.08	48
المجموع	75	98	173	34	25	59	21	14	35	130	٪48.68	137	٪51.32	267

قبل التطرق إلى التعليق عن نتائج هذا الجدول نودّ أن نوضّح ما يلي:

أولا: من المُتعارف عليه ، بل من المُسلَّم به في توثيق النصوص هو : كتابة اسم المؤلف – على الأقل- عقب نهاية كل نص، وهو القدر الأدنى من التوثيق.

ثانيا: كل نص ورد في آخره اسم السلسلة فقط المأخوذ منها، أو اليومية فقط، أو المجلة فقط، أو دار النشر فقط، أو الموسوعة فقط، أو الديوان فقط، وهذا دون ذِكر اسم المؤلف شخصيا اعتبرناه

مُوثّقا، وسيتمّ التعليق عن هذه النقطة بالذات أثناء إدراج ملاحظاتنا عن الجدول الأسبق الذي ضمنّاه النتائج المُتحصّل عليها من معالجة هذا العنصر.

أمّا بالنسبة للحقائق التي تخصّ هذا الجدول فهي كما يلي:

- في حصيلة أولية وجدنا أنّ **51.32٪** من نصوص اللغة العربية التي تقدّم لتلميذ مرحلة التعليم الابتدائي غير واضحة الهوية؛ فلا أسماء أصحابها بالمذكورة، ولا جنسياتهم بالتي أشير إليها، يقول الدكتور رشدي أحمد طعيمة في هذا الصّدد: "ولعلّ أبسط مبادئ تأليف الكتب الدراسية دقة التوثيق حفظا لحقوق المؤلفين والأدباء، وتحديدا لهويّة النّص حتى يدرك أبعادا أخرى تُضاف إليه عند فهمه وتذوقه، وخلقا للصّلة بين التلميذ والأديب، وتشجيعا للتلميذ على الرجوع إلى كتاباته إذا كانت قد أعجبته "[1]. ولكن -مع الأسف الشديد- يُغفل عن هذا كلّه في أكثر من نصف العدد الإجمالي للنصوص المُقدّمة للتلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر.
- يتّضح من نتائج الجدول أن توثيق النصوص بدأ تقريبا في الظهور ابتداء من السنة الثالثة ابتدائي؛ وتواصل في باقي السنوات التي تليها، وهذا بغضّ النظر عن صحّة قبول التوثيق الذي ظهرت به كثير من هذه النصوص.
- غاب التوثيق كليا تقريبا في السنتين الأولى والثانية ابتدائي، ولو حاولنا التماس العذر لغيابه في هاتين السنتين هو: أنّ المؤلفين حاولوا تقريب لغة النصوص من لغة التلميذ، وكذا تلخيص الأحداث حول البيئة المحيطة به (العائلة، والحي، والمدرسة)، لكن هذا لا يمنع من توثيق هذه النصوص إطلاقا، ولو بذكر صاحب النص (المؤلف أو المؤلفون على سبيل المثال) تحت كل نص، مثلما جرت عليه العادة في نصوص كثيرة في كتب السنوات الأخرى. ونذكر هنا نصيّ (زيارة المكتبة الوطنية ص: 14، سليمان والدواء الضار ص:68) من كتاب السنة الثالثة ابتدائي اللذين وُثقا باسم المؤلِفِين (مؤلفو الكتاب).

أمّا النصوص التي ذُكر فيها (اسم الكاتب وعنوان الكتاب)، والتي اعتبرناها أنّها وثقت توثيقا مقبولا –حسب رأينا-. فعددها إجمالا واحد وعشرون (21) نصا موزعة كما يلي: السنة الرابعة ابتدائي ثلاثة عشرة (13) نصا، وفي السنة الخامسة ابتدائي ثمانية (08) نصوص فقط، وإليكموها بالتفصيل:

[1] - رشدي أحمد طعيمة، الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، ص: 58.

1-السنة الرابعة ونصوصها:

وثّقت في هذه السنة النصوص الواردة عناوينها في الجدول أسفله:

النص	تخصيصه	توثيقه	النص	تخصيصه	توثيقه
الإخوة الثلاثة	للقراءة	قصة من أفريقيا، أحمد نجيب	الاختراع الرائع	للقراءة	عن قصة "رحلة سبتمبر الجوية"، لعبد الحفيظ شقال
قصة النبي سليمان	للقراءة	من قصة "القاضي الصغير"، محمد حمزة السعداوي	يوم حاسم	للقراءة	طارق العسلي، من قصة "لاعب الكرة الصغير".
الشهيدة مليكة قايد	للقراءة	"مليكة قايد"، عبد الرحمان زناتي	التدريب في الرياضة	للقراءة	عن قصة "الرياضي الصغير"، طارق العسلي.
الحمى الخطيرة	للقراءة	من كتاب الأذن، محمد حسن أبو دينا	لنا ملعب	محفوظات	من كتاب "أغاني الطفولة"، نبيل طوالبي راسم
نجيب الطفل البدين	للقراءة	من "قصة البطل"، إلهام سعودي	كرة القدم	محفوظات	من كتاب "أغاني الطفولة"، نبيل طوالبي راسم
إعصار دورا	للقراءة	العواصف، جيني وود	عنّ يا حمامي	محفوظات	من كتاب "أغاني الطفولة"، نبيل طوالبي راسم
الشعاب المرجانية	للقراءة	من كتاب "الشعاب المرجانية"، جيني وود	/	/	/

2-السنة الخامسة ونصوصها:

وثّقت في هذه السنة النصوص الواردة عناوينها في الجدول أسفله:

النص	تخصيصه	توثيقه	النص	تخصيصه	توثيقه
قصة قرية	للقراءة	الصادق الغريوي، من قصة "صراع".	ابن سينا الطبيب الماهر	للقراءة	عن محمد صديق المنشاوي، من قصة "ابن سينا"
قصة الحيتان الثلاثة	للقراءة	حنين وود، من كتاب "الكتل الجليدية"	كوكب الأرض	للقراءة	عبد التواب يوسف، كوكب الأرض
بين التمساح والطيور	للقراءة	توني وولف، من "القصص الإفريقية"	الثعلب المتنكر	محفوظات	خضر بدور، من أنغام الطفولة
لوحات من صحراء بلادي	للقراءة	فاطمة هيرة سيكا، مجلة الأصالة، ع:46-47.	الحمامة المهاجرة	محفوظات	حسن رمضان فحلة، أنغام الطفولة

وبالتالي؛ وبهذه الحقائق تتغيّر معطيات الجدول الأسبق الذي لخصنا فيه إحصاء توثيق النصوص ويصبح كما يلي:

العدد الإجمالي للنصوص	عدد النصوص الموثقة	نسبتها	عدد النصوص غير الموثقة	نسبتها
267	21	٪07.86	246	٪92.14

أمّا تعليقنا عن هذا الجدول، فإنّه لاشكّ أنّ النتائج الواردة فيه أبلغ من أي تعبير آخر.

وبخصوص الملاحظات التشخيصية التي لاحظناها من خلال تصفحنا لهذه النصوص والتي شدّت انتباهنا إليها فهي:

- أحد عشر (11) نصا كاملة مأخوذة من مجلة العربي الصغير، غير معروف مؤلفها وغير مذكور عدد المجلة، ظهرت في نصوص تدريس اللغة العربية خاصة في السنتين الثالثة والرابعة على الترتيب:

- السنة الثالثة: ونصوصها (أسرة البوم الصغير، والبنات الثلاث، وقوس قزح، والصغير الكبير، والجهاز العجيب)، ونص سادس توثيقي عنوانه:(نص إخباري حول فوائد الحبوب والحيوانات).
- السنة الرابعة: ونصوصها (سر خولة، والفراشة السوداء، وحراس الحياة، وبيكاسو والفتاة)، ونص خامس توثيقي عنوانه: (الفنون)، وبالضبط في نص "موزار الطفل الأعجوبة".

- ستة (06) نصوص مأخوذة من الانترنت ومُترجَمة وهي:

- السنة الثالثة: ونصوصها (البط الصغير، والأشجار والعصفور الصغير، والسحابة المسافرة، وفي حديقة المنزل).
- السنة الرابعة: ونصوصها (الحوتة الزرقاء، وفوكس والحماية المدنية).

- نصان (02) مأخوذان من الانترنت وهما: في كتاب السنة الرابعة (انتقام النحلة عسّولة، وسنقوم بحفل رائع).
- ثلاثة (03) نصوص مُترجمة، وهي موجودة في كتاب السنة الخامسة وهي: (رسالة سلام، والوعد المنسي 1و2).

انطلاقا من هذه الإحصائيات وبعملية حسابية بسيطة، وحوصلة للنقاط السابقة الذكر يكون الآتي:

- عدد النصوص المترجمة: تسعة (09) نصوص.
- عدد النصوص المأخوذة من الانترنت: ثمانية (08) نصوص.

هذا كلّه بالإضافة إلى:

- أربعة (04) نصوص لكتاب أجانب (غير العرب) وهي: نص: (إعصار دورا)، وتوثيقه: العواصف- جيني وود. ونص: (الشعاب المرجانية)، وتوثيقه: من كتاب الشعاب المرجانية – جيني وود، من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي.

- كذلك نصي: (قصة الحيتان الثلاثة)، وتوثيقه: حنين وود، من كتاب "الكتل الجليدية" بتصرف. ونص (بين التمساح والطيور)، وتوثيقه: توني وولف – من القصص الإفريقية بتصرف.

كما نحسب هذه النصوص الأربعة قياسا على جنسيات كتابها، وغضا للنظر عن محتوياتها وتصرفات المؤلفين فيها ضمن التوجه العالمي، وبالتالي تعريف تلميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر على الأدب العالمي – إن صحّ التعبير- منذ المرحلة الأولى من مراحل تعليمه.

من خلال ما جرى ذكره وسرده من حقائق توثيق نصوص تدريس اللغة العربية في كتب المرحلة الابتدائية في الجزائر؛ نورد الملاحظات الآتية على شكل نتائج متبوعة بطرح تساؤلات قصد إيصال أعمق للفكرة:

- 92.14٪ وبتعداد (246) نصا من إجمالي (267) نصا مجهولة الهوية في كتب اللغة العربية. ومن هذا المنطلق يكون تساؤلنا كالتالي: كيف نتعرّف على توجّه النص أو بالأحرى ذاتيته الثقافية والنص مجهول الهوية أصلا؟.
- النصوص الموثقة حصرناها –كما سبق تفصيله- في عشرة (10) نصوص قراءة في السنة الرابعة، وثلاثة (03) نصوص في الأناشيد والمحفوظات لنفس القسم المذكور، بالإضافة إلى ستة (06) نصوص قراءة في السنة الخامسة، ونصين اثنين (02) في الأناشيد والمحفوظات، أي بتعداد واحد وعشرين (21) نصا في المجموع الإجمالي لها، وعلى هذا نقول: أين التوثيق الصحيح لباقي النصوص الأخرى على مختلف النصوص والسنوات؟.
- النصوص التوثيقية (نصوص المطالعة) التي بلغ عددها إجمالا واحد وثلاثين (31) نصا من إجمالي عدد النصوص؛ ووردت هذه النصوص في كتب كل من سنوات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي، حيث غاب التوثيق في عشرة (10) نصوص كاملة منها؛ والتي كان من المفروض أن تأخذ نصيبا وافرا من اسمها (توثيقية). ومنه فالسؤال المطروح: هل خالف المُسمّى الاسم؟.

- العدد الإجمالي للنصوص المترجمة المأخوذة من الانترنت سبعة عشرة (17) نصا، وهو عدد كبير جدا –حسب رأينا-، وعليه نطرح السؤال: هل شحّت المصادر والمراجع المحلية والعربية والإسلامية... حتّى نلجأ إلى هذا الإجراء؟. أين هي مؤلفات شعرائنا وكتابنا وأدبائنا... على المستوى المحلي والعربي والإسلامي؟ أين اختفت؟.
- وقع مَلْخٌ –إن صحّ التعبير- من نصوص مجلة العربي الصغير، وذلك بتعداد أحد عشر (11) نصا من إجمالي النصوص المُدرَجة في كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، وهو عدد كبير من مجلة واحدة. وعليه نتساءل: لماذا هذا الاعتماد الكبير على هذه المجلة فقط؟.

كما لا يفوتنا أن نذكّر في هذا المقام بتعداد أسماء بعض الكتاب والمؤلفين والشعراء –العرب منهم- المعروفين على الصّعيدين المحلّي والعربي خاصّة، والذين أُدرجت بعض نصوصهم في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الجزائر، وذلك تأكيدا للذاتية الثقافية العربية وتدعيما لها، لأنّ الأمر بالغ الأهمية كما أنّ النص مرآة كاتبه، لأنّه -على حدّ علمنا- أنّ النص غير المعرّف أو غير المعروف لا يجب أن يُوضع أمام التلاميذ، كما أنّ هذا النص ليست له مصداقية أبدا. وعليه يجب أن توثّق النصوص لأنّها عصارة العقول، وحفظا لحقوق المؤلفين والأدباء المعروفين على الساحة المحلية، والعربية، والإسلامية وحتى العالمية، ومن هؤلاء الذين وردت أسماؤهم في نصوص اللغة العربية نذكر:

- "محمد ديب" في نصّه (حفلات عرس)، ورد في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.
- "جبران خليل جبران" في نصّين (في ورشة الرّسم) في السنة الثالثة، و(من رأفة الفقراء) في السنة الخامسة.
- "المنفلوطي" في نصّه (الضّيعة السّاحرة)، في كتاب السنة الثالثة ابتدائي.
- "أحمد نجيب" في نصّه (الإخوة الثلاثة)، في كتاب السنة الرابعة.
- "مولود فرعون" في نصّه (تبتدعان من التّراب صورا)، في كتاب السنة الخامسة.

ومن الشّعراء نذكر:

- "أبو القاسم الشّابيّ" في قصيدته (أغاني الرعاة).
- "إيليا أبو ماضي" في نصه (الغدير الطموح)، في السنة الخامسة ابتدائي.

- "عباس محمود العقاد " حيث ورد شاعرا هذه المرة في نصوص تدريس اللغة العربية وبالضبط بنص (القمر)، في كتاب السنة الخامسة ابتدائي.
- "معروف الرصافي" في قصيدة (أمّ اليتيمة)، في كتاب السنة الرابعة.
- "محمد الأخضر السائحي" حيث نال نصيب الأسد في إيراد عدد النصوص الشعرية، وهذا بأربعة (04) نصوص بما فيها النص المكرّر، وهي: (نشيد الأطفال، والنّجار) في كتاب السنة الثالثة، وكذلك (الماء سرّ الحياة، ونشيد لوطني، والنّجار) في كتاب السنة الخامسة.

علاوة على ما سبق ذكره؛ وجدنا أنّ هذه الفئة من الكُتّاب والأدباء والشّعراء الذين تحصّلوا على شرف إيراد نصوص لهم في كتب المرحلة الابتدائية؛ أنّ توثيق نصوصهم ورد مبتورا فيها، حيث ذُكرت أسماؤهم فقط دون ذكر المُؤلَف (الكتاب أو المجلّة...) المأخوذ منه نصّهم، ما عدا واحدا منهم فقط وهو: "أحمد نجيب" في نصّه (الإخوة الثلاثة)، الذي ورد توثيقه بالصورة التالية: (قصة من أفريقيا، أحمد نجيب)، وذلك في كتاب السنة الرابعة ابتدائي، وبالتالي كانت الاستفادة من هؤلاء الكُتّاب ناقصة ومبتورة مرّة أخرى.

إنّ ما أثبتناه من حقائق في معالجة هذا العنصر يقودنا إلى القول: انطلاقا من هذه العيّنة من مصادر انتزاع نصوص اللغة العربية، حيث تُظهر بما لا يدع مجالا للشّكّ أنّ اختيارها كان ارتجاليا؛ والارتجالية غير صالحة بالمَرّة في هذه المواضع الحساسة. كما نشير إلى أنّه كلّما تنوّعت مصادر جلب النصوص تنوّعت ثقافاتها واختلفت، وزاد ذلك في معارف المتعلم وخبراته، بما ينعكس حتما بالإيجاب عليه وعلى تحصيله، لكنْ ما رَاعَنا في الأمر هو الاعتماد الكبير على هذه المراجع وذلك على حساب كُتّاب ومراجع محلية، وعربية، وإسلامية، كان الأولى بها أن تظهر في خِضمّ هذا التكرار العالي للمراجع المذكورة آنفا، وذلك تجسيدا للذاتية الثقافية المحلية والعربية والإسلامية التي ظهرت باهتة في نصوص تدريس اللغة العربية كما سبق إثباته، وبناءا على هذه النتيجة نرى:

- أن توثّق نصوص تدريس اللغة العربية في كتب التلميذ في اللغة العربية توثيقا صحيحا، وذلك تأكيدا للذاتية الثقافية، هذا بالإضافة إلى تجسيد أمرين مهمين قد يغيبان عن أذهان كثير منّا وهما:
  - حفظ حقوق المؤلّف، وذلك من خلال التعريف بنصّه للناشئة حتّى لا يَرِد النّص مجهول الهوية.

- إنّ بعض التلاميذ –خاصة النّجباء منهم - يبحثون عن المرجع الذي أُخِذ منه ذلك النّص ليُكْملوا قراءته، أو قراءة قصّته كاملة. كما أنّ أولياء أمور المتعلمين فيهم من يعرف كاتب النص، أو لديه كتب، أو مقالات، أو معلومات عن فكر صاحب النص واتجاهاته، فيفيد بها ابنه أو ابنته، فلماذا نحرمهم من هذا كلّه؟.

- يكون التوثيق –على الأقل– كالتالي: اسم الكاتب، ثم اسم الكتاب أو المجلة، أو المرجع المأخوذ منه ذلك النص. ومن الكَرَم إكمال الجزئيات الأخرى التابعة للتوثيق: كالسلسلة، والطبعة، والسنة، والصفحة....إلخ. وهذا كلّه تسهيلا على المتعلم في الوصول في أسرع وقت إلى مصدر المعلومة، لأنّنا في عصر المعلومة، ولم يَعُد هناك مكان لإخفاء المعلومة، فإذا لم يجدها المتعلم في كتابه المدرسي للغة العربية، فأين سيجدها؟، بالإضافة إلى أنّ الأمر يتعلّق ببناء ثقافة جيل من أجيال بلادنا العزيزة. لم يعد هناك وقت ولا مكانا لأنْ تقدّم معلومات دون مصادرها.

إنّ حديثنا عن المحتوى الثقافي في نصوص تدريس اللغة العربية نراه يقودنا حتما إلى التطرّق إلى طرائق تعليم هذا المحتوى وتدريسه، انطلاقا من عنوان بحثنا هذا، حيث نقصد بذلك طرائق تدريس أنشطة اللغة العربية المُتَضمِّنة لهذا المحتوى، وهذا لقوّة العلاقة الخطيّة بين المحتوى والطريقة، وكذا لتأثير طريقة تدريس هذا المحتوى على التحصيل الثقافي للمتعلمين. وما طرقُنا لهذا العنصر بالذات إلاّ نتيجة لما رأيناه من نقص كبير في عرضها وفي شرحها في مناهج اللغة العربية، وفي القصور الذي اعتراها أثناء تدريس أنشطة اللغة.

3- أنشطة اللغة العربية وطرائق تدريسها:

تضمّ مادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية عديد الأنشطة المختلفة (تعبير، وقراءة، ومطالعة ومحفوظات...)، حيث اعتمدت مناهج اللغة العربية مبدأ المقاربة النصية في تدريسها. وفيما يلي حصر لطريقة تدريس كل نشاط منها:

1 -طريقة تدريس التعبير:

من خلال حصرنا لطريقة تدريس نشاطي: التعبير الشفهي والتعبير الكتابي في مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وباعتماد هذه الأخيرة على المقاربة النصية في تدريس أنشطة اللغة

العربية، فانطلاقا من هذا المُعطى تراءى لنا إتّباع سبيلين في تدريس هذين النشاطين وذلك كما يلي:

أولا:التعبير الشفوي والتواصل:

إنّ طريقة تدريس هذا النشاط في السنة الأولى ابتدائي بحكم ارتباطها في بداية المرحلة التمهيدية (أي من الوحدة الأولى إلى الوحدة الرابعة)، بالنص الشفوي بمختلف أشكاله (الحكاية، والأنشودة، والأغنية...)، وذلك بالاعتماد على الاستماع تارة، ومشاهدة السندات البصرية من رسومات، وبطاقات وجذاذات تارة أخرى، وكذلك بالاعتماد على وضعيات تواصلية يتحاور فيها المتعلمون بناءا على رسومات، ومشاهد توحي بوضعيات تحاور، وكذا الترديد الجماعي لمقطوعات شعرية وأناشيد، ويكون هذا في مرحلتي التعلمات التمهيدية والأساسية (أي من الوحدة الأولى إلى الوحدة العشرين).

أمّا في المرحلة الثالثة؛ وهي مرحلة التعلمات الفعلية (من الوحدة العشرين إلى الوحدة الثلاثين)؛ فيُمارس هذا النشاط عقب حصص القراءة، وذلك بطرح مجموعة من الأسئلة حول مضمون النصوص التي تمّ دراستها، قصد استعمال الصيغ والتراكيب المقررة.

في بداية كل وحدة تعلميّة يُدعى المتعلمون إلى تأمّل المشهد (مشاهد التعبير)، والتعبير عنه بحرّية قصد تقريبهم إلى نص التسميع، الذي يقرأه المعلم قراءة متأنية، ومعبّرة وبأداء صوتي يراعي فيه مخارج الحروف وصفاتها. وكما سبق ذكره تُترك الحريّة للمتعلم للتعبير عن المشهد؛ وهذا ما تسعى إليه المقاربة بالكفاءات، وهو جَعْل المتعلّم محور العملية التعليمية، وذلك باعتماد إستراتيجية وضعية مشكل في بناء التعلمات، بمعنى دائما يكون الانطلاق من المتعلم في الوضعيات التعليمية– التعلمية، لأنّ الطلاقة في التعبير الشفوي –كما نصّ عليها المنهاج– تتوقف على وعي التلميذ بذاته وتمكّنه من المعاني الداخلية ووفرتها لديه ، ووعيه بالأصوات المختارة، وجودة الربط بين المعنى والصوت المناسب .

لقد خصّص الكتاب صفحتين في كتاب التلميذ لهذا النشاط وهما: (أشاهد وأستمع – وأستعمل وأعبّر)، تحتويان على الأنشطة الفرعية لهذا النشاط، الهدف منها هو توظيف الرصيد اللغوي والتراكيب اللغوية المستهدفة.

أمّا في السنوات المتبقية من المرحلة الابتدائية (من الثانية إلى الخامسة)، فيكون التعبير الشفهي عقب الفراغ من قراءة نص القراءة. ففي السنة الثانية مثلا يتمّ التوصل إلى استخراج الجمل التي تحتوي على الصيغ والتراكيب المراد تثبيتها، ثمّ يتمّ استعمالها في عبارات مختلفة. وفي السنة الثالثة تدور حصص التعبير الشفهي بنفس الطريقة المعتمدة في السنة الثانية تقريبا، مع التوسع أكثر في استعمال الصيغ والتراكيب المُدرجة في هذه السنة، وذلك بأن يستعملها المتعلم في: تخيّل نهاية أخرى لقصّة النص، أو تلخيص القصة، أو وصف مشهد باستعمال تلك التراكيب والصيغ...، أما في السنتين الرابعة والخامسة يختلف الأمر قليلا عن سابقيه، وذلك بأن يعبّر المتعلم شفهيا في إجابته عن أسئلة التعبير المدرجة تحت نص القراءة، وبالضبط في نشاط "أعبّر"، التي كثيرا ما تكون تابعة لمضمون نص القراءة، أو أنْ يحكي المتعلم قصة تشبه قصة النص...وهكذا، بمعنى أن يكون هناك إنتاجا شفهيا للمتعلم انطلاقا من نص القراءة.

ثانيا: التعبير الكتابي:

يُمارس نشاط التعبير الكتابي في السنة الأولى ابتدائي من خلال التمارين والتطبيقات الكتابية التي تشمل توظيف مختلف الصيغ والتراكيب المدروسة، ويُضاف إلى هذا العمل في السنة الثانية ابتدائي ترتيب جمل، أو ملء فراغات ...إلخ. بالإضافة إلى اقتراح المنهاج لموضوعات أخرى تتطلّب الإنتاج الكتابي من المتعلمين، ويتواصل هذا الإجراء الأخير مع ما تبقى من سنوات المرحلة الابتدائية (الثالثة، والرابعة والخامسة)، والتي اقترحت فيها مناهج هذه السنوات العديد من المواضيع التي تتضمّن: (الوصف، أوالتّتمة، أوتغيير نهاية قصة، أو تعليق عن مباراة، أو ملء استمارات ومطبوعات، أو تحرير رسائل...إلخ)، أي من الموضوعات التي يتمّ فيها الاعتماد كليا على مردود المتعلم. حيث كان أغلب هذه المواضيع من ضمن اقتراح المناهج، كما كان الموضوع المُقتَرَح –في كثير من الأحيان– لا تربطه أي صلة بالنص المحوري (نص القراءة) من الوحدة التّعلُميّة المُدرج فيها. وبالتالي كان الاعتماد كليا في هذه المواضيع المقترحة على المعلم في التحضير والإعداد، وعلى المتعلم في الإنتاج الكتابي؛ وذلك بداية من السنة الثانية ابتدائي –كما سبق ذكره–. يجري هذا كلّه على الرغم من تبنّي مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية للمقاربة النصية. فهل نشاط التعبير الكتابي مُعفى من المقاربة النصية؟!، أم أنّ المقاربة النصيّة لا تشمل نشاط التعبير الكتابي؟.

من خلال هذا التقديم المختصر لطريقة تدريس هذين النشاطين، نُدرج ملاحظاتنا بخصوصهما فيما يلي:

- بالنسبة للتعبير الشفوي في السنة الأولى ابتدائي، وبالضبط عند دعوة المتعلم إلى التعبير عن المشهد بحرية قبل إسماعه النّص، بمعنى أن يكون الانطلاق من المتعلم، وهذا –كما سبق ذكره– ما تدعو إليه المقاربات المُعتمدة في مناهج المرحلة الابتدائية، وذلك بجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية. لكن السؤال المطروح هنا: هل اكتشف (درس) المتعلم المفردات اللازمة التي تساعده على التعبير؟، أو – إنْ صحّ التعبير– تعرّف المتعلم على الكلمات المفتاحية التي تساعده على التعبير عن هذا المشهد أو حتى التلميح له (مشاهد التعبير)؟، أم أنّ الأمر كلّه مُوكَل إلى المرحلة التمهيدية !. نناقش هذه المسألة من ناحية تواتر المفردات (ترابط وتسلسل الوحدات التعليمية)، حتّى لا نتصادم مع الطريقة البنائية والبيداغوجية المُعتمدة في كتاب التلميذ.

وللإجابة عن هذا السؤال حاولنا البحث عن توفّر هذا في كتاب التلميذ، وضربنا مثالا بالوحدة التي هي بعنوان:"ركوب الدّراجة"، في الصفحة الثانية والخمسين (ص:52) من كتاب التلميذ، وافترضنا أن كلماتها المفتاحية هي:(يقود، والدراجة، وسقط، والطريق)، وبحثنا في مجالات الوحدات التي سبقتها فلم نعثر على هذه الكلمات إطلاقا. مع العلم أنّ كلمة دراجة تواترت في الكتاب خمسة وثلاثين مرة (35)، والفعل سقط تواتر ثلاث مرات(3)، وطريق تواترت أربع مرات (4)، وهذا ما يزيد في إثبات أنّ تواتر المفردات في الكتاب لم يكن مدروسا، ويؤكد مرة أخرى على غياب التكامل بين وحدات الكتاب وذلك بغض النظر على أنّ بعضها مأخوذ من بيئة المتعلم.

ومن جهة أخرى، وإذا افترضنا أنّ المتعلم لا يستطيع التعبير، إنّما يكتفي بالاستماع عملاً بعنوان هذا النشاط: (أشاهد واستمع)، ونقدّم له في هذه النصوص العديد من المفاهيم الجديدة عنه. مثلا في النص الذي ضربنا به المثال نجد المفاهيم التالية: (مساء، ورآه، وينظر، والنافذة، وطلبَ، ودراجته، واحذرْ، والسقوط، وضغط، والدواسة، وسرعة، وسقط، ولا تجيد، وأقودها)، وهي عبارة عن مفردات وردت في الكتاب لأول مرة، كما نشير إلى أنّ العدد الإجمالي لمفردات النص هو زهاء أربع وأربعين (44) كلمة، ونراها نصا طويلا نوعا ما قياسا على المرحلة التعليمية التي يمرّ بها التلميذ، وكذا لجدة المفاهيم الواردة فيه بالنسبة للمتعلم، إضافة

إلى هذا كلّه " أنّ الأصل في تعليم اللغة المنطوقة أنّه تعليم معان، وتعليم الأصوات المنطوقة، وأيسر هذين هو النوع الثاني، وأشقهما تعلما هو النوع الأول تعليم المعاني"[1].

إذن بين هذا وذاك ، كيف يُمكن للمتعلم استيعاب كل هذه المفردات زيادة على النّطق الصحيح لها؟

فمن منطلق أنّ للمتعلم قدرا محدّدا من المفردات يتعلمها؛ يرى الدكتور رشدي أحمد طعيمة أنّ "التدرّج في عدد المفردات الجديدة في الدرس، بحيث يترواح عددها في الدروس الأولى من كتاب الصف الأول بين 7–10 كلمات، حتّى تصل إلى عشرين كلمة جديدة تقريبا في كتاب الصف الثالث"[2]. وعن حصيلة المفردات التي ينبغي أن يعرفها تلميذ المرحلة الابتدائية ينقل: "...وتنص دراسة أخرى على أنّه لو أمكن تعليم أطفال المرحلة الابتدائية من 2000 إلى 2500 كلمة أساسية لاستطاعوا مواجهة كافة احتياجاتهم الاتّصالية لو صحب هذه الخبرة تدريب على بناء كلمات جديدة، وعلى استخدام القاموس، ولاستطاعوا أيضا إضافة الكلمات التخصصية التي تلزم في مستقبل حياتهم الوظيفية وعلاقاتهم الاجتماعية (Strickland,R.G.59,p:401)"[3].

أما من منطلق أنّ تعليم المعاني أشقّ من تعليم الأصوات نرى حشوا في المفردات الذي قد ينتُج عنه التُّخمة الذاكريّة –كما يقول الدكتور: عبد الرحمن الحاج صالح–، التي قد تمنع المتعلم من مواصلة دراسته للغة حيث " لا يمكن للمتعلم أن يتجاوز أثناء دراسته للغة في مرحلة معينة حدا أقصى من المفردات والتراكيب، بل وفي كل درس من الدروس التي يتلقاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معينة، وإلاّ أصابته تخمة ذاكرية ، بل حصر عقلي خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته للغة"[4]. هذا؛ ونجد في أول وحدة تعلمية من مرحلة التعلمات الفعلية، وبالضبط في الوحدة التي بعنوان: (في الغابة)، أنّ عدد مفردات هذا النص تقارب أربع وستين(64) كلمة، والمتوسط الحسابي لمجموع كلمات جميع النصوص حوالي أربعين (40) كلمة، وبهذا تعدّ نصوص طويلة نوعا ما بالنظر إلى المرحلة التعليمية التي يمرّ بها المتعلم، ناهيك عن جدّة المفاهيم وكثرة عددها، وفي هذا الصّدد يرى جان بياجيه أنّ "مرحلة التعليم الابتدائي تُملي على واضعي المناهج والمعلمين مراعاة أهمّ المفاهيم التّي تسمح بنيات الطفل باستيعابها" [5]، وهذا ما

[1] – حسنى عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الدار الجامعية، الإسكندرية، د ط، 1996–1997، ص:183.
[2] - رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998، ص: 123.
[3] - رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية -مستوياتها-تدريسها-صعوباتها-، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2006، ص: 201.
[4] - عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص:203.
[5] - ينظر:عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، مطبعة مزوار، الوادي، ط 1، 2010، ص:112.

يقودنا إلى طرح التساؤل التالي تبعا لكثرة المفاهيم الزائدة عن حاجة المتعلم: ما الفائدة من عرض مفردات تفوق حجم القدرات الاستعابية للمتعلم؟، وما الفائدة من تكرار المتعلم لمفردات لا يفهم معناها؟.

إنّ نجاح الطريقة البنائية في هذا النشاط (التعبير بلغة عربية)؛ مادام الانطلاق من المتعلّم في استنطاق الصّور يبقى رهن كمية الخِبرات التّي اكتسبها المتعلم من الوسط الذي يعيش فيه، إضافة إلى القدرة على تنظيمها (لأنّ توزيع تواتر المفردات لا يخدم المتعلم)، ونظرا لاختلاف الأوساط (البيئات الجزائرية) الذي نتج عنها اختلاف المحيط اللغوي للمتعلمين، وكذا اختلاف لغة المنشأ (اللهجات المختلفة، والعربية العامية) عن اللغة المُراد من المتعلّم أن يبنيها وأن يعبّر بها (اللغة العربية)، إضافة إلى عدم كفاية المرحلة التمهيدية التي سبق الحديث عنها، فبناءا على هذه الأمور يبقى النّجاح رهن جميع هذه المعطيات دون صرف النظر عن أيّ منها.

وكما أشرنا إليه سابقا؛ يجب أن يكون هناك ترتيب للمجالات والوحدات وتدرّج بينها ، وذلك بالتسلسل والتماسك الذي يجعل المتعلم شغوفا لتعلم لغته. صحيح أنّ كثيرا من المجالات المقررّة للدراسة في كتاب التلميذ أُختيرت من بين المجالات التي تخدم الطفل في إعداده للحياة، لكن ينقصها الأهم، وهو التسلسل أو الربط بين الدروس المقررة خصوصا ما تعلّق بتوزيع المفردات وتواترها.

بناءا على ما سبق ذكره، وفيما يتعلق بطريقة تدريس هذا النشاط في السنة الأولى ابتدائي، التي تعتمد على مجهود المتعلم في التعبير الشفوي عن مشاهد التعبير قبل تسميعه النص المقترح. ونحن نعلم أنّ المتعلم مازال مبتدئا، وكذلك لم تحظ المرحلة التمهيدية[1] بالاهتمام البالغ لخدمة المراحل التالية لها. حيث يُطلب من المتعلم في أوّل درس من دروس هذه المرحلة بل في كلّ دروس الكتاب استنطاق مشهد التعبير الشفوي، وليس له من الزاد اللغوي إلاّ ما جاء به من محيطه الأسري. لذا نرى انطلاقا من هذا، أن يكون –على الأقل– في كل مجالٍ من المجالات المقررّة للدراسة الكلمات المِفتاحيّة التي تَخدم المجال الذي يليه مباشرة، أو بعبارة أخرى التخطيط الدقيق لتواتر المفردات في نصوص اللغة، وخاصة في نشاط التعبير الذي هو بمثابة مُنطلق الأنشطة الأخرى، وحتّى يتسنّى استدراك المفاهيم التّي قد تعرقل المتعلمين للإبداع في هذا النشاط.

[1] - إنّ المرحلة التمهيدية في السنة الأولى ابتدائي؛ التي تحدثت عنها مناهج اللغة العربية، والتي أُوكِلت إليها مهمّة تطوير اللغة الشفوية للمتعلمين، وتصحيح نطقهم، وتنمية محصولهم اللغوي...إلخ، والتي على أساسها شُرِع في تقديم الدروس التالية لها؛ هي تمثل الدروس الأربعة الأولى من كتاب التلميذ (انظر كتاب التلميذ من صفحة 8 إلى 29)، والتي وردت بها مجموعة من المفردات لم تستغل بتاتا في بناء معارف التلميذ في الدروس اللاحقة لها.

- لقد لاحظنا أنّ محتوى مواضيع نشاط التعبير الكتابي المقترحة من طرف المناهج، وبالضبط بداية من السنة الثانية ابتدائي، وباعتماد هذه المناهج على المقاربة النصية في تدريس أنشطة اللغة العربية، أنّ هذا الإجراء (اقتراح مواضيع لا تمتّ بصلة للنص المحوري) لا يخدم بتاتا المقاربة المعتمدة في هذه المناهج، بل نراه خروجا عن المسار، كما يُعدّ حيادا عن مبادئ المقاربة النصية التي تنادي بها مناهج اللغة العربية وتُلزم بتطبيقها، لذا نرى أن يكون مضمون نشاط التعبير الكتابي نابع من محتوى نص القراءة وتابع له، وذلك في إطار الأسلوب التكاملي في بناء المعارف والمعلومات.

2 ـطريقة تعليم القراءة:

من خلال تتبّعنا للوثائق القائمة على تعليم نشاط القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي من: مناهج، والوثائق المرافقة لها، وأدّلة المعلّم؛ وقفنا عند خلاصة عامّة يُمكن من خلالها تحليل هذا العنصر ونقده وهي: أنّ هذه الطرائق محصورة في اتّجاهين وذلك كما يلي:

- الاعتماد على الطريقة الكليّة (طريقة الجملة) في تعليم القراءة في السنة الأولى ابتدائي.
- أمّا باقي سنوات المرحلة الابتدائية فالقراءة فيها تكاد تلزم صورة واحدة وهي: قراءة المعلّم للنص تتبعها قراءات التلاميذ قراءة مسترسلة، ومعبّرة، واحترام علامات الوقف، مع اختلافات طفيفة بين ما ورد في السندات التربوية من ذِكْرٍ لأنواع أخرى من القراءة؛ كالصّامتة، والمتبصّرة، والسّماعية.

كما نودّ أن نشير هنا فيما يتعلّق بطريقة تعليم هذا النشاط الحسّاس إلى غياب الخُطّة المُحكَمَة، أو المنهجيّة الفعّالة في تحكيم فنون هذا النشاط في نفوس المتعلمين، وذلك من خلال ما لمسناه من تباين في محتوى السندات سالفة الذكر في حديثها عن طريقة تعليم هذا النشاط، وذلك من خلال الحديث عن "التنويع في الطريقة بحيث ينتقل المدرس بالتلاميذ من القراءة الصامتة إلى القراءة الجهرية "[1] في السنة الثانية ابتدائي، ثمّ يغيب الحديث عن القراءة الصامتة في السنة الثالثة، ليعود الحديث عنها في السنتين الرابعة والخامسة، وفي هذه الأخيرة تظهر أنواع أخرى من القراءة؛ كالقراءة السّماعيّة، وهذا النوع الأخير ذُكِر في هذه السنة فقط دون السنوات الأخرى. وفيما يلي تفصيل لكلّ ما قلناه عن طرائق تعليم هذا النشاط:

[1] - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص: 16.

أولا: الطريقة الكليّة في تعليم القراءة في السنة الأولى ابتدائي:

بعد المرحلة التمهيدية مباشرة –التي سبق الإشارة إليها– يشرع المتعلم في اكتشاف الحروف، حيث يكتشف أربعة حروف على وحدات مختلفة وهي: (الميم، والباء، والدال، والتاء)، ثم يبدأ باكتشاف حرفين اثنين في نفس الوقت في الوحدات التالية، وذلك إلى غاية الوحدة العشرين (20)، امتدادا على طول مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة. ثمّ ابتداءًا من الوحدة الواحدة والعشرين (21) يشرع في مراجعتها مع جمل ونصوص قصيرة، ويكون هذا الإجراء إلى غاية آخر وحدة في الكتاب (وهذا ما يسمّى بمرحلة القراءة الفعلية).

يكون المُنطلق في اكتشاف الحرف هو جملة مُستوحاة من نص التعبير، وتكون مصحوبة بصورة مُوضِّحة لعملية القراءة الإجمالية، حيث يُدعى المتعلمون إلى تأمّل الصورة الموضّحة للنص قصد الوصول بهم إلى استخراج الجملة التي تعكس محتواه، وتساعدهم على الفهم، ثم يُدعى المتعلم إلى قراءتها قراءة جهرية، ثمّ تقسّم إلى كلمات، ثمّ إلى حروف لاكتشاف الحرف المستهدف، ويكون هذا في النشاط الذي هو بعنوان:"أكتشف" في كتاب التلميذ، ويتعرّف المتعلم في هذا النشاط على الحروف بنوعيها الصائتة والصّامتة، والتنوين. وقد رُوعِي في عملية استخراج الحرف مبدأ التدرج فيما يتعلّق بالأصوات؛ ابتداء من الأصوات القصيرة، ثم الأصوات الطويلة، ثم التنوين فالحروف الساكنة (المقاطع).

لقد خصّص الكتاب ثلاث صفحات للقراءة (أكتشف، وأستعمل وأقرأ، وألعب وأقرأ)، وكل صفحة بها نشاطات يمارسها المتعلم بهدف استثمار المكتسبات القرائية.

أمّا بخصوص ملاحظاتنا على هذا النشاط فهي كالتالي:

– بالنسبة للحروف المستهدفة للاكتشاف مرّة تلوّن في الجملة الأصليّة (الجملة المقترحة لاكتشاف الحرف) وذلك قبل أن تقسّم إلى كلمات، ومرات أخرى لا تلوّن. وكان الأحرى الثبات على نسق تلوين الحرف المُستهدَف قصد شدّ انتباه المتعلم إليه.

– كذلك نرى أنّ عدد الجمل المخصصّة لاكتشاف الحروف غير كافٍ حيث استعمل جملتين في اكتشاف كل حرف من الحرف الأربعة الأولى وهذا مقبول نسبيا، وذلك بغض النظر عن رسوخ كلماتها في ذهن المتعلم، واُستعملت جملة واحدة مع بقية الحروف الأخرى،

وهذا ما يُترجم الخلل بأهم عنصر، وهو عنصر التكرار الكافي حتّى تثبت وترسخ في ذهن المتعلم، لأنّ الأمر لا يتعلّق برسوخ حرف واحد، بل مجموعة من الكلمات والجمل لمتعلّم مبتدئ.

– بالنسبة لاكتشاف الحروف والأصوات حيث اِعتمدت أهم مرحلة حاسمة – كما سبق ذكره–وهـــــــي مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة على منهجية تقضي باكتشاف حرفين اثنين في الحصة الواحدة للقراءة، وهذا بداية من الوحدة التاسعة في كتاب التلميذ إلى غاية الوحدة العشرين منه. وبالتالي فهناك من يرى أنّ هذا الأمر يُعدّ من أهمّ الأسباب التي أدّت بالمتعلمين إلى الفشل في نشاط القراءة، فكيف إذاً بالتلميذ إذا ضيّع مفاتيح القراءة؛ كيف سيصبح متعلّما قارئا ؟.

– أعتمد على القراءة الإجمالية للمتعلم تقريبا في جميع نشاطات هذه المادة، وذلك بتقطيع هذه الكلمات وإدراجها في شكل مقاطع، ثم يقوم المتعلم بتركيبها أو التمييز بينها، وذلك بالاعتماد على سماعه لهذه الكلمات؛ ناهيك عن عدم فهمه لها في بعض الأحيان خاصة ذات المعنى المجرّد منها، فلو تُرك المتعلم لوحده دون إسماعه إيّاها فلا يستطيع أن يركّبها، أو أن يُميّز بينها، وهذا ممّا يزيد من تبعيّة المتعلّم لمعلّمه، وحجّتنا في ذلك هو أنّ كثيرا من هذه الكلمات والجمل تقدّم للمتعلم في الحصة الأولى ثمّ يُطلب منه تركيبها، أو ترتيب حروفها أو كلماتها، أو التمييز بينها في الحصة التالية لها مباشرة، بمعنى أنّ هذه الكلمات أو الجمل مازالت لم تُثبّت بعدُ في ذهن المتعلم، لأنّ تثبيتها يحتاج تكرارها بمقدار معيّن، فنحن لسنا ضد هذا العمل، ولكن الشيء الذي أردنا الإشارة إليه هنا: هو غياب عنصر الترسيخ والتثبيت والتكرار لهذه الجمل والكلمات، أو بتعبير آخر: حَدَثَ تقصير في مرحلة التعريف بالكلمات والجمل في الطريقة الكليّة المُعتمدة في الكتاب، ولو فُعِلَ هذا لتَسَنَّى للمتعلم القيام بهذا العمل المطلوب منه. ونحن نعلم ما لترابط مراحل هذه الطريقة وتماسكها في تعليم القراءة.

– إدراج الحرف المُكتَشَف في كلمات (أوّل الكلمة ووسطها وآخرها)، ولا يعرف المتعلم في هذه المفردات ماعدا الحرف الذي تمّ اكتشافه، ويردّد هذه المفردات دون أن يدرك العلاقة التي تربط بين أصواتها، ولكن هذا ما تبرّره الطريقة الكلية التي تقوم على مبدأ أنّ المتعلم يُدرك صورة الكلمات قبل حروفها، وكان بالإمكان توظيف الحروف المكتشفة سالفا مع التي يريد اكتشافها، ليتم بذلك توفير عنصر الترتيب والتّدريج معا.

– عطفا على ما قلناه عن المقاطع في حديثنا عن الحروف، وتحديدا بخصوص المقطع (عِجْــ) الذي أُدرج مع اكتشاف حرف الجيم (صفحة 73 من كتاب التلميذ)، ثمّ في نشاط أرتّب (صفحة 75 من كتاب التلميذ)، طُلب من المتعلم تكوين كلمات بما فيها هذا المقطع المذكور،

لكن قُدِّم هذا الأخير على هذا الشكل: (عــِ) لوحدها، و(جــْ) لوحدها، وحسب عِلمنا أنّه لا يمكن الفصلُ بين الحرف المُتحرك والحرف الساكن في المقطع، لأنّهما يشكّلان مقطعا واحدا، أو بتعبير آخر لا يمكن الوقوف داخل المقطع أثناء النطق به، إذن: فلو أُدرج المقطع كما هو – في نظرنا– لَساعدَ المتعلم أكثر في ترتيب الحرف في الكلمة. ويمكن أنْ نوضّح ذلك كالآتي:

عِجْــ + لٌ = عِجْــلٌ / عــِ + جْــ + لٌ = عــِ اِجْــلٌ .

تعدّ الطريقة الكلية إحدى الطرق التعليمية التي تنطلق من الجملة في تعليم القراءة، "حيث يرى أصحاب هذه الطريقة أنّ الجملة كلّ كامل، وإدراك الكلّيات قبل التفاصيل أمر طبيعي، وعليه تقدّم الجملة أوّلا، ثمّ كلماتها، ثمّ مقاطعها، ثمّ حروفها فأصواتها، وهم يتّبعون في عَمَلهم هذا رأي أصحاب نظرية الكشتالت في الإدراك؛ التّي ترى بأنّ الإنسان يُدرك الأشياء ككلّ قبل أن يدرك الأشياء التي تتكوّن منها، وكأنّما طريقة الجملة تطبيق لنظرية كشتالت في حقل القراءة"[1].

وهذا ما نراه ظاهر المعالم في كتاب التلميذ، حيث كان الانطلاق من الجملة في اكتشاف الأصوات، وأُعتمد على النص في ثلاثة مواقع فقط (التنوين، والوصل، والشدّ)، كان هذا في المرحلة الفعلية، وذلك في صفحات (129،134،139) على الترتيب من كتاب التلميذ للسنة الأولى ابتدائي.

من خلال ما سبق عرضه، يمكن تدارك النقائص الملاحظة بما يلي:

– ضرورة استعمال العدد الكافي من الجمل المستهدفة لاكتشاف الحروف، مع التكرار اللازم لها حتى ترسخ في أذهان المتعلمين.

– بالنسبة لعملية اكتشاف حرفين اثنين في الحصة الواحدة للقراءة نراه غير مناسب تماما لتلميذ هذه السنة، وبالتالي لو أُتّبعت –على الأقل– طريقة اكتشاف حرفين على مرحلتين مختلفتين (في حصتين مختلفتين)؛ لكان ذلك أجدى وأبقى أثرا من هذه الطريقة التي عدّها بعض المربّين بأنّها تدخل ضمن نظام الحشو، والذي تمخّض عنه ضعف شديد لكثير من المتعلمين في هذا النشاط الحسّاس.

[1] - ينظر: غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان، د ط، 2005، ص:110.

- التعريف الكافي بالجمل والكلمات المستخدمة في اكتشاف الحروف.
- إدراج الحرف المُكتَشَف في كلمات (أوّل الكلمة ووسطها وآخرها)، ولا يعرف المتعلم في هذه المفردات ماعدا الحرف الذي تمّ اكتشافه، ويردّد هذه المفردات دون أن يدرك العلاقة التي تربط بين أصواتها، ولكن هذا ما تبرّره الطريقة الكلية التي تقوم على مبدأ أنّ المتعلم يُدرك صورة الكلمات قبل حروفها، فإضافة إلى هذا كان بالإمكان إدراج الحرف المُكتشَف مع حروف تمّ تعرّفها سابقا؛ لكان الخيرُ خَيْرَيْن وخيرات، ولَتَمَّ ربطُ السابق باللاحق، ولتسنّى بذلك مراجعة الحروف المكتشفة، واستثمارها في بناء المعرفة بنظيراتها. كما نرى هنا بالإضافة إلى ما قيل، لو كانت هناك كلمات مكوّنة من ثلاثة مقاطع قصيرة مفتوحة –على سبيل المثال– تشتمل على الحروف التي تمّ اكتشافها؛ خاصة في بداية عَهْدِ المتعلم بالقراءة، ليُسهل عليه هجاؤُها، ومن الأصوات التي يكرّرها المتعلم كثيرا (أ، بَ، تَ، ثَ...)، ومثال ذلك مع الحروف الستة الأولى (الميم، والباء، والدّال، والتاء، والراء، والضاد)؛ نستطيع تكوين الكلمات الآتية اقتراحا؛ مثل: (ضَرَبَ، رَبَضَ، مَرِضَ، بَدَرَ...وهكذا)، ثمّ التّدرج به شيئا فشيئا مع الأصوات والصوائت الأخرى؛ لكان ذلك أفضل وأحسن وأفيد للمتعلم.

كما أنّ لهذه الطريقة العديد من الإيجابيات، حيث أثبتت التجارب أنّ الطفل الذي يتعلّم القراءة بالطريقة الكليّة أقدر على التعبير السليم، وأمهر في تجديد معاني الكلمات التي يستخدمها من غيره الذي تعلّم بالطرائق التركيبية. ولهذه الطريقة أربع مراحل أساسية يجب المرور بها، نتطرّق لها باختصار، وهي:

1-مرحلة التهيئة:

يقصد بها استعداد الطفل الجسمي بمعنى الحالة الصحية له، والعاطفي بمعنى الحالة النفسية له، والتربوي الذي يستلزم خبرات أولية كافية، والاستعداد العقلي بمعنى العمر المناسب. كما يجب أن يكون عدد المفردات التي يعرفها الطفل كافيا للبدء في تعلّم القراءة[1].

2- مرحلة التعريف بالكلمات والجمل:

"يعرض المعلّم في هذه الخطوة جملتين أو ثلاثا على التلاميذ بأسلوب معين، كأن يستخدم البطاقات المصورة والكتابة على السبورة أو استخدام الورق الملون، بشرط أن يكون الخط واضحا وجميلا. ثم يبدأ المعلم بقراءة الجملة ويقوم التلاميذ بترديدها لعدة مرات، كما يجب

[1] - ينظر: غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم، ص: 142.

على المعلم هنا أن يساعد تلاميذه على تعرّف شكل الجملة وفهم معناها "[1]. ففي هذه المرحلة يتم التركيز على التكرار الكافي حتّى تنطبع أشكال الكلمات مرتبطة بأصواتها في ذهن المتعلم، فيستطيع التعرف عليها، وقراءتها إذا واجهها في أي موقف جديد بمجرد وقوع نظره عليها دون مساعدة أو توجيه.

3- مرحلة التحليل والتجريد:

المقصود بالتحليل هو تجزئة الجملة إلى كلمات، وتجزئة الكلمة إلى أصوات الحروف، والمقصود بالتجريد انتزاع الصوت أو الحرف الذي تكرّر وروده في كلمات مختلفة، حتّى يثبت رسمه ونطقه عند الطفل، أمّا بالنسبة للقسم الأول من التحليل (التحليل إلى كلمات) لا يباشره المعلّم بطريقة منظّمة إلاّ بعد أن يتعرّف التلاميذ على عدد من الجمل التي تحتوي على كلمات وردت فيها مكررة في مواضع مختلفة، ويستعين المعلم بما توفر لديه كالبطاقات مثلا، وتستمر هذه العملية عدّة أشهر.

4- مرحلة التركيب:

المقصود بالتركيب بناء جملة أو بناء كلمة، وهذا يعني أنّ المعلّم في مرحلة التركيب يكون إزاء مهمتين؛ إمّا بناء جملة ويكون هذا البناء إمّا إعادة لبناء جمل سابقة، أو تركيب جمل جديدة من كلمات يعرفها التلاميذ[2].

من خلال هذه المراحل المتتابعة والمتصلة ببعضها بعض اتّصالا وثيقا، يتّضح وضوحا جليّا أنّ نجاح كلّ مرحلة يتوقف على نجاح سابقتها، وهذا لأنّ كلّ مرحلة تمهّد الطريق للتي بعدها.

أمّا عند تفحّص هذه الخطوات ومقارنتها بالخطوات التي جاءت في كتاب التلميذ؛ تبيّنت لنا الملاحظات التالية التّي ندرجها كما يلي:

- بالنسبة للمرحلة الثانية وهي الربط بين الشكل المكتوب والصوت المنطوق، وهي عمليات ليست يسيرة على الطفل، لأنّها تتطلّب التمييز البصري والسمعي متصاحبيْن، وحصر الانتباه بين الرمز المكتوب وصوته المنطوق والربط بينهما، وهذا لا يتأتّى للطفل إلاّ إذا تكرّرت هذه

[1] - طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان –الأردن، ط1، 2005، ص: 111.

[2] - ينظر: غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم، ص: 143-144.

الكلمات تكرارا يساعد على تثبيتها، وذلك بأن يواجهها الطفل في أكثر من موقف لكي تَثبُت في ذهنه رسما ونطقا، فقياسا على هذا نلاحظ أنّ هذه المرحلة لم تُعْطَ العناية الكافية في كتاب التلميذ، حيث أُخِذَت الجملة المستوحاة من نص التعبير الشفوي والتواصل، ثمّ جُزّئت إلى كلمات، ثمّ اكتشف الحرف المستهدف. أو بمعنى آخر أنّ الكلمات الواردة في هذه الجمل لم يتعرّض لها المتعلم سابقا؛ إلاّ في هذه الجملة المُراد منها اكتشاف الحرف.

لو أخذنا على سبيل المثال الجمل المستهدفة لاكتشاف حرف الميم وهي: (المعلّمة قدّام الباب – وهذا علم الجزائر)؛ لوجدنا أنّ جميع هذه المفردات تعدّ جديدة (يراها المتعلّم لأوّل مرّة)، ماعدا كلمة (المعلّمة) التي وردت شفويا في نص التعبير للوحدة الأولى، إذن فتعرُّف التلميذ على هذه الكلمات والجمل يُعدّ ناقصا ومبتورا من ناحية الشكل المكتوب خصيصا، لأنّ الطفل وفق الطريقة الكليّة يدرك الكلمات قبل عناصرها المُكوّنة لها. لذا نرى أن تعطى لهذه المرحلة الوقت الكافي والعناية اللازمة، لأنّ هناك من يرى أنّه "من المُستحسن ألاّ تبدأ هذه المرحلة باستخدام الكتاب المقرّر للقراءة، بل تبدأ باستخدام بعض البطاقات التّي أعدّها المعلّم مع تلاميذه في نهاية مرحلة التهيئة بأسمائهم مثلا، وأسماء محتويات الصّف أو بعض مرافق المدرسة...الخ"[1].

إذن فلو كانت كلمات الجملة المخصصة لاكتشاف الحرف ممّنْ ثبُت سابقا في ذهن المتعلم نطقا وشكلا؛ لكان ذلك أجدى وأبقى أثرا، ولأسهم بقسط كبير في تذليل صعوبات المرحلة التالية على المتعلم؛ ألا وهي مرحلة التحليل والتجريد.

- أمّا بالنسبة للمرحلة الرابعة وهي مرحلة التركيب؛ لاحظنا أنّ كتاب التلميذ لم يَحْرِص خاصة على بناء كلمات من الحروف التي اكتشفها المتعلم سابقا، وما ورد في الكتاب نراه ورد عفويا، ونضرب مثالا على ذلك، ففي الحروف الأربعة الأولى (الميم، والباء، والدال، والتاء)، لم نعثر سوى على كلمتين تشمل هذه الحروف الأربعة، ونحسبهما وردتا عفويا، وهما: (دبّ، وتوت)، حيث كان بالإمكان تكوين كلمات أخرى من هذه الحروف، وتعريفها للتلاميذ؛ أمثال:(باب، ومدّ، ومات...)، أو غيرها من الكلمات التي يستطيع المتعلم تركيبها وقراءتها، أو حتّى من الكلمات الجديدة التي يحتاج إليها المتعلمون في الوحدات اللاحقة.

[1] - غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم، ص: 143.

كما سبق ذكره؛ أنّ مراحل هذه الطريقة متلاحقة، كما تعتمد على نسبة كبيرة من مهارة المعلّم في العمل بها، فإذا انتقل المعلّم من مرحلة –قبل التثبت منها إلى أخرى– يكون بذلك قد وضع أساسا ضعيفا للتي تليها مباشرة. "كما أثبتت التجارب أنّ المعلّم الذي لا يعطي كلّ خطوة حقّها من الوقت، والتدريب المتنوع والمثير لرغبة الطفل؛ لا يمنح الفرصة الكافية لهضم المادة المعطاة والاستفادة منها"[1].

حتّى نضع القارئ في الصورة، فيما يلي عرض لمزايا هذه الطريقة وعيوبها.

–مزايا الطريقة الكليّة:

لهذه الطريقة العديد من المزايا ، والتّي نوجزها في النقاط التالية:

– "هذا الأسلوب يجاري طبيعة اللغة لأنّ الكلمات مرتبطة بألفاظها ومدلولاتها.

– يساعد التلاميذ على الفهم الجيد لمعاني الكلمات من خلال السياق."[2]

– "إنّ الطريقة الكليّة طبيعية أي أنّها تتّفق مع القانون الطبيعي للإدراك؛ وهو أنّ الطفل يدرك الكلمات قبل عناصرها.

– لا تعد الطريقة الكليّة طريقة لتعليم القراءة فقط، بل تُدرّب المتعلّم على الربط بين القراءة ولغة الحديث، وكذا الربط بين ما يقرأه وخبراته في الحياة.

– تعوّد الطفل على السرعة في القراءة.

– تساير الأسلوب العلمي القائم على الملاحظة والاستنباط، فهي تساعد المتعلم على اكتشاف القواعد بنفسه، وتعميمها عن طريق الملاحظة، وكذا تطبيقها على الحالات الجديدة التي تعرض عليه. ونشير هنا إلى أنّ أهمّ القواعد التّي يجب أن يحيط بها الطفل؛ علما أنّ الكلمات التي تتشابه في رسمها تتشابه في صوتها، وهذه القاعدة أو القانون ينطبق على المقاطع والحروف، فبعد أن يتعرّف الطفل المبتدئ في تعلّم القراءة على عدد كبير من الكلمات يوجّه انتباهه إلى التشابه الكائن في بعض الكلمات، ثم ندعه يستنبط عن طريق الملاحظة تشابه الرسم إذا تشابه النطق"[3].

[1] – ينظر: غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم ، ص: 149.

[2] - طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 111.

[3] - غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم ، ص:145-146.

- "قد ثبت أن هذه الطريقة تشوّق المتعلمين إلى القراءة وتعودهم الفهم والمتابعة"[1].

من خلال ما سبق عرضه، نرى أنّ الوصول إلى هذه النتائج الإيجابية يبقى رهن استيفاء مراحل هذه الطريقة بحذافيره ا، إضافة إلى المعلّم الحاذق الذي يسهر على تطبيق ذلك كلّه، "فضلا عن حاجة هذا الأسلوب إلى كثير من الوسائل التعليمية"[2].

بعد ذكر هذه المزايا العديدة للطريقة الكليّة، إلاّ أنّها لم تسْلم مع هذه الإيجابيات من عيوب، وفيما يلي بعضها باختصار:

-عيوب الطريقة الكليّة:

لهذه الطريقة عدّة عيوب نذكر منها:

- "كثيرا ما يتوجّه ذهن الطفل إلى المعنى العام للجملة، ويهمل كلماتها المفردة.
- قد تعوّد الطفل على الإسراف في التخمين، وإذا وقع هذا الأمر فإنّه إذا نسي جزءا من الجملة التي حفظ شكلها العام يلجأ إلى واحدة من ثلاث: التوقف عن القراءة كلية، أو تخمين ما يكمل به الجملة من بنات أفكاره، أو يذكر جملة أخرى بينها وبين الجملة المقروءة شبه، فينطق بها من محفوظه القديم.
- تعدّ قاصرة في تعليم الأطفال هجاء الكلمات، وهناك من عدّه أهمّ مأخذ على هذه الطريقة"[3].
- "إنّ استيعاب الجملة دفعة واحدة من قبل المتعلم في بداية المرحلة التأسيسية صعب جدا، وربما يحتاج إلى وسائل لتحقيق ذلك، لكن المعلم لا يملك ذلك "[4]، والمدرسة ومن ورائها الوزارة التي لم توفّر الوسائل التعليمية في كثير من المؤسسات التعليمية.
- "تهمل المهارات الآلية الأساسية، فهي تركّز الانتباه على المعنى والفكرة لا على المهارات الآلية الضرورية للتعرف على صور الحروف وأصواتها والكلمات والنطق بها، إذ أنّ المهارات قد لا ينمّيها المعلم التنمية الكافية، أو قد يؤجّل تنميتها إلى وقت أكثر ممّا ينبغي"[5].

---

[1] - هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، الأردن-عمان، ط1، 2005، ص: 178.
[2] - طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 111.
[3] - غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم،ص: 115 -116.
[4] - هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، الأردن-عمان، ط1، 2005، ص: 178.
[5] - غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم،ص: 117.

إلى جانب هذا كلّه؛ "وعلى الرغم من أنّ هذه الطريقة أعطت العديد من النتائج الجيدة في تدريس اللغة الإنجليزية، لذا كان أقوى أنصارها من المربّين الإنجليز، إلاّ أنّ هناك من يرى أنّها لا تصلح لتعليم اللغة العربية وذلك لاختلاف طبيعة كلّ لغة، إذ أنّ الاختزال في اللغة الإنجليزية اختزال في اللفظ دون أن يرافقه تطور في الكتابة، وأمّا في اللغة العربية فالاختزال في الكتابة دون أن يرافقه اختصار في اللفظ، بالإضافة إلى أنّ الحروف الإنجليزية تقابل أصواتا مختلفة فتُلفظ في أشكال متنوعة، إلاّ أنّ مجموعة الحروف التي تؤلّف الكلمات لا تُلفظ إلاّ بشكل واحد، بينما في اللغة العربية على العكس من ذلك؛ إذ كلّ حرف من الحروف يقابله صوتا واحدا، فلا يُلفظ إلا بصوت معيّن، غير أنّ مجموعة الحروف التي تؤلف الكلمات تُلفظ بصورة مختلفة، وبذلك يَعْتَبِر أنصارُ الطريقة الصّوتية (التركيبية) هذا الفرق وحده الحجّة الدّامغة على أنّ الطريقة الكليّة التي تصلح للغة الإنجليزية لا تصلح للغة العربية"[1].

تلخيص القول؛ مهما يكن من جدل حول هذه الطريقة يتّضح لنا جليا من خلال هذا العرض المُستفيض أنّ هذه الطريقة لو كان يعتريها نقص، أو لا تصلح لتعليم اللغة العربية –كما يرى بعضهم– فنقول أنّ لكل شيء محاسنه وعيوبه؛ ومادام هي معتمدة وموجودة في مناهج اللغة العربية –التي بين أيدينا–، حيث لابد من أن تكتمل بالتحليل ليتمّ تعرّف المتعلم على الكلمات الجديدة، وبعد التدريب الجيّد المتواصل على تحليل الجمل إلى الكلمات المكوّنة لها؛ يبدأ تحليل الكلمات إلى مقاطعها وحروفها، وربط رسم الحرف بصوته، وعندما تنتهي الطرائق التحليلية (الكلية)؛ تبدأ الطرائق التركيبية (الهجائية، والصوتية، والمقطعية). ولو أسقطنا هذا الرأي على ما هو موجود في كتاب التلميذ، فيتبيّن لنا أنّ هذه الطريقة لم تستوف مراحلها فيه (خاصة مرحلة التعريف بالكلمات والجمل)، لأنّه –كما سبق ذكره– أنّ كلّ تقصير في مرحلة من هذه المراحل ينعكس بالسلب على مردودها عموما، وبالتالي يُؤثّر على المحصول القرائي للمتعلم، كما نلاحظ أنّ مراحلها أُدمجت أو تداخلت مع بعضها بعض خاصة المرحلة الأولى والثانية (التمهيدية، والتعريف بالكلمات والجمل)، "فالمرحلة التمهيدية كما يرى العديد من الباحثين تدوم على الأقل أسبوعين لوحدها"[2]، وتخصّص لحصر استعداد المتعلمين للقراءة، وتهذيب محصولهم اللغوي عن طريق القصص، والحكايات الخفيفة المسليّة. أمّا مرحلة التعريف بالكلمات والجمل فهناك من يرى "أنّ ميل الأطفال إلى تحليل الجمل وقدرتهم عليه يظهر أنْ قرُب منتصف العام الدراسي "[3]، كما

[1] - غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم ، ص: 122.
[2] – طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 112.
[3] - غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم، ص: 145.

تُستغل هذه الجمل والكلمات المثبتة نطقا وشكلا في المرحلة اللاحقة؛ وهذا ما لم نلاحظه في كتاب التلميذ، فالتحليل إلى كلمات دام شهرا كاملا في كتاب التلميذ (المجال الأول بوحداته الأربع)، لكن الكلمات المقصودة من التحليل لم تستعمل قط، ولم توظّف في الجمل المستهدفة لاكتشاف الحروف والأصوات .

أمّا عن الجزء الثاني من هذه المرحلة وهو التجريد، فهناك من "يلاحظ أنّ ظهور ميل الأطفال إلى التجريد يظهر بعد نهاية الشهر الأول من النّصف الثاني من العام الدراسي تقريبا"[1].

علاوة على ما سبق، فهناك "من علماء النفس من يرى أنّ قيمة الطريقة الكلية تبدو بوجه خاص لدى الكبار والأذكياء؛ وذلك لما لهم من قدرة على إدراك العلاقات المهمة بين المعاني، واستيعاب المادة كوحدة"[2]. أمّا الدكتور رشدي أحمد طعيمة فيرى تباين الآراء في الوطن العربي في نوع الطريقة المثلى للقراءة وذلك بقوله: "مازالت طرق تعليم القراءة للمبتدئين في الوطن العربي أمرا تتباين حوله الآراء...فهناك من يؤيد الطرق الكلية استنادا إلى دراسات أجريت، وهناك من يقاومها شعوريا أو لا شعوريا"[3].

إنّ حديثنا عن طرائق تدريس القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي، وبمثالنا الذي أوردناه بمعالجتنا لطريقة تدريس القراءة في أوّل سنة من التعليم الابتدائي؛ يقودنا حتما إلى مناقشة الأصوات والحروف التي تقدّم للمتعلم في هذه الدروس خاصّة فيما تعلّق بترتيبها وكيفية عرضها، حيث يمكننا أن نلاحظ بخصوص هذه النقطة ما يلي:

الحروف:

من المعلوم أنّ عدد الحروف محدود العدد في أيّ لغة من لغات العالم، لذا أنّه "من الطبيعي أن يكون الاختيار محدودا على هذا المستوى (الصوتي)، لأنّ العناصر الصوتية في كل لغة وفي كل نمط محدودة جدا، ودرجة شيوعها عالية جدا، ومن ثمّ فلا يكاد يكون هناك مجال للاختيار، كذلك لا نستطيع أن نعلّم أصواتا من اللغة ونترك أصواتا أخرى "[4]. فمن هذا المنطلق تطرّق محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي إلى جميع الحروف العربية بحركاتها القصيرة (الكسرة، والضمة، والفتحة)، وذلك مباشرة مع الحرف الأول في الاكتشاف(حرف الميم)، ثمّ الحركات الطويلة (الألف) مع الحرف الثاني (الباء)، ثمّ

[1] – غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم، ص: 145.
[2] – ينظر: أحمد عزّت رابح، أصول علم النفس، دار القلم، بيروت– لبنان، ط 8، د ت، ص: 279.
[3] - رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2000، ص: 60.
[4] – ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 1995.، ص:67.

(الألف،والواو) مع حرف (الدّال)، ثمّ (الألف، والواو، والياء) مع الحرف الرابع في الاكتشاف (التاء)، ثمّ التنوين بالكسرة، والضمة والفتحة مع الحرف الخامس في الاكتشاف، وصولا إلى المقاطع، مثل:(لَنْ، عِجْــ) مركبة من حروف تم اكتشافها سابقا وهذا إلى غاية اكتشاف آخر حرف. لكن ما نلاحظه على هذه الحروف والمقاطع هو ما يلي:

-عدم اتّباع ترتيب معيّن للحروف في كتاب التلميذ حتّى وإن كانت البداية بحرفي: الميم والباء، اللذين يعدّان من ضمن الحروف الشفوية التّي يسهل على المتعلم النطق بها.

-الفصل بين الحرف الساكن والحرف المتحرك في المقطع الواحد: (عِجْــ =عــِ + جْــ) في كتاب التلميذ، مع العلم أنّه لا يمكن الوقوف صوتيا داخل المقطع، ونلاحظ أنّ الكتاب وقف داخل هذا المقطع، وما ينجرّ عن ذلك من أثر سلبي على المتعلم.

-اكتشاف حرفين اثنين في حصة واحدة، وتكون كتابتهما على يومين مختلفين، وذلك بداية من الوحدة الأولى من مجال الرياضة والتسلية التي اكتشف فيها الحرفين:(الراء،والضاد) في نفس الوقت؛ وكانت كتابة الحرف الأول في اليوم الأول من الاكتشاف، والحرف الثاني في اليوم التالي له، واتّبع هذا الأسلوب إلى غاية الفراغ من اكتشاف بقية الحروف.

- يُطلب من المتعلم ترتيب حروف في كلمات لم يتم اكتشاف حروفها بعد، حتى وإن كان اعتماد الكتاب على الطريقة الكلية في الاكتشاف؛ فلو أعتمد إلى جانب هذا العنصر تركيب المتعلم لكلمات من حروف اكتشفها من قبل لكان ذلك أجدى وأبقى أثرا في التّحصيل المعرفي للمتعلم؛ خاصة تلك الكلمات المكوّنة من ثلاثة مقاطع قصيرة مفتوحة، مثل:(ذَهَبَ، وفَتَحَ...الخ)، وغيرها.

نرجع إلى التفصيل في ترتيب الحروف حيث قلنا: أنّه لم يُتّبع ترتيب معيّن في تقديمها للمتعلم، حيث وردت بالترتيب التالي:(الميم، الباء، الدال، التاء، الراء، الضاد، العين، الهاء، السين، الزاي، الطاء، اللام، النون، الجيم، الشين، الصاد، الهمزة، الحاء، الفاء، الكاف، القاف، الواو، الغين، الخاء، التاء، الذال، الياء، الظاء). هذا وإن ظهرت البداية بالحروف التي تردّد على المقاطع التي ينطق بها الصغار (ماما، بابا، دادا...).

كما سبقت الإشارة إليه، أنّه لم يُتّبع ترتيب معيّن في اكتشاف حروف اللغة العربية في كتاب اللغة العربية لتلميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وهذا من وجهة نظر أنّ بعض الحروف أكثر كلفة على الناطق من بعضها الآخر، وبالتالي يحتاج المتعلم إلى جهد فيزيولوجي كبير في تحقيقها خاصة الحروف التي تتّصف بالثّقل؛ أكثر منه عندما ينطق بالحروف التي

تتّصف بالخفّة. حيث يقول الدكتور: عبد الرحمن الحاج صالح في هذا الصّدد:" أن تفضّل الكلمة التي فيها مخارج قليلة المؤونة، لأنّ بعض الحروف أكثر كلفة على الناطق من بعض – أي أثقل[1]على حد تعبير القدامى– وأخفّها هي حروف الذلاقة، وهي اللام والميم والنون والراء والفاء،ثمّ حروف اللّين، ثم حروف النّطع غير المفخّمة، ثم حروف الشّجر إلاّ الياء، وأثقل هذه الحروف الحلقية والمفخّمة، أمّا إذا كان أحد هذه الحروف مع مجموعة من حروف الذلاقة فلا ثقل"[2].

إذن واستنادا إلى هذا المبدأ ، لماذا لا يكون – على الأقل– ترتيب الحروف من الأخف إلى الأثقل في النطق على المتعلم الصغير؟، فنبدأ بتعليمه الأصوات التي يسهُل عليه نطقها، ثم نتدرّج به وصولا إلى الحروف التي تتميّز بصفة الثقل في النطق. وترتيب الحروف تابع إلى ترتيب الكلمات أو العكس بالعكس، حبذا لو أستعمل هذا المبدأ كذلك في تقديم الكلمات والمفردات التي فيها مخارج قليلة الكلفة الفيزيولوجية اللازمة لإخراجها على الكلمات التي هي على العكس من هذا الذي ذكرناه، وذلك بالاعتماد على الترتيب السابق للحروف، نقول هذا في ظلّ مراعاة قابلية تعلّم المفردات وسهولة تحقيقها من طرف المتعلم الصغير، هذا من ناحية، ومن ناحية ثانية هو اعتماد الكتاب على الطريقة الكلية التي تستوجب هذا الاقتراح دون الإشارة إليه، وذلك لاعتمادها على الجمل والكلمات في التعرف على الحروف، وهذا أكبر دليل على ذلك.

بناء على ما سبق؛ تكون البداية بتعليم حروف الإذلاق، والإذلاق كلمة مشتقة من الذولق، وهو طرف الشيء، وقد أطلق هذا الاسم على الحروف التي تخرج من طرف الشفة وهي:(الباء، والفاء، والميم)، والحروف التي تخرج من طرف اللسان وهي:(اللام، والنون، والراء)، وتتميّز هذه الأصوات بأنّها تخرج بسهولة ويسر، وبالتالي يسهل على المتعلم إنتاجها، ثم حروف اللّين؛ واللّين لغة هو اليسر، وهي:(الواو، والياء، والألف)، وهي كذلك لا تحتاج إلى جهد كبير لإنتاجها، ثم حروف النطع غير المفخمة؛ وسمّيت بالحروف النّطعيّة لمجاورة مخرجها لنطع الفم؛ وهو غار الحنك الأعلى أي سقفه، وهي:(الدّال ، والتاء)، ثم الحروف الشجرية (الشّين، والجيم) وصولا إلى الحروف الحلقية وهي:(العين، والحاء)، والمفخّمة (خص ضغط قظ).

أشار الدكتور: إبراهيم محمد عطا إلى الطريقة التي ذكرها: (أمين مرسى قنديل) في تعليم الحروف بقوله: "... ولكنّه ذكر أنّ «هناك طريقة أخرى»، وهي أن ترتّب الحروف على حسب

[1]– يقول الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح: "الثقل والخفة هاهنا مرتبط بالجهد الفيزيولوجي، أي بتحقيق اللفظ وتحصيله فقط، لا بالسمع كما يظنه البعض، كذلك لأنّ كثيرا من الألفاظ التي سمعت من أشخاص قليلين في زمن الفصاحة العفوية لم تدخل في الاستعمال للكلفة الفيزيولوجية الباهظة التي يحتاج إليها لإخراجها "، عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، د ط، 2007، ص:208

[2] - عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، د ط، 2007، ص:208.

مخارجها، فيؤخذ أولا أكثرها ظهورا لعين الأطفال في تشكيل الفم عند النطق به، ثم أقلها ظهورا، ثم ما يليه وهكذا...، وتنقسم الحروف بناءًا على هذا إلى مجموعات:

- المجموعة الأولى الشّفوية: الباء، والميم، والواو والفاء.
- المجموعة الثانية الأسنانية اللثوية: وهي الطاء، والدال، والثاء، والزاي، والسين والصاد.
- المجموعة الرابعة: وهي الشّجرية، الجيم والشين.
- المجموعة الخامسة اللّثوية: هي الرّاء، واللاّم، والنّون والياء.
- المجموعة السّادسة: هي الكاف والقاف.
- المجموعة السّابعة الحلقية: العين، الغين، والحاء، والألف والهاء"[1].

هذا عن القراءة في أوّل سنة من التعليم الابتدائي، حيث لاحظنا هذه النقائص العديدة الذي اعترت طريقة تعليمها، إذ لا شكّ وأنّ لها تأثيرها السلبي على تحصيل التلاميذ في هذا النشاط، وذلك في بدايات مشوارهم معها. فإذا كانت هذه حال القراءة في هذه السنة، فكيف ستكون الطريقة المتبعة في تدريسها في السنوات الباقية من المرحلة الابتدائية؟.

ثانيا: القراءة في السّنوات المتبقيّة من المرحلة الابتدائية:

كما سبقت الإشارة إليه؛ أنّ طريقة تعليم القراءة في السنوات المتبقية من المرحلة الابتدائية خلافَ السنة الأولى ابتدائي -والتي تحدّثنا مطوّلا عن الطريقة المُعتَمَدة فيها-، أنّ طريقة تعليم القراءة فيها تكاد تلزم صورة واحدة وهي: قراءة المعلّم للنص، تَتْبعُها قراءات التلاميذ قراءة مسترسلة، ومعبّرة، واحترام علامات الوقف، مع استحسان تقديم قراءات التلاميذ المجيدين للقراءة على المتعثرين فيها. مع اختلافات طفيفة بين ما ورد في السندات التربوية (مناهج، ووثائق مرافقة لها، وأدلّة المعلم...) من ذِكْرٍ لأنواع أخرى من القراءة؛ كالصّامتة، والسّماعية. حيث أشارت الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية ابتدائي إلى القراءة الصامتة –كما سبق ذكره–، وبالتالي غاب الحديث عنها في باقي السندات التربوية الأخرى الخاصة بهذا الصف، وأمّا بالنسبة لمناهج السنة الثالثة ابتدائي فلم تذكرها قطّ. ثم تعود الإشارة إليها في السنة الرابعة في كل من: دليل المعلم ووثيقة مناهج هذه السنة (ص: 17). أمّا في السنة الخامسة فقد ذُكِرَت في دليل المعلّم فقط، صَحِبَها كذلك الإشارة إلى نوع آخر من القراءة وهي "قراءة نموذجية

[1] - إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1، 2005، ص: 193.

بالتنغيم المطلوب من طرف المعلم (الكتب مغلقة) "[1]، أو ما يعرف بـــ: "قراءة الاستماع"[2]، أو القراءة الاستماعية، والتي هي: "عملية ذهنية يتمّ فيها تعرّف المقروء من خلال الاستماع والإصغاء إليه، وفيها يتفرّغ الذهن للفهم والاستيعاب، ويعدّ الإصغاء العنصر الفعّال فيها، وفيها تشترك الأذن والدماغ"[3].

إنّ ما نودّ أن نشير إليه من خلال هذا الحصر لأنواع القراءة المُعتَمَدة في مرحلة التعليم الابتدائي هو غياب المنهجية الفعّالة والمُحكَمة في تدريس هذا النشاط لتلاميذ هذه المرحلة الحساسة من مراحل التعليم ككلّ، حيث نرى أنّها طُبِعَت بطابع المزاجيّة في التناول –إنْ صحّ تعبيرنا– في مناهج المرحلة الابتدائية، وما يُبرّر ذلك هو الاختلاف الواضح بين هذه الوثائق في التّطرق لأنواعها، حيث ذِكرُ بعض هذه الأنواع في وثائق دون أخرى، والتطرّق لها في صفّ دراسي دون آخر، وحتّى في وثائق السّنة الواحدة يُذكَر النوع في وثيقة دون أخرى، وهذا –إنْ دلّ على شيء– فإنّه يدلّ على الغياب الواضح للتنسيق بين هذه الوثائق والسّندات، وفقدان التخطيط المسبق لإنجاح هذا النشاط.

علاوة على ما سبق ذكره؛ نودّ أن نبيّن:

- إنّ تركيز مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية عموما على القراءة الجهرية للتلاميذ لنصوص القراءة، وذلك ظاهر في أغلب سنوات المرحلة الابتدائية، يُعد من الأمور البديهية في مرحلة التعليم الابتدائي حيث "يُعدّ هذا النوع من القراءة ملازما لمرحلة التعليم الأساسي كلها..."[4]. ولِمَا هذا النوع من القراءة من مزايا فهي "تساعد الطفل على إدراك صوت الكلمة، وربط هذا الصوت بمدلوله...، هذا بالإضافة إلى أن النطق بالكلمات يبعث في نفس الطفل الشعور بالرضا، ويحقّق له لونا من السرور. كما تساعد المعلم على معرفة مدى قدرة التلاميذ على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، والنطق بالكلمات والجمل نطقا صحيحا، وحسن الأداء وتمثّل المعاني، كما تتيح له التعرف على عيوب النطق عند بعض التلاميذ، فيعنى بمعالجة هذه العيوب عناية خاصة"[5]. لكن إلى جانب هذا لا يجب إغفال الأنواع الأخرى من القراءة لأهميتها، وخاصة القراءة الصّامتة، ونعني بها "القراءة التي تكون بالعين فقط، فهي سرية ليس فيها صوت ولا همس، ولا تحريك لسان أو شفة. بمعنى

[1] - وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، جوان 2012، ص: 15.
[2] - طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 114.
[3] - محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان –الأردن، ط1، 2007، ص: 100.
[4] - طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 116.
[5] - ينظر: غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم، ص: 153.

آخر أنّ القارئ يعتمد فيها على عينيه وعقله فقط "[1]. حيث نرى أنّه من الأهمية بما كان أن تعطى الفرصة الكافية للمتعلمين في بداية كل درس –وذلك على اختلاف سنوات المرحلة الابتدائية– لقراءة النص المُستهدف قراءة صامتة، وذلك قبل قراءته جهرا، لكي تساعد القراءة الصّامتة المتعلمين على تذليل صعوبات نطق وإنتاج الحروف، والكلمات، والجمل والعبارات، وعلى فهم المعنى الذي بدوره يساعد على جودة الإلقاء والتعبير.

- ينبغي أن لا تقتصر القراءة الجهرية على دروس القراءة فقط، وفي حصة القراءة بالضبط، بل على مُعلّمي المواد الدراسية الأخرى اغتنام الفرص للقراءة الجهرية الصحيحة، وأن يعتنوا بذلك عناية معلّم القراءة، وذلك تحقيقا للكفاءات الأفقية (العرضية) بين الأنشطة التعلمية، وليكتمل تواصل البناء واستمراره.
- إنّ اعتماد مناهج اللغة العربية على المقاربة بالكفاءات، والمُعتَمِدة على الطريقة البنائية في تقديم المعلومات والمعارف للمتعلمين، بمعنى أنّ المتعلم يكون محورَ العملية التعليمية في هذا، أو بمعنى آخر الانطلاق من التلميذ في بناء تعلّماته؛ نرى أنّ هذا الإجراء يُحتّم عليها –بل يفرض عليها– هذا النوع من القراءة (وهي القراءة الصامتة) في تعليم هذا النشاط، وذلك في جميع أقسام المرحلة الابتدائية دون استثناء، حيث يقول الدكتور غافل مصطفى تعلّقا بهذا الجانب: "ضرورة العناية بالقراءة الصامتة منذ بدء تعليم القراءة لأهميتها في الحياة، وعظيم دورها، ولأنّ الاهتمام بالقراءة الجهرية في بدء التعليم، يجعل جلّ عناية الطفل موجّهة إلى ميكانيكيات اللغة أكثر من إدراك المعنى والتأثّر به، وقد تستمرّ معه هذه العادة عند القراءة الصّامتة فيبطء في القراءة"[2].
- إنّ القراءة الصّامتة أصبحت ضرورة حياة، لذا وجب تدريب أبنائنا عليها منذ نعومة أظافرهم، وذلك لأنّ "هذا النوع من القراءة أصبح حاجة ماسّة في حياة البشر على اختلاف مذاهبهم، ومشاربهم وسنين عمرهم، وقد استدعتها ضرورات كثيرة في الحياة، كقراءة الصّحف والمجلات، وقراءة الرسائل الخاصة، والقراءة للامتحانات، والقراءة في المكتبات العامة، ووسائل المواصلات"[3]، ووسائل الاتّصال الحديثة كالتلفاز، والكمبيوتر، والهاتف النقال وغيرها.

[1] - طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 115.
[2] - غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم، ص: 154.
[3] - طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 115.

- إنّ نجاح القراءة الصّامتة يتوقف على مقدار التدريب على تكوين عاداتها، ولكن –للأسف الشديد– "لم تجد العناية الكافية التي تتناسب وأهميتها في حياة الفرد في مدارسنا"[1].

أمّا عن النوع الثاني من أنواع القراءة والذي لم تستَوفِهِ مناهج اللغة العربية حقه هو قراءة الاستماع، ونقصد بالاستماع هو تلقّي النص صوتيا بقصد فهمه والتمكّن من تحليله، واستيعاب معانيه والقدرة على نقده؛ وذلك لما هذا النوع من القراءة من أهداف[2] تتلخص في:

- تعليم التلاميذ كيف يستمعون، واكتشاف المتناقضات، والتمييز بين الأفكار.
- التمييز بين الأصوات المختلفة، والوعي بقيمة الكلمات واستعمالاتها.
- اكتساب القدرة على إدراك أغراض المتكلم، وإدراك العلاقات بين فقرات حديثه.
- تنمية القدرة على التّذوق لما يُستمع إليه.
- إدراك التلاميذ لعلاقات السبب والنتيجة، والتفاعل مع المتحدث تفاعلا مفيدا.

إنّ عملية تسميع نصوص التعبير الشفوي في السنة الأولى ابتدائي ضرورة اقتضتها عملية تعليم اللغة لتلميذ مبتدئ، ليغيب التطرق إلى هذا النوع من القراءة –بل حتّى الإشارة إليه– إلى غاية السنة الخامسة ابتدائي، حيث أشار دليل المعلم إلى ذلك –كما سبق ذكره–.

انطلاقا ممّا قلناه في هذا الصدد؛ من مزايا عديدة لهذا النوع من القراءة، نرى أن تعيرها مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية اهتماما لائقا بها انطلاقا من أهميتها، لذا نقول هنا بتعميم هذا النشاط على جميع أقسام المرحلة الابتدائية، وذلك حسب قدرات ومتطلبات كل مرحلة دراسية، وذلك بأن يقرأ المعلم، أو بعض المتعلمين نص القراءة المُستهدَف على مسامع المتعلمين، ثمّ مناقشة محتواه من خلال طرح بعض الأسئلة، وهذا أضعف الإيمان. أمّا المراحل التي نرى صلاحها لتسيير حصة قراءة الاستماع استنادا إلى آراء بعض الباحثين في هذا المجال، فهي[3]:

1 **مرحلة التحضير:** تختار فيها المادة المناسبة لمستوى المتعلمين، وتحمل في طيّاتها قيما أخلاقية، أو حقائق علمية، أو طرفا أدبية. كما يشترط إلمام المعلم إلماما تامّا بمحتوى هذه المادة، وأن يهيئ نفسه للإجابة عن أي تساؤل حولها.

[1] - ينظر: غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم، ص: 150.
[2] - طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 114.
[3] - المرجع نفسه ، ص: 115.

2 **مرحلة التنفيذ:** تبدأ هذه المرحلة بتهيئة أذهان التلاميذ لدرس الاستماع، والكشف عن طبيعة المادة موضوع الدرس، وتحديد أبرز أهدافها، والاستمتاع بأحداثها، ومواقفها والتهيؤ للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بها، والقدرة على استظهار المضمون وإعادة حكايته، والقدرة على استقاء العبر منها. بعد هذا يبدأ المعلم بقراءة المادة بصورة متأنية، وبعد الانتهاء من القراءة تدوّن الكلمات الصّعبة على السّبورة.

3 **مرحلة المتابعة:** بعد أن يفرغ المعلم من قراءة موضوع الدرس يبدأ بمتابعة تلاميذه وتقويمهم، وذلك بطرح أسئلة في الموضوع، وتكليف بعض التلاميذ بتلخيصه أو حكايته بأسلوبهم، والطلب من التلاميذ تلخيص أهم الدروس والعبر التي يمكن أن يستقوها من هذا الموضوع.

إضافة إلى ما سبق ذكره، نودّ أن نشير إلى أمر نراه غاية في الأهمية وهو القراءة الختامية لنصوص القراءة، حيث لاحظنا أن جميع وثائق مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي أغفلت الإشارة إلى هذا الأمر، سواء من طرف المعلم، أو من طرف أحد التلاميذ المُجِيدين للقراءة، وذلك عقب الفراغ من قراءة النصوص. ولهذا الإجراء عديد من الايجابيات كترسيخ معنى النص؛ وذلك بعد الانتهاء من تفكيك جميع جزئياته، حيث أصبحت معالمه ظاهرة، ومفرداته متداولة. وأذكر هنا أنّه كنّا في مقاعد الدراسة نتسابق في رفع الأيدي إلى معلمنا لنحظى بعد أمره بهذا، وكثيرا ما نتعجّل الأمرَ لكثرة الأيادي المرفوعة؛ وتعداد المنافسين، وهذا على العكس تماما ممّا تكون عليه بداية حصة القراءة من قلّة الرافعين لأيديهم، وهذا –إنْ دلّ على شيء– فإنّه يدلّ دلالة قاطعة على هضم الأغلبية، إنْ لم نقل الجميع لمفردات هذا النص.

كما نضيف إلى مزايا هذا الإجراء، وبعد أن كانت قراءات التلاميذ لفقرات النص فقرة فقرة، بمعنى أنّ كل تلميذ يقرأ فقرة أو جزءا من النص. تأتي القراءة الختامية لتشمل جميع فقرات النص ممّا تسهم بشكل كبير في مساعدة المتعلمين على تمثّل المعنى الإجمالي له.

هذا ما تسنى لنا عرضه في ما تعلق بنشاط القراءة، فما عن طريقة تدريس النحو في المرحلة الابتدائية؟.

3-طريقة تدريس النحو:

من خلال اعتماد مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي على "المقاربة النصية" في تدريس أنشطة اللغة العربية، ومن خلال تتبّعنا للطريقة المعتمدة في تدريس نشاط النّحو، أو ما أطلقت عليه مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي تسميات (الصّيغ اللغوية، والتراكيب، والظواهر أو القواعد النحوية والصرفية والإملائية، والنحو...)، تبيّن لنا أنّ الطريقة المعتمدة في تدريس القواعد هي طريقة شبيهة بـ: "الأسلوب التكاملي"، حيث: "يدعو أصحاب هذا الاتجاه إلى تدريس اللغة العربية وحدة متكاملة، لا على أساس فروعها، إنّما تدرّس تحت عنوان اللغة العربية، جميع مهارات اللغة وفروعها: الأدب، والقراءة، والنحو، والرسم، والبلاغة، والنقد والتعبير. ويدعو هذا الاتجاه إلى تناول جميع فروع اللغة من خلال دروس القراءة في المراحل الأولى، والأدب في المراحل المتقدمة. وقد أُطلق على هذا الاتجاه الأسلوب التكاملي. فالأسلوب التكاملي ليس أسلوبا خاصا بتدريس القواعد كما قد يبدو لبعض، إنّما هو أسلوب لتدريس اللغة العربية، والنحو أو القواعد هو أحد فروعها"[1]. وانطلاقا من هذا؛ وقياسا على ما هو موجود فعليا في مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، يُمكننا تمييز سبيلين أُعتمدا في ذلك، وهما:

أ - اعتماد المدخل الضّمني عموما في تدريسها، وكان ذلك في السنتين الأولى والثانية ابتدائي، وذلك عن طريق تدريب التلاميذ على استعمال الصيغ والتراكيب المُقرّرة، من خلال استعمالاتها اللغوية المختلفة، في حصص كل من: التعبير الشفوي والتواصل، والكتابة، ويكون الانطلاق دائما من النص المقرّر في الوحدة.

ب -الاعتماد على ملخّص الفكرة العامة للنص المقرّر في الوحدة، أو على فِقرة من فِقراته، أو على جُمل منه...؛ في تدريس النحو، وكان ذلك في كل من سنوات: الثالثة، والرابعة والخامسة ابتدائي.

أمّا الملاحظات التي أمكننا إيرادها بخصوص تدريس هذا النشاط فهي كالتالي:

-من خلال تقّفينا لخطوات الطريقة التكاملية ومراحلها في التعليم؛ وهذا في المراجع التي بين أيدينا، وإسقاط ذلك على ما هو موجود بالفعل في مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، تراءى لنا أنّ هذه الطريقة شابها بعض التقصير من ناحية شرحها كطريقة وبيانها للمعلمين في وثائق المناهج، وكذلك من ناحية عدم الإلمام بخطواتها في أدلّة المعلّم، ولاشكّ أنّ هذا الأمر سيؤثر على كثير من الأساتذة أثناء تدريسهم لهذا النشاط، لذا

[1] - محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية ، ص: 197.

فضّلنا نعتها بأنها شبيهة الأسلوب التكاملي. ومن هنا رأينا تبيين الخطوات الصحيحة لها وشرحها، قصد فهمها من طرف المعلمين، وتمَثُّل مراحلها مادام أعوزتهم مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي في هذا. لأنّ مبدأ هذه الطريقة ينصّ على "دراسة القاعدة المقصودة من خلال النص الأدبي المثبّت في كتاب الطالب. حيث يتمّ التوقّف عند الظاهرة النحوية بعد عبور المراحل المنهجية لدراسة النص، بدءًا بمدخل إلى النص، وموضوعه، واستقراء هيئته، وصولا إلى مرحلة تحليله، ثمّ تفكيك عناصره. وفيها يتوقّف المدرس عند فقرة التركيب النحوي-الصرفي «القواعد الوظيفية»، ويعقد درسا للموضوع المطلوب"[1].وسنبيّن مراحلها بالتفصيل فيما سيأتي ذكره.

-من ناحية المحتوى التعليمي لهذا النشاط، ومن خلال تخلّي (حذف) مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية على أغلب المحتويات التعليمية للظواهر النحوية، والصرفية والإملائية على مختلف سنوات المرحلة الابتدائية؛ والتي سبق تعدادها في فصل سابق. يُوحِي بل يدلّ بالأحرى على أنّ هذه المحتويات المحذوفة لمْ تُناسب متعلمي هذه المرحلة من خلال التجربة الواقعية، وإلاّ لماذا تمّ التخلي عنها نهائيا؟. للإشارة تمّ حذف هذه المحتويات في جوان 2011، وذلك بعد مُضي أكثر من ثماني سنوات من ظهورها في كتب التلميذ في اللغة العربية، أي منذ بدء إصلاح المنظومة التربوية، وذلك بداية من الموسم الدراسي 2004/2003. وهذا إن دلّ على شيء، فإنّه يدلّ على الارتجالية التي صمّم فيها هذا المحتوى.

-اقتصرت جميع وثائق أدّلة المعلم على مختلف سنوات المرحلة الابتدائية على إيراد أنموذج لمُذكّرة واحدة لدرس واحد عن كل نشاط من أنشطة اللغة العربية (تعبير شفوي، وقراءة، وقواعد...)، وعلى المعلم أن يعتمد على نفسه في تحضير بقية الدروس الأخرى التابعة لكل نشاط من الأنشطة المذكورة، وهنا المفارقة؛ حيث يسلك كل معلم طريقه في تحضيرها وفي تقديم درسه، ويعتمد كثير منهم -إن لم نقل أغلبهم- على المذكرات الموضوعة على صفحات الانترنت. هذا بالإضافة كذلك إلى جلب محتويات الدروس المُعوّضة لبعض الدروس المحذوفة من نفس المكان المذكور.

إنّ الاعتماد كلّيا على المعلّم في تحضير دروس هذا النشاط وفي جلب بعضها، نراه يُعدّ من قبيل الانفلات، وعدم التّحكم في سيرورة الدّروس على الرغم من الجانب الإيجابي له، خصوصا

[1] - انطوان صياح وآخرون، تعلمية اللغة العربية،ج1، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006.، ص: 133.

وأنّ كتب التلميذ في اللغة العربية على مختلف سنوات المرحلة الابتدائية تُورِد السّند (النص أو الفقرة أو الجملة...) بعنوان: "ألاحظ"، وتحته مباشرة القاعدة بعنوان: "أتذكّر"، تليها التدريبات اللغوية بعنوان: "أتدرّب"، وكل أستاذ يسلك مسلكه في الوصول إلى تلك القاعدة، وفي اختيار ما راق له من التّدريبات من كتاب التلميذ. نقول هذا لأنّ طريقة تحضير هذه الدروس لا تتشابه، وتختلف من درس إلى آخر، وذلك حسب طبيعة كل منها. وكذلك الاختلاف يكون حسب خبرة كل مُربٍّ، ومدى تحكمّه في هذا النشاط؛ لأنّ أغلب مُدَرِّسي المرحلة الابتدائية وبالخصوص خريجي الجامعات ذوي الاختصاصات المختلفة (تجارة، وفيزياء، وعلوم طبيعية، وعلوم سياسية، وآداب ولغة...وغيرها)، يمارسون مهنة التعليم في المرحلة الابتدائية، ولقد صادفناهم في الميدان، وسألناهم عن سبب كثرة لحنهم في اللغة العربية، فتحجّجوا بعدم تخصّصهم فيها، وأنّ الشهادة العلمية التي يحوزونها ليست في اللغة العربية. إذن فما بالك بتحضير قواعدها وتعليمها!؟.

من المعلوم أنّ مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي تريد مشاركة المعلّم ومساهمته في هذا النشاط، واستثمار جهودك في ذلك؛ بما يعود بالنفع على المتعلمين، وذلك من خلال التحضير المُسبَق للأستاذ لدروسه، لأنّ التحضير المُسبَق للدرس يساعده على فهمه وهضمه، لكنّها تناست بذلك الفروق الفردية بين المربّين أنفسهم، كما أنّها قصّرت في تكوينهم، وأنّها لم تشرح الشرح الوافي لخطوات هذه الطريقة في هذه المناهج. وحتّى نضع القارئ في الصورة، وجب علينا إيراد مثال عن مذكرة من المذكرات الواردة في وثائق أدّلّة المعلم لقسم السنة الرابعة ابتدائي، مع العلم أنّ درس القواعد نابع من نص القراءة وتابع له في إطار المقاربة النصية، وذلك كما يلي[1]:

[1] - وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، جوان 2012، ص: 15.

النشاط: قراءة + قواعد نحوية.
الموضوع: الضمائر المنفصلة (أنا – نحن)، وتصريف الفعل الماضي معها.
الكفاءة المستهدفة: يوظّف ما اكتسبه سالفا مع المضمون المحدد (ضمائر المتكلم).
الهدف التعلمي: يتعرّف على شخصيات القصّة، ويحدّد عناصر الجملة الفعلية البسيطة.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية انطلاق	-ما الكلمة التي دلّت على أنّ نص الإخوة الثلاثة عبارة عن قصة؟.	-لو كنت كاتب القصة كيف تبدؤها؟
بناء التعلمات	-قراءة النص من طرف المعلم بالعنفوان المطلوب، يحترم خلالها علامات الوقف. -مطالبة المتعلمين بالقراءة الصامتة الواعية لجمع المعلومات من المكتوب. -ما الشخصية التي أعجبتك؟ -ما فعل الإخوة بعدما اتّفقوا؟ -كيف تصرّف الأب بعدما حكى له الأبناء ما حدث؟ -كتابة الجمل التالية على السبورة: أ- خرج الإخوة. ب -فكّر الأب. ج- وجد بوتانجا رجلا. -التعرف على الجملة الفعلية وتحديد عناصرها انطلاقا من مناقشة الجمل السابقة.	-لماذا؟ -ميّز الجملة الفعلية ممّا يأتي: *المجتهد محبوب. *أنت تلميذ مهذب. *زرع الفلاح البذور.
الاستثمار	إنجاز التمارين 2 صفحة 13، و 1-2-3 صفحة 14 من كراس النشاطات اللغوية.	-ركّب بالكلمات التالية جملا فعلية مبينا عناصرها: *كوديلا – القرية- رأى- البعيدة. -أعرب ما يلي: راجع مراد الدرس.

من خلال ما ورد في هذه المذكرة، ومن خلال ورود عبارة: (التّعرّف على الجملة الفعليّة وتحديد عناصرها انطلاقا من مناقشة الجمل السابقة)؛ يؤكد مرّة أخرى ما أدرجناه من نقائص سبق تعدادها. إضافة إلى هذا وتعلّقا بمضمون هذا الدرس، وما يتبعه من دروس في السنوات الأخرى نقول:

-لقد ورد في كتاب التلميذ (ص: 30)، وفي خلاصة هذا الدرس ما يلي: (تتكوّن الجملة الفعليّة من ركنين هما: الفعل والفاعل). لكن كما ترون في أمثلة الدرس الواردة في المذكرة أعلاه، وبالضبط في الجملة الثالثة منه، حيث نرى فيها: (فعل+فاعل+مفعول به)، وحتما سيتساءل المتعلم الصغير عن العنصر الثالث الجديد، ولكن لا تُجيبه خلاصة الدرس. إضافة إلى هذا فإنّ هذا المحتوى (الجملة الفعلية البسيطة)، قد تطرّق له التلميذ في السنة الثالثة ابتدائي بنفس العنوان المذكور، ولكن بالأمثلة فقط عن هذا النوع من الجمل. ثم أُعيد التطرق له في السنة الخامسة ابتدائي (ص:20 من كتاب التلميذ)؛ بالطريقة التي لا تكاد تختلف عن الطريقة الواردة في كتاب التلميذ للسنة الرابعة، لكن اختلاف في العنوان فقط وهو: (الجملة وأنواعها).

من خلال ما تمّ ذكره، لقد لاحظنا أنّ الطريقة المعتمدة في تعليم القواعد النحوية والصرفية والإملائية في هذه المرحلة قد شابها التقصير؛ من ناحية عرضها وبيانها في وثائق مناهج اللغة العربية، ومن ناحية طابع العمومية في ذكر خطواتها، وهذا ما حاولنا إثباته من خلال ما ذكرنا. لذا ارتأينا عرض الخطوات الضرورية لسير درس القواعد المعتَمِد على هذه الطريقة وذلك حسب ما يراه الباحثون في هذا الميدان، وممّا أمكَنَنَا إضافته إلى ذلك من خلال تجربتنا المتواضعة من العمل في هذا الميدان.

-خطوات الطريقة التكاملية في تدريس النحو:

هناك خطوات في هذه الطريقة[1]، يجب على المدرسّ أن يمرّ بها؛ وهي:

1 -التمهيد:

يتوقّف التمهيد على طبيعة الدرس، ومادام درس القواعد في المناهج التي بين أيدينا عقب درس القراءة وانطلاقا منه، لكن لا بأس بالتذكير بالدرس الأسبق لهذا الدرس (تقويم تشخيصي)، لأنّه من المفروض أن يكون هناك تسلسل في محتوى الدروس، وأن يخدم السابق اللاحق منها. إذ أنّ الغاية من التمهيد جلب انتباه الطالب إلى الدرس الجديد، ولتكوين الدافع لديه للدرس الجديد، وربط المعلومات السابقة بالجديدة، لأنّ الدرس الجديد هو في الواقع مكمّل للدرس الأسبق. وقد يتخذ التمهيد شكل أسئلة تتوخى استعمال الظاهرة النحوية موضوع الدرس، وأحيانا يكون حديثا قصيرا يتردّد فيه استعمال الحكم النحوي بشكل بارز...كلّ ذلك يضع التلاميذ في جوّ لغوي مفعم بترديد القاعدة.

2 -عرض النص:

قبل عرض تفاصيل هذه الخطوة، نودّ أن نشير هنا إلى أنّ كل درس للقواعد له نص (فقرة، أو جملة، أو جمل..) خاص به وذلك حسب طبيعة كل درس، حيث يكون محتواه من محتوى النّص المحوري للوحدة التّعلميّة المستهدفة، وذلك خِلافَ الجُمل التي أدرجناها في مذكّرة درس القواعد الموجودة في دليل المعلم للسنة الرابعة في فصل أسبق.

[1] - ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 152-153، وكذلك: انطوان صيّاح وآخرون، تعلُّميّة اللغة العربية، ج1، دار النهضة العربية، بيروت-لبنان، ط1، 2006، ص: 134.

يكتب المعلم النص على السبورة في مكان بارز منها، وبخط واضح يقرؤه الجميع، ثمّ يبدأ المعلّم بعد كتابة النص، بقراءته قراءة أنموذجية مركزا من خلال القراءة على المفردات، والجمل التي يدور فيها موضوع الدرس. مع تغيير نبرة الصوت عند التلفظ بالكلمة أو العبارة التي تحمل الحكم النحوي، ليفكّر الطّلاب عندها بسبب اختلاف الإيقاع، الذي ينمّ عن أمر غير مألوف في كلمات النّص الأخرى. ويستطيع المعلّم هنا استخدام وسائل الإيضاح المناسبة في عرض النّص، وخاصّة استعمال الألوان في الكتابة عن طريق كتابة الكلمات المستهدفة بلون مغاير لشدّ انتباه الطلبة إليها.

3 -قراءات التلاميذ:

يقرأ بعض التلاميذ النص قراءة صحيحة، مع عناية المعلّم بجودة الضبط، وإخراج الحروف من مخارجها ليتسنّى للحديث النّفاذ –عبر اختلاف الضبط بين كلمة وأخرى- إلى جوهر الدرس.

4 -تحليل النص:

يبدأ المعلم بتحليل النص من ناحية المعنى والقواعد، فمن حيث المعنى يقوم بشرح معاني المفردات الصعبة، والتراكيب الغامضة فيه، ثمّ يُبيّن المعلم القيم التي يتضمّنها النّص، وذلك بتوجيه أسئلة إلى المتعلمين والإجابة عنها.

5 -استخراج الأمثلة:

بعد التأكّد من فهم المعنى يفرّغ المعلم –بمشاركة التلاميذ- الأمثلة بالتدريج من النص، ثم يكتبها على جانب من السبورة ويصنّفها في مجموعات، تتوخّى كل مجموعة توضيح جانب من جوانب الموضوع، أو حكم من أحكامه. أمّا إذا لم يسعفه النّص في تقديم أمثلة متعدّدة للنّوع الواحد من القاعدة النّحوية، فيمكن للمعلم أن يزاوج بين الأمثلة التي تؤخذ من النص، أو من أفواه المتعلمين، أو يصوغها من عنده. ومن خلال عملية التحليل أيضا يمكن للمعلم أن يوازن بين هذه الأمثلة مجتمعة، ومناقشة الأمثلة مناقشة تتناول الصّفات المشتركة بين الجمل تمهيدا لاستنباط الحكم العام الذي يسمى قاعدة نحوية. كما نشير إلى عملية التقويم التكويني المُصاحِب لكل خطوة من خطوات هذه المرحلة. إنّ الموازنة تشمل عادة نوع الكلمة، وإعرابها، ووظيفتها المعنوية وموقعها بالنسبة إلى غيرها.

6 -استنباط القاعدة:

بعد أن يفرغ المعلم من تحليل النص بمشاركة المتعلمين في كل خطوة من خطواته، وبيان ما تشترك فيه الأمثلة وما تختلف فيه من الظواهر اللغوية، يدخل في مرحلة استنباط الحكم العام أو القاعدة النحوية، ومن الأفضل أن يتوصّل الطلاب إلى استنباط هذه القاعدة، وعند الفشل في ذلك يتدخّل الأستاذ للنطق بها. ويكون التوصّل إليها بعد نضجها في أذهان القسم الأعظم من المتعلمين، وبعد أن يُهذّب المعلّم القاعدة يُسجّلها على السّبورة في مكان بارز منها، ويُمكن أن يستخدم الألوان في كتابها، ثمّ يأمر بقراءتها من طرف بعض الطلاب قبل تدوينها على الكراسات.

7 -التطبيق:

يعدّ التطبيق في درس القواعد الثمرة العملية للدرس (تقويم تحصيلي)، ويمكن أن يكون فحصا لصحة القاعدة. إنّ التطبيق يكون جزئيا بعد تجزئة القاعدة، أو كليّا بعد تناول القاعدة كاملة. ولا يؤدي الدّرس غايته إذا لم يختتم بتطبيق لتثبيت القواعد المعطاة ونقلها إلى الميدان العملي. ومن أمثلته عرض نصوص قصيرة يطلب المعلم فيها تحديد المفردات موضوع الدرس، أو يعرض المعلم جملا ناقصة ويطلب من الطلاب إكمالها، أو يعرض كلمات يستخدمها الطلاب في جمل من إنشائهم، أو أن يطلب المعلم تكوين جمل كاملة تطبيقا على القاعدة المدروسة.

"والتطبيقات اللغوية نوعان: شفهي وهو إحدى الوسائل في أن تصبح مراعاة القواعد النحوية مهارة لا تحتاج معها إلى كثير من التأمّل والتفكير. فالتطبيق الشفهي يُقصد منه تدريب الطلبة على صحة الضبط مع السرعة، وهو الذي يجب أن يُعتمد عليه أولا لجعل القواعد مباشرة، ويُكرّر بين آونة وأخرى أو كلّما دعت الحاجة إلى تكراره....، أمّا التدريب التحريري فهو يجب أن لا يُناقش أو يُشرح إلا بعد أن يجيب المتعلمون، وينتهي المعلم من تصحيحه، وعندها يُرشد المتعلمون إلى أخطائهم، ثمّ يقومون بتصويبها. والهدف منه الاعتماد على النفس، والقدرة على التفكير والقياس والاستنباط، وفيه أيضا يتعلم المتعلمون دقة الملاحظة وتنظيم الأفكار، ويستطيع المعلم فيه الوقوف على مستوى كل متعلم بدقّة، وعلى مدى استفادته من دروس القواعد"[1].

إنّه بموجب الأسلوب التكاملي في تدريس فروع اللغة العربية ينبغي أن "تشمل التطبيقات اللغوية جميع فروعها، إذ يقرأ المتعلمون النص حتّى إذا وصلوا إلى تركيب نحوي يتّصل

[1] - ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 153.

بالموضوع الذي يريد المدرّس تدريسه في النحو أوقفهم عنده وسألهم عن خصائصه، من خلال تحليله بعد كتابته على السبورة، ثمّ يستمر بالقراءة حتّى إذا وصل إلى تركيب آخر يتّصل بالموضوع نفسه أوقف الطلبة عنده، وسأل عن خصائص ذلك التركيب وتحليله، ثم كتبه على السبورة. وهكذا يستمر في التعامل مع التراكيب المتصلة بالموضوع النحوي المراد تدريسه حتّى تتمّ معالجة الموضوع النحوي في إطار وجوده ضمن تركيب معنوي متكامل. علما بأنّ هذه المعالجة لا تقتصر على النحو وحده خلال الدرس بل تشمل فروعا أخرى، فقد يُوقف المدرس الطالب الذي يقرأ عند كلمة تتضمّن خصائص الموضوع الإملائي الذي يريد تدريسه ويسأل عن سرّ كتابتها بهذه الصورة أو تلك، ويكتبها على السبورة، ثمّ يستمر وإذا صادفته كلمة أخرى تتّصل بالموضوع نفسه تعامل مع الأولى بالشرح والإيضاح حتّى يصل إلى القاعدة التي يريد، وقد يطلب المدرس من المتعلمين شرح مقولة أو عبارة وبذلك يكون قد مارس التعبير الشفهي، وقد يطلب منهم بيان آرائهم في فكرة معينة، أو قيمة معينة وردت في النص وذلك في دفاتر التعبير الكتابي فيكون بذلك قد مارس التعبير الكتابي، وقد يرد في النص تركيبا جميلا أو حكمة أو أبيات شعر، فيطلب من الطلبة كتابتها وحفظها ليمارس المحفوظات والأدب، وهكذا. على أن تكون معالجته في إطار شامل لفروع اللغة العربية"[1].

من الجدير ذكره؛ أنّ هذا لا يعني أن يتمّ تدريس جميع مهارات اللغة العربية في درس واحد، فقد تستمرّ معالجة النص الواحد لمدة أسبوع أو أكثر بحسب طبيعة الموضوعات المطلوب تناولها وكذا طبيعة النصوص، وما تتضمّنه من فقرات صالحة لتغطية جميع فروع اللغة في التدريس.

لا ينتهي الأمر هنا؛ بل إنّ هدف الطريقة التكاملية هو إكساب التلاميذ كفاية التواصل، وهي تعني –ببساطة- القدرة على استخدام القاعدة في التعبير استخداما صحيحا، ومن ثمّ إدراك كفاية التعبير. وبناء عليه يناقش المعلّم متعلميه في الجوانب التالية في الدروس اللاحقة[2]:

أ - **المعنى:** ليدرك مدى استفادتهم من أحكام القاعدة في فهم معاني النصوص الأدبية اللاحقة، أو دروس المطالعة (نظرا إلى مستوى الصف ونوع مرحلة التعليم)، وذلك لأنّ القاعدة النحوية باب للوصول إلى المعنى.

[1] - محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص: 197-198.
[2] - انطوان صيّاح وآخرون، تعلُّميّة اللغة العربية، ج1، ص: 135-136.

ب -المسائل النحوية والصرفية: فيها يتعرّف المعلّم على مدى إتقانهم التراكيب من خلال الأمثلة والأساليب التي يهدف إلى تعليمها. ويقف أيضا عند قوانين صياغة الكلمات التي اشتمل عليها النص.

ج- الأسلوب: يقف المعلم فيه على مدى قدرة تلاميذه على توظيف ما تعلّموه من الجوانب الصرفية والنحوية توظيفا سليما دقيقا.

د- الكتابة: يتحقق -من خلالها- من قدرة إتقان التلاميذ القاعدة عبر مراعاتها في إنشائهم، وعند كتابتهم كلمات احتوت على صورة الحكم النحوي أو عبارات في النص صيغت على هدي قاعدته.

هـ- الاتجاهات السلوكية والمعلومات العامة: يتبصّر في ضوئها في ما اكتسبه المتعلمون من سلوك، كالتعاون، والنظام وحب المطالعة، والحقائق التاريخية والعلمية وما أشبهها ممّا احتواه النص المدروس.

و- التعبير (الشفوي): يكتشف المعلّم تحقق الأهداف التي من أجلها تدرّس القاعدة النحوية، ومقدار ما أفاد التلاميذ من دراسة مستويات اللغة عامة في أثناء استماعهم أو حديثهم، ومن ثمّ اتّخاذ النص المدروس –إن صلح- مادة ليعبّروا عنها شفهيا. والذي تجدر الإشارة إليه أنّ المعلم يتوخّى من التلاميذ أثناء تدريس اللغة الوصول إلى كفاية التعبير قولا وكتابة.

"إنّ هذا الأسلوب يتطلّب إعادة بناء مناهج اللغة العربية بناءًا جديداً بحيث يكون المنهج تحت عنوان اللغة العربية، وتكون النصوص صالحة لتغطية حاجة المدرّس والمفاهيم والخصائص التي تقتضيها جميع فروع اللغة العربية. ويتطلّب هذا الأسلوب مدرّسا ذا قدرة عالية وإحاطة بجميع فروع اللغة ومهاراتها، وخصائصها وآدابها وما يتّصل بها، وأن يكون معدّا إعدادا مهنيا لممارسة هذا الأسلوب في التدريس"[1].

وإضافة إلى ما سبق التطرق إليه، وكمثال عن رؤيتنا في تنظيم محتويات هذا النشاط في مناهج المرحلة الابتدائية، وبخصوص المحتوى الذي ناقشناه في فصل سابق المتعلّق بموضوع: (الجملة الفعلية البسيطة)، واستغلالا لمرات تكراره في المحتوى المقرر لهذا النشاط في مناهج المرحلة الابتدائية التي بين أيدينا، فضلنا لو كان هناك توسّع أكثر في محتوى هذا الدرس، وذلك انطلاقا من

[1] - محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص: 198.

بداية ظهوره في السنة الثالثة ابتدائي (ص: 84 من كتاب التلميذ)، ليتم تسلسل المعلومات والربط بين الدروس، حيث ورد في خلاصة هذا الدرس لهذه السنة ما يلي:

(الجملة الفعلية البسيطة مثل: تعصف الرياح، وتسقط الأمطار).

حيث نرى أن تضاف لها انطلاقا من نص القراءة الأمثلة الآتية: أضاعت البنت الحذاء، غطّى الثلج الأغصان.

وبذلك يكون في قاعدة درس السنة الرابعة: تتكوّن الجملة الفعليّة من ركنين أو أكثر مثل:

-فعل وفاعل: فكّر الأب.

-فعل وفاعل ومفعول به: وجد بوتانجا رجلاً.

وبهذا يتحقق عنصر الترتيب والتدريج والتوسّع في المحتوى، ويتسنّى بهذا تهيئة التلاميذ للدرس اللاحق في دروس السنة الرابعة ألا وهو: الفعل اللازم والفعل المتعدي (ص: 66 من كتاب التلميذ).

علاوة على هذا يظهر الحديث عن الجملة الفعلية مرّة ثالثة، وذلك في السنة الخامسة في درس: الجملة وأنواعها (ص:20 من كتاب التلميذ)، بنفس الكلام تقريبا الذي ظهر في قاعدة درس السنة الثالثة ابتدائي. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ تخلّي مناهج اللغة العربية على كثير من محتويات هذا النشاط (القواعد)، يقودنا إلى قضية مهمة في هذا المجال سبق وأن أشار لها أستاذنا الدكتور عبد المجيد عيساني مفادها: ما هو الأساس الذي يتمّ وفقه اختيار موضوعات النحو في الصف الابتدائي؟، حيث أشار إلى أنّ "أغلب الدّراسات الواردة في هذا المجال تبيّن كما يُبيّن الواقع المدرسي الملاحَظ أنّ اختيار الموضوعات لا يقوم على أساس علمي دقيق بناء على التجربة وحقائق العلم، وإنّما تُختار الموضوعات بناء على الخبرات الشخصية والنّظرات الذاتية التي قد تخطئ أو تصيب. وهذا الذي جعل موضوعات المنهج في تغيّر دائم واضطراب مستمر. وعليه يفرض المنطق ضرورة البحث عن الأسس العلمية الصحيحة التي يجب اعتمادها في اختيار القواعد النحوية للمرحلة الابتدائية ولغيرها من المراحل الأخرى التالية لها "[1]. ويرى بأنّ الاختيار لا يخرج بشكل عام عمّا يحتاج إليه التلميذ في حديثه وتعبيراته المختلفة، أو كما عُبّر عنها بالموضوعات

[1] - عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة –اكتساب المهارات اللغوية الأساسية-، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011، ص: 183.

الوظيفية التي تخدم الإنسان في حياته، وتلبّي حاجاته اللغوية وتسهّل له عملية التفاعل الاجتماعي.
ويتلخّص هذا في الإجابة عن السؤالين التاليين: ماذا يجب أن نعلّم من قواعد اللغة في هذه المرحلة الابتدائية؟ وكيف يجب أن نعلّمه؟. ويكون ذلك من خلال إنجاز خطوتين مهمتين هما[1]:

أ - إحصاء الوحدات والبنى اللغوية عن طريق الاستقراء وتباين درجة تواترها وكيفية ورودها في مختلف سياقاتها.

ب -هي تحليل لغوي عميق لتلك المعطيات المصنّفة المحصاة باعتماد النظريات اللّسانية التي لها صلة بموضوع القواعد النحوية بشكل عام.

علاوة على ما سبق ذكره، وممّا رأينا أن تُثرى به طرائق تدريس القواعد في مرحلة التعليم الابتدائي منطلقين في ذلك من الاستراتيجيات البيداغوجية المعتمدة في هذه المناهج كبيداغوجيا المشروع، والمقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات، "ولا بأس أن تكون بعض الوضعيات؛ وضعيات مشكل تدعّم ثقة المتعلمين بأنفسهم وتنمّي فيهم روح تحدّي العقبات والصعاب "[2]، أي بمعنى أن يكون المتعلم محورا للعملية التعليمية-التعلمية وذلك بالاعتماد عليه كليا في بناء معارفه وتعلّماته. لذا ارتأينا إثراء طريقة تدريس القواعد في المرحلة الابتدائية بطريقتين أخريين هما[3]:

أولا: طريقة النشاط:

تعتمد هذه الطريقة على نشاط التلاميذ ومقروءاتهم؛ إذ يكلّفون بجمع الأساليب والنصوص والشواهد التي تتناول قاعدة من القواعد النحوية كالفاعل أو المفعول به، أو الجار والمجرور، أو النواسخ...، أو من المحتويات المبرمجة في هذه المرحلة، وذلك ممّا يقرؤونه داخل الفصل أو خارجه في الكتب المدرسية أو في غيرها من الكتب أو الصحف، ثمّ تتخذ هذه الأساليب وتلك الأمثلة، أو الجمل والعبارات محورا للمناقشة، التي تنتهي باستنباط القواعد المقصودة، ثمّ القيام بمزيد من التدريب عليها.

كما نلفت النظر إلى أنّ نجاح هذه الطريقة يتوّقف على عدة أمور منها:

1 -الحضور النحوي لمعلمي اللغة العربية، وذلك بالسيطرة على كل الأبواب النحوية.

[1] - ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، "مدخل إلى علم اللسان الحديث"، مجلة اللسانيات، نقلا عن: عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة – اكتساب المهارات اللغوية الأساسية-، ص: 184.

[2] - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص: 19.

[3] - ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص: 287-288.

2 -نشاط التلاميذ من حيث رجوعهم إلى مصادر متعددة يمكن اقتباس منها ما يتّصل بما كلفوا به.

3 -مدى اهتمام الأسرة بالوقوف على مستوى أبنائها، والتعاون معهم في حل مشكلاتهم التعليميّة وما يكلّفون به من واجبات.

4 -نضج التلاميذ من الجانب التعليمي، بمعنى أن طالب المرحلة الثانوية أقدر –في تلك الطريقة- من تلميذ التعليم الأساسي، وتلميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي أقدر على تطبيق تلك الطريقة من تلميذ المرحلة الأولى.

انطلاقا من هذه البنود التي يتوقّف عليها نجاح هذه الطريقة في التعليم، نرى أن تطبّق مع تلاميذ الطورين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية، حيث يتمّ تدريب المتعلمين عليها من حين إلى آخر حتى يصلوا إلى نهاية المرحلة الابتدائية، ويكونوا قد تعرّفوا عليها واستفادوا منها.

ثانيا: طريقة حل المشكلات:

تقوم هذه الطريقة على أساس معالجة المشكلات النحوية التي تقع للتلاميذ أثناء كلامهم، أو كتاباتهم، ويُثري هذه الطريقة تعرّف القاعدة التي يُخطئ فيها التلاميذ من خلال التعبير والاختبارات، والمذكرات والقصص، ومجلات الحائط، والدعوات الاجتماعية، والرسائل الإخوانية، والمكاتبات الرسمية، والمادة الإذاعية بالمدرسة، وكذا ما يقع من المتعلم من أخطاء أثناء القراءة...إلى غير ذلك.

يرى الدكتور: إبراهيم محمد عطا "أنّ هذه الطريقة -إذا أُحسِن استخدامها- تعدّ من أفضل الطرائق، حيث أنّها تقوم على أساس الحاجات الحقيقية للتلاميذ، وما يقعون فيه من أخطاء في كلامهم، وكتاباتهم وقراءاتهم، كما أنّها لا تخضع للتخمين أو الترتيب المنطقي لقواعد اللغة كما وضعه النحاة، بل إنّها تهتم بتشخيص نواحي الضعف وعلاجها لدى التلميذ كفرد"[1].

نرى أن تكون هذه الطريقة –على الأقل- مع بيداغوجيا الإدماج، أو ما يعبّر عنه في مناهج اللغة العربية بنشاطات مثل: "وقفة تقييمية"، و"أدمج مكتسباتي"، والتي تكون مرّة في الأسبوع، أو مرة في الشهر.

[1] - إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية ، ص: 288.

في ختام حديثنا عن طرائق تعليم أنشطة اللغة العربية نقول: أنّه لا توجد طريقة تبرأ من العيوب، وأجدى الطرق ما ارتآها المعلم وفق وضعيته؛ على شرط أن يكون مُطّلعا على ما جدّ في الميدان من طرائق. إنّها إشكالية جَلَتها الخبرة، وأثبتتها التجربة. "قال دوغلاس براون (D.Brown) مخاطبا المعلّم: «ومهما يكن من أمر فإنّنا نقدّم لك النصيحة التالية: مهما تكن طريقة من الطرائق جذّابة لك، ومهما تبدو مفيدة لك، فإنّ أفضل طريقة هي تلك التي تستخلصها أنت بصياغتك الشخصية، واختيارك ومراجعتك لها، وبديهي أنّك لا تستطيع أن تعلّم تعليما فعّالا دون فهم الأوضاع النظرية المتنوعة، فذلك هو الأساس الذي يمكنك أن تختار عليه ما تراه من طرائق، وما لم يكن هذا الأساس في نظريتك، فإنّك سوف تصبح منقادا لطريقة واحدة من التفكير، بل تصبح دمية دون تحكّم ذاتي»"[1].

لكن -للأسف الشديد-؛ فإنّ أغلب المعلّمين نراهم يتقيدون تقيّدا تامّا بما هو موجود من طرائق في مناهج اللغة العربية، بل كثير منهم يخلّ في اتّباع تلك الطرائق، ولا يأتون بالجديد، وذلك لقلّة اطّلاعهم، ولنقص في تكوينهم، والأكثر من هذا هو إجحاف مناهج اللغة العربية في شرح هذه الطرائق وذكر مراحلها بالتفصيل، حيث اكتفت بالتلميح لها، وذلك من خلال طابع العمومية في شرحها.

4-طريقة تعليم الكتابة:

إنّ الحديث عن طريقة تعليم هذا النشاط تقودنا حتما إلى الحديث عن أنشطة ذات صلة وهي: (الخط، والنقل، والإملاء، والتمارين الكتابية، والتعبير الكتابي...)، لأنّه لا يمكن الفصل بينها، وكلّ منها مكمّل للآخر.

من خلال تتبعنا لطريقة تدريس هذا النشاط، وذلك بداية من السنة الأولى ابتدائي لأنّها تعدّ أهم خطوة وأخطرها على حدّ سواء، وذلك لما لها من أثر كبير في نجاح المتعلم أو إخفاقه في هذه المهارة في السنوات اللاحقة لها. "ومادام المعلم يبدأ الهجاء بالجملة في تعليمه القراءة، فإنّ لهذا علاقة كبيرة بطريقة الكتابة، وبالتالي فوقتُ بداية الكتابة ومحتواه مرتبط ارتباطا وثيقا بهذه الطريقة الكلية، فهناك من يرى أنّ النجاح في الكتابة مرتبط بالتنفيذ الجيّد لمرحلة التهيئة للقراءة

[1] - انطوان صيّاح وآخرون، تعلُّميّة اللغة العربية، ج1، دار النهضة العربية، بيروت-لبنان، ط1، 2006، ص: 137.

والكتابة، وذلك بفسح المجال أمام التلاميذ ليقوموا ببعض الأعمال الفنية على الرمل، والورق، ومسك القلم وتحريكه، لأنّها تخلق فيه ميلا وقدرة على مزاولتها في زمن أقصر دون تهيّب"[1].

ورد نشاطا القراءة والكتابة متلازمين، بحيث يتم التدريب عليها مباشرة بعد القراءة، ويُستوحى موضوعها منها، وتمثّلَ ذلك في رسم الحروف وضوابطها، وتركيب الكلمات والجمل بواسطة التمارين الكتابية المختلفة كنقل نماذج من الحروف، والكلمات، والكتابة عن طريق الإملاء، وإنتاج جمل أو تحويلها، أو ربط كلمات فيما بينها.

بالنسبة لمرحلة التهيئة للكتابة في هذه السنة أُدرج في كراس الكتابة والتمارين العديد من النشاطات التي تعدّ الطفل للكتابة، وذلك برسم أنواع من الخطوط (أفقية، وعمودية، ومائلة، ومنحنية، ومنكسرة، ومثلثات، ومربعات)، وإكمال رسم العديد من الأشكال وتلوينها، وكان هذا كلّه تابعا للمرحلة التمهيدية المُدرجة في الكتاب (التي تدوم أربع وحدات)؛ والغرض منها تعويد المتعلم على مسك القلم، والجلسة المعتدلة، ثمّ الشروع في كتابة الحروف في مرحلة التعلمات الأساسية، والكتابة عن طريق الإملاء، وذلك بالاعتماد على مبدأ أنّ التلميذ يُدرك الكلمات قبل عناصرها المكونة لها.

كما نشير هنا إلى أنّ مناهج السنة الأولى ابتدائي خصصّت كراسا بعنوان: "كراس الكتابة والتمارين"، يحتوي على الأنشطة الكتابية التي يقوم بها المتعلم من: كتابة، وإملاء، ونقل، وألعب وأتمرّن، وأدمج مكتسباتي، ومختلف الأنشطة الكتابية الأخرى.

أمّا نوع الإملاء في هذه السنة فهو الإملاء المسموع، وذلك من خلال إشارة دليل المعلم إلى هذا[2]، أمّا المنهاج والوثيقة المرافقة له فلم يتطرّقا إلى نوعه، ما عدا ذكر المنهاج لمحتوى هذا النشاط.

إنّ طريقة تدريس نشاط الكتابة في السنة الثانية لا تكاد تختلف في عمومها عمّا هو موجود في السنة الأولى ابتدائي، حيث يشرع التلميذ مباشرة في رسم الحروف، والكلمات والجمل المستقاة من نص القراءة، بالإضافة إلى أنشطة: الخط، والتمارين الكتابية، والتعبير الكتابي...،

[1] – ينظر:غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم، ص: 150.

[2] - ينظر، وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي، جوان 2012، ص: 19-20.

أمّا نوع الإملاء المعتمد في هذه السنة فهو الإملاء المنظور، والإملاء المسموع كما نصّت عليه الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي[1].

كما نشير هنا، –والأمر يتعلّق بالسنتين الأولى والثانية– إلى أنّ كراسي الكتابة والتمارين لكلتا السنتين، تحتويان على مقاطع تسطير خاصة، تشبه التسطير الموجود في كراسات التلميذ العادية، وهي التي يستعملها المتعلم في هذا النشاط، وخاصة في أنشطة: الخط، والكتابة، والنقل، والإملاء. وقد شمل هذا الإجراء كذلك؛ كتاب التلميذ في اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي وذلك على خلاف كتاب السنة الأولى الذي خلا من هذا العمل. ولنا ملاحظات تتعلق بهذا التسطير، نوردها مع ملاحظاتنا بخصوص طريقة تعليم هذا النشاط فيما سيأتي ذكره.

أمّا عن طريقة تدريس هذا النشاط فيما تبقّى من سنوات المرحلة الابتدائية (الثالثة، والرابعة، والخامسة)، فهي تقريبا على نفس الشاكلة، وذلك من خلال التفاعل مع مختلف الأنشطة التابعة لهذا النشاط –والتي سبق ذكرها–، في كراسات النشاطات اللغوية، أو في كراسات القسم، أو كراسات التعبير الكتابي. لكن خلت كراسات النشاطات اللغوية التابعة لكتاب التلميذ من التسطير الموجود في الأنشطة التي ذكرناها في السنتين الأولى والثانية.

أمّا نوع الإملاء المُستعمل في السنة الثالثة ابتدائي فلم تذكره مناهجها. وفي السنة الرابعة فقد أُعتُمِد على المسموع عموما، والمُتضمّن للقواعد الإملائية المدروسة [2]. وفي السنة الخامسة يرجع غياب الحديث عن نوع الإملاء المُستَعمَل في هذه السنة مرّة أخرى؛ في جميع الوثائق .

كما نودّ أن نلف النظر في خضمّ حديثنا عن أحد الأنشطة الحسّاسة التابعة لنشاط الكتابة، ألا وهو: الإملاء، إلى أنّ جميع أدلّة المعلّم على مختلف سنوات المرحلة الابتدائية؛ لم تُورد مذكرة واحدة لكيفية تدريس هذا النشاط.

أمّا بخصوص الملاحظات التي نذكرها، بعد هذا التشخيص لطريقة تدريس هذا النشاط في مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، فهي كالتالي:

–إنّ تسطير أوراق كراس الكتابة والتمارين (التسطير المخصص للكتابة) في السنتين الأولى والثانية، وخاصة في كراس السنة الأولى ابتدائي؛ يعتريه النقص والاختلاط بين الأسطر السميكة والأسطر الرقيقة، فعند تدقيق النظر لا تكاد تميّز بينها، فما بالك بتأثير

[1] - ينظر، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص: 21-22.
[2] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص: 19.

هذا على المتعلم الصغير؟، ناهيك عن عدم إدراج الخط الأزرق السميك (من الجهة العلوية) عندما يكون تسطير هذه الكراسات لكتابة سطر واحد من الكلمات، بالإضافة إلى شفافية الورق المستعمل في هذه الكراسات، والذي يُظهر ما هو مكتوب على ظهر الورقة، فكل هذا له انعكاسات سلبية على المتعلم الصغير. أمّا في السنة الثانية ابتدائي فالتسطير فيها على خلاف العادة، حيث ظهرت أربعة أسطر رقيقة ما بين الخطين الأزرقين السميكين، وهذا ظاهر جليّا في كتاب التلميذ في اللغة العربية، وبالضبط في النشاطين اللذين بعنوان: "ألاحظ وأتدرّب"، ونشاط "أحسّن خطّي"، وهذا على خلاف ما هو موجود في الكراسات العادية للتلاميذ، ثمّ نطالب المتعلم الصغير باحترام أبعاد الحروف والكلمات. انطلاقا من هذا نرى ضرورة التسطير الصحيح والواضح لكراسات الأنشطة اللغوية في كلا من السنتين الأولى والثانية ابتدائي، حتى لا نشوش ذهن المتعلم، ونضمن الرسم الصحيح لأبعاد الحروف والكلمات.

-لقد لجأ كثير من المعلمين إلى استعمال الكراسات العادية في نشاط الكتابة والخط، مستغنين بذلك عن كراسات الكتابة والتمارين التابعة لكتاب التلميذ في اللغة العربية، خاصة في السنة الأولى والثانية ابتدائي؛ بحجة أنّ هذه الأخيرة لا تساعد المتعلم الصغير على الكتابة الجيدة، واحترام أبعاد الحروف والكلمات، وقد أثبتت هذه الطريقة نجاعتها في الميدان، وهو ما نراه تصرّفا صائبا في ظل هذا النقص الظاهر في كراسات الكتابة والتمارين المقترحة من طرف وزارة التربية الوطنية.

-عُرضت في كراس الكتابة والتمارين للسنة الأولى ابتدائي نماذج الحروف، والكلمات والجمل التي من المطلوب أن يحاكيها المتعلم كتابة، باللون الأزرق الفاتح، إلى جانبها الحروف الأصلية باللون الأزرق القاتم دون تقطيع في حروفه؛ لذا نرى هنا أن تعرض هذه الحروف والكلمات مكتوبة بالنقط غير المتصلة ببعضها بعضا، ليمرّ عليها المتعلمون بأقلامهم لكان أفضل –في نظرنا– من هذا النوع المقترح في الكراس (اللون الأزرق الفاتح المتصل)، وذلك لأنّ المتعلم يعيد كتابة حروف، وكلمات وجمل تعدّ في الأصل هي مكتوبة، حتّى وإن كان الهدف منها جميعا هو المحاكاة؛ لكن يبقى الشكل المتقطع أفضل –حسب رأينا– حتّى من الناحية النفسية للمتعلّم.

-كما يبقى المسك الجيّد للقلم، والجلسة الصحيحة، ورفع الرأس، وبعد نظر المتعلّم عن الدفتر ...الخ، تبقى كلّ هذه العمليات المتعلقة بجميع هذه النشاطات من مسؤوليات المعلم في حجرة الدراسة. وهنا قد يتفاوت المعلمون في هذا.

-إنّ هذا التذبذب في تطرّق مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي؛ إلى نشاط مهمّ من أنشطة الكتابة، ألا وهو نشاط الإملاء، يدلّ بل يثبت مرّة أخرى؛ على غياب الخُطّة الواضحة والتّخطيط المُسبق لإنجاح هذا النشاط، حيث لا يكفي الحديث عن نوع الإملاء المستعمل في كل صف دراسي، بل يجب تعريف الأساتذة بهذا النوع وشرحه لهم، وكذا نعتهم شروط اختيار الكلمات، والجمل، والعبارات وقطع الإملاء، من حيث اللغة والألفاظ، والطول والقصر...، خاصة في المسموع منه، وزيادة على هذا بيان كيفية سيرورة درس الإملاء. أمّا أن يُترك الأمر كما هو عليه الآن في مناهج اللغة العربية الحالية، فهو مدعاة للتسيّب أكثر منها للنظام وإفادة المتعلم.

-تعليم أنواع الإملاء الأخرى لتلاميذ المرحلة الابتدائية؛ وخاصة الإملاء الاختباري، لأنّه لا أثر له في مناهج اللغة العربية.

5-طريقة تدريس المحفوظات والأناشيد:

لقد قمنا بالاطّلاع على جميع الوثائق القائمة على تنفيذ مناهج المرحلة الابتدائية، متتبّعين في ذلك طريقة تدريس هذا النشاط في مختلف سنوات مرحلة التعليم الابتدائي، فتوصّلنا إلى الملاحظات الآتية:

-تمّ التّطرّق إلى الحديث عن هذا النشاط بصيغة العموم؛ وذلك في أغلب الوثائق السابقة الذكر، وذلك من خلال تِعداد أهداف تدريس هذا النشاط، وضرورة مناسبة القطعة الشعرية لمستوى المتعلمين، مع الحرص على القراءة الصحيحة والنطق السليم، ثمّ تحفيظها لهم.

-ورد استثناءًا في الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة ابتدائي تِعداد بعض النقاط التي ينبغي مراعاتها أثناء تدريس هذا النشاط وهي:

- شرح معنى المحفوظة وتذليل صعوباتها اللغوية.
- كتابة الأبيات على السبورة، ويحفظها المتعلمون فرادى وجماعات بطريقة المحو التدريجي.

- استظهار المحفوظة بين الحين والآخر، أو في بداية كل حصة حتى لا تنسى [1]. وهذه النقاط نراها غير كافية لتسيير حصة هذا النشاط.

-لمْ تعرض أدلّة المعلم على مختلف سنوات مرحلة التعليم الابتدائي؛ ولو مُذكّرة واحدة تبيّن فيها للمربين كيفية تسيير حصة المحفوظات، من دليل المعلم للسنة الأولى إلى دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي.

-تمّ عرض أبيات القصيدة الشعرية (المحفوظة) في جميع كتب التلميذ في اللغة العربية على مختلف سنوات المرحلة الابتدائية، دونما إدراج لشرح المفردات الغامضة والصّعبة فيها، ولا ذكر لأسئلة تتعلّق بمضمونها. فوردت هذه المقطوعات -هكذا- بهذه الطريقة الصمّاء، وللمعلمين أن يتصرّفوا في ذلك، لأنّ المهمّ –على رأي مناهج اللغة العربية- هو التّحفيظ والتّرديد. من هنا نرى ضرورة أن ترفق القصيدة الشعرية بشرح للمفردات الغامضة فيها، وتُتبَع بأسئلة تتعلّق بفهم المتعلمين لمضمونها.

-لقد ورد في الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي قولها: "ويُعتبر نشاط الأناشيد من الأنشطة البسيطة التي يسهل على المتعلم ممارستها، وتجذب انتباهه لما لها من إيقاع موسيقي"[2]. لكن هذا القول؛ نراه لا ينفي أن تُشرح للمعلمين، وتُبيّن لهم كيفيات تسيير حصص هذا النشاط، وأنْ تخصّص في دليل المعلم على مختلف سنوات مرحلة التعليم الابتدائي مذكّرات تشرح كيفية تدريس هذا النشاط. كما ينبغي انطلاقا من رغبة المتعلّم في هذا النشاط وحبّه له –كما يقول المنهاج- أن تكون هذه الأمور –التي رأيناها- بطبعها متواجدة قصد الإسهام أكثر في إنجاح هذا النشاط.

-نرى أن تمرّ حصّة المحفوظات والأناشيد بالخطوات التي تمرّ بها حصة القراءة، لأنها في النّهاية نص للقراءة. وذلك من خلال: تمهيد للدرس، ثم قراءة المعلّم، ثم تذليل صعوباتها اللغوية، ثم طرح الأسئلة التي تتعلق بمحتواها، مع قراءات التلاميذ ومراقبتها؛ والتي يتخلّلها المحو التدريجي إلى غاية حفظها كاملة، ثمّ استظهارها من طرف بعض المتعلمين في نهاية الحصة، ومطالبة الجميع بالحفظ الجيد لها في بيوتهم، خاصة من الذين لم يتمكنوا من ذلك أثناء الحصة. نرى هذا لأنّه -وبكل بساطة- ما الفائدة من حفظ التلميذ لمقطوعة شعرية دون أن يفهم كثير من مفرداتها ومعانيها؟.

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص: 18.
[2] - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص: 19.

6-طريقة تدريس المطالعة:

من خلال الاطّلاع على طريقة تدريس هذا النشاط في مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية توصّلنا إلى ما يلي:

-بيّن كلّ من دليلي المعلّم في السنة الرابعة والسنة الخامسة ابتدائي كيفية تسيير حصة المطالعة، وذلك من خلال كيفية التعامل مع النص التوثيقي في كتاب التلميذ، أمّا باقي الأدلة الأخرى فلم يذكر فيها هذا النشاط.

-أشارت الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية ابتدائي إلى تدريب التلاميذ على المطالعة المسموعة والمقروءة [1]. أما الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة فقد بيّنت -بنوع من التفصيل- كيفية إنجاز حصة المطالعة [2] في هذه السنة. أما وثيقة السنة الرابعة فقد أشارت إلى إعطاء حريّة أكبر للمتعلم أثناء حصة المطالعة في قراءته، وتوقّفه، وجلوسه...، وتحفيزه على البحث القاموسي[3].

-ذكرت وثيقة منهاج السنة الأولى ابتدائي بأنّ مواضيع المطالعة المسموعة في هذه السنة تُستوحى من المجالات المقرّرة[4]، أمّا نظيرتها في السنة الرابعة ابتدائي فقد أشارت إلى أنّ المتعلم يمكنه تناول هذا النشاط داخل القسم بمطالعة (قصص، أو جرائد، أو مجلات، أو إعلانات، أو نصوص مختلفة...)، وخارجه بمطالعة قائمة من الكتب والسندات بإيعاز من المعلم[5].

بناء على ما سبق ذكره، نرى أنّه من الأهميّة بما كان أن تحتوي جميع أدلة المعلم -من دون استثناء- على مختلف سنوات المرحلة الابتدائية على مذكّرة أنموذجية تبيّن للمربّي كيفيّة تدريس هذا النشاط، لأنّه في النهاية نشاط مهمّ من أنشطة اللغة العربية. أمّا أن يُترك الأمر بهذا الشكل؛ فنراه من قبيل نقص العناية بهذا النشاط.

-لم يُضمَّن كتاب التلميذ في اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي نصوص للمطالعة، وذلك على خلاف ما جرى في كتب السنوات الأخرى، حيث احتوى كتاب السنة الأولى على أربعة نصوص، وبداية من السنة الثالثة ابتدائي ظهرت النصوص التوثيقية. ومن هنا نرى

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، جوان 2011 ،ص: 20.
[2] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، جوان 2011 ، ص:22-23.
[3] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، جوان 2011 ، ص: 21.
[4] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص: 18.
[5] - ينظر: وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص: 21.

تضمين كتاب التلميذ في اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي نصوصا للمطالعة؛ وذلك على غرار ما جرى في كتب السنوات الأخرى.

إنّ هذه المزاجيّة –إنْ صحّ تعبيرنا- في عرض محتوى هذا النشاط وطريقة تدريسه، تقودنا إلى القول مرّات عديدة؛ بأنّ محتواه وطريقه تدريسه لم تلق العناية الكافية في مناهج المرحلة الابتدائية، وإلاّ لماذا يُذكر في وثيقة دون أخرى من وثائق المناهج؟، بل لم يُذكر حتّى في كثير من أدلة المعلم، وخصوصا أدّلة السّنوات الثّلاث الأولى من المرحلة الابتدائية. لذا نرى أنّ أهمية هذا النشاط والعناية به ينبغي أن تنطلق من مناهج مرحلة التعليم الابتدائي. وإلاّ لماذا هذا التّباين بينها في عرض طريقة تدريسه؟.

لقد أوصت أغلب مناهج المرحلة الابتدائية بالاعتماد على السندات المتنوعة -خلاف النص المقرر- في تنشيط حصة هذا النشاط. إنّ الاعتماد على هذه السندات (قصص، ومجلات...)، لا نُنكر الجانب الإيجابي لهذا الإجراء من طرد لملل المتعلم، واطّلاعه على مختلف السندات، وتوسّع ثقافاته...إلخ. لكن ما لمسناه ميدانيا أثناء الاعتماد على التلاميذ في إحضار قصص للمطالعة مثلا - وهذا بخلاف النصوص الموجودة في كتاب التلميذ- أنّ التلميذ يقوم بشراء قصّة في بداية السنة الدراسية -بغضّ النظر عن مناسبتها لمستواه أم غير ذلك- ثم يقوم بإحضارها في كل حصة للمطالعة، حتّى يحفظها –إن استطاع ذلك-... إلى أن يَمَلّها، ويسري هذا الأمر إلى نهاية السنة الدراسية حتّى تصبح هذه الحصة بالنسبة له روتين قاتل. ولكم أن تتصوّروا ثمارها من خلال هذا العمل.

أمّا عند الاعتماد على المعلّم أو إدارة المدرسة في إحضار هذه السندات. فإنّ كثيرا –إن لم نقل أغلب المدراس الابتدائية في الجزائر- لا تحتوي على مكتبات، وحتّى وإنْ كان ذلك ممكن، فهي لا تحتوي على العدد الكافي الذي يغطّي احتياجات جميع المتعلمين على اختلاف أعدادهم ومستوياتهم التعليمية، وهذا الأمر يؤدي بنا إلى طرح التساؤل الذي طرحه الدكتور: حسنى عبد الباري عصر في حديثة عن المكتبة المدرسية، إذ يقول: "من الأسئلة المهمّة في هذا السياق، هل توجد مكتبة بالمعنى العلمي في المدارس الابتدائية؟، وكيف تكون هذه المكتبات؟، وهل يُفيد منها تلاميذ المرحلة الابتدائية؟، وعلى أي نحو تكون هذه الإفادة؟ "[1]. أمّا عن دور المعلم؛ فإن اجتهد وأصاب فله أجران، وإن لم يجتهد فدار لقمان على حالها. حيث نقول هنا: انطلاقا ممّا ورد في هذه المناهج في الاعتماد على السندات المتنوعة في تنشيط حصة المطالعة، من الواجب أن تكفل الوزارة ومن

[1] - حسنى عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الدار الجامعية، الاسكندرية، 1996-1997، ص:522.

ورائها المؤسسة التربوية، توفيرها بما يتناسب مع مستوى المتعلمين. أمّا أن يُعتمد على التلميذ والمربي في توفيرها، واختيار موضوعاتها فمنه الغثّ والسّمين.

-إضافة إلى ما سبق ذكره؛ نرى أنّ من بين الطرائق التي تُنجَز بها حصة المطالعة، وذلك عند الاعتماد على عناوين أخرى خلاف النص المُدرَج في كتاب التلميذ، التي بإمكان أن يحاكي المربي فيها الطريقة المعروضة في الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة ابتدائي [1]، وهي تمكين التلاميذ من المطالعة الفردية عند توفر العناوين، والعمل بنظام الأفواج في حالة قلة العناوين أو المواضيع، وكل مجموعة بدورها تختار حاكيا، بينما يسجل البقية مختلف أحداث القصة، ليقدّم ما يراه كل تلميذ في المجموعة حول المضمون. ثم عَرضَت هذه الوثيقة أهم الخطوات التي يمرّ بها درس المطالعة، وهي:

1 -مرحلة الاستعداد للمطالعة: التمهيد للدرس.

2 -مرحلة المطالعة الفعلية: المطالعة المتمعّنة للنص، ومتابعة التلاميذ في ذلك وتوجهيهم.

3 -مرحلة اختبار أثر المطالعة: شرح المعاني، وطرح أسئلة تتعلق بالمضمون، واستخراج العبر، وإبراز اهتماماتهم من خلال النص...إلخ.

4 -مرحلة استثمار المطالعة: قد تكون هذه المرحلة مستقلة عن حصة المطالعة لأنّ المعلم يمكن أن يستغل نشاط المطالعة بربطه بالمشروع، أو نشاط الإدماج؛ وذلك عندما يجعل موضوع المطالعة محورا لإنجاز مسرحية بنص جديد من وضع التلاميذ، أو التعبير الكتابي حول فكرة رئيسية وردت في القصة.

تلخيص القول في طريقة تدريس هذا النشاط هو أنّ نجاح درس المطالعة متوقّف على مدى الإلمام بجوانبه، بداية من التخطيط المحكم له في مناهج اللغة العربية، وذلك باختيار المواضيع التي تسهم في زيادة ثقافة المتعلم على جميع المستويات، أخذا بعين الاعتبار متطلبات كل صفّ دراسي، ومن حُسنِ عَرضٍ لطرائق تدريس هذا النشاط في هذه المناهج، ومن توفير للوسائل الضرورية اللازمة لإنجاحه، وخاصة فيما تعلق بالعدد الكافي من العناوين ، وصولا إلى المربّي الحاذق الذي يُحسن رسم الطريق للمتعلم الصغير في كيفية الاستفادة من هذا النشاط، بل يغرس فيه حبّ المطالعة طبعا وتطبّعا في أمّة "اِقرأ".

[1] - للاستزادة: ينظر وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص: 22-23.

7-طريقة تدريس نشاط الإدماج:

يضمّ أنشطة: (التطبيقات الكتابية، ووقفة تقييمية، والتعبير الكتابي، وإنجاز المشاريع)، وهو نشاط يتمحور حول المتعلم، إذ يدعى المتعلمون في هذا النشاط إلى إدماج مكتسباتهم وتحصيلهم العلمي والمعرفي من خلال تلقيهم للدروس، وذلك من خلال حلّ وضعيات تعرض عليهم في كتاب التلميذ في اللغة العربية، أو في كراس الأنشطة اللغوية التابع له، وللمعلم أن يختار منها ما يناسب تلاميذه.

إنّ من أهم الأنشطة الفرعية لهذا النشاط هو: إنجاز المشاريع (شفوية، أو كتابية، أو إنجازات التلاميذ...)، فهي أداة يتعلّم بها التلاميذ، وهي مناسَبَةٌ للممارسة، وإدماج المكتسبات وتوظيفها. وقد يُنجَز المشروع جماعيا، كما قد يتمّ بصورة فردية حسبما تتطلبه طبيعة الموضوع.

لقد كانت المشاريع المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية موجودة في كتبهم في اللغة العربية ونابعة من محتوى المجالات التعليمية المقررة، لكن مع ظهور مناهج (جوان 2011)؛ لأنّه كما نعلم تم تغيير وثائق مناهج اللغة العربية، ولم تتغير المحتويات التعليمية لكتب اللغة العربية، فبهذا؛ لقد تمّ التخلي عن أغلب هذه المشاريع، وأُستبدلت بمشاريع أخرى من اقتراح هذه المناهج الأخيرة، وكانت عناوين هذه المشاريع -في كثير من الأحيان- لا تربطها صلة بالمجال التعليمي، أو بالوحدات التعلمية (الدروس) التابعة له. وللتمثيل عن هذا، نذكر المشاريع التي اقترحتها المناهج في السنة الثالثة، التي من بينها: (إعداد إعلانات تجارية إشهارية، وإعداد دليل سياحي، وتحقيق مراسل صحفي....)، ولا يوجد درس واحد من دروس المجالات المقررة في كتاب السنة الثالثة ابتدائي يتعلق بهذه المشاريع.

من الأمور التي يقتضيها إنجاز المشروع " تحديد مراحل الإنجاز والأعمال، والوسائل والوقت، كما يحدّد نصيب كل عضو في الفوج من الأعباء "[1]، وكل هذه الخطوات يحددها المعلم بمشاركة تلاميذه. كما يلزم استيفاء مراحل المشروع عددا من الحصص يصل إلى أربعة أسابيع، وتطرقت كل من أدلّة المعلم لسنوات الثانية، والثالثة، والرابعة والخامسة ابتدائي إلى كيفية تسيير الحصة الأولى من هذا النشاط، أمّا دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي فلم يذكر هذا. واكتفت الوثيقة

[1] - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص: 21.

المرافقة لمناهج هذه السنة المذكورة بالتنويه بالمشروع الشفوي في بداية السنة الدراسية، وبالكتابي (قصة مصوّرة مثلا) في نهايتها[1].

كما تجدر الإشارة هنا إلى أنّ الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية ابتدائي قد ذكرت إجمالا وباختصار خطوات إنجاز مشروع: بطاقة تهنئة بمناسبة عيد الأم (المشروع المقترح، والهدف، والنشاط المقترح، والوسائل، وطريقة العمل، ومدة الإنجاز)، ومثّلت بعد هذا بمراحل إعداد هذه البطاقة[2]. وفي السنة الثالثة كانت مراحله: (تقديم المشروع، ثم مناقشته، ثم التخطيط للمشروع وتنظيم العمل، ثم الإنجاز، ثم التقييم)[3]، وفي السنة الخامسة كانت خطواته: (ضبط المعلم للكفاءات المستهدفة، ثم تحديد موضوع المشروع، ثم تحديد وسائل الإنجاز المناسبة والإنجاز، ثم تفويج التلاميذ وتوزيع المهام وتقديم التعليمات، ثم تنفيذ المشروع، ثم متابعته وتقييمه)[4].

من خلال هذا الحصر لطريقة تدريس هذا النشاط، وما تبعه من أنشطة، وذلك في مختلف وثائق مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي، تراءى لنا الآتي:

- تباين في ذكر مراحل المشاريع المقرّرة على التلاميذ، وفي طريقة التّعامل معها.
- لم تتطرّق بعض هذه الوثائق إلى شرح مراحل هذا النشاط، وإلى بيان طريقة تدريسه.
- اقتراح هذه المناهج لمشاريع بديلة عن التي هي موجودة في كتب التلميذ في اللغة العربية، وتخلّت عن الموجودة في هذه المذكورة أخيرا، ويبقى السبب مجهولا في تبرير هذا الإجراء.
- الاعتماد كلّيا على المعلّم والمتعلم في توفير الوسائل اللازمة لهذه المشاريع.
- من خلال التجربة الميدانية، لاحظنا أنّ كثيرا من المشاريع المقترحة على التلاميذ يُطالَبون بإنجازها في بيوتهم، وفي البيت يتولّى هذا الإنجاز أولياؤهم، ولا يقوم التلميذ بأي دور في هذا، وحتى وإن كان المشروع جماعيا يقوم أحد التلاميذ بهذا العمل، ثمّ يعيدها المتعلم مُكتملة إلى المعلم، ليقوم هذا الأخير بجمعها في خزانة القسم. فبهذه الطريقة نرى ضياع الفائدة من المشروع بهذا التّصرّف.

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى ابتدائي، جوان 2011، ص: 08.
[2] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية، جوان 2011، ص: 15.
[3] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة، جوان 2011، ص: 12-13.
[4] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة، جوان 2011، ص: 21.

من خلال ما سبق ذكره من ملاحظات تتعلق بطريقة تدريس هذا النشاط في مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، يمكننا أن نقول :

-بالنسبة للأنشطة التابعة لهذا النشاط وهي: التطبيقات الكتابية، وأدمج مكتسباتي، والوقفة التقييمية، فهي عبارة تمرينات عن المحتويات المدروسة، وللمعلّم أن يختار منها ما يناسب تلاميذه.

-لقد اقترحت مناهج اللغة العربية في مختلف سنوات مرحلة التعليم الابتدائي، وهذا بداية من (جوان 2011)؛ مشاريع بديلة لما هو موجود في كتاب التلميذ منذ موسم إصلاح المنظومة التربوية (2004/2003)، وقد كان بعض المشاريع المقترحة في بعض المجالات التعليمية ليست له علاقة بالمحتوى الذي يدرسه التلاميذ في ذلك المجال. إذن: بين هذا وذاك، أي بين ما هو موجود في هذه المناهج وما نراه في هذا الصدد؛ آخذين بعين الاعتبار ثقل وزن المتعلم في هذا النشاط، لأنّ الأصل في طريقة المشروع أن يكون موضوعه وتجسيده انطلاقا من المتعلّم، وحسب اطّلاعنا على هذا نضيف: "تأتي هذه الطريقة لتجسّد ما أراده المربّي «جون ديوي» من المدرسة، إذ كان يرى أن المدرسة يجب أن تكون محلاً يحيا فيه الأطفال حياة اجتماعية حقيقية، يتدرّبون فيها على مواجهة المشكلات الحياتية التي قد تجابههم خارج المدرسة. وإنّ طريقة المشروع تقوم على رؤية الفلسفة التربوية الحديثة التي تريد من المتعلم أن يكون إيجابيا في عملية التعلم، وأن يبحث عن المعرفة بنفسه، وأن يكتسبها بنفسه، وإنّ دور المعلم لا يتعدى التوجيه والإرشاد... لأنّ ما يتوصّل إليه المتعلم بنفسه وجهده سيحتفظ به مدّة أطول، ويستخدمه لمواجهة المواقف التي تعترضه في حياته اليومية...، وهي تتماشى وطريق النشاط إذ تجعل المتعلمين يحيون في المدرسة حياة طبيعية مبنية على نشاطهم الذاتي، فيتعلمون عن طريق العمل"[1].

بناءا على ما سبق ذكره؛ نرى بخصوص محتوى هذا النشاط (إنجاز المشاريع)؛ أن تكون هناك موضوعات تقترحها مناهج اللغة العربية بشرط أن يُستقى محتواها من المجالات المقررة على التلميذ دراستها، لا أن تُفرَض عليه فرضا، وهذا قصد استئناس المعلم بها، والرجوع إليها في حالة عدم التوصل مع تلاميذه إلى اختيار مشروع ما مثلا. ويبقى إلى جانب هذا، وانطلاقا من الفكرة الأصلية لظهور طريقة المشروع، ونزولا عند أهمّ مبدأ من مبادئ إستراتيجية التدريس بالكفاءات المُعتمَد في مناهج اللغة العربية -التي بين أيدينا-؛ بجعلها للمتعلم محورا للعملية التعليمية- التعلمية،

[1] - ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان –الأردن، ط1، 2006، ص: 129.

أن يكون اختيار موضوعات هذه المشاريع انطلاقا من اقتراحات المتعلمين، أو من الموضوعات التي تواجههم ويجدون في أنفسهم حاجة لإيجاد حلول لها، أو بعد أن يُثير المعلم موضوعا معينا، يتعلّق بالمجال المخصّص للدراسة، ليكون بعد النقاش اختيار عنوانه من طرف التلاميذ، وغيرها من الأساليب والطرائق التي يكون للطالب فيها دورا مركزيا.

-ينبغي أن تحتوي جميع أدلّة المعلّم في مختلف سنوات المرحلة الابتدائية -على الأقل- على مذكرة أنموذجية تشرح للمعلمين كيفية تدريس هذا النشاط، وذلك بغض النظر عمّا يرد في وثيقة المناهج، والوثيقة المرافقة لها عن هذا النشاط، لأنّ دليل المعلم –في الأصل- دليلا له في كيفية تسيير مختلف أنشطة اللغة العربية.

-اقتراح المناهج لموضوعات المشاريع يُلزِمها بتوفير الوسائل الضّرورية لإنجاحها.

بما أنّ خطوات طريقة المشروع قد تباين توضيحها بين مختلف سندات مناهج المرحلة الابتدائية، بالتالي لا بأس بالتذكير بأهم خطواتها. مُسَلِّمين بذلك بأن اختيار محتوى المشروع يكون من طرف المتعلم، فلنا أن نبيّنها كالتالي:

تمرّ طريقة تنفيذ المشاريع بخطوات أربع هي[1]:

1 -**اختيار المشروع:** تعدّ خطوة أساسية إذ عليها يتوقّف نجاح المشروع من عدمه، وتبدأ هذه الخطوة بإثارة المدرّس لموضوع ما ليكون مجالا للنقاش، أو قد يطرح المتعلمون موضوعا، أو موضوعات تواجههم ويريدون حلّها، أو يتمّ التّعرض إلى مظهر من مظاهر الحياة، أو إلى صعوبة من صعوبات المنهج، أو حول خَبرٍ سمعوه، أو ظاهرة بيئيّة بهم حاجة إلى معرفة أسبابها ومعالجتها، وتجري المناقشة حولها، وخلال المناقشة تُتاح للمتعلمين الفرصة لاقتراح أكثر من مشروع، وعلى المدرّس أن يحرص على إثارة الرغبة في المتعلمين للعمل. على أن تكون المشاريع المطروحة مهمّة في حياتهم، وتلبّي رغبتهم وميولهم، وأن تؤدي خبرة متعددة الجوانب، وأن تلائم مستواهم ، وأن تكون متنوعة، وتراعي ظروف المدرسة، وإمكانيات العمل. إذ يجب أن يكون المشروع الذي يتمّ اختياره:

1 -نابعا من حاجات المتعلمين.

2 -مراعيا التنوع في المشروعات المختارة.

3 -مراعيا الفروق الفردية بين المتعلمين.

[1] - ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص: 131.

4 -مراعيا الترابط بين الموضوعات القديمة والجديدة.

5 -محددا زمنا تقريبيا لإنجازه.

حيث نضيف إلى هذه النقاط المذكورة؛ أن يكون محتوى المشروع نابعا أو -على الأقل- تابعا إلى المجال التعليمي الذي يدرسه التلاميذ في ذلك الفترة. كما تكون مسؤولية اختيار المشروع على المتعلم إذا كان المشروع فرديا، وعلى مجموعة من المتعلمين إذا كان جماعيا. ويكون دور المعلم في ذلك هو التوجيه والإرشاد.

2 -تخطيط المشروع:

بعد اختيار المشروع، أو قبول مشروع طرحه المدرّس، والاقتناع به، يبدأ المتعلم أو المتعلمون بوضع خطة لتنفيذه، حيث تكون البداية "بتحديد الهدف عن طريق توضيحه، ومدى القيمة والفائدة من تحقيقه"[1]، لأنّ نجاح المشروع يتوقّف على وضع الخطّة المفصّلة، ومناقشة تفاصيلها من حيث: الأهداف، وألوان النشاط، والمعرفة ومصادرها، والمهارات والصعوبات المختلفة، وأن يثبت في الخطة كل ما يحتاجه في التنفيذ، ويسجل دور كل متعلم في العمل إذا كان المشروع جماعيا، وأن يقسّم المتعلمون إلى مجموعات، وتدوّن كل مجموعة عملها في الخطة، ويكون دور المدرّس هو الإرشاد والتوجيه، ويكون للمتعلم النصيب الأوفر في تحمل المسؤولية في التخطيط، حيث يتضمّن التخطيط ما يلي:

1 -تحديد الأهداف الخاصة بالمشروع.

2 -تحديد نوع النشاط الفردي، أو الجماعي اللازم للمشروع.

3 -تحديد الطرائق الواجب اتّباعها في تنفيذ المشروع.

4 -تحديد مراحل تنفيذ المشروع.

5 -تحديد طبيعة المعلومات المطلوبة، والأساليب الإحصائية التي يقتضيها المشروع.

6 -إذا كان المشروع يتصدّى لمشكلة ما فإنّ ذلك يقتضي وضع الفروض الملائمة لحلها[2].

3 -التنفيذ:

"هي مرحلة العمل والنشاط، وبدء التنفيذ الفعلي للخطط المرسومة قصد تحقيق الأهداف المرجوة"[3]، لأنّ نجاح المشروع يتوّقف بشكل أساسي على الجدّية في تنفيذه، ومدى مثابرة

[1] - ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2006، ص: 398.

[2] - ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص: 132.

[3] - ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص: 398.

المتعلمين، "حيث يقوم كل متعلم بتنفيذ الجزء المحدّد له إذا كان المشروع جماعيا، أو تنفيذ المشروع كاملا إذا كان فرديا. ويتولّى تسجيل النتائج التي توصّل إليها، وتثبيت الملاحظات التي تحتاج إلى نقاش، وقد تجرى في أثناء التنفيذ بعض التعديلات على أعمال المتعلمين وأدوارهم، ويكون دور المدرس تهيئة الظروف وتذليل الصعوبات، والتوجيه التربوي، مع السماح بالوقت الملائم للتنفيذ تبعا لقدرات المتعلمين. وعلى المدرس أن يكون صبورا، ولا يحلّ محلّ المتعلمين، بل يجب أن يدرّبهم على تنفيذ الخطّة، وتقويم كل خطوة يقومون بها تقويما ذاتيا، ويلاحظهم أثناء التنفيذ، ويجتمع بهم عند الضرورة"[1].

4 -التقويم:

"يتم في هذه المرحلة اجتماع المتعلمين مع معلمهم لمناقشة ما تمّ التوصل إليه من نتائج، والحكم عليها في ضوء الأهداف المرجوة "[2]، حيث يتمّ تحديد نقاط النجاح والإخفاق، والمشكلات والأخطاء لغرض تلافيها. "والتقويم عملية مستمرة مع سير المشروع منذ بدايته، وفي أثناء المراحل السابقة كلها، وفي نهاية المشروع يستعرض كل متعلم ما قام به من عمل، ويعرض الفوائد التي تحصّل عليها من هذا المشروع. إذا كان المشروع فرديا يكون المتعلم حكما على نفسه، ومنتقدا له في ضوء معايير يزوده بها المدرس، ويرشده إلى كيفية استعماله لتقدير نتائج عمله، وعندما يكون عمله ليس صحيحا فللمدرس أن يحكم على ذلك. أمّا إذا كان المشروع جماعيا، فالحكم عليه يجب أن يكون جماعيا من المتعلمين، وينتقد المتعلمون بعضهم بعضا.

إنّ هذه الخطوة تنمّي لدى الطلبة القدرة على التحليل النقدي وتقديم الاقتراحات، ثمّ بعد ذلك يتفحّص المدرس النتائج الأخيرة، وينبّه المتعلمين إلى أخطائهم –إن وجدت-، ويمكن الاستفادة من طرح التساؤلات التالية، والاستعانة بها كمعايير للتقويم:

1 -ما هي الصّعوبات التي أعاقت تحقيق الأهداف؟.

2 -ما هي الإجراءات التي أُتّخذت للتغلّب على الصّعوبات؟.

3 -ما مدى دقّة الخطّة؟.

4 -ما مدى مرونة الخطّة؟.

5 -ما هي الصعوبات التي واجهت المتعلمين أفرادا؟.

[1] - ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص: 132.

[2] - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص: 398.

6 -ما هي الصعوبات التي واجهت المتعلمين جماعات؟.

7 -ما مدى اندفاع المتعلمون نحو العمل ضمن المجموعة؟.

8 -ما مدى ارتباط العمل بميول المتعلمين؟.

9 -ما مدى إتاحة المشروع الفرصة لنمو خبرات المتعلمين من خلال الاستعانة بالكتب والمراجع؟.

10 - ما مدى إتاحة المشروع الفرصة للتفكير الجماعي والفردي في المشكلات المهمة؟.

11 - إلى أي مدى ساعد المشروع في توجيه ميول المتعلمين وإكسابهم اتجاهات جديدة؟[1].

من خلال ما تمّ مناقشته وتصويبه فيما يخصّ طرائق تدريس أنشطة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، نودّ أن ننوّه إلى شيئين مهمّين توجّب علينا توضيحهما، وهما:

أولا: إنّ ما رأيناه من طرائق تدريس لهذه الأنشطة في هذا الفصل، ما هو إلاّ حصيلة تتبّع لنقائص تعليم أنشطة اللغة العربية وتدريسها في هذه المناهج، أو إثراءًا لها في حال ملاحظتنا للقصور الذي شابها.

ثانيا: أمّا ما رأيناه للتّصويب -إنْ صحّت وجهة نظرنا-، كان من الأهمية بما كان أن يُعتَمَد أصلا تبعا لاعتماد مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي على المقاربة النصية في تدريس أنشطة اللغة العربية، أو ما يُعبّر عنه في التربية الحديثة "بالأسلوب التكاملي". وبالتالي تكون في النهاية طرائق تدريس أنشطة اللغة العربية وفق هذا الأسلوب، وبهذه اللُّحمة في التنشيط.

امتدادا لحديثنا عن طرائق تدريس أنشطة اللغة العربية، وارتباطا بموضوع دراستنا ككلّ، نودّ أن نشير إلى مجموعة من العناصر، نجملها في النقاط الآتية:

- لقد ألّفت كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية عن طريق تعيين لجان قامت بتأليف هذه الكتب، وقد تنوّعت هذه اللجان كما اختلفت أسماء أعضاءها من كتاب إلى آخر، وقد ذكر بعض الباحثين أنّ من نقائص هذه الطريقة هو "اختيار أشخاص غير مناسبين، وصعوبة العمل من خلال الآخرين، بالإضافة إلى طول الوقت الضائع وكبر الجهد المبذول" [2]. فانطلاقا من هذا نرى التالي:

[1] - ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص: 133.

[2] - توفيق مرعي، اسحق الفرحان: المنهاج التربوي، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة-مصر، 2008، ص: 327.

- توحيد لجان تأليف كتب اللغة العربية ونعني به (لجنة واحدة موسّعة لجميع الكتب تضمّ جميع خبراء المعرفة بمختلف أشكالها)؛ قصد ضمان التنسيق في العمل، وضبط أكبر لمعياري الاستمرارية والتتابع في تنظيم المحتوى الثقافي في نصوص تدريس اللغة العربية المُقدَّمة للتلميذ. وحتّى وإنْ غاب توحيد هذه اللجان؛ فعلى الأقل يكون التنسيق في العمل بين اللجان المختلفة، وهذا كلّه طموحا في المحتوى الأفضل لجميع السنوات.
- إعطاء الوقت المناسب والكافي لهذه اللجنة لإنجاز عملها لأنّ الأمر يتعلّق بمصير أُمَّةٍ (جيل ذهبي من أجيال الجزائر)؛ نرى هذا المقترح انطلاقا من اعتراف المنهاج الأسبق للغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الصادر في أفريل 2004)؛ الذي ورد فيه: "ونظرا للوقت القياسي الذي أعدّت فيه هذه الكتب، فمن المحتمل أن تظهر فيها بعض النقائص ، أو الأخطاء يُمكن تداركها وتصويبها بعد إخضاعها إلى محك الممارسة الميدانية" [1]. كما نشير هنا إلى أنّ محتوى كتب اللغة العربية بقي على حاله رغم تحديث وثائق مناهج مرحلة التعليم الابتدائي بتاريخ جوان 2011. وحتّى يكون كلامنا أكاديميا يجب أنْ ندعّمه بآراء الباحثين في هذه المجال، و هذا على مستوى طريقة الاختيار ، و على مستوى عملية تأليف الكتب ، وذلك كما يلي:

إنّ اختيار الطريقة الفضلى يتوّقف على عدّة اعتبارات منها[2]:

1 -توفّر المؤلفين ذوي الخبرة والكفاية وتوافر الخبرات البشرية الأخرى اللازمة لإخراج الكتاب.
2 -قيمة المكافآت والأجور.
3 -توافر إمكانات الطباعة الحديثة.
4 -كفاية الوقت.
5 -دقّة التخطيط.
6 -كفاية الإشراف، والتوجيه والمتابعة.

يمكن القول أنّ عملية تأليف الكتاب وإخراجه أصبحت في الوقت الحاضر عملية جماعية تعاونية يشترك فيها:

1 -المتخصّصون في المادة نفسها.

[1] - وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر، أفريل 2003، ص: 08.
[2] - توفيق مرعي، إسحاق الفرحان، المنهاج التربوي، ص: 327.

2 -المتخصّصون في طرق التعليم.

3 -المتخصّصون في الوسائل التعليمية التعلمية.

4 -الفنّيون والمحرّرون.

5 -خبراء لغويون.

6 -خبراء في إخراج الكتب، وغيرهم.

كما تشتمل عملية التأليف والإخراج على عدّة عمليات هي[1]:

1 -التخطيط لتأليف الكتاب.

2 -عملية التأليف نفسها.

3 -إعداد مشروع الكتاب.

4 -إخراج الكتاب.

5 -تجريب الكتاب.

6 -متابعة الكتاب.

7 -تقييم الكتاب.

8 -تطوير الكتاب أو إلغاؤه.

قياسا على هذه الاعتبارات المهمّة والأساسية التي يجب توافرها في إنتاج الكتاب الجيد، تبقى بلادنا بعيدة كل البعد عن هذا، والنتيجة هي ما نلاحظه اليوم في الميدان فيما تعلّق بمنظومتنا التربوية، وبالأخصّ النقد الكبير الموجّه لمحتويات هذه الكتب.

- توحيد عناوين كتب اللغة العربية؛ لأنّنا لاحظنا اختلافا في هذا بين مختلف الكتب، وخاصة كتاب السنة الأولى، فعلى سبيل المثال نرى أن يكون عنوانه كما يلي:

* "كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي "، لكي نُشعِر التلميذ بامتلاكه لهذا الكتاب، ليُقبِل عليه ويحافظ عليه كذلك.

* أو "لغتي الجميلة للسنة الأولى ابتدائي "، وغيرها من العناوين التي تدعو المتعلم الصّغير إلى تعلّم لغته العربية والإقبال عليها.

- الاهتمام أكثر بمقدّمات هذه الكتب وذلك من خلال ما أثبتته الدراسات في هذا الميدان، من اتّباع لأسلوب الحوار الذاتي المباشر مع الطالب أوالمتعلم، وذكر الأهداف التعليمية العامة لمادة الكتاب

[1] - محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، 2008، ص: 229.

المدرسي، وإثارة دافعية المتعلم وتحفيزه من خلال تلك العبارات المناسبة لمستواه، مع الإشارة إلى الوحدات التعليمية والتدريبات التي يتضمنها الكتاب، وكذا تحديد مصادر التعلم الأخرى المساندة والمساعدة لمحتوى الكتاب، بالإضافة إلى تحديد المبادئ النفسية والتربوية التي رُوعيت في تأليف المحتوى، وتنظيم مادته التعليمية في جميع المقدمات، وأخيرا مناسبة لغة المقدّمة لمستوى المتعلّم في كلّ صفّ دراسي حتّى يتمكّن من قراءتها بنفسه ويفهم معانيها. لكن -للأسف الشديد- لاحظنا أن أغلب المقدّمات أخلّت بأغلب هذه العناصر.

– من خلال تتبّعنا لأهداف تعليم اللغة في مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية –وارتباطا بموضوع دراستنا المحتوى الثقافي–؛ لمسنا تطرّق هذه المناهج إلى ذكر أهداف عامّة لتعليم اللغة العربية تتعلق بالجانب اللغوي البحت (القراءة والفهم والإنتاج...)؛ مع علمنا بعدم عزل اللغة عن الثقافة، ولم نقفْ في ثنايا هذه الأهداف على ما تعلّق بالجانب الثقافي من نوع الثقافة المُراد تعليمها للناشئة، ولا على نوع القيم والمعتقدات والتوجّهات التي ترغب نصوص اللغة العربية تحصيلها في تلاميذ هذه المرحلة، لذا نرى هنا ما يلي:

* أن تتضمّن أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية على مختلف صفوفها إلى جانب هذه الأهداف العامة تَخْصِيصَ ما تعلّق من أهداف بالمحتوى الثقافي المرغوب تدريسَه للمتعلمين، من ذكر لأنواع الثقافات المتضمّنة في نصوص اللغة، مع التركيز على الثقافة المحليّة على مختلف أشكالها، ومن أنواع القيم النّبيلة المُراد غرسها في نفوس المتعلمين، ونوع المتعلّم المُراد تشكيله في نهاية هذه المرحلة حتّى يتراءى للجميع ذلك.

* أنْ تظهر الأهداف التعليمية التعلمية الخاصّة بكل وحدة تعليمية في بدايتها، وذلك في جميع كتب المرحلة الابتدائية حتّى يتسنّى للجميع الوقوف على ذلك، فيعرف المعلّم ماذا يُعلّم؟، ويعرف التلميذ ماذا يتعلّم؟.

– نشير هنا إلى أنّ كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أدرجت كل مجموعة من الوحدات تحت محور خاص بها، كما افتقدت بعض هذه الكتب إلى إدراج لوحة تتبّعية تُظهر كيفية تنشيط هذه الوحدات، ونذكر منها على سبيل المثال كتاب السنة الثانية ابتدائي؛ لذا نرى أن يتمّ إدراج رسم توضيحي في بداية جميع كتب اللغة العربية في هذه المرحلة لتبيين كيفية تدريس أنشطة كل كتاب منها.

– اكتفت بعض كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بإدراج صورة فقط عند بداية كل محور، وفيها من أضاف بعض الأهداف المراد تحقيقها من هذا المحور، وفيها ما لم يُظهر شيئا ممّا ذُكِر؛ كما هو الحال في كتاب السنة الأولى ابتدائي؛ لذا نرى أن يتمّ إدراج إلى جانب الصّورة المعبّرة عن مضمون كل محور؛ الأهداف المتوخى تحقيقها من المحور، واسم المحور، ورقم المحور، وأسماء الوحدات التعلمية ليكون الجميع على دراية تامة.

– التوثيق الكامل والصحيح للأقوال والنصوص ونسبتها إلى أصحابها.

– استخدام صور ورسومات أكثر جمالا وتوضيحا لمحتوى كل درس ومفهوم، لأنّ أغلب الصور الواردة في هذه النصوص هي عبارة عن رسومات توضيحيّة ملوّنة، يشوبها كثير من النقص في إجمال معاني النصوص، فهي بهذا لا ترقى إلى شدّ انتباه المتعلم، وجذبه نحوها.

– نرى أن تنتهي كل وحدة تعليمية بخلاصة لما تمّ دراسته فيها.

– انتهاء كل وحدة تعليمية بما يربطها بما سبقها؛ وبما يليها لضمان الاستمرارية في بناء المعلومات، ولشدّ انتباه المتعلم في نفس الوقت، ممّا يضفي حُبكَةً على مادة الكتاب.

– من خلال تتبّع شرط تقويم نهاية كل وحدة تعليمية في كتب اللغة العربية، وجدنا أنّ هذا العنصر معتمد في نهاية كل محور، لكن خلا كتاب السنة الثانية ابتدائي من هذا الإجراء، لذا نرى انطلاقا من هذا المبدأ أن يكون في كتب اللغة العربية تقويما خاصا بكل وحدة تعليمية؛ وبكل محور حتّى نواكب كل مراحل التقويم.

– تنويع أكثر في أنواع الأسئلة المطروحة في نشاط "الوقفة التقييمية" كما سمّتها كتب اللغة العربية، لأنّها –تقريبا– وردت بنفس النمط في أغلب هذه الكتب، خاصة كتب الطورين الثاني والثالث، وخاصة فيما تعلّق بنوع الأسئلة المطروحة في فهم النصوص، حيث وردت جميعها بنفس الشكل وهو (أجب بنعم أو لا)، حيث كان بالإمكان طرح أسئلة والإجابة عنها، أو إعطاء عبارات خاطئة وتصحيحها وهكذا.

– نرى إمكانية توفّر إجابات نموذجية لهذه الأسئلة في مكان ما من كتاب التلميذ؛ وحبّذا لو يكون ذلك في نهاية كل كتاب مثلا.

– إمكانية تنقيط (إعطاء نقطة) أسئلة هذا التقويم؛ قصد تحديد معيار إتقان لكل تلميذ، وذلك بعد جمع النقاط المُتحصَّل عليها ليقرّر بذلك اجتيازه للوحدة من عدمه، وليكون الاستدراك في حينه.

كما يمكن أن نضيف عموما؛ علاوة على ما قلناه فيما تعلّق بإخراج كتب اللغة العربية بما فيها نصوص اللغة خاصة، ما يلي:

- أن تنتهي كل وحدة تعليمية أو –على الأقل– كل كتاب بسرد للمصطلحات التي تمّ شرحها للمتعلم، وقد كان هذا الإجراء في كتاب السنة الأولى ابتدائي من خلال انتهائه بصفحتين لمعجمي المصوّر وصفحة ثالثة لمفرداتي المكتسبة، لكن نرى أنّها غير كافية نظرا لحجم المادة المُقدَّمة في هذا الكتاب؛ لكنْ نُثمِّن هذا الإجراء لأهميته.
- من خلال الوقوف على حال كتب اللغة العربية بعد مدّة من استعمالها من طرف المتعلم، لاحظنا تآكلها وخاصة أغلفتها الخارجية؛ لذا نرى أنْ يُعمَد إلى استعمال أغلفة أكثر متانة من هذه التي قمنا بوصفناها.

بالإضافة إلى ما طرحناه؛ نودّ أن نشير إلى أنّ هذه الملاحظات التي ضبطناها من خلال تفحّصنا لكتب اللغة العربية الحاملة للمحتوى الثقافي –موضوع دراستنا– أن نشير إلى أنّه: "... لا تمنع كلّ هذه المواصفات من أن يُوضَع الكتاب المدرسي الجديد موضع التنفيذ, وقبل أن يُطبَع ويُوزّع على المدارس بصورة رسميّة للتداول والاستعمال ؛ يجب أن يُجرَّب ذلك الكتاب لمدّة تزيد عن عام دراسي. ويُفضَّل أن تُوزَّع من نسخ هذا الكتاب الذّي هو تحت التّجريب على مجموعة من المدارس والمعلّمين؛ ليطّلعوا عليه لإبداء ملحوظاتهم وآرائهم "[1]، لكن –للأسف الشديد– مازال هذا الكلام لم يصل إلينا بعد.

إنّ هذه المواصفات المثالية الّتي يجب توفّرها في كتب اللغة العربية، والمُستَقاة من مُحصّلة دراسات أُجريت في هذا الصّدد، ومن خلال مناقشتنا لتوفّرها في كتب اللّغة العربية في بلادنا؛ نَجِدُ الهُوّة كبيرة جدّا بين هذا وذاك؛ ومازلنا بالفعل بعيدين كل البُعد عن كتاب اللغة العربيّة المثالي. لذا ندعو من هذا المَقَام إلى ضرورة اعتماد ما جدّ من نتائج البحوث في هذا الميدان.

[1] – فهد سعد الزهراني، "المنهاج الدراسي: مواصفات الكتاب المدرسي"، www.manhal.net، تاريخ الإنزال: 28/12/2009.

تلخيص:

لقد حاولنا في الفصل إظهار الذاتية الثقافية السائدة في نصوص اللغة العربية، قياسا على أنواع التوجهات الثقافية التي ضبطناها في الأداة التي استعملناها في التحليل، والتي توصّلنا من خلالها إلى نتيجة هي: أنّ أغلب هذه النصوص سادها التوجّه المحلي الجزائري عموما، لكن -للأسف الشديد- أعوزها النقل الحقيقي للوقائع وربط محتواها بواقع البيئات الجزائرية وأحداثها، خاصة فيما تعلّق بالزمان والمكان، وبالأسماء والمسميات. يُضاف إلى هذا غياب التوجّهين العربي والإسلامي، - كلّ هذا وغيره- قادنا إلى القول: بعدم استقرار الرأي –إلى حدّ ما- على نوع الثقافة الحقيقية المتضمّنة في هذه النصوص. ومواصلة في بحثنا عن عناصر الذاتية الثقافية تطرقنا إلى قضية توثيق نصوص اللغة العربية، ولكن -للأسف الشديد- لاحظنا مرّة أخرى أنّ هذا الجانب لم يحظ بالاهتمام في كتب اللغة العربية.

أمّا في حديثنا عن طرائق تدريس أنشطة اللغة العربية - والتي لا تقلّ أهمية عن محتوى هذه النصوص-، حيث كانت لنا وقفات مع طرائق تدريس هذه الأنشطة، التي كانت خلاصتها التقصير في شرحها للمعلمين وبسطها لهم في وثائق مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. وباعتماد هذه الأخيرة على المقاربة النصية في طريقة تعليم هذه الأنشطة، والتي رأينا أنّها شبيهة بالطريقة التكاملية في كثير من خطواتها، -لكن للأسف الشديد- فإنّ مناهج اللغة العربية ومن خلال محتوى أنشطة اللغة العربية وطرائق تدريسها؛ وجدنا أنّها لم تستوف هذه المقاربة حقّها، وهذا من خلال الحياد عن طريقها خاصّة فيما تعلّق بمحتوى أنشطة: التعبير الكتابي، والمطالعة، وإنجاز المشاريع...إلخ.

إنّ الحديث عن الذاتية الثقافية في نصوص تدريس اللغة العربية. وامتداد لهذا واستكمالا منّا في مناقشة جوانب المحتوى الثقافي يقودنا حتما إلى طرق باب نوع القيم المراد غرسها في نفوس الناشئة لأنّها مجال مهمّ من مجالات التربية الثقافية لتلاميذ هذه المرحلة. وهو ما سنتطرق له في الفصل اللاحق.

الفصل الثّالث: القيم المتضمّنة في نصوص تدريس اللّغة العربيّة

1- تعريف القيمة.

2-تصنيف القيم.

3-خطوات التحليل.

4- القيم المتضمّنة في نصوص تدريس اللّغة العربيّة.

مقدّمة:

ممّا لا شك فيه، وكما لا يخفى على أحد ما للقيم من أهمية إستراتيجية في عصرنا الحالي، وخاصة في خضمّ التّجاذبات الكبرى بين الثقافات المحليّة للشعوب وثقافة العولمة، وقد أثّر التطور الثقافي والتقني والاجتماعي الذي مرّت به المجتمعات العربية في ظهور الصراع القيمي، والذي تمثّل في التّضاد ما بين القيم الأصيلة والقيم الوافدة، وازدادت حدّة الصراع القيمي مع سعة انتشار ووضوح معالم الثورة التكنولوجية والمعلوماتية، ودخول الإنسان عصر العولمة حيث فتح الباب بمصراعيه لتمازج الحضارات والثقافات وتبادلها وصراعها.

تُعدّ القيم من المكوّنات الأساسية للثقافة، كما أنّ مرحلة التعليم الابتدائي باعتبارها أساس النظام التعليمي وقاعدته في جميع الدول؛ فهي تحظى بمستوى أكبر من الاهتمام لأنّها تتعامل مع ناشئة المجتمع والذين يمثّلون مستقبل الدولة والأمّة. كما أنّ الكتاب المدرسي يعدّ من أهم الوسائل لتمرير هذه القيم إلى التلاميذ وتجذيرها فيهم، خاصّة إذا كان هذا الكتاب هو كتاب اللغة العربية، بما فيه من نصوص اللغة العربية المحتواة فيه. "فعلى هذا الأساس تحتل القيم مركزا أساسيا في توجيه العملية التربوية، وفي هذا المجال لا تعمل التربية على المحافظة على التراث الثقافي ونقله من جيل إلى جيل، وإنّما تعمل على تطوير هذا الموقع الثقافي مقتربة بذلك قدر ما تستطيع ممّا وضع أمامها من تصوّر لما يجب أن يكون "[1]. ولا يستطيع أحد أن ينكر أنّ تعلّم القيم وتعليمها من أهمّ موضوعات التربية بما يحويها من محتوى ثقافي ككلّ، فهي مركز اهتمام الباحثين والكُتّاب، "فالقيم هي الأساس الذي يرتكز على نظام المعتقدات لدى الفرد، وهي التي تنظّم سلوك الجماعة وتوجّهه نحو ما هو مقبول ومرغوب فيه، فهي قضيّة العصر لمواجهة طوفان الغزو الثقافي القادم إلينا من الغرب بقيمه المختلفة عبر وسائل الإعلام ووسائل الاتّصال الحديثة، لذلك توجّب علينا أن نحتاط لمواجهة الهجمة الثقافية من خلال إكساب أطفالنا المعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية التي يتّصف بها مجتمعنا وتتميّز بها ثقافتنا "[2]. فانطلاقا من هذا كان تساؤلنا :

- ما هي القيم المتضمنة في نصوص اللغة العربية؟.
- ما هي الأبعاد الثقافية التي انبثقت منها؟.

قبل الشروع في مناقشة القيم المتضمنة في نصوص تدريس اللغة العربية، ارتأينا أن نورد تعريفات الباحثين وتصنيفاتهم لمنظومة القيم، وذلك كما يلي:

[1] - علي خليل مصطفى أبو العينين وآخرون، الأصول الفلسفية للتربية، دار الفكر، عمان- الأردن، ط1، 2003، ص: 244.
[2] - فرج عبد اللطيف، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص:52.

1 -تعريف القيم:

أ-مفهوم القيمة في اللغة:

وهي مشتقة من الفعل (قَوَمَ)، وبتتبع المعنى اللغوي لهذه اللفظة في بعض المعاجم العربية نلاحظ وجود العديد من التعريفات لها، حيث نذكر منها:

يقول الرّازي "القيمة: واحدة القيم، وقوّم الشيء تقويما فهو قويم أي مستقيم، وقيمة الشيء قدره"[1].

ويذكر ابن منظور: "أنّ القيام يأتي بمعنى المحافظة والملازمة، كما يأتي بمعنى الثبات والاستقامة، فيقال أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام... والقيمة ثمن الشيء بالتقويم"[2].

وورد في المعجم الوسيط "قيمة الشيء قدره، وقيمة المتاع ثمنه، ويقال ما لفلان قيمة: ما له ثبات ودوام على الأمر"[3].

ب-المفهوم الاصطلاحي للقيم:

لقد اختلفت تعريفات القيم تبعا لتعدد وجهات نظر معرّفيها، لذا اختلف الباحثون في تعريفها، وهذا التباين في تعريف القيم ناتج عن اختلاف آراء المفكرين واتجاهاتهم، فمنهم الفلاسفة، وعلماء الاجتماع، وعلماء التربية وعلماء النفس...، كلٌّ حسب ثقافته وحسب الزاوية التي يراها منها. لذا "تبقى القيم قضية الإنسان الأولى، ومنطلق تفكيره، ومحطّ تأمّلاته، فجوهر الوجود الإنساني يقوم عليها، ويؤسس حولها، إذ لا معنى لحياة الإنسان بلا قيم تحكم تفاعله مع عوالم الأفكار والأشياء من حوله، وعندما يتجرّد الإنسان من قيمه الفاضلة فإنّه يتجرّد في واقع الأمر من حقيقة إنسانيته ومعناها ووجودها"[4].

وفي حقيقة الأمر أنّ كثرة التعريفات واختلافاتها قديما وحديثا لَمؤشر واضح على أهمية هذا الموضوع، وسوف نعرض مجموعة من التعريفات لها كالآتي:

حيث عرّفها التربويون بتعريفات كثيرة من أهمها:

---

[1] - محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، بيروت، 1988، ص: 232.

[2] - جمال الدين محمد بن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط3، 1993، ص: 257.

[3]- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، دت، ص: 774.

[4] - الجلاد ماجد زكي، تعلم القيم وتعليمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ص:28.

"القيم تعني المعتقدات والأحكام التي مصدرها القرآن والسّنة يتمثّلها ويلتزم بها الإنسان المسلم، ومن ثمّ يتحدّد في ضوئها علاقته بربّه واتّجاهه نحو الحياة الدنيا؛ فهي معايير يتقبّلها ويلتزم بها المجتمع المسلم وأعضاؤه من الأفراد المسلمين، فهي تشكّل وجدانهم وتوجّه سلوكهم على مدى حياتهم لتحقيق أهداف لها جاذبيتها ويؤمنون بها".[1]

كما عُرّفت القيم بأنّها "مفهوم يدلّ على مجموعة من المعايير والأحكام تتكوّن لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكّنه من اختيار أهداف لحياته وتوجيهات لها يراها جديدة لتوظيف إمكانياته، وتتجسّد خلال الاهتمامات، أو الاتّجاهات، أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة"[2].

بالإضافة إلى هذه التعريفات "تعرّف القيمة عند علماء أصول التربية بأنّها: محطّات ومقاييس نحكم بها على الأفكار والأشخاص والأشياء والأعمال والموضوعات والمواقف الفردية والجماعية من حيث حسنها وقيمتها والرغبة فيها، أو من سوئها وعدم قيمتها وكراهيتها، أو منزلة معيّنة بين هذين الحدّين"[3].

ومن تعريفاتها أيضا هي "الأفكار التي يعبّر بها الناس عن مصالحهم على نحو إيديولوجي، لتوجيه سلوك الأفراد ولتنظيمه، فهي في الواقع عادات اجتماعية وليدة اتفاق بين الفرد والمجتمع"[4].

ومن أهم تعريفات "علماء النفس للقيم؛ يذكر سميث وآخرون أنّ القيمة تطلق على كل ما هو جدير باهتمام الفرد لاعتبارات مادية أو اجتماعية أو أخلاقية أو جمالية أو دينية "[5]. بالإضافة إلى أنّها "الصّفات الشخصية التي يفضلها أو يرغب فيها بعض الناس في ثقافة معينة"[6].

من خلال التعريفات السابقة يظهر لنا بأن القيم هي عبارة عن سلوك يكتسبه الإنسان من خلال المواقف التي يمرّ بها في حياته، ومنبع قيمنا هو الدين الإسلامي، وعلى هذا "فالقيم بناءا على ما سبق هي نوع من القناعة المرتكزة على منظومة المعتقدات التي يؤمن بها الفرد بحيث تُحَدَّد عبرها التّصرفات المقبولة اجتماعيا من غير المناسبة. وتعد التنشئة الاجتماعية المصدر الرئيسي

[1] - إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف محمد، القيم التربوية والأخلاقية، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2013، ص:12.
[2] - علي خليل مصطفى أبو العينين، القيم الإسلامية والتربية، مكتبة إبراهيم حلبي، المدينة المنورة، 1988، ص: 34.
[3] - إيهاب عيسى المصري ، طارق عبد الرؤوف، ،القيم التربوية والأخلاقية، تقديم: صديق محمد عفيفي، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع،القاهرة،ط 1،2013، ص:13.
[4] - عبد الغني عبود، حسن إبراهيم عبد العال، التربية الإسلامية وتحديات العصر، دار الفكر العربي، القاهرة، 1410هـ-1988 م، ص: 112.
[5] - إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف محمد، القيم التربوية والأخلاقية، ص: 13.
[6] - الحولي عليان، الأصول الاجتماعية والفلسفية للتربية، مكتبة آفاق، غزة، 2003، ص: 150.

لاكتساب الفرد لقيمه، فالقيم لا تنقل بواسطة الوراثة البيولوجية وإنّما يتمّ اكتسابها بالتعلم، لذا اتّجه علماء التربية إلى جعل القيم من أولويات اهتماماتهم فيما يقومون ويخطّطون به من أبحاث ودراسات ووفق برامج منظمة، إذ لا يمكن النظر إلى التربية بمعزل عن القيم الأخلاقية والمعتقدات، ومن ثمّة فلابد من وضع القيم في الاعتبار في أيّة عملية يكون الهدف منها بناء الإنسان وتربيته. فالقيم تؤدي دورا بارزا في توجيه سلوك الفرد عند استخدامها في التعليم لأنّها تعدّ دليلا يسترشد به المربّي في ما ينبغي أن يقوم به، وما لا يجب أن لا يقوم به؛ وذلك من خلال مختلف الأنشطة المصاحبة للمنهج، وكذلك النشاط المنهجي، وهي تعزّز الدافعية لدى الفرد لاستخدام الوسائل والأجهزة في التعليم وتثير نشاط المعلمين لكونها تفاعل بين البعد الوجداني والبعد المعرفي الذي يحدث داخل شخصياتهم"[1].

هذا عن تعريف القيم عند علماء النفس وعلماء التربية، فماذا عن تصنيفاتها؟.

2-تصنيف القيم:

لقد تعدّدت تصنيفات القيم وتنوّعت، بل وصلت إلى حدّ الاختلاف في ذلك، وهذا لأنّ "تصنيفها موضع خلاف عند أصحاب المذاهب المختلفة، وبالرجوع إلى الأدبيات التي تناولت موضوع القيم؛ وُجِد أنّ هناك العديد من التصنيفات بينها؛ تتفاوت مع بعضها بعض، ويوجد اختلاف قد يعود إلى اختلاف الزاوية التي ينظر بها المصنف للقيم، ومردّ ذلك الاختلاف يرجع إلى تباين وجهات النظر لكل الباحثين الذين تناولوا القيم بالدراسة"[2].

"يقرّ كثيرون ممّن درسوا موضوع القيم أنّه من الصّعب تصنيفها تصنيفا شاملا، وفي هذا الصّدد يقول كلاكهون (klukhoho): (نحن لم نكتشف بعد تصنيف شامل)، ويقول سورلي (sorley): (من المستحيل أن تكون هناك قاعدة يمكن على أساسها تحديد كل القيم). ولذا فالفلاسفة والعلماء تجنّبوا أيّة محاولة لتصنيف القيم أو تمييز بعضها عن بعض، هذا من جهة؛ ولكن من جهة أخرى أنّ تصنيف القيم يساعد على الإيضاح وتجنّب البلبلة والخلط، ولذلك حاول بعضٌ من المهتمين والعلماء تقديم اقتراح لسلم قيمي ينتج من وضع الأشياء في مراتب ودرجات بعضها فوق بعض، وبعضها أرفع من بعض، ولذلك كان من خصائص القيم أنّها تترتّب في ما بينها ترتيبا هرميا؛ فتهيمن بعض القيم على غيرها أو تخضع لها، بمعنى أنّ قيمة ما تهيمن على

[1] - عبد الكريم علي اليماني، فلسفة القيم التربوية، المكتبة الوطنية، عمان-الأردن، 2008، ص: 82.
[2] - إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف محمد، القيم التربوية والأخلاقية، ص: 20.

باقي القيم عنده؛ وتحتل الدرجة الأولى وقمّة النسق القيمي، وتكون في مركز الصدارة في حياته لأنّها القيمة العليا من وجهة نظره خاصّة، وعلى حساب فلسفته للأمور وتقويمه للأشياء، فمن الأفراد من تسيطر عليهم القيمة السّياسية مثلا، ومنهم من تسيطر عليهم القيمة الاقتصادية وهكذا. والقيمة العليا عند الفرد تكون بسبب سيطرتها القويّة عليه عاملا من عوامل تكامل سلوك الفرد، بمعنى أنّها توجّه القيم الأخرى التي لا تعمل إلاّ مرؤوسة لها ومسترشدة بها ومؤتمرة بأوامرها..."[1].

ومن أبرز تصنيفات القيم نذكر:

أولا: تصنيف القيم على أساس المحتوى:

توجد تصنيفات عديدة للقيم على أساس المحتوى وسنعرض أهمها كما يلي:

1 -تصنيف سبرنجر (spranger):

وهو من أشهر التّصنيفات التي اعتمدت معيار محتوى القيمة ومضمونها، وذلك في كتابه (أنماط الرجال)، حيث قسّم النّاس إلى ستة أنماط بناءا على دراسته وملاحظته لسلوك الناس في حياتهم اليومية[2]. وهذه الأنماط الستة[3] هي:

1 -**القيم النظرية** : يقصد بها اهتمام الفرد في اكتشاف الحقيقة منمّيا في سبيل ذلك اتجاها معرفيا صرفا نحو العالم المحيط به، لموازنة الأشياء وفق أهميتها للقوانين التي تحكم الموجودات بقصد معرفتها من دون النظر إلى قيمتها العملية والنفعية أو الجمالية، وتظهر هذه القيمة عند أرباب الفكر والفلاسفة.

2 -**القيم الاقتصادية**: يقصد بها اهتمام الفرد بما هو نافع ماديا، ويكون العلم وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها عن طريق الإنتاج والتسويق، واستهلاك البضائع واستثمار الأموال، وهي تظهر لدى رجال الأعمال والمال.

3 -**القيم الجمالية:** يقصد بها اهتمام الرجل بما هو جميل من حيث الشكل والتناسق والتوافق، وذلك لأن ينظر إلى العالم المحيط نظرة تقدير له من ناحية التكوين والتنسيق والتوافق

[1] - عبد الكريم علي اليماني، فلسفة القيم التربوية، ص: 88.
[2]- الجلاد ماجد زكي، تعلم القيم وتعليمها، ص: 47.
[3] - عبد الكريم علي اليماني، فلسفة القيم التربوية، ص: 90-91.

الشكلي، فالشخص ذو القيم الجمالية يسعى وراء الشكل والتناسق، ويحكم على كل خبراته من حيث التماثل والتناسب.

4 -**القيم الاجتماعية**: يقصد بها اهتمام الفرد بغيره من الناس لأنه يحبهم ويميل إلى مساعدتهم ويجد في كل ذلك إشباعا لرغباته. والذين يتميّزون بهذه القيمة يتّصفون بالحنان والإيثار ومشاركة الآخرين في مشاعرهم.

5 -**القيم السياسية:** يقصد بها اهتمام الفرد بالحصول على القوة؛ لهذا فهو يهدف إلى السيطرة والتحكم بالأشياء والأشخاص، ويتّصف أيضا بقدرته على توجيه غيره والتّحكم في مصائرهم، لأنهم يهتمون أساسا بالقوة، ويعبّرون عن أنفسهم بالرغبة في السّيطرة مهما كانت مهنتهم.

6 -**القيم الدينية**: يقصد بها اهتمام الشخص بما وراء العالم الظّاهري، والرغبة في معرفة أصل الإنسان ومصيره، وذلك لأنّه يرى أنّ هناك قوّة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه، وعليه أن يحاول أن يصل نفسه بهذه القوة لأنّها تعبّر عن معتقدات ومشاعر دينية.

"إنّ وصف الفرد بنمط قيمي معيّن لا ينفي أن تكون لديه قيم من أنماط أخرى، بل إنّ هذا النمط من القيم غالب عليه وظاهر في سلوكه ولذلك وُسِم به، فمثلا عندما نصف شخصا بأنّه من النمط الاجتماعي فإنّنا نقصد أنّ القيمة الغالبة عليه هي القيمة الاجتماعية، ولكنّ ذلك لا ينفي أن تكون عنده القيم الأخرى: النظرية والاقتصادية والجمالية والسياسية والدينية"[1].

2 -**تصنيف طهطاوي:**

قد قام بتصنيف القيم على أساس المحتوى، وقسّمها إلى ستة أقسام[2] وهي:

1 -**القيم الوجدانية**، يقصد بها القيم الروحية.

2 -القيم الأخلاقية.

3 -القيم العقلية.

4 -القيم الاجتماعية.

5 -القيم الجسمانية.

6 -القيم الجمالية.

[1] - الجلاد ماجد زكي، تعلم القيم وتعليمها، ص:48.

[2] - ينظر: طهطاوي سيد أحمد، القيم التربوية في القصص القرآني، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996، ص: 53.

وهذا التصنيف للقيم لا يعني أنّها منفصلة عن بعضها بعضا، لأنّ بينها ترابطا وتكاملا، فمثلا القيم الجمالية ممتلكة لقيم الحق، والقيم الخلقية هي قيم اجتماعية، والقيم الدينية لها أبعاد اجتماعية وجمالية، أي أنّ هذا التصنيف لا يعني أنّ الأفراد يتوزّعون تبعا له، ولكنّه يعني أنّ قيما ما تهيمن على بقية القيم عند الفرد نفسه، فبعض الأفراد تسيطر عليه القيمة السياسية، وبعضهم الآخر تسيطر عليه القيمة الاقتصادية.

ثانيا: على أساس الشّدة:

المقصود بالشدة "درجة الإلزام التي تفرضها على الفرد، والجزاء أو العقوبة التي تقرّها أو توقعها على من يخالف هذه القيمة، فبمقدار درجة الإلزام أو الجزاء تكون شدّة القيمة أو ضعفها، فمثلا: عدم الغشّ في الامتحانات قيمة، ودرجة الإلزام بها عالية، والجزاء عليها شديد. إذن هي قيمة ذات شدة عالية"[1].

وتنقسم القيم بناءا على شدة القيمة إلى ثلاثة أقسام وهي[2]:

1 -قيم ملزمة أو "آمرة ناهية":

ما ينبغي أن يكون، وهي القيم الملزمة أو الآمرة الناهية، وهي التي تمسّ كيان المصلحة العامة مثل تلك القيم التي ترتبط بتنظيم العلاقات بين الجنسين.

2 -قيم تفضيلية "ما يفضّل أن يكون":

وهي القيم التفضيلية التي تشجّع الأفراد على الالتزام بها مثل: إكرام الضيف.

3 -قيم مثالية "ما يرجى أن يكون":

وهي القيم التي يحسّ الناس استحالة تحقيقها بصورة كاملة مثل: القيم التي تدعو إلى مقابلة الإساءة بالإحسان، وتلك القيم التي تتطلب من الفرد أن يعمل لدنياه كأنّه يعيش أبدا أو لآخرته كأنّه يموت غدا.

ثالثا: تقسيم القيم على أساس المقصد:

تنقسم القيم حسب المقصد إلى قسمين[3]:

[1] - الجلاد ماجد زكي، تعلم القيم وتعليمها، ص:49.
[2] - إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف محمد، القيم التربوية والأخلاقية، ص: 22.
[3] - الجلاد ماجد زكي، تعلم القيم وتعليمها، ص:49.

1 -**قيم وسائلية:** أي القيم التي تعدّ وسيلة لتحقيق غاية، أي ليست مقصودة لذاتها، بل القصد منها تحقيق غاية عليا أبعد منها.

2 -**قيم غائية:** وهي القيم التي تكون غاية في حد ذاتها، أو تعدّ هدفا، مثل تحصيل العلم في الجامعة وسيلة لتحقيق غاية وهي العمل والسعادة في الحياة، ولكنّه أي العلم يعد غاية في حدّ ذاته يسعى الطالب لتحصيله.

رابعا: على أساس العمومية:

تصنف القيم من حيث عموميتها إلى[1]:

1 -القيم العامة: هي قيم يصح انتشارها في المجتمع كله، ويتوّقف انتشارها في المجتمع على مدى التجانس فيه، ومن أمثلة هذه القيم الاعتقاد في أهمية الدين والزواج وغيرها.

2 -القيم الخاصة: هي القيم المتعلقة بمواقف وبمناسبات اجتماعية معينة، أو بمناطق محدودة أو جماعة خاصة.

خامسا: تقسيم القيم على أساس الوضوح:

وتنقسم القيم من ناحية وضوحها إلى قسمين[2]:

1 -**قيم ظاهرة أو صريحة:** أي التي يصرّح بها بالكلام مثل القيم المتعلقة بالخدمة الاجتماعية والمصلحة العامة.

2 -**قيم ضمنية:** وهي القيم التي تستخلص ويستدل على وجودها من ملاحظة الاختيارات والاتجاهات التي تكرر في سلوك الأفراد.

سادسا: تقسيم القيم على أساس الدوام:

تنقسم القيم اعتبارا على هذا الأساس إلى[3]:

1 -**القيم العابرة:** هي القيم العابرة قصيرة الدوام مثل القيم المرتبطة بالموضة.

2 -**القيم الدائمة:** هي القيم التي تدوم زمنا طويلا، ويعتقد بعضهم أنّ القيم العابرة ترتبط بالقيم المادية، أمّا القيم الدائمة فترتبط بالقيم الروحية.

[1] - عبد الكريم علي اليماني، فلسفة القيم التربوية، ص: 93.
[2] - ينظر: إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف محمد، القيم التربوية والأخلاقية، ص: 23.
[3] - عبد الكريم علي اليماني، فلسفة القيم التربوية، ص: 93.

في ضوء ما سبق ذكره؛ تبيّن أنّ هناك نظرة مختلفة للقيم عند الباحثين، حيث قسّمها كل منهم طبقا لما يراه، أو طبقا لأغراضها داخل المجتمع، أو لمدى أهميتها للفرد والمجتمع، وبالتالي من خلال التصنيفات السابقة، وبما أنّنا بصدد تحليل محتوى مضامين نصوص تدريس اللغة العربية، فإنّنا نتبنّى تصنيف أنواع القيم على أساس المحتوى وذلك لمناسبته لهدف دراستنا، حيث نحاول من خلاله اكتشاف هذه الأنواع وهذا من خلال تحليل محتوى نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، معتمدين في ذلك على الأبعاد التالية وهي[1]:

1 -**القيم الدينية:** هي كل ما يتعلق بتعاليم الدين الإسلامي من خلال الاستشهاد بالآيات والأحاديث، أو بالنسبة للإسلام...إلخ.

2 -**القيم الاجتماعية** : هي كل ما يتعلق بالأسرة والحي والمجتمع في جانب العلاقات والآداب...إلخ.

3 -**القيم العلمية**: وتضاف لها المعرفية، حيث تعبّر عن كل ما يتعلّق بطلب العلم وتمجيده، وتصنيف العلوم والمعارف...إلخ.

4 -**القيم الجمالية**: هي القيم التي توجّه الفرد إلى تذوق مظاهر الجمال المختلفة، وتربّي الجسم وتهذّبه على كلّ ما هو جميل...إلخ.

5 -**القيم الأخلاقية:** وهي مجموعة القيم التي تسهم في بناء المنظومة الأخلاقية للفرد كالصّبر، والتّسامح، والوفاء، والشّجاعة، والعدل، والصّدق، والأمانة... ومنبعها العقيدة الإسلامية.

6 -**القيم السياسية والوطنية:** هي كل ما يتعلّق باحترام القوانين، وتوقير الوطن والمحافظة على رموز السيادة الوطنية...إلخ.

هذا عن الأبعاد المعتمدة في تحليل القيم، فماذا عن خطوات التحليل؟.

3-خطوات التحليل:

تعتمد دراستنا في هذا الفصل على التحليل الكيفي والكمي القائم على حساب تكرار الوحدات المقصودة بعد استخراجها من مضمون النصوص. أمّا بالنسبة لوحدات التحليل، حيث كان حساب عدد فقرات كل نص تبعا لطريقة إخراجه في الكتاب المدرسي، وهذا باعتماد الفراغ المتروك عند بداية كل فقرة، فقرة مستقلة لوحدها، حيث تتكرر هذا الإجراء في أغلب كتب المرحلة الابتدائية،

[1] - ينظر: سمية سلمان عثمان العجرمي، "دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية والاجتماعية وحقوق الإنسان للصف الرابع الأساسي بفلسطين"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة- فلسطين، 2012، ص: 25.

على اعتبار كل فقرة هي وحدة مستقلة، قد تحتوي على فكرة واحدة حول أحد محاور التحليل (نوع من القيم)، كما قد تحتوي على أفكار متعدّدة بعدد أنواع القيم المحددة في محاور التحليل. بمعنى أن الفقرة الواحدة قد تحتوي على نوع واحد من القيم، كما قد تحتوي على أكثر من نوع من القيم. كما تأخذ كل فكرة حول أحد أنواع القيم درجة واحدة كتكرار، وعليه فإنّ عدد الدرجات المتحصّل عليه (التكرارات) في جدول التحليل بالنسبة لمحور تحليل معيّن يعكس تكرار الأفكار التي تختصّ بنوع القيم التابعة لذلك البعد. كما أعدنا عملية حصر مجموعة القيم المتضمنة في هذه النصوص لمرّتين وعلى فترتين مختلفتين قصد ضمان أكبر لثبات عملية التحليل.

هذا؛ وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على أداة سَبقَ لها وأنْ أُعتمدت من طرف كثير من الباحثين في بحوثهم التي أجروها في هذا المجال، وهذا ممّا لاشك فيه يدخل ضمن خدمة البحوث والدراسات لبعضها بعض، وتسهيل الطريق مرّة بعد أخرى للإبحار في هذا الاتّجاه. تقول الباحثة سميّة سلمان عثمان العجرمي: "أمّا الدراسة الحاليّة (بحثها في الماجستير)؛ فقد استفادت من الدراسات السّابقة في تصميم أداة البحث الأولى، وهي قائمة القيم كما في دراسة شنك وكروج (1982)، والأزادة (1984)، وهيلاري راين (1991)"[1]. وقد طبّقنا هذه الأداة في بحثنا؛ وهذا بعد تتبّع أنواع القيم المتضمنّة في نصوص تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وقد وجدنا تطابقا كبيرا بينهما، وأنّ هذه الأداة قد شملت جميع أنواع القيم تقريبا المتضمنّة في هذه النصوص، وهي كالتالي[2]:

[1] - سمية سلمان عثمان العجرمي، "دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية والاجتماعية وحقوق الإنسان للصف الرابع الأساسي بفلسطين "، ص:100.

[2] - ينظر:المرجع نفسه ص: 240.

البعد	الرقم	القيمة	البعد	الرقم	القيمة
البعد الديني	01	بر الوالدين للأبناء	البعد الأخلاقي	01	الصدق والأمانة
	02	بر الأبناء للوالدين		02	الشجاعة والمروءة
	03	دعوة الله		03	الاحترام المتبادل
	04	التوكل على الله		04	الدعوة إلى فعل الخير
	05	التأمل في عظمة قدرة الله		05	الوفاء بالوعود
	06	شكر الله على نعمه		06	قبول الدعوة
	07	الإنفاق في سبيل الله		07	التسامح
	08	ممارسة أركان الإسلام		08	الإخلاص
	09	قراءة القرآن		09	الصبر
	10	إحياء المناسبات الدينية		10	الإيثار
البعد الاجتماعي	01	التعاون		11	العدل
	02	تحمل المسؤولية		12	الأدب والقول الحسن
	03	العفو		13	حسن التصرف
	04	التواضع مع الآخرين وحسن معاملتهم		14	العطف والحنان
	05	الانتماء للجماعة		15	التأني في إصدار الأحكام
	06	الدعوة إلى السلام		16	العيش من كسب اليد
	07	إماطة الأذى عن الطريق		17	الدفاع عن النفس
	08	الرفق بالحيوان		18	الاعتماد على النفس
	09	إكرام الضيف		19	الاجتهاد في العمل
	10	عيادة المريض		20	إتقان العمل
	11	الإحسان إلى الجار		21	تكريم المجتهدين
	12	صلة الأرحام	البعد السياسي الوطني	01	حب الوطن والانتماء إليه
البعد العلمي	01	إثارة الفضول وحب المغامرة		02	تحية العلم الوطني
	02	الحث على التفكير العلمي وتنمية الذكاء		03	معرفة جغرافية الوطن
	03	الدعوة إلى طلب المعالي		04	الدعوة إلى الوحدة والتماسك
	04	مواكبة التطور وتقدير الاختراعات		05	احترام الحقوق والواجبات
	05	طلب العلم		06	الاعتزاز بالتراث الوطني الجزائري
	06	التحسيس بالخطر على طبقة الأزون		07	الاعتزاز بتراث الحضارة العربية الإسلامية وبالمبدعين من علمائها
	07	احترام الوقت		08	إحياء المناسبات الوطنية
	08	الحث على المطالعة		09	أهمية الزراعة
	09	تعلّم اللغة العربية		10	أهمية الصناعة
	10	تقدير المعلّم		11	أهمية السياحة
	11	احترام العلماء		12	تقدير واحترام دور رجال الشرطة
	12	القيام بأبحاث علمية		13	الدفاع عن الوطن
	13	حب المدرسة والاهتمام بها		14	معرفة تاريخ الوطن
البعد الجمالي	01	مكافحة التلوث			
	02	الترويح عن النفس			
	03	الاهتمام بالنظافة			
	04	ترشيد استهلاك الكهرباء			
	05	المحافظة على الماء			
	06	التفاعل الإيجابي مع الغذاء			
	07	التفاعل الإيجابي مع الأدوية			
	08	الاهتمام بالشجرة			
	09	النظام			

إنّ ما نود أن نشير إليه هنا قبل الشروع في تطبيق هذه الأداة؛ وانطلاقا من مُعطى اختلاف الباحثين أنفسهم في تصنيفات القيم وفي حصرها، هو أنّ تخصيص مجموعة القيم لكلّ بعد من الأبعاد المذكورة، هو من باب الفصل الإجرائي بين هذه الأبعاد لا أكثر، لكن في حقيقة الأمر تتداخل وتتكامل قيم الأبعاد فيما بينها، كما قد تشترك كثير من القيم في الانتماء لأكثر من بعد،

وهذا ما يترجم في حقيقة الأمر خصائص الثقافة التي تمتاز بالتّكامل الّذي يعني "أنّه لا يمكن فهم أي نظام، أو نمط ثقافي، أو سمة ثقافية في معزل عن غيرها من النّظم أو الأنماط، أو السّمات الثّقافية الأخرى. فالنّظام العائلي السّائد لا يمكن فهمه دون أن نفهم النّظام الدّيني، وذلك لتكامل النّظم داخل الثّقافة الواحدة "[1]. كما تمتاز الثقافة بالتّعقيد حيث "يرجع تعقيدها إلى ترابط سماتها، وتجمّع الموضوعات والمهارات، والاتجاهات، والمواقف... "[2]. والتناسق الذي يعني "أنّها تتوازن توازنا متحرّكا خلال الزمن باستمرار، فإذا حدث تغيّر في عنصر من عناصر الثقافة عبر الزمن أدّى هذا إلى تغيّر في العناصر الأخرى"[3].

بعد هذا التعريف بالقيم وتصنيفاتها، وضبط الأداة اللاّزمة للتحليل نشرع في إيراد نتائج هذا التحليل وذلك كما يلي:

4- القيم المتضمّنة في نصوص تدريس اللغة العربية:

نشير هنا قبل الشروع في عرض النتائج إلى أنّنا اعتمدنا هذا التحليل تبعا للتقسيم المعتمد لأطوار مرحلة التعليم الابتدائي الثلاثة، حيث يضمّ الطّور الأوّل السّنتين الأولى والثّانية، ويضمّ الطّور الثّاني السّنتين الثّالثة والرّابعة، والطّور الثّالث الخامسة فقط، وهذا لتقارب المجالات الثقافية لهذه الأطوار، وقصد ضبط أكثر لهذه القيم من خلال التحليل والمقارنة والاستنتاج. حيث كانت البداية بـ:

1-القيم المتُضمّنة في نصوص تدريس اللغة العربية للطور الأول (السنة الأولى + السنة الثانية):

بعد تتبعها في نصوص اللغة العربية لهذين السنتين دونّا النتائج في الجدول أسفله:

السنة	السنة الأولى			السنة الثانية			نتائج الطور الأول		
تصنيف القيم	التكرار	النسبة	الرتبة	التكرار	النسبة	الرتبة	التكرار	النسبة	الرتبة
الدينية	18	12.68	05	27	09.35	06	45	10.44	05
الاجتماعية	25	17.60	03	54	18.68	03	79	18.33	03
العلمية	21	14.78	04	61	21.11	02	82	19.03	02
الجمالية	38	26.77	01	64	22.15	01	102	23.66	01
الأخلاقية	30	21.12	02	49	16.95	04	79	18.33	03
السياسية الوطنية	10	07.05	06	34	11.76	05	44	10.21	06
المجموع	142	100	//	289	100	//	431	100	//

[1] - ينظر: حسين رشوان، العلاقة المتبادلة بين التعليم والثقافة والشخصية في المجتمع، مؤسسة شباب الجامعة، إسكندرية، 2017، ص:46-47.
[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص:48-49.
[3] - ينظر: المرجع نفسه، نفس الصفحة.

يتّضح من الجدول أعلاه أنّ القيم الواردة في محتويات نصوص اللغة العربية للطور الأول تتركز بالأساس في القيم الجمالية، تليها مباشرة القيم العلمية، ثم القيم الاجتماعية والأخلاقية، وبدرجة أقل القيم الدينية ثم القيم السياسية الوطنية. حيث يُمكن فهم هذا الترتيب أو هذا التفاوت في النسب بين أنواع القيم في ضوء سن التلاميذ، وخصوصية هذا الطور باعتباره الحلقة الأولى من الاتصال المباشر بين المتعلم الصغير وعالم التربية النظامية؛ آخذين بعين الاعتبار التلاميذ الذين لم يستفيدوا من التربية التحضيرية، وعليه نفسّر احتلال القيم الجمالية فالعلمية للمراتب الأولى؛ هو بمثابة تهذيب للتلميذ من الناحية الجمالية من خلال النصوص التي تتناول مواضيع اللعب، والاهتمام بالنظافة والتفاعل الإيجابي مع الأغذية. تليها القيم العلمية التي تشكّل نوعا من التحفيز عن طريق بناء إدراكات إيجابية للعلم والمعرفة، والتي وردت كأولوية ثانية في التوظيف القيمي في الطور الأول قصد تزويد المتعلم بالكم اللازم من المعارف إلى جانب تهذيبه الخلقي والاجتماعي، والتي وردت قيمهما في المرتبة الثالثة؛ حيث تخدم الأولى منهما الجانب الخلقي للمتعلم خاصّة فيما تعلق بحُسن معاملة الأصدقاء والتأدّب معهم قولا وفعلا لأنّ المدرسة تُعدّ وسطا جديدا نوعا ما بالنسبة للمتعلم الصغير في بداية مشواره الدراسي؛ بينما تؤسّس القيم الاجتماعية إلى توجيه سليم للتنشئة الاجتماعية خاصة فيما تعلّق بمتطلبات الحياة الجماعية للمتعلم في الوسط المدرسي كذلك.

أما في حديثنا عند الفصل بين السنتين (الأولى والثانية)؛ فلا يكاد يختلف عمّا قلناه في تفسيرنا لنتائج الطور الأول ككلّ. ففي السنة الأولى كان وُرود ترتيب القيم فيها كما يلي: الجمالية ثم الأخلاقية، ثم الاجتماعية، ثم العلمية وبدرجة أقل الدينية والسياسية الوطنية؛ مع اختلاف بسيط في السنة الثانية وذلك كما يلي: الجمالية ثم العلمية، ثم الاجتماعية، ثم الأخلاقية، ثم السياسية والوطنية، ثم الدينية. وبالتالي يكون تفسيرنا لهذا الاختلاف في الترتيب بأنّ الاهتمام مُنصب في السنة الأولى في تعويد التلميذ على الحياة المدرسية، وذلك من خلال حُسن معاملة الأصدقاء والاحتكاك بهم، ثم تلقّي المعارف والمعلومات الأوليّة التي تسهم في بناء رصيده المعرفي، في حين قُدِّم الجانب العلمي والاجتماعي على الأخلاقي في السنة الثانية تكملةً لما تمّ بناؤه في السنة الأولى؛ وذلك بعد أن أصبح التلميذ في سنّ تسمح له بتلقّي المعارف العلمية البسيطة وتكوين مجموعة من الزملاء والأصدقاء والاندماج معهم.

أما بخصوص تذيُّل القيم الدينية والسياسية الوطنية ترتيب إيراد القيم في نصوص تدريس اللغة العربية في الطول الأول الابتدائي في المدرسة الجزائرية لم نجد له تفسيرا، وخاصة الدينية منها؛ إلاّ أنّها عانت التهميش، ولم تلق اهتمام المؤلفين.

أمّا عند الغوص أكثر في القيم المكوّنة لكل من الأبعاد المذكورة سابقا؛ نجد ما يلي:

البعد	الرقم	القيمة	ت.س1	ت.س2	البعد	الرقم	القيمة	ت.س1	ت.س2
البعد الديني	01	بر الوالدين للأبناء	09	08	البعد الأخلاقي	01	الصدق والأمانة		01
	02	بر الأبناء للوالدين	06	05		02	الشجاعة والمروءة		02
	03	دعوة الله	01	04		03	الاحترام المتبادل	02	02
	04	التوكل على الله				04	الدعوة إلى فعل الخير		02
	05	التأمل في عظمة قدرة الله		04		05	الوفاء بالوعود		04
	06	شكر الله على نعمه		02		06	قبول الدعوة	01	01
	07	الإنفاق في سبيل الله		01		07	التسامح	01	01
	08	ممارسة أركان الإسلام		01		08	الإخلاص		01
	09	قراءة القرآن				09	الصبر		01
	10	إحياء المناسبات الدينية	02	02		10	الإيثار	01	
البعد الاجتماعي	01	التعاون	02	09		11	العدل		
	02	تحمل المسؤولية				12	الأدب والقول الحسن	16	13
	03	العفو				13	حسن التصرف		02
	04	التواضع مع الآخرين وحسن معاملتهم		02		14	العطف والحنان	01	01
	05	الانتماء للجماعة	12	20		15	التأني في إصدار الأحكام	01	
	06	الدعوة إلى السلام		01		16	العيش من كسب اليد		01
	07	إماطة الأذى عن الطريق		01		17	الدفاع عن النفس		03
	08	الرفق بالحيوان	02	07		18	الاعتماد على النفس		01
	09	إكرام الضيف	01	05		19	الاجتهاد في العمل	03	10
	10	عيادة المريض		02		20	إتقان العمل		01
	11	الإحسان إلى الجار		01		21	تكريم المجتهدين	04	02
	12	صلة الأرحام	08	06	البعد السياسي الوطني	01	حب الوطن والانتماء إليه	01	04
البعد العلمي	01	إثارة الفضول وحب المغامرة				02	تحية العلم الوطني	03	01
	02	الحث على التفكير العلمي وتنمية الذكاء	04	27		03	معرفة جغرافية الوطن	02	03
	03	الدعوة إلى طلب المعالي		01		04	الدعوة إلى الوحدة والتماسك		02
	04	مواكبة التطور وتقدير الاختراعات	04	16		05	احترام الحقوق والواجبات		
	05	طلب العلم		01		06	الاعتزاز بالتراث الوطني الجزائري	01	02
	06	التحسيس بالخطر على طبقة الأزون				07	الاعتزاز بتراث الحضارة العربية الإسلامية وبالمبدعين من علمائها		
	07	احترام الوقت				08	إحياء المناسبات الوطنية	01	01
	08	الحث على المطالعة		01		09	أهمية الزراعة		09
	09	تعلّم اللغة العربية				10	أهمية الصناعة		06
	10	تقدير المعلّم	04	06		11	أهمية السياحة		01
	11	احترام العلماء				12	تقدير واحترام دور رجال الشرطة	01	02
	12	القيام بأبحاث علمية				13	الدفاع عن الوطن	01	02
	13	حب المدرسة والاهتمام بها	09	09		14	معرفة تاريخ الوطن		01
البعد الجمالي	01	مكافحة التلوث	02	05					
	02	الترويح عن النفس	16	25					
	03	الاهتمام بالنظافة	06	09					
	04	ترشيد استهلاك الكهرباء	01						
	05	المحافظة على الماء	02						
	06	التفاعل الإيجابي مع الغذاء	03	09					
	07	التفاعل الإيجابي مع الأدوية							
	08	الاهتمام بالشجرة	03	02					
	09	النظام	05	14					

بداية من السنة الأولى حيث نجد أعلى تكرار لورود القيمة؛ في البعدين الجمالي والأخلاقي وبالضبط في قيمتي الترويح عن النفس بتكرار (16 مرة)، والقول الحسن بتكرار (16 مرة) على الترتيب، حيث وردت هذه الأخيرة في مختلف نصوص الكتاب تقريبا قصد تعويد التلميذ على أدب المخاطبة؛ وذلك من خلال الرد بالكلام المقبول خاصة مع الوالدين، والأصدقاء، والمعلمين والتلفّظ بكل ما هو مستحسن. كما كان أدنى تكرار تمثّل في ظهور القيمة لمرة واحدة فقط، وكان ذلك لكثير من القيم نذكر منها: في البعد الاجتماعي: قيمة إكرام الضيف، وفي البعد الجمالي: ترشيد استهلاك الكهرباء، وفي البعد الأخلاقي: التسامح، والإيثار. وفي البعد السياسي الوطني: حب الوطن، وإحياء المناسبات الوطنية...إلخ. وهذا ما يفسّر كلامنا مرة أخرى على أنّ تركيز القيم في السنة الأولى ابتدائي كان منصبا على القيم الجمالية، بما فيها من نصوص تعالج مواضيع اللعب والترفيه عن النفس، مثل النصوص التي حملت عناوين: (ركوب الدرّاجة، ورضا في الملعب، وفي حديقة الحيوانات، وفي المزرعة، وفي السّوق وغيرها) .

أمّا في السنة الثانية نجد أعلى تكرار لورود قيمة الحثّ على التفكير العلمي وتنمية الذكاء، وذلك بورودها (27 مرة)، وهي تابعة للبعد العلمي. تليها مباشرة قيمة الترويح عن النفس بتكرار (25 مرة) التابعة للبعد الجمالي. ثمّ نجد أدنى ظهور للقيم الآتية الذكر -وذلك بتكرارها لمرة واحدة فقط- والتي نذكر منها: ممارسة أركان الإسلام في البعد الديني، وإماطة الأذى عن الطريق في البعد الاجتماعي، وطلب العلم وقيمة الحث على المطالعة في البعد العلمي، والتسامح والإخلاص في البعد الأخلاقي، وتحية العلم الوطني وإحياء المناسبات الوطنية في البعد السياسي الوطني.

من خلال هذه الحقائق يُمكن تفسير توزيع القيم في نصوص اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي بأنّه تمّ التركيز على القيم العلمية، وذلك من خلال تضمين هذه النصوص لكثير من الجمل والفقرات التي تدعو المتعلم الصغير إلى طرح تساؤلات علمية تسهم في تنمية ذكاءه، مثل ما ورد في نص: (في متحف المجاهد) في الصفحة أربع عشرة (14) من كتاب التلميذ، وبالضبط في الفقرة الأولى من النص ومن خلال عبارة: "...يتأمّلون الصّور ويطلبون توضيحات عنها ". بالإضافة إلى الاهتمام بجانب حبّ المدرسة والمحافظة عليها، وكذا تقدير المعلم. هذا إلى جانب إدراج كثير من النصوص التي تعالج مستحدثات العصر كالانترنت، والكمبيوتر وغزو الفضاء، وورد الحديث عن هذا المحتوى في نصوص مثل: (غزو الفضاء، وأجزاء الحاسوب، وفي الطائرة...). فكلّ هذا الاهتمام بالجانب العلمي يصاحبه الاهتمام بالجانب الجمالي بما فيه من قيم

الترويح عن النفس (25 مرة)، والنظام (14 مرة)، والنظافة (09 مرات)، والتفاعل الإيجابي مع الغذاء (09 مرات). وبالتالي وإلى جانب تضمين المعلومات العلمية والمعرفية في هذه النصوص تصاحبها كذلك مواضيع اللعب، والتّنزه والترويح عن النفس ليكمّل الجانبان بعضهما بعضا.

أما عن القيم التي لم نتعرّض لها بالتحليل في مضمون كلامنا سالف الذكر، فهي القيم ذات البعد السياسي الوطني والبعد الديني ذات النسب الضئيلة عند مقارنتها بغيرها؛ وهذا دليل على أنّها لم تحظ بالاهتمام الكافي من طرف المؤلفين؛ وخاصة القيم الدينية منها؛ التي نرى أنّه كان من الأهمية بما كان أن تحظى باهتمام أكبر، وذلك لسببين نراهما رئيسيين وهما:

- ثقل القيم الدينية وأهميتها في حياة المتعلم الصغير بحكم مرجعيتنا الدينية.
- أهمية كتاب اللغة العربية بالنسبة للتلميذ لأنّه يعدّ الكتاب الأساسي والمهمّ -في نفس الوقت- ضمن مجموعة الكتب التي يملكها التلميذ بحكم كثرة الاحتكاك به خلال تحصيله الدراسي اليومي.

فانطلاقا من هذه الأهمية التي جمعها الطرفان (القيم + الكتاب) في آن واحد ينبغي الاهتمام بهذا النوع منها، وإعطاؤها نصيبها الكافي من التوظيف والظهور في هذا الكتاب.

2-القيم المتضمنة في نصوص تدريس اللغة العربية للطور الثاني (السنة الثالثة + السنة الرابعة):

بعد تتبعنا للقيم المتضمنة في نصوص اللغة العربية للطور الثاني سجلنا النتائج في الجدول أسفله:

السنة	السنة الثالثة			السنة الرابعة			نتائج الطور الثاني		
تصنيف القيم	التكرار	النسبة	الرتبة	التكرار	النسبة	الرتبة	التكرار	النسبة	الرتبة
الدينية	35	15.42	03	27	13.23	05	62	14.38	04
الاجتماعية	34	14.98	04	36	17.65	02	70	16.24	03
العلمية	30	13.22	05	15	07.36	06	45	10.45	05
الجمالية	41	18.06	02	31	15.20	03	72	16.70	02
الأخلاقية	76	33.48	01	64	31.37	01	140	32.48	01
السياسية الوطنية	11	04.84	06	31	15.19	04	42	09.75	06
المجموع	227	100	//	204	100	//	431	100	//

يتبيّن من خلال الجدول أعلاه أنّ القيم الواردة في محتويات نصوص اللغة العربية للطور الثاني تتركز بالأساس في القيم الأخلاقية، تليها الجمالية، ثم الاجتماعية، ثم الدينية، ثم العلمية

وأخيرا السياسية الوطنية. لذا يمكن فهم هذا الترتيب في ضوء المعارف المسبقة التي تلقاها التلاميذ في الطور الأول؛ وكذا اتّساع رقعة وعي التلميذ من المحيط الأسري، والحي، والمدرسة إلى محيط المدينة والوطن وغيره؛ أنّ هذا الترتيب يشُوبُه تأخّر قيم العلم والمعرفة إلى المرتبة الخامسة في حين وردت في المرتبة الثانية في محصلة قيم الطور الأول، وهو ما لا نراه منطقيا باعتبار هذه المرحلة (الطور الثاني) مازالت تؤكد على تحفيز التلميذ على عملية التعلم وتلقي المعارف والمعلومات، وكذا لأهمية هذه القيم في التحصيل المعرفي للمتعلم خاصة في بدايات تعليمه، وخصوصا عندما وردت نسبتها (10.45٪) عند مقارنتها بأعلى نسبة (32.48٪) التي تمثل نسبة القيم الأخلاقية. ممّا يدل مرة أخرى على التهميش الواضح لها، وبالتالي فلو كان تهذيب التلميذ أخلاقيا، وجماليا واجتماعيا موازاة مع تلقي معارف مناسبة للمرحلة العمرية التي يمرّ بها لكان ذلك أجدى وأبقى أثرا من هذا التمايز الواضح بين ظهور هذه القيم.

أما بخصوص السيطرة الواضحة للقيم الأخلاقية، والجمالية والاجتماعية على نصوص تدريس اللغة العربية في الطور الأول والثاني، وذلك باحتلالها المراتب الثلاثة الأولى تواليا؛ يُعدّ من قبيل الاهتمام الواضح بها من طرف المؤلفين، وذلك لخصوصية هذه المرحلة من مراحل تعلم التلميذ التّي تتطلب هذا النوع من القيم خاصة الجمالية والأخلاقية منها. هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى ومن خلال تدنّي نسب القيم الدينية والسياسية الوطنية خاصة عند مقارنتها بنسب القيم الأخرى، وظهر هذا جليا في الطور الأول والثاني؛ يُعدّ من ضمن عدم الاهتمام بها مرة أخرى، وما راعنا في الأمر هو التدني الواضح لنسب هذه القيم عند مقارنتها بمثيلاتها في أهم كتاب يملكُه التلميذ، ألا وهو كتاب اللغة العربية وذلك نزولا عند مرجعيتنا الدينية وحبّنا الكبير لهذا الوطن الغالي.

أما عن حديثنا أثناء الفصل بين السنتين الثالثة والرابعة يكون هناك نوع من التغير؛ فيكون بذلك ورود ترتيب القيم في الأولى كما يلي: أخلاقية/ ثم جمالية/ ثم دينية/ ثم اجتماعية/ ثم علمية/ ثم سياسية وطنية.

وفي الثانية كما يلي: أخلاقية/ ثم اجتماعية/ ثم جمالية/ ثم سياسية وطنية/ ثم دينية/ ثم علمية.

إجمالا؛ نلاحظ ضعف ورود للقيم العلمية في كلا السنتين، وقد تطرقنا إلى هذه النقطة بالتحليل فيما سبق، كذلك تأخّر القيم السياسية الوطنية في السنة الثالثة إلى المرتبة السادسة، وتقدمها إلى المرتبة الرابعة في السنة الرابعة؛ ممّا يدل على الاهتمام بهذا النوع من القيم مع تقدّم سن التلميذ، وما يؤكد كلامنا أكثر هو ورودها في المرتبة الثانية في تصنيف قيم الطور

الثالث (السنة الخامسة ابتدائي) الذي سيأتي الحديث عنه. وهذا الكلام ينطبق كذلك على ظهورها في الأطوار الثلاثة ككل؛ في مقابل هذا كله يبقى الجانب الديني يشهد تذبذبا !، من مرتبة ثالثة في السنة الثالثة إلى خامسة في السنة الرابعة، ممّا يعني مرة أخرى عَدَمَ وجود تخطيط مسبق لتوزيع القيم في نصوص اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الجزائر.

أما عند التوغّل أكثر في القيم المكونة لكل بعد من أبعاد هذا الطور؛ نجد التالي:

البعد	الرقم	القيمة	ت.س3	ت.س4	البعد	الرقم	القيمة	ت.س3	ت.س4
البعد الديني	01	بر الوالدين للأبناء	10	08	البعد الأخلاقي	01	الصدق والأمانة		02
	02	بر الأبناء للوالدين	03	03		02	الشجاعة والمروءة	01	06
	03	دعوة الله	02	01		03	الاحترام المتبادل	07	05
	04	التوكل على الله	02	01		04	الدعوة إلى فعل الخير	01	02
	05	التأمل في عظمة قدرة الله	12	08		05	الوفاء بالوعود	07	02
	06	شكر الله على نعمه		02		06	قبول الدعوة	02	01
	07	الإنفاق في سبيل الله	01	01		07	التسامح		01
	08	ممارسة أركان الإسلام	02	03		08	الإخلاص	02	
	09	قراءة القرآن		01		09	الصبر	04	02
	10	إحياء المناسبات الدينية	03			10	الإيثار		03
البعد الاجتماعي	01	التعاون	06	11		11	العدل		03
	02	تحمل المسؤولية		01		12	الأدب والقول الحسن	18	09
	03	العفو				13	حسن التصرف	02	01
	04	التواضع مع الآخرين وحسن معاملتهم	02	02		14	العطف والحنان	07	
	05	الانتماء للجماعة	11	13		15	التأني في إصدار الأحكام	02	05
	06	الدعوة إلى السلام				16	العيش من كسب اليد	02	01
	07	إماطة الأذى عن الطريق				17	الدفاع عن النفس		03
	08	الرفق بالحيوان	07	07		18	الاعتماد على النفس	03	03
	09	إكرام الضيف				19	الاجتهاد في العمل	11	12
	10	عيادة المريض	02	01		20	إتقان العمل	02	
	11	الإحسان إلى الجار	02	01		21	تكريم المجتهدين	05	03
	12	صلة الأرحام	04	01	البعد السياسي الوطني	01	حب الوطن والانتماء إليه	02	09
البعد العلمي	01	إثارة الفضول وحب المغامرة	02	02		02	تحية العلم الوطني		
	02	الحث على التفكير العلمي وتنمية الذكاء	11	07		03	معرفة جغرافية الوطن	02	04
	03	الدعوة إلى طلب المعالي		01		04	الدعوة إلى الوحدة والتماسك		
	04	مواكبة التطور وتقدير الاختراعات	08	05		05	احترام الحقوق والواجبات		01
	05	طلب العلم	01			06	الاعتزاز بالتراث الوطني الجزائري	01	
	06	التحسيس بالخطر على طبقة الأزون				07	الاعتزاز بتراث الحضارة العربية الإسلامية وبالمبدعين من علمائها		02
	07	احترام الوقت	02			08	إحياء المناسبات الوطنية		01
	08	الحث على المطالعة	01			09	أهمية الزراعة	01	03
	09	تعلّم اللغة العربية	01			10	أهمية الصناعة	02	02
	10	تقدير المعلّم	01			11	أهمية السياحة	01	02
	11	احترام العلماء				12	تقدير واحترام دور رجال الشرطة		
	12	القيام بأبحاث علمية				13	الدفاع عن الوطن	01	06
	13	حب المدرسة والاهتمام بها	03			14	معرفة تاريخ الوطن	01	01
البعد الجمالي	01	مكافحة التلوث		04					
	02	الترويح عن النفس	16	15					
	03	الاهتمام بالنظافة	06	01					
	04	ترشيد استهلاك الكهرباء							
	05	المحافظة على الماء	02						
	06	التفاعل الإيجابي مع الغذاء	04	02					
	07	التفاعل الإيجابي مع الأدوية	05	02					
	08	الاهتمام بالشجرة	04	06					
	09	النظام	04	01					

نشرع في مناقشة نتائج الجدول أعلاه بداية من السنة الثالثة حيث نجد أعلى تكرار لورود القيمة في البعد الأخلاقي، وبالضبط في قيمة القول الحسن بتكرار ثماني عشرة (18 مرة)، تليه قيمة الترويح عن النفس بتكرار ست عشرة (16 مرة) في البعد الجمالي. كما كان أدنى

تكرار في ظهور القيمة لمرة واحدة، وحدث ذلك لحوالي اثنتي عشرة (12) قيمة؛ نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر القيم الآتية: عيادة المريض، والإحسان إلى الجار في البعد الاجتماعي، والاهتمام بالنظافة، والنظام في البعد الجمالي، والتسامح في البعد الأخلاقي، والدفاع عن الوطن في السياسي الوطني؛ ناهيك عن ذكر قيم لم ترد قط في نصوص تدريس اللغة العربية في السنة الثالثة ابتدائي مثل: قيمة قراءة القرآن في البعد الديني، وإماطة الأذى عن الطريق في الاجتماعي، والدعوة إلى طلب المعالي وقيمة احترام العلماء في العلمي، وترشيد استهلاك الكهرباء في البعد الجمالي، والصدق في البعد الأخلاقي، وإحياء المناسبات الوطنية في السياسي الوطني...إلخ.

من خلال هذه الإحصاءات؛ يظهر لنا جليا أنّ تركيز القيم كان منصبا في البعد الأخلاقي بما فيه من نصوص تعالج كثيرا من القيم الأخلاقية، مثل نصوص: (التعاون في الأسرة/ وديك العيد/ ودبدوب الطباخ الماهر وغيرها). حيث حملت هذه النصوص في طيّاتها كثيرا من القيم كالاجتهاد في العمل، وإتقانه، والعطف والحنان في نص التعاون في الأسرة، والصبر، والقول الحسن، والاحترام المتبادل، واحترام الوعد، والإحسان إلى الجار في نص ديك العيد، والتأني في إصدار الأحكام وتكريم المجتهدين في نص دبدوب الطباخ الماهر. وعلى العكس من هذا نجد تهميشا واضحا لقيم البعد السياسي الوطني، وذلك بورود تكرار قِيَمِة لمرة واحدة أو اثنتين على الأكثر، في حين غُيّب كثير من القيم التي أدرجناها في مصفوفة القيم الموضوعة للتحليل مثل: تحية العلم الوطني، والدعوة إلى الوحدة والتماسك، واحترام الحقوق والواجبات، وإحياء المناسبات الوطنية وغيرها.

أما عن السنة الرابعة نجد أعلى تكرار لورود القيمة يكاد ينحصر في ثلاث قيم في ثلاثة أبعاد مختلفة نذكرها: أوّلها قيمة التّرويح عن النّفس بتكرار خمس عشرة (15 مرة) في البعد الجمالي، تليها قيمة الانتماء للجماعة بتكرار بثلاث عشرة (13 مرة) في البعد الاجتماعي، ثم الاجتهاد في العمل بتكرار اثنتي عشرة (12 مرة) في البعد الأخلاقي. في حين نجد أدنى تكرار تمثّل في ظهور القيمة لمرة واحدة فقط؛ وكان ذلك لحوالي سبع عشرة قيمة، نذكر منها على سبيل المثال: التّوكّل على الله في البعد الديني، والإحسان إلى الجار في البعد الاجتماعي، والدعوة إلى طلب المعالي في البعد العلمي، والاهتمام بالنظافة في البعد الجمالي، والتسامح في البعد الأخلاقي، ومعرفة تاريخ الوطن في السياسي الوطني، ناهيك عن ذكر قيم لم ترد قط

في نصوص تدريس اللغة العربية في السنة الرابعة مثل: إحياء المناسبات الدينية في البعد الديني، وإماطة الأذى عن الطريق وإكرام الضيف في البعد الاجتماعي.

3 -القيم المتضمنة في نصوص تدريس اللغة العربية للطور الثالث (السنة الخامسة):

القيم المستخلصة من تحليل نصوص اللغة العربية لهذا الطور يسجلها الجدول أسفله:

السنة	الخامسة ابتدائي		
تصنيف القيم	التكرار	النسبة	الرتبة
الدينية	14	12.61	04
الاجتماعية	14	12.61	04
العلمية	09	08.10	06
الجمالية	16	14.41	03
الأخلاقية	33	29.72	01
السياسية الوطنية	25	22.52	02
المجموع	111	100	//

يظهر من خلال الجدول أعلاه أنّ: القيم الواردة في نصوص اللغة العربية للطور الثالث تتركّز بالأساس في القيم الأخلاقية تليها السياسية الوطنية، ثم الجمالية، ثم الدينية والاجتماعية وبدرجة أقلّ العلمية. وبنظرة أوليّة يتّضح -بلفتٍ للانتباه- تقدّم القيم ذات البعد السياسي الوطني إلى المرتبة الثانية، وتأخّر القيم العلمية إلى آخر مرتبة وهي المرتبة السادسة. مما يقودنا إلى القول بأنّ هذا الترتيب للقيم هُمّش فيه الجانب العلمي وهذا من خلال انخفاض النسبة المئوية للقيم العلمية وهي (08.10٪)، وتذيّلها ترتيب القيم الواردة في نصوص اللغة العربية للطور الثالث في مرحلة التعليم الابتدائي، وهذا النّقص كلّه في ظلّ سماح سنّ التلميذ في هذه السنة الدراسية بتلقّي المعلومات والمعارف العلمية في شتى المجالات تقريبا، لكنها وردت مبتورة وشابها النقص والتقصير في كتابه للغة العربية. وبالتالي انحصرت القيم العلمية في موضوعات تكاد تُعَدُّ على رؤوس أصابع اليدين، حيث وردت تسع (09) مرات فقط من مجموع القيم ككل، في حين وعلى العكس من هذا كان هناك اهتمام واضح –وعلى غير المعتاد- بالقيم السياسية الوطنية، بمعنى أنّ هناك التفاته في سبيل تنمية الروح الوطنية والعربية الإسلامية بحكم نضج سن التلميذ الذي أصبح بإمكانه فهم أكثر لهذا النوع من القيم أكثرَ من ذي قبل خاصّة الوطنية منها. ونذكر هنا بخصوص هذه القيم الواردة في هذه النصوص ما تعلّق منها بقيم الاعتزاز بالتراث الوطني الجزائري قصد ربط المتعلم بماضيه التّليد حفاظا على الذّاكرة الوطنية للشعب الجزائري، وكذا الاعتزاز بتراث الحضارة العربية الإسلامية، وذلك من خلال نصوص المحاور الأساسية الآتية: محور الهوية الوطنية، والحياة الثقافية والفنية، والصناعات التقليدية والحرف؛ وبما حوته من نصوص مثل: عاصمة

بلادي الجزائر، ومن تقاليدنا، ولوحات من صحراء بلادي، وحفلات عرس، وقصر الحمراء...إلخ.

أمّا عند النزول إلى الحديث عن القيم المكونة لكل بعد من الأبعاد المذكورة آنفا؛ نجد ما يلي:

البعد	الرقم	القيمة	ت.س5	البعد	الرقم	القيمة	ت.س5
البعد الديني	01	بر الوالدين للأبناء	01	البعد الأخلاقي	01	الصدق والأمانة	
	02	بر الأبناء للوالدين	02		02	الشجاعة والمروءة	02
	03	دعوة الله	01		03	الاحترام المتبادل	01
	04	التوكل على الله	03		04	الدعوة إلى فعل الخير	01
	05	التأمل في عظمة قدرة الله	05		05	الوفاء بالوعود	01
	06	شكر الله على نعمه			06	قبول الدعوة	02
	07	الإنفاق في سبيل الله			07	التسامح	01
	08	ممارسة أركان الإسلام	01		08	الإخلاص	01
	09	قراءة القرآن			09	الصبر	
	10	إحياء المناسبات الدينية	01		10	الإيثار	
البعد الإجتماعي	01	التعاون	07		11	العدل	
	02	تحمل المسؤولية	01		12	الأدب والقول الحسن	02
	03	العفو			13	حسن التصرف	
	04	التواضع مع الآخرين وحسن معاملتهم	02		14	العطف والحنان	
	05	الانتماء للجماعة	01		15	التأني في إصدار الأحكام	01
	06	الدعوة إلى السلام	01		16	العيش من كسب اليد	02
	07	إماطة الأذى عن الطريق			17	الدفاع عن النفس	
	08	الرفق بالحيوان	03		18	الاعتماد على النفس	03
	09	إكرام الضيف			19	الاجتهاد في العمل	14
	10	عيادة المريض			20	إتقان العمل	
	11	الإحسان إلى الجار			21	تكريم المجتهدين	02
	12	صلة الأرحام		البعد السياسي الوطني	01	حب الوطن والانتماء إليه	03
البعد العلمي	01	إثارة الفضول وحب المغامرة	02		02	تحية العلم الوطني	
	02	الحث على التفكير العلمي وتنمية الذكاء	01		03	معرفة جغرافية الوطن	01
	03	الدعوة إلى طلب المعالي	01		04	الدعوة إلى الوحدة والتماسك	01
	04	مواكبة التطور وتقدير الاختراعات	03		05	احترام الحقوق والواجبات	01
	05	طلب العلم			06	الاعتزاز بالتراث الوطني الجزائري	08
	06	التحسيس بالخطر على طبقة الأزون	01		07	الاعتزاز بتراث الحضارة العربية الإسلامية وبالمبدعين من علمائها	06
	07	احترام الوقت			08	إحياء المناسبات الوطنية	01
	08	الحث على المطالعة			09	أهمية الزراعة	
	09	تعلّم اللغة العربية			10	أهمية الصناعة	
	10	تقدير المعلّم			11	أهمية السياحة	01
	11	احترام العلماء			12	تقدير واحترام دور رجال الشرطة	01
	12	القيام بأبحاث علمية			13	الدفاع عن الوطن	02
	13	حب المدرسة والاهتمام بها	01		14	معرفة تاريخ الوطن	
البعد الجمالي	01	مكافحة التلوث	02				
	02	الترويح عن النفس	07				
	03	الاهتمام بالنظافة	01				
	04	ترشيد استهلاك الكهرباء					
	05	المحافظة على الماء	03				
	06	التفاعل الإيجابي مع الغذاء	02				
	07	التفاعل الإيجابي مع الأدوية	01				
	08	الاهتمام بالشجرة					
	09	النظام					

يظهر من خلال نتائج الجدول أعلاه أنّ أعلى تكرار لورود القيمة حظيت به قيمة الاجتهاد في العمل بتكرارها أربع عشرة (14 مرة) في البعد الأخلاقي، تليها مباشرة قيمة الاعتزاز بالتراث الوطني الجزائري بتكرارها ثماني (08) مرات في البعد السياسي الوطني، ثم قيمة التعاون (07 مرات) في البعد الاجتماعي، كذلك قيمة الترويح عن النفس (07 مرات) في البعد الجمالي. وعليه نفسّر هذه التكرارات المهمة لهذه القيم –حسب رأينا- بأنّ فيها دعوة صريحة للمتعلم إلى الاجتهاد في العمل وخاصة في الدّراسة، بل المثابرة بالأخص، وأنّه في مرحلة دراسية تقتضي منه الحرص في العمل والتفوّق في التحصيل الدراسي، ألا وهي السنة الخامسة ابتدائي محصّلة سنوات التعليم الابتدائي. بالمقابل من هذا نجد أدنى تكرار لورود القيمة هو ظهورها لمرّة واحدة؛ وشمل هذا العديد من القيم نذكر منها: إحياء المناسبات الدينية في البعد الديني، وتحمّل المسؤولية في البعد الاجتماعي، والتفاعل الإيجابي مع الأدوية في البعد الجمالي...، ناهيك عن ذكر قيم لم ترد قط في نصوص اللغة العربية لهذا الصفّ الدّراسيّ أمثال: الإنفاق في سبيل الله في البعد الديني، وإماطة الأذى عن الطريق، وإكرام الضيف، وعيادة المريض، والإحسان إلى الجار وصلة الأرحام في البعد الاجتماعي. والحث على المطالعة، وتعلّم اللغة العربية، واحترام العلماء والمعلم في البعد العلمي. والنظام والاهتمام بالشجرة في البعد الجمالي. وإتقان العمل في الأخلاقي، وإحياء المناسبات الوطنية في البعد السياسي الوطني.

4- محصّلة القيم المتضمّنة في نصوص تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي:

يمكن تلخيص أبعاد القيم الواردة في نصوص تدريس اللغة العربية في مختلف سنوات المرحلة الابتدائية في الجدول التالي:

السنة / تصنيف القيم	الأولى			الثانية			الثالثة			الرابعة			الخامسة			المجموع العام		
	ت	ن	ر	ت	ن	ر	ت	ن	ر	ت	ن	ر	ت	ن	ر	ت	ن	ر
الدينية	18	12.68	05	27	09.35	06	35	15.42	03	27	13.23	05	14	12.61	05	121	12.43	05
الاجتماعية	25	17.60	03	54	18.68	03	34	14.98	04	36	17.65	02	14	12.61	03	163	16.75	03
العلمية	21	14.78	04	61	21.11	02	30	13.22	05	15	07.36	06	09	08.10	06	136	13.97	04
الجمالية	38	26.77	01	64	22.15	01	41	18.06	02	31	15.20	03	16	14.41	03	190	19.52	02
الأخلاقية	30	21.12	02	49	16.95	04	76	33.48	01	64	31.37	01	33	29.72	01	252	25.89	01
السياسية الوطنية	10	07.05	06	34	11.76	05	11	04.84	06	31	15.19	04	25	22.52	02	111	11.40	06
المجموع	142	100	//	289	100	//	227	100	//	204	100	//	111	100	//	973	100	//

يتّضح من خلال الجدول أعلاه أنّ ورود القيم في نصوص تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي ككلّ؛ لا يكاد يختلف عن ورود القيم في محتويات نصوص الطور الثاني بالخصوص -والذي سبق وأن تطرّقنا له بالتحليل فيما سبق-، مع اختلاف بسيط في نسب ظهور

القيم الدينية والعلمية فقط، حيث وردتا في المرتبة الثالثة والرابعة على الترتيب في الطور الثاني، بينما تأخرت القيم الدينية إلى المرتبة الرابعة في محصلة ورود القيم ككل؛ وسبقتها بذلك القيم العلمية إلى المرتبة الثالثة. هذا؛ ونرى بأنّ تركيز القيم لم يكن مدروسا في هذه النصوص، وذلك للتّباين الواضح بين نسب ورود هذه القيم فيها، خاصة في النسب المتدنّية التي ظهرت بها أنواع من القيم، إذن فالاختلاف واضح وجليّ، والهوّة كبيرة بين النسبة العالية لظهور القيم الأخلاقية المقدرة بما نسبته (21.12%)، وبين أدنى نسبة للقيم السياسية الوطنية (07.05%).

كذلك وبهذه النتائج المُتوَصّل إليها من خلال هذا التحليل يتّضح لنا جليا، وذلك بالاعتماد على تقارب النسب العامة لورود القيم في نصوص اللغة العربية، حيث يُمكن حصرها في ثلاث مستويات -حسب نظرنا- وذلك كما يلي:

في المستوى الأول: القيم الأخلاقية ونسبتها (25.89٪)، وفي المستوى الثاني:القيم الجمالية والاجتماعية ونسبتهما على الترتيب (19.52٪، 16.75٪)، وفي المستوى الثالث: نجد القيم العلمية والدينية والسياسية الوطنية ونسبها على الترتيب:(13.97٪، 12.43٪، 11.40٪). وما انحصارها في هذه المجموعات مع اختلاف نسب ظهور كلّ منها إلاّ دليل على أنّها لم تلق نفس العناية والاهتمام، وخاصّة أثناء ظهور نسب ضعيفة لمجموعة القيم الأساسية والمهمّة التي سبق رصدها.

ويمكن إجمال القيم المُكوّنة لمختلف الأبعاد في الجدول التالي:

البعد	القيمة	س1	س2	س3	س4	س5	مج
البعد الديني	بر الوالدين للأبناء	09	08	10	08	01	36
	بر الأبناء للوالدين	06	05	03	03	02	19
	دعوة الله	01	04	02	01	01	09
	التوكل على الله			02	01	03	06
	التأمل في عظمة قدرة الله		04	12	08	05	29
	شكر الله على نعمه		02		02		04
	الإنفاق في سبيل الله		01	01	01		03
	ممارسة أركان الإسلام		01	02	03	01	07
	قراءة القرآن				01		01
	إحياء المناسبات الدينية	02	02	03		01	08
البعد الاجتماعي	التعاون	02	09	06	11	07	35
	تحمل المسؤولية				01	01	02
	العفو						00
	التواضع مع الآخرين وحسن معاملتهم		02	02	02	02	08
	الانتماء للجماعة	12	20	11	13	01	57
	الدعوة إلى السلام		01				01
	إماطة الأذى عن الطريق		01				
	الرفق بالحيوان	02	07	07	07	03	26
	إكرام الضيف	01	05				06
	عيادة المريض		02	02	01		05
	الإحسان إلى الجار		01	02	01		04
	صلة الأرحام	08	06	04	01		19
البعد العلمي	إثارة الفضول وحب المغامرة			02	02	02	06
	الحث على التفكير العلمي وتنمية الذكاء	04	27	11	07	01	50
	الدعوة إلى طلب المعالي		01		01	01	03
	مواكبة التطور وتقدير الاختراعات	04	16	08	05	03	36
	طلب العلم		01	01			02
	التحسيس بالخطر على طبقة الأزون					01	01
	احترام الوقت			02			02
	الحث على المطالعة		01	01			02
	تعلّم اللغة العربية			01			01
	تقدير المعلّم	04	06	01			11
	احترام العلماء						00
	القيام بأبحاث علمية						00
	حب المدرسة والاهتمام بها	09	09	03		01	22
البعد الجمالي	مكافحة التلوث	02	05		04	02	13
	الترويح عن النفس	16	25	16	15	07	79
	الاهتمام بالنظافة	06	09	06	01	01	23
	ترشيد استهلاك الكهرباء	01					01
	المحافظة على الماء	02		02		03	07
	التفاعل الإيجابي مع الغذاء	03	09	04	02	02	20
	التفاعل الإيجابي مع الأدوية			05	02	01	08
	الاهتمام بالشجرة	03	02	04	06		15
	النظام	05	14	04	01	01	24

البعد	القيمة	س1	س2	س3	س4	س5	مج
البعد الأخلاقي	الصدق والأمانة		01		02		03
	الشجاعة والمروءة		02	01	06	02	11
	الاحترام المتبادل	02	02	07	05	01	17
	الدعوة إلى فعل الخير		02	01	02	01	06
	الوفاء بالوعود		04	07	02	01	14
	قبول الدعوة	01	01	02	01	02	07
	التسامح	01	01		01	01	04
	الإخلاص		01	02		01	04
	الصبر		01	04	02		07
	الإيثار	01			03		04
	العدل				03		03
	الأدب والقول الحسن	16	13	18	09	02	58
	حسن التصرف		02	02	01		05
	العطف والحنان	01	01	07			09
	التأني في إصدار الأحكام	01		02	05	01	09
	العيش من كسب اليد		01	02	01	02	06
	الدفاع عن النفس		03		03		06
	الاعتماد على النفس		01	03	03	03	10
	الاجتهاد في العمل	03	10	11	12	14	50
	إتقان العمل		01	02			03
	تكريم المجتهدين	04	02	05	03	02	16
البعد السياسي الوطني	حب الوطن والانتماء إليه	01	04	02	09	03	19
	تحية العلم الوطني	03	01				04
	معرفة جغرافية الوطن	02	03	02	04	01	12
	الدعوة إلى الوحدة والتماسك		02			01	03
	احترام الحقوق والواجبات				01	01	02
	الاعتزاز بالتراث الوطني الجزائري	01	02	01		08	12
	الاعتزاز بتراث الحضارة العربية الإسلامية وبالمبدعين من علمائها				02	06	08
	إحياء المناسبات الوطنية	01	01		01	01	04
	أهمية الزراعة		09	01	03		13
	أهمية الصناعة		06	02	02		10
	أهمية السياحة		01	01	02	01	05
	تقدير واحترام دور رجال الشرطة	01	02			01	04
	الدفاع عن الوطن	01	02	01	06	02	12
	معرفة تاريخ الوطن		01	01	01		03

من خلال الأرقام المثبتة في الجدول أعلاه لمختلف القيم المُمثّلة للأبعاد المذكورة، يُمكن فهم ترتيب القيم في المستويات التي ضبطناها فيها سابقا -آخذين بعين الاعتبار أعمار التلاميذ المستهدفين بهذه القيم مع خصوصية المرحلة العمرية التي يمرّون بها-، نرى بأنّها ركّزت على تهذيب الجانب الخلقي للمتعلم، خاصة فيما تعلّق بقيم القول الحسن بتكرار ثماني وخمسين (58) مرّة، وهذا من خلال التأدّب مع الآخرين، وحسن الحديث معهم، وكذا الاجتهاد في العمل بتكرار خمسين (50 مرة)، وخاصة ما تعلق منها في الحث على الاجتهاد في الدراسة. كما اهتمت بالجوانب الجمالية له؛ خاصة فيما تعلق بمواضيع الترويح عن النفس بتكرار تسع وسبعين (79 مرة)، المتمثل في اللعب والخرجات والتّنزه. وكذلك قيم النظام بتكرار أربع وعشرين (24 مرة)، وهذا من خلال تقسيم الأدوار بين الأصدقاء عند الاشتراك في إنجاز عمل ما، وترتيب الأشياء في أماكنها، والمحافظة على الأدوات المدرسية وحسن ترتيبها، وكذلك الاهتمام بالنظافة بمختلف أشكالها: اللباس، والمكان وغيرها. كما لم تنس هذه النصوص الدور الاجتماعي للمتعلم، وهذا من خلال قيمة التعاون بتكرار خمس وثلاثين (35 مرة)، وقيمة الانتماء للجماعة بتكرار سبع وخمسين (57 مرة). ثمّ وردت كأولوية ثالثة باقي القيم الأخرى العلمية والدينية والسياسية الوطنية، حيث سجلنا أهم تكرارات قيم هذه الأبعاد كما يلي: قيمة الحث على التفكير العلمي وتنمية الذكاء بتكرار خمسين (50 مرة)، وكذلك قيمة مواكبة التطور العلمي وتقدير الاختراعات بتكرار ست وثلاثين (36 مرة) في البعد العلمي. وقيمة برّ الوالدين للأبناء بتكرار ست وثلاثين (36 مرة)، والتأمّل في عظمة قدرة الله بتكرار تسع وعشرين (29 مرة) في البعد الديني. وقيمة حب الوطن والانتماء إليه بتكرار تسع عشرة (19 مرة)، والاعتزاز بالتراث الوطني الجزائري بتكرار اثنتي عشرة (12 مرة) في البعد السياسي الوطني.

لكن رغم ما سبق ذكره؛ يبقى تضمين هذه القيم في نصوص اللغة العربية يَشُوبه التباين ، وغياب الدراسة القبلية والخطّة الواضحة في توزيع هذه القيم على مختلف نصوص سنوات المرحلة الابتدائية. ولأدلّ على ذلك الإجحاف الكبير في إيراد قيم مهمّة أمثال: قراءة القرآن (مرة واحدة)، وإماطة الأذى عن الطريق (مرة واحدة)، والإحسان إلى الجار (04 مرات)، والدعوة إلى طلب المعالي (03 مرات)، وطلب العلم (مرتين فقط)، والتحسيس بالخطر على طبقة الأزون (مرة واحدة)، واحترام الوقت (مرتين)، والحث على المطالعة (مرتين)، وتعلّم اللّغة العربيّة (مرّة واحدة فقط)، وترشيد استهلاك الكهرباء (مرة واحدة فقط)، والصّدق والأمانة (3 مرات)، وإتقان العمل (03 مرات)، والدعوة إلى الوحدة والتماسك (03 مرات)، واحترام الحقوق والواجبات

(مرّتين)، وإحياء المناسبات الوطنية (04 مرات)، ومعرفة تاريخ الوطن (03 مرات). ناهيك عن ذكر قيم لم ترد قط في نصوص اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أمثال: العفو، واحترام العلماء، والقيام بأبحاث علمية وغيرها..إلخ.

علاوة على ما سبق ذكره؛ لو غُصنا أكثر في ضعف ورود القيم السالفة الذكر، ومثّلنا عن هذا النقص بظهور قيمة طلب العلم، أو قيمة الحث على المطالعة –على سبيل المثال-؛ اللّتان وردتا بتكرار مرّتين لكلّ منهما في مختلف نصوص اللغة العربية، فنجد أنّهما ظهرتا لمرة واحدة لكلّ منهما في السنة الثانية ابتدائي، ونفس الشيء في السنة الثالثة ابتدائي، فأنّى لهاتين القيمتين أن يترسّخا في ذهن المتعلم بهذا التكرار الضعيف، وبهذا التّباين الواضح، ونفس الشيء يُقال عن باقي القيم الأخرى.

لقد ورد المحتوى الثقافي لهذه النصوص متضمّنا لعدد من القيم بلغت إجمالا تسعمائة وثلاث وسبعين (973) قيمة. وهذا لأنّ المرحلة الابتدائية من أهمّ المراحل التعليمية التي يتمّ إكساب المتعلّم فيها أنواعا من القيم عن طريق التعليم، إذ أنّ هذا الأخير "يرتبط بالقيم ونظام الاعتقاد والاتجاهات الاجتماعية والسياسية للتلاميذ والطلاّب؛ بصورة دفعت الدول صغيرها وكبيرها إلى محاولة التّحكم في نوع القيم التي يكتسبها المرء من خلال التعليم، لذا سارعت هذه الدول إلى توظيفه كأداة في خلق ما تراه من قيم لدى الأفراد "[1]، وممّا لاشكّ فيه بأنّ التعليم أحسن وسيلة في تحقيق هذه الأهداف كلها، وكذا في تشكيل الأجيال الصّاعدة خصوصا في المراحل الأولى منه.

لقد تنوعّت المجالات الثقافية وتعددّت التي عالجتها نصوص تدريس اللغة العربية لتشمل أغلب أنواع الثقافة المراد غرسها في تلاميذ هذه المرحلة، مع هذا لاحظنا اختلافا في ورود هذه الأبعاد وتباينا، وذلك من خلال القيم التي يجسّدها كل بعد منها، وفيما يلي عرض لهذه الأبعاد:

1 -البعد الدّيني:

لقد سعت مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من خلال المحتوى الثقافي في نصوص اللغة العربية إلى غرس مجموعة من الأفكار والقيم الإسلامية، تمثّل في عشر (10) أنواع من القيم تسنّى لنا ضبطها في هذه النصوص، حيث تباين تكرارها في نصوص اللغة العربية من سنة دراسية إلى أخرى، لذلك تميّز المحتوى الثقافي الديني ببعض من التنوّع من خلالها. وظهور هذا النوع من الثقافة في هذه النصوص ضرورة تمليها عليها مرجعيتنا الدينية والفكرية.

[1] - عبد الناصر محمد رشاد، التعليم والتنمية الشاملة، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر، 2002، ص: 173.

لقد لاحظنا نوعا من التّنوع في ظهور المحتوى الثقافي الديني في هذه النصوص، إذ ركّز بالخصوص على علاقة الوالدين بالأبناء، لأنهم يمرّون بمرحلة عُمرية تقتضي هذا، وذلك من خلال اعتناء الآباء بأولادهم، وتربيتهم تربية سليمة، وتوفير لهم ما يحتاجونه من أكل وملبس وعطف وحنان....، وموازاة مع هذا اهتمت هذه النصوص كذلك ببرّ الأبناء للوالدين، وذلك من خلال طاعتهم ومساعدتهم في أعمال المنزل وغيرها. ومحتوى متعلّق بعظمة قدرة الله، وذلك من خلال الفقرات والأفكار والعبارات التي تصف إبداع الله سبحانه وتعالى لهذا الكون. ومحتوى يتحدّث عن أركان الإسلام من صلاة وصوم وغيرها، وذكرٍ للمناسبات الدينية والاحتفال بها...، وهذا كلّه من أجل البناء الديني الصحيح للمتعلم، وطبع شخصيته بطابع إسلامي مميّز.

من خلال ما تمّ تشخيصه، ومن النقاط الأساسية التي ركّز عليها المحتوى الثقافي الديني هما قيمتي: برّ الوالدين للأبناء وذلك من خلال ست وثلاثين (36) فكرة. أو بتعبير آخر تكرّر هذا المحتوى في ستة وثلاثين نصا، تليها مباشرة قيمة التأمل في عظمة قدرة الله التي ظهرت في تسعة وعشرين (29) نصا. ومن الملاحظ عن القيم المُجسّدة للمحتوى الثقافي الديني أنّها ملائمة لسنّ متعلمي هذه المرحلة، ممّا يزيد من تقبّلها عندهم، ويساعد في تجسيدها على أرض الواقع، وهو المسعى الأمثل والهدف المتوخّى من العملية التربوية التعليمية، فقيم: برّ الأبناء للوالدين، والتأمل في قدرة الله والتوكّل عليه، وممارسة أركان الإسلام من صلاة وصيام خاصة، وكذا الفرح بالمناسبات الدينية وحسن إحيائها. فكل هذه القيم وغيرها من التي لم نذكرها هنا سهلة التجسيد عند طلاب هذه المرحلة، ممّا يسمح لهم بممارستها، وتحقيقها في حياتهم اليومية، حيث إنّ الهدف من وراء ذلك كلّه هو "إحداث التغيير في سلوك الفرد، سواء أكان ذلك بتعويده على الاستقامة منذ الصّغر إلى أن تصبح سلوكاته منضبطة بحكم العادة، لأنّ من شبّ على شيء شاب عليه كما يقول الحكماء، أم عن طريق تجاربه مع الحياة والناس، ومن خلالها يمكن تعديل سلوكاته وعاداته "[1]. ولاشك أن المرحلة الابتدائية هي أفضل مرحلة لتمثّل هذا الهدف واقعا، لأنّ سنّ التلميذ تسمح بهذا، كما تكون قابليته أكبر لترسيخ السلوك السّوي، وتنفيره من الخاطئ قصد تحقيق الغاية المتمثلة في "تطهير النفس البشرية من الرذائل وتحويلها إلى فضائل، واكتساب العادات الحسنة والاتجاهات الخيّرة بالتدريب"[2]، حيث لا يتحقّق هذا الأخير إلاّ بالتكرارات اللازمة لظهور القيمة، وبالطريقة الأصلح في غرسها، وفي الوقت المناسب لذلك.

[1] - إبراهيم ناصر، التربية الأخلاقية، دار وائل للنشر، عمان-الأردن، ط1، 2006، ص: 238.
[2] - نفس المرجع ، ص: 238.

لقد تميّز المحتوى الثقافي الديني لنصوص اللغة العربية ببعض النقاط الإيجابية التي تحسب له، وهذا من خلال ظهور العديد من القيم النبيلة التي لها الأثر الإيجابي في رسم شخصية المتعلم، ووسمها بطابع ديني إسلامي متميز. إلاّ أنّ هذا المحتوى وقياسا على النسبة التي تمثّله من مجموع نصوص اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وهي (45.31%)؛ أي بمعدّل مائة وواحد وعشرين (121) نصا من إجمالي النصوص المقدّر بمائتين وسبعة وستين (267) نصا، هو ظهور يمكن أن نقول عليه بأنّه لا يُترجم مرجعيتنا الدينية الإسلامية، وأنّه لا يسهم الإسهام الفعّال في تشكيل الشخصية الإسلامية المطلوبة لتلميذ هذه المرحلة. فعلى الرغم من انحصار المحتوى الثقافي ذي الطابع الديني في نصوص اللغة العربية في هذه القيم العشر (10) المجسدة له، إلاّ أنّنا ضبطنا غيابا لبعضها في كثير من النصوص، مع قلّة الاعتماد على النصوص الشرعيّة (القرآن الكريم، والسنة النبوية)، حيث شهدت نصوص السنة الأولى ابتدائي غيابا لستٍّ (6) منها، وهي: قيمة التوكل على الله، والتأمل في عظمته، وشكره على نعمه، والإنفاق في سبيل الله، وممارسة أركان الإسلام، وقراءة القرآن. والسنة الثانية لاثنتين منها وهي: التوكل على الله، وقراءة القرآن. والسنة الثالثة كسابقتها وهي: شكر الله على نعمه، وقراءة القرآن. والسنة الرابعة لواحدة منها وهي: إحياء المناسبات الدينية. والسنة الخامسة لثلاث منها وهي: شكر الله على نعمه، والإنفاق في سبيل الله، وقراءة القرآن. ناهيك عن الضعف العام في ورودها . حيث يقول الدكتور محمد أحمد صوالحة: "كما أنّ قلة التركيز على القيم الدينية يمثل ضغطا تعاني منه الكثير من قصص الأطفال في الوطن العربي بشكل عام..."[1]. كما لا حظنا غياب المحتوى الذي يتعلّق بسيرة النبي صلى الله عليه وسلم وصحابته الكرام وغيرها، نقول هذا؛ لأنّ المحتوى الثقافي الديني لا يمكن أن ينحصر في هذا المحتوى المُمَثّل بمجموعة هذه القيم فقط، لأنّها مازالت قليلة مقارنة بحجم القيم الدينية والإسلامية التي كان من المفروض إكسابها لمتعلمي هذه المرحلة العمرية، وذلك انطلاقا من كون الدين الإسلامي هو دستورنا ومنهاج حياتنا. لذا "فإنّ على مُصمّم المنهاج أن يعدّ القيم أساسا مهمّا من أسس المنهاج، وعليه أن يأخذ بالمفهوم الديني للقيم، وليس بالمفهوم الوضعي، وعليه أيضا أن يتعامل مع القيم الوضعية على أنّها مجموعة من العادات والتقاليد تؤثر في السلوك، ولكنّها لا توجّهه ولا تضبطه "[2]. وينبغي على المناهج التعليمية بالخصوص تجسيد هذا التوجّه في جميع المحتويات التي تُقدَّم للناشئة، وأنّ تُرسِّخ فيهم مبادئ الإسلام التي أساسها "الإيمان بالله ربّا،

[1]- محمد أحمد صوالحة، "دراسة تحليلية لواقع القيم في عينة من قصص الأطفال"، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد 1، ع4، 2003، ص:27.

[2] - توفيق مرعي، اسحق الفرحان: المنهاج التربوي، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة-مصر، 2008، ص: 116.

وبالإسلام دينا، وبمحمد صلى الله عليه وسلم نبيّا ورسولا، والنّظر إلى الكون والإنسان والحياة نظرة إسلامية، وأنّ الوجود كلّه خاضع لما سنّه الله تعالى، والالتزام بالمُثل العليا التي جاء بها الإسلام، والإيمان بالكرامة الإنسانية "[1]. ولا يتحقّق هذا إلاّ من خلال إكسابه قدرا كبيرا من القيم الدينية والإسلامية، وإطلاعه على نماذج متعددة وصور مختلفة من الحياة الإسلامية، وسير العظماء، لأنّه لا يمكن لنا بأيّ حال من الأحوال أن ننسلخ عن ديننا ولو للحظة واحدة في جميع مناحي الحياة وصورها، "حيث يحتل الدين مكانة متميزة في عملية تعليم القيم والاتّجاهات السليمة، لذا ننصح المعلمين في بيئتنا العربية خصوصا والإسلامية عموما بالاحتكام للدين في التنشئة الاجتماعية لأجيالنا، وذلك من خلال تأكيد الرجوع للتعاليم الإسلامية الواردة في الآيات القرآنية الكريمة والسنة النبوية الشريفة في تقييم المواقف والممارسات، وأنماط السلوك التي يعرضها المتعلمون ويتعرّضون لها، فضلا على ترجمتها إلى سلوك معياري يطبّقه المتعلم في حياته، وذلك من خلال تسلّلها إلى نفس المتعلم، وإيقاظ ضميره، وتوجيه سلوكه نحو الأفضل، ونبذ الأنماط السلوكية غير السويّة "[2]. يُضاف إلى هذا اعتماد المنهجية السليمة في تدريسها وحسن اختيارها من طرف المختصين في هذا المجال، لاسيما رجال التربية والعلوم الإسلامية حتّى يتسنّى ضبط المحتوى الملائم لكل سنة دراسية، وكل طور تعليمي بطريقة علمية مدروسة تلائم قدرات المتعلمين، ومستوى إدراكهم ونموّهم في جميع المستويات، فلا يُعقل أن يقدّم للتلاميذ محتويات ثقافية دينية تفوق مستواهم الفكري، بل لابد من الضروري "مراعاة المحتوى التعليمي المناسب لمستوى المتعلمين واستعداداتهم وقدراتهم وتوجّهاتهم، فقدرات المتعلمين على أصنافهم تتفاوت من مستوى إلى آخر، ولا ينبغي أن يُعطى للمتعلم أكثر ممّا لا يستوعبه حرصا على سلامته الفكرية، وتماشيا مع مبادئ المنطق السليم "[3]. فإنْ توفّر هذا جميعه؛ فقد كتبنا على هذا المحتوى الثقافي الديني وغيره بالقبول والنجاح إلى حدّ كبير.

2- البعد الاجتماعي:

يعدّ الأساس الاجتماعي من الأسس المهمّة في تصميم المناهج التعليميّة وتنفيذها وتطويرها وتقويمها، وهو يمثّل "مجموعة العوامل والقوى الاجتماعية التي تؤثّر في تخطيط المنهج وتنفيذه. وتتمثّل في ثقافة المجتمع، وتراثه، وواقعه، ونظامه، ومبادئه، ومشكلاته التي تواجهه وحاجاته وأهدافه التي يرمي إلى تحقيقها، وهذا يعني على وجه التحديد أن يكون المنهج وثيق الصلة ببيئة

[1] - ينظر: عبد اللطيف حسين فرج، التعليم الثانوي رؤية جديدة، دار الحامد للنشر، عمان-الأردن، ط1، 2008، ص:79.
[2] - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص:364.
[3] - عبد المجيد عيساني، مقاييس بناء المحتوى اللغوي، مطبعة مزوار، الوادي، ط1، 2010، ص:12.

التلميذ، وأن يتيح المجال أمام التلاميذ للممارسة المنظّمة في فلسفة المجتمع، وأن يعكس مقوّمات الفلسفة الاجتماعية ويحوّلها إلى سلوك يمارسه التلاميذ بما يتّفق ومتطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها وأبعادها المختلفة؛ فإذا كانت المدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع من أجل استمراره وإعداد أبنائه للقيام بدورهم فيه، فمن الطبيعي أن تتأثّر المدرسة بالظروف المحيطة به"[1].

انطلاقا من هذه الأهميّة حظي الجانب الاجتماعي من قبل واضعي المناهج في نصوص تدريس اللغة العربية التي بين أيدينا، حيث اشتمل على العديد من القيم ذات البعد الاجتماعي، وهو من النقاط الإيجابية التي تُحسب لهذا المحتوى، وذلك من خلال استناده إلى المجتمع الذي لا يمكن فصل ثقافته عن ثقافة المتعلم باعتبار أنّ المجتمع هو الإطار العام الذي يستمدّ منه الطالب القيم والأفكار والمفاهيم المشكّلة لعناصر ثقافته؛ وهذا على أساس أنّ التنشئة الاجتماعية للمتعلم هي في أصلها عملية تفاعل حيث "يكتسب فيها الفرد شخصيته الاجتماعية، والتي تعكس ثقافة مجتمعه. وفيها يقوم المجتمع بجماعاته ومؤسساته بتنشئة صغاره وجعلهم أعضاء مسؤولين يعتمد عليهم، وذلك عن طريق إكسابهم المعاني والرموز والقيم التي تحكم سلوكهم "[2]. فالفرد تتكوّن شخصيته ويكتسب ثقافته من المجتمع الذي يعيش فيه، وهذا "لأنّ المنهج من الوجهة العلمية لا يمكن أن يُخطّط، أو يُنفّذ من فراغ، أو على أمور لا تقع في دائرة المجتمع الذي يُمثّله "[3]. لذلك كان من الأهمية بما كان أن تتضمّن نصوص اللغة العربية قيم المجتمع وثقافته حتّى ينشأ الطلاّب في تناغم مع بيئتهم الاجتماعية وتجانس معها. ثمّ إنّ هذه القيم لابد أنّ تختلف وتتنوّع بما تُجسّد هذا المحتوى الثقافي ذا البعد الاجتماعي وتمثّله أحسن تمثيل، وبما يكون مناسبا لمتعلم هذه المرحلة، وهذا ما لمسناه في نصوص اللغة العربية حيث شملت قيم هذا المجال على مجموعة من القيم المناسبة لمتعلمي هذه المرحلة كالتّعاون، والانتماء للجماعة، والرفق بالحيوان، وإكرام الضيف، وعيادة المريض، والإحسان إلى الجار وصلة الأرحام...، فجميع هذه القيم يعيشها الطفل يوميا، وبها يتحقّق ترابط المجتمع، ويُصان من التشتت والتفرقة، وتسهم بالأثر الإيجابي في البيئة التي يعيش فيها المتعلم "لأنّه لا ينفصل عن البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، أو بيئته الطبيعية التي تشكّل نمط الحياة، وقدراته، وأنماط تفكيره، وهذا يقتضي أن تكون هناك علاقة وثيقة بين الفرد وبيئته، وهذا ما يجب أن يحرص عليه المنهاج"[4].

[1] - ينظر: حسن شحاته، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة-مصر، ط 2،2003، ص:46.
[2] - محمد أحمد كريم، فاروق شوقي البوهي: المدخل في العلوم التربوية والسلوكية، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وصناعة الورق، مصر، 2003، ص:185.
[3] - ينظر: حسن شحاته: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص: 47.
[4] - عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية –رؤية نظرية تطبيقية-، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان –الأردن، ط1، 2009، ص: 57.

ممّا يحسب كذلك للمحتوى الثقافي ذي الطابع الاجتماعي في نصوص اللغة العربية؛ هو أنّه حاول ترسيخ قيم هذا المجال في نفوس المتعلمين من خلال النصوص والفقرات التي دارت أحداثها في قصص ومغامرات الأطفال في أوساطهم البيئية الحيوية كالأسرة والمدرسة والحي، أو في أي صورة أخرى من الحياة الاجتماعية اليومية...، أو من خلال سرد النصوص التي تعالج أحداث الطفولة في العالم كالقصص الإفريقية، والقصص الصّيني وغيرها، حيث حملت هذه النصوص مجموعة من القيم الاجتماعية النبيلة، وذلك من خلال التركيز على الأحداث الواقعية أحيانا كما ورد في نصوص: (وتعود الحياة إلى باب الوادي، وتهتز الأرض وهي حكاية عن الزلزال الذي ضرب مدينة بودواو بولاية بومرداس في السنوات الماضية)، أو على الخرافية أحيانا أخرى، مثلما ورد في نصوص: (البنات الثلاث، وشجرة الرّمان)، أو من تلك التي وردت على لسان الحيوان، ومثالها ما ورد في نصوص: (رسالة سلام، والنمل والصرصور). فكل هذه العناوين وغيرها مرّرت العديد من المحتويات الثقافية الاجتماعية وغيرها من الأبعاد الثقافية الأخرى؛ عن طريق غرس مجموعة من القيم الاجتماعية من أهمّها: التّعاون، والتّواضع مع الآخرين وحسن معاملتهم، والانتماء للجماعة...إلخ.

إضافة إلى ما سبق ذكره، لقد تميّز المحتوى الثقافي ذو البعد الاجتماعي بورود كثير من القيم الاجتماعية التي لها الأثر الإيجابي في رسم شخصية المتعلّم، ووسمها بطابع ثقافيّ اجتماعي متميّز، وتترجم ذلك من خلال مجموعة من القيم بلغت مائة وثلاث وستون (163) قيمة، أو بتعبير آخر نقول: لقد ظهر المحتوى الثقافي الاجتماعي في مائة وثلاث وستين (163) نصا من إجمالي النصوص الذي بلغ مائتين وسبعة وستين (267)نصا، أي بنسبة مئوية (61.04%). وهي نسبة على الرغم من أهميتها لكن نرى بأنّها يعتريها نوع من التقصير في بلوغ التربية الاجتماعية المثاليّة لمتعلم مرحلة التعليم الابتدائي.

على الرغم ممّا سبق ذكره من مزايا للمحتوى الثقافي الاجتماعي، إلاّ أنّه يظلّ قاصرا في تلبية المطلوب منه في تعزيز الوعي الاجتماعي للمتعلم، وتعريفه بقضايا ومشكلات مجتمعه العديدة والمتعددة التي لم تطرحها مضامين النصوص، بل عالجت جزءًا يسيرا منها. وانحصر بذلك هذا المحتوى في معالجة بعض الجوانب الاجتماعية التي ترجمها التكرار العالي لبعض قيم هذا البعد، وذلك على حساب ظهور باقي قيم هذا المجال، حيث ضبطنا التكرارات الآتية: الانتماء للجماعة (57 مرة)، والتعاون (35 مرة)، والرفق بالحيوان (26 مرة)، وصلة الأرحام (19 مرة)، هذا من جهة. ومن جهة أخرى أُهمِلت العديد من قيم هذا المجال وذلك من خلال تكراراتها الضعيفة كقيمة

الدعوة إلى السلام، وقيمة إماطة الأذى عن الطريق (01 مرّة واحدة) لكل منهما، وقيمة تحمّل المسؤولية (02 مرّة)، كما غُيّبت العديد من قيم هذا المجال كقيمة العفو، والتكافل، واحترام الذات وغيرها. إلاّ أنّ المجال الاجتماعي أكبر من أن ينحصر في هذا الإطار، وهذا ما يتطلّب –من دون الإشارة إليه- طرح قضاياه الأساسية أمام المتعلم لتعريفها له، ومناقشتها وتحليلها قصد إيجاد الحلول المناسبة لها حتّى نزرع فيه "الإحساس بمشكلات مجتمعه، والمساهمة في حل تلك المشاكل بشكل إيجابي وصادق، وذلك باستخدام الأساليب العلمية المتطورة"[1]، لأنّ هذا المتعلم هو في النهاية جزء من هذا المجتمع شئنا أم أبينا، وإذا لم نَعرض عليه قضايا مجتمعه ومشكلاته الآنية والمستقبلية في هذه المرحلة العمرية من مراحل تعليمه؛ فمتى سنعرضها عليه؟، لأنّه باختصار "لكي يستطيع الفرد أن يتكيّف مع أنماط السلوك السائدة، ويتمكّن من التأثير فيها والإسهام في حل مشكلاتها إسهاما واعيا، لابد له من أن يتفهّم ما فيها من مشكلات ونظم..."[2].

ومن القضايا التي نرى أنّ المحتوى الثقافي ذا البعد الاجتماعي قصّر في عرضها خصوصا على مستوى المجتمع العربي كقضية حق الشعب العربي الفلسطيني في تأسيس دولة ذات حدود آمنة، وانخفاض مستوى المعيشة في عديد من المجتمعات العربية ومنها بلدنا الجزائر، "وهذه المشكلة اقتصادية في ظاهرها ولكنّها اجتماعية في حقيقتها، فقد تكون ناتجة عن تخلّف الأفراد، أو من عدم قدرة الإنسان على استغلال الطبيعة من حوله استغلالا كافيا"[3]، وكذلك بعض القضايا التي تظهر على المستوى المحلي والعربي كالانحرافات السّلوكية لدى بعض الأطفال والشّباب، "وتلك الظّاهرة تبدّت فيما يظهر على الشباب من نتوءات سلوكية في الملبس والشعر والسير وأساليب الحديث، وغيرها من الفهم الخاطئ لبعض المفاهيم والتّصوّرات "[4]، وقضية العنف داخل المؤسسات التعليمية بما فيه من عنف ضدّ الأساتذة والمعلمين، وظاهرة التسرّب المدرسي، والتفكّك الأسري، والتّدخين والمخدّرات التي أصبحت متفشية داخل الأوساط المدرسية وحتّى الابتدائية منها...، بالإضافة إلى ظاهرة اختلاف أطياف المجتمع الجزائري ولهجاتها...وغيرها من القضايا الثقافية الاجتماعية التي كان من الأهمية بما كان أن يعلمها المتعلم، وأن يكون على دراية بها داخل المؤسسات التعليمية لأن "المدرسة تعدّ طلابها للقيام بأدوار معينة في المجتمع مستقبلا،

[1] - محمد أحمد كريم، فاروق شوقي البوهي: المدخل في العلوم التربوية والسلوكية، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وصناعة الورق، مصر، دط، 2003، ص: 185.

[2] - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص:192.

[3] - نفس المرجع ، ص:200.

[4] - نفس المرجع ، ص: 199.

الأمر الذي يتطلّب معه وجوب تعويد الطلاب على المشاركة الإيجابية في مشكلات المجتمع، وهذا لن يتحقّق ما لم يتم تناول تلك المشكلات بالمناقشة في المدرسة"[1].

من منطلق أنّ للثقافة عموميات كاللّغة والدّين...، وخصوصيات كاللّهجات والعادات...، "فعلى المنهاج أن يهتمّ بهذه العناصر ويقرّبها من بعضها ويعالجها حتّى يمنع التفكك الاجتماعي الذي يجعل المجتمعات متعددة متفرّقة، أي أنّ الثقافة تساعد في وحدة المجتمع وتماسكه "[2]. أمّا بدائل الثقافة "فيؤخذ من مبادئها ما ينفع المجتمع، وإهمال ما يسيء منها إلى مجتمعنا "[3]، ليكون بذلك المنهج التعليمي ذا دور فعال اتجاه مختلف العناصر الثقافية، لأنّ "أي تغيّر يحدث في أي جانب من الحياة يتطلّب حدوث تغيّر آخر نظيره في الجوانب الأخرى "[4]، وأن يسعى سعيا حثيثا في رفع الروابط الاجتماعية وشدّها، حيث تشكّل اللغة –كما سبق ذكره- عاملا مهمّا في هذا الشدّ الاجتماعي، لأنّ "اللّغة ليست وسيلة كأي وسيلة أخرى. إنّ جمودها يجمّد الفكر، وتفتحها ينمّي الفكر، والتفكير هو قبل كلّ شيء عمليات تجرى بلغة، فلا تفكير سليم بغير لغة سليمة"[5]، وهذا لأنّ من خصوصيات التغيّر الثقافي "عادة ما يسبق التغير في العناصر المادية من الثقافة التغيير في العناصر الفكرية، ممّا يدعو الناس إلى التفكير فيه لمواجهته مع أنّ العناصر الفكرية هي مصدر جميع مكوّنات الثقافة"[6].

3- البعد العلمي والمعرفي:

تعدّ المعرفة ومنظومة القيم أحد الأسس التي تبنى عليها المقرّرات التعليميّة، كما تختلف فلسفة المعرفة والقيم باختلاف المجتمعات، واللغة سجل لهذه المعارف التي صنّفها الإنسان إلى مجالات كثيرة كالعلوم والرياضيات والفنون وغيرها من فروع شجرة المعرفة. وتراكُميّة المعرفة وتفجّرها يطرح التساؤل التالي على واضعي المناهج التعليمية، ماذا يقدّمون من المعارف للتلاميذ؟، وماذا يتركون؟، وكيف يقدّمونها؟... "ومن هنا تظهر مشكلة اختيار المعرفة الواجب تقديمها للمتعلمين في مستويات مراحل التعليم المختلفة، وكيفية تنظيمها بناءا على احتياجات المتعلمين، واستعداداتهم وقدراتهم ومستجدات العصر وغيرها"[7].

---

[1] - جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم: تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، دار الشروق، عمان –الأردن، ط1، 2011، ص: 214.
[2] - هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، الأردن-عمان، ط1، 2005، ص: 115.
[3] - ينظر: نفس المرجع ، نفس الصفحة.
[4] - توفيق مرعي، اسحق الفرحان: المنهاج التربوي، ص:147.
[5] -رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامّة لمناهج اللغة العربية –إعدادها، تطويرها، تقويمها-، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2000، ص: 135.
[6] - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل ، ص: 200.
[7] - نفس المرجع ، ص: 164.

انطلاقا من هذه الأهمية؛ لقي المحتوى الثقافي ذو البعد العلمي والمعرفي اهتماما كبيرا من طرف واضعي المناهج التعليمية ومؤلّفي الكتب المدرسية، على اعتبار أنّ الرّسالة الأسمى للمدرسة هي نشر العلم والمعرفة بين الناشئة، ونظرا لما يحظى به العلم من أهمية في حياة الأمم والمجتمعات، وبالأخصّ في عصرنا الحاضر الذي يتميّز بالانفجار المعرفي والتقدّم العلمي الكبيرين، وذلك على جميع الأصعدة الحياتية إنّه "عصر الثّورة التّكنولوجية، وعصر التغيّر المتسارع، وعصر الانفتاح الإعلامي الثقافي الحضاري العالمي، والثورة التكنولوجية التي هي من أهمّ خواص هذا القرن الذي نعيشه، هي ثورة تعتمد على المعرفة العلمية المتقدّمة، والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفّقة بمعدّلات سريعة"[1]. لذلك تضمّنت نصوص تدريس اللغة العربية العديد من القيم العلمية التي عكست بوضوح بعض ميزات عصرنا الحالي، وخاصّة فيما تعلّق في الحديث عن الوسائل المستحدثة: كالهاتف النقال، والقطار، والطائرة...إلخ. وانطلاقا من هذا ورد محتوى هذه النصوص مليئا بالعديد من القيم العلمية والمعرفية التي بلغت ثلاثة عشر (13) نوعا، تكرّر ورودها إجمالا مائة وستة وثلاثين (136) مرة في مختلف نصوص المرحلة الابتدائية، وهي تمثّل نسبة مئوية قدرها (50.93%) ظهرت فيها مختلف قيم هذا المجال عبر نصوص اللغة العربية، حيث وصل تكرار قيمة الحث على التفكير العلمي وتنمية الذكاء إلى خمسين (50) مرّة، وقيمة مواكبة التطور العلمي وتقدير الاختراعات إلى ستّ وثلاثين (36) مرّة، وقيمة حب المدرسة والاهتمام بها إلى اثنتين وعشرين (22) مرّة، وقيمة تقدير المعلم إلى إحدى عشرة (11) مرّة، وقيمة إثارة الفضول وحبّ المغامرة إلى ستّ (06) مرات. وهذا -إنْ دلّ على شيء- فإنّه يدل على محاولة مسايرة المحتوى الثقافي العلمي والمعرفي لطبيعة العصر الذي نعيشه، وذلك من خلال معالجته لهذه الجوانب المهمّة منه. كما يفيد التكرار العالي للقيم المذكورة آنفا، لاسيما ما تعلّق بقيمة الحثّ على التفكير العلمي وتنمية الذكاء؛ إصرار هذا المحتوى على إكساب المتعلّم النظرة العلمية الثاقبة، وتنمية تفكيره، "ولذلك فإنّ التّربية الحديثة تهتمّ بتدريب التّلاميذ على التفكير العلمي، وتنمية القدرات الابتكارية لدى المتعلم"[2]. وكذا احترام المعلّم الذي هو بمثابة حجز الزاوية في العملية التربوية التعلمية، ويتعدّى دوره إلى " بناء شخصية الإنسان في أبعادها

[1] - عبد اللطيف حسين فرج، التعليم الثانوي رؤية جديدة، ص: 109.
[2] - حسن شحاته: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص: 36.

الجسمية والنفسية والعقلية والأخلاقية، وإلى ربط التعليم بالحياة وتحسين مخرجاته "[1]. وقيمة حبّ المدرسة "التي هي عامل لا يمكن الاستغناء عنه في تربية صغار الجيل "[2]، هذا بالإضافة إلى قيم إثارة فضول المتعلم، وبعث روح المغامرة فيه.

إنّ ممّا يحسب –كذلك- للمحتوى الثقافي العلمي هو إيلاؤه الأهمية الكبيرة للجانب المادي –إن صحّ التعبير- من ثقافة العصر الحالي، وخاصّة فيما تعلّق بوسائل الاتّصال والمواصلات التي أولى لها اهتماما بالغا، وذلك من خلال الدروس الكثيرة والمتكرّرة من نصوص اللغة العربية، حيث تكرّر موضوع الانترنت، والقطار، والطائرة، والهاتف النقال والحاسوب مرّتين لكل منها، وهناك منها من حاز على تكرار أكبر ممّا ذكرنا. ولأهمية وسيلة الحاسوب صار "لزاما على كل مجتمع يريد اللّحاق بالعصر المعلوماتي أن ينشئ الأجيال على تعلّم الحاسوب والتّعامل مع تقنياته، ويؤهّلهم لمجابهة المتغيّرات المتسارعة في هذا العصر "[3]. هذا بالإضافة إلى طَرقِ مواضيع السّيارة، والحافلة، والتلفاز، والأقمار الاصطناعية وغزو الفضاء...، ولأدلّ على ذلك التكرار العالي لقيمة مواكبة التطور العلمي وتقدير الاختراعات، وذلك من خلال ظهورها ست وثلاثين (36) مرّة في هذه النصوص.

على الرغم من تميّز المحتوى الثقافي ذو البعد العلمي والمعرفي في نصوص تدريس اللغة العربية بالعديد من المحاسن والإيجابيات، إلى جانب هذا لم يَخلُ من بعض النقائص، ولعلّ أهمّها الطريقة التي عُولجت بها بعض موضوعات هذا المجال و طريقة تقديم هذه العناوين –وقد سبق أن أشرنا إلى هذا فيما سبق-، فقد افتقدت إلى منهجية مضبوطة على مستوى اختيار محتوى الدروس وضبطه، وعلى مستوى تنظيم المادة العلمية المتضمّنة فيه، أو النقص في الإثراء العلمي والمعرفي، أو في البناء الفكري وغيرها من الهفوات الأخرى، لأنّ المواكبة العلمية لعصرنا الحالي "تستوجب تطوير المنهاج بشكل يقوم على الاختيار والانتقاء من المعرفة ما يصلح لطبيعة هذا العصر وتنظيمها وعرضها بشكل يساعد المتعلم على التعرف وفهم الجوانب الإيجابية لثقافة العالم من جانب، والتأكيد على تكامل المعرفة وترابطها من جانب آخر "[4]، ولا يتأتّى هذا إلاّ باختيار المعرفة التي تخدم المتعلم تبعا لما يجري حوله من متغيّرات ثقافية، وذلك عن طريق حسن اختيارها وتنظيمها ليستفيد منها، وتعود عليه بالفائدة في حياته اليومية، لأنّ عصره في تغيّر دائم ومستمرّ، ولأنّ "الأحداث العالمية في الوقت الحاضر كثيرة وتمتاز بسرعة الانتشار، ولا

[1] - ينظر: عبد السلام عبد الله الجقندي، دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس، دار بن قتيبة، دمشق-سوريا، ط1، 2008، ص: 349.
[2] - صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد: التربية وطرق التدريس، ج1، دار المعارف، مصر، دط، دت، ص: 79.
[3] - عبد اللطيف حسين فرج، التعليم الثانوي رؤية جديدة، ص: 110.
[4] - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل ، ص: 300.

يمكن إغفالها أو إهمالها لتقدّم وسائل الاتّصال وارتباط أجزاء العالم ببعضها، ممّا يستوجب ملاحقة المناهج التعليمية لتلك الأحداث وأخذها بنظر الاعتبار... "[1]. هذا من جهة، ومن جهة أخرى وامتدادا لما ضبطناه من نقائص في المحتوى الثقافي العلمي والمعرفي؛ نرى بأنّ هذا المحتوى في نصوص اللغة العربية قد انحصر تمام الانحصار في الحديث عن تطور وسائل الاتصال والمواصلات التي سبق تعدادها، وهذا الأمر نراه يخلق لدى المتعلمين نوعا من القصور في الإلمام بمظاهر الثورة العلمية والمعلوماتية التي يشهدها العالم اليوم، في حين أنّ هذه الأخيرة هي شاملة لجميع ميادين الحياة من: زراعة وصناعة وطب وفلك ومواصلات ووسائل اتصال...، لذلك كان من الأهمية بما كان أن لا يُختزل المحتوى المجسّد لهذه الثورة العلمية في التركيز على هذا الجانب بالخصوص، أو في هذه المجالات المحدّدة فقط، وإنّما ينبغي أن يُوضّح للطلاب "أنّنا نعيش اليوم عصر العلم، عصر الآلات الحاسبة الالكترونية، وأجهزة تسجيل الصوت المجسم والتلفزيون الملوّن الذي يعرض صورا من كافة أنحاء الأرض، عصر الفضائيات والتكنولوجيا المتقدّمة، عصر الطائرات العملاقة، عصر الأشعّة واللّيزر ومجالات استخداماتها المتنوّعة، عصر الطّاقة النوويّة والطّاقة الهيدروجينيّة وعصر الهندسة الوراثيّة والاستنساخ، عصر الكمبيوتر وشبكات الانترنت"[2]، وحتّى وإنْ لزم الأمر تبسيط بعض محتوى هذه المواضيع المذكورة بما يتناسب ومستوى متعلمي هذه المرحلة، لأنّ الغاية الجوهرية في هذا كله هو مسايرة المتعلّم لما يحيط به في عصر الانفجار العلمي والمعرفي.

كما لا يفوتنا أن نشير إلى القيم التي لم نجدها في محتوى نصوص اللغة العربية مع أنّها وردت في الأداة التي ضبطناها في دراسة هذا الموضوع، ونقصد هنا قيمتي: احترام العلماء، وقيمة القيام بأبحاث علمية، حيث لم نعثر على محتوى يجسّدها في مختلف نصوص المرحلة الابتدائية، وهي كما ترى قيم من الوزن الثقيل –إن صحّ تعبيرنا-، ناهيك عن تعداد القيم التي وردت بتكرارات تكاد تكون معدومة كقيم: التّحسيس بالخطر على طبقة الأزون، وقيمة تعلّم اللغة العربية التي هي بمثابة رأس الحكمة في الأمر كلّه. بالإضافة إلى قيمتي طلب العلم، والحث على المطالعة. ممّا يقودنا إلى القول علاوة على ما رصدنا من نقائص في هذا المجال، وتلخيصا لحضور هذا المحتوى في نصوص تدريس اللغة العربية إلى أنّه لم يلق العناية اللاّزمة انطلاقا من أهميته كبُعدٍ يجب أن يراعى أثناء عملية الاختيار، ونزولا عند الضّرورة التي تمليها اللّحظة الآنية في زمن تتجدّد فيه المعارف والمعلومات وتتسارع أثناء كلّ ارتداد للطرف .

[1] - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل ، ص: 300.

[2]- كريمان بدير: التعلّم النشط، دار المسيرة، عمان- الأردن، ط1، 2008، ص: 239.

4- البعد الجمالي:

لا يقلّ البعد الجمالي والفنّي أهميّة عن سابقيه في عملية بناء المناهج التعليمية، وذلك انطلاقا من أهميته في حياة الإنسان، لأنّ الحياة تفقد جمالها وسرّها متى غابت عنها اللّمسات الجمالية والفنيّة، ولا يمكن لأي أحد أن ينكر ما يخلّفه الجمال من أثر بليغ في نفس الإنسان ووجدانه وسلوكه، وما يتبعه من قيم نبيلة تُغرَس فيها، حيث "أنّ القيم الفنيّة والجمالية هي غذاء الرّوح، وغذاء الرّوح لا يقلّ أهميّة عن الغذاء المادي للإنسان، إن لم نقل إنّ الغذاء الروحيّ أكثر أهميّة من الغذاء الطبيعي المادي للإنسان وأشدّ منه"[1]. وانطلاقا من هذا الدور الفعّال والمحوري الذي يشغله الجمال في حياة الإنسان، خاصّة ما تعلّق بالمراحل الأولى من عمره، حرصت المناهج التعليمية على إيلائه العناية اللازمة وذلك من خلال تضمينه المقرّرات التّربوية، وهذا ما لمسناه في نصوص اللغة العربية التي بين أيدينا، إذ وردت مضامينها مفعمة بعدد لا بأس به من القيم الجمالية التي اتّسمت بالتنوّع والشمول لفروع كثيرة من الحياة، لاسيما ما تعلّق بالجانب الصّحي للمتعلم الصّغير من ناحية صحّته وغذائه ونظافته وغيرها، وترجمتها بذلك النصوص التي تحكي عن هذه الموضوعات، وتبُثّ قيمها التي تسهم بقسطها اللازم في بناء ثقافة متعلم هذه المرحلة. وقد تنوّعت قيم المحتوى الثقافي ذي البعد الجمالي في هذه النصوص لتشمل تشكيلة من القيم التي تنضوي ضمن هذا المجال قصد تحقيق أهداف كثيرة: ترفيهيّة، وتربويّة، ونفعيّة...وغيرها، ويترجم هذه الأهداف الترفيهية تكرار قيم هذا البعد في هذه النصوص، حيث حظيت قيمة الترويح عن النّفس بتكرار بلغ تسع وسبعين (79) مرّة، وتواترت هذه القيمة في المواضيع التي تتحدّث عن لعب الأطفال ومغامراتهم في المدرسة أو في الحيّ، أو أثناء الرياضة، أو في ممارسة فن الرّسم، أو التّعرّف على بعض الآلات الموسيقية، أو في الحديقة، أو أثناء الخروج للتنزّه صحبة الوالدين، وغيرها...، حيث وردت هذه المواضيع بكثرة في نصوص اللغة العربية، ولأدلّ على ذلك التكرار العالي لهذه القيمة، وهو ما نراه مقبولا اعتبارا للسنّ التي يمرّ بها المتعلّم، والتي يكون فيها إلى حاجة ماسّة للّعب لأنّ "أحلى ما في حياة الصّغار هو اللّعب، فيه يتطوّرون جسميا وعقليا واجتماعيا، ومن هنا جاء الاهتمام باللّعب واستخدامه في المجال التّربويّ، فمن خلاله يتعلّم الطفل ويسهم في نمو النّشاط العقلي والمعرفي. كما أصبح اللّعب أداة تربويّة تسهم في تفاعل الطّفل مع بيئته، وأداة تواصل بين الأطفال بغض النظر عن الاختلافات اللّغوية والثّقافية فيما بينهم، ويساعدهم على تفريد التعلّم، ويبرز الدوافع الداخلية للتعلّم، وفرصة للتفاعل الاجتماعي "[2].

[1] - بشير خلف: الفنون لغة الوجدان، دار الهدى، عين مليلة-الجزائر، 2009، ص: 3.

[2] - محمد علي حسن الصويركي: الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، 2005، ص: 13.

وبدرجة ثانية أهداف تربوية، وذلك من خلال تكرار قيمة الاهتمام بالنظافة التي حظيت بتردد بلغ ثلاث وعشرين (23) مرة، التي هي من أهم القيم التي أمرنا بها الإسلام ، "ولهذا يجب على المربّين أن يحرصوا في تنشئة الطّفل على النّظافة، ويقوموا بإجراء التّفتيش عليه للتأكّد من تحقيقها، وغرس حبّ هذه القيمة في نفسه، كما أن يتعلّم المحافظة على نظافة الشّارع الذي يسكن فيه ومدرسته التي يذهب إليها ومجتمعه الذي يعيش فيه "[1]. وبدرجة ثالثة تربويّة وذلك من خلال قيمتي: التّفاعل الإيجابي مع الغذاء بتكرار بلغ عشرين (20) مرة، وقيمة المحافظة على الشجرة بتكرار بلغ خمس عشرة (15) مرة، وغيرهما من القيم الأخرى.

إضافة إلى ما سبق ذكره، لقد تميّز المحتوى الثقافي ذو البعد الجمالي بتردّد كثير من القيم الجمالية والفنية التي لها الأثر الإيجابي في رسم شخصية المتعلّم، ووسمها بطابع ثقافيّ جمالي فنّي متميّز، وتترجم ذلك من خلال مجموعة من القيم بلغت مائة وتسعون (190) قيمة، أو بتعبير آخر نقول: لقد ظهر المحتوى الثقافي الاجتماعي في مائة وتسعين (190) نصا من إجمالي النصوص الذي بلغ مائتين وسبعة وستين (267) نصا، أي بنسبة مئوية (71.16%). وهو تردّد لافت للنظر عند مقارنته بنسب الأبعاد التي ناقشناها فيما مضى، ولاشكّ بأنّ له أثره الواضح في مناشدة التربية الثقافية الجمالية لمتعلم مرحلة التعليم الابتدائي.

إنّ ممّا يُحسب للمحتوى الثقافي ذي البعد الجمالي الفنّي في نصوص تدريس اللغة العربية، هو أنّ قيم هذا البعد وردت بتكرارات مقبولة عند مقارنتها بتكرارات قيم الأبعاد الذي ذكرناها من قبل، حيث ورد أدنى تكرار للقيمة -بخلاف قيمة ترشيد استهلاك الكهرباء التي ظهرت لمرة واحدة فقط في نصوص السنة الأولى ابتدائي-، لقيمة المحافظة على الماء بظهورها لسبع (07) مرّات في هذه النصوص، وهو تكرار مقبول نسبيا -وإلى حدّ ما- للتأثير في المتعلم وجعله يتمثّل قيم هذا المجال. وهذه التكرارات المهمّة لقيم هذا المحتوى لتدلّ دلالة قاطعة على الاهتمام والعناية التي لقيها هذا البعد من طرف مؤلفي هذه الكتب.

أمّا الناحية الصّحية لهذا المحتوى فلم تُهملها نصوص اللغة العربية نظرا لأهميتها في حياة التلميذ، ولأنّ الصّحة هي الجمال بعينه، بالإضافة إلى أنّها تعدّ من ضمن المؤشّرات الّتي يُقاس بها تقدّم الشّعوب أو تأخّرها، وعلى هذا حوت مضامين هذه النصوص جملة من التّوجيهات والقيم التي تدعو إلى المحافظة على الصّحة والاعتناء بها كقيمة الاهتمام بنظافة الجسم والمأكل والملبس،

[1] - إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف محمد، القيم التربوية والأخلاقية، ص: 174.

واختيار الغذاء الصّحي، والتفاعل الإيجابي مع الدواء، وذلك من ناحية أخذه أو اجتنابه تبعا للوضعيات التابعة لكلّ حالة، وهو ما تجسّد بالفعل في هذه النصوص التي بعثت ثلّة من القيم فحواها التأكيد على أهمية المحافظة على صحّة المتعلم وصيانتها، ونشر الوعي بين المتعلمين خاصّة فيما تعلّق بالغذاء والمرض التي ركّزت عليه هذه النّصوص كثيرا وبشكل لافت للانتباه من خلال العناوين التالية: (آداب الأكل، وزيارة مريض، ومعركة ضد الميكروبات، والتّغذية الجيّدة، ومرض أمين، وسليمان والدّواء الضّار، ومنى مريضة، والحمّى الخطيرة، والبرتقال، ونجيب الطّفل البدين، وسبانخ بالحمّص، وابن سينا الطّبيب الماهر). وهذا لأنّ "الصّحة شيء لا يمكن أن تمنح من شخص لآخر، وتعتمد كثيرا على نمط حياة الناس، مثل مستوى النّظافة الشّخصيّة، والسلوك والثقافة الصحيّة "[1]، وعلى هذا الأساس حرصت هذه النصوص على تثقيف متعلّم هذه المرحلة في هذا الجانب الحساس من حياته، مع أنّنا وإن كنّا نرى بأنّ هذه النصوص قد بالغت نوعا ما في ذِكر مصطلح "المرض"، الذي نراه تردّد كثيرا في عناوين هذه النصوص. وما يحسب كذلك لهذه النصوص تعلّقا بهذا الجانب المهم من حياة الإنسان هو تأكيدها على عنصر الوقاية وتحصين الجسم قبل نزول المرض، وذلك من خلال التركيز على عامل النظافة، واتّباع الحميّة الغذائية انطلاقا من اختيار الغذاء المناسب، وتجنّب المأكولات الخفيفة المعروضة على أرصفة الطرقات باعتبارها وكرا للفيروسات والميكروبات. وهذا موازاة مع الاهتمام بالجانب البيئي خصوصا فيما تعلق بمكافحة التّلوث والاهتمام بالشجرة والمحافظة عليها، وترشيد استهلاك الكهرباء والماء، ففي كل هذه المحتويات دعوة إلى الحفاظ على المظاهر البيئية المختلفة لأنّ الدور الأساس الذي تضطلع به المدرسة هو "تكوين القيم والاتّجاهات التي تحكم سلوك الإنسان إزاء بيئته، وإثارة ميوله واهتماماته نحو مساندة البيئة والمحافظة عليها "[2]، وهذا لأنّ العناية بالبيئة منبع الصّحة خاصّة "ونحن في هذا العصر في أمسّ الحاجة إلى تأهيل مفهوم الوعي الصّحي والبيئي عند الأفراد، إذ أنّ قضايا الصّحة والبيئة لها أبعاد اقتصادية واجتماعية وسياسية، وأصبح العمل على الاعتناء بها ضرورة ملحّة وواجبا وطنيّا يتطلّب تظافر الجهود واستنفار الهمم"[3].

على الرغم من المزايا والإيجابيات التي تمّ رصدها للمحتوى الثقافي الجمالي في مختلف جوانبه الفنية والصحيّة والبيئية وما تعلّق بها، إلاّ أنّه لم يخل من بعض النقائص التّي حدّت من

[1] - أحمد فايز النمّاس: الخدمة الاجتماعية الطبية، دار النهضة، بيروت- لبنان، ط1، 2000، ص:56.
[2] - مهنى محمد إبراهيم غنايم: سلسلة التربية وقضايا البيئة والوعي البيئي، الدار العالمية، مصر، ط1، 2003، ص:18.
[3]- أيمن سليمان مزاهرة، علي فالح الشوابكة: البيئة والمجتمع، دار الشروق، عمان –الأردن، ط1، 2003، ص: 196.

اكتمال الأثر المطلوب أن يحدثه هذا المحتوى في نفسيّة المتعلّم وسلوكه، وهذا لأنّ القيم التي حوتها هذه النصوص تعدّ محدودة العدد خاصة؛ ولا تؤدّي الدور المنوط بها على أكمل وجه إذا نظرنا إلى الجوانب المختلفة التي يشملها المحتوى الجمالي والتي سبق الإشارة إليها، خاصة تلك المحتويات التي تهتم أكثر بالجانب الصّحي للمتعلّم لاسيما ما تعلّق بدعوته إلى ممارسة الرياضة والاستمرار عليها لأنّ أغلب النصوص -التي بين أيدينا- تتحدّث عن بعض الرّياضات بشكل عام. وإلى تناول أعمق للمواضيع التي تتحدّث عن الأمراض؛ خاصّة ما تعلّق منها بأمراض العصر التي لم يُفلِت منها لا الصّغير ولا الكبير كداء السّكري، وارتفاع ضغط الدّم الذي تعاني منه فئة كبيرة من المجتمع الجزائري، والسّرطان بأنواعه، والسّيدا داء العصر وغيرها، لأنّها أضحت من الظواهر التي يحتك بها الصّغير أو يعيشها يوميا في البيئة المحيطة به، لأنّ الثقافة الصحيّة أصبحت من أكثر المواضيع التي يجب أن تُضَمَّن في المقررات التعليمية الموجّهة للناشئة في عصر كثُرت فيه الأمراض واختلفت وتعقّدت، وهذا لأنّ الصّحة "ليست بالشيء الثابت الذي يمكن أن يُوفّر مرّة واحدة للجميع، ولكنّها يجب أن تُطوّر وتُصان وتُحسّن باستمرار بواسطة الجهود المشتركة بين الفرد والمجتمع "[1]، من هنا كان لزاما على المدرسة بوصفها مؤسسة تربوية أن تربيّ الأجيال الصّاعدة على هذا الخلق.

من المواضيع التي يمكن التنبيه إليها –علاوة على ما سبق ذكره-، والتي أغفلها المحتوى الثّقافي الجمالي خصوصا ما تعلّق منها بالجانب البيئي، هي إهماله الحديث عن المشاكل البيئية الكبرى والمتمثلة في: التّصحر، والجفاف، وانقراض الحيوانات، واتّساع ثقب الأزون، والاحتباس الحراري، وندرة المياه مستقبلا... علاوة على هذا وعلى الرغم من تكرار قيمة مكافحة التلوث لثلاث عشرة (13) مرة في هذه النصوص، إلاّ أنّنا لم نصادف نصّا واحدا يتناول هذا الموضوع بصورة مباشرة. وهي كما ترى قضايا أساسية في فهم البيئة المحيطة بالمتعلم، لذا كان الأولى أن يكون على علم بها. إلى جانب هذا أُهمل الحديث عن مسبّبات هذه الكوارث البيئية المذكورة قصد الحدّ منها أو تفادي الوقوع فيها، وهذا لأنّ الإنسان بالطبع هو المتسبّب الرئيسي فيها، ونقصد بذلك القضايا البيئية الآتية: الرعي الجائر، وحرق الغابات، والصّيد غير المنظّم، والإفراط في استخدام المواد الكيماوية خاصة في الميدان الفلاحي... وغيرها من القضايا الأخرى التي كان من المفروض تضمينها النصوص التعليميّة، وذلك من خلال رصد خطّة محكمة لإنجاح هذا المسعى

[1] - أحمد فايز النمّاس: الخدمة الاجتماعية الطبية، ص: 51.

اعتمادا على "إعادة النّظر في السّياسة التّربويّة والثّقافية بكاملها في ضوء التّربية البيئيّة والمشكلات المتعلّقة بالبيئة، ويحتاج هذا إلى اعتماد مناهج ذات تخصّصات متعدّدة، ووضع خطّة أخلاقيّة سلوكيّة جديدة تتلاءم مع المواقف والأنماط السّلوكيّة التي تشكّل أساس العلاقات المنسجمة التي تربط الإنسان بالبيئة"[1].

5- البعد الأخلاقي:

عن أبي هريرة، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إنَّمَا بُعِثْتُ لِأُتَمِّمَ صَالِحَ الأَخْلاَقِ»[2]، وقال حبيبنا كذلك: «إنَّ المُؤمِنَ لَيُدرِكُ بِحُسنِ خُلُقِهِ دَرَجَةَ الصَّائِمِ القَائِمِ »[3]، وقال عليه الصلاة والسلام: «أُخبِرُكُم بأَحَبِّكُم إِليَّ وأَقرَبكُم منّي مَجْلِساً يَوم القِيامَة؟، فسكت القوم فأعادها مرتين أو ثلاثا، قال القوم: نعم يا رسول الله قال: أَحْسَنكُم أَخلاَقاً»[4].

ويقول الشّعراء في أهميّة الأخلاق للإنسان، ومنهم "أحمد شوقي" الّذي قال:

وإنّما الأمم الأخلاق ما بقيت فإنْ هم ذهبت أخلاقهم ذهبوا

ويُردف قائلا:

وإذا أصيب القوم في أخلاقهم فأقم عليهم مأتما وعويلا

كما يقول في قصيدة "نهج البردة" التي نظمها في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم:

صلاحُ أمرك للأخلاق مرجعُه فقوِّم النّفسَ بالأخلاقِ تستقم

علاوة على هذا، ومن الناحية الفلسفية لأهمية القيم الأخلاقية في بناء العقلية الإنسانية، "فالإنسان يتكوّن من جانبين أساسين: الجسد أو التشكيل الفيزيائي لوجوده أوّلا، ثمّ النّفس أو الجانب السيكولوجي والمعرفي ثانيا، وهذه الثنائية في تكوين الإنسان تتطلّب نوعين مناسبين من القيم، فالجسد عامل الرّغبات والميول والغرائز والحاجات البيولوجية، ويرتبط بحاجات مادية، مثل: الحاجة إلى الغذاء والماء والدفء والراحة... أمّا فيما يتعلّق بالحاجات الروحيّة فإنّ إشباعها

[1] - مهنى محمد إبراهيم غنايم: سلسلة التربية وقضايا البيئة والوعي البيئي، ص: 249.

[2] - أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل ، مسند الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: شعيب الأرنؤوط – عادل مرشد وآخرون، مؤسسة الرسالة ، ط1، 1421هـ-2001م، ج14، ص: 513.

[3] - أبو داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السِّجستاني، سنن أبي داود، تحقيق: شعيب الأرنؤوط- محمد كامل قرة بللي، دار الرسالة العالمية، ط1، 1430هـ-2009م، ج7، ص: 176.

[4] - أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي، شعب الإيمان، تحقيق: محمد السعيد بسيوني زغلول، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1، 1410هـ، ج6، ص: 233.

رهين القيم الأخلاقيّة والروحيّة، مثل: الحقيقة والجمال والحبّ والواجب، وهذا يعني أنّ البحث عن القيم وتمثّلها يؤدي إلى حالة من الإشباع والرضا الدّاخلي لدى الإنسان"[1].

انطلاقا من هذا الحيّز الكبير الذي تشغله الأخلاق في حياة البشر، وفي بنية الإنسان في حدّ ذاته، وخصوصا فيما تعلّق منها بالجانب العقائدي، ألا وهو المُعتَقد أوالدّين، فمكارم الأخلاق تحتل أكبر مساحة من ديننا الإسلامي، فإذا انتفى الخلق ذهب الدين، وهذا للعلاقة الوطيدة بينهما لأنّ "الدّين والأخلاق وجهان لعملة واحدة، وأنّ التنشئة الدّينية جزء لا يتجزأ من التنشئة الأخلاقية، بل إنّ الدّين هو روح التّربية الخلقية وقوّتها المحرّكة، إذ يستمدّ المجتمع قيمه الأخلاقية وقواعد تنظيم السلوك من التّعاليم الدّينية التي تؤدي دورا أكثر فاعلية في الالتزام الشّخصي أكثر من القواعد والقوانين الوضعيّة "[2]. من هنا توجّب على واضعي المقرّرات الدراسيّة، ومُنتَقِي المحتويات التعليمية أن يُولُوا الشأن الأكبر لهذا الجانب عند اختيار المادة التعليمية الموجّهة للناشئة. وهذا ما نراه واضح المعالم في نصوص تدريس اللغة العربية، حيث تميّز المحتوى الثقافي ذو البعد الأخلاقي المُتضَمّن في هذه الدروس بكثرة القيم، حيث بلغ عدد القيم المُجسّدة لهذا المحتوى إحدى وعشرين (21) قيمة، تردّدت إجمالا في هذه النصوص بعدد قدره مائتين واثنتين وخمسين (252) مرّة، تباينت أعداد تكراراتها من قيمة إلى أخرى، وكان بذلك أعلى تمثيل للقيم، كما أنّه أكبر تكرار نسجّله يرد لمجموع القيم المُمثّلة لمختلف الأبعاد، مُعبَّرا عنه بنسبة قدرها (94.38%)، ممّا يقودنا إلى القول: بأنّ معظم نصوص اللّغة العربية البالغة مائتين وسبعة وستين (267) نصا؛ إلاّ وكانت تحمل في طيّاتها قيمة من قيم هذا المجال، أي أنّ المحتوى الثقافي ذا البعد الأخلاقي شمل أغلب هذه النصوص، حيثّ ركّزت قيم هذا المجال على تهذيب أخلاق المتعلّم، ودعوته إلى الالتزام بجملة من الفضائل بغية تغيير سلوكه نحو الأفضل، وتعامله الإيجابي مع الناس، وهذا من أهداف التربية التي تسعى إلى "تنمية الحسّ الأخلاقي لديه، والشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه كل موقف من مواقف الحياة بما يؤدي إلى الالتزام من واقع الشّعور بالمسؤولية"[3]. كما ركّزت هذه القيم على إشباع الجانب الرّوحي للمتعلم وهذا إيمانا منها بأنّ "الإنسان الّذي يمتلك روحا أخلاقية أصيلة متماسكة، يشعر بالقدرة على حبّ الآخرين، ويشعر بأنّه قادر على تثقيف نفسه، وصقل ملكاته، ليقدّم لمجتمعه كلّ ما يستطيعه من عطاء وعمل وإبداع...، وهذا يعني في نهاية الأمر أنّ بناء أناس من هذا النوع ؛ المبدع الأخلاقي المؤمن برسالته الإنسانية

[1] - إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف محمد، القيم التربوية والأخلاقية، ص: 85.
[2] - عبد اللطيف حسين فرج، التعليم الثانوي رؤية جديدة، ص: 150.
[3] - إبراهيم ناصر، التربية الأخلاقية، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006، ص: 186.

يشكّل نوعا من الثراء الإنساني في الحياة والمجتمع"[1]، وقد تترجم هذا المسعى من خلال مجموعة من القيم أمثال: قيمة الشّجاعة، والاحترام، والوفاء، والصّبر، والقول الحسن، والعيش من كسب اليد، والدفاع عن النّفس والاجتهاد في العمل...، حيث تكّررت هذه القيم لأكثر من ستّ (06) مرّات لكل واحدة منها في هذه النصوص، هذا مع التّركيز على قيمتي: الأدب والقول الحسن بظهورها ثماني وخمسين (58) مرة، وقيمة الاجتهاد في العمل بخمسين (50) مرة، وهما قيمتان لهما من الأهمية بما يكفل التأثير الإيجابي في نفسيّة متعلّم هذه المرحلة، بترطيب لسانه بالقول الحسن، ودعوته إلى الاجتهاد في دراسته على وجه أخصّ. وكلّ هذا العمل -إنْ دلّ على شيء- فإنّه يدلّ على الاهتمام الّذي حظيت به هذه قيم هذا المجال من طرف مؤلفي كتب اللغة العربية في هذه المرحلة.

ما يُلاحظ كذلك على القيم المجسّدة للمحتوى الثقافي ذي البعد الأخلاقي أنّها منسجمة ومتلائمة مع سن متعلّمي هذه المرحلة، وهو بالطّبع الهدف الأسمى المنتظر من العملية التربويّة التّعليميّة بأكملها، فقيم: الصّدق، والشّجاعة، والتّسامح، والاحترام، والقول الحسن، والاجتهاد في الدراسة وإتقان العمل... وغيرها من القيم الأخرى المُمثلة لهذا المجال، أغلبها قابل للتّجسيد وسهل التحقيق في واقع الحياة، ممّا يسمح للطالب بتمثلها وتفعيلها في حياته اليوميّة.

لقد تميّز المحتوى الثقافي ذو البعد الأخلاقي بعدّة نقاط إيجابية كان لها بالغ الأثر في رسم شخصية المتعلّم ووسمها بطابع ثقافي أخلاقي متميّز، إلاّ أنّ هذا المحتوى نفسه شهد بعض النقاط التي تحتاج إلى إعادة النظر والمراجعة والتعديل. وأهمّ ما نسجّله في هذا الجانب هو التوزيع غير العادل وغير المضبوط لكثير من القيم الأساسية لهذا البعد على مختلف سنوات المرحلة الابتدائية، ممّا نتج عنه تكرارات ضعيفة تكاد تكون مُهملة لكثير من قيم هذا المجال. وحتّى لا يكون كلامنا اتّهاما باطلا وجب أن نبرّر؛ حيث ضبطنا غياب المحتوى الثقافي الأخلاقي الذي يتضمّن قيم الصّدق والأمانة في نصوص السنة الأولى والثالثة والخامسة، والإخلاص في الأولى والرابعة، والصّبر في الأولى والخامسة، والإيثار في الثانية والثالثة والخامسة، والعدل في الأولى والثانية والثالثة والخامسة، وإتقان العمل في الأولى والرابعة والخامسة... كما شهدنا غياب اثنتي عشرة (12) قيمة من القيم المرصودة لمعالجة هذا البعد في نصوص السنة الأولى ابتدائي لوحدها. نقول هذا؛ بحكم عدم انتفاء التربية الأخلاقية ولو لفترة واحدة عن جميع المراحل العُمريّة التي يمرّ بها المتعلم، خاصّة ما تعلّق منها بسنوات تعليمه المدرسية. كما علّمنا الاحتكاك المباشر مع متعلّمي

[1] - إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف محمد، القيم التربوية والأخلاقية،ص: 83.

هذه المرحلة في حجرات الدّرس أنّ الإعادة والتّذكير الدائم بالقيمة المُراد غرسها في نفوسهم ضرورة تقتضيها طبيعة النّفس البشرية، مصداقا لقوله تعالى: (وَذَكِّرْ فَإِنَّ الذِّكْرَى تَنْفَعُ الْمُؤْمِنِينَ) -الذّاريات 55-، كما أنّه من الخطوات الإجرائية التي يُقرّها أصحاب المَنحَى المعرفي في تحصيل القيم في شخصية المتعلمين يتوجّب "تزويد المتعلم بالتّغذية الرّاجعة الهادئة المرتبطة بالقيمة أو الاتّجاه، لتساعده في تحديد القيمة والاتّجاه المستهدف والعوامل المؤثرة فيها من خلال ما يقدّم من معلومات وحقائق وأفكار "[1]. لأنّ رسوخ القيمة في نفس الطّالب يتطلّب التّخطيط المُسبق مع الظهور اللاّزم والمحتوى النّاجع لبلوغ الهدف المنشود.

6- البعد السياسي الوطني:

لا يمكن أن يُغفِلَ واضعو المناهج التعليمية الاهتمام بتضمين القيم السياسية والوطنية في المقرّرات التّعليميّة التي تحويها الكتب المدرسية، وذلك ما لهذا النوع من القيم من دور كبير في تشكيل شخصية المتعلّم المُنتظر منه إفادة مجتمعه، والاضطلاع بكل مسؤولية في أداء دوره السّياسي والوطني بكلّ وعي وإيجابية، وهو الهدف الأساس من التّربية السّياسيّة الّتي هي في الأصل عبارة عن "عمليّة تطوّر لجانب من جوانب شخصيّة الناشئ ونموّ لها ، يستطيع من خلالها أن يطوّر مجموعة من المعلومات، والمفاهيم، والاتّجاهات، والقناعات وما يرتبط بها من العادات، والمهارات والقيم التي تساعده على فهم العالم السياسي الذي يعيش فيه، وأن يؤدي دوره بوعي، وخلق، وكفاءة ومسؤولية "[2]. ومن النّاحية الوطنيّة، وكما يقال بأنّ حبّ الوطن من الإيمان، والمتعلّم المُفيد لوطنه هو بالضّرورة المُحبّ له، لذا وجب على هذه الأوطان ومن خلالها المناهج الدراسية أن تربّيهم وتوعّيهم التّوعية السّياسية والوطنيّة الصّحيحة. وهذا الأمر كان كذلك من الأسباب الجوهرية التي دعت وزارة التربية الوطنية إلى إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية تبعا للتّحوّلات المسجّلة على المستوى الوطني والعالمي حيث ترى بأنّ "ظهور التّعدديّة السّياسيّة الّتي تفرض على المنظومة التّربوية إدراج مفهوم الدّيمقراطيّة ، وبالتالي تزويد الأجيال الشّابة بروح المُواطنة، وكل ما ينطوي عليه هذا المفهوم من قيم ومواقف، والتفتّح والتّسامح والمسؤولية في خدمة المجتمع الذي تغذّيه الهُويّة الوطنيّة والسّعي إلى رغد العيش..."[3].

---

[1] - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل ، ص: 361.

[2] - أماني غازي جرار: التربية السياسية، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2008، ص:27.

[3] - وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص، فيفري 2008، ص: 06-07.

انطلاقا من هذه الأهمية لهذا النوع من المحتويات الثقافية، والقيم التي يبثّها في نفوس النّشء، جاءت نصوص اللغة العربية متضمّنة لمجموع من القيم حاولت عكس هذا المحتوى بصدق، قصد إحداث التّوعية السّياسيّة الوطنيّة المنشودة، من خلال تنوّع هذه القيم وتغطيتها لكثير من جوانب هذا المحتوى خاصّة الوطني منه، وتترجم ذلك من خلال مجموعة من القيم التي تدعو إلى تعزيز الروح الوطنية عند المتعلمين، بحبّهم لوطنهم، والتشرّف بالانتماء إليه، ومعرفة حدوده، والدفاع عنه، وذلك من خلال ثلّة من النصوص دعت إلى "تنمية روح المواطنة الصّالحة في نفوس الناشئة، وما تنطوي عليه من حبّ الوطن والولاء له والتّضحية من أجله "[1]، وتكرّر هذا المحتوى في أكثر نص، وهو ما تجسّده تكرارات القيم الممثلة له أمثال: قيمة حبّ الوطن والانتماء إليه بتكرار تسع عشرة (19) مرة، ومعرفة جغرافية الوطن بتكرار اثنتي عشرة (12) مرّة، والدفاع عن الوطن بتكرار اثنتي عشرة (12) مرة...، هذا بالإضافة إلى القيم التي تدعو إلى الاعتزاز بالتراث الوطني الجزائري، وذلك بتكرارها ثلاث عشرة (13) مرة، وهذا نزولا عند ضرورة أنّ "الطّفل في قاعة الدّرس ينبغي أن يُعطى من تراث مجتمعه جرعات يستعين بها على أن يُصبح فردا من أفراد هذا المجتمع، وأن يكون في المستقبل حريصا على هذا التراث، مطابقا له في سلوكه، كما يجب أن يُعطى من مبادئ العلم والفنّ ما يستعين به على أن يُصبح مثقّفا مُشاركا مشاركة إيجابية في خير هذا المجتمع، وفي تقدّمه وتطوّره"[2].

ما يحسب كذلك للمحتوى الثقافي السّياسي الوطني في نصوص اللغة العربية، هو امتداده الإسلامي العربي من خلال مجموعة من النصوص وردت في السنتين الرابعة والخامسة ابتدائي بالخصوص، والتي بثّت قيمًا عربية إسلامية تكرّرت ثماني (08) مرّات فيها، عَرَّفَت المتعلم على جوانب مهمّة من الحضارة العربية الإسلامية كألعاب القوى، وبعض الآلات الموسيقية، وقصر الحمراء... إلاّ أنّنا نراها لا تمسّ الجوهر من الموضوع، كما أنّها قليلة جدا وغير مُلمّة وغير كافية، وخاصّة مع ورود أغلب هذه النصوص التي تضمّ هذا المحتوى ضمن النّصوص التّوثيقيّة (نصوص المطالعة) ممّا يجعلها عُرضَة للاستبدال بقصص أخرى -في كثير من الأحيان-، وهذا ممّا يزيد من محدوديّة وصول هذه القيم إلى طلاّب هذه المرحلة.

لقد تجسّد المحتوى الثقافي ذو البعد السياسي الوطني من خلال مجموعة من القيم وصل عددها إلى أربع عشرة (14) قيمة مثّلت محتوى هذا البعد، تواترت في نصوص اللغة العربية بعدد

[1] - علي النعيمي: الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2004، ص: 08.

[2] - تمّام حسان: "اللغة العربية والشعوب الإسلامية"، مجلة من قضايا اللغة العربية المعاصرة، تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1990، ص: 79.

إجمالي بلغ مائة وإحدى عشرة (111) مرّة، أي ما نسبته (41.57%)، وهي نسبة أقلّ ما نقول عنها أنّها دون المتوسط، ممّا يقودنا إلى القول: على الرغم من الايجابيات التي ذكرناها لهذا المجال بأنّ هذا المحتوى غير كافٍ للإحاطة بجميع القضايا الوطنية والسّياسية خاصّة؛ والتي يكتمل بها وعي المتعلّم، وتجعله يفهم كلّ ما يحيط به، خاصّة المشهد السياسي منها، في ظلّ حياة معاصرة تتّجه نحو التعقيد والتشابك كلّ لحظة، وكثرة الصّراعات واختلاف الآراء والتّوجّهات، لأنّ هذا النوع من الحياة "يحتاج مواطنا قادرا على ممارسة دور فعّال في هذا الشأن، الأمر الّذي يتطلّب درجة كبيرة من الوعي الاجتماعي والسّياسي ليدرك طبيعة ما يعتري الحياة من صراعات ووجهات نظر وأيديولوجيات متنوعة "[1]، من هنا كان من الأهمية بما كان، واعتبارا من هذه المرحلة التعليمية أن نربّي أبناءنا على هذا التوجّه، وهذا من خلال إكسابهم القيم التي تساعدهم على فهم الحياة من حولهم، وتدفعهم إلى المشاركة فيها بفعالية.

أمّا الديمقراطية –ما دمنا أشرنا إليها- الّتي تناشدها مناهج إصلاح المنظومة التربوية، ولعلّ أبسط صُورها يتمثّل في التعبير عن الرأي بحريّة واحترام رأي الآخر؛ إن أردنا تقديمها في ثوب يتوافق والقدرات المعرفية لمتعلمي هذه المرحلة، فقد ظهرت بالمعنى الأوّل في نصين من نصوص السنة الرابعة بالضبط، الأوّل خُرافي بعنوان (الإخوة الثلاثة)، وذلك عندما تُركت حريّة الاختيار للفتاة (ماساكا) لاختيار زوج لها من بين الإخوة الثلاثة بعد إحضارهم لأشياء عجيبة. والثاني بعنوان (قصّة النّبي سليمان)، وذلك عندما أخذ سيدنا داوود برأي ابنه سليمان في القضية التي عُرِضَت عليهما. أمّا الصّورة الثانية للديمقراطية فقد تجسّدت في نص بعنوان (رسالة سلام) في نصوص السنة الخامسة؛ لكن نرى بأن رمزيته تطغى على فهم معناه لدى متعلمي هذه المرحلة، لأنّه ورد على لسان حيوانات الغابة التي أرادت بعد التّحاور والنّقاش أن تبعث برسالة سلام للإنسان قصد التعايش معه. وبهذا القصور في تحقيق هذه القيمة وبعض القيم الأخرى التي لم تلق حظّا للرسوخ في نفوس المتعلمين، وذلك من خلال تكراراتها الضعيفة كقيمة الوحدة والتماسك (ثلاث مرات)، وإحياء المناسبات الوطنية (أربع مرات)، ومعرفة تاريخ الوطن (ثلاث مرات) وغيرها... يبقى هذا المحتوى منقوصا ولا يفي بالغرض المطلوب.

أمّا بخصوص الشقّ الاقتصادي –إن صحّ التعبير- والمُتضمَّن في هذا البعد، وذلك من خلال تكرارات القيم التالية: أهمية الزراعة (13 مرة)، وأهمية الصناعة (10 مرات)، وأهمية السياحة (05 مرات)، وغيرها من القيم الأخرى المتضمنة في مختلف الأبعاد الأخرى كقيم العيش من

[1] - أحمد حسين اللقاني: المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة-مصر، ط4، 1995، ص:85.

كسب اليد، والاجتهاد في العمل وإتقانه...حيث على الرغم من ورود هذه القيم في ثنايا نصوص اللغة العربية، إلاّ أنّ الشيء الذي أردنا الإشارة إليه هنا؛ هو غياب المواضيع أو بالأحرى العناوين الصّريحة التي تعالج العديد من القضايا الاقتصادية والتنموية المهمّة وذلك في جميع الأصعدة. مع العلم أنّ بلادنا غنيّة بكثير من الثروات الطبيعية الباطنية، والإمكانات الفلاحيّة والصّناعية، والأيادي الفنيّة والكفاءات البشرية... وهذا بالطبع يستدعي الحديث عنها في المقرّرات التعليمية لاسيما ما تعلّق بقضايا البترول، والغاز، والمعادن...، ومشاكل الصّناعة، والتّجارة، وإمكانات الفلاحة ومشاكلها، والمصادر الجديدة للطّاقة...قصد بناء وعي اقتصادي للمتعلم الجزائري حول هذه القضايا والمفاهيم، وما يطرأ عليها من تغييرات تؤثر في عملية التنمية حيث "يُفترض أن تكون التربية والتعليم هما أهمّ الوسائل والأدوات لإجراء هذه التغييرات على أسس علمية سليمة، فتأخذ المدرسة على عاتقها إقرار أنواع جديدة من تصرّفات الأفراد الموافقة لأهداف التنمية، وإعداد موارد بشرية حسب متطلباتها، واكتشاف الطرق المثلى الجديدة لاستغلال الثروات وإمداد المجتمع بالنخبة التي تقوده نحو التقدّم "[1]، لأنّ الثروة البشرية مكوّن أساسي في كل عملية تنمية على مختلف أصعدتها، والتعليم هو الصّانع لأدواتها.

إنّ ما يجب أنْ لا يفوتنا التنويه إليه هنا، وخصوصا فيما تعلّق بتضمين نصوص اللغة العربية لقيم تربوية نبيلة لفئة حساسة جدا من مجتمعنا، ألا وهي فئة أطفال المرحلة الابتدائية؛ هو أنّ كثيرا من هذه القيم ورد بشكل ضمني و بصورة مُوغلة في الرّمزية خاصة في الحكايات الخرافية والتي وردت على لسان الحيوان، وبهذا قد يَصعُب على التلميذ فهمها في كثير من الأحيان، أو قد تختلط عليه وتتداخل مع قيم أخرى؛ لأنّنا نرى بأن فهم القيمة مرتبط ارتباطا وثيقا بفهم معنى الجملة، أو الفكرة، أو العبارة، أو الفقرة أو النص الذي يحويها، ويرتبط هذا كلّه بالتّوجّه الثقافي للنّص، وبالتالي قد يكون هذا الأمر عائقا لفهم المتعلمين لكثير من القيم الواردة في هذه النصوص، أو في التفريق بينها.

كما لاحظنا إلى جانب هذا، -ومن منظور أن تعليم القيم يقوم على تخطيط مجموعة من المواقف التعليمية المتنوعة-؛ نقص المواقف المتعلقة بعرض صورة تضمّ مشكلة قيميّة تظهر فيها قيمتان متصارعتان، كقيمتي الخير والشرّ مثلا، لأنّ "تعليم القيم عبر المواقف القيميّة المتصارعة يضع المتعلم مع الخبرة القيميّة المباشرة، ولا يقف به عند الدّراسة النظرية التي تفرض القيم فرضا دون تأسيسها على رؤية واضحة، وقاعدة معرفية ووجدانية حقيقية. وتهيئة المواقف القيميّة تساعد

[1] - ناصر شخاوي: متابعات وآراء حول تطوير مناهج التعليم في الجزائر 1962-2000، دار الأديب، وهران-الجزائر، 2005، ص:18.

المتعلمين على الاختيار الواعي، والنقد والتقويم لقيمهم في إطار من المعرفة المعمّقة، والتفكير في عواقب أو نتائج ما يختارون، وتوّضح لهم أسباب اختيار الأفراد لقيمهم والدوافع وراء ذلك الاختيار، كما أنّها توفّر الفرص التعليمية التي تتيح للمتعلمين التعبير عن آرائهم وتوجّهاتهم القيميّة بحرّية، وتشجيعهم على إبداء أفكارهم حول ما يعتقدون من قيم إيجابية وسلبية"[1].

إلى جانب ما سبق ذكره، نرى أنّ التوجّه العام، أو بالأحرى الأحداث الثقافية العامة التي ظهرت فيما نسبته زهاء ثلث العدد الإجمالي (31.83%) لنصوص اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ كان بالإمكان استغلال قدر منه في ظهور القيم الدينية، والسياسية الوطنية خاصة. فعند مقارنة هذه النسب الضئيلة لورود هذه القيم بالأهداف العامّة لتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي الواردة في الجريدة الرسمية، وخاصة فيما تعلّق بتعزيز الهُويّة، والتّشبع بقيم المواطنة؛ نجد أنّ هذه النسب الضعيفة لهذه القيم تُعوز إلى حدّ كبير في تحقيق هذه الأهداف. وعلى هذا نرى بأنّ تحقيقها يكون بالظهور الضّروري، والتكرار اللازم لهذا النوع من القيم، وذلك بتضمينها في نصوص أَصِيلة تحدّد لنا فعلا نوع الثقافات الجزائرية بقيمها المختلفة؛ والمُراد ترسيخها في أجيالنا الصاعدة. أمّا عند مقارنتها بأهداف تدريس مادة اللغة العربية فيقول الدكتور: إسماعيل رابحي في ذلك ما يلي: "المُلاحظ على الأهداف المحددة لتدريس مادة اللغة العربية تركيزها على الجوانب التقنية والفنية لاكتساب اللغة، حيث تنعدم أي إشارة صريحة، أو ضمنية تخصّ التنشئة الاجتماعية عموما، أو القيم بشكل خاص، وهذا ما يعني تربويا إفراغ المحتويات من قيمتها المعنوية، لتصبح مجرّد نصوص، وجمل وكلمات؛ يتعلّم من خلالها التلميذ قواعد اللغة العربية"[2].

إضافة إلى الكلام السابق نرى أنّ الثبات على نسق قِيميّ انطلاقا من مرجعيتنا الدينية نراه سبيل النجاة في عصر أبان أنّه هجين ثقافيا، حيث "يرى كثير من الباحثين أنّ مظاهر الاضطراب في المجتمعات المعاصرة؛ يُمكن أن يُعزى إلى غياب الالتزام بنسق قيمي يُحدّد سلوك الأفراد وتوجّهاتهم "[3]. ويمكن توضيح ذلك على مختلف سنوات المرحلة الابتدائية كالآتي:

[1] - الجلاد ماجد زكي: تعلم القيم وتعليمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2007، ص:95.

[2] - إسماعيل رابحي، "أنواع القيم المتضمنة في كتب القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي في النظام التعليمي الجزائري"، مجلة العلوم الإنسانية، ع 33، جامعة محمد خيضر بسكرة، جانفي 2014، ص: 65.

[3] - طارق عبد الرؤوف، إيهاب عيسى المصري،القيم التربوية والأخلاقية، تقديم: صديق محمد عفيفي، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع،القاهرة،ط 1،2013،ص:46.

- بالنسبة للسنة الأولى والثانية ابتدائي أو ما أُصطلِح على تسميته بالطور الأول من المرحلة الابتدائية، حيث لاحظنا تهميش العديد من القيم على مختلف أبعادها وهي: قيمة شكر الله على نعمه، والتوكل على الله، وممارسة أركان الإسلام وخاصة الصلاة، والدعوة إلى السلام، وإماطة الأذى عن الطريق، وعيادة المريض، والإحسان إلى الجار، وطلب العلم، والدعوة إلى طلب المعالي، والحث على المطالعة، وتعلّم اللغة العربية، والتفاعل الإيجابي مع الأدوية، والصدق والأمانة، والدعوة إلى الوحدة والتماسك، والاعتماد على النفس،...إلخ. حيث كان من الأهمية بما كان تضمين هذه القيم في نصوص اللغة العربية المُقدَّمة لتلاميذ هذا الطور، وأنت –كما ترى- جميعها قيم مهمّة، وسهلة التعليم والتعلم ، إذن فما المانع من ذلك؟.
- نرى كذلك: أن تُعطى أهمية أكبر للقيم الدينية والسياسية الوطنية خاصة؛ في نصوص اللغة العربية لهذا الطور، لأنّها وردت بنسب منخفضة نوعا ما عند مقارنتها بغيرها من نسب القيم الأخرى، لأنّه "إذا كنّا اليوم رجالا ونساء وشيوخا وشبابا في أشدّ الحاجة إلى التمسّك بالقيم النابعة من الدين الإسلامي، فإنّ حاجة أبنائنا الصّغار أشدّ وأعظم. وعليه يتوجّب علينا جميعا أن نأخذ بيد تلك البراعم الصغيرة التي مازالت قابلة للتشكيل والتغيّر حسب إرادة الكبار وتخطيطهم"[1].
- الاهتمام بقيم العلم والمعرفة في نصوص تدريس اللغة العربية في الطور الثاني من مرحلة التعليم الابتدائي موازاة مع تهذيبه أخلاقيا وجماليا واجتماعيا؛ وذلك لخصوصية هذه المرحلة التي هي بحاجة لهذا النوع من القيم أكثر من غيرها.
- تضمين نصوص اللغة العربية في الطور الثاني للقيم الآتية: إماطة الأذى عن الطريق وإكرام الضيف، والعفو في البعد الاجتماعي . وطلب العلم والحث على المطالعة، واحترام العلماء، والقيام بأبحاث علمية في البعد العلمي. والمحافظة على الماء، وترشيد استهلاك الكهرباء في البعد الجمالي، وإتقان العمل في البعد الأخلاقي. والدعوة إلى الوحدة والتماسك، وتحية العلم الوطني واحترام رجال الشرطة في البعد السياسي الوطني...إلخ.

أمّا ما نرى تضمينه من قيم في الطور الثالث، وهذا التوجّه يكاد ينطبق على جميع أطوار المرحلة الابتدائية هو:

[1] - طهطاوي سيد أحمد، القيم التربوية في القصص القرآني، ص: 42.

– التكرار المناسب لمجموعة من القيم في مختلف الأطوار ونصوص اللغة العربية لترسيخها، خاصة من تلك القيم التي ظهرت لمرة واحدة -على أهميتها- في هذه النصوص على امتداد خمس سنوات تعليم، ومن مجموع مائين وسبعة وستين (267) نصا، وهي: الدعوة إلى السلام، وإماطة الأذى عن الطريق، والتحسيس بالخطر على طبقة الأزون، وترشيد استهلاك الكهرباء، ناهيك عن ذكر قيم لم ترد قط في هذه النصوص مثل: احترام العلماء، والقيام بأبحاث علمية وغيرها.

- التخطيط المُسبق لتوزيع القيم في نصوص اللغة العربية، والاهتمام بها أكثر؛ وذلك مُنَاسَبَةً مع سنّ المتعلم والصّف التعليمي التي يمرّ به، لأنّ غرس القيم التربوية النبيلة أصبح له من الأهمية أكثر من أي وقت مضى قصد تجذيره في نفوس الناشئة لأنّ "من أهم دواعي الاهتمام بالقيم ما يتعرّض له المجتمع العربي من غزو وتذويب قيمي وثقافي مقصود أو غير مقصود؛ فقدنا القدرة على المقاومة أو المسايرة الهادفة، فاهتزّ كياننا، واضطرب سلوكنا، واختلفت معاييرنا التي كانت توّجه سلوكنا وأفكارنا وأقوالنا في الاتّجاه الصحيح. الأمر الذي يفرض علينا عودة الاهتمام بالقيم والسعي إلى بناء نسق قيميّ يجسّد هويتنا القومية، ويحفظ لنا ذواتنا ويُحقّق لنا وجودا متميّزا فاعلا في هذا العصر"[1].

تلخيص:

لقد حاولنا في هذا الفصل أن نعالج عنصرا مهمّا من عناصر المحتوى الثقافي في نصوص تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ألا وهو موضوع القيم، لما لها من دور أساسي في حياة الأفراد والجماعات وخاصّة في مجتمعنا الجزائري في ظل تداعيات العولمة الثقافية. لكن ومن خلال ما أثبتناه في هذا الفصل من تباين في ظهور نسب قيم الأداة التي ضبطناها لدراسة هذا العنصر في هذه النصوص، وكذا النقص الكبير في ظهور أنواع مهمّة منها، وعدم تكراراها بالقدر الكافي لترسيخها في نفوس تلاميذ المرحلة الابتدائية...، كل هذه الاختلالات تقودنا إلى القول مرة أخرى إلى أنّ هذا الأمر لم يحظ بالاهتمام البالغ في نصوص تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حيث "يرى كثير من الباحثين أنّ مظاهر الاضطراب في المجتمعات المعاصرة، يمكن أن يُعزى إلى غياب الالتزام بنسق قيمي يحدّد سلوك الأفراد وتوجهاتهم"[2].

[1] - إيهاب عيسى المصري ، طارق عبد الرؤوف، ،القيم التربوية والأخلاقية ، ص: 46.
[2] - نفس المرجع، نفس الصفحة.

علاوة على ما سبق ذكره، وبناءا على تقاطع الأبعاد الثقافية وتكاملها في كثير من القيم والمواقف والاتّجاهات... ومن خلال ما رصدناه من تحليل يتعلق بهذا العنصر نرى بأنّ المحتوى الثقافي في نصوص تدريس اللغة العربية قد تضمّن بعضا من المزايا والإيجابيات التي تُحسب لهذا المحتوى، والّتي كان لها أثر في ترسيخ نمط ثقافي معيّن في نفوس متعلمي هذه المرحلة، وذلك من خلال الحضور المتباين لمختلف هذه المجالات الثقافية في نصوص اللغة العربية، والتي ترتّبت تبعا للقيم التي تضمّنتها كالآتي: المحتوى الثقافي الأخلاقي ثمّ الجمالي ثمّ الاجتماعي ثم العلمي ثمّ الدّيني ثمّ السّياسي الوطني. لكن إلى جانب هذا توصّلنا إلى أنّ هذا المحتوى نفسه تُسجَّل عليه كثير من الهفوات والنقائص على مختلف المجالات، وعلى جميع المناحي، وهو ما زادت في إثباته الفئة المُستجوَبة والمُحتكّة فعليا بهذا المقرر التعليمي لتلاميذ هذه المرحلة المهمة من مراحل التعليم.
وهذه الزلاّت وغيرها من المآخذ التي تحُدُّ من تحقيق الأهداف المبتغاة والغايات المرجوة وتشوبها ، فهي من الأمور التي نرى أنّها تتطلّب المراجعة وإعادة النظر بما يكفل التنشئة الثقافية السّوية والصّحيحة لمتعلمي هذه المرحلة. ولا يتأتّى هذا إلاّ بالإرادة القوية والسياسة التعليمية الواضحة المعالم، لأنّ "...التعليمية تنطلق من القرار السياسي مرورا بالعمل الإداري وصولا إلى الأهداف وباقي الجزئيات الأخرى التي تندرج في البرمجة والزمن والوقت المخصص وما إلى ذلك "[1]، ولا يمكن إغفال أيّ من هذه الأطراف إن أردنا النجاح في مساعينا.

[1] - جاك ريتشاردز: تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة: ناصر بن عبد الله بن غالي، صالح بن ناصر الشويرخ ، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، دط، 2008، ص: 289.

خاتـــــمة

بعد أن أتممنا هذا العمل بحمد الله تعالى وتوفيقه، الذّي حاولنا من خلاله مناقشة مسألة المحتوى الثقافي في نصوص تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، فإنّنا سنحاول في هذه الخاتمة أن ننهي هذه الدراسة بنتائج وملاحظات، تتبعها مجموعة من وجهات النظر كانت ثمرة هذا العمل قصد الإثراء والإفادة.

لقد كان من منهج هذه الدراسة أن وضعنا لكلّ قسم منه تلخيصا لما ورد فيه من ملاحظات ونتائج عامّة، تيسيرا على القارئ في إجمال الموضوع واستيعاب ثناياه، إلاّ أنّنا مع ذلك لا نر بدّا في أن نفرد للبحث ككلّ خاتمة عامّة على سبيل العادة الجارية في البحوث، لنجمل فيها تلك التلخيصات، والنتائج المستقاة من هذا البحث، ولا بأس أن نسرد أهمّها في النقاط الآتية:

- لقد توصّلنا من خلال الدّراسة والتّحليل إلى أنّ الثقافة السّائدة في نصوص تدريس اللغة العربية هي الثقافة المحليّة الجزائرية بالظاهر، لكن عند تفحّص هذه الأخيرة من خلال النصوص التي ترجمتها وجدنا أنّها طُبعت بطابع العمومية في التّناول، ولم تمسّ الجوهر من الموضوع، وذلك من خلال إسقاط عناصر مهمّة فيه كعدم ذكر بيئة الأحداث ومكانها وزمانها ، وعدم تسمية الأشياء بمسمياتها... كلّ هذا وغيره قادنا إلى القول بأنّ هذا النوع من الثقافة ورد منقوصا في نصوص تدريس اللغة العربية.
- انطلاقا من الحقيقة السابقة، وإضافة إلى محدوديّة مجالات نصوص اللغة العربية؛ لم تُحسن تجسيدَ الذاتية الثقافية الجزائرية في نفوس متعلمي هذه المرحلة، يُضاف إلى هذا ضعف ظهور – بل غياب– التوجّهين العربي والإسلامي يزيد من حدّة تفاقم هذا النقص، ويُعكّر وضوح نوع الثقافة التي تريد مناهج اللغة العربية غرسها في تلاميذ هذه المرحلة.
- إنّ تضمين القيم في نصوص اللغة العربية يَشُوبه التباين من صفّ دراسي إلى آخر، مع غياب الدراسة القبلية والخطّة الواضحة لتوزيع هذه القيم على مختلف نصوص سنوات المرحلة الابتدائية، وهذا إن دلّ على شيء فإنّه يدل على عدم الالتزام بنسق قيمي معيّن، ولأدلّ على ذلك الظهور الباهت لكثير من القيم المهمّة كالدينية والسّياسية الوطنية وغيرها.
- إنّ عدم طَرْق نصوص تدريس اللغة العربية لكثير من الموضوعات الدينية والاجتماعية والعلمية والجمالية والأخلاقية والسياسية الوطنية...، خصوصا ما تعلّق منها بالوقت

الراهن، وما تمليه اللحظة الحضارية المعيشة، وكذا اختلاف الثقافات المحليّة وتنوّعها، وكثير من القضايا العالمية والإقليمية والعربية والإسلامية...، كلّ هذا وغيره يدلّ على عدم إلمام هذا المحتوى بجميع هذه المجالات وخصوصا ما تعلّق بالأحداث المهمة والحسّاسة منها.

- انطلاقا من الملاحظات السابقة، وأخذا بعين الاعتبار ما يتطلّبه تلميذ العصر الحالي من ثقافات عَلاوة على ثقافته الأمّ في عصر لا مكان فيه لمن يفتقد للمعلومة. نقول بأنّ المحتوى الثقافي في نصوص تدريس اللغة العربية مازال يعتريه كثير من النقص في استيفاء خبايا هذا الجانب.
- انطلاقا من اختلاف البيئات الجزائرية وتعدّدها وتمايُز ثقافاتها، ومادامت نصوص اللغة العربية موجّهة لجميع الجزائريين على اختلاف هذه البيئات، نرى بأنّ هذا المحتوى انطلاقا من هذا المُعطى، واستئناسا بما يراه بعض الباحثين في هذا المجال؛ أنّه لا يناسب بالمرّة هؤلاء المتعلمين تبعا للظروف المحيطة بهم في كل بيئة.
- غياب معايير واضحة تحكم عملية اختيار المحتوى الثقافي في نصوص تدريس اللغة العربية وفي اعتماد نصوص الكتاب المدرسي.
- غياب التوثيق لكثير من نصوص اللغة العربية.
- مجالات التعليم والتعلم المقترحة في جميع كتب التلميذ في اللغة العربية في مختلف سنوات المرحلة الابتدائية، لاحظنا عليها غياب الربط، أو بالأحرى التسلسل بين محتويات النصوص، وكانت عبارة عن مجالات تعليمية متفرّقة اُختيرت ثمّ ضمّت مجموعة من الدروس، وعند انتقالك من مجال إلى آخر، أو من درس إلى آخر، لا تشعر بتلك الحُبكة في نسجها وترتيبها.
- لم تتكلّم مناهج اللغة العربية عن الأهداف الثقافية خاصة ما تعلّق بالمرتكزات الثقافية للمجتمع الجزائري (القيم، والعادات والتقاليد...)، لأنّ ما ورد في أهداف تعليم–تعلّم اللغة العربية في هذه المرحلة هو كلام عام يتعلّق في التحكم في لغة عربية معاصرة.

أمّا **وجهات النّظر** التي نسوقها قصد الإثراء والإفادة ، نوجزها في النقاط التالية:

- إنّ الثقافة التي نرى تضمينها نصوص اللغة العربية هي الثقافة التي تعبّر عن واقعنا وتحكي حقيقتنا بصدق، وذلك في جميع المستويات المحلية والعربية والإسلامية...والتي تتطلب هذا النوع من الثقافة، دون إهمال التفتح على الآخر وما يقتضيه العصر الحالي،

لأنّه لا يمكن بأيّ حال من الأحوال أن نعدّ المتعلّم لعالم افتراضي يتنافى مع الواقع الذي يعيشه.

- إنّ تجسيد الذاتية الثقافية الجزائرية والعربية والإسلامية يكون بنقل الأحداث الواقعية بمكانها وزمانها، وتسمية الأشياء بمسمياتها، وهذا في مختلف البيئات المحلية. مع معالجة المواضيع التي تقوّي أواصر الانتماء العربي والإسلامي بمختلف أشكاله وأبعاده.
- التّخطيط المسبق لتجسيد نسق قيمي في نفوس الناشئة تبعا لأهمية قيم أبعاده في ترجمة مرجعياتنا الجزائرية العربية والإسلامية ، وبالطريقة الناجعة في بلوغ الأهداف المسطرة لذلك.
- التنويع أكثر في المجالات الثقافية المطرُوقة في نصوص اللغة العربية لتعمّ مختلف الجوانب الدينية والاجتماعية والجمالية والأخلاقية والسياسية الوطنية...، ولتواكب مجريات العصر الحالي، وما يتطلبه الفرد الذي يعيشُه من ثقافة.
- ينبغي أن تحوي نصوص اللغة العربية مختلف الثقافات المحلية الجزائرية على تنوّع بيئاتها، وهذا إِنْ استثنينا الرأي القائل بتخصيص لكل بيئة من هذه البيئات محتوى خاصّ بها.
- ينبغي أن يخدم المحتوى الثقافي في نصوص اللغة العربية تلميذ العصر الحالي، ويؤسس لرجل المستقبل، وذلك عن طريق تضمينها الثقافة التي تفي بالغرضين في نفس الوقت.
- التخطيط المسبق والنظرة الواضحة في عملية اختيار المحتوى الثقافي وبنائه في نصوص اللغة العربية.
- التوثيق الكامل والصحيح لنصوص اللغة العربية.
- إيجاد التسلسل والترابط بين المجالات التعليمية المقررة في كتب اللغة العربية، خاصة فيما تعلّق بتوزيع المفردات وتواترها؛ بما يساعد على التحصيل العلمي والمعرفي للمتعلمين، وبما يسهم في إنجاح المقاربات البيداغوجية المعتمدة فيه.
- ضرورة الاهتمام أكثر بالألفاظ والأسلوب في عرض أفكار نصوص اللغة العربية.
- تضمين أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية الجانب الثقافي خصوصا ما تعلّق بموضوع القيم والاتّجاهات والمواقف التي تريد نصوص اللغة العربية رصدها في نفوس المتعلمين.

- تضمين وثائق مناهج اللغة العربية لنوع طرائق التدريس المعتمدة في تدريس أنشطة اللغة العربية وفروعها وخاصّة (القراءة، والقواعد...)، مع شرح وافٍ حتّى نساعد المعلمين والأساتذة على فهمها وتمثّل خطواتها.
- إنّ اعتماد الطريقة البنائية في التعليم والتعلّم يستلزم كذلك إعداد المعلّمين لترقية التفكير، أي ليكونوا نماذج لبناء المعرفة ليحتذي بهم المتعلمون، لأنّه لا يمكن أن نتصوّر المتعلمين في صفّ ما يحاولون القيام بإعادة بناء المعرفة معتمدين على أنفسهم ومعلّم الصفّ يمارس نظرية نقل المعرفة.
- ضرورة حذف المحتويات التي مسّها التّخفيف من كتاب التلميذ.
- أظهرت نتائج الاستبانة أنّ كتب التلميذ في اللغة العربية ومن خلالها محتوى نصوص اللغة العربية مازالت تحتاج إلى العديد من الضبط والتنقيح في جميع المستويات التّي تمّ مناقشتها، حتّى تكون في مستوى الفئة الموجّهة إليها. كما ظهر امتعاض المربّين منها أكثر من مساندتهم لمحتوياتها. لذا ينبغي المراجعة الدورية لهذه الكتب والمناهج التعليمية بما يضمن استدراك الأخطاء وسدّ الثغرات، واعتماد الجديد المفيد.

وأخيرا هذا ما أمكننا أن نسرده من نتائج ومقترحات، أردنا أن تكون محاولة منّا للإسهام في معالجة هذا الموضوع، فهي على الرّغم من الجهد المبذول في وضعها وصياغتها تبقى من قبل جهد المقلّ، ولا ندّعي مع ذلك العصمة والكمال، فإن لاقت قبولا واستحسانا فذلك ما كنّا نبغ، وهو من فضل الله وتوفيقه، وإلاّ فحسبنا الاجتهاد والمحاولة، والله من وراء القصد، وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

المصادر والمراجع العربية:

1- إبراهيم السامرائي، فقه اللغة المقارن، دار العلم للملايين، ط3، بيروت، 1983.

2- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط 1، 2005.

3- إبراهيم مدكور، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1983.

4- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، دت.

5- إبراهيم ناصر، التربية الأخلاقية، دار وائل للنشر، عمان-الأردن، ط1، 2006.

6- أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي، شعب الإيمان، تحقيق: محمد السعيد بسيوني زغلول، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1، 1410هـ، ج6.

7- أحمد حسان البقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 1995.

8- أحمد عزّت رابح، أصول علم النفس، دار القلم، بيروت- لبنان، ط 8، د ت.

9- أحمد فايز النمّاس: الخدمة الاجتماعية الطبية، دار النهضة، بيروت- لبنان، ط1، 2000.

10- إدريس جبري، عوائق الحداثة في المغرب بين الثقافة والدراسة، مجلة فكر ونقد، ع 42، الرباط-المغرب، 2001.

11- إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي،معجم عصر العولمة، الدار الثقافية للنشر،مصر، 2004.

12- الجريدة الرسمية للدولة الجزائرية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، ع04، 2008.

13- الجلاد ماجد زكي، تعلم القيم وتعليمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2007.

14- الحولي عليان، الأصول الاجتماعية والفلسفية للتربية، مكتبة آفاق، غزة، 2003.

15- السيد محمد شعلان، فاطمة سامي ناجي، ثقافة طفل الروضة، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2013.

16- أماني غازي جرار: التربية السياسية، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2008.

17- انطوان صياح وآخرون، تعلمية اللغة العربية،ج 1، دار النهضة العربية، بيروت، ط 1، 2006.

18- أيمن سليمان مزاهرة، علي فالح الشوابكة: البيئة والمجتمع، دار الشروق، عمان –الأردن، ط1، 2003.

19- إيهاب عيسى المصري ، طارق عبد الرؤوف، ،القيم التربوية والأخلاقية، تقديم: صديق محمد عفيفي، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع،القاهرة،ط1، 2013.

20- بشير إبرير، اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة ورهانات التغيير، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع1، الجزائر، 2005.

21- بشير خلف: الفنون لغة الوجدان، دار الهدى، عين مليلة-الجزائر، 2009.

22- بشير خلف، الكتابة للطفل بين العلم والفن- دراسة-، وزارة الثقافة، الجزائر، د ط، 2007

23- تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1990.

24- توفيق مرعي وآخرون، التعليم الابتدائي في الوطن العربي، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، ط1، 2010.

25- توفيق مرعي، اسحق الفرحان: المنهاج التربوي، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة-مصر، 2008.

26- جمال الدين محمد بن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط 3، 1993.

27- جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم: تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، دار الشروق، عمان –الأردن، ط1، 2011.

28- حسن شحاته، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة-مصر، ط3، 2003.

29- حسنى عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الدار الجامعية، الإسكندرية، د ط، 1996-1997.

30- حسين رشوان، العلاقة المتبادلة بين التعليم والثقافة والشخصية في المجتمع، مؤسسة شباب الجامعة، إسكندرية، 2017.

31- حلمي الوكيل، تطوير المناهج، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 1977.

32- راندا عبد العليم المنير، ثقافة الطفل في ضوء الاتجاهات المعاصرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2016.

33- رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية -مستوياتها-تدريسها-صعوباتها-، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2006.

34- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامّة لمناهج اللغة العربية –إعدادها، تطويرها، تقويمها-، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2000.

35- رشدي أحمد طعيمة، الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998.

36- رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة 1985.

37- رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998.

38- زهير حسن الحروب: تأملات في التربية العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن- عمان، ط1، 2015.

39- زهير حسن الحروب، ثقافتنا التربوية بين التخلف والتغريب والعولمة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2014.

40- سعيد عبد العظيم: الإشكالية المعاصرة في تربية الطفل المسلم، دار بن الهيثم، القاهرة، ط1، 2005.

41- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006.

42- شايف عكاشة، الحضارة العربية الإسلامية بين التطور والتخلف، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994.

43- صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد: التربية وطرق التدريس، ج 1، دار المعارف، مصر، دط، دت.

44- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان –الأردن، ط1، 2005.

45- طهطاوي سيد أحمد، القيم التربوية في القصص القرآني، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996.

46- عبد التواب يوسف، تنمية ثقافة الطفل، دار الفكر المعاصر، دمشق- سورية، ط1، 2002.

47- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2007.

48- عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية –رؤية نظرية تطبيقية-، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان –الأردن، ط1، 2009.

49- عبد السلام عبد الله الجقندي، دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس، دار بن قتيبة، دمشق-سوريا، ط1، 2008.

50- عبد الغني عبود، حسن إبراهيم عبد العال، التربية الإسلامية وتحديات العصر، دار الفكر العربي، القاهرة، 1410هـ-1988 م.

51- عبد الكريم علي اليماني، فلسفة القيم التربوية، المكتبة الوطنية، عمان-الأردن، 2008.

52- عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية –مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك-، سلسلة علوم التربية 9 و10، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط 1، 1994.

53- عبد اللطيف حسين فرج، التعليم الثانوي رؤية جديدة، دار الحامد للنشر، عمان-الأردن، ط1، 2008.

54- عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة –اكتساب المهارات اللغوية الأساسية-، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011.

55– عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، مطبعة مزوار، الوادي، ط1، 2010.

56- عبد المجيد عيساني، مقاييس بناء المحتوى اللغوي، مطبعة مزوار، الوادي، ط1، 2010.

57- عبد الناصر محمد رشاد، التعليم والتنمية الشاملة، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر، 2002.

58- عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 1995.

59- علي النعيمي: الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2004.

60- علي خليل مصطفى أبو العينين وآخرون، الأصول الفلسفية للتربية، دار الفكر، عمان- الأردن، ط1، 2003.

61- علي خليل مصطفى أبو العينين، القيم الإسلامية والتربية، مكتبة إبراهيم حلبي، المدينة المنورة، 1988.

62– غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان، د ط، 2005.

63- فايز محمد الحديدي، ثقافة تربوية (التربية مبادئ وأصول)، دار أسامة للنشر، عمان – الأردن، 2007.

64- فرج عبد اللطيف، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005.

65- كريم زكي حسام الدين، اللغة والثقافة، كتب عربية، القاهرة،دط، 2000.

66- كريمان بدير: التعلّم النشط، دار المسيرة، عمان- الأردن، ط1، 2008.

67- مالك بن نبي، مشكلة الثقافة، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط 4، 2006.

68- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان –الأردن، ط1، 2006.

69- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان –الأردن، ط1، 2007،

70- محمد أحمد كريم، فاروق شوقي البوهي: المدخل في العلوم التربوية والسلوكية، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وصناعة الورق، مصر، دط، 2003.

71- محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، بيروت، 1988.

72- محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة، ط 1، 2004.

73- محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، ط 1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، 2008.

74- محمد عبد الرزاق إبراهيم وآخرون، ثقافة الطفل، دار الفكر، عمان، ط9، 2017.

75- محمد علي حسن الصويركي: الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، 2005.

76- محمد محفوظ، الفكر الإسلامي المعاصر ورهانات المستقبل، المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء-المغرب، 1999.

77- محمد محمد سكران، التربية والثقافة فيما بعد الحداثة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 2006.

78– مريم سليم، أدب الطفل وثقافته، دار النهضة العربية، بيروت– لبنان، ط 1، 2001.

79- مهنى محمد إبراهيم غنايم: سلسلة التربية وقضايا البيئة والوعي البيئي، الدار العالمية، مصر، ط1، 2003.

80- ناصر ثابت، الحضارة والثقافة الإسلامية والتحدي المغاير، مجلة كلية الآداب، ع 1، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 1985.

81- ناصر شخاوي: متابعات وآراء حول تطوير مناهج التعليم في الجزائر 1962-2000، دار الأديب، وهران-الجزائر، 2005.

82– نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة، ع 276، مطابع السياسة، الكويت، ديسمبر 2001.

83- هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، سلسلة عالم المعرفة، ع 123، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،الكويت، 1978.

84- هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، الأردن-عمان، ط1، 2005.

85- وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص، فيفري 2008.

86-أبو داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السِّجستاني، سنن أبي داود، تحقيق: شعيب الأرنؤوط- محمد كامل قرة بللي، دار الرسالة العالمية، ط 1، 1430هـ-2009م، ج.7

87-أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني، مسند الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: شعيب الأرنؤوط – عادل مرشد وآخرون، مؤسسة الرسالة ، ط 1، 1421هـ-2001م، ج14.

88-محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، صحيح البخاري، تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط1، 1422هـ، ج2.

المراجع الأجنبية المترجمة إلى اللغة العربية:

1 -جاك ريتشاردز: تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة: ناصر بن عبد الله بن غالي، صالح بن ناصر الشويرخ ، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، دط، 2008.

2 -دوجلاس براون: أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 1994.

الوثائق والكتب المدرسية:

1 -وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2012.

2 -وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2012.

3 -وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر، أفريل 2003.

4 -وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011.

5 -وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، أفريل 2003.

6 -وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011.

7 -وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011.

8 -وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011.

9 -وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011.

10 - وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الثانية ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2012.

11 - وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان .2012

12- وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004-2008.

13- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية –السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012-.2013

14- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية- السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013-.2014

15- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012-.2013

16- وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان .2011

17- وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011.

18- وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011.

19- وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان .2011

20- وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان .2011

21- وزارة التربية الوطنية،دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان .2012

22- وزارة التربية الوطنية،كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012-2013.

المجلات والدوريات:

1 -اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد 1، ع4، 2003.

2 مجلة العلوم الإنسانية، ع 33، جامعة محمد خيضر بسكرة، جانفي 2014.

3 مجلة عالم التربية، ع24، منشورات عالم التربية، المغرب، 2014.

4 مجلة من قضايا اللغة العربية المعاصرة، تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1990.

الرسائل الجامعية:

1 سمية سلمان عثمان العجرمي، "دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية والاجتماعية وحقوق الإنسان للصف الرابع الأساسي بفلسطين "، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة- فلسطين، 2012.

مواقع الانترنت:

1- تنكو عين الفرحة تنكو عبد الرحمن ،وعبد الرحمن شيك، مقال بعنوان: "معايير المحتوى الثقافي في تقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "، www.academia.edu، 2016/07/14.

2 -فهد سعد الزهراني، "المنهاج الدراسي: مواصفات الكتاب المدرسي"، www.manhal.net، تاريخ الإنزال: 28/12/2009.

الملحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مربـــــــاح ورقـــــــــلة
كلية الآداب واللغات / قسم اللغة والأدب العربي

استبانة حول المحتوى الثقافي في نصوص تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته... وبعد:

فيما يلي مجموعة من الأسئلة المتصلة بالمحتوى الثقافي لنصوص تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر، **لكتب اللغة العربية للجيل الأول** ، أي من الموسم الدراسي 2004/2003 إلى غاية 2016/2015.

والمرجو منك أن تقرأ هذه الأسئلة بدقة ثم تضع علامة (x) في الخانة المناسبة. أمّا في حالة العجز عن الإجابة فالمرجو منك أن تضع علامة (x) أمام السؤال المقصود في خانة (لا أدري).

وبالتأكيد أنّك تعرف أنّ نتائج هذه الاستبانة سوف يُستفاد بها في خدمة البحث العلمي لا غير.

ونغتنم هذه الفرصة لنقدّم لك أجزل الشكر على تعاونك معنا في هذا البحث خدمةً للغة العربية وثقافتها.

معلومات عامة: _____

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

الدرجة العلمية: خريج جامعة ( )، خريج معهد تكنولوجي ( )، شهادة أخرى ( )

الخبرة في التدريس: عدد سنوات العمل هو ( ).

الأقسام التي قمت بتدريسها ابتداء من الموسم الدراسي 2004/2003 هي: (ضع علامة (x) أمام الأقسام المناسبة):

الأولى ( )، الثانية ( )، الثالثة ( )، الرابعة ( )، الخامسة ( ).

- هل تكلّم المنهاج عن الأهداف الثقافية ؟ نعم ( ) لا ( ) لا أدري ( )
- هل الموضوعات الثقافية المضمنة في نصوص اللغة العربية كافية بالنسبة للمتعلمين (ملمة بالتراث، والواقع والمستقبل)؟ نعم ( ) لا ( ) لا أدري ( )
- هل هي موضوعة على أسس علمية مدروسة؟ نعم ( ) لا ( ) لا أدري ( )
- هل هي مناسبة للمرحلة العمرية التي يمرّ بها المتعلم (من 6-12 سنة)؟ نعم ( ) لا ( ) لا أدري ( )
- ما رأيك في لغة نصوص اللغة العربية؟. جيدة ( ) متوسطة ( ) ضعيفة ( )
- هل لغة النصوص تساعد على النقل الصحيح للثقافة إلى المتعلمين؟ نعم ( ) لا ( ) لا أدري ( )
  أم هي قاصرة عن ذلك؟ نعم ( ) لا ( ) لا أدري ( )
  ولماذا؟ . .....
- من خلال معاينتك للمقرر الدراسي للغة العربية ومع تجربتك في تدريسه، هل تطبقه كما سطّرته الوزارة، لماذا؟.
  نعم ( ) لا ( )

.....
...

- هل تستعين بمراجع ووسائل أخرى لتحقيق الأهداف الثقافية المنشودة إلى جانب كتب اللغة العربية والوثائق المرافقة لها؟ نعم ( ) لا ( )

لماذا؟ .....

- ما مدى إقبال التلاميذ على محتويات نصوص كتب اللغة العربية وتعلقهم بها؟. جيدة ( ) متوسطة ( ) ضعيفة ( )
- هل ينصرف التلميذ عمّا يقدّم له في هذه الكتب؟ نعم ( ) لا ( ) لا أدري ( )

ولماذا؟

.....

- ما الغالب على نصوص اللغة العربية (قراءة، ومحفوظات، ومطالعة)، هل هي: الثقافة المحلية (الجزائرية)، أم العربية، أم الإسلامية، أم العالمية، أم العامة؟

.....

....

ولماذا؟

.....

- هل وفقت نصوص اللغة العربية في الدمج بين أنواع الثقافة المذكورة سابقا؟ نعم ( ) لا ( ) لا أدري ( )

أم أخلّت ببعضها؟ نعم ( ) لا ( ) لا أدري ( )

وما هي الأنواع التي أخلت بها؟

.....

- هل هذه الكتب مناسبة لتلميذ العصر الحالي؟ نعم ( ) لا ( ) لا أدري ( )

ولماذا؟

.....

- هل نصوص اللغة العربية موثقة توثيقا صحيحا؟ نعم ( ) لا ( ) لا أدري ( )
- هل نصوص اللغة العربية تحمل في طياتها قيما نبيلة؟ نعم ( ) لا ( ) لا أدري ( )
- ما هو النوع الغالب على القيم التي تحملها هذه النصوص: القيم الدينية، أم الاجتماعية، أم العلمية، أم الجمالية، أم الأخلاقية، أم السياسية الوطنية؟

.....

.....

ولماذا؟

.....

- وما هي أنواع القيم المفقودة في هذه النصوص؟.

.....

.....

- هل محتوى هذه الكتب صادق وخال من الأخطاء؟ نعم ( ) لا ( ) لا أدري ( )
- هل يراعي هذا المحتوى الفروق الفردية بين المتعلمين؟ نعم ( ) لا ( ) لا أدري ( )
- هل هناك علاقة بين أغلفة هذه الكتب وشكلها ومحتواها؟ نعم ( ) لا ( ) لا أدري ( )
- هل يناسب حجم كل كتاب السّنة المخصص لها؟ نعم ( ) لا ( ) لا أدري ( )
- في رأيك، ما هو أفضل كتاب من بين كتب السنوات الخمس الذي ترى أنّ محتواه الثقافي يناسب تلاميذ القسم المخصص له ؟

.....

..

ولماذا؟

.....

- هل تمتلك هذه الكتب مواصفات الكتب الجيدة؟ نعم ( ) لا ( ) لا أدري ( )
-

- هل هذه الكتب كافية لتثقيف الطفل؛ وبالتالي يمكنه الاستغناء عن الوسائط الثقافية الأخرى؟ نعم ( ) لا ( ) لا أدري ( )
ولماذا؟

.....

- ماذا تقترح بشأن المحتوى الثقافي في كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر؟

.....
.....
.....
.....
.....

فهرس

الموضوعات

- مقدّمة.....أ- و

تمهيد:

1- مفهوم الثّقافة 8

2- مفهوم ثقافة الطفل..... 14

3- عناصر ثقافة الطفل العربي..... 15

4- العوامل المؤثرة في ثقافة الطفل العربي..... 20

5- تعريف المحتوى الثقافي..... 23

6- العلاقة بين التربية والثقافة..... 24

7- العلاقة بين اللغة والثقافة..... 26

-تلخيص..... 29

الفصل الأوّل: مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

-مقدّمة..... 31

1- مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي..... 31

أوّلا- المقاربات البيداغوجية المعتمدة في مناهج اللغة العربية..... 33

1- المقاربة بالكفاءات..... 33

2- المقاربة النصية للغة الشفوية والمكتوبة..... 34

3- بيداغوجيا المشروع..... 35

4- بيداغوجيا الإدماج..... 36

ثانيا: الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية..... 36

ثالثا- مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي..... 37

1- أهداف تعليم اللغة العربية في السنة الأولى..... 37

2- الحجم الساعي الأسبوعي لنشاط اللغة العربية..... 37

3- مراحل التعلم في السنة الأولى ابتدائي..... 38

4- تقديم الأنشطة التعلمية..... 39

- التعبير الشفوي والتواصل..... 39

- القراءة..... 41

- المطالعة المسموعة..... 42

المحفوظات.....42
5-الكفاءات القاعدية للأنشطة والكفاءة الختامية للسنة الأولى ابتدائي.....42
6- منهجية التقييم والتقويم.....44
7- الوسائل التعليمية.....45
8- فهرس الموضوعات.....45
9- قائمة الدروس المحذوفة.....46
رابعا: مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي.....47
1-الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في السنة الثانية.....47
2-الحجم الساعي لمادة اللغة العربية.....48
3- تقديم الأنشطة التعلمية..... 48
-القراءة..... 48
- المحفوظات.....49
- المطالعة المسموعة والمقروءة..... 50
4- الكفاءات القاعدية للأنشطة والكفاءة الختامية للسنة الثانية ابتدائي.....50
5- الوسائل التعليمية.....51
6-التقييم.....51
7-فهرس الموضوعات.....51
8- قائمة الدروس المحذوفة.....52
خامسا: مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.....53
1-أهداف تعليم اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.....53
2-الحجم الساعي لمادة اللغة العربية.....53
3-تقديم الأنشطة التعلمية.....54
-القراءة..... 54
-نشاط المحفوظات..... 55
-نشاط المطالعة..... 55
4- الكفاءات القاعدية للأنشطة والكفاءة الختامية للسنة الثالثة ابتدائي..... 56
5- الوسائل التعليمية..... 57

6- التقييم.....57
7- فهرس الموضوعات..... 59
8-قائمة الدروس المحذوفة..... 60
سادسا: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي..... 60
1-أهداف تعليم اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.....60
2-الحجم الساعي الأسبوعي لمادة اللغة العربية..... ...61
3- تقديم الأنشطة التعلمية.....61
- القراءة.....62
- المطالعة.....63
-المحفوظات.....64
4- الكفاءات القاعدية للأنشطة والكفاءة الختامية للسنة الرابعة ابتدائي..... 65
5-الوسائل التعليمية..... 66
6- التقييم..... 66
7-الفهرس..... 66
8-قائمة الدروس المحذوفة.....67
سابعا: مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي..... 68
1-أهداف تعليم اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي..... 68
2-الحجم الساعي الأسبوعي لمادة اللغة العربية..... 69
3-تقديم الأنشطة التعلمية..... 69
-القراءة..... 69
-المطالعة..... 69
-المحفوظات..... 71
4- الكفاءات القاعدية للأنشطة والكفاءة الختامية للسنة الخامسة ابتدائي.... 72
5- الوسائل التعليمية..... 72
6-التقييم..... 72
7-الفهرس..... 73
8-قائمة الدروس المحذوفة..... 74
2-تحليل الاستبـــــــــــــــانة..... 75

أوّلا: مصدر أسئلة الاستبانة.....75
ثانيا: محتوى الاستبانة.....76
ثالثا: عيّنة الاستبانة.....77
رابعا: نتائج الاستبانة.....78
1 المؤهل العلمي للمستجوَبين.....78
2 الخبرة في التدريس/ الجنس.....79
خامسا: تحليل إجابات المستجوَبين.....82
1 الأهداف الثقافية.....82
2 المحتوى الثقافي لنصوص اللغة العربية.....84
أولا: الموضوعات الثقافية المتضمنة في نصوص اللغة العربية.....84
ثانيا: إقبال التلاميذ على النصوص.....85
ثالثا: الثقافة السائدة في نصوص اللغة العربية.....86
رابعا: لغة النصوص وتوثيقها.....88
خامسا: القيم المتضمنة في نصوص اللغة العربية.....89
3 المحتوى عموما – الإخراج.....91
4 اقتراحات المربين بشأن المحتوى الثقافي.....95
-تلخيص.....97

الفصل الثاني: الذّاتية الثّقافيّة في نصوص تدريس اللّغة العربيّة

-مقدمة.....99
1- الذاتية الثقافية في نصوص تدريس اللغة العربية.....99
1-تعريف الذاتية الثقافية.....100
2-فئات التحليل الرئيسية.....101
3-وحدات التحليل.....101
4-توجّهات نصوص السنة الأولى ابتدائي.....102
5- توجّهات نصوص السنة الثانية ابتدائي.....103
6- توجّهات نصوص السنة الثالثة ابتدائي.....105
7- توجّهات نصوص السنة الرابعة ابتدائي.....106

8- توجّهات نصوص السنة الخامسة ابتدائي.....107
9-محصّلة توجّهات نصوص اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.....109
-من حيث التّوجه المحلي الجزائري.....113
-من حيث التّوجه العام.....117
-من حيث التّوجه العالمي.....118
-من حيث التّوجع العربي.....118
-من حيث التّوجه الإسلامي.....120
10-ملاحظات عن المحتوى الثقافي لبعض النصوص.....122
-نصوص السنة الأولى ابتدائي.....122
-نصوص السنة الثانية ابتدائي.....124
-نصوص السنة الرابعة ابتدائي.....126
-نصوص السنة الخامسة ابتدائي..... 128
2-توثيق النصوص.....132
3-أنشطة اللغة العربية وطرائق تدريسها.....139
1-طريقة تدريس التعبير.....139
-التعبير الشفوي والتواصل.....140
-التعبير الكتابي..... 141
2- طريقة تعليم القراءة.....145
أولا-الطريقة الكلية في تعليم القراءة في السنة الأولى ابتدائي.....146
-مراحل الطريقة الكلية.....149
-مزايا الطريقة الكلية.....152
-عيوب الطريقة الكلية.....153
- طريقة تعليم الحروف.....155
ثانيا: القراءة في السنوات المتبقية من المرحلة الابتدائية.....158
3-طريقة تدريس النحو.....163
-خطوات الطريقة التكاملية في تدريس النحو.....167
4-طريقة تعليم الكتابة.....175
5-طريقة تدريس المحفوظات والأناشيد.....179

6-طريقة تدريس المطالعة.....181
7-طريقة تدريس نشاط الإدماج.....184
تلخيص.....196

الفصل الثالث: القيم المتضمّنة في نصوص تدريس اللغة العربية

-مقدّمة.....198
1- تعريف القيمة.....199
- القيمة لغة.....199
- المفهوم الاصطلاحي للقيمة.....199
2- **تصنيف القيم.....201**
أولا- تصنيف القيم على أساس المحتوى.....202
ثانيا- تصنيف القيم على أساس الشدة.....204
ثالثا- تصنيف القيم على أساس المقصد.....204
رابعا- على أساس العمومية.....205
خامسا- على أساس الوضوح.....205
سادسا- تصنيف القيم على أساس الدوام.....205
3- خطوات التحليل.....206
4- **القيم المتضمنة في نصوص تدريس اللغة العربية.....209**
- القيم المتضمنة في نصوص تدريس اللغة العربية للطور الأول.....209
- القيم المتضمنة في نصوص تدريس اللغة العربية للطور الثاني.....214
- القيم المتضمنة في نصوص تدريس اللغة العربية للطور الثالث.....219
- محصّلة القيم المتضمنة في نصوص تدريس اللغة العربية 221
1- البعد الديني.....225
2-البعد الاجتماعي.....228
3-البعد العلمي والمعرفي.....232
4-البعد الجمالي.....236
5-البعد الأخلاقي.....240
6-البعد السياسي الوطني.....243
- تلخيص..... 250

- **خاتمة**.....**252**
- **المصادر والمراجع**..... ....**257**
- **الملاحق**.....**267**
- **فهرس الموضوعات**.....**271**