الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحيى – جيجل–

كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

الرقم التسلسلي: .....

عنوان المذكرة:

المحتوى التعليمي لأنشطة اللغة العربية في التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية

- دراسة أنشطة اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي -

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: علوم اللسان العربي

إعداد الطالبتين:
سعيدة بوحبيلة
نوال خشة

إشراف الأستاذة:
د/ مسعودة شكور

أعضاء لجنة المناقشة

1- الأستاذة:	بدرة كعسيس	رئيسًا
2-الأستاذة:	مسعودة شكور	مشرفًا ومقررًا
3-الأستاذة:	حياة طكوك	عضوًا مناقشًا

السنة الجامعية:
1436-1437هـ/2015-2016م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحيى – جيجل–

كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

الرقم التسلسلي: .....

عنوان المذكرة:

المحتوى التعليمي لأنشطة اللغة العربية في التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية

- دراسة أنشطة اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي -

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: علوم اللسان العربي

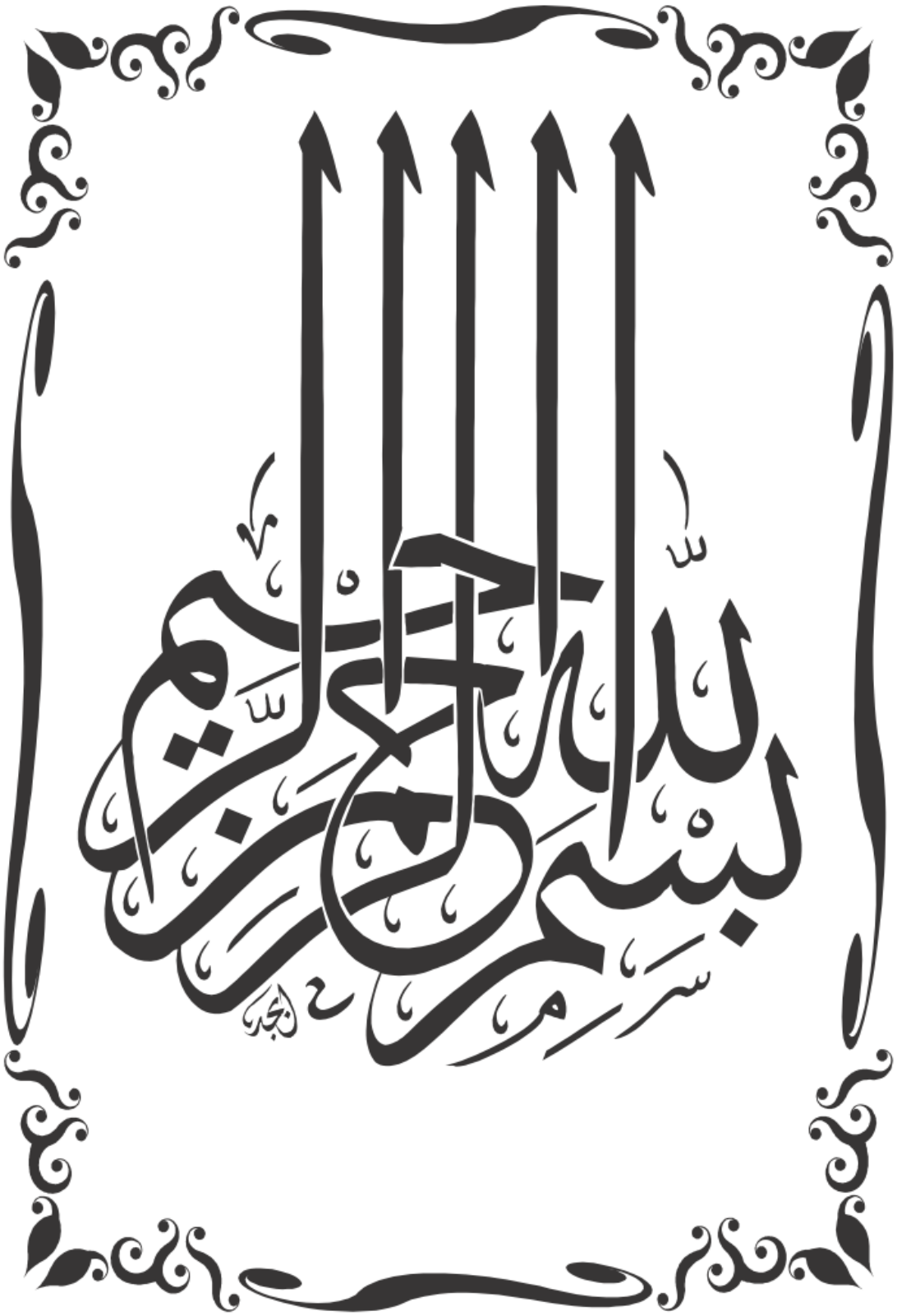
إعداد الطالبتين:
سعيدة بوحبيلة
نوال خشة

إشراف الأستاذة:
د/ مسعودة شكور

أعضاء لجنة المناقشة

1- الأستاذة:	بدرة كعسيس	رئيسًا
2-الأستاذة:	مسعودة شكور	مشرفًا ومقررًا
3-الأستاذة:	حياة طكوك	عضوًا مناقشًا

السنة الجامعية:
1436-1437هـ/2015-2016م


بسم الله الرحمن الرحيم

دعاء

اللهم من اعتز بك فلن يذل

ومن اهتدى بك فلن يضل

ومن استكثر بك فلن يقل

ومن استقوى بك فلن يضعف

ومن استغنى بك فلن يفتقر

ومن استنصر بك فلن يخذل

ومن استعان بك فلن يغلب

ومن توكّل عليك فلن يخيب

ومن جعلك ملاذه فلن يضيع

ومن اعتصم بك فقد هدي

إلى صراط مستقيم

اللهم كن لنا وليًا ونصيرًا

وكن لنا معينًا ومجيرًا

إنك كنت بنا بصيرًا

نشكر المولى عزّ وجلّ الذي أتمّ علينا نعمته وعظيم فضله ومنحنا القدرة والصبر على إنجاز هذا البحث المتواضع

إلى من كانت قدوتنا قبل أن تصبح أستاذتنا، إلى من أصبحت أستاذتنا ومعلمتنا ومؤطرتنا، وبحرًا للمعرفة لم نستق منه إلا القليل، إلى موسوعة حملت أسمى معاني العلم والمعرفة والعطاء وكان لزاما علينا وضعها في خانة العظماء، فلم تبخل علينا بتوجيهاتها التي كنا بحاجة إليها وصبرت علينا طيلة فترة إنجازنا لهذاالبحث

إليك أستاذتنا "شكور مسعودة"

كل عبارات الاحترام والكثير الكثير من الشكر

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء اللجنة المناقشة على تحملهم عناء مراجعة وتصحيح هفوات هذا البحث

سعيدة . نوال

مقدمة

مقدمة:

اللغة العربية هي المفتاح الأوّل الذي يجب أن يملكه المتعلم العربي لدخول مختلف مجالات التعليم؛ فاللغة العربية في المنظومة التربوية وسيلة التعليم والتواصل والتبليغ، ولهذا كان لزامًا على المدرسة أن تعنى بهذه الوسيلة وتجعلها أداة لدى المتعلمين؛ حيث تصبح أساس تفكيرهم ووسيلة تعبيرهم، من خلال امتلاكهم المبادئ اللغوية الأساسية التي تسمح لهم بالتّحكم في القراءة والكتابة والتعبير بشقيه؛ فالهدف من تعليمها لم يعد يقتصر على تعلّمها من أجل معرفتها، بل هو جعل المتعلّم يتحكم في لغته من خلال أنشطة تمثّل كفاءات متّصلة لا يقتضي إرساؤها معرفة اللغة من حيث هي نظام فحسب؛ بل معرفة كيفية توظيفها في وضعيات حقيقية ولمقاصد متعدّدة؛ هذا التوظيف الذي يتم بعد خضوع المتعلّم إلى محتواها التعليمي الذي يمكّنه من اكتساب المهارات اللغوية التي تثري معارفه وتنمي قدراته المعرفية.

المحتوى التعليمي عنصر أساسي في المنهج الدراسي وترجع أهميته إلى أنّه أكثر مكونات المنهج تحديدا ووضوحا، كما يلقى اهتماما خاصا في اختيار خبراته وتنظيمها وتطبيقها؛ فهو مجموعة الخبرات التربوية التي تقدّم من خلال المقررات الدراسية التي تعدّها المؤسسة التربوية للمتعلمين من أجل دراستها ومساعدتهم على النمو المتكامل، ويمثل المحتوى بالنسبة لعدد كبير من المعلمين نقطة البداية في التدريس، وخاصة تدريس المقرّرات التي تركّز على محتوى المادة الدراسية وغالبا ما تكون الكتب الدراسية المقررة هي المصدر الأصلي للتدريس فمنها يحدد المعلّم الأهداف والمحتوى وترتيب خطوات التدريس.

بحثنا هذا يتناول بالدّراسة موضوعًا يرتبط بالمحتوى التعليمي للغة العربية، ويندرج في مجال تعليمية اللغة العربية، جاء موسوما بـ:"**المحتوى التعليمي لأنشطة اللغة العربية في التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية – دراسة أنشطة اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي–**"؛ فالتعليمية اليوم أضحت مركز استقطاب في الفكر اللغوي المعاصر، وأصبحت حقلًا خصبا للدّراسات والبحوث الأكاديمية، وهذا البحث ليس الأوّل من نوعه في هذا المجال، فهناك دراسات سابقة له نذكر منها : المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط–

دراسة تحليلية نقدية –، مذكرة ماجستير لـ "فتيحة حايد"، تعليمية اللغة العربية في التعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية (كتاب السنة الأولى عينة)، مذكرة ماجستير لـ "عبابة فاطمة"، تعليمية أنشطة اللغة العربية في القسم التحضيري بالمدرسة الابتدائية الجزائرية (دراسة وصفية تحليلية نقدية)، مذكرة ماجستير لـ "بوزكري الحفناوي".

البحث في مجمله يهدف إلى التّعمّق في الدّور الذي ينهض به المحتوى التعليمي لأنشطة اللغة العربية في التعليم الابتدائي، ودوره في تنمية قدرات المتعلمين الفكرية والمعرفية، واكتساب المهارات اللغوية.

وللإحاطة والإلمام بجميع جوانب البحث ارتأينا أن تكون الإشكالية التي يدور حولها:

كيف كان المحتوى التعليمي لأنشطة اللغة العربية في السنة الأولى ابتدائي؟

اندرجت تحت هذه الإشكالية عدّة تساؤلات لعل أهمها:

– ما المقصود بالمحتوى التعليمي؟ وما هي عوامل اختياره ومعايير تنظيمه؟

– هل يتلاءم محتوى الأنشطة التعليمية مع مستوى وقدرات متعلمي السنة الأولى ابتدائي؟ وكيف تجسّد هذا المحتوى في الكتاب المدرسي؟

ووراء هذا البحث دوافع وحوافز، جعلتنا نختار هذا الموضوع بالذات ونخوض غماره، منها دافع موضوعي يشترك فيه جميع الطلبة بحكم إنجاز مذكرة التخرج، والثاني يتمثل في رغبة التوسع في هذا الموضوع، والكشف عن تفاصيله والجوانب المتعلقة به.

للإجابة على هذه التساؤلات اعتمدنا خطة منهجية، قسَّمت البحث إلى مدخل وفصلين؛ **فالمدخل** جاء بعنوان: **التعليم الابتدائي في ظل إصلاحات المنظومة التربوية في الجزائر**، ثم **الفصل الأوّل** وهو الجانب النظري من البحث بعنوان: **المحتوى التعليمي، اختياره وتنظيمه**، وتندرج تحته جملة عناصر: مفهوم المحتوى التعليمي ومكوناته، عوامل اختياره ومعايير تنظيمه، مفهوم الكتاب المدرسي وأسس تأليفه، كذلك الأنشطة التعليمية ومعايير اختيار محتواها التعليمي، ومنهجية التقويم المتبعة.

يليه **الفصل الثاني**؛ أي الجانب التطبيقي للبحث الذي وسِم بـ: **المحتوى التعليمي لأنشطة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي**، وتنطوي تحته عدّة عناصر هو الآخر: عرض كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، دليل استعماله، والمحتوى التعليمي للأنشطة التعليمية المدرجة، بالإضافة إلى التمارين اللغوية التدعيمية للأنشطة، وكان ختام البحث بـ**خاتمة** لخّصت فيها نتائج البحث المتوصّل إليها.

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي المناسب لموضوعه؛ لأنّه دراسة وصفية تحليلية؛ فالدّراسات اللّغوية أساسها الدّقة والموضوعية، ممّا يستدعي ضبط النتائج وفقا لهذا المنهج، كما اعتمدنا أيضا على إجراء الإحصاء لدعم النتائج المتحصّل عليها من البحث.

واستند البحث على مجموعة مصادر ومراجع متنوّعة في مواضيعها كان في مقدّمتها: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية لعبده الراجحي، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها لعلي أحمد مدكور، الأساليب الحديثة في تدريس اللغة العربية لسميح أبو مغلي، بالإضافة إلى رسالة الماجستير: المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط – دراسة تحليلية نقدية – لفتيحة حايد، وكتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي.

ولعل أهم صعوبة اعترضت سبيل هذا البحث حسبنا هي: ضيق الوقت الذي لم يسمح لنا بالتّوسع والإشارة إلى بعض العناصر التي كان من الممكن أن تفيد في الوصول إلى نتائج أدق.

وفي الأخير نتقدّم بالشّكر والامتنان لأستاذتنا "**شكور مسعودة**" التي أشرفت على هذا العمل وتحمّلت معنا عناء إنجازه بتوجيهاتها التي سهّلت لنا السبيل لإتمامه.

ونسأل العليّ القدير أن يوفّقنا إلى ما فيه الخير والنّفع، حتى يكون زادًا نافعًا لطلاب العلم، فإن أخطأنا فمن أنفسنا، وإن أصبنا فمن الحيِّ القيُّوم.

والله المستعان وبه التوفيق والسّداد.

مدخل: التعليم الابتدائي في ظل إصلاحات المنظومة التربوية في الجزائر

1- مفهوم التعليم الابتدائي

2- أهمية التعليم الابتدائي

3- مقاربات التدريس في الجزائر بعد الاستقلال من الاحتلال الفرنسي (بعد 1962م)

4- دواعي إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر

5- مقارنة بين مقاربات التدريس (المضامين، الأهداف، الكفاءات) في النظام التربوي بالجزائر

مدخل: التعليم الابتدائي في ظل إصلاحات المنظومة التربوية في الجزائر

يعتبر التعليم الابتدائي قاعدة ينطلق منها المتعلّم لاكتساب المهارات اللغوية؛ فهو استغلال مهيكل للزّمن في علاقته بمختلف مظاهر نمو الطفل، في مرحلة يكون فيها النمو في أوجّ حركيته وأوفر فتراته تشكلًا وعطاءً فبفضل هذه المرحلة يمكن للمتعلّم أن يتعرّف على ذاته، ويحقق استقلاليته، ويكتشف محيطه الاجتماعي ويتواصل مع الآخرين، ويتهيأ للتعلّمات الأساسية. فما هو مفهوم التعليم الابتدائي؟ ما هي أهمتيه؟ ما هي مقاربات التدريس المعتمدة في الجزائر؟ ما هي دواعي إصلاح المنظومة التربوية؟

1- مفهوم التعليم الابتدائي:

عند القول التعليم الابتدائي أو المرحلة الابتدائية، يتبادر إلى أذهاننا تلك المدرسة التي تستقبل الأطفال في سن الخامسة أو السادسة، لتبقيهم فيها حتى سن الحادية عشر أو الثانية عشر، سواء التحق هؤلاء قبلها برياض الأطفال أو لم يلتحقوا؛ فالتعليم الابتدائي عند المتخصصين هو «ذلك النّوع من التعليم الرّسمي الذي يتناول التلميذ من سن السادسة إلى سن الثانية عشر؛ فيتعّهده بالرّعاية الروحية والجسمية، والفكرية والانفعالية على نحو يتفق مع طبيعته كطفل، ومع أهداف المجتمع الذي يعيش فيه» [1]، كما أنّه «البوتقة التي ينصهر فيها المتعلم في معرفة المبادئ الأساسية للمعرفة»[2]، و«الأساس القوي لبناء شخصيته (...) في سنوات عمره المقبلة».[3]

ويضم التعليم الابتدائي أبناء الشعب في رحابه؛ فهو القاعدة التي يركّز عليها في إعداد الناشئين للمرحلة

---

[1] محمد علي أحمد الشهري: **التربية الوجدانية للطفل وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الابتدائية**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير تخصص، العلوم الإسلامية والمقارنة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1429-1430هـ/2008-2009م، ص 119.

[2] أحمد سعيد، شبل بدران: **التعليم الأساسي (الفلسفة والأهداف)**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، مصر، 1428هـ/2007م ص 5.

[3] محمد وجيه الصاوي، حمد فالح الرشيد: **التعليم الابتدائي (الواقع والمأمول)**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط1، الإمارات العربية المتحدة 1419هـ/ 1998م، ص 11.

التالية من حياتهم، وهو عامّة يشمل أبناء الأمّة جميعا [1]، كما يعمل على تنمية قدراتهم العقلية والجسمية والاجتماعية والقومية، ويزوّدهم بالقدر الكافي من المعارف والمهارات الفنّية والعملية [2]، والخبرات التي تسمح لهم بالتهيؤ للحياة وممارسة دورهم باعتبارهم مواطنين منتجين.[3]

2- أهمية التعليم الابتدائي:

للتعليم الابتدائي أهمية بارزة في مجتمع اليوم تتجلى في كونه:

– يُعدّ البداية الأولى لممارسة الإنسان لحق كفلته له جميع الشرائع والمواثيق، ألا وهو حق التعليم والذي يترجم إلى اكتساب الطفل المهارات والكفاءات التي تمكّنه من العيش في المجتمع، ومن ثم تحقيق كرامته واحترام إنسانيته.[4]

– هو امتداد طبيعي لعملية التشكيل الاجتماعي للصغار، وهو العملية التي تبدأ أساسا في الأسرة ويتعلم الطفل من خلالها جوانب الثقافة الاجتماعية، من قيم وعادات وتقاليد مرغوبة في مجتمعه.[5]

– يساعد على تنمية قدرات واستعدادات المتعلمين وإشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات العملية والمهنية التي تتفق مع ظروف بيئاتهم المختلفة؛ بحيث يمكن لمن يتم هذه المرحلة أن يواصل تعليمه في مرحلة أعلى، أو أن يواجه الحياة بعد تدريب مهني مكثّف، من أجل إعداد الفرد لكي يكون مواطنا

---

(1) ينظر، فاطمة الزهراء بوطاهري: **الحصيلة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، بحث لنيل شهادة الإجازات في الدراسات العربية، مساق اللسانيات، جامعة محمد الأول، الناظور، المغرب، 1435-1436هـ/ 2014-2015م، ص 18.

(2) ينظر، عرفات عبد العزيز سلمان: **الاتجاهات التربوية المعاصرة (رؤية في شئون التربية وأوضاع التعليم)**، مكتبة الأنجلو مصرية، ط 4، القاهرة مصر، 1421هـ/2000م، ص 234.

(3) ينظر، محمد الصالح حثروبي: **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي**، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، (د.ط)، الجزائر 1433هـ/ 2012م، ص 22.

(4) فهد بن محسن بن حمدان السلمي: **إسهام المدرسة في وقاية تلميذ المرحلة الابتدائية من السلوك العدواني من منظور التربية الإسلامية**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص، التربية الإسلامية والمقارنة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1431-1432هـ/2010-2011م ص 31.

(5) المرجع نفسه، ص ن.

منتجًا في بيئته ومجتمعه.[1]

– يأتي التعليم في المرحلة الابتدائية في الدرجة الثانية بعد الأسرة، يتمثل أثره الفاعل في تربية مختلف جوانب الطفل النفسية والاجتماعية والأخلاقية والسلوكية؛ ذلك لأنّ طفل هذه المرحلة مطبوع على حب التقليد والمحاكاة للقيم التي تسود المجتمع الذي يعيشه في المدرسة.[2]

– لا يقتصر على الجانب التربوي والتعليمي فحسب؛ بل يتعدى ذلك ليغطي الجوانب الصحية والنفسية المختلفة فيرى المهتمون بالدراسات النفسية أنّ سنوات الطفل الأولى من حياته مهمة بالنسبة لحياته في المستقبل، وأنّ أكثر المتاعب والأمراض البدنية والعقلية التي يعاني منها الشباب، تعود أصولها إلى سنوات تربيتهم الأولى، وأنّ الرعاية الصّحية والتوجيه المناسب في هذه الفترة يقللان من هذه المتاعب والأمراض.[3]

– يمثل مرحلة النضج في حياة الطفل، وبداية خروجه من ضيق ذاته إلى أفق المجتمع الأوسع خارج الذات.[4]

– يعتبر الرّكيزة التي يقوم عليها بناء المراحل التعليمية الأخرى؛ فهو الركن الرئيس من أركان إعداد المتعلم للتعامل السليم مع مراحل التعليم الأعلى؛ إعدادًا يسمح له باكتساب علومها ومعارفها وخبراتها؛ فيأخذ بيده إلى النجاح والتقدّم بشكل يتّسم بالاستمرارية والعمق.[5]

---

[1] ينظر، رشدي أحمد طعيمة: **مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي**، دار الفكر العربي للطبع والنشر، ط1، القاهرة، مصر 1419هـ/1998م، ص ص 41، 42.

[2] ينظر، محمد علي أحمد الشهري: **التربية الوجدانية للطفل وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الابتدائية**، ص 121.

[3] ينظر، المرجع نفسه، ص ن.

[4] ينظر، عبد الحميد معوش: **درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص، علم النفس المدرسي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر 1432-1433هـ/ 2011- 2012م، ص 76.

[5] ينظر، طلال بن عبد الهادي بن غلاب الغبيوي: **تقويم الأنشطة الطلابية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة عفيف التعليمية**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص، المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية 1426-1427هـ/ 2005-2006م، ص 23.

– يمثل التعليم الابتدائي قاعدة الهرم، وعلى نجاحه يتوقف نجاح التعليم في المراحل التعليمية اللاحقة.[1]

– يساعد على تحقيق التماسك الاجتماعي والوحدة القومية، بفضل ما يكتسبه المتعلمون من ثقافة مشتركة داخل إطار من العموميات الثقافية الموجودة في مجتمعهم، على نحو يؤدي إلى تحقيق الوحدة الفكرية للمجتمع.[2]

– يمثّل البوتقة التي ينصهر فيها جميع أبناء المجتمع الواحد، على اختلاف أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية ليخرجوا منها بالأساسيات التي تُعدّ الحد الأدنى للمواطنة.[3]

– يعدّ نوع من أنواع الاستثمار في الطاقة البشرية؛ إذ أنّه يُنمّي الطاقات والقدرات الصغيرة في المرحلة الابتدائية مما يؤدي إلى تنمية طاقات وقدرات المجتمع، ومن هذا المنطلق تعمل المدرسة على اكتشاف المواهب وتنميتها في هذه المرحلة، واكتشاف جوانب الضعف ومعالجتها في الوقت المناسب.[4]

3– مقاربات التدريس في الجزائر بعد الاستقلال من الاحتلال الفرنسي (بعد 1962م):

مرّ التعليم في الجزائر بعد الاستقلال من الاحتلال الفرنسي إلى يومنا هذا بعدّة مراحل:

3–1– المرحلة الأولى: التدريس وفق المقاربة بالمضامين (1962م/1979م)

ظل التعليم في هذه المرحلة شديد الصّلة من حيث التنظيم والتسيير بالتعليم السائد في الحقبة الاستعمارية، فقد اعتمدت هذه المقاربة «المحتويات العلمية محورًا وهدفًا لها» [5]؛ فنجد النمط البيداغوجي بها تقليدي، وهذا ما يؤرخ به مؤرخو هذه الحقبة؛ حيث يجمعون على أنّ المعلّم يقوم بشرح الدّرس، تنظيم المسار

---

(1) ينظر، محمد السيد حسونة: **التعليم الابتدائي في بعض الدول**، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، (د.ط)، القاهرة، مصر 1425هـ/ 2004م، ص د.

(2) غازي بن عبد العزيز السدحان: **طرق وأساليب تدريس مقرر التجويد في المرحلة الابتدائية**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير تخصص، مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1425–1426هـ/ 2004–2005م، ص 28.

(3) المرجع نفسه، ص ن.

(4) نفسه، ص ن.

(5) وسيلة حرقاس: **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه، تخصص، علم النفس التربوي، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 1430–1431هـ 2009–2010م، ص 157.

وإنجاز المذكرات؛ فالمعلّم هو مالك المعرفة ويكون المتعلم متلقيّا يستمع، يحفظ، يتدرب، ويعيد ما حفظه، أي أنّ وظيفة المتعلّم تقتصر على اكتساب المعرفة واسترجاعها.[1]

كما تهدف هذه المقاربة إلى حشو ذهن المتعلم بأكبر قدر من المعلومات بهدف إتمام الوقت المحدد لها واسترجاعها وقت الاختبارات.[2]

وقد أظهرت هذه المقاربة نقصًا واضحًا؛ لأنها تهتم فقط بنشاط التعليم دون نشاط التعلّم؛ حيث لا تولي أهمية لقدرة المتعلّم وطاقاته الإبداعية، مما أدى إلى استبدالها، وهذا الأمر لا يعيب هذه المقاربة لأنّ الحاجة لها كانت ملحّة، في مرحلة خرجت فيها الجزائر من ظلم المستعمر الفرنسي، الذي عمل على تجهيل الشعب الجزائري فكان لا بد من إعادة النظر في التعليم، من حيث التطبيق والوسائل التقويمية؛ بحيث تكون الأولوية لتشجيع الملكات المبدعة، هذا لا يعني أنّ التدريس بالمضامين قد أهمل تنمية القدرات والمهارات؛ بل اعتمد المعرفة من أجل الوصول إلى تنميتها، وهذا ما مهّد لمجيء مرحلة جديدة أفضل جاءت لتسد نقائص هذه المرحلة.[3]

3-2- المرحلة الثانية: التدريس وفق المقاربة بالأهداف (1980م/2003م)

عرفت هذه المرحلة عدّة محاولات للتحسين، مسّت مختلف مراحل التعليم بدرجات متفاوتة، كما سعت إلى إدخال تعديلات على البرامج التعليمية الموجودة، التي تبيَّن أنها مكثفة وغير منسجمة مع بعض الجوانب الناتجة عن التحولات السياسية والاجتماعية التي عرفتها الجزائر.[4]

---

(1) ينظر، نور الدين بوخنوفة: **دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير تخصص، اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 1431-1432هـ/ 2010-2011م، ص 13.

(2) ينظر، وسيلة حرقاس: **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية**، ص 157.

(3) ينظر، فاطمة زايدي: **تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات (الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا)**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص، علوم اللسان العربي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 1429-1430هـ/ 2008-2009م، ص 27.

(4) ينظر، وزارة التربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، **وضعية قطاع التربية، مسح شامل 1962-1998م**، الجزائر، 1419هـ/ 1998م، ص 13.

تعمل هذه المقاربة على تنمية القدرات والمهارات والمواقف و«اكتساب الكفاءات العالية في الأداء والدقة في التنفيذ»[1]؛ حيث فرضت وجودها لفترة زمنية طويلة، كما تميزت بكونها تنظّم عمل المعلّم وتخططه بشكل أحسن وأصدق، مما ساعد المعلمين المبتدئين على أداء مهامهم وسهل عملية التقويم [2]، لكن من جهة أخرى نجد أنّها لم تمنح المتعلّم الحرية لتوظيف مهاراته وقدراته وبقي من صلاحية المعلّم تسطير الأهداف التي يخضع لها المتعلّم دون نقاش، وأمام الزحف التكنولوجي وجدت الجزائر نفسها مرغمة على مسايرة التطور الاقتصادي والتكنولوجي الرّهيب، ولهذه الأسباب جاءت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لتخرج نظرية التدريس بالأهداف من أزمتها، لأنّها ظلت ولفترة زمنية أسيرة بعدٍ تقني وإجراءات تراتبية تشتت المعنى، ومن هذا المنطلق جاء نموذج جديد للتدريس هو المقاربة بالكفاءات، أملا في إصلاح المنظومة التربوية. [3]

3-3- المرحلة الثالثة: التدريس وفق المقاربة بالكفاءات (من 2003م إلى يومنا هذا):

أحدثت التّحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي عرفها العالم تأثيرا بالغا على المنظومة التربوية فراحت تغيِّر مناهجها وبرامجها وطرائق أدائها، وفق ما توصلت إليه آخر الدراسات والبحوث التربوية.[4]

وتعرّف هذه المقاربة بأنّها «قدرة المتعلّم على تجنيد موارده لحل وضعية معقدة، وبهذا المفهوم يكون غرض العملية التعليمية بمقاربة الكفاءات تنمية مهارات المتعلم الذاتية لأجل توظيفها والتكيّف مع الواقع، مسايرة المواقف الحياتية المختلفة»[5]؛ فالتعليم وفق منظورها يعني تحقيق التكامل بين المواد والأنشطة الدراسية المختلفة، وجعل المعارف وسيلة لا غاية يتوقف عند اكتسابها وحفظها جهد المتعلّم، كما تدمج

---

[1] نور الدين بوخنوفة: **دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية**، ص 14.

[2] ينظر، وسيلة حرقاس: **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية**، ص 158.

[3] ينظر، فاطمة زايدي: **تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا**، ص 46.

[4] ينظر، محمود محمد قدوم، محمد حسين السماعنة: **الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية**، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، ج2، ط1، عمان، الأردن، 1435هـ/2014م، ص 820.

[5] المرجع نفسه، ص ن.

المعارف والسلوكيات والأهداف التعليمية بشكل بنائي متواصل وليس بشكل تراكمي.[1]

كانت الجزائر كغيرها من الدول التي تبنت المقاربة بالكفاءات من خلال إصلاح جديد تمثل في تنفيذ سلسلة من الإجراءات التي تتمحور حول ثلاث محاور كبرى ألا وهي: تحسين نوعية التأطير، التحوير البيداغوجي وإعادة تنظيم المنظومة التربوية بالشكل الذي أصبح التعليم بموجبه مهيكلا وفق المراحل الآتية: [2]

– تعليم تحضيري إجباري.

– تعليم أساسي وإلزامي ومجّاني لمدة تسع سنوات، مع تعويض الطور الثاني (السنة السابعة، الثامنة، التاسعة) من التعليم المتوسط بتعليم مدته أربع سنوات.

– تعليم ثانوي عام.

وقد أصبحت مدة التدريس في مرحلة التعليم الابتدائي خمس سنوات، بعد أن كانت ست سنوات ويقدّم فيها منهج موحّد للمعلومات العامة إلى جانب منهج اللغة العربية، التربية الرياضية والتشكيلية والموسيقية والمواد الاجتماعية، كما يركّز التعليم في هذه المقاربة على تعزيز المكتسبات لدى المتعلّم.

4– دواعي إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر:

أصبح إصلاح المنظومة التربوية حتمية حضارية لا مناص منها، نتيجة للتّحولات المسجّلة في شتى الميادين وقد جاء هذا الاصلاح لعدّة أسباب منها:

---

[1] ينظر، وسيلة حرقاس: **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية**، ص 159.

[2] ينظر، ميادة بورغداد: **معوقات فعالية الإشراف التربوي على التعليم الابتدائي في الجزائر ضمن الاتجاهات الإشرافية المعاصرة**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص، علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 1431-1432هـ 2010-2011م، ص 21.

4-1- على المستوى العالمي:

سجّل على المستوى العالمي عدّة تغييرات وجب على المنظومة التربوية الجزائرية مسايرتها، تتمثل في:[1]

- عولمة الاقتصاد التي تشترط على المنظومة التربوية التحضير المناسب للأفراد والمجتمع، لأجل مواجهة التنافس الحاد الذي ميّز بداية القرن الواحد والعشرين؛ حيث ترتبط الرفاهية الاقتصادية للأمم بحجم ونوعية المعارف العلمية والمهارات التكنولوجية التي يتعيّن إدراجها.

- التطوّر السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية، وكذا الوسائل الحديثة للإعلام والاتصال، وتشترط من التربية التركيز في برامجها وطرائقها البيداغوجية على اكتساب المعارف العلمية والتكنولوجية، وتنمية القدرات التي تسمح بالتأقلم مع هذا التطوّر في المهن وتيسير إدماج المتعلمين في وسط مهني معولم.

4-2- على المستوى الوطني:

كانت هناك عدة أسباب على هذا المستوى أدّت إلى إصلاح المنظومة التربوية نذكر منها: [2]

- بروز التعدّدية السياسية التي فرضت على المنظومة التربوية إدراج مفهوم الديمقراطية، وبالتالي تزويد الأجيال بروح المواطنة، وكل ما ينطوي عليه هذا المفهوم من قيم ومواقف التفتح والتسامح والمسؤولية في خدمة المجتمع الذي تغذيه الهوية الوطنية.

- المجال الاجتماعي والاقتصادي المتمثل أساسا في الزيادة السريعة في عدد السكان، وانخفاض نمو قطاعات الإنتاج المختلفة، مع غيرها من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية المترابطة والمتداخلة.

4-3- على مستوى المدرسة الجزائرية:

أما بالنسبة للأسباب المتعلقة بوضعية المدرسة الجزائرية، فقد كانت هي أيضا مطالبة بتجديد مناهجها

---

[1] ينظر، جميلة بن زاف: **تأهيل المعلّم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع 13، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، صفر 1343هـ/ ديسمبر 2013م، ص 189.

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص ن.

وتغيير طرق عملها ونسق إدارتها، وتتمثل في: [1]

– البرامج المطبقة في المؤسسات التعليمية الجزائرية، يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التقدّم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال.

– المجتمع الجزائري عرف عدّة تغييرات سياسية واجتماعية وثقافية، غيّرت فلسفته الاجتماعية، وفتحت طموحات للتقدم والرقي.

– التحولات الحالية المرتكزة أساسا على مردود المنتوج كمًا ونوعًا.

– الانتقال من فكرة العلم من أجل العلم، إلى العلم من أجل المنفعة.

– اتساع رقعة العلوم وتجديدها باستمرار، جعلت الإلمام بها كمعرفة محضة غير مجدية.

– ثبوت عدم جدوى منطق التعليم الذي يعتمد على صب المعارف في صيغتها الخام، وعدم ربطها بما تتطلبه المادة التعليمية.

– عدم مواكبة التقويم لعملية التعليم واختصاره على قياس مدى تحصيل المعارف.

إضافة إلى أنّ المنظومة التربوية لا يمكن أن تظل متقوقعة على نفسها، في الوقت الذي تعرف فيه جل المنظومات التربوية في العالم تجديدًا وتحديثًا وإصلاحًا متواصلًا، يستجيب لمتطلبات المرحلة والمستجدات الحاصلة في ميدان العلم والشغل.

[1] ينظر، جميلة بن زاف: **تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر**، ص 190.

5– مقارنة بين مقاربات التدريس (المضامين، الأهداف، الكفاءات) في النظام التربوي بالجزائر:[1]

جدول رقم (01): مقارنة بين مقاربات التدريس في النظام التربوي الجزائري

	المقاربة بالمضامين	المقاربة بالأهداف	المقاربة بالكفاءات
المزايا	– احترام منطق المادة. – اكتشاف المعارف.	– وضع المتعلّم في مركز فعل التعليم/التعلّم. – تجسيد الأهداف في شكل سلوكات قابلة للملاحظة. – تمكين المعلّم من حصر الأهداف والأغراض بكيفية أفضل. – تسهيل اختيار الأنشطة والوسائل التي يجب استغلالها. – تمكين المتعلّم من معرفة وجهته، وما يُنتظر منه. – تحديد معايير واضحة لتقييم نشاط المتعلم مع سهولة اختيار الأدوات.	– وضع المتعلّم في مركز التعليم/ التعلّم. – التوجّه نحو أنشطة ذات دلالة بالنسبة للمتعلم. – الاهتمام بوضعيات إدماجية تحفيزية. – ضمان تحقيق الأهداف العامة وغايات التربية. – تجنيد مجموعة من المكتسبات المدمجة وليست المتراكمة. – التميُّز ببعد اجتماعي بإعداد الفرد إلى الحياة.
النقائص	– الالتفاف حول المادة. – الاهتمام بإيصال المعارف. – قلة الاهتمام بالمواقف والقدرات. – عدم الاهتمام بمنطق التعليم. – عدم مساعدة المعلم في اختيار إستراتيجية التعليم / التعلّم. – الصعوبة في اختيار وسائل التقويم والاعتماد على التقليدية منها.	– صعوبة صياغة كل الأهداف. – تفتيت وتجزئة الأهداف. – الاهتمام أكثر بالجانب المعرفي. – النقص في التنسيق بين المواد. – تقليص مبادرة كل من المعلم والمتعلّم.	– الاهتمام أكثر بوضعيات براغماتية (نفعية). – التوجّه نحو احترافية فعل التعليم/ التعلّم. – الصعوبة في قياس التقويم. – تعذّر بناء وضعيات تعلمية مناسبة في كل الأنشطة التربوية.

[1] ينظر، فاطمة زايدي: **تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا**، ص 79.

يتضح من الجدول أن تغيير مقاربات التدريس في المدرسة الجزائرية جاء كنتيجة حتمية بعدما ظهرت عدّة ثغرات ونقائص فيها؛ من حيث أنّها كانت تركّز على حشو فكر المتعلم دون أدنى بذل جهد منه، لتجعله بعد إصلاحها في مرحلة بحث واستكشاف، لمعرفة ما يدور حوله من تغيّرات وتطوّرات، وتجعل له دورا إيجابيا في ذلك مزودة إياه بوسائل تساعده على التعلّم، بالإضافة إلى الاعتماد على مكتسباته القبلية في المرحلة السابقة كمنطلق للمرحلة التي تليها.

الفصل الأول: المحتوى التعليمي، اختياره وتنظيمه

تمهيد

أولًا: المحتوى التعليمي

1- مفهوم المحتوى التعليمي

2- مكونات المحتوى التعليمي

3- عوامل اختيار المحتوى التعليمي

4- معايير تنظيم المحتوى اللغوي

ثانيًا: الكتاب المدرسي

1- مفهوم الكتاب المدرسي

2- علاقة الكتاب المدرسي بالمحتوى التعليمي

3- أهمية الكتاب المدرسي في التعليم

4- عناصر الكتاب المدرسي

5- أسس تأليف الكتاب المدرسي

6- وظائف الكتاب المدرسي

ثالثًا: الأنشطة التعليمية

1- مفهوم الأنشطة التعليمية

2- أنواع الأنشطة التعليمية في اللغة العربية

3- معايير اختيار محتوى أنشطة اللغة العربية

4- الأهداف الخاصة بأنشطة اللغة العربية

رابعًا: منهجية التقويم

1- مفهوم التقويم

2- أنواع التقويم

3- أشكال التقويم

خلاصة

الفصل الأول: المحتوى التعليمي، اختياره وتنظيمه

تمهيد:

يقصد بالمحتوى التعليمي المقرّر الدراسي الذي يمثّله الكتاب المدرسي؛ فهذا الأخير هو الصورة المجسّدة للمحتوى التعليمي، من خلال ما يعرضه من خبرات ومعارف وقواعد، وما يرجى إكسابه للمتعلمين من قيم واتجاهات، مصحوبة بتدريبات وأنشطة تعليمية، هذه الأنشطة تساعد المتعلّم على اكتساب المعارف والمهارات اللغوية المختلفة، كما أنّها تعينه على التّفاعل مع مواقف التعليم والتعلّم التي يقدّمها الكتاب المدرسي.

أولاً: المحتوى التعليمي

مما لا شك فيه أنّ أهم عنصر يقوم عليه تعليم اللغة، ويؤثر في كل العناصر اللاحقة، ويشكّل ركيزة التعليم هو المحتوى التعليمي؛ حيث يكون هذا المحتوى وسيلة لتحقيق الكفاءات والأهداف التعليمية المرجوّة في مستوى تعليمي معيّن، فما هو مفهوم المحتوى التعليمي؟ ما هي مكوناته؟ ما هي عوامل اختياره، وما هي معايير تنظيمه؟

1- مفهوم المحتوى التعليمي:

هناك العديد من التعريفات للمحتوى التعليمي نذكر منها:

يعرّف "محمد حسن حمادات" في كتابه (المناهج التربوية: نظرياتها، مفهومها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها) المحتوى بأنّه: «نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار، والتي يتم تنظيمها على نحو معين سواء أكانت هذه المعارف مفاهيمًا أو حقائقًا أو أفكارا أساسية».[1]

كما عرّفت "سهيلة محسن كاظم الفتلاوي" في كتابها (المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل) المحتوى

[1] محمد حسن حمادات: **المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها)**، دار الحامد للنشر والتوزيع، (د.ط)، عمان، الأردن 1430هـ/ 2009م، **ص** 144.

التعليمي أنّه «جملة الحقائق والمعلومات والمفاهيم والمبادئ والتصميمات والمهارات الأدائية والعقلية، والاتجاهات والقيم التي تتضمنها المادة التعليمية في الكتاب المدرسي».[1]

ويراه "حامد عبد الله طلافحة" في كتابه (المناهج: تخطيطها، تطويرها، تنفيذها) أنّه «المادة التعليمية بشكل عام بكل ما يتضمنه من معلومات ومهارات، والتي يتم اختيارها بهدف تحقيق الأهداف المنشودة عند الطلبة، كما يُعرف بأنّه مجموعة من الخبرات التي تقدم من خلال المقررات الدراسية لتحقيق التنمية الشاملة للمتعلّم، من خلال ما يكتسبه من المعلومات والمفاهيم والمهارات والقيم، التي يحتاج إليها ليتوافق مع مجتمعه في مجالات الحياة المختلفة، والتي تعدها المؤسسة التّربوية للمتعلمين من أجل دراستها».[2]

من خلال هذه التعاريف يتّضح أنّ المحتوى التعليمي هو مجموعة معارف ومفاهيم ومهارات، تضمّها المادة التعليمية الموجودة في المقرّرات الدراسية، من أجل تدريسها للمتعلمين قصد تحقيق الأهداف المنشودة.

2- مكونات المحتوى التعليمي:

يتألف المحتوى التعليمي من مكونات عدّة يتم التعامل معها من جانب المتعلمين، هذه المكونات تتمثل في:

2-1- الحقائق:

تمثّل الحقائق المادة الخام التي يرجع إليها مطوّري المعرفة المختلفة؛ فالحقائق تمثل للمعلمين والمتعلمين لِبنات البناء التي تبيّن بنية المعرفة، وتكمن أهمية الحقائق كونها مكوّنًا من مكونات المحتوى في أنّها تساعد المعلّمين على ترجمة أو تحويل الأفكار والمعارف من شكل لآخر.[3]

---

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1427هـ/2006م ص 285.

[2] حامد عبد الله طلافحة: **المناهج (تخطيطها، تطويرها، تنفيذها)**، الرضوان للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1434هـ/ 2013م ص 150.

[3] ينظر، صلاح الدين عرفة محمود: **مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة (رؤى تربوية لتنمية جدارات الإنسان العربي وتقدمه في بيئة متغيرة)**، دار الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، مصر، 1427هـ/2006م، ص ص 254، 255.

2- 2- المفاهيم:

المقصود بالمفاهيم مجموعة الأشياء أو الرموز أو الأحداث التي جُمعت معًا على أساس خصائص أو صفات مشتركة، والتي يشار إليها برمز أو اسم معيّن؛ فالمفهوم تصوّر ذهني مجرّد يشير لمجموعة حقائق وأفكار تملك خصائص متقاربة، وتعتبر المفاهيم من أدوات التفكير والاستقصاء الأساسية[1]، وتصنّف إلى ثلاثة أنواع هي:[2]

2-2-1- المفاهيم المادية الحسّية: وهي المفاهيم التي تتكوّن عن طريق الإدراك الحسّي وتتطوّر بالملاحظة، الممارسة والتجريب.

2-2-2- المفاهيم المجرّدة أو المعنوية: وهي المفاهيم التي تتكوّن عن طريق الإدراك العقلي ويعبّر عنها بألفاظ معينة أو رموز خاصة.

2-2-3- المفاهيم المعرفية: هي تلك المفاهيم التي شكّلها الفرد بمعرفته للأشياء، وتواصله مع التّقدم العلمي والتكنولوجي.

وتتضح أهمية المفاهيم كمكوّن من مكونات المحتوى التعليمي في أنّها: [3]

- تساعد على التقليل من إعادة التعلّم.
- تساعد المتعلّم على تطبيق المفهوم في مواقف جديدة.
- تسهم في بناء المنهج الدراسي بشكل مستمر ومتتابع ومتكامل (...)، ممّا يساهم في حل صعوبات التعلّم.
- تساعد على تنظيم الخبرة العقلية.

---

[1] ينظر، صلاح الدين عرفة محمود: **مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة (رؤى تربوية لتنمية جدارات الإنسان العربي وتقدمه في بيئة متغيرة)**، ص 255.

[2] ينظر، عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية: **تحليل محتوى مناهج اللغة العربية (رؤية نظرية تطبيقية)**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن، 1430هـ/2009م، ص ص 147، 148.

[3] صلاح الدين عرفة محمود: **مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة (رؤى تربوية لتنمية جدارات الإنسان العربي وتقدمه في بيئة متغيرة)**، ص 256.

2- 3- التعميمات:

هي عبارات تربط بين مفهومين أو أكثر، تهدف لتوضيح وإبراز العلاقة أو العلاقات بين المفاهيم، ويمكن تمييز أنواع للتعميمات هي: [1]

2-3-1- التعميمات الوصفية أو تعريف المفهوم: وفيها تلخّص مجموعة حقائق أو ظروف خاصة.

2-3-2- التعميمات التي تبيّن السّبب والنتيجة: تتمثل في العلاقات بين السبب والنتيجة التي تظهر من خلال فحص العديد من الظروف أو المواقف.

2-3-3- التعميمات التي تعبّر عن قوانين أو نظريات أو مبادئ: تعبّر عن التوافق أو النظريات الناتجة عن الاستقصاء العلمي.

2- 4- النظريات:

يقصد بالنظريات أنّها «تنظيمات من التعميمات والمفاهيم التي تكون على علاقة مع بعضها البعض من الأفكار الأقل ترابطًا، وتعمل النظريات على تجميع أجزاء المعرفة التي تشكّل معًا وحدة ذات معنى وتمثّل النظريات أعلى درجات التجرّد المعرفي وأكثرها بعدًا عن البيانات أو المعلومات التي اعتمدت عليها في الأساس».[2]

2- 5- القوانين:

كلمة قانون ليست محدّدة في ميادين العلوم فقط، وإنّ القانون العلمي يمكن أن يستعمل لعدد كبير من المعاني المختلفة؛ فالقوانين تمثيل رمزي للعلاقة التي تربط بين المفاهيم، فلا يخلو محتوى أي كتاب علمي من القوانين.[3]

---

[1] ينظر، صلاح الدين عرفة محمود: **مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة (رؤى تربوية لتنمية جدارات الإنسان العربي وتقدمه في بيئة متغيرة)**، ص ص 256، 257.

[2] المرجع نفسه، ص 258.

[3] ينظر، نفسه، ص 260.

3- عوامل اختيار المحتوى التعليمي:

إنّ أهم عنصر يقوم عليه تعليم اللغة هو اختيار المحتوى التعليمي، هذا الاختيار موضوعي تحكمه عوامل منها ما هو خارج عن اللغة؛ أي عوامل خارجية، ومنها ما هو متصل بجوهر اللغة يمكن تسميتها عوامل داخلية.[1]

3- 1- العوامل الخارجية: هذه العوامل تتمثل في:

3- 1- 1- الأهداف:

تعتبر الأهداف من أبرز العوامل التي تؤثر في عملية اختيار المحتوى، كما أنّ «الأهداف في تعليم اللغة الأولى تختلف عنها في تعليم اللغة الأجنبية، والأهداف كمصطلح علمي يفترق عن الغايات العامة التي تحدد عند التخطيط لتعليم لغوي ما؛ فالأهداف تتصل مباشرة بالعمل التعليمي، ولا بد أن تكون محدّدة تحديدا واضحا عند اختيار النمط اللغوي وعند اختيار كل مادة من هذا النمط»[2]، هذه الأهداف تنقسم غالبا إلى أهداف تعليمية أهداف سلوكية وأخرى أدائية، وكل منها يؤثر في اختيار المحتوى. [3]

3- 1- 2- مستوى المقرّر:

لهذا العامل أهمية خاصّة، ذلك أنّ المحتوى يُختار وفق مستوى معين، فلا شك أنّ المحتوى التعليمي المقدّم لمتعلمي المدرسة الابتدائية يختلف نوعًا ما عن محتوى متعلمي المدرسة المتوسطة والثانوية، كما أنّه يختلف من صف إلى آخر؛ فمحتوى الصف الأوّل ابتدائي يختلف عن محتوى الصف الخامس ابتدائي، يتم هذا وفق معايير متعدّدة منها القدرات المعرفية، البيئة اللغوية والمواد الأخرى المصاحبة للمقرر الدراسي.[4]

---

[1] ينظر، عبده الراجحي: **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، (د.ط)، الإسكندرية، مصر، 1415هـ/1995م، ص 61.

[2] المرجع نفسه، ص ص 61، 62.

[3] ينظر، نفسه، ص 62.

[4] ينظر، نفسه، ص ص 62، 63.

3- 1- 3- الوقت:

كل مقرّر دراسي ينفّذ على جدول زمني محدّد؛ فالوقت هو المدّة الزمنية المقترحة لتدريس المادة الدّراسية. [1]

إذن هذه أهم العوامل الخارجية المتحكمة في اختيار المحتوى التعليمي.

3-2 – العوامل الداخلية:

هذه العوامل لها صلة وثيقة بجوهر اللغة، نلمسها في فحوى اختيار المواد اللغوية، هذا يحيلنا إلى الحديث عن ضربين لاختيار محتوى المقرر.[2]

3- 2- 1- اختيار النمط اللّغوي:

الأنماط التي لا مناص منها في اختيار المحتوى هي:

3-2-1-1- اللهجة:

عند اختيار المحتوى يطرح السؤال عن نوع اللهجة التي تكون موضع الاختيار، فالمقرّر الذي يوضع لأغراض عامة يُختار محتواه من النمط الفصيح العام، الذي عادة ما يستعمل في وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة، غير أن المقرّر الذي يوجّه لأغراض خاصة نحو: تعليم العربية للأطباء الأجانب الذين يعملون في الوطن العربي، يُختار محتواها من اللهجات المستعملة؛ لأنّ الهدف المرجو هو سلامة الاتصال اللغوي بين المريض والطبيب المعالج.

3- 2-1- 2- اللغة الخاصّة:

لكل مجال لغوي لغته الخاصة، هذه اللغة تختلف على مستوى المعجم في الغالب، وعلى مستوى البنى النحوية في بعض الأحيان؛ لأنّ المعجم المستعمل في لغة الفلسفة يختلف عنه في لغة الطب ولغة القانون.

---

[1] ينظر، عبده الراجحي: **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، ص ص 63، 64.

[2] ينظر، فتيحة حايد: **المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط (دراسة تحليلية نقدية)**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير تخصص، لسانيات، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 1432-1433هـ/2011-2012م، ص 50.

3-2-1-3- نوع الأسلوب الكلامي:

نقصد به تنوّع أساليب الأداء الكلامي؛ فهناك الأسلوب الرّسمي (العام)، الأسلوب العاطفي (بين الأصدقاء)، الأسلوب الاستعلامي والأسلوب الاستشاري، غير أنّ بعضهم يحصر هذه الأساليب في أسلوب رسمي وأسلوب غير رسمي، بعد ذلك يأتي شكل الأداء اللغوي (مكتوب أو منطوق)، غير أنّ ما هو ملاحظ أنّ الاختيار في معظم المقرّرات مبني على اللغة المكتوبة دون المنطوقة، لكن إغفال هذه الأخيرة يؤدي إلى خلل كبير في تعليم اللغة.[1]

3- 2- 2- اختيار مفردات المواد اللّغوية:

يبدأ اختيار المحتوى من اختيار النمط اللّغوي، وبعد ذلك اختيار مفردات المواد اللّغوية، كما أنّ مدى الاختيار ليس واحدا في مستويات النمط، فلا بد من الاحتكام بمعيار دقيق هو حجم فصائل المستوى، ودرجة الشيوع في عناصره؛ إذ أنّه كلما كثرت الفصائل واختلفت درجة الشيوع فيها، كلما كان مدى الاختيار واسعًا والعكس صحيح.

أمّا على المستوى الصوتي يكون الاختيار محدودا جدا؛ لأنّ العناصر الصوتية موجودة في كل لغة وفي كل نمط لغوي، ودرجة شيوعها تكون عالية جدًا، وبالتالي لا يكاد يكون هناك مجال للاختيار، فلا نستطيع أن نعلّم أصواتا من لغة ما ونترك أصواتًا أخرى، وكذلك الشأن في المستوى الصرفي؛ إذ يضيق مجال الاختيار فيه لقلة الفصائل الصرفية، وكذلك ارتفاع درجة الشيوع في معظمها؛ فمثلا الصيغ الفعلية في العربية ليست متساوية في شيوعها، كما أنّ هناك صيغا ينخفض شيوعها انخفاضا واضحا؛ فمثلا: ليس هناك ما يدعو إلى اختيارنا في المحتوى صيغة إفعوعل: اخشوشن؛ لأنّ درجة شيوعها منخفضة جدا.[2]

أمّا الاختيار الحقيقي للمحتوى فيتم على مستوى المعجم وعلى مستوى النحو وعلى مستوى النصوص.

---

[1] ينظر، عبده الراجحي: **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، ص ص 65-67.

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص ص 66، 67.

3- 2- 2- 1- المعجم (المستوى المعجمي):

ويقصد به «اختيار الكلمات والمفردات في محتوى المقرّر، وليس من شك في أنّ معجم أية لغة يشتمل على عدد هائل من الكلمات، فالاختيار مسألة حتمية»[1]؛ إذ لا يمكن أن يضمّ محتوى المقرّر الدّراسي كل مفردات اللغة، فهذا الأمر يستحيل وقوعه، وبالتالي لا بد من عملية اختيار وانتقاء للكلمات التي توضع في المحتوى، وهذا الاختيار لا يمكن أن يكون نافعًا في التعليم إلا إذا كان مستندًا إلى معايير موضوعية هي:

3- 2- 2- 1- 1- الشيوع:

هو أهم معيار في اختيار الكلمات؛ إذ كلما كانت الكلمة أكثر استعمالا، كانت أنفع في تعليم اللغة ودراسات الشيوع تكون على مستوى الكلمات، وقصد معرفة شيوع كلمة أو كلمات لا بد من عيّنة لغوية كبيرة، كما أنّ أهداف المقرّر لا بد أن تكون واضحة، حتى تكون العينة ممثِّلة لها، وبعدها يتم التحليل الكمي إمّا على أساس صيغة الكلمة؛ أي أنّ كل صيغة (وحدة) في ذاتها نحو: (فَتَحَ، يَفْتَحُ، اِفْتَتَحَ...)، وإمّا على أساس اتخاذ المدخل المعجمي فتنتظم الصيغ السابقة تحت (فَتَحَ)، وبعد إجراء التحليل الإحصائي لشيوع الكلمات عندئذ يمكن تحديد الكلمات التي تختار في المقرّر، وقد دلّت إحصائيات الشيوع التي أجريت في لغات عديدة أنّ الألف (1000) كلمة الأكثر شيوعا تمثل 94% من النص، وأن المائة (100) كلمة الأكثر شيوعا تمثل 74%، وهذا برهان على إلزامية الأخذ بهذا المنهج قبل اختيار المحتوى اللغوي، وإلا فإنّ المتعلّم يستنفذُ جهده في تعلّم كلمات كثيرة لا يحتاج إليها في استعمالاته إلا نادرا، على حين يجهل الكلمات التي يحتاج إليها في تواصله.[2]

3- 2- 2- 1- 1- التوزيع:

يُعدّ هذا المعيار بمثابة تكملة لمعيار الشيوع، ويقصد به «مدى استعمال الكلمة في المجالات المختلفة؛ إذ

---

[1] عبده الراجحي: **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، ص ص 67، 68.

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص ص 68، 69.

أنّ هناك كلمات لها انتشار واسع في غير مجال، ومثل هذه الكلمات أنفع في تعليم اللغة لا جدال لأنّ المتعلم يستطيع أن يستعمل الكلمة الواحدة في غير موضوع؛ كلمة (فتح) مثلا لها درجة مرتفعة من التوزيع تقول: (فتح الباب، وفتح المسلمون بلادا كثيرة، وفتح عينه على كذا، وفتح قلبه للنّاس وفتح حسابا في مصرف، وفتح عليه النار... وهكذا».[1]

3- 2- 2- 1- 3- قابلية الاستدعاء (التذكّر):

توجد في اللغة كلمات يسهل تذكّرها دون عناء، يستدعيها المتعلّم بسهولة حين يخطر على باله موضوع ما أو تُذكر أمامه مسألة ما، وقد أجريت تجارب كثيرة على الأطفال أثبتت أنهم يستدعون كلمات في سرعة كبيرة ويستعملونها استعمالا صحيحا، وغالبا يحدث للمتكلم في حديثه فيقول: أريد، أقول، أريد أن أقول،... ولا يستطيع أن يمسك بالكلمة المراد ذكرها، فيطلب من مستمعيه إعانته على تذكرها، والأغلب أن يتذكرها فجأة بعد فترة قصيرة أو طويلة، معنى ذلك أنّ هذه الكلمة مخزونة في ذاكرته، لكنها ليست من الكلمات التي يسهل استدعاؤها أو تذكرها، فمما لا شك فيه أنّ النوع الأوّل هو الأنفع والأصلح في اختيار كلمات المحتوى في مرحلة تعليمية ما.[2]

3- 2- 2- 1- 4- المعيار النفسي والتعليمي:

لا تصلح معايير الشيوع وحدها في اختيار كلمات مقرر ما، بل لا بد من الاحتكام إلى المعايير النفسية والتعليمية «مثل قابلية الكلمة للتعلّم، بألا يصعب على المتعلّم أن يتعلمها، وقابلية للتعليم بألا يصعب على المعلّم تعليمها في يسر، ويرجع ذلك في الأغلب -بجانب المعايير السابقة- إلى طول الكلمة أو قصرها وإطّرادها أو شذوذها».[3]

---

[1] عبده الراجحي: **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، ص 69.

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص ن.

[3] نفسه، ص 70.

3- 2- 2- 1- 5- معيار اتساق المحتوى التعليمي مع الواقع الاجتماعي للمتعلم:

إنّ بناء المتعلم في المجتمع ينطلق من محيطه الاجتماعي بمختلف عاداته، تقاليده، معتقده الديني وأصالته لهذا فمن الواجب على مؤلفي الكتب المدرسية معالجة القضايا والأفكار في مجتمعاتنا بتوظيفها في المحتوى التعليمي فيه، انطلاقا من واقعنا المعاش، لا من حاضر الآخرين، فالبيئة الفكرية تعد بمثابة المرجع الأساسي بالنسبة للقيم اللغوية والاجتماعية؛ فهي تمارس مفعولها على الخاص والعام على حد السواء، إذن فثقافة المجتمعات ترتبط ارتباطا وثيقا بعملية التعليم.[1]

3- 2- 2- 2- النحو (المستوى النحوي):

يعتقد بعض النّاس أنّه يجب تعلّم النحو كله، وهذا غير صحيح؛ إذ أنّه لا بد أن تختار البني النحوية وفق المعايير السابقة الذكر، فليس كل البنى النحوية متساوية من حيث شيوعها، ولا من حيث توزيعها، ولا من حيث قابلية التعليم والتعلّم؛ فهناك بنى بسيطة وأخرى مركبة، وهناك بنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي وأخرى هامشية، ... وهكذا، ولا يتم الاختيار إلا بعد الدراسات الإحصائية مثل التي تتعلق بالكلمات، كما ذكرناها سابقًا، بعدها توضع قوائم للبنى النحوية الأساسية تكون مصدرا لاختيار المحتوى النحوي في المقرر التعليمي، والاتجاه السائد في اختيار البنى النحوية هو اعتماد المدخل الوظيفي، يتم هذا بربط البنى النحوية بالأحداث الاتصالية التي تبيّنها أهداف المقرّر، وبناءً على ما سبق فإن قوائم البنى النحوية لا غنى عنها في اختيار المحتوى في تعليم اللغة.[2]

3- 2- 2- 3- النصوص:

إنّ اختيار النصوص يمثل عصب اختيار المحتوى اللغوي؛ ففي المقرّر الأوّل لتعليم اللغة نلجأ إلى النصوص الأصلية، مع تبسيطها في مراحل تعليمية معينة، هذه النصوص تكون شاملة لثقافة الأمّة وتراثها ومجالات الحياة

---

[1] ينظر، فتيحة حايد: **المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط (دراسة تحليلية نقدية)**، ص 53.

[2] ينظر، عبده الراجحي: **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، ص 71.

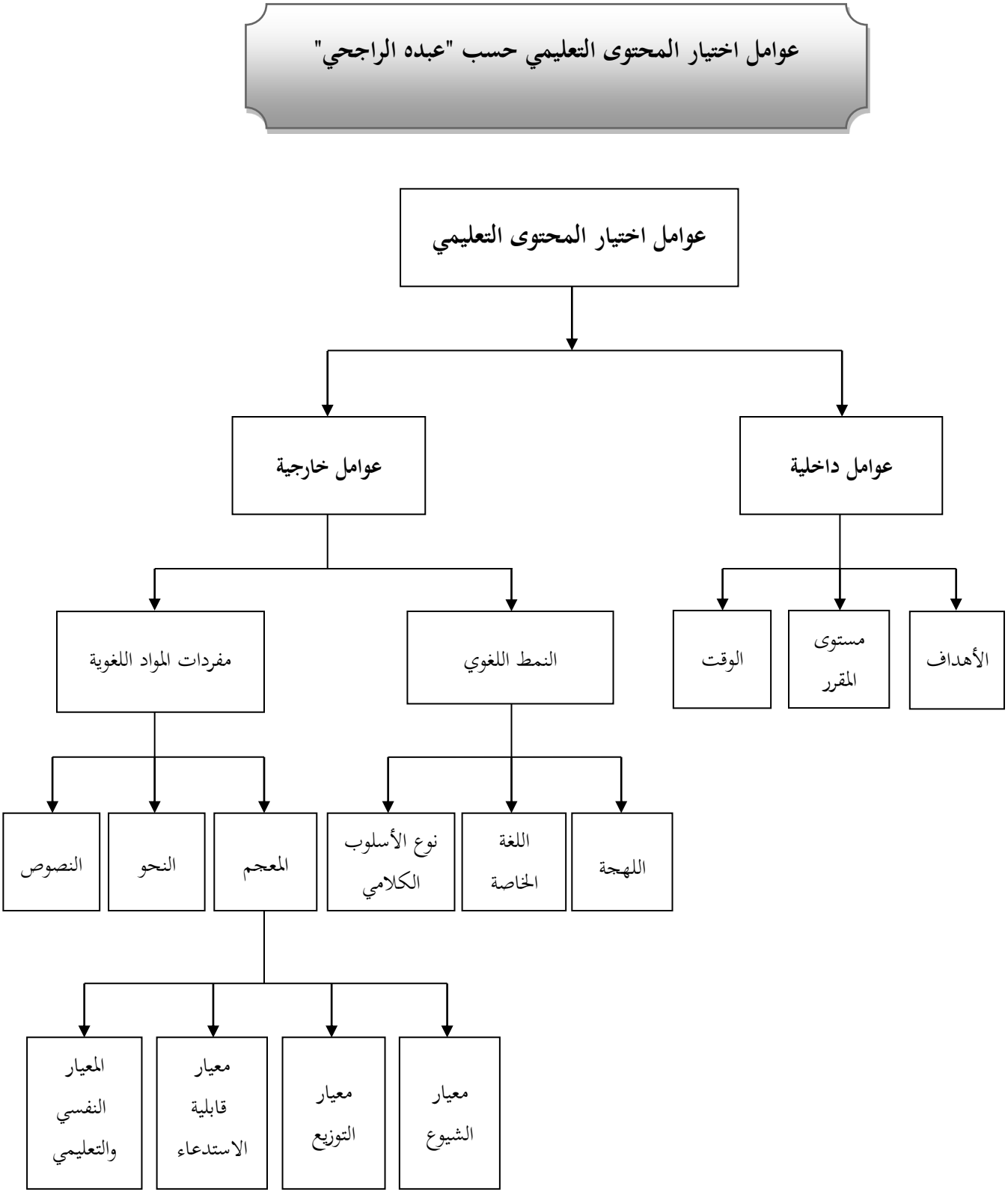
فيها، أمّا في المقرر الثاني فيتم اختيار النصوص التي تهم المتعلّم [1]، كما يقول في هذا الشأن "سميح أبو مغلي" «إنّ النصوص يجب أن يفهم منها تعريف التلاميذ بما احتواه تاريخهم العربي والإسلامي من تراث أدبي وعلمي وحضاري، وصور مشرفة من القيم والمثل وأنواع المعرفة، ينطلق الطالب من خلال هذه الكوّة المضيئة إلى تهذيب وجدانه، وصقل ذوقه، وإرهاف حسه».[2]

إذن يستحيل وضع محتوى لغوي لمقرر دراسي دون اختيار، هذا الاختيار يكون وفق معايير موضوعية مترابطة فيما بينها، والمخطط الآتي يلخص ذلك.

[1] ينظر، عبده الراجحي: **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، ص 72.

[2] سميح أبو مغلي: **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، (د.ط)، عمان، الأردن، 1417هـ/1997م، ص 62.

الشكل رقم (01): مخطط عوامل اختيار المحتوى التعليمي



4 – معايير تنظيم المحتوى التعليمي:

إنّ اختيار المحتوى يمثل عصب تعليم اللغة، هذا الاختيار يقتضي إجراءات علمية أخرى، تمكّن من مدّ هذا المحتوى بالحياة كي يكون مقرّرًا صالحا للتعليم، وذلك بتنظيمه وتدريجه، والعوامل التي تؤثر في تنظيم المحتوى هي نفسها التي تؤثر في اختياره (الأهداف، الوقت، المستوى التعليمي الذي يخصص له المقرّر)، و«عملية التنظيم تعني في المقام الأوّل مصطلح التدريج (Gradation)؛ فلا مناص من وضع مفردات المقرّر بحيث ننتقل فيها من درجة إلى درجة».[1]

4–1– التدريج الطولي:

هو النمط الذي كان سائدا في عهد قريب، اعتمدته معظم البلدان، وهو منهج يقوم على أساس تقديم كل مفردة من مفردات المحتوى على دفعة واحدة؛ بحيث يقدمها من كل جوانبها، والهدف من ذلك إتقان المتعلّم لكل مفردة قبل أن ينتقل إلى غيرها، فإذا قدّم المعلّم درس الضمائر، ذكر كل ما يتعلّق بها من أنواعها ومواضعها في الجمل، والذي لا شك فيه أنّ هذا النوع من التدريج يفضي إلى خلل كبير في تعليم اللغة، وقد ظهرت اعتراضات قوية على تطبيقه لأسباب واضحة أهمها:[2]

– تقديم المفردة دفعة واحدة يؤدي إلى دراستها دراسة مكثفة، غير أنّ هذا يسقطها في النسيان والتجاهل بعد ذلك.

– صحيح أنّ معظم المقرّرات الدراسية تشتمل وحدات للمراجعة، غير أنّها لا تتمكن من معالجة هذا الخلل؛ فهذا يؤدي إلى البطء الشديد في تعليم اللغة، وقد دلّت التجربة على أنّ التدريج الطولي لا يميّز بين استعمال المادة اللغوية في الأداء الإنتاجي والاستقبالي، وفي ذلك خطر على المتعلّم الذي يرغب في أن تكون له القدرة على الأداء كتابة، قراءة، كلاما واستماعا.

---

[1] عبده الراجحي: **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، ص 73.

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص 74.

4- 2- التدريج الدوري:

هذا النوع على نقيض التدريج الطولي؛ إذ أنّه ينهض على شبكة من العلاقات فلا يمكن التعرّف على شيء ما من اللغة، إلا بعد التّعرف على العلاقات التي تربطه بالأشياء الأخرى؛ ففي هذا التدريج لا تقدّم المفردة دفعة واحدة، ولا تعرض عرضا شاملًا؛ وإنّما يقدّم منها جانب واحد مع جوانب أخرى لمفردات أخرى ثم يتم العودة إليها بتقديم جانب ثاني وثالث وهكذا، وبذلك يألَف المتعلّم المفردة، ويتدرج من عناصرها الأساسية إلى الفرعية، وتظهر له علاقاتها بغيرها، فالضمائر مثلا يقدّم منها ضمائر المفرد المنفصلة ثم ضمائر الجمع المنفصلة فضمائر المفرد في حالة النصب، وضمائر الجمع في حالة النصب ...، وهكذا توزّع على المقرّر، وقد لا تنتهي في مستوى واحد، والواضح أنّ التدريج الدوري أكثر ملاءمة لتعليم اللغة، ويفضّل على التدريج الطولي في الاستعمال اللغوي، لكن النقاش انتقل إلى المفاضلة بين أنواع أخرى من التدريج (التدريج النحوي، التدريج الموقفي، والتدريج الوظيفي).[1]

4-3- التدريج النحوي:

هذا النوع كان أساس لمعظم المقررات في عهد قريب؛ إذ كان الاعتقاد سائدا بأنّ إتقان قواعد اللغة هو العنصر الجوهري في إتقان اللغة، ولذلك كانت المفردات تنظّم متدرجة على أساس الفصائل الصرفية والنحوية حتى إنّ وحدات المقرّر تسمى في الأغلب بفصيلة نحوية معينة؛ فوحدة عن اسم الفاعل، وأخرى عن اسم المفعول، وأخرى عن المفعول المطلق، والواضح أنّ هذا النوع يحمل عيوبًا، أهمها أنّه يركّز على قواعد اللغة، وليس على قواعد الاستعمال، كما أنّ تعليم اللغة يهدف أولًا إلى إتقان الاتصال، غير أنّ التركيز على القواعد اللغوية يؤدي إلى أن يكون المقرّر ناقصا من حيث المعجم اللغوي، مما يجعل المتعلّم غير قادر على توظيف ما يتعلّمه هذا لا يعني استبعاد الترتيب النحوي، لكن لا بد من التأكيد على القدرة اللغوية التي لا تقتضي القبول النحوي

[1] ينظر، عبده الراجحي: **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، ص ص 74، 75.

فقط، وإنّما تقتضي الملاءمة أيضا. [1]

4-4- التدريج الموقفي:

جاء هذا النوع بعد ظهور عيوب التدريج النحوي، والفصائل النحوية والصرفية ليست الأساس في التدرج في هذا النوع وإنّما المواقف، وهو مصطلح يعني البيئة الطبيعية التي يجري فيها الاستعمال اللغوي.

ومن ذلك رأينا وحدات المقرّر تسمى بأسماء هذه المواقف من مثل: في المطعم، في مكتب البريد وفي القطار.

هذا النمط لم يسلم هو كذلك من النقد؛ حيث تبيّن أنّ هذه المواقف لم تكن سوى إطار للتدريج النحوي، الذي ظل مسيطرا بسبب التدريبات الآلية التي تشتمل عليها كل وحدة، كما أنّ سيطرة البيئة الطبيعية على الدرس أفقد تعليم اللغة عنصرا مهما من أهم عناصرها، والذي يتمثل في الاستعمال اللغوي الشامل، إضافة إلى أنّ المتعلّم يفاجأ بمواقف لم يسبق له أن درس بيئتها فيقع في الاضطراب.[2]

4-5- التدريج الوظيفي:

هذا النمط يجعل من الوقائع الاتصالية أصل التدريج في المحتوى، وهو بذلك «يشتمل على شواهد من لاستعمال اللغوي الواقعي، وفي الوقت نفسه لا يغّض الطرف عن الأسس النحوية والموقفية وهذا النمط لا بد أن ينبني على التدريج الدوري؛ حيث تتدرج القواعد الوظيفية على حلقات المقرّر بسيطة أوّل الأمر ثم تتوسّط وتتركب في الحلقات التالية في شبكة من علاقات الوظائف». [3]

ويقتضي ذلك أن تأتي قواعد النحو في ثنايا الوظائف اللغوية وهكذا يساعد على وضع اللغة في إطار طبيعي غير مصطنع.

---

[1] ينظر، عبده الراجحي: **تعليم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، ص ص 75، 76.

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص 76.

[3] نفسه، ص ص 76، 77.

إذن فإنّه في تقديم المحتوى اللغوي لا بد أن يكون هناك تدرّج يراعى فيه الميول النّفسي والنمو العقلي للمتعلّم، حتى لا يشعر هذا الأخير بالتخمة اللغوية، مما قد يكون سببا في توقف آليات الاستيعاب الذهني فامتلاك ناصية اللغة عملية لا تتمّ بصورة تلقائية وعفوية، بل على العكس من ذلك لا بد أن يتدرب التلميذ مدّة طويلة حتى يكتسب عاداته اللفظية.[1]

المهم في الأمر كله أنّ المقصود بالنمط هو «الوصول إلى القدرة الاتصالية عند المتعلّم، ومن ثم فالأفضل أن تجد نوعا من التكامل بين الأنماط النحوية والموقفية والوظيفية».[2]

ثانيًا: الكتاب المدرسي

يُعتبر الكتاب المدرسي جوهر عمليتي التعليم والتعلّم قديما وحديثا، بوصفه الدّعامة الأساسية التي يستند إليها المتعلّم في التعلّم، والمعلّم في التعليم، وهو الوعاء الذي يصبّ فيه المحتوى؛ حيث تُعرض فيه المادة المختارة بطريقة منظمة ومصاغة بصورة مكتوبة، وأشكال ورسومات توضيحية، تعكس معلومات وخبرات تعليمية موجّهة للمتعلمين، وعلى هذا الأساس حظي الكتاب المدرسي باهتمام المربين من حيث المحتوى والتنظيم والإخراج فوضعت له المعايير والأسس التي يقوم عليها اختيار محتواه وإعداده، فما هو مفهوم الكتاب المدرسي؟ ما هي أهميته؟، عناصره؟ ما هي أسس تأليفه؟ وما هي وظائفه؟

1- مفهوم الكتاب المدرسي:

هناك العديد من التعريفات للكتاب المدرسي؛ فالدّارسون التربويون عرّفوه كلٌ حسب وجهة نظره ومن الزاوية التي يرونه منها؛ فنجد "محمد حسن حمادات" في كتابه (المناهج التربوية: نظرياتها، مفهومها، عناصرها تخطيطها، تقويمها) يعرّف الكتاب المدرسي أنّه «نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج، ويشتمل على عدّة

---

[1] سارة بوشناف، سميرة بومالة: **دور المعجم في إثراء الرصيد اللغوي للمتمدرسين (دراسة في كتاب اللغة العربية للصف الخامس ابتدائي من المدرسة الجزائرية)**، ص 31.

[2] عبده الراجحي: **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، ص 77.

عناصر هي: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما، وفي نشاط دراسي ما، على تحديد الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج».[1]

كما يعرّف كل من "عبد الرحمن الهاشمي" و"محسن علي عطية" الكتاب المدرسي في كتابهما (تحليل محتوى مناهج اللغة العربية) أنّه: «يشتمل على مجموعة من المعلومات الأساسية التي من شأنها تحقيق أهداف تربوية محددة سلفا (معرفية، وجدانية، ونفس حركية)، وتقدم في الكتاب في شكل علمي منظم لتدريس مادة معينة في مقرر دراسي معين لمدّة زمنية محددة».[2]

كما ينظر "محسن علي عطية" في كتابه (المناهج الحديثة وطرائق التدريس) إلى الكتاب المدرسي على أنّه لبّ عملية التعليم؛ فهو الذي يضم أساسيات المقرّر الدراسي، ويعرّف المتعلّم بما ينبغي تعلّمه، والمعلّم بما ينبغي تعليمه، ويسهِّل عليهما عملية التعليم والتعلّم؛ فالكتاب أداة تعليمية، غنية بالمعلومات، الحقائق، المفاهيم المبادئ، الرسوم، الصور، الرموز، الأشكال والأنشطة التي تسهل عملية التعلّم وتساعد في نجاحها في المراحل الدراسية المختلفة.[3]

من خلال التعريفات السّابقة للكتاب المدرسي يمكن استخلاص الآتي:

- الكتاب المدرسي وسيلة تعبّر عن المحتوى التعليمي.
- الكتاب المدرسي يساعد المعلّم والمتعلّم على بلوغ أهداف التعليم.
- الكتاب المدرسي يشتمل على الأهداف، المحتوى ووسائل التقويم المتصلة بالعملية التعليمية.
- محتوى الكتاب المدرسي يشتمل على الأهداف المعرفية والوجدانية التي تتصل بشخصية المتعلّم.
- الكتاب المدرسي هو تطبيق عملي للمنهاج التعليمي.

---

[1] محمد حسن حمادات: **المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها)**، ص 224.

[2] عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية: **تحليل محتوى مناهج اللغة العربية (رؤية نظرية تطبيقية)**، ص 260.

[3] ينظر، محسن علي عطية: **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتوجيه، ط1، عمان، الأردن، 1434هـ/2013م، ص 241.

– يراعي الكتاب المدرسي مستويات المتعلمين وميولهم وحاجاتهم.

2– علاقة المحتوى التعليمي بالكتاب المدرسي:

توجد علاقة وطيدة بين الكتاب المدرسي والمحتوى التعليمي؛ فالكتاب المدرسي يعدّ محورًا أساسيًا في العملية التربوية؛ فهو ترجمة وتعبير صادق للمحتوى في المقرر الدراسي، باعتباره نظام كلي يتناول عناصر المحتوى[1]، وفعالية الكتاب المدرسي ترتبط بحسن تنظيمه وترتيبه، من خلال تقديمه للمحتوى المعرفي في بناء منطقي متماسك ويجعل الطلبة أكثر ألفة بنوع المحتوى الذي سيدرسونه خلال العام الدراسي، كما أنّ الكتاب المدرسي يستمد أهميته من أهمية محتواه التعليمي [2]، كما أنّ المحتوى هو المقرّر الدراسي الذي يمثّله الكتاب المدرسي؛ فهو الصورة المجسّدة للمحتوى التعليمي من خلال ما يقدمه من أنشطة تعليمية؛ إذن فالعلاقة بينهما تكافئية وليست استلزامية.

3– أهمية الكتاب المدرسي في التعليم:

الكتاب المدرسي ليس كأي كتاب آخر يوجد في المكتبات الخاصة أو العامّة، فهو يعدّ مصدرًا من مصادر تعلّم المتعلّم، وحلقة وصل بينه وبين المادة التعليمية، لا يمكن الاستغناء عنه، خاصة في مراحل التعليم الأساسية والثانوية، هذا ما جعله يحظى بأهمية كبيرة لدى المتعلّم والمعلّم على السواء، ويمكننا إجمال أهمية الكتاب المدرسي في النقاط التالية:[3]

– يقدّم المعلومات والمعارف والخبرات في تنظيم منطقي أو سيكولوجي.

– يساعد المعلّم والمتعلّم في الانتقال المنتظم من موضوع إلى آخر، أو فكرة إلى أخرى.

– يحدّد موضوعات الدراسة، ويشير إلى طرائق تدريسها.

---

[1] ينظر، توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: **المناهج التربوية الحديثة (مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها)**، ص 251.

[2] ينظر، سناء رشدي يحيى الآغا: **صورة المرأة العربية في كتب اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا في فلسطين**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص، المناهج وطرق التدريس، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، 1433هـ/2012م، ص 16.

[3] ينظر، عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية: **تحليل محتوى مناهج اللغة العربية (رؤية نظرية تطبيقية)**، ص ص 261، 262.

– يعدّ وسيلة من وسائل التعلّم الذاتي.

– يعرض المادة في شكل منظم ليساعد المتعلمين على الاستيعاب.

– يعطي فرصًا متكافئة للمتعلمين في تقديم المادة الدّراسية.

– يعد مصدرًا رئيسا من مصادر التعلّم، يعود إليه المتعلّم في أي وقت أثناء تعلّمه.

– يسهم في تنمية مهارة القراءة لدى المتعلمين.

– يمثل الإطار العام للمقرّر الدّراسي.

– يعالج المادة بطرائق علمية وأمثلة بيئية تجعل التعلّم أكثر حسية وواقعية.

– يشتمل على رسوم وصور، وأشكال تساعد في عملية التعلّم، وتزوّد من فاعليته.

– يقدّم المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرّر معيّن.

4– عناصر الكتاب المدرسي:

إنّ إعداد الكتاب المدرسي ليس بالأمر الهيّن؛ وإنّما عملا علميا بأتمّ المعنى؛ لأنّه ملزم بالاستجابة إلى ضوابط وقواعد علمية وتربوية مختلفة، كما أنّ الضرورة البيداغوجية تستدعي أن يكون كلّ منهاج دراسي يتضمن ما يلي:[1]

– غايات العملية التربوية، مراميها وأهدافها العامّة.

– عرض واضح للمحتويات الدراسية.

– استعراض جلّي لسيرورات التعليم والتعلّم، مصحوبة بمختلف الوسائل التوضيحية التعليمية.

– أساليب وإجراءات التقويم.

فالكتاب المدرسي يضم مجموعة مُكونات (نصوص، صور ورسومات، أنشطة وتمارين) نتطرق إليها فيما يلي:

[1] فتيحة حايد: **المحتوى التعليمي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط (دراسة تحليلية نقدية)**، ص 41.

4-1- النصوص:

يعتبر النص أحد المكونات الهامة في الكتاب المدرسي، فلا يخلو أي كتاب مدرسي من النصوص التعليمية التي تختلف باختلاف هذه المادة، أو التخصص الدّراسي؛ فنصوص كتاب التاريخ تختلف عن النصوص الموجودة في كتاب التربية الإسلامية، كما تختلف عن نصوص كتاب اللغة العربية، بالإضافة إلى أنّ نصوص التعليم الابتدائي تختلف عن نصوص التعليم المتوسط والتعليم الثانوي.

وتجدر الإشارة إلى أنّ النص الأدبي هو حدث تواصلي يسعى إلى نقل الخبرات والتجارب إلى المتعلمين فهو يمثل «دعامة أساسية في التدريس بشتى تخصصاته عامّة، وفي تدريس اللغة العربية خاصة، ولهذا توجّهت عناية المربّين واللغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيّد والمتماسك للنصوص؛ لأنّ النصوص عندما تكون على هذه الحال تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات» [1]، يحتوي الكتاب نصوص أدبية مختارة من الشعر والنثر؛ وسميت بالنصوص الأدبية لما تحمله من جمال فنّي مؤثر، جاءت لتؤثر في المتعلّم لما تحمله من أفكار راقية وأساليب فريدة كي يقتبسه منها، كما تجعله يدرك ما في الأدب من معاني وأفكار مختارة، وتثري رصيده اللغوي مما يساعده على توسيع أفقه المعرفي، وللنصوص الأدبية مناحي عديدة منها:

4-1-1- المنحى التعليمي: هذا المنحى يكون مناسب لميول المتعلّم، استعداداته وقدراته؛ إذ يزوّده بالمعارف والمعلومات والأفكار ويوفر له ما يلزمه من تكوين، وما يقتضيه حاله من تواصل وتكامل بين أفكاره فيوسّع مداركه.

4-1-2- المنحى اللغوي: فاللغة أداة الإنسان للتخاطب والتواصل، فمهما بلغ ما يحصله الإنسان من مظاهر حضارية من علوم ومعارف؛ فإنّه يشعر في قرارة نفسه بأنّه يعتمد كليا على ما لديه من قدرة لغوية

[1] اللجنة الوطنية للمنهاج، مديرية التعليم الثانوي، **الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جميع الشعب العلمية والأدبية)**، وزارة التربية والتعليم، (د.ط)، ربيع الثاني 1427هـ/ماي 2006م، ص 07.

لتحقيق مآربه.[1]

وتتوفر في النص معايير نصيّة عديدة منها:[2]

- **الاتساق:** يقصد به الرّبط النحوي للعناصر اللغوية؛ حيث تصبح في شكل وقائع يؤدي السابق منها إلى اللاحق بوسائل عديدة تتوزع على المستوى المعجمي والدلالي للنص.
- **الانسجام:** يتعلق بإبراز العلاقات الخفية بين أفكار النص وأحداثه.
- **القصدية:** أي هدف النص؛ فلكل نص أهداف واضحة ومعينة.
- **المقبولية:** بمعنى موقف المتلقي من قبول النص؛ أي موقف المتعلّم اتجاه ما يلقى إليه؛ لأنّ العامل النفسي له دور هام في عملية التعليم.

4- 2- الصور والرسوم:

تعتبر الصور والرسوم التعليمية من وسائل الإيضاح التي تضمنها الكتاب المدرسي بين ثناياه؛ فهي آلية من آليات التواصل والاكتساب المعرفي لتنمية مجموعة الأفكار التي تساعده على فهم النصوص والتعبير عنها فهي فعّالة في عرض المعلومات، كما أنّ طبيعة هذه المرحلة تحتاج إلى ما هو بصري لفهم الفكرة وترسيخها وقد جسدت هذه الصور والرسوم بمختلف الألوان والأشكال، هذا التعدد ساعد على «إبراز العناصر المهمة في موضوعاتها؛ إذ تعمل على تمييز هذه العناصر، أو التأكيد عليها، أو زيادة التباين بينها».[3]

فالصور في المرحلة الابتدائية تلعب دورًا جوهريًا في إثراء التعليم، وعلى استثارة اهتمام المتعلّم، وبفضلها يأخذ الخبرات التي تثير اهتمامه، وتحقق أهدافه؛ فهي لا تحفّزه على التعبير فقط، بل تثبت التراكيب المقصودة

---

[1] ينظر، فاطمة عبابة: **تعليمية اللغة العربية في التعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية (كتاب السنة الأولى عينة)**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص، تعليمية اللغة العربية وتعلّمها، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 1431-1432هـ/2010-2011م، ص ص 32-34.

[2] ينظر، سارة بوشناف، سميرة بومالة، **دور المعجم في إثراء الرصيد اللغوي للمتمدرسين (دراسة في كتاب اللغة العربية للصف الخامس ابتدائي من المدرسة الجزائرية)**، ص ص 34، 35.

[3] محمد ذيبان: **الأساليب الفنية في تقنيات إنتاج الرسوم التعليمية واستخدامها**، دار الفكر المعاصر، ط1، لبنان، 1412هـ/1992م، ص 183.

لديه، كما استعملت الصور كذلك في التمارين قصد تسهيل الإجابة على المتعلّم؛ فهي تسعى إلى توضيح المعاني وتقريبها من أذهان المتعلمين. [1]

4-3- التمارين اللغوية:

يتكوّن الكتاب المدرسي إلى جانب النصوص والصور، من مجموعة تمارين تكون تدعيمية لما قدّم للمتعلّم من دروس؛ فالتمارين نشاطات يشارك فيها المتعلّم، وأهدافها محدّدة تتناسب مع مستوى وحاجيات المتعلّم فهذه التمارين أداة لترسيخ المعلومات المعروفة وتوظيفها بنجاح، وهي تنقسم إلى:

4-3-1- تمارين تحليلية تركيبية:

سمّيت كذلك لكونها تتميز بالطابع التحليلي نحو: عيّن، وضّح، استخرج...، كما تتميز بالطابع التركيبي المتمثل في: أكمل، اربط، كوّن ...الخ، وهذه التمارين تلعب دورا مهمًا في تعليم اللغة، لما تعمل عليه من ترسيخ لدى المتعلمين.[2]

4- 3- 2- تمارين بنيوية:

تدرس من خلالها التراكيب اللغوية للمبتدئين، لإبراز الدور الفاعل الذي يقوم به المتعلّم في تنمية نشاطه اللّغوي، وهذه التمارين تعتمد تقنية التحويل على محور التركيب، وتقنية الاستبدال على محور الاستبدال والاستعانة بهذه التمارين يساهم في تنمية الملكات اللغوية.[3]

---

[1] ينظر، نوال زلالي: **تقييم كتاب القراءة (اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي)**، (ملتقى وطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات)، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، (د.ط)، جامعة معمري، تيزي وزو، الجزائر، 1435هـ/2014م، ص 109.

[2] ينظر، سارة بوشناف، سميرة بومالة: **دور المعجم في إثراء الرصيد اللغوي للمتمدرسين (دراسة في كتاب اللغة العربية للصف الخامس ابتدائي من المدرسة الجزائرية)**، ص 39.

[3] ينظر، المرجع نفسه، ص ص40، 41.

4- 3- 3- تمارين تواصلية:

هي النشاطات التي تهدف إلى تدريب المتعلّم على اكتساب التلقائية في التعبير عن أشخاص أو أحداث مختلفة، من وصف وتقرير ورفض وطلب ...إلخ، وما تهدف إليه هذه التمارين هو حفظ اللّسان، ليس من الخطأ اللغوي (اللحن) فحسب، بل حفظه كذلك من خطأ استعمال المقال في غير مقامه؛ أي أنّ هذه التمارين جاءت بهدف تمكين المتعلّم من استعمال اللغة استعمالا تلقائيا، وكذلك تنمية الملكات الأساسية للمتعلّم. [1]

5- أسس تأليف الكتاب المدرسي:

لا يخفى الأمر أنّ الكتاب المدرسي يعدّ من أهم العوامل المساعدة على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة والكفاءات المستهدفة، كونه يفتح آفاق المتعلّم المعرفية، ويربّي فيه الحس الاجتماعي، فمن المفروض أن يكون الكتاب متماشيا مع مستوى فهم المتعلمين، ومستجيبا لمستلزماتهم النفسية والاجتماعية، ولعلّ أهم هذه الأسس:

5- 1- الأساس الاجتماعي والثقافي:

من الطبيعي أنّ الكتاب المدرسي يتأثر بطبيعة ثقافة المجتمع، اتجاهاته، قيّمه، وكذلك يتأثر بأبعاده وظروفه، لذا يجب أن يكون للكتاب المدرسي طابع اجتماعي وثقافي، وعليه أن يخدم المبادئ والقيم الاجتماعية فمحتوى الكتاب يرتبط بما يوجد في المجتمع، من ثقافة سائدة كاللّغة، الدين، القيم، الوطن، الحرية والديمقراطية ....الخ، وبذلك ينتقل الكتاب من مجرّد رموز وأفكار ونصوص وألفاظ ورسوم ولغة، إلى وظيفة تفيد في تنمية الشخصية الوطنية والفردية والثقافية لدى المتعلّم. [2]

5- 2- الأساس التربوي الفلسفي:

يستدعي هذا الأساس «نظرة المؤلف للمتعلم وعلاقته بالمجتمع الذي يعيش فيه، وتفسيره لمعنى المعرفة

---

[1] ينظر، سارة بوشناف، سميرة بومالة: **دور المعجم في إثراء الرصيد اللغوي للمتمدرسين (دراسة في كتاب اللغة العربية للصف الخامس ابتدائي من المدرسة الجزائرية)**، ص ص 42، 43.

[2] ينظر، حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي: **أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، ع 09، جامعة الوادي، الجزائر، صفر 1436هـ/ ديسمبر 2014م، ص 201.

وعلاقتها بالخبرة التي يعيشها» [1]؛ والمراد بهذا تفاعل الكتاب المدرسي مع المرجعية الفلسفية للمجتمع تفاعلا إيجابيا، كما أنّ المعرفة لا تملك مصدرًا غير خبرة الإنسان في محيط بيئته، وكما تشير إليه فلسفة التربية الحديثة؛ أنّ المتعلّم يشغل فكره وعقله في المواقف التعليمية المختلفة من حياته العامة، فلا يقف موقفا سلبيا أثناء تعلّمه، وإنّما يسهم في تنمية معارفه بشكل فعّال. [2]

5-3- الأساس السيكولوجي:

يتمثل هذا الأساس في أن: [3]

- يكون الكتاب المدرسي أداة لإثارة التفكير وتنميته وتعميقه.
- تكون مادة الكتاب أداة قابلة للاستخدام في الحياة.
- يكون الكتاب مناسبا لمستوى المتعلمين من النضج الفكري والعقلي.
- يكون الكتاب متصلا بميول المتعلمين وحاجاتهم، ومنميًا لها.
- يعين الكتاب على تكوين الاتجاهات والقيم.

5- 4- الأساس العلمي:

يتضمن هذا الأساس في جوهره طريقة تأليف الكتاب المدرسي وإخراجه وتقويمه، يتحقق هذا بالاعتماد على شرطين أساسيين هما: [4]

- أن يخضع الكتاب للتجربة قبل اعتماده نهائيا في المنهج الدراسي؛ أي تجريبه على مجموعة من المتعلمين قصد تحديد مواطن القوة والضعف فيه.

---

[1] محمد الهادي عفيفي: **الكتاب المدرسي (فلسفته، تاريخه، تقويمه، استخدامه)**، دار الهناء للطباعة، (د.ط)، مصر، 1382هـ/1962م، ص 6.

[2] ينظر، نوال زلالي: **تقييم كتاب القراءة (اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي)**، ص 109.

[3] ينظر، المرجع نفسه، ص 110.

[4] ينظر، نفسه، ص110.

– أن تنجز بحوث على المتعلمين تكون متعلقة بعدّة جوانب كحصر أرصدتهم اللغوية في المواد التعليمة، وقدراتهم اللغوية، والموضوعات التي تثير انتباه المتعلمين واهتمامهم، كذلك نوع الرسوم الإيضاحية والألوان المختلفة الجذابة.

6- وظائف الكتاب المدرسي:

يشتمل الكتاب المدرسي على عدّة وظائف نذكر منها:

6-1- الوظيفة الإخبارية:[1]

هي من أبرز الوظائف في الكتاب المدرسي؛ فغالبا ما يتم التركيز عليها في التعريفات المتعلقة به، تتجسد هذه الوظيفة في جانبين هما:

– تقديم الأفكار والمعارف والقواعد والمبادئ؛ أي ما تعلّق بالمادة الدراسية.

– تفسير الأفكار والمعارف عن طريق البيانات والرسومات والتطبيقات المتنوعة.

6- 2- الوظيفة التعليمية أو التكوينية:

عن طريق هذه الوظيفة يقوم الكتاب المدرسي بـ:[2]

– تبليغ سلسلة من المعلومات.

– تطوير القدرات والكفاءات، واكتساب طرائق ومواقف العمل والحياة.

– تدعيم المكتسبات بواسطة التمارين الموجودة في الكتاب المدرسي.

– تقييم المكتسبات، والتّأكد من مدى تحكم المتعلّم فيها، وتشخيص الصعوبات التي تعترضه، واقتراح مسالك للتعديل.

---

[1] ينظر، فتيحة حايد: **المحتوى التعليمي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط**، ص 36.

[2] ينظر، حاجي فريد: **الكتاب المدرسي وبيداغوجيا الإدماج**، مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، ع 3، الجزائر، ذو القعدة – ذو الحجة 1427هـ/ يناير– فبراير 2005م، ص 10.

6- 3- الوظيفة التقويمية:

هذه الوظيفة تشمل الأنشطة التعليمية والتمارين اللغوية، بغرض التقويم، وتزويد المعلّم بمعلومات تتعلق بمدى التمكّن من الأهداف المنشودة في مستوى دراسي معين.[1]

6-4- وظيفة ما بين الحياة اليومية والمهنية:

إذ يشكل الكتاب المدرسي أداة تساعد في: [2]

- إدماج المعارف للتّمكن من استعمال المكتسبات في وضعيات مختلفة، قد يصادفها المتعلّم خلال مراحل التعلّم.
- امتلاك المتعلم للرجعية، وبالتالي موارد معلوماتية يرجع إليها عند الحاجة.
- الإسهام في التربية الاجتماعية والثقافية، المتعلقة بكل المكتسبات ذات الصلة بالسلوك والعلاقات مع الآخرين ومع الحياة الاجتماعية عموما.

ثالثًا: الأنشطة التعليمية:

كانت الغاية من وضع الكتاب المدرسي تسهيل العملية التعليمية من جهة، ومن جهة أخرى مساعدة المتعلّم على اكتساب المعارف والمهارات اللغوية، هذا من خلال تخصيصه لفضاءات محدّدة لتدريب المتعلم على ممارسة مختلف الأنشطة التعليمية التي يحتويها الكتاب بغرض تدعيم مكتسباته وقدراته، فما هو مفهوم الأنشطة التعليمية؟ ما هي أنواعها؟ ما هي معايير اختيار محتواها؟ ما الأهداف المرجوة منها؟

1- مفهوم الأنشطة التعليمية:

عرّف "توفيق أحمد مرعي" و"محمد محمود الحيلة" في كتابهما (المناهج التربوية الحديثة) الأنشطة التعليمية

---

[1] ينظر، فتيحة حايد: **المحتوى التعليمي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط**، ص 37.

[2] ينظر، حاجي فريد: **الكتاب المدرسي وبيداغوجيا الإدماج**، ص 10.

على أنّها «مجموعة الإجراءات التي يقوم بها كل من المعلّم والمتعلّم من أجل تحقيق الأهداف إلى درجة الإتقان (...)، وقد تكون تعليمية يقوم بها المعلّم، وقد تكون تعلّمية يقوم بها المتعلّم، وتنظم الأنشطة بنوعيْها فتشكّل ما يسمى طرق التعليم».[1]

كما نجد من جهة أخرى "عادل أبو العز" وآخرون في كتابهم (طرائق التدريس العامة) يعرفونها بأنّها «كل نشاط يقوم به المعلّم أو الطلبة أو كلاهما بقصد التدريس، سواء أكان هذا النشاط داخل المدرسة أو خارجها، طالما أنه يتم تحت إشراف المدرِّسة وبتوجيه منها».[2]

من خلال التعريفين السابقين يتبين أنّ الأنشطة التعليمة هي ما يقوم به المعلّم والمتعلّم من إجراءات قصد تحقيق أهداف التدريس، تمارس هذه الأنشطة بإشراف المعلّم.

2- أنواع الأنشطة التعليمية في اللغة العربية:

خصص لمتعلم السنة الأولى ابتدائي عدّة أنشطة تعليمية في اللغة العربية، تتوافق مع طبيعة تفكيرهم ومستواهم التعليمي وهي كالآتي:

2- 1- نشاط التعبير:

يُعرّف هذا النشاط بأنّه «الإفصاح عن الأفكار والمشاعر شفاهة أو كتابة، بلغة عربية سليمة تناسب مستوى المستمعين، كما أنّه وسيلة التواصل والتفاهم بين الفرد وبقية أفراد المجتمع الذي يعيش فيه وينقسم التعبير من حيث الأداء إلى نوعين: التعبير الشفهي والتعبير التحريري»[3]، الأوّل منهما أسبق من الثاني وأكثر استعمالا في حياة الفرد؛ فهو أداة الاتصال السريع بين الأفراد والبيئة المحيطة بهم، ويعتمد التعبير الشفهي على المحادثة لا سيما في المراحل الأولى من الدراسة الابتدائية، وهو تعلّم خاص وأساسي لتدريبهم على النطق الصحيح

---

(1) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: **المناهج التربوية الحديثة (مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها)**، ص 42.

(2) عادل أبو العز سلامة وآخرون، **طرائق التدريس العامة (معالجة تطبيقية معاصرة)**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1430هـ 2009م، ص 345.

(3) جمال مصطفى العيسوي: **دليل التميز في تدريس مهارات الاستماع والتحدث**، (د.د.ن)، ط1، مصر، 1425هـ/ 2005م، ص 108.

وإمدادهم بالمفردات التي تمهدهم للكتابة في الموضوعات التي تُطرح، ويعتبر هذا التعبير مرآة النفس؛ لكونه يعبّر عما يجول في الوجدان الإنساني من خواطر يعبّر الفرد عنها شفويا وينقي فيها أبلغ المعاني الرفيعة وأجمل الألفاظ المعبرة[1]، كما أنّه «نشاط يُستهل به لجعل المتعلمين في وضعيات يمارسون فيها الأحاديث ويتناولون الكلمة ويتدربون على النطق السليم والأداء الصحيح للمقاطع الصوتية في بداية المرحلة، ثم يتناولون أطراف الحديث فيما بينهم في المراحل اللاحقة».[2]

أمّا التعبير الكتابي فهو «ما يدوّنه الطلبة في دفاتر التعبير من موضوعات، وهو يأتي بعد التعبير الشفهي»[3]، كما أنّه «يدّرَب على الكتابة بوضوح وتركيز وسيطرة أكثر على التفكير، كما أنه وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره ممّن تفصله عنهم المسافات الكبيرة، ومن بين التعابير كتابة الأخبار لمجلة الحائط المدرسية وصف الصور والمعارض، تلخيص القصص، بطاقات الدعوة والتهاني ...».[4]

يتعلم الطفل التعبير الشفوي والقراءة والكتابة من خلال تعلمه الحديث؛ «فكلما تعرّض الطفل لسماع أكبر قدر ممكن من المفردات، كان لذلك تأثير إيجابي في تعلّم الطفل للقراءة والكتابة، فيتمكن من تعلّم اللغة من خلال الاستماع إليها ومحاولة تكلّمها، فينبغي للمعلّم الاهتمام بجذب المتعلمين للإنصات لحديثه، بغية تمكينهم من بناء ثروة كبيرة من المفردات، وقدرة التلميذ على استخدام اللغة الشفوية».[5]

من خلال هذا النشاط يتعلّم المتعلّم فن التواصل وتنمية مهارة الاستماع والكلام، ويتم ذلك بقيام

---

(1) ينظر، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1 عمان، الأردن، 1429هـ/2009م، ص ص 202، 203.

(2) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي: **مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي**، (د.ط)، الجزائر، رجب 1432هـ/جوان 2011م ص 8.

(3) طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، دار جدار للكتاب العالمي، ط1، عمان، الأردن 1430هـ/2009م، ص 451.

(4) سميح أبو مغلي: **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**، دار البداية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1430هـ/2009م، ص 58.

(5) عبد الرحمن عبد الحي: **نظريات التعلم وتطبيقاتها في تعليم العربية في المدرسة الجزائرية (المرحلة الابتدائية)**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص، تعليمية اللغة العربية وتعلمها، جامعة قاصدي مرباح، قالمة، الجزائر، 1431-1432هـ/ 2010-2011م، ص 148.

المتعلمين بالتحدث في موضوع ما بلغة سليمة؛ فهو يعدّ المنطلق الأوّل للتدرّب على التعبير؛ ذلك أنّ مهارته هي غرس الثقة بالنفس وزيادة القدرة على استخدام الكلمات المعبّرة واستخدام الصوت المعبّر أيضا والنطق السليم.[1]

2- 2- نشاط القراءة:

القراءة «نشاط فكري يشمل تعرّف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة»[2]، وتعدّ القراءة واحدة من المهارات اللغوية (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة)؛ فهي عملية عقلية انفعالية معقدّة، يقوم المتعلم بواسطتها إعادة بناء معنى عبّر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة[3]، كما أنّها «وسيلة لاكتساب خبرات جديدة تتناغم مع طبيعة العصر، التي تتطلب من الإنسان المزيد من المعرفة الحديثة والمتجددة، كما تتطلب تطوير القارئ لقدراته العقلية ولأنماط التفكير ولأنساقه الفكرية، وتنمية رصيد الخبرات لدى الفرد».[4]

2- 3- نشاط الأناشيد والمحفوظات:

هذا النشاط عبارة عن قطع شعرية تتكوّن من مجموعة تراكيب لغوية سهلة، يدرَّب المتعلمون على إلقائها بتنغيم مناسب، بطريقة فردية أو جماعية غالبا [5]، وهذا اللون الأدبي هو أكثر ملاءمة للمتعلّم في مراحل تعلّمه الأولى لكونه لم يتمكن بعد من القراءة؛ فيحسن الإنصات؛ «فالطفل يميل ميلا طبيعيا للموسيقى والغناء والأناشيد، والطفل في طفولته المبكرة يبدأ في ترديد الأصوات الملحّنة تلقائيا في سعادة واضحة».[6]

---

(1) ينظر، عبابة فاطمة: **تعليمية اللغة العربية في التعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية (كتاب السنة الأولى عينة)**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص، تعليمية اللغة العربية وتعلّمها، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 1431-1432هـ/2010-2011م، ص 60.

(2) طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، ص 5.

(3) ينظر، أحمد إبراهيم صومان: **أساليب تدريس اللغة العربية**، دار زهران للنشر والتوزيع، (د.ط)، عمان، الأردن، 1430هـ/2009م ص 73.

(4) حسن شحاتة: **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، الدار المصرية اللبنانية، ط6، القاهرة، مصر، 1427هـ/2006م، ص 105.

(5) ينظر، عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود: **طرق تدريس اللغة العربية**، (د.د.ن)، (د.ط)، القاهرة، مصر، 1426هـ/ 2005م، ص 339.

(6) السيد عبد القادر شريف: **التربية الاجتماعية والدينية في رياض الأطفال**، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن 1428هـ/2007م، ص 176.

3- معايير اختيار محتوى أنشطة اللغة العربية:

نظرا لما تؤديه الأنشطة التعليمية من دور فاعل في إثراء المحتوى التعليمي، يجب اختيارها بدقة وعناية من خلال خضوعها لمعايير محددة تتمثل في: [1]

- علاقتها بطبيعة محتوى المادة التعليمية.
- علاقتها بالموضوع المراد تعليمه واحتوائها على ما يثريه.
- مراعاتها خصائص المتعلمين وقدراتهم، مراحل نموهم، وعاداتهم وقيمهم الاجتماعية والثقافية.
- مراعاتها مستوى المتعلّم ومؤهلاته.
- ملاءمتها للوقت المتاح من أجل تنفيذها.
- صلتها بأهداف الموضوع وأهداف التدريس.
- مراعاتها نظم التعليم، والإمكانيات اللازمة لتنفيذها.
- مراعاتها عنصر الأمان والسّلامة اللازمة في التنفيذ أو الممارسة.

4- الأهداف الخاصة بأنشطة اللغة العربية:

تسعى الأنشطة التعليمية للغة العربية للسنة الأولى ابتدائي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

4- 1- في نشاط التعبير الشفهي:

من خلال هذا النشاط يستطيع المتعلّم أن:[2]

- يكتسب القدرة على التعبير العربي السليم.
- يقوم المتعلّم بتصحيح لغته وينظمها ويثريها تدريجيا.

---

[1] ينظر، محسن علي عطية: **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، ص 79.

[2] ينظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي: **مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي**، ص 9.

– يركّب جملا قصيرة ذات دلالة.

– يصف أحداثا ومواقف تحمل دلالة.

– يتدرب على أساليب التبليغ والتواصل مع الآخرين.

– يكتسب القدرة على تنظيم الصورة الذهنية انطلاقا من الصورة اللغوية الموجودة.

– يكتسب دلالة الصورة.

4– 2– في نشاط القراءة:

بواسطة هذا النشاط يتمكّن المتعلّم من:[1]

– اكتساب عادات التعرّف البصري على المفردات؛ كالتعّرف على الكلمة من شكلها، أو من تحليل بنيتها وفهم دلالتها.

– فهم الكلمة، الجملة والنصوص البسيطة.

– تكوين رصيد مناسب من المفردات يساعد المتعلّم على فهم المقاطع أو الفقرات.

– تنمية الرغبة في القراءة والاطلاع.

– سلامة النطق في القراءة الجهرية، ومعرفة الحروف وأصواتها ونطقها.

كما أنّ القراءة تمكّن المتعلّم من:[2]

– معرفة حدود الكلمات والجمل.

– معرفة شكل الحرف والنطق به وفق موقعه في الكلمة.

– تمكين المتعلّم من معرفة الأصوات المتصلة بالحرف بحركاته القصيرة والطويلة وصحة نطقها.

– التمييز السريع بين الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا.

---

[1] ينظر، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ص 119.

[2] ينظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي: **مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي**، ص 9.

4-3- في نشاط التعبير الكتابي:

بواسطة هذا النشاط يستطيع المتعلّم: [1]

- ترتيب عناصر جملة ترتيبا صحيحا.
- إبدال كلمات بأخرى مناسبة للمعنى.
- ملء فراغات بكلمات مناسبة.
- كتابة جملة انطلاقا من مدلول صورة.
- كتابة جمل قصيرة مترابطة حول موضوع واحد أو شريط مصور.

4- 4- في نشاط الأناشيد والمحفوظات:

تهدف المحفوظات إلى:[2]

- إكساب المتعلّم ثروة لغوية وفكرية.
- أن يفهم المتعلّم الأسلوب الأدبي بما فيه من عميق المعاني وبعيد الخيال.
- أن ينمو الذوق الأدبي ويصقل لدى المتعلمين.
- توجيه العواطف وتقويم الأخلاق، وتهذيب السلوك.

أمّا الأناشيد فهدفها يتمحور حول:[3]

- معالجة المتعلّم الخجول؛ إذ تتيح له فرصة النطق بصوت مرتفع مع زملائه، أو منفردا.
- تحسين النطق، وإخراج الحروف من مخارجها بوضوح أثناء الإنشاد.
- تبعث في المتعلمين الحماس، ويسري فيهم النشاط والاعتداد بالشخصية.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي: **مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ، ص 9.

[2] ينظر، سميح أبو مغلي: **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**، ص ص 53، 54.

[3] ينظر، المرجع نفسه، ص 51.

– تفيدهم بعض الألفاظ والتعابير، فتُحسَّن لغتهم ويسمو أسلوبهم.

رابعًا: منهجية التقويم

التقويم وسيلة ترمي إلى تحسين العملية التعليمية، من خلال تقويم الأنشطة التعليمية عن طريق التمارين اللغوية المدعِّمة للأنشطة؛ فالتقويم يساعد المعلّم على معرفة مدى استيعاب المتعلّم لما يُقدّم له من المعارف والخبرات، من خلال تقويم آدائهم ومكتسباتهم من المهارات المطلوبة (قراءة، استماع، تحدث، كتابة)، قصد تدارك نقائصهم ونقاط ضعفهم، فتتاح للمتعلّم فرصة تدارك هذه النقائص.

1– مفهوم التقويم:

عرّف "حلمي الوكيل" التقويم في كتابه (تطوير المناهج) على أنّه «العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف، وكذا نقاط القوة والضعف، حتى يتمكن من تحقيق هذه الأهداف بطريقة أفضل».[1]

كما أنّ التقويم في التربية الحديثة هو «العلمية التي تستهدف الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية ومدى فاعلية البرنامج التربوي بأكمله، من تخطيط وتنفيذ وأساليب ووسائل تعليمية».[2]

2– أنواع التقويم:

تتم عملية تقويم المتعلمين من خلال حديثهم وسلوكهم وكتاباتهم في وضعيات مختلفة، اعتمادا على مقاييس محدّدة، ويعتمد المعلّم ثلاثة أنواع من التقويم، هي:

---

[1] حلمي الوكيل: **تطوير المناهج (أسبابه– أسسه– أساليبه– خطواته– معوقاته)**، مكتبة الأنجلو المصرية، ط7، القاهرة، مصر، 1402هـ/1982م ص 112.

[2] ماجد بن عالي الرويتعي: **تقويم محتوى كتاب القراءة للمستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء مهارات القراءة الناقدة**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، 1436هـ/ 2015م، ص 11.

2-1- التقويم الأوّلي (التشخيصي):

يتم هذا التقويم في بداية مرحلة التعلّم؛ أي في بداية العام الدراسي من أجل تكوين فكرة عن المكتسبات المعرفة القبلية للمتعلّم، ومدى استعداده لتعلّم المعارف الجديدة، وكذلك مدى قدرة المتعلّم على استغلال هذه المكتسبات وتجنيدها في الوضعيات المناسبة، ويتميز هذا النوع بأنّه يحدّد استعدادات المتعلّم وقدراته الذهنية.[1]

2- 2- التقويم التكويني (البنائي):

يمارسه المعلّم باستمرار – أثناء الدرس وبعده – يعتمد فيه على الملاحظة والاختبارات القصيرة اليومية والأسبوعية والشهرية باعتباره تقويما مستمرا، فيتتبّع المعلّم مدى استيعاب المتعلمين لما قدّم لهم، قصد تصحيح المعلومات في وقتها، وبعدها يقرّر إما المواصلة أو الإعادة حتى يتمكّن المتعلّم من تحقيق الأهداف التعليمية، ويمتاز هذا النوع بأنّه:

- يقيّم مستوى التحّكم في التعلّمات.
- يعرّف المعلّم بجوانب القوة والضعف في أداء المتعلّم. [2]

2- 3- التقويم التحصيلي (الختامي):

يحدّد من خلاله المعلّم مدى توفيقه في تقديم التعلّمات، وتحصيل المتعلمين بعد نهاية الشهر أو فصل ثلاثي أو سنة كاملة، وهو الإطار النهائي الذي ينبغي أن يكون عليه المتعلّم، يهدف إلى التعرّف على مستوى تنمية المهارات اللغوية، ومن مهامه أنّه:

- يدل على النتيجة النهائية.

---

[1] ينظر، عمر بوحملة: **الكفاءات الختامية لأنشطة اللغة العربية في نهاية المرحلة الابتدائية (دراسة نقدية وتقويمية)**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص، علوم اللسان العربي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 1433-1434هـ/2012-2013م، ص 33.

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص 34.

- يحدّد مدى اكتساب المتعلم للمستوى الأدنى من الكفاءات والتي تسمح له بالانتقال إلى المستوى الأعلى.[1]

3- أشكال التقويم:

للتقويم التربوي أشكال متعدّدة منها:[2]

- أنشطة التقويم التكويني المتنوعة كالأسئلة الشفوية والاستجوابات الكتابية والفحوص والتمارين.
- الفروض والاختبارات والامتحانات المرتبطة بالتقويم التحصيلي.
- الاستجوابات الشفوية والكتابية والتمارين والأعمال الموجّهة والتطبيقية.
- العروض والوظائف المنزلية.
- الفروض المحروسة.

وفي الفصل اللاحق من البحث سوف يكون التطبيق على كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، وسيتم الكشف عن مدى التزام مؤلفي هذا الكتاب بتوظيف المعايير والعوامل الخاصة باختيار المحتوى التعليمي، ومدى تطبيقها في الأنشطة التعليمية المدرجة.

خلاصة:

من خلال ما قدّمناه في هذا الفصل توصّلنا إلى مجموعة نتائج أهمها:

1- المحتوى التعليمي يتضمّن كل من الحقائق، المفاهيم، التعميمات، النظريات والقوانين، هذه المكوّنات يحكمها نظام معيّن من أجل تحقيق أهداف منشودة.

2- اختيار المحتوى التعليمي مبدأ جوهري؛ فهو يتم وفق عوامل موضوعية، منها ما هو خارج عن اللغة؛ أي عوامل خارجية، ومنها ما له صلة وثيقة بجوهر اللغة تسمى عوامل داخلية.

---

[1] ينظر، عمر بوجملة: **الكفاءات الختامية لأنشطة اللغة العربية في نهاية المرحلة الابتدائية (دراسة نقدية وتقويمية)**، ص ص 34، 35.

[2] محمد مبخوت: **فن التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية**

http://www.elbassair.net/2012-03-05-20-54-23,09/05/2016,20:41.

3- لا يمكن اختيار نمط لغوي دون الوقوف عند اللهجة واللغة الخاصة ونوع الأسلوب الكلامي.

4- الاختيار الحقيقي للمحتوى التعليمي يكون على أساس المعجم، النحو والنصوص.

5- تنظيم المحتوى التعليمي تحكمه معايير متعدّدة، والهدف من ذلك تيسير العملية التعليمية.

6- ألّف الكتاب المدرسي لغرض خاص، يتميّز عن غيره من الكتب كونه يضمّ مادة تعليمية تربوية ذات طابع خاص، خضعت لمعايير الانتقاء وأسس معينّة للتنظيم، مما يؤهلها لتحقيق جملة أهداف.

7- الكتاب المدرسي يضم مختلف الأنشطة التعليمية التي يُساعد محتواها المعلّم في تبليغ المعرفة للمتعلمين وعلى تقييم المعلومات التي اكتسبوها.

8- يعدّ تنوّع محتوى الأنشطة التعليمية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي من المثيرات المحفّزة التي تدفع المتعلمين إلى الممارسة والتدريب.

9- يقيّم المعلّم المتعلمين عن طريق التمارين اللغوية المدعّمة للأنشطة التعليمية المدرجة في الكتاب المدرسي لمعرفة مدى قدرتهم على استيعاب محتواها.

وفي الفصل الثاني سنبيّن كيف تم عرض محتوى الأنشطة التعليمية من تعبير وقراءة ومحفوظات وألعاب قرائية.

الفصل الثاني: المحتوى التعليمي لأنشطة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي

تمهيد

أولًا: عرض كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي

1 – التعريف بكتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي من حيث البيانات العامة والإخراج

2– التعريف بكتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي من حيث المضمون

ثانيًا: دليل استعمال كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي

1– توزيع الأنشطة التعليمية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي

2– كيفية تنفيذ أنشطة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي

ثالثًا: المحتوى التعليمي لأنشطة اللغة العربية في كتاب السنة الأولى ابتدائي

1– النصوص التعليمية

2– المستوى النحوي

3– المستوى المعجمي

رابعًا: التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي

1– إحصاء التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي

2– تحليل النتائج الإحصائية للتمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي

خلاصة

الفصل الثاني: المحتوى التعليمي لأنشطة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي

تمهيد:

إذا كان الكتاب المدرسي الوسيلة التي تضم بكيفية منظمة المواد التعليمية، منهجية الدرس، الرسوم والصور وكذلك الأنشطة التعليمية، واعتباره بمثابة الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية؛ فهذا يفرض أن يختار محتواه اللغوي بعناية فائقة، ودقة متناهية؛ فالأمر لا يأتي إلا إذا استند مؤلفو الكتاب المدرسي إلى أسس ومعايير موضوعية (خاصة فيما يتعلق بالمعجم، النحو والنصوص)، وأن ينّظم هذا المحتوى تنظيمًا يتوافق مع النمو العقلي والميل النفسي للمتعلم، باعتباره محور العملية التعليمية حسب المقاربة بالكفاءات.

في هذا الفصل سنكشف عن مدى التزام مؤلفي الكتاب المدرسي بتنظيم محتوى أنشطته، فكيف كان عرض كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي؟ كيف وزعت الأنشطة التعليمية فيه؟ وكيف تمّ تنظيم محتواها التعليمي في الكتاب المدرسي؟

أولًا: عرض كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي

يعدّ كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي وثيقة تربوية، أعدّت وفقا للبرنامج الرسمي المقرر تطبيقه ابتداء من شهر سبتمبر ألفين وثلاثة (2003م)، متماشيا مع التوجيهات التربوية الجديدة لوزارة التربية الوطنية في إطار إصلاح المنظومة التربوية، والهدف من هذا الكتاب هو نقل المعلومات والمهارات للمتعلمين في هذا المستوى[1]، فكيف تمّ عرض هذا الكتاب في شكله ومحتواه؟

1- التعريف بكتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي من حيث البيانات العامة والإخراج:

باعتبار الكتاب المدرسي مدّونة معرفية أو علمية؛ فهو يلعب دور المثير الذي يلفت انتباه المتعلّم للتعرف

[1] ينظر، بوبكر خيشان آخرون: **اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ومنشورات الشهاب، ط 2014، الجزائر 2014، ص المقدمة.

والتواصل لهذا يستوجب أن يناسب المتعلّم في مراحل سنِّه ومستواه العقلي والفكري، وأن لا يُقبل الطعن في حقائقه المعرفية التي لا يتقبّلها العقل؛ فهو المرجع للمتعلّم والسند للمعلّم اللذان يستقيان منه المعلومات والمعارف المطلوبة.

الكتاب المدرسي يعدّ من أهم العوامل المساعدة على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة والكفاءات المستهدفة ونظرا لأهميته في العملية التعليمية، يجب على المؤلفين أن يعتمدوا في تأليفه على أسس ومعايير علمية – ذكرت في الفصل الأوّل–، كونه يفتح آفاق المتعلم المعرفية ويربي فيه الحسّ الاجتماعي؛ فيساهم في تنمية وتركيز شخصية الطفل ويوفر أدوات التوافق الاجتماعي، لذا من المفروض أن يكون هذا الكتاب متماشيا مع مستوى فهم المتعلمين ومستجيبا لمستلزماتهم.[1]

يتوجه الكتاب إلى متعلمي السنة الأولى من التعليم الابتدائي بعنوان (اللغة العربية)، صادقت عليه وزارة التربية الوطنية وأشرفت على تأليفه لجنة من المؤلفين تعددوا وتنوعوا في اختصاصاتهم من معلمين، رجال تربية ومختصين في علوم اللغة، هم:

- **بوبكر خيشان:** مفتش التربية والتكوين.
- **سليمان بورنان:** أستاذ التعليم الثانوي.
- **محند طاهر مدّور:** مفتش التربية الوطنية.
- **تواتي فاصولي:** مفتش التربية والتعليم الابتدائي.
- **محمد بن بسعي:** أستاذ جامعي.
- **العربي مراد:** مفتش التربية الوطنية.
- **علي مولاي، منصور عموري:** رسامين

[1] ينظر، نوال زلالي: **تقييم كتاب القراءة (اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي)**، ص 109.

يتضمن كتاب اللغة العربية مجموعة أنشطة تعليمية: التعبير الشفوي والتواصل، القراءة، الألعاب القرائية المحفوظات، ويبلغ عدد صفحاته (124) صفحة، صدر عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ومنشورات الشهاب، والكتاب مصنوع من ورق ناصع ذو ملمس ناعم، غلافه من الورق المقوى متوسط السمك، جاء بلون أخضر، يقدر وزنه بمئتين وخمسة وثمانين غراما (285غ). (ينظر الملحق رقم 01)

2- التعريف بكتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي من حيث المضمون:

بالاعتماد على الكتاب المدرسي نجده يضم عناصر مهمة، هي بمثابة دليل لاستعماله، موجّهة للمعلّم والمربين قصد مساعدة المتعلّم في التعليم وهي:

2- 1- المقدّمة: جاءت في الصفحة الثالثة من الكتاب، ذكرت فيها فكرة موضوعية عن الكتاب وأهداف وضعه ضمن التدريس بالمقاربة بالكفاءات، وهي موجّهة للمعلّم أكثر ممّا هي موجّهة للمتعلّم؛ فهذا الأخير يكفيه فهم مضمون كتابه من أنشطة وتمارين.

2- 2- الفهرس: في الصفحتين الرابعة والخامسة من الكتاب جدول يتضمن المراحل التعليمية، المجالات الوحدات، عناوين النصوص، نوعية التراكيب والأنشطة المعتمدة خلال المقرّر الدّراسي. (ينظر الملحقين رقم 02 03)

2- 3- كيفية استعمال كتاب اللغة العربية: في الصفحة السادسة نجد كيفية استعمال الكتاب للأنشطة (التعبير والتواصل، القراءة، المحفوظات، الألعاب القرائية)، وهذا العنصر موجّه إلى المعلّم؛ فهو بمثابة دليل ومرشد يساعده في تقديم الأنشطة وكيفية تدريسها.

2- 4- معجم مصوّر: ختم الكتاب بمعجم مصوّر في الصفحتين الأخيرتين منه يضم ستين صورة (60)، تحت كل صورة منها توجد كلمة تضم الحرف المراد، هذا الحرف ملوّن باللون الأحمر لتسهيل المعرفة على المتعلّم، والمعجم رتّب ترتيبا ألفبائيا، جاء قصد إثراء الرصيد اللغوي للمتعلّم، أمّا الصفحات المتبقية

من الكتاب فتضمّ الوحدات التعليمية التي قدّر عددها بثمان وعشرين (28) وحدة تعليمية أسبوعية، وزّعت عليها النشاطات التعليمية المقرّرة.

ثانيًا: دليل استعمال كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي

1- توزيع الأنشطة التعليمية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي:

يتضمن الكتاب مجموعة أنشطة هي: التعبير الشفوي والتواصل، القراءة والمحفوظات، تمّ توزيعها على ثمان وعشرين (28) وحدة تعليمية أسبوعية وفق مراحل التعليم الآتية: [1]

1- 1- المرحلة التمهيدية:

هي المرحلة الأساسية في العملية التعليمية؛ لأنّها بمثابة الحافز لمتابعة النشاط وجلب الاهتمام، كما أنّها وسيلة فعّالة للوقوف على مدى استعداد المتعلّم لمتابعة المسار التعليمي، تستغرق هذه المرحلة شهرا، تقدَم فيها أربع وحدات تعليمية تهيئ المتعلم للاندماج في المحيط المدرسي، يمارس فيها التعبير الشفوي والتواصل إلى جانب القراءة تحضيرا للمرحلة التي تليها.

1- 2- مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة (التعلّمات الأساسية):

تقدّم هذه المرحلة ستة عشر (16) وحدة تعليمية (من الوحدة الخامسة (05) إلى الوحدة العشرين (20))، يُدّرب فيها المتعلّم على تمييز نطق الحروف الصائتة والصامتة، كما أنّها تهدف إلى انتقال المتعلّم من مهارة النطق لاكتساب مهارة المكتوب؛ أي الانتقال من التعبير الشفوي والتواصل إلى القراءة.

1- 3- مرحلة القراءة الفعلية (القراءة المسترسلة):

تقدّم هذه المرحلة في ثماني (08) وحدات (من الوحدة الواحدة والعشرين (21) إلى الوحدة الثامنة والعشرين (28))، يمارس المتعلم فيها قراءات متتالية في حصص متعددة تتناول نصا قصيرا، الهدف منها تعويده

---

[1] ينظر، بوبكر خيشان وآخرون: **دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، (د.ط)، الجزائر، رجب 1433هـ/جوان 2012م، ص 14.

على القراءة المسترسلة، كما يستطيع فيها المتعلم التمييز بين كتابة الهمزة والتاء، وبين الحركات ومدِّها وتنوينها...

2- كيفية تنفيذ أنشطة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي:

تقدّم الأنشطة التعليمية للكتاب على النحو الآتي:

2- 1- نشاط أشاهد وأستمع: الحصة الأولى من نشاط التعبير الشفوي والتواصل [1]

من خلال هذا النشاط يتأمل المتعلم المشهد ويعبِّر عنه، ثم يستمع بوعي لما يلقى عليه، ويعبّر عنه باستغلال السند البصري المرافق، مع التركيز على الصيغة المستهدفة، التي يتم اكتشافها من مناقشة بسيطة للمضمون.

2-1-1- أكتشف: الحصة الأولى من نشاط القراءة

يكتشف المتعلّم الحرف أو الآلية حسب المرحلة التعليمية بمساعدة السند البصري، ويدرك من خلال هذا النشاط كيفية نطق الأصوات انطلاقا من التعبير عن الأحداث التي تعبّر عنها الرسومات، هذه الأخيرة التي تساعده على تشكيل جمل ذات معنى تعبّر عن فهمه للنص؛ ليستطيع بذلك نقل أفكاره إلى المحيطين به.

2-1-2- أقرأ:

يقرأ المتعلّم الحرف المكتشف بحركاته القصيرة والطويلة، أو الكلمات والجمل المضمنة لآليات القراءة المستهدفة، مثل المد، الوصل، الشد، التنوين، وذلك حسب كل مرحلة تعليمية.

2-1-3- أثبّت:

يثبّت المتعلّم الحروف أو الآلية المقصودة، انطلاقا من كلمات سبق التعرّف عليها، أو كلمات أخرى مشتملة على هذا الحرف، لربط صلته بضوابطه.

[1] ينظر، بوبكر خيشان وآخرون: **دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي**، ص 14.

2- 2- نشاط أستعمل وأعبّر: [1]

ويتضمن هذا النشاط ثلاثة فروع هي:

2-2-1- أصوغ: الحصة الثانية من نشاط التعبير الشفوي والتواصل، يستعمل المتعلّم الرصيد اللغوي ليعبّر بتراكيب لغوية مستهدفة، من خلال ملاحظة سندات بصرية يفكك أجزاءها والمعاني التي تعبِّر عنها بإمكانياته الخاصة بتوجيه من المعلّم وبتوجيهات الكتاب.

2-2-2- أتذكّر: يتذكّر المتعلم وضعية الانطلاق بمشاهدة السند البصري، مستحضرا الرصيد اللغوي التركيبي المستهدف ليجيب عن الأسئلة المطروحة.

2-2-3- أركّب: يوظف المتعلّم التراكيب المكتسبة بأساليب مختلفة (أسئلة الأجوبة أو العكس، قراءة صيغ أو تراكيب مع جمل تناسبها ...)؛ أي أنّ المتعلّم يوظف المكتسبات في وضعيات جديدة.

2- 3- نشاط أستعمل وأقرأ: [2]

يتضمن هذا النشاط ثلاثة فروع هي:

2-3-1- أميّز: يميّز المتعلّم الحرف المستهدف أو الآلية، حسب المرحلة التعليمية في وضعيات جديدة للتحكّم فيها.

2-3-2- أقرأ جيّدًا: يستثمر المتعلّم مكتسباته القرائية لتوظيفها في وضعيات جديدة.

2-3-3- أرتّب: يرتّب المتعلّم جملا مشوشة، ويقرؤها موظفا مكتسبات لغوية جديدة.

2- 4- نشاط ألعب وأقرأ: [3]

ينجر المتعلّم مجموعة من التمارين، في شكل ألعاب محفزة ليمارس القراءة التلقائية.

---

[1] ينظر، بوبكر خيشان وآخرون: **دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي**، ص 14.

[2] ينظر، المصدر نفسه، ص ن.

[3] ينظر، نفسه، ص ن.

ثالثًا: المحتوى التعليمي لأنشطة اللغة العربية في كتاب السنة الأولى ابتدائي

على اعتبار أنّ الاختيار الحقيقي للمحتوى يكون على أساس النصوص التعليمية، المستوى النحوي المستوى المعجمي، فكيف تجسّد هذا الاختيار في أنشطة اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي؟

1- النصوص التعليمية:

تمثلت نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي في نصوص التعبير والقراءة، ونصوص المحفوظات.

1- 1- نصوص التعبير والتواصل:

يحتوي كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي على ثمانية وعشرين (28) نصا قرائيا، اختيرت موضوعاتها من بيئة المتعلّم، وما يشاهده في الشارع والمدرسة والسوق والرحلات، وكذلك الحفلات ومرافق الحياة؛ فالتعليم الناجح يراعي ربط الحياة المدرسية ببيئة المتعلّم؛ لأنّ «الانطلاق من واقع المتعلّم الألسني يضبط الحاجة إلى التعبير عن الحياة الحقيقية، ويبعد عن كل زائف وخيال يكتسح باسم الأدب والتعبير الرائع الجميل»[1]، وبعد استقرائنا للكتاب لاحظنا تنوع نصوص أنشطته؛ فخاصية التنوّع في المواضيع القرائية تعين المتعلّم على حب القراءة واندفاعه باستمرار إلى رغبة التعلّم، وبالتالي تتّسع دائرة معارفه، وتزيد ثقافته الفكرية، كما لاحظنا أيضا أنّ هذه النصوص تبدو غنية بالألفاظ والتراكيب اللغوية التي تعمل على إثراء الثروة اللغوية لدى المتعلّم، وبعد عملية إحصاء نصوص الكتاب أنجزنا الجدول التالي الذي يبيّن أنواع هذه النصوص:

---

[1] محي الدين الغرائزي: **تطور تعليم اللغة العربية بتونس بالمستوى الابتدائي (فيما بين 1978-1985م)، انطلاقا من تحليل وصفي للبرامج الرسمية والوثائق الأخرى**، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، طرق تعليم اللغات بتونس، (د.ط)، تونس، 1401هـ/1981م، ص 146.

جدول رقم (02): أنواع نصوص أنشطة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي

نوع النص	عنوان النص	العدد	النسبة المئوية %
إخباري	رضا يقدّم نفسه	2	7,14
	أدواتي المدرسية		
حواري	عائلة رضا	9	32,14
	منزل رضا		
	رضا يراجع دروسه		
	رضا في مكتب البريد		
	رضا لن يبذر الكهرباء		
	في الغابة		
	سلمى تساعد المحتاجين		
	رضا يحب وطنه		
	في نادي الأنترنت		
أمري	حول مائدة العشاء	1	3,57
وصفي	رضا يدخل المدرسة	4	14,28
	في حديقة الحيوانات		
	في المتجر الكبير		
	رضا في دار البلدية		
سردي	في ساحة المدرسة	12	42,85
	ركوب الدراجة		
	في البادية		
	رضا في الملعب		
	في المزرعة		
	رضا في السوق		

سردي	تنظيف الحي		
	ياسمينة سلمى		
	زكريا المتسامح		
	رضا يفوز		
	في محطة القطار		
	حفل آخر السنة		
المجموع		28	100

من خلال الجدول الإحصائي يتبيّن أنّ نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي صُنّفت حسب وظيفتها كالآتي:

– **النص السردي:** جاء هذا النوع في المرتبة الأولى بنسبة (42,85%) مقارنة بالأنواع الأخرى، وهذا لاعتماد الأسلوب القصصي الذي يزيد من شوق المتعلّمين للتعلّم خاصة في مرحلة الابتدائي؛ فعن طريق القصة «**تقدّم الأفكار والتجارب في شكل حي ومعبّر ومشوّق، وعن طريقها نُثري الرصيد اللغوي للطفل ونحبّبه في القراءة، ونزوّده بالأساليب اللغوية الصحيحة**»[1]، كما ندرك أنّ الطفل ميّال إلى القصة؛ لأنّها تشبع في نفسه حبّ الاستطلاع وتغذي خياله؛ فالكفاءات المستهدفة من هذه النصوص هي قدرة المتعلّم على سرده للأفكار والأحداث الواقعية والخيالية أيضا، من بين هذه النصوص: في ساحة المدرسة، ركوب الدراجة، رضا في السوق في محطة القطار.

– **النص الحواري:** جاء هذا النوع في المرتبة الثانية بنسبة (32,14%)، وقد اعتمد أسلوب الحوار بغرض تنمية قدرة المتعلّمين على التحدث والحوار والتواصل مع الآخرين؛ فمن خلالها يتعلّم المتعلّم أسلوب الحوار والمحادثة السليمة ومجابهة المواقف الكلامية، نحو: عائلة رضا، رضا لن يبذر الكهرباء، في نادي الأنترنت.

[1] وزارة التربية الوطنية: **تعلماتي الأولى**، دليل الأنشطة اللغوية والعلمية للتربية التحضيرية، (د.ط)، الجزائر (د.ت)، ص 15.

– **النص الوصفي**: جاء هذا النوع في المرتبة الثالثة بنسبة (14,28%)، نصوص هذا النوع تمحورت حول وصف للأشياء والموجودات المحيطة بالمتعلّم، والكفاءة المستهدفة في هذا النوع هي قدرة المتعلم على وصف المشاهد والتعبير عنها تلقائيا مثل: في حديقة الحيوانات، في المتجر الكبير ...

كما نجد أيضا النصوص الإخبارية والأمرية التي تساعد المتعلّم على توسيع معارفه، وطرق حديثه والتعريف عن ذاته.

كما أنّ هذه النصوص بيّنت المجالات التعليمية التي تنّمي خبرة المتعلّم وتزيده فهما لنفسه، ولفضائه الزماني والمكاني الذي ينتمي إليه؛ كونها تحتوي على أمور تلبّي حاجاته الفكرية والنفسية التي تترك أثرًا فيه، نحو: مجال العائلة، مجال المحافظة على المحيط، مجال المواصلات والاتصال ...الخ.

كما رتبت هذه النصوص ترتيبا سيكولوجيا مراعاة لخصائص المتعلمين، حيث تمّ الانتقال فيها من المعلوم إلى المجهول؛ أي من العائلة إلى المدرسة، كما انتقلت من نصوص شفوية يستمع إليها المتعلّم، إلى نصوص كتابية يقرؤها؛ أي من السهل إلى الصعب وهذا تدرج في إلقاء المعارف.

كما عرضت مواضيع هذه النصوص وفقا لقدرات المتعلمين وميولاتهم؛ إذ أنّ متعلّم السنة الأولى ابتدائي يميل بالدرجة الأولى إلى محيطه العائلي (مجال العائلة) والمدرسة (مجال المدرسة)، وإلى حيِّه الذي يقطن به (مجال الحي)، وكذلك اللعب الذي لا يستغني عنه؛ فهو «الحاجة الطبيعية للطفل؛ فهي تنمي لغته وذكاءه وقدراته المعرفية وشخصيته» [1]، فتجسدت نصوصه في (مجال الرياضة والتسلية).

يحتاج متعلّم السنة الأولى ابتدائي إلى نصوص التعبير الشفوي؛ لأنّها تساعده في كسب المهارات اللغوية الأساسية (السّماع والتحدث)؛ فهذا النشاط يعالج موضوعات النحو في هذه المرحلة من خلال أساليب التعبير والتدريبات المتكررة التي تُعطى للمتعلّم، دون التعرض لمصطلحات النحو وقواعده التقليدية، بل تقوم

[1] الحفناوي بوزكري: **تعليمية أنشطة اللغة العربية في القسم التحضيري بالمدرسة الابتدائية الجزائرية (دراسة وصفية تحليلية نقدية)**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص، اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 1430-1431هـ/2009-2010م، ص 14.

على التدريب القائم على أساس الاستماع والمحاكاة حتى تتكوّن العادات السليمة عند المتعلّم؛ فيتم تعليمه للجمل الاسمية والفعلية، الأفعال والضمائر، المفرد والمثنى، أسماء الإشارة ...الخ، ويتم هذا دون ذكر للمصطلحات النحوية[1]، يتم تدريس نصوص هذا النشاط عبر المراحل الآتية: [2]

1-1-1- المرحلة الأولى: تبدأ من الوحدة التعليمية الأولى إلى الوحدة التعليمية الرابعة؛ أي في المجال الأوّل الخاص بالعائلة، والغاية من هذا تسهيل اندماج المتعلّم مع زملائه في القسم، وفي وسطه الجديد، ودفعه إلى التعبير عن حاجاته ورغباته، وعن ما يحيط به في البيئة المدرسية، من أسماء ومسميات، ومعرفته بالألفاظ والتراكيب والمفاهيم اللغوية التي تتردد في البيئة المدرسية.

1-1-2- المرحلة الثانية: تبدأ هذه المرحلة من الوحدة التعليمية الخامسة (رضا في المدرسة)، إلى غاية الوحدة التعليمية الأخيرة (حفل آخر السنة)، يدور محتوى هذه الوحدات حول وسط المتعلّم وبيئته، وكذلك حول القيّم الأخلاقية التي تعدّه فردا صالحا في مجتمعه، ويعرف معاني التآخي، المحبة، التضامن، التعاون، النظافة...الخ وبالتالي نصوص التعبير والتواصل تهدف في مجملها إلى «تقوية لغة الطالب وتنميتها، وتمكينه من التعبير السليم عن خواطر نفسية وحاجاتها شفهيا وكتابيا، وكذا تنمية التفكير وتنشيطه والعمل على تغذية الطالب بعناصر النمو والابتكار».[3]

1- 2- نصوص القراءة:

أما عن نصوص القراءة جاءت في عمومها قراءة جمل ونصوص قصيرة، خاصة في مرحلة القراءة الفعلية وهي مستوحاة من نصوص التعبير الشفوي، متضمنة للأصوات والظواهر اللغوية التي يراد ترسيخها في ذهن

---

(1) ينظر، علي أحمد مدكور، **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 1427هـ/2007م، عمان، الأردن، ص ص 256، 257.

(2) ينظر، بوبكر خيشان وآخرون: **دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي**، ص 12.

(3) راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها (بين النظرية والتطبيق)**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ط1، عمان، الأردن، 1430هـ/2009م، ص 125.

المتعلّم، كما تبدو هذه الجمل والعبارات في مجملها مناسبة لمستوى المتعلمين، وإن كانت تطول في بعض الأحيان فمن خلال محتوى نصوص القراءة ينمي المتعلّم مهارات عديدة؛ فهي عملية «تشمل مجموعة من المهارات تدخل في كثير من العمليات العقلية كالفهم والتذكر والاستنتاج والتقويم».[1]

وتكون بداية هذا النشاط بالاستماع إلى النص مقروءا قراءة نموذجية من طرف المعلّم، وعلى أن يتأمل المتعلمون الصورة أو الصور المصاحبة للنص ويتحدثون عنها شفويا قبل أن تبدأ عملية القراءة الجهرية؛ وذلك من أجل تيسير هذه العملية على المتعلمين[2]، وهذا النشاط يتم على مراحل هي:[3]

1-2-1- المرحلة التمهيدية: (من الوحدة التعليمية الأولى إلى الوحدة التعليمية الرابعة)، يسعى المعلّم فيها إلى تطوير اللغة الشفوية لدى المتعلمين، وإفهامهم أهم ما ورد في النص المدروس، مع تحسين سرعتهم في القراءة وإدراكهم للعلاقات بين الصور والأصوات والرموز، وكذلك تصحيح نطقهم وتنمية محصولهم اللغوي.

1- 2- 2- مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة: بعد أن يتمكّن المتعلّم من النطق الصحيح والتعبير الشفوي السليم، يصبح مستعدا لتعلم الحروف، حيث يقوم باكتشاف الحروف وقراءة الجمل التي تشتمل على الحرف المدروس؛ فالهدف من هذه المرحلة هو تعلّم الحروف ومعرفة ضوابطها من خلال الكلمات والجمل والتمكن من توظيفها وتركيبها في الكلمات والجمل.

1- 2-3- مرحلة القراءة الفعلية: بعد تدريس المتعلّم للحروف في مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة، يصبح في مرحلة القراءة الفعلية متمكنا من اكتساب مهارة القراءة فيتدرب على قراءة النصوص المدرجة في كتابه ويتمكن من الأداء الجيد، أما عن محتوى نصوص القراءة فهي تشتمل على: [4]

- كلمات دالة على أفراد العائلة: أبي، أمي، جدي، جدتي.

---

(1) راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها (بين النظرية والتطبيق)**، ص 107.

(2) ينظر، علي أحمد مدكور: **طرق تدريس اللغة العربية**، ص 174.

(3) ينظر، بوبكر خيشان وآخرون: **دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي**، ص 12.

(4) ينظر، بوبكر خيشان وآخرون: **كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي**، ص ص 4، 5.

– **كلمات دالة على مرافق البيت:** مطبخ، غرفة الجلوس، الحمام.

– **كلمات دالة على الفضاء الزماني والمكاني:** قبل، بعد، تحت، فوق.

– **الحروف:** حرف: الميم، الباء، الدال، التاء، الراء، الضاد، العين والهاء، السين والزاي، الطاء واللام النون والجيم، الشين والصاد، الهمزة والحاء، الفاء والكاف، القاف والواو، الغين والخاء، التاء والذال، الياء والطاء.

– **نصوص قصيرة:** حول التضامن والمواطنة، المواصلات والاتصال، الأعياد والحفلات.

1-3- نصوص المحفوظات:

أدرجت نصوص المحفوظات في الصفحتين الأخيرتين من كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، أُرفق كل مجال تعليمي بمقطوعة شعرية، قدّر عددها الإجمالي بثماني مقطوعات، يبلغ عدد أبيات كل مقطوعة أربعة أبيات، جاءت على الترتيب الآتي: أمي وأبي، مدرستي، هيا نلعب، شرطي المرور، الماء، قسما (المقطع الأول) القطار، وداعا مدرستي.

توزعت هذه المحفوظات في تسلسل مقبول، اشتق محتواها من مجالات نصوص القراءة والتعبير المدرجة في الكتاب، ومن خلال هذه المقطوعات يتمكّن المتعلّم من قدرة الحفظ والاستظهار، كما أنّها تثري رصيده اللغوي؛ فهي تحقق غايات لغوية وتربوية كثيرة منها: [1]

– المحفوظات وسيلة من وسائل علاج المتعلمين الذين يغلب عليهم الخجل والتردد في النطق.

– تُحرّك دوافع المتعلمين؛ فهي تبعث فيهم السّرور، وتجدّد النشاط عندهم، لما فيها من موسيقى وإيقاع جميل.

– تدفع التلاميذ إلى تجويد النطق وسلامة اللغة.

– لها تأثير قوي في إكساب المتعلمين القيم والصفات السامية، وعن طريقها يتم تهذيب لغتهم، ويسمو أسلوبهم وتنمو حاسة الذوق السليم لديهم.

[1] علي أحمد مدكور، **طرق تدريس اللغة العربية**، ص 204.

ومجمل القول حول محتوى نصوص الأنشطة التعليمية السالفة الذكر؛ أنّه اختير على أساس حاجات المتعلمين ومشكلاتهم، والمعارف والمهارات التي يحتاجون إليها في حياتهم وأعمالهم، عن طريق لجنة التأليف التي عملت على تجسيد ذلك، لكن يبقى هذا بعيدا عن استيفاء حاجات ومشكلات ومعارف ومهارات كل المتعلمين في هذه السنة الدراسية، وذلك لاختلاف البيئات الجزائرية واتساعها.

2- المستوى النحوي:

هذا المستوى الذي لا تقِلّ أهميته عن أهمية النصوص ومفرداتها، خاصة فيما يخص المعاني الموجّهة وإيصال المفاهيم حسب السياق والمقام الذي تستعمل فيه، وما هو ملاحظ أن نصوص الكتاب احتوت على العديد من أنواع الجمل؛ فقمنا بحصر هذه الأخيرة حسب نوعها إلى القسمين الرئيسيين للجملة وهما: الجملة الفعلية والجملة الاسمية والجدول الآتي يوضّح نتائج الإحصاء المتوصّل إليها:

الجدول رقم (03): أنواع الجمل في أنشطة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي

نوع الجملة	العدد	النسبة المئوية (%)
جملة فعلية	221	51,39
جملة اسمية	209	48,60
المجموع	430	100

من خلال الجدول يتبيّن لنا أنّ الجمل الفعلية نسبتها أعلى من نسبة الجمل الاسمية، فمعظم الجمل في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي هي جمل فعلية، وسبب ذلك أنّ الجمل الاسمية تدل على الدّوام والثبوت، على عكس الجمل الفعلية التي تدل على التجدّد والحركية [1]؛ حيث ساهمت الجمل الفعلية كثيرا في شدّ انتباه المتعلّم وسهلت عليه التواصل مع الآخرين وهذا على اعتبار أنّ متعلمي السنة الأولى بطبعهم يميلون

[1] ينظر، يوسف يحياوي: **الجوانب التركيبية للجملة العربية في ديوانَي محمد العيد آل خليفة وأحمد سحنون (دراسة نحوية تحليلية)**، منشورات مخبر الدراسات اللغوية في الجزائر، (د.ط)، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 1434هـ/ 2013م، ص ص 53، 55.

إلى الحركة، فكثرة الأفعال تفيد التجدد والتغيّر، حينما ينتقل المتعلم من جملة إلى أخرى في النص المدروس.

وعلى اعتبار أنّ قدرات المتعلّم العقلية والفكرية في هذه المرحلة تكون محدودة نوعًا ما، نجد الجمل الخبرية عددها يفوق عدد الجمل الإنشائية؛ فالجمل الخبرية سطحية ومباشرة تخلو من الإيحاءات والرموز والمجازات؛ لأنّ متعلّم هذه المرحلة يكفيه أن يفهم المعنى الأول للمفردات دون التّعمق في الدّلالة، أمّا الجمل الإنشائية في صياغاتها المتنوعة (مثل: الطلب، الاستفهام، الأمر، التعجب، وغيرها من الصيغ) قد تزيح المتعلّم عن فهم المعنى الحقيقي والمرجو فهمه، فيتيه ذهنه وتتشتت أفكاره، وبالتالي فقلة الجمل الإنشائية ضرورة حتمية؛ هذا حفاظًا على المعاني والدلالات في مختلف النصوص وتجنبا للمجاز والخيال والتأويل؛ فعن طريق فهم هذه التراكيب والجمل يتم «إدراك مقاصد الكلام، وفهم ما يقرأ أو يسمع أو يكتب، أو يتحدث به فهما صحيحا، تستقر معه في ذهن المؤدي أو المتلقّي وتتضح به المعاني والأفكار وضوحا لا غموض فيه ولا لبس ولا إبهام لدى المتحدث أو المستمع أو القارئ أو الكاتب».[1]

3- المستوى المعجمي:

المعجم اللغوي يضم مفردات اللغة، ويقدّم تفسيرات لمعانيها؛ فالمفردات قد تستخدم لأكثر من دلالة هذه الدلالة يحدّدها سياق الكلام، وللمعجم أهمية كبرى في التعليم، هذه الأهمية تتمحور حول تفسير مفردات النصوص الموظّفة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، ومعرفة البعد التواصلي الذي ترمي إليه هذه النصوص.

ولكي يبلغ كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي هدفه المتمثل في تحصيل المتعلم للمهارات اللغوية المحدّدة لهذه السنة من التعليم، يجب توفر مجموعة من الشروط في مفردات الكتاب منها:

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها (بين النظرية والتطبيق)**، ص ص 259، 260.

– اختيار الألفاظ على أسس ومعايير لغوية؛ لأنّ عنصر الاختيار أهم الأركان في اختيار المفردات اللغوية التي تبنى عليها أغلب الوحدات التعليمية، وما يعتريها من مهارات كالقراءة والتعبير بشقيه الشفوي والكتابي وقواعد اللغة الأخرى [1]، فما مدى توافق هذه المفردات مع معايير اختيارها؟

3-1- معيار الشيوع:

الهدف من إحصاء شيوع (تكرار) مفردات الكتاب هو معرفة المفردات اللغوية التي حظيت باهتمام المؤلفين ومدى توفيقهم في اختيارها وطرحها؛ وذلك من خلال الحكم على درجة شيوعها، والجدول الآتي عبارة عن عينة من المفردات الموجودة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى، شملت (52) مفردة جاءت على رأس القائمة التواترية.

[1] فتيحة حايد: **المحتوى التعليمي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط**، ص 121.

جدول رقم (04): إحصاء تكرار مفردات أنشطة اللغة العربية في كتاب السنة الأولى ابتدائي

المفردة	تكرارها	المفردة	تكرارها
قال	82	حديقة	13
أب	76	جائزة	13
أم	48	كان	13
معلمة	43	كرة	13
تلميذ	38	مزرعة	12
مدرسة	35	غاب	12
جدّ	31	حمام	12
شجرة	28	لعب	12
أراد	26	رأى	11
مكتب	23	أحب	11
اشترى	23	عجل	11
القسم	19	ثور	11
محفظة	19	نافذة	11
قطار	18	بريد	11
جدة	17	وضع	10
يوم	15	وجد	10
دخل	15	حافظ	10
غرس	15	عطلة	10
أكل	15	درس	10
حلوى	14	غزال	10
ماء	14	جلوس	10
جائع	14	محطة	10
اسم	14	دار	9
صورة	14	حفل	4
مائدة	13	أنترنت	2
زار	13	انتخاب	1

من نتائج الجدول يتّضح لنا أنّ المفردات التي جاءت على رأس القائمة، هي الأكثر استعمالًا وشيوعًا في بيئة المتعلّم؛ فهي منتقاة من واقعه (المنزل، المدرسة، الحي)، جاءت لتزوّده بثروة لغوية وثقافية تسهّل عليه عملية الاندماج والاحتكاك في الوسط الاجتماعي، وهذا ما يثبت وجود توفر معيار الشيوع في نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي.

لعل سبب تكرار المفردات الحائزة على أكبر عدد لشيوعها هو أنّ المؤلفين أعطوها أهمية على حساب مفردات أخرى، وسبب شيوع الفعل (قال) يرجع إلى نوع النصوص التي اعتمدت أسلوب السرد والحكي، وشيوع المفردات: أب، أم معلمة، تلميذ، جد، قسم، محفظة، ماء، أكل، سببه أنّ المتعلّم في هذه المرحلة كثير التفاعل مع هذه المفردات كونها مرتبطة بالحياة التي يعيشها.

3-2- معيار التوزيع:

هذا المعيار مكمّل لمعيار الشيوع؛ ونقصد به مدى استعمال المفردة في المجالات المتعدّدة [1]، والملاحظ من نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي أنّ المؤلفين لم يعتمدوا هذا المعيار بتاتًا؛ فقد خصّصَ لكل مجال مفردات خاصة تتعلق به.

3-3- معيار قابلية الاستدعاء:

من خلال نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي نجد هذا المعيار مجسّدًا فيها؛ فهي نصوص تتعلق بواقع المتعلّم ومحيطه، نحو: مجال العائلة، المدرسة والرياضة والتسلية؛ فالمحتوى اللغوي في هذه المجالات يزخر بالعديد من المفردات التي يسهل على المتعلم تذكرها دون عناء، فإذا تحدثنا مع المتعلّم عن المدرسة فإنه يستحضر مباشرة مفردات تتعلق بها مثل: المعلمة، القسم، المحفظة ..الخ.

[1] ينظر، عبده الراجحي: **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، ص 69.

3- 4- المعيار النفسي والتعليمي:

من كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي نجد أنّ معظم المفردات قابلة للتعلّم من طرف المتعلّم، وقابلة للتعليم من طرف المعلّم فمعظمها قصيرة إلى جانب بعض المفردات الطويلة.

مما سبق نخلص إلى أنّ مؤلفي كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي لم تغب عن أذهانهم فكرة في غاية الأهمية ألا وهي تطبيق مبدأ التدرّج في إيصال المفاهيم والأفكار، وهذا ما تحرص على تجسيده المقاربة بالكفاءات فالغاية من هذا التدرّج هي «جعل المتعلّم لا يحس بأية غرابة عندما ينتقل من درس إلى آخر، بل أن يشعر بوجود تسلسل متماسك بين الدروس المتتالية، ولا يتم ذلك إلا إذا كان الدرس الواحد يرتبط بما قبله لما فيه من التدعيم للمكتسبات السابقة، وبالذي يليه لما فيه من التمهيد له»[1]؛ فطبّق المؤلفون هذا المبدأ في عدّة جوانب منها:

3-4-1- المفردات: مفردات نصوص الوحدات التعليمية الأولى من الكتاب بسيطة وأكثر شيوعا وصولا إلى مفردات نصوص الوحدات التعليمية الأخيرة الأقل سهولة وشيوعا، لكنها تنتمي إلى قاموس المتعلّم ومتنه اللغوي الذي يعرفه، ويتمكّن من إدراك معانيها دون عناء.

3-4-2- النصوص: الملاحظ على نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي أنّها تدرّجت في طولها من النصوص القصيرة إلى النصوص الأكثر طولًا، بالإضافة إلى أنّ موضوعات مجالاتها انتقلت من البيت إلى الشارع ثم المدرسة...

3-4-3- التدرّج من السّهل إلى الصّعب: يتم هذا على أساس القدرات المتعلقة بالمتعلّم، وما يراه سهلًا أو صعبًا.

3-4-4- التدرّج من الكل إلى الجزء: من خلال قراءة المفردة أو الجملة ثم تحليلها إلى أجزاء من مقاطع وحروف، وهذا فيما يخص المفردة، أما بالنسبة للجملة فيتم تقسيمها إلى كلمات وحروف.

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح: **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية**، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، ع 4 جامعة الجزائر، الجزائر، 1394هـ/1974م، ص 63.

رابعًا: التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي

يحتوي كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي على تدريبات لغوية تتيح للمتعلّم التدرّب على أشكال استعمالات الجمل والألفاظ اللغوية استعمالًا صحيحًا، عن طريق محاكاته هذه التراكيب، ويفهم الغرض من استخدامها ومن ثم توظيفها في لغته، هذه التمارين جاءت لتدعيم الأنشطة التعليمية المدرجة في الكتاب فهي بمثابة أداة لتقويم مكتسبات المتعلمين و«تقييم الكفاءة القاعدية لدى التلميذ في جميع الوحدات»[1]، ونظرا لأهمية هذه التمارين في عملية الترسيخ اللغوي، وتدريب المتعلمين على البنى اللغوية الصحيحة، والنسج على منوالها في مواقف طبيعية يقتضيها الموقف اللغوي.

كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي يحتوي صفحات خاصة من التمارين، بعضها متعلق بالفهم والبعض الآخر خاص باللغة في شكل ألعاب قرائية متنوعة ومحفزة تظهر من خلالها مكتسباتهم[2]، ومن خلالها يتعوّد المتعلمون على جملة أفعال أوّلها (أشاهد وأستمع)؛ فالمتعلّم يتأمل المشهد، ويعبّر عنه باستغلال السند البصري، وفي مرحلة التعلّمات الفعلية (قراءة النصوص) يتّم نقل وضعية المتعلّم من الاستماع إلى القراءة.

ينبغي أن يتمكّن المتعلّم من الاستعمال والتعبير إذا قام بثلاثة أفعال (أصوغ، أتذكّر، أركّب)؛ بحيث يستعمل الرّصيد اللغوي من خلال صياغة معيّنة، ليعبرّ بتراكيب لغوية مستهدفة، ويتذكّر بتوظيف المعجم والتراكيب ليتذكّر وضعية الانطلاق، ويُركّب من خلال توظيفه المكتسبات التركيبيّة في وضعيات جديدة، يكرّر فعل الاستعمال مع القراءة، وذلك من خلال تمييزه للحروف أو الآلية المستهدفة حسب المرحلة التعلّمية، كما ينبغي أن يقرأ جيدًا إذا استثمر مكتسباته القرائية، لتوظيفها في وضعيات جديدة، ومنه يصل إلى القدرة على الترتيب من خلال توظيف المكتسبات القرائية في وضعيات جديدة، ومن بين هذه الأفعال التفكيرية

---

(1) ينظر، نوال زلالي: **تقييم كتاب القراءة (اللغة العربية للسنة الأول ابتدائي)**، ص 137.

(2) المرجع نفسه، ص 138.

والفكرية، توجد أفعال ترفيهية يقوم بها المتعلّم ليتجنّب الملل، وهي تعليمية في الوقت نفسه؛ تتمثل في اللّعب والقراءة بإنجازه تمارين في شكل ألعاب، كما ينبغي أن يحفظ من خلال تعوّده على إنشاد مقطوعات شعرية فينمي حسّه الجمالي، ومقدرته على الحفظ والاستظهار.[1]

1- إحصاء التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي:

تحسّدت التمارين المتعلقة بالنشاطات التي يحتويها كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي (التعبير الشفوي والتواصل، القراءة، التعبير الكتابي،الألعاب القرائية) فيما يلي:

- **أستعمل وأعبِّر**: بفروعها: أصوغ، أتذكّر، أركّب.
- **أستعمل وأقرأ**: بفروعها: أميِّز، أقرأ جيّدًا، أرتّب.
- **ألعب وأقرأ**.

بلغ عدد أسئلة هذه التمارين (263 سؤالا)، جاءت موزّعة على الأقسام السابقة الذكر، كما تبيِّنها الجداول الإحصائية الآتية:

1-1- نشاط أستعمل وأعبّر:

قدّر عدد أسئلة هذا النشاط بـ (99 سؤالا)؛ أي ما يعادل نسبة (37,64 %) من الأسئلة الكلية لتمارين الكتاب.

[1] ينظر، بوبكر خيشان وآخرون: **اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي**، ص ص 6، 7.

الجدول رقم (05): إحصاء أسئلة نشاط أستعمل وأعبّر

القسم	الفرع	أنواع الأسئلة	العدد	العدد الإجمالي	نسبة أسئلة الفرع المئوية %
أستعمل وأعبّر	أصوغ	تعبير عن صورة	5	33	33,33
		تعبير موّجه	14		
		سؤال موّجه	5		
		تركيب	7		
		استبدال	1		
		خلق حوار	1		
	أتذكر	سؤال وجواب	14	36	33,36
		ربط	1		
		وصف	10		
		حوار	8		
		تعبير عن سند بصري	3		
	أركّب	ربط	3	30	30,30
		تركيب	11		
		ترتيب	3		
		تحويل وتركيب	3		
		توظيف كلمات	6		
		تكملة جمل	2		
		تعبير موّجه	1		
		سؤال وجواب	2		
المجموع				**99**	**100**

1- 2- نشاط أستعمل وأقرأ:

قدّر عدد أسئلة هذا النشاط بـ (103 سؤالا)؛ أي ما يعادل نسبة (39,16 %) من الأسئلة الكلية لتمارين الكتاب.

الجدول رقم (06): إحصاء أسئلة نشاط أستعمل وأقرأ

القسم	الفرع	أنواع الأسئلة	العدد	العدد الإجمالي	نسبة أسئلة الفرع المئوية %
أستعمل وأقرأ	أميّز	ترتيب	5	44	42,71
		ربط	8		
		تمييز	18		
		تكملة	10		
		تركيب	1		
		قراءة	2		
	أقرأ جيّدا	ربط	4	28	27,18
		قراءة	11		
		تكملة وقراءة	6		
		قراءة وتمييز	7		
	أرتّب	ترتيب	21	31	30,09
		تركيب	10		
المجموع				**103**	**100**

1-3- نشاط ألعب وأقرأ:

قدّر عدد أسئلة هذا النشاط بـ (61 سؤالا)؛ أي ما يعادل نسبة (23,19 %) من الأسئلة الكلية لتمارين الكتاب.

الجدول رقم (07): إحصاء أسئلة نشاط ألعب وأقرأ

القسم	أنواع الأسئلة	عددها	العدد الإجمالي	نسبة أسئلة القسم %
ألعب وأقرأ	تمييز	17	61	23,19
	تكملة	8		
	ترتيب	7		
	تركيب	14		
	تركيب وترتيب	13		
	أقرأ	2		

2- تحليل النتائج الإحصائية للتمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي:

من نتائج الجداول الإحصائية نلاحظ أنّ التمارين اللغوية في الكتاب جاءت كما يلي:

2-1- التّقسيم والتّوزيع:

توزّعت أسئلة التمارين اللغوية في الكتاب بشكل متوازن على الوحدات التعليمية، وهذا بالاعتماد على ترتيب وتصنيف موحّد في جميع الوحدات؛ فكل وحدة تعليمية تحتوي عرض للمادة اللغوية في صفحة كاملة حيث أنّ النصف الأوّل من الصفحة خصص لنشاط (أشاهد وأستمع)، والنصف الثاني خصص لـ (أكتشف) بفرعيه (أقرأ)، (أثبت).

أمّا الصفحة الثانية والثالثة والرابعة من الوحدة التعليمية؛ فخصص كل منها للتمارين اللغوية، وزّعت على الترتيب الآتي:

الصفحة الأولى: نشاط أشاهد وأستمع [1]

[1] بوبكر خيشان وآخرون: **اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي**، ص20.

الصفحة الثانية: نشاط أستعمل وأعبّر بفروعه [1]

الصفحة الثالثة: لنشاط أستعمل وأقرأ بفروعه [2]

[1] بوبكر خيشان وآخرون: **اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي**، ص 9.

[2] المصدر نفسه، ص 62.

الصفحة الرابعة: لنشاط ألعب وأقرأ [1]

وقد سارت باقي الوحدات التعليمية بالوتيرة نفسها، وبالتوزيع نفسه.

2- 2- التنظيم:

في تنظيم التمارين اللغوية نجد كل قسم منها خصص لهدف معيّن:

2-2-1- قسم استعمل وأعبّر: جاء للكشف عن قدرة المتعلّم وتمكينه من التعبير الشفوي والتواصل، ويكون هذا من خلال «تعلّم المهارات اللغوية واستهداف المضمون التواصلي وتوفير المواقف التواصلية أي استعمال التراكيب والصيغ الصرفية»[2] يتم هذا بالاعتماد على السندات البصرية.

أمّا ما يتعلق بفروعه الثلاثة (أصوغ، أتذكّر، أركّب)؛ فأسئلتها وزعت بنسب متساوية تقريبا؛ فأسئلة الفرع أصوغ (33سؤالا) بنسبة (33,33%) تدور حول البناء والتواصل والتركيب، نحو: [3]

---

[1] بوبكر خيشان وآخرون: **اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي**، ص 111.

[2] بوبكر خيشان وآخرون: **دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي** ، ص 12.

[3] بوبكر خيشان وآخرون: **اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي**، ص 29.

الشكل رقم (02): نموذج لفرع أصوغ

أما أسئلة الفرع أتذكّر (36 سؤالا) بنسبة (33,36%) أغلبها أسئلة لإجابات قصيرة يعتمد فيها المتعلّم على قدرة الحفظ والاسترجاع لما هو مدرج في (أشاهد وأستمع)، نحو: [1]

الشكل رقم (03): نموذج لفرع أتذكّر

أمّا الفرع أركّب (30 سؤالا) بنسبة (30,30%) فأسئلته تعتمد على قدرة المتعلّم على تطبيق وتوظيف التراكيب التي يكتسبها، فأغلبها يدور حول أسئلة لأجوبة أو العكس، قراءة صيغ أو تراكيب مع جمل تناسبها ربط، ترتيب، تحويل...، نحو: [2]

---

[1] بوبكر خيشان وآخرون: **اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي**، ص 17.

[2] المصدر نفسه، ص 15.

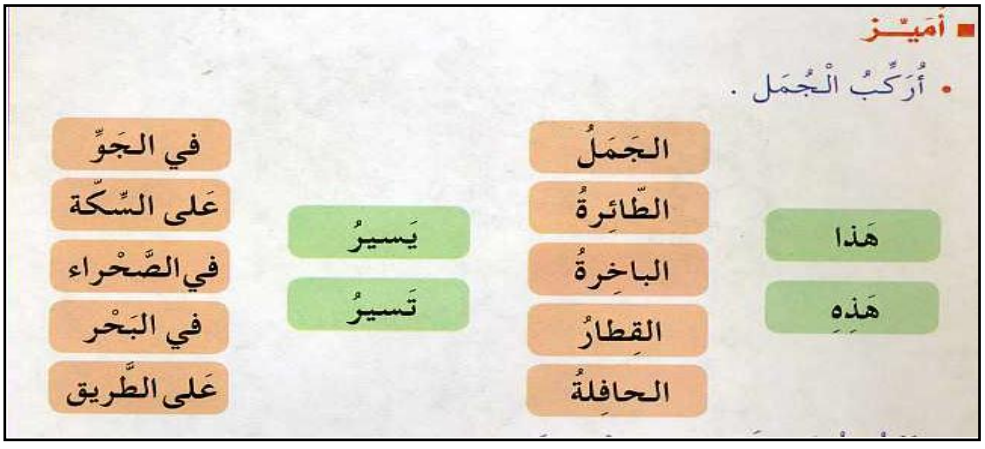
الشكل رقم (04): نموذج لفرع أركّب

وعموما أسئلة القسم (أستعمل وأعبّر) خصّصت لأجل توظيف الرصيد اللغوي المكتسب في المواقف التواصلية الجديدة، التي تسمح للمتعلم بممارسة النحو التعبيري (أسماء، أفعال، صفات، ضمائر ...).[1]

2-2-2- قسم أستعمل وأقرأ:

خصّص هذا القسم لتنمية المهارات القرائية بسهولة، وتدريب المتعلم على قراءة نصوص مناسبة لمستواه وبالتالي فهذا القسم يتعلق بنشاط القراءة؛ فأسئلة الفرع أميّز (44 سؤالا) بنسبة (42,71%) يعتمد فيها المتعلّم على قدرة التحليل والتمييز؛ لأنّ معظم أسئلته جاءت بصيغة أميِّز، فيميّز حرفا من كلمة، أو كلمة من جملة نحو:[2]

الشكل رقم (05): نموذج لفرع أميّز

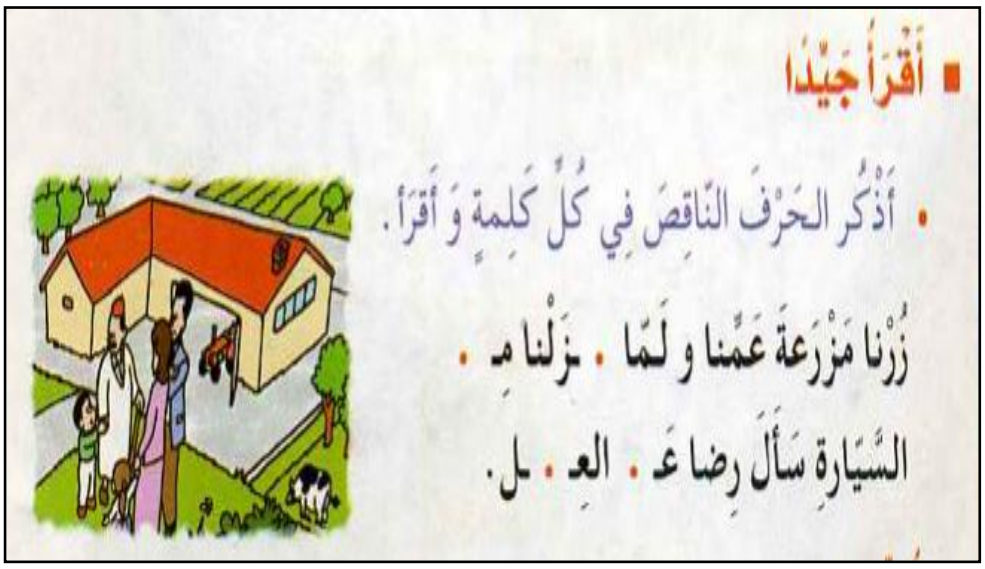


[1] بوبكر خيشان وآخرون: **دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي**، ص 14.

[2] بوبكر خيشان وآخرون: **اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي**، ص 110.

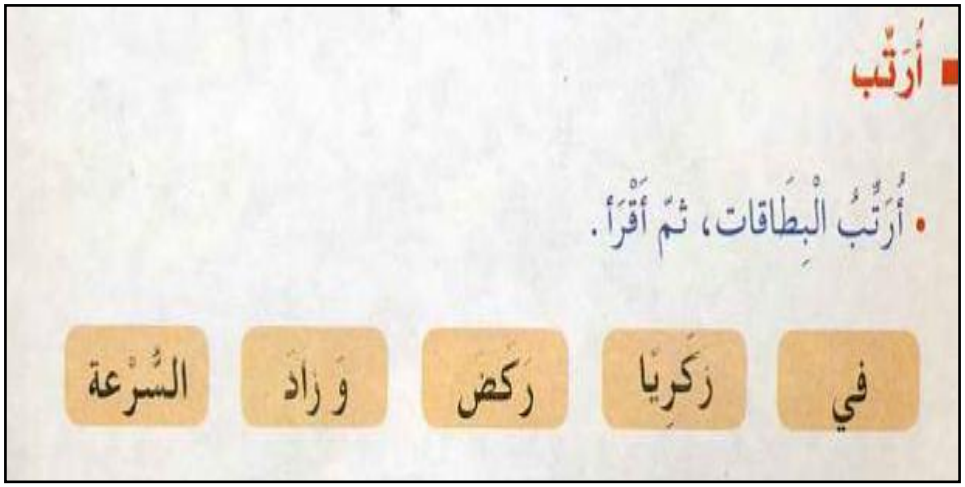
أما أسئلة الفرع أقرأ جيّدا (28 سؤالا) بنسبة (27,18%) من خلالها «**يستثمر المتعلم مكتسباته القرائية من أشاهد وأستمع ليوظفها في وضعيات جديدة**»[1]؛ نحو: [2]

الشكل رقم (06): نموذج لفرع أقرأ جيّدا



أمّا بالنسبة لأسئلة الفرع أرتّب (31 سؤالا) بنسبة (30,09%)؛ فهي أسئلة يعيد فيها المتعلّم ترتيب مكتسباته القرائية التي اكتشفها من أشاهد وأستمع، نحو: [3]

الشكل رقم (07): نموذج لفرع أرتّب



[1] علي أحمد مدكور: **طرق تدريس اللغة العربية**، ص 40.

[2] بوبكر خيشان وآخرون: **اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي**، ص 58.

[3] المصدر نفسه، ص 50.

2-2-3- ألعب وأقرأ:

هذا النشاط يقوم فيه المتعلّم بتعلّم لغته عن طريق اللّعب والترفيه قصد إبعاد الملل عنه، بممارسته للألعاب القرائية الموجودة في هذا القسم؛ لأنّ للعب دورا كبيرا في التعلّم بصفة عامّة، وتعلّم اللغة بصفة خاصة؛ فاللّعب «هو التعبير الأوّل عن إيجابية الطفل وفاعليته، وهو أساس التربية؛ حيث أنّ تنمية الحواس عن طريق اللعب (...) كما أنّه وسيلة الطفل للتعرف على العادات والمهارات اللغوية؛ فهذا النشاط أدرجت تمارينه في شكل ألعاب ذات قواعد محددة».[1]

الشكل رقم (08): نموذج لقسم ألعب وأقرأ

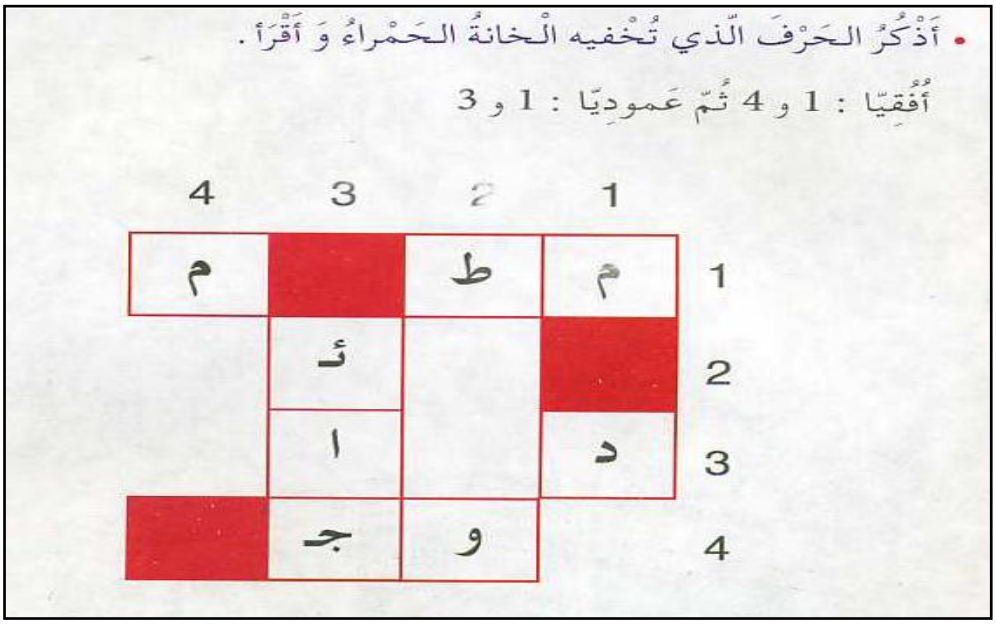
2-3- الصّياغة:

جاءت صياغة أسئلة التمارين اللغوية صعبة نوعا ما، وهذا من خلال طريقة الطرح لهذه الأسئلة؛ فمنها ما تشوش تفكير المتعلّم، كاستخدام مصطلحات لا تتناسب مع مستواهم العلمي؛ فيصبح المتعلّم بدلًا من أن يفكّر في الجواب للسؤال المطروح، يبحث عن مفهوم هذه المصطلحات المكوّنة للسؤال، وكذلك طريقة طرح بعض

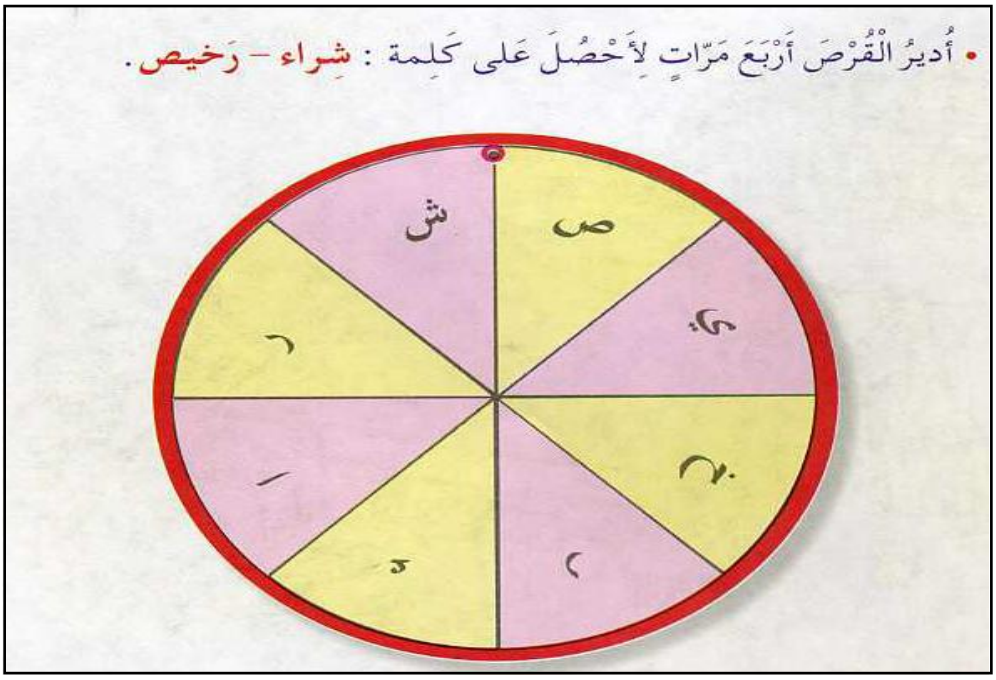
[1] علي مدكور: **طرق تدريس العربية**، ص 40.

الأسئلة، فمثلا نجد السؤال الواحد يتضمن سؤالين، وهذا ما يجعل المتعلّم يعجز عن التفكير والإجابة في آن واحد، نذكر منها:

الشكل رقم (09): نموذج (1) للصياغة الصعبة للأسئلة [1]



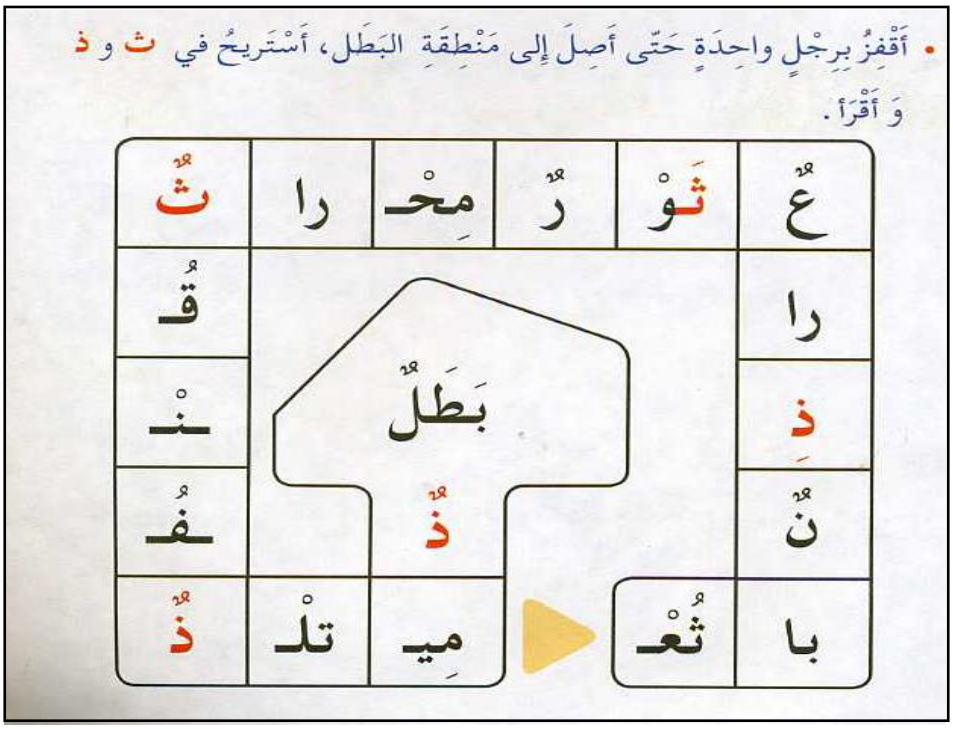
الشكل رقم (10): نموذج (2) للصياغة الصعبة للأسئلة [2]



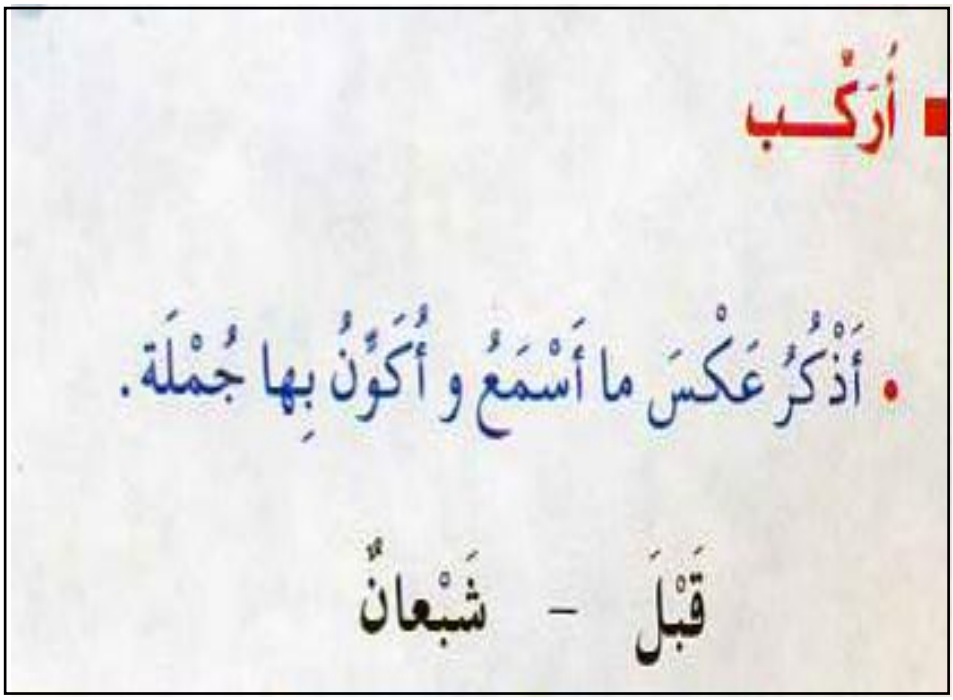
[1] بوبكر خيشان وآخرون: **اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي**، ص 47.

[2] المصدر نفسه، ص 63.

الشكل رقم (11): نموذج (3) للصياغة الصعبة للأسئلة [1]



الشكل رقم (12): نموذج (4) للصياغة الصعبة للأسئلة [2]



[1] بوبكر خيشان وآخرون: **اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي**، ص 32.

[2] المصدر نفسه، ص 21.

الشكل رقم (13): نموذج (5) للصياغة الصعبة للأسئلة [1]

هذه التمارين وردت في مجملها متدرّجة مع مادة الكتاب، لتعين المتعلّم على إعمال فكره؛ فنجدها تنتقل من السّهل إلى الصّعب، ومن المعلوم إلى المجهول.

الملاحظ أيضا أنّ هذه التمارين تسعى إلى تنشيط قدرة المتعلّم على التّحكم في البناء بشتى الطرق وإلى تنمية الملكة اللغوية والإدراك للبناء اللغوي والابتعاد عن الحفظ الأعمى والتقليد [2]، وذلك من خلال إكمال العناصر الناقصة، ترتيب الكلمات المشوشة، وصف مضمون الصور، وصل الكلمة بما يناسبها، قراءة الكلمات المتقاطعة، التدريب على التصنيف والتمييز، بناء الجمل وتركيبها وتنظيم الكلام وفق نظام لغوي منظم.

خلاصة:

لقد حاولنا في هذا الفصل أن نصف ونحلل محتوى الأنشطة التعليمية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، فتوصّلنا بذلك إلى نتائج وملاحظات لخّصناها فيما يلي:

---

[1] بوبكر خيشان وآخرون: **اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي**، ص 27.

[2] ينظر، نوال زلالي: **تقييم كتاب القراءة (اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي)**، ص 139.

1- اعتماد الطريقة التقليدية في انتقاء وتصنيف نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي والتي تقوم على ما يسمى بنظام الوحدات، مما يجعل كل مجموعة من النصوص تحتوي على موضوع واحد أو متقارب والهدف من ذلك اكتساب المتعلّم الألفاظ التي يشيع استعمالها في مجال أو في غيره.

2- من تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي نجد بعض جوانب الإصلاح فيه؛ من حيث الشكل والمضمون، ومن حيث الكمّ والنّوع (المفاهيم الموظّفة فيه).

3- تعمل النصوص على تنمية الملكة اللغوية لدى المتعلمين بإغناء زادهم اللغوي وتمكينهم أساليب العربية وتراكيبها وصيّغها.

4- اختيار البنى النحوية اختيار يهدف إلى الحصر الكمّي والنوعي للتراكيب النحوية الأساسية التي تجري في الاستعمال لدى المتعلّم.

5- الاختيار الحقيقي للمعجم يكون قائما على معايير موضوعية من شيوع، توزيع، قابلية الاستدعاء، وكذلك مراعاة المعيار النفسي والتعليمي.

6- توفّر أنشطة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي على معايير تنظيم المحتوى التعليمي.

7- تطوير المهارات اللغوية للمتعلّم، وتوفير فرص التواصل، وممارسة لغته العربية في سياقاتها المختلفة.

8- التمارين اللغوية في الكتاب هي وسيلة تقويم للمتعلمين، تسعى إلى تنشيط قدرة المتعلّم على التحكم في البناء بشتى الطرق، وإلى تنمية الملكة اللغوية للبناء الفكري، والابتعاد عن الحفظ الأعمى (الترسيخ اللغوي).

خاتمة

خاتمة:

انطلاقا من الدراسة الوصفية التحليلية للمحتوى التعليمي لأنشطة اللغة العربية في السنة الأولى ابتدائي توصلنا إلى مجموعة نتائج تجسّدت فيما يلي:

1- التعليم الابتدائي هو القاعدة الأساسية في إعداد الناشئين وتكوين شخصياتهم.

2- التعليم الابتدائي يساعد في تنمية قدرات المتعلمين، ويسمح لهم باكتساب العلوم والمعارف والتعلّمات الأساسية.

3- عرفت المنظومة التربوية في الجزائر تجديدًا وإصلاحًا متواصلًا، هذا من أجل مسايرة التغيرات الطارئة في المجتمع.

4- المحتوى التعليمي هو مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات التي تضمها المادة التعليمية، قصد تدريسها للمتعلمين، وتحقيق الأهداف المنشودة.

5- الكتاب المدرسي هو الصورة المجسّدة للمحتوى التعليمي من خلال المادة المعروضة فيه، والتي تعكس مجموعة المعلومات والخبرات التعليمية الموجّهة للمتعلمين.

6- يعدّ كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي أهم العوامل المساعدة على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة والكفاءات المستهدفة من خلال الأنشطة التعليمية التي يحتويها.

7- نصوص كتاب السنة الأولى ابتدائي للغة العربية جاءت غنّية بالألفاظ والتراكيب اللّغوية، فهي أختيرت وفق معايير اختيار المحتوى التعليمي قصد إثراء الثروة اللغوية لدى المتعلمين.

8- نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي بيّنت المجالات التعليمية التي تُنمّي خبرة المتعلّم وتزيده فهمًا لنفسه ولفضائه الزماني والمكاني الذي ينتمي إليه.

9- تنوّع نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي يدفع المتعلّم إلى حب القراءة ورغبة التعلّم، وبالتالي اتساع دائرة معارفه وزيادة ثقافته الفكرية.

10- الأنشطة التعليمية هي مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلّم والمتعلّم قصد تحقيق أهداف التدريس المنشودة.

11- خصص لمتعلمي السنة الأولى ابتدائي عدّة أنشطة تعليمية في اللغة العربية، تتوافق مع طبيعة تفكيرهم ومستواهم التعليمي (القراءة، التعبير والتواصل، المحفوظات، الألعاب القرائية).

12- من محتوى نشاط التعبير يتعلّم متعلّم السنة الأولى ابتدائي فنّ التواصل وينمّي مهارة الاستماع والكلام من خلال التحدث بلغة سليمة.

13- من محتوى نشاط القراءة يكتسب متعلم السنة الأولى ابتدائي ثروة لغوية وفكرية معتبرة، وبالتالي يتكوّن لديه رصيد لغوي.

14- من محتوى الأناشيد والمحفوظات يتمكّن متعلّم السنة الأولى ابتدائي من القدرة على الحفظ والاستظهار.

15- تجسيد معيار قابلية الاستدعاء في نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي؛ فهي نصوص تتعلق بواقع المتعلّم ومحيطه؛ فالمحتوى اللغوي فيها يزخر بالعديد من المفردات التي يسهل على المتعلّم تذكّرها واسترجاعها.

16- تنفّذ الأنشطة التعليمية للغة العربية للسنة الأولى ابتدائي من خلال نشاط أشاهد وأستمع، نشاط أستعمل وأعبّر، نشاط أستعمل و أقرأ، نشاط ألعب وأقرأ.

17- نشاط أشاهد وأستمع خصّص للكشف عن مدى تمكّن المتعلّم من تقنيات القراءة وتحكمه فيها.

18- نشاط أستعمل وأعبّر خصّص للكشف عن القدرات الفكرية لدى المتعلّم، ومدى تمكّنه من التعبير والتحدّث.

19- نشاط أستعمل وأقرأ خصّص لتنمية المهارات القرائية وتدريب المتعلّم على القراءة.

20- نشاط ألعب وأقرأ يقوم فيه المتعلّم بتعلّم لغته عن طريق اللّعب والترفيه، بممارسته للألعاب القرائية.

21- تمارين كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي تسعى إلى تنشيط قدرة المتعلّم على التحكم في البناء والتركيب، وإلى تنمية الملكة اللغوية والابتعاد عن الحفظ الأعمى والتقليد.

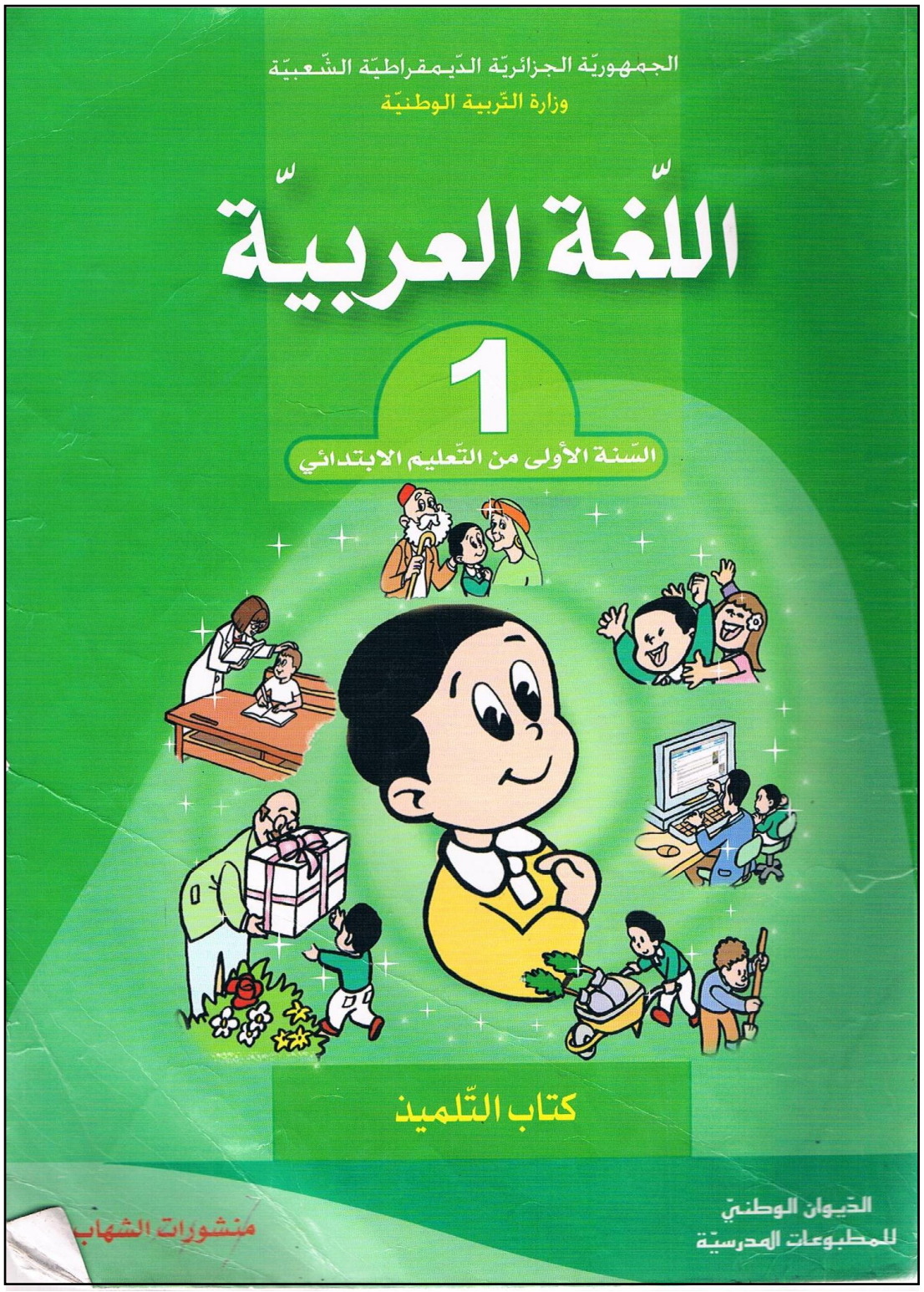
22- التقويم أداة تساعد المعلم على معرفة مدى استيعاب المتعلمين لما يُقدّم لهم من معارف قصد تحسين أدائهم وتدارك نقاط الضعف لديهم.

كانت هذه مجمل النتائج التي توصّلنا إليها في بحثنا هذا، آملين أن تكون فاتحة مساعدة لمن يودّ البحث في هذا الجانب التعليمي.

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01)



الملحق رقم (02)

جدول المحتويات

المراحل	المجال	الوحدات	عناوين الوحدات	الصفحة	التعبير الشفوي و التواصل	القراءة	الكتابة	التعبير الكتابي	المحفوظات
المرحلة الأولى	العائلة	01	رضا يقدم نفسه	08	الجملة الاسمية	كلمات دالة على أفراد الأسرة	تلوين مستطيلات	ربط صور و رسومات بمدلولات	أبي و أمي
		02	عائلة رضا	12	الجملة الاسمية	كلمات دالة على أفراد العائلة	رسم خطوط متنوعة		
		03	منزل رضا	16	الجملة الفعلية	كلمات دالة على مرافق البيت	رسم خطوط متنوعة		
		04	حول مائدة العشاء	20	جملة + ظرف مكان و زمان	كلمات دالة على الفضاء الزماني و المكاني	رسم أشكال هندسية		
المرحلة الثانية	المدرسة	01	رضا يدخل المدرسة	24	الجملة المثبتة	حرف الميم	الميم	تسمية أشياء	مدرستي
		02	أدواتي المدرسية	28	الجملة المنفية بـ : لا، ما	حرف الباء	الباء		
		03	في ساحة المدرسة	32	صيغ التشبيه (يشبه)	حرف الدّال	الدّال		
		04	رضا يراجع دروسه	36	صفات دالة على الجد	حرف التّاء	التّاء		
	الرياضة و التسلية	01	ركوب الدراجة	40	صفات و أضدادها	حرفا : الرّاء و الضّاد	الرّاء و الضّاد	الإجابة بالنفي أو الإثبات عن صور و رسومات	هيا نلعب
		02	في البادية	44	صفات التّذكير و التّأنيث	حرفا : العين و الهاء	العين و الهاء		
		03	رضا في الملعب	48	التّعجب : ما أجمل !	حرفا : السّين و الزّاي	السّين و الزّاي		
		04	في حديقة الحيوانات	52	الاستفهام : من، كيف	حرفا : الطّاء و اللّام	الطّاء و اللّام		
		05	في المزرعة	56	الاستفهام : هل ؟، أين ؟، متى ؟	حرفا : النّون و الجيم	النّون و الجيم		

4

الملحق رقم (03)

المرحلة								
المرحلة الثانية	المحيـــطي	01	رضا في السوق	60	التّعليل بـ (لأنّ)	حرفا : الشّين و الصّاد	ملء فراغات بكلمات مناسبة	شرطي المرور
		02	في المتجر الكبير	64	أسماء الإشارة : هذا، هذه، هؤلاء، ذاك، هنا، هناك	حرفا : الهمزة و الحاء		
		03	رضا في مكتب البريد	68	حروف الجر : بـ، إلى، على، في	حرفا : الفاء و الكاف		
		04	رضا في دار البلدية	72	العطف : و، ثم	حرفا : القاف و الواو		
	المحافظة على المحيط	01	تنظيف الحي	76	الذي، التي	حرفا : الغين و الخاء	ترتيب جمل	الماء
		02	رضا لن يبذر الكهرباء	80	التنبيه بـ : (ها) مع (هو، هي)	حرف : الثّاء و الذّال		
		03	ياسمينة سلمى	84	الضّمائر المنفصلة : أنا، أنتِ، أنتَ، هو، هي	حرفا : الياء و الظّاء		
		04	في الغـابة .	88	الضّمائر المتصلة	ال القمرية + مراجعة : ب، ت، ن، ث، ي	الحروف المراجعة	
المرحلة الثالثة	التضامن و المواطنة	01	زكريا المتسامح	92	الرّغبة، الغاية	ال الشّمسيّة + مراجعة : ه، ة، ه، ة، ض، ظ، د، ذ	الحروف المراجعة	قسما «المقطع الأول»
		02	زكريا يفوز .	96	الاحتمال بـ : ربما، لعل	التّنوين + مراجعة : ط، ت	الحروف المراجعة	
		03	سلمى تساعد المحتاجين	100	أسماء الأفعال : تعال، هيا، هاك، هات	مراجعة ال القمرية + س، ش، ص، ر، ز	الحروف المراجعة	
		04	رضا يحب وطنه	104	الترحيب و الاستحسان	المدّ + مراجعة : ع،غ	الحروف المراجعة	
	المواصلات و الاتصال	01	في محطة القطار	108	النهي بـ : لا	أسماء الإشارة + مراجعة : ج، ح، خ	الحروف المراجعة	القطار
		02	في نادي الأنترنيت	112	التحذير بـ : احذر و انتبه	مراجعة : ك + أسماء الإشارة	الحروف المراجعة	
	الحفلات	01	حفل آخر السنة	116	الملكيّة	قراءة فقرات + مراجعة : الهمزة، الواو، ف، ق	الحروف المراجعة	وداعا مدرستي

قائمة

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المصادر

1- خيشان (بوبكر)، بورنان (سليمان)، مدّور (محند طاهر)، فاصولي (توّاتي)، بن بسعي (محمد)، مرّاد (العربي): **اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ومنشورات الشهاب، ط2014، الجزائر، 2014م.

ثانيًا: المراجع

أ/ الكتب:

1- حثروبي (محمد الصالح): **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي**، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع (د.ط)، الجزائر، 1433هـ/ 2012م.

2- حسونة (محمد السيد): **التعليم الابتدائي في بعض الدول**، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، (د.ط) القاهرة، مصر، 1425هـ/ 2004م.

3- حمادات (محمد حسن): **المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها)**، دار الحامد للنشر والتوزيع، (د.ط)، عمان، الأردن، 1430هـ/ 2009م.

4- الدليمي (طه حسين)، الوائلي (سعاد عبد الكريم): **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، دار جدار للكتاب العالمي، ط1، عمان، الأردن، 1430هـ/2009م.

5- ذيبان (محمد): **الأساليب الفنية في تقنيات إنتاج الرسوم التعليمية واستخدامها**، دار الفكر المعاصر ط1، لبنان، 1412هـ/1992م.

6- الراجحي (عبده): **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، (د.ط)، الإسكندرية، مصر 1415هـ/1995م.

7- زلالي (نوال): **تقييم كتاب القراءة (اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي)**، (ملتقى وطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات) منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، (د.ط)، جامعة معمري، تيزي وزو، الجزائر، 1435هـ/2014م.

8- سعيد (أحمد)، بدران (شبل): **التعليم الأساسي (الفلسفة والأهداف)**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ط1، الإسكندرية، مصر، 1428هـ/2007م.

9- سلامة (عادل أبو العز)، الخريسات (سمير عبد سالم)، صوافطة (وليد عبد الكريم)، قطيط (غسان يوسف): **طرائق التدريس العامة (معالجة تطبيقية معاصرة)**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن 1430هـ/2009م.

10- سلمان (عرفات عبد العزيز): الاتجاهات **التربوية المعاصرة (رؤية في شئون التربية وأوضاع التعليم)** مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط 4، 1421هـ/2000م.

11- شحاتة (حسن): **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، الدار المصرية اللبنانية، ط6، القاهرة، مصر 1427هـ/2006م.

12- شريف (السيد عبد القادر): **التربية الاجتماعية والدينية في رياض الأطفال**، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1428هـ/2007م.

13- الصاوي (محمد وجيه)، الرشيد (حمد فالح): **التعليم الابتدائي الواقع والمأمول**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط1، الإمارات العربية المتحدة، 1419هـ/ 1998م.

14- صومان (أحمد إبراهيم): **أساليب تدريس اللغة العربية**، دار زهران للنشر والتوزيع، (د.ط)، عمان، الأردن 1430هـ/2009م.

15- طعيمة (رشدي أحمد): **مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي**، دار الفكر العربي للطبع والنشر ط1، القاهرة، مصر، 1419هـ/1998م.

16- طلافحة (حامد عبد الله): **المناهج (تخطيطها، تطويرها، تنفيذها)**، الرضوان للنشر والتوزيع، ط1 عمان، الأردن، 1434هـ/ 2013م.

17- عاشور (راتب قاسم) ، الحوامدة (محمد فؤاد): **أساليب تدريس اللغة العربية (بين النظرية والتطبيق)**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن، 1430هـ/2009م.

18- ـــــــــــــــــــــــــــــــ: **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها (بين النظرية والتطبيق)**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1430هـ/2009م.

19- عرفة (صلاح الدين محمود): **مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة (رؤى تربوية لتنمية جدارات الإنسان العربي وتقدمه في بيئة متغيرة)**، دار الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، ط1 القاهرة، مصر، 1427هـ/2006م.

20- عطية (محسن علي): **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتوجيه، ط1، عمان الأردن، 1434هـ/2013م.

21- عفيفي (محمد الهادي): **الكتاب المدرسي (فلسفته، تاريخه، تقويمه، استخدامه)**، دار الهناء للطباعة (د.ط)، مصر، 1382هـ/1962م.

22- العيسوي (جمال مصطفى): **دليل التميز في تدريس مهارات الاستماع والتحدث**، (د.د.ن)، ط1 مصر، 1425هـ/ 2005م.

23- الغرائزي (محي الدين): **تطور تعليم اللغة العربية بتونس بالمستوى الابتدائي (فيما بين 1978 1985م)، انطلاقا من تحليل وصفي للبرامج الرسمية والوثائق الأخرى**، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، طرق تعليم اللغات بتونس، (د.ط)، تونس، 1401هـ/1981م.

24- الفتلاوي (سهيلة محسن كاظم): **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1 عمان، الأردن، 1427هـ/ 2006م.

25- قدوم (محمود محمد)، السماعنة (محمد حسين): **الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية**، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، ج2، ط1، عمان، الأردن، 1435هـ/2014م.

26- محمود (عبد الرحمن كامل عبد الرحمن): **طرق تدريس اللغة العربية**، (د.د.ن)، (د.ط)، القاهرة، مصر 1426هـ 2005م.

27- مدكور (علي أحمد): **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان الأردن، 1427هـ/2007م.

28- أبو مغلي (سميح): **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**، دار البداية للنشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن، 1430هـ/2009م.

29- ـــــــــــــــــ: **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، (د.ط) عمان، الأردن، 1419هـ/1999م.

30- الهاشمي (عبد الرحمن)، عطية (محسن علي): **تحليل محتوى مناهج اللغة العربية (رؤية نظرية تطبيقية)** دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1430هـ/2009م.

31- الوكيل (حلمي): **تطوير المناهج (أسبابه – أسسه– أساليبه – خطواته – معوقاته)**، مكتبة الأنجلو المصرية، ط7، القاهرة، مصر، 1402هـ/1982م .

32- يحياوي (يوسف): **الجوانب التركيبية للجملة العربية في ديوانَي محمد العيد آل خليفة وأحمد سحنون (دراسة نحوية تحليلية)**، منشورات مخبر الدراسات اللغوية في الجزائر، (د.ط)، جامعة مولود معمري، تيزي وزو الجزائر، 1434هـ/2013م.

ب/ الوثائق التربوية:

1- خيشان (بوبكر)، بورنان (سليمان)، مدّور (محند طاهر)، فاصولي (توّاتي)، بن بسعي (محمد)، مرّاد (العربي): **دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، (د.ط)، الجزائر، رجب 1433هـ/جوان 2012م.

2- اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي: **الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جميع الشعب العلمية والأدبية)**، وزارة التربية والتعليم، (د.ط)، الجزائر، ربيع الثاني 1427هـ/ ماي 2006م.

3- وزارة التربية الوطنية: **تعلماتي الأولى**، دليل الأنشطة اللغوية والعلمية للتربية التحضيرية، (د.ط)، الجزائر (د.ت).

4- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي: **مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي**، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، (د.ط)، الجزائر، رجب 1432هـ/جوان 2011م.

5- وزارة التربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، **وضعية قطاع التربية، مسح شامل 1962–1998م**، الجزائر 1419هـ/ 1998م.

ج/ الرسائل الجامعية:

1- الآغا (سناء رشدي يحي): **صورة المرأة العربية في كتب اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا في فلسطين**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص، المناهج وطرق التدريس، جامعة الأزهر، غزة فلسطين، 1433هـ/2012م.

2- بوحملة (عمر): **الكفاءات الختامية لأنشطة اللغة العربية في نهاية المرحلة الابتدائية (دراسة نقدية وتقويمية)**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص، علوم اللسان العربي، جامعة محمد خيضر، بسكرة الجزائر، 1433-1434هـ/2012-2013م.

3- بوخنوفة (نور الدين): **دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية** مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص، اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر 1431-1432هـ/ 2010-2011م.

4- بورغداد (ميادة): **معوقات فعالية الإشراف التربوي على التعليم الابتدائي في الجزائر ضمن الاتجاهات الإشرافية المعاصرة**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص، علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 1431-1432هـ/2010-2011م.

5- بوزكري (الحفناوي): **تعليمية أنشطة اللغة العربية في القسم التحضيري بالمدرسة الابتدائية الجزائرية (دراسة وصفية تحليلية نقدية)**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص، اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 1430-1431هـ/2009-2010م.

6- بوشناف (سارة) ، بومالة (سميرة): **دور المعجم في إثراء الرصيد اللغوي للمتمدرسين (دراسة في كتاب اللغة العربية للصف الخامس ابتدائي من المدرسة الجزائرية)**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص علوم اللسان، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل، الجزائر، 1435-1436هـ/2014-2015م.

7- بوطاهري (فاطمة الزهراء): **الحصيلة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، بحث لنيل شهادة الإجازات في الدراسات العربية، مساق، اللسانيات، جامعة محمد الأول، الناظور، المغرب، 1435-1436هـ/2014 2015م.

8- حايد (فتيحة): **المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط (دراسة تحليلية نقدية)** مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص، لسانيات، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 1432 1433هـ/2011-2012م.

9- حرقاس (وسيلة): **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص، علم النفس التربوي، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 1430-1431هـ/2009-2010م.

10- الرويتعي (ماجد بن عالي): **تقويم محتوى كتاب القراءة للمستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء مهارات القراءة الناقدة**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، 1436هـ/ 2015م.

11- زايدي (فاطمة): **تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات (الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا)**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص، علوم اللسان العربي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 1429-1430هـ/ 2008-2009م.

12- السدحان (غازي بن عبد العزيز): **طرق وأساليب تدريس مقرر التجويد في المرحلة الابتدائية**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص، مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1425-1426هـ/ 2004-2005م.

13- السلمي (فهد بن محسن بن حمدان): **إسهام المدرسة في وقاية تلميذ المرحلة الابتدائية من السلوك العدواني من منظور التربية الإسلامية**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص، التربية الإسلامية والمقارنة جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1431-1432هـ/2010-2011م.

14- الشهري (محمد علي أحمد): **التربية الوجدانية للطفل وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الابتدائية**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص، العلوم الإسلامية والمقارنة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية 1429-1430هـ/2008-2009م.

15- عبابة (فاطمة): **تعليمية اللغة العربية في التعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية (كتاب السنة الأولى عينة)**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص، تعليمية اللغة العربية وتعلّمها، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 1431-1432هـ/2010-2011م.

16- عبد الحي (عبد الرحمن): **نظريات التعلم وتطبيقاتها في تعليم العربية في المدرسة الجزائرية (المرحلة الابتدائية)**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص، تعليمية اللغة العربية وتعلمها، جامعة قاصدي مرباح قالمة، الجزائر،1431-1432هـ/ 2010-2011م.

17- الغبيوي (طلال بن عبد الهادي بن غلاب): **تقويم الأنشطة الطلابية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة عفيف التعليمية**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص، المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1426-1427هـ/ 2005-2006م.

18- معوش (عبد الحميد): **درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علم النفس المدرسي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 1432-1433هـ/ 2011- 2012م.

د/ المجلات:

1- بن زاف (جميلة): **تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع 13، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، صفر 1434هـ/ ديسمبر 2013م.

2- الحاج صالح (عبد الرحمن): **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية**، مجلة اللسانيات معهد العلوم اللسانية والصوتية، ع 4، جامعة الجزائر، الجزائر، 1394هـ/1974م.

3- حاجي (فريد): **الكتاب المدرسي وبيداغوجيا الإدماج**، مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، ع 3 الجزائر، ذو القعدة- ذو الحجة 1427هـ/ يناير– فبراير 2005م.

4- حسان (الجيلالي)، لوحيدي (فوزي): **أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، ع 09، جامعة الوادي، الجزائر، صفر 1436هـ/ ديسمبر 2014م.

هـ/ المواقع الإلكترونية:

1- محمد مبخوت: **فن التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية**

http://www.elbassair.net/2012-03-05-20-54-23,04/03/2016,20:41

فهرس

الجداول والأشكال

أولا: فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	مقارنة بين مقاربات التدريس في النظام التربوي الجزائري	14
02	أنواع نصوص أنشطة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي	61
03	أنواع الجمل في أنشطة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي	67
04	إحصاء تكرار مفردات أنشطة اللغة العربية في كتاب السنة الأولى ابتدائي	70
05	إحصاء أسئلة نشاط أستعمل وأعبّر	75
06	إحصاء أسئلة نشاط أستعمل وأقرأ	76
07	إحصاء أسئلة نشاط ألعب وأقرأ	76

ثانيا: فهرس الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
01	عوامل اختيار المحتوى التعليمي	28
02	نموذج لفرع أصوغ	80
03	نموذج لفرع أتذكّر	80
04	نموذج لفرع أركّب	81
05	نموذج لفرع أميّز	81
06	نموذج لفرع أقرأ جيّدا	82
07	نموذج لفرع أرتّب	82
08	نموذج لقسم ألعب وأقرأ	83
09	نموذج (1) للصياغة الصعبة للأسئلة	84
10	نموذج (2) للصياغة الصعبة للأسئلة	84
11	نموذج (3) للصياغة الصعبة للأسئلة	85
12	نموذج (4) للصياغة الصعبة للأسئلة	85
13	نموذج (5) للصياغة الصعبة للأسئلة	86

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

المحتويات	الصفحة
مقدمة	**أ – ج**
مدخل: التعليم الابتدائي في ظل إصلاحات المنظومة التربوية في الجزائر	**4–15**
1- مفهوم التعليم الابتدائي	5
2- أهمية التعليم الابتدائي	6
3- مقاربات التدريس في الجزائر بعد الاستقلال من الاحتلال الفرنسي (بعد 1962م)	8
3-1- المرحلة الأولى: التدريس وفق المقاربة بالمضامين (1962م/1979م)	8
3-2- المرحلة الثانية: التدريس وفق المقاربة بالأهداف (1980م/2003م)	9
3-3- المرحلة الثالثة: التدريس وفق المقاربة بالكفاءات (من 2003م إلى يومنا هذا)	10
4- دواعي إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر	11
4-1- على المستوى العالمي	12
4-2- على المستوى الوطني	12
4-3- على مستوى المدرسة الجزائرية	12
5- مقارنة بين مقاربات التدريس (المضامين، الأهداف، الكفاءات) في النظام التربوي بالجزائر	14
الفصل الأول: المحتوى التعليمي، اختياره وتنظيمه	**16–52**
تمهيد	17
أولاً: المحتوى التعليمي	17
1- مفهوم المحتوى التعليمي	17
2- مكونات المحتوى التعليمي	18
2-1- الحقائق	18
2- 2- المفاهيم	19
2- 3- التعميمات	20
2- 4- النظريات	20
2- 5- القوانين	20
3- عوامل اختيار المحتوى التعليمي	21
3-1- العوامل الخارجية	21
3-1-1- الأهداف	21

3-1-2- مستوى المقرّر	21
3-1-3- الوقت	22
3-2- العوامل الداخلية	22
3-2-1- اختيار النمط اللغوي	22
3-2-2- اختيار مفردات المواد اللغوية	23
4- معايير تنظيم المحتوى التعليمي	29
4-1- التدريج الطولي	29
4- 2- التدريج الدوري	30
4-3- التدريج النحوي	30
4-4- التدريج الموقفي	31
4-5- التدريج الوظيفي	31
ثانيًا: الكتاب المدرسي	32
1- مفهوم الكتاب المدرسي	32
2- علاقة الكتاب المدرسي بالمحتوى التعليمي	34
3- أهمية الكتاب المدرسي في التعليم	34
4- عناصر الكتاب المدرسي	35
4-1- النصوص	36
4- 2- الصور والرسوم	37
4-3- التمارين اللغوية	38
5- أسس تأليف الكتاب المدرسي	39
5- 1- الأساس الاجتماعي والثقافي	39
5- 2- الأساس التربوي الفلسفي	39
5-3- الأساس السيكولوجي	40
5- 4- الأساس العلمي	40
6- وظائف الكتاب المدرسي	41
6-1- الوظيفة الإخبارية	41
6- 2- الوظيفة التعليمية أو التكوينية	41
6- 3- الوظيفة التقويمية	42
6-4- وظيفة ما بين الحياة اليومية والمهنية	42

ثالثًا: الأنشطة التعليمية	42
1- مفهوم الأنشطة التعليمية	42
2- أنواع الأنشطة التعليمية في اللغة العربية	43
2- 1- نشاط التعبير	43
2- 2- نشاط القراءة	45
2- 3- نشاط الأناشيد والمحفوظات	45
3- معايير اختيار محتوى أنشطة اللغة العربية	46
4- الأهداف الخاصة بأنشطة اللغة العربية	46
4- 1- في نشاط التعبير الشفهي	46
4- 2- في نشاط القراءة	47
4-3- في نشاط التعبير الكتابي	48
4- 4- في نشاط الأناشيد والمحفوظات	48
رابعًا: منهجية التقويم	49
1- مفهوم التقويم	49
2- أنواع التقويم	49
2-1- التقويم الأولي	50
2- 2- التقويم التكويني	50
2- 3- التقويم التحصيلي	50
3- أشكال التقويم	51
خلاصة	51
الفصل الثاني: المحتوى التعليمي لأنشطة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي	**53-87**
تمهيد	54
أولًا: عرض كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي	54
1- التعريف بكتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي من حيث البيانات العامة والإخراج	54
2- التعريف بكتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي من حيث المضمون	56
2- 1- المقدّمة	56
2- 2- الفهرس	56
2- 3- كيفية استعمال كتاب اللغة العربية	56

2- 4- معجم مصوّر	56
ثانيًا: دليل استعمال كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي	57
1- توزيع الأنشطة التعليمية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي	57
1- 1- المرحلة التمهيدية	57
1- 2- مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة	57
1- 3- مرحلة القراءة الفعلية	57
2- كيفية تنفيذ أنشطة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي	58
2- 1- نشاط أشاهد وأستمع	58
2- 2- نشاط أستعمل وأعبّر	59
2- 3- نشاط أستعمل وأقرأ	59
2- 4- نشاط ألعب وأقرأ	59
ثالثًا: المحتوى التعليمي لأنشطة اللغة العربية في كتاب السنة الأولى ابتدائي	60
1- النصوص التعليمية	60
1- 1- نصوص التعبير والتواصل	60
1- 2- نصوص القراءة	64
1-3- نصوص المحفوظات	66
2- المستوى النحوي	67
3- المستوى المعجمي	68
3-1- معيار الشيوع	69
3- 2- معيار التوزيع	71
3-3- معيار قابلية الاستدعاء	71
3- 4- المعيار النفسي والتعليمي	72
رابعًا: التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي	73
1- إحصاء التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي	74
1-1- نشاط أستعمل وأعبّر	74
1- 2- نشاط أستعمل وأقرأ	75
1-3- نشاط ألعب وأقرأ	76
2- تحليل النتائج الإحصائية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي	77
2-1- التقسيم والتوزيع	77

2- 2- التنظيم	79
2-3- الصّياغة	83
خلاصة	86
خاتمة	**91-88**
قائمة الملاحق	**95-92**
قائمة المصادر والمراجع	**105-96**
فهرس الجداول والأشكال	**108-106**
فهرس الموضوعات	**114-109**