الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -

جامعة البويرة

كلية اللّغات والآداب

قسم :اللغة والأدب العربي
التخصص:دراسات أدبية

دراسة وصفية تقويمية لـ" كتاب السنة الثانية ابتدائي" في إطار إصلاحات الجيل الثاني

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي

من إعداد الطالبتين:
- سرخان بشير
- عليليش عبد الحليم

تحت إشراف الأستاذ:
مليكة عزيزي

لجنة المناقشة

.....رئيسا
.....مناقشا
مليكة عزيزي.....مشرفا

السنة الجامعية 2016– 2017

شكر وتقديـــر

نتوجه بكل عبارات الشكر والتقدير والامتنان لأستاذتنا المشرفة

"عزيزي مليكة " التي كان لها الفضل الكبيرفي قيام هذا

البحث وبعثه إلى الوجود،وعلى صبرها معنا

وسعة تفهمها،وسمو تواضعها

وعلى وقتها الثمين كذلك، الذي أنفقته في سماعنا

وتوجيهنا و تصويب أخطائنا،وهفواتنا على حساب

انشغالاتها العلمية الكثيرة

حفظها الله وأدامها منارة تنير دروب البحث والباحثين

الفهرس

كلمة شكر.....

فهرس المحتويات.....

مقدمة.....أ- ب - ج

مدخل: تحديد المفاهيم

1. المنهاج.....5

أ. التعريف اللغوي.....5

ب. التعريف الإصطلاحي.....5

ج. التعريف الإجرائي.....6

2. الإصلاح التربوي.....7

أ. التعريف اللغوي.....7

ب. التعريف الإصطلاحي.....8

ج. التعريف الإجرائي.....9

الفصل الأول: نظرة بانورامية لتاريخ المنظومة التربوية

I. مراحل الإصلاح التربوي.....11

1. المرحلة الأولى 1962/1970.....12

2. المرحلة الثانية1970/1980.....14

3. المرحلة الثالثة1980/1990.....15

4. لمرحلة الرابعة1990/2002.....17

5. المرحلة الخامسة2003 إلى يومنا هذا.....18

1.5 إصلاحات الجيل الثاني.....23

1.1.5 عرض حول منهاج الجيل الثاني.....24

أ. مدخل.....24

ب. جديد مناهج الجيل الثاني.....25

ج. المفاهيم المتداولة.....28

د. أهم الردود والإشكاليات التي نتجت عنه.....29

خلاصة.....34

الفصل الثاني: دراسة الكتاب من حبث اللغة والصورة

تمهيد.....37

1. تعريف الكتاب المدرسي.....38

أ. التعريف اللغوي 38

ب. التعريف الاصطلاحي.....38

2. وصف كتاب السنة الثاني من التعليم الابتدائي.....41

أ. بطاقة عن الكتاب.....41

ب. الجانب المادي للكتاب.....42

- التحليل السيميولوجي للصورة في الكتاب المدرسي.....45

1.3 الصورة.....45

1.1.3 تعريف الصورة 45

أ. التعريف اللغوي.....45

ب. التعريف الاصطلاحي.....46

2.1.3 الصورة في التعليم 47

3.1.3 الصورة في العملية التعلمية التعليمية.....50

4.1.3 إدراك الصورة عند المتعلم.....50

5.1.3 الصورة وسيلة تعليمية تعلمية.....54

- شروط اختيار الصورة.....55
- إيجابيات الصورة التعليمية.....56
- التحليل.....64

2.3 في مجال المضمون.....64

1.2.3 تعريف النص 65

أ.التعريف اللغوي.....65

ب. التعريف الاصطلاحي.....65

2.2.3 أنواع النصوص.....66

أ. النص الأدبي 67

ب. النص العلمي.....67

3.2.3 التحليل.....68

أ. زاوية الالفاظ والتراكيب.....68

ب. أنواع الأفعال المستعملة في النصوص.....73

ج. القواعد اللغوية.....74

خاتمة 76

ملاحق.....78

قائمة المصادر والمراجع.....86 – 91

يعدّ الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التعليميّة استعمالا في المؤسسات التربوية، إذ تعتمد عليه المواد الدراسية في مختلف مراحل التعليم، فهو يعد الركيزة الأساسية في عملية التعليم والتعلم فهو المرجع الرئيسي الذي يسقي منه التلميذ معلوماته أكثر من غيره، ولما رأينا هذه الأهمية الباهظة والمكانة العليا التي ارتقى فيها الكتاب، حاولنا دراسة كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي لنعرف غثّه وسمينه سلبياته وإيجابياته.

لهذا جاء عنوان البحث « دراسة وصفية تقويمية لكتاب السنة الثانية ابتدائي في إطار إصلاحات التربوية " الجيل الثاني" »، متسلحين في ذلك بالمنهج الوصفي ، وفي أثناء تغطيتنا قمنا بإنجاز مجموعة من الفصول، رأيناها ضرورية لضمان شمولية البحث وفي مايلي أهم محتوياتها.

– المدخل: وقد خصصناه لتحديد المفاهيم [المنهاج والإصلاح التربوي]

– الفصل الأول: وقد جاء تحت عنوان« نظرة شاملة لتاريخ المنظومة التربوية » ، وفيه قمنا بتقديم لمحة عن مراحل الإصلاح التربوي الذي مرّ بها النظام التربوي الجزائري كما تناولنا فيه إصلاحات الجيل الثاني وتقديم عرض حول مناهج الجيل الثاني

– الفصل الثاني:

بعد التطرق إلى تاريخ المنظومة التربوية بالتنظير، سنعمل في هذا الفصل وهو فصل تطبيقي والذي حمل عنوان" دراسة الكتاب من حيث اللغة والصورة "، وبعد هذا الفصل نجد خاتمة البحث والمراجع والملاحق التي رأيناها ضروريّة.

ساقنا هذا إلى طرح الإشكاليّة الرئيسية التّالية:

إلى أيّ مدى وُفِّقت إصلاحات الجيل الثاني في تطوير الكتاب المدرسي؟

تفرعت عن هذه الإشكالية الرئيسة إشكالية ثانوية تمثلت في:

هل مادة الكتاب ومحتواه مناسبة الى حد بعيد مستوى التلاميذ في هذه المرحلة المهمة بالنسبة لمساره التعلمي؟

وقد وضعنا لذلك عدّة فرضيات من أجل بلوغ الهدف المسطّر لهذه الدراسة وهي :

– مضامين ولغة الكتاب تراعي مستوى التلاميذ.

– الكتاب يلاءم البيئة الاجتماعية للتلميذ، وينمّي عن رغبة في الارتقاء بمستوى التعليم.

كما يهدف البحث إلى:

– قياس مدى تحقيق الكتاب المدرسي من صورة ولغة للأهداف الموضعة له.

– معرفة مدى قدرة هذا الكتاب في تكوين التلميذ لغويا ومعرفيا

– معرفة مدى مناسبة الطريقة المتبعة في وضع عناصر الدرس.

أمّا أسباب اختيار الموضوع:

– محاولة أن نحرز قصب السبق في دراسة كتاب الجيل الثاني.

– المساهمة في إثراء النقاش الذي حدث حول كتاب الجيل الثاني.

– طريقة الكتاب أثارت اهتمامي من حيث أنّه كتاب موحد

أمّا الأسباب الموضوعية:

فتتمثل في ظهور الصورة كمناوىء للغة، فأردنا أن نتناولها بالدراسة ووجدنا ضالتنا في كتاب السنة الثانية ابتدائي فكانت حصة الأسد لها من أهمية

وقد تم الاستعانة بجملة من الكتب والمقالات لعل من أهمها كتاب " خولة طالب إبراهيمي" (الجزائريون والمسألة اللغوية)، و كتاب " المدرسة الجزائرية حقائق وإشكالات" لعبد القادر فوضيل، وكتاب " لرهانات وانجازات" لأبو بكر بن بوزيد، وكتاب " حياة الصورة" **لريجيس دوبري**.

مدخل

تحديد المفاهيم:

I. المنهاج:

أ. التعريف اللّغوي:

جاء في معجم القواميس العربية(لسان العرب[1]، القاموس المحيط[2]) نهج الرجل نهجاً أي انبهر، كما تستخدم كلمة النهج أو المنهاج بمعنى الطريق الواضح أو الطريق المستقيم.

وعن الحقّ تعالى في سورة المائدة الآية 48 ﴿لِكُلٍ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شَرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾ وعن ابن عباس رضي الله عنهما « لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلّم حتى تركّكم على طرق ناهجة».

ومنه فالمنهاج هو الطريق، والاتجاه الواضح والبيّن والمحدّد.

ب. التعريف الاصطلاحي:

مفهوم المنهاج مفهوم زئبقي لا نستطيع حصره أو الإمساك به في مفهوم واحد فكل يعرفه حسب مشاربه وخلفياته الفكرية، ولعلّ المتتبع لهذا المصطلح يجد أنّه شهد تطوراً واختلافاً بين تعريف المتأخرين والمتقدمين وهذا راجع إلى النهضة التي شهدها حقل التربية على مرّ العصور: فالتعريف القديم للمنهاج أنه: « عبارة عن المواد الدراسية أو المعلومات أو الحقائق

---

[1]– الفيروز أبادي، القاموس المحيط مادة نهج، تحقيق أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد، دار الحديث القاهرة،2008، ط1، ص1656.

[2]– ابن منظور، لسان العرب مادة نهج، دار بيروت للطباعة والنشر، لبنان، ط3، المجلّد السادس، ص4555.

مدخل

والمفاهيم التي تعمل المدرسة عل إكسابها للتلاميذ»[1] لكن هذا المفهوم ركّز فقط على عملية تزويد التلاميذ بالمعلومات فقط، وأهمل عدّة جوانب كطريقة التفكير واكتساب المهارات، أمّا المفهوم التقدّمي أو الحديث للمنهاج «هو مجموع من الخبرات التربوية التي تهيّؤها المدرسة للتلاميذ بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، نمو في جميع الجوانب (العقلية، الاجتماعية، الجسميّة، النفسيّة، الفنيّة) نمو يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويعمل عل تحقيق الأهداف والغايات التربوية المنشودة»[2]، فالمنهج بمفهومه الحديث هو أكثر دلالة من المفهوم القديم حيث أشار إلى أنه تخطيط للعمل البيداغوجي تقوم به المدرسة و يهدف أولا إلى نمو التلاميذ نمواً كاملاً و ثابتاً إلى تحقيق الأهداف والغايات التربوية المنشودة.

التعريف الإجرائي:

من خلال استطلاع الوثائق الرسمية للإصلاحات التربوية التي انطلقت من الموسم الدراسي 2017/2016 فإنّ المنهاج هو عبارة عن وثيقة رسميّة خاصة يعد ربطه بالقانون التوجيهي رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، يحمل مجموع الغايات والملامح والقيم التربوية ومجموع المحتويات للمواد التعليمية بالإضافة إلى توجيهات عن طرائق التدريس(وضعيات مشكلة انطلاقة) والوسائل المستخدمة في ذلك.

وعليه فإن التعريف الإجرائي الذي اعتمدناه مأخوذ من الوثائق الرسمية للإصلاحات التربوية الجزائرية كوثيقة« المرجعية العامة للمناهج، ووثيقة الدليل المنهجي لإعادة المناهج ووثيقة

---

[1]- موسى فؤاد، المناهج (مفهومها،أسسها،عناصرها، تنظيماتها)، المنصورة، مصر، زهرة المدائن للخدمات العلمية لسنة2002، ط1، ص31.

[2]- المرجع نفسه، ص31.

مدخل

الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي». وذلك لضمان موضوعية البحث ومصداقيته.

من خلال ما سبق فإنّ التعريف المتبنّى للمنهاج هو أنه « خصلة شاملة للتجارب التعليمية المنظمة، وكافة التي يمكن أن يتعرض لها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة ويشمل على الأهداف المتمثلة في ملامح الخروج والمحتويات التعليمية والقيم، كما يحتوي عل طرائق التدريس والوسائل المستخدمة»

فهو إذن كل ما تقدّمه المدرسة وتشرف عليه قصد تحقيق أهداف وتطلعات المجتمع.

2. الإصلاح التربوي :

التعريف اللّغوي: جاء في القاموس المحيط« الصلاح ضدّ الفساد... وأصلحه ضدّ أفسده، واستصلح ضدّ استفسد.»[1]

أما في لسان العرب فإنّ«مادة صلح من الإصلاح وهو ضد الفساد والإصلاح هو نقيض الإفساد،والإصلاح عكس الإستفساد، ومنه أصلح الشيء بعد فساده أي أقامه، وأصلح الدابة أي أحسن إليها فصلحت»[2]

ومنه فإنّ الإصلاح هو تغيير شيء بعد فساده أو تعديله بينما إصلاح التعليم هو تغيير واسع يشمل تغيير النظام التعليمي نحو الأحسن.

[1]– الفيروز أبادي، القاموس المحيط،مادة صلح،ص939.

[2]– ابن منظور، لسان العرب مادة صلح، ص2479.

مدخل

التعريف الاصطلاحي:

يرى "**عبد القادر فوضيل**" في كتابه" **المدرسة الجزائرية حقائق وإشكالات**" «أنّ الإصلاح التربوي يعني التغيير الجذري لبنية النظام والتجديد الكلي للأسس التي يقوم عليها والعناصر السياسة التي توجهه»[1]

أما "**حسين البيلاوي**" فيرى في كتابه" الإصلاح التربوي في العالم الثالث" أن عملية الإصلاح التربوي « تشير عادة إلى عملية التغيير في النظام التعليمي أو جزء منه نحو الأحسن وغالباً ما يتضمن هذا المصطلح معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية »[2]

ومهما كان الاختلاف حول المفهوم فإنّه يشير إلى حدوث تغيير، والانتقال من حالة ووضع لم يعد صحيحاً إلى حالة ووضع أكثر صحّة وانسجاماً مع المعطيات الجديدة.

بينما يرى "**مصطفى محسن**" في كتابه" **المسألة التربوية**" أن الإصلاح التربوي هو « إدخال بعض العناصر الجديدة نظريا أو منهجيا، والاستفادة منها في تجديد وإنعاش وإعادة بناء بعض الأساليب والطرائق الفنيّة والممارسة بهدف اغناء الخبرة التربوية في قطاعات أو ميادين تربوية محدّدة»[3].

فمن خلال ما سبق يتّضح أن عملية الإصلاح التربوي هي سياسة تقوم بها الدولة (الأجهزة الرسمية) تمس المدرسة وتهدف إلى إحداث تغيّرات عليها والانتقال من حالة ووضع لم يجد نفعاً

---

[1]– عبد القادر فوضيل، المدرسة الجزائرية، حقائق وإشكالات جسور للنشر و التوزيع، الجزائر،2005، ط1، ص63.

[2]– حسن حسين البيلاوي، الإصلاح التربوي في العالم الثالث، عالم الكتب، القاهرة،1998، ص32.

[3]– مصطفى محسن، المسألة التربوية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب2002، ص58.

مدخل

إلى حالة ووضع أكثر صحّة وتأقلما مع التطورات الجديد وتعكس تطلعات المجتمع واتجاهاته الفكرية.

التعريف الإجرائي:

الإصلاحات التربوية كما تناولها هذا البحث يقصد بها مجموعة من الإجراءات والتدابير التي تبنّتها وزارة التربية الوطنية في النظام التربوي الجزائري سواءً من حيث المحور البيداغوجي والمعرفي أو المحور القيمي (القيم)، والتي انطلقت مع بداية الموسم الدراسي 2017/2016 وتهدف إلى تحسين النظام التعليمي والرفع من مستوى التحصيل العلمي.

الإصلاح التربوي:

عرف القرن العشرين تسارعاً رهيباً، في ثورة العلم والمعرفة كما عرف تحولات عميقة تمثّلت في عصر المعلومات وثورة الاتصالات، وأمام التسارع الرهيب الذي يعيشه القرن العشرين خاصة في مجالي العلم والمعرفة، لم تجد المجتمعات حلاً أمامها سوى المدرسة لمواجهة هذه التحدّيات المفروضة عليها حيث على تغيير مناهجها و إصلاح منظومتها التربوية من أجل خلق وتكوين فرد قادر على مواكبة هذا التطور وعليه اتّخذت الجزائر قرارها بإصلاح منظومتها التربوية.

وفي هذا الصدد سنخصّص هذا الفصل للتعريف بأهم مراحل الإصلاحات التي شهدتها المدرسة الجزائرية مع التركيز على الإصلاحات الأخيرة سنة 2000-2003 وكذلك إصلاح ما عرف بمنهاج الجيل الثاني مع تقديم عرض أو تقرير حول الجيل الثاني(جديده، ومفاهيمه وأهم الردود والإشكاليات التي نتجت عنه).

1. مراحل الإصلاح التربوي:

قبل أن نتطرق إلى آخر إصلاح قامت به وزارة التربية لا بأس أن نعطي لمحة سريعة على مراحل الإصلاحات الجزائرية ونحدّد أهم المحطّات الإصلاحية

حيث وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال تعاني من مشاكل عديدة من التخلف الاجتماعي(جهل، أميّة، فقر، أمراض)، ومنظومة تعليمية أجنبية بعيدة كل البعد عن واقعها من حيث الغايات والمبادئ والمضامين، لهذا كان عليها أن تواجه هذه المخلفات التي تركها

الاستعمار الفرنسي بما فيها العمل على بناء الدولة الجزائرية على تسيير شؤونها وإعادة نظمها السياسية والاقتصادية والاجتماعية وخاصة التربوية.

وفيما يلي تلخيص لأهم المراحل الإصلاحية التربوية

1-1- المرحلة الأولى من 1962 إلى 1970:

في هذه المرحلة كان لابد من تغيير النظام التربوي بمنظومة تعبر عن خصوصية الشعب الجزائري، لأنه لا يخف أن المنظومة التربوية الجزائرية في تلك الفترة كانت منطومة غربية غريبة

ويمكن أن تعتبر هذه المرحلة أيضا بأنها فترة انتقالية حيث سادتها عدّة نقائص، وذلك لثقل المخلفات الاستعمارية من جهة والنزاعات السياسية حول السلطة من جهة، ناهيك عن قلة الموارد البشرية والمادية كل هذا جعل عجلة الإصلاح تسير باحتشام.

ويمكن اعتبارها من جهة ثانية أنه أصعب دخول مدرسي في تاريخ الجزائر فكان ميدان التربية في الجزائر تتميّز بـ:

- منظومة تربوية غربية بمضامينها و مهامها و تنظيمها
- عدد ضئيل من المتمدرسين بالنسبة لحاجيات و طموحات مجتمع حديث.
- نسبة الأميّة تفوق 85 %.[1]

[1]- المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي، ملخص الوثيقة القاعدية، الجزائر، مارس 1998،ص9.

لهذا تعد هذه المرحلة مرحلة حسمة وصعبة في المنظومة التربوية لأنها تتطلب إعادة المدرسة إلى حجر الشعب واستقبال جميع أبنائه دون تمييز الذين كانوا محرومون من الدراسة في عهد الاستعمار.

كما تمّ تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم في 15-09-1962 حيث كانت البداية بإجراءات تخص السيادة الوطنية ومن أهم هذه الإجراءات:[1]

1. ترسيم تعليم اللّغة العربية والدين الإسلامي في مناهج التعليم.
2. توجيه عناية لدروس التاريخ وتصحيح مسار تدريس هذه المادة.
3. تكثيف الجهود الرامية إلى توفير إطارات التعليم التي كان توفيرها يشكل عبئاً ثقيلاً على الدولة نتيجة الفراغ الذي تركه المعلمون الفرنسيون المرحّلون.

وتعدّ هذه الإجراءات بمثابة أرضية خصبة لبناء مدرسة جزائرية خالصة تهدف لتحقيق تطلّعات وأمال الشعب الجزائري.

ومن أجل تجسيد هذه الإصلاحات انطلقت الدولة الجزائرية في « تعريب المراحل الأولى من التعليم الابتدائي حيث تقرر تعريب الأولى ابتدائي سنة 1965، ثم السنة الثانية سنة 1967، وهكذا إلى أن تم تعريب التعليم الابتدائي كاملا، كما تم تعريب الأدب والمواد الاجتماعية»[2]

---

[1]- عبد القادر فضيل، المدرسة الجزائرية حقائق وإشكالات، ص27.

[2]- بوفلجة غياث، التربية ومتطلباتها، ديوان المطبوعات الجزائرية،1993،ص33.

* **الجزأرة:** وتعني إزالة آثار العناصر الداخلية الوافدة من المجتمعات والثقافات التي لا تمت بصلة للمجتمع الجزائري، كما تعني جزأرة نظام التعليم ومناهجه والبعد عن الاستعارة من المجتمعات الأخرى، وجزأرة الإطارات بمعنى الاعتماد على أبناء البلد.

وعموما تميّزت هذه المرحلة بالعمل على ديمقراطية التعليم ومجانيته وثانيا سياسة التعريب وثالثا عملية الجزأرة* .كما أصبح جميع الأطفال الجزائريين يدرسون لغتهم الوطنية وكذلك تاريخ الجزائر وجغرافيتها والتربية الإسلامية والقرآن الكريم.

1-2- المرحلة الثانية من 1970 إلى 1980:

في هذه المرحلة واصلت المدرسة الجزائرية مسيرة اصلاح المدرسة بحثا فيها عن مدرسة أصيلة تعبر عن تطلعات الشعب الجزائري وأماله.

وقد عرفت هذه المرحلة تطور في الأقسام المعربة وتراجع في الأقسام المزدوج كما يوضحه الجدول التالي:[1]

التعليم	المجموع	المعربون	النسبة
المتوسط	480646	225314	%49.9
الثانوي	108581	61590	%56.7
التقني	11806	1000	%08.5
المعاهد التكنولوجية للتربية – إبتدائي	8230	7217	%87.7
المعاهد التكنولوجية للتربية – متوسط	2966	2276	%76.7

جدول يوضح تطور نسبة المعربين في المدرسة الجزائرية 1977/1976.

[1]- خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية،ترجمة محمد حياتن، دار الحكمة، الجزائر،2007، ص136.

ويتبين من خلال الجدول أن نسبة المعربين في كل الأصناف حققت نسباً مقبولة،عدا التعليم التقني لظروف مرتبطة بطبيعة المواد التقنية وصعوبة تعريبها في تلك الفترة. كما عرفت هذه المرحلة تسجيل تقدم ملحوظ في السنة الدراسية 1970 حيث كان عدد المسجلين(232000) تلميذ، لكن مع مطلع السنة الدراسية 74/73 أصبح عدد المسجلين (420000)[1].

إنّ هذه الإحصائيات لا تحتاج إلى تعليق للدلالة على نمو وتطور التعليم من خلال فتح وتقريب المدارس والثانويات لأبناء الجزائر في فترة وجيزة من عمر الدولة الجزائرية.

كما تميّزت هذه الفترة بصدور أمرية 16 أفريل 1976* [2] بتنظيم التربية والتكوين بالجزائر ،وإدخال إصلاحات على النظام التربوي، كما كرّست الطابع الإلزامي ومجانية التعليم، وقد شرع في تطبيقها ابتداءً من السنة الدراسية 1980-1981 وهو ما عُرف بنظام المدرسة الأساسية.

1-3- المرحلة الثالثة من 1980 إلى 1990:

لاقت فكرة إلزامية التعليم ومجانيته أنظار وترحيب الكثير من رجال الفكر لأنهم يرون فيها تحريك للمياه الراكدة في مجال التربية والتعليم. وفي هذا الصدد يقول "**عبد الرّزاق قسُّوم**" في كتابه "**تأملات في أهداف المدرسة الجزائرية الأساسية**" « ونعتقد أن المدرسة الأساسية بفضل

---

[1] – KHALIL-CHAIB,plaidoyer pour une école créatrice de renaissance,musk ,editions alger,2002,p119.

[2] – ينظر: عيسى بوسالم، مراحل تطور النظام التربوي في الجزائر، فعالية الملتقى الدولس labecom، سطيف ،أفريل،2005، ص24.

وحدة مناهجها الصحيحة الواضحة والبعيدة عن كل شعارات الديماغوجية والإستهلاك الفوري العاطفي»[1]

كما عرفت هذه المرحلة تنظيم النصوص التشريعية و التنظيمات النظرية الخاصة بإصلاحات قطاع التربية من خلال أمرية 16 أفريل حيث حدّدت المبادئ الأساسية التربوية فكانت هذه المبادئ محددة في المادة الثانية من الأمرية:[2]

* رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية والإسلامية والمبادئ الإشتراكية هي:

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة.
- اكتساب المعارف العامة والعلمية والتكنولوجية.
- تنشئة الأجيال على حب الوطن.

فهذه المبادئ سعت الأمرية إلى تجسيدها في النظام التربوي على الرغم من الصعوبات التي كانت تعيشها المدرسة الجزائرية.

وإجمالا يمكن القول أنّ أهم خصائص وغايات المدرسة الأساسية أنّها مدرسة موحدة تضمن لكل الأطفال الجزائريين تربية متكاملة تساعد على النمو الشامل لشخصية الطفل من جوانبها

[1]–عبد الرزاق قسوم، تأملات في أهداف المدرسة الجزائرية، وزارة التربية والتعليم الأساسي، الجزائر،مارس/أفريل 1982، عدد 2،ص13.

[2]– ج.ج.د.ش–أمر 76–35 مؤرخ في 16–04–1976 ، الجريدة الرسمية، عدد 33، السنة 23،13–04–1976.

المختلفة، كما أنها تربية إلزامية تدوم تسع سنوات، إضافة على أنها مدرسة وطنية ترتكز على القيم العربية والإسلامية وعلى التراث الثقافي.

1-4- المرحلة الرابعة من 1990 إلى 2002:

إنّ أهم ما ميّز هذه المرحلة هي التحولات التي عرفتها الجزائر بداية بإقرار التعددية الحزبية،أي الانتقال من الأحادية إلى التعدديّة،هذا من الجانب السياسي أمّا من الجانب الاقتصادي فقد شهد هو أيضا تحولات كظهور مفاهيم ومصطلحات جديدة مثل اقتصاد السوق والاقتصاد الحر. كل هذه التحولات كان لابدَّ أن تنعكس على المنظومة التربوية حتى تتلاءم مصطلحاتها ومفاهيمها المتداولة مع الواقع.

ومن هنا كانت المناداة بإصلاحات تمس المنظومة التربوية تلبية لمتطلبات المجتمع في تحقيق التنمية المنشودة.« فبعد عقد من الزمن على تطبيق المدرسة الأساسية نسجل عدم تحقيق كل المبادئ و الغايات و الأهداف التي تطمح لها المدرسة الأساسية»[1]

لكن رغم ما تم تسجيله من نقائص في المنظومة التربوية في الجزائر سواء من حيث عدم تطبيق الأهداف والغايات، أم من حيث غياب الانسجام بين التعليم الأساسي والثانوي، إلا أنه لا يمكن في الوقت نفسه أن نتجاهل التطور الكبير في نسبة التمدرس التي وصلت إليها المدرسة الجزائرية.

[1]- ج.ج.د.ش. النشرة الرسمية الوطنية، منشور رقم 1533 مؤرخ في 11 مارس 1992 يتعلق بإعادة هيكلة التعليم الثانوي ص05.

1-5- المرحلة الخامسة من 2003 إلى يومنا هذا:

من خلال عرض لأهم المراحل التي مسّت النظام التربوي الجزائري، يمكن القول أن الجزائر حقّقت من خلال التحسينات والإصلاحات التي تم إدراجها على المنظومة التربوية خلال ما يربوا عن أربعة عقود من الزمن مجموعة من الإنجازات يمكننا أن نلخصها فيما يلي:

- تحقيق مستوى عالي من حيث ديمقراطية التعليم ومجانيته وتقريب المدرسة والجامعة من كل مواطن.
- بنية قاعدية لهياكل تربوية ضخمة من مدارس ومتوسطات وثانويات وجامعات ومعاهد للبحث والتوثيق من 364 متوسطة و39 ثانوية في 1962 إلى 5484 متوسطة و1699 ثانوية[1]

وهذه جزء من أهم الإنجازات التي تمت خلال هذه العقود الماضية من التحسين والإصلاح في النظام التربوي الجزائري، إلا أنّ عملية التغيير سمة من سمات الحياة، والنظام التربوي كجزء من منظومة المجتمع والمعبر عن آمالها وطموحاتها يجب أن يكون دوما يهدف إلى تحقيق تطلعات الشعب باعتباره جزء من المجتمع .

فالمنظومة التربوية كغيرها من المنظومات تتأثّر بكل النتائج الناتجة عن التفاعلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المحيطة بها محليا ودوليا، فمثلا الانفتاح السياسي الذي حصل في الجزائر سنة 1989 تطلب ضرورة أن يتغير النظام التربوي ، ليستجيب لمرحبة جديدة،فلا يمكن

[1]- أبو بكر بن بوزيد، رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر،2009، ص317.

أن تتكلم المناهج الدراسية على الأحادية السياسية(الحزب الواحد) و الاقتصاد الموجه والتلميذ لا يجد ذلك في الواقع.

هذا كلّه ناهيك عن محتوى البرامج التعليمية تتغيّر و تتبدّل من زمن لآخر، فالتعليم في الجزائر تبنى في وقت مضى المقاربة بالأهداف لإيصال محتوى المناهج للتلاميذ ،لكن هناك مقاربة جديدة ظهرت تهتم بالتلميذ من كل النواحي،ونعني بذلك المقاربة بالكفاءات.

وبفعل هذه التغيرات بدأت الدعوة بإصلاح المنظومة التربوية، من أجل الوصول بالنظام التربوي إلى أقصى فعاليته، وكذلك من أجل مجابهة التحديات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المحيطة بها محليا ودوليا، لهذا كان واجبا على الجزائر أن تعيد النظر في نظامها التربوي باعتباره جزء من المجتمع،وأيضا من أجل تفعيل دوره في الحياة وتجديد مناهجه وتبني مقاربات جديدة.

وبالتالي كتب على المدرسة الجزائرية أن تعيش إصلاحا جديداً انطلق من مطلع السنة الدراسية 2002-2003 خاصة بعد صدور مرسوم رئاسي يتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية[1]، وكذلك مرسوم رئاسي آخر يعين أعضاء اللجنة[2] وتتكون هذه اللجنة من 160 عضو من بينها وزيرة التربية الوطنية الحالية "**نورية بن غبريط**"،ويترأسها "**عبد الرحمن حاج صالح**"، ثم بعد ذلك ترأسها "**بن علي بن زاغو**" ابتداءا من سبتمبر.

[1]- مرسوم رئاسي رقم 200-100 مؤرخ في 5 صفر عام 1421 الموافق لـ09ماي سنة 2000 يتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

[2]- مرسوم رئاسي رقم 200-101 مؤرخ في 5 صفر عام 1421 الموافق لــ: 9 ماي سنة 2000 يتضمن تعيين أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

وكلّفت هذه اللجنة بإجراء تشخيص شامل لمختلف أوجه القصور وتحديد مشكلات التعليم والتعلم،وتحليل أسباب ضعف المردود الذي عانت منه المدرسة الأساسية.

وقد قدّمت اللجنة تقريرها في شهر مارس 2001 إلى رئيس الجمهورية محتويا على مقترحات حول مشروع سياسة تربوية جديدة.

وقد حمل هذا التقرير مجموعة من المحاور نذكرها كما هي:[1]

1. **المحور الأول:** يتعلق بتشخيص نقائص الوضع التعليمي الحالي والتحديات التي ينبغي على المنظومة الجديدة مواجهتها.
2. **المحور الثاني:** يتعلق بكيفيات تجديد الفصل البيداغوجي والمواد الدراسية.
3. **المحور الثالث:** يتضمن إرساء قواعد التكوين والتأطير الجديد.
4. **المحور الرابع:** يتناول الإطار العام لتنفيذ الإصلاحات.
5. **المحور الخامس:** خصص بفحص الإجراءات الخاصة بالتعليم العالي والبحث العلمي

وفي يوم 30 أفريل 2002 عرض ملف إصلاح المنظومة التربوية على مجلس الوزراء الذي اتّخذ عدد من القرارات.

وتعلّقت هذه القرارات بثلاث محاور كبرى نعرضها كما جاءت في تقرير مجلس الوزراء.[2]

1. **المحور الأول:** إصلاح مجال البيداغوجيا.
   - إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية

[1]– أبو بكر بن بوزيد، رهانات وإنجازات، ص26.

[2]– أبو بكر بن بوزيد ، مرجع سابق، ص28.

- استعمال الترميز في العلوم الدقيقة والتجريبية،وإدخال المصطلحات العلمية بلغة مزدوجة ابتداءً من مرحلة التعليم المتوسط.
- تعديل برامج التربية الإسلامية والتربية المدنية.
- إعادة تأهيل تدريس التاريخ في جميع المستويات.
- تعميم التربية الفنّية في جميع المستويات.
- تعزيز تدريس اللّغة العربية.
- ترقية و تطوير تدريس الأمازيغية.
- إدخال تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثانية إبتدائي.
- إدخال تدريس اللغة الإنجليزية في السنة الأولى متوسط.
- تعميم تكنولوجيا الإعلام والاتصال الجديدة.

2. **المحور الثاني:** إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين التأطير البيداغوجي والإداري:

- تكوين معلمي المرحلة الابتدائية في مدة ثلاث سنوات بعد شهادة البكالوريا، وذلك على مستوى معاهد التكوين.
- تكوين أساتذة التعليم الثانوي التكنولوجي على مستوى المدرسة العليا للتعليم التقني.
- إعادة بعث مسابقة التبريز.
- إعداد مخطط وطني لتحسين وترقية مستوى التأطير.
- إعداد تأهيل الاسلاك التعليمية.

3. **المحور الثالث:** إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية.

- التعميم التدريجي للتربية ما قبل المدرسة لفئة الأطفال البالغين 5 سنوات.
- تخفيض مدّة التعليم الابتدائي من ستة سنوات إلى خمس سنوات.

- تمديد مدة التعليم المتوسط من ثلاث سنوات إلى أربع سنوات.
- إضفاء الطابع القانوني على مدارس التعليم التابعة للقطاع الخاص.

وقد صادق على هذا المشروع المجلس الشعبي الوطني يوم 27 جويلية 2002 ليدخل حيّز التنفيذ مع بداية السنة الدراسية 2003-2004.

كما تم اتخاذ مجموعة من الإجراءات التقنية التنفيذية تقتضي إنشاء هيكلة جديدة مختصة توضع تحت وصاية وزارة التربية الوطنية ويستند إليها تصميم المناهج ويتعلق الأمر باللجنة الوطنية للمناهج * والمجموعة المختصة للمواد*[1]

وإجمالاً يمكن أن نحدد أهم المحطات أو العمليات التي مسّها إصلاح 2000-2003 أو ما عرف"**بلجنة بن زاغوا**" حيث عملت تشخيص للمنظومة التربوية والوقوف على مكامن القوة والضعف فيها، إضافة إلى العمل على توفير الإجراءات والوسائل التي تمكن النشء من

[1]- وزارة التربية الوطنية، مخطط العمل لتنفيذ إصلاحات المنظوم التربوية، أكتوبر ،2003.

* **اللجنة الوطنية للمناهج:** هي هيئة إستشارية تتولى إعادة تقارير الخبرة العلمية والبيداغوجية،كما تتولى تقديم المقترحات بخصوص جميع القضايا المتعلقة بالبرامج الدراسية،وخاصة إعادة التصميم الشامل لنظام التمدرس وصياغة الأهداف العامة للتعليم انطلاقاً من غايات التربية، وتحديد ملمح تخرج التلاميذ في كل مرحلة.

* **المجموعة المتخصصة في المواد:** هي لجنة تقوم بتصميم البرامج التعليمية والوثائق المرافقة لها وتتمثل مهامها في إعداد مقترحات بخصوص:

- المخطط المرجعي الخاص بمادة دراسية أو نشاط.
- صياغة وإعداد الوثائق المنهجية المرافقة للبرامج.
- صياغة مشروع ملمح حسب ما تطلبه البرامج الجديدة و المستجدات البيداغوجية.

الاستفادة من تعليم يستجيب لمتطلبات المجتمع، كما قامت هذه اللجنة بتجديد الفعل البيداغوجي والمواد الدراسية، وذلك من خلال تجديد جذري للمحتويات والمناهج التعليمية، كما عملت على إرساء منظومة للتكوين لتحسين مستوى التأطير.

1-5-1- إصلاحات الجيل الثاني:

التاريخ 05 مارس 2016، المكان الجزائر العاصمة، الموضوع تقديم حصيلة البرنامج الوطني للتكوين والتحضير لإدراج الجيل الثاني للمناهج التربوية، أعلنت من خلاله وزيرة التربية الوطنية "**نورية بن غبريط**"* « في إطار تحسين المدرسة التي شرع فيه منذ سنة 2003 أنه سيتم إطلاق مناهج الجيل الثاني، وإطلاق كتب مدرسية جديدة للسنة أولى متوسط، وكتاب موحد للسنة الأولى والثانية إبتدائي»[1] أي أنّ مناهج الجيل الثاني هو تتمّة لإصلاحات 2003 أو ما يسمى بلجة بن زاغو* هذا الخبر الذي أحدث جدلاً واسعاً بسبب جرأة اقتراحاته خاصة تلك التي تعلّقت بالرموز والهوية الوطنية، كما طرحت الوزيرة « أن منهاج الجيل الثاني تم ربطه بما يلائم القانون التوجيهي للتربية الوطنية»[2] أي أنها ليست اقتراحات مثلما كانت عليه في الجيل الأول بل مرتبطة بالسياسة التربوية المنهجية.

---

[1]– مقال نشر بجريدة الخبر 2016/03/06. www.elkhaber.com/article101 835

* **بن علي بن زاغو**: عميد جامعة باب الزوار

[2]– ينظر المرجع السابق.

***نورية بن غبريط رمعون** باحثة ومؤلفة جزائرية، وهي أستاذة في علم الاجتماع، تم تعيينها في 5 مايو 2014 وزيرة للتربية الوطنية، كما شغلت منصب مديرة المركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية لوهران كما كانت ضمن لجنة بن زاغو التي تكفلت بإصلاح منظومة التربية في الجزائر.

ومعلوم أن المناهج التربوية في كل الأمم تحظى بأهميّة بالغة ويجري عليها التعديلات من فترة لأخرى رغبة في تفعيل دورها حتى تواكب كل جديد في مجال النظريات التربوية الحديثة، لذا يجب هيكلة المناهج التربوية حتى تستجيب للتغيرات الحاصلة في مجال المعرفة،فأصبح تحسينه ضرورة ومطلباً ملحاً، فالانفجار المعرفي المسجّل والتدفق الحر للمعلومات جعل من المدرسة التقليدية والمعلم بنمطه المعهود ليس هو المصدر الوحيد للمعرفة، حيث تعدّدت هذه الأخيرة، وأصبح من الصعب على الفرد ضبط هذا التدفق ما لم يكتسب مهارات جديدة تساعده على كيفية التعامل مع هذه المواقف الجديدة، ولعلّ منهاج الجيل الثاني يكون في مستوى هذا التطلع ويلبي هذا الطموح، وسنحاول من خلال بحثنا أن تقدم عرض أو تقرير حول منهاج الجيل الثاني، مع بيان أهم الفروق بين المنهاج القديم والحديث(الجيل الثاني)، وذكر أهم الردود والإشكاليات التي نتجت عنه.

I. عرض حول منهاج الجيل الثاني:

أ- مدخل.

ب-جديد مناهج الجيل الثاني.

ت-المفاهيم المتداولة

ث-أهم الردود والإشكاليات التي نتجت عن الإصلاحات الأخيرة.

أ- مدخل:

من الأمور المسلم بها أنّ المناهج الدراسية غير جامدة بل تتّصف بالحركة الدائمة وتخضع دورياً إلى تعديلات ظرفية في إطار تطبيقها وتعديل مضامينها أحيانا، بما يفرضه التقدم العلمي والتكنولوجي لإدراج معارف أو مواد دراسية جديدة أو تعديلات تقتضيها أحكام القانون

التوجيهي، أو إدخال تحسينات سواء عن طريق تعزيز وتثبيت الاختبارات المنهجية أو مقاربة نسقية شاملة ، وذلك قصد معالجة نقائص تلك المناهج التي أعدّت في ظروف استعجالية دون التمكن من إضفاء الانسجام المطلوب[1]، هذا وقد شهدت المدرسة الجزائرية ابتداءًا من السنة الدراسية 2016-2017 مرحلة جديدة في مسار تحسين إصلاح المنظومة التربوية الذي شرع فيه سنة 2003 ميّزها التنصيب التدريجي للمناهج الجديدة، حيث تم مراجعة المناهج التعليمية لسنة 2003 وأعيدت كتابتها لتكون مطابقة للقانون التوجيهي 08-06 الصادر في 23 جانفي 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية.

ب-جديد مناهج الجيل الثاني:

الملاحظ للجديد الذي حمله هذا المنهاج نجد أنه تم «اعتماد مبنى المولية والانسجام بين مناهج السنوات في جميع الأطوار لمعالج تفكك مناهج الجيل القديم، فهذا الأخير حسب اللجنة الوطنية للمناهج»[2] وجد بعض الأخطاء المرتكبة في إنجاز الجيل الأول على غرار بناء المنهاج سنة بسنة ومنح الأولوية لمنطق المادة، بحيث تكون كل مادة معزولة عن المواد الأخرى، وهو الأمر الذي أنتج مناهج مختلفة الشكل والمصطلحات، والتركيز على الكفاءات المتعلقة بالمادة ومعارفها، مع نقص في القيم والسلوكيات أي أن النشاطات التعليمية مختلفة بين المناهج،ناهيك

[1]- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام لمناهج المرحلة الإبتدائية، وزارة التربية الوطنية 2016.

[2]- ينظر مقال في جريدة الخبر،02أفريل 2016.

www.elkhaber.com/press/article/103464/sthash AZYLIST dpbs.

عن نقص في تكوين أساتذة مناهج الجيل الأول. ما أدى إلى اختلالات بين المناهج والكتاب المدرسي.

وعليه جاء منهاج الجيل الثاني بنظرة شمولية من ملمح التخرج للمرحلة ثم للطور ثم للسنة، مع التركيز على مركبات الكفاءات، خاصة الكفاءات العرضية والقيم والسلوكيات في كل مكونات المنهج إضافة إلى تكامل بين المواد مع توحدي شكل المنهاج، ومصطلحات موحدة في كل المناهج، مصطلحات مهيكلة (ملمح التخرج– كفاءة شاملة– ميدان– كفاءة ختامية).

كما تم اعتماد ثلاث محاور مهيكلة للمناهج:

أ–**1**– **المحور الأخلاقي(القيم)**: ويتضمن قيم الهوية والانتماء للعروبة والأمازيغية وكذا القيم الاجتماعية والثقافية.

أ–**2**– **المحور الابستمولوجي المعرفي**: ويتضمن التنظيم المنطقي للمعارف مع تقديم منسجم مع خصوصيات المادة والمفاهيم المهيكلة لها، فالمحتويات التعليمية أن تتجنب تكديس المعارف، بل ينبغي أن تفضل المفاهيم والمبادئ والطرائق المهيكلة للمادة[1].

أ–**3**– **المحور البيداغوجي**: تتضمن المقاربة بالكفاءات المستوحات من البنيوية الاجتماعية والتي تعدّ المحور الرئيسي لهذا المنهاج، وذلك لسد الثغرات التي خلّفتها المقاربة بالأهداف، هذا من جهة ومن جهة ثانية تعلّم منطق التعلّم الذي يركز على التلميذ وردود أفعاله في مواجهة الوضعيات المشكلة كما تتجنب تجزئة المعارف وتفتيتها.

[1]– مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام لمناهج المرحلة الابتدائية،وزارة التربية الوطنية،2016.

والجدول التالي يوضح الفرق بين المقاربة التقليدية والمقاربة بالكفاءات:[1]

	المقاربة التقليدية	المقاربة بالكفاءات
الإطار النفسي البيداغوجي	**السلوكية:** تركز على المضامين المعرفية وتهدف إلى تثبيت سلوكات بسيطة انطلاقا من التلقي والحفظ والاسترجاع	**البنيوية الاجتماعية:** تتمحور حول التعلم الفردي والجماعي، تفضّل مبدأ التعلم
دور المدرس	– ناقل المعرفة. – دور أساسي في دعم التلميذ الذي يجد صعوبة في التعلم	– دليل للتلميذ في تعلمه. –مخترع لوضعيات بيداغوجي مثيرة لفضول التلميذ وحب الاكتشاف والفضول و التفكير.
دور التلميذ	**دور ثانوي:** – مجرد متلقٍ للمعارف. – يحفظ و يعيد – تكديس المعارف.	**دور رئيسي:** يبني المعارف بنفسه لاكتساب الكفاءات. – يعالج ويحول المعارف العامة إلى معلومات حيّة. – يدمج المعارف في مخططات معرفية
التقويم	– دلائل النجاح. – كمية المعلومات المخزنة في الذاكرة والمعارف المكتسبة. – غياب التقويم الذاتي. – مكانة سلبية للخطأ	دلائل النجاح: – التحكم في المعارف و الكفاءات العرضية المكتسبة وتجنيدها. – نوعية المعارف المكتسبة – النظرة الإيجابية للخطأ المؤدي إلى المعالجة البيداغوجية – دفتر المتابعة.

جدول مقارنة بين المقاربة التقليدية والمقاربة بالكفاءات

[1]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي،2016.

من خلال هذا الجدول يظهر أنه من سمات هذه البيداغوجيا (المقاربة بالكفاءات) أنها تساهم في تحسين الممارسة البيداغوجية الحالية، كما تعدُّ بديلاً للمقاربات السابقة (المحتويات والأهداف) أي عنصر مجدد في الميدان البيداغوجي، فهي تمكن المتعلم من التعلم وتنمية قدراته ذات الصلة بالتفكير الخلاق والذكي بنفسه وتجعل منه مركز النشاط في العملية التعلميّة، كما أنها تنظر إلى المعلّم كنموذج يقوم بتوجيه وتدريب التلميذ على التقديم والنقد كما يقرأه وينقله ويوجهه نحو ثقافة التفكير والإبداع لا ثقافة الحشو والتخزين، ويمكن القول عن بيداغوجية المقاربة بالكفاءات أنها أسلوب تربوي فيه القوة والضعف ويكون أكثر ضعفاً إن لم تتوفر فيه شروطه ولوازمه النظرية والعملية.

رغم كل ما حدث من تغيرات وتطورات مسّت الفعل التربوي إلاّ أن المساعي والجهود المبذولة ما زالت مبذولة في البحث عن أحدث الكيفيات وأنجح السبل لتحقيق التغير المناسب في العمل البيداغوجي، من أجل النهوض بالفعل التعليمي ومسايرة التطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية على الصعيد الداخلي والخارجي، والاستجابة لمتطلبات الفرد والمجتمع وتحقيق الكفاءات التي تتكسب مع هذه المعطيات.

ج- المفاهيم القاعدية المتداولة في مناهج الجيل الثاني:

نحن هنا ليس بصدد عرض مفاهيم أو مستويات بناء الكفاءة من الناحية الأكاديمية والعلمية البحتة، وإنما نقوم بعرض جانبها الإجرائي كما استخدمت في مناهج الإصلاحات التربوية ومن بين هذه المفاهيم:

- **ملمح التخرج:** « هو ترجمة بيداغوجية للغايات الواردة في القانون التوجيهي للتربية، وهو مجموع الكفاءات الشاملة إذ كان متعلقاً بالتخرج من المرحلة، ومجموع الكفاءات الختامية إذ كان

متعلقا بالمادة الواحدة»[1]، فالملمح إذن هو غايات المدرسة الجزائرية، أو ملمح المواطن الجزائري الذي على المدرسة تكوينه.

– **الكفاءة الشاملة:** « هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محددة وفق نظام المسار الدراسي، لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة و كفاءة شاملة في نهاية كل طور وكفاءة شاملة في نهاية كل سنة»[2]

– **الكفاءة الختامية:** « هي كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادة، وتعبر بصيغة التصرف (التحكم في الموارد وحسن استعمالها وإدماجها وتحويلها)، أي ما هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلة للمادة.»[3]

– **الميدان:** « هو جزء مهيكل ومنظم للمادة قصد التعلم، وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخرج ويضمن هذا الإجراء التكفل الكلي بمعارف المادة في ملامح التخرج»[4]

د– أهم الردود والإشكاليات التي نتجت عن الإصلاحات الأخيرة:

عرفت الإصلاحات الأخيرة سواء ما عرف بلجنة بن زاغو أو الجيل الثاني بيقادة الوزيرة بن غبريط إلى العديد من الانتقادات لعل أبرزها :

[1]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للمواد، منهج مرحلة التعليم الإبتدائي،2016.

[2]– المرجع نفسه

[3]– المرجع نفسه.

[4]– المرجع نفسه.

- أن الإصلاحات الأخيرة تهدف إلى هيمنة اللغة الفرنسية وذلك باعتبارها لغة أجنبية أولى رغم التراجع المسجل لهذه اللغة، في مجال البحث العلمي والتكنولوجي أمام أمام الإنجليزية،واعتبر هذا الأمر من قبل المناهضين لهذا التوجه أو ما يطلق عليهم بالمعربين تكريسا للغة المُحتَل، وبالتالي أصبحت المدرسة تعيش صراع إيديولوجي وليس إصلاحا وفي هذا الصدد يقول "**عبد القادر فضيل**" في كتابه" **المدرسة الجزائرية حقائق وإشكالات**" « نحن نريد من أبنائنا أن يهتموا بلغتهم و يعطوها جزءاً كبيرا من جهودهم، ثم ناتي هنا و نطلب منهم منذ البداية أن يهتموا باللغة الأجنبية التي لا يحسون بالحاجة إليها في هذا السن، فكأننا بهذا الاقتراح نطلب منه أن يوزعوا حبّهم واهتمامهم بين لغتهم وبين اللغة الأجنبية التي سيجدون أنفسهم مضطرين لتعلمها قبل أن يكتسبوا أساسيات لغتهم التي هي وسيلتهم الضرورية في التعلم المدرسي والتي بها يتواصلون مع أقرانهم ومع بيئتهم وتراثهم»[1] أما سليم قلالة وهو أستاذ العلوم السياسية فيقول في احدى مقالته في جريدة الشروق المنشورة يوم 10/03/2017«مهما كانت حجة مَن يُحاول التلاعب بالقضية اللغوية في بلادنا ينبغي توقيفه، مهما كانت المبررات التي يُقدِّمها: عربيتنا ضعيفة، غير قادرة على التفتح على العالم، أمازيغيتنا محدودة الكلمات لا تمتلك تراثا مكتوبا كبيرا، تبقى هي عناوين وجودنا وكرامتنا وتاريخنا، ينبغي أن نَمنَع المتلاعبين بهما مهما كانت درجة التلاعب صريحة أو مُضمَرة. »

[1]– عبد القادر فوضيل، المدرسة الجزائرية حقائق وإشكالات، ص132.

- وهناك من يرى أن هذه الإصلاحات خاصة بنخبة معينة أو بأقلية من الشعب، ولم تستشر فيها الفئة المعنية بالدرجة الأولى فهذا "**رابح خدوسي**" عضو اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية يقترح توسيع النقاش حول المنظومة التربوية « وعليه تكوين لجنة أساسية للتفكير والتنظير لمدرسة جزائرية متطورة، ويمكن أن تستعين هذه اللجنة بخبراء من الداخل و الخارج ، وتعمل اللجان الفرعية على ضوء الخطوط العامة و الإقتراحات و التصورات التي تحدد لها اللجنة الأساسية ،وعلة لجنتنا فتح قنواتلها نحو المحيط الاجتماعي (الأسرة، الشارع ...)حتى نرقى إلى أمال الرئيس و تطلعات الشعب »"[1] وهو نفس الأمر ماذهب إليه البروفيسور جمال ضو في احد مقالته في جريدة الشروق على أن هذه الإصلاحات فوقية وأنها خاصة بنخبة ما دون مشاركة باقي النخب و شرائح المجتمع « إن الأمم التي نهظت بتعليمها لم تقم بإعداد إصلاحات سرا، بل كان المجتمع شريكا أساسيا فيها وقائدها، كرست للإصلاح إمكانيات الدولة ومرت بمراحل شفافة كان بدايتها أولا: وقفة مصارحةمع الأمة، وثانيا دراسة الموقف دراسة شاملة ، وثالثا فتح نقاش مجتمعي»[2]
- ويرى أيضا « أن اصلاحات الجيل الأول والثاني حصرت في أمور لغوية وإيديولوجية : الإهتمام بالفرنسية ومحاصرة العربية و تحويل التربية الإسلامية إلى مادة هامشية

[1]– رابح خدوسي ، مذكرات شاهد100يوم في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، دار الحضارة الجزائر 2001،ط1،ص 24–25

[2]جمال ضو. إصلاحات تربوية أم إختطاف إيديولوجي

www.echroukonline.com/ara/articles/496840

...وتصبح المدرسة مخبر أنثروبولوجي لسانياتي إيديولوجي »[1] أي بدل حصر أزمة التعليم في الأمور اللغوية والإيديولوجية ،كان الأجدر على الوزير وطاقمها أن يبحثو عن الأسباب الحقيقية لتدهور التعليم.

–أما المدعمين للإصلاحات أو مايطلق عليهم بالفرنكوفونين فيرونها أنها، استجابة لتطلعات الشعب الجزائري في التطور، وأنّ كل ما قيل لا يعدو أن يكون انتقادات غير مؤسسة.لأن القوانين التي صدرت في مجال التربية، تضع اللغة العربية هي لغة التعليم في جميع مستويات التربية، سواء في المؤسسات العامة أو الخاصة للتربية والتعليم »[2]، أما اعتماد اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية، فيبررون ذلك بمدى قرب هذه اللغة من واقع المجتمع فهي تعتبر غنيمة حرب، كما وصفها الراحل كاتب ياسين

كما نجد أن دعاة العولمة أو الفرنكوفونين ينتقدون خصومهم بالمبالغة في الأمور اللغوية و الهوية ويرون أن موضوع الهوية مبالغ فيه، حتى صار عائقا أدى إلى المراوغة دون تفعيل دور المدرسة . وهذا ما طرحه "**نور الدين طوالبي الثعالبي**" « أدى بطبيعة الحال "هاجس" الهوية هذا القائمين على شؤون المدرسة الجزائرية إلى تصور توجهها وفقا لتمثل أنطولوجي للكينونة،ومن هنا أصبح كل من الدين والأعراف الطائفية يكون عماد كل نظامه تمثله الثقافة والهوية في المدرسة إلى درجة أن ثقافة كل ما هو مقدس التي كما هو معروف تتقن وتتلذّذ في

[1]- المرجع السابق.

[2]- القانون التوجيهي 08-04 مؤرخ في 2008/01/23 المتضمن القانون التوجيهي للتربية، المادة 33.

تهييج العاطفة الجماعية، صارت محل أنشطة تعليمية هامة مما كان له انعكاس نفسي سلبي على التلميذ ونفوره تدريجيا من سيرورة التغيير والتجديد الثقافي.»[1]

فمن خلال ما سبق نلاحظ التباين الملحوظ بين من يرون أن المدرسة سبب النتائج و الإخفاقات التي عرفها المجتمع ،بل هناك من تمادى في الأمر واعتبر أن المدرسة هي سبب للتطرف و الإرهاب التي عايشتها الجزائر بسبب مناهجها، في حين يرى الطرف الآخر في المدرة الأساسية أنها مدرسة جزائرية خالصة تعنى بالهوية الجزائرية و القيم و الثوابت الوطنية على الرغم من العيوب و الأزمات التي مرت بها.

والملاحظة التي استقيناه من هذا الصراع المزعوم بين المؤيدين و المعارضين لعملية الإصلاح أنه يظهر دائما في كل عملية إصلاح تربوي ،والغريب في الأمر أن كليمها لم يستطع أن يقدم أو يشيدا مدرسة خالصة به، فلا نحن نعيش مدرسة عروبية وطنية كما ينادي دعاة التعريب ولا مدرسة فرنكوفونية كما يحملم بها أنصارها و انما حالنا يقول أننا مذبذين بين ذلك لا إلى هؤلاء و لا إلى هؤلاء،بل الواقع يشهد عكس ذلك : يشهد على ضعف المدرسة سواء من حيث التحصيل العلمي ،أو التسرب المدرسي ،ناهيك عن الفساد الأخلاقي .

ونقطة أخرى فإذا كانت المدرسة هي جزء من الشعب أو المجتمع ،وإذا نظرنا اليوم إلى حالة المجتمع فإننا نقول أنه إذا كان المجتمع مريض ويعاني فلا ننتظر من المدرسة ان تقدم شيئا أو ننتظر مدرسة متطورة و مزدهرة و العكس صحيح.

[1]– نور الدين طوالبي الثعالبي، تحرير البيداغوجيا في الجزائر(التغير الاجتماعي– تصوير الهوية و تحرير التربية في الجزائر)،ترجمة ناصر موسى بختي وآخرون، مكتب اليونيسكو الإقليمي للمغرب العربي، الرباط(المغرب)،2005، ص21–22.

وختاما نقول إن أي عملية إصلاح تربوي تهدف الى جعل المدرسة مادة خاما ،يجب أن تساهم و يستشير فيه كل الأطراف بعيدا عن كل الحسابات الضيقة و عن أن أي توجه لا يخدم المصلحة الخاصة للمدرسة و المصلحة العامة للمجتمع الجزائري.

هـ- خلاصة:

شهد النظام التربوي في الجزائر تحولات عديدة منذ نيل الاستقلال،حيث كانت غايته استعادة المدرسة الجزائرية : مدرسة جزائرية تحتضن أبنائها دون تمييز ومدرسة تعبر عن مقومات وهوية الشعب الجزائري تعبر عن أماله و تطلعاته.

وكان أهم إصلاح طبّقته الجزائر لاستعادة المدرسة الجزائرية بروحها ومقومات شعبها هي الإصلاحات التي جاءت بها أمرية 16 أفريل 1976 ، لكن مع مطلع الألفية الثالثة والتحديات التي عرفها النظام التربوي بفعل التغيرات التي طرأت على الصعيدين المحلي و الإقليمي حتم على المدرسة الجزائرية عليها ان تغير استراتجيتها في التعليم وتحاول ان تتكيف مع المستجدات التي طرأت، ومن هنا كان إصلاح 2003 أملا في الوصول بالمدرسة على وجه الخصوص و بمجتمعناعامة إلى مصاف الدول المتقدمة

.لهذا كانهذا الإصلاح كما عرفته المدرسة الجزائرية مع مطلع سنة 2016 إصلاحاً جديدا أطلق عليه "**مناهج الجيل الثاني**" وهو تتمة لإصلاح 2003 والغرض منه تصحيح الأخطاء التي ارتكبت في الجيل الأول، والعمل على تحسين وتطوير المدرسة الجزائرية تماشيا مع متطلبات العصر.

فالإصلاح التربوي إذن كان أمرا ضروريا من أجل تفعيل دور المدرسة التي تعبر عن حاضرها و أماني شعبها.

وعموما فإن الاصطلاحات التربوية الجزائرية نقول عنها أن إصلاحات شاملة مست كل جوانب الفعل التربوي وكذلك من حيث الكم ضخمت الحجم، إلا ان المشوار و الطريق مازال طويلا أمامها و يتطلب عزيمة وإصرار،و تشارك فيه كل الأطراف الفاعلة.

تمهيد:

يعتبر الكتاب المدرسي من بين العوامل التعليمية الممكنة لتصريف المنهاج التربوي وهو الوعاء الذي تصب فيه القيم والمعارف والمهارات التي بإمكانها أن تحدث التغيير لدي المتعلم من أجل مساعدته على الاندماج الاجتماعي والمساهمة في بناء شخصيته وذاته، الشيء الذي جعل الكتاب المدرسي يحظى بأهمية كبيرة جداً لما يقوم به من وظائف متعددة ومختلفة، وعرف الكتاب المدرسي في السنوات الأخيرة نقلة نوعية من حيث المادة التي يحتويها ومن حيث تنظيم المادة وطرق تقديمها للمتعلم حث وضعت مجموعة من المعايير والمواصفات التي تستجيب لحاجات المتعلم الوجدانية والنفسية والاجتماعية والمعرفية وللتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمعلوماتية المتسارعة.

1. تعريف الكتاب المدرسي:

أ. التعريف اللغوي:

جاء في القواميس العربية (لسان العرب[1]، القاموس المحيط[2]) أن الكتاب هو كل ما يكتب فيه، من الفعل كتب، يكتب، كتابا وكتبه أي خطَّهُ، وعن الحقِّ تعالى في سورة البقرة الآية الثانية: ﴿ ذَلِكَ الكِتَّابُ لاَ رَيْبَ فِيهِ﴾ والكتاب هو القرآن الكريم وهو القدر والفرض والأجل ومنه قوله تعالى في سورة الرعد الآية السابعة والثلاثون " لِكُلِ أجَلٍ كِتَابٌ "

ب. التعريف الاصطلاحي :

يرى "**زكي نجيب محمود**" أن الكتاب «هو الذاكرة التي تحفظ ما مضى ليكون نقطة البدء لما قد حضر »[3]. فالكتاب عنصر هام في العملية التعلمية وإنه من أكثر الوسائل استخداماً في المدارس، إذ تعتمد عليه المواد الدراسية وطرق تدريسها، ويضمن أيضا المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية.

وهناك من يُعرِّف الكتاب المدرسي بالنظر الى أهمية محتواه أو ما يقدمه من مادة فيعرفه «أنه ركيزة أساسية للمدرسة في العملية التعليمية، فهو يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية

[1]– إبن منظور، لسان العرب، مادة كتب، ص3816.

[2]– الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ص1392.

[3]– زكي نجيب محمود، في فلسفة النقد، دار الشرق، بيروت،1983، ط2، ص151.

وطرق تدريسها، ويتضمن أيضا المعلومات والأفكار، والمفاهيم الأساسية في مقرر معين، كما يتضمن القيم والمهارات والاتجاهات الهامة المراد توصيلها إلى جميع التلاميذ»[1]

أي أنّ الكتاب المدرسي هو وسيلة تضم المواد والمحتويات والمنهجيات وأدوات قياس مكتسبات المتعلمين، كما يعتبر مرجعا أساسيًا يستقي منه المتعلمون معلوماتهم.

ويرى "**عبد الحافظ سلامة**" «أن الكتاب المدرسي وسيلة متوافرة مع كل تلميذ، ويمكن استثمارها بشكل جيد خاصة الكتب الحديثة للمرحلة الابتدائية المزودة بالصور الملونة وذات دلالة على موضوع الدرس، حيث جميعها صور تقود به ثم تسير به بشكل تدريجي لمعرفة الحروف والكلمات والجمل»[2]

وإجمالا لا يمكن أن نقول أنّ الكتاب المدرسي هو الوعاء التطبيقي للمنهج وأهدافه وغايته ، حيث يعتبر الوسيلة الأساسية والمهمة بالنسبة للمعلم والمتعلم وهو عنصر لا غنى عنه في العملية التربوية.

الكتاب المدرسي الجزائري: هو الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسد المنهاج الرسمي لوزارة التربية الوطنية من أجل نقل المعارف للمتعلمين وتقديم المفاهيم الجوهرية، ويعمل على مساعدة كل من المعلم والمتعلم على تفعيل سيرورة التعليم.

---

[1]– محمد خيري، جابر عبد الحميد جبار، الوسائل التعليمية والمنهج، دار النهضة العربية، القاهرة،1956،ط3، ص211.

[2]– عبد الحافظ سلامة، الوسائل التعليمية والمناهج، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن،2000، ط1 ، ص359.

والملاحظ للكتاب المدرسي الجديد للعام الدراسي2017/2016 أنه حمل خاصية جديدة وهي فكرة الكتاب الموحد، حيث جمع بين ثلاث مواد تحت عنوان" **كتابي في اللغة العربية والتربية الاسلامية والتربية المدنية**"، وذلك وفقا لإصلاحات المنظومة التربوية الجديدة.

وترجع فكرة الكتاب الموحد حسب معديه «أن فكرة الكتاب الموحد هي فكرة بيداغوجية خالصة لأن لها ما يسندها ويدعمها ويبيّن جدواها في مناهج الجيل الثاني ويبرز ذلك من خلال ما يلي :

_ أن التعلم عملية بنائية إذ تسعى مختلف الأنشطة التعليمية الى تحقيق ملمح واحد.

_ أن اهتمام مناهج الجيل الثاني بالكفاءات العرضية يجد له مجالاً للتفعيل في إطار الكتاب الموحد.»[1]

وتكمن أهمية الكتاب الموحد حسب معديه «أنه يحدث تفاعل المواد فيما بينهم ويتجسد من خلال الكفاءات العرضية ومدى إسهام المادة الواحدة في تحقيق الكفاءة الشاملة للمادة الأخرى»[2]

أي أن مختلف الأنشطة التعليمية (اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية) ضمن المقطع الواحد متداخلة فيما بينها وتخدم بعضها البعض، ويسعى كل منها إلى تحقيق ملمح واحد.

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي،دليل الكتاب لمواد اللغة العربية ،التربية الإسلامية، التربية المدنية،ص7.

[2]– المرجع نفسه،ص7.

هذه بعض الأسباب وغيرها التي تمخضت عنها فكرة الكتاب الموحد أضف إلى ذلك بعض الاعتبارات النفسية التي أوضحت «أن متعلمي الطور الأول يشق عليهم التعامل مع عدة سندات تربوية، ومن جهة أخرى بكونه يجمع بين ثقل محفظة المتعلم».[1]

2. وصف كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي:

أ- بطاقة عن الكتاب

كتابي للّغة العربية والتربية الاسلامية والتربية المدنية هو الكتاب الموحد وفقا لإصلاحات المنظومة التربوية في المناهج الجديدة (الجيل الثاني) والمخصص لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي من الموسم الدراسي2017/2016، وقد مسّ هذا الكتاب تغييراً جذرياً من حيث المحتوى كماً وكيفاً، مقارنة بكتب ما قبل الإصلاح ، وهذا الكتاب هو المعتمد اليوم في المدرسة الجزائرية.

- **الهوية الرسمية:**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

- **الهوية التربوية:**

- **عنوان الكتاب:** كتابي في اللغة العربية، التربية الاسلامية، التربية المدنية
- **المستوى:** السنة الثانية من التعليم البتدائي
- **تأليف** : 1. نسيمة ورد- تكال 2. السعيد بوعبد الله

- مفتشة التعليم الابتدائي - مفتش التعليم الابتدائي

[1]- المرجع نفسه، ص7.

3. بلقاسم عمارة 4. طيب نايت سليمان

– مفتش التعليم الابتدائي – مفتش التربية الوطنية

– **دار النشر**: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية – الجزائر.

– **الطبعة**: الطبعة الأولى2016–2017.

ب.الجانب المادي للكتاب

- **من حيث دوامية الكتاب:** كتابي السنة الثانية في اللغة العربية والتربية الاسلامية والتربية المدنية من التعليم الابتدائي، كتاب بغلاف خارجي مصنوع من الورق الكرتوني، لكنه سهل التلف أما بالنسبة للأوراق الداخلية البيضاء الخشنة مصنوعة من الورق المقوى، ومن حيث التجليد، فنجد الكتاب ملصقا بطريقة رديئة مما يؤدي إلى سهولة تمزق الأوراق وهذا ما لاحظناه في الكتب التي سبق استعمالها. وهو ما يدعونا للتساؤل عن الميزانية المخصصة للكتب المدرسية ؟ وأين هي دور الرقابة في ذلك ؟ وهو ما يبيّن أنّ كتب الجيل الثاني أعدّت على عجل والارتجال واضح في طريقة إخراجها .
- **من حيث الشكل:** كتابي في اللغة العربية والتربية الاسلامية والتربية المدنية من القطع الكبير، غلافة الخارجي ممزوج بألوان من البنِّي والأحمر والأسود والأصفر، وقد طبعت في وجهه صورة لمجموعة من التلاميذ في ساحة العلم وصورة لتلميذ وتلميذة يبتسمان، ونلاحظ في يد هذه الأخيرة كتاب السنة الثانية، في أعلى الكتاب " الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية" وفي أسفلها مباشرة وزارة التربية الوطنية باللون الأسود وفي وسط الغلاف نجد

عنوان الكتاب " **كتابي في اللغة العربية والتربية الاسلامية والتربية المدنية**" وأمامهم رقم (2) رمزاً على أنّ الكتاب يخص السنة الثانية ابتدائي.

- **من حيث سهولة التناول:** عدد صفحات " كتابي في اللغة العربية والتربية الاسلامية والتربية المدنية" لتلميذ السنة الثانية ابتدائي مائة وخمسة وسبعين صفحة وهذا الرقم حسب رأينا يولد إحساس بالعجز أو الخوف لدى الطفل، لأن هذا الخير يفضل الكتاب الصغير الحجم، لأنه يعطيه القدرة على قراءته وبالتالي شعورا بالثقة.
- **من حيث نوعية الطباعة:** نمط الحروف المستعمل في هذا الكتاب واضح ومناسب لسن التلميذ، وذلك لكبر حجم الكتابة، ولاستعمال مختلف الاحجام، بالإضافة إلى المزج بين اللون الاخضر والأحمر بدرجاته، والأسود بدرجاته، بالإضافة إلى ألوان أخرى، فالعناوين الرئيسية تكتب بلون مغاير وخط غليظ وكذلك الحال بالنسبة للعناوين الفرعية ولكن تكتب بخط أقل غلاظة من العنوان الرئيسي.

وفيما يخص الأحاديث والآيات الدينية كتبت بخط أسود داخل إطار ملون، وبقية المحتويات بلون أسود وبدرجات متفاوتة حسب الأهمية، حيث تكون الكلمات الصعبة والأكثر أهمية مكتوبة بلون مغاير، بالإضافة الى وضع بعض العبارات داخل أشكال (دوائر، مستطيلات، وغيرها).

والهدف من هذا هو جعل الطفل يتعامل مع الأشكال على اعتبار أنها أقرب إلى إدراكه، كما تساهم هذه التفاصيل في تنظيم الصفحة حسب الأهمية والأولوية .

- **من حيث المضمون:** بداية الكتاب كانت بمقدمة، لكنها جاءت في شكل خطاب مباشر موجه إلى التلميذ مباشرة (عزيزي التلميذ)، وهذا أيضا ما نلاحظه في عنوان الكتاب، حيث يُنسب الكتاب إلى المتعلم مباشرة، وتأتي مقدمة الكتاب لتدعيم شعور الطفل بالتملك، لأن

هذا الشعور يساعد التلميذ ويعطيه ثقة بالنفس عالية، حيث تم ذكر لعدد المقاطع (المحاور) وما يحويه كل مقطع «يتكون الكتاب من ثمانية مقاطع تعليمية، ويتضمن كل مقطع مجموعة من النصوص في اللغة العربية تمتد إلى وضعيات تعليمية في التربية الإسلامية والتربية المدنية كما يختم كل مقطع بمشروع، تقوم بانجازه في نهاية كل أسبوع»[1] وفي آخر المقدمة دعوة التلميذ ليكون في مستوى الطموح، وفتح المجال للتلميذ من أجل الإبداع والتطور بلغته العربية، واكتساب الأخلاق الحميدة. وبعد المقدمة يأتي الفهرس، المحاور والوحدات التعليمية، وهي ثماني محاور متعلقة دائما بحياة المتعلم اليومية بالمدرسة، الأسرة، الأعياد، الصحة.

[1] – كتابي في اللّغة العربية، ت. إسلامية، ت.مدنية، السنة الثانية إبتدائي، المقدمة.

3- التحليل السيميولوجي للصورة في الكتاب المدرسي:

1.3 الصورة

1.1.3 تعريف الصورة

أ.التعريف اللغوي :

جاء في لسان العرب لابن منظور« تصورت الشيء: توهمت صورته، فتصور لي، والتصاوير: التماثيل »[1]، والمصور هو اسم من أسماء الله الحسنى« هو الذي صور جميع الموجودات ورتبها فأعطى كل شيء منها صورة خاصة وهيئة مفردة يتميز بها»[2].

أما في معجم الصِّحاح في اللّغة والعلوم" **للجوهري**" فيعرفها بقوله: « الصورة جمع صور عند أرسطو، تقابل المادة وتقابل على ما به وجود الشيء أو حقيقته أو كماله،...»[3]، وجاء في القاموس المحيط « الصُورة بالضّمِ: الشكل،...وتستعمل الصورة بمعنى النوع والصفة»[4]، واجمالاً فالصورة لها معاني شتى ومختلفة فقد تأتي بمعنى التماثيل والنوع والصفة...

---

[1] – ابن منظور، لسان العرب، مادة صور، ص2523

[2]– المرجع نفسه.

[3]– الجوهري (أبو نصر بن حماد) الصحاح في اللّغة و العلوم، تقديم عبد الله العلايلي،دار الحضارة العربية، بيروت،1974،ص744.

[4]– الفيروز أبادي،القاموس المحيط،مادة صوّر، ص955.

ب. التعريب الاصطلاحي:

إنّ الصورة هي ذلك « الكل المكتمل المركب الذي يشمل الجانب الحسي والعقلي والمعرفي والابداعي »[1] ، ويعرفها"**عبد الله الغذامي**" بقوله: « الصورة ثقافة وفكر وإبداع اقتصادي وتكنولوجي، وليست مجرد متعة أو محاكاة فنية وهي لغة عصرية يشترط فيها تطابق القول مع الفعل، وتمثل الحقيقة التكنولوجية بما أنّ الصورة علامة تكنولوجية ومؤشر إنتاجي ومنطلق مستقبلي»[2].

ويقول أحد الدارسين« الصورة لم تعد أفضل من ألف مقال بل صارت أفضل من مليون مقال»[3]

ونستخلص مما سبق أنّ الصورة هي الوسيلة أساسية في تحصيل يستطيع المرء بها أن يعبر عن أفكاره، وإيصالها الى الغير، وهي أفضل طريقة للمعرفة، كما تعد الصورة من أبرز الوسائل التعليمية التي تسمح بتحقيق أهداف تربوية وتعليمية منشودة فهي« مكون أساسي وضروري من أجل الوصول بالمتعلم إلى وضعيات تعليمية سليمة خاصة إذا تعلق الأمر

[1]– غيور غني عاتشق، الوعي والفن،دراسات في تاريخ الصورة الفنية، ترجمة نوفل بيوف، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت، 1990، ص11.

[2]– عبد الله الغذامي، الثقافة التلفزيونية، سقوط النخبة وبروز الشعبي، المركز الثقافي العربي، المغرب،2004، ط1، ص21

[3]– شاكر عبد الحميد، عصر الصورة، الإيجابيات و السلبيات،منشورات عالم المعرفة، الكويت، 2005، ط1، ص8.

بالطفل في المراحل التعليمية الأولى حيث تغلب عليه صفة الحسي في الادراك، ولذلك فإنّ مناهج الدراسة في هذه الفترة إن لم تقدم إليه حتى صورة حسية فإنّ الأمر سيختلط عليه»[1].

2.1.3 الصورة في التعليم

اعتبرت في عصرنا هذا من أهم الوسائل في الخطاب التعليمي كما أوضحت ملمحا بارزا يتخلل الأنشطة الإنسانية على ما بينها من تباين وتنوع، وعنصرا لا غنى عنه في أي مجتمع من المجتمعات، فأصبحت الحياة اليومية تزدحم بالفعاليات التي لا تنفك الصورة فيها أن تكون ذا أهمية كبيرة.

وقد كان الاهتمام باستثمار الصورة في مجال التربية والتعليم مدار الاهتمام منذ القديم، نظرا للتفطن المبكر لما تتمتع به الصورة من قدرة على التأثر والاقناع، حيث سمحت لها كل هذه الخصائص وأخرى بأن تكون الناقل الأمين للدلالات الأفكار، ولهذا سعت الحضارات على اختلافها للاستفادة من ثراء الصورة وقدرتها على النقل الصحيح للدلالات خاصة في مجال التعليم، ونجد هذا الاهتمام لدى الإغريق« منذ 3000 سنة نجد أنّ الرياضيين الفيتاغوريين، كانوا يرسمون صورا هندسية فوق الرمل ليوضحوا دروسهم من خلالها»[2]، كما أنّه منذ « 1881 قام جان ماضي مؤسس الرابطة التعليمية بإدماج عروض المصباح السحري في محاضراته الشعبية بيدَ أنّ **الأب باي** وهو تبشيري وخريج المدرسة البوليتقنية بباريس... كان قد أدرك قبل هذا ضرورة المزج بين قوة المطبوع وسلطة الصورة سواء كانت الصورة عبارة عن لوحة حفرية

[1]– حسين سليمان قورة، الأصول التربوية، دار المعارف، القاهرة،1979،ط6، ص149.

[2]– عبد المجيد العابد، مباحث في السيميائيات، دار القرويين، المغرب،2008، ط1، ص27.

أو حجرية ملونة»[1]، إضافة الى ذلك فقد اعتبرت الصورة في بعض الديانات بمثابة المكمل الإلهي وهذا ما يظهر عند **لوتر**« كان لوتر سياسياً محنكاً يكن احتراماً كبيراً للنظام القائم، بحيث لم يتجه نحو معاداة التصوير التي كان ينادي بها بعض أنصاره اليساريين، فهو كان يواري ويلح على الطابع التربوي للصورة باعتباره مكملا ضروريا للكلام الإلهي»[2]، وهو موقف مخالف تماما لما كانت عليه بعض النزاعات الدينية منا معاداة للصورة محاولة ردع انتشارها.

أمّا لو رجعنا إلى الديانة الاسلامية، وخاصة القرآن الكريم فنجد مادة "صور" وردت في أكثر من موضع كانت نسبة التصوير لله تعالى، كما نجد أنّ كلمة " المصور" هي من أسماء الله الحسنى« هُوَّ اللهُ الخَالِقُ البَارِئُ المُصَوِّرُ» (الحشر، الآي 84).

وكذلك قوله تعالى { وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ}، (غافر، الآي 64)، وأيضا { هُو الَّذِيْ يُصَوِّرُكُمْ فِي الأَرْحَامْ كَيْفَ يَشَاءْ}، (آل عمران، الآي 06).

فمن خلال استقراء القرآن الكريم لا نجد أي آية صريحة تحرم الصورة، وإذا إستقرينا السنة النبوية فنجد عكس ذلك إن صحّ التعبير بخصوص الصورة، وهذا ما يتجلى في الأحاديث الصحيحة التي رويت عن النَّبي ﷺ، كحديث« حدثّنا آدم: حدثنا ابن أبي ذئب، عن الزهري، عن عبيد الله بن عتبة، عن ابن عباس، عن أبي طلحة رضي الله عنهم قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم: لا تدخل الملائكة بيتا فيه كلب ولا تصاوير»[3]، وكذلك حديث « حدّثنا حجاج

[1]– ريجيس دوبري، حياة الصورة وموتها، ترجمة فريد الزاهي،إفريقيا الشرق، المغرب،2002،ص76.

[2]– المرجع نفسه،ص79.

[3]– صحيح البخاري،ج5، هوفم للنشر، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع، عين مليلة، الجزائر،1992، ص2220.

بن المنهال: حدّثنا جويرية، عن نافع، عن القاسم، عن عائشة رضي الله عنها أنَّها اشترت نُمْرَقَة فيها تصاوير، فقام النّبيُ ﷺ بالباب فلم يدخل فقلت: أتوب إلى الله ممّا أذنبت؟ فقال: ما هذه النَّمْرَقَةُ، قالت: لتجلس عليها وتوسِدها قال: إنّ أصحاب هذه الصور يعذبون يوم القيامة فيقال لهم ما خلقتم، وإنّ الملائكة لا تدخل بيتا فيه الصور »[1].

فمن خلال الحديثين الشريفين يتبين أو تدل على نوع من الازدراء أو الاحتقار للصور من مبدأ أنّ الملائكة لا تدخل البيت الذي فيه صور، إضافة على أنّها تؤكد عذاب المصورين يوم القيامة، لأنّهم بفعلتهم هذه يضاهون خلق الله.

هذا من ناحية نظرة الديانات إلى الصورة، أمّا في أيامنا هذه، فقد ازداد الاهتمام بالصورة،« إنّنا نعيش بالفعل في عصر ثقافة الصورة»، كما قال" **رولان بارت**"، وقد زاد الاهتمام بها خاصة في جانبها التعليمي باعتبارها أداة تساعد على تحسين عملية التحصيل في مراحل عمرية مختلفة حيث أصبح من المستحيل أن تخلو الحصة التعليمية من حضور للصورة بمختلف أنواعها فهي« تستخدم لتكوين النماذج الجيدة مثلما تستخدم لترشيح النماذج السيئة وهي ذات فوائد كبيرة في تنشيط عمليات الانتباه والإدراك والتذكر والتصور والتخيل وهي العمليات المهمة أيضا في التعلم والتعليم »[2]، وتبقى أساليب توظيف هذه الصور بأنواعها هي العامل الحاسم في درجة الاستفادة منها في العملية التعليمية التعلمية.

[1]– صحيح البخاري،ج5،ص2221.

[2]– شاكر عبد الحميد، عصر الصورة،ص12.

3.1.3.الصورة في العملية التعليمية التعلّمِيّة:

تعدّ مرحلة الطفولة من أشد المراحل العمرية ارتباطا بعالم الصور والرسوم والألوان، كيف لا والطفل منذ أيامه الأولى يحاول التعرّف على محيطه من خلال حواسه التي يعد البصر أهمها، وقد اهتم علماء النفس بمختلف المراحل التي يمر بها الطفل منذ الميلاد وحتى سنوات الدراسة، لتختلف النظريات المقدّمة لمراحل النمو من عالم الى آخر، لكن ما يهمنا في مقامنا هذا هو التطور الخاص بالإدراك البصري، وعلاقته بالنمو اللغوي كمرحلة مواليه لاتصال الطفل بمحيطه.

4.1.3إدراك الصورة عند المتعلم:

الإدراك هو العملية النفسية التي تسهم في الوصول الى معاني ودلالات الأشياء و الأشخاص والمواقف التي يتفاعل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسّيّة المتعلقة بها وتفسيرها وصياغتها في كليات ذات معنى[1]، وتتضمن عملية الادراك أنشطة معرفية عديدة هي : الانتباه والوعي والتذكر وتمثيل المعلومات، ويؤدي الانتباه دورا مهما في توجيه الوعي، ليأتي دور الذاكرة، وبعدها تمثيل المعلومات فبعد أن ينتبه الفرد للمثيرات يقارن المواقف الماضية بالحاضرة ليصل من خلال ذلك تفسيرات.

تتم عملية الإدراك المعقدة عن طريق تعاون الحواس والتي تقوم بنقل المثيرات والخبرات عبر الجهاز العصبي إلى الدماغ، الذي يؤدي دورا مهما في تجهيز المعلومات الحسِّية، مكونا الوعي الداخلي للشيء أو الحدث، أي أنّ الإدراك هو تفسير المعلومات الحسِّية المدخلة إلى

[1]– نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم و التعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، جامعة عين شمس، القاهرة، 1998،ط1، ص24.

العقل، ويشير الإدراك الى قدرة الفرد على تنظيم التنبيهات الحسّية الواردة عبر الحواس المتنوعة ومعالجتها ذهنيا في اطار الخبرات السابقة والتعرف إليها لتقديم معانيها ودلالاتها المعرفية المختلفة[1]، لكن بالنسبة للطفل، العملية مختلفة لأنه يمر بمرحلة التعرف على العالم المحيط به دون أن تكون لديه تجارب وخبرات سابقة يمكن أن يتم البناء عليها.

يركز الطفل– كما قلنا سابقا– في مراحل نموه الأولى على الإدراك الحسي، وبخاصة الإدراك البصري، بدليل أنّ التبادل العاطفي الأول بينه وبين الأم يكون بصريا، تركز الأم نظرها على عيني طفلها فتنجذب النظرات بعضها نحو بعض مشبعة بالانفعال والتساؤلات « وقد بيّن الباحثون أنّ الأطفال الرضع، وهم بعد سن ثلاثة أشهر، يمكنهم التمييز بين صورة وجه انسان مألوف وبين صورة مغايرة »[2]، وخلال الشهور الست الأولى، يبدأ الطفل في ادراك الأشياء التي يراها ويتعلم تمييز شيما من الآخر، وأن يفعل شيء اتجاه كل شيء، أي أنّه يضيف رد فعل لعملية الرؤية[3]، لتتطور علاقة الطفل مع عالمه من خلال حواسه حيث يظل عاجزا عن التعبير اللفظي، بل يواصل تشرُب الخبرة عن طريق شكل غير لفظي من التفكير حتى يجيء وقت اكتساب اللغة بحلول عيد الميلاد الثاني للطفل، وبالتالي نجد الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة،

[1]– اسماعيل صالح الفرا، مهارات قراءة الصورة لدى الأطفال بوصفها وسيلة تعليمية تعلّميّة، دراسة ميدانية، مؤتمر فيلاديلفيا، الثانية عشر حول ثقافة الصورة، 26-24أفريل 2007.

[2]– ماري وين: الأطفال و الإدمان التلفزيوني،تر: عبد الفتاح الصبحي ،عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت،1999، ط2 ، ص62.

[3]– مواهب ابراهيم عياد، نمو و تنشئة الطفل من الميلاد حتى السادسة،منشأ المعارف، الاسكندرية،2000، ط2، ص58.

يستطيع التواصل مع القصص التي تعتمد على الصورة فقط، ويتفاعل معها الى درجة أنّه يستطيع تمييز مالا يستطيعه الكبار، وتنطبع الصورة بذهنه بسهولة ويسر.

وتكون بدايات ظهور النشاط اللغوي عند الطفل موازية لعمليات الإدراك البصري، بل إنّ النمو الإدراكي لديه يكون مرتبطا بنمو قدراته اللغوية« لأنّ الأطفال في الرابع من العمر إذ يقومون بنشاط أسماء الأشكال، فإنّ ذلك يساعدهم على تذكر هذه الأشكال بشكل أفضل ممّا سمعوا شخصا آخر يقول أسماءها لهم»[1]، لأنّ الطفل في بدايات تعلمه لا يكون له زاد معرفي ولغوي فعقله لم يكتمل، ولم يتّضح بعد لذا يتكئ على حاسة البصر كمعين له في اكتساب المعارف والعلوم.

ويعتبر البصر نوعا من الذاكرة وقد سُميت بالذاكرة البصرية أو الذاكرة الأيقونية « وتشمل صورا لكا ما نراه، فالأفراد يتعرفون على المعلومات بصريا بعد التعامل مع المثير ات فترة من الزمن، على الرغم من أن عوامل معينة مثل شدة المثير البصري أو طريقة عرض تؤثر في دقة عملية التعرف والتمييز »[2] والمعروف هو أنّ« للطفل في السن قبل المدرسي ذاكرة بصرية للأشياء أو الصّور فإذا وضعنا عدّة أشياء أمامه على المائدة وطلبنا منه أن ينظر اليها ثمّ يستدير، ويذكر أسماء الاشياء، بقدر ما يستطيع تذكره من عدد، الطّفل يستطيع أن يتذكر عدد قليل»[3]، وهذه القدرة تجعل « الشحنة الاتصالية أكثر تلقائية مقارنة بلغة الكلام فعند النظر الى

[1] ديفيد الكايند،ايرفينغ بواينر، نمو الطفل،ج1، من مرحلة ماقبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة،تر: ناظم الطحان، منشورات وزارة الثقافة ، الجمهورية العربية السورية،دمشق،1996، ص367.

[2]– بسماء آدم، التعرف البصري وعلاقته بالسرعة الإدراكية،مجلة دمشق،مجلد 23، عدد2 ،2007، ص395.

[3]– المرجع نفسه، ص412.

رسم ما يكون من السّهل جدا الانتقال بصفة تامة من الدال إلى المدلول والمرور من الشكل المرسوم الى الحقيقة التي تم التعبير عنها »[1]، وهذه السهولة هي التي تجذب الطفل إلى عالم الصور من أجل الاستفادة منه في عمليات الاتصال الخاصة به.

إنّ الاهتمام الخاص للطفل بالصور وملاحظاته الدقيقة لها سوف تأخذ بيده نحو تعلم القراءة والكتابة، وتشهد اكتشافات الحفريات الصخرية في كثير من ببقاع العالم، إنّ اللغة صور كانت وستظل بالنسبة لكل طفل أو أشكال " الكتابة"، فالطفل يجد متعة حقيقية في مشاهدة الصور... على الرغم من أنّ صورة لكلب صغير أو لسيارة، مثلا تمثل فقط بعض الخصائص المميزة لوسيلة المواصلات أو الحيوانات إلا أنّ هذه الصور تدفع بالطفل إلى ملاحظتها ووصفها، والتعليق عليها، أي أنّ هذه الصور تكون وسيلة لخلق حوارات طويلة أو حوارات مليئة بالحياة، ، وتوضح" بولينا كرجومارد" هذا الأمر بقولها: «إنّ الصور هي الأخرى تساعدنا على أن نأخذ بيد الطفل نحو الكلام، من منا لم يسمع النبرة الهادئة التي يطلب بها الطفل من أمه كتابا مصورا!؟، من منا لم يرى السعادة الغامرة التي تملأ الطفل إذا ما حصل على الكتاب الذي يرغب فيه؟ إنّ خبرتنا قد زادتنا اقتناعا بأنّ الصورة يجب أن تكون في متناول الطفل الذي يراها جيدا وليلمسها وليقبلها بين يديه »[2]،بمعنى ان الصورة في غالب الأحيان ابلغ تعبير وأكثر إيضاحا وأسهل طريقة لإيصال الأفكار والمعلومات مقارنة بالكلام، كما أنّ هناك عاملا آخر يؤدي الى تشجيع عملية التواصل البصري عند الأطفال، ألا وهو عامل اللون الذي يغصّ به

[1]– أوسفالدو ريناتو مبيرري: الرسم عند الأطفال،تر: عبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، القاهرة،1997، ط1، ص7.

[2]– سيرجيو سبيني، التربية اللغوية، للطفل،تر: فوزي عيسى، عبد الفتاح حسم،دار الفكر العربي، الكويت،1991،ط1، ص119–120.

عالمه الحسّي، ليرتبط الطفل به حسيا وبدرجة كبيرة« فلقد أظهرت أبحاث نفسية متعددة أنه ومنذ نعومة الأظافر، يتابع الطفل ببصره وباهتمام الأشياء المتعددة الألوان ، في الوقت الذي يعطي فيه اهتماما أقل للأشياء الأحادية اللّون»[1]، والذي يؤكد قولنا هذا وينصره ما وجدناه من تعدد في ألوان الصور والرسومات الموجودة في الكتاب، وقد سألنا مجموعة من التلاميذ على هذا، وعلى الألوان التي يحبُّونها، وتطمئن نفوسهم إليها، فتبين أنهم يميلون أو يتأثرون بالأشياء المتعددة الألوان

5.1.3الصورة وسيلة تعليمية تعلّميَّة:

إنّ أي منظومة تربوية في أي بلد كان، ومهما كان مؤشر التنمية في هذا البلد، تسعى الى تحقيق مجموعة من الكفاءات والقدرات المستهدفة الخاصة بالمتعلم الذي سيصبح فيما بعد لرجل الغد ورجل المسؤوليات وصياغة القرارات ومن أجل الوصول إلى الأهداف المبتغاة، كان من أهم أولويات هذه المنظومة ابتكار وسائل ومعينات من أجل تسهيل عملية التعلم، والارتقاء بالعملية التعليمية إلى أقصى درجات التطور.

وتعد الصور والرسوم من أبرز الوسائل التعليمية، التي تسمح بتحقيق أهداف تربوية وتعليمية منشودة، فهي مكون أساسي وضروري من أجل الوصول بالتعلم الى وضعيات تعليمية سليمة خاصة إذا تعلق الأمر بالطفل في المراحل التعليمية الأولى حيث « تغلب عليه صفة الحسية في الإدراك، ولذلك فإنّ مناهج الدراسة في هذه الفترة إن لم تقدم إليه صورة حسية فإنّ الأمر سيختلط عليه»[2]، فحتى في الأفعال التي يجب أن يتعلمها في المراحل المتقدمة هي

[1]– أوسفالدورناتو مبيراري، الرسم عند الأطفال، ص93.

[2]– حسين سليمان قورة، الأصول التربوية،دار المعارف، القاهرة، 1979، ط6، ص149.

الأفعال الحسية التي يراها ويتحسسها بيده ، مثل: ذهب ، أكل، ضرب، بكاء، ضحك، فكل هذه الأفعال نستطيع ترجمتها بالصور خلافا للأفعال المعنوية مثل عَلِمَ، فَكَّرَ، ظنَّ، حسب.

ويتبين دور الصورة من خلال المضامين المتعددة التي تحملها (بعد اجتماعي، بعد ثقافي، بعد فني...)، والتي عن طريقها يتمكن المتعلم من الإطلاع على ما يجري في محيطه المحلي والجهوي والعالمي بل أكثر من هذا يتجاوز مع مرور الوقت بمرحلة التلقي، وانتقاله لمرحلة الإبداع عن طريق الصورة وبما أنّ « لغة التعليم هي مختارات توافق بين اللغة اللفظية الفونيمية الشكلية واللغة البصرية الحسية الحاصلة عن المشاهدة فهذا يؤكد لما لا يدع مجالا للريبة على أنّه من الضروري أن يكون الاهتمام بها (أي بتكنولوجيا الصورة)، محاكيا للأهمية التي تحظى بها اللغة الشكلية من تنظيم وتأسيسه، ذلك لأنّ الصورة يمكنها لأن تقوم بدور رئيس في توجيه الرسالة التعليمية وتنظيم الشبكة المعرفية، بحيث يغدو التعليم والتعلم مهارتين فاعلتين وظيفتين داخل الحقل التربوي»[1] ، ولهذا يجب أن توفر في الصورة التعليمية عدّة شروطك من أجل تحقيق الهدف منها:

- **شروط اختيار الصورة التعليمية:** من أبرز الشروط الواجب توفرها حسب رأينا ، في الصور والرسوم التعليمية:

- أن تكون الصورة واضحة العالم من حيث محتوياتها ومكوناتها وألوانها جيدة الاخراج، تحوي عناصر الموضوع بشكل كامل بعيد عن التعقيد.
- أن تكون الصورة محدودة المعلومات بعيدة عن الاكتظاظ والتعدد الموضوعاتي، حتى تمنع التشتت في إدراك الرسالة المستهدفة التي تحملها الصورة.

[1]– شفيقة العلوي، تكنولوجيا الصورة واستخدامها في التعليم،

- أن تكون مرتبطة بالموقف التعليمي وبنية المتعلم ومجتمعه مع ضرورة مراعاة طبيعة المحتوى التعليمي زمانيا و مكانيا، حيث أن ارتباطها بمحتوى الدرس ومضمونه وأهدافه يجعلها تزيد من خبرات المتعلم وأفكاره ولغته البصرية وتساعده على التعبير الحر بما يتناسب وقدراته اللغوية والعقلية والعمرية:
- أن تكون الصورة قريبة من الواقع خاصة أنّ « الصورة في حدِّ ذاتها ليست الشيء ذاته، بل هي تمثيل لهذا الشيء والصورة التي يقدمها المعلم كوسيلة تعليمية هي تمثيل جزئي للواقع وليست الواقع ذاته»[1]، لذلك على الصورة التعليمية أن تحاكي الأحداث الواقعية بكل دقة.
- أن تراعي الظروف الفردية الموجودة بين المتعلمين، حتى يتم التلقي الصحيح لها من طرفهم.

- **إيجابيات الصورة التعليمية:**

أصبح العالم قرية صغيرة وذلك راجع للثورة التكنولوجية التي نعيشها اليوم ولما كانت هذه التكنولوجيا أداة للتبليغ كان لها دور فعال وتأثير كبير على المستقبل ،حيث سهلت هذه التكنولوجيا في تلقي المستقبل للمعلومات والأفكار بوضوح وبطريقة بسيطة ، وهذا يمكن إرجاعه إلى نوعية الصورة التي ترتبط مباشرة بالبصر ، ذلك أنّ « الخطاب البصري باعتباره الخطاب الأول لحاسة البصر قبل العقل، فهو الذي يحدث المعرفة الأولية والتي لها

[1]– عبد العظيم الفرجاني، التربية التكنولوجية و تكنولوجيا التربية،دار غريب ، القاهرة،1997،ط1، ص89.

صدى بعد ذلك في التفكير والإنتاج وحاسة البصر لها الفضل الأكبر على حاسة الحواس بما تشغله من ميزات التهيئة للمتعلم »[1]، وهذا ما يجعل الصورة التعليمية:[2]

- تقدّم الحقائق العلمية في صورة معلومات بصرية، وتوضح المفاهيم المجردة بوسائل محسوسة وتجسه المعاني والخبرات اللفظية، وتسهل على المتعلم إدارتها وزيادة الإدراك لديه وتصحيح بعض المفاهيم غير الصحيحة.
- تثير اهتمام المتعلمين وتجذب انتباههم وتثير لديهم التفكير الاستنتاجي.
- تُقدم للمتعلم فرصة المقارنة بين الأحجام والأبعاد والأشكال والإفادة من ثبات الحركة، كما أنّها توحي للمتعلم بحركة الموضوع الذي تعالجه على الرغم ثباتها.
- توفر حوافز للدراسات والقراءات والبحوث الإضافية كما تجهزه من براهين ودلائل مرئية محسوسة.
- تساعد على تقريب المسافات الزمانية والمكانية وتوفر من وقت المعلم وجهده.
- تساعد المتعلم على حسن عرض أفكاره وتنظيمها وعلى التعبير الحر وتربي عنده الذوق الفني و الأدبي اللازمين لمواقف الحياة المتنوعة، كما تسهم في تحسين القراءة اللفظية أيضا.
- تؤدي الى التشويق وشد انتباه المتعلم وتزيد من مشاركة طلبة الفصل المتفوقين وكذلك بطء التعلم ومشاركة أكبر عدد منهم إذا اهتمت بمراعاة الفروق الفردية.

---

[1]–عبد اللطيف الحشيشة: دور الصورة في الكتاب المدرسي، المجلة التونسية لعلوم التربية، المعهد القومي لعلوم التربية، 1994،22ع ص 14.

[2]– اسماعيل صالح الفرا: مهارات قراءة الصورة لدى الأطفال بوصفها وسيلة تعليمية تعلمية دراسة ميدانية،مؤتمر فيلادلفيا. 26-24 أفريل 2007

- ترجمة المعلومات المجردة الى مادة علمية محسوسة، مما يساعد الأطفال على الربط الحسي للموضوعات، والاحتفاظ بها في الذاكرة لمدة أطول[1]

فمما سبق يظهر على أن الصورة وسيلة مهمة في العملية التعليمية ، فبالإضافة إلى كونها سهلة الاستخدام فهي تمنح للمتعلم إمكانية دراستها و التأمل فيها، كما تجعله يعبر عن الفكرة بسرعة واضحة ، كما تساهم في تشويق المتعلم و شد انتباهه وتثير فيه التفكير الاستنتاجي، لأنّ الطفل يميل إلى التجسيد وينفر من التجريد، وعلى عادة اللغة العربية فأنّها تجسد الأفكار المجردة وتشخصها ليتضح المعنى وينجلي، وهذا ما نلاحظه في الصور البيانية والمجاز، فما بالك بالصور والرسومات وما تقدّمه من توضيح للمعاني الغامضة والمتعلقة بالنسبة لعقل التلميذ.

- **تقويم وتحليل الصور.**

تساهم الصوّر والرسوم التوضيحية في تكوين ثقافة المتعلمين البصرية، وزيادة فاعلية عملية التعليم والتعلم، كما تؤدي الى تطوير قدرات المتعلمين وتنمية التفكير التأملي والنقدي والإبداعي لديهم كما يمكن للصورة أن تساهم في تعميق القيم الصحيحة وتصحيح تلك المبنية على رؤى خاطئة، بالاضافة الى عملها على توليد قيم جديدة وفق حاجات المجتمع، وما يشهده من تحولات اقتصادية واجتماعية وثقافية لتكون هذه الصور أداة ثقافية، وفنية، وذوقية، وتحليلية، تعمل على تكوين شخصية المواطن الصالح، وبالتالي المجتمع المتحضر، ويوحي الخبراء التربويون بانّ استعمال الألوان بالنسبة للصفوف لأولى والثانية ابتدائي لا تزيد على أربعة ولا

[1]– الغريب زاهر، اقبال بهيهاتي: تكنولوجيا التعليم– نظرة مستقبلة– دار الكتاب الجديث، الجزائر، 1999، ط2، ص 240.

يقل عن لونين فيستحسن استخدام ألوان قليلة و زاهية لكي لا تكون الصور في الكتاب المدرسي مجرد تلوين للصفحات دون هدف لانّ لها دورا فعلا في التواصل والتفاعل داخل القسم عن طريق اللغو، فالصورة مثل اللغة لها قدرة هائلة على غطاء الدلالة والوصول الى المعنى المراد الوصول اليه وخاصة في السنوات المتقدمة للتلميذ لأنه في هذه المراحل يتفاعل مع الصورة أكثر من اللغة لذلك ركزنا على أهمية الصورة في عملية التعليم وتابعنا تجلياتها في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي.

تأتي الصور في كتب اللغة العربية مشحونة بما يثير أكثر من تساؤل حول نوعيتها وجودتها، ومدى تطابقها مع النصوص التي ترافقها، من حيث الجانب المعرفي أو الوجداني أو الحس الحركي ومن خلال صور كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي بصفة عامّة، والصور المأخوذة منها كنماذج بصفة أخص، نخلص بمجموعة من الملاحظات أهمها :

بعد تصفحنا للكتاب وجدنا أن الصور المرسومة توحي فيما توحي إليه إلى عالم مثالي بعيد عن الواقع الذي يعيشه التلميذ من أطعمة وأشربة طيبة تنمُّ على عيش رغيد، فإنّ صور الكتاب حملت تلك الصور الافتراضية للمجتمع المثالي، دائما تقدم عالما جميلا يحلم به كل طفل (مساحات خضراء، ملابس أنيقة، شوارع نظيفة، خدمات عالية، أسرة سعيدة، لا تأتيها المشاكل لا من بين يدها ولا من خلفها)، خاصة وهو يعيش واقعا مختلفا، وهذا الاختبار للصور المرسومة له جانبان جانب إيجابي، فلن تبخس هذه الرسوم حقها فلو سألت واضعها لتال تريد أن نرسم في عقل التلميذ الواقع الممكن أو الواقع الذي تنشده كل أسرة وكل مجتمع في هذا العصر .

أمّا الجانب السلبي في هذه الصورة، فهو التناقض الذي يصيب الطفل بين هذه الصور المثالية الغارقة في المثالية أو الطوباوية1 وبين الواقع البئيس الذي يعيشه بعض الأطفال، فيضطرب العقل اللاوعي في الطفل، فتنمو في نفسه رغبة دفينة في رفض واقعه أو بعبارة أخرى لا يستطيع التعايش معه، فيقوده هذا إلى البحث عن البدائل بدائل تحقق له السعادة، والرفاهية التي يراها فيما يعطي له من دروس في المدرسة وتكون نسبة معدومة في بيئة ومحيطة، ولكن ليت الأمر يبقى في هذا الحدّ بل سيتعدى ذلك الى أنّه ربما يفكر في تحقيق هذا بانتهاجه سلوكيات غير مرغوبة، سوآءا في الحاضر أي وهو طفل أو في المستقبل وهو شاب ومثل هذه السلوكيات كالانطواء، فيصبح منطويا على نفسه غير اجتماعي محتقرا لذاته غير واثق بها، العنف فيغدو يعامله زملاؤه بعنف إذا لاحظ التفاوت الفاحش بينه وبينهم من حيث اللباس والمنزلة، أيضا يؤدي به الى التطرف وكره الآخرين والهجرة غي الشرعية، وهذه أصبحت ظاهرة في المجتمع أرّقت الدولة.

كما أنّ هذه الصور في بعض الاحيان تعجز عن الموازنة بين الافكار المجردة والصور والرسوم المستخدمة للإيضاح، فهناك مثلا بعض النصوص التي تعتمد على السرد والحوار، مثل نص « الشجرة صديقة الإنسان »، الصفحة (56)، فالصورة عجزت عن تصوير الحوار بكل تفاصيله وجزئياته، أيضا لا حظنا ذلك في نص « بين المدينة والريف »، الصفحة (53)، فالحوار كان دائرا حول جمال الريف الذي يتميز بنقاد هوائه واخضرار مساحاته،، فالأصل أن ترى الصورة الأب والبنت وهما يسيران بن الحقول والبساتين والجداول والبحيرات وهما يتجاذبان أطراف الحديث باستعراض جمال الريف ونظارته لذلك جاءت الصورة ممثلة لجزء بسيط منها

1الطوباوية :هي الاشْتِرَاكِيَّةُ الَّتِي تَحْلُمُ بِمُجْتَمَعٍ خَالٍ مِنَ الصِّرَاعِ وَتَسْعَى إلى تَحْقيقِ مُثُلٍ عُلْيا بَعِيدَةٍ عَنِ الوَاقِعِ

فحسب، بالإضافة الى أنّ الشخصيات جاءت أقرب الى الرسم الكاريكاتوري الذي يثير الضحك والسخرية أكثر من الواقعية، مثل ظهور المدير على أنّه أصلع بدين وهذا ما لاحظناه في نص« في ساحة المدرسة »، الصفحة (17)، وفي نص « أنا تلميذ مطيع »، الصفحة (48)، والأصل أن يظهر المدير في صورة أو هيئة حسنة وأن يكون وقورا لأنّه يمثل القدرة التي يقتدي بها التلميذ في حياته، فيمكننا القول إنّ الحال يبلغ ما لا يبلغه المقال أي أنّ سلوكا واحدا من الأستاذ أو المدير يعادل ألف خطية وعظية.

تظهر صور الكتاب نوعا من الرفاهية الاقتصادية التي تعيشها الشخصيات، والتي تبقى من ضمن أحلام الكثير من الأطفال أحلام تبدو شبه مستحيلة والواقع يؤكد ذلك كالغرفة الخاصة، والمنزل الجميل الواسع، الهدايا كما تقدم دائما صورة العائلة الحدود الأفراد التي تتكون من الاب والأم طفلي (ولد وبنت)، مع تهميش واضح للجدّة والجدّ ولا نادرا، ولو سلمنا جدة أن المرأة العاملة والرجل العامل ينشدان الاستقلالية في تكوين الاسرة، فهذا لا يعني بالانفصال عن الأسرى الكبرى، فعلى الأقل تكون هناك زيارات تشجع النواشج والتراحم بين الأسرة الواحدة، وفي مواضع لا تحيل على استقرارهم في العائلة الواحدة، وهذا مناقض تماما لواقع الطفل الجزائري الذي يعيش ضمن أسرة متعددة الأفراد أي عدد الأبناء يفوق الاثنين والمعلوم أن المجتمع الجزائري مجتمع ولود، و في كثير من الاحيان يعيش مع اسرة كبيرة تشمل الجد والجدّة، وهذا ما يقتضي على الأحلام الوردية التي يجدها الطفل الجزائري في المدرسة من غرفة خاصة وبيت واسع .

كما لاحظنا أنّ كتب الجيل الثاني استدرك بعض الهفوات التي وقع فيها كتاب الإصلاح الأول، وهو تواجد فرز جنسوي في الصور يتغلغل في تفكير التلاميذ ذكورا كانوا أم إناثا، فمثلا

في كتاب اللغة العربية تتمحور مجمل الصور حول شخصية " رضا " في معظم صفحات الكتاب، وهذا يعطي نوعا من المركزية، ودخلت الأنثى إلى المركز وقاسمت الذكور نفس الأدوار الاجتماعية.

وسنعطي بعض الأمثلة من كتاب اللّغة العربية للجيل الثاني تؤكّد ملاحظتنا .نصّ " أتقن عملي" ص20 فالشخصيتان الرئيسيتان في هذا النص هما "منى" و"ليلى" وليس ذكرين وهذا كان من أجل تبيان دور المرأة في المجتمع و أثرها البالغ.

وأمّا ما يؤخذ عن الكتاب تقديم المرأة على طول صفحات الكتاب في صورة المعلمة، بحيث يرتسم في عقلهم الواعي و اللاّواعي أنّ الوظيفة التي تقدّمها هذه الصّور لحركية المرأة لا تصلح إلاّ للتعليم فقط ، وقد لاحظناها تتكرّر كثيراً و الأصل أن تقدّم المرأة في دور تحدّت كل الصعوبات و اجتياحها كل المجالات الأخرى كالطب و الهندسة و المحاماة و القضاء وغيرها، فهذا ما نشاهده في الواقع و هذا ما يشاهده التلميذ أو الطفل الجزائري، لأنه قد تكون أمّه أو إحدى أقربائه طبية أو مهندسة أو محامية أو قاضية،لإضافة لهذا كلّه لا بدّ أن نوفّر لهذا الجيل الجديد بيئة تجعله يتشرّب المساواة وعدم تهميش المرأة و يؤمن بأهليتها و جدارتها أن تتبوأ الموقع الذي تبوّأه الرجل دون أي تمييز أو أفضلية وهميّة.

وفيما يخص مدى ملائمة صورة الكتاب الموحد مع بيئة التلميذ وسنه استخلصنا بعض النتائج نذكرها فيما يلي:

✓ **صور لا يستوعبها الطفل أو لا تلائم سنّه:**

تمثّل الصورة رقم(3) صفحة (19) من الكتاب الموحد جهاز " المجهر" و هذا الجهاز أبعد من أن يستوعبه الطفل لأنه في مرحلة عمرية لا يمكنه الاستيعاب فيها إلا الأشياء المحسوسة القريبة من محيطه،كما أنه كان من الممكن استبدال هذه الصورة بصورة لطفل صغير تم تكريمه بنيل شهادة مثلا،وتكون هذه الصورة أكثر تعبيرا لما يهدف إليه عنوان الدرس" **فضل المعلم**" الصفحة (19) و أكثر تحفيزاً للمتعلم.

✓ **صور لا تتوافق مع أهداف الدرس وعنوانه:**

تمثّل الصورة الأولى صفحة (27) طفلين يكتبان على ورقتين ،أما الصورة الثانية نلاحظ طفلان يتعاركان ، وفي الصورة الثالثة نلاحظ طفلان يتصافحان، كل هذه الصور بعيدة كل البعد عن هدف الدرس و هو واجب الانضباط و الالتزام في العمل و المواعيد، فكان من الممكن استبدال هذه الصور لطفل ينظر إلى الساعة، أو رجل مسرع في الطريق وآخر ذو هيئة نظيفة و جميلة لإجراء مقابلة ما.

ووجدنا أيضا في الصفحة واحد وأربعون(41) صورة لمجموعة من الأشخاص ، رجلان يتعانقان و آخر يحمل علبة أينما سئلنا أجاب التلاميذ بأنها هدية،وامرأة تحمل باقة الزهور و تقدّمها لجارتها ،هذه الصّورة تعبّر عن مناسبة مفرحة، لكن نص الصورة يقول بأنّ بيت الجار تهدّم بسبب الأمطار ، فحضر الجيران للتضامن مع الجار فعنوان الدرس هو "التضامن مع الجار" و تجنب ما يؤذيه، ومن هذا نستخلص أن الصورة بعيدة كل البعد عن إلحاق المعنى المناسب، فعلى الأقل كان من المفروض أن يحمل الجيران بعض الأفرشة أو الطعام، أو صورة

أخرى فيها مجموعة من الاشخاص يحاولون ترميم البيت، أو يتعاونون مع الجار لبناء سقف المنزل وهذا أنسب لأنه قريب و ملاحظ في بيئة التلميذ.

وفي الصفحة(55) نلاحظ أيضا صورة لطفل يقرأ القرآن الكريم،أما عنوان الدرس فهو" سورة قريش" و النص المرفق بالسورة يتحدث عن قريش و رحلاته الصيفية و الشتوية بالقوافل ، فهل يا ترى هذه الصّورة تعبّر عن النّص المرفق لها؟ لا بالطبع، وكان من الأفضل إرفاق النص بصورة لقافلة من العير تحمل معها بعض السلع التجارية بهدف تقريب المعنى.

- ✓ **صورة لا تتلاءم مع بيئة التلميذ:**

كانت الكتب القديمة في المناهج القديمة مختلفة عن بعضها البعض حسب المناطق كل منطقة وكتبها الخاصة، أما في الكتاب الموحد ، فنجد أنه قد تم إهمال بيئة الصحراء بشكل كبير، إذ نجد صورة واحدة تعبّر عن الصّحراء بهدف التعبير عن الصّحراء كبيئة الصفحة (107) من بين ما لا يقل على مائة صفحة تعبّر عن التلّ والهضاب بأريافها ومدنها ،ولو رُمْناَ الحق أنّ ما حدث في غرداية و ورقلة من فوضى وأعمال شغب، لهو انعكاس على دلك.

2.3 في مجال المضمون :

تقوم القراءة على نص ينبغي أن يقرأه التلميذ ليستنبط منه الأحكام المتصلة بالأفكار كقصدية صاحب النص، ثم ينتقل بعد ذلك إلى مستوى أكثر تجريداً لإدراك الآليات المتحكمة في ترابط البنيات النصيّة و فهم الكيفية التي تعمل بها النصوص. وسنحاول في البداية تحديد مفهوم النص وأنواع النصوص.

1.2.3مفهوم النّص:

أ- التعريف اللّغوي:

ورد في لسان العرب لابن منظور في مادة نصص« رفعك الشيء: نص الحديث ينصُّهُ نصاً... ويقال نصّت الطبية جيدها أي رفعتهُ... ، ونص المتاع نصا: بمعنى جعل بعضه على بعض»[1]

وفي القاموس المحيط للفيروز أبادي في مادة نصص «نصّ الحديث إليه: رفعه، وماقته: استخرج أقصى ماعندها من السيرة... والنص: الإسناد إلى الرئيس الأكبر...».

ويفهم من النّص الذي ساقه ابن منظور والفيروز أبادي أنّ معنى النّص والإسناد والتحديد.

ب-التعريف الاصطلاحي:

لقد تعدّدت مفاهيم النص بتعدد التوجهات المعرفية والنظرية والمنهاجية المختلفة، وعليه فإنّ الاختلاف حول ماهية النص يكمن أساساً في اختلاف التصور والغاية من دراسته.

وتذهب "**جوليا كريستيفا**" إلى أن التصور «جهاز غير لساني يعيد توزيع نظام اللّسان Langue عن طريق ربطه بالكلام Parole، راميا بذلك إلى الإخبار المباشر مع مختلف أنماط الملفوظات السابقة والمعاصرة»[2]

[1]- ابن منظور،لسان العرب،مادة نص،المجلد السابع ، ص97-98

[2]-نقلا عن سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربي،1989،ط1 ص19.

وهناك من يرى النّص هو« ما تنقري فيه الكتابة وتنكتب فيه القراءة»[1]

وعليه نقول أنّ للنص تعريفات ومفاهيم عدّة ، تناولها الباحثين كل حسب وجهة نظره الفكرية والفلسفية، فالتعريف الأول لجوليا كريستيفا يشير إلى علاقة النص باللسان حيث نجد في النص الواحد ملفوظات مأخوذة من نصوص عديدة عبر النص الأصلي.

أما "**رولان بارت**" فقد اعتبر النص نسيجا« ولكن طالما تم اعتبار هذا النسيج على أنه منتج وحجاب جاهز وراءه نوعا ما المعنى الحقيقي مختفيا... فإننا سنشدد داخل النسيج على فكرة التوليذ القائلة: إنّ النص يتكون ويصنع نفسه من خلال تشابك مستمر، ولو أجبنا عمليا استحداث الألفاظ لاستطعنا أن نصف نظرية النص بكونها علم نسيج العنكبوت (هو نسيج العنكبوت وشبكته)»[1]

فرولان بارت شبّه النص بالنسيج الذي ينتج لنا حجاباً ولباساً نلبسه، ويصبح جزء من شخصيتنا، والنص أيضا هو منتج لعملية التشابك والانسجام التي يبنيها الكاتب بالكلمات والجمل والمعاني التي تعطينا في النهاية نصّاً كما يعطي العنكبوت شبكة من ذاته.

2.2.3أنواع النصوص:

تتعدّد النصوص بتعدّد المعارف الإنسانية في شتّى العلوم فنجد نصوص سردية(كتب التاريخ)، ونصوص وصفية كالقصص مثلا....، والنصوص العلمية والأدبية وغيرها...

---

[1]–رشيد بن حدو قراءة في القراءة، مجلة الفكر العربي المعاصر،1988،عدد 48–49 ص13

[2]– رولان بارت، لذّة النص، ترجمة الزفزافي، ومحمد خير بقاعي ، مجلة العرب و الفكر العالمي، 1990،العدد10 ،0ص35.

ولقد ارتأينا في بحثنا هذا أن نركّز على نوعين من النصوص انطلاقا من الكتاب المدرسي وهما النص الأدبي والنص العلمي.

أ. النص الأدبي:

يعرّف "**محمد زكي العشماوي**" في كتابه قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث « هو نتيجة ما في الفنان من تباين وفردية وهذه الفردية أو الذاتية التي تميّز الفن على العلم عند النقاد، وعلماء الجمال هي العنصر الأساسي الذي يجعل الفن عند خلقه يتّسم بسمة الأصالة التي هي مجموعة الفردية المميّزة للأشخاص»[1]

ب. النص العلمي:

النص العلمي يتميّز بكونه يقدّم حقيقة علمية لا يوجد فيها اختلاف بين الناس، فهو يغذي عقولنا عكس النص الأدبي الذي يثير مشاعرنا وعواطفنا، فهو يخاطب العقل وليس القلب والوجدان.

نلقي على كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الذي حمل عنوان" **كتابي في اللغة العربيّة،التربية الإسلامية، التربية المدنية**" بنظرة فاحصة ثاقبة، نقوم من خلالها بوضع الكتاب في الميزان فلا نكون بعدها محامين بهذا الكتاب، ولا خصوما له، بل سيكون هذا البحث موازنة له، فتظهر إيجابياته وسلبياته معا لذلك قسّمنا هذا البحث إلى عدّة مستويات نقف فيها ونناقش نصوصه من عدّة زوايا، وأول هذه الزوايا هي:

[1]– محمد زكي العمشاوي، قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث،1979،ص12.

3.2.3 التحليل

أ. زاوية الألفاظ والتراكيب:

واستهللنا بالحديث عن مسألة الألفاظ والتراكيب لما لها من أهمية عند المتعلم لأنّ هذه المرحلة مهمة جدا للتلميذ محتاجا كثيراً لاكتساب وإثراء معجمه اللغوي والمعرفي، بحكم سنّه الذي له القدرة في التحصيل دون أن نغفل على التركيب فهو في درجة الأهمية نفسها،لأن التلاميذ حسب ما رأيناه يعانون من مشكلة التركيب ، فقررنا بعدها أن نستوقف البصر والبصيرة في هذه الألفاظ والتراكيب، فما وجدناه صائباً أقررناه، وما وجدناه خاطئاً معوجّاً قوّمناه حسب وجهة نظرنا نحن كباحثين في مجال اللّغة.

لاحظنا أن هناك ألفاظاً استعملت أو موجودة في النص غريبة على التلميذ وصعبة، والغريب هو أنه حين تشرح هذه الألفاظ لا تستوفي معناها أو تشرح بطريقة مجانية للمعنى المعجمي وقد تجلت هذه الظاهرة في مواقع كثيرة من الكتاب جمعنا لها جملة من الأمثلة من نصوص متعدّدة وأوّلها في نص «**زفاف أختي**» ص32 في قوله:« وفي الغد حضر موكب من السيارات، تتقدّمه سيارة مزيّنة بالورود»[1].

فلفظة "موكب" كلمة حوشيّة بالنسبة لتلميذ في السنة الثانية ابتدائي فكان الأصل أن تُشرح شرحاً وافياً يجعلُ المعنى مستقرّاً في ذهن التلميذ، فلو جئنا إلى معنى موكب في المعجم معناه الجماعة[2] ، ولو عدنا إلى اللّفظة الموجودة في النص لكان شرحها كالتالي: الموكب من السيارات

[1]– الكتاب المدرسي"كتابي في اللغة العربية،ت إسلامية، ت مدنية" للسنة الثانية ، الديوان الوطني للمطبوعات،2016–2017،ط1، ص32.

[2] – فؤاد افرام البستاني منجد الطلاب. ط44.دار المشرق.

هو الجماعة أو المجموعة من السيارات وراء بعضها البعض فبهذه الطريقة يستقيم المعنى لدى التلميذ، ويتوافق مع الصورة المرئية التي كان لزاماً أن تكون حاضرة في النّص،والتي رآها الطفل في الخارج أثناء العرس.

وقد تجلّت هذه الظاهرة في نص« **اليوم نظّفت بيتنا**» ص38 أيضا وبالتحديد في قوله: « ساعدتُ أمّي في غسل الأواني وكنس البيت وترتيب الأثاث»[11]

فالملاحظ في عنصر شرح المفردات أنها لا تشرح أصلا فتبقى غامضة فيها لبس للتلاميذ،فبهذا نفقد الهدف أو القيمة التي نحن ننشدها وهي إثراء المعجم اللّغوي للتلميذ، وقد عدنا إلى المعجم فوجدنا أن معنى لفظة كَنَسَ سَهلٌ على التلميذ وبإمكانه فهمه فمعنى كنس في المعجم هو أزال الوسخ أو الغبار.[2]

وقد أحصينا هذه الظاهرة ووجدناها طاغية تقريبا على النّصوص ولا نعرف لماذا وسنذكرها إجمالا لكي لا نطيل منها، في نصّ " **بين المدينة و الريف**" في لفظة " أهوى" فقد شرحت هكذا: أهوى: أهوى مشاهدة الرسوم المتحركة[3]، والأصح أنّ تشرح أهوى: يمعنى أحب، الذي قادنا إلى ذلك أنه استعمل الكلمة المرادفة في ثنايا النّص في قوله « قاطعتها ثريا قائلة:أمّا أنا فأحب حيّنا في المدينة»[4]

1- الكتاب المدرسي "كتابي في اللغة العربية، ت إسلامية ، ت مدنية" للسنة الثانية ص38

2 معجم منجد الطلاب

3 الكتاب المدرسي "كتابي في اللغة العربية، ت إسلامية ، ت مدنية" للسنة الثانية ص53

4 المصدر نفسه ص53

أمّا في الصيغ والتراكيب تابعناها كلّها ولقيناها مناسبة لمستوى التلميذ لأنّ هذه الصيغ والتراكيب جاءت بسيطة غير معقّدة وخالية من المصطلحات والألفاظ الغريبة وغير معلّلة، وهذا هو ما نصبوا إليه في دراستنا لأنه من الخطأ الفادح أن نستعمل أو نسمي المصطلحات النحوية والبلاغية نفسها الموجودة في الكتب النحوية والبلاغية. فلو استعملنا في الصيغ مصطلحات بلاغية ونحوية، سيتلقى التلميذ صعوبة في فهمها، فَنَحِيدُ بذلك على القيمة التي وضعت لها أصلاً وسنتمثل لذلك بـ:

قالت السنونة « بالأمس استمتعنا بمناظر المدينة، اليوم نرحل من هنا، وغذا سنكون في مكان آخر»[11]

فلو قلنا للتلاميذ أن هذه تسمى ظروفا، فلن يستوعب عقله هذا المصطلح، ويبقى يتساءل لماذا سميناه ظرف فيتشتت ذهنه.

وفي نص " **التغذية والصحة**" في عنصر التركيب:

« أنا لا أكثر من السكريات

نحن لا ننس فطور الصباح»[2]

ففي هذا المثال اللّذي أخذناه من الكتاب خلط واضح بين أدوات النفي وأدوات الجزم، رغم أن أداة الجزم" لم" دلالتها النفي ولكن لا نذكرها لتلميذ في السنة الثانية أنّها أداة نفي بل نتركها في باب الجوازم.

[1]- الكتاب المدرسي "كتابي في اللغة العربية، ت إسلامية ، ت مدنية" للسنة الثانية ص52

[2] – المصدر نفسه، ص121.

. تقييم الألفاظ والتراكيب الموجودة في الكتاب المدرسي وأول سؤال جال بخاطرنا وسألناه هو :هل الألفاظ المختارة مناسبة للمعنى الذي نريد إيصاله للتلميذ؟

بعد قراءتنا لجميع نصوص كتاب السنة الثانية ابتدائي وجدنا أن بعضها مناسبة لمستوى التلميذ وبعضها الآخر لا يتناسب معه بتاتاً، فبعض الألفاظ تُعلم في سنوات متأخرة للتلميذ،مثلا:تصلح أن تعلم لتلميذ في السنة الرابعة أو الخامسة، لأن تلميذ السنة الثانية في رأينا،عليه فقط أن يتعلم الحروف وبعض الكلمات التي تساعده على التعبير فقط، وقد جمعنا بعض الألفاظ غير المناسبة لتلميذ في السنة الثانية إبتدائي مثل:المرافق، المفارش، تتباهى، معلبات، تدوّي، غصّت.

كان من الأفضل استعمال مرادفات سهلة وبسيطة تناسب مستواه ويمكن أن يشاهدها في بيئته ومحيطه.

أمّا الإشكالية الثانية فهي: هل تنوّعت الألفاظ ولم تتكرّر؟

قد نظرنا نظرة استطلاعية للكتاب بهدف مراقبة الألفاظ المستعملة،هل هي مكرّرة دائما أم هي متنوعة، لأنّ التنويع في استعمال الألفاظ يكسب المتعلّم أو التلميذ رصيداً لغويا كبيرا في نهاية السنة.

وفي هذا الكتاب الذي بين أيدينا وجدنا أنّ الألفاظ المستعملة متنوعة كثيراً، ولم يقع في فخّ التكرار.

عنصر" **أكتشف وأميّز**" فبعد اطّلاعنا على هذا العنصر وجدنا الشيء الملفت للانتباه هو أنّه تم استعمال ألفاظ أو كلمات بهدف تعليم الحروف أو كتابتها مثلا في نص " **اليوم نعود إلى المدرسة**" ص11

ليلى: ألم تلبسي مئزرك يا منى؟

زَ – سَ ، زُ– سُ ، زَا– سا ، زُو – سُو ، زِي – سِي.

زَارَ – سَارَ – يَزِيدُ – يَسِيرُ – يَزُورُ – فَائِزٌ – كُؤُوسٌ[13]

وأيضا في نص " **زفاف أختي**"

دَ– ذَ ، دِ– ذِ ، دَا – ذَا ، دٌ – ذٌ.

تُقَدِّمُ – تَذُوقُ – مَنَادِيلٌ ، تذَكَّرْنَا – مَوَائِدٌ – نَوَافِذُ.[2]

وفي نص " **اليوم ننظف بيتنا**" ص38

ساعدت أمي في غسل الأواني، وكنس البيت، وترتيب الاثاث

مَ – بَ ، مَا – بَا ، مِي – بِي ، مُو– بُو.

مُطْرِبَةٌ، بَطَانِيَةٌ، تُرَتِّبُ ، تُنَظِّمُ ، أَحْبَابٌ ، حَمَّامٌ[3]

[11]– الكتاب المدرسي،كتابي في اللغة العربية ،ت اسلامية،ت مدنيةالسنة الثانية ابتدائي، ص12.

[2]–المصدر نفسه ص 32

[3]– المصدر نفسه ص39

ممّا سبق نرى أنّه لابدَّ أن تكون الكلمات المختارة التي تحتوي على الحروف المراد تعليمها موجودة في النّص، أو أنّنا قمنا بشرحها، أو أن نضع بجوار هذه الكلمات والألفاظ صوراً تدلّ عليها لتقوم بوظيفة تسمّى وظيفة الإرساء أو الشرح أو التثبيت هدفها نزع الغموض والالتباس، فالشيء السّلبي في وضع الكلمات والألفاظ دون شرح أو وضع مرادفات لها أو وضع صور بجوارها تزيل الغموض، تجعل التلميذ لا يركّز على كيفية كتابة الحروف أو نطقها بل يتوقف تفكيره عند: ما معنى هذه الكلمة؟ وما مدلولها؟ لأنها غريبة عنه، والأمثلة التي سقناها آنفاً كلّها كلمات غريبة عن عقل التلميذ أو محيطه الذي يعيش فيه، لأنّها لا تستعمل بالألفاظ الفصيحة التي في الكتااب.

ب. أنواع الأفعال المستعملة في النّصوص:

لابدّ أن يطغى فعل الأمر والأفعال المضارعة لأنّ التلميذ في هذه السنوات يجب أن نرشده وتنصحه وتنهاه عن بعض الأفعال،لأنّه لا يفرّق بين الخطأ والصواب، وبين الحلال والحرام، وبين الحقّ والباطل، وبعد مراجعتنا للأفعال وجدناها تتناسب الفرضية التي وضعناها في بعض الأحيان ولا تتناسب في بعضها الآخر.

وإليك الأمثلة التي تتناسب مع فرضيتنا في نص " **لا أبذّر الماء**"، فقد استعمل الكاتب جملا فيها فعل أمر.« إحذروا التبذير»[11]، وفعل مضارع مجزوم بـ"لا" الناهية «لا تتركوا الحنفية مفتوحة بعد الاستعمال»[2] فهذا النوع من الأفعال لا بدّ أن يتكرّر في نصوص السنة الثانية لأن

[11] – الكتاب المدرسي، كتابي في اللغة العربية،ت اسلامية ،ت مدنية ، ص101.

[2]– المصدر نفسه ص101

التلميذ كما قلنا لا بدّ أن يزجر على الأفعال السيئة والخاطئة وينتبه، فدلالة هذه الأفعال هي التنبيه.

ج. القواعد اللّغوية:

وقد وضعنا في هذا المجال كذلك عدّة أسئلة أردنا الإجابة عنها أو الوصول إلى هدف من خلال طرحها و أوّل الاسئلة هي:

1. هل ضبطت بنية الكلمات المنطوقة ضبطا صحيحاً، لأنّ ضبط بنية الكلمة مهمة جدّا أثناء تعليم تلميذ في السنوات الأولى المبكّرة من المدرسة، لأنها ببساطة غريبة عنه، فهو لم يصادفها أبداً من قبل دخوله المدرسة، نظرة بانورمية لجميع نصوص الكتاب المدرسي وجدنا أنّ كل الكلمات مضبوطة ضبطاً صحيحاً، وهذا ينمُّ على أن الكتاب تمّت مراقبته بشكل جيّد وهذا شيء إيجابي
2. هل خلت النّصوص المتواجدة في هذا الكتاب من الأخطاء النّحوية؟ والذي دفعنا إلى طرح هذا السؤال– الذي لم يكن اعتباطاً– هو أنّ كتاب الإصلاح كان فيه أخطاء فادحة ، قد لاحظنا أنّ نصوص كتاب الجيل الثاني دقّقت النّصوص و لا نشمّ رائحة خطأ فضلا على أن تراه، وأهمية تنقيح النصوص من الأخطاء تكمن في أنّ التلميذ يتعلّم بالمشاهدة والحفظ، فإذا كانت الجملة محتوية على أخطاء نحوية سيحتفظ بها التلميذ وتترسخ في ذهنه خاطئةً.

بعد استوائنا على جودي البحث، خلصنا إلى جملة من النتائج نذكرها كما هي :

– لاحظنا أن كتاب الجيل الثاني يتوافق مع روح العصر والسياسة الجديدة للتعلم عامة في الجزائر ولمناهج اللغة العربية خاصة، رغم انه وقع في هفوات ولكن لم تمنعه من أن يكون في المستوى.

– كما لفت أن الكتاب مربط بباقي المواد المدرسية وبالحياة الاجتماعية وهذه منقبة تحسب للكتاب المدرسي .

– حقق الكتاب المدرسي الأساس الاجتماعي والثقافي في بعض الأحيان في تصوير المشهد الاجتماعي والثقافي للمجتمع الجزائري وكبا جواده في مواضع أخرى .

– كما لاحظنا أن الكتاب المدرسي انصبغ بصبغة وطنية تنمي روح المواطنة والتعاون في التلميذ.

– كانت مادة الكتاب تتضمن لما هو مستحدث في مجال العلم ،و لكن اللغة المعبر عنها خانت تلك النصوص لأنها انعدمت من الجمالية في بعض الأحيان.

– جاءت الصورة مثيرة للتلميذ معبرة عن واقعه في بعض الأحيان، ولم تفلح في بعضها الآخر في تصوير كثير من الجوانب، لأنها جاءت غارقة في المثالية، كما كان هناك تقعر في استعمال بعض الكلمات التي لا يستطيع التلميذ أن يفهمها لأنه لم يسمع بها في محيطه.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

كتابي

في

2

اللّغة العربيّة

التّربية الإسلاميّة

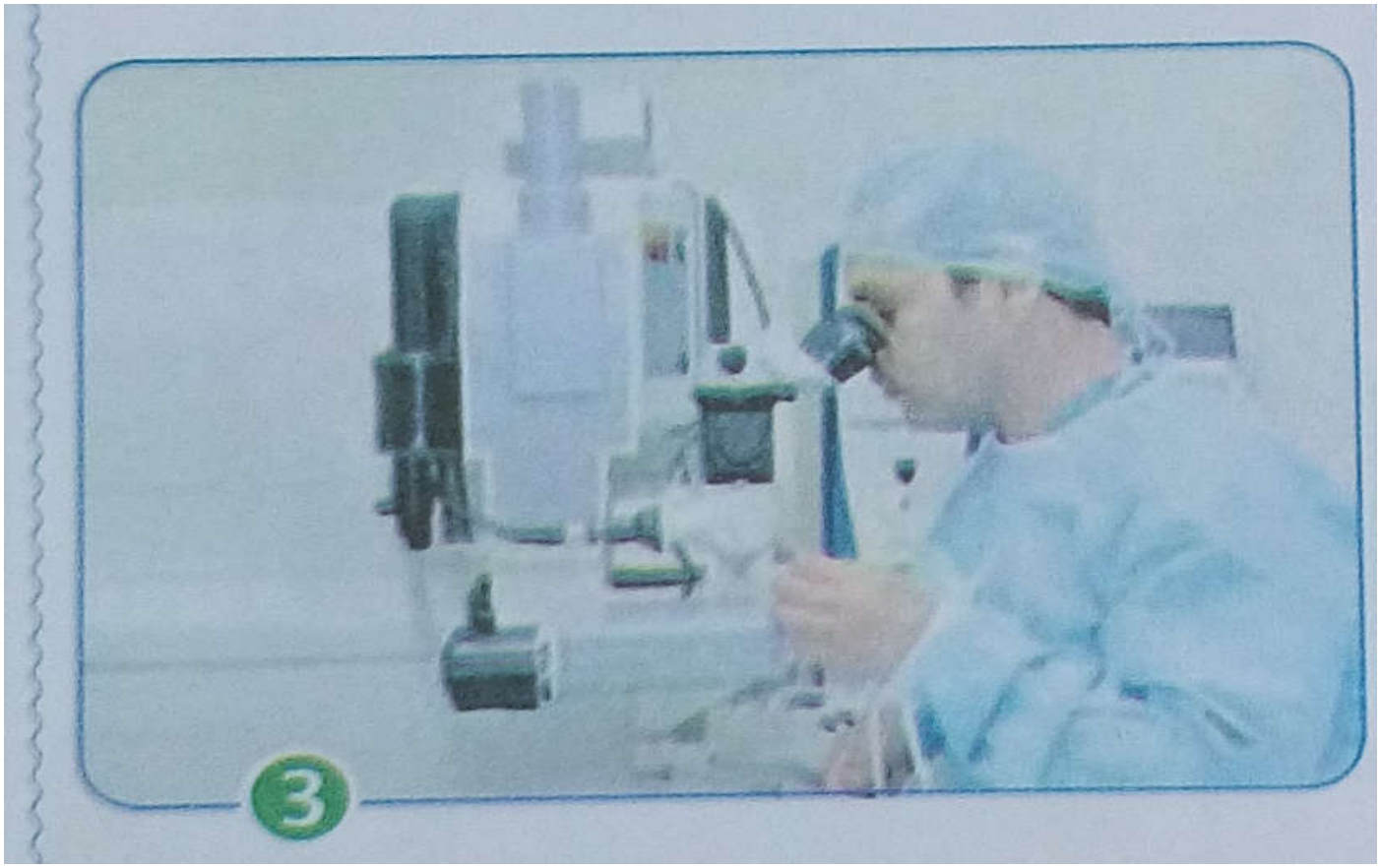
التّربية المدنيّة

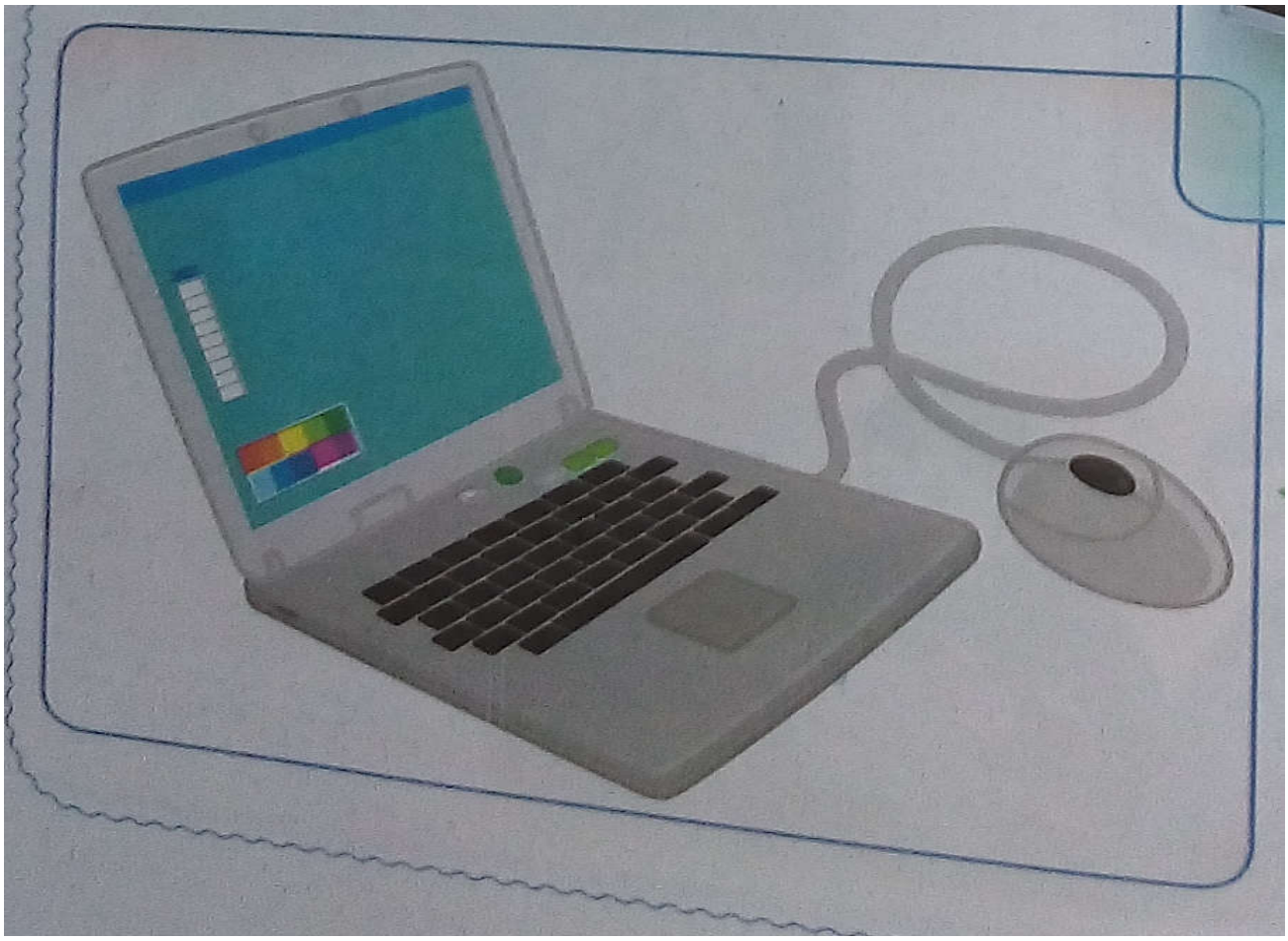
السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ

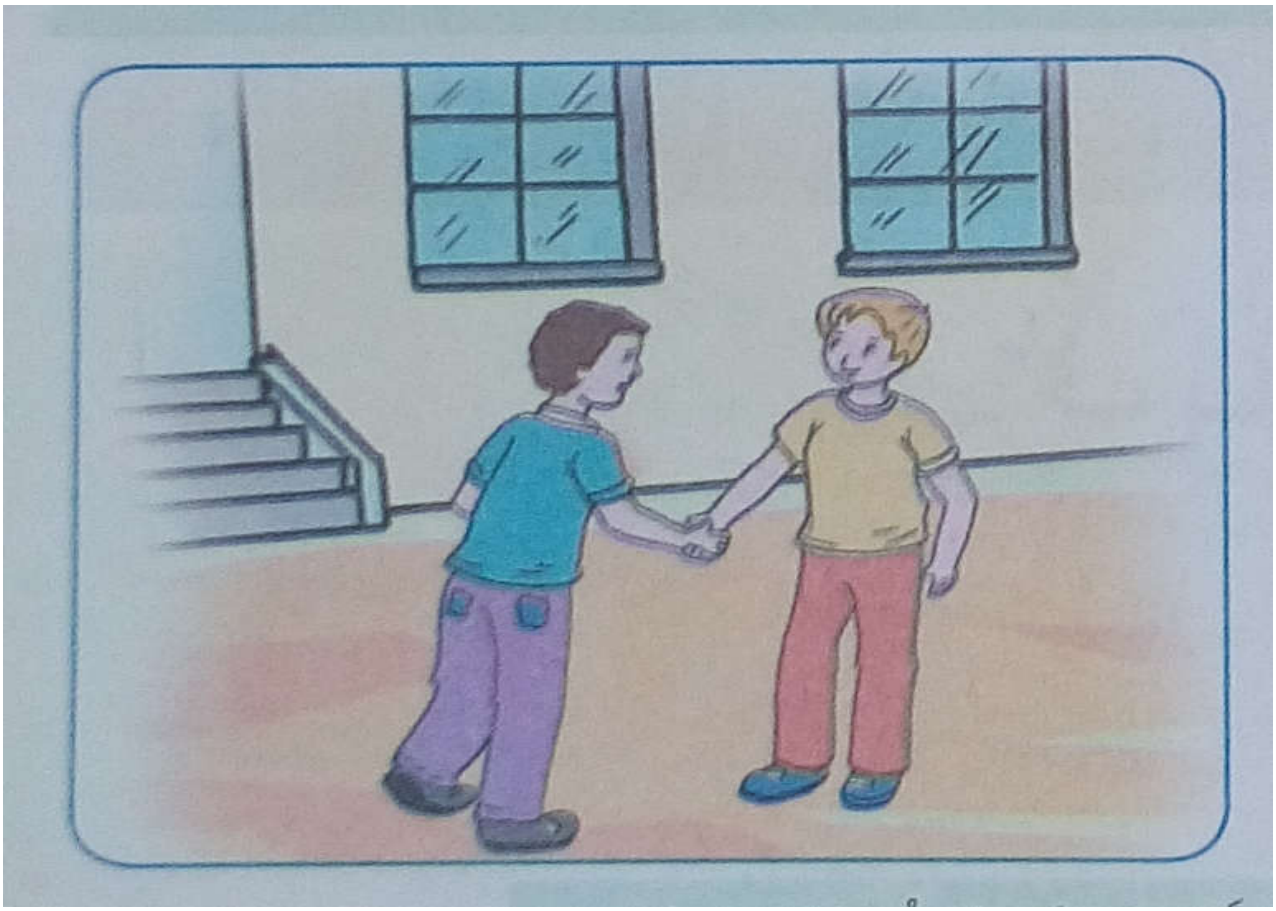
أَقْـرَأُ

فِي سَاحَةِ الْمَدْرَسَةِ

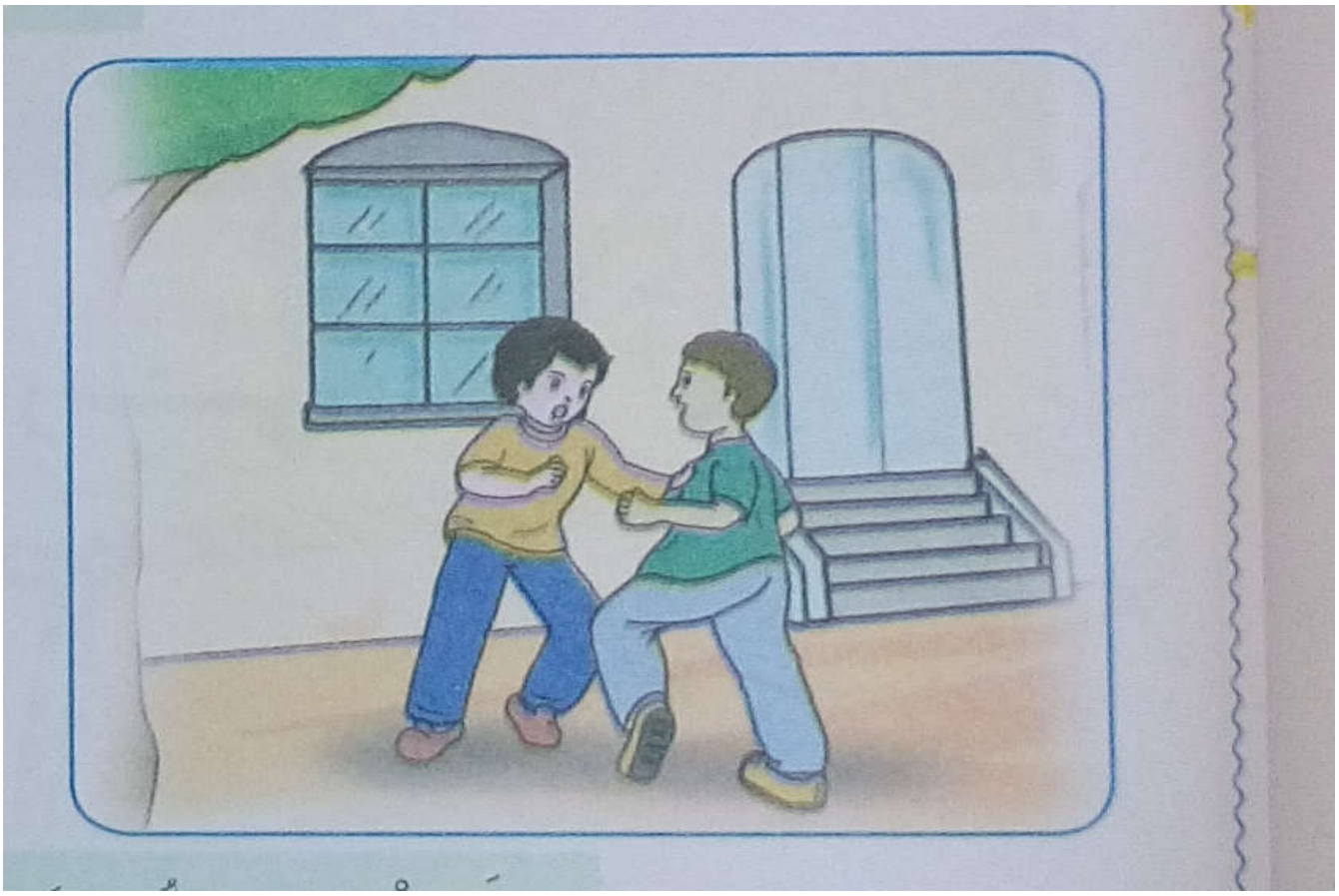
بِمَ يَأْمُرُنَا الْمُعَلِّمُونَ عِنْدَمَا نَلْعَبُ فِي السَّاحَةِ ؟







اجِبـي الانْضِبَـاطُ
طِ .
تَصَوَّرِ النَّصِيحَةَ الَّتِي يَكْتُبُهَا الْأَطْفَالُ لِزَمِيلِهِمْ



01. **القرآن الكريم**

02. صحيح البخاري، ج5، موفم للنشر، ذار الهدى للطباعة، والنشر والتوزيع، عين مليلة الجزائر،1992.

المعاجم والقواميس

03.ابن منظور، لسان العرب ، دار بيروت للطباعة والنشر، لبنان، ط3، المجلّد السادس.

04. الفيروز أبادي، القاموس المحيط ، تحقيق أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد، دار الحديث القاهرة،2008، ط1.

المراجع باللغة العربية

05. آدم بسماء، التعرف البصري وعلاقته بالسرعة الإدراكية، مجلة دمشق، مجلد 23، عدد2 ،2007.

06. بن بوزيد أبو بكر، رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر،2009.

07. بن حدّو رشيد، قراءة في القراءة، مجلة الفكر العربي المعاصر، عدد48-1988.

08. بوسالم عيسى، مراحل تطور النظام التربوي في الجزائر، فعالية الملتقى الدولي labecom، سطيف ،أفريل،2005.

09. الجوهري (أبو نصر بن حماد) الصحاح في اللّغة والعلوم، تقديم عبد الله العلايلي، دار الحضارة العربية، بيروت،1974.

10. حافظ نبيل عبد الفتاح، صعوبات التعلم و التعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، جامعة عين شمس، القاهرة، 1998.

11. الحشيشة عبد اللطيف: دور الصورة في الكتاب المدرسي، المجلة التونسية لعلوم التربية، المعهد القومي لعلوم التربية، ع 22،1994.

12. خدوسي رابح، مذكرات شاهد100 يوم في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية،دار الحضارة، الجزائر،2001،ط1.

13. خيري محمد، جابر عبد الحميد جبار، الوسائل التعليمية والمنهج، دار النهضة العربية، القاهرة،1956، ط3.

14. سلامة عبد الحافظ، الوسائل التعليمية والمناهج، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان،الأردن،2000، ط1.

15. شاكر عبد الحميد، عصر الصورة، الإيجابيات والسلبيات، منشورات عالم المعرفة، الكويت، 2005، ط1.

16. الطحان ناظم، منشورات وزارة الثقافة ، الجمهورية العربية السورية،دمشق،1996.

17. العابد عبد المجيد، مباحث في السيميائيات، دار القرويين، المغرب،2008، ط1.

18. العمشاوي محمد زكي، قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث،1979.

19. عياد مواهب ابراهيم، نمو وتنشئة الطفل من الميلاد حتى السادسة، منشأ المعارف، الاسكندرية،2000، ط2.

20. الغذامي عبد الله، الثقافة التلفزيونية، سقوط النخبة وبروز الشعبي، المركز الثقافي العربي، المغرب،2004، ط1.

21. الغريب زاهر، اقبال بهيهاتي: تكنولوجيا التعليم– نظرة مستقبلة– دار الكتاب الجديث، الجزائر، 1999، ط2.

22. غياث بوفلجة، التربية ومتطلباتها، ديوان المطبوعات الجزائرية،1993.

23. الفرا إسماعيل صالح، مهارات قراءة الصورة لدى الأطفال بوصفها وسيلة تعليمية تعلّميّة، دراسة ميدانية، مؤتمر فيلاديلفيا، الثانية عشر حول ثقافة الصورة.

24. الفرجاني عبد العظيم، التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية،دار غريب، القاهرة،1997، ط1.

25. فوضيل عبد القادر، المدرسة الجزائرية، حقائق وإشكالات للنشر والتوزيع، الجزائر،2005.

26. قسوم عبد الرزاق، تأملات في أهداف المدرسة الجزائرية، وزارة التربية والتعليم الأساسي، الجزائر، مارس/أفريل 1982، عدد 2.

27. قورة حسين سليمان، الأصول التربوية، دار المعارف، القاهرة،1979،ط6.

28. محسن مصطفى، المسألة التربوية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب2002.

29. موسى فؤاد، المناهج(مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، المنصورة، مصر، زهرة المدائن للخدمات العلمية لسنة2002، ط1.

30. نجيب محفوظ زكي، في فلسفة النقد، دار الشرق، بيروت،1983، ط2.

31. يقطين سعيد، انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربي1989، ط1.

المراجع المترجمة

32. رولان بارت، لذّة النص، ترجمة الزفزافي، ومحمد خير بقاعي، مجلة العرب والفكر العالمي، العدد10 1990.

33. أوسفالدو ريناتو مبيرري:الرسم عند الأطفال، تر: عبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، القاهرة،1997، ط1.

34. خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، ترجمة محمد حياتن، دار الحكمة، الجزائر،2007.

35. ريجيس دوبري، حياة الصورة وموتها، ترجمة فريد الزاهي، إفريقيا الشرق، المغرب،2002.

36. سيرجيو سبيني، التربية اللغوية، للطفل، تر: فوزي عيسى، عبد الفتاح حسم، دار الفكر العربي، الكويت،1991.

37. غيور غني عاتشق، الوعي والفن، دراسات في تاريخ الصورة النفسية، ترجمة نوفل بيوف، المجلس الوطني للثقافة والآداب ، الكويت، 1990.

38. نور الدين طوالبي الثعالبي، تحرير البيداغوجيا في الجزائر(التغير الاجتماعي- تصوير الهوية و تحرير التربية في الجزائر)،ترجمة ناصر موسى بختي وآخرون، مكتب اليونيسكو الإقليمي للمغرب العربي، الرباط(المغرب)،2005.

المراجع باللغة الأجنبية

39. CHAIB Aissa khaled ,la legitimite de l'education ,culturelle,universelle, Et taleb edition information.

40. khaled-chaib,plaidoyer pour une écolecréatrice de remaissance ,musk edittion alger 2002.

المقالات:

41. جمال ضو، إصلاحات تربوية أم اختطاف إيديولوجي

42. مقال نشر بجريدة الخبر 2016/03/06

www.elkhaber.com/article101 835

43. www.echorokonline.com/ara/articles/496840.h.tm

المراسيم و القوانين

44. المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، ملخص الوثيقة القاعدية، الجزائر، مارس 1998.

45. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام لمناهج المرحلة الإبتدائية، وزارة التربية الوطنية 2016.

46. أمر 76-35 مؤرخ في 16-04-1976، الجريدة الرسمية، عدد 33، السنة 13-04-1976،23.

47. الجمهورية الجزائرية الدموقراطية الشعبية -أمر 76-35 مؤرخ في 16-04-1976، الجريدة الرسمية، عدد 33، السنة 13-04-1976،23.

48. الجمهورية الجزائرية الدموقراطية الشعبية، النشرة الرسمية الوطنية، منشور رقم 1533 مؤرخ في 11 مارس 1992 يتعلق بإعادة هيكلة التعليم الثانوي.

49. القانون التوجيهي 08-04 مؤرخ في 2008/01/23 المتضمن القانون التوجيهي للتربية.

50. مرسوم رئاسي رقم 200-100 مؤرخ في 5 صفر عام 1421 الموافق لـ09ماي سنة 2000 يتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

51. مرسوم رئاسي رقم 200-101 مؤرخ في 5 صفر عام 1421 الموافق لـ: 9 ماي سنة 2000 يتضمن تعيين أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

52. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي،2016.

53. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للمواد، منهج مرحلة التعليم الإبتدائي،2016.

54. وزارة التربية الوطنية، مخطط العمل لتنفيذ إصلاحات المنظومة التربوية، أكتوبر،2003 .

55. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل الكتاب لمواد اللغة العربية ،التربية الإسلامية، التربية المدنية.