الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو القاسم سعد الله– الجزائر2–

كلية اللغة العربية و آدابها و اللغات الشرقية

قسم اللّغة العربية و آدابها

ترجمة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي للمنهاج

بحث مقدّم لنيل شهادة الماجستير في تخصص تعليمية اللغة العربية

إعداد الطالب **إشراف الدكتورة**

عادل هديبل حفيظة تزروتي

السّنة الجامعية: 2016/2015

شكر وتقدير

إن الشّكر لله رب العالمين الذي خلق وهدى وأخرج هذا العمل بعون وتوفيق منه، أحمده وأشكره، وفّقني وأنعم علي بنعمته وأكرمني بفضله وعطائه، وأمدّني بالقوة وألهمني هبة الصّبر لإنجاز عملي.

كما أتقدّم بالشّكر الجزيل للأستاذة المشرفة **"حفيظة تزروتي"** التي لم تبخل علي بنصائحها وتوجيهاتها القيّمة طيلة فترة البحث. فجزاها الله عني خيرا وأطال عمرها.

إلى كافة أساتذة اللغة العربية وأخص بالذّكر الأستاذ **" سيدي محمد بوعياد دباغ "**

و**" الأستاذة رشيدة آيت عبد السلام."**

إلى كل من مدّ لي يد العون من قريب أو من بعيد وأخصّ بالذكر: الطالبة **" مريم بويحية"** و الأستاذة **" سمية هامل "** و كذا الأستاذة **" أمينة سعد الدين "** دون أن أنسى مدير المدرسة الابتدائية **" جمال بلحاج"**

مقدّمة

إنّ المتمعن اليوم في قضية التعليم يجدها قضية أمن قومي بالنسبة للدّول واستثمارا بشريا تنعكس عليه قدرات الشّعب الإنتاجية والاقتصادية والتنموية؛ حيث أصبحت القضية قضية إعداد وتأهيل شباب كفء، مسلّح بالعلم والمعرفة والتكنولوجيا.

ونظرا للتحوّل الكبير من الاستثمار المادي إلى الاستثمار البشري الذي صاحبته تغييرات كبيرة ومتعدّدة في مطالب الدّول وتنافسها الشّديد في المجال الإنتاجي بصفة عامّة (اقتصادي، عسكري...)، فقد أصبح لمفهوم الجودة الشاملة الدور الأكبر في هذا التنافس. وانتقل هذا المفهوم من المجال الاقتصادي إلى المجال التربوي التعليمي؛ حيث صار تطبيقه ضروريا للحصول على نوعية أفضل من التعليم، وهذا ما حدا بالدّولة الجزائرية إلى مراجعة سياستها التربوية وتعديلها كي تلتحق بالرّكب الغربي في هذا المجال،حيث شهدت المدرسة الجزائرية في السّنوات الأخيرة حركة نشيطة في إصلاح منظومتها التربوية، أفضت إلى تعديل السياسة التربوية لتواكب التحولات الداخلية والخارجية ثم مراجعة المناهج الدراسية وتحديثها من حيث التصور والبناء، وإعداد وثائق مرافقة قصد تيسير تنفيذها، بالإضافة إلى تجديد الكتب المدرسية من حيث الصّناعة والإنجاز، و المضمون.

لقد جاء القانون التوجيهي للتربية ليرسّم معالم الإصلاح التربوي حاملا مجموعة من المبادئ والقيم والخيارات المستمدّة من النصوص السياسية لتوافق عصر العولمة.

وقد عملت المناهج الدراسية الجزائرية على ترجمة هذه الخيارات والأهداف والتوصيات وتبسيطها حتى تواكب المستوى التعليمي في كل مرحلة، ثمّ أعدّت الكتب المدرسية على أساسها باعتبارها أهمّ الوسائل التعليمية التي تعكس مضامين المنهاج، فهي الوعاء الذي تصبّ فيه القيم والكفاءات التي بإمكانها أن تحدث التغيّر لدى المتعلّم من أجل مساعدته على الاندماج الاجتماعي والمساهمة في بناء شخصيته من مختلف جوانبها، وفي مقدمتها الجانب التواصلي. ولما كان للكتاب كل هذه الأهمية في تجسيد أهداف المنهاج، تولدت الرغبة لدينا في تقييم كتاب اللغة العربية للسّنة الرابعة من التعليم الابتدائي قصد الوقوف على مدى ترجمته لما جاء في المنهاج، منطلقين من الإشكالية الآتية:

هل نجح كتاب اللغة العربية للّسنة الرابعة من التعليم الابتدائي في ترجمة منهاج المادة الخاص بتلاميذ السّنة نفسها؟

وقد تفرّعت هذه الإشكالية إلى التساؤلات الآتية:

- كيف يتم تعليم اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي؟
- هل ترجمت محتويات الكتاب الكفاءة الختامية المسطرة في المنهاج؟
- هل جسد الكتاب محتويات النشاطات المقترحة في المنهاج؟
- هل ترجمت هذه المحتويات القيم التي أوردها المنهاج؟
- هل نفّذ الكتاب المدرسي طرائق التدريس المعتمدة في المنهاج؟

وللإجابة على هذه الإشكالية قسَمنا البحث إلى فصلين اثنين، بالإضافة إلى مقدمة و خاتمة، بحيث يتناول الفصل الأوَل تعليم اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي من خلال إبراز أهم المقاربات المعتمدة في تدريس اللغة العربية في هذه السنة و تحديد مفاهيمها، كما يتناول هذا الفصل كذلك تعليم اللغة العربية في هذه السنة من خلال السندات التربوية المتمثلة في منهاج هذه السنة وكتابها، عن طريق وصفهما من حيث ملمح الدخول و الخروج، و الأهداف و الكفاءات المسطرة، وكذا عرض المحتويات و وصف طريقة تدريسها و إجراءات تقييمها، في حين خصص الفصل الثاني للبحث في ترجمة الكتاب للمنهاج من خلال الوقوف على مدى تجسيده للكفاءة الختامية المنصوص عليها في المنهاج، و تحقيقا للغرض نفسه قارنا مضامين مختلف النشاطات المقدمة في الكتاب بتلك المقررة في المنهاج، معتمدين في ذلك على المنهج الوصفي المقارن،الذي مكننا من وصف المنهاج و الكتاب المعنيين بالدراسة، و مقارنة مضامينهما، ثم حوصلة نتائج ذلك في خاتمة ذيلنا بها فصول هذا البحث، عرضنا من خلالها أهم النتائج المتوصل إليها في هذا البحث، الذي كان الهدف منه الوقوف على المضامين والمحتويات التي تقدّم لأبنائنا المتعلّمين ومدى تحقيقها للكفاءات المرجو اكتسابها لدى المتعلّمين.

و في الأخير نرجو من الله عز و جل أن نكون قد وفقنا في إنجاز هذا البحث، وأن نساهم به في إفادة الباحثين في مجال تعليمية اللغة العربية و القائمين عل شؤون المنظومة التربوية الجزائرية من أجل تطوير تعليم اللغة العربية و تحسينه فيها.

الفصل الأول: تعليم اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي

1. المقاربات المعتمدة

2. وصف منهاج اللغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي وتحليله

3. وصف كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي وتحليله

1.المقاربات المعتمدة:

شهد قطاع التربية و التعليم خلال السنوات الأخيرة جملة من الإصلاحات التي مست المناهج، فأدت إلى التخلي عن القديمة منها و استبدالها بأخرى جديدة تتماشى و التغييرات التي يعرفها العالم، و اعتمدت هذه المناهج على مقاربة جديدة هي المقاربة بالكفاءات، التي تهدف إلى رفع المستوى التعليمي للمتعلم عن طريق إكسابه مجموعة من الكفاءات التي تجعله عنصرا فاعلا في محيطه. كما تبنت هذه المناهج المقاربة النصية في تعليم اللغات عامة، و في تدريس اللغة العربية خاصة. و قبل التعرف على هاتين المقاربتين لابد من شرح المصطلحات المتعلقة بها.

1.1.تحديد المصطلحات:

ترتبط بالمقاربة بالكفاءات و المقاربة النصية مصطلحات أهمها، المقاربة، الكفاءة النص.

1.1.1.المقاربة:

المقاربة في اللغة مشتقة من الفعل" قَرُبَ "، حيث ورد في لسان العرب لابن منظور في مادة " قَرُبَ" ، قرِيب ، القُرْبُ نَقِيضُ البُعْدُ ، و قَرُبَ الشَّيْءُ بالضم ، يَقْرُبُ قُرْبًا و قُرْبَانًا ، أي دَنَا فهو قَرِيب ... و اقْتَرَبَ الوَعْد أي تَقَارَبَ و قَارَبْتُه في البيع مُقَارَبَةً، و التَّقَارُبُ ضِدُّ التَّبَاعُدُ

و قَارَبَ الشيء دَانَاه ..."[1]و "قَارَبَ فُلانٌ فُلانًا إذا داناه كما يقال قَارَبَ الشيء إذا صَدَقَ و تَرَكَ الغُلُوّ"[2].

نستنتج من التعريف اللغوي أن المقاربة تعني الدنو و الاقتراب مع السداد.

و تعني المقاربة في الاصطلاح " كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية "[3].

أما في المجال التعليمي "فهي تصور و بناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة ، أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال و المردود المناسب، من طريقة ووسائل و مكان و زمان و خصائص المتعلم و الوسط و النظريات البيداغوجية "[4].

كما أنها " أساس نظري يتألف من مجموع ، المبادئ التي ينبني عليها تأليف برنامج دراسي واختيار استراتيجيات التعليم أو التقييم بالإضافة إلى أشكال الارتجاع" [5].

---

[1]– أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار المعارف القاهرة، (د ط)،(د ت) ، المجلد العاشر ، مادة(قرب) .

[2]– لويس معلوف، المنجد في اللغة و الأعلام ، دار المشرق ، بيروت، ط34،2008 مادة (قرب).

[3]– عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط01، ج 01،2006، ص 82.

[4]– فريد حاجي ، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية ، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر،2005

[5]– بدر الدين بن تريدي ، قاموس التربية الحديث ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، دار راجحي للنشر و الطباعة الجزائر .دط. 2010.ص.334.

فالمقاربة إذن تصور نظري يتطلب إستراتيجية تتميز بالتكامل من حيث مكوناتها من المبادئ و الأنشطة التعليمية بهدف الوصول إلى نوع معين من التعليم لدى المتعلمين.

2.1.1.الكفاءة :

الكفاءة في اللغة مشتقة من فعل "كَفَى، يَكْفِي، إذ قام بالأمر و كَفَى الرجل كَفَ◌َاءَة فهو كَافٍ و معناه اضْطَلَعَ "[1]

و نجد في قاموس متن اللغة فعل " كَفَى و منه كَفَاه الأمر، كَفَاءَةً: قام به و اضطلع فهو كَافٍ "[2]

يتضح من المعاني الواردة في لسان العرب و في متن اللغة أن كلمة "كفاءة" تدل على القدرة على القيام بعمل، أما في الاصطلاح و تعني " مجموعة من التدابير و القدرات و الاستعدادات الخاصة التي تسمح لكل فرد يتكلم لغة ما بالتحكم فيها و استعمالها في مواقف حقيقية و ملموسة "[3].

أما في المجال التعليمي فهي " إمكانية التعبئة بكيفية مستنبطة لمجموعة مدمجة من الموارد

---

[1]– ابن منظور ، لسان العرب، مادة (كفي)

[2]– أحمد رضا، متن اللغة، دار مكتبة الحياة، المجلد الخامس، ط1، 1960. مادة (كفي).

[3]– Champy.F.athers. Dictionnaire encyclopédique de l éducation et de la formation, Ed Vatan, paris 1994,(mot compétence) .

(معارف – معارف فعلية – معارف سلوكية) بهدف حل وضعية أو حل مشكلة تنتمي لفئة من الوضعيات "[1]. إن مفهوم الكفاءة حسب هذا التعريف يدل على أنه ليس كل من يملك مجموعة من المكتسبات و الموارد (معارف، مهارات، مواقف) كفء، بل الكفء من يستطيع تجنيد موارده و مكتسباته بكيفية ملموسة و إدماجها لحل مشكلة ما. و من هنا فإن مفهوم الكفاءة عند **روجرس** يقتضي استحضار الموارد بمعنى المعارف و المعارف الفعلية لحسن التصرف[2].

3.1.1.النص:

النص في اللغة مشتق من الفعل" نَصَّ"، ويعني "رَفْعُكَ الشَّيء، نَصَّ الحَدِيث يَنُصُّهُ نَصًّا رَفَعَه ، و كُلُّ مَا ظَهَرَ فقد نَصّ ... و نَصَّت الضَّبْيَة جِيدَهَا رَفَعَتْه ووُضِعَ على المِنَصَّة : أي على غَايَةِ الفَضِيحَة و الشُّهْرَة و الظُّهُور...

و قال أبو عبيد، النَّصُّ، التَّحْرِيك حتى تَسْتَخْرِجَ من النَّاقَة أَقْصَى سَيْرِها و أنشد: وتَقْطَعُ الخِرْق بِسَيْر نَصٍّ.

و النَّصُّ و النَّصِيص : السَّيْرُ الشَّدِيد و الحَثّ، و أَصْل النَّص : أُقْصَاه و غَايتُه ثم سُمِّي به ضَرْبٌ من السَّير السَّرِيع ، و النَّص التَّعْيِين على شَيء ما، نَصَّ الرَّجل

- [1] Xavier, ROERIERS, l'intégration pratique de la classe pédagogique, Ed, De Boeck Bruxelles,2000, p55.

[2]- انظر، محمد بوعلاق، الطاهر بن يونس، مقاربة الكفاءات بين النظرية و التطبيق، في النظام التعليمي الجزائري،المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، الجزار ،2014، ص.08.

نَصًّا إذا سأله عن شيء حتى يَسْتَقْصِي ما عنده ، و قال الأزهري النَّصُّ أَصْلُه مُنْتَهَى و مَبْلَغ أَقْصَاها و منه قِيل نَصَصْتُ الرَّجُل إذا اسْتَقْصَيْتُ مَسْأَلَتَه عن الشَّيء حتى نَسْتَخْرِج كل ما عِنْدَه ... و في حديث هرقل: يَنُصُّهُم: أي يَسْتَخْرِج رَأْيَهُم و يُظْهِرُه، و منه قول الفقهاء: نَصُّ القُرْآن و نَصُّ السُّنَّة . أي ما دَلَّ ظَاهِر لَفْظِهِما عليه من أَحْكَام ..."[1]

يظهر من هذا التعريف أن المقصود بالنص في اللغة العربية هو الرفع و الظهور، كما قد يكون غاية الشيء و ظاهره، و نلاحظ أن هذه المعاني بعيدة نوعا ما عن المفهوم الاصطلاحي للنص، في حين نجد المقابل الأجنبي لكلمة " نص"، و هو"texte" قريبا منه، إذ إن هذا المصطلح مشتق من الكلمة اللاتينية (textus , tissu) [2]، و التي تعني النسيج، حيث إن ترابط الألفاظ و العبارات و المعاني التي تشكل النص يشبه ترابط مكونات النسيج.

أمّا من الناحية الاصطلاحية، فقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم النص، حيث يرى هاريس (HARRIS) أن النص عبارة عن وحدة هي أكبر من الجملة، لها بنية و تمثل كلاً و تتميز بخاصية التتابع، و يمكن تمثل النص عند ها ريس كما يلي :[3]

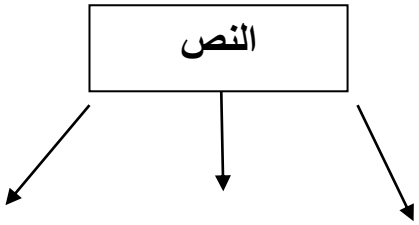
---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مادة (نص).

[2]– Petit Larousse illustré, librairie Larousse, Paris, 1977, p1014

[3]- Z, HARRIS, Analyse, du discours.

نقلا عن مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2007-2008،ص.08.



كلٌ بنية تتابع

فالنص عنده هو مجموعة متتابعة من الجمل تشكل بنية، تتميز بالانغلاق، أي ذات بداية و نهاية.

أما جان ماري ستايفر (Jean Marie SCHAEFFER.) فتعتبر النص " سلسلة لسانية محبكة أو مكتوبة و تشكل وحدة تواصلية ، و لا يهمّ أن يكون المقصود هو متتالية من الجمل أو جملة وحيدة أو من جزء من جملة ."[1]

يبين هذا التعريف أن النص عند ستايفر هو ما يحقق التواصل بغض النظر عن طبيعته أو بنيته.

في حين يرى جان ميشال آدم (Jean Michel ADAM) أن النص هو "منتج مترابط متسق و ليس تتابعا عشوائيا لألفاظ و جمل و قضايا و أفعال كلامية "[2]

---

[1]- جان ماري ستايفر " النص " في العلاماتية و علم النص، ترجمة منذر العياشي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء ط1 ، 2004، ص. 119.

[2] – J.M.ADAM , Eléments de linguistique textuelle , Théorie et pratique l'analyse textuelle, Mardaga. 2eme éd, Parais, 1990, p.109.

يحدد هذا التعريف أنه حتى نحكم على نصية النص يجب أن يكون مترابطا عن طريق عناصر تحقق اتساقه و انسجامه، فلا يمكن لتتابع الجمل دون اتساق و انسجام أن يكون نصا.

لا يقتصر الاختلاف حول تحديد مفهوم النص عند الغربيين فقط، إذ نجده عند العرب كذلك فنجد طه عبد الرحمان مثلا يعتبر النص " كل بناء يتركب من عدد من الجمل المرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات"[1].

يشترط هذا التعريف أن تكون الجمل سليمة من حيث مبناها و معناها و أن يكون هناك رابط بينهما .

أما عبد المالك مرتاض، فيرى أن النص لا يتحدد من خلال الكم فنجده يقول " لا ينبغي أن يحدد – أي نص – بمفهوم الجملة، و لا بمفهوم الفقرة التي هي وحدة كبرى لمجموعة من الجمل فقد يتصادف أن تكون جملة واحدة من الكلام نصا قائما بذاته مستقلا بنفسه، و ذلك ممكن الحدوث في التقاليد الأدبية كالأمثال الشعبية، و الألغاز، و الحكم السائرة، و الأحاديث النبوية التي تجري مجرى الكلام "[2].

يتبين من مجمل هذه التعريفات أن التعريف الأقرب إلى الصواب هو تعريف عبد المالك مرتاض – في رأينا – إذ نجده واضحا، و بعيدا عن التعقيد، يوضح بسهولة مفهوم النص.

---

[1]- طه عبد الرحمان، في أصول الحوار و تجريد علم الكلام ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، ط2، 2000، ص.35.

[2]- عبد الملك مرتاض، نظرية النص الأدبي، نقلا عن صالح الدين ملفوف ، مفهوم النص في المدونة النقدية في مجلة الأثر ، عدد خاص ، أعمال الملتقى الوطني الأول حول اللسانيات و الرواية ، 2012، ص.136.

2.1.المقاربة بالكفاءات:

بعد تحديد مفهومي" المقاربة" و" الكفاءات " يمكن تحديد مفهوم "المقاربة بالكفاءات " بأنها بيداغوجيا تعليمية تهدف لتحقيق الكفاءات الضرورية التي يحتاجها المتعلم للعيش في مجتمعه و مواجهة مشاكله، و تعقيداته، و تناقضاته.

و يمكن القول بأن المقاربة بالكفاءات جاءت لتجعل المتعلم في قلب اهتمامات فلسفة التربية الحديثة لتكوين شخصيته و تجعل منه شخصا قادرا على التعلم مدى الحياة، على اعتبار أن فلسفة المقاربة بالكفاءات تقوم على مبدأ " تعلم كيف تتعلم"، إضافة إلى ذلك ظهرت هذه المقاربة التربوية لتمنح الفرد فرصة الاكتساب الفعلي، و العملي للقيم، و الكفاءات التي تؤهله للاندماج في الحياة العملية، كما أنها مقاربة تربط بين شخصية الفرد و بين نجاحها في التوافق مع محيطها في كل مرحلة تعليمية باكتسابها كفاءات ضرورية لهذا النجاح .[1]

1.2.1.الأسس النظرية للمقاربة بالكفاءات:

يمكن إجمال الأسس التي قامت عليها هذه المقاربة في أساسين رئيسيين هما:

[1]- انظر بوعلاق محمد، الطاهر بن يونس، مقاربة الكفاءات بين النظرية و التطبيق ، في النظام التعليمي الجزائري،ص.32.

1.1.2.1.الأساس النفسي:

يتفق العديد من الباحثين على أن المقاربة بالكفاءات تتأسس على النظرية البنائية المعرفية التي وضع ملامحها الأولى جان بياجي (Jean PIAGET) و التي تنطلق في تفسيرها للتعلم من مبدأ التفاعل بين الذات و المحيط من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة و موضوع المعرفة[1]. إضافة إلى ذلك تنطلق هذه النظرية من مسلمات و فرضيات منها:

– "الذات ليست سلبية في التفاعل مع المحيط، فهي تخضع ما تتلقاه لعمليات فهم و تأويل و إدراك و تعدّل بياناتها للتلاؤم مع ما يحيط بها.

– كل تعلم جديد يعتمد على بيانات معرفية متشكلة من بيانات و محتويات و مفاهيم مكتبية سابقا "[2].

أمّا فجوستكي (Vygotsky) فقد أضاف فرضية أخرى هي دور التفاعل الاجتماعي و تأثيره على النمو المعرفي .[3]

و إجمالا يمكن القول إن الأسس الرئيسية التي قامت عليها النظرية المعرفية بنوعيها

(البنائية لبياجي و البنائية التفاعلية لفيجوتسكي) هي ثلاثة أسس:

– التفاعل بين الطفل و محيطه.

---

[1]- انظر بوعلاق محمد، الطاهر بن يونس، مقاربة الكفاءات بين النظرية و التطبيق، في النظام التعليمي الجزائري ص.32

[2]- عبد الكريم غريب ، المنهل التربوي، ج1، ص.217.

[3]- انظر، حفيظة تزروتي ، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم ، دار هومة ، الجزائر ،2014،ص.91.

– بلوغ الطفل درجة نمو تمكنه من تعلم ما يفرضه عليه واقعه .

– تأثير النمو الخارجي على النمو المعرفي للطفل .

2.1.2.1.الأساس الاقتصادي:

أدى التطور التكنولوجي إلى ظهور حاجات جديدة للإنسان و إلى انتشار ثقافة المنافسة في الأوساط المهنية، و بروز سلوكيات استهلاكية جديدة،"و يمكن القول إنّ هذه المتغيرات كانت جميعها وراء ظهور مفهوم الكفاءة، ما أدى بدوره إلى ولادة تقنيات جديدة في مجال التكوين و التعليم و هذه المتغيرات تتطلب كفاءات تضمن استمراريتها في الزمان و المكان"[1].

من هنا يمكن القول بأن المقاربة بالكفاءات ظهرت كمقاربة بيداغوجية في البلدان المصنعة ، لتجعل منها أداة بيداغوجية تهدف بالأساس إلى تغيير سلوك المتعلمين

و المكونين، و إلى تغيير أساليب تسيير مؤسسات التكوين، حتى نتمكن من تكوين أفراد قادرين على الاستخدام الأمثل للمعارف على و تجنيدها من أجل استخدامها في أوساط العمل، كل ذلك من أجل إدماجهم بشكل مناسب و سليم في الأوساط المهنية.[2]

و يمكن إذن إرجاع الأسس الاقتصادية للمقاربة بالكفاءات إلى ما يلي :

"– سباق المؤسسات الإنتاجية و متطلبات المستهلكين / جودة الإنتاج/ طرق تنظيم العمل / تأهيل الفرد / تأهيل الجماعة.

---

[1]- انظر محمد بوعلاق، الطاهر بن يونس، مقاربة الكفاءات بين النظرية و التطبيق في النظام التعليمي الجزائري، ص.33

[2]- انظر المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

- عدم استقرار الأفراد في مناصب عملهم.
- التدبير الواقعي : استباق التطورات : نظرة استشرافية مستقبلية .
- الفرد الذي يتوفر على الكفاءة يستخدمها لا محالة لضمان الجودة في الأداء و الإنتاج."[1]

2.2.1.المقاربة بالكفاءات في المناهج التعليمية:

ظهرت المقاربة بالكفاءات من حيث هي "مصطلح تعليمي أوّل مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري ثم انقلبت إلى مجال التكوين المهني ثم أخيرا التربية بمجالها الشامل"[2]، و قد كان من الأسباب التي أدت إلى ظهور هذه المقاربة في المجال التعليمي "القلق و الخوف من تراجع و تدني المستوى التحصيلي لتلاميذ مرحلة الثانوية، و تراجع نسبة القبول في الكليات الأمريكية ."[3]

أما في فرنسا فقد ظهرت في الثمانينات، و ذلك كمحاولة لتجاوز بعض الإخفاقات التي كانت في بيداغوجيا الأهداف في المدارس الفرنسية، ففي "سنة 1989 بذل الفرنسيون مجهودا كبيرا في تصميم برامج التعليم الابتدائي و الثانوي وفق الكفاءات التربوية، و وضعوا كرّاسات تتضمن الكفاءات المراد إكسابها في نهاية الطور." [4]

---

[1]- محمد بوعلاق ، مقاربة الكفاءات بين النظرية و التطبيق ، في النظام التعليمي الجزائري ، ص. 34.

[2]– وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثاق التربوية، نافذة على التربية، العدد 41، ديسمبر 2011، ص.03.

[3]- مزيان الحاج، أحمد قاسم ، التدريب بواسطة الكفاءات للمهتمين بالتربية و التدريس، محمد علي، تونس، 2004،ص.133.

[4]- محمد بوعلاق ، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات ، قصر الكتاب ، البليدة ، 2004، ص.12.

و قد حذت حذو هذه الدول بعض البلدان المغاربية منها المغرب "فبعد عدة ملتقيات وطنية أنشأت في 18مارس 1999 لجانا متخصصة في التربية التكوينية، مهمتها اقتراح الاختبار الأساسي و الأفضل الذي يسمح بإصلاح جذري لهذا القطاع الحيوي، و ذلك بهدف بناء مدرسة مغربية لها مكانتها في القرن القادم"[1]، أما في الجزائر فتمّ " تأسيس لجان تحت إشراف وزارة التربية الوطنية لبناء برنامج تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ، و دخلت هذه البرامج حيز التطبيق خلال السنة الدراسية 2003م/2004م لتقييمها في السنة الأولى من التعليم الابتدائي و السنة الأولى من التعليم المتوسط."[2]

و تعرّف المناهج الجزائرية المقاربة بالكفاءات بأنها طريقة في إعداد الدروس و البرامج التعليمية، عن طريق التحليل الدقيق للوضعيات التي يوجد فيها المتعلمون، و تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام، و تحمّل المسؤوليات الناتجة عنها، ثم ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف و أنشطة تعلّمية.[3]

كما تبين هذه المناهج مبادئ المقاربة بالكفاءات، و مزاياها، و كيفية التعلم وفقها، و يمكن تفصيلها كالآتي:

---

[1]- Abderrahim HAROUCHI , La pédagogie des compétences : guide a lusage des enseignants et des formateurs , éd Le fennec, Maroc 2001.p, 19,20.

[2]- محمد بوعلاق ، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات،ص.13،12.

[3]- انظر،وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الأساسي ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، الجزائر ، 2005،ص.10.

.1.2.2.1مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ منها :

"**مبدأ البناء:** أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة و حفظها في ذاكرته طويلا.

مبدأ التطبيق: يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أن الكفاءات تعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما يكون التلميذ نشطا في تعلّمه.

مبدأ التكرار: أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدّة مرات قصد الوصول به إلى الاكتساب المحقق للكفاءات و المحتويات .

مبدأ الإدماج:يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقرن بأخرى كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة و المحتويات و ذلك ليدرك الغرض من تعلّمه.

مبدأ الترابط: يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم و المتعلم بالربط بين أنشطة التعليم و أنشطة التعلم، و أنشطة التقييم التي ترمي كلّها إلى تنمية الكفاءة "[1]

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص.10.

2.2.2.1. مزايا المقاربة بالكفاءات:

تساهم المقاربة بالكفاءات في تحقيق الأغراض الآتية :

- تبني الطرائق البيداغوجية النشطة و الابتكار عن طريق إقحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال إنجاز المشاريع و حلّ المشكلات و يتم ذلك إما بشكل فردي أو فوجي أو جماعي .
- تحضير المتعلمين للعمل عن طريق تكليف كل واحد منهم بمهمة تناسب وتيرة عمله و تتماشى و ميوله و اهتماماته.
- تنمية المهارات و إكساب الاتجاهات و الميول و السلوكات الجديدة .
- عدم إهمال المحتويات حيث يتم إدراجها (المحتويات) في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته.
- اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي و ذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار.[1]

3.2.2.1. كيفية التعلم في المقاربة بالكفاءات:

تبنى التعلمات في المقاربة بالكفاءات على أساليب و تقنيات عدة كالوضعية المشكلة و إنجاز المشاريع التي ينبغي أن تكون على صلة بواقعهم المعيش ، كي تحفزهم على تجنيد مكتسباتهم

[1]- انظر وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص.11.

المعرفية و المنهجية و على ربطها بواقعهم و حياتهم في جوانبها الجسمية و النفسية و الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية[1]

3.1. المقاربة النصية :

يمكن تعريف المقاربة النصية على أنها " مجموع طرائق التعامل مع النص و تحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية ".[2]

يفيد هذا التعريف بأن المقاربة النصية تهدف إلى دراسة و تحليل النص بيداغوجيا من أجل أهداف تعليمية، و يحيل إلى أن هناك عدة طرائق لدراسة النص، أو بالأحرى أن النص يدرس من عدة جوانب، لهذا تتفرع المقاربة النصية إلى مقاربات أخرى تعنى كل واحدة منها بجانب خاص من النص، و من هذه المقاربات ما يلي :

1.3.1 المقاربة السوسيولسانية(Approche sociolinguistique): و هي دراسة شروط إنتاج النص التاريخية و الآنية و شروط انتشاره في المجتمع ، و تشمل هذه المقاربة عناصر مثل :

- شروط الإنتاج و النشر (الإرسال و التلقي)
- وضع رسالة في المجتمع.
- تنظيم النص حسب مرجعيته.

---

[1]- انظر وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ص.12.

[2]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ص.92.

2.3.1.3. مقاربة لسانية (Approche linguistique): و تتعلق بعملية تحديد خصوصية النص اللغوية من خلال الجوانب التالية :

- وظائف اللغة : المرسل ، المتلقي، شكل الرسالة ، القناة ، المرجع...
- العلامات الشكلية للتلفظ.
- مقتضيات منطقية و تقديرية (أفعال ، أوصاف...)

3.3.1.3. مقاربة منطقية تركيبية (Approche Logio-syntaxique)

و تتعلق بعملية تحديد خصوصية النص اللغوية من خلال الجوانب التالية :

- التقاط نظام النص و شكله.
- التقاط العلاقات الزمنية.
- التقاط إجراءات انسجام النص.
- التقاط أشكال الجمل (نفي، استفهام، اسمية، فعلية ...)[1]

هذا و قد بسطت المناهج التعليمية الجزائرية تعريف المقاربة النصية فهي حسبها "جعل النص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية، حيث يشكل النص نقطة انطلاق الأنشطة اللغوية الأخرى : فهو يتناول موضوعا يقرؤه المتعلم ثم يمارس من خلاله التعبير الشفهي و التواصل

[1]- انظر عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ص.92.

و يتعرف على كيفية بنائه كما يلتمس من خلاله القواعد النحوية و الصرفية و الإملائية ليتوصل إلى إنتاج نصوصه الخاصة ..."[1]

فما هي تجليات هذا التعريف في مختلف مضامين منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي؟ وفي كتاب التلميذ؟ وكيف جسدت أسس المقاربة بالكفاءات فيها أيضا؟

[1]- وزارة التربية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص. 14.

2. وصف منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي و تحليله

تعتبر السّنة الرّابعة نهاية الطور الثّاني من التّعليم الابتدائي، المكوّن من السّنتين الثّالثة والرابعة، ويدعى هذا الطّور بطور تعزيز التّعلّمات الأساسيّة. ويتميّز تعليم اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي بـ:

« توسيع مكتسبات المتعلّم وتطويرها بتناول مفاهيم جديدة ومعارف متنوّعة مع تدريبه على توظيفها والبحث فيها، واستعمالها في مواقف متنوّعة قصد التّحكم في الكفاءات اللّغوية المستهدفة التي سوف تتجلّى في تنظيم معلوماته ومعالجتها في التّواصل الشّفهي والكتابي.

– التّعرّف على بعض المبادئ في القواعد النّحويّة والإملائيّة والتحكم فيها»[1]

يتكوّن منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي من مجموعة من المحاور هي:

«–تقديم المادّة

– التّوزيع الزّمني

– ملمح الدّخول إلى السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي

– ملمح الخروج من السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي

– الكفاءة الختاميّة لنهاية السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي.

–الكفاءة القاعديّة في السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي.

---

[1] وزارة التربية، مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية2005، ص.17.

-تقـديم النّشـاطات (القـراءة و اسـتثمار الـنّص، التّعبيـر الشّـفهي والتّواصـل، الكتابـة، الخط، الإملاء، التّطبيقات الكتابيّة، إنجاز المشاريع، المطالعة، المحفوظات والأناشيد)

- المحتويات(المحـاور الثقافيّـة، التّراكيـب النّحويّـة، الصّـرف والتّحويـل، الإمـلاء، التّعبير الكتابي، المشاريع المقترحة)

- طرائق التّدريس.

- الوسائل التّعليميّة.

- التّقييم »

1.2. تقديم المادة

يتضمن تقديم المادة في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي عرضا وجيزا لخصوصية التّعليم، والأهداف المسطّرة في هذه السّنة؛ فقد جاء فيها:

« تشكّل السنة الرابعة من التعليم الابتدائي نهاية الطور الثاني من التعليم الابتدائي وهو طور تعزيز التّحكّم في التّعلّمات الأساسية، وعليه يرتكز تعليم اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي على:

توسيع مكتسبات المتعلّم وتطويرها...»[1]

1 - وزارة التربية الوطنية،مديرية التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص.19.

2.2. توزيع المادة

خصّص منهاج اللغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، حيّزا زمنيّا معتبرا لها، كونها مفتاح المواد الأخرى؛ فقد جاء في إحدى صفحاته بأنّ الحجم الساعي الأسبوعي لهذه المادة وفي هذه السّنة هو تسع ساعات (09سا).[1] ولكنّه سرعان ما يناقض ذلك في موضع آخر؛ حيث يصرّح بأنّ الحجم السّاعي المخصّص لتدريس اللّغة في السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي هو عشر ساعات (10سا) .[2]

وقد أرفق هذا التحديد بجدول يبرز توقيت نشاطات اللغة العربية كلّها، بالإضافة إلى الحجم الساعي الإجمالي لها، على النحو الموضح في الجدول رقم (01):

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الإجمالي
قراءة	03	2 سا و15 د
تعبير شفهي	01	45 د
قواعد نحوية	01	45 د
صرف وإملاء	01	45 د
تعبير كتابي	01	45 د
مطالعة موجهة	01	45 د
تطبيقات	01	45 د

[1] انظر وزارة التربية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص.15.

[2] انظر المرجع نفسه، ص.19.

خط	01	45 د
تصحيح التعبير	01	45 د
انجاز المشروع	01	45 د
المجموع	12	9 سا

جدول رقم (01): الحجم الساعي لنشاطات اللغة العربية للسّنة الرابعة من التعليم الابتدائي

تظهر الأرقام المثبتة في الجدول أعلاه بأنّ عدد السّاعات المخصّصة للّغة العربيّة هو تسع ساعات (09 سا) لا عشر (10 سا)، ولكن عند التمعّن في النشاطات الواردة فيه، يتبين غياب نشاط المحفوظات، رغم أنّه من النشاطات المقررة التي يبلغ حجمها الساعي خمسا وأربعين دقيقة (45 د)، ممّا يعني أنّ الوقت الإجمالي المخصّص للّغة العربيّة هو تسع ساعات وخمسة وأربعون دقيقة (9 سا و45 د).

ينمّ هذا التناقض في تحديد الحجم السّاعي الإجمالي للزّمن المخصص للغة العربية بين صفحات المنهاج، وكذا الخلل الناتج عن إسقاط نشاط هام من نشاطاتها عن عدم العناية بمراجعة وثيقة رسمية، تعد مصدر معلومات كل السندات التربوية الخاصة بالسّنة، ولعلّ مردّ ذلك إلى ضيق الوقت المخصص لمراجعة مثل هذه الوثائق؛ فقد أعلن عن الإصلاح التربوي بمرسوم رئاسي سنة2003، ولم يعط الوقت الكافي للخبراء والمختصين للإشراف على عملية الانتقال من التعليم الأساسي إلى التعليم الابتدائي بطريقة جيّدة وسلسة ممّا أثّر على عملية إخراج المناهج والكتب المدرسية. وقد لمسنا هذا من خلال من التعديلات التي تطرأ على هذه المناهج والكتب كلّ سنة، وكان من الأفضل إعطاء وقت كاف للّجنة الوطنية المكلّفة بإعداد

المناهج وعدم ربطها بوقت محدّد، وجعل فترة انتقالية بين النظامين القديم والجديد (التعليم بالأهداف والتعليم بالكفاءات)، يتمّ من خلالها إعداد المناهج بطريقة سلسة، كما يتمّ خلالها تكوين الأساتذة والمعلّمين على كيفية استعمال هذه المناهج، وكذا التكيف مع المقاربة الجديدة، عند هذا فقط يمكن إعطاء الإشارة بتطبيق هذا الإصلاح بعد استشارة الخبراء، لا كما حدث في الجزائر، فقد ربط الإصلاح التربوي بالعملية السياسية والانتخابية (انتخابات 2004).

3.2. ملمح الدخول إلى السنة الرابعة من التعليم الابتدائي

يحدّد منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي مجموعة من الكفاءات والقدرات المعرفيّة التي يفترض أن يكون المتعلّم قد اكتسبها في السّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، وتتمثّل في:

«–القراءة المسترسلة والمعبّرة بمراعاة ضوابطها.

– فهم المقروء والحكم عليه في حدود مستواه.

– توظيف المكتسبات اللّغوية في التّعبير شفهيّا عن مشاعره وموقفه.

– كتابة نصوص متنوّعة.»[1]

[1]وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ص.20.

4.2. ملمح الخروج من السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي

هو«عبارة عن مجموعة من المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السّلوكية المنتظر من المتعلّم أن يكتسبها في نهاية مرحلة أو مراحل تعليمية.»[1]

وبعبارة أخرى هو مجموعة من الكفاءات التي يفترض أن يكون المتعلّم قد اكتسبها عند نهاية السّنة الرّابعة من التعليم الابتدائي، وقد أبرزها المنهاج في ثماني(8) نقاط هي:

– القراءة المسترسلة التي يبرز فيها مهاراته بانسجام.

– تلخيص ما يقرأ، وتحويل ما يفهم في نشاط التّعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه وما يحسّه وما يشاهده، وإدراك الصّلة الرابطة بين المكوّنات الأساسية للنّص وتقديمها تقديما منظّما.

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

– فهم التّعليمات واستقراؤها لتحرير نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة

– التّعرّف على وظيفة القواعد اللّغويّة : النحوية، والصرفية، والإملائية في تركيب الجملة وحسن استعمالها.

---

[1]– انظر،

Frédéric MAZIERS, L’attaché de cooperation, Une défense de nos interest linguistique et culturels à etranger: une enquête en colombie, L’Harmattan, Paris, 2011, p.191.

نقلا عن حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، ص 142.

– استظهار جملة من القطع الشّعريّة والتعبير عن تمثّل المتعلم للمحفوظ تمثلا دالا على الفهم.

– تذوّق الجانب الجمالي للنّصوص وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنسج على منوالها.

– إنتاج نصوص حواريّة و إخباريّة وسرديّة ووصفيّة. [1]

ويعدّ مفهوم المملح من المفاهيم الجديدة والمهمّة التي جاءت في المنهاج، فهو الملمح الذي يترجم الغايات العمليّة للعمليّة التّعليمية/التعلمية، ومن الملاحظ أن هذا المفهوم يبين الترابط الحاصل بين النشاطات في كامل المرحلة التعليمية ، فلا نجد مثلا فصلا بين ما يتناوله التلميذ في الطور الأول وبين ما يتناوله في الطور الثاني من المرحلة الابتدائية، وهو ما يميز المنهاج الجديد عن سابقه، الذي كان يعمل على تجزئة المواد في السنة الواحدة فما بالك بين السنوات الدراسية.[2]

5. الكفاءة الختامية لنهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي

أدخل المنهاج مفهوما لم يكن مستعملا في المنهاج القديم وهو ما يعرف بالكفاءة الختامية وهي« كفاءة تضم نصف تعلّمات السنة أو ثلثها في مادة ما، فهي تشكل العمود الفقري للبرنامج والذي على أساسها يتم التقييم»[3]

ويهدف المنهاج من خلال الكفاءة الختامية المحددة للسّنة الرابعة من التعليم الابتدائي إلى جعل المتعلم يتحكّم في التعبير مشافهة وكتابة في النّمط الوصفي من النّصوص فبعد أن يكون قد

---

[1]انظر، وزارة التربية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمنهاج، منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ص.20.

[2]انظر، حفيظة تازروتي، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003)– نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا– رسالة دكتوراه جامعة الجزائر،2012، ص .144.

[3]–Xavier ROEGIERS , Approche par Compétences dans l'école, ONSP, Alger.2005,p 20.

تعرّف على الأنماط: الحواري والإخباري والسردي في السنوات الثلاثة الأولى، يصبو منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي إلى تمكين المتعلم من اكتساب كفاءة جديدة تتمثل في تحكّمه في النّمط الوصفي؛ إذ يجب عليه أن« يكون قادرا على فهم وإنتاج خطابات شفهية ونصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي».[1]

6.2. الكفاءة القاعدية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي

يعرّف جزافيي روجرس(Xavier Roegiers) وجون ماري دوكاتال (Jean Marier Deketele) الكفاءة القاعدية على أنّها الكفاءة الأساسية التي تشكل الأسس الضرورية في بناء التّعلّمات اللاحقة، فهي تمثل الكفاءة التي يجب على المتعلم التمكن منها حتى يستطيع الانتقال إلى تعلّمات جديدة.[2]

حدّد منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي مجموعة من الكفاءات القاعدية الخاصة بكل نشاط من نشاطات اللغة العربية: القراءة والمطالعة، التعبير الشفهي والتواصل التّعبير الكتابي. وسطر لها مجموعة من الأهداف التّعلمية التي تحقّقها.

وفيما يلي الكفاءات القاعدية الخاصة بكل نشاط والأهداف التعلمية المقترنة بها:

---

[1]–وزارة التربية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص.21.

[2] انظر،

Xaviers ROGIERS, Jean Marier DEKETELE, Une pédagogie de l’intégration, compétence et intégration des acquis dans l’enseignement, de boeck, Bruxelles, 2000, p.74.

1.6.2. القراءة والمطالعة[1]

تتمثّل الكفاءات القاعدية والأهداف التعلمية الخاصة بنشاط القراءة والمطالعة في:

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعلمية
يؤدي النصوص أداء جيدا	– يقرأ النصوص قراءة مسترسلة ومعبرة. – يحترم علامات الوقف . – يستظهر النصوص المحفوظة بأداء صحيح.
يفهم ما يقرأ	– يستخدم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة. – يتعرف على موضوع النص وعلى جوانب المعالجة فيه. – يتعرف على شخصيات الحكاية مهما كانت الأدوات المستعملة للدلالة عليها (أسماء، ضمائر نعوت...) – يحدد أحداث القصة وبيئتها الزمانية والمكانية. – يتعرف على المجموعات الإنشائية (العناوين، الفقرات...) – يربط المعطيات الواردة في النص مكتسبات قديمة.
يعيد بناء المعلومات الواردة في النص	– يجد علائق بين الجمل . – يجد علائق ضمن الجدول الواحدة. – يعطي معلومات عن النص.

[1] انظر، وزارة التربية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمنهاج، منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص.14.

	– يلخص النص بشكل عام. – يعرض فهمه ويقارنه بفهم الآخرين ويعدله عن الاقتضاء.
يستعمل المعلومات الواردة في نصوص القراءة	– يستعمل معلومات النص لمقاصد مختلفة(إجابة عن سؤال إنجاز نشاط...) – يفهم الأسئلة وينفذ التعليمات لإنجاز أعمال شتى. – يستعمل الموارد المختلفة في المكتبة من أجل القيام ببحث. – يستعمل القاموس.
يستعمل إستراتيجية القراءة. **يقيّم ذاتيا.**	– يستعمل المسهلات التقنية (الفهرس – العناوين– العناوين الفرعية – الصور –الأكال البيانية للبحث في الكتب...) – يتأكد من بلوغ هدفه من القراءة نص من النصوص. – يتعرف على العوائق التي تعرقل فهمه. – يبادر إلى البحث عن الحلول لتجاوز العوائق المعترضة.

جدول رقم (02) الكفاءات القاعدية والأهداف التعلمية الخاصة بنشاط القراءة والمطالعة

2.6.2. التعبير الشفهي والتواصل[1]

تبرز الكفاءات القاعدية والأهداف التعلمية المتفرّغة عنها والمرتبطة بنشاط التعبير الشفهي والتواصل من خلال الجدول الآتي:

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعلمية
يسمع ويفهم **يختار أفكاره**	– يفهم المعلومات التي ترد إليه. – يتفاعل مع المعلومات المسموعة ويصدر في شأنها ردود أفعال. – يستعين بوسائل التعبير الغير اللغوية. – ينمي أفكاره المتصلة بالموضوع والمساهمة في تحقيق التواصل. – ينظم قوله بشكل منطقي لترجمة أفعاله و مواقفه وإنتاجه أو للتعليق على ذلك. – يكيف قوله مع أقوال غيره ويجد لنفسه مكانا في المناقشة والمحاورة بالاستماع والتحلي بالجرأة للتدخل وبالبقاء في صلب الموضوع. – يتدخل لضمان تقدم النقاش واستمراره وتعميقه.

[1] انظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السّنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص.22،23.

	يبذل جهدا من أجل إضفاء الانسجام على سرد وقائع الحكاية أو حديث أو مشروع. – يكشف المراحل الأساسية في الحكاية.
يعبر عن أفكاره	– يعبر عن مشاعره وتأثره وذكرياته. – يعبر عن ردود أفعاله. – يعبر عن تجاربه. – يكيف التعبير عن ردود فعله. – يشرح ردود فعله. – يعلق على مشاهدة صور أو لوحة أو حكاية. – يسرد ذكرياته. – يلخص حكاية مسموعة أو يبدع تتمة أخرى لها. – يبدع تتمة حكاية مبتورة. – يعرض وجهة نظره، أو يصدر حكما. – يبرر وجهة نظره، أو يسوّغ حكمه.
يعطي معلومات ويطلبها.	– يصف واقعا من عدة جوانب. – يقارن بين وقائع من عدة جوانب. – يسرد تفاصيل حدث أو تجربة شخصية.

	– يشرح مسعى أو مسارا. – يستبق نتيجة أو فعلا أو حل مشكلة. – يصوغ قانونا أو قاعدة أو تقيما. – يطرح أسئلة للحصول عل معلومات. – يجيب عن الأسئلة. – يشرح ويعلل. – يطرح أسئلة للتثبيت من صحة الفهم. – يحفظ ويستظهر نصوصا قصيرة. – يجلب أفكارا جديدة. – يسعى إلى إثراء رصيده اللغوي لتحسين التبليغ والاستقبال.

جدول رقم (03) الكفاءات القاعدية والأهداف التعلمية الخاصة بنشاط التعبير الشفوي والتواصل.

3.6.2. التعبير الكتابي[1]

حدّد المنهاج لنشاط التعبير الكتابي، شأنه شأن بقية نشاطات اللغة العربية كفاءات قاعدية وأهداف تعلّمية، لخّصها في الجدول الآتي:

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعلمية
يختار الأفكار وينظمها	– يحدد معطيات مشروع الكتابة (القصد، الموضوع، المستقبل). – ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب. – يسخر معارفه وتجاربه ومطالعته لتوليد الأفكار. – يصوغ نصا متصلا بالموضوع انطلاقا من الأفكار تحدد له. – يصوغ نصا يستجيب لنية التواصل.
يوظف الكتابة لأغراض مختلفة	– يستعمل الكتابة وسيلة للتواصل(رسائل ، بطاقات تهنئة، بطاقات دعوة، برنامج عمل...) – بدون مذكراته. – يحرر عرض حال بسيط عن زيارة أو تجربة أو مطالعة. – يعبر كتابة عن رأيه ومشاعره وأحاسيسه. – يحرر حكاية أو يتم حكاية.

[1]- انظر ،وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي،ص 24.

	– يصف لعبة و يكتب قواعدها. – يحرر كيفية استعمال دواء أو جهاز أو آلة. – يكتب الملاحظات المستقاة أثناء مشاهدة أو حصة ملاحظة.
يهيكل أفكاره و يبني النص	– يوظف إجراءات الهيكلة ويعرض النص عرضا مناسبا لمقدمة (عنوان، عناوين فرعية فقرات، خاتمة) يعرض أفكاره بشكل منتظم.
يصوغ أفكاره	يوظف القواعد اللغوي (استعمال أدوات الربط استعمال الأفعال وفق الأزمنة المناسبة، احترام عناصر الجملة ، إسناد صحيح الأفعال ، مطابقة بين المبتدأ أو الخبر والفعل والفاعل، النعت المنعوت...) – يستعمل عبارات ومفردات مناسبة ومتنوعة. – يلتزم بقواعد الإملاء ومعايير العرض.

جدول رقم (04) الكفاءات القاعدية الأهداف التّعلمية الخاصّة بنشاط التّعبير الكتابي

عند قراءة مضمون هذه الجداول، نلاحظ الانسجام بين الأهداف التعليمية داخل كل نشاط، وكذا الانسجام الموجود بينها في مختلف النشاطات، وهو ما يؤكد تجسيد النظرة الشمولية للغة العربية، والابتعاد عن تجزئة اللغة من خلال الفصل بين موادها والأهداف المسطّرة لها مثلما كان موجودا في إطار مناهج اللغة العربية السابقة.

والملاحظ أيضا أن هذه الأهداف التعلمية تخدم في مجملها الكفاءة الختامية، إلا أن ما يعاب عليها تركيزها على النمط السردي من النصوص (كتابة حكاية، نهاية حكاية، شخصيات الحكاية، يلخص الحكاية) أكثر من التركيز على النمط الوصفي، الذي تنص عليه الكفاءة

الختامية من خلال تحديديها لنمط الخطابات الشفهية والنصوص الكتابية التي يجب أن يغلب عليها الطابع الوصفي لا الطابع السردي.

وقد يعود ذلك إلى كون الوصف متضمَّنا دائما في السرد؛ إذ « أن كل عمل سردي يشتمل على صور من الأشياء والشخصيات وهي التي تمثّل ما يطلق عليه الوصف.»[1]إلا أنّ ذلك لا ينفي ضرورة مد المتعلّم بنصوص وصفية واضحة الخطاطة عن طريق تسطير أهداف تعلّمية تخصّ الوصف بالدرجة الأولى، مادامت الكفاءة الختامية تنصّ على ذلك.

7.2. تقديم النشاطات

يقدّم منهاج اللغة العربية وصفا للأنشطة الأساسية المعتمدة، وكذا تحديدا للأهداف المرجوة من تدريسها وهذه الأنشطة هي: القراءة واستثمار النّص، التعبير الشفهي والتواصل الكتابة، الخط الإملاء، التطبيقات الكتابية، التعبير الكتابي، إنجاز المشروع، المطالعة المحفوظات والأناشيد.

1.7.2. القراءة واستثمار النص

لا يقتصر نشاط القراءة في المنهاج الجديد على التمرن على حسن الأداء وتبيين وظائف الأساليب ومختلف علامات الوقف، بل يتجاوزه إلى عمليات نحوية وصرفية وإملائية باعتبار نص القراءة ركيزة لعمليات وممارسات يضطلع بها الدّرس اللغوي وفق المقاربة النصية وعلى هذا فإن نشاط القراءة – ضمن المقاربة النصية– يشمل:

***القراءة بشقيها:** الأداء والشرح والفهم.

---

[1] محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2005، ص .55.

***استثمار النص:** من خلال تحليل هيكل النص والتعامل معه على مستوى التراكيب النحوية والصرفية، والظاهرة الإملائية.[1]

ويهدف نشاط القراءة واستثمار النّص إلى:

«– القراءة الجهرية المعبرة عن الفهم .

– القراءة المسترسلة المحترمة لقواعد الإملاء والوقف.

– القراءة الصامتة لجمع معلومات عن المكتوب.

– التحكم في آليات القراءة حكما لائقا.

– تحديد الموصوف وإبراز جوانب الوصف فيه.

– إبداء الرأي في مضمون النص.

– إبراز الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص.

– تجاوز المعنى السطحي للنص لتبين المعاني العميقة باستخدام قرائن لغوية وغير لغوية.

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

– التعبير عن فهم مفردة أو عبارة وفقا للسياق الذي وردت فيه.

– اكتشاف العلاقة بين المحل الإعرابي وعلامة الإعراب المناسبة له.

– التحويل في الجملة وتصريف الفعل حسب ما يقتضيه المقام.»[2]

---

[1] انظروزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص.25،26.

[2] – وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص25.

2.7.2. التعبير الشفهي والتواصل

يعتبر التعبير الشفهي في الطور الثاني من التعليم الابتدائي أداة لممارسة اللغة الشفهية ووسيلة لتنمية قدرات الاتصال والتواصل؛كما أنّه يعطي للمتعلم فرصة الحديث والمناقشة وإبداء الرأي، وحتى يتمكن من التعبير عن مشاعره وأفكاره وتجاربه،وجب وضعه أمام وضعيات قريبة من واقعه المعاش تمكنه من:

«– التعبير عن مشاعره ودواخله وذكرياته وتجاربه.

– حسن الاستماع إلى غيره و التدخل في النقاش مع احترام آداب الحديث.

– شرح ردود فعله والدفاع عن أفكاره.

– الإنصات الآخرين والاحتفاظ بمبرراته للإفصاح عنها في حينها.

– تبرير حكمه والتعليق على حكم الآخرين.

– تنمية ثروته اللغوية وتوظيف المكتسب منها.

– التحلي بالشجاعة الأدبية أمام أقرانه عند النقاش وإلقاء الكلمة حسب ما يقتضيه المقام.»[1]

[1]–وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص26.

3.7.2.الكتابة

تعتبر الكتابة من أهم وسائل التواصل، كما تعتبر إحدى المرتكزات الأساسية لمادة اللغة العربية بصفة خاصة و للمواد الأخرى بصفة عامة؛ إذ إنها تتصل بالحاجات اليومية للمتعلم داخل المدرسة وخارجها.

و لتعزيز الكتابة في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، يولي المنهاج اهتماما كبيرا للتدريب المتواصل ضمن وحدة اللغة العربية قصد تمكين المتعلم من الممارسة اللغوية المكتوبة ومن ثَمَّ الاسترسال في كتابة الجمل والنصوص. ويكون هذا بالاعتماد على تقسيم نشاط الكتابة إلى الخط و الإملاء و التمارين الكتاب، والتعبير الكتابي.

1.3.7.2. الخط

يعدّ الخط عنصرا أساسيا في عملية التواصل، لهذا اعتبر المنهاج إجادته من الأهداف العامة التي يسعى إلى تحقيقها، ذلك أنّه يربي لدى المتعلّم الدقة والتنسيق، ويساعده على تدوين أفكاره في صورة أنيقة جذابة تمكنه من نقلها إلى عين القارئ وذهنه في إطار الجمال والوضوح.[1]

ومن أهم أهداف نشاط الخط ما يلي:

«– تمرين عضلات اليد التي تساعد على إجادة الخط وسرعة الكتابة.

– رسم الحروف منسقة بعضها مع بعض من حيث الضآلة و الفخامة.

[1] انظر وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص.27.

– رسم الحروف والكلمات بحسب قواعد الخط المقررة.

– تدوين الأفكار بطريقة منظمة وسريعة.

– تكوين كثير من القدرات الفنية والعقلية، كإدراك الجمال وحسن الذوق.

– تثبيت العادات الحسنة كالنظام والدقة، النظافة وحسن الرتيب والصبر.»[1]

2.3.7.2. الإملاء

يتصل نشاط الإملاء بالقراءة اتصالا وثيقا إذ يعد نص القراءة المنطلق الذي يتم من خلاله دراسة الظواهر الإملائية في هذا المستوى بالتركيز على المسموع المتضمن القواعد الإملائية كما يهدف هذا النشاط إلى:

«– الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء الإملائية.

– التعرف على قواعد الإملاء قصد إدراك بناء الكلمة.

– التعود على الترتيب والتنظيم باحترام ضوابط الكتابة.

– حسن استعمال علامات الوقف.»[2]

1 ـ وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السّنة الرابعة من التعليم الابتدائي ص.27.

ـ المرجع نفسه ، ص27[2]

3.3.7.2.التطبيقات الكتابية

تتعرض التطبيقات الكتابية التي تقدم للمتعلم بعد نشاطي القراءة والتعبير الشفهي والتواصل لموضوعات ذات صلة بما تناوله في النشاطين السابقين، وهي نوعان:

– التطبيقات الفورية التي تقدم للمتعلم بعد تناوله لكل ظاهرة لغوية بغرض تثبيت المعلومات.

– التطبيقات الإدماجية التي تغطي كل ما تناوله المتعلم خلال الأسبوع بهدف إدماج كل المكتسبات.

وتهدف هذه التطبيقات إلى:

«–استعمال الرصيد اللغوي المكتسب.

– تدعيم المكتسبات بالتطبيقات التي تعزز تعلّماته.

– التقويم الآني لمعلوماته قصد تدارك أخطائه.»[1]

4.3.7.2. التعبير الكتابي

يهدف نشاط التعبير الكتابي إلى ترغيب المتعلم في الكتابة والتعبير عن أحاسيسه عن طريق الكتابة، وقد حرص المنهاج على أن يكون هذا النشاط انطلاقا من وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية مستمدة من الواقع أو قريبة منه لربط المتعلم به(الواقع) وخلق نوع من التفاعل بينه و بين الوضعيات كما أن نشاط التعبير الكتابي يرتبط ارتباطا وثيقا بنشاط الإدماج كونهما نشاطان كتابيان غالبا ما توظف فيهما المكتسبات المختلفة .

1- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السّنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص.27.

وقد حدد المنهاج أهداف نشاط التعبير الكتابي كما يلي:

«– استخدام التعبير بغرض التواصل تبليغيّا للأفكار والآراء والأحاسيس.

– كتابة الأفكار بشكل واضح وفق ترتيب منظم ومنطقي.

– تذوق المتعلم والتمكن من ممارسة أوجه التعبير المختلفة (وصف، سرد، إخبار، تلخيص...)

– استخدام قواعد اللغة وضوابط التعبير الكتابي استخداما سليما.

– تنمية الخيال وروح الإبداع كتخيل نهاية قصة مفتوحة أواستنطاق مشاهد القصة المصورة.»[1]

4.7.2. إنجاز المشروع

هو نشاط إدماجي يمارسه المتعلم في نهاية الأسبوع، وقد يستغرق أكثر من ذلك حسب ما يتطلبه نوع المشروع، وينجز المشروع بطريقة فردية، أو جماعية حسب ما يتطلبه نوع الموضوع. و يمكن المشروع المتعلم من:

«– التدرب على العمل الجماعي واحترام آراء الغير.

– تحمل المسؤولية.

– الشعور بالمتعة وحرية المبادرة.

– إدماج تعلماته واستغلالها في إنتاج واحد.

– تحفيظ تعلماته.

[1] – وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص .28.

– التقييم الذاتي.»[1]

5.7.2. المطالعة

يتميز نشاط المطالعة في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بكونه وسيلة لتحقيق أهداف تعليمية مختلفة، فبالإضافة إلى فهم المتعلم ما يقرأ تمكنه المطالعة من جودة النطق، التّفاعل مع المقروء و اكتساب الدقة، و إصدار الأحكام، التخلص من الخجل و الانطواء، بالإضافة إلى إثراء رصيده اللغوي والمعرفي.

وعليه فإنه على المعلم العمل مع المتعلم على تدعيم هذا المكسب داخل القسم وخارجه من خلال تناول هذا النشاط بوسائل مختلفة كتنويع السندات وتوظيف نصوص مختلفة الأنماط داخل القسم وتقديم قائمة من الكتب والسندات للمتعلمين قصد استغلالها خارج القسم.

6.7.2. المحفوظات والأناشيد

تعتبر المحفوظات والأناشيد نشاطا هاما يتعلم المتعلم من خلاله وظيفة جديدة من وظائف اللغة وهي الوظيفة الجمالية، ويتصف هذا النشاط بالسهولة والجاذبية ويهدف إلى:

«– تنمية القدرة على الحفظ.

– تنمية الذوق الأدبي والفني.

– التخلص من حالات التردد والخجل و الانطواء عن طريق الأداء الجماعي.

---

[1] – وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص .28.

– الشعور بالسرور وتجديد النشاط وتبديد الملل.

– التحكم في الإلقاء لمختلف المعاني الواردة في النص المحفوظ.

– تمثل المحفوظ تمثلا دالا عل مضمون النص.

– استخدام القدرات الصوتية والفنية لإشباع الحاجات الوجدانية.

– تذليل صعوبات النطق و الارتباك بواسطة الإنشاد الجماعي.

– اكتساب قيم التعاون من خلال مصاحبة الأقران في تقديم الأنشودة.

– التدرب على التنافس النبيل أثناء الإلقاء الفردي وإجادة اللحن والتعبير.»[1]

يظهر من هذه الأهداف أن نشاط المحفوظات يلعب دورا هاما في المجال التعليمي؛ إذ تتقاطع أهدافه مع أهداف نشاطي القراءة والتعبير الشفهي والتواصل، بل وتتعدّاهما إلى المجال الاجتماعي؛ إذ تساهم في اندماج الطفل في وسطه الاجتماعي والثقافي.

[1]) وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص. 28.

8.2. المحتويات

يصف منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي المحتويات المعرفية المقرّرة على تلاميذ المستوى المذكور والموزعة على المحاور الثقافية التي أعدت نصوص القراءة على أساس مجالاتها المفهومية، وكذا الظواهر النحوية والصرفية والإملائية التي يجب أن تروج لها هذه النصوص تطبيقا للمقاربة النصية، كما تشمل هذه المحتويات أيضا مواضيع التعبير الكتابي ومضامين المشاريع المقترحة، وتعتبر هذه المحتويات المكون الأساسي للمنهاج فمن خلاله تترجم أهدافه إلى كفاءات وهي كالآتي :

1.8.2.المحاور الثقافية

يبلغ عدد المحاور الثقافية الموجودة في المنهاج ستة عشر محورا هي:

1- الهوية الوطنية والدينية.

2- القيم الإنسانية.

3- الحياة الاجتماعية.

4- الحياة الثقافية ومظاهرها.

5- الديمقراطية وحقوق الإنسان.

6- عالم الابتكار والإبداع.

7- الخدمات الاجتماعية.

8- التغذية والصحة.

9- الرياضة البدنية والفكرية.

10- التوازن الطبيعي وحماية البيئة.

11- نظافة الكوارث.

12- عالم الأسفار والرحلات.

13- الترفيه والهوايات.

14-مظاهر السلوك المدني.

15- عالم الشغل والحرف.

16- عالم الاقتصاد والصناعة

تتميز هذه المحاور بكونها تشمل مجالات الحياة الاجتماعية والثقافية، ممّا يمكن أن يسهم في ترسيخ المبادئ والقيم الإنسانية التي جاءت في القانون التوجيهي للتربية.[1]

2.8.2. التراكيب النحوية

تهدف دروس قواعد اللغة إلى تزويد المتعلم بما يحتاجه للتعامل مع المقروء فهما وأداءكما ترسخ في ذهنه القواعد اللغوية التي تمكّنه من التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي، من خلال اعتماد المقاربة النّصية التي تدعو إلى استغلال نص القراءة الذي يحوي الظاهرة النحوية المراد دراستها.[2]

وفيما يلي الموضوعات النّحوية التي اقترحها المنهاج:[3]

---

[1]انظر، وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي رقم08_04المؤرخ في 2008.01.23 عدد خاص فيفري 2008.

[2]انظر وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص19.

[3]-المرجع نفسه، ص.30.

- أنواع الكلمة.
- عناصر الجملة الاسمية البسيطة.
- الفعل اللّازم والمتعدي.
- الفاعل ونائب الفاعل.
- كان وأخواتها.
- أن وأخواتها.
- المفعول المطلق.
- المبنى والمعرب من الأسماء.
- الاسم المجرور بالحرف والإضافة.
- إعراب المثنى.
- إعراب جمع المذكر السالم.
- إعراب جمع المؤنث السالم.
- الصفة والموصوف.
- العطف.
- الحال المفردة.
- الفعل المضارع المنصوب.
- الفعل المضارع المجزوم.

3.8.2. الصرف والتحويل

حدد المنهاج عشرة دروس في الصرف والتحويل هي:

- أزمنة الفعل.
- الاسم في الإفراد والتثنية والجمع.
- الفعل الصحيح.
- الفعل المعتل.
- الفعل المبنى للمعلوم والمجهول.
- الضمائر المنفصلة.
- المصدر من الثلاثي.
- المصدر من المزيد.
- اسم الفاعل واسم المفعول.

4.8.2.الإملاء

حدد المنهاج عشرة دروس في الإملاء أيضا هي:

- التّاء المربوطة والتّاء المفتوحة في الاسم والفعل.
- الهمزة المتوسّطة على الألف.
- الهمزة المتوسّطة على الواو.
- الهمزة المتوسّطة على النّبرة.
- الهمزة في آخر الكلمة.

- الألف اللّيّنة في الأفعال.
- الألف اللّيّنة في الحروف.
- همزة الوصل في الفعل الماضي و الأمر المصدر.
- رسم اسم الإشارة.
- رسم الأسماء الموصولة.

5.8.2. التعبير الكتابي

اقترح المنهاج مواضيع متعلقة بمجالات حياة المتعلم واهتمامه لتنمية إبداعاته وتوسيع خياله وهذه المواضيع هي:[1]

- تحرير بطاقة تهنئة.
- تلخيص نص مقروء أو خطب مسموعة.
- توسيع فكرة.
- وصف شخص أو منظّم أو حدث.
- إكمال قصة مبتورة النهاية.
- وضع أسئلة لمناقشة موضوع ما.
- وضع أسئلة لأجوبة أو أجوبة لأسئلة.
- تحرير الرسالة.
- كتابة تعليق عن مباراة رياضية ملء استمارات أو مطبوعات.

[1] انظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص.32.

– كتابة نهاية أخرى لقصة.

6.8.2. المشاريع المقترحة

يولي المنهاج اهتماما كبيرا لهذا النشاط لعدة اعتبارات منها: أن المشروع وسيلة لتنمية كفاءات المتعلم بطريقة فعالة من خلال البحث عن المعلومات بجهد ذاتي والاعتماد على النفس والعمل الجماعي.

و يبلغ عدد مشاريع التي اقترحها المنهاج أحد عشر مشروعا:

«– تشكيل مصنف حول التراث بمظاهرة الوطنية المتنوعة.

– كتابة قصة مطولة.

– كتابة تحقيق استطلاعي.

– كتابة وتمثيل تعليق رياضي.

– إنجاز شريط مرسوم.

– إنجاز مجلة بتوزيع المهام فيها حسب أبوابها.

– إعداد مطوية حول حقوق الطفل.

– إعداد كتيب حول الأغذية الصحية.

– إقامة معرض حول معرض حول بع المعالم السياحية في الجزائر

– إعداد وتنظيم مدونة أدبية لعرض إبداعات المتعلمين.»[1]

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص.32.

9.2. طرائق التدريس

يوصي منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي باعتماد الطرائق النشطة في التعليم والتي من شأنها أن تحفز المتعلم على العمل والممارسة والبحث باعتباره محور العملية التعليمية ويكون المعلم في هذه الطرائق بمثابة الموجّه والمنشّط الذي يساعد المتعلم ويشجعه على إثارة الأسئلة التي تساعده على تحقيق الأهداف المنتظرة لبناء تعلماته وتحقيق الكفاءات المستهدفة.

و لتحقيق الكفاءة اللغوية يدعو المنهاج إلى تطبيق المقاربة النصية التي توفر الشمولية للمتعلم وتمنع تجزئة المعرفة اللغوية؛ حيث يتم فيها معاملة اللغة على أنها كل متكامل، كما يتبنى المنهاج بيداغوجيا الإدماج التي تساهم في التحصيل المتكامل و المنسجم الذي يجعل من المعرفة بناء مركّبا وضروريا لتكوين الكفاءة.

أما بيداغوجيا المشروع التي يحث المنهاج على تطبيقها من أجل خلق الممارسة الفعلية بدفع المتعلم إلى تحمل مسؤولية تعلمه بالبحث والتحري، تساهم في بناء كفاءات جديدة كما تساهم أيضا فيدمج المتعلّم نفسيا واجتماعيا. وتعتمد هذه البيداغوجية على بناء وضعيات تعليمية ووضعيات مشكلة تحفز على التعلم والنشاط الذهني.[1]

[1] انظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي،ص.32.33.

10.2.الوسائل التعليمية

يعتمد المنهاج على مجموعة من الوسائل من أجل تحقيق الأهداف المسطرة فيه، وتتمثل في الوسائل التعليمية الفردية أي الكتاب وقصص المطالعة، ودليل المعلم الذي يعتبر وثيقة تشرح طريقة استخدام الكتاب، وتيسّر ممارسة العملية التعليمية التعلّمية بما تتضمنّه من توجيهات و إرشادات وسندات. [1]

11.2. التقييم

يعتبر التقييم أحد أهم مكونات المنهاج، وهو في المقاربة بالكفاءات عملية ملازمة للعملية التعليمية من البداية إلى النهاية، لذلك يحث المنهاج الممارسين للعمل التعليمي على اعتماد أنواع التقييم الثلاثة التشخيصي، التكويني و التّحصيلي، قصد تشخيص النقائص وتحديد مستوى التكوين و العلاج ، ويتمّ ذلك بوضع المتعلّم أمام وضعيات مشكلة ومتابعة كيفية حلّها، لأن هذه الوضعية تتوفر على عنصر الإدماج لتعلمات التلميذ، كما تسمح بتقييم مدى تحكّم المتعلم في الكفاءة المستهدفة.ويحث المنهاج كذلك على اعتماد التقييم الذاتي لما له من فوائد؛ إذ يشعر المتعلم بالاستقلالية و روح المسؤولية، كما يمكن المتعلم من فحص المساعي التي اتخذها لإنجاز مختلف النشاطات والأعمال[2]

---

[1] انظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص. 33.

[2] انظر ،المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يمكن أن نستخلص من خلال تحليلنا لمنهاج اللغة العربية للسّنة الرابعة من التعليم الابتدائي ما يلي:

إنّ هذا المنهاج جعل القطيعة بينه وبين المناهج السابقة التي كانت تعرف بالبرامج؛ حيث لم يعد يدلّ على المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للتلميذ خلال فترة معيّنة،بل صار يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التّلميذ خلال فترة التّعلّم، وهذا باعتماده على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصية.

وقد ابتدأ هذا المنهاج بعرض التوزيع الزّمني المخصّص للّغة العربية، ثمّ حدّد ملمح الدّخول والخروج من السّنة الرابعة من التعليم الابتدائي والكفاءة الختامية المرجوة عند نهايتها.

كما شرح كيفية تقديم النشاطات المتعلّقة باللغة العربية والأهداف منها، ثمّ عرّج على عرض المحتويات المقرّرة في هذه السّنة من التعليم، فيما تحدّث بشكل مختصر عن طرائق تدريس هذه المادّة، وكذا الوسائل المستعملة في هذا التدريس، وكيفية تقييم اكتسابها.

إلاّ انّه من خلال تحليلنا لهذا المنهاج لاحظنا أنّه تمّ إنجازه بسرعة؛ حيث سجّلنا بعض المآخذ عليه؛ ففي التوزيع الزّمني للمادّة مثلا، نجد أنّ المنهاج قد حدّد حجما ساعيا للّغة العربية يقدر ب (09) ساعات في الأسبوع، ثمّ سرعان ما يتراجع عن ذلك معلنا أنّ هذا الحجم السّاعي هو عشر (10) ساعات في الأسبوع، وهذا إن دلّ على شيء فإنّما يدلّ على عدم مراجعة المنهاج والسرعة في إعداده. ويعاب على هذا المنهاج كذلك عدم التّعريف ببعض المصطلحات الجديدة

على المعلّم، كالمقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصية، بيداغوجيا المشروع والوضعية المشكلة، وهذا ما تداركته الوثيقة المرافقة[1].

[1]– انظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص .10– 15.

3. وصف كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي و تحليله:

للوقوف على مدى ترجمة كتاب اللغة العربية للمنهاج لابدّ من وصف هذا الكتاب و تحليله، وهذا ما سنقف عليه في هذا المبحث من خلال وصف الجانب المادي له، وتحليل مقدمته، وعرض فهرس التوزيع السنوي و محتوياته وتحليلها.

1.3. الجانب المادي للكتاب

إنّ كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي وسيلة تعليمية مطبوعة تحوي برنامج وزارة التربية الوطنية، تهدف إلى نقل المعارف وبناء كفاءات المتعلّمين في هذا المستوى من التعليم، وقد صدر هذا الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ***(ONPS)***،ونشر في الموسم الدراسي 2007/2006 في جزء واحد متوسّط الحجم يبلغ طوله ثمانية وعشرين(28) سنتمترا وعرضه عشرين(20) سنتمترا، ويصل وزنه إلى أربعمائة وثمانين(480) غراما. يقدّر عدد صفحاته بتسعين ومائة صفحة(190). غلافه الخارجي مصنوع من الورق المقوى، لمّاع أملس لكنه سهل التلف، لون واجهة هذا الغلاف أزرق، مكتوب في أعلاها عبارة **" الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية"** بلون أزرق داكن، ونجد أسفلها مباشرة عبارة **"وزارة التربية الوطنية"** بلون أزرق، أمّا أسفل هذه العبارة فقد رسم قرص بلون أزرق داكن متوسّط الحجم وكتب داخله بلون أصفر عبارة **" رياض النّصوص"**، وهي تحيل إلى السلسلة التي ينتمي إليها هذا الكتاب، كما نجد في وسط الواجهة العنوان مكتوب بخط كبير الحجم و بلون أصفر، وهو: **" كتابي في اللغة العربية"**. ويلي العنوان العبارة التالية: **" السّنة الرابعة من التعليم الابتدائي"** بلون أزرق داكن وزيّنت واجهة الغلاف بأقراص زرقاء اللون وأخرى

صفراء،كما نجد من جهة اليسار خمسة صور مرسومة، يظهر في الأولى منها مجموعة من الأطفال وهم يجرون، ونجد في الصّورة الثانية امرأة تحمل بيدها سيفا، أمّا الصورة الثالثة فتظهر طفلا حاملا آلة العود،بينما تجسّد الصّورة الرابعة رجلا أمامه حبّات من الرّمان، وتوضح الصّورة الأخيرة فيلا فوق رأسه طربوش ويحمل بخرطومه مظلّة ملوّنة.

كتبت محتويات هذا الكتاب على ورق أبيض اللون، رفيع السّمك ، وقد دوّنت على أولى صفحات الكتاب البيانات الآتية:**" الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية "** بلون أسود، ثمّ تليها عبارة**"وزارة التربية الوطنية"**، ثمّ عنوان السّلسلة **" رياض النّصوص"** بلون أزرق داكن، ويتوسّط الصفحة عنوان الكتاب**" كتابي في اللغة العربية"** مكتوب بلون أزرق داكن وبخطّ (***tohama)***ثم عبارة **" السنة الرابعة من التعليم الابتدائي"**أمّا أسفل هذا العنوان فنقرأ اسم المشرفة على إعداد الكتاب ووظيفتها[1]، ثم اسمي المؤلّفين ووظيفتهما[2]، كما نقرأ اسم مصممة الكتاب[3]، وكذا أسماء الرّسامين[4]، هذا عن المعلومات الموجودة في الصفحة الأولى للكتاب، أما الصفحة الأخيرة فتضم شعار الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، يليه تاريخ الطّبع، بعده رقم

---

[1]–شريفة غطاس،أستاذة التعليم العالي.

[2]–مفتاح بن عروس، أستاذ مكلّف بالدروس، عائشة بوسلامة سباح معلمة.

[3]– فوزية مليك.

[4]–زهية يونسي شملول، فضيلة محاجي ، خالد بلعيد ، كريم حموم.

الإيداع القانوني" **2006-2008. N^0*dépôt légal*** " فالجهة المصادقة عليه، وتاريخ المصادقة[1].

أمّا الصّفحة الرّابعة فلونها أزرق فاتح يتوسّطها قرص كبير بلون أزرق داكن، كما نجد ثلاثة أقراص صفراء اللّون على يسار هذه الصّفحة، وأخرى زرقاء اللّون، وقد تضمنت كذلك تعريفا بأهم محتويات الكتاب بالإضافة إلى أهم محتويات دليل المعلّم.

أمّا أسفل الورقة فنجد إطارا أبيض اللّون مكتوب في جهته اليمنى اسم الجهة المصادقة على الكتاب وتاريخ المصادقة، وفي وسطه شعار الجهة المكلّفة بالطبع، و رقم الإيداع القانوني وسعر الكتاب.

إن نمط الحروف المستعمل في هذا الكتاب واضح ومناسب لسنّ التّلاميذ، أوّلا لكبر حجم الكتابة، وثانيا لاستعمال مختلف الأحجام، بالإضافة إلى المزج بين اللّون الأحمر بدرجاته والأسود والأخضر وألوان أخرى؛ فالعناوين الرئيسية تكتب بلون مختلف وخطّ غليظ وكذلك العناوين الفرعيّة لكن بأقلّ غلاظة، وبقية المحتويات تكون بلون أسود وبدرجات متفاوتة. أمّا من حيث الجانب التّنظيمي لفضاء الصّفحة في هذا الكتاب فهوّ مقبول إلى حدّ بعيد، إذ نجد توزيعا عقلانيا للنّصوص والأشكال والموضّحات داخل الصّفحة، ولكن ما يعاب على هذا الجانب كثافة المادّة في بعض صفحاته.

---

[1]–لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية (وزارة التربية الوطنية) طبقا للقرار رقم 406/م.ع/2006 المؤرّخ في 29 مارس2006 .

2.3.مقدمة الكتاب

تعطي مقدّمات الكتب المدرسية توجيهات تكون بمثابة توضيح للغرض من تدريس المادة، وترسم الحدود التي ينبغي التزامها مع مقررات سطرتها الوزارة بناء على نوايا وأهداف معينة؛ حيث إنه من المفروض أن تكون الكتب المقررة هي الجانب التطبيقي لتفعيل هذه الأهداف وبناء الكفاءات.

جاءت مقدمة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي في صفحتين اثنتين، بين فيهما مؤلفو الكتاب أن هذا الأخير امتداد للإصلاح الذي شرعت فيه وزارة التربية الوطنية، كما أوضحوا أن هذا الكتاب مبني على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، وأنه يندرج ضمن سلسلة تحتوي بالإضافة إليه على كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي وتسمّى هذه السلسلة بـ**" رياض النصوص "**وتشيد هذه المقدّمة أيضا بنصوص الكتاب التي تتسم بـ" التنوع والانفتاح الذين يمكّنان المتعلّم من التعرف على ثقافات وعادات أخرى، وبما يوفر من أبعاد جمالية من خلال اعتماد المقاربة الذهنية واعتبار النص محور كل التّعلّمات".[1]

ويوضح مؤلّفو الكتاب في مقدّمته أيضا بأنّه كتاب شامل لكل النشاطات ويسعى إلى تحقيق الانسجام حتى يمكّن المتعلّم من إرساء الكفاءات الأساسية، كما تبرز هذه المقدمة أيضا كيفية تدريس النحو في مرحلة التعليم الابتدائي من خلال المزاوجة بين المعطى اللّغوي باعتباره

---

[1] شريفة غطاس وآخرون، مقدمة كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2015.

الجانب المحسوس وصورته المجردة (القاعدة)، وتنوّه في الوقت نفسه بالمعجم الذي خصّص له الكتاب حيزا هاما من خلال قسم ثابت له.

ويضمّ هذا الكتاب حسب ما جاء في المقدمة عشرة محاور تتوزع بدورها على ثلاثين وحدة تعلمية، تحتوي كل واحدة منها على مجموعة من النشاطات التي تمتدّ على أربع صفحات، صفحتين للقراءة والتعبير وصفحتين لتوظيف اللغة، ويتضمّن كل محور مشروعا كتابيا من صفحتين اثنتين بالإضافة إلى وقفة تقييمية ونص توثيقي خصصت لكل منهما صفحة قائمة بذاتها.

تبرز المقدمة أيضا الزمن المخصص لكل وحدة تعلمية، وهو أسبوع كامل وتشير في الفقرة الأخيرة إلى الهدف الأسمى الذي يسعى المعلّمون إلى تحقيقه من خلال هذا الكتاب وهو التمكن الفعال للتلميذ من اللغة؛ لأنه ضروري في بناء شخصية الفرد المسؤول في المجتمع.[1]

3.3. فهرس التوزيع السنوي للمحتوى

جاء التوزيع السنوي في جدول يمتد على صفحتين اثنتين بشكل أفقي، مقسم إلى إحدى عشرة(11) خانة، رتبت في الخانات الأولى أسماء النشاطات الموجودة في الكتاب، أما باقي الخانات الموجودة أسفل منها فقد احتوت على مضامين هذه النشاطات، وقد وزعت هذه النشاطات بشكل جيد في الجدول، إذ يسهل التعرف على المحاور الثقافية والنشاطات المتعلقة بها؛ لكن ما يعاب على هذا التقسيم هو غياب تحديد رقم صفحة كل موضوع من الأنشطة المختلفة ، فمثلا في الوحدة التعلمية الأولى المتضمّنة لنص القراءة **"سر خولة"** الذي ترافقه

)– انظر، شريفة غطاس وآخرون، مقدمة كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي.[1](

مجموعة من النشاطات النحوية والصرفية والإملائية...، كان يفترض أن تدرج معها أرقام الصفحات الواردة فيها على النحو التالي:

- موضوع نشاط النحو: **" أنواع الكلمة "**ص12.
- موضوع نشاط الصرف **" تحويل الفعل من الماضي إلى المضارع والأمر"** ص13.
- موضوع نشاط الإملاء **" التاء المربوطة "**ص13.
- موضوع نشاط المعجم **" أثري لغتي"**و **" الرّصيد الخاص بالزمن"**ص13.
- موضع نشاط النص التوثيقي **"حقوق الطفل"** ص24.
- موضوع نشاط المحفوظات **" أمي وأبي"**ص25 .

إلاّ أنّ الفهرس لا يورد ذلك ولا يفصل في ذكر صفحة كل نشاط على حدة، بل يجعلها في مجال؛ إذ نجد نص قراءة الوحدة الأولى**"سر خولة"**والنشاطات المتعلقة به محصورة في المجال [21.10]، وهذا ما يشكّل صعوبة في الاهتداء إلى صفحة أي نشاط سواء على المعلّم أو على المتعلّم.

4.3. محتويات كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي

يقدّم كتاب اللغة العربية للسّنة الرابعة من التعليم الابتدائي مجموعة من المحتويات نعرضها من خلال النشاطات المرتبطة بها:

1.4.3. المشاريع الكتابية

يحتوي الكتاب المدرسي على عشرة مشاريع كتابية هي:

- كتابة نص سردي.
- كتابة حكاية خيالية.
- كتابة نص وصفي.
- كتابة كيفية طبخ.
- كتابة تعليمات.
- كتابة بطاقة فنية.
- إنجاز بطاقة توثيقية.
- كتابة إعلان.
- كتابة برنامج.
- إنجاز مطوية.

2.4.3. نصوص كتاب اللغة العربية

يحتوي كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي على ثلاثين نصا، تتميز هذه النصوص بالتنوع والأصالة وفيما يلي جدول يبين عناوين هذه النصوص ومصادرها:

نصوص كتاب اللغة العربية	مصدرها
– سرّ خولة	– الأدب الصّغير
– الحوتة الزرقاء	– أدب أطفال الأنترنت– ترجمة–
– العمل الطّيب يصنع العجائب	– القصص الصيفي
– الإخوة الثلاثة	– قصّة من إفريقيا – أحمد نجيب–
– شجرة الرّمان	– القصص الصيفي
– قصّة النبي سليمان	– القاضي الصّغير – محمد حمزة السّعداوي–
– رحلة عصفورين	– عادل البطراوي – دار الكتاب المصري–
– البطلة لالا فاطمة نسومر	– رابح خدّومي
– الشّهيدة مليكة قايد	– (مليكة قايد) عبد الرّحمن زنّافي
– الحمى الخطيرة	– كتاب الأذن – محمد حسن أودينا–
– البرتقال	– البرتقال" سلسلة الصّحة والغداء"
– نجيب الطفل البدين	– قصّة البطل لـ: الهام سعودي
– إعصار دورا	– العواصف – جبتي وود–
– وتعود الحياة إلى باب الوادي	– مجلّة الجيش
– و تهتزّ الأرض	– جريدة الخبر

– انتقام النّحلة عسّولة	– قصص الأطفال في الأنترنت
– الشّعاب المرجانية	– كتاب الشّعاب المرجانية– جيفي وود–
– العوّامة السّوداء	– العربي الصغير
– حراس الحياة	– العربي الصغير
– الاختراع الرائع	– قصّة رحلة سبتمبر الجوية –عبد الحفيظ شقال–
– قصّة التلفاز	– موسوعة العلم والتكنولوجيا
– سنقوم بحفل رائع	– قصص الأطفال في الأنترنت
– يوم حاسم	– قصة لاعب كرة القدم– طارق العسلي–
– التدريب على الرياضة	– قصة الرياضي الصغير–طارق العسلي–
– العدّاءة البطلة	– مستوحاة من قصّة " العدّاء البطل" سلسلة الطرائف للقراءة والاستيعاب
– بيكاسو و الفتاة	– العربي الصغير
– العود سلطان الآلات	–الموسوعة الموسيقية الميسرة
– في السّرك	– مستوحاة من قصّة الفيل الثائر– مركز المواد التربوية–

– رحلة إلى الجزائر	– قصّة رحلة تيلر
– رحلة السّندباد البحري	– قصّة السّندباد

جدول رقم (01) نصوص القراءة ومصادرها

3.4. التراكيب النحوية

احتوى الكتاب على ثلاثين درسا في النحو هي:

– أنواع الكلمة .

– الفعل الماضي.

– الفعل المضارع.

– الجملة الفعلية.

– الفاعل.

– المفعول به.

– الجملة الاسمية.

– المبتدأ والخبر.

– الصفة.

– اللازم والمتعدي.

– حروف الجر.

– المضاف والمضاف إليه.

– الأمر.

- المضارع المجزوم.

- المضارع المنصوب.

- كان وأخواتها.

- إنّ وأخواتها .

- الحال.

- المفعول المطلق.

- الماضي المبني للمعلوم والماضي المبني للمجهول.

- نائب الفاعل.

- المضارع المبني للمجهول.

- المثنى.

- جمع المذكر السالم.

- جمع المؤنث السالم.

- الفعل المجرد الثلاثي.

- الفعل الثلاثي المزيد.

- ظروف المكان وظروف الزمان.

- حروف العطف.

4.4.3.الصيغ الصرفية

تضمّن الكتاب عشرين درسا في الصرف هي:

- تحويل الفعل من الماضي إلى المضارع والأمر.
- التحويل من الفعل إلى الاسم.
- تصريف الماضي مع ضمائر المتكلم والمخاطب.
- تصريف الماضي مع ضمائر الغائب.
- تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر.
- تصريف المضارع مع ضمائر المتكلم والمخاطب.
- تصريف المضارع مع ضمائر الغائب.
- تصريف فعل الأمر.
- تصريف المضارع المجزوم.
- تصريف المضارع المنصوب.
- الضمائر المنفصلة.
- الضمائر المتصلة بالاسم.
- التحويل من المفرد إلى المثنى.
- التحويل من المضارع المبني إلى المضارع المبني للمجهول.
- التحويل من الفعل إلى الاسم الفاعل.
- التحويل من المفرد إلى الجمع.

- التحويل من الفعل إلى الاسم المفعول.
- المصدر من الثلاثي.
- المصدر من المزيد.
- الفعل المعتل.

5.4.3.التراكيب الإملائية

احتوى الكتاب على أحد عشر درسا في الإملاء و هي:

- التاء المربوطة.
- التاء المفتوحة في الأسماء و الأفعال.
- الهمزة المتوسطة على الألف.
- الهمزة على الواو.
- مراجعة الهمزة.
- الهمزة على السطر في آخر الكلمة.
- الهمزة على النبرة.
- الاسم الموصول.
- اسم الإشارة.
- همزة الوصل في بداية الكلام.
- اسم الإشارة.

6.4.3. المعجم

هو عبارة عن مجموعة من التمارين التي تتناول في كل مرة ظاهرة معجمية وقد جاءت هذه التمارين تحت العناوين الآتية:

- الرصيد الخاص بالزمن.
- الترابط الدلالي.
- التعامل مع القاموس.
- التضاد.
- الترادف.
- التعامل مع القاموس.
- الرصيد الخاص بالهوية.
- الرصيد الخاص بالتغذية.
- الترادف.
- التعامل مع القاموس.
- الترادف.

الترابط بين الكلمات.

- الرصيد الخاص بالنحل.
- الرصيد الخاص بالبحر.
- الرصيد الخاص بالحشرات.

- الرصيد الخاص بالطائرة .

- الرصيد الخاص بالتلفزة والحاسوب والإنترنت.

- الرصيد الخاص باللعب.

- التعامل مع القاموس.

- التضاد.

- التعامل مع القاموس.

- الترادف.

- التعامل مع القاموس .

- المجالات المعجمية.

7.4.3. النصوص التوثيقية

يحتوي الكتاب على عشرة نصوص توثيقية هي:

- حقوق الطفل.

- التضامن.

- الأعياد الوطنية.

- التلقيح.

- البراكين.

- تنقل الحيوانات.

- صناعة الورق.

الفروسية.

- الفنون.

- الجزائر بلد الجمال

8.4.3.المحفوظات

وردت في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي إحدى عشر قصيدة هي:

- أمي وأبي.

- اليتيمة.

- عليك مني سلام.

- مطحنتي.

- اعصفي يا رياح.

- الشجرة.

- الحاسوب.

- لنا ملعب.

- كرة القدم.

- غن غن يا حمامي.

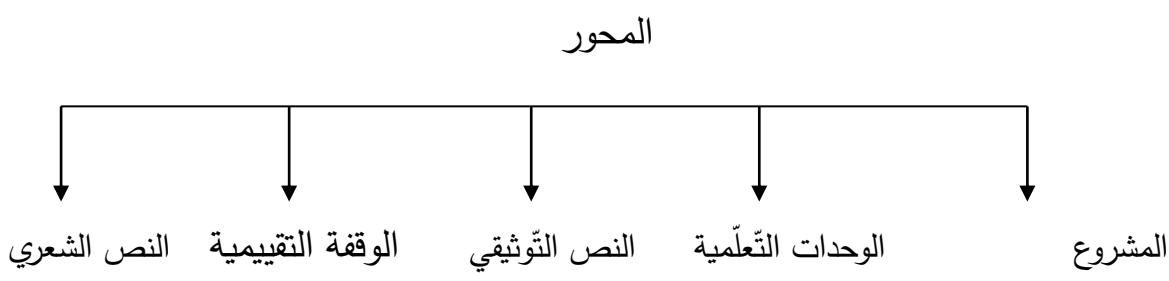
- الواحة.

5.3.تحليل محتويات الكتاب المدرسي:

بني كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي على عشرة محاور هي:

- الحياة والعلاقات الإنسانية.
- التضامن والخدمات الاجتماعية.
- الهوية الوطنية .
- التغذية والصحة.
- الكوارث الطبيعية.
- التوازن الطبيعي وحماية البيئة.
- عالم الصناعة والابتكار.
- الرياضة البدنية والفكرية.
- الحياة الثقافية والفكرية.
- السياحة والأسفار والرحلات.

ويتكون كل محور من هذه المحاور من وحدات تعلمية، مشروع كتابي، نص توثيقي نص شعري، وينتهي بوقفة تقييمية، يمكن تمثيل هذا بالمخطط الآتي:



مخطّط رقم (01) مرّكبات المحور

يبتدئ المحور الأول مثلا وهو محور **" الحياة والعلاقات الإنسانية"**بعرض الأهداف المتوخّاة من الأنشطة التي يتضمنها، وهي:

«- تكتب نصا سرديا.

- تتعرف على أنوا ع الكلمة.

- تكتب التاء المربوطة.»[1]

و نجد أسفل هذه الأهداف صورة نمطية تبين موضوع المحور، كما يتكون هذا المحور من ثلاث (03) وحدات تعليمية، مشروع كتابي**" كتابة نص سردي"**[2] نص توثيقي عنوانه **"حقوق الإنسان"**[3]، نص شعري عنوانه **" أمي وأبي"**[4]وكذا وقفة تقييمية .

وفيما يلي عرض موسّع لعناصر هذا المحور:

يتشكّل كل محور ثقافي كما ذكرنا من وحدات تعلّمية ومشروع كتابي ونصّين أحدهما توثيقي والآخر شعري بالإضافة إلى وقفة تقييمية.

1.5.3. الوحدة التعلمية

تتشكّل كل وحدة تعلميّة من نص للقراءة متبوع بأسئلة الفهم، التي تتراوح بين الأسئلة المباشرة التي يكفي فيها التتبع الخطي للنص للوصول إلى الإجابة وبين الأسئلة التي تدفع المتعلم إلى بناء الجواب، انطلاقا من استغلال معطيات النص وتتوسع دائرة هذه الأسئلة في التعبير

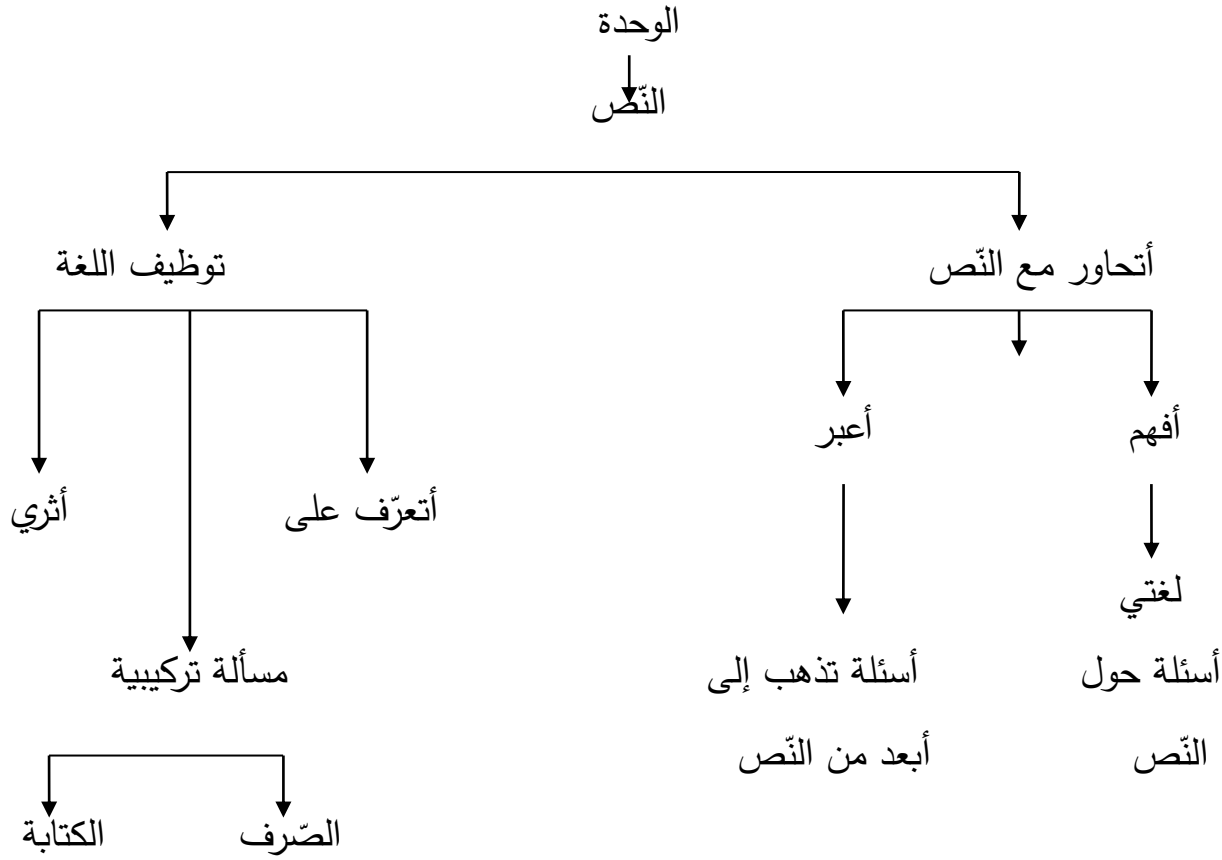
)- شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص9.[1](

)- انظر المرجع نفسه، ص24،23.[2](

)- انظر المرجع نفسه، ص 24.[3](

)- انظر المرجع نفسه، ص 25.[4](

الشفهي لتذهب بالمتعلم إلى أبعد من النص حيث تتوجه إليه مباشرة لتعرف رأيه أو تتلمس موقفا عنده، أو تتيح له فرصة التعبير بحرية، وتشكل محطة " اللغة العربية " المحطة الثانية بعد " محطة الفهم "، وهي لا تنفصل عن النص، بل تستمد منه وتحتوي على ثلاث وقفات، الأولى والثانية ثابتتان فالأولى تعالج مسألة تركيبية والثانية تتناول المعجم في مجالات مختلفة، أمّا الوقفة الثالثة فيتناوب فيها الصرف مع الكتابة، فتارة يكون الاهتمام بمسألة صرفية وتارة ينصب الاهتمام على الكتابة[1]، ويمكن تمثيل هذا بالمخطط الآتي:



مخطط رقم(02) توزيع نشاطات وحدة تعليمية

[1] انظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، دليل كتاب القراءة للسّنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص .5.

تتكون الوحدة الأولى مثلا من نص القراءة "سرخولة" كما ذكرنا، وهو نص أصيل مأخوذ من مجلة " العربي الصغير"، يمتد هذا النص على صفحة ونصف الصفحة، نجد أسفل سطره العاشر صورة تمثّل فتاة تبيع الخبز لرجل داخل سيارته، كما تظهر طفلا يراقب هذه الفتاة من خلف شجرة، وهي صورة تجسّد إلى حد بعيد موضوع النص الذي أرفقت به، و أردف النص بعنوان كبير **" أتحاور مع النص"**؛ حيث يتم هذا التحاور من خلال ثلاث عناوين فرعية هي:**" أتعرف على معاني المفردات"** ويضمّ مفردات مصحوبة بأرقام ملونة بالأحمر،و هذه الأرقام تمثل إحالات رافقت المفردات في النص ، يتمّ شرحها على النحو الآتي:

«– المتفوقة: النجيبة.

– لبت : قبلت ووافقت.

– رويدا رويدا: بهدوء .

– سأوفق :أجمع بين الدراسة وبيع الأرغفة.

– الشاسعة: الكبيرة.»[1]

نلاحظ من هذا أن الكتاب اعتمد الشرح بإيراد المقابل المعنوي للكلمة، مع مراعاة المعنى السياقي للمفردة المشروحة.وجمع بين الشرح بالمرادف و الشرح عن طريق الجمل وهو ما يتناسب مع أطفال هذه السّن. ومن خلال اطلاعنا على أنواع المقابلات وجدناها إما بذكر المرادف، وقد غطت هذه الكيفية نسبة من المرادفات تقدر بـ 55.82% وهي نسبة لا بأس بها

[1]– شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللغة العربية للسّنة الرابعة ابتدائي، ص11.

تساعد في إثراء الرصيد اللغوي للطفل، وأحيانا باعتماد العبارة الشارحة، وبلغت نسبتها33.12%، وفي بعض المفردات التي تمثل مصطلحات علمية أو أسماء الذوات مثل (الزاوية،المخاط،الخلايا،المرجان،الفأرة...) فيعتمد على ذكر خصائص الشيء الذي تدل عليه المفردة وبلغت نسبتها 10.42%، كما عثرنا على مفردة واحدة شرحت بالضد (ضامرا=غير سمين) في الصفحة ثلاث وسبعون (73).

يتشكّل العنوان الفردي الثاني " أفهم النص"من مجموعة أسئلة هي:

«- ما الذي أقلق هاشما؟

- لماذا اصفر وجه هاشم؟

- أين ذهب هاشم في الصباح؟ ولماذا ؟

- لماذا غابت خولة عن مدرستها؟

- ماذا فعل هاشم بالنقود التي أعطتها له أمه؟

- هل وفقت خولة بين الدراسة وبيع الأرغفة ؟»[1]

أمّا العنوان الثالث وهو" أعبر" فيتكوّن هو الآخر من مجموعة من الأسئلة هدفها إتاحة الفرصة للمتعلّم كي يعبّر وهي:

«- هل صادفت أطفال يبيعون على حافة الطرقات؟ كيف كان شعورك؟

- ما رأيك في تصرف خولة ؟ لو كنت مكانها ماذا كنت تفعل؟»[2]

---

[1] شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللغة العربية للسّنة الرابعة ابتدائي،ص. 11.

[2] المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

نلاحظ من هذه الأسئلة محاولة نقل المتعلم من نص القراءة إلى العالم المحيط بالتلميذ لتحديد موقفه وربط القضية المطروحة في نص القراءة بالواقع المعيش.

يفسح المجال بعد فهم النّص والتعبير عنه من خلال **"أتحاور مع النّص"** لدراسة الظاهرة النحوية التي موضوعها "أنواع الكلمة"، وذلك تحت عنوان كبير هو **" أتعرف على أنواع الكلمة"** الذي يضم هو الآخر ثلاثة عناوين فرعية هي:

"ألاحظ": نجد تحت هذا العنوان فقرة مأخوذة من نص القراءة السابق، هي: «خرج هاشم من المدرسة وركب سيارة أبيه، سارت السيارة، وفجأة شاهد فتاة على حافة الطريق تحمل في يديها أرغفة وتلوح بها كلما مرت سيارة مسرعة.»[1]

لونت بعض كلمات هذه الفقرة بألوان مختلفة؛ حيث أبرزت الكلمتان**"هاشم"** و**"المدرسة"** بلون وردي، ولونت **"على"** و **"و"** بلون بنفسجي، بينما لوّنت الكلمتان **"سارت"**و**" تحمل"** بلون أخضر، وذلك لتمييز الاسم والفعل والحرف.

هذا، وقد وضعت على يسار هذه الفقرة صورة فتاة واقفة تحت شجرة، تمسك بيديها رغيف خبز وبجانبها سلة خبز، ونتساءل هنا عن سبب إدراج هذه الصورة في هذا الموضع، فإذا كانت لتوضيح مضمون الفقرة، فهل يعقل أن لا يفهم تلميذ السنّة الرابعة مضمونها حتى يتمّ تجسيد معانيها له بصورة، خاصة وأنّه بصدد دراسة الظاهرة النحوية.

"أتذكر": نجد تحت هذا العنوان القاعدة التي يمكن استخلاصها من دور أنواع الكلمة، وقد وضعت داخل إطار أخضر اللون وهي:

---

[1]–شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللغة العربية للسّنة الرابعة الابتدائي، ص. 12.

«– الكلمة ثلاثة أنواع: اسم وفعل و حرف.

– الاسم هو كل ما يسمى به إنسان أو حيوان أو نبات أو جماد مثل:

هاشم، الحوتة، وردة ، المدرسة.

– الفعل هو كل كلمة تدل على حدوث عمل في زمن معين مثل: خرج، تحمّل، تلوّح.

– الحرف هو كلمة لها معنى مع غيرها مثل:من، الواو، ثم، على، في.»[1]

"أتدرب":ويحيل هذا العنوان على التمارين أو التّدريبات المتعلقة بالظاهرة اللغوية المدروسة، وعددها ثلاثة:

«1– استخرج من الفقرة الثالثة من النص ثلاثة أسماء وثلاثة أفعال وثلاثة أحرف.

2– أكتب في كراسك هذه الكلمات وضع كل كلمة في الخانة المناسبة: فكر – الصباح– التلميذة– و – أعطى –على – اصفر– في – الطريق– المدرس – أقلق– القسم – مصروف – إلى – عادت – منزل.

الاسم	الفعل	الحرف

3– كون ثلاث جمل تحتوي كل منها على اسم وفعل وحرف.»[(2)]

[1]- شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللغة العربية للسّنة الرابعة الابتدائي، ص. 12.

[2]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

بعد الانتهاء من دراسة الظاهرة النحوية يأتي أوان إثراء الرصيد اللغوي من خلال عنوان **"أثري لغتي"** الذي يضم تمرينين هما:

«1- اربط في كراسك كل كلمة بما يناسبها:

- الساعة	100 سنة
- اليوم	12 شهرا
- الأسبوع	3 أشهر
- الشهر	24 ساعة
- الفصل	60 دقيقة
- السنة	30 يوما
- القرن	7 أيام

2- ساعد هشام على تنظيم يومه من الصباح إلى الليل:

- يراجع دروسه قبل العشاء	- يستيقظ هاشم على الساعة السابعة صباحا
- ينام على الساعة التاسعة ليلا	- يخرج من المدرسة على الثالثة والنصف
- يتناول غداءه في منتصف النهار	- يذهب إلى المدرسة بعد تناوله فطوره.»[1]

[1]- شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، ص13.

و الملاحظ أن هذا النشاط (أثري لغتي) لم يرد في المنهاج، كما أنه لم تخصص له حصة قائمة بذاتها إذ إن الوثيقة المرافقة سمّت حصص اللغة العربية التي تؤخذ خلال الأسبوع ولم تذكر حصة يؤخذ فيها هذا النشاط ، و قد جاءت حصص اللغة العربية كما يلي : [1]

الحصة الأولى: قراءة (أداء/ فهم / هيكل النص)

الحصة الثانية :التعبير الشفهي و التواصل

الحصة الثالثة : قراءة و استثمار النص (قواعد نحوية وتطبيقاتها)

الحصة الرابعة :قراءة واستثمار النص (إملاء أو صرف و تطبيقاتها)

الحصة الخامسة : المحفوظات و الأناشيد

الحصة السادسة :التعبير الكتابي

الحصة السابعة :نشاط المطالعة

الحصة الثامنة :الخط

الحصة التاسعة :التطبيقات الإدماجية

الحصة العاشرة : تصحيح التعبير الكتابي

الحصة الحادية عشرة :إنجاز المشروع

و بعكس المنهاج و الوثيقة المرافقة ، نجد أن مؤلفي الكتاب قد خصصوا لهذا النشاط حصة قائمة بذاتها كما يبينه التوزيع الزمني الموجود في دليل كتاب القراءة[2]:

السبت	08:00سا قراءة	/	10:00سا تعبير شفهي
الأحد	13:30سا قراءة – استثمار النص – قواعد نحوية	/	15:00سا

[1]– انظر، مديرية التعليم الابتدائي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ص. 17– 24.

[2]– انظر،شريفة غطاس و آخرون، دليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص.09.

الإثنين	08:00سا / 09:30سا / 10:00سا قراءة – استثمار النص – محفوظات – إملاء أو صرف	
الثلاثاء	13:30سا / 15سا تعبير كتابي / مطالعة	
الأربعاء	08:00سا خط	09:00سا إثراء اللغة
الخميس	08:00سا الوقفة التقييمية	10:00سا المشروع الكتابي

جدول رقم (02) التوزيع السنوي لمادة اللغة العربية حسب دليل الكتاب

يظهر من هذا أن هناك تناقضا كبيرا بين المنهاج و الوثيقة المرافقة له من جهة و دليل الكتاب من جهة أخرى، إذ لم يكتف مؤلفو الكتاب بإدراج نشاط لم يرد في المنهاج، ضمن محتويات كتاب اللغة العربية، بل وخصصوا له توقيتا أسبوعيا قارا، مخالفين في ذلك التوزيع السنوي المحدد في المنهاج و الوثيقة المرافقة له.[1]

كما أن مضامين هذا النشاط (أثري لغتي) لا تمتّ بصلة إلى المقاربة النّصية؛ إذ لا توجد أي صلة بين هذه المضامين و نص القراءة ، فنص القراءة **" سر خولة "** مثلا الموجود في المحور الأول **" الحياة و العلاقات الإنسانية "**معجمه الدلالي يحكي عن الفقر وصعوبة الحياة من خلال الألفاظ و العبارات الآتية :

" تساقطت دموعها"، " ظروفنا الصحية"، " المكان فقيرا و حزينا"، " الفقراء"، " المساكين" " بحزن ".

---

[1]– انظر، الصفحة.25،24.من هذا البحث.

أمّا نشاط (أثري لغتي) فقد كان موضوع التمرين الأول " الزمن " و شتان بين معجم الزمن و معجم الفقر.

أمّا موضوع التمرين الثاني فكان ترتيب بعض الجمل و أقل ما يقال عن هذا التمرين أنه لا يناسب مستوى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي نظرا لبساطته و سهولته.

إذن فالمعجم الدلالي الخاص بنص القراءة يختلف تماما عن المعجم الدلالي المقترح في نشاط " أثري لغتي" و هذا مناف للمقاربة النصية التي تجعل من نص القراءة محورا ومنطلقا لمختلف النشاطات.

فإذا كان الهدف من هذا النشاط هو إثراء الرصيد اللغوي كان الأولى أن يثرى الرصيد اللغوي الذي اكتسبه المتعلم من النص.

ومن الملاحظات كذلك على هذا النشاط أنه لم يرد في دليل الكتاب شرح لكيفية استغلاله داخل حجرة الدرس، فكل ما جاء به الدليل حول هذا النشاط ما يلي: « الجديد في هذه المحطة أنها ثابتة مع كل وحدة تعلمية و تتأسس على الكيفية التي يبنى بها المعجم فتسمح للتلميذ بإثراء رصيده بطرق مختلفة ، كاستعمال الترادف و التضاد و الحقل الدلالي أي اشتراك مجموعة من الكلمات في مجال معين و يضاف إلى ذلك مدخل للقاموس عن طريق مجموعة من التمارين المؤسسة على ظاهرة الاشتقاق.»[1]

[1]– وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب القراءة السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص.09.

إذن لم تبين هذه الفقرة كيفية استغلال هذا النشاط ، وهذا قد يؤثر على المعلم الذي يبقى محتارا في كيفية استغلاله ما دام أن هذا النشاط لم يرد في المنهاج، ولم يتطرق المؤلفون إلى كيفية استغلاله.

تدرّس الظاهرة الصرفية في الكتاب بالتناوب مع الكتابة كما ذكرنا[1] ، وتحت عنوان:

" أصرف: أحول من الماضي إلى المضارع والأمر"

نجد أسفل هذا العنوان جدولا مقسما إلى ثلاث خانات، كما هو موضح فيما يلي:[2]

الماضي	المضارع	الأمر
– نزل هاشم من السيارة.	– ينزل هاشم من السيارة.	– انزل من السيارة.
– حملت خولة القفة.	– تحمل خولة القفة.	– احملي القفة.
– طلب هاشم مصروفا	– يطلب هاشم مصروفا	– أطلب مصروفا.

يحتوي هذا الجدول على جمل أفعالها مصرفة في الماضي والمضارع والأمر، لونت بلون أخضر، وفي ذلك تسهيل لعملية حل التمرين كونه يوجّه المتعلّم مباشرة إلى الفعل الذي عليه أن يحدّد زمنه.ويردف هذا الجدول في الكتاب بتمرين يأتي تحت عنوان **" أتدرب"**ويتعلّق هذا التمرين بتصريف الأفعال في الماضي والمضارع و الأمر؛ حيث جاء فيه:

---

[1]– انظر، ص 74 من هذا البحث.

[2]– انظر، شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص13.

"1- ضع كراسك كل فعل من الأفعال الآتية في الخانة المناسبة:

تحمل – وقف – ارجعي – فكر – تحير – نلتحق- ترفض – سمع – تذهب – افتحي – تأخذ – اطلب – احمل – اسأل – خرج – دخل."[1]

الماضي	المضارع	الأمر

2.5.3.المشروع الكتابي

جاء المشروع الكتابي في الوحدة الأولى تحت عنوان: **" أكتب نصا سرديا"**

وقد تضمّن نصا يتكون من ثلاث فقرات وضعت داخل إطار أزرق اللون، النص عبارة عن قصة قصيرة تتحدث عن بطة صغيرة وقد أدرجت بجانبه صورة لبطة صفراء اللون.

وأردف النّص بأسئلة متعلقة به هي:

- لخص القصة ثم أعط لها عنوانا لها.

- من هي شخصيات هذه القصة؟

[1]-شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص13.

بعد الإجابة عن الأسئلة يحين أوان التدريب من خلال عنوان**" أتدرب"** الذي تندرج ضمنه ثلاثة تمارين، جاء في الأوّل منها:[1]

اعتمد على هذه القصة و أجب عن كل سؤال موجود في الجدول:

بداية القصة	وسط القصة	نهاية القصة
– من هي الشخصية الرئيسية في هذه القصة ؟ – متى وقعت هذه القصة؟ – أين وقعت؟	– ما الذي حدث للبطيطة؟ – أذكر كل ما وقع لها بالتسلسل.	كيف كانت نهاية قصة للبطيطة؟

وورد في الثاني منها:[2]

" أكتب قصة معتمدا على هذه الصور واستعن بالجدول السابق"، حيث تتبع التعليمية بأربع صور تحتوي على مشاهدة طبيعية.

– أمّا الثالث منها، فهذا نصّه: [3]

" تخيل قصة، احكها لأمك أو لأحد زملائك، ثم اكتبها في كراسك"

ويصادفنا تحت هذا التمرين جدول للتقييم الذاتي مدرج تحت عنوان: **" أراجع قبل أن أكتب في كراسي"**[4]

---

[1]– انظر، شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص.22.

[2]– انظر،المرجع نفسه، ص. 23

[3]– انظر،المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

[4]– انظر،المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

الخطوات	نعم	لا
– حددت مكان القصة في البداية. – حددت الشخصية الرئيسية في البداية. – قدمت الأحداث متسلسلة في وسط القصة . – استعملت الفعل الماضي . – قسمت القصة إلى فقرات . – كتبت نهاية للقصة. – كتبت بدون خطأ.		

جدول رقم (03) : التقييم الذاتي للمتعلّم

كما يتبع هذا الجدول بعبارتين:

«– إذا حصلت ست مرات على"نعم" فقد كتبت جيدا، انقل في كراسك.

– إذا حصلت أربع مرات على "لا" انتبه راجع ما كتبت وصحح أخطاءك.»[1]

يظهر من كل هذا أن نشاط المشروع الكتابي يبتدئ بعرض نص يكون مشابها للمشروع المطلوب إنجازه حتى يستطيع المتعلّم النسج على منواله؛ حيث تطرح أسئلة حول النص المعروض (نص الانطلاق) ، وتقترح على المتعلمين بعده تمارين تساعدهم على إعداد المشروع المطلوب إنجازه، وتختتم هذه التمارين بتمرين يحدد المطلوب في المشروع المقصود تحديدا دقيقا.

[1]– شريفة غطاس و آخرون، كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص.23.

ويختم نشاط المشروع الكتابي بتقييم ذاتي، يجيب خلاله التلميذ عن أسئلة متعلقة بالمشروع قصد الوقوف على مدى تحقيقه.

3.5.3.النص التوثيقي

ورد النّص التوثيقي في المحور الأوّل من الكتاب تحت عنوان **" حقوق الطّفل"** وقد تضمّن مجموعة من القواعد المرتبطة بحقوق الطفل .

وضعت كل قاعدة من هذه القواعد في إطار بجانبها صورة لفتاة تشير بأصبعها إلى نصّ موجود على سبورة، وأسفلها عبارة **" المعهد العربي لحقوق الإنسان"**، الذي يبدو أنّه مصدر هذه القواعد.

كما أتبعت هذه القواعد بأربعة أسئلة هي:

«– لماذا يكون للطفل حق في أن يتعلم ؟

– هل يجوز استخدام الطفل قبل بلوغه السن الملائم؟

– هل تعرف طفلا ليس له اسم ؟

– أن يجب أن ينشأ الطفل؟»[1]

يظهر من هذه الأسئلة أنها متعلقة بموضوع " حقوق الطفل"

[1]– انظر، شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص.24.

4.5.3.النص الشعري (محفوظات)

جاء في نصّ المحفوظات في الوحدة الأولى من المحور الأول تحت عنوان **" أمي وأبي"**، وهو نصّ يتكوّن من اثني عشر بيتا شعريا موضوعها الوالدين وهي للشاعر**" الشافعي السنوسي"**، وقد جسّدت المقطوعة الشّعرية بصورتين توضيحيتين الأولى تمثل رجل يحتضن ثلاثة أطفال، والثانية لامرأة مع طفل صغير.

5.5.3. الوقفة التقييمية

تضم الوقفة التقييمية مجموعة من التمارين متعلقة بالمحور الأول " الحياة والعلاقات الإنسانية "، وهذه التمارين منضوية تحت ثلاثة عناوين؛ إذ نجد تحت العنوان الأول **" فهمت النصوص"** أسئلة متعلقة بفهم نصوص المحور الأول ثم تأتي تحت العنوان الثاني " **وظفت لغتي"** ثلاثة تمارين متعلقة بالصيغ النحوية والصرفية والإملائية.

أما العنوان الثالث **" أثريت لغتي"** فنجد تحته مجموعة من الجمل الناقصة التي يطلب من التلاميذ إكمالها ليتم معناها.

وبهذا يتّضح أنّ**" الوقفة التقييمية "**عبارة عن مجموعة من الأسئلة والتمارين متعلقة بما درسه التلميذ خلال محور كامل.

يظهر من مجمل ما ذكرنا أن كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي كتاب مناسب من حيث الحجم، المقروئية فيه واضحة، لكن ما يعاب عليه هو طريقة الإلصاق فهي رديئة جدّا، أمّا كيفية تقديم النشاطات في الفهرس فهي واضحة، يعاب عليها فقط عدم تحديد رقم صفحة كل نشاط على حدة؛ إذ يصعب إيجاد محتوى أي نشاط من النشاطات لاعتماد الكتاب على ترقيم بداية ونهاية الوحدات التعليمية فقط، أمّا النّشاطات التي تحتويها هذه الوحدات فهي غير مرقّمة.

كما أنّ هناك بعض النشاطات التي وردت في الكتاب لم يشر دليله إلى كيفية استغلالها فبقيت مبهمة خاصة أن هذه النشاطات لم ترد في المنهاج كنشاطي " أثري لغتي" و" النّص التّوثيقي"، ولهذا كان لزاما على مؤلّفي الكتاب أن يشرحوا كيفية استغلالها ماداموا قد وضعوا هذين النشاطين دون الرجوع إلى المنهاج.

الفصل الثاني: ترجمة الكتاب المدرسي للمنهاج

1. العلاقة بين المنهاج و الكتاب المدرسيين.

2. ترجمة كتاب اللغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي للمنهاج.

1. العلاقة بين المنهاج و الكتاب المدرسيين:

قبل التّعرّف على العلاقة التي تربط بين المنهاج و الكتاب لا بدّ من تقديم بعض التعريفات لهما:

1.1. تعريف المنهاج المدرسي

جاء في المنجد: «نقول نَهَجَ الأَمْرَ، أَبَانَه وأَوْضَحَه، والطَّرِيق سَلَكَه، أَنْهَجَ الطَّرِيق أو الأَمْر: أَوْضَح واسْتَبَان، نقول انْتَهَج الرَّجُل: سَلَك و اسْتَنْهَج الطَّرِيق صَار نَهْجا أَي وَاضِحا، والمَنْهَج والمِنْهَج والمِنْهَاج: ج مَنَاهِج الطَّرِيق الوَاضِح ومنه مَنْهَج أو مِنْهَاج التَّعْلِيم أو الدُّرُوس.»[1]

أما عبد الكريم غريب فقد عرّفة على أنّه: « تعبير عن النوايا وعن الإجراءات المحدّدة سلفا لأجل تهييء أعمال بيداغوجية مستقبلية. فهو إذن خطّة عمل تتضمّن الغايات والمقاصد والأهداف المقصودة والمضامين والأنشطة التعليمية وكذا الأدوات الديداكتيكية، ثمّ طرق التعليم وأساليب التّقييم، فهو مصاغ أيضا باعتباره خطّة عمل أوسع من برنامج تعليمي؛ ويتضمّن أكثر من برنامج في نفس الوقت.»[2]

---

[1] لويس معلوف، المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، لبنان، ط41، 2005، ص.841.

[2] عبد الكريم غريب، المنهل التّربوي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط1، 2006، ج2،ص.776.

ويعرّفه **" تايلور"** بكونه: « جميع الخبرات التعليمية المخطّطة والموجّهة من المدرسة لتحقيق الأهداف التعليمية.»[1]

كما يعرّفه اللّقاني على أنّه:«جميع الخبرات والنشاطات أو الممارسات المخطّطة التي توفّرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم.»[2]

انطلاقا من هذه التعريفات يمكن تقديم تعريف إجرائي للمنهاج على أنّه تنظيم معيّن يتمّ عن طريقه تزويد التلاميذ بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية التي تمكّنهم من ممارسة مختلف النشاطات داخل المدرسة وخارجها.

1.1.1. أهمية المنهاج

تدلّ التعريفات المتعدّدة للمنهاج على أنّ له مكانة هامة في العملية التعليمية/التعلمية كما أنّ« المناهج هي القاعدة المحورية التي تتحكم في العملية التربوية من طبيعة القرارات والكتب المدرسية والوسائل، وخبرات المدرّبين وطرق التّدريس، وغيرها من العوامل المرتبطة بالنّسق التّربوي ككل.»[3]

---

[1] انظر،

R, TAYLER ,Basic principles of curriculum and instruction

نقلا عن ابراهيم أحمد مسلم الحارثي، تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي، مكتبة السّمري، الرّياض، ط1 ، 1998 ص.12.

[2] أحمد حسن اللّقاني، تطوير مناهج التعليم، عالم الكتاب، القاهرة، ط1، 1995، ص.04.

[3] محمد مقداد، قراءات في المناهج التربوية، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، ط1، 1995، ص.256.

من هنا يتّضح أنّ أهمية المنهاج تكمن في تحكّمه في العملية التربوية من خلال المساعدة على معرفة أهداف هذه العملية بوضوح، وتمكين المعلّم من اختيار طرائق التدريس المناسبة والتعرّف على أساليب التقييم الحديثة.

كما « يعتبر المنهاج من أهم الوسائل البيداغوجية، لأنّه بمثابة الوسيلة التكنولوجية الأولى للأستاذ، والمرجع الذي يعود إليه كلما أراد الاستفسار عن مفهوم جديد، وفيه تقدّم النشاطات التعليمية، وأهدافها وطريقة عرضها على المتعلّم، والكفاءات التي تستهدفها.»[1]

2.1.1.مكونات المنهاج

يشتمل كل منهاج تعليمي على أربعة مكوّنات رئيسية مترابطة ومتكاملة فيما بينها وهذه العناصر هي:[2]

- الأهداف التربوية و الكفاءات.
- المضامين (المحتوى).
- الأنشطة والوسائل التعليمية.
- التقييم.

وقد وضّحها تايلور في نموذجه بطرح أربعة أسئلة:

«- ما الأهداف التربوية التي ينبغي أن تسعى المدرسة إلى تحقيقها؟

---

(1) فتيحة خلوت، طريقة تعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسّط، دراسة وصفية لبيداغوجيا التعليم الجديدة، مجلّة اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، ع11، 2006-2007، ص.48.

(2) انظر، سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشّمري، المناهج المدرسية بين التقليد والتجديد، الوراق، ط1، الأردن 2009، ص.28،27.

– ما الخبرات التربوية الممكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟

– كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية حتى تكون فعالة؟

كيف يمكن معرفة ما إذا كانت هذه الأهداف قد تحقّقت؟»[1]

2.1.تعريف الكتاب المدرسي

جاء في قاموس Le petit Robert مايلي: « هو مؤلف تعليمي يقدم بشكل عملي المعارف التي ينصّ عليها المنهاج الدراسي وتتجسّد في نصوص ومفاهيم أساسية لعلم من العلوم.»[2]

ويعرّفه عبد الكريم غريب بأنّه:« الوعاء الذي يحوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنّها الأداة أو إحدى الأدوات على الأقل التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحدّد سلفا.»[3]

أمّا فرانسوا ريشودو(F. RECHAUDEAU) فإنّه يعرّف الكتاب على أنّه: « وسيلة مطبوعة منظّمة من أجل استعمالها في مسار تعليمي، أو سياق تكويني معيّن، تتميّز بمحتوى ذي أبعاد ثقافية إيديولوجية وبمحدّدات علمية بيداغوجية، وتعتمد أشكالا للتواصل وتخضع في تنظيمها لمنهج معين.»[4]

---

[1]انظر،

R. TAYLER.Basic principles of curriculum and instruction

نقلا عن رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية،دار الفكر العربي، مصر،1998، ص.28.

[2]انظر،

Alain REY, Josette REY, Le petit Robert, France, 2014, p.1530.

[3] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ص.576.

[4]F. RICHAUDEAUT .Conception et production des manuels scolaires, guide pratique, Unesco, paris.1979.P.51.

ويرى سعدون محمّد الساموك أنّ: « الكتاب المدرسي هو الصورة التنفيذية للمنهج وهو الذي يعمل على إخراج المادة اللغوية في أنماط من الموضوعات والبناء والصياغة ويتسنى أن تحقّق أهداف المنهج الدينية والوطنية والاجتماعية والسلوكية والعصرية.»[1]

كما يعرف الكتاب على أنّه:« نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشمل عدة عناصر هي: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والتّقييم. ويهدف إلى مساعدة المعلّمين للمتعلّمين في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حدّدها المنهاج.»[2]

يتضح من هذه التعريفات وجود علاقة وثيقة بين الكتاب المدرسي والمنهاج؛ إذ يعدّ الكتاب حسبها ترجمة للمنهاج، فهو الوسيلة المجسدة لكل ما ورد فيه.

و يمكن تلخيص العلاقة التي تربط بين المنهاج والكتاب المدرسي في النقاط الآتية:

– الكتاب هو الوسيلة الإجرائية لمحتوى المنهاج المقرر الذي يتم عن طريقه تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

– إذا كان المنهاج هو مجموعة الخبرات المتنوّعة التي تقدّمها المدرسة للتلميذ، فإنّ الكتاب هو أحد الوسائل التي يعتمد عليها المنهاج في إيصال تلك الخبرات للتلاميذ.

– يعتبر الكتاب من الوسائل التعبيرية عن محتويات المنهاج الأساسية وفلسفته التربوية والاجتماعية.

---

[1]انظر، سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشّمري، المناهج المدرسية بين التقليد والتجديد، ص.134،133.

[2]عبد السلام يوسف الجعافرة، تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، دار الكتاب الجامعي، ، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2014،ص.236.

وقد أبرز عبد السلام يوسف الجعافرة العلاقة التي تربط الكتاب المدرسي بالمنهاج في كتابه، ويمكن إيجازها كالآتي:

– الكتاب المدرسي هو وسيلة لتنفيذ عناصر المنهاج، ومن المفترض أن يغطي عنصر المحتوى في المنهاج، مع الاستفادة من بقية العناصر.

– يجب أن يكون الكتاب المدرسي بمثابة الترجمة والتطبيق الحقيقي للمنهاج.

– يعكس الكتاب المدرسي عناصر المنهاج: الأهداف و الكفاءات، المحتوى، الأساليب والأنشطة والتقييم...

– الكتاب المدرسي هو مسرح عمليات المنهاج: التصميم، التنفيذ، التقييم والتطوير.

– يعكس الكتابة المدرسي في النهاية أسس المنهاج: الفلسفية و النفسية و المعرفية والاجتماعية. [1]

كما يمكن أن نلتمس هذه العلاقة من خلال شبكة وزارة التربية لتقييم الكتاب المدرسي.والتي تتكون من أربعة معايير؛ حيث يبرز المعيار الأوّل منها تطابق الجوانب البيداغوجية مع متطلّبات المنهاج، أي العلاقة التي تربط بين المنهاج والكتاب بواسطة المقاييس الآتية:

المقياس1:التّصور التعليمي؛ حيث يجب أن يكون عرض التّصور التعليمي مطابقا للغرض المعلن عنه في المنهاج.

المقياس2: المسعى التّعليمي/ التّعلّمي؛ حيث يجب أن يكون عرضه في الكتاب المدرسي مطابقا للعرض الموجود في المنهاج.

---

[1] انظر، عبد السلام يوسف الجعافرة، تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص.237،238.

المقياس3: دقة المحتويات؛ إذ ينبغي أن تكون:

- مطابقة للمنهاج

- تغطي مجمل الكفاءات المقررة في المنهاج

- مطابقة من حيث الكم لتلك الواردة في المنهاج.[1]

يبرز من هذا الذي ذكرنا أنّ تنفيذ الكتاب لما أقره المنهاج يعتبر أهم المعايير الواجب اعتمادها عند تقييمه، بل هو أهم مقياس يمكن الحكم من خلالها على مصداقيته، فما مدى تحقّق ذلك في كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التعليم الابتدائي.

[1] انظر، فتيحة خلوت وآخرون،"شبكة تقييم الكتاب المدرسي"، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع وآفاق،أعمال الملتقى الوطني المنظم يومي 24و25 نوفمبر2007، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، 2008، ص.126-129.

2. ترجمة كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي للمنهاج:

نعني بالترجمة هنا، تنفيذ كتاب اللغة العربية المعني كل ما ورد في المنهاج من حيث التوجهات و الطرائق و المضامين...

1.2. في مستوى المشاريع الكتابية:

أولى المنهاج أهمية كبيرة لنشاط المشروع باعتباره أحد أهم النشاطات الإدماجية التي بنيت عليها المقاربة بالكفاءات، فهو وسيلة تنمي كفاءة المتعلم بطريقة فعالة ، حيث تجعله «يبحث عن المعلومات بجهده الّذاتي و تفكيره المنظم ، فيبادر و يتفاعل مع الآخرين مما يكون شخصيته و يعوده الاعتماد على النفس و على العمل الجماعي لإنجاز عمل مفيد»[1]

و نظرا لهذه الأهمية التي أعطاها المنهاج لنشاط المشروع فإنه يجب على المشاريع الواردة في الكتاب أن تكون في مستوى تطلعات المنهاج و تساهم في ترجمة الكفاءات التي يسعى إلى تحقيقها، و هذا ما سنحاول الوقوف عليه.

1.1.2. ترجمة المشاريع الكتابية للكفاءة الختامية :

الكفاءة الختامية كفاءة يتم اكتسابها إثر مسار تعلّم طويل نسبيا، و هي الكفاءة المستهدفة خلال سنة دراسية أو طور دراسي[2]، فقد اعتبرها منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي أهم الكفاءات التي يسعى إلى تحقيقها، ما جعله يقترح مجموعة من النشاطات التعليمية التي يجب

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص.21.

[2]- انظر بدر الدين بن تريدي ، قاموس التربية الحديث ، المجلس الأعلى للغة العربية ،2010 ، ص.277.

أن تساهم في بنائها ، منها نشاط إنجاز المشروع ، و بما أن الكفاءة الختامية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي تنص على أن يكون المتعلم في نهاية السنة الدراسية قادرا على فهم و إنتاج خطابات شفاهية و نصوص كتابية يغلب عليها الطابع الوصفي.[1] فإنه يجب على المشاريع الواردة في الكتاب أن تخدم النمط الوصفي من النصوص، و للوقوف على مدى تحقيق ذلك نورد أنماط الكتابة في المشاريع التي تضمنها الكتاب :

المشاريـــــــع الكتابية	نمط الكتابة فيها
– كتابة نص سردي	– سردي
–كتابة حكاية خيالية	– سردي
– كتابة نص وصفي	– وصفي
–كتابة كيفية طبخ	– توجيهي
– كتابة تعليمات	– توجيهي
– كتابة بطاقة فنية	– إخباري
– إنجاز بطاقة توثيقية	– إخباري
– كتابة إعلان	– إخباري، حجاجي
– كتابة برنامج	– إخباري
– إنجاز مطوية	– إخباري

جدول رقم (01): أنماط الكتابة في المشاريع الكتابية المقترحة في الكتاب

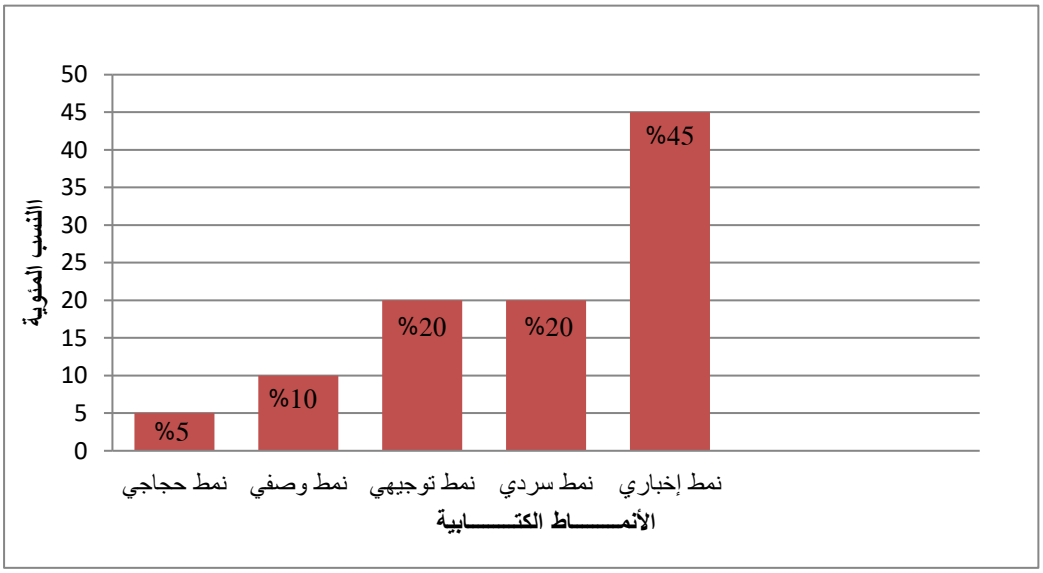
يظهر من الجدول رقم (01) أنّ أنماط الكتابة في المشاريع المقترحة كانت متنوّعة، وقد حظيت بنسب متفاوتة يوضّحها الجدول الآتي:

[1] انظر ص.29 من هذا البحث .

النمط	النسبة
الإخباري	%45
السّردي	%20
التوجيهي	%20
الوصفي	%10
الحجاجي	%05

جدول رقم (02) النسب المئوية لأنماط الكتابة في المشاريع المقترحة في الكتاب

ويمكن تمثيل هذه النّسب بالمخطّط الآتي:



مخطط رقم (01) النسب المئوية لأنماط المشاريع الكتابية

يتّضح من خلال المعلومات والأرقام الواردة في الجدولين رقم واحد(01) واثنين(02) والمخطط رقم واحد(01) بأنّ المشاريع الكتابية متنوّعة الأنماط، فمنها السّردية ومنها الوصفية ومنها الإخبارية والتوجيهية و الحجاجية، وقد كانت الغلبة فيها للنّمط الإخباري، وذلك بنسبة

45% من مجموع المشاريع الكتابية، بينما مثلت نسبة النّمط الوصفي نسبة 10% وهي نسبة ضعيفة جدّا لا تخدم بناء الكفاءة الختامية المتوخاة في هذه السّنة .

ولتوضيح ذلك نقدّم قراءة تحليلية لأنماط الكتابة في المشاريع المقترحة في الكتاب؛ فالمشروعان الأول والثاني **" كتابة نص سردي"** و **" كتابة حكاية خيالية"** نمطهما سردي خالص، ولعلّ مؤلفي الكتاب قد بدأوا بهما كمراجعة للنمط المدروس في السنة التي قبلها؛ أي السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، حيث نصّت الكفاءة الختامية لهذه السّنة على النّمط السردي من النّصوص، لكن ما يعاب على مؤلفي الكتاب أنّ المشروعين اللذين أقرّوهما يترجمان النمط السردي فقط، وكان باستطاعتهم اقتراح مشروعين سرديين يكونان كمراجعة لما سبق، و يتضمنان الوصف أيضا كمدخل لتدريس هذا النّمط، وذلك للعلاقة الكبيرة التي تربط النمط السردي بالنمط الوصفي؛ إذِ الوصف كأسلوب كتابة وخطاب له« بنية دلالية مثبتة الصلة بسياقها السردي.»[1]، يقول جيرار جنيفGirard GENIV: « كل حكي يتضمن سواء بطريقة متداخلة أو بنسب شديدة التّغيير أصنافا من التّشخيص لأعمال أو أحداث تكون ما يوصف بالتّحديد سردا، هذا من جهة، ويتضمن من جهة أخرى تشخيصا لأشياء أو أشخاص وهو ما تدعونه في يومنا هذا وصفا.»[2]

---

[1])محمد نجيب العمامي، في الوصف، محمد علي، تونس، 2005، ص.174.

[2]) حميد لحميداني، بنية النص السردي من منظور النّقد الأدبي، المركز الثّقافي العربي، بيروت، 1991، ص.78.

وهذا ما لم نجده في المشروع الأول مثلا؛ فقد حدد مؤلفو الكتاب التعليمة كما يلي: «

تخيّل قصّة احكها لأمّك أو لأحد زملائك ثمّ اكتبها في كراسك.»[1]

- أمّا أسئلة التّقييم فقد انصبّت كلّها على مركّبات السرد، دون أن يردّ فيها سؤال عن الوصف حيث جاءت كما يلي:

«أجب بنعم أو لا

- **حدّدت مكان القصّة في البداية.**
- **حدّدت الشخصية الرئيسية في البداية.**
- **قدّمت الأحداث متسلسلة في وسط القصة.**
- **استعملت الفعل الماضي.**
- **قسمت القصة إلى فقرات.**
- **كتبت نهاية القصة.**
- **كتبت بدون خطأ.»**[2]

تؤكّد هذه الأسئلة استهداف مؤلّفي الكتاب، كتابة نصّ سردي خالص وهو ما يتكرّر في المشروع الثّاني، وقد كان بإمكانهم كما ذكرنا الاستفادة من هذين المشروعين كمراجعة لما درس في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وتهيئة لما يدرس في السنة الرابعة من نفس المرحلة، وهذا باقتراح مشروعين يتّضمنان السرد والوصف معا.

---

[1])شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللغة العربية للسّنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص.23.(

[2] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

يقترح المشروع الثالث في الكتابة **"كتابة نص وصفي"**، وهو ما يفترض أن يترجم الكفاءة الختامية للسّنة ترجمة تامة، ولكن عند العودة إلى النصّ المدخل[1] الذي يعلم بواسطته النّص الوصفي نجد بأنّه نص وصفي سردي، بمعنى أنه غير خالص، أما النص الثاني (جدّي إبراهيم)[2] فهو نص وصفي خالص.

وقد كان الأجدر عدم إدراج النّص الأوّل والاكتفاء بالنّص الثّاني الذي يحقق الغرض منه وهو التّعرف على النمط الوصفي، لتفادي التشويش على التلميذ.

يعنون المشروعان الرابع والخامس بـ **" كتابة كيفية طبخ " "كتابة تعليمات"**وهما من النّمط التوجيهي أو الإرشادي... الذي يبتغى منه تقديم توجيهات وإرشادات. وواضح أنّ هذا النّمط يختلف تماما عن النّمط الوصفي المستهدف في الكفاءة الختامية للسّنة.

يهتمّ المشروع السادس والسابع والثامن والتاسع والعاشر بالموضوعات الآتية على الترتيب: **" كتابة بطاقة فنية"، " إنجاز بطاقة توثيقية"، " كتابة إعلان"، "كتابة برنامج" "إنجاز مطوية"**، والملاحظ أنّ جل المشاريع إخبارية النمط. وربما يكون المؤلفون قد أدرجوها خطأ على أنها وصفية والدّليل على ذلك اعتمادهم في(النص المدخل) على نصوص نمط الكتابة فيها إخباري أما المطلوب فهو إنجاز مشاريع نمط الكتابة فيها وصفي ومن الأمثلة على ذلك:

---

(1) النّص المدخل هو:نص وضعه المؤلفون عند بداية كل مشروع كأنموذج يقتدي به المتعلمون عند انجازهم للمشاريع المطلوبة.

-هو كذلك نص مدخل.[2]

مشروع **" كتابة بطاقة فنية"** أو نص التعرف على النمط، على نص **" الدلفين"**[1] الذي هو نص إخباري تفسيري في حين أنّ المطلوب إنجاز نص وصفي، فأي ربط للتلقي بالإنتاج وكيف سيتمكن التلميذ من كتابة نص وصفي بناء على نص إخباري؟!

ويتكرّر الأمر نفسه في مشروع "**إنجاز بطاقة توثيقية**" الذي يطلب فيه كتابة نص وصفي باعتماد نص **" الطائرة"**[2] الذي هو نص إخباري، فكيف يمكن للتلميذ أن ينسج على منواله وكيف يمكنه أن يصف بدقّة، إذا كان النص الذي يجب أن يعتمد عليه نص إخباري والمطلوب إنجاز نص وصفي؟!

نلاحظ من هذين المثالين أنّ الكثير من المشاريع الإخبارية أدرجت على أنها وصفية، وذلك راجع للخلط بين النمطين، الناجم عن عدم إدراك المؤلفين للحدود الفاصلة بين النمطين الإخباري والوصفي؛ فالنمط الإخباري نوع من أنواع الكتابة الوظيفية التقريرية، التي تصف حادثا أو موقعا أو مناسبة، ويتميز هذا النمط بدقة النقل وكثرة التفاصيل، وقد عرّفه محمد حمود بأنه: « صنف نصي يهدف بالدرجة الأولى إلى تقديم المعلومات والأخبار وتزويد المتلقي بمعطيات معرفية، مرتبطة بحدث أو مفهوم أو ظاهرة أو طريقة عمل شيء ما كما أنه يرمي إلى إثراء أو تغيير الحصيلة المعرفية لشخص ما، بغرض مساعدته على فهم موضوع معين.»[3]

أمّا الوصف فهو: « أن يستخدم الإنسان اللغة ليعبر بها عن آرائه وملاحظاته واصفا

---

[1] انظر، شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص.16.

[2] المرجع نفسه، ص.134

[3] محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي في أصناف النّصوص، الدار العالمية للكتاب، المغرب، 2005، ص.99.

(شخصا، مكانا، زمانا) والواصف ينبغي أن يكون واقعيا في تجسيد الموصوف قد يكون داخليا للمشاعر والأحاسيس والعواطف أو خارجيا لموقف أو إنسان أو زمان أو مكان والوصف قد يكون ماديا (إنسان حيوان نبات) أو معنويا (أحاسيس ومشاعر، وحلم).»[1]

وهنا يمكن القول إنّ الوصف يتجاوز الإخبار باعتماده على الصفات الصريحة والمكنّاة وكثرة الأسماء ويتجاوزه كذلك في الأغراض والوظيفة المرجوة منه، فإذا كان غرض الإخبار الإعلام فإنّ للوصف عدة وظائف: إخبارية، تعبيرية، زخرفية و تفسيرية.

يتبين من هذا أن المشاريع الواردة في الكتاب لا تترجم الكفاءة الختامية، فمن مجموع عشرة (10) مشاريع لم يدرج في الكتاب سوى مشروعا واحدا يستهدف الكتابة في النمط الوصفي، و هو ما يمثل نسبة 10% فقط من مجموع المشاريع التي يجب أن تصب كلها في مجرى الكفاءة الختامية الكفاءة.

و تطرح هذه النتيجة المتوصل إليها تساؤلات : هل وقع التقصير من طرف المؤلفين بسبب خلطهم بين النمطين الوصفي و الإخباري و إقرارهم بأن بعض النصوص الإخبارية 45% هي نصوص وصفية؟ أم أن الخلل في المنهاج الذي أقر مشاريع لا تؤدي إلى الكتابة في النمط الوصفي؟

هذا ما سنحاول الإجابة عنه من خلال مقارنة المشاريع الواردة في الكتاب بمثيلتها الواردة في المنهاج.

---

[1] عبد العاطي شلبي، فن الإبداع الأدبي، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 2003، ص. 26.

2.1.2: ترجمة مشاريع الكتاب لمشاريع المنهاج :

يوضح الجدول الآتي المشاريع المقترحة في المنهاج و تلك الواردة في الكتاب:

المشاريع المقترحة في المنهاج	المشاريع المقررة في الكتاب
– تشكيل مصنف حول التراث بمظاهره الوطنية المتنوعة. – كتابة قصة مطولة. – كتابة تحقيق استطلاعي –كتابة وتمثيل تعليق رياضي – إنجاز شريط مرسوم –إنجاز مجلة بتوزيع المهام حسب أبوابها. – إعداد مطوية حول حقوق الطفل. – إعداد كتيب حول الشغل والحرف. – إعداد كتيب حول الأغذية الصحية. – إقامة معرض حول بعض المعالم السياحية في الجزائر	– كتابة نص سردي. – كتابة حكاية خيالية. – كتابة نص وصفي. – كتابة كيفية طبخ. – كتابة تعليمات. – كتابة بطاقة فنية. – كتابة بطاقة توثيقية. – كتابة إعلان. – كتابة برنامج.

-إعداد وتنظيم ندوة أدبية لعرض إبداعات المتعلمين.	

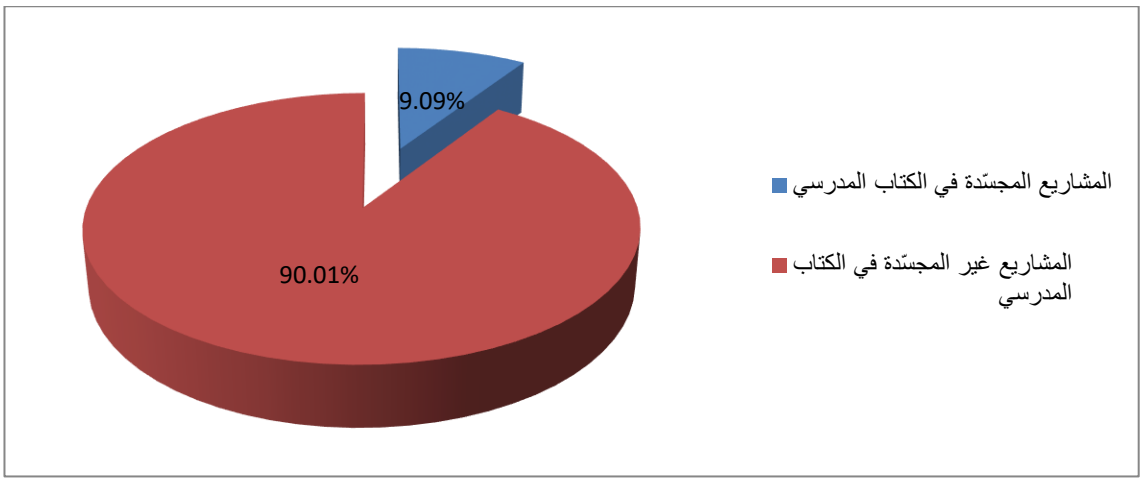
جدول رقم (03): المشاريع الكتابية الموجودة في كل من المنهاج والكتاب

يتبين من المعلومات الواردة في الجدول بأن المنهاج قد اقترح أحد عشر(11) مشروعا متنوعا، بعضها ينجز فرديا وبعضها الآخر جماعيا، أما الكتاب فقد احتوى على عشرة (10) مشاريع كتابية مقسمة على عشرة (10) محاور، تنجز كلّها بطريقة فردية، وهذا مخالف لنشاط **" إنجاز المشروع "**؛ فقد جاء في المنهاج:«ينجز المشروع جماعيا وقد يتم بطريقة فردية حسب ما تتطلبه طبيعة الموضوع، ويقتضي تحديد مراحل الإنجاز والأعمال والوقت كما يحدد نصيب كل عضو في الفوج من الأعباء.»[1]

يفهم من هذا أنّ المشاريع قد تنجز ضمن أفواج، أو فرديا حسب طبيعة الموضوع، لهذا اقترح المنهاج عددا من المشاريع التي تتطلّب العمل الفردي أو الجماعي، عكس الكتاب الذي أقر مشاريع تنجز كلها بطريقة فردية، و قد يحيل هذا إلى الاعتقاد أن نشاط "المشاريع الكتابية" ليس هو نفسه نشاط "إنجاز المشروع" المقترح في المنهاج خاصة إذا أخدنا في الاعتبار أنّ من بين أحد عشر(11) مشروعا مقترحا في المنهاج لم يترجم كتاب اللغة العربية سوى مشروعا واحدا(01) فقط، هو مشروع كتابة قصة مطولة وهو ما يمثل نسبة 09.09%من مجموع المشاريع المقترحة في المنهاج. وهذا ما يبينه المخطّط الآتي:

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص.28.



مخطّط رقم(02) ترجمة المشاريع الكتابية الموجودة في الكتاب المدرسي للمشاريع المقررة في المنهاج

إنّ نسبة 09.09% ضعيفة جدّا، تدلّ على عدم اهتمام مؤلّفي الكتاب بما ورد في المنهاج وإذا كانت المشاريع قد وردت فيه على سبيل الاقتراح، فإنّه من الأجدر الاهتمام بترجمة ولو 50%منها، كونها قد برمجت من قبل متخصّصين، وأدرجت في وثيقة رسمية هي مصدر معلومات كل السّندات التّربوية الأخرى، كما تجيب هذه النتيجة عن التساؤل الذي طرحناه سابقا[1] إذ أنّ عدم ترجمة الكتاب للكفاءة الختامية لا يعود إلى اعتماد المؤلفين على مشاريع المنهاج. وهذا لأن أغلب المشاريع المتضمنة في الكتاب لم يقترحها المنهاج.

و من الملاحظ في طبيعة هذه المشاريع ومضمونها أنّها بعيدة كل البعد عن بيداغوجيا المشروع، وقريبة إلى حدّ كبير من طبيعة نشاط ومواضيع التّعبير الكتابي، إذ لا يعقل أن تكون مواضيع من مثل:

" كتابة نص سردي"، '' كتابة نص وصفي"، " كتابة كيفية طبخ"، '' كتابة تعليمات"، " كتابة إعلان " مشاريع. كون طبيعة المشاريع تختلف عن طبيعة هذه المواضيع التي تبدو

[1] - انظر، ص.105. من هذا البحث.

وكأنّها مواضيع تعبير كتابي، ولعّل مردّ هذا الخلل إلى كون المؤلّفين قد أخلطوا بين النشاطين، فصحيح أن نشاطي المشروع والتّعبير الكتابي نشاطان إدماجيان ينضويان تحت بيداغوجيا الإدماج، إلاّ أنّ للمشروع بنيته وطريقة عمل خاصة، فهو«...نشاط إدماجي يمارسه المتعلّم في نهاية الأسبوع وقد يستغرق أسبوعين أو أكثر حسب ما يتطلّبه من الوقت والوسائل والأعمال المختلفة وهو مناسبة لممارسة إدماج مكتسبات المتعلّم وإخراجها في إنتاج كتابي.

وينجز المشروع جماعيا، و قد يتمّ بطريقة فردية حسبما تتطلّبه طبيعة الموضوع، و يقتضي تحديد مراحل الإنجاز والأعمال و الوسائل والوقت كما يحدد نصيب كل عضو في الفوج من الأعباء.»[1]

كما أنّه:«مسار مركّب يمكّن من تجنيد مكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معيّنة في وضعيات ذات معنى قصد إعادة هيكلة تعلّمات سابقة، وتكييفها طبقا لمستلزمات سياق معيّن لاكتساب تعلّم جديد، ويكون المتعلّم هو الفاعل فيما يخصّ إدماج المكتسبات ولا يمكن إلا بدمج ما اكتسبه فعلا.»[2]

هذا وقد اعتبرته الباحثة حفيظة تازروتي فرصة لبناء الكفاءات، وذلك من خلال مواجهة المتعلّم وضعيات تتيح له إدماج مكتسباته وإعطائها بعدا وظيفيا، وهو« ما يجعل المتعلم نشطا يبحث عن المعلومة بتسخير جهد ذاتي وتفكير منظّم، كما يتفاعل فيه مع الآخرين مما يغرس في نفسه روح المسؤولية والعمل الجماعي لإنجاز عمل مفيد، كما يعتبر وسيلة أو مقاربة ناجعة

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي،ص.28.

[2] - فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد و المتطلبات، دار الخلدونية ، الجزائر، 2005،ص.12،11.

تحقّق هذا البعد الإدماجي باعتباره الوضعية الإدماجية الأمثل للتعلّم لما توفره من فرص للتفاعل بين المتعلمين وجعلهم محور العملية التّعليمية/ التّعلّمية، وتمكّنهم من ممارسة الفكر النّقدي وتطوير شخصياتهم في مختلف أبعادها وتملّك الكفاءات المستعرضة (تواصل/ استثمار المعطيات لحل الإشكاليات المطروحة، وتوخي منهجية عمل وتوظيف التكنولوجيات الحديثة والبحث عن الحلول البديلة.)»[1]

أمّا سيرورة تنفيذه فقد حدّدتها الوثيقة المرافقة للمنهاج من خلال مجموعة من المراحل هي:

«– تحليل الحاجات لتحديد المشكل: (ما الذي يمنع من تحقيق حاجة أو حاجات؟)

– تحديد الكفاءة (أو الكفاءات): ما الذي نريد تنميته لدى التلاميذ؟

– اختيار الإستراتيجية المناسبة لبلوغ الأهداف: (هل يكون فرديا أم فوجيا أم جماعيا؟)

– ضبط قائمة الوسائل المادية: (بماذا؟) و البشرية: (مع من ؟) و المالية: (كم؟)

– إعداد مخطط التقييم: (من يقيم؟ كيف؟ متى؟ ماذا؟)

– تحديد مخطط العمل: (كيف سينجز المشروع على أرض الواقع؟)

– تنفيذ مخطط العمل (احترام مواعيد الانطلاق في المهام ونهايتها)

– تقييم المشروع (السّيرورة و النتيجة)»[2]

---

[1] انظر، حفيظة تازروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحة الأولى من التعليم، دار هومة، الجزائر،ص. 124، 125.

[2]انظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص. 15.

هذا عن نشاط المشروع، أما نشاط التعبير الكتابي، فله مواضيعه الخاصة، و طريقة تدريسه، مثلما سيتضح في المبحث الموالي. وبهذا يمكن القول بأن نشاط إنجاز المشروع يختلف عن نشاط التعبير الكتابي من حيث الأهداف وسيرورة التّنفيذ، و بذلك فإن ما أسماه المنهاج بـ "**إنجاز المشروع**" هو النشاط الذي عنونه الكتاب بـ "**المشاريع الكتابية**"، و عليه فإن هذه المشاريع لم تترجم الكفاءة الختامية، كما أنها لم تعكس مضمون تلك التي اقترحها المنهاج فقد كانت مواضيعها أقرب إلى مواضيع نشاط التعبير الكتابي منه إلى مواضيع نشاط المشروع ، و من هنا يمكن القول إن المؤلفين قد قصروا عند تنفيذهم لما يمكنه تحقيق الكفاءة الختامية بسبب برمجة مشاريع تخدم النمط الإخباري لا النمط الوصفي ، كما أنهم لم يوفقوا في بناء وضعيات تجسّد بيداغوجيا المشروع بعد أن جاءت المواضيع المؤلفة شبيهة بمواضيع التعبير الكتابي .

2.2. في مستوى مواضيع التعبير الكتابي:

يعتبر المنهاج نشاط التعبير الكتابي أحد أهم النشاطات التي تجسد الكفاءة الختامية من خلال جعل المتعلم يتدرّب على الإنتاج تتويجا و تجسيدا لهذه الكفاءة.[1]

و للتعرف على مدى تحقيق ذلك يجب تحليل المواضيع التي اقترحها المؤلفون.

1.2.2: ترجمة مواضيع التعبير الكتابي للكفاءة الختامية :

لم يحتو كتاب اللغة العربية على مواضيع التعبير الكتابي رغم أهمية هذا النشاط، ولا ندري الأسباب التي جعلت المؤلفين يمتنعون عن إدراج هذه المواضيع في الكتاب؟ ما اضطرنا للبحث في كراس النشاطات اللّغوية الموجّه لتلاميذ للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي باعتباره « متمّما و مدعّما لكتاب القراءة .»[(2)] لم يحو هذا الكرّاس على فهرس للمواضيع يساعدنا على إيجاد مواضيع التّعبير وهذا ما جعلنا ننقّب عنها في صفحاته، حيث وجدنا أحد عشر(11) موضوعا، لا عنوان لها، مما صعب علينا معرفة الأهداف المرجوة منها، و قد جاءت هذه المواضيع كالآتي:

«-ضع ملخّصا لنصّ القراءة لا يتجاوز 50 كلمة ثم أعط له عنوانا مناسبا.»[(3)]

---

[1] انظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص. 28.

[(2)] شريفة غطاس وآخرون، كراس النشاطات اللغوية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2015/2014 ، ص3.

[(3)]المرجع نفسه، ص.13.

«-في صباح يوم الأحد عجز سعيد عن الذهاب إلى المدرسة و تظاهر بالمرض، تخيل الحوار الذي دار بينه و بين أمه.»[1]

«- أكتب خمس نصائح تقدمها لنجيب كي يقلّل من وزنه.»[2]

«- أكتب تعليمة بسيطة لزملائك مستعملا فيها حرف النهي لا.»[3]

«- تخيّل ما حصل لمدير الشركة التي تصنع المواد الكيماوية و التي تقتل الحشرات بعدما لسعته الملكة عسّولة و اكتبه في بضعة أسطر.»[4]

«- تخيّل الحوار الذي جرى بين شجرة كبيرة وزعيم العصابة.»[5]

«- أكتب نصا قصيرا حول منافع الطائرة معتمدا على نص القراءة، ثمّ أعط عنوانا لنصّك.»[6]

«-لخص الفقرة الثانية من نص القراءة ص 126 على ألا يتجاوز تلخيصك 30 كلمة ثمّ أعط عنوانا لملخّصك.»[7]

«- اكتب إعلانا صغيرا عن تنظيم مباراة في كرة القدم بين مدرستك ومدرسة زميلك معتمدا على إعلان النص.»[8]

---

[1]شريفة غطاس وآخرون، كراس النشاطات اللغوية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص.34.

[2]المرجع نفسه، ص.37.

[3]المرجع نفسه، ص.44

[4]المرجع نفسه ، ص.49.

[5]المرجع نفسه، ص.58.

[6]المرجع نفسه، ص.61.

[7]المرجع نفسه، ص.64.

[8]المرجع نفسه، ص.76.

«- لقد تعرفت على ظروف الزمان و المكان، حاول أن تكتب نصا عن رحلة واستعملهما فيه.»[1]

«- ما هي القصة التي حكاها السّندباد للنّاس ؟ ضع نفسك مكانه و اكتبها»[2]

الملاحظ أنّ هذه المواضيع شبيهة بمواضيع التعبير الكتابي التقليدية، إذ إنها ليست الوضعيات الإدماجية التي دعا المنهاج إلى اعتمادها؛ حيث صرّح بأنّ التلميذ «بحاجة إلى التّعبير أو التنفيس عن اهتماماته وميولا ته كتابيا انطلاقا من وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية و يصب فيها نشاط التعبير الكتابي في نشاط الإدماج»[3]

إذن فقد صرّح المنهاج بأنّ نشاط التّعبير الكتابي مبني على وضعيات إدماجية تماشيا مع المقاربة بالكفاءات، وتعرف الوضعية في المجال التّعليمي بأنّها « وضعية ملموسة تصف في الوقت نفسه الإطار الأكثر واقعية، والمهمة التي تواجه التلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية و المنهجية الضّرورية لبلورة الكفاية و البرهنة عليها.»[4]

وهي حسب محمد الدريج« تطرح إشكالا عندما تجعل الفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها مهمّة لا يتحكّم في كلّ مكوناتها و خطواتها، وهكذا يطرح التّعلم كمهمّة تشكّل تحدّيا معرفيا للمتعلم،

---

(1) شريفة غطاس وآخرون، كراس النشاطات اللغوية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص. 89.

(2)المرجع نفسه،ص.91.

(3) وزارة التربية والتعليم، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص.28.

(4)بشير دبشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، ط1، 2003، ص.181.

بحيث يشكل مجموعة من القدرات و المعارف الضّرورية لمواجهة الوضعية وحل الإشكال، ما يعرف بالكفاية»[1]

يفهم من هذا أنّ الوضعية هي مجموعة من المشاكل و العوائق و الظروف التي تستوجب إيجاد حلول لها من قبل المتعلم للحكم على مدى كفاءته، وقد حدد **روجرس** كيفية بناء الوضعية الإدماجية باعتماد مكوّنين اثنين هما:

- **السند:** و يقصد به مجموعة العناصر التي تفرض على المتعلم فيشكل نص مكتوب وسائل إيضاح، صورة.

ويقوم السند على ثلاثة عناصر هي: السياق، والمعلومات، والوظيفة.

- **التعليمة:** هي عبارة عن توجيهات أو سؤال يبين للمتعلم الوضعية التي سيقوم بها و يكون مطروحا بشكل صحيح وواضح غير قابل للتأويل، يمكن ترجمته إلى أداة فعلية.[2]

عند مقارنتنا لكيفية بناء الوضعيات المتضمنة في كراس النشاطات بالكيفية التي اقترحها روجرس– وهي المطبقة في مناهجنا – لا حظنا فرقا كبيرا في كيفية البناء بل وجدنا أن هذه الوضعيات (المتضمّنة في كراس النشاطات) لا تستند إلى أي معيار من المعايير الواجب توفرها فيها.

---

(1) محمد الدريج، الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، منشورات رمسيس، أكتوبر 2000، العدد16،ص.60.

)2(Xavier Roegiers , Des situations pour intégré les acquis scolaires ;De Bœk , Bruxelles , 2003, P. 77,78.

رغم هذا فقد حاولنا الوقوف على مدى ترجمة هذه الوضعيات للكفاءة الختامية من خلال تحليل كل وضعية و استخراج النمط الذي تخدمه، و الجدول الآتي يبين أنماط هذه الوضعيات (الموضوعات):

مواضيع التعبير الكتابي	نمطها
– تلخيص نص	– سردي
– كتابة حوار	– حواري
– كتابة نصائح	– توجيهي و إرشادي
– كتابة تعليمة	– توجيهي و إرشادي
– كتابة نهاية قصة	– سردي
– كتابة حوار	– حواري
– كتابة نص حول منافع الطائرة	– إخباري
– تلخيص فقرة	– إخباري
– كتابة إعلان	– إخباري حجاجي
– كتابة نص عن رحلة	– سردي
– تغيير مجرى حكاية	– سردي

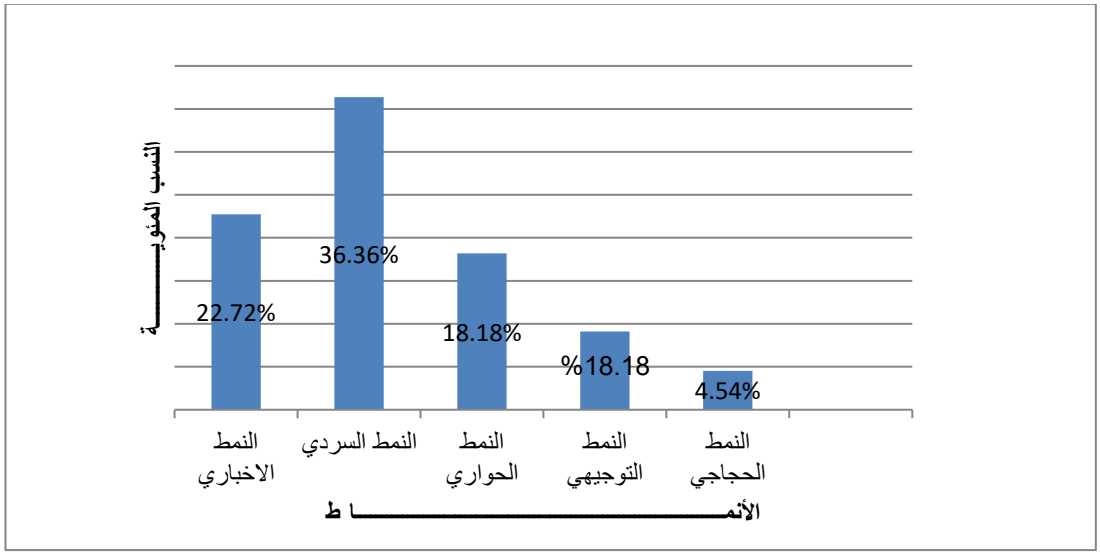
جدول رقم (04) أنماط الكتابة في مواضيع التعبير الكتابي المقترحة في كراس النشاطات

يمكننا من الجدول تحديد نسبة أنماط الكتابة في مواضيع التّعبير الكتابي المقترحة في كراس النّشاطات و هي كالآتي:

النّمط	النّسبة
- الإخباري	%22.72
- السردي	%36.36
- الحواري	%18.18
- التوجيهي	%18.18
- الحجاجي	%04.54

جدول رقم (05) النّسب المئوية للأنماط الكتابية في مواضيع التعبير الكتابي

و يمكن تمثيل هذه النّسب بالمخطط الآتي :



مخطّط رقم (03)النسب المئوية للأنماط الكتابية في مواضيع التعبير الكتابي

نلاحظ من المخطط رقم (03) غيابا كليا للّنمط الوصفي المقرر في هذه المرحلة من التّعليم؛ إذ خلت جميع مواضيع التّعبير الكتابي المقترحة في كراس النشاطات من النّمط الوصفي و بالعكس من ذلك جسدت الأنماط الكتابية الأخرى كالإخبار و السرد و الحوار التي درست في السنوات الثلاث الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي، و بهذا تكون قد بقيت مسيطرة على مواضيع التعبير الكتابي المقررة على تلاميذ السنة الرابعة، حيث يفترض أن يكون النمط الغالب فيها هو الوصف لاغير.

إن هذا التقصير هو نفسه الذي لاحظناه عند تحليلنا للمشاريع الكتابية[1]، و هو ما سيُحدث بلا شك خللا في إكساب المتعلم الكفاءة الختامية في هذه السنة من التعليم.

و مع هذا نطرح التساؤل نفسه الذي طرحناه عند تحليلنا لنشاط المشروع، هل سبب هذا الخلل هو اعتماد المؤلفين على مواضيع التعبير الكتابي التي اقترحها المنهاج، فتقع المسؤولية على معدي المنهاج لا على مؤلفي الكتاب؟

[1] انظر ص.104. من هذا البحث.

2.2.2: ترجمة مواضيع التعبير الكتابي الواردة في الكتاب لمثيلاتها الواردة في المنهاج :

جاءت مواضيع التعبير الكتابي بدون عناوين تمكننا من مقارنتها بما ورد في المنهاج كما ذكرنا[1]، وهو ما جعلنا نصوغ عناوين لها بناء على التعليمة الواردة فيها، بغرض تسهيل عملية المقارنة، وهو ما يبينه الآتي:

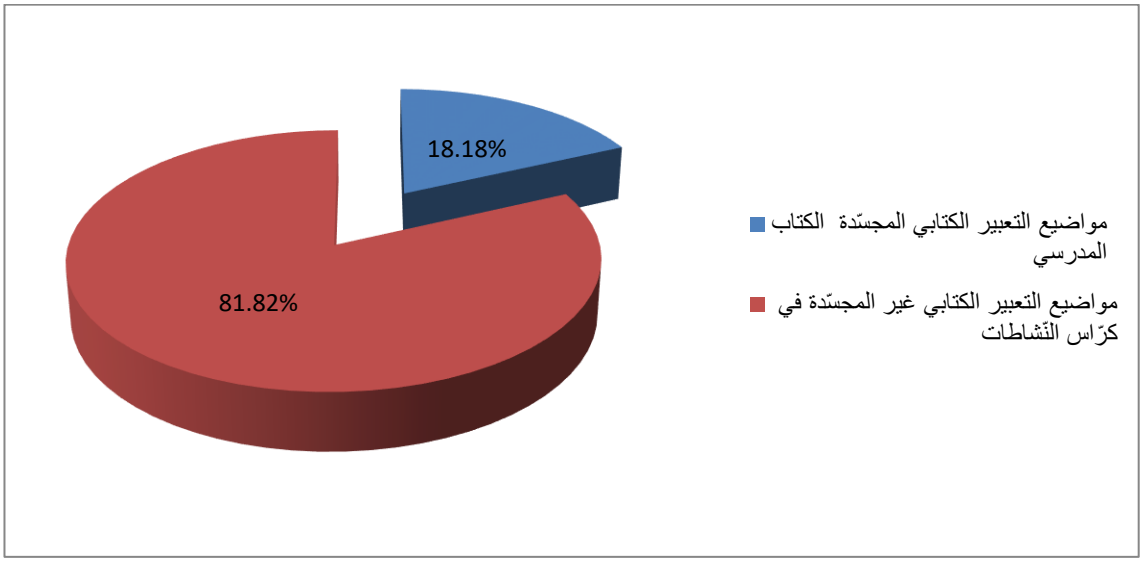
مواضيع التعبير الكتابي الموجودة في المنهاج	مواضيع التعبير الكتابي الموجودة في كراس النشاطات اللغوية
– يحرر بطاقة تهنئة.(مناسبة دينية وطنية، شخصية).	– تلخيص النص
– يلخص نصا مقروءا أو خطابا مسموعا.	– كتابة حوار
–يوسع فكرة.	– كتابة نصائح
– يصف شخصا أو منظرا أو حدثا.	– كتابة تعليمة
– يكمل قصة مبتورة النهاية.	– تخيل نهاية قصة
– يضع أسئلة لمناقشة موضوع ما.	– كتابة حوار
– يحرر رسالة.	– كتابة نص
– يكتب تعليقا عن مباراة رياضية.	– تغيير مجرى حكاية
	- كتابة إعلان

[1] انظر ص.112. من هذا البحث

- يملأ استمارات أو مطبوعات. - يكتب نهاية قصة.	

جدول رقم (06) مواضيع التعبير الكتابي الواردة في المنهاج وتلك المتضمّنة في كراس النشاطات

اقترح كل من المنهاج وكرّاس النّشاطات أحد عشر موضوعا (11)، إلاّ أنّه وعند مقارنة هذه المواضيع التي أقرّها المنهاج بتلك الواردة في الكرّاس نجد أنّ عدد المواضيع المجسّدة هو اثنان (02) من أصل أحد عشر (11) موضوعا أوصى بها المنهاج، و هو ما يمثّل نسبة 18،18% من مجموع المواضيع المقترحة مثلما يوضحه المخطط الآتي :



مخطّط رقم (04) مواضيع التعبير الكتابي المقترحة في المنهاج والمجسدة في الكتاب

يظهر من هذه النّسبة الضعيفة 18.18% أن المؤلفين لم يأخذوا في الاعتبار المواضيع المقترحة في المنهاج، إذ من مجموع أحد عشر (11) موضوعا مقترحا لم يترجموا سوى مشروعين اثنين(02) فقط و هما " **تلخيص نص** " و " **تخيّل نهاية قصة** ".

و على العموم فإن مواضيع التعبير الكتابي لم تترجم الكفاءة الختامية و لم تكن نفسها المواضيع المقترحة في المنهاج، و نستطيع القول بأن المؤلفين لم يعيروا اهتماما لنشاط التعبير الكتابي، حيث إنهم لم يدرجوه ضمن مواضيع الكتاب المدرسي، كما أن إدراجه في كراس النشاطات لم يكن واضحا ، إذ لم توضع الوضعيات تحت عناوين تعرف بها، كما أن هذه الأخيرة لم تصغ وفق معايير إعداد وضعيات التعبير الكتابي ، و هذا ما يجعلنا نتساءل عن مدى اكتساب المتعلم الكفاءة الختامية في ظل إهمال أحد أهم النشاطات التي تساعد على اكتسابها ؟ و كيف مرّ هذا الأمر على اللجنة التي أشرفت على مراقبة هذا الكتاب بدون إلزام المؤلفين بتخصيص حيّز هام لهذا النشاط بالغ الأهمية ؟

3.2.في مستوى المحاور الثقافية و النصوص القرائية:

قمنا بإدماج نصوص القراءة بالمحاور الثقافية في هذا المبحث بسبب أنّ النصوص القرائية وضعت و ألفت على أساس المحاور الثقافية، و قد حاولنا في هذا المبحث مقارنة المحاور الثقافية الواردة في الكتاب بالمحاور الثقافية الواردة في المنهاج للوقوف على مدى ترجمتها لها، ثم قمنا باستخراج القيم المبثوثة في النصوص القرائية و مقارنتها بالقيم المستخرجة من المحاور الواردة في المنهاج، و أخيرا تحليل هذه النصوص للوقوف على مدى ترجمتها للكفاءة الختامية.

1.3.2: ترجمة المحاور الثقافية الواردة في الكتاب لمثيلاتها الواردة في المنهاج:

تعتبر الأهداف التربوية الوجه العملي لسياسة المجتمع، و فلسفته فهي الأداة التي تتضح من خلالها المعتقدات و الاتجاهات و القيم التي يجب غرسها في الأجيال المستهدفة بالعملية التربوية و هي كما يراها عبود عبد الغني، صورة لحياة المجتمع تعكس فلسفته التربوية و تدل على تاريخه و درجة تطوره ، وتوضّح مستقبله، و تحدد مستويات طموحه و أنواع الأنشطة التي يقوم بها المستهدفون بالأهداف التربية.[1] لهذا، فقد أقر المنهاج مجموعة من المحاور الثقافية التي تستمد النصوص من مجالاتها، و قد وظف الكتاب بعضها و استغنى عن بعضها الآخر، و فيما يلي جدول يبرز ذلك:

---

[1]- انظر، عبود عبد الغني، في التربية المقارنة، عالم الكتب، القاهرة ، 1974، ص. 53.

المحاور الثقافية في المنهاج (بحسب الترتيب الذي وردت به)	المحاورة الثقافية في الكتاب (بحسب الترتيب الذي وردت به)
-الهوية الوطنية والدينية -القيم الإنسانية - القيم الاجتماعية - الحياة الثقافية ومظاهرها - الديمقراطية - حقوق الإنسان - عالم الابتكار والإبداع - الخدمات الاجتماعية - التغذية والصحة - الرياضة البدنية الفكرية - التوازن الطبيعي وحماية البيئة - ثقافة الكوارث - عالم الأسفار والرحلات - الترفيه والهويات - مظاهر السلوك المدني - عالم الشغل والحرف	- الحياة والعلاقات الإنسانية - التضامن والخدمات الاجتماعية - الهوية الوطنية - التغذية والصحة - الكوارث الطبيعية - التوازن الطبيعي وحماية البيئة - عالم الصناعة والابتكار -الرياضة البدنية والفكرية - السياحة والأسفار والرحلات - الحياة الثقافية والفكرية

– عالم الاقتصاد والصناعة	

جدول رقم (07) المحاور الثقافية الموجودة في كل من المنهاج والكتاب

يظهر من الجدول أعلاه أن المنهاج قد أقر سبعة عشر (17) محورا، أمّا الكتاب فقد جسد عشرة (10) محاور، و نلاحظ أنّ ترتيب المحاور في الكتاب يختلف عن ترتيب المحاور في المنهاج، فقد بدأ هذا الأخير بمحور" **الهوية الدينية و الوطنية "**، أمّا الكتاب فقد استهل بمحور **"الحياة و العلاقات الإنسانية"**، ولا ندري سبب عدم أخذ مؤلفي الكتاب بترتيب المحاور الموجود في المنهاج، وبالإضافة إلى عدم الترتيب نجد كذلك اختلافا بين الكتاب و المنهاج في تسمية المحاور ، فمن مجموع سبعة عشر (17) محورا اقترحها المنهاج، نجد ثلاثة محاور وسمت بالعنوان نفسه في الكتاب وهي : **" التغذية و الصحة "**،

" التوازن الطبيعي وحماية البيئة "، **" الرياضة البدنية و الفكرية "**، كما أنّ هناك بعض المحاور التي تغيّرت تسميتها أو أدمجت مع بعضها البعض، بسبب اعتماد الكتاب على عشرة (10) محاور، و هذه المحاور هي :

المحاور الموجودة في المنهاج	المحاور الموجودة في الكتاب
- الهوية الوطنية و الدينية	- الهوية الوطنية
- القيم الإنسانية	- الحياة و العلاقات الإنسانية
- القيم الاجتماعية	
- الحياة الثقافية و مظاهرها	- الحياة الثقافية و الفكرية
- عالم الابتكار و الإبداع	- عالم الصناعة و الابتكار
- الخدمات الاجتماعية	- الثقافة و الخدمات الاجتماعية
- ثقافة الكوارث	- الكوارث الطبيعية
- عالم الأسفار و الرحلات	- السياحة و الأسفار و الرحلات

جدول رقم (08) المحاور التي طرأ تغيير في عناوينها في الكتاب

أمّا المحاور التي لم يأخذها الكتاب في الاعتبار فهي:

" الديمقراطية"،" حقوق الإنسان"،" الترفيه و الهوايات"،" مظاهر السلوك المدني""عالم الشغل و الحرف "،" عالم الاقتصاد و الصناعة ".

لكن بغضّ النّظر عن هذا الاختلاف، هل استطاعت المحاور الموجودة في الكتاب ترجمة القيم المبثوثة في المحاور التي اقترحها المنهاج؟

هذا ما سنحاول الإجابة عنه من خلال استخراج القيم التربوية المبثوثة في المحاور التي اقترحها المنهاج و مقارنتها بالقيم المتضمنة في نصوص القراءة المقدمة في الكتاب.

2.3.2: ترجمة القيم المبثوثة في النصوص القرائية للقيم المستخرجة من المحاور الثقافية الواردة في المنهاج :

يعتبر ترسيخ القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية في نفوس المتعلمين أهم الغايات التربوية لهذا تسعى المنظومة التربوية من خلال المناهج التعليمية[1] إلى تثبيت هذه القيم لدى المتعلمين بعدة وسائل منها الكتاب المدرسي، فهل استطاع كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ترجمة القيم التي جاء بها منهاج السنة نفسها ؟

و للإجابة عن هذا لابد أولا من استخراج القيم الواردة في المنهاج و تلك المجسدة في الكتاب و مقارنتهما، و في ما يلي الجدولان اللذان يوضحانها على الترتيب:

المحاور الثقافية الواردة في المنهاج	القيم المستخرجة منها
- الهوية الوطنية و الدينية	- قيم وطنية
- القيم الإنسانية	- قيم دينية
- القيم الاجتماعية	- قيم إنسانية
- الخدمات الاجتماعية	- قيم اجتماعية
- مظاهر السلوك المدني	- قيم أخلاقية
- حقوق الإنسان	- قيم ديمقراطية

[1] - انظر وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص.6.

- الديمقراطية	- قيم ثقافية
- الحياة الثقافية و مظاهرها	- قيم معرفية
- عالم الابتكار و الإبداع	- قيم ترفيهية
- عالم الأسفار و الرحلات	- قيم صحية
- الترفيه و الهوايات	- قيم بيئية
- الرياضة البدنية و الفكرية	- قيم اقتصادية
- التغذية و الصحة	
- ثقافة الكوارث	
- التوازن الطبيعي و حماية البيئة	
- عالم الشغل و الحرف	
- عالم الاقتصاد و الصناعة	

جدول رقم (09) القيم المستخرجة من المحاور الثقافية الواردة في المنهاج

يتبين من الجدول أنّ عدد القيم المستخرجة من المحاور الواردة في المنهاج هو اثنتي عشرة(12) قيمة، أما القيم المستخرجة من نصوص الكتاب فكانت حسب الجدول الآتي:

النصوص الواردة في الكتاب	القيم المستخرجة منها
- سرّ خولة	- إنسانية، اجتماعية
- الحوتة الزرقاء	- إنسانية، اجتماعية
- العمل الطيب	- إنسانية
- الإخوة الثلاثة	- إنسانية، اجتماعية، ديمقراطية
- شجرة الرّمان	- إنسانية، اجتماعية، أخلاقية
- قصة النبي سليمان	- إنسانية، أخلاقية
- رحلة عصفورين	- وطنية
- البطلة لالا فاطمة نسومر	- وطنية، إنسانية، دينية، أخلاقية
- الشهيدة مليكة قايد	- وطنية، إنسانية، اجتماعية
- الحمى الخطيرة	- إنسانية، دينية، صحية
- البرتقال غذاء و دواء	- صحية
- نجيب الطفل البدين	- صحية، دينية، اجتماعية
- إعصار دورا	- اجتماعية
- و تعود الحياة إلى باب الوادي	- وطنية ، اجتماعية
- و تهتز الأرض	- إنسانية ، اجتماعية
- انتقام النحلة عسولة	- بيئية ، اجتماعية

- الشعاب المرجانية	- بيئية، معرفية
- الفراشة السوداء	- إنسانية، أخلاقية
- حرّاس الحياة	- إنسانية، اجتماعية، أخلاقية
- الاختراع الرائع	- معرفية
- قصة التلفاز	- معرفية
- سنقوم بحفل رائع	- اجتماعية
- يوم حاسم	- ترفيهية
- التدريب في الرياضة	- معرفية، صحية
- العدّاءة البطلة	- وطنية، إنسانية
- بيكاسو و الفتاة	- إنسانية، أخلاقية
- العود سلطان الآلات	- معرفية ، ثقافية
- في السرك	- ترفيهية
- رحلة إلى الجزائر	- ترفيهية
- رحلة السندباد	

جدول رقم (10) القيم المستخرجة من نصوص القراءة

يتبين من الجدول رقم (10) أنّ تواتر القيم في نصوص الكتاب يختلف من قيمة إلى أخرى و الجدول التالي يبين عدد المرات التي تواترت فيها هذه القيم:

القيم المستخرجة من المنهاج	تواترها في كتاب اللغة
- القيم الإنسانية	14
- القيم الاجتماعية	12
- القيم الأخلاقية	06
- القيم الوطنية	05
- القيم المعرفية	05
- القيم الصحية	04
- القيم الدينية	03
- القيم الترفيهية	03
- القيم البيئية	02
- القيم الثقافية	01
- القيم الاقتصادية	00

جدول رقم (11) تواتر القيم المستخرجة من المنهاج في نصوص القراءة

يظهر من الجدول أعلاه بأن القيم التي جاء بها المنهاج قد تكررت بشكل متفاوت في نصوص القراءة فمنها ما كان تواترها مناسبا و منها ماجاء ناقصا، فالقيم الوطنية تكررت أربع (05) مرات وهو تكرار ضعيف بالنظر لأهمية هذه القيمة التي جعلها المنهاج على رأس القيم المستهدفة، وتعتبر أهم غايات التربية في الجزائر؛ لأنها عنوان الوحدة وضمان لاستمرار الأجيال وبناء الوطن، فقد جاء في القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08-04:

«تتمثّل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزوّد بمعالم وطنية أكيدة، شديدة التعلق بقيم الشعب قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية.

و بهذه الصفة تسعى التربية إلى تحقيق الغايات الآتية :

– تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة.

– تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام و العروبة والأمازيغية.

– ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة و المساهمة من خلال التاريخ الوطني في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا التاريخي والجغرافي والديني والثقافي.

– تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية و الثقافية والحضارية وترقية قيم الجمهورية وقيم القانون.

– إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، متفتح على العالمية والرقي والمعاصرة بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل

و التضامن واحترام الآخر والتسامح، وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة على الخصوص بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة و العدالة الاجتماعية.»[1]

يستخلص من هذا النص أن الغايات الكبرى للتربية الوطنية حسب الأهمية هي على الترتيب :

القيم الوطنية، الدينية، الثقافية، الديمقراطية، المعرفية، الاجتماعية، الإنسانية، لهذا كان على المؤلفين الاعتناء بها جميعا وإعطاء الأولوية للقيم الوطنية والتي جاء تمثيلها في الكتاب ضعيفا مقارنة بالقيم الأخرى.

كما نجد أن تكرار القيمة الدينية ضعيف جدا، فقد ذكرت ثلاث(03) مرات فقط، وهذا رغم الأهمية التي منحها لها المنهاج؛ إذ اعتبرها أهم القيم التي يجب أن تبّث في صدور الناشئة بعد القيم الوطنية، ورغم هذا لم يول لها المؤلفون أي اهتمام وهو ما من شأنه أن يخلق حالة من الشك والريبة لدى المتتبعين للشأن التربوي الجزائري حول هذا الإسقاط، هل كان إسقاط هذه القيمة بسبب إيديولوجي و توجهات خاصة أم كان سهوا من قبل المؤلفين؟

كما نجد كذلك تغييبا كليا للأمازيغية هوية وثقافة حيث لم يشر الكتاب لهذه الهوية رغم أنّ القانون التوجيهي عدّها من مقومات الهوية الوطنية .

أمّا تواتر القيمتين "الإنسانية" و "الاجتماعية" فقد كان كبيرا إذ تكررتا أربع عشرة (14) و اثنتا عشرة (12) مرة على التّرتيب، وهذا بسبب أنّ عددا كبيرا من النّصوص مستقاة من الأدب

---

[1] وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية 08-04، المؤرخ في 23 جانفي 2008، العدد 04، 27جانفي 2008، ص.08.

العالمي، الذي يناقش القضايا الإنسانية والاجتماعية باعتباره موجّها إلى كلّ فئات العالم التي رغم اختلاف عقائدها وتوجّهاتها إلا أنّها تشترك في هذه القيم.

كما جاء تواتر القيمتين "الثقافية" و "الديمقراطية" ضعيفا جدا فقد ذكرت واحدة منهما مرة واحدة فقط ، رغم الأهمية التي أولاها لهما المنهاج وكذا القانون التوجيهي، حيث أغفل المؤلفون الجانب الثقافي والحضاري الذي يميز الشعب الجزائري ولم يقترحوا أي نص يجسد هذا الجانب، و الشيء نفسه حدث للقيمة "الديمقراطية"، التي ما فتئت الدولة الجزائرية تنوه بها في كل زمان ومكان، فقد أغفل المؤلفون حقوق الإنسان والتعددية والحرية الشخصية والفكرية...

أما القيم "الأخلاقية"، و "المعرفية"، و "الصحية"، و "الترفيهية"، و «البيئية" فقد جاءت تكراراتها على الترتيب: **(06)**، **(05)**، **(04)**، **(03)**، **(02)**، و هي تكرارات من ضعيفة إلى متوسطة لا نستطيع الحكم من خلالها على أن المتعلم قد اكتسبها، مع أنّ ترسيخ هذه القيم في نفوس المتعلمين ضروري. أمّا القيمة "الاقتصادية" فلم ترد في نصوص الكتاب، إذ اختفت هذه القيمة التي تحث على العمل والابتكار و روح المسؤولية.

لقد افتقر الكتاب إذن لنصوص تترجم القيم المبثوثة في المنهاج، و هذا ما من شأنه أن يؤثّر في اكتساب المتعلم هذه القيم التي تنشدها المدرسة الجزائرية وهو ما يؤثر في المدى البعيد على شخصية المواطن الجزائري وما تنشده الدولة منه.

3.3.2. ترجمة النصوص القرائية للكفاءة الختامية :

أسفرت عملية تصنيف نصوص القراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي حسب أنماطها اعتماد على مبدأ الهيمنة عن النتائج المدوّنة في الجدول الآتي:

النص	النمط المهيمن
1- سر خولة	1- سردي
2- الحوتة الزرقاء	2- سردي
3- العمل الطيب	3- سردي
4- الإخوة الثلاثة	4- سردي
5- شجرة الرمان	5- سردي
6- قصة النبي سليمان	6- سردي
7- رحلة عصفورين	7-إخباري سردي
8- البطلة لالا فاطمة نسومر	8- إخباري وصفي
9- الشهيدة مليكة قايد	9- إخباري سردي
10- الحمى الخطيرة	10- سردي
11- البرتقال غذاء ودواء	11- تفسيري
12- نجيب الطفل البدين	12- إخباري سردي
13- إعصار دور	13- إخباري
14- وتعود الحياة إلى باب الواد	14-إخباري

15- وتهتز الأرض	15- سردي
16- انتقام النحلة عسولة	16- سردي
17- الشعاب المرجانية	17-إخباري وصفي
18- الفراشة السوداء	18- سردي
19- حراس الحياة	19- سردي
20- الاختراع الرائع	20- إخباري
21- قصة التلفاز	21- إخباري
22- سنقوم بحفل رائع	22- سردي
23- يوم حاسم	23- سردي
24- التدريب في الرياضة	24- إخباري
25- العداءة البطلة	25- سردي
26- بيكاسو و الفتاة	26- سردي
27- العود سلطان الآلات	27- سردي وصفي
28- في السرك	28- سردي
29- رحلة إلى الجزائر	29- سردي
30- رحلة السندباد	30- سردي

جدول رقم (12): تصنيف نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي

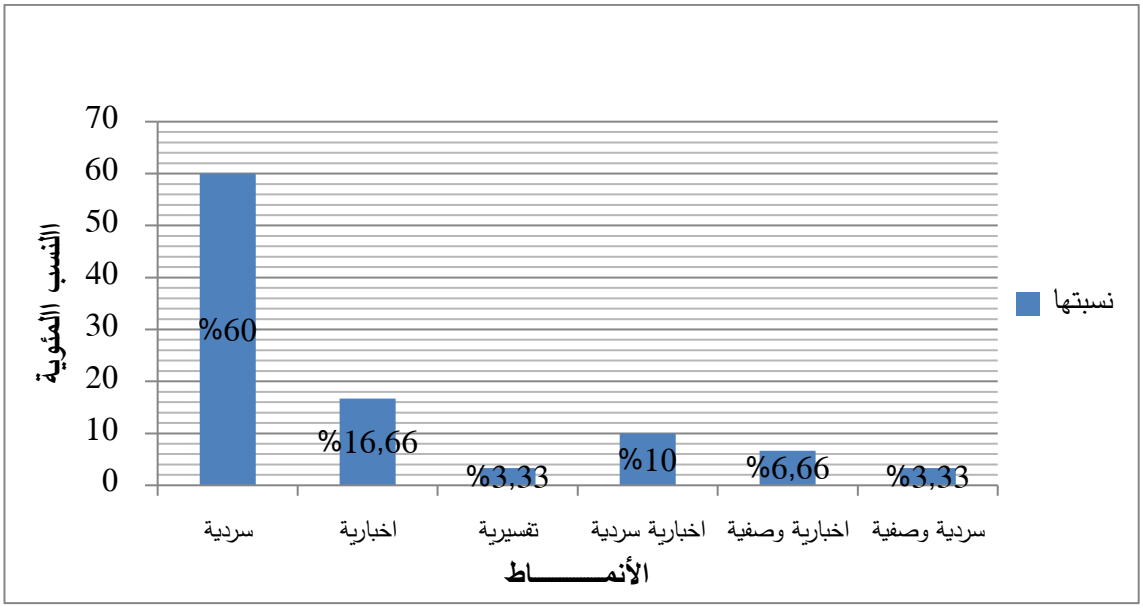
حسب النمط المهيمن عليها

وانطلاقا من النتائج الواردة في الجدول رقم(12) يمكننا أن نقدر نسبة الأنماط النصية الواردة في الكتاب على النحو الموضح في الجدول الآتي :

الأنماط	عدد النصوص	نسبتها
– سردية	18	%60
– إخبارية	5	%16.66
– تفسيرية	1	%3.33
– إخبارية سردية	3	%10
– إخبارية وصفية	2	%6.66
– سردية وصفية	1	%3.33
المجموع	30	%100

جدول رقم (13): نسبة الأنماط النّصية الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي

وفيما يلي مخطط يوضح هذه النسب:



مخطط رقم (05) نسبة أنماط النصوص في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي

يظهر من الجدول رقم (13) و المخطط رقم (05) أن هناك ثلاثة أنماط طغت على نصوص الكتاب وهذه الأنماط، هي: النمط السردي الذي كان النمط المهيمن في ثمانية عشر (18) نصا أي بنسبة 60% من نصوص الكتاب، يليه النمط الإخباري في خمسة (05) نصوص أي بنسبة 16.66% من نصوص الكتاب، فالنمط التفسيري في نص واحد؛ أي بنسبة 3.33 % من نصوص الكتاب، في حين بقيت (06) نصوص لم يغلب فيها أي نمط على الآخر بل كانت فيها الأنماط متقاربة. حيث احتوت ثلاثة نصوص منها على النّمطين **" الإخباري و السردي"** أي ما نسبته 10% من مجموع نصوص الكتاب.

أمّا النّمطين **" الإخباري و الوصفي "**فقد ظهرا في نصين أي بنسبة 6.66% من مجموع نصوص الكتاب المدرسي . في حين برز النّمطين"**السّردي و الوصفي**" في نص واحد أي بنسبة 3.33%.

و نلاحظ غيابا كليا للنمط الوصفي، كنص خالص وكنمط غالب على أحد نصوص الكتاب على الرغم من أن الكفاءة الختامية لهذه السنة، تنصّ على أن يكون المتعلم في نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي قادرا على فهم و إنتاج خطابات شفهية ونصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي ، فلماذا لم يبرز النمط الوصفي بشكل غالب على أحد نصوص الكتاب المدرسي؟،في مقابل طغاء النمط السردي؟

قد يكون أحد أسباب اعتماد مؤلفي الكتاب على النمط السردي، اعتقادهم أن النصوص السردية تحتوي غالبا على الوصف، وهذا صحيح لكن من خلال تحليلنا لهذه النصوص لم نجد نصوصا سرديةً وصفيةً بالشكل الذي يجعل من الوصف السمة البارزة في هذه النصوص، بل

عثرنا في الغالب على مقاطع صغيرة جدا لا تتجاوز السطر أو السطرين لا تؤدي المطلوب منها،« رغم أن هناك أجناسا سردية كالملحمة والحكاية الخرافية والقصة القصيرة و الرواية يمكن للوصف أن يحتل ضمنها حيزا جد كبير، بل الحيز الأوفى.»[1]

كما قد يكون سبب اعتماد المؤلفين نصوصا سردية هو عدم قدرتهم الوقوف على الحدود الفاصلة بين السرد و الوصف، حيث أدرجوا مقاطع سردية (نصوص مقتطفة من حكايات) تحتوى صورا من الحركات و الأحداث[2]، و اعتبروا هذه الصور وصفا، إلا أن الوصف في الحقيقة هو غير ذلك، فالوصف في العمل السردي هو صور من الأشياء و الشخصيات.[3]

صحيح «أنّ هناك نوعا من التداخل بين الوصف و السرد فيما يمكن أن نسميه بالصورة السردية ، و هي الصورة التي تعرض الأشياء متحركة »[4] غير أن الوصف هو تلك «الصورة الوصفية التي تعرض الأشياء و هي ساكنة »[5]

و يمكن التمثيل لعناصر التمايز بين الوصف و السرد في الخطاطة الآتية :[6]

النص السردي	الزمن1	مراحل	الزمن 2
	حالة البدء	التغيير	حالة النهاية
النص الوصفي	←	التطور الوصفي التسلسل السردي	←

جدول رقم (14) الفرق بين الوصف و السرد

---

(1)- انظر، محمد أولحاج، دليل تقنيات التعبير والتواصل ومهارات التعبير والإنشاء،ص.54.

2 - انظر عبد المالك مرتاض ، في نظرية الرواية ، بحث في تقنيات السرد ، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الأدب ، الكويت ، 1998،ص.289.

انظر المرجع نفسه، و الصفحة نفسها.3

4سيزا القاسم ، بناء الرواية (دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ) ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 1984،ص.80.

5نفس المرجع ، نفس الصفحة .

6 انظر.J.BIARD ,et F.DENIS ,Didactique du texte littéraire, Parais, Nathan,1993,P.18

يبين لنا الجدول(14) كيف أن الوصف يمثل وقفة أو استراحة في مضمار السرد ، و في ثنايا الأحداث السردية[1] ، و لقد كان على المؤلفين ماداموا قد اعتمدوا نصوصا مقتطفة من حكايات التركيز، على النصوص التي تحتوي مقاطع وصفية ، لا نصوصا تحتوي على مقاطع سردية . من هنا يمكن القول إن المؤلفين لم يستطيعوا الوقوف على الحدود الفاصلة بين النمط الوصفي و الأنماط الأخرى حينما لم يتمكنوا من التفريق بين الوصف و السرد أو الوصف و الإخبار كما ذكرنا [2] رغم أن الوصف كأسلوب كتابة وخطاب، له بنيته وشكله، وطرائق اشتغال داخلي و له بنية دلالية متينة الصلة بسياقها السردي، والمقاصد التواصلية للوصف.[(3)] ويعني فعل (وصف) استحضار شخص ما أو شيء ما كتابيا أو شفويا، و الوصف يضاد التعريف فهذا يكون للمفاهيم والأفكار، وذلك للأحياء والأشياء المحسوسة والوصف لا يكون قائم الذات منعزلا مستقلا، متمكنا من نفسه متبوّئا مكانته في الكلام وحده، لا يستطيع أن يتمتع بهذا الوضع الامتيازي في الأسلوب ولكنه قائم بفضل علاقته مع شيء آخر[(4)].

« والوصف أسلوب إنشائي يتناول ذكر الأشياء في مظهرها الحسي، إنه لون من التصوير ولكن ليس بمفهومها الضيق، فإذا انفرد الرّسم بتقديم الأبعاد بالإضافة إلى اللّمس، حيث يستطيع الرسم أن يوحي بالخشونة أو النعومة، فإنّ اللغة قادرة على استحياء الأشياع المرئية

---

[1] – أنظر ، محمد أولحاج، دليل تقنيات التعبير والتواصل ومهارات التعبير والإنشاء،ص.71.

[2] – انظر ص.113.من هذا البحث

[3]- انظر، محمد العمامي، في الوصف، ص.174.

[4]- انظر عبد المالك مرتاض، في نظرية الأدب، ص.288-289.

مثل الصوت والرائحة، ومن هنا نستطيع أن نفكّر في التصوير اللغوي أنه إيجاد لغوي يتجاوز الصّور المرئية... وقد اقترن الوصف منذ البداية بتناول الأشياء في أحوالها وهيئاتها كما هي في العالم الخارجي.»[1]

فالوصف إذن، شكل من أشكال الخطاب، ينقل صورة العالم الداخلي والخارجي للإنسان بهدف إشراك المتلقي فيما يحس به الواصف ويشعر به، أي هو تصوير يرسم للعين صورة نفسية داخلية أو مادية خارجية لشخصية حقيقية أو خيالية أو لوحة لمشهد طبيعي أو لمشهد متخيل.

و يعتمد الخطاب الوصفي على ثلاثة عناصر أساسية هي " الشّخص الواصف والشيء الموصوف، وأداة الوصف" [2]

ويمكن إجمال مكونات هذه العناصر كما يأتي:

الواصف	موضوع الوصف	أداة الوصف
– الزاوية المعتمدة في الوصف – الضمير المنفصل في الوصف	الظاهرة الموصوفة: شخص، مكان، مشهد إحساس، حادث، شيء	– أساليب الوصف الصفات، النعوت، الأفعال .....

جدول رقم (15) عناصر الخطاب الوصفي

[1]سيزا قاسم، بناء الرّواية، ، ص.79.

[2]محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، ص.48.

ومن أنواع الوصف ما يأتي: المجرد، النفسي، التعبيري، الإجمالي، السكوني، التصنيفي.[1]

كما يسمح الوصف بتقديم فضاء أو شيء أو شخصية ونجده في الكتابات الأدبية والإبداعية وفي الوثائق ومختلف المؤلفات حيث يلعب وظيفة أساسية ومحددة منها: التعبيرية، الزخرفية التفسيرية، الإخبارية، المحاكاة، الإيهامية[2].

تتعدد مجالات الوصف بتعدد الأشياء الموصوفة من جهة، وتتعدد الخطابات التعبيرية من جهة ثانية، وأنواعها كثيرة، ولكنها ترجع إلى قسمين هما: وصف الأشخاص ووصف الأشياء.[3]

---

[1]- انظر محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، ص. 49.

[2]- انظر المرجع نفسه، ص.52-55.

[3]- انظر، المرجع نفسه، ص55.

4.2. في مستوى الظواهر اللغوية:

يهدف المنهاج من خلال تدريس الظواهر اللغوية (نحو ، صرف ، إملاء) إلى « تعزيز المهارات القرائية المكتسبة سابقا و تمييز الآليات التي تخضع لها اللغة »[1]، و لهذا فقد اقترح مجموعة من الدروس تساعد على اكتساب هذه الكفاءات ، كما اقترح كذلك طريقة خاصة لتدريس هذه الظواهر[2] ، فهل استطاع الكتاب المدرسي أن يترجم هذه الدروس، و أن يعتمد الطريقة المقترحة في المنهاج ؟

1.4.2 ترجمة الظواهر اللغوية الواردة في الكتاب لمثيلتها الواردة في المنهاج :

يبين الجدول رقم (12) التراكيب النحوية الموجودة في المنهاج وتلك الواردة في الكتاب:

التراكيب النحوية المقترحة في المنهاج	التراكيب النحوية الموجودة في الكتاب
– أنواع الكلمات: اسم، فعل، حرف – عناصر الجملة الفعلية البسيطة (الفعل، الفاعل، المفعول به)	– أنواع الكلمة – الفعل الماضي – الفعل المضارع – الجملة الفعلية – الفاعل – المفعول به

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص.19.

[2]- انظر المرجع نفسه، ص.19، 20.

– عناصر الجملة الاسمية البسيطة (المبتدأ، الخبر)	– الجملة الاسمية – المبتدأ و الخبر – الصفة
– الفعل اللازم والمتعدي	– اللازم والمتعدي
– الفاعل ونائب الفاعل	– حروف الجر
– كان وأخواتها	– المضاف والمضاف إليه
– إن وأخواتها	– الأمر
– المفعول المطلق	– المضارع المجزوم
– المبني والمعرب من الأسماء	– المضارع المنصوب
– المبني والمعرب من الأفعال	– كان وأخواتها
– الاسم المجرور بالحرف والإضافة	– إن وأخواتها
– إعراب المثنى	– الحال
– إعراب جمع المذكر السالم	– المفعول المطلق
– إعراب جمع المؤنث السالم	– الماضي المبني للمعلوم والماضي المبني
– الصفة والموصوف	للمجهول
– العطف	– نائب الفاعل
–الحال المفردة	– المضارع المبني للمجهول
– الفعل المضارع المرفوع	– المثنى

– الفعل المضارع المنصوب – الفعل المضارع المجزوم	– جمع المذكر السالم – جمع المؤنث السالم – الفعل المجرّد الثلاثي – الفعل الثلاثي المزيد – المبني والمعرب – ظروف المكان وظروف الزّمان – حروف العطف

جدول رقم (16): التراكيب النحوية في كل من المنهاج والكتاب

يتّضح من الجدول رقم (16) أنّ المنهاج قد اقترح عشرين (20) درسا في النّحو، وقد ترجم الكتاب جل هذه الدروس عدا درسا واحدا، هو درس **"العطف"**، إذ لم يرد في الكتاب المدرسي إلا حروف العطف ، بينما أغفل باقي الدرس فلم يشر إلى معنى العطف أو كيفية العطف...

وفي المقابل تضمّن الكتاب أربعة (04) دروس لم يقرها المنهاج هي: **"الأمر"" الماضي المبني للمعلوم والماضي المبني للمجهول"، " المضارع المبني للمجهول" "ظروف الزمان وظروف المكان"**،وهي إضافة تبقى أسبابها مجهولة، فهل جاءت لسد نقص لاحظه المؤلفون في المنهاج، وماهي مبرراتهم إن كان الأمر كذلك، أم أنّه مجرّد اجتهاد من طرف مؤلفي الكتاب؟

أيّا كانت الإجابة، فالواجب أن يتقيد مؤلفو الكتاب بما ورد في المنهاج باعتباره الوثيقة الرسمية التي تبنى على أساسها الكتب المدرسية.

ويبيّن الجدول التالي الصيغ الصرفية المقترحة في المنهاج والصيغ الصرفية الموجودة في الكتاب:

الصيغ الصرفية المقترحة في المنهاج	الصيغ الصرفية الموجودة في الكتاب
– أزمنة الفعل (التمييز بين الأزمنة) – الاسم في الإفراد والتثنية والجمع – الفعل الصحيح – الفعل المعتل (التعرف على مواقع حرف العلّة في الفعل) – الفعل المبني للمعلوم والمبني للمجهول – الضمائر المتصلة بالفعل والاسم – الضمائر المنفصلة – المصدر من الثلاثي – المصدر من المزيد – اسم الفاعل واسم المفعول	– تحويل الفعل من الماضي إلى المضارع والأمر – التحويل من الاسم إلى الفعل – تصريف الماضي مع ضمائر المتكلم والمخاطب – تصريف المضارع مع ضمائر المتكلم والمخاطب – تصريف فعل الأمر – تصريف المضارع المجزوم – تصريف المضارع المنصوب – الضمائر المنفصلة – الضمائر المتصلة – التحويل من المفرد إلى المثنى

	– التحويل من المضارع المبني للمعلوم إلى المضارع المبني للمجهول – التحويل من الفعل إلى اسم الفاعل – التحويل من المفرد إلى الجمع – التحويل من الفعل إلى اسم المفعول – المصدر من المجرّد – المصدر من المزيد – الفعل المعتل

جدول رقم (17) : التراكيب الصرفية الموجودة في كل من المنهاج والكتاب

يتبين من الجدول رقم (17) بأنّ المنهاج قد أقرّ عشرة (10) دروس في الصرف، ترجمها الكتاب، عدا درسا واحدا هو **" الفعل الصحيح"** الذي لم نجد له أثرا، بينما ورد في الكتاب درس واحد لم يقرّه المنهاج هو درس**" التحويل من الفعل إلى الاسم"** و هو درس نتساءل عن أسباب إضافته؟!

أمّا دروس الإملاء المقترحة في المنهاج و الكتاب ، فيجملها الجدول الآتي :

دروس الإملاء المقترحة في المنهاج	دروس الإملاء الموجودة في الكتاب
– التاء المربوطة والتاء المفتوحة في الاسم والفعل	– التاء المربوطة
	– التاء المفتوحة في الأسماء والأفعال
– الهمزة المتوسطة على الألف	– الهمزة المتوسطة على الألف
– الهمزة المتوسطة على الواو	– الهمزة على الواو
– الهمزة المتوسطة على النبرة	– مراجعة الهمزة
– الهمزة في آخر الكلمة	– الهمزة على السطر في آخر الكلمة
– الألف اللينة في الأفعال	– الهمزة على النبرة
– الألف اللينة في الحروف	– الاسم الموصول
– همزة الوصل في الفعل الماضي والأمر والمضارع	– اسم الإشارة
	– همزة الوصل في بداية الكلام
– رسم اسم الإشارة	– اسم الإشارة
– رسم الأسماء الموصولة	

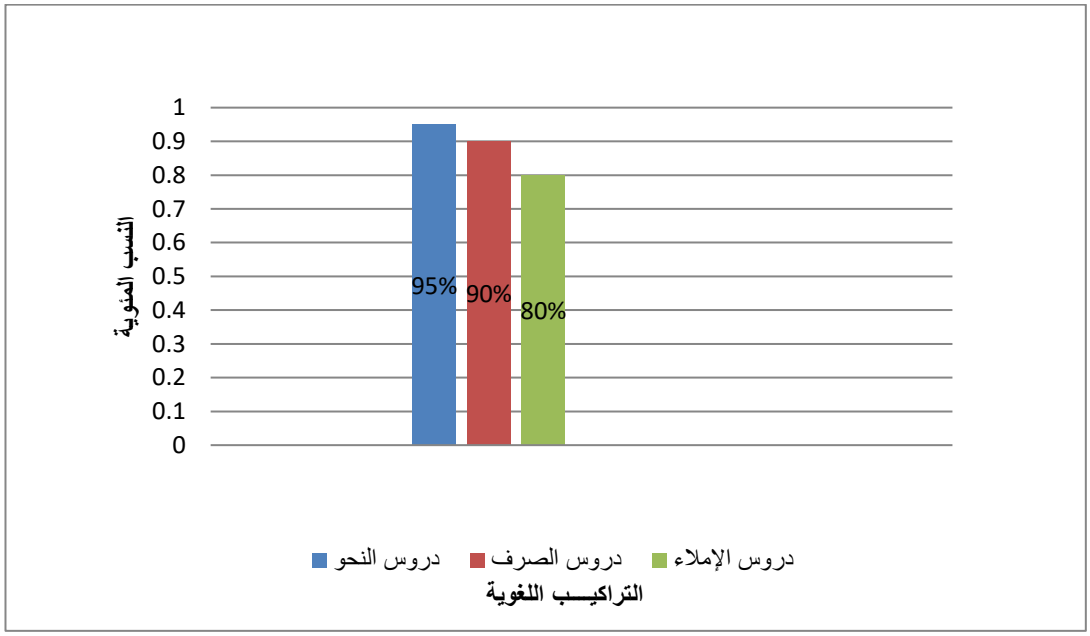
جدول رقم (18):الظواهر الإملائية الموجودة في كل من المنهاج والكتاب

عند قراءة المعلومات الواردة في الجدول رقم (18)، يتضح أن المنهاج قد أقر عشرة (10) دروس في الإملاء، نفّذ الكتاب منها ثمانية (08) و أهمل درسين اثنين (02) هما:**"الألف اللّيّنة في الأفعال "**و**" الألف اللّيّنة في الحروف "**، و يعدّ ذلك إخلالا بما جاء في وثيقة رسمية تستمدّ منها عادة مضامين دفاتر الشّروط، التي تعتبر الدليل الذي يقتدي به المؤلف في إعداد الكتاب.

هذا، و لإبراز مدى ترجمة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، لما ورد في المنهاج فيما يخصّ جل الظواهر اللغوية المقرّرة، نقدّم نسب هذه الترجمة في الجدول الآتي:

التراكيب اللغوية	عدد الدروس المترجمة	عدد الدروس غير المترجمة	عدد الدروس التي لم ترد في المنهاج	نسبة الترجمة
دروس النحو	19	01	04	%95
دروس الصرف	09	01	01	%90
دروس الإملاء	08	02	00	%80

جدول رقم (19): نسب ترجمة الظواهر اللغوية في الكتاب



مخطّط رقم (06):نسبة ترجمة الظواهر اللغوية التي أقرها المنهاج في كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي

يتضح من الجدول والمخطط الأخيرين بأنّ أعلى نسبة ترجمة كانت في الظواهر النحوية بـ95% وتليها الظواهر الصرفية بنسبة 90% ثم تليها مواضيع الإملاء بنسبة 80% و هي

نسب مقبولة جدّا، رغم إضافة المؤلفين لبعض الدروس التي لم ترد في المنهاج، وإغفالهم لأخرى اقترحها المنهاج نفسه.

لكن هل اعتمد الكتاب طرائق التدريس المقترحة في المنهاج لتدريس هذه التراكيب؟

هذا ما سنحاول الكشف عنه فيما يلي.

2.4.2.تنفيذ الكتاب المدرسي لطرائق تدريس التراكيب النحوية و الصرفية و الإملائية المقترحة في المنهاج:

جاء في الوثيقة المرافقة للمنهاج فيما يخص المقاربة النصية الواجب اعتمادها ما يلي: « تقوم المقاربة النصية التي يوصي المنهاج باعتمادها على جعل النص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية، ولذلك فإن النص يشكل دوما نقطة انطلاق الأنشطة اللغوية الأخرى، فهو يتناول موضوعا يقرؤه المتعلم ثم يمارس من خلاله التعبير الشفهي والتواصل و يتعرف على كيفية بنائه كما يتلمس من خلاله القواعد النحوية والصرفية والإملائية ليتوصل إلى إنتاج نصوصه الخاصة ... و هكذا تبرز العلاقة الوطيدة بين القراءة والكتابة فلا يمكن تحقيق كفاءة القراءة بدون التدريب على إنتاج النصوص »[1]

أقر المنهاج إذن ضرورة اعتماد المقاربة النصية في تدريس نشاطات اللغة العربية، و هذا ما يجب على الكتاب أن يترجمه، لكن عند تحليلنا لنشاط الظواهر اللغوية(نحو، صرف، إملاء) تبين لنا عكس ذلك، فالكتاب لم يعتمد غالبا على النصوص القرائية، أو على الأقل على فقرات

[1]-وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص.14.

منها، كمنطلق لتدريس هذه الظواهر، فمنها ما تُصرّف فيه بشكل كبير و منها ما لا علاقة له إطلاقا بنص القراءة ، و الجداول الآتية تبين عدد النصوص المستمدة من نص القراءة و عدد تلك التي تم التصرّف فيها ، و تلك التي لا علاقة لها بنص القراءة.

1,2.4.2.العلاقة بين نص القراءة و النصوص المعتمدة في تدريس نشاط النحو:

يبرز الجدول الآتي السند المعتمد في تدريس الظواهر النحوية:

النصوص المقتطفة من نص القراءة	النصوص التي تصرف فيها المؤلفون	النصوص التي لم ترد في نصوص القراءة
03	13	14

جدول رقم (21): طبيعة النصوص المعتمدة في تدريس نشاط النحو

يظهر من الجدول أن عدد النصوص المستمدة من نصوص القراءة، و المعتمدة كسند لتدريس نشاط النحو دون تحوير لتستمد هو ثلاثة (03) من أصل ثلاثين (30) درسا، أما النصوص التي تصرف فيها، أي زيدت فيها جمل، أو أنقصت أخرى، أو تم تغيير المصادر الواردة فيها إلى أفعال .... فعددها ثلاثة عشر (13)، في حين بلغ عدد النصوص التي لا علاقة لها بنص القراءة، و وظفت لتدريس الظواهر النحوية، أربعة عشر (14) نصا.

2.2.4.2. الفقرات المعتمدة في تدريس نشاط الإملاء:

يوضح الجدول أدناه طبيعة النصوص المعتمدة في تدريس الظواهر الإملائية:

الفقرة المأخوذة من نص القراءة بدون تصرف	الفقرات التي تصرف فيها المؤلفون	الفقرات التي لا تنتمي إلى نصوص القراءة
00	01	08

جدول رقم (22) طبيعة النصوص المعتمدة في تدريس نشاط الإملاء

يبيّن الجدول أعلاه أن المؤلفين لم ينطلقوا في تدريسهم للظواهر الإملائية من نصوص القراءة مثلما تنصّ عليه المقاربة النصية، حيث استخدموا ثمانية (08) نصوص لا تنتمي لنصوص القراءة، و قاموا بتحويل مقطع واحد من نص القراءة لتدريس ظاهرة واحدة.

3.2.4.2 العلاقة بين نص القراءة و النصوص المعتمدة في تدريس نشاط الصرف:

لم يعتمد مؤلّفو الكتاب على أي نص من نصوص القراءة في تدريس هذا النشاط الذي جاءت دروسه في شكل جداول تضم كلمات مأخوذة من نص القراءة، و تصريفها مع الضمائر، مما يعني العودة إلى الطريقة التقليدية في تدريس الظواهر الصرفية بمعزل عن سياقها(النص).

يظهر مما ذكرنا أن المؤلفين لم يعتمدوا على نصوص القراءة في تدريس الظواهر اللغوية ، و هذا إن دل على شيء فإنما يدل على تسرعهم عند التأليف، حيث كان باستطاعتهم البحث عن نصوص تتضمن الظواهر اللغوية المقصودة، أو التصرف في هذه النصوص، أو على الأقل تأليف نصوص تدرج فيها هذه الظواهر، وهذا ليس بالأمر الصعب خاصة في هذا المستوى

التعليمي، إذ مجمل دروس النحو، و الصرف، والإملاء بسيطة، كدروس الفاعل والمفعول به، والتاء المربوطة، والتحويل من الماضي إلى المضارع ...

و نتيجة لهذا، فإنّ الكتاب و على الرغم من ترجمته لأغلب الدروس التي اقترحها المنهاج إلا أنه قصر في تطبيق المقاربة النصية التي دعا المنهاج إلى اعتمادها في تدريس الظواهر اللغوية.

5.2. في مستوى النصوص التوثيقية:

يحتوي كتاب اللغة العربية على عشرة (10) نصوص توثيقية، لم يشر المنهاج أو الوثيقة المرافقة إليها أو إلى النشاط الذي يمكن أن تدرس ضمنه، فهل أدرج مؤلفو الكتاب هذه النصوص لتدرس في نشاط القراءة أي أنها نصوص القراءة ؟ أم أنّها اجتهاد،و إضافة لا محل لهما في السيرورة التعليمية/ التعلمية؟!

عند العودة إلى دليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي نجد ما نصه:« يمثل النص التوثيقي نصا معرفيا تصاحبه صورة أصلية، ويهدف أساسا إلى إخراج المتعلم من دائرة النصوص التعليمية إلى الفضاء الواسع للنصوص المختلفة فيكتشف أنواعا منها، وهذه النصوص بالإضافة إلى أنها تقدم له معارف، فإنها تفتح شهيته للاطلاع على نصوص أخرى ترتبط بنفس الموضوع، وكل ذلك يفتح له مجالا أرحب ليبني نفسه.»[1]

يظهر من هذا التعريف، أن النصوص التوثيقية ليست نصوصا قرائية، فهل هي نصوص المطالعة إذن؟

يبلغ التوقيت الأسبوعي لنشاط المطالعة خمسا وأربعين(45) دقيقة في الأسبوع[2]، أي ساعتان وربع ساعة عند نهاية كل محور، و هو وقت يستطاع فيه استغلال العديد من النصوص بغرض المطالعة.

---

(1) شريفة غطاس و آخرون، دليل المعلم للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ص.03.

(2) انظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص.15.

وهذا ما يعني أن هذه النصوص التوثيقية ليست هي نصوص المطالعة كما عرفها المنهاج إذ بمقارنتها مع الحجم الساعي(ساعتان و ربع) المخصص لنشاط المطالعة نجد أنه يوجد فرق كبير بين مدة استغلال نشاط المطالعة، و المدة التي يمكن من خلالها استغلال النص التوثيقي باعتبار أن هذه النصوص صغيرة الحجم، حيث تكفي حصة واحدة(45د) لاستغلالها.

و من هذا يظهر أن هذه النصوص التوثيقية، هي مجرد إضافة، الغرض منها توسيع معارف المتعلمين، مثلما نلمسه في الهدف المعلن عنه من تدريس هذه النّصوص فـ« الهدف من هذه النصوص معرفي من حيث أن هذه النصوص تتكامل مع المواد الأخرى التي يدرسها التلميذ كالعلوم، ومواد الإيقاظ والتكنولوجية والبيئة وبذلك يتيح للتلميذ الفرصة للاطلاع والتزود بالمعارف في المجالات المختلفة التي ترتبط بالمحور.»[1]

فهل يعقل أن يتصرف مؤلفو الكتاب المدرسي خارج المنهاج فيعدّون نشاطات لم ترد فيه، وهم الملزمون بتطبيق ما ورد فيه دون زيادة أو نقصان؟

و الجدير بالذكر أنه لم يتم تخصيص حجم ساعي معين لتدريس هذه النصوص في التوزيع الزمني الوارد في الدليل! ولم يشر مؤلفو الكتاب في هذا الدليل إلى كيفية استثمارها داخل قاعة الدرس، فإذا كان المعلم لا يعرف كيفية استثمارها فكيف بالتلميذ ؟!

---

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الابتدائي،اللجنة الوطنية للمناهج، دليل كتاب اللغة العربية للسّنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص.09.

1.5.2. ترجمة النصوص التوثقية للكفاءة الختامية المقررة في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي

على الرّغم من أنّ المنهاج لم يشر إلى نشاط النّصوص النصوص التوثيقية، فإننا نتساءل عن الإضافة التي يمكن أن تقدّمها لخدمة الكفاءة الختامية، فهل استطاعت هذه النصوص التّوثيقية أن تترجم الكفاءة الختامية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي؟

هذا ما سيظهر من خلال تحديد نمطها، وهو ما يبرزه الجدول الآتي:

النصوص التوثيقية	أنماطها
– حقوق الطفل	- إخباري / حجاجي
– الشعب الجزائري يحتفل بذكرى أول نوفمبر	إخباري
– التلقيح	
– البراكين	–إخباري
– تجري وتطير وتسبح	– تفسيري
– صناعة الورق	–تفسيري
– الفروسية	–إخباري تفسيري
– موزار الطفل الأعجوبة	–إخباري
– باية الفنانة العظيمة	–إخباري
– الجزائر بلد الجمال	–إخباري
	–إخباري

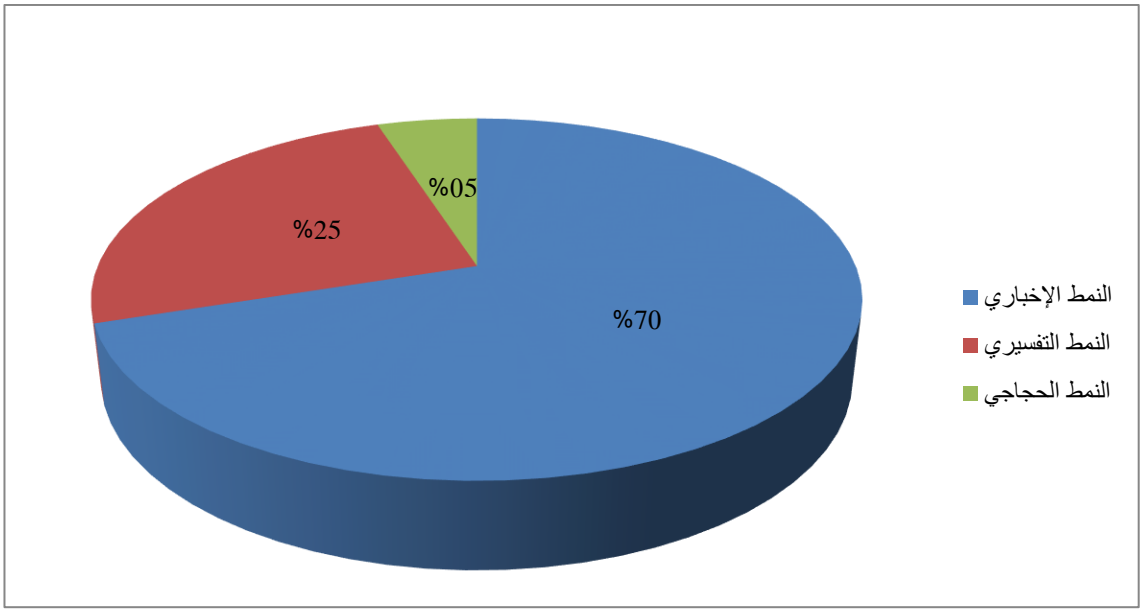
جدول رقم (23): أنماط النّصوص التوثيقية

يمكن التعبير عن المعلومات الواردة في الجدول أعلاه من خلال ترجمتها إلى الأرقام التي ندرجها في الجدول رقم (24):

الأنماط	النسبة
النمط الإخباري	%70
النمط التفسيري	%25
النمط الحجاجي	%05

جدول رقم (24) النسب المئوية لأنماط النصوص التوثيقية

يظهر من هذه النسب أنّ النمط الإخباري هو الغالب على هذه النصوص، فهي لا تخدم إذن الكفاءة الختامية للسّنة الرابعة من التعليم الابتدائي.



*** مخطّط رقم (07)النسب المئوية لأنماط النصوص التوثيقية**

و هنا نحن نتساءل مرة أخرى عن جدوى إدراجها في الكتاب المدرسي !؟

يتبين من مجمل ما ذكرناه بأن كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي لم يترجم ما جاء به المنهاج على الشكل الذي يجعل منه الكتاب الملائم لهذه السنة؛ إذ نجد أنّ:

المشاريع الواردة في الكتاب لم تترجم الكفاءة الختامية المنصوص عليها في المنهاج، و هذا بعد أن بلغت نسبة الترجمة 10% فقط. كما نجد أنه من بين أحد عشر (11) مشروعا اقترحها المنهاج، لم يترجم منها الكتاب سوى مشروعين اثنين (02)، و هو ما يمثل نسبة 18.18% من مجموع المشاريع المترجمة. أما بالنسبة لمواضيع هذه المشاريع فقد كانت قريبة إلى مواضيع التعبير الكتابي منها إلى المشروع، فمحتواها بسيط جدا لا يرقى لأن يكون مشروعا، فكتابة نص، أو إعلان، أو كيفية طبخ، لا يمكن أن تصنف ضمن المشاريع. أمّا إذا انتقلنا إلى نشاط التعبير الكتابي فسنسجل الملاحظات نفسها التي سجلناها على نشاط المشروع ، إذ رغم ما يحمله هذا النشاط من أهمية كبيرة في العملية التعليمية/ التعلمية فإننا نجد أن المواضيع المقترحة في الكتاب (كراس النشاطات) بعيدة كل البعد عن المواضيع التي اقترحها المنهاج ، حيث لم يترجم أي موضوع من هذه المواضيع الكفاءة الختامية ، كما أنه من أصل أحد عشر (11) موضوعا مقترحا في المنهاج لم يترجم الكتاب سوى موضوعين اثنين (02) منها، و هو ما يمثل نسبة 18.18% هذا من حيث المحتوى، أما من حيث أبنية هذه المواضيع فإنها قريبة إلى المواضيع التقليدية، فهي عبارة عن أسئلة مباشرة ، عكس ما دعا إليه المنهاج من ضرورة اعتماد الوضعيات.

أمّا المحار الثقافية التي اقترحها الكتاب فهي ليست نفسها تلك التي أقرّها المنهاج ، كما ركزّ الكتاب من خلال النصوص التي عرضها، على بعض القيم، و أغفل أخرى لها أهمية كبيرة في

حياة المتعلم، كالقيم الوطنية و الدينية، التي تعد أبرز الغايات التربوية لما لها من أثر في الحفاظ على الوحدة الوطنية، و أما من حيث الأنماط النصية، فالملاحظ أن نصوص القراءة لم تترجم الكفاءة الختامية، إذ كانت أغلبها سردية، و كان يفترض أن تكون هذه الغلبة للنمط الوصفي، حيث لاحظنا وجود صعوبة لدى المؤلفين في تمييز النمط الوصفي عن باقي الأنماط الأخرى .

و فيما يخص الظواهر اللغوية فإننا نجد أن الكتاب قد اعتنى بها بشكل كبير، حيث بلغت نسبة ترجمة دروس النحو حوالي 95%، و بلغت في الصرف 90%،و كانت في الإملاء 80%، و هي نسب جيدة و لكنها تبقى دون 100%، لكن يؤخذ على الكتاب في هذا المجال حذفه لبعض الدروس التي وردت في المنهاج ، و إضافته أخرى لم ترد فيه، كما يعاب عليه عدم ترتيب مواضيع مختلف النشاطات كما جاءت في المنهاج، إذ أخلّ الكتاب بالتدرج المقترح في تقديم محتوياتها.

و إذا كان الكتاب قد ترجم بنسبة كبيرة الظواهر اللغوية التي اقترحها المنهاج كما ذكرنا، فإنه كان بعيدا جدا في طريقة تدريس هذه الظواهر عن الطريقة التي اقترحها المنهاج و المتمثلة في المقاربة النصية، حيث لجأ إلى الطريقة القديمة المتمثلة في تدريس هذه الظواهر بمعزل عن النصوص القرائية .

و ما يعاب كذلك على هذا الكتاب إيراده نشاطا جديدا لم يرد في المنهاج ، حيث خصص المؤلفون لتدريسه حيزا زمنيا معتبرا رغم أنّه لم يرد في المنهاج و لم يخصص له هذا الأخير

حصة لتدريسه، و هذا يدل على أنّ المؤلفين لم يلتزموا بمعطيات المنهاج خلال تأليفهم لهذا الكتاب .

و بكل هذا لم ينجح كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي في ترجمة ما ورد في المنهاج الخاص بالمستوى نفسه.

خاتمة

إن أهم ما يمكن أن نخرج به عند الانتهاء من تحليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، و النظر في مدى تنفيذه لما أقره منهاج المادة، هو أن الكتاب لم ينجح في ترجمة المنهاج، بحيث لم تترجم محتوياته الكفاءة الختامية المسطرة في المنهاج؛ فقد بلغت نسبة هذه الترجمة في المشاريع الكتابية 10% فقط. كما أن هذا الكتاب قد أغفل نشاطا بالغ الأهمية، هو نشاط التعبير الكتابي، فلم يخصص له حيزا بين صفحاته؛ بل اكتفى فيه المؤلفون بذكر بعض المواضيع المقترحة في كراس النشاطات، التي لم تؤد الغرض منها، ولم تترجم الكفاءة الختامية. وفيما يخص نصوص القراءة الموجودة في الكتاب، فهي الأخرى لم تترجم الكفاءة الختامية، بحيث من بين ثلاثين نصا(30) مدرجا في الكتاب لم نجد أي نص غلب عليه النمط الوصفي، فقد اكتفى المؤلفون بإدراج ثلاثة نصوص(03) فقط، يتساوى فيها النمط الوصفي مع أنماط أخرى، وهذا ما يمثل10%من مجموع أنماط النصوص.

أما فيما يخص تجسيد الكتاب لمحتويات النشاطات المقترحة في المنهاج، فنجد أن الكتاب قد قصّر كذلك في تحقيق هذا الهدف، من خلال تنفيذه لمشروعين اثنين (02) فقط من بين أحد عشر(11) مشروعا في المنهاج، وهو ما يمثل 18،18% من مجموع المواضيع المقترحة في "نشاط المشروع"، والنسبة نفسها في نشاط التعبير الكتابي ، حيث بلغت نسبة تجسيدها لمواضيع التعبير الكتابي المقترحة في المنهاج 18،18%. وعلى العكس من ذلك نجد أن الظواهر اللغوية(النحوية و الصرفية و الإملائية) قد جسدت معظم محتويات المنهاج، إذ قدرت نسبها بـ (95%،90%،80%) على الترتيب.

وفيما يخص ترجمة هذه المحتويات للقيم التي أوردها المنهاج، فإن مضامين نصوص الكتاب لم تجسد القيم التي أقرها المنهاج بالشكل الكافي، حيث طغت القيم الإنسانية والاجتماعية على قيم أخرى ذات أهمية بالغة، كالقيم الوطنية و الدينية والثقافية، حيث تكررت القيم الإنسانية في نصوص القراءة أربع عشرة (14) مرة، والقيم الاجتماعية اثنتي عشرة (12) مرة.

في حين تكررت القيم الوطنية والدينية والثقافية خمس(05) مرات، ثلاث مرات(03)، ومرة واحدة(01) على الترتيب، رغم تركيز المنهاج على أهمية هذه القيم.

أما إذا عدنا إلى طريقة تدريس محتويات الكتاب فنجد أنه رغم ترجمة الكتاب لعدد كبير من محتويات أنشطة النحو و الصرف و الإملاء، إلا أن طريقة تقديمها كانت بعيدة كل البعد عن المقاربة النصية المتبناة في المنهاج، حيث لم نجد أثرا لهذه المقاربة في الكتاب.

وفي مقابل كل ذلك تضمن الكتاب نشاطا لم يرد في المنهاج، هو نشاط " النصوص التوثيقية"، الذي لم يوضح دليل الكتاب طريقة استغلاله، و هذا ما من شأنه أن يخلق مشكلة لدى المعلم و المتعلم في كيفية استثماره.

و من هنا يتأكد أن هذا الكتاب جانب المنهاج من حيث الغايات و الأهداف و المحتويات ، و عليه فلابد على الساهرين على قضايا التربية الوطنية أن يلتفتوا لهذا الأمر، إذ لا يعقل أن تمرّ أزيد من عشر (10) سنوات عن تأليف هذا الكتاب و لا تتم مراجعته، إلا من حيث التخفيف، الذي أربك العملية التعليمية/التعلمية أكثر ممّا أفادها، حيث كان يفترض أن تتأسس هذه المراجعة على سد الثغرات الناجمة عن عدم ترجمة الكتاب للمنهاج. و نتيجة لهذا نقترح أن تتم مراجعة الكتاب المعني بـ:

- مباشرة إنجاز كتاب جديد يستوفي ما أقره المنهاج.
- إخضاع الكتب المدرسية لدفتر شروط تكون أولى بنوده ضرورة تنفيذ الكتاب لما أقره المنهاج.

- تخصيص مدة زمنية أكبر لتأليف الكتب المدرسية، إذ قد تكون الهفوات الملاحظة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ناجمة عن التسرع في إعداده.

- إخضاع الكتب المدرسية باستمرار إلى عملية تقييم ثم تحديث حتى توافق التطورات العلمية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1- المراجع العربية:

1.1- الكتب:

1- ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار المعارف القاهرة، (د ط)، (د ت)، المجلد العاشر.

2- الجعافرة عبد السلام يوسف ، تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، دار الكتاب الجامعي، ، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2014.

3- الحاج مزيان، قاسم أحمد ، التدريب بواسطة الكفاءات للمهتمين بالتربية و التدريس، محمد علي، تونس، 2004.

4- الحارثي ابراهيم أحمد مسلم ، تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي، مكتبة السّمري، الرّياض، ط1، 1998.

5- الحيلة محمد محمود، طرائق التدريس و استراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط4، 2012.

6- الدريج محمد ، الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع ، أكتوبر 2000، العدد16.

7- الساموك سعدون محمود، الشّمري هدى علي جواد، المناهج المدرسية بين التقليد والتجديد، الوراق، الأردن، ط1، 2009.

8- العمامي محمد نجيب ، في الوصف، محمد علي، تونس، 2005.

9- اللقاني أحمد حسن ، تطوير مناهج التعليم، عالم الكتاب، القاهرة، ط1، 1995.

10- أولحاج محمد ، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1 ،2005.

11- بن تريدي بدر الدين ، قاموس التربية الحديث ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، دار راجحي للنشر و الطباعة ، الجزائر .دط. 2010.

12- بن عروس مفتاح، الاتساق والانسجام في القرآن رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2007-2008

13- بوعلاق محمد ، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات ، قصر الكتاب ، البليدة ، 2004.

14- بوعلاق محمد، الطاهر بن يونس، مقاربة الكفاءات بين النظرية و التطبيق ، في النظام التعليمي الجزائري،المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، الجزار ،2014.

15- تازروتي حفيظة ، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003)- نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا- رسالة دكتوراه جامعة الجزائر2012.

16- ـ، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحة الأولى من التعليم، دارهومة، الجزائر.

17 - حاجي فريد ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد و المتطلبات، دار الخلدونية ، الجزائر، 2005.

18- حاجي فريد ، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية ، المركز الوطني للوثائق التربوية.

19-حمود محمد ، دليل الإقراء المنهجي في أصناف النصوص، الدار العالمية للكتاب، المغرب، 2005.

20- خلوت فتيحة، طريقة تعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسّط، دراسة وصفية لبيداغوجيا التعليم الجديدة، مجلّة اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، ع11، 2006-2007.

21- ـ،"شبكة تقييم الكتاب المدرسي"، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع وآفاق،أعمال الملتقى الوطني المنظم يومي 24و25 نوفمبر2007، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، 2008.

22- دبشي بشير، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات ، ترجمة عبد الكريم غريب،منشورات عالم التربية ، مطبعة دار النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، ط1، 2003.

23- رضا أحمد، متن اللغة، دار مكتبة الحياة، المجلد الخامس، ط1. 1960.

24- ستايفر جان ماري، النص، ترجمة منذر العياشي في العلاماتية و علم النص ، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء ، بيروت ، ط1 ، 2004.

25- شلبي عبد العاطي ، فن الإبداع الأدبي، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 2003.

26- طعيمة أحمد رشدي، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، مصر، 1998.

27- عبد الرحمان طه ، في أصول الحوار و تجريد علم الكلام ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، ط2،.2000.

28- عبود عبد الغني ، في التربية المقارنة، عالم الكتب، القاهرة، 1974.

29- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، المغرب، ط1، 2006.

30- لحميداني حميد ، بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي، المركز الثقافي العربي،بيروت، 1991.

31- مرتاض عبد المالك ، في نظرية الرواية، بحث في تقنيات السرد،المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، 1998.

32- ملفوف صالح الدين، مفهوم النص في المدونة النقدية في مجلة الأثر، عدد خاص، أعمال الملتقى الوطني الأول حول اللسانيات و الرواية، 2012.

33- معلوف لويس، المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، لبنان، ط41، 2005.

34- مقداد محمد، قراءات في المناهج التربوية، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، ط1، 1995.

35 وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثاق التربوية، نافذة على التربية، العدد 41، ديسمبر 2011.

2.1- الوثائق التربوية الرسمية:

1- غطاس شريفة و آخرون، كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2014.

2- غطاس شريفة و آخرون، دليل كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2005.

3- غطاس شريفة، كراس النشاطات، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1 2014.

4- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي رقم08_04 المؤرخ في 2008.01.23 عدد خاص فيفري 2008.

5- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية،2005 .

6- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، دليل المعلم السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

7- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جويلية 2005

2. المراجع الأجنبية:

1- ADAM, J, M, Eléments de linguistique textuelle théorie et pratique de l'analyse textuelle .mardaga. Bruxelles, 2eme éd. 1990.

2- BIARD, J, et, DENIS, F, Didactique du texte littéraire, Parais, Nathan, 1993,

3- CHAMPY, F, athers, Dictionnaire encyclopédique de l éducation et de la formation, paris Ed Vatan, 1994, (mot compétence).

4- HAROUCHI, Abderrahim, La pédagogie des compétences : guide à lusage des enseignants et des formateurs, Ed le fennec maroc, 2001.

5- Petit Larousse illustré, librairie Larousse, paris, 1977.

6- REY Alain , Josette REY, Le petit Robert, France, 2014.

7- RICHAUDEAU, R, Conception et production des manuels scolaires, Guide Pratique, Paris, UNESCO,1979.

8- ROGERS, Xaviers, de l'intégration pratique de la classe pédagogique, bruxlle, ed, de Boeck 2000.

9 - _, Des situations pour intégré les acquis scolaires, De Boeck Bruxelles, 2003 .

10- ROGERS, Xaviers, DEKETELE, Jean, Marier, Une pédagogie de l'integration.

فهرس المحتويـــــات

مقدمة.....01-03

الفصل الأول: تعليم اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.05-89

1-المقاربات المعتمدة.....05

1.1-تحديد المصطلحات.....05

1.1.1-المقاربة.....05

2.1.1-الكفاءة.....07

3.1.1-النص.....08

2.1-المقاربة بالكفاءات.....12

1.2.1-الأسس النظرية للمقاربة بالكفاءات.....12

1.1.2.1-الأساس النفسي.....13

2.1.2.1-الأساس الاقتصادي.....14

2.2.1-المقاربة بالكفاءات في المناهج التعليمية.....15

1.2.2.1-مبادئ المقاربة بالكفاءات.....17

2.2.2.1-مزايا المقاربة بالكفاءات.....18

3.2.2.1-كيفية التعلم في المقاربة بالكفاءات.....18

3.1.المقاربة النصية.....19

1.3.1-المقاربة السوسيولوجية.....19

2.3.1-المقاربة اللسانية.....20

3.3.1-المقاربة المنطقية التركيبية.....20

2-وصف منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي وتحليله.22-25

1.2. تقديم المادة.....23

2.2- توزيع المادة.....24
3.2- ملمح الدخول إلى السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.....26
4.2- ملمح الخروج من السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي.....27
5.2- الكفاءة الختامية لنهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.....28
6.2- الكفاءة القاعدية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.....29
1.6.2- القراءة والمطالعة.....30
2.6.2- التعبير الشفهي والتواصل.....32
3.6.2- التعبير الكتابي.....35
7.2- تقديم النشاطات.....37
1.7.2- القراءة واستثمار النّص.....37
2.7.2. التعبير الشفهي والتواصل.....40
3.7.2- الكتابة.....40
1.3.7.2- الخط.....40
2.3.7.2- الإملاء.....41
3.3.7.2- التطبيقات الكتابية.....42
4.3.7.2- التعبير الكتابي.....42
4.7.2- إنجاز المشروع.....43
5.7.2- المطالعة.....44
6.7.2- المحفوظات والأناشيد.....44
8.2- المحتويات.....46
1.8.2- المحاور الثقافية.....46
2.8.2- التراكيب النحوية.....48
3.8.2. الصرف والتحويل.....49

4.8.2- الإملاء.....49
5.8.2- التعبير الكتابي.....50
6.8.2- المشاريع المقترحة.....51
9.2- طرائق التدريس.....52
10.2- الوسائل التعليمية.....53
11.2-التقييم.....53
3- وصف كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي وتحليله.56-89
1.3- وصف الجانب المادي للكتاب.....56
2.3- مقدمة الكتاب.....59
3.3- فهرس التوزيع السنوي للمحتوى.....60
4.3- محتويات كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي.....61
1.4.3- المشاريع الكتابية.....62
2.4.3- نصوص كتاب اللغة العربية.....62
3.4.3- التراكيب النحوية.....65
4.4.3- الصيغ الصرفية.....67
5.4.3- التراكيب الإملائية.....68
6.4.3-المعجم.....69
7.4.3- النصوص التوثيقية.....70
8.4.3-المحفوظات.....71
5.3- تحليل محتويات الكتاب المدرسي.....72
1.5.3-الوحدة التعليمية.....73
2.5.3- المشروع الكتابي.....84
3.5.3- النص التوثيقي.....87

4.5.3- النص الشعري (محفوظات).....88
5.5.3- الوقفة التقييمية.....88
الفصل الثاني: ترجمة الكتاب المدرسي للمنهاج.....90-159
1- العلاقة بين الكتاب والمنهاج المدرسيين.....91
1.1- تعريف المنهاج المدرسي.....91
1.1.1- أهمية المنهاج المدرسي.....92
2.1.1-مكونات المنهاج المدرسي.....93
2.1- تعريف الكتاب المدرسي.....94
2- ترجمة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي للمنهاج.....98
1.2- في مستوى المشاريع الكتابية.....98
1.1.2- ترجمة المشاريع الكتابية للكفاءة الختامية.....98
2.1.2- ترجمة مشاريع الكتاب لمشاريع المنهاج.....106
2.2- في مستوى مواضيع التعبير الكتابي.....112
1.2.2- ترجمة مواضيع التعبير الكتابي للكفاءة الختامية.....112
2.2.2- ترجمة مواضيع التعبير الكتابي الواردة في الكتاب لمثيلاتها الواردة في المنهاج.....119
3.2- في مستوى المحاور الثقافية و النصوص القرائية.....122
1.3.2-ترجمة المحاور الثقافية الواردة في الكتاب لمثيلاتها الواردة في المنهاج.....122
2.3.2- ترجمة القيم المبثوثة في النصوص القرائية للقيم المستخرجة من المحاور الثقافية الواردة في المنهاج.....126
3.3.2- ترجمة النصوص القرائية للكفاءة الختامية.....134
4.2- في مستوى الظواهر اللغوية.....142

1.4.2- ترجمة الظواهر اللغوية الواردة في الكتاب لمثيلاتها الواردة في المنهاج.....142
2.4.2- تنفيذ الكتاب المدرسي لطرائق تدريس التراكيب النحوية و الصرفية و الإملائية المقترحة في المنهاج.....149
1.2.4.2- العلاقة بين نص القراءة النصوص المعتمدة في تدريس نشاط النحو.....150
2.2.4.2- الفقرات المعتمدة في تدريس نشاط الإملاء.....151
3.2.4.2- العلاقة بين نص القراءة و النصوص المعتمدة في تدريس نشاط الصرف.....151
5.2- في المستوى النصوص التوثيقية.....153
1.5.2- ترجمة النصوص التوثيقية للكفاءة الختامية المقررة في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.....155
خاتمة.....160
قائمة المراجع.....163
فهرس المحتويات.....171