

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

EL-HADJ LAKHDAR- BATNA UNIVERSITY

جامعة الحاج لخضر -باتنة

UNIVERSITE EL- HADJ LAKHDAR –BATNA

قسم اللغة العربية و آدابها

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

المحتوى الثقافي في كتاب القراءة
للسنة الثالثة ابتدائي
- دراسة تحليلية نقدية -

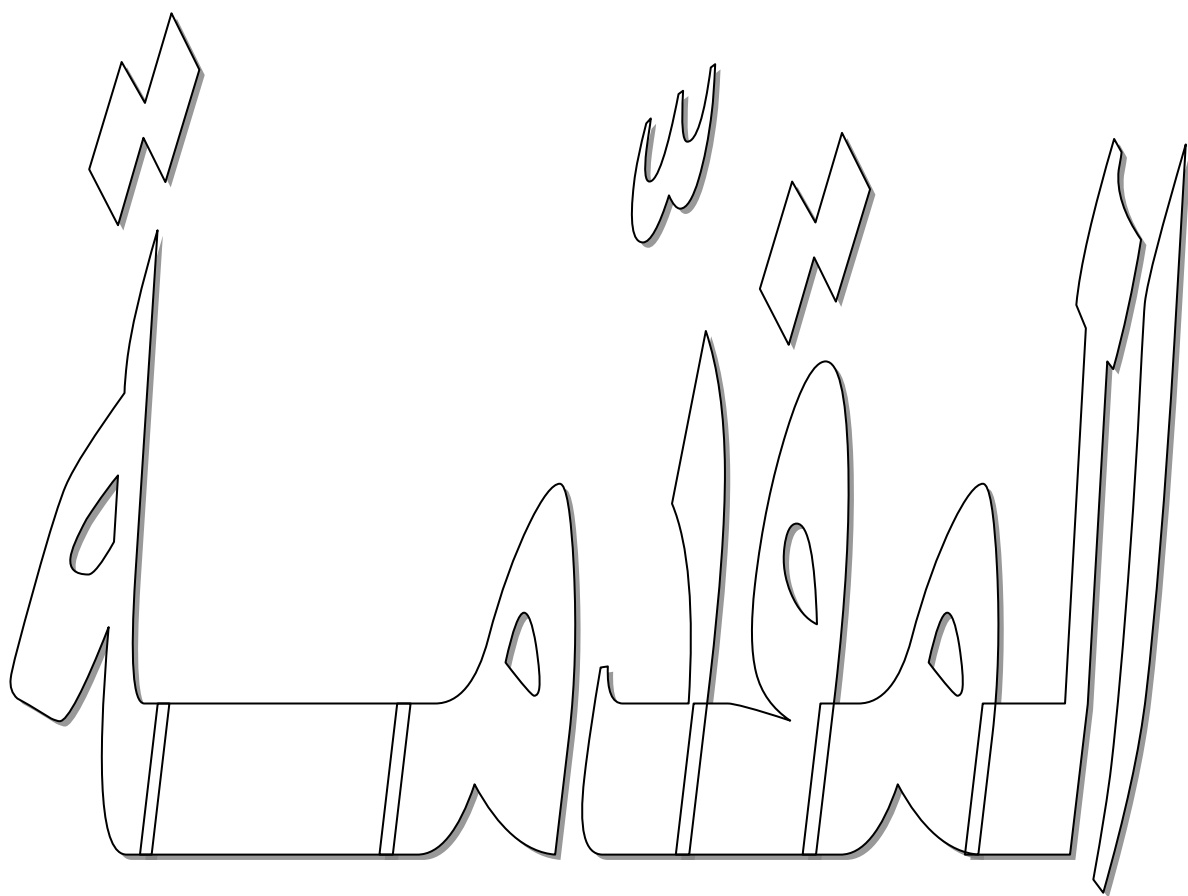
مذكرة من متطلبات شهادة الماجستير
تخصص لسانيات اللغة العربية
لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور : بلقاسم ليبارير	رئيساً	جامعة باتنة
الدكتور: عبد الكريم بورنان	مشرفاً ومقرراً	جامعة باتنة
الدكتور: عز الدين صحراوي	عضواً مناقشاً	جامعة سطيف
الدكتور: الجودي مرداسي	عضواً مناقشاً	جامعة باتنة

إشراف الدكتور: عبد الكريم

إعداد الطالب: محمد رضا

السنة الجامعية : 2008 - 2009



اهتم البحث اللساني والتربوي في الوطن العربي بمخلف الدراسات الميدانية، بخاصة تلك التي تعنى بترقية اللغة العربية؛ هذه اللغة التي عدّت وعاء لحضارة واسعة النطاق، عميقة الأثر، ممتدة في التاريخ، نقلت إلى البشرية في فترات ازدهارها وتطورها أسس الحضارة وعوامل التقدم والرقى في علوم شتى، وقد أثبت التحليل العلمي لكثير من اللغات، أن اللغة تتصف دائما بالكمال؛ الذي يعني قدرتها على مواكبة كل تطور طارئ في جميع المجالات، إنسانية كانت أم علمية أم تقنية، وذلك بما تستحدثه من مصطلحات تستوعب كل مفهوم ناشئ.

لقد حملت اللغة العربية إلى البشرية خطابا ربانيا متضمنا شرعة ومنهاجا لحياة المجتمع الإسلامي، فكانت رمزا لوحده ثقافيا وحضاريا؛ لذا حقيق بها- وقد بلغت هذا الشأن- أن تنال الخطوة عند الباحثين، كل يتناولها بالبحث والدراسة من موقع تخصصه، فكان نصيب خبراء تعليمية اللغات وافرا، وذلك لما أولوها من عناية واهتمام، قصد تيسير تعليمها للناشئة، حيث حصروها في وحدات تعليمية بعد أن انتقوا من الرصيد اللغوي الضخم، المفردات والعبارات المناسبة لمستوى المتعلم وسنه، ثم بحثوا عن الطرائق التدريسية الناجعة الكفيلة بتبليغ المحتوى اللغوي في أحسن الظروف، وتطعيمها بوسائل بيداغوجية تساعد على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

وتعليمية اللغات هو ميدان يجمع بين العلم والفن، غير أنه يسعى إلى العلمية في كل إجراءاته التطبيقية كي لا يترك شيئا يفلت منه إلى الصدف، موكول إليه مسؤولية القيام بأعباء تعليم اللغات في كل المستويات ولكل الأعمار؛ لذا فهو ميدان خصب ونافع، وذلك لما قدّم من خدمات ونتائج إيجابية أثمرت علماء التربية والتعليم حديثا، حيث نجح في معالجة أعقد الصعوبات والعراقيل التعليمية التي كثيرا ما كان يعاني منها المعلم والمتعلم على حدّ سواء، إذ أبدع في اقتراح أنجع الطرق في تعليم اللغات، وقدّم مناهج حديثة بديلة للمناهج التقليدية التي أثقلت كاهل المشتغلين في حقل التعليم، كما تشعبت اهتمامات تعليمية اللغات إلى دراسة ظاهرة التقابل اللغوي والموازنة بين اللغات التي ليست من أصل واحد، كالعربية والفرنسية، أو فصيلة اللغات الهندوأوروبية، بالإضافة إلى الاهتمام بظواهر الأمية والجهل والتسرب المدرسي، وكيفية محاربتها ومعالجتها علاجا مناسبا، وعلاوة على ما تقدم، اقتحم هذا العلم اللساني التربوي مجال الأخطاء اللغوية التي يقع فيها المتعلم بانتظام، حيث يعمل على حصرها ثم إحصائها وبعد ذلك ترتيبها وتصنيفها إلى أبواب حسب نوع الخطأ والمستوى اللغوي الذي ينضوي تحته، سواء أكان صوتيا أم نحويا أم صرفيا أم أسلويا أم دلاليا.

ولما كانت اللغ ة تحمل في طياتها محتويات عدة ، تتشكل مكوناتها من النواة الأولى التي هي التبليغ، فإن لكل محتوى رسالة يرنو صاحبها توصيلها إلى متلقيها، ومن أنواع هذه المحتويات نذكر مثلا: المحتوى الفكري و المحتوى الديني والمحتوى الثقافي ... إلخ، ولأن اللغة عنصر حيوي فاعل ومتفاعل وغير محايد في تركيب العناصر والمكونات الثقافية التي تتكون منها علاقات أفراد المجتمع الواحد، والأسس التي تقوم عليها سلوكياتهم و عاداتهم وتقاليدهم المتعارف عليها، فإن التعليمية لم تفوت فرصة تحليل المحتوى الثقافي من خلال المادة اللغوية التي تحتويها الكتب المدرسية في جميع أطوار التعليم الأساسي، وبخاصة في المرحلة الابتدائية ، على اعتبار أنها المرحلة الحساسة في تكوين ثقافة الطفل؛ لذا كان لزاما على واضعي المناهج التربوية إعطاء الأولوية للمكون الثقافي لدى اختيارهم للمحتوى اللغوي المراد تلقينه للناشئة، خاصة أن تنشئة الأجيال المثقفة التي تتصف بصفات العلم والتفوق، صار مشروعا حضاريا عالميا تتبناه أعظم الدول تقدما وأكثرها رقا وازدهارا ذلك أن الأمم والشعوب تحاول باستمرار التمكين لثقافتها الأصيلة كمانعة ثقافية حضارية ضد التيار الجارف المتمثل في العولمة بإيجابياتها وسلبياتها، فإن التربية والتعليم من خلال المنظومة التربوية يظلان القناة الأمثل والأصلح لضمان تكريس الثقافة الخاصة بكل مجتمع التي تميزه عن المجتمعات الأخرى بما تتفرد به من خصوصيات وملامح تمييزية تعطيه طابعه الذاتي والمستقل.

فالطفل المتعلم في المدرسة هو الأمل الذي يعوّل عليه خبراء التعليم و المسؤولون في الدولة، بالنظر إليه على أنه رجل المستقبل حامل لثقافة مجتمعه ومحافظ عليها وناقلها إلى الأجيال التي تليء بعده؛ لذا فإنهم أولوا اهتماما كبيرا لاحتياجاته الفكرية والوجدانية والمعرفية عند وضع المقررات المدرسية المنبثقة من واقعه الثقافي والمفتحة بوعي تام على التحولات الثقافية الطارئة محليا وعالميا.

وما دعاني إلى طرق موضوع الثقافة والسعي إلى إدراجها ضمن البرامج التعليمية، حالة الإصلاح التي تشهدها المنظومة التربوية الجزائرية بعامه، والمقررات الدراسية على وجه التحديد، وذلك مع احتدام الصراع الحضاري القائم بين التيار الشمالي المتقدم والتيار الجنوبي المتخلف، من خلال عدة مواقف أكدت تأججه، فبات يكشف عن نفسه أكثر من أي وقت مضى، إلا أن هذا الصراع الحضاري الثقافي كثيرا ما نجده يبرر وجوده بمرجعيات وأبعاد إيديولوجية وسياسية، ويحاول بحثنا أن يأخذ هذا الصراع بالدراسة والتنقيب من خلال مقارنته بالمنظومة التربوية من جهة، واللسانيات التطبيقية ممثلة في فرع من فروعها المرتبطة بالمجتمع وهي اللسانيات الاجتماعية من جهة أخرى؛ كونه المبحث الذي يشكل الإطار المفاهيمي الواسع الذي يستوعب هذا النوع من البحوث.

يسعى هذا البحث الموسوم " المحتوى الثقافي في كتاب القراءة للسنة الثالثة ابتدائي " — دراسة تحليلية نقدية — إلى تحقيق جملة من الأهداف، لعل أهمها: إزالة الغموض عن كثير من المفاهيم الحضارية التي تشكل الواجهة الثقافية للعصر الحديث، ومن ذلك مصطلحات الثقافة والحضارة والعملة والفن والتكنولوجيا... الخ، بالإضافة إلى تحديد مفهوم المقررات الدراسية وتمييزها عن باقي المصطلحات التي تتداخل معها في المفهوم مثل: الكتاب المدرسي والمنهاج والبرنامج، وتكمن أهمية المقررات المدرسية في كونها القناة الأمثل لتمرير المفاهيم الثقافية للمتعلمين بخاصة ولأفراد المجتمع على وجه العموم.، كما تهدف هذه الدراسة إلى تتبع طبيعة المفاهيم الثقافية الغالبة في المقررات الدراسية ومدى مراعاتها الوقوع في النقائص الثقافية التي تخللت كتب القراءة القديمة في مرحلة التعليم الابتدائي، مركزا في ذلك على الجانب الفكري والوجداني الذي يمثل الأصل في تمايز الثقافات والحضارات، ذلك أن أغلب الدراسات التي تناولت موضوع الثقافة إما ركزت على الخطاب العلمي بعده أهم عنصر في الثقافة، وإما على الحاجات المعرفية والوظيفية.

والغرض من تصفح كتاب القراءة للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي هو إلقاء الضوء عليه وجلب الانتباه إليه وإلى مختلف الكتب الأخرى بغية ممارسة فعل القراءة الناقدة في شكلها ومحتواها، لإثبات فرضية قصور محتويات التعليم في منظومتنا التربوية، ومن ثمة تحديد مواضيع الخلل والنقص ليتم تفاديها في المستقبل.

و يتم فصل البحث إلى ثلاثة فصول، تصدرها مقدمة ممهدة للتوجه العام لموضوعه، وتعقبها خاتمة تحصي أهم النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة.

يندرج الفصل الأول تحت عنوان " مفاهيم البحث: ماهيتها وحدودها " ويعنى بتحديد مفاهيم جملة من المصطلحات التي تضبط الإطار النظري للدراسة، وعلى رأس هذه المصطلحات، مصطلح الثقافة التي حدد مفهومها من منظور عربي وآخر غربي، وتجدد الإشارة إلى أن هذا المفهوم يختلف بتغير المؤثرات الفاعلة في الثقافة والعوامل المتحركة في تفاعل الثقافات، ثم تحديد علاقة التربية والتعليم بالثقافة قصد توضيح أهم الوسائل الثقافية والحضارية التي من شأنها أن تؤثر على التعليم سلبا أو إيجابا، وكذلك دور المدرسة في بناء شخصية الفرد بما يتماشى وطبيعة المجتمع وتطلعاته الحضارية.

وكذا إبراز مفهوم ثقافة الطفل؛ كونها ثقافة متميزة عن ثقافة الكبار، خاصة فيما يتعلق بمعايير انتقائها وطرائق تبليغها، ومدى مراعاتها للقدرات العقلية والفروقات الفردية، ثم تطرق البحث إلى دور اللسانيات في عملية التواصل الثقافي، ولاسيما دور اللسانيات الاجتماعية التي استفادت الحقل

العلمية من نتائج بحوثها الميدانية، ثم إلى مفهوم المحتوى، وضبط مجموعة من المفاهيم الأخرى التي تتداخل معه في الحقل التربوي مثل: المنهاج والبرنامج والكتاب المدرسي... الخ .

أما الفصل الثاني المعنون "الأسس المرجعية في اختيار المحتوى اللغوي والثقافي في الكتاب المدرسي" فقد كان ذا منحى منهجي؛ من خلال تحديد الجوانب المعيارية التي يفترض أن تراعى عند اختيار محتوى لغوي وثقافي لفئة تعليمية معينة، فحددت معايير اختيار المحتوى اللغوي المتمثلة في معيار الشبوع ومعيار التوزيع، ومعيار قابلية الاستدعاء أو التذكر، ثم اتبعت بمعايير اختيار المحتوى الثقافي المتمثلة في معيار توافق المحتوى مع الواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم، ومعيار مراعاة الفئة العمرية والفروق الفردية، ومعيار المرجعية الفكرية الثقافية والاجتماعية للمتعلم، بعدها تطرق البحث إلى بقية عناصر العملية التعليمية من حيث هي عناصر موجهة لعنصر الثقافة، ثم أشرت إلى عنصر آخر تناولت فيه أهم الوسائط التثقيفية خارج المقررات الدراسية؛ لأن عملية التثقيف ليست حكرا على الفصول الدراسية، وختم هذا الفصل بخطوة إجرائية تحاول تحليل واقع الأهداف التربوية للغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي كمرحلة تمهيدية للفصل التطبيقي، من خلال معرفة الأهداف العامة والخاصة التي ينشد واضعو المقررات الدراسية تحقيقها من هذا المحتوى في مقرر اللغة العربية.

أما الفصل الثالث فجاء معنونا بعنوان "تحليل المحتوى اللغوي والثقافي في مقرر السنة الثالثة من التعليم الابتدائي" عالجت فيه كتاب القراءة بالدراسة والتحليل والنقد، حيث حددت مفهوم تحليل المحتوى وأهداف تحليله، ثم وضعت منهجية لتحليل محتوى الكتاب، فركزت على الجانب الشكلي والإخراج ومختلف البيانات، بعدها انتقل الباحث إلى جانب المحتوى اللغوي والثقافي وذلك بتحليله من جانب الكم والنوع ومختلف المستويات اللغوية، وتأكيدا لنتائج تحليل الكتاب المدرسي ارتأيت تدعيمه بتوزيع مجموعة من الاستبيانات على مجموعة من معلمي اللغة العربية، حتى يتمكن من رصد أكبر قدر ممكن من المعلومات التي من شأنها تساعد الباحث على تحليل المحتوى الثقافي تحليلا دقيقا، معتمدا في ذلك كله على مناهج علمية صارمة ، كالمنهج الوصفي والتحليلي، حيث تمثل دور المنهج الوصفي في الملاحظة والوصف لشكل ومحتوى الكتاب المدرسي، والمنهج التحليلي في تفكيك المحتوى اللغوي والثقافي وعرضه بالأرقام والنسب، ليأتي في الأخير دور المنهج النقدي لتبيان الهفوات والنقائص التي تخللت المحتوى اللغوي والثقافي من أجل تجنبها أو علاجها، والايجابيات لتثمينها والتشجيع عليها.

أما الصعوبات التي اعترضت الباحث في أثناء معالجة هذا البحث ، فقد تركزت أساسا في تحديد مفهوم الثقافة الموغل في التجريد، وعسر ترجمته إلى مادة واضحة يمكن قياسها وتطويرها وتحويرها، إضافة إلى تشعب هذا المفهوم وتعدد إبعاده المتشابكة، وكذا استعصاء الترجمة من الكتب الأجنبية، خصوصا في هذا الموضوع الذي كثيرا ما يأخذ منحى فلسفيا يستغل على الفهم، خاصة أن الاطلاع على المؤلفات الأجنبية حتمية لا يمكن إغفالها في أثناء السعي إلى تجميع ملامح الثقافة العالمية، وتصوير اللحظة الحضارية التي يشهدها العالم، وكذا مشكلة الفوضى المصطلحية التي تعانيها حقول البحث العربي بمختلف توجهاتها، فبمجرد الشروع في القراءات الأولية لهذا الموضوع صادفت مصطلحات كثيرة تبدي نوعا من التقارب والتداخل، ومن ذلك المادة والمحتوى والمقرر والمنهاج والبرنامج...

ومما حفزني على الإصرار على الخوض في هذا الموضوع البكر والمتشعب الجوانب، هو الاستئناس بأعمال كثير من الباحثين الذين ابدوا براعة واقتدارا في إثارة مسألة الثقافة وعلاقتها بالتعليم، ومن بين هؤلاء نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

❖ نبيل علي "الثقافة العربية وعصر المعلومات" .

❖ رشدي طعيمة "دليل عمل في إعداد مواد تعليمية لبرامج اللغة العربية" .

❖ فايز محمد الحديدي "ثقافة تربوية- التربية مبادئ وأصول" .

و تظل توجيهات أستاذي الفاضل، الدكتور عبد الكريم بورنان منذ مرحلة اختيار الموضوع إلى غاية إنجائه وما تخلل ذلك من خطوات- خير حافز لي وأقوى دافع على الاجتهاد في إثارة موضوع من المواضيع الحضارية الحديثة وهو الثقافة ودورها في تطوير ملكات المتعلم التبليغية والفكرية والوجدانية، فأدامه الله ذحرا للعلم والمعرفة.

ومهما أسهبت في التنويه بضرورة حضور الثقافة في منظومتنا التعليمية، فلن أوفيها

حقها؛ لأنها- بحق- معيار أساس يجب مراعاته في أثناء وضع المقررات التعليمية.

وختمت البحث بخاتمة حاولت فيها رصد ما توصل إليه البحث من نتائج ومقترحات .

قسم النظري

مقدمة:

يعد النظام التعليمي لكل أمة، العاكس الأول لظموحاتها، والمكرس لاختياراتها المستقبلية؛ الثقافية منها، والاجتماعية والاقتصادية، وهو الذي يسعى دائما لإيجاد السبل الملائمة، ووضع الاستراتيجيات المستقبلية لتنشئة الأجيال تنشئة فكرية، تجعل منهم مواطنين قادرين على الاضطلاع بأدوارهم الموكلة إليهم، على الوجه الأكمل، ومن أجل ذلك توجه الباحثون والمفكرون شطر ميدان التعليم؛ حيث أضحى التنافس العالمي قائما على الاستثمار في الفكر البشري؛ الذي لا يتأتى إلا من خلال إعداد مقررات دراسية تحقق أصالة وخصوصية الفرد، وتكرس انفتاحه على ما يستحدث في ثقافة وفكر الآخر، وقد كان من الضروري لبناء أي إستراتيجية تربوية إجرائية، قاعدة أساسية من المعارف المنهجية والأفكار العلمية والفرضيات المؤسسة، التي تنطلق من إشكالات جوهرية و عميقة. وبناءا على هذا الأساس، سنحاول في هذا الفصل، طرح بعض التساؤلات المتعلقة بالمحتوى الثقافي وإشكالات تدريسه في المقررات الدراسية، وبخاصة في مقرر اللغة العربية، للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وقد فرض علينا التخرج المنهجي، تحديد مفاهيم المصطلحات الأساسية للبحث، التي تعد مفاتيح لفهم ما يأتي بعدها؛ نحو مصطلح الثقافة، وثقافة الطفل، ومفهوم المقررات الدراسية وتمييزه من بقية المصطلحات التي تتداخل معه كمفهوم المنهاج و البرنامج والكتاب المدرسي... كما نعمل بعد ذلك على تبين دور المقررات الدراسية في توجيه ثقافة الطفل ، وكيف أنها تساهم في تشكيل النواة الأولى لشخصيته، ثم مكانة الثقافة في بنية المنظومة التربوية والاجتماعية.

1 - مفهوم الثقافة: la culture

أ- الثقافة لغة: ورد المفهوم اللغوي لمادة "ث ق ف" في لسان العرب كما يلي: "تَقِفَ الشيءَ تَقْفًا وَتَقَافًا وَتُقُوفَةً أَي حَدَقَهُ، رَجُلٌ تَقِفٌ وَتَقِفٌ حَازِقٌ فَهْمٌ، وَاتَّبَعُوهُ فَقَالُوا، تَقِفٌ لَقِفٌ، وَيُقَالُ تَقِفَ الشيءَ وَهُوَ سُرْعَةُ التَّعَلُّمِ، وَفِي حَدِيثِ الْمَجْرَةِ: وَهُوَ غُلَامٌ لَقِفٌ تَقِفٌ أَي ذُو فِطْنَةٍ وَذَكَاءٍ وَالْمُرَادُ بِهِ أَنَّهُ ثَابِتُ الْمَعْرِفَةِ بِمَا يَحْتَاجُ إِلَيْهِ..."⁽¹⁾.

نستشف من هذا التعريف اللغوي أن مصطلح الثقافة كان متداولاً بين قدماء العربية بمعنى الفطنة و الحذقة وسرعة التعلم؛ فالثقافة من الجانب اللغوي، كثيراً ما تعني الحكمة والنباهة وقوة الفراسة.

ب- الثقافة اصطلاحاً: تناول العلماء مفهوم الثقافة بتعاريف مختلفة، حسب تخصصاتهم واتجاهاتهم الاجتماعية والمعرفية، وتوجهاتهم الفكرية المسائرة للتقدم الفكري والحضاري. وبناءً على ذلك فقد جاء مفهوم الثقافة في قاموس تعليمية اللغات، على شكل مجموع ة من الآراء والأفكار فهي "تلك الحالة للفكر المتشبع بالمعارف المختلفة والواسعة كما أنها تمثل مجموعة المظاهر الفكرية لحضارة لمفهوم مرادف للحضارة..."⁽²⁾.

أما في معجم عصر العولمة فقد ورد تعريف الثقافة على أنها: "البيئة التي يحيا فيها الإنسان والتي تنتقل من جيل إلى جيل، وتتضمن الأنماط الظاهرة و الباطنة من السلوك المكتسب عن طريق الرموز، وتتكون ثقافة أي مجتمع من إيديولوجياته وأفكاره ومعتقداته ودياناته ولغاته وفنونه وقيمه وعاداته وتقاليده وقوانينه وسلوكيات أفرادها، وغير ذلك من وسائل حياته و مناشط أفكاره"⁽³⁾.
لقد احتوى هذا التعريف مكونات الثقافة المادية والمعنوية، التي ترتبط في معظمها بعملية الاكتساب التي تمارس داخل المجموعة الاجتماعية المحددة جغرافياً، في حين إن التعريف الأول وضح العلاقات التي تربط بين الثقافة والحضارة التي سيشار إليها في اللاحق.

¹ - لسان العرب، جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، مادة "تقف"، دار لسان العرب، المجلد الأول، بيروت، لبنان د ت.

² - R.GALISSON ET D.COSTE, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 1976, p136.

³ - معجم عصر العولمة، د/ إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، الدار الثقافية للنشر، مصر، 2004، ص67.

أما العالم الأنثروبولوجي (تايلور **Tylor**) فقد عرف الثقافة بقوله: " ذلك الكل المركب الذي يشتمل على المعرفة والفن والأخلاق والقانون... وغيرها من القدرات والعادات والإمكانات المادية وغير المادية التي يحصل عليها الفرد باعتباره عضوا في المجتمع" ⁽⁴⁾ ، وعرفها (رالف لنتون **Ralph Linton**) بقوله: "كل مركب يشتمل على كل ما صنعه يد الإنسان، وعلى المعتقدات والفنون والعادات التي يكتسبها بوصفه عضوا في جماعة، وكل ما ينتجه الإنسان العادي من الأشياء التي تقرها العادات، وتعتبر الثقافة حصيلة الاستجابات التكيفية للإنسان المتمثلة في الأفكار المتعلقة بالسلوك وأنماطه التي يتخذها الأفراد والجماعات لتلبية حاجاتهم الحياتية وتحقيق أهدافهم" ⁽⁵⁾ .

فإذا تأملنا مفهوم الثقافة من خلال ما ذكرناه نجد أنه ينقسم إلى قسمين: قسم مادي يعني فيه بوسائل التطور وأدوات التقدم، وقسم معنوي يضم الأفكار والقيم، والمعتقدات والإيديولوجيات وأساليب الحياة، فالتكامل بين الجانبين المادي والمعنوي نتيجة حتمية، وهو بالضرورة ممكن، ولا يمكن الفصل بينهما في أي حال من الأحوال؛ لأن التركيز على أحدهما وإهمال الآخر يؤدي إلى حدوث فجوة بينهما، أو ما يسمى بالتخلف الثقافي. فالثقافة إذا كلمة متداولة ولها مفاهيم متباينة ومتشعبة لدى كثير من الفئات والطبقات الاجتماعية والمثقفين في مختلف الأمم والشعوب في العالم، إلا أنه كثيرا ما يرتبط مفهومها في أذهان العوام بعنصري التعليم والتعلم، فلو استفسرنا عن المثقف لدى أي شخص عادي لأجابنا مباشرة على أنه المتعلم، وهو في ذهنه ذلك الشخص الذي نال شهادات أو درجات علمية معينة، وتختلف الرؤى بطبيعة الحال عند أصحاب التخصص باختلاف مجالات دراساتهم، ورغم هذه الاختلافات إلا أنه هناك قواسم مشتركة بينهم أهمها أن "الثقافة تمثل طريقة حياة المجتمع، وأنها تعكس طبيعة الحضارة لدى مجتمع من المجتمعات، وتمثل حصيلة ما توصل إليه الفكر البشري في الجوانب المعنوية من معتقدات وأخلاق وفنون وقانون وتقاليد وعادات ، وفي الجوانب المادية وما تتضمن من علوم ومعرفة ووسائل وأدوات زراعية

⁴ - دليل عمل في المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، د. رشدي أحمد طعيمة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985، ص 198 .

⁵ - ثقافة تربوية (التربية مبادئ و أصول)، د. فايز محمد الحديدي، دار أسلمة للنشر، عمان، 2007، ص 157 .

وصناعية، تتعلق بتأمين حاجات الإنسان الطبيعية وتأمين مسكنه وغذائه ولباسه، واختيار أدوات الاتصال والتواصل والترفيه والعمل والمهن المختلفة"⁽⁶⁾.

والحديث عن الثقافة يستدعي الحديث عن مصطلحين مهمين لهما صلة وطيدة بمفهوم الثقافة، وهما مصطلحا الحضارة والعولمة، حيث كثيرا ما تتداخل الثقافة مع الحضارة، بل هناك من يرى أنهما وجهان لعملة واحدة، وهناك من يرى أنهما مصطلحان لمفهوم واحد، وفي هذا نوع من المبالغة؛ لأن العلاقة بينهما هي علاقة اشتغال أكثر منها ترادف، فإذا كانت الحضارة هي القدرة على صنع وسائل الحياة⁽⁷⁾، فإن الثقافة تعني "كل أساليب الحياة التي خلقها ويخلقها الإنسان، ويتعلمها ويعلمها، وينقلها إلى الأجيال المختلفة، ويشترك فيها مع غيره"⁽⁸⁾.

ويتضح لنا جليا من هذين التعريفين، إن الثقافة أوسع من الحضارة، فإذا اختصت الحضارة بالجوانب المتمثلة فيما اخترع المجتمع وابتكر من أدوات وأساليب تمكنه من السيطرة على الطبيعة، والتحكم في عمليات الإنتاج وتطوير وسائل النقل والاتصال، فإن الثقافة تعني بالجانب الروحي للشعوب، الذي يحمل في طياته العادات والتقاليد والقيم والمعتقدات، ومنظومات الأخلاق والتربية وكل أنواع الفنون والنظم الاجتماعية والفلسفية والأدبية...

وكما هو معلوم فإن القيم الروحية والمعنوية أوسع وأهم بكثير من الماديات، وعلى وجه الخصوص في ثقافتنا الإسلامية العربية بخلاف الحال لدى الدول الغربية التي تولي أهمية بالغة لكل ما هو مادي؛ حتى كادت تختفي لديهم القيم الإنسانية، بل كادت تنعدم عندهم الأحاسيس والمشاعر. وبالرغم من التمييز الصوري بين المفهومين، إلا أنه لا يمكن وصف الثقافة بمعزل عن مقومات الحضارة، ولا يمكن أن تقوم حضارة دون مراعاة ثقافات الأمم وتطلعات الشعوب، وعليه فالحضارة أو المدنية تأخذ مجموعة من السمات التي تعد مقياسا للتقدم والرقى في المجتمعات، ويكون الرقي أسرع في الجوانب المادية منه في الاجتماعية⁽⁹⁾، وقد ميز ألفريد فيبر "Alfred Fiber" بين الثقافة والحضارة بقوله إن "عملية الحضارة تقوم على استمرار التفكير والتقدم العقلي، فالحضارة تمثل مجهود الإنسان في سبيل السيطرة على عالم الطبيعة، وبوسائل عقلية في ميدان العلوم والحياة العلمية والتخطيط، أما الثقافة فهي عكس الحضارة التي تقوم على تقدم الحياة

⁶ - المرجع نفسه، ص 149.

⁷ - الحضارة و الثقافة الإسلامية و التحدي المغاير، ناصر ثابت، مجلة كلية الآداب، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع1، 1985، ص 122.

⁸ - أصول التربية و التعليم، د. تركي رابح، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1990، ص 323.

⁹ - في اجتماعيات التربية، منير المرسي سرحان، ط8، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1996، ص 133.

الروحية"⁽¹⁰⁾، يبدو من خلال هذا التعريف أن صاحبه يؤكد ارتباط الحضارة بالماديات في حين ترتبط الثقافة بالمعنويات والروحيات.

الحديث عن الثقافة والحضارة والعلاقة القائمة بينهما، يستدعي الإشارة إلى مصطلح العولمة، التي جاءت نتيجة مخاض تقدم الفكر البشري، وهي مفهوم معنوي يتجسد على أرض الواقع من خلال شبكة المعلومات العالمية "Internet" فهي خير مثال عن "التطور العلمي السريع الذي يسير قنوات التواصل بين كافة سكان المعمورة، وجعلهم رغم تفاوتهم الحضاري يتمتعون بثمار هذه النهضة"⁽¹¹⁾، والمقصود هنا بالثمار هي عوامل التطور ولبنات الحضارة، وأن أهم مقوم يعتمد عليه - حالياً - هي المعلومات؛ لذا سمي عصرنا بعصر المعلومات. لذا فالعولمة الثقافية على رأي محمد عابد الجابري "لم تعد تعترف بالخصوصية الثقافية، فقد أدى غزو العولمة لهذا المجال إلى إحداث خلخلة في الأنظمة في القنوات التي تساهم في بناء الشخصية والهوية الثقافية، وهي الأنظمة التعليمية والتربوية ومؤسسات التنشئة الاجتماعية والثقافية للأجيال الجديدة"⁽¹²⁾.

فبعد أن كانت الثقافة تنتقل إلى الأجيال تواتراً، أسندت هذه المهمة في عصرنا الحديث إلى المدرسة التي أخذت على عاتقها مسؤولية الحفاظ على ثقافة الشعوب؛ وبذلك كان التعليم رافداً من روافد بناء الثقافة الوطنية، وأصبحت المؤسسات التربوية بمنظوماتها المتكاملة قناة تبليغ لعنصر الثقافة لدى المتعلمين في أثناء التنشئة الاجتماعية. ويضيف الدكتور صالح بلعيد قائلاً: "إن كل الأمم تركز على المضمون الذي تحمله منظوماتنا التربوية، فهي التي تعمل على التغيير والتطوير المسير للألفية القادمة، والتي سيحصل فيها تغيير جديد في أسلوب التفكير والعمل... لان العولمة تحتاج إلى إبداع، وإلى تفعيل المؤسسات الإنتاجية والثقافية"⁽¹³⁾، و التفاعل مع الظروف المحيطة واقع لا مفر منه، وضرورة ملحة لتحقيق الانتماء، والإنسان يسعى دائماً للمحافظة على معطيات ثقافته، وتطويرها من خلال التعامل والاحتكاك بثقافات الشعوب الأخرى؛ لأن "تفاعل الفرد مع بيئته دعامة لاستمرار الثقافة وتجددها، فالفرد يتفاعل مع بيئته الاجتماعية بعناصرها الثقافية ليضمن القدرة على الانسجام معها والحياة فيها كعضو من أعضائها... وعن طريق هذا التفاعل

¹⁰ - الحضارة و الثقافة الإسلامية و التحدي المغاير، ناصر ثابت، مرجع سابق، ص 198 .

¹¹ - الحضارة العربية الإسلامية بين التطور و التخلف، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994، ص 165 .

¹² - التعليم و تحديات العولمة، موقع مجلة فكر و نقد، www.Fikrwanaked.Eljabriabed بتاريخ 05 فيفري 2006، ص 01 .

¹³ - مقاربات منهجية، د. صالح بلعيد، دار للطباعة و النشر و التوزيع، بوزريعة الجزائر، 2004، ص 6، 7 .

الثقافي من جيل إلى جيل" ⁽¹⁴⁾، وحتى يتفاعل الفرد مع بيئته يجب أن تقوم الأسرة بدورها التربوي داخل المجتمع، لكي ينشأ الفرد تنشئة اجتماعية سليمة؛ حيث يتعلم اللغة وآداب الحديث والسلوك وفقا للنظام الثقافي السائد، والمعايير الاجتماعية المتفق عليها، وأدواته المتعارف عليها، بذلك تقوم وسائل الإعلام والثقافة بدورها في عملية تنشئة الفرد داخل مجتمعه، ومن أهم هذه الوسائل، التلفزيون والإذاعة والصحافة والمحطات الفضائية، وشبكات المعلومات، وهذه كلها عوامل تؤثر على المجتمع تأثيرا إيجابيا وآخر سلبيا، وهو ما يعرف بالغزو الثقافي.

ونستخلص مما سبق أن مفهوم الثقافة يحتوي عدة خصائص يمكن أن تكون بمثابة الخطوط المنهجية التي من خلالها يتم حصر مفهومها ولو نسبيا؛ فالثقافة تمثل المرجعية الفكرية لمجموعة فكرية محددة، يطبعها التجانس في توجيه السلوك والمفاهيم الفكرية والعقائدية؛ وبذلك فهي الحصن المنيع لدى جماعة معينة بحيث يشق على الفرد اجتيازه بالتعبير والتوجيه، ذلك أنه يمثل نظاما متماسكا، يشكل الأطر الفكرية والمعرفية داخل المجموعة الاجتماعية الواحدة، لهذا فالثقافة بصفة عامة تحتوي على خصائص عامة نلاحظها في كل زمان ومكان، وهي المتمثلة فيما يلي: ⁽¹⁵⁾



¹⁴ - التدريس (أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته)، عالم الكتب، القاهرة، ط4، ص117 .
¹⁵ - مخطط مقتبس من كتاب ثقافة تربوية (الثقافة مبادئ و أصول)، د.فايز محمد حديدي، مرجع سابق .

كما أن للقيم الدينية أهمية فعالة في حياة الأفراد المنتمين لهذه الثقافة وتطويعها للحياة الاجتماعية للتوافق مع العادات والتقاليد والأعراف المتوارثة، ولكن سرعان ما تعود هذه القيم بالسلب على المجتمع؛ إذا تبنتها هيئات أو منظمات لها أغراض سياسية واقتصادية معينة، بخاصة إذا كانت هذه الأطراف تحمل ضغائن وأحقاد تجاه الأمة فتسخرها لمصالحها.

لذلك بات من الضروري أن نحافظ على هويتنا الثقافي الإسلامية وتراثنا، وغربلته وجعله مسائرا لكل ما هو حديث، دون تعصب وتقوقع وانغماس في ثقافة الآخرين من غير تنخل وانتقاء. فالثقافة- إذن- يجب أن تتولى مهمة الدفاع عن تراثها، و "ذلك بأن تضع أولا بين الجسم الاجتماعي والفرد، ذلك التبادل الذي يقوم الأخطاء من حيث تأتي، ومهما يكن مصدرها، إلا أن هذه المبادلة لا يمكن أن تمارس إلا إذا تم ربط الفرد بالجسم الاجتماعي، ودور الثقافة إنما يمثل على وجه الدقة في خلق هذه اللحمة والتواصل الثقافي للأجيال في المجتمع الواحد ذو الثقافة الواحدة والأفكار الواحدة"⁽¹⁶⁾.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الثقافة في الفكر الغربي تعني تراث الإنسانية الإغريقية اللاتينية؛ بمعنى أن علاقتها ذات صلة وظيفية بالإنسان، فالثقافة في رأيهم هي فلسفة الإنسان.

أما في الفكر العربي الإسلامي فهي تمثل إطارا شاملا للوجود، باعتبار أن الفكر الإسلامي هو منهج يحكم الفكر والسلوك في إطار الوجود الإنساني، كما أن الكلمة تقودنا إلى المصطلحات التي تحكم مجريات الأمور في المجتمع، والتي هي محيط فكري يتحرك فيه الإنسان فاعلا ومنفعلا، وهي بشكل أوضح كما ورد على لسان نبيل علي "مجموعة الصفات الخلقية والقيم الاجتماعية التي يتلقاها الفرد منذ ولادته، وعلى هذا فهي المحيط الذي يشكل فيه الفرد طباعه وشخصيته، وهي أيضا المحيط الذي يعكس حضارة معينة، والذي يتحرك في إطاره الإنسان المتحضر"⁽¹⁷⁾، يتضح أن هذا القول يضم في طياته، فلسفة الإنسان والجماعة؛ إلى معطيات الإنسان ومعطيات المجتمع، مع الأخذ بعين الاعتبار ضرورة انسجام هذه المعطيات في كيان واحد. وبهذا نجد أن الثقافة في الفكر الديني الإسلامي، ذات رؤية أعم وأشمل؛ لأنها تجمع بين فلسفة الإنسان فردا وجماعة على حدّ سواء. وهي بذلك تقوم على عقيدة تشمل كل السلوكات؛ لان الإسلام يستوعب كل ما من شأنه أن يندرج في

¹⁶ - مالك بن نبي مفكرا إصلاحيا، أحمد السحمراني، دار النفائس، ط2، بيروت- لبنان، 1996، ص214.

¹⁷ - الثقافة العربية و عصر المعلومات، نبيل علي، سلسلة عالم المعرفة، ع265، 2001، ص415.

إطارها، في حين أن الثقافة في الفكر الديني الغربي، ما زالت تكتنفها الضبابية، إن لم تضبط الرؤى والتصورات الفلسفية، بما في ذلك الثقافة الروحية أو المادية أو ما يسمى بالحضارة أو المدنية. والحديث عن الثقافة ⁽¹⁸⁾ في الفكر الغربي والعربي الإسلامي يكشف ذلك الصراع المتمثل في محاولة كل كرف بث أفكاره في قوالب تربوية تضع مخططاتها منظومات تربوية، بالتنسيق مع المنظومات الأخرى، السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع مع المنظومات التربوية هي التي تعدُّ المقررات الدراسية، التي من خلالها يتلقى التلميذ ثقافته ونوعية تعليمه. ونظراً لأهمية المدرسة في تنمية القدرة الثقافية للتلميذ بصفة خاصة وللمجتمع بصفة عامة، سنحاول معرفة العلاقة التي تربط بين التربية والثقافة. فكيف تستطيع المنظومة التربوية تمرير مكونات الثقافة للتلميذ الذي سيصبح رجل الغد؟

2- علاقة التربية والتعليم بالثقافة:

أثبتت الدراسات الحديثة في مجال التنمية الاجتماعية، نجاعة التعليم في النهوض بجميع منظومات المجتمع، التي مهما اختلفت توجهاتها تظل مترابطة وتصب في مجرى واحد هدفها ترقية المستوى العلمي للأفراد، وتنشئة المواطن الصالح لتكوين المجتمع الراقى. فشتان بين مجتمع ينعم أفرادُه بنور العلم، وآخر تائه في ظلمات الجهل، فكم من دولة تمتلك موارد مادية ضخمة، ولها ما لها من الثروات الطبيعية والخيرات، كانت عرضة للاستعمار والاستغلال واستنزاف الثروات، لا لشيء إلا لأنها كانت تجهل قيمة ما تملك أو لا تعرف كيف تستغل وتسير ما لديها من قدرات، والاستعمار لا يكتفي بالاستيلاء على المارد المادية فحسب بل يزداد طمعه في السيطرة على الموارد البشرية، ولا يتأتى له ذلك إلا من خلال السيطرة على العقول. فعلى المهتمين بتنشئة الأفراد وتكوين المجتمعات الاعتناء بميدان التعليم؛ لأن مردوده لا شك عظيم، والمدرسة مسؤولة عن تخريج المواطنين الأكفاء، الذين سيكونون دعائم وركائز المجتمع القوي. "فليس من مهمة المدرسة فقط خدمة المجتمع من خلال تخريج أفراد أسوياء وفاعلين، بل دورها الريادي يتلخص في بناء شخصية الفرد بما يتماشى وطبيعة المجتمع وتطلعات الحضارة، كما يتجلى

¹⁸ - جاء المفهوم الاصطلاحي للثقافة بهذا الطول، لكون مفهومها من أكثر المفاهيم إثارة للجدل، إذ يمكن وصفها بأنها كلمة مانعة تخضع لنوع الاختصاص و زاوية النظر، بدليل أن العالمين الأنثروبولوجيين الأمريكيين (كلو كهون و كوبر) قدما لها أكثر من 150 تعريفاً لم يجدا بينها تعريفاً شاملاً أو تعريفاً جامعاً مانعاً، الاطلاع على هذه التعاريف انظر: الثقافة زمن العولمة، حسين مسكين، موقع مجلة فكر و نقد، www.Fikrwanaked.Eljabriabed بتاريخ 05 فيفري 2006، ص 01.

دورها في تطبيق مهامها التثقيفية العلمية، وتنمية القدرة لدى الفرد على بناء ذاته، والتكيف مع ما تفرضه الحياة المعاصرة"⁽¹⁹⁾، من هنا كان الفرد أثمن مورد يمكن الاعتماد عليه في مشاريع التنمية، ولذلك كان من باب أولى الاهتمام به، ورعايته رعاية صحيحة، وهذه المهمة تسند إلى المدرسة التي تكون هؤلاء الأفراد.

إن الوباء الذي انتشر في مجتمعاتنا واستفحل كان سببه اختلال الموازين؛ حيث احتل بعض الجهلة من الناس أعلى المراتب وأسمائها وصار بأيديهم الحل والربط، وتحكموا بزمام الأمور، وهمش العقلاء والخبراء، وهاجرت الأدمغة، لذلك فالمنظومة التربوية كما يقول عد الرحمان النقيب "إنما هي جزء من منظومة مجتمعية كبرى، تشمل المجتمع كله: سياسة واقتصادا واجتماعا، ولا يمكن عزل الإصلاح التعليمي عن التوجه السياسي للدولة والواقع الاقتصادي للمجتمع، وما وصل إليه البناء الاجتماعي من قوة أو هزال"⁽²⁰⁾، والتلاحم بين منظومات المجتمع والتحكم في توجيه التعليم ضرورة ملحة، فالتعليم هو المرآة العاكسة لثقافة المجتمع المستمدة من تفاعل منظوماته الفرعية.

وتعد العملية التربوية "عملية ثقافية تشتق مادتها وتنسج أهدافها من وقائع الحياة الاجتماعية ومن ثقافة المجتمع"⁽²¹⁾، لذا تعد الثقافة جوهر العملية التربوية لأنها تقوم بتحديد السمات الأساسية للنظام التربوي القائم في المجتمع، وتعين طرائقه ومضامينه وأساليبه، في ظل المعايير الاجتماعية السائدة، وما تتأثر به من معطيات التغير الاجتماعي الثقافي.

إن اهتمام المنظومات التعليمية بالثقافة لم تعد بتلك النظرة الضيقة، بل صار يخطط لها وفق مرجعيات وخلفيات فلسفية تربوية.

وبالتالي فإن عملية التنشئة الاجتماعية والفكرية لإعداد التلميذ لأن يكون مواطنا صالحا في المجتمع، يتوقف على خطة محكمة النسيج والحبك تعد سابقا، حيث يرى الدكتور بشير إبرير أن "المنظومة التعليمية ينبغي أن تكون على وعي بالخصوصيات الثقافية والاجتماعية والتاريخية للمجتمع، فضلا عن تحليل الاحتياجات الوظيفية للمتعلم، ذلك ما يجعل المنظومة التعليمية أكثر تناسبا وفاعلية مع المجتمع الذي انبثق منه"⁽²²⁾، فالمنظومة التربوية- إذن- لها دور فعال في عملية التغير الاجتماعي

¹⁹ -Azzedine lamamra, guide pratique de pédagogie (générale, appliquée, méthode d'enseignement) 1^{er} édition 3^{eme} trimestre 1997, algerie, p12.

²⁰ - التربية الإسلامية المعاصرة في مواجهة النظام العالمي الجديد، د. عبد الرحمان النقيب، دار الفكر العربي، ط1، 1997، القاهرة، ص100 .

²¹ - ثقافة تربوية، فايز محمد الحديدي، مرجع سابق، ص186 .

²² - اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة و رهانات التغيير، د. بشير إبرير، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع 1، الجزائر، ص209، 210 .

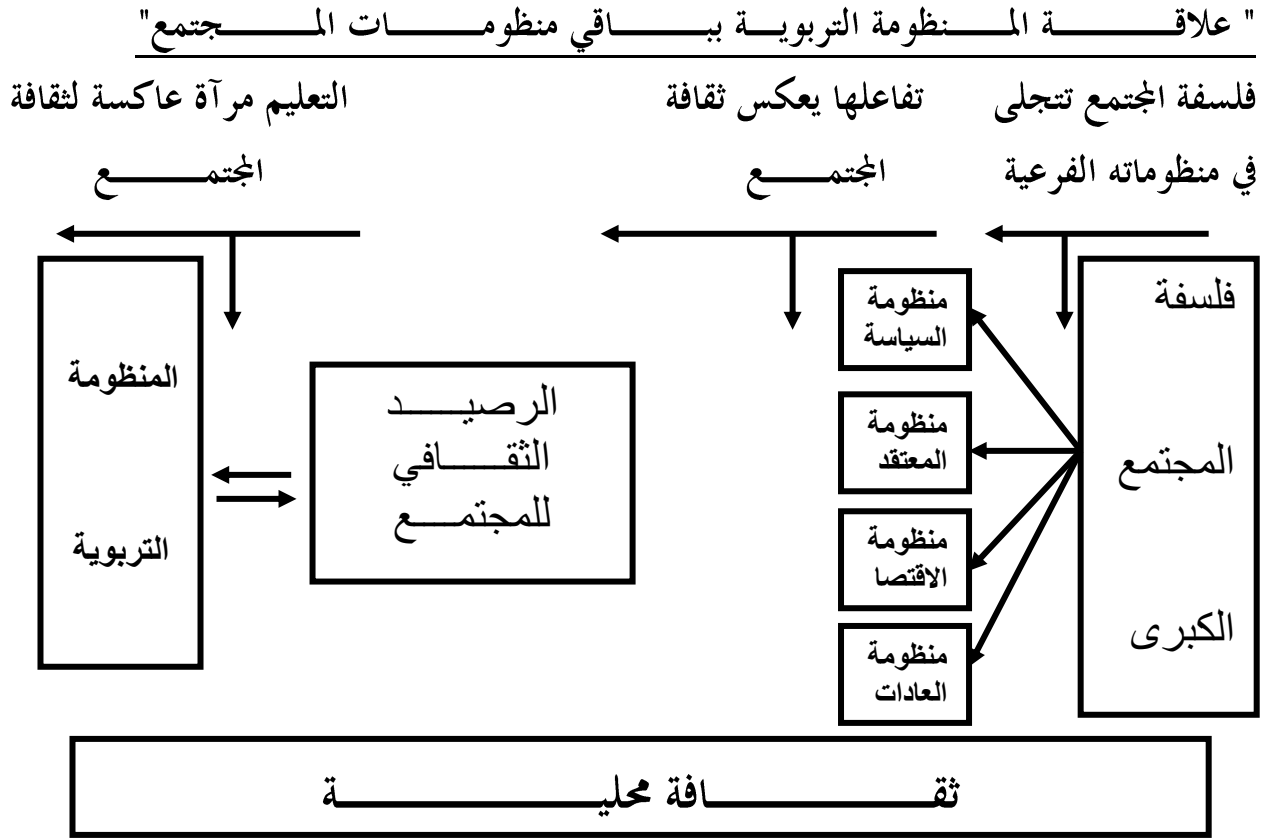
والثقافي من خلال اختيار القوى العلمية والتكنولوجية والثقافية، وفي الوقت نفسه إكساب الأفراد القدرة على تحمل المسؤولية بإعداد الشخصية المتكاملة والمتوازنة، حتى يعلم ويعي ما يدور حوله في العالم الذي يعيش فيه، وقد يكون دور هذه المنظومة خطيرا إذا كانت تعلم وتلقن دون أن تتقف و توعي، فإذا كانت المناهج والمقررات الدراسية تقدم المادة العلمية مجردة أو مفرغة من محتواها الثقافي تكون العملية التعليمية مشلولة عن تحقيق أغراضها وأهدافها التثقيفية، ويقع المتعلم في غربة ثقافية في الفصول الدراسية، وهذا ربما ما نعيشه في منظوماتنا التعليمية العربية عموما وفي المنظومة الجزائرية على وجه الخصوص، وهذا ما يؤكده كلام المفكر المغربي محمد عابد الجابري بقوله: "إن الكليات والمعاهد العلمية عندنا تعطي لطلابها العلم بدون ثقافة، العلم كقوانين فقط يرسخ الذهنية... والنظرة الجدية المغلقة والشعور بامتلاك الحقيقة، ومن ثم القابلية للتعصب والتطرف ورفض الرأي المخالف" (23)، وهذا ما يؤكد الأزمة الثقافية التي تعانيها مجتمعاتنا حين تفتقر المنظومات التربوية لإستراتيجية تثقيفية تحقق كيان المتعلم وتؤسس لمعالم هويته الشخصية، فغياب الأسس والقوانين المنهجية وافتقار الروح العلمية الواضحة والمدرسة تجعل فكر المتعلم مشتتا و عرضة لتلاعب التيارات الفكرية والثقافية به، فيصبح بذلك متحجر الفكر متعصب الرأي، ضعيف الشخصية.

وعن هذه الحال المزرية التي تعيشها منظوماتنا التربوية يضيف **أحمد عطية أحمد** قائلاً: "الأسلوب المتبع في ملء الفراغ التربوي بالاستعارة من الغرب؛ نأخذ الفكرة ونقيضها دون أن يكون لخصوصيتنا دور كبير، ولم نقف منها موقفا نقديا، ولم نقرأ الشروط الاجتماعية التي احتضنت ولادتها، إننا نستورد نظما تربوية متروعة من سياقاتها الاجتماعية" (24)، وهذا ما يعود بنا إلى قضية العولمة والعولمة الثقافية؛ حيث تحدث التبعية العمياء ونسلخ عن جلدتنا، ونتبع كل ما يأتينا من الغرب بحسنه و قبيحه، فتصير فجوة بين المحتوى التعليمي وتطلعات المجتمع، وهذا ما يفسر نفور التلاميذ وإحجامهم عن التفاعل الإيجابي داخل الفصل؛ لان ما يعرض عليهم غريب عنهم وعن بيئتهم المعتادة، وحينها يعرف ما يسمى بالتسرب المدرسي وهجر المدرسة. فالتعليم - إذن - هو الحامل الناقل لمفاتيح الوعي، والرقى والتقدم، وهو الحصن المنيع والجسر المتين الذي تمر عبره الثقافة السليمة ليحني المجتمع فيما بعد ثمارها، وبالتعليم فقط يمكن تعزيز ثقة الفرد بنفسه، والنظر بموضوعية إلى ما يأتيه من غيره، فإرساء معالم الثقافة وربطها بالتعليم مسألة أكثر من ضرورية.

²³ - عوانق الحداثة في المغرب بين الثقافة و المدرسة، د. إدريس جبري، موقع مجلة فكر و نقد، ع42، الرباط، المغرب، 2001، ص139 .

²⁴ - مناهج البحث في التربية و علم النفس، أحمد عطية أحمد، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة 1999، ص28 .

سنحاول من خلال المخطط الآتي توضيح العلاقة المتكاملة التي تربط منظومات المجتمع المختلفة.



و كما هو مبين على المخطط، فإن تماسك وتكامل المكونات القاعدية للمجتمع واضح، فإذا تأثر هيكل منها انعكس أثره على باقي البنيات وإذا حدث خلل بالتعليم فيعود ذلك بالسلب على القضايا الأخرى، وفي حالة الإصلاح والعلاج فعلى مراعاة باقي هياكل المجتمع، وكذا لتفادي تعارض التعليم مع فلسفة المجتمع الكبرى، وما يعاب على توجهنا التعليمي سيطرة فكرة الاستيراد على من يمتلك حق التشريع ووضع المقررات، فكثيرا ما تصادفنا مناهج دخيلة على فكرنا وتوجهاتنا، ولا يراعي ناقلوها تماشيها مع الأهداف المسطرة⁽²⁵⁾.

ومما سبق يمكن القول إن المنظومة التربوية ممثلة في مؤسساتها المختلفة وعلى رأسها المدرسة؛ كونها حجر الأساس في تكوين شخصية المتعلم، ولها الدور الأساس والحساس في تنشئة الطفل تنشئة اجتماعية ثقافية فعالة، ويبدو ذلك جليا من خلال المناهج الدراسية وأوجه النشاطات التربوية الموجهة

²⁵ - المخطط مع شرحه - بتصرف - مقتبس من: رسالة ماجستير مخطوطة بعنوان: اللغة العربية و ثقافتها في كتب القراءة و النصوص بالطور الثالث من التعليم الأساسي، وفاء صبحي، جامعة عنابة، الجزائر، 2004، ص 13 .

إليها ممثلة في المقررات الدراسية المختلفة، إذ أضحي من اللازم إعادة النظر في محتواها ضمن مستجدات ومتطلبات العصر بكل أبعاده السياسية والاقتصادية والثقافية والحضارية مع الأخذ بعين الاعتبار ضرورة التوعية والتحسيس بالمعرفة البيداغوجية التعليمية.

وبما أن المنظومة التربوية هي المؤسسة الرسمية المسؤولة مسؤولية مباشرة في صقل وتكوين الطفل تكويناً ثقافياً، فعلى أن نتطرق إلى مفهوم الطفل ونوعية المحتوى الثقافي الموجه إليه.

3- الطفل مفهومه وثقافته:

ورد في القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلاً ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ ثُمَّ لِتَكُونُوا شُيُوخًا وَمِنْكُمْ مَنْ يَتُوفَىٰ مِنْ قَبْلُ وَلِتَبْلُغُوا أَجْلاً مُّسَمًّى ۚ وَلَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾⁽²⁶⁾.

نتبين من هذه الآية الكريمة خصوصيات وملامح هذا الكائن، البيولوجية والسيكولوجية، فالمولى - عز وجل - يبين بيانا تفصيليا مراحل الخلق الإنساني، الذي خلقه من تراب ثم نطفة ثم علقه إلى غاية أن يستوي في رحم أمه قبل خروجه إلى الدنيا في المرحلة الأولى التي تتبعها المرحلة الثانية، المتمثلة في الطفولة ثم وأخيرا المرحلة الثالثة وهي الشيخوخة، ثم الوفاة، فالله سبحانه وتعالى خلق الإنسان بمراحله المرتبطة بعضها ببعض؛ حيث لا يمكن فصل مرحلة عن أخرى، حتى يستوي ويأخذ أشده في العالم الخارجي، الذي يكتسب من خلاله معرفته وثقافته ويبنى شخصيته كاملة، إما بناء إيجابيا وإما سلبيا، و "إذا كانت معرفة خصائص النمو في جميع مراحل المختلفة هامة فإن معرفة تلك الخصائص في مرحلة الطفولة "child hood" بالذات تعد أكثر أهمية ذلك لأن مرحلة الطفولة هي المرحلة التي تتكون فيها بذور شخصية الفرد ويتحدد إطارها العام، وهي التي يتكون خلالها ضميره الواعي، وذلك لأن الطفل يكون في مرحلة التكويني والاكتساب، كما أن عقله يتصف بالمرونة وتقبل الاتجاهات الجديدة، ولذلك نطبع فيها الخبرات التي يمر بها الطفل وتظل ثابتة إلى حد كبير طوال مراحل حياته المقبلة"⁽²⁷⁾.

وقد انكبَّ المشتغلون في ميدان علم النفس والاجتماع على دراسة الطفل دراسة مستفيضة، نظرا لأهمية هذه المرحلة من حياة الإنسان، فماذا نقصد بالطفل، أو من هو هذا الكائن الصغير؟ وما أهمية هذه المرحلة في تكوينه؛ أي مرحلة الطفولة.

²⁶ - سورة غافر، آ 66 .

²⁷ - معالم علم النفس، العيسوي عبد الرحمان، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1984، ص 65 .

3-1- مفهوم الطفل ومراحل نموه:

بعد الحديث عن الطفل ومراحل نموه الفيزيولوجية المختلفة، كما وردت في القرآن الكريم، نحاول الآن أن نعرض لمفهومه كما ورد في معاجم اللغة مثل لسان العرب "...الطفل والطفلة: الصغيران والطفل: الصغير من كل شيء، وقال أبو الهيثم: الصبي يدعى طفلاً حين يسقط من بطن أمه إلى أن يحتلم"⁽²⁸⁾.

أما مفهومه من وجهة نظر غربية: "فهو الولد أو البنت في المرحلة المحددة ما بين الولادة والمراهقة؛ أي سن 13 و 14 سنة"⁽²⁹⁾.

إن الملاحظ لمفهوم الطفل في الفكر العربي والفكر الغربي يجده متماثلاً إلى حد التطابق، من حيث الخصوصيات البيولوجية التي تطبع مرحلة الطفولة. ولزيد من الدقة والوضوح يمكننا تقسيم مراحل نمو الطفل إلى ما يلي:

أ- المرحلة العضوية والعقلية:

لقد ارتبطت إشكالية تحديد مرحلة الطفولة من الجوانب النفسية والعقلية بالدراسات النفسية التي تحاول وصف سلوكيات الإنسان وتفسيرها، وحصر هذه السلوكيات في شكل نظريات، حيث نجد مثلاً المدرسة السلوكية (behaviorisme) فهمت السلوك الإنساني فهماً آلياً، فحصرته في المثير والاستجابة؛ بمعنى أن مبدأ التعلم لدى الإنسان مبني على التقليد والعادة، ومن ثم نظرت إلى الطفل على أنه لا يملك قدرة تجعله يبدع، وبذلك غيّبت النظرية السلوكية القدرة الإبداعية لدى الإنسان، وهو ما اهتمت به النظرية المعرفية فيما بعد، التي أعطت لقدرات الطفل العقلية دوراً مهماً في التعلم⁽³⁰⁾. وقد قسمت هذه النظرية مراحل نمو شخصية الطفل كما يلي:

– مرحلة الواقعية والخيال المحدود (من 03 إلى 05 سنوات): يكون الطفل في هذه المرحلة "كثير

الاستكشاف، إذ تسمح له ملكته اللغوية بالتعبير والاستفسار عما يدور في محيطه، ولهذا أكد (بياجي Piaget) ضرورة الإجابة عن أسئلة الطفل بأجوبة ملائمة تعتمد الحقيقة"⁽³¹⁾، وتكمن أهمية هذه المرحلة في برجة شخصية الطفل؛ حيث يكون شديد الاطلاع والاستفسار، ففي هذه المرحلة بالذات "يزداد اهتمامه بالصورة ورغبته في معرفة أسماء الأشياء المصورة مشكلاً بذلك صوراً ذهنية

²⁸ - لسان العرب، جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، مادة (تقف)، دار لسان العرب، المجلد الأول، بيروت، لبنان، دت، ص 33.

²⁹ - la rousse encyclopedique, vol. iloft et levalois, France, 1992, p356.

³⁰ - اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، نايف خرما وعلي حجاج، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988، ص 53.

³¹ - علم النفس الطفولة والمراهقة، عبد السلام زهران حامد، ط2، دمشق، 1986، ص 96.

عن كل ما يشده، ويتميز تفكير هذه المرحلة بالتمركز حول الذات وسعة الخيال، إذ يمتلك فيها ذكاءاً تصورياً⁽³²⁾.

– مرحلة الخيال المنطلق (من 06 إلى 09 سنوات): يصبح الطفل في هذه المرحلة قادراً على إدراك علاقات الأشياء ببعضها بعض وتفسيرها، أما من جانب التحصيل اللغوي فيزيد موازاة مع زيادة خياله أيضاً، ويصبح أكثر إقبالاً على القصص الخرافية والمغامرات⁽³³⁾.

– مرحلة البطولة والمغامرة (من 09 إلى 12 سنة): في هذه المرحلة تزداد قدرات الطفل اللغوية عن طريق القراءة واحتكاكه بالمجتمع؛ حيث "تزداد المفردات ومفاهيمها، ويدرك الطفل التباين والاختلاف بين الكلمات، ويدرك التماثل والتشابه اللغويين، ويظهر الفهم والاستماع وتذوق المقروء"⁽³⁴⁾، وفي هذه المرحلة يكون الطفل قادراً على فهم المعاني المجردة وتفسيرها دون وسائط محسوسة.

كما أن لمرحلة الطفولة مجموعة من المظاهر التي تميزها ويمكن ذكرها على النحو التالي:

– مظاهر النمو العقلي في مرحلة الطفولة:

❖ تكون مفاهيم معينة، كالزمن والمكان والأعداد والاتساع والأشكال الهندسية، ومفاهيم تتضمن المأكولات والمشروبات والملبوسات والشخصيات.

❖ يطرّد نمو الذكاء ويكون إدراك العلاقات والمتعلقات عملياً بعيداً عن التجريد كما ويستطيع التعميم، لكن بحدود ضيقة.

❖ ازدياد القدرة على الفهم والتعلم .

❖ عدم المقدرة على تركيز الانتباه .

❖ زيادة في التذكر المباشر، كتذكر العبارات المفهومة أكثر من الغامضة وتذكر أجزاء ناقصة في صورة ما .

❖ اللعب الإيهامي الخيالي وأحلام اليقظة، كما يلاحظ قوة خيالية حتى انه يطغى الخيال على الحقيقة و الواقع .

❖ يكون التفكير رمزياً؛ إلا انه يظل خيالياً، وليس منطقياً حتى السادسة من عمره⁽³⁵⁾.

³² - المرجع نفسه، ص 174 .

³³ - م ن، ص 174، 175 .

³⁴ - م ن، ص 244 .

³⁵ - تطور اللغة عند الأطفال، نبيل عبد الهادي و آخرين، الأهلية للنشر و التوزيع، المملكة الأردنية، عمان، ط1، 2007، ص 74 و ما بعدها .

يتضح لنا جليا- مما تتقدم- أن النمو العقلي في هذه المرحلة يرتبط بنواحي النمو الأخرى، كالنمو الحركي والحسي واللغوي... الخ.

ب- مرحلة اكتساب اللغة قبل التمدرس:

يكون الطفل في هذه المرحلة مرتبطا ارتباطا وثيقا بأمه؛ حيث تعمل هذه الأخيرة جاهدة على إكسابه رصيда مهما من اللغة في أبسط كلماتها، وقد أثبتت الدراسات أن الطفل يتأثر بهذه الكلمات الأولية في سن مبكرة، فهو عندما يبكي فإنه يريد أن يعبر عن استيائه من شيء ما، أو حتى عندما ينادي "ماما" فهو يريد تكوين جملة، أي "إنني جوعان أو عطشان يا ماما".... الخ

يكتسب الطفل اللغة شيئا فشيئا من خلال احتكاكه بمن يحيطون به ومن خلال تقليده لكل الأصوات اللغوية التي يسمعها، لأن اللغة "لا تكتسب بصورة تلقائية، وليست هبة يضيفها الإنسان أي ما يملكه بدون مشقة"⁽³⁶⁾، وإنما يبذل فيها الإنسان جهدا معتبرا، فالطفل في بدايات نموه الأولى يكرر الكلمة عدة مرات حتى يتمكن من نطقها نطقا صحيحا. وفي هذه المرحلة يشترك الأطفال في "خصائص انفعالية كالحب والخوف والغضب، وتبرز حالات الصراع من خلال تجربة النظام أو الانفصال عن الأم، ثم استقبال اللغة والحياة، وكذا امتصاص التقاليد، ومجموع هذه العناصر تصقل شخصيته وتؤكد على بعض الثوابت، كالفطرة والبراءة والعفوية والقدرة على التجاوب والاستجابة"⁽³⁷⁾، ولا يقف دور الأم في مجرد الرعاية وتزويد الطفل بالحنان، بل تعداه إلى أكثر من ذلك؛ فكثيرا ما تكون الأم هي المدرسة الأولى التي يتلقى فيها الطفل تكوينه اللغوي، وإعداده العلمي، فعن طريقها يتسنى له تحصيل مختلف المعارف والعلوم التي يحقق بها نجاحاته وتفوقاته. ولذلك كان على الأم أن تعي دورها الحساس في تنمية القدرة اللغوية لدى الطفل الذي تشرف على تربيته، فهي التي تقدم له الإجابات عن كل الأسئلة التي تخطر بباله، وتشبع فضوله واستفهاماته وتساعد على فهم ما يستطيع فهمه؛ لأن الطفل يتأثر من حوله فيكتسب الصفات الحسنة والسيئة، والعادات والتقاليد ومختلف السلوكيات من المقربين له بصفة مباشرة، كذلك المعرفة العلمية من قراءة وثقافة تنقل بالطريقة نفسها، جزء منها ينقلها له المجتمع، الجزء الآخر ممن يتعامل معهم في مدرسة أو في حيّه، أو ما يتابعه على التلفزيون من برامج ترفيهية وتثقيفية وتعليمية، وما يتلقى عن طريق أبويه كونها الوعاء

³⁶ - محاضرات في علم النفس اللغوي، د.حنفي بن عيسى، ديوان المطبوعات الجامعية، ط5، الجزائر، 2003، ص142 .

³⁷ - الطفل في الإبداع الروائي- دراسة موضوعاتية مقارنة، محمد ديب و غسان كنفاتي، نقلا عن: نظيرة الكنز، رسالة ماجستير مخطوطة، جامعة عنابة، الجزائر، 2000، ص39 .

الأولي والأساسي لصورة مستوى الطفل في المستقبل، لأن ما ما يصدر منهما إليه يبقى في ذاكرته على شكل استنتاج وصل إليه بعد أول عملية بحث يقوم بها في ذهنه، ولهذا كان إعداد الأم من أهم الأسباب المساعدة في تكوين شخصية الطفل الثقافية واللغوية.

وقد حدد العلماء مظاهر النمو اللغوي في هذه المرحلة على شكل مجموعة من النقاط نذكرها فيما يلي:

مظاهر النمو اللغوي من سنة إلى ست سنوات: (38)

❖ يتجه الطفل نحو الوضوح ودقة التعبير والفهم.

❖ يتجه إلى حب الثثرة.

❖ يتحسن النطق، ويختفي كلام الطفل الطفيلي تدريجياً، كالجملّة الناقصة...

❖ يزداد فهمه لكلام الآخرين.

❖ يزداد الإفصاح عن حاجاته وخبراته.

❖ تنمو لديه صفة التجريد نحو (الكلب حيوان، واللبن طعام).

❖ يتجه إلى التعميم نحو (حلو لكل أنواع الحلوى).

❖ تتضح عنده معاني الحسن والرديء.

تعد هذه المرحلة - حسب المختصين - أسرع المراحل نموا لغويا و تحصيليا وتعبيرا وفهما، ولها قيمة كبيرة في التعبير عن النفس والتوافق الاجتماعي والشخصي والنمو العقلي⁽¹⁾.

ج- مرحلة اكتساب اللغة في المدرسة:

عانى عالم الطفل من تهميش في جميع الميادين الاجتماعية والنفسية والأدبية، ولم يدخل مجال البحث العلمي إلا مؤخراً، وذلك من خلال أبحاث ودراسات علماء النفس والاجتماع حول لغة الطفل وثقافته، وما يمكن تقديمه من عناصر ثقافية ولغوية. وعن الوسائل المناسبة لتقديم هذه العناصر بمراعاة الفروقات الفرديّة من قدرات نفسية وذهنية واجتماعية...، فبمجرد دخول الطفل إلى المدرسة حتى يقع في تداخل لغوي بين لغته العامية وبين الفصحى التي هو بصدد تعلمها؛ أي أن الطفل يبدأ في اكتساب لغة مختلفة في بعض مستوياته عن لغته الأولى التي تلقاها في البيت والشارع، ولذلك على لزما على المختصين التنبيه إلى هذه الإشكالية، ومن ذلك الاهتمام بقاموس المتعلم اللغوي الذي ينبغي

³⁸ - تطور اللغة عند الأطفال، نبيل عبد الهادي و آخريّن، مرجع سابق، ص 82 .

أن يكون مبسطا ويراعي احتياجات المتعلمين، عن طريق اختيار الألفاظ القريبة من عاميتهم والقريبة من محيطهم وواقعهم، بطريقة ميسرة ومبسطة، وفي هذا الصدد يقول العلامة ابن خلدون: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا وقليلًا قليلًا، يلقي عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم، إلا أنها جزئية وضعيفة وغايتها أنها هيأتها لفهم الفن... إلى آخر الفن فتجرد ملكته"⁽³⁹⁾.

إن الطفل يكتسب اللغة من خلال احتكاكه بأسرته، ثم بأفراد مجتمعه إلى أن يصل إلى المدرسة، فيعتاد على سماع اللغة الصحيحة الفصيحة، وكلما كان استماعه صحيحا كان استعماله لها كذلك، و"تظهر هذه الخصائص العامة للغة، عندما يتعرض الطفل عن طريق السماع للاستعمال اللغوي في البيئة بحيث يقدم له هذا السماع المادة اللغوية التي يعمل فيها ملكته الفطرية، ومن ثم يستطيع استعمال تراكيب معقدة، وقواعد مجردة للتعبير عن أفكاره في سهولة تامة"⁽⁴⁰⁾.
إن اكتساب اللغة عند الطفل يرتبط ارتباطا وثيقا بنموه العقلي، فهو لا يسيطر على كل القضايا المتعلقة بلغته بمجرد دخوله المدرسة، إذ تكون عملية التعلم في تطور مستمر ومتواصل كلما نمت وتطورت قدراته العقلية، واتسع رصيده اللغوي.
وقد أورد المختصون مجموعة من النائح التي من شأنها تعزيز لغة الطفل في هذه المرحلة وهي كالآتي:

- ❖ توفير الوقت أمام الطفل لينمو، وإتاحته الفرصة ليكتشف، والحرية ليحرب ويتعرف.
- ❖ إتاحة المثيرات الملائمة للنمو العقلي وتنمية الدوافع لدى الطفل.
- ❖ الاهتمام بالإجابة عن كل تساؤلاته بما يتناسب و عمره العقلي.
- ❖ استغلال بعض هواياته لتقوية الذاكرة عنده كسماع الأناشيد والأغاني والقصص.
- ❖ مساعدته على عبور الهوة بين عالمه الخيالي والعالم الواقعي الخارجي بسلام.
- ❖ الاهتمام بالقصص التربوية وعدم المبالغة في القصص الخيالية.
- ❖ تنمية الابتكار عند الطفل من خلال اللعب.

³⁹ - المقدمة، عبد الرحمان بن محمد بن خلدون الحضرمي، دار القلم، بيروت، لبنان، 5، 1983، ص 533 .

⁴⁰ - اللغة و الطفل، د.حلمي خليل، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1986، ص 88، 89 .

❖ تشجيعه الايجابي يؤثر في نفسية أكثر، ويحثه لبذل جهد أكبر⁽⁴¹⁾.

وجدير بالذكر أنه توجد عدة تقسيمات أخرى من حيث ضبطها للقدرات حسب الخلفيات المتنوعة، وهذه التقسيمات بالغة الأهمية كونها المرجع في تحديد حاجيات الطفل بمراعاة مستواه ورغباته خلال مراحل التعليم المختلفة. بعد الحديث عن مفهوم الطفل ومراحل نموه، سنحاول أن نتطرق إلى مفهوم ثقافة الطفل.

3-2- مفهوم ثقافة الطفل:

يرى المختصون أن أهم خاصية تتميز بها ثقافة الطفل هي الخاصية الاجتماعية، كونه عضواً أو فرداً من أفراد المجتمع، فما يتلقاه من ثقافة سيعود على مجتمعه سلباً أو إيجاباً، وذلك يعود إلى المرجعية التي بنيت عليها شخصيته؛ لأن "ثقافة الطفل هي إحدى الثقافات الفرعية في المجتمع وهي تنفرد بمجموعة من الخصائص والسمات العامة، وللطفل في كل مجتمع عالمه الخاص من عادات وقيم وأساليب خاصة في التعبير عن نفسه وإشباع حاجاته"⁽⁴²⁾، ومعنى هذا الكلام أن لكل طفل خصائص ثقافية يتميز بها عن غيره دون أن تخرج عن الإطار العام الذي يسود المجتمع، إلا أن ثقافته تخالف ثقافة الكبار داخل المجتمع الواحد، وإن شاركتها في بعض الجوانب، ولهذا اهتم المربون برعاية الأطفال حتى تكون تنشئتهم تنشئة صحيحة مبنية على أسس متينة؛ بحيث نغرس فيهم العقيدة والعادات والتقاليد والاتجاهات التي تيسر طريق مستقبلهم، ولا يتأتى ذلك إلا بالرجوع بهم إلى الأصول من أجل التعرف على ركائز التربية السوية للطفل من أجل الارتقاء به إلى فرد صالح في المجتمع، واع بمسؤوليته تجاه نفسه وتجاه الآخرين من أبناء جيله أو مجتمعه؛ لأن المستقبل الحضاري للأمم مرهون بالإستراتيجية الشاملة لعملية التنشئة الاجتماعية والفكرية والثقافية للأفراد ومدى العناية التي تعطى لهم ونوع التوجهات الأساسية التي تتخذها كل أمة، على اعتبار أن تقدم أي مجتمع من المجتمعات مرهون بإعداد الطفولة إعداداً ثقافياً جيداً، لهذا فالعناية بالطفل أمر حيوي يحفظ للإنسان جذوره وكيانه، فهو الثروة البشرية التي لا تدانيها ثروة أخرى، فهو الأمل، وإذا فقدت الأمة قد فقدت نجاحها وانعتاقها، وقد ثبت تاريخياً أنه لا يعلو شأن أمة أو تسود حضارتها إلا إذا تربى أطفالها في مناخ صحي سليم، وهو ما يعطي لمسألة الطفولة دائماً وأبداً الأولوية المطلقة في العالم الحديث، فالطفل لم يعد مجرد كائن صغير ذي تأثيرات في مجريات الحياة، وإنما صار مرحلة وجود مهمة في ذاتها، وكل خبرة في الحياة إلا ولها

⁴¹ - تطور اللغة عند الأطفال، نبيل عبد الهادي و آخرين، مرجع سابق، ص 77 .

⁴² - أدب الطفل و ثقافته، د.مريم سليم، دار النهضة العربية، ط 1، بيروت، لبنان، 2001، ص 17 .

اتصال وثيق وعلاقة قوية بالمجتمع الذي ينتمي إليه⁽⁴³⁾، لهذا فثقافة الطفل مسؤولية الجميع، انطلاقاً من الأسرة إلى المدرسة إلى المجتمع الذي يجني ثمار هذا الطفل في المستقبل، وقد تأخذ المدرسة حصة الأسد فيما يخص ثقافة الطفل، كونها مؤسسة رسمية تعمل بصفة منهجية ومنتظمة؛ حيث نجد فيها فلسفة الثقافة تبنى على أسس محكمة، وتسطر لها أهداف محددة، فهي - إذن - تمثل القناة الأساسية لبناء الإنسان الذي تنمو شخصيته بصفة متكاملة و "من ثم يتحتم على أن تكون تربيته متكاملة نسبياً في نواحيها الأخلاقية والوجدانية والجسمية والعقلية، وليست الثقافة والتربية بالمجالين المتوازيين ولكنهما متداخلان وعلاقتهما تبادلية؛ وبالتالي فإن تبادل إحداهما تنعكس بالضرورة على الأخرى، وإذا كانت التربية هي المجال الأمثل لنقل الثقافة القومية فإنه يجدر بالجان الوصية على البرامج التعليمية أن تتبع عن كثب كل ما جدّ من جديد على صعيد الثقافة المعاصرة لجعل المتعلم أكثر إقبالا وتشويقاً، وهي لا تظهر بتكديس المعلومات ولكن تؤدي دورها بالفتح الفكري على العلوم"⁽⁴⁴⁾، فالتعليم الناجع هو الذي يترك آثاره وبصماته الوظيفية في ثقافة الطفل؛ أي كما يقول د/ إسماعيل الملحم: "التعليم الذي يعنى بطرائق البحث والتفكير أكثر من امتلاك المعارف المجردة، وتهدف إلى تمكين ثقافة قوامها التفكير المنطقي الذي يحفز صاحبه على تنظيم أفكاره وتسلسلها وفهمها واستيعابها، وتعمل على إغناء الفكر النقدي والمنهجي عند المتعلم، فليس كل ما يقرأ جديراً بأن يؤخذ على أنه حقيقة لا مجال للشك فيه"⁽⁴⁵⁾، وليس معنى هذا أن كل ما يُقرأ تحنى منه الفائدة الكبرى، فقد يكون ما يُقرأ أو يتعلمه الطفل لا يجنى منه إلا ثماراً فاسدة، أو قد يكون عكس ذلك، وهذا ما يؤكد د/ فهميم مصطفى بقوله: "السعي إلى تكريس الثقافة التي تعمل على إثراء خبرات الطفل وتنمية قدراته الاجتماعية والفكرية والثقافية وذلك بالتعرف على أفكار الآخرين، واكتساب خبرات من خلال المواقف المتنوعة عن طريق القراءات الهادفة"⁽⁴⁶⁾.

إن مراعاة الميولات والخيارات الفكرية المناسبة للطفل، وتثقيفه دون مساس لا بأحاسيسه ولا بشخصه يكون له بالغ الأثر على مستقبله وتنشئته، و "من الواضح أن تحديد هذه القيم لا يتم عن طريق القراءة التي يتلقاها الطفل أو التربية التي يطبقها عليه الأولياء والمربون في المدرسة فقط، وإنما

⁴³ - بلقاسم بلعرج، مقال بعنوان: بعض مضامين الخطاب الشعري الموجه إلى الأطفال، فعاليات ملتقى أدب الطفل، المركز الجامعي، سوق أهراس، الجزائر، 2003، ص 29.

⁴⁴ - تثقيف الطفل بين المكتبة والمتحف، د. محمد السيد حلاوة، المكتب الحديث، الإسكندرية، مصر، 2001، ص 33.

⁴⁵ - كيف نعتني بالطفل و أدبه، د. إسماعيل الملحم، دار علاء الدين، ط1، دمشق، 1994، ص 18.

⁴⁶ - ثقافة الطفل العربي في ضوء الإسلام، د. فهميم مصطفى، دار التوزيع و النشر الإسلامية، مصر، 2002، ص 182.

لهذه القيم تشعبات مختلفة لها اتصال مع ما يشاهده في التلفزة أو يسمعه في الإذاعة أو يعيشه في بيئته⁽⁴⁷⁾.

وعليه فإن مرحلة الطفولة مرحلة حساسة ومهمة، وهي تختلف عن باقي المراحل، بل هي أساس مراحل الحياة؛ حيث تتفتح فيها مواهب الإنسان وتبرز مؤهلاته، وتنمو مداركه، وتظهر مشاعره وتتضح إحساساته، وتقوى استعداداته وتتجاوب قابليته مع الحياة سلباً أو إيجاباً، وتتحدد ميولاته واتجاهاته نحو الخير أو الشر، وتتفرد فيها شخصيته، وتتضح ثقافته، فعلى الجهات الوصية أن تعرف أن أهمية هذه المرحلة وقيماً لها من الظروف والوسائل ما أمكنها، حتى يجني المجتمع أو الأمة أجيالاً نافعة تعم فائدتها على الجميع، ونظراً لأهمية اللغة في عملية التواصل بين أفراد المجتمع ونقل عناصر الثقافة وتبليغها على أحسن حال، سنحاول التطرق في العنصر الموالي إلى الدور الحساس الذي تلعبه اللسانيات للحفاظ على الكيان الحضاري والثقافي للمجتمع.

4- اللسانيات ودورها في عملية التواصل الثقافي:

اللغة نشاط عقلي منظم ومميز من شأنه تنظيم العمليات العقلية والمعرفية، وتسهيل مجالات النشاط الإنساني، وهي من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن سائر الكائنات الأخرى، ولغة دور هام وأساسي في حياتنا، فهي أداة الاتصال بالآخرين من أجل تحقيق الحاجيات والرغبات على اعتبار أنها وعاء نأخذ منه ونعبر بواسطته عن أفكارنا ومشاعرنا، كما أنها تساعد على تجريد الوجود المادي والإنساني ضمن قوانين محددة، وتحقيق الوعي بهذا الوجود، والتحكم فيه على أساس انعكاسه في الدماغ على شكل رموز وكلمات يتم من خلالها تكوين صور مثالية لموضوعات الوجود وظواهره وإحداثه⁽⁴⁸⁾، مما يجعل الإنسان ينتقل من معرفة مجتزأة ومبعثرة لعناصر الوجود إلى - كما يوضحه ذلك الدكتور منصور طلعت - "الانعكاس المعمم لها في شكل مفاهيم مجردة، وتوفر اللغة بذلك النشاط العقلي المعرفي. كما أن السلوك الإنساني خاصية الاقتصاد العقلي، الذي يكمن وراء المقدرة المتعظمة للإنسان على التحكم في الوجود"⁽⁴⁹⁾.

اللغة مرآة تعكس حضارة الشعوب وثقافتهم، وهي قنوات تجري فيها الأفكار؛ فتتسع باتساعها وتضيّق بضيقها، وكلما ازدهرت حضارة أمة ما، تطورت لغتها ونمت مفرداتها، أو كما يقول الدكتور هادي نمر: "اللغة قطعة من الحياة نشأت فيها وسارت معها، وتغذت بغذائها ونهضت

⁴⁷ - من قضايا أدب الأطفال، د. محمد مرتاض، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994، ص 10.

⁴⁸ - الألسنية: لغة الطفل العربي، جورج كلاوس، المنشورات الجامعية، ط 1، بيروت، 1981، ص 27.

⁴⁹ - العلاقة بين اللغة و التفكير، منصور طلعت، المجتمع المصري، القاهرة، 1981، ص 20.

بنهوضها وركدت بركودها، وكان تاريخ اللغة وسيظل مجالا رحبا نتصفح من خلاله تاريخ الحضارات الإنسانية، ففي كل مجتمع مهما كانت طبيعته وحجمه تؤدي اللغة دورا ذا أهمية أساسية بوصفها من أقوى الروابط بين أعضاء ذلك المجتمع وهي في الوقت نفسه رمز حياتهم المشتركة وضمن لها⁽⁵⁰⁾.

ولقد أثبتت اللسانيا ت الحديثة أن الكتابة الموجهة للأطفال، مهمة جدا في النمو اللغوي، وهذا ما أكدته هادي نعمان الهيتي: "أن الاتصال بالأطفال يستلزم لغة يفهمونها ويتذوقونها لذا فإن عمليات الاتصال بالأطفال تستعين بلغة خاصة متميزة عن لغة الراشدين فكتاب الأطفال لا يكتب للأطفال ما يتوافق مع مستوى نموهم العقلي والنفسي والاجتماعي فحسب، بل هو يخضع أسلوبه في الكتابة لمجموعة من الضوابط، بحيث يصير ذلك الأسلوب متوافقا مع ثروة الطفل اللغوية، ومقدار ثروة الطفل (3) - اللسانيات الاجتماعية عند العرب، هادي نهر، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط1، 1998، ص19.

اللغوية يتيح له التفاعل اجتماعيا شكل واسع⁽⁵¹⁾، فاكساب الطفل للغة وتمكنه من استخدامها أمر على درجة كبيرة من الأهمية والخطورة، لأن "الطفل يولد في عالم يسوده الكلام والكلمات ويتعلم بالتدرج كيف يفهم الكلام، وكيف يستعمل الكلمات ليتوصل بسواه، وينقل إليه تجاربه وأفكاره ورغباته، وكيف يفهم عنه أفكاره ومطالبه، وهكذا تبدأ مهمة إنمائية معقدة تمتد خلال أيام الدراسة، وتتجاوزها إلى ما بعدها وما قبلها"⁽⁵²⁾، فالطفل يتأثر بثقافة مجتمع منذ ولادته؛ حيث يكون في هذه المرحلة فردا بيولوجيا بالكامل، ويبدأ يأخذ الثقافة من بيئته وما يحيط به، فتجعله ينتقل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، ويبدأ في هذه المرحلة أيضا "بالتحرك بعيدا عن السلوكيات البيولوجية، والاقتراب من السلوكيات الثقافية، ويمكن إعطاء الطفل في هذه المرحلة أي ثقافة، سواء كانت ثقافة مجتمعه الأصلية أو ثقافة والديه أو أي ثقافة مختلفة؛ لأن الثقافة شيء مكتسب لا علاقة لها بالوراثة، ولابد من تدريب الطفل وتعليمه للتعامل مع المظاهر الثقافية بما تشمل من خير وشر وما هو مقبول أو مستحسن أو مضر، بما يتناسب مع نموه العقلي والجسمي والعاطفي في المراحل العمرية المختلفة"⁽⁵³⁾، وتنتقل هذه الثقافة عن طريق اللغة التي تعد جسرا يربط بين المجتمع وبين الثقافة، ولعل هذا القول

⁵⁰ - اللسانيات الاجتماعية عند العرب، هادي نهر، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط1، 1998، ص19.

⁵¹ - ثقافة الأطفال، د. هادي نعمان الهيتي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1988، ص148.

⁵² - الألسنية: لغة الطفل العربي، جورج كلاوس، المنشورات الجامعية، ط1، بيروت، 1981، ص27.

⁵³ - ثقافة تربوية (التربية مبادئ وأصول)، دفايز محمد الحديدي، ص154.

لييتر بارجر (Peter berger) كفيل بتوضيح علاقة اللغة بالفكر الثقافي حيث قال: "ثقافة كل امة كامنة في لغتها كامنة في معجمها ونحوها ونصوصها"⁽⁵⁴⁾.

و عليه فقد خصصت اللسانيات فرعاً بأكمله يهتم بهذه الظاهرة وهو "علم اللغة الاجتماعي" أو "اللسانيات الاجتماعية" فقد ركز اللغوي انطوان مبي "Antoine Meillet" في العديد من النصوص على الميزة الاجتماعية للغة، بل إنه ذهب إلى تعريفها بأنها حدث اجتماعي، معطياً بذلك محتوى دقيقاً لهذه الميزة، فهو في مقالته المشهورة "كيف تتبدل معاني الكلمات" يقدم تعريفاً لهذا الحدث الاجتماعي مؤكداً في الوقت نفسه ودون غموض على ميله إلى إميل دوركايم و يتضح ذلك من قوله: "تتزع حدود مختلف اللغات إلى التطابق مع المجموعات الاجتماعية التي تسمى أهما؛ فغياب وحدة اللغة الواحدة، دليل على أن الدولة حديثة"⁽⁵⁵⁾.

ويعرف فيشمان "Fishman" اللسانيات الاجتماعية بأنها "علم يهتم بدراسة الواقع اللغوي في أشكاله المتنوعة والتفاعل بين جانبي السلوك الإنساني: استعمال اللغة والتنظيم الاجتماعي للسلوك"⁽⁵⁶⁾.

وما يلاحظ على هذا القول أنه أعد اللغة سلوكاً اجتماعياً يهدف إلى تفسير العلاقة بين اللغة والمجتمع مع محاولة الإحاطة بكل ماله صلة باللغة والمجتمع وكيف أن البنى الاجتماعية تؤثر في البنى اللغوية على أساس أنها موروث ثقافي، ويوضح ذلك عز الدين صحراوي قائلاً: "فيحاول بذلك الكشف عن العلاقة بين اللغة والحياة الاجتماعية في الظواهر و البنى اللغوية و اثر هذه الأخيرة في تقطيع وتحليل البنى الاجتماعية والثقافية"⁽⁵⁷⁾، وهكذا فإن اللسانيات الاجتماعية اهتمت بدراسة اللغة والمجتمع على حدٍ سواء لا يكاد ينفصل أحدهما عن الآخر، وذلك على ارتباط اللغة ارتباطاً وثيقاً ببيئته الاجتماعية التي من خلالها يتم التواصل بين أفراد المجتمع الواحد كل حسب اختصاصه؛ السياسي والاقتصادي والاجتماعي والعلمي والثقافي "بل إنها تنبع من الشعور الإنساني وتعكس شخصية المتكلم، ولهذا لا يمكن انكسار الأدوار الحاسمة التي تقوم بها اللغة التي تعد حقاً وسيلة من وسائل الاتصال والتواصل وإنما أساس خصوبة المعرفة ونمو المجتمعات وبناء الحضارات والثقافات"⁽⁵⁸⁾. ولا تتوقف اللسانيات

⁵⁴ - الثقافة العربية و عصر المعلومات، نبيل علي، ص228.

⁵⁵ - علم اللغة الاجتماعي، لويس جان كالفي، ترجمة عبد الحميد دباش، الأثر مجلة الآداب و اللغات، جامعة ورقلة، الجزائر، ع 03، ماي 2004، ص15.

⁵⁶ - Fishman- j- A. THE SOCIOLOGIE OF LANGUAGE IN SOCIETY. NEW BARG HOUSE- 1972.

⁵⁷ - إشكالية الصراع اللغوي في مؤسسات التعليم الجزائرية الثانوية و الجامعة، دراسة لسانية اجتماعية، عز الدين صحراوي، رسالة دكتوراه مخطوطة، جامعة عنابة، الجزائر، 2004، ص06.

⁵⁸ - تعليم و تعلم اللغة العربية و ثقافتها، د. مصطفى بن عبد الله بوشوك، ط1، دار الهلال للطباعة و النشر، الرباط، المغرب، 1994، ص96.

الاجتماعية ع دراسة العلاقة بين اللغة والمجتمع فحسب، بل تتعداها إلى أكثر من ذلك، لان مباحث اللسانيات الاجتماعية متشعبة وأكثر إجرائية؛ حيث تهتم أيضا بعلاقة اللغة والثقافة، فتدرس الأنماط والطرائق التي تمكن اللغة من التفاعل مع المجتمع، كما يؤكد ذلك الدكتور عبد الله سويد أنها "نتاج علاقة اجتماعية ونشاط اجتماعي ووسيلة يستخدمها المجتمع في نقل الثقافة من فرد إلى فرد ومن جيل إلى جيل، كما تعد من أوضح سمات الارتقاء الاجتماعي والثقافي للفرد"⁽⁵⁹⁾.

إن اللغة وجدت من أجل التواصل والتبليغ والتعبير من خلالها عن ثقافتنا المختلفة، فتعد الثقافات يرجع في أساسه إلى تعدد اللغات، ويؤكد مارسليزي "**Marcellesi**" "على الخاصية إلى إعادة إنتاج دراسة اللغة في سياقها الاجتماعي"⁽⁶⁰⁾، ويضيف بأن اللسانيات الاجتماعية هي "العلم الذي يكشف عن القوانين والمعايير الاجتماعية التي تحدد السلوك داخل المجموعة اللسانية المعرفة بالنسبة إلى اللغة نفسها"⁽⁶¹⁾.

فالسانيات الاجتماعية وفق التوجه المفهومي والمبحث الذي يخدم دراستنا التطبيقين علم يهتم بمقاربة البنية اللسانية بالبنية الاجتماعية الثقافية سواء كانت هذه البنية اللسانية هي الوسيط الأول في نقل هذه الثقافة. كما أنه تبين في تراثنا العربي اللغوي بأن الاستعمالات الانفرادية والتركيبية للغة من قبل المجتمع هي السبيل الوحيد لضمان حياة اللغة و استمراريتها. كما أن العلاقة القائمة بين اللغة كنسق ثقافي اجتماعي وبين المجتمع الناطق بهذه اللغة تكتسي أهمية كبرى ضمن مسار الفكر اللساني المعاصر، إذ تضافرت جهود حثيثة مطلع الستينيات في محاولة جادة لإرساء دعائم أساسية لفرع جديد من اللسانيات التطبيقية هو اللسانيات الاجتماعية.

كما نجد اللسانيات الاجتماعية الانثروبولوجية تهتم بالعلاقة بين اللغة والإنسان من حيث هو كائن ثقافي ينتهج النظام الرمزي المتمثل في اللغة كوسيلة لتحقيق ذاته وإثبات هويته، إنما علم يهتم بدراسة "العلاقة بين اللغة والثقافة فهي من أهم الموضوعات التي نالت اهتمام اللسانيات الانثروبولوجية، ومجال الانثروبولوجي هو دراسة المجتمعات والثقافة للكشف عن سلوكيات الناس المتأثرة بالأشكال الثقافية المختلفة، فالثقافة في نظرهم أسلوب حياة، ومن هنا فإن للغة مكانا بارزا في الدرس الثقافي"⁽⁶²⁾، يتضح أن هذا العلم يتخذ الثقافة موضوعا له لكن بتغيب عنصر اللغة وتقصي

⁵⁹ - علم اللغة، عبد الله سويد، دار المدينة القديمة، طرابلس، ليبيا، 1993، ص 44.

⁶⁰ - Marcellesi- j-B. La crise du la linguistique, la rousse, paris, 1982, p 35.

⁶¹ - المرجع نفسه، ص 16.

⁶² - العربية و علم اللغة الحديث، محمد محمد داود، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، مصر 2002، ص 92.

البناء الاجتماعي لفهم المرجعيات الثقافية والقدرة على تفسير السلوك الاجتماعي، وهكذا فإن مصطلح اللسانيات الانثروبولوجية ينضوي تحت اللسانيات الاجتماعية ويختلف عنها كونه يركز أكثر على الجوانب الثقافية على حساب الظواهر و البنى اللغوية.

وهكذا فقد أتيح للسانيات بكل تخصصاتها أن تنظر إلى اللغة و ممارستها و متكلميهها و مثقفيهها من خلال أهم فروعها المتمثلة في اللسانيات الاجتماعية التي تعد من العلوم التطبيقية المؤثرة والمتأثرة بالمجتمع وفقا لموضوعاتها المتعددة، وعلى رأسها الازدواجية اللغوية والتخطيط اللغوي، ونظرا لأهمية هذين العنصرين سنحاول أن نتطرق إليهما باختصار.

– الثنائية اللغوية: تعد ظاهرة الثنائية اللغوية من أهم الظواهر التي اهتم بها علماء اللسانيات الاجتماعية؛ حيث تعرضوا لها بالدراسة والتحليل، وخصصوا لها دراسات معمقة، وقد عرفت الثنائية اللغوية بأنها "الوضع اللغوي لشخص ما أو لجماعة بشرية معينة تتقن لغتين، وذلك من دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة أكثر مما هي في اللغة الأخرى" ⁽⁶³⁾. يذهب بنا الحديث عن الازدواج اللغوي إلى الحديث عن الازدواج الثقافي، إذا سلمنا- طبعاً- بفرضية أن ثقافة كل مجتمع كامنة في لغته، وتعد هذه الإشكالية من صميم انشغالات ديداكتيك اللغات، لأن "التعليم الذي يتضمن الازدواج الثقافي يفرض وجود الازدواج اللغوي وهو المجال الذي يعكس سلم القيم والعادات والسلوك، من جانب آخر نجد أن إشكالية تدريس المفاهيم الثقافية لدى متعلمي اللغة الثانية، وهكذا فإن الإشكالية الحديثة بالنسبة للتعليم على المستوى الحضاري والثقافي والفكري تكمن في العلاقة بين الازدواج اللغوي وحظوظ النجاح المدرسي العصرية المزدوجة لغوياً و ثقافياً و دورها في التحول الاجتماعي"⁽⁶⁴⁾، الذي يعيشه العصر الحديث؛ عصر صراع الحضارات والثقافات، ولعل أبرز مظهر للصراعات يكمن في التعليم و بصفة اخص في المضامين وصراع نظامين لغويين مختلفين. بالنظر إلى السياسات التربوية في الوطن العربي يرى تأرجحاً واضحاً بين لغتين مختلفتين؛ اللغة الأولى تمثل أصالة المجتمع العربي وتميزه الحضاري، ولغة ثانية هي لغة المستعمر أو المحتل، تتخذ رمزا للمعاصرة والرقى. فهذا الصراع الخفي الذي يكشف عن نفسه من خلال السياسات التربوية

⁶³ - قضايا السنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، د.ميشال زكريا، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1994، ص40

⁶⁴ - مشروع الهجرة في الثقافة و اللغة، د.عباس الصوري، المجلة المغربية لتدريس اللغات، ع 1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1988، ص45.

الحضارية الكبرى كالتعريب واستعادة الهوية وغيرها من السياسات، التي باتت تعلن عن صراع لغوي ثقافي رهيب، في أمس الحاجة إلى تخطيط لغوي ممنهج ومحكم ينجبنا الوقوع في عواقب وخيمة.

– التخطيط اللغوي: تطلق تسمية التخطيط اللغوي على "التطبيق الفعلي لسياسة لغوية بعينها، كما يمكن تعريفه على أنه البحث في الإستراتيجية البيداغوجية اللغوية عامة، وفي تعليم اللغة والوضع والاصطلاح اللغوي وتعليم اللغات لأغراض وظيفية محددة على أن يتم ذلك في إطار السياسة اللغوية العامة للدولة"⁽⁶⁵⁾؛ أي إنها تتم ضمن مشروع لغوي في إطار المعرفة اللسانية بكل مستوياتها. هذا فضلا عما يقتضيه من ضرورة الوعي بالاجتماع الموجه إليه، كل ذلك وفق الإطار الفلسفي العام الذي ترسمه الدولة "لأن الدولة وحدها هي التي تمتلك السلطة والوسائل التي تمكنها من الانتقال إلى مرحلة التخطيط و إنجاز اختياراتها السياسية"⁽⁶⁶⁾، ويتخذ التخطيط اللغوي عدة مظاهر منها: وضع استراتيجيات لغوية وفق فرضيات مستقبلية "ففي المخابر يحلل اللسانيون الأوضاع و اللغات و يتولون وصفها و يضعون الفرضيات و المقترحات و يجرون الاختبارات و يطبقونها"⁽⁶⁷⁾.

إن الملاحظ لاهتمامات و مظاهر التخطيط اللغوي يجدها كلها ذات طابع عملي وظيفي؛ لكونه نشاط يتم خلاله وضع الأهداف و اختيار الوسائل، و التكهن بالنتائج بصورة واضحة و منظمة، و يتركز التخطيط اللغوي على المشكلات اللغوية من خلال اتخاذ القرارات بالنسبة إلى الأهداف البديلة⁽⁶⁸⁾ و ذلك فيما يتعلق - مثلا - بإنشاء الدورات التعليمية للغات كتعليم رصيد لغوي معين أو مجموعة من التراكيب لغرض وظيفي محدد سلفا، كأن يكون غرضا سياحيا أو تجاريا أو تواصليا... الخ من الأغراض الوظيفية، و في هذه الحالات يتم دراسة العينة أكبار هم أم صغار؟، و هل اللغة التي سيتعلمونها لغة ثانية أو ثالثة؟، و معرفة ثقافتهم و تحديد الهدف التعليمي الذي نعمل في ضوئه على اختيار الرصيد اللغوي و التراكيب اللغوية التي يحتاجها المتعلم .

نستنتج مما سبق أن التخطيط اللغوي يستلزم الاختيار الصحيح من بين خيارات متعددة، و يهدف إلى حل المشكلات و بالتالي يساعد المسؤولين على اتخاذ القرار المناسب للمشكلات اللغوية التي تعترض المجتمع⁽⁶⁹⁾، وبذلك فإنه بالغ الأهمية لما يحقق من نتائج ميدانية مضبوطة و محددة الأطر النظرية و المنهجية، في المجالات التي لها علاقة باللغة، كالمجالات الحضارية و الثقافية و الإيديولوجية

⁶⁵ - علم الاجتماع اللغوي، لويس جان كالفلي، ترجمة محمد يحياتن، دار القصة للنشر، الجزائر، 2006، ص 110 .

⁶⁶ - المرجع نفسه، ص 111 .

⁶⁷ - م ن، ص 113.

⁶⁸ - قضايا السنوية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، د. ميشال زكريا، المرجع السابق، ص 10، 11 .

⁶⁹ - المرجع نفسه، ص 11 .

و الاجتماعية و الاقتصادية... و قد اشترط الباحثون على "من يقوم على تخطيط السياسات التربوية و التعليمية عليه أن يكون عارفا بآخ ر ما توصلت إليه اللسانيات النفسية، و اللسانيات التربوية، و اللسانيات التطبيقية و طرائق تعليم اللغات" (70).

بعد الحديث عن الثقافة و كل ما يتعلق بها من قضايا أساسية ننتقل إلى الحديث عن المحتوى بنوعيه اللغوي و الثقافي؛ كونه المسؤول عن حمل و نقل و تبليغ مكونات ثقافة ما إلى شرائح المجتمع بعامة و فئة المتعلمين بخاصة .

5- مفهوم المحتوى: "Le Contenu"

أ- المحتوى لغة: جاء في لسان العرب: "العرب تقول لمجتمع بيوت الحي محتوى، و محوى، و حواء، و الجمع أحوية و محاو" (71).

ب- المحتوى اصطلاحاً: عرّف على أنه "مجموع الخبرات التربوية و الحقائق و المعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها، و كذلك الاتجاهات و القيم التي يراد تنميتها عندهم، و أخيراً المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إيها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج" (72)، و قد عرفه الدكتور **حسن عبد الباري عصر** بقوله: "يقصد بالمحتوى الأفكار، و المفاهيمات و المصطلحات و القواعد و القوانين و النظريات و المبادئ و التعميمات و القيم و الاتجاهات و المهارات المتضمنة في أي كتاب مدرسين و تقدم للطلاب في أعمار معينة و تنظي م محدد ليكتسبها الطلاب عن طريق سلوك التدريس الذي يمارسه المعلمون و المتعلم تحقيقاً للأهداف التي وضع من أجلها المحتوى" (73). نستقرئ من هذين التعريفين أن المحتوى هو مجموعة الحقائق و المعارف و المهارات التي يضمنها الكتاب المدرسي لغوي كانت أم غير لغوية، و آراء و أفكار و أحاسيس موجهة لسنة دراسية معينة بغية تحقيق أهداف محددة؛ فالمحتوى الثقافي في الكتاب المدرسي يكون وفق إستراتيجية تمس كل مكونات المنهاج، و يعد المحتوى من أهم عناصر المنهج الأساسية، التي يمكن من خلالها تحقيق أهدافه، لذا فإن واضع المنهج تواجهه مشكلة تحديد و اختيار أنسب محتوى للأهداف المسطرة .

⁷⁰ - اللسانيات و الحياة، وجود من الانتفاع بالمعرفة اللسانية، د.وليد الغناتي، مجلة اللسانيات و اللغة العربية، ع 4، جامعة عنابة، الجزائر، 2007، ص107 .

⁷¹ - لسان العرب، جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، مادة (ح، و، ا)، دار لسان العرب، 210/14 .

⁷² - الأسس العامة لمنهاج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، د.رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 1998، ص 31 .

⁷³ - الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، حسين عبد الباري عصر، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، 2000، ص 18 .

و مصطلح المحتوى كغيره من المصطلحات التي تتداخل مفاهيمها فيما بينها لتقاربها في ميدان التخصص، حيث يقع الكثير من الناس في الخلط بين مفاهيم المصطلحات التالية: البرنامج، و المقرر، و المنهاج، و المادة، و الكتاب المدرسي، و غيرها، و من أجل التفريق بين مفاهيم هذه المصطلحات كان لابد من الرجوع إلى بعض الكتب المتخصصة في التعليمية، التي تعرضت لهذه المصطلحات بالتعريف و الشرح، و نسرد تلك المصطلحات على النحو التالي:

- **المنهاج "Curriculum"**: و هو خطة يتم من خلالها تزويد التلاميذ بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عامة عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة في منطقة تعليمية أو مدرسة معينة⁽⁷⁴⁾، فالمنهاج- إذن- خطة تتكون عناصرها من الأهداف و المحتوى و الطريقة و الوسائل البيداغوجية و أساليب التقويم .

- **البرنامج "Programme"**: يتداخل هذا المصطلح مع مصطلح المقرر و يتخذ مفهومهما أوسع؛ إذ يضم المحتوى و المادة الدراسية و الكتاب لأنه متتالية من المجموعات تضم مجموعة من العناصر اللغوية المنظمة، كما يشمل- أيضا- عملية جمع المادة و اختيارها وفق احتياجات المتعلمين في ضوء منهجية واضحة بغية تحقيق أهداف العملية التعليمية .

- **الكتاب المدرسي "Manuel Scolaire"**: الكتاب المدرسي مادة مطبوعة و منظمة تم إعدادها بغرض توظيفها في سياق تعليمي مسطرا سلفا، في حين أن المقرر الدراسي هو مجال أرحب و أوسع، إذ نجده يضم كل ما يتعلق باختيار المحتوى الدراسي اعتمادا على منهجية واضحة تعكس تسلسل الوحدات التعليمية و وضوح الأهداف المسطرة أيضا .⁽⁷⁵⁾

و تتجلى عملية التكامل و التفاعل بين كل هذه الأطراف في "اختيار المحتوى الدراسي كمرحلة أولى ثم تقسيمه إلى وحدات، مع مراعاة عامل التدرج و نظام اللغة المراد تعليمها و كذا مستوى المتعلمين"⁽⁷⁶⁾.

و عليه فإن المقررات الدراسية تمثل محتوى تعليمي منظم وفق خطة معينة، و أهداف يرجى تحقيقها على أرض الواقع .

⁷⁴ - المرجع السابق، ص31 .

⁷⁵ - المعلومات المقدمة حول المصطلحات المتقاربة مفاهيمها لمفهوم المحتوى مقتبسة من محاضرة ألقاها الدكتور محمد صاري على طلبة الماجستير شعبة لسانيات تطبيقية تحت عنوان: (بعض المصطلحات المتصلة بالمنهج) بتاريخ 2001/11/2 بجامعة باجي مختار عنابة، الجزائر .

⁷⁶ - R.GALISSON ET D.COSTE, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 1976, p123.

و بما هذا البحث يقتضي تتبع طبيعة الثقافة التي تركزها المقررات الدراسية في محتواها اللغوي فقد فرض علينا التخرج المنهجي أن نضع مفهوم المحتوى الثقافي في إطاره العلمي .

– المحتوى الثقافي "**Contenu Culturel**" : يمثل المحتوى الثقافي لنص ما "الوجه الثاني

للمحتوى اللغوي فهو الذي يعكس الثقافة المادية من جهة كما يعكس الثقافة الروحية، فالنص شبكة متداخلة للعناصر الثقافية تعكس توجهات المؤلف الثقافية و الملامح العامة للبيئة الاجتماعية التي تحتضن منظومة التعليم"⁽⁷⁷⁾، و بما أن التعليم أداة فاعلة تعكس خصائص المجتمع و مقوماته، فإن تتبع العناصر الثقافية يجب أن ينطلق من المحتويات الدراسية التي توجه لتعلمين، و لكي تتسم هذه الخطوة بالدقة و الموضوعية لابد من عرض التساؤلات التالية: ما هي الموضوعات الثقافية التي يغطيها الكتاب المدرسي؟ ما نوع الثقافة الغالبة على الكتاب؟ ما هو منطق اختيار مواضيع الثقافة؟

لا شك أن الإجابة عن هذه التساؤلات تعكس خصوصية مجال البحث و توجه الأنظار إلى جزئية جوهرية من المقرر الدراسي بـ "مراعاة السياق الاجتماعي والفكري والثقافي واللغوي للمجتمع الجزائري وتستمد فلسفتها التربوية من فلسفته وثقافته ومن خلال ذلك تؤسس منهجا وطرائقها في انسجام مع سائر المنظومات الأخرى السياسية والاقتصادية بالاستناد إلى منطلقات مجتمعية عامة متناسقة منسجمة في الأسس المعرفية والأصول المرجعية. من جانب آخر يجب مراعاة متغيرات العصر التي يعايشها المتعلم"⁽⁷⁸⁾، هذا فضلا عن مراعاة ما يتطلبه "متعلم العصر الذي هو من نوعية خاصة، على أساس أن العصر هو عصر مغاير تماما لما عهدناه في مجال التربية والتعليم؛ أي المتعلم الحداثي، أو متعلم العولمة وذلك من خلال جعل المدرسة تنفتح على ما يجري من حولها من تحولات نوعية وتستوعب منجزات العصر، وإما ستحكم على المتعلمين وعلى نفسها بالاتاريخية"⁽⁷⁹⁾. ونظرا للحيز الكبير الذي سيتخذ الكلام عن الكتاب المدرسي في البحث؛ لكونه حاملا للملامح الثقافية الماثرة في محتواه، سنتعرض إليه بالشرح والتحليل قصد ربطه بالمحتوى الثقافي في العملية التعليمية ككل.

– الكتاب المدرسي "**Manuel Scolaire**" : يعد الكتاب المدرسي "وعاء تعرض فيه المادة

العلمية بطريقة منظمة، والوسيلة التي لا يمكن للمتعلم أن يستغني عنها؛ إذ بدونها لا يمكن للمتعلم أن

⁷⁷ - دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، رشدي أحمد طعيمة، معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985، ص221 .

⁷⁸ - اللغة العربية و إشكالات تعليمها بين واقع الأزمة و رهانات التغيير، د.بشير ابرير، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع1، الجزائر، ص209، 210 .

⁷⁹ - عوائق الحداثة في المغرب بين الثقافة و الدراسة، د.إدريس جبري، مجلة فكر ونقد، ع4، الرباط، المغرب، 2001، ص142، 143 .

يكون طرفا فاعلا في العملية التعليمية، ممارسا للفعل التعليمي، فيساهم في تنمية قدراته بصفة ذاتية، وهي غاية ما تهدف إليه النماذج التعليمية الحديثة⁽⁸⁰⁾، فالكتاب- إذن- موجه أساسا إلى المتعلم الذي يعد عنصرا أساسيا في العملية التعليمية، وقطب الرchy الذي تدور حوله كل عناصرها، حيث يختار له المعلم ما يناسبه من المحتوى، مراعى في ذلك قدراته العقلية واستعدادات ه النفسية، بغية تحقيق الأهداف المسطرة والوصول إلى العناصر المقرر تدريسه ا. الكتاب في العملية التعليمية وسيلة لا بد من توفرها، لأنه يعد حتمية تربوية، لذلك كان من الواجب على الهيئات المختصة من مؤلفيه ومعدّيه الاعتناء به و تقديمه في أحسن صورة، مع مراعاة سن المتعلمين و حاجاتهم و ميولاتهم إلى اللغة، في اختيار النصوص والأمثلة التي تدرّس من خلالها الظواهر النحوية والصرفية والصوتية والأسلوبية والدلالية، قصد جلب انتباه التلميذ وإثارته ليقبل عليه ويلازمه، وذلك من خلال طريقة إخراجهِ شكلا ومضمونا، من حيث اختيار الألوان واستعمال الصور وتوزيعها وطريقة عرض المادة، ويث فيه الرغبة في طلبها، فكلما تحققت الرغبة في طلبها صار عنصرا فاعلا في العملية التعليمية.

5-1 المحتوى الثقافي والكتاب المدرسي:

لا يمكننا أن نتصور محتوى تعليميا منفصلا ومعزولا عن المجتمع الذي يعرض فيه؛ لأن المنظومات باختلاف تخصصاتها ووظائفها في المجتمع تؤثر في مضامين التعليم من زاوية معينة، إذ كثيرا ما نجد ملامح الدين والثقافة والسياسة والاقتصاد منتشرة في مقرراتنا الدراسية؛ لأن الثقافة المعاصرة "ثقافة مفتوحة، ليس برغبة منها، بل لأن قدرة أي بلد أو مجتمع على الانغلاق قد شلتها وسائل انتقال المعرفة والمعلومات والأفكار، وهكذا فإن فرضية الثقافة المحلية تفقد الكثير من مصداقيتها"⁽⁸¹⁾. كما ينبغي أن يكون الكتاب المدرسي حاملا للثقافة الملائمة وفق تعاليم ديننا السمح، ومناخنا العربي الفسيح جغرافيا، وتراثنا العلمي والأدبي الزاخر بالكنوز المعرفية في كل الميادين، ومراعى لخصوصيات مجتمع المتعلمين، و مواكبا لتطورات المجتمع الداخلية و الخارجية و معبرا عن انشغالاته . هذا و لئن كان مضمونه بعيدا عن واقع المتعلم المعيش و طموحاته المستقبلية؛ فإنه سيخلق نوعا من الغربة المعرفية و الثقافية داخل الفصل الدراسي، تؤدي إلى شرود ذهن المتعلم وانشغاله عن محتوى الدرس بما يلهمه و ينسبه عن خلط و غموض الأفكار والمعلومات المطروحة عليه باعتمادها التلقين وبعدها عن المضمون الفكري والثقافي للتلميذ، وبالتالي فشل العملية التعليمية رغم توافر الإطارات و الهياكل و

⁸⁰ - منهاج النحو العربي للسنة الثامنة من التعليم الأساسي، محمد هادف، رسالة ماجستير مخطوطة، جامعة باجي مختار- غابية 1999، ص 96 .

⁸¹ - التعليم و الثقافة...إحكام الروابط، د.سمير سالم عميش، مجلة العربي، 497، 2000، ص 148 .

النية الطيبة لدى الهيئة التدريسية والمتعلمين⁽⁸²⁾. وكثيرا ما نرى أن الكتاب المدرسي في سنوات عديدة لا يعرف تغييرا على مستوى الشكل، والمطلع على كتب القراءة والنصوص لفترة زمنية معينة لا يكاد يلمس تغييرا واضحا، عدا حذف بعض النصوص وتعويضها بأخرى لا تبتعد عنها كثيرا من حيث المضمون، وتغيير بسيط في عناوين بعض الوحدات التعليمية بأخرى مشابهة لها مع المحافظة على المحتوى نفسه. لذا كان لزاما على واضعي المقررات الدراسية في المنظومة التربوية إيلاء الكتب أهمية من حيث المضمون موازاة بالشكل، وذلك "بإدخال الثقافة في صلب المناهج الدراسية، والتوسع في النشاطات الثقافية والفنية المرافقة للتعليم، وبالتالي تقويم أداء المتعلم على أساس نموه الثقافي، وليس فقط نموه التعليمي"⁽⁸³⁾. كما يجب الابتعاد عن تقييد المناهج الدراسية بأفكار ثقافية أحادية الاتجاه، بل يجب تنويعها لتكون مسيطرة لتغيرات المجتمع والعصر، ومناسبة لتطلعاته وطموحاته، فيتمكن التلميذ من اللغة ويطوعها في استعمالاته حسب مواقفه المختلفة، ويستطيع التفاعل مع غيره ويحقق التواصل مع زملائه ويحسد عناصر الثقافة التي يحملها محتوى البرنامج في واقعه المعيش، ومن خاصية الكتب المدرسية - لاسيما كتاب القراءة - أنها تمتلك المساحة الكافية لضم موضوعات ثقافية راهنة تساعد التلميذ على اكتشاف ما يجري حوله من تحولات في مجالات شتى بمختلف أنواعها، وتمكنه من ترسيخ ما يتلقاه من المجتمع عموما ومن المدرسة على وجه التحديد، وعليه ينبغي تحديث الكتاب المدرسي وتجديده وتزويده بعناصر ومضامين الثقافة - كلما دعت الحاجة إلى ذلك - كما يجب أن يشرف على تقديم مضامين الكتاب المدرسي معلم كفء يمتلك رصيда لا بأس به من الثقافة العامة والثقافة الخاصة التي يتضمنها محتوى الكتاب ليلقنها لتلامذته، لأن التلميذ في هذه المرحلة بلذات يتأثر بكل ما هو جديد، ويرنو دائما إلى التغيير، إذ كثيرا ما يسمع ببعض المصطلحات الغريبة عن بيئته الثقافية والتعليمية، التي لم تكن له معها تجربة سابقة في محيطه الخارجي، ولم تتح له الفرصة للتعرف عليها في محيطه المدرسي. وإن تضمن الكتب التعليمية بمواد ثقافية غنية ومتشعبة وتزويد المتعلمين بها، ضرورة ملحة وحتمية؛ لأن هؤلاء المتعلمين هم الذين سيحافظون على مخزون أمتهم الثقافي والحضاري، ونقله إلى الأجيال في المستقبل، وعليه فإن تسليح المتعلمين ثقافيا مسؤولية الدولة والمجتمع والأسرة والمدرسة والمعلم والكتاب.

⁸² - التعليم و الثقافة... أبعاد جديدة في علاقة غانية، سليمان العسكري، مجلة العربي، 49، 2000، ص 09.

⁸³ - كي لا يزيد نزيف المتعلمين الأميين، د. ياسر الفهد، مجلة العربي، 49، ص 145.

-الخلاصة:

بجمل القول هو أن الهدف من هذا الفصل النظري هو طرق موضوع الثقافة وما له من أهمية في منظومتنا التربوية ، فقد اختلف الباحثون في تحديد مفهوم الثقافة، حيث اخضع كل باحث حسب تخصصه و منطلقاته الفكرية ومرجعياته الفلسفية، أما التعليمية الحديثة فقد اهتمت بالثقافة عموما وثقافة الطفل على وجه الخصوص على أساس أنها ثقافة متميزة تختلف عن ثقافة الكبار، وعليه ينبغي البحث في كيفية إدراج موادها ضمن مقرراتنا الدراسية، كما نجد صعوبة تحديد مفهوم دقيق للمقرر الدراسي إذ يتداخل مع كثير من المصطلحات الأخرى مثلك المنهاج، والبرنامج، و الكتاب المدرسي، والمادة الدراسية.

ونجد أن اللسانيات اهتمت بعلاقة اللغة بالثقافة، وكيفية تمرير المواد الثقافية، من خلال القنوات اللغوية انتشرت بين أفراد المجتمع ومن جيل إلى جيل، حيث خصصت اللسانيات لهذا المبحث أهم فروعها وهي اللسانيات الاجتماعية، على أساس أن نتائجها تستثمر في مجال تعليمية اللغات والثقافات؛ كون الثقافة تلعب دورا فعلا في الحفاظ على هوية المجتمعات والتعريف بها، وضمان استمراريتها وديمومتها عبر التاريخ.

مقدمة:

حاولنا في الفصل الأول وضع موضوع الدراسة في إطاره النظري وذلك من خلال مقارنة الموضوع بالمفاهيم العلمية، وسنحاول في هذا الفصل التطرق إلى معايير اختيار المحتوى من اختيار للموضوعات الرئيسية والأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات، واختيار المادة الخاصة بالأفكار الرئيسية.

كما سنحاول وضع المعايير العلمية و البيداغوجية في اختيار المواضيع التثقيفية التي تساهم في تنمية القدرة الفكرية للأطفال، وتنطلق هذه المعايير في اختيار المحتوى اللغوي ومن ثم اختيار المحتوى الثقافي، فالمحتوى اللغوي يقوم أساسا على معايير علمية مضبوطة تتمثل في معايير الشيوخ والتوزيع وقابلية الاستدعاء والتذكر، أما المحتوى الثقافي فيخضع لمعايير الصدق والأهمية والاهتمام والميول وبالنسبة لعناصر العملية التعليمية فقد أوردنا المعلم والمتعلم والطريقة بنوع من التحليل والمناقشة، وكيفية مساهمة كل عنصر من هذه العناصر في توجيه المفاهيم الثقافية.

كما أوردنا مختلف الوسائط الثقافية الخارجية المساندة للكتاب وتتمثل هذه الوسائط في وسائل الإعلام على اختلاف أنواعها، بالإضافة إلى مختلف الأنشطة الأدبية والفنية، مع الإشارة إلى أن كل هذه الوسائل تدعم ما يتلقاه الطفل من مادة لغوية وثقافية داخل الفصل الدراسي. وكخطوة إجرائية ارتأينا أن نعرض لواقع الأهداف العامة والخاصة التي تعتمدها المنظومة التربوية، وذلك بنوع من التحليل والمناقشة، ويهدف هذا الفصل إلى محاولة بناء مراجعة علمية بيداغوجية صارمة في ملاحظتنا الميدانية وتحليلنا لمواضيع الكتاب المدرسي، وذلك حتى تكون تحليلاتنا في الفصل التطبيقي موضوعية ودقيقة بعيدة عن الذاتية والعشوائية.

1 - تنظيم المحتوى ومعايير اختياره:

تمكّن عملية تنظيم المحتوى التلاميذ من تلقي المعارف والمفاهيم المجردة فهما واضحا لا لبس فيه ولا غموض، كما أنها تنمي من قدرتهم على حل ومواجهة الصعوبات والعراقل التي تواجههم في أثناء تحصيلهم وتلقيهم لمختلف العلوم، وتزداد مهارتهم في تحليل المعلومات وكشف الغطاء عنها، ففي حالة تنظيم المحتوى وضبطه و منهجته، يستطيع المعلم أن يقدم المادة الدراسية متدرجة من المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرد ومن المؤلف إلى غير المؤلف، ومن السهل إلى الصعب ومن المباشر إلى غير المباشر، ومن البسيط إلى المركب؛ فتكون بذلك العملية التعليمية التعلمية ميسرة على المعلم والمتعلم على حد سواء، بشرط أن تراعى فيها مستويات التلاميذ ومرجعياتهم وقدراتهم العقلية والنفسية؛ وبمعنى أدق تراعى كل خصائص الفروقات الفردية. وحتى يتسنى لنا تنظيم المحتوى وترتيبه ترتيبا جيدا، لابد من أن يخضع اختياره لخطوات محكمة لعل من أهمها:

أ- اختيار الموضوعات الرئيسية: تبنى هذه الخطوة على مدى ارتباط هذه الموضوعات ومناسبتها للأهداف؛ أي على مدى ترجمة هذه الموضوعات للأهداف الموضوعية، فالموضوعات المختارة يجب أن تمثل عينة مترابطة تظهر فيها طبيعة المحتوى، والأبعاد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ، وهي على النحو التالي:

- اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات: تعد هذه الأفكار الأساسية المكونة للمادة، وبالتالي يجب أن تحتوي على المعلومات الضرورية التي يجب أن يعرفها التلميذ حتى يلم بالمادة المأما كاملا.

- اختيار المادة الخاصة بالأفكار الرئيسية: وهي المادة التي ترتبط بأكبر عدد ممكن من الأهداف وتفي أكثر بحاجات البيئة المحلية، وتتماشى مع اهتمامات التلاميذ و ميولاتهم، وتراعى مستوى التلاميذ وخبرتهم السابقة، وترتبط بمشكلاتهم الحياتية وتنمي قدراتهم⁽⁸⁴⁾.

ب- معايير اختيار المحتوى اللغوي والثقافي⁽⁸⁵⁾: إن الحديث عن خطوات اختيار المحتوى يستدعي الحديث عن المعايير والمقاييس التي يبنى عليها ويرمج من خلالها، وبما أن اللغة والثقافة تربط بينهما

⁸⁴ - التدريس نماذج ومهاراته، كمال عبد الحميد زيتون، عالم الكتب، القاهرة، ط2، ص198.

⁸⁵ - إن التعرّض لمعايير المحتوى اللغوي والثقافي كل على حدة لا يقصد منه الفصل بينهما، فلا يمكننا أن نحدد معايير اختيار الدراسة وضبطها، فالعلاقة بينهما هي علاقة تكامل وتلازم.

علاقة وطيدة ولا يمكن في أي حال من الأحوال الفصل بينهما، فلا يمكننا أن نحدد معايير اختيار المحتوى الثقافي دون التطرق إلى معايير اختيار المحتوى اللغوي؛ لأن المحتوى اللغوي يشكل مدخلا رئيسيا ونقطة عبور رئيسية إلى مضمون الكتاب وكشف ما يحمله من مصطلحات ثقافية وحضارية، لا يفهم معناها إلا من خلال التمكن من لغتها المكونة من مفردات وتراكيب وصيغ، فقد أثبتت الدراسات التقييمية للكتب المدرسية أن المحتوى اللغوي يعد واحدا من الأسس القاعدية التي تقوم عليها عمليات التحليل والتقييم، فالمحتوى اللغوي، هو جملة العناصر اللسانية المشكلة لمضمون رسالة ما، ووظيفته ترجمة الأفكار والمضامين المجردة إلى أنظمة لغوية متعارف عليها تحقق التواصل.

2- معايير اختيار المحتوى اللغوي:

أ- معيار الشيوخ: ويعد من أهم معايير شيوع الكلمة، وذلك باستعمالاتها المتكررة بين أفراد المجتمع والأمة، كانت ذات منفعة وقيمة في تعليم اللغة، وقد أجريت دراسات الشيوخ والتواتر في الغالب، على مستوى الكلمات حيث يتطلب هذا المعيار، تتبع أكبر عدد ممكن من المدونات اللغوية، أو في الخطابات الشفوية وجمع البيانات الإحصائية لتواتر كلمة من الكلمات في مختلف السياقات اللغوية وضبط معانيها التنسيقية⁽⁸⁶⁾ والمقصود من اختيار المادة اللغوية وفق هذا المعيار، هو تمكين التلميذ من تحصيل مهارات معينة وإكسابه القدرة على التحكم في أساليب اللغة و تطويعها لحاجاته المتنوعة؛ من خلال التعبير عن أغراضه، وقدرته على توصيل أفكاره وترجمة أحاسيسه ومشاعره وتبليغ تصوراتهِ ومفاهيمه، سواء عن طريق المشافهة أم الكتابة على حد سواء، فإذا تمكن التلميذ من تحقيق هذه الأغراض يمكننا القول إن اللغة حققت مهمتها الوظيفية؛ لأن اتصاف الرصيد اللغوي بالشيوخ؛ أي تواتر واستعمال مفردات وتراكيب معينة من المعجم اللغوي، لدليل قاطع على وظيفية هذا الرصيد اللغوي، ثم إن معيار الشيوخ يتوقف على اختيار الكلمة حسب توظيفها واستعمالها في سياقاتها الحقيقية، فضلا عن ضرورة تحديد المواقف والملاحم الثقافية التي يمكن أن توظف فيها هذه الكلمة، لا أن تقدم في قوالب لغوية مجردة ومعزولة عن سياقاتها المختلفة عند الاستعمال⁽⁸⁷⁾. "كثيرا ما ترانا نفتش عن كلمة ولا نجدُها فنقول بالعامية إنها على-رأس لساننا- وإذا تفحصنا تلك الكلمة المنسية، لاحظنا أن النسيان يقع في أكثر الحالات على أسماء الأعلام؛ فأسماء الأشياء الحسية، فالمجردة منها ،

⁸⁶ - Marsel Cohen "materieux pour une sociologie" collection mospero Paris 83-p10

⁸⁷ - أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، د. عبد الرحمان الحاج صالح، مجلة اللسانيات، جامعة باجي مختار، الجزائر، ع 04، 1974/1973، ص 47.

فالأفعال، وكلما تكون الكلمة المنسية صفة، ويندر أن يكون حرفاً أو أداة" (88)، هذا القول يوضح جيداً ظاهرة تواتر الكلمات وفعاليتها في عملية التعلم؛ فإذا كان شيوع الكلمة يعني كثرة استعمالها في أوساط المجتمع الذي يتفاوت أفرادها من حيث مستوى التعلم، ويتباينون في مستواهم الثقافي. وإن التوزيع يعني تواتر توظيف تلك الكلمة في مجالات كثيرة وبدلالات متنوعة، كاستعمال لفظة بعينها في مجال الطب والقانون والتعليم والأدب...، فمتى تعددت الكلمة في استعمالها وشاعت بين أفراد المجتمع على تنوع تخصصاتهم ومعارفهم كلما كان استحضار الكلمة وتذكرها واقتربها من الأذهان ميسراً ومضموناً.

وتجدر الإشارة هنا إلى ضرورة اختيار الكلمات المناسبة التي يحتاج إليها التلميذ حسب سنه ومستواه الدراسي، ذلك أن حشد الكتب المدرسية بكم هائل من المفردات أو مجموعات متزايدة من التراكيب اللغوية دون وجود رابط يربطها أو خطة تحكمها أو مواقف حية تستخدم فيها، أمر يسيء إلى تعليم اللغة للطفل أكثر مما يساعده. فينبغي اختيار الصيغ المألوفة والأكثر دورانا على الألسنة وشيوعاً بين الناس فيستطيع فهمها وفك رموزها ومدلولاتها بكل بساطة وسهولة لأنها مأخوذة من محيطه ومجتمعه الذي يختص بكلمات معينة دون الأخرى، فالشعوب ترى العالم من خلال لغتها. ومعيار الشيوخ من أهم المعايير، لذلك ينبغي مراعاته، خاصة عند استعمال مصطلح حضاري أو ثقافي أو علمي وبهذا الصدد يشير الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح إلى أهميته خاصة في اختيار المفردات الموجهة إلى المتعلمين على وجه الخصوص حيث يفضل الكلمات والتراكيب التي لها مجال أوسع من الاستعمال والأكثر دورانا على الألسنة، دون إهمال للكلمات التراثية الفصيحة الشائعة عند العرب القدامى⁽⁸⁹⁾، فهذا المعيار مهم عند وضع أي محتوى لغوي في الكتب المدرسية؛ حيث يمكن المتعلم من تجنب الحشو اللغوي الذي لا طائل منه، خاصة عند طلبة العلوم الذين يحتاجون من اللغة ما يمكنهم من التعبير والتواصل، والتبليغ وتوصيل أفكارهم وتلقيها بدقة واختصار دون إطناب أو مبالغة، وعليه ينبغي على القائمين بوضع المحتوى اللغوي اختيار الرصيد المناسب من الكلمات التي تساعد المتعلم على ترجمة أفكاره ومفاهيمه الحضارية والثقافية التي تسهل له معاملاته الشخصية وتلبي احتياجاته الاجتماعية.

⁸⁸ - اللغة العربية وتحديات العصر، د/ ريمون طحان، المكتبة الجامعية ع17/16، دار الكتاب اللبناني- بيروت. د ت. ص 75.

⁸⁹ - أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، د/ عبد الرحمان الحاج صالح، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد 4 سنة 1974/1973، ص 30.

ب- معيار التوزيع: يعد هذا المعيار من المعايير التي لها صلة وطيدة بمعيار الشيوخ بحيث لا يمكن أن يفصل بينهما وإلا اختل المحتوى اللغوي، وكان غير متوازن؛ لأن هذا المعيار "وثيق الصلة بمعيار الشيوخ، ويقصد به مدى استعمال الكلمة في المجالات المختلفة إذ إن هناك كلمات لها انتشار واسع في أكثر من مجال" ⁽⁹⁰⁾، ذلك أن الكلمة الواحدة لها من الملامح الدلالية والمفهومية ما يؤهلها لأن تستعمل في ميادين علمية متعددة، وهذا مهم جدا بالنسبة للطفل؛ لأنه من خلال ذلك يتمكن من معرفة المعاني السياقية للكلمة الواحدة.

معيار التوزيع يكسب التلميذ القدرة على التفكير المنظم والسليم، ويوعيه بالجوانب الفكرية الثقافية للغة من خلال المحتوى اللغوي الذي يقدم له بمراعاة هذه المعايير، كما معيار التوزيع يراعى فيه اختيار الكلمات الملائمة وتوزيعها على نصوص الكتب المدرسية؛ حيث إن الكلمة الواحدة تحتل عدة معان بحسب المجالات والتخصصات و بحسب التوضع الذي تأخذه الكلمة من الجملة، ذلك أن الجوانب الثقافية والفكرية تساهم بشكل كبير في توجيه مفاهيم الكلمات.

ج- معيار قابلية الاستدعاء أو التذكر: قد يحدث للمتكلم في حديثه فيقول: أريد، أقول...أريد أن أقول... ولا يستطيع أن يمسك بالكلمة التي يريد لها فعلا ويطلب من مستمعيه أن يعينوه على تذكرها. ومما لا شك فيه هو أن الصنف الذي يسهل استدعاؤه هو الأنفع والأصلح في اختيار الرصيد المعجمي في أثناء تعلم اللغة في مرحلة معينة ووفق أهداف مسطرة ومضبوطة ⁽⁹¹⁾. من هنا تظهر أهمية معيار قابلية الاستدعاء في اختيار وتقديم المادة المعجمية من الكلمات المبسطة المقصود تزويد المتعلم بها، وذلك بمراعاتها من حيث الشكل والمضمون.

فهذا المعيار ظاهر وحاضر لا محالة إذا توفر في اللفظة المستعملة شرطا الشيوخ والتنوع لأنه(هناك علاقة بين درجة التواتر والنسيان، فكل كلمة مرتفعة التواتر تبقى عالقة في الذهن وكل كلمة ضعيفة التواتر تكون عرضة للنسيان) ⁽⁹²⁾، لهذا فكثر استعمال والدوران على ألسنة أفراد المجتمع يسهل من عملية تذكرها، في حين أن الكلمات التي يقل استعمالها ودورانها في المجتمع واستحضارها تغيب عن الأذهان وتعسر عملية تذكرها، ومن أسباب ذلك تقارب مخارج حروفها أو غرابتها أو انتمائها إلى بيئة غريبة عن بيئة المتعلم أو عدم اعتياد أذن الطفل على استعمالها.

⁹⁰ - علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، د/ عبده الراجحي...ص69.

⁹¹ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

⁹² - اللغة العربية وتحديات العصر، د.ريمون طحان، ص75 .

إن تدريس المحتوى اللغوي يجب أن يراعي —من وجهة نظر تعليمية— الخصوصيات الثقافية والفكرية لأن الوحدات اللسانية ليست مستقلة عن ثقافة وفكر ناطقيها، لأنه كما يقول د/ عبد السلام طايبي (كلما كانت اللغة غير منفصلة عن ثقافتنا كان تدريس الوحدة دون الأخرى غير ممكن)⁽⁹³⁾.

وحتى تتحقق الأهداف المرجوة من المحتوى اللغوي لابد أن يكون المتعلم مهياً ومستعداً لامتلاك رصيد لغوي يمكنه من فهم المفردات الثقافية الجديدة التي تعترضه، كما ينبغي له أن يكون على وعي تام بمقاصد ودلالات تلك المفردات في سياقاتها المختلفة، وذلك من خلال مطالعته الواسعة والمستمرة للنصوص. بمختلف أنواعها التراثية والحديثة العلمية منها والأدبية، كي يكتسب الكفاية اللغوية في سن مبكرة من عمره، وذلك ما يسهل عليه فيما بعد اكتساب ملكة الأداء والتبليغ الجيد لأفكاره ومشاعره والتعبير عن احتياجاته ونقل تجربته إلى غيره، (ولما كان من المسلم به أن المهمة الأولى التي أنيطت بالمعلم هي تدريس اللغة وجب عليه أن يدخل الملامزات الثقافية كعنصر إجباري في عملية تعليم اللغات، وعليه استوجب دمج تدريس المحتوى الثقافي بالمعجم اللغوي، وبغض النظر عن مستوى المتعلمين ينبغي أن تحتوي وسائل التعليم على ثقافة اللغة المدرسة فالكتب المدرسية المحايدة ثقافياً تقلل من حب الاطلاع لدى المتعلمين الشيء الذي ينعكس سلباً على عملية تعليم اللغة وتعلمها)⁽⁹⁴⁾.

وعليه سنحاول أن نوضح المعايير التي يختار على أساسها المحتوى الثقافي الموجه إلى المتعلم من خلال الكتب المدرسية.

إن المحتوى اللغوي لا ينفصل عن أي محتوى تعليمي بغض النظر عن مضمونه أو أغراضه، واللغة هي الوسيلة الرئيسة في نقل الثقافة وتبليغها وتواصلها بين الأجيال في كل الأزمنة والأمكنة، والملاحظ للنصوص العربية من خلال الكتب المدرسية يجدها تنوع في محتوياتها من سياسية واقتصادية ودينية وعلمية وأدبية وثقافية، إلا أن القاسم المشترك بينها هو المحتوى اللغوي، وهذا دليل على أن كل الأغراض الموجودة في المحتويات متلاحقة وتصب جميعها في المحتوى التعليمي لخدمة المتعلم بدرجة أولى، والفصل في معايير اختيار كل من المحتوى اللغوي والمحتوى الثقافي هو فصل شكلي قصد منهجية الدراسة وضبطها وتنظيمها وليس تمييزاً بينهما أو تفضيل أحدهما على الآخر.

⁹³ - الثقافة و القراءة المفسرة، عبد السلام طايبي، ترجمة: سيد محمد عبد الرؤوف، مجلة حولية تصدر عن مخبر الترجمة و الأدب و اللسانيات، جامعة قسنطينة، ع1، الجزائر، 2002، ص150، 152 .

⁹⁴ - المرجع نفسه، ص151 .

وعليه فإن اختيار المحتوى بمكونيه اللغوي والثقافي يتطلب الانسجام والتعاون بين ذوي الاختصاص في شتى المجالات كاللسانيات العامة واللسانيات النفسية واللسانيات الاجتماعية وعلوم التربية. والمتعلم مهما كانت قدراته الموروثة سيكون للمحيط الأثر البارز في نموه الجسدي والفكري والثقافي وفي توجيه سلوكه وخلقه وفي إفراح المجال لظهور عبقريته أو قتلها في مهدها⁽⁹⁵⁾. وانطلاقاً من هذا القول سنخرج إلى تحديد المعايير التي في ضوئها يختار المحتوى الثقافي لعينة تعليمية معينة.

د- معيار اتساق المحتوى مع الواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم:

من المسلمات في تعليمية اللغات أنه لا يمكن اختيار أي محتوى ثقافي بمعزل عن المتعلم ومحيطه والمجتمع الذي نشأ وترعرع فيه أو يتنافى مع واقعه، لأن تلاحم المحتوى وملاءمته لواقع المتعلم الاجتماعي والثقافي يرقى حتماً إلى تعليم سليم ومتين، ويتحقق حينها ما يعرف بصدق المحتوى؛ فحينئذ يبنى وفق إستراتيجية مستقبلية واضحة المعالم، تأخذ بعين الاعتبار أفكار المتعلمين الثقافية وأصولهم المرجعية الحضارية والربط بين ماضيهم وحاضرهم ومستقبلهم الثقافي، وهذا ما يؤكده الدكتور حسن شحاتة بقوله (ويجعله مشاركا إيجابيا إذا كان ما يتعلمه له دلالة ومغزى يمس حاجة من حاجات المتعلم، ولذلك عند اختيار محتوى المقررات الدراسية لابد أن نختار ماله قيمة ويتناغم مع العالم الثقافي والاجتماعي الذي يعيشه المتعلم فتنتقي من المتطلبات الأساسية للثقافة والقضايا المعاصرة المطروحة على الساحة الثقافية حتى يتوفر للمتعليم المعرفة والفهم والاستيعاب والقدرة على نقد الواقع الذي يعيشه⁽⁹⁶⁾ ويتزود بمهارة التفكير العلمي فيتسلح بالقدرة على التحليل التفسير والتعليل والقبول والرفض، واختيار الملامح الثقافية بما يتناسب ومستوى التلميذ وقدراته بات أكثر من ضرورة كما جاء على لسان د/ موسى الصبيحي: "الموضوع الأساس هنا مرتبط بتوأمة الثقافة والتعليم بحيث تتحقق بأسلوب تكاملي للتنمية المستدامة التي باتت تؤرق مجتمعاتنا العربية على وجه الخصوص بصورة لم ترافقه خطط واستراتيجيات واضحة ومفهومة تحدد أهداف العملية التعليمية برمتها ومراحلها المختلفة"⁽⁹⁷⁾، فلا يمكن أن نفصل محتوى الطفل الثقافي عن محتواه التعليمي كونه جزء لا يتجزأ منه.

⁹⁵ - مالك بن نبي مفكراً إصلاحياً، أحمد السحمراني، ص 219.

⁹⁶ - المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط القاهرة 1998، ص 77.

⁹⁷ - موسى الصبيحي: التعليم والثقافة علاقة فريدة في عالمنا العربي، مجلة العربي، ع 493 الكويت 2001 ص 185.

هـ- معيار مراعاة الفئة العمرية و الفروقات الفردية:

إن الاهتمام بالمتعلم في المنظومة التربوية الحديثة بالغ الأهمية بخلاف ما كان عليه سابقا، فبفضل ما أتاحتها التعليمية للمختصين من نتائج ودراسات في المخابر والهيئات واستثمارها من بعد في المدارس والمؤسسات التربوية المختلفة، فصار يهتم بالجوانب النفسية للتعلم وقدراته المعرفية ومراعاة الفروقات الفردية للتعلمين لان الإحاطة بكل هذه النقاط الحساسة والمحورية تمكن الباحثين من الوقوف على أهم المعايير التي يبني عليها محتوى ثقافيا مقبولا شكلا ومضمونا يوافق سن وأعمار الأطفال المستهدف تعليمهم وتكوينهم، وتنشئتهم تنشئة ثقافية متوازنة ومعقولة تتماشى والتنشئة الاجتماعية جنبا إلى جنب، فمن خلال الاهتمام بالجوانب النفسية و الفروقات الفردية للتعلم نكون قد أعدنا الاعتبار لهذا العنصر الرئيس في العملية التعليمية بعد أن أهمل لفترات طويلة من الزمن وكان مجرد دمية في يد البيداغوجيا تحركها كيفما شئت وحيث ما تشاء، فصار اليوم عنصرا فعلا يشارك في عملية التعلم ويساعده في ذلك المعلم الناجح الذي يلعب دور الموجه والمساعد على اكتشاف المعرفة، وليس مجرد ملقن للمادة العلمية. ومما تقدم تتضح أهمية هذا المعيار كمعيار أساس في بناء المحتوى الثقافي، كما انه اهتم بضبط الفئة العمرية من خلال اختبارات تشخيصية تحدد الملامح العامة حول مستوى المتعلم ومدى استعداداته لتأدية نشاط أو سلوك أو القيام بنوع معين من العمل، ومن خلال تزويده بثقافة عامة تساعد في عملية التعلم ومعرفة المجتمع والبيئة التي يعيش فيها ويتعامل معها، فإن الاهتمام بمواد الثقافة في المقررات الدراسية تمكن الطالب من استيعاب الحقائق والمفاهيم والأسس التي تتضمنها عملية التعلم والتعليم.

وهناك جملة من العوامل و الفروقات الفردية بين الأطفال نوردتها باختصار على شكل نقاط وهي كالآتي⁽⁹⁸⁾:

❖ العوامل الفيزيولوجية.

❖ عامل الذكاء .

❖ العوامل النفسية والاجتماعية والثقافية.

❖ الجنس.

❖ العمر الزمني.

❖ صحة الأطفال العامة واكتساب اللغة.

❖ ظاهرة الخمول والكسل في استخدام الأجهزة الفيزيولوجية.

وعليه فمراعاة هذه العوامل تمكن المعلم من الوقوف على اختلاف القدرات العقلية للمتعلمين وأخذها بعين الاعتبار، فهو يقدم الدرس لجماعة من الأفراد لا لفرد واحد ويعمل جاهدا على تبسيطه والتدرج في تقديمه والوقوف على بعض النقائص التي يسجلها على بعض التلاميذ من العينة الدراسية، ويتدارك أخطاءها ويعالجها علاجا مناسباً وصحيحاً من خلال الحوار وإتاحة الفرصة لكل تلميذ بالسماح له من إبداء رأيه وأفكاره فيفيد ويستفيد، كما (أن الطريقة الجيدة هي التي لا يضيع فيها حق الفرد أمام تيار الجماعة)⁽⁹⁹⁾، ولعل خير طريقة هي الطريقة الحوارية التي تخرج المتعلم من خجله وتفسح له المجال في إخراج مكبوتاته بطريقة تلقائية وغير مباشرة، والتفاوت في القدرات العقلية هي سنة الله في خلقه وملازمة لكل فئة تعليمية، وعليه ينبغي وضع إستراتيجية محكمة تراعي هذه الفروقات في اختيار المحتوى الثقافي.

و- معيار المرجعية الفكرية الثقافية والاجتماعية للمتعلم:

ينظر المجتمع إلى المدرسة على أساس أنها بمثابة الأسرة الثانية في المجتمع، حيث تعكس طموحاتها ومرجعياتها، وبناء على هذا فلا يستقيم الإصلاح التربوي بشق مكوناته ما لم يرتبط بثقافة المجتمع المختلفة الجوانب، هذا المجتمع الذي ينعكس عليه النظام التربوي من خلال ما يقدمه من نتائج مهمة في الميدان، مثلما أقر الدكتور **أسعد السحمراني** في قوله: "إنه من المهم القول بأنه لا نجاح لعملية تربوية إن لم تكن مستمدة من الواقع الثقافي للمجتمع هي المسؤولة عن التربية بوجه عام والمحتوى الثقافي بوجه خاص، ذلك أن يكون الالتزام من التربية بقواعد الثقافة النابعة من الأرضية الفكرية للمجتمع، وهو طريق النجاح في بناء الإنسان"⁽¹⁰⁰⁾. وهذا ما يجرنا إلى القول إن ثقافة المجتمع أمر غير صائب ولا يجوز ذلك، لأن بناء الفرد في المجتمع ينطلق من المحيط الاجتماعي بعاداته وتقاليده ومعتقداته الديني وأصالته، وهذا مما يجعل المتعلم يتفادى دوامة البعد عن ثقافة المجتمع، لهذا يجب أن نعالج مشاكلنا وقضايانا ونضع أفكارنا في مناهجنا المستقاة من واقعنا لا واقع الآخرين، وإنه من علامة النضج الفكري السليم أن نكرس في المحتوى الثقافي ما يستسيغه المتعلم ويتفاعل معه؛ لأنه وثيق الصلة بثقافته وواقعه الاجتماعي حيث "تكون الثقافة الموجهة للتربية هي ثقافة أصيلة نابعة من الواقع

⁹⁹ - الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، د/ رشدي طعيمة، ص 35.

¹⁰⁰ - مالك بن نبي مفكراً إصلاحياً، أحمد السحمراني، ص 219 .

العقدي والفكري والاقتصادي والأخلاقي للمجتمع؛ لأن البيئة هي رحم القيم الثقافية وأن الثقافة باعتبارها مصدرا لوجود السلوك ليست مقصورة على صنف اجتماعي معين ولكنها تشمل جميع الطبقات الاجتماعية، فالبيئة الفكرية تعد إذن بمثابة الرحم بالنسبة للقيم الثقافية... فهي تمارس مفعولها على الراعي وعلى العالم سواء، وهي الوسط الذي يتشكل داخله الكيان النفسي للفرد بنفس الصورة التي يتم بها تشكيل كيانه العضوي داخل المجال الجوي الحيوي الذي ينتظمه" ⁽¹⁰¹⁾، وهكذا فإن ثقافة المجتمعات لها صلة وثيقة بالتربية كونها الوعاء الذي تصب فيه هذه الثقافة، والناقل الوحيد لأفكارهم ورؤاهم، كما أن التربية تشكل أحد الأنظمة الاجتماعية للمجتمع الذي تنطلق التربية من ثقافته لتحديد الأهداف التربوية، وأساسيات عملية التعلم والتعليم على المستوى النظري والتطبيقي على حد سواء، فتكون علاقة التربية بالثقافة إذن علاقة عضوية؛ إذ التربية عنصر من عناصر الثقافة ومن نتاج المجتمع، وبذلك فإنها تتصف بما يتصف به المجتمع من سمات، وهي - أيضا - وسيلة من أهم الوسائل الفعالة في الترويج للتراث الثقافي ونقله وتفسيره وتنقيحه، كما أنها تعد من أهم الأدوات الإيجابية في عملية التغيير الاجتماعي والمسؤولية عن تطوير المجتمع والسير به إلى الرقي والتفتح. و الأزمة التربوية هي أزمة الفكر الجمعي الذي أصبح يرى عدم نجاعة أفكار معينة في ظل ظروف محددة، أو ضرورة توفر أفكار مستجدة لمواجهة تحديات معاصرة، ويكبر أثر الأصالة الثقافية والتربية كلما تفاعل الإنسان معها وعاش تحت ظلالها؛ لأنها تفتح له مجال الإصلاح والنمو في واقع تربوي منسجم مع البيت والبيئة الاجتماعية وتجاربه مستنبطة من واقع سير الأمور في هذا المحيط وهذا الأمر يشحذ عزيمة المتعلم من أجل أن يكون مبدعا مجددا ويفتح الطريق لعبقريته ولتحقيق تفرد ذاته الثقافية ⁽¹⁰²⁾، فيكون عضوا فعالا ومساهما داخل المجتمع الذي يعيش فيه ويتعرع بدخله، فتكون له بصمته الخاصة والتميزة في صنع الحضارة والتأثير فيها بفكره المنفرد لا بأفكار الآخرين؛ على اعتبار أن الفرد - كما يرى مالك بن نبي - يعد منذ ولادته في حوار دائم مع عالم من الأفكار والأشياء، لأن "المحيط الداخلي الذي ينام الإنسان في ثناياه ويصحون والصورة التي تجري عليها حياتنا اليومية تكون في الحقيقة إطارنا الثقافي الذي يخاطب بكل تفصيل فيه روحنا بلغة ملغزة ولكن سرعان ما تصبح بعض عباراتها مفهومة لنا ولعاصرنا عندما تفسرها لنا ظروف استثنائية تتصل مرة واحدة بعالم الأفكار وعالم الأشياء وعالم العناصر فإذا بها تكشف عن مضمونها تماما كما كشفت التفاحة لنيوتن عن سر الجاذبية" ⁽¹⁰³⁾،

101 - مالك بن نبي مفكرا إصلاحيا، أحمد السحمراني... ص220.

102 - المرجع نفسه ص 222.

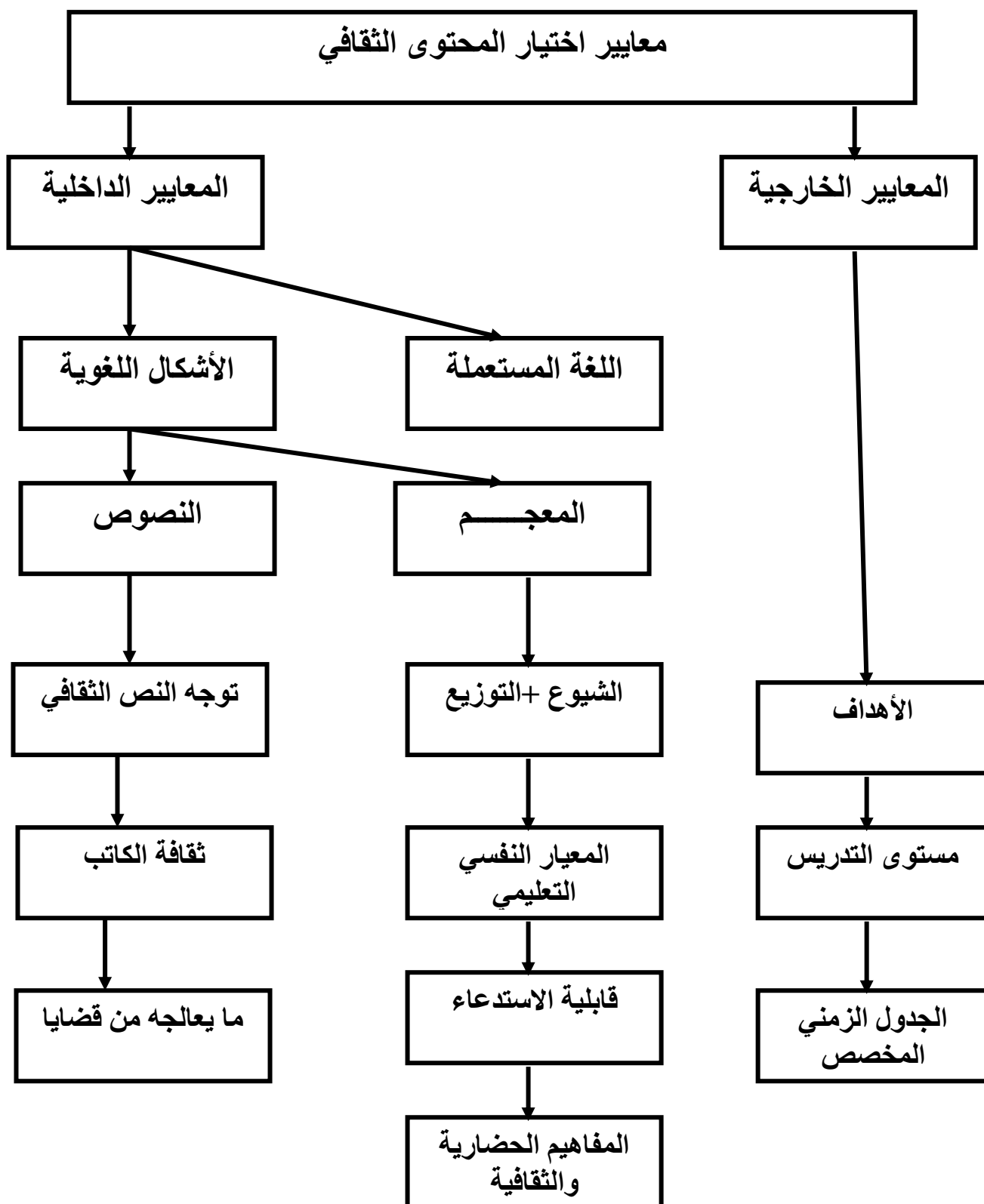
103 - مشكلة الثقافة، مالك بن نبي، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر، ط4، دمشق، 2005، ص54.

فالحيط الفكري والاجتماعي - إذن- هو المحدد لشخصية الفرد د ونوعية سلوكاته ويؤثر فيها شيئاً فشيئاً من خلال التربية؛ وعليه يمكننا القول إن النمط الثقافي السائد في المجتمع والرابط الوثيق والجسر المتين بين الفرد وبيئته، لأن "الثقافة هي أولاً محيط معين يتحرك في حدوده الإنسان فيغذي إلهامه ويكيف مدى صلاحيته للأثير عن طريق التبادل، والثقافة جو من الألوان والأنغام والعادات والتقاليد والأشكال و الأوزان والحركات التي تطبع على حياة الإنسان اتجاهها وأسلوباً خاصاً يقوي تصوره ويلهم عبقريته ويغذي طاقاته الخلاقة، إنها الرابطة العضوي بين الإنسان والإطار الذي يحوطه" (104)، وبهذا فإن دور المحتوى الثقافي داخل العملية التعليمية ذا أهمية بالغة إذا كان فعلاً يعبر عن أفكار المجتمع وطموحاته وآماله وآلامه، ويترجمها في سياق تربوي هادف، وينقلها من واقع هذا المجتمع المعيش لا من مجتمعات أخرى، فلا يمكن نقل كل ثقافة غربية وصبها في المجتمعات الإسلامية بحذافيره (1)، لا لشيء إلا أنها من الغرب، فحينها تحدث الفجوة وتزداد شيئاً فشيئاً حتى يقع أفراد المجتمع في تناقض وفي نفق مظلم لا مخرج منه، لذا فإن مشاكلنا يجب أن تحل من واقعنا لا من واقع غيرنا، ويتم ذلك من خلال أفكارنا وثقافتنا التي تحتويها منظومتنا التربوية.

ومما تقدم عرضه يتضح لنا جلياً ولو بشيء بسيط، أهمية هذا المعيار في اختيار المحتوى الثقافي؛ حيث يبنى وفقه دراسة استمولوجية للواقع الفكري والثقافي للمجتمع وضبطه وتنظيمه، وبط البيئة الفكرية بالبيئة الاجتماعية، كما ينبغي أن يعتمد أي محتوى تعليمي على معايير علمية مضبوطة، وأن يلم بالمفاهيم الحضارية والملامح الثقافية المتجددة، ولعل المخطط التالي يوضح بدقة واختصار عن المعايير العامة والخاصة لأي محتوى ثقافي يتضمنه كل محتوى تعليمي وهو كالاتي: (105)

104 - المرجع نفسه، ص100.

105 - علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي...ص61 وما بعدها.



إنه لا يمكننا اليوم الحديث عن اقتراح محتوى ما من دون الإشارة إلى باقي مكونات منها ج الدراسي، بل إن حديث المحتوى لن يستقيم إلا بحضور باقي أقطاب العملية التعليمية، فصيغة محتوى جيد لن يحقق لنا المردود اللازم إذا أهملنا الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها وتحسينها، أو الطريقة التي سيطبق وفقها، كما لا يمكننا في أي حال من الأحوال إغفال دور المعلم والمتعلم كعنصرين رئيسيين في توجيه الثقافة وتحديد معالمها.

3- أثر المعلم في عملية تثقيف المتعلم :

لقد توجهت العناية في مجال التعليمية اليوم إلى المضامين الحضارية والعلمية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية، تستقرؤها وتنتقي منها العناصر والآليات التي لها وجود فعلي في الواقع المعيش لصياغة مناهج تعليمية ناجعة تمد المتعلمين بحصيلة من المعارف والخبرات الوظيفية يفيدون منها في المجالات الرسمية وفي الحياة العامة. والمضامين الحضارية والثقافية وطريقة تداولها بين أفراد المجتمعات ليست مسؤولية المحتوى اللغوي والثقافي فحسب، بل تساهم فيها كل العناصر التعليمية التي تمثل وحدة عضوية متلاحمة فيما بينها وعلى رأس هذه العناصر نذكر مكانة المعلم ودوره في توجيه ثقافة المتعلم الطفل ومدى تأثيره على مردوده العلمي.

المعلم في المرحلة الابتدائية هو بمثابة الموجه والمنفذ في العملية التعليمية، وعليه نقيس مدى نجاح هذه العملية التعليمية أو فشلها، وذلك في جميع عناصرها ومكوناتها، من الأهداف التربوية المنشودة إلى عملية التقويم. كما يعد المعلم بطريقة غير مباشرة هو المسؤول عن استمرار الرسالة الحضارية والثقافية، وتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية للبلاد، ولما كان الموضوع حول متغيرات توجيه الثقافة فإن ثقافة المعلم وتكوينه يساهمان في توجيه ثقافة المتعلم إلى وجهة معينة، ذلك إذا أخذنا بعين الاعتبار مدى تأثير المتعلم في المرحلة الابتدائية بمعلمه إلى درجة لا يمكن وصفها، فلا نعجب إذا قلنا إنه يرسمه في ذهنه على أنه إله مقدس، فإذا أخذ عنه شيئاً حتى ولو كان خطأ، فمن الصعب جداً أن يتنازل عنه أو يغيره، لأن المعلم بالنسبة إليه هو القدوة والمثل الأعلى في كل شيء. وكثيراً ما نسمع من الإذاعة أو نشاهد في التلفزة، أو نقرأ في الصحف، أن وزير التربية الوطنية أوقف مجموعة من المعلمين؛ لأنهم يتبنون أفكاراً شيعية ويروجونها بين تلامذتهم، وهنا تكمن خطورة الأمر، لأن تأثير المعلم يكون حتى في الجانب العقائدي المذهبي للمتعلم ويؤثر فيه أيما تأثير.

إن تنشئة المعلم وخاصة معلم اللغة العربية وتكوينه تكويناً ثقافياً مناسباً ضرورة حتمية وملحة مثلما يقر بذلك الدكتور الجيلاني جبريل "المعلم وطريقة أسلوبه هو الذي يجعل الطفل ينشط ويتفاعل ويتحجب إلى اللغة العربية وثقافتها، أما حين يلجأ إلى الأسلوب القديم ويفسح المجال "لزيد أن يضرب عمراً" فهذا ما يجرّد المتعلم من نشاطه ويخلق فيه روح الكراهية للمادة" ⁽¹⁰⁶⁾. وعليه لابد من تسليح المعلم بالقيم والمهارات التي تمكنه من التكيف مع المجتمع وسلوكيات أفراد، والتعرف على تراثه الثقافي، كما يجب إعداد معلم يتماشى وقدرات متعلميه ويراعي فروقاتهم الفردية ويكون قادراً على التخطيط الجيد لمادة درسه باستخدام الوسائل الحديثة الأزمنة لتحقيق أهدافه وإبراز ذاته؛ حيث لا تقتصر مهنة التدريس على التدريس وحده، بل على توجيه المتعلمين كي يتمكنوا من ربط ما تعلموه مع واقعهم المحيط بهم، وكذلك القدرة على فهم حاجات المجتمع الذي يعيشون فيه لتوثيق العلاقة بين المعلم والمتعلم وأفراد المجتمع. ولعل من أهم المواصفات التي ينبغي أن يتحلى بها المعلم، أن يكون قدوة لتلاميذه في أخلاقه وقيمه، فيجمع بين علمه وأخلاقه لأنه مسؤول على النهوض بتعليم اللغة العربية وثقافتها، كما يجب أن يكون واسع الفكر والاطلاع حتى يتمكن من بسط مادة درسه بسطاً جيداً. و "معلم اللغة العربية في هذه الحالة حلقة وصل بين الماضي والحاضر بين أعمال عقله بين هذين فأفرز خبرة وتوجيهاً مقبولاً، وهو بحكم ما لديه من ثقافة الماضي الأصيلة التي تمثل جانب الحياة في بيئتها يصبح معياراً صارماً للتمييز بين ما هو أصيل وما هو دخيل، وما هو جدير بالانفتاح عليه من فكر وثقافة الآخر وخاصة بعد التباس الدخيل بالأصيل وأصبح من المتعذر على التلميذ خاصة الفصل بين هذين النوعين من الثقافة" ⁽¹⁰⁷⁾، وتغيرات العصر وتحدياته تفرض على المعلم أن يكون واعياً بأهداف تعليم اللغة العربية وأهميتها في توجيه المتعلم وإخراجه من تخلفه وجموده وتعصبه، وجعله إنساناً طموحاً شغوفاً بكل ما هو جديد ومفيد، وفتح المجال أمامه واسعاً من أجل المساهمة في البناء والتعمير، وذلك وفقاً لقواعد عامة يجب أن يراعيها المعلم في أثناء عملية التدريس يمكن تلخيصها على النحو التالي:

- ❖ أن تكون الطرق التي يختارها المعلم تتماشى مع المستويات العقلية للتلاميذ.
- ❖ أن يحرص على أن يكون التعلم أبعد أثراً وعمقاً إذا توصل إليه التلميذ بنفسه.
- ❖ يأتي التعلم عن طريق الفهم وليس عن طريق التلقين.

¹⁰⁶ - اللغة العربية أهميتها وكيفية تدريسها، د/ الجيلاني جبريل المجلة المغربية لتدريس اللغات 3، الرباط 1992 ص 05.

¹⁰⁷ - المرجع في تدريس اللغة العربية، د/ إبراهيم محمد عطا، مركز الكتاب للنشر ط1، مصر، 2005، ص 39.

❖ أن يبتعد المعلم عن القسوة والمحابة، وأن يتصف بالتسامح والتقبل وأن يتعامل مع طلبته كأب وأخ.

❖ أن يراعي دوره وادوار التلميذ في المواقف التعليمية المختلفة.

❖ أن يوجه المعلم نشاطات الطلبة مع إثارة رغبتهم وإحساسهم في قيمة المادة المتعلمة.

❖ يتطلب من المتعلم الالتزام بالقواعد الأساسية التي تبنى عليها طرق التدريس وهي: التدرج من

المعلوم إلى المجهول أي التوصل إلى معرفة الرمز الدال على المعلومة، والتدرج من السهل إلى الصعب ومن الكل إلى الجزء وكذلك من المحسوس إلى شبه المحسوس فالمجرد.⁽¹⁰⁸⁾

لقد ركزنا- هنا- على المعلم لأنه المنفذ الأول والمطبق المباشر للمحتوى التعليمي والمسؤول عن نجاحه، وهو الذي يخلق الجو المناسب للتعلم بخلق روح المنافسة بين المتعلمين واستفزاز قدراتهم وتنشيطها، وغرس الثقة في نفوسهم ويجعلهم يحسون بقيمة آرائهم فيكونون طرفا فعالا محاورا ومناقشا، فيحببهم في شخصه وفي نفوسهم وفي من حولهم وفي مدرستهم ومحيطهم. كل هذه الأمور لا تتأتى للمعلم إلا من خلال الإلمام بجوانب المتعلم النفسية والاجتماعية، ومعرفة محيطه الثقافي، فيعرف ظروفه الاجتماعية هل هو فقير أو ميسور الحال، وهل لديه اضطرابات أو مشاكل نفسية وهل ثقافته عربية أو غربية؛ لأن معرفة هذه الأمور الجوهرية من شأنه أن تمنح المعلم القدرة على وصف العلاج المناسب لمتعلميه. وعلى المعلم كذلك أن يكون على اطلاع دؤوب بكل ما يستجد في ميدان التعليمية، واعيا بأهداف وغايات المواد التي يدرسها، مستعينا بأوساط ثقافية مناسبة خارج الكتاب المدرسي، وأن يكون تكوينه معمقا في اللغة العربية متسلحا بأهم النظريات اللسانية المتعلقة باكتساب اللغة وتعلمها، ومتشعبا بالثقافة الديدانكتيكية إلى جانب الثقافة العامة فتكون له لمساته الخاصة في العملية التعليمية بحسب ما يراه مناسبا لمتعلميه وبما يخدم درسه.

إن ما أوردناه بشأن المعلم و الصفات التي ينبغي التحلي بها ليس بإمكانها وحدها تحقيق عملية تعليمية تثقيفية ناجعة متكاملة الجوانب ما لم تتبع بباقي عناصر العملية التعليمية، وعل رأسها المتعلم والطريقة، ونعني بالمتعلم في بحثنا هذا تلميذ السنة الثالثة من المرحلة الابتدائية، الذي بواته التعليمية أهمية بالغة، إذ لم يعد ذلك العنصر السلبي الذي يتلقى المعارف دون المشاركة أو الاجتهاد في

الحصول عليها، كما كنا نشهد في المناهج التقليدية التي كانت تعد المعلم المصدر الوحيد للمعرفة ولثقافة المتعلم.

لقد أتاحت المناهج التربوية الحديثة للمتعلم فرصة إثبات الوجود وإثبات الهوية والشخصية، من خلال الاهتمام به بإعداد عدة بحوث ودراسات جادة في علم النفس وعلم الاجتماع واللسانيات وعلوم التربية... إلى غير ذلك من التخصصات والمعارف العلمية المهمة بالتعليم والتربية عموماً وبالتعلم على وجه الخصوص، التي جعلت من المتعلم عنصراً فعالاً وجوهرياً في العملية التعليمية، له حق المشاركة بالمناقشة وإبداء الرأي. كما صار المتعلم مساعداً لمعلمه في كثير من النشاطات التربوية، وذلك هو المتعلم الذي تنشده المناهج التربوية للتعليمية الحديثة، أو - كما يرى الدكتور إدريس جبري - "المتعلم الذي يستوجهه العصر هو متعلم من نوعية خاصة على أساس أن العصر هو عصر مغاير تماماً لما عهدناه في مجال التربية والتعليم؛ أي المتعلم الحداثي متعلم الألفية الثالثة، وهو ذلك المتعلم الذي يجب أن يتصف بمواصفات جديدة تماماً حتى لا يظل خارج الزمن وخارج التاريخ لأن معظم المكونات المؤسسية المدرسة العربية لا تعمل إلا على إنتاج متعلم تقليدي خنوع ومترهل ومنكمش ومتردد وبالتالي مستقل عن واقعه الاجتماعي وعن عصره عموماً عصر العلوم والتقنيات والمعلومات"⁽¹⁰⁹⁾، وعليه فإن الاهتمام بالجوانب الثقافية والفكرية للمتعلم بات ضرورة ملحة وخاصة إذا تعلق الأمر بالمتعلمين الأطفال؛ لذلك وجب الوقوف والتطرق إليها لتحقيق التفوق والتميز والمهارة في الحياة الاجتماعية، لأن كل الجوانب المعرفية والوجدانية لدى البشر تنمو في مرحلة الطفولة المبكرة وتشكل من مواقف الوالدين الاحتكاك بأفراد المجتمع المختلفين، وتظهر بذلك ذات الطفل وتكون شخصيته وتبرز خصوصيته الثقافية التي لا تخرج عن ثقافة الجماعة فيتعلم لغتها ومواقفها ويتزود بمعارفها ويكتسي سلوكياتها وعقيدتها، إن إهمال المتعلم والاهتمام بالمعلم فقط لا يحقق الغرض المطلوب، ذلك أن التفاعل بين مواقف التعليم والتعلم يجب أن يكون بين المتعلم والمعلم والمادة التعليمية باعتبار أن الطفل المتعلم نواة هذا التفاعل وعنصره الأساس وهذا ما يقره الدكتور كمال زيتون في قوله: "إذا كان المعلم هو حجر الزاوية العملية التعليمية التربوية، فإن التلميذ المتعلم هو المستهدف من وراء هذه العملية؛ حيث تسعى التربية إلى توجيه التلميذ وإعداده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة مثمرة، ولكي يتحقق ذلك يجب معرفة احتياجات المتعلم وسلوكه. وعملية التدريس أو التربية يجب أن تواجه احتياجات المتعلم بحيث لا تقتصر على عدد من الدروس داخل جدران

الصف الأربعة، ولكنها يجب أن تتعدى الصف الدراسي إلى الندوات العامة، والعروض السينمائية والمكتبة والحديقة والحيوان والجمعيات والنوادي العلمية والرحلات التعليمية والهوايات؛ وذلك لإتاحة مواقف تعليمية متنوعة يتفاعل فيها التلميذ ويتحقق له النمو الجسمي والعقلي الانفعالي والاجتماعي⁽¹¹⁰⁾، وعموما فإن ثقافة الطفل في مختلف مراحل تعليمه بدءا بالمرحلة الابتدائية وصولا إلى المرحلة الجامعية، هي التي تمكنه من أن يكون على وعي تام بذلته الثقافية معتز ومدافع عنها متفتح من جانب آخر على الحركة الثقافية العالمية؛ بحيث يمكنه ذلك من التوضع في خارطة العالم الثقافية، ولتحقيق هذه الإستراتيجية ينبغي مراعاة الجوانب النفسية للطفل بوعي تام بسلوكاته التي تصدر عنه وتبنى عليها مختلف المراحل التعليمية واعتماد الطريقة الحوارية التواصلية بين المعلم والمتعلم، التي تكشف عن مواطن الضعف ونقاط القوة لدى المتعلم، كما ينبغي بث روح الثقة في النفس والاعتزاز بالانتماء الحضاري والفكري، وخلق روح الحوار والحرية الفكرية وتقبل فكر الآخر، والنقاش انطلاقا من المحيط الأسري إلى الجو الدراسي.

يتبين مما سبق أن متعلم المرحلة الابتدائية هو متعلم متفرد ومتميز والاهتمام به يتطلب دراسات مستفيضة لفهم وجدانه وشخصيته التي تعد الأساس المتين الذي تبنى عليه تعلماته، وبذلك فإن معلم المرحلة الابتدائية يجب أن يكون موسوعيا في تكوينه العلمي والبيداغوجي لأنه بصدد رسم معالم شخصية مجتمع المستقبل.

4- طريقة تبليغ المعلومة :

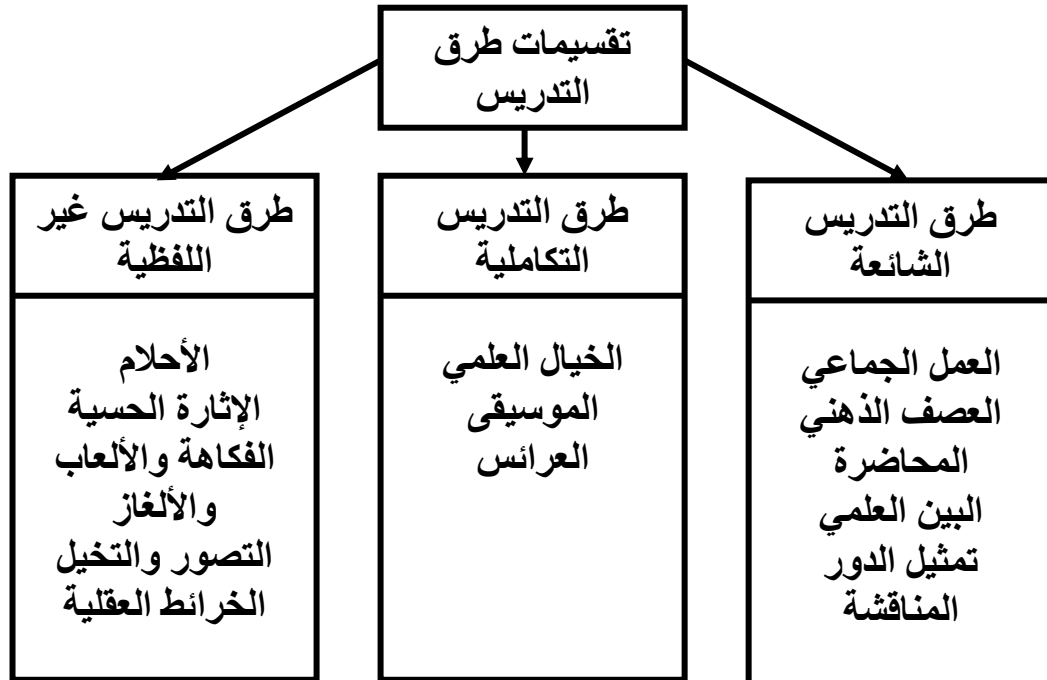
إن الحديث عن المعلم والمتعلم يستدعي بالضرورة التطرق إلى الحديث عن الطريقة التعليمية التي يتم من خلالها تبليغ المحتوى التعليمي، ليس بغرض سرد خصائص كل طريقة على حدة، لكن ذكر أهم العوامل المؤثرة في الجوانب اللسانية والثقافية والفكرية لدى المتعلم، والطريقة الناجحة هي التي "تناسب مع الأهداف التي يرسمها المقرر الدراسي ويتوخى تحقيقها، فلا يمكنه مثلا تبنى النحو الترجمة في كتاب مدرسي يأمل منه أن يعلم العربية بوصفها لغة تفاهم منطوقة، فلكل محتوى تعليمي طريقة معينة هي الأقدر من غيرها على التبليغ والترسيخ، كما أن وراء كل طريقة تصور معين لعملية التعليم ووظيفة اللغة ونظرة محددة للطبيعة الإنسانية، ذلك أنها تنطلق من مداخل معينة تحكم منطقها الإجرائي الداخلي وتصوغ مبرراتها"⁽¹¹¹⁾.

¹¹⁰ - الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، د. رشدي طعيمة، ص 35 .

¹¹¹ - الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، د/ رشدي طعيمة... ص 35.

بعض الطرائق التعليمية كانت سببا في إعاقة العملية التعليمية وأدت إلى إخفاقها؛ لأنها لم تراعي الجوانب النفسية للمتعلم، لذلك فالطريقة التي تحقق غرضها هي التي تولي أهمية بالغة للطفل آخذة بعين الاعتبار تطوراته العقلية، و ميولاته العاطفية، ونشاطاته الذاتية كونه كائنا نشيطا يعمل كوحدة متكاملة، وبذلك يجب على المعلم أن يدعم خبرته بالنشاطات الذاتية للمتعلمين، فيهتم بكل أوجه نموه العقلي والمعرفي والنفسي والبدني.

تستخدم لفظة طريقة في ميدان التربية عادة للتعبير "عن مجموعة الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المدرس والتي تبدو آثارها على ما يتعلمه التلاميذ وتضم الطريقة عادة عددا من الأنشطة والإجراءات مثل: القراءة والمناقشة والتسميع والملاحظة والتوجيه والتوضيح والتكرار والتفسير والقراءة الصامتة والجرية واستخدام السبورات والوسائل التعليمية وغيرها، وحينما تشتمل طريقة ما على بعض هذه الأنشطة والإجراءات فإنها ليست قاصرة عليها بل ربما يأخذ المدرس خلال استخدامه لطريقة أو لطرائق أخرى، أنشطة وإجراءات أخرى لم يأخذ بها في أثناء استخدامه الطريقة الأولى وهكذا"⁽¹¹²⁾. وقد تكون الطريقة الحوارية هي الأقدر على تبليغ المحتوى الثقافي أكثر من أي طريقة أخرى، فهي تسمح للتلميذ بالتعبير عن آرائه بكل طلاقة وتلقائية وتساهم في إكسابه القدرة على الربط المنطقي بين الأفكار والتفكير المنهجي المنظم باستعمال اللغة، والتأثير في المستمع وجعله يستجيب لما يقول. ويمكننا من خلال المخطط التالي توضيح تقسيمات طرق التدريس وهي كالآتي:⁽¹¹³⁾



¹¹² - التدريس نماذج ومهاراته، د/ كمال عبد الحميد زيتون...ص309.

¹¹³ - هذا المخطط مقتبس من كتاب " التدريس نماذج ومهاراته" لكمال عبد الحميد زيتون...ص313.

ونخلص إلى أن العملية التعليمية لا تحقق أهدافا إلا من خلال متعلم فعال وإيجابي يستجيب إلى ما يعرض عليه من معارف علمية وثقافية بكل ثقة ودقة، ويشارك في عملية التعليم من خلال مشاركاته ومناقشاته، وهذا لا يتأتى له إلا من خلال معلم مثقف ومتسع المعرفة والاطلاع، فيرتب ويخطط ويمهد لعملية التعلم، ويتمكن من شد انتباه المتعلمين ولفت عقولهم، فإن فشل في ذلك تصبح هذه العملية من دون جدوى ولا مغزى وعديمة الفائدة بالإضافة إلى ذلك فإن تخطيط حصّة الدرس داخل الفصل يجب أن تبني لتحقيق الحد الأقصى من التحصيل العلمي والمعرفي.

5-أهم الوسائط المساندة للكتاب المدرسي في تثقيف الطفل :

إن المتعلم غير مرتبط بمحيطه المدرسي فحسب، وإنما هو فرد داخل الجماعة التي يستقي منها معارفه وعاداته وأخلاقه ومعتقداته، وتوجد داخل الجماعة عدة ثقافات تؤثر فيها عدة أوساط خارجية على رأسها وسائل الإعلام؛ من تلفزيونات وإذاعات ومسارح وسينما ومعارض ومكتبات ومكتبات وطنية عمومية وخاصة.

وعليه فإن اختيار الكتاب المدرسي وفق معايير لغوية وثقافية التي بإمكانها توجيه الثقافة للطفل نحو وجهة معينة، تظل قاصرة وغير كافية، ذلك أن النمو الفكري والثقافي يساهم في بنائه جملة من المؤثرات انطلاقا من الأسرة والمحيط الاجتماعي ثم المدرسة وبصفة أخص المقررات الدراسية، كما أن هناك وسائط أخرى توازي هذه المؤثرات في التأسيس لقاعدة ثقافية متينة، لذا سنحاول في هذا العنصر الحديث عن أهم الوسائط الثقافية التي تساهم بفاعلية في تبليغ المصطلحات الثقافية والحضارية المختلفة.

أ- وسائل الإعلام : الطفل هو ثروة الأمة وكثرها ومستقبلها، ووسائل الإعلام لها تأثير مباشر في تنمية الأطفال عقليا وعاطفيا وجماليا وثقافيا، وهي إحدى أدوات تكوين شخصية الطفل وتشكيل ثقافته؛ حيث يتلقى بلغة بسيطة القيم والأفكار بسهولة من خلال مختلف برامجها. وهذا ما يؤكده الدكتور حسن عبد الباري في قوله: "قد أكد الإعلاميون و التربويون أن الأطفال في مختلف الأعمار يستوعبون الفن المسرحي و مختلف الأنشطة الفكرية و التثقيفية و أفلام الكرتون و موضوعاتها على نحو أسرع و أيسر، يندمجون معه و ينخرطون فيه بعمق و معايشة بأكثر مما يفعلونه مع صفحة واحدة في كتاب مدرسي واحد و لا يفعلون به سوى التبرم و الضجر منه و معاملته كما لو كان جرعة مُرّة من الدواء حتّم عليهم أن يستصيغوه عنوة و لو على مستوى التحصيل الكمي في أردى مستوياته

و أدناها و هو الحفظ الذي لا يدوم لساعات معدودة" ⁽¹¹⁴⁾، و للتلفاز دور فعال في ترفيه و تثقيف الطفل كونه من أبرز الوسائل الإعلامية شيوعا ورواجا داخل المجتمع، فيقضي أمامه الأفراد ساعات عديدة يشاهدون برامجها المختلفة من أفلام وأشرطة وثائقية علمية ورسومات كرتونية... فالطفل بمجرد خروجه من المدرسة في الأيام العادية و العطل الأسبوعية و الموسمية لا يجد أمامه إلا التلفاز الذي ينتظره بالبيت؛ حيث يمارس عليه سحرا رهيبا و سلطانا غريبا؛ فيؤثر على مخيلته و ذهنه من خلال صوره المؤثرة ألوانه المبهرة وأصواته الواضحة، خاصة عند اختيار البرامج المناسبة لمستواه العقلي والعمرى.

وعليه فقد أصبح للتلفاز مكانة مرموقة؛ فهو موضع اهتمام المسؤولين في جميع المؤسسات التربوية بعده وسيطا هاما في نقل الثقافة وشيوعها، وقد أكدت الدراسات النفسية والاجتماعية على الأثر البالغ الذي يحدثه التلفزيون في ثقافة الطفل وفق البرامج المخصصة للأطفال وأهدافها التربوية التثقيفية، لذلك كان من الضروري الاستفادة من هذه الوسيلة واستثمارها كوسيلة تعليمية مساهمة في الملكة اللغوية من خلال الرسوم المتحركة ومختلف برامج الأطفال؛ حيث تستعمل اللغة في سياقات ومواقف حقيقية مرفوقة بالصورة والصوت اللازمين، ولذلك ينبغي "إدماج الوسائل السمعية البصرية كمعينات في تحقيق الأهداف اللسانية والثقافية والوجدانية في المنهاج بشكل متكامل؛ بحيث يحدد المضامين المناسبة للأنشطة الموجهة ودورها الفعال في نجاح أي عمل تعليمي سواء تعلق الأمر بتعليم لغات المنشأ أو اللغات الأجنبية، إلا أن الظاهر بأن الاهتمامات الوجدانية والثقافية تلعب الدور الأكثر حسما" ⁽¹¹⁵⁾. ولئن كان للتلفاز إيجابيات فإنه لا يخلو من سلبيات قد تؤثر بشكل كبير على نفسية الطفل وأحاسيسه وأخلاقه، فمن خلال بعض الأفلام يتعلم الطفل أنواعا مختلفة من حركات العنف والطيش، أو يتأثر بشخصية بطولية ما، فيحاول تجسيدها على أرض الواقع مع أصدقائه وزملائه، فيسبب لهم في أغلب الأحيان أضرارا جسدية عديدة، كما أنه يعلم (التلفاز) الأطفال صرخات وأصوات وألفاظ غريبة عن مجتمعنا، كما يتعلمون تنفيذ الجرائم على اختلاف طبيعتها، أضف إلى ذلك أنواع المكر والاحتيال والخداع، وإسراف الوقت المفرط في مشاهد البرامج على حساب الدراسة والمراجعة، لهذا فقد حذر منه الباحثون وطلبوا من الأسرة أن تراعي وتراجع كل البرامج الموجهة إلى الطفل مثلما قال الدكتور **سبوك على**: "أسرة أن تدقق وتميز بين ما يمكن أن يراه الأطفال

¹¹⁴ - تعليم وتعلم العربية في المرحلة الابتدائية، د/ حسن عبد الباري عصر، الدار الجامعية الإسكندرية- مصر، 1997، ص528.

¹¹⁵ - تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، د/ المضطفي بن عبد الله بوشوك... ص142.

وبين ما يجب أن يمنعوا من رؤيته... أما إذا تركت الأسرة الحبل على الغارب فإن الطفل لن يستطيع أن يميز بين ما هو ضار وما هو غير ضار" (116).

هذا، وإن اختلف المختصون والمحللون في النواحي الايجابية والسلبية لهذا الجهاز، فإنهم يتفقون على أهمية هذه الوسيلة الإعلامية بالنسبة للمتلقي الطفل على غرار المجتمع بصفة عامة لما لها من تأثير إيجابي أو سلبي على شخصية الطفل، وهذا في مراحل تعلمه الأولى.

إن التكنولوجيا في تطور مستمر فهي لم تتوقف عند التلفاز أو الإذاعات فحسب، بل تجاوزها إلى أكثر من ذلك بكثير، وخير دليل على ذلك ابتكار الحاسوب الآلي؛ حيث تكمن أهميته في أنه وسيلة تثقيفية بالغة النفع والفائدة، فهي تشجع الطفل وتدربه على التعليم الفردي، وكيفية الحصول على المعلومات وكل ما يستجد من علوم ومعارف في العالم من مكان ثابت، إضافة إلى الأقراص المضغوطة التي يتمكن المتعلم من خلالها قراءة العديد من الكتب والقصص، والتي تنمي بشكل أو بآخر قدراته الفكرية والعقلية وتنشطها وتنشيطها مذهباً، لكن هذه الوسيلة قد لا تتاح إلا للعائلات الميسورة الحال لذا كان لزاماً على الهيئات المختصة توفير قاعات للإعلام الآلي في كل مؤسسات الدولة التربوي حتى يتسنى للجميع الاستفادة من هذه التكنولوجيا فيتساوى أفراد المجتمع في تحصيلهم المعرفي وتكوينهم العلمي؛ هذا إذا علمنا أنه في الدول الغربية لا يكاد يخلو بيت من بيوتها من الخدمات التثقيفية للإنترنت، والأمي في عصرنا ليس الذي يجهل القراءة والكتابة؛ وإنما هو الذي لا يفقه شيئاً في مجال الإعلام الآلي، ولا في كيفية الاستفادة منه.

أ - مكتبة الطفل:

تعد المكتبة من أهم الهياكل الحساسة داخل المدرسة وخارجها، لأنها وسيلة من وسائل التثقيف وأداة مهمة في نشر الثقافة وغرس حب الاطلاع والاكتشاف في نفوس التلاميذ وخلق جو التنافس فيما بينهم من خلال جمع المعلومات وإنجاز المشاريع التربوية وتقديمها على شكل بحوث داخل الفصل الدراسي، كما أنها تعد فضاءً واسعاً في توفير المتعة الأدبية والعلمية للتلاميذ وإبعاد الملل عنهم من خلال ما تحمله رفوفها من كتب وقصص مختلفة المواضيع والعناوين... "ذلك أن الكتب هي التي تشكل الأساس الثقافي والفكري لأفراد المجتمع، إذ تعد مهارة القراءة مفتاحاً للفكر وهي في الوقت

نفسه ظاهرة حضارية تجعل من القارئ شخصية مرنة قادرة على التحليل والنقد والتحريك الوجداني الذي ينمو مع الإنسان منذ طفولته إلى نضجه⁽¹¹⁷⁾.

ومع هذا يبقى دور الكتاب المدرسي ناقصا ما لم يدعم بالقصص والمجالات التي لا تقل أهمية فيما يخص ثقافة الطفل وتحصيله المعرفي والعلمين على اعتبار أن الهدف الأسمى من قصص الأطفال هو تنمية خيالهم وإثراء معلوماتهم وحثه على التحلي بالقيم الفاضلة والأخلاق الإسلامية السامية والسلوكات السليمة المهيبة بأسلوب سردي يتناسب مع مستوى إدراك الطفل، وما يلاحظ على التلاميذ- من خلال المشاهدة الميدانية- أنهم يولون استعدادا نفسيا وذهنيا لا مثيل له لحصة المطالعة؛ خاصة إذا تعلق الأمر بقصص الرسل والأنبياء والصحابه الكرام، وغيرهم من الشخصيات التاريخية والحكماء والعلماء، إذ يجدون فيها مادة خصبة لتنمية خيالهم ومداركهم، ويزداد تعلقهم بخالقهم ويرقى إيمانهم وتسمى أخلاقهم، وفي المقابل نجد الكثير من هذه القصص التي تقد لأطفالنا تحرض على العنف، بل تحاول طمس هويتهم الإسلامية بما تبثه من أفكار مسمومة وقيم متدنية ومنحلة، و "نحن في هذا لا ندعو إلى إغلاق باب التبادل الثقافي ولا ندعو إلى الانغلاق على ثقافتنا دون تراث الإنسانية المشرق والمضيء والنافع والأصيل، ولكننا نعاود التأكيد على مجاوزة المعاناة الشديدة التي يعانيها أدب الأطفال والفتيان العرب أمام خطر احتلال عقل الناشئة العرب من ثقافة تدرج في التبعية ولا تخدم إلا الذين يتاجرون بكل شيء بعد ذلك ولو كانت ثقافة الطفل العربي"⁽¹¹⁸⁾، وما قيل عن وسائل الإعلام يقال عن الكتب والقصص، فلا ينبغي أن يغيب دور الآباء والأمهات في مراقبة الأبناء والبنات وانتقاء أفضل القصص والحكايات التي تسهم في تقديم العقيدة الإسلامية في أحسن صورها وأبلغ معانيها. وإذا كانت القصة الباب الذي يلج منه الطفل إلى عالم الخيال، فإننا بالضرورة نجد أنفسنا نرصد عشرات هذه القصة، حتى تجنب أطفالنا الانحراف، فعلى أن نختار له ما ينمي ذكائه، ويطور قدراته ويجعل من أبطاله صورا تتسم بالإنسانية. ومن هنا فإن مراقبة ما يعرض على التلاميذ مهمة الجميع؛ "لأن الطفل ينصت باهتمام للمتلقي-فرد من أسرته- كبيرا كان أو صغيرا حينما يقص، بل نراه في كثير من الأحيان يطلب صراحة ويلج في الطلب من القادرين على الحكاية أن يمنحوه، أو يمتعوه ببعض ما عندهم"⁽¹¹⁹⁾. الأعمال الأدبية الموجهة للمتعلمين في المرحلة الابتدائية في حقيقتها ينبغي أن تضبط

¹¹⁷ - ثقافة الطفل العربي في ضوء الإسلام، فهم مصطفى، دار التوزيع والنشر الإسلامية، القاهرة، 2002، ص 172.

¹¹⁸ - www.awu-dam.org/book/01/study/

¹¹⁹ - تعليم اللغة العربية- دراسة تحليلية- ومواقف تطبيقية، حسين سليمان قورة، دار المعارف في القاهرة ص 72.

وفق رؤية علمية وفكرية دقيقة تؤهل المقبل عليها من ولوج عالم الطفل، وتكشف قدراته ومؤهلاته التي تتشابه فيه حالاته النفسية والاجتماعية. فالقصة هي الجنس الأدبي الوحيد القادر على الاستجابة لحاجات الطفل بما تملكه من سياسة وعفوية في البسط أحيانا، وبما تملكه قدرات تؤهل حواسه عن طريق الحكى إلى الإقبال عليها، إذ هي الوسيلة المثلى التي لها دورها الفعال، وتحقق أهدافا ومضامين يسعى جميعنا إليها.

بالإضافة إلى القصص والحكايات، نجد أنه في الآونة الأخيرة وقد انتشرت أناشيد الأطفال الخاصة بهم، وهي ذات طابع إسلامي يناسب طفولتهم وإمكاناتهم في الأداء، وهي في الوقت نفسه جميلة الألحان عذبة الأصوات، تعمق في نفوس الأطفال القيم الجمالية وتسمو بعواطفهم وتنمي أخيلتهم وتحرك إحساسهم ومشاعرهم وتمنحهم لونا من المتعة وتقربهم من الله بما تحمله من قيم إيمانية. وكلنا يعلم مدى ولوع أطفالنا وإقبالهم على مشاهدة (قناة طيور الجنة) لما تبثه من أناشيد هادفة، تربي نفوسهم وترقى بأخلاقهم. والأناشيد عموما تذب مشاعرهم المتشجعة، وتبث روح الحماسية فيهم، وتقوي في نفوسهم روح الشجاعة والإقدام، وتدفعهم إلى الرقة والعطف في التعامل، وتثير فيهم العواطف والانفعالات الطيبة، وهي كذلك مصدر السعادة والبهجة لهم، سواء أكانوا مجرد مستمعين أم المنشدين أنفسهم، والأناشيد وسيلة من وسائل التعليم والتدريب على المهارات الصوتية والأداء اللغوي الصحيح.

ومن فوائد أداء الأناشيد نذكر ما يلي:

- ❖ تخلص الطفل من الخجل والانطواء على الذات.
 - ❖ تزيل الكثير من عيوب النطق كالتأتأة والفأفة والتلعثم.
 - ❖ تعمل على زرع الروح الجماعية حب التعاون، فهي مصدر هام لتعزيز الأخلاق الحميدة والمثل العليا.
 - ❖ تكشف عن مواطن الإبداع ومواهب الابتكار، فتفجر الطاقات الخلاقة والأفكار البناءة.
 - ❖ تكشف عن بعض الإعاقات كالإعاقة المعية والنطقية
 - ❖ تعمل على تغيير الأفكار وتوجيه الأطفال توجيهها تربويا صحيحا.⁽¹²⁰⁾
- كما يعد مسرح الطفل كذلك من أهم الوسائط الثقافية لتوصيل القيم الروحية والاجتماعية

¹²⁰ - أحمد حابس: لغة الأناشيد من البساطة إلى التعقيد مقارنة معجمية دلالية من خلال مجموعة الأناشيد والمحفوظات، فعاليات ملتقى أدب الطفل...مرجع سابق ص 112.

والتربوية، وعلى هذا الأساس توجه الاهتمام بمسرح الطفل "باعتباره أحدث طرق التربية التي تستعين بالوسائل السمعية والبصرية في مخاطبة عقول النشء وعواطفهم" ⁽¹²¹⁾. والنشاط المسرحي يعطي للطفل فرصة كبيرة من أجل استخدام إمكاناته الذاتية في الإبداع الحسي والحركي، ويساهم في تنمية ملكاتهم اللغوية والثقافية والعلمية، والمسرح المدرسي له وظيفة حيوية بالغة الأهمية؛ ففيه تتاح الفرصة للأطفال أيضا للتنفيس عن مكبوتاتهم، فيترجم حالاته النفسية والاجتماعية بكل حرية، وهو بهذا يكون إحدى الدعائم التربوية الحديثة، في مراحل حياة الطفل كلها، بدءا من سن الرابعة إلى بلوغه طور الرجولة، يجد فيه الطفل مجالا للتعبير والتعاون والمحبة، ويهدف المسرح المدرسي إلى الغايات التالية: ⁽¹²²⁾

❖ تعزيز النشء على العمل الجماعي التعاوني ومواجهة الجمهور واكتساب الثقة في النفس.

❖ توفير جو الحبور وإضفاء السرور على حياة الطفل.

❖ معالجة الاضطرابات النفسية الممكنة لدى الطفل مثل: الانطواء والخجل والتردد وعيوب

النطق، وأمراض الكلام.

❖ تحقيق التوعية النفسية والذاتية لدى الطفل.

وهكذا فإن المكتبة المدرسية ومختلف النشاطات الحيوية التي تقوم بها تساهم بقسط وفير في تكوين الأطر العامة لشخصية الطفل، وبواسطتها تتحدد مسؤولياته المستقبلية في البناء الحضاري والإنساني للأمة، لذا يجب على المدرسة بمختلف هياكلها و مؤطريها بث جو من النشاط العلمي والثقافي في آن واحد، وهذا لا يتأتى إلا من خلال تكامل الأدوار وفعالية التنسيق والتكاتف المسؤول ما بين المختصين والعلماء في الدين، والتربية وعلم النفس والاجتماع والأدباء ورجال الإعلام والمترجمين عن الآداب الأجنبية.

وبعد تأكيد الأهمية التثقيفية والفكرية لهذه الوسائط الخارجية المدعمة للكتاب المدرسي فإنه يمكننا القول: إن المقررات المدرسية لا تكفي وحدها لبناء الملكة اللغوية والفكرية والثقافية للطفل، وعلى هذا يجب تدعيمها بوسائط ثقافية متكاملة ومنظمة؛ حيث تتحقق للفرد مكانته الاجتماعية

¹²¹ - الأطفال والمسرح، محمد شاهين جوهري ، الدار المصرية للتأليف والترجمة، 1965، ص05.

¹²² - السعيد شنوكة، في منهج أدب الأطفال...المرجع السابق ص140.

والثقافية وإحساسه بذاته ووجوده ككيان مستقل داخل النظام المدرسي والاجتماعي، فيكون متمسكا بحضارته وأصالته الثقافية، مطالعا على ثقافة الآخرين مزودا بها.

6-الأهداف التربوية لمقرر اللغة العربية في المرحلة الابتدائية :

تستدعي عملية تخطيط منهاج دراسي رسم خطة دقيقة، واضحة المسلك مضمونة النتيجة، وتحديد الأهداف التعليمية المرجو تحقيقها ضرورة حتمي، وخطوة بالغة الأهمية؛ ذلك أن التعليم الناجح هو التعليم الذي يتخذ لنفسه خطة يسير عليها وأهدافا يصبو إلى بلوغها وإلا كان تعليما عقيما تسوده الفوضى والعشوائية. وتعد مسألة اختيار الأهداف من أهم خطوات المنهاج المدرسي؛ لأن الأهداف تتكامل مع باقي الأقطاب المكونة للمنهاج، من مثل المحتوى التعليمي والطرائق البيداغوجية والوسائل التربوية، بالإضافة إلى عامل التقويم، والأهداف العامة هي "تلك التي تشير إلى القدرات والمهارات والمواقف التي سيكتسبها المتعلم وترتبط بمختلف التخصصات التعليمية ومختلف المواد الدراسية وتنوع بتنوعها"⁽¹²³⁾.

ولما كان زمن دراسة عينة البحث يتزامن مع إصلاح المنظومة التربوية، فإن الخوض في هذه الأهداف بالدراسة والتحليل والنقد سيكون ذا أهمية كبيرة، خاصة إذا علمنا أن الأهداف مرتبطة بحياة التلميذ وواقعه، وأن التربية لا يتحقق دورها إلا من خلال ما تحققه من أهداف. وعليه ينبغي أن تكون الأهداف مستوحاة من واقع المتعلمين وضمن المجتمع الذي يعيشون فيه، إذ لا أمل في إنجاح مشروع تعليمي يسير في اتجاه معاكس لفلسفة المجتمع الكبرى. وتختار الأهداف بالاستناد إلى مستوى التلاميذ واحتياجاتهم وميولهم ورغباتهم، وعلى ذلك كان من الأولى عند وضع الأهداف مراعاة المرجعية العلمية والثقافية للعينة للمتلقى المقصود، والتنبه إلى الفروقات الفردية و الميولات الشخصية، واحترام المعايير النفسية والاجتماعية لكل فرد على حدة. وسنحاول في هذا العنصر تحديد الأهداف العامة والخاصة لمقرر اللغة العربية من خلال كتاب القراءة الموجه لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

¹²³ - رشيد خراط: تقنيات التدريس الهادف، المجلة الجزائرية للتربية، المعهد التربوي الوطني 4 الجزائر 1995 ص188.

1.6- الأهداف العامة: و تتمثل فيما يلي :

أ- قيم الجمهورية والديمقراطية:

تنمية معنى القانون واحترامه واحترام الآخرين، بالاستماع إليهم واحترام آرائهم، واحترام سلطة الأغلبية واحترام حقوق الأقليات. والتعايش مع أفراد المجتمع بحرية كاملة، وبدون قيود أو عوائق، ولا تتحقق هذه الحرية والديمقراطية إلا من خلال الإيمان بأهمية العلم كونه السلطة الأولى التي تنظم عيش البشر، وتنظم سلوكياتهم بعيدا عن سلطة القوة والنفوذ والهيمنة الزائفة، ذلك أن "الحكومة الصالحة تعتمد على المشاركة الصالحة والمواطنين ذوي الإدراك والوعي السليمين، وإن المتعلمين تعليما حسنا هم القادرون على المشاركة بإيجابية أكثر، فأغلبية الديمقراطيات نشأت في مجتمعات متقدمة ارتفعت فيها نسبة التعليم والثقيف"⁽¹²⁴⁾. فيرقى هدف الديمقراطية بتفكير المتعلم أيما رقي، ويساهم في بنائه بناءا سليما؛ من حيث إنه يمكنه من اكتساب ثقافة الحوار والاندماج في المجتمع واحترام أفراد، واحترام سلطة القانون، دون تعصب أو تمرد.

وعليه ينبغي أن ترسخ هذه الثقافة في المحيط المدرسي، بمصطلحات مناسبة لسن المتعلمين، حتى يسهل تمرير المفاهيم والأفكار بمرونة تامة، كتمثيل الانتخابات داخل الفصل الدراسي لاختيار مسؤول للقسم يرشح وينتخب ويصوت عليه من قبل زملائه، فيعلم جميع التلاميذ أن مسؤول قسمهم تحصل على منصبه من خلال الأغلبية الساحقة، ولذلك يجب احترام رغبة الأكثرية من التلاميذ. والواقع أن لهذا الهدف أهمية بالغة في حياة التلاميذ؛ حيث يمكنه من أن يكون ديمقراطيا واجتماعيا ومواطنا صالحا بآتم معنى الكلمة، ولذلك وجب أن نجعل هذا الهدف هدفا ثابتا في مناهج تعليمنا المختلفة.

ب- قيم الهوية:

تعزيز قيم الهوية الوطنية، واثمين القيم الحضارية، والتمسك بالعقيد الإسلامية، وحب اللغة العربية، ولا يتأتى هذا إلا من خلال تعاليم ديننا، وتاريخ بلدنا وجغرافيته وحدوده، وتعزيز المعالم الروحية والثقافي للأمة العربية. وقيم الهوية الوطنية لا يكفي ترسيخها من خلال مادة اللغة العربية فحسب، بل لابد من التكامل بين جميع المواد الأخرى، وبخاصة مادة التربية الإسلامية والتربية المدنية والتاريخ،

¹²⁴ - ثقافة تربوية (التربية مبادئ وأصول)، د/ فايز محمد حديدي...ص244.

كما ينبغي أن يجند لها معلم حاذق له من القدرة والمهارة ما يمكنه من تحقيق الانسجام بين جميع المواد وبث روح الحماسة في نفوس التلاميذ وتحبيبهم في لغتهم ودينهم ووطنهم

ج القيم الاجتماعية :

تنمية اجتماعية هادفة شاملة تحقق مبدأ العدالة والتكافؤ الاجتماعي، وتعزيز رابط الإخوة والمحبة بين أفراد القسم، ومن ذلك أفراد المجتمع بصفة أشمل وأعم، ولتحقيق هذا الهدف السامي ينبغي توفير الموارد والإمكانات البشرية والمادية، لنقل المجتمع من حالة العنصرية والتمييز العرقي إلى التكافل والتضامن والتآخي، بغية تحسين الحياة من خلال التعليم في مختلف النواحي الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. ومن خلال هذا الهدف تتحقق إستراتيجية اجتماعية دقيقة ومضبوطة تسعى إلى توحيد جهود بني البشر، وتكريس مبدأ التعاون فيما بينهم، ونجد نصا مثل " التعاون في الأسرة" ص 32 من كتاب السنة الثالثة يرسخ هذا المبدأ في أذهان التلاميذ.

كما يساهم هذا الهدف في تحمل الفرد المسؤولية، والمشاركة في الحياة الاجتماعية عملا وتعلما، من خلال تنمية روح الالتزام والمبادرة، وتذوق حب العمل والمساهمة الفعالة داخل المجتمع. فقيم العدالة الاجتماعية والتعاون والتضامن والانسجام الاجتماع ي وحب العمل كلها قيم مقبولة ومحبة لدى كل الشعوب والأمم على اختلاف مرجعياتها الفكرية والدينية؛ لأنها بكل بساطة قيم إنسانية عالمية حق لبني البشر كافة.

د - القيم الاقتصادية:

تنمية حب العمل والعمل المنتج والحث عليه، من خلال إعداد الإمكانات البشرية، والوسائل المادية وتحفيز التلاميذ على اختيار مهنة المستقبل وتوعيته بضرورة المساهمة بفاعلية داخل المجتمع. كما يسعى هذا الهدف إلى تمكين التلميذ من كيفية حصوله على رزقه بكده والاعتماد على نفسه، ويكون بذلك مساهما مباشرا في اقتصاد وطنه، لا عالة على نفسه وعلى شعبه.

وتحقيق القيم الاقتصادية مرهون بإعداد الفرد المنتج، على اعتبار أنه منبع التحديات المعاصرة، وينبغي تكوين هذا الفرد تكويننا علميا فعالا من خلال التكامل بين العلوم التقنية والإنسانية والاجتماعية، فمؤسساتنا الاقتصادية لن تقوم لها قائمة ما لم تهتم بهذا المورد البشري الذي أهمل كثيرا في الآونة الأخيرة.

هـ - القيم العالمية:

تنمية الفكر العلمي وتوسيع القدرة الاستدلالية لدى المتعلم وتمكينه من التفكير النقدي الموضوعين بإبداء رأيه في كل ما يعرض عليه وتزويده بالمهارات التي تمكنه من التحكم في الوسائل العصرية، وقدرته على الحفاظ على ثقافته وإنسانيته وتحقيق ذاته، وإبراز مكانته في هذا العالم الذي أصبح بفضل العلم والتكنولوجيا قرية صغيرة.

كل هذه القيم قد يضرب بها عرض الحائط إذا لم يدرّب التلميذ عليها في مؤسسته التربوية التي يتلقى من خلالها تعليمه المباشر وثقافته المتجددة والمستمرة، ولتحقيق هذه الأهداف ينبغي على المعلم أن يقوم بواجبه في تنشيط التلميذ، وجعله طاقة حيوية هائلة، فلا يكتفي بالتلقين وإعطاء الأوامر، لأنه بإشراك التلميذ في العملية التعليمية وتوجيهه توجيهًا صائبًا ودقيقًا يصل به إلى إدماجه في المجتمع، وتحليصه من تعصبه وتقوقعه على ذاته.

2.6- الأهداف الخاصة :

تعد الأهداف الخاصة أكثر منهجية و ضبطاً لتعلمات التلميذ، وهي أهداف لأنشطة خاصة ومادة محددة، تنطلق صياغتها دائماً من التلميذ، وذلك لسبب بسيط هو، أن قيام المعلم بالتدريس لا بالضرورة حصول التعلم لدى التلميذ⁽¹²⁵⁾، وما يميز الأهداف الخاصة، أنها قابلة للملاحظة. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الأهداف التي جاءت بها المنظومة التربوية الجديدة استبدلت بما يعرف بالمقاربة بالكفاءات، التي هي واقعها (امتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي)⁽¹²⁶⁾. ثم إن الأهداف الخاصة تمثل الأهداف الفعلية المرتبطة بالتعلمات الحقيقية والعملية للمتعلم، وهي أكثر جدية وفاعلية من الأهداف العامة لأنها لا تمكن من إنشاء أي برنامج "أي أن المقياس الأساس الناتج عن فرضية تقديم الأهداف عن كل شيء، هو كون هذه الأهداف يجب أن تكون قادرة على تحديد البرامج التي نرغب في وضعها"⁽¹²⁷⁾.

وتحاول الأهداف في تدريس اللغة العربية عامة إلى "أن يكسب المتعلم رغبة في التعلم الذاتي والاعتماد على الذات في تحصيل المعرفة"⁽¹²⁸⁾. وتحاول مقارنة الأهداف الخاصة إلى تمكين التلميذ من

¹²⁵ - تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، محمد الدريج، دار الكتاب ط الرباط، المغرب، 1991، ص62.

¹²⁶ - مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2003، ص3.

¹²⁷ - اللغة العربية واقع وأهداف تعليمية، مصطفى حركات، مجلة همزة الوصل، عدد خاص، الجزائر، 1991، ص40.

¹²⁸ - اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، طه علي حسين الدليمي وآخرون، دار النشر والتوزيع عمان- الأردن 2005 ص73.

اكتساب القدرة على التحليل والنقد، وتزويده بمجموعة من المعارف، كما تسعى هذه المقاربة إلى الإجابة عن طبيعة الإجراءات التقييمية التي تجعل من التقييم جزء من عملية التعلم. وتختلف الإستراتيجية البيداغوجية الجديدة، المتمثلة في "المقاربة بالكفاءات" من سنة دراسية إلى أخرى، بحسب قدرات المتعلم الوجدانية والعقلية في المرحلة الابتدائية، وتهدف هذه الإستراتيجية الجديدة إلى جعل التعلم أكثر وظيفية وفاعلية في الحياة الاجتماعية، وعلى ذلك سنحاول عرض الأهداف الخاصة لمقرر اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي مع المناقشة والتحليل.

7-الأهداف الخاصة لمقرر اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

إن الأهداف الخاصة الواجب تمثلها لدى متعلم السنة الثالثة من التعليم الابتدائي في مقرر اللغة العربية، هي أن تكون قادرا على:

- ❖ القراءة المسترسلة والمعبرة لنصوص ملائمة يتراوح عدد وحداتها اللغوية بين 2 و3.
 - ❖ فهم النصوص المقروءة وإعطاء معلومات عنها بطريقته الخاصة .
 - ❖ تنظيم خطابه الشفوي بتوظيف جمل تامة البناء للتعبير عن المشاعر والمواقف والانفعالات والوقائع.
 - ❖ تحرير نصوص متنوعة يتراوح عدد سطورها من 7 إلى 10 أسطر استجابة لتعليمات واضحة .
 - ❖ أو وضعيات ذات دلالة بتوظيف موارده المختلفة⁽¹²⁹⁾.
- نجد أن الهدف من القراءة المسترسلة والمعبرة لا يتم إلا من خلال نوعية النص وخطابه، وكذلك حسب قدرات المتعلم اللغوية في هذا السن، كما أن الهدف من فهم النصوص هو إعادة بناء معلومات معينة للتلميذ دون إيلاء الأهمية لمنهجيات التحليل وإبداء الرأي بأسلوب مرن يتماشى وقدرات المتعلم، ويعد هدف القراءة المعبرة غير محقق تماما في الواقع الإجرائي التعليمي في حصة القراءة، فمن خلال الإشراف والحضور الميداني في عدة أقسام وفي مجموعة من المدارس الابتدائية لاحظت إغفالا كبيرا لهذا الجانب المهم في تعليم الطفل ، ففي الوقت الذي يفترض أن يحرص المعلم على القراءة المعبرة باستعمال الإشارات الموحية والإيماءات المناسبة لما لها من قدرات على توجيه الدلالات في البنية اللسانية، نجده يقرأ من أجل القراءة، فيقضي بذلك على الكثير من الفوائد المنتظرة من مادة القراءة. ونجد أن الهدف الثاني يستهدف مهارة الفهم عن القراءة مع إعطاء معلومات حول ما يقدم في هذه المادة، إذ تعد مهارة الفهم بالغة الأهمية، إذ لا فائدة للغة من فهم معانيها واستيعابه جيدا.

وعليه ينبغي أن يكون أي كتاب في تعليم القراءة متضمنا وصفا مدققا للعمليات التي يعتمد عليها القارئ في الفهم، ولذلك فالفهم يتطلب (إشكالية من ثلاث زوايا: طبيعة القراءة ذاتها، وصف عملية الفهم الدائرة فيها، ثم تحديد طريقة لتدريس القراءة؛ أي الفهم في ضوء تلك العمليات ذاتها)⁽¹³⁰⁾. فكثيرا ما يقتصر المعلم على شرح المفردات وبسط بعض الأسئلة المتعلقة بالنص، ثم الانتقال إلى التراكيب النحوية البسيطة، ويبقى إغفال فهم هذه المفردات والتراكيب المتعلقة بالنص قائمان حيث لوحظ أن بعض الأسئلة الملقاة على مسامع التلاميذ حول الفهم، تكون الإجابة عنها بجملة أو جملتين من النص، دون بذل أي جهد في إنشاء جمل من إنشائهم الخاص، ومن جهة أخرى فالهدف المتعلق بالجانب المنطوق أو الشفوي له دور هام في تمكين التلميذ من التعبير عن الأحاسيس والمشاعر والوقائع بحرية وطلاقة، فلا يمكن في أي حال من الأحوال إغفاله والتغاضي عنه، لأنه يعد من أهم المستويات اللغوية التي تساهم في إكساب التلميذ الملكة اللغوية بعد مهارة الاستماع الجيد. والواقع أن الكثير من المعلمين يعانون من ضيق الحجم الساعي لحصة التعبير الشفوي، الذي يظل غير كافيا، إذ كثيرا ما تستغل حصته لمواد أخرى. كما أن الجانب الشفوي للغة مقتصر في هذا الهدف على الوصف فقط، مع إهمال تام لعنصري التحليل والنقد.

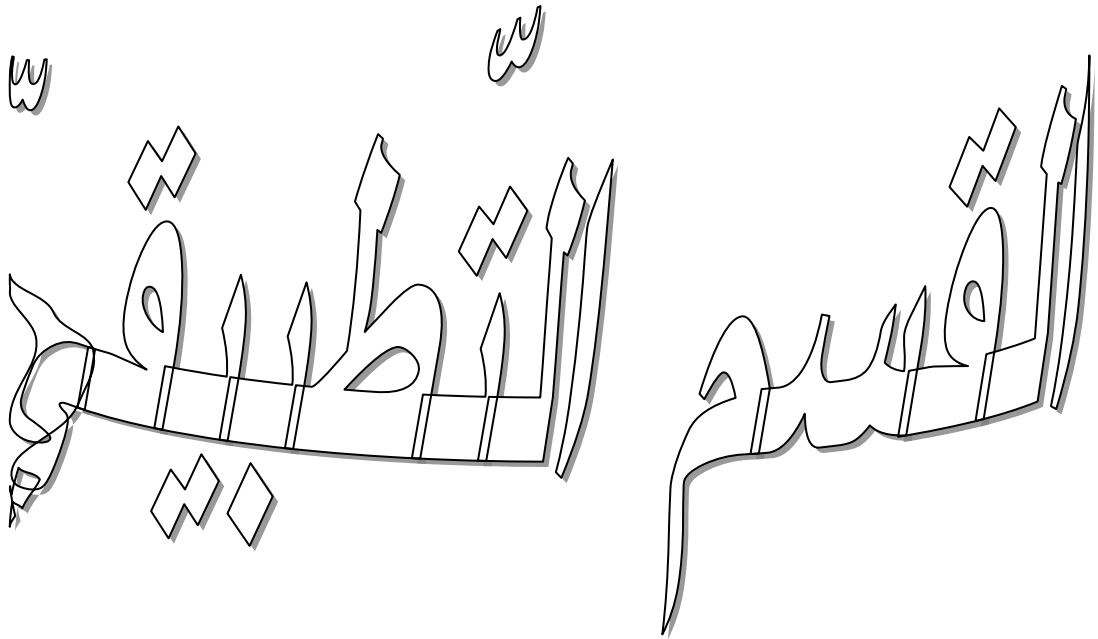
ويتعلق الهدف الأخير بالجانب المكتوب للغة، إذ يسعى إلى جعل التلميذ قادرا على تحرير نصوص قصيرة متنوعة بتوظيف مكتسباته المختلفة، ولهذا فمهارة الكتابة تحتل المرتبة الثانية بعد المستوى الشفوي مباشرة، والغرض من الكتابة في هذه السنة ليس مجرد رسم للحروف وتحسين شكلها فحسب، ولكن إنشاء نصوص متنوعة، وهذا ما يسمح له من توظيف اللغة توظيفا لائقا، وبالتالي ترسخ رموزها أكثر في ذهنه، واكتسابه أيضا لمنهجية الكتابة السليمة والمنظمة، واحترامه لقواعدها؛ كالكتابة من اليمين إلى اليسار، وترك الفراغات والانتقال بين الأسطر، ووضع علامات الوقف في أماكنها المناسبة وتوضيح الخط وإتقانه... الخ.

الخلاصة:

إن المحتوى اللغوي والثقافي يؤديان وظيفة تجعل كل منهما يدل على الآخر ويرتبط به، وبذلك تعد المعايير المحددة لهما، عاملا من العوامل المتغيرة التي تساهم في توجيه الخطاب الثقافي نحو

¹³⁰ - قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، حسن عبد الباري عصر... مرجع سابق ص178.

وجهة معينة. كما نجد أن أهم عناصر العملية التعليمية من المعلم والمتعلم والطريقة التعليمية لها دور فعال في اختيار المحتوى اللغوي و الثقافي، بالإضافة إلى الأهداف التعليمية العامة والخاصة.



1- مفهوم تحليل النصوص:

يعرّف تحليل المحتوى بأنه أسلوب منظم لتحليل مضمون رسالة معينة و أنّه أداة لملاحظة و تحليل السلوك الظاهر للأشكال بين مجموعة منتقاة بين الأفراد القائمين بالتحليل، و يهدف تحليل المحتوى إلى التطبيق الكمي لمضمون معين، و ذلك في ضوء نظام ضمني للفئات ليعطي بيانات مناسبة لظروف متعددة خاصة بهذا المضمون .⁽¹³¹⁾

و يعدّ تحليل المحتوى عاملاً ضرورياً في البحوث الخاصة لبناء المناهج و تطوير الخطط الدراسية.....، فهو أسلوب علمي يهدف إلى وصف المحتوى وصفا موضوعياً و كمياً لتشخيص المعاني و المفاهيم المكوّنة لمادّة التواصل .⁽¹³²⁾ و هو أيضاً " أسلوب للبحث العلميّ و طريقة في ملاحظة المضمون المعرفي لأيّ مادّة مكتوبة بغرض الاستدلال على مكّونات هذا المضمون و وصفها وصفاً كمياً موضوعياً و الكشف عن خصائصها و أصنافها و عناصرها و تصنيفها و تبويبها إلى مختلف الأشكال التي يمكن الوصول إليها"⁽¹³³⁾ .

¹³¹ - التدريس نماذج و مهاراته، د. كمال عبد الحميد زيتون، ص199 .

¹³² - دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج اللغة العربية، رشدي أحمد طعيمة، ص37 .

¹³³ - الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية، حسن عبد الباري، المكتب العربي الحديث للطباعة و النشر، الإسكندرية، د ت، ص18 .

و يعني على رأي الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح "الوصول إلى الأغراض الحقيقية التي من أجلها حرّر صاحب الخطاب خطابه، مع البحث من خلال النص وحده عن الأدلة التي تدلّ بالدلالة القاطعة على وجود هذه الأغراض"⁽¹³⁴⁾.

و بناءً على ما سبق فإنّ تحليل المحتوى يسعى إلى دراسة الموضوعات المقرّرة من خلال مجموعة من النصوص المقترحة، و تتبّع كيفية ترتيبها و ترابطها و تكاملها فيما بينها، و مدى خضوع المحتوى للتدرّج الكميّ و النوعيّ للغة و المفاهيم التي تبلّغها لفئة المتعلّمين .

2- أهداف تحليل المحتوى :

إنّ الهدف الرئيس من تحليل الكتاب المدرسيّ هو تحسين نوعيته شكلاً و مضموناً، و اكتشاف سلبيّاته، و مواطن النقص فيه؛ حتّى يتمّ تفاديها مستقبلاً . كما أنّ اكتشاف الموادّ التعليميّة غير المرغوب فيها لا يتحقّق إلّا من خلال التّقد البناء و الموضوعيّ، و التّحليل العلميّ الدّقيق و المضبوط و بذلك يرقى التّعليم و يتحسنّ و يتطوّر باستمرار .

و نجد من بين أكثر الأهداف أهميّة لتحليل الكتب المدرسيّة ما يلي:⁽¹³⁵⁾

❖ اكتشاف أوجه القوّة و الضّعف في الكتب المدرسيّة و الموادّ التعليميّة التي تستعمل الآن، و تقديم أساس لمراجعتها عند الحاجة، و ينبغي على الدّراسات التي تُجرى على هذه الكتب أن تدلّنا على أيّ الموضوعات أكثر قيمة .

❖ تزويد مطوّريّ المناهج و غيرهم من العلماء بالفرص للعمل تعاونياً مع المتعلّمين و مدراء المدارس و قادة العمل الحكوميّ و العام، و ذلك لتحسين الكتب المدرسيّة و الموادّ التعليميّة.

❖ تقديم المساعدة للمؤلّفين و المحرّرين و النّاشرين في إعداد كتب مدرسيّة جديدة، و ذلك بتزويدهم بمبادئ توجيهيّة، و الإشارة إلى ما ينبغي تجنّبه و ما يجب تضمينه .

❖ تقديم موادّ مساعدة في عمليّة مراجعة برامج الدّراسة ككل، و في إعداد المتعلّمين الإداريّين، و في اختيار الكتب المدرسيّة و الموادّ التعليميّة .

3- خطوات عمليّة تحليل المحتوى :

من أهمّ خطوات عمليّة تحليل المحتوى نذكر ما يلي:⁽¹³⁶⁾

¹³⁴ - التحليل العلمي للنصوص بين علم الأسلوب و علم الدّلالة و البلاغة العربيّة، د. عبد الرحمان الحاج صالح، مجلة المبرّر، 06، الجزائر، 1995،

ص 09 .

¹³⁵ - التّدرّس نماذج و مهاراته، د. كمال عبد الحميد زيتون، ص 199، 200 .

¹³⁶ - المرجع نفسه، ص 200 .

أ- تحديد الهدف من عملية التحليل: تستهدف عملية تحليل المحتوى و وحداته المتضمنة في الوحدة .
ب- تحديد التعريف الإجرائي لوحدات المحتوى: و يُقصد بوحدات المحتوى تلك العناصر المكوّنة لمحتوى الوحدة و التي تمثل الهيكل البنائي لمادة التّعلّم .

ج- تحليل محتوى المادة العلميّة لتحديد وحدات المحتوى : في هذه الخطوة يتمّ قراءة المحتوى في ضوء التعريف الإجرائي الذي يتمّ تحديده لهذه الوحدة .

د- صدق التحليل : و هو أن يكون التحليل صالحاً لترجمة الظاهرة التي يحللها، و يتحدّد صدق التحليل بالحكم عليه في ضوء معايير لعملية التحليل .

4- منهجية تحليل محتوى الكتاب :

سنحاول تطبيق مجموعة من الخطوات النظرية على مضمون الكتاب من أجل معرفة واقع كتاب القراءة و التّصووس للسّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، و يتمّ التحليل على مستوى الشّكل و المضمون، و محتوى الكتاب لغويّاً و ثقافيّاً . و يكون التحليل كما يلي :

1.4- على مستوى الشّكل: و يضمّ هذا المستوى من التحليل خطوات ثلاثة، تتفرّع بدورها إلى عناصر جزئية نتعرّف عليها فيما يلي :

1.1.4- البيانات العامّة: الغرض منها توثيق المستهدف بالدراسة و التحليل، قصد التّعرّف عليه و على الجديد فيه . و تلخّص بيانات كتاب السّنة الثالثة على التّحو التالي :

➤ هو كتاب القراءة و التّصووس، الموجه لتلاميذ السّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي .

➤ تمّ إعداده من قبل مجموعة من الأساتذة، و هم على التّوالي :

♣ شريفة غطّاس (أستاذ التّعليم العالي) .

♣ مفتاح بن عروس (أستاذ مكلف بالدّروس) .

♣ الطّاهر لوصيف (أستاذ مكلف بالدّروس) .

♣ عائشة بوسلامة سباح (معلّمة) .

و صدر الكتاب عن المعهد الوطنيّ لبحث في التّربية التّابع لوزارة التّربية الوطنيّة تحت عنوان **(رياض**

التّصووس) للسّنة الدّراسية 2006/2005 .

➤ أُلّف الكتاب في إطار القرار الرّئاسيّ و الوزاريّ لإصلاح المنظومة التّربويّة، و هو مبني على

المقاربة بالكفاءات و المقاربة التّصية؛ فالمصطلح الأوّل - من خلال ما ورد في المناهج- يُقصد

به جعل تعلّـمات التّـلميذ أكثر وظيفيّة، و تلبيةً لاحتياجات المتعلّم في الحياة الاجتماعيّة . في حين يُقصد بالمصطلح الثّاني جعل النّص المقروء محور كلّ التّعلّـمات، و نقطة الانطلاق لكلّ النّشاطات اللّغويّة، من قراءة و تعبير و كتابة، لذا يجب أن نبدأ التّحليل و النّقد من مقدّمة الكتاب، فمقدّمته تتميـز بما يلي :

- ✓ تناولت مجموعة من الاستراتيجيّات التعليميّة الجديدة من خلال جملة من المفاهيم، من أهمّها ما ورد في مقدّمة الكتاب؛ حيث تكرّرت الأفكار شكلاً و مضموناً في كثير من المواقع من المقدّمة .
- ✓ أغفلت المقدّمة جانباً مهمّاً يتعلّق بالقدرات الّتي ينبغي أن يكون عليها المتعلّم قبل بداية تعليم المقرّر و من ذلك مثلاً الخصائص اللّغويّة و النّفسيّة و الاجتماعيّة الّتي دعت إلى تأليف الكتاب، و تُبنى عليها التعلّـمات في كلّ سنة دراسيّة .
- ✓ اهتمّت المقدّمة بالإشارة إلى أهميّة المعجم اللّغويّ، و مدى وظيفته في مختلف المواقف و السياقات .

✓ وردت في المقدّمة أهدافاً تعليميّة بشكل مختصر جدّاً ممّا أدّى إلى ضبايبتها، و جعلها مفتوحة على قراءات و تأويلات متعدّدة .

✓ تفتقد هذه المقدّمة إلى الكفاءات الّتي يجب أن يُحيط بها المعلّم و يتزوّد ؛ حتّى يكون قادراً على تطبيق مستجدّات المنهاج الدّراسيّ .

➤ و ما نلاحظه على الهيئة المشرفة على تأليف الكتاب أنّها تتكوّن من أساتذة جامعيّين و معلّـمة من الطّور الابتدائيّ، و هو عدد لا يكفي لمعرفة خبايا البيداغوجيا للكتاب . و رغم هذا فقد حاولوا المزج بين المؤهّلات العلميّة و الكفاءات الجيّدة، و بين الخبرة الميدانيّة، و هذا ما يؤدّي إلى تحسين نسبيّ لمستوى الكتاب شكلاً و مضموناً . و هذا ما كان يُفتقَدُ في المناهج القديمة؛ حيث كان القائمون على عمليّة اختيار المحتوى التعليميّ، و مضامين المقرّرات مجموعة من المفتّشين و المعلّـمين الّذين يتساوون في المستوى العلميّ، ممّا أدّى إلى تطوّر قاصر في التّعليم، فيكون التّغيير على مستوى الشّكل فحسب، كتغيير لون الغلاف، و تعديل نسبيّ في العناوين . و الواقع أنّ إصلاح التّعليم لا يتمّ إلّا من خلال المستوى العلميّ الرّفيع للمؤرّطين و القائمين على المناهج التّربويّة، إلى جانب الإدارة القويّة؛ الّتي تدعمها وفرة الوسائل و ضبط المنهجية .

2.1.4- الإخراج : يُعدّ إخراج الكتاب من الوسائل الهامّة الّتي تهدف إلى إيصال المحتوى إلى

أذهان التّلاميذ بطريقة سريعة و مفيدة لذلك فالأطفال في المرحلة الابتدائيّة ينبهون بكلّ ما هو جديد

و مشوّق و مؤثّر، و يكون ذلك على مستوى الألوان و الخطّ و غيرها من الأشكال الجذّابة الّتي تشدّ انتباه التّلميذ و تبهر عقله؛ لأنّه يتعامل مع الكتاب على أنّه من أهمّ الوسائل التّعليميّة المرافقة و الملازمة له أينما كان، فيتفاعل مع نصوصه و صورته و ألوانه أيّما تفاعل، فإذا كان -⁽¹³⁷⁾ إخراج الكتاب من حيث حجمه، و نوع ورقه، و حروف طباعته، و خلوّه من الأخطاء المطبعية، و وضوح الوسائل التّعليميّة الموجودة به، ثمّ جمال الألوان المستخدمة فيه - على درجة عالية من الجودة، سيلعب حتماً إغراءً لا مثيل له في نفس المتعلّم، و يجعله يُقبل عليه، و يستفيد من محتوياته و مضامينه أيّما إفادة .

فما شكل كتاب القراءة الموجه لتلميذ الطّور الابتدائيّ؟ و على أيّة صورة تمّ إخراجها؟

3.1.4- طباعة الكتاب : للطباعة دور هامّ في إخراج كتاب واضح و جميل؛ فبواسطة الطباعة تتّضح القيم الجماليّة و الفنيّة الّتي يتحلّى بها الكتاب و يتزيّن، و يُبدي رونقه و جماله، و يكشف عن أسرارته و إغراءاته، و تبرز إثارته في تحفيز التّلاميذ على الإقبال عليه، لذلك فقد حاولت أن أضع جدولاً توضيحيّاً للعناصر الشّكلية لكتاب القراءة المعتمد في الدّراسة و هو على النّحو التّاليّ :

شكل الكتاب	حجم الكتاب	عدد الصفّحات	شكل الغلاف و تصفيفه	ألوان الغلاف و صورته	نوع الطّباعة	الخط	ضبط الكتاب بالشّكل
الثّالثة من التّعليم الابتدائيّ.	غير مذكور.	190 صفحة.	ورق مقوّى، و تصفيف رديء.	أزرق و أخضر و صور مأخوذة من التّصوص.	حروف طباعة عاديّة بألوان ممزوجة بين الأخضر و الأسود و الأحمر.	خطّ طباعة عادي.	كلّ التّصوص و الكلمات مضبوطة بالشّكل.

يتّضح من الجدول السّابق مجموعة من الملاحظات تتعلّق في مجملها بالشّكل، و هي على النّحو التّاليّ :

أ- حجم الكتاب: يعدّ حجم الكتاب مقبولاً على العموم، و ألوانه متنوّعة، شكّلت زخرفة فنيّة جميلة توزّعت على مختلف صور التّصوص الموجودة في الكتاب بما فيها غلافه الخارجيّ، و هي حسب رأيي جذّابة و مثيرة، أمّا طباعته فهي واضحة بخلاف ما كان عليه الكتاب قديماً؛ حيث كان الاعتناء

بالشكل ضرباً من الخيال؛ لأنه كان في نظر القائمين عليه لا يخدم العملية التعليمية، مما أدى إلى نفور التلميذ منه .

ب- الخط: حُطّ الكتاب بخطٍ عادي، تمازجت ألوانه بين الأسود و الأحمر و الأخضر، قصد توضيح أهمّ الوحدات الخطيّة المعنيّة في كلّ نصّ أو نشاط . و كُتب عنوانه الخارجي (رياض النصوص) باللون الأحمر؛ لأن الألوان - كما هو معلوم- تمثّل عاملاً مهماً يستقطب اهتمام الطفل و يجلب انتباهه . كما تميّزت النصوص و مختلف الأنشطة داخل الوحدات التعليمية بألوان زاهية . أمّا عناوين النصوص فخطّطت بخطّ سميك يختلف عن خطّ المحتوى من حيث الحجم، إلّا بعض الكلمات الهامة فإنّه خطّطت بخطّ سميك من أجل شدّ انتباه التلاميذ .

ج- ضبط النصوص بالحركات : لوحظ أنّ نصوص الكتاب مضبوطة بالحركات القصيرة، التي من شأنها ضبط النطق السليم و الصحيح للمتعلم، و إكسابه الممارسة اللغويّة في التحكم و بالتالي التحكم في العلامات الإعرابيّة، حتّى يتمكن من اللغة جيّداً، فإذا كانت هذه الحركات قليلة في النصّ إلّا في مواضع معيّنة، يكون التلميذ مهيناً للمطالعة العامّة التي تكاد تكون خاليّة من الحركات، شريطة أن يكون هذا التقليل منظماً وفقاً لسنوات التعلّم التدريجيّ .

د- الصّور و الرّسوم : تُثري الصّور و الرّسوم المحتوى الثقافيّ في الكتب المدرسيّة؛ فهي تُزيل الغموض، و تُدلل الصّعوبات، و تُقلّل من الملل في النصوص المجرّدة، ناهيك عن دورها في جذب انتباه المتعلّمين، و ترسيخ المعلومات لديهم، خصوصاً إذا كانت هذه الرّسومات و الصّور مناسبة و مطابقة للموضوع الذي تُرافقه . فيجد التلميذ فيها مجالاً لفتح خياله، و توسيع مداركاته، و تقريبه بعض المفاهيم المجرّدة من خلال الصّور المحسوسة، فتكون مساهمة الصّورة في تثقيف الطفل مساهمة فعّالة .

و قد لوحظ أنّ صوّر كتاب القراءة للسّنة الثّالثة في مجملها صوّرًا مقبولة إلى حدّ معقول، نظراً لما تحتوي عليه من ألوان باهيّة و أحجام مناسبة، و تمثّل صوّر النصوص التوثيقية في كلّ وحدة أجمل الصوّر . و يرجع ذلك ربّما لأنّها منسوخة مباشرة من مصادرها فهي صوّر تعليميّة تدعّم المحتوى الثقافيّ و المعرفيّ للطفل . و لا يخفى علينا أنّ الصّورة تعدّ في عصرنا هذا من أهمّ الوسائل المتطوّرة التي تساند الكتابة في تعليم التلميذ، خاصّة مع التطوّر المذهل و المتسارع الذي تشهده تكنولوجيا الوسائل السّميّة البصريّة .

فالأوجب -إذن- مراعاة ذوق الطفل و مستواه من خلال اختيار صوّر ملائمة تستهويه و تثيره؛ إذ إنّ توظيف الصوّر و الرسوم للتلميذ في سنّ مبكرة مهمّ جدًّا، مع إشباع هذه الصوّر بألوان تبعث على النشاط و الحيويّة في نفس المتعلّم .

هـ- مقدّمة الكتاب و فهرست الموضوعات :

لا يمكننا الحديث عن تحليل كتاب ما دون الانطلاق من مقدّمته التي يُستفتح بها أيّ عمل؛ لأنّها تُغني عن محتوى الكتاب؛ لذلك فالمقدّمة هي بمثابة التمهيد المنهجيّ الذي يلخّص محتوى الكتاب فـ"هي النافذة التي يطلّ القارئ على محتوى الكتاب من خلالها" ⁽¹³⁸⁾؛ إذ تُزوّد بتصوّر مبدئيّ عن توجّهاته، و منطلقاته و الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها .

و يضع الدّكتور رشدي أحمد طعيمة تصوّرًا يُحصى فيه أهمّ المعايير التي يجب توفّرها في أيّ مقدّمة حتّى تتّصف بالجودة و الموضوعيّة، و لعلّ أهمّها " نشأة الكتاب، و بيان الهدف منه، و الأسس و المنطلقات التي أُلّف في ضوئها، و خصائص الدّارسين الذين أعدّ لهم، و المهارات اللّغويّة التي يركّز عليها، و طريقة التّدريس المستعملة، و نوع اللّغة المعلّمة، و طريقة استخدام الكتاب و الزّمن المخصّص للدّرس الواحد و للمقرّر ككل" ⁽¹³⁹⁾ . و غيرها من العناصر المشكّلة لهيكل المقدّمة .

و الحديث عن مقدّمة تمهيدية للمواضيع المعنيّة بالدّراسة يستدعي الحديث عن فهارس هذه الموضوعات .

و- **فهارس الموضوعات :** لكل كتاب فهرس يحتوي على مجموعة من الموضوعات المكوّنة للكتاب، الذي من خلاله يتمكّن المتعلّم من وجود ضالّته بطريقة سريعة؛ لأنّها تعتمد على التّبويب و التّرقيم الصّحيح . لذلك لُوَحظ أنّ كتاب القراءة للسّنة الثالثة ابتدائيّ يتكوّن من صفحتين، و تهدف فهرسته إلى توضيح أهمّ الوحدات المختلفة في مواضيعها؛ لذلك ففهرست الكتاب جاءت على التّحو التّالي :

المحاور	عدد النّصوص	المحاور	عدد النّصوص
المدرسة	03	العلاقات الاجتماعيّة	03
العائلة	03	الطّبيعة و البيئة	04

¹³⁸ - دليل عمل في إعداد المواد التّعليميّة لبرامج اللغة العربيّة، رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص114 .

¹³⁹ - المرجع السّابق، ص115 .

03	الرّيف و خدمة الأرض	03	الأعياد
03	المدينة و الحرف	03	الصّحة و جسم الإنسان
03	الإعلام و وسائل النقل		
02	الألعاب		

نلاحظ من هذا الجدول أنّ عدد الوحدات متقاربة في عدد النصوص؛ حيث قسّمت إلى مجموعة من المحاور، تحمل كلّ وحدة عنواناً يُناسب ما تحويه من مضامين . كما أرفقت عناوين النصوص بأرقام الصّفحات، و تنوّعت هذه النصوص لتشكّل مجموعة من المجالات الثّقافيّة، و الدّينيّة، و الاجتماعيّة، و العلميّة؛ الّتي تُناسب القدرة العقليّة للطفّل، و بالتّالي يتمكّن من اكتساب ثقافة متنوّعة ذات مجالات مختلفة، و بلغة بسيطة خاليّة من التعقيد . و هذا ما يستدعي إلى النّظر في المقرّر الدّراسيّ من حيث الطّبيعة و المستوى و علاقته بالدّارسين؛ لأنّ التطرّق لهذه العناصر سيساعدنا فيما بعد في عمليّة التّحليل .

ز- طبيعة المقرّر : يحتوي على معيارين أساسيين و هما:

مستوى المقرّر و العيّنة المدرّسة ، و الحجم السّاعي المخصّص لتنفيذه. و لا شك أنّ هناك ترابط منطقيّ بين معياريّ مستوى المقرّر، و طبيعة العيّنة المدرّسة؛ و لذلك سنحاول دمجها لتوضيح التّلازم الحاصل فيما بينهما .

➤ **مستوى المقرّر و علاقته بعيّنة الدّارسين:** لا شك أنّ المتعلّم اليوم هو أساس أيّ عمليّة تعليميّة، و أنّ أيّ محتوى كان ينبغي أن يُراعي إمكانيّات هذا المتعلّم، و احتياجاته، و ميولاته، و رغباته،...

و إذا تكوّنت العمليّة التعليميّة من عدّة عناصر؛ فالمتعلّم هو قطبها المحوريّ و عنصرها الأساس و المركزيّ، و لولاه لا اختلّ مفهوم التّعليم و التعلّم . كما أنّه لا يمكن الشّروع في وضع مقرّر ما دون مراعاة مستواه. بمعنى أن يكون مناسباً لفئة المتعلّمين، و أعمارهم، و قدراتهم،... فمن غير المعقول أن

يتعامل هؤلاء المتعلمين مع مقرّر يفوق مستواهم الذّهنيّ، وُقدراتهم العقليّة، أو بعيد عن بيئتهم و ثقافتهم؛ لأنّ ذلك يؤدّي إلى تحصيل ضعيف .

و الملاحظ على كتاب القراءة أنّه افتتح بنصوص مناسبة تتوافق مع الوحدة المقرّرة، و المكوّنة من النّصوص الآتيّة :

❖ التلميذة الجديدة .

❖ زيارة المكتبة الوطنيّة .

❖ في ورشة الرّسم .

أمّا من حيث المدّة الزّمنيّة فهي متلائمة مع الوحدة . أمّا نهاية الكتاب فقد اختتمت بوحدة عنوان " الألعاب " و المكوّنة من النّصّيين التّالين :

❖ في مسبح الحديقة .

❖ مهرجان الألعاب .

و هو ما يُناسب مع نهاية الموسم الدّراسيّ، و خروج المتعلّمين للعطلة من أجل الرّاحة و الاستجمام.

فالملاحظ على النّصوص عموماً من حيث توزيع المحتوى أنّها متدرّجة، و منطقيّة، و تحمل بين طيّاتها نصوصاً جيّدة تُخدم احتياجات التّلميذ من جهة، و تُساير مستواه من جهة ثانية . و من أمثلة ذلك : ("زيارة المكتبة الوطنيّة" (ص14)، "التّعاون في الأسرة" (ص32)، "وليد يصوم لأوّل مرّة" (ص46)، "سليمان و الدّواء ضارّ" (ص64)...) . فهيّ موضوعات هادفة، تفيد التّلميذ في حياته، و في توسيع مداركه .

و الحديث عن مستوى المقرّر، و مدى مساهمته لمستوى التّلميذ قد يطول إلى صفحات عديدة، و لكن ما يجب التّأكيد عليه، هو ضرورة مراجعة المعايير المعتمدة في أثناء اختيار المقرّرات، مع احترامها و لزوم تطبيقها، و العمل بها قصد جعل التّلميذ يقبل على مختلف النّصوص التي ينبغي أن تُراعي ميولاته و طموحاته، فيستفيد منها قد المستطاع .

➤ **الحجم السّاعيّ المُخصّص لتنفيذ المقرّر :** إنّ عامل الوقت من المعايير المهمّة التي يُؤخذ بها في

أثناء صياغة محتوى تعليميّ ما، و حتّى يكون العمل التّربويّ سوياً يجب أن تخضع لجدول زمنيّ

محدّد و دقيق كي لا يقع واضع العمل التّربويّ في خلل زمنيّ؛ لأنّ مناهج التّعليم في مدارسنا

تُطبّق منهجاً سنوياً، تتوزّع فيه مضامين المقرّرات على مدار السّنة الدّراسيّة كاملة التي تُقدّر عادة

ثمانية أشهر؛ حيث تنطلق في شهر أكتوبر و تنتهي في نهاية شهر ماي؛ بمعنى أدقّ يُقدّم للتلميذ في الأسبوع الواحد نصّان؛ أيّ ما يُعادل ثمانية نصوص في الشّهر، و هو توزيع جيّد يُمْكِن المُعلِّم و المتعلِّم من إنهاء مقرّر القراءة في وقته المحدّد له .

و إذا كان الحديث عن المستوى الشّكليّ للكتاب، فيجب أن نشير إلى مضمونه إشارة تحليليّة مباشرة .

2.4- تحليل المضمون : بعد إسهابنا في الحديث عن الشّكل، و تلك ضرورة تفرضها طبيعة المرحلة الابتدائيّة بتناسبها مع سنّ الطّفولة؛ فالمستوى الشّكليّ هو بمثابة النّافذة الّتي يطلّ بها المُعلِّم و المتعلِّم على المضمون، فالطّفّل في هذه المرحلة الحسّاسة، لا يُقبل على مضمون كتاب ما إلّا من خلال إغرائه بحلّة شكلية فنيّة تفتح شهيتّه، و تَهزّ نفسيّته، و تجعله يتّخذ هذه الوسيلة التّعليميّة كصديق حميم يصعب مفارقتها أو هجرته . و عليه سنحاول أن نتعرّف على المحتوى اللّغويّ و الثّقافيّ للكتاب .

1.2.4- إجراء التّحليل : احتوى الكتاب المراد دراسته على مجموعة من النّصوص المرفوقة بنصوص توثيقية، و أناشيد و محفوظات بالإضافة إلى إشكاليّات نحويّة و صرفيّة و معجميّة، كما هو موضّح في الجدول التّالي :

السّنة الثّالثة	المحاور	النّصوص	القيّم	التّحو	الصّرف	الإملاء	المعجم	النّصوص التّوثيقية	المحفوظات
العدد	10	30	10	10	10	10	14 رصيّد	10	14

مع الملاحظة أنّ فهرس الكتاب وزّع النّصوص على محاور و مجالات، فكلّ محور يُعالج مجموعة من النّصوص الّتي تدخل في إطار ملمح دلاليّ واحد . لذلك سنحاول تحليل المحتوى اللّغويّ لهذه النّصوص من خلال إحصاء الألفاظ اللّغويّة المختلفة من حيث الكمّ و النّوع، و الكلمات الأكثر تواترًا، و عدد السيّاقات الّتي وردت فيها تلك الكلمات المتواترة، مع ضبط بناها و تراكيبها اللّغويّة الّتي وردت فيها، حتّى نتمكّن من معرفة المحتوى الثّقافيّ و الفكريّ و الحضاريّ لنصوص الكتاب .

2.2.4- إحصاء الألفاظ اللّغويّة في نصوص العيّنة من حيث الكمّ و النّوع:

أ- من حيث الكمّ : سنحاول في هذا العنصر في هذا العنصر إحصاء نصوص العينة و ألفاظها و تواتراتها كالآتي :

عنوان النص	عدد الكلمات	الأسماء و الصفات	الأفعال	الكلمات الأكثر تواتراً
1- التلميذة الجديدة /ص10	131	102	29	ريم (05 مرات) المدرسة (03) التلاميذ (05)
2- زيارة المكتبة الوطنية/ص.14	115	95	20	المعلمة (05) المكتبة (06)
3- في ورشة الرسم/ ص18 عن جبران خليل جبران/بتصرف	114	80	34	الرّسم (03)
4- أسرة اليوم الصّغير/ص28 عن العربيّ الصّغير بتصرّف	160	114	46	اليوم (11) السيد (06) النّظّارة (05)
5- التّعاون في الأسرة/ ص32	205	149	56	منير (12) منى (12) الطفّل (05)
6- عفاف أمّ صغيرة/ ص36 مقتبسة من سلسلة لامارتين	210	135	75	الدّمية (14) عفاف (14)
7- وليد يصوم لأوّل مرّة/ص46	203	134	69	الصيّام (06) وليد (11) الأمم (10)
8- سرّوَال عليّ /ص50	179	118	61	عليّ (05)

السّروال (13) مشغولة (03)				قصّة من التّراث الجزائريّ
العيد (05) الزّوجة (03) الدّيك (05) عمّي منصور (06)	75	108	183	9- ديك العيد / ص54 قصّة من التّراث
موسى (03) فطور الصّباح (04) المرض (03) أمين (05)	43	122	165	10- مرض أمين/ ص64
سليمان (05) الدّواء (12) تناول (07)	63	97	160	11- سليمان و الدّواء/ ص68
السّعال (02) الأمّ (05) اللبّاس (04)	55	98	153	12- منى مريضة/ ص72
الكبريت (02) الثّقاب (06) انتهى الحلم الجميل بسرعة (03) مدفأة (02) انطفأ عود الثّقاب (03) الغرفة (04)	74	124	171	13- بائعة الكبريت1/ ص82

الأمّ (07) آخر (04) الصّغيرة (03)	39	109	148	14- بائعة الكبريت 2/ص 86
الأمّ (07) البنّت (08)	65	117	182	15- البنات الثلاث/ ص 90 عن العربي الصّغير -بتصرّف-
الصّحابة (14) المطر (03)	71	113	184	16- السّحابة المسافرة/ص 100 عن أدب الأطفال
البطّ (09) الماء (11)	67	96	163	17- البطّ الصّغير/ ص 104 عن أدب الأطفال
الألوان (3) العصافير (11)	49	127	176	18- قوس قزح/ ص 108 العربيّ الصّغير
الشّجرة (15) العصفور (11)	47	169	216	19- الأشجار و العصفور/ص 112 من أدب الأطفال
الضيّعة (06) هشام (04)	42	155	197	20- الضيّعة السّاحرة/ص 122 عن المنفلوطيّ -بتصرّف-
الأغنام (05) الرّعاة (08) القطيع (06)	45	112	157	21- قطيع الأغنام/ص 126 من الأدب الرّومانسيّ
الأرض (03) الحديقة (03)	35	116	151	22- في حديقة المنزل/ص 130 من أدب الأطفال
المدينة (05) الحافلة (03)	74	140	214	23- في المدينة/ ص 140

الشارع (05)				
عمّي عيسى (07) البلديّة (06)، الرّسالة (7)	63	130	193	24- ساعي البريد/ ص 144
العمل (07) دبدوب (12)	36	113	149	25- دبدوب الطّباخ الماهر/ ص 148 مجموعة أصدقاء البراعم
الباخرة (04) الطّائرة (04) السّفرة (06)	35	170	205	26- بين الماء و السّماء/ ص 158
صغير (02) كبير (02) الكلام (04)	52	118	170	27- الصّغير الكبير/ ص 162 عن مجلّة العربيّ الصّغير- بتصرّف-
الجهاز (03) أعلّمك (03)	69	96	165	28- الجهاز العجيب/ ص 166 عن مجلّة العربيّ الصّغير- بتصرّف-
السّباحة (04) ليلي (07) خالد (08)	77	148	225	29- في مسبح الحديقة .
الألعاب (06) المهرجان (02)	59	129	188	30- مهرجان الألعاب/ ص 180
83 كلمة الأكثر تواتراً في النّصوص	1808	3634	5442	المجموع 30 نصّاً

يُعدّ معجم الألفاظ من أهمّ الأركان القاعدية للغة، و عليها تُبنى أغلب النّشاطات التّعليميّة، و جُلّ الفنون و المهارات اللّغويّة؛ من استماع و كلام و قراءة و كتابة، و لذلك فالمعجم ضرورة ملحة

للحديث عن تقويم؛ أيّ محتوى كان؛ لأنّ المادّة المعجميّة تشكّل اللبنة الأولى في اكتساب ملكة اللّغة عند الطّفل، و لذلك يجب اتّخاذ الإجراءات اللازمة في هذا السيّاق باختيار خطّة مضبوطة و واضحة، تحقّق الرّصيد اللّغويّ الكافي للمتعلّم ممّا يمكنّه من التّواصل مع غيره، و تبليغ حاجاته، و تحقيق ذاته من خلال ما أُتيح له من مفردات لغويّة ضمن حقول دلاليّة معيّنة، فالمتعلّم "لا يحتاج إلى كلّ ما هو ثابت في اللّغة للتّعبير عن أغراضه بل تكفيه الألفاظ التي تدلّ على المفاهيم العلميّة و الفنيّة و الحضاريّة بما تقتضيه الحياة العصريّة"⁽¹⁴⁰⁾، و يتماشى و قدراته الفكرية .

و عليه سنحاول رصد المفردات اللّغويّة التي حوتها نصوص القراءة في كتاب السّنة الثالثة، و الغرض هو توضيح الجانب الوظيفيّ للمفردات من حيث هي حاملة لروح و ثقافة و فكر متكلميها . و قد اتّبعنا في هذا التّحليل منهجيّة واضحة تتجلّى في اعتماد عمليّة لإحصاء الألفاظ، بغية التعرّف على نسبة الأسماء و الأفعال، و هل أنّ هذه الألفاظ محسوسة أم مجردة؟ ثمّ معرفة مدى استجابة هذه النّصوص الواردة في الكتاب لمعيار التدرّج، و عرض المادّة اللّغويّة من المبسّط إلى المعقّد، و كذلك مدى مراعاة القدرات الذّهنيّة للمتعلّمين في هذه السّنة .

فمن خلال ما أوضّحه الجدول من نتائج رقميّة نجد أنّ التدرّج الكميّ لعدد كلمات النّصوص يتميز كما يلي:

إنّ المتنبّع لنصوص القراءة في الكتاب المراد دراسته، لا يمكنه إطلاق حكم واضح فيما يخصّ اتّباع التدرّج التّصاعديّ في عدد الكلمات و الأفعال و الأسماء و الصّفات و غيرها؛ إذ تتميّز بعدم الاستمرار و الثّبات، فهي متغيّرة من نصّ إلى آخر كما هو واضح في الجدول السّابق .

فاختلاف عدد الكلمات من نصّ إلى آخر دليل على عدم مراعاة مبدأ التدرّج ضمن استراتيجيّة دقيقة ممّا يدلّ على أنّ تأليف هذا الكتاب لم يستند إلى مرجعيّات علميّة في الدّرس اللّغويّ، و بعض الجوانب التّعليميّة للمادّة اللّسانيّة . في حين ركّز في المقابل على الجانب الشكليّ المفرط بإضفاء الصّور المنمّقة .

و ما يشدّ الانتباه أيضًا عند متابعة هذه النّصوص أنّها تميل فيها الكفّة إلى الأسماء بنسبة عالية؛ إذ يتّبع جميع النّصوص لم نجد نصّا واحدًا يفوق فيه عدد الأفعال عدد الأسماء، لاسيّما في النّصوص ذات الطّابع الحواريّ أو السّرديّ الحكائيّ . لذلك غلب على هذه النّصوص طابع الثّبات و الجمود و بالتّالي قلة في الحركيّة و الدّيمومة . كما أدّى هذا التّفاوت إلى التّأثير على البنية اللّغويّة و الثّقافيّة

للتّصوص، من خلال عجزها عن تأديّة بُعديها الفكريّ و الثّقافيّ اللّازمين، فغلبة الأسماء يعني أنه يغلب على النصوص التي وجدت فيها الطابع الوصفي بكثرة، و لما كانت اللغة ثلاث مستويات (الصوتي و الصرفي و التركيبي) فإنّه يتحمل كل منها عبء أداء جزء من الدلالة للتكامل فيما بينها، فالصيغة التي يرد عليها الفعل و الزمن الذي يكرر وروده في نص ما له دخل في حمل المعنى و توجيهه وجهة معينة و غلبة الأفعال في نص ما كما عرضنا سابقا تفيد التجدد و التغير، فتكرار مثلا صيغة الأمر في نص "من مريضة (ص 72)" في عدة جمل من مثل "...يجب أن تبقي بضعة أيام في السرير... و احذري... عليك أن تلبسي ثيابك الصوفية..."، فهذه الصيغة تفيد لفت الانتباه من جهة و النصيح من جهة أخرى . و كذلك في النص "الجهاز العجيب(ص 166)": "افتح أذنك و اسمعني جيدا، يمكنني أن أعلمك لغتكم العربية، أو أعلمك كيف تقوم بترهة جميلة أو أعلمك أسرار جسمك و أجعلك تتجول فيه، أو آخذك إلى غابات كثيفة تتفرج فيها على العصفير"، ففعلا الأمر (افتح و اسمعني) يفيدان لفت الانتباه و شدة، ليليها بعد ذلك أفعال المضارع المتصلة بكاف المخاطب و التي من شأنها أن تجعل المستمع أو القارئ يقبلان بوعي تام عليها لاسيما إذا تعلق الأمر بفائدة علمية معينة، كما لا يمكننا إلغاء فائدة الأسماء في البنية اللغوية؛ إذ بفضلها يتم المعنى و يتحقق، كما لها دور مهم في ربط أبنية النص بعضها ببعض، و الأسماء تزيد في اتساع مفاهيم الأشياء و توضيحها، و ترفع من الرصيد اللغوي للمتعلّم خاصة فيما يحتاج إليه للتواصل بين أفراد المجتمع في حياته اليومية . و بالرجوع إلى الجدول الذي قدمناه نجد أننا سجلنا ما يقارب 5442 كلمة امتزجت بين الأسماء و الصفات و الأفعال، و الملاحظ لهذا الكم الهائل من المفردات في السنة الواحدة و في مادة القراءة فقط يجد أن هذا الكم كفيل بتغطية الحاجات التبليغية خاصة لدى تلميذ السنة الثالثة الذي حصل على القواعد الأساسيّة للغة في السنتين السابقتين و هو بصدد الانتقال إلى مستوى أعلى، و الذي يفترض فيه أن يكون متمكنا من قراءة النصوص الطويلة، و تحرير التعابير الكتابية . و على الرغم من أهمية هذا الكم إلّا أن الأهم من ذلك هو تحصيل المفاهيم النوعية و المعاني الحقيقية من هذه المفردات لاستغلالها من أجل ترجمة أغراضه و مشاعره في واقع حياته . و إلّا فما الفائدة من هذا الزخم المصطلحي إن لم يؤدي وظيفته الأساسيّة فـ"ليس من الضروري أن يعرف الإنسان عددا كبيرا جدا من المفردات ليعبر عما في ضميره بلغة سليمة و بأسلوب بليغ . فقد لوحظ أن الرجل غير المثقف الثقافة الكبيرة لا يستعمل في خطابه اليومية أكثر من 2500 كلمة. أما المثقف فلا تتجاوز كلماته الواقعة بالفعل في

خطاباته 4000 أو 5000 كلمة⁽¹⁴¹⁾. كما أن "التضخم اللفظي يصيب الطفل بتخمة لغوية، و لذلك يجب التركيز على ما يستفاد به فعلا من المفردات و يليي الحاجات المفهومية مما ظهر في الحضارة المعاصرة كما يجب تجنب كثرة المترادف لأنه يختزل الكثير من المفاهيم المهمة"⁽¹⁴²⁾. فالاهتمام بالمصطلحات و المفردات التي تخدم ثقافة المتعلمين يستدعي الاهتمام بمعانيها و شرحها وفق سياقاتها المختلفة؛ لأن التركيز على الكم يوجب الاهتمام بنوع المفردات و قيمتها .

ب- نوع المفردات :

1- الكلمات المجردة و المحسوسة : من خلال تجربتي البسيطة في تدريس السنة الثالثة ابتدائي، توصلت إلى أن تلميذ هذه المرحلة يميل إلى الكلمات المحسوسة؛ لأن الكلمات المجردة تفوق قدرته و مستواه العلمي، و بمعنى أدق أنه لم يكتمل لديه تصوّر المفهوم المجرد . فعندما نطلب منه مثلاً شرح كلمة (فرنسا) كدولة أجنبية، فيربط شرحه دائماً بالاستعمار الغاشم و العدو الظالم الذي احتلّ بلده في وقت من الأوقات . و كذلك الأمر مع مصطلح (الحرية) الذي يرتبط في ذهنه مباشرة بمجال الحرب و الثورة، و هو بذلك يشرح المفهوم القائم بما توافر لديه من مرجعية لغوية، فمقدرته على التجريد في المرحلة الابتدائية ضئيلة جداً و محدودة كذلك، فكلّما أوغلنا في الابتعاد عن المعنى المحسوس، تضاءلت قدرته على الاستيعاب .

و تكمن أهمية إحصاء الكلمات المجردة و المحسوسة في عملية ضبط الألفاظ في تدرّجها النوعي، من حيث انتقالها من البسيط إلى المركّب، و من الموضوع السهل إلى الموضوع الصعب .

فهذه العملية ضرورية خاصة إذا تعلّق الأمر بمتعلمي المرحلة الابتدائية، فطغيان الكلمات المحسوسة على الكلمات المجردة أو العكس يُعدّ دليلاً على توجيه المحتوى الفكريّ و الثقافيّ وجهة معينة .

و تساعد هذه الدراسة المحلّل كثيراً في تحديد طبيعة الموضوع، كما أن الكلمات المحسوسة و المجردة تساهم في بناء الجانب الفكريّ و الوجدانيّ و الثقافيّ للطفل؛ ذلك أن الإدراك الحسيّ شرط أساس في إثراء الرصيد اللغويّ و الثقافيّ . كما لا يمكن إغفال تعويد الطفل، و تدريبه على استخدام العقل، و بالتالي يرقى إلى مستوى التفكير المجرد بواسطة المحسوسات "فالمعاني المجردة هي في الواقع صيغ عقلية

¹⁴¹ - أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، عبد الرحمان الحاج صالح، مرجع سابق، ص 45.

¹⁴² - التفكير و اللغة و وضعية اللغة العربية، عبد الله جوجال، مجلة همزة الوصل، مجلة التربية و التكوين، مديرية التكوين، عدد خاص، الجزائر، 1991، ص 83 .

جرّدها العقل اعتماداً على أشياء أو وقائع محسوسة، فالعدل مثلاً لا وجود له ككائن مادّي، وإنّما هو صورة ذهنيّة كوّنّها العقل بعد ملاحظة عدّة وقائع محسوسة تتميّز بخصائص وصفات معيّنة⁽¹⁴³⁾. و عليه قمت بإحصاء الكلمات المحسوسة و المجرّدة في النصّ الثالث من كلّ وحدة لغويّة تضمّنها كتاب القراءة، فتحصّلت على ما يُقارب: 1397 كلمة محسوسة، و حوالي 26 كلمة مجرّدة . فنلاحظ أنّ عدد الكلمات المحسوسة يفوق بكثير الكلمات المجرّدة، و يرجع ذلك ربّما إلى أنّ "الاهتمامات الحيّة الحركيّة هي الغالبة لدى الطّفل من الميلاد إلى البلوغ؛ لذلك جاءت النتائج على هذا الحال . كما أنّ مخاطبة الأطفال تستلزم التدرّج من المحسوس إلى المجرّد و من المادّي إلى المعنويّ، و من البسيط إلى المركّب؛ ذلك أنّ الإدراك الحسيّ يساعد الطّفل على إثراء رصيده من المفردات، بينما الإدراك العقليّ يجعله قادراً على تكوين المفاهيم"⁽¹⁴⁴⁾. لهذا فهناك تكامل بين الإدراك الحسيّ و العقليّ عند الطّفل؛ لذلك أقرّ العلماء بأنّ: "الرّصيد اللّغويّ الحسيّ ضروريّ في بناء آيّة لغة، من حيث هو أساس و أصل للانتقال إلى المستوى تصوّريّ التجريديّ"⁽¹⁴⁵⁾.

فالتّنتائج الرّقميّة إذن أظهرت لنا فارقاً كبيراً بين الكلمات المحسوسة و الكلمات المجرّدة، فعدد المفردات المحسوسة ضروريّ في إثراء الرّصيد اللّغويّ للمتعلّم، ممّا يساعد على استغلاله في معاملاته اليوميّة، كما أنّه لا يمكن إغفال الكلمات المجرّدة التي يفترض أن تكون في تدرّج مستمر من أوّل سنة يبدأ فيها الطّفل تعليمه؛ لأنّ ندرة أو ضعف الكلمات المجرّدة كما هو معلوم يجعل تفكيره سطحيّاً و بسيطاً و ساذجاً، ممّا يترتّب عليه حرمانه من اكتساب و استيعاب بعض المفاهيم التي يحتاجها في بناء فكره الثّقافيّ و استيعاب المفاهيم الحضاريّة المستجدة و المستحدثة .

و عموماً فمسألة المزاوجة بين المحسوس و المجرّد في استعمال الألفاظ بالضرّورة بمكان، و لا يمكن بأيّة حال من الأحوال، فصل إحداها عن الأخرى، لاسيّما في المرحلة الابتدائيّة من التّعليم و ما يليها من المراحل، و يبقى لزماً على المشرفين على إعداد المقرّرات الدّراسيّة اختيار المعجم المناسب و المبسّط الذي يتماشى و قدرات المتعلّمين و مستواهم و احتياجاتهم .

و بعد التطرّق إلى الألفاظ سنحاول عرض طبيعة المفاهيم المتداولة في النّصوص المختلفة، و مدى تأثيرها على التّحصيل التّعليميّ و المعرفيّ و الثّقافيّ للطّفل .

¹⁴³ - الرّصيد اللّغويّ العربيّ و التّأليف المدرسيّ، حفيظة تازورتي، مجلّة مجمع اللغة العربيّة، 2003، الجزائر، ص 09 .

¹⁴⁴ - الأسس النفسيّة لاكتساب اللغة، د. حنفيّ بن عيسى، مجلّة همزة الوصل، مديريّة التّربيّة و التّكوين، عدد خاصّ، الجزائر، 1991، ص 24 .

¹⁴⁵ - محدّدات اللغة و الفكر في الثّقافة العربيّة، د. محمد همام، مجلّة عالم الفكر، ع02، المجلّة32، مجلس الثّقافة و الفنون و الآداب، أكتوبر/ديسمبر، 2003، ص 130 .

2- المفاهيم المتداولة في النصوص و طبيعتها :

بعد تتبعنا لطبيعة المفاهيم المتداولة في نصوص القراءة للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي اتضح أنه نادراً ما نجد مفهوماً وظيفياً محدداً و مضبوطاً، فقد احتوى كتاب السنة الثالثة على نصوص توثيقية مدعمة لنصوص القراءة، و هذه النصوص التوثيقية موزعة على كل محور بمجموع 10 نصوص؛ أي ما يعادل نص لكل وحدة لغوية .

و هي نصوص تحمل بين طياتها مجموعة من المفاهيم التي تعتمد في أغلب الأحيان على الإيحاءات في تمرير بعض القيم و المفاهيم المتعلقة بالحياة المدنية الوظيفية، و القيم الاجتماعية العامة، و هذه المفاهيم ليست محصورة في النصوص التوثيقية فقط، بل حتى في مجموعة من نصوص القراءة، و مثال ذلك نص: "ديك العيد" (ص54)، و الذي تناول مفهوم الإحسان إلى الجار و التعاون و الإيثار، و كذلك ما لوحظ في نص: "البنات الثلاث" (ص90)، الذي يروي في شكل قصة قصيرة موضوع الإحسان إلى الوالدين و الرفق بهما و طاعتهما، كما حث عليه الدين الحنيف . و نص: "دبدوب الطباخ الماهر" (ص148)، الذي يتناول أهمية المهن و الحرف و الأعمال اليدوية. و نص: "وليد يصوم لأول مرة" (ص46)، و الذي يحث الأبناء على ضرورة التعود على الصيام و التهيؤ النفسي و الصحي لأداء هذه العبادة الدينية في المستقبل . و نص: "مرض أمين" (ص64)، الذي يحث التلميذ على ضرورة عيادة المريض و الرفع من معنوياته، مما يساعده كثيراً على الشفاء و نص: "بائعة الكبريت 1 و 2" (ص82، 86)، اللذان يحملان قيم إنسانية تتمثل في رعاية اليتيم و التكفل به، و العطف عليه، و عدم إشعاره بالوحدة و اليأس . و نص: "الجهاز العجيب" (ص162)، الذي يحفز التلميذ على ضرورة الاكتشاف و المطالعة و البحث باعتماد الوسائط الحديثة المساعدة للكتاب و المدعمة له . و نصاً: "في مسبح الحديقة" (ص176)، و "مهرجان الألعاب" (ص180)، اللذان يحثان التلميذ على ضرورة استغلال العطلة للراحة و التسلية من خلال ممارسة رياضة السباحة -التي أوصى بها النبي الكريم محمد صلى الله عليه و سلم-، و أخذ قسطاً وافراً من اللعب و الترفيه لتجديد الحيوية و النشاط و السكينة النفسية و الراحة العقلية التي تهينه لاستقبال موسم دراسي جديد .

و هناك مجموعة من المفاهيم العلمية الواردة في الكتاب تتضمنها بعض النصوص، مثل نص: "فوائد التغذية و أنواعها" (ص78)، و نص إخباري آخر يتناول مفهوم "النقل و

وسائله" (ص172)، و نصّ حول "التضامن" (ص96)، و نصّ حول "فوائد النباتات" (ص118)، و نصّ حول "فوائد المحاصيل الزراعيّة" (ص136)، و نصّ "الصناعات اليدويّة" (ص154)، و نصّ "حول فائدة الكتاب و أنواع الكتابة" (ص24)، و نصّ عن "الحرية و الاستقلال" و أهميّتها لدى الشّعوب و الأمم (ص60) .

و تكمن أهميّة هذه النصوص في أصالتها -بمعنى أنّها ليست مصطنعة فهي مقتطفة في الغالب من الجرائد و المجلّات و الموسوعات العلميّة- إذ تغرس في ذهن الطّفل روح المواطنة المستمدّة من حضارته و ثقافته الاجتماعيّة، و كمثال على ذلك نصّ "البنات الثلاث" (ص90) إذ نستشف في هذا النصّ أنّه يحمل قيمًا دينيّة و أخلاقيّة و اجتماعيّة، و هي قيم يبيّن من خلالها الطّفل ثقافته المختلفة، فيكون بذلك واعيًا بفضل الوالدين، و ضرورة طاعتهما و البرّ بهما، و هذا ما يقوّي الرّوابط الاجتماعيّة و يعزّزها، كما أنّه يرسخ في ذهنه عقيدة الإسلام؛ إلّا أنّه مصطنع، و يا حبّذا لو دعّم هذا النصّ بآيات قرآنيّة و أحاديث شريفة، تعزّز مفهوم الطّاعة و ما ينجرّ عنها من جزاء و ثواب، و بالتّالي يكتسي النصّ قيمة دينيّة و إنسانيّة أشمل و أعمّ .

أمّا نصّ "الجهاز العجيب" (ص162)، فيتناول مفهوم الكمبيوتر، و قد ورد في شكل نصّ مصغّر يتناول المفاجأة التي حضّرها الأب لأبنه، و التي تمثّلت في جهاز الحاسوب، فالنصّ يقدّم فوائد جمّة للطّفل متمثلة في مفاهيم بسيطة تتناسب مع قدرات التّلميذ العقليّة و الفكريّة التي تسمح له بالاندماج السّريع في الثورة العلميّة و المعرفيّة و الثقافيّة المعاصرة .

و إذا كنّا قد تطرّقنا إلى مجموعة من النصوص المختلفة و قيّمها المتنوّعة و الهادفة، فسنحاول عرض سياقات الكلمات المتواترة في النصوص السّابقة؛ لذا فهناك فجوة بين الفقرة السّابقة و الفقرة اللاحقة بمعنى ليست هناك ربط بين الفقرتين .

إنّ الكلمة لا تأخذ دلالتها إلّا إذا سيقّت في نسيج لغويّ، لذلك فقد تحتوي اللفظة الواحدة معانٍ متعدّدة تختلف باختلاف السياقات التي استعملت فيه مرتبطة بتوجّه النصّ الثقافيّ الذي يحرك أفكار النصّ و يوجّهها حسب أهدافه و مراميه، لهذا فتحديد معالم السياق النصّيّ الذي ترد فيه المفردات يساعد كثيرًا في ضبط المعنى المقصود؛ لذلك ينبغي تزويد الطّفل برصيد لغويّ و ثقافيّ متنوّع و ثريّ يمزج بين ماضيه الأصيل و حاضره المعاصر، و بهذا نجنّبه سوء الفهم الذي قد يقع فيه جرّاء ما يُعرض عليه من موادّ لغويّة بعيدة عن محيطه و بيئته، و لم يصادفها من قبل .

و عليه سنحاول توزيع الكلمات المتواترة على مختلف السياقات في مجموعة من النصوص؛ أي بمعدل نص من كل وحدة لغوية، فمن خلال عملية الإحصاء اتضحت النتائج التالية:

(16) كلمة تواترت استعمالاً (72) مرة، و قدّرت السياقات التي وردت فيها خمسة و عشرين (25) سياقاً متعلقة بنصوص القراءة فقط . أما النصوص التوثيقية التي تضمنها الكتاب محل الدراسة، فمتميزة في شكلها و في طبيعة مفاهيمها، و تقدّر بعشرة (10) نصوص، فتتج عن ذلك توازن بين النصوص المشكلة للكتاب؛ لذلك يمكن توضيح توزيع النصوص التوثيقية كما يلي:

المجال	المجال الاجتماعي	المجال العلمي و المعرفي	المجال السياسي و التاريخي و الوطني	مجال الثقافة العامة
النصوص	- نصّ إخباريّ حول مفهوم العائلة (ص42). - نصّ إخباريّ حول التضامن (ص96).	- نصّ علميّ حول فوائد التغذية (ص78). - نصّ علميّ حول الأشجار (ص118) . - نصّ علميّ إخباريّ حول فائدة الحبوب و تربية الحيوانات (ص136) . - نصّ إخباريّ حول وسائل النقل (ص172).	- نصّ حول الاحتفال بعيد الاستقلال(ص60). - نصّ حول الرموز(ص24). - نصّ حول الصناعة اليدوية والحرف(ص154). - نصّ إعلاميّ حول الألعاب (ص186).	- نصّ إخباريّ حول فائدة الكتاب و أنواع بعض الكتابات والرموز(ص24). - نصّ حول الصناعة اليدوية والحرف(ص154). - نصّ إعلاميّ حول الألعاب (ص186).
المجموع	02	04	01	03

النسبة	%20	%40	%10	%30
--------	-----	-----	-----	-----

تساهم هذه النصوص التوثيقية المتنوعة مساهمة فعّالة في إثراء ثقافة الطفل؛ حيث تزود التلميذ بمعارف عديدة تتعلق بمجالات الحياة المتباينة، و هذا من شأنه أن يرفع مستوى التلميذ لغويًا و ثقافيًا، كما أنّها تبتّ في نفسه روح الاكتشاف، و حبّ الاطلاع و المطالعة .

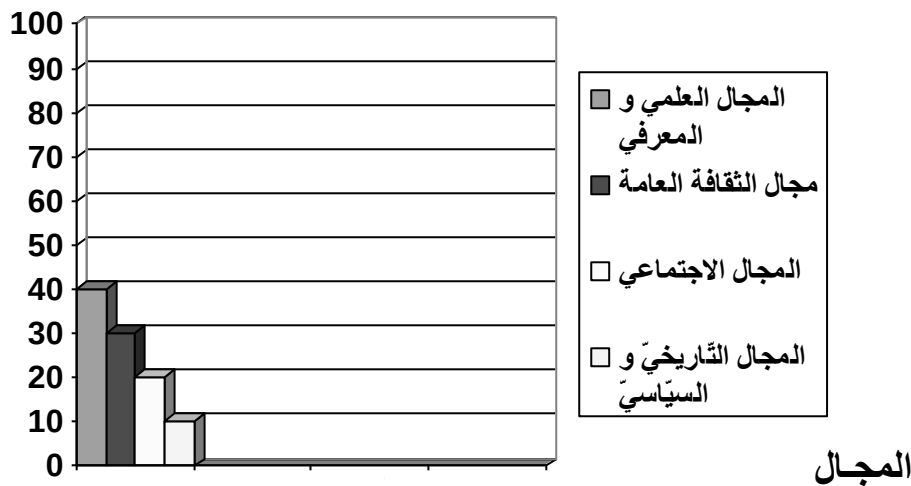
و الملاحظ على نسب النصوص في الجدول أنّها غير متساوية، فالمجال العلميّ و المعرفيّ أخذ حصّة الأسد بنسبة **40%**، و يليه مجال الثقافة العامّة بنسبة **30%**، فالمجال الاجتماعيّ بنسبة **20%**، و أخيرًا المجال السياسيّ و التاريخيّ بنسبة **10%** .

فالاهتمام بالمجالين العلميّ و الثقافيّ ضروريّ و أكيد في تكوين التلميذ تكوينًا معاصرًا يجعله مطلعًا على التكنولوجيا الحديثة، الّتي يشهدها العالم اليوم . و في المقابل لا يمكن إهمال المجال الاجتماعيّ أو الوطنيّ؛ لأنّ ذلك يؤدّي إلى نتائج غير مشجّعة؛ حيث نقتل في التلميذ روح الحماسة، و حبّ الوطن فلا يكون غيورًا على بلده و شعبه، و بالتّالي يكتسب سلوكًا ذاتيّ يمتاز بالأنانيّة و التفرد .

و الملاحظ على نصوص الكتاب أنّها خالية من التّوجيه الدينيّ للتلميذ، و هذا أمر خطر يعود بالسّلب على تكوين المتعلّم؛ حيث و من دون أن نشعر أن ندمج المتعلّم في ثقافة الآخر، و من ثمّ في ديانته و معتقداته . كما يوحي النصّ الاجتماعيّ للهلال الأحمر الّذي يقدّم المساعدات للمحتاجين، مع أنّ فكرته مستوحاة من الصليبيين، و بذلك نطمس هويّتنا و عقيدتنا الإسلاميّة، و نغمس في حضارة الآخر دون أن نشعر بذلك .

و يمكن تمثيل نسب المفاهيم المتداولة في النصوص التوثيقية في الأعمدة البيانية التّالية :

النسبة



هذه النسب توضح مدى اهتمام واضعي الكتاب بالنصوص العلمية الوظيفية و الثقافية العامة، فهم يقدمون للطفل نصوصاً متنوعة تحتوي على مفاهيم اجتماعية، كالتضامن و التعاون و الأخوة بين أفراد المجتمع . و أخرى وطنية كالتغرس فيه الروح الوطنية، كالاطلاع على تاريخ بلاده الخاص و تاريخ أمته الإسلامية . و أخرى علمية كالوقاية من بعض الأمراض قبل وقوعها، معتقدين بأنها تدعم رصيده الثقافي بشكل عام .

ولما كان المجال العلمي و الثقافي هو المسيطر على نصوص الكتاب سنحاول تحليل بعض النصوص العلمية، كنص: "منى مريضة" (ص72)، مع استخراج البنى المختلفة، و يكون ذلك على النحو التالي:

5- طبيعة النص و عناصره المفيدة :

يتناول هذا النص العلمي قضية علمية مهمة تتمثل في كيفية الوقاية من الأمراض قبل وقوعها، أو كيفية معالجتها إذا وقعت من أجل الامتثال السريع للشفاء؛ حيث يصف النص الأسباب المؤدية للمرض كاللأبالاة و التهاون في الحفاظ على الصحة، و هذا ما وقعت فيه (منى) كما ورد في النص؛ إذ لم ترتد ملابسها الصفية التي تقيها من برد الشتاء حين خرجت للعب بالثلج، مما أدى إلى تدهور حالتها الصحية و إلزامها الفراش . فالتص يوعي الطفل في كيفية المحافظة على صحته و العناية بنفسه تجنباً للوقوع في أي مرض من الأمراض .

و سأستعين في تحليل النص بمجموعة من الخطوات؛ كإحصاء الكلمات الأساسية و المتمثلة في المصطلحات العلمية المتداولة في النص، ثم إحصاء الكلمات الأخرى المساعدة على فهم النص، و من ثم تحليل نتائج الإحصاءات و ما تهدف إليه، مع توضيح وظيفة الكلمات في توجيه معاني النص و يكون ذلك على النحو التالي: (146)

1.5- الكلمات الأساسية : و المراد بذلك المصطلحات العلمية الأساسية من حيث عددها و تواترها مبينة في الجدول التالي :

146- استفدت في تحليل النص من الطريقة التي طبقها محمد الصالح بن عمر في تحليله لنص "بديع الزمان الجزري" من كتاب العربية و ثورة المناهج الحديثة، دار الرياح الأربع للنشر، تونس، 1986، ص117، 205 .

الكلمات الأساسية	تواترها
5- السعال .	03
6- الحمى .	02
7- مقويات .	01
8- تحميلات .	01

الكلمات الأساسية	تواترها
1- مريضة .	02
2- الطّبيبة .	02
3- الأدوية .	02
4- الصيدليّة .	01

و قد لوحظ بأنّ الكلمات الأساسية في النصّ هي عبارة عن مصطلحات علميّة دقيقة و متخصصة، و هي متداولة في الوسط الاجتماعيّ العامّ، كالزّكام و السّعال و الحمى، بمعاني أو بطرق أو بمفاهيم عامّة غير معمّقة، يتقبّلها المتلقّي بطريقة بسيطة و يعمل بها قدر الإمكان . إلّا أنّ الفائدة الحقيقيّة التي يجنيها التّلميذ من هذا النصّ العلميّ هي التوعية و أخذ الحيطة و الحذر، و تقديم الأسباب الكفيلة بالحفاظ على الصّحة التي تعدّ أغلى كثر يمتلكه الإنسان، و أفضل نعمة أنعم بها الله على خلقه، لا يعرف قيمتها إلّا المرضى .

و الواقع أنّ بناء النصّ جاء بواسطة كلماته الأساسية التي بلغت 10 كلمات تواترت 16 مرّة، و هذا من بين العدد الإجماليّ لكلمات النصّ التي بلغت 153 كلمة .

2.5- القيم الإحصائيّة للكلمات المساعدة :

يحتوي النصّ على نوعين من الكلمات، كلمات أساسيّة لها أهميّة كبرى في تحديد دلالات النصّ، غير أنّ ذلك لا يتأتّى إلّا من خلال النوع الثّاني من الكلمات المساعدة على فهم النصّ فهماً إيجابياً . و يتمثّل الشّق الثّاني من الكلمات في الأفعال و الصّفات و الوحدات اللّسانية الأخرى . و كلّ ذلك يعدّ من وسائل توضيح نصّ القراءة، لهذا يمكن توضيحها في الجدول التّالي:

الأفعال	تواترها	الوحدات اللّغوية الأخرى	تواترها
تحبّ	01	الأمّ	06
تلعب	01	الثلج	02

03	البرد	02	ترتدي
02	الملابس	01	ترتعش
01	حرارة	01	تسعل
01	السّاعة	01	أكتب
03	السّير	01	ذهب
01	حنجرتي	01	كشفت
02	الشّروب	01	فحصت
02	الأقراص	01	استمعت
01	الفراش	01	أعود
02	القصبات	01	أحضر
02	الثّياب	01	أتناول
02	الصّوفيّة	01	يتوقّف
01	والد	01	تمدّدت
01	حذاءها	01	داعب
01	جوريها	01	أغفت
01	العائلة	01	أستطيع
34 مرّة	18 وحدة لغويّة	19 مرّة	المجموع: 18

نستشفّ في هذا الجدول أنّ مجموع الكلمات الأساسيّة البالغ 10 كلمات مع مجموع الكلمات المساعدة البالغ 26 كلمة يساوي 46 كلمة؛ لذلك تكون المعادلة الرّياضيّة على النّحو التّالي:

(كلمات أساسية + كلمات مساعدة) 100 x

عدد كلمات النص

أي : $100 \times 46 = 30\%$ ؛ إذا فهذه النسبة تمثل مجموع الكلمات الأساسية و المساعدة .

153

نلاحظ أن النص يحتوي على أحداث إيضاحية تساعد على فهم سياق النص فهما لغويًا متمثلة في الظروف و الحروف على اختلاف وظائفها كحروف الجر .

إن تحليل النصوص من خلال عملية إحصاء كلمات النص على اختلاف أنواعها تعدّ طريقة منهجية مهمة نظرًا لما تتيحه هذه النتائج من تأثيرات في توجيه دلالات النص و تحديدها، فرصد المفاهيم العامة التي تطبع النص يكون لها تأثيرًا قويًا في توجيه دلالة النص نحو وجهة معينة، فالحقل المفهومي الغالب في نصّ ما هو المسؤول عن حمل الدلالة الأساسية للنص؛ لذلك فالحقل المفهومي للمصطلحات العلمية هو الغالب لما يحمله من موضوعات أسباب وقوع المرض و طريقة تناول الدواء الموصوف من قبل الطبيب .

و جدير بالإشارة أن تواتر كلمة ما داخل نصّ معيّن ليس من باب الصدفة، و العفوية، و إنّما يكون الغرض من ذلك هو توجيه المعنى بما يخدم الدلالة الأساسية للنص، فتكرار كلمة ما دليل على أهميتها و الإصرار على تأكيدها و توضيح قيمتها، شريطة أن يكون هذا التواتر ضمن سياقات منتظمة و بطريقة منهجية .

و بناءً على ما سبق نقسّم النصّ إلى جمل؛ حيث بلغت 21 جملة، و تتبّع تواتر كلمتي (السعال) و (الأدوية) . فكان ذلك على النحو التالي :

أرقام الجمل في النص	تواتر كلمة (السعال) في الجمل	أرقام الجمل في النص	تواتر كلمة (الأدوية) في الجمل
07	01	11	01
12	01	12	01
14	01	13	01
		15	01

نلاحظ من خلال الجدول أنّ كلمة (السّعال) تواترت في الجمل رقم (07) و (12) و (14)، ممّا يعني أنّ كلمة (السّعال) الدّالة على مرض بعينه قد اختلفت سياقاتها بانتظام داخل النّص، في حين تواترت كلمة (الأدويّة) في الجمل رقم (11) و (12) و (13) على التّوالي، ثمّ الجملة رقم (15) بمعدّل مرّة واحدة في كلّ جملة .

6- الحقول الدّلاليّة للكلمات الأساسيّة :

أ- تعريف الحقل الدّلاليّ :

من خلال الكلمات الأساسيّة يمكن استخراج الحقول الدّلاليّة التّاليّة:

حقل الأدوية	حقل المرض
الصّيدليّة، السّماعة، أقراص الحمى، مقويّات، تحميلات، الحقن .	مريضة، السّعال، الزّكام، الحمى، التهاب، القصبات .

ب- لغة النّص و بلاغته: لوحظ بأنّ النّص: "منى مريضة" رصيّدًا لغويًا علميًا، ميّزه الخطاب العلميّ؛ الذي يوظّف مصطلحات علميّة تعمل على إيصال المفهوم للمتلقّي في أبسط الصّيغ و التّراكيب التي تناسب سنّه و مستواه و قدراته العقليّة .

و من مميّزات الخطاب العلميّ الوصف و الإخبار، و تجنّب المجاز و الزّخرف اللفظيّ، فالنّص العلميّ يعتمد حقائق دقيقة و مضبوطة غير قابلة للتّأويل أو التّغيير، فالنّص يخبر عن أسباب وقوع منى في المرض، و يتّضح طابع الإخبار من خلال استعمال كلمات من مثل (توصي، ترتدي، تحنو، تزول، تصابي)؛ لهذا فلغة الخطاب العلميّ هي وسيلة أو قناة تنقل أو تبليغ من خلالها مفاهيم علميّة، خلافاً للغة الخطاب الأدبيّ . لهذا فالمصطلح العلميّ يدلّ على مفهومين مختلفين أو عدّة مفاهيم إلّا في بعض حالات التّرادف .

أمّا تراكيب النّص العلميّ فهي بسيطة تؤدّي وظيفتها التّبليغيّة للدّلالات، بشرط أن تكون صياغة هذه البنى وفقا لقواعد اللّغة . أمّا النّاحيّة البلاغيّة فليست بالمهمّة في النّص العلميّ نظراً لأنّ لغة النّص بسيطة لا تحتاج إلى إعمال الفكر فيها .

و عموماً فالمصطلحات التي طبعت النص بسيطة و متداولة في المجال العلمي، و جاء ذلك بلغة سليمة نحويّاً و لغويّاً حققت تماسكاً جيّداً في النص .

7- تحليل المستوى التركيبيّ و علاقته بالتبليغ الثقافيّ:

إنّ البحث اللّغويّ جزء متكامل و متشابك بحيث أنّ جميع مستويات التحليل اللّغويّ ترتبط مع بعضها بعض ارتباطاً وثيقاً لا يمكن أن نفصل بينها، فالمستوى الصّوتيّ يحتاج إلى المستوى الصّرفيّ و هذا الأخير يتعامل مع المستوى التركيبيّ تعاملاً كاملاً، و هذا الأخير يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمستوى الدّلاليّ و المعجميّ لأيّ نصّ من النّصوص مهما كان نوعه . و هذا كلّ من أجل توصيل اللّغة و تبليغها إلى المتلقّي بطرق مختلفة، غير أنّها متماسكة و متينة . و بناءً على ما قرّره اللّسانيّات و المتمثّل في الاعتماد على اللّغة المنطوقة دون المكتوبة؛ فإنّ المستوى الصّوتيّ لا يمكن تحقيقه في تحليل النّص؛ لأنّ البحث يعتمد على مدوّنّة، في حين أنّ المستوى الصّرفيّ قد أُشير إليه فيما سلف من البحث و ذلك في أثناء الحديث عن الجانب الإفراديّ للكلمة .⁽¹⁴⁷⁾

أمّا المستوى التركيبيّ فسنحاول الإشارة إليه على أساس أنّه يهتم ببنية النّص التّحويّة، و ذلك من خلال ألفاظه المرتبطة ببعضها ضمن سياق معيّن مؤلّفاً من بناء و سياق يؤدّي من خلالها الوظيفة التّبليغيّة مثلما قال د/محمد محمد داود: "البحث اللّغويّ في هذا المستوى دراسة نظام بناء الجملة، و دور كلّ جزء في هذا البناء، و علاقة أجزاء الجملة ببعضها بعض، و أثر كلّ جزء في الآخر مع العناية بالعلامة الإعرابيّة، يضاف إلى هذا عناية البحث اللّغويّ الحديث على مستوى التّركيب بدراسة التّراكيب الصّغرى مثل: المضاف و المضاف إليه، التّعت و المنعوت، تركيب الفعل مع حرف أو الظّرف، التّعبيرات السيّاقية، التّعبيرات الاصطلاحيّة"⁽¹⁴⁸⁾ .

و انطلاقاً من هذا سيعتمد البحث في تحليله على الجملة على اعتبار أنّها وحدة لغويّة هامّة في تحليل المستوى التركيبيّ . فالجملة في موضوع الدّرس النّحويّ⁽¹⁴⁹⁾ كما يعرفها أحمد محمد قدّور هي: "مصطلح يدلّ على وجود علاقة إسناديّة، و فعل الإسناد هو نسبة إحدى الكلمتين إلى الأخرى، و

¹⁴⁷ - انظر: العربية و علم اللّغة الحديث، د. محمد محمد داود، دار غريب للطباعة و النّشر و التّوزيع، القاهرة 2004، ص 108 (بتصرّف) .

¹⁴⁸ - المرجع السابق، ص 126 .

¹⁴⁹ - د. مهدي المخزومي، في النّحو العربيّ نقد و توجيه، نقلا عن: محمد أحمد نحلة، لغة القرآن الكريم في جزء عمّ، دار النهضة، بيروت، 1981، ص 449 .

فسّرت النسبة التعليق بين الشّيعين" ¹⁵⁰ . و يضيف محمد إبراهيم عبادة بقوله: "الجملة أكبر وحدة نحويّة تقبل التحليل اللّغوي" ¹⁵¹ .

نلاحظ أنّ هذين التعريفين ركّزا على الجملة من حيث هي بنية مركّبة من وحدات، يحكمها نظام موحد بالإسناد لأداء وظيفة الإفادة و التبليغ .

أمّا عن أقسام الجملة في اللّغة العربيّة فتنقسم إلى الأقسام الآتيّة:

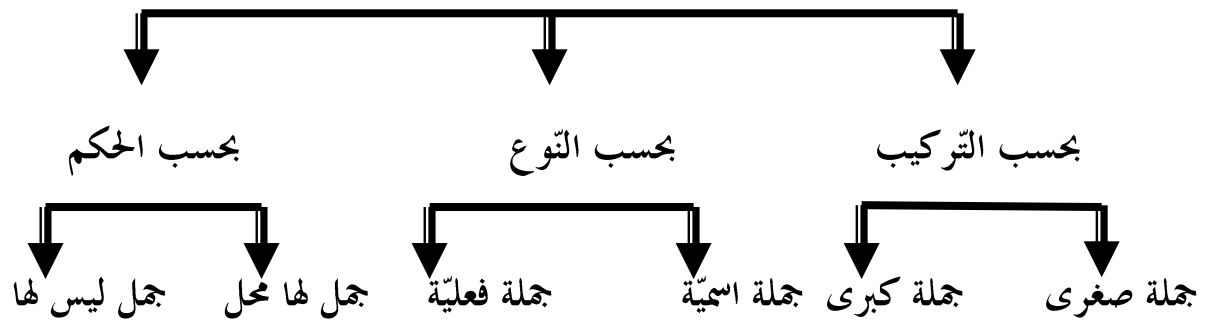
أولاً: أقسام الجمل بحسب التركيب.

ثانياً: أقسام الجمل بحسب النوع.

ثالثاً: أقسام الجمل بحسب الحكم .

و ينقسم كلّ قسم من هذه الأقسام الثلاثة إلى قسمين رئيسيين، كما هو موضّح في الشّكل الآتي: (152)

أقسام الجمل



من الإعراب محل من الإعراب

لذلك فالجملة تنقسم من حيث بنيتها إلى جملة بسيطة و أخرى مركّبة؛ فالجملة البسيطة هي التي تتكوّن من ركنيّ الإسناد المفردين: كـ (المبتدأ و الخبر) أو (الفعل و الفاعل)، و لا يُضاف إليها عنصر لغويّ آخر . أمّا الجملة المركّبة؛ فهي التي تتعدّد فيها عمليّة الإسناد إلى أكثر من عمليّة واحدة و "يتميّز هذا الصّنف من الجمل بالتّكثيف اللفظيّ مع محدوديّة الدّلالات و الترابط السياقيّ بين عناصر التّركيب، و ترتبط الجمل الفرعيّة بالجملة الكبرى ربطاً مباشراً أو بواسطة أدوات و ضمائر تجعلها خاضعة وظيفيّاً لعلاقة الإسناد المحوريّة" ⁽¹⁵³⁾ .

¹⁵⁰ - مبادئ اللسانيّات، أحمد محمد قدّور، دار الفكر، دمشق، 1999، ص 62 .

¹⁵¹ - الجملة العربيّة: دراسة لغويّة نحويّة، محمد إبراهيم عبادة، نقلاً عن: عبد الحميد عليوة، الجملة البسيطة في اللّغة العربيّة و الفرنسيّة، رسالة ماجستير مخطوطة، جامعة باجي مختار عنابة، 1990، ص 85 .

¹⁵² - قصّة الإعراب (إعراب الجمل)، إبراهيم قلاتي، دار الهدى، عين مليّة، الجزائر، 2000، ص 17 .

¹⁵³ - نظام الجملة و دلالتها في سورة البقرة، محمد خان، رسالة ماجستير، مخطوطة، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر، 1985، ص 77 .

أمّا من حيث وظيفتها فهي تنقسم إلى قسمين:

1. جملة خبريّة أو إخباريّة .

2. جملة إنشائيّة .

و الجملة الإخباريّة تحمل الصّدق أو الكذب، و هي إمّا تأكيد أو نفي أو إثبات، و "الحكم على صدق الخبر و كذبه يكون بمطابقته للواقع، أو عدم مطابقته، دون النّظر إلى القائل و نيّته و اعتقاده، فقولك: (الجوّ معتدل) خبر يحتمل الصّدق و الكذب بطبيعته" (154) .

في حين أنّ الجملة الإنشائيّة لا يمكن وصفها بالصّدق أو الكذب، و هي إمّا إفصاح أو شرط أو طلب، و "الجدير بالذّكر أنّ الخبر و الإنشاء من موضوعات علم المعاني و قد تناولتها كتب البلاغة بتوسّع كبير و تفاصيل عديدة" (155) .

و في ضوء ما سبق سنحاول تحليل نصوص مختلفة من كلّ مجال، ثمّ الحكم عليها بإمكانيّة استيعاب و تبليغ المحتوى الثّقافي للمتلقّي، و هي على النّحو التّالي:

➤ المجال الاجتماعيّ: "بائعة الكبريت (02)"، ص 86 .

➤ المجال العلميّ: "الجهاز العجيب"، ص 166 .

➤ المجال الدّينيّ: "وليد يصوم لأوّل مرّة"، ص 46 .

➤ المجال الثّقافيّ: "البطّ الصّغير"، ص 104 .

و بعد إحصاء جمل النّصوص المذكورة، تبيّنت النّتائج الموضّحة في الجدول التّالي:

وظيفة الجمل		بنية الجمل		أنواع الجمل		النصوص
الجملة الإنشائيّة	الجملة الخبريّة	الجملة المركّبة	الجملة البيّطة	الجملة الفعلية	الجملة الاسميّة	
01	16	09	08	10	07	بائعة الكبريت (02)/ص 86 .
10	27	34	03	34	03	الجهاز العجيب ص 166 .

¹⁵⁴ - قصّة الإعراب (إعراب الجمل)، إبراهيم قلّاتي، مرجع سابق، ص 110 .

¹⁵⁵ - المرجع نفسه، ص 112 .

05	19	17	07	13	11	وليد يصوم لأوّل مرة/ ص 46 .
19	10	18	11	19	10	البطّ الصّغير ص 104
35	72	78	29	76	31	المجموع

نستشفّ من هذا الجدول أنّ عدد أنواع الجمل؛ الاسميّة و الفعلية (107) جملة، و عدد بنية الجمل البسيطة و المركبة (107) جملة، و المجموع الكلّي بينهما يساوي (214) جملة. أمّا وظائف الجمل؛ الخبريّة و الإنشائيّة فقد بلغت (107) جملة . و بالتّالي فمجموع الجمل في النّصوص الأربعة بلغ (321) جملة .

نستنتج أنّ عدد الجمل متساو؛ حيث بلغ في كل قسم (107) جملة . و انطلاقاً من أهميّة المستوى التركيبيّ و الّتي لا تقل أهميّة عن الألفاظ و المفردات خاصّة فيما يتعلّق بتوجيه المعاني الفكرية و الثّقافيّة العامّة للنّصوص، حسب السيّاق و المقام الّذي تستعمل فيه؛ فإنّ الحضور المكثّف للجملة الفعلية مقارنة بالجملة الاسميّة، قد أعطى للنّص حيويّة و حركيّة ساهمت بشكل ملفت في سهولة التّواصل و من ثمّ تحقيق الفهم . و قد لوحظ أنّ عدد الجمل المركبة يزيد عن عدد الجمل البسيطة، ممّا يدلّ على عدم مراعاة مبدأ التدرّج و التكافؤ النسبي في الجمل .

أمّا عن الجانب الوظيفيّ فإنّ عدد الجمل الخبريّ يفوق عدد الجمل الإنشائيّة؛ لأنّ الجمل الخبريّة تتناسب و قدرات المتعلّم العقليّة و الفكرية خاصّة في المرحلة الابتدائيّة؛ لأنّها تعتمد السّطحيّة و المباشرة، و تخلو من الإيحاءات و الرّموز و المجازات؛ لأنّ المتعلّم في هذا المستوى يكفيه فهم المعنى الأوّل للألفاظ، المجرّد من الانزياح و العدول الدّلاليّ للمفاهيم الّتي تنشأ عن الألفاظ و التّراكيب الموزّعة على النّص؛ لأنّ الجمل الإنشائيّة في صياغاتها المختلفة و المتنوّعة قد تذهب بالمتعلّم إلى فهم معانٍ كثيرة غير المعاني المرجو فهمها، فيتيه بذلك ذهنه و تشتّت أفكاره، و لما تزخر به الجمل الإنشائيّة من صيغ الطّلب و التّمنيّ و النّداء و الاستفهام و الأمر . فقلة الجمل الإنشائيّة في هذه المرحلة ضرورة اقتضتها استراتيجيّة تضمن الحفاظ على المعاني و المفاهيم الفكرية و الثّقافيّة الحقيقيّة في مختلف النّصوص بعيداً عن الخيالات و المجازات و التّأويلات .

فإذا كان البحث قد أشار في دراسته التحليلية لمدونة كتاب القراءة؛ فإن الطريقة التي يعتمد عليها المعلم في درس القراءة -وفقا لما وقف عليه البحث في الميدان- تركز على المراحل الآتية :

- إجراء قراءة نموذجية من قبل المعلم .
- تكليف للتلاميذ بإجراء قراءة صامتة .
- أمر مجموعة من التلاميذ المتفوقين بإجراء قراءة نموذجية .
- بسط مجموعة من الأسئلة حول فهم الدرس .
- قراءات فردية لجميع التلاميذ .
- كتابة جملة على السبورة و دراستها تركيبيا .

فالملاحظ على هذه الخطة في تقديم نصّ القراءة أنّها مقبولة إذا طبقت بإحكام و إتقان و حققت أهدافها التعليمية، و لكن ما يؤخذ على هذه الخطة هو أنّ الطريقة التي تقدّم بها القواعد النحوية في السنة الثالثة تعتمد على المصطلح النحويّ من حيث معياريّته و صرامته في تحديد وظائف الألفاظ و الكلمات في مختلف التراكيب .

و لعلّ الاعتماد على طريقة تبيان الوظيفة النحوية في توضيح المفاهيم و تنمية أفكار المتعلّمين تكون أكثر فعالية من الإعراب الذي يرهق أذهانهم و يشعرهم بالملل خاصّة في هذه المرحلة المبكرة من التعليم . إلّا أنّ هناك ما يعيق المتعلّم في درس القراءة أنّه لا يتمكّن من تحديد بداية الجمل و نهايتها، فالنصوص في الغالب تعتمد جملاً طويلة تحدّد من خلال المعنى، فيصعب بذلك على المتعلّم ضبطها و تحديدها؛ فإن لم تحدّد الجمل من قبل المعلم أو واضعيّ النصوص؛ كأن تنتهي بعلامات الوقف المعهودة، و ترك المجال للمتعلم في تحديدها من خلال معناها فذلك ممّا لا شكّ فيه يسبّب له عناءً و مشقّة كبيرين، فلا يمكن دراسة القواعد النحوية بغضّ النظر عن المعنى الذي يصعب تحديده في أغلب الأحيان .

فالمبنى و المعنى كلّ منهما يمثّل دعامة للآخر؛ لذلك يرى الدكتور غسان بادى في دراسة له حول تحديد عوامل السهولة و الصعوبة في المادة المقرّرة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "أنّ طول الجملة و كثرة الجمل الاعتراضية و حذف أحد أركان الجملة و ازدحام النصّ بالأفكار، و غير ذلك من المؤشّرات التي تعدّ من أسباب صعوبة المقروء" (156) .

و ما يمكن قوله عن المستوى التّركيبيّ و علاقته بالتّبلغ الثقافيّ بشكل عامّ هو أنّ تكون المفاهيم الثقافيّة+ المختلفة الّتي تقدّم للتّلميذ في المرحلة الابتدائيّة متوازنة مع القواعد و التّراكيب النّحويّة الّتي تُعلّم لهذا التّلميذ . و ذلك لا يتحقّق بالإعراب وحده و إنّما عن طريق تحديد أسس النّظام النّحويّ للفصحى و مبادئه و عناصره؛ و ذلك بالتّظر و التأمّل في وظيفة كلّ عنصر داخل وحدات الجملة، و شرح وظيفته بطريقة واضحة و ميسّرة . و كلّ هذا مهمّ و مفيد فكلّما تقدّم المتعلّم في مستواه العلميّ و تحسّن أسلوبه اللّغويّ، كلّما كان قادراً على تطبيق المقولات المنطقيّة على التّراكيب اللّغويّة الّتي ينتجها بنفسه أو بمساعدة معلّمه، أو عند تحليله و دراسته لنصّ لغويّ معيّن . و عليه يتمكّن من اختيار ألفاظ ما دون الأخرى للتّعبير عن أفكار ما أو اتّجاه ثقافيّ محدّد .

فالمفاهيم الثّقافيّة المختارة في نصوص كتاب القراءة للسّنة الثالثة من التّعليم الابتدائيّ -عموماً- تخدم الثّقافة المدنيّة الوظيفيّة، الّذي من شأنه جعل المتعلّم أكثر اندماجاً في حياته الاجتماعيّة اليوميّة، بعيداً عن التّعصّب أو التّفوق الذّاتيّ العديم الفائدة؛ حيث يتمكّن المتعلّم من خلال هذه المفاهيم الثّقافيّة البسيطة التزوّد و التسلّح بمعارف مختلفة في شتّى الميادين و المجالات، فكتاب السّنة الثالثة يكفل للمتعلّم رصيдаً لغويّاً و تنوعاً ثقافيّاً إلى حدّ معقول يجعله أكثر تكيّفاً مع الثّقافة المعاصرة، و يمكنّه من مواصلة تعليمه في مختلف السّنات و المراحل التّعليميّة، خاصّة إذا علمنا أنّ مرحلة التّعليم الابتدائيّ تعدّ بمثابة حجر الأساس لباقي المراحل المختلفة .

8- تحليل الاستبيان:

1.8- مصادر الاستبيان:

تمّ الاعتماد في الحصول على مادّة الاستبيان على مجموعة من الوسائل المنهجية و الإجرائية. و ذلك من خلال الحصول على معلومات تتعلّق بجانين هامين من الدّراسة؛ حيث يتعلّق الأوّل بالجوانب الثّقافيّة و الحضاريّة و طبيعة المفاهيم الّتي تُعطى لها الأولويّة في أثناء اقتراح المواضيع الثّقافيّة . أمّا الثاني فيتعلّق بالجوانب التّعليميّة و البيداغوجيّة الّتي يتمّ استثمارها في تحويل هذه المعرفة إلى صورة مبسّطة في متناول المتعلّمين، يضاف إلى ذلك الإشراف الشّخصيّ في تدريس هذه العينة من التّعليم الابتدائيّ و على وجه الخصوص متعلّميّ السّنة الثالثة، مع الحضور الميدانيّ في الأقسام الدّراسيّة، و مقابلة مجموعة من المعلّمين في مختلف المؤسّسات و استجوابهم، و مقابلة مديريّ هذه المؤسّسات و

استشارة مفتشة التعليم الابتدائي بمقاطعة برّحال ولاية - عنابة . كما وزّعت مجموعة من هذه الاستبيانات على معلمي بعض المدارس الابتدائية بولاية باتنة .

و قد مكّنتني هذه الوسائط و الوسائل من ملاحظة و متابعة السّير الإجرائيّ للعملية التعليمية و تتبّع خطواتها، و تسجيل بعض الملاحظات الهامة في تحليل المفاهيم، و تفسير النتائج المتحصّل عليها .

و الجدير بالذكر أنّ الباحث كان حريصاً و دقيقاً في توجيه أسئلة الاستبيان حتّى تكون الإجابات مضبوطة و موضوعيّة من أجل تحقيق الغرض المطلوب من الاستبيان، و الحصول على نتائج دقيقة و محدّدة .

2.8- عينة الاستبيان :

تمثّل العينة التي شملتها عملية الاستبيان في (50) معلّماً موزّعة على مجموعة من المدارس الابتدائية⁽¹⁵⁷⁾ نذكرها كآلاتي:

ولاية عنابة:

- المدرسة الابتدائية : لعطاوي صالح .
- المدرسة الابتدائية : بنونبة محمد لخضر .
- المدرسة الابتدائية : ذراع الرّيش (01) .
- المدرسة الابتدائية : القمقم المختلطة .
- المدرسة الابتدائية : خلفه علي .
- المدرسة الابتدائية : عميرات حسين .

ولاية باتنة :

- المدرسة الابتدائية : بشير بنّيني - حي كشيدة .

و قد واجهتني مجموعة من الصعوبات في أثناء عملية توزيع الاستبيان منها التحفّظ و التكلّف من قبل بعض المعلمين عند الحضور الميدانيّ داخل الأقسام بخاصة صيغة السؤال الثاني القائل: من خلال معاينتك للمقرّر الدّراسيّ للغة العربيّة و تجربتك في تطبيقه . هل تطبّقه كما سطرته الوزارة؟ فكانت

¹⁵⁷ - وزّعت الاستبيانات على مجموعة من المعلمين المعيّنين بمقرّر السنة الثالثة ابتدائي، و على مجموعة أخرى مكلفة بتدريس سنوات أخرى كالسنة الأولى و الثانية و الرابعة و الخامسة؛ غير أنّ بعض المعلمين لم يردّوا على تساؤلات الاستبيان، و فيهم من كانت إجاباته عشوائية متناقضة لم تؤخذ بعين الاعتبار في عملية التحليل .

و منهم من ينظر إلى هذه البحوث الميدانية على أنّها طفيلية تتدخل في شؤونهم الخاصة، و هذا ما يدلّ على أنّ بعض المربيين يفتقدون إلى الثقافة العامة و الثقافة البيداغوجية على وجه الخصوص .

إجابة بعضهم مباشرة بـ (نعم)، إلا أنه حين طُلب منهم التعليل لوحظ في إجاباتهم تناقضاً، بل عدّ بعضهم السؤال في حدّ ذاته تجسّساً لصالح أطراف أخرى .

أمّا الاستفسار عن الصّعوبات التي تواجه المعلّم في أثناء تأديّة حصّة القراءة و ما تحتوي عليه من معالم ثقافيّة متنوّعة فكانت إجاباتهم سلبية -لا وجود لأيّة صعوبة أو عرقلة-، و هذا أمر مُبالغ فيه؛ لأنّ المرّبي و ما يحمله من خبرة و قدرة على الأداء بمستوى جيّد، إلّا و تواجهه صعوبات معيّنة مثل التي نلاحظها في الفروقات الفرديّة -الفكّيّة و الذكائيّة و قدرة الاستيعاب- بين المتعلّمين . فهذا يدلّ على أنّ المعلّم مهما أُوتي من قدرة إلّا و له نقص في مجال من المجالات؛ الثقافيّة أو البيداغوجيّة أو غيرها .

3.8- المؤهل العلمي :

يوضّح الجدول الآتي الشّهادات العلميّة و أعدادها و نسبها للمعلّمين المستجوبين :

المؤهل العلميّ	ليسانس من التّعليم العالي	شهادة تخرّج من المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة و المعلّمين	تكوين آخر	عدم ذكر طبيعة التّكوين	المجموع
العدد	18	20	09	05	50
النسبة	%32	%40	%18	%10	%100

يتضح من خلال الجدول أنّ أعلى نسبة للمؤهل العلميّ الذي يحمله المعلّمون المستجوبون هو شهادة التخرّج من المعهد التكنولوجي للأساتذة و المعلّمين بنسبة 20%، و ذلك لظروف خاصّة مرّت بها منظومة التّعليم بالجزائر، إذ كانت تعاني من نقص رهيب في عدد المعلّمين أو في عدد المكوّنين على حدّ سواء خاصّة في السّنات الأولى من الاستقلال الوطني، و كان المتكوّنون من ذوي المستوى النهائي من المرحلة الثّانويّة . ثمّ تليها شهادة الليسانس من التّعليم الجامعيّ 16%، و هي نسبة تتطوّر و ترتفع كلّ سنة في جميع المراحل التّعليميّة بشكل ملحوظ، ثمّ نسبة 09%، لتكوينات أخرى من مثل: الحصول على شهادة البكالوريا، و شهادة الكفاءة المهنيّة أو التّكوين أثناء الخدمة أو شهادة معلّم المدرسة الأساسيّة .

و هناك نسبة من المعلمين لم تذكر نوعية تكوينها العلمي، و تقدّر بـ 05 %، و لعل سبب ذلك يعود إلى تدني مستواهم العلمي، نظراً لظروف اجتماعية معينة، غير أن لهم الفضل الكبير على الجميع.

4.8- الخبرة المهنية :

و تعني المدة الزمنية التي شغلها المعلمون بالمدرسة الابتدائية في مجال التدريس . و تسهيلا لتحديداتها و ضبطها قسمها البحث إلى فئات معتمداً على أقل خبرة إلى أعلى خبرة و هي على النحو التالي:

الخبرة	من سنة واحدة إلى خمس سنوات	من (06) إلى (10) سنوات	من (11) إلى (15) سنة	من (16) سنة إلى (20) سنة .	أكثر من (20) سنة .
العدد	05	09	10	12	14
النسبة	%10	%18	%20	%24	%28

تبيّن من عملية الإحصاء في الجدول المذكور أعلاه أن عدد المعلمين ذوي الخبرة الأعلى و التي تتجاوز (20) سنة يمثلون الأغلبية بـ 28% من مجموع المعلمين المستجوبين، و هم في خريجي المعاهد التكنولوجية بتكوين الأساتذة و المعلمين . ثم تليها الفئات الأخرى تنسب متفاوتة .

5.8- تحليل الاستبيان :

يشتمل تحليل الاستبيان على مجموعة من العناصر تتمثل فيما يلي:

- أ- تحليل مدى تطبيق المعلمين للمقرّر الدراسي كما جاءت به الوزارة .
- ب- تحليل مدى كفاية الأهداف المقرّرة في تحقيق المحتوى اللغوي و الثقافي المنشود .
- ج- المستوى العلمي و توافقه مع قدرات و سنّ التلميذ .
- د- مدى إمكانية استعانة المعلمين بمراجع و وسائل خارج الكتاب المدرسي و المنشورات الوزارية لتحقيق الأهداف الثقافية .
- هـ- تحليل إجابات المعلمين المتعلقة بالجوانب الغالبة على مقرّر اللغة العربية؛ كالتكنولوجيا الاجتماعية، الوطنية، و الدينية، و الجوانب الثقافية العامة .

و- تحليل طبيعة الثقافة الغالبة على نصوص القراءة، هل هي ثقافة محلية، أم ثقافة عربية إسلامية، أم ثقافة عالمية . أم هي مزيج بينها ؟

ز- تحليل مدى تلاؤم اللغة إفراداً و تركيباً مع المضامين الثقافية .

ح- تحليل اهتمامات التلميذ داخل الفصل الدراسي هل هي: لغوية، اجتماعية، علمية .

ط- تحليل إجابات المعلمين بخصوص مستوى لغة نصوص القراءة و المطالعة في الكتب المدرسية المقررة .

ي- تحليل الطريقة التي يتبعها المعلمون في تقديم المضامين الثقافية .

ك- تحليل الأنشطة الخارجية+ المعتمدة من طرف المعلمين عدا المقررات الدراسية لتثقيف الطفل .

ل- تحليل المؤثرات و الأوساط الثقافية خارج المقررات الدراسية التي تقدم للطفل .

م- تحليل أنواع التدريبات التي يتبعها المعلمون لتقويم مدى تحقيق الأهداف الثقافية .

ن- تحليل اقتراحات المعلمين و مدى فاعليتها و تأثيرها على ثقافة الطفل مثل: الطريقة، المحتوى الثقافي، محيط المتعلم .

6.8- تحليل مكونات الاستبيان :

أ- تحليل عنصر المقرر الدراسي:

إنّ الهدف المرجو من تحليل عنصر تطبيق مقررات الدراسة كما أوصت بها الجهة الوصية من قبل المعلمين، يكمن في مدى تطبيق هذه التوصيات في واقع التدريس، أم أنّ المعلم يغيّر في محتواه بالزيادة تارة و الحذف تارة أخرى؟ أم يكون ذلك وفقاً لما تقتضيه الحاجة؟
لُوحظ بأنّ إجاباتهم انقسمت إلى فئتين؛ فئة أجابت بـ(نعم) و هي الغالبة، و تمثل **68%**، و فئة أجابت بـ(لا) و تمثل **32%**، و هذا وفقاً لما رُسم في هذا الجدول:

الإجابة	نعم	لا
العدد	34	16
النسبة	68%	32%

فتعليل الفئة الغالبة بـ(نعم) يكمن في أنّهم ملزمون بتطبيق الأوامر دون نقاش، حتّى و إن كانوا غير راضين عن الكثير من الأوامر، و هذا ما يسبّب نوعاً من التحجّر و الانغلاق عن النفس . و منهم

من علّل بأنّ المقرّر و ما دار حوله من وثائق كدليل المعلّم -مثلاً- ثريّ و متكامل، و ما على المعلّم أو المربّي إلاّ تطويعه و تكييفه حتّى يتماشى و قدرات التّلميذ و الوسائل البيداغوجيّة المتاحة للمعلّم و المتعلّم على السّواء، و هذه نظرة حسنة .

أمّا حجّة من كانت إجابتهم بـ(لا) فتمحورت حول عدم تماشي المقرّرات مع قدرات المتعلّم الفكرية و العلميّة من جهة، و مع متغيّرات العصر من جهة أخرى . و هذا حكم مقبول إلى حدّ ما، و على كلّ، فكلّ هذا عبارة عن وجهات نظر قد تكون صائبة أو مخطئة، و لمعرفة ذلك يجب أن نخضع هذا المقرّر إلى دراسة شاسعة و موزّعة على أخصائيّين في الميدان، كالباحثين في علم النّفس التربويّ و المشتغلين باللّسانيّات التطبيقية حتّى يتسنى للبحث أن يستخلص النّتيجة في نهاية المطاف، و يحدّد الأهداف المسطرّة من أجل تطوير المنظومة التربوية .

ب- تحليل الأهداف :

يحدّد هذا العنصر إجابات المعلّمين المتعلّقة بمدى كفاية الأهداف المقرّرة في تحقيق المحتوى اللّغويّ و الثّقافيّ المنشود . و هذا حسب الجدول التّالي:

الإجابة	كافية	ناقصة
العدد	34	16
النسبة	%68	%32

لُوحظ من خلال الاستجابات -التي دارت حول الأهداف المرجوة من مقرّر السّنة الثالثة ابتدائيّ- كافيّة أم ناقصة؟- بأنّها كافيّة بنسبة %68 من مجموع المعلّمين المستجوبين و %32 منهم كانت إجابتهم ناقصة .

فالفئة الأولى ترى بأنّها أهداف تُلبّي حاجيات المتعلّمين المعرفيّة و الوظيفيّة، و تسائر العصر، و يرقى من خلالها المتعلّم إلى مستويات عالية .

في حين ترى الفئة الثّانية بأنّ الأهداف المقرّرة لا تلبّي حاجيات المتعلّمين؛ لأنّها تعتمد على مقرّرات تميّزت بغزارة المادّة الدّراسيّة الّتي تجاوزت القدرات الفكرية للمعلّم، كذلك فعلى المعلّم أو المربّي أن يتصرّف فيها وفقاً لما يتوفّر في وسائل بيداغوجيّة و معنويّة، معتمدين في ذلك على التّبسيط حتّى

تكون في متناول المتلقين من التلاميذ . و لعلّ هذا الفريق الثاني من المعلمين يرى بأنّ واضع الأهداف التربويّة بعيد نسبياً عن ميدان التعلّم و بالتالي لا تتحقّق كلّ الأهداف التربويّة بنسبة متساوية . لهذا كان على الوصاية أن تضع أهدافاً تراعي فيها الأصالة الثقافيّة للأفراد و المجتمعات، و تراعي أيضاً الفروقات الفردية و الفكرية و الاجتماعيّة، فتأخذ من مناهج و مقرّرات أخرى بشرط تكييفها مع ما يتماشى و مستويات المتعلّمين و ظروفهم الاجتماعيّة و أصلاتهم و حضارتهم .

ج- تحليل المستوى العلميّ و توافقه مع قدرات و سنّ المتعلّم :

تُحلّل هذه الفكرة قدرة و سنّ المتعلّم و توافقه على ما يقدّم له في معلومات، فجاءت إجابات المعلمين المستجوبين موزّعة في الجدول التالي:

الإجابة	نعم	لا
العدد	34	16
النسبة	%68	%32

فالسبب الذي جعل نسبة الإجابة بـ(نعم) يعود إلى أنّ المعلمين اكتشفوا من خلال ممارسة العمل التقليديّ أنّ الأهداف المتوخّاة من العمل المقدّم للتلميذ يناسب سنّ المتعلّم و قدراته العقليّة، لأنّ المعلم داخل الفصل الدّراسيّ حقّق الفهم المطلوب منه، و ذلك باستعمال أدوات أخرى لمعرفة ذلك، متمثلة في التّمارين المفتوحة و التّطبيقات على الأعمال النظريّة، فكان النّاتج استيعاب التّلاميذ للدّرس، بنسب متفاوتة حققت بذلك فهماً لكلّ التّلاميذ .

أمّا مجموعة أخرى فقد رأت بأنّ المادّة العلميّة المقدّمة للتلميذ تفوق سنّه و قدراته العقليّة، و بالتالي فالتّحصيل يكون ضعيفاً، و لعلّ هذه المجموعة اعتمدت في حكمها على التلاميذ من خلال فهمهم لتلك النّصوص و تقديمها للمتلقين بطرق غير سليمة، ممّا عطّل عمليّة الاستيعاب و التّحصيل ممّا . أمّا فئة أخرى فذهبت إلى أنّ التّلميذ العربيّ بصفة عامّة، و الجزائريّ بصفة خاصّة تعود على الكسل و الخمول حتّى أنّه لا يبذل أدنى جهد ذهنيّ و لا يساهم في العمليّة التّعليميّة، و هذا ما أدّى إلى تدنّي المستوى التّعليميّ في بلادنا، و لعلّ هذه الفئة من المعلمين ركّزوا في حكمهم على التّلميذ و ما يقدّمه المعلم في أثناء الحصّة دون الرّجوع إلى أسباب أخرى اجتماعيّة و اقتصاديّة و غيرها التي تؤثر سلباً

على ذهن المتعلّم، كما أنّهم أهملوا واجباتهم داخل القسم و فرض أعمال و واجبات على التلميذ من أجل تمكينه من التعامل مع ما يقدّم له بطريقة حسنة و باستيعاب جيّد.

في حين نلاحظ أنّ المتعلّم في الدّول المتقدّمة يتعامل مع أحدث لتكنولوجيا كالإعلام الآليّ لاسيّما في مجال الانترنت الذي يتحكّم فيه تحكّماً جيّداً ممّا يؤدّي إلى ارتقاء جيّد و سريع في مستواه العلميّ؛ غير أنّ هذه التكنولوجيا حالياً في بلادنا أصبحت وسيلة يعتمد عليها المتعلّم في المدن الكبرى، و بعض المدن الصّغرى أيضاً ممّا جعل ذلك من وسائل التّبليغ الإيجابيّة .

أمّا ما كانت إجاباتهم سلبية بـ(لا) فقد اعتمدوا على أنّ ما يقدّم للمتعلّم لا يناسب سنّه و قدراته العقلية معلّين ذلك بأنّ مقرّرات الدّراسة يسودها كثير من الغموض في المفاهيم المجرّدة الّتي تفوق مستوى المتعلّم في هذه المرحلة المبكّرة في التّعلّم، كما أنّ المادّة المقدّمة للتّلاميذ هي عبارة عن حشو غزير من المفردات و التّراكيب، بمعنى أنّها مركّزة على النّاحية الكميّة و مهملة للجانب النّوعيّ للمادّة العلميّة .

و منهم من يرى تحضير المتعلّم و بثّ فيه الإرادة و الجهد و روح المسؤوليّة، قد يمكن المتلقّي في استيعاب ما يقدّم له من مادّة ثقافيّة عامّة، بشرط أن تتاح له فرص التّرقية الفكريّة و المتعة داخل المؤسّسة التربويّة، و اعتماد المربّي على عنصر التّشويق داخل الفصل الدّراسيّ، منحه الوقت الكافي للحصص الأساسيّة، و لعلّ هذا ما يحقّق الهدف المنشود من عمليّة التّعلّم و التّعليم .

د- تحليل عنصر استعانة المعلّمين على مراجع أخرى:

هل الاستعانة بمراجع أخرى يمكن في عمليّة إيصال الفكر إلى ذهن المتعلّم؛ لأنّها تعدّ عمليّة هامّة و مجديّة يدعّم بها المربّي فكره و فكر المتعلّم معاً؛ لهذا كانت إجاباتهم موزّعة في الجدول التّالي:

الإجابة	لا	نعم
العدد	35	15
النسبة	%70	%30

يتّضح من خلال الجدول أنّ المعلّمين الذي يستعينوا بمراجع خارجيّة لتدعّم المحتوى الثقافي المقرّر بأعلى نسبة حيث بلغت %70، حين بلغت نسبة الذين لا يعتمدوا على المراجع بـ %30 .

و اعتمد المجيبون بـ (نعم) على مراجع خارجية من مثل "مجلة العربي الصغير" و التي تحمل في طياتها مواضيع معاصرة و هادفة، كمجموعة من القصص الطريفة و التي كتبت بلغة فصيحة، بالإضافة إلى الخدمات الجمّة التي تقدّمها الإنترنت، و الاستعانة ببعض المواضيع الثقافية الأخرى .

و لهذا يجب اختيار المراجع الخارجية بدقّة و إتقان، و يا حبّذا لو كانت باقتراح من المشتغلين بمجال التّعليميّة .

هـ- تحليل الجوانب الثقافية في الكتاب :

يهدف هذا العنصر إلى تحليل الجوانب الثقافية الغالبة على نصوص القراءة و المطالعة . و بعد إحصاء إجابات المعلّمين نتبيّن نتائجها في الجدول الآتي:

الإجابة	الجانب الاجتماعي	الجانب الديني	الجانب الوطني	الثقافة العامّة
العدد	20	12	08	10
النسبة	40%	24%	16%	20%

يتّضح من الجدول : أنّ نسبة المجال الاجتماعي هي المسيطرة؛ حيث قدّرت نسبتها بـ **40%**، ثمّ المجال الدينيّ بنسبة **24%**، ليليها الجانب الوطنيّ بنسبة **16%**، في حين نجد أنّ نسبة الثقافة العامّة تقدّر بـ **20%**، مع الملاحظ أنّ التّائج المحصّل عليها متقاربة مع نتائج تحليل المحتوى .

و هذه التّائج تعكس مدى اهتمام واضعي المقرّرات الدّراسيّة؛ إذ ينصبّ اهتمامهم على الجوانب الاجتماعيّة بدرجة أولى، و يطمعون من وراء ذلك إلى تهيئة المتعلّم اجتماعيًّا، أكثر من تهيئته ثقافيًّا و دينيًّا و وطنيًّا، و كان من باب أولى أن يكون انسجاما بين جميع هذه المجالات . فلا بأس أن يتشبع المتعلّم بالقيم الاجتماعيّة و الدّينيّة و الوطنيّة و الحضاريّة على حدّ سواء، فيكون بذلك مواطناً صالحاً اجتماعيًّا، و متخلّقاً دينيًّا و متمحمّساً وطنيًّا و مثقفاً فكريًّا . على أن تكون هذه القيم المختلفة في متناول أعمار المتعلّمين و مستواهم العلميّ و الفكريّ، حتّى يتمكّنوا من استيعابها استيعاباً جيّداً.

و- تحليل الخصائص الثقافية :

و يهدف هذا الموضوع إلى تبيان سيطرة المضامين الثقافية على مقرّرات اللّغة العربيّة؛ لذلك نحاول إبراز طبيعة الثقافة الغالبة على نصوص القراءة في الكتب المدرسيّة . هل هي الثقافة المحليّة؟ أم الثقافة

العربية الإسلامية؟ أم الثقافة العالمية؟ و ذلك من خلال إحصاء إجابات المعلمين الموضحة في الجدول التالي:

طبيعة الثقافة	الثقافة المحلية	الثقافة العربية الإسلامية بالمفهوم الواسع	الثقافة العالمية
العدد	23	16	11
النسبة	46%	32%	22%

يلاحظ من الجدول أن الثقافة المحلية هي الغالبة بنسبة 46%، ثم تليها الثقافة العربية الإسلامية بمفهومها الواسع بنسبة 32%، في حين أن نسبة الثقافة العالمية بلغت 22% .

إن هذه النسب تعكس مدى اهتمام المشرفين على المنظومة التربوية بالثقافة العربية الإسلامية، و الثقافة المحلية على وجه الخصوص نظراً لارتباطها الوثيق ببيئة المتعلم و واقعه؛ حيث تساهم هذه الثقافة في تنمية وعيه الفكري، و الديني، خاصة في هذه المرحلة من التعليم التي يحتاج فيها المتعلم إلى فهم صحيح لثقافته، دون التقليل من شأن الثقافة العالمية؛ لأنها تمكن المتعلم من فهم فكر الآخر و بالتالي يتسنى له الحفاظ على مقوماته الحضارية و معتقداته الدينية، بما يسمح له بمواكبة التطور الحضاري و الفكري الحاصل لدى الآخر، فالمتعلم "لا يمكنه أن يعيش في عزلة، بينما يتجه العالم في سعيه إلى التوحد، فليس المراد أن يقطع علاقته بحضارة تمثل إحدى التجارب الإنسانية الكبرى، بل المهم أن ينظم هذه العلاقات معها"⁽¹⁵⁸⁾ .

و عليه لا يمكن عزل المتعلم عن ثقافة العصر، بل عليه أن يتفتح على ثقافة الآخر و أفكاره لينمي من خلالها ثقافته المحلية، و هذا ما يسهل عليه مواكبة التطور الحضاري بجميع أشكاله، و المحافظة على أصالته في الآن ذاته .

و عليه فإن تنوع الثقافات بالمقررات الدراسية و توزيعها توزيعاً عادلاً، سيحقق حتماً التوازن الفكري في ذهن المتعلم العربي .

ز- تحليل تلاؤم اللغة -إفراداً و تركيباً- مع المضامين الثقافية :

تستعمل اللغة كأداة مهمة في عملية التواصل بين أفراد المجتمع، و في تبليغ مجموعة من الأغراض و المضامين، و من بينها المضامين الثقافية، و عليه سنحاول ترصد إجابات المعلمين للتحقق من وظيفة اللغة في إيصال المضامين الثقافية للمتعلم على الوجه المطلوب، و هذا ما سيبيّنه الجدول الآتي:

الإجابة	نعم	لا
العدد	40	10
النسبة	%80	%20

يلاحظ أن الإجابة بـ (نعم) كانت للمعلمين الذين يرون بأن المضامين اللغوية تتلاءم مع المضامين الثقافية؛ حيث بلغت نسبتها 80%، في حين كانت الإجابات بـ (لا) دالة على أن المضامين اللغوية غير ملائمة في تحقيق المضامين الثقافية، و قدرّت نسبتها بـ 20% .

و مع هذا لا يمكن إطلاق أحكام عشوائية حول ملائمة المضامين اللغوية مع المضامين الثقافية؛ إذ لا بدّ من تتبع البنى اللغوية و استظهار بعض الجوانب الثقافية بشكل متواز.

فلا يمكن عدّ هذه النتائج دقيقة في الحكم على طبيعة اللغة، إلّا بعد توعية المتعلم بأهمية البنى اللغوية – أفراداً و تركيباً- و علاقتها بالمضامين الثقافية، فبالنظر إلى تعليم المفردات فإنّ "تنمية القدرة المعجمية تعتبر دعامة أساسية لنمو تعلّم اللغات خصوصاً إذا تبينا منهجية تواصلية تحديدية في اكتساب اللغة العربية و ثقافتها، ذلك لأنّ الوحدات تبقى دائماً حجر الزاوية لقيام أية عملية تواصلية"⁽¹⁵⁹⁾ .

أمّا الجوانب التركيبية فيجب أن تكون لها علاقة مع المضامين الثقافية، ثمّ إنّ تنمية القدرة اللغوية للمتعلم ترتبط بكمية المعلومات و المعارف التي يكتسبها و التي تتأثّر له بكثرة البحث و المطالعة، و الإقبال على اللغة و تحصيل ثقافتها، و لا يمكن فعل ذلك من خلال تعليم البنى التركيبية معزولة عن سياقاتها الحقيقية و "إنّما تتحقّق عن طريق حذق المتعلّم في استعمال المعجم كأداة و وسيلة لتنمية القدرات المعجمية، و ذلك باستعمالها استعمالاً ممنهجاً في أثناء التعامل مع النصوص؛ أيّ في سياقاتها الحقيقية و الأمر نفسه بالنسبة للبنى التركيبية، فتحقيق الوعي العميق بعلاقات التركيب لدى المتعلّم يؤهّله كي يوظّف هذه العلاقات في إنتاجه اللغويّ و الثقافيّ قصد تحقيق أغراض دلالية، كما يمكنه

من استثمار الوعي العميق بهذه العلاقات في أداء المعنى الدلالي، و انبثاق المعنى المقامي عندما يتحكم في استخدامها⁽¹⁶⁰⁾. و بذلك يمكن أن يتحقق لدى المتعلم التلاؤم اللغوي مع المضامين الفكرية و الثقافية .

ح- تحليل اهتمامات المتعلم داخل الفصل الدراسي:

يبين هذا القسم من التحليل اهتمامات المتعلم داخل القسم، هل هي اهتمامات لغوية؟ أم اجتماعية؟ أم دينية؟ أم غيرها؟

لهذا سنحاول تبين ذلك من خلال الجدول التالي:

الجواب	اللغوية	الاجتماعية	العلمية
العدد	32	10	08
النسبة	%64	%20	%16

يلاحظ من خلال ما توصلت إليه أن نسبة الاهتمام بالجوانب اللغوية يمثل أكبر نسبة؛ حيث بلغت %64، في حين أن الاهتمامات الأخرى تمثل ثلث اهتمامات المتعلم لهذا فإن ميولات المتعلم ليست مرتبطة بدافعيته الشخصية فقط، بل بتحفيز و تأثير المعلم الناجع الذي من خلال ثقافته التعليمية يتمكن من جعل المتعلم يقبل بشغف على كل الجوانب؛ لأن المعلم هو المسؤول المباشر على توجيه اهتمامات الطفل و ميولاته . فاهتمام المتعلم بالجوانب اللغوية دليل على اهتمام المعلمين بها و ذلك ربما لأنه يرون أن إكساب المتعلم القواعد النحوية و استظهارها من شأنه أن يرفع من مهارة المتعلم اللغوية، و تهمل بذلك الجوانب الاجتماعية و الثقافية و الفكرية و العلمية، التي يفترض أن تكون جنباً إلى جنب في ذهن المتعلم . فالجوانب اللغوية في حقيقتها ما هي إلا وسيلة لتبليغ هذه المضامين المختلفة، فـ"اللغة إذن ليست أداة للتعبير فحسب، و إنما هي أداة للتفكير و وظيفتها لا تقتصر على فهم ما يقرأه المتعلم، و تفهيم ما يراد نقله إلى المستمع أو القارئ، بل تذهب إلى غاية تربوية أبعد من هذا كله، ألا و هي التأثير في القارئ أو المستمع الذي يجعله يستجيب لما يقرأه"⁽¹⁶¹⁾.

¹⁶⁰ - المرجع نفسه، ص314 .

¹⁶¹ - راند التربية العامة و أصول التدريس، عبد الحميد فايد، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1975، ص129 .

و هكذا فالرؤية الضيقة لطبيعة اللغة و خصائصها و طرائق تعليمها أدّى إلى الاهتمام بمعلومات عن اللغة ذاتها و وظائفها التبليغيّة، ذلك ما جعل متعلّم اللغة العربيّة غير قادر على توظيف ما قد تعلّمه من اللغة ليساعده على توضيح و تفسير المفاهيم الرّاسخة في ذهنه، فنجدّه مثلاً لا يستطيع توظيف ما قد تعلّمه من القواعد في أثناء عرضه لمقطوعة موسيقيّة معيّنة سواء كانت محفوظة أو أنشودة أو مقطع شعريّ، و لا حتّى في لغته اليوميّة، و لكن يعرف ذلك فقط إلّا إذا طلب منه أن يعرف بوظيفة إحدى الصيغ الصرفيّة أو غيرها من القواعد التحويّة .

ط- تحليل إجابات المعلّمين :

يتناول هذا العنصر تطابق المستوى اللّغوي مع القدرات الفكريّة للمتعلم، أم لا يتطابق، و يكون ذلك من خلال آراء المعلّمين كما سنبينه في الجدول التّالي:

مستوى اللّغة	جيدة	متوسّطة	ضعيفة
العدد	15	30	05
النّسبة	%30	%60	%10

يتّضح من الجدول أنّ إجابات المعلّمين حول مستوى لغة كتاب القراءة و النّصوص و المطالعة و المواد الأخرى التي من شأنها أن تساهم في بناء ثقافة الطّفل، فكانت نسبة إجابات الذين يرون بأنّ اللغة متوسّطة 60%، لتليها نسبة 30% للذين أجابوا بأنّ اللغة جيّدة، ثمّ نسبة 10% للذين أجابوا بأنّ مستوى اللغة ضعيف .

و عليه لا يمكن الحكم على مستوى لغة معيّنة إلّا إذا نظرنا إلى مدى فعاليتها في الاستعمال و في التعبير عن كلّ المواقف و المجالات العلميّة، أمّا إذا تعلّق الأمر بلغة الأطفال في المرحلة الابتدائيّة فإنّ الحكم على مستواها يكون على أساس قدرتها على تغطية أكبر عدد من المفاهيم الحضاريّة و الثّقافيّة و الفكرية التي يحتاجها المتعلّم و تتلاءم مع قدراته الفكرية و ترتبط بواقعه الاجتماعيّ؛ حيث تكون البنية التركيبيّة و المادّة المعجميّة مستعملة في سياقات وظيفيّة حقيقيّة، و بذلك تتحقّق للمتعلم الكفاية التواصلية و التبليغيّة مثلما جاء على لسان ديان: "فلا يكفي إمام المتعلّم بقوالب اللّغة و

معانيها هو الهدف منها فقط، بل يجب أن تستخدم هذه المعرفة للتداول حول المعنى" (162). و بالتالي القدرة على تبليغ المفاهيم الثقافية لذلك لا يمكن الحكم على قوّة اللغة إلاّ من خلال أصالتها ذلك بأن تكون النصوص غير مصطنعة بل يفترض أن تكون ديناميكية و وظيفيّة تحقق حاجات المتعلّم .

ك- تحليل طريقة التبليغ أو التواصل :

و تعني طرق توصيل أو تبليغ المضامين الثقافية و الحضاريّة و ما تحتوي عليه هذه الطرّق من صعوبات في أثناء عمليّة التواصل و ذلك كما يلي:

1- الطّريقة الحوارية: و هي الطريقة التي تعتمد على التفاعل الحوارى بين المعلم و المتعلم و تتسع بذلك دائرة النقاش، و إبداء الآراء المختلفة و تنبني على "أنشطة تعليمية تعليميّة تقوم على المحادثة التي يتبعها المعلم مع طلابه حول موضوع الدرس و يكون الدور فيها للمعلم الذي يحرس على إيصال المعلومات إلى الطلاب بطريقة الشرح و التلقين و طرح الأسئلة؛ و محاولة ربط المادة قدر الإمكان للخروج بخلاصة أو تعميم للمادة التعليمية و تطبيقها على أمثلة منتمة أحيانا" (163).

3- الطّريقة الإلقائية: و هي التي تركز على المعلم بالدرجة الأولى كونه الأمر و الناهي داخل الفصل، و يلتزم المتعلم بالاستماع و المشاهدة و الكتابة لا غير، فهي تقوم على "مبدأ الإلقاء المباشر و الشرح أو العرض النظري للمادة العلمية و الإنسانية سواء بسواء من جانب المعلم، فهو أي المعلم يقوم بنقل أو تلقين المعلومات و المعارف العلميّة بأشكالها المختلفة من الكتاب المدرسي إلى الطلبة، و يشرح المفاهيم و المبادئ و القوانين العلمية، مستعينا من حين لآخر بالصورة و الطباشير لشرح ما يتعقد أنه غامض على الطلبة بينما يسمع الفرد المتعلم بهدوء أو يسجل الملاحظات أو بعض ما يقوله أو يشرحه المعلم" (164).

2- الطّريقة الاستبائية: و هي التي تعتمد محوريّة المتعلم في العملية التعليمية بمساعدة و توجيه المعلم "و تستخدم هذه الطريقة في تنمية الطلاقة و التي يعبر عنها بقدرة التلميذ، كما تستخدم في تنمية المرونة و التي تعني التنوع و الاختلاف في الأفكار التي يأتي بها التلميذ، كما تسهم أيضا في تنمية الأصالة؛ إذ يتبارى التلميذ في طرح أفكار غير شائعة يتفرد بها عن أقرانه، و كل تلك القدرات إنما تعد مؤشرا على نمو التفكير الإبداعي لدى التلميذ" (165).

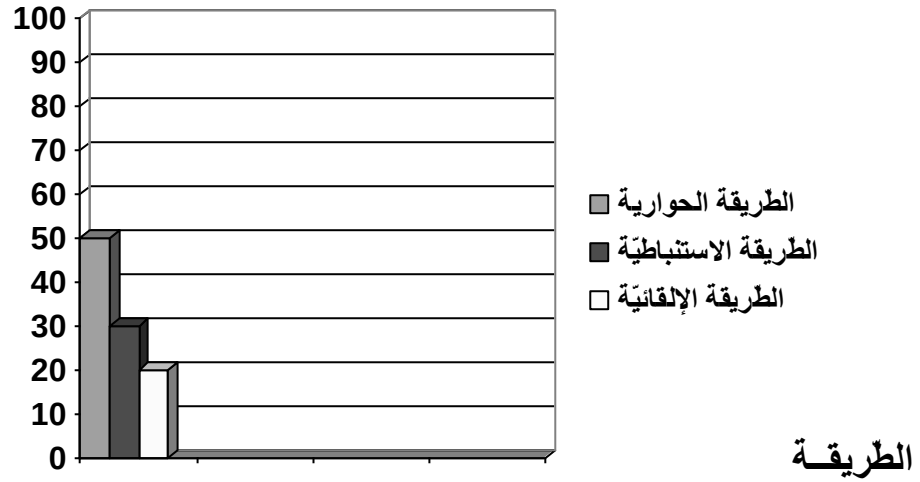
162 - أساليب و مبادئ في تدريس اللغات، ديان لارسان فريمان، ترجمة: عائشة موسى سعيد، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 1995، ص140

163 - التدريس نماذج و مهاراته، د. كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص317 .

164 - المرجع السابق، ص314 .

165 - المرجع نفسه، ص324 .

النسب



الطريقة

توضّح الأعمدة البيانية أنّ الطريقة الحوارية هي المتداولة بنسبة أعلى، و قد علّل المعلمون اختيارهم إيّاها على أساس أنّها تثير في الطّفل الفضول العلميّ الذي يستدعي المحاوره مع معلّمه الذي يترك له المجال ليبسط انشغالاته و تساؤلاته المتعدّدة، و تعود المتعلّم على إعمال فكره في اختيار الأسئلة الدّقيقة و المناسبة، فتتمو بذلك نسبة الذّكاء لديه، كما أنّها تساهم بشكل فعّال في تنمية قدرات المتعلّم النّفسية و الفكرية و الثقافيّة، و تكسبه الملكة التّواصلية التّبليغيّة .

و لكن لا يمكن لهذه الطّريقة إلى أن تؤدّي أغراضها إلّا من خلال المعلّم الكفؤ ذو المهارة المهنيّة، و المزوّد بالثقافة التّعليميّة، ممّا يسمح له من خلق جوّ تعليميّ مثير في إطار الحوار المنظّم و الفعّال . و هذا الحوار ينبغي أنّ يتعدّى مجرد بسط المعلّم لأسئلة حول النّص، ثمّ يطلب الإجابة عنها بطريقة مختصرة، مع السّماح للمتعلم الرقيّ بتفكيره و إبداعه و تشجيعه على ذلك، فالحوار مهارة بالغة الأهميّة و تقنيّ تساهم في إكساب الطّفل بعض الإجراءات المنهجية في اكتساب المعرفة و تنميّتها، فهي "طريقة مثاليّة لفرز الحقائق و غربلة القيم بإعمال الفكر النّقديّ في الأفكار المطروحة من قبل المتحاورين و إخضاعها للتّحليل و التّمحيص تمهيداً لاستخلاص النّتائج"⁽¹⁶⁶⁾ .

لذلك فالطريقة الحوارية تكون مبنية أساساً على الحوار و النقاش من أجل اكتساب المعرفة، فتبسط أسئلة مضبوطة و واضحة تثير استجابات في نفس المتعلم و بالتالي يكون المعلم قد حقق أهدافه المرجوة من الدرس الذي قدمه .

و على الرغم من أهمية الطريقة الحوارية؛ إلا أنه لا يمكن نفي و إغفال أهمية الطرق الأخرى؛ إذ لابد أن ننمي في الطفل القدرة على الاستنباط باستخدام التفكير و التخمين للوصول إلى النتائج بمفرده . كما أن الطريقة الإلقائية لا تقل أهمية عن بقية الطرق الأخرى؛ إذ يحتاج إليها المعلم في تلقين بعض المفاهيم من حين إلى آخر لاسيما في المراحل الأولى، مع الملاحظة أن المعلمين قد أشاروا في إجاباتهم إلى الطرائق الكلاسيكية فقط على الرغم من بروز بعض الطرائق التعليمية الحديثة، كطريقة التدريس بالأهداف أو المقاربة بالكفاءات، و التي لا تقل أهمية عن باقي الطرائق الأخرى . و تكمن أهمية هذه الطريقة في أنها تهم بتبليغ المفاهيم الثقافية؛ إذ تعتمد على صياغة جملة من الأهداف ثم تختار المحتوى التعليمي المناسب لتحقيق الأهداف المسطرة سلفاً، ثم تقوم المعلمة للتأكد من مدى تحقق الأهداف على أرض الواقع . فهي تركز على جعل المعلمة أكثر وظيفية من جهة، و من جهة أخرى تكون تعلمتها ذات فعالية بعيدة المدى، و في الجوانب التي يُبدي فيها المتعلم كفاءات عالية (167).

و عليه ينبغي أن يطلع المعلمون على مختلف الطرائق التعليمية الكلاسيكية منها و المستجدة في ميدان التعليم، كما ينبغي أن يتزودوا بمعارف بيداغوجية نظرية تمكنهم من تطبيق المحتويات التعليمية الجديدة.

ل- تحليل الأنشطة و المراجع الخارجية :

نسعى من خلال هذا العنصر إلى رصد إجابات المعلمين المتعلقة بالأنشطة الخارجية و التي من شأنها أن تساهم في رفع الرصيد الثقافي للمتعلم، و ذلك إلى جانب المقررات الدراسية، و هذا ما يوضحه

الجدول الآتي:

الإجابة	نعم	لا
العدد	40	15
النسبة	%70	%30

و قد أورد المعلمون الذين يعتمدون على مراجع و أنشطة خارجية مجموعة من المراجع التثقيفية الأخرى نذكر منها المجالات الفكرية و العلمية و ذلك من خلال اختيار نصوص للمطالعة بإمكانها أن تكمل نصوص القراءة التي يتضمنها الكتاب، بالإضافة أيضا إلى الموسوعات العلمية و المعاجم و مختلف النصوص الوثائقية .

و مما ينبغي الإشارة إليه هو أن كل الأنشطة التي تتاح للمتعلم خارج المدرسة تكون بتوجيه من المعلم؛ فيختار مثلا من أنشطة القراءة الخارجية ما يخدم توجهات فكرية و ثقافية محددة، و التي من شأنها أن تكمل المنهاج الدراسي و تدعمه، و الأمر نفسه بالنسبة لنشاط المشروع الذي يحاول أن ينقل تعلمات الطفل من القسم إلى مواقف حياتية معيشة، و ذلك ما يزيد المتعلم إقبالا على هذا النوع من الأنشطة، و سواء كان هذا المشروع كتابيا أو عبارة عن أنشطة يدوية مختلفة .

و عليه فإنّ للأنشطة الخارجية مكانة لا يستهان بها في صنع ثقافة الطفل شريطة أن تخضع هذه الأنشطة إلى مراقبة و إشراف المعلم حتى تكون مضبوطة و مكملة للأهداف الثقافية المرجوة من المنهاج الدراسي .

م- تحليل تأثير الأوساط الثقافية: و نعي بذلك الأوساط الثقافية غير المعتمدة من قبل مقررات الدراسة التي تساهم في تثقيف المتعلم .

الإجابة	نعم	لا
العدد	40	10
النسبة	%80	%20

يلاحظ أن إجابات المعلمين الذين يرون أن هناك أوساطا ثقافية أخرى من شأنها أن تؤثر في ثقافة الطفل أعلى نسبة، حيث قدّرت بـ 80% في حين مثلت نسبة 20% للآراء التي ترى عدم وجود أوساط ثقافية خارجية .

و من أهم الأوساط و المصادر الخارجية التي ذكرها المعلمون وسائل الإعلام و الاتصال: كالتلفزيون و الإذاعة و الإنترنت إضافة إلى الوسط الاجتماعي و تأثيره في ثقافة الطفل بدءاً من المحيط الداخلي الذي يترعرع فيه إلى الوسط الخارجي الذي يبني من خلاله علاقة مع أترابه من الأطفال إلى المجتمع الذي ينتمي إليه؛ إلا أن بعض آراء المعلمين أشارت إلى قضية هامة تتمثل في تأثير المناخ و البيئة التي يعيش فيها المتعلم، فثقافة ابن البادية تختلف عن ثقافة ابن المدينة، و ثقافة أطفال الجنوب تختلف عن

ثقافة أطفال الشمال، و ثقافة أطفال العالم العربي تختلف عن ثقافة أطفال العالم الغربي، و ذلك بحسب الإمكانيات و التجهيزات و الوسائل المتاحة لكل طرف أو كلّ جهة .

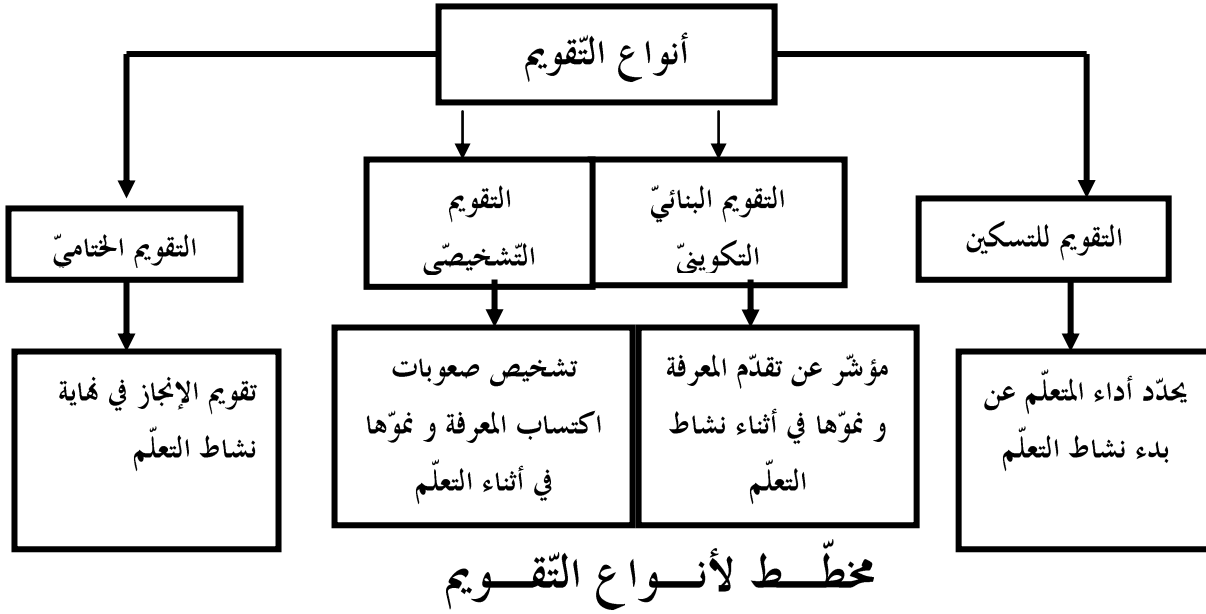
و مهما يكن من أمر فإنّ هذه الوسائط و المصادر الخارجيّة قد فرضت نفسها على المتعلّم و أثّرت فيه إمّا بالسلب أو الإيجاب و هذا حسب توجيه الوسط الاجتماعي الداخلي أو الخارجي للطفل المتعلم .

ن- تحليل التدريبات و التمارين : يعرف التمرين على أنه " نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد و الجماعة تتناول معلوماتهم و أدائهم و سلوكهم و اتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة و إنتاجية عالية"¹⁶⁸ . و تعدّ التدريبات و التمارين من الإشكاليات الهامة التي يعتمد عليها المعلم في تقويم الطفل و تحقيق أهدافه الثقافية؛ فالتمرين المضبوط يساعدنا على تقويم مدقّق؛ إذ من خلال التقويم يتم الحكم على نجاعة المنظومة التربوية بأكملها فالتعليم الجيد يستلزم تقويماً دقيقاً و ملماً بالجوانب التعليمية، و قدرات المتعلمين المتعددة . فالتقويم هو "العملية التي تستخدم فيها نتائج عملية القياس الكمي و الكيفي، و أيّ معلومات تحصّل عليها بوسائل أخرى مناسبة في إصدار حكم على جانب معيّن من جوانب شخصية المتعلم أو على جانب معين من جوانب المنهج، و اتخاذ قرارات بشأن هذا الحكم لقصد تطوير أو تحسين هذا الجانب من شخصية المتعلم أو عنصر المنهج"⁽¹⁶⁹⁾ .

و التقويم في حقيقته يكون في بداية التعليم لتحديد المستوى الذي يجب أن يكون عليه التعلم و يلزم العملية التعليمية في أثناء تحديد النقائص التي يسجلها المعلمون و لتقديم وصفة مناسبة لعلاج نقاط الضعف و التنبيه لنقاط القوة، كما يكون التقويم أيضاً في نهاية التعلم للتأكد من تحقيق الأهداف التعليمية بصورة عامة . فالتقويم إذن من أهم العناصر التعليمية التي لا يمكن الاستغناء عنها في أي حال من الأحوال، و له عدة أنواع يمكن عرضها حسب المخطط التالي:

¹⁶⁸ - كفايات التدريس : المفهوم، التدريب، الأداء، د. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، ط 1، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2003، ص21 .

¹⁶⁹ - أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، د. راتب قاسم عاشور، ط 1، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الأردن، 2003، ص269 .



فالتّقيّم يمكن من معرفة مدى تحقيق الأهداف المحددة، غير أنّ ذلك لا يتأتّى إلّا من خلال ما يسمّى بالتدريبات و التمارين التي يقوم بها المعلمون من أجل تحقيق أهداف ثقافية فيعتمد على سبيل المثال على الإشكاليات التالية:

- ❖ اختبارات التصنيف و التحليل و الحفظ و تدريبات لغوية متنوعة .
- ❖ تمارين ملأ الفراغات و التكملة .
- ❖ تمارين متعلقة بمهارتي القراءة و الكتابة .
- ❖ تطبيقات فكرية وجدانية .
- ❖ عروض ذات مواضيع مختلفة .

إنّ هذه الأنشطة التّقويمية مناسبة و مفيدة لتقييم مستوى المتعلم لغويا و ثقافيا، و لكن لا ينبغي النظر إليها على أنّها وسيلة تبليغ الجوانب الفكرية و الثقافية للطفل أو أنّ تكون غاية في حد ذاتها، بل هناك مهارات أخرى لا تقل أهمية عن سابقها كالتّذكرها المعلمون على سبيل المثال مهارة الاستنتاج و الاستنباط التي تساعد المتعلم على إعمال فكره في بعض المسائل اللّغوية و مهارة تحليل النصوص و تلخيصها كالعروض التي ينجزها المتعلمون و التي تنمي في الطفل روح البحث عن المعلومة من مصادر مختلفة و وسائل متعددة، و بذلك ترسخ الثقافة المختلفة لدى المتعلم .

إنّ القول بأنّ الأنشطة التّقويمية التي يقدّمها المعلمون غير كافية لتغطية كل الأهداف لا يعني أنّ هناك تقصيرا من قبل هؤلاء المعلمين، و إنّما قد يرجع الأمر إلى جوانب أخرى متعلقة بطبيعة الهدف في حد

ذاته . فالجوانب الثقافية لا يمكن إخضاعها للقياس بسهولة، فهي مرتبطة بجوانب وجدانية في شخصية المتعلم، فهي باطنية و لا يمكن ضبطها و قياسها بدقة، و إنما يستدل عليها من خلال بعض السلوكات اللفظية و الحركية التي تصدر من هذا المتعلم .

و بهذا فإن النتائج التقويمية التي نحصل عليها هي دائما مؤشرات تقريبية فقط خاصة إذا تعلق الأمر بالجوانب الفكرية و الوجدانية .

ش- تحليل اقتراحات المعلمين المتعلقة بإشكالية التأثير في ثقافة الطفل:

العنصر	المعلم	المحتوى الثقافي	محيط المتعلم	الطريقة
عدد الإجابات	18	16	10	06
النسبة	%36	%32	%20	%12

يتضح لنا من الجدول أنّ المعلم هو أكثر العناصر تأثيرا على ثقافة الطفل إذ تبلغ نسبة الإجابات %36 من مجموع الإجابات لتليها نسبة %32 فيما يخص تأثير المحتوى الثقافي، و نسبة %20 تتعلق بمحيط المتعلم و في الأخير سجلنا %12 فيما يتعلق بالطريقة و تدل هذه النتائج حسب رأي المعلمين المستجوبين على أنّ المعلم هو المؤثر الأول و المباشر في ثقافة الطفل بما يحمله هذا المعلم من توجهات و مرجعيات فكرية و ثقافية و علمية مختلفة فبإمكانه تأطير و توجيه ثقافة الطفل نحو وجهات معينة و ذلك بتركيزه على مواضيع و مواد تعليمية و تثقيفية متنوعة، و يأتي في المرحلة الثانية المحتوى الثقافي الذي يتجلى تأثيره على الطفل من خلال اختيار مواضيع الكتاب المدرسي التي من شأنها أن تخدم ثقافته العامة، و تسند هذه المهمة إلى واضعي المقررات الدراسية و الذين تعينهم بطبيعة الحال الهيئة الوصية ممثلة في وزارة التربية الوطنية بغية تحقيق أهداف الدولة المختلفة .

و عملية اختيار المحتوى الثقافي لا يمكن أن تعزل عن محيط المتعلم الاجتماعي الذي تحكمه عدة عوامل منها:

- الحالة العائلية العامة .
- ثقافة الأفراد و مستواهم .
- مرجعيات المجتمع المتنوعة .

فالتعليم لا يعزل عن هذه العوامل و عن البيئة التي نشأ فيها المتعلم، و لا يمكننا حصره داخل المدرسة أو قاعة الدرس فقط، كما أن للطريقة التعليمية تأثيرا خاصا على مستوى ثقافة الطفل . فالطريقة عموما ترتبط بطبيعة المحتوى؛ لأن لكل محتوى دراسي طريقته الخاصة و المناسبة في عملية التبليغ و التي تختلف عن الطرق الأخرى، و الطريقة كذلك ترتبط بأسلوب المعلم في الإلقاء و التدريس كون المعلم الناجح هو الذي يختار طريقة ملائمة لتوصيل المعرفة و المعلومات لكل المتعلمين على حد سواء، فهو الكفيل الوحيد الذي يجعلهم يقبلون على العلم أو ينفرون منه، فكثيرا ما كان المعلم سببا في تعلق المتعلمين بمدرستهم و تحقيقهم لنتائج مرضية و إيجابية، أو على العكس من ذلك فقد يكون سببا من أسباب تفشي ظاهرة التسرب المدرسي .

و ما يمكننا أن نستخلصه من تحليل الاستبيان هو أن ثقافة الطفل تؤثر فيها عدة جوانب مختلفة، و ذلك بداية من المحتوى الثقافي و طبيعة الثقافة التي تحتويها الكتب المدرسية و دور المعلم الهام في تثقيف الطفل من خلال توجيه معلوماته و ضبطها وفق أطر محددة دون أن ننسى دور الطرائق التعليمية في تبليغ المحتوى الثقافي بين المتعلمين، بالإضافة إلى دور المحيط الاجتماعي الذي يتواجد فيه الطفل و مدى تأثيره به، مع الملاحظة أن إصلاحات المنظومة التربوية عموما، و مناهج التعليم الابتدائي خصوصا تجعل المعلم في حاجة دائمة إلى إعادة التأهيل و التكوين المستمر، من خلال التزود بالمعارف التعليمية و البيداغوجية المستجدة حتى يتسنى له تطبيق البرامج المختلفة على أكمل وجه و أحسن حال.

– تحليل الاستبيان:

– مصادر الاستبيان:

تمّ الاعتماد في الحصول على مادّة الاستبيان على مجموعة من الوسائل المنهجية و الإجرائية. و ذلك من خلال الحصول على معلومات تتعلق بجانبين هامين من الدراسة؛ حيث يتعلّق الأوّل بالجوانب الثقافية و الحضارية و طبيعة المفاهيم التي تُعطى لها الأولوية في أثناء اقتراح المواضيع الثقافية . أمّا الثاني فيتعلّق بالجوانب التعليمية و البيداغوجية التي يتمّ استثمارها في تحويل هذه المعرفة إلى صورة مبسّطة في متناول المتعلّمين، يضاف إلى ذلك الإشراف الشّخصي في تدريس هذه العينة من التّعليم الابتدائيّ و على وجه الخصوص متعلّمي السّنة الثالثة، مع الحضور الميدانيّ في الأقسام الدّراسية، و مقابلة مجموعة من المعلّمين في مختلف المؤسسات و استجوابهم، و مقابلة مديريّ هذه المؤسسات و

استشارة مفتشة التعليم الابتدائي بمقاطعة برّحال ولاية - عنابة . كما وزّعت مجموعة من هذه الاستبيانات على معلمي بعض المدارس الابتدائية بولاية باتنة .

و قد مكّنتني هذه الوسائط و الوسائل من ملاحظة و متابعة السّير الإجرائيّ للعملية التعليمية و تتبّع خطواتها، و تسجيل بعض الملاحظات الهامة في تحليل المفاهيم، و تفسير النتائج المتحصّل عليها .

و الجدير بالذكر أنّ الباحث كان حريصاً و دقيقاً في توجيه أسئلة الاستبيان حتّى تكون الإجابات مضبوطة و موضوعيّة من أجل تحقيق الغرض المطلوب من الاستبيان، و الحصول على نتائج دقيقة و محدّدة .

عيّنة الاستبيان :

تمثّل العيّنة الّتي شملتها عمليّة الاستبيان في (50) معلّماً موزّعة على مجموعة من المدارس الابتدائية⁽¹⁷⁰⁾ نذكرها كالآتي:

+ ولاية عنابة:

- المدرسة الابتدائية : لعطاوي صالح .
- المدرسة الابتدائية : بنونوبة محمد لخضر .
- المدرسة الابتدائية : ذراع الرّيش (01) .
- المدرسة الابتدائية : القمقم المختلطة .
- المدرسة الابتدائية : خلفه علي .
- المدرسة الابتدائية : عميرات حسين .

+ ولاية باتنة :

- المدرسة الابتدائية : بشير بنّيني - حي كشيدة .

و قد واجهتني مجموعة من الصعوبات في أثناء عمليّة توزيع الاستبيان منها التحفّظ و التكلّف من قبل بعض المعلمين عند الحضور الميدانيّ داخل الأقسام بخاصّة صيغة السؤال الثاني القائل: من خلال معاينتك للمقرّر الدّراسيّ للغة العربيّة و تجربتك في تطبيقه . هل تطبّقه كما سطرته الوزارة؟ فكانت

¹⁷⁰ - وزّعت الاستبيانات على مجموعة من المعلمين المعيّنين بمقرّر السّنة الثّالثة ابتدائيّ، و على مجموعة أخرى مكلفة بتدريس سنوات أخرى كالسّنة الأولى و الثّانية و الرّابعة و الخامسة؛ غير أنّ بعض المعلمين لم يردّوا على تساؤلات الاستبيان، و فيهم من كانت إجاباته عشوائية متناقضة لم تؤخذ بعين الاعتبار في عمليّة التحليل .

و منهم من ينظر إلى هذه البحوث الميدانية على أنّها طفيلية تتدخّل في شؤونهم الخاصة، و هذا ما يدلّ على أنّ بعض المربّيين يفتقدون إلى النّقافة العامّة و النّقافة البيداغوجيّة على وجه الخصوص .

إجابة بعضهم مباشرة بـ (نعم)، إلا أنه حين طُلب منهم التعليل لوحظ في إجاباتهم تناقضاً، بل عدّ بعضهم السؤال في حدّ ذاته تجسّساً لصالح أطراف أخرى .

أمّا الاستفسار عن الصّعوبات التي تواجه المعلّم في أثناء تأديّة حصّة القراءة و ما تحتوي عليه من معالم ثقافيّة متنوّعة فكانت إجاباتهم سلبية -لا وجود لأيّة صعوبة أو عرقلة-، و هذا أمر مُبالغ فيه؛ لأنّ المرّبي و ما يحمله من خبرة و قدرة على الأداء بمستوى جيّد، إلّا و تواجهه صعوبات معيّنة مثل التي نلاحظها في الفروقات الفرديّة -الفكّيّة و الذكائيّة و قدرة الاستيعاب- بين المتعلّمين . فهذا يدلّ على أنّ المعلّم مهما أُوتي من قدرة إلّا و له نقص في مجال من المجالات؛ الثقافيّة أو البيداغوجيّة أو غيرها .

المؤهل العلمي :

يوضّح الجدول الآتي الشّهادات العلميّة و أعدادها و نسبها للمعلّمين المستجوبين :

المؤهل العلميّ	ليسانس من التّعليم العالي	شهادة تخرّج من المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة و المعلّمين	تكوين آخر	عدم ذكر طبيعة التّكوين	المجموع
العدد	18	20	09	05	50
النسبة	32%	40%	18%	10%	100%

يتضح من خلال الجدول أنّ أعلى نسبة للمؤهل العلميّ الذي يحمله المعلّمون المستجوبون هو شهادة التخرّج من المعهد التكنولوجي للأساتذة و المعلّمين بنسبة 20%، و ذلك لظروف خاصّة مرّت بها منظومة التّعليم بالجزائر، إذ كانت تعاني من نقص رهيب في عدد المعلّمين أو في عدد المكوّنين على حدّ سواء خاصّة في السّنوات الأولى من الاستقلال الوطني، و كان المتكوّنون من ذوي المستوى النهائي من المرحلة الثّانويّة . ثمّ تليها شهادة الليسانس من التّعليم الجامعيّ 16%، و هي نسبة تتطوّر و ترتفع كلّ سنة في جميع المراحل التّعليميّة بشكل ملحوظ، ثمّ نسبة 09%، لتكوينات أخرى من مثل: الحصول على شهادة البكالوريا، و شهادة الكفاءة المهنيّة أو التّكوين أثناء الخدمة أو شهادة معلّم المدرسة الأساسيّة .

و هناك نسبة من المعلمين لم تذكر نوعية تكوينها العلمي، و تقدّر بـ 05 %، و لعل سبب ذلك يعود إلى تدني مستواهم العلمي، نظراً لظروف اجتماعية معينة، غير أن لهم الفضل الكبير على الجميع.

الخبرة المهنية :

و تعني المدة الزمنية التي شغلها المعلمون بالمدرسة الابتدائية في مجال التدريس . و تسهيلا لتحديداتها و ضبطها قسمها البحث إلى فئات معتمداً على أقل خبرة إلى أعلى خبرة و هي على النحو التالي:

الخبرة	من سنة واحدة إلى خمس سنوات	من (06) إلى (10) سنوات	من (11) إلى (15) سنة	من (16) سنة إلى (20) سنة .	أكثر من (20) سنة .
العدد	05	09	10	12	14
النسبة	%10	%18	%20	%24	%28

تبيّن من عملية الإحصاء في الجدول المذكور أعلاه أن عدد المعلمين ذوي الخبرة الأعلى و التي تتجاوز (20) سنة يمثلون الأغلبية بـ 28% من مجموع المعلمين المستجوبين، و هم في خريجي المعاهد التكنولوجية بتكوين الأساتذة و المعلمين . ثم تليها الفئات الأخرى تنسب متفاوتة .

تحليل الاستبيان :

يشتمل تحليل الاستبيان على مجموعة من العناصر تتمثل فيما يلي:

- أ- تحليل مدى تطبيق المعلمين للمقرّر الدراسي كما جاءت به الوزارة .
- ب- تحليل مدى كفاية الأهداف المقرّرة في تحقيق المحتوى اللغوي و الثقافي المنشود .
- ج- المستوى العلمي و توافقه مع قدرات و سنّ التلميذ .
- د- مدى إمكانية استعانة المعلمين بمراجع و وسائل خارج الكتاب المدرسي و المنشورات الوزارية لتحقيق الأهداف الثقافية .
- هـ- تحليل إجابات المعلمين المتعلقة بالجوانب الغالبة على مقرّر اللغة العربية؛ كالتكنولوجيا الاجتماعية، الوطنية، و الدينية، و الجوانب الثقافية العامة .

و- تحليل طبيعة الثقافة الغالبة على نصوص القراءة، هل هي ثقافة محلية، أم ثقافة عربية إسلامية، أم ثقافة عالمية . أم هي مزيج بينها ؟

ز- تحليل مدى تلاؤم اللغة أفراداً و تركيئاً مع المضامين الثقافية .

ح- تحليل اهتمامات التلميذ داخل الفصل الدراسي هل هي: لغوية، اجتماعية، علمية .

ط- تحليل إجابات المعلمين بخصوص مستوى لغة نصوص القراءة و المطالعة في الكتب المدرسية المقررة .

ي- تحليل الطريقة التي يتبعها المعلمون في تقديم المضامين الثقافية .

ك- تحليل الأنشطة الخارجية+ المعتمدة من طرف المعلمين عدا المقررات الدراسية لتثقيف الطفل .

ل- تحليل المؤثرات و الأوساط الثقافية خارج المقررات الدراسية التي تقدم للطفل .

م- تحليل أنواع التدريبات التي يتبعها المعلمون لتقويم مدى تحقيق الأهداف الثقافية .

ن- تحليل اقتراحات المعلمين و مدى فاعليتها و تأثيرها على ثقافة الطفل مثل: الطريقة، المحتوى الثقافي، محيط المتعلم .

تحليل مكونات الاستبيان :

1 تحليل عنصر المقرر الدراسي:

إن الهدف المرجو من تحليل عنصر تطبيق مقررات الدراسة كما أوصت بها الجهة الوصية من قبل المعلمين، يكمن في مدى تطبيق هذه التوصيات في واقع التدريس، أم أن المعلم يغير في محتواه بالزيادة تارة و الحذف تارة أخرى؟ أم يكون ذلك وفقاً لما تقتضيه الحاجة؟
لُوحظ بأن إجاباتهم انقسمت إلى فئتين؛ فئة أجابت بـ(نعم) و هي الغالبة، و تمثل **68%**، و فئة أجابت بـ(لا) و تمثل **32%**، و هذا وفقاً لما رُسم في هذا الجدول:

الإجابة	نعم	لا
العدد	34	16
النسبة	68%	32%

فتعليل الفئة الغالبة بـ(نعم) يكمن في أنهم ملزمون بتطبيق الأوامر دون نقاش، حتى و إن كانوا غير راضين عن الكثير من الأوامر، و هذا ما يسبب نوعاً من التحجر و الانغلاق عن النفس . و منهم من

علل بأنّ المقرّر و ما دار حوله من وثائق كدليل المعلّم -مثلاً- ثريّ و متكامل، و ما على المعلّم أو المربّي إلاّ تطويعه و تكييفه حتّى يتماشى و قدرات التلميذ و الوسائل البيداغوجيّة المتاحة للمعلّم و المتعلّم على السواء، و هذه نظرة حسنة .

أمّا حجّة من كانت إجابتهم بـ(لا) فتمحورت حول عدم تماشي المقرّرات مع قدرات المتعلّم الفكرية و العلميّة من جهة، و مع متغيّرات العصر من جهة أخرى . و هذا حكم مقبول إلى حدّ ما، و على كلّ، فكلّ هذا عبارة عن وجهات نظر قد تكون صائبة أو مخطئة، و لمعرفة ذلك يجب أن نخضع هذا المقرّر إلى دراسة شاسعة و موزّعة على أخصائيّين في الميدان، كالباحثين في علم النفس التربويّ و المشتغلين باللّسانيّات التطبيقية حتّى يتسنى للبحث أن يستخلص النتيجة في نهاية المطاف، و يحدّد الأهداف المسطرة من أجل تطوير المنظومة التربوية .

2- تحليل الأهداف :

يحدّد هذا العنصر إجابات المعلّمين المتعلّقة بمدى كفاية الأهداف المقرّرة في تحقيق المحتوى اللّغويّ و الثّقافيّ المنشود . و هذا حسب الجدول التّالي:

الإجابة	كافية	ناقصة
العدد	34	16
النسبة	%68	%32

لُوحظ من خلال الاستجابات -التي دارت حول الأهداف المرجوة من مقرّر السّنة الثالثة ابتدائيّ- كافيّة أم ناقصة؟- بأنّها كافيّة بنسبة %68 من مجموع المعلّمين المستجوبين و %32 منهم كانت إجابتهم ناقصة .

فالفئة الأولى ترى بأنّها أهداف تُلبّي حاجيات المتعلّمين المعرفيّة و الوظيفيّة، و تسائر العصر، و يرقى من خلالها المتعلّم إلى مستويات عالية .

في حين ترى الفئة الثّانية بأنّ الأهداف المقرّرة لا تلبّي حاجيات المتعلّمين؛ لأنّها تعتمد على مقرّرات تميّزت بغزارة المادّة الدّراسيّة الّتي تجاوزت القدرات الفكرية للمعلّم، كذلك فعلى المعلّم أو المربّي أن يتصرّف فيها وفقاً لما يتوفّر في وسائل بيداغوجيّة و معنويّة، معتمدين في ذلك على التّبسيط حتّى

تكون في متناول المتلقين من التلاميذ . و لعلّ هذا الفريق الثاني من المعلمين يرى بأنّ واضع الأهداف التربويّة بعيد نسبياً عن ميدان التعلّم و بالتّالي لا تتحقّق كلّ الأهداف التربويّة بنسبة متساوية . لهذا كان على الوصاية أن تضع أهدافاً تراعي فيها الأصالة الثقافيّة للأفراد و المجتمعات، و تراعي أيضاً الفروقات الفرديّة و الفكريّة و الاجتماعيّة، فتأخذ من مناهج و مقرّرات أخرى بشرط تكييفها مع ما يتماشى و مستويات المتعلّمين و ظروفهم الاجتماعيّة و أصلاتهم و حضارتهم .

3- تحليل المستوى العلميّ و توافقه مع قدرات و سنّ المتعلّم :

تُحلّل هذه الفكرة قدرة و سنّ المتعلّم و توافقه على ما يقدّم له في معلومات، فجاءت إجابات المعلمين المستجوبين موزّعة في الجدول التّالي:

الإجابة	نعم	لا
العدد	34	16
النسبة	%68	%32

فالسبب الذي جعل نسبة الإجابة بـ(نعم) يعود إلى أنّ المعلمين اكتشفوا من خلال ممارسة العمل التقليديّ أنّ الأهداف المتوخّاة من العمل المقدّم للتلميذ يناسب سنّ المتعلّم و قدراته العقليّة، لأنّ المعلم داخل الفصل الدّراسيّ حقّق الفهم المطلوب منه، و ذلك باستعمال أدوات أخرى لمعرفة ذلك، متمثلة في التّمارين المفتوحة و التّطبيقات على الأعمال النظريّة، فكان النّاتج استيعاب التّلاميذ للدّرس، بنسب متفاوتة حققت بذلك فهماً لكلّ التّلاميذ .

أمّا مجموعة أخرى فقد رأت بأنّ المادّة العلميّة المقدّمة للتلميذ تفوق سنّه و قدراته العقليّة، و بالتّالي فالتّحصيل يكون ضعيفاً، و لعلّ هذه المجموعة اعتمدت في حكمها على التّلاميذ من خلال فهمهم لتلك النّصوص و تقديمها للمتلقين بطرق غير سليمة، ممّا عطّل عمليّة الاستيعاب و التّحصيل ممّا . أمّا فئة أخرى فذهبت إلى أنّ التّلميذ العربيّ بصفة عامّة، و الجزائريّ بصفة خاصّة تعود على الكسل و الخمول حتّى أنّه لا يبذل أدنى جهد ذهنيّ و لا يساهم في العمليّة التّعليميّة، و هذا ما أدّى إلى تدنّي المستوى التّعليميّ في بلادنا، و لعلّ هذه الفئة من المعلمين ركّزوا في حكمهم على التّلميذ و ما يقدّمه المعلم في أثناء الحصّة دون الرّجوع إلى أسباب أخرى اجتماعيّة و اقتصاديّة و غيرها التي تؤثر سلباً

على ذهن المتعلّم، كما أنّهم أهملوا واجباتهم داخل القسم و فرض أعمال و واجبات على التّلميذ من أجل تمكينه من التّعامل مع ما يقدّم له بطريقة حسنة و باستيعاب جيّد .

في حين نلاحظ أنّ المتعلّم في الدّول المتقدّمة يتعامل مع أحدث لتكنولوجيا كالإعلام الآليّ لاسيّما في مجال الانترنت الذي يتحكّم فيه تحكّماً جيّداً ممّا يؤدّي إلى ارتقاء جيّد و سريع في مستواه العلميّ؛ غير أنّ هذه التّكنولوجيا حالياً في بلادنا أصبحت وسيلة يعتمد عليها المتعلّم في المدن الكبرى، و بعض المدن الصّغرى أيضاً ممّا جعل ذلك من وسائل التّبليغ الإيجابيّة .

أمّا ما كانت إجاباتهم سلبيةً بـ(لا) فقد اعتمدوا على أنّ ما يقدّم للمتعلّم لا يناسب سنّه و قدراته العقلية معلّين ذلك بأنّ مقرّرات الدّراسة يسودها كثير من الغموض في المفاهيم المجرّدة الّتي تفوق مستوى المتعلّم في هذه المرحلة المبكّرة في التّعلّم، كما أنّ المادّة المقدّمة للتّلاميذ هي عبارة عن حشو غزير من المفردات و التّراكيب، بمعنى أنّها مركّزة على النّاحية الكميّة و مهملة للجانب التّوعّي للمادّة العلميّة .

و منهم من يرى تحضير المتعلّم و بثّ فيه الإرادة و الجهد و روح المسؤوليّة، قد يمكن المتلقّي في استيعاب ما يقدّم له من مادّة ثقافيّة عامّة، بشرط أن تتاح له فرص التّرقية الفكريّة و المتعة داخل المؤسّسة التربويّة، و اعتماد المربّي على عنصر التّشويق داخل الفصل الدّراسيّ، منحه الوقت الكافي للحصص الأساسيّة، و لعلّ هذا ما يحقّق الهدف المنشود من عمليّة التّعلّم و التّعليم .

تحليل عنصر استعانة المعلّمين على مراجع أخرى:

هل الاستعانة بمراجع أخرى يمكن في عمليّة إيصال الفكر إلى ذهن المتعلّم؛ لأنّها تعدّ عمليّة هامّة و مجديّة يدعّم بها المربّي فكره و فكر المتعلّم معاً؛ لهذا كانت إجاباتهم موزّعة في الجدول التّالي:

الإجابة	لا	نعم
العدد	35	15
النسبة	70%	30%

يتّضح من خلال الجدول أنّ المعلّمين الذي يستعينوا بمراجع خارجيّة لتدعّم المحتوى الثقافي المقرّر بأعلى نسبة حيث بلغت 70%، حين بلغت نسبة الذين لا يعتمدوا على المراجع بـ30% .

و اعتمد المجيبون — (نعم) على مراجع خارجية من مثل "مجلة العربي الصغير" و التي تحمل في طياتها مواضيع معاصرة و هادفة، كمجموعة من القصص الطريفة و التي كتبت بلغة فصيحة، بالإضافة إلى الخدمات الجمّة التي تقدّمها الإنترنت، و الاستعانة ببعض المواضيع الثقافية الأخرى .

و لهذا يجب اختيار المراجع الخارجية بدقّة و إتقان، و يا حبّذا لو كانت باقتراح من المشتغلين بمجال التّعليميّة .

تحليل الجوانب الثقافية في الكتاب :

يهدف هذا العنصر إلى تحليل الجوانب الثقافية الغالبة على نصوص القراءة و المطالعة . و بعد إحصاء إجابات المعلّمين نتبيّن نتائجها في الجدول الآتي:

الإجابة	الجانب الاجتماعي	الجانب الديني	الجانب الوطني	الثقافة العامّة
العدد	20	12	08	10
النسبة	%40	%24	%16	%20

يتّضح من الجدول : أنّ نسبة المجال الاجتماعي هي المسيطرة؛ حيث قدّرت نسبتها بـ **40%**، ثمّ المجال الدينيّ بنسبة **24%**، ليليها الجانب الوطنيّ بنسبة **16%**، في حين نجد أنّ نسبة الثقافة العامّة تقدّر بـ **20%**، مع الملاحظ أنّ التّائج المحصّل عليها متقاربة مع نتائج تحليل المحتوى .

و هذه التّائج تعكس مدى اهتمام واضعي المقرّرات الدّراسيّة؛ إذ ينصبّ اهتمامهم على الجوانب الاجتماعيّة بدرجة أولى، و يطمعون من وراء ذلك إلى تهيئة المتعلّم اجتماعيًّا، أكثر من تهيئته ثقافيًّا و دينيًّا و وطنيًّا، و كان من باب أولى أن يكون انسجاما بين جميع هذه المجالات . فلا بأس أن يتشبع المتعلّم بالقيم الاجتماعيّة و الدّينيّة و الوطنيّة و الحضاريّة على حدّ سواء، فيكون بذلك مواطناً صالحاً اجتماعيًّا، و متخلّقاً دينيًّا و متمحمّساً وطنيًّا و مثقفاً فكريًّا . على أن تكون هذه القيم المختلفة في متناول أعمار المتعلّمين و مستواهم العلميّ و الفكريّ، حتّى يتمكنوا من استيعابها استيعاباً جيّداً.

تحليل الخصائص الثقافية :

و يهدف هذا الموضوع إلى تبيان سيطرة المضامين الثقافية على مقرّرات اللّغة العربيّة؛ لذلك نحاول إبراز طبيعة الثقافة الغالبة على نصوص القراءة في الكتب المدرسيّة . هل هي الثقافة المحليّة؟ أم الثقافة

العربية الإسلامية؟ أم الثقافة العالمية؟ و ذلك من خلال إحصاء إجابات المعلمين الموضحة في الجدول التالي:

طبيعة الثقافة	الثقافة المحلية	الثقافة العربية الإسلامية بالمفهوم الواسع	الثقافة العالمية
العدد	23	16	11
النسبة	46%	32%	22%

يلاحظ من الجدول أن الثقافة المحلية هي الغالبة بنسبة 46%، ثم تليها الثقافة العربية الإسلامية بمفهومها الواسع بنسبة 32%، في حين أن نسبة الثقافة العالمية بلغت 22% .

إن هذه النسب تعكس مدى اهتمام المشرفين على المنظومة التربوية بالثقافة العربية الإسلامية، و الثقافة المحلية على وجه الخصوص نظراً لارتباطها الوثيق ببيئة المتعلم و واقعه؛ حيث تساهم هذه الثقافة في تنمية وعيه الفكري، و الديني، خاصة في هذه المرحلة من التعليم التي يحتاج فيها المتعلم إلى فهم صحيح لثقافته، دون التقليل من شأن الثقافة العالمية؛ لأنها تمكن المتعلم من فهم فكر الآخر و بالتالي يتسنى له الحفاظ على مقوماته الحضارية و معتقداته الدينية، بما يسمح له بمواكبة التطور الحضاري و الفكري الحاصل لدى الآخر، فالمتعلم "لا يمكنه أن يعيش في عزلة، بينما يتجه العالم في سعيه إلى التوحد، فليس المراد أن يقطع علاقته بحضارة تمثل إحدى التجارب الإنسانية الكبرى، بل المهم أن ينظم هذه العلاقات معها"⁽¹⁷¹⁾ .

و عليه لا يمكن عزل المتعلم عن ثقافة العصر، بل عليه أن يتفتح على ثقافة الآخر و أفكاره لينمي من خلالها ثقافته المحلية، و هذا ما يسهل عليه مواكبة التطور الحضاري بجميع أشكاله، و المحافظة على أصالته في الآن ذاته .

و عليه فإن تنوع الثقافات بالمقررات الدراسية و توزيعها توزيعاً عادلاً، سيحقق حتماً التوازن الفكري في ذهن المتعلم العربي .

تحليل تلازم اللغة - أفراداً و تركيباً - مع المضامين الثقافية :

¹⁷¹ - وجهة العالم الإسلامي، مالك بن نبي، ترجمة: عبد الصبور شاهين، بيروت، دار الفكر، د ت، ص 158 .

تستعمل اللغة كأداة مهمة في عملية التواصل بين أفراد المجتمع، و في تبليغ مجموعة من الأغراض و المضامين، و من بينها المضامين الثقافية، و عليه سنحاول ترصد إجابات المعلمين للتحقق من وظيفة اللغة في إيصال المضامين الثقافية للمتعلم على الوجه المطلوب، و هذا ما سيبيّنه الجدول الآتي:

الإجابة	نعم	لا
العدد	40	10
النسبة	%80	%20

يلاحظ أنّ الإجابة بـ (نعم) كانت للمعلمين الذين يرون بأنّ المضامين اللغوية تتلاءم مع المضامين الثقافية؛ حيث بلغت نسبتها 80%، في حين كانت الإجابات بـ (لا) دالة على أنّ المضامين اللغوية غير ملائمة في تحقيق المضامين الثقافية، و قدّرت نسبتها بـ 20% .

و مع هذا لا يمكن إطلاق أحكام عشوائية حول ملائمة المضامين اللغوية مع المضامين الثقافية؛ إذ لا بدّ من تتبّع البنى اللغوية و استظهار بعض الجوانب الثقافية بشكل متوازٍ.

فلا يمكن عدّ هذه النتائج دقيقة في الحكم على طبيعة اللغة، إلّا بعد توعية المتعلّم بأهمية البنى اللغوية – أفراداً و تركيباً- و علاقتها بالمضامين الثقافية، فبالنظر إلى تعليم المفردات فإنّ "تنمية القدرة المعجمية تعتبر دعامة أساسية لنمو تعلّم اللغات خصوصاً إذا تبينا منهجية تواصلية تحديدية في اكتساب اللغة العربية و ثقافتها، ذلك لأنّ الوحدات تبقى دائماً حجر الزاوية لقيام أية عملية تواصلية"⁽¹⁷²⁾ .

أمّا الجوانب التركيبية فيجب أن تكون لها علاقة مع المضامين الثقافية، ثمّ إنّ تنمية القدرة اللغوية للمتعلم ترتبط بكمية المعلومات و المعارف التي يكتسبها و التي تتأتى له بكثرة البحث و المطالعة، و الإقبال على اللغة و تحصيل ثقافتها، و لا يمكن فعل ذلك من خلال تعليم البنى التركيبية معزولة عن سياقاتها الحقيقية و "إنّما تتحقّق عن طريق حذق المتعلّم في استعمال المعجم كأداة و وسيلة لتنمية القدرات المعجمية، و ذلك باستعمالها استعمالاً ممنهجاً في أثناء التعامل مع النصوص؛ أيّ في سياقاتها الحقيقية و الأمر نفسه بالنسبة للبنى التركيبية، فتحقيق الوعي العميق بعلاقات التركيب لدى المتعلّم يؤهّله كي يوظّف هذه العلاقات في إنتاجه اللغويّ و الثقافيّ قصد تحقيق أغراض دلالية، كما يمكنه من استثمار الوعي العميق بهذه العلاقات في أداء المعنى الدلاليّ، و انبثاق المعنى المقاميّ عندما يتحكّم

¹⁷² - تعليم و تعلّم اللغة العربية و ثقافتها، د. مصطفى بن عبد الله بوشوك، مرجع سابق، ص 316 .

في استخدامها"⁽¹⁷³⁾ . و بذلك يمكن أن يتحقق لدى المتعلّم التلاؤم اللّغويّ مع المضامين الفكرية و الثقافيّة .

تحليل اهتمامات المتعلّم داخل الفصل الدّراسي:

يبيّن هذا القسم من التحليل اهتمامات المتعلّم داخل القسم، هل هي اهتمامات لغويّة؟ أم اجتماعيّة؟ أم دينيّة؟ أم غيرها؟

لهذا سنحاول تبين ذلك من خلال الجدول التالي:

الجواب	اللّغويّة	الاجتماعيّة	العلميّة
العدد	32	10	08
النسبة	%64	%20	%16

يلاحظ من خلال ما توصلت إليه أنّ نسبة الاهتمام بالجوانب اللّغويّة يمثّل أكبر نسبة؛ حيث بلغت %64، في حين أنّ الاهتمامات الأخرى تمثّل ثلث اهتمامات المتعلّم لهذا فإنّ ميولات المتعلّم ليست مرتبطة بدافعيّته الشخصية فقط، بل بتحفيز و تأثير المعلّم النّاجع الذي من خلال ثقافته التّعليميّة يتمكّن من جعل المتعلّم يقبل بشغف على كلّ الجوانب؛ لأنّ المعلّم هو المسؤول المباشر عل توجيه اهتمامات الطّفل و ميولاته . فاهتمام المتعلّم بالجوانب اللّغويّة دليل على اهتمام المعلّمين بها و ذلك ربّما لأنّه يرون أنّ إكساب المتعلّم القواعد النّحويّة و استظهارها من شأنه أن يرفع من مهارة المتعلّم اللّغويّة، و تملّ بذلك الجوانب الاجتماعية و الثقافيّة و الفكرية و العلميّة، الّتي يفترض أن تكون جنبا إلى جنب في ذهن المتعلّم . فالجوانب اللّغويّة في حقيقتها ما هي إلّا وسيلة لتبليغ هذه المضامين المختلفة، فـ"اللّغة إذن ليست أداة للتّعبير فحسب، و إنّما هي أداة للتّفكير و وظيفتها لا تقتصر على فهم ما يقرأه المتعلّم، و تفهيم ما يراد نقله إلى المستمع أو القارئ، بل تذهب إلى غاية تربويّة أبعد من هذا كلّه، ألا و هي التّأثير في القارئ أو المستمع الذي يجعله يستجيب لما يقرأه"⁽¹⁷⁴⁾ . و هكذا فالرؤية الضيقة لطبيعة اللغة و خصائصها و طرائق تعليمها أدّى إلى الاهتمام بمعلومات عن اللّغة ذاتها و وظائفها التّبليغيّة، ذلك ما جعل متعلّم اللّغة العربيّة غير قادر على توظيف ما قد تعلّمه من

¹⁷³ - المرجع نفسه، ص 314 .

¹⁷⁴ - راند التربية العامة و أصول التدريس، عبد الحميد فايد، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1975، ص 129 .

اللغة ليساعده على توضيح و تفسير المفاهيم الراسخة في ذهنه، فنجدته مثلا لا يستطيع توظيف ما قد تعلمه من القواعد في أثناء عرضه لمقطوعة موسيقيّة معيّنة سواء كانت محفوظة أو أنشودة أو مقطع شعريّ، و لا حتّى في لغته اليوميّة، و لكن يعرف ذلك فقط إلّا إذا طلب منه أن يعرف بوظيفة إحدى الصيغ الصرفيّة أو غيرها من القواعد التحويّة .

تحليل إجابات المعلمين :

يتناول هذا العنصر تطابق المستوى اللغوي مع القدرات الفكرية للمتعلم، أم لا يتطابق، و يكون ذلك من خلال آراء المعلمين كما سنبينه في الجدول التالي:

مستوى اللغة	جيدة	متوسطة	ضعيفة
العدد	15	30	05
النسبة	%30	%60	%10

يتّضح من الجدول أنّ إجابات المعلمين حول مستوى لغة كتاب القراءة و النصوص و المطالعة و المواد الأخرى التي من شأنها أن تساهم في بناء ثقافة الطفل، فكانت نسبة إجابات الذين يرون بأنّ اللغة متوسطة 60%، لتليها نسبة 30% للذين أجابوا بأنّ اللغة جيّدة، ثمّ نسبة 10% للذين أجابوا بأنّ مستوى اللغة ضعيف .

و عليه لا يمكن الحكم على مستوى لغة معيّنة إلّا إذا نظرنا إلى مدى فعاليتها في الاستعمال و في التعبير عن كلّ المواقف و المجالات العلميّة، أمّا إذا تعلّق الأمر بلغة الأطفال في المرحلة الابتدائية فإنّ الحكم على مستواها يكون على أساس قدرتها على تغطية أكبر عدد من المفاهيم الحضاريّة و الثقافيّة و الفكرية التي يحتاجها المتعلّم و تتلاءم مع قدراته الفكرية و ترتبط بواقعه الاجتماعيّ؛ حيث تكون البنية التركيبية و المادّة المعجميّة مستعملة في سياقات وظيفيّة حقيقيّة، و بذلك تتحقّق للمتعلم الكفاية التواصلية و التبليغيّة مثلما جاء على لسان ديان: "فلا يكفي إمام المتعلّم بقوالب اللغة و معانيها هو الهدف منها فقط، بل يجب أن تستخدم هذه المعرفة للتداول حول المعنى" (175) . و بالتالي القدرة على

تبليغ المفاهيم الثقافية لذلك لا يمكن الحكم على قوة اللغة إلا من خلال أصالتها ذلك بأن تكون النصوص غير مصطنعة بل يفترض أن تكون ديناميكية و وظيفية تحقق حاجات المتعلم .

تحليل طريقة التبليغ أو التواصل :

و تعني طرق توصيل أو تبليغ المضامين الثقافية و الحضارية و ما تحتوي عليه هذه الطرق من صعوبات في أثناء عملية التواصل و ذلك كما يلي:

1- الطريقة الحوارية: و هي الطريقة التي تعتمد على التفاعل الحوارى بين المعلم و المتعلم و تتسع بذلك دائرة النقاش، و إبداء الآراء المختلفة و تنبني على "أنشطة تعليمية تعليمية تقوم على المحادثة التي يتبعها المعلم مع طلابه حول موضوع الدرس و يكون الدور فيها للمعلم الذي يحرس على إيصال المعلومات إلى الطلاب بطريقة الشرح و التلقين و طرح الأسئلة؛ و محاولة ربط المادة قدر الإمكان للخروج بخلاصة أو تعميم للمادة التعليمية و تطبيقها على أمثلة منتزعة أحيانا" (176) .

3- الطريقة الإلقائية: و هي التي تركز على المعلم بالدرجة الأولى كونه الأمر و الناهي داخل الفصل، و يلتزم المتعلم بالاستماع و المشاهدة و الكتابة لا غير، فهي تقوم على "مبدأ الإلقاء المباشر و الشرح أو العرض النظري للمادة العلمية و الإنسانية سواء بسواء من جانب المعلم، فهو أي المعلم يقوم بنقل أو تلقين المعلومات و المعارف العلمية بأشكالها المختلفة من الكتاب المدرسي إلى الطلبة، و يشرح المفاهيم و المبادئ و القوانين العلمية، مستعينا من حين لآخر بالصبورة و الطباشير لشرح ما يتعقد أنه غامض على الطلبة بينما يسمع الفرد المتعلم بهدوء أو يسجل الملاحظات أو بعض ما يقوله أو يشرحه المعلم" (177) .

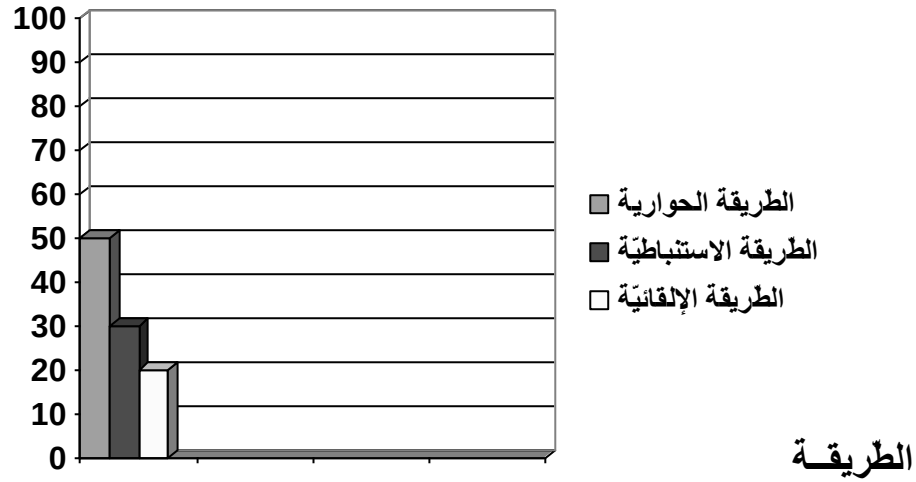
2- الطريقة الاستنباطية: و هي التي تعتمد محورية المتعلم في العملية التعليمية بمساعدة و توجيه المعلم "و تستخدم هذه الطريقة في تنمية الطلاقة و التي يعبر عنها بقدرة التلميذ، كما تستخدم في تنمية المرونة و التي تعني التنوع و الاختلاف في الأفكار التي يأتي بها التلميذ، كما تسهم أيضا في تنمية الأصالة؛ إذ يتبارى التلميذ في طرح أفكار غير شائعة يتفرد بها عن أقرانه، و كل تلك القدرات إنما تعد مؤشرا على نمو التفكير الإبداعي لدى التلميذ" (178) .

176- التدريس نماذج و مهاراته، د. كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص317 .

177- المرجع السابق، ص314 .

178- المرجع نفسه، ص324 .

النسب



توضّح الأعمدة البيانية أنّ الطريقة الحوارية هي المتداولة بنسبة أعلى، و قد علّل المعلمون اختيارهم إيّاها على أساس أنّها تثير في الطّفل الفضول العلميّ الذي يستدعي المحاوره مع معلّمه الذي يترك له المجال ليبسط انشغالاته و تساؤلاته المتعدّدة، و تعود المتعلّم على إعمال فكره في اختيار الأسئلة الدّقيقة و المناسبة، فتتمو بذلك نسبة الذّكاء لديه، كما أنّها تساهم بشكل فعّال في تنمية قدرات المتعلّم النّفسية و الفكرية و الثّقافية، و تكسبه الملكة التّواصلية التّبليغيّة .

و لكن لا يمكن لهذه الطّريقة إلى أن تؤدّي أغراضها إلّا من خلال المعلّم الكفؤ ذو المهارة المهنيّة، و المزوّد بالثقافة التّعليميّة، ممّا يسمح له من خلق جوّ تعليميّ مثير في إطار الحوار المنظّم و الفعّال . و هذا الحوار ينبغي أنّ يتعدّى مجرد بسط المعلّم لأسئلة حول النّص، ثمّ يطلب الإجابة عنها بطريقة مختصرة، مع السّماح للمتعلّم الرّقيّ بتفكيره و إبداعه و تشجيعه على ذلك، فالحوار مهارة بالغة الأهميّة و تقنيّة تساهم في إكساب الطّفل بعض الإجراءات المنهجية في اكتساب المعرفة و تنميّتها، فهي "طريقة مثاليّة لفرز الحقائق و غربلة القيم بإعمال الفكر النّقديّ في الأفكار المطروحة من قبل المتحاورين و إخضاعها للتّحليل و التّمحيص تمهيداً لاستخلاص النّتائج"⁽¹⁷⁹⁾ .

لذلك فالطريقة الحوارية تكون مبنية أساساً على الحوار و النقاش من أجل اكتساب المعرفة، فتبسط أسئلة مضبوطة و واضحة تثير استجابات في نفس المتعلم و بالتالي يكون المعلم قد حقق أهدافه المرجوة من الدرس الذي قدمه .

و على الرغم من أهمية الطريقة الحوارية؛ إلا أنه لا يمكن نفي و إغفال أهمية الطرق الأخرى؛ إذ لابد أن نمي في الطفل القدرة على الاستنباط باستخدام التفكير و التخمين للوصول إلى النتائج بمفرده . كما أن الطريقة الإلقائية لا تقل أهمية عن بقية الطرق الأخرى؛ إذ يحتاج إليها المعلم في تلقين بعض المفاهيم من حين إلى آخر لاسيما في المراحل الأولى، مع الملاحظة أن المعلمين قد أشاروا في إجاباتهم إلى الطرائق الكلاسيكية فقط على الرغم من بروز بعض الطرائق التعليمية الحديثة، كطريقة التدريس بالأهداف أو المقاربة بالكفاءات، و التي لا تقل أهمية عن باقي الطرائق الأخرى . و تكمن أهمية هذه الطريقة في أنها تهم بتبليغ المفاهيم الثقافية؛ إذ تعتمد على صياغة جملة من الأهداف ثم تختار المحتوى التعليمي المناسب لتحقيق الأهداف المسطرة سلفاً، ثم تقوم المعلمة للتأكد من مدى تحقق الأهداف على أرض الواقع . فهي تركز على جعل المعلمة أكثر وظيفية من جهة، و من جهة أخرى تكون تعلمها ذات فعالية بعيدة المدى، و في الجوانب التي يُبدي فيها المتعلم كفاءات عالية (180).

و عليه ينبغي أن يطلع المعلمون على مختلف الطرائق التعليمية الكلاسيكية منها و المستجدة في ميدان التعليم، كما ينبغي أن يتزودوا بمعارف بيداغوجية نظرية تمكنهم من تطبيق المحتويات التعليمية الجديدة .

تحليل الأنشطة و المراجع الخارجية :

نسعى من خلال هذا العنصر إلى رصد إجابات المعلمين المتعلقة بالأنشطة الخارجية و التي من شأنها أن تساهم في رفع الرصيد الثقافي للمتعلم، و ذلك إلى جانب المقررات الدراسية، و هذا ما يوضحه

الجدول الآتي:

الإجابة	نعم	لا
العدد	40	15
النسبة	%70	%30

و قد أورد المعلمون الذين يعتمدون على مراجع و أنشطة خارجية مجموعة من المراجع التثقيفية الأخرى نذكر منها المجالات الفكرية و العلمية و ذلك من خلال اختيار نصوص للمطالعة بإمكانها أن تكمل نصوص القراءة التي يتضمنها الكتاب، بالإضافة أيضا إلى الموسوعات العلمية و المعاجم و مختلف النصوص الوثائقية .

و مما ينبغي الإشارة إليه هو أن كل الأنشطة التي تتاح للمتعلم خارج المدرسة تكون بتوجيه من المعلم؛ فيختار مثلا من أنشطة القراءة الخارجية ما يخدم توجهات فكرية و ثقافية محددة، و التي من شأنها أن تكمل المنهاج الدراسي و تدعمه، و الأمر نفسه بالنسبة لنشاط المشروع الذي يحاول أن ينقل تعلمات الطفل من القسم إلى مواقف حياتية معيشة، و ذلك ما يزيد المتعلم إقبالا على هذا النوع من الأنشطة، و سواء كان هذا المشروع كتابيا أو عبارة عن أنشطة يدوية مختلفة .

و عليه فإنّ للأنشطة الخارجية مكانة لا يستهان بها في صنع ثقافة الطفل شريطة أن تخضع هذه الأنشطة إلى مراقبة و إشراف المعلم حتى تكون مضبوطة و مكملة للأهداف الثقافية المرجوة من المنهاج الدراسي .

تحليل تأثير الأوساط الثقافية: و نعي بذلك الأوساط الثقافية غير المعتمدة من قبل مقررات الدراسة التي تساهم في تثقيف المتعلم

الإجابة	نعم	لا
العدد	40	10
النسبة	%80	%20

يلاحظ أن إجابات المعلمين الذين يرون أن هناك أوساطا ثقافية أخرى من شأنها أن تؤثر في ثقافة الطفل أعلى نسبة، حيث قدرّت بـ 80% في حين مثلت نسبة 20% للآراء التي ترى عدم وجود أوساط ثقافية خارجية .

و من أهم الأوساط و المصادر الخارجية التي ذكرها المعلمون وسائل الإعلام و الاتصال: كالتلفزيون و الإذاعة و الإنترنت إضافة إلى الوسط الاجتماعي و تأثيره في ثقافة الطفل بدءاً من المحيط الداخلي الذي يترعرع فيه إلى الوسط الخارجي الذي يبني من خلاله علاقة مع أترابه من الأطفال إلى المجتمع الذي ينتمي إليه؛ إلا أن بعض آراء المعلمين أشارت إلى قضية هامة تتمثل في تأثير المناخ و البيئة التي

يعيش فيها المتعلم، فثقافة ابن البادية تختلف عن ثقافة ابن المدينة، و ثقافة أطفال الجنوب تختلف عن ثقافة أطفال الشمال، و ثقافة أطفال العالم العربي تختلف عن ثقافة أطفال العالم الغربي، و ذلك بحسب الإمكانيات و التجهيزات و الوسائل المتاحة لكل طرف أو كلّ جهة .

و مهما يكن من أمر فإنّ هذه الوسائط و المصادر الخارجيّة قد فرضت نفسها على المتعلّم و أثّرت فيه إمّا بالسلب أو الإيجاب و هذا حسب توجيه الوسط الاجتماعي الداخلي أو الخارجي للطفل المتعلم .

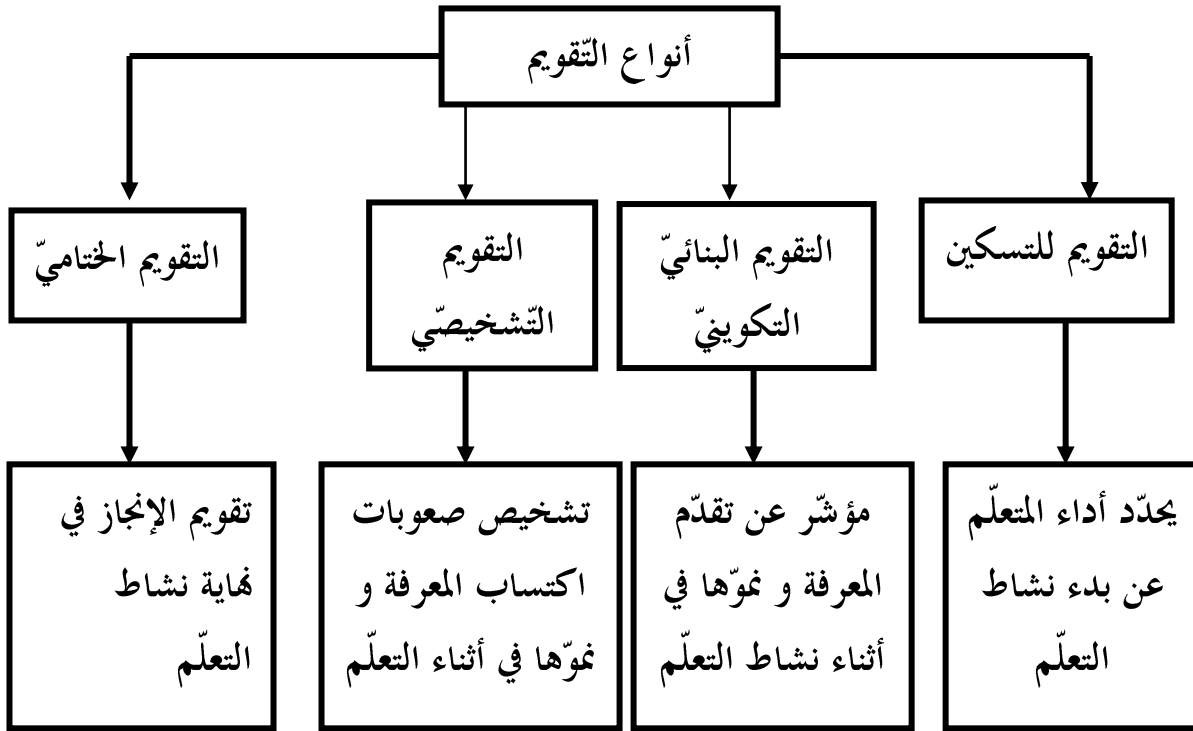
تحليل التدريبات و التمارين : يعرف التمرين على أنه " نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد و الجماعة تتناول معلوماتهم و أدائهم و سلوكهم و اتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة و إنتاجية عالية " ¹⁸¹ . و تعدّ التدريبات و التمارين من الإشكاليات الهامة التي يعتمد عليها

المعلم في تقويم الطفل و تحقيق أهدافه الثقافية؛ فالتمرين المضبوط يساعدنا على تقويم مدقّق؛ إذ من خلال التقويم يتم الحكم على نجاعة المنظومة التربوية بأكملها فالتعليم الجيد يستلزم تقويماً دقيقاً و ملماً بالجوانب التعليمية، و قدرات المتعلمين المتعددة . فالتقويم هو " العملية التي تستخدم فيها نتائج عملية القياس الكمي و الكيفي، و أيّ معلومات تحصّل عليها بوسائل أخرى مناسبة في إصدار حكم على جانب معيّن من جوانب شخصية المتعلم أو على جانب معين من جوانب المنهج، و اتخاذ قرارات بشأن هذا الحكم لقصد تطوير أو تحسين هذا الجانب من شخصية المتعلم أو عنصر المنهج " ⁽¹⁸²⁾ . و التقويم في حقيقته يكون في بداية التعليم لتحديد المستوى الذي يجب أن يكون عليه التعلم و يلزم العملية التعليمية في أثناء تحديد النقائص التي يسجلها المعلمون و لتقديم وصفا مناسبة لعلاج نقاط الضعف و التنبيه لنقاط القوة، كما يكون التقويم أيضاً في نهاية التعلم للتأكد من تحقيق الأهداف التعليمية بصورة عامة .

فالتقويم إذن من أهم العناصر التعليمية التي لا يمكن الاستغناء عنها في أي حال من الأحوال، و له عدة أنواع يمكن عرضها حسب المخطط التالي:

¹⁸¹ - كفايات التدريس : المفهوم، التدريب، الأداء، د. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، ط 1، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2003، ص21 .

¹⁸² - أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، د. راتب قاسم عاشور، ط 1، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الأردن، 2003، ص269 .



مخطط لأنواع التقييم

فالتقويم يمكن من معرفة مدى تحقيق الأهداف المحددة، غير أن ذلك لا يتأتى إلا من خلال ما يسمى بالتدريبات و التمارين التي يقوم بها المعلمون من أجل تحقيق أهداف ثقافية فيعتمد على سبيل المثال على الإشكاليات التالية:

- ❖ اختبارات التصنيف و التحليل و الحفظ و تدريبات لغوية متنوعة .
- ❖ تمارين ملأ الفراغات و التكملة .
- ❖ تمارين متعلقة بمهارتي القراءة و الكتابة .
- ❖ تطبيقات فكرية وجدانية .
- ❖ عروض ذات مواضيع مختلفة .

إن هذه الأنشطة التقييمية مناسبة و مفيدة لتقييم مستوى المتعلم لغويا و ثقافيا، و لكن لا ينبغي النظر إليها على أنها وسيلة تبليغ الجوانب الفكرية و الثقافية للطفل أو أن تكون غاية في حد ذاتها، بل هناك مهارات أخرى لا تقل أهمية عن سابقتها كالتدريس الموجه للمعلمين على سبيل المثال مهارة الاستنتاج و الاستنباط التي تساعد المتعلم على إعمال فكره في بعض المسائل اللغوية و مهارة تحليل النصوص و

تلخيصها كالعروض التي ينجزها المتعلمون و التي تنمي في الطفل روح البحث عن المعلومة من مصادر مختلفة و وسائل متعددة، و بذلك تترسخ الثقافة المختلفة لدى المتعلم .

إنّ القول بأنّ الأنشطة التقييمية التي يقدمها المعلمون غير كافية لتغطية كل الأهداف لا يعني أن هناك تقصيرا من قبل هؤلاء المعلمين، و إنما قد يرجع الأمر إلى جوانب أخرى متعلقة بطبيعة الهدف في حد ذاته . فالجوانب الثقافية لا يمكن إخضاعها للقياس بسهولة، فهي مرتبطة بجوانب وجدانية في شخصية المتعلم، فهي باطنية و لا يمكن ضبطها و قياسها بدقة، و إنما يستدل عليها من خلال بعض السلوكات اللفظية و الحركية التي تصدر من هذا المتعلم .

و بهذا فإنّ النتائج التقييمية التي نحصل عليها هي دائما مؤشرات تقريبية فقط خاصة إذا تعلق الأمر بالجوانب الفكرية و الوجدانية .

تحليل اقتراحات المعلمين المتعلقة بإشكالية التأثير في ثقافة الطفل:

العنصر	المعلم	المحتوى الثقافي	محيط المتعلم	الطريقة
عدد الإجابات	18	16	10	06
النسبة	%36	%32	%20	%12

يتضح لنا من الجدول أنّ المعلم هو أكثر العناصر تأثيرا على ثقافة الطفل إذ تبلغ نسبة الإجابات %36 من مجموع الإجابات لتليها نسبة %32 فيما يخص تأثير المحتوى الثقافي، و نسبة %20 تتعلق بمحيط المتعلم و في الأخير سجلنا %12 فيما يتعلق بالطريقة و تدل هذه النتائج حسب رأي المعلمين المستجوبين على أنّ المعلم هو المؤثر الأول و المباشر في ثقافة الطفل بما يحمله هذا المعلم من توجهات و مرجعيات فكرية و ثقافية و علمية مختلفة فبإمكانه تأطير و توجيه ثقافة الطفل نحو وجهات معينة و ذلك بتركيزه على مواضيع و مواد تعليمية و تثقيفية متنوعة، و يأتي في المرحلة الثانية المحتوى الثقافي الذي يتجلى تأثيره على الطفل من خلال اختيار مواضيع الكتاب المدرسي التي من شأنها أن تخدم ثقافته العامة، و تسند هذه المهمة إلى واضعي المقررات الدراسية و الذين تعينهم بطبيعة الحال الهيئة الوصية ممثلة في وزارة التربية الوطنية بغية تحقيق أهداف الدولة المختلة .

و عملية اختيار المحتوى الثقافي لا يمكن أن تعزل عن محيط المتعلم الاجتماعي الذي تحكمه عدة عوامل منها:

➤ الحالة العائلية العامة .

➤ ثقافة الأفراد و مستواهم .

➤ مرجعيات المجتمع المتنوعة .

فالتعليم لا يعزل عن هذه العوامل و عن البيئة التي نشأ فيها المتعلم، و لا يمكننا حصره داخل المدرسة أو قاعة الدرس فقط، كما أن للطريقة التعليمية تأثيرا خاصا على مستوى ثقافة الطفل . فالطريقة عموما ترتبط بطبيعة المحتوى؛ لأن لكل محتوى دراسي طريقته الخاصة و المناسبة في عملية التبليغ و التي تختلف عن الطرق الأخرى، و الطريقة كذلك ترتبط بأسلوب المعلم في الإلقاء و التدريس كون المعلم الناجح هو الذي يختار طريقة ملائمة لتوصيل المعرفة و المعلومات لكل المتعلمين على حد سواء، فهو الكفيل الوحيد الذي يجعلهم يقبلون على العلم أو ينفرون منه، فكثيرا ما كان المعلم سببا في تعلق المتعلمين بمدرستهم و تحقيقهم لنتائج مرضية و إيجابية، أو على العكس من ذلك فقد يكون سببا من أسباب تفشي ظاهرة التسرب المدرسي .

و ما يمكننا أن نستخلصه من تحليل الاستبيان هو أن ثقافة الطفل تؤثر فيها عدة جوانب مختلفة، و ذلك بداية من المحتوى الثقافي و طبيعة الثقافة التي تحتويها الكتب المدرسية و دور المعلم الهام في تثقيف الطفل من خلال توجيه معلوماته و ضبطها وفق أطر محددة دون أن ننسى دور الطرائق التعليمية في تبليغ المحتوى الثقافي بين المتعلمين، بالإضافة إلى دور المحيط الاجتماعي الذي يتواجد فيه الطفل و مدى تأثيره به، مع الملاحظة أن إصلاحات المنظومة التربوية عموما، و مناهج التعليم الابتدائي خصوصا تجعل المعلم في حاجة دائمة إلى إعادة التأهيل و التكوين المستمر، من خلال التزود بالمعارف التعليمية و البيداغوجية المستجدة حتى يتسنى له تطبيق البرامج المختلفة على أكمل وجه و أحسن حال.

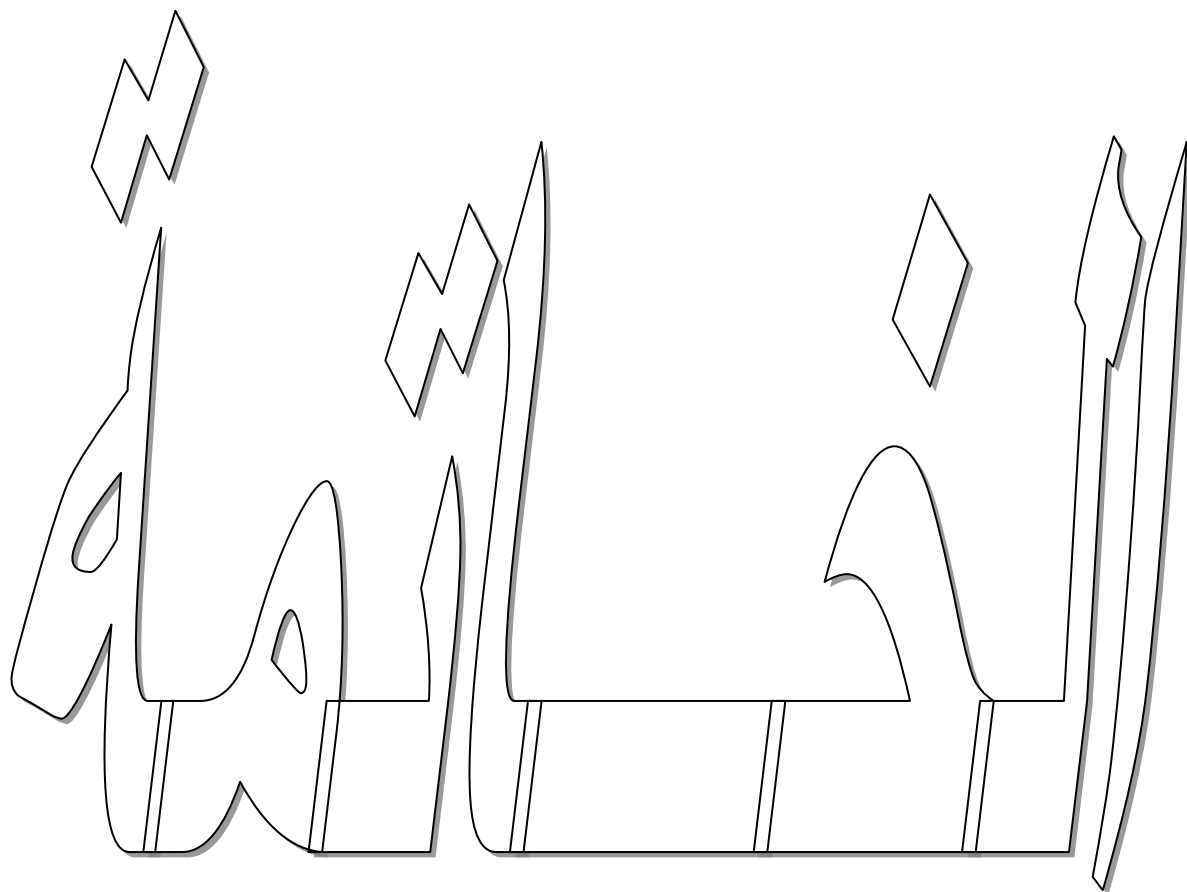
خلاصة :

نستخلص من خلال تحليل كتاب القراءة للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي و الاستبيان المرفق أن الإصلاحات التربوية التي مست مناهج اللغة العربية أضافت تعديلات معتبرة من حيث الموضوعات الثقافية التي تخدم ثقافة المتعلم و ذلك من خلال الاهتمام بالنصوص العلمية و التثقيفية المتعددة، بالإضافة إلى النصوص التوثيقية و الأنشطة التدريسية التي تحمل بين طياتها قيما وظيفية مدعومة بمجموعة من المحفوظات و الأناشيد التربوية الهادفة .

أما فيما يتعلق بالمفاهيم و المعارف المتداولة في الكتاب فإنها غنية و متنوعة تلي مختلف الحاجات اللغوية و الثقافية للمتعلمين . أما من حيث الجانب الشكلي للكتاب فإنه في تحسن ملحوظ إذا ما قورن بحاله القديم .

و لما كان التعليم غير مقتصر على المقررات الدراسية فقد اتضح أن للمحيط الاجتماعي و الثقافي دورا هاما في توجيه ثقافة الطفل فضلا عن فاعلية وسائل الإعلام المختلفة، و من ثم بات من الضروري توجيهها التوجيه اللائق الذي يضمن ترقية فكر المتعلم وفق أهداف محددة .

و اختيار المحتوى الثقافي لكتاب مدرسي ما يؤدي إلى تعليم راق و مستوى مناسباً يخدم فكر الأجيال القادمة، و أن الأهداف التي تسطر و نطمح إلى تحقيقها ينبغي أن تتوقف على وعي تام و دراسة مستفيضة بالمتعلم و بمختلف خصوصياته الثقافية و سلوكاته النفسية و ظروفه الاجتماعية .



من أهمّ النتائج التي توصّل إليها البحث هي:

1- تعرف جلّ الحياة الثقافيّة العربيّة كثيراً من التفوق ضمن القديم، و تغلق على نفسها التّوافد التي تطلّ من خلالها على ثقافة الآخر، و إنّ تحقّق لها الانفتاح على ما يعيشه العصر من تغيّرات سريعة، فإنّ هذا الانفتاح يكون عشوائياً و غير منظّماً، ممّا يؤدّي إلى الانغماس في ثقافة الشّعوب الأخرى و التّبعيّة العمياء لكلّ ما يصدر عنها، فتتمحى بذلك هويّتنا، و يندثر تراثنا، و نتجرّد من أصالتنا ، و عليه كان من باب أولى أن نحافظ على مقوماتنا الشّخصيّة، مع الانفتاح الواعي على ما تفرضه العولمة من خدمات .

2- إنّ التّعليم في بلادنا ليس أحسن حالاً من باقي القطاعات؛ إذ يعاني الكثير من المشاكل وبخاصّة سوء التّسيير و التّخطيط ، و عدم التنسيق بين مؤسّساته و مختلف مراحلها؛ فالمرحلة الابتدائيّة تنفصل عن المرحلتين الإكماليّة و الثانويّة التي يفترض أن تكون متكاملة و منسجمة .
و من المشاكل التي يعرفها قطاع التّعليم أيضاً ظاهرة التسرّب المدرسيّ و ارتفاع معدّلات الأميّة و قلة التّحصيل و ضعف المنتوج و المردود في مستوى التّعليم .

3- كثيراً ما يعتمد في إعداد مناهجنا التّعليميّة على الذّوق الشّخصيّ، و عدم الاحتكام إلى المعايير العلميّة التي يقرّها المختصّون في مجال الدّيداكتيك الحديثة، ممّا أدّى إلى قصور حالة التّعليم واختلالها، وبالتالي تخرج مضامينه عن فلسفة المجتمع الكبرى و توجّهاته السياسيّة و الاقتصاديّة و الدّينيّة، و تختفي بذلك معاني التّكامل و التّفاعل .

4- كثيراً ما تتخذ بعض الجهات المسؤولّة في بلادنا من التّعليم منبراً تبتّ من خلاله أفكارها و اتّجاهاتها السياسيّة لتحقيق أغراض سياسيّة محضة تخدم مصالح فئة معيّنة دون الفئات الأخرى، و يغيب بذلك الغرض الحقيقيّ من التّعليم المتمثّل في بناء أجيال واعدة تنفع البلاد و العباد .

5- تهتمّ الدّول المتقدّمة بالثقافة اهتماماً كبيراً؛ إذ تجعل لها مكانة مرموقة و مقبولة في مناهجها التّعليميّة تماشياً مع المعطيات المعرفية و العلميّة التي تحدّد لها كلّ مرحلة من المراحل التّعليميّة، و بالقياس فبلادنا مازالت تتساءل عن نوع الثقافة التي تقدّمها لتلاميذنا، و كثيراً ما تكون المواضيع الثقافيّة المقرّرة بعيدة عن بيئة وزمن و محيط المتعلّم و واقعه المعيش، ممّا يؤدّي إلى سوء الفهم و صعوبة التّربّيح و بذلك قلة التّحصيل .

6- إن أحسن سبيل لترقية التعليم هو إطلاع معلّم اللغة العربيّة بالطّور الابتدائيّ على تقنيّات التعليميّة، ليلمّ بالمادّة العلميّة و يطوّعها وفق ميولات المتعلّم و اهتمامه و حاجيّاته، كما يتمكّن من اختيار مواضيع توافق مستواه و قدراته، و يثير فيه ما يستهويه و يجعله يقبل على التعلّم و يرصد المعرفة و مختلف المعلومات .

و كلّ هذه العناصر تتحقّق ضمن كتاب مدرسيّ ممنهج يشتمل على محتويات لغويّة و ثقافيّة متنوّعة يؤدّيها معلّم ذو كفاءة عاليّة تتوفّر فيه شروط التخصصّ ؛ لأنّ كثيراً ما لوحظ في الآونة الأخيرة توجيه الطّلبة المتحصّلين على شهادة البكالوريا الرّاعيين منهم و غير الرّاعيين إلى معاهد اللّغة العربيّة و آدابها، بل أصبحت المعدّلات مقياساً لتوجيه الطّلبة إلى شعبة الآداب، و هؤلاء الطّلبة يتحصّلوا على شهادات توجّههم إلى قطاع التعليم و الإشراف على العمليّة التعليميّة و بذلك يزداد النقص، و الضّعف لا يلد إلاّ ضعفاً .

7- أصبح التعليم ببلادنا مهنة من لا مهنة له، فكثيراً ما أقحم أشخاص إلى قطاع التعليم لتغطية العجز المسجّل في فترات مرّت بها بلادنا، و في ظلّ ظروف معيّنة؛ فمن خلال تحليل الاستبيانات لوحظ أنّ أغلبيّة المعلّمين ليسوا من أهل التخصصّ، و لو أتيحت لهم فرص عمل أفضل لسارعوا إليها، و نسوا بأنّ مهنة التعليم مهنة شريفة، شاقّة و شيقّة، لا يمارسها إلاّ من يعشقها، و يصبر على مرارة حبّها، و عليه يجب إعادة النّظر في السياسات التربويّة بتكوين المعلّم الذي يرغب في العلم و التعليم و إخضاعه لدورات تدريبيّة تحقّق معرفته بكلّ ما يستجدّ في السّاحة التربويّة .

8- بات من الضّروريّ أن نهتمّ بالمعلّم الذي يعدّ القطب المحوريّ في العمليّة التعليميّة، بمراعاة اهتماماته الفرديّة، و ظروفه الاجتماعيّة و سلوكياته التّفسيّة و ما يعترّيه من تقلّب و اضطراب و مزاجيّة، و إيجاد الحلول المعنويّة و الماديّة لهذه المشاكل من خلال رصدها و متابعتها و معالجتها علاجاً سليماً .

9- لا بدّ أن يعتمد في تبليغ المحتويات الثقافيّة على طرائق تعليميّة حديثة تمكّن المتعلّم من الحوار و المناقشة و التفاعل الإيجابيّ داخل الفصل الدّراسيّ، بعيداً عن الطّرائق التقليديّة التي تنتهج أسلوب الإلقاء و التلقّي، و تؤدّي إلى الخمول و الرّكون، خاصّة أنّ تلميذ اليوم كثير الحركة دائم التّساؤل نظراً لما أتيح له من معارف و معلومات فرضتها وسائل الإعلام المختلفة و التي رقت بمستوى التّفكير لدى المتعلّم .

10- ينبغي أن نقتنع بضرورة انتقاء مادّة ثقافيّة تخدم مشروع بناء شخصيّة المتعلّم بناءً سليماً يضمن التأقلم مع متطلّبات العصر و تغيّراته، بعيداً عن مجرّد حشو أذهان المتعلّم بما يحتاجه و لا يحتاجه إليه حينها فقط يمكن الحديث عن إصلاح المنظومة التربويّة و تعديل مناهجها .

11- إنّ المتتبّع لمفهوم الثّقافة يجده يتسمّ بالميوعة؛ إذ لا يمكن تحديده و ضبطه بدقّة، فكلّ باحث ينظر إلى الثّقافة من زاويّة معيّنة لا تخرج عن مجال تخصّصه، و الجدير بالذكر أنّ ثقافة الصّغار غير ثقافة الكبار، و عليه ينبغي أن تخضع ثقافة الطّفل إلى دراسة خاصّة تلمّ بجميع خصوصيّات و حاجيّات هذه المرحلة، فاختيار المحتوى الثّقافيّ ينبغي على ما يناسب قدرات المتعلّم و اهتمامه، وذلك من خلال وضع استراتيجيّة محكمة و مضبوطة تنمّي ثقافة الطّفل .

12- تشهد بعض المصطلحات في القطاع التربويّ نوعاً من الغموض و الضبابيّة و من ذلك ما وقع فيه الكثير من المعلّمين عندما يخلطون في استعمالاتهم لبعض المصطلحات مثل المقرّر الدّراسيّ و البرنامج و المنهاج و الكتاب المدرسيّ، و هذا يعكس ثقافة هؤلاء المعلّمين الدّيداكتيكيّة، و واقع البحوث التربويّة ببلادنا؛ إذ نجدها تشهد عجزاً ملموساً بمقارنتها مع بلدان عربيّة و أجنبيّة أخرى .

13- تعدّ الأهداف التربويّة عنصراً مهماً في العمليّة التعليميّة و أحد أقطابها الأساسيّة و ذلك فيما يخصّ بناء المناهج و المقرّرات الدّراسيّة، و عليه بات من الضّروريّ أن يهتمّ المشرفون على وضع هذه المناهج بالمرجعيات العلميّة و البيداغوجيّة و الوظيفيّة، الّتي من شأنها أن تخدم المتعلّم بالدرجة الأولى و ذلك بأن تكون المقرّرات الدّراسيّة في مضامينها تعكس أهدافاً واقعيّة و أكثر فاعليّة في حياة المتعلّم الاجتماعيّة اليوميّة .

14- أثبتت الوسائط الثّقافيّة خارج المقرّرات الدّراسيّة فعاليتها في التأثير على ثقافة الطّفل و توجيهها، فأصبح من الضّروريّ الاهتمام بها و تحديد ما يجب أن يستفاد منها و ما يجب أن يترك، و خاصّة مع التطوّر السّريع لوسائل الإعلام و ما تحمله من ثقافات متعدّدة؛ لأنّ الوسائط الخارجيّة أصبحت أمراً محتوماً، و واقعاً مفروضاً على حياة الطّفل، و لا يمكن غضّ الطّرف عنها؛ لأنّنا إذا نسيناها فإنّها لن تنسانا .

15- أبانت عمليّة تحليل المحتوى اللّغويّ و الثّقافيّ عن بعض الجوانب الّتي مسّها الإصلاح في الكتاب المدرسيّ؛ إذ نجد أنّ الجوانب الشكليّة من صور و طباعة لم يلحقها أيّ تغيير ما عدا بعض التنويع في الألوان و الكتابة و زيادة في الصوّر التوضيحيّة .

أما جانب المحتوى اللغوي فنجد أن الرصيد اللغوي زاد من الناحية الكمية و النوعية خاصة ما تعلق بالمفاهيم المستحدثة، و بخصوص التدرّج في توزيع الرصيد المعجمي وهذا ما أُستشف من خلال عملية الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى، أما إذا نُظر إليه من خلال تتبّع نصوص القراءة للسنة الواحدة فنجدته متذبذباً .

أما جانب المحتوى الثقافي فإنّ التحديد ارتكز على إدخال مفاهيم علمية بشكل لافت للانتباه، و هي في الحقيقة مفاهيم ضرورية مرتبطة بواقع المتعلّم و تطلّعاته، و يبقى المجال الاجتماعي يهيمن على نصوص كتاب القراءة، في حين ما زال المجال الوطني و التاريخي يعاني نقصاً كبيراً، فضلاً عن نقص الجوانب الفكرية الوجدانية للطفل التي تساهم في بناء شخصيته ، كما تميّز كتاب السنة الثالثة بنوع جديد من النصوص ؛ متمثلة في النصوص التوثيقية التي تميّز بالأصالة؛ لأنّها مأخوذة من موسوعات و مجلّات علمية، و يغلب عليها المفاهيم العلمية الحديثة، و هي تؤدّي في وظيفتها التبليغية .

16- ما يمكن استنتاجه من الإستراتيجية التثقيفية في مقرّرات الدّراسة هو أنّها لا تهدف إلى التثقيف بالمعنى الحقيقي للثقافة؛ أيّ ما من شأنه أن يجعل فكر المتعلّم يقظاً و واعياً و مستوعباً و متفتحاً على ما يحيط به من مفاهيم ثقافية و حضارية، و إنّما تسعى إلى التعليم في ميادين مختلفة؛ حيث تزوّد المتعلّم بالآليات المنهجية للتّفكير و الاستنباط و التحليل .

17- إذا تجاوزنا الحديث عن الكتاب المدرسيّ إلى باقي أقطاب التعليم فلن نجدّها أحسن حالاً منه، فلا المعلّم يعي حجم دوره الفعّال في تشكيل شخصيات من يشرف على تربيتهم و يعلمهم، و لا هو يسعى إلى الاطّلاع على ما يستجدّ في السّاحتين التعليميّة و البيداغوجيّة على حدّ سواء، و لا المتعلّم يبذل جهداً في طلب العلم و تحصيل المعارف، و تثقيف نفسه من تلقاء نفسه؛ و إنّما يعتمد على من يرغمه و يدفعه، و ما يقال عن المعلّم و المتعلّم يقال عن المحتوى الذي يفتقر إلى مقاييس حديثة تضبطه و تحكمه و ذلك طبعاً عن اختيار مادّته و مقرّراته، و لا الطّرائق المعتمدة في تبليغه منفتحة على نظريّات التعليميّة و تطبيقاتها، و لا الوسائل الفعّالة متوفّرة في مؤسّسات التعليم، و عليه إن أردنا أن نرقى بتعليمنا فينبغي أن نوفّق بين كلّ هذه الأقطاب التعليميّة بشكل متساوٍ حتّى نطوّر تعليمنا أكثر فأكثر، و نفرض مكانتنا في هذا العالم .

18- إنّ المتتبّع لنصوص القراءة في الكتاب، لا يمكنه إطلاق حكم واضح فيما يخص اتّباع التدرّج التصاعديّ في عدد الكلمات و الأفعال و الصّفات؛ إذ أنّها متغيّرة و غير ثابتة و ذلك كلّما انتقلنا من

نص إلى آخر . مما يدلّ على أنّ الاستراتيجية التي أُلّف عليها الكتاب لم تستند إلى مرجعيّات علميّة لغويّة، و لا إلى بعض الجوانب التعليميّة للمادّة اللسانيّة في حين تمّ التركيز بالمقابل على الجانب الشكليّ المفرط فيه بإضفاء الصور المنمّقة .

19- ما شدّ انتباهنا عند متابعة هذه النصوص أنّها تميل فيها الكفة للأسماء بنسبة عالية؛ إذ لم نجد نصا واحدا يفوق فيه عدد الأفعال عدد الأسماء لذلك غلب على هذه النصوص طابع الثبات و الجمود، إلّا أنّ هذا لا يعني إلغاء فائدة الأسماء في البنية اللغويّة و ذلك في تحقيق المعنى و إتمامه، و لذلك كان من الأنسب التكافؤ فيما بينها خاصّة في هذه المرحلة التعليميّة .

20- أظهرت لنا النتائج الرقمية بعد عملية الإحصاء للكلمات ، أنّ الكلمات المحسوسة أكثر من الكلمات المجردة ؛ لأنّ المفردات المحسوسة ضروريّة في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم الذي يستغله للتواصل الوظيفي و التبليغي في حياته اليومية، دون إغفال قيمة الكلمات المجردة؛ لأنّ ندرتها أو قلّتها يُحدث سطحيّة و سداجة على المستويين الفكريّ و اللّغويّ على حدّ سواء . و عليه كان لزاما على القائمين بإعداد المقرّرات الدّراسيّة باعتماد مبدأ المزاوجة بين المحسوس و المجرد و عدم الفصل بينهما بأي حال من الأحوال .

21- نظرا لأهميّة المستوى التركيبيّ و الذي لا يقلّ أهميّة عن المستوى الصرفي، فقد لاحظنا أنّ عدد الجمل الفعلية كان مكثّفا مقارنة بالجمل الاسميّة ممّا أضفى على النصوص نوعا من الحيوية و الحركية التي بدورها ساهمت في سهولة التواصل و تحقيق الفهم . أمّا عن الجانب الوظيفي فإنّ عدد الجمل الخبرية يفوق عدد الجمل الإنشائيّة و ذلك لأنّ الجمل الخبرية تتناسب و قدرات المتعلم الفكرية و العقلية لاسيما في المرحلة الابتدائية لاعتمادها السطحية و المباشرة و خلوها من الإيجاءات و الرموز و المجازات، بينما الجمل الإنشائيّة في صياغتها المختلفة و المتنوّعة فقد تذهب بالمتعلم إلى عدة تأويلات دون الوقوف على المعنى الحقيقيّ، فقلّتها في هذه المرحلة ضرورة اقتضتها استراتيجية تضمن الحفاظ على المعاني و المفاهيم الفكرية و الثقافية الحقيقية في مختلف النصوص .

و لا يسعني في نهاية هذا البحث إلّا أن أقول: إنّ ما قدّمه البحث في هذه الدّراسة ما هو إلّا قراءة ناقدة للمحتوى اللّغويّ و الثّقافيّ في كتاب القراءة للسّنة الثالثة من التّعليم الابتدائيّ؛ فهي بذلك تسعى إلى إثارة مثل هذه المواضيع الميدانيّة و إثرائها، و لفت الانتباه إليها نظرا لأهميّة الثّقافة من حيث هي رسالة المنظومة التربويّة، و بما يحقّق الطّفل الجزائريّ مكانته و وجوده بين ثقافات العالم .

وَاللَّهُ يَدْعُو إِلَى بَيْتِهِ ذَاقُوا كَيْدَ اللَّهِ تَكُونُونَ

قائمة المصادر و المراجع :

 القرآن الكريم برواية وورش.

3- المصادر و المراجع العربية:

أ - الكتب:

- 1 . الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية، حسن عبد الباري، المكتب العربي الحديث للطباعة و النشر، الإسكندرية، د ت .
- 2 . أدب الطفل و ثقافته، مريم سليم، دار النهضة العربية، بيروت، 2001 .
- 3 . أساليب و مبادئ في تدريس اللّغات، ديان لارسان فريمان، ترجمة: عائشة موسى سعيد، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 1995 .
- 4 . أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، ط1، عمان، الأردن، 2003 . 5 . أسس تعلم اللغة و تعليمها، دوغلاس براون، ترجمة : عبده الراجحي و علي احمد شعبان، دار النهضة العربية، لبنان، 1994 .
- 6 . الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، ط 1، مصر، 1998 .
- 7 . أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة (المرحلة الأساسية الدنيا)، جسّن البجة، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان، ط1، 2000 .
- 8 . أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، نايف خرما، عالم المعرفة، ط2، الكويت، 1979 .
- 9 . الأطفال و المسرح، محمد شاهين جوهري، الدار المصرية للتأليف و الترجمة، 1995.
- 10 . اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، حفيظة تازورتي، دار القصة للنشر، الجزائر، 2003 .
- 11 . تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، محمد الدريج، دار الكتاب، ط 2، الرباط، المغرب، 1991 .
- 12 . التدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، عالم الكتب، ط 4، القاهرة، 1999.

- 13 . التدريس نماذجه و مهاراته، كمال عبد الحميد زيتون، عالم الكتب، نشر و توزيع، ط 2، القاهرة، 2005 .
- 14 . التراث و الحداثة-دراسات و مناقشات، محمد عابد الجابري، المركز الثقافي العربي، ط 1، الدار البيضاء، المغرب، 1991 .
- 15 . التربية الإسلامية المعاصرة في مواجهة النظام العالمي الجديد، عبد الرحمان النقيب، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر، 1997 .
- 16 . تطور اللغة عند الأطفال، نبيل عبد الهادي و حسين الدراويش و محمد صوالحة، الأهلية للنشر و التوزيع، المملكة الأردنية، عمان، ط1، 2007 .
- 17 . تعليم اللغة العربية دراسة تحليلية و مواقف تطبيقية، حسين سليمان قورة، ط 2، دار المعارف، القاهرة، د ت .
- 18 . تعليم و تعلم اللغة العربية وثقافتها، المصطفى عبد الله بوشوك، دار الهلال للطباعة و النشر، ط2، الرباط، المغرب، 1994 .
- 19 . ثقافة الطفل العربي في ضوء الإسلام، فهميم مصطفى، دار التوزيع و النشر الإسلامية، القاهرة، 2002 .
- 20 . ثقافة تربوية (التربية مبادئ و أصول)، فايز محمد الحديدي، دار أسامة للنشر و التوزيع، ط 1، الأردن، عمان، 2007 .
- 21 . الثقافة العربية و عصر المعلومات، نبيل علي، سلسلة عالم المعرفة العربية، 265، الكويت، 2001 .
- 22 . دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية، رشدي أحمد طعيمة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985 .
- 23 . رائد التربية و أصول التدريس، عبد الحميد فايد، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1975 .
- 24 . صعوبات التعليم في اللغة العربية، محمد عبد المطلب جاد، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، ط1، الأردن، 2003 .
- 25 . طرق التدريس العامة، تخطيطها، و تطبيقها التربوية، وليد أحمد جابر، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان، 2003 .

26. العربية و علم اللغة الحديث، محمد محمد داود، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، مصر، 2002 .
- 27 . عصر تعليم و تعلم العربية في المرحلة الابتدائية، حسن عبد الباري، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1997 .
28. علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1996.
29. قصة الإعراب (إعراب الجمل)، إبراهيم قلاني، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2000 .
30. قضايا في تعليم اللغة العربية و تدريسها، حسن عبد الباري عصر، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 1999 .
- 31 . كفايات التدريس- المفهوم، التدريب، الأداء، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2003 .
32. لسان العرب، جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، دار لسان العرب، المجلد الأول، بيروت، لبنان، د ت .
33. اللسانيات الاجتماعية عند العرب، هادي نهر، دار الأهل للنشر و التوزيع، الأردن، 1998 .
34. اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها، نايف خرما و علي حجاج، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، 1988 .
35. اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، دار النشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005 .
- 36 . اللغة العربية و تحديات العصر، ريمون طحان و دنيز بيطار طحان، المكتبة العربية، ع10، ع11، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، د ت .
- 37 . . مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدّور، دار الفكر، ط2، دمشق، 1999 .
- 38 . المرجع في تدريس اللغة العربية، إبراهيم محمد عطا، مركز الكتاب للنشر، ط1، القاهرة، مصر، 2005 .
- 39 . المناهج الدراسية بين النظرية و التطبيق، حسن شحاتة، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط 1، القاهرة، 1998 .
- 40 . المسألة الثقافية و قضايا اللسان و الهوية، محمد العربي ولد خليفة، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 2001 .

41. مشاكل الآباء في تربية الأبناء، سيبوك، ترجمة: منير عامر، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، ط3، بيروت، 1980 .

42 . مشكلة الثقافة، مالك بن نبي، ترجمة: عبد الصبور شاهين، دار الفكر، ط4، دمشق، 2005.

43 . معجم عصر العولمة، إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، الدار الثقافية للنشر، مصر، 2004 .

44 . وجهة العالم الإسلامي، مالك بن نبي، ترجمة: عبد الصبور شاهين، بيروت، دار الفكر، د ت .

- الرسائل الجامعية

1- إشكالية الصراع اللغوي في مؤسسات التعليم الجزائرية الثانوية والجامعية، دراسة لسانية

اجتماعية، عز الدين صحراوي أطروحة دكتوراه دولة مخطوطة، إعداد عز الدين صحراوي، جامعة عنابة الجزائر، 2004.

2- توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، أطروحة دكتوراه دولة مخطوطة، إعداد بشير ابرير، جامعة عنابة، الجزائر. 2000.

3- نظام الجملة ودلالاتها في صورة البقرة، محمد خان، رسالة ماجستير مخطوطة، إعداد جامعة عنابة، الجزائر، 1985.

4- الطفل في الإبداع الروائي، دراسة موضوعاتية مقارنة، محمد ديب وغسان كنفاني أنموذجا، نظيرة الكتر، رسالة ماجستير مخطوطة، إعداد جامعة عنابة، الجزائر، 2000.

5- محتوى اللغة العربية وثقافتها في كتب القراءة والنصوص للطور الثالث، وفاء صبحي، رسالة ماجستير مخطوطة، إعداد جامعة عنابة، الجزائر، 2004.

الوثائق التربوية:

1- دليل المعلم لكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر، 2005.

2- كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة- رياض النصوص- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر، 2005/ 2006.

3- مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر، 2004.

المحاضرات ووسائل الإعلام:

1- حضور ندوة تربوية بعنوان - التدريس بالكفاءات- تحت إشراف مفتشة التعليم الابتدائي بمقاطعة برحال 02. عناية.

3- محاضرة ألقاها الدكتور محمد صاري بجامعة عنابة على طلبة سنة أولى ماجستير لسانيات تطبيقية بعنوان- أسس بناء المناهج الدراسية- 2004.

الدوريات :

1 - أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، عبد الرحمان الحاج صالح، مجلة اللسانيات، العدد4، معهد العلوم اللسانية والصوتية، الجزائر، 1974.

2 - الأساليب الحديثة والتعلم وجدوى استخدامها، جبرائيل بشارة ووسام عمار، مجلة بناء الأجيال، العدد02، سوريا 2004.

3 - الأسس النفسية لاكتساب اللغة، حنفي بن عيسى، مجلة همزة الوصل، مجلة الترية والتكوين، مديرية التكوين عدد خاص، الجزائر، 1991.

4 - التحليل العلمي للنصوص بين علم الأسلوب وعلم الدلالة والبلاغة العربية، عبد الرحمان الحاج صالح، مجلة المبرز، العدد06، 1995.

5 - التفكير واللغة ووضعية اللغة العربية، عبد الله جوجال، مجلة همزة الوصل، مجلة الترية والتكوين، مديرية التكوين عدد خاص، الجزائر، 1991.

6 - التعليم والثقافة، علاقة فريدة في عالمنا العربي، موسى الصبيحي مجلة العربي، العدد 493، الكويت، 2001.

7 — الثقافة والقراءة المفسرة، عبد السلام طايبي، ترجمة سيد محمد عبد الرؤوف، مجلة حولية تصدر عن مخبر الترجمة والآداب واللسانيات، جامعة قسنطينة العدد الأول الجزائر، 2002.

7 - الرصيد اللغوي العربي والتأليف المدرسي، حفيظة تازورتي، مجلة مجمع اللغة العربية، الجزائر، 2003.

8 - عوائق الحداثة في المغرب بين الثقافة والمدرسة، إدريس جبيري، مجلة فكر ونقد العدد 42، الرباط- المغرب، 2001.

9 - فعاليات ملتقى أدب الطفل 2003/05/15/13، مجلة العلوم الإنسانية، أعمال الملتقى الوطني الأول، سوق أهراس، الجزائر، عدد خاص، 2003.

- 10 - اللغة العربية، واقع وأهداف تعليمية، مصطفى حركات، مجلة همزة الوصل، مجلة التربية والتكوين، عدد خاص الجزائر، 1991.
- 11 - اللغة العربية أهميتها وكيفية تدريسها، المجلة المغربية لتدريس اللغات، العدد 02، الرباط، المغرب، 1992.
- 12 - اللغويات الاجتماعية، جان كاليقي، ترجمة عبد الحميد دباش، مجلة الأثر، العدد 04، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة، الجزائر، ماي 2004.
- 13 - محددات اللغة والفكر والثقافة العربية، محمد همام ن مجلة عالم الفكر العدد 02، الرباط-المغرب 1990.
- 14 - مدخل إلى علم اللسانيات الحديث، عبد الرحمان الحاج صالح، مجلة اللسانيات، المجلد الأول العدد الأول، معهد العلوم اللسانية والصوتية، الجزائر، 1971.
- المعاجم والكتب الأجنبية :

1. la rousse ensyclopedique, vol7. iloft et levalois, France 1992.
2. Azzedine lamamra, guide pratique de pédagogie (générale, appliquée, méthode d'enseignement) 1^{er} édition 3^{eme} trimestre, algerie, 1997.
3. Fishman- j- A. THE SOCIOLOGIE OF LANGUAGE IN SOCIETY. NEW BARG HOUSE- 1972
4. Marcellesi- j-B. La crise du la linguistique, la rousse, paris , 1982.
5. Marsel cohen "materieux pour une sociologie" collection mospero Paris 1983 .
6. R. Gallsson et D. coste, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 1976.