

أطروحة

مقدمة لنيل شهادة

دكتوراه الطور الثالث

التخصص: اللسانيات وتعليمية اللغة العربية

الفرع: دراسات لغوية

من طرف الطالب

شادلي عمار

عنوان الأطروحة:

تعليمية اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني

مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجا

أطروحة مناقشة بتاريخ 2021/06/28 أمام لجنة المناقشة المشكلة من:

الرقم	اللقب والاسم	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	أ-د دين العربي	أستاذ التعليم العالي	جامعة د-مولاي الطاهر سعيدة	رئيسا
02	أ-د بن يمينه بن يمينه	أستاذ التعليم العالي	جامعة د-مولاي الطاهر سعيدة	مشرفا ومقررا
03	د-عبد الله بوقصة	أستاذ محاضرا	جامعة أحمد زبانه غليزان	ممتحنا
04	د-جميلة بوسعيد	أستاذ محاضرا	جامعة جيلالي ليايس سيدي بلعباس	ممتحنا
05	د-بن سعيد كريم	أستاذ محاضرا	جامعة د-مولاي الطاهر سعيدة	ممتحنا
06	د-عثماني عمار	أستاذ محاضرا	جامعة أحمد زبانه غليزان	ممتحنا

السنة الجامعية: 2021/2020م-1441-1442هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قال العلامة "ابن خلدون" عند انتهائه من كتابه المقدمة:

"وأنا من بعدها موقن بالقصور، معترف بالعجز في
المضاء في مثل هذا القضاء، راجع من أهل البيضاء،
والمعارف المتسعة القضاء، النظر بعين الانتقاد لا بعين
الارتضاء، فالبرضاة بين أهل العلم مزجاة، والاعتراض
باللوم مزجاة، والحسنى من الإخوة مرتجاة، والله أسأل أن
يجعل أعمالنا خالصة لوجهه الكريم، وهو حسبي ونعم

الوكيل"

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وتتنزل البركات، وبفضله وثنائه تتحقق
الغايات، ثم الصلاة والسلام على أفضل الخلق أجمعين سيّدنا محمد عليه أزكى
الصّلاة والتّسليم، القائل: "لا يشكر الله من لم يشكر النَّاسَ" صدق رسول الله صلى
الله عليه وسلم.

أما بعد...

بداية الشكر والثناء لله عزّ وجلّ الذي أعانني ووفّقني لإنجاز هذا العمل، حمداً
يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، ثم أتقدّم بجزيل شكري وعرفاني وتقديري
لأستاذي الفاضل: الأستاذ الدكتور: بن يمينه بن يمينه، نظير تفضّله الإشراف على
هذه الرسالة، بنصائحه القيّمة وتوجيهاته السّديدة، فجزاه الله عنّي كلّ خير، ورعاه
وأنار دربه.

وكذلك أتوجّه بأسمى عبارات الشكر والعرفان لأعضاء لجنة المناقشة على
تفضلهم وقبولهم مناقشة الرّسالة، وإلى كلّ من ساعدني من قريب أو بعيد في إتمام
هذا العمل، وأخصّ بالذكر أساتذة وطلبة كلية الآداب واللّغات والفنون لجامعة
مولاي الطاهر بسعيدة.

شاذلي عمار



فهرس الموضوعات:

الرقم	العنوان	الصفحة
	البسملة.....	
	شكر وتقدير.....	
	فهرس المحتويات.....	
	قائمة الجداول.....	
أ	مقدمة.....	

مدخل الدراسة

29	تمهيد.....	
30	1 دواعي الإصلاح التربوي في الجزائر.....	
32	2 إجراءات الإصلاح التربوي في الجزائر.....	
34	3 أهداف الإصلاحات التربوية في الجزائر.....	
35	4 مراحل الإصلاحات التربوية في الجزائر.....	
51	5 مكانة اللغة العربية وأهميتها.....	
53	6 غايات التعليم في المرحلة الابتدائية.....	

الجانب النظري

الفصل الأول: مناهج الجيل الثاني من خلال: المفاهيم، المبادئ والغايات والمقاربات البيداغوجية

57	تمهيد.....	
----	------------	--

المبحث الأول: المناهج الجديدة: المفهوم والأهداف، الوظائف و المميزات

58	1 مفهوم وأهداف مناهج الجيل الثاني.....	
65	2 وظائف المنهاج الدراسي في ظل الإصلاح.....	
66	3 مميزات، محاور ومبادئ المناهج الجديدة.....	
70	4 أسس تحديد الأهداف وفق المناهج الجديدة.....	
78	5 غايات ومرامي مناهج الإصلاحات الجزائرية الجديدة.....	

المبحث الثاني: استراتيجية المقاربة بالكفاءات وفق المناهج الجديدة

84	1	مفهوم المقاربة بالكفاءات في ظل المناهج الجديدة.....
88	2	لماذا المقاربة بالكفاءات في المناهج الجديدة؟.....
89	3	مبادئ المقاربة بالكفاءات في المناهج الجديدة.....
91	4	خصائص التدريس بالكفاءات في إطار الإصلاحات.....
95	5	بيداغوجيا التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية.....
101		خلاصة.....

الفصل الثاني: مناهج الجيل الثاني: المرجعيات النظرية والفروقات الفردية، المصطلحات والكفاءات اللغوية المؤسسة للمناهج الجديدة

105	تمهيد.....
-----	------------

المبحث الأول: الخلفيات الفكرية والنظرية للمقاربات الجديدة

106	1	المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات.....
111	2	النظريات البنائية المعتمدة في مناهج الجيل الثاني.....
124	3	الفروقات الفردية وآثارها على التحصيل الدراسي لدى متعلمي الطور الابتدائي.....

المبحث الثاني: المصطلحات البيداغوجية، والكفاءات المستهدفة للمناهج الجديدة

138	1	أهم المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية المرافقة لمناهج الجيل الثاني.....
146	2	مخطط الموارد لبناء الكفاءات (مصفوفة الموارد المعرفية والمنهجية).....
149	3	ملح التخرج من أطوار التعليم الابتدائي.....
153		خلاصة.....

الفصل الثالث: تعليمية اللغة العربية: المفاهيم والمنهجيات، والمقاربات البيداغوجية

156	تمهيد.....
-----	------------

المبحث الأول: ديداكتيك اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

157	1	الديداكتيك والبيداغوجيا: المفهوم والعلاقة.....
163	2	أنواع العملية التعليمية التعلمية.....
164	3	أقطاب العملية التعليمية.....
168	4	الجهاز المفاهيمي الخاص بالتفاعلات الديداكتيكية البيداغوجية.....

المبحث الثاني: اللغة العربية: المفهوم والخصائص، الأهداف والمقاربات اللغوية

178	1	مفهوم اللغة العربية وخصائصها
180	2	مميزات اللغة العربية
182	3	أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية
183	4	التواصل اللغوي: مفهومه وعناصره، المعوقات والأشكال
188	5	المقاربات اللغوية في تدريس اللغة العربية
191	6	الكفاءات المستهدفة من تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية
193		خلاصة

الفصل الرابع: تعليمية المهارات اللغوية الاستماع (فهم المنطوق) والتعبير الشفوي

196		تمهيد
-----	--	-------------

المبحث الأول: مهارة الاستماع (فهم المنطوق)

197	1	مفهوم مهارة الاستماع في اللغة والإصلاح
199	2	أهمية الاستماع في العملية التعليمية
200	3	أهداف مهارة الاستماع
201	4	العوامل المؤثرة في تنمية الاستماع وتطورها
205	5	مهارات الاستماع
206	6	الخطوات المنهجية لمهارة الاستماع في المرحلة الابتدائية

المبحث الثاني: مهارة التحدث (التعبير الشفوي)

209	1	مفهوم التعبير الشفوي
212	2	أهداف التعبير الشفوي
214	3	أسس التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية
215	4	أنواع التعبير الشفوي
217	5	تقنيات التعبير الشفوي
119	6	الخطوات المنهجية لتعليم وتعلم التعبير الشفوي
224		خلاصة

الفصل الخامس: تعليمية المهارات اللغوية: مهارة القراءة (فهم المكتوب) مهارة الكتابة (الإنتاج الكتابي)

228		تمهيد
-----	--	-------------

المبحث الأول: تعليمية مهارة القراءة (فهم المكتوب)

1	مفهوم وأهداف مهارة القراءة.....	229
2	أنواع القراءة في المرحلة الابتدائية.....	231
3	طرائق تعليم القراءة وتعلمها.....	236
4	المهارات الأساسية لتعليم وتعلم القراءة.....	244
5	استراتيجيات تعليمية القراءة في طور الابتدائي.....	254

المبحث الثاني: مهارة التعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي)

1	مفهوم التعبير الكتابي وأهدافه.....	257
2	أنواع التعبير الكتابي.....	258
3	أخطاء التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية.....	263
4	مهارات التعبير الكتابي.....	265
5	المراحل والخطوات المنهجية لتعليمية مهارة التعبير الكتابي.....	266
	خلاصة.....	270

الجانب التطبيقي

الفصل السادس: الدراسة الميدانية

	تمهيد.....	273
1	منهج الدراسة.....	274
2	مادة الاستبيان.....	275
3	عينة الدراسة الاستطلاعية وحدودها الزمانية والمكانية.....	275
4	محاور الدراسة.....	277
5	عرض ومناقشة نتائج الدراسة.....	282
6	نتائج الدراسة الميدانية.....	319
	خاتمة.....	332
	المصادر والمراجع.....	343
	الملاحق.....	366
	الملخص.....	

قائمة الجداول

قائمة الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	* جدول إحصاء المؤسسات التعليمية محل الدراسة الميدانية:	277
02	الجدول رقم 01: السن.	282
03	الجدول رقم 02: المستوى التعليمي للأساتذة (الرتبة والمؤهل العلمي).	284
04	الجدول رقم 03: التخصص البيداغوجي للأساتذة:	285
05	الجدول رقم 04: الخبرة الميدانية للأساتذة:	286
06	الجدول رقم 05: أعتقد أن المناهج الجديدة - مناهج الجيل الثاني - تمثل امتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي؟	287
07	الجدول رقم 06: هل المناهج الجديدة تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية / التعليمية، من حيث بناء المعارف والخبرات وتوظيفها، وتفتح له مجال الإبداع والتميز؟	288
08	الجدول رقم 07: هل المناهج الجديدة لها فضل كبير في نقل وإدماج القيم الوطنية والثقافية والحضارية والإنسانية للمجتمع الجزائري؟	289
09	الجدول رقم 08: أصبح أن استراتيجيات المقاربة بالكفاءات تجعل الوضعيات التعليمية التعليمية أكثر نجاعة ودلالة، لإكساب المتعلم الكفايات اللغوية الأساسية، وتمكّنه من تمثّلها في واقعه الاجتماعي؟	291
10	الجدول رقم 09: هل المقاربة بالكفاءات تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين في أثناء التعلّّات، وتوظيفها وتقويمها؟	292
11	الجدول رقم 10: يعتقد كثير من المختصين في علم التربية أن المقاربة بالكفاءات تزيج الحواجز بين الأنشطة والمواد التعليمية لبناء وتطوير الكفاءات المستعرضة للمتعلمين. هل تتفق مع هذا التصور؟	293

قائمة الجداول

294	الجدول رقم 11: هل النظريات المعرفية والبنائية الاجتماعية تشكل المحور الرئيس للمناهج الجديدة؟	12
295	الجدول رقم 12: أصحح أن تبني النظريات اللسانية في تعليمية اللغة العربية ضمن المناهج الجديدة، يعدّ استدراكا لنقائص المقاربات الموظفة في مراحل الإصلاح التربوي السابقة؟	13
297	الجدول رقم 13: هل تتصور أن القدرات العقلية والنفسية والوجدانية والفيزيولوجية لمتعلمي المرحلة الابتدائية، تمكنهم من التفاعل مع التصورات البنائية، وتمثلها في واقعهم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي؟	14
298	الجدول رقم 14: في رأيك، أعتقد أن المصطلحات والمفاهيم المرافقة للمناهج الجديدة، تمثل المرجع الأساس والعامل الداعم للعملية التعليمية/التعليمية في المرحلة الابتدائية؟	15
299	الجدول رقم 15: هل الديداكتيك هي مجموعة النشاطات والمعارف التي تعمل على إعداد وتنظيم وتقييم وتحسين المواقف التعليمية/التعليمية؟	16
300	الجدول رقم 16: هل التعليمية مشتقة من البيداغوجيا، والعلاقة بينهما تؤسس على التكامل والتداخل والانسجام؟	17
301	الجدول رقم 17: هل العلاقة بين طاقم العملية التعليمية/التعليمية (المعلم، المتعلم، المعرفة) تحدّد مفهوم نقل وتطوير المعرفة بصورة منتظمة أو قطرية أو عشوائية؟	18
302	الجدول رقم 18: أصحح أن تعليمية اللغة تحظى بمكانة متميزة ضمن المناهج الجديدة؟	19
303	الجدول رقم 19: هل تستعمل أثناء عرضك لنشاطات اللغة العربية الفصحى أو العامية؟	20
304	الجدول رقم 20: أعتقد أن الأساليب والآليات التقويمية لنشاطات اللغة العربية في ظل المناهج الجديدة، كفيلة بتطوير وترقية الرصيد اللغوي للمتعلّمين؟	21

قائمة الجداول

305	➤ الجدول رقم 21: هل يحظى نشاط الاستماع (فهم المنطوق) بأهمية بالغة ضمن المناهج الجديدة؟	22
306	الجدول رقم 22: أذن هل الاستماع يعمل على تطوير قدرات الاستقبال والتلقي، وتربية المتعلم على إدراك خاصيات اللغة التي يتعلمها؟	23
307	الجدول رقم 23: هل الخطوات المنهجية لتدريس وتقويم مهارة الاستماع في المرحلة الابتدائية تساهم في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين؟	24
308	الجدول رقم 24: هل التقنيات المستعملة في تدريس نشاط التعبير الشفوي على سبيل: الأسئلة والأجوبة، المناقشة الجماعية، التشخيص والارتجال...، تكسب المتعلمين كفايات تواصلية متميزة، وتمكنهم من الاندماج في الحياة الاجتماعية بمختلف مواقفها؟	25
309	الجدول رقم 25: أعتقد أن الخطوات المنهجية المقترحة لتعليم وتعلم التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية، تدرب المتعلم على التواصل الفعال باللغة العربية، واتباع استراتيجيات لغوية وعقلية للتأثير على الآخرين وإقناعهم؟	26
311	الجدول رقم 26: أصبح أن الشبكات التقويمية لنشاط التعبير الشفوي، تمكن المتعلم من التحكم في المعجم والبنىات اللغوية المدروسة؟	27
312	الجدول رقم 27: أعتقد أن تعليمية فهم المكتوب في ظل المناهج الجديدة تعمل على التفاعل مع النص، والانتفاع بمعلوماته وأفكاره في مواقف متنوعة ودالة؟	28
313	الجدول رقم 28: في رأيك هل من خلال القراءة، يكتسب المتعلم المعرفة ويتعرف على موروثة الحضاري والثقافي، وينفتح على حضارات شعوب مختلفة؟	29
314	الجدول رقم 29: هل المقاربات النصية تساعد على قراءة النصوص وفهمها والتفاعل معها بشكل إبداعي، ينمي الفعل القرائي لدى المتعلمين ويطوره؟	30

قائمة الجداول

31	الجدول رقم 30: هل يعتبر الإنتاج الكتابي من أهم الحصص التي تفتح مجالاً واسعاً أمام المتعلم لإبراز مؤهلاته وقدراته اللغوية والفكرية اتجاه المواقف؟	315
32	الجدول رقم 31: هل في ظل المناهج الجديدة، غالبية المتعلمين يعانون ضعفاً وصعوبات كبيرة في الإنتاج الكتابي؟	316
33	الجدول رقم 32: هل المراحل والخطوات المنهجية المقترحة لتدريس نشاطات الإنتاج الكتابي في المناهج الجديدة، تُزود المتعلم بآليات كتابة النصوص بمختلف أنماطها (إخبارية، تفسيرية، سردية، توجيهية، وصفية وحجاجية)، وتُمكنه من استخدام أساليب تعبيرية مختلفة (معرفية، إقناعية، وظيفية وانفعالية...)?	318

مقدمة

مقدمة:

تعتبر المدرسة مؤسسة اجتماعية رسمية، تضطلع بمهمة تربية وتعليم النشء، وفق مناهج وبرامج يحددها المجتمع حسب فلسفته، فمكانة الدول أصبحت تقاس بقوة وفعالية وجودة أنظمتها التعليمية لأجل التطور في مختلف الميادين، وبقدر ما نستثمر في المدرسة بقدر ما نجني الفوائد، سواء كان ذلك من خلال تكوين الأطر المتخصصة المكلفة بمهام تطوير المجتمع وثلبية احتياجاته في مختلف المجالات، أو بتربية المتعلمين وتحسينهم ضد السلوكيات المنحرفة، فهي قاطرة كل تقدم اجتماعي واقتصادي وعلمي، وفي هذا يمكننا الإشارة إلى بعض الدول الآسيوية على سبيل اليابان وماليزيا وكوريا الجنوبية وسنغافورة ... التي استثمرت في التربية والتعليم، فحققت تقدما نوعيا في المجتمع، وخلال فترات وجيزة من تاريخها. لذلك وبالمقارنة مع المنظومة التربوية في بلادنا اليوم، نجد هذه الأخيرة قد لقيت من المآخذ الشيء الكثير، وما ذلك إلا لكونها لا تزال غير قادرة على مواجهة جملة من التحديات، وفي مقدمتها وظيفة التعلّات ودورها في الرفع من المردودية الداخلية والخارجية للنظام التعليمي الجزائري، وقدرة المدرسة في الحفاظ على هوية المجتمع الثقافية، والقيام برسالتها التربوية والاجتماعية، ثم إن هناك علاقة وطيدة بين المدرسة والتنمية الروحية، وتشكيل القيم في عصر الفضائيات والتكنولوجيا، ومكانة المدرسة في التنمية السياسية وتوجهاتها وصولا إلى وظيفتها في التربية البيئية وغيرها من التحديات.

إن عالما اليوم موسوم بالتغيرات والتحولات السريعة في شتى مناحي الحياة. لذلك أصبحت الدعوة إلى إصلاح المنظومة ضرورة تفرض نفسها بقوة لمواكبة مختلف المستجدات ومسايرتها، فمع مطلع الألفية الثالثة (2001م) تعالت الأصوات بالتعجيل في إصلاح المنظومة التربوية،



وتطوير محتوياتها المعرفية، وابتكار الوسائل التعليمية والتكنولوجية من أجل تحقيق أحسن النتائج المرغوب فيها، وأرقى المستويات التعليمية التعليمية، بأقل التكاليف وأبسط الجهود وأيسر السبل، حيث سارعت الهيئات المعنية بإدخال التعديلات الضرورية والتصحيحات اللازمة على حل مركبات مناهجها، وبذلك سلكت بلادنا نهج الإصلاح، انطلاقاً من قناعاتها بأن الرهان الذي تتضمنه مشاريع الإصلاحات التربوية، يشير بصورة ضمنية إلى كل أشكال التحولات المضمرّة، على غرار الاستراتيجية الجديدة التي اعتمدتها وزارة التربية الوطنية من خلال إصلاحات الجيل الثاني التي عزّزت البحث القيمي للمناهج في ضوء المقاربة بالكفاءات، المستوحاة من النظريات اللسانية نحو: علم النفس الفارقي، والبنائية الاجتماعية، والبنائية المعرفية ... التي تتبنى الطرائق النشطة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعليمية، ببناء تعلماته بنفسه، لبيان إمكانياته الفكرية والمهارية، وتشجيعه على المبادرة والإبداع والابتكار والعمل الجماعي، حتى يكون ذلك الفرد الذي يصبو إليه المجتمع، ويحقق الغايات المنشودة من الجهد التربوي، وبطبيعة الحال لا يتجسّد هذا المسعى النبيل إلا إذا تمّ الاهتمام باللّغة العربية على مستوى التعليم القاعدي - مرحلة التعليم الابتدائي - باعتبارها المفتاح الأول الذي يجب أن يمتلكه المتعلّم ليتمكن من الوصول إلى مختلف ميادين التعلّم، فهي ليست المادة التعليمية التي تحمل التعلّات فحسب، بل الأداة المثلى لنسج وصيانة علاقات منسجمة مع محيطها، وركيزة أساسية في ربط الفرد بالجماعة، فبناءً على هذا التصرّو ارتأيت التفاعل مع الموضوع بدراسة أوسمتها ب: "تعليمية اللّغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني" *مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجاً *

1. مشكلة الدراسة:

على الرغم من الاهتمام البالغ الذي توليه وزارة التربية الوطنية، لأجل ترقية اللغة العربية وتطويرها مشافهةً وتحريراً وابداعاً بمؤسساتنا التربوية، إلا أن هناك جملة من التحديات والصعوبات تعترض هذا المسعى الأصيل، الأمر الذي دفعنا للتعاطي مع هذه الدراسة من خلال مجموعة من التساؤلات من أهمها:

1- هل يمكن الجزم فعلاً أن مناهج الجيل الثاني قد أسهمت في حل مشكلة تعليمية اللغة العربية أم عمّقت الإشكال؟

2- إلى أي مدى يمكن إدراك مفهوم المقاربة بالكفاءات على المستوى النظري والميداني؟

3- ما هي أبرز المفاهيم الديداكتيكية والبيداغوجية، والمرجعيات النظرية المؤسسة لمناهج الجيل الثاني؟

4- ما هي أهم المبادئ والأهداف والغايات التي تسعى مناهج الجيل الثاني تحقيقها في مجال تعليمية اللغة العربية على مستوى المرحلة الابتدائية؟

5- كيف تتجلى أهمية المهارات اللغوية الأساسية (الاستماع، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، الانتاج الكتابي) لأجل تحقيق الكفاءة الختامية لتعليمية اللغة العربية لمتعلمي المرحلة الابتدائية؟

2. مبررات الدراسة:

يعد تعليم اللغة العربية من أولويات المدرسة الجزائرية، ويتجلى ذلك من خلال الاهتمام بها وترقيتها ضمن مناهج الجيل الثاني، التي تتبنى المقاربة بالكفاءات المستوحاة من النظرية المعرفية، والبنوية، والبنوية الاجتماعية، التي تعمل على تحيين المناهج الحالية وتحسينها من حيث المحتويات، وأساليب التدريس ووسائلها، لذلك يمكن حصر مبررات الدراسة في النقاط التالية:

1- البحث عن مدى جدية التغيرات التي مسّت واقع تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي.

2- السمة البارزة للحياة هي التغير والتجديد فكراً وعملاً، تنظيراً وتطبيقاً، كلّ ذلك يقتضي مساهمة ومواكبة مختلف التطورات والمستجدات العالمية بغية إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين وتمميته مشافهةً، وتحريراً.

3- تعزيز استراتيجية المقاربة بالكفاءات واعتمادها منهجاً قوياً، يكسب المتعلمين المهارات اللغوية الأساسية (الاستماع، القراءة، التحدث والكتابة).

4- تبني المقاربة النسقية التي تنطلق من تحديد ملامح التخرج لكل مرحلة أو طور تعليمي بخصوص أنشطة اللغة العربية.

5- إن المناهج الجديدة لها فضل عظيم في مجال نقل وإدماج القيم الوطنية والإنسانية المستمدة من الاختبارات الأساسية للدولة الجزائرية (قيم الهوية، القيم الاجتماعية، القيم الاقتصادية والقيم العالمية...).

3. أهمية الدراسة:

لقد أصبح موضوع الاهتمام بتعليمية اللغة العربية في ظل الاصلاحات التربوية ببلادنا، يشغل بال الكثير من المفكرين والباحثين، وينال القسط الأوفر على مستوى المناقشات العلمية والسياسات التعليمية، مما يجعل تناوله بالدراسة والتحليل أمراً يحظى ببالغ الأهمية، فبالرغم من كل الجهود التي بذلتها الدولة لأجل ترقية اللغة العربية وتطويرها عبر المراحل الاصلاحية المتعاقبة، إلا أننا لم نرق إلى المستوى المطلوب بخصوص مخرجات المادة مقارنة بمدخلاتها، لذلك يمكن تحديد أهمية الدراسة بجملة من النقاط أهمها:

- 1- تعد الدراسة فضاءً فكرياً ومعرفياً، يثري النظام التربوي الجزائري ويساهم في تحقيق الأهداف والغايات المرجوة في مجال تعليمية اللغة العربية على مستوى المرحلة الابتدائية.
- 2- عرض أهم وأنجع الاستراتيجيات والآليات المتبعة في التدريس وبخاصة مادة اللغة العربية، باعتبارها القاعدة الأساسية والمقوم الأساسي لمختلف العلوم.
- 3- توظيف استراتيجية المقاربة بالكفاءات في اكساب المتعلمين كفاءات (معارف، قدرات ومهارات...)، قصد تأهيلهم للانخراط في الواقع والتسلّح بمعرفة منظّمة، تسمح لهم بالتصرّف الفعال أمام مختلف الوضعيات التي تواجههم، بتجاوزها أو ترويضها لصالحهم.
- 4- تنمية أساليب التفكير العلمي المبدع بعيداً عن الحشو وهدر الوقت والجهد.
- 5- ضرورة إثراء البحوث والمكتبة بسبب قلّة الدراسات في هذا المجال.
- 6- استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بتبني المعايير العلمية في تدريس مادة اللغة العربية بمؤسساتها التربوية.

4. أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على مختلف المستجدات والتطورات التي شهدتها منظومتنا التربوية، من خلال الاصلاحات التي تبنتها مناهج الجيل الثاني بخصوص الاهتمام باللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، لتحقيق جملة من الأهداف الأساسية أهمها:

1- توضيح الجوانب البيداغوجية الديداكتيكية المتعلقة بمواد اللغة العربية في ظل الاصلاحات الجديدة والوقوف على مدى تحقيق أهدافها.

2- تزويد المتعلمين بأداة للعمل والتبادل، وتمكينهم من تلقي المعارف واكتساب مختلف التعلّيمات المدرجة ضمن الانشطة التعليمية التعلمية، مما يتيح لهم فرص التكيف والتجاوب مع محيطهم.

3- طرح المسعى الذي يستلزمه الانتقال الجذري من منظور التعليم إلى منظور التعلم الذي يجعل المتعلم محور العملية التعليمية.

4- تنمية اللغة العربية الفصيحة وتعميم استعمالها في مختلف مجالات التواصل المجتمعي.

5- تمكين المتعلمين من اكتساب مجموعة من القواعد اللغوية والبنيات الاسلوبية والتركيبية في حدود مستواهم الدراسي.

6- ضمان التحكم في اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية، وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية، ووسيلة تواصل اجتماعي، وأداة للعمل والانتاج الفكري.

7- إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة، وتوظيفها في تنمية وإثراء المعجم اللغوي والفكري لدى المتعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي.

8- الوصول إلى نتائج وتوصيات بخصوص ترقية وتطوير تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

5. منهج الدراسة:

للتفاعل الأمثل مع مجريات الدراسة بشقيها النظري والميداني، اعتمدت المناهج الآتية:

أ- المنهج الوصفي من خلال أبرز أدواته الإجرائية القائمة على رصد المعارف والأفكار وتحليلها، وصولاً إلى الاستنتاج والتوظيف الهادف والفعال.

ب- المنهج التاريخي في معالجة المشكلات المستجدة، برصد المعارف السابقة مع إمكانية التنبؤ بما هو كائن في المستقبل، وفق المتغيرات الزمنية المتلاحقة بخصوص المشكلة موضوع الدراسة.

ج- المنهج الإحصائي لأجل الحصول على بحث أكثر دقة وموثوقية في أثناء الدراسة الميدانية، وتوفير الكثير من الوقت والجهد المبذول من قبل الباحث.

6. خطة الدراسة:

تماشياً مع مقتضيات الموضوع ومتطلباته تضمن البحث مقدمة ومدخلاً، وستة فصول وخاتمة، تم تفصيلها على النحو الآتي:

➤ مقدمة: تضمنت مشكلة الدراسة ومبرراتها، أهميتها وأهدافها، منهج الدراسة والخطة المتبعة، تحديد المفاهيم ورصد أهم الدراسات السابقة.

➤ مدخل الدراسة: تمّ التطرق على النقاط التالية: دواعي الإصلاح التربوي في الجزائر، إجراءات الإصلاح التربوي في الجزائر وأهدافه، مراحل الإصلاح التربوي، مكانة اللغة العربية وأهميتها التعليمية، وغايات التعلّم في المرحلة الابتدائية.

➤ الفصل الأول: مناهج الجيل الثاني من خلال: المفاهيم، المبادئ، الغايات والمقاربات البيداغوجية الجديدة.

❖ توطئة.

❖ الفصل الأول: مناهج الجيل الثاني: المفاهيم والأهداف، المبادئ والأسس، والمقاربات البيداغوجية.

❖ تمهيد.

❖ المبحث الأول: المناهج الجديدة: المفهوم والأهداف، الوظائف والمميزات.

1. مفهوم وأهداف مناهج الجيل الثاني.
2. وظائف المنهاج الدراسي في ظل الإصلاح.
3. مميزات، ومحاور، ومبادئ المناهج الجديدة.
4. أسس تحديد الأهداف وفق المناهج الجديدة.
5. غايات ومرامي مناهج الإصلاحات الجزائرية الجديدة.

❖ المبحث الثاني: استراتيجية المقاربة بالكفاءات وفق المناهج الجديدة.

1. مفهوم المقاربة بالكفاءات في ظل المناهج الجديدة.
2. لماذا المقاربة بالكفاءات في المناهج الجديدة؟
3. مبادئ المقاربة بالكفاءات في المناهج الجديدة.
4. خصائص التدريس بالكفاءات في إطار الإصلاحات.
5. بيداغوجيا التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية.

* خلاصة

❖ الفصل الثاني: مناهج الجيل الثاني: المرجعيات النظرية والفروقات الفردية، المصطلحات والكفاءات اللغوية المؤسسة للمناهج الجديدة.

❖ تمهيد.

❖ المبحث الأول: الخلفيات الفكرية والنظرية للمقاربات الجديدة.

1. المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات:

2. النظريات البنائية المعتمدة في مناهج الجيل الثاني.

3. الفروقات الفردية وآثارها على التحصيل الدراسي لدى متعلمي الطور الابتدائي.

❖ المبحث الثاني: المصطلحات البيداغوجية، والكفاءات المستهدفة للمناهج الجديدة.

6. أهم المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية المرافقة لمناهج الجيل الثاني.

2-مخطط الموارد لبناء الكفاءات (مصفوفة الموارد المعرفية والمنهجية).

3-ملح التخرج من أطوار التعليم الابتدائي.

*خلاصة.

❖ الفصل الثالث: تعليمية اللغة العربية: المفاهيم والمنهجيات، والمقاربات البيداغوجية

❖ تمهيد.

❖ المبحث الأول: ديداكتيك اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

1. الديداكتيك والبيداغوجيا: المفهوم والعلاقة.

2. أنواع العملية التعليمية التعلمية.

3. أقطاب العملية التعليمية.

3. الجهاز المفاهيمي الخاص بالتفاعلات الديداكتيكية البيداغوجية.

❖ المبحث الثاني: اللغة العربية: المفهوم والخصائص، الأهداف والمقاربات اللغوية

1. مفهوم اللغة العربية وخصائصها.

2. مميزات اللغة العربية.

3. أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

4. التواصل اللّغوي: مفهومه وعناصره، المعوقات والأشكال.

5. الكفاءات المستهدفة من تدريس اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية.

* خلاصة.

❖ **الفصل الرابع: تعليمية المهارات اللّغوية الاستماع (فهم المنطوق) والتعبير الشفوي.**

❖ تمهيد.

❖ **المبحث الأول: مهارة الاستماع (فهم المنطوق).**

1. مفهوم مهارة الاستماع في اللّغة والإصلاح.

2. أهمية الاستماع في العملية التعليمية.

3. أهداف مهارة الاستماع.

4. العوامل المؤثرة في تنمية الاستماع وتطورها.

5. مهارات الاستماع.

6. الخطوات المنهجية لمهارة الاستماع في المرحلة الابتدائية.

❖ **المبحث الثاني: مهارة التحدث (التعبير الشفوي) .**

1. مفهوم التعبير الشفوي.

2. أهداف التعبير الشفوي.

3. أسس التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية.

4. أنواع التعبير الشفوي.

5. تقنيات التعبير الشفوي.

6. الخطوات المنهجية لتعليم وتعلم التعبير الشفوي.

* خلاصة.

❖ **الفصل الخامس: تعليمية المهارات اللّغوية: مهارة القراءة (فهم المكتوب) ومهارة الكتابة**

(الإنتاج الكتابي) .

❖ تمهيد.



❖ المبحث الأول: تعليمية مهارة القراءة (فهم المكتوب) .

1. مفهوم مهارة القراءة.
2. أنواع القراءة في المرحلة الابتدائية.
3. طرائق تعليم القراءة وتعلمها.
4. أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية.
5. المهارات الأساسية لتعليم وتعلم القراءة.
6. استراتيجيات تعلم القراءة وتعليمها في طور الابتدائي.

❖ المبحث الثاني: مهارة التعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي) .

1. مفهوم التعبير الكتابي وأهدافه.
 2. أنواع التعبير الكتابي.
 3. مهارات التعبير الكتابي.
 4. المراحل والخطوات المنهجية لتعليم مهارة التعبير الكتابي وتعلمها.
- خلاصة.

❖ الفصل السادس: المجال التطبيقي للدراسة (الدراسة الميدانية) .

7. تحديد المفاهيم:

تعتبر عملية تحديد مفاهيم مصطلحات الدراسة، بمثابة المفاتيح، إذ تمثل أساس الأدوات والإجراءات التي تساعد على فهم أكثر لمضمون الدراسة، وبطبيعة الحال بحثنا هذا كغيره من البحوث العلمية، مهيك إلى مجموعة مفاهيم أساسية نذكرها على النحو الآتي:

1- مفهوم التربية:

أ- **المفهوم اللغوي:** "التربية كلمة مشتقة من الفعل ربّى، وهو فعل رباعي، أي غذى الولد وجعله ينمو، وربّى الولد، هذّبهُ فأصلحه، ربا يربو أي زاد ونما، ومن فعل أصله (ربّ) الثلاثي، فيقال ربّ القوم تربية بمعنى ساسهم وكان فوقهم".¹

وجاء في لسان العرب أن التربية: "تعني النشأة، وأصل الفعل في كلمة "التربية"، ربّى، يربّي، بمعنى نشأ، ينشأ، نشأة، فيقال: نشأ فلان في كنف فلان، أي تربّى عنده وتحت رعايته، وأصبحت كلمة "تربية" في التداول اللغوي العام، تعني التأديب والأدب، وأصبح الفعل ربّى، بمعنى أدّب وتربّى".

وجاء في معجم العلوم السلوكية، أن التربية تعني نمو الفرد الناتج عن الخبرة أكثر من كونه ناتجا عن النضج، وقد يشار إلى التربية بالبيداغوجيا *pédagogie* ويعني التوجيه".²

ب- **المفهوم الإصلاحي:** عرّف كثير من الفلاسفة مصطلح التربية، واختلفت تعريفاتهم بحسب مرجعياتهم النظرية في ذلك، فنجد أفلاطون يرى بأن التربية: "هي تدريب الخطوة الاولى للطفل حتى يصبح عضوا صالحا في المجتمع".³

ويرى جون ديوي بأن التربية هي: "مجموعة من العمليات التي يستطيع بها المجتمع أو زمرة اجتماعية كبرت أو صغرت أن تتقل سلطاتها أو أهدافها المكتسبة، بغية تأمين وجودها الخاص ونموها المستمر، إن التربية هي الحياة".⁴

¹ - بلقاسم سلاطنية، علي بو عناق، علم الاجتماع التربوي، مدخل ودراسة قضايا المفاهيم، دار الهدى، عين مليلة، دس، ص 38.

² - علي ديدونة، المنظومة التربوية في الجزائر بين الاصل والاستصال، دار نوريد بوزريعة، الجزائر، 2006، ص 40.

³ - نصيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد، تربية وعلن النفس، النيوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2008، ص 53.

⁴ - عزت جرادات وآخرون، أسس التربية، دار صفاء، الاردن، 2008، ص 25.

"التربية إذن عملية معقدة، وهي توسط ذكي ومقصود بين راشد وناشئ، تساعد الإنسان منذ صغره على التكامل التدريجي في جوانب شخصية، بحيث يستطيع التفكير في أمور حياته والتعامل معها، ويستطيع بالتالي مواجهة الظروف التي تصادفه، حيث يمكنه أن يتكيف معها ويحافظ على بقاءه".¹

ج- التعريف الإجرائي:

يمكننا تعريف التربية بأنها عملية مقصودة وشاملة تهدف إلى إحداث التغييرات اللازمة، التي تتوافق مع طبيعة المجتمع الموجودة فيه، كما تهدف إلى إعداد فرد سليم ليكون عضواً فعالاً لصالح المجتمع.

2- مفهوم المناهج:

أ- **المفهوم اللغوي:** المنهاج كلمة قديمة، ظهرت عند اليونان وكانت تعني، "الطريقة التي ينتجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين، والكلمة الإنجليزية الدالة على المنهاج هي: curriculum، وهي مشتقة من جذر لاتيني، ومعناه: مضمار سباق الخيل".²

فالمنهاج هو الطريق الواضح، واستتهج الطريق، صار نهجا، ووردت أيضا في حديث العباس - رضي الله عنه -، "لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى ترككم على طريق ناهجة، أي طريق واضحة بيّنة"، والنهج: الطريق المستقيم.

ب- **المفهوم الاصطلاحي:** تطور المفهوم الاصطلاحي للمنهاج واختلف باختلاف الاتجاهات الفكرية التربوية وباختلاف الفلسفات، وبالتالي تباينت آراء المدارس التربوية عبر العصور

¹ - عبد الله الرشيدان، نعيم جعيني، المدخل إلى التربية والتعليم، ط2، دار الشروق، عمان، 1997، ص 14.

² - عبد الحافظ سلامة، الوسائل التعليمية والمنهاج، ط1، دار الفكر، الأردن، 2000، ص 22.

والمجتمعات والثقافات، (فبينيه A.Binnet) يعرفه بأنه بيان مفصل عن العلوم التي تلقى في المدرسة.

أما المنظر البريطاني "جون كير" فإنه يرى: "أن المنهاج هو كل التعلّيمات والمكتسبات المنظمة والموجهة من طرف المدرسة، سواء بشكل فردي أو جماعي، داخل و خارج المؤسسة"،¹ وفي نفس الاتجاه يؤكد الفيلسوف البريطاني بول هريست "أن المنهاج هو برنامج النشاط المحدّد، بحيث يستطيع التلاميذ الوصول قدر الإمكان إلى تحقيق بعض الغايات أو الأهداف التربوية، في حيث نجد "توميس وتيرني" يعرفانه بأنه أسمى مناحي الحياة النشطة والفعالة لكل فرد، بما فيها الأهداف، المحتوى، الأنشطة والتقييم".²

ج- المفهوم الإجرائي: يمكننا أن نعرف المنهاج بأنه جميع الخبرات النظرية والتطبيقية التي توفرها المؤسسات بداخلها أو خارجها بقصد النمو الشامل والمتكامل للمتربي، بغية تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة. ومن خلال الإصلاحات التربوية الجديدة، فالمنهاج هو عبارة عن وثيقة رسمية صادرة عن وزارة التربية الوطنية، معدّة من قبل لجان إصلاح المناهج التربوية، تقدّم باعتبارها دليلاً توجيهياً لعناصر العملية التعليمية التعلمية من أساتذة ومفتشين ومديرين ومشرفين تربويين وغيرهم.

3- مفهوم الإصلاح التربوي:

"لقد شاع استخدام هذا المصطلح في القرن التاسع عشر ليعني التغيرات المقصودة التي أدخلت على المناهج ونظم التعليم، أما في الأوساط التربوية فهو يشير إلى مختلف العمليات

¹ - Jean cloude Forquin: dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de formation, Paris, Nathan, 2000, p242.

² - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مدخل إلى علوم التربية، مركز التكوين عن بعد، الجزائر، 2006، ص 43.

والتغيرات التي طرأت على النظام التعليمي أو في جزء منه نحو الاحسن، وغالبا ما يحمل ويتضمن معاني اقتصادية واجتماعية وسياسية¹. بمعنى أنه لا يكون نتيجة لعوامل تربوية خاصة، وإنما بسبب التحولات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تكون خارج نطاق العملية التربوية المباشرة.

ويعرف حسن البيلالي الإصلاح التربوي "بأنه مجموع التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية التي تؤدي إلى تغيرات في المحتوى والفرص التعليمية والبنية الاجتماعية في نظام التعليم القومي في بلد ما"². ويمكن القول بأن هذا التعريف يستهدف السياسة التربوية، وذلك من خلال فلسفة التربية، ولا يكفي فقط بتعديل جانب الاجراءات التنفيذية، بل يتعداها إلى مفهوم الشمولية في مجال التربية والتعليم.

"فالإصلاح التربوي هو الوعي بضرورة التكيف والتكامل مع المستجدات التي تفرض نفسها على جميع المجتمعات، لتجديد نظمها التربوية، استجابة لكل التطورات الداخلة والخارجة، فالمجتمع المتجدد يتركز في قلب التحديات القائمة دون أن يغترب في ماضي الأسلاف، ولا في حاضر الغير المتقدم"³. كما يعرف أيضا بأنه: "عملية شاملة تتطوي على تغييرات هيكلية وهامة في النظام التربوي، وعليه يصبح الإصلاح التربوي جزء لا يتجزأ من عملية تحول اجتماعي شامل في المجتمع"⁴.

¹ - محمد منير مرسى، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة، 1999، ص 77.

² - حسن حسين البيلالي، الإصلاح التربوي في العالم الثالث، د ط، القاهرة، 1988، ص 10.

³ - ماجد عرسان الكيلاني، التربية والتجديد، ط 1، بيروت، 1997، ص 89.

⁴ - دلال محسن استيتية، عمر موسى سرحان، التجديدات التربوية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2008، ص 42.

المفهوم الإجرائي للإصلاح التربوي: يمكن القول أن الإصلاح التربوي هو عمليات فكرية يقوم بها المختصون بعد تأكدهم من وجود خلل معين على مستوى المنظومة التربوية، فتبرمج جملة من التعديلات والتغييرات لمواجهة هذا الخلل، لمواكبة الأنظمة الحديثة بهدف الوصول إلى نتائج فعالة من خلال التحسينات التي تمس المؤسسة التعليمية من حيث التنظيم، الإدارة، البرامج التعليمية، طرائق التدريس، الكتب المدرسية وغيرها.

4 - مفهوم التعليمية:

أ - المفهوم اللغوي: هي ترجمة لكلمة "Didactique" التي اشتقت من كلمة "Didack titos" اليونانية، التي كانت تطلق على ضرب من الشعر الذي يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية، "فكلمة التعليمية في اللغة العربية مصدرها صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة من "علم" أي وضع علامة أو أمانة للدلالة الشيء الذي ينوب عنه، والديداكتيكا هو لفظ أعجمي مركب من لفظين هما: "ديداك" و "تيكا"، وتعني أسلوب التسيير في مجال التعليم".¹

ب - المفهوم الاصطلاحي: يعرفها سميت بأنها: "خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائلها، وبعبارة أخرى هو علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية تنفيذها وتعديلها عند الضرورة".²

ج - المفهوم الإجرائي: التعليمية مشتقة من البيداغوجيا، وموضوعها التدريس بصفة عامة، أو بالتحديد تدريس المواد والتخصصات الدراسية المختلفة من خلال التفكير في بنيتها ومنطقها، وكيفية تدريس مفاهيمها ومشاكلها، وصعوبات اكتسابها.

¹ - محمد الصالح حثروني، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 127.

² - المرجع نفسه، ص 126.

5- مرحلة التعليم الابتدائي:

مرحلة التعليم الابتدائي هي المرحلة الاولى من التعليم الاساسي الإجباري، إذ تحدد بخمس سنوات، يكتسب فيها المتعلم المعارف الأساسية، والكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي والكتابي والقراءة والرياضيات والعلوم والتربية الخلقية والمدنية والتربية الاسلامية، كما يمكن التعليم الابتدائي التلاميذ الحصول على تربية ملائمة، تعمل على توسيع مدركاتهم للزمان والمكان، بالإضافة إلى اكتساب المعارف المنهجية باعتبارها مكتسبات ضرورية تضمن لهم متابعة المراحل التعليمية الأخرى (المتوسط، الثانوي، ...) بتفوق ونجاح.

وتعرفها اليونيسيف بأنها: "مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل للطفل التمرس على طريق التفكير السليم، وتؤمن له حدًا أدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج".

أما اليونسكو فتعرفها على النحو الآتي: "مرحلة التعليم الابتدائي هو بنية من بنيات النظام التعليمي، يقع بين التعليم التهيئي (التحضيرى) وبين التعليم الثانوي، ويبدأ غالبا انطلاقا من سن السادسة او السابعة، يكتسب فيها الأطفال المعارف الاساسية".¹

ومرحلة التعليم الابتدائي منظمة في ثلاث أطوار تراعي متطلبات العمل البيداغوجي ومبادئ نمو التلميذ في هذه المرحلة من العمر وهي:

¹ - محمد الصالح حثروني، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 22.

أ- **الطور الأول:** طور الإيقاظ والتعلّّات الاولى: ويشمل السنتين الاولى والثانية، وفيه يشحن التلميذ ويكتسب الرغبة في التعلم والمعرفة كما يجب أن يمكن من البناء التدريجي لتعلماته عن طريق:

- اكتساب مهارات اللّغة العربية المتواجدة في قلب التعلّات (التعبير الشفهي، القراءة والكتابة)، وتشمل كفاءة عرضية أساسية تبنى تدريجيا من خلال مختلف الأنشطة والمواد.
- بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان.
- اكتساب المنهجيات والطرائق (كفاءة عرضية)، إضافة إلى المعارف على سبيل حلّ المشكلات (التعداد، الأشكال، العلاقات الفضائية، عالم الحيوان والنبات والأشياء التقنية البسيطة ...).

ب- **الطور الثاني:** طور تعميق التعلّات الأساسية: ويشمل السنة الثالثة ، ويعمل على التحكّم في اللّغة العربية عن طريق التعبير الشفهي، والاستماع، و فهم المكتوب، والكتابة، حيث يشكل قطبا أساسيا لتعلّات المرحلة، كما يعني هذا التعمّق أيضا مجالات المواد الأخرى كالرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية والتربية الإسلامية والمدنية ومبادئ اللّغة الأجنبية.

ج- **الطور الثالث:** طور التحكّم في اللّغات الأساسية: ويخص السنتين الرابعة والخامسة ابتدائي.

يعزز التعلّات الأساسية خاصة التحكّم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللّغة العربية، وفي المعارف المندرجة في فضاء المواد الأخرى (الرياضيات، التربية العلمية والتكنولوجية، التربية الإسلامية والمدنية واللّغة الأجنبية الأولى...)، التي تشكل الهدف الرئيسي للمرحلة، فضلا عن كونه

يمكن بواسطة كفاءات ختامية واضحة من إجراء تقويم ختامي للتعليم الابتدائي (امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي)، لذا من الضروري أن يبلغ المتعلم في نهاية المرحلة درجة من التحكم في اللغات الأساسية الثلاث (اللغة العربية، الرياضيات واللغة الفرنسية)، ليبتعد نهائيا عن الأمية ويصبح جاهزا لمتابعة مساره الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط بنجاح.

8. الدراسات السابقة:

تعدّ الدراسات السابقة الأنموذج الامثل لاهتمامها بإعداد البحوث العلمية التي تعالج نشاط تعليمية اللغة العربية في إطار منهج الإصلاح الشامل للمنظومة التربوية من خلال مناهج الجيل الاول والجيل الثاني، بهدف الارتقاء بمردود المؤسسة التعليمية، وتحسين مستوى المتعلمين بخصوص الانشطة اللغوية الأساسية والثانوية منها، لذلك قمنا بعرض بعض الدراسات الاكاديمية المحلية والخارجية التي تناولت الموضوع، رغبة منّا في إثراء المعارف وتوسيع الخبرات.

1. الدراسة الأولى:

• دراسة الباحثة العالية حبار، عنوانها: "تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد. القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم تخصص: لسانيات تطبيقية، جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان، السنة الجامعية 2017/2018، تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف نعرضها على النحو الآتي:

(1) محاولة الكشف عن الأسباب المؤدية إلى صعوبة التعلم والضعف القرائي.

(2) التعرف على هذه الصعوبات وتأثيرها على التلاميذ.

(3) الوصول إلى نتائج وتوصيات تفيد في معالجة ظاهرة ضعف التلاميذ في اللغة العربية خاصة القراءة.

(4) التعريف بالظاهرة وخطورتها في حالة إذا لم يتم علاجها.

• نتائج الدراسة:

من خلال مجريات البحث بشقيه النظري والتطبيقي، وبعد الوصف والتحليل والتقويم توصلت الباحثة إلى جملة من النتائج أهمها:

(1) ضعف المطالعة لدى المتعلمين.

(2) عدم تحمل بعض الأسر مسؤولياتها في متابعة أبنائها، وعدم تجاوبهم مع المدرس في كثير من الأحيان، وانشغالهم بأمورهم الاقتصادية والاجتماعية فقط.

(3) الاعتماد على الكتاب المدرسي فقط.

(4) عدم جدية بعض التلاميذ ورغبتهم في إدراك المهارات الأساسية للغة العربية.

(5) نقشي العامية في البيت والشارع والمدرسة وتأثيرها على التلاميذ.

(6) عدم التزام مدرّسي اللغة العربية التحدث باللغة العربية الفصحى السليمة.

(7) معاناة بعض التلاميذ من مشاكل صحية مثل: المشاكل النفسية، السمعية والبصرية.

(8) اتباع بعض المعلمين والمعلمّات أساليب خاطئة في تعليم التلاميذ مثل: أساليب العنف والضرب والضغط وغيره.

(9) فقدان التلاميذ القدرة على الانتباه والتركيز أثناء شرح الدرس بسبب مؤثرات خارجية.

(10) يعمل هذا النظام على تنمية قدرات المتعلم العقلية، العاطفية، النفسية والحركية، وقد تتحقق منفردة أو مجتمعة.

(11) عدم اهمال المحتويات.

(12) تعتبر معيار للنجاح المدرسي.

(13) تحفيز المتعلمين على العمل.¹

2. الدراسة الثانية:

دراسة للطالب مبروك بركاوي، بحث مقدم لنيل درجة دكتوراه في علوم التربية والأدب العربي، تخصص: الدراسات اللغوية، موسومة بـ: أثر التكوين البيداغوجي في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي لمدرسي العربية في الطور الابتدائي، جامعة أحمد دراية أدرار، السنة الجامعية 2018/2019²، حاول الباحث في هذه الدراسة النظرية التطبيقية الوقوف على مفهوم التكوين البيداغوجي وأهدافه ومواضعه، والاجراءات التطبيقية له، ودوره في تحسين وتجديد معارف المدرسين، وتبليغهم بمنهجيات التدريس المعتمدة في مناهجنا التربوية بكل مرحلة من مراحل التعليم.

موضوع الدراسة يستمد أهميته من تلك الجهود التي بذلها علماء اللغة والتربية، من أجل مساعدة المتعلم على التعلم، والمعلم على آليات تدريس المعارف بطرق سهلة وبسيطة في ميدان اللغة العربية.

¹ - العالية جبار، تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام الجديد، القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا، مرجع سابق، ص346.
² - مبروك بركاوي، أثر التكوين البيداغوجي في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي لمدرسي العربية في الطور الابتدائي، دكتوراه علوم في اللغة العربية، تخصص: الدراسات اللغوية، جامعة أحمد دراية أدرار، 2018.2019.

كما وقف على أهم الجوانب المعرفية والمنهجية التي يسعى التكوين البيداغوجي إلى تحسينها لمدرسي اللغة العربية في المستويات التعليمية، وعلى آليات التكوين وأنواعه وموضوعه ومخططاته وأهدافه، وعلى واقع التكوين في المقاطعة البيداغوجية.

3. الدراسة الثالثة:

دراسة لعبد الرحمان التومي بعنوان: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، ط2، 2016.¹

تضمنت الدراسة مدخلا عاما عرض فيه المفاهيم المرتبطة بالديداكتيك والبيداغوجيا، وعددا من النظريات التربوية والبيداغوجية، أما القسم الثاني فقد تطرق فيه إلى المبادئ العامة والأسس التي يقوم عليها تدريس اللغة العربية، والمقاربات اللغوية والبيداغوجية التي تحكم تعليم وتعلم هذه اللغة، ومهاراتها الأساسية (فهم المسموع، فهم المكتوب، التعبير والتواصل بشقيه الشفوي والكتابي)، ثم يليه الفصل القسم الثالث، بشيء من التفصيل لعرض جملة من المقترحات الخاصة بمنهجيات التعليم والتعلم في علاقاتها بالمهارات الأربع لتدريس اللغة العربية.

وتهدف هذه الدراسة إلى مساعدة الأساتذة على إعداد متعلميهم وتأهيلهم للأداء الجيد للكفاية التواصلية باللغة العربية، وذلك عن طريق التدريب المستمر على استعمال اللغة استماعا وتحدثا وكتابة.

1) أن لا يقوم المعلم بالتمييز والتفريق بين التلميذ صاحب القدرات العقلية الفائقة (الذكي) وبين التلاميذ الآخرين.

¹ - عبد الرحمان التومي، الجامع في ديكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، ط2، الرباط، المغرب، 2016.

4. الدراسة الرابعة: 2004م.

أجريت هذه الدراسة في المملكة المغربية، بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، وهدفت إلى التعرف على التواصل التربوي واللّغوي في العملية التعليمية من خلال استنطاق النصوص القرائية في السلك الأول من التعليم الابتدائي، لمعرفة درجة حصول التواصل اللّغوي والتربوي ضمن هذه النصوص المقررة وطبيعة الخطاب، الذي يحاول الكتاب المدرسي تمريره للمتعلم، وقد انطلقت الدراسة في عرض الإشكال المركزي الآتي: هل التواصل للتربوي الناجح علاقة بتفاعل المعلمين مع النصوص القرائية؟ وتفرعت هذه الاشكالية إلى عدّة أسئلة محورية ثم انطلقت هذه الدراسة من طبيعة الاشكالية المزوجة بين بين متقاربين في البحث (مقارنة كمية ومقارنة كمية)، واتبع الباحث في هذه المقاربة الكيفية: المنهج، الوصف والتحليل، إذ عمل على الإجابة عن الأسئلة الفرعية من هذه الاشكالية بالاعتماد على مقرر مادة القراءة للسنتين الاولى والثانية ن مرحلة التعليم الابتدائي، أما المقارنة الكمية فتناولت الجانب الإحصائي من الدراسة التي ارتبط بتحليل البيانات وتحويلها إلى مفهوم كمّي دال على طبيعة الموضوع المستهدف، واختيرت الاستبانة أداة للبحث ووظفت من معرفة مشكلة التواصل اللّغوي والتربوي، والتفاعل مع نصوص القراءة المقررة، وفي ضوء ما سبق تم إظهار النتائج الآتية من الدراسة، وتمثلت في:

❖ أن هناك تأثير مباشر لاختيار معايير تنظيم المحتوى في التواصل اللّغوي والتربوي والنصوص القرائية التي لا تمت بصلة إلى البيئة المحيطة بالمتعلمين.

❖ التقيد يُعطّل التواصل اللّغوي والتربوي في الدرس، وحسن توجيه معرفة المتعلمين

بالنصوص القرائية وتأطيرها وظيفيا في سياق خطوات وتقنيات متباينة، من شأنه توفير

الظروف الملائمة لتحقيق فعل القراءة.

❖ عدم تنويع أشكال العمل الديداكتيكي لا يساهم في تحقيق التواصل اللّغوي والتربوي مع

النصوص القرائية.

❖ انعدام الأخذ بمبدأ التدرج في تمرير أنشطة التقويم البيداغوجي، ينعكس سلّبا على التواصل

اللّغوي والتربوي.

❖ اجراءات التقويم التكويني قد تسمح للمتعلّم بإحكام ضبط ايقاعات التتبع البيداغوجي في

حقل القراءة، ويقوي من تحقيق التواصل اللّغوي والتربوي مع النصوص (السفياني، 2004،

ص د هـ).

5. الدراسة الخامسة: محمد هشام أبو القمبز، 2009م.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فن التواصل اللّغوي، وأكدت أهمية الاتصال مع الآخرين،

إذ يتوقف عليها جزء كبير من فاعلية البشر وتأثيرهم ونجاحهم في الحياة، وقد استعمل الباحث

لهذا العرض تجربة توضيحية في دائرة الاتصال، رسم فيها وسيلة إيضاح، وكان الهدف من

المساعدة على تمثيل مسارات المعلومات في أثناء التواصل مع الآخرين، ثم عرض فيها اختيارات

توضيحية لكشف أنواع الشخصيات (حسية، سمعية ولمسية) وخلص في دراسته إلى النتائج الآتية:

❖ للوصول إلى التواصل الفعّال مع الآخرين لابدّ من أن تكون في حالة حياد معهم.



❖ يجب أن نجتهد في تفسير ما يرد إلينا من رسائل على الوجه الصحيح، ثم نرسل رد الفعل

تبعاً لذلك، والشكل المثالي لدائرة الاتصال هما المرسل والمستقبل في الوقت نفسه.

❖ الشكل المتبع في نظم التدريس عندما نلقي الجزء الخاص برد الفعل يصبح نوعاً قاصراً

على التواصل غير الفعال.

❖ التواصل اللغوي الهادف والفعال لا بد أن يراعي جميع العوامل المكونة والمساهمة في

عمليات التواصل اللغوي، اللفظي والتحريري.

9- أهم مصادر ومراجع الدراسة:

❖ من أهم المصادر والمراجع التي اعتمدتها في هذا البحث ما يلي:

- لسان العرب، لجمال الدين محمد بن منظور.
- معجم علوم اللغة، للفرابي وآخرون.
- علم المناهج الأسس والتنظيمات، لمحمد السيد علي.
- المنهج الدراسي والألفية الجديدة، لصلاح الدين عرفة محمود.
- ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات وتقنيات، محمد مكسي.
- قاموس التربية، لمحمد الخولي.
- المدخل إلى التدريس بالكفاءات، لمحمد الصالح حثروني.
- الجامع في ديдаكتيك اللغة العربية، لعبد الرحمان التومي.
- الكفايات في التعليم، لمحمد الدريج.
- الوثائق التربوية المدرسية من مناهج ووثائق مرافقة وأدلة التدريس وفق المناهج الجديدة.

❖ وفي غمار هذا البحث اعترضتنا بعض الصعوبات نذكر منها:

- صعوبات الوصول إلى بعض المصادر والمراجع.
- عدم مبالاة العديد من الأساتذة بالموضوع.
- نقص الدراسات السابقة التي تصب في صلب الموضوع.
- الدراسة تتطلب مزيداً من الوقت والجهد، بالإضافة إلى توافر الإمكانيات المادية والبشرية المطلوبة في هذا المجال.

- ضرورة تهيئة الظروف الملائمة للدراسة على سبيل: تقديم الخدمات من قبل المؤسسات المستقبلية، وكذا الدعم المالي والمعنوي...

وختاماً أتوجه بالشكر الجزيل لجميع أساتذة جامعة الطاهر مولاي بسعيدة، وأخص بالذكر كلية الآداب واللغات والفنون، وعلى رأسهم الأستاذ الدكتور الفاضل: "بن يمينه بن يمينه" الذي أكرمني بالإشراف على هذه الرسالة، وكان سندي عبر جميع أطوارها، فقد أمدني بتوجيهاته ونصائحه السديدة، وتصويباته القيّمة، الى غاية اتمام هذا العمل.

كما أتوجه بأسمى عبارات الشكر والثناء لأستاذتي الفاضلة: "حاکم عمارية" التي رافقتني طيلة مراحل هذه الدراسة أيضاً بتوجيهاتها ونصائحها القيّمة، وغمرتني بعطفها وحنانها الفياض، فجزاها الله عنا كل خير وثناء، وفي الاخير لا يفوتني أن أسدي خالص امتناني وعرفاني لكل من ساعدني من قريب أو بعيد على إخراج العمل، وأتمنى أن يكون عامل إضافة وإثراء لمكتبة البحث العلمي ببلادنا، والله ولي التوفيق.





مدخل الدراسة:

الإصلاح التربوي في إطار الدواعي والإجراءات، الأهداف والمراحل، ومكانة اللغة العربية وغايات التعليم في المرحلة الابتدائية.

تمهيد.

- (1) دواعي الإصلاح التربوي في الجزائر.
- (2) إجراءات الإصلاح التربوي في الجزائر.
- (3) أهداف الإصلاحات التربوية في الجزائر.
- (4) مراحل الإصلاحات التربوية في الجزائر.
- (5) مكانة اللغة العربية وأهميتها.
- (6) غايات التعليم في المرحلة الابتدائية.

تمهيد:

تعتبر التربية والتعليم من المهام الرئيسية للمدرسة الجزائرية، بيد أن الفعل التعليمي والتربوي في مفهوم الإصلاح التربوي الجديد، يتجاوز بكثير ذلك التصور البسيط الذي يجعل منها مجرد عملية تلقين المعارف الجاهزة والمنحطة أو مسعى لتكييف عقول المتعلمين لأغراض نفعية اقتصادية محضة، فالمدرسة هي المكان الذي يغرس فيه المعلم قيم المجتمع وثوابته وأعرافه وعاداته، التي يتم من خلالها تهيئة أطفال اليوم ليصبحوا في المستقبل مواطنين مندمجين بصورة كاملة في صلب مجتمعهم ومتفتحين على العالم المعاصر، وبهذا المفهوم تساهم المدرسة إلى حد بعيد في توطيد الانسجام الاجتماعي ونقل القيم الاجتماعية والثقافية، لذا ينبغي أن تتجسد غايات المنظومة التربوية على مستوى الممارسة الميدانية للمتعلّمين، من خلال أنشطة بيداغوجية وتربوية هادفة ودالة.

إن المسألة البيداغوجية هي المحور الاساس والمحرك المركزي في عملية الإصلاح الشامل الذي شرعت الجزائر في تطبيقه منذ سنة 2003 م، والذي مسّ مختلف مكونات المنظومة التربوية وفي مقدمتها إعادة الاعتبار للغة العربية، كونها تمثل أهم وسيلة لنقل المعلومات والمشاعر، وركيزة أساسية في تبادل الأفكار وتكوين المفاهيم والمدرّكات، وفي القيام بكثير من العمليات العقلية كالتحليل والتعميم والتجريد والحكم والاستنتاج.

لذلك ارتأيت في مدخل هذه الدراسة التطرّق إلى دواعي الإصلاح التربوي وإجراءاته، بالإضافة إلى تحديد مراحل الإصلاحات التربوية ورصد أهم أهدافها، وصولاً إلى غايات العملية التعليمية التعلمية على مستوى المرحلة الابتدائية ببلادنا.

1. دواعي الإصلاح التربوي في الجزائر:

من الأسباب التي دفعت أهل الاختصاص في ميدان التربية والتعليم ببلادنا الى القيام بعمليات إصلاح متوالية للمناهج التربوية ما يلي:

(1) ظهور التعددية السياسية التي تفرض على النظام التربوي إدراج مفهوم الديمقراطية وتزويد الاجيال بروح المواطنة.¹

(2) توحيد مهام المدرسة الجزائرية عن طريق الإصلاح، حيث يتوجب عليها أن تتجرد من كل الضغوط السياسية، وأن تبتعد على كل التحريفات الإيديولوجية.²

(3) فقدان القيم الأخلاقية داخل مؤسسات الدولة، جعلت المدرسة الجزائرية مسؤولة على استرجاع هذه القيم ومحاربة كل أنواع الغش والمحاباة، التي تسبب الضرر بالمدرسة والمجتمع.

(4) ارتفاع معدل البطالة خاصة خريجي الجامعات، مما أدى إلى ظهور نوع من ثقافة اليأس والإحباط وتفشي العنف في أوساط الشباب، مما يحتم على المشروع التربوي الجديد تزويد النشء بالأدوات الفكرية والمهارات اليدوية التي تجعله قادرا على وضع مشاريع فردية لحياة كريمة.³

(5) التناقض الواضح بين ما تلقنه المدرسة من معارف وقيم ورموز وأنماط تفكير ولغة في احيان كثيرة، وبين ما تروّجه مختلف المؤسسات الاجتماعية، أي عجز المعرفة المدرسية على التوافق مع المعرفة الاجتماعية.

¹ - وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية لإصلاح المنظومة التربوية، الجزائر، 2005، ص 09.

² - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، التقرير العام للجنة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، 2001، ص 42.

³ - المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسية التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الاساسي، 1998، ص 23.

(6) تدهور القيم الاجتماعية والثقافية للمدرسة عزز إلى حد كبير سلوكيات احتقار العلم والتعليم والمعرفة الثقافية، وبالتالي المساهمة في تفشي عدة ظواهر منها التسرب المدرسي، وانحراف الأحداث، وتدني مستوى التحصيل... الخ.¹

(7) تسارع وتيرة التغيرات العلمية والتكنولوجية كأبرز سمات العصر الحالي، لاسيما في ميدان الثقافة والإعلام والاتصال، ودليل ذلك ما نشاهده يوميا من كثرة في المعلومات والمعارف التي تزام بعضها البعض، لذلك وجب على المدرسة الجزائرية الاهتمام بالمشاريع الإصلاحية مع إتاحة النشء على التكيف مع كل جديد، بالتركيز على البرامج التعليمية.

(8) اتساع المجال التجاري وانعدام الحدود الجغرافية، لذلك توجب على المدرسة الجزائرية تكوين أفراد ناشطين قادرين على المبادرة للمساهمة في تطوير المجتمع بما تكسبه من قدرات على المنافسة والإبداع، للتمكن من منافسة التطورات العالمية التي تفرضها النظم الغربية.

(9) تطور وسائل الاتصال والمعلومات مما أدى إلى ضغوطات ثقافات القوى المهيمنة على الثقافات المحلية بشكل متزايد، وهذا ما يفرض على المدرسة تبني تربية تعتمد على كفاءات التحليل والمقاربة وقدرات الاتصال والتواصل، وذلك بالتحكم في لغة ومنهجية الاتصال التي نتجه نحو العالمية.²

¹ - علي سموك، الإصلاح التربوي في الجزائر بين متطلبات الخصوصية ورهانات العالمية، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، بسكرة، 2009، ص 119.

² - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، مرجع سابق، ص 47.

2. إجراءات الإصلاح التربوي في الجزائر:

تعتمد عملية الإصلاح التربوي في الجزائر على مجموعة من الاجراءات تتمثل فيما يلي:

- تعتمد عملية إعداد مشروع الإصلاح التربوي على مجموعة تفكير وتعيين لهذا الغرض تعمل في إطار توصية سياسية، وتحدد المعالم التي يجب احترامها، كما يراعى في اختيار أفراد هذه المجموعة بعض التوازنات السياسية والحزبية.

- إجراء مناقشات علنية بعد إعداد مشروع الإصلاح.

- تحديد الفترة الزمنية التي تخص عملية التطبيق، وذلك بعد تصريح منظم حول مشروع الإصلاح.

وقد لاحظنا أنه بعد القيام بعملية التقويم للإجراءات من حيث التراث النظري أن الإصلاحات التربوية في الجزائر جيدة من حيث الإعداد النظري، لكن أثناء التطبيق نجد نوعا من التسرع والارتجالية وعدم احترام الخطة الإصلاحية، مما يحتم القيام بتعديلات لهذه الإصلاحات وذلك بعد فترة معتبرة بل قصيرة من تفعيلها.

ومن بينها الإصلاحات التي تم العدول عنها نجد إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي، وكذلك تغيير مادة التربية الإسلامية لتصبح مادة التربية الخلقية

1.2. اللجنة الوطنية للإصلاح:

أ-تنصيب اللجنة:

تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية يوم 13 ماي 2000 من طرف رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة، ولقد حدّد رئيس الجمهورية مهمة هذه اللجنة وكذلك المهام التي

ينبغي تجسيدها في هذا الإصلاح، حيث أن هذا الأخير كما قال رئيس الجمهورية هو عملية تفاعل واثقان طويل ونشاطا دؤوبا يركز على الجهد المستمر للتكيف مع تطور مجتمعا مع العالم الذي أصبح في تغير دائم.

ب- مهام اللجنة:

من مهام اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية:¹

- تشخيص النتائج الإيجابية والسلبية للمنظومة التربوية، مع تفسير الاسباب المؤدية لذلك.
- تحليل التحديات الجديدة التي لابد أن تواجهها المنظومة التربوية وتحديد المتطلبات الضرورية لتكوين مواطن قادر على التفتح والمساهمة في تنمية الوطن والتأقلم مع العالم ليتم تطور المعارف والتغيرات الثقافية والعلمية.
- التأكد من الظروف الكفيلة وضمان النجاح لأكثر عدد من التلاميذ.
- اقتراح الإجراءات التي تضمن للنشء الاستفادة من تعليم قاعدي إلزامي مجاني، وكذلك ضمان التكافؤ في فرص النجاح.
- القيام بدراسة لكل الوسائل التي تساعد على تجديد جذري للمحتويات والمناهج.
- دراسة كل الترتيبات المناسبة لإدماج تعليم اللغات الأجنبية في مختلف مراحل المنظومة التربوية، مما يسهل الانفتاح على الثقافات والمعارف العالمية.
- اقتراح منظومة فعّالة ومستقرة للتكوين وكذلك تقويم المكونين.

¹ - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، مرجع سابق، ص 10.

ويجب ان ننوّه بأن اللّجنة هنا تتفادى الرجوع دائما إلى مرجعية أساسها المبادئ والقيم الأساسية التي لها علاقة بمفاهيم المواطنة والمساواة والديمقراطية، والعمل على اقتراح كل الحلول التي من شأنها أن تحقق التقدّم.

3. أهداف الإصلاح التربوي في الجزائر:

عملت اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية على تحديد أهداف الإصلاح التربوي في ما يلي:

- تسجيل مسارات التغير في آفاق طويلة المدى بإشراك جميع القطاعات الحيوية.
- إقامة إصلاح على مستوى سياسة الدولة مع تفادي التراجعات الظرفية.
- تقديم الحلول لمشاكل التربية والتعليم.
- إدراج الطلب التربوي كعامل تغيير له الأولوية.
- إعطاء المؤسسات التربوية أكثر استقلالية وأكثر مرونة مع مراقبة دقيقة للنتائج المدرسية والسهرة على ضمان تكافؤ الفرص.
- وهنا نجد أن المنظومة التربوية مطالبة بتغيير جذري للاستجابة لتطلعات المجتمع الجديدة، وللمساهمة في رفع التحديات الداخلية والخارجية.
- ولتحقيق الأهداف المذكورة سابقا يجب الأخذ بعين الاعتبار بعض المحددات الأساسية وهي:
- ❖ أن يكون الإصلاح متدرجا ليكون للمنظومة وقتا كافيا لإدماج الإصلاحات المتدرّجة.
- ❖ ارتكاز الإصلاح على مقارنة شاملة ذات نسق تضمن السياسات التربوية.

❖ إرفاق المشروع الجديد بديناميكية مستمرة للتجديد تسجل مع المدى الطويل، إثر التدفق في سير للهياكل وفي سلوك متعاملي المنظومة التربوية.

❖ تنظيم خطة الإصلاح العملية.

4. مراحل الإصلاحات التربوية في الجزائر:

بدأ التفكير في إصلاح قطاع التعليم في الجزائر منذ أن نالت الجزائر حريتها، وهذا كان مطلباً شعبياً أدركته القيادة الوطنية قبل الاستقلال، فأقبال جماهير الشعب على التعليم الذي حرم منه ولعقود كان يسير وفق النمط الفرنسي، إلى أن تولى وزير الدفاع **هوارى بومدين** سدّة الحكم، فظهرت معه الرغبة والأهمية في جعل النظام التربوي نظاماً جزائرياً خالصاً، فكانت الدعوة إلى إقامة مدرسة جزائرية سليمة وقادرة على تكوين نخبة تسيّر مرحلة ما بعد الاستعمار قوية وجادة، ومن ثم اتخذت سلسلة من الإصلاحات يمكن أن نوجزها فيما يلي:

4. 1. المرحلة الأولى من 1962 إلى 1970:

عرفت هذه المرحلة عدّة إجراءات تحسينية تربوية وتنظيمية ومادية تهدف إلى القضاء على مخلفات الاستعمار البائد في ميدان التربية والتعليم، وإلى إقامة منظومة تربوية وطنية تستجيب لآمال وطموحات الشعب وتجسّد خياراته الأساسية المنصوص عليها في نصوصه ووثائقه الأساسية، ومن هذه الإجراءات ما يلي:

✓ إصلاح التعليم:

مع انطلاق أول موسم دراسي بعد الاستقلال عام 1962/1963، بدأ التفكير في إصلاح التعليم، حيث تم تنصيب أول لجنة وطنية لإصلاح التعليم يوم 15/12/1962، ونشرت تقريرها عام 1964.¹ وكانت دواعي هذا الإصلاح تتمثل في اتخاذ تدابير عاجلة بهدف تعديل المحتويات التي تتلاءم ومقتضيات السيادة الوطنية (الشروع في إحلال اللغة العربية المحل اللائق بها في المنظومة التربوية الجزائرية)، بعد أن كانت مهمشة، بل منبوذة تمامًا.

وقد تمخضت هذه اللجنة عن توصيات عامة منها:

- أنها ضبطت البرامج الأولى للمدرسة الجزائرية، هذه البرامج دخلت حيز التنفيذ ابتداء من الدخول المدرسي لنفس السنة.
- وحدت برامج اللغة الوطنية والعلوم والرياضيات بالنسبة للمدرسة الابتدائية ومؤسسات التعليم العام (التعليم الثانوي).
- حددت الاختيارات الوطنية الكبرى للتعليم في التعريب، الجزائر، ديمقراطية التعليم، التكوين العلمي والتكنولوجي.²

✓ إصلاح 1969:

في سنة 1968 بدأت الاصوات تتعالى بضرورة إصلاح التعليم إصلاحا حقيقيا يستجيب لمتطلبات المرحلة والوضع، ويحقق الأهداف المنشودة للمجتمع الجزائري في إقامة مدرسة "جزائرية المنهج، إسلامية الروح، عربية اللسان" فاستجاب آنذاك وزير التربية (أحمد طالب الإبراهيمي -

¹ - ملف المنظومة التربوية والتكوينية، الجزائر، جانفي، 1988، ص 11.

² - الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، الجزائر، 1994، ص 42.

فانشأ لجنة وطنية سميت "اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم" سنة 1968، مبررا ضرورة إنشائها بقوله: "إن الوضع يتطلب القيام بإصلاح الوضع المتأزم في التعليم، وإذا كانت هذه المسألة قد شملت العالم أجمع، فلا ينبغي أن ننسى بأن إصلاح مؤسساتنا التربوية ينبغي أن يؤدي إلى تصحيح كثير من الأوضاع الفاسدة الناجمة عن تخلفنا، وأن نأخذ بعين الاعتبار خصائص مجتمعنا"¹، وقد بيّن نوع الإصلاح التعليمي الذي يجب أن تنتهجه المدرسة الجزائرية بقوله:

"ومعنى ذلك أن إصلاح التعليم ينبغي أن يحذو حذو الثورة الجزائرية في السعي إلى تحقيق الأهداف العليا لاستقلالنا الوطني من جهة، ومقتضيات الحياة العصرية من جهة أخرى، فالإصلاح بهذا الاعتبار مشروع يهم الوطن بأسره، ويتطلب مشاركة الجميع بكل ما لديهم من طاقة".

وتكوّنت اللجنة من 13 عضوا وتواصلت أشغالها لمدة سنة أنهتها بوثيقة سميت "مدخل لإصلاح التعليم"، واستهدفت تحقيق جهاز تربوي قادر على تلبية المطالب والطموحات الاجتماعية والفردية للشعب الجزائري، على النحو التالي:

○ جزارة البرامج وتكييفها بحقائق البلاد.

○ التكفل بتعليم اللغة الوطنية في الطور الابتدائي وضمان تعميمها في الأطوار الأخرى، والاهتمام بتعريب التعليم تدريجيا على أساس علمي، على أن يتم تحقيق ذلك دون تسرع حتى لا يتم التعرض لخطر التضحية بأجيال كاملة.

○ استخدام ميكانيزمات فعالة لتوجيه التلاميذ خلال مسارهم الدراسي.

¹ - أحمد طالب الإبراهيمي، من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية، ترجمة حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 1973، ص 167.

○ تحديد أهداف طموحة كي يستجيب التعليم الابتدائي في المدى المتوسط للطلاب.

○ خلق الظروف التي تمكن من انتشار التعليم في نطاق واسع.

التعليم الابتدائي	التعليم الإكمالي	التعليم الثانوي
- إعادة تكوين الممرين الذين وظيفوا على جناح السرعة من دون شهادة علمية ولكن على أساس تقرير عام للمعارف، وفق ما نصّ عليه المخطط الرباعي الأول في صفحته 1.123 - تشجيع الجهد الشخصي الذي تقانى في بذله معظم الممرين لتحسين مستواهم العلمي والتربوي. - إنشاء نظام "مدرسة العمل" الذي انتشر على نطاق واسع، وكذا التعليم بالمراسلة.	- (المتوسط أو الطور الثالث من التعليم الأساسي). - سمي غداة الاستقلال بالمرحلة الأولى من التعليم الثانوي. معظم أساتذته أجانِب¹ ، عددهم 2488 أستاذ. - تم التركيز على جزارة هذا الصنف من الأساتذة، فبلغ عددهم في سنة 1970/1969 إلى 64000 أستاذ، منهم 31000 أستاذ جزائري بنسبة 48% وسبب هذا الارتفاع: الاكتفاء بمستوى السنة الثالثة ثانوي بدل الحصول على البكالوريا.	- الاهتمام بتوظيف وتكوين الأساتذة كونه أساس المنظومة التربوية. - كان الاعتماد على توظيف الإطار الأجنبي، بسبب قلة الأساتذة الجزائريين، لقلة الأعداد المكوّنة، وعجز الجامعة الجزائرية عن تخريج الأعداد المطلوبة والكافية لشغل وظيفة التعليم. - النفور من وظيفة التعليم. - الاكتظاظ في الأقسام مما لا يسهل إطلاقا المهمة التربوية.

وقد عرفت المدرسة الجزائرية نتيجة ذلك تغيرات هامة مسّت جل الميادين، كما أصبحت الاختيارات الأساسية التي يعتمد عليها النظام التربوي من تعريب التعليم تعريبا شاملا، وديمقراطيته وطابعه العلمي والتقني تعدّ معمقة ومدققة من الناحية النظرية، ومطبقة سارية المفعول. ولم تصل الجهود الإصلاحية التي عرفها النظام التربوي في أهدافها وشموليتها إلى المستوى المنشود، إلا أنها ساهمت في التمهيد لوضع أسس النظام التربوي، بهدف إعادة تنظيم التعليم، وإصلاح مضامينه ليندمج مع التحولات الاجتماعية والاقتصادية التي أصبحت تميز المجتمع الجزائري.

✓ إدخال اللغة العربية في التعليم: فمنذ الوهلة الأولى للاستقلال عمل المشرفون على المنظومة التربوية على إيجاد مكانة لائقة للغة العربية في المدارس، لأن اللغة كما قال الفيلسوف الألماني "هاردنر": هي التي تخلق العقل، أو على الأقل تؤثر في التفكير تأثيرا عميقا وتوجهه توجيهها خاصا.¹

وفي أول دخول مدرسي (أكتوبر 1962)، اتخذت وزارة التربية قرارا بضرورة إدخال اللغة العربية في جميع مستويات التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بعدد معيّن من الساعات يتراوح ما بين سبع ساعات للمرحلة الابتدائية، خمس ساعات للمرحلتين المتوسطة والثانوية، كذلك تم توظيف 3452 معلما في المرحلة الابتدائية أسندت لهم مهمة تدريس اللغة العربية.

وخلال سنة 1964 إلى سنة 1968 تم تعريب السنة الأولى والثانية ابتدائي، وزيادة عدد معلمي اللغة العربية إلى أن فاق عدد معلمي الفرنسية بنسبة 51.5%.

¹ - ساطع الحصري، ما هي القومية؟ الجزء الثاني، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 1985، ص 56.

التأطير التربوي:

تم الاهتمام بالتأطير التربوي بصفته العمود والمحرك الأساسي لأي نهضة تربوية، خاصة وأن هذه الفترة شهدت تكثيف مبدأ سياسة "التعليم الابتدائي للجميع"، مما أدى إلى التوظيف الكمي لحاملي شهادات الدراسات الابتدائية، وعموما فقد عولج كل طور بإجراءات معينة كالتالي:

✓التقويم:

يعد التقويم إحدى أوجه العملية التربوية التي تمارس في المدرسة، لأنه الوسيلة التي تستعمل لإبراز أثر التعليم، ونتائج الجهد الدراسي، والكشف عن جوانب القوة والضعف في نشاطهم ومستوى تحصيلهم، ومعرفة ما تحقق من أهداف.¹

فالتقويم في مدارسنا يقوم على أساس الامتحانات، التي تعتبر المعيار الرئيسي الذي يمكن عن طريقه معرفة الجهد المبذول أثناء العام الدراسي أو في فترة من فتراته، ومن ثم فقد وجدت عزلة بين أهداف المنهاج وعملية التقويم، ومن هذه الامتحانات: امتحان شهادة التعليم الأساسي، امتحان البكالوريا.

✓طرق التدريس:

الطرق التربوية المطبقة في المدرسة الجزائرية جافة وجامدة تخلق الملل والفتور لدى المتعلمين، وتدفع بهم إلى النفور منها لأنها لا تعتمد القواعد الأساسية التي تبنى عليها الطرق الحديثة وهي:

• التدرج من المعلوم إلى المجهول.

• من السهل إلى الصعب.

¹ - وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، الصادر بتاريخ 6 أوت 1989، ص53.

• من البسيط إلى المعقد.

• من المحسوس إلى المجرد.

• من الجزء إلى الكل ومن العملي إلى النظري.

بل يتم التركيز على الطريقة الإلقائية التي يكون فيها صوت المدرس هو المسموع، والمتمدرس صامت يتبع دون أن يسمح له حتى بالاستفسار عن الغموض، ما يسبب ضعف في التحصيل وبالتالي يذهب جهد المدرس سدى.

لكن هذه الطريقة لم تدم طويلا وتم التخلي عنها، وبعد ذلك شرع في تطبيق طرائق حديثة مست مراحل التعليم الثلاث، وتعتمد أساسا على ما يلي:

• التدرج من المعلوم إلى المجهول.

• التدرج من السهل إلى الصعب.

• التدرج من المبهم إلى الواضح.

• التدرج من العملي إلى النظري.

كما كثفت الوزارة النشاط التكويني، حتى تجعل المكون يتقن النظريات التربوية وأسس التدريس الحديثة.

✓ الوسائل التعليمية:

الوسائل التعليمية هي ما يندرج تحت مختلف الوسائل التي يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي بغرض إيصال المعارف والحقائق والأفكار والمعاني للدارسين.¹

وهي أنواع عديدة منها الأجهزة السمعية والبصرية والرسوم التوضيحية والخرائط والصور والمطبوعات المختلفة، وقد أكدت اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني في دورتها الثانية على ضرورة توفير الكتاب والأدوات المدرسية تحقيقاً لمبدأ كمجانية الكتاب، وتوفير الكميات المطلوبة والعناية بتحسين نوعيته من حيث مضامينه، شكله وطباعته وجعله في متناول الجميع.

4. 2. المرحلة الثانية من 1970 إلى 1976:

تميزت هذه المرحلة بوجود المخططات الإنمائية (المخطط الرباعي الأول، المخطط الرباعي الثاني)، التي خصصت حيزاً هاماً للتربية والتعليم وجاءت على النحو التالي:

أ- المخطط الرباعي الأول 1970/1973:

- تلبية الحاجات الاجتماعية للتربية، وكان من أهم الاختيارات الأساسية للتعليم أن يكون وطنياً وثورياً وعلمياً، ومن متطلباته الأساسية استرجاع اللغة العربية وإعادة الاعتبار لها.²
- تقرر تعميم التعليم الابتدائي ليشمل نهاية المخطط نسبة تعادل 75% من الأطفال على المستوى الوطني.
- توحيد التعليم المتوسط ليكون مستقلاً بذاته.

¹ - وزارة التربية الوطنية، الوسائل التعليمية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 1999، ص 54.

² - مصطفى زايد، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962-1980)، الجزائر، 1986، ص 182.

ب - المخطط الرباعي الثاني 1974/1977:

تميزت بالشروع الفعلي في إصلاح التعليم الابتدائي والثانوي، وصدر النصوص التنظيمية ذات الأهمية القصوى المتعلقة بهذا الإصلاح الذي وضعت خطوطه العريضة سنة 1974 في وثيقة سميت "إصلاح التعليم" ونصت على أن "إصلاح المؤسسة التعليمية أملا لا مفر منه" ومن أهدافه:

- التربية على حب الوطن.

- تحصيل المعارف العامة والتقنية اللازمة لرفي الأمة الثقافي والنمو الاجتماعي والاقتصادي للوطن.

ففي هذه المرحلة بقي سير الإصلاحات التربوية بطيئا، ماعدا زيادة عدد المتدربين من جهة، وظهور ظاهرة التسرب المدرسي التي لم تعرف أسبابها وقتئذ، لغياب المعلومات عنها، بل وعدم الاهتمام بها، لكن أهم ما ميّز هذه المرحلة هو تنويع ولأول مرة المتوسطة بنيل شهادة الالهية (BEG)، وتنظيم مسابقة للالتحاق بالسنة الأولى ثانوي (Seconde)، ثم امتحان الحصول على شهادة البكالوريا الجزء الأول (Probatoire) في نهاية السنة الثانية ثانوي وفي نهاية السنة الثالثة ثانوي، والتي على أساسها يتم الانتقال إلى السنة الثالثة لتحضير امتحان شهادة البكالوريا، والتي تمكن المتحصل عليها من الالتحاق بالتعليم العالي والمدارس العليا.

4. 3. المرحلة الثالثة من 1976 إلى 1990: (إقامة المدرسة الأساسية):

من خلال تقييم وتشخيص الوضع التربوي منذ 1962 إلى 1974 وجدنا أن نظامنا التعليمي مازال بعيدا كل البعد عن تلبية طموحاتنا في الميدان التربوي، وكل الإصلاحات التي أدخلت عليه أضافت تعقيدات جديدة، فبقي قطاع التعليم يعاني من ضعف نسبي بسبب كثرة المتدربين وقلة المعلمين الكفاء، وهذا ما أثر على المستوى التعليمي ومردوديته.

لذلك كان لابد من إصلاح تربوي شامل، تضبط أسسه ومبادئه، وتحدد مساراته وغاياته، نظام ينبثق من المجتمع ويستجيب لرغبته في إقامة منظومة تربوية وطنية تهّي الأجيال المقبلة، وتستجيب لتحقيق الرقي والتقدم، لذلك ألح الميثاق الوطني (1976) على ضرورة تأسيس المدرسة الأساسية ذات السنوات التسع، التي تمدد الدراسة الإلزامية حتى نهاية التعليم الأساسي، وتم وضع تصور شامل للمدرسة الأساسية من شتى النواحي:

ففي ميدان الجزارة يجب أن يكون التعليم جزائريا في برامج واتجاهاته، أما في ميدان التوجه العلمي ذكر الميثاق بأنه لابد أن يحتل تعليم العلوم في المستقبل حيزا أوسع في المؤسسات التعليمية، أما في ميدان استعادة اللغة العربية¹ ذكر بـ "أن هذه الاستعادة التامة للغة الوطنية لا يمنع من التشجيع على اكتساب اللغات الأجنبية"، أما في ميدان توحيد التعليم أكد على ضرورة أن يكون التعليم موحدا، أي واحدا بالنسبة للجميع.

وعموما، فهذه المنظومة يجب ان تكون:

■ وطنية أصيلة، بمضامينها وإطاراتها وبرامجها.

¹ - علي بن محمد، معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية، الجزائر، 2001، ص 64.

■ ديمقراطية في إتاحتها للفرص المتكافئة وثرية في اتجاهاتها.

■ متفتحة على العلوم والتكنولوجيا.

وهناك عدة أسباب دعت إلى إقامة المدرسة الأساسية، منها التطور الاقتصادي والاجتماعي الذي عرفته الجزائر بعد الاستقلال وانعدام الكفاءات في مختلف الميادين، فكان لابد من إصلاح هذه المدرسة ليكون النظام التربوي الجديد وطنيا، وديمقراطيا وعلميا في اتجاهاته وأهدافه ومضامينه وطرائقه.

فكونه وطنيا:

- يجب تنمية اللغة العربية وجعلها أداة الثقافة والتربية والعمل.
- دعم القيم العربية والإسلامية واتخاذها مبدأ تقوم عليه تربية المواطن الجزائري فكرا وعقيدة وسلوكا.
- تقوية انتماء الأفراد إلى مجتمعهم، والتزامهم بقضايا وطنهم.

وكونه ديمقراطيا:

- الحق في التعليم لكل الاطفال.
- إزالة الفوارق الاجتماعية والثقافية، لكي تصبح الفرص التعليمية متكافئة للجميع.
- تحقيق الرعاية التربوية لجميع المواطنين، حرصا على تكوين مجتمع جزائري متعلم تتساوى فيه الحظوظ.

- توفير فرص الشغل أو مواصلة التكوين والدراسة بعد التعليم الاساسي.

وكونه علميا:

- التأكيد على الاتجاه العلمي، والأخذ به منها في التفكير وأسلوبا في العمل.
 - ربط المدرسة بالمحيط.
 - تخصيص مكانة بارزة للعلوم النظرية والتطبيقية في المناهج التربوية، والحرص على توفير تربية شاملة متوازنة يندمج فيها العمل الفكري بالعمل اليدوي.
 - تطوير الممارسة التربوية ومناهجها ووسائلها باعتماد أساليب البحث والتجريب.
- بسبب كل ذلك صدر الأمر المؤرخ في 16 أفريل 1976 رقم 35 - 76، الذي يعد بمثابة فلسفة شاملة للمنظومة التربوية الجديدة حيث حدّد توجهاتها، وضبط مبادئها، ونظم بنيانها، ومضامينها وطرائقها....

وتسعى المدرسة الأساسية لتحقيق الأهداف التالية:¹

- تساهم المدرسة الأساسية في تقديم تعليم وتكوين موحد باعتبارها وسيلة أساسية لبناء وحدة وطنية تنشئ الفرد على حب الوطن، والإيمان بأصالته وقيمه الحضارية، وعلى رأسها اللغة العربية.
 - تعمل التربية والتعليم الأساسي المتعدد التقنيات على ترقية الموارد البشرية القادرة على تحمل مسؤولية التنمية الاقتصادية.
 - كما تعد المدرسة أهم عامل وعنصر أساسي للثورة الثقافية، إنها تسمح للتلاميذ بالاحتكاك بواقع الوضع الذي يعيشه، وتعيده على التفكير العلمي المنطقي.
- وتعتبر المدرسة الأساسية إصلاحا حقيقيا وذلك للأسباب التالية:

¹ - سعاد العقون، دور المدرسة الأساسية في بناء الذات السياسية للتلميذ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم السياسية والإعلام، 2005، ص255.

• الدافع للتفكير في مشروع الإصلاح هو الحاجة الأكيدة، والرغبة الصادقة في النهوض بالمهمة التربوية.

• المشروع جاء بأفكار جديدة غير معهودة في بلدنا وفي البلدان العربية.

• ركّز في حله على أهم مراحل التعليم: الابتدائي والمتوسط، باعتبارهما الركن الأساس في بناء المراحل العليا، وفي الوقت نفسه قدّم بعض الأضواء لإجراء إصلاح التعليم الثانوي والجامعي.

• وضع حدا للعلاقة المفروضة بحكم التاريخ والتبعية والموقع الجغرافي مع المنظومة التربوية الفرنسية الموروثة.

• ربط إصلاح المنظومة التربوية بمجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية.

• القضاء على الحواجز في الانتقال من مرحلة لأخرى خاصة من الابتدائي إلى المتوسط، ومن المتوسط إلى الثانوي، وبذلك تحرّر من سياسة التعليم النخبوي الموروث عن الاستعمار.

• وضع حدا للقرارات التربوية التي تملأ من المكاتب وكثيرا ما تكون بعيدة عن الواقع، وليس لها من دعم إلا النزوات الشخصية.

• مهدت لعملية الإصلاح بتشخيص شامل، وبطرح النقاش على مستويات عديدة استمرت سنوات.

4.4. المرحلة الرابعة من 1990 إلى 2003:

خلال السنة الدراسية (1991/1990) شرعت وزارة التربية في تطبيق جملة من الاجراءات والتعديلات الضرورية لتحسين نوعية التعليم، ورفع مستوى الأداء التربوي والمردود التعليمي، وأهم

ما ركزت عليها إصلاحات هذه المرحلة:

- اعتماد منطق التكوين بدل منطق التعليم.

- اعتماد مقارنة الأهداف في التدريس وبناء المناهج.
- تطوير العلاقة بين المعلم والمتعلم.
- التميز بين التعليم الثانوي والتعليم التقني والتعليم التأهيلي.
- اعتبار المرحلة الثانوية حلقة رئيسية في سلسلة منظومة التربية والتكوين.
- تنصيب الجهاز الخاص بالمتابعة والتقييم الدائم لتنفيذ الإصلاحات، وإنشاء المؤسسات الوطنية، حيث خصصت الأولى للتشاور، والمتمثلة في المجلس الوطني للتربية والتكوين، في حين تكون الثانية للضبط وتمثل المرصد الوطني للتربية والتكوين، مهمته خاصة بإعداد مؤشرات لقياس نتائج النظام التربوي.
- وجاءت مرحلة الإصلاح الشامل الذي شرع في تنفيذه عام 2003، فتنصيب هيكلية التعليم الثانوي خلال السنة الدراسية 1992/1991، والتي تم تعديلها خلال السنة الدراسية 1993/1994، أدت إلى بعض النتائج الكمية التي يمكن أن تستغل في تنفيذ الإصلاحات الشاملة بناء على ما أقرته الحكومة، واعتمدته وزارة التربية الوطنية في برامج عملها.
- لكن قبل البدء في تنفيذ الإصلاحات الشاملة، كان لابد من اتخاذ مجموعة من التدابير التحضيرية كان من أبرزها:
- تطوير الهياكل، وزيادة عدد المنشآت التعليمية استعدادا لاستقبال أعداد أكبر من التلاميذ في كل المستويات، ذلك لأن نسب النجاح يتوقع أن تكون أعلى مما هي عليه من قبل الإصلاحات الشاملة.

- زيادة حجم الميزانية المخصصة لقطاع التعليم، لأن الإصلاحات الجديدة ستحتاج إلى توفير التجهيزات والوسائل البيداغوجية الكثيرة والحديثة، وخاصة وسائل الإعلام الآلي.
 - تطور نتائج الامتحانات العامة لشهادة البكالوريا والتعليم الأساسي، حيث بلغت نسبة النجاح في شهادة البكالوريا سنة 1999 على المستوى الوطني 62.24% بعد أن كانت 26.23% سنة 1996، ووصلت إلى 52.64% مع بداية تطبيق الإصلاحات في سنة 2004.
 - الإسراع في تعديل أنظمة الانتقال والتوجيه، وقد بدأ فعلا العمل بتطبيق المناشير الوزارية القاضية بضرورة الحصول على المعدل والانتقال من سنة إلى سنة أخرى، واعتماد امتحان لجنة الانتقال من طور إلى طور آخر في التعليم الأساسي ثم الانتقال من التاسعة إلى الجذع المشترك والأولى ثانوي وذلك بحساب:
- $$\frac{3 \times \text{نقطة شهادة التعليم الأساسي} + \text{معدل المراقبة المستمرة للسنة التاسعة}}{4}$$
- الشروع في إدراج البعد التكنولوجي في مضامين التعليم الأساسي للطور الثالث لتسهيل انتساب التلاميذ للتعليم التقني والمهني.
 - الشروع في تنفيذ اجراءات تحسين النوعية للكتب والمناهج وتوفير التجهيزات العلمية، وكل ذلك اعتبارا من ماي 1998.
 - الشروع في الإصلاح للإدارة المدرسية باتباع الآليات الجديدة في التسيير من خلال مراجعة نظام التوجيه الخاص بقطاع التعليم لحاملي شهادة البكالوريا.

■ دعوة الجامعة إلى التكيف بالسرعة الكافية إلى إعداد أرضية لإصلاح شامل وعميق للتعليم العالي.

■ الشروع في تنصيب الأجهزة الخاصة بالمراقبة والتقييم الدائم لعملية الإصلاح، وكذلك تنصيب المجلس الوطني للتربية والتكوين، والمرصد الوطني للتربية والتكوين.

■ تنصيب وتنفيذ خطة التكوين الجديدة لترقية وتأهيل العاملين في قطاع التعليم من معلمين ومسيرين.

4. 5. المرحلة الخامسة من 2003 إلى يومنا هذا:

تتم في هذه المرحلة ما يلي:

➤ **تنظيم التعليم:** يشمل النظام التربوي مستويين مستقلين وهما:

- **التعليم الأساسي:** يدوم 09 سنوات ويشمل التعليم الابتدائي 05 سنوات والتعليم المتوسط 04 سنوات، ويتم التعليم الأساسي بشقيه في المؤسسات التربوية العمومية، كما يمكن أن يمنح في المؤسسات الخاصة بالتربية، ويختتم هذا المستوى بامتحان نهائي يخول الحصول على شهادة التعليم المتوسط.

- **التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:** يدوم 03 سنوات، حيث تحوي السنة الأولى الجذوع المشتركة، وابتداء من السنة الثانية يتوجه التلاميذ إلى الشعب المتخصصة، ويمنح في الثانويات العمومية أو المؤسسات الخاصة، ويختتم باجتياز امتحان البكالوريا.¹

¹ - وزارة التربية الوطنية، النشرة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 09.

➤ البرامج التعليمية: تم تجديد البرامج كلية في ضوء التقسيم الجديد للجدوع المشتركة والشعب المتخصصة.

5- مكانة اللغة العربية وأهميتها:

يكفي اللغة العربية رفعة وشرفاً أنها حاملة الرسالة السماوية مبلغة لوعي إلهي معجزته خالدة وإعجازه أزلي¹، {كتاب فصلت آياته قرآنا عربيا لقوم يعلمون} سورة فصلت الآية 03، وهي ناشرة الدين الحنيف وسفيرته للعالمين، فاتحة دعوته ولسان شعائره، جامعة الأمة وأصرة الملة واحدة موحدة خالدة خلود الكتاب المنزل بها، محفوظة حفظ الوحي الناطق بها {نزل به الروح الأمين (193) على قلبك لتكون من المنذرين (194) بلسان عربي مبين (195)} سورة الشعراء.

وجميع المسلمين يدركون هذه الحقيقة الواضحة، وهي أن لآيات الله ظلال وإحياءات ضاربة الجذور في أعماق اللغة العربية²، وهذا ليس بعجيب، فقد تعلق بها العجم عن طريق القرآن فسكنت قلوبهم واستولت على ألسنتهم، {قل نزل به روح القدس من ربك بالحق ليثبت الذين آمنوا وهدى وبشرى للمسلمين (102) ولقد نعلم أنهم يقولون إنما يعلمه بشر لسان الذي يلحدون إليه أعجمي وهذا لسان عربي مبين (103)} سورة النحل.

ولقد استجابت اللغة العربية لكل العلوم والأفكار، فهي وعاء لحضارة واسعة النطاق، عميقة الأثر، ممتدة التاريخ، وقد نقلت إلى البشرية في فترة من أسس الحضارة، وعوامل التقدم في علوم الطبيعة والرياضيات والطب والفلك والموسيقى...، ليس هناك من شك في الدور الحضاري الذي قامت به اللغة العربية عبر قرون عديدة من الزمن...، إذ استطاعت خلال طول هذه المدة أن

¹ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون، من قضايا اللغة العربية المعاصرة، ص 17.
² - د. رشدي طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام، نظرية وتجارب، ص 35.

تعتبر كل المفاهيم الحضارية والثقافية في قدرة عجيبة وفي وقت وجيز لا يمكن مقارنته مع أي زمن لأي لغة أخرى¹، لقد انتقلت من لغة يعبر بها عن حياة البداوة، والمتسمة بالبساطة في كل مظاهرها وبكل مقوماتها الطبيعية المتمثلة في الجزيرة العربية بفيافيها وصحاريها ورمالها وواحاتها وجبالها ونجودها في أرض شبه الجزيرة العربية الواسعة، انتقلت هذه اللغة فجأة لتصبح فيما بعد لغة حضارة وعلم وثقافة وأدب، لتستوعب كل الاتجاهات الثقافية والعلمية عند الأمم الأخرى كالفرس والروم، وما لديهم من خلفيات حضارية ورثوها بدورهم عن أمم سبقتهم في هذا المضمار من فارسية قديمة إلى إغريقية ويونانية، وهي فعلا تلك اللغة التي تزخر بمفرداته واشتقاقاتها وتراكيبها المختلفة، وبدقة تعبيرها وكثرة مترادفات ومتضاداتها وبلاغتها وفصاحتها التي سحرت بها بلغاء الأمم وفصحاء القبائل والشعوب، ولعل سر معاشتها لكثير من اللغات العالمية، التي أصبحت اليوم لغات ميتة ومحفوظة في الكتب البعيدة عن الاستعمال، وهذا أكبر دليل على قدرة اللغة العربية في مسايرتها للعصور، كما أن سر بقائها هو محافظتها على كيانها اللغوي صوتيا وبنويا وتركيبيا، وهذا الكيان يعود إلى نظامها اللغوي الذي يتماشى في كثير من الأحيان مع الطبيعة الإنسانية، ومع أحسن السبل من حيث إنتاج الأصوات ومخارجها، ومن حيث التعبير عن تلك الأصوات المتمثلة في الرموز والحروف، وقد قيل في ذلك "إن الحروف العربية أبلغ من حروف الأبجديات قاطبة لكتابة الألفاظ، ومن أكثرها دقة في ضبط الأصوات وأبجدية أي لغة يكتب بها عائلة واحدة أو فرع من العائلات اللغوية"².

¹ - ينظر محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة، وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، ص 233.

² - المرجع نفسه، ص 234.

6- غايات التعليم الابتدائي:

بما أن مرحلة التعليم الابتدائي تشكل المرحلة القاعدية في التعليم الأساسي ذي تسع (09) سنوات، فإنه يهدف إلى جانب مرحلة التعليم المتوسط، وفي إطار مهمته المحددة ضمن المادة 44 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 على الحصول إلى ما يلي:

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

✓ منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكن التلاميذ من:

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

- التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.

- مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقاً.

الفصل الأول

الفصل الأول: مناهج الجيل الثاني: المفاهيم والأهداف، المبادئ والأسس والمقاربات
البيداغوجية.

*تمهيد.

❖ المبحث الأول: المناهج الجديدة: المفهوم والأهداف، الوظائف
والمميزات.

1. مفهوم وأهداف مناهج الجيل الثاني.
2. وظائف المنهاج الدراسي في ظل الإصلاح.
3. مميزات، ومحاور، ومبادئ المناهج الجديدة.
4. أسس تحديد الأهداف وفق المناهج الجديدة.
5. غايات ومرامي مناهج الإصلاحات الجزائرية الجديدة.

❖ المبحث الثاني: استراتيجية المقاربة بالكفاءات وفق المناهج الجديدة.

1. مفهوم المقاربة بالكفاءات في ظل المناهج الجديدة.
2. لماذا المقاربة بالكفاءات في المناهج الجديدة؟
3. مبادئ المقاربة بالكفاءات في المناهج الجديدة.
4. خصائص التدريس بالكفاءات في إطار الإصلاحات.
5. بيداغوجيا التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية.

*خلاصة.

تمهيد:

عرفت المنظومة التربوية الجزائرية منذ 2003 إصلاحات شملت المناهج الدراسية، وذلك بتبنيها للمقاربة بالكفاءات التي تركز تجنيد المعارف بصفاتها موارد لحل وضعيات مشكلة، قريبة من الحياة اليومية المعيشة، هذه الأخيرة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، ذلك لأن التطورات التي يعرفها العالم اليوم في جميع المجالات، تتطلب مواكبة المستجدات الحاصلة في مختلف القطاعات، وبطبيعة الحال لا يتجسد هذا المسعى إلا في ظل المناهج الجديدة التي تركز على البعد القيمي للمناهج، واطاعة البنيوية الاجتماعية في صدارة الاستراتيجيات المنتهجة، وصولاً إلى تمكين المتعلم من مواجهة العالم الخارجي، معتزاً بهويته وانتمائه الحضاري، ومتفتحاً على العالم الآخر من خلال ترسيخ القيم الوطنية والإنسانية، وروح الحداثة والتنمية المستدامة، محققاً بذلك الغايات المقصودة من الجهد التربوي وما ينتظره منه مجتمعه، لذا سنحاول في هذا الفصل التطرق بالدراسة والتحليل لمناهج الجيل الثاني من خلال المفاهيم والمبادئ والغايات، وفق المقاربات الجديدة، المتمثلة في استراتيجية المقاربة بالكفاءات وآلياتها الديداكتيكية والبيداغوجية، بغية الوصول إلى تطوير وترقية تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وكذا باقي المراحل التعليمية الأخرى.

❖ المبحث الأول: المناهج الجديدة: المفهوم والأهداف، الوظائف والمميزات.

1. مفهوم وأهداف مناهج الجيل الثاني:

1. مفهوم المنهج: يعرف ابن منظور المنهج بأنه الطريق البين الواضح، ومنهج الطريق وضحه، والمنهاج كالمناهج، وفي التنزيل: {...لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا...} (سورة المائدة، الآية 48)، والمنهاج كما يقول ابن كثير "هو الطريق الواضح السهل، والسنن والطرائق".¹ لكن تعريف المنهج بأنه الطريق السهل الواضح، والسنن والطرائق، هو تعريف عام يصلح لكل جوانب الحياة ومجالاتها، كالزراعة والصناعة والتجارة والتربية وغيرها، ومن هنا كان لابد من السير قدما نحو التخصص، ألا وهو التربية، حيث يرى كثير من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس أن المنهج التربوي هو: "مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ بغية تعديل سلوكياتهم وتحقيق الأهداف المنشودة".²

1. 2. مفهوم وأهداف مناهج الجيل الثاني: مناهج الجيل الثاني "هي عبارة عن مناهج

متطورة لبرامج التعليم، تتيح للمتعلمين الانتقال من اكتساب المعارف عن طريق الحفظ والتحليل والاستنتاج، مع التركيز على بناء شخصية التلميذ ومشاركته في القسم".³

1. 2. 1. أهداف مناهج الجيل الثاني:

يمكن حصر أهداف المناهج الجديدة على النحو التالي:

¹ - ابن منظور، لسان العرب، مجلد 5، ط3، دار صادر، بيروت، 1414 هـ، ص 311.
² - ينظر: علي أحمد مذكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، د. ط، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص 13. 14.
³ - ينظر عبد السلام يوسف الجعاوة، تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، د. ط، دار الكتاب الجامعي، الأردن، 2014، ص 231.

- تجسد رغبة المجتمع الحقيقية بأن تصبح اللّغة العربية جزءاً أساسياً وحيوياً في حياتنا، وأن تكون عنصراً مهماً في تكويننا المعرفي والعاطفي، وتقودنا نحو اكتشاف قيمنا ومميزاتنا وتقدير تراثنا والاعتزاز به.
- تأسيس فلسفة تعليمية تتفاعل مع معطيات العصر ومتطلباته، وتبتعد عن التلقين والحفظ.
- أن يكون الأستاذ والمتعلم طرفين فاعلين في العملية التعليمية التعلمية.
- جعل المتعلم باحثاً، بحيث تكون المناقشة والنقد جزءاً أساسياً في تكوينه العلمي والمعرفي.
- إن المهارات اللّغوية (فهم المنطوق، القراءة، التعبير الشفوي والإنتاج الكتابي)، إن طبقت بشكل صحيح وسليم، ستسهم في تحقيق ملمح التخرج، وتساهم في تلبية طموحات الأمة، الرقي والازدهار والتفتح على مختلف الثقافات العالمية.
- "تخصيص مكانة لائقة للأجناس الأدبية الحديثة مثل: الرواية، القصة، الشعر الحر والمسرح... حتى يتمكن التلميذ من هذه الفنون".¹
- نقل التلميذ من اكتساب المعارف عن طريق الحفظ والاسترجاع إلى التفكير والتحليل والتوظيف وإبداء الرأي والنقد.
- خلق عملية تفاعلية داخل القسم من خلال العمل الجماعي الذي يسمح بالتفاعل وتطوير الكفاءات لدى المتعلمين.

¹ - ينظر وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، أبريل 2016، ص 04.

➤ المعلم عنصر منشط ومنظم ومسهل للعملية التعليمية التعلمية، بعدما كان المصدر الوحيد للمعلومات داخل القسم والمسيطر على مجرياتها.¹

2.2.1. حول مفهوم أهداف المناهج: إن الحديث عن المناهج من خلال تحديد مفهومها والتطرق لبعض التعاريف التي تناولتها، يبين جلياً كيف كانت هذه التعاريف مختلفة ومتباينة، حيث أخذ مفهومها في التوسع التدريجي حتى أصبح يشمل المكونات للخبرة المدرسية التي يكتسبها التلميذ، سواء كانت معرفية، وجدانية، عقلية، اجتماعية أو مهارية، والتي تتناول بشكل واسع التوجيهات الرسمية والبرامج المحددة والتصورات التي ينبغي أن يكسبها المتعلم يومياً، ويشمل أيضاً السلوكات اليومية للمعلمين ونوعية علاقاتهم بالتلاميذ، وطرائق التدريس وأساليب التقويم التي يستخدمونها، وكذا الجو العام للمؤسسة التعليمية في محيطها الاجتماعي والثقافي، بل الاقتصادي والسياسي أيضاً، كما يفترض مفهوم المنهاج انطلاقاً من هذه التطورات التي طرأت عليه منهجية محدّدة تنطوي على:

- التعدد المنظم للمحتويات المعرفية في المواد الدراسية ومختلف المستويات التعليمية.
- فكرة السيرورة الممتدة والمنظمة في الزمن، لأن أهدافها تمتد زمنياً على المدى الفوري القريب والمتوسط، أو على المدى البعيد.
- فكرة أن سيرورة التعليم والتعلم تتم في إطار وتحت رقابة المؤسسة التربوية الرسمية وعملاً بتوجيهاتها وتطبيقاً لتعليماتها.²

¹ - ينظر سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلوي للنشر والتوزيع، ط2، الأردن، 2007، ص 60.

² - Jean – Claude Forquin, «les approches sociologique du curriculum, orientation théoriques et perspective de recherches », 98,avril,juin 1995, p44.

لم يعد الإشكال قائماً بخصوص تحديد مفهوم المناهج التربوية، إذ يجمع كل الخبراء الأخصائيون أنها يجب أن تكون شاملة لجميع جوانب الخبرة الشخصية والمجتمع، لكن هذه الشمولية ليست دائماً واقية أو عملية، حيث ينبغي تحديد الأولويات والاهتمام بالأهم فالأقل أهمية، ويكون ذلك أثناء التخطيط الفعلي للمناهج وبالتحديد أثناء تحديد الأهداف والمحتويات، وهنا تظهر الإشكالية الكبرى، ويرجع الخلاف إلى الواجهة، حيث يركز علماء النفس والتربية على ضرورة جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية وهدفا لها، في الوقت الذي يذهب فيه علماء الاجتماع إلى أن التطبيع الاجتماعي وبناء الجماعة والمحافظة على ثقافة المجتمع وتطوير النظم الاجتماعي، هي الأولوية بما كان في عملية تخطيط المناهج وتحديد أهدافها. وبعيدا تماما عن كل ذلك يأتي السياسيون والاقتصاديون بتحديد الأولويات التي تتناسب والتي ينبغي أن تكون فيها الأهداف التربوية مكيفة إن لم نقل مطبوعة بالأهداف السياسية والإيديولوجية، التي تعتبر بمثابة الخطوط الحمراء التي لا يسمح بالاقتراب منها، فأهداف المناهج في ظاهرة عملية تربوية تعليمية لا تحكمها إلا القواعد العلمية للتخطيط التربوي وبناء الأهداف، لكنها في الواقع تصطدم بتلك الخطوط الحمراء التي أصبحت من المركبات الأساسية في بناء المناهج التربوية.¹ إن التربية المدرسية مهما حاولنا التحكم فيها أو ضبطها بخطط وتحديد مساراتها بأهداف دقيقة، فإن العارفين بعملية الاستثمار التعليمي يدركون جيدا أن اللعبة السوداء في العملية الاستثمارية، سميت بهذا الاسم لأنها تشمل العديد من التفاعلات ما هو محدد وما هو غير محدد، ما هو متوقع وما هو غير متوقع، وهنا بدأ الحديث عن نوع جديد من الأهداف والمناهج التربوية ألا وهو المنهاج الذي لا

¹ - Philippe Perrenoud, l'évaluation des élèves, de Boeck université, Paris, Bruxelles, 1998, p16.

يخطط له، أي غير رسمي أو المنهاج الخفي كما يحلو للبعض تسميته، فالمنهاج الرسمي هو المنهاج المعلن والأهداف المحددة والظاهرة والمتمثل في الوثيقة المكتوبة من قبل هيئة أو جهة مخولة بإعداده، يطبقها في أثناء تدريسه في فترة زمنية محددة ووفق نظام معيّن.¹ وتقول (فيفيان إيزمبار جماتي Viviane Isambert- Jamati 1990)، أن المنهاج الرسمي Curriculum formel هو نتاج لعملية انتقاء على مر سنين عديدة لعناصر الثقافة المتراكمة، وإعادة تنظيم وترتيب لمختلف المواد التعليمية. وبما أن كل موضوع وكل محور دراسي يحمل تأويلات مختلفة، يأتي المعلمون بدورهم فينتقون من هذه المعارف المبرمجة على ما يرونه أهم، ويركزون اهتمام التلاميذ على ما يعطونه الأولوية، ثم أن التلاميذ يختلفون في مهامهم وتأويلاتهم وتفاعلاتهم، وهكذا نجد أن لكل قسم منهجه الحقيقي والواقعي Curriculum réel.² إن أول ما كتب حول هذا المنهاج ينسب إلى (جول هنري Jules Henri) الذي طور عام 1966 مخططا لتفاعل الثقافة مع التربية في دراساته الأنثروبولوجية، ثم ظهرت كتابات (فليب جاكسون Philip Jackson) عام 1968 لتعرف المنهاج الخفي بأنه التحصيل المدرسي الثاني بعد التحصيل الأكاديمي، وعبر عنه بالتعليم غير المقصود أو التعليم المصاحب، وأن تأثيره أكبر من تأثير المنهاج الرسمي، يضم المنهاج غير الرسمي كل المعارف والخبرات والقيم والسلوكيات التي يتعلمها التلاميذ خارج المنهاج الرسمي ودون إشراف المعلم، نتيجة تفاعلات اليومية فيما بينهم ومع المعلمين والإدارة المدرسية والعوامل الخارجية، حيث يتناقل التلاميذ ويتبادلون المعارف والأفكار والسلوكات والاتجاهات

¹ - محمد السيد علي، علم المناهج والأسس والتنظيمات في ضوء الموديلات، عامر للطباعة والنشر، مصر، 1988، ص 45.

² - J. C Froquin, Curriculum formel et Curriculum réel, in dictionnaire encyclopédique et de la formation, 2eme éd mise a jour et augmentée, NATHAN, Paris, 2000, p241.

والمهارات، إما بصورة مباشرة أو عن طريق الملاحظة والتأثر والتأثير اللاشعوري. وقد تكون نتائج المنهاج الخفي إيجابية كما قد تكون سلبية أيضاً.¹ نلاحظ إذا أن المناهج ليست دائماً مخطط لها مسبقاً، وأن أهدافها غير متحكم فيها تماماً، ولهذا جاءت نظرية المنهاج الضمني حسب التسمية التي جاءت في معجم علوم التربية Curriculum latent لتبحث في الأهداف التربوية العفوية والتي لا تحدد مسبقاً، وفي كثير من الأحيان لا يتوقعها واضعو المناهج، ونلاحظ أيضاً أن هذا النوع من المناهج يعتبر شكلاً آخر من أشكال التطور التي مازالت تضاف إلى مفهوم المناهج وتوسع من دائرتها وتفرع أبعادها. هذا وقد شهد ميدان المناهج والأهداف التربوية العديد من الاتجاهات الفكرية والفلسفية التربوية، ومن يتتبع كتابات الرواد عبر السنوات في مجال المناهج والتتظير لها يمكنه الوقوف على الإرهاصات التاريخية لهذا الفكر ومختلف محطاته أثناء تطوره. ولقد حددها المهتمون في فترتين أساسيتين كل واحدة باتجاهات مختلفة سميت اتجاهات كلاسيكية وعاصرة، فالاتجاه الكلاسيكي أو المنحني التقليدي كما يحلو لبعض تسميته، يشمل أعمال (تايلور Tyler) و "هيلداتاب" Hilda Taba و"سميث ستانلي" Smith Stanley Smith وغيرهم، حيث يشكل هذا الاتجاه أغلبية التراث حقل المناهج المعاصرة إذ يتصف في أفكاره بالتماسك والواقعية أحياناً وأحياناً البراغمية التي طبعت أعمال جون ديوي J. Dewey 1918 وأثرت كثيراً على الفكر المنهجي لأتباع هذا الاتجاه من أمثال (بلوم B. Bloom 1956) و (جيمس فورقاتي James S. Forgarty) و (كراث وول Krathwool 1964) و (كليبارد

¹ - محمد السيد علي، علم المناهج والأسس والتنظيمات في ضوء الموديلات، مرجع سابق، ص 46.

Kliebard (1975) وغيرهم كثيرا.¹ ونظرا لصعوبة حجم إشكالية النظرية في المناهج التعليمية التي يركز عليها تحديد أهدافها وغلبة طابع التنظير غير الميداني وغير العملي، ظهرت جملة من المسافات التنظيرية والمنهجية التي وصفت بكونها هواجس وهموم المهتمين والعاملين بميدان التربية والتعليم، وصنفت كاتجاهات معاصرة في دراسة الأهداف التربوية، وهي عبارة عن اجتهادات يقول محمد هاشم فالوقي -لم ترق بعد إلى نظريات مقننة لها بعدها الزمني والإمبريقي.² و تتلخص هذه الاتجاهات في أربعة نماذج، يتمثل الأول في الاتجاه الإنساني الذي يرى أصحابه أن أهداف المناهج ينبغي أن تعمل على تنمية شعور المتعلم بالتححر وإشباع حاجاته والوصول به إلى النمو المتكامل، لأن تكامل الشخصية هو الضمان الوحيد لتكامل المجتمع، فهم يؤكدون بذلك الواقعية الذاتية، في مقابل الفرد والاهتمام به يعمل الاتجاه الثاني وهو الاتجاه التركيبي الاجتماعي على تغليب الحاجات الاجتماعية ويحدد مسؤولية الأهداف التربوية في التغيير والشكل الاجتماعي والتعامل مع السياسة الاجتماعية والمواطنة والتركيز على تنمية المهارات الاجتماعية. ومع تطور حقل تكنولوجيات التربية ظهر ما يسمى بالاتجاه التقني الميكانيكي، الذي ينادي بالهندسة التربوية L'ingénierie de l'éducation التي تعتمد أساسا على مبدأ التصميم الدقيق للمحتويات والطرائق وظروف التفاعل الصفّي وأساليب التقويم، غير أن هذه الأفكار واجهتها انتقادات عدّة. أما الاتجاه الأكاديمي النظري فيركز أنصاره على الاهتمام بالمادة العلمية والمحتوى التعليمي على أساس أن المعرفة هي أداة تزويد المعلمين بالحقائق والمفاهيم والتعميمات التي تخص كل مجالات المعرفة الأكاديمية سواء كان ذلك بشكل منفصل أو

¹ - محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التربوية سياسة التخطيط واستراتيجية التنفيذ، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، ص 124، 132.

² - المرجع نفسه، ص 135.

مرتبط أو مندمج. وينبغي أن نشير هنا إلى أننا لسنا بصدد استعراض نظريات المناهج واتجاهاتها بقدر ما حاولنا إظهار أسباب اختلاف الأهداف التربوية سواء في مبادئها أو مفاهيمها وفلسفتها وبالتالي في تحديد ترتيبها وتنفيذها.

2. وظائف المنهاج الدراسي:

إن بناء وتطوير المناهج التربوية ينبغي أن ينبع من رؤية استشرافية لتحقيق أهداف قريبة وأخرى بعيدة المدى، ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن تتحقق هذه الأهداف إلا من خلال تصور مناهج بمعايير عالية تستحضر المقومات والثوابت الوطنية واحتياجات المجتمع الآتية والمستقبلية، وعموما يمكن تلخيص أهمية المنهاج بالنسبة للفرد والمجتمع في الوظائف الآتية:

- 1.2. **وظيفة بناء الهوية الوطنية:** "تهتم كل أمة في بناء مستقبلها بالتمسك بمقوماتها وثوابتها، ومدى ترسخها، وتربي الأجيال عليها من خلال مناهجها التربوية، فتتطلق في بناء وتطوير هذه المناهج من عقيدتها وقيمها وخصائص مجتمعتها، مما يشار إلى أن تأكيد الهوية الوطنية والحضارية من خلال المناهج التربوية لا يعني التعصب والانفلاق ورفض الآخر، بل يعني في جوهره تلك الخصائص التي تميز المتعلم في أمة ما عن الآخرين، وتجعله يعتز بهويته الوطنية".¹
- 2.2. **وظيفة التعلم:** "في عالم مؤسس على المعرفة، لابد من بناء المناهج التعليمية وتطويرها تبعا للتحولات المرتبطة بالحياة الاجتماعية، وسوق العمل كي تكون قادرة على تقديم مادة علمية حديثة صادقة ونافعة، وتواكب الانفجار المعرفي".²

¹ - عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطاب للطباعة والنشر، ط1، الرباط، 1994، ص 275.

² - المرجع نفسه، ص 276

فالتعليم على هذا الأساس، وظيفة أساسية للمناهج، إذ من خلاله تسعى المؤسسة التعليمية إلى التنمية الفكرية للمواطن، وتلقنه مهارات تمكنه من فهم العالم الذي يعيش فيه، وتجعل منه فاعلا اجتماعيا بكل معنى الكلمة، ينمي خبرته باستمرار واستقلال ذاتي في عالم يتسم بالتطور المستمر.

3.2. وظيفة التأهيل: أصبحت ملائمة مخرجات التعليم لاحتياجات سوق العمل تشكل هاجسا كبيرا لدى العديد من دول العالم، بما في ذلك الدول الصناعية المتقدمة التي ما فتئت تعمل على تطوير مناهجها بهدف تنمية مهارات المتعلمين وتأهيلهم للمشاركة في المشاريع الإنتاجية بمراحلها المختلفة.

4.2. وظيفة الاندماج الاجتماعي: "يتعلق الامر هنا، على الأرجح بالرهان الرئيسي الذي ينبغي لأي نظام تربوي مواجهته، إذ يكون الهدف من بناء المناهج التربوية ليس فقط إدماج الأفراد في عالم الشغل، بل كذلك في الحياة الاجتماعية بصفة عامة من خلال ترسيخ قيم المواطنة والتضامن والعدالة واحترام الحقوق والواجبات".¹

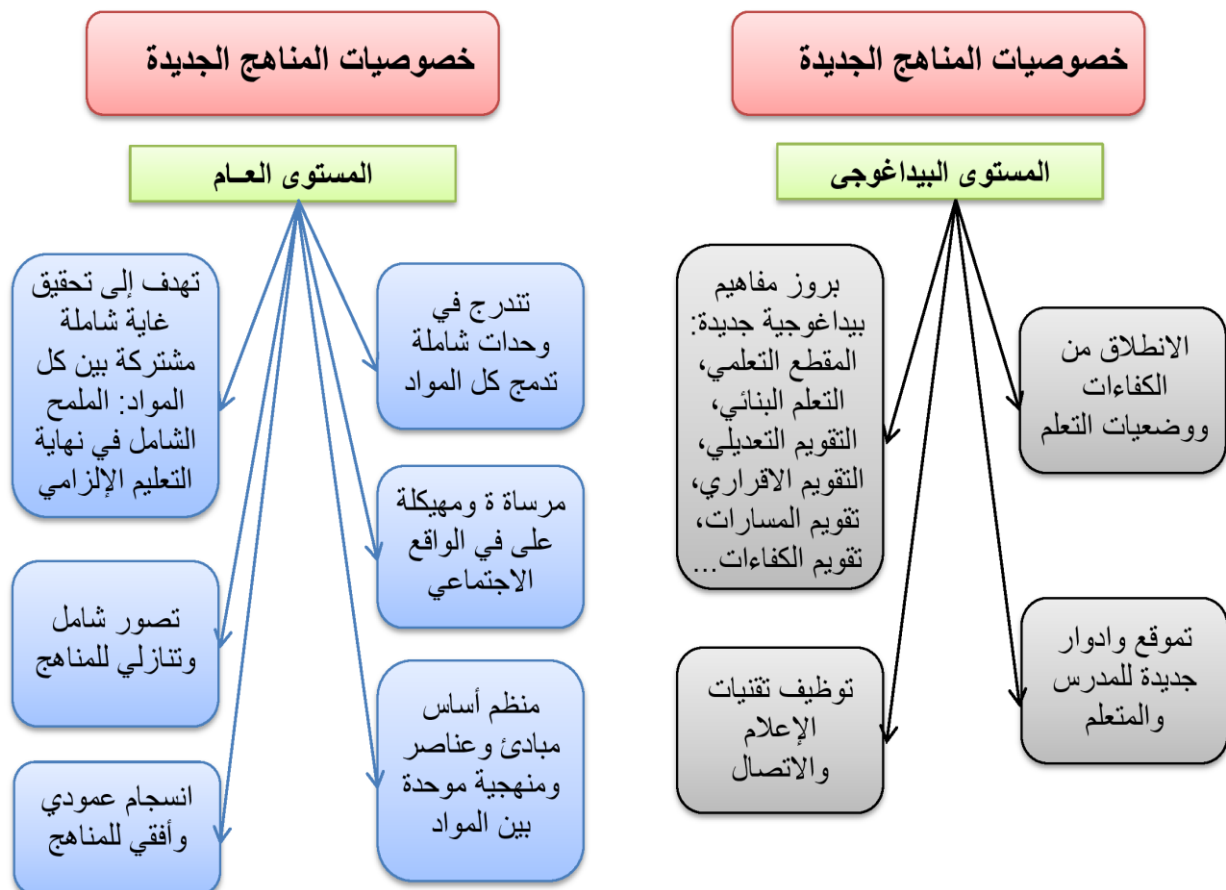
3. مميزات ومحاور المناهج الجديدة:

تتميز المناهج الجديدة من الجانب التصوري بـ:

- تصور يهدف إلى تحقيق ملامح التخرج لغاية شاملة مرساة في الواقع الاجتماعي تتضمن قيم ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية.
- نموذج تربوي بنائي اجتماعي، بوضع البنيوية الاجتماعية في صدارة الاستراتيجيات المنتهجة، ومن الجانب البيداغوجي بـ: المقاربة بالكفاءات واستراتيجياتها البيداغوجية.

¹ - عبد الرحمان التومي، الجودة ورهانات التربية والتكوين، مطبوعات الهلال، وجدة، المغرب، 2005، د ط، ص 47.

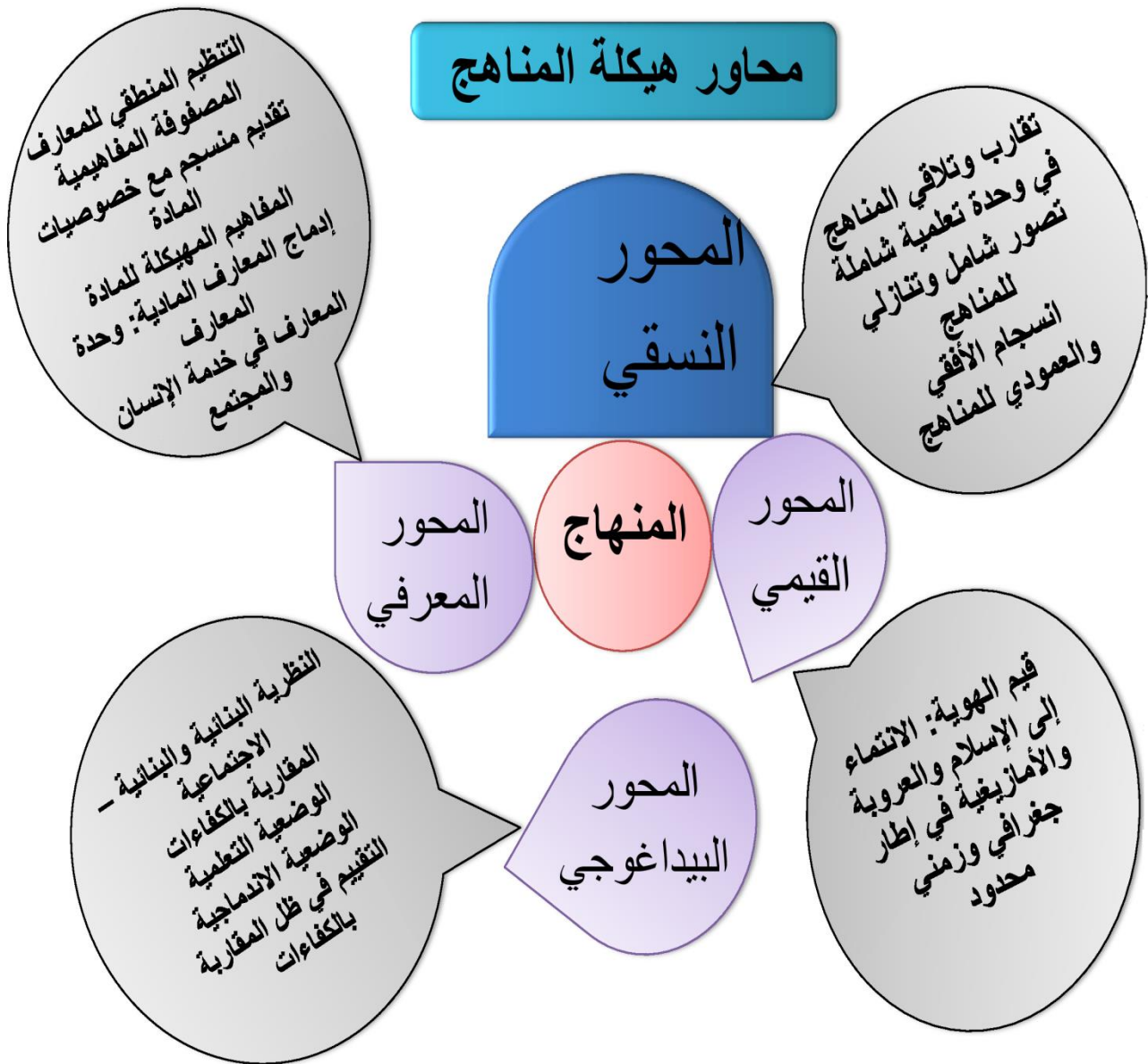
- التقويم كأداة فعلية من أدوات التعلم ويهتم بالوظيفتين التعديلية والإقرارية عن طريق تقويم المسارات والكفاءات. أما من الجانب الديداكتيكي فقد تميزت ب:
- تهيكّل المادة على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجة ومنظمة في ميادين.
- حددت مستويات المفاهيم على أساس الصعوبات الممارسة في التعليم والتعلم.
- إتاحة فرصة النشاط الذاتي للتلميذ من خلال حثّه على تخطيط نشاطه، وفي نفس لوقت يعمل على تنمية اهتمامات مشتركة لدى التلاميذ وتشجيعهم على العمل الجماعي. إليك هذا الشكل المبين لخصوصيات المناهج الجديدة، من حيث المستوى البيداغوجي، والمستوى العام:¹



¹ - وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، دار الطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 2017/2018، ص 08.

1.3. محاور هيكلية المناهج الجديدة (الجيل الثاني): الشكل الآتي يوضح المحاور الأساسية

المهيكلية لمناهج الجيل الثاني في ظل المقاربات البيداغوجية الجديدة :¹



¹ - وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، للسنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2017/2018، ص09.

2.3. مبادئ مناهج ج2: تتبنى مناهج الجيل الثاني جملة من المبادئ، تسعى الى تحقيق المبادئ

السامية للمنظومة الجزائرية، بأبعادها القيمية والأخلاقية، والجانب الإبستمولوجي (تكوين المفاهيم

وتحولها) ،والبعد المنهجي والبيداغوجي. إليك المخطط المبين للعملية: ¹

مبادئ مناهج ج 2

- قيم الهوية التي تمثلها الثلاثية: الإسلام، العروبة والأمازيغية (جزائرية الجزائري)
- القيم المدنية التي تعطي معنى مسؤولا للمواطنة.
- القيم الأخلاقية المنبثقة عن تقاليد مجتمعا، كقيم التضامن والتعاون.
- القيم المرتبطة بالعمل والجهد وبخلق المثابرة وإخلاقيات العمل.
- القيم العالمية بما يتلاءم وقيمنا (حقوق الإنسان).

التكفل بالبعد القيمي والأخلاقي

- التركيز على المفاهيم والمبادئ والطرائق المهيكلية للمادة.
- اعتبار هذه المفاهيم والمبادئ والطرائق كموارد في خدمة الكفاءة.
- الانسجام الخاص بالمادة الذي يوفق بين مراحل النمو النفسي للمتعلم، مع الأخذ في الحسبان تصورات.
- فك عزلة مناهج المواد بعضها عن بعض، وجعلها في خدمة مشروع تربوي واحد، ودعم تشارك وتقاطع بين مناهج مختلف المواد.

الجانب الإبستمولوجي (تكوين المفاهيم وتحولها)

- المقاربة المنهجية من الجانب المنهجي.
- المقاربة بالكفاءات من الجانب البيداغوجي.

الجانب المنهجي والبيداغوجي

¹ - وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، للسنة الأولى والثانية ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016، ط1، ص 10

4. أسس تحديد الأهداف التربوية:

1.4. الأسس الفلسفية: كل النظم التربوية تنطلق من قاعدة مكونة من مجموعة مبادئ تعرف وتفسر وتبرر أهداف الموضوع لتحقيق حسب الاعتبارات الدينية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية. ولا أحد يشك في ضرورة إعطاء المكانة الأولى لمشكلة النهايات التربوية لأن الصراعات والاعتراضات في الميدان التربوي ليست متعلقة بالوسائل والتقنيات، إنما بما تعنيه التربية وتتولى تحقيقه، وعليه فإنه يستحيل أن تعلم وتربي بدون الرجوع إلى فلسفة مجتمع محددة وواضحة نسبيا على الأقل، وهي تتكون أساسا من بعدين أساسيين وهما البعد الفلسفي والبعد العلمي، إذ لا يمكن الاستغناء على أي منهما، وإلا أصبح الفعل البيداغوجي بل البيداغوجيا عموما محصورة في التقنية المجردة من المعنى الإنساني، والتي تهمل المحددات المحسوسة للمؤسسة التربوية (نورثواي 1964 Nortuway M.L)¹ (هاربوت 1802 F. Herbaut): من يريد أن يهتم بالتربية بون فلسفة، يتصور أنه أنجز إصلاحات مهمة بسهولة وهو في الحقيقة يقوم فقط بتصحيح شكلي لطريقة العمل وليس تطبيقا لرؤية فلسفية مرتكزة على أفكار ومبادئ عامة، كل مربّي وكل مكون ينبغي أن يختار مفهوما للتربية، لأن كل تربية تتبع فلسفة، وكل فلسفة تنتهي بتربية (لاندرى Lindzey.G)². في الوقت التي ارتبطت فيه فلسفة "أفلاطون" التربوية بتكوين المجتمع المنسجم أو المثالي هو شائع، كان هدف الفلسفة التربوية لدى "أرسطو" تكوين مواطنين قنوعين، أما "إكسيفون" Xenophon و"بلتارك" Plutarque فقد وعد بالأسرة السعيدة، وأما "سانت بازيل" Saint Bazile و"فينلون" Fenelone فهدفها كان تحقيق المسيحية المثالية في

¹ - R. Deldime et R. Demoulin: introduction a la psychopédagogie, opu, Alger, 1975, p 171.

² - R. Deldime et R. Demoulin: introduction a la psychopédagogie, p 173.

شخصيات المتعلمين. وبما أن الفلسفة الطبيعية تركز على الجسد وما به من عواطف وغرائز وميول، فقد سعت تربية "روسو" J.J Rousseau ونادت بتكوين الفرد الحر والمتحرر من قيود الأسرة والمجتمع ليكون قادرا على تحمل المسؤولية استقلالية، والتعلم بداية بعيدا عن أي ضغط أو إلزام، هذا وقد تجاوز التربية البراغمية تربية الطفل إلى تربية المراهق والراشد والشيخ. والملاحظ إن البراغمية تجاوزت أيضا المقدمات والمبادئ الأولية والقوانين والاحتمالات والمسلمات، إلى النتائج والثمرات والآثار والمنافع، فالتربية في هذه الفلسفة هي الحياة وليست إعدادا للحياة، والإنسان هو كائن بيولوجي اجتماعي لكن ليس كائنا روحيا، لأنها ترفض التسليم بالحقائق المطلقة والقضايا الميتافيزيقية، فالهدف من التربية البراغمية تحقيق العمل والمنفعة والربح بعيدا عن الفكر أو النظر وإنكار الحقائق والقيم. ولعل أهم الفلسفات التي غيرت مجرى الأهداف التربوية، ومازال تأثيرها واضحا في التربية الحالية، تلك التي اعتمد عليها Condorcet في مشروعه التعليمي إبان الثورة التعليمية الفرنسية وإصلاح نظام التعليم، حيث غير الكثير من الملامح القديمة في النظام التربوي ابتداء من تغير الأهداف إلى استبدال طرائق التدريس التقليدية بأخرى حديثة، إلى تحديد مراحل تعليمية جديدة وغيرها، ذلك لأن الفلسفة الجديدة تنبأها Condorcet آنذاك تنص على إلغاء "خرافة الموسوعية". Le mythe l'encyclopédisme التي تعني حشو ذهن المتعلم بأكبر قدر ممكن من المعلومات في كل المجالات وعن كل المواضيع وإثراء رصيده المعرفي حتى يصبح موسوعة متقلة. وتجعل هذه الفلسفة من الفرد يتعلم كيف يكسب المعرفة، كيف يختار، يدمج ويستخدم المعلومات لأنه يجب أن يعرف لماذا يتعلم، وهذا دافع مهم لتحقيق الأهداف التربوية (برنارد شوارتز Bernard Schwar ولا يفوتنا هذا أن نعرض على فلسفة التربية الإسلامية

التي تميزت بثبات مرجعيتها ومبادئها مع مراعاة متغيرات كل عضو عن طريق اجتهاد علمائها، حيث تهدف إلى إعداد الفرد للعالم والآخرة لأنها تؤمن بانه خلق من جسد وروح وعقل، وان الآخرة هي الغاية من الدنيا، يقول الحق تبارك وتعالى: "وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا"¹. حيث اهتمت بالأخلاق التي تعتبر شرطاً أساسياً للحياة الدينية والدنيوية، واعتبرت التعليم فريضة على كل فرد وبه يفهم ويتفكر في جميع العلوم بحث عن الحقيقة الخلق، فإذا ما أدركها بوعيه، أدرك معها دوره في تعمير الأرض وتحمل المسؤولية الخلافة فيها، لكن السؤال الذي يطرح نفسه ويشده إلى أي مدى تعتمد التربية في البلدان العربية خاصة على الفلسفة التربوية الإسلامية.² وهكذا رأينا أن كل التربية هي تطبيق لمجموعة القيم والمبادئ والأفكار والاتجاهات التي يحددها العلماء والفلاسفة والمربون، ويؤمن بها أغلبية أفراد المجتمع ويتفقون على تطبيقها وتجسيدها في إطار تكوين فلسفة عامة للمجتمع ما يسمى بمشروع المجتمع ينبثق عنها فلسفة خاصة بالتربية، وما يختار من هذا النسيج العام لإدراجه ضمن النظم التربوية والمناهج ومختلف المشاريع التعليمية، إذ كلما كانت معالم هذه الفلسفة واضحة ومحددة ومتفق عليها، كلما كانت المناهج أسهل في تخطيطها والأهداف أكثر دقة وموضوعية وبالتالي السير بالنظام التربوي في الاتجاه الصحيح وضمان تحقيق النتائج المرغوبة سواء على مستوى الفرد أو المجتمع .

2.4. الأسس الاجتماعية: إن التربية تشتق فلسفتها من فلسفة المجتمع كما سبقت الإشارة إلى ذلك، فإنه يستوجب عليها أن تبني مناهجها بحيث تراعي المجتمع ومشكلاته التي يعاني منها انطلاقاً من تطلعاته التي يطمح إليها حتى يتمكن المتعلمون من إدراك وممارسة مبادئ المجتمع

¹ - سورة القصص، الآية 77

² - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مدخل إلى علوم التربية، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، ص 102.

وقيمه وتحقيق أهدافه، وحتى يصبحوا بعد ذلك قادرين على تقبل أوضاع المجتمع والتكيف معها، والعمل على تطويرها وبالتالي ضمان استمراريته والمحافظة على بنيته. إن في الحديث عن الأسس الاجتماعية لتخطيط المناهج التعليمية وتحديد أهدافها يتعين علينا تبويبها وتصنيفها إلى أنواع نذكرها كما يلي:

1.2.4. دراسة الحاجات وتحديد الأولويات: لا شك في أن كل المربين والفاعلين التربويين والمنظرين يؤمنون بالتعليم العرض، وهذا أصبح بديهي في ميدان التربية، إذ هو شرط أساسي من شروط التعليم الجيد وتحقيق النتائج والأهداف، والمعروف أيضا أن الغرض أو الدافع ينبغي أن يرتبط بحاجة الفرد أو المجتمع، وعليه كان من الضروري دراسة حاجات المجتمع في مختلف مجالاته وربطها، بل جعلها إحدى المرجعيات والأسس التي تنطلق منها عملية التربية والتعليم. إن في اختلاف المجتمعات وحاجاتها اختلاف جوهري في أساسيات التعليم ونظمها وأهدافها ("دوكوستير" Decoster و "هوتيات" Hotyat)¹. ويقوم الباحثون بتحديد حاجات المجتمع على النحو التالي:

- **حاجات معرفية:** ما الذي ينبغي أن يعرفه المتعلم كمعلومات علمية من بين هذا التراكم الهائل للعلوم والمعارف ما الذي يحتاج المجتمع ويفيده.
- **حاجات ثقافية:** الاهتمام بتحديد، ما الذي ينبغي المحافظة عليه في ثقافة المجتمع؟ وما هي العناصر الثقافية التي تحتاج للتغير وتطويرها في إطار التكيف مع المتغيرات والمستجدات؟ وما هي العناصر التي تشكل تهديدا لعموميات الثقافة والمقومات الشخصية الفردية

¹- R. Deldime et R. Demoulin, op. cit, p 184.

والاجتماعية للمجتمع؟، والى أي مدى يمكن التحكم في الآليات والمعلومات التي تضمن المحافظة على الهوية الوطنية؟

• **حاجات مهنية:** لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يتبنى أي مجتمع مشاريع تعليمية دون أن يحدد حاجاته المهنية، ويعرف مسبقا أي المهن يطلبها سوق العمل المحلي الدولي، بتصور التخصصات التي يحتاجها المجتمع للنهوض بالتنمية الشاملة.

• **حاجات سلوكية:** يكون السلوك بمثابة المرآة العاكسة لحالة المجتمع بكل مجالاته وجوانبه ومستواه الثقافي والعلمي والتطوري ومشكلاته وانزلاقاته، وعليه كان من الضروري تحديد أنماط السلوكيات التي ينبغي أن تظهر على كل فرد في الظروف الحالية. أيهما أولى ترسيخ سلوك الدفاع عن الحق أم سلوك التنازل؟ لتكريس القيم والأخلاق أم اكتساب المهارات والكفاءات في الإعلام الآلي، طبعاً الجواب النظري لا يختلف فيه اثنان لكن الصعب هو تجسيد هذه الأولويات السلوكية من خلال أهداف ونتائج الفعل التعليمي ومجريات النظام التربوي.

2.2.4 النسيج الثقافي: إذا رجعنا إلى مفهوم التربية في إطار الواسع نجد أنها عبارة عن عملية نقل للتراث والثقافة من جيل الكبار إلى جيل الصغار مع تنقيتها من الشوائب وتطويرها، بغية الوصول بالفرد إلى مستوى التكامل في نمو الشخصية، وعليه يجب أن يتفق داخل المجتمع الواحد على تحديد المشروع المجتمع والعناصر المكون لعموميات ثقافته وخصوصياتها ومتغيرات، صحيح تكون الأولوية هنا للأغلبية، لكن لا يجوز إهمال الطوائف والألوان والمعتقدات الاقلية أو التمييز بين السكان الأصليين وهم المواطنون والجاليات التي كثيرا ما تعتبر فئة الأجانب من وجهة نظر الأغلبية مهما كان دورهم واعتدال سلوكهم، لأن هذا التمييز يؤسس لثقافة ومفهوم إثبات

الرجولة بالقوة الجسمية يقول "جيرارد موجير" Gérard Mauger¹. يفترض بالأهداف ومناهجها، أن تحقق التكيف والتوافق مع النسيج الاجتماعي بمختلف أجزائه وفسيفسائه لدى جميع المتعلمين، حيث لم يزد عدم الاعتراف الرسمي بالأمازيغية طيلة 40 سنة من الاستقلال إلا تمردا ومواجهات عنيفة، ولم يؤدي عدم الاعتراف الثقافي بالطوارق وهم سكان جنوب الجزائر إلى تمردهم ومطالبتهم بالانفصال، طبعا تحت ضغط واستغلال خارجي، حيث من هنا من هذه الثغرات ونقاط الضعف تدخل المؤامرات، التكيف في النوع وكم المناهج مع المتغيرات.

3.2.4. النظم المعمول بها: إن التربية لكي تكون فعالة وناجعة يجب ان يكون المجتمع بمختلف نظمه الاقتصادية والسياسية والاجتماعية مصدر أساسي لأهدافها وغاياتها، لأنها تستجيب لمتطلباته وتشارك في صوغ نظمه وتشكيل أنماطها، مستخدمة كافة إمكانياتها في البناء وإعادة البناء الاجتماعي، وهذه التربية هي التي تسمى "التربية الوظيفية" حيث تكون توقعاتها منسجمة مع توقعات مختلف النظم في المجتمع ولن تتحقق هذه الوظيفية إلا إذا اعترف لقطاع التربية والتعليم بأنه قطاع منتج، بل هو أهم قطاع عندما يعتمد فيه على الاستثمار الذي يكون من مخرجاته بعد تشغيل المدخلات القوى العاملة الماهرة والمدرية التي تتولى تسيير الصناعة والزراعة والتجارة، والإطارات السامية والأدمغة التي تتولى النهوض بالنظم والقطاعات الاجتماعية والثقافية والسياسية². ثم أن النظام التعليمي نفسه ينبغي أن ينال نصيبه من العقول المفكرة والكفاءات ذات المستوى العالي والتي ينتجها. معروف أن التعليم يستخدم كأداة للتنظيم الاجتماعي وإعادة إنتاج النظم الاقتصادية والسياسية خاصة ولهذا نجد أن المناهج تنقل للمتعلمين المبادئ والأفكار

¹ - Gérard Mauger: les valeurs de virilité, in dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, op.cit, p120.

² - محمد لبيب النجحي، دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، دار النهضة العربية، ط2، بيروت، 1981، ص 15.

والاتجاهات التي تحافظ على النظم أطول فترة ممكنة، وهذا ليس عيباً في حد ذاته وإنما المشكلة تظهر في حالو ما إذا كانت هذه النظم لا تعمل على تحقيق مصلحة الفرد والمجتمع، فلا يجب إذا أن تنهات الدول والأحزاب على التحكم في زمام النظم التعليمية، وكذلك تنهات الدول الكبرى على فرض الإصلاحات التعليمية على الدول التي تريد استغلالها، ألم تسع الولايات المتحدة أول ما سعت إليه في العراق إلى تغيير النظام التعليمي؟.

4.2.4. مراعاة التطلعات والإيديولوجيات السائدة في المجتمع والعالم (التحولات المعاصرة):

تتأثر المناهج التعليمية وأهدافها بأفكار واتجاهات ومعتقدات وضعها المشرفين عليها بل وتتأثر حتى بأفكارهم المستقبلية وأيديولوجياتهم. و لم يكن النظام العالمي الجديد سوى أيديولوجية تسيطر على فئة محدودة من ذوي السلطة في أمريكا، بدأ يحققها تدريجياً عن طريق ترسيخ صور ذهنية وتصورات اجتماعية إيجابية عنه في أذهان الأجيال مستخدمة أهم سلاحين على الإطلاق وهما: التعليم والإعلام حتى أصبح أغلبية سكان العالم يؤمنون بالعولمة وينقادون وراءها، في الوقت الذي عجزت فيه دول المغرب العربي في تجسيد أيديولوجيتها فيما يخص الاتحاد المغاربي، وبدأت الدول الإفريقية بمبادرات محتشمة في تطبيق بنود الاتحاد الإفريقي على قرار الاتحاد الأوروبي، ذلك لأن الدول الإفريقية والمغاربية منها لا يملك أمر نظمها التعليمية، وإذا ملكت بعض جوانبها فلا تحسن تخطيطها وترشيدها.¹

5.2.4. الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي: لا شك أن المعرفة تمثل هدفاً أساسياً للمناهج

التعليمية إلا أن هذه المعرفة تشهد في عصرنا هذا تطوراً هائلاً وانفجاراً ضخماً، يحتم على كل

¹ - محمد أحمد الشريف وآخرون، استراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية، تقرير لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة، العلوم، الجامعة العربية، 1979، ص 135.

مستعملها وخاصة النظم التعليمية مسايرة هذا التطور بالتغير المستمر لمحتويات المناهج وأهدافها. يدل هذا التقدم في المعارف على تطور البحوث العلمية والدراسات في كل المجالات مما أدى إلى ظهور فروع جديدة، ومصطلحات جديدة في الفروع القديمة مرتبطة بنتائج جديدة في وقت قياسي إذا أن 90% من المعارف الجديدة اكتشفت بعد الحرب العالمية الثانية وأن 90% تقريبا من العلماء الذين اكتشفوها مازالوا على قيد الحياة.¹ و تتأثر المناهج خاصة بنتائج البحوث النفسية والتربوية التي يجب الرجوع إليها في تبني النظريات العلمية وتطبيق التقنيات الحديثة في التدريس والتربية والتعامل مع المتعلمين، والتي تزيد من فعالية العملية التعليمية وأضيفت في فروع جديدة كالإعلام الآلي ومعارف جديدة كالرياضيات الحديثة والبيئة والهندسة الفضائية وغيرها، ومما زاد في التطور العلوم والبحوث، التطور التكنولوجي المدهش الذي سهل عملية تناقل المعلومات والاستخدام المكثف لوسائل وتكنولوجيا التعليم والتعلم والتدريس المبرمج وبرامج الحاسوب وأنظمة التدريس، فكيف يمكن للمناهج ألا تتغير بعد كل هذا؟ وكيف بها ألا تستغل كل هذا التطور لضمان فعاليتها.

3.4. الأسس النفسية: إن التربية عملية تهدف في المقام الأول إلى مساعدة الفرد على النمو، والوصول به إلى مستوى النمو الشامل والمتكامل بين جميع جوانب الشخصية، من خلال ما تقدمه في المناهج الدراسية، وعليه فإن الأهداف التربوية الجيدة هي تلك التي تراعي طبيعة المتعلم كونه المحور الأساسي لها والغاية النهائية التي تسعى لتحقيقها. لا يمكن للمناهج التعليمية أن تخطط إلا بالرجوع للدراسات التحليلية ونتائج البحوث العلمية عن شخصية المتعلم بمختلف مكوناتها

¹ - محمد السيد علي، علم المناهج، مرجع سابق، ص 50.

ومراحل نموها، وخصائص كل مرحلة والعوامل المؤثرة فيها واهتماماتها بمشكلاتها وكل التباينات التي تتسبب في الفروق الفردية الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية. ونفترض بالمناهج والأهداف أن تكيف لكل هذه العناصر سواء من حيث اختيار نوع ومستوى المعلومات أو تحديد طرائق التدريس أو تدرج المفاهيم أو اختيار الوسائل وأساس التقويم وحتى أساليب المعاملة، تعمل البحوث النفسية البيداغوجية سواء في علم النفس أو التربية الفارقية أو التعليمية على التوصل إلى حلول إجرائية لصعوبات التعليم والتعلم ومشكلاته التي تواجه كل من المعلم والمتعلم في مختلف الوضعيات الديداكتيكية، وتبحث في تقنيات التعليمية التي تسهل الفعل التعليمي وتحقق نتائجه في أقصر وقت وبأقل جهد ممكن وبأقل تكلفة ممكنة. لا ننس أن هذه البحوث والدراسات تهتم أيضا بالفئات غير العادية من المتعلمين المعوقين ذهنيا وحسيا وحركيا. إن الاهتمام بالمعوقين يقول "أندري كاتو" André Catteaux طبقا لقانون جوان 1975 الفرنسي لإدماج الأطفال والمراقين في الوسط المدرسي وتحديد خصوصيات الإدماج لكل فئة، هذه نظرة أخرى للمعوق، ليست معاملته باعتباره غير عادي وتقبله حسب قدراته التواصلية أو الاعتراف به من باب إثراء المنظومة التربوية إنما هي تعميق لدور المدرسة. فبالإضافة إلى التعليم، تتولى فيها تحديد الشروط والظروف والمعايير للتمكن من قياس والحكم على نتائج التعلم وليس على آلية العلم ونشاطات العلم.

5 . غايات ومرامي مناهج الإصلاحات الجزائرية الأخيرة:

صاغ "فرانكلين بوبيت" Franklin Bobbit عام 1918 كتابا عن أهمية تحديد وصياغة الأهداف التعليمية وضرورة استخدامها لتحديد مشكلات الأداء، وفي عام 1924 أصدر كتابا آخر وضع فيه مختلف أنواع الأهداف ومجالاتها. وفي عام 1926 قدم "جيلر" Giller قائمة تحتوي على

مجموعة من الأهداف التعليمية، تزامنا مع نشر "بندلتون" Bendleton لقائمة أهداف تمثل اللغة الإنجليزية وأخرى للدراسات الاجتماعية. وفي عام 1920 نشر "شارترز" كتابه في المناهج وأشار فيه إلى أن الخطوة الأولى في بناء المناهج تبدأ بتحديد الأهداف الرئيسية وتحديد أولوياتها.¹

وبما أن الأهداف التعليمية هي النتائج التي تعكس طموحات المجتمع وتطلعاته في جميع ميادين التنمية وجميع جوانب الشخصية، اهتمت الإصلاحات الجزائرية بتحديد شامل لكل النتائج المنتظرة من المناهج الجديدة. والملاحظ أن الأهداف قسمت إلى صنفين أساسيين، يحتوي الاول على الغايات التربوية والنتائج المرتبطة باختبارات الجزائر على الصعيد الفردي والاجتماعي والاقتصادي والعالمي، ويحتوي النوع الثاني على النتائج المسند تحقيقها إلى التلميذ بتوجيه من المعلم، والمتمثلة في الأهداف التي سنتها المناهج الجزائرية "ملاحم التخرج"، وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات يفترض بالمتعلم اكتسابها مع نهاية كل مرحلة من مراحل التعليم، وفي مجالات متنوعة.²

وفيما يلي تفصيل عن هذه النتائج التربوية والتعليمية.

1.5. الغايات التربوية: تسعى المنظومة التربوية الجزائرية من خلال مناهجها وغاياتها وأهدافها إلى تحقيق إيصال إدماج وترسيخ القيم المتعلقة بالاختبارات الوطنية، بغض النظر عن خصوصيات مجالات المعارف وحقول المواد الدراسية التي تتكفل بها، وتتمثل القيم المختارة والمترجمة إلى غايات تربوية فيما يلي:

- **غايات مرتبطة بقيم الجمهورية والديمقراطية:** تعمل الغاية المرتبطة بهذه القيم إلى تجسيد بنود الدستور الوطني ومواد الميثاق التي تشكل الإطار العام الذي يحدد كينونة البلاد ويحفظ

¹ - صلاح الدين عرفة محمود، المنهج الدراسي والالفة الجديدة، ط1، دار القاهرة، 2002، ص 167.

² - وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الاولى ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، 2003، ص 05.

استمرارها. وعليه يفترض بهذه المناهج أن تعمل على تنمية معنى القانون واحترامه، واكتساب القدرة على احترام الغير والاستماع للآخر، واحترام سلطة الاغلبية ومراعاة حقوق الأقليات، وتعكس هذه الغايات البعد السياسي للأهداف التربوية.

- **غايات مرتبطة بقيم الهوية:** وتتمثل في ضمان التحكم في اللغات الوطنية (للإشارة إلى وجو أكثر من لغة وطنية)، وتنشيط الإرث الحضاري، خاصة من خلال معرفة وإدراك تاريخ الوطن وجغرافيته والارتباط برموزه والوعي بالهوية ودورها في المحافظة على الطابع الجزائري الأمازيغي، العربي والإسلامي للمتعلم الجزائري.

- **غايات مرتبطة بالقيم الاجتماعية:** وهي الغايات التي تسعى إلى تنمية معنى العدالة الاجتماعية والتعاون والتضامن، وذلك بتدعيم مواقف الانسجام الاجتماعي والاستعداد لخدمة المجتمع، وتنمية روح الالتزام والمبادرة وترسيخ مبدأ العمل.

- **غايات مرتبطة بالقيم الاقتصادية:** وإيماننا بأهمية الجانب الاقتصادي، ودور الاقتصاد في التنمية الشاملة كونه أهم معايير التطور، تعمل هذه الغايات على تنمية حب العمل المنتج المكون للثروة، واعتبار الرأسمال البشري أهم عوامل الإنتاج وعناصر الاستثمار بالتكوين والتدريب والتأهيل.

- **غايات مرتبطة بالقيم العالمية:** ولأن العالم يشهد انفتاحا شاملا، سياسيا واقتصاديا وبالتالي تعليمية، فإن المناهج الجزائرية تسعى من خلال غاياتها إلى تكوين الإنسان الذي يستطيع أن يعيش في أي منطقة من العالم، ويتكيف ثقافيا ومهنيًا وعلميًا مع أي نظام أو تركيب في كل الأزمنة والأمكنة. وفي هذا المجرى تصب الغايات التربوية التي تنص على تنمية الفكر

العلمي، والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي والتحكم في وسائل العصرنة من لغات وتكنولوجيات العلوم والاتصال، كما أنها تولي أهمية قصوى على التفتح على الثقافات والحضارات العالمية، وتحرص على حماية حقوق الإنسان والمحافظة على البيئة والمحيط سواء كان ذلك داخل الوطن أو في أي نقطة من الأرض.¹

2.5. الكفاءات التعليمية :

حدد المناهج الجديدة مجموعة معتبرة من الكفاءات التعليمية، والتي عبرت عنها بملامح التخرج، وهي عبارة كما سبق أن ذكرنا عن مجموعة من الكفاءات في مجالات متنوعة ينبغي أن تظهر في شخصية وسلوك المتعلم مع نهاية التعليم القاعدي، وهي موزعة كالآتي:

➤ **كفاءات ذات الطابع الاتصالي:** يرتبط أساسا بمواد اللغة سواء الأمازيغية أو الفرنسية وخاصة باللغة العربية، يفترض بالتلميذ عند خروجه من المرحلة الابتدائية أن يكتسب الكفاءات الاتصالية:

- أن يكون قادرا على التعبير باللغة العربية ويتواصل بها، فيتمكن من القراءة المسترسلة لأي نص، والكتابة بلغة صحيحة وبدون أخطاء وينتج بها نصوص، أو عروض أو رسائل أو تقارير أو غيرها، يحلل هذه النصوص ويركبها. ومن المهم أيضا أن يتمكن المتعلم من التعبير عن مشاعره وأفكاره وآرائه بلغة سليمة وصحيحة.
- أن يتحكم في استعمال لغة أجنبية أولى، فيعبر بها عن معارفه ومدرسته وقراءتها وكتابتها بكيفية صحيحة، تمكنه من توسيع مداركه وزيادة رصيده اللغوي والمعرفي.

¹ - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثانية ابتدائي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، 2003، ص 05.

- أن يستخدم لغة أجنبية ثانية ، فهي ضرورية حتى يقرأ بها، ويفهم ما يقرأ ويسمع.
- أن يتحكم في بعض طرق التعبير بالخط باستخدام المخططات والرسومات والجدول والنماذج، وباستخدام الرسم التشكيلي، وكذلك التعبير بالجسد، والحركية والموسيقى.
- **كفاءات ذات الطابع المنهجي:** ترتبط هذه الكفاءات بعملية التنظيم والضبط في السلوك والفكر والعمل، وفيها:
- أن يكون المتعلم في نهاية المرحلة الابتدائية قادرا على استعمال أدوات الملاحظة والتوجيه والتسجيل والاتصال والقراءة والقياس.
- وفي إطار ربط التلميذ بتكنولوجيا العلوم، ينبغي أن يكون مع نهاية التعليم القاعدي متمكنا من استعمال الحاسوب في البحث، والتواصل، والعمل الجماعي.
- أن يكون قادرا على استعمال بروتوكول أو وثيقة لأي جهاز أو أداة أو دواء.
- **كفاءات ذات الطابع الفكري:** وهي ترتبط خاصة بالنمو العقلي والذي تسهم فيه خاصة المواد العلمية من رياضيات وتكنولوجيا وعلوم الطبيعة والحياة، وفيها:
- أن يتمكن من معرفة وفهم محيطه الفيزيائي البيداغوجي، والتكنولوجي والبشري، واكتساب كفايات المحافظة عليه.
- أن يكون قادرا على الفهم والانتقاد الموضوعي لمختلف المعطيات الصادرة يوميا عن وسائل الإعلام، والتي تتعلق بمجالات مختلفة ذات الصلة بنشاطاته المرجعية.
- أن يتحكم في المعارف القاعدية في العلوم والتقنيات، واستخدامها في حل المشكلات.

- أن يكون قادرا على البحث عن المعلومات ومعالجتها، باستخدام المنهج العلمي والتحكم في مرحلة ابتداء من الملاحظة إلى وضع الفرضيات، إلى التجربة وهيكل النتائج ثم الإدلاء بها.
- **كفاءات ذات الطابع الاجتماعي والشخصي:** يتعلق هذا النوع من الكفاءات بشخصية المتعلم خاصة الجنب السلوكي والوجداني، وعلاقاته مع الآخرين ومع المجتمع، وفيها حسب ما جاء في المناهج الرسمية ما يلي:
- القدرة على العمل من خلال التدريب على الدراسة والبحث ضمن فرق وإنجاز المشاريع التعليمية.
- التمكن من قواعد الحياة الاجتماعية، باحترام الآخرين وتسيير الخلافات.
- التفتح على الفروق الفردية والتعايش مع كل أنواع الأفراد، والوعي بحقوقهم وواجباتهم.
- الاستشهاد ببعض الآيات القرآنية أثناء تعامله مع الآخرين أو أثناء ملاحظاته للظواهر الطبيعية ومظاهر الإبداع والجمال الرباني.
- الربط بين الأحداث التاريخية واستغلال مصادرها، ومقارنتها فيما بينها للتمكن من استخلاص الدروس والتطلع للمستقبل.
- معرفة موقعه بالنسبة للوطن، وبالنسبة للقارة والكرة الأرضية.¹
- ينبغي أن نشير هنا إلى أننا قمنا بعرض أهداف وكفاءات المناهج الجزائرية تماما كما جاءت الوثائق الرسمية للمناهج والوثيقة المرافقة لها، بغض النظر عن الأخطاء والقصور الذي قد يلاحظه المتخصصون، إما في البناء أو الصياغة أو المحتوى.

¹ - وزارة التربية الوطنية، وثيقة المنهاج للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، جويلية 2005. ص22.

❖ المبحث الثاني: استراتيجية المقاربة بالكفاءات وفق المناهج الجديدة.

1- مفهوم المقاربة بالكفاءات في ظل المناهج الجديدة:

1.1 المقاربة لغة:

جدر قُرْبَ هو نقيض البعد، فقرب الشيء قربا، أي دنا منه ¹، والتنزيل العزيز {لا تقربا هذه الشجرة فتكونا من الظالمين} ²، وقُرْبَ الشيء قرابة وقربا وقَرَبَ ومقربة بمعنى دنا فهو قريب، ويُقال قُرْب منه وقُرْبَ إليه، والمصدر مقاربة، وهي بذلك مصدر ميمي للفعل قُرْبَ بمعنى دنا أو اقترب، فالمقاربة لغة تعني الدنو. ³

2.1 المقاربة اصطلاحا:

هي مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه. ⁴ وبمعنى آخر عبارة عن مشروع مضبوط مع توفر كل العوامل (الزمان المكان، الطريقة والوسائل)، لتحقيق الأداء الفعال والنتائج المرغوبة. وقد جاء في معجم علوم التربية معنى المقاربة على أنه كيفية دراسة أو معالجة أو بلوغ غاية، وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم افكري الذي يحبذه في لحظة معينة، وترتكز كل مقاربة على استراتيجية للتعامل مع عناصر تلك الظاهرة أو ذلك الإشكال، نظريا (استراتيجية، طريقة، تقنية) وتطبيقيا (إجراء، تطبيق، صيغة، وضعية) ⁵، وتختلف أشكال المقاربات من مقاربة تحليلية إلى مقاربة بيداغوجية إلى تقنية، إن المقاربة هي التحليل الدقيق للوضعية قصد معالجة المشكلة التي يتواجد فيها المتعلمون. وقبل

¹ - ينظر مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، د ط، 2003، ص 821.

² - سورة البقرة، الآية 35.

³ - سمية بريجة، التقويم وأنواعه في طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات، مذكرة تخرج لنيل درجة الماستر، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2014، ص 15.

⁴ - ينظر، ببيرديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفاءات، تر عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، المغرب، د ط، 2000، ص 47.

⁵ - الفاربي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط2، 1994، ص 21.

الحديث عن مفهوم الكفاءة لا بد من الإشارة إلى أن مصطلح المقاربة تم اقتراحه بديلاً من الطريقة أو الطرائق، ما دامت المقاربة تترجم "الأهداف، المحتويات، وسائل الدعم، والخطوط المنهجية المتنوعة حسب تنوع جنسيات المتعلمين أنفسهم واختلاف عاداتهم التعليمية ونفسياتهم وحياتهم اليومية".¹ ويفترض بهذه المقاربة أن تتصدى لتعليمية اللغة العربية باعتبارها ذات مكانة خاصة للغاية، سواء في بنيتها أو في وظيفتها، ذلك لأن اللغة العربية موضوع وأداة كما جاء في وصفها في المنهاج، ومقارنة لأنواع المقاربات العديدة، التي تنتمي كل منها إلى اتجاه بذاته، فإن المقاربة الأنسب لواقعنا اللغوي التعليمي، هي المقاربة بالكفاءات التي تعنى "بالجانب النفعي الوظيفي الذي يمكن أن يفيد عملياً في الميدان التعليمي"² ، حيث بات على المنظومة التعليمية أن تختار من هذه النظريات ما يفيد المتعلم في تنمية حصيلته اللغوية دون أن يتشتت بنظرية لسانية بعينها.

3.1 الكفاءة لغة:

الكُفء بضم الكاف القادر على تصريف العمل، والكفاءة المماثلة في القوة الشرف ومنه الكفاءة في الزواج، أن يكون الرجل مساوياً للمرأة في حسبها ودينها وغير ذلك³ ، وفي معاجم أخرى جاء معنى الكفاءة كمصدر للفعل [كفأ]؛ أي جازى والكفاء النظير⁴ ، لقول حسان بن ثابت: وروح القدس (جبريل عليه السلام) ليس له كفاء أي نظير، وقد جاء أصل الكلمة (كفاءة) بمعنى الاكتفاء، لقوله صلى الله عليه وسلم: [شأتان متكافئتان] أي متساويتان ولفظة كفاءة ذو أصل

¹ - محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية مقاربات وتقنيات، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1997، ص 42.

² - المرجع نفسه، ص 44.

³ - ينظر، مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص 891.

⁴ - ينظر، ابن منظور، لسان العرب، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط 5، 1997، مج 5، ص 269.

لاتيني وتعني الجدارة والقدرة والأهلية.¹ وقد جاء الاستعمال العربي مؤكداً على ذلك² لقوله تعالى {وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدًا} ³ ، جاء في التفسير الميسر أنها تعني لم يكن له مماثلاً ومشابهاً أحداً من خلقه، ولا في أسمائه ولا في صفاته ولا في أفعاله تبارك وتعالى وتقدس.⁴

4.1 الكفاءة اصطلاحاً:

هي القدرة العقلية والفيسيولوجية التي تسمح باستغلال مجموعة من المعارف والمهارات والسلوكيات وبالتالي القيام بمجموعة من المهام في وقت قياسي وأخطاء أقل، ويعرفها "بيرنو" Bernau على أنها النوع الذي تعد به المدرسة المتعلمين للحياة، وهي قدرة فاعلة لمواجهة المواقف والتحكم فيها وكذا توظيفها في الوقت المناسب ⁵ ، ويعرفها محمد دريج بأنها "إجابات عن وضعيات تتألف منها المواد الدراسية، القدرات، المعارف والمهارات التي يتسلح بها التلميذ لمواجهة المشكلات، وإيجاد حلول ناجعة وملائمة لها" ⁶ ، ويعرفها "لويس دينو Louis D'hainault" بأنها مجموعة من التصرفات الاجتماعية والوجدانية، ومن المهارات النفسية الحس حركية التي تسمح بممارسة لائحة لدور ما، أو وظيفة ما أو نشاط . ويعرفها "بيار جيلي Pierre Gilet" بأنها حسن التصرف والتكيف في وضعيات إشكالية فهي إذا إجادة الفعل Savoir faire التعليمي بكل تفاصيله وأنواعه ويستدعي ذلك مجموعة من المعارف والمهارات المدمجة في وضعيات متجانسة، تكون قابلة

¹ - ينظر، محمد صالح الحثروني، المنخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر، الجزائر، د ط، 2002، ص 42.

² - ينظر، محمد الخولي، قاموس التربية، دار العلم لملايين، بيروت، د ط، 1980، ص 224. وينظر، خير الدين هين، مقارنة التدريس بالكفاءات، عنابة، الجزائر، ط1، 2005، ص 153.

³ - سورة الإخلاص، الآية 04.

⁴ - وزارة الشؤون الدينية والأوقاف والدعوة والإرشاد، التفسير الميسر، ص 604.

⁵ - ينظر، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروع للنشر والتوزيع، الأردن، د ط، 2006.

⁶ - محمد الدريج، الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع، العدد 16، المغرب، د ط، 2000، ص 61.

للملاحظة والقياس حسب مؤشرات محددة. وبخصوص الفعالية فهي مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة والمستهدفة، والنتائج الملاحظة والكفاءة شرط للفعالية.¹

5.1 المقارنة بالكفاءات:

عموما وبلاستناد على التعريفات السابقة (المقارنة)، (الكفاءة)، يمكن اعتبار المقارنة بالكفاءات ورغم اختلاف التعريفات المقترنة بها إلا أنها تتمحور كلها على فكرة أن المقارنة بالكفاءات هي خطة أو استراتيجية يتم بموجبها بناء مشروع يمكن للمتعلم من خلاله من توظيف معارفه، مهاراته وسلوكياته بصفة منظمة وفي وقت قياسي من تطبيق تلك المعارف في المجتمع تطبيقا واعيا²، والتصرف بإحكام أمام مسائل، أو وضعيات واقعية. وتحدد مكانة المعارف في الفعل التعليمي، وتنقلها من الحيز النظري إلى التطبيق، بالإضافة إلى أنها تمكن المدرس من إعداد دروسه بشكل فعال، فهي تنص على الوصف والتحليل للوضعيات التي يتواجد فيها أو سيتواجد عليها المتعلم، وتجدر الإشارة أن المقارنة بالكفاءات لم تأت لتغير المهمة الأساسية للمدرسة والمتمثلة في تقديم المعارف للمتعلم، وإنما جاءت لتركز على منهجية التكوين، وجعل المتعلم القطب الأساس داخل العملية التعليمية، كما تتميز هذه المقارنة عن غيرها بطابعها الإدماجي وبقدرتها على إقامة جسر بين المعرفة والكفاءات من جهة وبين الكفاءات والسلوكيات من جهة أخرى، وذلك لإزالة الحدود بين المواد، فتساهم كل مادة بقسطها في تكوين شخصية سليمة ومستقلة وقادرة على التكوين الذاتي في معترك الحياة، ويمكن القول أن المقارنة الجديدة لا تتعارض مع البيداغوجيات الكلاسيكية بل هي امتداد لها، فالمقاربات الكلاسيكية كانت تركز على

¹ - كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذج ومهارات، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2005، ص 50.

² - ينظر، فريد حاجي، بيداغوجيا المقارنة بالكفاءات دار الخلدونية للشر والتوزيع، الجزائر، ط 2، 2005، ص 08.

المعارف فقط في حين أن المقاربة بالكفاءات همها الوحيد ليس تقديم المعرفة للمتعلم فحسب، بل تقديم المعرفة وربطها بالواقع وبتعبير مهني كان هدف المقاربة التقليدية تحليل الحاجيات والتعرف على النوعيات والقدرات والمعارف الضرورية عند تنفيذ المهام، في حين تسعى المقاربة المنية على الكفاءة إلى التعرف على النتائج التي تبرهن على التنفيذ الفعال للمهام، وهذا يعني أن الهدف الأساسي لهذا المسعى البيداغوجي هو إعداد متعلمين يتجاوبون مع عالم الشغل على أساس الكفاءة المهنية التي تتطلبها الوظيفة. ومن الانتشارات والتجارب لمعرفة المؤهلات والكفاءات التي ينبغي تقدير آثارها على الأشخاص في التعليم الأولي والتكوين المتواصل وفي عالم الشغل.

2. لماذا المقاربة بالكفاءات في المناهج الجزائرية؟

كغيرها من دول العالم تحاول الجزائر الخروج من رتابة الإصلاحات الجزئية والتعديلات الظرفية والتخفيفات المتلاحقة للبرامج دون تطوير لمستوى التعليم أو تحسين لمردودية المعلم والمتعلم، وكان من الضروري الإجابة على التساؤلات العدة التي تطرح في كل الأوقات ومن طرف الجميع: ما الذي يحتاجه الشباب لمواجهة القرن الجديد والألفية الثالثة؟ ماهي الكفاءات التي يجب أن يكتسبها الشباب ليكونوا قادرين على القيام بأدوارهم في بناء المجتمع كمواطنين؟ وكانت الإجابة بتبني مناهج جديدة بيداغوجيا جديدة تمثلت في المقاربة بالكفاءات. يقول "بيرينو Perrenoud" إلى أن المقاربة بالكفاءات هي أفضل فرصة لاستحداث الوضعيات الهادفة لمجرد كونها تربط المعارف بالممارسات الاجتماعية ومهام مفتوحة غالبا ما تكون جماعية في شكل

مشاريع أو بحوث تسهل على المتعلم اكتساب المعارف وتطبيقها في آن واحد، ويبرز واضعوا المناهج الجزائرية الخاصة بالمرحلة الابتدائية اعتمادهم على المقاربة بالكفاءات بما يلي:¹

✓ النظر إلى الحياة من منظور عملي.

✓ التخفيف من محتويات المواد الدراسية.

✓ تفعيل المحتويات التعليمية بإدراج المعارف القابلة للتوظيف في المدرسة في الحياة بمختلف مواقفها.

✓ جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه إلى اكتشاف المادة التعليمية.

3. مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ هي:²

❖ **الإجمالية (Globalité):** بمعنى تحليل عناصر الكفاءة، انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية

معقدة، نظرة شاملة). يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة

التي تتمثل في السياق والمعرفة السلوكية والمعرفة الفعلية والدلالية.

❖ **البناء (Construction):** أي تفعيل المكتسبات القلبية، وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم

المعارف. يعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، حيث يتعلق الأمر بعودة المتعلم إلى

معلوماته السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة، وحفظها في ذاكرته الطويلة.

❖ **التناوب (Alternance):** الشامل (الكفاءة) - الأجزاء (المكونات) - الشامل (الكفاءة)، يسمح

هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إليها.

¹ - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، 2003، ص 13

² - ينظر، واعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، دار السعادة، الجزائر، د ط، 2006، ص 10-12.

❖ **التطبيق (Application):** بمعنى التعلم بالصرف، يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض

التحكم فيها، بما أن الكفاءة تعرف على أنها القدرة على التصرف، يكون من المهم للمتعلم أن يكون نشطا في تعلمه.

❖ **التكرار (Intération):** أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية، التي تكون

في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات.

❖ **الإدماج (Intégration):** بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض، لأنها إنماء

الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل ادماجي. يعتبر هذا المبدأ أساسا في المقاربة بالكفاءات، وذلك لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقترن بأخرى.

❖ **التمييز (Distinction):** أي الوقوف على مكونات الكفاءة، من سياق ومعرفة، ومعرفة

سلوكية ومعرفة فعلية ودلالية. يتيح هذا المبدأ للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.

❖ **الملائمة (Pertinence):** أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم حيث يسمح هذا

المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية من واقع المتعلم المعيش، الامر الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلمه.

❖ **الترابط (Cohérence):** يتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم وأنشطة

التعلم. يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والتلميذ بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم التقويم، التي ترمى كلها إلى إنماء الكفاءة واكتسابها.

❖ **التحويل (Transfert):** أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة. ينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات، في وضعيات مغايرة التي فيها التعلم.

4. خصائص التدريس بالكفاءات في إطار الإصلاحات الجديدة:

1.4 تدريس المعارف: اهتمت المناهج الجزائرية كغيرها من المناهج التعليمية عبر عقود من الزمن، بنقل كميات كبيرة من المعارف إلى التلاميذ من خلال اعتمادها مقاربات بيداغوجية تسمى بالتقليدية أو المقاربة بالمحتويات. يتميز تدريس المعارف بالسمات التالية:

- تزويد المتعلمين بأكبر كمية ممكنة من المعلومات.
- نشاط التعليم هو مركز الفعل التربوي.
- الهدف هو إتمام البرنامج أو المقرر في الوقت المحدد في التنظيم التربوي للمؤسسة، حتى لا يتعرض المعلم لعقوبات من طرف الإدارة والمفتش.
- يتم إنجاز المحتويات بطريقة خطية في اتجاه واحد لضمان غزارة المعلومات، أما الفهم فهو ثانوي.
- نمط التعليم المستخدم هو التعليم بالتلقين والتقليد.
- دور التلميذ: يتلقى، يسمع، يحفظ عن ظهر قلب ويعيد ما حفظ في أداء الواجبات والفروض والامتحانات.
- التقويم الدوري: يختبر جزء واحد في جانب واحد من جوانب شخصية المتعلم وهو القدرة على التخزين والاسترجاع أي الحفظ وقوة الذاكرة.

- الهدف من التقويم هو تحديد نوع الجزاء الذي يمارس على المتعلم إما ثوابا أو عقابا.
- حينما يتخرج التلميذ إلى المجتمع لا يجد من هذا الكم الذي تعلمه، ما يفيد في إنجاز عمل أو مهنة، فهو كما يسميه "فيليب ميريو" "الأمي الوظيفي" والامية الوظيفية هي المخرج الاساسي لهذا النوع من التعلم، وتسببت في تدني المستوى النوعي للتعلم وقصور الكفاءة الخارجية، فالرسوب والتسرب المدرسي هما الوجهان للحقيقة التعليمية، زاد معها الإهدار التربوي وقلت المخرجات ونوعيتها، حيث بلغت نسبة التسرب 13.9% في الطور تزداد في كل مرحلة مع نسبة إعادة تقدر 25.000 تلميذ كل سنة، في مقابل نسبة خفيفة من النجاح في البكالوريا تقل عن 10%، وذلك في سنة 1995.¹

2.4 تدريس الكفاءات: أمام زيادة تعداد التلاميذ في كل المراحل التعليمية، وزيادة الاحتياجات من المنشآت والمدرسين، وتزايد الطلب على العلم وخاصة الشغل، واشترطت المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية توفر الكفاءة لدى المستخدمين، أصبح لزاما على المناهج الجزائرية أن تجعل من الكفاءة هي الهدف الأساسي والقاعدة التي تقوم عليها البرامج، ويمكن أن نحدد الخصائص التي تميز هذا التعليم كما يلي:

- إكساب المتعلمين معارف ومهارات وسلوكات يؤدي إدماجها إلى بناء الكفاءات المطلوبة.
- يركز التعليم على نشاط المتعلم، حيث يبين معارفه بنفسه ويتعلم كيف يتعلم.
- الشعور بمبررات المعارف التي يكتسبها، أي أنه يستطيع أن يحدد قيمتها العملية.
- يتم التعليم بشكل حلزوني تطوري يضمن نمو المتعلم من جميع جوانب شخصيته.

¹ - المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، تقرير حول المنظومة التربوية، الجزائر، أكتوبر 1995، ص 35.

- يتولى المعلم مهمة المراقبة والتوجيه والتكوين بدل التلقين.
 - التقويم ملازم للفعل التعليمي وليس مراقبا له.
 - يهتم التقويم بقياس الأداءات والإنجازات التي يحققها المتعلم كمؤشر للكفاءة المستهدفة.
 - ينظم التدريس في مراحل يفهمها المتعلم ويتجاوب معها، وهي: مرحلة الانطلاق، مرحلة التعلم الأساسية وبناءها ثم مرحلة استثمار التعلم نظريا وعمليا في وضعيات إنتاج.
 - يعتمد التعليم على الوضعيات المشكلة situation problème التي تشبه إلى حد كبير الوضعيات الحقيقية، والتي تدفع التلميذ إلى تجنيد مكتسباته.¹
 - الاعتماد في التقويم على معايير محددة مسبقا مفهومة من طرف كل المعنيين، لأن تقويم الكفاءة يستدعي التوفيق بين نظم التقويم المطبقة في المؤسسات وعالم الشغل والتعليم العالي.
- 3.4 مؤشرات الكفاءة في المناهج الجديدة:** عرفنا أن المناهج الجديدة، اعتمدت كلها على تحقيق كفاءات خاصة بكل مادة دراسية، وعرفنا في فصل سابق أنواع هذه الكفاءات المصاغة في شكل أهداف تربوية، وسنتعرف الآن على المؤشرات العامة التي تدل على اكتساب المتعلم لأي كفاءة في أي مجال وفي أي مستوى تعليمي، وهو بمثابة معايير يرجع إليها المعلم في عملية التقويم التكويني والتحصيلي، وهي كما يلي:
- **الفعل:** يرتبط إدماج التعلم ارتباطا وثيقا بالقدرة على الفعل والإنجاز، حيث يدرك المتعلم فائدة التعلم من خلال إنجاز المشاريع المعقدة وإعداد التقارير وغيرها.

¹ - وزارة التربية الوطنية، مناهج العلوم الفيزيائية للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، 2007، ص16

- **الفهم:** لتحقيق بناء الكفاءة، لابد من مجموعة من المعارف والمهارات الضرورية، وهو ما يمثل الجانب الأساسي من التعليم القاعدي، لهذا يجب ملاحظة النقائص على مستوى الفهم والاستيعاب بالنسبة للمتعلم.

- **الاستقلالية:** يحتاج المتعلم إلى تدعيم وتجريب قدرته على الاعتماد على نفسه في مواجهة المواقف التعليمية الجديدة والإشكالية والتقليل من التدخل من طرف المعلم، لتحقيق استقلالية المتعلم الكاملة في الإنجاز.¹

4.4 مراحل بناء الكفاءة في المناهج الجديدة: نحن لسنا بصدد مناقشة مراحل ومستويات بناء الكفاءة من النحية الأكاديمية والعلمية البحتة، أما نقوم بعرض جانبها الإجرائي كما استخدمت في مناهج الإصلاحات التربوي، وعليه فإن الإصلاحات حينما اعتمدت التدريس بالكفاءات كمنهجية بيداغوجية، قامت اللجان المتخصصة في المواد المكلفة بإعداد مناهج كل مادة، قامت بوضع مستويات للكفاءة المستهدفة في كل مادة، أعطتها تسميات مختلفة، لكنها لم تتفق في تحديد المراحل الأساسية التي تمر بها الكفاءة في أثناء تكوينها، وهي كما يلي:

- **الكفاءات القاعدية:** والكفاءات التي يجب أن يتحكم فيها المتعلم في نهاية كل وحدة تعليمية أو محور تعليمي، وهي بمثابة قاعدة لكفاءات أخرى وتعلمات مقبلة.

- **الكفاءات المرحلية:** مجموع الكفاءات القاعدية المكونة لكفاءة مدمجة تكتسب في نهاية مرحلة جزئية من التعلم، قد تكون نهاية الشهر أو الفصل أو السنة الدراسية أو أكثر.

¹ - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى ابتدائي، أبريل 2003، ص 129.

- **الكفاءات الختامية:** يتم إدماج وبناء المعارف والمهارات والسلوكات وكل التعليمات من أجل بناء كفاءة مركبة تسمى الكفاءة الختامية، وهي التي تحقق في نهاية التعلم.

- **الكفاءات العرضية:** هي الكفاءات التي يشترك في تحقيقها مجموعة من المجالات التعليمية أو المواد التعليمية، وتعتبر نقطة تقاطع بين أكثر من مادة دراسية، ولهذا تعد من الكفاءات الأفقية.¹

- **ملح التخرج:** اعتمدت المنهج الجديد في المنظومة التربوية الجزائرية تسمية ملح التخرج، للدلالة على الخصائص التي يجب أن تظهر في تعلم التلميذ وسلوكه وشخصيته بعد تخرجه من طور تعليمي أو مرحلة تعليمية، وهي عبارة عن الأهداف المحددة ضمن المناهج. ملح التخرج هو مجموعة مدمجة من المعارف والمهارات والسلوكات، مكونة نواتج التعلم في بعدها المعرفي والعملية التطبيقي والحس حركية والوجداني

5- بيداغوجيا التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

إن تأسيس المناهج على الكفاءات، غير من قواعد اللعبة المدرسية على حد تعبير Ph. Perrenoud لكنه لا يعد ثورة، فالتصور الذي طالما ساد والذي ينظر إلى المدرسة على أنها المصدر الوحيد للمعارف هي المقياس الاساسي في النجاح والتفوق - هذا التصور - بات من الضروري تغييره بتصور مغاير يتناسب مع بروز أهداف جديدة للتكوين والتعليم تتمثل في الكفاءات. ومما يجب أن يغير أيضا هو استحداث شروط جديدة للتفوق المدرسي ومقاييس

¹ - المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة من قضايا التربية، المقاربة بالكفاءات، العدد 54، ص 19.

ومعايير جديدة، وهذا بدوره أدى إلى ضرورة إعادة النظر في تدابير وأدوات التقويم القديمة، ذلك أن تقويم الكفاءات يختلف عن تقويم المعارف والسلوكات المدرسية.

لقد كثر الحديث عن مفهوم التقويم وتعددت تصنيفاته واشتد الجدل حول تحديد المصطلح، وهذا في حد ذاته يعتبر ثراء لهذا المجال العلمي الحديث، وسيزيد من تطوره لأنه كلما زاد الخلاف وتباينت الاتجاهات، كلما تضاعفت كمية البحوث والدراسات والنتائج، أليس هذا هو التطور الحقيقي؟. وسنحاول من خلال هذا العنصر ربط عملية التقويم مباشرة بضرورة التعليم والتعلم المرتكز على الكفاءات.

1.5 مكانة التقويم في التدريس بالكفاءات: يعتمد تقويم الكفاءات على تقويم كل الموارد

المدمجة المكونة للكفاءة من معلومات ومهارات وقدرات والتي تحدد في أشكال أهداف لمستويات مختلفة، بعد أيكون المتعلم قد اكتسبها بعد قطعه لمسار معين. وتقويم الكفاءات عملية ليست بالسهلة ولا بالبسيطة، بل تتأسس على عملية تخصيص للكفاءات المستهدفة، وتحديد معالمها وحدودها، بحيث يكون التقويم موضوعيا ودقيقا ومجسدا لمستوى الاتقان والتحكم المرغوب فيها. ولم يعد التقويم يقتصر على العلامة التي تمنح للتلميذ في نهاية مرحلة من المراحل التعليمية أو على تقدير في الكشف المدرسي، إنما يتم في شكل نسق متواصل باعتباره عنصر من عناصر الفعل التربوي (التعليمي التعليمي)، ذلك لأن الأهداف المنشودة التي تكون على شكل أهداف عامة ومحددة في صورة مهارات أو قدرات أو كفاءات، فإنها تصاغ داخل استراتيجية التعليم والتعلم في شكل تكون فيه عملية التقويم أحد عناصره المنسجمة مع البنية الكلية، فيكون بذلك عنصر التقويم

مندمجا داخل البنية الكلية لسيروية التعليم والتعلم غير معزول عنها¹، فهو بذلك يغلب عليه طابع التكوين. إذا كان تقويم المعارف يتمحور حول إنجاز المحتوى التعليمي وقياس مدى تخزينها واسترجاعها، فإن تقويم الكفاءات يصيب في صلب موضوع الجودة والبحث عن درجة الإتقان والتحكم التي تمكن المتعلم من إنجازها على أرض الواقع، بالاعتماد على مؤشرات موضوعية واضحة حول درجة الإتقان لمستوى الإنجاز خلال مقطع من مقاطع التعليم والتكوين، حيث تسمى هذه المؤشرات "مؤشرات الكفاءة" والهدف هنا هو تقويم الكفاءة كاملة في نهاية المقطع التعليمي من خلال عناصرها، وهذا لا يعني أن المعلومات لا تخضع للتقويم فقط، لا تكون معزولة ومجزأة إنما مدمجة ومجسدة. إن تقويم الكفاءة هو بمثابة تقويم شيء مركب، ولهذا يجب الأخذ بعين الاعتبار الأبعاد والمعارف الضرورية كعناصر مكونة لها، وكذلك مساعي التحليل والبناء التي يبدئها التلميذ مع مطالبته بتبرير قراراته واختياراته وإظهار العلاقات الموجودة بين مختلف العناصر المدمجة والمكونة للكفاءة

2.5 خصائص التقويم المركز على الكفاءات: يتميز التقويم المركز على الكفاءات بمجموعة من الخصائص التي تهتم في عمومها بتمييز أداء الفرد أو التلميذ عوض اهتمامها بقياس نسبة التحصيل أو مدى تحقيق الأهداف الإجرائية، وفيما يلي أهم الخصائص التي لخصناها في النقاط التالية:

- إن الهدف الأساسي لهذا النوع من التقويم هو قياس قدرة المتعلم على إنجاز نشاطات مختلفة تدل على اكتساب الكفاءة والتي سبق وأن سميناهم مؤشرات الكفاءة.

¹ - عبد الكريم غريب، استراتيجيات الكفايات، مرجع سابق، ص 217.

- إن الشهادات الممنوحة في نهاية مرحلة تعليمية أو في نهاية تكوين، أو حتى كشوف التلاميذ يفترض أن تثبت كفاءة أو عدة كفاءات في إطار برنامج تعليمي أو تكويني.
- يتم تقويم الكفاءة في إطار تنسيقي عملي قائم على قياس الكفاءات بين مختلف المواد (كفاءات عرضية) وبين مختلف المستويات التعليمية بدل التنسيق القائم على الانتقال من سنة دراسية لسنة أخرى أو من مستوى لآخر.
- يتم تقويم كفاءات التلميذ في وضعيات تسمى وضعيات إنتاج ¹situations de production تكون مرتبطة إلى حد كبير بالواقع وبالحياة حتى يشعر التلميذ أنها حقيقية.
- يتم تقويم البرامج الدراسية والمهنية في إطار انسجامه مع المحيط الاجتماعي الواسع بدل المحيط الدراسي.
- إخضاع كل مركبات الكفاءة للتقويم وكذا الأدوات والوسائل المستخدمة بما في ذلك المحتوى الدراسي دون التركيز عليه.

3.5 أهداف التقويم المركز على الكفاءات: تختلف أهداف التقويم باختلاف أهداف وغايات المناهج التعليمية، التي تختلف بدورها باختلاف التوجيهات العامة الاقتصادية، السياسية والاجتماعية وبالتالي البيداغوجية لكل مجتمع. ومن التوجيهات البيداغوجية ما يبني المخططات التعليمية على أهمية المحتويات والمعارف المقدمة للمتعلمين، فيكون التقويم في هذا الاتجاه أي قياس كمية ومدى إنجاز هذه المحتويات وتخزينها لدى التلميذ، ومنها ما يبني هذه المخططات والمناهج بهدف تثبيت سلوكات معينة كثيرا ما تكون معزولة عن استخدامات مرتبطة بالحياة، كما

¹- G. Trembley, propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation. bulletin. Déformation vol6. n9. avril 1990.

هو الشأن بالنسبة للمقاربة بالأهداف وعلى أنقاض نقائص المقاربات البيداغوجية التي لم تعد تحقق أهدافا ترضي جهات كثيرة في المجتمع، كان التوجه إلى المقاربة بالكفاءات التي غيرت أهداف وغايات التعليم وبالتالي تغير أهداف التقويم، وتتمثل أهداف التقويم المركز على الكفاءات في أهم النقاط التالية:

- الاهتمام بنمو الطفل المتكامل: ويكون ذلك من خلال تكييف المعارف والطرائق والوسائل والأهداف لطبيعة نموه وخصائصه في كل مرحلة، مما يجعل التقويم يهتم بقياس جميع جوانب الشخصية وتشخيص جوانب قوتها، الصعوبات التي تواجهها من أجل اتخاذ تدابير التدخل المختلفة، يكون تقويم الجانب المعرفي بقياس المعلومات والمفاهيم والتصورات، بينما يتطلب تقويم الجانب الحس حركي قياس المهارات والأداءات، في حين يهتم الجانب الوجداني بقياس الاتجاهات والميول والمواقف.¹
- التقويم مركز على الكفاءات يضع الفرد في وضعيات واقعية في مواجهة مشكلات حقيقة، يسمح له بتحديد دوره تحديدا دقيقا مما يساعده ويدربه على تحمل المسؤولية.
- الربط بين الكفاءة والقدرة يجعل التلميذ يدرك شيئا فشيئا أنه يملك قدرات وإمكانات ذاتية تستحق أن يفتخر بها ويثمنها.
- إن التعرف على القدرات والإمكانات الذاتية تسمح للمتعلم بتقدير ذاته وتساهم في تكوين صورة إيجابية للذات. يقول "كلود ليفي لوبيار" Claude Levy- Leboyer إن صورة الذات هي

¹ - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ط1، الجزائر، 2003، ص10

التي تقدم لكل فرد هويته ومعنى استمرارها، فيدرك مواقفه وأذواقه وتاريخه العائلي، لا تتوقف عن التطور مما يساعد على "التقدير الذاتي" وهو يعد أساسي لتشكيل صورة الذات.¹

- تغيير مقاييس تثمين الفرد ومكانته بمعرفة ما يمكن له القيام به وإنجازه، وهذا ما يعبر عنه بعبارة « Je suis ce que je sais faire » = أنا ما أعرف فعله، وتوضح Chantal Pacteau أن البطالين يرون أنفسهم عاجزين على التكيف مع الحالات الجديدة للعمل، ولهم ميل إلى احتقار أنفسهم، وبذلك افتقاد كل تقدير للذات مما يعود سلبا على أي مشروع مهما كان نوعه، وبينت الدراسة التي أجريت في مدينة Lyle في فرنسا مع شبان يعانون صعوبات أن المراهقين الأكثر فقرا لا يستطيعون إدراك أنفسهم كملاك للمعارف وحسن الأداء.²

¹- Chantal Pacteau, Eduquer et Former (بدون تاريخ) p81.

²- Chantal Pacteau, EDUQUER ET FORMER-دون تاريخ-P85

خلاصة:

من الأمور المسلم بها عالميا أن المناهج المدرسية لا تتصف بالجمود، وإنما تخضع دوريا إلى تعديلات ظرفية أو إدراج وتحيين للمعارف والمهارات، أو تعديلات تقتضيها أحكام القانون التوجيهي أو تعزيز لاختيارات منهجية هادفة وفعالة، لذلك تم تبني المناهج الجديدة المؤسسة على المقاربة بالكفاءات، المستوحاة من النظرية المعرفية، والبنائية، والبنائية الاجتماعية، وذلك استنادا للمقاربة بالأهداف وتمحيصا لإطارها المنهجي والفكري. لذا حاولت في هذا الفصل التفاعل مع جملة من النقاط بالدراسة و التحليل، نذكر أهمها على النحو التالي:

- إن بناء وتطوير المناهج التربوية يتطلب رؤية استشرافية واعية من قبل كل فواعل المجتمع المدني بشتى أطيافه، لتحديد الأهداف والغايات والمرامي، التي تتماشى وتوجهات المجتمع الجزائري الفكرية والحضارية، من خلال الوظائف الحيوية المتمثلة في: وظيفة بناء الهوية الوطنية، ووظيفة التعلم والتأهيل، وصولا الى وظيفة الاندماج الاجتماعي الناجع والتميز.
- تتميز المناهج الجديدة -الجيل الثاني- بالشمولية والانسجام، مع الواجهة وقابلية الإنجاز، أي قابلية التكيف مع ظروف الإنجاز، والسعي الى تحقيق التنسيق بين الأهداف التكوينية للمناهج والحاجات التربوية.
- أهم ما يميز التوجه الجديد المتمثل في المقاربة بالكفاءات، هو امكانية تجنيد المتعلم لمجموعة من الموارد المندمجة لحل مختلف الوضعيات المشكلة المنتمية الى عائلة واحدة.
- تهدف المناهج الجديدة الى تحقيق جملة من الغايات، فمنها ما يتعلق بقيم الهوية الوطنية وقيم الديمقراطية، والقيم الاقتصادية، ومنها ما يتقاطع مع القيم العالمية والحضارية. أما الكفاءات

التعليمية فهي: كفاءات ذات طابع اتصالي، وكفاءات ذات طابع منهجي، وكفاءات ذات طابع فكري، وكفاءات ذات طابع اجتماعي شخصي.

- التقويم جزء من عملية التعليم والتعلم، فهو مندمج فيها وملزم لها، وليس بخارج عنها، كما أنه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات، الحاصلة خلال العملية التعليمية التعلمية.

الفصل الثاني

الفصل الثاني: مناهج الجيل الثاني: المرجعيات النظرية والفروقات الفردية،
المصطلحات والكفاءات اللغوية المؤسسة للمناهج الجديدة.

* تمهيد.

❖ المبحث الأول: الخلفيات الفكرية والنظرية للمقاربات الجديدة.

1. المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات.
2. النظريات البنائية المعتمدة في مناهج الجيل الثاني.
3. الفروقات الفردية وآثارها في التحصيل الدراسي لدى متعلمي الطور الابتدائي.

❖ المبحث الثاني: المصطلحات البيداغوجية، والكفاءات المستهدفة للمناهج الجديدة.

1. أهم المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية المرافقة لمناهج الجيل الثاني .
- 2- مخطط الموارد لبناء الكفاءات (مصفوفة الموارد المعرفية والمنهجية).
- 3- ملحق التخرج من أطوار التعليم الابتدائي.

* خلاصة.

تمهيد:

يستمد التدريس بالكفاءات مرجعيته النظرية من علوم ونظريات مختلفة، ظهرت في بداية القرن العشرين وبقي العمل على تطويرها وإغنائها حتى وقتنا الراهن، وقد اهتمت بالتعلم كونه فعلا يمكن دراسته وتتبع أثره، لكن كل واحدة منها تناولته من زاوية معينة.

إن هذه المرجعيات الفكرية تم إسقاطها على منظومتنا التربوية في ظل مناهج الجيل الثاني، بتبني استراتيجيات بيداغوجية حديثة وفعالة - المقاربة بالكفاءات - تعتمد على الممارسات الصفية، وجملة من المفاهيم والمصطلحات تدعونا للوقوف عندها، ومعرفة دلالتها التربوية باعتبارها تمثل المركبات الأساسية للعملية التعليمية التعلمية بمنظومتنا، على غرار النظرية السلوكية، و الجشطالتيّة، و المعرفية، والبنائية، السوسيوبنائية، فضلا عن مراعاتها للفروقات الفردية بين المتعلمين، من خلال تحديد مفاهيمها، ورصد مظاهرها، وآثارها على التحصيل الدراسي بخصوص أنشطة اللغة العربية، وكذا باقي المواد الأخرى لدى متعلمي المرحلة الابتدائية الابتدائية، وصولا الى ايجاد الحلول المناسبة لمعالجتها أو الحد منها، بغية تحقيق الكفاءات اللغوية المنشودة في هذا المجال.

1. المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات:

1.1. النظرية السلوكية: يركز رواد هذه النظرية (بافلوف Pavov وتورنדיك Yhorndike، ووتسون Watson، وسكينر Skinner) في تعريفهم للتعليم على السلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظته وقياسه والتحكم في متغيراته، فالتعليم حسب هذه النظرية، تغير أو تعديل في سلوك المتعلم بفعل تمرين مكثف أو مثير صادر عن المحيط. فالسلوكيون لا يعيرون أدنى اهتمام للعمليات العقلية الداخلية، فهم يشبهون البنيات العقلية بعلبة سوداء لا يمكن الولوج إليها، وبالتالي يكون من الأجدر الاهتمام بالمدخلات والمخرجات ما يترتب عنها من سلوكات، بدل السيرورات الذهنية وما يرتبط بها من أفعال، فهم يؤكدون على أن المحيط الطبيعي والاجتماعي والأسري بالإضافة إلى التدريب المكثف، كل هذا يشكل الإطار والسياق الموضوعي المؤثر في سيرورات النمو والتعلم لدى الطفل. ولقد كان لهذه النظرية تأثير قوي على جميع الأنظمة التربوي إلى حدود السبعينيات من القرن الماضي، ويمكن ايجاز التطبيقات التربوية المتعلقة بنظرية التعلم السلوكي في العمليات التالية:

- اجراء الأهداف التعليمية.¹
- الاشراف Les conditionnement باعتباره عملية مقرونة بالمتغير والاستجابة.
- التعلم عن طريق المحاولة والخطأ.
- التعزيز الإيجابي أو السلبي تبعاً للسلوك الملاحظ.

¹ - ينظر، مريم سليم، علم نفس التعليم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ص 35.

2.1. النظرية الجشططية: ركزت جل الأبحاث والتجارب التي قام بها مؤسسو هذه النظرية، من أمثال (فيرتيمير M. Wertheimes) و (كوفكا K. Kofka) وغيرهم، على مفهوم الإدراك باعتباره آلية أساسية في التحليل الجشططي، ويتأسس هذا المفهوم على مبدأ الكل المنظم مقابل الجزء الذي لا معنى له في هذه النظرية، بحيث ترى الجشططية أن ينظر إلى الأشياء أو الظواهر أو السلوكات الإنسانية في كليتها دون تجزئ، عناصر ذلك الكل، لأن كل عنصر خارج الجشطط (Gestalt) أي الشكل الكلي أو البنية الكلية، لا قيمة له في مجال التعلم، تؤكد المدرسة الجشططية على مسألة بنية وضعية التعلم، أي تنظيم أو إعادة تنظيم مختلف العناصر من أجل إدراك العلاقات الداخلية التي تعتبر أساسية لحل الوضعية،¹ فالتعلم الحقيقي هو اكتشاف وتعديل لمعاني الأنساق والبنىات، وتفاعل إيجابي مع الموضوعات والنتائج، مما يتيح حصول الاستبصار. من بين التطبيقات التربوية لهذه النظرية، تعليم القراءة للمبتدئين باتباع الطريقة الكلية، أي الانطلاق من الجملة فالكلمة ثم الحرف، كما أن بيداغوجيا الصورة تنص على الدراسة العامة للصورة قبل الانتقال إلى دراسة تفاصيلها.

3.1. النظرية البنائية: تهتم النظرية البنائية التي وضع أسسها "جان بياجيه J.Piaget" بالعمليات العقلية الداخلية للمتعلم، وترتكز على مجموعة من المبادئ:

- التعلم فعل نشيط يقوم به المتعلم: فهو ليس عملية جامدة تقتصر على تخزين المعارف في الذاكرة وإنما هو عملية نمائية ودينامية وتكيفية، تتبع من واقع حياة المتعلم واهتماماته

¹ - ينظر، عبد الرحمن التومي، الجامع في ديكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مرجع سابق، ص 43.

واحتياجاته، فهو يلاحظ وينتقي ويضع فرضيات، ويحلل، وينظم ويتخذ قرارات، ويستنتج، ويدمج تعلماته الجديدة في بنيته المعرفية.¹

• التعلم نشاط وظيفي، لا يتم بدون أن يكون هناك حاجة إليه من طرف المتعلم للإجابة على سؤال محير أو حل مشكلة أو فك لغز... وتحقيق هذا الهدف يعطي معنى ودلالة للمتعلم ويجعل المتعلم يصل إلى حالة من التوازن النفسي الضروري.

• بناء التعلم يمر بصراع بين المكتسبات السابقة والتعلمات اللاحقة (التناوب بين التوازن واللاتوازن).

• المتعلم لا يدمج أو يحول المعلومات التي تأتيه من المحيط البيداغوجي ببساطة إلى الذاكرة، بل يبني فهمه الخاص للعالم بالتفاعل معه.

• بالنسبة للبنائين، توجد حقيقة موضوعية خارجية، وعلى المتعلم أن يدمج هذه الحقيقة في نماذجه الفكرية، ومنه فإن التعلم عملية فاعلة باستمرار لتصحيح التمثلات وتعديل الاستراتيجيات، أي أنه تغير يحدث على مستوى البنيات الذهنية للمتعلم.

• تركز النظرية البنائية في بناء التعلم على أربع مراحل: "

أ- الاستيعاب: عملية ذهنية تحصل عند إدراك المتعلم لوضعية مشكلة تواجهه، وفهم معطياته تبعاً لما يتضمنه ذهنه من عمليات وبنيات فكرية متنوعة.

ب- اللاتوازن: حالة تنتج عن صراع معرفي ينشأ نتيجة عجز المتعلم عن حل الوضعية المشكلة اعتماداً على مكتسباته السابقة.

¹ - ينظر، عبد الرحمن التومي، الجامع في ديكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مرجع سابق، ص 43.

ج- **المواءمة:** عملية سيكولوجية يتم من خلالها تعديل المتعلم لأنشطته وعملياته وبنياته الفكرية، لتتوافق مع متطلبات الوضعية المشكّلة.

د- **التوازن:** حالة تحصل نتيجة حل المتعلم للمشكل المطروح، وتجاوز مرحلة اللاتوازن.¹

4.1. النظرية السوسيوبنائية: تعتبر هذه النظرية التي وضع أسسها "فيكوتسي"، أن المعارف تبنى اجتماعيا من لدن المتعلم ولفائدته، فهو يبني معارفه بكيفية نشيطة ومتدرجة، من خلال سياق قائم على التفاوض والتفاعل مع الجماعة أو الأقران والمحيط العام، فالتعلم يحدث من خلال الفعل والمشاركة، أي من خلال تأثير داخلي يمثل في صراع معرفي داخلي ذاتي، وتأثير خارجي يتمثل في صراع سوسيو معرفي في نتيجة التفاعل الاجتماعي.

فالسوسيو بنائية تقارب إذن سيرورة التعلم انطلاقا من ثلاثة أبعاد أساسية: "

- البعد البنائي لسيرورة بناء المعرفة من قبل الذات العارفة.
- البعد التفاعلي لهذه السيرورة نفسها، حيث الذات تتفاعل مع موضوع المعرفة.
- البعد الاجتماعي للمعرفة، حيث تتم في سياق مدرسي تتفاعل فيه بنية اجتماعية معينة.
- وعليه فإن المقاربة السوسيو بنائية هي مقاربة بنائية تفاعلية اجتماعية حسب تعبير فليب

جونيز".²

¹ - عبد الرحمان التومي، الجامع في ديكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مرجع سابق، ص 44.

² - JONNEART Philippe, compétences socioconstructivisme, un cadre théorique Edition de back université, Bruxelles, 2002.

5.1. النظرية المعرفية: تبلورت هذه النظرية التي هيمنت على مجال التعلم خلال العقود الثلاثة الأخيرة، نتيجة النقاء مجموعة من الأعمال أنجزت في مجالات عديدة كفيزيولوجيا الجهاز العصبي والسبيرينيتيك والاتصال وغيرها، وتهتم باستراتيجيات معالجة الفرد للمعلومات الآتية إليه من المحيط، أي بكيفية تحليلها وهيكلتها وإدماجها في بنية المعرفية ثم استخدامها لمواجهة مختلف مواقف الحياة.

وتتمثل الخاصية الرئيسية لمعالجة المعلومات حسب منظري هذا التوجه، في اعتبار السيرورات الذهنية سلسلة متوالية من المراحل، وتختص كل منها بتنفيذ وظيفة بعينها، أي بجزء من معالجة المعلومة، فعلى غرار المعالجة الحاسوبية، تمر المعلومة بمستويات مختلفة للمعالجة قبل أن تستقر في الذاكرة حسب تنظيم ذهني معين، وتحتل الذاكرة (قصيرة وطويلة المدى) موقعا استراتيجيا في سيرورة معالجة المعلومة وحدث التعلم. والتعلم حسب هذه النظرية تفكير يمارسها المتعلم في وضعية معينة، والتغيرات التي تحدث على إثره هي تغيرات في البنيات المعرفية ومستواها. "وقد أكدت المقاربة المعرفية على مفهوم التمثل *représentation* باعتباره المحتوى المعرفي الخاضع للمعالجة، والذي ينتج عنه تمثّل جديد يخضع هو بدوره للمعالجة... الخ".¹

هكذا يبدو أن كل تمثّل ظرفي، يشكل في الذاكرة مخزونا معرفيا يمكن الرجوع إليه كلما تطلب الأمر مواجهة وضعية أو إنجاز مهمة محددة.

¹ - ينظر، محمد صالح الحثروني، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 35.

2. النظريات البنائية المعتمدة في مناهج الجيل الثاني:

1.2 البنائية ومقاربة الكفاءات : قبل الخوض في أصل المقاربة بالكفاءات ضمن النظرية

البنائية، نود أن نوضح قليلا وبشكل مختصر بعض التفاصيل الأساسية. إن لفظ structure يعود إلى الفعل الثلاثي: بنى، يبني، بناءً، بناية، بُنية، وبنية الشيء في العربية - تعني تكوينه وقد تعني أيضا الكيفية التي شيد على نحوها هذا البناء وتحمل البنية طابع النظام بحيث تتألف من عناصر¹، كل عنصر منها يتأثر بأي تحول يحدث على أي عنصر آخر كما يؤكد على ذلك "ليفى ستروس Lévy- Strauss"² وبيين "جون بياجى Jean Piaget" أنها نظام من التحولات يزداد ثراء كلما زادت هذه التحولات مع الاحتفاظ بالنظام وعدم الخروج من حدوده، تتميز البنية - يضيف بياجى - بالكلية والتحويلات والتنظيم الذاتي، والبنائية constructivisme صفة تطلق على كل النظريات والتصورات التي تنطلق في تفسيرها للتعليم على مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط من خلال العلاقات التبادلية بين الذات العارفة والموضوع المعرفة، تنطق هذه النظريات من مجموعة من المسلمات منها:

- الذات ليست سلبية مع المحيط حيث تخضع ما تتلقاه لعمليات فهم وتأويل وإدراك، وتعديل بياناتها للتلاؤم مع ما يحيط بها (بياجى).
- كل تعليم جديد يعتمد على بنيات معرفية متشكلة من بنيات ومحتويات ومفاهيم قبلية "Ausubel"³، هذا وأثرت البنائية على التصورات اليداكتيكية، حيث يوجه الفعل التربوي نحو

¹ - عبد الكريم غريب، استراتيجيات، الكفايات، مرجع سابق، (يتصرف)

² - ليفى ستروس، عن معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص 302.

³ - نفس المرجع، نفس الصفحة.

وضعية تفاعلية تثير لدى التلميذ الحاجة إلى البحث وصياغة المشكلات وإثارة الصراعات بين المعارف وخلق فرص المبادرة والإبداع، وهي ما سميناه سالفًا بالوضعية المشكلة، حيث تقوم هذه التصورات التعليمية التعلمية على فكرة أساسية تتمثل في جعل المتعلم في وضعية ديداكتيكية تتماشى ووتيرة وأسلوب تعلمه، حيث يواجه من خلال هذه الوضعيات مواقف إشكالية حقيقة تسمح له باكتساب معارف ومفاهيم، وتمكنه من الارتقاء من مجرد الإحساس إلى (استقبال المعلومات عبر الحواس) إلى التمثيل والبناء، يعتقد "بياجي Piaget" أن المعارف لا تنتقل من شخص "يعرف" إلى شخص "لا يعرف"، ولا تأتي عن الحواس كما يزعم أصحاب المدرسة الترابطية Associationnisme، وإنما يبنينا الشخص بواسطة تمثيلها في شكل صور وخطط ذهنية، ويقوم المخ بتسجيلها وتنظيمها في شكل بنى عملياتية تجعل الفرد يتصرف بشكل مرضي إزاء وضع من الأوضاع.¹

ويوضح "بياجي Piaget" ثلاثة مسارات تساهم في بناء الهياكل المعرفية لدى المتعلم، وهي تمثيل assimilation الخبرة الجديدة التي تواجهها الفرد تمثيلا داخليا، فيكون لها صورة عقلية، ثم يعاد تنظيم محتويات العقل، لتصبح خطط ولبنات جديدة في خزانة المعرفة، ضمن عملية الملازمة accommodation التي تشير إلى مرحلة من النمو الفكري، أما المسار الثالث فيتمثل في التكيف adaptation وهو الوضعية الديناميكية التي تجمع بين الاستجابة والملازمة.

إن المقاربة البيداغوجية التي تتبنى التدريس بالكفاءات وتعتمد على التصور البنائي لعملية التعلم، تنطلق من نشاط التلميذ حيث تكلف الوسائل الديداكتيكية للأنشطة والعمليات الذهنية التي

¹ - نور الدين بن ثريدي، البنائية والتعليم بواسطة الكفاءات وبيداغوجيا المشروع، الورشة التكوينية حول المناهج الجديدة، الجزائر، 2003.

سينجزها المتعلم على أن يسهم بشكل فعال في بناء تعلماته، وذلك بالقيام بالدور الأساسي أثناء حصص الدرس بمختلف مراحله. ويتيسر ذلك بتنفيذ ما يلي:

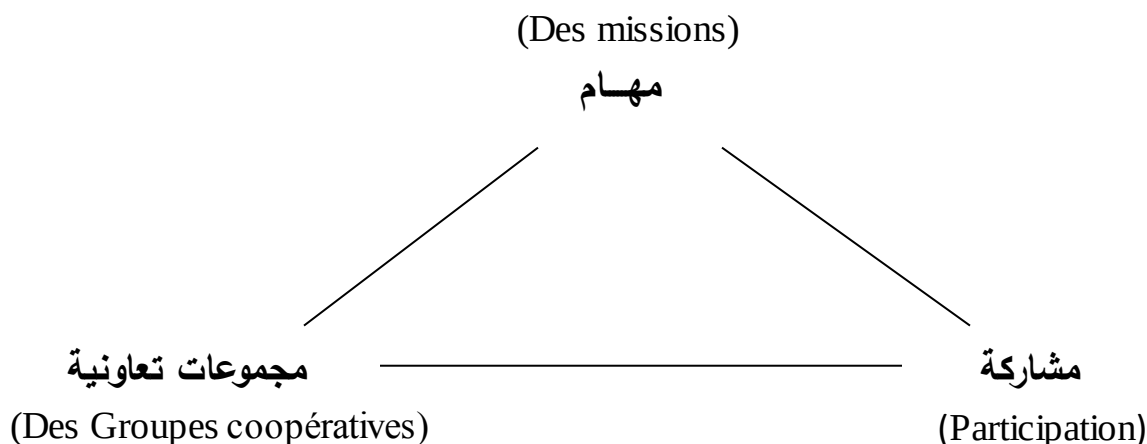
- تقديم توجهات للمتعلم من طرف المعلم قبل البدء في عملية التعلم، وتتمثل هذه التوجهات في شرح أهداف العملية وتحديد ما هو مطلوب منه.
- رفع شعار "نتعلم كيف نتعلم" وذلك من أجل توجيه جهد المتعلم، نحو البحث عن أدوات المعرفة وكيفية استخدامها في عملية التعلم دون التركيز على المعلومات كغاية في حد ذاتها.
- إنجاز مشاريع: باعتبار أن إنجاز المشروع هو الموقف التعليمي الأكثر قدرة على توفير ظروف التعلم الذاتي والاستقلالية والشعور بالمسؤولية من خلال الدور الذي يقوم به المتعلم.
- (لوجندر Le Gendre) كما أن المشروع يعتبر فرصة يبرهن من خلالها لنفسه عن قدراتها وامكانياتها، وسنعود بشيء من التفصيل للحديث عن بيداغوجية المشروع في عنصر لاحق.
- الاعتماد على عمل الأفواج كلما اتاح ذلك مع تحديد مهام ودور كل فرد بدقة، منح حرية الممارسة على أن تخضع للمراقبة المتواصلة.
- اختيار الوضعيات التعليمية والمشاريع ذات الارتباط الوثيق بالواقع.
- التركيز على المسعى أي الخطوات التي يتتبعها المتعلم، وعلى الإجراءات والمواقف التي يتخذها، لأعلى النتائج التي يتوصل إليها.
- جعل المتعلم يواجه وضعيات مشكلة وباستمرار إعدادا له للحياة، ذلك لأن الواقع النفسي والاجتماعي والمعرفي للفرد حسب التصوير البنائي، ما هم إلى نتيجة بناءً يتم انطلاقاً من العلاقات المتبادلة بين الفرد والوسط الذي يعيش فيه.

2.2. البنائية المعرفية: هي تصور ينطلق في تفسيره للتعلم، إذ يعتبر أن الذات ليست سلبية في التفاعل مع المحيط، فهي تخضع ما تتلقاه لعمليات الفهم والتفسير والتأويل، وتعد بنياتها للتلاؤم مع ما يحيط بها، وأن كل تعلم جديد يعتمد على بنيات محتويات ومضامين مكتسبة سابقا، (الكفاءات التي يمتلكها المتعلم)، وهنا الأستاذ لا يقدم المعرفة على طبق من ذهب للمتعلم، والذي بدوره لا يكتفي بفهم معنى المعلومات، ثم حفظها فقط، بل ينبغي أن يوظفها ويستثمرها في وضعيات يعيشها يوميا وفي أوقات مختلفة.¹

1.2.2. أسلوب التعلم البنائي المعرفي: للبنائية أوجه متعددة ربما ليتسنى للفرد إدراك المعنى، والمغزى اللذين يرمي إليهما هذا الفكر التربوي بالتأمل في ملامح كل منهما، ويؤكد الكثيرون على أن البنائية نظرية في التعلم وليست مجرد مدخل تعليمي، حيث يتمكن الاساتذة من التعليم لمتعلميهم بطرق يطلق عليها، بنائية.² وينظر إليها على أنها عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع العمليات والدوافع وتحقيق الأهداف، وهو كثيرا ما يتخذ صورة حل المشكلات أو العصف الذهني، أو التعلم التبادلي أو الخرائط الذهنية.³

2.2.2. أسلوب حل المشكلات: واصل هذه الاستراتيجية في التعلم البنائي "ويتلي"، وتتكون من ثلاثة عناصر رئيسية مترابطة ببعضها البعض كما في الشكل التالي:

¹ - صالح غيلوس، التلقي والإنتاج في ضوء العرفية (تنظير وإجراء)، البدر الساطع للطباعة والنشر، ط1، الجزائر، 2017، ص 135.
² - حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، دار النشر: عالم الكتب، الرياض، السعودية، ط1، 2003، ص 49.
³ - صالح غيلوس، التلقي والإنتاج في ضوء العرفية (تنظير وإجراء)، ص 136.



ويتم التعلم باستخدام هذه الاستراتيجية، بالبداية بمهمة تتضمن موقفا يجعل المتعلمين يستشعرون وجود مشكلة ما، ثم يلي ذلك بحث المتعلمين عن حلول لهذه المشكلة من خلال مجموعات صغيرة تعاونية، ويختتم التعلم بمشاركة المجموعات ببعضها البعض في مناقشة ما توصل إليه.¹

أ- المهام:

يشترط في هذه المهام أن تكون مناسبة من حيث المستوى للمتعلمين، وتحثهم على صناعة القرارات واتخاذها، وتشجعهم على طرح الأسئلة، وتشجعهم على البحث والاستقصاء، وأن تكون ممتعة ومشوقة، وأن تفتح لهم آفاق التوسع في مجالات متعددة.²

ب- **المجموعات التعاونية:** تتبنى هذه الاستراتيجية أسلوب التعلم التعاوني الذي يقوم على فكرة تقسيم المتعلمين إلى مجموعات مكونة من (2 - 5) أعضاء يعملون على مهمة معينة حتى تتجزأ جميع أعضاء المجموعة العمل بنجاح، بحيث يستفيد جميع الأعضاء من جهود بعضهم البعض.³

¹ - زيتون حسن وكمال زيتون، البنائية منظور إبستمولوجي وتربوي، ط1، الرياض، السعودية، 1992، ص100.

² - المرجع نفسه، ص 101.

³ - جونسون ديفيد وزملاؤه، التعلم التعاوني (مترجم)، إدارة التركي، ط1، 1995، نقلا عن ناصر بن أحمد عويشق، النظرية البنائية وتطبيقاتها في التعليم والتعلم، 2003، ص 21.

ج- المشاركة: في هذا العنصر تعرض كل مجموعة حلولها والأساليب التي استخدموها، ونظرا لوجود اختلافات متوقعة تتم بعض المناقشات، التي تؤدي إلى تعميق فهم المتعلمين لكل من الحلول والأساليب المستخدمة ، ولكي تؤدي المهمات أو المشكلات أهدافها، لا بد من أن تتوافر فيها بعض الشروط الأساسية¹ :

- عدم التعقيد.
- تتضمن مشكلا حقيقيا، ولها أكثر من طريقة للحل وأكثر من إجابة.
- تحث المتعلمين على التحري والبحث الحر، واستخدام أساليبهم البحثية لتوظيفها في البحث ومعالجة المشكلة.
- تشجيع المتعلمين على طرح الأسئلة، وخاصة تلك الأسئلة التي تؤدي إلى اقتراح التنبؤات والفرضيات والتفسيرات ذات العلاقة بالحل.
- تسمح بالحوار والمناقشة والاتصال، وبالتالي تتيح تعدد الأفكار والآراء.
- عملية، بحيث تؤدي إلى نتيجة وتشمل على عنصر التشويق والإثارة، ويجد المتعلم فيها متعة عقلية.
- قابلة للتوسع والامتداد، وتفتح المجال أمام المتعلمين لتوليد الأفكار والأسئلة والبحث عنها لمعالجتها.
- تشجع الأساتذة على صنع القرارات.
- تسمح بالمناقشة والحوار والاتصال.

¹- رندة اسماعيل ساري، استخدام نموذج بايبي Baibi البنائي المعزز بالحاسوب في تحصيل التلامذة في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحو دراسة تجريبية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة القنيطرة، رسالة دكتوراه، جامعة دمشق، 2016/2015، ص 37.

3.2.2. أسلوب الخرائط الذهنية: أداة تفكير تنظيمية نهائية، وهي أسهل طريقة لإدخال المعلومات للدماغ ومن ثم استرجاع هذه المعلومات المخزنة، والخريطة الذهنية طريقة فعالة وإبداعية لأخذ الملاحظات، وتشارك جميع الخرائط الذهنية في عدة أشياء منها: جميعها تستخدم الألوان، ولها تركيب طبيعي واحد، حيث أنها تبدأ بمركز تتفرع منه الخطوط، وهي بذلك تشبه الخلية العصبية، وأيضا تستخدم جميع الخرائط الذهنية الخطوط والرموز والكلمات، بالإضافة إلى الرسومات التخيلية، وبهذا يمكن تحويل الملاحظات والتلخيصات المملة إلى مخطط منظم وملون قابل للتذكر، يعمل بشكل متلائم ومماثل لكيفية عمل الدماغ.¹

1.3.2.2. أنواع الخرائط الذهنية:

- أ- **الخرائط الفقاعية:** هي عبارة عن دائرة - عدسة - يحيط بها عدد من الأذرع وتحتوي كل ذراع على دائرة أخرى تتفرع عنها.
- ب- **خرائط المقارنة:** دائرتان مركزيتان يكون بينهما عدد من الدوائر يكتب المتعلم فيها الصفات المشتركة لمفهومين مختلفين يحدد فيهما أوجه التشابه وأوجه الاختلاف.²
- ج- **الخرائط الدعامية:** تشبه قوس المحارب الذي يطلق سهامه نحو الأهداف، وتتكون من جزأين، ففي الجانب الأيمن يوضع الجزء، وعلى الجزء الآخر تكتب الفروع.

¹ - حنين سمير صالح حوراني، أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم واتجاهاتهم نحو العلوم في المدارس الحكومية في مدينة قلقيلية، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2011، ص 26.

² - صالح غيلوس، التلقي والإنتاج في ضوء العرفية (تنظير وإجراء)، مرجع سابق، ص 149.

د - **الخرائط الجسرية**: تشبه الجسر الذي يربط بين مكانين متباعدين، وتتكون من طرفين، فالطرف الأيمن توضع فيه المعارف الجديدة، أما الطرف الأيسر فتوضع فيه التشبيهات المعروفة.

هـ - **خرائط التدفق**: عبارة عن مستطيل وسطي محاط بعدد من المستطيلات من الجانبين، تستخدم لتوضيح علاقات السبب والنتيجة.¹

2.3.2.2 فوائد الخريطة الذهنية²: تتجلى فوائد الخريطة الذهنية في:

1. جعل التعلم أكثر متعة وإثارة ودافعية للطلبة.
2. تعطي صورة شاملة عن الموضوع الذي يتم دراسته، لأن عرض الموضوع يتم بصورة شمولية، سترى موقعك أين وصلت؟ ماذا تريد؟ ما هي العوائق؟
3. تساعد على توليد الأفكار، فعند البدء في الرسم ووضع كافة جوانب الموضوع في الخريطة يفاجئ المتعلم بكمية الأفكار التي تنهمر عليه لأنه يتعامل مع عقله بطريقة مشابهة لطريقة عمله.
4. تساعد على فهم الروابط والعلاقات، تعمل على توصيل الأفكار المعقدة، وتساعد المتعلم على دمج المعارف الجديدة مع المعارف السابقة.
5. تمكن من وضع كل ما يدور في ذهن المتعلم وكل أفكار الموضوع وبشكل مركز ومختصر.
6. تجعل قرار المتعلم أكثر صواباً نحو أي موضوع؛ لأنها تمكن المتعلم من النظر إلى الموضوع بنظرة شمولية شاملة لكافة الجوانب.

¹ - صالح غيلوس، التلقي والإنتاج في ضوء العرفية (تنظير وإجراء)، مرجع سابق، ص 149 - 150.

² - بدور سعود العيد المحسن، الخرائط الذهنية، جامعة الملك سعود، 2015، ص 14.

7. تساعد المتعلم على استخدام طاقة المخ بالكامل.

8. تعمل على تطوير ذاكرة المتعلم وزيادة تركيزه.

9. نوع من أنواع التعلم التشاركي بالصف.

10. تساعد على عرض المادة بصورة مشوقة.

11. تسهل دراسة المواد الدراسية الصعبة.

12. تشغيل أقسام الدماغ وتفعيلها.¹

2. 2. 4. أسلوب العصف الذهني:

أ. مصطلحاته: تم ترجمة العصف الذهني إلى عدة مصطلحات منها: القصف الذهني، إمطار

الدماغ، تدفق الأفكار، وتوليد الأفكار.

ب. مفهومه: العصف الذهني وسيلة ذهنية للحصول على أكبر عدد ممكن من الأفكار من

مجموعة معينة خلال زمن معين، بغية حل مشكلة بطريقة إبداعية أو ابتكار فكرة جديدة لم توجد

من قبل، أو تطوير فكرة موجودة.²

ج. مبادئ العصف الذهني: يقوم العصف الذهني على مبدئين:

المبدأ الأول: تأجيل إصدار الحكم على الأفكار في المرحلة الأولى من الضعف الذهني، وذلك

من أجل تلقائية الأفكار وبنائها.

¹ - بدور سعود العيد المحسن، الخرائط الذهنية، مرجع سابق، ص 15.

² - عبد الله محمد هنانو، مهارات العصف الذهني ودورها في تنمية التفكير الإبداعي عند الطلاب، 2008، ص 13.

المبدأ الثاني: الكمية تولد النوعية، بمعنى أن أفكارا كثيرة من النوع المعتاد يمكن أن تكون مقدمة للوصول إلى أفكار قيمة أو غير عادية، حيث يتيح هذا المبدأ أفقا واسعا لتوليد أفكار جديدة أو غير مألوفة.¹

د. مميزات العصف الذهني: من مميزات استرتيجية العصف الذهني مايلي:

1. الأصالة: بمعنى قدرة المتعلم على إنتاج الأفكار، وحل المشكلات بطريقة ابتكارية غير مألوفة، والانفراد بالأفكار التي يأتي بها المتعلم؛ بمعنى إنتاج أفكار غير متكررة.

2. التجدد: عندما يبحث المتعلم عن غير المألوف وغير المتوقع، فإنه يلاحظ ما يلاحظه الآخرين، إنه يقلب الأفكار ويضمن الحلول، ليرى أين تقوده.

3. الطلاقة: ينتج عن عصف الذهن توافر الأفكار بطلاقة وحرية، ويقصد بها تعدد الأفكار في وحدة زمنية معينة.

4. المثابرة: حيث يعمل الشخص النشط ساعات، ويؤدي استعدادا لمواجهة الإشكالات والإخفاقات وصولا إلى تحقيق أفضل النتائج.

5. المرونة: قدرة التعرف على المشاكل وإمكانية التراجع عن الأفكار المطروحة، والتنوع والاختلاف في الأفكار يأتي بها المتعلم، وسهولة تغيير الموقف وتغيير الوجهة.²

3.2. البنائية الاجتماعية الثقافية: يشمل العالم الاجتماعي للمتعليم الأفراد الذين يؤثرون بصورة مباشرة فيه، ومنهم الأستاذ والأصدقاء، والأقران والمدير وجميع الأفراد الذين يتشارك أو يتعامل معهم الأستاذ من خلال أنشطة مختلفة؛ أي أننا نأخذ في عين الاعتبار البنية المجتمعية للمتعليم،

¹ - صالح غيلوس، التلقي والإنتاج في ضوء العرفية (تنظير وإجراء)، مرجع سابق، ص 144.

² - أسماء فوزي حسن التميمي، العصف الذهني وعلاقته بالألغاز الرياضية، مجلة دراسات تربوية، عدد 18، نيسان 2012، ص 66.

ونهتم بالتركيز على التعليم التعاوني La pédagogie Collaborative ويرجع كثيرون الفضل في ذلك إلى "فيجوتسكي" الذي ركز على الأدوار التي يلعبها المجتمع.¹ وعليه هذه النظرية تركز على دور الآخرين في بناء المعارف لدى الفرد، وتؤكد خاصة على الصراع في النمو الفردي والاجتماعي، وبهذا أكدت على حصول تبادلات مثمرة بين الأفراد بعضهم البعض. لقد حاول كل من "سالمون" و "بيركنز" 1998 تفسير مثل هذا التداخل: بأن التعلم المفيد كمجموعة يفوق بالطبع تعلم كل منهم أفضل وأقوى، حيث يشكل التفاعل بينهم علاقة لولبية، وهنا تتجه الأنظار إلى ما وراء "البيئة الاجتماعية لموقف التعلم"، فيما يطلق عليه بسياق التأثيرات الثقافية وما يتضمنه من عادات وتقاليد وأعراف وديانات ولغة.² فالاجتماعية الثقافية تشدد على التفاعل الفردي والاجتماعي من خلال عمليات ثقافية واجتماعية في بيئة معينة، في حين أن الطفل يبني المعرفة بنفسه. وتجدر الإشارة إلى أن "فيجوتسكي" * ركز على منطقة النمو لدى الطفل التي تنم وتنمو بالتفاعل الاجتماعي، وسماها بـ "منطقة النمو القريبة المركزية".

➤ **التعلم البنائي الاجتماعي:** يحدث التعلم من منظور البنائية الاجتماعية في سياقات ذات

معنى، ويمتاز بمميزات منها:

- المتعلم قطب الرّحى في العملية التعليمية.
- الجو الديمقراطي والدينامية النشطة.
- ضرورة الاحتكاك بالأقران والزملاء والبيئة.

¹ - حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، مرجع سابق، ص 52.

² - المرجع نفسه، ص 53.

* فيجوتسكي (1868-1934) عالم نفسي تربوي روسي، عرف بأبحاثه ونظرياته المتعلقة بنمو الإدراك لدى الطفل، وبالتفاعلات الثقافية الاجتماعية.

■ التركيز على الإجراء لاكتساب الخبرة.¹

ففرى هنا أن الأستاذ يرشد الطلاب إلى المصادر الرئيسية ويشاركهم في تقديمهم كالأستعانة مثلاً بالصور التي تواكب الموضوع، وكذا السندات والوسائل أو أشرطة فيديو إن أمكن.

➤ **التعلم التوليدي:** تعتمد هذه الاستراتيجية على العمليات التفكيرية، التي تنتج عن عمل الدماغ أثناء تعلم المفاهيم، وحل المشكلات التي قد تطرأ في الحياة اليومية. فالتعلم التوليدي ينشأ عندما يستخدم المعلم استراتيجيات معرفية، وفوق معرفية ليصل إلى تعلم له معنى، ولذا فإن هذه الاستراتيجية تقوم على المتعلم من أجل الفهم، أو التعلم القائم على المعنى، وذلك بربط الخبرات السابقة للمتعلم بخبراته اللاحقة، وتكون ارتباطات وعلاقات بينهما، وأن يبني المتعلم معرفته من خلال عمليات توليدية يستخدمها في تعديل التطورات البديلة والمفاهيم الخاطئة في ضوء المعرفة العلمية الصحيحة.² فالنظرية الاجتماعية تؤكد على ضرورة التفاعل الاجتماعي بين المتعلم والمعلم، وبين المتعلمين وبعضهم البعض، فالأستاذ لا يفرض أفكاره على المتعلمين، ولكن التعليم السليم ينشأ من خلال الاشتراك فب العمل وتوليد المفاهيم السليمة.

➤ **التعلم التبادلي:** تعرف طريقة التعلم التبادلي بأنها نظام تعليم وتعلم، تحت التلاميذ منفردين على فهم الفقرات الدراسية، وفق سرعتهم الذاتية للإجابة عن الأسئلة المطلوبة، وتقوم هذه النظرية على تقسيم المتعلمين أو بين المتعلم ورئيس المجموعة، وتتمثل نتائجه في تعلم المتعلمين كيفية

¹ - صالح غيلوس، التلقي والإنتاج في ضوء العرفية (تنظير وإجراء)، مرجع سابق، ص 160.

² - خالد سلمان ضمير، أثر استخدام استراتيجية التعلم التوليدي في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، 2009، ص 40.

بناء المعنى عندما يتموضعون في مراكز قرائية عدّة.¹ يرى هبة هاشم محمد هاشم أن "التعلم التبادلي إحدى استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة ويقوم على التعاون والمشاركة الفعالة بين المتعلمين أثناء النشاط والإدارة الجيدة للمناقشات الصفية، معتمدا على أربعة مراحل هي: التلخيص، الاستفسار، التوضيح والتوقع، ولهذه الطريقة ميزات كثيرة منها:²

- تنمي القدرة على الحوار والمناقشة.
- تزيد من تحصيل التلاميذ.
- تطور الإدراك القرائي للتلاميذ بواسطة المناقشة الفاعلية للنص ضمن مجموعات من الأقران، يستطيع التلاميذ تعزيز تعلمهم وتطوير قدراتهم في إدراك النص وفهمه.
- الاحتفاظ بمهارات وتطبيقها في مجال محتوى آخر.

➤ منطقة النمو القريبية المركزية (La zone de développement proche central):

وينبثق اهتمام "فيجوتسكي" بالجانب الاجتماعي فيما يحدث من تفاعلات اجتماعية، حيث أن المتعلم في أي وقت من تعلمه تكون لديه ثلاث مناطق:³

أ. **منطقة النمو الفعلي:** تجدد الأداء الوظيفي العقلي الحالي للفرد والقدرة على تعلم أشياء معينة معتمدا على نفسه.

ب. **منطقة النمو المستقبلي:** وهي منطقة النمو الذي يسعى الفرد للوصول إليها بمساعدة الآخرين كالمعلم أو الأسرة أو الأقران.

¹ - سوسن العلّان، أثر استخدام طريقة التدريس التبادلي على التحصيل الدراسي في مادة التربية القومية الاشتراكية لتلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي، مجلد 28، عدد 04، جامعة دمشق، 2012، ص 534.

² - المرجع نفسه، ص 534.

³ - جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1999، ص 199.

ج. منطقة النمو المركزي: وهي المنطقة الفاصلة بين مستوى التعلم الفعلي في النمو ومستوى

النمو الذي يسعى الفرد تحقيقه، وتقوم منطقة النمو القريبة المركزية على أربعة ركائز هي:

- طبيعة التفاعل الاجتماعي للتعلم.

- دور الأدوات النفسية والفنية.

- دور التفاعلات الاجتماعية كوسيط لتفكير المتعلم.

- الدور المتبادل بين المفاهيم اليومية والعلمية.

وفي هذا السياق يتعلم المتعلم ضمن مجموعات في علاقة لولبية تبادلية، فعملية التعلم تتم من

خلال الجماعة، كي تتلاقح الأفكار ويكون للتعلم معنى.

3- الفروقات الفردية وآثارها على التحصيل الدراسي لدى متعلمي الطور الابتدائي.

3-1- مفهوم الفروق الفردية تؤكد معظم الدراسات النفسية على أن لكل إنسان نمطه الخاص

به سواء من ناحية الشكل أو اللون أو التفكير أو المزاج ، فكل فرد له صفات جسمية و مزاجية

وانفعالية وعقلية و إدراكية تميزه عن غيره من الأفراد، و هذه الميزات ترافق الطفل منذ لحظة

الحمل أو الولادة ، و تستمر معه على طول فترة حياته ، وهناك فروق أخرى يكتسبها من خلال

الخبرات و العادات و الاتجاهات و القيم ، و قد أورد الباحثون تعريفات كثيرة في ميدان علم النفس

الفارقي ، واختيار لفظة " الفارقة " في العنوان مرده إلى كون هذه الأخيرة تسمية حديثة للفروق

الفردية في المنظومة التربوية التعليمية، و هي لا تشكل اختلافا في المعنى بل في الإطلاق و

التسمية فقط . وحين نبحت في الجذر اللغوي لكل من كلمة " الفروق " و " الفردية "، نجد أنه جاء

في لسان العرب في باب (ف ر ق): "الفرق خلاف الجمع... والفرق والتفريق بين شيئين، وهو

الفصل¹. "وجاء في باب (ف ر د): "الفرد هو الوتر، والجمع أفراد، ... واستفردت الشيء إذا أخذته فردا لا ثاني له ولا مثل... واستفرد الشيء أخرجه من بين أصحابه"² فجمعنا بين الكلمتين يتبين لنا أنهما تدلان على الاختلاف الكامن بين الأفراد. وبالعودة إلى مجال الاختصاص نجد لها عدة تعريفات تتقارب في مضمونها، فالفروق الفردية في المعاجم المختصة كما ورد في المعجم التربوي وعلم النفس لنايف القيسي الذي عرفها بقوله: "هي اختلاف الطلاب في المستويات العقلية والمزاجية و البيئية، وهي تمثل الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي للصفات المختلفة، فالفروق الفردية مصطلح يدل على التغيرات و الانحرافات بين الأفراد عن معدل الجماعة ومتوسطها، بالنسبة للصفات والمزايا العقلية و الجسدية، وهي فوارق تحدث لدى الأفراد من أعضاء جماعة واحدة³. " و ذلك ما ذهب إليه فرج عبد القادر بقوله: "هي الفروق العقلية والجسمية و النفسية التي تميز فردا عن آخر، فهذا الفرد أكثر ذكاء من ذاك، و هذا أقل انطوائية من ذاك، كما أن هذا أطول من ذاك"⁴. و يذهب كل من ناصر أحمد الخوالده و يحي اسماعيل العبد إلى تعريف الفروق الفردية بقولهما: "يقصد بالفروق الفردية مجموع السمات والصفات التي تميز أي فرد من أفراد المجموعة عن غيره، و أية مجموعة من المجموعات وغيرها". فالفروق الفردية هي بمثابة المقياس العلمي لمدى الاختلاف القائم بين الناس في صفة مشتركة، ومن ذلك تعد ظاهرة الفروق الفردية من أهم حقائق الوجود الانساني التي أوجدها الله سبحانه و تعالى في

¹ - ينظر: محمد بن منظور، لسان العرب، باب، فرق، دار صادر، بيروت- لبنان، مج 10، 1410 - 1990، ص 301.

² - المرجع نفسه، باب (ف ر د)، ص 331 - 333.

³ - ينظر: نايف القيسي، المعجم التربوي و علم النفس، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان الأردن، ط1، 2010، ص 326.

⁴ - ينظر: فرج عبد القادر طه و آخرون، معجم علم النفس و التحليل النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2008، ص 347.

عبده، وهذه الاختلاف هي التي تحدد طبيعة الوظائف بين الأفراد.¹ فمفهوم الفروق يعتمد على مبدأ التشابه و الاختلاف، فالتشابه نوعي في نوع الصفة المراد مقارنتها، أما الاختلاف فهو التباين الكمي في درجات و مستويات هذا الاختلاف و هذا يدفع بعجلة البحث على ضرورة الوقوف على أنواع الفروق الفردية ، و هو ما سنتناوله في الجزئية الموالية.

3-2- أنواع الفروق الفردية: طبيعة الفروق تدل على الاختلاف و كنتيجة منطقية عن هذا

الاختلاف نشأت عدة أنواع منها:

أ- **الفروق بين الأفراد:** إننا لنلاحظ الفروق بين الناس في صفة واحدة، كاختلافهم في صفة الطول أو الوزن أو الذكاء أو ما يقارب الفرد مع غيره من الأفراد في ناحية من النواحي النفسية و التربوية أو المهنية أو الجسمية، و هذا يساهم بطريقة أو أخرى في تحديد مكانته و تربيته بين الأفراد.

ب- **الفروق في ذات الفرد:** يبدو هذا بنظرنا إلى السمات أو الصفات أو القدرات الموجودة في الفرد الواحد، إذ يتميز كل فرد بمجموعة من السمات أو مجموعة من القدرات اللغوية و القدرات الكتابية و لكنها توجد في الفرد بنسب متفاوتة، فنلاحظ في شخص ما أنه متميز من ناحية القدرات العقلية، ولكنه عادي في القدرات اللفظية² ، كما قد لا يكون ذا قدرة كبيرة على احتمال الألم النفسي، وقد نجده ميالا إلى دراسة العلوم الاجتماعية بادي النفور من دراسة العلوم الرياضية³.

¹ - ينظر: يحي محمد نبهان، الفروق الفردية و صعوبات التعلم، دار الباروزي العلمية للنشر و التوزيع، عمان الأردن، 2008، ص139.
² - ينظر: ناصر أحمد الخوالده، يحي اسماعيل عيد، مراعاة الفروق الفردية و تطبيقاتها العلمية في تدريس التربية الإسلامية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص26.
³ - ينظر: سناء محمد سليمان، سيكولوجية الفروق الفردية و قياسها، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1426- 2006، ص32.

ج- فروق في درجة وجود الصفة: وهي الفروق الموجودة بين الأفراد في الصفة الواحدة، بحيث تكون الاختلافات الموجودة بينهم في الدرجة ومدى التفاوت فيها، و ليس في نوع الصفة، فمعظم الناس يختلفون في القامة، و هي النوع في الطول و القصر و هما يقاسان بمقياس واحد ألا و هو المتر، بخلاف الطول و الوزن¹، إذ نجد مقياسين مختلفين فتقاس الأولى بالأمتار بينما تقاس الثانية بالكيلوغرامات، و ينجم عن هذه الفروق تميز كل فرد عن غيره من الأفراد.

و معرفة هذه الفروق يساعد في الكشف عن العوامل الرئيسية التي تحدد نجاح الفرد، إذ أن النجاح يتسع ليشمل كل مكونات الشخصية في تفرد لها من فرد لآخر²، و ذلك من خلال مقارنة الفرد بغيره من أقرانه في العمر الزمني أو القسم الدراسي أو البيئة الاجتماعية.

د- الفروق بين الجماعات: هذا النوع من الفروق يتجاوز حدود الأفراد ليشمل الجماعات حيث أثبتت الدراسات العلمية المتعددة أن هناك فروقا في جوانب الحياة النفسية بين الأجناس المختلفة حيث نجد أن "كل جماعة خصائص و مميزات معينة تميزها عن الجماعة الأخرى، و يكون أفراد تلك الجماعة يتشابهون في تلك الصفة ،كأن يتميز سكان آسيا ب "اللون الحنطي" في حين يتميز سكان أوروبا ب "اللون الأحمر"³. " وبذلك فإن دراسة و قياس هذا النوع من الفروق يساعد على معرفة سيكولوجية الجماعات و العوامل المسؤولة عن الفروق الموجودة بينها.

3-3- مظاهر الفروق الفردية: تبرز الفروق في الأشخاص على اختلافهم و تتجسد هذه الاختلافات من خلال مظاهر عديدة سواء من الناحية الجسمية أو العقلية أو الوجدانية أو

¹ - ينظر: سليمان الخضيرى الشيخ، الفروق الفردية في الذكاء، دار الثقافة للطباعة و النشر، دط، 1989 - 1990، ص18.

² - ينظر: يحي محمد نبهان، الفروق الفردية و صعوبات التعلم، مرجع سابق، ص32.

³ - ينظر: ناصر أحمد خوالده، يحي اسماعيل عيد، مراعاة مبادئ الفروق الفردية و تطبيقاتها العلمية في تدريس التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص26.

المهارية. فتظهر هذه الفروق ضمن ما يعرف الفرق في نوع الصفة و ليس الصفة في حد ذاتها، كاختلاف القدرة العددية عن القدرة اللغوية، و كاختلاف الطول عن الوزن حيث لا يخضع هذا الاختلاف أو هذا الفرق للقياس و ذلك لعدم وجود صفة مشتركة بينهما يمكن قياسها بمقياس واحد، ويمكن حصر مظاهرها على النحو الآتي:

أ/ **المظاهر الجسمية:** و يقصد به المظهر العام المحسوس المتمثل في الطول، والوزن، و اللون، و ما يتصل بذلك من سمات و خصائص نوعية.¹ مثل:

- حالة الجهاز العصبي عند الفرد. - حالة الغدد الصماء.

- الحالة الصحية العامة للجسم. - الناحية الحسية الحركية.

فالباحثون في مجال التعليم و تطور النضج العقلي و أسباب التأخر الدراسي قد توصلوا إلى أن أسباب هذا التأخير مرتبط بالنضج العضوي أكثر من ارتباطه بالذكاء و العمر العقلي. ولا ريب في قولنا أن الصحة النفسية و الجسمية للطفل تساهم و بشكل كبير في بناء شو توجيه ميوله و سلوكه، فمثلا الطفل الضعيف البنية ، نجده دائما يميل إلى الانعزال، و التوقع على نفسه بخلاف الطفل ذو البنية القوية، حيث نجده أكثر حركية، و اندفاعية نحو الاكتشاف، و تجاوز الصعاب، و كذلك هو الأمر بالنسبة للطفل الجبان أو الذي يمتلكه شعور الخوف و الطفل الواثق.

ب/ **المظاهر العقلية (الإدراكية):** تتجلى مظاهرها في مجموعة من السمات كالقدرات العقلية العامة المتوفرة لدى جميع الناس و لكن بنسب متفاوتة نحو: الذكاء مثلا، و هناك أيضا قدرات تمتاز بها جماعة أو طائفة معينة من الناس دون غيرهم، كالقدرة على التذكر و الإدراك... إلخ، و قدرات

¹- ينظر: ناصر أحمد خوالده، يحي اسماعيل عيد، مراعاة مبادئ الفروق الفردية و تطبيقاتها العلمية في تدريس التربية الإسلامية، مرجع سابق ، ص26.

أخرى تختص بأفراد معينين كالقدرة على التعبير بطلاقة و هو ما لا نلاحظه عند الجميع، فيكون بشكل نادر أن نجد الطفل يعبر بكل طلاقة من غير خوف أو تلثم في كلامه ، وهي تظهر عند الناس بمظاهر مختلفة كاختلافهم في فهم الحوادث ، واستخلاص العبر والخبرات و تحليل المواقف والمشكلات¹، فنحن جميعا نتعرض تقريبا إلى مواقف و مشاكل متشابهة و لكن طريقة تعاملنا مع هذه المواقف تختلف واستخلاصنا للعبر أشد تباينا، كما أنهم متفاوتون في المهارات وفي مستوياتهم، فهذا يقوى على التذكر ولا يقوى على التحليل، و ذاك يبدع في نظم الكلام ولا يقدر على نظم الشعر والقوافي²، فالفروق الفردية تتطور مع نمو الفرد و تظهر بصورة جلية من خلال تعامل التلاميذ مع المقرر الدراسي إذ يبرز خضوعهم للفحص، وبناء على ذلك يتمكن المعلم من التعامل مع التلاميذ كل حسب قدراته و يتجنب معاملتهم معاملة واحدة، فالمعلم يجب ألا ينتظر من تلاميذته الوصول إلى نفس المستوى، فمنهم من يفهم من المرة الأولى، و منهم من يفهم من المرة الثانية، و منهم من يتعسر عليه ذلك.

ج/ المظاهر الوجدانية: و تتجلى هذه المظاهر في:

- الميول و الاتجاهات.
 - الثبات و عدم الاستقرار.
 - في سرعة الغضب و الصبر
 - في العواطف و القيم...الخ.
- فالناس يتفاوتون في سماتهم الشخصية من حيث ميولهم إلى أشياء و مواد دراسية دون أخرى، فمنهم من يميل إلى الحساب و الآخر يميل إلى العلوم، و هذا يحب الرياضة و آخر يهوى

¹ - ينظر: ناصر أحمد الخوالده، يحي اسماعيل عيد، مرجع سابق، ص26.

² - ينظر، المرجع نفسه، ص27.

المطالعة... فهم مختلفون في ميولهم واتجاهاتهم.¹ كما أننا نجد فروقا في درجة الانفعال والغضب لدى الأطفال، حيث هناك من هو شديد الغضب و لا ينتظر من أي أحد تفسيراً أو شرحاً للأمر فيسارع بذلك للعدوان.

وتقوم التنشئة الاجتماعية للطفل بدور مهم في الحالة النفسية لدى الطفل إما إيجاباً أو سلباً، ويقع الجزء الأكبر من عاتق هذا الدور المهم على أصغر خلية في المجتمع ألا وهي الأسرة.² فمعاملة الوالدين لطفلهما تنعكس بصورة جلية على نفسيته، و الأطفال في الأسرة الواحدة لا يعاملون نفس المعاملة، وذلك راجع إلى ترتيب الطفل في الأسرة، إذ تختلف معاملة الطفل الأول عن بقية الأولاد، فالعناية و الاهتمام الكبير بالإضافة إلى التوجيه الذي يحظى به الطفل الأول من الأم و الأب لا يكون بنفس المقدار لدى باقي الأولاد.

و يعرف الطفل التحول الأكبر في حياته عند دخوله المدرسة، و على الرغم من ذلك فهو يحتفظ بما كان يتلقاه في أسرته من تصرفات و أخلاق أي التربية الأولى بصفة عامة، و المعلم في المدرسة يلحظ هذا التمايز في نفسيات تلاميذه الذين كانوا مجرد أطفال في أسرهم، و بهذا يجد الطفل الهادئ و المشاغب و الثرثار، كل حسب بيئة التي ينشأ فيها، و على هذا الأساس ينطلق المعلم في تهيئة تلاميذه ، بعودته الدائمة إلى ظروف التنشئة، و محاولة الربط بينها و بين البيئة المدرسية، وهنا يلعب المعلم دور المربي والمعلم والمستشار النفسي.

د/ الفروق المهارية: يذهب كل من الباحثين ناصر أحمد الخوالده و يحي اسماعيل عيد إلى أن هذا النوع من الفروق يكون في مدى السرعة و الاستجابة و في مدى القدرة على التركيز، حيث

¹ - ينظر: ناصر أحمد الخوالده، يحي اسماعيل عيد، مرجع سابق، ص27.

² - ينظر: صالح عبد العزيز، التربية و طرق التدريس، دار المعارف، ط1، القاهرة، مصر، 1999، ص27.

كلما كانت القدرة عالية كانت هناك السرعة في إنجاز العمل، و في ذلك تتباين أداءات التلاميذ بين من ينجح في أداء المهمة بأسرع وقت و بين من يفشل في انجازها مهما أتيح له الوقت، و قد يعود ذلك إلى انخفاض نسبة التركيز عندهم والنسيان¹.

4.3. العوامل المؤثرة في الفروق الفردية: تعد الفروق الفردية ظاهرة كبقية الظواهر الأخرى، فهي

تتأثر بعوامل تؤثر على سيرانها العادي و تؤدي إلى تحول مسارها، كما قد تساهم هذه العوامل في ظهور هذه الفروق و تطورها، وهي تتمظهر على النحو التالي:

1.4.3 العوامل الوراثية : وبها المورثات أو الجينات التي تنتقل من الآباء إلى الأبناء، و تتمثل

هذه الموروثات في مجموعة من السمات أو الصفات أو المميزات مثل الطول و الوزن و اللون و هي مميزات نجدها في الذكور حيث يتفوقون في القدرة العددية و القدرة الميكانيكية بينما تتفوق الإناث في القدرات اللغوية و الدقة و الخفة².

2.4.3. البيئة الطبيعية: تؤثر البيئة الطبيعية على الفروق الفردية و ذلك من خلال نمو الفرد بعدة

طرق مختلفة، حيث تتمثل هذه المؤثرات في الأكسجين، والطعام والماء والحرارة والبرودة والرطوبة إضافة الى التضاريس، كالجبال والسهول والصحاري، فناس الصحراء يختلفون في البنية الجسمية عن غيرهم في المناطق الباردة و كذلك يختلفون عنهم في طريقة تفكيرهم ، فالبيئة تؤثر في الفرد تأثيرا يثير استجابة تتواءم و متطلبات الفرد و رغباته³.

¹ - ينظر: ناصر أحمد خوالده، يحي اسماعيل عيد، مرجع سابق، ص27.

² - ينظر يحي محمد نبهان، الفروق الفردية وصعوبات التعلم، مرجع سابق، ص143-144.

³ - ينظر: محمد السيد أبو النيل، انشراح محمد سوقي، علم النفس الفارق، دراسات عربية وعالمية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط1، القاهرة، مصر، 1406 - 1986، ص81-82.

3.4.3. العلاقة بين البيئة و الوراثة : يتفق العلماء و المختصون في النظرة إلى الفروق الفردية

على أنها تعد نتاجا للتفاعل القائم بين العوامل الوراثية و العوامل البيئية و يكمن هذا التفاعل فيما يلي:

- 1- استعدادات الفرد وإمكاناته التي تتمثل في الجانب الوراثي، إذ لا بد أن يتوفر للفرد الغذاء والتمرين لكي ينمو و يطول جسمه.
- 2- الخبرات والممارسات التي يمر بها الفرد حيث تمثل الجانب البيئي.
- 3- درجة الدافعية للفرد التي تعمل على إلقاء وتفاعل استعداداته وإمكاناته مع الظروف البيئية المحيطة به.¹

5.3. معالجة الفروق الفردية ورعايتها: تعتبر مشكلة الفروق الفردية من أبرز وأصعب

المشكلات، التي تواجهها المدرسة في معظم الدروس، و في مختلف الأطوار التعليمية، مما يشكل عائقا يمنع الجهود المدرسية على اختلافها و تكاثفها من أداء المهمة الإبلاغية التعليمية، وقد سعي علم النفس الفارق إلى البحث عن السبل و الطرق الناجعة والمفيدة من أجل تجاوز الفروق الفردية التي تتنوع بين الفروق في السلوك و القدرات العقلية والانفعالية، فأهمية علم النفس الفارقي نابعة من قدرته على تمكين المعلم من مواجهة هذه الفروق، و ذلك من خلال محاولة تقليص المدى في هذه الظواهر، حيث يقوم بتوجيه الرعاية للفئة المتميزة و عناية خاصة للفئة الأضعف، ومن الأساليب المتخذة للحد من الفروق الفردية ما يلي:

¹ - ينظر سليمان الخضري الشيخ، سيكولوجيا الفروق الفردية في الدكاء، دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1430، 2، 1، 2010م ، ص14.

1.5.3. الأسس العامة للتغلب على الفوارق الفردية: أول ما يجدر بنا الإشارة إليه هو أنه

ينبغي على المعلم أو الأخصائي النفسي أن يعرف البرامج و الأسس التي تقوم عليها المواجهة ثم يحاول تطويرها لتلائم الحالات الفردية المختلفة، فالمعلم مطالب بأن يضع لنفسه برنامجا من الملاحظة و التقويم الشخصي، لتحديد حاجات الطالب في المهارات المختلفة، و مدى الاختلاف بين طالب الصف نفسه، وهذه الأسس يمكن أن نجملها فيما يلي:

أ- المواجهة لا تعني تغيير الصفة التي يحدث فيها تمايز أو إلغاؤها، فالمواجهة لا تعني أبدا القضاء على هذه الفروق، بل المقصود بها هو الاجتهاد من أجل خفض أو رفع درجتها، مما يجعل التلاميذ يقتربون إلى حد كبير من مستوى بعضهم البعض، بحيث يقترب كلهم من المتوسط، فقد نجد ظهور الفروق في درجة القلق، مما ينعكس سلبا على التحصيل، و نستطيع القيام بمعالجة هذه المشكلة عن طريق التدخل السيكولوجي لتحقيق ما يعرف بـ"السواء النفسي بالنسبة للتحصيل"، وهذا المصطلح يرتبط بالهدف المراد الوصول إليه.

ب- ينبغي وضع البرنامج المناسب لمواجهة الفروق، و ذلك من خلال جعل المنهاج الدراسي يستجيب لهذه الفروق، فالمنهاج عادة ما يبنى على أسس فلسفية و نفسية اجتماعية و عملية تهتم وإلى درجة كبيرة بهذا التفاوت الموجود بين الطلاب في قدرتهم استعداداتهم و اختلاف مستويات النمو لديهم، بالإضافة إلى آثار البيئة المتنوعة، و ذلك ما هدف إليه منهاج اللغة العربية و سعى إلى تطبيقه إذ راعى الفروق الفردية بين الطلاب باتباعه للخطوات التالية:

- التدرج من السهل إلى الصعب.
- التدرج من الأشياء المادية إلى الأشياء المعنوية.
- الترابط و التتابع في مفردات المنهاج.
- متطلبات التفاوت في المستويات العقلية و النفسية.

- اختلاف المهارات الفردية والمواهب الطبيعية والصفات المتنوعة بين التلاميذ.

أما من حيث المضمون فقد تم مراعاة الأمور التالية:

- ينبغي اختيار نصوص ذات مستويات مختلفة.

- يجب أن تكون الموضوعات متنوعة للتعبير الشفوي والكتابي، ثم يقوم التلميذ باختيار الموضوع

الذي يناسبه و يحس أن له نفس للحديث فيه والتعبير عنه، وفق ما توفره طبقا لمهارته وقدراته.

- كما يجب أن يتوفر المنهاج في اللغة العربية مثلا على نظام التتابع و التدرج في المفاهيم،

فتكون كالسلسلة ترتبط إحداها بالأخرى، و بمجرد تذكر التلميذ لواحدة منها تأتي الأخرى.

- وضع تدريبات متنوعة ، ومتفاوتة المستوى ، ومتنوعة الأهداف لتسهم في عملية الفهم

والاستيعاب ، و لتساعد كل طالب على إدراك الأهداف المقصودة في الدرس¹. فإذا كانت

المشكلة تتعلق بالتحصيل الدراسي فلا بد أن يوضح المقرر الدراسي كيفية علاج صعوبات

التعلم، و كذلك هو الأمر إن تعلقت المشكلة بالناحية النفسية ، فلا بد من وضع البرنامج الذي

يتناسب معها، إضافة إلى توفير مستشار للتربية و الحالات النفسية ، من أجل القيام بالعمل

البيداغوجي و التربوي في كل المستويات، و ذلك لأجل محاولة معالجة الأمراض النفسية لدى

الأطفال (التلاميذ)، وتوجيههم إلى أحسن الطرق المساعدة في عملية الاستيعاب.

- يجب أن يستخدم المعلم فنيات التنشيط و التدعيم و التعديل المتناسبة مع إجراء التقييم المرحلي

لمعرفة مدى استفادة و توجيه عملية المواجهة، و هنا يتحكم المعلم أو الأخصائي النفسي في

¹ - ينظر: عبد الرحمن السفاسة، طرائق تدريس اللغة العربية، الكرك يزيد للنشر، ط3، عمان، الأردن، 1425هـ ، 2004م ، ص68.

كمية جرعة التدريب حسب ملاحظته إلى أي الفئات هي في حاجة إلى مزيد من التلقين¹، فالمعلم يواجه مشكلة أخرى وهي مشكلة ضخامة البرنامج أو المقرر الدراسي وعدم كفاية الوقت، و ذلك يمنعه من أن يخصص لكل حالة من الحالات الفردية وقتا للاعتناء بها و رعايتها أو معالجتها وتفاديا لذلك.

و ينبغي إعداد مواقف تعليمية تتناسب الفروق الفردية و ذلك يتم من خلال عملية التقويم (والذي يعتبر وسيلة للكشف عن الفروق الفردية ويسهم في معالجتها)²، فعملية التقويم تكشف عن مواطن القوة و الضعف في البرامج التعليمية من حيث ما إذا كانت مناسبة وملائمة للفروق الفردية، وفي ضوء النتائج التي يقدمها التقويم يمكننا أن نجري التعديل على المنهاج ليصبح قادرا على أن يتماشى مع الفروق الفردية بين التلاميذ من ناحية الذكاء والتحصيل والقدرات.³

2.5.3. الطرق المتبعة في التعامل مع الفروق الفردية كما رأينا سابقا، فإن الفروق الفردية تعتبر من أكبر العوائق التي تعترض عملية السير الحسن للدرس، و حتى تسهل عملية مواجهة الفروق الفردية، وفرت الدراسات و الأبحاث الجديدة مجموعة من الطرق و السبل يتبعها المعلم أثناء ممارسته للعملية التعليمية وهي :

أ- توفر التكنولوجيات المتطورة اليوم عددا لا يستهان به من الوسائل التعليمية تساعد في ابلاغ وإيصال المعلومة إلى المتعلم في فترة وجيزة ، كما أنها تخفف من الجهد المبذول في ذلك، "فالوسائل التعليمية تعتبر أسلوبا و منهاجا لمواجهة الفروق الفردية، فالفرق واضح وكبير بين شرح

¹ - ينظر: أنسي محمد قاسم، الفروق الفردية والتقويم، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، دمشق، سوريا، 2005، ص247.

² - ينظر: عبد الرحمن السفاقة، طرائق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص69.

³ - ينظر: أحمد محمد طيب، التقويم والقياس النفسي التربوي، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الاسكندرية، ط1، 1999، ص41.

المخ عن طريق الصور الصماء و شرحها من خلال فيلم الفيديو يوضح حركة اندفاع الدم داخل المخ ، ولذلك أصبح استعمالها ضرورة ملحة وحقيقية لا يمكن تجاهلها أو إهمالها ، فاستعمال الوسائل التعليمية تساعد التلميذ على اشباع رغبته فيما هو متفوق فيه ، أو يمتلك استعدادا لقبوله أكثر من غيره" ¹ .

ب- التنشيط : إذ تشير أغلب الأبحاث والدراسات إلى أن الإنسان القلق أو المتوتر يحتوي في داخله على طاقات لا يستهان بها وعلى المعلم باعتباره الموجه والمسير للطاقات والخبرات التي يمتلكها التلاميذ، أن يسعى إلى استثمار هذه الطاقات و توجيهها إلى المسار الصحيح ، لأنه إن لم يفعل ذلك فإن تركيز التلميذ سوف يتشتت و قد يسعى إلى تفريغه في القيام بأعمال المشاكسة أو الفوضوية. و قد يتعرض التلميذ في كثير من الأحيان إلى الإحباط ، " فالإحباط هو جزء من السلوك الانساني فكل النفسيات معرضة له و لا يمكن لأي كان مفر منه، و هنا يمكن المعلم الحذر في أن يجعل من آثار الإحباط مما يزيد من التحصيل و ليس العكس " ² .

ج - التوقع : تحتم الضرورة على المعلم وواضع المنهاج معا أن يجعل الأهداف التعليمية تشكل العديد من التوقعات، بحيث تعبر هذه الأخيرة عن اهتمامات المدرس، مما يجعله يقدم المادة العلمية في صياغة تربوية تحقق توقعات الطلاب، و هذا يجعل من التعلم هدفا و قيمة عقلية لدى المتعلمين .

د- الحوافز : و نعني بها كل ما يمكن تقديمه لرفع معنويات المتعلم في حالة تعرضه لنوع من الإحباط أو الإحساس بالفشل و اليأس، فيحس أنه لن يستطيع النجاح وأنه غير قادر على تحقيقه

¹ - ينظر: عبد الرحمن السفاينة، طرائق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص69.

² - ينظر: أنسي محمد قاسم، الفروق الفردية والتقويم، مرجع سابق، ص250.

مهما فعل، كما تقدم الحوافز للمتفوق لجعله يستمر في التفوق ويثابر على النجاح، والحوافز "في أبسط تحديد لها هي الهدف الحقيقي للموضوعات الخارجية، وقد تكون محددة المعالم، واضحة للعيان كالجوائز، وقد تكون بمثابة الرمز الذي يجتهد الطالب و يكد متكبدا سهر الليالي للحصول عليه فلقب البكالوريا هو في حد ذاته رمز على المكافأة التي يحصل عليها الطالب بعد مسيرة طويلة من المثابرة والإجتهاد".¹

فالمعززات عن بساطتها سواء كانت مادية أو معنوية فإنها تساهم في دفع حركة التعلم و النهوض بهم التلاميذ و دفعهم نحو التحصيل العلمي الناجع المفيد.

كما ينبغي أن ننوه في هذا المقام إلى مسألة نحسبها مهمة و هي " أنه لا يوجد نوع من المعززات يصلح لجميع التلاميذ ولا يستعمل هذا النوع من التعزيزات في جميع المناسبات، فكثيرا ما يلحظ المعلم أن هناك فروقا في التجاوب مع التعزيز إذ أن هناك من الطلبة من لا يكثر بما يوجه إليه من مدح وإطراء، بينما يشكل عند البعض الآخر أمرا مهما، و يشعر الفرد جراء ذلك بالغبطة والسرور" ²، وفي هذا المقام تكمن كفاءة المعلم في ايجاد البديل للتحفيز والتعزيز.

¹ - ينظر: أنسي محمد قاسم، الفروق الفردية و التقويم، مرجع سابق، ص250.

² - ينظر: المرجع نفسه، ص251.

❖ المبحث الثاني: المصطلحات والمفاهيم المرافقة للمناهج الجديدة

1. أهم المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية المرافقة لمناهج الجيل الثاني: سنحاول قدر

الامكان ضمن هذه المحطة، تقديم أهم المصطلحات المرافقة لمناهج الجيل الثاني ولو

بإقتضاب، لتبيان مدى أهميتها في تفعيل المواد الدراسية المقررة لتدريس أنشطة اللغة العربية

بالمرحلة الابتدائية، بغية تحقيق الأهداف المرجوة.

■ **المقاربة بالكفاءات:** من المعروف أن أهمية المؤسسات تكمن في منح أبنائنا القدرات

والمهارات التي تسمح لهم فعلا أن يكونوا أكفاء للقيام بأشياء تنفعهم وتنفع المجتمع وهذا ما

نعنيه: المقاربة بالكفاءات، والكفاءات هي التي تجعل المعارف قابلة للتحويل. والتجديد في

الوضعيات التي تمكننا من التصرف خارج المدرسة ومواجهة وضعيات معقدة، أي التفكير

والتحليل والتأويل والتوقع واتخاذ قرارات والتنظيم والتفاوض، بهذا نقول إن الكفاءة لا توجد إلا ما

تأكد منها وتجلى في الأداء. تشكل هذه المقاربة - المؤسسة على البناء الفكري والبنوية

الاجتماعية - المحور الرئيس للمناهج الجديدة وهذا الأخير (البنية الاجتماعية) يقدم

الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات تفاعلية ذات دلالة، وتتيح له

فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه. إن المقاربة بالكفاءات تجعل من المتعلم محورا

أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم. وهي تقوم على اختيار

وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلّها باستعمال

الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والموارد الضرورية لذلك، فحل المشكلات أو الوضعيات

المشكلة هو الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال إذ أنه يتيح للمتعلم في بناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة.¹

■ **الكفاءة:** هي القدرة على تجنيد مجموعة مندمجة من المعارف والمهارات بشكل ناجح في مواجهة وضعيات مشكلة، فهي القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا (معارف مكتسبة، حسن التصرف، قيم، قدرات فكرية ومواقف شخصية...) لحلّ وضعيات مشكلة ذات دلالة.²

■ **الكفاءة الشاملة:** وهي هدف نسعى لتحقيقه خلال مرحلة أو طور أو سنة ويتعلق بمادة من المواد ويتسم بالعموم.

■ **الكفاءة الختامية:** وهي كفاءة تتعلق بميدان من الميادين المهيكله للمادة خلال سنة واحدة.

■ **مركبات الكفاءة:** "وهي في غاية الأهمية، تهدف إلى تفصيل الكفاءة الختامية حتى تصبح عملية أكثر في عملية التعلم، وبصفة عامة فإن هذه المركبات تركز على التحكم في المضامين المعرفية واستعمالاتها لحل وضعيات مشكلة تساهم في تنمية القيم والكفاءات العرضية المناسبة لهذه الكفاءة، وبصفة عامة توجد ثلاث مركبات للكفاءة الختامية: مركبة خاصة بالجانب المعرفي، مركبة خاصة بتوظيف الموارد المعرفية، مركبة خاصة بالقيم والسلوكيات".³

¹ - وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، 2018/1017، ص 9.

² - ينظر، وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مرجع سابق، ص 09.

³ - وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 1016، ص 10.

■ **الكفاءة العرضية أو الأفقية:** هي كفاءة لا تتعلق بمادة بذاتها وإنما تتعلق بعدة مواد مثل: معالجة المعلومات، القراءة والكتابة، فهذه الكفايات لا تخص مادة اللغة العربية وحدها وإنما نجدها تنتشر عبر جميع المواد.

■ **المقاربة النصية:** "هي اختيار بيداغوجي يجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية (المعجم اللغوي والدلالات الفكرية باعتبار النص يحمل ويبلغ رسالة هادفة) والنحوية والصرفية والأسلوبية وبهذا يصبح النص المنطوق أو المكتوب محور العملية التعليمية، ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة".¹

■ **الوضعية المشكّلة:** "هي وضعية تعليمية يعدها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل، وهي شاملة ومركبة وذات دلالة مستمدة من الحياة اليومية والأحداث التي نواجهها فيها، ينتج عنها جو من الحيرة والتساؤل، وتدعو المتعلم للتفكير واستحضار موارده المعرفية والاجتماعية والوجدانية لحلها من معلومات معروضة في سياق ما لتوظيفها بطريقة مدمجة من أجل إنجاز مهمة".²

■ **وضعية تعلم الإدماج:** "تتمثل في توفير الفرصة للمتعلم لممارسة الكفاءة المستهدفة، وهي نشاط يقوم به المتعلم لاستغلال المعارف والمهارات المكتسبة مستعينا بموارده الذاتية ومكتسباته مجندا إياها بشكل متصل في وضعيات دلالية، ولابد أن يكون الإدماج حاضرا في كل مراحل التعلم، ويستهدف بناء أو تنمية كفاءة ويرتكز على حل وضعية تُعدُّ المتعلم للقيام بإنجاز يبرهن فيه

¹ - ينظر، وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 10.

² - وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، مرجع سابق، ص 11.

على مستوى كفاءته، حيث يكون الفاعل في هذا النشاط، أما المعلم يكون مشرفاً وموجهاً. وينقسم إلى ثلاثة أنواع: إدماج جزئي، يرتبط بأنشطة البناء والتدريب، إدماج مرحلي يرتبط بالكفاءة المرحلية، إدماج نهائي يرتبط بالكفاءة الأساسية المستهدفة خلال سنة دراسية¹.

➤ خصائص وضعية تعلم الإدماج:

- (1) تجند مجموعة من المكتسبات التي تدمج ولا تجمع.
 - (2) موجهة نحو مهمة وذات دلالة فهي إذن ذات طابع اجتماعي.
 - (3) مرجعيتها فئة من المشكلات الخاصة بالمادة الدراسية.
 - (4) هي وضعية جديدة بالنسبة للمتعلم.
- **بيداغوجيا المشروع:** "المشروع عمل كتابي فردي أو جماعي يتم الاتفاق عليه بين الأستاذ والمتعلمين، وتجري مناقشته وإنجازه داخل القسم. أما إعداداه فيتم خارج القسم وداخله وعبر مراحل، وتحت إشراف الأستاذ، ويعرض المشروع وفق معايير وشروط محددة. ويتبنى المنهاج بيداغوجيا المشروع الذي من شأنه أن يحمل المتعلم على الممارسة الفعلية، وعلى الاندماج النفسي - الاجتماعي، فضلا عن بناءات كفاءات جديدة. لذلك يقترح إنجاز عدة مشاريع يغلب عليها الطابع الكتابي، انطلاقاً من وضعيات حقيقية وشبه حقيقية، وذلك من شأنه تدعيم ثقة المتعلمين بأنفسهم وتنمية روح تحدي العقبات والصعاب لديهم"².

التقويم البيداغوجي: إن التقويم بأنواعه: التشخيصي، التكويني والإشهادي. (التحصيلي) جزء من عملية التعليم فهو مدمج فيها وملزم لها وليس خارجاً عنها، كما أنه كاشف للنقائص ومساعد على

¹ - وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2018/1017، ص 12.

² - وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، مرجع سابق، ص 14.

تشخيص الاختلالات والتنبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، ويساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة. وبهذه الصفة، يمكن استغلال أخطاء التلميذ أو نقائصه في تصور طرائق التكفل بها عنصر إيجابي وهام في تشخيص تلك النقائص واستدراكها.

■ **المعالجة البيداغوجية:** "هي المسار الذي يُمكن المتعلم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلمه « يصعب أن نفهم كيف يمكن أن ينجح محترف في تجديد وتشخيص وتنظيم معالجة: تعليم أو إعادة تربية، تحضير أو تحسين بصفة عامة حياة شخص يعاني من صعوبات التعلم بدون أن يكون لديه مسبقا فكرة دقيقة وواضحة عن طبيعة صعوبات التعلم. هاميل 1990»، وتهدف المعالجة البيداغوجية إلى إدماج التلميذ الذي يعاني من صعوبات في التعلم لأسباب محددة، وعلى عكس الدعم فهو يمارس فقط في أوقات الدراسة ومن طرف المعلم نفسه في إطار التكفل على أفواج التكيف ليستعيد الطفل الثقة بالنفس وقدرته على التعلم، والمعالجة هي التعديل الدائم والسريع للتعلمات بواسطة التقويم المستمر لمكتسبات التلاميذ وتسويتها بحسب حاجات المتعلم، وتتمر سيرورة المعالجة البيداغوجية بصفة عامة بالمراحل التالية:

(1) إحصاء عوائق التعلم (صعوبات التعلم).

(2) تحديد الأهداف (الحاجات).

(3) اقتراح وضعيات المعالجة (نشاطات، سندات وأشكال التقويم).¹

■ **المقطع التعليمي:** هو مجموعة مرتبطة ومتلازمة من الأنشطة والمهام، ويتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة من أجل إرساء موارد جديدة وتحقيق مستوى من

¹ - وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، مرجع سابق، ص 12.

مستويات الكفاءة الشاملة أو تحقيق كفاءات ختامية معيّنة، وقد تضمن كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ثمانية مقاطع، يهتم كل مقطع بمحور من المحاور المقترحة في المنهاج معبرة عن واقع ما يعيشه المتعلم وتطلعت مجتمعه، فهي مثاطع ذات دلالة وأبعاد إنسانية، اجتماعية، وطنية، بيئية وثقافية، تشجع وتنمي حسن التواصل والمبادرة والتحليل والإبداع والتفتح على الآخر، حيث يهتم كل مقطع ويروج للرصيد اللغوي والموارد المعرفية والمنهجية الخاصة بالمحور من خلال ميادين اللغة الأربعة، وينتهي كل مقطع بمشروع ونشاط الإدماج والتقويم.

■ **الميدان:** جزء مهيكّل ومنظم للمادة قصد التعلم. وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخرج، ويضمن هذا الإجراء التكفل بالكليّيب معارف المادة في ملامح التخرج، وبالنسبة للغة العربية فإن لدينا أربعة ميادين هي: فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب والتعبير الكتابي.

■ **المصفوفة المفاهيمية:** هي عبارة عن جدول يتضمن الميادين، الكفاءات الختامية والموارد.

■ **المخطط السنوي لبناء التعلّمات:** هو مخطط عام لما يتم برمجته خلال سنة دراسية، ضمن مشروع تربوي، يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعلّمية انطلاقاً من الكفاءات الختامية للميادين، ويبنى على مجموعة من المقاطع التعليمية المتكاملة، وهو القاعدة الأساسية لتوزيع الموارد المعرفية على المقاطع، حيث يتضمن الموارد الخاصة بالأساليب والصيغ والرصيد اللّغوي في كل مقطع وكذلك عناوين نصوص القراءة والتراكيب النحوية والصرفية والإملائية والمحفوظات، ومواضيع التعبير الكتابي والمشاريع الخاصة بكل محور.

■ **الموارد:** هي كل ما يجنده المتعلم ويتحكم فيه ويحوله من أجل حل المشكلات وتنمية الكفاءات، وهي مجموعة المعارف التي:

- يسترجها المتعلم قبل الشروع في نشاط ما.
- يجندها المتعلم لحل وضعية مشكلة (وضعية مركبة).
- يعدها المعلم قبل النشاط.
- يكتسبها التلميذ أثناء نشاط ما.

■ **الوسائل التعليمية التعليمية:** هي كل ما يستعان به في المواقف التعليمية التعليمية، وتستخدم بغرض مساعدة المتعلمين على بناء تعلماتهم وترسيخ مكتسباتهم وتنميتها، ويجب أن تتفاعل مع باقي العناصر بهدف بوع أهداف المنهاج، وهي بذلك تعد السبيل الاساسي لبث النبض والحياة في المادة التعليمية، وبالتالي فإن الأستاذ حينما يخطط مواقف التدريس اليومية يفكر باستمرار فيما يناسب هذا الدرس أو ذاك، وبالتالي يكون اختياره للوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة والمداخل التي سوف يستخدمها في ضوء أسس ومعايير خاصة تحددها طبيعة الدرس، ومعنى ذلك أن استخدام الوسائل التعليمية في الدرس يجب أن لا يترك للصدفة، وهي متنوعة أهمها: الكتاب المدرسي، قصص، نصوص، مشاهد، السبورة، الألواح، الصور والرسوم، صور الشخصيات والأعلام الوطنية والعالمية، المعالم الأثرية والسياحية، الشفافات، أجهزة عرض الأفلام والصور والشرائح، أجهزة الحاسوب، البرامج الإذاعية، الأسطوانات، التمثيليات، الرحلات، المعارض (معرض الكتاب، الصناعات التقليدية، زيارة المتاحف)، ويرتكز اختيار الوسيلة التعليمية على الشروط الآتية: نوعها، جودتها، نجاعتها، تناسبها، تجربتها.

■ **كفاءات المادة:** هي الكفاءات التي يكتسبها المتعلم في مادة من المواد الدراسية، وتهدف إلى التحكم في المعارف، وتمكنه من الموارد الضرورية لحل وضعيات مشكلة.

■ **الموارد:** هي كل ما يجنده المتعلم ويتحكم فيه ويحوله من أجل حل المشكلات وتنمية الكفاءات، وهي مجموعة المعارف التي:

- يسترجعها المتعلم قبل الشروع في نشاط ما. - يجندها المتعلم لحل وضعية مشكلة (وضعية مركبة). - يعدها المعلم قبل النشاط. - يكتسبها التلميذ أثناء نشاط ما.

■ **الوضعية المشكلة التعليمية:** هي وضعية تعليمية يُعدها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل، فهي وضعية ذات دلالة ينتج عنها جو من الحيرة والتساؤل، وتدعو المتعلم للتفكير والاختيار واستحضار موارد قبلية للتعامل مع ما هو مطلوب منه، وحل المشكلة التي ينبغي حلّها.

مكونات المشكلة التعليمية:

- 1) السياق: المعطيات الضرورية لحل الوضعية.
 - 2) السند: نص، صورة، خريطة، مخطط...
 - 3) الموارد: تتمثل في نوع المعارف اللازم تجنيدها.
 - 4) التعليم: ترتبط بالسؤال المطروح بشكل صريح.
- **الوضعية الإنطلاقية:** وهي وضعية مشكلة مدمجة تعرض في بداية المقطع التعليمي، وتتضمن أغلب الموارد المحددة في هذا المقطع، حيث يتم حلّها في نهايته.

■ **مركبات الكفاءة:** أجزاء متكاملة تبرز أهداف التعلم القابل للتحقيق والتي ترتبط بـ:

- المضمون المعرفي المتعلق بالمادة.
- الوضعيات لتحقيقها كوحدة تعليمية.
- تقييمها والسماح بالإدماج الجزئي والكل.
- **بيداغوجيا الإدماج:** جعل العناصر التي كانت منفصلة في البداية مترابطة بشكل متناسق تبعاً لهدف محدد هو تنظيم يستهدف تجاوز القطائع التقليدية بين التعلّيمات ومختلف عناصر المنهاج، وإحداث العلاقات فيما بينها.
- التعلّيمات الجديدة معرضة للنسيان بنسبة كبيرة، بعد فترة قصيرة من اكتسابها إذ لم تدعم بإدماجها واستعمالها بعد فترات زمنية تسمح بتشغيل مختلف أنواع الذاكرة (قصيرة وبعيدة المدى).
- إدماج مختلف تعلّيمات وحدة معرفية بمنظور شامل، مرتبط باستنتاجات دائمة البناء وإعادة البناء.
- نشاط الإدماج هو نشاط ديداكتيكي وظيفته جعل المتعلم يجند مجموعة من المكتسبات المنفصلة (نقطية) بصورة جيدة في إطار وضعية ذات دلالة، يكون المتعلم هو الفاعل فيها.

2. مخطط الموارد لبناء الكفاءات (مصفوفة الموارد المعرفية والمنهجية):

- 1.2. تقديم:** يحدد مخطط الموارد لبناء الكفاءات (أو مصفوفة الموارد المعرفية والمنهجية) في مادة اللغة العربية مجمل المعارف والموارد التي تجند لاكتساب الكفاءات المستهدفة، وهذه المصفوفة تتجزأ بدلالة المرحلة التعليمية والطور بالشكل الذي يمكّن من إقامة علاقة بين الموارد والكفاءات المستهدفة في تنظيم منسجم، بحيث تظهر المفاهيم الأساسية المهيكلية للمادة، وهي مفاهيم تشكل مواضيع التعلّيمات في المنهاج.

- يحدد هذا المخطط مصفوفة الموارد المعرفية والمنهجية لبناء الكفاءات المتعلقة بتعليمية اللغة العربية خلال الأطوار التعليمية للمرحلة الابتدائية:

* جدول المواد لبناء الكفاءات: ¹

الأطوار	الميادين	الكفاءات الختامية	الموارد المعرفية والمنهجية
الطور الأول	فهم المنطوق	يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها بالتركيز على النمطين الحواري والتوجيهي.	- يكتسب السمات الرئيسية للغة العربية ويستخدمها من خلال محاكاة المنطوق.
	التعبير الشفوي	يحاوّر ويناقش يقدم توجيهات بلسان عربي في موضوعات مختلفة، اعتمادا على مكتسباته المدرسية ووسائل الاعلام والاتصال، مستعملا بعض أفعال الكلام في وضعيات تواصلية دالة.	- يتوقع المعنى من خلال المفاتيح اللغوية مثل (السياق والصور التي تساعد على فهم المعنى).
	فهم المكتوب	يفك الرموز، ويقرأ نصوصا قصيرة، قراءة سليمة من مختلف الأنماط، ويفهمها بالتركيز على النمطين الحواري والتوجيهي، تتكون من 30 إلى 60 كلمة مشكولة شكلا تاما.	- يقرأ جهرا نصوصا بسيطة ويفهمها.
	التعبير الكتابي والمشاريع	ينتج كتابة نصوصا قصيرة منسجمة تتكون من 20 إلى 40 كلمة مشكولة شكلا تاما من مختلف الأنماط بالتركيز على النمطين الحواري والتوجيهي في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	- يستخدم مفاتيح القراءة لفهم المعنى
			- يفهم العبارات والتعليمات من السياق.
			- يحلل ويصنف ويرتب الأفكار.
			- يوازن ويقارن لاستخلاص الأحكام.
			- يلاحظ ويفسر ويبرر.
			- يصمم مواضيع لتوظيف خطاطات الأنماط.
			- ينجز مهام متعددة وفق تعليمات.
			- يصمم مواضيع لتوظيف خطاطات الأنماط.
			- ينجز مهام متعددة وفق تعليمات.

الأنوار	المبادئ	الكفاءات الختامية	الموارد المعرفية والمنهجية
الطور الثاني	فهم المنطوق	يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها بالتركيز على النمطين السردى والوصفي.	- يلاحظ السمات الرئيسية للغة العربية وكيفية استخدامها من خلال محاكاة النطق. - يتوقع المعنى من خلال المفاتيح اللغوية مثل (السياق والصور التي تساعد على فهم المعنى). - يقرأ جهرا النصوص المألوفة لمعرفة المعنى. - يستخدم مجموعة من المفاتيح أثناء القراءة لتخمين المعنى. - يفهم العبارات والتعليمات في إطار السياق. - يحلل ويرتب الأفكار. - يوازن ويقارن لاستخلاص الأحكام. - يلاحظ ويفسر ويبرر. - يصمم مواضيع لتوظيف خطاطات الانماط. - ينجز مهامها متعددة وفق تعليمات.
	التعبير الشفوي	يحاور ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا ويصف أشياء أو أحداثا بلسان عربي في موضوعات مختلفة، اعتمادا على مكتسباته المدرسية ووسائل الاعلام والاتصال، في وضعيات تواصلية دالة.	- خطابات ونصوص سردية ووصفية مسموعة ومكتوبة. - حكايات وقصص من الأدب الجزائري، والمغاربي والعربي والعالمي. - قصص من أدب الأطفال. - الرصيد اللغوي المرتبط بالمحاور. - القرائن المتواترة المميزة للنصين السردى والوصفي. - مكونات النص السردى وخطاطاته، مكونات النص الوصفي وخطاطاته، أنواع الوصف. - قصص وحكايات. - الأفعال، الظروف، ألفاظ التقدير والتدرج، الشرط والاستثناء، النواسخ، الاسم الموصول، أسماء الإشارة، الجملة الفعلية، الجملة الاسمية، علامات الإعراب، الإضافة، التوابع، تصريف الأفعال. - الكتابة والإملاء، سرد حدث، وصف شيء، الإتمام، الاستبدال، الصوغ، التقليل، التلخيص، الإدماج.
	فهم المكتوب	يقرأ نصوصا أصلية، قراءة سليمة ومسترسلة ومعبرة من مختلف الأنماط، بالتركيز على النمطين الوصفي والسردى، تتكون من 90 إلى 120 كلمة أغلبها مشكولة.	
	التعبير الكتابي والمشاريع	ينتج كتابة نصوصا طويلة نسبيا منسجمة تتكون من 60 إلى 80 كلمة مشكولة من مختلف الأنماط بالتركيز على النمطين السردى والوصفي، في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	

الأنماط	الميادين	الكفاءات الختامية	الموارد المعرفية والمنهجية
الطور الثالث	فهم المنطوق	يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها بالتركيز على النمطين التفسيري والحجائي.	- يلاحظ السمات الرئيسية للغة العربية وكيفية استخدامها من خلال محاكاة النطق.
	التعبير الشفوي	يحاوِر ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا ويصف أشياء أو أحداثا ويعبر عن رأيه ويوضح وجهة نظره، ويعتّلها بلسان عربي في موضوعات مختلفة، اعتمادا على مكتسباته المدرسية ووسائل الاعلام والاتصال، في وضعيات تواصلية دالة.	- يتوقع المعنى من خلال المفاتيح اللغوية مثل (السياق والصورة التي تساعد على فهم المعنى). - يقرأ جهرا النصوص المألوفة لمعرفة المعنى. - يستخدم مجموعة من المفاتيح أثناء القراءة لتخمين المعنى. - يفهم العبارات والتعليمات في إطار السياق. - يحلّ ويرتب الأفكار. - يوازن ويقارن لاستخلاص الاحكام. - يلاحظ ويفسر ويبزر. - يصمم مواضيع لتوظيف خطاطات الانماط. - ينجز مهام متعددة وفق تعليمات.
	فهم المكتوب	يقرأ نصوصا أصلية، قراءة سليمة مسترسلة معبرة وواعية من مختلف الأنماط، ويفهمها بالتركيز على النمطين التفسيري والحجائي، تتكون من 120 كلمة إلى 180 كلمة أغلبها مشكولة جزئيا.	- خطابات ونصوص حجائية وتفسيرية مسموعة ومكتوبة. - حكايات وقصص من الأدب الجزائري، والمغاربي والعربي والعالمي. - قصص من أدب الأطفال. - الرصيد اللغوي المرتبط بالمحاور. - القرائن اللغوية المميزة للنصين التفسيري والحجائي. - خطاطة النص التفسيري وخطاطة النص الحجائي. - نسخ الجملة الاسمية، النواصب والجوازم، مرفوعات الأسماء. - منصوبات الأسماء، مجرورات الأسماء، التوابع، تصريف الأفعال، علامات الإعراب، المصادر، الأفعال. - الكتابة والإملاء، علامات الوقف. - الوصف، السرد والحوار، الحجج. - التقليل، التلخيص. - الإدماج. - الوصف، السرد والحوار، الحجج.
	التعبير الكتابي والمشاريع	ينتج كتابة نصوصا طويلة منسجمة تتكون من 80 إلى 120 كلمة مشكولة جزئيا من مختلف الأنماط بالتركيز على النمطين التفسيري والحجائي، في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	

ملاحظة: إن الفصل بين المحتويات المعرفية للميادين الأربعة، كان بغرض منهجي فقط، وكل ما

ذكر من معارف في أحد الميادين يعاد استثماره في الميادين الأخرى.

3. ملحق دخول / تخرج المتعلمين لمرحلة التعليم الابتدائي:

1.3. تعريف ملحق الدخول / التخرج: بين ملحق الدخول "نقطة الانطلاق" وملحق الخروج "نقطة

الوصول" يوجد المسار الدراسي، حيث نجد ترجمته في أهم مكوناته ألا وهو المنهاج، ويعرّف

ملح التخرج على أنه خلاصة الكفاءات الختامية، ونظرة شاملة لما ينبغي أن يكون عليه المتعلم من حيث المكتسبات الأساسية في نهاية مرحلة تعليمية أو مسار دراسي كامل. ويعرف الملح عادة على شكل معارف ومهارات وسلوكات في المجالات التصنيفية: المعرفية، الحس ركية والوجدانية (الاجتماعية). بصيغة الكفاءات العرضية الخاصة بالمواد باعتبارها أكثر ملائمة للمقاربة بالكفاءات المعتمدة في مناهج الجيل الثاني.¹

2.3. أهمية معرفة الملح في عملية التعليم والتعلم:

تبرز أهمية ملح الدخول / التخرج في كونه:

- (1) يساعد على جعل غايات المدرسة عملية أكثر، ويمكن ربطها بالرهانات المدرسية.
- (2) يمكن من ضمان الانسجام العمودي عبر المسار الدراسي.
- (3) يدرج بعد ترابط المواد وتداخلها، وبعد التشارك الفوقي للمواد ذات الطابع.
- (4) سلوكي (التي تركز على التلميذ ومسايعه الفكرية والوجدانية والاجتماعية...).
- (5) يوفر ملح التخرج معايير التقويم الختامي ومؤشراته.²

3.3. ملامح التخرج: ملح التخرج هو ترجمة للغايات التي رسمها القانون التوجيهي للتربية، ويترجم الملح بدوره إلى كفاءات تسعى كل مادة دراسية إلى ارسائها عند المتعلم، لذا من الضروري الاطلاع على ملامح التخرج السنوية، وذلك قصد إعداد مخطط التعليمات السنوي.

¹ - محمد الصالح حثروني، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، مرجع سابق، ص 43.

² - المرجع نفسه، ص 43.

• ملحق التخرج من أطوار التعليم الابتدائي: تتطرق هذه الجداول من الكل إلى الجزء. لذا

تبتدئ من ملحق التخرج من مرحلة التعليم الابتدائي (الكل) إلى ملحق السنوات (من 1 إلى 5).¹

مكتسبات التحضير	ملحق التخرج من الطور 1 الابتدائي	ملحق التخرج من الطور 2 الابتدائي	ملحق التخرج من الطور 3 الابتدائي	ملحق التخرج من مرحلة التعليم الابتدائي	
يستعمل الجمل الاسمية والفعلية المقيدة، متجاوزا استعمال الكلمة / الجملة. الكلمات	في نهاية الطور الأول: يتواصل مشافهة في وضعيات بسيطة بلسان عربي، ويفك الرموز ويقرأ قراءة سليمة، نصوصا قصيرة مشكولة شكلا تاما، ويفهمها، وينتج نصوصا قصيرة في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	في نهاية الطور الثاني: يتواصل مشافهة في وضعيات متنوعة بلسان عربي، ويقرأ قراءة سليمة ومسترسلة ومعبّرة نصوصا أصلية، أغلبها مشكولة، ويفهمها، وينتج نصوصا طويلة نسبيا في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	في نهاية الطور الثالث: يتواصل مشافهة في وضعيات مركبة من مستواه المعرفي بلسان عربي، ويقرأ قراءة سليمة ومسترسلة ومعبّرة وواعية نصوصا أصلية، مشكولة جزئيا ويفهمها. وينتج نصوصا طويلة في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات خاصة.	في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، يكون المتعلم قادرا على استعمال اللغة العربية كأداة لاكتساب المعارف وتبليغها مشافهة وكتابة بشكل سليم، في وضعيات دالة من الحياة الاجتماعية، واستعمالها عبر الوسائط التكنولوجية.	الكفاءة الشاملة
	يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها بالتركيز على النمطين الحواري والتوجيهي.	يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها بالتركيز على النمطين السردى والوصفي.	يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها بالتركيز على النمطين التفسيري والحجائي.	يفهم خطابات منطوقة من أنماط متنوعة ويتجاوب معها، من شتى الوسائط وفي سياقات مختلفة.	الكفاءة الختامية
	يحاوّر ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا ويصف أشياء أو أحداثا، بلسان عربي في موضوعات مختلفة، اعتمادا على مكتسباته المدرسية ووسائل الاعلام والاتصال، مستعملا بعض أفعال الكلام في وضعيات تواصلية دالة.	يحاوّر ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا ويصف أشياء أو أحداثا، بلسان عربي في موضوعات مختلفة، اعتمادا على مكتسباته المدرسية ووسائل الاعلام والاتصال في وضعيات تواصلية دالة.	يحاوّر ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا ويصف أشياء أو أحداثا ويعبر عن رأيه، ويوضح وجهة نظره، ويعللها بلسان عربي في موضوعات مختلفة، اعتمادا على مكتسباته المدرسية ووسائل الاعلام والاتصال في وضعيات تواصلية دالة.	يتواصل بلسان عربي ويعبر عن رأيه، ويوضح وجهة نظره ويعملها في المواقف اليومية وعبر مختلف الوسائط وفي سياقات مختلفة.	
	يفك الرموز، ويقرأ نصوصا قصيرة، قراءة سليمة من مختلف الأنماط، ويفهمها بالتركيز على النمطين الحواري والتوجيهي، تتكون	يقرأ نصوصا أصلية، قراءة سليمة ومسترسلة ومعبّرة من مختلف الأنماط، بالتركيز على النمطين الوصفي والسردى، تتكون من 90 إلى 120 كلمة	يقرأ نصوصا أصلية قراءة سليمة مسترسلة معبرة وواعية، من مختلف الأنماط ويفهمها، بالتركيز على النمطين التفسيري والحجائي، تتكون من 120	يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط ويفهمها، قراءة مسترسلة وواعية، من وسائط مختلفة مشكولة أو غير مشكولة.	

¹ - وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 11.

	كلمة إلى 180 كلمة مشكولة جزئياً.	أغلبها مشكولة.	من 30 إلى 60 كلمة مشكولة شكلاً تاماً.
يتواصل كتابة بنصوص منسجمة من مختلف الأنماط، وينجز مشاريع كتابية لها دلالات اجتماعية.	ينتج كتابة نصوصاً طويلة منسجمة تتكون من 80 إلى 120 كلمة مشكولة جزئياً من مختلف الأنماط بالتركيز على النمطين التفسيري والحجائي، في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	ينتج كتابة نصوصاً طويلة نسبياً منسجمة تتكون من 60 إلى 80 كلمة مشكولة من مختلف الأنماط بالتركيز على النمطين السردى والوصفي، في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	ينتج كتابة نصوصاً قصيرة منسجمة تتكون من 20 إلى 40 كلمة مشكولة شكلاً تاماً من مختلف الأنماط بالتركيز على النمطين الحوارى والتوجيهى في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية.

خلاصة:

من خلال مجريات الفصل الثاني الموسوم ب: مناهج الجيل الثاني وفق المرجعيات النظرية والفروقات الفردية، المصطلحات و الكفاءات اللغوية المؤسسة للمناهج الجديدة، تم التطرق بالدراسة والتحليل والاستنتاج في مبحثه الأول، الى الخلفيات الفكرية والنظرية للمقاربات البيداغوجية الجديدة، المعتمدة في مناهجنا التربوية، على سبيل النظرية المعرفية ، والبنائية ، البنائية الاجتماعية...، ومدى مساهمتها في بناء الرصيد الفكري واللغوي لمتعلمي الطور الابتدائي، بالإضافة الى دراسة الفروقات الفردية وآثارها على التحصيل الدراسي للمتعلمين، ضمن جملة من النقاط الأساسية تمثلت في: مفهوم الفرقات الفردية، أنواعها، مظاهر الفروق الفردية، العوامل المؤثرة في الفروق الفردية لدى المتعلمين ، ومعالجة الفروق الفردية ورعايتها. أما المبحث الثاني فقد خصص لدراسة أهم المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية المرافقة للمناهج الجديدة، فضلا عن عرض لمخطط الموارد بـخصوص بناء الكفاءات اللغوية للأطوار الابتدائية، وكذا ملحق الدخول / والتخرج من هذه المرحلة القاعدية والمفصلية لمتعلمينا.

الفصل الثالث

الفصل الثالث: تعليمية اللّغة العربية: المفاهيم و المنهجيات، والمقاربات البيداغوجية

- تمهيد.

❖ المبحث الأول: ديداكتيك اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية.

1. الديداكتيك والبيداغوجيا: المفهوم والعلاقة.

2. أنواع العملية التعليمية التعلمية.

3. أقطاب العملية التعليمية.

4. الجهاز المفاهيمي الخاص بالتفاعلات الديداكتيكية البيداغوجية.

❖ المبحث الثاني: اللّغة العربية: المفهوم والخصائص، الأهداف والمقاربات اللّغوية

1. مفهوم اللّغة العربية وخصائصها.

2. مميزات اللّغة العربية.

3. أهداف تدريس اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية.

4. التواصل اللّغوي: مفهومه وعناصره، المعوقات والأشكال.

5. المقاربات اللّغوية في تدريس اللّغة العربية

6. الكفاءات المستهدفة من تدريس اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية.

- خلاصة.

تمهيد:

في هذا الجزء، سيتعرف الممارس التربوي على المبادئ العامة والأسس، والمداخل التي يقوم عليها منهاج اللغة العربية، وكذا تموقع هذا المنهاج ضمن تنظيمات المناهج المعروفة، على غرار الديداكتيك والبيداغوجيا من حيث المفهوم والعلاقة، وأنواع التعليمية وأقطابها، بالإضافة الجهاز المفاهيمي الخاص بالتفاعلات الديداكتيكية والبيداغوجية. أما الجزء الثاني من الدراسة، فهو مخصص لدراسة اللغة العربية من خلال المفهوم والخصائص والمميزات، فضلا عن التواصل اللغوي وآلياته، لنصل في الأخير إلى أهم الكفاءات المستهدفة لتدريس أنشطة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

1. الديداكتيك والبيداغوجيا: (المفهوم والعلاقة بينهما)

1.1. تعريف التعليمية:

أ- لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور: "مادة (ع ل م) من الجذر علم ومنه علمه العلم وأعلمه إياه فتعلمه، وعلمته الشيء فتعلم".¹

وفي التنزيل: { وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنْفَعُهُمْ } سورة البقرة الآية 102، وكلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر لكلمة تعليم وهذه الأخيرة من "علم" أي وضع علامة أو سمة من السمات لتدل على الشيء لكي بنوب عنه ويغني عن احضاره إلى مرآة العين، فيكون ذلك أسهل وأخف وأقرب من تكلف احضاره.

أما في اللغة الفرنسية «Didactique» فهي صفة اشتقت من الأصل اليوناني «Didaktitos» وتعني فلنتعلم، أي يعلم بعضنا البعض أو أتعلم منك وأعلمك، وكلمة «Didasko» تعني أتعلم و «Didaskien» تعني التعليم وقد استخدمت بمعنى فن التعليم.

ب- اصطلاحاً: رغم ما يكتنف تعريف التعليمية من صعوبات، فإن معظم الباحثين ربطوا هذا المفهوم بعملية التعليم من حيث الطرائق والتقنيات والأساليب والمنهجيات، فالتعليمية هي تلك الدراسة التي تطبق مبادئها على مواد التعليم، وهي تقدم المعطيات الأساسية الضرورية لتخطيط كل موضوع دراسي، وكل وسيلة تعليمية، ونقف عند بعض التعاريف ومنها:

- تعريف آدم سميث: "فرع من فروع التربية، موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية، وموضوعاتها ووسائلها ووسائلها وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية،

¹ - ابن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2003، ج1، ص 382.

وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة".¹

- وعرفها غاستون ميالاري « G. Mialaret »: "بمجموع الطرائق والتقنيات والأساليب الخاصة بالتعليم"²، وهذا التعريف ينسجم مع تعريف فيليب ميريو « Philipe Meirieu » الذي أشار فيه إلى أن: «الديداكتيك تتكون من مجموع الأساليب والطرائق والتقنيات التي تهدف إلى تعليم معارف معينة».³

- أما لورانس كورني « Laurence Cornu » وألان فيرنيو « Alain vergnioux » فقد تحدّثا من جهتهما عن الديداكتيك بمعنى الجمع (Les Didactiques) واعتبرا: "فن تعليم المفاهيم الخاصة بكل مادة دراسية، وكذا بعض الصعوبات الخاصة بمجال ضمن مادة دراسية معينة".⁴

- أما الباحث المغربي محمد الدريج، فيرى أن: "الديداكتيك تعني الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية، قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحس حركي، وتحقيق لديه المعارف والكفايات والقدرات والاتجاهات والقيم".⁵

- وقد ورد في معجم علوم التربية كذلك: أن مجال اهتمام الديداكتيك هو: "دراسة المادة الدراسية والتفكير في بنيتها ومنطقها، وكيفية تدريس مفاهيمها ومشاكل وصعوبات اكتسابها".⁶

¹ - عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014، ص 19-21.

² - Mialaret Gston, vocabulaire de l'éducation, Paris, P.U.F 1979.

³ - Ph. Meirieu, didactique, source <http://www.meirieu.com/dictionnaire/didactique.htm>.

⁴ - Cornu Laurence et Vergnioux Alain, la didactique en question, Paris, hachette éducation, 1992, p10.

⁵ - الدريج محمد، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة التدريس"، يناير 2011. source <http://www.aaalimnet.com/old/article-id:786>.

⁶ - الفاربي علد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، 1994، ص 89.

- كما نجد أن الديداكتيك عند أوديجي. ف « Audigier. F »، تطرح السؤال المحور للمعارف ومحتويات التعليم والتعلم وذلك في إطار مؤسساتي، وفي هذا الصدد يشير إلى أنه: "لا وجود للديداكتيك:

➤ بدون تفكير في المواد الدراسية ونظرياتها الأستمولوجية.

➤ بدون الرجوع إلى نظريات علم النفس المعرفي وسيكولوجية التعلم.

➤ بدون الرجوع إلى سياق المؤسسة التعليمية وأساليب عملها".¹

ويشير يروسو عام 1983 إلى أن: "الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصورات المثالية أو رفضها".²

ومن هنا نستخلص أن الديداكتيك تهتم بكل ما هو تعليمي، فهي بذلك:

- تبحث في صياغة المناهج الدراسية وما يرتبط بها من غايات ومضامين وأهداف.
- تهتم بالجانب المنهجي لنقل المعرفة إلى المتعلم (طرائق وتقنيات وأساليب تعليمية) مع مراعاة خصوصيتها في عمليتي التعليم والتعلم.
- تتناول منطق التعلم انطلاقاً من منطق المعرفة.
- تركز على شروط اكتساب المتعلم للمعرفة الخاصة بمادة معينة.
- تهتم بالعقد الديداكتيكي من منظور العلاقة التعليمية (تفاعل المعرفة، المدرس، المتعلم).

¹ - Audigier Français, « des multiples di mansions de le réflexion didactique » in rencontre sur la didactique de l'histoire et de la géographie, 1986, p16.

² - وزارة التربية الوطنية، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، 2015، ص 09.

وإذ كان مفهوم الديداكتيك يهتم بمحتوى التعليم ومنهجيته، فإن له العديد من الروابط مع بعض المفاهيم القريبة كالبيداغوجيا والتعليم والتعلم، وسنحاول فيما يأتي إبراز ما يمكن تسجيله من تداخل وعلاقات بين مختلف هذه المفاهيم.

2.1 . تعريف البيداغوجيا:

أ- لغة: تتكون كلمة "بيداغوجيا في الأصل اليوناني من حيث الاشتقاق اللغوي من شقين، هما: Péda وتعني الطفل، و Agôgé وتعني القيادة والسياسة وكذا التوجيه، وبناء على هذا كان البيداغوجي « le pédagogue » هو الشخص المكلف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو النزهة والأخذ بيدهم ومصاحبتهم.¹

ب- اصطلاحاً: من التعريفات العامة لهذا المصطلح أنها فن التربية، وهناك من البيداغوجيين من اعتبرها علم التربية، وبعضهم جعلها فنا وعلماً في ذات الوقت.

"ويمكن تعريفها من الناحية التطبيقية على أنها تجميع لجملة من الأهداف والطرائق (الاستراتيجيات والتقنيات) التي تخص الإجراءات العملية للنقل الاجتماعي والشخصي للمعرفة، غير أن هذا التعريف لا يتطرق إلى "نقل المعرفة" باعتبار مضمون المحتويات التعليمية التي تدخل في مجال الديداكتيك، بل باعتبار مفهوم "التعلم" أو "تعلم التعلم".²

"لورانس كورني" و "آلان فيرينو" يعرفان البيداغوجيا في الوسط التعليمي، بأنها: "كل ما يتعلق بفن قيادة وتدبير القسم".³ أما جان ماري لابيل « Jean marie labelle » فيربط مفهوم

¹ - محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، منشورات الدراسة النفسية التربوية، 1983، ص 86.

² - Ballx Danielle, didactique de l'anglais (1) objectifs et contenus de l'enseignement, nathan, Paris, 1997, p31.

³ - Cornu Laurence et Vergnioux Alain, op.cit, p10.

البيداغوجيا بمفهوم التربية معتبرا أن البيداغوجيا "هي قيادة أو مصاحبة من تمارس عليه التربية".¹
وينصب التركيز هنا على الجوانب العلائقية للتعليم، وبالنسبة لأنطوان بروسـت Antoine « Prost فإن محور البيداغوجيا: "هو المتعلم والإجابة عن مختلف الأسئلة المتعلقة به في علاقته بالمعرفة، كيف يتعلم؟ وكيف يبني أو يعيد بناء تعلماته؟".²

والملاحظ أن هذه التعاريف، وكثير غيرها تقيم دليلا قويا على تعقد مفهوم "البيداغوجيا" وصعوبة تمييزه عن مفهوم الديداكتيك، ففي كلتي الحالتين، يتعلق الأمر بعملية نقل المعرفة من مدرس إلى متعلم بغرض التعلم.

3.1. العلاقة بين الديداكتيك والبيداغوجيا:

بناء على هذه التعاريف، يمكن عرض النقاط الرئيسية التي تشير إلى التمييز بين المفهومين كالآتي:

البيداغوجيا	الديداكتيك
- تهتم بالعلاقات العاطفية وبالمناخ الدراسي داخل الفصل، مراعية مهارات المدرس في قيادة وتدبير القسم.	- تولي اهتماما كبيرا لإستمولوجية المواد المدّسة (طبيعة المعارف المدّسة)، ولسيرورة بناء المفاهيم ومعوقات عمليات التعليم.
- تركز على العلاقة مدرس / متعلم أو متعلم / متعلم والتفاعلات الصفية.	- تهتم بالمعارف والمعلومات بناء وتحليلا وترتيبها ونقلا وتقويما وعلاجا.

¹ - Labelle Jean marie, la réciprocité éducative, PVF, Paris, 1996, p04.

² - Prost Antoine, éloge de pédagogues, Seuil, 1985, p28.

- تركّز على منهجيات التعليم (ماهي الإجراءات والتدابير التي يختارها المدرس بغرض التعليم، ولماذا؟ وكيف يتم تنفيذها؟).	- تركّز على استراتيجيات التعلم.
- تهتم بالعلاقة متعلم/معرفة، وبالإجراءات التي يحصل بها التعلم، والصعوبات التي تعيق عملية التعلم في بعدها المعرفي.	- تركّز على التواصل والوساطة.
- تهتم بتعليم شيء ما.	- تهتم بسيرورة التعلم أو تعلم التعلم.
- تهتم بالعقد الديداكتيكي من منظور العلاقة التعليمية، تفاعل المعرفة بين المدرس والمتعلم.	- تهتم بالعلاقة التربوية من منظور التفاعل داخل القسم (مدرس / متعلم ومتعلم / متعلم).
- الديداكتيك ذات طابع خاص، فهي تركّز أكثر على المادة الدراسية، من حيث محتوياتها ومنهجيات تدريسها نحو: ديداكتيك اللغة العربية أو ديداكتيك الرياضيات...	- البيداغوجيا ذات طابع عام ومعقد التخصصات، فهي تركّز على المتعلم وطريقة وكيفية تعلمه، والعلاقات العاطفية داخل الفصل الدراسي، والمناخ الذي يتم فيه التعلم.

2. أنواع التعليمية:

يمكننا أن نحصر موضوعات هذا الفرع من فروع التربية في موضوعين أساسيين هما:

التعليمية العامة والتعليمية الخاصة.¹

1.2. التعليمية العامة: (Didactique Générale): تهتم التعليمية العامة بجوهر التعليمية

وأهدافها والمبادئ التي تستند إليها والعناصر المكونة لها، نحو: المنهاج، واستراتيجيات التدريس،

والوسائل التعليمية، وصيغ تنظيم العملية التعليمية، وأساليب التقويم... الخ، فضلا عن القوانين

العامة التي تتحكم بتلك العناصر ووظائفها. وفي هذا المقام، يشير الباحث "عبد القادر لوريسي"

أن التعليمية العامة: "تهتم بالقوانين العامة التي تتحكم بهذه العناصر أو بالقوانين والأحكام التي

تتحكم بعنصر واحد من هذه العناصر كالمنهاج مثلا، فيكون موضوع الاهتمام والأحكام العامة

التي تتحكم في المنهاج والتي تتعلق بمختلف المواد الدراسية".²

2.2. التعليمية الخاصة: (Didactique Spéciale): تعتبر التعليمية الخاصة جزء من التعليمية

العامة، "فهي تمثل الجانب التطبيقي للتعليمية العامة إذ تهتم بأنجح السبل أو الوسائل لتحقيق

الأهداف وتلبية حاجات المتعلمين، وتهتم بمراقبة العملية التربوية وتقويمها وتعديلها"³ ، بالإضافة

إلى القوانين والمعطيات والمبادئ، ولكن على نطاق أضيق، لأنها تتعلق بمادة دراسية واحدة

وبدراسة عينة تربوية خاصة، وبوسائل بيداغوجية محدّدة.

¹ - وزارة التربية الوطنية، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، د ت، ص 10.

² - عبد القادر لوريسي، المرجع في التعليمية، مرجع سابق، ص 27.

³ - وزارة التربية الوطنية، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ط1، الجزائر ، 2016، ص 11.

وانطلاقاً مما سبق، نستخلص أن الفعل التعليمي يتحقق من خلال المراوحة بين الواقع البيداغوجي الذي يتمثل في القسم، ومعطيات الحث الديداكتيكي العلمي المرتبط بالمادة الدراسية.

فالبيداغوجيا والديداكتيك، من وجهة نظرنا تنتمي إلى حقل معجمي واحد، هو حقل علوم التربية، والعلاقة بينهما تفاعلية مندمجة تكاملية، يصعب معها الحديث عن استقلالية إحداها عن الأخرى. كما يؤكد "لورانس كورني" « Laurence Cornu » و"ألان فيرنيو" « Alain vergniox » "أنهما - البيداغوجيا والديداكتيك - مترابطان لا تتفصلان، لكون العلاقة التي تجمعهما مركبة، ومحاولة فصلهما عن بعض ما هو إلاّ نتاج إرث مؤسساتي".¹

إن الوعي بأهمية الارتباط بين الديداكتيك والبيداغوجيا على المستوى التطبيقي العملي هو الذي سيدفعنا في المرحلة الموالية، للبحث في طبيعة العلاقة الجدلية القائمة بينهما خاصة في سياق وضعية تعليمية تعليمية، وهنا تبدو الحاجة ملحة في الرجوع إلى المثلث الديداكتيكي باعتباره نظاماً للتفاعلات المركبة بين ثلاثة أقطاب رئيسية: المتعلم والمدرس والمعرفة.

3. أقطاب العملية التعليمية:

"إن العملية التعليمية عملية تكاملية، تتفاعل بين أطراف متعددة، تتفاعل مجتمعة بشكل إيجابي بغية تحقيق الأهداف التعليمية التعليمية، لأن حصول أي خلل في هذه الأطراف سيؤدي حتماً إلى خلل في نتائج العملية التعليمية"². وأطراف أو محاور العملية التعليمية هي:

1.3. المُعَلِّم: "يعد المعلم الكائن الوسيط بين المتعلم والمعرفة له معرفته وخبرته وتقديره"¹. "وله دور كبير وحيوي في العملية التربوية والتعليمية من خلال تخطيطه لتوجيه الطلاب، ومساعدتهم

¹ - Cornu Laurence et Vergniox Alain, op.cit, p15.

² - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص 142.

على إعادة اكتشاف الحقائق العلمية المتعلقة بالموضوع، وتدريبهم على الأسلوب العلمي في التفكير، وعلى أسلوب الحوار والمناقشة المنظمة، واكتسابهم المهارات العلمية المتعلقة بالتجربة".²

2.3 المتعلم: "هو محور العملية التعليمية، وهو أيضا مهياً للانتباه والاستيعاب مع حرص الأستاذ

على دعمه المستمر لاهتماماته وتعزيزها بغرض ارتقائه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم".³

3.3 المادة التعليمية: تعدّ المادة التعليمية مركز العملية التعليمية التقليدية حيث يعود مؤلفو

البرامج الدراسية إلى الخزان المعرفي والإنساني المخبأ في ثنايا الكتب والوثائق، ومن هنا يأتي

عمل المعلم في النقل والتلخيص، والترتيب، فتصبح وظيفته الأساسية حفظ المعلومات وتلقينها

للتلميذ، مما يجعل أهداف هذا النوع من التعليم يقتصر على اكتساب اللغة والمعلومات دون مراعاة

اهتمام التلميذ وحوافزه، ويبقى ما هو مجهول مقصي من هذه الممارسات، وفي هذه الحالة يصبح

المعلم الناجح هو من يستطيع أن يقدم أكبر عدد ممكن من المعارف للتلميذ. أما المادة التعليمية

حديثاً فتبتعد عن العملية التلقينية والحشو، والتعليمية لا تنظر إلى هذه العناصر إلاّ وهي مجتمعة

ومتكاملة نظراً لتفاعلها وتداخلها، فضلاً عن العلاقات التي تربط بينها، وهي على النحو الآتي:

4.3 العلاقة بين المعلم والمتعلم: "يعتبر المعلم حجر الزاوية التربوية، ويربطه بالمتعلم عقد

تعليمي، وعلاقة تربوية بيداغوجية، فلا يمكن مهما كانت قدراته المعرفية أن يؤدي رسالته على

أكمل وجه إذا كان يجهل خصائص تلاميذه النفسية، وقدراتهم العقلية، ورغباتهم وحاجاتهم...

والبيئة التي يعيشون فيها، وظروف حياتهم".⁴

¹ - أنطوان صباح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ج2، ص 20.

² - محمود داود سلمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2006، ص 32.

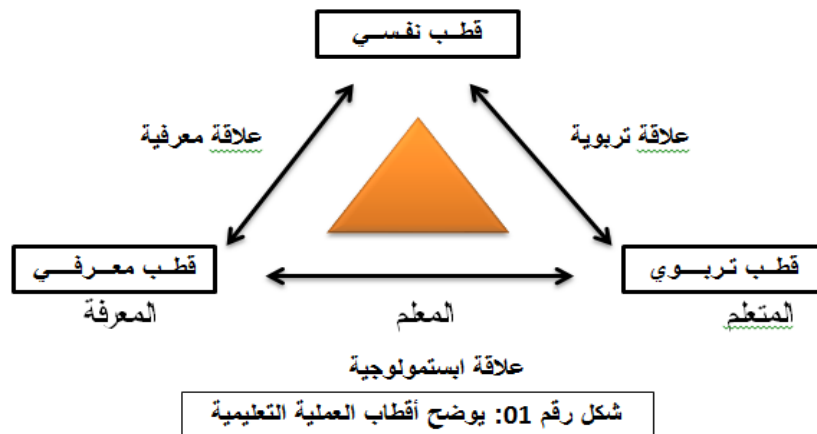
³ - محمد علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الادائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2007، ص 21.

⁴ - وزارة التربية الوطنية، تعليمية اللغة العربية للتعلم المتوسط، مرجع سابق، ص 12-13.

وباستغلال نشاط المتعلم وفاعليته في الدروس، باعتباره قطبا فاعلا في أي موقف تعليمي، إذ من أهم جسور هذا التفاعل فسخ المجال للمتعلمين في التعبير عن أفكارهم وآرائهم في إطار نظام القسم، والتقرب منهم لتوجيه سلوكياتهم وتحسين نموهم.

5.3. علاقة المعلم بالمعرفة: إن علاقة المعلم بالمعرفة علاقة تنقيب، وتَقَصُّ عن مفاهيمها وخصائصها وصحتها وصلّتها بالمناهج، ومدى ملاءمتها لقدرات المتعلمين، العقلية والفكرية والنفسية والحس حركية، ثم البحث عن آليات تكييفها لتكون في مستوى المتعلمين، فتثير اهتماماتهم، وتشبع حاجاتهم ورغباتهم المعرفية والوجدانية، ولا تقتصر هذه العلاقة على ما ذكر، بل تتعداها إلى الاجتهاد والسعي لإيجاد أحسن الطرائق وأيسر السبل والوسائل لتفعيلها وترجمتها إلى قدرات وكفاءات لدى المتعلمين، لأن غاية التعليم والتعلم هي جعل المعارف النظرية سلوكيات علمية تتجلى في مواقف المتعلمين على مستوى الحياة العملية الحقيقية، بصورة ايجابية ومتلائمة.

6.3 علاقة المتعلم بالمعرفة: علاقة المتعلم بالمعرفة علاقة تكوين، يشارك في بناء معارفه بنفسه لاكتساب المهارات والقدرات والمعارف المختلفة لإشباع حاجاته وميوله وعواطفه بعد تصحيح تصورات الخاطئة والشكل الآتي يوضح أبعاد أقطاب العملية التعليمية والعلاقات التي تربط بينها:¹



¹ - وزارة التربية الوطنية، تعليمية اللغة العربية للتعلم المتوسط، مرجع سابق، ص 13.

يشكل هذا المثلث من الناحية العملية، مثلثا ديداكتيكيا - بيداغوجيا، وهو مثلث متساوي الأضلاع، أقطابه الثلاثة هي: المتعلم والمعلم والمادة الدراسية (المعرفة)، والعلاقة بين هذه الأقطاب، علاقة تفاعلية مركبة، بحيث لا يمكن فصل أحدهما عن القطبين الآخرين، ودراسة التفاعلات الناجمة عنها في إطار جهاز مفاهيمي متميز، وذلك بغرض تسهيل عمليات بناء التعلّيمات وامتلاك المعرفة من قبل المتعلم.

❖ على مستوى العلاقة متعلم / معرفة، يمكن الحديث عن:

1. العمليات الذهنية واستراتيجيات التعلم.
2. العوائق البيداغوجية والصراع المعرفي أو السوسيو معرفي.
3. التمثلات.

❖ على مستوى العلاقة متعلم / مدرّس، يمكن الحديث عن:

1. متطلبات الوضعية المشكّلة.
2. الوساطة البيداغوجية.
3. العقد الديداكتيكي.

❖ على مستوى العلاقة مدرّس / معرفة، يمكن الحديث عن:

1. ابستمولوجية المادة.
2. مرجعية المادة المعنية بالتدريس.
3. النقل الديداكتيكي.

وعلى هذا الأساس، فإن الممارسات الديداكتيكية والبيداغوجية لا يمكنها أن تثمر إلا في سياق الوضعيات التعليمية التعليمية، فماذا يعني كل واحد منهما؟ وما العلاقة التي تربطهما؟ وهل كل تعليم يؤدي حتماً إلى تعلم؟

4. الجهاز المفاهيمي الخاص بالتفاعلات الديداكتيكية - البيداغوجية:

1.4. النقل الديداكتيكي : يمثل هذا المفهوم، على مستوى إعداد المناهج والبرامج التعليمية وتصريفها ميدانياً، رهانا علميا واجتماعيا وتربويا. "وتتجلى أهميته في فهم مختلف التحولات التي تطرأ على المعرفة حتى تصبح صالحة للتعلم، مما يستدعي انتقالها عبر مراحل متتابعة (من معرفة علمية إلى معرفة تعليمية)".¹

- " المرحلة الأولى: وهي المعرفة التي يتداولها المختصون "معرفة العالم"، وتتمثل في مجموع المفاهيم والقوانين والتعريفات المجردة والمتفتحة على كل ما هو جديد.
- المرحلة الثانية: ويتم فيها ضبط وانتقاء المعرفة الواجب تعلّمها، وذلك من خلال صياغة الأهداف وإرساء المرجعيات الأساسية للمناهج حسب كل مادة أو تخصص.
- المرحلة الثالثة: والتي يتم من خلالها هيكلية المحتويات المعرفية وتكييفها حتى تصبح قابلة للتعلم وفق الوتيرة الدراسية والمراحل التعليمية المختلفة، وتعتمد على نشاط المعلم والمتعلم والطرائق والوسائل الموظّفة".²

وفي هذا السياق، يعرف "بلونشي فيليب" « Ph. Blanchet » النقل الديداكتيكي في المجال التعليمي التعليمي: "بكونه عملية مركبة تتطلب انتقاء وتكييف وتنظيم المعارف والممارسات

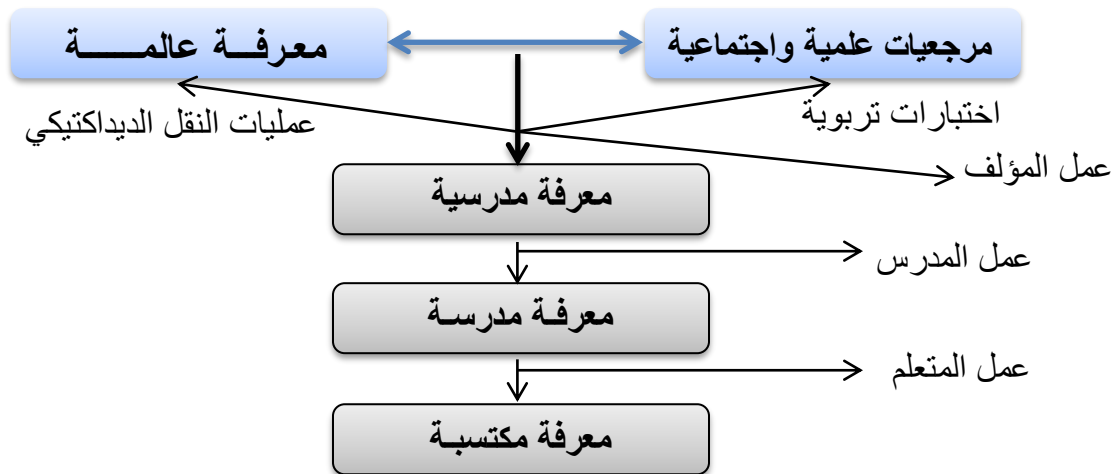
¹ - محمد الصالح حثروني، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 128.

² - ينظر، المرجع نفسه، ص 129.

العلمية والاجتماعية المرجعية لتصير أهدافا ومحتويات تعليمية تبعا لحاجات وأشكال التعلم المستهدفة".¹

وفي نفس الإطار، يميز "شوفلار" « chevallard » بين المعرفة العالمية (النابعة من البحث العلمي)، والمعرفة المدرسية (التي يمكن ملاحظتها أثناء الممارسات التعليمية)، غير أن "كورني" « L. cornu » و "فيرنيو" « Vergnious » يعتبران هذا التمييز ناقصا، لكونه يحد كثيرا من دور المدرس، حيث يشيران إلى أن النقل الديداكتيكي هو: "عملية تكييف وتحويل المعرفة العالمية إلى موضوع التدريس تبعا للمكان، والأشخاص المستهدفين، والغايات أو الأهداف المتوخاة".² وبذلك يميز هذان الباحثان بين ثلاثة مستويات للمعرفة وهي: "المعرفة العالمية والمعرفة المدرسية والمعرفة المدرسة، ويؤكدان على الدور الفعال المنوط بالمدرس خلال هذه العملية.

ويمكن تلخيص هذه المراحل في الترسيم التالية:³



2.4. العقد الديداكتيكي: العقد في معناه العام، اتفاق يلتزم بمقتضاه شخص أو عدة أشخاص،

تجاه فرد أو أفراد آخرين القيام بعمل أو عدم القيام به.

¹ - Blanchet Philippe, Les transpositions didactique, 2011, p198.

² - L. Cornu et Vergnious .A, op.cit, p61.

³ - Develay .M, de l'apprentissage à l'enseignement, ESF, Paris, 1993.

وفي المجال الديداكتيكي يعرف باعتباره تعاقدًا صريحًا في بعض الحالات ومضمرا في أغلبها، ينظم أدوار ووظائف وانتظارات كل من المدرس والمتعلم في علاقتهما ببعضهما من جهة، وبالمعرفة من جهة أخرى، وبذلك يشكل المدرس والمتعلم والمادة المعرفية الأطراف الأساسية لهذا العقد.

وقد عرّفه "بروسو" « Guy Brousseau » بأنه: "مجموع السلوكات الصادرة عن المدرس والمنتظرة من المتعلم، ومجموع السلوكات الصادرة عن المتعلم والمنتظرة من المدرس، وهذا العقد عبارة عن مجموع القواعد التي تحدد بصورة أقل وضوحا وأكثر تسترا، ما يتعين على كل شريك في العلاقة الديداكتيكية تدبيره، وما سيكون موضوع محاسبة أمام الآخر".¹

وينبني العقد الديداكتيكي على المراحل التالية:

1) توزيع الأدوار: ويتم من خلال اتفاق ضمني أو صريح مبني على التفاوض بين المدرس باعتباره منسّطا، والمتعلم باعتباره شريكا تستهدفه العملية التعليمية التعلمية، بحيث يكون هذا الاتفاق متعلق بالبرامج والأهداف ومدة الإنجاز والمعطيات المادية...

2) الالتزام: ويعني احترام بنود العقد وانخراط جميع الأطراف لإنجاحه، مما يعطي القوة والمشروعية للعملية التعليمية التعلمية، ويحقق الدافعية.

3) الضبط: ويتعلق الأمر بتتبع سير العمل وتعديل بعض بنود العقد من طرف المتعاقدين إن اقتضى الأمر.

4) التقويم: وهو مرحلة التأكد من مدى تحقق أهداف العقد.

¹ - Brousseau Guy, Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, la pensée sauvage, Grenoble, 1986.

وبذلك نخلص إلى أن العقد التعليمي / التعليمي، يمثل مجمل العلاقات التي تحدد بصفة صريحة في بعض الحالات وضمنية في أغلبها، فالواجبات التي يقوم بها المعلم والمتعلم خلال حصة تعليمية، تتغير حسب الوضعيات البيداغوجية المدرسة، لذا فإن بنود العقد، تصبح متحركة ومتطورة تبعاً لتقدم المتعلمين في اكتساب المعرفة المدرسية أو تعثرهم في هذا المسار، وعليه فالعقد التعليمي نظام إلزامي متبادل بين المعلم والمتعلم، ينطلق من مقتضيات طبيعة المعرفة المدرسية وطرائق تعليمها وتعلمها.

3.4. الوساطة البيداغوجية: الوساطة في معناها العام، سيرورة يحاول من خلالها وسيط محايد،

لتنظيم التبادلات وتقريب وجهات النظر لأطراف متعارضة، قصد تفادي نشوب صراع بينها. وهي نوع من العلاقة بين مدخل حامل لثقافة ومعارف ومتعلم يتميز بمكتسبات سابقة، يبحث على إيجاد علاقة يروم بطها مع هذه الثقافة وهذه المعارف، ومن خلال تفاعل المتدخل ضمن سيرورة تفاعلية وتفاوضية حول المعنى، تنسج شبكة يتم بفضلها إيجاد فهم مشترك للعالم. ولا تسمح شبكة تبادل الأفكار والحوارات والاتفاقات للمتعلم باكتساب الأدوات الفكرية والمفاهيمية لثقافته فقط بل بتملك المعارف فضل دور الوسيط.

ومفهوم الوساطة عند "دولي" « A. Doly » : "الشكل الذي من خلاله يقوم شخص أكثر

خبرة من شخص آخر - راشد إزاء طفل، أو خبير إزاء متدرب، أو مدرس إزاء تلميذ - بتنظيم

محيط الشخص الثاني، يعني الفضاء المادي والمادي المتواجد بينه وبين عالم الأشياء والأشخاص

الآخرين، وذلك بغرض تيسيره له بالشكل الذي يسمح له فيه بالتكيف، وبالتالي بالتفكير والتفاعل وتشكيل هويته".¹

وقد برز مفهوم الوساطة البيداغوجية مع باحثين أمثال "فيكوتسكي" « Vygotsky » ومفهوم "منطقة النمو القريبة" « zone de développement optimal », و "برونر" « Bruner », ومفهوم التفاعل الاجتماعي المبني على الدعم (Etayage)، وقد تطور مفهوم الوساطة مع "فurstين" « Reuven Feuerstein » الذي أسس نظريته حول ركيزتين أساسيتين:²

(1) "القدرة على التغير: وفي هذا الصدد، يعتبر أن لكل شخص القدرة على التغير والقابلية للتعلم، كيفما كان سنه وتعره ودرجة هذا التغير، فالأطفال المختلفون يكونون بحاجة لمزيد من الانتباه والإحاطة الشخصية.

(2) اعتبار الوساطة شرطاً أساسياً لحدوث التغير المنشود".

إن الوساطة البيداغوجية كما نراها، تتعدى ذلك التصور التقليدي للتعليم، لتتخطى في إطار بيداغوجيا تفاعلية تقوم قبل كل شيء، على مؤهلات الوسيط الذي هو بالدرجة الأولى المدرس، فوظيفته لا تنحصر في تقديم المعارف الجاهزة، وإنما يتدخل ليكون وسيطاً بين المتعلم والمعرفة، يتولى توفير المناخ الملائم للتعلم، ويخطط لوضعية تعليمية تسمح للمتعلم بالتغلب على الصراعات المعرفية والسوسيو معرفية، الناتجة عن مواجهته لمعرفة جديدة لا يتحكم في موصوفها. كما أن المدرس عن طريق الوساطة، يمكن أن يحدث التغير المنشود لدى المتعلم، بتشجيعه وتمكين ما يمكن أن يفعله، وليس لما هو غير قادر على فعله.

¹ - عبد الرحمن التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، ط2، 2016، ص 19.

² - المرجع نفسه، ص 19.

غير أن وظيفة المساعدة البيداغوجية على التعلم لا تتحصر في وساطة المدرس فحسب، بل تتعداها إلى التفاعل مع الأقران المشاركين في التعلم نفسه، وتدخل الخبراء المختصين، والاستعمال الحر للكتب والدلائل والوثائق والموارد الرقمية، فكل هذه الوسائل يمكنها أن تلعب دور الوسيط في عملية التعلم.

4.4. التمثلات: يعتبر هذا المفهوم أهم مفاهيم علم النفس المعرفي وعلم النفس الاجتماعي، إلا أن استعماله لم يقتصر على هذين المجالين، فقد استخدم أيضا في العديد من التخصصات العلمية والأخرى.

وفي مجال الديداكتيك تستعمل التمثلات لفهم النشاط الذهني للمتعلم وكيفية بنائه للمعرفة. وتعرف باعتبارها: "مجموع المعارف والتصورات التي يملكها المتعلم في وقت محدد، حول الأشياء والأحداث والقوانين والمفاهيم. وتتكون بفعل تعلمات وخبرات سابقة مرتبطة أساسا بالمحيط المباشر للطفل، ونتيجة للتفاعل المستمر مع محيطه الطبيعي والاجتماعي، فهي بفعل ما يسمى بآلية الترسيخ Ancrage، تصبح جزء من بنيته الفكرية والذهنية والوجدانية والمهارية، وتكون هذه البنية القاعدية سابقة لوضعية التعلم، ويمكن اعتبارها معارف أولية مهيكلة بشكل ما، وناتجة عن تصورات لواقع أو تجارب عاشها الطفل أو خضع لها. فهي تمثل ما يمكن تسميته بلا شعور معرفي، وبهذه الصفة فهي لا تبرز إلا تحت تأثير تحريضي ناتج عن وضعية مثيرة، عفوية أو مفتعلة".¹

¹ - التومي عبد الرحمان وملوك محمد، المقاربة بالكفاءات: بناء المناهج وتخطيط التعليمات، مطبوعات الهلال، وجدة، 2006، ص 87.

إن الانطلاق من تمثيلات المتعلمين لبناء معارف ومفاهيم جديدة أمر ضروري من الناحية البيداغوجية والديداكتيكية، لأنها تلقي الضوء على طبيعة التصورات الذهنية القبلية لدى المتعلم، والتي تدخل في تفاعل مستمر خلال عملية بناء المفاهيم الجديدة. ويمكن أن تتخذ التمثيلات في سياق وضعية تعليمية أوضاعاً مختلفة، فقد تكون صحيحة، فتشكل أساساً للمعرفة الجديدة، وفي هذه الحالة يتم تعزيزها وإغناؤها ودعمها، وقد تكون خاطئة، فيتم تصحيحها وإعادة بناءها من أجل استيعابها وبناء معرفة صحيحة منظمة ومدمجة في البنية المعرفية للمتعلم.

5.4 العائق الإبستمولوجي: ويقصد به كل مما يعمل على تعطيل المتعلم في مساره التعليمي من حواجز أو عقبات تمنعه من الوصول إلى التعلّيمات المقصودة أو الحلول للوضعيّات المشكلة، والعائق الإيجابي في العملية التعليمية التعلمية هو الذي يشكل تحدياً للمتعلم، فيحفزه ويدفعه إلى استغلال كل موارده وإمكاناته لتجاوز هذه العقبة قصد بلوغ الهدف التعليمي، عكس العائق السلبي الذي يشعر المتعلم باستحالة تجاوزه، مما يؤدي به إلى عدم تكرار المحاولة والتسليم واليأس والفشل.

وانطلاقاً من هذا التصور للعائق الإبستمولوجي، يتحدث "كاستون باشلار" Bachelard « Gaston في أعماله، بالفصل بين العائق الإبستمولوجي والعوائق الخارجية كالظواهر المعقدة، وصعوبة توظيف واستخدام الأدوات والوسائل البيداغوجية والتربوية: "إنه ظاهرة داخلية تبرز لدى الذات الإبستمية في علاقتها بعمليات وسيرورات البناء المعرفي، وتحول دون بلوغ هذه الذات إلى

المعرفة الحقيقية. فالعوائق عبارة عن اضطرابات تظهر في فعل المعرفة ذاته وتبرز استجابة لضرورة وظيفية".¹

إن العائق الإبستمولوجي بهذا الشكل، ليس نقصاً في المعرفة، ولكنه يؤشر لتمثلات خاطئة، فهو يمثل المعرفة العامة والقناعات السابقة، فالمتعلم يتعامل مع الوضعيات الجديدة من خلال مواقفه الخاصة ورأسماله المعرفي السابق، لذلك يتوجب على المدرس في مرحلة بناء التعلم أن يوفر محيطاً تعليمياً غني ومثير، ويعمل على رصد الصعوبات بطريقة تتيح للمتعلم التعامل معها باعتبارها تحدٍّ ينبغي تجاوزه، مما يدفعه إلى بذل مجهود إيجابي لإيجاد الحلول المناسبة.

6.4. الوضعية المشكّلة: إن لكل موقف تعليمي نقطة بدء، والوضعية المشكّلة هي بمثابة نقطة انطلاق كل فعل بيداغوجي يكون الهدف منه بناء معرفة جديدة، فالمتعلم في هذا الوضع يكون مجبراً على تسخير جميع موارده (مهارات، معارف، خبرات...) من أجل إيجاد حلٍّ للمشكل المطروح، وفي حالة العجز نجده يعيد صياغة فرضياته من جديد واستعمال قدراته العقلية الذاتية لجميع معارفه المشتتة والتفكير في تجريب وسائل أخرى تحد من تعثره، وتمكنه من الوصول إلى الحلول المناسبة للوضعية المشكّلة.

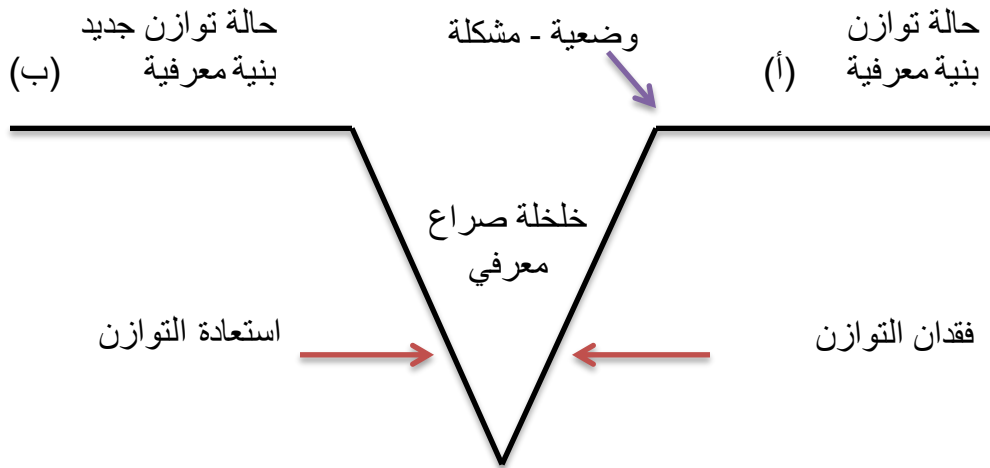
ويعرفها حسن أبو رياش بأنها: "عبارة عن موقف يجابه الفرد ويتطلب حلاً، يمتاز الطريق الذي يؤدي إلى الحل بأنه لا يمكن معرفته بصورة مباشرة".²

أما سميث فيقول: "هي موقف يسعى فيه الفرد للبحث عن وسائل فعالة للتغلب على عواقب تحول دون الوصول إلى هدف ذا قيمة". ويرى "بياجي Piaget" أن بنياتنا المعرفية لا تتطور إلا

¹ - voir, Bachelard Gaston, la formation de l'esprit scientifique, vrin-édition, 1975.

² - حسن محمد أبو رياش، غسان يوسف قطيط، حل المشكلات، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص 60.

بتتابع ثلاث مراحل: التوازن، فقدان التوازن وإعادة التوازن.¹ ، فاننتقال المتعلم إذن، من بنية معرفية (أ) إلى أخرى (ب) أكثر تطوراً، يترجم باضطراب في حالة توازن معينة، كما هو مبين في الشكل الآتي:



إن حالة التوازن الأولى، هي المرحلة التي يكون المتعلم فيها قادراً على مواجهة الوضعيات المألوفة اعتماداً على معارفه السابقة، إلا أنه عندما يواجه نوعاً جديداً من الوضعيات التي لا تكفي لتجاوزها تلك المعارف، يضطر لتوسيعها وتطويرها (خللة معرفية)، فيدخل في مرحلة صراع معرفي، تؤدي به إلى فقدان التوازن بسبب الصعوبة المطروحة، وبعد مرحلة البحث والتقصي، أو بمساعدة المدرس أو مجابهة أفكار الأقران (صراع سوسيو-معرفي)، ينجح المتعلم في تجاوز هذه الصعوبة، وبذلك يستعيد توازنه، فينتقل إلى حالة توازن جديدة، حيث يكتسب معارف ومهارات وسلوكات جديدة تمكنه من مواجهة وضعيات مماثلة.

¹ - Piaget Jean, l'équilibration des structures conatives problèmes du développement, études d'épistémologie, vol 33, Preoses universitaire de Paris, 1975.

وعلى هذا الأساس تعتبر الوضعية المشكلة مدخلا أساسيا لبناء المعرفة واستثمارها والوقوف عند حدود استعمالها في مواقف تعليمية متنوعة.

❖ خصائص حل المشكلات:

- عملية معرفية تفكيرية.
- تتضمن الانتقال من مرحلة بداية المشكلة إلى مرحلة الهدف.
- تتطلب وتتأثر بقدرات الفرد وخبراته ومعارفه السابقة.
- تحتاج إلى خطوات منظمة.
- تتطلب استراتيجيات محددة تبعا لنوع المشكلة وطبيعتها.
- تتطلب الدافعية والرغبة من الفرد للتحرك نحو مرحلة الهدف وتحقيق حل المشكلة.

❖ المبحث الثاني: اللغة العربية: المفهوم والخصائص، الأهداف. والمقاربات اللغوية:

1. مفهوم اللغة العربية وخصائصها:

أ- المفهوم اللغوي: هي من لغا واللغو واللغا، وهي السقط وما لا يعتد به من كلام وغيره، ولا يحصل منه على فائدة ولا نفع...، قال الأزهري: "واللغة من الأسماء الناقصة وأصلها لغوة من لغاء إذا تكلم.

وقال الشافعي: اللغو في لسان العرب: الكلام غير المقصود عليه. ولغا في القول يلغو ويلغى لغواً ولغواً ولغى بالكسر يلغا لغاً وملغاة خطأ وقال باطلاً.

وفي الحديث من قال يوم الجمعة والإمام يخطب لصاحبه "صه" فقد لغأ، أي تكلم، واللغة: السنُّ وحدها أي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم وهي فُهْلَةٌ من لَغَوْتُ أي تكلمت أصلها لَغَوَةٌ، بُكْرَةٌ وَقَلَّةٌ ووَثْبَةٌ... وَقِيلَ لُغِيَ أو لُغُوٌ والهَاء عوض وجمعها لُغَى مثل: بُرَّةٌ وبُرَى وفي المحكم: الجمع لغات ولغون".¹

يستنتج مما سبق أن كلمة لغة قد اتخذت في المعاجم اللغوية القديمة معنى اللغو والخطأ والكلام.

ب- المفهوم الاصطلاحي: يعتقد أن أول من عرّف اللغة من القدماء اللغويين هو أبو الفتح الجذبي في كتابه الخصائص: "أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".² وهذا التعريف يتضمن أربعة عناصر أساسية، وهي أن اللغة: (اللغة أصوات، اللغة تعبير، اللغة يعبر بها كل قوم، اللغة تعبير عن الأغراض).

¹ - لسان العرب للعلامة ابن منظور، دار المعارف، ج45، باب الأم، مرجع سابق، ص 4049،

² - الخصائص لأبي الفتح عثمان الجذبي، ط2، دار الكتب المصرية، ج2، ص 33.

والقول بأن اللغة أصوات، قول في غاية الدقة، حيث لم تكشف الأبحاث الحديثة خاصة منها الصوتية عن هذه الحقيقة إلا مؤخرا، وبكاد يجمع اللغويون على أن اللغة أصوات، وبهذا التعريف يكون ابن الجدي قد أخرج كلا من الكتابة والإشارة والرمز واللون والأشكال التعبيرية الأخرى من هذا التعريف، وهذا دليل على أن اللغة عند علماء اللغة العربية كانوا يدرسونها منطوقة لا مكتوبة، وهو شأن اللغة الحديث، وقد حددت عندهم على أنها نظام من الرموز الصوتية.

ج-المفهوم الإجرائي: اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية، وهي أهم وسائل الارتباط الروحي بين أبناء الوطن والأمة، والمقوم الأساسي للشخصية الجزائرية. وعليه فإن اللغة العربية في المنظومة التربوية وسيلة التعلم والتواصل والتبليغ، ولهذا كان لزاما على المدرسة أن تعتني بأمرها عناية خاصة، فتجعلها أداة طبيعية لدى المتعلمين وسليقة فيهم، لتصبح أساس تفكيرهم وتواصلهم مع الغير.

"إن اللغة العربية هي المفتاح الاول الذي يجب أن يمتلكه المتعلم ليتمكن من الوصول إلى مختلف ميادين التعلم، فهي ليست المادة التعليمية التي تحمل التعلّيمات فحسب، بل هي أيضا وسيلة نسج وصيانة علاقات منسجمة مع محيطها، وهي بهذه الصفة تكون الكفاءة العرضية القاعدية الأولى".¹

2.1. خصائص اللغة العربية: تتميز اللغة العربية بعدة خصائص منها:²

(1) اللغة ظاهرة اجتماعية مؤثرة ومتأثرة بما حولها، وهي دينامية متطورة.

(2) اللغة ظاهرة مركبة ذات أبعاد اجتماعية وثقافية ووجدانية وتواصلية.

¹ - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، الجزائر، مارس 2009، ص 138.

² - عبد الرحمن التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مرجع سابق، ص 68.

(3) اللغة نظام معرفي يتكون من المبنى الصوتي، والمبنى الصرفي، والمبنى النحوي والمبنى الدلالي.

(4) تستمد البنيات اللغوية (صوت، حرف، كلمة، جملة، نص) في غالب الأحيان دلالتها من خلال سياقات نصية أو وضعيات تواصلية، فكل بنية لغوية دونما سياق، تفسر بأكثر من وجه.

(5) تشتمل المعرفة اللغوية إضافة إلى المعرفة المعجمية والصرفية والنحوية، على معرفة وظيفية تكتسب من خلال توظيف اللغة في سياقات اجتماعية وثقافية، فالمعرفة اللغوية بهذه المواصفات من شأنها إتاحة استخدام اللغة بشكل سليم ومقبول.

(6) تشتمل اللغة في جانبها الوظيفي، على أربعة مجالات متداخلة ومتكاملة: الاستماع (فهم الشفوي)، التحدث (التعبير الشفوي)، القراءة (فهم الكتابي) والكتابة (التعبير الكتابي).

2. مميزات اللغة العربية:

اللغة العربية لغة سامية، وهي إحدى أكثر اللغات انتشارا في العالم، وتتميز عن باقي اللغات بعدة مميزات منها:

✓ اللغة العربية لغة عريقة، بها نزل القرآن الكريم، وبها دونت الحضارة العربية الإسلامية، ولها أهمية بالغة في حياة المسلمين.

✓ تفرد بين جميع اللغات بالحفاظ على مقوماتها الصوتية على الرغم من تقلباتها الصرفية، ومن هذه المقومات مخارج الحروف، وصفاتها المحسنة مثل الهمس والجهر والشدة والرخاوة والاستعلاء والاستفعال والتفخيم والترقيق، والقلقة واللين، والفنة، والانفتاح والإطباق وغيرها، كما

تملك أوسع مدرج صوتي عرفته اللغات، حيث تتوزع مخارج الحروف بين الشفتين إلى أقصى الحلق.

✓ اللغة العربية المشكولة نظام لغوي شفاف في كتابته، أي أن العلاقة بين شكل الكلمة المكتوبة وصوتها علاقة ثابتة (إلا في حالات قليلة)، الشيء الذي يجعل قراءتها وإملاءها سهلين نسبيا.

✓ اللغة العربية لغة متصرفة اشتقاقية تعتمد في الأساس على الجذر (أحرف الأصل) والأوزان الصرفية من أجل بناء وتوليد المفردات.

✓ تتميز أيضا بعلامات الإعراب والتشكيل الداخلي والنحت والترادف والتضاد والمثنى والتكثيف والإيجاز...¹

ومن جهة أخرى تواجه اللغة العربية عدّة تحديات، نجملها بالنسبة للمجتمع الجزائري في:

- ظاهرة الازدواجية، وهي الفجوة الحادة بين اللغة العربية الفصحى واللّغة المحلية المتداولة (العامية أو الدارجة)، وتشكل هذه الأخيرة عقبة أمام اكتساب مهارات التحدث والقراءة والكتابة.

- استعمال اللغة العربية الفصحى محدود في أوساط المجتمع الجزائري، فهو مقتصر في أغلب الأحيان على المدرسة وبعض المراسلات الإدارية الرسمية واللقاءات الثقافية.

- هيمنة اللغة الفرنسية في معظم مجالات الحياة العلمية والإدارية والاقتصادية كمؤسسات التعليم العالي والمؤسسات الخاصة وبعض المؤسسات الرسمية...

¹ - عبد الرحمن التومي، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية، مرجع سابق، ص 69.

3. أهداف تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي:

إن اللغة هي سند الحياة الذهنية بلا منازع، فيها يعبر المتعلم عن أحاسيسه وأفكاره، وبها يتواصل مع الغير ليثرى زاده الفكري والوجداني والمعرفي.

ومن ثم فإن المدرسة الابتدائية تصطلح بمنحة تربية قاعدية في مجال اللغة العربية لتحقيق جملة من الأهداف الأساسية أهمها: ¹

(1) تمكين المتعلمين من التحكم والقدرة على القراءة الميسرة والتعبير والتواصل مع غيرهم مشافهة وتحريرا بما يناسب الوضع والمستوى.

(2) تزويدهم برصيد لغوي فصيح لحياتهم المدرسية والمجتمعية، يتوسع تبعا لتدرج مجالات التعلم.

(3) تمكينهم من مجموعة القواعد اللغوية والبنىات الأسلوبية والتركيبية في حدود مستواهم الدراسي، بحيث يكونون قادرين على استعمالها بشكل صحيح في مختلف الأنشطة التعليمية - التعليمية المكتوبة منها والشفوية.

(4) تزويد المتعلمين بأداة العمل والتبادل وتمكينهم بواسطتها من تلقي المعارف واكتساب مختلف التعلّيمات المدرجة في الأنشطة التعليمية-التعليمية، وتتيح لهم فرص التكيف والتجاوب مع محيطهم.

(5) تنمية بعض القيم الإسلامية والوطنية والإنسانية من خلال تعلم اللغة العربية وتوظيفها، بحيث تتأصل في شخصيتهم الوطنية، وتتمثل في سلوكياتهم.

¹ - محمد الصالح حثروني، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 140.

6) اكتساب المتعلمين لمنهجيات التفكير والملاحظة والمقارنة والاستدلال وتنظيم العمل، وضبط الوقت، من خلال الإنجازات الكتابية والبحوث الخارجية التي يكلفون بإنجازها والتدريب على ممارستها.

4. تعريف التواصل اللغوي:

أ- التواصل لغة:

كلمة التواصل مشتقة - لغة - من كلمة اتصال والتواصل في اللغة من الوصل الذي يعني الصلة وبلوغ الغاية، وقد ورد في قاموس محيط المحيط أن التواصل "ضد الانفصال ويطلق على أمرين، أحدهما اتحاد النهايات والثاني كون الشيء يتحرك بحركة شيء آخر".¹

ب- التواصل اصطلاحاً: لفظ يعنى « communication » انبثق من اللفظ اللاتيني « communis » ، الذي يعنى (عام أو مشترك)، أو من اللفظ « communicare » ويعنى (تأسيس جماعة أو مشتركة)² ، ويدل هذا اللفظ على التفاهم، كما يدل على الاقتران والاتصال والجمع والالتئام، وهو عملية نقل الأفكار والتجارب وتبادل المعارف.

1.4. عناصر وضعية التواصل:

أ- المرسل « Emetteur »: هو المتكلم أثناء المحادثة وهو الطرف الأول في عملية التواصل، والذي يؤثر في الآخرين من خلال أفكار لديه، والمرسل قد يكون فرداً أو مجموعة أفراد.

ب- المرسل إليه « Récepteur »: المقصود به الجهة التي تنتهي إليه الرسالة، وقد تكون فرداً

أو مجموعة أفراد، وهو القطب الثاني في عملية التواصل.

¹ - بطرس البستاني، محيط المحيط، 1987، مكتبة لبنان، بيروت، ص 97.

² - جون ميول زالف لويشتاين، الإعلام وسيلة ورسالة، درا المريخ، 1989، ص 25.

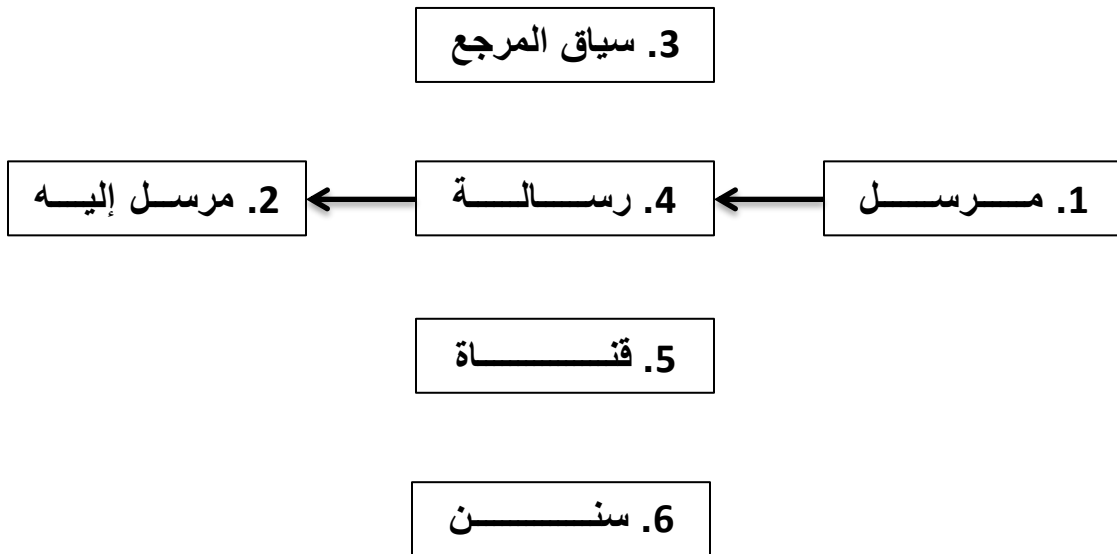
ج- الخطاب « Message »: مجموعة محددة من العناصر اللغوية المادية والمعنوية التي يستمدّها المرسل من مختزن الإشارات والرموز.

د- الوضع « Code »: ونظام من الأدلة المتواضع عليها، وقد عرّفه "جورج مونان" « Mounin » بأنه: "مجموعة من القوانين التي بفضلها يتم إفشاء الكلام وتأويله بصفة صحيحة، فالوضع شرط أساسي في كل عملية توصيلية"، فإن لم يتواجد الوضع بين المرسل والمرسل إليه لا تتم عملية التواصل.

هـ- القناة « Canal »: هي الوسيلة التي تتم عبرها نقل المعلومات والأفكار من المرسل إلى المرسل إليه، والقناة تنقل عملية التواصل إما بطريقة مباشرة عن المرسل إلى المرسل إليه، وإما بطريقة غير مباشرة.

و- سياق المرجع: هو السياق الذي يدور بين الأخذ والرد من المرسل إلى المرسل إليه.¹

وإذا أردنا وضع رسم أو شكل لما ذكرناه فهو كالآتي:



¹ -رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها تدريسيها صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي، مصر 2004، ص 109.

يبين لنا هذا المخطط أعلاه عناصر عملية التواصل وعلاقة كل عنصر بآخر، وغياب كونهما يعرقل سير ونجاح عملية التواصل، فنجد المرسل إليه يحتل المرتبة الأولى، فهو الأساس في تلك العملية والطرف الأول فيها، فهو يعتبر الركيزة الأساسية لخلق التفاعل، فهو الذي يرسل معلومات وأفكار إلى الطرف الآخر، كما نجد المتلقي أو المستقبل أو المرسل إليه الذي يعتبر العنصر الثاني في هذه العملية، فيمكن دوره في استقبال كل ما رسله المرسل من معلومات... الخ، وفي المرتبة الثالثة نجد سياق أو مرجع كعنصر السياق الذي يدور بين الأخذ والرد بين المرسل والمرسل إليه، كما نجد العنصر الرابع المتمثل في الرسالة وهي المضمون ولب التواصل الذي يشمل الموضوع، كما نجد القناة وهي الوسيلة التي يتم عبرها نقل المعلومات والأفكار من المرسل إلى المرسل إليه.¹

2.4. وظائف التواصل: للتواصل وظيفتان أساسيتان وهما:

- 1) **وظيفة معرفية:** والمتمثلة في نقل الأحكام والرموز الذهنية وتبادل الخيرات بأساليب لغوية وغير لغوية في الزمان أو المكان المحدودين من طرف المتواصلين.
- 2) **وظيفة وجدانية تأثيرية:** القائمة على تمتين العلاقات الإنسانية وتفعيلها على مستوى اللفظي.
- 3) **التبادل Echange:** الذي يعني تبادل المعارف والأفكار والمعلومات من المرسل إلى المرسل إليه لغاية التأثير وتبليغه عما يجهره.
- 4) **التبليغ:** الذي يعني نقل الأفكار والمعلومات إلى الطرف الآخر دون استجابة منه.

¹ - رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها تدريسيها صعوباتها، مرجع سابق، ص 110.

5) التأثير Impact: فعن طريق الأفكار والمعلومات التي يرسلها المرسل إلى المرسل إليه، يتأثر بها وبما تتجح عملية التأثير.¹

3.4. معوقات التواصل اللغوي: هناك أسباب ومعوقات تتسبب في احداث خلل في عملية التواصل، فنشره على المرسل رسالته وبذلك تعيق تبادل الأفكار والمعلومات وبالتالي انعدام وانقطاع التواصل اللغوي منها:

كأن تكون الرسالة مليئة بالتجريدات الغامضة، أو تكون الفكرة غامضة الأسلوب، أو تكون الفكرة غامضة في ذهن المرسل وليس ذا خبرة في الموضوع أو عاجز عن التعبير الدقيق، وكأن تكون الوسيلة غير دقيقة في نقل الرسالة عن طريق عوامل التشويش المحيطة بالرسالة، كما نجد ضعف السمع أو البصر، وأن يكون قليل الخبرة بالموضوع كما نجد قصور في المهارات التي يجب أن يمتلكها الفرد كمهارة القراءة، الكتابة والتفكير المنطقي مع سوء العلاقات الفردية بين العاملين، يعمل على عدم التعاون والتفاهم والثقة المتبادلة وهذا يؤدي إلى صعوبة الاتصال. بالإضافة إلى المعوقات الشخصية المتمثلة في:

أ- التباين في الإدراك: الذي يأتي نتيجة الاختلافات الفردية التي تجعل امكانية إدراك المفاهيم والمعاني بصورة مختلفة.

ب- الاتجاهات السلبية: والمقصود منه اتجاهات المرسل السلبية حيال الموضوع وحيال المستقبل، ومن هذه الاتجاهات:

¹ - نقل عن التعوينات علي، التواصل في الوسط المدرس، شارع أولاد سيدي شيخ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، الحراش، الجزائر 2009، ص 15.

1) الانطواء: والمتمثلة في عدم مخالطة الآخرين وعدم تبادل المعلومات معهم، مع حبس المعلومات وعدم الإدلاء بها لزملائه لكي يظهر بمظهر متميز.

2) المبالغة في الاتصال: وهو عكس الانطواء وحبس المعلومات، والمقصود منه الإفراط في نقل المعلومات، مع الشعور بمعرفة كل شيء وكأن كل ما يقوله هو المهم.

3) تشويه المعلومات: سواء كان عن قصد أو غير قصد فإن ذلك يؤدي إلى انحراف عملية التواصل عن مساره.¹

4.4. أشكال التواصل: للتواصل أشكال عديدة أبرزها ما يلي:

أ- التواصل الذاتي « **Le Monologue** »: هو اتصال داخلي يحدث بين الشخص وذاته، إذ يخاطب الفرد نفسه ويكون المرسل والمتلقي في الوقت نفسه.

ب- التواصل الشخصي « **La Communication interindividuelle** »: عملية توصيلية يقوم فيها أطرافها من خلال التفاعلات اللغوية القائمة بينهم بالتأثير كل واحد منهم على الآخر، إذ يتم هذا التوصيل وجها لوجه بين شخصين أو أكثر، ويضمن كل اللقاءات التي يتم فيها التفاعل ومنها المحادثة²، التي تعتبر الرسالة الأكثر استعمالا للتواصل.

ج- التواصل الجماعي « **La Communication dans le groupe** »: هو ذلك التفاعل الذي يحدث بين مجموعة من الأشخاص تقوم بإرسال وتلقي الرسائل بينها، ويمكن أن يحدث هذا التفاعل بين فرد وجماعة، كأن يخاطب الرئيس مجموعة من الافراد ضمن مؤتمرات وندوات...، والتواصل الجماعي يكون حسب العلاقات التي تربط التواصل، إذ يمكن أن تكون

¹ - رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها تدريسيها صعوباتها، مرجع سابق، ص 161-162 بالتصرف.
² - نقلا عن نعيمة وكذا مبادئ في علم الاتصال، طاكسيج كرم للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر 2011، ص 18 بالتصرف.

علاقات عائلية أو علاقات في إطار محدود أو علاقات رسمية...، وهذه العلاقات هي التي تضفي الطابع الرسمي أو غير الرسمي على الفصل الجمعي.

د - **التواصل اللفظي**: المقصود بالتواصل اللفظي في الموقف التعليمي، نقل الأفكار والمعاني والمشاعر من طرف المعلم إلى المتعلم بواسطة اللغة، وذلك من أجل تحقيق الأهداف التعليمية ويعتبر "التفاعل اللفظي ذو أهمية في زيادة تحقيق النتائج التعليمية خاصة أن التفاعل اللفظي يعد أحد الوسائل الرئيسية للتعلم في كل المراحل التعليمية من دخول المدرسة حتى التخرج من الجامعة".¹

فهو يلعب دور كبير في تحقيق الأهداف التعليمية، فهو يعمل على القضاء على عقد الخجل والخوف من المدرسة، وكذا الخوف من الخطأ عن طريق استخدام الألفاظ اللغوية المختلفة التي تسمح بتبادل المعارف والمعلومات بينهم.

هـ - **التواصل غير اللفظي**: المقصود بالتواصل غير اللفظي في العملية التعليمية، كل ما يستعمله المعلم من وسائل وسلوكات غير لفظية أثناء تقديمه للدرس، كالوسائل التعليمية، حركات الجسم وتعابير الوجه... الخ

5. المقاربات اللغوية في تدريس اللغة العربية:

شهد تاريخ تعليم وتعلم اللغات بصفة عامة بروز عدة من المقاربات اللغوية تمخص عنها ظهور طرائق ومنهجيات تتسجم وهذه المقاربة أو تلك، غير أننا سنقتصر هنا على استعراض مقارنتين

¹ - نقلا عن يوسف قطامي ونايفة قطامي، سيكولوجية، مرجع سابق، ص 368 بالتصرف.

أثرتا بشكل مباشر في تدريس اللغة العربية بالمدرسة المغربية، منذ أواسط القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين، وهما المقاربة البنوية والمقاربة التواصلية في تعليم اللغات.

1.5. المقاربة البنوية « L'approche structuraliste »: ترى هذه المقاربة التي أثرت في

المناهج الجزائرية إلى زمن قريب، أن اللغة ماهي إلا "منظومة من العناصر المرتبطة بنيويا للتعبير الرمزي عن المعنى، وأن الهدف من تعليم أي لغة هو التمكن من عناصر هذه المنظومة، تلك العناصر التي يتم تحديدها في صورة وحدات صوتية، ووحدات نحوية مثل (البنيات اللغوية والجمل)، وعمليات نحوية مثل (الزيادة والنقل والربط أو العناصر التحويلية)، ووحدات معجمية مثل (الكلمات الوظيفية والبنوية).¹

فالبنية وفق هذه المقاربة هي أساس القدرة التعبيرية، وتعليم اللغة يجب أن ينطلق أساسا من التدريب الشفوي على بنياتها اللغوية، تلك البنيات التي يفترض أن تقدم ضمن مواقف مختارة، بحيث تسهم في اكتساب المتعلم القدرة على استخدام اللغة. وتقوم هذه المقاربة على العمليات الآتية في تعلم اللغة، وهي:

- استقبال المعرفة أو المقاربة اللغوية.
- تثبيت تلك المعرفة عن طريق التكرار والنسج على المنوال.
- التدريب عليها في مواقف متنوعة إلى أن تصبح مهارة لدى المتعلم.
- تقديم القراءة والكتابة بعد إرساء الوحدات المعجمية والنحوية.

¹ -ريتشردز روجرز، عن غازي مفلح، اتجاهات تعليم اللغة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1990، ص 31 .

2.5. المقاربة التواصلية «L'approche communicative»: ترى هذه المقاربة أن وظيفة

اللغة تتجلى في ثلاث جوانب أساسية: جانب وظيفي، جانب اجتماعي-ثقافي وجانب تفاعلي، كما ترى في اللغة العربية عملية تواصل بين مرسل ومستقبل.

بحيث لا يمكن أن تتم بنجاح دون اكتساب مهارات التواصل التي تتمثل في مهارتي الاستقبال وهما (الاستماع والقراءة)، ومهارتي الإرسال وهما (التحدث والكتابة)، وبذلك تؤكد هذه المقاربة على أهمية البعد الدلالي والتواصل (بما في ذلك حتى حركات الجسم والإيماءات)، بدلا من البعد النحوي.

وبما أن الكفاية التواصلية (أي القدرة على توظيف النظام اللغوي بكفاية وبصورة لائقة في وضعيات تواصلية) هي الهدف حسب هذه المقاربة، فإن النماذج الحوارية المقدمة كوضعيات انطلاق لتعلم اللغة تركز حول ما يسمى بالأهداف التواصلية، ويتم من خلال هذه الوضعيات دراسة التراكيب التي تمثل للهدف التواصل المنشود قبل صياغة التعميمات أو القواعد الكامنة وراء هذه التعبيرات أو التراكيب من حيث وظيفتها النحوية ومعناها، وتنتهي إجراءات المقاربة التواصلية بأنشطة الإنتاج الشفوي وتندرج من أنشطة الإنتاج الحرفي وضعيات متنوعة ذات صلة بالهدف التواصل المدروس.

3.5. نحو مقاربة متمركزة حول الفعل «L'approche actionnelle»: ظهرت هذه المقاربة

في تسعينيات القرن الماضي نتيجة للانتقادات العديدة التي وجهت للمقاربة التواصلية، خاصة اعتمادها المفرط على وضعيات المحاكاة وتقمص الأدوار المصطنعة والمجردة بعيدا عن واقع المتعلم، والفكرة التي بنيت عليها المقاربة بالفعل هي الربط بين اكتساب اللغة والواقع الاجتماعي

المعيش، بحيث تدمج أفعال الكلام في مهام وأفعال يكون المتعلم قادرا على انجازها بشكل جيد في سياق اجتماعي مباشر ويومي، وفي هذا الإطار يرى كل من "روزن ورانهارد" E. Rosen et « Ci. Reinhardt ، "أن تعلم اللغة يتحقق من خلال تهيئة المتعلمين للاستعمال النشط للغة من أجل التواصل".¹

ويشكل القسم الدراسي في هذا السياق مجتمعا حقيقيا يكون فيه المتعلم فاعلا أساسيا، يتطور لغويا بإنجاز أفعال ومهام تواصلية حقيقية، ولا يكون لهذه المهام والأفعال دلالة حسب المقاربة بالفعل، إلا إذا كانت مدمجة في مشروع يستند إلى جملة من الأفعال المرتبطة حسب مستويات واهداف تواصلية منطقية ومتكاملة، تتيح تحقيق المهام المطلوب.

اعتبارا لما سبق يمكن القول بأن المقاربة بالفعل هي امتداد لمقاربتين أساسيتين، فهي تتمحور في الآن نفسه حول المقاربة التواصلية من خلال اعتمادها على الأفعال الكلامية والمقاربة بالكفايات، من خلال تبنيها لمفاهيم الكفاية والمهمة والفعل.

6. الكفاءات المستهدفة لتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي:

أن يكون المتعلم في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي قادرا على:²

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

✓ فهم ما يقرأ، وتكوين حكم شخصي عن المقروء.

¹ - Rosen Evelyne. Reinhardt Claus, européen commun de refrence pour les langues, Paris, CLE international (colletion didactique des langues étrangères) 2ème édition 2010, p122.

² - وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي للسنة الخامسة ابتدائي، دار النشر والتوزيع، الجزائر 2019، ص 100.

✓ تلخيص ما يقرأ وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه، وبما يحسه ويشاهده، وإدراك الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص وتقديمها بشكل منظم.

✓ فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة، والتجاوب معه.

✓ التعبير الشفوي السليم الذي يعكس درجة تحكمه في المكتسبات السابقة والمناسب للوضعية التواصلية المتنوعة.

✓ كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتعلمات (حوارية، اخبارية، سردية، وصفية، تفسيرية وحجاجية).

✓ توظيف التراكيب المفيدة والجميل الكاملة لبناء أفكاره والتعبير عن مشاعره ومواقفه من خلال الأفعال التي يعتمد عليها لإيصال ما يريد.

خلاصة:

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى مجموعات المفاهيم الديداكتيكية والبيداغوجية المتعلقة بتعليمية اللغة العربية في المرحلة القاعدية من التعليم، وفي ظل مناهج الإصلاح الجديدة، يمكن حصرها على النحو الآتي:

- ❖ تحديد مفهوم الديداكتيك والبيداغوجيا والعلاقة بينهما، بالإضافة إلى رصد أهم المفاهيم الأساسية المنظمة والمهيكلية للعملية التعليمية بمنظومتنا.
- ❖ تم تناول مناهج اللغة العربية من خلال المفهوم والخصائص والمميزات والأهداف، فضلا عن التواصل اللغوي: مفهومه وعناصره، المعوقات والأشكال التواصلية، لنصل في الأخير إلى أهم الكفاءات اللغوية المستهدفة في المرحلة الابتدائية.

الفصل الرابع

الفصل الرابع: تعليمية المهارات اللّغوية: الاستماع (فهم المنطوق) والتحدث (التعبير الشفوي).

*تمهيد.

❖ المبحث الأول: مهارة الاستماع (فهم المنطوق).

1. مفهوم مهارة الاستماع في اللّغة والإصلاح.
2. أهمية الاستماع في العملية التعليمية.
3. أهداف مهارة الاستماع.
4. العوامل المؤثرة في تنمية الاستماع وتطورها.
5. مهارات الاستماع.
6. الخطوات المنهجية لمهارة الاستماع في المرحلة الابتدائية.

❖ المبحث الثاني: مهارة التحدث (التعبير الشفوي) .

1. مفهوم التعبير الشفوي.
 2. أهداف التعبير الشفوي.
 3. أسس التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية.
 4. أنواع التعبير الشفوي.
 5. تقنيات التعبير الشفوي.
 6. الخطوات المنهجية لتعليم وتعلم التعبير الشفوي.
- خلاصة.

تمهيد:

يمثل تدريس اللغة العربية بمختلف أنشطتها أهم التحديات التي تتبناها المدرسة الابتدائية - وفي جميع مراحل التعليم الأخرى- قصد اكتساب المهارات اللغوية الأساسية المتمثلة في الاستماع، التعبير الشفوي، فهم المكتوب والإنتاج الكتابي، ومن هنا تتجلى أهمية اللغة العربية في العملية التعليمية التعلمية، حيث أنها ليست مادة دراسية فحسب، بل هي وسيلة لدراسة مختلف الأنشطة والمواد المقررة على مستوى المراحل التعليمية.

إن للاستماع (فهم المنطوق) والتعبير الشفوي مكانة كبرى، وعناية بالغة الأهمية ضمن الفنون اللغوية، لذا كان من الضروري العناية بالخبرات والأنشطة والوسائط ، التي تؤدي إلى تحسين القدرة على الاستماع والتعبير الشفوي، وبخاصة تلك المستمدة من المواقف الحياتية الطبيعية في المدرسة أو خارجها، فكلما كان المتعلم قادرا على التحكم فيها، تمكن من توظيفها في مختلف المواقف و المقامات، فإذا كان الاستماع وسيلة لاستقبال الحديث وتحقيق الفهم، فإن التعبير الشفوي أداة للإرسال والإفهام وعرض الأفكار والأحاسيس والأغراض والحاجات.

❖ المبحث الأول: مهارة الاستماع (فهم المنطوق).

1. مفهوم الاستماع لغة واصطلاحاً:

1.1 المفهوم اللغوي: السَّمْع، حِسُّ الأذن، وفي التنزيل قال الله تعالى: { إِنَّ فِي ذَلِكَ لَذِكْرَى لِمَنْ

كَانَ لَهُ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ }¹ ، ومعناه خلاله فلم يشتغل بغيره، وقد سَمِعَهُ سَمْعًا وَسَمَاعًا وَسَمَاعَةً، وقال بعضهم السَّمْعُ هو الأذن والجمع أَسْمَاع.

وقال ابن السكيت: "السَّمْع، سَمِعَ الإنسان وغيره، يكون وحدًا وجمعًا، وسَمِعَهُ الصَّوْتُ وَأَسْمَعَهُ، استمع له وتسمَّع إليه، أصغى".² و السَّمْع حِسُّ الأُذُنِ والأُذُنُ، وما وَقَرَّ فيها من شيء: "تَسْمَعُهُ، والذِّكْرُ الْمَسْمُوعُ وَيُكْسَرُ كَالسَّمَاعِ، ويكون للواحد، والجمع أَسْمَاعٌ وَأَسْمَعُ، وَحُجَّجَ أَسْمَعُ تَسْمَعُ كُلِّ سَمْعًا، وَيُكْسَرُ أَوْ يُفْتَحُ الْمَصْدَرُ بِالْكَسْرِ الْاسْمُ، سَمَاعًا وَسَمَاعَةً، وَسَمَاعِيَّةٌ، وَتَسْمَعُ وَأَسْمَعُ وَالسَّمْعَةُ، فَعَلَهُ مِنَ الْأَسْمَاعِ".³

"سَمِعَ: السَّن والميم والعين أصل واحد، وهو ايناس الشيء بالأذن من النَّاسِ، وكلُّ ذي أذن، تقول: سمعتُ الشيء سَمْعًا، والسَّمْع: الذكر الجميل، ويقال قد ذهب سَمْعُهُ من النَّاسِ، أي صيته، ويقال: سماع بمعنى اسْتَمَعُ، ويقال: سَمَعْتُ بالشيء إذا أشعته ليتكلم به، والمَسْمَعَةُ: المغنية".⁴ إذن فالسماع هو وصول الصَّوْتِ إلى الأُذُنِ، وهو النوع الذي يعتمد عليه الإنسان في التعلم إذا توافر الفهم والإدراك.

¹ - سورة ق، الآية 37.

² - ابن منظور، لسان العرب، المجلد الثالث، الجزء الرابع والعشرون، مادة سمع، دار المعارف، مصر، ص 2095.

³ - الفيروزآبادي، القاموس المحيط، جمعها نصر أبو الوفاء الهورياني الراجحي، المطبعة الاميرية، ج3، مصر 1979، ص39.

⁴ - ابن فارس أبو الحسين أحمد بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، تحقيق وضبط عبد السلام محمد هارون، الجزء الثالث، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1399هـ، 1979 م، ص 102.

2.1 المفهوم الاصطلاحي: الاستماع هو فهم الكلام المسموع، أي ما يلقى باللغة العربية من لدن المتكلم وبإيقاع طبيعي في حدود المفردات المعروفة لدى السامع، ويكون أساس الكثير من التفاعلات الاجتماعية والمواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه، كالأسئلة والأجوبة، والشرح وسرد القصص والمناقشات، والمحاضرات وبرامج الإذاعة والتلفزة...، فالتدريب على الاستماع هو تدريب على حسن الإصغاء، وحصر الذهن، ومتابعة المتكلم وسرعة الفهم، و يعرف أيضا بأنه : "عملية إنسانية واعية مدبرة لغرض معين، واكتساب المعرفة التي تستقبل فيها الأذن أصوات الناس في المجتمع في مختلف حالات التواصل وبخاصة المقصود، وتحلل فيها الأصوات إلى ظاهرة المنطوق، وباطنها المعنوي تشتق معانيها من خلال ما لدى الفرد من معارف سابقة، وسياقات التحدث والموقف الذي يجري فيه، وبذلك تكون الصورة الذهنية في الدماغ البشري، وهي إمّا صورة مسموعة خالصة أو مسموعة مبصرة معاً، ومن ثم تكون أبنية المعرفة في الذهن من خلال الاستماع الذي لا بد فيه من الإنصات وخلوه من المشتتات والتركيز على معنى المستمع إليه، وهذا هو القصد الأصلي من عملية الاستماع كلّها".¹

"إن المقصود بالاستماع ليس السّماع بل المقصود به هو الإنصات، فالإنصات أكثر دقة في وصف المهارة التي يجب أن نعلّمها أو نكوّنها لدى التلميذ، فالاستماع هو عملية إنصات إلى الرموز المنطوقة ثم تفسيرها".²

¹ - حسني عبد الباري، قضايا في تعليم اللغة العربية، المكتب العربي الحديث، الاسكندرية، مصر، د ط، 1999، ص 123.
² - فراس السليتي، فنون اللغة: المفهوم، الأهمية، المقدمات، البرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربيد، الأردن، ط1، 1429 هـ/2008م، ص 22.

وعلى هذا يمكن القول بأن الاستماع وسيلة رئيسية للمتعلم، حيث يمارسه في أغلب الجوانب التعليمية - التعليمية، فهو في الفصل مستمع، وفي الإذاعة المدرسية مستمع، وفي مختلف الأنشطة البيداغوجية والتربوية، وفي دور العيادة، والمواقف الاجتماعية التي يكون طرف فيها، وفي الجامعة.

2. أهمية مهارة الاستماع (فهم المنطوق) في العملية التعليمية:

للاستماع أهمية بالغة في عملية التعلم أكثر من فنون اللغة العربية الأخرى، حيث أكد المختصون في الديداكتيك والبيداغوجيا، وجوب إتقان هذه المهارة عبر برامج متخصصة، وتوظيف تكنولوجيا التعليم في تميمتها كاستخدام مختبرات اللغة، والمسجل والحاسوب...

لقد نصّ علماء اللغة العرب على أهمية السماع في تحصيل اللغة وإتقانها وتتميتها . فقال ابن فارس: "تؤخذ اللغة اعتيادا كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللغة عنهم عل مرّ الأوقات، وتؤخذ تلقنا من ملقن، وتؤخذ سماعا الرواة الثقات ذوي الصدق والأمانة".¹ ، ومما ذكر نجد أن للاستماع دور مهم في تعليم المهارات اللغوية الأخرى، وتتبع أهمية الاستماع فيما يلي:

- (1) أن أغلب الناس يعتمدون في تحصيلهم المعرفة العلمي على الاستماع من غيرهم.
- (2) أن تعلم اللغة لا يمكن أن يتم دون الاعتماد على مهارة الاستماع بالدرجة الأولى، وذلك بتأثيره القوي في فنونها.

- (3) يكتسب الإنسان الكثير من الخبرات الحياتية عن طريق الاستماع.

¹ - محمد منير حجاب، مهارات الاتصال للإعلاميين والتربويين والدعاة، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط2، 2000، ص 13.

4) وجود فنون كثيرة تعتمد في المقام الأول على عنصر الاستماع في تعلمها، كفن الإلقاء الشعري والخطابي والتمثيلي أو فن الموسيقى والمحاضرات والمناظرات وغيرها.

5) الاستماع هو الوسيلة المثلى للتفاعل بين أفراد المجتمع الواحد والاتصال فيما بينهم. ونخلص مما ذكر سلفاً، أن مهارة الاستماع تكمن أهميتها في جملة الوظائف الأساسية التي يقوم بها الإنسان في مختلف مجالات الحياة الإنسانية.

3. أهداف الاستماع:

إن الهدف الأساسي من الاستماع هو الاستيعاب لما سمع المستمع سواء كان معرفياً أو سلوكياً أو وجدانياً، وثمة أهداف يمكن أن يحققها الاستماع ليس في مجال الدراسة فقط، إنما في الحياة العامة أيضاً، وهي تختلف من شخص لآخر، ولعل أبرز هذه الأهداف ما يلي:

- 1) أن يجيد التلاميذ عادات الاستماع إلى التوجيهات والإرشادات.
- 2) أن يجيد نقد المسموع، ومعرفة المتناقضات، والفرق بين الحقيقة والخيال.
- 3) "أدراك أهمية الوحدات اللغوية (الصوت، الكلمة، الجملة...)"، ودورها في بناء المعنى وفي سياقها اللغوي".¹

4) تنمية قدرة الإصغاء والانتباه والتركيز على المادة المسموعة بما يناسبها من مراحل نمو التلاميذ.

5) تنمية القدرة على تتبع المسموع والسيطرة عليه بما يتناسب مع غرض المستمع.

¹ - أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 15.

(6) "تنمية جانب التفكير السريع ومساعدة التلميذ على اتخاذ القرار، وإصدار الحكم على المسموع في ضوء ما سمعه".¹

(7) "أن تنمو لديهم القدرة على توقع ما سيقوله المتكلم وإكمال الحديث فيما لو سكت، بأن يكونوا قادرين على تقويم المحتوى".²

(8) تنمية قدرة المتعلمين اختزان ما يسمعون إليه واسترجاعه عند الحاجة، بناء على ما سبق، فإن الهدف الأساسي في هذا كله هو استيعاب المستمع لما سمعه معرفياً وسلوكياً ووجدانياً.

4. العوامل المؤثرة في تنمية مهارة الاستماع وتطورها:

تتأثر عملية الاستماع بالعديد من العوامل المختلفة التي تلعب دوراً مهماً في الاستماع الجيد، وفي توصيل المادة المسموعة من جانب المعلم للمتعلم، وهذه العوامل تعمل جميعاً بشكل مترابط وتتمثل هذه العوامل في:

1.4 النضج السمعي: ويعني الحالة التي يكون فيها الطفل قادراً على استقبال الرسالة المسموعة بطريقة جيدة، بحيث يمكنه تمييز الأصوات الصادرة منها وربطها وتمييزها عن غيرها، ثم الاحتفاظ بها لفترة زمنية تمكنه من استدعائها، وترتبط هذه العوامل بـ (حاسة السمع، التمييز السمعي والذاكرة السمعية).

"حاسة السمع هي أولى الحواس التي تنشأ لدى الطفل قبل ولادته، كما أنها أهم الحواس التي تربط الطفل منذ ولادته بعالمه الخارجي المحيط به، فعن طريقها يستمع الطفل إلى أصوات الأشياء من حوله، وكذلك أصوات أفراد أسرته والمحيطين به، فتتمو لديه تدريجياً هذه الحاسة حتى تصبح

¹ - إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، ط1، القاهرة، مصر، 2003، ص 125.

² - علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1420 هـ/ 2000 م، د ط، ص 59.

قادرة على التمييز الصحيح بين الأصوات المختلفة ودرجاتها واتساقها، مما يؤثر على تعلمه للحروف والكلمات بعد ذلك.¹

2.4. النضج العقلي: وهي الحالة التي يكون فيها الطفل قادرا على القيام بالعمليات المختلفة من إدراك أو فهم وتمييز، وتفسير وتوقع عندما يتعرض لساعة مسموعة، بحيث يتمكن من تحقيق الهدف المرجو منها، وذلك في ضوء مراحل النمو العقلي التي يمر بها، وفي ضوء النمو المعرفي. فالذاكرة السمعية هي الذاكرة المرتبطة باللغة، والمهمة لتطور اللغة الاستقبالية التعبيرية، فالأطفال الذي يعانون من صعوبة في الذاكرة السمعية يمكن أن تكون لديهم صعوبة في معرفة وتحديد الأصوات التي سبق أن سمعوها أو إعطاء معاني الكلمات أو أسماء للأعداد أو اتباع التعليمات والتوجيهات، إضافة إلى أن في التهيئة الشفوية نعتبر الذاكرة مهمة لتعلم تسلسل الأصوات بشكل مناسب.² وترتبط الذاكرة بعملية الانتباه ارتباطا وثيقا، حيث إن الطفل الذي لم يستطع الانتباه لفترة معينة طالت أم قصرت لا يستطيع استقبال المعلومات بشكل جيد أو متسلسل، مما يؤدي إلى تخزين معلومات مشوشة وغير مرتبطة لا يستطيع الطفل الاستفادة منها بالشكل المناسب. ومما سبق يتبين لنا أن هذه العوامل ترتبط ارتباطا فعالا بالجوانب المعرفية التي يتلقاها الطفل من خلال بيئته المحيطة به، والتي يخزنها كمعارف وخبرات تفيده كلما دعا الموقف لذلك.³

3.4. النمو اللغوي: النمو اللغوي هو وسيلة التبليغ التي يتم من خلالها التواصل بين الطفل والمحيطين به، الذي يكشف عما يشعر به من انفعالات وعما يراوده من أفكار وخبرات. إن ثروة

¹ - طاهر أحمد الطحان، مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة دار الفكر ناشرون وموزعون، ط2، عمان، الأردن، 2008، ص 23-24.

² - المرجع نفسه، ص 23-24.

³ - المرجع نفسه، ص 26-32.

الطفل اللغوية تتمثل في أربعة جوانب رئيسية هي مقدار سعة القاموس اللغوي وطلاقته وسلامة النطق والتعبير، وفهم مدلولات اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وتمكن الطفل من التعبير كتابة، وينطوي قاموس الطفل اللغوي على الكلمات التي يعرف الطفل مدلولاتها الحقيقية عندما يسمعها أو يقرأها أو يستخدمها، ويعرف الطفل عادة مدلولات الكلمات عديدة عندما يسمعها أو يقرأها، ولكنه لا يستخدمها عندما يتحدث أو يكتب، فلذا فإن قاموس الطفل يتمثل في جانبين أولهما الكلمات التي يعرف معانيها عند الاستعمال أو القراءة، ويتمثل الثاني في الكلمات التي يستخدمها.¹

4.4. عوامل تتعلق بالمحتوى المسموع: من الأمور الضرورية والمهمة للمحتوى المسموع، أن يكون مناسباً ومثيراً لانتباه الطفل، ومناسباً لنموه العقلي والمعرفي واللغوي والاجتماعي للبيئة التي يعيش فيها، حيث أن المفردات اللغوية والعادات الاجتماعية والخبرات المعرفية المكتسبة تختلف من بيئة إلى أخرى، لذا من المفترض أن تتناسب المادة المسموعة مع ثقافة الطفل وبيئته.

5.4. أسلوب تقديم المحتوى المسموع: ليس من الضروري فقط مراعاة اختيار المحتوى المسموع للطفل، ومراعاة شروطه من حيث مضمونه وألفاظه وتعبيراته، بل ينبغي مراعاة أسلوب تقديمه للطفل، ويتمثل أسلوب التقديم في:

✓ النطق الجيد الصحيح للألفاظ.

✓ مراعاة التغييرات اللغوية ومناسبتها للموقف الذي تعبر عنه.

✓ تغيير نبرات الصوت طبقاً للمواقف.

✓ مراعاة المواقفات، أدوات الاستفهام ومواضع الوصل.

¹ - طاهر أحمد الطحان، مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة، مرجع سابق، ص 23-24.

✓ التعبيرات الإيمانية بالحركات، سواء كانت بالوجه أو بالأيدي، أو حركات الجسم لتعبر عن الموقف الذي يروى.

✓ إثارة التشويق والتخيل بتعبيرات أو كلمات أو أساليب تثير انتباه الطفل وتبعد عنه الملل والضيق.

✓ إعطاء الفرصة للأطفال للمناقشة والتعليق والأسئلة، بحيث تكون المعلمة محلاة بالصبر وسعة الصدر، والود والتعاطف مع الأطفال وبعث السعادة في نفوسهم ببعض الحركات والضحكات، والكلمات الرقيقة التي تشجعهم على الاستمرار في الاستماع.

6.4. المؤثرات البيئية وهي تعني العوامل المؤثرة في تنمية ثقافة الطفل، بحيث يمكنه استيعاب المحتوى المسموع بسهولة ووضوح، وتتمثل هذه الخبرات في (وسائل الإعلام السمعية والمرئية، ثقافة الطفل وثقافة الأسرة)، فوسائل الإعلام وثقافة الطفل والأسرة من المؤثرات المهمة في تكوين شخصية الطفل بصفة عامة، وتنمية مهارة الاستماع بصفة خاصة، حيث إن هذه الشخصية تتكون وتنمو في ظل هذه المؤثرات وفي ظل ما يستقبله الطفل من خبرات تعليمية عن طريقها، فعندما يستمع الطفل إلى برامج التلفاز أو برامج إذاعية مسموعة، أو يستمع إلى بعض الأفلام التي تتحدث عن الحيوانات والنباتات، أو بعض الظواهر الجوية أو الطبيعية، فإن ذلك بدوره يضيف إلى حصيلة الطفل بعض الخبرات التي تدخل تكوين شخصيته الثقافية، وتزيد من ثروته اللغوية ومن قدراته على التعبير والتخيل، كما أن تشجيع الأسرة للطفل على متابعة بعض البرامج الثقافية والعلمية والترفيهية.¹

¹ - طاهر أحمد الطحان، مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة، مرجع سابق، ص 35-40-45.

5. مهارات الاستماع:

قسّم التربويون مهارات الاستماع إلى أربعة أقسام رئيسية، هي:

1.5. مهارات الاستقبال والتلقي: وتتكون من العناصر الآتية:

➤ الاستعداد للاستماع بفهم.

➤ حصر ذهن وتركيزه.

➤ استخدام إشارات السياق الصوتية للفهم.

2.5. مهارات الفهم والاستيعاب: وتتكون من العناصر الآتية:

➤ إدراك الفكرة العامة التي يدور حولها النص المسموع.

➤ ضبط الأحداث وتصنيفها.

➤ إدراك الأفكار الأساسية لمسموع.

➤ إدراك الأفكار الجزئية المكونة لكل فكرة رئيسية.

➤ القدرة على تلخيص المسموع.

➤ إدراك العلاقات بين أفكار النص.¹

3.5. مهارة التذكر: وعناصرها كالتالي:

➤ تعرف الجديد في المسموع.

➤ ربط الجديد المكتسب بالمعلومات والخبرات السابقة.

➤ انتقاء الأفكار والمعلومات وتصنيفها حسب الأهمية للاحتفاظ بها في الذاكرة.

¹ - عبد الرحمن التومي، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية، مرجع سابق، ص 101.

4.5. مهارة التقييم (التذوق وإبداء الرأي): وتتصل بها العناصر الآتية:

- حسن الاستماع والتفاعل مع المتحدث.
- تمييز مواطن القوة والضعف في المسموع.
- الحكم على المسموع في ضوء الأفكار والخبرات السابقة، وقبوله أو رفضه.
- إدراك مدى أهمية الأفكار التي تضمنها المسموع، ومدى صلاحيتها للتطبيق.
- التنبؤ بما سينتهي إليه الحديث.¹

6. الخطوات المنهجية لتدريس مهارة الاستماع (فهم المنطوق):

تستند هذه الخطوات إلى ثلاث مراحل: ما قبل الاستماع، الاستماع وما بعد الاستماع.

1.6. مرحلة ما قبل الاستماع (الوضعية المشكلة) : تهدف هذه المرحلة إلى إعداد وتهيئة

المتعلمين لحصة الاستماع، وتنمية الحاجات لديهم للاستماع، إضافة إلى التنبؤ بمحتوى النص الذي يسمعون.

– الأنشطة:

- يهيئ المدرس المتعلمين للاستماع بتمهيد يضعهم في سياق النص (وضعية مشكلة)، ويدفعهم إلى تعبئة مكتسباتهم (معلومات، مفردات...) حول الموضوع الذي يعالجه النص.
- يوجههم من خلال أسئلة مختارة بعناية إلى صياغة فرضيات حول مضمون النص الذي يستمعون إليه.
- يعمل على توفير شروط الاستماع الفعال، وذلك بـ:

¹ - عبد الرحمن التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية مرجع سابق، ص 102.

توضيح الهدف من الاستماع، تركيز الانتباه، تجنب العوامل التي من شأنها أن تشتت ذهن المتعلم.

2.6. مرحلة الاستماع:

تكون في المرحلة الأولى من التعليم - الطور الأول - وخاصة في الأسابيع الأولى، إذ يجب توفير نصوص سهلة يستطيع المتعلمون من خلالها التدرب تدريجياً على الاستماع، باستغلال الصور والرسومات والإشارات وغيرها، لمساعدة المتعلمين على الفهم والتمييز والتذوق والتقييم.

وتنقسم هذه المرحلة إلى مرحلتين هما:

(1) الاستماع الأول (الفهم العام).

(2) الاستماع الثاني (الفهم المركز).

2.6. 1. الاستماع الأول (الفهم العام):

- يستمع المدرس النص مباشرة أو باعتماد قرص مدمج (إن توفر).
- يحرص أثناء التسميع على الفصاحة والتأني والوضوح، وتلوين الصوت حسب السياق، واستعمال التعبير الجسدي والحركات الميمية بموازاة مع التعبير اللفظي.
- يجري حواراً قصيراً مع المتعلمين حول المضمون العام للنص:
 - من هم أشخاص النص؟
 - عمّ يتحدثون؟
 - أين؟ - متى؟
- يوجههم إلى إدراك الفكرة العامة التي يدور حولها النص المسموع.

2.6.2. الاستماع الثاني (الفهم المركز):

- يسمع المدرس النص من جديد ثم يطرح أسئلة مركزة للفهم.
 - يوجههم من خلال أسئلة إلى:
 - تحليل خصائص شخصيات النص وأحداثه.
 - إدراك العلاقات بين أحداث النص.
 - معالجة التعبيرات غير اللفظية من قبيل الأسناد البصرية (صورة، مشهد...)، والحركات الجسدية والميمية، وتلوين الصوت والتعبير الجسدي...
 - تحديد الأفكار الأساسية والثانوية للنص.
- ### 3.6. مرحلة ما بعد الاستماع (تقويم الفهم):
- تكون بإنجاز أنشطة كتابية على الكراسة أو
- طرح أسئلة شفوية مباشرة تتعلق بـ:
- الأحداث الأساسية في النص.
 - تلخيص النص.
 - إبداء رأي حول شخصيات النص أو أحداث معينة في النص.
 - التفاعل مع النص المقصود.

❖ المبحث الثاني: مهارة التحدث (التعبير الشفوي)

1. ماهية التعبير الشفوي:

1.1. لغة: يقصد به لغويًا: التعبير عما في النفس من أفكار وآداءات خيالية، فيقال: "عَبَّرَ عَمَّا

في نفسه أعرب. عَبَّرَ عَنْهُ غَيْرُهُ فَأَعْرَبَ عَنْهُ".¹

وورد في معجم الوسيط "عَبَّرَ عما في نفسه، أَيَّ بَيَّنَّ بالكلام عما في نفسه، وأما لفظ الإنشاء،

يعني التعبير أيضا فمن الفعل أنشأ ينشئ، والاسم النَّشَاءُ بالمد والإنشاء".²

2.1. اصطلاحا: "عرّف أحمد الهاشمي التعبير بقوله: « هو علم يعرف به كيفية استنباط المعاني

وتأليفها مع التعبير عنها بلفظ لائق المقام، وهو مستمد من جميع العلوم... والكاتب يخوض في

كل المباحث، ويعتمد الإنشاء في كل المعارف » .

يمكن أن نستخلص من هذا التعريف ثلاثة عناصر أساسية:

• كيفية استنباط المعاني وتأليفها.

• القدرة على التعبير بأسلوب سليم.

• القدرة على طرق أبواب المعارف البشرية".³

وعرّفه محمد غازي التدميري بقوله: "التعبير عما يجول في خاطر الكاتب من أفكار ومشاعر

بلغة فصيحة وواضحة... وهو تعبير المرء عن فكرة ما بلغة من لغات التعبير، ويقصد بالفكرة:

الموضوعات التي يُراد التعبير عنها...".

¹ - الفيروز آبادي، القاموس المحيط، دار إحياء التراث، بيروت، لبنان، ط1، 1997م، ج1، ص 609.

² - مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، دار العودة، القاهرة، ط4، 2004م، ص 580.

³ - ينظر، المركز الوطني للوثائق التربوية، التعبير بين الطموح والواقع، سلسلة قضايا التربية، الجزائر، ع17، 1999م، ص 04.

"التعبير هو العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة، للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية شفاهًا وكتابة سليمة وفق نسق فكري معيّن".¹ فهو ذلك النشاط الهام الذي يقوم به المتعلمون رفقة أستاذهم، قصد تنمية أفكارهم، وتطوير أساليبهم، وترقية حسهم وتهذيب تصوراتهم ليكونوا قادرين على مجابهة أمور الحياة لغة وفكرًا. ومعنى هذا أن التعبير هو ترجمة للأفكار والمشاعر الكامنة في داخل الفرد تحدّثًا وكتابة، بطريقة منظّمة مصحوبة بالأدلة والبراهين التي تؤيّد أفكاره، وأداء اتجاه موضوع معيّن أو مشكلة معيّنة. ويمكن القول أن التعبير وسيلة اتصال بين الأفراد والجماعات، باعتباره تبادل للمشاعر والأحاسيس والأفكار والمعلومات ضمن سياق معيّن، ولهذا يمكن اعتباره نشاطًا اجتماعيًا، فمن خلاله يستطيع الفرد أن "يعبّر عما في نفسه من موضوعات تُلقى عليه أو عما يُحسّ هو بالحاجة إلى الحديث عنه استجابة لمؤثرات في المجتمع أو في الطبيعة".² فهو وسيلة من وسائل التفاهم والاتصال والتواصل بين الناس وضرورة من ضرورات الحياة، ولا يمكن الاستغناء عنه لماله من منزلة كبيرة في حياة الناس عامة والمتعلمين خاصة، إذ يعتبر من أهم وسائل الاتصال اللغوي، حيث يُعد فرعًا من فروع اللغة ذلك أن المتعلم أثناء استعماله اليومي لها يتخذها كوسيلة لإتمام عملية التواصل بينه وبين أفراد بيئته، ولا تقتصر اللغة كمنتج تعبير في الواقع على أداء عملية التواصل، إلّا أنها تبقى المظهر الاستعمالي الأساسي للتعبير.

¹ - سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التطوير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م، ص 77.

² - علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الزائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984م، ص 82.

والتعبير من أهم الأنشطة الدراسية "وإتقانه هو الغاية في حدّ ذاتها وإن كان فرعاً من فروع اللغة، إلا أنه الثمرة والمحصلة النهائية لها في الوقت الذي تشكل الفروع الأخرى سواقي وروافد، فهي كالشرابين للجسم ترفده بالدم ليبقى سليماً".¹ تمده النصوص الأدبية بالثروة اللغوية من مفردات وأساليب تضبطها قواعد اللغة، كما يستمد من القراءة مادته وأفكاره، وهكذا يصبح التعبير ببعديه اللفظي والمعنوي ضرورة حتمية يمارسه المتعلم داخل أقسام الدراسة وخارجها، فهو نشاط يتخطى حدود الزمان والمكان، بعده متلازمان لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر، لأن بناءه يتحقق بهما معاً.

* **البعد اللفظي:** "ويقصد به الألفاظ والتراكيب والأساليب والقوالب اللغوية التي يختارها المتحدث أو الكاتب بما يتفق مع العرف اللغوي كوعاء يحمل بنات أفكاره ومعانيه التي يرغب في إيصالها إلى الآخرين".²

* **البعد المعنوي المعرفي:** "ويعني به المعلومات والحقائق والأفكار والمعاني والخبرات التي يحصل عليها الإنسان عن طريق قراءته الواعية... ولعلّ في هذا البعد ما يكسب الطالب عند الكتابة الطلاقة اللغوية والمهارة في بناء الفقرات".³

"والتعبير الشفوي هو الأكثر استعمالاً بين الأفراد، ويُعدّ الأسرع في إيصال المراد، فهو يعتمد على المحادثة، ويعتبر مرآة لنفس متحدثها لما يعكسه من خواطر ومشاعر".⁴

¹ - عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، ط1، 1999م، ص 281.

² - المرجع نفسه، ص 283.

³ - المرجع نفسه، ص 283.

⁴ - راتب قاسم، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية وطرائق تدريسها واستراتيجيتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2009م، ص 219.

فهو الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه وما يجول بخاطره من مشاعر وأحاسيس وأفكار.

2. أهداف التعبير الشفوي:

يعتبر التعبير الشفوي من أهم أنماط النشاط اللغوي وأكثر انتشاراً، ومن دونه لا يتمكن الفرد من نقل أفكاره منطوقة، لذلك فأهداف تدريس التعبير كثيرة تناولتها الكتب المؤلفة في مجال التدريس، ونذكر منها:

يرى "علي أحمد مذكور"، وغيره من الباحثين: "أن التلقائية والطلاقة وحسن الإلقاء والتحدث من غير تكلف تأتي على رأس قائمة أهداف تعليم التحدث للمتعلمين، ذلك أن الرغبة في التعبير عن النفس أمر ذاتي عند الطفل، يميل إليه ويحب أن يمارسه".¹ فالتعبير يكسب المتعلم القدرة على مواجهة الآخرين والتحدث إليهم بطلاقة دون حواجز.

"التعود على الكلام الفصيح: يتم تدريب المتعلم على الكلام الصحيح وإيراد الأفكار المرتبة المتسلسلة بجرأة وثقة بالنفس تبعده عن الخطأ والخوف منه".² ذلك أن التعبير الشفوي يساعد المتعلم على التخلص من الخجل والآفات النطقية، حيث يكشف عن مختلف أمراض النطق والكلام، كالتأتأة والفأفة واللّعمة... وغيرها، لأنها تشعر المتكلم بالخجل فتؤدي به إلى العزلة وعدم التعبير عما يجول بخاطره.

¹ - علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1424هـ/2017م، ص 53.
² - صالح غيلوس، التلقي والإنتاج في ضوء العرفانية، السعودي للكتاب، الرياض، بالتعاون مع دار النشر جامعة أكسفورد، ط1، 2011، ص 88.

ومن أهم أهدافه لذلك، "أن يكون المتعلم قادراً على تقديم وجهة نظره إلى غيره من الناس، وبالإبانة عمّا في نفسه".¹ ومنه يصدر أحكاماً على ما يسمع من الكلام وإدلاء انطباعات حولها. "القدرة على صوغ العبارات العربية السهلة، التي تتماشى وقواعد النحو"²، حيث يزود المتعلم بثروة من المفردات والتراكيب والأساليب والخبرات والمعارف والأفكار، وينمي قدرته على انتقاء الألفاظ والمعاني المناسبة، ويجعل لكل مقام مقال.

"يعود المتعلمين الصراحة، والجرأة بال رأي أمام الآخرين، وإكسابهم الجرأة وحسن الأداء وآداب الحديث".³ مما يجعله يعبر عن رأيه وأفكاره بكل حرية، وارتجال متعمداً في ذلك آداب الحوار والمناقشة، وحسن الإصغاء، واختيار الوقت المناسب للمشاركة بحديثه.

"دروس التعبير الشفوي تساعد على حضور البديهية، والاستجابة السريعة، وردود الفعل المناسبة للمواقف التي تتصل بحياته، كما ينمي سرعة التفكير وتنسيق الأفكار وترتيبها، كما يساعده على تجميع عناصر الموضوع الذي يريد التحدث فيه".⁴ ذلك أنه ينمي المهارات العقلية من خلال العمليات التي يتضمنها التعبير من: تذكر، وتخيل، سرعة في التفكير، وربط الأفكار وترتيبها، مما يجعلها متسلسلة بأسلوب واضح.

¹ - فراس السليتي، فنون اللغة (المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية)، علم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2008، ص 82.
² - محمود حسون جاسم وجعفر الخليفة حسن، طرائق تدريس اللغة العربية في التعليم العام، منشورات جامعة المختار، ليبيا، ط1، 1996م، ص 125.
³ - سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، مرجع سابق، ص 94.
⁴ - فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار البازوري للعملة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2006، ص 141.

"حب الاتصال من أجل الاطلاع على آراء الغير، والقدرة على تركيب النص المسموع بشكل يقترب نت الأصل، وذلك بتتبع ذهنية صاحبه ومحاولة تقليده بقدر الإمكان في أحسن تصرفاته التعبيرية، وكذا تذوق النماذج الأدبية والإنشاء على منوالها".¹

ويسعى درس التعبير الشفوي إلى تنمية المهارات التالية:²

✓ مهارة حسن صوغ البدء والختام.

✓ استعمال المنهج الملائم المنطقي بعرض المقدمات واستخلاص النتائج.

✓ القدرة على تقديم الصيغ المناسبة لتحقيق الإقناع والإمتاع.

✓ تمكن المتعلم من إدارة ندوة أو قيادة حوار في موضوع يهمه أو يهم مجتمعه في لباقة وحسن التصرف.

✓ القدرة على التعقيب السليم على أي متحدّث.

✓ تنمية القدرة على تحديد الخطأ الواضح في أثناء حديث غيره لغة وتركيباً، وعلاقة لفظ بآخر.

✓ القدرة على الإلمام بنتائج الحوار، وتقديمه ملخصاً بعبارة واضحة محدّدة.

3. أسس التعبير الشفوي:

يقوم التعبير الشفوي على ركائز أساسية، ندرجها بشكل متسلسل كالآتي:

أ - أسس معنوية: وتشمل الهدف من الكلام، واختيار الأفكار، والتفكير في كيفية تنظيمها لتكون واضحة ومنسجمة، وكذا في كيفية التعبير عنها بمراعاة خصائص المتلقي من حيث: السن، والدور الاجتماعي التي تربطه بالمتكلم...

¹ - المركز الوطني للوثائق التربوية، التعبير بين الطموح والواقع، مرجع سابق، ص 21.

² - العزاوي نعمة رحيم، من قضايا تعليم اللغة العربية، رؤية جديدة، مديرية مطبعة وزارة التربية، رقم 3، بغداد، 1988م، ص 81-82.

ب- أسس لفظية: يمكن تلخيصها في الكلام الذي ينطق به المتحدث، معبراً عن الفكرة أو مجموعة من الأفكار التي تراوده، والتي يود نقلها إلى الآخرين.

ج- أسس صوتية: تتمثل في احترام قواعد الأداء أو الكلام في الموقف الفعلي (الفصاحة، الوضوح، تلوين الصوت حسب السياق، ومراعاة المواقف المختلفة وما تتطلبه من ألوان الاداء والتمثيل).

د- أسس غير لفظية: تتمثل في عنصر الأداء المصاحب للتعبير، من إشارات، وإيماءات، وتعبير جسدي مناسب، وتلميحات...

4. أنواع التعبير الشفوي:

ينقسم التعبير من حيث الشكل إلى قسمين: التعبير الشفوي والتعبير الكتابي، وأما من حيث الغرض فينقسم كل منهما إلى وظيفي، وإبداعي.

1.4. التعبير الشفوي الوظيفي: "ويقصد به التعبير الذي يؤدي غرضاً وظيفياً في حياة الطلاب ويساعدهم على التعبير عن أفكارهم بطريقة صحيحة، وبأسلوب منظم ومحكم دقيق".¹

فهو التعبير الذي يؤدي غرضاً وظيفياً بطريقة شفوية تقتضيه حياة المتعلم، سواء داخل المدرسة أو خارجها، أي في محيط المجتمع.

وهو التعبير عن المواقف الاجتماعية التي يمر بها الإنسان في حياته، وفيه يشعر المتعلم أنه يتعلم التعبير من خلال مجال يمارسه في حياته، ويحقق هذا النوع من التعبير إيصال الناس بعضهم ببعض لتنظيم حياتهم ومتطلباتهم، وقضاء حاجاتهم وشؤونهم العامة. فالتعبير الوظيفي هو

¹ - أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد جمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرائق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1999م، ص 84.

التعبير الذي لا تظهر فيه شخصية صاحبه ولا عواطفه، بل يستعمل فيه ألفاظاً دالة من غير إحياء ولا تلوين، فغايتة الفهم والإفهام، وهو شائع الاستعمال بين الناس ذلك أنه أكثر تحديداً واختصاراً في توصيل الأفكار والمعلومات، إذ تستخدم فيه ألفاظاً محدّدة وأساليباً معينة ومتعارف عليها.

2.4. التعبير الشفوي الإبداعي: إذا كان المقصود من التعبير الشفوي "اتصال الناس بعضهم ببعض كالمحادثة والمناقشة والأخبار... وغير ذلك، يسمّى هذا التعبير الوظيفي، أما إذا كان الغرض منه التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوّقة ومثيرة يسمى التعبير الإبداعي".¹

التعبير الشفوي الإبداعي هو الذي يقوم على نقل الأفكار والخواطر النفسية للآخرين شفها وبطريقة جذابة ومثيرة وبأسلوب أدبي جميل، أي أن الغرض منه هو التعبير عن الأفكار والأحاسيس بطريقة مشوّقة وملفتة.

"وهو ما يعرض فيه الطالب أفكاره ومشاعره وأحاسيسه وخبراته الخاصة".² ذلك أن "أهم ما يميز التعبير الإبداعي توافر عنصرين هما: العاطفة والأصالة، فالعاطفة هي عماده والباعث عليه فما لم يختلج في نفس المنشئ عاطفة ما أو يتحرّك في قلبه شعور معيّن، لا يندفع للتعبير فلا يفصح ولا يبدع، والعكس يؤدي إلى توظيف الخيال واعتماد العناصر البلاغية من تشبيه

¹ - سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير مرجع سابق، ص 89.

² - فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، مرجع سابق، ص 142.

واستعارة وكناية، أما الأصالة فتعني أن يكون التعبير مميزاً لم يسبق إليه قائله ويحمل طابع صاحبه".¹

فهو ذلك النوع من التعبير الذي يقصد به إظهار المشاعر والأحاسيس والعواطف الجياشة، والخيال المجنح، بعبارات منتقاة بدقة تتسم بالجمال والسلامة والقدرة على الإثارة، وإحداث الأثر في القارئ أو السامع، وإثارة الرغبة لديه للتعامل مع موضوعه، وعلى هذا الأساس فإن التعبير الإبداعي يتطلب:²

- تبيان المشاعر والأحاسيس والعواطف.
- جمال اللغة وسلاستها.
- جمال الفكرة وحدانتها.
- انتقاء الأساليب واختيار التراكيب المؤثرة.
- مطابقة الكلام مقتضى حال السامع والقارئ بقصد إحداث الأثر فيه.

5. تقنيات التعبير الشفوي:³

سعيًا لإكساب المتعلمين الكفايات التواصلية اللازمة لإدماج المتعلمين في الحياة الاجتماعية بمختلف مواقفها، يتعين تنويع تقنيات التعبير الشفوي، بغية تمكين المتعلمين من التعبير عن آرائهم وأحاسيسهم ومواقفهم، انطلاقاً من وضعيات تواصلية حية يدمج فيها التعبير اللفظي والجسدي بمختلف تجلياته، ومن بين التقنيات الموظفة في هذا الإطار مايلي:

¹ - ينظر، سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير مرجع سابق، ص 81.
² - محمد علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الادائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 229.
³ - عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مطبعة الجسور، وجدة، المغرب، 2007، ص 85-86.

1.5. تقنية الأسئلة والأجوبة: تعتمد هذه التقنية على مناقشة مواقف عن طريق الأسئلة والأجوبة، ويراعى التدرج من البسيط إلى المركب، ومن المواقف الصغيرة إلى المواقف الجوهرية التي تستغرق عدة دقائق، وقد تكون الإجابات في البداية قصيرة ثم تصبح أكثر تقدماً، كما يمكن تنويع المتدخلين في هذه التقنية من: معلم/متعلم، متعلم/متعلم، مجموعة متعلمين.

2.5. تقنية المناقشة الجماعية: وهي تقنية تواصلية جماعية مقننة، يسعى المدرس من خلالها إلى تدريب المتعلمين على الإصغاء والتحدث والمناقشة تبعاً لقواعد محدّدة، ومن هذا المنطلق، يتعيّن جعل غرفة الدرس فضاء يشعر فيه المتعلمون بحرية التعبير عن مواقفهم وأحاسيسهم.

مثال: هل من الأفضل قضاء العطلة الصيفية بالجبل أم الشاطئ؟ ولماذا؟¹

3.5. تقنية التشخيص: التشخيص هو تمثيل النص، وبعث الحياة فيه اعتماداً على الصوت والحركة، ويمكن استعمال هذه التقنية في جميع مراحل درس التعبير الشفوي تحت إشراف المدرس وبوجود حوارات ونصوص معدّة سلفاً.

4.5. تقنية الارتجال: وهو تعبير تلقائي أو إنجاز عفوي مباشر دون سابق تحضير، أي من غير تصميم أو سيناريو سابقين، ويعتبر وسيلة أساسية لتدريب المتعلمين على التفاعل بطريقة مناسبة مع وضعية غير منتظر.

مثال: في القسم، ينبه المدرس المتعلمين إلى سلوك أحد التلاميذ وهو يرمي الأوراق على الأرض، ويطلب من أحدهم تقديم النصائح إليه.

¹ - عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مطبعة الجسور، مرجع سابق، ص 86.

5.5. تقنية المحاكاة ولعب الأدوار: المحاكاة تقنية من تقنيات التعبير الشفوي، يتصرف المتعلمون من خلالها وكأنهم في مجريات الحياة الواقعية، وتستند إلى عملية تقمص الشخصيات، وتجسيد أدوارها زملا معها وأبعادها المتباينة.

مثال: طلب منك صديقك تزويده بمعلومات ونصائح حول الاستعمال الجيد للحاسوب، في حوار بينكما يبين له كيفية استعمال الحاسوب، ونبّهه إلى أخطار الإفراط في استعماله.

6.5. تقنية التعبير في مواقف حقيقية: هي شكل من أشكال التعبير، يعبر من خلاله المتعلم عن مواقف واقعية وليست خيالية، مرّ بها في حياته، والأغراض في هذا المجال عديدة أمام المدرسين، لاستغلال المناسبات المختلفة الوطنية، والدينية والعائلية، أو الاحداث الاجتماعية أو الأسفار والرحلات...

6. الخطوات المنتهجة لتعليم وتعلم التعبير الشفوي:

تتدرج الإجراءات المنهجية في مجال تعليم وتعلم التعبير الشفوي ضمن المراحل والخطوات والأنشطة الآتية:

1.6. مرحلة الاستكشاف والفهم: وتعتمد هذه المرحلة بدورها على أربعة مراحل أساسية يمكن حصرها على النحو الآتي:

أ- مرحلة التهيئة:

يهيئ المدرس المتعلمين للملاحظة والاستماع بفتح نقاش يضعهم في سياق الموضوع الذي تعالجه الوضعية التواصلية، ويدفعهم إلى تعبئة مكتسباتهم (معلومات، مفردات...) حول الموضوع.

ب - الملاحظة وطرح الفرضيات (عمل فردي/جماعي):

- ينطلق المدرس من موقف واقعي مرتبط بحياة المتعلمين أو قريب ما أمكن من الواقع، ويوجههم إلى التعبير لصياغة نص أو وضعية حوارية تكون منطلق أنشطة التعبير، أما إذا لم يسمح مستوى المتعلمين بذلك، يمكن الاستعانة بسند بصري (مشهد أو صورة)، يحفز المتعلمين على التعبير بحرية وتلقائية، ويتقبل المدرس جميع التدخلات.
- يعود المدرس إلى تحليل المشهد ويوجههم إلى تحديد الشخصيات والأدوار والأفعال والمكان والزمان بأسئلة مختارة بعناية، يدفعهم من خلال المناقشة إلى ربط ما يلاحظونه بخبراتهم التواصلية.
- يضع المتعلمين في وضعية - مشكلة - انطلاقاً من مضمون المشهد أو الصورة، ويوجههم إلى صياغة بسيطة لمحتوى الوضعية التي يمثلها السند البصري (فرضيات حول الأحداث).
- يتدخل لإثراء الوضعية بالمعجم والأساليب والبنى اللغوية المستهدفة، حتى تكون قريبة بقدر الإمكان من وضعية الانطلاق.

ج - الاستماع والفهم (عمل فردي/جماعي):

- يسمع المدرس الوضعية التواصلية مباشرة عن طريق قرص مدمج، بدون سند بصري، على أن يتصف التسميع بالفصاحة والوضوح وتلوين الصوت حسب السياق، ومراعاة المواقف المختلفة وما تتطلبه من ألوان الأداء والتمثيل مع مصاحبة ذلك بالإشارات والحركات الميمية والتعبير الجسدي المناسب.
- يطرح أسئلة حول الفهم العام للوضعية التواصلية.

- يسمع النص من جديد مرفقا بالسند البصري، ثم يطرح أسئلة مركزة لفهم مضمون الوضعية والتحقق من الفرضيات.

د - مسرحة الأحداث:

- يدرب المتعلمين على تشخيص مقاطع من الوضعية بالتدرج مع الحرص على الإلقاء الجيد والوضوح، والتلويح الصوت حسب السياق مع توخي التعبير الجسدي.
- يرصد الصعوبات الصوتية ويعمل على تجاوزها عن طريق أنشطة لتصحيح النطق، مع إخراج الأصوات من خارجها بشكل صحيح، ثم يدرّبهم من جهة ثانية على النطق بالتنغيم واختلافه باختلاف نوعية الجمل.
- بعد التمكن من المقاطع بشكل فردي، ينتقل بهم لتكوين مجموعات يُوزع أعضاؤها الأدوار فيما بينهم، ثم يشخصون النص مع الحرص على تقمص الأدوار بشكل جيد.

2.6. مرحلة الاستثمار: يمكن حصر هذه المرحلة في أنشطة استثمار المعجم، وأنشطة استثمار البنيات اللغوية:

1. أنشطة استثمار المعجم: وهي تعمل على جعل المتعلمين يكتشفون المعجم الوظيفي المرتبط بالمجال، من خلال أسئلة مركزة حول الوضعية، ثم يليها استثمار المعجم في إطار فردي وجماعي منظم.

2. أنشطة استثمار البنيات اللغوية: ويتم فيها اكتشاف الاساليب والتراكيب وتنشيتها، من خلال استحضار مقاطع الوضعية المتضمنة للبنيات المستهدفة تبعا للوظيفة أو الهدف التواصلية

المطلوب، واستخراج القواعد الكامنة وراء البنيات الوظيفية، المتمثلة في الصيغة الشفوية أو المكتوبة، والعناصر التي تتكون منها، وموقع العبارة في الجملة.

3.6. مرحلة الإنتاج الشفوي:¹ تتدرج أنشطة هذه المرحلة من الأنشطة الموجهة إلى تلك

الأكثر حرية:

أ- أنشطة الإنتاج الموجه:

- يهيئ المدرس وضعيات جديدة مستحضرا الوظيفة أو الهدف التواصلية المنشود، ويوجه المتعلمين إلى التعبير عنها موظفين المعجم والبنيات اللغوية المناسبة.
- يعمل خلال هذه المرحلة على تنويع تقنيات التعبير الشفوي من تشخيص وارتجال ومناقشة، ولعب الأدوار، والتعبير في وضعيات حقيقية.... مع مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين.

مثال: ينظم حلقة للتعارف بين المتعلمين، حيث يتقدم كل واحد منهم لوسط الدائرة ليقدم نفسه، ويعرّف بأسرته (الوظيفة التواصلية).

ب أنشطة الإنتاج الحر:

- يشجع المتعلمين على توظيف المعجم والأساليب والتراكيب في وضعيات تواصلية جديدة من إنتاجهم، بحيث تكون هذه الوضعيات مستمدة من حياتهم اليومية.
- يحث المتعلمين على الوضوح وتلوين الصوت، ومراعاة ما تتطلبه الوضعية من ألوان الأداء والتمثيل مع مصاحبة ذلك بالإشارات والحركات الميمية والتعبير الجسدي المناسب.

¹ - عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مرجع سابق، ص 116.

- يحلّل أخطاء المتعلمين وهم يمارسون اللغة لمعرفة مصدرها، ثم يصنفها قصد معالجتها تبعاً لحاجتهم اللغوية

4.6. مرحلة التقويم:¹

يقترح المدرس وضعيات تقويمية للتأكد من مدى تحكم المتعلمين في المعجم والبنىات اللغوية المدروسة، وتكون هذه الوضعيات شفوية أو كتابية، لكن التعبير عنها يكون شفويا فقط لأن هدف التقويم هو قياس كفاية التعبير الشفوي. ويستهدف التقويم المستويات التالية:

- مستوى الملائمة أي التعبير في سياق الوضعية وتوظيف المفردات والبنىات اللغوية المناسبة للوظيفة التواصلية اللغوية.
- مستوى النطق والتتخيم والنبير.
- مستوى تكوين الكلام المنسجم، أي تكوين سلسلة من المقاطع في عملية كلامية متصلة.
- مستوى الصّحة النحوية، والطلاقة والوضوح.
- ينهي الدرس بجعل المجموعة المتعّرة تعيد تشخيص وضعية الانطلاق، والفئة المتميّزة تعيد تشخيصه بأسلوبها الشخصي.

¹ - عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مرجع سابق، ص 116-117.

خلاصة:

تعتبر تعليمية فهم المنطوق، وتعليمية التعبير الشفوي، من أهم الأنشطة اللغوية، إذ يتجلى من خلالها تحصيل المتعلم للمعارف البيداغوجية والتربوية، كونها تعكس مدى تفعيل وتوظيف القدرات والكفاءات التعبيرية، مما يفضي إلى إثراء الرصيد اللغوي والفكري للمتعلمين في هذا المجال، ذلك أن آليات الاستماع والتعبير الشفوي، تعدّ مظهرًا للإبداعية والتميّز لدى الناشئة، فتحقق الكفاية التواصلية، وإتقانها اليوم هو أحد سمات المواطنة العصرية في المجتمعات الحرة والمتحضرة. لذلك ونتيجة نتيجة للدراسة التحليلية لمجريات هذا الفصل، يمكن استخلاص جملة من النتائج أهمها:

(1) فهم المنطوق (الاستماع) يقصد به تمرين المتعلمين على الانتباه وحسن الإصغاء والإحاطة بما يسمع، والكشف عن مواهبهم المختلفة في كل ما يتصل به، وهو أول الفنون اللغوية الأربعة، إذ من خلاله يكتسب المتعلم الحصيلة اللغوية بمختلف مهاراتها، فكلما كان الاستماع مصاحبًا بعملية التركيز، كلن تحصيل المتعلم جيّدًا، مما يمنحه الجرأة الأدبية والقدرة على الارتجال في التعبير.

(2) يساهم التعبير الشفوي بشكل فعّال في اكساب المتعلمين رصيدًا لغويًا ثريًا، ويمثل همزة وصل بين المتعلم ومحيطه الدراسي والاجتماعي، ووسيلة لتحويل قواعد اللغة إلى استعمالات تستتصر قواعد اللغة وتقوي الملكة اللغوية.

(3) إن مناهج الجيل الثاني قد أولت نشاطي فهم المنطوق، والتعبير الشفوي عناية بالغة الأهمية، وتناولتهما بطريقة تختلف عن المناهج السابقة من حيث المحتويات والأهداف والمقاربات

البيداغوجية، والحجم الساعي، فضلا عن بعدهما القيمي، المتمثل في الارتباط الوثيق بينهما على مستوى عمليات الاتصال، والتواصل في مختلف المجالات، بغية تحقيق ملمح تخرج المتعلم في هذا المستوى.

الفصل الخامس

الفصل الخامس: تعليمية المهارات اللغوية: مهارة القراءة (فهم المكتوب) و مهارة التعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي).

* تمهيد.

❖ المبحث الأول: تعليمية مهارة القراءة (فهم المكتوب).

1. مفهوم وأهداف مهارة القراءة.
 2. أنواع القراءة في المرحلة الابتدائية.
 3. طرائق تعليم القراءة وتعلمها.
 4. المهارات الأساسية لتعليم وتعلم القراءة.
 5. استراتيجيات تعليمية القراءة في الطور الابتدائي.
- ❖ المبحث الثاني: مهارة التعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي).

1. مفهوم التعبير الكتابي وأهدافه.
2. أنواع التعبير الكتابي.
3. أخطاء التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية.
4. مهارات التعبير الكتابي.
5. المراحل والخطوات المنهجية لتعليمية مهارة التعبير الكتابي.

● خلاصة.

تمهيد:

لقد تطور مفهوم القراءة والإنتاج الكتابي عبر السنوات نتيجة لتطور البحوث التربوية، فبعدما كان فهم المكتوب في بادئ الأمر يركز فقط على الإدراك البصري والصوتي للحروف والكلمات، تطور ليصبح عملية فكرية ترمي إلى فك رموز المقروء وفهمه، ثم تجاوز ذلك ليشمل التفاعل مع النص، والانتفاع بمعلوماته وأفكاره في مواقف الحياة اليومية مع تحقيق المتعة النفسية بالمقروء.

وبما أنه من بين أهداف التعليمية، اكتساب المتعلم مهارة القراءة، فإن جل الدراسات التربوية، تؤكد على أهميتها في الفعل التعليمي التعلّمي، ذلك أنها السبيل الأمثل لإثراء الرصيد اللّغوي لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية، حيث أنها ليست مادة دراسية فحسب، بل هي وسيلة بيداغوجية لتعليم وتعلّم الأنشطة والمواد المقرّرة في مختلف المراحل التعليمية. أما الإنتاج الكتابي فهو قدرة المتعلمين على التواصل الكتابي للّغة بأنشطتها المتنوعة، في حدود المفردات والتراكيب الملائمة للمرحلة العمرية بشكل سليم، وبأسلوب واضح ومتسلسل ومنطقي، يستوفي الأهداف الوظيفية أو الإبداعية للكتابة، ويعتبر حصيلة لما اكتسبه المتعلم أثناء حصص الاستماع والتعبير الشفوي والقراءة ودروس اللّغة، ومن خلاله يتمكن المتعلمون من كتابة نصوص لعدّة أغراض، نحو: شرح فكرة محدّدة أو عرض معلومات حول موضوع معيّن، أو للدفاع عن رأي، أو لإقناع الآخرين بحجج وآراء مختلفة حول موضوع أو قصّة، أو للإخبار أو للإرشاد وإلى ذلك. وفي هذا الإطار اللّغوي والفكري المنسجم، يتجلّى نشاط القراءة والإنتاج الكتابي في فتح مجال واسع أمام المتعلّم لإبراز قدراته ومؤهلاته، والتعبير عن آرائه وأفكاره وتصوراتّه اتجاه موقف من المواقف، بالإضافة

إلى توظيف حصيلته اللغوية، وما اكتسبه من أساليب وتراكيب خلال نصوص القراءة، ومواد أخرى، مراعيًا في ذلك أحكام القواعد التي تتطلبها هذه العملية.

❖ المبحث الأول: تعليمية مهارة القراءة (فهم المكتوب).

1. مفهوم القراءة (فهم المكتوب):

لقد عرّفها بعض التربويين المحدثين بأنها: "عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات"،¹ ويقول الآخر: "إنها نشاط فكري يقوم على انتقال الذهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الانتظار إلى الأصوات والألفاظ التي تدل عليها وترمز إليها، وعندما يتقدم الطالب في القراءة يمكنه أن يدرك مدلولات الألفاظ ومعانيها في ذهنه، دون صوت أو تحريك شفة"،² ويرى عبد العليم أن القراءة هي: "عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني"³، كما تعرف أيضا: "أنها عملية يتلقاها القارئ عن طريق حاسة البصر، ليصل بها إلى المعاني الكامنة، فهي عملية تحريك العيون على ما هو مكتوب لمعرفة المضمون، وهي أيضا إدراك للرموز المكتوبة والنطق بها، ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار، وفهم المادة المقروءة، ثم التفاعل مع ما يقرأ، والاستجابة بما تمليه عليه الرموز".⁴

¹ - فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، مرجع سابق، ص 35.

² - المرجع نفسه، ص 35

³ - عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط1، دار المعارف، القاهرة، 1978، ص 66.

⁴ - ليلي سهل، المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، فيفري 2013، العدد 29، ص 247.

ولعلّ مما سبق من تعريفات، يظهر لنا أن تعلّم القراءة قد مرّ بعدة مراحل، فالدكتور محسن على عطية يرى أنها قد مرّت بأربعة مراحل نذكر منها مع شرح مبسط، كما جاء في كتابه:¹

- المرحلة الأولى: كانت وظيفة القراءة هي ترجمة الرموز إلى ألفاظ.

- المرحلة الثانية: لم تكتفي بترجمة الرموز إلى ألفاظ، بل أصبح مطلوب منها تحقيق الفهم، أن أنها أصبحت تعرف الرموز ونطقها وفهم ما فيها من معان وأفكار.

- المرحلة الثالثة: أصبحت القراءة فيها تعني عملية ترجمة الرموز إلى ألفاظ وفهم معانيها والتفاعل معها وإبداء الرأي فيما تضمنه المقروء من قيم وأفكار.

- المرحلة الرابعة: هنا أصبحت القراءة تعني عملية ترجمة الرموز إلى ألفاظ وفهم معانيها وأفكارها، والتفاعل معها وتقديم المقروء، وتعديل السلوك تبعاً لما في المقروء من قيم وأفكار. واستناداً إلى ذلك لم تعد القراءة لمجرد التعرف على النطق، وإنما أصبحت عملية عقلية عضوية انفعالية تتطلب الفهم والربط والاستنتاج.

2.1. أهداف القراءة:

وضع المختصون ركائز في عملية التربية والتعليم بدقة وحسن استعمال، ورأوا أن لتدريس القراءة أهداف عامة تتحقق من خلال ممارسة القراءة في جميع الدروس، وأهداف خاصة تختلف من درس إلى آخر على أن الأهداف الخاصة ترتبط مع الأهداف العامة ولا تتقاطع معها، وهذه الأهداف تتمثل فيما يلي:

¹ - محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006، ص 245.

- تنمية القدرة اللفظية والفكرية والمهارات الضرورية لاستعمالها، وذلك لتحقيق غذاء متكامل للفنون الأخرى للغة، إتقان مهارات القراءة واستغلالها في تكوين اهتمامات وأغراض جديدة¹.
- اكتساب عادات ومهارات سليمة كالإصغاء، ونبذ الخجل والمشاركة واستخدام المصادر والمراجع والمعاجم بكفاءة واقتدار والتعبير عن ذلك بأسلوب جيد ومقبول، واكتساب الطلاب لرصيد لغوي وتوسيع خبراتهم المعرفية، اكتساب عادات التعرف البصري على الكلمات وهذا عند المبتدئين².

- بناء معجم خاص من المفردات، وذلك من أجل مساعدة المتعلم على فهم فقرات النص وقراءة الجمل والكلمات المقدمة إليه قراءة جهرية صحيحة مع فهمها، تنمية الاستماع بالقراءة وجعلها عادة يومية مسلية وممتعة، تُمكنه من اكتساب قدرة على الاتجاهات المرغوب فيها (دينية، وطنية، وقدسية)، تصبح لديه جرأة في مناقشة كل ما يقرأه بسلاسة وطلاقة، تعود التلميذ الاعتماد على النفس في الفهم كما تعود أيضاً على حب الاطلاع، وفي الوقت نفسه هي تساعد المعلم على اكتشاف الفروق الفردية، وإعطائه فرصة في كيفية التعامل معها³.

2. أنواع القراءة:

تنقسم القراءة من حيث طريقة الأداء إلى ثلاثة أنواع:

- أولاً: **القراءة الصامتة:** يعرف هذا النوع من القراءة بتعريفات عديدة منها: "أنها قراءة ليست فيها صوت ولا همس ولا تحرك لسان أو شفة، يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال

¹ - ليلي سهل، المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية، مرجع سابق، ص 249.

² - ينظر، فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، مرجع سابق، ص 66-67.

³ - ينظر، علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1991، ص 141.

انتقال العين فوق الكلمات والجمل دون الاستعانة بعنصر الصوت (أي أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في هذه القراءة)، ولذلك تسمى القراءة البصرية فهي تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام وتوجيه كل اهتماماته إلى فهم ما يقرأ.¹

وتعرف أيضا بأنها: "عملية حل الرموز المكتوبة وفهم مدلولاتها بطريقة فكرية هادئة، وتتسم بالسهولة والدقة، لإدخال اللفظ فيها إلا إذا رفع القارئ نبرات صوته، ووظف حاسة النظر توظيفا مركّزا، إذ تنتقل العين فوق الكلمات وتنتقل بدورها عبر أعصاب العين إلى العقل مباشرة، وبأتي الرد سريعا من العقل حاملا معه المدلولات المادية أو المعنوية للكلمات المكتوبة والتي سبق له أن اختارها، وبمرور النظر فوق الكلمات يتم تحليل المعاني وترتيبها في نفس الوقت كي تؤدي المعنى الإجمالي للمقروء"،² ومن خلال هذه التعريفات يمكننا القول بأن القراءة هي عملية ترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ مفهومة من دون نطقها، أي أنها قراءة خيالية من الصوت وتحريك الشفاه والهمس، وبعبارة أدق هي كل ما يقع تحت مساحة البصر في آن واحد، فهي بذلك تقوم على عنصرين هما: العقل والبصر في حين أنها تهمل عنصر الصوت والنطق. إضافة إلى هذا فهي أول ما يبدأ به التلميذ درس القراءة، إذ يطلب المعلم من التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة، وذلك حتى يتسنى استجماع معنى الكلمات وكيفية نطقها.

وتبنى القراءة الصامتة على جملة من المزايا يمكن ذكرها فيما يلي:³

● تساعد على سرعة استيعاب الموضوعات لمجرد النظر إلى الكلمات.

¹ - هشام الحسن، طرق تعليم القراءة والكتابة، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص 17.

² - زكريا الحسن، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، د ط، 2005، ص 18.

³ - ليلي سهل، المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية، مرجع سابق، ص 248.

- طريقة اقتصادية في إدراك المعاني.
- زيادة حصيلة القارئ اللغوية والفكرية وزيادة قدرة التلميذ على القراءة والفهم في دروس القراءة وغيرها من المواد.
- تعود القارئ على تركيز الانتباه وتنمي دقة الملاحظة لديه وهي أسرع من القراءة الجهرية، لأنها محررة من إعياء النطق، تجنب القراء الخجل والحرج وخاصة للذين يعانون عيوب في النطق. إلا أن هذه الطريقة لم تسلم من بعض الانتقادات وإظهار عيوب منها: ¹
- لا تدرب على صحة النطق، أي أن مخارج الأصوات فيها غير واضحة وهذا ما يؤدي بالمدرس إلى عدم اكتشاف عيوب النطق، إضافة إلى أن الطالب فيها قد يسيح ذهنه، فلا يمارس القراءة بل ينشغل بأمور أخرى، ولهذا يجد المدرس صعوبة في التأكد من حدوث فعل القراءة، كما أنها تعالج عامل الخجل والخوف لدى التلميذ في مواجهة الآخرين، وهي غير مناسبة للتلاميذ الضعفاء.

ثانيا: القراءة الجهرية: يشبه تعريفها إلى حد كبير تعريف القراءة الصامتة، إلى أنها تتميز عنها في عنصر الصوت بحيث تقوم بترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى فهمي: "تعتمد على فك الرموز المكتوبة، وتوظف لهذه المهمة حاسة النظر، ويعمل جهاز النطق على تصديق الرؤيا التي تنقل هذه الرموز إلى العقل الذي يحلل المدلولات والمعاني، ويستمر القارئ في قراءته الجهرية ما دامت الألفاظ مألوفا لديه، وما دام العقل يرسل إشارات المدلولات والمعاني باستمرار، ويكون رد فعل القارئ على هذه

¹ - ينظر، محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 247.

الإشارات إيجابيا، أما إذا لم يرسل العقل إشارات تفيد فهم المعنى أو المدلول، فإن القارئ يتوقف عن القراءة حتى يستقيم لديه المعنى".¹

وهي أيضا: "التقاط الرموز المكتوبة بواسطة العين وترجمة العقل لها، ثم الجهر بها باستخدام أعضاء النطق استخداما سليما"،² ومن خلال ما تقدم من تعريفات يمكننا القول بأن القراءة الجهرية صعبة الأداء إذا ما قيسَت بالقراءة الصامتة، لأن القارئ في القراءة الجهرية يصرف جهدا مزدوجا حيث يراعي صحة النطق، وقواعد اللغة والتعبير الصوتي، ولهذا نجد في مجال تقويم القراءة الجهرية والتدريس على مهاراتها ينصح الخبراء المتخصصون (علي مذكور 1993، رشدي طعيمة 1998) كلا من الوالدين والمعلمين باتباع ما يلي:³

- تهيئة الأطفال ذهنيا ونفسيا بإثارة مشكلة يمكن حلّها عن طريق قراءة الموضوع الذي تم اختياره، أو بإلقاء بعض الأسئلة المتصلة بأهداف هذا الموضوع.
- قراءة الأب أو المعلم أو الأم الموضوع قراءة نموذجية معبرة، مع مراعاة أن يكون معدل السرعة مناسباً للتلاميذ.
- تقسيم موضوع القراءة إلى فقرات مناسبة، وتدريب التلاميذ على قراءتها قراءة جهرية سليمة عدّة مرات.

¹- زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 113.

²- سعيد عبد الله كافي، القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2006، ص 16.

³- ينظر، علي سعد جاب الله، تنمية المعارف اللغوية وإجراءاتها التربوية، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2007، ص 108-109.

- تصحيح أخطاء الطفل وخاصة في السنين الأولى من تعلّمه للكلام وذلك بهدف ضبط نطق الطفل، وبعد ذلك يتطور إلى الاستقلال في القراءة والانطلاق فيها، فلا يتحسن إيقاف الطفل لتصحيح الخطأ إلا إذا كان صارخاً.
 - الحرص على اختيار مواضيع تحاكي واقع الطفل، ولها علاقة بحياته الاجتماعية والثقافية، بمعنى ذات ارتباط بقيم واتجاهات تساعد على تكوينه تكويناً سليماً وصالحاً.
 - استعانة المعلم أو الأب أو الأم بما هو موجود من وسائل تعليمية، أو صور أو حكايات أو أمثال، لأن ربط الكلمة المقروءة أو الفكرة بالصور يعمق الفهم ويساعده على سرعة التذكر.
- وهذا ما أشرت إليه بالتفصيل الممل في الفصل الثاني، وبالتحديد في عنصر الخطوات المتبعة في انجاز درس القراءة.
- وللقراءة الجهرية ما يميزها في تحقيق بعض الأهداف، ومن ذلك ما يلي:¹
- التدرب على صحة النطق، أي أنها تمكن من التعرف على مخارج الأصوات أو تصويبها إن كانت خاطئة.
 - التدرب على وضع النحور واللغة موضع تطبيق.
 - تدرب المتعلم على مواجهة الخجل والتخلص منه، وتنمي عنده الجرأة كما تدربه على حسن الإلقاء والتعبير الصوتي عن المعاني، وكيفية التعامل مع علامات الترقيم، وتعطيه الثقة بالنفس. واللافت للانتباه هنا هو أن مميزات القراءة الجهرية هي نفسها عيوب القراءة الصامتة؛

¹ - ينظر، محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص 277.

إلا أنها هي الأخرى لم تسلم من بعض الانتقادات التي واجهتها والتي جاءت على النحو الآتي:¹

- مجهدة بالنسبة للقارئ لأن الذهن فيها لا يركز على المعنى بل ينصرف إلى صحة القول، كما أن المدرس لا يستطيع تفرقة جميع الطلبة في الدرس الواحد، ويكون فيها المتعلم عرضة للشروط الذهني، وعدم متابعة القراءة.

ثالثاً: القراءة الاستماعية (قراءة الاستماع): هي عملية استيعاب الألفاظ المسموعة وفهمها، وتحليلها وتلخيص ما جاء فيها من معانٍ وأفكار، وفيها يكون القارئ واحداً والآخرين مستمعين فقط، من دون متابعة في دفتر أو كتاب، كي يتفرغ الذهن لفهم المعاني واستيعابها، وهي تقوم على الاستماع والإنصات، وقد تكون من كتاب القراءة المقرر نفسه في موضوع لم يدرسه الطالب، أو تكون من موضوع إنشائي أجاد فيه الطالب أو من كتاب قرأه الطالب من مكتبة المدرسة.²

3. طرائق تعليم القراءة وتعلمها في المرحلة الابتدائية:

يمكن تقسيم طرائق تعليم القراءة للتلاميذ المبتدئين إلى طريقتين أساسيتين تتفرعان عنهما عدة طرق، وهاتان الطريقتان هما: الطريقة الجزئية والطريقة الكلية.

أولاً: الطريقة الجزئية (التركيبية): وتسمى هذه الطريقة أحياناً (الطريقة التركيبية) وهي تبدأ بتعليم جزء من الكلمة، سواء كان حرفاً أو صوتاً، فإذا كان البدء بتعليم الحرف، سميت الطريقة بـ

¹ - ينظر، محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 249.
² - ينظر، فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، مرجع سابق، ص 63.

"الطريقة الحرفية"، أما إذا كان البدء بتعليم الصوت، سميت بـ "الطريقة الصوتية"¹، وسنوضح هذا بالتفصيل فيما يلي:

أ- **الطريقة الحرفية:** إن هذه الطريقة يطلق عليها بعض التربويون اسم "الطريقة الهجائية"، وقد بنيت هذه الأخيرة على أساس البدء بتعليم الحروف الهجائية، وتبدأ بتلقين الطفل أسماء الحروف الهجائية الثمانية والعشرون وكتابتها، مراعيًا في ذلك الترتيب الذي هي عليه (أ، ب، ت...). ثم تعليمه هذه الحروف مشكولة بالفتحة ثم الكسرة ثم الضمة ثم السكون، وبعد ذلك يتم الانتقال إلى قراءة وكتابة كلمات من حرفين ثم ثلاثة حروف...، وهكذا إلى أن يتعلم الطفل وصل الحروف بأنواعها والمد بأنواعه والشدة والتنوين وأل الشمسية والقمرية، حتى يصل الطفل إلى قراءة الجمل والموضوعات القصيرة، وهذا ما جاء في قول أحمد مذكور: "وكان المعلم يعلم الأطفال طريقة نطق هذه الحروف مفتوحة ومكسورة ومضمومة، فيعلمهم - مثلاً - الباء مع الفتحة ثم مع الكسرة ثم مع الضمة، ثم يعلمهم الشدة والسكون وحروف المد، والتنوين وأل الشمسية والقمرية... الخ.² تعد هذه الطريقة من أقدم طرائق تعليم القراءة للمبتدئين، بحيث كانت سائدة في الكتاتيب (المعاملات) والمدارس القديمة³؛ طبعًا هذه الطريقة كباقي الطرق الأخرى، لها مزايا وعيوب وسنتوقف قليلاً عند مزاياها المتمثلة فيما يلي:

- تمكن الطفل منذ بداية تعلمه للقراءة من معرفة حروف الهجاء وأسمائها وصورها وأصواتها، مما يساعد الطفل على تهجي أي كلمة بقليل من الخطأ، كما أنها تساعد الطفل على حسن النطق

¹ - علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقاً لأحداث الطرائق التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010، ص 34.

² - علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 151.

³ - علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقاً لأحداث الطرائق التربوية، مرجع سابق، ص 35.

بالكلمات وإخراج الحروف من مخارجها، فهي بذلك لا تكلف المتعلم جهداً، لأن حروفها معروفة لديه وقد تعود عليها. وبالرغم مما لها من مميزات إلا أننا نجد بعض التربويين المحدثون يوجهون لها بعض الانتقادات وينسبون إليها بعض العيوب مثل: أنها تخالف الطريقة الطبيعية لتعلم الطفل، إذ أنها تبدأ من الجزئيات إلى الكليات ومن المجهول إلى المعلوم، بينما واقع تعليم الطفل يبدأ بالكليات ثم ينتقل إلى الجزئيات ومن المعلوم إلى المجهول، كما أنها تبدأ بتعليم الطفل حروف لا معنى لها، يقضي في تعلمها زمناً طويلاً يعاني في أثائه الملل والسأم، إضافة إلى أنها تعلم الطفل حروفاً دون أن يدرك وظيفتها، ويظل في عالمها المجهول مدة طويلة لأنه يحفظها حفظاً.¹ وتعوده في الوقت نفسه على القراءة البطيئة لأنها تقوم على التهجى حرفاً بحرف، وعلى قراءة الجملة كلمة بكلمة، ويترتب على هذا النحو عدم إدراك الجمل والمعاني، كما أنها تفتقد إلى عنصري الإثارة والتشويق. كما يلتزم فيها الطفل من الوهلة الأولى على الجمع بين القراءة والكتابة، متناسية أن الكتابة عملية معقدة تستلزم استعداداً عقلياً خاصاً، وهذا الاستعداد يختلف باختلاف ظهور ميل الاطفال إليه من طفل إلى آخر.²

ب- الطريقة الصوتية: هي التي تبدأ مع المتعلم بأصوات الحروف مباشرة بدلال من أسمائها، حيث يلفظ الحروف بالتسكين ثم الحركات (بَ، بِ، تَ، تِ، ...)، فهي تقدم للمتعلم الأصوات المختلفة للحرف، فهي شبيهة بالهجائية ولكن لا يهتمها الهجاء بل التركيز على الصوت، فيلاحظ في هذه الطريقة أنه تصاحب تعليم القراءة تعليم الكتابة من خلال قول علي

¹ - فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، مرجع سابق، ص 69.

² - ينظر، عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، 2011، ص 174.

مذكور: "وهذه الطريقة تتفق مع الطريقة الهجائية في الأساس وهو البدء بالجزء، وتخالفها في أن الطريقة الهجائية تعني بتعليم أسماء الحروف، أما الطريقة الصوتية فتري أن تعليم أسماء الحروف يعوق الطفل في عملية تركيب الكلمة والنطق بها، ومعظم المعلمين كانوا يمزجون بين هاتين الطريقتين فكانوا يستخدمون اسم الحرف وصوته حسب مقتضيات الموقف التعليمي¹، وكان الخلاف الوحيد بينهما هو نقطة البداية، هل تكون بأسماء الحروف أم بأصواتها، ومن مميزات هذه الطريقة ما يلي: ²

➤ أنها تربط ربطاً مباشراً بين الصوت والرمز المكتوب.

➤ تساعد الطفل على الكتابة السليمة لسهولة وصل الحروف وفصلها أو استبدال حرف بحرف.

➤ تساعد الطفل على حسن النطق بالكلمات وإخراج الأصوات إخراجاً سليماً.

أما فيما يخص عيوبها فهي لها نفس عيوب الطريقة الهجائية إلا أنه يمكننا إضافة نقص آخر لم يكن موجوداً في الطريقة الهجائية، وهو أن تؤدي إلى خطأ الطفل في كتابة الكلمات التي لا يتقن نطقها مع رسمها كما في الكلمات المنونة، فالطفل حينما يسمع كلمة (قَلَمٌ) بضمّتين مثلاً يكتبها (قَلَمَن)، لأنه اعتاد أن يكتب ما يسمع من أصوات، والحال نفسه بالنسبة للكلمات المتشابهة في أشكالها، فهنا نلاحظ أن هناك اضطراب يصيب المتعلم عند سماعه للكلمات المتشابهة في أشكالها، وعلى سبيل المثال: (باب، ناب، غاب)، إضافة إلى هذا فهي تترك عادات سيئة في النطق لدى المتعلم كمد الحرف زيادة عن المطلوب أو عدم التفريق بين المد وغيره.³

¹ - علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 152-153.

² - علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقاً لأحداث الطرائق التربوية، مرجع سابق، ص 37.

³ - ينظر، فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، مرجع سابق، ص 71.

ثانيا: الطريقة التحليلية (الكلية): وهي عكس الطريقة الأولى، إذ أنها تنطلق من الكل وتنتهي بالجزء، فهي بذلك تتوافق مع عملية الإدراك التي يمر بها الإنسان، فالإنسان وهو في طبيعته يبدأ بإدراك الأشكال بشكل كلي ولا يدرك أجزائها أول مرة، وهذا بناءً على "النظرية الجشطالتيّة التي تذهب إلى أن الإنسان يدرك الأمور المحسوسة أو المجردة إدراكاً كلياً، ثم ينتقل إلى الجزئيات والتفاصيل"¹، وفحوى الحديث هنا هو أن الجزء لا قيمة له إلا من انتمائه لكل يرتبط به، وبالتالي فإن الحرف لا معنى له من نفسه ولا دلالة له إلا في إطار الكلمة التي ينتمي إليها، والكلمة أيضاً قد تحمل معنى لو كان معناها الدقيق لا يصح إلا مع ما وضعت له في الجملة، ولذلك كانت هذه الطريقة في تعليم القراءة الأنسب لنمو المتعلم؛ فالمتعلم يقرأ الكل ثم يستخلص الجزء. وتقسم هذه الطريقة بدورها إلى قسمين هما: طريقة الكلمة وطريقة الجملة.

أ- طريقة الكلمة: يطلق عليها طريقة (أنظر وقل) ومعنى أن ينظر المتعلم إلى الصورة ويعبر عنها بكلمة، فهو بذلك يبدأ بتعليم الكلمات قبل الحروف والأصوات فهي: "تستلزم عادة أن نعرض على الطفل عدداً من الكلمات أولاً، وأن نختار هذه الكلمات بحيث يمكن تركيبها بسهولة لتصبح جملاً وقصصاً صغيرة مثل: يتعلم، التلميذ، عادل، دخل المدرسة، وبعد فترة يكون منها جملة قصيرة مثل: "عادل دخل المدرسة"، ولو وضعنا الكلمات بالصور المناسبة لتعلم التلميذ الكلمات بسرعة واستطاع أن يستمع بخبرة قراءة القصص السهلة منذ البداية"²، فهذه الطريقة كما أشرنا إليها سالفاً أنها تنطلق من الكل إلى الجزء، وتكون أكثر وضوحاً للمتعلم إذا كانت

¹ - سعيد عبد الله كافي، القراءة وتنمية التفكير، مرجع سابق، ص 24.

² - علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 155.

مرفقة بالصور، لأن الصورة ترسخ الكلمة في ذهن المتعلم أكثر فأكثر، ويتقن المعلمون هذه الطريقة على النحو التالي:

ينطق المعلم الكلمة بصوت واضح مشيراً إليها، ويقوم التلميذ بمحاكاته مع النظر إلى الكلمة بإمعان وتركيز، وفي نفس الوقت يؤكد المعلم العلاقة بين الصورة والكلمة، ثم يقوم المعلم بعد ذلك بتكرار نطق الكلمة عدة مرات لتثبيت صورتها في أذهان المتعلمين، ثم ينتقل المعلم إلى التدرج في الاستغناء عن الصور المرفقة لهذه الكلمات حتى يصبح التلميذ قادراً على التعرف إلى الكلمة وتمييزها دون الاستعانة بالصور، وأخيراً يقوم المعلم بتحليل الكلمة إلى حروفها حتى يستطيع التلميذ تمييز هذه الحروف.¹ وطبعاً لهذه الطريقة مزايا وعيوب؛ ومن مزاياها أنهم رأوا أنها تتماشى مع طبيعة إدراك الطفل لأنه يبدأ من شيء يفهمه إذ أن الكلمة في ذاتها كل وليست جزء، كما أنها تزود الطفل بثروة لغوية يمكن الاستفادة منها، فهي بذلك أسرع في نقلها مقارنة بالطرق السابقة لأنها تخلق لدى المتعلم عنصرَي الدافعية والرغبة.² وبالرغم من هذه المزايا إلا أن هناك مآخذ عرفت عنها وهي: أنها تجعل التلميذ يقرأ ما هو موجود أمامه من المفردات، ولكنه لا يستطيع قراءة كلمات جديدة، كما أنها يدخل فيها عنصر التخمين بشكل أكبر، ويتجلى ذلك في أن التلميذ يحفظ الدرس عن ظهر قلب وعندما يقرأ سيقراً قراءة من الذاكرة أكثر من الكتاب، فقد لا يكون هنا الطفل دقيقاً في إدراكه كما يحب المعلم، وعلى هذا تكون الطريقة بمثابة (أنظر وخمن) بدلاً من (أنظر وقل). كما أنها تجعل الطفل يخلط بين أشكال الكلمات المتقاربة نحو (قال، مال،

¹ - ينظر، فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، مرجع سابق، ص 75.

² - ينظر، المرجع نفسه، ص 75.

نال)، لأنها تعتمد على شكل الكلمة إضافة إلى أنها تعجز الأطفال عن قراءة الكلمات الغريبة وغير المألوفة.¹

ب- **طريقة الجملة:** هي تطوير لطريقة الكلمة، وأساسها الجملة وليست الكلمة باعتبار أن الجملة هي وحدة المعنى وليست الكلمة ولا الحرف، فتقوم هذه الطريقة على أساس تكوين جملة قصيرة مما يألفه الأطفال يكتبها المعلم على السبورة أو على بطاقات يوزعها عليهم، ثم ينطق بالجملة أمامهم وهم يرددون الجملة بعده عدة مرات، ويعرض بعد ذلك جملاً أخرى تتكرر فيها بعض الكلمات... وهكذا.² "والهدف من هذه الطريقة ليس تعليم التلميذ وحدة يستطيع أن يلم بها بعينه، بل وحدة قائمة على فكرة، والمبدأ الذي نلاحظه في تدريس القراءة هنا هو أن الأشياء تلاحظ ككليات، وأن اللغة تخضع لهذا المبدأ، ومن المسلم به أن مادة العقل هي الأفكار في علاقتها الكاملة، وأن الفكرة هي وحدتها لذلك ولذلك ينبغي أن تسلم بأن الجملة هي وحدة التعبير، والمبدأ الثاني هو أن أجزاء الشيء لا يتضح معناه إلا بانتمائها إلى الكل".³ وعلى هذا الأساس فإن الكلمات لا يتضح معناها إلا بانتمائها إلى الكل، ولا يتحدد معناها تحديداً كاملاً إلا إذا انتظمت في جملة. وأن هذه الطريقة كسائر الطرق الأخرى لا تخلو من مزايا ومآخذ تعرف عنها، أما فيما يخص مزاياها فنتمثل في أنها تمد المتعلم بثروة لغوية فكرية وتكسبه ألفاظاً لغوية وتجعله يفهم معنى الكلمة من سياق الكلام، كما أنها تشوقه للقراءة، وتعوده على

¹ - ينظر، فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، مرجع سابق، ص 75.
² - ينظر، علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقاً لأحداث الطرائق التربوية، مرجع سابق، ص 04.
³ - علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 155.

فهم المعنى في كل ما يقرأ، فهي بذلك تتماشى والطريقة الطبيعية لتعلم الإنسان، باعتبارها أفضل الطرق لتعليم السرعة في القراءة.¹

أما فيما يخص مآخذ أو عيوب هذه الطريقة فهي تتمثل فيما يلي:

- قد يهمل المعلم عملية التحليل إلى الكلمات والحروف وفي هذا التكوين مهارة أساسية تعين المتعلم على قراءة كلمات جديدة، كما أنها قد تعرض الجمل وتقرأ أمام الطلاب بطريقة آلية، وبالتالي إذا انتقل الطفل إلى جملة أخرى فيها كلمات من الجمل التي قرأها من قبل، لا يحسن التعرف عليها، بمعنى أنها تجعل ذكاء الطفل محدود لذا فهو يجد صعوبة في استيعاب الجملة دفعة واحدة، فهذه الطريقة إذن تحتاج إلى معلم صادق وماهر ومدرب، بمعنى أن يكون متكوّن في هذا المجال، كما أنها تحتاج إلى كثير من الوسائل المعينة.²

إضافة إلى هاتين الطريقتين هناك من أضاف طريقة أخرى جمعت بين مزايا الطريقتين السابقتين وهي الطريقة التوليفية.

ثالثاً: الطريقة التوليفية (التحليلية التركيبية؛ التوفيقية):

من مزايا الطريقة الجزئية والكلية ما تفرع عنهما من طرائق أخرى، استحدث التربويون طريقة ثالثة وهي الطريقة التوليفية والتي أخذت من كل طريقة أفضل ما تتميز به، ومبتعدة كل البعد عن أبرز مآخذ كل طريقة وذلك من أجل تعلم الحرف وصوته والمعنى المراد فهمه³؛ ومن أهم عناصرها ما يلي:⁴

¹ - علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 155.

² - ينظر، فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، مرجع سابق، ص 78.

³ - ينظر، علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقاً لأحداث الطرائق التربوية، مرجع سابق، ص 41.

⁴ - فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، مرجع سابق، ص 78-79.

1. أنها تقدم للأطفال وحدات معنوية كآلة للقراءة وهي الكلمات ذات المعنى، وبهذا ينتفع الأطفال من مزايا طريقة الكلمة.

2. تقدم لهم جملا سهلة تشترك فيها بعض الكلمات، وبهذا هم ينتفعون من طريقة الجملة.

3. معنية بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا للتعرف على أصوات الحروف وربطها برموزها، وبهذا تستفيد من الطريقة الصوتية.

4. أنها تعني في إحدى مراحلها بمعرفة الحروف الهجائية رسما واسما، وبهذا تنتفع بمزايا الطريقة الأبجدية.

ومما يزيد من صلاحيات الطريقة ونجاحها أنها تبدأ بالكلمات القصيرة المستخدمة في حياة المتعلمين، وأنها تراعي كثيرا استخدام الصور الملونة والنماذج والحروف الخشبية وغيرها من الوسائل، مما يوفر لهذه الطريقة عنصري الإثارة والتشويق

4. المهارات الأساسية لتعليم القراءة وتعلّمها:

تستهدف منهجية تعليم القراءة وتعلّمها في مرحلة التعليم الابتدائي خمسة مهارات أساسية:

- الوعي الصوتي: أي الوعي لأن اللغة مكونة من كلمات ومقاطع وأصوات.
- المبدأ الأبجدي: أي تعلم أسماء الحروف وما يقابلها من أصوات.
- اكتساب المفردات: أي اكتساب رصيد من الكلمات لتسهيل القراءة الإجمالية وبناء الفهم.
- الطلاقة: أي مستوى السهولة والسرعة والدقة في القراءة الشفوية والصامتة.
- الفهم القرائي: أي إدراك معنى ما يقرأ من كلمات وجمل وفقرات ونصوص.

وتتم تنمية هذه المهارات تدريجيا في مختلف المراحل الدراسية بداية من مرحلة ما قبل الدراسة.

1.4. الوعي الصوتي وأهميته في تعلم القراءة: أكدت الأبحاث العلمية أن تعلم القراءة لا يتحقق ما لم يتم تعلم النظام الصوتي واستيعاب جرسيات اللغة، فالمتعلم لكي يقرأ يحتاج إلى أن ينمي وعيه بالصورة الصوتية للوحدات اللغوية، أي كيفية النطق بها واختزان الصورة السمعية المطابقة للصورة اللفظية، كما يحتاج إلى استحضار الخصائص الصوتية للكلمات وقد امتزجت أصواتها وتناغمت وتداخلت. وبذلك يعتبر الوعي الصوتي أحد المتطلبات السابقة للنمو القرائي، ويتأسس من خلال أنشطة تدرب المتعلم على التحليل والتركيب، والتمييز والإنتاج الصوتي على المستوى الشفوي أولاً، ثم بعد ذلك التعامل مع الرموز المكتوبة من خلال ربطها بالوحدات الصوتية التي تمثلها. ونظراً لأهمية الوعي الصوتي في تعلم القراءة، يتعين أن تخصص لأنشطته حصص كافية ضمن دروس تعليم القراءة، وتتلخص هذه الأنشطة في إنتاج الأصوات اللغوية وإدراك التشابه والاختلاف بينها، وتحليل الوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمة، أو تكوين كلمة من وحدات صوتية مختلفة أو متشابهة تحذف، إضافة وتبديل وحدات صوتية في الكلمة...

1.4.1. وصف أصوات اللغة العربية: الأصوات، حسب تمام حسان: "حركات عضوية تنشأ عندها قيم صوتية في نشاط حركي ذي نتيجة سمعية".¹ والصوت أصغر وحدة تكون منظومة الكلام، ويمكن عن طريقها التفريق بين المعاني، وتنقسم الأصوات البشرية إلى مجموعتين رئيسيتين:

- **الصوائت (المصوتات):** هي أصوات تتشكل من ذبذبات دورية للهواء الحنجري الذي يتسرب بحرية من خلال القناة الفموية، دون أي اعتراض من قبل أعضاء النطق، سواء بالغلق أو

¹ - ينظر، تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1973، ص 123.

التضيق أثناء نطقها. والأصوات العربية التي يصدق عليها تعريف الصائت (المصوت) هي ما سماه نحاة العربية بالحركات وتنقسم إلى قسمين:

➤ مصوتات قصيرة: وهي الفتحة والضمة والكسرة.

➤ مصوتات طويلة: وهي ألف المد وواو المد (في مثل صاروا)، وياء المد (في مثل القاضي).

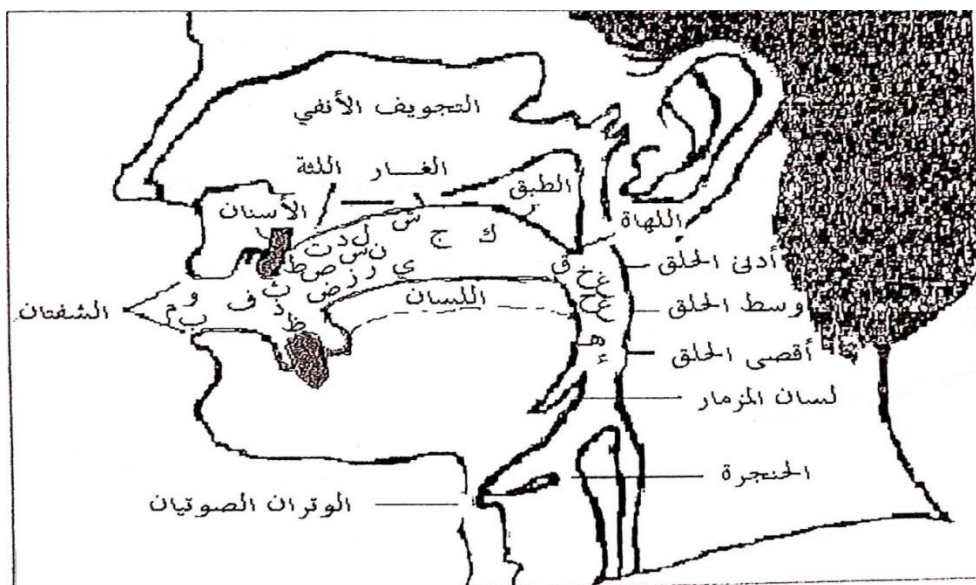
- **الصوامت:** يعرف الصامت باعتباره "ضوضاء" تفترض دائما صاءتا يجعلها قابلة للإدراك، وتنقسم بوجود اعتراض للهواء عند خروج الصوت من الممر الصوتي قبل أعضاء النطق.

والصوامت العربية هي: همزة القطع - ب - ت - ث - ج - ح - خ - د - ذ - ر - ز - س - ش - ص - ض - ط - ظ - ع - غ - ف - ق - ك - ل - م - ن - ه - و. وقد ميّز د. تمام حسان الصوت والحرف باعتبار "الصوت ينطق فيكون نتيجة تحريك أعضاء الجهاز النطقي وما يصاحب هذا التحريك من آثار سمعية، ولكن الحرف لا ينطق وإنما يفهم في إطار نظام من الحروف يسمّى النظام الصوتي للغة".¹ وفي هذا السياق عرّف الحروف باعتبارها: "وحدات من نظام، وهذه الوحدات أقسام ذهنية لا أعمال نطقية على نحو ما تكون الأصوات، والفرق واضح بين العمل الحركي للصوت وبين الإدراك الذهني للحرف، أي بين ما هو مادي محسوس وبين ما هو معنوي مفهوم".² ومن المعروف أن حروف الهجاء الصحيحة في العربية الفصحى ثمانية وعشرون، وأن حروف العلة ثلاثة، لكل منها كميتان، إحداها قصيرة والثانية طويلة.

¹ - ينظر، تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1973، ص 125.

² - المرجع نفسه، ص 126.

1.4.2. بعض خصائص صوامت العربية:



اعتمادا على الرسم المذكور المعروض أعلاه، يمكن تقسيم صوامت اللغة العربية إلى: ¹

- شفوية (الشفتان): يتم إنتاجها بانطباق الشفتين وإغلاقهما إغلاقا تاما مع الباء والميم واستدارتهما دون إطباق الواو.

ب: انفجاري مجهور. م: انفجاري مجهور أنفي. و: انزلاقي مجهور.

- شفوية أسنانية: (حينما تلامس الشفة السفلى الأسنان): ف: احتكاكي مهموس.

- بين أسنانية: (حينما يكون طرف اللسان بين الأسنان):

ث: احتكاكي مهموس. ظ: احتكاكي مجهور مطبق. ذ: احتكاكي مهموس.

- أسنانية: (باتصال طرف اللسان بالثة أو بالحيز الموجود خلف الأسنان العليا):

¹ - ينظر، تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مرجع سابق، ص 126.

ت: انفجاري مهموس. د: انفجاري مجهور. ط: انفجاري مهموس مطبق. ض: انفجاري مجهور مطبق. ل: مستمر مجهور. ن: انفجاري مجهور أنفي. ج: احتكاكي مجهور. ر: مكرر مجهور. س: احتكاكي صفييري مهموس. ز: احتكاكي صفييري مهموس. ص: احتكاكي مهموس مطبق.

- حنكية: (بصعود طرف اللسان نحو الحنك الصلب):

ش: احتكاكي مهموس متفش. ي: انزلاقي مجهور.

- غشائية: (بلامسة ظهر اللسان عند غشاء الحنك):

ك: انفجاري مهموس. خ: احتكاكي مهموس. غ: احتكاكي مجهور.

- لهوية: (بحركة ظهر اللسان باتجاه اللّهاة): ق: انفجاري مهموس.

- حلقية: (بتضييق الحلق): ح: احتكاكي مهموس.

- حنجرية: (حنجرة): ه: احتكاكي مجهور. ء: انفجاري مهموس.

1.4.3. بعض التعريفات:

- المقطع: هو مجموعة من الفونيمات التي ننطق بها بإصدار وحيد للصوت، وبذلك فهو وحدة مستقلة صوتياً. مثال: ك ، مُو ، دي. وهناك من يعرفه باعتباره مجموعة من الأصوات المفردة تتألف من صوت طليق (صائت) منعه صوت حبيس (صامت) أو أكثر. توجد في الصيغ العربية مجموعة من المقاطع، إلاّ أن الشائعة منها أربعة وهي:

✓ صامت + حركة قصيرة. مثل: (ت) في كَتَبَ.

✓ صامت + حركة طويلة. مثل: (كَا) في كَاتَبَ.

✓ صامت + حركة قصيرة + صامت. مثل: مُسْ في مُسْتَتِر.

✓ صامت + حركة طويلة + صامت. مثل: ضَالٌ في ضَالَيْنِ.

- التطريز الصوتي: لا يقتصر الوعي الصوتي على الوعي بالصور الصوتية للوحدات اللغوية فحسب (الفونيمات والمقاطع)، بل يتعدى ذلك إلى استحضار موسيقى اللغة على مستوى الكلمة والجمله، فقد أثبتت الدراسات أن النطق بالصوت لا يمكن فكّه عن هذه الموسيقى أو عمّا يسمى بالتطريز، ويعني هذا الأخير دراسة الظواهر الصوتية التي لا ترتبط بالأصوات من حيث هي، بل بالمجموعة الكلامية من حيث الوظيفة والتوزيع، كالنبر والعلو والطول والتنغيم والوقف.

- التنغيم: هو عبارة عن تموجات وتلويحات صوتية يؤديها المتكلم حسب ما يقتضيه المقام، لتتنقل رغبته وإحساسه وتحمل مؤشرا يساعد على بلوغ المعنى. فهو طريقة أداء الكلام بإيقاع يشعر السامع بالاستفهام أو الارتكاز، أو التعجب أو الزجر أو الإنذار أو التبشير... الخ، "فتقول كان والله رجلا فتزيد في قوة اللفظ... وتتمكن من تنطيط اللام وإطالة الصوت بها... أي رجلا فاضلاً... و كريماً... أو نحو ذلك... وكذلك إذا ذمته... فقلت... كان إنسانا وتزوي وجهك وتقطبه... فيغني ذلك عن قولك... لئىما... مبخلاً... أو نحو ذلك".¹

- الوقف: يعرف لدى النحويين بكونه البناء على السكون، وأما اصطلاحاً: "فهو قطع الصوت على آخر الكلمة زمن يتنفس فيه عادة، بنية استئناف القراءة".² وبشكل الوقف، حسب علماء اللغة جزء حيوي من فن الأداء، فهو: "ينفع المرسل من جهتين: أولهما ليتنفس، إذ لا يستطيع ذلك أثناء القراءة، والأخرى لينشئ بهذا التنفس زفيراً ينفقه في متابعة القراءة".³ وفي علاقة الوقف

¹ - أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط4، 1990، ص2/27 وما بعدها.

² - عبد الفتاح النيرباني، الوقف في العربية على ضوء اللسانيات، دار الوثائقي، دمشق، 2008، ص38-39.

³ - المرجع نفسه، ص45-46.

بالتنغيم، يؤكد الدكتور تمام حسان على أن "الإعراب والتنغيم وغيرهما من القرائن اللفظية جانب قرائن كثيرة يستعين بها السامع على فهم المعنى، وللتنغيم نغمتان الأولى هابطة عندما يكون الوقف على تمام المعنى والأخرى مسطحة لا صاعدة ولا هابطة، وذلك عندما يكون الوقف قبل تمام المعنى كقوله تعالى: {فَإِذَا بَرِقَ الْبَصَرُ وَخُسِفَ الْقَمَرُ وَجُمِعَ الشَّمْسُ وَالْقَمَرُ، يَقُولُ الْإِنْسَانُ يَوْمَئِذٍ أَيْنَ الْمَفَرُّ} سورة القيامة، فالوقف على البصر والقمر أولا والقمر ثانيا وقف على معنى لم يتم، فتظل نغمة الكلام مسطحة دون صعود أو هبوط. أما الوقف عند (المفر) فالنغمة فيه هابطة لأنه وقف عند تمام معنى الاستفهام".¹

1.4.4. أنشطة الوعي الصوتي:

أ-المبادئ الموجهة: عند اقتراح أنشطة لتنمية الوعي الصوتي، لابد من مراعاة مجموعة من المبادئ أهمها:

- النطق الصحيح بالصوت مفردا ومركبا، والانتباه إلى ما يطرأ عليه من تغيير بسبب ما يجاوره من أصوات (الإدغام، التفخيم، الإطباق، الترقيق والاستدارة...).
- الحرص على عدم التوقف في وسط الكلمة.
- الحرص على وصل الكلمات ببعضها البعض.
- تفادي الإسراع في النطق لبيان الصوت بخصوصياته كاملة غير منقوصة.
- النطق بالتوالي الصوتية مع احترام الخطاطات التنغيمية والموسيقية للغة (تأليف الأنغام المنخفضة والمرتفعة).

¹ - للتفصيل ينظر، تمام حسان، اللغة العربية معناه ومبناها، مرجع سابق، ص 205-230.

➤ مطابقة النطق بالمتواليات الصوتية للحالات النفسية (حالات الفرح والحزن والقلق والاكتئاب واللامبالاة...).

ب - الأنشطة المقترحة في موضوع تعليم الصوت وتعلمه:

وتشمل مختلف العمليات المتعلقة بالتعرف والتقطيع والعزل والتمييز، وهي على النحو الآتي:

➤ أنشطة التعرف باعتماد الاستماع والنطق.

➤ تقطيع المتواليات الصوتية إلى القطع الصوتية أو المقاطع أو الكلمات أو الجمل التي تكونها.

➤ تمييز الصوت عن باقي الأصوات ولا سيما المجانسة التي تتفق في المخرج وتختلف في بعض الصفات، أو المتقاربة في المخرج أو الصفة.

ج - الأنشطة المقترحة في موضوع تعليم الخطاطات التنغيمية الأساسية وتعلمها:

➤ ترديد جمل منغمة بحسب الإثبات، أو الاستفهام، أو الأمر، أو التعجب...

➤ وضع النغمة المناسبة للإثبات، للاستفهام، للأمر، للتعجب...

➤ التشديد على جزء من الجملة وتنغيمه بما يناسب.

➤ النطق بجملة ذات نغم حزن أو فرح، أو قلق أو لامبالاة (تنغيم الانفعالات).

➤ تحقيق تنغيم الوقف.

2.4. المبدأ الأبجدي في تعليم القراءة وتعلمها: تبرز قيمة المبدأ الأبجدي في أنه يمثل العلاقة

الخاصة بين الصوت والرمز الذي يمثله على مستوى الكتابة، فعملية تعلم القراءة والكتابة ترتبط

بنظام أبجدي يتعين على المتعلم إدراك كيفية اشتغاله، مما يتطلب معرفة الأصوات الفردية خلال

التدريب على الوعي الصوتي من جهة، والرموز المكتوبة التي تمثلها من جهة أخرى، هذا الإدراك

مفيد في فهم العلاقة بين الصوت والرمز البصري (الحرف)، والتدريب على استراتيجية التهجي، وتعرف الكلمات.

3.4. إغناء الرصيد المعجمي: يعتبر تعليم المفردات من المكونات الهامة لدى متعلمي المدرسة الابتدائية، وذلك لأن تعرف هذه المفردات بتلقائية في النص وفهم معانيها، تسهم بشكل كبير جدا في الفهم القرائي لديهم. وتضم لائحة المفردات التي ينبغي اكسابها للمتعلم منذ المراحل الأولى لتسهيل عملية التعرف التلقائي على الكلمات أثناء القراءة، أسماء الأشخاص وأيام الأسبوع والكلمات المألوفة (الأدوات المدرسية وتجهيزات حجرة الدرس ومرافق المدرسة، والمعجم المرتبط بالأسرة والبيت...)، والكلمات الوظيفية (الأداتية) كأدوات الربط وأسماء الإشارة والضمائر المنفصلة والأسماء الموصولة...، وتتوسع هذه المفردات لتشمل مجالات مختلفة من محيط المتعلم المحلي والجهوي والوطني والدولي عبر السنوات الدراسية، بهدف إثراء لغة المتعلم بالمعاني التي تحملها تلك المفردات حتى يساعده ذلك على التعلم بشكل عام والقراءة بشكل خاص.¹

4.4. الطلاقة: تشير الطلاقة إلى القراءة السريعة ، الدقيقة والمعبرة للكلمات والجمل والفقرات، فهي صفة ذات صلة بالقراءة الجهرية عادة، ويتصف بها القارئ الذي يقرأ النص قراءة سليمة خالية من الأخطاء، ويحسن نطق الحروف وإخراجها من مخارجها، ونطق الكلمات والجمل نطقاً صحيحاً محترماً بما يتطلبه المقام من تنغيم ونبر ووقف... في زمن مناسب، مع الحفاظ على

¹ - ينظر عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم ، منهجيات، ومقاربات بيداغوجية، مرجع سابق، ص 132.

مستوى مرتفع من الفهم. وتتم تنمية مهارة الطلاقة تدريجياً في مختلف المراحل الدراسية بداية من

المرحلة الأولى في تعليم القراءة، ويحتاج ذلك إلى: ¹

• تعلم فك رموز الكلمات بسرعة ودقة ضمن نص متصل.

• تعلم قراءة الجمل كوحدة متصلة، أي تفادي القراءة المتقطعة، كلمة كلمة دون ربط.

• البناء التدريجي للفهم أثناء القراءة.

5.4. الفهم القرائي: تعدّ مهارة الفهم من أهم مهارات القراءة، بل يمكن القول: إن الفهم أساس

عمليات القراءة جميعها، وتتلخص في قدرة المتعلم على بناء معنى النص المقروء بتوظيفه

لمجموعة من الاستراتيجيات الخاصة بالفهم القرائي، ويتأثر الفهم القرائي بشكل مباشر بمهارات

قراءة الكلمات وفك رموزها وبالطلاقة، فكّماً وجد المتعلم صعوبة في القراءة نتيجة لنقص الوعي

الصوتي أو معرفة أصوات الحروف، ضعفت الطلاقة لديه، الشيء الذي يحد من مهارة الفهم، هذا

الأخير الذي يتطلب توفر القارئ على ما يلي: ²

✓ معارف لغوية سابقة.

✓ القدرة على فك الرموز وقراءة الكلمات.

✓ معارف معجمية وتركيبية ودلالية.

وفي دراسة "بيرلز Pirlz" (الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم)، يتم تقويم أربعة

أنواع من مهارات الفهم: ³

¹ - ينظر، عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات، ومقاربات بيداغوجية، مرجع سابق، ص 134.

² - ينظر، المرجع نفسه، ص 134.

³ - ينظر، المرجع نفسه، ص 135.

❖ التركيز على المعلومات الواضحة واسترجاعها.

❖ تكوين استدلالات مباشرة.

❖ تفسير ودمج المعلومات.

❖ دراسة وتقويم المحتوى ولغته وعناصره النصية.

5. استراتيجيات تعلم القراءة وتعليمها¹: يتعلق الأمر بجملة من الاستراتيجيات المنظمة التي

تساعد المتعلم على قراءة النصوص وفهمها والتفاعل معها بشكل أسهل وأسرع وأكثر متعة

وفاعلية، لقد أجمعت الدراسات المتعلقة باستخدام الاستراتيجيات في نشاط القراءة، على أن القراء

المهرة ينجحون في المهام التي تتيح لهم فرص استخدام استراتيجيات فعالة، وفي هذا المقام يمكن

تجميع هذه الاستراتيجيات إلى سبع فئات:

1.5. استراتيجية التخطيط للقراءة:

- استحضار المكتسبات السابقة.

- طرح فرضيات حول محتوى النص والتحقق من صحتها أثناء قراءته له.

- الوعي بالهدف من القراءة وبالمهام المنتظرة.

- استخدام العنوان، والصور، ورؤوس الفقرات، وإشارات الطباعة، والجداول، والرسوم البيانية،

والكتاب، والمرجع لتوقع موضوع النص.

¹- ينظر، عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات، ومقاربات بيداغوجية، مرجع سابق، ص 119-120.

2.5 استراتيجيات التعرف على الكلمات:

- القراءة الإجمالية للكلمات المألوفة.
- قراءة الكلمات من خلال التحليل البصري لها (استراتيجيات التهجي).
- قراءة الكلمات من خلال التعرف على جزء منها (حرف أو مقطع).
- قراءة مجموعة من الكلمات دفعة واحدة .

3.5 استراتيجيات شرح الكلمات:

- استحضار المكتسبات السابقة حول الكلمة المراد شرحها.
- تعرف معنى الكلمة من خلال الإتيان بأصلها أو بعض الكلمات المعروفة التي لها صلة بها (استراتيجيات المشتقات أو عائلة الكلمة)، أو الكلمات المفتاحية الموجودة بالجملة، وبخاصة تلك التي لها معنى واحد.
- تعرف معنى الكلمة من خلال السياق، خاصة بالنسبة للكلمات ذات المعاني المتعددة.- استعمال المعجم اللغوي.

4.5 استراتيجيات إدراك العلاقات داخل الجملة:

- استعمال علامات الترقيم.
- الاستعانة بالقرائن اللغوية.
- إدراك الترابطات النحوية داخل الجمل (الربط بين الفاعل والمفعول، المبتدأ والخبر، أدوات العطف، وأدوات الربط...)
- تحديد وحدات المعنى داخل جملة طويلة.

5.5 استراتيجية إدراك العلاقات داخل الفقرة:

- تحديد موضوع الفقرة.
- تحديد الفكرة الرئيسية والأفكار الثانوية.
- تلخيص الأفكار التي تشتمل عليها.

6.5 استراتيجية فهم النص:

- رسم المعالم الرئيسية للنص من خلال ملاحظة سريعة لبعض القرائن الأولية كالعنوان، والصورة، وبنية الفقرات والكلمات، ومرجع النص...
- تفسير الرسومات والصور المناسبة للنص.
- التنبؤ بما قد يتضمنه النص من خلال القرائن أو المكتسبات السابقة قبل عملية القراءة، مع مراعاة تعديل الفهم أثناءها، في حال مخالفة التوقعات لما هو موجود في النص.
- تحليل النص إلى أجزاء وتعرف العلاقة بين بعضها البعض.
- تكييف معدل سرعة القراءة حسب أغراض القارئ.
- استنتاج المعنى العام من النص.
- استنتاج الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية في النص.
- تلخيص أفكار النص تلخيصا وافيا.

7.5 استراتيجية التفاعل مع النص:

- تصنيف الحقائق والأفكار وتنظيمها وتكوين الرأي فيها
- ربط أفكار أو أحداث النص بحياة المتعلمين الخاصة أو بما يحيط بهم من أحداث.

- التقويم الذاتي للفهم من خلال طرح تساؤلات تحول أفكار النص.
- اختيار تفاصيل النص التي تؤيد أو تنقض رأياً ما.

❖ المبحث الثاني: مهارة التعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي).

1. مفهوم التعبير الكتابي وأهدافه:

التعبير الكتابي هو امتلاك الفرد القدرة على نقل أفكاره وأحاسيسه ومشاعره إلى الآخرين كتابة، مستخدماً مهارات لغوية أخرى كفنون الكتابة وقواعد اللغة، وعلامات الترقيم والعبارات الصحيحة، ويلجأ إليه الإنسان عندما يكون المخاطب بعيداً عنه مكاناً وزماناً. "هو الكلام المكتوب الذي يصدره المرسل كتابة، ويستقبله المستقبل قراءة، ويُستخدم غالباً في مواقف التّباعّد بين المرسل والمستقبل زماناً ومكاناً".¹ كما "يُعدّ الحوصلة النهائية التي تتجمع فيها المكتسبات السابقة من الأنشطة، فتتجمع فيه ثمار القراءة وروائع البلاغة، فتعصم قواعد الإملاء المفردات من خطأ الرسم، وتحفظ النحو والتراكيب من الخلل المؤدي إلى فساد المعنى".²

ويعرّف أيضاً: "هو ما يدونه الطلبة في دفاتر التعبير من موضوعات، ويأتي بعد التعبير الشفهي ويبدأ في تعلّمه عادة في الصف الرابع ابتدائي، عندما يكون التلميذ قد اشتدّ عوده وتكاملت مهاراته اليدوية في الإمساك بالقلم والتعبير عمّا في نفسه".³ وهو كذلك: "تحويل الأفكار والخبرات إلى عمل مكتوب واضح وجميل، بالاعتماد على ترتيب الأفكار والثروة اللفظية ومراعاة قواعد

اللغة".⁴

¹ - ينظر، محمد الصويكري، التعبير الكتابي "التحريري"، مرجع سابق، ص 15.

² - ينظر، فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ط2، عالم الكتب، عمان، 2000، ص 42.

³ - علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، ط1، دار المنامة، الأردن، 2004، ص 147.

⁴ - نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات علم المناهج، ط1، دار القاهرة، القاهرة، 2006، ص 210.

1.1. أهداف التعبير الكتابي في مرحلة التعليم الابتدائي: يهدف التعبير الكتابي إلى:

➤ تزويد المتعلم حسب مستواه الدراسي بمنهجية كتابة النصوص (إخبارية، تفسيرية، سردية، توجيهية ، وصفية وحجاجية)، واستخدام أساليب مختلفة من التعبير بحسب الغرض من الكتابة (معرفية، إقناعية، وظيفية وانفعالية...).

➤ جعله يوظف مكتسباته المعرفية واللغوية في الكتابة، مراعيًا ذلك المفردات والصيغ والأساليب المناسبة للموضوع.

➤ تدريبه على دقة الملاحظة لتصوير موضوع الكتابة وفهمه فهما جيدًا، وتحليل المعطيات وتعبئة المكتسبات وتحديد الأفكار وترتيبها ترتيبًا تسلسليًا.

➤ جعله يعبر عن آرائه وأفكاره بكل ثقة، ويدافع عنها بالبراهين والحجج المنطقية والمنهجية العلمية. كما يُعرّف التعبير الكتابي كذلك أنه: "عملية التعبير عن المشاعر والأحاسيس والآراء والحاجات وفعل المعلومات بكلام مكتوب كتابة صحيحة، تراعى فيها قواعد الرسم الصحيح واللغة، وحسن التركيب والتنظيم، وترابط الأفكار ووضوحها".¹

2. أنواع التعبير الكتابي: ينقسم التعبير سواء كان شفهيًا أو كتابيًا إلى نوعين، إمّا وظيفيًا أو إبداعيًا، فإذا كان الغرض منه ابتغاء شيء من الآخر فهو وظيفي، وإذا كان الغرض منه التعبير عما يدور في نفس الإنسان من أحاسيس وخواطر فهو تعبير إبداعي.

1.2. التعبير الوظيفي: هو الأكثر استخدامًا وتوظيفًا في الحياة العملية والاجتماعية والمتعارف عليه بين الناس، ويُعرّف هذا النوع "التعبير الذي يؤدي غرضًا وظيفيًا تقتضيه حياة الفرد في

¹ - محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار المشرق، القاهرة، 2006، ص 204.

محيط تعلمه أو مجتمعه، وهو أيضا ذلك التعبير الذي يجري بين الناس في حياتهم العامة ومعاملاتهم عند قضاء حاجاتهم وتنظيم شؤونهم"¹. "وهو الذي يؤدي وظيفة للإنسان في مواقفه الحياتية، والتي تقتضيها ضروريات الحياة المختلفة مثل كتابة الرسائل والمذكرات والإرشاد..."² كذلك هو "التعبير الذي تتطلبه مواقف الحياة العملية، وهو نوع يمارس فيه الإنسان التعبير إعداد رسائل المناسبات المختلفة وإعداد طلبات للدوائر وغيرها، إعداد تقارير عن مهمات..."³. ويُعرف التعبير الوظيفي أيضا بالكتابة الوظيفية، تلك الكتابة الرسمية ذات القواعد المحددة والأصول المقننة المتعارف عليها بين الموظفين وزملائهم، أو بين الموظفين فيما بينهم، أو بينهم وبين المترددين لقضاء مصالحهم فل الإدارات المختلفة.⁴

وكذلك التعبير الوظيفي هو ما يؤدي غرضاً وظيفياً تقتضيه حياة المتعلم في محيط تعليمه (داخل المدرسة) أو في محيطه الخارجي (خارج المدرسة) أو في حياته العملية بعد تخرجه من المدرسة، الجامعة، ويؤدي هذا التعبير إلى اتصاله بالناس وقضاء مصالحه وحوائجه المعيشية وتنظيم شؤون حياته، ويتطلب هذا التعبير وضوح الفكرة في عبارات سليمة من الأخطاء اللغوية والنحوية. كذلك "هو ما يعبر به الفرد عن حاجاته ومتطلبات حياته اليومية من تعامل، وبيع، وشراء، فهو يطلق على كل تعبير يؤدي وظيفة في الحياة، وهو نوعان:

أ- التعبير الشفهي: يُستخدم في مواقف الحياة ذات الطابع الوظيفي الشفهي، ومن موضوعاته:

- التعامل اليومي كالبيع والشراء. - عرض الأحداث والتعقيب عليها.

¹ - عاطف فضل وآخرون، فن الكتابة والتعبير، ط1، دار السيرة، عمان، الأردن، 2003، ص 41.

² - عبد الرحمان عبد علي الهاشمي، أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته، ط1، دار المناهج، الأردن، 2006، ص 24.

³ - ينظر، سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، مرجع سابق، ص 92.

⁴ - محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية تطبيقاتها، تعليمها وتقويمها، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2003، ص 53-62.

- مواساة الناس وتقديم التعازي لهم. - تهنئة الناس بأفراحهم ونجاحاتهم.

ب- **التعبير الكتابي:** يُستخدم في مواقف الحياة ذات الطابع الوظيفي الكتابي مثل:

- كتابة الرسائل والمخاطبات ذات الطابع الشخصي. - كتابة البرقيات وتقارير العمل.

- كتابة الطلبات إلى الجهات الرسمية¹. - كتابة الإعلانات والتعليمات والإرشادات.

- إعداد محاضر الجلسات والاجتماع².

1.1.2. مميزاته: يتميز التعبير الوظيفي بجملة من السمات والخصائص التي لا تتوفر في غيره

من التعابير، وبدونها لا نستطيع أن نقول إن هذا التعبير وظيفيًا فهو: ³

- كتابته مباشرة لا تحتل أي تأويل. - ألفاظه محدّدة.

- أسلوبه يخلو من الإيحاء والتصوير الفني والتعابير المجازية.

وما يمكن قوله من خلال هذا، أن التعبير الوظيفي أصبح يحظى باهتمام كبير في مقرراتنا

المدرسية الحالية، خاصة بعد موجة الإصلاح الشامل الذي تبنته المنظومة التربوية، بعدما كان

يعاني إهمالا كبيرًا. حيث نجد الطالب في مراحل التعليم قبل الجامعي وحتى بعده، يتخرج من

الجامعة وهو لا يعرف كيف يكتب طلبا خطيا أو رسالة إدارية يقضي بها مصلحة ما، لأن مواقف

الاتصال التي يمر بها الإنسان في حياته كثيرة، وتتطلب كتابات رسمية، لذا وجب الاعتناء بهذا

النوع من التعبير، لأنه يجعل المتعلم كفاء في كتابة الطلبات الإدارية، التقارير الرسمية، ملء

الاستمارات في المواقف المختلفة وغيرها...

¹- ينظر، محمد الصويكري، التعبير الكتابي التحريري، مرجع سابق، ص 17-18-19.

²- المرجع نفسه، ص 19.

³- ينظر، نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات علم المناهج، مرجع سابق، ص 211.

2.1.2. مجالاته: له استعمالات عديدة نذكر منها على سبيل المثال:

المحادثة بين الناس / المناقشة، حكاية القصص والنوادر والأخبار / إلقاء الخطب والكلمات والإرشادات والتعليمات / كتابة التقارير والرسائل الرسمية كطلب التعيين في وظيفة معينة والانتقال من دائرة إلى أخرى / تسجيل عقود الدين والملكية، أو عقود الزواج والطلاق / الدعوات والبرقيات / النشرات والاستدعاءات...¹

2.2. التعبير الإبداعي: "هو ذلك التعبير الذي يهدف إلى ترجمة الأفكار والمشاعر الداخلية والاحاسيس ونقلها للآخرين بأسلوب أدبي رفيع، بغية التأثير في نفوسهم تأثيرا يكاد يقترب من أفعال أصحاب هذه الأعمال، ومن ثمة فهو تعبير ذاتي إبداعي، حيث يمثل أرقى أنواع التعبير لكونه يؤثر في النفوس، وتتجسد فيه إمكانيات المتعلم الخاصة وقدراته في ابتكار الجديد، والإبانة عما في النفس بصراحة وبمشاعر صادقة بأسلوب جميل وجذاب".² "كذلك هو نوع من التعبير الكتابي يلجأ إليه الطالب لنقل أفكاره وخواطره النفسية للآخرين، وذلك بطرق الفنون الأدبية الإبداعية كالقصة والمسرحية والخطبة والقصيدة والمقالة والخاطرة والحديث وغيرها".³ يُعرّف أيضا أنه "التعبير الذي يظهر فيه إبداع المتعلم موهبته، والجانب الجمالي في كتاباته، فهو الكتابة التي تسعى إلى توظيف اللغة توظيفا جماليا بغرض التعبير عن الفكر والمشاعر النفسية، ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي جميل"⁴. "هو تعبير ذاتي عما يختلج في النفس من أفكار وأحاسيس، تنتقل للآخرين بأسلوب أدبي عالٍ، بقصد التأثير في نفوس القارئ والسامعين، حيث يختص بالمجالات

¹ - ينظر، نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات علم المناهج، مرجع سابق، ص 20.

² - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة متوسط مادة اللغة العربية، يوليو 2004، ص 26.

³ - محمد بلعيد، تقنيات التعبير الكتابي مرجع سابق، ص 18.

⁴ - راتب عاشور، محمد المقدادي، المهارات القرائية والكتابية، طرق تدريسها واستراتيجياتها، ط1، دار الميسرة، عمان، الأردن، 2005، ص 204.

التالية: المقالات، المذكرات الشخصية، التراجم والسير، وصف المشاعر الإنسانية كالحب والحزن والشعر".¹

ومن التعريفات الأخرى "هو إظهار المشاعر والإفصاح عن العواطف وخلجات النفس، وترجمة الأحاسيس المختلفة بعبارات منتقاة اللفظ، جيدة النسق، بليغة الصياغة بما يتضمن صحتها لغوياً ونحويًا، بحيث تنقل سامعها أو قارئها إلى المشاركة الوجدانية لمن قالها أو كتبها، كي يعيش معه وينفعل بانفعالاته ويحس بما أحس هو به".² ومما استخلصناه من هذه التعريفات أن هناك مجموعة من النقاط تعود بالفائدة على المتعلم هي:

يعمل التعبير الإبداعي على نمو شخصية الطالب وتكاملها. - يتيح له الفرصة للتعبير عن المواقف والمشاعر المختلفة. - ينمي لديه ميزة الخيال. - يساعده على الإبداع. - يحافظ به المتعلم على جمال اللغة وينمي تذوقه بها. - يكون تعلمه في كافة صفوف مراحل التعليم الأساسي.

1.2.2 موضوعات التعبير الإبداعي: من موضوعاته: نظم الشعر، كتابة المقالات الأدبية، تأليف القصص، التمثيليات، المسرحيات، تدوين المذكرات الشخصية، اليوميات، الخطب والقائها، المقالات في الصحف والمجلات... الخ.³

2.2.2. مميزات: يمتاز التعبير الإبداعي عن التعبير الوظيفي بالخصائص التالية:⁴

➤ أنه تعبير يغلب عليه الأسلوب الأدبي.

➤ تعبير نطقي فيه الحرية للمتعلّم.

¹ - ينظر، عبد الرحمان عبد علي الهاشمي، أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته مرجع سابق، ص 24.

² - محمد الصويكري، التعبير الكتابي التحريري، مرجع سابق، ص 20.

³ - المرجع نفسه، ص 21.

⁴ - ينظر، وزارة التربية الوطنية، كتاب القراءة، السنة الثالثة متوسط، الجزائر، 2005، ص 107.

➤ غير مقيد بعبارات وألفاظ معينة على عكس التعبير الوظيفي الذي يتفرد باستعمال عبارات وألفاظ خاصة.

➤ استعمال المجاز والتصوير الفني والعبارات المسجوعة والمتجانسة والمتشابهة بمختلف أنواعها، والكتابة وغيرها من الأساليب الأدبية والبلاغية التي تزيد من روعة الأسلوب وجمال المعنى والمبنى.

➤ توظيف الأدلة والشواهد (قرآن كريم، أحاديث نبوية، نصوص شعرية...).

3. أخطاء التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية:

مسألة الخطأ في اللغة قضية قديمة، حيث تمثل همًا لغويًا كبيرًا أثقل كاهل المدرسين، والعملية التعليمية التعلمية في جانبها المكتوب على وجه التحدي، فمعلمو العربية يشكون من ضعف التلاميذ في اللغة وفي كل مستوياتها النحوية والصرفية والإملائية والتركييبية، فالوقوع في الخطأ يؤدي إلى تشويه الكتابة وإساءة فهم الموضوع، وغموض الأفكار وعدم وضوح العمل الكتابي.

1.3. أنواع الأخطاء اللغوية:

أ- الأخطاء النحوية: هي أخطاء تتعلق بعد التقيد والالتزام بالوظائف النحوية في الكتابة، ويظهر هذا النوع من الأخطاء في كتابة الكلمات التي تعرب بعلامات إعراب فرعية، كنصب المرفوع ورفع المجرور في الكلمات التي تتغير كتابتها نتيجة موقعها الإعرابي بحذف حروف منها أو بإبدال كتابتها، بحيث يظهر الخطأ فيها بشكل أوضح عند إبقاء هذه الحروف، أو عدم إبدالها والضبط غير الصحيح لبعض الكلمات التي لم تُشكّل، إلى جانب أخطاء أخرى تتصل بالعطف

والبدل والإضافة وكتابة الأعداد وغيرها.¹ باختصار "هو قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة، والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في جملة.

ب- **الأخطاء الصرفية:** يقصد بها عدم معرفة التلميذ بالتغيرات التي قد تقع في الكلمة بناءً على موقعها في الجمل، أو التغيير في بنية الكلمة الأصلية لعلّة من العلل الصرفية المعروفة، كأن يُصرف مثلاً صيغة الجمع مع الضمائر المفردة وهكذا...

ج- **الأخطاء الإملائية:** الخطأ الإملائي يعني قصور التلميذ عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطية لها وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة أو المتعارف عليها، كأن تحذف همزة القطع من مواضع رسمها، أو ترسم مكان همزة الوصل، أو عدم التفريق بين ألف المد والألف المقصورة.²

د- **الأخطاء التركيبية:** هي عدم تركيب الجمل تركيباً سليماً فيختل معناها ومبناها، حيث تستعمل كلمات إلى جانب بعضها البعض دون الاهتمام بتأدية معانيها أو مدى مناسبتها للفكرة المقصودة، أو عدم الاهتمام بترتيب عناصر الجملة ترتيباً صحيحاً، كأن يُقدّم المفعول به على الفاعل أو الخبر على المبتدأ، أو تركيب جملة ناقصة لا يتضح المقصود منها.

هـ- **الأخطاء الأسلوبية:** تتعلّق بالتعبير المستعملة في الجمل والعبارات وبقوالب صياغتها، كسوء اختيار الألفاظ والمفردات وأدوات الربط حيث تصبح غير متجانسة، أو صياغة جمل بألفاظ

¹ - محمد رجب، عمليات الكتابة الوظيفية، تطبيقاتها، تعليمها وتقييمها، مرجع سابق، ص 146.

² - ينظر، فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، د ط، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، 2013، ص 71.

عامية في قوالب فصيحة يُخَيَّلُ للمتعلِّم أنها صحيحة وسليمة.¹ ومن هنا قد يقع المتعلم في مثل هذه الأخطاء للأسباب الآتية:

- عدم الاهتمام بمهارة الاستماع ممّا أدى إلى التفاوت بين التلاميذ.
- الحجم الساعي المخصص لنشاط التعبير الكتابي غير كاف.
- الضعف في الكتابة خاصة في الربط والتركيب بين الكلمات.
- الضعف في الإملاء والنحو والصرف، بالإضافة إلى الصعوبة في الممارسة القرائية .
- عدم تركيز المتعلمين على بعض النقاط المهمة في التعبير الكتابي مثلاً: علامات الترقيم، التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة، كتابة الهمزة...
- التداخل اللغوي بين العامية والفصحى.
- الضعف في صياغة الجمل وعدم توضيح الأفكار.

4. مهارات التعبير الكتابي:

يهدف درس التعبير الكتابي إلى تنمية المهارات الآتية:

- ✓ كتابة الجمل وأشباه الجمل.
- ✓ معرفة القواعد البسيطة لتركيب الجملة.
- ✓ القدرة على كتابة فقرات كاملة.
- ✓ القدرة على استعمال علامات الترقيم استعمالاً سليماً.

¹ - ينظر، علي تعويقات، صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، 1986، ص 79.

✓ يستعمل الكتابة كوسيلة للتواصل.¹

✓ قدرة المتعلم على وضع خطة لما يكتب، موضحاً هدفه وأسلوب تحقيقه.

✓ قدرة المتعلم على تحديد أفكاره وترتيبها وتكاملها.

✓ قدرة المتعلم على نقل صورة واضحة عن أفكاره في أي مناسبة تأثر بها.

✓ القدرة على الكتابة في المناسبات الدينية والاجتماعية والوطنية.

✓ القدرة على كتابة تعليق على ندوة حضرها أو محاضرة استمع إليها.

✓ القدرة على تلخيص موضوع ما مع الحرص على الهدف ودقة المعنى والإحاطة بالعناصر

الأساسية.²

5. المراحل والخطوات المنهجية لتعليم مهارة التعبير الكتابي وتعلمها:

أ- المرحلة الأولى: (الاستكشاف والفهم):

- وضعية الانطلاق: ينطلق المدرس في مقارنته لدرس التعبير الكتابي من نص يتوفر على الخصائص والتقنيات المستهدفة، شريطة أن يكون مناسباً لمستوى المتعلمين ومطابقاً للمجال، ولا يطرح صعوبات على مستوى الفهم.
- قراءة النص وفهمه عبر أسئلة مركزة تستهدف كاتب النص نحو: من كتب النص؟ لماذا كتب النص؟ ...، وبعض الأحداث أو المعلومات التي تسهل فهم مضمون النص.
- تحليل النص لاستخراج الخصائص والتقنيات المتحركة في النمط التعبيري المطلوب: رسالة، بطاقة تهنئي، دعوة لحضور مناسبة، إخبار، وصف، حجاج...

¹ - ينظر، فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، مرجع سابق، ص 199.

² - ينظر، عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 85.

من خلال هذا العمل يكتشف المتعلمون أن:

➤ النصوص التي يوجهونها في حياتهم اليومية متنوعة ومن أنماط مختلفة.

➤ النصوص ليست محايدة ولها وظيفة معينة.

➤ كل نمط من الكتابة له خصائص وقواعد وتقنيات محددة، تحكمه وتساعد على بنائه.

• تسجيل الملاحظات على السبورة ومناقشتها جماعياً.

• استنتاج الخصائص والتقنيات المطلوبة.

• إعداد شبكة، بناء على توجيهات من المدرس تتضمن معايير تلخص مواصفات وخصائص

النمط التعبيري ف موضوع الدراسة.

ب- المرحلة الثانية: التدريب (التطبيق)

خلال هذه المرحلة، يتدرب المتعلمون في شكل مجموعات أو بشكل فردي على توظيف النمط

التعبيري أو التقنية المكتسبة في وضعيات بسيطة تتعدّد فيها عناصر ممارسة المهارة المستهدفة،

ويتم إنجاز هذه الأنشطة وتصحيحها تحت إشراف المدرّس.

ج- المرحلة الثالثة: (الإنتاج)

وهي مرحلة تتوج ما سبقها في أنشطة الاستكشاف والتطبيق، وتتيح للمتعلمين استثمار حصيلتهم

بشكل فردي، في وضعية للكتابة فيها بخصائص التقنية المدروسة. وتتضمن هذه المرحلة

الخطوات الآتية:

❖ تقديم الوضعية والإعداد للكتابة من خلال:

➤ قراءة نص الموضوع وتحديد أهم العبارات الواردة فيه.

➤ تحليل مكوناته قصد فهم المطلوب.

➤ إعداد المتعلمين للإنتاج من خلال توجيههم للتعبير عن الموضوع شفويا، وذلك في السنة الثالثة والرابعة، وابتداء من السنة الخامسة يمكن الاستغناء عن هذه الخطوة لتجنب تقيّد المتعلمين بأفكار معيّنة.

د - المرحلة الرابعة: (التصحيح)

✓ يقوم المدرس بتصحيح المواضيع خارج القسم، اعتمادا على شبكة تصحيح خاطئة، حيث يضع رموزا متفق عليها تحت أخطاء المتعلمين مع مراعاة مستواهم، فإذا كان متعلم مثلا: يرتكب أخطاء كثيرة فيقتصر على أهمها.

✓ يسجل بعض الصعوبات المتكررة ويرتبها من أجل معالجتها أثناء عملية التصحيح.

✓ يوزع الأوراق على المتعلمين ليقوموا بتصحيح أخطائهم مستعينين بالرموز وتوجيهات المدرس ونصائح زملائهم، وذلك في شكل مجموعات زوجية أو فرادية.

❖ التصحيح الجماعي:

➤ يختار موضوعا متوسطا ثم يدوّنه على السبورة لنقده سلبيا وإيجابيا من حيث الالتزام بالموضوع وتسلسل الأفكار، واختيار الأساليب الملائمة واحترام بنية النص.

➤ يصحح الموضوع بمشاركة المتعلمين، آخذا بعين الاعتبار مختلف أنواع الأخطاء المرتكبة: لغوية، تركيبية، نحوية، إملائية... الخ.

➤ يقدم هذا الموضوع بعد تصحيحه كنموذج للنص المطلوب، يقوم المتعلمون خاصة المتعثرون منهم بنقله على الدفاتر.

➤ يطرح على أنظار المتعلمين الأخطاء المتكررة التي سجلها أثناء تصحيحه وتناقش، ثم تصحح جماعياً على السبورة.

➤ يرسم جدول يشتمل على: الخطأ، نوعه، الصواب والقاعدة (إن وُجدت).

❖ التصحيح الفردي:

➤ يقوم كل متعلم بتصحيح إنتاجه مستعيناً بالرموز المثبتة على الورقة، وبملاحظات المدرس والزملاء، ويمكن تنظيم العمل في شكل مجموعات ثنائية.

➤ يختار المتعلمون أحسن موضوع لتقديمه ضمن مواد جديدة في القسم، مع تنويعه المواضيع في كل مرة.

خلاصة:

نتيجة للدراسة النظرية والميدانية بخصوص تعليمية مهارة القراءة (فهم المكتوب)، ومهارة التعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي) في ضوء مناهج الجيل الثاني، من خلال المفاهيم والآليات والطرائق البيداغوجية الحديثة، تم التوصل إلى ما يلي:

1) في مجال القراءة:

- تعد القراءة من أهم وسائل الاتصال البشري، فمن خلالها تنمو معلومات المتعلّم ويتعرف على الحقائق المجهولة، لذلك وجب تحفيزه على الاجتهاد في التغلب الذاتي على الصعوبات اللّغوية التي تواجهه، بتوضيحها وإبرازها له، وتدريبه على التصحيح والتقويم الذاتي، ودفعه للمثابرة وبذل المزيد من الجهود والطاقت، لتنمية مهاراته وقدراته اللّغوية، والوعي بقيمتها في اكتساب الملكة اللّغوية التواصلية.

2) في مجال الإنتاج الكتابي:

- يجب الاهتمام بمهارة الإنتاج الكتابي، باعتبارها تسعى لتنمية المهارات اللّغوية والتنظيمية والجمالية لدى المتعلمين، كما يصعب على الأفراد الذين لديهم صعوبات في التعبير الكتابي، التعبير عن ذواتهم وأفكارهم.
- ضرورة إتاحة الفرص للمتعلمين بالكتابة المتكرّرة، قصد تدريبهم على ممارسة مهارة التعبير الكتابي، بالإضافة إلى تخصيص وقت كاف لهم، للتفكير والتأمل والتّروي، ومراجعة المنتج الكتابي.

الفصل السادس الدراسة الميدانية

الجانف التطفقف

الفصل السادس: الدراسة المفءانفة

- تمهفء.

1. منهج الدراسة.

2. مافة الاستفبان.

3. الدراسة الاستفلاءفة وءءوءها الزمانية والمكانفة.

4. مءاور الدراسة.

5. عرض ومناقشة نتائج الدراسة.

6. نتائج الدراسة المفءانفة.

تمهيد:

بعدما أتممنا الجانب النظري للدراسة من خلال فصولها الخمسة، حيث تمّ التطرق فيها بالدراسة والتحليل و الاستنتاج، للمفاهيم والآليات والاستراتيجيات الديداكتيكية والبيداغوجية ومقارباتها الحديثة، فضلا عن المهارات اللغوية الأساسية المتمثلة في: مهارة الاستماع (فهم المنطوق) ، ومهارة التحدث (التعبير الشفوي)، ومهارة القراءة (فهم المكتوب) ، ومهارة التعبير الكتابي (الانتاج الكتابي)، في ضوء المناهج الجديدة – مناهج الجيل الثاني – على مستوى مرحلة التعليم الابتدائي، شرعنا في الدراسة الميدانية التي تمثل الفضاء المنهجي والوظيفي لموضوع بحثنا، وذلك باتباع الخطوات المنهجية التالية:

1. منهج الدراسة.
2. مادة الاستبيان.
3. عينة الدراسة وحدودها الزمانية والمكانية.
4. محاور الاستبيان.
5. عرض ومناقشة نتائج الدراسة.
6. نتائج الدراسة الميدانية.

1. منهج الدراسة:

المنهج هو مجموعة القواعد التي وضعت بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم، أو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة من أجل اكتشاف الحقيقة، أو هو فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار، أو الإجراءات من أجل الكشف عن الحقيقة التي نجهلها أو من أجل البرهنة عليها للآخرين، حيث نكون بها عارفين.¹ كما يعرف أيضا: "بأنه دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً لمقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة".² وبما أن اختيار المنهج في أي بحث مرتبط بطبيعة المشكلة المطلوب دراستها، وموضوع دراستنا يتناول تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد – مناهج الجيل الثاني – بالمرحلة الابتدائية، فإن هذا العمل يستدعي اتباع المنهج الوصفي الذي يعد من أكثر المناهج استخداماً في العلوم الإنسانية والاجتماعية.

فالمنهج الوصفي هو دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ووصفها وصفاً دقيقاً وجمع المعلومات عنها، والتعبير عنها كمياً وكيفياً، تمهيداً لفهم الظواهر، بتشخيصها، وتحليلها، ثم تحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين الظواهر أخرى، وصولاً إلى إمكانية التحكم فيها، لذلك فإن هذا الأخير لا يقف عند حدود الظاهرة، بل يذهب إلى الإجراءات الوظيفية المتمثلة، في التحليل والتفسير، والمقارنة، والتقييم.

¹ - حسان هشام، منهجية البحث العلمي، مطبعة الفنون، ط1، الجزائر، 2007، ص 44.

² - عمار بوحوش، محمد محمود الذنبيات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، ص 129.

2. مادة الاستبيان:

"عبارة عن استمارة تحتوي مجموعة من الأسئلة المكتوبة، التي تُعد بقصد الحصول على معلومات أو آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معيّن".¹

وهي أيضا: "نموذج يضم مجموعة أسئلة توجه إلى الأفراد من أجل الحصول على معلومات حول موضوع أو مشكلة أو موقف، ويتم تنفيذ الاستمارة إما عن طريق المقابلة الشخصية، أو أن ترسل إلى المبحوثين عن طريق البريد".²

وهذه الأسئلة تكون متنوعة حسب طبيعة الموضوع، وتشمل جميع محاور البحث، وتُمكن الباحث من جمع البيانات اللازمة التي تخدم بحثه، وقد اعتمدت في بحثي هذا استمارة واحدة موجّهة إلى معلّمي المرحلة الابتدائية، محرّرة باللغة العربية، شملت كل محاور الدراسة.

3. عينة الدراسة الاستطلاعية:

لجأنا لهذا النوع من العينات لأجل التوسّع والتعمق في جميع جوانب الدراسة الميدانية، كما أنها تمثل نقطة انطلاق البحث العلمي بشقّيه النظري والتطبيقي، وتكمن أهميتها على النحو الآتي:

- تُعدّ بمثابة تغذية راجعة للبحث من حيث مدى نجاعة تطبيق أدوات دراسته، والاطمئنان مبدئياً على النتائج المتوقعة.

- تعطي للباحث خبرة قبلية على تطبيق البرامج والأدوات والاختبارات التي ينوي استخدامها، وهذا ما يدفعه إلى تطبيق دراسته بمهارة عالية.

¹ - عمار بوحوش، محمد محمود الذنبيات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، مرجع سابق، ص 130.
² - محمد علي محمد، علم الاجتماع والمنهج العلمي، دار المعرفة الجامعية، مصر، القاهرة، ط1، 1980، ص 339.

1.3. الحدود الزمانية والمكانية للدراسة الميدانية: تم إجراء هذه الدراسة في الفترة الممتدة من:

2019/10/02 م إلى: 2020/02/28 م، حيث استغرقت خمسة أشهر، وذلك بعد الحصول

على الترخيص من مديرية التربية لولاية غليزان، ومديري المؤسسات التربوية على مستوى

المقاطعات الإدارية للولاية..

*من أهم المدارس التي كانت مجالا بشريا خصباً لمجريات الدراسة الميدانية ما يلي:

(1) مدرسة شنافة بلعباس، مقاطعة غليزان -2-

(2) مدرسة بن جبار محمد، مقاطعة غليزان -1-

(3) مدرسة ملاح بن شاعة، مقاطعة الحمادنة، غليزان.

(4) مدرسة عواد بن جبار، مقاطعة بن داوود، غليزان.

(5) مدرسة سي فوضيل، غليزان.

لقد بلغ عدد الأساتذة الذين وجه إليهم الاستبيان، سبعة و ثلاثون (37) أستاذًا، يتوزعون بين

الذكور والإناث، وتتراوح أعمارهم بين 25 و 56 سنة، فمعظمهم يمتلكون كفاءات علمية وخبرات

مهنية معتبرة في ميدان التربية والتعليم، وقد نالوا شرف التزكية للمشاركة في هذه الدراسة الميدانية

من قبل مفتشي مادة اللغة العربية على مستوى المقاطعات التربوية.

- طريقة توزيع البيانات: بعد جمع الاستبيانات التي وُزعت على الأساتذة، شرعت في توزيع البيانات باستخدام النسب المئوية في تحليل النتائج على النحو الآتي:

$$\text{النسبة المئوية \%} = \frac{\text{عدد الإجابات} \times 100}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

وفيما يلي نقوم بوضع بطاقة قراءة لكل مدرسة ابتدائية، ترفق بمخطط لكل هذه المدارس وأفواجها التربوية.

- جدول إحصاء المؤسسات التعليمية محل الدراسة الميدانية:

الولاية	المؤسسات التعليمية	عدد الأساتذة		المجموع
		ذكور	إناث	
ولاية غليزان	مؤسسة شنافة بلعباس - غليزان	02	04	06
	مؤسسة بن جبار محمد - غليزان	01	04	05
	مؤسسة لاروبال القديمة - غليزان	03	07	10
	مؤسسة عواد بن جبار - غليزان	04	07	11
	مؤسسة سي فوضيل - غليزان	03	02	05
	المجموع	13	24	37

4. محاور الاستبيان:

يحتوي هذا الاستبيان على 34 سؤالاً، تمت صياغتها بشكل يغطي كل المحاور المدروسة، حيث تنوّعت بين المغلقة والمفتوحة، ووزعت إلى ستة (06) محاور، تمثلت على النحو الآتي:

❖ المحور الأول: المعلومات الشخصية والمهنية للأساتذة.

يشمل هذا المحور الأسئلة من: 01 إلى 04، وقد خصص للاستعلامات الخاصة بالأساتذة المعنيين بالدراسة الميدانية، من خلال: السن، المستوى التعليمي، الشهادات العلمية، التخصص والخبرة المهنية، باعتبار أن هذه المعطيات تكتسي أهمية بالغة في تحديد الكفاءات العلمية والمهنية للأساتذ، وتؤهله في أداء رسالته التعليمية بكل نجاعة واقتدار.

❖ المحور الثاني: مناهج الجيل الثاني من خلال المفاهيم والأهداف، المبدئ والأسس،

والمقاربات الجديدة.

- حدّدت أسئلة هذا المحور بستة (06) أسئلة متنوعة من: 01 إلى 06، وصيغت على النحو التالي:

1. أعتقد أن المناهج الجديدة – مناهج الجيل الثاني – تمثل امتدادا للمقاربة بالأهداف وتمحيص

لإطارها المنهجي والعلمي؟

2. هل المناهج الجديدة المتعلم محور العملية التعليمية / التعليمية، من حيث بناء المعارف

والخبرات وتوظيفها، وتفسح له مجال الإبداع والتميز؟

3. هل المناهج الجديدة لها فضل كبير في نقل وإدماج القيم الوطنية والثقافية والحضارية والإنسانية

للمجتمع الجزائري؟

4. أصبح أن استراتيجية المقاربة بالكفاءات تجعل الوضعيات التعليمية / التعليمية أكثر نجاعة

ودلالة لإكساب المتعلم الكفاءات اللغوية الأساسية وتُمكنه من تمثلها في واقعه الاجتماعي؟

5. هل المقاربة بالكفاءات تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين في أثناء بناء التعلّيمات، وتوظيفها وتقييمها؟

6. يعتقد كثير من المختصين في علم التربية أن المقاربة بالكفاءات تزيح الحواجز بين الأنشطة والمواد التعليمية، لبناء وتطوير الكفاءة المستحضرة للمتعلمين، هل تتفق مع هذا التصوّر؟

❖ **المحور الثالث: المرجعيات النظرية والفروقات الفردية، المصطلحات والكفاءات اللّغوية المؤسسة للمناهج الجديدة.**

- لقد احتوى هذا المحور أربعة أسئلة، قمت بصياغتها وترتيبها حسب مقتضيات الدراسة النظرية.

1. هل النظريات المعرفية والبنائية الاجتماعية، تشكّل المحور الرئيس للمناهج الجديدة؟
2. أصحيح أن تبني النظريات اللسانية في تعليمية اللّغة العربية ضمن المناهج الجديدة، يعد استدراكا لنقائص المقاربات الموظّفة في مراحل الإصلاح التربوي السابقة؟
3. هل تتصوّر أن القدرات العقلية والنفسية والوجدانية والفيزيولوجية لمتعلمي المرحلة الابتدائية، تمكنهم من التفاعل مع التصورات البنائية وتمثلها في واقعهم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي؟
4. في رأيك، أعتقد أن المفاهيم والمصطلحات المرافقة للمناهج الجديدة، تمثل المرجع الأساس والداعم للعملية التعليمية / التعليمية في المرحلة الابتدائية؟

❖ **المحور الرابع: تعليمية اللّغة العربية: الديداكتيك والبيداغوجيا.**

1. هل الديداكتيك هي مجموعة النشاطات والمعارف التي تعمل على إعداد وتنظيم وتقييم وتحسين المواقف التعليمية / التعليمية؟
2. هل التعليمية مشتقة من البيداغوجيا، والعلاقة بينهما تؤسس على التكامل والتداخل والانسجام؟

3. هل العلاقة بين طاقم العملية التعليمية / التعليمية (المعلم، المتعلم، المعرفة)، تحدد مفهوم نقل وتطوير المعرفة بصورة منتظمة أو فطرية أو عشوائية؟

4. أصبح أن تعليمية اللغة العربية تحظى بمكانة متميزة ضمن المناهج الجديدة في المرحلة الابتدائية؟

5. هل تستعمل أثناء عرضك لنشاطات اللغة العربية الفصحى أم العامية؟

6. أعتقد أن الأساليب والآليات التقييمية لنشاط اللغة العربية في ظل المناهج الجديدة، كفيلة بترقية وتطوير مستوى المتعلمين؟

❖ المحور الخامس: تعليمية المهارات اللغوية (الاستماع، والتعبير الشفوي) .

- يتضمن هذا المحور ستة (06) أسئلة نعرضها على النحو التالي:

1. هل يحظى نشاط الاستماع (فهم المنطوق) بأهمية بالغة ضمن المناهج الجديدة؟

2. هل الاستماع يعمل على تطوير قدرات الاستقبال والتلقي، وتربية أذن المتعلم على إدراك خاصيات اللغة التي يتعلمها؟

3. هل الخطوات المنهجية لتدريس وتقويم مهارة الاستماع في المرحلة الابتدائية، تساهم في إثراء وتطوير الرصيد اللغوي للمتعلمين؟

4. هل التقنيات المستعملة في تدريس نشاط التعبير الشفوي على سبيل الأسئلة والأجوبة، والمناقشة الجماعية، والتشخيص والارتجال...، تكسب المتعلمين كفايات تواصلية متميزة، وتمكنهم من الاندماج في الحياة الاجتماعية بمختلف مواقفها؟

5. أعتقد أن الخطوات المنهجية المقترحة لتعليم وتعلّم التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية، تدرب المتعلم على التواصل الفعال باللغة العربية واتباع استراتيجيات لغوية وعقلية، للتأثير على الآخرين وإقناعهم؟

6. أصحح أن الشبكات التقويمية لنشاط التعبير الشفوي، تمكّن المتعلم من التحكم في المعجم والبنىات اللغوية المدروسة؟

❖ المحور السادس: تعليمية المهارات اللغوية :القراءة (فهم المكتوب)، والتعبير الكتابي (الانتاج الكتابي) .

- لقد احتوى هذا المحور ستة (06) أسئلة تمثلت في:

1. أعتقد أن تعليمية فهم المكتوب في ظل المناهج الجديدة، تعمل على التفاعل مع النص، والانتفاع بمعلوماته وأفكاره في مواقف متنوعة ودالة؟

2. في رأيك، هل من خلال القراءة يكتسب المتعلم المعرفة ويتعرّف على موروثة الحضاري والثقافي، ويتفتح على حضارات شعوب مختلفة؟

3. هل المقاربة النصية تساعد على قراءة النصوص وفهمها والتفاعل معها بشكل إبداعي، ينمي الفعل القرائي لدى المتعلمين ويطوّره؟

4. هل يعتبر الإنتاج الكتابي من أهم الحصص التي تفتح مجالا واسعا أمام المتعلم لإبراز مؤهلاته وقدراته اللغوية والفكرية اتجاه المواقف في ظل المناهج الجديدة؟

5. هل في ظل المناهج الجديدة غالبية المتعلمين يعانون ضعفا وصعوبات في التعبير الكتابي؟

6. هل المراحل والخطوات المنهجية المقترحة لتدريس نشاطات الإنتاج الكتابي في المناهج الجديدة، تُزود المتعلّم بآليات كتابة النصوص بمختلف أنماطها (إخبارية، تفسيرية، سردية، توجيهية، وصفية وحجاجية)، وتمكنه من استخدام أساليب تعبيرية مختلفة (معرفية، إقناعية ووظيفية)؟

5. عرض ومناقشة نتائج استبيان الأساتذة:

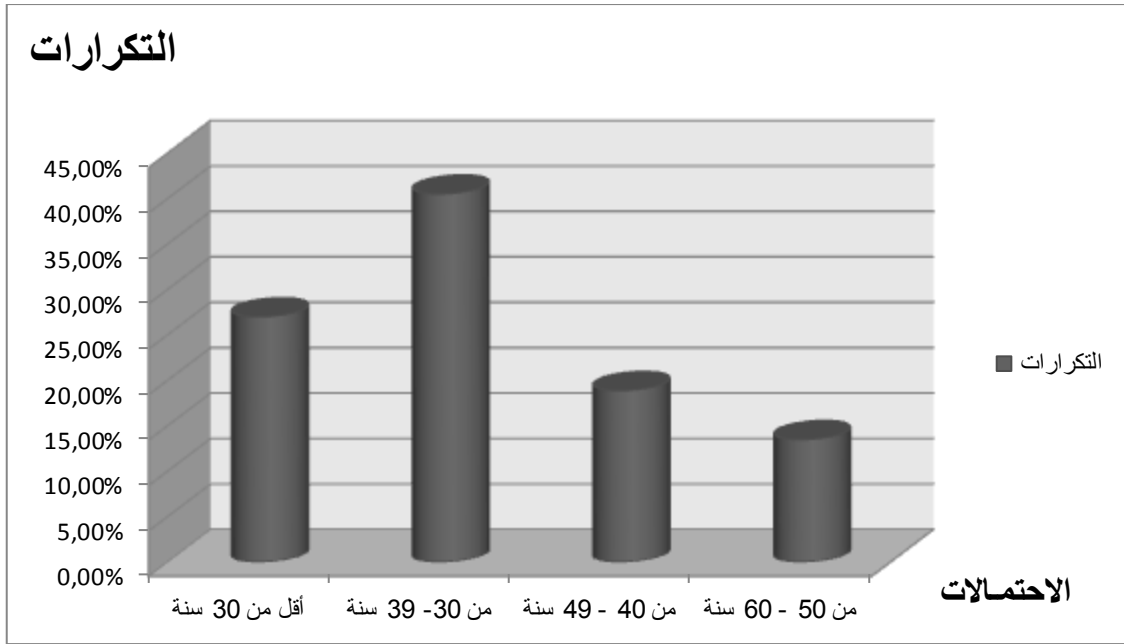
بما أن لكل دراسة آلية تقييمية تناسبها، فقد اخترت الطريقة الاحصائية المناسبة لهذه الدراسة الميدانية، لمعالجة النتائج المتحصل عليها، و ذلك باستخدام التكرارات، والنسب المئوية، وفق الخطوات المنهجية التالية:

1.5. عرض نتائج استبيان الأساتذة:

❖ المحور الأول: المعلومات الشخصية والمهنية للأساتذة.

➤ الجدول رقم 01: السن.

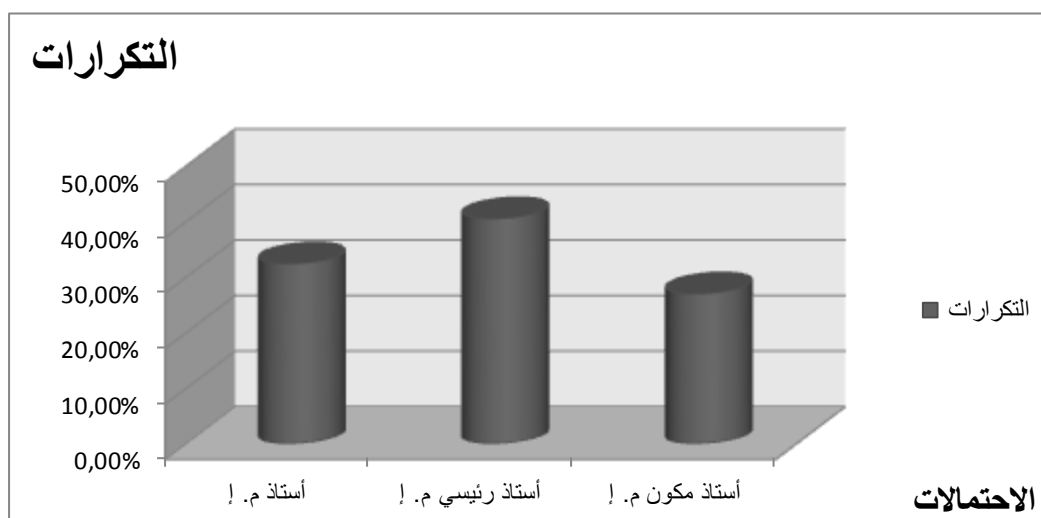
الاحتمالات	التكرار	النسبة %
أقل من 30 سنة	10	27.02 %
من 30 إلى 39 سنة	15	40.54 %
من 40 إلى 49 سنة	07	18.91 %
من 50 إلى 60 سنة	05	13.51 %
المجموع	37	100 %



قراءة الجدول: تبين نتائج الجدول المذكور أعلاه، أن البنية البشرية للأستاذة، تتميز بفئة الشباب على العموم، وهم من خريجي الجامعات والمدارس العليا المختصة في تكوين إطارات التربية والتعليم، وهي موزعة إلى فئتين، حيث أن الفئة الأولى حدّدت بأقل من 30 سنة، وتقدر بـ 10 أساتذة بنسبة: 27.02 %، أما الثانية فهي محصورة من 30 إلى 39 سنة، وتقدر بـ 15 أستاذًا بنسبة: 40.54 %، وهذا مؤشر على أن السياسة المنتهجة من قبل السلطة الوصية، تهدف إلى تشبيب قطاع التربية والتعليم، وتدعيمه بالكفاءات الأكاديمية، لتكريس مبدأ النوعية والإبداع والتميز، وفق المقاربات البيداغوجية والتربوية الجديدة. أما فئة الكهول فقد حدّدت بفئتين أيضاً، فالأولى من 40 إلى 49 سنة، إذ يقدر عدد أساتذتها بـ 07 أساتذة بنسبة: 18.91 %، أما الفئة الثانية فهي محصورة من 50 إلى 60 سنة بـ 05 أساتذة بنسبة: 13.51 %، وهذا مؤشر على أن هذه الأخيرة تمتلك خبرات تربوية معتبرة، وكفاءات علمية متباينة، بيد أنها تتناقص بشكل مستمر وملحوظ.

➤ الجدول رقم 02: المستوى التعليمي للأساتذة (الرتبة والمؤهل العلمي).

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
أستاذ مدرسة ابتدائية	12	32.43 %
أستاذ رئيسي مدرسة ابتدائية	15	40.54 %
أستاذ مكّون مدرسة ابتدائية	10	27.02 %
المجموع	37	100 %



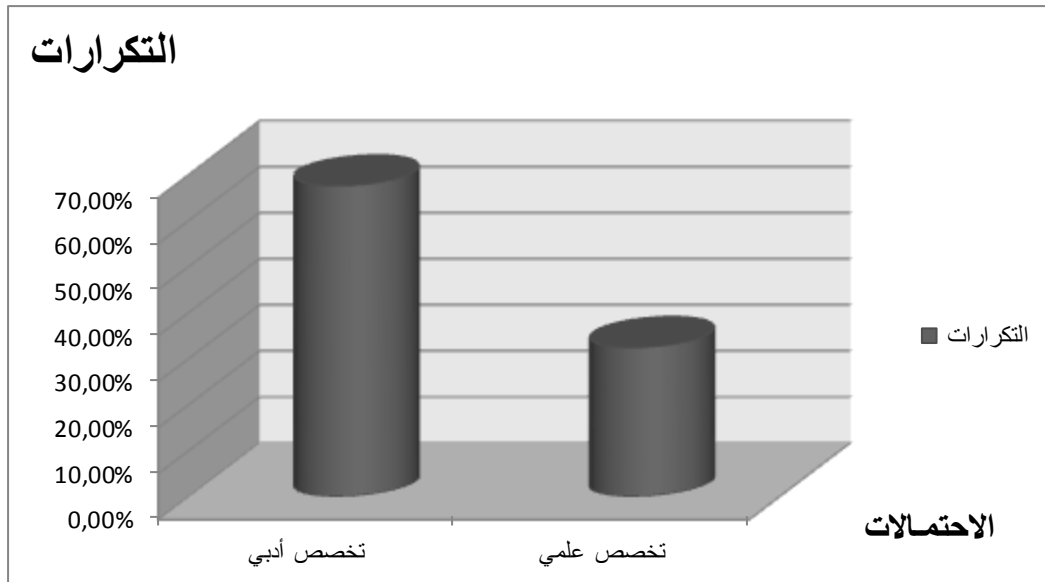
قراءة الجدول: يبيّن الجدول المذكور أعلاه، أن أساتذة المرحلة الابتدائية ينقسمون إلى ثلاثة رتب هي: أستاذ مدرسة ابتدائية، أستاذ رئيسي للمدرسة الابتدائية وأستاذ مكّون للمدرسة الابتدائية، فالفئة الأولى تمثل 12 أستاذًا بنسبة: 32.43 %، وهم جميعًا حاصلون على شهادات جامعية (ليسانس وماستر)، والفئة الثانية تمثل 15 أستاذًا بنسبة: 40.54 %، منهم خمسة (05) يحملون شهادات جامعية (ليسانس وشهادات الدراسات التطبيقية DEUA)، وعشرة (10) يحملون شهادة البكالوريا تكوين متخصص، أما الفئة الثالثة فهي تمثل 10 أساتذة بنسبة: 27.02 %، ومعظمهم متحصّل

على شهادة البكالوريا ومستفيد من التكوين المتخصص، ويمتلك خبرات مهنية (بيداغوجية وتربوية) معتبرة.

وبناء على هذه القراءة، نخلص إلى أن جل أساتذة التعليم الابتدائي يمتلكون قدرات علمية وتربوية، تستحق التقدير والتتويه، ويمكنها المساهمة بشكل فعال ومثمر في نجاح العملية التعليمية التعلمية ضمن المناهج الجديدة - مناهج الجيل الثاني - .

➤ الجدول رقم 03: التخصص البيداغوجي للأساتذة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
تخصص أدبي	25	67.56 %
تخصص علمي	12	32.43 %
المجموع	37	100 %

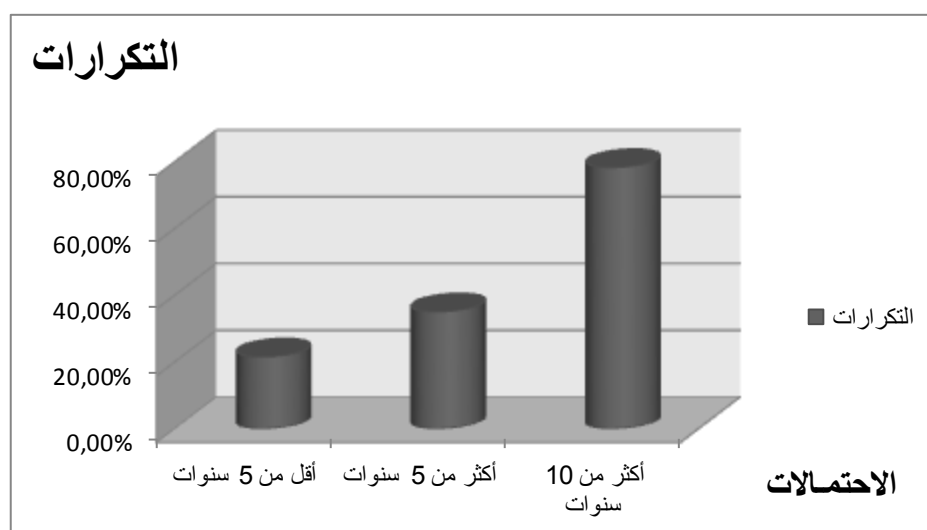


قراءة الجدول: من خلال استقراء نتائج الجدول المتعلق بالتخصصات العلمية لأساتذة التعليم الابتدائي محل الدراسة الميدانية، وقفنا على أن غالبية الاساتذة تخصصهم أدبي، حيث حدّد عددهم بـ 25 أستاذًا بنسبة: 67.56 %، أما المجموعة الثانية فهي ذات تخصص علمي وتقدر بـ

12 أستاذًا بنسبة: 32.43 %، وهذا ما يطرح من جديد إشكالية التخصص في الطور الابتدائي، وبخاصة المواد العلمية التي تشهد تدنٍّ في نتائج المتعلمين، بسبب النقص الملحوظ في عدد أساتذة التخصص العلمي، أما أساتذة التخصص الأدبي، فهم يمثلون نسبة كافية لهذه المرحلة، وهذا ما انعكس إيجاباً على النتائج الممتازة للمتعلمين في مختلف أشكال التقويم البيداغوجي لأنشطة اللغة العربية على مستوى الأطوار الابتدائية.

➤ الجدول رقم 04: الخبرة الميدانية للأساتذة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
أقل من 05 سنوات	08	% 21.62
أكثر من 05 سنوات	13	% 35.13
أكثر من 10 سنوات	16	% 78.37
المجموع	37	% 100



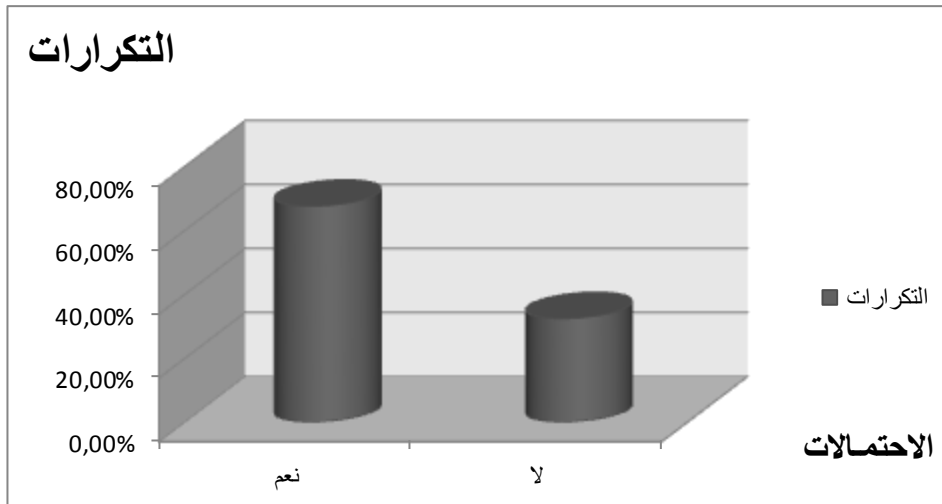
قراءة الجدول: من خلال استقراء الجدول تبين لنا أن نسبة الأساتذة الذين يملكون خبرة أكثر من 10 سنوات تقدر بـ: 78.37 %، وفئة أقل من 05 سنوات بنسبة: 21.62 %، أما الفئة الوسطى

(من 05 إلى 10 سنوات) فهي بنسبة: 35.13 %، وبهذا نخلص إلى أن معظم الأساتذة يمتلكون خبرات ميدانية ومهنية معتبرة، كما أنهم قد عايشوا مراحل الإصلاح السابقة ، المتمثلة في التعليم بالمضامين ، والمقاربة بالأهداف، ومختلف محطات الإصلاح التربوي، الأمر الذي يؤهلهم للتكيف مع المقاربات البيداغوجية الجديدة (المقاربة بالكفاءات) في ظل مناهج الجيل الثاني ، ويدفعهم للعمل على تجسيد مضامينها، وتوظيفها بشكل مثمر وفعال.

❖ **المحور الثاني: مناهج الجيل الثاني: المفاهيم والأهداف، المبادئ والأسس والمقاربات البيداغوجية.**

➤ **الجدول رقم 05: أعتقد أن المناهج الجديدة – مناهج الجيل الثاني – تمثل امتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي؟**

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	25	% 67.56
لا	12	% 32.43
المجموع	37	% 100

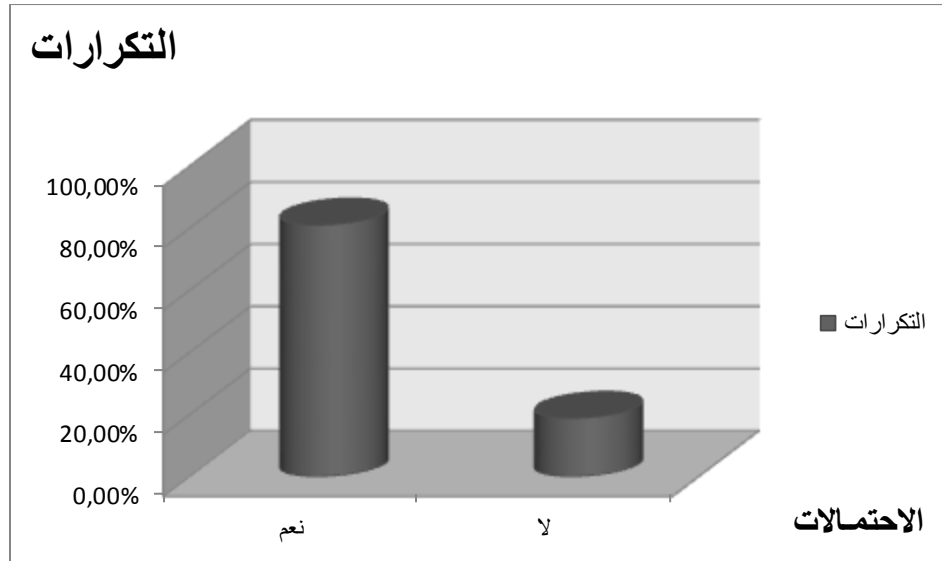


قراءة الجدول: تفضي نتائج العينة أن نسبة: 67.56 % من الأساتذة المستجوبين، تجمع أن المناهج التربوية الجديدة – مناهج الجيل الثاني – تمثل امتداداً للمناهج السابقة – المقاربة بالأهداف – واستدراكاً لنقائصها المنهجية والوظيفية، وإثراء لمحتوياتها المعرفية والعلمية، وبخاصة في ميدان اللغة العربية بمختلف أنشطتها التواصلية اللفظية والتحريرية، في حين نجد أن نسبة: 32.43 % من أفراد العينة لا يتفقون مع هذا الطرح، ويعتبرون أن المقاربة الجديدة، تتباين و المقاربات السابقة، باعتبارها لا تراعي الفروقات الفردية للمتعلمين من الناحية العقلية، والوجدانية، والفيزيولوجية، وبالتالي لا يمكنها تحقيق الكفاءات المستهدفة من تعليمية اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وكذا باقي المراحل الأخرى.

➤ **الجدول رقم 06:** هل المناهج الجديدة تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية / التعليمية، من

حيث بناء المعارف والخبرات وتوظيفها، وتفتح له مجال الإبداع والتميز؟

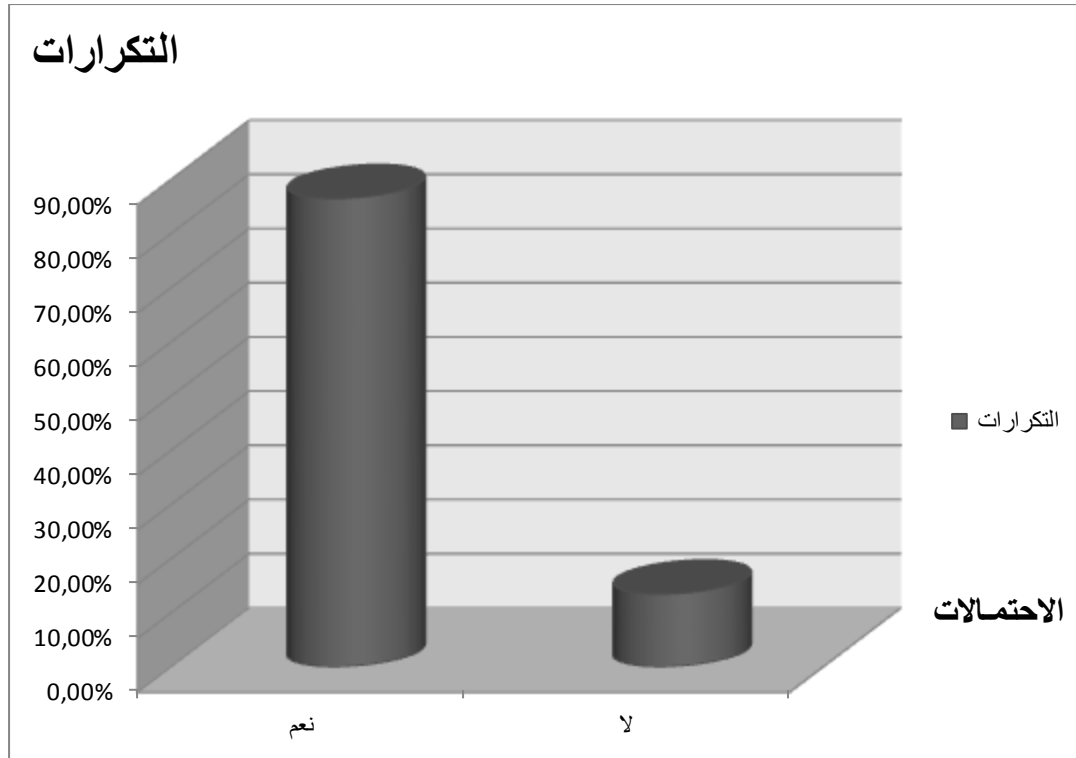
الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	30	% 81.08
لا	07	% 18.91
المجموع	37	% 100



قراءة الجدول: من خلال دراسة العينة المذكورة أعلاه، تمّ التوصل إلى نسبة: 81.08 % من الأساتذة، الذين أقرّوا بأن المقاربة الجديدة تجعل التلميذ محور وأساس بناء التعلّّّات وتحليلها وتوظيفها وتقويمها، فهي تمكنه من التفاعل مع المعارف بصورة ذاتية وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءات، وآلياتها اليداكتيكية و البيداغوجية، في حين يكمن دور المعلم في المراقبة، والمرافقة والتوجيه الهادف والخالق، أما الفئة الاخرى من الأساتذة فهي تمثل : 18.91 %، إذ تعتقد أن المتعلم في هذه المرحلة بحاجة ماسة إلى عملية التلقين، كما أنها غير مقتنعة بقدرة المناهج الجديدة على جعل المتعلم محور العمل التعليمي التعلّمي، متحججة بطبيعة المناهج التربوية من حيث المحتوى، والطرائق، والأهداف، وآليات التقويم والتقييم البيداغوجي.

➤ **الجدول رقم 07:** هل المناهج الجديدة لها فضل كبير في نقل وإدماج القيم الوطنية والثقافية والحضارية والإنسانية للمجتمع الجزائري؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	32	% 86.48
لا	05	% 13.51
المجموع	37	% 100



قراءة الجدول: يجمع أغلب الأساتذة محل الدراسة الميدانية، والمقدرة بـ: 32 أستاذا أي بنسبة:

86.48 %، أن مناهج الجيل الثاني لها فضل عظيم في غرس قيم الأمة الجزائرية، المتمثلة في

العروبة والإسلام والأمازيغية، وتعمل على إدماج مكتسبات المتعلمين بمبادئ حب الوطن والدفاع

عنه، وتعميره بالعمل والإبداع والتميز، بالإضافة إلى إحياء التراث الثقافي والحضاري للأمة،

والتفتح على مختلف الأمم في المعمورة بالإنسانية السمحة والأمن والسلام، في حين يرى البعض

من أفراد العينة المقدّر عددهم بـ: 05 أساتذة أي بنسبة: 13.51 %، أن المناهج الجديدة لا تعكس

قيمتنا التراثية والحضارية في جل الميادين المذكورة، وهي تعمل على تغريب الناشئة وفصلها عن

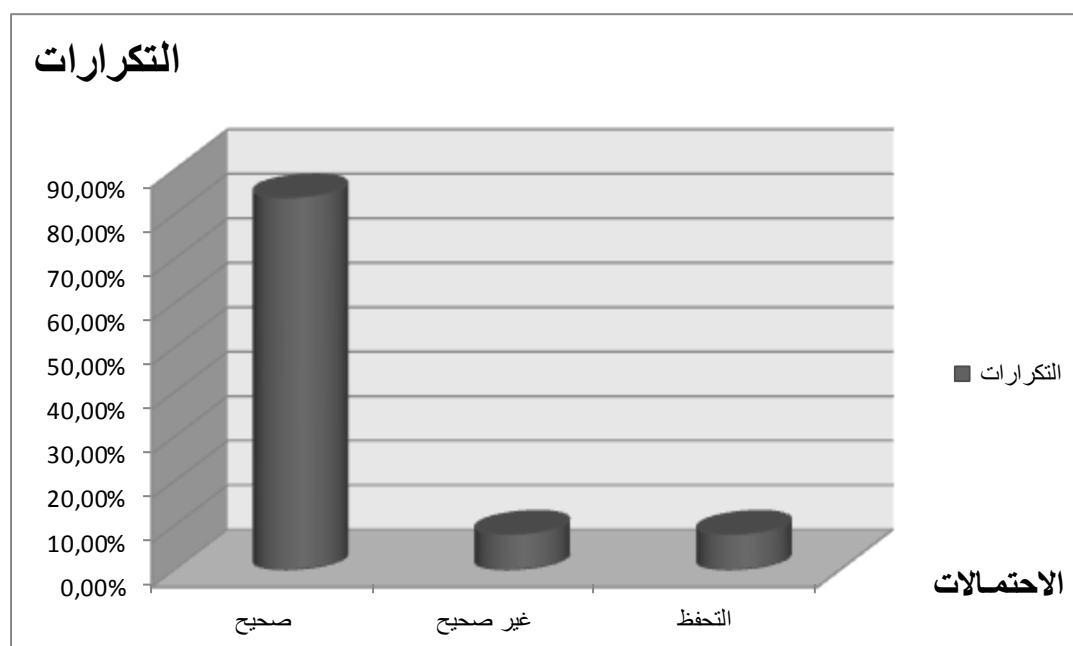
إرثها ومجدها الحضاري التليد.

➤ الجدول رقم 08: أصبح أن استراتيجيات المقاربة بالكفاءات تجعل الوضعيات التعليمية

التعليمية أكثر نجاعة ودلالة، لإكساب المتعلم الكفايات اللغوية الأساسية، وتمكّنه من تمثّلها

في واقعه الاجتماعي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
صحيح	31	% 83.78
غير صحيح	03	% 08.08
التحفظ	03	% 08.08
المجموع	37	% 100



قراءة الجدول: يتّضح لنا من خلال العينة المستوجبة، أن نسبة: 83.78 % من الاساتذة، لهم

قناعة راسخة، واعتقاد موضوعي وجازم، بأن استراتيجية المقاربة بالكفاءات وآلياتها البيداغوجية،

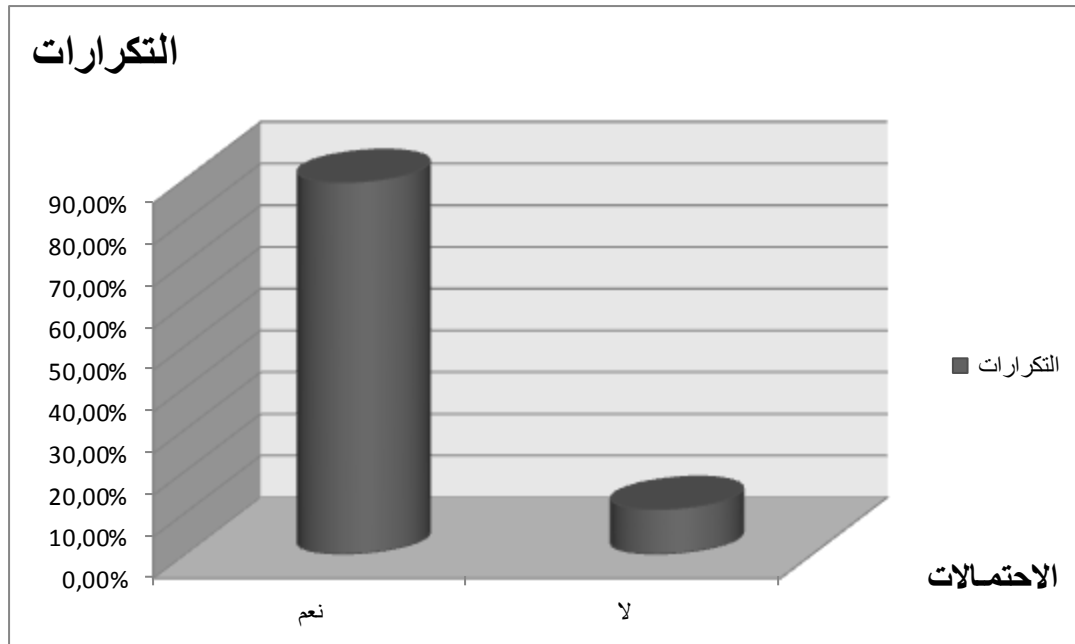
تسهم بفاعلية في جعل المواقف التعليمية / التعليمية أكثر نجاعة، وتوفر أحدث الأساليب والطرائق

بغية تمثّلها عبر مختلف المواقف الاجتماعية، في حين نسجل في جانب آخر نسبة: 08.08 %،

يخالفون هذا التّصوّر، كما أن هناك نسبة: 08.08 % من أفراد العيّنة تحفظوا للإدلاء بآرائهم في الموضوع دون تقديم مبررات لذلك.

➤ الجدول رقم 09: هل المقاربة بالكفاءات تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين في أثناء التعلّّات، وتوظيفها وتقويمها؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	33	89.18 %
لا	04	10.81 %
المجموع	37	100 %



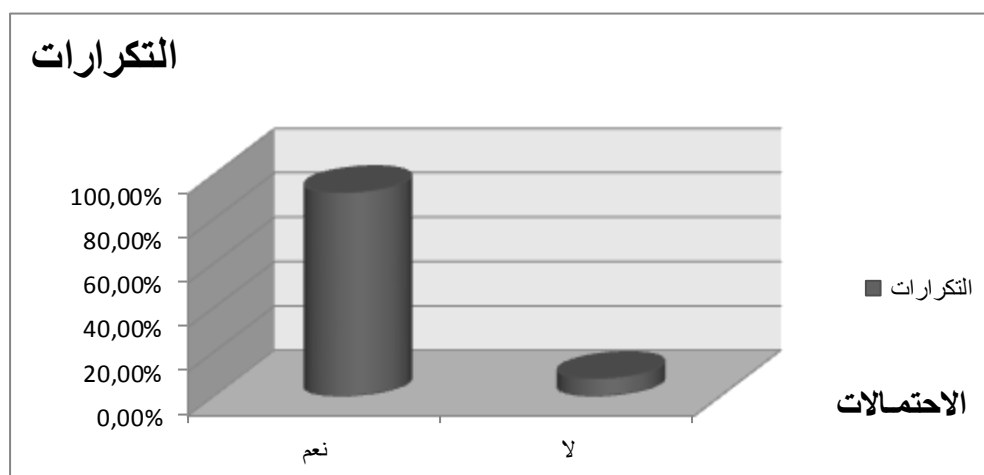
قراءة الجدول: تبين نتائج العيّنة المذكورة أعلاه، أن جلّ الأساتذة المستجيبين و المقدرين بنسبة: 89.18 %، يؤكدون قدرة المقاربة بالكفاءات واستراتيجياتها البيداغوجية والتربوية، في مراعاة الفروقات الفردية بين المتعلمين، وذلك كونها تستند إلى نتائج علم النفس الفارقي التي مؤداها أن الأفراد لا يتشابهون أبداً، حتى ولو توفروا بيولوجيا على الرصيد الوراثي نفسه، وتبعاً لذلك فإن لكل

متعلّم خبرته وتجربته الخاصة، واستراتيجيته للحصول المعرفي والاخلاقي، وهذا كان سببا في ظهور اتجاه بيداغوجي يقوم على تفريد التعلّّّات تبعا لحاجات ورغبات وقدرات كل فرد، بينما أن هناك نسبة: 10.81 % من الأساتذة لا يثمنون هذا التوجّه.

➤ الجدول رقم 10: يعتقد كثير من المختصين في علم التربية أن المقاربة بالكفاءات تزيح الحواجز بين الأنشطة والمواد التعليمية لبناء وتطوير الكفاءات المستعرضة للمتعلمين.

هل تتفق مع هذا التّصور؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	34	% 91.89
لا	03	% 08.10
المجموع	37	% 100



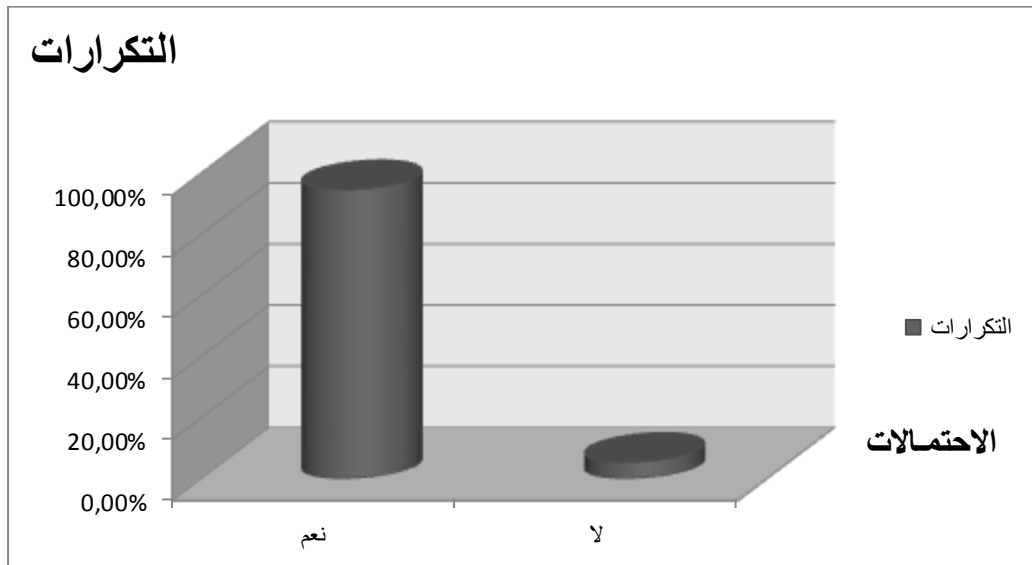
قراءة الجدول: تثمن غالبية أفراد العيّنة محل الدراسة الميدانية المقدّرة بنسبة: 91.89 % ، أن المقاربة بالكفاءات في ظل المناهج الجديدة - الجيل الثاني - تعمل على إزاحة كل الحواجز بين الأنشطة المهيكلّة للمادة التعليمية، وكذا باقي المواد الأخرى قصد بناء وتطوير الكفاءات العرضية أو الأفقية، هذه الأخيرة التي تعتبر كفاءة لا تتعلّق بمادة بذاتها، وإنما تتعلّق بعدّة مواد مثل:

معالجة المعلومات، القراءة والكتابة، فهذه الكفاءات لا تخص مادة اللغة العربية فحسب، بل نجدها تنتشر عبر جميع المواد التعليمية الأخرى، في حين نجد فئة قليلة من أفراد العينة لا تتفق مع هذا الاعتقاد بدون تقديم المبررات الموضوعية والعلمية لذلك.

❖ المحور الثالث: المرجعيات النظرية و الفروقات الفردية، المصطلحات والكفاءات اللغوية المؤسسة للمناهج الجديدة.

➤ الجدول رقم 11: هل النظريات المعرفية والبنائية الاجتماعية تشكل المحور الرئيس للمناهج الجديدة؟

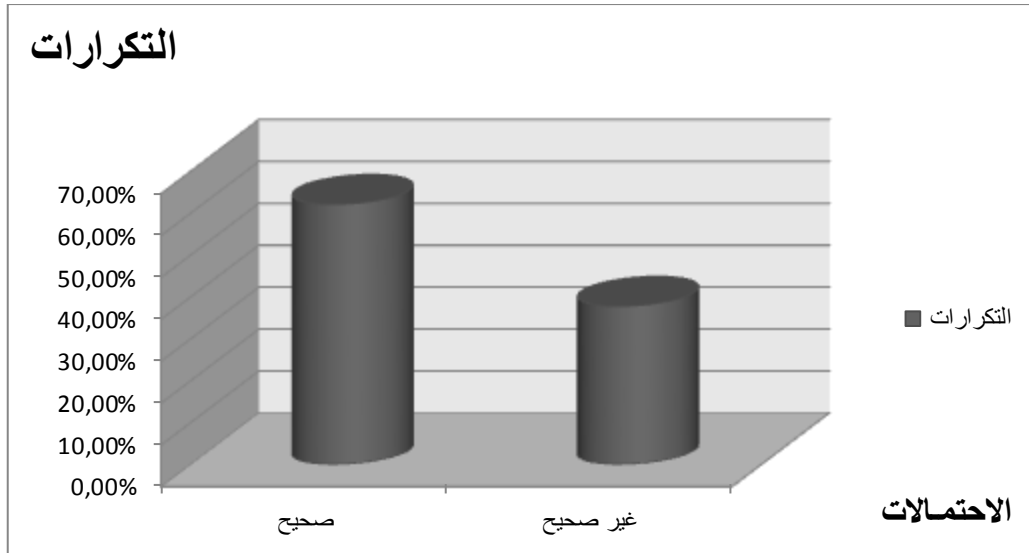
الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	35	% 94.59
لا	02	% 05.40
المجموع	37	% 100



قراءة الجدول: تتفق غالبية الفئة المستجوبة من الأساتذة المقدّرة بـ، 94.59 %، بأن المقاربة الجديدة – المقاربة بالكفاءات – مؤسسة على النظرية المعرفية، والبنائية، والبنائية الاجتماعية، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف. فإذا كانت النظرية المعرفية تنظر إلى التعلم على أنه مسارات معرفية داخلية تمكن المتعلم من التفاعل مع بيئته، فإن النوية الاجتماعية تقدم الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرص تقديم مساهماته مع أقرانه، أما البنائية فهي تؤكد على أهمية بناء المعارف مع تحليلها وتوظيفها وتقويمها، هذا وفي المقابل هناك ثلّة من أفراد العيّنة رفضوا هذا التّصوّر دون تقديم بينة موضوعية، وبدل مقنع وبناء لموقفهم.

الجدول رقم 12: أصحيح أن تبني النظريات اللسانية في تعليمية اللغة العربية ضمن المناهج الجديدة، يعدّ استدراكا لنقائص المقاربات الموظفة في مراحل الإصلاح التربوي السابقة؟

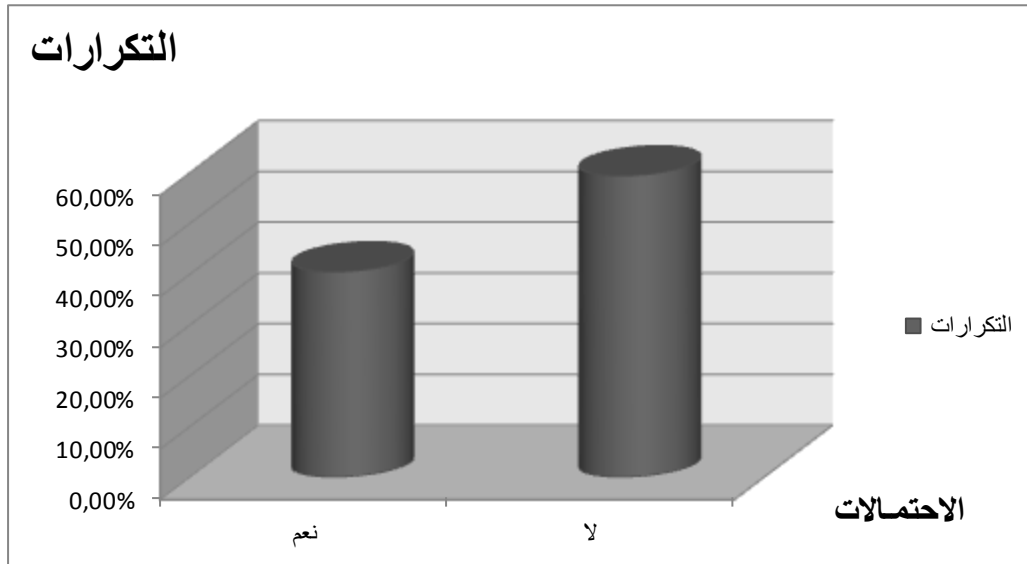
الاحتمالات	التكرار	النسبة %
صحيح	23	62.16 %
غير صحيح	14	37.83 %
المجموع	37	100 %



قراءة الجدول: لقد أكدّ جلّ الأساتذة المستجوبين على أن المقاربة الجديدة تستند إلى نظام متكامل من المعارف والمهارات والسلوكات اللّغوية المنظمة التي تتيح للمتعلّم في سياق وضعية مشكلة، القيام بالإنجازات والأداءات التواصلية التي تمكنه من اكتساب اللّغة واستعمالها وتوظيفها نطقاً وكتابة في مختلف مجالات التواصل، وبذلك يكون قد حقّق المعرفة اللّغوية، أي المعرفة الصوتية والمعجمية والصرفية والنحوية، بالإضافة إلى المعرفة المكتسبة من خلال توظيف اللّغة في سياقات اجتماعية ثقافية بشكل سليم ومقبول، عكس المقاربة السابقة التي كانت تركز على التحصيل المعرفي دون مراعاة الجانب الوظيفي والتقويمي للكفايات اللّغوية عبر الواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلّم، في حين تذهب الفئة الثانية المقدّرة بـ 37.83 % من المستجوبين إلى أن المناهج الجديدة، قد كرّست المفاهيم القديمة - المناهج السابقة - ولم تضيف لها شيء الجديد، الذي يُنمّي ويطور قدرات المتعلّم اللّغوية المعرفية، والتواصلية بيسر وفاعلية في محيطه الاجتماعي.

الجدول رقم 13: هل تتصور أن القدرات العقلية والنفسية والوجدانية والفيزيولوجية لمتعلمي المرحلة الابتدائية، تمكنهم من التفاعل مع التصورات البنائية، وتمثلها في واقعهم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	15	40.54 %
لا	22	59.45 %
المجموع	37	100 %



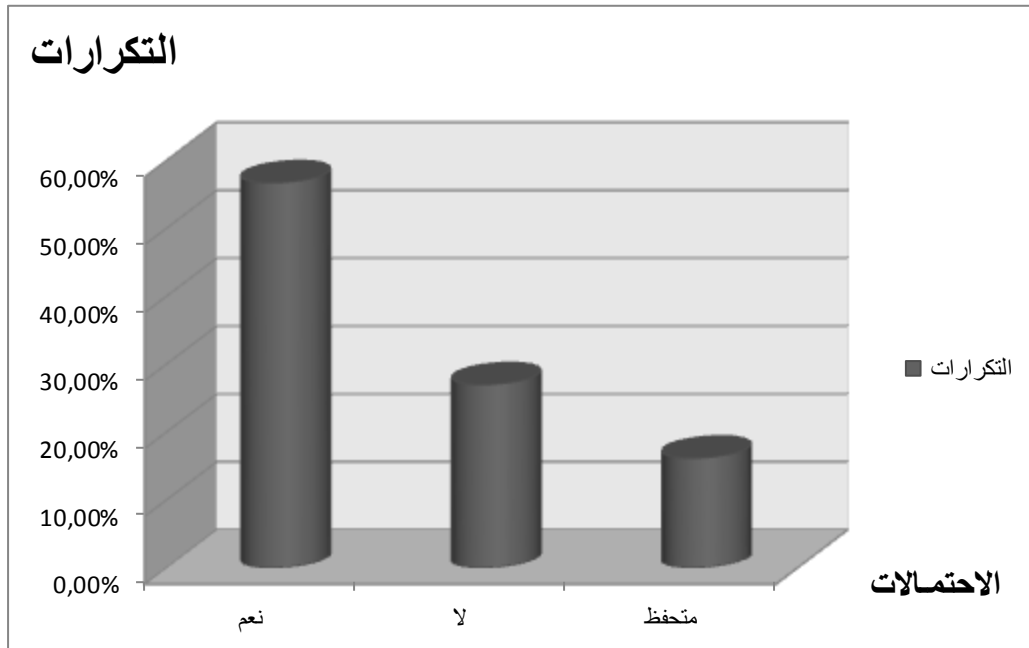
قراءة الجدول: تشير نتائج عملية الاستجواب، بقناعة معظم أفراد العينة محل الدراسة المقدرة بـ: 59.45 %، بأن النظريات اللسانية وتصوراتها البنائية والمعرفية والتواصلية المهيكلية للمناهج الجديدة، تفوق القدرات العقلية والنفسية والوجدانية والفيزيولوجية لمتعلمي المرحلة الابتدائية، باعتبارها تحتاج إلى آليات وأساليب التبسيط والتمثيل الوظيفي المتعدد والمتنوع عبر التواصل اللغوي اللفظي والتحريري معاً، أما الفئة الثانية المقدرة بـ: 40.54 %، فهي تعتبر أن المبادئ

اللّسانية وتصوراتها اللّسانية، تثري وتطوّر المناهج الجديدة بما فيه صلاح الفرد والمجتمع، وهذا تماشياً مع التّحديات العالمية لعولمة العملية التعليمية/التعلمية ومتطلّباتها في واقعنا المعاصر.

➤ الجدول رقم 14: في رأيك، أعتقد أن المصطلحات والمفاهيم المرافقة للمناهج الجديدة، تمثل

المرجع الأساس والعامل الداعم للعملية التعليمية/التعلمية في المرحلة الابتدائية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	21	56.75 %
لا	10	27.02 %
متحفّظ	06	16.21 %
المجموع	37	100 %



قراءة الجدول: تبين نتائج الدراسة أن أغلب أفراد العيّنة المقدّرين بـ: 56.75 %، يعتقدون أن

المصطلحات والمفاهيم المعرفية واللّغوية للمناهج الجديدة – الجيل الثاني – تمثل عامل دعم،

ومرجعا أساسيا في بناء وتوظيف المعارف اللّغوية، كما أنها تثري وتعزّز المعجم المعرفي والفكري

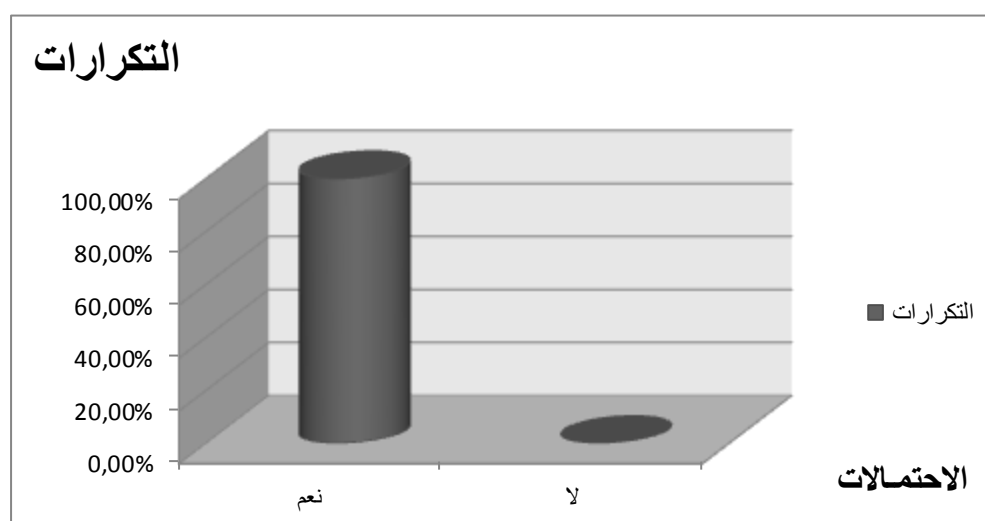
للمتعلم بما يخدم ويتوافق ومخرجات المرحلة الابتدائية، في حين يخالف عدد من أفراد العينة هذا المسعى، ويقدرّون بـ: 27.02 %، أما الفئة الثالثة والمقدّرة بـ: 16.21 %، فهي تحفّظت على الموضوع و لم تدلي برأيها فيه.

❖ المحور الرابع: تعليمية اللغة العربية: الديدائتيك والبيداغوجيا.

➤ الجدول رقم 15: هل الديدائتيك هي مجموعة النشاطات والمعارف التي تعمل على إعداد

وتنظيم وتقييم وتحسين المواقف التعليمية/التعليمية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	37	100 %
لا	00	00.00 %
المجموع	37	100 %



قراءة الجدول: لقد أجمع كل الأساتذة المستجوبين على أن الديدائتيك تبحث في صياغة المناهج

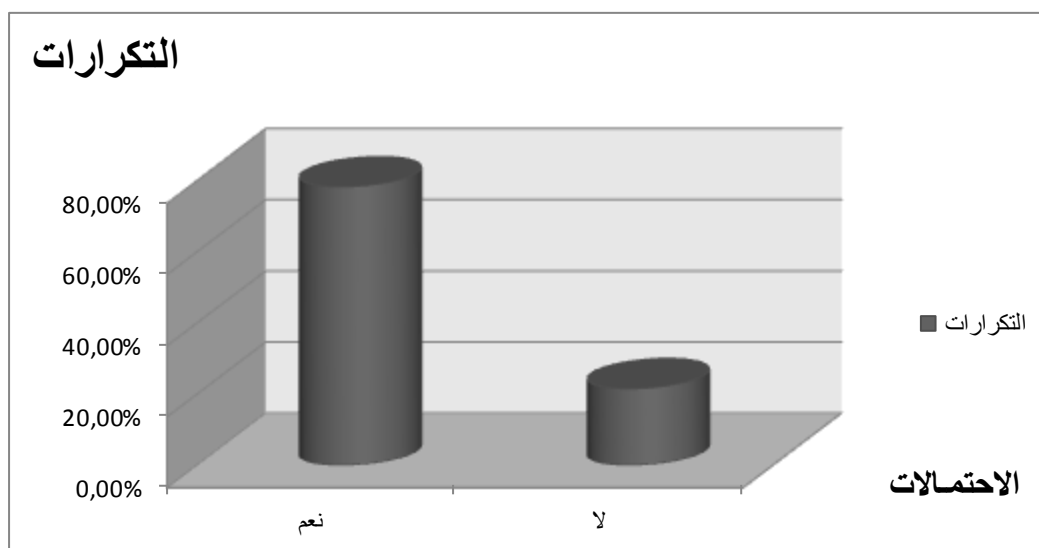
الدراسية وما يرتبط بها من غايات ومضامين وأهداف، وتهتم بالجانب المنهجي لنقل المعرفة إلى

المتعلم (طرائق وتقنيات وأساليب تعليمية)، مع مراعاة خصوصياتها في عمليتي التعليم والتعلم.

➤ الجدول رقم 16: هل التعليمية مشتقة من البيداغوجيا، والعلاقة بينهما تؤسس على التكامل

والتداخل والانسجام؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	29	78.37 %
لا	08	21.62 %
المجموع	37	100 %



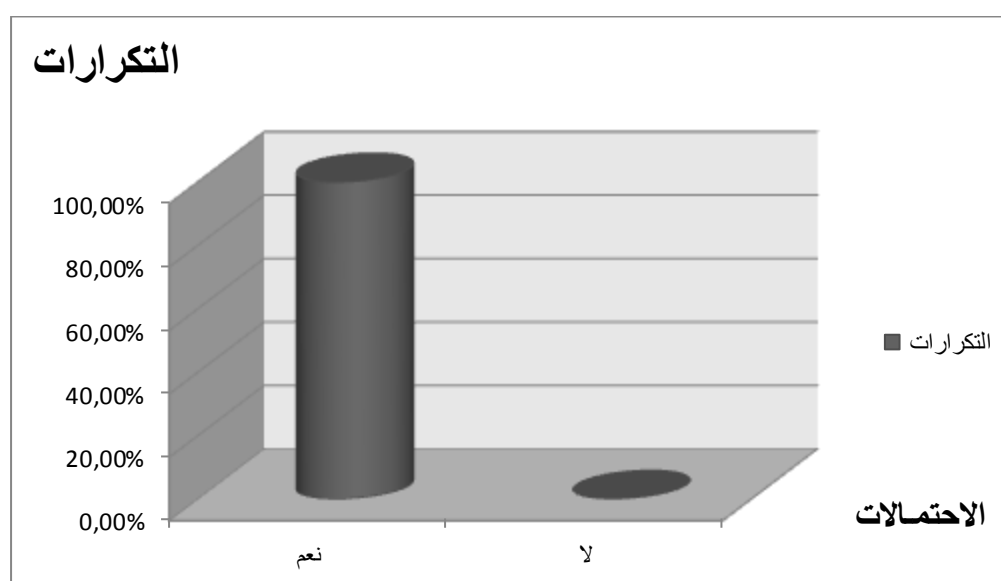
قراءة الجدول: يتّضح لنا من خلال نتائج الاستبيان المتعلّق بهذا السؤال أن أغلب الأساتذة يعتقدون أن التعليمية مشتقة من البيداغوجية، وقدّرت هذه النسبة بـ: 78.37 %، وهذا يدلّ على أن الطاقم التربوي لأفراد العيّنة يمتلكون قدرات علمية وتربوية معتبرة، بينما نجد نسبة: 21.62 % من الأساتذة يخالفون هذا الطرح، ومنه نخلص إلى أن البيداغوجيا والديداكتيك من وجهة نظرنا، تنتمي إلى حقل معجمي واحد، هو حقل علوم التربية، والعلاقة بينهما تفاعلية مندمجة تكاملية يصعب معها الحديث عن استقلالية إحداها عن الأخرى، إذ أن الفعل التعليمي يتحقق من خلال

المراوحة بين واقع الميدان البيداغوجي الذي يتمثل في القسم، ومعطيات البحث الديدانكتيكي العلمي المرتبط بالمادة الدراسية.

➤ الجدول رقم 17: هل العلاقة بين طاقم العملية التعليمية / التعليمية (المعلم، المتعلم، المعرفة)

تحدّد مفهوم نقل وتطوير المعرفة بصورة منتظمة أو قطرية أو عشوائية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	37	% 100
لا	00	% 00.00
المجموع	37	% 100



قراءة الجدول: يعتقد كلّ عناصر الفئة المستجوبة، أن العلاقة بين أقطاب العملية التعليمية /

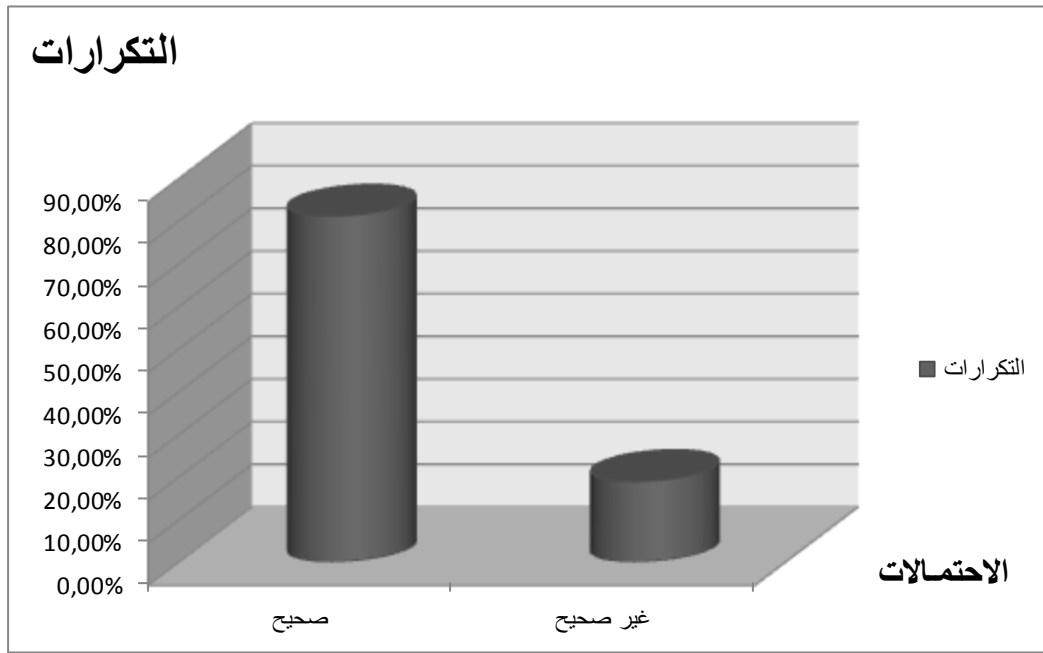
التعليمية، المتمثلة في المتعلم والمدرس والمادة الدراسية (المعرفة)، هي علاقة تفاعلية مركبة،

بحيث لا يمكن فصل أحدهما عن القطبين الآخرين، وعلى هذا الأساس يمكن للممارسات

الديدانكتيكية والبيداغوجية أن تثمر في سياق يطور ويثري الحصيلة اللغوية والمعرفية للمتعلّمين.

➤ الجدول رقم 18: أصحح أن تعليمية اللّغة تحظى بمكانة متميّزة ضمن المناهج الجديدة؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
صحيح	30	81.08 %
غير صحيح	07	18.91 %
المجموع	37	100 %

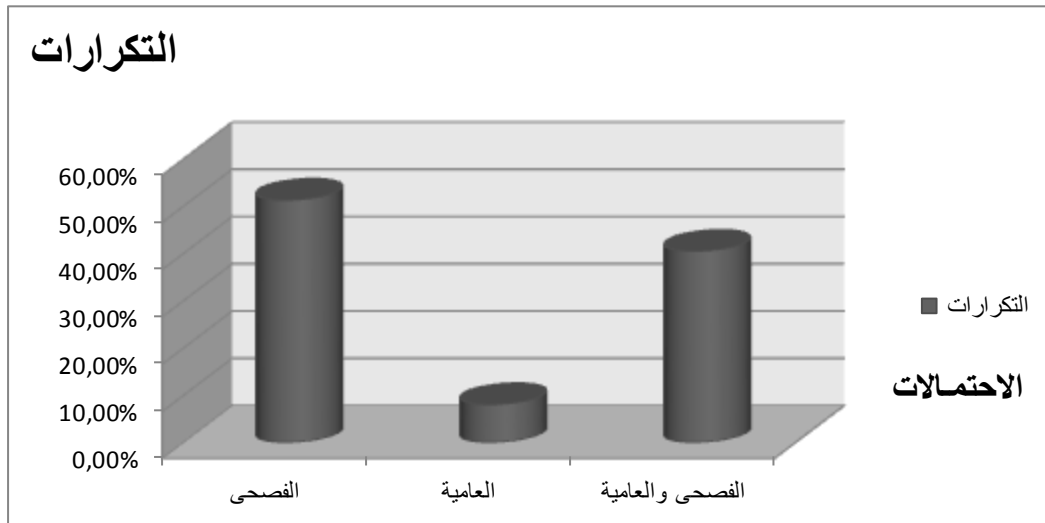


قراءة الجدول: على إثر نتائج العيّنة المستجوبة والمقدّرة بـ: 81.08 %، نخلص إلى أن المناهج الجديدة تمثل مجالاً رحباً، وفضاءً واسعاً لترقية اللّغة وتطويرها من خلال أنشطة لغوية تواصلية شفوية وكتابية، ومشاريع تربوية تأهل المتعلّم لاكتساب القدرة على التمييز واتخاذ القرار المتسم بالوعي، والتصرف السليم، بناءً على تفكيره الشخصي وتأهيله الخاص، فمنهاج اللّغة العربية يسهم بشكل صريح أو ضمني في بناء شخصية المتعلّم بشموليتها وتربيتها على الاستقلالية والوعي بالواجبات والحقوق الفردية والجماعية، والتّحلي بروح المسؤولية، والقدرة على تدبير مشاريع شخصية أو جماعية ذات صلة بالحياة المدرسية والاجتماعية، في حين نجد نسبة: 18.91 % من

أفراد العينة المستجوبة لا يتوافقون مع هذا الطرح، وتعتبر أن مناهج الجيل الثاني لا يمكنها تطوير الجانب الفكري واللغوي و الإبداعي لدى المتعلمين.

➤ الجدول رقم 19: هل تستعمل أثناء عرضك لنشاطات اللغة العربية الفصحى أو العامية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
الفصحى	19	51.35 %
العامية	03	08.10 %
الفصحى والعامية	15	40.54 %
المجموع	37	100 %



قراءة الجدول: على إثر نتائج العينة المستجوبة والمقدّرة بـ: 81.08 %، نخلص إلى أن المناهج

الجديدة تمثل مجالاً رحباً، وفضاءً واسعاً لترقية اللغة وتطويرها من خلال أنشطة لغوية تواصلية

شفوية وكتابية، ومشاريع تربوية تأهل المتعلم لاكتساب القدرة على التمييز واتخاذ القرار المتسم

بالوعي، والتصرف السليم، بناءً على تفكيره الشخصي وتأهيله الخاص، فمنهاج اللغة العربية يسهم

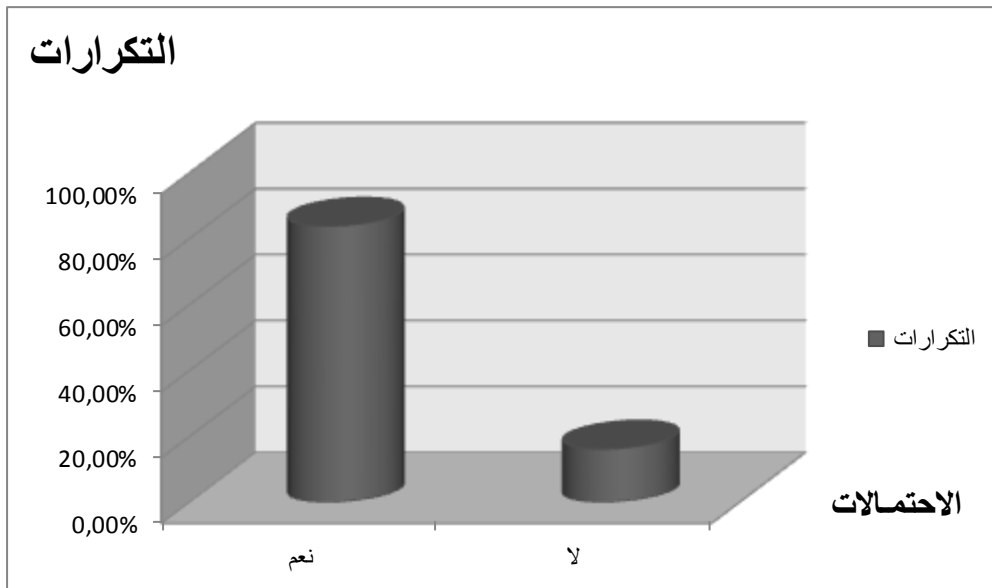
بشكل صريح أو ضمني في بناء شخصية المتعلم بشموليتها وتربيته على الاستقلالية والوعي

بالواجبات والحقوق الفردية والجماعية، والتّحلي بروح المسؤولية، والقدرة على تدبير مشاريع شخصية أو جماعية ذات صلة بالحياة المدرسية والاجتماعية، في حين نجد نسبة : 18.91 % من أفراد العيّنة المستجوبة لا يتوافقون مع هذا التصور .

➤ الجدول رقم 20: أعتقد أن الأساليب والآليات التقييمية لنشاطات اللّغة العربية في ظل

المناهج الجديدة، كفيلة بتطوير وترقية الرصيد اللّغوي للمتعلّمين؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	31	% 83.78
لا	06	% 16.21
المجموع	37	% 100



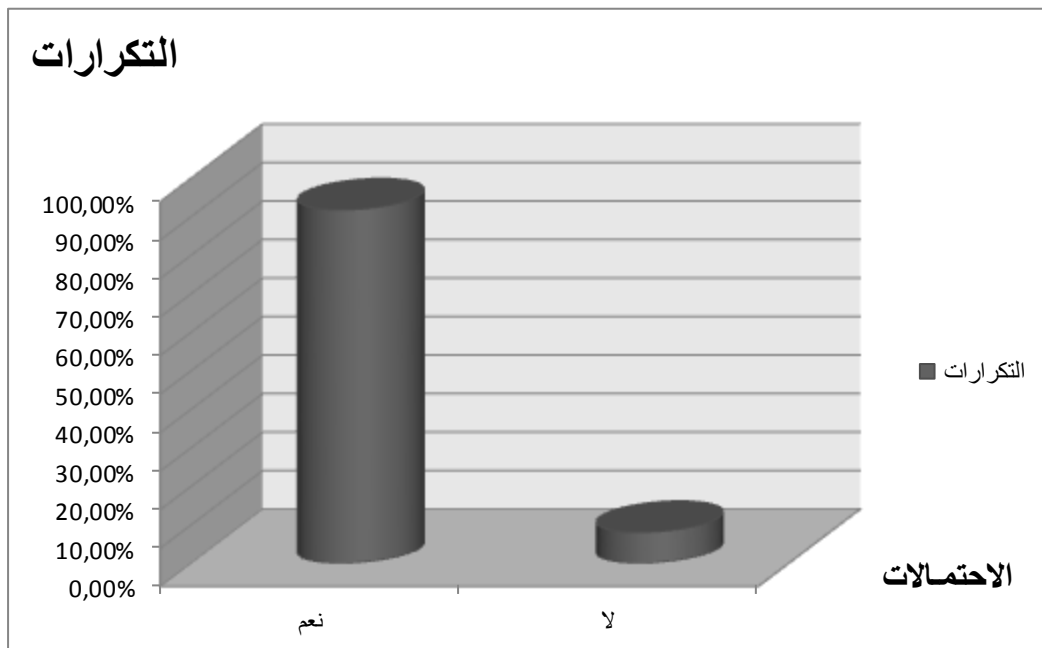
قراءة الجدول: يعتقد أغلب أفراد العيّنة المقدّر بـ : 83.78 % أن الأساليب والآليات التقييمية في ظل المناهج الجديدة، كفيلة بتطوير وترقية الرصيد اللّغوي للمتعلّم، باعتبار التقييم البيداغوجي، يرمي إلى إصدار الحكم على مدى تحقيق التعلّقات المقصودة عبر مراحل الدرس المختلفة للتعلّم

بكفاءة واقتدار، (تشخيصي، وتكويني، وتحصيلي)، وبمساهمته الفعالة والمضنية ضمن المراحل الرئيسية للحصص البيداغوجية لأنشطة اللغة العربية، وكذا باقي الأنشطة التعليمية والتربوية الأخرى. أما الفئة الثانية والمقدّرة بـ: 16.21 %، لا تعتقد بأن الآليات التقويمية ضمن المقاربة الجديدة، يمكنها تشخيص الاختلالات والتذبذبات اللغوية التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم.

❖ المحور الخامس: تعليمية المهارات اللغوية (الاستماع والتعبير الشفوي).

➤ الجدول رقم 21: هل يحظى نشاط الاستماع (فهم المنطوق) بأهمية بالغة ضمن المناهج الجديدة؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	34	% 91.81
لا	03	% 08.10
المجموع	37	% 100

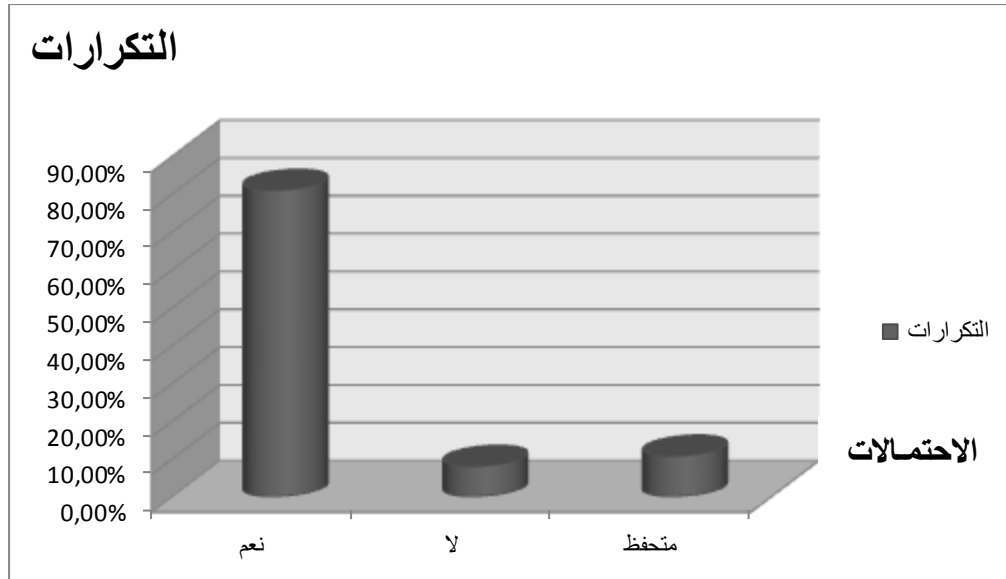


قراءة الجدول: تشير نتائج استبان العينة المستجوبة، إلى أن نسبة: 91.81 % من الأساتذة لهم قناعة راسخة، بأهمية نشاط الاستماع في المناهج والبرامج التعليمية الجزائرية، باعتباره مهارة مصاحبة للأنشطة اللغوية الأخرى، وهي تسعى لاكتساب اللّغة، فمن خلال الاستماع يتعلّم التلميذ كثيرا من الكلمات والتعابير والجمال، كونه وسيلة لصقل المهارات والمعارف وتنميتها، كما أن عدم اهتمام المناهج السابقة بنشاط الاستماع، نتج عنه ضعف في التحصيل اللّغوي لدى المتعلّمين. بينما ترى الفئة الثانية المقدّرة بـ: 08.10 %، أن نشاط الاستماع لا يحظى بالمكانة اللائقة ضمن مناهج الجيل الثاني.

➤ **الجدول رقم 22:** أذن هل الاستماع يعمل على تطوير قدرات الاستقبال والتّلقي، وتربية المتعلّم

على إدراك خاصيات اللّغة التي يتعلّمها؟

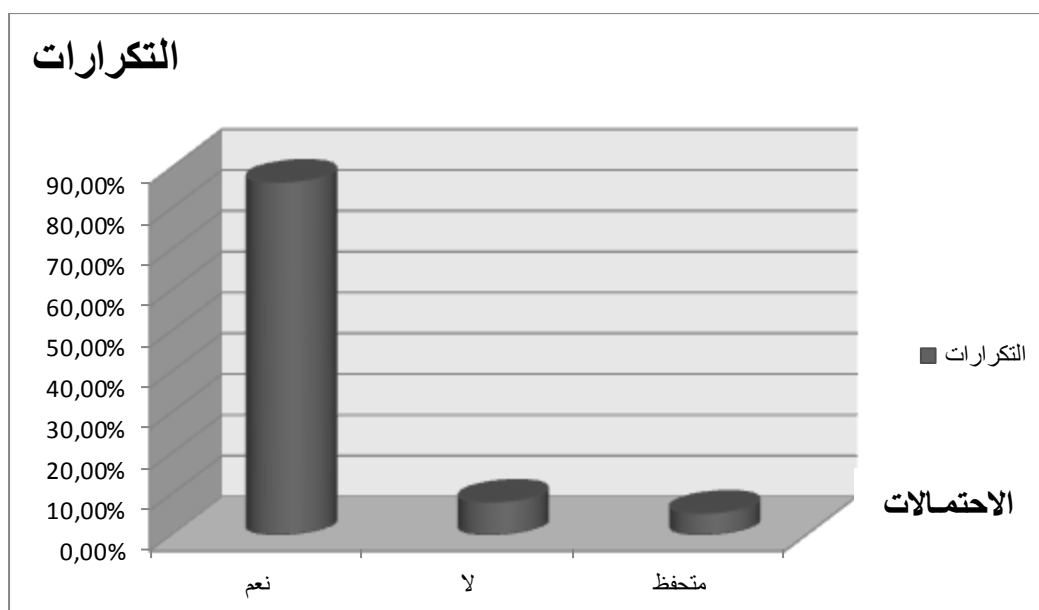
الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	30	% 81.08
لا	03	% 08.10
متحفظ	04	% 10.81
المجموع	37	% 100



قراءة الجدول: يتفق معظم عناصر العينة محل الدراسة الميدانية المقدرة بـ: 81.08 %، إلى الدور الفعال لنشاط الفهم المنطوق في تطوير قدرات الاستقبال والتلقي، وتربية أذن المتعلم على إدراك خاصيات اللغة التي يتعلمها في ظل المناهج الجديدة، أما الفئة الثانية المقدرة بـ: 08.10 % فهي غير مقتنعة بهذا التصور، في حين نجد الفئة الثالثة المقدرة بـ: 10.81 % لم تدل برأيها في الموضوع.

➤ **الجدول رقم 23: هل الخطوات المنهجية لتدريس وتقويم مهارة الاستماع في المرحلة الابتدائية تساهم في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين؟**

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	32	86.48 %
لا	03	8.10 %
متحفظ	02	5.40 %
المجموع	37	100 %

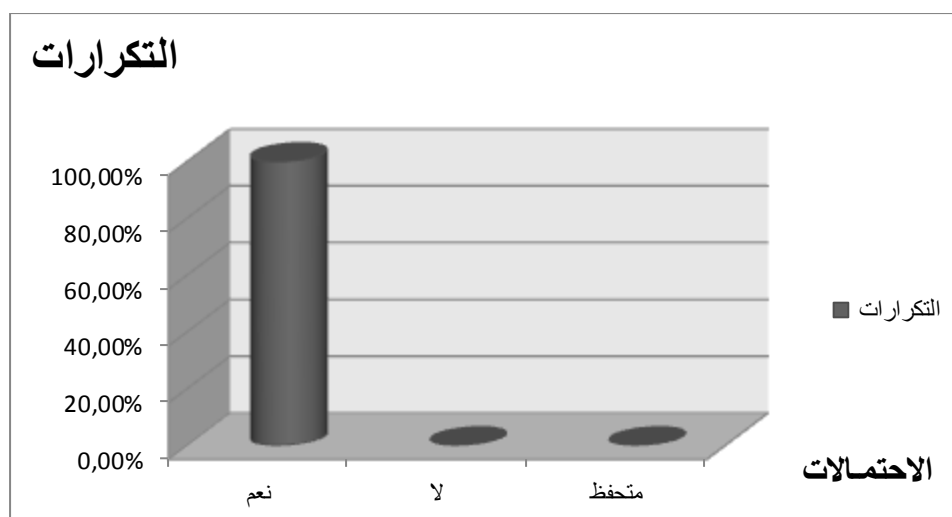


قراءة الجدول: يتبين لنا من خلال النتائج المذكورة أعلاه، أن نسبة: 86.48 % من الأساتذة يعتقدون بأن الخطوات المنهجية لتدريس وتقويم مهارة الاستماع، تسهم في إثراء وتنمية وتطوير الحصيلة اللغوية لمتعلمي المرحلة الابتدائية، في حين ترى الفئة الثانية المقدرة بـ: 08.10 %، بعدم قناعتها بهذا التصور، أما الفئة الثالثة المقدرة بـ: 05.40 % فقد رفضت التفاعل مع السؤال.

➤ **الجدول رقم 24: هل التقنيات المستعملة في تدريس نشاط التعبير الشفوي على سبيل:**

الأسئلة والأجوبة، المناقشة الجماعية، التشخيص والارتجال...، تكسب المتعلمين كفايات تواصلية متميزة، وتمكنهم من الاندماج في الحياة الاجتماعية بمختلف مواقفها؟

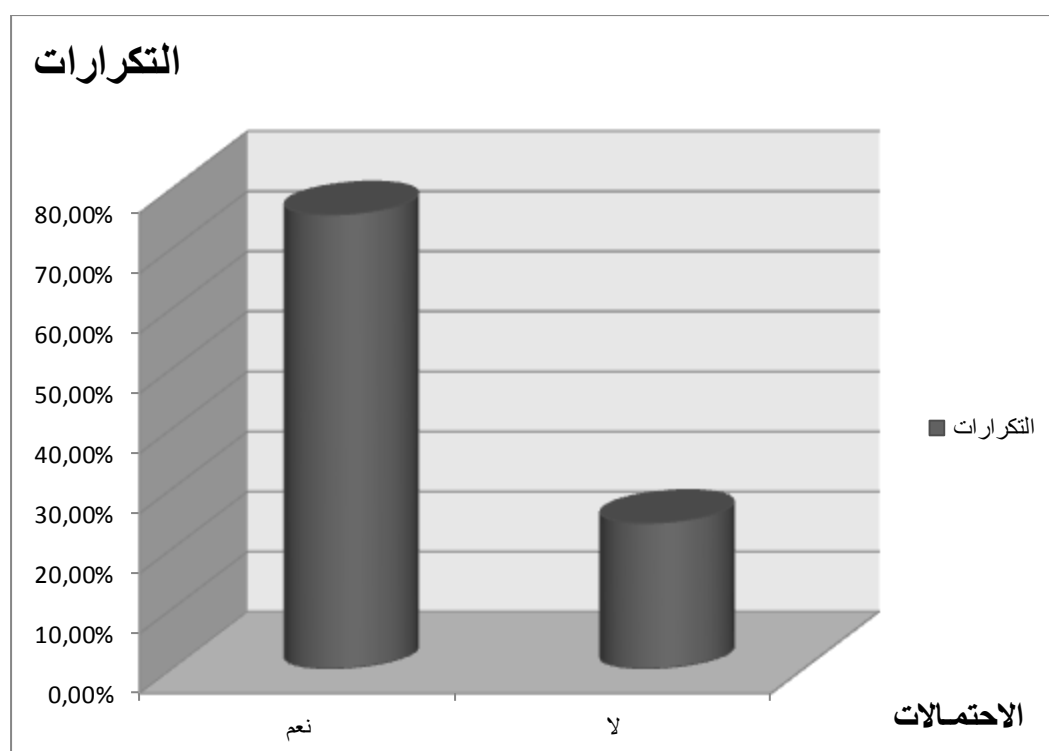
الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	37	100 %
لا	00	00.00 %
متحفظ	00	00.00 %
المجموع	37	100 %



قراءة الجدول: لقد أكد كل أفراد العينة على فاعلية المناهج الجديدة من خلال تقنيات التعبير الشفوي المذكور أعلاه، لتحقيق الكفايات المستهدفة باعتبار هذا الأخير يشكل أداة لعرض الأفكار ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر، كما أنه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها، وتجنباً للرتابة وسعياً لإكساب المتعلمين الكفايات التواصلية اللازمة، يتعين تنويع تقنيات التعبير الشفوي إدماج تقنيات التعبير اللفظي والجسدي مختلف تجلياته.

➤ **الجدول رقم 25:** أعتقد أن الخطوات المنهجية المقترحة لتعليم وتعلم التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية، تدرب المتعلم على التواصل الفعال باللغة العربية، واتباع استراتيجيات لغوية وعقلية للتأثير على الآخرين وإقناعهم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	28	75.67 %
لا	09	24.32 %
المجموع	37	100 %

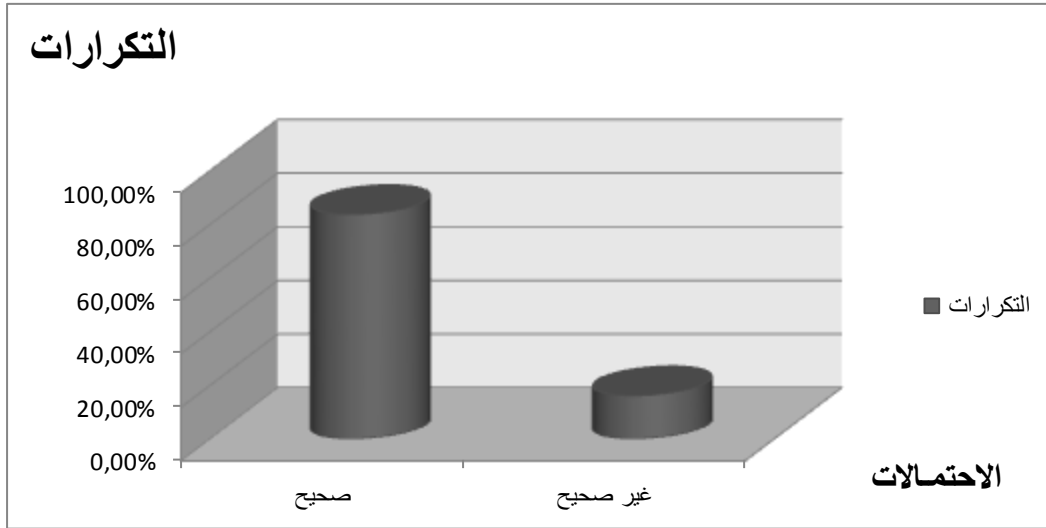


قراءة الجدول: يرى أغلب عناصر العينة المستجوبة المحددة نسبتهم بـ: 75.67 %، بأن الخطوات المنهجية المقترحة ضمن مناهج الجيل الثاني في مجال تعليم وتعلم التعبير الشفوي، تهيئ المتعلمين للملاحظة والاستماع بفتح نقاش يضعهم في سياق الموضوع الذي تعالجه الوضعية التواصلية، ويدفعهم إلى تعبئة مكتسباتهم حول الموضوع، كما يجعلهم يكتشفون المعجم الوظيفي المرتبط بالمجال، من خلال أسئلة مركزة حول الوضعية، ويوجههم إلى ترويجه من خلال إجاباتهم عن الأسئلة، أما الفئة المتبقية والمقدرة بـ: 24.32 %، فهي تقترح وضعيات تواصلية جديدة – تغيير المحتوى – تحفز المتعلمين على التعبير بتوظيف بنيات لغوية مطلوبة ومألوفة، وعبارات أو حوارات مبسطة وواضحة.

➤ الجدول رقم 26: أصبح أن الشبكات التقييمية لنشاط التعبير الشفوي، تمكن المتعلم من

التحكم في المعجم والبنىات اللغوية المدروسة؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
صحيح	31	% 83.78
غير صحيح	06	% 16.21
المجموع	37	% 100



قراءة الجدول: يجمع معظم أفراد العينة المقدّرين بـ: 83.78 %، على ضرورة الاهتمام بمكانة

التقويم البيداغوجي في منظومتنا التربوية في ظل مناهج الإصلاح، باعتباره نشاطاً مدمجاً في

المسار التعلّمي، سعياً إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلّقات المقصودة ضمن النشاط

اليومي للمتعلّمين بكفاءة واقتدار، وبتعبير آخر سعياً إلى إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلّم

التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلّم المختلفة، واتخاذ القرارات اللازمة في الدعم

والصلاح، أما الفئة الثانية والمقدّرة بـ: 16.21 % فهي ترى بوجوب تطوير ممارسات التقويم

بمختلف أشكاله، بحيث تتسجم مع أهداف وروح المناهج التعليمية الجديدة المبنية وفق المقاربة

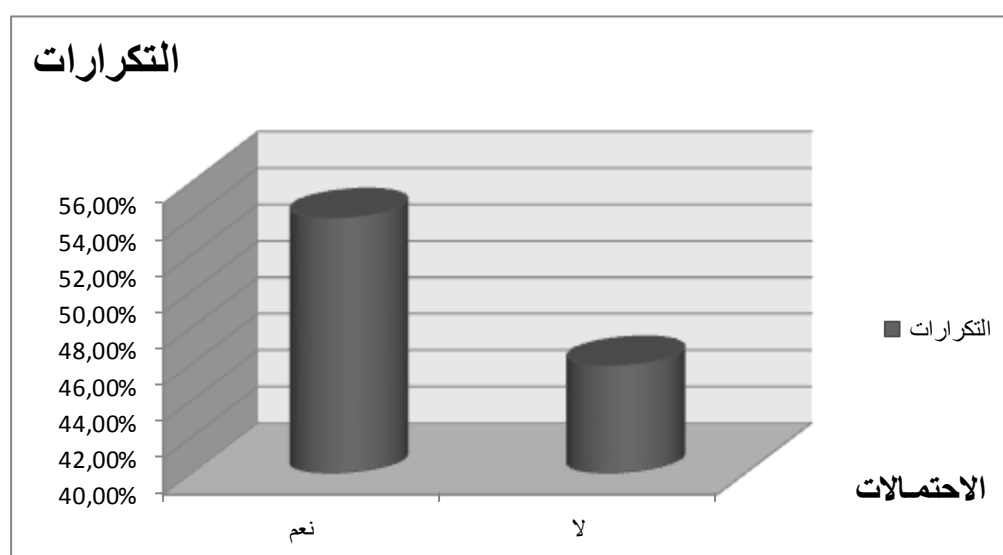
بالكفاءات، بغية تنشيط دور المتعلم في تقويم مساراته واستراتيجياته التعليمية التي تنمي استقلاليتها وقدراته المعرفية المختلفة.

❖ المحور السادس: تعليمية المهارات اللغوية (فهم المكتوب والإنتاج الكتابي).

➤ الجدول رقم 27: أعتقد أن تعليمية فهم المكتوب في ظل المناهج الجديدة تعمل على التفاعل

مع النص، والانتفاع بمعلوماته وأفكاره في مواقف متنوعة ودالة؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	20	54.05 %
لا	17	45.94 %
المجموع	37	100 %



قراءة الجدول: من خلال النتائج النهائية لعملية الاستجواب، عبّر: 54.05 % من الاساتذة بأن

المناهج الجديدة تفسح المجال أمام أكبر عدد من المتعلمين لممارسة القراءة الفردية، وتراعي

الضعفاء منهم باستنهاض قدراتهم ومساعدتهم على مسايرة الآخرين بالإغراء، واختيار ما يثيرهم

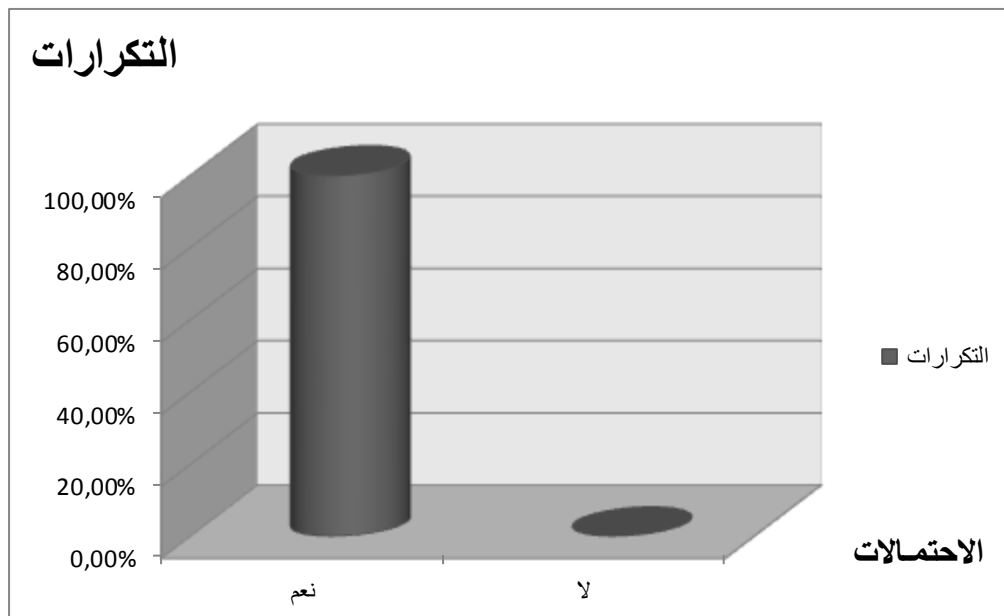
ويوافق ميولاتهم مع التركيز على معالجة الصعوبات وأسباب الضعف، كما تحرص على اكساب

المتعلّمين مهارات استخدام القاموس للبحث على معاني الألفاظ، قصد إثراء الرصيد اللّغوي لديهم، فضلا عن كونها تركز على جعل المهارات القرائية هدفا تعليميا، يحقق بالاسترسال واحترام علامات الوقف، وتمثّل المعاني وتوظيف نبرات الصوت...، أما الفئة الثانية والمقدّرة بـ : 45.94% فهي تدعو إلى العناية بإعداد حصص القراءة من حيث التخطيط والتنفيذ، بأن تقدم للمتعلّمين نصوصا من تراثهم وثقافتهم المجيدة، تتميز بالتشويق والجاذبية، ومثيرة لفضولهم، مع استغلال وسائل الإيضاح الضرورية لذلك.

➤ الجدول رقم 28: في رأيك هل من خلال القراءة، يكتسب المتعلّم المعرفة ويتعرّف على

موروثه الحضاري والثقافي، وينفتح على حضارات شعوب مختلفة؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	37	% 100
لا	00	% 00.00
المجموع	37	% 100

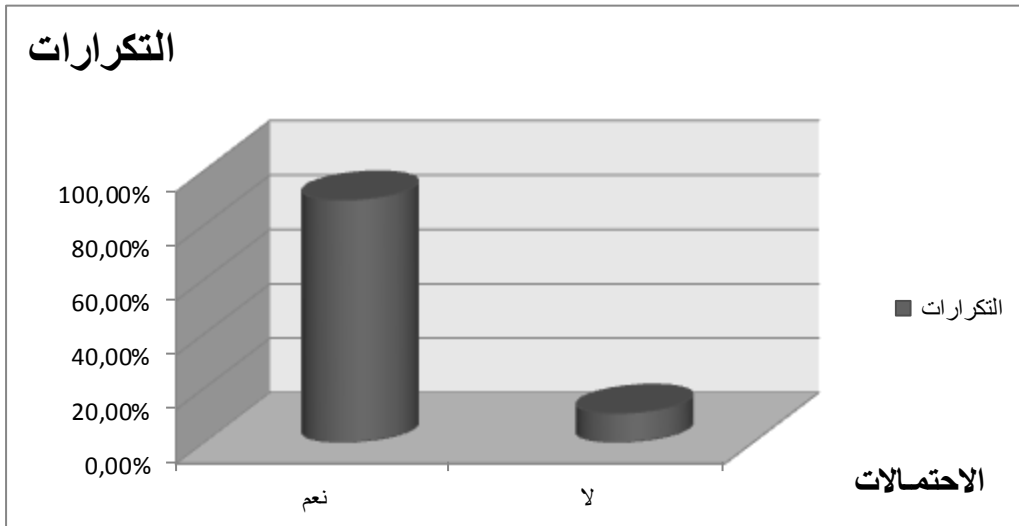


قراءة الجدول: يعتقد كل عناصر الفئة المستجوبة والمقدّرة بـ: 100 %، أن مهارة القراءة تعدّ من أهم أدوات التعلّم، ومن خلالها يكتسب المتعلّمون المعرفة ويتعرّفون على موروّثهم الحضاري والثقافي، وينفتحون على حضارات شعوب مختلفة، ممّا يوسّع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وإشباع حب الاستطلاع والمتعة لديهم، وصولاً إلى اكتساب المعرفة اللّغوية (البنية اللّغوية والنية الأسلوبية للنّص)، والتّعرف على التراث الثقافي للمجتمع، و التزوّد بالمعارف الإنسانية في شتى المجالات.

➤ **الجدول رقم 29:** هل المقاربات النصية تساعد على قراءة النصوص وفهمها والتفاعل معها

بشكل إبداعي، ينمي الفعل القرائي لدى المتعلّمين ويطوّره؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	33	89.18 %
لا	04	10.81 %
المجموع	37	100 %



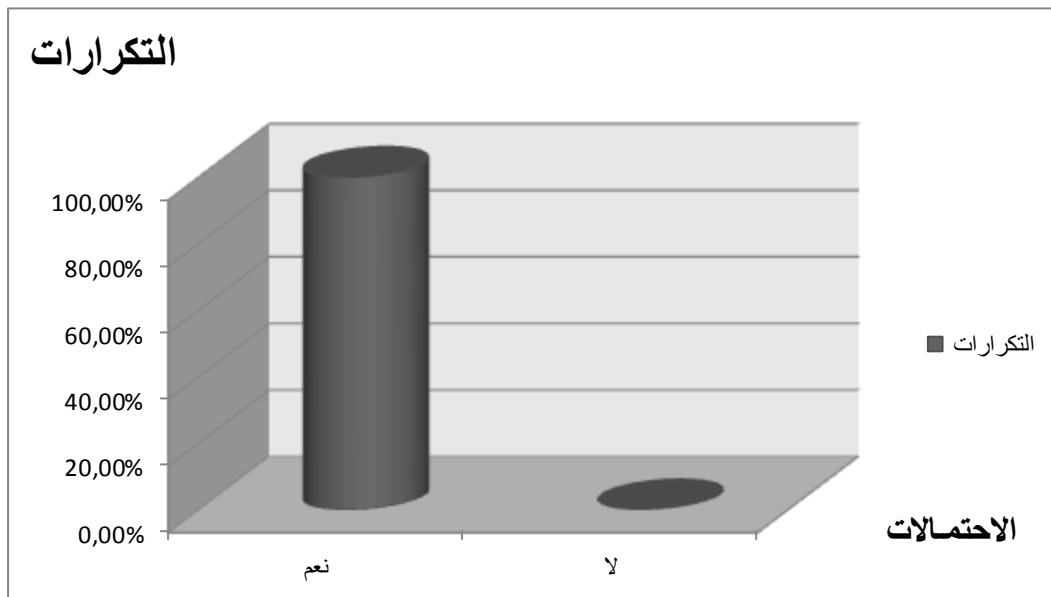
قراءة الجدول: يجمع أغلب أفراد العيّنة المقدّرين بـ: 89.18 %، بأن المقاربات النصية في ظل مناهج الإصلاح الحالية، تجعل النص منطلقاً في تقديم الأنشطة اللّغوية، باعتباره البنية الكبرى

التي تظهر فيها كل المستويات الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية، وهو بذلك يشكل المحور الذي تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية، والقاعدة الأساسية في بناء الكفاءات المختلفة (القراءة، التعبيرية، الكتابية والتحليلية)، أما الفئة الثانية والمقدّرة بـ: 10.81 %، فهي تدعو إلى ضرورة اهتمام المقاربة النصية بالتماسك الفني بين الجمل المكوّنة للنص والسّياق النصي، لإتمام فصل القراءة والكتابة على أساس هذه القواعد في حركات حلزونية، حتى تكون الأنشطة اللغوية في خدمة تنمية كفاءة المتعلم القرائية والكتابية.

➤ الجدول رقم 30: هل يعتبر الإنتاج الكتابي من أهم الحصص التي تفتح مجالاً واسعاً أمام

المتعلّم لإبراز مؤهلاته وقدراته اللّغوية والفكرية اتجاه المواقف؟

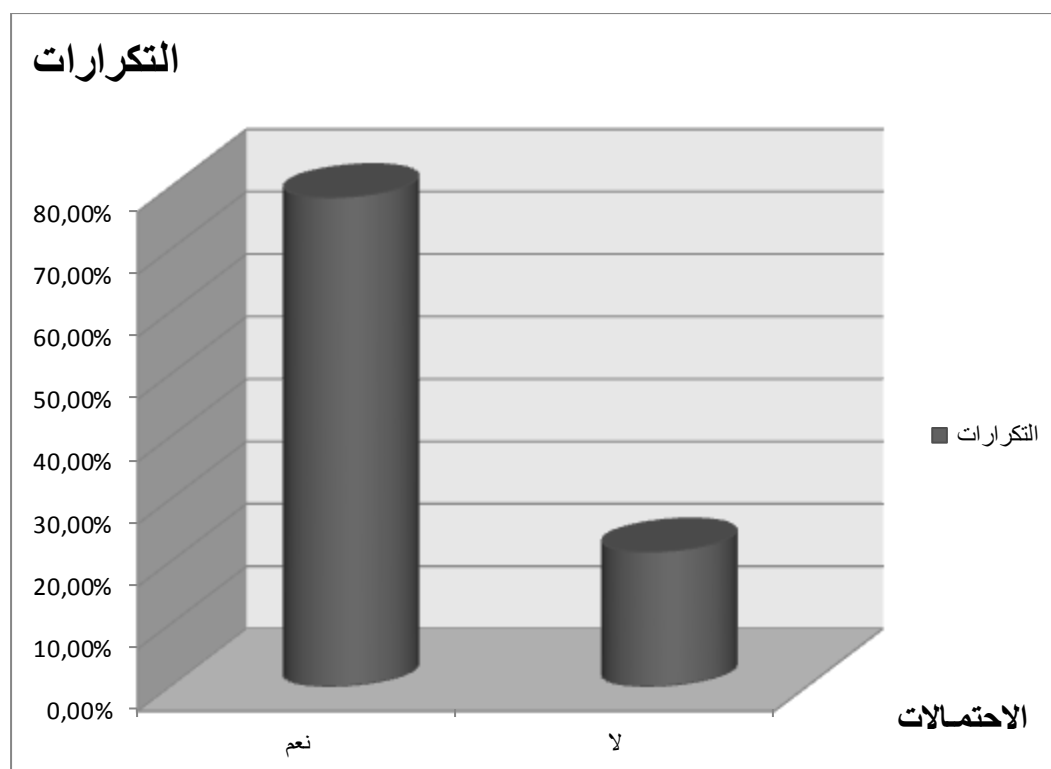
الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	37	% 100
لا	00	% 00.00
المجموع	37	% 100



قراءة الجدول: لقد أسفرت نتائج الاستبيان الموجهة لعناصر العينة بخصوص السؤال المذكور أعلاه، على أن نسبة: 100 % من الأساتذة، أجمعوا على أهمية نشاطات الإنتاج الكتابي، في إكساب التلميذ فنيات كتابة نصّ منسجم معنى وبنية، والوصول به إلى جعل اللغة العربية أداة طبيعية لديه، ووسيلة تفكير وتعبير يومي، ولتحقيق هذا المسعى تمّ إحكام الربط بين أنماط النصوص المعتمدة في ميداني المنطوق والمكتوب، والتدريبات الخاصة بالإنتاج الكتابي من خلال عمليات المحاكاة الدائمة والمستمرة لها، لتتولّد لديه الملكة النصية. وعليه فإن المدرّس مطالب بتغيير أساليب ممارسته التعليمية داخل القسم، باعتماد طرائق التعلّم عوض التعليم، وهذا يقتضي منه تحيين معارفه في مجال تعليمية اللغات.

➤ **الجدول رقم 31:** هل في ظل المناهج الجديدة، غالبية المتعلمين يعانون ضعفا وصعوبات كبيرة في الإنتاج الكتابي؟

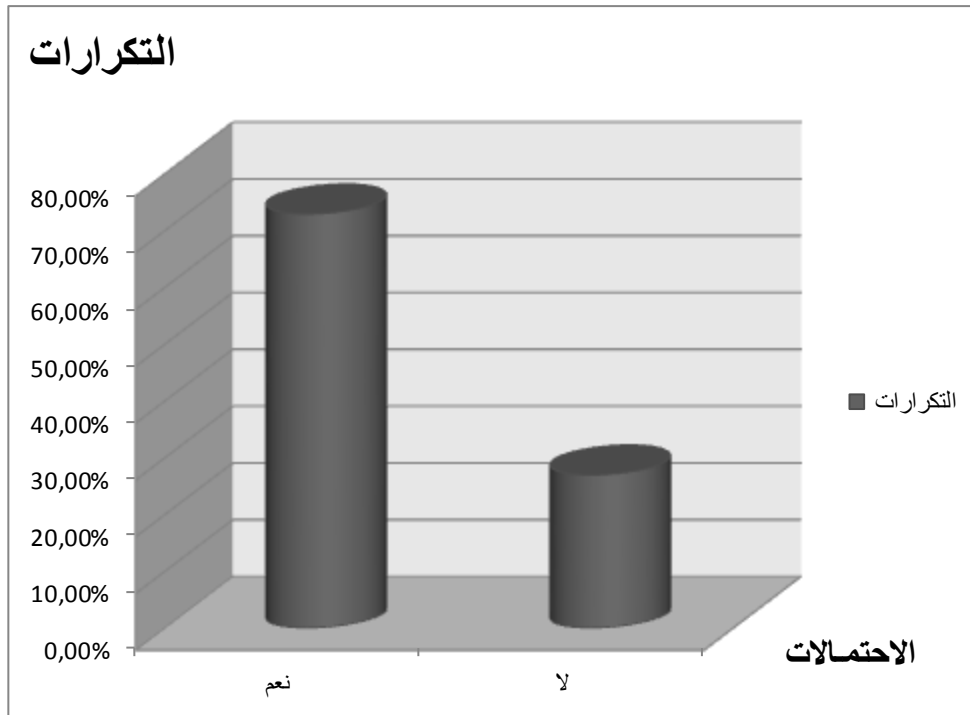
الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	29	78.37 %
لا	08	21.62 %
المجموع	37	100 %



قراءة الجدول: يجمع معظم الأساتذة المستجوبين والمقدّرة نسبتهم بـ: 78.37 %، بأن أغلب متعلّمي المرحلة الابتدائية في ظل المناهج الجديدة يعانون ضعفا في ميدان الإنتاج الكتابي، معلّين ذلك بعدم وجود ترابط بين مختلف مكونات اللّغة العربية، إضافة إلى غياب لحافز على الكتابة لعدم وظيفية المواضيع المقترحة وابتعادها عن حياة المتعلّمين وحاجاتهم، أما الفئة الثانية المقدّرة بـ: 21.62 % فهي تعتقد أن مناهج الإصلاح التربوي، تعمل على تمكين المتعلّمين من فرص كافية للإنتاج الكتابي، انطلاقا من مقامات وسندات متنوّعة تخلق لديهم الحاجة إلى التواصل كتابيا، فضلا عن إحكام الربط بين أنماط النصوص المستهدفة في القراءة، والتدريبات الخاصة بالإنتاج الكتابي.

➤ الجدول رقم 32: هل المراحل والخطوات المنهجية المقترحة لتدريس نشاطات الإنتاج الكتابي في المناهج الجديدة، تُزوّد المتعلّم بآليات كتابة النصوص بمختلف أنماطها (إخبارية، تفسيرية، سردية، توجيهية، وصفية وحجاجية)، وتُمكنه من استخدام أساليب تعبيرية مختلفة (معرفية، إقناعية، وظيفية وانفعالية...)?

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	27	72.97 %
لا	10	27.02 %
المجموع	37	100 %



قراءة الجدول: تشير نتائج الدراسة بخصوص السؤال المذكور أعلاه، بأن نسبة: 72.97 % من الاساتذة محلّ الدراسة، يثمنون المراحل والخطوات المنهجية المقترحة لتدريس نشاطات الإنتاج الكتابي، أما الفئة الثانية المقدّرة بـ: 27.02 %، فهي لا تتفق مع هذا التّصوّر جملة وتفصيلاً.

6. نتائج الدراسة الميدانية:

لكي يتم إخراج البحث في صورته النهائية، لا بُدّ من رصد ومناقشة ، وتحليل محاور الدراسة الميدانية، قصد تشخيص وتقويم تعليمية اللّغة العربية على مستوى المرحلة الابتدائية في ظل المناهج الجديدة، لنصل في الأخير إلى أهم النتائج والتوصيات المتعلقة بموضوع بحثنا.

1.6. نتائج المحور الأول: المعلومات الشخصية والمهنية للأساتذة.

لقد أسفرت عملية مناقشة محطات الاستبيان المتعلّق بالمحور المذكور أعلاه، عن جملة من النتائج نعرضها على النحو التالي:

1. أغلب أساتذة التعليم الابتدائي فئة الشباب، وهذا مؤشر إيجابي في تجنيد واستغلال القدرات البشرية في إنجاح المناهج التعليمية الجديدة.

2. معظم الأساتذة يمتلكون شهادات أكاديمية، ولهم كفاءات علمية معتبرة، مما يؤهلهم للتكيّف مع المناهج الجديدة بسهولة وأريحية.

3. يتّضح لنا من خلال الدراسة أن جلّ الأساتذة لهم خبرة مهنية معتبرة في ميدان التربية والتعليم، و إلمامهم واسع بالمناهج التعليمية السابقة والحالية ، الأمر الذي يساهم في تحقيق الغايات الكبرى للمنظومة الجزائرية بكل فاعلية وتميز.

4. تبين الدراسة الميدانية بأن جلّ الأساتذة، يحوزون شهادات علمية في التخصص الأدبي، ممّا يساعد على التجاوب الامثل مع مناهج اللّغة العربية في إطار الإصلاح، وبالتالي المساهمة الفعّالة والمثمرة، في إثراء وتنمية الرصيد اللّغوي للمتعلّمين، وتحقيق الكفاءات المستهدفة من تدريس المهارات اللّغوية في المرحلة الابتدائية.

2.6. نتائج المحور الثاني: مناهج الجيل الثاني من خلال (المفاهيم والأهداف، المبادئ والأسس والمقاربات البيداغوجية الجديدة).

من خلال الإجابات الواضحة من قبل الأساتذة المستجوبين توصلنا إلى النتائج التالية:

1. تُعدّ مناهج الجيل الثاني امتدادا للمناهج السابقة – المقاربة بالكفاءات – وإثراء إطارها العلمي والمنهجي.

2. إن مناهج الجيل الثاني تُحفّز على الإبداع والتّميز من خلال جعل المتعلم محور العملية التعليمية / التعليمية، وأساس بناء المعارف والخبرات وتوظيفها في محيطه المعيش.

3. إن المناهج الجديدة تتحمّل النصيب الوافر في نقل وإدماج القيم الوطنية والإنسانية المستمدّة من الاختيارات الأساسية للدولة الجزائرية، المتمثلة في: قيم الهوية، القيم الاجتماعية، القيم الاقتصادية، والقيم العالمية، والقيم الإنسانية والحضارية.

4. تبرز معالم التجديد وفق المقاربة بالكفاءات، بالتركيز أكثر على نشاط المتعلم لتحقيق النقلة النوعية من منطلق التعليم إلى منطلق التعلّم.

5. إن التدريس بالكفاءات، يكسب المتعلم كفاءات لغوية (معارف، قدرات ومهارات) تؤهله للانخراط في الواقع، والتسلّح بمعرفة منظمة تسمح له بالتّصرف الفعّال أمام الوضعيات المختلفة التي تواجهه لتجاوزها أو ترويضها لصالحه.

6. لقد أجمع جلّ الأساتذة على أن المناهج الجديدة، تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلّمين ووتيرة كلّ متعلّم في النشاط التعليمي، والتفاعل مع الوضعيات الإشكالية الموظّفة للتعلّم.

7. يجمع أغلب عناصر العينة على قدرة المقاربة بالكفاءات في إزاحة الحواجز بين مختلف الأنشطة اللغوية، وباقي المواد التعليمية الأخرى، قصد بناء وتطوير الكفاءات المستعرضة.

8. تركز مناهج الجيل الثاني على التصور البنائي للتعلم، من خلال النظرية المعرفية، والبنائية، والبنائية الاجتماعية، قصد تمكين المتعلم من التفاعل مع بيئته، بتوظيف أنجع الاستراتيجيات البيداغوجية في إطار التفاعل الجماعي المنظم، والهادف، والدال.

9. يجمع معظم الأساتذة على ضرورة مراعاة الفروقات الفردية بين المتعلمين، في أثناء اكتساب التصورات والمفاهيم البنائية وتوظيفها.

3.6. نتائج المحور الثالث: المرجعيات النظرية والفروقات الفردية، المصطلحات والكفاءات اللغوية المؤسسة للمناهج الجديدة.

تتمثل نتائج الاستبيان المتعلق بهذا المحور في:

1. يتفق معظم الأساتذة محل الدراسة الميدانية على أن المناهج الجديدة، تحدّد بالتدقيق أهم المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية، قصد توحيد المعارف والمهارات اللغوية المطلوب تبليغها لمتعلمي المرحلة الابتدائية.

2 . مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ يؤدي إلى تحقيق نتائج هائلة و مرتفعة في العملية التعليمية التعلمية.

3 . معالجة الفروق الفردية وفق الاستراتيجيات الحديثة – استخدام التكنولوجيات الحديثة، التنشيط،

التوقع، الحوافز...- يؤدي الى تحسين المستوى الدراسي للمتعلمين وبالتالي الوصول إلى تحقيق الأهداف والغايات المرجوة والمنشودة.

4. تساعدنا الفروق الفردية على مراعاة متطلبات وحاجيات التلاميذ المختلفة داخل الصف الدراسي.

5. يجمع جلّ الأساتذة المستجوبين، بأن تبني النظريات اللسانية في عملية التحصيل اللغوي، أمر طبيعي باعتبار أن اللغة ماهي إلا منظومة من العناصر المرتبطة بنيويا للتعبير الرمزي عن المعنى، وأن الهدف من تعليم أي لغة هو التمكن من عناصر هذه المنظومة، تلك العناصر التي يتم تحديدها في صورة وحدات صوتية ووحدات نحوية، على سبيل: البنيات اللغوية والجمل وعمليات نحوية، مثل: الزيادة، النقل والربط أو العناصر التحويلية، ووحدات معجمية مثل: الكلمات الوظيفية والبنوية.

6. يعتبر أغلب عناصر الفئة المستجوبة من الأساتذة، بأن التصورات البنائية المهيكلة لمنهاج الإصلاح التربوي، تفوق قدرات المتعلمين العقلية والنفسية والوجدانية والفيزيولوجية، وهي تحتاج إلى أنجع الآليات والأساليب والطرائق البيداغوجية، التي تعمل على التبسيط والتمثيل الوظيفي للتواصل اللغوي اللفظي والتحريري، بشكل سليم وفعال في المجتمع.

4.6. نتائج المحور الرابع: تعليمية اللغة العربية (الديداكتيك والبيداغوجيا).

يمكن حصر نتائج هذا المحور في النقاط الآتية:

1. التعليمية علم تطبيقي يهتم بعملية ضبط الموقف التعليمي/التعلمي داخل القسم، وبالتفاعلات التي تحدث بين أقطاب المثلث التعليمي في إطار المفاهيم الأساسية.
2. التعليمية تعني الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم.

3. التعلم ليس عملية تكديس المعارف والمعلومات بطريقة تراكمية خطية، بل هو إعادة بناء المعارف السابقة واكتشاف للمعارف الجديدة بطريقة أكثر تكيفاً مع الوضعيات الجديدة.
4. الفعل التعليمي/التعلمي يتحقق من خلال المواجهة بين واقع الميدان البيداغوجي الذي يتمثل في القسم، ومعطيات البحث الديداكتيكي العلمي المرتبط بالمادة الدراسية، فالبيداغوجيا والديداكتيك ينتميان لحقل علوم التربية ولا يمكن الفصل بينهما.
5. ضرورة الرجوع إلى المثلث الديداكتيكي باعتباره نظاماً للتفاعلات المركبة بين ثلاث أقطاب رئيسية هي: المتعلم، والمدرس، والمعرفة، لتطوير قدرات المتعلم في التحليل والتفكير والإبداع.
6. التعليمية مشتقة من البيداغوجيا وموضوعها التدريس بصفة عامة، أو بالتحديد تدريس المواد والتخصصات الدراسية المختلفة، من خلال التفكير في بنيتها، ومنطقها، وكيفية تدريس مفاهيمها ومشاكلها، وصعوبات اكتسابها.
7. يمثل تدريس اللغة العربية بمختلف أنشطتها النشاط الرئيس ضمن المناهج الجديدة، قصد اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، وتتجلى أهميتها في العملية التعليمية/التعلمية، بأنها ليست مادة دراسية فحسب، بل وسيلة لدراسة مختلف الأنشطة والمواد المقررة عبر المراحل التعليمية الأخرى.
8. تبين الدراسات الميدانية أن أغلب الأساتذة يتواصلون مع متعلميهم بلغة فصحي، بينما هناك فئة أخرى تفضل الفصحى والعامية قصد تبسيط المفاهيم وتبليغها في سياق لغوي تواصل هادف وفعال.

9. لقد أكد معظم الأساتذة على أهمية التقويم البيداغوجي ضمن المناهج الجديدة، باعتباره ينسجم وروح المقاربة بالكفاءات، كما أنه يعمل على تحسين نوعية التعليم الممنوح، وتقليص عوامل الفشل الدراسي، والرفع من مردود منظومتنا التربوية، فضلاً عن كونه يعطي دوراً نشيطاً للمتعلم في تقويم مساراته واستراتيجياته التعليمية التي تنمي استقلاليتهم وقدراتهم المعرفية المختلفة، ويوجه الممارسات التقويمية نحو ضبط التعلّات وتكييفها مع حاجات المتعلّمين الذين يعانون صعوبات أو الذين يجدون سهولة في التعلّم، وصولاً إلى تنمية المفهوم الواسع للتقويم لدى كلّ المتدخلين في المسار التربوي، وإدراجه ضمن الخطة الشاملة لإحداث التغيير النوعي لمناهج الإصلاح التربوي.

5.6. نتائج المحور الخامس: تعليمية المهارات اللغوية (الاستماع والتعبير الشفوي).

من خلال الدراسة الميدانية بخصوص المحور المذكور أعلاه، وما نتج عنه من إجابات، تمّ استخلاص النتائج التالية:

1. النصوص المخصّصة لفهم المنطوق تحظى بأهمية بالغة لدى أغلب المتعلّمين، ويرونها النشاط المفضّل لديهم، إلا أن هناك فئة أخرى من المستجوبين ترى بأن النصوص المخصصة لفهم المنطوق ليست جميعها متناسبة ومستوى المتعلّمين، بالإضافة إلى أن الوسائل البيداغوجية وبخاصة التكنولوجية منها، المخصصة لتدريس هذا النشاط، غير كافية لتحقيق الكفاءات المستهدفة.

2. يجمع أغلب عناصر العينة محلّ الدراسة، بأن الاستماع يُعدّ من المهارات الأساسية لاكتساب اللغة، فمن خلاله يتعلّم التلميذ كثيراً من الكلمات والتعابير والجمل وهو وسيلة لنيل

المعارف والمهارات، في حين ترى الفئة الثانية بأن مهارة فهم المنطوق هي نشاط مصاحب الأنشطة الأخرى ومشارك لها، ممّا يستوجب أن يخصص لتدريسها وتمييزها حصص محدّدة، فنظرا لعدم تدريب المتعلّمين على الاستماع نجد كثيرا منهم يستمعون، إلا أن قدرتهم على الفهم ضعيفة، ومن هنا تبرز الحاجة إلى تدريب المتعلّمين على حسن الإصغاء والتركيز والمتابعة، بشكل مخطط وممنهج، بهدف الاستماع والإنصات إلى نصوص متنوعة (سردية، إخبارية، وصفية، توجيهية وحجاجية)، وفهمها والتفاعل معها بحسب الحاجة.

3. يعتقد معظم الأساتذة المستجوبين بأن منهجية تعليم وتعلّم مهارة الاستماع، مبنية على الأهداف والمبادئ الموجّهة، والخطوات المنهجية تعمل على الانتقال بالمتعلّم من المحيط الصوتي للغة التي يتحدث بها (العامية أو الأمازيغية)، إلى المحيط الصوتي للغة العربية، وتدرّبه على فهم معاني الكلمات من السياق، حيث يتعدّد على المرء استعمال القاموس أثناء الاستماع، كما تنمي القدرة على التذكّر، وذلك بتنظيم المعلومات وحفظها في شكل تتابعي أو متسلسل، واستخدام الأساليب المختلفة لتقوية القدرة على التذكر والتخيّل والصور الذهنية، إلا أن الفئة الثانية ترى بضرورة حسن اختيار النصوص، بحيث يختار المدرس من النصوص والمواقف اللّغوية ما يستجيب لحاجات المتعلّمين ويناسب نموهم المعرفي والوجداني، وميولهم نحو اللّعب والخيال، إضافة إلى عدم التصنّع في صياغة النصوص أو افتعال المواقف، كما أنه من اللازم أيضا أخذ كل متغيّرات الوضعية التواصلية (الوظيفية التواصلية، العلاقة بين أطراف الحديث، الظروف المحيطة بالحديث نحو الزمان والمكان...)، وصولا إلى استبعاد اللغة أو اللّهجة المحليّة، وجعل المتعلّمين يتواصلون مباشرة بلغة عربية فصحي سليمة وراقية.

4. يرى أغلب الأساتذة بأن المبادئ المنهجية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، بخصوص مهارة الاستماع وكذا باقي الأنشطة اللغوية الأخرى، يجب أن تكون ذات بعد أساسي بغية الحكم على مدى تحكّم المتعلّم في كفاءة ما، من خلال تجنيده لمجموعة من المكتسبات والوصول إلى أجوبة أو حلّ لوضعيات مشكلة.

لا بُدّ من تنويع الوضعيات التقويمية التي تثير وتنمي لدى المتعلّم مواقف واستراتيجيات مكيّفة وفق ما يقتضيه حل المشكلات المطروحة.

5. نستخلص من خلال الأسئلة المتعلقة بتقنيات التعبير الشفوي، أن جميع الأساتذة يثمنون مختلف التقنيات الجديدة المنتهجة ضمن مناهج الجيل الثاني، باعتبارها تجنب الرتابة وتسعى وراء إكساب المتعلّمين الكفايات التواصلية اللازمة، لإدماجهم في الحياة الاجتماعية بمختلف مواقفها، كما أنها تدفعهم للتعبير عن آرائهم وأحاسيسهم ومواقفهم انطلاقاً من وضعيات تواصلية حيّة ومتنوعة.

6. يرى معظم الأساتذة، بأن الخطوات المنهجية المقترحة لتدريس التعبير الشفوي والتواصل ضمن مناهج الجيل الثاني، تحت الأستاذ على اختيار وضعيات تعلّمية تثير الرغبة في التواصل لدى المتعلّمين، باستعمال الصيغ والتراكيب المحقّقة للعمل اللغوي المستهدف، حتى لا يتحوّل نشاط التعبير الشفوي إلى مجرد ترديد لقوالب لغوية جاهزة.

7. يتفق أغلب المربين على اختلاف تعابيرهم على أن مناهج الإصلاح الجديدة، تعمل على تقويم الكفاءات قبل كل شيء، باعتباره يبيّن القدرة على إنجاز نشاطات وإداء مهام بدلاً من تقويم

معارف، وهذا الامر يتطلب إيجاد وضعيات وأنشطة تسمح للمتعلّم باستغلال وتجنيد جميع موارده (معارف، مهارات...) للتعبير عن مستوى كفاءاته المختلفة بواسطة الأداء.

6.6. نتائج المحور السادس: تعليمية المهارات اللغوية (فهم المكتوب والإنتاج الكتابي).

أسفر تحليل الاستبيان بالوصول إلى جملة من النتائج، نعرضها على النحو الآتي:

1. يؤكد معظم الأساتذة أن تعليمية فهم المكتوب في ظل الجديدة - مناهج الجيل الثاني - تكتسي أهمية بالغة بالنسبة للمتعلّم، لأنها تسهم في بناء شخصيته عن طريق اكتساب المعرفة وإثراء الفكر، باعتبارها أداة التعلّم في الحياة المدرسية، وهي بحق مفتاح التعلم، إذ بواسطتها يستطيع المتعلّم التقدّم في جميع الأنشطة التعليمية.
2. تكمن أهمية القراءة بكونها المحور الذي تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية، إذ يعتبر نص القراءة أساساً لأنشطة التعبير الشفوي والكتابي والقواعد اللغوية.
3. العناية بإعداد حصص القراءة من حيث التخطيط والتنفيذ، بأن تقدّم المتعلّمين في شكلها المشوّق والمثير لفضولهم مع استغلال وسائل الإيضاح الضرورية.
4. فسح المجال أمام أكبر عدد ممكن من المتعلّمين لممارسة القراءة الفردية والأخذ بيد الضعفاء منهم ، باستنهاض قدراتهم ومساعدتهم على مسايرة الآخرين بالإغراء، وباختيار ما يثيرهم وما يوافق ميولهم، مع التركيز على معالجة الصعوبات وأسباب الضعف.
5. مراقبة قراءات المتعلّمين ومتابعتها بجديّة قصد تصحيح الأخطاء ومقاومة التعثر وتقويم النطق بالطرائق البيداغوجية المناسبة، مع توظيف السبورة في ذلك.

6. في مرحلة تعميق الفهم المقروء يطلب من المتعلمين شرح الألفاظ والتعابير من خلال سياق النص، مع وجوب التمييز بين معاني الألفاظ ومرادفاتها.
7. في المستويات الدراسية العليا يطلب الحرص على اكتساب المتعلمين مهارات استخدام القاموس للبحث عن معاني الألفاظ، قصد إثراء الرصيد اللغوي لديهم، مع تخصيص حيز من الزمن في بعض حصص القراءة لتحقيق ذلك.
8. عدم الاقتصار - في مرحلة تعميق النص المقروء - على الأسئلة الواردة في الكتاب، بل يتوجب على المعلم اختيار المناسب منها، ويضيف إليها ما يلائم المستوى، مراعيًا في ذلك الدقة والوضوح، وإثارة فكر المتعلم.
9. في حصص الأداء يتطلب التركيز في كل مرة على مهارة من المهارات القرائية، وذلك بجعلها هدفًا تعليميًا يسعى المعلم من خلاله تمكين المتعلمين من ممارسة الاسترسال، واحترام علامات الوقف، وتمثل المعاني، وتوظيف نبرات الصوت...
10. في ظل المناهج الجديدة، تعتمد المقاربة النصية على التماسك بين الجمل المكونة للنص والسياق النصي، بحيث يتم فعل القراءة والكتابة على أساس هذه القواعد وفي حركات حلزونية، تجعل المتعلم قادرًا على الحكم في قدراته وإمكاناته اللغوية لحل المشكلات المعروضة في شكل المقاربة النصية (اكتشاف معاني ومدلولات المفردات، سياقها الطبيعي، وبيئتها الحقيقية).
11. نشاط الكتابة في الطور الابتدائي يتطلب نضجًا عقليًا، وإدراكًا بصريًا، وتدريبيًا يدويًا مستمرًا لتحقيق الكفاءات المستهدفة في هذا المجال.

12. نشاط الكتابة في السنتين الأولى والثانية يتناول أنشطة التدريب على الخط والنسخ والإملاء، أمّا في السنة الثالثة، يضاف إلى هذه الأنشطة بعض الظواهر النحوية والصرفية والإملائية الواردة في المنهاج متبوعة مباشرة بتمارين كتابية، مع التأكد على أن هذه الدراسة تكون ضمنية من خلال كلمات وجمل مأخوذة من نص القراءة السابق دون اللجوء إلى كتابة القاعدة (الدراسة وظيفية).

13. تتميز المناهج الجديدة بتنوع أنشطة الكتابة (خط، نسخ، إملاء، تمارين كتابية وتعبير كتابي...)، وحسن الاختيار من حيث المضمون والحجم وما يتناسب ومستوى المتعلمين، مع وجوب ربطها بنشاطي القراءة والتعبير.

14. التعبير الكتابي المدرج في المناهج الجديدة نوعان:

أ- **التعبير الوظيفي**: وهو التعبير الذي يؤدي غرضاً وظيفياً تقتضيه حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها، إذ هو كتابة تتّصل بمطالب الحياة اليومية، نحو: تلخيص نص، كتابة دعوة، ملء استمارة، صك بريدي...

ب- **التعبير الإبداعي**: وهو التعبير عن الأحداث والمواقف والمشاعر والأحاسيس بأسلوب أدبي مُشوّق، قد يكون بواسطة القصو أو الشعر أو الخاطرة أو المقالة الأدبية...

15. يتطلب صياغة نص موضوع التعبير (السند) صياغة مناسبة واضحة العبارات ودقيقة من حيث المطلوب (التعليمية).

16. ضرورة الحرص على استغلال المناسبات والأحداث والمواقف لإثراء الموضوعات الكتابية، ودفع المتعلمين لاستثمار رصيدهم اللغوي المكتسب، وكذا توظيف المعارف والقيم التي تمّ التعرض لها في الوحدة التعليمية، مع وجوب تنبيههم تجنب النقل الحرفي.
17. تخصيص الوقت الكافي للتحرير داخل القسم – نصف ساعة على الأقل – على أوراق مستقلة أو كراسات، مع توفير الجوّ المناسب لذلك (الهدوء، تجنب كثرة الحركة...)، والتدخلات تكون محدودة ومنتظمة.
18. لا بُدّ من الحرص على تصحيح مواضيع التعبير خارج القسم بعناية، وذلك بوضع التقديرات المناسبة لها، والإشارة إلى بعض الأخطاء المرتكبة والاعتماد في ذلك على شبكة التقييم (الارتباط بالموضوع، تسلسل الأفكار، صحة المعلومات وسلامة الألفاظ...).
19. تعمل المناهج الجديدة على مرافقة المتعلمين في إنتاجهم الكتابي، بتوجيههم إلى الوسائل والأدوات المناسبة (المعجم، التراكيب والأساليب...)، كما أنها تُدريهم على استعمال الحاسوب لمعالجة النصوص المنتجة، بتفعيل عمليات التواصل الكتابي عن طريق وسائل التواصل الحديثة.

خاتمة

خاتمة:

تعتبر عملية إصلاح المناهج التربوية في الجزائر، قفزة نوعية في تاريخ المنظومة التربوية، من أجل تحديثها تربوياً وقيماً وتنظيماً، استدراكاً وإثراءً للمناهج السابقة، وعليه فإن المعالجة المنهجية المعتمدة في هذه الدراسة، تنبني على تدرج في طرح المفاهيم التربوية بما يخدم العملية التعليمية، التعليمية و تبسيط مناسب للممارسات البيداغوجية و الـديداكتيكية، بخصوص تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني، لذلك وبعد التفاعل النظري والميداني المفصل لمجريات الدراسة وحيثياتها، تمّ التوصل إلى جملة من النتائج والتوصيات، نذكر أهمّها على النحو التالي:

أ- نتائج الدراسة:

1. تسمح مناهج الجيل الثاني بإدراج تحسينات في المناهج الحالية من حيث المحتويات وطرائق التدريس، بالتركيز على القيم الجزائرية والممارسة الصفية وفهم الدروس بدل حفظها، واكتساب مهارات ترتيب الأفكار، والتحليل، والاستنتاج، وإبداء الرأي والنقد، دون المساس ببنية المواد وحجمها الساعي.
2. تُعدّ مناهج الجيل الثاني تحولاً نوعياً مقارنة بمناهج الجيل الأول التي لم تكن فيها المعارف والمهارات محدّدة مسبقاً.
3. تعتبر مناهج الجيل الثاني المتعلم المحور الأساس للعملية التعليمية/التعليمية، أمّا الأستاذ فيكمن دوره في المراقبة والتوجيه والتقويم، باستخدام أحدث المقاربات البيداغوجية وأنجعها.
4. من دواعي وضع المناهج الجديدة، التزايد الدائم للمعارف والتطور التكنولوجي المتسارع، وما

تعرفه العولمة في المجال الاقتصادي، وبرز مستجدات بيداغوجية وديداكتيكية في ميدان التربية والتعليم.

5. مما لاشك فيه أن مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين، يؤدي حتما إلى تحقيق نتائج هائلة و معتبرة في العملية التعليمية التعلمية في ظل مناهج الإصلاح التربوي.

6. يجمع علماء التربية وعلم النفس التربوي بأن معالجة الفروق الفردية وفق الاستراتيجيات الحديثة (استخدام التكنولوجيات الحديثة، التنشيط، التوقع، الحوافز...) يثري و يحسن المستوى الدراسي للمتعلمين وبالتالي يحقق الأهداف والغايات المرجوة والمنشودة.

7. تساعدنا الفروق الفردية على مراعاة متطلبات وحاجيات التلاميذ المختلفة داخل الصف الدراسي، مما ينعكس إيجابا على تحصيلهم اللغوي، وكذا باقي الأنشطة التعليمية الأخرى.

8. إن المناهج الجديدة تعتمد المقاربة بالكفاءات التي هي في الواقع إثراء وامتداد للمقاربة بالأهداف، وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي.

9. تشكل المقاربة بالكفاءات المؤسسة على النظرية المعرفية، والبنائية، والبنائية الاجتماعية المحور الأساس للمناهج الجديدة.

10. أهم ما يميز المقاربة بالكفاءات هو إمكانية تجنيد المتعلم لمجموعة من الموارد المندمجة قصد حلّ مختلف الوضعيات - المشكلة-المنتمية إلى عائلة واحدة.

11. في ظل المقاربات الجديدة، الوضعيات التعليمية لا تركز على المحتويات والمسارات فحسب، بل تعمل على تجنيدها الوجه والمدمج في وضعيات مشكلة، وعلى استغلال تعقد الوضعيات المقترحة للمتعلمين كسند تعلمي، وسند للتقويم التكويني والإشعاري.

12. إن استراتيجية المقاربة بالكفاءات وفق المناهج الجديدة، لا تختصر مسار التعلّم في تكديس المعارف من مختلف المواد، بل تجعل منها أدوات للتفكير والتصرّف في المدرسة وخارجها، أي تجعل المعارف وظيفية وفعّالة.

13. اعتبار الكفاءة مبدأ منظما لعملية التعليم والتعلّم، بحيث تكون أساسا لانتقاء المحتويات، كما أنها تتضمن الوضعيات التي تسمح بمعالجة المعارف والمفاهيم بشكل بنائي.

14. مناهج الجيل الثاني تركز على المبادئ الآتية:

✓ الانطلاق من وضعيات إشكالية يمكن حلّها بأساليب مختلفة، بحيث تستدعي مهارات فكرية ومعارف تمكن المتعلّم من إظهار كفاءاته.

✓ التركيز على التصور البنائي للتعلّم، واعتبار المتعلم محورا أساسيا للعملية التعليمية/التعلمية، وإعطاء أهمية خاصة لنشاطاته وقدراته الذاتية.

✓ اعتبار المعلم وسيط بين المعرفة والمتعلم، يعمل على تسهيل عملية التعلم، ويحفز على بذل الجهد والابتكار، ويختار الوضعيات ويحث المتعلّم على التفاعل معها، ويتابع سيرورة التعلّم ويُقوّمها.

15. في ظل المقاربة الجديدة، تهتم النظرية البنائية بالعمليات العقلية الداخلية للمتعلّم، وترتكز على مجموعة من المبادئ أبرزها:

➤ التعلم فعل نشيط يقوم به المتعلّم، فهو ليس عملية جامدة تقتصر على تخزين المعارف في الذاكرة، وإنما هو دينامية نمائية وتكيفيه، تتبع من واقع حياة المتعلم واهتماماته واحتياجاته.

➤ التعلم نشاط وظيفي ينطلق من وضعية مشكلة، ويهدف إلى إعطاء معنى ودلالة للتعلم، ويجعل المتعلم يحقق التوازن النفسي الضروري.

➤ التعلم عملية فاعلة باستمرار لتصحيح التمثيلات ، وتعديل الاستراتيجيات على مستوى البنيات الذهنية للمتعلم.

16. النظرية السوسيو بنائية، تعتبر أن التعلم يحدث من خلال الفعل والمشاركة، بتأثير داخلي يتمثل في صراع معرفي ذاتي، وتأثير خارجي سوسيو معرفي، نتيجة التفاعل الاجتماعي (البعد البنائي، و البعد التفاعلي، والبعد الاجتماعي للمعرفة).

17. تعتبر النظرية المعرفية التعلم عملية تفكير يمارسها المتعلم في وضعية معينة، والتغيرات التي تحدث على إثره هي تحولات في البنيات المعرفية ومستواها، كما أنها أكدت على مفهوم التمثل (Représentation)، باعتباره المحتوى المعرفي الخاضع للمعالجة، والذي ينتج عنه تمثّل جديد...

18. تتبنى مناهج الجيل الثاني على جملة من المصطلحات والمفاهيم العلمية المهيكلية والمنظمة للمادة، قصد تحقيق الكفاءة الختامية لمخرجات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

19. الفعل التعليمي/ التعليمي، يتحقق من خلال المواجهة بين واقع الميدان البيداغوجي الذي يتمثل في القسم، ومعطيات البحث الديدانكتيكي العلمي المرتبط بالمادة الدراسية.

20. البيداغوجيا والديدانكتيك، تنتميان لحقل معجمي واحد وهو حقل علوم التربية، والعلاقة بينهما، تفاعلية مندمجة، وتكاملية.

21. يمثل مفهوم النقل الديدائكتيكي على مستوى إعداد المناهج والبرامج التعليمية الجديدة، رهانا علميا واجتماعيا وتربويا، تتجلى أهميته في فهم مختلف التحولات والمعارف والمهارات لتصير قابلة للتدريس.

22. تعتبر المناهج الجديدة (مناهج الجيل الثاني) اللغة العربية، اللغة الوطنية والرسمية للهوية الوطنية، وأحد رموز سيادتها وأساسها الرئيس، إذ يجب أن تتال دورها البيداغوجي والاجتماعي والثقافي الكامل، لسد حاجات تعليم ذي نوعية، قادر على التعبير عن عالمنا الجزائري العربي الإفريقي، والمتوسطي العالمي.

23. تُعدّ اللغة العربية كفاءة عرضية، والتحكم فيها هو مفتاح العملية التعليمية- التعلمية، بإرساء الموارد، وتنمية الكفاءات التي تُمكن المتعلّم من هيكلة فكره، وتكوين شخصيته، والتواصل بها مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية.

24. عن طريق اللغة يستوعب المتعلم المفاهيم الأساسية، ويعبّر عما لديه من أفكار في تفاعل مشترك مع المواد الدراسية المقرّرة، ومن ناحية ثانية فإن المواد الأخرى تساهم بفاعلية في إثراء الرصيد اللّغوي للمعلم.

25. إن للاستماع (فهم المنطوق) علاقة وطيدة بالتحصيل اللّغوي، حيث أنه كلما كان الاستماع مصاحبا بعملية التركيز، كان تحصيل المتعلّم جيّداً، وهذا يزيده ثقة في نفسه، مما ينعكس إيجابا على رصيده اللّغوي، إضافة إلى كونه يساهم في تحقيق كفاءات باقي الأنشطة اللّغوية.

26. الخطوات المنهجية في تسيير نشاط فهم المنطوق في ظل مناهج الإصلاح التربوي، وكذا آليات التقويم البيداغوجي الحديثة، مناسبة لقدرات المتعلمين، ومحققة للكفاءات المستهدفة في هذا المجال.

27. للتعبير الشفوي أهمية بالغة في حياة الفرد عامة والمتعلم خاصة، وهو فرع من فروع اللغة الذي لا يمكن الاستغناء عنه، لأنه يعتبر همزة وصل المتعلم بمحيطه الدراسي وفضائه الاجتماعي.

28. يساهم التعبير الشفوي بشكل فعال في اكتساب المعارف والمهارات اللغوية، فضلا عن كونه الأساس الأمثل الذي يقتضيه بناء مختلف المهارات اللغوية الأخرى.

29. يهدف التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية إلى تهيئة المتعلمين، وتدريبهم على الإنتاج الشفوي، لتحقيق الكفاءة التواصلية، بتنميتها وإثرائها بما يضمن للمتعلمين التفاعل الإيجابي مع محيطهم.

30. في ظل المناهج الجديدة، يكتسي التقويم البيداغوجي نظرة علمية ثاقبة، من حيث اهتمامه بالجانب المعرفي والوجداني والمهاري للمتعلمين، بعد ما كان يعتمد على تحصيل المعارف، والانتقال من التقدير الكمي الذي تعبّر عنه العلامة الممنوحة، إلى التقدير النوعي المبني على العمليات المعرفية.

31. إن مناهج الجيل الثاني أولت نشاط التعبير الشفوي وكذا باقي الأنشطة اللغوية الأخرى الأهمية البالغة، وتناولته بطريقة تختلف عن المناهج السابقة، من حيث المحتويات، والكفاءات المستهدفة، الأساليب و الآليات البيداغوجية... والبعد القيمي للنشاط.

32. بالنظر إلى الخطوات المنهجية لتدريس نشاط التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية بمختلف

أطوارها، نخلص إلى أنها تنعكس إيجاباً على مستوى المتعلمين عن طريق إشراكهم في بناء

معارفهم في فضاء اجتماعي تفاعلي هادف ومثمر.

33. تقتضي المقاربة بالكفاءات اللّجوء إلى أنجع الطرائق والاستراتيجيات القرائية التي تفعّل نشاط

القراءة (فهم المكتوب) في المرحلة الابتدائية، بما يجعل المتعلم يتفاعل مع النصوص القرائية،

إذ تفتح له مجال المشاركة والفهم والتحليل، وإبداء الرأي وإيجاد الحلول، بإرشاد وتوجيه المعلم،

خلافًا للنموذج القديم الذي كان يجعل المتعلّم وعاءً لصب المعارف والمهارات وحشوها.

34. تُعد القراءة من أهم وسائل الاتصال البشري، ففيها تنمو معلومات المتعلم، ويتعرّف على

الحقائق المجهولة، لذلك وجب تحفيز المتعلم على الاجتهاد في التغلب ذاتياً على مختلف

الصعوبات اللّغوية التي تعترضه بتذليلها وتوضيحها وإبراز مفاهيمها ودلالاتها، وتدريبه على

التصحيح والتقويم الذاتي، ودفعه للمثابرة وبذل قصارى جهوده لتنمية مهاراته وقدراته اللّغوية،

والوعي بقيمتها في اكتساب الملكة اللّغوية التواصلية.

35. الإنتاج الكتابي أهم أغراض الدراسة اللّغوية، وهو أداة للتواصل بين الأفراد والمجتمعات، لذا

يجب الاهتمام به من خلال تنمية المهارات اللّغوية والتنظيمية والجمالية للمتعلّمين، وبخاصة

التلاميذ الذين يعانون صعوبات في هذا النشاط.

36. إن الأمر الذي يجب الإقرار به هو أن التلميذ في المرحلة الابتدائية لا يزال يعاني ضعفاً في

النشاطات النحوية والصرفية والإملائية، رغم فاعلية المقاربة النصية في كثير من الجوانب

الأخرى (التقيّد بالموضوع، ترتيب الأفكار وتسلسلها، استعمال الرصيد اللّغوي الملائم..) التي أثبتتها الدراسة الميدانية.

37. دروس التعبير تجعل التلميذ وثاقاً ممّا يقوله أو يكتبه، باعتبارها تُعوّده على تنسيق الأفكار، وتباعدتها عن الغموض والتشويش، ممّا يسهل فهم الدروس، وبذلك تقوى حصيلته العلمية والثقافية، ويمتلك كفاءة التواصل الكتابي المتميّز في المجتمع.

38. عدم وجود ترابط بين مختلف مكونات اللّغة العربية، خاصة بين القراءة والدرس اللّغوي والتعبير، الشيء الذي يؤدي بالمتعلمين إلى اكتساب تعلّات مجرّأة وغير منسجمة، تؤثر قدرتهم على التواصل في الوضعيات المختلفة، وبالتالي إحداث قطيعة بين المجالات اللّغوية الأربعة: مجال الاستماع، مجال القراءة، مجال التعبير الشفهي، ومجال الكتابة.

39. ضعف المتعلمين في التعبير الشفهي والقراءة، مما يؤثر بشكل كبير في قدراتهم على الكتابة.

40. في ظل مناهج الإصلاح الجديدة، أثبتت الدراسة الميدانية أن عملية تصميم مدخلات أنشطة اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية من حيث: التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم والتطوير، ومخرجاتها المتمثلة في تحقيق الكفاءات المستهدفة في هذا الميدان، يتطلب مراعاة الفروقات الفردية بين المتعلّمين على المستوى العقلي والنفسي والوجداني والفيزيولوجي لتحقيق غايات المنظومة التربوية.

ب -توصيات الدراسة:

- 1.ينبغي لمنظري مناهج اللغة العربية من أساتذة ومختصين في ميدان البيداغوجيا والديداكتيك، انتقاء النصوص التي تثير انتباه المتعلمين وتزيد من إقبالهم بشغف عليها، مع مراعاة توافقها وقدراتهم المعرفية، والعقلية، والوجدانية، والحس حركية.
- 2.تحفيز التلاميذ على الدراسة، من خلال تطبيق المقاربة الجديدة بصورة تضمن لهم الرغبة بالاستمرار في التعلم والإبداع اللغوي المنتج والخالق.
- 3.تفعيل دور المعاهد التكنولوجية في إعداد وتكوين الأساتذة الجدد بعد نجاحهم في المسابقة مباشرة، مع تكثيف الدورات التكوينية أثناء الخدمة.
- 4.تتصيب اللجان البيداغوجية من خبراء وباحثين في مجال التربية والتعليم، لمتابعة تنفيذ المناهج في الميدان وتقويمها بشكل دوري منتظم وفعال.
- 5.إقامة شراكة وتعاون بين وزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي لتكوين الاساتذة وتدريبهم على تفعيل البحث العلمي في مجال تخصصهم.
- 6.وجوب ملائمة مناهج اللغة العربية للنمو العقلي والفكري والفيزيولوجي للمتعلمين، باعتماد استراتيجيات التفكير (التمييز، المقارنة والاستنتاج...)، وطرائق تعليمية تتيح للمتعلمين المشاركة الفعالة في سيرورة الأنشطة اللغوية، والإبداع والتقويم، مما يحفز دافعيتهم نحو تعلم يتصف بال جودة والنجاعة، والتجسيد الهادف والفعال.

7. ضرورة التكامل بين مجالات اللغة العربية، والتي تتمثل في فهم المنطوق (المسموع)، فهم المكتوب (القراءة)، والتعبير الشفوي، والتعبير الكتابي، والمعرفة اللغوية بفروعها المختلفة.
 8. ضرورة توفير الوسائل والوسائط التكنولوجية في المؤسسات التعليمية التي تساعد على الفهم والاستيعاب، وفرض إلزامية تطبيقها (حاسوب، العاكس الضوئي، جهاز تسجيل، تلفاز وصور...).
 9. إنشاء مكتبات على مستوى المؤسسات التعليمية مع ضرورة تفعيل دورها في الحث على المقروئية، وتشجيع البحث العلمي الهادف لترقية وتطوير وإثراء الرصيد المعرفي والثقافي للمتعلّمين.
 10. ضرورة تنشيط وتفعيل النشاطات الثقافية والرياضية على مستوى المؤسسات مع متابعتها وتقويمها.
 11. تفعيل العقد الاجتماعي المعنوي بين شركاء العملية التربوية في إنجاز المناهج التعليمية بعقد موثق، تلتزم بتنفيذه، ومتابعته، وتقويمه جميع الاطراف المعنية.
- في الأخير أتمنى أن أكون قد وفّقت ولو بقدر يسير، في الإلمام ببعض جوانب الموضوع، واستطعت المساهمة في وصف، وتحليل، ومعالجة إشكالية تعليمية اللغة العربية في ظل مناهج الجيل الثاني وفق المقاربات الجديدة على مستوى المرحلة الابتدائية بمختلف أطوارها، بما يثري مكتبة البحث العلمي بمؤسساتنا، ويساهم في إيجاد الحلول المناسبة لكثير من التساؤلات المطروحة في هذا المجال، بما فيه صلاح ناشئتنا وديمومة مجتمعنا بين الأمم والحضارات.

المصادر والأمر اجمع

المراجع بالعربية:

1. إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، ط1، القاهرة، مصر، 2003.
2. ابن فارس أبو الحسين أحمد بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، تحقيق وضبط عبد السلام محمد هارون، الجزء الثالث، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1399هـ، 1979م.
3. ابن منظور، لسان العرب، المجلد الثالث، الجزء الرابع والعشرون، مادة سمع، دار المعارف، مصر.
4. ابن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، ج1، 2003.
5. ابن منظور، لسان العرب، مجلد 5، ط3، دار صادر، بيروت، 1414 هـ.
6. أبي الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط4، 1990.
7. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات.
8. أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد جمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرائق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1999م.
9. أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.
10. أحمد طالب الإبراهيمي، من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية، ترجمة حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 1973.

11. أسماء فوزي حسن التميمي، العصف الذهني وعلاقته بالألغاز الرياضية، مجلة دراسات تربوية، العدد 18، نيسان 2012.
12. أنطوان صباح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، ج2، 2008.
13. بدور سعود العيد المحسن، الخرائط الذهنية، جامعة الملك سعود، 2015.
14. بطرس البستاني، محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت، 1987.
15. بلقاسم سلطانيه، علي بوعناقة، علم الاجتماع التربوي، مدخل ودراسة قضايا المفاهيم، دار الهدى، عين مليلة، د س.
16. التومي عبد الرحمان وملوك محمد، المقاربة بالكفاءات: بناء المناهج وتخطيط التعلم، مطبوعات الهلال، وجدة، 2006.
17. جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1999.
18. جون ميول زالف لوينشتاين، الإعلام وسيلة ورسالة، درا المريخ، 1989.
19. جونسون ديفيد وزملاؤه، التعلم التعاوني (مترجم)، إدارة التركي، ط1، 1995، نقلا عن ناصر بن أحمد عويشق، النظرية البنائية وتطبيقاتها في التعليم والتعلم، 2003.
20. حسن حسين البيلاوي، الاصلاح التربوي في العالم الثالث، د ط، القاهرة، 1988.
21. حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، دار النشر: عالم الكتب، الرياض، السعودية، ط1، 2003.

22. حسن محمد أبو رياش، غسان يوسف قطيط، حل المشكلات، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2008.
23. حسني عبد الباري، قضايا في تعليم اللغة العربية، المكتب العربي الحديث، الاسكندرية، مصر، د ط، 1999.
24. خالد سلمان ضمير، أثر استخدام استراتيجية التعلم التوليدي في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، 2009.
25. الخصائص لأبي الفتح عثمان الجزي، ط2، دار الكتب المصرية، ج2.
26. د. د. رشدي طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام، نظرية وتجارب.
27. الدريج محمد، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة التدريس، يناير 2011.
28. دلال محسن استيتية، عمر موسى سرحان، التجديدات التربوية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2008.
29. راتب عاشور، محمد المقدادي، المهارات القرائية والكتابية، طرق تدريسها واستراتيجياتها، ط1، دار الميسرة، عمان، الأردن، 2005.
30. راتب قاسم، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية وطرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2009م.

31. رشدي أحمد طعيمه، المهارات اللغوية، مستوياتها تدريسها صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي، مصر، 2004.
32. ريتشرز روجرز، ، عن غازي مفلح، اتجاهات تعليم اللغة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1990.
33. زكريا الحسن، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، د ط، 2005.
34. زيتون حسن وكمال زيتون، البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي، ط1، الرياض، السعودية، 1992.
35. ساطع الحصري، ما هي القومية؟ الجزء الثاني، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 1985.
36. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م.
37. سعيد عبد الله كافي، القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2006.
38. سوسن العلان، أثر استخدام طريقة التدريس التبادلي على التحصيل الدراسي في مادة التربية القومية الاشتراكية لتلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي، مجلد 28، العدد 04، جامعة دمشق، 2012.
39. صالح غيلوس، التلقي والإنتاج في ضوء العر فانية، السعودي للكتاب، الرياض، بالتعاون مع دار النشر جامعة اكسفورد، ط1، 2011.

40. صالح غيلوس، التلقي والإنتاج في ضوء العر فنية (تنظير وإجراء)، البدر الساطع للطباعة والنشر، ط1، الجزائر، 2017.
41. صلاح الدين عرفة محمود، المنهج الدراسي والالفية الجديدة، ط1، دار القاهرة، 2002.
42. طاهر أحمد الطحان، مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط2، عمان، الأردن، 2008.
43. الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، الجزائر، 1994.
44. عاطف فضل وآخرون، فن الكتابة والتعبير، ط1، دار السيرة، عمان، الأردن، 2003.
45. عبد الحافظ سلامة، الوسائل التعليمية والمنهاج، ط1، دار الفكر، الأردن، 2000.
46. عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، ط2، الرباط، المغرب، 2016.
47. عبد الرحمان التومي، الجودة ورهانات التربية والتكوين، مطبوعات الهلال، وجدة، المغرب، د ط، 2005.
48. عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مطبعة الجسور، وجدة، المغرب، 2007.
49. عبد الرحمان عبد علي الهاشمي، أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته، ط1، دار المناهج، الأردن، 2006.
50. عبد الرحمن التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، ط2، 2016.

51. عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط1، دار المعارف، القاهرة، 1978.
52. عبد الفتاح النيرياني، الوقف في العربية على ضوء اللسانيات، دار الغوثاني، دمشق، 2008.
53. عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، ط1، 1999م.
54. عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014.
55. عبد القادر لوريسي، المرجع في التعليمية، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014.
56. عبد الله الرشدان، نعيم جعيني، المدخل إلى التربية والتعليم، ط2، دار الشروق، عمان، 1997.
57. عبد الله محمد هنانو، مهارات العصف الذهني ودورها في تنمية التفكير الإبداعي عند الطلاب، 2008.
58. العزاوي نعمة رحيم، من قضايا تعليم اللغة العربية، رؤية جديدة، مديرية مطبعة وزارة التربية، رقم 3، بغداد، 1988م.
59. عزت جرادات وآخرون، أسس التربية، دار صفاء، الاردن، 2008.
60. علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010.
61. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د ط، 1420هـ/2000م.

62. علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1424هـ/2017م.
63. علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، ط1، دار المنامة، الأردن، 2004.
64. علي بن محمد، معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية، الجزائر، 2001.
65. علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الزائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984م.
66. علي ديدونة، المنظومة التربوية في الجزائر بين الاصاله والاستئصال، دار نوريـد بوزريـعة، الجزائر، 2006.
67. علي سموك، الإصـلاح التربوي في الجزائر بين متطلبات الخصوصية ورهانات العالمية، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، بسكرة، 2009.
68. الفاربي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط2، 1994.
69. الفاربي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، 1994.
70. فراس السليتي، فنون اللغة (المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية)، علم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2008.
71. فراس السليتي، فنون اللغة: المفهوم، الأهمية، المقدمات، البرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إيريـد، الأردن، ط1، 1429 هـ/2008م.

72. فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار البازوري العملة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2006.
73. الفيروز آبادي، القاموس المحيط، دار إحياء التراث، بيروت، لبنان، ط1، ج1، 1997م.
74. الفيروز أنجادي، القاموس المحيط، جمعها نصر أبو الوفاء الهوريني الراجحي، المطبعة الأميرية، ج3، مصر 1979.
75. القرآن الكريم، سورة الإخلاص.
76. القرآن الكريم، سورة البقرة.
77. القرآن الكريم، سورة القصص.
78. القرآن الكريم، سورة ق.
79. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذج ومهارات، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2005.
80. ليلي سهل، المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، العدد 29، بسكرة، فيفري 2013.
81. ماجد عرسان الكيلاني، التربية والتجديد، ط1، بيروت، 1997.
82. المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الاساسي، 1998.
83. المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، تقرير حول المنظومة التربوية، الجزائر، أكتوبر 1995.

84. مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، دار العودة، القاهرة، ط4، 2004م.
85. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006.
86. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار المشرق، القاهرة، 2006.
87. محمد أحمد الشريف وآخرون، استراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية، تقرير لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة، العلوم، الجامعة العربية، 1979.
88. محمد الدريج، الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع، العدد 16، المغرب، د ط، 2000.
89. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، منشورات الدراسة النفسية التربوية، 1983.
90. محمد السيد علي، علم المناهج والأسس والتنظيمات في ضوء الموديلات، عامر للطباعة والنشر، مصر، 1988.
91. محمد الصالح حثروني، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، ج1، 2012.
92. محمد بلعيد، تقنيات التعبير الكتابي.
93. محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية تطبيقاتها، تعليمها وتقييمها، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2003.

94. محمد علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الادائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2007.
95. محمد علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007.
96. محمد لبيب النجحي، دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، دار النهضة العربية، ط2، بيروت، 1981.
97. محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية مقاربات وتقنيات، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1997.
98. محمد منير حجاب، مهارات الاتصال للإعلاميين والتربويين والدعاة، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط2، 2000.
99. محمد منير مرسى، الاصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة، 1999.
100. محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التربوية سياسة التخطيط واستراتيجية التنفيذ، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية.
101. محمود حسون جاسم وجعفر الخليفة حسن، طرائق تدريس اللغة العربية في التعليم العام، منشورات جامعة المختار، ليبيا، ط1، 1996م.
102. محمود داود سلمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2006.

103. المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة من قضايا التربية، المقاربة بالكفاءات، العدد 54.
104. مصطفى زايد، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962-1980)، الجزائر، 1986.
105. ملف المنظومة التربوية والتكوينية، الجزائر، جانفي، 1988.
106. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، من قضايا اللغة العربية المعاصرة.
107. نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات علم المناهج، ط1، دار القاهرة، القاهرة، 2006.
108. نصيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد، تربية وعلن النفس، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2008.
109. نقلا عن نعيمة وكذا مبادئ في علم الاتصال، طاكسيج كرم للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر، 2011.
110. نقلا عن يوسف قطامي ونايفة قطامي، سيكولوجية.
111. نور الدين بن ثريدي، البنائية والتعليم بواسطة الكفاءات وبيداغوجيا المشروع، الورشة التكوينية حول المناهج الجديدة، الجزائر، 2003.
112. هشام الحسن، طرق تعليم القراءة والكتابة، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2000.
113. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، الجزائر، مارس 2009.

114. وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي للسنة الخامسة ابتدائي، دار النشر والتوزيع، الجزائر، 2019.
115. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، التقرير العام للجنة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، 2001.
116. وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية لإصلاح المنظومة التربوية، الجزائر، 2005.
117. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، 2003.
118. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى ابتدائي، أفريل 2003.
119. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة متوسط مادة اللغة العربية، يوليو 2004.
120. وزارة التربية الوطنية، الوسائل التعليمية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 1999.
121. وزارة التربية الوطنية، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، 2015.
122. وزارة التربية الوطنية، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، د ت، الجزائر.
123. وزارة التربية الوطنية، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، 2016.

124. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، 2018/1017.
125. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، دار الطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 2018/2017.
126. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، 2018/2017.
127. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، للسنة الأولى والثانية ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2016.
128. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، للسنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، 2018/2017.
129. وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 1016.
130. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الدليل البيداغوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، الصادر بتاريخ 6 أوت 1989.
131. وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، 2003.
132. وزارة التربية الوطنية، مناهج العلوم الفيزيائية للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، 2007.

133. وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، 2016.
134. وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الاولى ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، 2003.
135. وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثانية ابتدائي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، 2003.
136. وزارة التربية الوطنية، وثيقة المنهاج للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، جويلية 2005.
137. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مدخل إلى علوم التربية، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر.
138. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مدخل إلى علوم التربية، مركز التكوين عن بعد، الجزائر، 2006.
139. وزارة الشؤون الدينية والأوقاف والدعوة والإرشاد، التفسير الميسر.
140. ينظر سليمان الخضري الشيخ، سيكولوجيا الفروق الفردية في الدكاء، دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2، 1430هـ، 2010م.
141. ينظر سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط2، الأردن، 2007.

142. ينظر عبد السلام يوسف الجعاوة، تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، د ط، دار الكتاب الجامعي، الأردن، 2014.
143. ينظر عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، الرباط، 1994.
144. ينظر مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، د ط، 2003.
145. ينظر محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة، وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة.
146. ينظر وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، أبريل 2016.
147. ينظر: ابن منظور، لسان العرب، باب، فرق، دار صادر، بيروت - لبنان، مج 10، 1410 - 1990.
148. ينظر: أحمد محمد طيب، التقويم والقياس النفسي التربوي، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الاسكندرية، ط1، 1999.
149. ينظر: أنسي محمد قاسم، الفروق الفردية والتقويم، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، دمشق، سوريا، 2005.
150. ينظر: سليمان الخضيرى الشيخ، الفروق الفردية في الذكاء، دار الثقافة للطباعة والنشر، د.ط، 1989 - 1990.

151. ينظر: سناء محمد سليمان، سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1426-2006.
152. ينظر: صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، ط1، القاهرة، مصر، 1999.
153. ينظر: عبد الرحمن السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، الكرك يزيد النشر، ط3، عمان، الأردن، 1425هـ، 2004م.
154. ينظر: علي أحمد مذكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، د ط، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.
155. ينظر: فرج عبد القادر طه و آخرون، معجم علم النفس و التحليل النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2008.
156. ينظر: محمد السيد أبو النيل، انشراح محمد سوقي، علم النفس الفارق، دراسات عربية وعالمية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط1، القاهرة، مصر، 1406-1986.
157. ينظر: ناصر أحمد الخوالدة، يحي اسماعيل عيد، مراعاة الفروق الفردية وتطبيقاتها العلمية في تدريس التربية الإسلامية، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2005.
158. ينظر: نايف القيسي، المعجم التربوي وعلم النفس، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2010.
159. ينظر: يحي محمد نبهان، الفروق الفردية و صعوبات التعلم، دار الباروزي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

160. ينظر، ابن منظور، لسان العرب، دار الجيل، بيروت، لبنان، د ط، مج 5، 1997.
161. ينظر، المركز الوطني للوثائق التربوية، التعبير بين الطموح والواقع، سلسلة قضايا التربية، الجزائر، ع17، 1999م.
162. ينظر، ببيرديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفاءات، تر عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، المغرب، د ط، 2000.
163. ينظر، تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1973.
164. ينظر، تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1973.
165. ينظر، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروع للنشر والتوزيع، الأردن، د ط، 2006.
166. ينظر، عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، 2011.
167. ينظر، علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1991.
168. ينظر، علي سعد جاب الله، تنمية المعارف اللغوية وإجراءاتها التربوية، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2007.
169. ينظر، عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية.
170. ينظر، فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ط2، عالم الكتب، عمان، 2000.

171. ينظر، فريد حاجي، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات دار الخلد ونية للشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2005.
172. ينظر، فهد خليل زايد، الاخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، د ط، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، 2013.
173. ينظر، محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللّغوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008.
174. ينظر، محمد الخولي، قاموس التربية، دار العلم لملايين، بيروت، د ط، 1980. وينظر، خير الدين هين، مقارنة التدريس بالكفاءات، عناية، الجزائر، ط1، 2005.
175. ينظر، محمد صالح الحثروني، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر، الجزائر، د ط، 2002.
176. ينظر، مريم سليم، علم نفس التعليم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2003.
177. ينظر، واعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، دار السعادة، الجزائر، د ط، 2006.
178. ينظر، وزارة التربية الوطنية، كتاب القراءة، السنة الثالثة متوسط، الجزائر، 2005.
179. فيجو تسكي (1868-1934) عالم نفسي تربوي روسي، عرف بأبحاثه ونظرياته المتعلقة بنمو الإدراك لدى الطفل، وبالتفاعلات الثقافية الاجتماعية.

الرسائل الجامعية:

180. حنين سمير صالح حوراني، أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم واتجاهاتهم نحو العلوم في المدارس الحكومية في مدينة قلقيلية، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2011.
181. رندة اسماعيل ساري، استخدام نموذج بايبي Baibi البنائي المعزز بالحاسوب في تحصيل التلامذة في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحو دراسة تجريبية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة القنيطرة، رسالة دكتوراه، جامعة دمشق، 2016/2015.
182. سعاد العقون، دور المدرسة الأساسية في بناء الذات السياسية للتلميذ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم السياسية والإعلام، 2005.
183. سمية بريحة، التقويم وأنواعه في طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات، مذكرة تخرج لنيل درجة الماستر، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2014.
184. العالية حبار، تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام الجديد، القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا، رسالة دكتوراه علوم في اللغة والأدب العربي، جامعة تلمسان، 2018.
185. مبروك بركاوي، أثر التكوين البيداغوجي في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي لمدرسي العربية في الطور الابتدائي، دكتوراه علوم في اللغة العربية، تخصص: الدراسات اللغوية، جامعة أحمد دراية أدرار، 2018.2019.
186. نقل عن التعوينات علي، التواصل في الوسط المدرس، شارع أولاد سيدي شيخ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، الحراش، الجزائر 2009.

187. ينظر، علي تعوينات، صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، 1986.

المراجع باللغة الأجنبية:

- 188.- R. Deldime et R. Demoulin: introduction a la psychopédagogie, opu, Alger, 1975.
189. Audigier Français, « des multiples di mansions de le réflexion didactique » in rencontre sur la didactique de l’histoire et de la géographie, 1986.
190. Ballx Danielle, didactique de l’anglais (1) objectifs et contennus de l’enseignement, nathan, Paris, 1997.
191. Blanchet Philippe, Les transpositions didactique, 2011.
192. Brousseau Guy, Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, la pensée sauvage, Grenoble, 1986.
193. Chantal Pacteau, EDUQUER ET FORMER - دون تاريخ -.
194. Cornu Laurence et Vergnioux Alain, la didactique enquestion, Paris, hachette éducation, 1992.
195. Develay .M, de l’apprentissage à l’enseignement, ESF, Paris, 1993.
196. G. Trembley, propos des compétences comme principe d’organisation d’une formation. bulletin. Déformation vol6. n9. avril 1990.

- 197.** Gérard Mauger: les valeurs de virilité, in dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.
- 198.** J. C Froquin, Curriculum formel et Curriculum réel, in dictionnaire encyclopédique et de la formation, 2eme éd mise a jour et augmentée, NATHAN, Paris, 2000.
- 199.** Jean – Claude Forquin, « les approches sociologique du curriculum, orientation théoriques et perspective de recherches », avril, juin 1995.
- 200.** Jean cloude Forquin: dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de formation, Paris, Nathan, 2000.
- 201.** JONNEART Philippe, compétences socioconstructivisme, un cadre théorique Edition de back université, Bruxelles, 2002.
- 202.** Labelle Jean marie, la réciprocité éducative, PVF, Paris, 1996.
- 203.** Mialaret Gston, vocabulaire de l'éducation, Paris, P.U.F 1979.
- 204.** Ph. Meirieu, didactique, source
<http://ww.meirieu.com/dictionnaire/didactique.htm>.
- 205.** Philipe Perrenoud, l'évaluation des élèves, de Boeck université, Paris, Bruxelles, 1998.
- 206.** Piaget Jean, l'équilibration des structures conatives problèmes du développement, études d'épistémologie, vol 33, Preoses universitaire de Paris, 1975.
- 207.** Prost Antoine, éloge de pédagogues, Seuil, 1985.
- 208.** Rosen Evelyne. Reinhardt Claus, européen commun de refrence pour les langues, Paris, CLE international (colletion didactique des langues étrangères) 2ème édition 2010.

- 209.** source <http://ww.taalimnet.com/old/article-id:786>.
- 210.** voir, Bachelard Gaston, la formation de l'esprit scientifique, vrin-
édition, 1975.

الملاحق

* الملحق رقم واحد (01) استبيان الدراسة الميدانية:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



جامعة الطاهر مولاي - سعيدة -

- كلية الآداب واللغات والفنون.
- نيابة مديرية الجامعة للتكوين العالي في الطور الثالث و التأهيل الجامعي والبحث العلمي وكذا التكوين العالي بعد التدرج.
- مصلحة التكوين لما بعد التدرج المتخصص
- التخصص: لسانيات وتعليمية اللغة العربية.

- استبيان -

زملائي الأساتذة: أنا طالب بكلية الآداب واللغات والفنون بجامعة الطاهر مولاي سعيدة ، بصدد إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الدكتوراة(ل. م. د) الموسومة بعنوان: تعليمية اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني "مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجاً".

ولأجل جمع البيانات الميدانية المتعلقة بهذه الدراسة، يشرفني أن أضع بين أيديكم هذا الاستبيان آملاً الإجابة على بنوده أو وضع إشارة (X) في الخانة المناسبة.

تقبلوا مني فائق التقدير والاحترام على تعاونكم المثمر معنا، ولكم جزيل الشكر والعرفان.

- المحور الأول: المعلومات الشخصية والمهنية.

- ❖ الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- ❖ المؤهل العلمي: شهادة الكفاءة العليا (م. ت) ☐ شهادة البكالوريا ☐
- شهادة الليسانس ☐ شهادة الماستر ☐ خريج المدرسة العليا للأساتذة ☐ جامعة ☐
- ❖ الإطار: أستاذ مدرسة ابتدائية ☐ أ- رئيسي ☐ أ- مكون ☐ أ- متربص ☐

الملاحق

❖ الأقدمية في المنصب: أقل من 05 سنوات ☐ ما بين 05 و10 سنوات ☐

ما بين 11 و 20 سنة ☐ ما بين 21 و 25 سنة ☐

ما بين 26 و 30 سنة ☐ ما بين 31 و 40 سنة ☐

❖ اسم المؤسسة الأصلية:

❖ نوع المؤسسة الأصلية: حضرية ☐ شبه حضرية ☐ ريفية ☐

❖ عدد الأساتذة: ذ ☐ إ ☐ مج ☐

❖ عدد التلاميذ: ذ ☐ إ ☐ مج ☐

❖ المؤسسة يوجد بها: مكتبة ☐ نعم ☐ لا ☐

قاعة إعلام آلي: نعم ☐ لا ☐

ملعب رياضي: نعم ☐ لا ☐

نوادي مدرسية نعم ☐ لا ☐

❖ المؤسسة يوجد بها إ طعام: نعم ☐ لا ☐ عدد المستفيدين: ☐

نوع الوجبة المقدمة: باردة ☐ ساخنة ☐

❖ المتابعة الطبية: شهرية ☐ فصلية ☐ سنوية ☐

❖ المنافسات الفكرية والتربوية: شهرية ☐ فصلية ☐ سنوية ☐

❖ الرحلات العلمية والتربوية: كثيرة ☐ قليلة ☐ منعدمة ☐

❖ المنافسات الرياضية والثقافية المحلية والولائية: فصلية ☐ سنوية ☐

❖ الحفلات والمبادرات داخل المؤسسة: دورية ☐ أحيانا ☐ منعدمة ☐

- المحور الثاني: مناهج الجيل الثاني من خلال : المفاهيم والأهداف، المبادئ والأسس ، والمقاربات البيداغوجية الجديدة.

1) أعتقد أن المناهج الجديدة - مناهج الجيل الثاني- تمثل امتداد للمقاربة بالأهداف، وتمحيص لإطارها المنهجي

والعلمي؟ نعم ☐ لا ☐

علل موقفك في حالة الرفض أو التحفظ.

(2) هل المناهج الجديدة تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية /التعليمية من حيث: بناء المعارف والخبرات،

وتوظيفها، و تفسح له مجال الابداع و التميز ؟ نعم ☐ لا ☐

(3) هل المناهج الجديدة لها فضل كبير في نقل و ادماج القيم الوطنية و الثقافية و الحضارية والانسانية للمجتمع

الجزائري ؟ نعم ☐ لا ☐

(4) أصبح أن استراتيجيات المقاربة بالكفاءات، تجعل الوضعيات التعليمية و التعليمية أكثر شجاعة ودلالة لإكساب

المتعلم الكفاءات اللغوية الاساسية ،وتمكنه من تمثيلها في واقعه الاجتماعي ؟.

صحيح ☐ غير صحيح ☐

علل موقفك في حالة الرفض أو التحفظ:

(5) هل المقاربة بالكفاءات تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين في أثناء بناء التعلّيمات، وتوظيفها و تقويمها؟

نعم ☐ لا ☐

(6) يعتقد كثير من المختصين في علم التربية أن المقاربة بالكفاءات، تزيح الحواجز بين الأنشطة و المواد

التعليمية لبناء و تطوير الكفاءة المستعرضة للمتعلّمين. نعم ☐ لا ☐

علل موقفك في حالة التحفظ.

- المحور الثالث: المرجعيات النظرية والفروقات الفردية، المصطلحات والكفاءات اللغوية المؤسسة للمناهج

الجديدة.

1- هل النظريات المعرفية و البنيوية الاجتماعية، تشكل المحور الرئيس للمناهج الجديدة؟

☐ ☐

الملاحق

لا

نعم

2- أصحيح أن تبني النظريات اللسانية في تعليمية اللغة العربية ضمن المناهج الجديدة، يعد استدراكا لنقائص

المقاربات الموظفة في مراحل الاصلاح التربوي السابقة؟

☐

غير صحيح

☐

صحيح

3- هل تتصور أن القدرات العقلية و النفسية و الوجدانية و الفيزيولوجية لمتعلمي المرحلة الابتدائية، تمكنهم من

التفاعل مع التصورات البنائية، وتمثلها في واقعهم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي؟

☐

لا

☐

نعم

علل موقفك في حالة الرفض أو التحفظ.

4- في رأيك أعتقد أن المصطلحات والمفاهيم المرافقة للمناهج الجديدة ، تمثل المرجع الاساس و العامل الداعم

☐

لا

☐

نعم

للعلمية التعليمية / التعليمية في المرحلة الابتدائية؟

علل موقفك في حالة الرفض أو التحفظ:

- المحور الرابع: تعليمية اللغة العربية: الديداكتيك والبيداغوجيا

1) هل الديداكتيك هي مجموعة النشاطات و المعارف التي تعمل على اعداد وتنظيم وتقييم وتحسين المواقف

☐

لا

☐

نعم

التعليمية التعليمية.

2) هل التعليمية مشتقة من البيداغوجيا، و العلاقة بينهما تؤسس على التكامل و التداخل و الانسجام؟

☐

لا

☐

نعم

علل موقفك في حالة الرفض أو التحفظ.

3) هل العلاقة بين طاقم العملية التعليمية/التعليمية - المعلم، المتعلم، المعرفة - تحدد مفهوم نقل و تطوير

☐

لا

☐

نعم

المعرفة بصورة منتظمة أو فطرية أو عشوائية؟

(4) أصحيح أن تعليمية اللغة تحظى بمكانة متميزة ضمن المناهج الجديدة؟

☐ صحيح ☐ غير صحيح

(5) هل تستعمل أثناء عرضك لنشاطات اللغة العربية الفصحى أم العامية؟

☐ الفصحى ☐ العامية ☐ معا

(6) يقال: أن تعليمية اللغة العربية تحظى بمكانة مميزة، وعناية مستمرة ضمن المناهج الجديدة.

☐ نعم ☐ لا

(7) أعتقد أن الأساليب و الآليات التقييمية لنشاطات اللغة العربية في ظل المناهج الجديدة كفيلة بتطوير وترقية

الرصيد اللغوي للمتعلمين؟ ☐ نعم ☐ لا

علل موقفك في حالة الرفض أو التحفظ.

- المحور الخامس: تعليمية المهارات اللغوية: الاستماع (فهم المنطوق) ، و التحدث (التعبير الشفوي).

(1) هل يحظى نشاط الاستماع - فهم المنطوق - بأهمية بالغة ضمن المناهج الجديدة؟

☐ نعم ☐ لا

(2) هل الاستماع يعمل على تطوير قدرات الاستقبال و التلقي، و تربية أذن المتعلم على إدراك خاصيات اللغة

التي يتعلمها ؟ ☐ نعم ☐ لا

(3) هل الخطوات المنهجية لتدريس و تقويم مهارة الاستماع في المرحلة الابتدائية تساهم في اثراء وتطوير

الرصيد اللغوي للمتعلمين؟ ☐ نعم ☐ لا

(4) هل التقنيات المستعملة في تدريس نشاط التعبير الشفوي على سبيل: الأسئلة والأجوبة، المناقشة الجماعية،

التشخيص، الارتجال...، تكسب المتعلمين كفايات تواصلية متميزة، وتمكنهم من الاندماج في الحياة

الاجتماعية بمختلف مواقفها ؟ ☐ نعم ☐ لا

علل موقفك في حالة الرفض أو التحفظ.

(5) أعتقد أن الخطوات المنهجية المقترحة لتعليم وتعلم التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية، تدرب المتعلم على التواصل الفعال باللغة العربية، واتباع استراتيجيات لغوية وعقلية للتأثير على الآخرين وإقناعهم؟

☐ لا

☐ نعم

(6) أصحيح أن الشبكات التقويمية لنشاط التعبير الشفوي، تمكن المعلم من التحكم في المعجم و البنيات اللغوية المدروسة؟

☐ غير صحيح

☐ صحيح

- المحور السادس: تعليمية المهارات اللغوية: القراءة (فهم المكتوب)، والتعبير الكتابي(الإنتاج الكتابي).

(1) أعتقد أن تعليمية فهم المكتوب في ظل المناهج الجديدة تعمل على التفاعل مع النص، والانتفاع بمعلوماته وأفكاره في مواقف متنوعة و دالة ؟

☐ لا

☐ نعم

علل موقفك في حالة الرفض أو التحفظ.

(2) في رأيك، هل من خلال القراءة ، يكتسب المتعلم المعرفة، ويتعرف على موروثة الحضاري والثقافي، ويتفتح على حضارات شعوب مختلفة؟

☐ لا

☐ نعم

(3) هل المقاربات النصية تساعد على قراءة النصوص، وفهمها والتفاعل معها بشكل ابداعي، ينمي الفعل القرائي لدى المتعلمين و يطوره؟

☐ لا

☐ نعم

(4) هل يعتبر الانتاج الكتابي من أهم الحصص التي تفتح مجالا واسعا أمام المتعلم لإبراز مؤهلاته و قدراته اللغوية و الفكرية اتجاه المواقف؟

☐ لا

☐ نعم

(5) هل في ظل المناهج الجديدة غالبية المتعلمين، يعانون ضعفا و صعوبات في التعبير الكتابي؟

☐ لا

☐ نعم

(6) هل المراحل والخطوات المنهجية المقترحة لتدريس نشاطات الإنتاج الكتابي في المناهج الجديدة، تزود المتعلم بآليات كتابة النصوص بمختلف أنماطها (إخبارية، وتفسيرية، وسردية، وتوجيهية، ووصفية، وحجاجية)،

وتمكنه من استخدام أساليب تعبيرية مختلفة (معرفية، إقناعية، وظيفية، انفعالية...) ؟

☐ لا

☐ نعم

* الملحق رقم اثنان (02):

الملحق رقم 02: الوثائق الادارية الخاصة بالدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المدرسة الابتدائية
ابن جبار محمد المدعو الحبيب

التاريخ: 2020/02/28

السيد: مدير المؤسسة

مديرية التربية لولاية غليزان

المقاطعة الادارية غليزان -02-

مدرسة بن جبار محمد المدعو الحبيب

رقم الارسال: 85/م ب م / 2019

الموضوع: ف/ي اجراء الدراسة الميدانية

يصرح السيد مدير المدرسة الابتدائية المذكورة أعلاه، أن السيد : شادلي عمار ، الرتبة : طالب دكتوراه، جامعة

الطاهر مولاي سعيدة ، قد أجرى دراسته الميدانية بالمؤسسة حول تعليمية اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل

الثاني - مرحلة التعليم الابتدائي انموذجا-، وذلك لأجل التحضير لنيل شهادة الدكتوراه، خلال الفترة الممتدة

من : 2019/10/02 الى غاية 2020/02/28

إمضاء وتوقيع السيد مدير المؤسسة

مدير مدرسة ابتدائية

إمضاء الطاب

الملحق رقم 02: الوثائق الإدارية الخاصة بالدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

التاريخ: 2020/02/28

السيد: مدير المدرسة الابتدائية

قاسم الشيخ

مديرية التربية لولاية غليزان

المقاطعة الإدارية غليزان -02-

مؤسسة شنافة بلعباس الابتدائية غليزان

رقم الارسال: 25/م ب م / 2019

الموضوع: ف/ي اجراء الدراسة الميدانية

أنا الممضي أسفله السيد: قاسم الشيخ مدير المدرسة الابتدائية المذكورة أعلاه، أصرح أن السيد: شادلي

عمار ، الرتبة : طالب دكتوراه، جامعة الطاهر مولاي سعيدة ، قد أجرى دراسته الميدانية بالمؤسسة

حول تعليمية اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني - مرحلة التعليم الابتدائي انموذجا، وذلك

لأجل التحضير لنيل شهادة الدكتوراه. وهذا خلال الفترة الممتدة من : 2019/10/02 الى غاية 2020/02/28

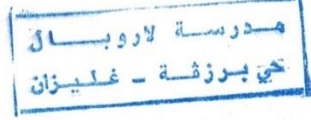
إمضاء وتوقيع السيد مدير المؤسسة

إمضاء الطالب

قاسم الشيخ
مدير مدرسة ابتدائية
غليزان

الملحق رقم 02: الوثائق الادارية الخاصة بالدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية



التاريخ: 2020/02/28

السيد: مدير المؤسسة

مديرية التربية لولاية غليزان

المقاطعة الادارية غليزان -01-

مدرسة لاروبال حي برزقة- غليزان

رقم الارسال: 85/م- ل / 2019

الموضوع: ف/ي اجراء الدراسة الميدانية

يصرح السيد مدير المدرسة الابتدائية المذكورة أعلاه، أن السيد : شادلي عمار ، الرتبة : طالب دكتوراه، جامعة

الطاهر مولاي سعيدة ، قد أجرى دراسته الميدانية بالمؤسسة حول تعليمية اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل

الثاني - مرحلة التعليم الابتدائي انموذجا-، وذلك لأجل التحضير لنيل شهادة الدكتوراه، خلال الفترة الممتدة

من : 2019/10/02 الى غاية 2020/02/28

إمضاء وتوقيع السيد مدير المؤسسة



إمضاء الطاب



الملحق رقم 02: الوثائق الإدارية الخاصة بالدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

التاريخ: 2020/02/28

السيد: مدير المدرسة الابتدائية

عمار بلجيلالي

مديرية التربية لولاية غليزان

المقاطعة الادارية غليزان -02-

مؤسسة عواد بن جبار غليزان

رقم الارسال: 25/م ب م / 2019

الموضوع: ف/ي اجراء الدراسة الميدانية

أنا الممضي أسفله السيد: عمار بلجيلالي مدير المدرسة الابتدائية المذكورة أعلاه، أصرح أن السيد: شادلي

عمار ، الرتبة : طالب دكتوراه، جامعة الطاهر مولاي سعيدة ، قد أجرى دراسته الميدانية بالمؤسسة

حول تعليمية اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني – مرحلة التعليم الابتدائي انموذجاً، وذلك

لأجل التحضير لنيل شهادة الدكتوراه. وهذا خلال الفترة الممتدة من : 2019/10/02 الى غاية 2020/02/28

إمضاء وتوقيع السيد مدير المؤسسة


مدير مدرسة ابتدائية
ع. بلجيلالي

إمضاء الطاب



الملحق رقم 02: الوثائق الادارية الخاصة بالدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

التاريخ: 2020/02/28

السيد: مدير المدرسة الابتدائية

حاج عروسي بوعبد الله

مديرية التربية لولاية غليزان

المقاطعة الادارية غليزان -02-

مؤسسة سي فوزيل غليزان

رقم الارسال: 25/م ب م / 2019

الموضوع: ف/ي اجراء الدراسة الميدانية

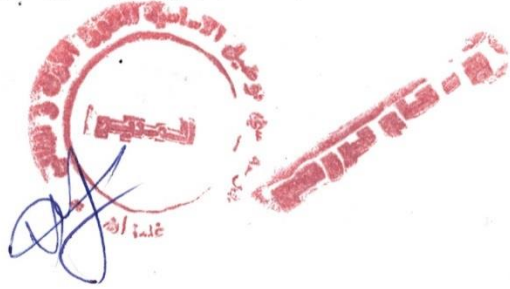
أنا الممضي أسفله السيد: حاج عروسي بوعبد الله مدير المدرسة الابتدائية المذكورة أعلاه، أصرح أن السيد شادلي:

عمار ، الرتبة : طالب ركتوراه، جامعة الطاهر مولاي سعيدة ، قد أجرى دراسته الميدانية بالمؤسسة

حول تعليمية اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني – مرحلة التعليم الابتدائي انموذجا، وذلك

لأجل التحضير لنيل شهادة الدكتوراه. وهذا خلال الفترة الممتدة من : 2019/10/02 الى غاية 2020/02/28

إمضاء وتوقيع السيد مدير المؤسسة



إمضاء الطالب



* الملحق رقم ثلاثة (03) مصطلحات تتعلق بالدراسة:

المصطلحات باللغة الإنجليزية	المصطلحات باللغة الفرنسية	المصطلحات باللغة العربية
1. Didactic	1. Didactique	1. الديداكتيك
2. Pedagogy	2. Pédagogie	2. البيداغوجيا
3. the teacher	3. L'enseignant	3. المعلم
4. The learner	4. L'apprenant	4. المتعلم
5. Educational process	5. Le processus éducatif	5. العملية التعليمية
6. Education	6. Éducation	6. التربية
7. The curriculum	7. Curriculum	7. المنهاج
8. Educational reform	8. Réforme de l'éducation	8. الإصلاح التربوي
9. Approach with competencies	9. Approche avec compétences	9. المقاربة بالكفاءات
10. Learning strategy	10. Stratégie d'apprentissage	10. استراتيجية التعلم
11. The pedagogical guide	11. Le guide pédagogique	11. الدليل البيداغوجي
12. Graduation feature	12. Fonction de graduation	12. ملمح التخرج
13. The textual approach	13. L'approche textuelle	13. المقاربة النصية
14. Conceptual matrices	14. Matrices conceptuelles	14. المصفوفات المفاهيمية
15. Learning blueprint	15. Plan d'apprentissage	15. المخطط السنوي لبناء التعلّيمات
16. Learning section	16. Section d'apprentissage	16. المقطع التعليمي
17. Learning to include	17. Apprendre à inclure	17. وضعية تعلّم الإدماج
18. Project pedagogy	18. Pédagogie du projet	18. بيذاغوجيا المشروع
19. The problem poses	19. Le problème pose	19. الوضعية المشكلة
20. Learning modes	20. Modes d'apprentissage	20. الوضعيات التعليمية
21. Efficiency	21. Compétence	21. الكفاءة
22. Overall efficiency	22. Compétence globale	22. الكفاءة الشاملة
23. Final efficiency	23. Compétence FINALE	23. الكفاءة الختامية
24. Efficiency compounds	24. Composés De compétence	24. مركبات الكفاءة
25. Horizontal or transverse efficiency	25. Compétence transversale ou horizontale	25. الكفاءة العرضية أو الأفقية
	26. Événements théâtraux du	26. مسرحة أحداث النص

26.Theatrical events of the text	texte	27. الوسائل التعليمية التعليمية
27.Educational learning aids	27. Supports pédagogiques	28. المؤشر الواصف
28.Descriptor indicator	28. Indicateur descripteur	29. التقويم
29.Calendar	29. Calendrier	30. المعالجة التربوية
30.Educational treatment	30. Traitement éducatif	31. النمط السردي
31.Narrative style	31. Style narratif	32. النمط الوصفي
32.Descriptive style	32. Style descriptif	33. النمط التوجيهي
33.Orientation mode	33. Mode d'orientation	34. النمط التفسيري
34.Interpretative style	34. Style d'interprétation	35. النمط الحجاجي
35.Pilgrim pattern	35. Motif de pèlerin	36. النمط الحوارى
36.Talk mode	36. Mode conversation	37. ملمح الدخول
37.Entry point	37. Point d'entrée	38. ملمح التخرج
38.Graduation feature	38. Fonction de graduation	39. الميدان
39.The field	39. Champ	40. ميادين اللغة العربية
40.The fields of the Arabic language	40. Les domaines de la langue arabe	41. فهم المنطوق
41.Operative understanding	41. Compréhension	42. التعبير الشفوي
42.Oral expression	42. Expression orale	43. فهم المكتوب
43.Understand the written	43. Comprendre l'écrit	44. التعبير الكتابي
44.Written expression	44. Expression écrite	45. القيم والمواقف
45.Values and attitudes	45. Valeurs et attitudes	46. المقاربة البنوية
46.Structural approach	46. Approche structurale	47. المقاربة التواصلية
47.Communicative approach	47. Approche communicative	48. مقاربة متمركزة حول الفعل
48.Action-centered approach	48. Approche centrée sur l'action	49. المهارات اللغوية
49.language skills	49. Compétences	50. النظرية المعرفية
50.Cognitive theory	50. Compétences linguistiques	51. النظرية البنائية
51.Structural theory	51. Théorie cognitive	52. البنوية الاجتماعية
52.Social structuralism	52. Théorie structurale	53. النظرية السلوكية
	52. Constructivisme social	54. التقويم التشخيصي

53.Behavioral theory	53. Théorie comportementale	55. التقويم التكويني
54.Diagnostic evaluation	54. Évaluation diagnostique	56. التقويم التحصيلي
55.Formative Assessment	55. Évaluation formative	57. التخطيط
56.Achievement calendar	56. Calendrier des réalisations	58. الاستماع
57.Planning	57. Planification	59. الخطوات المنهجية
58.Listen	58. Écoutez	60. التحدث
59.Methodological steps	59. Étapes méthodologiques	61. البنيات اللغوية
60.Speak	60. Parler	62. استراتيجيات القراءة
61.Language structures	61. Structures linguistiques	63. الوعي الصوتي
62.Reading strategies	62. Stratégies de lecture	64. الطريقة التركيبية
63.Voice awareness	63. Conscience de la voix	65. الطريقة التحليلية
64.Synthetic method	64. Méthode synthétique	66. الطريقة التوليفية
65.Analytical method	65. Méthode analytique	67. الصعوبات القرائية
66.Synthesis method	66. Méthode de synthèse	68. القراءة الوظيفية
67.Reading difficulties	67. Difficultés de lecture	69. القراءة الشعرية
68.Functional reading	68. Lecture fonctionnelle	70. القراءة المسترسلة
69.Poetic reading	69. Lecture poétique	71. القراءة السماعية
70.Continued reading	70. Lecture continue	72. الإنتاج الكتابي
71.Auditory reading	71. Lecture auditive	73. الدعم البيداغوجي
72.Written production	72. Production écrite	74. الاستدراك
73.Pedagogical support	73. Support pédagogique	75. المعالجة
74.Be aware	74. Soyez conscient	76. التقوية
75.Treated	75. Traité	77. المرافقة المدرسية
76.Relay	76. Relais	
77.School escort	77. Accompagnateur scolaire	

ملخص:

على غرار الأنظمة التربوية الناجعة في العالم، وفي إطار الاستراتيجية الجديدة المعتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية، التي تعتبر عملية الإصلاح البيداغوجي والديداكتيكي للمناهج التربوية بمؤسساتنا التعليمية، ضرورة مشروعة، وسيرورة دينامية مستمرة، تتطلبها مختلف المستجدات في ميدان التربية والتعليم، كان لا بد من تبني مناهج جديدة، مؤسسة على المقاربة بالكفاءات المستوحاة من النظرية المعرفية، والبنائية الاجتماعية، وفي ظل هذا التوجه الجديد، يمثل تدريس اللغة العربية بمختلف أنشطتها المحور الرئيس للمدرسة الابتدائية - وفي جميع مراحل التعليم الأخرى - قصد اكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأساسية المتمثلة في: الاستماع (فهم المنطوق)، والتعبير الشفوي (التحدث)، والقراءة (فهم المكتوب)، والتعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي)، فاللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب، بل هي وسيلة لدراسة مختلف الأنشطة والمواد المقررة عبر المراحل التعليمية، لتحقيق التواصل اللغوي مشافهة وكتابة، في شكل تفاعلي ووظيفي، مثمر وفعال، يخدم الأهداف والغايات والمرامي المنشودة لمنظومتنا التربوية.

الكلمات المفتاحية:

الاستراتيجية الجديدة - الإصلاح البيداغوجي والديداكتيكي - المناهج التربوية - المهارات اللغوية - التواصل اللغوي - المنظومة التربوية.

Enseigner la langue arabe à la lumière des programmes de la deuxième génération - le stade de l'enseignement primaire comme modèle -

Résumé:

À l'instar des systèmes éducatifs efficaces dans le monde, et dans le cadre de la nouvelle stratégie adoptée par le ministère de l'Éducation nationale, qui considère la réforme pédagogique et didactique des programmes d'enseignement dans nos établissements d'enseignement comme une nécessité légitime, et un processus dynamique continu requis par les différentes évolutions dans le domaine de l'éducation, il a fallu adopter De nouveaux programmes, basés sur une approche avec des compétences inspirées de la théorie cognitive, du structuralisme et du structuralisme social, et à la lumière de cette nouvelle tendance, l'enseignement de la langue arabe dans ses différentes activités représente l'objectif principal de l'école primaire - et à tous les autres stades de l'éducation - dans le but de fournir aux apprenants les compétences linguistiques de base représentées dans : Écoute (compréhension de l'oral), expression orale (parler), lecture (compréhension de l'écrit) et expression écrite (production écrite). La langue arabe n'est pas seulement une matière d'étude, mais plutôt un moyen d'étudier les différentes activités et matériels décidés au cours des étapes pédagogiques, pour parvenir à la communication. Le linguiste est oral et écrit, sous une forme interactive et fonctionnelle, fructueuse et efficace, qui sert les buts, les objectifs et les buts souhaités de notre système éducatif.

les mots clés:

La nouvelle stratégie - Réforme pédagogique et didactique - Programmes éducatifs - Compétences linguistiques - Communication linguistique - Le système éducatif.

Teaching the Arabic language in light of the curricula of the second generation - the stage of primary education as a model -

Abstract:

Following the example of effective educational systems in the world, and within the framework of the new strategy adopted by the Ministry of National Education, which considers the pedagogical and didactic reform of the educational curricula in our educational institutions a legitimate necessity, and a continuous dynamic process required by the various developments in the field of education, it was necessary to adopt New curricula, based on an approach with competencies inspired by cognitive theory, structuralism, and social structuralism, and in light of this new trend, teaching the Arabic language in its various activities represents the main focus of the primary school - and in all other stages of education - with the aim of providing learners with the basic linguistic skills represented in : Listening (understanding the spoken), oral expression (speaking), reading (understanding the written), and written expression (written production). The Arabic language is not only a study subject, but rather a means of studying the various activities and materials decided through the educational stages, to achieve communication. The linguist is oral and written, in an interactive and functional form, fruitful and effective, that serves the goals, objectives and aspired goals of our educational system.

key words:

The new strategy - pedagogical and didactic reform - educational curricula - language skills - language communication - the educational system.