وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف
كلية الآداب والفنون
قسم اللغة العربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه (ل.م.د)

الشعبة : اللغة العربية
التخصص : تعليمية اللغة العربية وتحليل الخطاب

العنوان

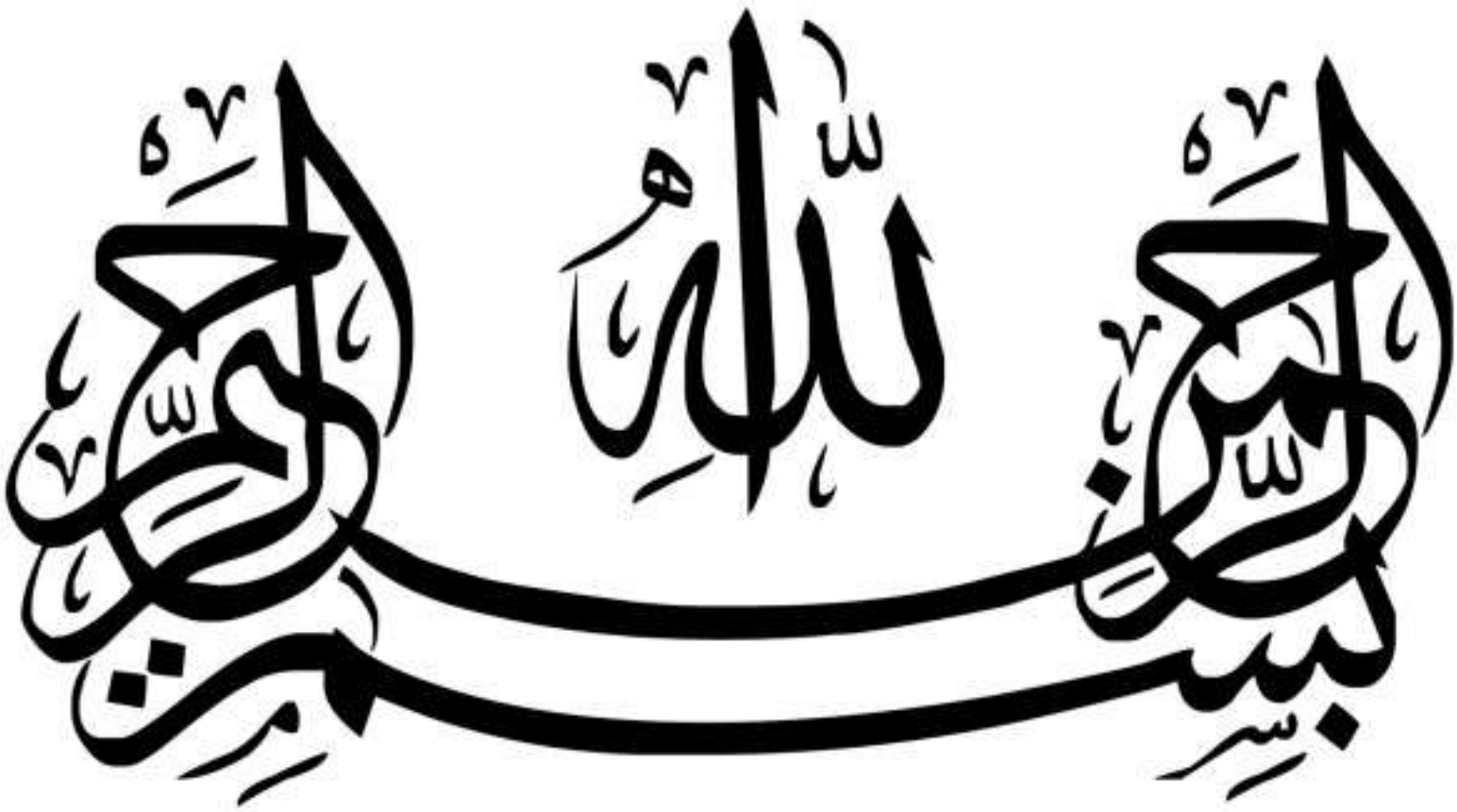
استراتيجيات التعليمية في المدرسة الجزائرية
السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا

من إعداد الطالب :
عبد الحميد خالدي

المناقشة بتاريخ ..../..../..... من قبل اللجنة المكونة من:

قدور لخضر قطاوي	أستاذ	جامعة الشلف	رئيسا
كمال الدين عطاء الله	أستاذ محاضر قسم أ	جامعة الشلف	مشرفا ومقررا
طويل مصطفى	أستاذ محاضر قسم أ	جامعة الشلف	ممتحنا
عبد القادر حمراني	أستاذ محاضر قسم أ	جامعة الشلف	ممتحنا
إبراهيم بوداود	أستاذ	جامعة غليزان	ممتحنا
بن عائشة حسين	أستاذ محاضر قسم أ	جامعة مستغانم	ممتحنا

الموسم الجامعي 2019-2020


بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــداء

إلى كل غيور على اللغة العربية

إلى كل مهتم بتعليمها وتطويرها

إلى روح والدي رحمه الله

إلى الوالدة الكريمة حفظها الله

إلى التي انشغلتُ عنها وكانت عونا وسندا لي، زوجتي الحبيبة

إلى حاضري و مستقبلي، ولدي يوسف أنس

إلى القديرين، المعلم العربي بختي، والمفتش بوفاتح عبد القادر، لنصائحهما وحسن تدبيرهما أثناء رحلة البحث

إلى روح معلمي بن قويدر بلقاسم

إلى صديق الطفولة بشار محمد

إلى الأصدقاء يونس بودانة، بهناس لحسن

إلى أستاذي الفاضل كمال الدين عطاء الله، و إلى كل من أمدني بالعون والمساعدة

مقدمة

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد النبيّ الأميّ الأمين معلم البشرية وهاديها إلى الصراط المستقيم، وعلى آله وأصحابه ومن اهتدى بهديه إلى يوم الدين وبعد :

تنفرد اللغة العربية بمكانة بارزة في المنظومة التربوية الجزائرية، لما لها من عظيم الشأن عند الله سبحانه وتعالى، حيث اصطفاها لتكون لغة القرآن الكريم، وليتنزل بها ذكره الحكيم قال تعالى:﴿**إنا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون**﴾ كما تعهد الله عز وجل بحفظ هذا الذكر إلى يوم الدين، في قوله : ﴿ **إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون** ﴾ (سورة الحجر).

ومن أجل الرقي بتعليم اللغة العربية، عكف القائمون على أسوار المدرسة الجزائرية بإصلاح النظام التعليمي بين الحين والآخر، موازاة مع المستجدات الحاصلة في الشأن التربوي و البيداغوجي، ومن هذه المستجدات ما يعرف بمقاربة الكفاءات التي اعتبرت اللغة العربية هي المفتاح الأول الذي يجب أن يمتلكه المتعلم ليتمكن من الوصول إلى مختلف الميادين والنشاطات، على اعتبار أنها وسيلة الربط والنسج والانسجام مع كل ما يحيط بها.

ويمثل التعليم الابتدائي حجر الزاوية في المدرسة الجزائرية، بالنظر لمهمته الجوهرية في تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة وتزداد أهمية التعليم الابتدائي بأهمية تعليم مهارات اللغة العربية التي تمثل كل واحدة منها بالغ الأهمية في حياة المتعلم مع محيطه الاجتماعي، غير أن المتأمل في الإستراتيجية المنتهجة من طرف القائمين على المنظومة التربوية في الجزائر، يجد بما لا يدع مجالا للشك أنها إستراتيجية تتأرجح بين ما هو إيجابي و ما هو سلبي مع ميول طفيفة للجانب السلبي الذي أكدت عليه دراستنا الميدانية، من خلال اعتماد مقاربة الكفاءات التي أثبتت محدوديتها وعدم نجاعتها في إكساب المتعلمين الكفاءات اللغوية اللازمة.

ولعل إيماننا بأهمية اللغة العربية وتعليم مهاراتها، وكذا درايتنا بالواقع المؤلم الذي يعيشه تعليم هذه اللغة، هو ما شجعنا على البحث في هذا الموضوع وطرق كل السبل في سبيل الكشف عن ما تعيشه اللغة العربية في حجرات الدراسة.

وتكمن أهمية البحث في :

– أهمية الإصلاحات التربوية في الجزائر، ودورها في سد الثغرات الماضية والدفع بعجلة التنمية المرتبطة أساسا بازدهار التعليم.

– أهمية التعليم الابتدائي بالنسبة للمجتمع الجزائري.

– أهمية اللغة العربية في الجزائر، باعتبارها اللغة الوطنية الأم.

ولعل أهمية البحث تستوجب أهدافا ينبغي الوصول إليها، وهي :

– محاولة الكشف عن أهم الإصلاحات التي مر بها النظام التربوي في الجزائر.

– محاولة التقصّي عن واقع التعليم الابتدائي في الجزائر.

– الكشف عن واقع تعليم مهارات اللغة العربية في التعليم الابتدائي.

– الكشف عن دور المعلم في تنمية الكفاءات اللغوية.

إن هذه الأهداف و أخرى، هو ما دفع بنا إلى اختيار موضوع بحثنا الموسوم ب : "**استراتيجيات التعليمية في المدرسة الجزائرية، السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا**"، وهذا من خلال اعتماد المنهج الوصفي الذي يتماشى مع هذا النوع من البحوث التربوية، ومن خلال هذا فإننا نطرح عديد الأسئلة، لعل أهمها :

1/ ما هي أهم الإصلاحات التي مر بها النظام التربوي في الجزائر ؟

2/ ما هو دور التعليم الابتدائي في تنمية الطفل الجزائري ؟

3/ ما هو واقع تعليم مهارات اللغة العربية ؟

4/ ما هي الصعوبات التي يواجهها متعلم اللغة العربية في تنمية كفاءته اللغوية ؟

ومن أجل الإلمام بموضوع البحث، فقد اخترنا أن يكون البحث في مقدمة ومدخل و أربعة فصول، حيث ذكرنا في المقدمة أهمية اللغة العربية والتعليم الابتدائي، وما تمثله المقاربة بالكفاءات بالنسبة للغة العربية، وكذا واقع تعليم مهارات اللغة العربية في الطور الابتدائي، وأهمية وأهداف اختيار موضوع البحث أما المدخل فقد اشتمل على مفاهيم في بعض المصطلحات، كالإستراتيجية والمدرسة الجزائرية، والتربية، والتخطيط التربوي.

وفي الفصل الأول الموسوم ب" تعليمية اللغة العربية " فقد كان الحديث فيه عن اللغة واللغة العربية والتعليمية بين المفهوم والنشأة، وكانت هناك قراءة في مصطلحي التعليم والتعلم، وكذلك الحديث عن أثر التعددية اللغوية في تعليم اللغة العربية بالجزائر، بالإضافة إلى تطرقنا للوسائل التعليمية والتداخل بينها وبين تكنولوجيا التعليم، كما أبدينا اهتمامنا بالصعوبات والتحديات التي تواجه اللغة العربية، وختمنا هذا الفصل بالحديث عن الطور الابتدائي.

أما الفصل الثاني المعنون ب" الإصلاحات التربوية في الجزائر"، فقد بدأناه بالحديث عن النظام التربوي، ومفهوم الإصلاح التربوي، وعرجنا على أهم الإصلاحات التي عرفتها المدرسة الجزائرية، وأسهبنا في الحديث عن المقاربة بالكفاءات وبعض البيداغوجيات المتعلقة بها، كبيداغوجيا المشروع والوضعية المشكلة، وتطرقنا إلى المنهاج ومناهج الجيل الثاني.

ولعل الفصل الثالث والرابع كانا مزيجا بين ما هو نظري وما هو تطبيقي في خضم حديثنا عن واقع تعليم مهارات اللغة العربية، ففي الفصل الثالث المعنون ب " واقع تعليم مهارتي فهم المنطوق والتعبير الشفوي"، تطرقنا إلى المفاهيم المتعلقة بالاستماع والتعبير الشفوي وأهميتهما بالنسبة للمتعلم وطرائق تدريسهما، وفي الجانب التطبيقي ركزنا على تقنية

الملاحظة، من خلال الولوج إلى حجرات الدراسة للسنة الخامسة ابتدائي وملاحظة طرائق التدريس، وتفاعل المتعلمين مع المعلم، وأتبعنا هذه الملاحظة باستبيان موجه لمعلمي اللغة العربية في المدارس محل الدراسة الميدانية.

وفي الفصل الأخير المعنون ب " واقع تعليم مهارتي فهم المكتوب والتعبير الكتابي" فقد ركزنا فيه على القراءة ومفهومها ونوعيها الصامتة و الجهرية، وأهميتها ومهاراتها وكذا عن الكتابة ومفهومها ونوعيها الإبداعي والوظيفي وأهميتها ومهارات اكتسابها، وفي الجانب التطبيقي طبقنا تقنية الملاحظة على فهم المكتوب أكثر بصيغه النحوية والصرفية، أما التعبير الكتابي فقد كان عبارة عن تحليل أوراق التلاميذ والممثلة في إنتاجاتهم، وختمنا هذا الفصل باستبيان موجه لمعلمي اللغة العربية، مع المحافظة على نفس العينة.

وتحتل الدراسات السابقة أهمية كبيرة في أي بحث تربوي، حيث أفادت موضوع بحثنا من خلال تكوين فكرة حول ما توصلت إليه هذه الدراسات، وأعطت لنا الفرصة في بداية بحثنا من حيث ما انتهت عليه هذه الدراسات، ومن هذه الدراسات :

1/ الكتب :

– كتاب علي أحمد مدكور بعنوان " تدريس فنون اللغة العربية "، والذي عالج فيه أهمية مهارات اللغة العربية، وطرائق تدريسها، من خلال إبراز أن تدريس اللغة العربية عملية متكاملة، وكذا تناول كل فن من فنونها بطريقة منهجية سليمة.

– كتاب سمير عبد الوهاب و آخرون، بعنوان " تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية "، وقد تطرق فيه إلى تنمية مهارات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، من خلال رؤية الكاتب التربوية في تعليم اللغة العربية بعامة والقراءة والكتابة بخاصة.

– حاتم حسين البصيص، وكتابه المعنون ب " تنمية مهارات القراءة والكتابة " حيث سعى الباحث في هذا الكتاب إلى تقديم إطار نظري بالتكامل مع التطبيقات العملية لأبرز الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة بصفة عامة، وتعليم القراءة والكتابة بصفة خاصة مستعرضا جملة من طرائق التدريس العملية.

– محمد الصالح حثروبي، ودليله البيداغوجي المعنون ب " الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي "، والذي كان سندا لنا في بحثنا، باعتباره مرجعية أساسية لما جاء في النصوص والمناهج الرسمية في التعليم الابتدائي.

2/ الأطروحات :

– الباحثة سميرة رجم، وبحثها المقدم لنيل شهادة الدكتوراه، والموسوم ب " نحو مقاربة تواصلية في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي"، وهذا البحث كان عبارة عن دراسة وصفية نقدية تحليلية لواقع التدريس، واستنتاج النقائص التي يعاني منها هذا الواقع بالاستفادة من المقاربة التواصلية حسب ما جاء في أهداف البحث.

– الباحثة العالية حبار، وبحثها المقدم لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم، تخصص لسانيات تطبيقية، والموسوم ب" تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد، القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا "، وقد طبقت فيه الباحثة تقنيات عديدة من أجل اكتشاف الصعوبات التي يواجهها المتعلمون قرائيا وسبل الحد من هذه الظاهرة.

ومن البديهي أن يواجه أي بحث صعوبات تعيق الباحث في إتمام بحثه، ولعل الصعوبات التي واجهتنا كثيرة، نذكر منها :

– عدم وجود كتاب مدرسي يتماشى مع مناهج الجيل الثاني للسنة الخامسة ابتدائي، للموسم الدراسي 2019/2018، حيث اعتمد القائمون على المنظومة التربوية بتكييف كتاب السنة الخامسة ابتدائي الساري المفعول مع المستجدات الحديثة للمناهج.

– رفض بعض الإداريين التابعين للمدارس الابتدائية السماح لنا بإجراء الدراسة الميدانية.

– اتساع الإطار المكاني للدراسة الميدانية، حيث اضطررنا للسفر إلى بعض المناطق البعيدة من أجل الوقوف ميدانيا على واقع تعليم اللغة العربية.

ولا يسعني في الأخير إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان لأستاذي الدكتور كمال الدين عطاء الله، الذي كان عونا وسندا لي في بحثي هذا، من خلال توجيهاته وإرشاداته القيّمة التي ذللت لي الصعاب، كما آمل أن أكون قد وفقت في تلخيص ما تمر به اللغة العربية وتعليمها، وأن يكون بحثي مساهمة فعّالة من أجل النهوض بتعليم اللغة العربية.

مدخل

1/ الإستراتيجية :

تعد كلمة إستراتيجية كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية استراتيجوس، وتعني: فن القيادة ولذا كانت الإستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة المغلقة التي يمارسها كبار القادة، واقتصرت استعمالاتها على الميادين العسكرية[1]، وبعد ذلك تطور مفهوم الإستراتيجية ليصبح أكثر استعمالا في مجال التربية، فتحول إلى مصطلح استراتيجيات التعلم والتي تعتبر خطة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية.

فهي تضع الطرق والتقنيات التي من المؤكد أن المتعلم يفعلها في الواقع ليصل إلى الهدف، ولا شك في أن المفهوم الشامل لكلمة الإستراتيجية من خلال المنظور التربوي أنها تعني الأرضية التي يُبنى عليها النظام التعليمي.

إن عددا كبيرا من التربويين ينظر إلى الإستراتيجية على أنها مفهوم معنوي لا يمكن لأي شخص رؤيته أو لمسه، وأن الاستراتيجيات عبارة عن ابتكار من خيال الأفراد بغض النظر عما إذا كانت هذه الإستراتيجية تمثل أهدافا لتنظيم السلوك المستقبلي قبل أن يحدث، أو أنها نموذج يصف سلوك حدث أو يحدث الآن.[2]

وقد لقي هذا المصطلح عدة تعريفات عند الغربيين ف **ويبستر(Webesters)** يعرفها بأنها فن استعمال الخطط المنظمة في حل مشكلة معينة، وعرفها **أوليفر (Oliver)** بأنها مجموعة من الأنشطة وأساليب التفاعل الاجتماعي والأكاديمي والبيئي التي يقوم بها الطلبة لتعلم ما يهدف إليه المنهج[3].

---

[1] كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته ، عالم الكتب، القاهرة. مصر، ط1 ، 2003 ، ص 265.

[2] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، دار المنهجية، الأردن، ط1 ، 2015 ص 123 .

[3] المرجع نفسه، ص 124 .

إن كلمة الإستراتيجية في مفهومها التربوي الشامل تعتبر كمنهج أو خطة موضوعة عمليا من أجل الخروج بأهداف وغايات واضحة في مختلف المراحل التعليمية، جوهرها تطوير العملية التعليمية بشكل واضح وشامل، كما يختلف في مدتها التي قد تتراوح وتصل إلى سنوات.

ومن الناحية التدريسية فإن الإستراتيجية تعرف بأنها مجموعة الإجراءات والوسائل التي يستخدمها المعلم لتمكين المتعلم من الخبرات التعليمية المخططة، وتحقيق الأهداف التربوية وهي تشمل على الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالا من المجالات الإنسانية بصورة شاملة متكاملة بقصد تحقيق أهداف محددة .

وعرفت بأنها مجموعة الإجراءات والممارسات التي يتخذها المعلم ليتوصل بها إلى تحقيق المخرجات التي تعكس الأهداف التي وضعها، وبذلك فهي تشمل على الأساليب والأنشطة والوسائل، وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف.[1]

وكما ذكرنا سابقا على أن الإستراتيجية مفهوم معنوي، فإن **دوغلاس براون (Douglas Brown)** يؤكد على هذا الطرح ويرى أنها: (الطريقة المعينة لتناول مشكلة أو عمل وهي أنواع الفعل لإنجاز شيء ما، وهي الخطط التي تحكم معلومات معينة وتعالجها" إنها كخطط المعركة "، فقد تتنوع من خطة لأخرى، ومن يوم لآخر، ومن سنة لأخرى، أي أن الاستراتيجيات تتنوع داخل الفرد، إذ أن كل فرد فينا يمتلك حشدا هائلا من الطرق المحتملة لحل مشكلة ما ثم يختار واحدة – أو عددا منها – لمشكلة معينة).[2]

[1] محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص 341 .

[2] دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي، احمد شعبان، دار النهضة العربية، لبنان، 1994 ص 104 .

ولعل هذا الطرح الذي أتى به **دوجلاس براون** للإستراتيجية في المجال التدريسي يؤكد على أنه مفهوم واسع الأفق، بل وأشمل من بعض المفاهيم كالطريقة والأسلوب، وقد يتغير بتغير الزمان والأفراد، وقد يعمر طويلا على حسب الأهداف المحققة في المجال التربوي.

بيد أن **ربيكا اوكسفورد (Rebecca Oxford)** أعطت مفهوما أوسع للإستراتيجية حين عرفتها بأنها:(أداءات خاصة يقوم بها المتعلم ليجعل عملية التعلم أسهل وأسرع وأكثر إمتاعا وأكثر ذاتية للتوجه، وأكثر فعالية، وأكثر قابلية على أن تطبق في المواقف الجديدة).[1]

أما إذا نظرنا إلى الإستراتيجية بفكر المعلم فإنها تصبح (مجموعة الإجراءات والممارسات التي يتخذها المعلم ليصل بها إلى تحقيق المخرجات التي تعكس الأهداف التي وضعها ، وبذلك فهي تشتمل على الأساليب والأنشطة والوسائل، وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف، وإنها خطة السير الموصل إلى الهدف، وتتضمن جميع الخطوات والإجراءات التي خطط لها المعلم لغرض تحقيق أهداف المنهج وبذلك فان الإستراتيجية بمفهومها العام تمثل كل ما يفعله المعلم من أجل تحقيق أهداف المنهج).[2]

ومن خلال هذه المفاهيم نجد أن الإستراتيجية مفهوم شامل، ذو أفق واسع تنطوي تحته الكثير من المصطلحات التعليمية كالطرائق والأساليب والإجراءات الخاصة بالتدريس، وكل ما يتعلق بالتدريس لابد له من إستراتيجية كإستراتيجية الإدارة التربوية، وإستراتيجية المعلم داخل حجرة الدرس، وإستراتيجية المتعلم.

[1] ربيكا اوكسفورد، استراتيجيات تعلم اللغة، ت : السيد محمد دعدور، مكتبة الانجلو مصرية، 1996، ص 21 .

[2] محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص 341 .

ويمكن من خلال التعريفات أنفة الذكر تحديد الاستراتيجيات التدريسية على النحو الآتي[1]:

1-1/ الإستراتيجية العامة :

ويقصد بها تحديد الأنشطة والفعاليات بنحو عام، وتكون متشابهة إلى الطلبة جميعا، وأن هذا النوع من الاستراتيجيات يطبق عندما تكون المجموعات متماثلة، ولا توجد بينهم خروقات كبيرة في جميع النواحي، اجتماعية كانت أو بيئية أو مدى امتلاكهم لمستلزمات التعليم عامة.

1-2/ الإستراتيجية المتنوعة :

على وفق هذه الإستراتيجية فإن كل مجموعة من الطلبة تكون مختلفة عن المجموعات الأخرى، لذلك ينبغي تحديد الأنشطة والفعاليات لكل مجموعة.

1-3/ الإستراتيجية المركزية :

على وفق هذه الإستراتيجية فإنه يتم تحديد أنشطة وفعاليات واحدة موجهة لمجموعة واحدة فقط من الطلبة، لاختلاف هذه المجموعات مثل مجموعة الصم والبكم، ومجموعة التعلم البطيء، وصعوبات التعليم ... وسواها، وتبقي هذه الاستراتيجيات شاملة وموسعة للطلبة الذين تم ذكرهم آنفا.

ومما سبق ذكره يمكن تلخيص الاستراتيجيات التعليمية والتدريسية على أنها تشتمل على مجموعة من النقاط الأساسية، أو بعبارة أخرى مجموعة من المتطلبات :

أ- كل ما يقوم به المدرس من إجراءات ووسائل وخطوات مسبقة لتسهيل عملية التدريس أو الأساليب التي يستعملها المعلم للخروج بأهداف بينية.

[1] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 125.

ب– كل ما يرتبط بالتعلم من بيئة مثالية وما يلزمها من عوامل مشتركة كالعوامل المادية والنفسية والاجتماعية.

ج– درجة الفروقات بين المتعلمين من خروق سنية، وخروق فكرية، وكيفية التعامل معها من طرف المعلم.

د– كل ما من شأنه أن يحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية من وسائل و بيداغوجيات بديهية تستلزمها عملية التعليم من أجل مشروع تعليمي ناجح.

2/ التربية :

تحتل التربية مكانة بارزة في المجتمع، وذلك لما لها من دور محوري ومركزي في حياة الناس، فالإنسان يستخدم التربية لينسجم ويكون عنصرا فعالا في محيطه، فالتربية هي العامل الأساسي في نمو الفرد وتطوره بشكل متكامل ولعلها قد شكّلت داخل مختلف الحضارات الإنسانية العمود الفقري لتنميتها وازدهارها وتقدمها.

2–1– مفهوم التربية :

تفيد التربية معنى التنمية، وهي تتعلق بكل كائن حي، النبات، والحيوان، والإنسان ولكل منها طرائق خاصة لتربيته، وتربية الإنسان تبدأ في الحقيقة قبل ولادته، ولا تنتهي إلا بموته وهي تعني باختصار أن نهيئ الظروف المساعدة لنمو الشخص نموا متكاملا من جميع النواحي لشخصيته العقلية والخلقية، والجسمية والروحية، أي أن التربية ما هي إلا تهيئة ظروف تتاح فيها الفرص لأن نوجه كل مقومات التربية التي تجعلنا ننشئ الأشخاص صغارا وكبارا تنشئة سليمة في النواحي الخلقية والجسمية، والعقلية والروحية.[1]

[1] تركي رابح، أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1990، ص 19 .

إن مصطلح التربية يدل في أكثر استعمالاته شيوعا على عملية التنشئة – وخاصة للصغار– فكريا وخلقيا وتنمية قدراتهم العقلية داخل المدرسة وغيرها من المؤسسات والمنظمات المعنية بالتربية، ويمكن أن يمتد هذا المعنى ليشمل تعليم الكبار وتدريبهم، كما أنه يمتد ليشمل كذلك التأثيرات التربوية لجميع التنظيمات الاجتماعية داخل المجتمع.[1]

وينظر إليها العالم التربوي **جون ديوي** (**John Dewey**) على أنها : " عملية مستمرة من إعادة بناء الخبرة، بقصد توسيع وتعميق محتواها الاجتماعي في حين أنه في نفس الوقت يكتسب الفرد ضبطا وتحكما في الطرائق المتضمنة في العملية"[2]، ولعل النظام التربوي بصفة عامة والفكر التربوي بصفة خاصة كجزء منه، إنما هو منظومة فرعية من نظام أكبر هو البنية الاجتماعية العامة، ومن ثم فاعتبار الفكر التربوي (جزئية) اجتماعية كان من الطبيعي أن يتأثر ويتفاعل مع مختلف المتغيرات الحادثة على المسرح الاجتماعي[3].

بينما ينظر **إميل دوركهايم** (**Emile Durkheim**) للتربية بأنها :" الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم ترشد بعد وذلك من أجل الحياة الاجتماعية ويكمن هدف التربية في تنمية الجوانب الفيزيائية، والعقلية، و الأخلاقية عند الطفل و تطويرها، وذلك على النحو الذي يحدده المجتمع السياسي بوصفه كلا متكاملا، ووفقا للصورة التي يعلنها الوسط الاجتماعي الخاص الذي ينتمي إليه الأطفال."[4]

---

[1] شبل بدران، احمد فاروق محفوظ، أسس التربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط5، 2005، ص 18.

[2] رالف، ن، وين، قاموس جون ديوي للتربية، مختارات من مؤلفاته، ترجمة : محمد علي العريان، مكتبة الانجلو مصرية القاهرة ، مصر (د ، ط) 1964 ، ص 56 –57.

[3] سعيد إسماعيل علي، الفكر التربوي العربي الحديث، عالم المعرفة، الكويت، (د ، ط)1987، ص 09 .

[4] Emile Durkheim, *Éducation et sociologie,* LIBRAIRIE FÉLIX ALCAN. Paris (1922) pp 2,3, Chez Emile Durkheim: " L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné. "

ويختلف مدلول مصطلح التربية عند بعض الفلاسفة والمربين ، **فأفلاطون** مثلا يرى أن الغرض من التربية هو أن يصبح الفرد عضوا صالحا في المجتمع، ويضيف إلى ذلك قوله : إن تربية الفرد ليست غاية لذاتها وإنما هي غاية بالنسبة للغاية الكبرى ، وهي نجاح المجتمع وسعادته ولذلك فهو يعرف التربية بالتعريف الآتي، فيقول :

"هي إعطاء الجسم والروح كل ما يمكن من الجمال وكل ما يمكن من الكمال"[1]، ونفهم من هذا القول أن التربية هي التي تصنع الفرد ومن خلالها تعم الفائدة في المجتمع من خلال صلاح الفرد وهو ما أكد عليه **كانط** عندما قال :

" الرجل لا يصبح رجلا إلا بالتربية، فالرجل هو نتاج التربية التي تلقاها، ففي عمق التربية يوجد سر الكمال في الطبيعة البشرية"[2]، وفي هذا دليل على أن التربية منهج بليغ يعمل على تنمية الفرد للقيام بمهام أخلاقية في الحياة الاجتماعية.

أما **أرسطو** فيفسر الغرض من التربية ويرجعه إلى أمرين : أولهما أن يستطيع الفرد عمل كل ما هو مفيد وضروري في الحرب والسلم، وثاني الأغراض هو أن يقود الفرد بكل ما هو نبيل وخير من الأعمال وبذلك يصل الفرد إلى حال السعادة.[3]

ويربط **ابن خلدون** (ت 1406.م) بين التربية والتعليم حين يرى أن الصواب في التعليم إنما يكون بمراعاة عقل المتعلم واستعداده، واستنادا إلى هذا الرأي نادى بواجب التدرج والسير معه من السهل إلى الصعب، وذلك لأنه يرى أن العقل ينتقل من المحسوس إلى المعقول، وأكد على أن الطريقة الصحيحة هي التي تبدأ باستقراء الأمثال الحسية واعتماد

---

[1] تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ص19 .

[2] Lucien Morin . louis brunet .philosophie de l' éducation .les presses de l université Laval .France .2e .tirage 2005 .p 09 .
(l' homme ne peut devenir homme que par l' éducation .il n'est que ce que l'éducation fait de lui « … » c'est au fond de l'éducation que git le gronde secret de la perfection de la nature humaine)

[3] تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ص19 .

المحاورة، والمناظرة ولقد رفض فكرة الاهتمام بالحفظ وتلقين المعلومات، وبذلك يتضح أن التربية عند ابن خلدون تهتم أساسا بالعقل و المحسوسات والاهتمام بالحوار بدلا من الحفظ والتلقين[1].

إن التربية صناعة عند ابن خلدون فقد عقد فصلا في مقدمته بعنوان " فصل في أن التعليم للعلم من جملة الصنائع "، فالتربية عملية ذات قواعد وأصول وهي تسير وفق منهج تحقيق أهداف معينة[2].

ولعل التربية في الإسلام تأخذ شكلين مختلفين، شكل أفقي خاص بالإنسان كإنسان وشكل عمودي خاص بخصوصية كل مجتمع.

أ/النموذج الأفقي :

فالتربية خاصية إنسانية ينفرد بها الإنسان عن سائر الكائنات الحية، الذي يستطيع أن يقوم بعملياتها المتواصلة وتنشئة الأجيال الصاعدة بوعي فهو كائن حي مخلوق كينونته تتصف بالوعي التي تحمل في ذاته إدراك جوهر الأشياء وبصيرة الأمور، وأيضا تحمل ذاته الخلقية قيم سامية تجعله يعيش حياته الدنيوية حياة كريمة تليق بإنسانيته، ويفترض منه الإيمان بالله الواحد الأحد ضمن وحدة إنسانية متكاملة تسمو عن الكائنات الحية الأخرى.[3]

[1] شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، أسس التربية، ص 19، نقلا عن: سعد مرسي احمد، تطور الفكر التربوي، عالم الكتب، القاهرة، مصر (د ، ط) 1970 ، ص 219 .

[2] علي احمد مدكور، مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2001، ص 31

[3] عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر ، ط1، 2016، ص 14 .

ب/النموذج العمودي:

إن التربية من حيث أنها عملية نمو تهتم بالإنسان كإنسان انتشر في الأرض، ليحتل حيزا اجتماعيا يختلف في التنظيم وطرق المعاش والبيئة والزمان عن الآخر، ومن هنا ظهر الناس بخصوصيتهم شعوبا وقبائل مختلفة تأخذ أشكالا مختلفة في الحياة إن ما تصلح الواحدة منها لأحدهم قد لا تصلح للآخر، مما أَدَّى ويؤدي إلى تنوع الوسائل والأساليب في المعاش، لذا يفترض من التربية أن تلعب دورا فعالا في تنشئة الأطفال وتدريبهم على الوسائل والأساليب المختلفة، التي تصلح لبيئتهم وزمانهم قصد إعدادهم للتكيف مع الخصوصيات الظرفية، الزمنية منها والمكانية وأيضا البيئة الطبيعية الاجتماعية والمادية[1].

ومن هنا وجب القول أن التربية هي عملية تنشئة فكرية وخلقية ، ولا يتوقف عملها داخل المدرسة فقط، بل هي نتاج التعاون بين الأسرة والمدرسة والمجتمع هذا الأخير يعتبر الهدف الأساسي من التربية من خلال العمل على تنمية الفرد وإعداد قدراته من أجل صلاح المجتمع الذي تنتقل ثقافته وأخلاقه وقدراته وتنمو من جيل إلى جيل بهدف استمرار الوجود في هذه الحياة.

2-2- التربية والتعليم :

إن التربية وثيقة الصلة بالتعليم من خلال اشتراكهما في إعداد الفرد كل حسب أهدافه وطرائقه.

حيث أنها عملية تهدف إلى إيصال المربي إلى درجة الكمال التي هيأه الله له، فهي تشمل جميع جوانب النفس الإنسانية، أي جميع جوانب الشخصية الإنسانية، وهي تستعين

[1] عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، ص 15 .

بوسائل منها(التعليم)، فالتعليم وسيلة للتربية ومدلوله أضيق من مدلولها لأنه مرتبط بموضوع معين[1].

والتعليم قد يهدف إلى تحصيل المعرفة أو إلى التدريب على مهارة، أو إلى حفظ نص من النصوص الأدبية، أو قانون من القوانين الرياضية أو الطبيعية، والتربية تتخذ كل ذلك وسيلة لتربية المشاعر وتنمية الإحساس بالذوق والجمال في الكون الذي صنعه الله وتربية الضمير والوجدان وتربية الإرادة الحرة الواعية، والقيم الإيمانية والقيم الخلقية النابعة منها وأنماط السلوك التابعة لها[2].

ونفهم من هذا الكلام أن العلاقة بين التربية والتعليم علاقة وطيدة متكاملة في جميع جوانبها من خلال ارتكازها على الفرد (الإنسان) وتفاعله مع مجتمعه وبيئته، المجتمع الذي يتطور وينمو بالتطور الفكري والعلمي وهذا التطور لا يتأتَّى إلا بصياغة أهداف تربوية معينة .

إن الأهداف التربوية هي تلك التغيرات التي يراد حصولها في سلوك الإنسان الفرد وفي ممارسات واتجاهات المجتمع المحلي أو المجتمعات الإنسانية، فهي تصف الصفات العقلية والنفسية والشخصية التي يتمتع بها الفرد المثقف تثقيفا عاليا، وهي تصف أيضا الاتجاهات والخصائص الاجتماعية التي يتصف بها المجتمع الراقي المتحضر، وهذه الأهداف هي الثمرات النهائية للعملية التربوية[3].

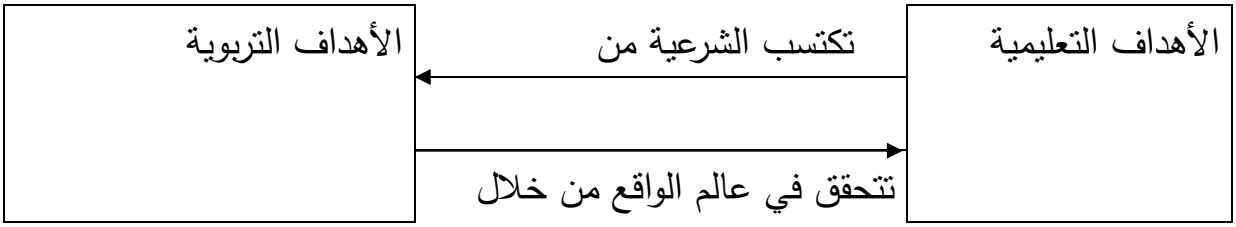
وكما ترتبط التربية بالتعليم فهما يرتبطان أيضا بالأهداف، فالأهداف التربوية توجه الأهداف التعليمية وتمنحها الشرعية اللازمة، بينما تعمل الأهداف التعليمية على تجسيد

[1] علي أحمد مدكور، مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها، ص 31، 32.

[2] المرجع نفسه، ص 32.

[3] ماجد الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، مكتبة دار التراث، المدينة المنورة، السعودية، ط2، 1988، ص 18 .

الغايات التي تتضمنها الأهداف التربوية في ممارسات عملية، والشكل الآتي يوضح العلاقة المتبادلة بين النوعين من الأهداف[1].



الشكل رقم (01): العلاقة بين الأهداف التعليمية و التربوية

ومن هنا أمكن القول أن العلاقة بين التربية والتعليم هي علاقة تتحدد بواسطة الأهداف والغايات، من خلال شمولية التربية و أهدافها على التعليم وأهدافه، ولعل الزمن الذي نعيشه والرداءة التي نلحظها في التربية والتعليم نابعة من أزمة الأهداف التربوية والتي بدورها تؤدي إلى أزمة في التعليم من خلال تنشئة الفرد بطريقة تغيب عنها الأهداف الأخلاقية.

3/ المدرسة الجزائرية

إن المتأمل في مفهوم المدرسة يجد أن الكثير من الدارسين ينظرون إليها على أنها مكان يتوافد إليه الأطفال على اختلاف أعمارهم وتنوع أجيالهم، من أجل قضاء فترة زمنية بهدف تلقي مختلف المعارف، والحقيقة أن مفهوم المدرسة أكبر من كل هذا، فهي كيان مرتبط بالمجتمع ذو وظيفة تربوية تعليمية لها قوانينها ووظائفها الخاصة، حيث مع التطور الحاصل لدى المجتمعات تطورت مهام المدرسة من مجرد أنها مكان للتعلم إلى فضاء حيوي يقود المجتمع إلى كل رقي من خلال ما يعهد إليها من تنشئة اجتماعية وتربوية خاصة لكل طفل تربية تجعله عنصرا مهما في المجتمع، يتأثر ويؤثر فيه.

[1] ماجد الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، ص 19 .

ويلخص **جون ديوي** هذا الارتباط بين المدرسة والمجتمع حين يعرف المدرسة بأنها صورة مصغرة للمجتمع أو مجتمعا في بدء تكوينه[1].

ولعل المدرسة الجزائرية تولي أهمية كبيرة لمهنة التربية والتعليم من خلال ما تضطلع به من مهام حيث :

تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان تعليم ذي نوعية يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام، وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة، ومن ثم يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي[2]:

- ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يسهل عمليات التعلم والتحضير للحياة العملية.

- إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي والأدبي والفني وتكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية والثقافية، التكنولوجية والمهنية.

- تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية، والبدنية وكذا قدرات التواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التعبير اللغوية منها والفنية والرمزية والجسمانية.

- ضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون والآداب والتراث الثقافي.

- تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة ومتينة دائمة، يمكن توظيفها بتبصر في وضعيات تواصل حقيقية وحل المشاكل، بما يتيح للتلاميذ التعلم مدى الحياة والمساهمة فعليا في الحياة الاجتماعية، والثقافية والاقتصادية وكذا التكيف مع المتغيرات.

---

[1] جون ديوي، المدرسة والمجتمع ، ترجمة: حسن عبد الرحيم ، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2 1998 ، ص 41 .

[2] وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية ، قانون رقم 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 .

- ضمان التحكم في اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية ، وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري .

- ترقية وتوسيع تعليم اللغة الأمازيغية .

- تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للاطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية

- إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلميذ، في أهداف التعليم وطرائقه والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية منذ السنوات الأولى للتمدرس.

- منح جميع التلاميذ إمكانية ممارسة النشاطات الرياضية والثقافية والفنية والترفيهية والمشاركة في الحياة المدرسية والجماعية.

كما تقوم المدرسة في مجال التنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتدادا لها بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري، والقيم الإنسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع.

بالإضافة إلى تلبية الحاجيات الأساسية للتلاميذ وذلك بتلقينهم المعارف والكفاءات الأساسية التي تمكنهم من :

- إعادة استثمار المعارف والمهارات المكتسبة وتوظيفها .

- الالتحاق بتكوين عال أو مهني أو منصب شغل يتماشى وقدراتهم وطموحاتهم .

- التكيف باستمرار مع تطور الحرف والمهن وكذا مع التغيرات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية .

- الابتكار واتخاذ المبادرات .

– استئناف دراستهم أو الشروع في تكوين جديد بعد تخرجهم من النظام المدرسي.

ولعل **عبد القادر فضيل** ينظر إلى الوظائف والمهام الملقاة على عاتق المدرسة بنظرة استشرافية ذات أبعاد اجتماعية وحضارية ويلخصها فيما يأتي[1]:

1/ أن تكون المدرسة في أساسها قلعة من قلاع الدفاع عن الذاتية الثقافية للأمة، وحماية الوجود المجتمعي ومرفقا من مرافق البناء النفسي والفكري الذي ينصب اهتمامه على ترقية الفكر وتربية الوجدان وإنماء الوعي وتهذيب السلوك وصقل الأذواق .

2/ أن تظل المدرسة مجالا لتقوية العلاقات الاجتماعية وربط الأجيال بماضيها وقيم مجتمعها، وتهيئتها علميا وأخلاقيا لفهم الحاضر والتكيف معه أو تطويره .

3/ أن ينظر إلى المدرسة على أنها أداة حضارية تعتمد في صنع المحيط الثقافي الراقي الذي يسهم بدوره في ترقية الثقافة وصناعة المعرفة وإكساب الأفراد القدرة على إنتاجه.
4/ أن ترتقي نظرتنا إلى المدرسة، بحيث يصبح تعاملنا معها على أنها أداة الأمة المثلى في بناء ذاتها ومواصلة كفاحها الحياتي من أجل تحقيق التقدم العلمي وتوفير أسباب الرقي الحضاري، فالمدرسة لم تنشأ لغرض معرفي فقط، وإنما أنشئت لتؤدي بالإضافة إلى ذلك وظائف عديدة ومهام علمية وتربوية متنوعة تلخصها وظيفة بناء الإنسان و المجتمع.

ومن خلال هذا فإن **عبد القادر فضيل** يحاول أن يبرز الوظائف السامية التي يجب أن تؤديها المدرسة الجزائرية بالإضافة إلى وظيفتها الأساسية ألا وهي تلقين المعرفة فالمدرسة فضاء حيوي تنطوي تحتها وظائف عدة، كالوظائف التربوية والتعليمية والإيديولوجية والثقافية، كل هذا من أجل صلاح المجتمع الذي ينطلق من صلاح المدرسة.

[1] عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر ط2 ، 2013 ، ص 16

4/ التخطيط التربوي

يعد التخطيط التربوي من أهم القضايا في الساحة التربوية، والتي تعمل على تحسين العملية التربوية التعليمية ككل وبمختلف هياكلها، واضعة نصب أعين القائمين على الشأن التربوي تحقيق الأهداف المرسومة للنهوض بالمستوى التعليمي.

ومنه فالتخطيط التربوي هو" رسم مشروعات لمزيد من العناية بالعملية التربوية واستثمار الجهود إلى أقصى حد، على أن يكون التخطيط محققا لأهداف الدولة متماشيا مع التطور المنشود مشتملا على خطوات التنفيذ، مبنيا على الواقع، ومدعما بالإحصاء والنماذج والأمثلة، وعلاج المشكلات التربوية بحلول واقعية ملائمة للإمكانيات ومسايرة لمقومات المجتمع وأهدافه"[1].

كما يشير التخطيط التربوي إلى العملية التي يمكن من خلالها تحليل الوضع الراهن للنظام التعليمي القائم من أجل تحديد وابتكار الوسائل التي تؤدي إلى الوصول للوضع المستقبلي المطلوب، وهو يهدف بشكل أساسي إلى تنسيق وتوجيه كل العناصر المختلفة في النظام التعليمي نحو تحقيق الأهداف الكلية طويلة المدى، وينطوي ذلك على تقييم الوضع الراهن بما فيه من مؤسسات وموارد بشرية ومالية وبناء إستراتيجية للعمل وتطويرها، ومن هنا ظهر ما يعرف بالتخطيط الاستراتيجي الذي يمزج بين الإستراتيجية والتخطيط[2].

ولعل مستقبل أي دولة يرتبط ارتباطا وثيقا بالتربية والتعليم، وهو ما يتطلب تخطيطا تربويا سليما وعلى دعائم قوية من خلال رسم سياسة واضحة محدودة المعالم لفترة من الزمن وهو ما يتطلب تطبيق طرق البحث الاجتماعي ومبادئ التربية ووصلها بالاقتصاد والمالية باعتبار التربية والتعليم من أهم مقومات الاقتصاد والتنمية لأي بلد، والتركيز على حصول

[1] محمد مصطفى زيدان، عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية، دار ومكتبة الهلال بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص 137.

[2] فاروق عبده فلية، احمد عبد الفتاح الزكي، معجم ومصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر، ط1 ، 2004 ، ص 79 .

المتعلم على تعليم كاف بأهداف واضحة، تجعل منه مواطنا فعالا يسهم في تنمية وتقدم البلاد في مختلف النواحي وكافة المجالات .

إن التخطيط التربوي رسم للسياسة التربوية والتعليمية من خلال النظرة الثاقبة والشاملة للمشكلات التي يعاني منها ميدان التربية، يراعي شمولية الأوضاع التي تتبني عليها الدولة كالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية .

ومنه فالتخطيط التربوي* عملية علمية منظمة ومستمرة لتحقيق أهداف مستقبلية بوسائل مناسبة تقوم على مجموعة من القرارات والإجراءات الرشيدة لبدائل واضحة وفقا لأولويات مختارة بعناية، بهدف تحقيق أقصى استثمار ممكن للموارد والإمكانات المتاحة ولعناصر الزمن والتكلفة كي يصبح نظام التربية بمراحله الأساسية أكثر كفاية وفاعلية للاستجابة لاحتياجات المتعلمين وتنميتهم الدائمة وخلق الرغبة في التقدم المستمر[1].

التخطيط التربوي السليم يندرج ضمن مطالب المجتمع نفسه وتطلعاته مع ما يستلزم من إمكانيات وما يتطلع له المجتمع من نمو وإنتاج، من أجل ذلك " يسير التخطيط التربوي جنبا إلى جنب مع خطة الدولة في التنمية، أو بمعنى آخر يدخل التخطيط التربوي ضمن الإطار الشامل للتنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع، كما يكون له دوره الايجابي الفعال في عملية التنمية في جميع مظاهرها وميادينها وبدوره في تقدم المجتمع في جميع أطواره ومستوياته"[2].

ويتوقف نجاح التخطيط التربوي على بعض الأسس التي تعد من المسلمات الأساسية التي يجب أن تتوفر في هذه العملية كوضوح الهدف من أجل ربح الوقت والجهد والأسلوب

* قد يخلط الكثير بين مفهومي التخطيط التربوي والتدبير التربوي، فإذا كان التخطيط التربوي تصورا نظريا لميدان التربية والتعليم ودواليبهما، فإن التدبير حقل تطبيقي من خلال إنجاز هذه الخطة وتصوراتها .

[1] إبراهيم الدعيلج، التخطيط والإشراف التربوي والتعليمي والإداري، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط1 2015 ، ص 21 .

[2] محمد علي حافظ، التخطيط للتربية والتعليم، دار القومية، القاهرة، مصر، ط1 ، 1965 ، ص 99.

العلمي والاستفادة من الخبرات السابقة والتعاون، والتنبؤ من خلال رسم صورة ذهنية لاحتياجات ميدان التربية والتعليم في الغد، وكذلك عملية الاستمرار في تنفيذ الخطط تلو الأخرى وكذلك عملية التطور والمرونة والشمول وغيرها من الأسس الكفيلة بإنجاح الخطة التربوية.

ولعل التخطيط التربوي كمفهوم عام يحيلنا إلى التخطيط التعليمي أو التخطيط للتدريس كمفهوم خاص، إذ هو مجموعة الإجراءات والمدخلات التي يتخذها المعلم من أجل الوصول إلى نتيجة مضمونة أثناء عملية التدريس.

والتخطيط للتدريس أو التخطيط للعملية التعليمية هو :

تصور المعلم المسبق للسبل والإجراءات التي يسترشد بها في تنفيذ وتنسيق الأنشطة داخل الصف من أجل بلوغ الأهداف المحددة، وهو مجموعة من الإجراءات التي يتخذها المعلم لضمان نجاح العملية التعليمية التعلمية وتحقيق أهدافها[1].

ومنه فهذه العملية هي طريقة منظمة ومنسقة وإجرائية يقوم بها المعلم، مستعملا كل السبل والطرق اللازمة لإيصال المادة العلمية بطريقة سهلة وبأكثر درجة من الاستيعاب لدى المتعلم.

ويستلزم التخطيط للمتعلمات الاعتماد على الوثائق المرجعية الصادرة عن وزارة التربية والتي يمكن حصرها في الآتي[2]:

1/ المناهج التعليمية الرسمية لمختلف المستويات الدراسية .

2/ الوثائق المرافقة لها .

[1] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، دار الهدى، الجزائر، 2017 ، ص 56 .

[2] المرجع نفسه، ص 59 .

3/ دلائل المعلم .

4/ الكتب المدرسية المقررة .

بالإضافة إلى المراجع والكتب المتعلقة بالمواد الدراسية قصد توسيع المعارف وتجديدها أو التثبت من بعضها، كما يمكن الاستعانة بالكتب شبه المدرسية في حصص التطبيقات والإدماج بعد التأكد من موافقتها المناهج الرسمية وسلامتها من العيوب والأخطاء العلمية.

ومن خلال ما ذُكر يمكن حصر مفهوم شامل للتخطيط التربوي بأنه " العملية المتصلة المنظمة التي تتم عن طريق تنمية الموارد البشرية بما يُمكّن كل فرد من تنمية قدراته إلى أقصى درجة ممكنة، ومن الإسهام إسهاما فعالا بكل ما يقدر عليه في تقديم النواحي الاقتصادية والثقافية والاجتماعية ، وذلك وفق أهداف محددة وفي إطار السياسة العامة للدولة "[1].

إن التخطيط التربوي الناجح هو ما تطرق إليه **صالح بلعيد**، حين ربطه بواقع المجتمع وما يعيشه، حيث يقول في هذا الخصوص أن التخطيط :

عملية تدابير تتخذ من أجل تنفيذ هدف معين عن طريق وجود غاية يراد الوصول إليها ومن ذلك يجب وضع التدابير المحددة لبلوغ ذلك الهدف، أو وضع تصور واضح يربط بين السياسة التعليمية وعمليات التصور الشامل لما تقتضيه عوامل التغير والمراجعة الدائمة في مجال إيجاد آليات حركية تناسب الواقع الحالي لما يعتقده ويعيشه المجتمع في كل أحواله[2].

كما يلامس التخطيط التربوي تخطيط التدريس من ناحية الأهداف، حيث أن التخطيط التربوي هو تخطيط التدريس الذي يُصَمَّم وفق استراتيجيات التدريس وسبله، حيث يمتد ذلك

[1] هويدي عبد الباسط، نظام التعليم في الجزائر وعلاقته بالاستراتيجيات التنموية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2016، ص 99 .

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، الجزائر، ط6 ، 2011 ، ص 91 .

إلى تحديد الأهداف وتصميم الوسائل والخدمات، كما أن تخطيط التعليم يتطلب تنظيما قبليا وهذا التنظيم يعتمد على تخطيط التعليم الذي يبنى عادة على مراجعة الصعوبات والمحددات بحيث يراعى فيها[1]:

* مرحلة النمو والتطور الاقتصادي والاجتماعي .

* وضع السياسات وتحديد الاستراتيجيات على المستوى المحلي والقومي .

* تشخيص الصعوبات والمحددات الناجمة عن بعض مظاهر التبعية الاقتصادية والسياسية وعند ذلك يتبين مجمل الملحقات بهذه المظاهر في تلك الأنماط الأخرى مثل :

1/ تحديد الأهداف المراد بلوغها .

2/ اختيار وتنظيم المحتوى .

3/ انتقاء وتنظيم تجارب التعلم .

4/ صياغة وتنظيم استراتيجيات التعليم المراد استعمالها .

5/ توقع أنماط القويم .

ومنه فالتخطيط التربوي عند صالح بلعيد يعتمد على غايات تربوية تحتاج من يجسدها على أرض الواقع .

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 93 .

الفصل الأول

تمهيد :

إن المتأمل في النظرية اللسانية المعاصرة من خلال شقها التطبيقي، يهتدي إلى درجة الوعي الكبير الذي تلقاه عملية البحث في منهجية تعليمية اللغات، حيث راح جل الدارسين وعلى اختلاف توجهاتهم العلمية، وتباين آرائهم و مدارسهم اللسانية التي ينتمون إليها، إلى العمل على تطوير نظرتهم البيداغوجية السَّاعية إلى النُهوض بهذا الحقل الخصب، ألا وهو حقل التعليمية لما له من شرعية علمية و مكانة بين العلوم الإنسانية.

و الحديث عن التعليمية يجرنا إلى الحديث عن تعليمية اللغة العربية، لما لهذه اللغة من أهمية بالغة بدءً بامتدادها التاريخي والذي لا نجده في اللغات الأخرى، من خلال استمرارها منذ الأدب الجاهلي حتى الآن دون أن تتعرض إلى تغيير نوعي، فالعربي المعاصر لا يجد عناءً في الاستجابة لأدب العرب القدماء، وصولاً إلى ارتباطها العضوي بالإسلام والذي يبدأ بالقرآن الكريم، ثم يمتد إلى الحديث الشريف و التفسير والفقه و التاريخ وغير ذلك من جوانب الحياة الإسلامية، و انتهاءً بما لها من تراث هائل في الدرس اللغوي الذي لا نعرف له مثيلا في اللغات الأخرى كعلم الأصوات، و النحو والصرف، و في المعجم.

إن تعليمية اللغة العربية أكبر من كونها مجرد حشو لذهن المتعلم بالمعلومات أو تزويده بأفكار عنها، إنها تهتم بتنمية قدرات الطالب العقلية و تنمية مشاعره واتجاهاته نحو تعلم وتلقي مختلف فنون اللغة العربية ومكانتها، والاهتمام بإكسابه مهارتها، و إن تعليمها عملية جماعية يشترك فيها المعلم والمتعلم بالتعاون مع معلمي المواد الدراسية الأخرى من أجل النهوض بها والذود عنها و نشرها.

1/ اللغة :

تعد اللغة وسيلة للتعبير والتواصل وكائنا مهما وحيويا عند الإنسان في حياته الاجتماعية باعتبار أنها تمثل مظهرا من مظاهر الحياة الإنسانية، من خلال دورها في التعبير عن المشاعر والأفكار ورمزها للهوية الفردية.

1-1/ في مفهوم اللغة :

- لغة :

جاء في الصحاح (فعلة) من لغوت ، أي تكلمت واللغة أصلها لغى ولغو وبالنسبة إليها لغوي[1]، وفي القاموس المحيط، لغا لغوا بمعنى تكلم وخاب[2].

وجاء في لسان العرب لغا: اللغو، واللغا: السقط وما لا يعتد به من كلام وغيره ولا يحصل منه على فائدة ولا على نفع، واللغة من الأسماء الناقصة وأصلها لغوة من لغا إذا تكلم، وشاة لغو ولغا: لا يعتد بها في المعاملة، وقد ألغى له شاة وكل ما اسقط فلم يعتد به ملغي[3].

أما **ابن جني** (ت 393.هـ) فهي عنده فعلة من لغوت، أي تكلمت، وأصلها لغوة ككرة وقلة وثبة، كلها لاماتها واوات، لقولهم كروت بالكرة، وقلوت بالقلة. وقالوا فيها: لغات ولغون ككرات وكرون[4].

---

[1] الجوهري، الصحاح، تح، إميل بديع يعقوب، محمد نبيل طريفي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د، ط) (د، ت) مادة لغا 6/ 144 .

[2] الفيروز أبادي، القاموس المحيط ، دار الحديث، القاهرة، مصر، (د، ط) ، 2008 ، ص 1478 .

[3] ابن منظور، لسان العرب ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان (د ، ط) (د ، ت) مادة لغا ، 6/ 4049 .

[4] ابن جني، الخصائص، تح، محمد علي النجار، دار الهدى عن طبعة دار الكتب المصرية، بيروت، لبنان، ط 2، 1952 ج1 ، ص 33.

1-1-1/ اللغة عند القدماء

يحدد **ابن جني** اللغة بأنها " أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم "[1]، فاللغة في نظره أصوات يستعملها الإنسان في مجال الإتصال والتعبير من أجل تحقيق الحاجات والأغراض وهذه الملكة تختلف من مجتمع لآخر.

ويذهب **ابن خلدون** في تعريفه للغة فيقول : "إن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام ، فلابد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان وهي في كل أمة بحسب اصطلاحاتها"[2].

ولعل هذا المفهوم يتضمن عدة محاور من بينها أن اللغة وسيلة التعبير والاتصال وكذلك هي فعل لساني يقوم بها الإنسان عن طريق اللسان.

وهي فعل ناشئ من الإنسان عن قصد هو إفادة الكلام، وبالتالي فاللغة في نظر ابن خلدون فعل عقلي، بالإضافة إلى اختلافها من شعب لأخر.

ولعل **ابن سنان الخفاجي** (ت466.هـ) لم يخرج على من سبقوه في تعريفه للغة، حين عدها بأنها: "عبارة عما يتواضع القوم عليه من الكلام"[3]، ويركز هذا التعريف على الطبيعة الاصطلاحية في اللغة الإنسانية.

فاللغة تتيح بالذات لمتكلميها التواصل عبر قناة تواصلية ثابتة بثبات الاصطلاح[4].

[1] ابن جني، الخصائص، ص33

[2] ابن خلدون، المقدمة ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ج1 ، ط1 ، 1993 ، ص 295 .

[3] ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1982 ، ص 48

[4] ميشال زكريا، بحوث ألسنية عربية ، المؤسسة الجامعية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1992 ، ص 60 .

1-1-2/ اللغة عند المحدثين :

إن اللغة وعاء التجارب ودليل النشاط الإنساني ومظهر السلوك اليومي الذي تقوم به الجماعة، ويسميه أصحاب الدراسات الشعبية الانثروبولوجية(ثقافة)، ذلك بأن نشاط المجتمع ممثلا في نشاط أعضائه هو ثقافة هذا المجتمع[1].

وهي نظام عرفي لرموز صوتية يستغلها الناس في الاتصال بعضهم ببعض[2].

يرى **سامي الحلاق** أن اللغة مجموعة من الرموز الصوتية المنطوقة والمكتوبة المتفق عليها والتي تمثل المعاني المختلفة وتسير وفق قواعد معينة ، وهي وسيلة الاتصال والتعبير والتفاهم بين الناس[3].

إن هذه المفاهيم لا تكاد تُخرج اللغة من دائرة الشكل والاتصال والرموز، لأنها لا تعطي مفهوم واضح يليق بهذا الكيان مفهوما يخرجها من الوعاء الخارجي للفكرة.

ومن المحدثين الغربيين نجد **موريس (Morris)** الذي عرف اللغة بأنها:" مجموعة علاقات ذات دلالات جمعية مشتركة يمكن النطق بها من كل أفراد المجتمع، وذات ثبات نسبي في كل موقف تظهر فيه، ويكون لها نظام محدد تتألف بموجبه حسب أصول معينة وذلك لتركيب علاقات أكثر تعقيدا، ويظهر من خلال التعريف أن موريس يؤكد على نظامية اللغة واصطلاحاتها، كما يحدد وظيفتها الاجتماعية والنفسية"[4].

---

[1] تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2000 ، ص 15 .

[2] إبراهيم أنيس، اللغة بين القومية والعالمية، دار المعارف، مصر ، ط1، 1970 ، ص 11 .

[3] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان(د، ط) 2010، ص 29.

[4] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن ، ط1 ، 2003 ، ص 22 .

ولعل **هيلمسلاف** يعطي مفهوما أكثر دقة للغة، حين عدها: " أداة يشكل الإنسان بها تفكيره، وإحساسه ومزاجه وتطلعاته وإرادته وأفعاله، وهي الأداة التي بواسطتها يؤثر ويتأثر إنها الأساس الأخير والأعمق للمجتمع الإنساني، وكلها أيضا الملاذ الأخير والضروري للإنسان وملجؤه في أوقات الوحدة حين يتصارع العقل مع الوجود، وحيث يحسم الصراع بالحوار الداخلي للشاعر والمفكر"[1].

إن **هيلمسلاف** ومن خلال هذا المفهوم للغة يحاول أن يربط الإنسان وكل ما يحيط به من مؤثرات داخلية وخارجية باللغة، بل ويذهب إلى أبعد من هذا حين عدها بمثابة حجر الأساس لأي مجتمع إنساني.

بيد أن **إبراهيم أنيس** ومن خلال التحديدات الضمنية للغة يحاول أن يجيزها في أمور أربعة ، أو بالأحرى أمور تعطي للغة بعدا آخر :

أ – النظام :

للغة نظام تخضع له، وقواعد مقررة فليست فوضى، وليست تتألف من أشياء لا رابط بينهما، فلها نظام معين في توزيع أصواتها ونماذج محددة في بناء كلماتها وجملها، ولولا هذا النظام لما تحقق لها هدف[2].

ب– عرفية اللغة :

يجمع اللغويون الآن على أن اللغة يحكمها العرف الاجتماعي لا المنطق العقلي، هكذا تبدو لنا على كل حال في العصور الحديثة، ذلك لأننا حين نتساءل عن السر في ذلك النظام

[1] لويس هيلمسلاف، حول مبادئ نظرية اللغة، ترجمة جمال بلعربي، دار الأمان، الرباط ، المغرب ، ط1 ، 2018 ص 11

[2] إبراهيم أنيس، اللغة بين القومية والعالمية، ص11

الخاص الذي تخضع له كل لغة لا نكاد نظفر بإجابة مقنعة إلا حين نقول أن الأمر كله مرجعه إلى العرف والاصطلاح[1].

ج- الأصوات :

أوضح مظاهر اللغة أو مقوماتها الأصوات، تلك التي تنظم فتتألف منها الكلمات ثم الجمل والعبارات، وقد أصبحت الآن أصوات اللغة محل دراسات مستفيضة وتجارب معملية كثيرة ، تؤلف فيها الكتب الضخمة ، وليست هذه الأصوات التي تؤلف منها الكلمات والجمل إلا رموزا أحلها الإنسان بموهبته الخلاقة محل الخواطر والأفكار، ذلك لأن الرمزية هي العمل الأساسي في الفكر الإنساني.[2]

د- المجتمع الإنساني :

وأخيرا وليس آخرا المفهوم الرابع للغة هو المجتمع الإنساني، وهو بالنسبة للغة كالتربة بالنسبة للزهرة أو الحبة، فالحبة تكمن فيها جرثومة الحياة ولكنها لا تنبت إلا في التربة وكذلك اللغة في الإنسان، إذ يولد المرء مستعدا للنطق والكلام، ولديه أجهزته وأعضاؤه ولكنه يبقى وحده منعزلا عن الناس لا ينطق ولا يتكلم ولا تنشأ له لغة، ونحن نلمس مظاهر هذا الاستعداد الفطري للإنسان في صياح الولد ومناغاته، فتلك هي جرثومة اللغة أو القدرة على الكلام ولكنها لا تنمو إلا حين تتوفر للمرء الحياة في مجتمع.[3]

وهنا يمكن القول أن اللغة مرآة العقل، وهي تعكس إنجازات أصحابها، واللغة لا تنمو في وسط مليء بالفراغ، وإنما تنمو نتيجة لنضج أصحابها وتزداد ثروتها الغوية بازدياد الخبرات والتجارب.

---

[1] إبراهيم أنيس، اللغة بين القومية والعالمية ، ص 16 .

[2] المرجع نفسه، ص 19 ، 20 .

[3] المرجع نفسه، ص 29 .

1-2/ وظائف اللغة :

تحتل اللغة أهمية بارزة لدى الإنسان، كما أنها تؤدي وظائف عدة تخدم الجنس البشري والمجتمع ، ويمكن تلخيص هذه الوظائف كالآتي :

1-2-1/ الوظيفة الاجتماعية :

تؤدي اللغة وظيفة أساسية للفرد والمجتمع في إطار الاتصال وقضاء حاجاته في المجتمع الذي يحيا فيه، فالأفراد في المجتمع الواحد ينصاعون إلى استعمال صياغات لغوية تعارفوا عليها والأمثلة على ذلك كثيرة نذكر منها :

- التعبير عن الآراء المختلفة : السياسية، والدينية، والاجتماعية...
- التعبير عن الأحاسيس والمشاعر تجاه الآخرين.
- المجاملات الاجتماعية في المواقف المختلفة.
- التعبير عن الحاجات التي يحتاجها الإنسان في حياته الاجتماعية.
- التأثير في عواطف وعقول الجماهير في المواقف والأغراض المختلفة[1].

ونفهم من هذه النقاط أن اللغة خصيصة إنسانية تسعى لتحقيق أغراض العنصر البشري بالتكلم في كل زمان ومكان من أجل التعبير عن مشاعره و تجسيد أفكاره خدمة للمجتمع.

1-2-2/ الوظيفة الثقافية :

وتتمثل في أنها :

أ - سجل التراث العقلي :

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 39 .

إذ إن جميع ما أنتجته البشرية في مجال العلم والمعرفة والفن والأدب حفظته السجلات اللغوية، وخزنته كنزا تتوارثه الأجيال المتعاقبة، فتراث الإنسانية مدين للغة في حفظه، كما أن تطور الإنسانية مدين لها أيضا.

ب – وسيلة التعليم والتحصيل :

فهي الوسيلة المعتمدة في تربية الطلبة وتوجيههم وهي الأساس الذي يقوم عليه اكتساب الخبرات والمعارف والاتجاهات، إضافة إلى كونها أداة لتحصيل الثقافات والمعارف والحقائق الأخرى[1].

1-2-3/ اللغة منهج للتفكير :

هل الإنسان يفكر باللغة ؟

لا يوجد اتفاق كامل في الإجابة عن هذا السؤال، فهناك من المناطقة من يرى أن اللغة لا تستخدم في التفكير في العمليات العقلية العليا، ونحن لا نميل إلى هذا الرأي، وبعض الصوفيين يرى أن التجارب الصوفية لا يصفها إلا من يعانيها، وان وصفها باللغة غير ممكن ولكننا نميل إلى القول بان اللغة نظام للأفكار والمعاني بألفاظ تناسبها فالإنسان يفكر والأفكار والمعاني تستدعي الألفاظ التي تناسبها[2].

والصلة بين اللغة والفكر صلة وثيقة محكمة، لان الفكرة منذ إشراقها في الذهن تظل عامة شائعة يعوزها الضبط والتحديد حتى تجد الوسيلة التي تعبر عنها من لغة أو رسم أو نموذج، ودور اللغة في هذا التعبير له المقام الأول، ولذا يقال : التفكير كلام نفسي ، والكلام تفكير جهري.[3]

[1] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها ، ص 40 .

[2] علي احمد مدكور، فنون تدريس اللغة العربية، دار الفكر العربي ن القاهرة ، مصر ن (د ، ط) ، 2006 ، ص 27 .

[3] إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر(د ، ط) ، 1991 ، ص 43 44

ويقول الشاعر في هذا المعنى :

إن الكلام لفي الفؤاد وإنما جعل اللسان على الفؤاد دليلا

1-2-4 / الوظيفة النفسية :

تتمثل في :

أ - التأثير والإقناع :

إذ أنها تخلق في نفس السامع استجابات فكرية وانفعالات وجدانية، وذلك بما يمتلكه المتحدث من قدرة على استمالة الأفراد والتأثير فيهم فيحملهم على أن يسلكوا سلوكا معينا.

ب - التذوق الفني :

اللغة عامل من عوامل التذوق الفني، فبصوتها وجرسها وموسيقاها تتذوق الأشعار وتتأثر بالقصص، ونستمتع بما يكتب وبما نسمع من حكايات ونوادر.

ج - إشباع الحياة النفسية :

وذلك بالتعبير عن المطالب والحاجات النفسية، فإذا ما تحققت هذه الحاجات، تحققت الراحة والطمأنينة في النفس البشرية وسكنت المشاعر وحصل التكيف المنشود[1].

إن هذه الوظائف و إن دلت على شيء، فإنما تدل على أن اللغة محور التفاعل بين الأفراد والمجتمع الذي يعيشون فيه، إنها وسيلة راقية وهامة في مجال الفهم والإقناع اللذان يمثلان علاقة أبدية ظلت لوقت بعيد نقطة تقاطع بين الفرد والمجتمع .

[1] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 40 ، 41 .

2/ اللغة العربية :

اللغة العربية هي لغة العروبة والإسلام وأعظم مقومات القومية العربية، وهي لغة حية قوية عاشت دهرها في تطور ونماء، واتسع صدرها لكثير من الألفاظ الفارسية والهندية واليونانية وغيرها.

وفي القرون الوسطى كانت المؤلفات العربية في الفلسفة والطب والعلوم الرياضية وغيرها مراجع للأوربيين، كما كانت اللغة العربية أداة التفكير ونشر الثقافة في بلاد الأندلس، التي أشرقت منها الحضارة على أوربا، فبددت ظلماتها وقشعت عنها سحب الجاهلية، ودفعتها إلى التطور والنهوض.[1]

وإذا كانت اللغة العربية تشترك مع اللغات الأخرى في فنونها ومهاراتها الأساسية إلا أنها تمتاز بخصائص كثيرة تتمثل في التمايز الصوتي، والاشتقاق والدلالات، وما إلى ذلك وتمتاز كذلك بثراء واسع في الصيغ والتراكيب والمفردات والقواعد.

وهي لغة متجددة تنموا وتتطور باستمرار لتواكب مستحدثات العصر ومتطلبات الحياة ومازالت لغة حية خالدة مشرقة في حين تلاشت لغات كثيرة وانقرضت.[2]

2-1/ خصائص اللغة العربية:

تتصف اللغة العربية بخصائص عدة مقارنة بقرائنها من اللغات، وهو ما أجاد لها أن تنال منزلة عظمى جعلتها بمثابة أم اللغات، وليس في هذا الكلام من تصدية تجاه العربية وإنما هو حقيقة هذه الملكة التي قدسها الله وجعلها لسان كتابه الكريم ومن خصائصها :

[1] إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ص 48 ،.

[2] حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة ، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب ، دمشق ، سوريا ، ط1 ، 2011 ، ص 16 .

❖ **تميز اللغة العربية صوتيا :**

حيث اشتملت على جميع الأصوات التي تميزت بها أخواتها السامية، وزادت عليها بأصوات كثيرة لا وجود لها في واحدة منها، مثل الثاء، والذال، والعين والضاد، وهي بهذا استوعبت جهاز النطق الإنساني ووظفته أحسن توظيف.[1]

حيث يتسع النظام الصوتي في اللغة العربية لجميع مخارج جهاز النطق الإنساني من

أقصى الحلق إلى الشفتين، ولئن كانت أقصى منطقة في جهاز النطق من جهة الحلق و القصبة الهوائية يخرج منها صوت في اللغة الانجليزية، هي مخرج صوت (g)، فإن مخارج الأصوات العربية يمتد بعدها إلى أوسط الحلق فتصدر العين والحاء، والى أقصاه فتصدر الهمزة والهاء[2]، ولعل اللغة العربية بمقاييس علم الألسنة تعد أوفى اللغات جميعا من حيث وفرة الأصوات وذلك بمقياس بسيط لا خلاف فيه، وهو مقياس جهاز النطق في الإنسان فالعربية تستخدم هذا الجهاز على أتمه وأحسنه، ولا تهمل وظيفة واحدة من وظائفه كما يحدث ذلك في أكثر الأبجديات اللغوية، فلا التباس في العربية في حرف من حروفها بين مخرجين ولا مخرج من مخارجها بين حرفين.[3]

❖ **أنها لغة اشتقاقية :**

الاشتقاق عملية استخراج لفظ من لفظ، أو صيغة من أخرى فإذا جاء بالمعجم مثلا : (أبلحت النخلة: صار عليها بلحا) أمكن اشتقاق المضارع والمصدر فيمكن القول (تبلح إبلاحا)[4].

[1] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها ، ص 46 .

[2] سعيد احمد بيومي، أم اللغات ، كتب عربية ، مصر ، ط1 ، 2002 ، ص 38 .

[3] بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية ، دار المناهج ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 2011 ، ص 40 .

[4] عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللغة العربية ، ص 23 .

فالاشتقاق يعطي المتكلم من الأوزان بمقدار ما يحتاج إليه من المعاني المحتملة على جميع الوجوه، والمتكلم هو صاحب الشأن في اختيار الكلمة المناسبة على حسب أغراضه من الكلام واحتمالات تفكيره، ومن ثم يقوم الاشتقاق بدور مهم في تنويع المعنى الأصلي الذي يكسبه نواحي مختلفة من مبالغة وتعدية ومطاوعة، ومشاركة ومبادلة.[1]

إن خاصية الاشتقاق أعطت اللغة العربية أكثر مرونة وفهم المصطلحات الحديثة والتطورات الحاصلة في العصر الحديث، والتي كانت اللغة العربية أكثر اتساعا ورحابة لها من خلال هذه الخاصية الاشتقاقية.

❖ **تميزها بالإعراب :**

تتميز اللغة العربية بعنايتها البالغة بضبط أواخر الكلمات في ضوء مواقعها من الجملة وفي ضوء المعنى الذي تحمله الكلمات وما ترمي إليه، وهذا من شأنه أن يرفع اللبس، ويزيل الإبهام ويحدد دور كل كلمة في الجملة، وتيسير التعامل مع اللغة قراءة وكتابة، فيميز المتعلم الفاعل من المفعول وهكذا[2].

❖ **تميز اللغة العربية بالترادف :**

الترادف في اللغة العربية هو ما اختلف لفظه واتفق معناه، أو هو إطلاق عدة كلمات على مدلول واحد كالأسد والسبع والليث وأسامة ... والتي تعني مسمى واحد، والعربية من أغنى لغات العالم بالمترادفات، وربما كانت أغناها على الإطلاق[3].

ويقر **الزيادي** أن " الترادف واقع في العربية لا سبيل إلى إنكاره وهو موضوع ينميه التطور ويدعمه الاستعمال ويشهد به الواقع اللغوي، أما هذه الكثرة فلا صحة لها بالمعنى

---

[1] بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، *ص40*

[2] *علي سامي الحلاق*، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها ، ص 47 .

[3] إميل بديع يعقوب، فقه اللغة وخصائصها ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1982 ، ص 173 ، 174.

الدقيق للترادف، والترادف حالة تعرض لألفاظ من اللغة في أثناء حياتها وتطورها، ومن الجائز أن يكون ما كان مترادفا في مرحلة ما متباينا في مرحلة أخرى والعكس صحيح أيضا ما دامت ألفاظ اللغة جميعا عرضة للتطور الدلالي"[1].

ورغم أن بعض الدارسين القدماء والمحدثين حاولوا أن ينكروا الترادف، إلا أن **رمضان عبد التواب** يقول في هذا الخصوص محاولا إماطة اللثام عن هذا الموضوع : " ورغم ما يوجد بين لفظة مترادفة وأخرى، من فروق أحيانا فإننا لا يصح أن ننكر الترادف، مع من أنكره جملة فإن إحساس الناطقين باللغة كان يعامل هذه الألفاظ معاملة المترادف فنراهم يفسرون اللفظة منها بالأخرى، كما روى عن **أبي زيد الأنصاري**(ت 215.هـ) أنه قال :

قلت لأعرابي ما المحبنطىء ؟ قال : المتكأكىء.

قال : قلت : ما المتكأكىء ؟ فقال : المتآزف، قال : قلت : ما المتآزف ؟ .

قال : أنت أحمق"[2].

ومن هنا وجب القول أن الترادف خصيصة عربية لا وجود لها في اللغات الأخرى من خلال اختلاف الأسماء للمعنى الواحد، ومنه فالترادف يدل على سعة اللغة العربية وتميزها بالثراء في المفردات.

3/التعليمية :

لعل حقل التعليمية يحمل أكثر من مفهوم في طياته، فالأصل اللغوي للتعليمية يرجع إلى الكلمة الأجنبية(ديداكتيك) المشتقة بدورها من الكلمة اليونانية(ديداكتيكوس)، وتعنى فلنتعلم أي يعلم بعضنا أو أتعلم منك وأعلمك، وكلمة ديداسكو وتعني أتعلم وكلمة ديداسكن وتعني

[1] حاكم مالك الزيادي، الترادف في اللغة، دار الرشيد، بغداد، العراق، (د ، ط) 1980، ص 306.

[2] رمضان عبد التواب، فصول في فقه اللغة، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط6 ، 1999 ، ص 315 ، 316.

التعليم، وكانت تطلق على ضرب من الشعر الذي يتناول بالشرح مجالات معرفية معينة وهو شبيه بالشعر التعليمي عندنا، والذي نظمه أصحابه من اجل تيسير العلوم للدارسين ليكونوا قادرين على استيعابها، واستظهارها والاستشهاد بها عند الضرورة.[1]

و أول ما ظهر مصطلح الديداكتيك كان في فرنسا سنة 1554، واستعمل ليقدم الوصف المنهجي لكل ما هو معروض بوضوح، أما في المجال التربوي فقد وظف هذا المصطلح سنة 1667 كمرادف لفن التعليم، أو الديداكتيك أو علم التدريس أو المنهجية هي علم موضوع دراسة طرائق وتقنيات التعليم، أو هي مجموع النشاطات والمعارف التي نلجأ إليها من اجل إعداد وتنظيم وتقييم وتحسين مواقف التعليم[2].

ولعل الناظر إلى نشأة التعليمية كمصطلح له دلالاته وسياقاته، يجد أن هذا الحقل يعود الى **ماكاي(Makey)** الذي أعاد و أصاغ من جديد المصطلح القديم في البيئة التربوية والتعليمية **didactique**.

وبالنظر إلى الجهود المكثفة من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل التعليمية، صار لزاما هذا المصطلح أن يكتسب المبررات العلمية ليصبح فرعا من فروع مباحث اللسانيات من جهة وعلم النفس من جهة أخرى ، فأصبحت للتعليمية الشرعية الكاملة في الوجود، لا من حيث هي فن من الفنون كما كان سائدا وشائعا عبر حقبة زمنية مختلفة، بل من حيث أنها علم قائم بذاته له مرجعيته المعرفية ، ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية، فالتعليمية من ههنا يمكن لها أن تحتل مكانة بجدارة بين العلوم الإنسانية[3].

[1] طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية ، دار الأمل ، الجزائر ، ط1 ، 2015 ، ص 96 .

[2] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 126 .

[3] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق ، ص 130 .

وبالعودة إلى بعض مفاهيم التعليمية عند بعض علماء الغرب ك **سميث** أو **ميلاري** أو **بروسو**، نجد أن الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصوراته المثالية أو رفضها، وأنها مجموعة طرق وأساليب تقنيات التعليم، ويتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة ويعطي **جون ديوي** الأهمية لنشاط التعلم في العملية التعليمية ويعتبر التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم[1].

كما يعرف **بول فولكي (Paul FOULQUIE)** التعليمية بأنها:" تقنية أو فن التعليم" وكذلك " دراسة طرق التعليم"[2].

وينظر **يوسف مقران** إلى هذا المصطلح على أنه" علم يدرس طرق تعليم اللغات وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم ، ومراعاة انعكاسها على الفرد والمجتمع من حيث تنمية القدرات العقلية ، وتعزيز الوجدان وتوجيه الروابط الاجتماعية، ومن غير إغفال نتائج ذلك التعلم على المستوى الحسي الحركي للفرد المتعلم[3].

وقد عرفها **سميث (Smith)** بأنها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها، وبعبارة أخرى هو علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة.[4]

وتتعدد المصطلحات وتتداخل فيما بينها بالنسبة للمصطلح الأجنبي ديداكتيك، والتي يرجعها **بشير إبرير** إلى تعدد مناهل الترجمة وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية

---

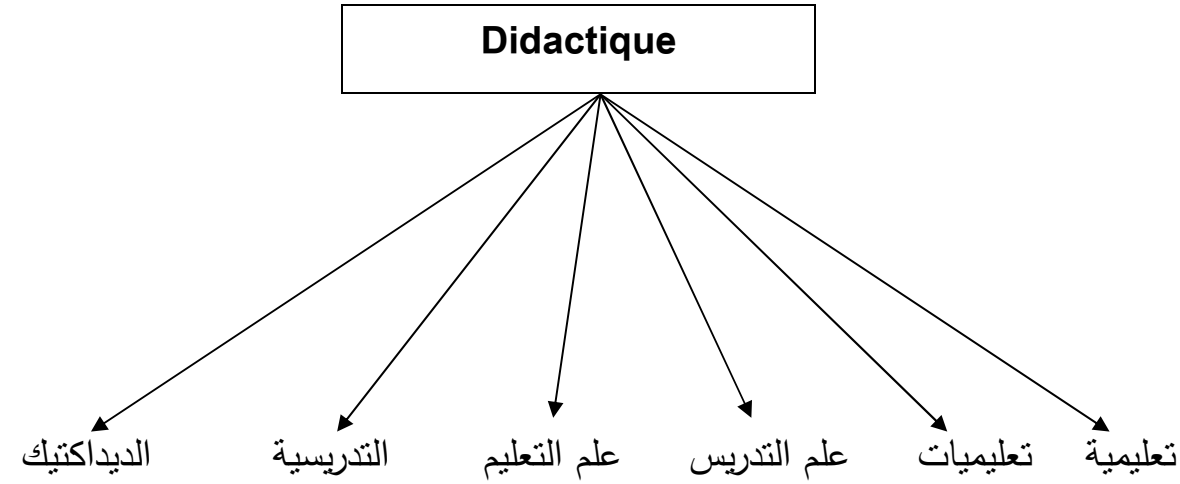
[1] طيب نايت سليمان ، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية ، ص96.

[2] Paul FOULQUIE, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, PUF. Paris (1991) pp126,127, La didactique, selon Paul FOULQUIE. Est une : « Technique ou art de l'enseignement. Etude des méthodes d'enseignement».

[3] يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية ، كنوز الحكمة ، الابيار، الجزائر، (د ، ط) ، 2013 ، ص 32 .

[4] محمد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، ص 127 .

وحتى في لغة المصطلح الأصلية، فإذا ترجم إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها، ومن هذه المصطلحات الخاصة بالديداكتيك ما يمثله الشكل الآتي:[1]



شكل رقم (02): يمثل مرادفات مصطلح الديداكتيك

إن المبادئ الأساسية التي يرتكز عليها هذا العلم هي مبادئ بديهية، ولعل أولها هو الخطاب الشفوي أو المنطوق من اللغة العربية، بحكم ما اجمع عليه العلماء من أن اللغة في حقيقة الأمر هي أصوات منطوقة في بدايتها قبل أن تكون مكتوبة.

ومن هنا وجب على المتعلم الاهتمام بالنطق قبل الاهتمام بالكتابة، لأن التعليمية عملية مقصودة تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي لأنه هو الطاغي على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي[2].

وثاني هاته المبادئ هو ما تعلق بالدور الذي تقوم به اللغة من خلال دورها التواصلي داخل المجتمع، وباعتبارها أداة ربط بين أفراد المجتمع الواحد، ومن ههنا فإن متعلم اللغة

[1] بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديثة ، اربد ، الأردن ، ط1 ، 2007، ص 08.

[2] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات، ص 131 .

يسهل عليه اكتساب المهارات المختلفة باندماجه في الوسط اللغوي، وهذه ضرورة بيداغوجية لابد من توافرها لتحقيق النجاح المتوخى من تعلم اللغة بعامة[1].

ولعل اللغة ترتبط ارتباطا وثيقا بالفكر (فكر المتعلم) لأن الإنسان يصوغ أفكاره في قالب لغوي ومن اللغة يتأتى الفعل الوجودي للفكرة المراد طرحها في الواقع .

ثم يأتي ما يتعلق بشمولية الأداء الفعلي للكلام ليفرض نفسه كمبدأ من مبادئ التعليمية حيث أن (جميع مظاهر الجسم لدى المتكلم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي)[2] ومثال ذلك ما تعلق بمهارة الكتابة والتي تفرض اليد نفسها كأداة فعلية في هذه المهارة وكذلك ما تعلق بعلامات الوجه أثناء عملية الخطاب الشفوي، وأيضا ما يرتبط بالإيماءات والإشارات وحركات الجسم ن وهو ما يؤكد بما لا يدع مجالا للشك في أن المتعلم أثناء قيامه بالعملية التعليمية يستعمل، بل ويستحضر كل جوانب شخصيته بصورة فعالة.

ورابع هاته المبادئ هو ما تمثل في الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني، وفق ما يتميز به الفرد من خصوصيات صوتية وتركيبية ودلالية، (ولذلك فان العملية الناجحة للغة تقتضي إدماج المتعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعليمها، مع الحرص الشديد على عدم اتخاذ لغة الأم وسيطا لتعلم اللغة الأجنبية، حتى وان كانت اللغتان متقاربتين جدا)[3].

وبالعودة للعملية التعليمية فهي عملية مقصودة ومنظمة وفق خطة وهدف ووسيلة قوامها المعلم والتلميذ.

[1] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات ، ص 132 .

[2] المرجع نفسه، (ن ص).

[3] المرجع نفسه، ص 133.

وهي عملية تفاعل وتأثير وتأثر، تفاعل بين المعلم والتلميذ، تأثير المعلم في التلميذ تأثر التلميذ بالمعلم، تهدف إلى تحقيق التعلم لدى التلميذ اليوم ليصبح معلما غدا كما تهدف إلى تعليم التلميذ اليوم ليصبح معلما في المستقبل[1].

إن نجاح العملية التعليمية لا يستقيم لها جانب إلا بدرجة التفاعل بين الثالوث التعليمي الذي ترتكز عليه هذه العملية في عملها البيداغوجي .

ولعل هذا الثالوث هو ما يطلق عليه علماء اللغة في جانبها التطبيقي، أو ما يندرج ضمن حقل التعليمية بالمثلث الديداكتيكي وهو: المعلم والمتعلم والمعرفة أو المادة التعليمية ومنهم من يضيف على هذا المثلث بعض المرتكزات الأخرى التي تدخل في إطار العملية التعليمية ومنها الطريقة والمنهاج والوسائل التعليمية، وسينصب تركيزنا على بعض المفاهيم لهذه المرتكزات.

3-1 / المعلم :

هو القدوة الصالحة والمثال المحتذى والنموذج المتبع للتلاميذ في حياتهم بجوانبها المتعددة، وكلما كانت صفات المعلم وخصائصه كاملة شاملة، استقام التلاميذ وصلح المجتمع.

إن أهمية المعلم في الحياة وضرورة وجوده وخطورة دوره كلها نواح أساسية تفرض على رجالات التربية والتعليم إبراز صورة المعلم بأجلى معالمها[2].

إنه ذلك الرجل الذي يعلق عليه الآباء والأمهات والمجتمع الآمال في تربية الأطفال وإعدادهم لحياة شريفة كريمة[3].

---

[1] سمير محمد كبريت، منهاج المعلم والإدارة التربوية، دار النهضة العربية ، بيروت ، ط1 ، 1998 ، ص 22 .

[2] المرجع نفسه، (ن ص) .

[3] محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، ج1، دار البعث، قسنطينة، الجزائر،ط1، 1982 ص 17 .

ولعل ما يساعد على نجاح المعلم في مهمته هو أن تكون له قدرة على التخطيط والاستفادة من نظريات التعلم [1]، بالإضافة إلى توفر ثلاثة شروط أساسية هي كالآتي :

أ / الكفاية اللغوية ب / الإلمام بمجال بحثه جـ / مهارة تعليم اللغة[2].

كما وجب على المعلم الناجح أن تتوفر فيه خصائص جمة ، يلخصها علي سامي الحلاق كالآتي[3].

*** الخصائص الجسمية :**

من المتفق عليه أن المعلم الناجح يجب أن يكون صحيحا بدنيا ، خاليا من الأمراض والعاهات المزمنة والأمراض المعدية وعيوب النطق كالفأفأة و التأتأة ، وعيوب مخارج الحروف وضعف السمع والبصر والقصر أو الطول الشديد ... الخ

*** القدرات العقلية :**

المعلم الناجح هو المعلم الذي يتمتع بقدرات عالية في التفكير العلمي والتفكير الإبداعي والتفكير الناقد وحل المشكلات والتحليل والتطبيق والقدرة على التكيف مع الظروف والمرونة في معالجة المواقف واتخاذ القرارات وحسن التعرف في المواقف المختلفة .

*** الخصائص الشخصية :**

إن قوة الشخصية من أهم خصائص المعلم الكفء فتجعله قادرا على التحكم في سلوكه عند الغضب ن وعدم استخدامه قوته الجسمانية في التعامل مع الطلبة والتريث في إصدار

[1] علي آيت وشان، اللسانيات والديداكتيك ، دار الثقافة ، الدار البيضاء ، المغرب ، ط1 ن 2005 ، ص 22 .

[2] احمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص 141 .

[3] علي سامي الحلاق ، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها ، ص 93 ، 94 .

الحكم أو العقاب على الطلبة، وتميزه بالاتزان الانفعالي والأمانة، والشجاعة الأدبية والصبر والصدق والمسؤولية والتعاون مع الآخرين.

*** الخصائص الأكاديمية والمهنية :**

المعلم الناجح يكون متعمقا في مجال بحثه وعلى دراية بكل جديد في هذا التخصص عن طريق الاطلاع الدائم وقراءة الكتب والمجلات العلمية ، وحضور المؤتمرات والندوات العلمية بالإضافة لدرايته بالثقافة السائدة في المجتمع .

*** تمسكه بالقيم وتمثله لها**

على المعلم التمسك بقيمه الدينية دون التعصب، و أن يكون لديه انسجام بين ما يؤمن به وما يظهر عليه من سلوكات، وان يكون منتميا لوطنه، وعلى وعي ودراية بمشكلاته وان يشارك بايجابية في حلها، وان يتمسك بأخلاقيات مهنة التعليم.

3-2/ المتعلم :

إن المتعلم هو محور العملية التعليمية في البيداغوجيات الحديثة بعكس مكانته في القديم، حين كان مجرد وعاء تصب فيه المعلومات من خلال حشو ذهنه بالمادة المعرفية التي لا يستفيد منها في حياته الاجتماعية والعملية، بل يكون حضورها عفويا وغير مجدي أي أثناء الامتحانات وفقط.

حيث يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب ودور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم[1].

[1] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص 142 .

وفي أبسط المفاهيم حول المتعلم يرى **محمد محمود الحيلة** أنه " فرد طالب للمعرفة أو دارس في مؤسسة تعليمية"[1].

فإذا كان المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية التربوية، فان التلميذ المتعلم هو المستهدف من وراء هذه العملية، حيث تسعى التربية إلى توجيه التلميذ وإعداده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة مثمرة ولكي يتحقق ذلك يجب معرفة احتياجات المتعلم وسلوكه[2].

3-3 / المادة المعرفية :

هي كل ما يمتلكه المعلم من عناصر ومستويات لغوية قابلة لأن تُدرس للمتعلم، كما تعد ما يهدف إليه المعلم بالأساس إلى إكساب المتعلم كل المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى الأساسية، غير أن الإشكال يكمن في درجة اختيار المادة التعليمية المراد تعليمها حيث يجب أن تراعى في ذلك الغايات البيداغوجية للعملية التعليمية ومستوى المتعلم واهتماماته ودرايته الذاتية والوقت المخصص للمادة، يفكر المعلم منذ البدء في العناصر اللغوية التي يمكن له تعليمها في مستوى معين من مستويات التعليم[3].

إنه بالإضافة إلى هذا المثلث التعليمي (المعلم، المتعلم، المادة المعرفية) ودوره في العملية التعليمية، فإن هناك من يضيف بعض الأساسيات في العملية التعليمية كما ذكرنا سابقا كالمنهاج والوسائل التعليمية والطريقة، وهاته الأخيرة لها أهمية بالغة حيث تعد "الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية، لذلك فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، و لذلك يجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة في ذاتها للتطور والارتقاء"[4].

---

[1] محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي، نظرية وممارسة، دار المسيرة، عمان ، الأردن ، (د ، ط) 1999 ، ص 90 .

[2] كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ص 81 .

[3] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 143.

[4] المرجع نفسه، ص 142.

ومن خلال ما سبق ذكره يتبين لنا أن التعليمية مجال واسع الأفق، فهي عبارة عن نسق متفاعل من العناصر، يشمل كل ما يمكن أن يفيد هذه العملية من كفايات وطرائق ووسائل ومعلم ومتعلم ومادة معرفية، وهي في مجالها التطبيقي والعملي عملية تتم بين طرفين أساسين هما المعلم والمتعلم من خلال مدخلات وعمليات ومخرجات، إنها حقل خصب وتخصص علمي بالغ الأهمية بالنظر للمعارف التي توفرها من جهة، ومن جهة أخرى إلى تداخلها مع الكثير من العلوم، كعلم النفس بأقسامه (التربوي والعام واللغوي)، وعلوم التربية، و علوم اللسانيات والأدب والتاريخ والفلسفة، وكل هذا في سبيل تبادل المنفعة.

4/ قراءة في مصطلحي التعلم و التعليم :

4-1/ التعلم :

إن التعلم ظاهرة إنسانية ترتبط بكل مراحل النمو الإنساني، فهو تغير دائم ومستمر في السلوك، يؤدي حتما إلى اكتساب خبرات ومهارات هائلة يمكن ملاحظتها من خلال ملاحظة السلوك ، وبالتالي فالتعلم عملية ترتبط ارتباطا وثيق بالسلوك .

4-1-1/ معنى التعلم :

التعلم هو عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل مباشر ولكن يستدل عليه من السلوك ويتكون نتيجة الممارسة.

كما يظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي[1]، إن التعلم عملية يبدأ فيها الإنسان باكتساب مجموعة مختلفة من الكفايات والمهارات والاتجاهات وهو مرتبط بالمراحل العمرية التي يمر بها الإنسان من ولادته وتستمر حتى مرحلة البلوغ والرشد[2].

[1] أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، مصر، (د ، ط) 2012، ص 11، 12.

[2] يوسف محمد قطامين، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، الأردن، ط1، 2005، ص 16.

التعلم كما عرفه **كوزمان(Kosmane)** : "يمكن النظر إلى التعلم كآلية ناشطة وبناءة يتحكم المتعلم من خلالها بطريقة تخطيطية، في المصادر المعرفية المتوفرة بحيث يخلق معارف جديدة عن طريق استخراج المعلومة من البيئة و إدخالها في البنية المعلوماتية الحاضرة في ذاكرته"[1].

ومن هنا فإن الإنسان مضطر إلى التعلم لاضطراره إلى المعرفة وإدراك الأشياء على ما هي عليه فلا يشوهها بنظرة قاصرة لأن ذلك سيفقدها طابعها المميز، ويبعدها عن حقل الخبرة المتجددة التي تشكل مرتكزا جوهريا في إدراك الإنسان لحقيقة سلوكه من جهة وسلوك الآخرين من جهة أخرى[2].

ويستخلص **أحمد حساني** مفهوم التعلم في النقاط الآتية[3]:

- التعلم هو اكتساب طرائق ترضي دوافع المتعلم، وتستجيب له، وتحقق الغاية المتوخاة من عملية التعلم .

- تتجلى الصورة الواقعية للتعلم في تذليل العوائق والصعوبات وحل المشاكل التي تعترض سبيل المتعلم .

- يحدث التعلم حينما تعجز الطرائق التعليمية القديمة في التغلب على المشاكل الجديدة ومواجهة الظروف الطارئة .

---

[1] Marcel Lebrun. *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: Quelle place pour les TIC dans l'apprentissage* ? De Boeck , p 142 , Selon la définition donnée par Kosmane, R. B. «l'apprentissage peut être vu comme un processus actif et constructif au travers lequel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelle connaissances en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informationnelle déjà en mémoire.»

[2] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص 45.

[3] المرجع نفسه، ص 47 .

ومن خلال هذه المفاهيم للتعلم يمكن القول أن طرائق التعلم تلعب دورا هاما في إثارة دوافع المتعلم، كما أن واقع التعلم هو حل المشكلات التي تعترض المتعلم .

ويربط **عبد الحليم منسى** موضوع التعلم بثلاث مفاهيم أساسية هي :

أ- التعلم عملية تذكر :

يرتبط هذا المفهوم بنظرية **هربارت(herbart)** القديمة التي تنص على أن الطفل يولد وعقله مثل الصفحة البيضاء التي تتزود بالمعرفة عن طريق الخبرة والتعلم ... وعلى أساس هذه النظرية قد تم تفسير التعلم على أنه عملية تخزين للمعلومات عن طريق الحفظ لكي تسترجع عند الحاجة عن طريق التذكر[1].

ب- التعلم عملية تدريب للعقل :

ويرتبط هذا المفهوم بنظرية التدريب الشكلي (أو العقلي) **لجون لوك** التي ترى أن العقل مقسم إلى عدد من الملكات (كملكة التفكير، وملكة التذكر، ملكة التخيل ...)، وأن التعلم يتم عن طريق تدريب هذه الملكات، وتعطي هذه النظرية أهمية خاصة لبعض المواد الدراسية (كالرياضيات واللغات) باعتبارها أقدر من غيرها من المواد على تدريب هذه الملكات[2]، ولعل هذه النظرية التعلمية تتراوح ما بين مؤيد ومعارض.

فالمؤيدون لها يولون أهمية كبرى لعملية التفكير التي تنعكس على المتعلم في مجالات أخرى، أما المعارضون فيرون العكس تماما وحجتهم أن تدريب التلاميذ على التفكير في مواد الرياضيات واللغات لن ينعكس بالضرورة على المواد الأخرى .

ج- التعلم عملية تعديل في السلوك :

[1] محمد عبد الحليم منسى، التعلم ، المفهوم ، النماذج ، التطبيقات ، مكتبة الانجلو مصرية ، القاهرة / مصر (د ، ط) 2003 ، ص .26

[2] المرجع نفسه، ص27

توصلت التجارب النفسية الحديثة إلى أن التعلم ليس سوى عملية تغير وتعديل في السلوك هذا التغير يتم من خلال تفاعل الفرد مع بيئته في أثناء جهوده للتكيف معها، بما يتفق مع ميوله ويحقق أهدافه فمن خلال هذا التفاعل والتكيف يتغير الفرد جسميا وانفعاليا وعقليا ويكتسب أنماطا سلوكية جديدة، وتسمى عملية التفاعل هذه بالخبرة، ومن الخبرة يكتسب الفرد المعارف والاتجاهات والمهارات، ولما كان نوع الخبرة هو الذي يحدد نتائجها، فان مهمة المدرس تصبح توفير نوع معين من الخبرات للتلاميذ تساعد على اكتسابهم المهارات والاتجاهات والقيم، بمعنى أن المعلم يمكنه أن يوجه التعلم بتحديد نوعية الخبرات التي يمر بها التلاميذ[1].

إذن ومن خلال هذه المفاهيم، فإن التعلم عملية راقية في تكوين الإنسان من خلال التغير الدائم في سلوكه الذي يتبلور ويتجلى بفعل الممارسة الايجابية كما يظهر أكثر في التحسن المستمر والتغير في الأداء، ومن خلاله يكتسب الفرد الكفاءة والمهارة في مجال معين في مجالات الاكتساب.

4-2/ عوامل التعلم :

❖ النضج :

يعتبر النضج اكتمال عملية نمو متتابع يشمل جميع جوانب الكائن الحي، سواء الجانب الجسمي (مثل الوزن، الطول، والجهاز العصبي) أو الجانب الاجتماعي أو الجانب الانفعالي أو الجانب العقلي، ويعد النضج في هذه الجوانب من أهم العوامل التي تؤثر في عملية التعلم إذ انه يحدد إمكانيات حدوث سلوك الفرد، كما يحدد مدى ما يستطيع أن يقوم به من نشاط تعليمي ومدى ما يمكن أن يكتسبه من مهارات[2].

[1] محمود عبد الحليم منسى، التعلم ، المفهوم ، النماذج ، التطبيقات ، ص 28 .

[2] المرجع نفسه ، ص 56 .

ويتصل التعلم بالنضج إلى درجة يعسر فيها الفصل بينهما على نحو لا يبقى ولا يذر إذ ما انفك النضج يتقاطع مع التعلم حتى أوشك أن يكون هو إياه، من حيث أنهما يسهمان في نمو الكائن الحي نموا متكاملا يشمل جميع جوانب شتى تفي في مجملها بمتطلبات الحياة السوية[1].

وتكمن درجة التلازم بين النضج والتعلم في بعض النقاط التي وجب على المهتم بعملية التعلم مراعاتها في المتعلم وهي كالآتي[2]:

1/ ضبط حالة النمو عند الطفل وحصر مراحلها المختلفة .

2/ تحديد خصائص نمو شخصية الطفل، والوقوف على جوانبها الفيزيولوجية والعقلية والانفعالية والاجتماعية لتهيئة القاعدة السيكولوجية لعملية التعلم.

3/ لا يقدم المعلم على تعليم المتعلم مهارة من المهارات أو خبرة من الخبرات قبل نضج عناصر هذه المهارة أو الخبرة عضويا وعقليا.

4/ إن إغفال جانب النضج في عملية التعلم سينعكس حتما على عملية اكتساب المهارات والخبرات، وسيؤثر سلبا في الحصيلة المعرفية للمتعلم.

❖ **الاستعداد :**

يرتبط تهيؤ الطفل واستعداده لتعلم مهارة ما بنموه العضوي والعقلي والعاطفي والاجتماعي تشكل كل هذه الجوانب مجتمعة أرضية الاستعداد في عملية التعلم، يمكن لنا أن

[1] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص 52 .

[2] المرجع نفسه، ص 53 ، نقلا عن رمزية غريب : التعلم ، دراسة نفسية ، تفسيرية ، توجيهية ، مكتبة الانجلو مصرية ، القاهرة ، (د ، ط) 1977 ، ص 43 .

نمثل لذلك بمهارة القراءة التي تبدو في الظاهر أنها ترتبط بالعمر العقلي ولكنها في الواقع ترتكز على مجموعة من الأسس العضوية والنفسية والاجتماعية[1].

❖ **الفهم :**

تهدف إستراتيجية الفهم إلى زيادة كفاءة المتعلم لفهم ما يقوم بدراسته[2]، ومن منطلق أن العملية التعليمية في جوهرها هي عملية تواصلية ن ومن شروط إنجاح عملية التواصل أن يكون هناك تجانس في السنن والقواعد بين الباث والمتلقي، كذلك الشأن في العملية التعليمية لابد من أن تكون هناك لغة مشتركة بين المعلم والمتعلم، لكي تحدث الاستجابة الملائمة لعملية التعلم، فيكسب بذلك المتعلم خبرة جديدة تضاف إلى رصيده المعرفي[3].

❖ **التكرار :**

وهو من الدعائم الصلدة التي تقوم عليها العملية التعليمية من حيث هو استمرار لفعل العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة وهي العلاقة التي تتحول إلى إعادة عند التعلم ، مما يجعل الذاكرة قادرة على استيعاب المفاهيم في سياقات متباينة ، ولكي يتحقق هذا الاقتران الثنائي لابد من ان يكون التكرار هادفا وموجها وفق خطة بيداغوجية وتعليمية معينة .

4-4-3/ طرائق التعلم :

4-3-1/ التعلم بالفعل المنعكس الشرطي :

احتلت نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي **لبافلوف** أهمية بالغة لما لها من فائدة كبيرة في التعرف على خصائص الاستجابة الشرطية وكيفية تكوينها وشروط استدعائها[4].

[1] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص 53 .

[2] أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات ، مرجع سابق ، ص 11 .

[3] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 54 .

[4] محمد عبد الحليم منسى، التعلم ، المفهوم ، النماذج ، التطبيقات ، ص 191 .

كما يعتبر من أساليب التعلم الرئيسية، كما انه طريقة هامة للتدريب على تعلم الاستجابات[1].

ويعد تعلم الاستجابة الشرطية مهم في العديد من المجالات التربوية ويستلزم حدوث الاستجابة الشرطية عدة شروط هي :

* الإكثار من محاولة التدريب والتحكم في الموقف .

* تحديد المثيرات التي يتعرض لها الكائن العضوي .

* الدقة في ملاحظة وقياس الاستجابة الحادثة .

وقد أصبحت هذه النظرية ضمن النظريات التربوية المهمة، حيث أكد علماء النفس التربوي أن التعزيزات التي يقدمها المعلم للتلميذ من شانها أن تنمي لديه حب المساهمة والمشاركة في العملية التعليمية[2].

اقترنت هذه النظرية بالعالم الروسي **بافلوف** (**pavlov**) الذي انتبه بالمصادفة إلى ظاهرة تابعة أثارت اهتمامه، وهي لعاب الكلاب عند رؤيتها الطعام، أو رؤيتها الشخص الذي يطعمها عادة، وقد يسيل اللعاب أحيانا بمجرد سماع حركة ذلك الشخص – الذي يطعمها عادة – عن بعد حتى وان كان غائبا عن الحس البصري[3].

ولعل **بافلوف** قد أورد بعض المفاهيم التي استعملها في تجربته وهي كالآتي[4] :

♦ **المثير الشرطي :**

[1] أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات ، ص 33 .

[2] محمد عبد الحليم منسى، التعلم ، المفهوم ، النماذج ، التطبيقات ، ص 88 .

[3] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص 57 .

[4] أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات ، ص 34 ، 35 .

وهو المثير المحايد أصلا الذي يسبق تقديم المثير غير الشرطي وفي تجارب بافلوف كان المثير الشرطي هو ذبذبات صوت الشوكة الرنانة .

- **الاستجابة الشرطية :**

وقد كانت تجارب بافلوف إفرازات اللعاب لمثير الصوت فقط .

- **المثير غير الشرطي :**

وهو مثير قوي وفعال يعمل على إظهار استجابة غير متعلمة بشكل منتظم نسبيا ويمكن قياسها ، وفي تجارب بافلوف كان المثير غير الشرطي هو مسحوق الطعام .

- **الاستجابة غير الشرطية :**

وهي الاستجابة غير المتعلمة المنتظمة نسبيا والتي يمكن قياسها ، وتتكون عن طريق مثير غير شرطي ، وكانت في تجارب بافلوف إفراز اللعاب عند الكلب .

4-3-2/ التعلم الشرطي الإجرائي :

النظرية الإجرائية كما تتمثل في أعمال **سكينر (Skinner)** هي شكل لآخر من أشكال نظرية التعلم السلوكية، ولما كانت هذه النظرية نسقا منتظما لأبحاث علم النفس فإنه يشار إليها باسم التحليل التجريبي للسلوك[1]، ويقترح سكينر برنامجا لدراسة المظاهر السلوكية عند الكائن الحي وذلك وفق الخطوات الآتية[2]:

- عرض الكائن الحي موضوع التجربة إلى مثير معروف .
- ملاحظة الاستجابة الناتجة عن هذا المثير .

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم ، عالم المعرفة ، الكويت ، أكتوبر 1983 ، ص 127 .

[2] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص 59 .

- تصنف المظاهر السلوكية بناء على العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة .

وقد ميز سكيز بين نوعين رئيسين من التعلم يختلف كل منهما عن الآخر لاختلاف نوع السلوك الذي يقوم عليها وهما :

أ - السلوك الاستجابي :

وينشأ نتيجة لوجود مثيرات محددة في الموقف السلوكي، وتحدث الاستجابة في هذا النوع من السلوك بمجرد ظهور المثير مباشرة، وينطبق ذلك على السلوك الإستجابي الذي يتكون من الارتباطات المحددة بين المثيرات والاستجابات والتي يطلق عليها الانعكاسات ويولد الفرد ولديه بعض هذه الارتباطات، ثم يكتسب البعض الآخر خلال العمليات الشرطية التي تحدث في المواقف السلوكية أثناء مراحل نموه المختلفة[1].

ب - السلوك الإجرائي :

يذكر سكينر أن أغلب أنماط السلوك تختلف عن نمط السلوك الاستجابي، فبينما السلوك الاستجابي يعتبر سلوك ارتباط مابين مثير واستجابة فان السلوك الإجرائي يختلف كليا عن ذلك، لأنه سلوك لا يرتبط بمثيرات محددة مسبقا في الموقف وليس هناك مثير معين يعمل على استدعاء الاستجابة الإجرائية كما في السلوك الإستجابي بل انه عبارة عن كل ما يصدر عن الكائن الحي في العالم الخارجي[2].

ويتحدث **سكينر** عن أحد أهم العوامل وأكثرها فاعلية في اكتمال الاشتراط الإجرائي وهو ما يعرف بالمكافأة أو التعزيز الذي يتبدى أثره في ترقية بعض المثيرات وتطويرها أو إلغاء بعضها الآخر، وإزالته من ميدان الخبرة، وينعت التعزيز في الحالة الأولى بالتعزيز الايجابي مثل مكافأة الجائع بإحضار الطعام بعد إجراء الاستجابة المطلوبة وينعت التعزيز في الحالة

[1] أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات ، ص 60 .

[2] المرجع نفسه، ص 61 .

الثانية بالتعزيز السلبي، مثال إلغاء الصدمة الكهربائية التي تعترض سبيل الحيوان، وينتج التعزيز السلبي عن إلغاء المثير السلبي وإزالته من واقع التجربة[1].

4-3-3/ التعلم بالمحاولة والخطأ :

لقد ارتبط هذا الإجراء بالعالم الأمريكي **ثورندايك** الذي يعود له الفضل في إرساء دعائم هذا الإجراء في الدراسات النفسية المعاصرة، تتبني هذه الطريقة في التعلم على وجهة نظر معينة، ترى أن التعلم بالمحاولة والخطأ هو السبيل الوحيد لترقية السلوك وتحسينه واكتساب المهارات الجديدة عند الإنسان والحيوان على حد سواء[2].

وقد سميت نظرية **ثورندايك** بأسماء كثيرة منها المحاولة والخطأ، الوصلية وآخر ما اقترحه هو نفسه تسميتها بالتعلم عن طريق الاقتناء والربط، إلّا أنه يمكن أن ينتمي إلى الاتجاه العام في تفسير التعلم، وهو الاشتراط الذرائعي أو الوسيلي والذي ينتمي إليه سكينر[3].

إن تجربة التعلم بالمحاولة والخطأ تتحكم فيها عدة قوانين في نظر **ثورندايك** :

أ- قانون التكرار :

يعتبر قانون التكرار القانون الأساسي في نظر (واسطون)، حيث يعتبر أن الحركات الناجحة الموصلة إلى الهدف هي التي يكررها الكائن الحي في الموقف التعلمي، ولذلك هي التي تبقى في حين أن الحركات الفاشلة التي لا تتحقق للوصول إلى الهدف لا يميل الكائن الحي إلى تكرارها.

[1] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 60 .

[2] المرجع نفسه، ص 61 .

[3] أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ص 50 .

بمعنى أن الكائن الحي يزداد لديه الميل نحو تكرار الأفعال أو الحركات الموصلة إلى الهدف ولا يميل إلى تكرار الأفعال أو الحركات غير الناجحة وخاصة بعد المحاولات الأولى التي يكون فيها قد مارس هذين النوعين من الأفعال[1].

ب – قانون الاستعداد :

يتعلق هذا القانون بحالة المتلقي أثناء العملية التعليمية فإذا لم يكن المتعلم مهيأ نفسيا للتلقي من اجل إكساب الخبرة أو المهارة المقصودة، فان التواصل بين المعلم والمتعلم سوف ينعدم الأمر الذي يجعل الهدف من عملية التعلم لا يتحقق، فعدم الاستعداد والتهيؤ العضوي والنفسي قد يعوق عملية التعلم بالمحاولة والخطأ التي هي أساسا قائمة على تجاوز العوائق والصعوبات التي تعترض سبيل المتعلم[2].

ويتضح المعنى النفسي لقانون الاستعداد عند **ثورندايك** في الحالة النفسية التي يكون عليها الفرد والتي تشتمل على ميوله واتجاهاته نحو العمل أو نحو الموقف الذي يوجد فيه[3].

ج – قانون الأثر :

وهو ثالث قوانين **ثورندايك** الأولوية و ينص على أن أي ارتباط قابل للتعديل بين موقف واستجابة يزداد إذا ما صاحبته حالة إشباع ويضعف إذا ما صاحبته أو أعقبته حالة ضيق

[1] أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ص 53 ، 54 .

[2] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص 63 .

[3] أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات ، ص 56 .

ويختلف الأثر الذي يقوي الرابطة المشبعة (أو يضعفها في حالة الرابطة المسببة للضيق) باختلاف ما بين الاقتران والرابطة الناجمة عنه من قرب أو بعد[1] .

د – قانون الانتماء :

يؤكد هذا القانون على أن تعلم الارتباط يكون أكثر سهولة إذا كانت الاستجابة تنتمي إلى الموقف فلو كان لدينا جملتين هما :

1- خالد مهندس 2- وسام معلم

فإننا نلاحظ أن الارتباط خالد مهندس ووسام معلم أقوى من الارتباط (مهندس خالد ومعلم وسام)، والسبب في هذا أن المبتدأ أو الخبر في الجملة المفيدة ينتميان معا بطريقة أكثر منطقية من نهاية جملة أخرى، ويعتمد انتماء الثواب أو العقاب على مدى ملاءمته لإشباع دافع سد حاجة عند المتعلم وعلى العلاقة المنطقية بين موقف التعلم وموضوع الثواب أو العقاب[2].

بالإضافة لهذه القوانين التي وضعها **ثورندايك،** فإنه توجد قوانين أخرى كقانون التمرين وقانون الاستقطاب .

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم ، ص 20 .

[2] محمد عبد الحليم منسى، التعلم، المفهوم، النماذج، التطبيقات، ص 95، 96 .

4-3-4 / التعلم بالاستبصار (الجشطلت) :

تعتمد هذه النظرية على نتائج بحوث أصحاب مدرسة الجشطلت بألمانيا، وكلمة جشطلت تعني الصيغة أو الشكل وقد ظهرت المدرسة كرد فعل مقابل المدرسة السلوكية، وقد أكد الجشطلتيون أن الخبرة تأتي للمتعلم في صورة مركبة وليس من الضروري تحليلها ثم البحث عما يربطها في أثناء عملية التعلم ، وعليه فإنه لا يمكن رد السلوك إلى (مثير– استجابة) (م– س) كما يدعي السلوكيون لأن السلوك الذي يهم علم النفس هو السلوك الهادف أو السلوك الاجتماعي والذي يتفاعل به الكائن العضوي مع البيئة التي يعيش فيه[1].

ويمكن تعريف المثير بشكل عام بأنه الحادث الذي يستطيع الملاحظ الخارجي تعيينه مفترضا بان له تأثيرا في سلوك الفرد موضوع الملاحظة .

وينطوي هذا التعريف على عنصريين هامين، الأول هو إمكانية تعيين المثير أو تحديده بالملاحظة الخارجية وهذا يقصر الحوادث التي يمكن اعتبارها مثيرات على الأشياء الفيزيائية الموجودة في البيئة – كالصوت والضوء والكلام المنطوق والمكتوب ... الخ، والثاني هو الافتراض بأن للمثير تأثيرا في سلوك الفرد موضوع الملاحظة بحيث يستجيب هذا الفرد بطريقة ما لدى تعرضه لهذا المثير[2].

أما الاستجابة فهي فعل أو رجع أو جزء محدد من سلوك الفرد موضوع الملاحظة والاستجابة كالمثير يجب أن تكون قابلة للتعيين على نحو مباشر أو غير مباشر، ولكنها تختلف عن المثير من حيث يمكن تعيينها دون الرجوع أو الإشارة إلى الحادث الذي استثارها أو أحدثها، في حين لا يغدو الحادث مثيرا إلا إذا استثار أو احدث استجابة ما والاستجابات يمكن تصنيفها إلى استجابات خارجية أو ظاهرية، وهي الاستجابات التي يمكن

[1] محمد عبد الحليم منسى، التعلم، المفهوم، النماذج، التطبيقات، ص 113، 114

[2] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن، ط 4، 2003، ص 276.

تعيينها بالملاحظة كالابتسامة أو تناول القاموس أو الضغط على زر أو رافعة، والى استجابات داخلية أو مضمرة وهي الاستجابات التي لا يمكن تعيينها على نحو مباشر بالملاحظة[1].

إن الاستبصار هو الطريقة التي بواسطتها يتمكن المتعلم من التو لج في بنية الموقف التعليمي وفهمه من حيث هو كل ، إذ لا يمكن لنا احتواء ذلك الموقف إلا بادراك العلاقات التي تكونه ، وهي علاقات متعددة منها :

1 – علاقة الوسيلة بالغاية .

2 – علاقة العلة بالنتيجة .

3 – علاقة مكانية .

4 – علاقة زمانية[2].

وهكذا يصبح التعلم استبصاريا عندما يتجاوز المتعلم العلاقة الآلية بين مثير واستجابة إلى البحث عن العلاقات الضمنية المتحكمة في موقف ما، وفهمه فهما جيدا بناء على إدراك هذه العلاقات وتكون فجائية ظهور النتيجة الايجابية شرطا أساسيا للمتعلم بالاستبصار الذي يقتضي الإلمام بمخطط الحل كله، وذلك عن طريق إدراك تفاصيل الموقف من حيث هو كل متكامل، ولا يمكن الوصول إلى الهدف المتوخى إلا بعد فهم العلاقات المختلفة التي تكون هذا الكل[3].

4-4/ صعوبات التعلم :

[1] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي ، ص277.

[2] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص 65 .

[3] المرجع نفسه، ص65، نقلا عن فاخر عاقل، التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1967، ص 27.

يقصد بصعوبات التعلم أنها كل مشكلة أو عقبة تواجه المتعلم في أثناء عملية التعلم وهي عبارة عن المشكلات التي تواجه المتعلم عندما يقدم على تعلم موضوع معين، ومن شان هذه العقبات أو تلك المشكلات أن تحد من الجهد الذي يبذله المتعلم وتعمل على تثبيط نشاطه وتكون واحدة من العوائق الهامة التي تقف في طريق تحقيق التعلم[1].

ولعل مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح جديد حاول العلماء استخدامه قبل 20 عاما ليوضحوا إعاقة غير واضحة و غير ظاهرة، حيث يصف هذا المصطلح مجموعة من الأطفال غير القادرين على مواكبة أقرانهم في التقدم الأكاديمي نظرا لأنهم يعانون من ظواهر متعددة، مثل قصور التعبير اللفظي أو النشاط الزائد أو الشرود الذهني وغيرها.[2]

من العلماء الأوائل الذي استخدموا مصطلح صعوبات التعلم **كيرك (Kirk)** ويعد المصطلح لوصف مجموعة من الأطفال الذين يعانون من عجز أو تأخر (اضطرابات) في واحدة أو أكثر من مهارات النطق واللغة والقراءة والتهجئة والحساب والكتابة، وما يتصل بها من مهارات التواصل اللازمة للتفاعل الاجتماعي، ويستثني من هذه المجموعة الأطفال الذين يعانون من إعاقات حسية أو تخلف عقلي أو عوامل ثقافية أو تعلمية[3].

[1] محمد عبد الحليم منسى، التعلم ، المفهوم ، النماذج ، التطبيقات ، ص 242 .

[2] جمال مثقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلم ، دار صفاء ، عمان ، الأردن ، ط3 ، 2015 ، ص 13 .

[3] أسامة محمد البطاينة و آخرون، صعوبات التعلم ، النظرية والممارسة ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 2005 ص 28 .

4-4-1/ تصنيف صعوبات التعلم

يعد التصنيف الذي قدمه **كيرك** من أبرز التصنيفات حيث تم ذكر نوعين لصعوبات التعلم هما[1]:

*** صعوبات التعلم النمائية :**

وهي التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، وتتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة واللغة والتفكير، ومن ثم فان أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يؤدي بالضرورة إلى العديد من الصعوبات الأكاديمية، ولذا يمكن تقرير أن الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية اللاحقة والسبب الرئيس لها.

*** صعوبات التعلم الأكاديمية :**

وهي التي تظهر لدى طلبة المدارس وتتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والحساب والتهجي والتعبير الكتابي.

4-4-2/ تشخيص صعوبات التعلم :

تتعدد وسائل التشخيص وتتداخل فيما بينها، غير أن التعرف المبكر لصعوبات التعلم هو أساس العلاج، ويتأتى هذا من خلال الأعراض السلوكية التي تسبق عملية التعلم لدى المتعلم ، وقد قدم احمد عواد مجموعة من الأسس العامة لتشخيص صعوبات التعلم وهي[2]:

* يجب الاعتماد على اختبارات تشخيصية مقننة لوصف الحالة الكاملة للطفل صاحب الصعوبة في التعلم .

---

[1] تامر فرح سهيل، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق ، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا ، جامعة القدس المفتوحة رام الله ، فلسطين ، 2012 ، ص 43 .

[2] أمل عبد المحسن زكي، صعوبات التعبير الشفهي ، التشخيص والعلاج ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، مصر (د ، ط) ، 2010 ، ص 123 ، 124 .

* ملاحظة التناقض بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل عند الطفل صاحب الصعوبة في التعلم.

* تحديد الجوانب المرتبطة بصعوبة التعلم لدى الطفل، والعوامل والمصاحبات المرتبطة بها والأسباب التي أدت إليها من خلال نتائج الاختبارات المقننة.

* استبعاد حالات التخلف العقلي، وذوي الإعاقات الحسية، والمضطربين انفعاليا، ومن يعانون من حرمان بيتي أو ثقافي، اقتصادي من حالات الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

* الاستفادة من أراء الآخرين عن الطفل صاحب الصعوبة في التعلم أثناء التشخيص.

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن التعلم هو السبيل الوحيد للإنسان للإلمام بكل ما يحيط به في الوسط الاجتماعي، فالتعلم يظهر في تفكير الفرد من خلال تفاعله شعوريا واجتماعيا مع كل ما يتصل به وكذا درجة تأثيره وتأثره.

4-2/ التعليم:

هو جزء من عملية التربية، وهو عملية توفير الشروط المادية والنفسية التي تساعد التلميذ على التفاعل النشط مع عناصر البيئة في موقف محدد ، ويقوم بهذه العملية المعلم مستخدما ابسط الطرق الممكنة، و التعليم موقف مقصود من مواقف التعلم[1].

يعرف **موريسون (Morrison)** التعليم بأنه:"اتصال حميم بين الشخص الأكثر نضجا والشخص الأقل نضجا"[2].

[1] رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 2010 ، ص 20 .

[2] De S. K. Mangal, Uma Mangal. *Essentials of Educational Technology*. Phi Learning Private Limited.(2009) p. 134, Teaching definition according to H C Morrison (1934): " Teaching is an intimate contact between the more mature personality and a less mature one"

يرى **الدريج** أن التعليم هو مجموعة أفعال وأنشطة تحفيزية على حدوث تعلم عند الفرد وبذلك تسهل عملية الاكتساب ، معنى ذلك أن التعليم يبنى على منهاج دراسي من حيث انه يتوفر على مجموعة من المعرف وتقنيات التواصل والطرق التربوية ، وأيضا التقويم وما إلى ذلك من تقنيات العملية التعليمية وتنظيمات مختارة سلفا ، تتطلب تناسق الأنشطة التربوية[1].

4-2-1 /الوسائل التعليمية :

تعرف بأنها " الأجهزة والأدوات والمواد التعليمية التي يستخدمها المعلم داخل حجرة الدرس لتيسر له نقل الخبرات التعليمية إلى المتعلم بسهولة ووضوح وبصورة أكثر شمولا تعرف

الوسائل التعليمية بأنها كل ما يستخدمه المعلم والمتعلم من أجهزة وأدوات ومواد وأية مصادر أخرى داخل حجرة الدرس، وخارجها بهدف إكساب المتعلم خبرات تعليمية محددة بسهولة ويسر، ووضوح مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول[2].

ومعنى هذا أن هناك إمكانات يجب أن تتوفر، مثل مكان الدراسة والإضاءة والتهوية ووضع الكتاب المدرسي والسبورة وأي أجهزة، أو وسيلة تعليمية أخرى وبذلك تكون الوسيلة التعليمية جزءا من الإمكانات في الموقف التعليمي.

وهي الأداة التي يوفرها المعلم ويتأكد من صلاحيتها للاستخدام وفعالية تأثيرها لدى المتعلمين[3].

إنها مجموعة مواقف وأجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم ضمن إجراءات استراتيجيات التدريس لتحسين عملية التعليم والتعلم، وقد تدرج المربون في تسمية الوسائل التعليمية فكان

---

[1] عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات ، ص 68 .

[2] ماهر إسماعيل صبري، من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، مصر، (د ، ط) 2009 ، ص 20 ، 21 .

[3] فراس السليتي، استراتيجيات التعلم والتعليم ، النظرية والتطبيق ، عالم الكتب الحديث ، اربد ، الأردن ، ط1 ، 2008 ص 23 .

لها أسماء متعددة منها، وسائل الإيضاح، الوسائل السمعية، الوسائل البصرية، الوسائل السمعية البصرية، الوسائل المعينة، الوسائل التعليمية، و أحدث تسمية لها تكنولوجيا التعليم التي تعني علم تطبيق المعرفة في الأغراض العلمية بطريقة منظمة[1].

4-2-1-1/ أهميتها :

*** بالنسبة للمتعلم :**

تلعب الوسائل التعليمية دورا هاما لدى المتعلم في تحقيق الأهداف التعليمية وتكمن هذه الأهمية في النقاط الآتية[2] :

- تعزز الإدراك الحسي من خلال ما توفره من خبرات حسية للتلاميذ .
- تجذب انتباه التلاميذ من خلال ما تضفيه على الدرس من حيوية وواقعية .
- تشوق التلاميذ للدراسة وتستثير اهتمامهم بتعلم المادة الدراسية والإقبال عليها .
- تزيد مشاركة التلاميذ الايجابية في اكتساب الخبرة، وتنمي قدراتهم على التأمل ودقة الملاحظة وإتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات، مما يؤدي إلى تحسين نوعية التعلم ورفع سوية الأداء.
- تزيد خبرة التلاميذ الأمر الذي يجعلهم أكثر استعدادا للتعلم واشد إقبالا عليه .
- توفير الكثير من الوقت والجهد سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلمين .
- تنمي القدرات الفكرية والعملية الخلاقة وتزيد من الطلاقة اللفظية لدى المتعلمين .
- تنوع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة وتأكيد التعلم .

[1] كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته ، ص 343، 344

[2] محمد عيسى الطيطي وآخرون، إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية ، عالم الثقافة ، عمان ، الأردن ، (د ، ط) 2008 ص 28 ، 29 .

– تراعي الفروق الفردية من خلال التنويع في الوسائل التعليمية.

ومن خلال هذا يمكن القول أن الوسائل التعليمية وعلى تنوعها تلعب دوراً هاما في توضيح المادة التعليمية و ترسيخها في ذهن المتعلم، وكذا جعله يكتسب خبرات تعليمية، وكل هذا في سبيل الوصول إلى عملية تعلمية فيها الكثير من الفاعلية والكفاية المتقنة.

*** بالنسبة للمعلم :**

لا تقل أهمية الوسائل التعليمية بالنسبة للمعلم عن أهميتها لدى المتعلم حيث تؤدي إلى جملة من النقاط الكفيلة بجعل المعلم يؤدي دوره كما يلزم وهي كالآتي:[1]

– رفع سوية المعلم وكفاياته المهنية.

– تغيير دوره من ناقل وملقن للمعلومات إلى مخطط ومنقذ للعملية التعلمية.

– تساعده على حسن عرض المادة وتقويمها وتطويرها.

– يمكن المعلم من استغلال الوقت المتاح بشكل أفضل.

– توفر الوقت والجهد المبذولين من قبل المعلم في العملية التعليمية.

– تساعد المعلم في إثارة الدافعية لدى الطلبة وجذبهم الموقف التعليمي ودمجهم فيه.

– تساعده في التغلب على حدود الزمان والمكان في غرفة الصف وبخاصة المفاهيم الزمانية حيث أنها مفاهيم مجردة كالحوادث التاريخية، إضافة إلى جغرافية المكان.

و دون شك فإن أهمية الوسائل التعليمية بالنسبة للمعلم لا تقل أهمية عن المتعلم، حيث أن البيداغوجيات الحديثة تستلزم وجود وسائل مساعدة للمعلم تفرضها نوعية المادة المعرفية المُراد تعليمها للمتعلم .

[1] محمد عيسى الطيطي وآخرون، إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية ، ص 66 .

*** للمادة التعليمية :**

تكمن أهمية استخدام الوسائل التعليمية التعلمية للمادة التعليمية في النقاط الآتية[1]:

- تساعد على توصيل المعلومات والمواقف والاتجاهات، والمهارات المتضمنة في المادة التعليمية إلى المتعلمين وتساعدهم على إدراك هذه المعلومات إدراكا متقاربا وان اختلفت المستويات.

- تساعد على إبقاء المعلومات حية وذات صورة واضحة في ذهن المتعلم .

- تبسيط المعلومات والأفكار وتوضيحها، وتساعد الطلبة على القيام بأداء مهارات كما هو مطلوب منهم .

وصفوة القول فإن الوسائل التعليمية مهمة للأقطاب الثلاثة في العملية التعليمية التعلمية حيث تزيد العلاقة متانة بين المعلم والمتعلم، من خلال تشجيع المتعلم على المشاركة والتفاعل وحب التعلم، وتسهيل عمل المعلم، وتبسيط المادة التعليمية المراد تعلمها.

4-2-1-2/التداخل بين الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم (تقنيات التعليم) :

يخلط الكثير من الدارسين بين مصطلحي تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية بل ويستعمل الكثيرون المصطلحين للدلالة على نفس المفهوم.

غير أن تكنولوجيا التعليم تعني " طريقة نظامية منهجية، أخذت بعين الاعتبار جميع المصادر البشرية، وغير البشرية ومستوى الدارسين واحتياجاتهم والأهداف التربوية"[2].

[1] محمد محمود الحيلة ، تكنولوجيا التعليم، بين النظرية والتطبيق ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، ط 1 ، 1998 ، ص 115 ، 116 .

[2] المرجع نفسه، ص 69 .

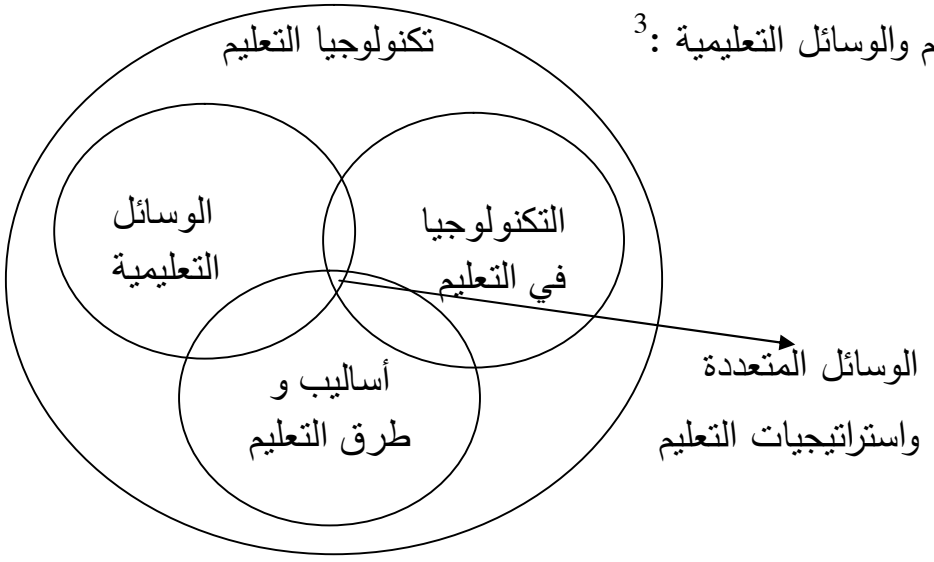
ويعرفها **ويتش** بأنها "مصطلح يأتي من المصادر الإنسانية وغير الإنسانية ويستخدم طريقة نظامية لتصميم عملية التعليم والتعلم وتقويمها ككل، ويربط بين المصادر الإنسانية وغير الإنسانية مثل شبكات المعلومات وآلات الطباعة والوسائل السمعية البصرية والحاسبات الآلية وغيرها "[1]

ويتضح من هذا المفهوم أن الأهداف التعليمية التي تتحقق هي طبيعة التفاعل بين الفرد المتعلم وما توفره تكنولوجيا التعليم من وسائل .

مما سبق نستطيع أن نتبين العلاقة بين تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية فيما يأتي:[2]

- الوسائل التعليمية أقدم من تكنولوجيا التعليم .
- الوسائل التعليمية جزء بسيط من تكنولوجيا التعليم .

والشكل الآتي يوضح العلاقة بين العديد من المصطلحات التي تدور في فلك تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية :[3]



شكل (03): يوضح العلاقة بين المصطلحات التي تدور في فلك تكنولوجيا ووسائل التعليم.

[1] عبد العزيز طلبة عبد الحميد، تطبيقات تكنولوجيا التعليم في المواقف التعليمية ، المكتبة العصرية ، مصر ، (د ، ط) 2010 ، ص 19 .

[2] محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم ، بين النظرية والتطبيق ص 71 .

[3] المرجع نفسه ، ص 72 .

5/ تعليمية اللغة العربية (الأزمة و التحديات) :

لعل نظرة ثاقبة على واقع تعليمية اللغة العربية في بلادنا، تكاد تجزم منها أن تعليمية هذه اللغة تواجه محنة عصيبة وتحديات صعبة، صعوبة الواقع الاجتماعي في بلادنا، ولاشك أن ما رُسِم في سبيل الرقي بها و بتعليمها، يجد أن هذه الأهداف بعيدة المنال، بُعد السماء عن الأرض.

بيد أن أحمد مختار عمر، ضرب هذه النظرة في الصميم حين لخصها في جملة من الحقائق حول اللغة العربية و التعليم ومن هذه الحقائق :

5-1/الحقيقة الأولى :

أن اللغة و الفكر لا ينفصلان، وإنما نفكر بواسطة اللغة، ومعنى هذا أن تعليم اللغة يعني في الحقيقة تعليم الفكر، إننا قد حولنا دروس اللغة العربية إما إلى قواعد جامدة بأمثلة مصطنعة أو إلى نصوص تنفصل بأفكارها ومضامينها عن مفاهيم القرن العشرين، أو إلى جمل و عبارات مفرقة في الخيال، موغلة في التسيب، باسم المجاز أو فنية التعبير، فانفصلت اللغة عن التفكير العلمي، ورسخ في أذهان الناشئة أن اللغة الفصيحة لا تصلح إلا لمن يريد أن يحترف الأدب أو يصطنع الشعر، وأنّها لا طائل من ورائها لمن يتجه إلى العلوم أو يفكر في الحقائق العلمية، وأنها لغة فضفاضة متسيبة، ينقصها الدقة المطلوبة في ميادين العلم المختلفة[1].

هي حقيقة أراد من خلالها عمر مختار أن يربط بين تعليم اللغة و تعليم الفكر في ذهن المتعلم، و دحر كل ما يشين للغة العربية بأي اسم كان و تحت أي صفة كانت، في سبيل النهوض باللغة العربية الفصحى.

[1] احمد عمر مختار،اللغة العربية بين الموضوع والأداة، مجلة فصول،مجلة النقد الأدبي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، المجلد04، العدد03،1984، ص144، (بتصرف)

5-2/ الحقيقة الثانية:

إن دروس اللغة العربية تركز على الجانب النظري و تهمل الجانب العلمي، ولو جردنا ما يقوم به التلميذ من ممارسة علمية للغة العربية الفصيحة في دروس اللغة العربية ما تجاوز دقائق معدودات كل أسبوع، وهي دقائق لا تسمح بتقويم لسانه و تصحيح نطقه و رده إلى الصواب، وكثيرا ما تتجول القراءة النموذجية وقراءة التلميذ (في دروس القراءة والنصوص) إلى ترديد آلي بدون وعي[1].

5-3/ الحقيقة الثالثة:

لغة الطفل غير لغة الكبير بالضرورة، إن اهتمامات الطفل واحتياجاته غير تلك التي يمارسها أو يشعر بها الكبير، و لكننا مع الأسف نُعلم الطفل التفكير بلغة الكبير، ولذا يحس بالانفصال عنها منذ فترة البداية، ولا تتولد عنده الحاجة إلى تعلمها، لأنها لا تتجاوب مع مشاعره وتجاربه، ولا تعينه في التعبير عن خبراته، وممارساته اليومية[2].

5-4/ الحقيقة الرابعة :

التلميذ ينهي مرحلة الابتدائية و هو لا يكاد يقيم لسانه أو يحسن التعبير الكتابي بجمل بسيطة سليمة، وبذلك نكون قد ضيعنا أفضل سنوات الإنسان لتعلم اللغة، وتكون أي محاولة بعد هذا لإصلاح هذا الخلل محكوما عليها بالفشل الذريع، إن أي خلل في لغة الناشئة إذا لم يُعالج مبكرا فسيكون من الصعب التغلب عليه كلما تقدمت بالتلميذ السن، وأي محاولة للإصلاح اللغوي إذا لم تبدأ من مرحلة الطفولة فلا جدوى منها، إذا لم تواكب التلميذ في سن المدرسة وقبل سن المدرسة فسيكتب لها الفشل[3].

---

[1] احمد عمر مختار،اللغة العربية بين الموضوع والأداة ،ص 145.

[2] المرجع نفسه ،(ن.ص)

[3] المرجع نفسه،(ن .ص)

إذن هي حقيقة أو بالأحرى حقائق أراد من خلالها أحمد مختار عمر أن يشرح تعليم اللغة العربية الحاصل في مدارسنا الابتدائية ككل، ويزيل الضبابية التي أدت إلى هذا الواقع المتردي للغة العربية.

ومن مشكلات تعليم اللغة العربية، تلك التي تطرق فيها كمال بشر إلى ما يُسمى بالمادة الواحدة حيث يقول: " امتدت النظرة الدونية إلى اللغة العربية إلى دور التعليم،إنهم في التعليم العام يصنفونها مادة واحدة من حيث وضعها في جدول الدراسة، و الساعات المخصصة لها، و الدرجات الممنوحة لها في الامتحان، إنها تتساوى في ذلك مع مواد أخرى، بل ربما ينزلون من درجتها إلى درجة أدنى في حالات كثيرة، و الأعجب من ذلك أنهم يعدلونها في الأهمية باللغات الأجنبية التي ما أُريد بها – حسب فهمنا – إلاّ مجرد الصقل، و التثقيف وفتح نوافذ إضافية تزيد من معرفة الناشئة، وتمنحهم هواءً مختلفاً ربما ترتاح إليه نفوسهم"[1].

و يضيف كمال بشر دفاعا عن مكانة اللغة العربية " و النظرة إلى اللغة العربية على أنها مادة واحدة في بنية المقررات التعليمية نظرة غير واعية علميا و تربويا، اللغة العربية شجرة ذات فروع متعددة، كل فرع منها له نوع من الاستقلال ونوع من التبعية فهناك الأصوات والصرف و النحو و التذوق الأدبي والثروة اللفظية وكلها – في حساب العارفين – يقتضي حسبانها ذات خصوصية توجب مقابلتها بما يفي بحاجتها من حيث الزمن و الدرجة و التعامل معها لبنة من لبنات البناء العام لمقررات الدراسة"[2].

ومن معضلات تعليم اللغة في المدارس الجزائرية هو الرؤية المستقبلية للآباء لأبنائهم، و نظرتهم للتعليم على أنه مستقل بالقراءة والكتابة فقط، وهنا نستذكر آثار هذه النظرة الدونية لتعليم اللغة العربية بما قاله إبراهيم محمد عطا:" إنّ تعليم اللغة العربية

[1] كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، مصر، (د.ط) 1999،ص273 ،274 .

[2] المرجع نفسه ،ص 275 .

على أنّها مستقلة، وهي لغة القراءة و الكتابة فقط، سيدفعها إلى الوراء لتصبح مادة تراثية ليس لها تأثيرها في الإطار العام الاجتماعي، وهي من خلال التجريد في تعليمها أدّى إلى تقلص دورها قومياً، وبالتالي فإن تعليم الأدب العربي لا يساعد حركة الأدب المعاصر في إبداعاته، ويركز على النصوص التراثية عموماً مما يحرم الطفل من التفاعل مع عصره، كما هو الحال لدى الأمم الأخرى التي تركز على الإبداع الحاضر، ومنه تهبط إلى الماضي كلما سار الطالب في اتجاه الاختصاص[1].

إن أهم مشكلات اللغة العربية تكمن في عدم التخطيط، ويُستدل على ذلك بان البحوث العلمية عن تعليم اللغة العربية لا تسير وفق تصور علمي متكامل، بل تذهب بدداً في أودية متباعدة، وفق مناهج متباينة لأشد التباين، فضلاً عن غياب البحوث في قضايا مهمة في تعليم اللغة العربية[2].

وصفوة القول بما قاله عبده الراجحي الذي يرى " أنه من المستحيل أن ننهض بتعليم اللغة العربية إلاّ بوجود (منهج علمي) يفرض وجود تخطيط حقيقي، ويفرض تكاملا في مصادر تعليم اللغة مما أشرنا إليه في موضعه، ويفرض تكاملا بين البحث و المادة، وبين المادة و الممارسة"[3].

[1] إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، مصر، ط2، 2006، ص84 .

[2] احمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى مكة ، السعودية، ط1 ، 2000، ص13.

[3] عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د.ط)،1995 ، ص91 .

6/ التعدد اللغوي وأثره في تعليمية اللغة العربية بالجزائر :

6-1/ التعدد اللغوي :

يعرفه **محمد الأوراغي** بأنه : " المقابل العربي للفظ الأجنبي(Multilinguisme)، وهو يصدق على الوضعية اللسانية المتميزة بتعايش لغات وطنية متباينة في بلد واحد ، أما على سبيل التساوي إذا كانت جميعها لغات عالمة كالألمانية والفرنسية والايطالية في الجمهورية الفدرالية السويسرية ، وأما على سبيل التفاضل إذا تواجدت لغات عالمة كالعربية بجانب لغات عامية"[1].

والتعدد اللغوي ظاهرة مركزية في كل الدول تفرضها إفرازات مختلفة، لسانية واجتماعية ويمكن أن نطلق على دولة ونصفها بأنها متعددة اللغات حين يكون مجتمعها يتكلم بلغتين مختلفتين إن لم نقل أكثر من لغة.

ولعل الجزائر واحدة من المجتمعات التي يتميز طابعها اللغوي بالتعدد مثلما يؤكد **صالح بلعيد** " إن في الجزائر لغات متعددة، بمعنى أننا مجتمع متعدد متكامل ببنيات لغوية تراتبية، فنجد لغات أربع متعايشة في واقعنا رغم الفرنسة المتوحشة التي تضرب أطنابها في الواقع، و لكن نقر بأننا مجتمع تعددي لغوي، وفق بنيات ونظام وضعه المستعملون لهذا التعدد"[2].

ويقصد صالح بلعيد من اللغات الأربعة المتعايشة في الجزائر، العامية والعربية الفصحى والامازيغية، والفرنسية هذه الأخيرة التي فرضها الاستعمار الفرنسي (1830،

---

[1] محمد الأوراغي، التعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء منشورات الآداب بالرباط ، المغرب ، 2002 ، ص 11 .

[2] صالح بلعيد، النخبة والمشاريع الوطنية، منشورات فجر الممارسات اللغوية في الجزائر، تيزي وزو، الجزائر ، 2013 ص 60 .

1962) من خلال فرضه للغة الفرنسية على الشعب الجزائري رغبة منه في تدمير هويته وانتمائه العربي.

والتعدد اللغوي تعددان اجتماعي ورسمي أو دستوري، فالتعدد اللغوي الاجتماعي " نجده متفشي في مختلف طبقات المجتمع دون ما إقرار من جانب الحكومة، ويكتسبه المجتمع نتيجة احتكاكه مع شعوب أخرى مختلفة عنه في اللغة أو نتيجة الهجرات، أو الاستعمار أو غيرها من العوامل الأخرى، وهذا التعدد طبيعي لا تحكمه قوانين ولا اطر تنظمه من قبل الحكومة إنما فرضته قوى خارجية متنوعة كالهجرة والاستعمار "[1].

أما التعدد اللغوي الرسمي فهو " الذي تقره الدولة رسميا في دستورها كما اشرنا سابقا إلى كندا وسويسرا ، حيث تقر في تعاملاتها الإدارية ووثائقها الرسمية "[2].

ولعل المتمعن في الواقع اللغوي للجزائر، يجد أن ظاهرة التداخل والتعدد اللغوي فرضت نفسها بامتياز، بل وغرست جذورها في أعماق المجتمع الجزائري لغويا، متخذة شكلين أساسيين هما : الازدواجية اللغوية، والثنائية اللغوية.

أ- الازدواجية اللغوية :

يعد اللغوي **شارل فرجيسون** أول من استعمل مصطلح (diglossia) ويقصد به كل مجتمع يستعمل لغتين في المعاملات الداخلية اليومية، ولا يستطيع الاستغناء عن إحدى اللغتين ولو لفترة انتقالية.

[1] رقية عبد الكريم، التعدد اللغوي مظاهره وانعكاساته في الواقع اللغوي الجزائري ، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها ، جامعة الوادي ، مجلد 9 ، العدد 02 ، ص 183 .

[2] المرجع نفسه ، (ن ، ص) .

والازدواجية تمثل مظهرا حاسما من مظاهر التحول الذي جرى على العربية ذلك انه – وان تكن الفصحى قد تشبثت على الجملة بمثالها المعيار – مضت العاميات في مجرى التطور (عوامل زمانية ومكانية متشابكة) فأسقطت الإعراب واستبدلت به دوال تركيبية خاصة للإبانة عن المعاني النحوية كما حملت آثارا من السمات الفونولوجية للناطقين بها في الأصقاع العربية وتباينت في اختياراتها المعجمية بمقادير يسيرة أو جليلة – هيئات أبنية الفصيحة[1].

ومن خلال هذا فإن العربية الفصحى هي التي حافظت على القوالب النحوية والأبنية الصرفية التي تميزها عن غيرها من اللغات في حين أن العامية تحمل هذه المعايير النحوية والصرفية، والازدواجية بمعناها الواسع هي كفاءة الفرد الذي يمتلك نظامين لغويين مختلفين وذلك مهما كان صنفهما، قد يكون احد النظامين لهجة والآخر لغة مقننة، أو يكون الاثنان من النوع العالي أو الاثنان من الصنف اللهجي[2].

ولا شك أن اختلاف البيئات داخل المجتمع الجزائري له دور كبير في ظهور هذه الازدواجية اللغوية، فأهل الريف يختلفون عن أهل المدن في طريقة النطق وكذلك الأمر بالنسبة للهجة.

إن الازدواجية اللغوية في أبسط مفاهيمها هي علاقة اللغة العربية مع لهجاتها، ولا شك أن لها أثر كبير وخطر أكبر على العربية في الجزائر إذا ما نظرنا من زاوية تعليمية اللغة العربية في الوسط المدرسي.

[1] نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث ، قيم الثبوت وقوى التحول ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، ط1 2007 ، ص 137 .

[2] مصطفى حركات، العربية بين البعد اللغوي والبعد الاجتماعي ، دار الآفاق ، الجزائر ، ط1 ، 2017 ، ص 77

فهذه الازدواجية تمثل خصما عنيدا للعربية الفصحى وفي نظر **عبده الراجحي** " تَهرُّب مريح يبرر فشلنا في تعليم العربية، وهي ترضي غرور أولئك الذين يتصدون للقضايا العامة ولا يحسنون الأداء الإنتاجي بالعربية الفصحى لأنهم لم يتعلموها كما ينبغي أن يكون التعليم، والعربية التي نقصدها إذن هي العربية الفصيحة التي عرفناها منذ الأدب الجاهلي، وهي كذلك العربية الفصيحة التي نستعملها الآن في وسائل الإعلام وفي الفنون الأدبية"[1].

ولا جرم إن قلنا أن سطوة العامية على العربية الفصحى في ميدان التعليم لها ما يبررها حيث أننا نجد " الطفل يتعلم العامية من محيطه الأسري، ويذهب إلى المدرسة فيجد أمامه لغة أخرى تختلف بقوانينها واستعمالاتها عن العامية التي يستعملها، وهو مطالب بإتقانها ليتمكن من فهم ما يطرح عليه من معارف في المدرسة "[2].

إن هذه العلاقة الملتبسة بين اللهجة المكتسبة والعربية الفصيحة المُتَعلَّمة هي علة العلل في تعليم العربية، وأما سائر العلل فتتمثل في مجموعة من الشروط المركبة التي تتمثل في غياب الأهداف المقنعة وضبابية بنية المنهاج، ونأي الكتاب المقرر عن الامتناع والجاذبية وقصور حال المعلم في رؤيته لموضوعه وتمثله لأسلوب تناوله إلى ما يدخل عليه من تصنيف الهيئة الاجتماعية له[3].

غير أن خطر هذا الازدواج المتمثل في اللغة العامية يكمن في جوانب أساسية كبيرة من جوانب حياتنا، فالفصحى التي هي لغة العلم والدين هي الوطن الروحي لنا، إنها رمز الوحدة والتواصل بين أفراد الأمة العربية، أما العامية فإنها الخصم الحقيقي لأي توحد أو

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ،ص 85 ، 86

[2] نصيرة زيتوني، واقع اللغة العربية في الجزائر، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 27، (10) 2013 ، ص 2162 .

[3] نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث ، ص 69 .

تقارب إنها دليل التعدد والتمزق ورمز للفرقة والتباعد، إنها نذير انهيار لكل منجزات الأمة وتفتيت لجهودها.

ولعل نمو العامية لا يكون إلا على حساب اللغة الفصحى، إنها تصارع الفصحى من اجل البقاء والسيادة، فإذا تحقق لها ذلك وأصبحت لغة أدبية مكتوبة انتقلت إلى الثبات وازدادت قوة، وخلفت الفصحى وراءها ثم تأخذ تلك الفصحى بالتقوقع والاندثار، ثم الاضمحلال شيئا فشيئا إلى أن يتركها المتكلمون ولا يبقى لها وجود في المجتمع ، كما أن هذه الازدواجية رمز للتخلف الفكري والحضاري وعائق لكل تطور اقتصادي، وهي تعيق كل محاولات النهوض بالتعليم والتربية[1].

هذه العلاقة الملتبسة بين العامية والفصيحة هي علة العلل، لأنها تفسر حال الطلبة مع العربية الفصيحة جملة ، وأول مظاهر هذه الحال إعراضهم عنها لشعورهم " الموهوم " بلا جدوى الجهد المبذول في تعلمها وغياب دهشتهم بها دهشة الجديد لذلك القرب الذي يشبه الإلف، و انكى هذه المظاهر أن العامية تتسلل إلى قراءتهم على امتداد حياتهم في التعلم وتبقى هي البرنامج اللغوي أو النموذج اللغوي الذي يسيطر على أدائهم حتى نهاية لتعليم العام[2].

إن علاقة العربية الفصحى والعامية في الجزائر ظاهرة طبيعية في تاريخ الحضارة الجزائرية استقرت بشكل متناغم ووظائف متكاملة في دواليب المجتمع الجزائري، غير أن مسألة إعادة الاعتبار للعامية الجزائرية في ميدان التعليم أمر خطير، حيث أن هناك بعض الأصوات تنادي بجعل العامية لغة رسمية داخل أسوار المدرسة، ولا شك أن هذا الأمر ما هو إلا وسيلة في يد أعداء اللغة العربية الفصحى من جهة أطراف محسوبة على التيار

[1] إبراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية ، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل السعودية ، المجلد 3 ، العدد الأول ، 2002 ، ص 69 ، 70 .

[2] نهاد الموسى ، اللغة العربية في العصر الحديث، ص69.

الفرانكفوني، لأن هذه الأصوات لها جذور قديمة تابعة للاستعمار الفرنسي الذي أراد في وقت سابق ضمن مخططاته القضاء على اللغة العربية والهوية العربية من خلال قيامه بإحياء اللهجات العامية وجعلها لغة التعليم بدل العربية الفصحى.

ب- الثنائية اللغوية :

إن الثنائية اللغوية في العربية ، ثنائية واغلة زحفت إلينا في سياق تاريخي من تراجع العربية إبان الحكم العثماني، وانهار العرب بما أصابهم من التقدم في العلوم والصناعات وكثير من شؤون الحياة ونجم عن ذلك في أول الأمر تقابل صارخ بين عربية ضعيفة مستضعفة مستهدفة وانجليزية أو فرنسية تمثلان رمزا للتفوق[1].

والثنائية اللغوية عند **ميشال زكريا** هي : " الوضع اللغوي لشخص ما أو لجماعة بشرية معينة تتقن لغتين وذلك من دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة أكثر ما هي في اللغة الأخرى، وهي الحالة اللغوية التي يستخدم فيها المتكلمون بالتناوب وحسب البيئة والظروف اللغوية لغتين مختلفتين[2].

وهي ظاهرة لغوية ترتبط بالقدرة الفردية للتمكن من استخدام لغتين في آن واحد وتكون الأولى هي لغته الأم، والأخرى هي لغته الثانية أو إتقان مجموع أفراد المجتمع للغتين في أداء الوظائف الاتصالية العادية وهي نوعان : ثنائية لغوية فردية ، وثنائية لغوية مجتمعية.[3]

[1] نهاد الموسى ، اللغة العربية في العصر الحديث ، ص 151 .

[2] ميشال زكريا، قضايا السنية تطبيقية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 1993 ، ص 35 ،36 .

[3] عاصم شحادة علي، التداخل اللغوي وأثره في تعلم اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها ، أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية ، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية ، الجامعة الأردنية ، 22/ 24 أفريل ، 2014 ، ص 379 .

ولعل هذه الظاهرة متجذرة في الحياة منذ القدم لأسباب وظروف مختلفة أهمها :

✓ **الهجرة الجماعية :**

والتي تحدث لأسباب اقتصادية أو سياسية أو دينية، أو اجتماعية وغيرها فقد تهاجر أعداد كبيرة من البلاد الفقيرة إلى بلاد أكثر غنى، بحثا عن العمل وهربا من الفقر والجوع والمرض، كما يؤدي الاضطهاد السياسي الذي يحدث في بعض المجتمعات إلى نزوح أعداد كبيرة من أبناء هذه المجتمعات إلى دول أخرى هربا من القمع والاضطهاد، وبحثا عن الأمن والسلام وهذا بدوره يؤدي إلى احتكاك لغوي – ينتج عنه فيما ينتج – ظاهرة الثنائية اللغوية[1].

✓ **الغزو العسكري والاحتلال:**

قد تغزو أمة أخرى لسبب من الأسباب ما يترتب عليه انتشار اللغة الغازية التي تبدأ بمحاولة فرض هيمنتها على اللغة المغزوة التي تقاوم تلك الهيمنة بكل طاقاتها وإمكاناتها ويبدأ صراع صرير بين اللغتين يؤدي في النهاية إلى انتصار أحدهما، أو إلى التهادن والتعايش داخل المجتمع، ولعل طول مدة الاحتلال يؤدي إلى نجاح اللغة الثانية وإدامة انتشارها، وأيضا المصلحة، فإذا وجدت مصلحة للشعب المغزو من وجود الغازي طالت مدة الاحتلال وكذلك مدى التفاعل بين الشعبين، وسينتج عن هذا الاحتلال احتكاك لغوي يؤدي إلى ظهور الثنائية اللغوية[2].

[1] إبراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، ص 77

[2] المرجع نفسه، ص 78 .

✓ **العقيدة والدين :**

إذا انتشرت عقيدة أو ديانة معينة في هذا البلد أو ذاك، فإنها ستحمل لغتها معها إلى ذلك البلد، وسيؤدي اعتناق تلك الديانة إلى انتشار لغتها في ذلك البلد، وقد حمل الدين الإسلامي اللغة العربية في البلدان التي فتحها المسلمون وانتشرت العربية فيها، وصارعت لغاتها القومية وانتصرت على كثير منها حتى أصبحت العربية اللغة الأولى في تلك المناطق وهذا الانتشار للعربية أدى إلى ظهور الثنائية اللغوية في تلك الأقاليم[1] .

ولعل تعليم اللغة الأجنبية في المدرسة الجزائرية واجه الكثير من الانتقادات اللاذعة من طرف بعض الدارسين في الميدان التربوي خاصة من زاوية التبكير بتعليم اللغة الأجنبية ومدى تأثيرها على تعليم اللغة العربية .

يرى **عبد القادر فضيل** أنه: " ينبغي تحاشي التبكير بتعليم اللغة الأجنبية قبل أن نكون متأكدين من أن الطفل المتعلم قد امتلك أساسيات اللغة العربية، وأصبح في إمكانه توظيفها في مجالات التعلم، فالدعوة إلى التبكير بتعليم اللغة الأجنبية الأولى في وضع مدرسي واجتماعي مثل الوضع في الجزائر دعوة غير سليمة، لأنها تكون سببا مباشرا في تشتيت جهود التلميذ الفكرية وإضعاف قدرته على التحكم في لغته، مما ينعكس سلبا على اللغة الأجنبية، لان تعلم لغتين مختلفتين نطقا وكتابة وليسا من أصل واحد في بداية التعلم يتطلب جهدا مضاعفا، واهتماما مركزا وظروفا مدرسية متميزة، وليس هذا في إمكان كل الأطفال عندنا[2].

[1] إبراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية ، ص 79 .

[2] عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر ، حقائق وإشكالات ، ص 130 .

ومن هنا يمكن القول أن الثنائية اللغوية في الجزائر ثنائية إتباع، فالمتمعن في تعليم اللغة الثانية في مدارسنا يجد أنها مفروضة علينا فرض عين ، من خلال إهمالنا عن تحديد أغراضنا من تعلم اللغة الفرنسية كلغة ثانية حتى أصبحت من المسلمات .

والواقع يقول أنها لغة ميتة، وجب دحرها من المدرسة الجزائرية والخروج من ثوب الثقافة الفرنسية ولغته المفروضة .

ويمكن القول أن التعددية اللغوية في الجزائر ما انفكت تنخر جسد اللغة العربية الفصحى بمظهريها – الازدواجية اللغوية وما تكونه من اللغة العربية الفصحى مع اللهجات العامية، أو بمفهوم الثنائية اللغوية المتكون من اللغة العربية واللغات الأجنبية، ولعلها قد خلفت الكثير من المظاهر السلبية من عدة نواحي كعملية التواصل بين أفراد الشعب الواحد أو كعملية التعليم.

وفي كل هذا كان لابد، بل وجب على القائمين على المنظومة التربوية باعتبارها حجر الأساس من المحافظة على اللغة الأم اللغة العربية التي بها نعتز وذلك بالتقليل من هذا التداخل اللغوي والهجين اللساني الذي بات يضرب مدرستنا وذلك :

- باعتماد سياسة التعريب في مختلف التعاملات الإدارية خاصة الإدارة التربوية .
- عدم التبكير بتعليم اللغات الأجنبية إلى غاية التأكد من التحكم في اللغة العربية الفصيحة.
- استبدال اللغة الفرنسية بلغات أخرى راقية لاضمحلالها ومرتبتها بين لغات العالم .
- إنشاء مراكز بحث تربوية تعمل على تطوير تعليم اللغة العربية لأهلها و للناطقين بغيرها.

7/ تعليمية اللغة العربية في الطور الابتدائي بالجزائر:

اللغة العربية هي اللغة الوطنية و الرسمية، ولغة المدرسة الجزائرية، وإحدى المركبات الأساسية للهوية الوطنية الجزائرية، واحد رموز السيادة الوطنية وأساسها الرئيس[1].

ولم يعد يقتصر تعليم اللغة العربية على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها ولا معرفة القواعد النحوية و الصرفية فحسب، بل جعل المتعلم يبلغ أعلى مستوى من الفهم و الإدراك واستعمالها كلغة حية، في جميع المجالات، وعلى المدرسة أن تزود المتعلم بمعرفة متينة في الآداب والثقافة العربية القديمة و الحديثة والمعاصرة، و لأن تعمل على إعادة الاعتبار للجانب الكتابي بأشكاله المختلفة[2].

ولعل مرحلة التعليم الابتدائي هي مرحلة مهمة لدى التلميذ بالنظر لجملة الكفاءات التي يكتسبها في هذه المرحلة والتي يلخصها محمد الصالح حثروبي فيما يلي[3] :

1-فهم ما يقرأ و تكوين حكم شخصي عن المقروء.

2-تلخيص ما يقرا وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه، وبما يحسُّه و يشاهده وإدراك الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص وتقديمها تقديما منظماً.

3-قراءة كل السندات المكتوبة بطلاقة مناسبة لمستواه، وباحترام ضوابط النصوص من حركات و علامات الوقف، وبأداء معبِّر.

4-فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة و التجاوب معه.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص03 .

[2] المرجع نفسه، ص04 .

[3] محمد الصالح حثروبي،الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص141.

5-التعبير الشفوي السليم الذي يعكس درجة تحكمه في المكتسبات السابقة و المناسب للوضعيات التواصلية المتنوعة.

6-كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تَقْتَضيه الوضعيات و التعليمات(حوارية، إخبارية ،سردية، وصفية).

7-توظيف التراكيب المفيدة و الجمل الكاملة لبناء أفكاره والتعبير عن مشاعره و مواقفه من خلال الأفعال التي تعتمدها لإيصال ما يريده.

8-فهم التعليمات واستقراؤها لتحرير إنتاجات كتابية يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة.

وتكمن أهمية اكتساب اللغة العربية في التعليم الابتدائي، من خلال تدرج التلميذ عبر مختلف الأطوار لهذه المرحلة :

في الطور الأول : (طور الإيقاظ و التعليم الأولي):

تكمن أهمية اكتساب اللغة في هذا الطور"بصفتها كفاءة عرضية بامتياز" في :

* العمل على المجانسة والتكييف لدى الأطفال الذين لم يستفيدوا من التربية التحضيرية .

* توطيد التعلمات الأدائية الرئيسية (التعبير بشقيه:القراءة ، الكتابة).

* تعليم التلاميذ هيكلة المكان و الزمان.

* الأخذ بيد المتعلمين نحو الاستقلالية و تنمية قدراتهم على المبادرة.

* ترسيخ قيم الهوية و تنصيب المعارف الأولى المتعلقة بالتراث التاريخي والثقافي للوطن[1].

في الطور الثاني: (طور التعمق في التعلمات الأساسية) :

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ص4.

يشكل التحكم الجيد في التعبير الشفهي والكتابي، وفهم المنطوق والمكتوب قطبا أساسيا في تعلمات هذه المرحلة، ويشمل هذا التعمق أيضا المجالات الأخرى للمواد(التربية الرياضية التربية العلمية و التكنولوجية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، مبادئ اللغة الأجنبية الأولى.....إلخ)[1].

في الطور الثالث : (طور التحكم و الإتقان):

إن تعزيز التعلمات الأساسية في اللغة العربية (القراءة، الكتابة، التعبير الشفهي والكتابي) يشكل الهدف الرئيس لهذه المرحلة، فالكفاءات الختامية الدقيقة للميادين تمكن من تقييم التعليم الابتدائي، ومن الواجب أن يبلغ المتعلم في نهاية هذه المرحلة درجة من التحكم في اللغة يتجاوز بها الأمية[2].

اللغة العربية هي بمثابة المرجعية الأساسية للتلميذ في التعليم الابتدائي، بما أنها مفتاح مختلف الميادين، إنها ملكة تربطها علاقات منسجمة مع محيطها، و بهذا فهي حجر الأساس في التعليم الابتدائي.

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية ،ص05 .

[2] المرجع نفسه،(ن .ص) .

الفصل الثاني

تمهيد :

مما لا شك فيه أن الجزائر واحدة من الدول التي سعت جاهدة على مر الزمان إلى إصلاح منظومتها التربوية حسب تغيرات العصر والتطور الحاصل في مجال اللسانيات وإيمانا منها لما لهاته المنظومة من مكانة بارزة ومركزية تدور حولها جل المنظومات الأخرى، ولعل الإصلاح التربوي يعد أهم خطوة إلى الأمام قامت بها الدولة الجزائرية منذ الاستقلال من أجل بناء منظومة تربوية تستجيب لمتطلبات العصر والحضارة، وتطلعات البلاد باعتبار التربية همزة وصل وأداة تكوين الثروة البشرية والاقتصادية، ولعل التجارب الإصلاحية للدول المتقدمة والبلدان المجاورة قد أسهمت كثيرا في توضيح الرؤية للقائمين على شؤون التربية والتعليم في الجزائر عبر التاريخ، لا لشيء إلا استجابة للمراحل التي مرت بها الجزائر والتي تتطلب الكثير من التعبئة الفكرية.

و الإصلاح التربوي أمر حتمي بل ضروري في كل فترة من أجل جودة أكبر في التعليم، إذا ما استثنينا منه القرارات العشوائية والرغبات الارتجالية التي تسهم في هدم المدرسة الجزائرية وتجعلها هشة من خلال إصلاح لا يلبي رغباتها التربوية و البيداغوجية السليمة، ولعل النظام التعليمي قد عرف في جل إصلاحاته عبر مساره التاريخي سلسلة من التحسينات التي مست هيكلة ولبه، من خلال التنويع في التعليم وبعث مضامينه وتحسين وضعه البيداغوجي، بالانتقال من بيداغوجيا المحتويات أو المضامين إلى بيداغوجيا الأهداف، فبيداغوجيا الكفاءات المعمول بها حاليا.

إن قوة أي بلد تقاس بمدى قوة وتقدم نظامه التعليمي، بما أن التعليم أصبح مرادفا لقضايا التنمية الشاملة ومحركا فاعلا للوسط الاجتماعي والحقل الاقتصادي، وهو ما أدى بالقائمين على النظام التربوي في الجزائر إلى القيام بإصلاحات نوعية وشاملة في كل فترة تظهر فيها مشاكل تعليمية، كالتراجع في المستوى التعليمي، وظاهرة التسرب المدرسي والعديد من المشاكل التي تجعل الإصلاح أمرا حتميا لا مناص منه .

1/مفهوم النظام التربوي:

يعد النظام التربوي أهم نظام لأية أمة، وأساس النظم الأخرى المسيرة للمجتمع ومحورها المركزي لاعتبارات عدة، لعل أهمها أنه يتكفل بتطوير رأسمال الدولة وهو الفرد البشري وكذلك دوره الاجتماعي الذي يهدف فيه إلى ترسيخ الأبعاد الاجتماعية والقيم الأخلاقية، وهو ما ينعكس إيجابا على الإنسان ودرجة الكفاءة التي يستلهمها من خلال هذا الكيان التربوي.

وإذا تطرقنا إلى مفهوم النظام فإنه حسب **موران (Morin)** : "يتجلى لنا مفهوم المنظومة، أو الوحدة المركبة و المنظمة، كمفهوم رائد نتاج تفاعلات بين ملاحظ/فاعل و كون ظواهري يسمح بتصور و تشكيل وحدات مركبة ناتجة عن تفاعلات تنظيمية بين عناصر، أو أفعال أو وحدات مركبة أخرى، هو التنظيم الذي يربط و يحافظ و يحول المنظومة و يحتوي مبادئها (قواعد، عوائق و آثار خاصة بها)، الأثر الأهم هو تكون نموذج شامل له اثر رجعي على الأجزاء، وعلى إنتاج صفات مستجدة على المستويين الشامل و الأجزاء"[1].

[1] Philippe Jonnaert et Armand M'Batika. *Les réformes curriculaires.* Presses de l'Université du Québec. (2004) p. 75, D'après Morin, E : [...] le concept de système, ou unité complexe organisée, nous apparaîtcomme un concept pilote résultant des interactions entre un observateur-concepteur et l'univers phénoménal ; il permet de représenter etconcevoir des unités complexes, constituées d'interrelations organisationnellesentre des éléments, des actions ou d'autres unités complexes ;l'organisation qui lie, maintient, forme et transforme le système,comporte ses principes, règles, contraintes et effets propres ; l'effet leplus remarquable est la constitution d'une forme globale rétroagissantsur les parties, et la production de qualités émergentes, tant au niveauglobal qu'à celui des parties. (Morin, 1976, p. 148)

إن النظام التربوي هو نظام يتكون من العناصر والمكونات و العلاقات التي تستمد مكوناتها من النظم السوسيو ثقافية والسياسية والاقتصادية وغيرها لبلورة غايات التربية وادوار المدرسة ونظام سيرها ومبادئ تكوين الأفراد الوافدين إليها[1].

ولعل هذا المفهوم يقودنا إلى أن النظام التربوي هو كيان منظم ومجموعة من القواعد والضوابط والتنظيمات التي تعتمد عليها أي دولة في تسيير نظامها التعليمي وجعله على أعلى درجة من النظام ، محاولا تطوير التعليم بتسيير حديث وعقلاني يستجيب لمتطلبات البلاد والعباد.

ويتشكل كل نظام تربوي من مستويين أساسيين هما : المستوى البنائي الواصف للنظام ، والمستوى الوظيفي الواصف لعملياته:[2]

1-1/ المستوى البنائي :

كليات من العناصر المتفاعلة تشكل عنصرا من عناصر النظام وتتفاعل فيما بينها لأجل أداء وظائف معينة تمكن من تحقيق الغايات البعيدة المدى والقصيرة المدى من وجود النظام ذاته.

ويمكن التمييز في هذا الصدد بين بنيات مختلفة :

- بنيات سياسية تشمل وظيفة اتخاذ قرارات السياسة التعليمية.

بنيات إدارية تدير شؤون النظام وتسيره.

- بنيات بيداغوجية تخطط للبرامج والطرق والوسائل أو تنفذها أو تقومها.

ويمكن كذلك تحديد بنيات أخرى :

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، وحدة النظام التربوي ، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والاكمالي ، 2005 ، الجزائر ، ص 05 .

[2] المرجع نفسه ، ص 05 ، 06 .

أ/ بنية التكوين وهي تاريخ تكون النظام وتطوره.

ب/ البنية التربوية الساهرة على تنفيذ المناهج والبرامج.

ج/ بنية تسيير الموارد المادية والإدارية.

د/ البنية النظرية الواصفة لمكونات النظام التربوي وعناصره.

1-2/ المستوى الوظيفي :

وهو مستوى الوظائف التي يشغلها النظام والتي تحدد على مجموعة من المستويات وهي :

- مستوى سياسي يشمل تخطيط الغايات وتحديد الاختيارات.
- مستوى إداري يشمل تسيير النظام وتدبير الموارد والخدمات وإصدار القرارات التنظيمية.
- مستوى إداري يشمل عمليات التكوين والتأطير التربوي والتدريس.

وبالانتقال من مفهوم النظام التربوي كمفهوم عام إلى النظام التربوي في الجزائر كمفهوم خاص نجد انه يتأسس أو يستمد منطلقا ته من المبادئ المؤسسة للأمة الجزائرية:[1]

أ- يجب أن يساهم في ديمومة صورة الأمة الجزائرية وذلك من خلال:

* المعرفة التي يعطيها لجغرافيا الوطن (الطبيعة والبشرية الاقتصادية) والارتباط الذي يولده إزاء البلد الأم وتاريخه الضاربة جذوره في التاريخ منذ آلاف السنين.

* المعنى الذي يستدل به لرموز الجزائر والمواقف التي ينميها عند كل موطن ويرعاها ويدافع عنها.

[1] المربي، المجلة الجزائرية للتربية ، إصلاح المنظومة التربوية ، العدد الأول 2004 ،ص 08 .

* الدلالة التي يعطيها للتراث الثقافي والموروث الحضاري للوطن، ويساهم في ديمومتها.

* الوعي الذي يستحثه وينميه لدى المجتمع الجزائري في مجمله ، بوحدته الجوهرية وبانتمائه إلى المجموعات العالمية.

ب- يرتكز النظام التربوي على مميزات مستمدة معا من نمط تنظيم المجتمع الجزائري المعتمد منذ بيان أول نوفمبر ومن احترام قوانين الجمهورية :

* انه نظام وطني من خلال توجهاته الأساسية خصوصا ، وغاياته وبرامجه ومحتوياته وطرق تنظيمه .

* إنه ديمقراطي، ومن ثم فهو :

- مفتوح للجميع دون تمييز للجنس والأصل أو الحالة الاجتماعية.

- مكيف وفق احتياجات كل واحد، تحقيقا للعدالة بين الجميع :

* انه يضمن بوجه خاص، تألق كل مواطن بالنسبة إلى ما يتمتع به من استعداد لا غير وهو يساعد التلاميذ الذين يعانون صعوبات ويشجع ذوي المواهب.

2/ قيم النظام التربوي ومقوماته:

لعل النظام التربوي الجزائري ظل والى زمن بعيد مرتكزا على مقوماته الأساسية الجغرافية والتاريخية والبشرية والحضارية، وكان لزاما عليه أن يعمل على ترقية قيم ذات صلة بالبعد الجزائري وهذه القيم بدورها تتصل بـ :

أ - البعد الوطني :

إن الإسلام والعروبة و الأمازيغية هي المكونات الأساسية لهوية الأمة الجزائرية التي تكرس أصالتها، ويتعين على المنظومة التربوية أن تعمل على ترسيخها والنهوض بها

لضمان الوحدة الوطنية والمحافظة على الشخصية الجزائرية، كما يتعين عليها وهي تتطلع نحو المستقبل أن تعمل على إحكام التلاحم العضوي بين هذه القيم الأصلية ودفع الأمة إلى التقدم والحداثة[1].

وذلك بغرس الوطنية في نفوس أطفالنا والذي يرتكز بدوره على :

* صون المركبات الأساسية للهوية الوطنية التي هي الإسلام والعروبة والأمازيغية وترقيتها وتثمينها.

* التمسك بالوطن وبماضي الجزائر.

* الإلمام المتبصر بتراث الجزائر الثقافي والحضاري والعمل على رعايته وتجويده.

* السعي لإبقاء الجزائر في محفل الأمم ولحماية هويتها وتمجيد عظمتها[2].

ب – البعد الديمقراطي :

سواء تعلق الأمر بتنظيم النظام التربوي أو بمحتوياته وكيفيات سيره فانه يتكفل بثقافة ديمقراطية تستند إلى :

* قبول الاختلاف ومن ثم قبول الآخر بكل مكوناته (البدنية والاجتماعية والفكرية والفلسفية والسياسية والإيديولوجية ....)

* القابلية للحوار ومواجهة الأفكار .

* المواقف الايجابية للانفتاح والتسامح والترقي.

* قبول سيادة الأغلبية واحترام حقوق الأقلية[3].

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، وحدة النظام التربوي ، ص 06 .
[2] المربي ، المجلة الجزائرية للتربية ، إصلاح المنظومة التربوية ، ص 08
[3] المرجع نفسه، ص 09 .

ولعل هذا البعد يتجلى في التوجهات الجديدة للبلاد الرامية الى بناء نظام ديمقراطي يعمل على نشر الثقافة الديمقراطية قيما وسلوكا.

ويتعين على النظام التربوي أن يتكفل في مناهجه بالنهوض بهذا البعد ، وأن يكرس في الوقت ذاته مبدأ ديمقراطية التعليم[1].

وبالإضافة إلى هذا فإن البعد الديمقراطي يتعلق اليوم بإدماج عنصر التوعية في التربية التي يمكن من الاستمرار في تحقيق الهدف المتعلق بإيصال كل متعلم إلى أقصى إمكاناته وذلك بدعم آليات تساوي الفرص الاجتماعية للنجاح أمام الجميع[2].

3/الإصلاح التربوي :

لعل كلمة الإصلاح كلمة فضفاضة واسعة الأفق، ذات بعد شامل من المقاصد والغايات، تستلزم الكثير من الإجراءات المبنية على دعائم متينة.

فالإصلاح التربوي هو:(مجموعة الإجراءات التشريعية والتنفيذية التي تتخذها الدولة لإحداث تغييرات إيجابية في مجال التربية والتعليم، بمستويات النهوض بالمستوى التعليمي أو لمسايرة المستجدات أو تغيير نمط المنظومة القديمة، أو تهيئة الشروط الموضوعية للعملية التربوية)[3].

كما يشير مفهوم الإصلاح التربوي إلى (منظومة من الإجراءات التربوية التي تهدف إلى إخراج النظام التربوي من أزمته إلى حالة جديدة من التوازن والتكامل الذي يضمن له استمرارية وتوازنا في أداء وظيفته وبصورة منتظمة، وقد يتجه الإصلاح إلى إجراء تغييرات

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، وحدة النظام التربوي ، ص 07 .
[2] محمد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، ص 15 .
[3] صالح بلعيد، النخبة والمشاريع الوطنية ، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ، 2013 ، الجزائر ، ص 60 .

نوعية في جميع جوانب النظام التربوي المراد إصلاحه، كما يمكن للإصلاح أن يتم في جانب من جوانب النظام التربوي)[1]*.

إن الإصلاح التربوي يحمل أكثر من مدلول في طياته بالنظر إلى مراميه ومقاصده التي تتغير حسب تغير الأهداف ومتطلبات العصر :

- ✓ فقد يعني الإصلاح تصحيح الأخطاء والمفاسد وإزالة الاختلال، ومعالجة الظواهر السلبية إن كانت هناك أمور تحتاج إلى ذلك، أو تأكد لدى القائمين على التربية أن هناك اختلالا وقصورا في الجهد المبذول.
- ✓ وقد يعني الإصلاح السعي لتطوير النظام التربوي وإعادة بناء المناهج وتحديث الوسائل وأساليب العمل، مما يستجيب للحاجات المتجددة والتغيرات اللاحقة والتحولات العميقة، وعملية الإصلاح وفق هذا المنظور لا تهدم البناء القائم بل تسعى إلى تحسينه وإضافة ما تأكدت ضرورته واشتدت الحاجة إليه.
- ✓ وقد يعني الإصلاح التغيير الجذري لبنية النظام والتجديد الكلي للأسس التي يقوم عليها ولعناصر السياسة التي توجهه، بحيث تتجه الجهود إلى هدم ما هو قائم وتعويضه ببناء جديد مختلف شكلا ومضمونا وغاية عن البناء القائم وهذا يعني القطيعة التامة مع الماضي بكل تفاعلاته.
- ✓ وقد يتصور البعض أن شعار الإصلاح الذي يردده الكثيرون يمكن أن يصبح حقيقة بإصدار مجموعة قرارات إدارية، تستهدف إحداث تغيرات شكلية[2].

[1] علي أسعد وطفة، الإصلاح التربوي في الوطن العربي، تحديات وتطلعات مستقبلية، مجلة الطفولة العربية، الكويت العدد 06 ، 2001 ، ص 81 ، 82 .

* والإصلاح في المجال التربوي يشير إلى عملية التغيير في نظام التعليم ، أو في جزء منه نحو الأحسن ، وغالبا ما يتضمن هذا المصطلح معاني سياسية واقتصادية واجتماعية

[2] عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات، ص 66 ، 67 .

إن هذه المفاهيم وأخرى ممن ينادي بها بعض المحسوبين على التربية والتعليم، هي مفاهيم تضيق وتتسع وتختلف على حسب الذهنيات والخلفيات التي تكون وراء هذا الإصلاح والواقع يفرض أن عملية الإصلاح التربوي يجب أن تُبنى على مرتكزات أساسية، مرتكزات تخضع لعلاقات التأثير والتأثر بين نظام التعليم والأنظمة المشكلة لمختلف أطياف المجتمع والعديد من التحديات الداخلية والخارجية التي تنطلق منها عملية الإصلاح التربوي عامة وإصلاح التعليم بصفة خاصة، إضافة إلى كل هذا كان لزاما على القائمين على عملية الإصلاح ربطه بضرورة الإصلاح في ميادين أخرى كالإصلاح الاقتصادي والاجتماعي والديني والإداري، من أجل تحقيق وثبة هامة نحو مشروع تنموي.

3-1/إصلاح التعليم والتنمية:

تتأكد ضرورة استمرارية تجديد وتطوير وإصلاح منظومة التعليم وفقا لطموحات المجتمع الآنية والمستقبلية، باعتبار أن التعليم يلعب الدور الرئيسي في عملية التنمية البشرية، بما يجعلها قوة دافعة تحقق رقي المجتمع وتقدمه[1].

ولعل العلاقة بين التربية والتعليم من جهة والتنمية الاقتصادية أصبحت واضحة ومعروفة لدى الباحثين والعلماء، في شتى حقول المعرفة فمن الظواهر التي أصبحت أشبه بالمسلمات التي لا تحتاج إلى مزيد من البحث والاستقصاء وهو الدور الايجابي الذي تلعبه التربية في التنمية، فالتربية أخذت لأول مرة في تاريخ البشرية تسبق في تطورها على الصعيد العالمي التنمية الاقتصادية[2].

والجزائر واحدة من البلدان النامية التي عانت من مشكلة الانفصام التام بين أهداف التعليم وأهداف التنمية، وحتى حين أدركت المخططين الخماسيين وجود هذا الانفصام فإنهما

[1] محمد صبري الحوت، إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج ، ص 14 .
[2] محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة ، التربية والتعليم ، دار البعث، قسنطينة ، الجزائر، ج 1، ط 1، 1982 ، ص 228 .

لم يعالجاه على أرض الواقع، بل كانت هناك بعض الإشارات في نصوصهما الأدبية التي تشير إلى ضرورة ربط التعليم بمتطلبات التنمية بينما لم تنجح معظم البرامج والأهداف التي سطرت لهذا الغرض حتى في عهد الإصلاحات الاقتصادية الجديدة[1].

4/ وقفة على أهم الإصلاحات لمناهج اللغة العربية في الجزائر:

4-1/ المقاربة بالمحتويات (المضامين) :

تعبر هذه المقاربة عن الاتجاه التقليدي في التربية، القائم على السلطة والمعرفة، أو بعبارة أخرى هي اتجاه قائم على المدرس والمحتوى الدراسي، أي أن المدرس وما يمارسه من سلطة على التلميذ والمحتوى الدراسي وما يحتويه من معارف يجب تبليغها إلى التلميذ، هما المتحكمان الأساسيان في العملية التعليمية التعلمية[2].

وبما أن هذه المقاربة تقوم على أساس المحتويات فالنمط البيداغوجي فيها تقليدي، حيث أن المعلم هو محور العملية التعليمية من خلال قيامه بشرح الدرس وإنجاز المذكرات والتلميذ ما هو إلا متلقي يسمع ويحفظ ويعيد ما حفظه، ومن هنا تتكون لدى التلميذ وظيفة اكتساب المعرفة واستحضارها أثناء الامتحان.

4-1-1/ خصائصها:

- غياب فكرة التعلم والاعتماد الكامل على التعليم والتلقين.
- التركيز على الحفظ واستحضار المعلومات.

[1] هويدي عبد الباسط، نظام التعليم في الجزائر وعلاقته بالاستراتيجيات التنموية، دار الحامد ، عمان ، الأردن ، ط1 2016 ، ص 67 .

[2] كمال فرحاوي ، تصميم المناهج التعليمية ، دار الخلدونية ، الجزائر ، ط1 ، 2017 ص 25 .

– التركيز على مضامين المادة التعليمية وكذا على المعلم[1].

ولعل هذه المقاربة واجهت انتقادات كثيرة، منها مبنية على تكديس المعارف وصعوبة استرجاعها من قبل المتعلم لكثافتها من جهة، وطابعها العمومي من جهة أخرى ، بالإضافة إلى المشكل المحوري المتمثل في طريقة تقويم مكتسبات المتعلمين في هذه المقاربة[2].

أو بالأحرى الصعوبات التي يواجهها المعلم في اختيار وسائل التقويم المناسبة، كما يعاب عليها الإهمال التام والنقص الفادح في الاهتمام بمنطق التعلم، ومن خلال هاته النقائص جاءت المقاربة بالأهداف كبديل لها من أجل سد الفراغات التي تركتها المقاربة السابقة .

4-2/المقاربة بالأهداف :

4-2-1/ في المفهوم الاصطلاحي للهدف :

يعرفه محمد الدريج بأنه:" سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس و المتمدرسين ، وهو سلوك قابل لان يكون موضع ملاحظة وقياس وتقويم "[3].

إن محمد الدريج من خلال هذا التعريف يريد أن يوصلنا إلى حقيقة مفادها أن الأهداف التربوية هي جملة التغيرات التي تطرأ على المتعلم أثناء العملية التعليمية وبعدها من خلال عمليتي القياس والتقويم، ولعل الأهداف التربوية تتجلى في الارتباط الوثيق بين المنظومة التربوية والمجتمع، "لأن المنظومة التربوية جزء لا يتجزأ من المجتمع، وكل مجتمع ينتظر من المدرسة أن تسعى إلى إيجاد نمط من المواطنين يتماشى وفلسفة ذلك المجتمع

[1] يحيى بعيطيش وآخرون ، التدريس والطرائق التربوية في التعليم الثانوي ، ضمن كتاب : تقويم الطرائق التعليمية في التعليم الثانوي بين النظرية والتطبيق ، مختبر اللغات والترجمة ، جامعة قسنطينة 1 ، مؤسسة الرجاء للطباعة والنشر ، الجزائر ، 2014 ، ص 107 .

[2] كمال فرحاوي ، تصميم المناهج التعليمية ، ، ص 26 .

[3] محمد الدريج ، التدريس الهادف ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب ، ط 1 ، 1990 ، ص 86 .

وأخلاقه ومعتقداته ونظامه السياسي والاقتصادي، وهذا النمط المراد تحقيقه يتجلى من خلال الأهداف المرسومة "[1].

كما يحدد **بنجامين بلوم(Benjamin Bloom)** الأهداف التربوية بأنها:" تصور مسبق للتغيرات والنتائج التي يتوقع حدوثها لدى الطلبة بعد مرورهم بمسار تربوي معين، وذلك يشمل تغير طرق تفكيرهم و أحاسيسهم وأفعالهم"[2].

وتشمل الأهداف البيداغوجية إذن مختلف الطرائق المصاغة في برنامج بيداغوجي لمادة دراسية والتي يكون القصد منها إحداث تغيير في فكر التلميذ أو إحساسه أو أفعاله، ومن هنا جاء تصنيف الأهداف بحسب نوعية التغيير المراد تحقيقه : تغيير فكري (معرفي) أو وجداني أو حسي حركي[3].

ويستخلص الدريج بعض الخصائص العامة للأهداف التربوية في النقاط الآتية:[4]

– عادة ما تصاغ الأهداف التربوية على شكل فرضيات مستقبلية أو مشاريع فرضيات ترغب المدرسة في تحقيقها في المستقبل القريب أو البعيد، فهي إذن سلوك قابل للاكتساب أي قابلة لأن تكتسب من طرف التلاميذ بعد عملية التحصيل.

– الأهداف عبارة عن نشاط التلميذ وليست نشاط المدرس، أنها سلوك يتحقق لدى التلميذ بعد كل جلسة دراسية وبعد الانتهاء من التحصيل.

---

[1] محمد الطيب العلوي ، التربية والإدارة ، التربية والتعليم ، دار البعث قسنطينة ، الجزائر ، ج 1 ، ط 1 ، 1982 ، ص 233 .

[2] Benjamin S. Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives Handbook I: The Cognitive Domain*. M.D. Englehart, E.J. Furst, W.H. Hill, David Krathwohl. Longmans, New York, NY, USA (1956) p. 26.« By educational objectives, we mean explicit formulations of the ways in which students are expected tobe changed by the educative process. That is, the ways in which they will change in their thinking, their feelings, and their actions »

[3] حفيظة تزروتي ، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم ، ص 26 .

[4] محمد الدريج، التدريس الهادف ، ص 85 ، 86 .

– قابلية الأهداف للملاحظة، أي قابلية السلوك المستهدف لان يكون موضع ملاحظة وضبط وقياس من طرف المدرس (من هنا تأثير المدرسة السلوكية في هذا النموذج).

– الهدف التربوي لا يصف التغيير الذي سيحصل للتلميذ في سلوكه بل يحدد نتيجة التغيير وما سيترتب عنه.

ومن خلال هذه الخصائص يتبين أن المدرسة السلوكية لها بصمتها الواضحة على هذه المقاربة بتركيزها على سلوك المتعلم والتغيرات التي تطرأ عليه، مما يجعلها جامدة وتضع كفاءات المتعلم على الهامش من خلال الحد من حريته.

4-2-2/أهمية الأهداف في المجال التعليمي:

* تعتبر كدليل للمعلم في عملية التدريس.

* تسهل عملية التعلم حيث يعرف التلميذ بدقة ما هو المطلوب بالقيام به.

* تساعد صياغة الأهداف صياغة واضحة وعلى صياغة أسئلة التقويم بطريقة سهلة وبسيطة.

* تجزؤ الأهداف التعليمية التعلمية إلى أبسط مكوناتها، وهو ما يجعلها واضحة ويمكن من تقديمها بفعالية ونشاط[1].

ولا تكاد هذه المقاربة تخلو من بعض السلبيات والتي منها[2]:

أ/ **التجزئ** : إن الصياغة السلوكية للأهداف تجزئ الفعل التعليمي، أي تحوله إلى تعلمات ذرية متعددة ومتجاورة.

[1] محمد بن يحي زكريا ، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ، المشاريع وحل المشكلات ، ص 22 ، 23 .

[2] حفيظة تزروتي ، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم ، ص 30 ، 31 .

ب/ الآلية : من خلال خلق استجابات شرطية، بدل تكوين أفراد أذكياء قادرين على الاكتشاف والإبداع.

ج/ التركيز على التعلمات المعرفية والحركية على حساب الوجدانية.

د/ السطحية : من خلال البحث عن النتيجة النهائية التي يجب ان يحققها التلميذ.

هـ/ تقوم على التدريس المتمركز على تلقين المعارف[1].

ولعل هذه الثغرات والفجوات في هذه التجربة، هو ما عجل بظهور إصلاحات جديدة تجعل المتعلم في قالب العملية التعليمية التعلمية، وهو ما جاءت به المقاربة بالكفاءات في نظر القائمين على الشأن التربوي بالجزائر، حيث استبشروا بنتائج هذه التجربة في البلدان المجاورة، وعند الدول المتطورة التي يصلح فيها مثل هذه التجارب.

5/ المقاربة بالكفاءات :

5-1/ مفهوم المقاربة، Approche :

- **لغة** : " من قرب الشيء يقرب قربا أي دنا فهو قريب ، والتقرب التدني إلى الشيء"[2]

" و القراب: مقاربة الشيء، تقول معه ألف درهم، أو قراب ذلك ، ومعه ملء قدح ماء أو قرابه، وأتيته قراب العشيّ، وقراب الليل"[3].

[1] فيليب ميريو وآخرون، قضايا البيداغوجيا الحديثة ورهاناتها ، ترجمة عز الدين الخطابي ،منشورات عالم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب ، ط1 ، 2013 ، ص 122.

[2] ابن منظور ، لسان العرب ، تح: عامر احمد حيدر ن دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط1 2003 ، مج 1 ، مادة قرب ، ص 778 .

[3] الخليل بن احمد الفراهيدي ، كتاب العين ، تح ، عبد الحميد هنداوي ، باب القاف ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 2003، 370/3

- اصطلاحا :

هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية[1].

وقد استخدمت في المجال البيداغوجي" كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التعلمية، التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية، لتتآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعلمية، وفق إستراتيجية تربوية، و بيداغوجية واضحة"[2].

إنها تشير إلى مجموع الإجراءات التي تتخذ والخطوات التي تتبع لإعداد المنهاج[3].

إن المقاربة في البيداغوجيا الحديثة أساس نظري تبنى على مجموعة من المرتكزات والمبادئ وهي تحيل على الكثير من المصطلحات التربوية كالتخطيط التربوي .

كما تعرف بأنها الطريقة المعتمدة في العملية التدريسية لتقريب المتعلم إلى كفاءته أي الطريقة التي تدفع المتعلم إلى استثمار واستغلال ما يمتلكه من قدرات وإمكانيات[4].

5-2/ مفهوم الكفاءة La compétence :

لعل الناظر في هذا المصطلح يجد أن هناك اختلاف لغوي في الاستعمال بين الكفاءة والكفاية ومن اجل هذا كان لا بد من توضيح الفرق اللغوي لهذين المصطلحين.

[1] فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ، ص 10 .
[2] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع / بن، ط1 ، 2005 ، ص 101 .
[3] محمد الطاهر وعلي ، بيداغوجيا الكفاءات ، الورسم للنشر والتوزيع ، ط1 ، 2011 ، ص 14 .
[4] عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات ، ما هي ؟ لماذا وكيف ؟ دار الهدى ، ط1 ، 2003 ، ص 26

- الكفاءة لغة :

جاء في مقاييس اللغة، كفاك الشيء يكفيك، وقد كفا كفاية، إذا قام بالأمر و الكُفيةُ : القوت الكافي، والجمع كُفى، ويُقال حسبك زيد من رجل، وكافيك، والكاف والفاء والهمزة أصلان يدل أحدهما على التساوي ويدل الآخر على الميل والإمالة والاعوجاج[1].

5-3/ الكفاية :

- لغة :

جاء في القاموس المحيط أنها : كفاه مؤونته، يكفيه كفاية، وكفاك الشيء، واكتفيت به واستكفيته الشيء فكفانيه[2].

ولعل استعمالنا لمصطلح الكفاءة يعود إلى كثرة وروده في المناهج الرسمية للمدرسة الجزائرية ولا يعني أنه أكثر دقة ودلالة من مصطلح الكفاية.

- اصطلاحا :

يذهب فريد حاجي إلى أن الكفاءة هي مجموعة قدرات منظمة تظهر من خلال نشاطات يقوم بها المتعلم على محتويات في إطار أصناف من الوضعيات بغية حل مشكل مطروح[3].

كما يعرفها **الدريج** بأنها نظام من المعارف المفاهيمية الذهنية والمهارية (العملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية تمكن في إطار فئة من الوضعيات من التعرف على المهمة الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية[4]. ويقصد الدريج من مصطلح الخطاطة والتي هي نموذج سلوكي قصدية الفعل التعليمي بالتدرج من السلوك البسيط إلى المعقد فحل المشكلة.

[1] ابن فارس، مقاييس اللغة،ج5 باب كفا ، دار الفكر، القاهرة ، مصر، 1979 ، ص 188 ، 189 .
[2] الفيروز أبادي، القاموس المحيط ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان، ط1 ، 2006 ، ص 1335 .
[3] فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ، ص 17 .
[4] محمد الدريج، الكفايات في التعليم ، سلسلة المعارف للجميع ، ط1 ، 2000 ، 57 .

ولعل مفهوم الكفاءة طرق عدة مجالات، ومنها مجال اللسانيات حين أورده تشومسكي للتفريق بينه وبين الأداء، حيث يقول في هذا الخصوص: " إن الكفاية اللغوية هي المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، وهي بالتالي بمنزلة ملكة لا شعورية تجسد الأداء الكلامي، أي العملية الآنية التي يقوم بها متكلم اللغة فيصوغ جملة طبقا لتنظيم القواعد الضمنية "[1]

بيد أن التعريف الأكثر دقة عن مدلول الكفاءة هو ما جاء به **روجيرس** حين عدّ الكفاية "مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف والأداءات التي يوظفها المتعلم لحل وضعية مشكلة تنتمي إلى فئة من الوضعيات"[2].

كما يعرفها كل من جاك **أوبري(Jacques Aubret)**، و **باتريك جيلبير(Patrick Gilbert)** على أنها بشكل عام، "خاصية فردية أو جماعية مرتبطة بإمكانية حشد وتنفيذ مجموعة من المعارف والقدرات و المهارات السلوكية بشكل فعال في سياق معين"[3]

ومن خلال هذه المفاهيم يمكن القول أن الكفاءة هي القدرة على تجنيد مجموعة مندمجة من المعارف والمهارات بشكل ناجح في مواجهة وضعيات مشكلة، فهي القدرة على التصرف المبني على تجنيده استعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا (معارف مكتسبة حسن التصرف، قيم، قدرات فكرية، مواقف شخصية ...) لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة.

[1] ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1993 ، ص 62 .

[2] roegier xavier : une pédagogies de l intégration . Bruxelles. De boek université . 2000 . p 66

[3] Jacques Aubret, Patrick Gilbert. *L'évaluation des compétences.MARDAGA. (2003) p.09,* La compétence d'une manière générale selon Jacques Aubret, Patrick Gilbert est : « Une caractéristique individuelle ou collective attachée à la possibilité de mobiliser et mettre en oeuvre de manière efficace dans un contexte donné un ensemble de connaissances, de capacités et d'abttitudes comportementales».

5-4/المقاربة بالكفاءات :

- المفهوم والأسس :

تعددت المفاهيم وتداخلت فيما بينها حول هذه المقاربة التي شكلت حقلا خصبا في الوسط التربوي، غير أنها تشترك في إعطاء الأولوية للمتعلم وجعله في قالب العملية التعليمية التعلمية من خلال الاهتمام بكل جوانب نموه الشخصية(النفسية والعقلية والمهارية) في مرحلة التعليم الابتدائي، باعتبار هذه المرحلة مرحلة صقل المتعلم.

وعلى هذا الأساس فان هذه المقاربة هي:" بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها هذه وذلك بالسعي إلى تثمين المعرف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة[1].

ولعل هذه التجربة تترجم أهمية العناية بمنطق التعلم المركز على التلميذ وأفعاله وردود أفعاله إزاء الوضعيات المشكلة، في مقابل منطق تعليم يرتكز على المعارف التي ينبغي إكسابها للتلميذ[2].

وعلى ضوء هذا يصبح المعلم موردا، مرشدا للتلاميذ في سياق دال، ومهندسا يسير اكتساب المعارف وتطبيقها، وتنمية التعلمات حتى تنقل إلى سياقات خارجية، لهذا وجب التوفر على تعليم مؤسس على حاجات التلاميذ عوض المحتوى المنقول إليهم، ثم إيجاد معنى للمتعلمات حتى نضمن أحسن طريقة لإدماج التلميذ في وضعيات تجعله يشارك

[1] فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، الأبعاد والمتطلبات ، دار الخلدونية ، الجزائر ، ط2 ، 2005 ، ص 11 .
[2] وزارة التربية الوطنية ، المرجعية العامة للمناهج ، 2009 ، ص 19 .

بنشاط في بناء كفاياته، أي أن يكون التلميذ مسؤولا عن تعلمه والأستاذ لا يعمل إلا على توفير الجو المناسب للعمل[1].

ولعل اعتماد بيداغوجيا الكفاءات في المدرسة الجزائرية جاء كاختيار تربوي من شأنه أن يعيد الاعتبار للمتعلم، بالنظر للتهميش الذي لقيه في التجارب السابقة، ويجعله في قالب العملية التعليمية التعلمية .

5-5/ بعض المفاهيم المرتبطة بالكفاءة :

5-5-1/ القدرة، Ability :

تُعرف القدرة بأنها كل ما يجعل الفرد قادرا على فعل شيء ما، أو مؤهلا للقيام به ويُعبر عنها بالقدرة الفعلية العامة بحيث لا تتجسد بدون تفعيل لمحتوى التعلم ولا يمكن ملاحظتها إلا خلال محتويات تعليمية[2].

إنها جملة الإمكانات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في أداء مهام مختلفة وتظهر عند مواجهة الفرد لمشكلات ووضعيات جديدة تتطلب استدعاء معلومات أو تقنيات مكتسبة من تجارب سابقة[3].

إن القدرات مراقي التواصل، تسهل وضع أنشطة بيداغوجية ومتوافقة وتحديد أثارها في مسار معين[4].

ومنه يمكن القول أن القدرة، هي قدرة الفرد المتعلم على تشغيل كافة إمكانياته العقلية والحركية وما يمتلكه من مادة معرفية في سبيل إنجاز فعل التعلم، هذا الأخير هو ما يجعل

[1] الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية ، إفريقيا الشرق ، الدار البيضاء ، المغرب، ط1 ، 2006 ، ص 89 .
[2] أرزيل رمضان ومحمد حسونات، نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل، الجزائر. 2002 ص 215
[3] عباد مسعود ، محمد بن زكريا، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ، المشاريع وحل المشكلات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، الجزائر ، 2006 ، ص 88 .
[4] علي آيت اوشان، بيداغوجيا الكفاءات وتدريسية اللغة ، دار أبي رقراق ، الرباط ، المغرب ، ط1 ، 2016 ، ص 18.

الفرد مؤهلا للقيام بعدة أعمال في حياته الاجتماعية، ويجمع مختلف الدارسين على أن القدرة يمكن أن تكون فطرية أو تكون مكتسبة.

2-5-5 / المهارة، Skill :

هي قدرة وصلت إلى درجة الإتقان، ويمكن أن نطلق كلمة قدرة على أمور ترتبط بالمعرفة، أما المهارة فهي توحي بالأمور التطبيقية[1].

وتتصل المهارة في ميدان التعليم بعدة مجالات منها :

- أنشطة حركية تتصل بالمهارات اليدوية الجسمية .
- أنشطة مهارية تلفظية مثل (النطق و الخط واستقبال الأصوات).
- أنشطة مهارية تعبيرية مثل الرسم والرقص والموسيقى[2].

ولعل المفهوم الحديث للمهارة لا يكون له وجود ولا يتحقق إلا عن طريق عملية التعلم التي تضفي الكثير من المعارف في فكر المتعلم فيصبح أكثر براعة وفهم في حياته الاجتماعية.

ويمكن القول أن المهارة هي القدرة على أداء عمل وإتقانه ببراعة وهو مرادف لمصطلح الكفاءة ويختلف مصطلح المهارة عن الكفاية في أن المهارة عبارة عن أداء أو جزء عملي بينما تشمل الكفاية المهارة وتحتويها بالنظر إلى اتساع مفهوم الكفاية وشموليتها.

[1] هويدي عبد الباسط، المنظومة التربوية الجزائرية من خلال تطبيق إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، دار الحامد ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 2016 ص 103.
[2] علي آيت أوشان، بيداغوجيا الكفاءات وتدريسية اللغة ،ص 20.

5-5-3/ الأداء، The performance :

النتائج التي يبلغها المتعلم حسب معايير محددة للانجاز، والتي تكون محددة في شكل سلوك قابل للملاحظة والقياس، أو هي مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد من موقف معين، هذا الأداء يمكن ملاحظته مباشرة[1].

ولعل الأداء في ظل المقاربة بالكفاءات يتجسد على أرض الواقع، أي في العملية التعليمية التعلمية في هذه النتائج والاستجابات التي تظهر على المتعلم ومن خلال هذه النتائج أيضا يمكن التمييز بين الكفاءة والأداء، حيث أن الكفاءة ثابتة لا تتغير، بينما الأداءات متغيرة في الموقف.

لكن ما يمكن الإشارة إليه أن الأداء يبقى عنصرا مهما في قياس الكفاءات، إذ لا يمكن التأكد من تحقيق الكفاءة دون وجود الأداءات الدالة عليها، فتفكيك الوضعيات المركبة يؤدي إلى معرفة العناصر التي تتكون منها، والتي نجد ضمنها مجموعة الأداءات التي نجح المتعلم في القيام بها[2].

5-5-4/ الفعالية، Effectiveness :

تعني تلك القدرة على تحقيق الأهداف ، فالهدف الذي ينشط ويحفز التلاميذ على ابتكار الحلول لمشكلة ما يكون هدفا فعالا[3].

ولعل فاعلية المتعلم في العملية التعليمية التعلمية تكمن في تفعيل فكره وعقله وبالتالي امتلاك المعرفة التي تتأتى إلا عن طريق عملية البحث والتنقيب .

---

[1] زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني ، ص 32 .

[2] لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات الجذور والتطبيق ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، عدد خاص ، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية ، تبسة ، الجزائر ، 2011 ، ص 80 .

[3] وزارة التربية الوطنية، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ، ص 75

وإذا ميزنا بين الفعالية والكفاءة نجد أن :

* الفعالية أهم واشمل من الكفاءة.

* الكفاءة ليست شرطا كافيا، لكنها ضرورية.

* الكفاءة يعني الوصول إلى الهدف لكن بأقل جهد ممكن وفي أقصى مدة وبأقل تكلفة ، في حين أن الفعالية تحقق الهدف والعمل لأقصى حد ممكن لتحقيق المخرجات المتوقعة بلوغها[1].

5-6/ مستويات الكفاءة : للكفاءة مستويات ثلاثة :

5-6-1/ الكفاءة القاعدية:

هي كفاءة تتطلب تحكم التلميذ فيها كي يتمكن من الدخول في تعلم جديد ذو ارتباط دون صعوبات، مثال : " المبتدأ والخبر " فهذه الجملة اسمية تسمح بتدريس كان وأخواتها[2].

إنها الكفاءة التي من الضروري أن يتحكم فيها المتعلم لاكتساب الكفاءات اللاحقة[3].

وهي هدف أساسي يوضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محددة، وهي الملمح الأدق الذي ينبغي على التلميذ اكتسابه ليتمكن من متابعة التعليمات بنجاح حيث يستعمل مختلف موارده، أي أن التحكم في هذه الكفاءات يضمن خدمة الكفاءة المرحلية أي تبنى من تقاطع القدرات والمحتويات[4].

[1] زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني ، ص 31 .
[2] محمد عسعوس، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، مرجع سابق، ص 113 .
[3] محمد الطاهر وعلي ، بيداغوجيا الكفاءات ، ص 38 .
[4] اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2011 ، ص 07 .

5-6-2/ الكفاءة المرحلية :

هي كفاءة عالية وصلت إلى درجة أعلى من التحكم، ولكنها لا تعيق المتعلم في الانتقال إلى متابعة التعلم الموالي، مثال : ذكر أجزاء الجملة الاسمية دون الرجوع إلى كتاب النحو، هذه كفاءة مرحلية واستعمال الكتاب كفاءة قاعدية[1].

وهذا النوع من الكفاءة يكتسبه المتعلم في فترة زمنية معينة (سداسي مثلا) .

5-6-3/ الكفاءة الختامية :

يشير لفظ الختامي هنا إلى تحديد حوصلة لفصل دراسي أو لسنة دراسية وعليه لا تتحقق الكفاءة الختامية إلا بتحقيق الكفاءات المرحلية الموافقة لها[2].

ويسميها دوكتيل**(Deketele)** بالكفاءة المبكرة ومهما كان الأمر فان الكفاءة الختامية تدل على فترة زمانية يصبح فيها المتعلم يتحكم في المادة المعرفية ، وقد تمتد هذه الفترة الزمانية لسنة أو طور دراسي من مرحلة التعلم[3]، لإبراز واستكشاف التفاعل الايجابي له مع المعرفة ومع المواقف الجديدة[4].

ولعل هذه المقاربة المقتبسة من المجال الاقتصادي جاءت لتجيب عن الكثير من الأسئلة المبهمة في المدرسة الجزائرية من خلال ما خلفته التجارب السابقة لكثير من الفجوات لدى المتعلم، فصار هذا الأخير في وسط هذه التجربة مسلحا بعديد الآليات لمواجهة كل طارئ خارج أسوار المدرسة، وبدرجة عالية من التأهيل لمجابهة الغد بمختلف تحدياته، ومن هنا يتحول التركيز على جمع المعارف إلى التركيز على اكتساب المهارات.

[1] محمد عسعوس، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، ص113.
[2] محمد الطاهر وعلي ، بيداغوجيا الكفاءات ، ص38 .
[3] محمد عسعوس مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات ، 113 .
[4] حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم ، ص 87 .

وتأتي مرجعية مقاربة الكفاءات من مجال المقاولة الصناعية، حيث تم استحداثها في الميدان التربوي مستمدة أصولها من عدة نظريات لعل أهمها :

أ- النظرية البنائية:

من رواد هذه النظرية **جان بياجيه (Jean Piaget)** والذي يرى أن المعرفة تنتج من أعمال يقوم المتعلم باستنتاجها لذلك وجه الاهتمام إلى الدور النشط الذي يؤديه المتعلم في عملية تعلمه ، وهذه المعارف تبنى في الذهن بالاعتماد على المكتسبات القبلية، وان تكون هذه المعرف ذات معنى جديد في توظيفها ونفعيتها[1].

إن التعلم يعني التكيفات الحادثة في المنظمات المعرفية الوظيفية للفرد، والتي تحدث لمعادلة التناقضات الناتجة من تفاعله مع معطيات العالم التجريبي، ولو تأملنا ذلك المفهوم فإننا نجده مفعما بفكر جان بياجيه، ولا غرابة في ذلك، فمعظم منظري البنائية المحدثين وهم الذين نظروا للبنائية بعد بياجيه، يعتبرون واضع اللبنات الأولى للبنائية، فهو القائل بأن عملية المعرفة تكمن في بناء أو إعادة بناء موضوع المعرفة[2].

ومنه يتبين أن التعلم في نظرية بياجيه البنائية تتوقف على شرطين أساسيين :

أولهما التفاعل بين الطفل (المتعلم) ومحيطه، حيث يؤثر الأول في الثاني ويتأثر بالمثيرات المنبعثة منه، ولا يمكنه النمو بدون ردود أفعاله .

ثانيهما بلوغه درجة نمو تمكنه من تعلم ما يفرضه عليه المحيط، فالنمو في نظره يسيطر على المسار التعليمي التعلمي وهو ليس تبليغا بل هو عملية تسهيل بناء هذه المعارف[3].

[1] هويدي عبد الباسط ، المنظومة التربوية الجزائرية من خلال تطبيق إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة بالكفاءات، ص 98 .

[2] حسن حسين زيتوني ، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، عالم الكتب ، الرياض ، ط1 ، 2003 ، ص 81 .

[3] محمد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، ص 34 .

ولعل فكر بياجيه يقترن بصناعة المعرفة حين يقول بان المعرفة تكمن في بناء أو إعادة بناء موضوع المعرفة.

ب- النظرية المعرفية:

من روادها **نعوم تشومسكي(Noam Chomsky)**، و**تارديف(Tardiv)** وتنظر هذه النظرية للتعلم من زاوية السياقات المعرفية الداخلية للمتعلم، وتعطي أهمية خاصة لمصادر المعرفة واستراتيجيات التعلم (معالجة المعلومات، الفهم، التخزين في الذاكرة، توظيف المعارف...) فوعي المتعلم بما اكتسبه من معرفة وبطريقة اكتسابها يزيد من نشاطه لتطوير جودة التعلمات[1].

ولعل هذه النظرية تنظر للذاكرة كأساس لها، حيث ترتكز عليها أو على شيء سبق تعلمه والأهداف التي تفترض انجاز عملية ما تتطلب من الفرد أن يحدد المشكلة الأساسية ثم يستعين بأفكار ويربطها بأفكار أو طرائق منهجية سبق تعلمها[2].

إن الاتجاه المعرفي في علم النفس وهو تيار نظري لا يدرس التعلم أو بناء المعارف وإنما يسعى إلى توضيح عملية تجنيد المعارف في حل المشكلات، فهو يدرس الذكاء واصل المعلومات والاستراتيجيات المستخدمة لاستيعاب المعارف وحفظها وإعادة توظيفها كما يهتم أساسا بالإدراك والمعالجة في الذاكرة و الكلام وكل ذلك من منظور عمل المخ[3].

[1] محمد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، ص 35 .
[2] رمضان أرزيل ومحمد حسونات ، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات ، ص 62 .
[3] محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات ، ص13.

5-7/ خصائص المقاربة بالكفاءات:

تحمل المقاربة بالكفاءات الكثير من الخصائص التي تجعل منها أرضية خصبة تنطوي تحتها عملية تعليمية، ومن هذه الخصائص نذكر :

- الانتقال بالفعل البيداغوجي من منطق التعليم إلى منطق التعلم[1].
- تصور جديد لدور المعلم والمتعلم ، حيث غيرت المقاربة بالكفاءات من وضع كل من المعلم والمتعلم، فقد صار لهذا الأخير دور في سيرورة التعلم[2].
- تبني الطرق البيداغوجية النشطة، حيث من المعروف إن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك، إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال انجاز المشاريع وحل المشكلات ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي[3].

- ترتكز المقاربة بالكفاءات على الإدماج باعتباره مسارا مركبا يمكن من تجنيد المكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معينة في وضعية دالة، قصد إعادة هيكلة تعلمات سابقة وتكييفها مع متطلبات وضعية ما لاكتساب تعلم جديد، ومن ثمة قيادة المتعلم نحو تأسيس روابط بين مختلف المواد من ناحية، وربط هذه الأخيرة بخبراته وقيمه وكفاءاته وواقع مجتمعه من جهة أخرى[4].

- كما تنظر هذه التجربة لعملية التقويم نظرة مغايرة، حيث ترفض نماذج وأدوات التقييم التقليدية التي ترتكز على أسئلة حول المعارف، إن عملية التقويم في المقاربة

[1] حاجي فريد ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، الأبعاد والمتطلبات ، ص 45 .
[2] حفيظة تازروتي ، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم ، ص 103 .
[3] رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات ، ص 11 .
[4] حفيظة تازروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم ، ص 104 .

بالكفاءات عملية ملازمة للفعل التعليمي التعلمي من بدايته إلى نهايته، إذ تكون قبل الانطلاق في الدرس وأثناء ممارسته وبعد نهايته[1].

5-8/ البيداغوجيات التي رافقت المقاربة بالكفاءات :

أ - بيداغوجيا حل المشكلات :

هي بيداغوجيا تعلمية يعدها المعلم بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل وهي شاملة ومركبة وذات دلالة مستمدة من الحياة اليومية والوقائع التي نواجهها فيها، ينتج عنها جو من الحيرة والتساؤل وتدعو المتعلم للتفكير واستحضار موارده المعرفية والاجتماعية لحلها.

إنها طريقة تدعوا إلى البحث وتثير في المتعلم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة وتعد آلية لبناء المعرفة، كما أنها تركز على نشاط المتعلم حيث تفتح له المجال للتفكير، وهي عموما طريقة تدريس تضع المتعلم أمام قضايا شائكة ومعقدة من الإشكاليات[2].

كما تؤهله لإدراك الفارق بين ما هو نظري وتطبيقي وما يعرفه وما ينبغي معرفته في كل وضعية معينة مما يضفي على الوضعية المشكلة* حيوية وتحفيز المتعلمين على الاستمرار في الاستثمار الفعال للتعلمات السابقة[3].

إن هذه الوضعية تطرح من خلالها للذات مهمة لا تؤدي للحل إلا باستعمال تعلمات محددة وهي التعلمات التي تشكل الهدف الحقيقي للوضعية المشكلة[4].

---

[1] حفيظة تازروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم ، ص 105 .

[2] هويدي عبد الباسط، المنظومة التربوية الجزائرية من خلال تطبيق إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة بالكفاءات ، ص 132 .

* هناك من يطلق على مصطلح الوضعية المشكلة ما يسمى بالوضعية المسألة في الوسط التربوي ، غير أن كلاهما سواء باستثناء فرق بسيط هو أن الوضعية المسألة عادة ما تصاحب مادة الرياضيات والمواد العلمية الأخرى كالفيزياء .

[3] علي آيت اوشان، بيداغوجيا الكفايات وتدريسية اللغة، ص 29 .

[4] الحسن اللحية، الوضعية المشكلة ، من الانطلاق الى التقويم، دار نشر المعرفة، الرباط، المغرب، ط1، 2012، ص 111 .

بحيث تشبه المشكلات التي يصادفها التلميذ في الحياة وقد تفوقها تعقيدا، وفي التعلم عليها أن تكون دالة بالنسبة للتلميذ لممارسة كفاية أو تقويمها[1].

لعل إستراتيجية حل المشكلات تتضمن معايير أساسية تخص المعلم والمتعلم، فالمعلم منوط بمهمة تحضير إشكالية من أجل بلوغ هدف معين، كما يلتزم بنشاط تحفيز المتعلم بعوائق متشابكة من أجل الوصول إلى الهدف المحدد، والمقصود بالعائق هنا هو الصعوبات في وسائل ومعينات، أما المتعلم فيلزمه جهد فكري لمجابهة هذا العائق الذي يثير الفضول عند المتعلم مما يدفعه إلى فك ألغازه.

- **أنواع المشكلات:** يطرح **علي آيت أوشان** ثلاثة أنواع من المشكلات[2] :

- مشكلات تتعلق باكتساب القواعد والعلاقات، وهي تلك المشكلات التي تتوخى اكتشاف قاعدة مناسبة ضمن كم من المعلومات.

- مشكلات متعلقة بتغيير الوضعيات، وهي التي تهدف إلى تغيير وضعية أصلية(وضعية الانطلاق) بوضعية هدف، باحترام الشروط المنصوص عليها ضمن التعليمات.

- مشكلات تنظيمية أو تلك المتعلقة بالبناء والتصور، تتعلق هذه المشكلات (انطلاقا من عدد من العناصر المعطاة ببناء تنظيم معين لهذه العناصر باحترام معايير محددة سلفا).

- **أهمية الوضعية المشكلة في العملية التعليمية التعلمية :**

إن الوضعية المشكلة ذو أهمية بالغة في العملية التعليمية التعلمية من خلال ما تذره على المتعلم من تنمية فكرية تفيده في حل المشكلات التي يواجهها في حياته عموما، ولعل حفيظة تزروتي تطرح العديد من النقاط في هذا الخصوص :

[1] الحسن اللحية، الوضعية المشكلة ، من الانطلاق إلى التقويم ، ص 112.

2علي آيت أوشان، بيداغوجيا الكفايات وتدريسية اللغة، ص27.

- ✓ تضع المتعلم في قلب مسار التعلم، مما يسمح له بتعلم حقيقي.
- ✓ تشكل تحديا بالنسبة له، ومحفزا على التعلم الذاتي.
- ✓ تتيح له فرصة تجنيد مكتسابته.
- ✓ تحثه على التساؤل عن كيفية بناء المعرفة وعن مبادئ وأهداف وسيرورات تعلمه.
- ✓ تنمي لديه القدرة على التحليل والمقارنة والاستنتاج واتخاذ القرار.
- ✓ تمكنه من معرفة دور المواد المختلفة في حل المشكلات المركبة.
- ✓ تكشف له عن حاجاته في التعلم من خلال تحسيسه بالفرق بين ما اكتسبه وما يتطلبه حل الوضعية المشكلة[1].

ب- بيداغوجيا المشروع:

إذا كانت بيداغوجيا الكفاءات تنتظم حول المتعلم وحول حاجياته وتضع منهجية تعلمه في مركز اهتمامها، فإنها تشدد على الاشتغال ضمن مشروع يتم بناؤه وتقديمه للمتعلمين في صيغة وضعيات تدور حول مشكلة تعليمية واضحة ، تجعل المتعلمين يشعرون بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدرات كل منهم ، وبتوجيه المعلم وإشرافه وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة ذاتية متعددة في مجالات متنوعة[2].

والمشروع هو بيداغوجيا تسمح للتلميذ بالانخراط التام في بناء معارفه، في تفاعله مع نظرائه ومحيطه وتجعل في الآن نفسه المدرس وسيطا بيداغوجيا متميزا بين التلاميذ وموضوعات المعرفة التي ينبغي إكسابها لهم[3].

[1] حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، ص 122، 123 .
[2] المرجع نفسه، ص 124 .
[3] الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية ، ص 86 .

ولعل مناهج اللغة العربية في التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية تعتمد على بيداغوجيا المشروع لكونه رافدا من روافد الدعم وادماج الكفاءات القاعدية المحددة والكفاءة الختامية باعتبار أن المشروع جملة من المهام يؤديها المتعلم لتفعيل مكتسباته وترسيخها وتجنيد مهاراته في مواجهة الوضعيات المشكلة[1].

وهنا يمكن القول أن بيداغوجيا المشروع وسيلة فعالة لتنمية كفاءات المتعلم بطريقة فاعلة، إذ تجعله عنصرا نشطا من بداية المشروع إلى نهايته.

- مزايا بيداغوجيا المشروع :

تعطي حفيظة تزروتي جملة من المزايا لهذه البيداغوجيا التي تحقق أهداف مختلفة تتمثل في[2]:

* إثارة الاهتمام والتحفيز، كون المشروع ينطوي على هدف ووسائل تنفيذ .

* إكساب المتعلم معارف ومعارف علمية جديدة .

* استدعاء معارف مختلفة وكفاءات التوقع .

* الربط بين النظري والعملي، أي بين التعلمات من جهة والفعل من جهة أخرى .

* التوفيق بين ميول المتعلمين وقدراتهم .

* تأسيس التعلم على النشاط الذاتي للمتعلمين .

* تكوين مواقف التعاون والعمل الجماعي الهادف واحترام الغير مع تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس.

[1] وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، 2011 ، ص 19 .
[2] حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم ، ص 125 .

* تعويد المتعلمين على إتباع الأسلوب العلمي في التفكير وفي حل المشكلات التي تعترضهم .

- سيرورة المشروع:

ينفذ المشروع عادة تبعا للخطوات الآتية[1]:

- **اختيار المشروع :**

ويكون ذلك في ضوء الكفاءة المراد تحقيقها وتماشيا مع ميول المتعلمين ورغباتهم وكذا قابلية التنفيذ .

- **تخطيط المشروع وتنظيمه :**

يقوم المعلم رفقة المتعلمين بعملية تخطيط المشروع وتنظيمه وتشمل هذه العملية تحديد الأهداف التي ينبغي بلوغها ثم تقسيم المشروع إلى مراحل واضحة وخطوات محددة مع تفويج المتعلمين الذين سيتولون تنفيذ مرحلة ما من مراحل المشروع تبعا لرغباتهم ما أمكن، بالإضافة إلى بيان وسائل التنفيذ ومصادر المعلومات وكيفية الحصول عليها وتحديد المدة الزمنية لتنفيذه .

- **تنفيذ المشروع :**

ينفذ المتعلمون أجزاء المشروع تحت إشراف المعلم وتوجيهاته ووفقا لما تم الاتفاق عليه في عملتي التخطيط والتنظيم .

[1] ينظر، حفيظة تزروتي ، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم ، ص 126 ، 127 .

- **تقييم المشروع :**

يناقش المتعلمون ما أنجزوه ويُقيّمون مدى نجاحهم في عمليات التخطيط والتنظيم والتنفيذ، متعرفين على مواطن الضعف وعلى أخطائهم كي يتفادوها مستقبلا، ثم يبلورون النتائج التي توصلوا إليها في صورة عملية منظمة.

6/ المقاربة النصية :

6-1/ في مفهوم النص :

- **لغة :** جاء في لسان العرب، النص : هو رفعك الشيء ونص الحديث ينصه نصا، رفعه وكل ما أظهر فقد نص، والمنصة ما توضع عليه العروس لترى، والنصنصة إثبات البعير ركبتيه في الأرض وتحركه إذا هم بالنهوض، وأصل النص أقصى الشيء وغايته، ونص كل شيء منتهاه[1].

- **اصطلاحا** : يربط **كلاوس برينكر(K.Brinker)** مصطلح النص بالقدرة التواصلية، بالنظر إلى وظيفته التي يؤديها حيث يعتبر النص" تتابعا محدودا من علامات لغوية متماسكة في ذاتها، وتشير بوصفها كلا إلى وظيفة تواصلية مدركة"[2].

ومن هنا يتضح أن النص مرتبط أيّما ارتباط بالقدرة التواصلية من خلال ما يحتويه منطوقا كان أو مكتوبا.

[1] ابن منظور، لسان العرب ، دار صادر، بيروت ، لبنان ، ط3 ، 1994 ، مادة (نصص) مج 7، ص 97 ، 98 .
[2] كلاوس برينكز، التحليل اللغوي للنص ، مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج ، ترجمة : سعيد حسن بحيري ، مؤسسة المختار للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2005، ص 34 .

ولعل الدراسات اللسانية البنيوية أعادت الاعتبار للنص من خلال "اعتماد المقاربة اللسانية النصية (لسانيات النص) في التعامل مع النص قراءة وتفسيرا وتأويلا والبحث في الآليات التي يمكن استرفادها لتعزيز المنهج اللساني النصي المتوخى"[1].

6-2/ في مفهوم المقاربة النصية بيداغوجيا :

هي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج ويجسد 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 والنحوية والصرفية والأسلوبية ، وبهذا يصبح النص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعلمية ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة ، ويتم تناول النص على مستويين (دلالي ونحوي)[2].

وإذا عدنا إلى وظيفة النص الإنتاجية فإن ميدان فهم المكتوب (القراءة) في التعليم الابتدائي أصبح يؤدي وظيفة أكثر إنتاجية، كما يؤكد على ذلك جان أدام(**Jeam .Michel ADAM**) بمفهومه لهاته المقاربة ونظرته لنص القراءة " إنه منتج مترابط وليس تتابعا عشوائيا لألفاظ ، وجمل وقضايا وأفعال كلامية "[3].

وينظر أحمد الزبير للمقاربة النصية على أنها " خطة موجهة لتنشيط فروع اللغة العربية من جانبها النصي، باعتبار النص بنية كبرى تظهر فيها مختلف المستويات اللغوية والبنائية

[1] أحمد حساني، المرتكزات اللسانية النصية، بحث في الأسس المعرفية والمنطلقات المنهجية،مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية . الإمارات، العدد 50، 2016 ص 213 .

[2] وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية ، 2016 ، ص 06.

[3] Jeam .Michel ADAM , Element de linguistique textuelle :théoie et prntique de l'analyse textuelle , mardaga , Bmyelles,2e éd,1990.p109.
نقلا عن حفيظة تازروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم ص133

والفكرية والأدبية والاجتماعية، وعليه فان المبدأ يتطلب دراسة نص، وفهمه ومعرفة نمطه وخصائصه، ثم التفاعل مع أدواته "[1].

ومن خلال هذا التعريف يتبين أن النص هو الوحدة الأساسية للتعليم بالنظر إلى تعدد مستوياته.

وتتمثل المقاربة النصية في نص يقرأه كل من المعلم والمتعلم، ثم يمارس المتعلمون من خلاله التعبير الشفوي والتواصل، ويتعرفون على كيفية بنائه، ويتلمسون منه القواعد النحوية والصرفية والإملائية ليدمجوها في إنتاجهم الكتابي (الانطلاق من النص والرجوع إليه والانتهاء به)[2].

6-3/ أنماط النصوص في التعليم الابتدائي:

6-3-1/ تعريف النمط :

هو الطريقة المستخدمة في إعداد النص لغاية يريد الكاتب تحقيقها، ولكل نص فن نمط يتناسب مع موضوعه، فالقصة والسيرة يناسبهما النمط السردي والرحلة يناسبها النص الوصفي، والمقالة يناسبها النمط التفسيري، ويناسب الخطابة والرسالة النمط الإيعازي والمسرحية النمط الحواري[3].

ولعل اعتماد المقاربة النصية جاء تحقيقا لكفاءة المتعلم التواصلية، فهو عرضة في حياته اليومية لوضعيات مختلفة، يكون فيها بحاجة إلى الحوار تارة، والى السرد أو الوصف أو الإخبار تارة أخرى، ومن هنا تبرز أهمية تدريس كل الأنماط النصية[4].

[1] احمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات ، دائرة البرامج والدعائم التكوينية ، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم ، الحراش ، الجزائر ، (د ، ت) ، ص 05 .
[2] محمد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، ص 123 .
[3] وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية ، ص 06 .
[4] حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم ، ص 139 .

والجدول الآتي يبرز أنماط النصوص وتوزيعها على مختلف الأطوار في التعليم الابتدائي :

الطور الأول		**الطور الثاني**		**الطور الثالث**
السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
الحواري	**التوجيهي**	**السردي**	**الوصفي**	**الحجابي التفسيري**

ويمكن القول أن النمط يساعد على إيصال الفكرة عندما يُحسن توظيفه، و حسن التوظيف للأنماط والربط بينها يحتاج إلى مهارة الصياغة الفنية والطرائق في الكتابة، وهو ما يسهم في تحقيق ما يعرف بالكفاءة الختامية.

إن اختيار النصوص الأدبية للتلاميذ في المدرسة الجزائرية يبنى وفق معايير دقيقة تتماشى مع فكرهم وإدراكهم، ولعل ابرز هذه المعايير " أن تكون النصوص تواصلية تعالج الظواهر المتعلقة باهتمامات المتعلم، والمرتبطة بواقعه المعيش في جوانبه الثقافية والاجتماعية والاقتصادية "[1].

كما ينبغي أن تعالج تلك النصوص الموضوعات التي تناسب مستوى المتعلم وقدراته من جهة وميوله ورغباته واهتماماته من جهة أخرى، حيث تبعث فيه الفضول وحب الاطلاع وتزوده برصيد لغوي جديد مفيد، وبثقافة تنفعه في مجالات متنوعة[2].

[1] وزارة التربية الوطنية ، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص 12 .
[2] وزارة التربية الوطنية ، دليل الأستاذ – اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم المتوسط) ، ص 39 .

6-4/ مزايا المقاربة النصية :

تحتل المقاربة النصية مكانة مرموقة في الوسط التربوي والتعليمي ، وذلك لعدة اعتبارات ومميزات نذكر منها :

- ✓ تساعد المتعلم على توظيف مكتسباته القبلية.
- ✓ تستدعي تعويد المتعلم على بعض طرائق التعامل مع النص مهما كانت بسيطة مثل :
  - تدوين المعلومات حيث يقرا ويسمع.
  - التعليق شفويا أو كتابيا عندما يقرا أو يسمع.
  - وصف ما يشاهد من الأشياء.
  - التدريب على فهم وإدراك ما يطلب منه فعله.
  - تجعل المتعلم قادرا على الحكم على قدراته وإمكاناته اللغوية في حل المشكلات التي يعرضها عليه النص (اكتشاف معاني ومدلولات المفردات في سياقها الطبيعي وبيئتها الحقيقية)[1].

إن المقاربة النصية في الممارسة التعليمية التعلمية تقوم على توظيف النص من اجل تعليم اللغة العربية وتعلمها من خلال اختيار النص وفق ما يقتضيه عقل المتعلم ووسطه الاجتماعي عن طريق القراءة والعمل على فهم النص واستثماره وإعادة إنتاجه(التعبير الكتابي).

كما تعمل هذه المقاربة على تحقيق كفاءة فهم المنطوق (الاستماع)، وبقدر ما خدمت هذه المقاربة المتعلم في ميادين عدة، بقدر ما كانت هناك بعض المعوقات التي

[1] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، ص 124 .

تحول دون استيعاب المتعلم، كصعوبة الحصول على نص نموذج متكامل يلبي الغرض المراد منه، وعدم الوصول إلى الغرض المستهدف بسبب طول النص وضيق الوقت، وعموما فإن الدور الذي أضافته المقاربة النصية في تعليم أنشطة اللغة العربية يكاد يكون كفيلا بتنمية مهارات المتعلم وجعلها صالحة في حياته الاجتماعية.

7/ المناهج الدراسية :

7-1/ في مفهوم المنهاج :

- لغة :

جاء في لسان العرب من انهج الطريق، وضح واستبان، وصار نهجا واضحا بينا والمنهج عنده بفتح الميم وكسرها هو النهج والمنهاج، أي الطريق الواضح والمستقيم[1]، وجاء في الآية 48 من سورة المائدة قول الله تعالى : " لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا " .

- اصطلاحا :

جميع الخبرات التي تهيؤها المدرسة، وتقدمها لطلبتها في داخل المدرسة أو خارجها بقصد تحقيق النمو الشامل لشخصية المتعلم وإعانته على مواجهة ما قد يواجهه من مشكلات في حياته، وجعله عضوا فعالا في المجتمع الذي يعيش فيه وهو بذلك يكون أكثر اتساعا من المفهوم التقليدي[2].

وهو مجموع الخبرات التعليمية المنظمة المقصودة التي تقدمها المدرسة أو توفرها للتلميذ تحت إشرافها في داخلها وخارجها، وبمعنى انه خطة واضحة للعمل تتحدد فيها الأهداف والغايات التي تنشد لتحقيقها والوسائل التي تصل بها إلى تحقيق هذه الأهداف[3].

[1] ابن منظور، لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، لبنان ، ط3 ، 1994 ، مادة (نهج) مج 14 : ص 365 .
[2] محسن علي عطية ، المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، دار المناهج ، عمان ، الأردن (د ، ط) 2008 ، ص 30 .
[3] كمال فرحاوي ، تصميم المناهج التعليمية ، ص 21 .

ولعل المنهاج يدل على كل التجارب التعلمية المنظمة، وكافة التأثيرات التي يمكن أن يتعرض لها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة تكوينية ويشمل هذا المفهوم نشاطات التعلم التي يشارك فيها التلميذ والطرائق والوسائل المستعملة وكذا كيفيات التقويم المعتمدة.[1]

ويرجح **(داينو)** كفة المنهاج على حساب البرنامج، حين عده أكثر شمولية حيث يقول:" المنهاج خطة عمل بيداغوجية أكثر شمولية من برنامج في مختلف المواد، ولكن أيضا تعريفا للغايات التربوية المستهدفة، وتخصيصا للأنشطة التعليمية التي يقتضيها برنامج المضامين وإشارات دقيقة حول طريقة تقييم التعليم أو التلميذ "[2].

ومن خلال هاته المفاهيم يتضح أن المنهاج في البيداغوجيات الحديثة أصبح لا يقتصر على ما كان يسمى قديما في الوسط التربوي بالبرنامج، فهو أشمل وأعم من البرنامج ويشتمل على الأهداف والمحتويات والوضعيات والمواقف والأنشطة التعليمية، وكذا الطرائق والوسائل والتقويم وأدواته.

7-2/ أسس بناء المنهاج :

أ- الأساس النفسي :

يتمثل الأساس النفسي في الاتجاه الذي يرى أن التلميذ هو محور بناء المناهج، وهذا الاتجاه يجعل من المتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساسا لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه[3]، والمنهاج الجيد هو الذي يراعي الخصائص النفسية وخصائص النمو في كل

[1] محمد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، ص 26 .

[2] D'hainaut (L) :Des fins aux obgectifs de l'education , Bruxelles,ed laber,1988,pp25-26.
نقلا عن : علي آيت أوشان، بيداغوجيا الكفايات وتدريسية اللغة ، ص 38

[3] صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية، عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر، الرياض ، السعودية (د ، ط) 2000 ، ص 58 .

مرحلة من مراحل حياة المتعلم، وكذلك المشكلات المتعلقة بهذه المراحل عند التخطيط أو البناء أو التنفيذ لأي منهاج[1].

ومن خلال هذا الأساس يجب مراعاة العديد من المبادئ التي نادى بها علم النفس حول خصائص المتعلم وطبيعته وميوله وقدراته ومدى استعداداته للتعلم وكل هذا يجب مراعاته أثناء تخطيط المنهج وتنفيذه.

ب- الأساس الفلسفي :

من مستلزمات بناء المنهج التعليمي استناده صراحة أو ضمنا إلى فلسفة تربوية معينة لأن هذه الفلسفة هي التي تحدد أهدافه وأطره، وتضع المؤشرات الدالة على اختيار محتواه ووضع الخطط اللازمة لتصميمه وتنفيذه وتقويمه ثم تطويره ، فبالفلسفة يهتدي واضع المنهج في اختيار الأهداف والمحتوى، وتنظيمه وأنشطته، وأساليب التقويم المناسبة، وفي حال غياب الفلسفة فان العملية التربوية برمتها تكون عملية ارتجالية[2]، ولعل فلسفة المجتمع من مبادئ وقيم تحكم مساره هو ما يرتكز عليه كل منهاج، فالفلسفة تحتل مكانا رئيسيا في بناء المناهج لارتباطها الوثيق بالتربية والتعليم، والتكامل الموجود بينهما مما يحقق الأهداف التربوية.

ج- الأساس الاجتماعي:

ينعكس النظام الاجتماعي السائد في بلد ما، كما تنعكس النظرية التربوية التي يسير عليها هذا البلد على المناهج، لأن المدرسة بحكم نشأتها مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لتربية أفراده باعتبارهم الثروة البشرية التي تمثل القوة الدافعة للتطور الاجتماعي[3]، ولما كان التعليم ظاهرة اجتماعية فلا يمكن فهمه بمعزل عن الإطار الاجتماعي ومن هذا المنطلق لا

[1] محمد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، ص 28 .
[2] محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، ص 110 .
[3] صلاح عبد الحميد مصطفى ، المناهج الدراسية، عناصرها وأسسها وتطبيقاتها ، ص 93 .

بد أن يتأسس على فلسفة المجتمع وثقافته، إذ لا يمكن أن نتوقع نجاحا لمنهج لا يراعي فلسفة المجتمع واطر ثقافته التي تشكل أسلوبه الخاص في الحياة[1].

إن هذا الأساس يتمثل في مراعاة مشكلات المجتمع وتطلعاته حتى يتمكن المتعلمون من إدراك وممارسة مبادئ المجتمع وعاداته وبالتالي ضمان الاستمرارية والتواصل.

د- الأساس المعرفي :

ويقصد بذلك طبيعة المعرفة المختارة التي يجب أن يحتويها المنهاج لتقدم للمتعلمين لتحقيق الكفاءات والقدرات المرغوب فيها في شخصية المتعلم[2]، وبعد أن كانت المعرفة بمثابة جوهر المناهج وأساس العملية التعليمية، فقد صارت في البيداغوجيات الحديثة واحدا من المرتكزات التي يبنى عليها المنهاج، نظرا لما تحتويه من فائدة للمتعلم.

7-3/ مناهج الجيل الثاني :

من المسلم به عالميا أن المناهج الدراسية لا تتصف بالجمود، وهي تخضع دوريا إلى الإصلاح والتعديل، مراعاة للتطور الحاصل في المجال التربوي[3].

إنها تخضع إلى :

- ✓ تعديلات ظرفية في إطار تطبيقها .
- ✓ تحيين مضامينها (أحيانا) بما يفرضه التقدم العلمي والتكنولوجي لإدراج معارف جديدة أو مواد دراسية جديدة .
- ✓ تعديلات تقتضيها أحكام القانون التوجيهي .

[1] محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، ص 176 .
[2] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، ص 29 .
[3] وزارة التربية الوطنية ، اللجنة الوطنية المناهج ، الاطار العام لمناهج مرحلة التعليم الابتدائي ، 2016 ، ص 02 .

✓ إدخال تحسينات عن طريق :

* تعزيز الاختيارات المنهجية وتعميقها .

* مقاربة نسقية شاملة بعد التمكن من تحديد ملامح التخرج من المرحلة والطور، وذلك قصد معالجة نقائص تلك المناهج التي أعدت في ظروف استعجالية، وسنة بعد سنة دون التمكن من إضفاء الانسجام المطلوب وبمواقيت غير مستقرة.

7-3-1/ أهداف كتابة الجيل الثاني للمنهاج :

* معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الجيل الأول .

* تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التعلمات .

* امتثال المناهج المدرسية للقانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي لإعداد المناهج[1].

ويمكن القول أن مناهج الجيل الثاني جاءت لأهداف خاصة جدا، لعل أبرزها تلك الثغرات والهفوات التي لوحظت على مناهج الجيل الأول والممثلة أساسا في الاهتمام بالمعرفة الجاهزة وعدم الاهتمام بالبعد القيمي، هذا الأخير أدرج في مناهج الجيل الثاني وصار له علاقة بالحياة الاجتماعية.

إن القيم تمثل احد أهم المداخل لمناهج الجيل الثاني، باعتبارها تتميز بـ[2] :

- كونها عرضية تجعل كل المواد تساهم في اكتسابها وتدعيمها بصفة متلازمة في المشاريع المشتركة بين عدة مواد كالحفاظ على البيئة، حيث يمكن أن نجد هذا المحور في التربية الإسلامية والمدنية والعلمية، واللغة العربية والرياضيات.

[1] زينب بن يونس، كيفية نفهم الجيل الثاني ، ص 62 .
[2] المرجع نفسه ، ص 71 .

– الطابع التركيبي للقيم الذي يمكن من تناولها إما بمركباتها المعرفية وإما بمركباتها الوجدانية، وإما بالاثنين معا، لان أي مركبة تتطلب الجانب المعرفي.

– الطابع الشمولي للسلوك والقابل للتفكيك كنتيجة لمظاهر عدة.

8/ التقويم :

– التقويم لغة :

جاء في لسان العرب أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام، والاستقامة هي التقويم وقوم الشيء أي أزال عوجه وكذلك أقامه، وقوام الأمر نظامه وعماده، وقوم السلعة : قدرها والقيمة ثمن الشيء بالتقويم[1].

وجاء أيضا في القاموس المحيط من قوم يقوم تقويما ن بمعنى قوم الشيء أي أزال اعوجاجه وقوم المتاع أي جعل له قيمة معلومة، وقومته أي عدلته[2].

– التقويم اصطلاحا :

تعددت المفاهيم في الجانب الاصطلاحي للتقويم، بيد أنها تشترك في كونه عنصرا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية، فهو (وسيلة لمعرفة مدى تحقق من الأهداف المنشودة في العملية التربوية ومساعدا في تحديد مواطن الضعف والقوة وذلك بتشخيص المعوقات التي تحول دون الوصول إلى الأهداف وتقديم المقترحات لتصحيح مسار العملية التربوية وتحقيق أهدافها المرغوبة)[3].

وهو الوسيلة المستخدمة للحكم على فاعلية العملية التعلمية، كما يعرف بأنه مجموعة من الأحكام التي تطلق على جانب من جوانب العملية التعليمية، وتحديد ما يتضمنه هذا

[1] ابن منظور، لسان العرب ، ص 498.
[2] الفيروز أبادي، القاموس المحيط ، المجلد 4 ، ص 170 .
[3] مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته ، دار غيداء ، عمان ، 2008 ، ص 12 .

الجانب من أوجه قوة وضعف، وذلك بغرض الوصول إلى اقتراح الحلول التي تعالج أوجه الضعف أو القصور الموجودة بها[1].

التقويم هو مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين بكفاءة واقتدار.

وبتعبير آخر هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة[2].

يتبين من خلال هذه المفاهيم أن التقويم عنصر أساسي حول مدى جودة وفاعلية المشاريع التربوية أو المناهج، أو مدى تحقيق الأهداف التربوية، كما انه يعتبر الوسيلة الفعالة لقياس مدى فهم المتعلم للمعارف والمهارات والقدرات التي يستطيع توظيفها في مختلف جوانب الحياة.

إن التقويم في المنظومة التربوية الجزائرية يمثل احد أهم المداخل لتطوير عملية التعليم والتي من خلاله يتم التعرف على نقاط قوة وضعف المستوى التعليمي، فهو بمثابة حجر الأساس في عملية التخطيط من خلال اقتراح الحلول المجدية في علاج مواطن الضعف بيد أن الكثير من الدارسين يخلطون بين مصطلحي التقويم والتقييم وأيهما أكثر استعمالا وشيوعا في المحيط التربوي .

فعبد الكريم غريب وجودة سعادة يتفقان في أن مصطلح التقويم أشمل من مصطلح التقييم، حين يقول جودة أحمد سعادة في هذا الخصوص :" هناك خلط في استخدام كلمتي التقويم والتقييم، حيث يعتقد الكثيرون بأن كليهما يعطي المعنى ذاته، ومع العلم أنهما يفيدان

[1] عبد الله لافي، أساليب التدريس ، علم الكتب ، القاهرة، مصر، ط1 ، 2012 ، ص 307 .
[2] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، ص 292 .

في بيان قيمة الشيء، إلا أن كلمة التقويم صحيحة لغويا، وهي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس"[1].

ويضيف عبد الكريم غريب على هذا في قوله " كما أن كلمة التقويم بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء، تعني تعديل أو تصحيح ما اعوج منه، أما كلمة التقييم فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط"[2]، ويمكن القول أن مصطلح التقويم في ظل البيداغوجيا الحديثة يعد أكثر شمولية من مصطلح التقييم بالنظر إلى مراميه الواضحة والساعية إلى الإصلاح باعتباره عنصرا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية.

8-1/ أهمية التقويم في المنظومة التربوية :

يعتبر التقويم ذا أهمية كبيرة في العملية التربوية لعدة أسباب، لعل أبرزها أنه :[3]

1/ يعتبر أساسا لعملية التطوير التربوي من خلال تشخيص مواطن الضعف في العملية التربوية بقصد الإصلاح والتطوير .

2/ معرفة العلة أو السبب والوقاية منه وكذلك معرفة الأخطاء التي حدثت وتحدث في العملية التربوية وعدم تكرارها .

3/ الحصول على صورة واضحة للبرنامج التربوي من خلال العمل على معرفة النتائج المتوقعة وكذلك الغير متوقعة وبالتالي الحصول على صورة مجسدة للبرنامج التربوي .

ولعل كمال فرحاوي يلخص أهمية التقويم في أنه :

* أساس التقدم والتطوير من منظور إن الهدف من التقويم ليس إصدار الأحكام إنما التحسين والتطوير.

[1] جودة احمد سعادة، مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط2 ، 1990 ، ص 434 .
[2] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي ، منشورات عالم التربية ، المغرب ، مطبعة النجاح الجديدة ، ط1 ، 2006 ، ج1 ص 384 .
[3] علم الدين عبد الرحمان الخطيب، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، بنغازي، ليبيا ط2، 1997، ص 182،183

* السببية : فالهدف من التقويم هو تحديد العامل المسؤول عن حدوث نتيجة ما.

* النتائج غير المتوقعة : إن برنامج التقويم يجب أن يهدف إلى معرفة النتائج غير المتوقعة التي ترتبت على تمثيل ذلك البرنامج التربوي.

* إن تصوير الكتب المدرسية يتم في ضوء معايير محددة، يتم من خلالها الحكم على مناسبتها للاستخدام[1].

ويمكن القول أن التقويم يحتل مكانة هامة ومركزية في المنظومة التربوية من خلال شموليته وتشابك أطرافه، مما جعله عملية مستمرة يستفاد منها إصلاح الاعوجاج والقيام بالتعديلات والعلاجات اللازمة ومعرفة مدى ما تحقق من الأهداف المسطرة والنتائج المتوقعة والغير متوقعة .

ولعل الكثير ممن يربط التقويم بالمتعلمين فقط و يهمل العناصر الأخرى، غير أن البيداغوجيا الحديثة تعتبر التقويم عملية شاملة لكل عناصر وأطراف العملية التربوية، بدء بالمتعلم ومرورا بالمعلم وهو ما يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية.

8-2/ التقويم في ظل التدريس بالكفاءات :

مما لا شك فيه أن التقويم بمفهومه الشامل يرتكز على تحسين العملية التعليمية التعلمية والعمل على تخفيف الفشل الفادح في المجال الدراسي، والرفع من سقف التحديات التي تواجه منظومتنا التربوية، بيد أن التقويم في ظل الممارسات التربوية تخلى عن عباءته ولبس عباءة التقييم والقياس* التي ترتكز على النقطة والملاحظة لا غير، ولعل الإصلاحات

[1] كمال فرحاوي ، تصميم المناهج التعليمية ، ، ص 97 .

* القياس : عملية منظمة يتم بواسطتها تحديد كمية أو مقدار ما يوجد في الشيء أو الشخص من الخاصية أو الصفة المراد قياسها بدلالة وحدة قياس مناسبة ، ينظر : فؤاد محمد موسى ، علم مناهج التربية ، دار الكلمة للنشر والتوزيع ، مصر ، ط1 2007 ، ص 340 .

الجديدة جاءت لتعطي التقويم أكثر شمولية وانسجام مع المناهج التعليمية الجديدة المبنية على نمط التدريس بالكفاءات.

إن التقويم وفق هذه البيداغوجيا يعتبر تقويما تكوينيا يندمج في العملية التعليمية ولا ينفصل عنها، كما انه لا يقتصر فقط على الاختبارات التحصيلية التقليدية، وإنما يعتمد أساليب متعددة وأدوات متنوعة تتنوع حسب السلوك المراد تقويمه، وتتجلى هذه الأساليب التقويمية في الملاحظة والمقابلة والواجبات المنزلية والاختبارات الشفوية والبحوث وجميع الانجازات التي يمكن أن يقوم بها الطلبة[1]، كما يعد سيرورة تهدف إلى تقدير المر دودية الدراسية، وصعوبات التعلم عند المتعلم بكيفية موضوعية بالنظر إلى الأهداف وذلك من اجل اتخاذ أفضل القرارات المتعلقة بمساره الدراسي[2].

ومن خلال هاته المفاهيم يمكن اعتبار التقويم وفق المقاربة بالكفاءات :

1/ إنه تقويم القدرة على القيام بانجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم المعارف .

2/ إنه يستلزم إيجاد وضعيات وأنشطة تسمح للمتعلم باستغلال وتجنيد معارفه للتعبير عن مستوى كفاءاته المختلفة من خلال الأداء .

3/ إنه ينطلق من معايير ومؤشرات معدة مسبقا .

إن جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية في ظل التدريس بالكفاءات أعطاه إلزامية بناء تعلماته بنفسه، والتمكن من اكتساب المعارف بصفة عامة والكفاءة بصفة خاصة وعملية تقويم المتعلم هنا تأخذ اتجاهين كما يوضح فريد حاجي، فإذا كان الغرض هو تقويم الهدف فالمطلوب هنا يتعلق ب[3]:

[1] الأخضر عواريب ، إسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، عدد خاص ، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية ، ص 564 .
[2] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، ص 292 .
[3] فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ، دار الخلدونية ، الجزائر ن ط1 ، 2013 ، ص 72.

– ما ينبغي أن يعرفه المتعلم أو يكون قادرا على فعله أو تفضيله أو اعتقاده عند تعلم معين ويتعلق بتغيير يريد المدرس إحداثه لدى المتعلم ويوصف بصيغة سلوك.

أما إذا كان الغرض من التقويم هو الكفاءة فان المطلوب هنا يتعلق بـ :[1]

– ما مؤشر الكفاءة الذي يعد النتيجة الدالة على حدوث فعل التعلم والاكتساب حسب مستوى محدد مسبقا، وبذلك يعتبر المؤشر المقياس الذي يترجم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المكتسبة.

كما تطرقت زينب بن يونس إلى التقويم في ظل هذه المقاربة ، حيث تعتبره مشكلا حقيقيا بالنسبة للمعلم، إذ انه يمارس التقويم من الناحية الكمية أما من الناحية الكيفية فهي نوعا ما بعيدة عن مجال التقويم هذا من جانبها العملي

أما الجانب النظري فهي محققة دون ذلك، إضافة إلى أن إمكانية إصدار الحكم وتقويم العمل تعترضه ذاتية المعلم، إذ أنه بدون شبكة معيارية للتقويم لا يمكن أن يحدث إنصافا فيصبح التقويم في إحدى ممارساته قضية أخلاقية بالدرجة الأولى[2].

8-3/ أنواع التقويم في ظل الإصلاحات الجديدة :

إن الإصلاحات الجديدة التي هبّت على المنظومة التربوية الجزائرية، والتي مست كل جوانب وهياكل العملية التعليمية، كان لزاما لها إن لم نقل أمرا حتميا عليها مراعاة أهم جانب وهو التقويم التربوي الذي يعد مرتكزا أساسيا لا غنى عنه في العملية التعليمية، ولعل ما يهمنا هو التقويم المُتبع في تدريس اللغة العربية في الطور الابتدائي، والتقويم في هذه المرحلة يُبنى على ثلاث مراحل تختلف في الأهمية والإجراءات والآليات وهي :

[1] فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ، ص 73.
[2] زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني ، ص 113.

أ- التقويم التشخيصي Evaluation diagnostique:

يطلق عليه البعض التقويم التمهيدي وهو إجراء عملي يتم في بداية تعليم معين للحصول على بيانات ومعلومات عن قدرات التلاميذ ومهاراتهم والأهداف السابقة الضرورية وتحديد نقطة البداية المناسبة التي يستند إليها تدريس الأهداف الجديدة[1]، كما يساعد هذا النوع من التقويم على معرفة الصعوبات والحواجز التي تواجه المتعلمين في التحكم في الإجراءات المختلفة، مع تحديد أسباب هذه الصعوبات لمعالجتها بواسطة إجراءات عملية سريعة، ومن ثم تتم عملية الانطلاق في بناء التعلمات الجديدة، تستدعي وضعية الانطلاق إذا تقويما تشخيصي[2].

ولعل التقويم التشخيصي يقصد به تحديد كفاءة المتعلم في امتلاكه القدرة على :

- ✓ استرجاع المكتسبات القبلية (الحقائق، المعارف، المفاهيم، الرموز ....)
- ✓ قياس المهارات المكتسبة (التحكم في الكتابة، الطي، القص، القراءة الجيدة، التقمص والمحاكاة .....)
- ✓ تشخيص المواقف والاتجاهات مثل التقبل، الاستجابة، الاستدلال ....
- ✓ تحديد المستوى والقدرات الذهنية للمتعلمين.
- ✓ يهتم التقويم بالكشف عن الصعوبات في عملية تحصيل المعلومات.
- ✓ تنمية الكفاءات.
- ✓ يساعد على جمع المعلومات على المتعلمين.

[1] كمال فرحاوي ، تصميم المناهج التعليمية ، ص 97.
[2] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، ص 294 .

- ✓ يمكن المعلم من معرفة وضعية الانطلاق بناء على معرفة مستوى المتعلمين لما تلقوه من تعلم سابق[1].

ب- التقويم التكويني Evaluation formative :

يساير العملية التعليمية التعلمية، أي أثناء بناء التعلمات ويندرج في صميمها ويقصد به التعرف المستمر على تحصيل المتعلمين وكيفية تدرجهم في التعلم ويرمي بذلك إلى قياس مدى تمكنهم من الأهداف المرحلية[2]، إنه عملية منظمة تتم في أثناء تكون المعلومة (أثناء الدرس) وتهدف إلى تصحيح مسار العملية التربوية للتلميذ[3]. وهو إجراء يقوم به المعلم أثناء التدريس يمكنه من تتبع مراحل الفعل التعليمي، ورصد حالات التعليم والتعلم، والتأكد من مدى تحقق الأهداف التربوية[4]. وعليه فهو يقدم تغذية راجعة خلال مراحل التدريس يتمكن المتعلم من خلالها من بناء تعلماته بشكل واضح[5].

إن التقويم التكويني عملية منظمة تلازم العملية التعليمية التعلمية لمعرفة مدى تمكن استلهام المتعلمين من الدرس السابق، مما يعني اكتساب الكفاءات أو عدمها وفي هذه الحالة تتم عملية المعالجة والإصلاح، وهذا ما نسميه بالتقويم التكويني أو التتبعي.

ولعل المقاربة بالكفاءات تعتبر التقويم جزء لا يتجزأ من مسار التعلم خاصة التقويم التكويني منه، أما وظيفته الرئيسية فإنها لا تقتصر على تحديد النجاح أو الرسوب فحسب بل هي دعم لمسعى تعلم التلاميذ وتوجيه أعمال المدرس من خلال المعالجة البيداغوجية[6].

[1] زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني ، ص 117.
[2] محمد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، ص 294
[3] زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني، ص117
[4] مصطفى نمر دعمس ، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته ، ص 32 .
[5] كمال فرحاوي، تصميم المناهج التعليمية ، ص 99.
[6] وزارة التربية الوطنية ، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي ، 2016 ، ص 23 .

ج- التقويم التحصيلي Evaluation sommative :

ويعرف بالتقويم التجميعي أو النهائي أو الختامي أو الإجمالي أو التقريري، وتنحصر وظيفته في تحديد حصيلة المتعلم لاتخاذ القرار بشأنه[1].إنه مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقق التعلمات المقصودة في المناهج، أو بالنسبة لنهاية جزء منه، أو بالنسبة لجملة من التعلمات المطلوبة للانتقال إلى قسم دراسي أعلى، أو لاختتام الدراسة[2]، وببساطة هو عملية تسمح بوضع حصيلة للتعلمات ويترجم هذا التقويم بتنقيط أو باعتراف ما، وهو حكم يصدره المدرس على التلميذ في نهاية التعلم يعبر عنه بنقطة، وقد يتخذ شكل نتيجة نهائية تحدد مسار التلميذ أو اتخاذ قرار من طرف المؤسسة في حقه : الرسوب أو النجاح وقد ينظر إلى هذا النوع من التقويم كأداة قياس[3].

إن التقويم بأنواعه التشخيصي، والتكويني و التحصيلي جزء لا يتجزأ من عملية التعليم والتعلم، فهو مدمج فيها وملازم لها وليس خارجا عنها، كما أنه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الاختلالات والتقلبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم ويساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة، وبهذه الصفة فان استغلال أخطاء التلميذ أو نقائصه في تصور طرائق التطفل بها عنصر ايجابي وهام في تشخيص تلك النقائص واستدراكها.

ولعل المتتبع لسيرورة التقويم في التعليم الابتدائي بالجزائر يجد، بل يكاد يجزم أن مناهج اللغة العربية وبغض النظر عن اهتمامها بأنواع مختلفة من التقويم، فهي ترافق المتعلم في مشواره التعليمي منذ البداية إلى النهاية، غير أنها لا تمت بأي صلة للتقويم الحقيقي، التقويم الذي يعالج المشاكل والصعوبات التي تحول دون التحصيل الدراسي بكفاءة واقتدار، إنه تقويم قياسي يخضع للملاحظة والنقطة وفقط، ولعل المنظور الجديد لبيداغوجيا

[1] كمال فرحاوي، تصميم المناهج التعليمية، ص 99.
[2] محمد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 292 .
[3] الحسن اللحية، الوضعية المشكلة من الانطلاق إلى التقويم ، ص 229 .

الكفاءات والذي يعمل على تمكين المتعلم من اكتساب المعرفة والكفاءة الشخصية يستدعي رؤية أخرى للتقويم، من خلال تقويم الكفاءة للتأكد من مدى التمكن من الكفاءة المستهدفة لأن مهمة التقويم في المقاربة بالكفاءات ليست التأكد من اكتساب المعلومات فقط، وإنما جعلها قابلة للاستعمال في الحياة الاجتماعية للتعلم.

الفصل الثالث

تمهيد :

إن المتدبّر في آيات القرآن الكريم يجد أن القرآن يُركّز على طاقة السمع و يجعلها الأولى بين قوى الإدراك و الفهم التي أودعها الله في الإنسان، في قوله تعالى في محكم تنزيله : **((وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُون))** (النحل، 87).

ومن القرآن الكريم تأتي الحجة و المنزلة الكبرى لمهارة الاستماع، فالاستماع أو فهم المنطوق لا غنى عنه لظهور التعبير والقراءة و الكتابة، فالطفل الذي يولد أصَمّاً يفقد القدرة على الاستماع في سن مبكرة ومنه فقدان جل المهارات الأخرى، وبالتالي يأتي الاستماع في مقدمة المهارات حسب نموها و وجودها الزمني، ولعل التعبير يحتل من الأهمية ما يحتل الاستماع، إذْ يأتي في المرتبة الثانية في خارطة نمو الطفل، إذ يعد ضرورة من ضروريات الحياة، ولا يمكن لأي شخص أن يستغني عنه في أي مرحلة من مراحل عمره، حيث يعد فرعا من فروع اللغة العربية، وبالنظر لأهميته و منزلته جعله الدارسون اللغويون في قمة تلك الفروع فهو الغاية و باقي المهارات ما هي إلا وسائل تعبير.

❖ **منهج البحث :**

يعد المنهج الطريقة أو الوسيلة التي يتبعها الباحث في دراسته لمشكلة بحثه، من أجل اكتشاف الحقيقة وجمع الدلائل والبراهين التي بها يتجلى موضوع البحث، ولعل الموضوع الذي نغوص في خباياه والموسوم بـ : استراتيجيات التعليمية في المدرسة الجزائرية السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا، يفرض علينا إتباع المنهج الوصفي الذي يناسب الموضوع لما فيه من دقة في الوقوف على تعليمية اللغة العربية في مدارسنا الابتدائية والتعبير عنها بكل شفافية وموضوعية.

والمنهج الوصفي هو دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها، أشكالها وعلاقتها، والعوامل المؤثرة في ذلك، وهذا يعني أن المنهج الوصفي يهتم بدراسة حاضر الظواهر والأحداث بعكس المنهج التاريخي الذي يدرس الماضي، مع ملاحظة أن المنهج الوصفي يشمل في كثير من الأحيان على عمليات تنبؤ لمستقبل الظواهر والأحداث التي يدرسها، أما هدفه الأساسي فهو فهم الحاضر لتوجيه المستقبل وذلك من خلال وصف الحاضر بتوفير بيانات كافية لتوضيحه وفهمه ثم إجراء المقارنات وتحديد العلاقات بين العوامل وتطوير الاستنتاجات من خلال ما تشير إليه البيانات[1].

والمنهج الوصفي كغيره من المناهج يخضع للعديد من الخطوات والإجراءات التي نلخصها فيما يأتي[2]:

1/ فهم الموقف المشكل .

2/ تحديد المشكلة.

[1] ربحي مصطفى عليان ، البحث العلمي ، أسسه ، مناهجه ، أساليبه وإجراءاته ، بيت الأفكار الدولية ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 2001 ، ص 47.

[2] ديوبولد، فان دالين، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة، محمد نبيل نوفل وآخرون، مكتبه الانجلو مصرية القاهرة، مصر، (د. ط) 1997، ص 292، 293 .

3/ تسجيل الافتراضات.

4/ اختيار المفحوصين المناسبين والمواد المصدرية الملائمة.

5/ اختيار أساليب جمع البيانات.

6/ وضع قواعد لتصنيف البيانات تتسم بعدم الغموض وملاءمة الغرض من الدراسة و القدرة على إبراز أوجه التشابه أو الاختلاف أو العلاقات ذات المغزى.

7/ تقنين أساليب جمع البيانات.

8/ القيام بملاحظات موضوعية منتقاة بطريقة منظمة ومميزة بشكل دقيق.

9/ وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها في عبارات واضحة محددة.

❖ **أهمية الدراسة :**

تكمن أهمية الدراسة في:

– أهمية الإصلاحات التربوية في الجزائر ودورها في سد الثغرات الماضية والدفع بعجلة التنمية المرتبطة أساسا بازدهار التعليم.

– أهمية التعليم الابتدائي بالنسبة للمجتمع الجزائري.

– أهمية اللغة العربية في الجزائر باعتبارها اللغة الوطنية الأم.

– أهمية السنة الخامسة ابتدائي باعتبارها سنة نهاية التعليم الابتدائي.

– أهمية تنمية المهارات اللغوية (فهم المنطوق، التعبير الشفهي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي) بالنسبة للتلميذ من اجل تنمية اللغة العربية عموما.

❖ **عينة الدراسة وحدودها :**

تم إجراء هذه الدراسة في الفترة ما بين فيفري 2019، إلى غاية ماي 2019 وهذا بالنظر لإتباعنا نظام المقطع التعلمي*، من خلال اختيار مقطع " الرحلات والأسفار " ولعل اختيارنا لهذا المقطع جاء بالنظر لتنوع الصيغ الصرفية والنحوية وغزارة الثروة اللغوية فيه وانفتاح نفسية التلاميذ لموضوع الرحلات والأسفار في مختلف الميادين والمهارات الأربع وهو ما جعلنا نوسع الإطار المكاني للدراسة لتكون أكثر مصداقية و شفافية حيث قمنا بزيارة خمسة مناطق من الوطن (غرب، شرق، وسط، شمال، جنوب) بالاختيار التلقائي، حيث كان تلاميذ وتلميذات السنة الخامسة لهذه المناطق حقلا خصبا لإجراء هذه الدراسة وملاحظة واقع تعليم مهارات اللغة العربية.

وما يمكن الإشارة إليه هو أننا اعتمدنا في اختيارنا التلقائي للمدارس الابتدائية على مدرستين في كل منطقة (شرق، غرب، شمال، جنوب) مع اعتماد خمسة ابتدائيات في منطقة السكن الأصلي (الجلفة) بالنظر لعدة اعتبارات أهمها :

- بعد المسافة للمناطق الأربعة الأخرى.

- رفض بعض الإداريين في هذه المناطق السماح لنا بإجراء الدراسة الميدانية.

- تسهيل الإداريين والمعلمين لمهمتنا في منطقة الوسط (الجلفة).

وفيما يأتي أسماء المدارس التي قمنا بإجراء الدراسة الميدانية فيها :

* المقطع التعلمي، هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات – ينوب عن التحضير اليومي – يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرج لولبي ، يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها ، من اجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين ، قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشاملة ، وتتضمن السنة الدراسية مجموعة من المقاطع ن يستغرق كل منها فترة زمنية معينة ويساهم في تنمية الكفاءة الشاملة عبر وضعيات تعلمية جزئية ووضعيات إدماج وتقويم تؤدي إلى مركب يضمن تجنيد الموارد المكتسبة واستعمالها استعمالا صحيحا في حل وضعية مشكلة انطلاقية . (الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ص 5 ، 6) .

1- ابتدائية قدقاد سعد، حاسي بحبح، الجلفة.

2- ابتدائية عمر إدريس، حاسي بحبح، الجلفة.

3- ابتدائية قوق سليمان، حاسي بحبح، الجلفة.

4- ابتدائية نواري احمد، حاسي بحبح، الجلفة.

5- ابتدائية عقبة بن نافع، حاسي العش، الجلفة.

6- ابتدائية بلغويني بوفاتح، الاغواط.

7- ابتدائية الإخوة بن حميدة، الاغواط.

8- ابتدائية قنيفي محمد، سطيف.

9- ابتدائية سوالمي مبارك، سطيف.

10- ابتدائية الشيماء، بابا علي، الجزائر.

11- ابتدائية بلعزوقي إبراهيم، الجزائر.

12- ابتدائية بوعليلي عبد القادر، بوزغاية، الشلف.

13- ابتدائية دحمان صبايحية بلقاسم، الشلف.

❖ **أدوات جمع البيانات :**

إن طبيعة البحوث التربوية تفرض علينا التنويع في أدوات جمع البيانات، حيث أن هذا النوع من البحوث يتميز بـ :

1- يحاول البحث التربوي إيجاد حل لمشكلة معينة.

2- يتضمن البحث التربوي جمع بيانات جديدة من مصدر أصلي، وأن يستخدم البيانات المتوفرة لأغراض جديدة.

3- يرتكز البحث التربوي على خبرات الملاحظة والبراهين العملية.

4- يتطلب البحث ملاحظة ووصف دقيقين.

5- يستخدم البحث تصميمات وإجراءات وتحليلات دقيقة.

6- يركز البحث على التصميم، وأسس النظريات التي تساعد في الفهم والتنبؤ والضبط[1].

وبما أن البحث الذي بين أيدينا ينتمي إلى فصيلة البحوث التربوية، فإننا ركزنا على ثلاثة أدوات هي كالآتي :

- **الملاحظة :**

هي طريقة لجمع المعلومات، تقوم على مشاهدة ما يحدث من ردود الأفعال في المواقف والوضعيات المراد بحثها، وهي بذلك انتباه مقصود متعمد من الباحث وسلوك مراقبة

[1] منذر الضامن، أساسيات البحث العلمي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 22، 23.

هادف لرصد السلوكات و الأداءات التي يتم تحليلها وتفسيرها في ضوء خبرات الباحث الملاحظ ، لفهم تلك الظاهرة أو تلك السلوكات فهما حقيقيا[1].

ولعل بحثنا يقوم على رصد ومشاهدة الأداءات والسلوكات والظواهر التعليمية التعلمية حيث يتم وصف ما يقوم به المعلم أثناء التدريس من تنويع للطرائق واستخدام للوسائل التعليمية وعملية التقويم في سبيل إيصال المعرفة، وكذا ما يقوم به المتعلم في المواقف الطبيعية أثناء التعلم.

ومن هنا يمكن القول أن الملاحظة تلعب دورا محوريا في تحديد واقع العملية التعليمية داخل حجرة الدرس.

- **المقابلة :**

هي عملية تتم بين الباحث وشخص آخر أو مجموعة أشخاص، تطرح من خلالها أسئلة ويتم تسجيل إجاباتهم على تلك الأسئلة المطروحة[2].

إن هذه التقنية فرضت علينا إجراء مقابلة مع أشخاص في مجال التخصص ممن استفدنا منهم في هذا الميدان وهم كالآتي :

✓ **المقابلة مع المفتشين البيداغوجيين :**

- بوفاتح عبد القادر.
- عبد الرحيم إبراهيم.
- بافة علي.

[1] أميرة منصور، تقنية الملاحظة وتطبيقاتها المنهجية في بحوث تعليمية اللغة العربية، مجلة اللسانيات التطبيقية، جامعة الجزائر 2، الجزائر، العدد 2، 2017، ص 66 .

[2] منذر الضامن، أساسيات البحث العلمي، ص 96 .

✓ **المقابلة مع مديري المدارس الابتدائية محل الدراسة الميدانية :**

ونذكر منهم :

- سايح بن علية.
- صالح محمد.
- بلايلي العيد.
- علال دحماني.
- علال السعيد.

✓ **المقابلة مع المعلمين :**

كانت هذه المقابلة فردية أحيانا وجماعية أحيانا أخرى، وكان التركيز فيها على مستوى التلاميذ في كل منطقة ودرجة قابلية التعلم وصعوبات تعلم مهارات اللغة العربية وتحليل هذه الصعوبات والبحث عن العلاج.

بالإضافة إلى تطرقنا لموضوع تفشي ظاهرة التعليم بالعامية عند الكثير من المعلمين أسبابها، ونتائجها، وكيفية العدول عنها.

✓ **المقابلة مع بعض الأساتذة الجامعيين أصحاب التخصص**

من أجل القيام بهذا النوع من المقابلة قمنا بالسفر إلى أماكن العمل لهذه الفئة ونذكر منهم :

- صالح بلعيد، رئيس المجلس الأعلى للغة العربية.
- حفيظة تازروتي، أستاذة في تعليمية اللغة العربية واللسانيات التطبيقية بجامعة الجزائر.

– مصطفى بوختالة، أستاذ في التعليمية و طرائق التدريس بالمدرسة العليا للأساتذة بوزريعة الجزائر.

ويمكن القول أن هؤلاء الأساتذة قدموا لنا الكثير من الإفادة في تعليمية اللغة العربية بفضل غزارة علمهم في هذا الميدان.

- **الاستبيان :**

هو أداة مفيدة من أدوات البحث العلمي للحصول على الحقائق، والتوصل إلى الوقائع والتعرف على الظروف والأحوال ودراسة المواقف والاتجاهات والآراء، يساعد الملاحظة ويكملها وهو في بعض الأحيان الوسيلة العملية الوحيدة للقيام بالدراسة العلمية[1].

إن الجهد الأكبر في الاستبيان ينصب على بناء الفقرات الجيدة، والحصول على استجابة كاملة ومن الأهمية بمكان أن تكون أسئلة الدراسة وفرضياتها واضحة و معرفة كي يكون بالإمكان بناء الفقرات بشكل جيد[2].

*** قواعد تصميم الاستبيان :**

يجب على الباحث أن يراعي في تصميم الاستبيان جملة من القواعد والمعايير وهي كالآتي[3] :

أ – القواعد العامة للصياغة :

وتشمل محتوى الاستبيان (حجمه) بحيث يفترض أن لا يكون كبيرا حتى لا يتطلب جهدا من المفحوصين، و (مضمونه) كان يتجنب الباحث وضع أسئلة لا مبرر لها وغير

[1] رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي ، أساسياته النظرية وممارسته العملية ، دار الفكر المعاصر ، بيروت ، لبنان ، ط1 2000 ، ص 329.

[2] منذر الضامن، أساسيات البحث العلمي، ص 91 .

[3] رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي، أساسياته النظرية وممارسته العملية، ص 330 ، 331 .

هامة، مما يؤدي إلى الحد من دافعية المفحوصين، كذلك الأسئلة المثيرة للتفكير الدقيق أو المعقد.

ب – قواعد تتعلق بصياغة الأسئلة :

بحيث تصاغ بعبارات واضحة وكلمات سهلة محدودة المعاني، يسهل إدراك المطلوب من السؤال، ويفضل استعمال الكلمات العامة التي يتفق الناس على معانيها وان تكون الجمل المستخدمة في صياغة الأسئلة قصيرة مرتبطة بالمعنى، وان يحوي السؤال فكرة واحدة فقط.

ج – يراعى صدق الإجابة على الأسئلة :

وضع أسئلة خاصة توضح مدى صدق المفحوص، ووضع أسئلة خاصة ترتبط إجابتها بإجابات أسئلة أخرى موجودة في الاستبيان، لان وجود أي خلل في إجابات الأسئلة يكشف عن عدم دقة المفحوص في الإجابة.

وهناك وسيلة أخرى للتحقق من صدق الإجابة، هي المقارنة بين الإجابة الواردة في الاستبيان، مع ما هو موجود في السجلات والوثائق، إلا أن ذلك يتطلب وقتا وجهدا إضافيين.

د – ترتيب الأسئلة :

يراعى فيها البدء بالأسئلة السهلة التي تتناول الحقائق الأولية الواضحة المتعلقة بالسن والعمل والحالة الاجتماعية والدخل الشهري وغير ذلك، وأن ترتب الأسئلة بشكل منطقي متسلسل.

1/ فهم المنطوق (الاستماع) :

يحتل السمع مكانة هامة في اللغة العربية، كيف لا والله عز وجل قدم السمع على كافة الحواس الأخرى في الكثير من آيات محكم تنزيله :

" إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولا " **الآية 36 من سورة الإسراء.**

" ولو شاء الله لذهب بسمعهم وأبصارهم " **الآية 20 من سورة البقرة.**

" والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون " **الآية 78 من سورة النحل.**

" إن الله كان سميعا بصيرا " **الآية 58 من سورة النساء.**

" ليس كمثله شيء وهو السميع البصير" **الآية 11 من سورة الشورى.**

إن الاستماع عامل مهم في عملية الاتصال، فلقد لعب دورا هاما في عملية التعليم والتعلم على مر العصور، ومع ذلك فلم يلق حظه من العناية والدراسة حتى وقت قريب، لقد افترض دائما أن كل التلاميذ يستطيعون الاستماع، وهم يستمعون (بكفاءة) إذا طلب منهم ذلك، لكن هذه الفكرة تغيرت أخيرا فقد أثبتت الدراسات أن الاستماع فن ذو مهارات كثيرة وأنه عملية معقدة تحتاج إلى تدريب وعناية[1]، ومهارة الاستماع مهارة لغوية مهمة جدا، لأن بها تكتسب اللغة، ويدرك السامع مقصود المتحدث، ويتم التواصل بين الأفراد، إذا حصل خلل في الاستماع نتج عنه أفكار خاطئة، وينقطع التواصل، فالاستماع أساس الفهم والفهم أساس العلم وهما أساس المعرفة[2].

[1] احمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية ، ص 80 .

[2] أبو جرجيس العطية، اللغة العربية تثقيفا ومهارات ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 2012 ، ص 13 .

واحتلت مهارة الاستماع حيزا هاما في الإصلاحات الجديدة داخل أسوار المدرسة الجزائرية وخاصة الطور الابتدائي، أو ما يعرف بمناهج الجيل الثاني حيث تغيرت التسمية من الاستماع إلى فهم المنطوق، إيمانا بما لهذه المهارة من تأثير كبير على المتعلم في المهارات الأخرى (التعبير الشفهي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي)، حيث يتم تعويد المتعلم في هذا الميدان على الاستماع والإصغاء والانتباه عن طريق حاسة السمع.

وميدان فهم المنطوق هو إلقاء نص بجهارة الصوت وإبداء الانفعال به تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها، لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تنفذ فلا يسعى لتحقيقها، وهذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه هو الذي يحقق الغرض من المطلوب[1].

ويهدف إلى صقل حاسة السمع وتنمية مهارة الاستماع، وتوظيف اللغة من خلال الإجابة عن أسئلة متعلقة بنص قصير ذي قيمة مضمنة تدور أحداثه حول مجال الوحدة مناسب لمعجم الطالب الغوي، يستمع إليه المتعلم عن طريق الوسائط التعليمية المصاحبة أو عن طريق المعلم الذي يقرؤه قراءة تتحقق فيها شروط سلامة النطق وجودة الأداء وتمثيل المعاني، وتعاد قراءته كلما استدعت الحاجة[2].

ولعل ما يشد الانتباه من خلال تطبيق المناهج التربوية في المدرسة الجزائرية أن ميدان (فهم المسموع) لم يتلق تلك المكانة التي تليق به، إذ لا يزال ينظر إليه على انه نشاط قد يتعلم بشكل آلي دون حاجة إلى منهجية مسطرة لتدرسيه، فقد ظل غائبا على البرامج التربوية

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ديوان المطبوعات المدرسية 2018/2017 ، ص 18 .

[2] بن عبد القادر عبد الصمد، مفاهيم ومصطلحات مناهج الجيل الثاني ، مدرسة شيخي عبد القادر درمام ، سبدو، تلمسان 2017/ 2018 ، ص 15 .

بصفة شبه كلية، أو على الأقل درس بصفة غير مباشرة حتى جاءت مناهج الإصلاح وتم إدراج حصة فهم المنطوق أو فهم المسموع بتسمية أخرى، وخصص لها حيز زمني خاص بها.[1]

إن تنمية حاسة السمع من خلال التعامل مع النص المنطوق فهما ودراسة وتحليلا، يعد السبيل الأمثل في ترقية فنون اللغة الباقية وبالتالي اكتساب لغة عربية راقية، لأنه ببساطة أهم الفنون اللغوية على الإطلاق.[2]

والإصلاحات الجديدة جاءت لتجعل من ميدان فهم المنطوق حقلا خصبا للتعلم ينمي فيه المتعلم ثروته اللغوية بواسطة حاسة السمع التي تحقق الملكة اللغوية مع مراعاة الانتباه والإصغاء الغائبة في المناهج القديمة، كما تجعل منه فردا منتجا بعد ذلك وهذا الإنتاج يكون شفهيا أو كتابيا.

فالاستماع هو الكلام أو الانتباه إلى شيء مسموع مثل: الاستماع إلى متحدث بخلاف السمع الذي هو حاسة معينة وآلته الأذن، ومنه السماع وهو عملية فيزيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن، ولا يحتاج إلى إعمال الذهن أو الانتباه لمصدر الصوت.

ويعطي حسن شحاتة مفهوما شاملا للاستماع يأتي كخلاصة لهذه المفاهيم حيث يرى أنه: " تمرين التلميذ على الانتباه وحسن الإصغاء والإحاطة بمعنى ما يسمع والكشف عن مواهبهم المختلفة في كل ما يتصل به، وهو أول الفنون اللغوية وهي: الاستماع والحديث والقراءة والكتابة، ويقصد بالاستماع أنه عملية واعية معقدة، يتم من خلالها استقبال اللغة

[1] حسين بلحنيش، فهم المنطوق بين الجهل بالأهداف وصعوبة التطبيق ، مجلة التواصلية ، جامعة يحي فارس ، المدية مجلد 05 ، عدد 02 ، جوان 2019 ، ص 43 .

[2] المرجع نفسه ، ص 44 .

المنطوقة من خلال اهتزازات هوائية تتطلب انتباها وتركيزا لآراء وأفكار ومشاعر وتعبيرات الآخرين وصولا إلى حسن الإصغاء والاستجابة الفعالة ومتابعة المتحدث وسرعة الفهم"[1].

ويرى بعض المختصين أن الاستماع عملية شاملة، و تتطلب: السماع و الاستماع فضلا عن الإنصات، و لتوضيح ذلك نستعرض ما يأتي[2] :

* **السماع :** وهو عملية طبيعية تستقبل فيها الموجات الصوتية في الأذن.

* **الاستماع:** يشير إلى عملية إدراك أصوات الحديث ووضعها في وحدات دلالية، ويتضمن القدرة على التحليل والتنظيم، والربط ذهنيا بين الأصوات في علاقة مع الموقف وحصيلة خبرات الفرد.

* **الإنصات:** يشير إلى مستوى عال من العمليات العقلية التي يتحول فيها سيل المفردات المستمر إلى معان مع استخدام واسع النطاق لمهارات التفكير والنقد.

والإنصات نوع أعلى في الاستماع تتوافر فيه النية والقصد والرغبة الشديدة في تحصيل المنصت إليه، قال تعالى : " وإذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون" فإن الفعل أنصتوا بعد قوله فاستمعوا ليلقى مزيدا من التأكيد على ضرورة الصمت.

ويفهم مما سبق أن الاستماع يختلف عن السماع، فالسماع ملكة لا إرادية تحدث للإنسان دون سابق قصد أو مثيرات خارجية كسماع السيارات وضجيجها والآلات المختلفة في حين أن الاستماع يحمل في طياته الفهم والتحليل وتفسير ما هو مسموع.

[1] حسن شحاتة ومروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر ، ط1 2012 ، ص 15

[2] المرجع نفسه ، ص 16 .

1-1/ معوقات الاستماع :

يجمع الكثير من الدارسين على أن الاستماع عملية تعليمية ليست بالسهلة، بل تضاهي في بعض الأحيان الصعوبات الموجودة في القراءة والكتابة، بالنظر لعمل الذهن أثناء الاستماع ودرجة الانتباه التي يفقدها المستمع بمجرد دخول أي مثير أثناء هذه العملية التعليمية.

ومن أهم المعوقات التي تقف أمام تنمية مهارة الاستماع أثناء العملية التعليمية نذكر:

- أن سرعة المتحدث ربما لا تكون في مستوى سرعتك في الاستماع، لذا فإنه يتوجب عليك أن تساير سرعة المتحدث في التقاط كلماته وفهمها، بدل أن تحافظ على سرعتك أنت، قد يكون كلام المتحدث سريعا بالنسبة إليك مما لا يعطيك الفرصة كي تستوعب كل ما يقال أو قد يكون كلامه بطيئا جدا، بحيث أن فكرك قد يهيم ما بين الكلمات أو التعابير ولذا ستجد التركيز على ما يقول أمرا صعبا[1].

- يتوجب عليك أن تقيم ما يقدم لك لتتعلمه، لكنه من الصعب عليك أن تكون حاسما بالدرجة المطلوبة عند الاستماع، وما لم يتوقف المتحدث عن الكلام مدة طويلة فانه لا يتوفر لديك الوقت للحكم على قيمة وأهمية ومصداقية كل ما تسمع[2].

- عدم مناسبة المكان لعملية الاستماع لوجود الضجيج والصراخ والضوضاء.

- ضعف حاسة السمع لدى المتلقي.

- شخصية المتحدث وطريقة إلقائه.

- شرود الذهن عند المستمع.

---

[1] عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية ، ص 71 .

[2] المرجع نفسه ، ص 72 .

- الملل وعدم القدرة على التركيز.

- الظروف النفسية التي تسيطر على المستمع كالإجبار على حضور محاضرة ما، أو ندوة لشخص ما لا نرغب في سماعها[1].

- نقص مهارات الاستماع، إذا لم يتمتع المستمع بالقدرة على ممارسة مهارات لاستماع بنجاح فان ذلك يحول دون تحقيق الاستماع لأغراضه المقصودة[2].

1-2/ أهداف تدريس الاستماع :

بالنظر لأهمية تنمية مهارة الاستماع في المدرسة الابتدائية، فإن هناك جملة من الأهداف العامة التي يتوجب تنميتها لدى المتعلم من أجل التمكن من هذه المهارة :

- أن يقدر المتعلمون الاستماع كفن هام من فنون اللغة والاتصال اللغوي.

- أن يتخلص المتعلمون من عادات الاستماع السيئ، وأن تنمو لديهم المهارات الأساسية ،والمفهومات والاتجاهات الضرورية لعادات الاستماع الجيد.

- أن يتعلموا كيف يستمعون بعناية، مع الاحتفاظ بأكبر قدر من الحقائق والمفاهيم والتصورات مع القدرة على تذكر نظام الأحداث في تتابعه الصحيح.

- أن يستطيعوا تمييز أوجه التشابه والاختلاف في بداية الأصوات، ووسطها ونهايتها.

- أن تنموا لديهم القدرة على المزج بين الحروف المنفصلة في كلمات منطوقة، والكلمات المفصلة في جمل مفيدة.

[1] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 145.

[2] عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص 73 .

– أن تنموا لديهم القدرة على إكمال الحروف الناقصة في الكلمات والكلمات الناقصة في الجمل المفيدة.

– أن تنموا لديهم القدرة على توقع ما سيقوله المتكلم وإكمال الحديث فيما لو سكت[1].

1-3/ طرق تدريس الاستماع :

إن تحديد طريقة ثابتة لتدريس الاستماع أمر يحبط عملية التدريس لأن الطرق متجددة ومتبدلة تبعا للموقف التعليمي الطارئ، ولكن هناك مراحل ثابتة إلى حد ما يمكن أن تمر بها طريقة تدريس مهارة الاستماع ألا وهي[2] :

1-3-1/ المرحلة الأولى:

مرحلة الإعداد : يُعد المعلم مادة الاستماع مسبقا بحيث يختارها مناسبة لقدرات وميول وخبرات التلاميذ، ثم يعد الأدوات والوسائل التي تساعد على الاستماع الجيد وفيها يتم تحديد الهدف من الاستماع والغرض من تدريسه.

1-3-2/ المرحلة الثانية :

مرحلة التنفيذ : ويلجا المعلم في هذه المرحلة إلى إبراز النقاط المهمة، بحيث يسلط الضوء عليها ويلفت نظر التلاميذ إليها بطريقة تسجيلها وسماعها مع التلاميذ وإفساح المجال أمام التلاميذ للمناقشة حول هذه النقاط بالآلية التي يراها مناسبة لذلك الموقف وعملية التركيز على نقاط مهمة من قبل المعلم يوجه إسماع التلاميذ بالاتجاه الصحيح بما يسمح بعملية تجويد عملية الاستماع.

[1] احمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 81 .

[2] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 100 .

1-3-3/المرحلة الثالثة :

مرحلة المتابعة : هذه المرحلة هي أشبه بما يسمى بعملية التغذية الراجحة، بحيث يقوم المعلم بمناقشة بعض التلاميذ الذين يبدون بعض التساؤلات والاستفسارات حول المادة المسموعة، وهنا يتم وضع النقاط على الحروف في معرفة ما تحقق من الأهداف وتقويم الموقف الاستماعي لتفادي الأخطاء التي قد تحدث أو حدثت في موقف سابق.

ومهما يكن فإن الاستماع هو أول المهارات الواجب تنميتها لدى الطفل وهو أساس كل الفنون التي تليه في العملية التعليمية التعلمية، إذ لا غنى عنه لظهور وتنمية القدرات المهارية الأخرى الممثلة في التعبير الشفهي والقراءة و الكتابة، ولا أدل على ذلك من أن الطفل الذي يفقد القدرة على الاستماع في أولى مراحله العمرية، يفقد كل ما يلي هذه المهارة من كلام مفهوم وكذا القدرة على القراءة والكتابة.

ومنطلق هذا الميدان هو النص أو ما يعرف بـ (النص المنطوق) الذي يلقيه المعلم جهرا ، ويستقبله المتعلم (يستمع إليه) ويفهم معانيه لحصول الإنتاج الشفوي الذي يعد محطة من محطات التعبير الشفوي، وهو تتويج للمحطات السابقة، أو وضعية إدماجية يستثمرها المعلم لإعادة بناء النص المنطوق.

2/التعبير الشفهي :

التعبير أن يتحدث الإنسان أو يعبر عما في نفسه من موضوعات تلقى عليه، أو عما يحس هو بالحاجة إلى الحديث عنه استجابة لمؤثرات في المجتمع أو في الطبيعة[1].

كما أنه من المهارات التي ينبغي التركيز عليها، لأن العربية لغة اتصال والمتحدث الجيد هو من يعرف ميول مستمعيه وحاجاتهم ويقدم مادة حديثة بالشكل المناسب لميولهم وحاجاتهم بشكل يستخدم اللغة بدقة ويمكن من الصيغ النحوية المختلفة[2].

إنه العملية التي يتم من خلالها ترجمة الصور الذهنية التي تكونت في عقل التلميذ نتيجة لمروره بموقف طبيعي أو مصطنع أو تفاعله مع مثير أو صورة، إلى صورة منطوقة تعكس عددا كبيرا من العمليات العقلية التي قام بها[3].

حيث ينتقل بأفكاره وأحاسيسه إلى الآخرين مشافهة مستعينا باللغة وتساعده الإيماءات والإشارات باليد، والانطباعات على الوجه والنبرة في الصوت[4].

إنه مهارة من مهارات اللغة بها تنتقل الأفكار والمعتقدات والآراء، المعلومات والطلبات إلى الآخرين بواسطته الصوت، فهو ينطوي على لغة وصوت وأفكار وآراء[5]، وهو ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به الفرد عما يجول في نفسه من خواطر وهواجس وأحاسيس وما يزخر به عقله من رؤى وأفكار وما يريد أن يزود به غيره من معلومات، أو نحو ذلك بطلاقة

---

[1] علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية ، دار الرائد العربي ، بيروت ، لبنان ، ط2 ، 1984 .

[2] ابتسام محفوظ أبو محفوظ ، المهارات اللغوية ، دار التدمرية ، الرياض ، السعودية ، ط1 ، 2017 . ص 18 .

[3] محمد حسن مرسي ، سمير عبد الوهاب، قضايا تربوية حول تعليم اللغة العربية ، مكتبة نانسي ، دمياط ، مصر ، (د . ط) 2005 ، ص 215

[4] عبد السلام الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق ، مكتبة المجتمع العربي ، عمان ، الأردن ، ط1 (د، ت) ، ص 253 .

[5] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 2006 ، ص 204 .

وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء[1]، وهو يسبق التعبير الكتابي وأداته الرئيسية هي النطق، فيتم تلقيه بواسطة الأذن، فهو إفصاح الإنسان بلسانه عن أفكاره ومشاعره[2].

وينظر إليه في المدرسة الجزائرية على أنه " أداة من أدوات عرض الأفكار ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر، كما انه يحقق حسن التفكير، وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار"[3]، وإذا كان الهدف الأسمى والرئيسي من العملية التعليمية هو دمج المتعلم في الفضاء الاجتماعي، فإن التعبير الشفهي يلبي هذا الغرض من خلال إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي وتنمية مهارات المشافهة والتواصل والاسترسال في الحديث وكذا توظيف هذه المهارات في مختلف مواقف الحياة الاجتماعية.

ويمكن القول أن التعبير الشفهي هو العملية التي تترجم بها الصورة الذهنية التي تكونت في عقل المتعلم نتيجة تفاعله في خبرة طبيعية أثارت في نفسه دافع الكلام مرورا بعمليات عقلية (استقبال وتنظيم، وبناء وعرض) تظهر في صورة لفظية معنوية، وهناك مستلزمات معينة لإنتاج اللغة الشفوية وهي مزيج من العوامل الداخلية والخارجية التي تجعل الفرد قادرا على إنتاج الأفكار وتقديمها في قوالب لفظية وسياقات تعبيرية للمستمعين المستهدفين بالتحدث[4].

---

[1] محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المراحل الابتدائية ، دار القلم ، الكويت ، ط3 ، 1977 ، ص 233 .

[2] يونس فتحي علي وآخرون، أساسيات تعلم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، (د ط) 1981 ، ص 80 .

[3] الجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية ، مرحلة التعليم الابتدائي 2016 ، ص 05 .

[4] طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث، اربد الأردن ، ط1 ، 2009 ، ص 133 .

ولعل هذه التعريفات تصب في قالب واحد، وهو أن التعبير الشفهي عبارة عن عملية تفريغ لما يدور في ذهن المتعلم من أفكار وأحاسيس إلى الواقع بواسطة ملكة اللغة والتي يستعمل فيها المتعلم كل الحركات (الحس حركية) من إيماءات وإشارات لمختلف أعضاء الجسم.

وبالنظر إلى ارتكاز العملية التعليمية في البيداغوجيات الحديثة على المتعلم، كان لزاما على هذا الأخير في ميدان التعبير الشفهي أن" يتوفر لديه قدر من المعاني والأفكار ذات العلاقة بالموضوع ومعرفة القواعد من بناء الجمل والتراكيب اللغوية والتدريب على التعبير السليم"[1]، ويلعب المعلم دورا مهما في تنمية مهارة التعبير الشفهي حين يتيح لتلاميذه فرصة أن يقدموا أنفسهم بحرية عن طريق التعبير الذاتي الذي يقول فيه كل منهم ما يشاء[2].

كما يمكن أن يجعل المعلم من درس التعبير الشفهي مدخلا جيدا لتنمية بعض قدرات التفكير الإبداعي عند تلاميذه، وذلك بأن يعرض عليهم موضوع التعبير الشفهي على هيئة مشكلة موقف مصطنع يحتاج منه إلى إعمال العقل وصولا إلى الحل، أو من خلال صورة مثير يدفع التلاميذ لأن يتخيل ويفكر، يستدل ويستنتج، يتنبأ ويتوقع، في إطار يتسم بالمرونة والحرية، التعزيز والتشجيع، التوجيه والإرشاد، كما يمكن له أن يتيح الفرصة للتلميذ لان يتكلم أكثر مما يستمع، وأن يقترح موضوعات للتعبير الشفهي تتناسب وميوله واهتماماته وتشبع حاجاته ورغباته[3].

ومما سبق يمكن القول أن التعبير الشفهي إما أن يكون الغرض منه اتصال الناس بعضهم ببعض لتنظيم حياتهم، وقضاء حاجاتهم، ويسمى هذا النوع بالتعبير الوظيفي مثل

[1] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، الازاريطة ، مصر، ط1، 2008، ص 89 .

[2] سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، رؤية تربوية، الدقهلية للطباعة والنشر ، مصر ط2 ، 2004 ، ص 32 .

[3] محمد حسن مرسي، سمير عبد الوهاب، قضايا تربوية حول تعليم اللغة العربية ، ص 224 .

المحادثة والمناقشة والأخبار وإلقاء التعليمات، والإرشادات والإعلانات، وكتابة الرسائل والمذكرات والنشرات ...الخ[1]، وهو التعبير الذي يؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة مثل الفهم والإفهام[2]، كما يساعد الطلاب على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بطريقة صحيحة وبأسلوب منظم ومحكم ودقيق[3]، وإما أن يكون الغرض منه التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية، ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوقة مثيرة، هي الأداء الأدبي ويطلق على هذا النوع (التعبير الإبداعي) أو الإنشائي مثل إلقاء القصص و التمثيل ... الخ[4].

ولعل واقع التعبير الشفهي في المدرسة الجزائرية يجرنا للحديث عن هذين النوعين فالملاحظ أن التعليم الابتدائي يقتصر على التعبير الإبداعي، فيما يخص المشافهة وإهمال التعبير الوظيفي، والواجب أن يكون له نصيب كاف من الاهتمام والموضوعات.

2-1/أهمية التعبير الشفهي :

إن للتعبير الشفهي أهمية خاصة تستمد من أهمية اللغة في حياة الإنسان، وكذلك من أهمية في المجتمع الحديث لكونه من أهم وسائل الاتصال بين مختلف أفراد المجتمع، كما أن النجاح في شتى أغراض الحياة وميادينها – يتوقف بدرجة كبيرة – على إجادته وقد زادت أهميته في هذه الأيام نظرا لعوامل كثيرة يتصل بعضها بطبيعة الحياة المعاصرة، وما فيها من تطورات في نواحي الحياة كافة[5].

---

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف ، مصر ، ط14 ، 1991، ص 152 .

[2] راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية ن دار المسيرة عمان ، الأردن ، ط 4 ، 2014 ، ص 202.

[3] احمد حسن اللقاني، علي احمد جمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرائق التدريس ، عالم الكتب القاهرة ، مصر ، ط2 ، 1999 ، ص 84 .

[4] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ص152 .

[5] محمد حسن مرسي ، سمير عبد الوهاب، قضايا تربوية حول تعليم اللغة العربية ، ص 205 .

وهو يمثل الأساس الذي يبنى عليه التعبير الكتابي كما أنه كونه القالب الذي يصب فيه المتعلم أغلى ما لديه من أفكار ومعاني وعبارات، ومشاعر وأحاسيس ينقلها للآخرين، هي القيمة التي تميزه عن باقي الأنشطة اللغوية والأدبية الأخرى[1].

ويولي محمود عبد الرحمان أهمية كبيرة للتعبير الشفهي في المدرسة الابتدائية إذ :

* يعتبر التعبير الشفهي أكثر أشكال اللغة استخداما في حياة الإنسان، فنحن نستمع ونتحدث أكثر مما نكتب، وعن طريق الكلام يتصل الإنسان بغيره معبرا عن أفكاره وميوله واتجاهاته وقيمه.

* إن أي إنتاج مكتوب يعتمد على الطلاقة في الكلام.

يعتبر التعبير الشفوي مدخلا من المداخل المنطقية لتعلم اللغة لفظا ومعنى، وفكرا فالتعبير الشفوي أساس النمو اللغوي في المدرسة الابتدائية، ولذا فإنه من أهم المهارات اللغوية، الأساسية التي ينبغي أن تدرس في المدرسة الابتدائية[2].

ويمكن أن نلخص أهمية التعبير الشفهي في النقاط الآتية[3]:

- يشكل التعبير الشفهي الثمرة المرجوة من تعليم اللغة وفنونها المختلفة من القراءة والاستماع والكتابة.

- يعد التعبير الشفهي أكثر الأنشطة اللغوية انتشارا بعد الاستماع لأنه أكثرها ممارسة في قضاء الحاجات وتحقيق المطالب.

---

[1] نصيرة كبير، أهمية التعبير الشفهي وتقنيات تدريسه ، مجلة التعليمية ، سيدي بلعباس ، العدد 09 ، مجلد 04 ، جانفي 2017 ، ص 73 .

[2] عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللغة العربية ، مكتبة لسان العرب ، ط1 2005 ، ص 299 .

[3] أمل عبد المحسن زكي، صعوبات التعبير الشفهي التشخيص والعلاج ، المكتب الجامعي الحديث ، مصر (د ، ط) 2010 ، ص 92 ، 93 ، نقلا عن، محمد صلاح الدين مجاور ، دراسات تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية .

– إن لكل فن لغوي قيمته الخاصة التي لا غنى عنها للمتعلم، ولكن التعبير الشفهي يستمد قيمته ليس فقط من انه حصيلة اللغة كلها، بل لأنه مرتبط أيضا بدافع ذاتي عند الأطفال وبتوجيه من الآخرين.

– إن التعبير الشفهي أساس أصيل في التعامل بين المعلم وتلميذه، بل إنه من أهم الأسس في العملية التعليمية كلها، فالسؤال والجواب والمناقشة والمحادثة، بل والأنشطة الأخرى يكون محورها وأساس العمل بها هو التحدث أو التعبير الشفهي.

– التعبير الشفهي يعلم صاحبه حسن التحدث، وآداب الخطاب، ويوجهه نحو احترام السامعين والتعرف على رغباتهم وميولهم عند الاستماع.

– إن التعبير الشفهي فرصة لإغناء التلاميذ فكريا ولغويا، فالمعلم يستطيع في أثناء التعبير الشفهي ومن خلاله أن يمد التلاميذ بما يمكن أن يكون ذا صلة بالموضوع من أفكار وألفاظ.

– يعد التعبير الشفهي استجابة طبيعية لما عند الأطفال من دوافع ذاتية للتكلم، فالأطفال يدخلون المدرسة ولديهم دوافع الحديث والرغبة فيه وبخاصة فيما يتصل بأشخاصهم و ذواتهم.

– والتعبير الشفهي فيه تدريب للطفل على مواجهة الآخرين، وكذلك تدريبهم على التخلص من الخجل ومحاولة الوقوف دون خوف، أو اضطراب أمام مجموعة من التلاميذ.

2-2/مجالات التعبير الشفهي :

تتعدد مجالات الاتصال الشفهي في المدرسة الابتدائية بتعدد وسطه الاجتماعي الذي يشارك فيه، ويمكن حصر هذه المجالات فيما يأتي :

2-2-1 / المحادثة والمناقشة :

أ – المحادثة :

وهي تبادل الأفكار والمعلومات بين شخصين أو أكثر، وتعد من أهم الأنشطة اللغوية بالنسبة للصغار والكبار، وهي من الناحية الاجتماعية أعظم نشاط كلامي يمارس على كافة المستويات، ولهذا كان لابد أن تحتل المحادثة في برنامج تعليم اللغة عامة وبرنامج تعليم التعبير الشفهي بخاصة مكانة ملحوظة، فهي تفيد في اكتساب اتجاهات ومهارات وقدرات مفيدة في أشكال التعبير اللغوي كله شفهيا وتحريريا، وتعرف المحادثة على أنها مناقشة حرة تلقائية تجري بين فردين حول موضوع معين[1].

ومن خلالها تبدو كفاءة المتحدث الجيد والمستمع الجيد، فليست المسالة حديثا يلقى ولكنها محادثة يتبادل فيها الآراء ووجهات النظر بين المتحدثين[2].

ب – المناقشة :

وهي من أهم الأنشطة اللغوية التي تُمارس في سعة، فهي تحتل مركزا واضحا سواء في الحياة الاجتماعية، أو في العمل المدرسي ن فيها يتضح الفكر وينضج الرأي، وتتبلور الاتجاهات وتتضمن المناقشة حوارات ذات هدف محدد[3].

[1] رشدي احمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب ، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، (د ، ط) 2001، ص 101.

[2] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (تدريبات للغوية تحرير تعبير)، دار المعرفة الجامعية الازاريطة ، (د ، ط) 2009 ، ص 23 .

[3] أمل عبد المحسن زكي، صعوبات التعبير الشفهي التشخيص والعلاج، ص 109 .

ويعتبرها **سامي الحلاق** موقف مخطط يشترك فيه التلميذ تحت إشراف الأستاذ وقيادته للبحث في مشكلة محددة بطريقة منظمة هدفها الوصول إلى حل تلك المشكلة وحتى تتحقق أهداف المناقشة، ينبغي على الأستاذ التركيز على تنمية المهارات الآتية[1] :

- القدرة على تحديد المشكلات المطروحة بوضوح ودقة.
- فهم الأفكار المطروحة وتحليلها وتقويمها.
- الإجابة المركزة على الأسئلة المطروحة.
- الالتزام بموضوع المناقشة وعدم الخروج عنه.

2-2-2/ حكاية القصص والنوادر:

وحكاية القصص والنوادر من أهم ألوان التعبير الشفهي، فالآباء والأمهات كثيرا ما يقصون على أبنائهم، ويقص الأطفال قصصا على زملائهم، والكبار يسلون أصدقاءهم أيضا برواية القصص.

ولهذا ربما كانت القصة والنادرة من أهم ألوان التعبير الشفهي إذا استثنينا المحادثة والمناقشة، ولكي تحقق القصص أهدافها يجب أن تكون من اختيار التلاميذ فمن المعروف أن الطريقة التي تتبع في حصص التعبير أن يختار المدرس موضوع القصة، وينقله للتلاميذ وكثيرا ما يكون هذا الموضوع خياليا أو حكاية عن أشياء لم يسبق للتلاميذ بها معرفة أو معرفة قليلة بها، ويجري هذا بالرغم مما نعرفه من أن التلاميذ لديهم قصص وخبرات ممتعة يشتاقون للتحدث عنها[2].

[1] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 164 .

[2] احمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 119

وعلى هذا فأول خطوة هنا هي التأكد من سلامة اختيار القصة أو النادرة التي يمكن أن يكون اختيارها من خبرات التلاميذ المباشرة، كالنوادر والقصص التي حدثت لهم بالفعل أو غير مباشرة كان يكونوا قد اكتسبوها عن طريق القراءة أو الاستماع إلى الآخرين[1].

ويمكن القول أن القصة من أنجح الوسائل التربوية في التعبير الشفهي، بالنظر لما تضفيه من الناحية النفسية من شد للانتباه وتأثير كبير في الفكر والخيال، من خلال العمل على تنمية تلك الرغبة الكبيرة في التعلم.

2-3/ مهارات التعبير الشفهي :

يعد التعبير الشفهي مهارة من مهارات اللغة العربية، إن لم نقل من أهمها على الإطلاق، ولعل تحقق هذه المهارة باقتدار مرتبط بمجموعة من القدرات الواجب توفرها في المتحدث ومنها[2] :

- القدرة على نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا وواضحا.
- القدرة على التميز عند النطق بين الحركات القصيرة والطويلة.
- القدرة على نطق الكلمات العربية نطقا صحيحا من حيث البنية الصرفية.
- القدرة على استخدام النبر والتنغيم وتنويعه ليناسب المعنى.
- القدرة على استخدام الفصل والوصل والوقف.
- القدرة على استعمال عبارات المجاملة والتحية استخداما سليما في ضوء الثقافة العربية.

[1] احمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 120 .

[2] عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص 140 ، 141 .

- القدرة على التكيف مع ظروف المستمعين سواء من حيث سرعة الحديث أو من حيث مستواه.

- القدرة على التعبير على الأفكار بالقدر المناسب من اللغة فلا هو بالطويل الممل، ولا هو بالقصير المخل.

- القدرة على التركيز عند الكلام عن المعنى وليس على الشكل اللغوي الذي يصاغ فيه هذا المعنى.

- القدرة على التحدث بشكل متصل ومترابط لفترات منية مقبولة مما ينبئ عن الثقة بالنفس وقدرة على مواجهة الآخرين ودون توقف ينبئ بالعجز.

- القدرة على التوقف فترات مناسبة أثناء الكلام عندما يريد المتحدث إعادة ترتيب أفكاره أو توضيح شيء منها أو مراجعة صياغة بعض الألفاظ.

- القدرة على استخدام الألفاظ الدقيقة والمصطلحات المتخصصة.

- القدرة على مراعاة المقام في اختيار المفردات والتعابير.

- القدرة على استخدام تراكيب لغوية صحيحة.

- القدرة على استخدام أدوات الربط المناسبة.

- القدرة على استخدام الإشارات والإيماءات والحركات الغير اللفظية استخداما معبرا عما يريد المتحدث توصيله.

- القدرة على تنظيم أفكار منظمة.

- القدرة على استخدام الأدلة المنطقية والشواهد.

- القدرة على الإحاطة بموضوع الحديث وتناول جوانبه المختلفة.

- القدرة على التركيز على الأجزاء المهمة في الموضوع .

- القدرة على إدراك أهمية أن يكون لدى المرء شيء يتحدث عنه وليس الحديث بمجرد الحديث .

- القدرة على جذب انتباه المستمع .

- القدرة على الاستجابة لما يدور أمام المتحدث من الحديث، استجابة تلقائية ينوع فيها أشكال التعبير وأنماط التراكيب بما ينبئ عن التحرر من القوالب التفكيرية في الكلام .

2-4/ طرق تدريس التعبير الشفهي :

2-4-1/ طريقة القصة :

تعتبر القصة من أحسن الوسائل لتدريب التلاميذ على التعبير، لأنهم يميلون بفطرتهم إليها ولا يملون سماعها في أي وقت ن على أننا نشترط في القصة شروطا تحقق الغاية منها ومن هذه الشروط[1]:

- ✓ أن تكون مثيرة مشوقة، ولعل عنصر الخيال من مقومات التشويق .
- ✓ أن تكون طريقة جديدة يسمعها التلميذ لأول مرة .
- ✓ أن تكون ملائمة للتلاميذ من حيث الفكرة واللغة، فلا تثقلها الأفكار الفلسفية ، أو الأخيلة البعيدة، ولا تشوب لغتها المفردات الوعرة الغريبة .
- ✓ أن تكون ذات مغزى خلقي أو فكري أو اجتماعي أو نحو ذلك .
- ✓ أن تكون مناسبة للتلاميذ من حيث الطول والقصر، على أن ينبغي إلا يستغرق إلقاؤها على التلاميذ أكثر من خمس دقائق.

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 158 ، 159 .

بالإضافة إلى شروط أخرى منها[1] :

* أن يكون هناك ارتباط بين القصة وموضوع الدرس.

* أن تكون الأفكار والحقائق والمعلومات المتضمنة في القصة قليلة حتى لا تؤدي كثرتها إلى التشتت وعدم التركيز.

* أن تقدم القصة بأسلوب سهل وشيق يجذب انتباه التلاميذ ويدفعهم إلى الإنصات والاهتمام.

* أن يستخدم المعلم أسلوب تمثيل الموقف بقدر الإمكان ويستعين بالوسائل التعليمية المختلفة في تحقيق مقاصده من هذه القصة.

ومن خلال هذه الشروط يتبين أن طريقة القصة من أنجح طرائق التدريس لميدان التعبير الشفهي، غير انه من الواجب أن يكون المعلم ذا زاد كبير من القصص في جعبته والتي تتناسب مع مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أما عن التقنيات التي لابد من توفرها أثناء ممارسة نشاط التعبير الشفهي، ولإنجاحه لدى مختلف الممارسين له، وخصوصا المتعاملين به معا كمقياس يحقق هدفه المنشود فيما بين الدارسين تحديدا، فإن أساسها الذي لابد وأن ترتكز عليه هو المعلم وكفاءته، وتحكمه في مقياس التعبير الشفهي باعتماد اللغة الفصحى واحترام ميول الطالب في اختياره الموضوع الذي يريد التحدث عنه، وأيضا حسن الإصغاء وقدرة فهم المقصود من وراء نوايا المتحدث مشافهة، إضافة إلى اعتماد العديد من الوسائل التعليمية كالمكتبات والمناهج والمعايير الموضوعية ، لتقويمه كنشاط شفهي مميز عن باقي الأنشطة اللغوية الأخرى[2].

[1] أبو لبيد خان المظفر، طرق التدريس وأساليب الامتحان، شبكة المدارس الإسلامية باكستان، (د ، ط) ، 2009 ص 35 ، 36 .

[2] نصيرة كبير، أهمية التعبير الشفهي وتقنيات تدريسه ، ص 73 .

وبالحديث عن التقويم، أي تقويم حصة التعبير الشفوي فإنه ينبغي على المعلم عقد مناقشة تقويمية عما يأتي[1].

- ما الفكرة العامة التي تدور حولها هذه القصة أو النادرة أو الخطبة ؟
- ما الأفكار الرئيسية الموجودة فيها ؟
- متابعة الأفكار الجزئية بالتحليل والتفسير والوقوف على مدى منطقيتها وتسلسلها.
- الوقوف على أمتع الأجزاء في القصة أو المناقشة أو الخطبة.
- الوقوف على أهم الشخصيات وأهم الأدوار التي لعبتها.
- نقد الموضوع وتقويمه في ضوء الحقائق والخبرات السابقة.
- استخلاص القيم والمبادئ التي يمكن الاستفادة منها.

وفي الأخير على المعلم أن يفكر في التقويم هنا على أنه البحث عن شيء ذي قيمة فيما يقوله التلاميذ، وليس مجرد البحث عن أخطائهم.

إن التقويم في حصة التعبير الشفوي هو تقويم من المعلم للإبداع من طرف التلاميذ أي أنه يراعى فيه إبداع اللسان و ما ينطق به التلميذ مع مراعاة الخطاب الإيجابي واستعمال الثروة اللغوية التي اكتسبها وكيفية توظيفها شفويا.

[1] احمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 122 ، 123 .

2-4-2/ طريقة التعبير الحر :

هو حديث التلاميذ بمحض حريتهم واختيارهم عن شيء يدركونه بحواسهم في المنزل أو المدرسة أو الشارع أو حديثهم عن الأخبار التي يلقيها التلاميذ في الفصل كحادثة وحكاية وتعقبه مناقشات يشترك فيها الجميع، أو محادثة في صورة أسئلة يوجهها الأطفال للمعلم أو إلى صاحب الخبر ليجيب عنها، وقد يشترك المعلم أحيانا بإلقاء خبر على تلاميذه ينتزعه مما يرضي حاجات الطفولة وميولها[1].

كما يعد من الطرق المفيدة لتدريب التلاميذ على التعبير، وقد لوحظ انهم ينشطون له ويقبلون عليه لأنهم أحرار في اختيار الموضوعات التي يتحدثون فيها.

ويعد هذا النوع من التعبير مقياسا لصلة التلميذ بالحياة، ومدى اطلاعه الحر ومطالعاته في الصحف والمجلات، وما يختزنه في ذهنه من أفكار وملاحظات عن مشاهداته الحيوية ، كما أن هذا اللون من التعبير يلائم التلاميذ في جميع المراحل التعليمية[2].

ويسلك المعلم في درسه الخطوات الآتية[3] :

- التمهيد :

ويكون بأن يشرح المدرس للتلاميذ المطلوب عمله في هذا الدرس ويساعدهم بأن يذكر لهم بعض الميادين التي يختارون منها الموضوعات، كالرياضة، والإذاعة، الرحلات

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن ط1 ، 2004 ، ص 102 .

[2] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ص 160 .

[3] المرجع نفسه (ن،ص) .

والحفلات، الزيارات، والمشاهدات، والحوادث اليومية، ووسائل النقل وبعض المشكلات والأخبار الخاصة والعامة، ونحو ذلك.

– يستدعي المدرس تلميذا لإلقاء حديثه ويحث زملاءه على أن يستمعوا إليه.

– بعد أن ينتهي التلميذ من حديثه يوجه إليه زملاءه أسئلة فيما سمعوا منه، ويبدون ما يريدون من أوجه الملاحظات والنقد، وهو يرد على أسئلتهم ويناقش ملاحظاتهم، وللمدرس أن يشترك مع التلاميذ في الأسئلة والمناقشة، ثم يستدعي تلميذا آخر ... وهكذا.

– يشترك المدرس بإلقاء بعض الأخبار والطرائف ويوجه إليه التلاميذ ما يبدو لهم من الأسئلة وهو يجيبهم وهكذا إلى أن تنتهي الحصة.

الجانب التطبيقي : واقع تعليم مهارتي فهم المنطوق والتعبير الشفهي .

1/ واقع تعليم مهارة فهم المنطوق :

من خلال الدراسة الميدانية التي قادتنا إلى العديد من أقسام السنة الخامسة ابتدائي عبر عدة مناطق مختلفة من الوطن، تبين أن معلمي اللغة العربية يجدون صعوبة كبيرة في تنمية هذه المهارة لعدة أسباب أهمها:

- عدم وجود نصوص خاصة بميدان فهم المنطوق في الكتاب المدرسي.
- حرية المعلمين في اختيار نصوص منطوقة ضمن المقطع التعلمي.

- تكييف الكتاب المدرسي القديم مع مناهج الجيل الثاني، حيث أنه يوجد مناهج الجيل الثاني الخاصة بالسنة الخامسة وعدم وجود كتاب مدرسي خاص بهذه السنة، وهو ما يجبر المعلمين على التعامل مع هذه الوضعية الصعبة.

ولعل ما وقفنا عليه في نصوص فهم المنطوق أن بعض المعلمين يعتمدون على نصوص من مواقع الانترنت ضمن المقطع التعلمي، في حين أن البعض الآخر يعمدون إلى تلخيص النصوص الموجودة في الكتاب المدرسي والخاص بميدان فهم المكتوب، ودائما يكون النص ضمن المقطع التعلمي المراد تعلمه.

تحتل الوضعية المشكلة (وضعية الانطلاق الأم) [*] حيزا هاما في ميدان المنطوق وتتمثل الوضعية المشكلة الانطلاقية في هذا الميدان، بسؤال يكون شامل للموارد التعليمية المستهدفة، و من خلال ملاحظتنا في الأقسام فإن هذه الأسئلة تختلف من معلم لآخر.

[*] الوضعية الانطلاقية الأم هي وضعية تطرح في بداية المقطع التعلمي وتكون شاملة للموارد التعلمية المستهدفة خلال المقطع التعلمي، ومن سماتها أنها مركبة وتعمل على تحفيز ودفع المتعلمين لإرساء الموارد التعلمية الضرورية =

ففي حصة نموذجية لحصة فهم المنطوق، بدأت المعلمة الحصة بسؤال استفتاحي عبارة عن وضعية انطلاق:

- ماذا نسمي الأشخاص المولعين بالسفر؟

وقد كانت الإجابات متفاوتة من طرف التلاميذ : البحارة ، الرحالة .....الخ

ثم كان هناك سؤال عن الرحالة المشهورين وكانت إجابات التلاميذ : كريستوف كولومبوس ابن بطوطة .....

وهو ما يدل على أن التلاميذ في وعي تام، وفهم منقطع النظير للمقطع الموسوم بـ "الرحلات والأسفار"، بالنظر لإجابات التلاميذ حول النص السابق الخاص بكريستوف كولومبوس من خلال بعض الأسئلة الموجهة من طرف المعلمة :

- من هو كريستوف كولومبوس؟
- من ساعده على رحلاته ؟ .....الخ

والشيء الملاحظ من خلال طريقة المعلمة في تسيير الحصة أنها قد أعدت الدرس قبل الدخول إلى القاعة، من خلال قراءته من الكتاب، وبالتالي تكون قد حددت أهداف الدرس سلوكيا وإجرائيا، وأيضا المهارات المراد تنميتها من هذا الدرس أو النص المنطوق.

ثم قرأت المعلمة النص المنطوق وعنوانه : ابن فطوطة في الجزائر، وطبعا هذا النص غير متوفر في الكتاب وهو من اختيار المعلمة من مواقع الانترنت بسبب ما ذكرناه سابقا فيما يخص تكييف البرامج مع مناهج الجيل الثاني.

= وتجنيدها بشكل مدمج من اجل حلها وحوصلة التعلمات المتعلقة بها عند كل نهاية مقطع، (عبد القادر عبد الصمد مفاهيم ومصطلحات مناهج الجيل الثاني ،مرجع سابق ص14)

ولعل قراءة المعلمة للنص كان بطريقة سلسة مفهومة بكثير من الإيحاءات والإيماءات بإشارات اليد و ملامح الوجه .

ثم عادت المعلمة بقراءة متأنية فيها الكثير من شرح المفردات و الجمل مثال :

- لُقّب ابن فطوطة تشبها بابن بطوطة الرحالة المشهور.
- موثقاً : تسجيل الأشياء.

إن الملاحظ على هذه الحصة و حصص أخرى في مدارس متفرقة، أن المعلمين يثيرون دوافع*[1] التلاميذ لاستماع النص المنطوق، وبالتالي تنمية مهارة الاستماع، لأن" التلاميذ لابد أن تكون لديهم أسباب معقولة للاستماع لبعض الأنشطة، أو للاستماع لبعضهم البعض، أو للمدرس، ولهذا فإن تحديد أهداف الاستماع من أهم الأمور التي يجب أن يبدأ بها المدرس، فإذا عرف التلاميذ الأسباب وأثيرت دوافعهم، فإنهم سيبذلون جهدا كبيرا، وسيكونون أكثر حرصا في عملية الاستماع حتى يحصلوا على المعلومات المطلوبة، ويكونوا أكثر قدرة على تحليل وتفسير و تقويم الكلام المنطوق"[1] وبالعودة إلى وضعية الانطلاق الأم فإن مؤشر الكفاءة في هذه الوضعية هو إجابات التلاميذ التي كانت معبرة و موحية ومتفاوتة أحيانا.

وقد كانت استجابة التلاميذ لشرح المفردات بكفاءة عالية واقتدار من خلال ما لاحظنا وهذا نابع من شرح المعلمة للنص المنطوق بأداء جيد مع المحافظة على التواصل البصري مع المتعلمين مع الاستعانة بالأداء الحس حركي والقرائن اللغوية و غير اللغوية.

* الدافعية : تعتبر من أكثر المتطلبات أهمية للتعلم، و ينظر العديد من العلماء والباحثين على أنها مصدر للطاقة البشرية، وإنها الأساس الذي يعتمد عليه في تكوين العادات و الميول والممارسات للأفراد، وهي القوى التي تقف وراء تعديل السلوك وتوجيهه نحو الأهداف المنشودة (عباس نوح سليمان محمد الموسوي، علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ ،دار الرضوان للنشر والتوزيع . عمان،الأردن ط1 2015، ص165.)

1 علي أحمد مدكور، فنون تدريس اللغة العربية،مرجع سابق،ص99.

واصلت المعلمة شرح المفردات من أجل تنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ، وهذا من خلال تجزئة النص المنطوق بما يعرف بمحور: " أستمع و أفهم" .

مثال على شرح المفردات :

جدول يبين شرح المفردات :

الكلمة	شرحها من طرف التلاميذ
جلب السواح	جذب السواح، استقدام السواح .....
ينبهرون	يندهشون، يعجبون.....
شرع	بدأ .....

ثم واصلت المعلمة طريقة شرح النص وبناء التعلمات بالاعتماد على الأسئلة الموجهة

مثال: ما سبب زيارة ابن فطوطة للجزائر؟

مع المواصلة دائما على نمط شرح المفردات الصعبة، ولعل إجابات التلاميذ تدل على التفاوت في الثروة اللغوية لدى التلاميذ

ثم كانت هناك أسئلة عن فهم النص، من خلال بعض الأسئلة الهادفة، حيث أن المعلمة راعت التقدم إلى مهارات أعلى من حيث درجة التفاعل التي وصل إليها التلاميذ مع المنطوق، و هذا التقدم هو ما يسمى بالاستماع الثاني.

وفي هذا النوع من الاستماع أعادت المعلمة قراءة النص مع تجزئته إلى فقرات و طرح أسئلة الفهم، وهي أسئلة متصلة باستنتاج الأفكار في النص، أو عن طريق الإجابة على أسئلة مباشرة.

جدول يبين أسئلة المعلمة و إجابات التلاميذ :

أسئلة المعلمة	أجوبة التلاميذ
ما هو الاسم الحقيقي لابن فطوطة	هو ابن فطوطة العدواني
ما هي الشخصية الرئيسية للنص المنطوق	هو ابن فطوطة
ما هي جنسية ابن فطوطة	كويتي
لماذا لقب بابن فطوطة	لأنه يشبه ابن بطوطة الرحالة المشهور
كيف وثق ابن فطوطة رحلته التي قام بها	وثق رحلته بالتصوير، بالكاميرا .....

ولعل هذه الأسئلة كانت من اجل بناء التعلمات .

واصلت المعلمة مرحلة بناء التعلمات من خلال أسئلة الفهم مع شرح المفردات بين الحين والآخر.

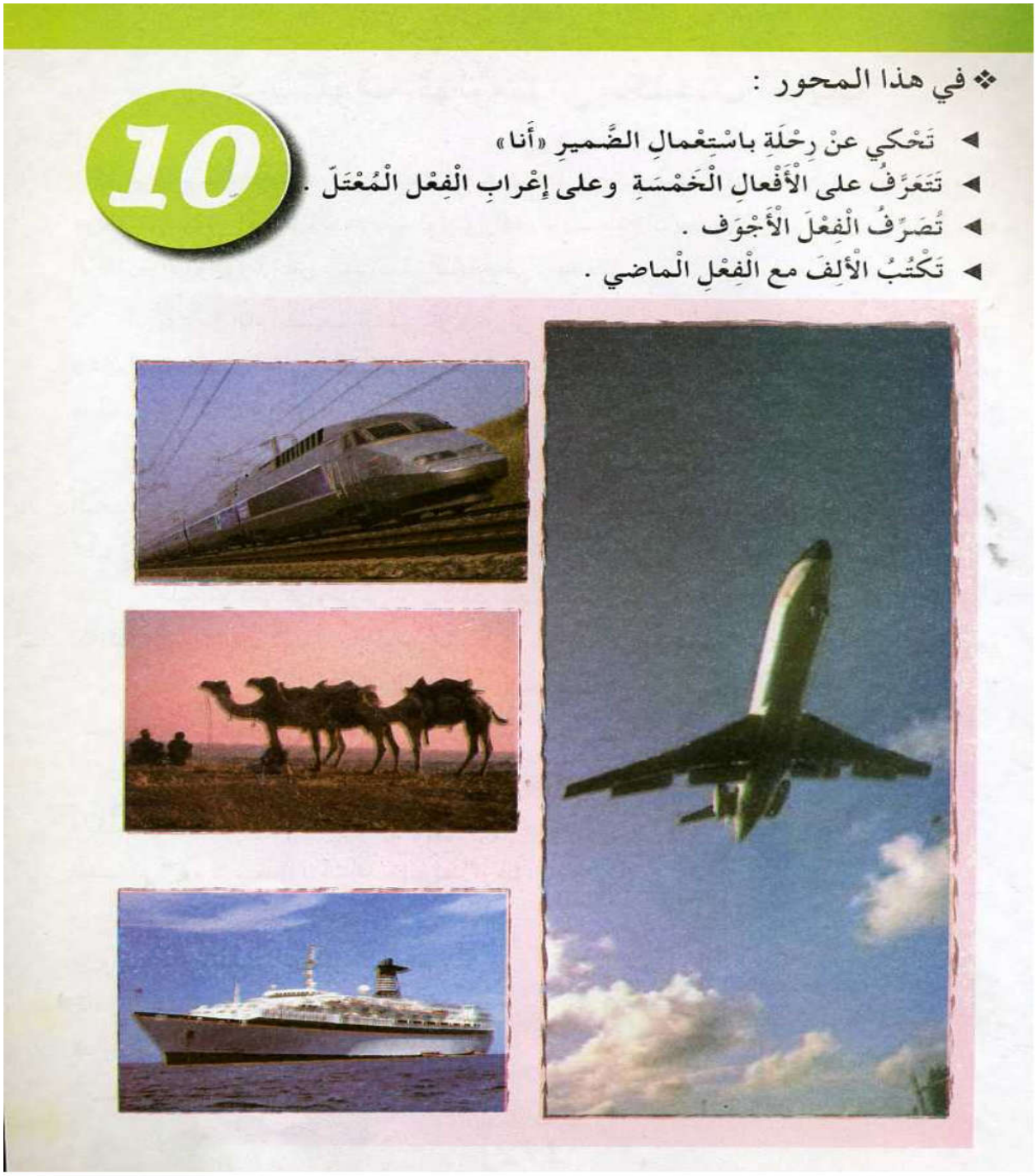
مثال: مضياف = كريم

ودائما كان هناك تفاعل كبير من طرف التلاميذ

ولعل المُلاحَظ أن وضعية الانطلاق كان فيها نوع من الضبابية، بدأت تزول شيئا فشيئا بفضل طريقة المعلمة في سرد النص المنطوق الحالي والذي له علاقة وطيدة بالنص السابق(الرحلات)، و المؤشر الذي وضح هذا هو درجة التفاعل من طرف التلاميذ مع أسئلة الفهم.

ثم طلبت المعلمة من التلاميذ التعبير عن الصور الموجودة في الصفحة (171) من الكتاب المدرسي في محاولة لربط الصور و تكييفها مع موضوع الرحلات، وكانت هناك أسئلة عن ما هو موجود فيها، و قد كانت الصور على الشكل الآتي:

طائرة، جمال، قطار، باخرة



وما يهمنا في هذه الأسئلة هو ذلك السؤال الذي يحيل إلى فهم الخطاب المنطوق، بنمط تفسيري وحجاجي والذي نصه:

– ما هي الوسيلة التي استعملها ابن فطوطة في سفره من خلال الصور؟

وكانت الإجابات من طرف التلاميذ تدل على فهم الخطاب المنطوق.

مثال عن أحد الإجابات: كانت رحله ابن فطوطه عن طريق الطائرة **لأنه** نزل في مطار هواري بومدين وهو خاص بالطائرات.

ثم مرت المعلمة إلى مرحلة تعميق المكتسبات، من خلال الإنتاجات الشفوية المنطوقة من طرف التلاميذ والخاصة بالنص المنطوق بطريقه ملخصة و بأسلوبهم.

الملاحظ أن الإنتاجات الشفوية وعلى اختلافها، أنها كانت على درجه متفاوتة بين التلاميذ غير أن النسبة العالية كانت إنتاجاتهم بطريقه جميلة و موحية ومعبره وبلغة عربية سلسة وبنطق سليم لمخارج الحروف.

وهو ما يدل على أن النص المنطوق أكسب التلاميذ ثروة لغوية كبيرة، استعملها التلاميذ في مختلف إنتاجاتهم الشفوية، بل ويستطيعون استعمالها لاحقا في إنتاجاتهم الكتابية

وتقويميا فإن مركبات الكفاءة الختامية قد تحققت في حصة فهم المنطوق بالنظر لبعض المؤشرات التي دلت على ذلك أثناء الملاحظة حيث:

– كانت إجابات التلاميذ موحية حول أسئلة النص .

– أدرك التلاميذ شرح المفردات مع تمثيلها في جمل من إنتاجهم.

– استماع التلاميذ للنص المنطوق و تذكرهم لمعلومات جديدة.

– أجاب التلاميذ عن أسئلة للنص تبدأ بـ ما هو . ما هي ، لماذا ، حتى ، كيف ....الخ.

ومن هنا يمكن القول أن الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق قد تحققت مثلما جاء في مناهج التعليم الابتدائي " يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها، بالتركيز على النمطين التفسيري و الحجاجي".

ومثلما ذكرنا سابقا فإن بعض المعلمين يعمدون إلى تلخيص النص الموجود في الكتاب المدرسي والخاص بميدان فهم المكتوب ضمن المقطع التعلمي ذاته.

حيث وفي دراسة ميدانية أخرى وقفنا على حصة فهم المنطوق فيها نص ملخص من الكتاب المدرسي.

و الذي عنوانه : **كريستوف كولومبوس**

و أول الملاحظات التي سُجلت هي أن وضعية الانطلاق الأم تتشابه في جل المدارس إنطلاقا من سؤال استفتاحي من طرف المعلم يخص النص المنطوق، وفي مرحله بناء التعلمات فإنه يمكن القول أن جل التلاميذ فهموا الخطاب المنطوق من طرف المعلم بالنظر لدرجه تفاعل التلاميذ مع النص وتحليلهم رفقه المعلم هذه الوضعية التواصلية من خلال طرح العديد من الأسئلة التي تدور كلها حول هذا النص، والملاحظ أن وضعية الإصغاء لدى التلاميذ كانت على درجة عالية من التركيز، وما زاد هذا التركيز هو استعمال المعلم الإشارات باليد وملامح الوجه أثناء التواصل.

غير أن المعلم تلاعب بالأسئلة إن صَحّ التَّعبير، فكان يقدم ويؤخر الأسئلة، ويعود إلى الأسئلة الأولى تارة من أجل الوصول إلى درجة كبيرة من الإلمام بجوانب النص المنطوق ومن هذه الأسئلة:

– ماذا عزم كولومبوس ؟

– متى وصل إلى اليابسة ؟

ولعل الاختلاف الذي لاحظناه بين الحصتين هو طريقة بناء التعلمات فإذا كانت الحصة الأولى قد اعتمدت فيها المعلمة الأسئلة وانتظار الأجوبة الواقعية من التلاميذ، فإن الحصة الثانية قد اعتمد فيها المعلم على تقسيم النص المنطوق إلى فقرات و تعمد فيها الحصول على أفكار لكل فقرة من أجل توسيع الخيال لدى التلاميذ وتنمية الثروة اللغوية لديهم من خلال شرح بعض المفردات الصعبة مثل :غَنِمَ = تحصل على غنائم

الفقرة	إجابات التلاميذ
الأولى	صفات كولومبوس: إجابات متنوعة من التلاميذ كلها تدل على صفات كولومبوس
الثانية	أمنية كولومبوس: إصغاء شديد من التلاميذ وتفاعل كبير من خلال الإجابات
الثالثة	صعوبات رحلة كولومبوس: إجابات نموذجية من خلال الاستعانة بالأمثلة من النص المنطوق.
الرابعة	وصوله إلى اليابسة: تنوع في استنتاج الأفكار وتفاعل من المعلم مع التلاميذ من خلال طبيعة الأسئلة والأجوبة .
الخامسة	عودة كولومبوس إلى وطنه.

و الملاحظ أن حصة فهم المنطوق أخذت وقت أكبر من حجمها المقرر (حوالي ساعة) أي بزائد ربع ساعة، وهذا راجع إلى الحرية البيداغوجية للمعلم، حيث أن المعلم لاحظ انفتاحا و تجاوبا من طرف التلاميذ نحو النص المنطوق، وبالتالي لا يمكن قطع هذا التجاوب، وهو عمل جميل في البداغوجيات الحديثة .

ومن أجل التعمق أكثر في بناء التعلمات، قرأ المعلم النص مرة ثالثة .

أعاد كل الأسئلة التي طرحها في السابق وسط تفاعل من طرف التلاميذ :

عاش كولومبوس ⟵ في القرن الخامس عشر الميلادي

واجه صعوبات ⟵ بعد أيام من انطلاقه

وصل إلى اليابسة ⟵ بعد شهر

استقبلته الملكة ⟵ استقبالا حارا (دائما مع شرح بعض المفردات)

من خلال هذه الأسئلة و الأجوبة تمكن التلاميذ من معرفة الزمن و مرادفاته من خلال إجاباتهم وسط تفاعل مع المعلم (الساعة، الدقيقة، الثانية، الأسبوع....)

ثم قام المعلم بطرح جملة و طلب من التلاميذ إنشاء صيغة أخرى للجملة باستعمال الزمن.

(بعد أيام غابت اليابسة)، وكانت إجابات التلاميذ في المستوى مع توظيف الكثير من المرادفات للزمن وفق هذه الجملة، ولعل التلاميذ طرحوا العديد من الأمثلة، موظفين الكثير من الكلمات التي تدل على الزمن، و من أمثلة التلاميذ :

- السنة الماضية سمحت لي أمي بالبقاء عند جدتي.
- تتفتح الأزهار في فصل الربيع.
- في فصل الصيف أذهب مع عائلتي إلى البحر.
- في فصل الخريف يبذر الفلاحون أرضهم.
- العام المقبل سأنتقل إلى المتوسطة.

ثم عاد المعلم إلى الجملة : **استقبلت الملكة كولومبوس استقبالا حارا**

وقام بطرح الأسئلة النحوية على التلاميذ للتوصل إلى بعض المفاهيم النحوية بالتعرف على أزمنة الفعل الماضي، من خلال توظيف التلاميذ بعض الجمل، ودائما كان المعلم يتفاعل مع التلاميذ من خلال العمل على توصيل الجمل بالإشارات و الإيماءات وكل أعضاء الجسم وخاصة اليدين .

وكانت بعض الإجابات النموذجية من طرف التلاميذ (تحتوي على الفعل و مصدره)

- نمت بعد الرياضة نوما عميقا.

-عض الفهد الغزال عضا شديدا.

- ضرب الأب ابنه ضربا عنيفا.

- جوّد الإمام القرآن تجويدا.

-سبح رامي سباحة متقنة.

والملاحظ أن التلاميذ و من خلال هذه الأمثلة قد تعرفوا على الفعل الماضي و زمنه و مصدره، والجدير بالذكر ومن خلال هاته المعاينة فإن بعض الأقسام لا تخلو من بعض الحالات الشاذة التي يغيب عنها التركيز في الاستماع للنص المنطوق وهو ما يؤثر سلبا على التفاعل داخل القسم.

2/ واقع تعليم مهارة التعبير الشفهي :

إن أول الملاحظات على تدريس هذا النشاط هو أن جل المعلمين يعتمدون على النص المنطوق كوضعية للانطلاق من خلال تكليف التلاميذ باستذكار عنوان النص المنطوق وطرح أسئلة دقيقة وموجهة تخص النص المنطوق، مع القيام بإدخال بعض الصيغ كالجمع والمستعملة من النص ذاته ومثال ذلك:

رحلة ـــــ رحلات

سفر ـــــ أسفار

مع القيام بشرح المفردات المهمة و المراد التحكم فيه واستغلالها فيما بعد بالحصة الثانية والموسومة بالإنتاج الشفوي .

ثم قام المعلم بعرض الصور الموجودة في الصفحة 171 من الكتاب المدرسي، وهي تمثل مجموعة من وسائل النقل المختلفة، في محاولة منه لربط هذا المشهد بالوحدة التعليمية نظرا للعلاقة بينهما فيما يخص المقطع التعليمي الموسوم بـ الرحلات والأسفار، مع التركيز على السفينة باعتبارها الوسيلة التي ارتحل بها كريستوف كولومبوس

ثم قام المعلم بدعوة المتعلمين بالتركيز على الصورة و شرحهم لهذه الوسائل واحدة واحدة مع ترك المجال لهم للتعبير بحرية وطلاقة عن هذا المشهد والاكتفاء بدور المرشد والموجه من أجل خلق حالة من الإبداع والمشاركة والتفاعل من طرف التلاميذ.

ثم قام المعلم بطرح بعض الأسئلة لإظهار بعض الجوانب الغامضة في المشهد

مثال : ما هو دور هذه الوسائل الموجودة في الصورة؟

ولعل إجابات التلاميذ كلها كانت تدور في فلك الرحلة

ثم كان هناك سؤال أخر: لماذا نقوم بالرحلات؟

وهنا كان تفاوت في الإجابات وتنوع في الأفكار ومنها:

- لنتجول.
- لنكتشف أشياء.

- لنتحصل على سلع أو بضائع للتجارة.
- لزيارة الأقارب.

واصل المعلم طرح الأسئلة من أجل اكتشاف مفردات أكثر

مثلا : تقوم المدرسة ببعض الرحلات، إلى أين؟

وكانت الإجابات المختلفة وسط تفاعل من التلاميذ:

- المكتبات: من أجل شراء الكتب و اكتشافها والتعرف على مؤلفيها.
- الحدائق، الغابات: من أجل التنزه.
- المتحف: اكتشاف الآثار القديمة، كتب قديمة، مخطوطات.
- الشواطئ: استجمام الاستمتاع بالمناظر السباحة.

في مدرسة أخرى وقفنا على توظيف الصيغ والأساليب في حصة التعبير الشفهي عادت فيه المعلمة إلى النص المنطوق دائما(ابن فطوطه في الجزائر)، من خلال بعض الأسئلة :

السؤال	إجابات التلاميذ
بماذا شبه ابن فطوطه الجزائر	شبه ابن فطوطة الجزائر بالكنز المخبأ
ماذا لفت انتباه ابن فطوطه	جمال الطبيعة، الطبيعة الخلابة

ولعل الأسئلة التي كانت تطرحها المعلمة كانت دقيقة وموحية تهدف إلى جعل المتعلم يجيب عليها بإجابات مستهدفة.

والملاحظ أيضا أن إجابات التلاميذ تحتوي على صيغ وأساليب مقررة، و كانت تسجل على السبورة مع قراءتها قراءة فردية من طرف التلاميذ.

إن دراسة الصيغ والأساليب في هذه العينة كان يشار إليها بالألوان المناسبة مثلما قامت به هذه المعلمة، التي دونت فقره على السبورة من النص المنطوق مع تلوين الصيغ المراد دراستها(أدوات الربط).

النص الفقرة:

عبر ابن فطوطة عن إعجابه الشديد بها وبطبيعتها الخلابة وشعبها المضياف، و وصفها بالكنز الذي يجب استخراجه

ثم كانت أسئلة الصيغ:

إعجابه مجرورة ـــــ لأنه جاء قبلها حرف جر(عن).

واصلة المعلمة أسئلتها:

بماذا تشير الكلمات الملونة، وكانت إجابات التلاميذ صحيحة في أغلبها

* تشير الكلمات الملونة إلى حروف الجر: عن، بـ ....

ثم كان هناك تذكير للتلاميذ بحروف الجر الأخرى والغير موجودة في الفقرة من أجل بناء التعلمات أكثر.

ومن أجل التعمق والفهم أكثر تم توظيف الصيغ والأساليب محل الدراسة في جمل مفيدة و تعابير متنوعة بوضعيات مختلفة و بتقليل التكرار، قصد تثبيتها.

ومن إجابات التلاميذ أيضا:

الكلمات الملونة أيضا تدل على حروف العطف، ثم كانت هناك إحالة من طرف المعلمة إلى حروف الربط من خلال الأسئلة:

ماذا نسمي هذه الحروف ـــــ حروف الربط

ما هو دورها ـــــ نستعملها ليحدث انسجام واتساق داخل النص.

ما نوع النص ـــــ النص وصفي، وكل هذه الإجابات كانت من طرف التلاميذ

لماذا النص وصفي: لأن ابن فطوطه يحاول أن يقنع الناس بجمال الجزائر من خلال الصور والمشاهد.

وفي الأخير كانت هناك خلاصه من طرف المعلمة

– أدوات الربط، النعوت، الجمل الاسمية، الأفعال الماضية والمضارعة من مميزات النمط الوصفي.

وفي الحصة الثانية(الإنتاج الشفوي) وقفنا على تكليف بعض المعلمين للتلاميذ بإنشاء فقرة شفوية خاصة بالرحلة مع توظيف كل الصيغ بشرح من المعلم مستعملا الأسئلة الهادفة .

وهذا أنموذج لإنتاج شفوي وقفنا عليه في إحدى المدارس:

نظمت مدرستنا رحلة أشرف عليها المدير، فاستأجر حافلات، لأخذنا في هذه الرحلة حضرنا أنفسنا، و حملنا حقائبنا ولبسنا ملابس خفيفة، وانطلقنا إلى الجزائر العاصمة لكي نزور حديقة الحامّة، أثناء وصولنا شاهدنا الحيوانات و هي في أقفاصها وتمتعنا برائحة وُرُودِها وأزهارها ولعبنا في نواحيها، ثم توجهنا إلى المتحف، حيث رأينا صور الشهداء وآثارهم، والأسلحة التي كانوا يحاربون بها المستعمر

لقد تركت هذه الرحلة أجمل الأثر في نفوسنا و ملأتها بالمتعة والسعادة.

– قام المعلم بقراءة النص المنتج شفويا على السبورة.

وبعد هذه القراءة المسترسلة من المعلم قام التلاميذ بقراءة هذا الإنتاج الشفوي واحدا تلو الآخر .

وفي مدرسة أخرى كان هناك تكليف للتلاميذ بنص الشفوي باستعمال أدوات الربط ومختلف الصيغ التي اكتسبوها.

ولعل إجابة التلاميذ الشفوية كانت جميلة وموحية استعمل فيها التلاميذ الكثير من أدوات الربط والحجج غير أنه في بعض الأحيان كانت هناك عينة لا تفرق بين الحجاجي و التمني الذي غلب على بعض الإجابات .

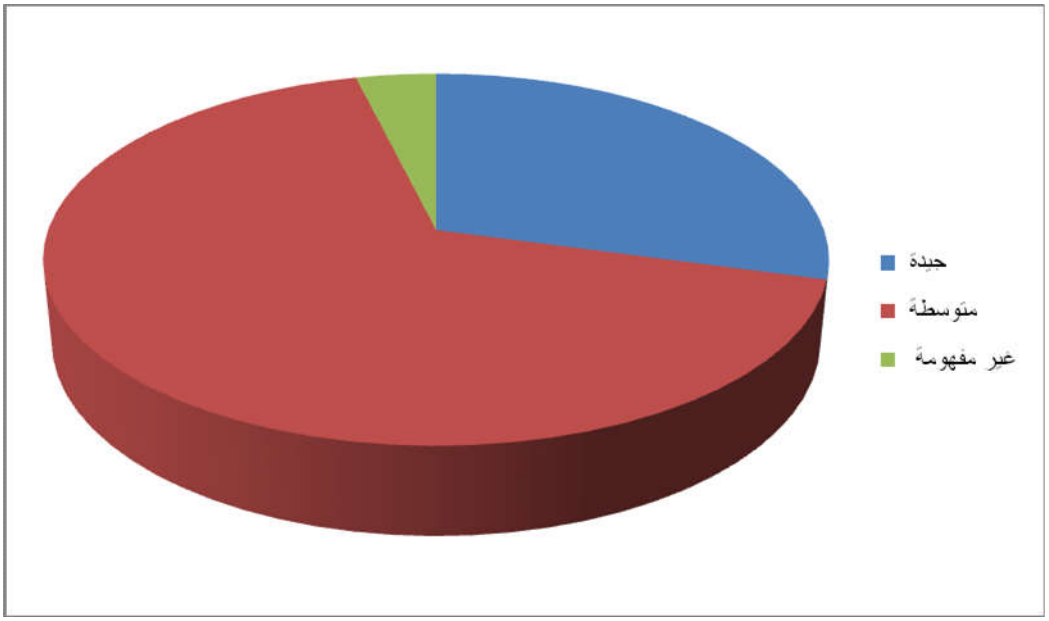
و من خلال هذا يمكن القول : إن العملية التعليمية التعلمية الخاصة بميداني فهم المنطوق و التعبير الشفهي مرتبطة ببعضها أيما ارتباط، من خلال بداية الحصة بالنص

المنطوق وتحليل معالم الوضعية التواصلية، والملاحظ أن التلاميذ في هذه المرحلة العمرية يستوعبون و يفهمون الخطابات المنطوقة من خلال درجة التفاعل و التجاوب و التمييز بين مختلف الصيغ المطروقة في هذا النص، ولعل ارتباط ميدان فهم المنطوق بالتعبير الشفوي يلخصه تمكن التلاميذ من الإجابة على جل الأسئلة التي تدور حول النص بالإضافة على أسلوب الحوار و المناقشة، و التمكن من شرح المفردات وينتهي كل هذا بإنتاج شفوي جميل وهو ما جاءت به مناهج الجيل الثاني في هذا الميدان من خلال التواصل مشافهة في وضعيات مركبة من مستوى التلميذ المعرفي وبلسان عربي .

تحليل نتائج الاستبيان (1) :

1-ما مدى درجة فهم المقاربة بالكفاءات ؟

إجابات المعلمين	جيدة	متوسطة	غير مفهومة	المجموع
عدد التكرارات	38	87	05	130
النسبة المئوية	%29.23	%66.92	%3.84	%100



من خلال نتائج الجدول يتبين أن أغلب المعلمين لا يملكون دراية كافية بالمقاربة بالكفاءات وهذا راجع لعدة أسباب حسب المعلمين :

- التوظيف المباشر

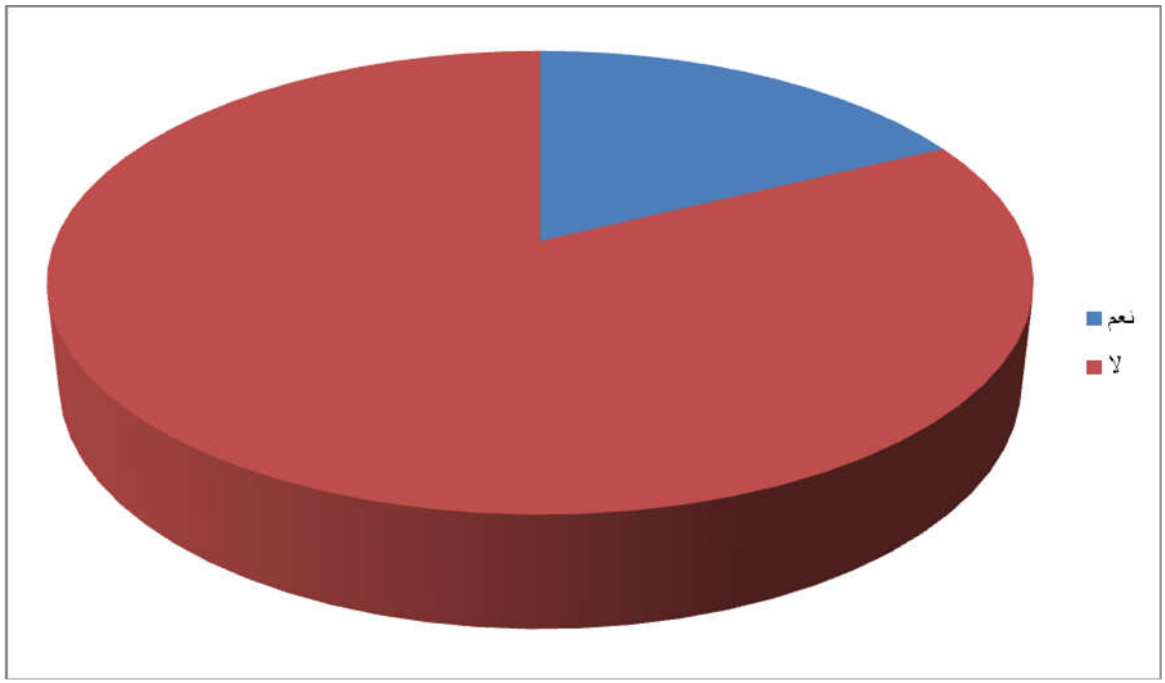
- نقص التكوين البيداغوجي (الوقت المخصص للتكوين غير كاف لتغطية كل مواضيع التكوين).

- التداخل في المصطلحات (مثلا في مناهج الجيل الأول يعد التعبير الكتابي جزء من الكتابة أما مناهج الجيل الثاني فالتعبير الكتابي يشمل الكتابة و الإنتاج الكتابي وهذا الأخير هو ما يقصد به التعبير الكتابي في مناهج الجيل الأول).

كما نلاحظ في السندات البيداغوجية يستخدمون أحيانا مصطلح الإنتاج الكتابي و أحيانا يُبقون على المصطلح الأول، التعبير الكتابي.

2- هل يتم العمل بالمقاربة بالكفاءات أثناء التدريس أم لا ؟

إجابات المعلمين	نعم	لا	المجموع
عدد التكرارات	23	107	130
النسبة المئوية	%17.69	%82.30	%100



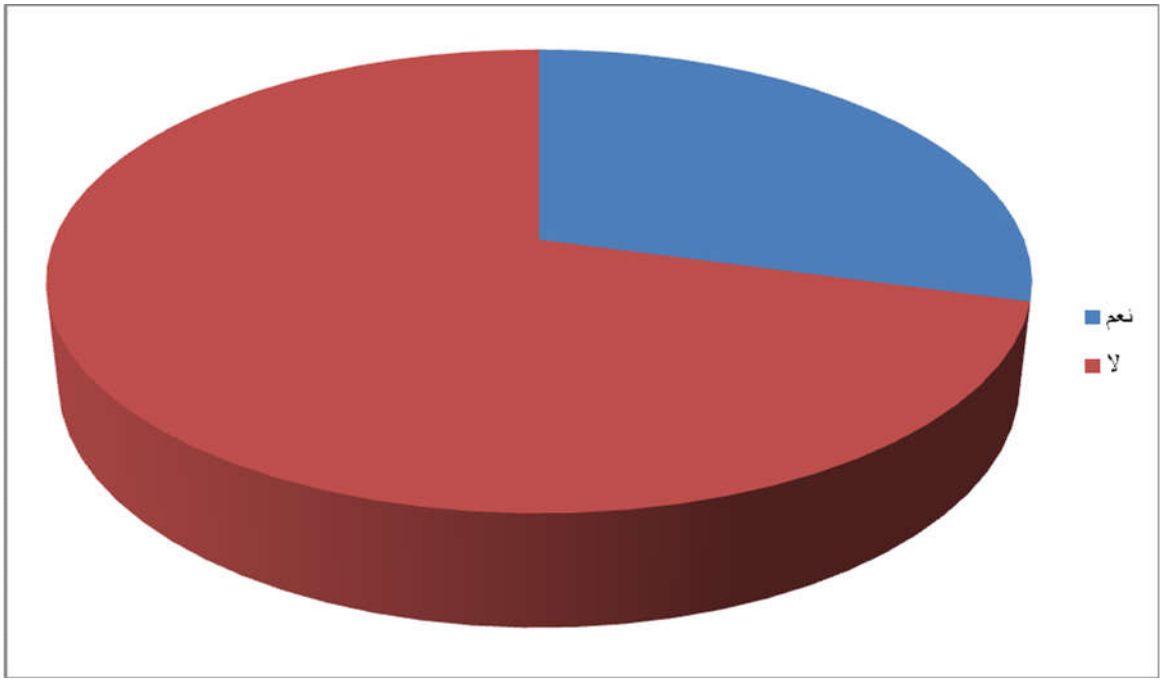
من خلال الجدول يتبين أن ما نسبته 82.30% من مجموع المعلمين لا ينتهجون التدريس بالكفاءات، و هذا راجع إلى الواقع المأساوي الذي تعيشه المدرسة الجزائرية ماديا و بشريا، من خلال الاكتظاظ الذي تعيشه الأقسام في المدارس الابتدائية و هو ما لا يتماشى مع شروط نجاح هذه المقاربة، بالإضافة لانعدام الوسائل التكنولوجية الحديثة التي تعد ضرورية في هذه التجربة البيداغوجية، كما أن هذا الموسم الدراسي (2019/2018) لا يحتوي على الكتاب المدرسي الخاص في أقسام السنة الخامسة ابتدائي الخاضع لمناهج الجيل الثاني وهو ما يعيق عمل المعلم خاصة فيما يتعلق

بميدان فهم المنطوق، حيث يفرض هذا الواقع على المعلم توفير نصوص فهم المنطوق من الانترنت بما أن الكتاب المتوفر مكيف فقط والسندات البيداغوجية لم تطبع.

بالإضافة لكل هذا، هناك عامل مهم يعيق عمل المعلمين، و هو سطوة العامية على اللغة العربية الفصحى داخل حجرات الدراسة، خاصة بالنسبة للمناطق النائية .

3-هل جاءت المقاربة بالكفاءات بالجديد في الساحة التربوية؟

إجابات المعلمين	نعم	لا	المجموع
عدد التكرارات	38	92	130
النسبة المئوية	%29.23	%70.76	%100



إن البيانات الموجودة في الجدول تبين أن هذه المقاربة لم تأت بالجديد للمدرسة الجزائرية من خلال إجابات المعلمين بما نسبته 70.76% وهذا راجع لعدة أسباب أهمها :

– إن هذه المقاربة تصلح للمدارس المجهزة بالوسائل التكنولوجية الحديثة، و المجتمعات المتطورة عكس ما هو حاصل في مدارسنا التي لا تتوفر على أدنى شروط التدريس، خاصة وأنها لم تراع الظروف المعيشية للمتعلم، وكذا المدارس الوقعة في المناطق الريفية .

– إن هذه المقاربة جاءت على الورق فقط، ربما يعود السبب في هذا إلى تقصير الوزارة في تهيئة الظروف الكفيلة لنجاح هذه المقاربة.

– الاكتظاظ الحاصل في الأقسام لا يسمح بتطبيق هذه المقاربة، حيث أنها تصلح في أقسام بها عدد قليل من المتعلمين من أجل الاهتمام بهم بيداغوجيا.

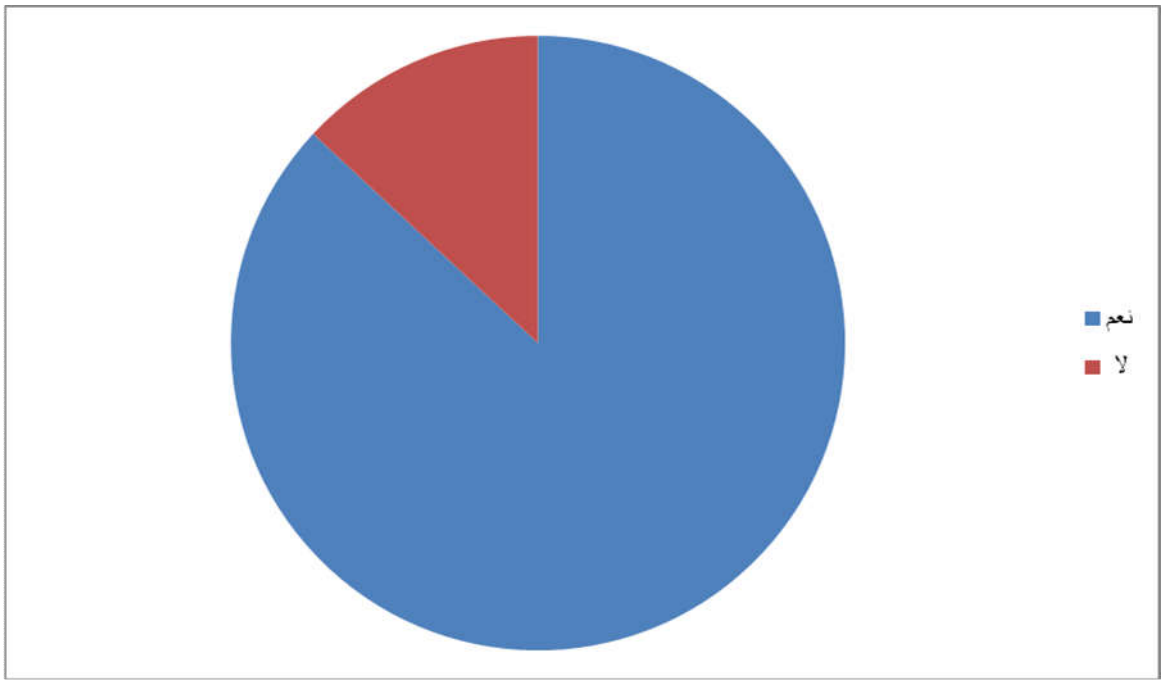
– لأنها جاءت بمواضيع تفوق سن المتعلمين .

– كثافة البرامج و الدروس.

أما في ما يخص الفئة التي ترى أن هذه المقاربة جاءت بالجديد فحجتهم أن هذه المقاربة تمكن من إكساب التلاميذ لثروة لغوية كافية، و كذا طابع الكتب المدرسية المشوق و المناسب لعمر التلميذ، كما أنها تساير المتطلبات و التطور الحاصل في مجال اللسانيات.

4-هل يتم اعتماد بيداغوجيا حل المشكلات أثناء التدريس ؟

إجابات المعلمين	نعم	لا	المجموع
عدد التكرارات	113	17	130
النسبة المئوية	%86.92	%13.07	%100



من خلال الجدول يتبين أن الأغلبية الساحقة من المعلمين ينتهجون بيداغوجيا حل المشكلات بما نسبته 86.92%، وهذا راجع لعدة نقاط أهمها :

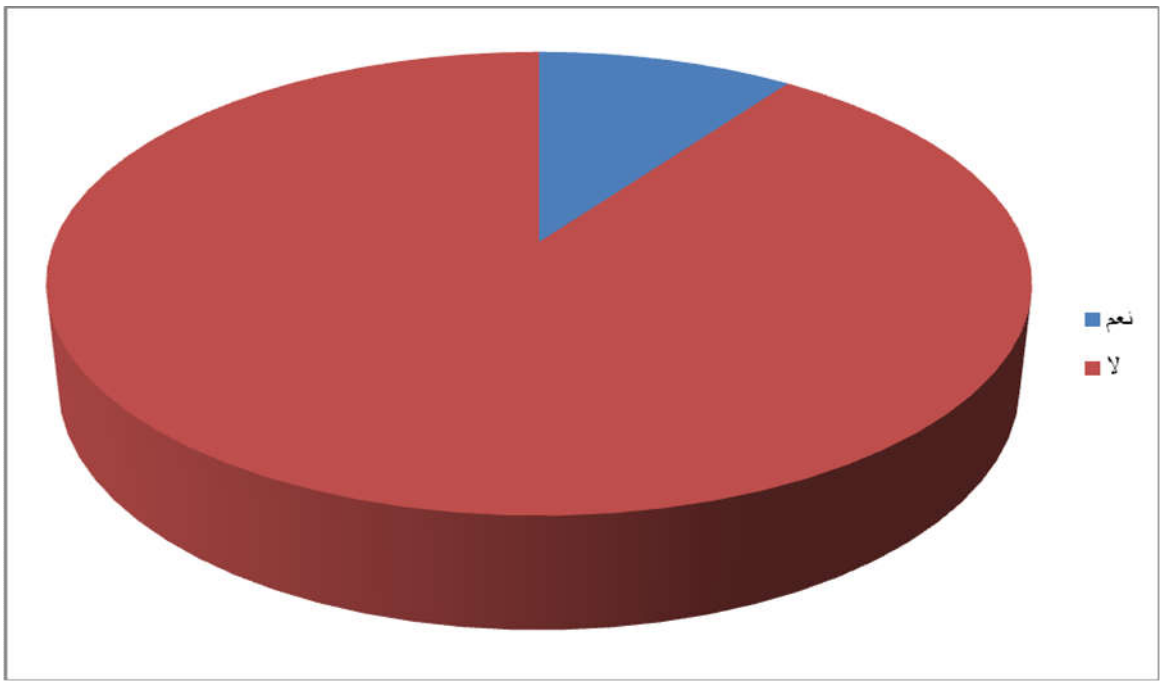
- لأن كل مقطع تعلمي يبدأ بوضعية انطلاقية أم ممثلة في سؤال تمهيدي يمليه المعلم على التلاميذ، وهذه الوضعية الانطلاقية هي الوضعية المشكلة و التي تُحل في ختام هذا المقطع، كما يتضمن كل مقطع مهمات (مشكلات تطرح في بداية كل أسبوع و تحل في نهايتها).

- أن التعلم بحل المشكلات يحقق نتائج أفضل في إيصال مفهوم واضح للوحدة المراد تعلمها، حيث يبدأ بوضعية مشكلة معقدة تستلزم من المتعلم أن يقوم بتعلمات معمقة و متعددة حول هذه الوضعية من أجل حلها، و هو ما يسمى بمرحلة بناء التعلمات.
- إنها تنمي مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.
- تدفع المتعلم للبحث والاستطلاع.
- تزيد من رغبة المتعلم في التعلم والاستمتاع بالدرس .
- تؤثر ايجابيا في المتعلم من خلال مختلف مواقف الحياة الاجتماعية .

أما الفئة الثانية التي لا تعتمد بيداغوجيا حل المشكلات، فحجة المعلمين فيها أنها لا تصلح في المدرسة الجزائرية خاصة في المناطق النائية مراعاةً لظروف المتعلم الذي يأتي للمدرسة مثقلا بالعديد من المشاكل الاجتماعية فيتم صدمه بوضعية مشكلة تؤدي به إلى النفور من أسوار المدرسة.

5- **هل يتم اعتماد بيداغوجيا المشروع أثناء التدريس ؟**

إجابات المعلمين	نعم	لا	المجموع
عدد التكرارات	13	117	130
النسبة المئوية	%10	%90	%100

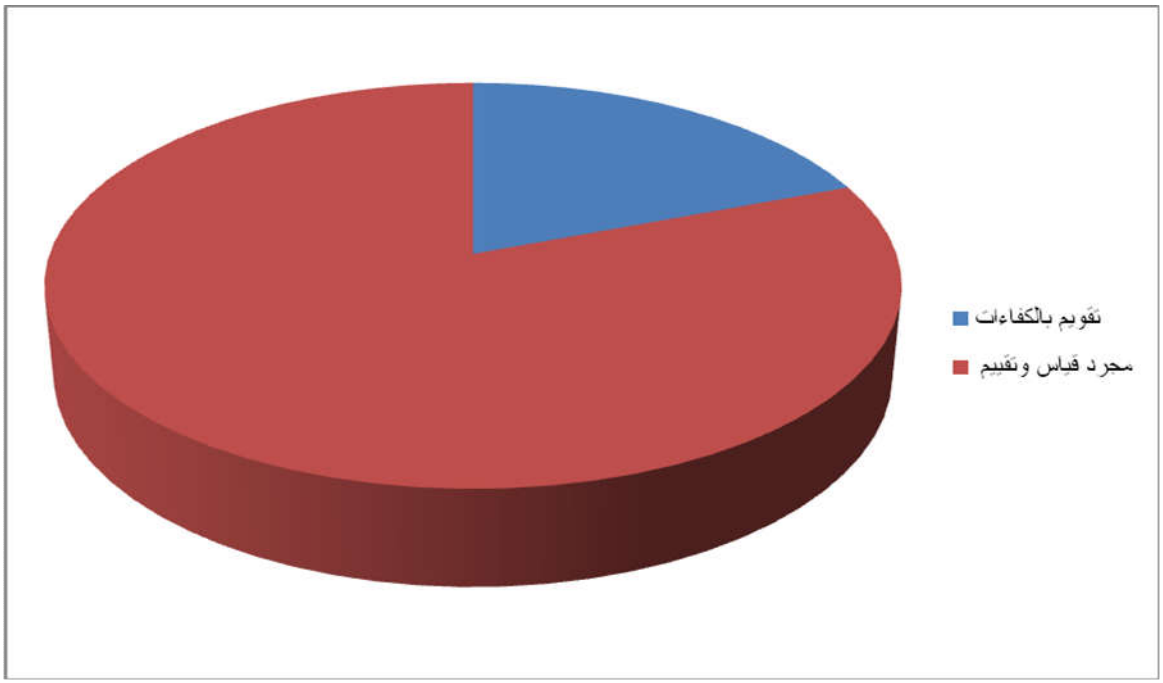


إن بيانات الجدول تُبين أن ما نسبته 90 % لا تعمل بهذه البيداغوجيا وهذا راجع حسب المعلمين للتعديل الذي قامت به الوزارة و المتمثل في تقليص الحجم الساعي للأسبوع الأخير الذي خصص له في البداية أسبوع كامل قبل أن يقلص لنصف أسبوع و هو ما يصعب تطبيق المشاريع البيداغوجية .

في حين ما نسبته 10% ممن يعتمدون هذه البيداغوجيا وحجتهم في ذلك أنها تنظر للتلميذ نظرة المساهم في بناء معارفه ، فتجعله عنصرا فاعلا قادرا على الإنتاج، والابتكار كإنتاج نص أو تحرير رسالة و غيرها .

6-هل التقويم في ظل التدريس بالكفاءات هو تقويم الكفاءات أم مجرد قياس و تقييم؟

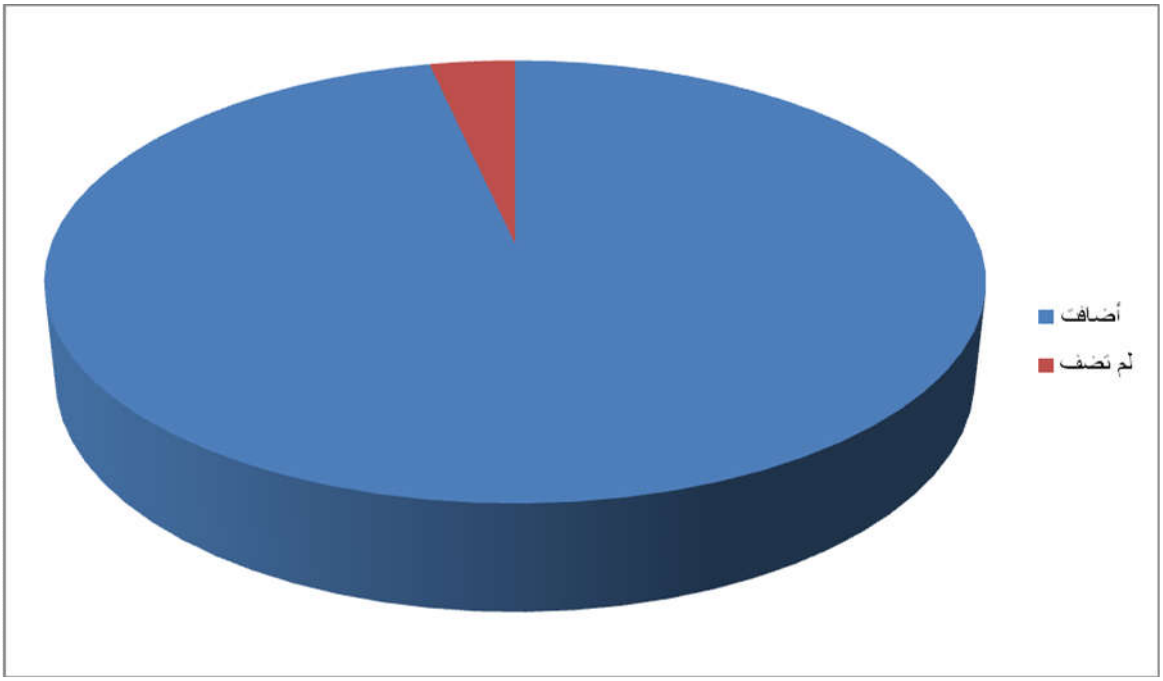
إجابات المعلمين	تقويم الكفاءات	مجرد قياس وتقييم	المجموع
عدد التكرارات	25	105	130
النسبة المئوية	%19.23	%80.76	%100



هناك نظرة تشاؤمية للتقويم الحاصل في مدارسنا من خلال إجابات المعلمين حيث أن ما نسبته 80.76% ترى أن التقويم في المدرسة الجزائرية مجرد قياس وتقييم، ويرجع هذا أساسا إلى إجبارية استخدام كشوف النقاط التي تتضمن القياس المادي، حيث أن النقاط هي التي تتحكم في مصير المتعلم وليس الكفاءات التي ينميها أثناء التعلمات .

7-هل أضافت مناهج الجيل الثاني ما غفلت عنه مناهج الجيل الأول من حيث تنفيذ المناهج و التقويم ؟

إجابات المعلمين	أضافت	لم تُضف	المجموع
عدد التكرارات	116	14	130
النسبة المئوية	%89.23	%10.76	%100



من خلال بيانات الجدول، هناك نظرة جيدة لما جاءت به مناهج الجيل الثاني من خلال إجابات المعلمين والتي جاءت بما نسبته **89.23 %** والحجة في ذلك أن :

- كل تعليم لغة يعتمد على بناء أربع مهارات، الجيل الأول لم ترد فيه مهارة الفهم في حين الجيل الثاني وردت فيه مهارة الفهم تحت مسمى فهم المنطوق ، فهم المكتوب.
- الكتاب المدرسي هو السند البيداغوجي المتوفر لدى المعلم في مناهج الجيل الأول في حين أضافت مناهج الجيل الأول عدة سندات من بينها الوثيقة المرافقة .

- الاهتمام بمختلف أنواع التقويم في مناهج الجيل الثاني عكس الجيل الأول الذي يعتمد فيه التقويم على التمارين والواجبات المنزلية .

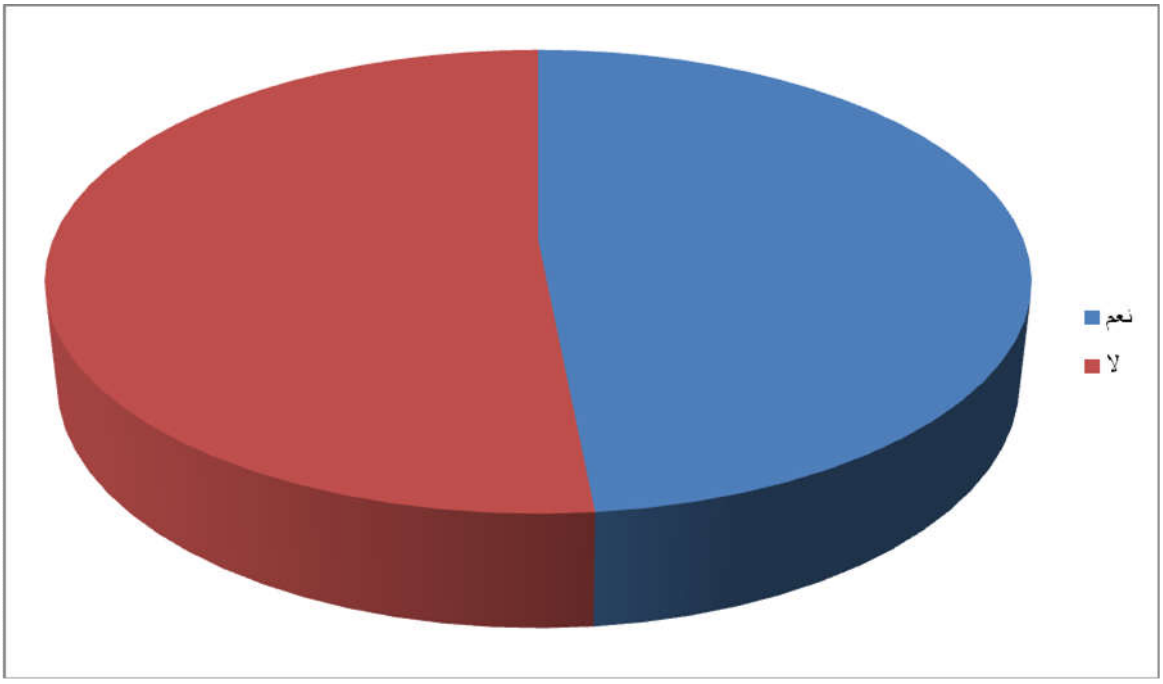
- الاستدراك في مناهج الجيل الأول، عكس مناهج الجيل الثاني التي وردت تحت ما يسمى **بالمعالجة البيداغوجية** .

في حين جاء ما نسبته 10.76% من المعلمين الذين يرون أن مناهج الجيل الثاني لم تضف شيئاً، حيث يرون أنها فصلت بين الميادين، ففي التعبير الشفوي (حصتين منفصلتين عن القراءة، حصة خاصة بالتعبير الشفوي و الصيغ، وحصة خاصة بالإنتاج الشفوي وغير مرتبطة بالقراءة ، وهو ما يولد الانفصالية بين مختلف الأنشطة و الميادين).

إن أكثر ما يشد الانتباه، رأي أحد المعلمين في مناهج الجيل الثاني حين قال: إن أهم ما يُعاب على مناهج الجيل الثاني هو الحشو الزائد و تلقين الإجابة دون المرور على أبجديات التأسيس لهذه الأفكار، أي أن التلميذ أصبح مجرد وعاء تُصَبُّ فيه المعلومات لفترة زمنية معينة و تنقضي بمجرد نهاية الامتحان

8- **هل مضمون الكتاب المدرسي يخدم المقاربة بالكفاءات ؟**

إجابات المعلمين	نعم	لا	المجموع
عدد التكرارات	63	67	130
النسبة المئوية	%48.46	%51.53	%100

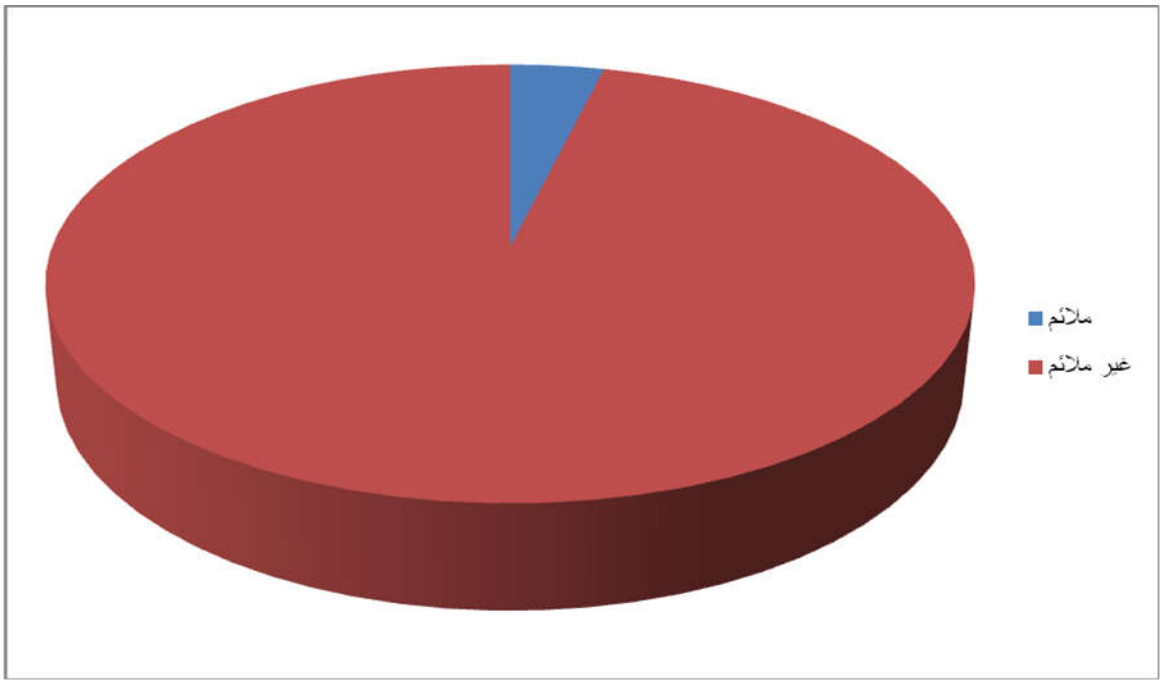


من خلال البيانات الموجودة في الجدول يتبين أن هناك نوع من الوسطية في إجابات المعلمين حيث جاءت ما نسبته 48.46 ممن يرون أن مضمون الكتاب المدرسي يخدم المقاربة بالكفاءات وحجتهم في ذلك أن الكتاب المدرسي يتوفر على نصوص قريبة من سن المتعلم وواقعه، عبر مختلف الأطوار الثلاثة للتعليم الابتدائي كما ينمي ثروة لغوية لدى المتعلم من خلال المفردات الموظفة داخل الكتاب و المشروحة أحيانا، وكذا احتوائه على الكثير من المشاهد المرتبطة بواقعه والتي يعبر عنها شفويا

في حين جاء ما نسبته 51.53 % ممن يرون أن مضمون الكتاب المدرسي لا يخدم هذه المقاربة، ولعل أغلب هذه الفئة من معلمي السنة الخامسة ابتدائي لهذا الموسم ، حيث أن الكتاب الجديد مكيف فقط ولا يوجد كتاب جديد يرافق مناهج الجيل الثاني (مثلا التعبير الشفوي يعتمد على الصور و المشاهد و هو غير متوفر في الكتاب الحالي، وكذلك عدم وجود نصوص فهم المنطوق فيه) .

9-مدى ملائمة الحجم الساعي لنشاط فهم المنطوق .

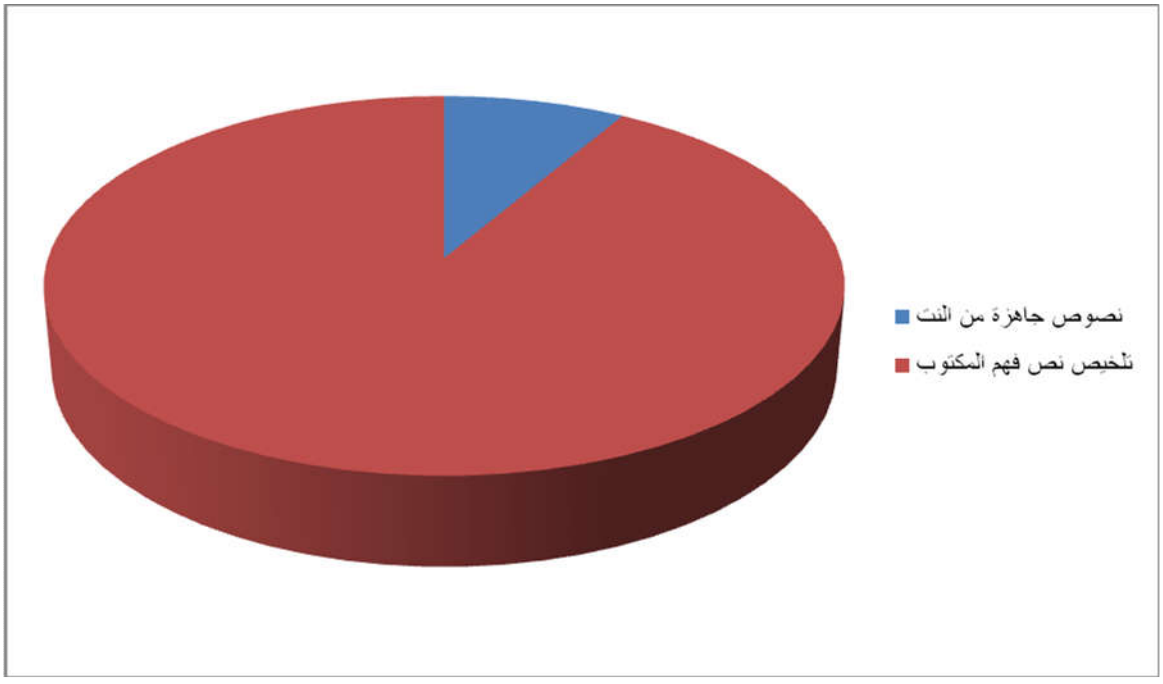
الإجابة	ملائم	غير ملائم	المجموع
التكرار	05	125	130
النسبة المئوية	%3.84	%96.15	%100



لعل الجدول يبين النظرة السوداء من طرف المعلمين للحجم الساعي المخصص لنشاط فهم المنطوق حيث قارب 96.15%، وهو رقم كبير ومنطقي إلى أبعد الحدود إذا ما وضعنا في الحسبان متطلبات هذا النشاط و المتمثلة في القراءة المعبرة و مناقشة المضمون وتفصيل الأحداث، و تمثيل الأدوار، ومنه فإن الزمن المخصص لهذا النشاط لا يكفي لتحقيق الغرض المنشود.

10-طريقة اختيار نصوص فهم المنطوق للسنة الخامسة ابتدائي بالنظر لعدم توفرها في الكتاب المدرسي ، موسم 2019/2018 .

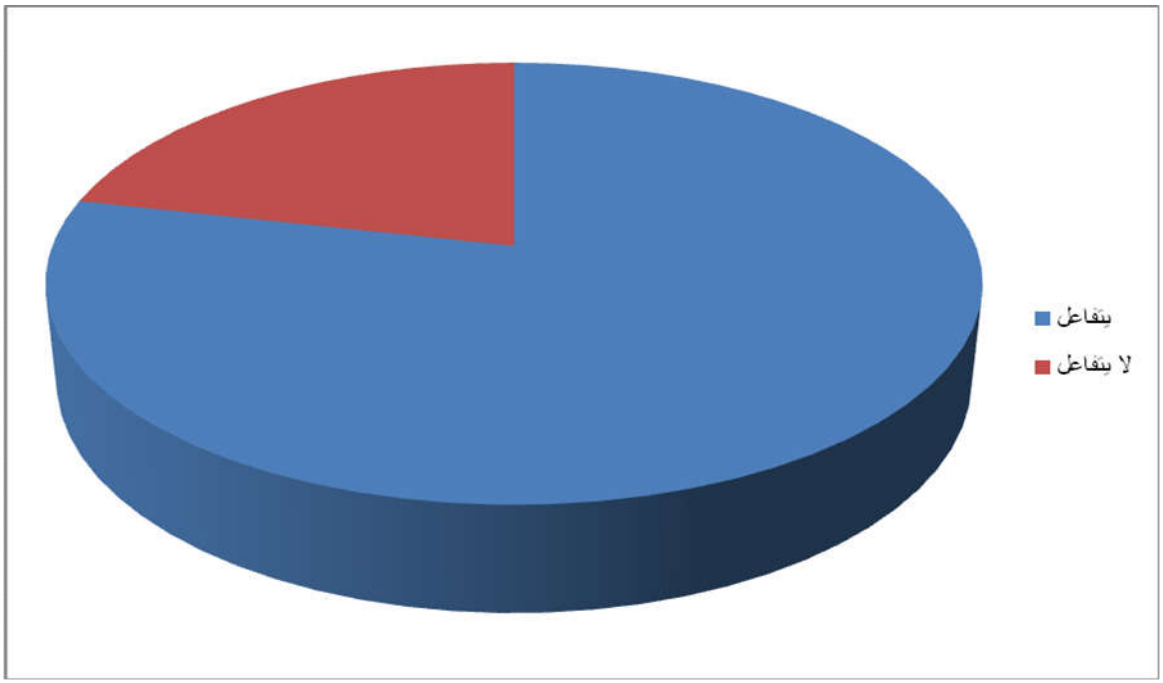
الإجابة	نصوص جاهزة من النت	تلخيص نص فهم المكتوب	المجموع
التكرار	11	119	130
النسبة المئوية	%8.46	%91.53	%100



من خلال البيانات الموضحة في الجدول يتبين أن النسبة الأعلى من إجابات تميل إلى تلخيص نص فهم المكتوب، وقد رجح المعلمون تلخيص نص القراءة و توظيفه في نشاط فهم المنطوق حتى يكون في خدمة حصة فهم المكتوب، تماشيا مع الترابط الحاصل في الأنشطة.

11-مدى تفاعل المتعلم مع نصوص فهم المنطوق .

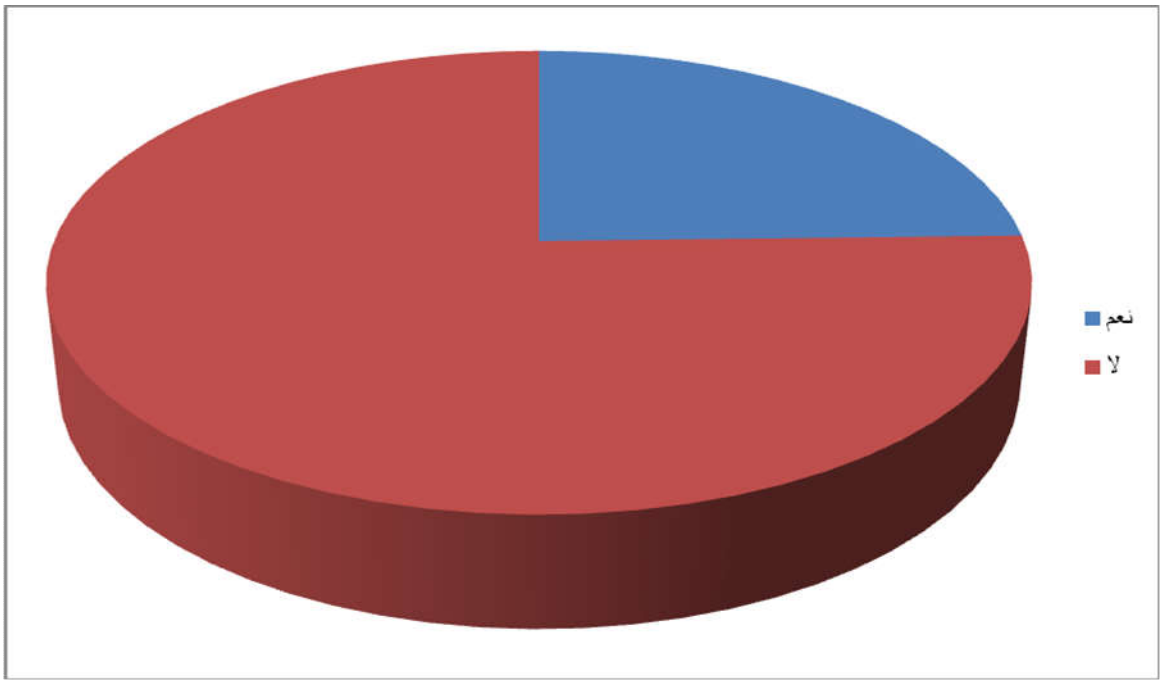
الإجابة	يتفاعل	لا يتفاعل	المجموع
التكرار	102	28	130
النسبة المئوية	%78.46	%21.53	%100



بالنظر للنتائج الموضحة في الجدول يتبين أن غالبية المعلمين يعتبرون درجة تفاعل المتعلمين مع نصوص فهم المنطوق مقبولة بالنظر لما يجدونه من مشاركة في المناقشة و الحوار و التجاوب مع ما يقدمه المعلم .

12-هل يتم المرور بمسرحة أحداث النص المنطوق أثناء التدريس ؟

الإجابة	نعم	لا	المجموع
التكرار	32	98	130
النسبة المئوية	%24.61	%75.38	%100

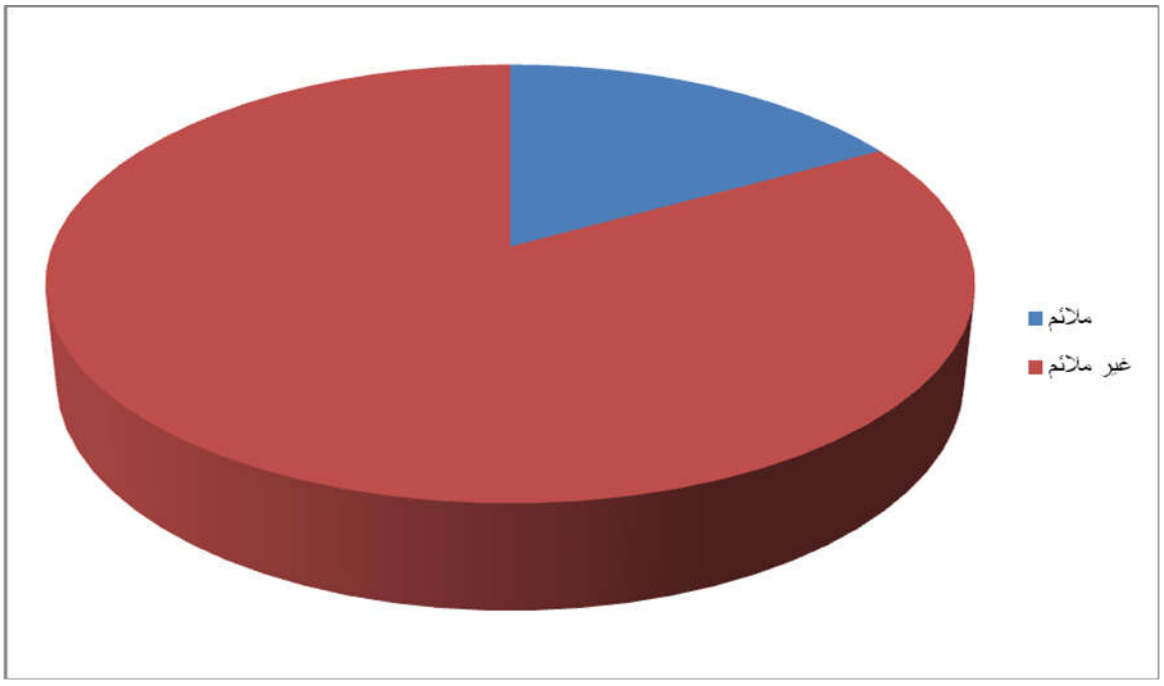


من خلال نتائج الجدول يمكن القول أن نسبة كبيرة من المعلمين لا تمر بمسرحة أحداث النص المنطوق أثناء التدريس بما يعادل 75.38% من إجابات المعلمين حيث تعتبر مسرحة الأحداث محطة هامة في تجسيد النص و إبراز مغزاه.

غير أن الوقت المخصص للحصة من جهة، وطبيعة النصوص من جهة أخرى لا يسمحان بتطبيق هذه المرحة في كثير من الأحيان .

13-مدى ملائمة الحجم الساعي لنشاط التعبير الشفهي.

الإجابة	ملائم	غير ملائم	المجموع
التكرار	22	108	130
النسبة المئوية	%16.92	%83.07	%100

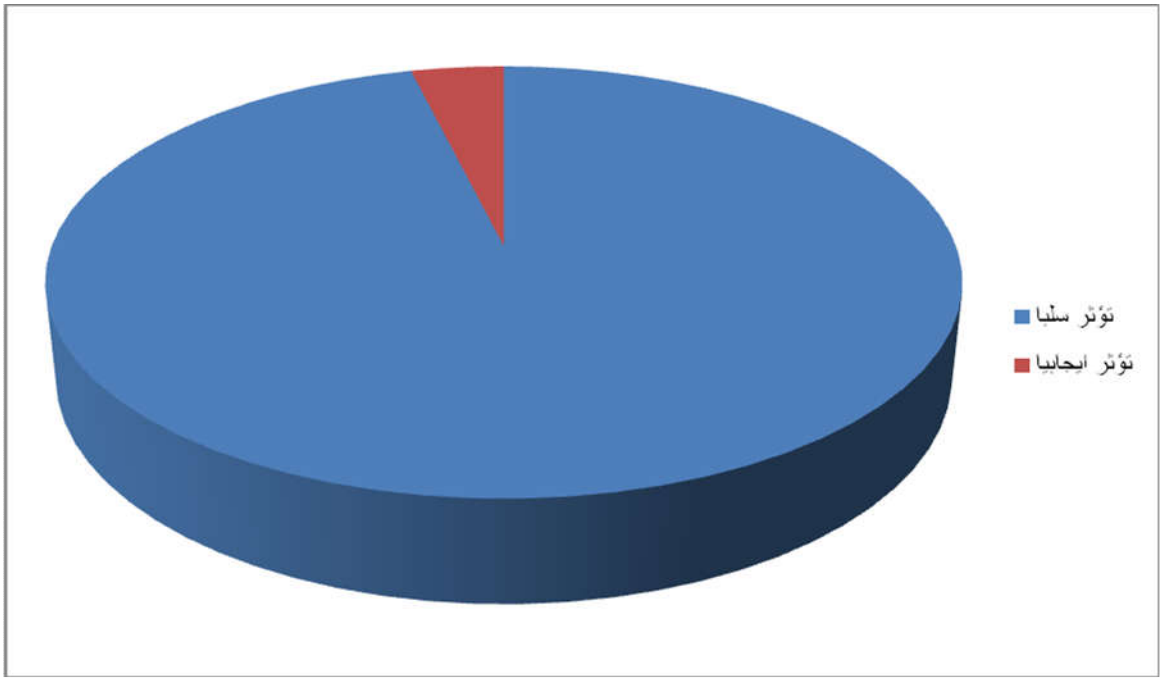


توضح نتائج الجدول أن ما نسبته 16.92% من إجابات المعلمين ترى أن الوقت المخصص لنشاط التعبير الشفوي كاف و حجتها في ذلك أن هذا النشاط لا يقتصر على حصته فقط ، بل يمارس في كل الأنشطة .

في حين غالبية الإجابات تميل إلى أن الوقت غير كاف و المقدر بـ 45 د حيث أن هذا الوقت يكبح جماح المتعلم في التعبير خصوصا مع الاكتظاظ الذي تعرفه الأقسام و الذي يؤدي إلى عدم الوصول إلى النتائج المتوقعة من هذا النشاط .

14-مدى تاثير العامية في اكتساب ثروة لغوية لدى التلميذ من خلال نشاط التعبير الشفوي .

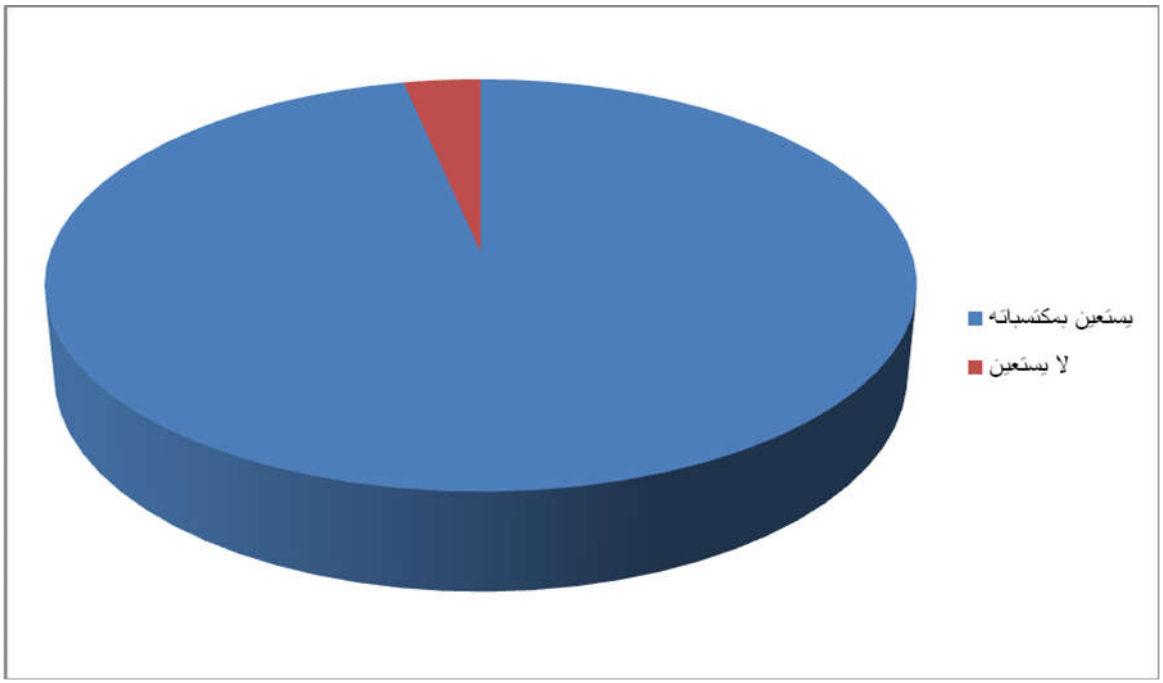
الإجابة	تؤثر سلبا	تؤثر ايجابيا	المجموع
التكرار	125	05	130
النسبة المئوية	%96.15	%3.84	%100



من خلال الجدول يمكن القول إن النسبة الأعلى من المعلمين و المقدرة بـ 96.15% ترى أن العامية تؤثر سلبا في اكتساب التلميذ ثروة لغوية، حيث أن استعمال العامية أثناء نشاط التعبير الشفهي، كما في باقي الأنشطة الأخرى ذات تأثير سلبي، فهي تعيق التعلم السليم وتكرس ازدواجية اللغة في التعلم إضافة إلى أنها البديل السهل بالنسبة للمتعلم، ومنه وجب على المعلم أن يتجنب إدراج العامية أثناء التدريس ويستعمل الفصحى.

15-مدى استعانة المعلم بمكتسبات التعبير الشفهي في باقي الأنشطة

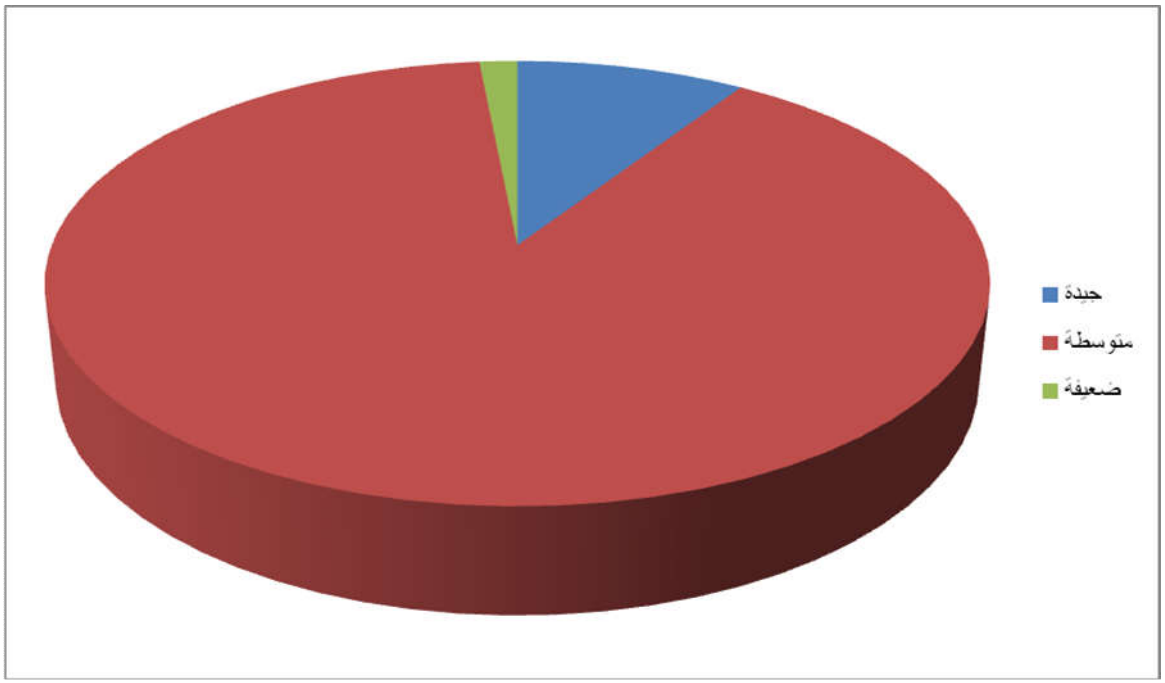
الإجابة	يستعين بمكتسباته	لا يستعين	المجموع
التكرار	121	09	130
النسبة المئوية	%93.07	%6.92	%100



من خلال الجدول يمكن القول إن نسبة استعانة المعلم بمكتسبات التعبير الشفهي في باقي الأنشطة كبيرة بما نسبته 93.07 %، حيث أن كل الأنشطة ترتكز على الحوار والمناقشة والتواصل الشفهي أساس التعليم ومنه يظهر دور التعبير في باقي الأنشطة.

16-مدى استجابة التلاميذ لنشاط التعبير الشفهي .

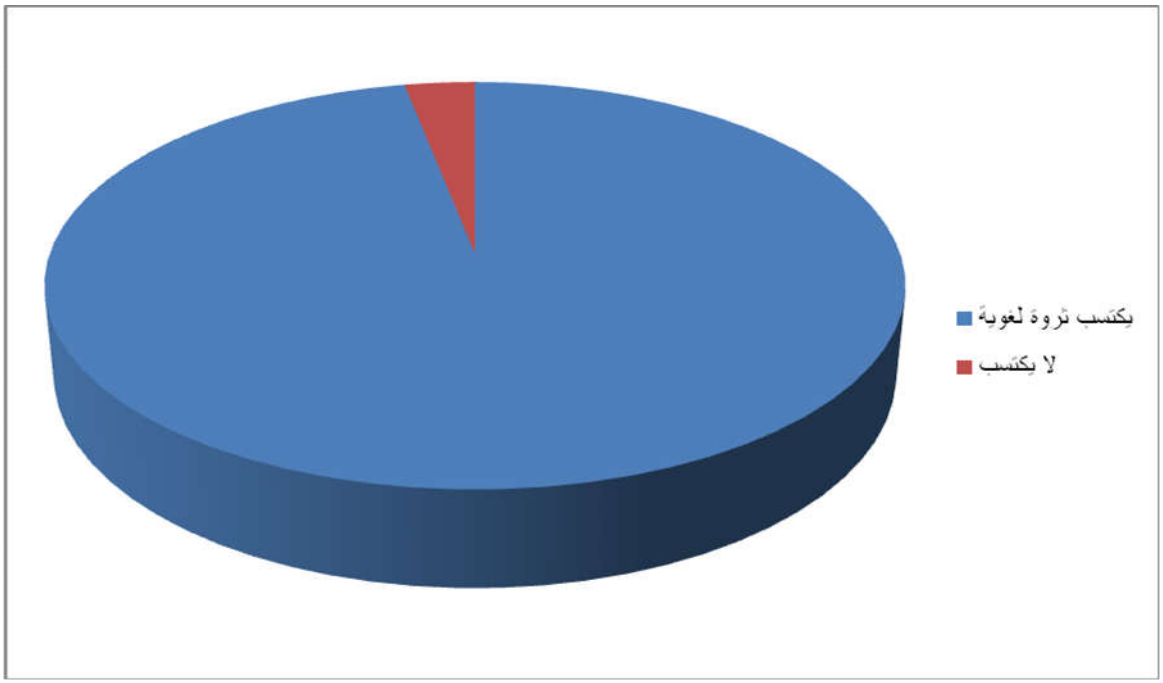
الإجابة	جيدة	متوسطة	ضعيفة	المجموع
التكرار	11	106	13	130
النسبة المئوية	%8.46	%81.53	%10	%100



من خلال الجدول يمكن القول إن أعلى نسبة من المعلمين ترى استجابة التلاميذ لنشاط التعبير الشفهي متوسطة بنسبة 81.53%، مما يحتم على المعلم رفع هذه النسبة وذلك بتوفير جو من الطمأنينة و التشجيع حتى يكتسب المتعلمون الثقة بالنفس ويمتلكون القدر الكافي من الشجاعة الأدبية.

17-مدى تأثير نشاط التعبير الشفهي في اكتساب ثروة لغوية لدى التلميذ .

الإجابة	يكتسب ثروة لغوية	لا يكتسب	المجموع
التكرار	126	04	130
النسبة المئوية	%96.92	%3.07	%100



من خلال الجدول يمكن القول إن أغلبية المعلمين يجمعون على أن نشاط التعبير الشفهي ينمي ثروة لغوية لدى التلميذ و هذا من خلال ما يظهر في توظيف التلميذ لمختلف المفردات الجديدة في فكره في قوالب لغوية، ويظهر هذا التوظيف أكثر في إنتاجاتهم الشفوية التي يمكن ملاحظة ما فيها من ثروة لغوية هائلة .

الفصل الرابع

تمهيد :

تمثل اللغة العربية أولوية هامّة بالنسبة لحقل التعليمية، إذْ وجب الارتقاء بها من خلال تعليمها وجعلها كقاعدة للتلقي و الفهم واكتساب المعارف والمهارات المختلفة، ولعل اتساعها وتعدد مهاراتها يفرض على القائمين بالمنظومة التربوية إعطائها العناية البالغة وجعلها تحتل المكانة المرموقة في الحجم الساعي للجدول الدراسي.

و يأتي ميدان فهم المكتوب و التعبير الكتابي في مقدمة مهارات اللغة العربية من خلال الفهم والإنتاج الكتابي، وكذا للعلاقة المميزة بين هاتين المهارتين، إذْ تُعد القراءة بوابة التعلم من خلال مستويات الفهم للكلمة و الجملة و تأتي الكتابة لتعزز هذا التعرف على الكلمة والإحساس بالجملة، وتزيد أُلفة المتعلم بالكلمات، ولعل الكثير من الخبرات في القراءة تتطلب مهارات كتابية، فإذا كانت القراءة مفتاح التعلم فإن الكتابة هي التعلم ذاته.

وتكمن حقيقة المكانة الهامة التي يحتلها ميدان القراءة وميدان التعبير الكتابي في دواليب المنظومة التربوية والتعليمية في دورهما الريادي في المجتمع، إذ لا حرج إن قلنا أنهما أساس التواصل الاجتماعي بالنظر لعدة اعتبارات، أهمها الدور الذي صار يلعبه الفرد المكتسب لهاتين المهارتين في مختلف التعاملات الإدارية، وكذا النظرة العامة لعملية التعليم عند الأولياء والتي يرددها الكثير منهم بعبارة مفادها أن الهدف من تعليم الأبناء هو مجرد اكتساب مهارة القراء والكتابة، ولا جرم إن قلنا أنها نظرة دونية لباقي الأنشطة اللغوية، غير أنها نظرة تعزز من أهمية تعليم القراءة والكتابة داخل أسوار المدرسة.

1/ فهم المكتوب (القراءة):

تعد القراءة من المهارات الأساسية في حياة الإنسان، فهي غذاء للروح والفكر حيث تساعد الإنسان في فهم كيفية التعامل مع الآخرين، وهي وسيلة الاطلاع على ثقافات الأمم الأخرى وحضارتهم[1].

ولا أدل على عظيم هذه الأهمية من أنها كانت أول أمر من الله عز وجل توجه به إلى رسوله الكريم في قوله : " اقرأ باسم ربك الذي خلق ، خلق الإنسان من علق ، اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم "**(الآيات من 1 إلى 5 من سورة العلق).**

إن القراءة هي الأداة الفعالة لتقارب الناس، وتبث روح التفاهم فيما بينهم، أي تساعدهم على الوحدة الاجتماعية، فإذا ساد الجهل بالقراءة فمن سيرعى شؤون الناس ؟ وكيف يتم ذلك في مختلف القطاعات والدوائر الرسمية وغير الرسمية ؟ ويمكن أن يحس المرء بأهميتها حين يرى ماكينة المجتمع تدور في كل مكان، فهي أشبه ما تكون بالتيار الكهربائي أو أنابيب المياه التي تصل إلى كل بيت وإلى كل مرفق لتسير الحياة بها طبيعة ومنتجة[2].

1-1/ مفهوم القراءة :

هي عملية عقلية تعني إدراك القارئ الرموز المكتوبة والنطق بها، وصولا إلى فهم المعاني التي قصدها الكاتب واستخلاصها وتنظيمها والتفاعل معها والإفادة منها في حل مشكلاته[3].

---

[1] ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية ، ص 19 .

[2] سعدون محمود الساموك ، وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1 2005 ، ص 172 .

[3] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 179 .

وهي أداء ذهني اجتماعي يحصل في التواصل بين عقل الطفل وعقل الراشد، ويكون الطفل دائما في حالة استثارة موجهة، وتشبع المعرفة بتفضيل دور المرشد إذ تشبع هذه الحاجة عن طريق الاستماع وتفحص تعليقاته، ولآراء الراشد وخبراته أهمية لدى الطفل نظرا لما له من سلطة يقدرها الطفل ويحترمها، وتشكل القراءة وسيطا تفاعليا يوفر فرصا ذهنية للتفاعل التبادلي بين فردين بينهما علاقة في جو يسوده الأمن والحب[1].

ويؤكد عبد الله علي مصطفى على المفاهيم السابقة للقراءة حين عدها " تعرف على الرموز الكتابية وفهم وتفسير ونقد وتوظيف لما تدل عليه هذه الرموز[2].

ومن المفاهيم السابقة يمكن القول أن مفهوم القراءة كان ينحصر في الإدراك البصري للرموز المكتوبة والتعرف عليها، وكذا النطق بها مع عدم مراعاة فهم معانيها التي تكمن بين خبايا تلك الرموز.

وقد شهد ميدان تعليم القراءة تغيرا واسعا في مفهومه4ا، فلم يعد مفهومها ينحصر في تمييز الحروف ونطقها وجهر الطلبة بها، ذلك المفهوم الذي ظل سائدا لفترات طويلة فقد تغير هذا المفهوم ليتضمن إلى جانب ذلك عمليات عقلية متنوعة ومتعددة كالفهم[3].

ويعد أحمد مدكور من أشد الدارسين الذين يرفضون تحديد مفهوم القراءة على أنها(**تعرف**) و (**فهم**) وحجته في ذلك أن " الخلط الذي سببه تعريف القراءة بأنها تعرف وفهم أدى إلى تقسيم بعض العلماء القراءة إلى ثلاثة أقسام : صامتة و جهرية واستماع وهم يفسرون القراءة السمعية بأنها قراءة المعلم أو أحد التلاميذ وإنصات الباقين، وهذا تفسير غير دقيق وغير مفهوم لأنه إذا كان المدرس هو المطالع فهو إذن القارئ، قراءة جهرية ولا

[1] طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، عالم الكتب الحديثة ، اربد ، الأردن ، ط1 2009 ، ص 04

[2] عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 2002 ، ص 97 .

[3] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 180 .

يعتبر التلاميذ قارئين، وليس إنصاتهم دليلا على أن ما فهموه مطابق لما فهمه القارئ وبالمثل إذا كان أحد التلاميذ هو المطالع فهو قارئ قراءة جهرية، وليس ما فهمه زملاؤه التلاميذ إلا نتيجة لاستماعهم، فالمفهوم إذن، أنه حيثما يوجد قارئ جهري أو متكلم يوجد مستمع، فالمستمع مستمع وليس قارئا على الجانب الآخر من عملية الاتصال اللغوي "[1].

وبتطرقنا إلى خاصية الفهم في عملية القراءة، فإن المنظومة التربوية في الجزائر قد أولت له أهمية بالغة في مناهج الجيل الثاني ضمن ما يعرف بميدان فهم المكتوب والذي يعد " عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة ، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النص) ويعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري، وتدفعهم لان يكونوا ايجابيين في تفاعلهم مع النص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنمية المتعة وحب الاستطلاع عندهم، و يشمل الميدان نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة "[2].

إن هذا الميدان يهدف إلى إكساب المتعلم المهارات القرائية والفهم والمناقشة، فمن خلال النصوص المكتوبة يثري رصيده اللغوي ويحقق أهدافا تعليمية(لغوية، معرفية ، فكرية سلوكية) ويُعمل فكره في مناقشة بنائه الفكري، وتعتبر النصوص المكتوبة حقولا خصبة للدراسة الأدبية فمن خلالها يتم تناول الظواهر النحوية والصرفية والإملائية، وتغرس فيه قيم متنوعة[3]، و تكمن أهمية القراءة في درجة تفاعلها مع المهارات الأخرى، و الشكل الآتي يمثل هذا التفاعل[4] :

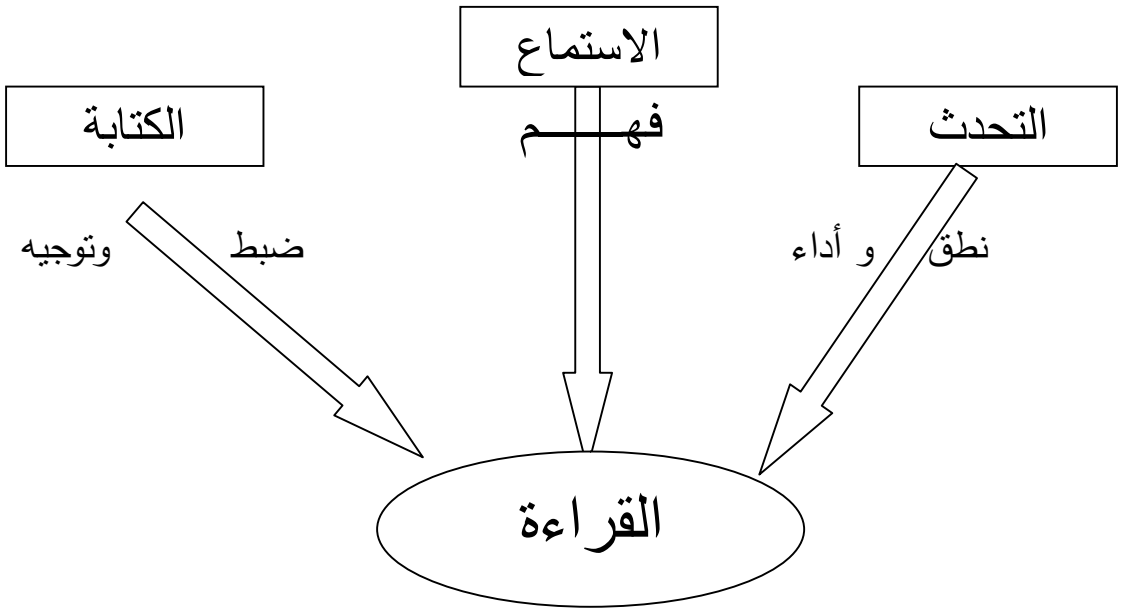
---

[1] احمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية ، ص 130 .

[2] وزارة التربية الوطنية ،اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية ، مرحلة التعليم الابتدائي ، 2016 ، ص 05 .

[3] بن عبد القادر عبد الصمد، مفاهيم ومصطلحات مناهج الجيل الثاني، (ن ، ص) .

[4] حاتم حسين البصيص ، تنمية مهارات القراءة و الكتابة، ص50.



شكل رقم (04): العلاقة بين القراءة و فنون اللغة الأخرى.

1-2/ الفهم القرائي ومستوياته:

إن الهدف من كل قراءة هو فهم المعنى ويشتمل الفهم في القراءة على الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإيجاد المعنى من السياق واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية وإذا كان الفهم ذا أهمية خاصة في القراءة، لان القراءة عملية تفكير أكثر من كونها تعرفا على الكلمات، فان السرعة في القراءة أمر أساسي كي يستطيع الفرد أن يواجه تضخم القراءة في عالمنا المعاصر، ومدى القراءة هو السرعة في فهم المعاني التي قصدها المؤلف فالقراءة هي الفهم ولكل مرحلة من مراحل التعليم مهارات خاصة وتعلم القراءة عملية نمو متدرج، تعتمد كل خطوة فيها على زيادة الكفاية في المهارات الأساسية، ولذا ينبغي أن تكون هذه المهارات متتابعة ومستمرة لتحقيق أقصى نجاح ممكن[1].

[1] طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ص 05

فعملية القراءة عملية عقلية مركبة وذات شكل هرمي يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة بحيث أن كل درجة تفكير تعتمد على ما تحتها ولا تتم بدونها، فإن عملية القراءة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الأستاذ في التعليم فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج.[1] وبالعودة إلى مفهوم الفهم القرائي* فإنه : " عملية عقلية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء، نثرا كان أم شعرا، اعتمادا على خبراته السابقة وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطا يقوم على عمليات التفسير والموازنة والتحليل، والنقد ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص وتنتهي بالفهم الإبداعي له حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه "[2].

وهو إكساب التلميذ القدرة على فهم المقروء فهما حرفيا، واستنتاج معانيه الضمنية والقدرة على نقده وتذوقه واستحداث معرفة جديدة تضاف إليه، ويمكن قياس هذه المهارات من خلال اختبار الفهم المعد لهذا الغرض[3].

ولعل هذه المفاهيم وأخرى لخاصية الفهم القرائي، تقودنا للتدرج القرائي الواجب التزامه من طرف القارئ، وتسلقه لسلم الفهم من أبسط وحدة، ألا وهي الفهم الحرفي، مرورا بالاستنتاج، وانتهاء بدرجة الإبداع في القراءة واستلهام معاني النص المقروء.

[1] راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد حوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 64 .

* يختلف هذا المصطلح عند الكثير من الدارسين، فمنهم من يطلق عليه مصطلح الفهم القرائي، ومنهم من يطلق عليه مصطلح الاستيعاب القرائي ، غير أن كلاهما يعبر عن المعنى الجوهري الذي يصل إليه القارئ من خلال عملية القراءة .

[2] حسن شحاتة ، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها ، ص 84 .

[3] حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة ، ص 62 .

إن الفهم خاصية قرائية من أسمى أهداف تعليم القراءة لأن الفهم " يعد عاملا أساسيا في السيطرة على فنون اللغة، لأنه ذروة مهارات القراءة وأساس جميع العمليات القرائية "[1]

وينظر مراد علي عيسى للفهم القرائي على أنه " عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة لفهم معنى الجملة، ثم لفهم معنى الفقرة، تمييز الكلمات وإدراك المتعلقات اللغوية، التمييز بين المعقول وغير المعقول، معرفة سمات الشخصية، إدراك علاقة السبب بالنتيجة، إدراك القيمة المتعلقة من النص، وضع عنوان مناسب للقطعة، التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، معرفة الجملة المحورية في النص، كما أنه عملية عقلية ما وراء معرفية تقوم على مراقبة التلميذ لذاته ولاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها "[2].

ومن خلال ما سبق ذكره من مفاهيم حول الفهم القرائي يمكن استنتاج ما يلي :

1/ أجمعت جل التعريفات على أن الفهم القرائي عملية عقلية أي ترتكز على النشاط العقلي بصورة كبيرة .

2/ أن الفهم القرائي عملية تفاعلية يمارسها القارئ بهدف استنباط المعنى العام المطروح في النص أو الموضوع .

3/ تلعب المكتسبات السابقة للمتعلم دورا مهما ومحوريا في الفهم القرائي .

4/ تحتل الدرجة التي يحصل عليها القارئ في اختبارات الفهم القرائي حيزا هاما في مدى امتلاكه لهذه الخاصية .

---

[1] سامي عياد حنا ، وحسين جعفر الناصر، كيف اعلم القراءة للمبتدئين ، دار الحكمة للنشر ، البحرين ، ط1 ، 1993 ، ص 174 ، نقلا عن حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص 61 .

[2] مراد علي عيسى سعد، الضعف في القراءة وأساليب التعلم ، دار الوفاء ، الإسكندرية ، مصر ، ط1 ، 2006 ، ص 97 .

ويمكن القول أن الفهم القرائي أساس عملية القراءة أو الهدف الأسمى من درس القراءة ويحصل هذا من خلال التفاعل بين القارئ والنص المقروء من أجل استلهام المعنى الذي يمثل كفاءة المتعلم في فهم المكتوب و الواردة ضمن مخططات مناهج الجيل الثاني .

1-3/ مستويات الفهم القرائي :

تختلف مستويات الفهم القرائي وتتداخل فيما بينها أحيانا أخرى، مثلما اختلفت المفاهيم المحددة له، فهناك من صنف هذه المستويات إلى ثلاثة وهي كالآتي :

1-3-1/ مستوى الفهم الحرفي :

وهذا المستوى يشير إلى قدرة القارئ على فهم ما طرحه الكاتب في موضوعه، وهذا المستوى يركز فيه القارئ على فهم المعنى الظاهري أو السطحي للرسالة اللغوية، فمثلا عندما يطلب المعلم من تلميذه أن يعبر بلغته الخاصة أو أسلوبه الخاص عما فهمه من الدرس فان استجابة الطالب في هذه الحالة تعبر عن فهمه الظاهري للموضوع المقروء.

ويركز هذا المستوى من مستويات الفهم على المهارات التالية :

* الأفكار الرئيسية .
* تسلسل الأحداث وتتابعها .
* تحديد التضاد أو المقارنات في المقروء .
* تحديد السبب والنتيجة في النص القرائي[1].

[1] ماهر شعبان عبد الباري، استراتيجيات فهم المقروء ، أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية ، دار المسيرة، عمان، الأردن ط1 ، 2010 ، ص 67 .

1-3-2/ مستوى الفهم الاستنتاجي:

وهذا المستوى يشير إلى قدرة القارئ على الغوص في أعماق النص لاستخلاص المعاني التي لم يصرح بها الكاتب بشكل مباشر، وتحديد المعاني العميقة وهذا المستوى يعرف بمستوى القراءة فيما بين السطور ويتضمن هذا المستوى المهارات الآتية :

* جميع المهارات التي وردت في مستوى الفهم الحرفي .

* التنبؤ بالنتائج بناء على المقدمات المعروضة في النص .

* التفسير الرمزي أو المجازي للغة[1].

1-3-3/ مستوى الفهم التقويمي أو النقدي:

وهذا المستوى يتضمن قدرة القارئ على الحكم على الأفكار والمعلومات التي أوردها الكاتب في موضوعه، فضلا عن تحديد القارئ المعلومات التي يعرفها في هذا الموضوع أو ذاك واستجابته له سواء بالقبول أو الرفض ومن مهارات هذا المستوى :

- تمييز الحقيقة من الخيال .
- التمييز بين الحقيقة والرأي .
- الكفاية والصحة أو الشرعية .
- تحديد المناسبة .
- تحديد القيمة .
- المرغوبية .

[1] ماهر شعبان عبد الباري، استراتيجيات فهم المقروء، أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، ص 68 .

- القابليـة[1].

وهناك من حدد مستويات الفهم والاستيعاب القرائي على ثلاثة مستويات هي:

✓ **قراءة السطور:**

وفي هذا المستوى يستوعب القارئ المعلومات والتفصيلات في النص. ويستوعب المعنى الظاهر له .

✓ **قراءة ما بين السطور:**

وفيه يدرك القارئ العلاقات بين التراكيب والألفاظ ، ويستخلص المعنى الضمني .

✓ **قراءة ما وراء السطور :**

وفيها يتمكن القارئ من التنبؤ والاستدلال وإدراك الأفكار وتسلسلها ، ونقد المقروء وتقويمه[2].

كما أن هذه المستويات تخضع إلى تصنيفات أخرى تختلف باختلاف الباحثين فـ (سترين) يقسمها إلى مستوى حرفي ومستوى تفسيري ومستوى تطبيقي[3].

وهناك من صنفها إلى مستوى واقعي ومستوى تفسيري ومستوى تقويمي[4].

ومن خلال هذا الطرح يتبين أن الفهم القرائي بمستوياته وعلى اختلافها هو الهدف والغاية من القراءة، لأن ما ينبغي استخلاصه من عملية القراءة هو بناء المعنى، لذا أولت المنظومة التربوية في الجزائر من خلال ميدان فهم المكتوب وما حددته مناهج الجيل الثاني

[1] ماهر شعبان عبد الباري، استراتيجيات فهم المقروء ، أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، ص68

[2] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ص 15 .

[3] راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية ، ص 86

[4] طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ص 16 .

أهمية بالغة بما يتناسب بين الفهم ومستوى المتعلمين في التعليم الابتدائي من أجل امتلاك المهارات والكفاءات.

1-4/ أنواع القراءة :

تنقسم القراءة من حيث الأداء إلى قسمين :

أ- القراءة الصامتة :

لعل هذا النوع يتمثل بالعملية التي تفسر بها الرموز الكتابية ، وإدراك مدلولها ومعانيها في ذهن القارئ دون صوت ، وبذلك فهي تقوم على عنصرين أولهما النظر بالعين إلى رموز المقروء، وثانيهما النشاط الذهني الذي يستثيره المنظور من تلك الرموز ويركز القارئ هنا على معنى المقروء واستيعابه ، ففيها يركز القارئ على أداء العمليات العقلية العليا[1]، وعلى هذا النحو يقرا التلميذ الموضوع في صمت ثم يعاود التفكير فيه ليتبين مدى ما فهمه منه[2].

إنها القراءة التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بالرموز المنطوقة ودون تحريك الشفتين أي أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها ولذلك تسمى (القراءة البصرية)، وهي في إطار هذا المفهوم تنهي القارئ من الانشغال بنطق الكلام وتوجه جل اهتمامه إلى فهم ما يقرأ.[3]

ويعطي سامي الحلاق مفهوما أكثر شمولية لهذا النوع من القراءة حيث عدها " قراءة يعتمد فيها القارئ على عينيه وعقله فقط فينظر إلى المقروء بعينين فاحصتين ويستوعب ما يقرؤه بعقله دون أن يتلفظ أو يهمس أو يحرك لسانه وشفتيه بأي كلمة بل يحرص على

[1] طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 09 .

[2] احمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية ، ص 139 .

[3] راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية ، ص 65 .

التأمل الجيد ببصره وحصر ذهنه في المادة المقروءة والانتباه لترتيب أفكاره وعدم الانشغال بأي مثير خارجي يمكن أن يصرفه عما بين يديه كما يتطلب هذا اللون من القراءة عدم الاستسلام للشرود الذهني أو التفكير في شيء غير المادة المقروءة.[1]

ولعل الملفت للانتباه من هذه التعريفات هو اشتراك عنصري البصر والعقل في أداء هذا النوع من القراءة، مع غياب تام لعنصر الصوت وبكثير من الانتباه من أجل استنباط وفهم المقروء.

إن القراءة الصامتة أصبحت ضرورية جدا في حياتنا، إن لم نقل أن حياتنا قائمة على هذا النوع لكثرة المواقف التي تقتضي قراءة صامتة فاحصة، وهو ما أكدت عليه مناهج الجيل الثاني في المدرسة الجزائرية حين اعتبرت القراءة الصامتة أول ما يطلبه المعلم من التلميذ في ميدان فهم المكتوب من أجل استلهام المعاني في النص المقروء.

- مزايا القراءة الصامتة :

* إن هذا اللون من القراءة يوفر الطمأنينة للطلبة، حيث أنهم يتحررون من متابعة المعلم بتصويب الأخطاء اللغوية والنحوية التي قد يقعون فيها عند القراءة الجهرية .

* تدفع القراءة الصامتة القارئ إلى التأمل في المادة المقروءة وعدم الانشغال بشيء سواه، وهذا يؤدي بدوره إلى الفهم التام والاستيعاب الجيد وينمي القدرة على إصدار الأحكام النقدية.

[1] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 208 .

* إنها توفر الجهد والهدوء التام ، حيث لا يحتاج القارئ إلى أكثر من استخدام العينين في المرور على المادة المقروءة والمتابعة العقلية فلا يبذل جهدا في النطق وإخراج الحروف من مخارجها ولا يحدث ضجيجا ولا صخبا أثناء القراءة[1].

* إدراك المعاني المقروءة والعناية البالغة بالمعنى ، واعتبار عنصر النطق مشتتا يعوق سرعة التركيز على المعنى[2].

* القراءة الصامتة أكثر استعمالا في الحياة اليومية من القراءة الجهرية، وكذلك فإن المواقف التي يحتاجها الإنسان للقراءة الصامتة أكثر[3].

* إنها تشغل جميع الطلبة في أثناء حصة القراءة وتتيح لهم فرصة التأمل الجيد، وحصر الذهن في المادة المقروءة وفهمها التام بكل دقة .

* إنها تساعد على الفهم والحفظ لعدم انشغال القارئ بشيء سواها، فهو لا يفكر في كيفية نطق هذه الكلمة أو تلك ولا في أسلوب أداء تلك الجملة.

* في القراءة الصامتة يتحمل كل طالب المسؤولية كاملة، وهذا مما يعود الطالب الاعتماد على النفس وبذل الجهد من أجل أن يفهم ويستوعب دون مساعدة أحد.

* إنها تعمل على تهيئة الطلبة للحياة المستقبلية حيث تكسبهم القدرة على تحصيل معارفهم بأنفسهم وتوجيههم إلى أسلوب التثقيف الذاتي عن طريق القراءة والاطلاع[4].

---

[1] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 209 .

[2] حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة ، ص 60 .

[3] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 66 .

[4] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، 209 .

- عيوب القراءة الصامتة:

1/ لا تتيح للمعلم متابعة الطلبة ولا يمكنه من اكتشاف أخطائهم في القراءة خصوصا أخطاء النطق النحوية أو تمثيل المعاني وجودة الإلقاء.

2/ إنها لا تهيئ للطلبة فرصة التدرب على الأداء القرائي السليم أو أسلوب تمثيل المعاني وجودة الإلقاء .

3/ إنها تفوت على الطلبة فرصة مواجهة الجماهير.

4/ تتيح الفرصة للطالب المهمل لكي ينصرف عن الدرس.

5/ إنها تحتاج من المعلم أن يبذل جهدا في مناقشة الطلبة[1].

- أهداف القراءة الصامتة :

إن القراءة الصامتة تحقق جملة من الأهداف والتي تلخص في النقاط الآتية :

1/ زيادة سرعة المتعلم في القراءة مع إدراكه للمعاني المقروءة .

2/ العناية البالغة بالمعنى .

3/ أنها أسلوب القراءة الطبيعية التي يمارسها الإنسان في مواقف الحياة المختلفة يوميا ولهذا يجب التدريب عليها وتعليمها للأطفال منذ الصغر.

4/ زيادة قدرة التلميذ على القراءة والفهم في دروس القراءة وغيرها من المواد وهي تساعده على تحليل ما يقرا والتمعن فيه .

[1] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 210 .

5/ زيادة حصيلة القارئ اللغوية والفكرية، لأن القراءة الصامتة تتيح للقارئ تأمل العبارات والتراكيب وعقد المقارنات بينها والتفكير فيها مما ينمي ثروته اللغوية .

6/ أنها تشغل تلاميذ الفصل جميعا وتعودهم الاعتماد على النفس في الفهم كما تعودهم حب الاطلاع، وفيها مراعاة للفروق الفردية بينهم، إذ يستطيع كل فرد أن يقرأ وفق المعدل الذي يناسبه[1].

7/ تنشيط خياله وتغذيته .

8/ تنمية روح النقد والحكم لدى الطالب[2].

ب- القراءة الجهرية :

إنها القراءة التي تترجم فيها الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة بحسب ما تحمله من معنى وهي في ذلك تعتمد على ثلاثة عناصر هي : رؤية العين للرمز، ونشاط ذهني في إدراك معنى الرمز، والتلفظ بالصوت المعبر عما يدور عليه ذلك الرمز[3].

وهي تقوم على رفع الصوت وتحريك اللسان والشفتين وتتطلب مهارات صوتية وإلقاء وإحساس بالمزاج والمشاعر التي قصدها الكاتب.

وبهذا المفهوم يتبين لنا أن القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة، لأنها تستغرق وقتا أطول مما تستغرقه القراءة الصامتة وتستخدم الحواس المستخدمة نفسها، وهي العين والعقل إلى جانب النطق والصوت والإدراك والفهم[4].

---

[1] احمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 139 ، 140 .

[2] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 67 .

[3] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 07 .

[4] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 210 .

إنها القراءة التي ينطق القارئ خلالها المفردات والجمل المكتوبة صحيحة في مخارجها مضبوطة في حركاتها، مسموعة في أدائها معبرة عن المعاني التي تضمنتها[1].

ولعل القراءة الجهرية تلزم في مواقف معينة أهمها المراحل الأولى من مراحل تعلم اللغة إذ أن يستمع المعلم إلى قراءة المتعلم ليتأكد من إتقانه اللفظ السليم للكلمات أولا، ثم انسياب الكلمات على لسانه دون تلعثم، ومراعاته للنبر والتنغيم المناسبين للأساليب بأنواعها المختلفة كما تلزم القراءة الجهرية في قراءة الأخبار أو التعليمات التي لا يتوفر منها نسخة مكتوبة لكل معنى بها[2].

ويضيف عبد العليم إبراهيم لهذه المفاهيم أن القراءة الجهرية تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف بصري للرموز الكتابية، وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها وتزيد عليها التعبير الشفوي عن هذه المدلولات والمعاني، بنطق الكلمات والجهر بها وبذلك كانت القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة[3].

ويمكن القول من خلال هاته المفاهيم الخاصة بالقراءة الجهرية أنها أصعب من القراءة الصامتة بإجماع الدارسين، وذلك لعدة أسباب تخص المتعلم، أهمها تشتت عقل القارئ وانشغاله بوظيفتين أولها إجادة النطق بشكل سليم، وثانيها الفهم الجيد لمعاني الكلمات المطروحة في النص المقروء، كما تكمن صعوبة القراءة الجهرية في كونها تستغرق وقتا أطول من الصامتة.

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 67 .

[2] عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص 108 .

[3] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 69 .

- مزايا القراءة الجهرية :

* هي أحسن وسيلة لإتقان النطق وإجادة الأداء وتمثيل المعنى[1].

* القراءة الجهرية تعين المعلم على إخراج الطالب من دائرة الانطواء والخجل وتبدد التردد والتلعثم وتساعد على اكتشاف عيوب النطق وتشخيصها تمهيدا لعلاجها والقضاء عليها .

* تمنح الطالب ثقة في النفس تعينه على مواجهة الآخرين .

* يستخدم القارئ عددا من الحواس ويوظفها أثناء القراءة الجهرية فيستخدم العين في إبصار المقروء والتعرف إليه، واللسان في النطق وتحويل الرموز المكتوبة إلى رموز مقروءة ويستخدم الأذنين في ضبط الإيقاع وتحقيق الفهم والإدراك وقياس سلامة النطق وإخراج الحروف من مخارجها[2].

* إفهام السامعين ما يدور حولهم من قضايا.

* التأثير في السامعين لإقناعهم بأفكار معينة[3].

- عيوب القراءة الجهرية:

يوجزها علي سامي الحلاق في النقاط الآتية[4]:

1/ تستغرق القراءة الجهرية وقتا أطول مما تستغرقه القراءة الصامتة لتعدد الحواس المستخدمة فيها من بصر وسمع وغير ذلك .

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص69

[2] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 211 .

[3] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 68 .

[4] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 212 .

2/ إنها تشغل الطلبة بالحرص على إتقان النطق وسلامته على حساب تدبر المعنى وإدراكه.

3/ تحد القراءة الجهرية من حرية القارئ.

4/ قراءة أحد الطلبة واستماع الآخرين له قد تغري بعض السامعين بالانصراف عنه والانشغال ولو ذهنيا في أشياء أخرى.

5/ في القراءة الصامتة يشترك جميع الطلبة في القراءة بينما في القراءة الجهرية قد لايتسع وقت الحصة لمشاركة جميع الطلبة.

- أهداف القراءة الجهرية:

كل ما تقدم من أهداف القراءة الصامتة يجري على الجهرية على اختلاف في نسبة الأهمية ، ولتعليم القراءة الجهرية أهداف أخرى أهمها :[1]

* تدريب الطلاب على جودة النطق بضبط مخارج الحروف.

* تعويدهم صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم ومحاولة تصوير اللهجة للحالات الانفعالية المختلفة من تعجب أو استفهام ، وتنويع الصوت ارتفاعا وانخفاضا حسب المعنى.

* تعويدهم السرعة المعقولة في القراءة.

* اكتساب الطلاب الجرأة الأدبية وتنمية قدرتهم على مواجهة الجمهور.

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية ، ص 69 .

1-5/طرق تعليم القراءة :

إهتم العديد من الدارسين والباحثين في إيجاد أكثر الطرق نجاعة في تعليم القراءة نظرا لأهميتها في العملية التعليمية التعلمية، وبالخصوص في الطور الابتدائي لما لهذه المرحلة من تأثير كبير على الطفل في تنمية رصيده اللغوي وتمييزه الصوتي البصري.

أولا : الطريقة التركيبية أو الجزئية

وهذه الطريقة تبتدئ من الجزء ثم الكل، فالبداية من الحرف كونه الجزء الأصغر في الكلمة ثم يركب منه ومن غيره مقطع، ومن مجموعة المقاطع تركب الكلمة، ومن مجموعة الكلمات تركب الجملة و هكذا[1].

وقد سميت كذلك لأنها تبدأ بتعليم المبتدئين أجزاء الكلمة أي حروف وأصوات اللغة أولا[2]، وتنقسم هذه الطريقة إلى قسمين :

✓ **الطريقة الهجائية :**

وتقوم هذه الطريقة على تعليم الطفل الحروف الهجائية بأسمائها : ألف، باء، تاء ثاء، جيم، حاء، خاء... قراءة و كتابة، فيتعلم هذه الحروف بأسمائها وصورها، مثال ذلك (العين) مع الحركات (الفتح ،الضم ،الكسر)، ثم ينتقل إلى ضم حرفين منفصلين ليتألف منها كلمة قصيرة أو مقطع مثل (عا ، عو ،عي). ثم ينتقل إلى تعليم الكلمات: عين، عيون ثم إلى الجمل القصيرة، ثم بعد ذلك تعليم الحرف مع الشدة ومع التنوين[3]، ومن أبرز عيوب هذه الطريقة أنها تنمي عند المتعلم البطء في القراءة لأنه سيعتاد على تهجي كل كلمة

[1] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها ، ص 214 .
[2] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية ، ص 69 .
[3] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 214

على حده دون أن يربط الكلمات في الجملة الواحدة ربطا متناسقا، وقد يمل المتعلم بها عملية القراءة، وينفر منها لشعوره بعدم إشباعها لأي حاجة من حاجاته[1].

✓ **الطريقة الصوتية :**

تبدأ هذه الطريقة بتعليم الطفل أصوات الحروف بدلا من أسمائها، بحيث ينطق الكلمة أولا على انفراد مثل (ز– ر– ع) ثم ينطق بالكلمة موصولة الحروف دفعة واحدة ، وهو يتدرج في ذلك، فبعد أن يتدرب الطفل على أصوات الحروف الهجائية ويجيد نطقها مضبوطة فتحا وضما وكسر، يبدأ المعلم في تدريب الطفل على جمع صوتين في مقطع واحد ، ثم ثلاثة أصوات .....الخ ، وهكذا حتى ينتهي إلى تأليف الكلمات من الأصوات ثم تأليف الجمل من الكلمات[2]، ومن أبرز مزايا هذه الطريقة أنها تساعد على التعرف على صوت الحرف وأشكاله المختلفة، مما يؤدي إلى قدرتهم على القراءة الآلية[3].

– عيوب الطريقة الصوتية :

* هذا الأسلوب أيضا يغاير طبيعة الإدراك الذهني، فالإنسان ينظر إلى المفردة كلا متكاملا ولا ينظر إلى الحرف الأول أو الأخير منها دون النظر إليها ككل.

* تخلوا الطريقة من إثارة شوق وشغف المتعلم للقراءة، لاهتمامها وتركيزها على الأصوات اللغوية التي لا يوليها الطفل الاهتمام الذي يوليه المعلم وواضع الكتاب لهذه الأصوات.

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية ، ص 70 .

[2] احمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 149 .

[3] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية ، ص 71 .

* وهي تخالف طبيعة الاستعمال اللغوي، فالإنسان يستعمل اللغة ضمن وحدات لغوية ابسط صورها المفردة الواحدة الدالة على معنى تام، لان اللغة فهم وليست حروفا متصلة مع بعضها[1].

ثانيا : الطريقة التحليلية .

وتسمى أيضا الطريقة الكلية لأنها تبدأ بتعليم التلاميذ وحدات لغوية على شكل مفردات مفهومة و مألوفة لديه، أو وحدات على شكل جملة سهلة تنتزع مفرداتها من خبراته ومعارفه وتقوم هذه الطريقة على البدء بالكلمات ثم الانتقال إلى الحروف، وأساس هذه الطريقة معرفة الطفل كثيرا من الأشياء وأسمائها قبل دخوله المدرسة تعرض عليه كلمات مما يسمعه ويستعمله في حياته ثم يعلم الكلمات صورة وصوتا، ثم ينتقل إلى النظر في أجزائها كي يمكنه معرفتها ثانية ويقدر على تهجيتها عند مطالبته بكتابتها[2].

وتنقسم هذه الطريقة إلى قسمين :

✓ **طريقة الكلمة :**

وتبدأ بتعليم الكلمات قبل الحروف، أي أنها على عكس الطريقة التركيبية، وطريقة الكلمة في أساسها طريقة (انظر و قل)، وهي تستلزم عادة أن نعرض على الطفل عددا من الكلمات أولا، وان نختار هذه الكلمات بحيث يمكن تركيبها بسهولة لتصبح جملا و قصصا صغيرة مثل : يتعلم – التلميذ – عادل – دخل – المدرسة، وبعد فترة يكون منها جملة قصيرة مثل : (عادل دخل المدرسة)، ولو وضحنا الكلمات بالصور المناسبة لتعلم التلميذ الكلمات بسرعة واستطاع أن يستمتع بخبرة قراءة القصص السهلة منذ البداية[3].

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 71

[2] المرجع نفسه، ص 72 .

[3] احمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 151 .

تبدأ هذه الطريقة بأن تعرض على المتعلم كلمة من الكلمات التي يعرف لفظها ومعناه ولكنه لا يعرف شكلها وتطالبه أن يعرف شكلها ويحفظه ثم الكلمة الثانية والثالثة بنفس الطريقة وقد تقترن الكلمة بصورة الشيء، ثم ينتقل الطفل من مرحلة الربط بين الكلمة والصورة تدريجيا إلى مرحلة تمييز الكلمة بمجرد النظر إليها، وتكون هذه الخطوة الثانية هي تمييز الحروف بعد تحليل الكلمة إلى الحروف التي تتكون منها، وفي هذه المرحلة تقدم الحروف إلى المتعلم عن طريق استغلال ملاحظته لتكرار الحروف وأشكالها في الكلمات المختلفة وتعتمد الطريقة في ذلك دائما على الكلمات التي تعلمها[1].

- مزايا هذه الطريقة :

1/ أنها تكسب المتعلم ثروة لغوية تساعده في تعلم القراءة .

2/ تساعد المتعلم على سرعة القراءة وتشوقه لان الكلمات التي ينطق بها لها معان واضحة في ذهنه[2].

- عيوب طريقة الكلمة:

يؤخذ على هذه الطريقة أنها لا تساعد المتعلم تمييز الكلمات الجديدة التي تمر به فلا بد إذا من تزويده بالأدوات التي تمكنه من فتح مغاليق الكلمات التي تمر به[3].

أي أن هذه الطريقة تلائم عملية تلقين المتعلم للكلمات التي يمر بها أثناء تواصله مع النص المقروء، وبالتالي لا يستطيع التعرف وتمييز الكلمات الجديدة التي لم يتعامل معها بصريا وفكريا أثناء العملية التعليمية التعلمية

[1] راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية ، ص 72 .

[2] المرجع نفسه، (ن ، ص)

[3] المرجع نفسه، ص 73 .

✓ **طريقة الجملة :**

الهدف من هذه الطريقة ليس تعليم التلميذ وحدة يستطيع أن يلم بها بعينيه، 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 علاقاتها الكاملة وأن الفكرة هي وحدتها، ولذلك ينبغي أن نسلم بان الجملة هي وحدة التعبير، والمبدأ الثاني هو أن أجزاء الشيء لا يتضح معناها إلا بانتمائها إلى الكل، وعلى هذا فإن الكلمات لا يتضح معناها إلا بانتمائها إلى الكل ولا يتحدد معناها إلا تحديدا كاملا إلا إذا انتظمت في جملة[1].

وتقوم هذه الطريقة على كتابة المعلم لعدد من الجمل على السبورة بينها ارتباط في المعنى، ثم يقرأ كل جملة على حده قراءة جهرية عدة مرات ويرددها التلاميذ أفرادا وجماعات مرات كافية حتى يتأكد أن الطلاب ثبتت في أذهانهم صورة لهذه الجمل التي قاموا بتحليلها إلى كلمات ثم تحليل الكلمات إلى حروف، ثم يتدرب الطلبة بعد ذلك على تأليف كلمات جديدة من هذه الحروف ومن الكلمات الجديدة جملا جديدة وهكذا[2].

- مزايا طريقة الجملة :

1/ تقوم هذه الطريقة على أساس نفسي سليم وهو البدء بالوحدات المعنوية، وهي - لهذا – تمد الطفل بثروة فكرية بجانب الكسب اللغوي.

2/ أن الطفل يفهم معنى الكلمة دون حدس أو تخمين، لان الكلمات وردت في سياق الجملة.

[1] أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 152 .

[2] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 73 .

3/ هذه الطريقة تشوق الأطفال إلى القراءة، وتعودهم تفهم المعنى ومتابعته في كل ما يقرؤون، لأنها لا تفصل بين عملية ترجمة الرموز إلى أصوات، وعملية فهم المعنى كما هي الحال في الطريقة التركيبية[1].

- **عيوبـــها :**

1/ قد يسترسل المعلم في عرض الجمل، وتدريب الأطفال على قراءتها وكتابتها ويؤخر عملية تحليل الجملة إلى كلمات وتحليل الكلمة إلى حروف وأصوات.

2/ استيعاب الجملة دفعة واحدة في أوائل مرحلة التعليم أمر يصعب على بعض الأطفال المحدودي الذكاء والاستعداد.

3/ تحتاج هذه الطريقة إلى كثير من الوسائل المعينة، التي ربما لا تتهيأ للمعلم أو المدرسة وبهذا يقل أثرها وتنعدم الثقة بها[2].

وخلاصة القول أن القراءة (فهم المكتوب) تحتل حيزا هاما لدى المتعلم من خلال دورها في تنمية المهارات الأخرى، وهي أساس كل عملية تعليمية ومفتاح جميع الميادين باعتبارها نشاط عقلي يمكن الفرد من الاتصال بغيره وتجنبه العزلة البيئية ولعل البحوث التربوية الحديثة قد طورت من مفهوم القراءة، ذلك المفهوم الضيق الذي ينظر إلى القراءة من أجل القراءة، أي أن المتعلم يتعلم ليقرأ، إلى مفهوم واسع و أشمل ينظر إلى القراءة من أجل التعلم، أي أن المتعلم يقرأ ليتعلم ويُنمي مهارات أخرى بفعل القراءة .

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، مرجع سابق ، ص 84 .

[2] المرجع نفسه، (ن ، ص)

2/ التعبير الكتابي:

يعد التعبير الكتابي وسيلة أخرى بعد التعبير الشفوي لنقل ما لدينا من أفكار وأحاسيس إلى الآخرين أو لتدوينها لأنفسنا والعودة إليها حتى شئنا، وتحتل هذه المهارة مكانة هامة في منظومتنا التربوية لارتباطها بفنون اللغة جميعها، وما تقتضيه المقاربة النصية التي تشير في مضمونها أو تهدف إلى الانطلاق من النص المكتوب والعودة إليه، أي الإنتاج الكتابي.

2-1/ في مفهوم التعبير الكتابي :

هو تحويل الأفكار والخبرات إلى عمل مكتوب واضح وجميل، بالاعتماد على ترتيب الأفكار والثروة اللفظية ومراعاة قواعد اللغة[1].

ويُنعت بالتعبير التحريري أو الإنشاء وهو اقتدار الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط، بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم تدربهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة وجمع الأفكار وتبويبها وتسلسلها وربطها[2].

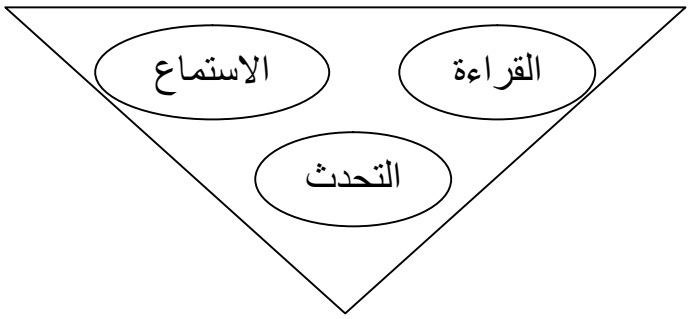
وينظر إليه أحمد مدكور على أنه " الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية، أي أنه الهدف النهائي الشامل لتعليم اللغة، فكل فنون اللغة وفروعها تصب في التعبير الكتابي"[3] وعلى ضوء ما سبق فإن الكتابة هي اللغة ذاتها (اللغة المكتوبة)، وهي مرتبطة بفنون اللغة جميعها ارتباطا أساسه خدمة النص المكتوب الذي تصب فيه مختلف المهارات اللغوية

[1] نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات في علم المنهج، دار القاهرة، مصر، ط 1، 2006، ص 210.

[2] عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، ط 1 1999، ص 313

[3] احمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 255 .

كقاعدة لهذا الإنتاج ومصدرا له، وما يهمنا في هذا السياق هو المهارات الأساسية للغة بما تشتمل عليه من دلالات وجوانب، و يمكن التعبير عنها من خلال الشكل الآتي :[1]



التعبير لكتابي

الشكل رقم (05) : العلاقة بين التعبير الكتابي وفنون اللغة العربية الأخرى

والملاحظ من خلال هذا الشكل هو أن كل المهارات اللغوية تصب في قالب واحد قالب يخدم ميدان التعبير الكتابي، وهو ما جاءت به مناهج الجيل الثاني، حين عدت ميدان التعبير الكتابي " القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول (في حدود مكتسبات المتعلمين في فترة زمنية معينة)، وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج ويتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين "[2].

ويفهم مما سبق أن المهارات اللغوية جميعها في خدمة التعبير الكتابي، لأنه من اللازم أن يمتلك المتعلم القدرة على الاستيعاب والاستعداد لاسترجاع المكتسبات القبلية والتي بدورها لا تتأتى إلا بامتلاكه كفاية واضحة على فهم المنطوق وعلى فهم المكتوب بكل موارده اللغوية (النحوية، الصرفية، الإملائية، الرصيد اللغوي)، كل هذا حتى يتمكن المتعلم من الإلمام بمهارة التعبير الكتابي.

[1] حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص 74 .

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة الرافقة لمنهاج اللغة العربية ، مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص 05.

إن المناهج المعاد كتابتها قد أولت للتعبير الكتابي أهمية قصوى، تعبر عنه الفقرة الموالية من المنهج " وفي ميدان الإنتاج الكتابي، تسعى المادة إلى إكساب التلميذ فنيات كتابة نص منسجم معنى وبنية، والوصول به إلى جعل اللغة العربية أداة طيعة لديه ووسيلة تفكير وتعبير يومي، ولتحقيق هذا المسعى تم إحكام الربط بين أنماط النصوص المعتمدة في ميداني فهم المنطوق والمكتوب، والتدريبات الخاصة بالإنتاج الكتابي من خلال عمليات المحاكاة الدائمة والمستمرة لها، لتتولد لديه الملكة النصية[1].

وعلى ذكر الإنتاج الكتابي فهو محطة أخرى من محطات تعلم الإدماج بعد محطة الإنتاج الشفوي، ومحطة تحسين القراءة، أخذ التدريب على الإنتاج الكتابي منحى متدرجا: بدءً من ترتيب كلمات الجملة الواحدة إلى ترتيب نص مشوش، ثم بناء حوار بسيط بين شخصين.

فالتعبير عن صور تمثل مشاهد مثيرة لاهتمامات المتعلمين، علما أن الوضعيات المقترحة ليست ملزمة إذا ما يمكن للأستاذ بناء وضعيات أخرى تستوفي شروط التدريب على الإنتاج الكتابي، خاصة ما تعلق بمراعاة اهتمامات وميول المتعلمين، واعتماد سندات معينة على التعبير، كما بإمكانه إثراء الوضعيات المقترحة شكلا ومضمونا، بما يتوافق وطبيعة قسمه واستعدادات متعلميه.[2]

2-2/ مهارات التعبير الكتابي :

إن هذا النوع من التعبير يسعى إلى تنمية المهارات الآتية :

1/ القدرة على كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة .

2/ القدرة على كتابة بخط واضح يميز بين الرموز الكتابية .

[1] المفتشية العامة للبيداغوجيا، المذكرة المنهجية رقم (3) ، التعبير الكتابي، جانفي 2019 ، ص 01 .

[2] شيخي عبد القادر، مفاهيم ومصطلحات مناهج الجيل الثاني ، مرجع سابق، ص 16 .

3/ القدرة على نقل الكلمات التي نشاهدها نقلا صحيحا .

4/ القدرة على استخدام العلامات الشكلية للكتابة (علامات الرقيم ، الفقرات،الهوامش ...).

5/ القدرة على مراعاة القواعد الإملائية كاملة في الكتابة .

6/ القدرة على مراعاة القواعد النحوية واللغوية.[1]

7/ قدرة المتعلم على وضع خطة لما يكتب موضحا فيها هدفه وأسلوب تحقيقه .

8/ قدرة المتعلم على تحديد أفكاره واستقصاء جوانبها ومراعاة ترتيبها وتكاملها .

9/ قدرة المتعلم على نقل صورة واضحة عن أفكاره في أي مناسبة تأثر بها .

10/ القدرة على استحضار الأمثلة والشواهد المناسبة للموضوع ووضعها في الموطن الملائم من التعبير .

11/ المهارة في استخدام الإيجاز مع الوضوح والإطناب مع الاستقصاء والشمول في المواقف المناسبة[2].

2-3/ ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي:

مما لا شك فيه أن عددا كبيرا من تلاميذ الطور الابتدائي يعانون وبشكل واضح من ضعف كبير في التعبير الكتابي، ولعل هذا الضعف يرجع بدرجة كبيرة إلى قلة الثروة اللغوية لدى التلميذ، بالإضافة إلى شح أفكاره، فلا يمتلك القدرة على ترتيبها والربط بينها دون نسيان تضييق الخناق من طرف المعلم وعد إعطاء الحرية اللازمة للمتعلم في اختيار الموضوعات عند التعبير.

[1] عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص 163 .

[2] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 453 .

2-3-1/ أسباب الضعف :

هناك عوامل كثيرة يمكن أن يعزى إليها ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي ويمكن حصرها فيما يأتي :

- سيادة العامية وقلة المحصول اللغوي لدى الطالب، فالطالب يتعامل باللهجة العامية في المجتمع، فيشعر أن اللغة الفصحى ليست هي لغة الحياة، ومما يؤسف له أن الوسط الذي يتعامل معه الطالب والمعلم هو وسط لا يستعمل غير العامية.

- إن بعض المعلمين في المدارس لا ينمون حصيلة الطلاب اللغوية الفصيحة بعزل التعبير عن باقي فروع اللغة، ولا يستثمرون ما في دروس اللغة من أنماط لغوية راقية لتدريب تلاميذهم على استعمالها في مواقف حياة جديدة.

- عدم متابعة المعلمين لأعمال التلاميذ التعبيرية وبخاصة إهمال بعضهم تقويم موضوعات التلاميذ الكتابية، والاكتفاء بالنظر إليها أو وضع إشارة معينة على الموضوعات كان يلجأ المعلم إلى كثرة الشطب والتصويب، لأن ذلك يؤدي إلى ضعف ثقة الطالب بنفسه وكره المادة وعدم الاهتمام بخلق الحافز على القول أو الكتابة[1].

ويضيف عمر عيسات بعض الأسباب التي تساهم في هذا الضعف الحاصل في ميدان التعبير الكتابي والتي لخصها فيما يأتي[2] :

1/ محاولة بعض الأساتذة فرض اتجاه ونمط تفكيري معين على التلاميذ .

2/ عزوف التلاميذ عن القراءة الحرة .

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 209 ، 210 .

[2] عمر عيسات، تدريس التعبير الكتابي في المرحلة الثانوية بين الإقبال والنفور ، مجلة الممارسات الغوية ، جامعة تيزي وزو، الجزائر، العدد 05، 2011، ص 93 ، 94 .

3/ زهد التلاميذ في مزاولة الكتابة أثناء حصص التعبير أو ممارستهم لها بقلة مع تراخي الأساتذة في متابعتهم .

ويمكن القول مما سبق أن أسباب الضعف في التعبير الكتابي كثيرة ومتشعبة، غير أن الازدواجية اللغوية التي ما فتئت تنخر لغتنا العربية من أهم الأسباب التي تنمي هذا الضعف باعتبار أن التلميذ يعيش وسط مجتمع تحكمه اللغة العامية وتسيطر عليه وفي الوقت نفسه يطلب منه في القسم تعبيرا كتابيا بعيدا عن العامية، أي بلغة فصيحة وهو ما يولد انقساما في فكر التلميذ وتشتتا للذهن .

2-3-2/ علاج ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي :

تتعدد الحلول الكفيلة بعلاج ضعف تعابير التلاميذ، والتي يمكن أن تساهم في تحقيق الأهداف المسطرة لتدريس التعبير الكتابي، ومن هذه الحلول :

1/ أن يدرك المدرس الأهداف والغايات التي يسعى إلى تحقيقها من حلال تدريسه لهذا النشاط، وان تبنى دروسه بناءً على الأهداف ويحدد جملة منها في كل حصة يعمل على تحقيقها وفق نظام المقاربة بالكفاءات.

2/ أن نختار الموضوعات الهادفة ليتدرب التلاميذ على كتابتها، ونختار ما هو قريب من حياتهم اليومية ومحيطهم، كالتدريب على كتابة البرقيات، الرسائل ن تلخيص التقارير وملء الوثائق الإدارية والاستمارات على شكل وضعيات إدماجية[1].

3/ إعطاء الطلاب الحرية في اختيار الموضوعات عند الكتابة، وخلق الدافع للتعبير، وخلق المناسبات الطبيعية و التي تدفع التلاميذ للكتابة.

[1] عمر عيسات، تدريس التعبير الكتابي في المرحلة الثانوية بين الإقبال والنفور، ص 96 .

4/ ربط موضوعات التعبير بفروع اللغة وبالمواد الدراسية الأخرى، وتوظيف موضوعات الأدب والقراءة في ذلك.

5/ تعويد التلاميذ على الاطلاع والقراءة، حتى تتسع دائرة ثقافة التلاميذ وبالتالي يكون لديهم قدر من الأفكار والألفاظ التي تعينهم على الكتابة.

6/ الابتعاد عن استخدام العامية في التدريس.

7/ مراعاة معلمي اللغة للأسس النفسية والتربوية واللغوية التي تؤثر إيجابا في تعبير التلميذ[1].

ويملي محمد الصالح حثروبي بعض التوجيهات البيداغوجية التي تساعد على تنمية مهارة التعبير الكتابي والتقليل من الضعف الحاصل في هذا الميدان، وهذه التوجيهات هي كالآتي[2] :

* لا بد من الإشارة إلى أن الخط والإملاء والتمارين الكتابية كلها تهدف في نهاية المطاف إلى توفير الشروط الضرورية للدخول في مرحلة التعبير الكتابي (إنتاج نص للتواصل مع الآخرين) ، والذي يعتبر من أهم ما يريد المنهاج أن يصل إلى تحقيقه المتعلم .

* الحرص على استغلال المناسبات والأحداث والمواقف لإثراء الموضوعات الكتابية ، ودفع المتعلمين لاستثمار رصيدهم اللغوي المكتسب، وكذا توظيف المعرف والقيم التي تم التعرض لها في الوحدة التعليمية مع وجوب تنبيههم تجنب النقل الحرفي.

* استخراج العناصر الأساسية التي سيتم التركيز عليها أثناء التحرير من خلال الحوار الهادف والمركز في إطار التصميم المناسب(المقدم، التحليل، الخاتمة).

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 211، 212.

[2] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 180 ، 181 .

* تخصيص الوقت الكافي للتحرير داخل القسم – نصف ساعة على الأقل على أوراق مستقلة أو كراسات مع توفير الجو المناسب لذلك (الهدوء ، تجنب كثرة الحرة) والتدخلات إن لزم الأمر – تكون محدودة .

2-4/ مجالات التعبير الكتابي :

تتشابه صور التعبير الكتابي مع صور التعبير الشفهي في الكثير من الجوانب، غير أنها تختلف عنها في أن التلميذ يعبر عنها كتابيا ، ومن صور التعبير الكتابي ما يأتي[1] :

1/ التعبير الكتابي عن صور، وهذا غالبا ما يكون في المرحلة الابتدائية والإعدادية وعلى الأخص الابتدائية لحاجة التلميذ أن يشغل أكثر من حاسة في سبيل تكوين جمل إنشائية مفيدة .

2/ الإجابات التحريرية عن الأسئلة المطروحة على التلاميذ.

قد تكون الأسئلة على السبورة ويجيب عليها التلميذ أو تلقى عليهم الأسئلة ويجيب عليها التلاميذ كتابة على دفاترهم وذلك في كلا الحالتين في جمل تعبيرية سليمة .

3/ كتابة الأخبار وتقديمها إلى مجلة الحائط المدرسية، أو إرسالها إلى الصحف أو الإذاعة المدرسية ، وفي ذلك تعويد التلاميذ على الربط بين التلقي والكتابة بلغة سليمة وبجمل مفيدة وواضحة المعنى تفي بالمطلوب من نشر الخبر.

4/ تلخيص القصص والمواضيع المقروءة أو المسموعة، أو المشاهدة أو تكملة القصص الناقصة، أو تطويل القصص المختصرة، أو تأليف قصص ذات أغراض معينة وهادفة .

5/ تحويل القصة إلى حوار تمثيلي كتابي.

[1] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق ، عمان الأردن ، ط1 2003 ، ص 140 .

6/ كتابة الرسائل للمناسبات المختلفة : تشكر، تهنئة، تعزية، دعوة، استفسار ...

7/ إعداد الكلمات الخطابية لإلقائها في المناسبات المختلفة كالأعياد وغيرها .

2-5/ خطوات تدريس التعبير الكتابي :

هناك خطوات أساسية لابد من مراعاتها أثناء تدريس نشاط التعبير الكتابي:

2-5-1/ التمهيد والمقدمة واختيار الموضوع:

التمهيد تهيئة أذهان الطلبة لموضوع الدرس، أما المقدمة فهي تعريف موجز بموضوع الدرس الذي تم اختياره ، إما من قبل المعلم أو من قبل الطلاب ، أو مما سبق أن تعلموه من قصص أو حكايات أو عن طريق واجب يعطى لهم ، أو قصة سمعوها من آبائهم أو أقاربهم.[1]

2-5-2/ عرض الموضوع :

ويقصد بهذه الخطوة الأسلوب الذي يتبعه المعلم في عرض موضوع التعبير أمام الطلبة، وتعد هذه الخطوة الأساس في الدرس وعليها يتوقف نجاح الطلبة في كتابة الموضوع ولذا فالمعلم ملزم بأن يخطط لها مسبقا.[2]

وينبغي للمدرس هنا أن ينبه إلى ضرورة العناية بالفكرة من حيث تسلسلها وترابط أجزائها وتدرجها ، وكذلك توضيح خطوات الموضوع والتزام الترابط المنطقي والانسجام التام بين العبارات من غير اضطراب ولا تناقض ولا حشو ولا تكرار .

وبعبارة أخرى يؤكد المدرس أن تكون جمل الطالب مناسبة، تحتوي المعنى المطلوب فلا هي موجزة لا توضح الفكرة، ولا مسهبة تؤدي إلى تشتت الفكرة وفقدانها لجمالها ، وينبغي

[1] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 243 .

[2] المرجع نفسه، (ن ، ص)

للمدرس أن يركز على ضرورة إفصاح الطالب عن رأيه الشخصي وان يتجنب الطالب قدر الإمكان الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية[1].

2-5-3/ التلخيص الشفوي :

قد يطلب المعلم من بعض الطلبة إعادة تلخيص الموضوع شفويا، وقد يقوم المعلم بذلك بنفسه إذا دعت الحاجة لترسيخ فحواه في أذهانهم قبل الكتابة، وهذه الخطوة تساعد الطلبة على فهم الموضوع بشكل جيد مما يسهل عليهم عملية الكتابة[2].

2-5-4/ كتابة الموضوع:

بعد أن يتم استيعاب عناصر الموضوع من قبل الطلبة وترسخ أفكاره في أذهانهم، تبدأ عملية الكتابة، ويراعي في هذه الخطوة ما يأتي:[3]

أ / ألا يقل الوقت المتاح في الحصة لعملية الكتابة عن نصف الحصة المخصصة .

ب / من المناسب أن يشرع الطلبة في كتابة الموضوع على أوراق خارجية أو دفاتر مسودات ثم ينتقلون بعد ذلك إلى الكتابة في دفاتر التعبير المخصصة.

ج / يفضل أن لا يزيد حجم التعبير عن صفحة واحدة.

د / يفضل أن تتم عملية الكتابة داخل الصف إذا توفر الوقت لذلك، وذلك للوقوف على إمكانات الطلبة الحقيقية في الكتابة وتدريبهم على الانتباه واليقظة أثناء لمناقشة ومن ثم تعويدهم على التركيز وعدم شرود الذهن.

[1] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 466 .

[2] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 244 .

[3] المرجع نفسه، (ن ، ص)

هـ / يتضمن الموضوع التعبير المراد الكتابة فيه :

* مقدمة مناسبة توضح طريقة تناول الموضوع وعناصره .

* خاتمة توضح ذاتية الكاتب .

2-6/ تصحيح التعبير الكتابي :

إن معرفة التلاميذ للأخطاء التي وقعوا فيها أثناء التعبير، مرحلة أولى لعلاج هذه الأخطاء وعدم تكرارها وتجنبها في المرات القادمة، وهذه جملة من التوصيات التي لابد على المعلم أن يأخذها بعين الاعتبار لدفع التلاميذ نحو تعبير خالي من الأخطاء الإملائية والنحوية وغيرها :

1- من المبادئ الثابتة أنه " لا خير في إصلاح لا يدرك التلميذ أساسه، ولا في صواب لا يكتبه التلميذ نفسه"[1].

2- يرى بعض المفتشين أن يكتفي المعلم بوضع خطوط تحت الكلمات التي بها خطا ويوضع في الهامش رمز يشير إلى نوع الخطأ، على أن يقوم التلميذ نفسه بإصلاح الخطأ.

3- ينبغي التجاوز عن بعض القصور في العبارات وبخاصة مع صغار التلاميذ، لأن جودة الأساليب لا تتأتى إلا متأخرة وبكثرة التدريب.

4- يحسن أن يعنى المدرس في أثناء التصحيح بتقييد ما يراه من الأخطاء الشائعة وعرضه على التلاميذ في حصة خاصة بالإرشاد.

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 167.

5- يحسن ألا يكتفي المدرس بتقدير موضوع التلميذ بدرجة معينة، بل ينبغي أن يضيف إلى ذلك ملاحظة كتابية تقف التلميذ على عيوبه، أو يكون لها اثر في تشجيعه[1].

يعتبر ميدان التعبير الكتابي أحد أهم المداخل في تعليم اللغة العربية، لما له من فعالية كبيرة في توظيف التلاميذ لمختلف المهارات اللغوية وكذا لكونه من أهداف دراسة اللغة، ولعل المتمعن في سيرورة تعليمية هذا الميدان يجد أنه بقي حبيس الركاكة في المدرسة الجزائرية، بالرغم من الإصلاحات الكثيرة المتعاقبة عليها وكذا بالرغم من التعديلات البيداغوجية في كل مرة من أجل إعطاء بعد إبداعي لدى المتعلم في تعبيره الكتابي، غير أن جل المتعلمين يعانون من ضعف واضح في إنتاجاتهم الكتابية، وهذا ما دلت عليه مختلف الامتحانات، ولا جرم إن قلنا أن هذا الضعف راجع لعدة أسباب، أهمها تسلط العامية في مختلف المعاملات الاجتماعية التي يعيشها التلميذ خارج المدرسة.

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 168 .

الجانب التطبيقي:

1/ واقع تعليم مهارة فهم المكتوب :

يحتل ميدان فهم المكتوب مكانة هامة في التعليم الابتدائي بالنظر للحجم الساعي المخصص له مقارنة مع باقي الميادين :

قراءة ـــــــــ أداء وفهم ـــــ 45 د

قراءة ـــــــــ الظاهرة التركيبية النحوية ـــ90 د

قراءة ـــــــــ الظاهرة الصرفية /الإملائية ـــــ90 د

وتكمن هذه الأهمية في اعتبار نص القراءة المحور الذي تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية وبالأخص التعبير الشفوي و الكتابي .

ففي إحدى المدارس وقفنا على حصة فهم المكتوب (أداء وفهم) و من خلال الملاحظة تعرفنا على واقع تعليم هذه المهارة .

حيث وفي وضعية الانطلاق، كان هناك سؤال تمهيدي من المعلم للولوج في موضوع الوحدة مباشرة : ما هي الرحلة ؟ وكانت إجابات التلاميذ كلها تصب في قالب واحد ألا وهو، التنقل من مكان إلى آخر.

ثم قام المعلم بكتابة عنوان النص على السبورة

كريستوف كولومبوس مكتشف أمريكا.

كريستوف كولومبوس مُكْتَشِفُ أمريكا

في الْقَرْنِ الْخامِسِ عَشَرَ الْميلاديِّ، عاشَ فَتىً إيطاليٌّ اسمُهُ كريستوف كولومبوس. كانَ مولَعاً بِالْأَسْفارِ [1]. وكانَ ذا عَزيمَةٍ قَوِيَّةٍ وإرادَةٍ، فاسْتَطاعَ أن يَسْتَميلَ [2] مَلِكَةَ إسْبانْيا فَأَعْطَتْهُ الرِّجالَ والأمْوالَ والسُّفُنَ وتَمَنَّتْ له النَّجاحَ في رِحْلَتِه.

في يَوْمٍ من أيّامِ الصَّيْفِ، نَشَرَ كولومبوس أَشْرِعَةَ سُفُنِهِ الثَّلاث، وجَرَتْ بها الرِّياحُ الطَّيِّبَة وكانَ قَدِ اجْتَمَعَ أَهالي الْبَحّارَةِ على الْبَرِّ يُوَدِّعونَ أَقارِبَهُم، ولا يَدْرونَ أَيَرْجِعُ إِلَيهِم أَقارِبُهُم سالِمينَ أم لا يَرْجِعون.

بعد ثَلاثَةِ أَيّامٍ رَكَدَتِ الرّيحُ [4]، وقد غابَتِ الشَّواطِئُ بِأَسْرِها عن أَعْيُنِ الْبَحّارَة. إزْدادَ حُزْنُ الْبَحّارَةِ، وراحَ كولومبوس ذلك الْقُبْطانُ الْجَريءُ يُمَنّيهِمْ بالْوُصولِ إلى الْهَدَفِ والرُّجوعِ بِغَنائِمَ كَثيرة. لكنَّ طولَ الْمَسافَةِ وغِيابَ كلِّ أَثَرٍ لِلْبَرِّ كانا يُقَلِّلان من ثِقَةِ الْبَحّارَةِ بِرَئيسِهِم فَحاوَلوا أن يَتَمَرَّدوا عليْه. وكان كولومبوس يَرَى ذلك منهم فَحاوَل أن يُهَدِّئَهُم. ولمّا تَبَيَّنَ له أنَّهم يُريدونَ أن يَتَخَلَّصوا مِنْه قالَ لهم: " أُقْتُلوني إنْ شِئْتُمْ، غَيرَ أَنَّكُم إنْ فَعَلْتُمْ لنْ تَجِدوا بَيْنَكُمْ من يَسْتَطيعُ أن يَعودَ بِكُم إلى الْبَرّ. فأنا وَحْدي أَعْرِفُ الْاتِّجاه الصَّحيحَ لِسَيْرِنا " فَتَرَكوه.

بَعْدَ تِسْعَةٍ وخَمْسينَ يَوْما، ظَهَرَ لِلْبَحّارَةِ أُفُقٌ أَخْضَرُ فَأَيْقَنوا [5] أنَّه بَرٌّ مُخْصِب. ولمّا وصلوا نَزَلوا جَميعا إلى السّاحِلِ وهم لا يُصَدِّقون أنّ أقْدامَهُمْ تَطَأُ أَرْضاً. واجْتَمَعَ أَهالي تلك الْبِلادِ حَوْلَ كولومبوس ورِجالِه. وكانَتْ الدَّهْشَةُ والْخَوْفُ ظاهِرَيْنِ على وجوهِهِم، فَإِنَّهم لم يَكونوا قد رَأَوْا من قَبْلُ رِجالاً بَشَرَتُهُم بَيْضاء. ولمّا أَحَسَّ الْأَهالي بِالْأَمْن، تَعارَفوا مع كولومبوس

ورِجالِه بالإشارَة . وتبادَلوا بَعْضَ ما معهُم . ورَأى كولومبوس بَشَرَتَهم النُّحاسِيَّةَ [6] وما عِنْدهم منَ الأفاويهِ الْكَثيرَةِ فَظَنَّ أنَّه في الْهِنْد .

رَجَعَ كولومبوس إلى إسْبانيا بالْغَنائِم والْبِضاعَة . ولمّا أَلْقَتِ السُّفُنُ مَراسيها اسْتَقْبَلَتْهُ الْمَلِكَةُ باحْتِفالٍ عَظيم . وازْدَحَمَ النّاسُ على جانِبَي الطُّرُقِ الّتي مَرَّ بِها لِيُشاهِدوا الرَّجُلَ الّذي اسْتَطاعَ أن يَنْتَصِرَ على الصُّعوبات . وماتَ كولومبوس قَريرَ الْعَيْن مُطْمَئِنَّ الْبالِ لاعْتِقادِه أنّه وَصَلَ إلى الْهِنْد ولَكِنَّه في الْحَقيقَةِ اكْتَشَفَ قارَّةً جَديدَةً هي أَمريكا .

سليمان فياض

أتحاور مع النّصّ

أتعرَّف على معاني المفردات

1. كانَ مولَعًا بالْأَسْفار : كانَ يُحِبُّ الْأَسْفارَ كثيرًا .
2. يَسْتَميلُ الْمَلِكَةَ : يَجْعَلُها تَقْبَلُ مُساعَدَتَه .
3. الْجَزَع : الْخَوْفُ والْحُزْن .
4. رَكَدَتِ الرّيح : تَوَقَّفَت .
5. أَيْقَنوا : تَأَكَّدوا .
6. الْبَشَرَة النُّحاسِيَّة : لَوْنُها كَلَوْنِ النُّحاس .

أفهم النّصّ

* بِمَ كانَ كريستوف كولومبوس مولَعًا ؟
* متى بَدَأَ كولومبوس رِحْلَتَه ؟
* ما الّذي حَدَثَ لِلْبَحّارَةِ حينما غابَتِ الشَّواطِئُ عن الْأَنْظار ؟
* ما هي الْقارَّةُ الّتي اكْتَشَفَها كريستوف كولومبوس ؟
* مَتَى ظَهَرَ الْبَرُّ لِلْبَحّارَة ؟
* لماذا ظَهَرَتِ الدَّهْشَةُ على أَهالي الْبِلادِ الّتي نَزَل بها كولومبوس ؟
* بِمَ تَعارَفَ كُولومبوس مَعَ أَهْل الْبِلاد ؟

أعبّر

• تُشَكِّلُ مَجْموعاتٌ مَنْ خَمْسَةِ أفْراد ، تُخْتارُ مِنْ بَيْنِها مَجْموعة لِلتَّحْكيم . وَتَخْتارُ بَقِيَّةُ الْمَجْموعاتِ الْكَلامَ عَنِ التِّلْفَزَةِ أو عَنِ الأَسْفارِ وَأَهَمِّيَتِهما في نَقْلِ الصُّوَرِ الْحَيَّة . تَعْرِضُ كُلُّ مَجْموعَةٍ ما قامَتْ به على لَجْنَةِ التَّحْكيم .

في البداية قرأ التلاميذ النص قراءة صامتة في حوالي 10 دقائق.

ولعل ما دل على أن كفاءة القراءة الصامتة قد تحققت هو الهدوء التام داخل القسم بالإضافة إلى إجابات التلاميذ على أسئلة المعلم التي كانت من أجل الفهم العام، حول ما تم قراءته صمتا.

بعد هذه الخطوة قسّم المعلم النص إلى فقرات مع قراءة جهرية من طرف التلاميذ، وكان هناك تركيز على شرح بعض المفردات الصعبة الواردة في كل فقرة، مع احترام علامات الوقف.

وبالعودة إلى أسئلة الفهم، يمكن القول أن بعض المعلمين يعجزون عن تقريب وجهات النظر بينهم وبين المتعلمين فيما يخص توصيل المعلومات و الزاد المعرفي إلى ذهن التلميذ وهذا راجع إلى النقص في التكوين البيداغوجي للمعلم، بل ويتعدى الأمر و لا حرج إن قلنا أن السبب يعود إلى العشوائية في التوظيف.

وعلى النقيض، يمكن القول أن بعض المعلمين يقومون بمحاولات من أجل تصحيح مسار التعلم لدى التلميذ.

فمن خلال هذا النص محل الملاحظة، نجد أن المعلم يقوم بجهد مضاعف لتصحيح أخطاء المتعلمين القرائية، وكعينة على ذلك نجد الأخطاء الآتية التي لاحظناها على قراءات بعض التلاميذ:

يقول أحد التلاميذ " **فاستطاع أن يستليم**" فيصحح له المعلم الكلمة " **يستميل** " مع إعادة الجملة من طرف التلميذ بشكل صحيح.

وهذا تلميذ أخر يقول أثناء القراءة : " **وراح كولومبوس ذلك القُطَّان**" ودائما يتدخل المعلم من أجل تصحيح الخطأ القرائي و الذي هو من أهم أنواع الأخطاء القرائية التي يقع فيها التلاميذ، وهي" أخطاء حذف الحروف".

وبالعودة إلى القسم (عينة الملاحظة)، فإن المُلاحظ أن جل التلاميذ يقرؤون النص الأصلي قراءة سليمة، فيها نطق صحيح لمخارج الحروف، باستثناء بعض الحالات التي

عندها صعوبات في القراءة لعدة أسباب خارجة عن نطاق المعلم، ولعلها تحتاج إلى حصص الدعم البيداغوجي*.

ومن أهم المفردات في النص و التي تناولها الشرح نجد :

قرير = مطمئن . يستميل = يجعلها تقبل مساعدته

مولعا = يحب الأسفار . أيقنوا = تأكدوا

الجزع = الخوف.

إن شرح المفردات لا يخضع فقط لما هو موجود أو مشروح في الكتاب من خلال المحور التعلمي "**أتعرف على معاني الكلمات**" بل هناك بعض المفردات التي يتم التطرق إليها من طرف المعلم و هي غير مشروحة بتاتا في النص مثل : القرير ، الجريء .

و هذه المفردات تعد من المفردات الصعبة على المستوى العمري و الفكري لتلميذ السنة الخامسة ابتدائي، وقد كان من الواجب على القائمين في إعداد الكتاب المدرسي شرحها ليسهل على التلميذ فهم خبايا النّص، وتحليل معالمه بسهولة.

استمرت قراءات المتعلمين بتوجيه سليم من المعلم من خلال أسئلة هادفة تدفعهم للتفاعل أكثر مع النص من أجل فهمه و تمثل معانيه، وقد ظهر هذا التفاعل من خلال احترام التلاميذ لعلامات الوقف أثناء القراءة و التنويع في مهارات القراءة المختلفة.

و من أجل الإثراء في الفهم أكثر، عمد المعلم إلى تكليف التلاميذ باقتراح عناوين بديلة لعنوان النص الأصلي، و هو ما تمكن التلاميذ من القيام به من خلال تنويع الأفكار التي تزخر بها عقولهم .

أمثلة عن إجابات التلاميذ:

- رحلة كولومبوس.

* الدعم البيداغوجي : هو مجموعة من الإجراءات و التقنيات التربوية التي يمكن إتباعها داخل القسم أو خارجه في شكل أنشطة وأنظمة تكميلية أو تصحيحية لتجنب ما قد يتعرض تعلم التلاميذ من صعوبات تحول دون إبراز قدراتهم الحقيقية أو لزيادة تحصيلهم و الارتقاء بهم نحو تحقيق الأهداف(محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ص331،332) .

- القبطان كولومبوس.
- كولومبوس وتحدي الصعاب.

ثم قام المعلم بنسج حوار بين التلاميذ يحكي ما دار بين كولومبوس والبحارة أثناء الرحلة في جوٍّ شيق فيه تنويع واكتشاف المفردات اللغوية بمرادفاتها و أضدادها وهذا مثال على حوار وقفنا عليه بين تلميذ تقمص دور كولومبوس و مجموعة من التلاميذ تقمصوا دور البحارة :

التلميذ (كولومبوس) : أيها البحارة عن قريب سنصل إلى هدفنا ونغنم الكثير من الكنوز.

التلاميذ (البحارة): لكننا نسير منذ أيام في البحر ولم نصل بعد إلى الهدف.

التلميذ (كولومبوس) : لكننا سنصل وهذا وعد مني، ثقوا بي.

التلاميذ (البحارة): اجتمع التلاميذ في ما بينهم واجمعوا على : إن كولومبوس لا يعرف شيئا وسيقودنا للهلاك، فلنتخلص منه .

أحس التلميذ(كولومبوس) مكرهم وأراد أن يهدئهم بقوله : أنا وحدي أعرف الاتجاه الذي يوصلنا إلى البر، وإن قتلتموني، ستموتون في البحر.

وهنا لم يجد التلاميذ (البحارة) من عمل، فتركوه.

والملاحظ أن في هذا الحوار نوع من تقمص الشخصية من طرف التلاميذ وإلمام بجوانب الحوار و هو ما نتج عنه التعمق في فهم النص أكثر والتعرف على معاني ومرادفات كثيرة للمفردات .

وفي حصة أخرى من 90 دقيقة (الظاهرة التركيبية النحوية)، استغنى المعلم عن الكتاب ونصه المكتوب، وبدأ بطرح بعض الأسئلة لمعرفة مدى فهم التلاميذ لهذا السند من أجل إثراء الرصيد اللغوي، ومعرفة مختلف التراكيب النحوية و الصرفية .

حيث قام بكتابة الجلمة الآتية على السبورة :

إستقبلت الملكة كولومبوس استقبالاً حاراً

ثم كانت هناك بعض الأمثلة على هذا الشكل من أجل التعرف على المفعول المطلق وكانت الأمثلة مختلفة من طرف التلاميذ :

- عذب الله الكافر عذاباً شديداً.
- سقط الطفل سقوطاً عنيفاً.
- رتل الإمام القرآن ترتيلاً .

ثم كانت هناك قراءة مسترسلة لهذه الأمثلة، من أجل الاستيعاب أكثر، وبعدها أسئلة من طرف المعلم من أجل الوصول إلى القاعدة من طرف التلاميذ، وهو ما تهدف إليه المقاربة بالكفاءات بجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية.

- ممن جاءت كلمة استقبالاً ؟ ـــــــ من الفعل استقبلت
- استقبالاً اسم أم فعل ؟ ـــــــ إسم (مصدر)

ومن أجل التعرف أكثر على المصدر طُرحت بعض الأمثلة :

دخل دخولاً

خرج خروج

كتب كتابة

جلس جلوس

ومنه تم التعرف على المصدر وهو إسم نأخذه من الفعل

ثم جاءت مرحلة استثمار المكتسبات من خلال إعراب مفصل لبعض الجمل، من أجل الوصول إلى المبتغى و هو التعرف على المفعول المطلق.

وفي الأخير تم التوصل إلى قاعدة من طرف التلاميذ حول المفعول المطلق

المفعول المطلق هو : اسم نأخذه من الفعل مثال

* رتل الإمام القرآن ترتيلاً ــ مفعول مطلق منصوب وعلامة نصبه الفتح

*يكون المفعول المطلق منصوبا.

و من أجل التأكد من استيعاب و فهم المفعول المطلق، طلب المعلم من التلاميذ إعرابا مفصلا للجملة السابقة، وكانت الإجابات الخاصة بالتلاميذ من خلال ملاحظتنا بدرجة كبيرة من الفهم و استيعاب للمفعول المطلق.

وفي حصة أخرى من (90) دقيقة معنونة بـ قراءة + (صيغ صرفية)، ففي بداية الحصة تطرق المعلم إلى استذكار النص السابق من خلال بعض الأسئلة مثال :

من هو كريستوف كولومبوس ؟

ما هو أهم شيء قام به كريستوف كلومبوس؟

بعدها كانت قراءة نموذجية للنص من طرف المعلم، ثم تلى هذه القراءة، قراءات جهرية من طرف التلاميذ من خلال نظام الفقرات القرائية، والتي تحتاج كما ذكرنا سابقا لحصص الدعم و المعالجة البيداغوجية، وما لفت الانتباه هو أن المعلم كان يتدخل بين الحين والآخر لتصحيح هذه الأخطاء القرائية و الحد من هذه الصعوبات بالطرق التربوية.

ثم بدأ المعلم بطرح الأسئلة المستهدفة للصيغ الصرفية :

مثال: استخرج فعل معتل (مثال) : وجد، وصل

استخرج فعل معتل (ناقص) : رأى، درى

استخرج اسم مؤنث : الملكة ، طيبة، عزيمة، أشرعة ..... إلخ .

– لماذا هذه الأمثلة مؤنثة ؟ وكانت الإجابات من التلاميذ مختلفة :

– لأنها تنتهي بتا مربوطة.

هل هناك اسم مؤنث لا ينتهي بتاء مربوطة ؟

– و كانت الإجابات : سعاد، آسيا، مروى.....

وكل هذا كان من أجل بناء التعلمات الخاصة بعلامات التأنيث :

علامات التأنيث في الأسماء :

1–التاء المربوطة : فاطمة، بقرة، زهرة، خزانة.

2– الألف : فدوى، مروى، منى .

3-الألف مع الهمزة : صحراء، زهراء، شيماء، أسماء، إسراء.

ودائما كان المعلم يركز على الفرق بين المذكر و المؤنث الخاص بالألف والهمزة بإضافة هذه و هي قبلها .

والملاحظ دائما أن كل هذه الأمثلة كانت تدرس على السبورة .

4-توجد أسماء مؤنثة لا علاقة فيها : مثال : مريم ، زينب ، أحلام .

إن ما لاحظناه من تفاعل لدى التلاميذ أثناء طرح الأمثلة يدل على بناء الكفاءة من خلال توظيف بعض الصيغ و المفردات، وكل هذا يرجع بالدرجة الأولى إلى طريقة و توجيه المعلم لبناء التعلمات .

إن البيداغوجيا الجديدة (المقاربة بالكفاءات) التي ترمي إلى أن المتعلم هو محور العملي التعلمية، والمعلم ما هو إلا موجه، تتفاوت مصداقيتها من مدرسة إلى أخرى من خلال ما وقفنا عليه، حيث أن بعض المعلمين يقدمون الكثير على هذا التوجه، ولا جرم إن قلنا أن المقاربة التقليدية (المحتويات، الأهداف) هي السائدة في بعض المدارس ، خاصة في ميدان فهم المكتوب، الذي يكتفي فيه التلاميذ بطرح الأمثلة .

و من أجل بناء التعلمات الخاصة بالاسم المؤنث، كان هناك تكليف من المعلم للتلاميذ في أخر الحصة بتمرين في الصفحة 143 من الكتاب المدرسي المكيف، والذي موضوعه :

عين في الأسماء الآتية الأسماء المؤنثة وضع خطا تحت علاقة التأنيث إن وجدت .

أكتب جيّدا علامات التّأنيث

ألاحظ

- تَقِفُ بِجانِبِها امْرَأة .
- صاحَبَ العَروسَ أُخْتُهَا لَيْلى .
- كانَ اسْمُ الْعَروسِ نبيلة .
- الْتَقَتْ زَيْنَبُ و إِحْسانُ في الْعُرْس .
- تُطيعُ أَسْماءُ أُمَّها .

أتذكّر

- عَلاماتُ تَأْنيثِ الْأَسْماءِ ثلاثٌ، تَكونُ في آخِرِ الْاسْمِ وهي :
  - اَلتّاءُ الْمُتَحَرِّكَةُ مثْل : امْرَأَةٌ ، نَبيلَة .
  - اَلْأَلِفُ الْمَقْصُورَةُ مثْل : لَيْلَـى .
  - اَلْأَلِفُ الْمَمْدودَةُ مثْل : أَسْمـاء .
- قد يَكونُ الْاسْمُ الْمُؤَنّثُ خاليًا من عَلامَةِ التَّأْنيث مثْل : سُعاد - زَيْنب .
- يَكونُ الْاسْمُ مُؤَنَّثًا إِذَا اسْتَطَعْنَا أَنْ نَضَعَ قَبْلَهُ اسْمَ الإشارة «هذه»

أتدرّب

1. عَيِّن في الْأَسْماءِ الْآتيةِ الْأَسْماءَ الْمؤَنَّثَةَ وضَعْ خَطًّا تَحْتَ عَلامَةِ التَّأْنيث إِنْ وُجِدَتْ
. أَمينَة - غُلامٌ - نَجْلاء - سَمْراء - سُكَيْنَة - سُعْدى - بُشْرَى - خَديجَة - نائِلَة - رَجُلٌ - سَلْوَى - مائِسَة - ريم - حَمْزَة - مَرْيَم - فَوْزِيَّة - حَميدَة - بَيْت .
2. هاتِ ثَلاثَةَ أَسْماءٍ مُؤَنَّثَةً بِالْأَلِفِ الْمَمْدودَةِ وثلاثةَ أَسْماءٍ مُؤَنَّثَةً بالْأَلِفِ الْمَقْصورَة، وثَلاثَةَ أَسْماءٍ مؤَنَّثَةً بالتّاءِ وثَلاثَةَ أَسْماءٍ مُؤَنَّثَةً بِدونِ عَلامَةِ التَّأْنيث .

أثري لغتي

1. ضَعْ كُلَّ كَلِمَةٍ في مَكانِها الْمُناسِب : اِكْليلا - الْبارود - زَغاريد - مُطَرَّزَةً - أَريكَتِها .
. تَلْبَسُ الْعَروسُ ثِيابًا مُذَهَّبَةً و ◆ بالْفِضَّةَ تَكْسوهَا إِلى الْقَدَمَيْن وتَضَعُ على رَأْسِها ◆ مُرَصَّعًا بالْعقيقِ اللَّمّاع . تُرْسِلُ النِّساءُ ◆ مُتَواصِلَةً يُعَبِّرنَ بها عنِ فَرْحَتِهِنّ . تُصَدِّرُ الْعَروسُ فوق ◆ وتُحيطُ بها قَريباتٌ لها . أَمّا الْمَدْعُوُّونَ فَيُنشِدونَ ويُغَنّونَ بِأَصْواتٍ عالِيةٍ ويُطْلِقونَ ◆ .

و كان التصحيح على السبورة، مستخرجين مختلف علامات التأنيث مما يدل على استثمار المكتسبات الخاصة بعلامات المؤنث بصورة جيدة .

علامة التأنيث	الأسماء
التاء المربوطة	أمينة – سكينة – خديجة – نائلة– مائسة– فوزية–حميدة
الألف المقصورة	سُعدى – بشرى – سلوى
الألف مع الهمزة	نجلاء – سمراء
لا علاقة فيها	بيت – ريم

الظاهرة النحوية :

بداية الحصة كانت عبارة عن قراءة للعنوان المدون على السبورة .

العنوان : مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج . ص 176

في وضعية الانطلاق كانت قراءة مسترسلة من طرف المعلم، مع إصغاء تام من طرف التلاميذ.

ثم طلب المعلم من التلاميذ قراءة صامتة مدة 04 دقائق .

و أول مؤشر دل على احترام القراءة الصامتة من طرف التلاميذ هو الصمت التام داخل القسم .

قسّم المعلم النص إلى فقرات، وكانت هناك قراءة جهرية مسترسلة من طرف التلاميذ نموذجية مع احترام لمخارج الحروف وعلامات الوقف.

ثم كانت هناك أسئلة موجهة للتلاميذ لفهم النص، و أول سؤال من المعلم استفتاحي هو : من هو ابن بطوطة ؟ و كانت الإجابات صحيحة من التلاميذ تدل على فهم النص المكتوب ولعل الملفت للانتباه هو تركيز المعلم على الفقرات الثلاث .

ثم بدأت الأسئلة النحوية :

مثال : إعراب : كان معروفا و هذا من باب التذكير

ثم طرح المعلم جملا من النص المكتوب من أجل الوصول إلى الظاهرة النحوية المراد التعرف عليها، مكتوبة على السبورة، من أجل التفصيل البصري أكثر.

- رأى ابن بطوطة مدينة كبيرة .
- دنا الحاجُ من الحجر الأسود فقبله.
- يدنو اللاعب من الكرة .

و الملاحظ أن التلاميذ كانوا في انتباه تام .

ثم كانت هناك أسئلة لتقريب الظاهرة، هل هذه الجمل كلها فعلية والإجابات كانت متفاوتة بين التلاميذ و في الغالب صحية .

تواصلت الأمثلة لتقريب الظاهرة أكثر

مع قراءة كل مثال على حدى من طرف التلاميذ

مع وضع المعلم خط على الفعل.

ثم طلب المعلم كتابة رقم الجملة الاسمية على اللوحة مع رفعها حين الطلب .

وكانت الإجابة رقم (4) . طرح المعلم السؤال لماذا هي جملة اسمية

- لأنها تبدأ باسم.

ثم اكتب أرقام الجمل الفعلية، ودائما الإجابات كانت صحيحة وسط تفاعل مع التلاميذ. (1) (2) (3) .

ثم تواصلت الأسئلة : لماذا هي جملة فعلية ؟

لأنها تبدأ بفعل رأى، دنا، يدنو.

وبين الحين والآخر تذكير بالمكتسبات السابقة التي تحيل على الظاهرة النحوية المراد التعرف عليها.

مثال : الجملة هي **اسم ، وفعل، وحرف**

ثم طلب منهم كتابة الأسماء فقط على اللوحة، مع توجيه من المعلم وتفاعل منقطع النظير و هذا من اجل خلق جو من العمل الجاد لدى التلميذ .

و دائما من أجل تقريب الظاهرة النحوية كانت أسئلة تقريبية أكثر ما الفرق بين الاسم والفعل .

وكانت الإجابات متفاوتة : الفرق بينهم (أل التعريف)

الاسم هو اسم إنسان أو حيوان أو شيء .

– لعل الإجابات كانت كلها تدل على فهم الاسم والفعل و التفريق بينهم إلا بعض الحالات الشاذة .

مع وضع جدول للتفريق بين الاسم والفعل والحرف من خلال الأمثلة والملاحظ أن هناك حيوية كبيرة ومشاركة أكبر من طرف التلاميذ وهذا راجع إلى طريقة المعلم في توصيل الفكرة من خلال خلق جو من النشاط، ولعل طريقة المعلم بالشرح وكتابة الأمثلة على الجدول في السبورة مع الألواح ورفعها طريقة تخدم المقاربة بالكفاءات أكثر.

وبعد الانتهاء من خانات الاسم و الحرف جاء الدور على خانة الفعل، دائما في ألواح التلاميذ و رفعها ثم الشرح جملة تلوى الأخرى

الجملة (1) ـــــــــــ رأى .

الجملة (2) ـــــــــــ دنا ، قبّل .

الجملة (3) ـــــــــــ يدنو .

الجملة (4) ـــــــــــ يجري .

مع تصحيح الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ

ثم طرح سؤال للوصول إلى الظاهرة

هناك أفعال فيها أ ، و ، ي تُسمَّى .

وكانت إجابات التلاميذ صحيحة : الأفعال المعتلة .

وللتقريب أكثر : كان سؤال: أعطني من هذه الجمل فعلا غير معتل

وكانت الإجابات كلها صحيحة تدل على وصول فهم الظاهرة النحوية الفعل المعتل

ثم طلب المعلم زمن الفعل قبل ـــــــ الماضي

ثم طلب إعرابه : قبل : فعل ماضي مبني على الفتح الظاهرة على آخره.

ثم تلاه بإعراب الأفعال الأخرى :

دنا ـــــــ زمنه الماضي، إعرابه : فعل ماضي مبني على الفتحة المقدرة على الألف

ولعل الإجابات دائما تدل على التفاوت الفكري لدى التلاميذ فمنهم من أعربه (فعل معتل مبني على الفتحة الظاهرة آخره) والعديد من الإجابات الخاطئة، بيد أن المعلم و بطريقته الحيوية قرب المعنى أكثر، حتى وصلت المعلومة للتلاميذ.

ثم مرّ للأمثلة الأخرى، الأفعال منها فقط، ودائما على طريقة الألواح و رفع الإجابات مع ملاحظات المعلم وتوجيهاته .

يدنو : فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على الواو.

و الملاحظ دائما أن هذه الطريقة أوصلت المعلومة بشكل أفضل في ذهن التلاميذ .

ولعل التعرف على الفعل المعتل وإعرابه في الماضي والمضارع قد جاء تلقائيا من طرف التلاميذ بالنظر إلى الطريقة التي استعملها المعلم ، و منه فالطريقة تلعب دورا كبيرا في فهم الظاهرة النحوية . وهو ما تهدف إليه المقاربة بالكفاءات .

وفي الأخير كانت هناك قاعدة للفعل المعتل وأنواعه .

2/التعبير الكتابي :

بداية الحصة كانت عبارة عن أسئلة من طرف المعلم حول نصي المقطع التعلمي الخاص الموسوم بـ : (الرحلات والأسفار)

و من هذه الأسئلة:

1/ ما هي الرحلة ؟

2/ ما الهدف من الرحلة ؟

ولعل الإجابات من طرف التلاميذ كانت مختلفة :

* الرحلات هي الانتقال من مكان إلى آخر.

* الهدف منها : التنزه ، الاكتشاف ، التجول ، جلب السلع .

وقد كان الهدف من هذه الأسئلة هو التذكير بالمكتسبات السابقة من أجل توظيفها في الإنتاج الكتابي:

من خلال هذه الوضعية الانطلاقية قام المعلم بتوجيه إنتاج كتابي له صلة بموضوع المقطع التعلمي(الرحلات و الأسفار).

. قمت برحلة أنت و أصدقاؤك لزيارة الريف أو مَعْلَم أثري أو متحف

أكتب فقرة من 08 إلى 10 أسطر تتحدث فيها عن هذه الرحلة.

والملاحظ أن العمل الكتابي تم داخل القسم لحوالي 40 دقيقة

ثم قمنا بجمع الإنتاجات الكتابية و العمل على تحليلها من خلال البحث عن الأخطاء النحوية و الصرفية والإملائية و الالتزام بالوحدة الموضوعية.

* والجدير بالذكر أن هذه الخطوة تم القيام بها في كل الأقسام التي خضعت للدراسة الميدانية و المكونة من 13 مدرسة، وقد جمعنا خلالها411 إنتاجا كتابيا تم تحليله.

تحليل أوراق التلاميذ :

1 / الأخطاء الصرفية لدى التلاميذ من خلال انتاجاتهم الكتابية

عدد الأوراق	**411**
تكرار الأخطاء	**113**
النسبة المئوية	**%27.49**

من خلال نتائج الجدول يتبين أن ما نسبته 27.49 % يعبر عن الأخطاء الصرفية التي وقع فيها التلاميذ من خلال إنتاجاتهم الكتابية، ولعل الملاحظ من خلال هذه الإحصائيات أن التلاميذ و على اختلاف تفكيرهم التعبيري فإن أخطاءهم الصرفية قليلة، ومن هذه الأخطاء نذكر:

- **الحيوان** الأليفة وهو خطأ في الجمع، و الصواب : الحيوانات الأليفة.
- في يوم من الأيام **ذهبن** ، وهو خطا في التصريف، والصواب: ذهبنا.

و من الأسباب المؤدية إلى الوقوع في الأخطاء الصرفية حسب بعض المعلمين، هي طرائق التدريس التي ينتهجها بعض المعلمين، والتي تعتبر طرائق تقليدية لا تواكب التطور الحاصل في المجال التربوي و لا تساير ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات وكذا عدم تفعيل دور السبورة في شرح الظاهرة الصرفية و الاكتفاء بما هو موجود في صفحات الكتاب المدرسي .

2/ الأخطاء النحوية لدى التلاميذ من خلال انتاجاتهم الكتابية

عدد الأوراق	**411**
تكرار الأخطاء	**146**
النسبة المئوية	**%35.52**

يتبين من خلال نتائج الجدول أن ما نسبته 35.52% يُعبِّر عن الأخطاء النحوية التي وقع فيها التلاميذ من خلال انتاجاتهم الكتابية، ولعل التقليل من الأخطاء النحوية يؤدي إلى صحة التعابير الكتابية، وعلى هذا الأساس فإن المُلاحظ أن التلاميذ يعانون من نقص فادح في توظيف القواعد النحوية في تعابيرهم على اختلافها، ولعل الأمثلة كثيرة للأخطاء النحوية الواردة في أوراق التلاميذ

- مخالفة رفع اسم كان، نحو : كانت **الشمسَ** مشرقةً، والصواب : كانت **الشمسُ** مشرقةٌ.
- مخالفة رفع الفاعل، نحو: عندما تحركت **الحافلةَ** ، و الصواب : عندما تحركت **الحافلةُ** .
- مخالفة جر الاسم المجرور، نحو: في **أحدَ** الأيام ، والصواب : في **أحدِ** الأيام .

هذه عينة فقط و الأخطاء كثيرة، وَجَبَ الوقوف عندها كي لا تستفحل أكثر، ولعل جُل المعلمين يرون أنه من الواجب وضع حد لهذه الظاهرة المخلة باللغة العربية وذلك بتفعيل دور السبورة و اللوحة في فهم و شرح الظواهر النحوية، وإعطاء الوقت الكافي لأنشطة اللغة العربية وخاصة حصة الظاهرة النحوية .

3/ الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ من خلال انتاجاتهم الكتابية

عدد الأوراق	**411**
تكرار الأخطاء	**152**
النسبة المئوية	**%36.98**

من خلال ما يبينه الجدول يمكن القول أن الأخطاء الإملائية تبقى هاجسا كبيرا لدى التلميذ، حيث أن ما نسبته 36.98% تعبر عن الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ إملائيا من خلال ما تم ملاحظته على انتاجاتهم الكتابية، ولعل جل الأخطاء الإملائية كانت في سياق كتابة الهمزة، كعدم التفريق في كتابة الهمزة في وسط الكلمة و في آخر الكلام، وكذا عدم التفريق بين همزة الوصل والقطع، وقد ركزنا على الهمزة باعتبارها جوهر الدرس الإملائي الخاص بالمقطع التعلمي الرحلات و الأسفار، وكمثال على هذه الأخطاء نجد أحد التلاميذ قد كتب : "و عندما وصلنا بدأت أرى المناظر **الراإئعة**" ، عوض أن يكتب "**الرائعة**"، و هي من الأخطاء الشائعة عند التلاميذ.

ولعل تركيزنا على الأخطاء الإملائية الخاصة بالهمزة لم يمنع من ملاحظة عديد الأخطاء في أوراق التلاميذ، كعدم التفريق في كتابة التاء المربوطة و التاء المفتوحة و الهاء المربوطة و التنوين بالإضافة إلى نسيان حرف أو زيادة حرف، وقد أرجع العديد من المعلمين هذا الضعف في المستوى الإملائي لدى التلميذ إلى الاكتظاظ الذي تعرفه الأقسام في المرحلة الابتدائية وكذا قلة المطالعة، وقلة ممارسة التلاميذ للكتابة.

4/ الالتزام بالوحدة الموضوعية لدى التلاميذ من خلال انتاجاتهم الكتابية

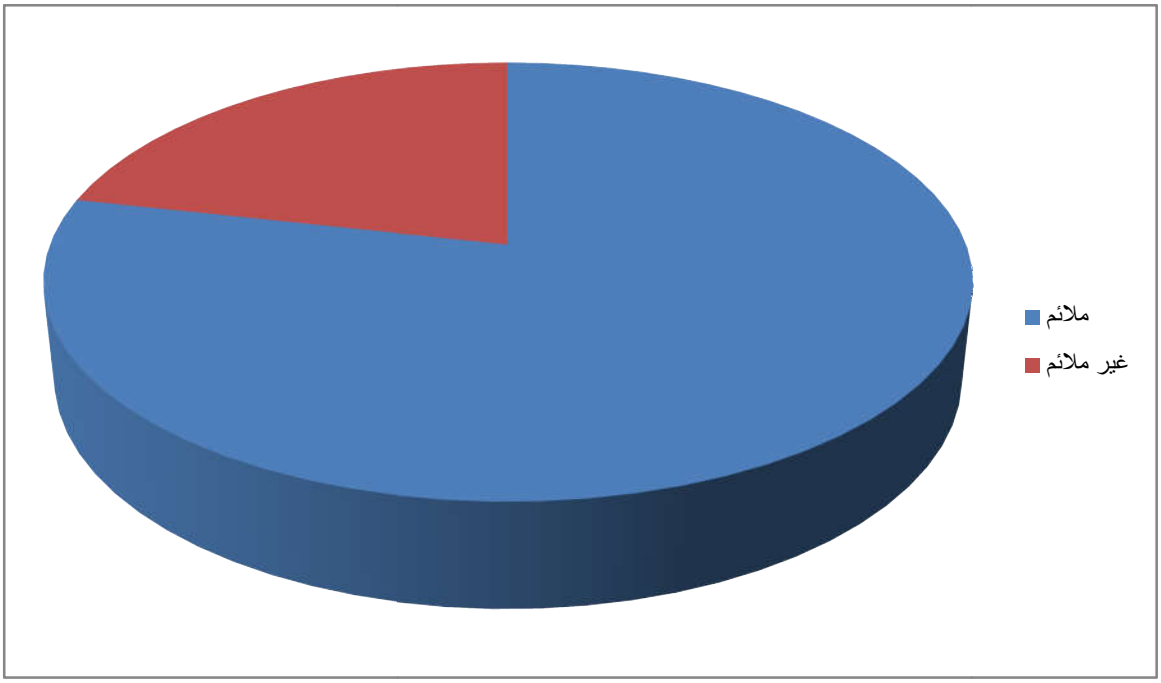
عدد الأوراق	**411**
عدم الإلتزام بالوحدة الموضوعية	**73**
النسبة المئوية	**%17.51**

من خلال الجدول يمكن القول أن ما نسبته17.51% تعبر عن عدم الالتزام بالوحدة الموضوعية من خلال أوراق التلاميذ، وهو ما يبين الثروة اللغوية التي يكتسبها التلاميذ و كذا حسن توظيفها، حيث أن جل التلاميذ تدرجوا في تعابيرهم، بدءً بالتمهيد للموضوع ، ثم عرض ووصف الرحلة التي قاموا بها، وانتهاءً بنتائج هذه الرحلة وما خلقته في نفوسهم من مناظر جميلة، ولعل النسبة القليلة التي لم تلتزم بالموضوع من البداية إلى النهاية هي الفئة التي لا تمتلك ثروة لغوية كافية، وهو ما لاحظناه من خلال عدم الالتزام بعدد الأسطر وكذا التكرار الذي طغى على إنتاجاتهم من خلال تكرار نفس الكلمات والجمل، وهو ما فسره جل المعلمين إلى نقص المطالعة الخارجية.

تحليل نتائج الاستبيان 2 :

1-مدى ملائمة الحجم الساعي لنشاط فهم المكتوب .

الإجابة	ملائم	غير ملائم	المجموع
التكرار	102	28	130
النسبة المئوية	%78.46	%21.53	%100



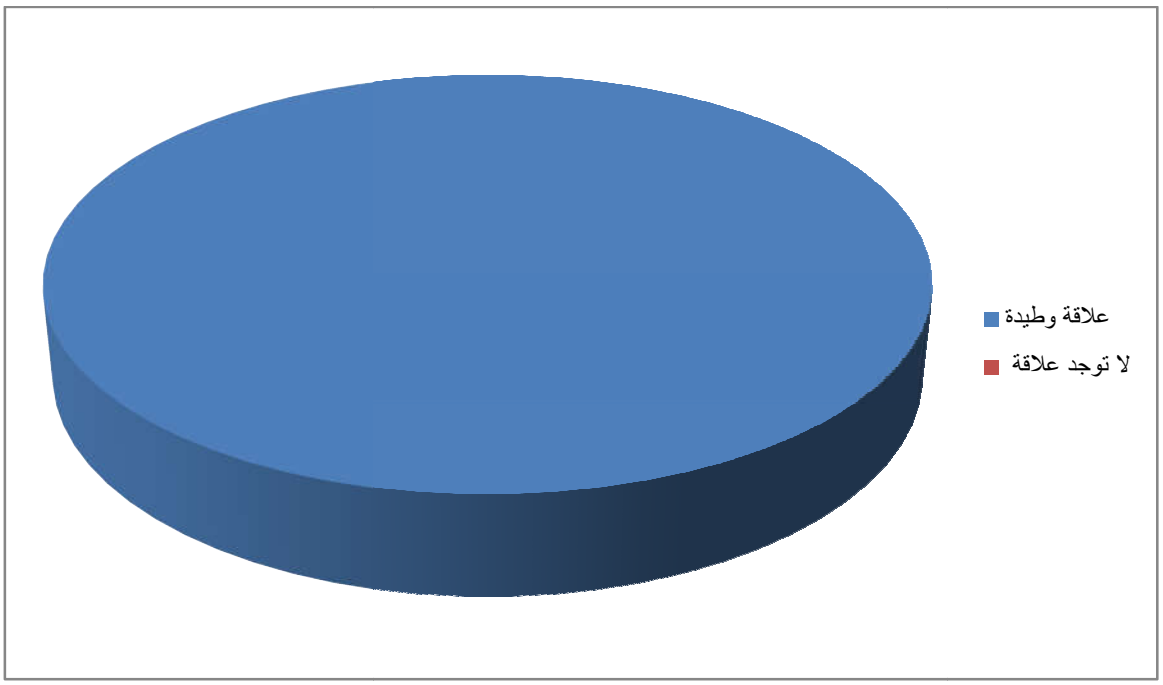
من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة المعلمين الذين يرون أن الحجم الساعي كاف لنشاط القراءة كبير إذا ما قورن بالذين أجابوا بالعكس، حيث أن الوقت المخصص حسب المعلمين لهذا النشاط طيلة الأسبوع هو (225 دقيقة) و هو رقم كبير، وإن دل على شيء فإنما يدل على الأهمية البالغة التي توليها المنظومة التربوية في الجزائر لهذا الميدان.

وعلى عكس من ذلك، فإن نسبة المعلمين الذين يرون أن الوقت غير كاف وصلت إلى (21.53%)، ولعل حجتهم في ذلك أن نشاط القراءة في المناهج القديمة كان نشاطا يمارس

طيلة أيام الأسبوع و في مختلف الميادين، كما أن هذا النشاط يعتبر ميدانا لكثير من التعلمات، و لأن بعض المعلمين المتعثرين يحتاجون غلى وقت أطول .

2-علاقة نشاط فهم المكتوب بباقي المهارات الأخرى للغة العربية خاصة، و المواد الأخرى عامة.

الإجابة	علاقة وطيدة	لا توجد علاقة	المجموع
التكرار	130	00	130
النسبة المئوية	%100	%00	%100

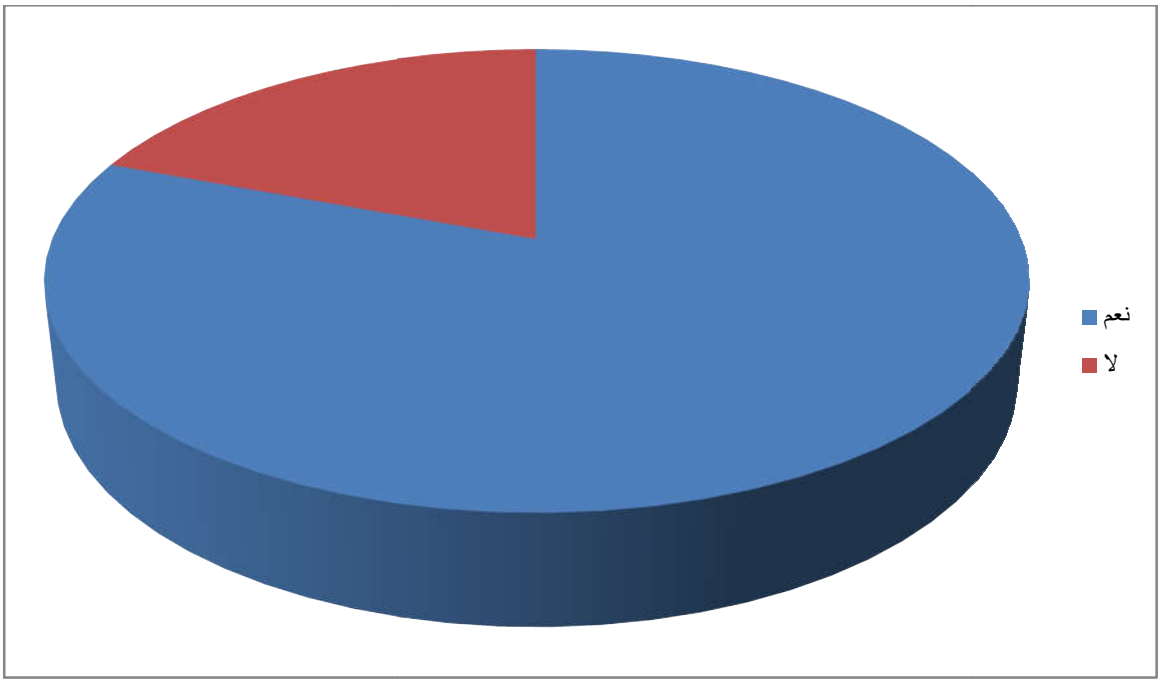


لعل نتائج الجدول تجيب عن نفسها، حيث أن القراءة هي مفتاح التعلم ولهذا فإن نشاط فهم المكتوب له علاقة متينة ببقية أنشطة اللغة خاصة في ضوء إستراتجية المقاربة النصية، كما أن نشاط فهم المكتوب له علاقة وطيدة ببقية الأنشطة ، حيث أن النص المقروء يعتبر المحور الذي تدور حوله جل التعلمات، كالتعبير الشفوي و الكتابي، كما

يرتبط هذا النشاط ببقية المواد المقترحة للدراسة كالرياضيات و التربية المدنية و التكنولوجية ومنه فهي جسر الوصول إلى باقي التعلمات .

3-مدى تأثير المعلم نفسيا على التلاميذ من اجل ترغيبهم في درس القراءة.

الإجابة	نعم	لا	المجموع
التكرار	105	25	130
النسبة المئوية	%80.76	%19.23	%100

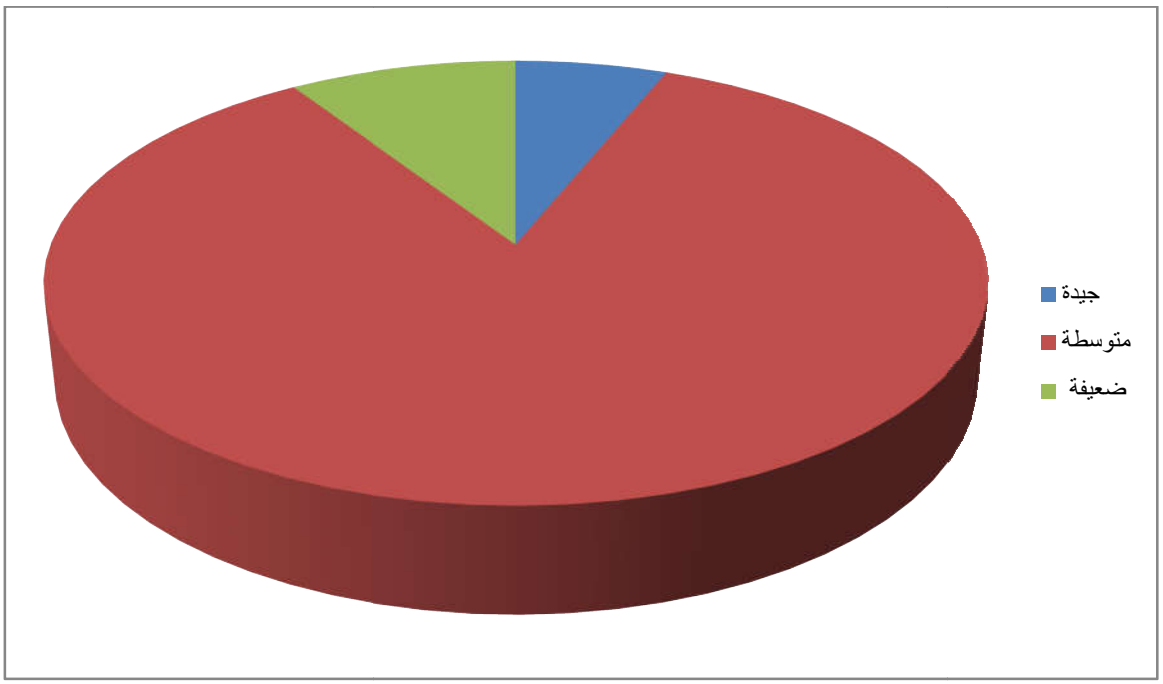


بالنظر لنتائج الجدول يمكن القول أن جل المعلمين يرون أن للمعلم دور كبير في ترغيب التلاميذ لدرس القراءة، وهذا من خلال عملية تهيئة المتعلمين في درس القراءة وذلك بالتحكم في وضعية الانطلاق وفي عبارات التحفيز و التشويق، حيث أن وضعية الانطلاق في نظر العديد من المعلمين تعتبر مفتاح التشويق للقراءة من خلال السؤال التمهيدي أو الاستفتاحي لموضوع القراءة.

و على العكس من ذلك فإن بعض المعلمين بما نسبته 19.23% يرون أن المعلم ليس دور في تحفيز التلاميذ وذلك بالنظر للظروف المعيشية بالنسبة لبعض التلاميذ، خاصة المناطق الداخلية و المناطق الريفية، والتي لا يجد فيها التلميذ ما يحفزه لنشاط القراءة والدراسة ككل.

4-نسبة التقدم في القراءة مع نهاية السنة .

الإجابة	جيدة	متوسطة	ضعيفة	المجموع
التكرار	8	110	12	130
النسبة المئوية	%6.15	%84.61	%9.23	%100

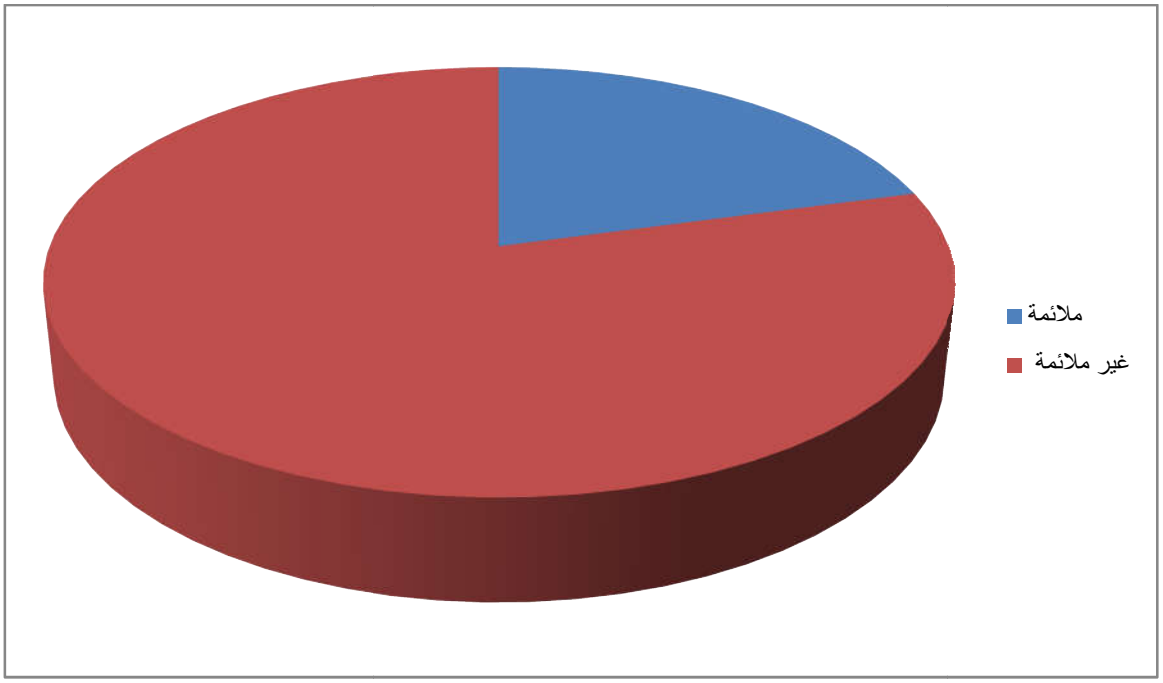


من خلال الجدول يمكن القول أن إجابات المعلمين تميل إلى الوسطية حيث أن اغلب المعلمين متوسطي التقدم في نشاط القراءة وذلك راجع لعدة أسباب حسبهم :

- الوقت المخصص غير كاف لهذا النشاط.
- تخصيص حصة واحدة للمعالجة في جميع أنشطة اللغة العربية وهو غير كاف.
- ملمح الدخول في هذا النشاط غير محقق عند كثير من المتعلمين.

5- مدى ملائمة الكتاب المدرسي مع مستوى الذهن للتلميذ .

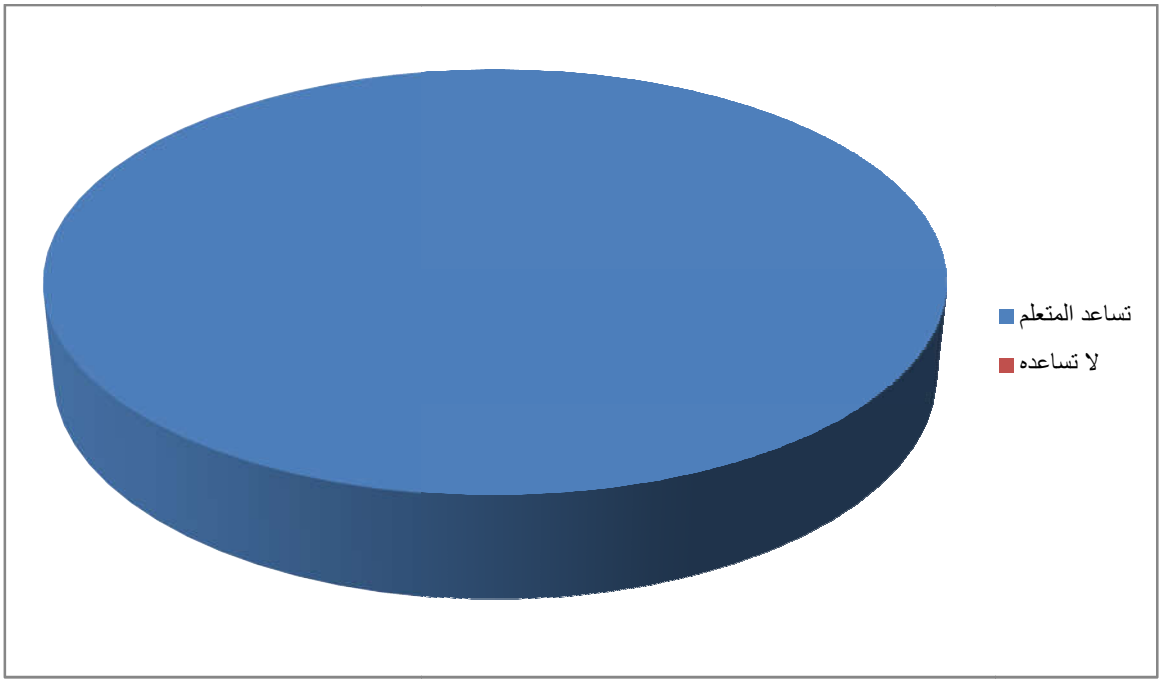
الإجابة	ملائمة	غير ملائمة	المجموع
التكرار	27	103	130
النسبة المئوية	%20.76	%79.23	%100



من خلال النتائج المسجلة على الجدول يمكن القول أن ما نسبته 79.23% من المعلمين يرون أن النصوص المقترحة على التلاميذ داخل الكتاب المدرسي لا تناسب مستوى التلاميذ لأنها بعيدة كل البعد عن واقع الطفل و المجتمع الجزائري بالنظر لما يحتويه الكتاب المدرسي من نصوص لا تعبر عن البيئة الجزائرية من جهة و من جهة أخرى بعدها عن الواقع الريفي الذي يعيشه بعض المتعلمين التابعين لهذه المناطق.

6-مدى تأثير المطالعة الخارجية على نشاط القراءة.

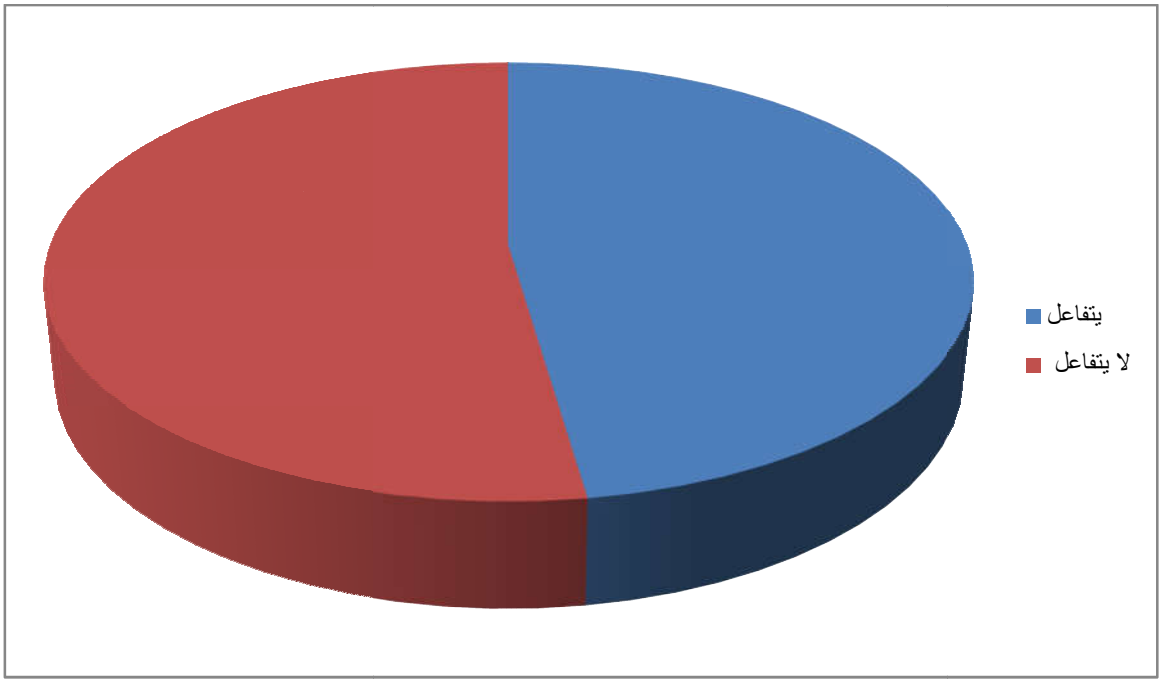
الإجابة	تساعد المتعلم	لا تساعده	المجموع
التكرار	130	00	130
النسبة المئوية	%100	%00	%100



من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن هناك اتفاق تام بين المعلمين في دور المطالعة الخارجية على نشاط القراءة حيث أن المطالعة الخارجية لها دور كبير في تنمية حي القراءة وفهم المقروء، لكن العائق الوحيد أن التلميذ لا يجد الفضاء المناسب ، كما أن كثرة الأنشطة تجعله لا يجد الوقت الكافي لممارسة هذا النشاط المفيد.

7-مدى تفاعل المتعلمين في درس القراءة باللغة الفصحى .

الإجابة	يتفاعل	لا يتفاعل	المجموع
التكرار	62	68	130
النسبة المئوية	%47.69	%52.30	%100

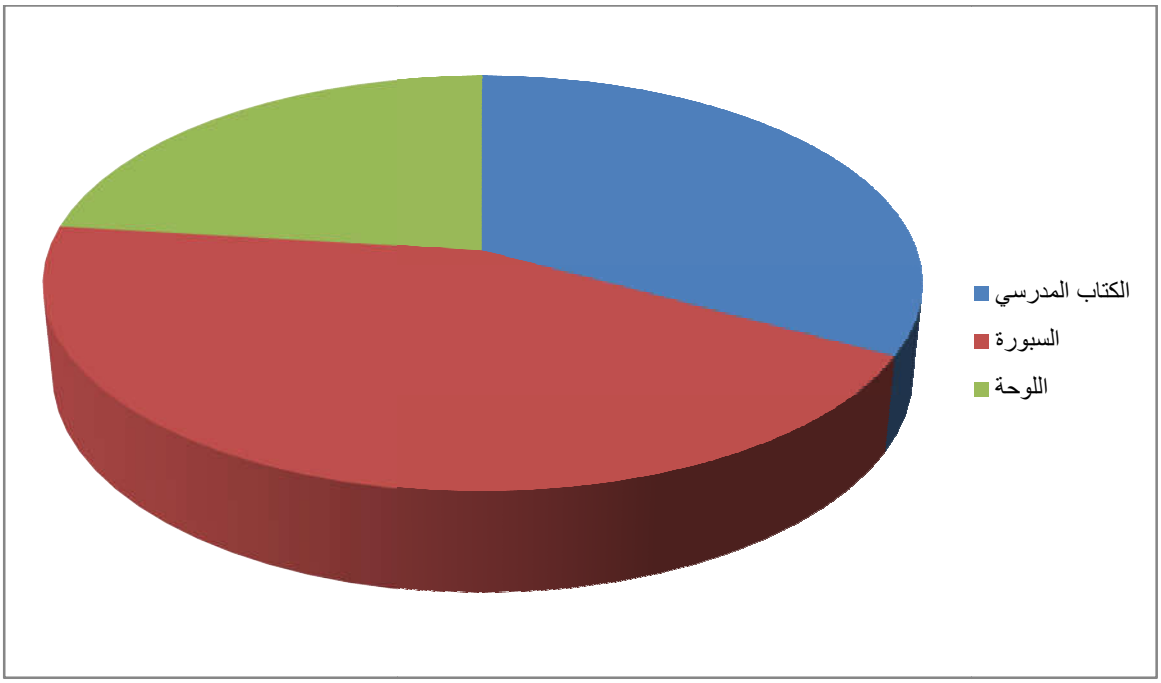


من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن هناك وسطية في إجابات المعلمين، حيث أن ما نسبته**47.69%** من إجابات المعلمين ترى أن المتعلم يتفاعل في درس القراءة باللغة الفصحى، ولعل هذه العينة تُرجعُ هذا التفاعل إلى البيئة التي يعيش فيها المتعلم و تأثره بالمحيط الأسري و الخارجي التي يعمل من خلالها ثروة لغوية هائلة قبل الولوج إلى المدرسة .

أما العينة الثانية من المعلمين التي ترى أن المتعلم لا يتفاعل في درس القراءة باللغة الفصحى بما نسبته **52.30%**، فهذه العينة ترجع عدم التفاعل باللغة الفصحى إلى عدة أسباب أهمها : الظروف المعيشية لبعض التلاميذ، والبيئة التي يعيش فيها.

8-الوسائل الأكثر مساعدة على فهم المكتوب خاصة الظواهر النحوية و الصرفية.

الوسائل	التكرار	النسبة المئوية
الكتاب المدرسي	43	%33.07
السبورة	57	%43.84
اللوحة	30	%23.07
المجموع	130	%100



من خلال نتائج الجدول يمكن القول أن كل الوسائل المذكورة لها دور إيجابي في مساعدة المتعلم على اكتساب الظواهر النحوية والصرفية و توظيفها.

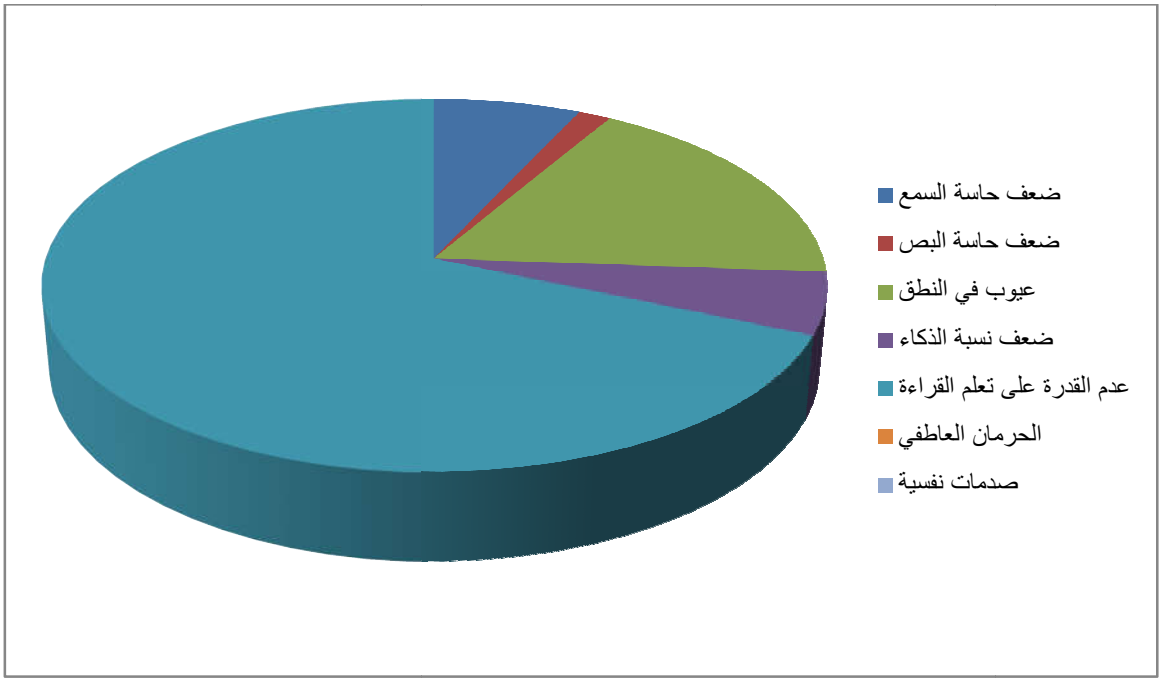
فالكتاب المدرسي والذي كانت إجابات المعلمين حول أهميته بما نسبته 33.07% يلعب دورا هاما في إكساب هذه الظواهر من خلال ما يحتويه من أمثلة مستنبطة من نصوص القراءة وكذا القواعد النحوية والصرفية المدونة بين دفاته و التي تجعل المتعلم يركز عليها ويفهمها.

وثاني هذه الوسائل هي السبورة، وقد جاءت إجابات المعلمين بما نسبته 43.84% و هذا من خلال الأهمية الأساسية لهذه الوسيلة والمتمثلة في تدوين الأمثلة والشروح التي يقوم بها المعلم وكذا توظيف و تصحيح أمثلة أخرى من أجل التحكم في الظاهرة النحوية و الصرفية .

ثم تأتي اللوحة بما نسبته 23.07% من إجابات المعلمين، من خلال الأهمية المتمثلة في جعلها عبارة عن وسيلة تجارب بالنسبة للتلميذ لهذه الظواهر.

9-الأسباب المؤدية لصعوبة تعلم القراءة.

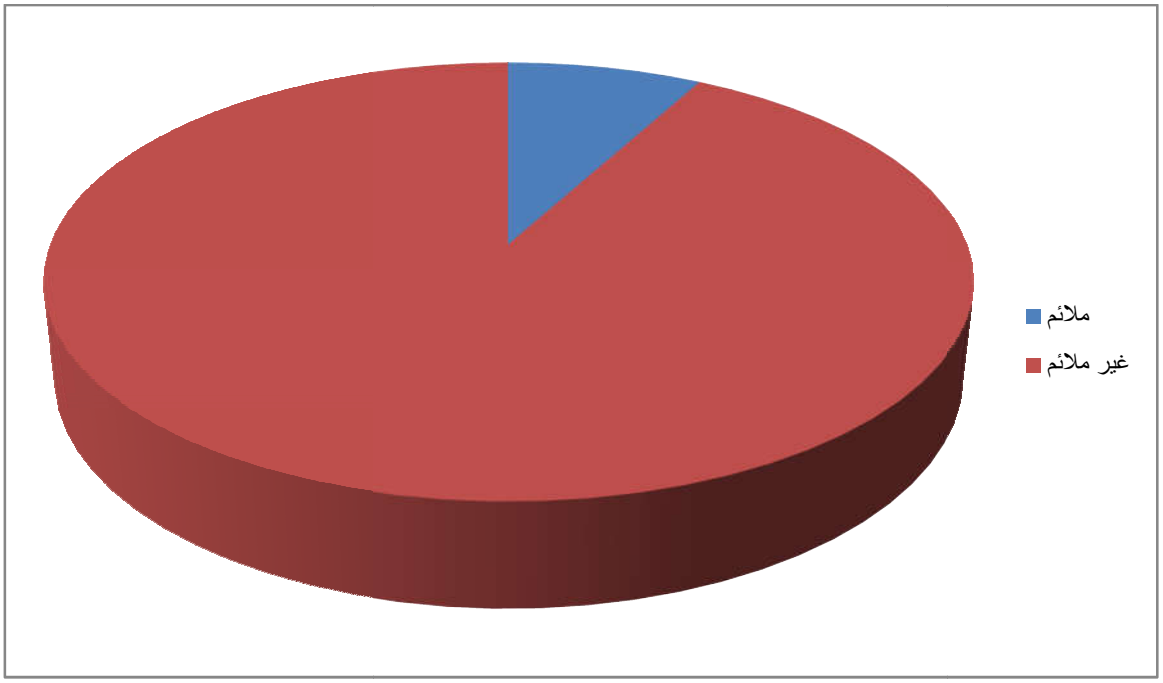
الأسباب العامة	الأسباب الخاصة	التكرار	النسبة المئوية
أسباب عضوية	ضعف حاسة السمع	09	%6.92
	ضعف حاسة البصر	02	%1.53
	عيوب في النطق	23	%17.69
أسباب ذهنية	ضعف في نسبة الذكاء	07	%5.38
	عدم القدرة على تعلم القراءة	89	%68.46
أسباب نفسية	الحرمان العاطفي	00	
	صدمات نفسية	00	



من خلال نتائج الجدول يمكن القول أن الأسباب الذهنية تحتل الحيز الأكبر في الأسباب المؤدية للصعوبة في القراءة وعلى رأسها عدم القدرة على تعلم القراءة، وهذا راجع لعدة أسباب أهمها الواقع الاجتماعي الذي يفرض نفسه بقوة في النفور من تعلم القراءة، و كذا طبيعة النصوص البعيدة كل البعد عن هذا الواقع، ثم تأتي الأسباب العضوية والممثلة في ضعف حاسة السمع وهو ما أكده بعض المعلمين من خلال عدم خلو بعض الأقسام من هذه الفئة، شأنها شأن ضعف حاسة البصر، أما عيوب النطق مثل التأتاة وغيرها من العيوب فهي متعددة على اختلاف الأقسام والأطوار.

10/ مدى مناسبة الحجم الساعي لنشاط التعبير الكتابي

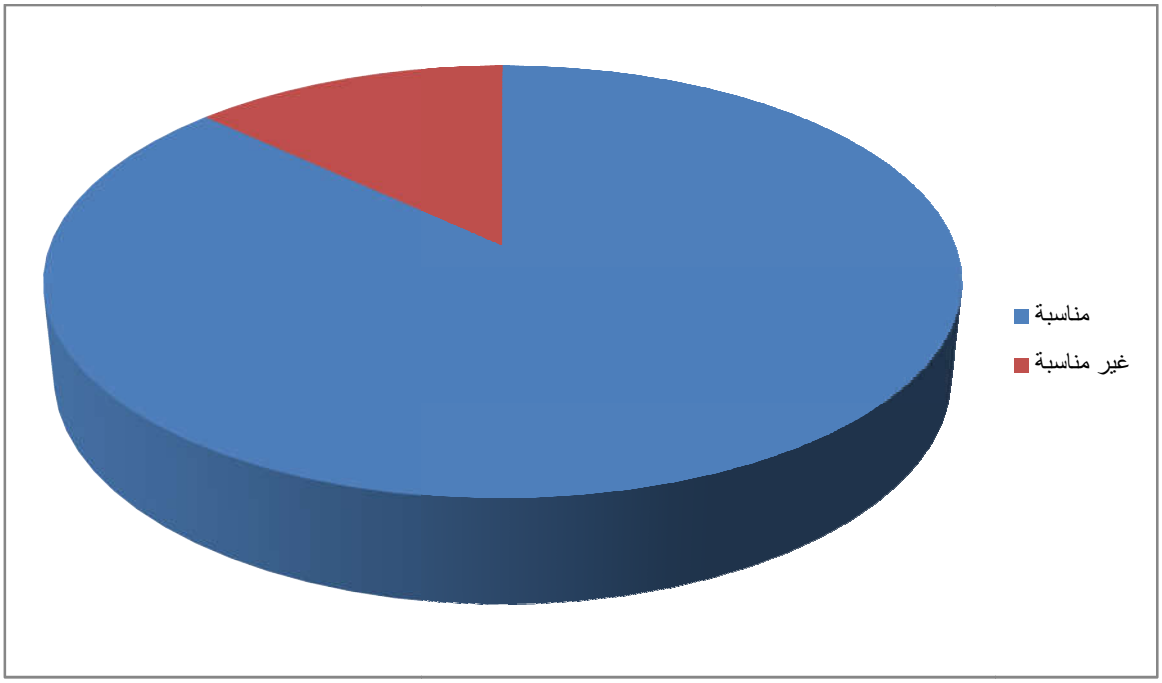
إجابات المعلمين	ملائم	غير ملائم	المجموع
التكرار	07	123	130
النسبة المئوية	5.38	94.61	%100



من خلال الجدول يمكن القول أن ما نسبته94.61% من إجابات المعلمين ترى أن الحجم الساعي المخصص للتعبير الكتابي غير كاف تماما لتلاميذ المرحلة الابتدائية وخاصة أقسام السنة الخامسة ابتدائي باعتبارها تخضع لامتحان شهادة التعليم الابتدائي وهذه الشهادة تركز في مجملها على الوضعية الإدماجية، وتأخذ حصة الأسد من النقاط ولعل حجة المعلمين في ذلك أن الإنتاج الكتابي المعمول به في مناهج الجيل الثاني لا يحظى بالعناية التامة باعتباره يأتي في الأسبوع الأخير من المقطع التعلمي، وهذا غير كاف من أجل تنمية الثروة اللغوية لدى التلميذ والعمل على توظيفها.

11/مناسبة مواضيع التعبير الكتابي لسن المتعلم

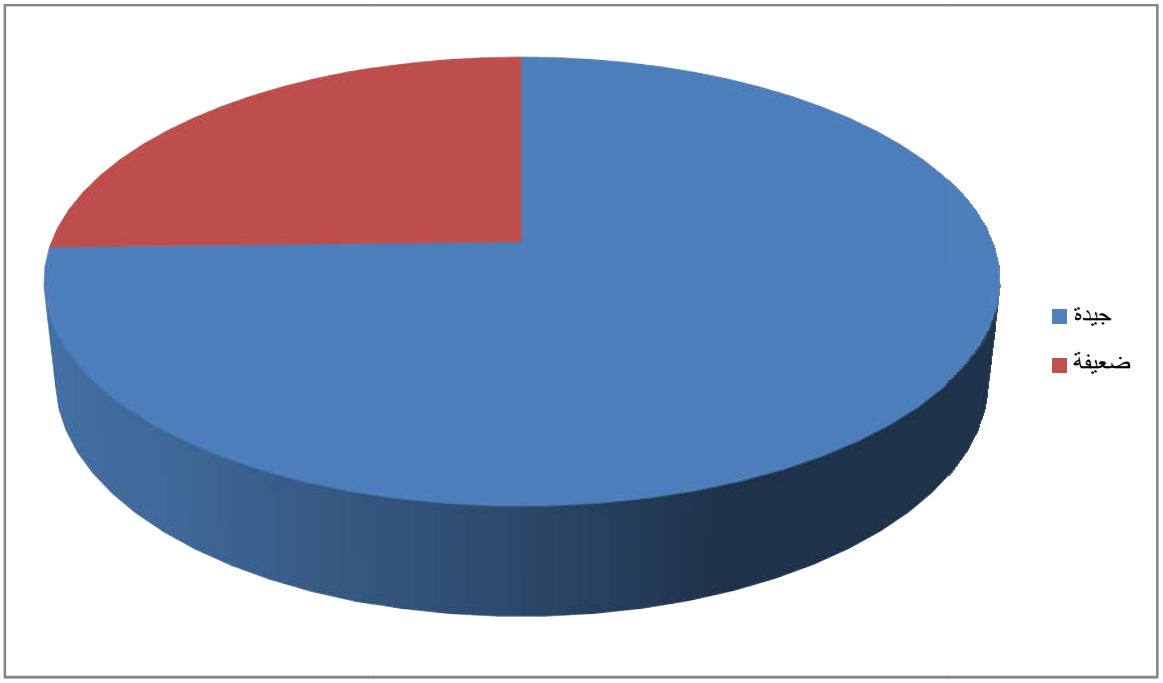
إجابات المعلمين	مناسبة	غير مناسبة	المجموع
التكرار	113	17	130
النسبة المئوية	%86.92	%13.07	%100



من خلال الجدول يتبين أن ما نسبته86.92% من إجابات المعلمين يرون أن المواضيع التي تطرح على التلميذ في نشاط التعبير الكتابي مناسبة، وهذا راجع حسب المعلمين إلى ما تحتويه المقاطع التعلمية في الكتاب المدرسي من مواضيع قريبة من بيئة المتعلم وبالتالي يسهل عليه التعبير كتابيا من دون مركب نقص، أما ما نسبته13.07% من إجابات المعلمين فيرون أن مواضيع التعبير الكتابي غير مناسبة لسن المتعلم، ولعل هذه الفئة من المعلمين تجد هذا التفاوت بين المواضيع وسن المتعلم نظرا لظروف العمل التي تعمل بها والتي يدرس فيها التلميذ، كالمناطق النائية و الريفية البعيدة كل البعد عن مواضيع التعبير الكتابي المبرمجة.

12/مدى تقبل المتعلمين لنشاط التعبير الكتابي

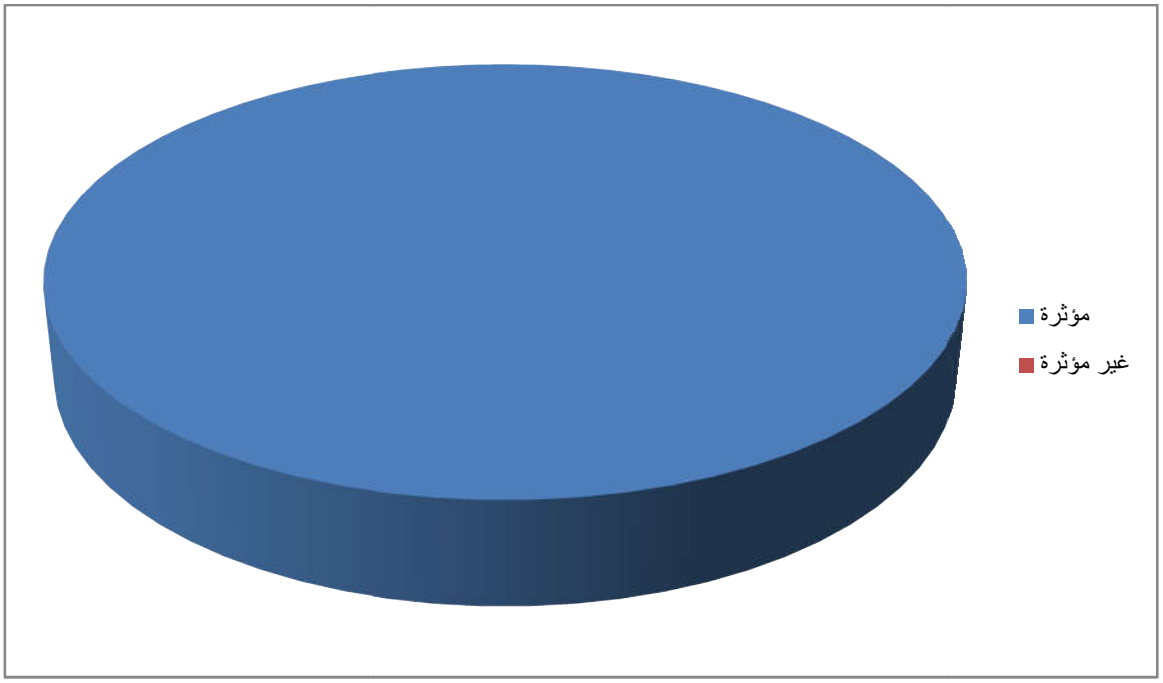
إجابات المعلمين	جيدة	ضعيفة	المجموع
التكرار	97	33	130
النسبة المئوية	%74.61	%25.38	%100



نلاحظ من خلال نتائج الجدول أن ما نسبته 74.61% من إجابات المعلمين يرون أن هناك تقبل جيد من طرف التلاميذ لنشاط التعبير الكتابي وهذا راجع للثروة اللغوية التي اكتسبوها في مختلف أطوار المقلع التعلمي، وكذا لحب الكتابة في نفوس بعض التلاميذ، أما ما نسبته 25.38% من إجابات المعلمين فيرون أن هناك نفور من التلاميذ لنشاط التعبير الكتابي وهذا راجع لضُعْفِهم في اللغة العربية وكذا عدم الاهتمام بالمطالعة، وعدم اكتساب ثروة لغوية تمكنهم من التعبير بطلاقة.

13/ مدى تأثير المقاربة النصية في التعبير الكتابي

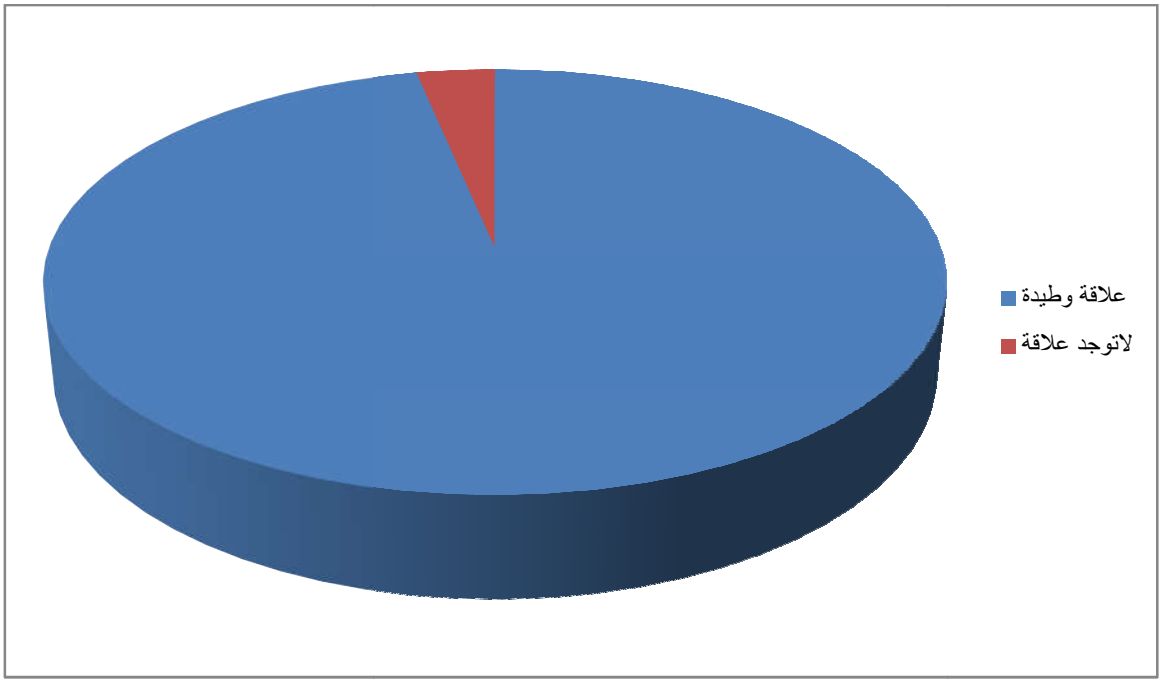
إجابات المعلمين	مؤثرة	غير مؤثرة	المجموع
التكرار	130	00	130
النسبة المئوية	%100	%00	%100



يبدوا من خلال نتائج الجدول بما لا يدع مجالا للشك أن أغلب المعلمين يتفقون على أن للمقاربة النصية تأثير كبير على نشاط التعبير الكتابي باعتبار أن محور المقاربة النصية هو النص و الذي يبدأ المتعلم منه تنمية مكتسباته اللغوية و ينتهي به من خلال توظيف هذه المكتسبات في الإنتاج الكتابي.

14/ علاقة التعبير الكتابي بالنشاطات الأخرى

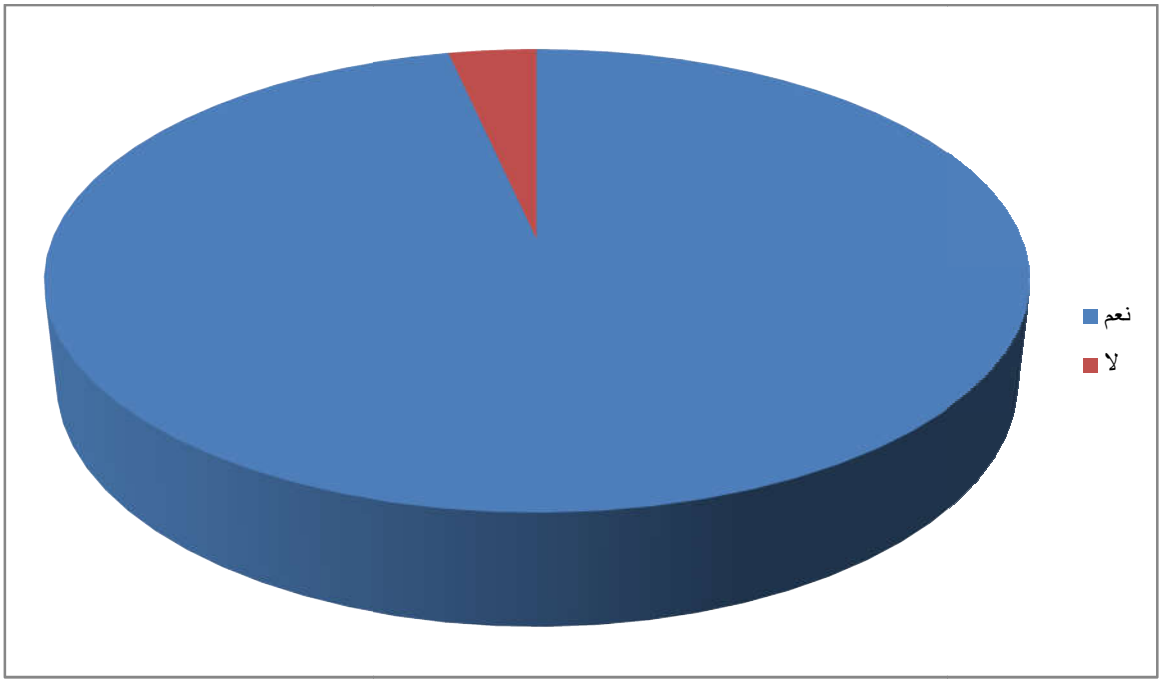
إجابات المعلمين	علاقة وطيدة	لا توجد علاقة	المجموع
التكرار	123	07	130
النسبة المئوية	%94.61	%5.38	%100



من خلال نتائج الجدول يتبين أن هناك اتفاقا كبيرا من طرف المعلمين على أن التعبير الكتابي تربطه علاقة وطيدة بباقي الأنشطة، فهو المحصلة الختامية لكل الأنشطة الأخرى، بما أنه الوعاء الذي يصب فيه المتعلم كل مكتسباته السابقة و التي ترفع من حجم شخصيته اللغوية وتنمي فيه حب الاكتساب و الاكتشاف، وذلك من خلال توظيف هذه المكتسبات و العمل على صقلها.

15/ قدرة المعلم على اكتشاف المواهب الكتابية للتلميذ

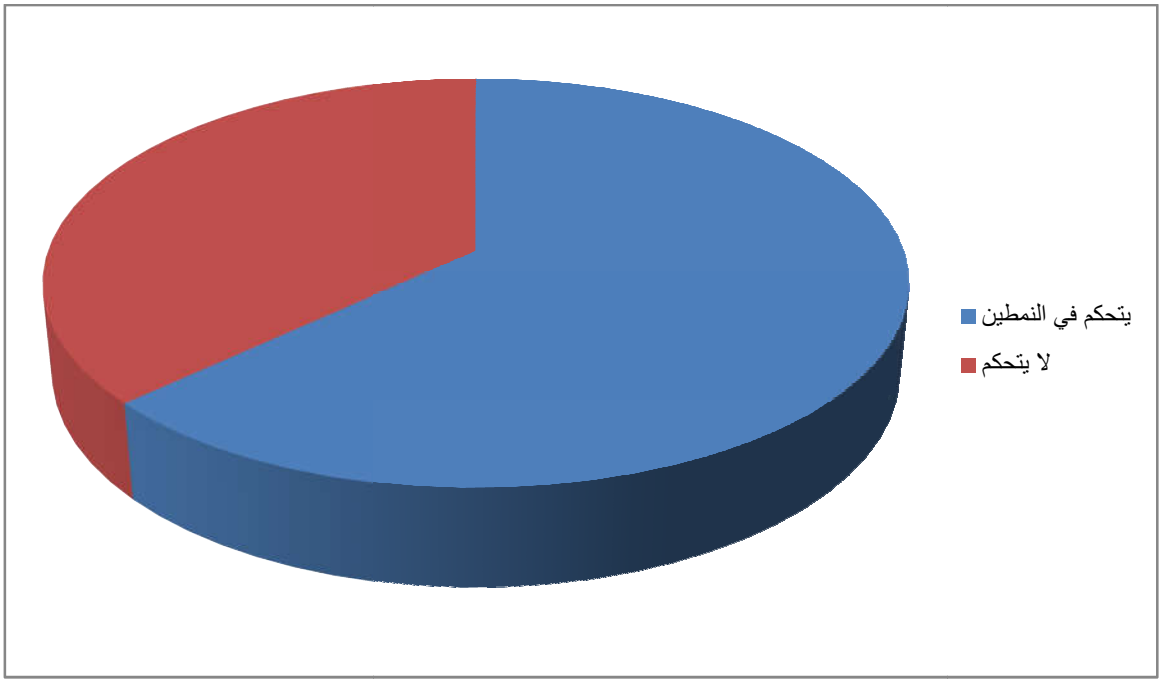
إجابات المعلمين	نعم	لا	المجموع
التكرار	117	13	130
النسبة المئوية	%90	%10	%100



نلاحظ من خلال نتائج الجدول أن نسبة كبيرة من المعلمين ترى أن المعلم قادر على اكتشاف المواهب الكتابية لدى التلميذ من خلال ما يتم ملاحظته في مختلف الأنشطة خاصة في الظاهرة النحوية والصرفية التي يقوم المعلم بإيصالها للتلميذ عن طريق السبورة هذه الأخيرة هي بمثابة فضاء مفتوح للتلميذ من أجل التعبير كتابيا بمختلف التمارين النحوية والصرفية التي يطالب فيها المعلم التلميذ بإنجازها على السبورة، في حين أن فئة قليلة من المعلمين ترى أن المعلم غير قادر على اكتشاف المواهب الكتابية وهذا راجع حسبهم إلى الخوف والتردد و الخجل الذي يطغى على بعض التلاميذ و يمنعهم من تفجير مواهبهم الكتابية أمام المعلم.

16/ مدى تحكم التلميذ في النمط التفسيري و الحجاجي من خلال الإنتاج الكتابي

إجابات المعلمين	يتحكم في النمطين	لا يتحكم	المجموع
التكرار	82	48	130
النسبة المئوية	%63.07	%36.92	%100



من خلال نتائج الجدول يتبين أن مانسبته63.07% من إجابات المعلمين يرون أن التلميذ يتحكم في النمط التفسيري و الحجاجي من خلال إنتاجه الكتابي بما أنه يستخدم التفاسير و الحجج المناسبة للموضوع، ويستعمل أدوات التعليل و الربط و مختلف الأدوات التي تدل على النمط، في حين ما نسبته 36.92 % من إجابات المعلمين ترى أن التلميذ لا يتحكم بالشكل الكافي في النمط التفسيري و الحجاجي، وهذا راجع إلى ضيق الحجم الساعي المخصص للتعبير الكتابي، و بالتالي عدم التدرب و التمكن بما فيه الكفاية على هذا النمط.

خاتمة

خاتمة

لعلها نقطة النهاية، مثلما رسمنا لها مسبقا، هي نهاية يمكن القول أنها قد أحاطت بجوانب الموضوع و خباياه، وهي نهاية يمكن أن تكون منطلقا لبحوث أخرى في المجال التربوي، هي نهاية خرجنا فيها بملاحظات و نتائج عديدة، نوجزها فيما يأتي :

1/ هناك نظرة تشاؤمية لدى المعلمين تجرنا للحديث عن جدوى البقاء في كنف المقاربة بالكفاءات، والتي أثبتت عقمها بالنظر للسلبيات العديدة المسجلة في التحصيل الدراسي لدى المتعلمين.

2/ أن التقويم الحاصل في مدارسنا لا يمت بأي صلة للتقويم الحقيقي الذي يُراعى فيه إصلاح ثغرات التلميذ الدراسية و العمل على تقويمه بطريقة بناءة، وعدم حصره في الجانب التنقيطي أو ربطه بملاحظات تشجيعية سرعان ما تتلاشى.

3/ هناك نسبة كبيرة من المعلمين ليست لهم دراية كافية في المجال التربوي و طرائق التدريس وهذا راجع لنقص التكوين.

4/ لجوء جل معلمين إلى الوسطية في استعمال العامية و الفصحى أثناء التدريس .

5/ غياب الوسائل التعليمية الحديثة المساعدة على التعلم.

6/ هناك اكتظاظ في الأقسام بالمدرسة الجزائرية يساهم بشكل في تدني المستوى التعليمي.

7/ قلة الاهتمام بالجانب المنطوق في المهارات اللغوية من خلال الحجم الساعي الغير كافي لهذا النشاط.

8/ عدم توفر نصوص فهم المنطوق في الكتاب المدرسي للموسم الدراسي 2019/2018 وهو ما يُجهد المعلم والمتعلم معا.

9/ طريقة الحوار والمناقشة هي الطريقة الطاغية في تدريس التعبير الشفوي.

10/ القصة و دورها الكبير في تنمية الثروة اللغوية و الفكرية.

11/عدم كفاية الحجم الساعي لنشاط التعبير الشفوي .

12/ الخجل و الصعوبات الكلامية هي السمة البارزة في صعوبة تنمية مهارة التعبير الشفوي

13/ الأثر الكبير للتعبير الشفوي في تنمية و اكتساب ثروة لغوية لدى التلميذ.

14/ الغياب الكلي للمطالعة الحرة لدى التلاميذ.

15/ الغياب الكلي للمتابعة من طرف الأولياء لأبنائهم، مما أدى إلى تدهور التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

16/ قلة الاهتمام بالقراءة الصامتة من طرف المعلمين وجهلهم بمدى أهميتها.

17/ انتهاج بعض المعلمين للعديد من الأساليب المشوقة في تدريس نشاط فهم المكتوب.

18/ هناك العديد من الحالات التي تعاني من صعوبات في القراءة، وجب الاهتمام بها.

19/ توفر الكتاب المدرسي على بعض النصوص البعيدة كل البعد عن المستوى العمري لتلميذ المرحلة الابتدائية.

20/ تغييب دور السبورة و اللوحة في بعض المدارس من أجل فهم الظواهر النحوية و الصرفية.

21/ اجتهاد بعض المعلمين في شرح الكلمات الصعبة و والغير واردة في الكتاب المدرسي

22/ الوضعية المشكلة جزء مهم في نشاط القراءة، وحلها يمر بفهم النص المقروء، من أجل تنمية مهارة الفهم.

23/ غياب منهجية واضحة للتدريب على التعبير الكتابي.

24/ جل الإنتاجات الكتابية لا تحقق الكفاءة الختامية المنصوص عليها في المناهج الجديدة.

25/ غلبة العامية في الإنتاجات الكتابية لدى التلاميذ.

26/ تنوع الأخطاء الكتابية ما بين الإملائية و النحوية والصرفية، وعدم الالتزام في كثير من الإنتاجات بالوحدة الموضوعية المطلوبة.

27/ قلة الممارسة و التطبيقات التي تساهم في ترسيخ القواعد النحوية والصرفية و الإملائية.

28/ عدم وجود وقت مخصص للتدريب على الكتابة.

29/ عدم تفعيل دور التلميذ على السبورة.

30/ عدم مراعاة الحرية البيداغوجية للتعبير من طرف التلميذ.

هذه جملة من النتائج التي وقفنا عليها بإيجابياتها و سلبياتها، ولعلنا نتوسم الأحسن في منظومتنا التربوية من أجل الرقي بالتربية و التعليم باعتبارهما حجر الأساس لتطور المجتمع وهذا من خلال إعادة النظر في المناهج الدراسية وإرجاع هيبة المعلم المفقودة في زمننا هذا والتكفل بالمتعلم معنويا و ماديا.

التوصيات :

1/ تكوين المعلمين تكوينا عاليا يخضع للمستجدات الحاصلة في مجال علم النفس و البيداغوجيا.

2/ التخلي عن مقاربة التدريس بالكفاءات، والتي أثبتت عدم نجاعتها في الوسط التربوي الجزائري.

3/ العودة إلى نموذج المدرسة الأساسية، والمناهج التربوية القديمة التي أنتجت جيلا موهوبا فكريا، والعمل على تزويدها بالمستجدات الحاصلة في الشأن التربوي البيداغوجي.

4/ توفير الوسائل التعليمية الحديثة المساعدة على التعلم، وخاصة في المناطق النائية المعزولة.

5/ إعادة الهيبة للتقويم التربوي وعدم حصره في النقطة، من خلال جعله مرتبطا بتنمية المتعلم و تقويم ثغراته الدراسية.

6/ توفير نصوص فهم المنطوق في الكتاب المدرسي للسنة الخامسة ابتدائي في الموسم القادم، من أجل تسهيل مهمة المعلم والمتعلم.

7/ إعادة النظر في الحجم الساعي للجانب المنطوق في تعليم اللغة العربية.

8/ تفعيل مسرحة أحداث النص المنطوق لما لها من أهمية في الفهم.

9/ تقريب نصوص فهم المنطوق من واقع التلميذ وبيئته.

10/ تفعيل دور الأسرة في تنمية التواصل الشفوي للتلميذ،بالعمل على محاورة الأولياء داخل المدرسة.

11/ إعطاء الحرية للمتعلمين للتعبير شفويا بكل حرية و دون مقاطعة.

12/ تعويد التلاميذ التحدث باللغة العربية الفصحى.

13/ استغلال الصور والمشاهد التي يحتويها كتاب القراءة، و جعلها محطة انطلاق التعبير الشفوي.

14/ تفعيل دور السبورة في فهم الصيغ، من خلال تسجيل كل الجمل والعبارات المتضمنة للصيغ المراد دراستها عليها.

15/ تنويع طرائق تدريس التعبير الشفوي من أجل خلق الدافعية عند المتعلم للتعبير.

16/ تطوير وعي التلميذ من طرف المعلم بالكلمات الشفوية و جعلها كوحدات لغوية.

17/ تجنب الخشونة و الصراخ في وجه التلميذ أثناء تعبيره.

18/ تجنب الإكراه و التكرار في سماع قصص لا تستهوي التلاميذ، لأن ذلك يقتل عزيمة التلاميذ في التعبير، و ينفره من الحصة ككل.

19/ إعطاء كل التلاميذ حقهم في ممارسة التعبير، لأن الممارسة يتعلم من خلالها التلميذ الكلام بطلاقة.

20/ تعويد التلاميذ على المطالعة الحرة من أجل اكتساب ثقافة القراءة.

21/ إعطاء الوقت الكافي للقراءة الصامتة من أجل ترسيخ الكلمات في الذهن.

22/ إعطاء أهمية أكبر للقراءة الجهرية من أجل تعليم النطق السليم لمخارج الحروف.

23/ فسح المجال لنسبة كبيرة من المتعلمين لممارسة القراءة الفردية .

24/ متابعة المتعلمين أثناء القراءة وتصحيح ما يمكن من أخطاء التلاميذ القرائية .

25/ شرح أكبر عدد من المفردات الواردة في النص من طرف المعلم .

26/ من أجل التعمق أكثر في فهم النص المقروء، يجب على المعلم طرح أسئلة هادفة ومناسبة لسن المتعلم، سواء الواردة في الكتاب أو ما يضيفه هو.

27/ عرض الجمل والأمثلة المتضمنة للظواهر الصرفية والنحوية على السبورة، والعمل على توضيحها بالشكل والألوان .

28/ القيام بتطبيقات داخل القسم من أجل معرفة مدى فهم الظواهر النحوية والصرفية والإملائية، والتركيز على مبدأ التوظيف .

29/ الاهتمام بالخط والإملاء، من خلال دورهما في التعبير الكتابي .

30/ تخصيص الوقت الكافي داخل القسم لنشاط التعبير الكتابي .

31/ دفع المتعلمين لتوظيف مكتسباتهم السابقة في موضوع التعبير من خلال صياغة نص السند المطلوب بدقة واحتوائه على الظواهر النحوية والصرفية والإملائية.

قائمة المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم .**
- **الكتب باللغة العربية :**

1. إبتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدمرية، الرياض السعودية ط1 ، 2017 .
2. إبراهيم الدعيلج، التخطيط والإشراف التربوي والتعليمي والإداري، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015.
3. إبراهيم أنيس، اللغة بين القومية والعالمية، دار المعارف، مصر، ط1، 1970.
4. إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف ، القاهرة مصر (د ، ط) ، 1991 .
5. إبراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، السعودية، المجلد 3، العدد الأول ، 2002 .
6. إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر مصر، ط2، 2006.
7. أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات ، دائرة البرامج والدعائم التكوينية ، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم ، الحراش ، الجزائر ، (د ، ت) .
8. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2014 .
9. أحمد حسن القاني، علي احمد جمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرائق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 1999 .
10. أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى مكة، السعودية، ط1، 2000.
11. أحمد عمر مختار،اللغة العربية بين الموضوع والأداة،مجلة فصول،مجلة النقد الأدبي،الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، المجلد04، العدد 1984،03.

12. أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة مصر،(د ، ط) 2006 .
13. الأخضر عواريب، إسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية. .
14. أسامة محمد البطاينة و آخرون، صعوبات التعلم، النظرية والممارسة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2005 .
15. أمل عبد المحسن زكي، صعوبات التعبير الشفهي التشخيص والعلاج، المكتب الجامعي الحديث، مصر، ط 1 ،2010 .
16. أميرة منصور، تقنية الملاحظة وتطبيقاتها المنهجية في بحوث تعليمية اللغة العربية، مجلة اللسانيات التطبيقية، جامعة الجزائر2، الجزائر، العدد 2، 2017.
17. إميل بديع يعقوب، فقه اللغة وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان ط1 ، 1982 .
18. أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو مصرية القاهرة، مصر، (د ، ط) 2012.
19. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديثة اربد، الأردن، ط1، 2007.
20. بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج عمان، الأردن، ط1، 2011
21. بن عبد القادر عبد الصمد، مفاهيم ومصطلحات مناهج الجيل الثاني، مدرسة شيخي عبد القادر درمام، سبدو، تلمسان، 2018/2017.
22. تامر فرح سهيل، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين، 2012

23. تركي رابح، أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2 ، 1990 .

24. تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، ط4 2000.

25. أبو جرجيس العطية، اللغة العربية تثقيفا ومهارات، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط1 ، 2012 .

26. جمال مثقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء، عمان الأردن، ط3، 2015 .

27. ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الهدى للنشر، بيروت، لبنان ط2، 1952، ج1 .

28. جودة احمد سعادة، مناهج الدراسات الاجتماعية ن دار العلم للملايين، بيروت ط2 ، 1990 .

29. جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ترجمة : حسن عبد الرحيم، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، ط2، 1998.

30. الجوهري، الصحاح، تح : إميل بديع يعقوب، محمد نبيل طريفي، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، (د ، ط) (د ، ت) .

31. حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، ط1، 2011 .

32. حاكم مالك الزيادي، الترادف في اللغة، دار الرشيد، بغداد، العراق، (د ، ط) 1980 .

33. الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء المغرب، ط1، 2006 .

34. الحسن اللحية، الوضعية المشكلة، من الانطلاق إلى التقويم، دار نشر المعرفة الرباط، المغرب، ط1، 2012.

35. حسن حسين زيتوني، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، الرياض، ط1، 2003.
36. حسن شحاتة ومروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، ط1، 2012 .
37. حسين بلحنيش، فهم المنطوق بين الجهل بالأهداف وصعوبة التطبيق، مجلة التواصلية ، جامعة يحي فارس، المدية، مجلد 05، عدد 02، جوان 2019.
38. حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم دار هومة، الجزائر، ط2 2016 .
39. ابن خلدون، المقدمة ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان، ج1 ، ط1 ، 1993.
40. الخليل بن احمد الفراهيدي، كتاب العين، تح، عبد الحميد هنداوي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 2003 .
41. دوجلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعليمها، ترجمة : عبده الراجحي، أحمد شعبان، دار النهضة العربية، لبنان، 1994 .
42. ديوبولد ، فان دالين، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة : محمد نبيل نوفل وآخرون، مكتبه الانجلو مصرية، القاهرة، مصر، (د. ط) 1997 .
43. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2003 .
44. فؤاد محمد موسى، علم مناهج التربية، دار الكلمة للنشر والتوزيع،مصر، ط1 2007
45. فخر الدين الرازي، مقاييس اللغة، ج 2، باب كفا، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان ، 1999 .
46. رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان الأردن، ط1، 2010 .

47. رالف، ن، وين، قاموس جون ديوي للتربية، مختارات من مؤلفاته ، ترجمة محمد علي العريان، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، مصر (د ، ط) 1964

48. ربحي مصطفى عليان، البحث العلمي، أسسه، مناهجه، أساليبه وإجراءاته بيت الأفكار الدولية، عمان، الأردن، ط1، 2001 .

49. ربيكا اوكسفورد، استراتيجيات تعلم اللغة ، ترجمة: السيد محمد دعدور مكتبة الانجلو المصرية، 1996 .

50. رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي، أساسياته النظرية وممارسته العملية دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط1، 2000 .

51. رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، (د ، ط) 2001 .

52. رقية عبد الكريم، التعدد اللغوي مظاهره وانعكاساته في الواقع اللغوي الجزائري، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة الوادي، مجلد 9، العدد 02 .

53. رمضان إرزيل وآخرون، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل ، تيزي وزو، الجزائر، (د ، ط) 2002 .

54. رمضان عبد التواب، فصول في فقه اللغة، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر ط6، 1999.

55. زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية ، الازاريطة ، مصر ، ط1 2008 .

56. زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني، من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج، allure للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1 2017.

57. سامي عياد حنا، وحسين جعفر الناصر، كيف أعلم القراءة للمبتدئين، دار الحكمة، البحرين، ط1، 1993.

58. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004 .
59. سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية دار المنهجية، ط1، 2015 .
60. سعدون محمود الساموك، وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2005 .
61. سعيد احمد بيومي، أم اللغات، كتب عربية، مصر، ط1، 2002
62. سعيد إسماعيل علي، الفكر التربوي العربي الحديث ، عالم المعرفة ، الكويت (د ، ط)1987 .
63. سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية، الدقهلية للطباعة والنشر، مصر، ط2، 2004 .
64. سمير محمد كبريت، منهاج المعلم والإدارة التربوية، دار النهضة العربية بيروت، ط1، 1998 .
65. ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1 1982 .
66. سيدي محمد بلقاسم، التعددية اللغوية في الجزائر، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب ، جامعة المسيلة ، المجلد 1 ، العدد 2 .
67. شبل بدران، احمد فاروق محفوظ، أسس التربية، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، مصر، ط5 ، 2005 .
68. صالح بلعيد، النخبة والمشاريع الوطنية ، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ، تيزي وزو، الجزائر ، 2013 .
69. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، الجزائر، ط6 2011 .

70. صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية، عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية، (د ، ط) 2000 .
71. طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، ط1، 2009 .
72. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، عالم الكتب الحديثة ، اربد ، الأردن ، ط1، 2009 .
73. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، دار الشروق ، عمان، الأردن ، ط1، 2003 .
74. طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات، الممارسة البيداغوجية، دار الأمل الجزائر، ط1، 2015 .
75. عاصم شحادة علي، التداخل اللغوي وأثره في تعلم اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها، أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، الجامعة الأردنية، 22/ 24 أفريل 2014 .
76. عباد مسعود، محمد بن زكريا، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006.
77. عباس نوح سليمان محمد الموسوي، علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ، دار الرضوان للنشر والتوزيع . عمان،الأردن ط1 2015
78. عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د.ط)،1995.
79. عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة لسان العرب، ط1 2005 .

80. عبد السلام الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن ، ط1 (د، ت) .

81. عبد العزيز طلبة عبد الحميد، تطبيقات تكنولوجيا التعليم في المواقف التعليمية ، المكتبة العصرية ، مصر، (د ، ط)، 2010 .

82. عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات ، ما هي ؟ لماذا وكيف ؟ دار الهدى، الجزائر، ط1، 2003 .

83. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف مصر ط14، 1991.

84. عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة دار الفكر العربي، عمان، الأردن، ط 1، 1999 .

85. عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، المغرب مطبعة النجاح الجديدة ، ط1 ، 2006 ، ج1 .

86. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن ط2 ، 2007 .

87. عبد الله لافي، أساليب التدريس، علم الكتب، ط1، القاهرة، 2012، ص 307

88. عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن، ط 4 2003 .

89. عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات، جسور للنشر والتوزيع، ط2، 2013 .

90. علم الدين عبد الرحمان الخطيب، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة ط2 ، 1997 .

91. علي احمد مدكور، فنون تدريس اللغة العربية، دار الفكر العربي ن القاهرة مصر، (د ، ط)، 2006 .

92. علي احمد مدكور، مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي القاهرة، مصر، ط1، 2001 .

93. علي اسعد وطفة، الإصلاح التربوي في الوطن العربي، تحديات وتطلعات مستقبلية ، مجلة الطفولة العربية، الكويت، العدد 06، 2001 .

94. علي آيت أوشان، اللسانيات و الديداكتيك، دار الثقافة، الدار البيضاء المغرب ط1، 2005 .

95. علي آيت أوشان، بيداغوجيا الكفايات وتدريسية اللغة، دار أبي رقراق الرباط المغرب، ط1، 2016 .

96. علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت لبنان ، ط2 .

97. علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، (د ، ط)، 2010 .

98. عمر عيسات، تدريس التعبير الكتابي في المرحلة الثانوية بين الإقبال والنفور مجلة الممارسات الغوية ، جامعة تيزي وزو، العدد 05، 2011 .

99. فاروق عبده فلية، احمد عبد الفتاح الزكي، معجم ومصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، 2004 .

100. فراس السليتي، استراتيجيات التعلم والتعليم، النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، ط1، 2008.

101. فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية الجزائر، ط1، 2013 .

102. فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، ط2، 2005.

103. فؤاد محمد موسى، علم مناهج التربية، دار الكلمة للنشر والتوزيع، مصر ط1، 2007 .

104. الفيروز أبادي، القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب دار المعرفة بيروت، لبنان، ط4 ، 2009 .

105. الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1 2006.

106. فيليب ميريو وآخرون، قضايا البيداغوجيا الحديثة ورهاناتها، ترجمة عز الدين الخطابي ،منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب، ط1، 2013 .

107. كلاوس برينكز، التحليل اللغوي للنص، مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، ترجمة : سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر، القاهرة، مصر ط1، 2005 .

108. كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، مصر (د.ط) 1999.

109. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة مصر ، ط1 ، 2003.

110. كمال فرحاوي، تصميم المناهج التعليمية، دار الخلدونية، الجزائر، ط1 2017.

111. أبو لبيد خان المظفر، طرق التدريس وأساليب الامتحان، شبكة المدارس الإسلامية باكستان، (د ، ط)، 2009 .

112. لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات الجذور والتطبيق ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، تبسه ، الجزائر 2011 .

113. لويس هيلمسلاف، حول مبادئ نظرية اللغة، ترجمة : جمال بلعربي، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 2018 .

114. ماجد الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، مكتبة دار التراث، المدينة المنورة السعودية، ط2، 1988.

115. ماهر إسماعيل صبري، من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، مصر، (د ، ط)، 2009 .

116. ماهر شعبان عبد الباري، استراتيجيات فهم المقروء، أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2010 .

117. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق عمان ، الأردن ، ط1، 2006 .

118. محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان الأردن (د ، ط) 2008 .

119. محمد الأوراغي، التعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء منشورات الآداب بالرباط، المغرب، 2002 .

120. محمد الدريج، التدريس الهادف، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب، ط 1، 1990 .

121. محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، 2017 .

122. محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر ط1، 2011 .

123. محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة، التربية والتعليم، دار البعث قسنطينة الجزائر، ج1، ط 1، 1982.

124. محمد حسن مرسي، سمير عبد الوهاب، قضايا تربوية حول تعليم اللغة العربية، مكتبة نانسي، دمياط، مصر، (د ، ط) 2005.

125. محمد صبري الحوت، إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج المكتبة الانجلو مصرية القاهرة، مصر، ط1، 2008.

126. محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المراحل الابتدائية، دار القلم، الكويت، ط3، 1977 .

127. محمد عبد الحليم منسى، التعلم، المفهوم، النماذج، التطبيقات، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة / مصر (د ، ط)، 2003 .

128. محمد عسعوس، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل، الجزائر، ط 2 2016 .

129. محمد علي حافظ، التخطيط للتربية والتعليم، دار القومية، مصر ط1،1965.

130. محمد عيسى الطيطي وآخرون، إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية، عالم الثقافة عمان، الأردن، (د ، ط) 2008، ص 28، 29 .

131. محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي، نظرية وممارسة، دار المسيرة عمان الأردن، (د ، ط) 1999 .

132. محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم، بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة عمان، الأردن، ط 1، 1998 . .

133. محمد مصطفى زيدان، عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، ط1، 2008.

134. مراد علي عيسى سعد، الضعف في القراءة وأساليب التعلم، دار الوفاء الإسكندرية، مصر، ط1، 2006 .

135. المربي، المجلة الجزائرية للتربية، إصلاح المنظومة التربوية، العدد الأول 2004.

136. مصطفى حركات، العربية بين البعد اللغوي والبعد الاجتماعي، دار الآفاق الجزائر، ط1، 2017 .

137. مصطفى ناصف، نظريات التعلم، عالم المعرفة، الكويت، أكتوبر 1983.

138. مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء، عمان، 2008 .

139. ابن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط1، 2003 مج 1، مادة قرب .

140. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 1994.

141. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وحدة النظام التربوي، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي و الإكمالي، 2005 الجزائر.

142. منذر الضامن، أساسيات البحث العلمي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1 2007 .

143. ميشال زكريا، بحوث ألسنية عربية، المؤسسة الجامعية، بيروت، لبنان ،ط1 1992 .

144. نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات في علم المنهج، دار القاهرة مصر، ط 1، 2006 .

145. نصيرة زيتوني، واقع اللغة العربية في الجزائر، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 27، (10)، 2013 .

146. نصيرة كبير، أهمية التعبير الشفهي وتقنيات تدريسه، مجلة التعليمية، سيدي بلعباس، العدد 09، مجلد 04، جانفي 2017، ص 73.

147. نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث، قيم الثبوت وقوى التحول دار الشروق، عمان، الأردن ، ط1، 2007 .

148. هويدي عبد الباسط، المنظومة التربوية الجزائرية من خلال تطبيق إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، دار الحامد، عمان، الأردن ط1، 2016 .

149. هويدي عبد الباسط، نظام التعليم في الجزائر وعلاقته بالاستراتيجيات التنموية، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2016.

150. يحيى بعيطيش وآخرون، التدريس والطرائق التربوية في التعليم الثانوي ضمن كتاب: تقويم الطرائق التعليمية في التعليم الثانوي بين النظرية والتطبيق مختبر اللغات والترجمة ، جامعة قسنطينة 1، مؤسسة الرجاء للطباعة والنشر الجزائر، 2014 .

151. يوسف محمد قطامي، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، الأردن، ط1 2005.

152. يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، كنوز الحكمة، الأبيار، الجزائر (د، ط)، 2013 .

153. يونس فتحي علي وآخرون، أساسيات تعلم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، (د، ط) 1981 .

- **الوثائق التربوية :**

154. المفتشية العامة للبيداغوجيا، المذكرة المنهجية رقم3، التعبير الكتابي، جانفي 2019.

155. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ديوان المطبوعات المدرسية 2018/2017 .

156. وزارة التربية الوطنية، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي 2016 .

157. وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، قانون رقم 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 .

158. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية المناهج، الإطار العام لمناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016 .

159. وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج ، 2009 .

160. وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ – اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم المتوسط).

161. وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، 2011.

162. وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

163. وزارة التربية الوطنية،اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، 2016

- **المراجع الأجنبية :**

164. benjamine s. bloom et al .taxonomie des objectif pédagogiques Domaine congnitif . trad. . M . lavalee. Education nouvelle. Montréal1969 .

165. Jeam .Michel ADAM , Element de linguistique textuelle :théoie et prntique de l'analyse textuelle , mardaga , Bmyelles,2e éd,1990.

166. Lucien Morin . louis brunet .philosophie de l' éducation .les presses de l université Laval .France .2e .tirage 2005 .

167. roegierxavier : une pédagogies de l intégration . Bruxelles. De boekuniversité . 2000 .

168. Marcel Lebrun. *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: Quelle place pour les TIC dans l'apprentissage* ? De Boeck .

169. Jacques Aubret, Patrick Gilbert. *L'évaluation des compétences.MARDAGA. (2003)* .

170. De S. K. Mangal, Uma Mangal. *Essentials of Educational Technology*. Phi Learning Private Limited.(2009) p. 134

171. Philippe Jonnaert et Armand M'Batika. *Les réformes curriculaires.* Presses de l'Université du Québec. (2004) .

172. Paul FOULQUIE, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, PUF. Paris (1991) .

173. Emile Durkheim, *Éducation et sociologie,* LIBRAIRIE FÉLIX ALCAN. Paris (1922) .

174. J.M. DE KETELE.*Docimologie , introduction aux concepts et aux pratiques*, Ed. Cabay,Louvain(1982) .

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التربية الوطنية
Ministère De L'Éducation Nationale

مديرية التعليم الأساسي
Direction De L'Enseignement Fondamental

الرقم: 18/0.0.2/205
الجزائر في: 2018

مديرية التربية لولاية الجلفة
الأمانة الخاصة
وصل يوم 08 مارس 2018
تحت رقم 01-750

مديرية التربية لولاية الجلفة
مصلحة الدراسة والامتحانات
وصل يوم 09 مارس 2018
164

السيدات والسادة مديرو التربية، للتطبيق
السيدات والسادة مفتشو التعليم المتوسط، للمتابعة
السيدات والسادة مفتشو التعليم الابتدائي، للمتابعة
السيدات والسادة مديرو المتوسطات، للتنفيذ
السيدات والسادة مديرو المدارس الابتدائية، للتنفيذ

الموضوع: السندات البيداغوجية لمرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط للسنة الدّراسية 2019/2018.

المرفقات: قرص مضغوط.

إن المتصفّح لسيرورة تحيين المناهج، سيجد أنّ التغير الذي مسّها، وضع تصوّرا نسقيا متكاملا، يمكّن من تحديد ملامح التخرّج من كلّ مرحلة، وطور وسنة، كما حدّد أدوات لتنفيذ وتنظيم التّعلّمات، وتقويمها، وذلك قصد تدارك أي نقائص محتملة، وهو الأمر الذي يفرض تأطير ومرافقة الأساتذة في مجال تصميم التعلّمات وتنفيذها وتقييمها وفق المتطلّبات الموضوعية. ومن هنا جاء مبدأ تصميم التّعليم في هرم الشروط البيداغوجية الواجبُ توفّرها لتنفيذ البرامج الجديدة.

ولهذا الغرض، وضعت المفتشية العامة للبيداغوجيا بين أيدي الممارسين التربويين أدوات عمل مسهّلة لحسن تنفيذ السندات المرجعية المعتمدة والمعمول بها في مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط (المنهاج، والوثيقة المرافقة)، حيث أنّها تسمح بترجمة ممكنة للبرنامج السنوي من جهة، وتحقيق التوافق والانسجام بينها وبين الكتب المدرسية السارية المفعول من جهة أخرى.

وتتمثل هذه الأدوات المضمنة في القرص المرفق فيما يلي:

- ✓ المخططات السنوية لبناء التعلمات: مخطّط شامل لبرنامج دراسي ضمن مشروع تربوي، يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعلّمية بشكل متدرج انطلاقا من الكفاءات الختامية للميادين، ومهيكل وفق مقاطع تعلمية متكاملة.
- ✓ مخططات التقويم البيداغوجي: مخطط مواكب لسيرورة إرساء التعلمات يهدف إلى التحقّق من نماء الكفاءة في أبعادها الثلاثة: المعرفية، المنهجية والقيمية.

- ✓ مخططات المراقبة المستمرة: تتضمن عددا محددا من الوقفات حسب الحجم الساعي الممنوح لكل مادة، تستهدف قياس الموارد في شكل مندمج، وتتوج بتثمين منتج المتعلم، وذلك بمنح علامة عدديّة ذات دلالة تظهر على كشف التلميذ.

- ✓ وثيقة تكييف الكتب المدرسية: للسنة الخامسة ابتدائي والسّنة الرابعة من التعليم المتوسط، وهي وثيقة تسمح باستعمال الكتاب الساري المفعول مع الأخذ بعين الاعتبار كل المستجدات الواردة في المناهج المحينة.

- ✓ وثيقة المكتسبات القبلية للأطوار المفصلية: (الطور الأول من التعليم الابتدائي، والطور الأول من التعليم المتوسط) والتي تمثل الحد الأدنى من التعلمات الواجب تملّكها عند المتعلمين، ما يفرض التّحقّق منها قبل الشروع في تنفيذ التعلمات اللاحقة، وذلك بتخصيص فترة مجانسة وتكييف تختلف باختلاف طبيعة المتعلمين والمستوى المقصود.

وعليه، يتعيّن على السيّدات والسادة مديري التربية نسخ القرص المرفق بهذا المنشور وتوزيعه على كل المدارس الابتدائية والمتوسطات، ووضع آلية للتحقق من وصوله إلى الأساتذة قبل التحاق التلاميذ بمقاعد الدّراسة. كما يطلب التنسيق مع هيئة التفتيش الولائية لمتابعة مجريات عمليات التكوين حولها، وكذا القيام بتقييم فصلي لها، مع تقديم الاقتراحات المناسبة لتحسينها و/ أو تعديلها -إن وجدت- لمديرية التعليم الأساسي وللمفتشية العامة للبيداغوجيا.

نولي أهمية قصوى لتطبيق وتنفيذ مضمون هذا المنشور لما يكتسيه من أهمية في ترقية الأداء البيداغوجي وتحسين الفعل التعليمي التعلمي.

عن وزيرة التربية الوطنية و بتفويض منها
مدير التعليم الأساسي بالنيابة

قاسم جهلان

مديرية التربية لولاية الجلفة
مصلحة الدراسة و الامتحانات
الأمانة
الرقم : 206 /2018

مديـر التربيـة
إلى
السيدات و السادة :
مديري المتوسطات والابتدائيات
بالولاية (للتنفيذ)
مفتشي المتوسطات وإدارة المدارس الابتدائية
(للمتابعة)
الجلفة في : 02
مدير التربية

الأسابيع	المحاور	فهم المكتوب					التعبير الكتابي		المقاطع
		القراءة	النحو	الصرف	الإملاء	المحفوظات	الكتابة	المشاريع الكتابيّة	
28	الرحلات والأسفار	كريستوف كولومبوس مكتشف أمريكا	المفعول المطلق ك ت ص 160	علامات التأنيث في الأسماء (التاء المربوطة والألف ص 143		الياسمين	ينتجُ نصوصا من مختلف الأنماط يغلب عليها النمطان التفسيري والحجاجي	أنجز ملصقة إشهاريّة	المقطع 08
29		مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج	العطف: (و، ثمّ، بل، الفاء		همزة القطع والوصل ك ت ص 89 و103				
30		من إعداد المعلم	النداء ك ت ص 56	تصريف الفعل المعتل					
2/1		إدماج تقويم، ومعالجة							
32		التقويم النهائي							

16 أفريل 2019

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الجلفة

السيد : مدير المدرسة الابتدائية
مدرسة : عقبة بن نافع حاسي العش

الموضوع : إجراء الدراسة الميدانية والاستبيان .

أنا الممضي أسفله السيد : زناتي جابري

مدير المدرسة الابتدائية : **عقبة بن نافع ب: حاسي العش**

أشهد أن الباحث : خالدي عبد الحميد ، قد أجرى الدراسة الميدانية حول تعليم المهارات الأربعة للغة العربية في المرحلة الابتدائية ، السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا ، كما قام باستبيان موجه للمعلمين في المدرسة ، وهذا في إطار إنجاز أطروحته الموسومة ب : استراتيجيات التعليمية في المدرسة الجزائرية . السنة الخامسة ابتدائي ، أنموذجا ، خلال الموسم الدرسي 2018/ 2019 .

مدير المدرسة .

إمضاء:
زناتي جابري

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الجلفة

السيد : مدير المدرسة الابتدائية
مدرسة : عمر ادريس بحاسي بحبح

الموضوع : إجراء الدراسة الميدانية والاستبيان .

أنا الممضي أسفله السيد : بوحملة ابراهيم

مدير المدرسة الابتدائية : **عمر ادريس بحاسي بحبح**

أشهد أن الباحث : خالدي عبد الحميد ، قد أجرى الدراسة الميدانية حول تعليم المهارات الأربعة للغة العربية في المرحلة الابتدائية ، السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا ، كما قام باستبيان موجه للمعلمين في المدرسة ، وهذا في إطار إنجاز أطروحته الموسومة ب : استراتيجيات التعليمية في المدرسة الجزائرية . السنة الخامسة ابتدائي ، أنموذجا ، خلال الموسم الدرسي 2018/ 2019 .

مدير المدرسة .

2019/05/23 بحاسي بحبح

إمضاء
بوحملة براهيم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الجلفة

السيد : مدير المدرسة الابتدائية
مدرسة : قوق سليمان بحاسي بحبح

الموضوع : إجراء الدراسة الميدانية والاستبيان .

أنا الممضي أسفله السيد :سايح بن علية

مدير المدرسة الابتدائية : **قوق سليمان بحاسي بحبح**

أشهد أن الباحث : خالدي عبد الحميد ، قد أجرى الدراسة الميدانية حول تعليم المهارات الأربعة للغة العربية في المرحلة الابتدائية ، السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا ، كما قام باستبيان موجه للمعلمين في المدرسة ، وهذا في إطار إنجاز أطروحته الموسومة ب : استراتيجيات التعليمية في المدرسة الجزائرية . السنة الخامسة ابتدائي ، أنموذجا ، خلال الموسم الدرسي 2018/ 2019 .

حاسي بحبح في : 05 ماي 2019

مدير المدرسة .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الجلفة

السيد : مدير المدرسة الابتدائية
مدرسة : نواري أحمد بحاسي بحبح

الموضوع : إجراء الدراسة الميدانية والاستبيان .

أنا الممضي أسفله السيد : سعيدي الطاهر

مدير المدرسة الابتدائية : **نواري أحمد بحاسي بحبح**

أشهد أن الباحث : خالدي عبد الحميد ، قد أجرى الدراسة الميدانية حول تعليم المهارات الأربعة للغة العربية في المرحلة الابتدائية ، السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا ، كما قام باستبيان موجه للمعلمين في المدرسة ، وهذا في إطار إنجاز أطروحته الموسومة ب : استراتيجيات التعليمية في المدرسة الجزائرية . السنة الخامسة ابتدائي ، أنموذجا ، خلال الموسم الدرسي 2018/ 2019 .

05 ماى 2019

إمضاء : سعيدي الطاهر

مدير المدرسة .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الجلفة

السيد : مدير المدرسة الابتدائية
مدرسة : قدقاد سعد بحاسي بحبح

2018 ماي 02

الموضوع : إجراء الدراسة الميدانية والاستبيان .

أنا الممضي أسفله السيد :صالح محمد

مدير المدرسة الابتدائية : **قدقاد سعد بحاسي بحبح**

أشهد أن الباحث : خالدي عبد الحميد ، قد أجرى الدراسة الميدانية حول تعليم المهارات الأربعة للغة العربية في المرحلة الابتدائية ، السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا ، كما قام باستبيان موجه للمعلمين في المدرسة ، وهذا في إطار إنجاز أطروحته الموسومة ب : استراتيجيات التعليمية في المدرسة الجزائرية . السنة الخامسة ابتدائي ، أنموذجا ، خلال الموسم الدرسي 2018/ 2019 .

2018 ماي 02

المدرسة الابتدائية قدقاد سعد بحاسي بحبح 17330

مدير المدرسة .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الشلف **السيد : مدير المدرسة الابتدائية**
مدرسة : دحمان صبايحية بلقاسم

الموضوع : إجراء الدراسة الميدانية والاستبيان .

أنا الممضي أسفله السيد : بلايلي العيد

مدير المدرسة الابتدائية : **دحمان صبايحية بلقاسم الشلف**

أشهد أن الباحث : خالدي عبد الحميد ، قد أجرى الدراسة الميدانية حول تعليم المهارات الأربعة للغة العربية في المرحلة الابتدائية ، السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا ، كما قام باستبيان موجه للمعلمين في المدرسة ، وهذا في إطار إنجاز أطروحته الموسومة ب : استراتيجيات التعليمية في المدرسة الجزائرية . السنة الخامسة ابتدائي ، أنموذجا ، خلال الموسم الدرسي 2018/ 2019 .

مدير المدرسة .

مساعد مدير مدرسة
بلايلي العيد

29 AVR. 2019

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الشلف

السيد : مدير المدرسة الابتدائية
مدرسة : بوعليلي عبد القادر بوزغاية

الموضوع : إجراء الدراسة الميدانية والاستبيان .

أنا الممضي أسفله السيد : دحمان نور الدين

مدير المدرسة الابتدائية : **بوعليلي عبد القادر بوزغاية.**

أشهد أن الباحث : خالدي عبد الحميد ، قد أجرى الدراسة الميدانية حول تعليم المهارات الأربعة للغة العربية في المرحلة الابتدائية ، السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا ، كما قام باستبيان موجه للمعلمين في المدرسة ، وهذا في إطار إنجاز أطروحته الموسومة بـ : استراتيجيات التعليمية في المدرسة الجزائرية . السنة الخامسة ابتدائي ، أنموذجا ، خلال الموسم الدراسي 2018/ 2019 .

حرر ببوزغاية في 2019/04/29

مدير المدرسة

مدير المدرسة الابتدائية
دحمان نورالدين

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

30 أفريل 2019

مديرية التربية لولاية الجزائر **السيد : مدير المدرسة الابتدائية**

مدرسة : بلعزوقي ابراهيم

الموضوع : إجراء الدراسة الميدانية والاستبيان .

أنا الممضي أسفله السيد : عـــلال دحـمـانـــي

مدير المدرسة الابتدائية : **بلعزوقي ابراهيم بابا علي بلدية السحاولة**

أشهد أن الباحث : خالدي عبد الحميد ، قد أجرى الدراسة الميدانية حول تعليم المهارات الأربعة للغة العربية في المرحلة الابتدائية ، السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا ، كما قام باستبيان موجه للمعلمين في المدرسة ، وهذا في إطار إنجاز أطروحته الموسومة ب : استراتيجيات التعليمية في المدرسة الجزائرية . السنة الخامسة ابتدائي ، أنموذجا ، خلال الموسم الدرسي 2018/ 2019 .

30 أفريل 2019 **مدير المدرسة .**

المديرة
ع. دحمانـــي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الجزائر

السيد : مدير المدرسة الابتدائية

مدرسة : الشيماء-باباعلي

الموضوع : إجراء الدراسة الميدانية والاستبيان .

أنا الممضي أسفله السيد : بوحجار مولود

مدير المدرسة الابتدائية : **الشيماء-باباعلي-السحاولة**

أشهد أن الباحث : خالدي عبد الحميد ، قد أجرى الدراسة الميدانية حول تعليم المهارات الأربعة للغة العربية في المرحلة الابتدائية ، السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا ، كما قام باستبيان موجه للمعلمين في المدرسة ، وهذا في إطار إنجاز أطروحته الموسومة ب : استراتيجيات التعليمية في المدرسة الجزائرية . السنة الخامسة ابتدائي ، أنموذجا ، خلال الموسم الدرسي 2018/ 2019 .

صدر بتاريخ: 2019/04/30

رقم: 2019/48

مدير المدرسة .

مديرية التربية لولاية الجزائر

المدرسة الابتدائية الشيماء

بوحجار مولود

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

21 أفريل 2019

مديرية التربية لولاية سطيف

السيد : مدير المدرسة الابتدائية
مدرسة : سوالمي مبارك

الموضوع : إجراء الدراسة الميدانية والاستبيان .

أنا الممضي أسفله السيد : نواوي ليندة

مدير المدرسة الابتدائية : **سوالمي مبارك ب: سطيف**

أشهد أن الباحث : خالدي عبد الحميد ، قد أجرى الدراسة الميدانية حول تعليم المهارات الأربعة للغة العربية في المرحلة الابتدائية ، السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا ، كما قام باستبيان موجه للمعلمين في المدرسة ، وهذا في إطار إنجاز أطروحته الموسومة ب : استراتيجيات التعليمية في المدرسة الجزائرية . السنة الخامسة ابتدائي ، أنموذجا ، خلال الموسم الدرسي 2018/ 2019 .

21 أفريل 2019

مدير المدرسة .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية سطيف

السيد : مدير المدرسة الابتدائية
مدرسة : قنيفي محمد.
سطيف

الموضوع : إجراء الدراسة الميدانية والاستبيان .

أنا الممضي أسفله السيد :جلال السعيد

مدير المدرسة الابتدائية : **قنيفي محمد . سطيف**

أشهد أن الباحث : خالدي عبد الحميد ، قد أجرى الدراسة الميدانية حول تعليم المهارات الأربعة للغة العربية في المرحلة الابتدائية ، السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا ، كما قام باستبيان موجه للمعلمين في المدرسة ، وهذا في إطار إنجاز أطروحته الموسومة ب : استراتيجيات التعليمية في المدرسة الجزائرية . السنة الخامسة ابتدائي ، أنموذجا ، خلال الموسم الدرسي 2018/ 2019 .

سطيف 2019/04/21.

مدير المدرسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الأغواط

السيد : مدير المدرسة الابتدائية
مدرسة : بلغويني بوفاتح

23 أفريل 2019

الموضوع : إجراء الدراسة الميدانية والاستبيان .

أنا الممضي أسفله السيد : فاطمة لحوحة

مدير المدرسة الابتدائية : **بلغويني بوفاتح ب: الأغواط**

أشهد أن الباحث : خالدي عبد الحميد ، قد أجرى الدراسة الميدانية حول تعليم المهارات الأربعة للغة العربية في المرحلة الابتدائية ، السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا ، كما قام باستبيان موجه للمعلمين في المدرسة ، وهذا في إطار إنجاز أطروحته الموسومة ب : استراتيجيات التعليمية في المدرسة الجزائرية . السنة الخامسة ابتدائي ، أنموذجا ، خلال الموسم الدرسي 2018/ 2019 .

مدير المدرسة .

23 أفريل 2019

إمضاء: فاطمة لحوحة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الأغواط

السيد : مدير المدرسة الابتدائية
مدرسة : الاخوة بن احميدة

الموضوع : إجراء الدراسة الميدانية والاستبيان .

23 AVR 2019

أنا الممضي أسفله السيد : بوشارب ربيعة

مدير المدرسة الابتدائية : **الاخوة بن احميدة ب: الأغواط**

أشهد أن الباحث : خالدي عبد الحميد ، قد أجرى الدراسة الميدانية حول تعليم المهارات الأربعة للغة العربية في المرحلة الابتدائية ، السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا ، كما قام باستبيان موجه للمعلمين في المدرسة ، وهذا في إطار إنجاز أطروحته الموسومة ب : استراتيجيات التعليمية في المدرسة الجزائرية . السنة الخامسة ابتدائي ، أنموذجا ، خلال الموسم الدرسي 2018/ 2019 .

مدير المدرسة .

بوشارب ربيعة

23 AVR 2019

النشاط: إنتاج الكتابي الثلاثاء 18 أفريل 2023

الموضوع: رحلة مدرسية

الحل:

السفر والتجوال مهم في حياة الفرد فما دوره؟

في يوم الثلاثاء ذهبت مدرستي رحلة إلى الريف، عندما ذهبنا رأينا المكان روضة غناء وكانت السماء صافية وزرقاء وكما قيل «الوطن بمثابة طبيبة لا تنهى إلا عن تلبية التمنيات وتشفي بالعرق والدم» رأيت في الريف الشمس الذهبية الساطعة والأغنام تركض هنا وهناك وشربنا من حليب الأبقار وأغنام وأكلنا من خبز والفواكه التي كانت مزروعة هناك.

أتمنى يا أصدقائي أنه أعجبكم الريف.

حل وضعية الإدماجية :

نهضت مدرستنا رحلت إلى الريف ما شيئ الذي لفت إنتباهي؟

إ نطلقنا على الحافلة وحينما كنا في الطريق رأيت مناظر خلابة مثل أنهار وأعشاب وأزهار و عندما وصلنا جلسنا تحت ظل شجرة شجرة

و بدئنا نلعب ثم جلسنا نتأمل المنظر الجميل منا المدير أن نذهب معه و نستكشف فرأينا أن تنام في جحرها أخذنا معها صورة وأشجار ذات ثمار جديدة و آثار و لفت إنتباهي جحرة كبيرة و عميقة إلتقطنا بقبوها و صعبلنا و يستكشفنا وأعجبتني ثم جلسنا نتناول الطعام و نمنا قليلا ثم ستيقظنا لنراقب شمس بعد صعودنا من جحرة وكان منظرا رائعا.

و عندما عدنا دفع أبي مبلغا غاليا لأنني ذهبت ذهابا وإيابا كان حقا منظرا رائعا

الوضعية الإدماجية

- في فصل الربيع نظمت مدرستي رحلة
- إلى الريف فما هي الأشياء التي لفتة انتباهي؟

- أنا أحب أن أذهب إلى الريف لأن فيها
- بيوت متفارقة عن بعضه وفيها أشجار
- خضراء وناس متحبة مع بعضها
- وشيء الذي لفة إنتباهي هو أنا الجران
- يحبون بعضهما البعض وفي الأرض العشيش
- الأخضر النعم والجميل والأنغو الجميل
- والنغو يرعه الرعي وأولد الريف يحبون
المرح في الريف ليأن يحق العيش والمرح:

- يأصدقاء إن العيش في الريف جميل
- ويحق العيش فيها :

السند:

في فصل الربيع نظمت مدرستك رحلة في الريف
اكتب نصا من 10 إلى 14 سطرا تتحدث فيه عن هذه الرحلة و
ما شاهدت من خلالها و ما لفت انتباهك فيها، موظفا مفعولا
مطلقا واحدى أخواتها كان.

الوضعية الادماجية:

في فصل الربيع نظمت مدرستي رحلة إلى الريف،
فعندما وصلنا وجدت أشياء كثيرة ومتنوعة
منها: المزرعات والدجاج والبقر والمعز وآلات الذهبية
ولا يوجد مؤسسات عمرانية وخدماتية والبيوت مفترق
عن بعضه البعض ولا يوجد فيها مناجر مثل: المدينة، ويوجد
مناظر خلابة وهواء نقي، غير أنها يصعب العيش فيها
كثيرا، ويوجد شيء لفت انتباهي أنه لا يوجد فيها
الأوساخ والنفايات.

ولهذا قال رسول الله صلى الله عليه وسلم ((إن الله جميل يحب الجمال))

السند 8

في فصل الربيع نظمت مدرستك رحلة إلى الريف.
أكتب فقرة من 10 - 12 سطرا تتحدث فيها عن هذه الرحلة وما شاهدته من خلالها ومالفت إنتباهك فيها موظفا مفعولا مطلقا وإحدى أخوات كان.

الحل:

في أحد الأيام في فصل الربيع قررت مدرستنا رحلة إلى الريف، ياترى ماذا شاهدت؟ وما هو الشيء الذي لفت إنتباهي؟.
عندما تحركت الحافلة ببطء كانت الشمس مشرقة، ورأينا أمامنا عدة أشياء ومنها:
الحيوانات الأليفة والجبال وبعض المنازل مفترقة، فالريف خالي من المؤسسات العمومية والرمال، فهناك أعشاب خضراء وأزهار حمراء، الشيء الذي لفت إنتباهي هو البيوت المفترقة، لعلي أذهب إليه عندما يكون الجو الجميل.
ولهذا قال الرسول (ص) صلى الله عليه وسلم: "إن الله جميل يحب الجمال".

فهرس الأشكال

فهرس الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	العلاقة بين الأهداف التعليمية و التربوية	17
02	يمثل مرادفات مصطلح الديداكتيك	43
03	يوضح العلاقة بين المصطلحات التي تدور في فلك تكنولوجيا ووسائل التعليم.	71
04	العلاقة بين القراءة و فنون اللغة الأخرى	214
05	العلاقة بين التعبير الكتابي وفنون اللغة العربية الأخرى	236

فهرس

الموضوعات

مقدمة. (أ – و)

مدخل .

1/ الإستراتيجية . 08

2/ التربية . 12

3/ المدرسة الجزائرية. 18

4/ التخطيط التربوي. 22

الفصل الأول : تعليمية اللغة العربية.

1/ اللغة . 29

1-1/ في مفهوم اللغة . 29

1-1-1/ اللغة عند القدماء . 30

1-1-2/ اللغة عند المحدثين . 31

1-2/ وظائف اللغة . 34

1-2-1/ الوظيفة الاجتماعية . 34

1-2-2/ الوظيفة الثقافية . 34

1-2-3/ اللغة منهج للتفكير . 35

1-2-4 / الوظيفة النفسية . 36

2/ اللغة العربية . 37

2-1/ خصائص اللغة العربية. 37

3/التعليمية . 40

3-1 / المعلم . 45

3-2/ المتعلم . 47

3-3 / المادة المعرفية . 48

4/ قراءة في مصطلحي التعلم و التعليم . 49

4-1/ التعلم . 49

4-1-1/ معنى التعلم . 49

4-2/ عوامل التعلم . 52

4-4-3/ طرائق التعلم . 54

4-3-1/ التعلم بالفعل المنعكس الشرطي . 54

4-3-2/ التعلم الشرطي الإجرائي . 56

4-3-3/ التعلم بالمحاولة والخطأ . 58

4-3-4 / التعلم بالاستبصار (الجشطلت) . 61

4-4/ صعوبات التعلم . 63

4-4-1/ تصنيف صعوبات التعلم . 64

4-4-2/ تشخيص صعوبات التعلم . 64

4-2/ التعليم. 65

4-2-1 /الوسائل التعليمية . 66

4-2-1-1/ أهميتها . 67

5/ تعليمية اللغة العربية (الأزمة و التحديات) . 71

5-1/الحقيقة الأولى . 71

5-2/ الحقيقة الثانية. 73

5-3/ الحقيقة الثالثة. 73

5-4/ الحقيقة الرابعة . 73

6/ التعدد اللغوي وأثره في تعليمية اللغة العربية بالجزائر . 76

6-1/ التعدد اللغوي . 76

7/ تعليمية اللغة العربية في الطور الابتدائي بالجزائر. 85

الفصل الثاني : الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية.

1/مفهوم النظام التربوي. 90

1-1/ المستوى البنائي . 91

1-2/ المستوى الوظيفي . 92

2/ قيم النظام التربوي ومقوماته. 93

3/الإصلاح التربوي . 95

3-1/إصلاح التعليم والتنمية. 97

4/ وقفة على أهم الإصلاحات لمناهج اللغة العربية في الجزائر. 98

4-1/ المقاربة بالمحتويات (المضامين) . 98

4-1-1/ خصائصها. 98

4-2/المقاربة بالأهداف. 99

4-2-1/ في المفهوم الاصطلاحي للهدف . 99

4-2-2/أهمية الأهداف في المجال التعليمي. 101

5/ المقاربة بالكفاءات. 102

5-1/ مفهوم المقاربة. 102

5-2/ مفهوم الكفاءة. 103

5-3/ الكفاية. 104

5-4/المقاربة بالكفاءات. 106

5-5/ بعض المفاهيم المرتبطة بالكفاءة. 107

5-5-1/ القدرة. 107

5-5-2 / المهارة . 108

5-5-3/ الأداء . 109

5-5-4/ الفعالية . 109

5-6/ مستويات الكفاءة . 110
5-6-1/ الكفاءة القاعدية. 110
5-6-2/ الكفاءة المرحلية . 111
5-6-3/ الكفاءة الختامية . 111
5-7/ خصائص المقاربة بالكفاءات. 114
5-8/ البيداغوجيات التي رافقت المقاربة بالكفاءات . 115
6/ المقاربة النصية . 120
6-1/ في مفهوم النص . 120
6-2/ في مفهوم المقاربة النصية بيداغوجيا . 121
6-3/ أنماط النصوص في التعليم الابتدائي. 122
6-3-1/ تعريف النمط . 122
6-4/ مزايا المقاربة النصية . 124
7/ المناهج الدراسية . 125
7-1/ في مفهوم المنهاج . 125
7-2/ أسس بناء المنهاج . 126
7-3/ مناهج الجيل الثاني . 128
7-3-1/ أهداف كتابة الجيل الثاني للمنهاج . 129

8/ التقويم . 130

8-1/ أهمية التقويم في المنظومة التربوية . 132

8-2/ التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات . 133

8-3/ أنواع التقويم في ظل الإصلاحات الجديدة . 135

الفصل الثالث : واقع تعليم مهارتي فهم المنطوق والتعبير الشفوي.

❖ منهج البحث . 142

❖ أهمية الدراسة . 143

❖ عينة الدراسة وحدودها . 144

❖ أدوات جمع البيانات . 146

- الملاحظة . 146
- المقابلة . 147
- الاستبيان . 149

1/ فهم المنطوق (الاستماع) . 151

1-1/ معوقات الاستماع . 155

1-2/ أهداف تدريس الاستماع . 156

1-3/ طرق تدريس الاستماع . 157

2/التعبير الشفهي . 159

2-1/أهمية التعبير الشفهي. 162

2-2/مجالات التعبير الشفهي . 164

2-2-1 / المحادثة والمناقشة . 165

2-2-2/ حكاية القصص والنوادر. 166

2-3/ مهارات التعبير الشفهي . 167

2-4/ طرق تدريس التعبير الشفهي . 169

2-4-1/ طريقة القصة . 169

2-4-2/ طريقة التعبير الحر . 172

الجانب التطبيقي. **174**

1/ واقع تعليم مهارة فهم المنطوق . 174

2/ واقع تعليم مهارة التعبير الشفهي . 185

تحليل نتائج الاستبيان (1) . 190

الفصل الرابع : واقع تعليم مهارتي فهم المكتوب والتعبير الكتابي.

1/ فهم المكتوب (القراءة). 212

1-1/ مفهوم القراءة . 212

1-2/ الفهم القرائي ومستوياته. 215

1-3/ مستويات الفهم القرائي . 218

1-3-1/ مستوى الفهم الحرفي . 218

1-3-2/ مستوى الفهم الاستنتاجي. 219

1-3-3/ مستوى الفهم التقويمي أو الناقد. 219

1-4/ أنواع القراءة . 221

1-5/طرق تعليم القراءة . 229

2/ التعبير الكتابي. 235

2-1/في مفهوم التعبير الكتابي . 235

2-2/ مهارات التعبير الكتابي . 237

2-3/ ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي. 238

2-3-1/ أسباب الضعف . 239

2-3-2/ علاج ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي . 240

2-4/ مجالات التعبير الكتابي . 242

2-5/ خطوات تدريس التعبير الكتابي . 243

2-5-1/ التمهيد والمقدمة واختيار الموضوع. 243

2-5-2/ عرض الموضوع . 243

2-5-3/ التلخيص الشفوي . 244

2-5-4/ كتابة الموضوع. 244

2-6/ تصحيح التعبير الكتابي . 245

الجانب التطبيقي. **247**

1/ واقع تعليم مهارة فهم المكتوب . 247

2/التعبير الكتابي . 262

تحليل أوراق التلاميذ . 263

تحليل نتائج الاستبيان. 267

خاتمة. **285**

قائمة المصادر و المراجع. **292**

الملاحق. **307**

فهرس الأشكال. **329**

فهرس الموضوعات. **331**

الملخص :

يحتل التعليم الابتدائي مكانة هامة في المدرسة الجزائرية، بالنظر لمرامي هذا الطور في تزويد التلاميذ بالمهارات اللغوية الأساسية الواجب تعلمها، حيث عمد القائمون على المنظومة التربوية بإدخال إصلاحات جديدة بين الحين والآخر من أجل سد الثغرات السابقة وتنمية كفاءة التلميذ من خلال تزويده بالمعارف وجعله جاهزا في مختلف الوضعيات التي تواجهه في الحياة الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية : المهارات اللغوية، اللغة العربية، الإصلاح، التعليمية.

Summary :

Primary education occupies an important place in the Algerian school, given the goals of this phase in providing students with the basic linguistic skills that must be learned. Situations encountered in social life.

Key words: language skills, Arabic language, reform, teaching.

Résumé :

L'enseignement primaire occupe une place importante dans l'école algérienne, compte tenu des objectifs de cette phase consistant à fournir aux élèves les compétences linguistiques de base qui doivent être acquises. Situations rencontrées dans la vie sociale.

Mots clés: compétences linguistiques, langue arabe, réforme, enseignement.