وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

المقاربة بالكفاءات

دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية

للسنة الأولى ابتدائي

مذكرة معدة لنيل شهادة الماجستير

تخصص : تعليمية اللغة العربية وتعلمها

من إعداد الطالب : الأزهر معامير

إشراف الأستاذ : د/ عبد المجيد عيساني

السنة الدراسية : 2014–2015

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العرب

المقاربة بالكفاءات

دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية

للسنة الأولى ابتدائي

مذكرة معدة لنيل شهادة الماجستير

تخصص : تعليمية اللغة العربية وتعلمها

أعضاء لجنة المناقشة :

أ . د أبو بكـر حسينـــــي	رئيســـــا
أ . د عبد المجيد عيساني	مشرفـــــا
أ . د خديجة خمقـانـــي	عضـــــــوا
أ . د حسيـــــــن دحـــو	عضـــــــوا

السنة الدراسية : **2014–2015**

المقدمة

لقد ناءت الجزائر بإرث استدماري ثقيل في كل مناحي الحياة، السياسية والثقافية والاجتماعية، والتربوية على الخصوص ، بحيث كانت اللغة الفرنسية هي المهيمنة على الإدارة ، و على كل دواليب الدولة، وذلك بحكم القبضة الحديدية التي أحكمها المستعمر على اللغة العربية ، فسخر كل الوسائل والطرق لمحاربتها، كتحويل المساجد إلى كنائس ، ومنع صدور الصحف والمجلات باللغة العربية ، وغلق المدارس التي تنشط في تعليمـــــــــــــها ، إلى غيـــر ذلك من الوسائل التي عملت على انحسار دائرة اللغة العربية في الجزائر . والأدهى من ذلك كله، أن فرنسا الاستدمارية خططت لإرساء اللغة الفرنسية حتى بعد الاستقلال ، إذ عملت على توظيف فئة من الجزائريين مشبعة بالفرنسية لغة وفكرا . وقد استحوذت هذه الفئة الفرنكوفونية – بعد خروج الاستدمار الفرنسي – على مفاصل الدولة وتحكمت في دواليبها، فانبثق عن هذا الوضع تيار معاد للغة العربية ، ومنـــــــاد بالإبقاء على اللغـــــــــــــة الفرنسيـــــة باعتبارها – في اعتقاده- لغة العلم والحضارة . وقد عمل هذا التيار على تعطيل وعرقلة كل المشاريـــــــــع الساعية إلى إعادة الاعتبار للغة العربية كلغة أولى ورسمية ، وكمقوم أساسي للشخصية الوطنية وتطبيقها في كل مراحل التعليم. وفي خضم هذا الصراع برزت فئة من المعلمين والأساتذة ، تحملت مسؤولية الانتصار للغة العربية . فرغم المستوى التعليمي المتواضع ، إلا أن الإرادة كانت قوية فتجاوزت كل الصعاب وتحدت كل الرهانات، فتحملت هذه الفئة مسؤولية التدريس والتعليم في مختلف مراحله . إلا أنه من الأمانة التاريخية أن نشير إلى أن هذه الفئة من المدرسين ، قد قابلتها في السلطة فئـــــــــــــــــــــــــــة أخرى من المسؤولين المشبعين بالروح الوطنية، فعملت على دعمها وتشجيعها وتوفير كل الوسائل المتاحة والممكنة ، من أجل ترسيخ قدم اللغة العربية في مجال التربية والتعليم

إن الإرادة القوية أحيانا لا تكفي وحدها لتحقيق الأهداف، وبناء المشاريع، ففكر القائمون على شأن التربية ، بعد الاستقلال ، في إصلاح النظام التربوي الموروث عن الاستدمار ، فاستعانوا ببعض الخبراء من الدول العربية ، كما عقدوا عدة اتفاقيات في مجـــــال التربية والتعليم ، التحق بمقتضاها آلاف الأساتذة والمعلمين بالجزائر وساهموا بقسط وافر في جعل اللغة العربية لغة التعليم في الجزائر . وهكذا فقد بقيت محاولات الإصلاح مستمرة ، إذ عرف مسار النظـــــام التربوي ببلادنا جمـــــــــــــــلة

من الإصلاحات، لعل أهمها إصلاح سنة 1976 المنبثق عن أمرية 16 أفريل 1976 ، والذي كرس نظاما تربويـــــــــا أصيـــــــــــــلا ، كان من أهم ركائزه جزأرة التعليم ، وجعله ديمقراطيا ومجانيا واجباريا، وقد كون هذا النظام التربوي جيلا من المعلمين والإطارات ، تفتخر بلادنا به، سواء من حيث نوعية مستواهم التعليمي، أو من حيث تمسكهم بقيمهم وانتمائهم الحضاري . إلا أن التربية كالنهر الجاري يجب أن يتجدد ماؤه باستمرار ، وهكذا، فالإصلاح عملية لا تتوقف ، وهو ضرورة حتمية تفرضها التطورات الاجتماعية والسياسية والعلمية ، فلا يمكن للمدرسة أن تكون بمعزل عن تلك التطورات، فهي تعتبر المحرك الأساسي لفعالية المجتمع.

فكل الدول تعمل على إصلاح منظوماتها التربوية أو مراجعتها كلما ظهرت رهانات جديدة. ومن هذا المنطلق فإن الجزائر مرت بتغيرات عميقة على كل المستويات، مما حتم على أصحاب الشأن التربوي أن يرفعوا هذه الرهانات الداخلية والخارجية ، وذلك مـــــــن خـــــــــلال إصلاح النظام التربوي. فالرهانات الداخلية تمثلت في التعددية السياسية وما يرتبط بها من إرساء مفهوم الديمقراطية روح المواطنة في نفوس الناشئة ، وإبدال نظام الاقتصاد الموجه باقتصاد السوق. أما الرهانات الخارجية فتتمثل في نظام العولمة في كل المجالات بالإضافة إلى انتشار الوسائل الحديثة للإعلام والاتصال على أوسع نطاق.

إن الإصلاح الشامل للمؤسسة التربوية يرمي إلى تشييد نظام تربوي متناسق وناجع، قصد تمكين المدرسة الجزائرية من مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل، وذلك لن يتأتى إلا بإعادة الاعتبار للمعلم والأستاذ، وهذا ما أكـــــــده رئيس الجمهورية في خطابـــــــه المطـــــــول أمام اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية إذ قال : " ... ومن هـــــــــنا فـــــإن المعلـــــــم الـــــــــــــــذي يساهـــــــــــم في صنـــــــــــع الأجيـــال أهل لأن يحظى بعرفان المجتمع، كما ينبغي أن يستعيد اعتباره المسلوب والذي بدونه لا يمكن له أداء المهمة السامية الموكلة له"[1].

[1] بن بوزيد أبوبكر، إصلاح التربية في الجزائر، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009، ص19.

إن إعادة الاعتبار للمعلم تعني كذلك السهر على حسن انتقاء المعلمين لهذه المهمة وهذا ما أكد عليه السيد رئيس الجمهورية كذلك في نفس الخطاب السالف الذكر :"... يجب أن تولى عناية فائقة لمقاييس ترشيح المعلمين ولمناهج تكوينهم الأولي والمتواصل وتحسين مستواهم المهني باستمرار..."[2].

إن الإصلاح التربوي يهدف إلى تكوين مقدرات علمية وتقنية موثوق بها، بحيث لا يقتصر التعليم على تدريس محتويات معرفية ومهارات مختلفة للمتعلمين فحسب، بل يسعى إلى إكسابهم كفاءات يتمكنون من توظيفها في ممارساتهم المدرسية والاجتماعية والمهنية، وهذا كله يستدعي تكوينا معمقا لكل المنشغلين بمجال التربية من مدرسين ومديرين ومفتشين وباحثين، مع تكثيف اللقاءات التربوية الأكاديمية من أجل بلورة محتويات ومفاهيم وغايات الإصلاح التربوي.

إن المدرسة اليوم لم تعد قادرة على الاستجابة لحاجات المجتمع المشروعة، كما أن ظاهرة التدني الملموس للمستوى التعليمي العام، أصبحت ظاهرة للعيان، مما نتج عنها انخفاض في القيمة العلمية للشهادات الممنوحة على كل المستويات. ولعل الاصلاح التربوي الأخير الذي انطلق في السنة الدراسية 2003-2004 يصب في هذا الاتجاه، إذ جاءت وزارة التربية الوطنية بمقاربة جديدة وهي المقاربة بالكفاءات، سعيا منها للرفع من جودة التعليم وإرساء نظام تربوي يستجيب للمستجدات التربوية العالمية، ويحفظ مقومات الأمة.

وبحسب أراء المشرفين على تنفيذ هذه المقاربة، فقد صادف تطبيقها الميداني عدة إشكاليات، ظلت محل تساؤلات كانت بمثابة الإطار لإشكالية بحثنا هذا سنذكر الأهم منها:

- هل حققت هذه المقاربة بمناهجها الجديدة، الأهداف المسطرة في السنة الأولى ابتدائي، بحكم أن هذه السنة هي مفتاح المسار الدراسي للمتعلم، وهي القاعدة الصلبة الأساسية التي ينطلق منها؟.

[2] نفسه.

- ماهي الأسباب الكامنة وراء عدم تحقق الكثير من الأهداف التعلمية؟. هل هي أسباب تعود إلى طبيعة المناهج الجديدة المطبقة؟ أم تعود إلى المنفذ المباشر لهذه المقاربة الجديدة وهو المعلم؟ أم إلى نوعية الكفاءات والاهداف التعليمية في حد ذاتها، التي لم تتناسب وطبيعة المتعلم وقدراته؟.
- هل ضعف التكوين الأولي والمستمر لدى المدرسين، ساهم في إيجاد صعوبات وعقبات أثناء تطبيق هذه المقاربة الجديدة ؟ .

كل هذه الاسئلة حاولنا الإجابة عنها، من خلال توظيف أدوات علمية في هذا البحث، فقد اخترنا الطريقة الوصفية التحليلية النقدية للوصول إلى الاجابة عن التساؤلات التي طرحناها آنفا.

- قسم هذا البحث إلى ثلاثة فصول، الأول والثاني نظريان، أما الثالث فميداني تطبيقي.

أما الفصل الأول فتطرقنا فيه بداية إلى المقاربات التي سبقت تطبيق المقاربة بالكفاءات، وأول مقاربة تعرضنا لها بالوصف هي المقاربة بالمضامين (المحتويات)، التي طبقت في مرحلة تطلبت التخلص من تبعات نظام تربوي ورث عن الاستدمار، وقد كانت تلك المقاربة مناسبة لظروف تلك المرحلة، بحيث كان المستوى التعليمي للمدرسين عموما متواضعا، ولكن كانت تحدوهم الإرادة في النهوض بالمستوى الدراسي للمتعلمين. والمقاربة التقليدية كانت لها مزايا وعليها عيوب، وقد تطرقنا إلى أهم المزايا التي تمتاز بها المقاربة بالمضامين وكذلك أهم العيوب التي تحسب عليها من الوجهة التربوية والبيداغوجية. ولعل أهم مزاياها، احترام منطق المادة، واكتشاف المعارف بالتركيز على الملاحظة والتجربة، وكذلك تنشيط الذاكرة وتقوية ملكة الاسترجاع، في حين أن من عيوبها وضع المتعلم في موقف المتلقي السلبي، والمعلم في موقف الملقن للمعارف والمصدر الوحيد لها.

وبعد ذلك تتبعنا مسار الإصلاحات التربوية ومحطاتها، فتحدثنا عن مقاربة أخرى طبقت على النظام التربوي الجزائري في بداية الثمانينيات، تمثلت في المقاربة بالأهداف، وهي بيداغوجيا انبثقت بعد مخاض عسير مرت به المدرسة الجزائرية. ولكن هذا المخاض تولد عنه نظام تربوي أصيل، أشرف على إعداد مناهجه خبراء تربويون جزائريون، مستمدا قوته من أمرية رئاسية صدرت في تاريخ مميز، ارتبط بمناسبة عظيمة، وهي عيد العلم الذي يصادف تاريخ وفاة العلامة عبد الحميد بن باديس باعث النهضة الفكرية والتربوية في الجزائر. وقد عرف هذا النظام التربوي المبني على المقاربة بالأهداف، بالمدرسة

الأساسية، حيث عرفنا بالخلفية المعرفية لهذه البيداغوجيا، وكذا مستويات أهدافها، وركزنا خصوصا على الأهداف الإجرائية من حيث تقنية وشروط صياغتها.

أما الجزء الثاني من الفصل الأول، ففصلنا الدراسة فيه حول المقاربة بالكفاءات – باعتبارها محور البحث- حيث شرحنا ماهية المقاربة بالكفاءات، وعرضنا بعض التعاريف لمفهوم هذه المقاربة، بالإضافة إلى أصولها النظرية وخلفياتها الفلسفية، كما تطرقنا إلى مزايا المقاربة بالكفاءات ومبادئها وموقع المعلم والمتعلم فيها، ووقفنا عند مكانة الكفاءة في اللسانيات الحديثة والدراسات التربوية والنفسية، كما عرفنا بأنواع الكفاءة من منظور ديداكتيكي، ثم ختمنا هذا الفصل بالحديث عن التقويم وأنواعه عموما، والتقويم بالكفاءات على الخصوص.

أما الفصل الثاني، فقد مهدنا له بتعريف اللغة كظاهرة اجتماعية ثقافية، وبعدها استعرضنا نظريات اكتسابها، حسب أراء بعض علماء اللغة والتربية وخبرائهما، ثم تطرقنا بالتفصيل لتعليمية النشاطات اللغوية الثلاثة (التعبير والتواصل ، القراءة ، الكتابة) الواردة في منهاج السنة الأولى ابتدائي، فعرضنا لمفهوم كل نشاط على حدة، وموقعه في المنهاج وطرق تعليمه، كما توقفنا عند الكفاءات التي رصدها المنهاج حسب كل نشاط، مع الأهداف التعلمية المرتبطة بها. فعلقنا عليها بغية تفسيرها، أو توضيح علاقتها بالكفاءة المتعلقة بها، ثم تطرقنا إلى الممارسات البيداغوجية لكل نشاط، حسب ما جاءت به توجيهات منهاج اللغة العربية في السنة الأولى ابتدائي.

وكان ختام هذا البحث فصل تطبيقي ميداني، وظفنا فيه ثلاث أدوات للبحث تمثلت في:

1- استبانة موجهة لمعلمي السنة الأولى ابتدائي.
2- دراسة لعينة من تقارير التفتيش التي أجريت لمعلمي السنة الأولى.
3- مقابلات أجريت مع فئة من معلمي ومعلمات السنة الأولى.

وقد قمنا بتحليل الإجابات الواردة في الاستبانة، كما استخلصنا أهم التوجيهات التي وجهها السادة المفتشون للمعلمين المزارين.

أما فيما يخص مقابلة معلمي السنة الأولى، فقد سجلنا آراء وأقوال المعلمين المستجوبين حول بعض المصطلحات البيداغوجية التي تتعلق بالمقاربة بالكفاءات.

وختم هذا الفصل باستنتاجات تم استلهامها انطلاقا من المقارنة بين المفاهيم النظرية الواردة في منهاج السنة أولى ابتدائي، والنتائج التطبيقية التي استقيناها من البحث الميداني.

وحينما أشرف هذا البحث على أن يعكس أهدافا يؤمل تحقيقها؛ يكون من الواجب شكر الأستاذ الدكتور، عبد المجيد عيساني، الذي وجهني منذ البداية، إلى أنه : لا معنى لانتقاء وجمع ما وصل إليه الآخرون، دون أن يكون موقف الباحث الجاد والجدي، ليفتح في النهاية أبوابا تفضي إلى مواصلة البحث عن الحقيقة.

و لم يكن هذا العمل ـــ على تواضعه ـــ ليكتمل، لولا عون الله، ثم الثقة التي بعثها فِيّ الأستاذ المشرف، الذي تحمل مشاق التقويم المنهجي والتوجيه العملي، وما فتئ يحفزني، آخذا بيدي لإتمامه بشكل لا يتدنى عن حدود المقبول.

كما لا يفوتني في الختام توجيه الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة المحترمين، آملا أن تكون ملاحظاتهم توجيها آخر يمكّن من تعديل عملي في بحوث تتيح مواصلة الفكرة المنطلق.

الفصل الأول

موقع المقاربة بالكفاءات

في مسار المنظومة التربوية الجزائرية

أولا : المقاربات التي سبقت المقاربة بالكفاءات في التعليم بالجزائر :

قبل أن نتطرق للمقاربة بالكفاءات، ينبغي أن نلقي ولو بإيجاز نظرة على الصبغة التي طبعت شكل التدريس في الجزائر، ونستعرض المناهج والطرق التربوية التي تبنتها المنظومة التربوية الجزائرية في تعليمية نشاطات اللغة العربية في فترة سبقت تبنيها المقاربة بالكفاءات.

1 – التدريس بالمضامين (بالمعارف) :

تعود جذور هذا المنهج في التدريس إلى عصور سالفة حيث أورده ابن خلدون ببعض من التفصيل في حديثه عن طريق التعليم إذ يقول :"اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا، يلقى له مسائل من كل باب ، ويفصل له في شرحها على سبيل الإجمال، حتى ينتهي إلى آخر الفن ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين، ويخرج عن الإجمال"[1].

فالتدريس عن طريق المضامين، مقاربة تعليمية تعتمد على خلفيات ومناظير مخالفة تماما للمقاربة التي اعتمدت بعد تأسيس مدارس علم النفس التطبيقي ، الذي تفرع عته علم النفس التعليمي ، وعلم النفس التربوي ، ثم علم النفس الاجتماعي . ومن هنا يمكن لنا تقسيم المقاربة التقليدية (التعليم بالمضامين) إلى نموذجين مختلفين وهما:

أ : المقاربة التقليدية قبل تأسيس مدارس علم النفس :

إن النموذج التعليمي التقليدي ، قبل مرحلة تأسيس علم النفس ، كان يعتمد على خلفيات فلسفية ، لا تنسجم مع الخلفيات النظرية التطبيقية التي ظهرت بعد تأسيس مدارس علم النفس، حيث كان يرتكز على تصور نظري يغلب عليه الطابع التجريدي والخيالي (فروض نظرية غير تطبيقية)، في تصور النفس الإنسانية بشكل عام ، وتصور نفس الطفل بشكل خاص .

لقد كانت هذه الفلسفة تصوغ أفكارها من تزاحمات خيالية، استوحاها العقل الإنساني من تراكم ثقافي لم يكن خاضعا للتجربة والمشاهدة ، ولا للبحوث والدراسات الموضوعية التي يقررها المنهج العلمي (

[1]– ابن خلدون عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، مراجعة: زكار سهيل، دار الفكر، بيروت، 2001، ص143-144.

مناهج

البحث التجريبية).

لذلك كانوا يعتقدون بأن الطفل صفحة بيضاء، ومن ثم وضعوا أنفسهم بديلا عنه ، ليقرروا له ما يشاؤون من مادة دراسية ، وطرائق تدريس ، وأهداف تدريس، واهداف تعليمية وتربوية ، وقد نتج عن هذا الاعتقاد الخاطئ ما يلي :

* تجريده من عواطفه وميوله ورغباته واتجاهاته وحاجاته وطموحاته ، وقدراته ومواهبه .

* تجريده من عنصرين هامين في شخصيته وهما :

- المكون النفسي (الحالة الوجدانية)

- المكون الحسي الحركي (المهارات الجسدية)

لذلك ركزوا الاهتمام في تنشئته على الجانب العقلي فقط .

ومن ثم ظلت المناهج الدراسية (كانت تعرف بالمقرر الدراسي) تركز على تنمية العقل وصقله، وتربيته بتكديس المعارف النظرية في ذهنه ، وكان يغلب عليه الطابع الآلي في الفهم والتصور والاسترجاع في كثير من الحالات .

لذلك اعتبرت الطريقة التقريرية السردية، (الإلقاء) هو الأسلوب المناسب في التدريس ، والتي يطغى عليها الطابع الاستعراضي المهيمن من قبل المعلم . فالمعلم وحده يمثل السلطة المطلقة، والمرجع الوحيد للمعرفة ، لا يشاركه التلميذ في ذلك؛ فكان هذا الأسلوب يؤدي إلى الكبت والتحجر والانغلاق في الرأي والاختيار والحركة والنقد واتخاذ القرار.

وقد أعطت هذه الفلسفة تصورات خاطئة عن الحالة النفسية للطفل ،لذلك نراها تفتقر إلى رؤية واضحة في ضبط استراتيجية التدريس ، وفق الشروط السيكولوجية للمتعلم التي تحترم ميوله ورغباته واتجاهاته وتطلعاته وقدراته .

ولم يكن نظام التقويم يومئذ يخضع لشروط موضوعية ومنهجية ومعيارية، فلقد كان الشيخ في النظام التعليمي الإسلامي هو وحده من يقوم عمل التلميذ ، ويقدّر درجة تفوقه ، فإذا رضي عن أحد تلاميذه أجازه إذا أحس منه القدرة والتفوق والإحاطة بالعلم الذي طلبه، مثلما فعل واصل بن عطاء الشيخ الذي أسس الاعتزال عندما انتحى على عمود من أعمدة المسجد بالبصرة، وعقد لنفسه حلقة علمية مع من كان معجبا به من التلاميذ وطالبي العلم .

وفي العصور المتأخرة، وإلى وقت قريب منا كان يضطلع بذلك لجنة تشرف على إجازة المتخرجين، عن طريق التقويم الشفوي والبحث الذي يعتمد المشافهة فقط ، والمحظوظ من الطلبة من أسعفته ذاكرته في ذلك اليوم ، وكان له لسان لذق يتملق به مجلس المشيخة، هو من سينال إجازة التقدير .

وعلماء النفس قبل انفصال علم النفس واستقلاله، كانوا علماء وفلاسفة ، وكان علم النفس يومئذ يسمى علم الشعور، وهو أحد المباحث الهامة في الدراسات الفلسفية، وقد ورد هذا التعريف في كتاب وليام جمس (دروس مختصرة في علم النفس) ، ثم اصبح يسمى بعد ذلك بعلم السلوك ، ثم أخيرا (بعلم النفس).

كان العلماء يبحثون في مرحلة ما قبل تأسيس مدارس علم النفس في الذكاء وروائزه، وفي الملكات، والعمليات العقلية، كالتخيل والتصور والتذكر. أما بعد تأسيس مدارس علم النفس، فقد أصبح علم النفس علما تجريبيا، لذلك استغلوا نتائجه في البحث عن التعلم وطرائقه.

ب : المقاربة بالمضامين بعد استقلال علم النفس عن الفلسفة

كان علماء النفس في بداية القرن العشرين قد كثفوا أبحاثهم وتجاربهم، فتوصلوا إلى نتائج عظيمة في دراسة اغوار التعليم ونظرياته ، حتى أصبحت هذه النظريات منذ ذلك اليوم تمثل وجهات نظر مقبولة ، وهي مازالت معتمدة في الحقل التربوي إلى يومنا هذا، وما جاء بعد سنة 1912م لم يكن إلا شروحا وتوضيحات وتعليقات فقط .

وقد ركز علماء النفس جهودهم على الحالة السيكولوجية للطفل، وكذلك الوظائف الفزيولوجيـــــــة، وعلـــــى البيولوجيا وتأثيرها على النشاط العقلي ، وتوصلوا من خلال ذلك إلى اكتشاف طرائق التعلم عند الانسان والحيوان ، ومن ثم وضعوا مبادئ جديدة اعتمدت في بناء المناهج الدراسية . فكانت الاستراتيجية الجديدة مؤسسة على معطيات علم النفس التجريبي ، وليس على معطيات

علم النفس النظري الذي كان سائدا قبل التأسيس.

وبعدما انجلت الرؤية ، انتقل مركز الاهتمام من المعلم الذي كان يمثل قطب الرحى في العملية التعليمية، اذ كان وحده يقر ما يشاء في القسم، فاصبح التلميذ بعد ذلك شريكا اساسيا للمدرس، يحاوره ويناقشه ويبدي رأيه. كما تطورت استراتيجية تحديد الاهداف، فضاق مجالها، أي أصبحت أقل عمومية وظهرت في صياغات واضحة وذات معنى دقيق إلى حد ما.

ووضعت أدوات مختلفة للتقويم، وطرائق تربوية. ومن أشهر هذه الطرائق : الطريقة الهربارتية ذات المراحل الخمس، والتي كانت معتمدة في مناهجنا قبل الاصلاحات. وكانت استراتيجية التدريس ضمن هذا المنظور تتركز على استعراض قدرات الحفظ والاسترجاع، أي الاهتمام بتخزين المعارف النظرية وتكديسها في الذهن لاستدعائها وقت الحاجة في الامتحانات والاختبارات ليس إلاّ.

وبما أن الدراسات النفسية كشفت مكونات الذات الانسانية (القوى العقلية، القوى الوجدانية، القوى الحركية)، فإن التربية وجهت بعض الاهتمام إلى تربية الوجدان والمهارات الحركية، ولكن اقتصارها على الجانب العقلي كان يشكل مساحة كبرى، وبدرجة عالية من الاهتمام؛ إذ كانت الجهود توجه مباشرة إلى تربية الطفل بالمعارف النظرية فحسب، أما المجال الوجداني والمهاري فكان الاهتمام بهما ضمنيا غير مباشر .

ومن هنا يمكن الوصول إلى خلاصة مفادها :

أن هذه الطريقة تقوم على أساس المحتويات، فالنمط البيداغوجي بها تقليدي، حيث أن المعلم في هذه الطريقة يستعمل كل طاقاته المعرفية لتبليغها إلى التلميذ، ومطالبته بعد ذلك بحفظها واستظهارها. فنجده يشرح الدرس، وينظم المسار، وينجز المذكرات. "فالمعلم هو مالك المعرفة "[1] أما التلميذ في هذه الحالة ليس مطالبا بالمشاركة في تسيير الدرس في جميع الأنشطة. بل هو متلق ، يستمع ويحفظ ، ويتدرب، إذ المعلم هو من يطرح العنوان ثم القضية المدروسة، ثم يقوم باستخلاص القاعدة، والتلميذ يبقى عليه بعدها الحفظ والاستظهار[2]، أي أن وظيفته تقتصر على القيام بعمليتين:

---

[1] زايدي فاطمة : تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات ــ الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي ــ أنموذجا ــ رسالة ماجستير ، إشراف عز الدين صحراوي، جامعة محمد خيضر ، السنة الجامعية : 2009/2008 ، ص 27 .

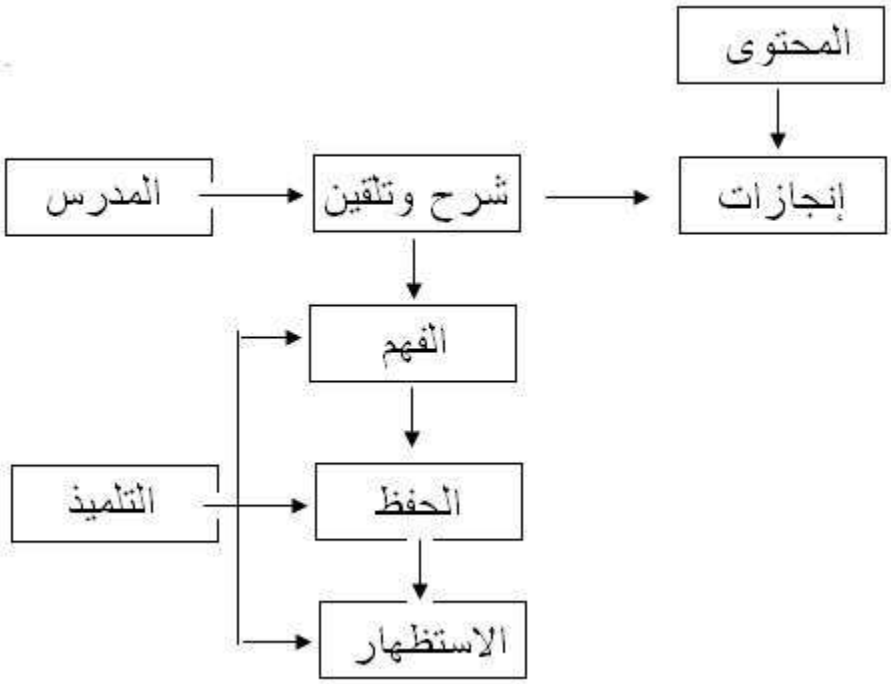
[2] – ينظر: الدريج محمد ، التدريس الهادف" مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية"، قصر الكتاب، البليدة،2000، ص53.

ـــــــــــــ الأولى : اكتساب المعرفة كمقررات جاهزة كما ونوعا .

ـــــــــــــــــــ الثانية: استحضار المعرفة في حالة المساءلة .

وهناك من يسمي هذه الطريقة بالتلقين المطلق، أما عن عناصرها فهي: المعلم، التلميذ، المواد الدراسية، نمط التواصل، الحفظ، الاستظهار[1].

وهذا المنهج يمكن أن نمثله في المخطط التالي:



مزاياها : تتسم هذه المقاربة ببعض المزايا، أهمها:

- احترام منطق المادة؛
- اكتشاف المعارف بالتركيز على الملاحظة و التجربة؛
- تنشيط فعل التذكر.

[1]- الدريج محمد، التدريس الهادف، ص 52.

عيوبها : ومع ذلك فهي لاتخلو من عيوب، أبرزها :

- التركيز على المادة؛
- الاهتمام أساسا بإيصال المعلومات (المعارف)، واعتبار التراكم المعرفي هو الغاية النهائية للتعليم[1]؛
- التركيز على منطق التعليم، وإهمال منطق التعلم؛
- الصعوبات في اختيار وسائل التقويم ، وخضوعه إلى معايير ذاتية يغلب عليها توجهات الشخص المقوم.

ولكن، نحن "لا نعيب الطريقة، لأن الحاجة كانت ملحة في مرحلة خرجت فيها الجزائر من ظلم المستعمر ، إلا أنه كان لا بد من إعادة النظر في المنظومة التربوية وفي التعليم من حيث التطبيق و الوسائل التقويمية، بحيث تكون الأولوية لتشجيع الملكات المبدعة. ولكن هذا لا يعني أن التدريس بالمضامين قد أهمل تنمية القدرات والمهارات، بل اعتمد المعرفة من أجل الوصول إلى تنميتها " [2].

2 – التدريس بالأهداف :

الهدف لغة: كلمة " هدف " تفيد الدقة والاصابة. فحين نفكر يتبادر إلى أذهاننا أن هناك نقطة انطلاق، ونقطة نهاية. هذه النهاية هي الهدف الذي نريد ان نصل إليه[3]. و" الهدف يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة المترتبة على تصرف ما، في وقت معين بطرائق مختلفة، والافادة مما هو متوقع لتوجيه الملاحظة والتجربة ". [4]

_ أما في الاصطلاح التربوي فالهدف " سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس و المتمدرسين وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقويم "[5].

ومعنى ذلك أن التلميذ لا يراد من تعلمه إلا تحقيق مجموعة من الأهداف التي ينبغي أن تظهر في ممارسات سلوكية على مستوى الفعـــــــــــل واللفظ والحركـــــــــــة وتغيرات تحدث على

---

[1] ينظر : هني خير الدين ، مقاربة التدريس بالكفاءات ، مطبعة عين بنيان، الجزائرن ط1، 2005، ص 24

[2] نفس المرجع، ص 27 .

[3] ينظر: مادي لحسن :الأهداف والتقييم في التربية ، مطبعة المعارف الجديدة الرباط ، 1989 ص 6 .

[4] جون ديوي، الخبرة والتربية، ترجمة محمد رفعت رمضان ونجيب إسكندر، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، د ت، ص 63.

[5] الدريج محمد، التدريس الهادف، ص86

مستوى الاتجاهات والمـــــواقف و الأفكار والقدرات المختلفة[1]، أو إنجاز أعمال معينة تكون في شكل آليات تكسبه خبرات تكون مستهدفة لكونها أنماط من الممارسات التي تقوي دافعية التفاعل مع مجموعة من الخبرات التي يتعامل بها، فالأهداف جزء من النسيج التعليمي العام.

– بيداغوجيا الأهداف :

بيداغوجيا الاهداف أو تكنولوجية الأهداف[2]أو التدريس بواسطة الأهداف أو التدريس الهادف، كلها أسماء لمسمى واحد، ويعد نموذج التدريس بالأهداف من النماذج التعليمية الاكثر رواجا في الانظمة التربوية [3].

– الخلفية المعرفية لبيداغوجية الاهداف :

أجمع كل من علماء التربية واللسانيات التعليمية، على أن بيداغوجا الأهداف ترتبط معرفيا بالنظريات السلوكية[4] التي ترى أن معظم سلوكيات الإنسان متعلمة وهي بمثابة استجابات لمثيرات محددة في البيئة، ومن خلال علاقته بهذه البيئة يتعلم أنماط الاستجابات المختلفة.

واللغة في منظورهم شكل من أشكال السلوك الإنساني، ولذلك فإنهم لايقرون بوجود أي تباين بين مسار تعلمها وتعلم اي مهارة أخرى أو سلوك آخر .[5]

فهناك ارتباط وثيق بين السلوكية وبيداغوجيا الاهداف، يكمن في أن هذه البيداغوجيا قد نشأت في الإطار المعرفي الانجلوساكسوني عموما والامريكي خصوصا، الذي تأسس على الفلسفة التجريبية، والفكر البراغماتي بالأخص.[6]

إن معظم مؤسسي هذه البيداغوجيا من أمريكا من أمثال (رالف تايلر، بنيامين بلوم، ازنر، بوب هام، روبير ماجر، وغيرهم...) الذين اعتمدوا على المبدأ التجريبي الخاضع للاختبار الواضح، الذي نشأت في اطاره النظرية السلوكية و التي يعـــــــود معظم مؤسسيها إلى أمريكا مثل: (ثورندايك، واتسن، كاثري ، مورر ، كلارك هـــــل

---

[1] جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2001، ص139

[2] ينظر : مادي لحسن، مرجع سابق، ص 20.

[3] وزارة التربية الوطنية (بيداغوجيا الأهداف) مجلة همزة الوصل، العدد 5، الجزائر، 1995، ص 53.

[4] نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ لثرونديك (1949- 1874) .2/ نظرية المنعكس الشرطي لبافلوف (1849-1936) 3/ نظرية المتغيرات المتوسطة لكلارك هل

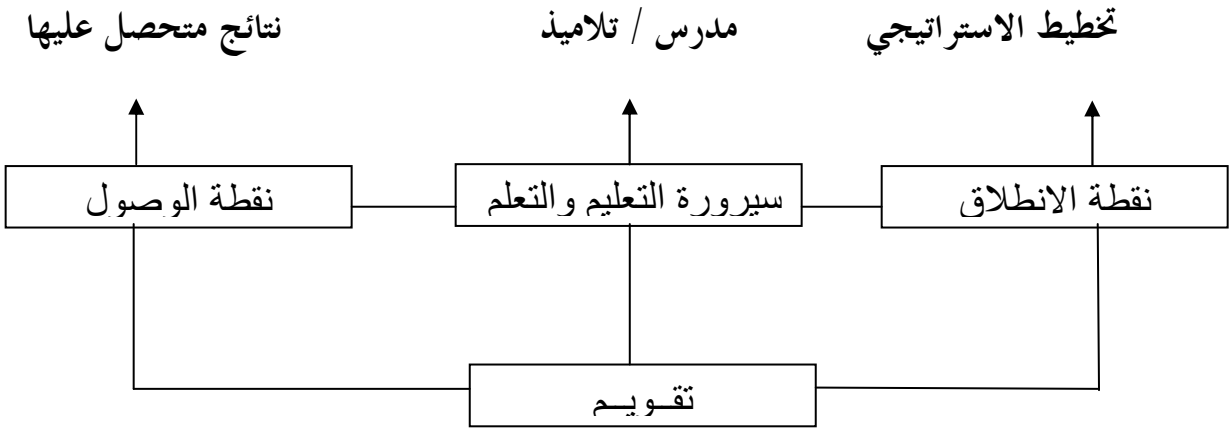
[5] ينظر: عيساني عبد المجيد : اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية ، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط1، 2010 ،ص 93

[6] غريب رمزية : التعلم ، مكتبة الانجلوسكسونية، القاهرة، ط5 ،1975،ص126

سكينير، وغيرهم ...) والذين يرون في العموم أن التعلم يحدث عند المتعلم نتيجة سلسلة من المثيرات والاستجابات، وليس نتيجة سيرورة ذهنية تنظمها العمليات العقلية. حيث تبين لهم ان العقل لا دور له في العملية التعليمية وبخاصة في الاكتساب اللغوي الذي يعتبر في منظورهم شكلا من أشكال السلوك الإنساني، حيث "أن اللغةلا تعتبر إلا مجموعة من العادات الصوتيـــــة، تكيفهـــا مثيرات البيئـــــة،فـــلا تتعـــدى كونها بالتالى شكلا من أشكال التفكير "[1].

– نموذج التدريس بالأهداف :

تستند بيداغوجيا الأهداف التي تتجه نحو فعالية التدريس واكتساب مهارته، إلى ان يكون الفعل التربوي خاضعا لجملة من المفاهيم، تعرف بعناصر نموذج التدريس الهادف[2]، وفيها ينظم تسيير الفعل التربوي كما هو مبين في الشكل التالي[3]:



يظهر لنا هذا الرسم بوضوح، عناصر التعلم بواسطة الأهداف التي هي :

- أولا : ما قبل الفعل التعليمي : لا بد أن نحدد منطلقات تخطيط هذا الفعل التعليمي اعتمادا على صياغة أهداف واضحة تستجيب إلى ما يحتاج إليه المتعلم ، ولما يتطلبه المنهاج التربوي[4] .
- ثانيا : خلال العملية التعليمية أول الفعل التعليمي : تنظم سيرورة هذا الفعل بناء على ثلاثة عناصر

[1] ميشال زكريا: مباحث في النظرية الالسنية وتعليم اللغة ، بيروت ،ط2، 1985، ص 144.

[2] ينظر مادي لحسن، مرجع سابق، ص23.

[3] وزارة التربية الوطنية، (بيداغوجيا الأهداف)، مرجع سابق، ص55.

[4] ينظر: الفاربي عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز، كيف تدرس بواسطة الأهداف، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1989، ص 23

رئيسية هي: المضامين، الطرائق، والوسائل؛ مع مراعاة طبيعة التفاعل بين الأستاذ والتلميذ[1].

1) المضامين: ينبغي أن نعرف كيف ننتقي محتوى الدرس، وننظمه، وما هي كمية المادة التي تلائم الأهداف المحددة.؟، وماذا سيتعلم التلاميذ؟، أية معارف؟ أية مهارات؟.

2) الطرائق: ينبغي أن نعرف بأية طريقة نقدم المحتوى المنتقى الذي حددناه؟ هل نحاور، أو نلقن ، أو نلجأ إلى طريقة التعلم فنترك للتلاميذ فرصة البحث والاكتشاف[2].

3) الوسائل: ينبغي أن نعرف ما هي الوسائل التي نستعين بها لإنجاز المحتوى ؟ كتاب مدرسي؟ نص مساعد؟ وهل هذه الوسيلة متوفرة؟ وكيف نستعملها؟ ومن يستعملها: الأستاذ أو التلميذ؟.

- ثالثا: ما بعد الفعل التعليمي : عند نهاية العملية التعليمية ينبغي ان نتحقق من نتائج هذا الفعل التي تحدده أساليب التقويم؛ فنتساءل : ما هي النتائج التي وصلنا إليها؟ هل حقق الدرس أهدافه؟ ما الأسئلة التي نختبر ونقيس بها مجهود التلاميذ؟ ماهي الإنجازات التي سيقومون بها ليبرهنوا على أنهم فعلا حققوا تغييرا سلوكيا؟ لماذا لم تتحقق النتائج المرجوة؟، أين يكمن الخلل ؟ هل هو في تحديد الأهداف؟ أو في طبيعة المحتوى؟أو في الطريقة؟ أو في الوسائل المستعملة؟ أو في نوعية التقويم؟[3] إذا كان أول عنصر من عناصر تسيير الفعل التربوي يلح على ضرورة الانطلاق من أهداف محددة نروم تحقيقها، فإنه لا مناص من ان نتعرف على مستويات هذه الأهداف؛ ومن ثم فإن اول عمل ينبغي للأستاذ أن يقوم به عند صياغة أهدافه هو ضبط مستويات هذه الأهداف وتحديد درجة عموميتها أو خصوصيتها[4].

– مستويات الأهداف (حسب تصنيف بيرزيا سيزار) *

أ_ الغايات : أول الأهداف من حيث المستوى العام [5]، تتناول فلسفة المجتمع وطموحاته وهي عبارة عن أفكار و مبادئ عامة ، تحددها مقاصد ينتظر تحقيقها في الآجال البعيدة ، و الذي يحدد هذه المبادئ الدولة بأجهزتها المختلفة .

وتتسم هذه الغايات بالمثالية و التجريد أي أنها لا تتحقق في الممارسات التربوية على مستوى المناهج

---

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، نفس المرجع، نفس الصفحة.

[2] ينظر:الفاربي عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز، كيف تدرس بواسطة الأهداف، ص24

[3] نفس المرجع الصفحة نفسها.

[4] نفس المرجع،ص27

* . - BIRZEA Cèsar (Roumanie) , Président du Comité de L'éducation du Conseil de L'Europe

[5] ينظر : زايدي فاطمة ، مرجع سابق، ص 36 .

و التطبيق و إنما تظهر في آخر المطاف في الحياة العامة للمواطنين ، وهي الصورة المثالية للمواطن المرغوب في تكوينه مثل :

- المحافظة على الثوابت الوطنية والقيم الحضارية للأمة .
- المساهمة في بناء مجتمع حر وديمقراطي .
- المحافظة على اللغة الوطنية وصيانتها من الضياع و العمل على تطويرها .

والغاية السامية التي ترمي الدولة الى تحقيقها من خلال السياسة التعليمية ، هي إعداد مواطن صالح قادر على تحمل المسؤولية في المستقبل.

وقد ورد في القانون التوجيهي المتمثل في رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديدة التعلق بقيم الشعب الجزائري[1].

ب_ المرامي : مستوى آخر من الأهداف أقل عموما و غموضا من الغايات و هي ترتبط مباشرة بالنظام التربوي[2] ومناهجه وبرامجه. ويعرفها الباحث Hameline بأنها "التعبير الذي يحدد عموما المقاصد المتبعة سواء من قبل مؤسسة، أو منظمة أو شخص، وذلك من خلال برنامج أو فعل تكوين محدد. إنها أهداف تحاول أن تجيب عن سؤال ماذا نريد؟"[3].

وتتولى وزارة التربية صياغة المرامي في شكل معالم -تتضمنها المناهج- تحدد مخططات الفعل التربوي وملامح النواتج التعليمية وتظهر في المحصلة كتوجيهات تحدد ملمح المراحل التعليمية مثل:

- اكتساب المتعلم المعارف الأولية الضرورية لمواصلة نشاطاته التعلمية في المراحل التعليمية الموالية ..
- اكتساب المتعلم بعض القدرات والمهارات : كالقدرة على القراءة بلا أخطاء، والقدرة على التحليل والتركيب ..
- تمكين المتعلم من الاستفادة من الخبرات المختلفة التي اكتسبها من التجارب السابقة .

ج_ الأهداف العامة : تحدد وتصف النتيجة الفعلية التي تظهر عند التلميذ ، في شكل قدرات ومهارات وخبرات جديدة وتوضع في ديباجة المنهاج ، أو من خلال التوجيهات والإرشادات التي

---

[1] ينظر : الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، العدد 4، 27-01-2008، ص 8.

[2] ينظر : عيسى بودة، دليل المدرس الهادف ، دار تلانتقيث للنشر و التوزيع، بجاية، 1997، ص 44 .

[3] Daniel Hameline, Les objectifs pedagogiques, ESF editeur, PARIS, France, 14 ed, 2005, p.98

يعدها واضع المنهاج[1] . وعادة ما نجد الوثائق التربوية من أدلة المعلمين والكتب المدرسية مصدرة بهذه الأهداف:

- تمكين التلميذ من اكتساب الحروف بجميع أصواتها نطقا وكتابة .
- تمكين التلميذ من التعبير عن أفكاره ومشاعره بلغة واضحة وأسلوب سلس .
- تمكين التلميذ من قراءة نص، وفهم ما يقرأ.

د_ الأهداف الخاصة : هذا النوع من الأهداف يتميز بنوع من الدقة والوضوح في الصياغة و لا يقبل أي غموض أو عموم . فالمعلم هو الذي يقوم بصياغتها أثناء تخطيطه للدروس. وتتميز أيضا بإنجازها في أوقات محددة (حصة أو حصتين أو أكثر)، يحدد فيها مقدار المعارف والمهارات التي يريد أن يتحكم التلميذ في أدائها مثل : الموضوع : المفعول به.

الهدف الخاص : يتعرف التلميذ على مفهوم و اعراب المفعول به.

هـــ_ الأهداف الإجرائية (السلوكية) : وهي في الاصطلاح التربوي تعني "التخطيط والتنظيم للعملية التعليمية. وبمعنى آخر، يقصد بها نقل حالة مفهوم أو مبدأ عام أو نظرية أو معارف عامة من المستوى النظري إلى المستوى التطبيقي الملموس. وتمتاز الأهداف الإجرائية بدرجة عالية من الدقة عند صياغتها وتركيب عباراتها"[2]. ويكون ذلك في شكل نية بيداغوجية تصف بدقة ما ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على فعله أثناه الفعل التعليمي، تبرهن على أن التلميذ بلغ ذلك الهدف؛ ولهذا فصياغة الهدف الإجرائي ليست عملية سهلة كما يعتقد الكثير من المعلمين، بل هي عملية تستدعي التركيز والإلمام بمختلف المهارات والكفاءات، حتى تكون الصياغة واضحة ودقيقة وبعيدة عن الغموض والتأويل.

والجدول التالي يوضح هذه المستويات ومضامينها[3]:

مستوى الهدف	مضمونه، يعبر عن :	مصدره	صيغته	صفاته، يتميز

[1] ينظر : لبصيص خالد ، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، المغرب، 2004 ص 66 .

[2] المرجع السابق، ص68

[3] وزارة التربية الوطنية (بيداغوجيا الأهداف)، مرجع سابق،ص59

				بـــــــــ:
غاية	فلسفة التربية وتوجهات السياسة التعليمية .	رجال السياسة، الجماعات الضاغطة البرلمان، الأحزاب.	على شكل مبادئ وقيم علياورغبات وتطلعات.	بشكله المثير الجاذب القابل للتأويل .
مرمى	نيات مؤسسة التربية ونظامها التعليمي.	إداريون ومؤطرون ومفتشون ومسيرو التعليم.	أهداف البرنامج والمواد وأطوار التعليم	ارتباطه المباشر بالمنهاج والمواد.
عام	إنماء شخصيبة المتعلم العقلية والوجدانية والمعارفية .	مؤطرون وأساتذة.	قدرات ومهارات وتغيرات نريد إحداثها واكسابها المتعلم.	تركيزه حول المتعلم وقدراته ومكتسباته.
خاص	محتوى درس معين ينجز في حصة أو أكثر.	أساتذة ومتعلمون.	فعل متعلم يقوم به المتعلم مرتبط .بمحتوى درس.	تصريحه .بما سيقوم به المتعلم في الدرس.
إجرائي	سلوكات يقوم بها المتعلم ليبرهن على بلوغه الهدف.	أساتذة ومتعلمون.	فعل الإنجاز وشروطه ومعايير الاتقان.	تصريحه بأدوات التقويم وأشكاله .

موقع الهدف الإجرائي داخل منظومة الأهداف:

ما دام الهدف الإجرائي يقتضي وصفا للسلوكيات الأدائية التي ينتظر وقوعها لدى التلميذ، نتيجة تفاعله مع الوضعيات المختلفة، عن طريق ما تكوّن لديه من خبرات تربوية يستثمرها خلال سيرورة تعليمية. فإن تنفيذ هذه الإجرائية يحتاج توفر شرطين أساسيين هما :

- القدرة : يقصد بها تلك الصفة الكامنة في نفس المتعلم (مكوّن أساسي في الصياغة الإجرائية)،و التي لا يمكن ملاحظتها، إلا أنها تترجم إلى أفعال سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها، و بعبارة أخرى فالقدرة هي فعل سلوكي (إنجازي) يظهر في شكل أعمال وإنجازات ومهارات يقوم بها التلميذ أثناء سير الدرس ؛

مثال : أن يكون التلميذ قادرا على رسم زهرة، أو كتابة الصوت (بَ) .

- الفعل السلوكي (الإنجاز): وهو الفعل الذي يقوم به التلميذ أثناء الفعل التعليمي سواء كان عمليا أو لفظيا أو حركيا داخل القسم، الساحة، الطبيعة ...ألخ، ويتميز بالدقة و الوضـــــوح، حيث لا يقبل التأويل مثل قولنا : " يحوّل ، يعطي أمثلة، يشرح لماذا، يعبر، يفسر، يكتب، يرسم ...إلخ "[1]، و أن يكون قابلا للملاحظة والقياس (التقييم)، ويشترط أن يصاغ بفعل مضارع؛ لأن ذلك يدل على زمن وقوع الفعل (الحدث) ويحقق شرط الملاحظة أي ملاحظة التلميذ وهو ينجز عمله (ملاحظة سلوك التلميذ) ؛

و الفرق بين القدرة والفعل السلوكي، هو أن القدرة تتصف بالثبات والدوام. أي أنها لا تتلاشى ولا تزول، وهي تقبل النقل والتعميم على وضعيات مختلفة. أما الفعل السلوكي فيرتبط بموقف معين أي وقت الإنجاز. وهو إلى جانب ذلك يتعلق بمادة معينة. لذلك قد يتلاشى مفعوله بمجرد أن تختلف الوضعيات والأحوال. وهو الأمر الذي يجعله غير ثابت. ولما كان التلازم ضروريا بين القدرة والفعل السلوكي، وجب أن يجمع بينهما في أجرأة الأهداف.

– تقنيات صياغة الأهداف الإجرائية :

وضعت تقنيات مختلفة قصد مساعدة المعلمين على صياغة الأهداف الإجرائية أهمها تقنية أو صنافة* روبرت ماجر (Mager)، والتي تتسم بالبساطة و الوضوح واليسر في التطبيق. لذلك اعتمدت كثيرا على رواج تداولها في المراجع المختلفة، والتي تعتمد في تطبيقها على ثلاث أركان أساسية هي :

- الانجاز (السلوك): هو " السلوك الذي يقوم بأدائه التلميذ أثناء الفعل التعليمي ويشترط فيه الدقة لما سيقوم به من عمل واضح مثل رسم مستطيل أو قراءة جملة ...إلخ "[2]. و العنصر الأساسي الذي يجب أن يحدد في هذه المرحلة هو " الفعل السلوكي " الذي ينبغي أن يتصف بالدقة في التحديد و الوضوح في الصياغة، حيث لا يقبل تأويلا ولا غموضا، ولا يدل إلا على معنى واحد يفهمه الجميع بدلالة واحدة لا لبس فيها .

---

[1] رجاء محمود أبو علام : التعلم أسسه و تطبيقاته ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، 2004 ، ص 77.

* مصطلح " صنافة " Taxonomieو تعني " علم التصنيف " وهي مشتقة من الإغريقية Taxisو تعني الترتيب و التنظيم و التصنيف و Nomos وتعني النواميس، القوانين، العلم. ينظر: الدريج محمد، التدريس الهادف، ص 97.

[2] رجاء محمود أبو علام، مرجع سابق، ص77.

ويجب أن يحدث التلازم بين الفعل السلوكي الذي يحدده المعلم مع المحتوى المرجعي عند التصريح بالإنجاز، لأن ذلك يساعد على الوضوح والتدقيق في الصياغة الإجرائية كقولنا: أن يكون التلميذ قادرا على أن يعرف الفعل المضارع .

- الشروط : " أي الإطار الذي سيتجلى فيه ذلك السلوك النهائي ويتحقق"[1]. إن توخي الدقة في تحديد الفعل السلوكي و المحتوى المرجعي لا يفي بالغرض المطلوب ما لم تراع فيه ظروف المتعلم وأحواله النفسية .

- المعايير : وهي عبارة عن المؤشرات والمحكات التي يستخدمها المعلم كمعيار لقياس مستوى الإنجاز الذي يقوم به التلميذ في أي عمل كان، ودرجة إتقانه له، وقدرة التحكم فيه، سواء تعلق ذلك بالمجال المعرفي أو المهاري أو الوجداني. "فهذا الركن في تقنية ماجر إنما يدل على الجانب التقييمي الذي ينبغي أن يساير عملية التعلم ويلازمها، باعتبار أن التقييم هو المؤشر الذي نحكم من خلاله على نواتج التعليم " وأن الهدف قد تحقق فعلا "[2].

أظهر الجدول السابق أن الأهداف التربوية عبارة عن سلسلة تبدأ بما هو عام لتنتهي لما هو خاص وإجرائي. ويتبدى لنا الأمر أكثر حين ننطلق من الأهداف التالية في تدريس اللغة العربية :

1/ الهدف الأول : المحافظة على الهوية الثقافية للوطن، ويسمى غاية؛

2/الهدف الثاني : اكتساب القدرة على التعبير الفصيح باللغة العربية، ويسمى مرمى؛

3/الهدف الثالث: التمكن من معرفة الجملة، ويسمى هدفا عاما؛

4/الهدف الرابع: يكون التلميذ قادرا على صياغة جملة مكتملة العناصر، ويعد هذا هدفا خاصا.[3]

---

[1] الدريج محمد، التدريس الهادف، ص 112.

[2] واعلي محمد الطاهر ، الأهداف البيداغوجية، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، الجزائر، 1999، ص82.

[3] نفس المرجع، ص 63.

مصادر إشتقاق الأهداف:

من أبرز المصادر التي تشتق منها الأهداف التربوية ما يلي :

1- المجتمع وذلك لثقافته التربوية وحاجاته وتراثه الثقافي؛

2- خصائص المتعلمين وحاجاتهم وميولهم ودوافعهم وقدراتهم العقلية، وطرق تفكيرهم وتعلمهم؛

3- مكونات عملية التعلم، وأشكال المعرفة ومتطلباتها، وما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي[1]؛

4- الظروف البيئية وكل ما يحيط بالتلميذ أو المتعلم من ظواهر طبيعية أو فيزيائية أو إجتماعية، فانتشار ظاهرة تناول المخدرات مثلا بين التلاميذ تحتم على خبراء التعليم وعلى القائمين بالتعليم في الميدان الاهتمام بهذا الجانب، بإدراج أهداف قد تكون موجودة من قبل لحمل التلاميذ على انتهاج سلوك سوي نحو أنفسهم ومجتمعهم[2]؛

5- اقتراحات المختصين في التربية والتعليم وعلم النفس؛

6- دوافع ورغبات واتجاهات معدي المناهج التربوية والمعلمين والمشاركين في إعدادها وتنقيتها[3]

– شروط صياغة الأهداف:

1- يجب أن يكون الهدف واضحا، ومحددا، غير غامض، حتى يسهل تحقيقه، ويمكن تفسيره[4] ؛

مثال ذلك: أن يقرأ الطالب قراءة صحيحة لنص دون أن تزيد أخطاؤه عن ثلاثة. فالهدف – في هذه الحالة – يكون قد تحقق ما لم يقع المتعلم في أكثر من ثلاثة أخطاء؛

2– يجب أن تكون واقعية. ويعني بالواقعية التأكد والتمكن، أي أن تكون أهدافه ممكنة التحقيق في

---

[1] ينظر: الخطيب علم الدين عبد الرحمان :الأهداف التربوية تصنيفها وتحديدها السلوكي، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1980،ص29.

[2] ينظر: محمد بن يحيى زكريا و عباد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالاهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، الجزائر، 2006، ص 55.

[3] ينظر: الخطيب علم الدين، نفس المرجع، ص 30.

[4] ينظر: أمحمد تيغزى وأخرون .قراءات في الأهداف التربوية ، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، مطابع قرفي، باتنة، ط1، 1994، ص 67.

ظل المدرسة العادية[1]؛

3-أن يكون الهدف قابلا للملاحظة والقياس، بمعنى أن يتضمن نتائج تعلم يمكن قياسها مثل : أن يميز الطالب بين الاسم والفعل في خمس جمل أو ست؛

4- أن يصف الهدف سلوك التلميذ وليس سلوك المعلم؛

5- أن تكون الأهداف نابعة من الدرس فلا يمكن ان تتأثر بأهداف خارجة عن الدرس، بحيث يشير الهدف إلى المحتوى التعليمي والتربوي؛

6- أن يكون هناك اتصال بين الأهداف بحيث يخدم بعضها بعضا، لتحقق الهدف الخاص من الدرس؛

7-ان تصاغ بفعل سلوكي اجرائي، ويقصد به السلوك المتوقع من المتعلم اظهاره، أو أن يقوم به بعد انتهاء عملية التعلم مثل : ان يتعرف، أن يعدد، أن يقارن...؛

8- صياغة الهدف التعليمي بشكل يعكس ناتج التعلم، وليس عملية التعلم ذاتها، أو موضوع التعلم ، لأن الموضوع لا يمثل الهدف المراد تحققه لدى المتعلم[2]؛

9-أن تحتوي عبارات بنود الهدف على " فعل سلوكي" أو اجرائي يشير إلى نوع السلوك والمستوى المعين المقصود تنفيذه من ذلك النوع، والذي يريد أن يبلغه ويحققه التلميذ[3]؛

10-أن تصاغ الأهداف التعليمية على أساس مستوى التلميذ لأنه هو محور العملية التعليمية وليس على أساس مستوى المعلم، ويجب ترتيبها وتصنيفها بناء على أنواع السلوك المرغوب فيه[4].

- **خطوات صياغة الأهداف**

كما أن صياغة الأهداف التعليمية تستدعي اتباع الخطوات الآتية :[5]

1- تحديد المعارف والمهارات والخبرات التي نريد أن يكتسبها التلميذ؛

---

[1] ينظر: صالح بن لعبيد : دروس في السياسات التطبيقية، دار هومة ،ط2000، ص 102.

[2] ينظر :امحمد تيغزي وآخرون، مرجع سابق، ص 68.

[3] عبد العزيز صالح، التربية وطرق التدريس ، دار المعارف ، مصر، ط1، 1993، ص36.

[4] ينظر: عبد الله عبد الدايم، تاريخ التربية ، المطبعة الجديدة ، دمشق ، ط1 ، 1965، ص 402.

[5] ينظر: محمد بن يحي وزكرياء وعباد مسعود، مرجع سابق، ص 58.

2- تحديد نوع السلوك أو الفعل الذي يقوم به المتعلم لكي نتأكد من إكتسابه المعارف والمهارات؛

3- اختيار الوسائل التعليمية المعينة على توضيح الدرس ؛

4- تحديد النتيجة التي نتمنى الحصول عليها.

وبعد إجراء الخطوات السابقة، يستطيع المعلم صياغة الأهداف التعليمية بحسب الشروط الواجب توفرها كما ذكرنا سابقا. وهناك قاعدة معينة في صياغة الأهداف التعليمية، وهي : "أن + فعل مضارع يمكن قياسه + المتعلم + محتوى الهدف + معيار الأداء".

وتعتبر الصياغة الدقيقة للهدف، هي تلك التي تستبعد أكبر عدد من البدائل والاحتمالات الممكنة، باستخدام أفضل وصف للسلوك النهائي المطلوب، والذي لا يحتمل أي تفسير آخر. وبذلك تكون العبارة دقيقة وذات مغزى وفعالة.

ولكن، بعد أكثر من عشرين سنة من اعتمادها، لم تعد المناهج القائمة على بيداغوجيا الأهداف تساير التطور الاجتماعي والعلمي والثقافي الذي عرفه المجتمع الجزائري. وبات ميدان تعليمية اللغة العربية يشكل قضية حساسة، لها أهميتها وخطورتها في عصرنا الراهن، خصوصا وأن المجتمع قد شهد انفجارا معرفيا وتكنولوجيا، وتحديات لا متناهية ومتسارعة، تفرض عليه مجاراة كل التطورات والمستجدات الحاصلة. وهذا ما كان له الأثر العميق على كل الأنظمة التربوية التي دأبت جاهدة لاحتواء كل مظاهر التغير والتبدل والتطور. واستجابة لحتمية التجديد والتغيير، فالمنظومة التربوية الجزائرية لم تشذ عن القاعدة، اذ حاولت تطوير أدائها مجاراة لركب الدول الرائدة في حقل التربية والتعليم، فراحت هي الأخرى تغير مناهجها وبرامجها وطرائق آدائها، وفق ما توصلت إليه آخر البحوث التربوية؛ حيث بنيت مناهج اللغة العربية على غرار كل المناهج الدراسية على منظور بيداغوجي جديد يجعل المتعلم في قلب العملية التعلمية التعليمية، و لم يكن هذا إلا بتبني المقاربة بالكفاءات في المناهج التعليمية.

ثانيا : المقاربة بالكفاءات :

1/ ماهية المقاربة بالكفاءات :

1/أ ــ تعريف المقاربة

-لغة : من " قرب قربا وقربانا :دنا فهو قريب "[1]

-اصطلاحا: " الانطلاق في مشروع ما، أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة. وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اختيار استراتيجيات التعلم والتقويم"[2]. بمعنى آخر، هي مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي سيتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقديمه.

إن مفهوم الكفاءة كثيرا ما يستخدم بطريقة غامضة؛ فهناك خلط بين مفهومي الكفاءة والكفاية. ولإزالة اللبس نتعرض للمصطلحين من الناحية اللغوية والاصطلاحية، كي نصل في الاخير إلى الفروق الدقيقة بين مصطلح وآخر .

1/ب ــ الكفاءة و الكفاية :

1/ب/1 في المعنى اللغوي:

---

[1] الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب قاموس المحيط على طريقة المنهاج المنير وأساس البلاغة ، ج3 دار المعرفة بيروت لبنان، ط1، 1979 ص 579

[2] عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور حديث ، دار ريحانة للنشر والتوزيع، 2003، ص 147.

● الكفاءة: جاء في لسان العرب "الكفئ النظير وكذا الكفء والكفوء، على فعل وفعول، وتكافأ الشيئان تماثلا، وكافأه مكافأة وكفاءة، والاسم الكفاءة والكفاء ...."[1]

وفي أساس البلاغة "وأكفأت لك :جعلت لك كفؤا ، وتكافؤوا: تساووا، شاتان متكافئتان في القدر والسن، وكفأته ساويته ...."[2]

● الكفاية : " من كفى يكفي كفاية، إذا قام بالأمر، يقال كفاك هذا الامر أي حسبك، وكفاك هذا الشيء. ويقال استكفيته أمرا فكفايته. وكفى تدل على كفاية الشيء. يكفيه كفاية. أي يسد حاجته ويجعله في غنى عن غيره. ويقال أيضا كفى به عالما، أي بلغ مبلغ الكفاية في العلم "[3].

ان الكلميتن متحدتان في فاء وعين الكلمة، ومختلفتان في لام الكلمة (كفأ و كفى). ويتبع هذا الاختلاف اختلاف في الدلالة. فدلالة الأولى المكافأة والمناظرة والمساواة، أما الثانية فتعني القيام بالأمر والقدرة عليه.

1/ب/2 في المعنى الاصطلاحي :

● الكفاءة:

في الاصطلاح تعني "التصرف إزاء وضعية مشكلة بفاعلية، استنادا إلى قدرات استمدت من تقاطع معارف ومهارات وخبرات تراكمية. عموما فإن الكفاءة بهذا، ليست هي القدرة فحسب، ولا المهارة فحسب، ولا المعرفة فحسب؛ ولكنها جماع ذلك مع الإنجاز والفاعلية"[4]. وهذا يتعلق بالكفاءة من حيث المفهوم. أما المتعلم فنقصد بكفاءته "قدرته على تجنيد (تعبئة) مختلف المعارف والقدرات وادماجها وتوظيفها في مواجهة وضعية ما، على غرار تنظيم عملية التعلم بالنسبة للمدرس ونلاحظ كفاءته عندئذ على سبيل المثال في اللغة، الرياضيات، العلوم ... كأن يكتب نصا ذا مغزى ويبلّغه للآخرين، ولا يكتفي برص الكلمات ..."[5].

● الكفاية :

---

[1] ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، المجلد 5، دار صادر، بيروت، ط1، (دت)، مادة "كفأ"، ص 269

[2] الزمخشري أبو القاسم، أساس البلاغة، الدار النموذجية، بيروت، ط3، 2003، ص743.

[3] ابن منظور، مرجع سابق، ص 278.

[4] حاجي فريد ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، 2005، ص 16.

[5] نفس المرجع، ص17.

"هي القدرة سواء القانونية أو المهنية المكتسبة لانجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الاعمال"[1].

أما تشومسكي فعرفها "بأنها المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، التي هي قائمة في ذهن كل من يتكلم اللغة"[2].

وأما f. perrenoud فيقترح التخلص من دلالة المفهوم اللساني للكفاية، من أجل إعادة بنائه في التربية، فيقول: "الكفاية هي القدرة على التصرف بفاعلية في نمط معين من الوضعيات"[3]، فهي عنده قدرة تستند إلى المعارف، لكنها لا تختزل فيها، أي لمواجهة وضعية ما، يجب استخدام موارد معرفية متكاملة ومتعددة من المعارف المرغوب فيها، بأقل التكاليف وبأقل جهد، وهي تعني في نفس الوقت النسبة بين مدخلات ومخرجات التعلم، فهي بذلك تعني الجانب الكمي والجانب الكيفي معا، وفي نفس الوقت.

1/ب/3 الفرق بين المصطلحين:

في ضوء التعريفات السابقة لمفهومي الكفاءة والكفاية من حيث اللغة، ففي حين تعني الكفاءة الجانب الكمي فقط (التكوين)، باعتبارها الحصول علي أكبر قدر ممكن من العائد بأقل تكلفة وجهد ممكنين، فإن الكفاية تعني الجانب الكمي المعرفي، بغض النظر عن نوعية الأداء، و لم تكن الكفاءة في المنطلق تعني القدرة على الأداء الصحيح لعمل ما، وإنما كانت تعني الصفات أو المؤهلات التي يشترط في الفرد أن يكتسبها، لكي يؤدي عملا معينا بحيث يكون في مقدور أي شخص كان، القيام بهذا العمل.

إن الملاحظ إذن، هو أن الكفاية أقرب إلى المعنى البيداغوجي الذي نقصده، وبما أن الكفاءة هي اللفظ المتداول[4] فإننا تبنيناه هنا تجاوزا وتماشيا مع ما ورد في المناهج التعليمية في الإصلاحات الراهنة. وزيادة لتوضيح مفهوم الكفاءة، نورد لها مجموعة من التعاريف، علّها تقدم صورة أكثر وضوحا :

- فقد جاء في "معجم علوم التربية" ما نصه:" الكفاءة هي جملة الإمكانات التي تمكن فردا من بلوغ درجة من النجاح في التعلم، أو في أداء مهام مختلفة"[5]؛

- وفي "الدليل المنهجي للتقويم التربوي" لوزارة التربية الجزائرية :"الكفاءة، هي قدرة الفرد على أن

---

[1] سليماني العربي ، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، الدار البيضاء، ط1، 2006، ص 27.

[2] ميشال زكريا : قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1992، ص61.

[3] فليب برنو " بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة ، ترجمة:لحسن برتكلاري، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2004، ص 12.

[4] استخدم الفرنسيون مصطلح الكفاءة (Compétence) في مجال القانون إشارة إلى جهات يخول لها البث في أمور ما ، ثم انتقل الى عالم الشغل و التكوين المهني كحركة تسعى الى نقل الثقة من منطق التأهيل الذي ينطلق من فكرة تزويد المتعلمين بالمعارف التي تصادق الجهات الوصية على طبيعتها و مستواها ينظر : واعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر، 2006، دط، ص18.

[5] الفاربي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية، منشورات عالم التربية، المغرب، 1997، ص116.

ينتقي بنفسه من سجل معارفه ومهاراته ما هو وجيه وضروري منها، لحل مشكلة معقدة أو فئة من المشكلات"[1]؛

-يرى ليفي لوبوايي (levyleboyer 1996) ان الكفاءة نعبر عنها :"بالرصيد السلوكي للفرد والذي يجعله فعالا في وضعية معينة"[2]؛

-ويرى بيرينود (perrenoud1999) أن الكفاءة تعني تجنيد ودمج وتنظيم للموارد المعرفية والوجدانية، لمواجهة عائلة من الوضعيات، وتكون هذه المجابهة دوما في وضعية واقعية، ذات مغزى ومن أجل نشاط ذي فاعلية.

وما نستخلصه من التعاريف المذكورة سابقا :

أن ممارسة الكفاءة تتطلب دمج الفرد قدرات من المجال العقلي المعرفي والمجال الوجداني والمجال النفسي حركي في الوقت ذاته.

1/ج معنى المقاربة بالكفاءات :

المقاربة بالكفاءات، هي سياسة تربوية ظهرت في الولايات المتحدة الامريكية سنة 1968، كرد فعل على التقنيات التقليدية التي كانت معتمدة، والتي تقوم على تلقين المعارف النظرية، وترسيخها في ذهن المتعلم في شكل قواعد تخزينية نمطية. فالمقاربة بالكفاءات منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية، عن طريق تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية[3]. إذن فأساس المقاربة بالكفاءات، يتمثل في تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي العلم واستهلاك المقررات، بل ينبغي أن يكون مفكرا وباحثا ، منتجا ومبدعا، قادرا على تحمل المسؤولية، فاعلا في حياته الفردية والجماعية.

جاءت المقاربة بالكفاءات كتعبير عن تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليمية، لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث مقاربات

---

[1] Abdelkader EMIR et autres, Guide methodologique en evaluation pedagogique, ministere de l'education nationale, Alger, 2009, P156

[2] واعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، مرجع سابق، ص20.

[3] ينظر: العلوي شفيقة، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا تعلم القواعد، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع وآفاق، الجزائر، نوفمبر2007، ص 64 -70.

التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعليم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته[1].

فالمقاربة بالكفاءات ما هي إلا طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتمادا على ما يلي:

- التحليل الدقيق لوضعيات العمل التي يتواجد فيها المتكونون، أو التي سوف يتواجدون فيها؛
- تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها؛
- ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعلمية[2].

ومن أسباب اللجوء إلى هذه الإصلاحات في المؤسسة التربوية الجزائرية عدة عوامل نذكر منها :

– أن البرامج التي كانت تطبق في مؤسساتنا، يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها الى عقود خلت، فلم تعد تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال؛

– المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة، غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقي، في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة، تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة، المحرك الأساسي للتغير الاجتماعي. فتغيير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها، أضحت تفرض نفسها، خاصة وأن عولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحديات جديدة، لن ترفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال[3]؛

– تأثير التكوين المهني على التعليم العام، فلا أحد ينكر أن المقاربة بالكفاءات بدأت تطبيقاتها الأولى في التكوين المهني، لأن التكوين ينظر إلى المعرفة من جانبها النفعي. أي أن ما يكتسب منها في المدرسة ينبغي أن يكون قابلا للتوظيف والتحويل من طرف المتعلم لحل المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية، ومساعدته على الاندماج اجتماعيا ومهنيا. إن تبني المقاربة بالكفاءات لا يعني وضع الفائدة من المعارف في المقام الأول، وإنما التنبيه إلى تجنب حشو أذهان التلاميذ بها، مع الاعتقاد بأنها ستفيدهم في يوم ما. وبعبارة أخرى، الابتعاد عن المعرفة غير الوظيفية، أي تلك التي لا يمكن تسخيرها واستثمارها بشكل مجد لحل وضعيات (مشكلات)[4].

والمقاربة بالكفاءات لا تعني القطيعة أو المعارضة مع البيداغوجية الكلاسيكية (المقاربة بالأهداف)، بل

---

[1] ينظر الكتاب السنوي 2003، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2003، ص2.

[2] ينظر: واعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، ص09.

[3] ينظر: مقاية جمعة، السندات التعليمية (مرحلة بحث وتجديد) مجلة العربية،ع4، ج1، أعمال الملتقى الوطني الرابع، الجزائر، 2011، ص 92.

[4] واعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، ص07.

هي امتداد لها وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي.

وتتلخص المقاربة المعتمدة في المناهج الجديدة في الإجابة على الأسئلة التالية:

-ما الذي يتحصل عليه التلميذ في نهاية كل مرحلة من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات؟.

-ما الوضعيات التعليمية/التعلمية الأكثر دلالة ونجاعة لإكسابه هذه الكفاءات، وجعله يتمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويل لمكتسباته السابقة من معارف ومواقف وسلوكات ؟.

-ماهي الوسائل والطرق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات، والمحفزة لمشاركة المتعلم في تكوين ذاته مشاركة مسؤولة؟.

-كيف يمكن أن يقوّم مستوى أداء المتعلم، للتأكد من أنه قد تمكن فعلا من الكفاءات المستهدفة؟. فالتقويم في هذه الحالة جزء من عملية التعلم، ويهدف أساسا إلى إنارة المتعلم فيما يتعلق بمسلكه خلال عمليات التعلم [1].

1/ج/1 الأصول النظرية للمقاربة بالكفاءات :

تعود الأصول النظرية للمقاربة بالكفاءات إلى علوم ونظريات مختلفة منها:

المذهب النفعي (البرغماتية) :

نتيجة للتغيرات التي حدثت في المجال الصناعي والسياسي والاقتصادي و كذا التربوي، ظهرت في النصف الأول من القرن العشرين فلسفات تربوية غلبت عليها النزعة العلمية الواقعية، منها الفلسفة التقدمية التي تتمثل في الفلسفة العلمية أو ما يسمى بالفلسفة البرغماتية (Pragmatisme)، التي استمدت أصولها من الفلسفة الواقعية، التي كان لها تأثير هام على الميدان التربوي، والتي عرفت انتشارا واسعا، خصوصا بعد سقوط المعسكر الشيوعي الاشتراكي، حينما برزت كإحدى البدائل الكفيلة لتنقل الانسان من عالم الملكية العامة لوسائل الانتاج إلى الرفاهية الاقتصادية. وتمكنت هذه النزعة من فرض وجودها في العالم، لما ساد النظام الأحادي، وتمثل في أمريكا التي فرضت منطقها وتحكمت في دواليب الاقتصاد، ولم يعد هناك منافس لها. فسيطر النظام الرأسمالي على الفكر البشري، وانتشرت المنافسة التجارية واقتصاد السوق والسعي الحثيث

[1] مقاية جمعة، مرجع سابق، ص93.

وراء الربح والمردودية.

أخذت الفلسفة البرغماتية عدة تسميات، وذلك حسب مجال التوظيف؛ حيث سميت بالأدائية (Instrumentalisme) لنظرتها الى المعرفة والخبرة، بصورة تعبر على أنها وسائل وأدوات لتحقيق غايات نافعة، ولحكمها على قيمة الأشياء بقيمة الغايات التي تحققها، وبمقدار النفع الذي تجلبه للفرد والمجتمع[1] .

وسميت كذلك بالفلسفة التجريبية (Expérimentalisme)، لتأكيدها على الطرق التجريبية في كسب المعرفة، وتحقيق الفرضيات لحل المشاكل التي يصادفها الفرد في المجتمع؛ إذ لا قيمة لأية معرفة لا يمكن استعمالها وتطبيقها في الحياة الحاضرة والمستقبلية[2]. لذلك نجد الفلاسفة التربويين البرغماتيين يؤكدون على الخبرة والتجربة كمصدر للمعرفة. والعقل عندهم متولد عن التجربة الحسية، ويخضع في الوقت نفسه لمعيار التجربة الداخلية، وأعظم الأشياء نفعا عندهم، هي سلامة التفكير وعدم الوقوع في التناقض[3].

ومن أبرز هؤلاء الفلاسفة نجد الفيلسوف التربوي الأمريكي ديوي جون (Dewey John)، الذي يعتبر زعيم النزعة البرغماتية بلا منازع. حيث يرى أن الانسان – بجسمه ونفسه– وحدة تسعى باستمرار الى التكيف مع البيئة التي يعيش فيها، ويعمل على اخضاعها لحاجاته[4]. فالمعرفة الحقيقية حسبه، هي التي تساعد الفرد ليتغلب على مشكلات الحياة، ويطوعها لخدمة أهدافه واشباع حاجاته، فلا قيمة لمعرفة لا يمكن استعمالها و تطبيقها في الحياة الحاضرة، ولا قيمة لمعرفة الماضي إذا لم تساعد على فهم وحل مشكلات الحاضر.

كان توجه ديوي الى التركيز على المتعلم، وجعله محور العملية التعليمية. فالهدف الرئيسي يتمثل في تعليم المتعلم كيف يفكر حتى يتمكن من حل مشاكله، و يطور القدرة على التكيف مع المجتمع المستمر في التغير. فالفكر الحقيقي لديوي يبدأ من موقف اشكالي، أي من عقبة أو عقدة تعترض مجرى التفكير، حيث أن الطبيعة تتغير باستمرار ويتغير الفكر معها؛ وعلى هذا الأساس أصبح أسلوب حل المشكلات هو أحسن أساليب التعلم التي تكسب المتعلم الفكر المنطقي[5].

---

[1] بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء، قدرة المعلم الجزائري على التحكم في كفاءة العلوم الطبيعية، بحث مقدم لنيل شهادة دكتورا دولة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة تيزي وزو، 2006، ص49.

[2] ينظر: الشيباني عمر محمد التومي، تطور النظريات والأفكار التربوية، دار العربية للكتاب، تونس، ط3، 1982، ص 342.

[3] المرجع نفسه، ص 343.

[4] حداد توفيق وآدم محمد سلامة، التربية العامة ، ديوان المطبوعات المدرسية ، الجزائر ، ط1، 1997، ص 75.

[5] عفيفي محمد الهادي، أحمد سعد مرسي، قراءات في التربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، 1973، ص 125.

فنجد المقاربة بالكفاءات، اعتمدت بيداغوجيا حل المشكلات، المندرجة ضمن تيار علم النفس المعرفي والمدرسة البنائية، تطبيقا لأحد مبادئ التربية الحديثة، التي تنادي بأن يكون المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، أي حمله على بناء معلوماته بالاعتماد على نفسه، وذلك بجعله شريكا فعالا في تعلمه ومسؤولا عنه، مع توجيهه نحو الفهم المعمق بدلا من السعي وراء الحفظ والاسترجاع.

المدرسة البنائية :

نشأت البنائية كرد فعل على النظرية السلوكية التي حصرت التعلم في مبدأ المثير والاستجابة. ومن أبرز أعلامها الطبيب والمربي السويسري جان بياجيه، فقد انصبت أعماله على دراسة عملية تعلم الأطفال ومراحل نموهم العقلي، حيث توصل هذا المختص، الى أن سلوك الفرد لا ينتج عن الملاحظة البسيطة للمحيط كما ظن السلوكيون، وبدون الممارسة التي تساعد على البناء المعرفي، انما ينتج عن البنية المعرفية في كل مرحلة من مراحل نموه [1].

اهتم بياجي في بحثه بكيفية وصول المعرفة عند المتعلم، وبتغيرها خلال مراحل نمو الطفل. إذ تنمو المعرفة عند الطفل وتتطور من خلال تفاعله مع بيئته، مما يكسبه معارف جديدة يحاول أن يوفق بينها وبين ما عرفه من خبرة سابقة، مما يؤدي الى تطور قدراته العقلية لتمكنه من فهم البيئة والتكيف معها.

وهذه المراحل هي كالآتي :

أ/ المرحلة الحسيةالحركية :

تمتد هذه المرحلة من الميلاد إلى عامين، وتتميز بنشاط ذهني يتمثل في قدرة الطفل على تعلم فكرة استمرارية الأشياء و انتظامها في المجال الفيزيائي. حيث يلجأ الطفل في هذه المرحلة الى المحاكاة والتقليد والمحاولة والخطأ. وفيها يكتسب الرموز اللغوية؛

ب / مرحلة ما قبل العمليات :

تمتد هذه المرحلة من عامين الى سبعة أعوام، وفيها تظهر قدرة الطفل على معرفة الأشياء في صورتها الطبيعية، ويقوم الطفل في هذه المرحلة بالبحث عن الوسائل الجديدة، من خلال التمييز بين الأفكار الذهنية المعروفة لديه، أي يقوم بإجراءات فكرية بسيطة؛

[1] بوكرمة أغلال فاطمة، مرجع سابق، ص60.

ج/ مرحلة العمليات المحسوسة :

تمتد هذه المرحلة من سبع سنوات إلى اثنتي عشرة سنة ، و تتميز هذه المرحلة بقدرة الطفل على الانتقال بذهنيته المنطقية من طابعها الخيالي والعفوي، الى ممارسة التفكير الواقعي المدرك لما هو محسوس وملموس وقابل للمعاينة. وأهم خصائص هذه المرحلة، نمو قدرات الطفل الخاصة بالترتيب والتصنيف والتبويب. فتتسع أفاقه العقلية والمعرفية ويكتسب المهارات الأكاديمية (القراءة و الكتابة و الحساب)؛

د/ مرحلة العمليات المجردة :

تمتد هذه المرحلة من اثنتي عشرة سنة فما فوق، وفيها يصبح الطفل قادرا على ممارسة التحليل المنطقي للظواهر المدركة ، ومستوعبا للرموز ، ويعلل بناء على فرضيات منطقية ، أي أن التعامل الفكري يكون مع الأشياء المحسوسة والمجردة في نفس الوقت. كما يستطيع العقل استخدام المعلومات المخزنة عند الحاجة، أو في مواقف أخرى، مما يساعده على اكتساب نوع جديد من الاستدلال[1]. وقد وصف بياجيه عمل الذكاء أو مايسمى "بالتكيف" مع البيئة و الخبرات المتعلقة بها بمصطلحين بيولوجيين، ألا وهما: المطابقة أو المواءمة (Accomodation)، والاستيعاب (Assimilation)[2].

يتحدث بياجيه عن " ...وجهة نظر المعرفة .. التي هي تأكيد لعلاقة تبعية متبادلة، لا يمكن اختزالها بين التجربة والعقل، ذلك أن النسبة الفيزيولوجية تستمر كذلك وفق مذهب العلاقة التبعية المتبادلة بين الفرد والموضوع، وبين الاستيعاب للموضوع من طرف الفرد، وملاءمة هذا مع ذاك [3].

يقول هني خير الدين، أن البنائية في المجال البيداغوجي، تتضمن الاستراتيجيات التي يضعها المعلم لمساعدة المتعلمين على النجاح في حياتهم [4].

ولعل المقصود بهذه الاستراتيجيات، هو خلق الوضعيات التي تسمح للمتعلم ببناء معارفه، كما أن تلك الوضعيات تعد محددة داخل منظور بنائي.

هكذا تتموقع المعارف ضمن منظور بنائي، بغرض إقامة علاقة مع الكفاءة داخل نفس المنظور، وتبنى

---

[1] المرجع السابق، ص61.

[2] المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

[3] جونابير فليب، نحو فهم عميق للكفايات ، (الكفايات و السوسيوبنائية) ، تعريب غريب عبد الكريم ، الخطابي عز الدين ، منشورات عالم التربية، ط1، 2005، ص17.

[4] هني خير الدين، مرجع سابق، ص91 .

المعارف من طرف المتعلم، ويتم الاحتفاظ بها لمدة طويلة، ما دامت قابلة للحياة والاستمرارية. وتسمح لصاحبها بأن يكون كفؤا داخل فئة من الوضعيات، وينبغي أن تكون هذه الوضعيات ليست فقط ذات دلالة بالنسبة للتلميذ، بل أيضا ملائمة للممارسات الاجتماعية القائمة، ذلك أن هذه الممارسات هي التي تجعل من المعارف للمتعلم محط تساؤل، وبتعبير آخر فإن المحتوى الدراسي ليس هو المحدد للتعلمات، بل الوضعيات التي يمكن أن يوظف فيها التلميذ معارفه السابقة باعتبارها موارد من بين الموارد الأخرى، حتى يظهر أنه كفء داخل الوضعية التي تواجهه [1].

النظرية التوليدية التحويلية :

ظهرت النظرية التوليدية التحويلية على يد اللغوي تشومسكي نعوم (Chomsky Naom)، كرد فعل على النظرية السلوكية وتطبيقاتها التربوية سنة 1957، فقد قدم تشومسكي نقدا شديدا لأراء سكينر (المدرسة السلوكية) من خلال مؤلفيه " البنى التركيبية " و" أوجه النظرية التركيبية ".

فقد كان سكينر يؤمن بأن اللغة لا تعدو كونها عادة من العادات، يمكن اكتسابها بالمحاولة والخطأ والمثير والاستجابة، وهو يبدو هنا متأثرا بالتجارب المعملية التي قام بها على الحيوانات، بينما أثبت تشومسكي، أن فهم سكينر لطبيعة اللغة فهم خاطئ من أساسه، فلا وجود لأي علاقة بين السلوك الذي تبديه الفئران في مختبرات التجارب، وبين اللغة البشرية. فاللغة وسيلة تبليغ خاصة بالإنسان، وأن جميع وسائل التبليغ الأخرى التي تصدر عن الحيوانات، قاصرة لا ترقى إلى اللغة الانسانية .

تمكنت نظرية تشومسكي من الانتشار من منطلقات ومعطيات علم النفس، إلى منهج عقلي يبحث القدرة الكامنة وراء الفعل اللساني. ويرى تشومسكي أن الوقت قد حان ليتبنى اللسانيون وعلماء النفس على السواء، أسلوبا تحليليا في البحث في اللغة بصفة خاصة، والذهن بصفة عامة. لأن التحليل اللغوي لا ينبغي أن يكون وصفا لما كان قد قاله المتكلمون، وإنما هو شرح وتعليل للعمليات الذهنية التي من خلالها يمكن للإنسان أن ينطق بجمل جديدة.

لقد أكد تشومسكي على ان الهدف من الوصف اللغوي، هو الاتجاه الى بناء نظرية تشرح: ماهي متتابعات الكلمات التي تشكل جملا ؟، وماهي تلك المتتابعات التي لا تشكل جملا [2]؟، كما توفر وصفا للبنية

[1] جونابير فليب، نفس المرجع، ص 24 .

[2] حساني أحمد ، مباحث في اللسانيات ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، (دط)، (دت) ، ص 119 .

النحوية لكل جملة.

كما ميز بين السليقة التي يستوي فيها العام والخاص، والأداء الذي يتباين فيه المتكلمون ويختلفون[1]. فحدد مصطلحين متميزين في الدراسات اللسانية هما La compétence et la performance، Lacompétence(الملكة والكفاءة والكفاية) ، Performance (الأداء، التأدية، الإنجاز)، وحتى إن تعددت المصطلحات المقابلة للفظين الأجنبيين، فإنهما يتفقان في المعنى الاصطلاحي لهما.

فالكفاءة تتعلق بالمعرفة الضمنية بقواعد اللغة الموجودة في ذهن المتكلم، أما الأداء فهو استثمار تلك المعرفة في واقع المستعمل[2]. أي أن الكفاءة معرفة ضمنية تتكون من مجموعة من القواعد التي توفر للفرد إمكانية توليد عدد غير محدود من الإنتاج اللغوي، فهي إذن تتميز بنوع من الفطرية. بينما يمثل الأداء أو الانجاز، الاستعمال الفعلي للغة، والذي نراه فعليا داخل وضعيات ملموسة، فالانجاز ضمن هذا الاطار، يصبح تجيينا للكفاءة، كما يعد وحدة اجتماعية باعتباره أساس الاستعمال الفعلي للغة داخل وضعيات التواصل .

إن ما أتت به النظرية التوليدية التحويلية، قد تم استثماره في تعليم اللغات، خصوصا ما تعلق باكتساب اللغة عند الطفل. فحولت بذلك الوجهة من المعلم الى المتعلم، و من التعليم الى التعلم.

كما لا يخفى أن مفهوم الكفاءة في الحقل اللساني، قد ألقى بظلاله على المجالات العديدة التي استعارت هذا المفهوم، وغدا في ميداني التكوين والتربية من المفاهيم المفاتيح.

كما أن مفهوما آخر هو الكفاية، قد احتل حيزا كبيرا في مجال التربية والبيداغوجيا ، وعلى حساب مفهوم القدرات. هذا الأخير الذي جلب عليه كثيرا من الانتقادات، لما يتضمنه من لبس ومن ارتباط مع فكرة الفطري. أما الكفاءات فعلى العكس من ذلك، فتطمئن أكثر من سابقتها كونها تكتسب. فنحن نولد بهذه القدرة أو تلك، لكي نصير أكفاء بفضل تكوين جيد[3].

ان الكفاءة في ظل المنظور التشومسكي، قد تغدو لدى البعض طابعا مميزا للإنسان، وقدرة فطرية، إلا أن قدرات الفرد لا تتحول إلى كفاءات فعلية، إلا بفضل أنشطة التعلم. فهو لا يتم بشكل تلقائي، بل بالدربة والمران حتى يبلغ حظه من الكمال.

---

[1] خليل ابراهيم ، في اللسانيات و نحو النص ، دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة ، عمان ــ الأردن ، ط1 ، 2007، ص91 .

[2] ابرير بشير ، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية ، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه االدولة في اللسانيات التطبيقية ، جامعة باجي مختار ، عنابة ، الجزائر ، 1999ــ2000 ، ص 54 .

[3] المقري عبد الرحيم، التكوين المستمر، مجلة علوم التربية، ع21، أكتوبر 2001، ص 108.

ان المتأمل للمقاربات الحديثة في التعليم، يجدها تهتم بالكفاءة بمعزل عن الأداء أو الانجاز، وإن كان الانجاز – مثلما سبق وأن أشرنا– الجانب الظاهر (الخارجي) للكفاءة، فالباحث المغربي الدريج محمد يوضح امكانية اكتساب الكفاءة وبلورتها، يقول : "التمييز بين الكفاية (الكفاءة) والانجاز (الأداء) ضروري، سواء في مجال التربية و التكوين، أو في غيرها من المجالات مثل المجال اللغوي. إن الكفاءة هي البطانة الداخلية للإنجاز، وتلعب دور المحرك؛ إنها نموذج مستدخل (مستبطن) ومكتسب وغير مرئي، ولا يلاحظ إلا من خلال إنجازات وسلوكات[1].

1/ د ــ مبادئ المقاربة بالكفاءات :

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ هي [2]:

- الإجمالية (Globalité) : بمعنى تحليل عناصر الكفاءة، انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقدة، نظرة عامة، مقاربة شاملة).

يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة، التي تتمثل في السياق والمعرفة السلوكية والمعرفة الفعلية والدلالية.

- البناء (Construction) : أي تفعيل المكتسبات القبلية، وبناء مكتسبات جديدة، وتنظيم المعارف.

يعود أصل هذا المبدأ الى المدرسة البنائية، حيث يتعلق الأمر بعودة المتعلم الى معلوماته السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة، وحفظها في ذاكرته الطويلة.

- التناوب (Alternance) :

الشامل (الكفاءة) ــــ الأجزاء (المكونات) ــــ الشامل (الكفاءة)

يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة الى مكوناتها ثم العودة إليها .

- التطبيق (Application):

[1] الدريج محمد، الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، ع16، منشورات رمسيس، الرباط ، 2000، ص98 .
[2] واعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، ص 10ــ 12.

.بمعنى التعلم بالتصرف (Learning by doing _ Apprendre par agir)

يسمح هذا المبدأ .بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، .بما أن الكفاءة تعرف على أنها القدرة على التصرف، يكون من المهم للمتعلم أن يكون نشطا في تعلمه.

- التكرار (Intération):

أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية، التي تكون في علاقة مع الكفاءة، وأمام نفس المحتويات.

- الإدماج (Intégration) :

.بمعنى ربط العناصر المدروسة الى بعضها البعض، لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل ادماجي.

يعتبر هذا المبدأ أساسا في المقاربة بالكفاءات، وذلك لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقرن بأخرى.

- التمييز (Distinction):

أي الوقوف على مكونات الكفاءة، من سياق، ومعرفة، ومعرفة سلوكية، ومعرفة فعلية ودلالية.

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

- الملاءمة (Pertinence):

أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم. حبث يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية من واقع المتعلم المعيش، الأمر الذي يسمح له بادراك المغزى من تعلمه.

- الترابط (Cohérence):

يتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم.

يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والتلميذ، بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم، التي ترمي كلها الى انماء الكفاءة، واكتسابها.

- التحويل (Transfert):

أي الإنتقال من مهمة أصلية الى مهمة مستهدفة، باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة. ينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات، في وضعيات مغايرة لتلك التي تم فيها التعلم .

1/هـ ــ مكانة المتعلم في المقاربة بالكفاءات :

ينتظر من المتعلم في المقاربة بالكفاءات، القيام بجملة من المهام لإنماء الكفاءة المرصودة، ومن هذه المهام ما يأتي :

- إنجاز مهمات معقدة لغرض محدد بوضوح ؛
- اتخاذ قرارات فيما يتعلق بطريقة عمله، لتأدية المهمة أو النشاط أو المشروع وحل المشكلات التي تتضمنها ؛
- الرجوع الى عدد معتبر من الموارد ؛
- معالجة عدد كبير من المعلومات ؛
- التفاعل مع متعلمين آخرين ؛
- التفكير في العمليات والموارد التي جندها ؛
- تبليغ المعارف وتقاسمها مع آخرين ؛
- المشاركة في تقويم انتاجاته (كفاءاته) .

1/و ــ مزايا المقاربة بالكفاءات:

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية[1]:

1- تبنّي الطرق البيداغوجية النشطة والابتكارية:

من المعروف أنّ أحسن الطرائق البيداغوجية، هي تلك التي تجعل المتعلّم محور العملية التعليمية – التعلمية. والمقاربة بالكفاءات جاءت لتكرّس ذلك؛ إذ أنّها تنادي بإقحام المتعلّم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه؛ منها على سبيل المثال، إنجاز المشاريع، وحل المشكلات، إمّا بشكل فردي أو فوجي أو جماعي.

2- تحفيز المتعلّمين على العمل:

يترتّب عن تبنّي الطرق البيداغوجية النشطة، أن يتولّد لدى المتعلّم الدافع للعمل، كونه يعي ما تحمله وضعية التعلّم من معنى لربطها بواقعه المعيش، واستغلال مكتسباته في المدرسة وخارج المدرسة، لحلّ مشكلات يفترض أن تكون جديدة.

كما ينجرّ عن تبنّي هذه المقاربة، التخفيف من حدّة حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم أو قد تزول أحيانا، ذلك لأنّ كلّ واحد منهم سوف يكلّف بمهمّة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتماماته.

3- تنمية المهارات وإكساب الاتّجاهات والميول والسلوكات الجديدة:

تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلّم؛ العقلية المعرفية؛ والعاطفية الانفعالية؛ والنفسية الحركية، اعتمادا على الوضعيّات المشكلات، وإعداد المشاريع التي ينبغي أن تنطلق من واقعه المعيش وأن ترتبط به.

4- عدم إهمال المحتويات(المضامين):

إنّ المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنّما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلّم لتنمية كفاءاته، وذلك بجعلها قابلة للاستعمال. الأمر الذي يسمح برفع مدلولها، لأنّها ترتبط بواقع المتعلّم وحياته من كل جوانبها؛ النفسية منها، والاجتماعية، والثقافية. فالمحتويات لا تقدّم الحلول للمشكلات، وإنّما

[1] واعلي محمد الطاهر، بيداغوجية الكفاءات، ص 12،13.

تساعد على طرح هذه الأخيرة، مع وضع الفروض والتكهّن بالنتائج؛ ومن ثم اتخاذ القرارات المناسبة. إنّ الكفاءة من هذا المنظور، لا يعبّر عن قيمتها بكمية المعارف والمعلومات التي يكتسبها التلميذ، وإنّما بحصر الجواب عن السؤال: لماذا نعلمه هذه المحتويات في حين نجنّبه تلك؟ وكذلك بمدى قدرته على توظيفها في حياته اليومية.

5- اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي:

تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أنّ الجهود المبذولة من أجل التكوين ستأتي بثمارها، وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار، واعتمادها على بيداغوجيا التحكم.

2/ الكفاءة :

ظهور مصطلح الكفاءة :

لقد كان عالم اللسانيات المشهور تشومسكي، سباقا الى استخدام مصطلح الكفاءة، وسماها الكفاءة اللسانية، وتعني عنده الامكانات البيولوجية الخاصة بالصنف البشري، والتي تتكون من مجموع القواعد (المعارف النحوية)، التي تسمح للأفراد بتوليد عدد لانهائي من الانتاجات اللغوية (الأداءات) [1].

أما من حيث هي مصطلح تعليمي، فقد ظهرت أول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية، في المجال العسكري ثم التكوين المهني، ويمكن اعتبار بداية سنة 1960 مرحلة حاسمة لدخول بيداغوجيا الكفاءات في النظام الأمريكي بغرض تحسين مردود التلاميذ الدراسي. وفي 1980 أضيف البعد الإنساني الى بيداغوجيا الكفاءات، وفي 1999 اعتمدت هذه المقاربة في منطقة الكيبك، في كل من التعليم المهني والتعليمين الابتدائي والثانوي؛ وكان الغرض منها، السعي الى تنمية المهارات والقدرات المعقدة وتطبيق مبادئ العلوم المعرفية [2].

الكفاءة في اللسانيات الحديثة :

ميز سوسير بين ثنائية اللغة والكلام، فاللغة اجتماعية وليست عملا للمتكلم، بل انتاج تمثله بطريقة

---

[1] واعلي محمد الطاهر، بيداغوجية الكفاءات، ص19 .

[2] ينظر : مراح مختار ورأس العين كمال، المقاربة بالكفاءات ، الجزائر (دط)، (دت) ، ص 05 .

مجهولة. أما الكلام فهو فردي، وهو الجانب الأدائي التنفيذي الذي ينتجه الفرد [1]، وقد التقى تشومسكي في مفهومه للكفاية والأداء مع دوسوسير في مفهومه للغة والكلام، وبخاصة لدى التحول من المستوى الثابت في اللغة الى المستوى المتحرك منها. فعرفت اللغة عنده بالكفاية (Competence) وهي معرفة المتكلم بلغته، والكلام بالأداء والانجاز الكلامي (Performance). وهو ماينتج عن هذه المعرفة من كلام متحقق في مواقف ملموسة، ونجد "الموسى" قد أعطى الكفاية بعدا مراسيا وبعدا تمثليا، يلتقيان في تحقيق الوظيفة الاتصالية للغة. ولم يكتف بذلك بل بين الدواعي والآليات الكفيلة لتحقيق أبعاد الكفاءة المنشودة، على المستوى الفردي والمستوى الجماعي، وعرض لشرح مفهومها وتطبيقاتها في اللسانيات التربوية، وآليات توظيفها، وذكر "الموسى" كذلك أن أبنية المعيار تصدر في أبعاد خمسة هي :

أ/ البعد الأول : الاستفادة من علم اللسان الحديث، وذلك بالنظر الى اللغة من حيث هي نظام يتألف من مستويات متكاملة مترابطة ترابطا عضويا ؛

ب/ البعد الثاني : الاستفادة من علم اللسان التربوي، وذلك بالنظر الى اللغة من حيث هي أداة للتواصل؛

ج/ البعد الثالث : المطلب المنهجي الذي يقوم على حفز المتعلم على طلب المعرفة من مصادرها المختلفة؛

د/ البعد الرابع : المطلب التطبيقي الذي يقوم على توظيف الحصيلة اللغوية في مسائل تقتضي فطانة عقلية خاصة؛

هـ/ البعد الخامس : استثمار الامكانات الكامنة لدى بعض المتعلمين ذوي الملكات الابداعية "الانشائية". وبذلك تمكن "الموسى" بطريقة وظيفية، أن يخرج الكفاية من اطارها الذهني الى الواقع الأدائي[2].

الكفاءة في الدراسات التربوية و النفسية :

- تعد الكفاءة مفهوما جديدا، سواء أكان ذلك في علم النفس، أم في علم التربية. الأمر الذي جعل العلماء يتحدثون في تناولهم الكفاءة عن الاستعدادات أو الامكانات أو الميول أو سمات شخصية،

[1] ينظر : محمد سليمان ، النص و الخطاب و الاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ط1، 2005، ص15.

[2] ينظر : خالط بسندي ، مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية ، المجلة الأردنية في اللغة العربية و آدابها ،2008 ، المجلد 5 ، العدد 1 ، 2009 ، ص56.

كونها تمثل الخصائص النفسية التي تميز الأفراد [1].

- و يعرفها لوي دينو، بأنها " مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، ومن المهارات النفسية الحس حركية، التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما، أو وظيفة، أو نشاط[2] ".

- أما عند الدريج فهي "استعداد لقوة القيام ببعض الأفعال Actes، مثل كفاية إدارة ما، و التي تمارس في حدود القانون "[3].

- تعريف كريه فليب Philip carré : " سلوك يتطلب قليلا من المعارف، وكثيرا من المهارات"[4]، فهو ينطلق من اعتقاد مفاده أن الكفاءة هي بمثابة مصطلح محوري بالنسبة لعملية التفكير والممارسة في مجال التربية والتكوين، ومن حيث هي مفهوم يتم بواسطته التحول من التسيير اللاإداري للأفراد الى تدبير الموارد البشرية.

- ويعرفها عبد الكريم غريب بقوله : " إنها نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة، أو انجاز مهمة من المهام، أو حل مشكلة من المشكلات [5].

الكفاءة في المنظور التعليمي :

- يعرفها بيرنو perrenoud" هي قدرة عمل فاعلة في مجال مشترك من الوضعيات نتحكم فيها، لأننا نتوفر على معارف ضرورية، والقدرة على تجنيدها عن دراية في الوقت المناسب من أجل التعرف على المشاكل الحقيقية وحلها "[6]

والكفاءات هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها، بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها، قصد مواجهة مشكلة ما، وحلها في وضعية محددة .

---

[1] ينظر: الدريج : التدريس الهادف، ص 287 .

[2] شرقي رحيمة و بوساحة نجاة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2013، ص53.

[3] الدريج : التدريس الهادف، ص 242 .

[4] بوعلاق محمد : مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات ، قصر الكتاب قصر الكتاب للنشر و التوزيع ، البليدة ، ط4، 2004، ص 22 .

[5] المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

[6] مراح مختار ورأس العين كمال، مرجع سابق، ص20.

- أما جيلي، فالكفاءة عنده "نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية والمهارية والعملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية، تمكن في إطار فئة من الوضعيات من التعرف على المهمة ـــالاشكالية ـــ وحلها بنشاط وفاعلية "[1] .

- " ان الكفاءة التي تعنينا في الحقل التربوي هي الكفاءة التي تجعل المتعلمين قادرين على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات والمعارف والمهارات والخبرات والسلوكات، لمواجهة وضعية (إشكالية) جديدة غير مألوفة "[2].

يبدو أن مفهوم الكفاءة يتسم بالليونة مما يجعله يشمل المعارف و المهارات ، و يمكن من التصرف أمام مجموعة من الوضعيات ، وحل المشكلات والتكيف مع أية وضعية جديدة أو معقدة لإنجاز مختلف المهمات . وهذا المفهوم لم يعد يقوم على تلقين المعارف و حصرها بالمعلم ، بل أصبح يجعل المتعلم في قلب الاهتمام ، ويمكنه من استثمار فاعليته في مختلف الوضعيات الملموسة .

خصائص الكفاءة:

تتميز الكفاءة بالخصائص التالية:

- توظيفها جملة من الموارد: الكفاءة تتطلب تسخير مجموعة من الإمكانيات، والموارد (معلومات، خبرات معرفية، سلوكات، قدرات، معرفة سلوكية)، بحيث تشكّل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلّم في سياق ذي دلالة، وفائدة بالنسبة له وفي إيجاد الحلول الملائمة[3]؛

- الرمي إلى غاية منتهية: فالكفاءة عبارة عن غاية، وليست وسيلة، وهي في ذات الوقت تحمل في مضمونها دلالة بالنسبة للمتعلّم، الذي يوظّف جملة من التعليمات لغاية إنتاج شيء، أو لغرض القيام بعمل، أو لحلّ مشكلة مطروحة في عمله المدرسي[4]؛

- ارتباطها بجملة من الوضعيّات ذات المجال الواحد: ويقصد بذلك أن يكون المتعلّم قادرا على إبراز كفاءته، ليس في وضعية واحدة فحسب، وإنّما في وضعيّات مختلفة ومتنوعة. غير أن هذه الوضعيات

---

[1] الدريج : التدريس الهادف ، ص 295 .
[2] هني خير الدين ، مرجع سابق، ص 55 .
[3] ينظر: حاجي، مرجع سابق، ص 08 .
[4] ينظر : لبصيص خالد، مرجع سابق، ص 102 .

تكون محدودة ومحصورة في مجال مشترك[1]؛

- تعلّقها بالمادة: ويعني ذلك أن الكفاءة توظف معارف وقدرات ومهارات، أغلبها في المادة الواحدة، مع العلم أن هناك بعض الكفاءات تتعلّق بعدّة مواد، أي أن تنميتها لدى المتعلّم تقتضي التحكّم في عدّة مواد لاكتسابها[2]؛

- قابليتها للتقويم: ويعني ذلك أنّ من أهمّ خصائص الكفاءة أن تتجسّد في نتائج يمكن ملاحظتها، ومن ثم تقويمها[3].

أنواع الكفاءة:

1- الكفاءة القاعدية: إنّها الكفاءة التي من الضروري أن يتحكّم فيها المتعلّم، لاكتساب الكفاءات اللاحقة.

2- الكفاءة المرحلية: هي الكفاءة التي تتوسّط الكفاءات القاعدية والكفاءات الختامية، فهي ذات مستوى أعلى من القدرات، والمهارات، والأداءات التي تشكّل المكوّنات الأساسية للكفاءة، وفي نفس الوقت لا تمثّل الكفاءة النهائية.

3- الكفاءة الختامية (النهائية): وتمثّل الهدف العام، أي الكفاءة التي يمكن أن يكون المتعلّم قادرا على القيام بها في نهاية المسار الدراسي.

4- الكفاءة العرضية (الأفقية): وهي مجموع المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد، أي التي تتقاطع فيها المعارف، وتندمج فيها المجالات المرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر[4].

التقويم بالكفاءات

1/ تعريف التقويم: أ/ لغة:

لا توجد في المعاجم العربية لفظ" قيم " بل يوجد لفظ "قوم" ومعناها التقدير، فنقول قوم السلعة أي

---

[1] ينظر : حاجي، مرجع سابق، ص 21.

[2] ينظر : مسعودي رابح، المقاربة بالكفاءات في تدريس العلوم الطبيعية، مطبعة هوناس، الجزائر،2004، ص13.

[3] ينظر : حاجي، نفس المرجع.

[4] ينظر : حثروبي محمد الصالح ، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة الهدى للنشر، الجزائر، ط2، 2004، ص 56.

أعطاها قيمة مادية، وقوّم الشيء أي قدر قيمته، ونقول قوّم الشيء أي عدله، وأزال اعوجاجه، وجعله مستقيما.

قال الفراء ليس في أبنية العرب فيعل، والحي كان في الأصل حيوا، فلما اجتمعت الياء والواو، والسابق ساكن، جعلتاه ياء مشددة [1] .

و هناك من رأى أن هذا المصطلح حديث النشأة، ولا وجود له في القواميس العربية العتيقة، باعتباره مصطلحا استحدث في مقابل المصطلح اللاتيني Evaluation [2].

ب/ اصطلاحا :

و يعرفه بلوم B Bloomعلى أنه" مجموعة من العمليات المنظمة التي تبين إذا ماحدثت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد القرارات ودرجة ذلك التغيير "[3]، ويعرفه دوكيتال (Deketele) بأنه مقارنة مجموعة معلومات بمجموعة مقاييس(معايير) قصد اتخاذ القرار[4]. ويعرفه (الحثروبي محمد الصالح)، بأنه عملية تربوية شاملة، مجالها الرئيسي هو اصدار الأحكام على مكونات العملية التعليمية، سواء ما تعلق منها بالتخطيط، أو التنفيذ، فهو وسيلة لا غنى عنها لكل منظومة تربوية جادة في اهتماماتها، وحريصة على التأكد من تحقيق أهدافها وسلامتها، ومتطلعة الى تكييف منظومتها بصورة مستمرة [5].

يتبين من خلال هذه التعاريف المختلفة، أن التقويم عملية تربوية شاملة ومستمرة، لجميع مكونات العملية التعليمية التعلمية من مدخلات، عمليات، ومخرجات. ومجالها الرئيسي هو اصدار الأحكام واتخاذ القرارات.

ـــ التقييم و التقويم :

هناك خلط كبير بين كلمتي التقويم والتقييم، حيث يعتقد الكثير أن كليهما يعطي المغزى ذاته، مع العلم أنهما يفيدان في بيان قيمة الشيء. إلا أن كلمة التقويم صحيحة لغويا، وهي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس، كما أنها تعني بالاضافة الى بيان قيمة الشيء، تعديل أو تصحيح ما اعوج منه. أما

---

[1] ينظر: عبد الله عبد اللطيف ، لسان العرب المحيط، المجلد 05، دار الجيل، بيروت1988، ص 195 .

[2] ينظر :عقون العربي ، مدخل الى التقييم التربوي ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر ، (دط)، 2006 ، ص 05 .

[3] موقع التقويم في المنظومة التربوية (ملف)، مجلة بحوث وتربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، عدد3، الجزائر، 2012، ص7.

[4] عقون العربي، مرجع سابق، ص5.

[5]ينظر : حثروبي محمد الصالح ، مدخل الى التدريس بالكفاءات ، ص 118 .

كلمة التقييم فتدل على اعطاء قيمة لشيء فقط [1].

والتقويم في المقاربة بالكفاءات يختلف تماما عما كان عليه في المقاربات السابقة (المضامين ـــ الأهداف). فالتقويم سابقا كان مركزا على اختبار المعارف، بينما التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، فإنه ينطلق من تقويم الكفاءات.

فالتقويم بالكفاءات هو "عبارة عن مسعى، يرمي الى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة. وبعبارة أخرى، هو عملية اصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء، من خلال أنشطة التعلم المختلفة "[2]. وهناك من الباحثين التربويين من يعتبر التقويم ليس مجرد أداة مساعدة أو وسيلة اتخاذ قرار وتسيير وظيفي، بل ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التعليمي، وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي[3]. كما يعني تثمين وإعطاء قيمة لكفاءات المتعلمين، للوقوف على مدى تحقيق الأهداف المنشودة في المنهاج[4].

2 / خصائص التقويم بالكفاءات :

حدد Gerard.J.FوDeketele .J.M الخاصية الأساسية للتقويم بالكفاءات، بأنه يسعى الى اقتراح وضعيات مركبة، تنتمي الى عائلة الوضعيات المحددة في الكفاءة، والتي تتطلب من المتعلم انتاجا، هو نفسه مركب من أجل حل الوضعية[5].

انطلاقا من خصائص المقاربة بالكفاءات ومتطلبات التقويم فيها، يمكننا تحديد أهم خصائص التقويم بالكفاءات، وهي على النحو الآتي، أنه :

ـــــــــــ تقويم يقوم على تمييز أداء المتعلم عوض معرفة نسبة التحصيل، أو مدى تحقيق الأهداف الإجرائية ؛

ـــــــــــ موجه نحو مايستطيع المتعلم انجازه فعلا؛

---

[1] موقع التقويم في المنظومة التربوية (ملف)، مرجع سابق، ص8.

[2] حاجي، مرجع سابق، ص 19.

[3] عواريب الأخضر : أساليب تقويم المتعلم في مادة التربية الإسلامية وفق مقاربة التدريس بالكفاءات(2009ـــ 2008) ، رسالة دكتورا غير منشورة ، قسم علم النفس و علوم التربية ، جامعة الجزائر ،ص 51.

[4] ينظر: محمد الصالح حثروبي ، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 131 .

[5] Dektele .J.M et Gerard J.F ,la validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les competences,mésure et évaluation en éducation, vol28, n° 3,2005, p 01.

ـــــــــــــ غير مقيد بالوسط المدرسي، بل يمتد الى الوسط الذي يعيش فيه المتعلم؛

ـــــــــــــ يقوم على قياس الكفاءات في مختلف المستويات التعليمية ومستوى الكفاءة في حد ذاتها؛

ـــــــــــــ يتوسع في استخدام وسائل التقويم التكويني المساعدة، كالملاحظة والمقابلة؛

ـــــــــــــ تقويم يتم خلال مواجهة وضعيات مشكلات؛

ـــــــــــــ تقويم يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، مما يجعله يأخذ بعين الاعتبار نقطة الانطلاق؛

ـــــــــــــ تقويم يستخدم وسائل متعددة حسب الموقف، وحسب الوضعية التعلمية (الاختبارات، الملاحظة ...)[1].

كما يتميز نموذج التقويم بالكفاءات عن نماذج التقويم التقليدية، بتركيزه على أداء المتعلم ومدى قدرته على توظيف المكتسبات القبلية، ضمن وضعية جديدة (اشكالية) تواجه المتعلم. والجدول التالي يلخص لنا الفرق بين التقويم التقليدي و التقويم بالكفاءات :

التقويم التقليدي	التقويم بالكفاءات
استعراض المعارف الشخصية .	القدرة على انجاز النشاطات .
اختبارات تحصيلية تبرهن على ما أصبح المتعلم قادرا على حفظه و استظهاره (كفاءة الحفظ والاستظهار) .	اختبارات تبرهن على مدى ما أصبح التلميذ قادرا على أدائه ضمن وضعيات إشكاليات .
التركيز على الانتقال من مستوى دراسي إلى آخر.	التركيز على بناء الكفاءات بشكل إدماجي .
تبرهن الشهادة على النجاح الدراسي .	تبرهن الشهادة على كفاءة الأداء ضمن برنامج محدد .
الملاحظة و المقابلة خاضعتان لمبادرة المعلم .	الملاحظة و المقابلة يخضعان لمتطلبات المقاربة ذاتها
التقويم مرتبط دائما بنسبة نجاح محددة .	التقويم مرتبط ببرنامج تكويني في إطار منسجم مع الوسط المحيط .

[1] ينظر : لكحل لخضر، التقويم في المقاربة بالكفاءات ، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، العدد 11، جامعة الجزائر، 2004 ، ص136.

التقويم مرتبط بالمحتوى الدراسي .	التقويم يشمل كل الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة .

3 / أنماط التقويم :

يتمثل التقويم بالكفاءات، في ثلاثة أشكال:

أ/ التقويم التشخيصي (L'évaluation diagnostique) :

هو تقويم أولي لتحديد المكتسبات القبلية، ويكون في بداية كل عملية تعليم، وهو ضروري لأنه يحدد المعالم التي تشكل المنطلقات الأساسية للمتعلم. فمثلا الطبيب لا يمكن أن يشرع في العلاج إلا إذا شخص واكتشف الحالة التي سيقدم على علاجها؛ فإن المعلم أيضا لا يمكن أن ينطلق في عملية التعليم والتمهير إلا إذا قيم المتعلم تقييما تشخيصيا لتتضح أمامه الرؤية [1].

فالمعلم يحقق من خلال التقويم هدفين رئيسين هما :

ـــ ضبط المعارف السابقة، أي الحصيلة الضرورية (التحكم في المكتسبات القبلية) قبل الشروع في النشاط الجديد؛

ـــ تشخيص المشاكل والصعوبات التي حالت دون تمكن المتعلم من التحكم في الكفاءات السابقة، وعلى ضوئه يبني المعلم وضعية علاجية في نشاط الاستدراك [2].

ب / التقويم التكويني (L'évaluation formative):

هو تقويم متواصل، يستعمل في بداية وخلال وفي نهاية الدرس أو البرنامج ، ويعتبر العملية التي تحرك عملية التعلم، بهدف تحديد ما إذا كان التعلم يسير وفق ما تم التخطيط له. فهو إذن تقويم يهدف الى اعلام التلميذ والمعلم بدرجة التحكم[3]. ويعتبر كرانباش Granbache، وسيريفيان Seriven، هما اللذان وظفا هذا المفهوم بحثا عن سبل تجعل التقويم جزءا من سيرورة العمل التعليمي، وتنظر الى الأخطاء كمحاولات

[1] عقون العربي، مرجع سابق، ص 10 .

[2] ينظر: كافي محمد ، تقييم الكفايات ، منشورات عالم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، (دط) ، 2004، ص 62 ــ 66 .

[3] ينظر : عقون العربي، مرجع سابق، ص 10 .

لحل المشكلات، ولحظات من لحظات التعلم [1].

يكون التقويم التكويني أثناء العملية التعليمية التعلمية بصفة دائمة ومستمرة، الغرض منه تحسين التعلمات التي تؤدي الى تحقيق الأهداف المسطرة تحقيقا ناجحا، الى جانب كون تحليل نتائج هذا التقويم تمكن من تعديل مسار الجهود التعليمية التعلمية [2].

أهدافه : تحقق هذه المحطة من محطات التقويم أهدافا، للمعلم والمتعلم على السواء:

بالنسبة للمتعلم :

- تمنح المتعلم درجة مواكبته للدرس ؛
- تبين له الصعوبات التي تعترضه ؛
- تمكنه من التقويم الذاتي لمجهوده وتصحيح مساره ؛
- تساعده على التعلم الذاتي.

بالنسبة للمعلم :

- تمكنه من معرفة فعاليات الأدوات و الوسائل المستعملة ؛
- تمكنه من التحكم في الفعل التعليمي بحيث أنه لا ينتقل من مقطع الى آخر إلا إذا تأكد من تحكمه .

ولكي يحقق التقويم التكويني وظائفه الأساسية من منظور بيداغوجية الكفاءات، يستلزم ما يأتي :

ـــ التركيز على تقويم التعلم : وهذا بمسايرة المتعلم في مساره، وتزويده بصفة دائمة بمعلومات حول وضعية تعلمه (المعارف و المهارات و القدرات ...) ؛

ـــ الارتباط ببيداغوجيا النجاح : التقويم التكويني يركز أكثر على نوعية التعلم، وعلى التطور المتواصل للمتعلمين، وعليه يجب الاقتناع بأن روح بيداغوجيا النجاح، تهدف الى تفعيل كل ما يمكن من أجل أن يحقق أكبر عدد من التلاميذ أهداف المنهاج ؛

---

[1] ينظر : كزافي روجيرس ، التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات ، ترجمة و تعريب عبد الكريم غريب ، منشورات عالم التربية ، الدار البيضاء ، المغرب ، 2007 ، ص 386 .

[2] لوسي موتيي لوبيز، التقييم التكويني لتعلمات التلاميذ، مجلة بحوث وتربية، مرجع سابق، ص52.

ـــ تشجيع الاستقلال الذاتي للمتعلم : من شأن هذا النوع من التقويم، تشجيع المتعلم على اكتساب سلوكات ذاتية حتى يشارك بمساره التعلمي، وعليه ينبغي منحه ثقة حقيقية للمشاركة في مسعى التقويم، بغية جعله مؤهلا للتقويم الذاتي[1].

أهميته في ظل المقاربة بالكفاءات :

تظهر أهمية التقويم التكويني في سياق التدريس بالكفاءات فيما يلي :

ـــ إن المتعلم مدعو في إطار التقويم التكويني، الى مراقبة كل مرحلة من نشاطه الخاص، والتصحيح التدريجي للثغرات التي يعانيها بمساعدة وتوجيه من المعلم؛

ـــــــــــ التركيز على سيرورة التعلم، بدلا من التركيز على الانتاج. باعتبار أن هذا الأخير هو ثمرة سيرورة. فإذا كان المردود ضعيفا، فإن الخلل يكمن في سير عملية التعليم والتعلم، بمعنى أن المتعلم مدعو دائما لمراقبة كل مراحل نشاطه بمساعدة المعلم؛

ـــــــــــ التعاون أنجع من التنافس، بحيث يتم التعاون بين المعلم والمتعلمين، وتتخذ القرارات بشكل جماعي. ذلك أن الفوج له هدف واحد، هو التحسن والارتقاء بالمستوى المعرفي والأدائي، بالتنافس داخل المجموعة نفسها.

ج / التقويم التحصيلي / النهائي (L'évatuation sommative) :

يتم في نهاية تعلم، أو برنامج دراسة، أو طور، أو مرحلة تعليمية. و الغرض منه هو وضع علامات تعبر عن درجة اكتساب المعارف والمهارات، لترتيب المتعلمين ونقل الجديرين منهم الى المستوى الأعلى، أو منحهم الشهادة. وقد عرفه لوجندر بأنه " إبداء حكم عن حالة تدرج متعلم ، أو قرار حول ترقية تقويضه أو منحه دبلوما "[2].

يكون هذا التقويم في الوسط المدرسي نهاية كل ثلاثي وفي نهاية كل سنة، بحيث تسجل حصيلة كل تلميذ على كشف نقاطه.

أهدافه :

---

[1] ينظر : حثروبي محمد الصالح ، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 125،126

[2] عقون العربي، مرجع سابق، ص 20 .

يتوخى التقويم التحصيلي أو النهائي تحقيق الأهداف التالية :

- قياس الفارق بين الأهداف؛

- القيام بالتغذية الراجعة؛

- الكشف على مدى التحكم في الكفاءات القاعدية المحددة [1]؛

- قياس الفارق بين عناصر الفعل التعليمي من أهداف و محتويات و طرق ...الخ ؛

- قياس مستوى المتعلم والنتائج النهائية عند اختتام التدريس .

و لم يكن التقويم في عمومه ليهمل دور المدرس، باعتباره المسؤول الرئيسي فيه، من حيث الانجاز والتنفيذ والتقييم [2].

4/ مراحل التقويم :

مهما تكن أنماط التقويم، فإنها تتحقق في ثلاث مراحل هي [3]:

أ/ مرحلة القياس (La mesure) : ويتمثل في جمع معلومات حول أداء (Performance) ، التلميذ، ومقارنة ما تحقق مع مايجب أن يتحقق .

ب/ مرحلة الحكم (Le jugement): بعد القياس يأتي الحكم الذي هو تقدير قيمة منتوج تلميذ، بوضع علامة نهائية تعبر عن نتيجة الحكم، ومنه نستنتج على أي درجة تحققت النتائج المنتظرة .

ج / مرحلة القرار (La décision) : ينبني على الحكم و التفسير، وفيه يتم تحديد :

ـــــــــــ المعارف غير المتحكم فيها جيدا ؛

ـــــــــــ مدى فاعلية أداة القياس المستعملة ، ومدى ملاءمتها لتحقيق الأهداف المسطرة ؛

ـــــــــــ مدى فاعلية طرائق العمل بالنسبة للمعلم، لأن تدني النتائج تجعل المعلم يخرج بقرار إعادة النظر في طرائقه وفي الأهداف التي رسمها، وفي أداة القياس التي اعتمدها .

---

[1] منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2011، ص34 .

[2] واعلي محمد الطاهر ، التقويم في المقاربة بالكفاءات ، دار السعادة ، الجزائر ، 2006 ، ص8ـ 10 .

[3] عقون العربي، مرجع سابق، ص 20ـ22 .

5/ أدوات التقويم :

من الأدوات المستعملة في تقويم الكفاءات لدى التلاميذ نجد :

أ / الملاحظة :

تعد الملاحظة من أهم تقنيات التقويم الحاضرة التي تحقق أحد المبادئ المهمة للتقويم ، لتسجيل كفاءات وسلوكات التلاميذ أثناء وضعية تعلمية، ويرى ويب " webb" أن الملاحظة المنظمة لتلاميذ يمارسون الدراسة والتعلم خلال انخراطهم في مشروع أو مهمة، والمدعمة باستجاباتهم لأسئلة تنقيبية، توفر مؤشرات أصلية لمقدرة هؤلاء التلاميذ المعرفية[1]. و ينبغي توفر جملة شروط في الملاحظة، أهمها :

- وضوح الهدف ؛
- سهولة تحويل المشاهدة الى بيانات رقمية ؛
- القدرة على استعمال أدوات أو وسائل الملاحظة عند الحاجة؛
- توظيفها بعناية أثناء التقويم التكويني [2].

ب/ الاختبارات :

هي اجراء منظم لقياس جوانب معرفية معينة، يراعى فيه قواعد القياس والتقنين من ثبات وصدق [3].

ويعرف أيضا بأنه : " جملة من الإجراءات تهدف إلى فحص مشكلة قصد التأكد من صحة فرضية أو نفيها أو ترجيحها في سياق محدد ومنهج مضبوط ووسائل وتقنيات ملائمة وظروف مناسبة ومعايير محددة [4]".

ومن خلال المفهومين السابقين، يمكننا أن نستخلص أن الاختبارات عبارة عن جملة من العبارات أو البنود التي تصف سلوكا أو كفاءة معينة لدى المتعلمين، وضعت للكشف عن أداءات التلاميذ بغرض

---

[1] مجدي عزيز ، تصنيفات المقاييس التربوية و أدواتها ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط1 ، 2005 ،ص 324 .

[2] حثروبي محمد الصالح ، المدخل الى التدريس بالكفاءات ، ص 133.

[3] علي أحمد السيد و أحمد محمد سالم ، التقويم في المنظومة التربوية ، مكتبة الرشد للنشر و التوزيع ، الرياض ، السعودية ،2004 ، ص 139 .

[4] رمضان أرزيل و محمد حسونات : نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات ، دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع ، تيزي وزو ، الجزائر، 2002 ، ج2 ، ص 155 .

تقويمها، والتأكد من تحقق مستوياتها، وفق شروط ومعايير محددة مسبقا.

وفي بناء الاختبار ينبغي مراعاة مايلي :

- أن تتناول عناصر الاختبار تقويما لإنتاج التلاميذ ؛
- أن يكون مستوعبا لمستويات الكفاءة في سياق ادماجي ؛
- أن يقيس فعلا مؤشرات الكفاءة حسب مستوياتها الزمانية ؛
- أن تكون الأسئلة مميزة بين التلاميذ الذي تحقق فيهم مؤشر الكفاءة، وأولئك الذين لم يتحقق فيهم هذا المؤشر ؛
- أن تكون الأسئلة متدرجة حسب صعوبتها، وحسب مستوى الكفاءة [1].

ج / سلالم التقدير :

في ميدان التعلم هناك مهارات معقدة، أو كفاءات يصعب تقويمها عن طريق الاختبارات الموضوعية والمقننة، لذلك ابتكر الباحثون طرقا أخرى، من بينها سلالم التقدير بشتى أنواعها : سلالم التقدير الموحدة، سلالم التقدير الوصفية ،...الخ .

ويمكن لسلالم التقدير أن تقوم الوضعيات المركبة للمتعلمين، للتأكد من تحقق الكفاءة في كل مستوياتها. إلا أن تصميمها يتطلب جهدا ودقة وتقنيات [2].

[1] لكحل لخضر، مرجع سابق، ص 141

[2] بوعلاق محمد ، مرجع سابق، ص 132 .

الفصل الثاني

تعليمية نشاطات اللغة العربية.

أولا : تعريف اللغة :

إن اللغة هي كلمة تطلق على التعبير الصوتي أو الشفوي بالكلام، والتعبير البصري أو التحريري بالكتابة[1]، وقد عرفها ابن منظور في (لسان العرب) أنها "أصوات يعبر كل قوم بها عن أغراضهم"[2]، ويعرفها الدكتور/ صبحي الصالح أنها "عنصر علمي مستقل وظاهرة اجتماعية وعامل حضاري"[3] ، ويرى دوسوسير أنها "نظام من الإشارات، لا أهمية له إلا في اتحاد المعنى بالصورة الصوتية (المبنى)"[4]. بينما يرى د/ أنيس فريحة بأنها : "ظاهرة بسيكولوجية اجتماعية ثقافية مكتسبة، لا صفة بيولوجية ملازمة للفرد، تتألف من مجموعة رموز صوتية لغوية اكتسبت عن طريق الاختبار معاني مقررة في الذهن، وبهذا النظام الرمزي الصوتي تستطيع جماعة ما أن تتفاهم وتتفاعل"[5] .

ونستنتج من كل هذه التعريفات أن اللغة هي مجموعة من الرموز تمثل المعاني المختلفة، كونها تضم الكلمات واللهجة والنغمة الصوتية والإشارة وتعبيرات الوجه والجسم وأية رموز أخرى[6] تستعمل للتعبير والتواصل والتفاعل بين المرسل والمستقبل. وهي في المحصلة ظاهرة اجتماعية ثقافية قابلة للتطوير تتولى نقل تراث الأمة بين أجيالها المتعاقبة.

نظريات اكتساب اللغة:

بحث العلماء قديما وحديثا في كيفيات اكتساب اللغة والتحكم فيها، وقد اختلفت آراؤهم في هذا الموضوع بين فكرتي الفطرة والاكتساب . فقد عد ابن خلدون اللغة ملكة صناعية يمكن اكتسابها، وقد تنقص أو تزيد حسب درجة اكتسابها، فهو يقول : " اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنما بالنظر إلى التراكيب ... والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولا، وتعود منه للذات صفة، ثم يتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة"[7]، أما تشومسكي فيرى أن الكلام خاصية إنسانية لا

---

1 أبو معال عبد الفتاح ، أدب الأطفال، دار الشروق، عمان، ط2، 1988، ص23

2 ابن منظور، مرجع سابق، مجلد 15، ،مادة "لغو"، ص252

3 الصالح صبحي: دراسات في فقه اللغة العربية، دار العلم للملايين ، بيروت، ط 4 ، 1970، ص 350

4 F.de Saussure, Cours de linguistique général (Paris: Payot, 1968), p. 32.

5 فريحة أنيس ،نظريات في اللغة، دار الكتاب اللبناني ، بيروت، ط2، 1981، ص14

6 عزيز سمارة وآخرون، سيكولوجية الطفولة، دار الفكر، الأردن، ط3، 1999، ص147.

7ابن خلدون، مرجع سابق، ص764-765.

يمكن أن يتم بترويض وتدريب يشبه ترويض الحيوانات، فهو يرفض رأي المدرسة السلوكية حين يفرق بين الأداء اللغوي الذي يعني تكرار صيغ مسموعة أو مكتوبة، وبين الكفاءة اللغوية التي تهتم بتوليد كم لانهائي من الجمل، والقدرة على الحكم بصحة الجمل المولدة من وجهة نظر نحوية تركيبية ذلك لأنه أكد منذ البداية على "أن هدف نظرية اللغة يجب أن يكون هو إيضاح قدرة المتحدث للغة في تقديم عدد لانهائي من الجمل المحتملة في تلك اللغة"[1].

ولقد عرفت اللغة العربية على مسار التاريخ حركية كبيرة، جراء موقعيها الجغرافي والديني الاجتماعي فقد اختلط العرب منذ ما قبل الإسلام بغيرهم من الشعوب المجاورة، إذ كانت دار قريش "مكة" محج أقوام الجزيرة العربية وما جاورها، ما جعلها مقصدا وسوقا سنوية، كما كانت رحلات التجارة صوب اليمن والشام فرصة اخرى لاختلاط العرب بغيرهم.

وبمجيء الإسلام تعززت مكانة اللغة العربية وتقدست سمعتها حين اصطفى الله عزّ وجلّ خاتم أنبيائه من العرب، واختار لكتابه أفصح اللغات. فقد جاء في آيات كثيرة من القرآن الكريم ذكر اللغة العربية، قـــــــــــال تعالى:

﴿إنّا جعلناه قرآنا عربيا﴾[2]،وقال عز وجل: ﴿نزل به الروح الأمين على قلبك لتكون من المنذرين بلسان عربي مبين﴾[3]، وورد في قوله تعالى : ﴿قرآنا عربيا غير ذي عوجٍ لعلهم يتقون﴾[4].

ومـــــع بدايات الفتح الإسلامي، اتسعت حدود الدولة الإسلامية، وشملت في أرجائها شعوبا تعددت لغاتهم ولهجاتهم، فكـــــان توجيـــــــه القرآن الكريم –في مواضع كثيرة – الناس إلى أهميـــــــة العلم ، وحـــــض الرسول صلى الله عليه وسلم أصحابه والمؤمنين على القراءة والكتابة بالعديد من الأحاديث[5]،فأقبل المسلمون على تعلم اللغة العربية وقراءة القرآن وأداء شعائر الإسلام. ومع زيادة رقعة الفتوحات واتساع أرجاء الدولة الإسلامية، وكثرة الألسن غير العربية، أخذ اللحن والتحريف يشكلان هاجسا للقائمين بأمر الأمة، الأمر الذي دفع بالخليفة عثمان رضي الله عنه إلى كتابة القرآن الكريم في عدة نسخ ، وأرسله إلى حكامه في مختلف البلاد لاعتماده مرجعا، ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد بل واصل

1 جوديث قرين، التفكير واللغة، ترجمة: عبد الرحيم جبر، الهيئة المصرية للكتاب، مصر، 1992، ص158.

2 الزخرف،9.

3 الشعراء، 134.

4 الزمر، 28.

5 بدوي عبده محمد ، أهمية تعلم اللغة العربية، حولية كلية الآداب، جامعة الكويت، عدد16، سنة 1995، ص34.

خلفاء الدولة الإسلامية السهر على اللسان العربي، فكان أن طلب من أبي الأسود وضع قواعد وضوابط للغة العربية، فكانت البدايات الأولى لعلم النحو.

وما أن حل العصر الذهبي للدولة الإسلامية حتى شهدت الساحة العلمية نشاطا لحركة الترجمة. فنقلت كتـــــب العلوم والمعـــــارف مـــــــن اللغات الأخرى إلى العربية ، ولعل أبرز حدث كان نقل كتب الفلسفة والمنطق اليوناني إلى العربية ، حيث صحب ذلك ظهور العديد من الفرق الإسلامية، والطرق الصوفية، والمذاهب الكلامية. وقد تكون هذه الحركة مجتمعة هي العامل الأبرز في دفع النحو العربي نحو التقعيد والتعقيد، فها هو الخليل ابن أحمد الفراهيدي1 يعمد إلى تشييد صرح النحو العربي على مبادئ السماع والتعليل والقياس، وهذا "سيبويه" يتميز عن أستاذه في رفض أخذ الشواهد عن غير العرب الأقحاح.

ويظل مسار تقعيد اللغة بغية الحفاظ عليها آخذا في التطور حتى العصرين المملوكي والعثماني أين أخذت الصعاب تتالى في وجه المنتج اللغوي العربي ، فتراجعت اللغة وتراجعت استعمالاتها في الحياة الفكرية والأدبية.

ومع سقوط الدولة العثمانية وجد العالم العربي نفسه تحت رحمة الاحتلال الأوروبي الذي حاول جهده تأصيل تعليم اللغات الأوروبية في العالم العربي، واستعمال اللغة العامية كأداة للكتابة و التعبير، بل وعمد إلى إحياء النعرات داعيا إلى إحياء اللهجات الأصلية لمركبات المجتمعات العربية.

لكن جهود الخيرين في الأمة العربية ظلت مبعث رجاء، فقد كثفت المجامع اللغوية في العالم العربي نشاطها منشئة اللجان والندوات لتطوير استعمال اللغة العربية، وإحباط كل المساعي الخبيثة ضدها، وأخرجتها عن كونها علما يدرس لذاته، لتفرضها وسيلة لدراسة العلوم الأخرى . فقد أوجدت علاقة وطيدة بين اللغة وغيرها من المواد. "فقد ثبت بالتجربة أن تقدم التلاميذ في اللغة العربية يساعدهم على التقدم في كثير من المواد الأخرى التي تعتمد في تحصيلها على القراءة والفهم ، فالتلميذ المتمكن من اللغة يفهم ما يقرأ بسرعة، ويلم بما يقرأ في المواد الأخرى أسرع من الآخرين"[2]. و لما كـــــــــان القرآن الكريم أنقى وأرقى الأساليب العربية

1 الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي، أبو عبد الرحمن (718 – 786 م): من أئمة اللغة والأدب، وواضع علم العروض، أخذه من الموسيقى وكان عارفا بها. وهو أستاذ سيبويه النحوي. ولد ومات في البصرة ، وعاش فقيرا صابرا. كان شعث الرأس، شاحب اللون، قشف الهيئة، متمزق الثياب، متقطع القدمين، مغمورا في الناس. له كتاب "العين" رتب أبوابه ، وتوفي قبل أن يحشوه، و "معاني الحروف" و "كتاب العروض"، وأحدث أنواعا من الشعر ليست من أوزان العرب. ينظر: الزركلي خير الدين، الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، ط15، ج2، 2002، ص314.

2 مدكور علي أحمد ، فنون تدريس اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006، ص39.

على الإطلاق ، نجـــد ابن خلدون ينوه بقراءته وحفظه ويشير إلى أهميته في بناء الملكات، فيقول:"...وصار القرآن أصل التعليم الذي ينبني عليه ما يحصل بعد من الملكات"[1].

وقد نزع بعض الباحثين إلى أن التعلم والتعليم ظاهرة لغوية، حيث يتم التعلم من خلال التفاعل اللفظي بين المعلم والتلميذ، ولذلك يمكن للمعلمين أن ينموا تفكير تلاميذهم من خلال اللغة التي يستخدمونها[2]. وكلما كانت لغة المعلمين في خطابهم مع متعلميهم سليمة وصحيحة، خلت لغة التلاميذ الشفهية والكتابية من الأخطاء واللحن.

إنّ من أهم الاتجاهات الحديثة في تعلّم اللغة، التي بدأ التبشير بها منذ بداية القرن العشرين، ما طرحته النظرية المعرفية التي تشير إلى تصور نظري لتعليم اللغات يقوم على الفهم الواعي لنظام اللغة كشرط لإتقانها. وقد برزت هذه النظرية في ثلاثة اتجاهات متكاملة رغم تباينها الظاهري، فيرى الأول منها أن الكفاءة اللغوية سابقة على الأداء اللغوي وشرط لحدوثه[3]، بينما يشير الثاني إلى أن اللغة لا تولد العملية العقلية، بل إن العملية العقلية هي التي تولد اللغة وتسمح باستغلالها، في حين يذهب الاتجاه الثالث إلى عدم إمكانية الفصل بين الجوانب المعرفية والجوانب اللغوية في عملية اكتساب اللغة وتعلمها[4]. وهو ما جعل منظري التربية يؤكدون على تدريس اللغة على أنها وحدة متكاملة، فليس هناك قواعد وحدها، ولا أدب وحده، ولا قراءة منفصلة، بل تكتمل الفروع جميعها لتكّون اللغة، وتعلّمها كوحدة، حتى تتّضح وظائفها اتضاحا كاملا. وعلى هذا الأساس جاءت الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات القومية، لتركّز على التلقّي، والمشافهة، والتكامل، والوظيفة، وتعني الوظيفة أن للغة جانبين: جانباً يمثّل الحديث والكتابة، وجانباً إدراكياً، أو جانب استقبال يشمل الاستماع والقراءة. وتعليم اللغة على أساس هذين الجانبين، يجعلها تؤدي وظيفتها التي يفترض أن تؤديها، ألا وهي تسهيل عملية الاتصال: (التعليم الوظيفي للغة – طريقة الوحدة– الأسلوب التكاملي)[5].

والمقصود من التعليم الوظيفي للغة "أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة. ولا يمكن أن يتجه تعليم اللغة هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن المعلم[6].

---

1 ابن خلدون، مرجع سابق، ص740.

2 صفاء يونس الأعسر، تعليم من أجل التفكير، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، 1998، ص155

3 مدكور علي أحمد ، مرجع سابق، ص70.

4 أحمد بدران عبد المنعم ، التحصيل اللغوي وتنميته، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، مصر، 2008، ص16.

5 ميساء أحمد أبوشنب "تكنولوجيا تعلّم اللغة العربية"، رسالة ماجستير، الأكاديمية العربية المفتوحة، الدانمارك، 2007، ص 32.

6 داود عبده، نحو تعلم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979، ص9.

لذلك أسفرت البحوث والدراسات عن تغيير التفكير في تعلّم اللغة، إذ عدّت لهذا التفكير فلسفة خاصة به تقوم على: أن اللغة أداة المرء في الاتصال بالمجتمع[1]، بمعنى أن تعليم اللغة ينبغي أن يقوم على أساس وظيفتها في الحياة. وللغة كما هو معروف أربع وظائف تلخص الأهداف العملية التي من أجلها يتعلم الإنسان اللغة عادة، ولو سألت عربيا :" لماذا تعلمت اللغة الإنجليزية، مثلا، أو لماذا تود أن تتعلمها؟" لأجابك على الفور:" لكي أفهمها حين أسمعها منطوقة ، ولكي أفهمها حين أراها مكتوبة، ولكي أتكلمها وأكتبها بطلاقة ودقة معبرا عن أفكاري[2].

وهو ما يعني أنّ للغة منطوقة، أو مكتوبة، وظيفة أساسية، هي تسهيل عملية الاتصال بين الجماعات الإنسانية، فعن "طريق الاستماع والتحدث يستطيع الاتصال بأفراد الجماعة... وعن طريق الكتابة والقراءة يستطيع أن يخرج عن إطار الجماعة الصغيرة ويتصل بالمجتمع الكبير ليحقق مطالبه"[3].ومن هنا ندرك أنّ مراعاة هذه الوظيفة في عملية تعليمها، هي السبيل القويمة التي لا مندوحة عن السير فيها. ولهذا الاتصال ناحيتان هما التعبير والاستقبال[4].

وقد عد تعليم اللغة العربية في المدارس الجزائرية من بين الأولويات التي يعكف نظام التربية والتعليم على تحقيقها، نظرا للمكانة التي تحتلها هاته اللغة في ثقافة المجتمع الجزائري، وارتباطها بهويته العربية والإسلامية . لذلك أولاها عناية خاصة باعتبارها وسيلة للتعليم والتواصل والتبليغ، إذ أن "وظيفة الاتصال تعد إحدى أهم وظائف اللغة ذات الطابع الاجتماعي، فهي تمثل علاقة اللغة بالمجتمع، وعلاقة الفرد بالمجتمع من خلال اللغة"[5].

وتعتمدها أداة تعلم قاعدية، يكتسب لسان المتعلمين بفضلها سليقة قويمة تصبح أساس تفكيرهم ووسيلة تعبيرهم. ومادامت اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية، وأحد المقومات الأساسية للشخصية الجزائرية، فهي تمثل أهم وسائل الارتباط الروحي بين أبناء الوطن والأمة.

ولما كان تعليم اللغة يستهدف الاتصال في المقام الأول، فإن منهاج السنة الأولى ابتدائي، اهتم منذ البداية بمهاراته الأساسية من استماع وتحـــدث وقراءة وكتابة[6] قصد تمكين المتعلم من بناء كفاءاتـــــــــه القاعدية في التواصل مع غيره مشافهة وكتابة. وقد أفرد المنهاج ثلثي الحجـــــــــــــــــــم الساعي الأسبوعي من أجل إكســـــــــاب المتعلم هذه المهارات، من خلال الربط اللغوي الوظيفي بين الأنشطة

1 عوض أحمد عبده ، مداخل تعليم اللغة، جامعة أم القرى، مكة، ط1، 2000، ص65.

2داود عبده، مرجع سابق، ص9 و ص67-68.

3 عوض أحمد عبده ، مرجع سابق، ص65.

4النعيمي، علي، الشامل في تدريس اللغة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2004، ص 24- 26.

5 عوض أحمد عبده، نفسه.

6 مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011، ص7.

اللغوية الثلاث (تعبير، قراءة ، كتابة) حيث يتخذ من النص فضاء واحدا تنطلق منه كل تعلمات اللغة ، فهو المحور الأساس في تدريسها وفي تحقيق كفاءاتها ، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل مستويات اللغة : الصرفية والنحوية ، الصوتية ، الدلالية ، والأسلوبية. كمـــا تنعكس عليه المؤشرات السياقية (القيمية والثقافية والاجتماعية).وبهذا يصبح النص بؤرة العملية التعلمية بكل أبعادها في ضوء ما يعرف بالمقاربة النصية . حيث تقوم هذه المقاربة التي يوصى المنهاج باعتمادها على جعل النص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية. فهو يتناول موضوعا يقرأه المتعلم ثم يمارس من خلاله التّعبير الشّفهي والتواصل ويتعرّف على كيفية بنائه كما يتلمس من خلاله القواعد النحوية والصرفية والإملائيّة ليتوصل إلى إنتاج نصوصه الخاصّة. وبهذا تبدو الصّلة الفعليّة والمتواصلة بين الأنشطة المتكاملة الثلاثة: القراءة والتعبير الشفهي والتواصل والكتابة.

إن المنظر الجزائري، قد أولى توجها خاصا لأطفال السنة الأولى ابتدائي، الذين ينتقلون- عند التحاقهم بالمدرسة - من الجوّ الأسَري المحض إلى عالم المدرسة الابتدائية، فجعل ملمح تخرجهم في نهاية السنة الأولى ابتدائي يظهر في قدرتهم على:

- التواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة بلغة عربية سليمة؛
- التعبير عن أحداث بسيطة ومتنوعة مع ربط الأفكار ربطا سليما؛
- بناء معارف جديدة بواسطة المحاكاة وتصور المفاهيم؛
- قراءة الحروف والكلمات والجمل والنصوص القصيرة؛
- التمييز السريع بين الأصوات نطقا والحروف كتابة؛
- فهم المقروء؛
- تصوير الحروف والمقاطع؛
- اتباع السطر واحترام الاتجاه المطلوب أثناء الكتابة (من اليمين إلى اليسار)؛
- تحويل كلمات وجمل مسموعة أو منطوقة إلى كلمات وجمل مكتوبة؛
- ترتيب جمل متنوعة؛
- تأليف جمل وتراكيب؛
- اكتشاف بعض خصائص اللغة العربية[1].

حتى يتمكن متعلم السنة الأولى ابتدائي من الاستعداد النفسي والمعرفي لاكتساب المهارات اللغوية المختلفة، فقد اقترح المنهاج تخصيص مرحلة تمهيديّة للتعلّمات الأوّليّة على مدى الأسابيع الأربعة الأولى من السنة الدراسية، يتهيّأ فيها المتعلّم للاندماج بِيُسْرٍ في المراحل الموالية. ففي هذه المرحلة يكون الطفل قد اكتسب

1 مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص13.

قاموسا لغويا وظيفيا خاصا، وهو ما يضطرنا أن نعمد معه إلى استعمال لغة قريبة من لغة الأمّ، ونجعله يتدرّب على الممارســــــة الشفويــــــــــة للّغة استنادًا إلى لغة الأمّ ، بحيث يتهيّأ بها كمَطلب قبْلي لتعلّم القراءة والكتابة ، ففي الشهر الأول يعيش التلميذ ضمن فضاء لغوي يكتشف فيه محيطه الجديد من خلال تعرفه الشامل على كلمات

وألفاظ مألوفة لديه تعتبر العتبات الأولى التي تقوده فيما بعد إلى ميدان تعلم اللغة بأنشطتها الثلاث: التعبير، القراءة، الكتابة.

ثانيا : أنشطة اللغة العربية

1-: التعبير والتواصل

حدد منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي مفهوما للتعبير فقرنه بالتواصل، باعتبار أن هذا الأخير هو الهدف الأسمى من تعلم اللغة. "فينبغي أن يراعي في تناولها قطبين أساسيين هما :التعبير والتواصل بغرض التحكّم فيهما معا، ولا يحصل هذا التحكّم إلاّ بالتدريب عليهما في وضعيات ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلّم . فهو بذلك يجتاز مرحلة لغة المنشأ ذات الطابع التلقائي إلى لغة مدرسية مهيأة ليباشر بها أحسن فأحسن الوضعيات التي تدفعه إلى التحدّث والتعبير كتابة"[1].

- مفهوم التعبير

- لغة:

جاء في لسان العرب "عبر عما في نفسه، أعرب وبين، وعبر عنه غيره، عيي فأعرب عنه، والاسم العبرة، والعبارة، وعبر عن فلان تكلم عنه، واللسان يعبر عما في الضمير[2]".

- اصطلاحا:

تعددت الآراء والنظريات حول بيان مفهوم التعبير فيعرفه مجاور بأنه قدرة الانسان على أن يتحدث في طلاقة وانسياب ووضوح، أو أنه يكتب في قوة ووضوح وحسن عرض ودقة عما يجول بفكره وخاطره وعما يدور بمشاعره واحساساته، كل ذلك في تسلسل وتلاؤم وانسجام وترابط في الفكرة والأسلوب[3].

---

1 مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مرجع سابق ، ص7.

2- ابن منظور ، مرجع سابق، المجلد1، ،مادة "عبر"، ص782.

3- ينظر : محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1974، ص 499.

ويعرف معجم تعليمية اللغات التعبير بأنه:" عملية انتاج خطاب منطوق أو مكتوب باستخدام الصوت الملفوظ أو الحرف المكتوب، والتعبيران الشفوي والكتابي من المهارات الأساسية المستهدفة في تعليم اللغة: مهارة الكلام، ومهارة الكتابة، ويقابل هذه المهارة مهارة الفهم، أي فهم المسموع وفهم المقروء"[1].

وينظر الدليمي والوازلي الى التعبير من منظور تربوي منهجي مدرسي، فيعرفانه بأنه العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية، شفاهة وكتابة، بلغة سليمة وفق نسق فكري معين[2].

وما يستخلص من هذه التعاريف، أن التعبير عملية بناء نص منطوقا كان أو مكتوبا يلازمه في الاستعمال والفهم ليشكلا التفاعل اللغوي، واستمراره في الصف الدراسي أو في المجتمع.

- مفهوم التواصل:

يعد التواصل أداة عملية يوظفها الإنسان قصد تبليغ رسالة شفوية أو كتابية، ولعل "ما يميز بين فعل التعبير عن الذات وفعل التواصل مع الغير هو الوضعية التي يوجد عليها المتعلّم حين يعبر وحين يتصل؛ بينما يهدف الاتصال التوجه إلى الغير حاضرا كان أو غائبا، بهدف التعبير والإفصاح عن الذات، وترجمة التفكير والشعور بلغة مهيأة أكثر فأكثر"[3].

ويأخذ التواصل أشكالا متعددة حسب ما تقتضيه طبيعة الموقف التواصلي، ويذهب بعض الباحثين إلى اعتبار التواصل فرصة الفرد في النجاح في الحياة والمجتمع وتحكمه في الظروف المختلفة المحيطة به، "في حين أن عدم القدرة على الاتصال مع الغير يعد نقصا اجتماعيا وسيكولوجيا خطيرا"[4] ، والملاحظ أن مصطلحين ظلا يتداخلان ضمن إطار هذه التعاريف بين الاتصال والتواصل ، لذلك وجب تحديد مفهوم كل منهما.

أ – الاتصال: مصطلح الاتصال في اللغة العربية يعني دراسة الأفكار الأساسية التي نعتمد عليها في تفهم بعضنا لبعض[5]. وهو بالإنجليزية (communication) ويعني المعلومة المرسلة، الرسالة الشفوية أو الكتابية، شبكة الطرق وشبكة الاتصالات، كما يعني تبادل الأفكار والمعلومات عن طريق الكلام أو الكتابة أو الرموز[6]. ويعرفه فلويد بروكر (Floyed Brooker) بأنه: "هو عملية نقل معنى أو فكرة أو مهارة أو حكمة من شخص

---

1 - R galisson et D coste ; dictionnaire de didactique des langues - hachette : 1976 ;p 208.

2 الدليمي طه علي حسن وآخرون: الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان،الأردن،ط1، 2003،ص 200.

3 مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مرجع سابق ، ص7.

4 عليان ربحي مصطفى وعبد الدبس محمد ، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2003، ص25.

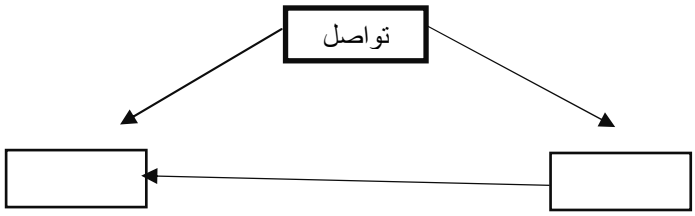
5 ناصف مصطفى، اللغة والتفسير والتواصل، منشورات المعرفة، وزارة الثقافة، الكويت، 1995، ص127.

6 عليان ربحي مصطفى وعبد الدبس محمد، مرجع سابق، ص19.

لآخر"[1]. كما يعرف الاتصال إجرائيا بأنه " العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعا بينهما وتؤدي الى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات ولها اتجاه تسير فيه وهدف تسعى لتحقيقه ، ومجال تعمل فيه ويؤثر فيها ، مما يخضعها للملاحظة والبحث والتجريب والدراسة العلمية بوجه عام"[2]. وهو في معاجم التربية، عملية يتم بمقتضاها نقل فكرة أو معلومة إلى فرد أو مجموعة من الأفراد[3]، وقد تكون من مجموعة من الأفراد إلى فرد، أو من فرد إلى فرد؛ يشترط فيها توافر عناصر الاتصال وهي: المرسل، المستقبل، الوسيلة التي نستخدمها في عملية الاتصال، وقد تكون كلمات لفظية أو منطوقة، أو الاثنتين معا، أو كتابات (مراسلات، مخططات، رسوم بيانية...)[4]

ب- التواصل: مصطلح يحمل مفهوما تشاركيا، ويعني الاتصال بين فردين أو أكثر أو بين جماعة أو أكثر. ويعتبره بعض العلماء وسيلة للحفاظ على ترابط الأجيال، فيرى جون ديوي:" أن وجود المجتمع واستمراريته متوقف على النقل الشامل للعادات والأفكار والمشاعر من جيل إلى آخر، وأن استمرارية المجتمع تتم من خلال نقل الخبرات والاتصال بين الأفراد، فالناس يعيشون في جماعة بفضل ما يشتركون فيه من أهداف وعقائد وأماني ومعلومات... وهم يكتسبون ذلك من خلال الاتصال"[5]، ويحمل في مجتمع التربية مفهوم التواصل التربوي الذي يعني أن "العمليات التربوية تحدث التواصل التربوي لكونها عمليات تواصلية، بحكم أنها ترتكز على شبكة من العلاقات الإنسانية"[6] .

وللتواصل التربوي أهمية كبرى، هو أنه يكسر الحواجز مهما تكن، ويقرب العقول مهما تناءى بعضها عن بعض. ويظهر ذلك خاصة في التعليم والتعلم كما هو موضح في الشكل التالي[7]:



1 حساني أحمد، مرجع سابق، ص76

2 رشدي أحمد طعيمة ومناع محمد السيد، ، تدريس العربية في التعليم العام، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000 ،ص 19.

3 المعتوق أحمد محمد ، الحصيلة اللغوية، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1996، ص71.

4 المعجم التربوي، وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2009، ص27.

5 عليان ربحي مصطفى وعبد الدبس محمد، مرجع سابق، ص25

6 المعجم التربوي، مرجع سابق، ص27.

7 استيتية سمير شريف ، اللسانيات (المجال والوظيفة والمنهج) ، عالم الكتب الحديثة، إربد، الأردن، ط2، 2008، ص 678

"فالمعلم يرسل المادة التعليمية بمقدر معرفته بالمتعلمين، أي بمقدار ما استقبله من معلومات عن مستوياتهم العقلية وقدراتهم في الاستيعاب، ومهاراتهم في سرعة الاستجابة والقدرة على التركيز، وبمقدار ما عرفه من مناسبة عرض المادة ، وطريقة التدريس، للمادة التعليمية وللمتعلمين وللموقف التعليمي"[1]

مما سبق يتأكد لدينا أن التواصل لا يحدث إلا بوجود عاملين مهمين هما :

-اللغة :سواءً مكتوبة أو محكية أو رمزية أو حركية إيمائية ومن شروطها أن يفهمها المستقبل. ولا يشترط أن يكون المرسل والمستقبل من البشر فقد يكون أحدهما آلة أو جهازًا وإذا لم يفسر المستقبل الرسالة فعندها نقول أن الذي حدث هو اتصال وليس تواصلا.

-المناخ التواصلي – المادي (مواد وأجهزة)، و النفسي (حرية – تسامح – استعداد، انفتاح، مرونة...).

ونرى في المحصلة أن الاتصال يكون في اتجاه واحد أما التواصل فهو في اتجاهين[2]. والوظيفة التواصلية من حيث هي نزعة اجتماعية تهم الانسان الذي يميل بطبعه الى التواصل مع الآخرين لاضطراره الى الحياة معهم في مجتمع له خصوصيات ثقافية وحضارية متجانسة.

فالكلام ينشأ على مستوى العقل /الدماغ، وتتولى أعضاء النطق بتوجيه من الجهاز العصبي – الحركي، تجسيد التخطيطات العقلية في زمر من الأصوات (=كلمات وعبارات)،وتنتقل هذه الأصوات عن طريق القناة الفمية – السمعية، فترتد بأثر مرتجع الى أذن المتكلم نفسه من جهة، وتطرق من جهة أخرى اذن المخاطب الذي يفسرها على مستوى العقل / الدماغ بطريقة يستعيد بها المعني الذي قصده المتكلم.

والواضح أن أحداث التخاطب تتوالى على ثلاث مستويات: مستوى عصبي – لغوي (انشاء الكلام وفهمه)، مستوى فيزيولوجي(النطق والسمع)، ومستوى فيزيائي – صوتي (انتقال الكلام)[3].

- مكانة التعبير والتواصل، بين فروع اللغة:

يمتاز التعبير بين فروع اللغة بأنه غاية، وغيره وسائل مساعدة معينة عليه، ولقد توّجه المنظرون لتعليم اللغة بهذه المكانة، لكونه الثمرة اليانعة التي يتم حصادها من بذور فنون اللغة الأخرى، فالقراءة تزود القارئ

1 نفس المرجع، نفس الصفحة.

2 تاعوينات علي ، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009، ص17-18

3 بكداش كمال ، علم النفس ومسائل اللغة ، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 2002 ، ص68،69.

بالمادة اللغوية، والوان المعرفة والثقافة، وكل هذا أداة للتعبير، والمحفوظات والنصوص هي كذلك منبع للثروة الأدبية وذلك يساعد على اجادة الأداء وجمال التعبير والقواعد وسيلة لصون اللسان والقلم عن الخطأ في التعبير، والاملاء وسيلة لرسم الكلمات رسما صحيحا ، فيفهم التعبير الكتابي على صورته الصحيحة.....الخ[1].

واستمد التعبير أهميته من نواح عدة أهمها:

- ✓ أنه من أهم الغايات المنشودة من دراسة اللغات لأنه وسيلة الافهام، وهو أحد جانبي عملية التفاهم وهو كذلك وسيلة لاتصال الفرد بغيره، وأداة لتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية بين الأفراد.[2]

- ✓ ان التعبير فيه إحساس بثقة المرء بنفسه، وشعوره بأنه قادر على التفاعل الفكري مع الآخرين، وأن عدم القدرة على التعبير والخفاق فيه يسبب للإنسان اضطرابا وفقدان ثقة مما قد يعوق النمو الاجتماعي عنده[3].

- ✓ وكما يقال : " أنه رياضة للذهن ، فالأفكار والمعاني غالبا ما تكون غامضة وغير محددة في الذهن، فالإنسان عندما يضطر إلى التعبير فهو يضطر إلى إعمال الذهن لتحديد الأفكار والمعاني وتوضيحها"[4].

أ- أهداف تعليمه:

- تنحصر الغاية الأولى المباشرة من درس التعبير في إعانة الطلبة على أن يتكلموا ويتحدثوا أو يكتبوا في موضوع من الموضوعات بلغة عربية مقبولة ، وينفعهم هذا في حاضرهم، وأن ينفعوا كأن يتحدثوا في الناس أو ينشروا للجرائد والمجلات أو يؤلفوا الكتب[5].

- تعويد الطلبة على توسيع وتعميق أفكارهم، وتعويدهم على التفكير المنطقي وترتيب الأفكار وتنظيمها وربطها بعضها ببعض[6].

- تزويد التلميذ بالقدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال، وهذا يعني العناية ببناء المهارة على التواصل بشكل سليم لأن سلامة اللغة أهم ما ينبغي مراعاته أثناء التعبير . لذلك تركز الوضعيات المقترحة على تحقيق التلقائية والعفوية والطلاقة في الكلام والاسترسال فيه[7].

1- ينظر: عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة،ط14، 1991، ص145.

2 عبد العليم إبراهيم مرجع سابق، ص 142.

3 المرجع نفسه، ص 145.

4 الدليمي طه علي حسن وآخرون، مرجع سابق، ص 437.

5 علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984، ص40.

6 عبد العليم إبراهيم، مرجع سابق، ص 146.

7 عيساني عبد المجيد ، مرجع سابق، ص 144.

- مساعدة المتعلم على زيادة الخبرة وتنمية ثروته الثقافية اللغوية وذلك باستبداع معان جديدة والتخلص من الرواسب والمعاني المعجمية المتداولة.

وبهذا يعد التعبير أهم نشاط مدرسي تتضح فيه شخصية الطفل وتلقائيته المبدعة، فيه يتعود الصراحة في القول، والحرية في الرأي ويستنبط الآراء والأفكار والأحاسيس في ثقة ووضوح، ويتمكن من المشاركة الإيجابية في النشاطات المدرسية المختلفة، وبهذا يصبح التعبير وسيلة اكتشاف وتعلم واتصال.

وما نستخلصه من هذه الأهداف أنها تشتمل على مجموعة كبيرة من المهارات اللغوية التي لا يمكن تحقيقها الا بالممارسة والمران من خلال المواقف اللغوية المتنوعة لجميع التلاميذ ابتداء من المرحلة الابتدائية.

ب- أسس تعليمه:

وهي أهم المرتكزات التي تأخذ بيد المتعلم الى أن يصل إلى درجة الإتقان، ولا ينبغي إغفال هذه الأسس أو تجاهلها وإلا سيمر تعليم التعبير ببعض العثرات والصعوبات ، ويقوم تعليم التعبير على عدة أسس قسمها عبد العليم إبراهيم إلى ثلاثة أسس رئيسية[1]:

✓ الأسس النفسية:

- ميل الأطفال إلى التعبير عما في نفوسهم والتحدث مع أهليهم وذويهم.

- ميل الأطفال إلى المحسوسات، وبعدهم عن المعنويات، ومراعاة هذا المبدأ يساعد على تخير الموضوعات التي تلائم التلاميذ.

- يقوم الذهن أثناء التعبير بعدة عمليات عقلية: تتمثل في عمليتي التحليل والتركيب وتنمو هاتان العمليتان من خلال زيادة المحصول اللغوي للتلميذ.

- يعتمد في تعلم اللغة على المحاكاة والتقليد، لذا يجب على المعلمين أن تكون لغتهم في المدرسة لغة سليمة جديرة بأن يحاكيها التلميذ.

✓ الأسس التربوية:

الحرية: بحيث يترك للتلميذ حرية اختيار الموضوع الذي يجب أن يتحدث أو يكتب فيه، وكذلك حرية عرض الأفكار التي يريد ، واختيار العبارات التي تؤدي إلى فهم أفكاره.

ليس للتعبير زمن معين ، بل هو نشاط مستمر يجب انتهازه في كل فرصة.

1 عبد العليم إبراهيم، مرجع سابق، ص 149،150.

لا يمكن للتلميذ أن يعبر عن موضوع ليس له علم سابق به، لذا ينبغي أن نختار الموضوعات المتصلة بأذهان التلاميذ.

✓ الأسس اللغوية:

-لا بد من العمل على زيادة محصول التلاميذ من خلال القراءة والاستماع .

- الاهتمام بالمعنى قبل اللفظ.

ت- أقسامه:

التعبير نوعان: تعبير شفوي ، وتعبير كتابي.

✓ التعبير الشفوي: هو "نشاط يستهلّ به لجعل المتعّلمين في وضعيات يمارسون فيها الأحاديث ويتناولون الكلمة ويتدربون على النطق السليم والأداء الصحيح للمقاطع الصوتية في بداية المرحلة، ثم يتناولون أطراف الحديث فيما بينهم في المراحل اللاحقة"[1].

ويعرفه معجم علوم التربية والتعليم بأنه " يقوم على نشاطات ثقافية تبدأ بتأليف الجمل البسيطة ثم المركبة وصولا إلى الموسعة فالفقرة المترابطة الجمل. وتتناول موضوعات مستوحاة من بيئة المتعلم واهتماماته"[2].

وبمعنى آخر:" أن يتكلم طالب إلى طلبة صفه في موضوع يقترح عليه أو يقترحه هو مبينا آراءه وشعوره بلغة سليمة يشترط فيها حسن الأداء الى ضبط القواعد وحسن تركيب الجمل[3].

فالتعبير الشفوي هنا ليس الممارسة الفعلية للغة، بل هو القدرة على ممارسة عملية الكلام ويشترط في ذلك سلامة أعضاء النطق وامتلاك النظام الصوتي للغة المستعملة بفعل السمع والممارسة.

- صوره:

يأتي التعبير الشفوي على عدة وجوه نذكر منها:

- كلام عن موضوع يقترحه المدرس، أو الطالب أو عدد من الطلبة....[4]

1 مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص8

2 جرس ميشال: معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، لبنان، 2005،ص 181.

3 على جواد الطاهر ، مرجع سابق، ص53.

4 المرجع نفسه ص 54.

- التعبير عن الصور التي يجمعها التلاميذ، أو يعرضها عليهم المعلم، أو الصور التي بكتب القراءة.

- التعبير الشفوي عقب القراءة بالمناقشة والتعليق والتلخيص والاجابة عن الاسئلة[1].

- وصف منظر طبيعي أو مشهد اجتماعي....

- رواية قصة واقعية أو خيالية، مبتكرة أو مسموعة أو مقروءة.

- تهنئة أو تعزية.....دعاء أو مناجاة.....

- خطابة بلهجة الخطيب[2].

- مهاراته:

- غرس الثقة بالنفس وتربية الجرأة على المواجهة[3].

- القدرة على توظيف اللغة أي مكوناتها الصوتية، وذلك باستخدام الصوت المعبر والنطق المتميز، الافرادي والتركيبي والنصي بكل مرونة في مختلف مقامات التبليغ اللغوي التي قد يلاقيها المتعلم في حياته، والقدرة على استخدام القواعد النفسية والاجتماعية والثقافية المتعارف عليها بين أبناء اللغة الهدف[4]، أي عادات المتكلمين في توظيفهم للغة وما يتطلبها الموقف من استخدام لحركات جسمية.

✓ التعبير الكتابي:

هو عبارة عن رموز كتابية تنضوي على عبارات وجمل مفهومة تحمل في طياتها أفكارا ومعاني يتم ايصالها للقارئ بغرض الفائدة والامتاع ، فعملية التعبير الكتابي لها وجهان " أحدهما ظاهر وهو الحروف والكلمات والجمل، والفقرات المكتوبة، والآخر مافي باطن هذه المكتوبات من معان، وأفكار مسلسلة، مرتبة، نامية، معروضة في وضوح ومعالجة في تدقيق"[5].

ث-موقعه في المنهاج

✓ الكفاءات والأهداف:

---

1 عبد العليم إبراهيم، مرجع سابق، ص151.

2 على جواد الطاهر، مرجع سابق، ص54.

3 الدليمي طه علي حسن، مرجع سابق، ص38.

4 سليمة آيت واعراب: التعبيرالشفوي في السنةالأولى من التعليم الابتدائي، مجلةالعربية، بوزريعة،ع4،2011،ص53.

5 منى عبد الباري عصر: تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الإسكندرية للكتاب، 2005،ص 396.

حدد المنهاج مدونة كفاءات التعبير والتواصل، وقرنها بأهداف التعلم التي تمكن من تحقيقها في المجال الشفهي، ونظمها في جانبين :

أ)- فهم المسموع : ما معنى أن يقدر المتعلم على فهم المسموع ؟

الكفاءات	أهداف التعلم
1 - أن يرد استجابة لما سمع.	- يرد على ما يسمع بكيفية ملائمة. - يتفاعل مع ما يسمع لفظا أو إيماء. - يعرف خصائص الكلام العربي من حيث أصواته وإيقاعه والتلفظ به ونغمه.
2- أن يقدر على التمعن فيما يسمع بواسطة سند شفوي.	- يفهم ما يسمع بصفة عامة. - يدرك المعنى الرئيسي لما يسمع من الكلام. - يدرك تماسك الكلام المسموع. - يقدر القيم التي تحملها التقاليد الشفوية. - يستخلص جملة من المعلومات مما يسمع.
3 - أن يقدر على تحليل معالم لوضعية تواصلية.	- يتعرف من المتحدث أو من المتحدثون. - يدرك ما يترتب على التبادلات الكلامية.
4 - أن يقدر على التريث لما يسمع، فيعمل تفكيره و يستعد للرد.	- يحسن الاستماع. - يدرك مقاصد المتحدث.

يعرض هذا الجدول مدونة للكفاءات التي يرصدها المنهاج كمخرجات للتعبير الشفوي، بحيث رصد أربع كفاءات، تقابل كلا منها بعض أهداف التعلم التي تشرح منصوص كل كفاءة وتعمل على توضيح كيفية بنائها لدى المتعلم.

الكفاءة الأولى: وتهدف إلى جعل المتعلم قادرا على التفاعل مع وضعية تواصلية من حيث حسن الرد

بلغة واضحة ومفهومة.

الكفاءة الثانية: تستهدف بناء مهارات لدى المتعلم تمكنه من فهم ما يسمع بواسطة استعمال سند شفوي (قصة، حكاية، حدث،...)

الكفاءة الثالثة: تركز على تمكين المتعلم من التعرف على عناصر وضعية تواصلية، كالتعرف على هوية المتحدث أو المتحدثين.

الكفاءة الرابعة: تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة حسن الاستماع، الذي يولد لديه إدراك مقاصد المتحدث.

على العموم فإن هذه الكفاءات تشكل في مجملها ملمح المتعلم في نهاية السنة الأولى من حيث قدرته على حسن الاستماع، وفهم المسموع، والرد على ما يسمع بلغة شفهية سليمة وواضحة.

ب)- تناول الكلمة : ما معنى أن يقدر المتعلم على تناول الكلمة ؟

الكفاءات	أهداف التعلم
1 - أن يقدر على تبادل الحديث مع الغير	- يصوغ الكلام حسب وضعية التواصل. - يلعب دوره كطرف في التحدث مع الغير. - يستعمل المستوى اللغوي الذي يناسب المخاطبين. - يخاطب غيره من أجل الاستعلام. - يربط الاتصال بالغير بواسطة الحديث والإشارة. - يدافع عن رأيه بواسطة الأمثلة والبراهين.
2 - أن يكون حديثه مفهوما.	- يستعمل تراكيب اللغة الشفوية. - يفصل كلامه بوضوح. - يسرد المحفوظات الشعرية بحسن الأداء. - يكيف حديثه وإيقاعه وأداءه وصوته مع العناصر المادية لوضعية التواصل.

3 – أن يقدر على التعبير عن ذاته.	– يتناول الكلمة لتقديم نفسه وتقديم غيره.
4 – أن يقدر على نقل كلام غيره بكيفيات مختلفة.	– يبلغ عن غيره المعلومات. – يخبر عن الوقائع والأحداث الحقيقة والخيالية مع مراعاة التسلسل الزماني.

أما بالنسبة للجانب المتعلق بقدرة المتعلم على تناول الكلمة فإن المنهاج حدد أيضا أربع كفاءات:

الكفاءة الأولى:

تهدف إلى تمكين المتعلم من تبادل الحديث مع الغير، وتقابلها ستة أهداف تعلمية تسعى إلى بناء مهارات التواصل لدى المتعلم مع غيره، مخاطبا أو مستعلما، موظفا أمثلة وبراهين للدفاع عن رأيه.

الكفاءة الثانية:

تمكين المتعلم من صياغة حديثه بلغة شفهية مفهومة ، حيث رصدت لهذه الكفاءة أربعة أهداف تعلمية، كلها تصب في مسعى قدرة المتعلم على أن يكون كلامه واضحا، باستعمال تراكيب لغوية ذات دلالة ، مع أداء صوتي متكيف مع وضعيات التواصل المختلفة.

الكفاءة الثالثة:

تحتوي هذه الكفاءة على هدف تعلمي واحد، يهدف إلى بناء مهارة حسن التعريف بالنفس أو بالغير عندما يكون الموقف يتطلب ذلك.

الكفاءة الرابعة:

وتشمل هدفين تعلميين اثنين، والغرض منهما إكساب المتعلم مهارة حسن تبليغ المعلومات، والإخبار عن الوقائع والأحداث حسب تسلسلها الزمني.

نستخلـــــص من استعراض هذه الكفاءات الأربعة في عمومها أنها تدعم في ملمح التخرج قدرة المتعلم على تبادل الحديث مع الغير في وضعيات تواصلية ذات أشكال متعددة (كالإخبار عن الوقائع والأحداث، أو الاستفهام عن معلومات، أو تبليغ كلام الغير بكيفيات مختلفة) مراعيا في ذلك كله، استعمال البنى اللغوية الصحيحة المكتسبة.

✓ الممارسات المقترحة :

- إن تطبيق المقاربة بالكفاءات في مجال التعبير الشفهي، يعتمد أساسا على السندات البصرية (المشاهد) التي تحدد المعالم المرجعية لموضوع التعبير (القصة أو الحدث المسموع)، لذا فإن الوثائق المرافقة للمنهاج تقترح ممارسة هذا النشاط مرفقا بالقراءة والكتابة، وهي الأنشطة التعلمية التي تتكرر أربع مرات في الأسبوع ضمن مجال زمني مشترك ويتم تناولها في الفترات الصباحية؛ فهي تتكامل من أجل تحقيق الأهداف التعلمية المنتظرة[1].

- تنويع وضعيات هذا النشاط بين الاستماع مرة ومشاهدة السندات البصرية (رسوم، صور، بطاقات،...) مرة أخرى ، كما أنها لم تغفل جانب المتعلم الذي ينبغي أن يتدخل لبناء وضعيات تحاورية بناء على رسوم ومشاهد تشير إلى موضوع التحاور وتثير الرغبة في ممارسة هذا النشاط. وحتى لا يستقر في الأذهان أن نشاط التعبير في السنة الأولى ابتدائي يقتصر على الشكل الشفهي، فإن الوثيقة المرافقة للمنهاج فصلت ذلك ضمن نوعين من النشاط:

1)- التعبير الشفوي:

يمارس هذا النشاط إثر حصص القراءة وبواسطتها في شكل أسئلة حول النصوص، الهدف منها الإدلاء بالآراء والدفاع عنها أو نقدها، وقد يكون بواسطة وسائل سمعية بصرية من رسوم وموضحات تتناول نفس الموضوع وتساعد المتعلمين على الإفصاح والتعبير عما يريدون، كما "ينبغي تناول وضعياته بوسائل مختلفة تجّنبا للرتابة والملل، كأن يتحدث المتعّلم بعد وضعية الاستماع، أو يلاحظ فيعبر عما يلاحظه، أو يتواصل في حوار يتدرب فيه على تبادل الحديث"2.

2)- التعبير الكتابي:

التعبير الكتابي تابع لنص القراءة وأهدافه، فالمتعلم يدعى في هذا النشاط إلى توظيف معارفه ومكتسباته القبلية بواسطة تمارين متعددة الأنواع، فالتمارين الكتابية في هذا المستوى يجب أن تشكل وضعيات لتقييم الكفاءات، ويمكن أن نذكر بعض أنواع هذه التمارين بالنسبة لتلاميذ السنة الأولى:

- الإجابة عن الأسئلة.
- وضع أسئلة لأجوبة معطاة.
- ملء الفراغ بكلمات مناسبة.

---

1 الوثيقة المرافقة لمنهاج للسنة الأولى ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر ، 2011، ص10.

2 مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص8

- تحرير بطاقات التهاني والمناسبات.
- تحرير مراسلات قصيرة (على مستوى العائلة والأصدقاء).
- الإجابة عن مراسلات قصيرة.
- التعبير عن المشاعر الذاتية والانطباعات.
- الاستماع إلى قصص قصيرة ونكت مضحكة ثم كتابتها إلى آخره ...

ويمكن تصور وضعيات أخرى للكتابة، فالمهم هو أن تكون هناك وضعيات تدفع المتعلم إلى الحاجة إلى الكتابة.

2- القراءة

تعد القراءة نشاطا تربويا يكسب المتعلم حسا لغويا ويمنحه القدرة على التفكير السليم ويمكنه من إثراء معارفه وتوسيع آفاقه العلمية.

أ- مفهومها:

لغة: " قرأ الكتاب قراءة وقرءانا، وقرأ الشيء قرءانا بالضم أيضا جمعه وضمه، ومنه سمي القرآن لأنه يجمع بين السور ويضمها"[1]، وقوله تعالى " إن علينا جمعه وقرءانه"[2].

وجاء في معجم مقاييس اللغة لابن فارس مادة (قرئ) جاء قوله (وإذا همز هذا الباب يقولون قرأت هذه الناقة .....كأنه يراد أنها ما حملت قط)[3].

اصطلاحا: "هي عملية فك الرموز، وتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات تمثلها لتشكل اللغة المنطوقة المسموعة"[4].

أما الدليمي فيرى بأنها عملية للتعرف على الرموز ونطقها نطقا صحيحا بمعنى الاستجابة البصرية لما هو مكتوب، ثم النطق وذلك بتحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات ذات معنى، ثم فهمها أي ترجمة الرموز ومنها المعاني المناسبة، وهذه المعاني في الواقع تكون في ذهن القارئ، وليس في الرمز ذاته[5].

1- الرازي محمد بن أبي بكر: مختار الصحاح، مكتبة لبنان، بيروت، 1986، مادة "قرأ"، ص 220.

2- القيامة 17.

3- عبد الفتاح البجة، تعليم الطفل المهارات القرائية والكتابية: دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 2002، ص62.

4- كريمان بدير، التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم رؤية نفسية تربوية معاصرة: عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 2006، ص 106.

5- الدليمي طه علي حسن وآخرون، مرجع سابق، ص 103.

فالقراءة بهذا عملية تفكير معقدة تشمل أكثر من التعرف على الكلمات المطبوعة، فهي في رأي كثير من المفكرين عملية معقدة تستهدف تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز. وعلى هذا، فالقراءة عمليتان منفصلتان.

العملية الأولى: الشكل الميكانيكي أي الاستجابات الفيسيولوجية لما هو مكتوب، تستجيب خلالها أعضاء القراءة وأجهزتها لدى القارئ لإدراك المقروء إدراكا لفظيا منطوقا طبقا للرموز المستخدمة في الأداء التعبيري اللغوي.

العملية الثانية : عملية عقلية ذهنية، يتم خلالها إدراك المعنى الذي توحي به الألفاظ وتفسير محتوى الرموز اللفظية، و هي عملية تشمل التفكير والاستنتاج[1].

وما نستخلصه من هذه المفاهيم أن عملية القراءة تعتمد على أسس أربعة وهي: التعرف والنطق والفهم والتفاعل وحل المشكلات والتصرف في المواقف الحيوية على هدي المقروء.

ب- أهداف تعليم القراءة:

إن الغرض المبدئي والمباشر من تعليم درس القراءة هو تعويد الطلبة القراءة السليمة مستعملين جهازهم الصوتي على وجه صحيح وإيقاع جميل ومعبر[2]؛ ويمكن حصر هذه الأهداف في:

- إثراء ثروة الطلاب اللغوية باكتساب الألفاظ والتراكيب والأنماط اللغوية التي ترد في نصوص القراءة.
- ارتقاء مستوى التعبير (الشفهي والكتابي) وتنميته بأسلوب لغوي صحيح.
- تنمية القدرات العقلية للمتعلمين من تذكر وتخيل واستدلال واستنباط ونقد وتحليل[3].
- المساهمة في بناء شخصية الفرد عن طريق تثقيف العقل واكتساب المعرفة ، فعن طريقها يكتسب القارئ المعارف والمفاهيم والحقائق والآراء والأفكار والنظريات التي تحتويها الكتب والنشريات والدوريات[4].

فالقراءة هي غذاء الروح والعقل ، ويكفيها شرفا، أنها الكلمة الأولى التي نزل بها جبريل عليه السلام

1- أحمد بدران عبد المنعم ، مرجع سابق، ص21./ ينظر أيضا: فتحي علي يونس، التواصل اللغوي والتعليم، منشورات ذات السلاسل، الكويت، 1995 ، ص 60.

2 علي جواد الطاهر، مرجع سابق، ص 28.

3 محمد شحاته زقوت: المرشد في تدريس اللغة العربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، ط2، 1999، ص 105 ،106.

4 هشام الحسن: طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، الدار العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص 14.

على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، حينما أمره بالقراءة وحثه عليها في أول آية من القرآن الكريم في قوله تعالى:﴿اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الانسان من علق ، اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم علم الانسان ما لم يعلم﴾[1].

ت- مراحل تعليمها:

يمر تعليم القراءة بخمس مراحل ذكرها الباحثون وهي:

- مرحلة الاستعداد لتعليم القراءة: وهي مرحلة الرياض (4-6 سنوات) وفيها يتم تهيئة الطفل لتعلم القراءة.

- مرحلة البدء في تعلم القراءة: وتستغرق هذه المرحلة الصف الأول الابتدائي، وفيها يتم أساسا التدريب على مهارتي النطق والتعرف.

- مرحلة تنمية المهارات الأساسية في تعلم القراءة: وتستغرق هذه المرحلة الصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية، وفيها يتم التدريب على مهارات التعرف والفهم والنطق والسرعة وما يرتبط بها من مهارات فرعية.

- مرحلة القراءة في المجالات العلمية: أو مرحلة القراءة الواسعة كما يسميها "وليم جراي"(w. gray)، وفيها يتم تدريب التلاميذ على القراءة في مجالات العلوم المختلفة، مثل: الرياضيات، والمواد الاجتماعية، والصحة وعلوم البيئة، وتستغرق هذه المرحلة الصفوف الرابع والخامس والسادس.

- أما المرحلة الخامسة والأخيرة فهي مرحلة صقل ومراجعة جميع المهارات التي تم تدريب التلاميذ عليها، وتستغرق هذه المرحلة الصفوف السابع والثامن والتاسع. ووظيفة هذه المرحلة الأساسية هي محاولة الارتقاء بمستوى مهارات القراءة[2].

ث- مهاراتها:

من المعروف أن القراءة عبارة عن مجموعة من المهارات التي يجب على القارئ المجيد الالمام بهذه المهارات، لكي تكون القراءة سليمة صحيحة ويمكن حصر تلك المهارات في الآتي كما ذكرها البجة[3]:

1 سورة العلق: الآية 1-5.

2 فتحي علي يونس، مرجع سابق، ص58.

3 عبد الفتاح البجة، مرجع سابق، ص 166.

- من الناحية المعرفية(بنية الكلمة) ومن الناحية اللغوية (حركة إعراب آخر الكلمة) وذلك حسب

موقعها في الجملة.

- تغيير نبرة الصوت حسب المعنى، كالاستفهام والإخبار والطلب.

- السرعة القرائية: هي من أهم المهارات التي لابد للمعلمين والمدرسة والمنهاج من الحرص على تحقيقها.

- إكساب التلاميذ عادات القراءة الصحيحة، ومهاراتها المتمثلة في سلامة النطق وإخراج الحروف

من مخارجها وجودة الالقاء، وفهم المقروء والاستماع له.

- اثراء معجمات الأطفال اللغوية بالأساليب والألفاظ.

- النهوض بالتذوق النفسي والجمالي والوجداني عن طريق اكسابهم التعابير الراقية والمعاني البارعة

والصور الخلابة.

- قدرة المتعلم على التركيز وجودة التلخيص للمادة المقروءة إضافة إلى القدرة على التذكر والتحصيل.

وقد أضاف الدليمي والوازلي إلى تلك المهارات[1]:

- التفاعل مع المقروء ونقده.

- حركة العين أثناء القراءة ووضعية القارئ.

ج- طرق تعلمها.

يحدد أغلب علماء التربية والباحثين، طريقتين لتعليم وتعلم القراءة، وهما:

❖ الطريقة التركيبية:

1 الدليمي طه علي حسن وآخرون، مرجع سابق، ص 5.

وتعتمد على البدء بتعليم الحروف ثم التدرج إلى الكلمات ثم إلى الجمل ففيه يهتم المعلم بتوجيه أنظار الأطفال وأذهانهم أولا إلى الحروف الهجائية، وأصوات هذه الحروف، ثم يتدرج بهم إلى نطق كلمات، تتكون كل منها من حرفين وأكثر، ولهذا سميت "الطريقة التركيبية"، لأنها تقصد أولا إلى الأجزاء، ثم إلى تركيب هذه الأجزاء، لتكوين الكل، وتسمى أيضا "الطريقة الجزئية"[1].

❖ الطريقة التحليلية:

وتعتمد على البدء بكلمات، والانتقال منها إلى الحروف، وأساس هذه الطريقة، معرفة الطفل كثيرا من الأشياء وأسمائها من قبل أن يدخل المدرسة، فتعرض عليه كلمات مما يسمعه ويستعمله في حياته ثم يعلم الكلمات صوتا وصورة، ثم ينتقل تدريجيا إلى النظر في أجزائها، كي يقدر على تهجيتها عند مطالبته بكتابتها، ولهذا سميت الطريقة التحليلية لأن الطفل يتعلم الكلمة مركبة ثم يحللها إلى أجزائها وهي الحروف؛ وتسمى أيضا الطريقة الكلية، لأنها تبدأ بتعليم الكل وهو الجملة، أو الكلمة، ثم ينتقل إلى الجزء وهو الحرف[2].

أما الطريقة المفضلة في تعليم القراءة للمبتدئين ينبغي أن نشتقها من الطريقتين السابقتين وما انبنى عليها من محاسن، ونتجنب عيوبها ولنا أن نسميها الطريقة التركيبية التحليلية أو "الطريقة المزدوجة" أي التي تجمع بين التركيب والتحليل، وأهم عناصر الازدواج في هذه الطريقة:

- أنها تقدم للأطفال وحدات معنوية كاملة للقراءة، وهي الكلمات ذات المعاني، وبهذا ينتفع الأطفال بمزايا طريقة الكلمة.
- تقدم لهم جمل سهلة تتكرر فيها بعض الكلمات[3].
- تعنى بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا لتمييز أصوات الحروف، وربطها بحروفها.
- تبدأ بالكلمات القصيرة، مما يستعملها الأطفال في حياتهم، ويعبرون بها عن حاجاتهم، وأن

يراعى فيها استخدام الصور الملونة والنماذج والحروف الخشبية، وتكليف الأطفال عمل حروف أو

كلمات في حصص الأشغال أو الرسم، وبهذا يمارس الأطفال عملية القراءة في إطار شائق

1 عبد العليم إبراهيم، مرجع سابق، ص78.

2 المرجع نفسه، ص 81.

3عبد العليم إبراهيم، مرجع سابق، ص 85.

محبب[1].

ح- أقسام القراءة :

قسمت مهارة القراءة على اعتبار الشكل أو طريقة الأداء إلى قسمين: قراءة صامتة، وقراءة جهرية، وهذه الأخيرة لها الأولوية في التقديم وفي التعليم في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، أما القراءة الصامتة فتأتي في الصدارة، فيما بعد الصف الثالث الابتدائي.

1. القراءة الجهرية:

"يقصد بها نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع بحيث يراعى سلامة النطق، وعدم الابدال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة"[2]، فمن خلالها يتمكن المدرس من معرفة أخطاء تلاميذه أثناء القراءة ويقف على مدى إجادتهم للنطق[3].

- مزاياها:

هي أحسن وسيلة لإتقان النطق، وإجادة الأداء، وتمثيل المعنى خصوصا في الصفوف الأولى[4].

وبممارستها المستمرة يتعود المتعلم على الشجاعة في مواجهة السامعين، وتعزز لديه شعور الثقة بالنفس من خلال حسن الأداء، ويبتعد عن الخجل شيئا فشيئا.

كمـــــــــا تساعد الصفوف الراقية على تذوق الأدب؛ بتعرف نواحي الانسجام الصوتي والموسيقى اللفظية[5].

وبعد أن يتقن التلاميذ الأصوات والكلمات تبدأ أهمية القراءة الصامتة في الوضوح.

2. القراءة الصامتة:

---

1 نفس المرجع، ص86.

2 عبد الرحمان سعد وآخرون: الاستعداد لتعلم القراءة تنميته وقياسه في مرحلة رياض الأطفال، مكتبة الفلاح، القاهرة، مصر، ط1، 2002،ص50.

3 عبد العال عبد المنعم سيد: طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة،2002،ص76.

4 عبد العليم إبراهيم، مرجع سابق، ص69.

5 عبد العليم إبراهيم، مرجع سابق، ص 63.

ذهب الدليمي والوازلي في تعريفها على أنها" تكون بالعين فقط، فهي سرية ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان ولا شفة، بمعنى آخر أن القارئ يعتمد فيها على عينه وعقله فقط، ويحرص القارئ فيها على التأمل الجيد، وحصر الذهن في المقروء، والانتباه أي ترتيب الأفكار وتجاوز الانشغال بالمثيرات الخارجية، ولكي تكون القراءة الصامتة صحيحة يجب على القارئ أن يقاوم أي نوع من أنواع السهو والشرود الذهني[1]".

- مزاياها:

لهذا النوع من القراءة مزايا كثيرة ، ولذلك كانت موضع اهتمام كبير، فهي تأخذ وقت أقل من القراءة الجهرية، ولذلك فهي أسرع، لأن العمليات العقلية والميكانيكية في القراءة الجهرية أكثر[2].

تساعد القراءة الصامتة على التركيز والفهم في القراءة وذلك بما توفره من هدوء يسمح للذهن بالانشغال بالمعاني وتحليلها واستيعاب المضمون وترسيخه[3].

تأخذ جهدا أقل، لأن القراءة الجهرية تتطلب مهارات أكثر من القراءة الصامتة، فالقراءة الصامتة أيسر من القراءة الجهرية، لانها محررة من النطق وأثقاله ومن مراعاة الشكل والاعراب، وإخراج الحروف من مخارجها، وتمثيل المعنى، ومراعاة النبر وغير ذلك من خصائص النطق.

خ- أهداف تدريس القراءة في السنة الأولى.

لم يعد تدريس القراءة في هذا المستوى غاية في حد ذاته، "وإنّما وسيلة لاكتساب مجموعة من المهارات" ولذلك فإنّ نشاط القراءة لا يقتصر على الأداء فحسب، بل يتجاوزه مثلما جاء في المنهاج، إلى عمليات لغوية أخرى " باعتبار نص القراءة ركيزة لعمليات وممارسات يضطلع بها في الدرّس اللغوي".

لذا كان ظهور مصطلح "المقاربة النصية" الذي يعتمد على التماسك بين الجمل المشكلة للنص والتدرج النصي. بحيث يتم فعل القراءة والكتابة على أساس هذه القواعد وفي حركات حلزونية. فالتلميذ وهو في مرحلة التحليل يقرأ ويكتب ثم يجرب القراءة بكيفية أخرى. وهلم جرا، بحيث تبدو له تلك الصلة الفعلية والمتواصلة بين الأنشطة المتكاملة الثلاثة وهي التعبير الشفوي والقراءة والكتابة، فتكون بذلك هذه الأنشطة المتكاملة في خدمة تنمية كفاءة المتعلم القرائية والكتابية.

---

1 الدليمي طه علي حسن وآخرون، مرجع سابق، ص 115.

2 عبد العليم إبراهيم، مرجع سابق، ص69.

3 عيساني عبد المجيد، مرجع سابق، ص156.

فأما التحكم في كفاءة الكتابة فإن ذلك يقتضي أن يتعود المتعلم على مبدإ التجريب والخطإ، فيستعمل من أجل ذلك اللوحة الحجرية أو المسودة التي تكون سندا ماديا مهما يعتمد عليه ليجرب بنفسه، فيبنى معارفه على أساس التجربة الذاتية، فيحاول الكتابة ثم يعيدها ثم يشطب أو يمحو ويغير إلى أن يعتقد أنه حقق النتيجة. فالمتعلم في مثل هذا الظرف يقوم بالبحث عن أفضل السبل للوصول إلى حل المشكلة المطروحة. فهو يحاول الكتابة ويراجع كتابته من حيث الرسم واستعمال السطر ومد الحروف وعلامات الفصل واختيار الكلمات المناسبة وترتيبها في الجملة، وترتيب الجمل في النص. فهو يتأكد من تماسك النص أو عدمه ومن تدرج الأفكار ومن التكرار. ودور المعلم في كل ذلك هو المرور بين الصفوف والوقوف عند هذا ثم عند ذلك، لكن دون أن يتدخل إلا من أجل التشجيع أو التنبيه، فهو يقف لدى الجميع، فيلاحظ الأعمال ويسجل بعض ما يلفت انتباهه من الأخطاء المرتكبة فتتاح له فرصة الاستعداد مسبقا لمرحلة ضبط الأوضاع في مجملها والبتّ نهائيا في صلاحية النتائج أو عدمها.

وأما التحكم في كفاءة القراءة فإن هذا النشاط لا يمكن فصله عن الكتابة؛ بل يمارسه المتعلم بواسطة الوسائل التعلمية المتوفرة لديه مثل الكتاب المدرسي وغيره من الوسائل التعليمية الأخرى أو بالعودة إلى ما رسخ في ذهن المتعلم من النصوص المسموعة.

ومن خلال تعلم القراءة يقوم المتعلم ببناء فرضيات حول معاني الكلمات أو التراكيب اللغوية، بحيث نجده ينتقل من القراءة التعلمية إلى القراءة التأملية ؛ فالتلميذ حين يجد نفسه في وضعيات القراءة والكتابة بمنطق البحث عن حل المشكلات، يشعر بضرورة تجاوز العقبات، لا سيما إذا كان يتعامل مع أنماط مختلفة من النصوص المسموعة والمكتوبة، فيمارس في ذلك ما يسمى التحسس التجريبي الذي يزول معه الشعور بارتكاب الأخطاء فيصبح الخطأ بذلك نتيجة طبيعية لعملية التجريب.

د- المقاربة النصية

إن المقاربة النصية هي لفظ مكون من كلمتين، لذا وجب تعريف كل لفظ على حدة، ثم الجمع بين اللفظتين لمعرفة القصد الذي يؤول إليه التركيب.

- مفهوم المقاربة.

لغة من: قارب – مقاربة، يقال للإناء قرب الامتلاء، فهو قربان، وقرب فلان فلانا، حادثه محادثة حسنة، أي دناه في الرأي[1]. وهي الدنو والاقتراب مع السداد وملامسة الحق[2] وبهذا فإن المقاربة النصية تعني الاقتراب والدنو من النص

اصطلاحا : دراسة مشكل أو معالجته، وترتكز المقاربة على استراتيجية للعمل من الناحية النظرية، وطريقة تقنية من الناحية التطبيقية[3].

- مفهوم النص.

لقد اهتمت الدراسات اللسانية الحديثة بالنص، وحظي بدراسة فائقة. وأطلق على الدراسات التي خصته بالدراسة مرة بعلم النص أو لسانيات الخطاب، ومرة أخرى بنحو النص. وكل هذه الدراسات تنتقل من مجال الجملة إلى مجال النص.

لغة : ذكر لفظ "نص" في مادة "نصص" في لسان العرب يحوي في معناه دلالة الرفع. إذ ورد في نص الحديث، بنصه نصا، أي رفعه. ويقال نص الحديث إلى فلان أي رفعه، والمنصة مما تظهر العروس لترى، وهناك لفظ النص والتنصيص، أي السير الشديد والحث.

وأصل النص أقصى الشيء وغايته، وتنص الماشطة العروس فتجلسها على المنصة؛ فهي تنص عليها أي ترفعها. ونصصت الرجل أي أعفيته من المسألة ورفعته إلى حدود ما عنده من العلم حتى استخرجته، وبلغ الشيء نصه أي منتهاه[4]

اصطلاحا: تشكل كل متتالية من الجمل نصا، شريطة أن ترتبط فيما بينها بعلاقات، وترتبط عناصرها هي الأخرى بعلاقات، وتتم هذه العلاقات بين عنصر من إحداها

وآخر وارد في جملة سابقة أو لاحقة[5]. و هي في المحصلة جعل النص بمختلف أشكاله (الحكاية – المقطوعة الموزونة – الحوار – النشيد) وبمختلف أنماطه كالإخباري – الحواري – الوصفي، منطلقا لجميع

1 بن هادية علي وآخرون، القاموس الجديد، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 1980، ص802.

2 معلوف لويس، المنجد في اللغة والأعلام – دار الشروق بيروت ط37، 1998- مادة "قرب"

3 عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، ص21.

4 ابن منظور، مرجع سابق، مجلد6، مادة "نصص"، ص328.

5 محمد خطابي، لسانيات النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991، ص13.

الأنشطة اللغوية، ومحلا لممارسة الفعل التعلمي من أجل إكساب المتعلم المهارات اللغوية اللازمة للوصول به إلى التحكم في مختلف الكفاءات المستهدفة[1] .

إن النص وحدة دلالية، وما الجمل إلا الوسيلة التي يتحقق بها النص، أضف إلى ذلك أن كل نص يتوفر على خاصية كونه نصا يمكن أن نطلق عليه "النصية"، وهذا ما يميزه عما ليس نصا. فلكي تكون لأي نص نصية ينبغي أن يعتمد على مجموعة من الوسائل اللغوية التي تخلق النصية، بحيث تساهم هذه الوسائل في وحدته الشاملة[2].

- مفهوم المقاربة النصية

هي مجموعة طرائق التعامل مع النص وتحليله لأجل أغراض بيداغوجية، فهي تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة. إذ أن تعلم اللغة والتعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر، يشكل فيه النص نقطة الانطلاق ونقطة الوصول[3].

وعليه، فإن المقاربة النصية في بناء مناهج اللغة العربية التي تعتمد المقاربة البنائية، تدرس أنشطة اللغة المختلفة انطلاقا من النص ، حيث تدور حوله جميع فروع اللغة. فالنص هو المنطلق في تزويد المتعلمين بموارد معرفية ، وهو الأساس في بناء الكفاءة؛ حيث ينطلق منه المتعلم. إذ من خلال فهم المسموع والمقروء باعتباره البنية الكبرى التي يسلط عليها فعل التعلم، يبرز نشاط المتعلم في التعبيرين الشفوي والكتابي فيشرع في التحليل مستخلصا خصائص النص حسب قدراته المعرفية، ويتمكن في المحصلة من إنتاج نص على ضوئه.

إن تطبيق المقاربة النصية يخدم وظيفتين تربويتين :

الأولى : تتعلق بالتّلقي والفهم، فبوساطة دراسة النّصوص نقف بصورة أفضل على محتوياتها وقصدية أصحابها وفي مستوى أكثر تجريدا ندرك الآليات المتحكمة في تعالق البنيات النصية.

الثانية : تتعلّق بالإنتاج، فبمجرد فهم الكيفية التي تشتغل بها النّصوص والمنطق الذي يحكم اشتغالها، يمكن استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة بها من حيث الانسجام والتماسك.

- المستويات المعتمدة في المقاربات النصية :

---

1 حثروبي محمد الصالح الدليل البيداغوجي – دار الهدى ، عين امليلة ، الجزائر ، 2012 ص122

2 هاليداي، ورقية حسن، Cohesion in english ، دار لونكمان، لندن، 1976، ص1.

3 الوثيقة المرافقة لمنهاج للسنة الأولى ابتدائي، مرجع سابق، ص6.

إذا كانت لسانيات الجملة تعتمد على مجموعة من المستويات التي ترى من خلال فرضياتها أنها السبيل للإمساك ببنية الجملة والإفادة بتحليلها؛ فإن لسانيات النص تعتمد على المستويات نفسها لكن مع التعالي بها إلى ما يتجاوز حد الجملة (النص). ومنه فإن مصطلح المقاربة النصية مأخوذ من مستويات لسانيات النص. فنجد أن لسانيات النص تطرح في صورة مجملة ثلاثة مستويات تعتبر حلا في منظورها لمقاربة أي نص وتأتي هذه المستويات على النحو التالي: -الدلالي – النحوي – الفونولوجي، إضافة إلى المستوى الصرفي الذي تناولته الدراسات اللسانية الحديثة بمصطلح "المورفيم".

1- المستوى الدلالي (الفكري).

من خلال تعامل المتعلم مع النص فإنه يثري قاموسه المعجمي بألفاظ جديدة ذات دلالات، ويثري رصيده الفكري بالتعرف على مختلف مقومات النص : بيئته، نمطه، خصائصه.

2- المستوى اللغوي.

يواصل المتعلم دراسته للنص من منطلق المقاربة النصية، فيتعرض إلى روافد النص المدروس، ويستخلص الظواهر النحوية والصرفية والإملائية حسب الأهداف المسطرة في المنهاج بغية توظيفها كتابة ومخاطبة.

3- المستوى البنائي.

إن النص الذي انطلق منه المتعلم وخصه بالدراسة والتحليل مستخرجا ألفاظا جديدة، قادرا على التداول والتخاطب بها، متحصلا على ظواهر نحوية وصرفية وإملائية يضبط بها لسانه وكتابته. فإن هذا كله من شأنه أن يجعل المتعلم قادرا على إنشاء نص جديد مدمجا كل موارده المكتسبة سابقا.

- المقاربة النصية في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى:

ركز منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي في الجزائر على اعتماد النص الشفوي بمختلف أشكاله: الحكاية، الأنشودة، الحوار، الأغنية والنشيد، اللغز، المثل السائر، القول المأثور؛ منطلقا لكل أنشطة التعلم في المرحلة الأولى مما يساعد المتعلم على توظيف مكتسباته القبلية.

والمقاربة النصية من أجل التحكم في القراءة والكتابة، تستدعي تعويد المتعلم على بعض طرائق التعامل مع النص مهما كانت بسيطة. مثل تدوين المعلومات حين يقرأ ويسمع التعليق شفويا؛ أو كتابيا عندما يقرأ

ويسمع[1]. ووصف ما يشاهد من الأشياء، والتدريب على فهم وإدراك ما يطلب منه فعله. بذلك يصل المتعلم شيئا فشيئا إلى مستوى القراءة التأملية[2].

إن التفاعلية والتكاملية بين أنشطة التعبير والقراءة والكتابة في حركة حلزونية، لتمكن المتعلم الصغير شيئا فشيئا من اكتشاف عالم الكتابة وطبيعته، فيؤدي به ذلك إلى امتلاك القدرة على توظيف كفاءاته القرائية والكتابية في وضعيات التعبير المختلفة[3].

ذ- مراحل تعلم القراءة في السنة الأولى ابتدائي.

ابتداء من مرحلة التعلمات الأساسية يعتمد النص الكتابي تدريجيا بالتوازي مع تعلم القراءة، فيكون النص المعتمد في القراءة بمختلف أنواعه: الحوار، القصة، الشعر، الوصف، النص الإخباري أو الطلبي أو الحجاجي إلى آخره. وهكذا فإن اعتماد المقاربة النصية في هذا المستوى يسمح بتنويع أشكال التعبير التي تقدم للمتعلمين. ويمر تعلم القراءة في السنة الأولى ابتدائي بثلاث مراحل:

. المرحلة التمهيدية:

الأسابيع الأربعة الأولى يتم التركيز فيها على الجانب الشفوي بحيث يتدرب المتعلم على ملاحظة سندات بصرية يعبر عنها بنطق سليم وبأداء جيد ، " و يسعى المعلم في هذه المرحلة إلى تهيئة التلاميذ ومساعدتهم على التكيف مع حصص القراءة والرغبة في تعلمها ، وكذلك إلى تطوير لغتهم الشفوية وجعلهم يدركون العلاقات بين الأشكال والرموز والأصوات و الصور ، وتصحيح نطقهم و تنمية محصولهم اللغوي عن طريق القراءة الإجمالية"[4] .و في هذه المرحلة الأخيرة من التمهيد، يبدأ المتعلم في اكتشاف الصلة بين ما يعبر عنه شفويا وبين ما يلاحظه بصريا من عالم الكتابة.

مرحلة التعلمات الأساسية(مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة):

تشمل هذه المرحلة ست عشرة وحدة تعلمية، أي من الوحدة التعلمية الخامسة إلى الوحدة التعلمية العشرين. وتمتد من بداية الشهر الثاني إلى نهاية الفصل الثاني. تنمى فيها الكفاءات القاعدية لمجالات التعلم الكبرى. فبعد أن يكون المتعلم قد تمرن على النطق الصحيح، والتعبير الشفوي السليم، يكون مستعدًا لتعّلم

1 مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص21

2 الوثيقة المرافقة لمنهاج للسنة الأولى ابتدائي ، مرجع سابق، ص6.

3 مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، نفس المرجع، نفس الصفحة.

4 مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص14.

الحروف، حيث يتدرب في هذه المرحلة على اكتشاف الحروف وقراءة الجمل التي تشتمل على الحرف (موضوع الدرس). وبعد تحكمه في الصوائت والصوامت وضوابطها الأساسية يكون قد امتلك القدرة على ممارسة القراءة والكتابة[1].

مرحلة التعلمات الفعلية:

يسعى المنهاج خلال الفصل الثالث للارتقاء بالمتعلم إلى مستوى التعامل مع النص المتهيئ، فبعد أن يكون التلميذ قد درس جميع الحروف منفصلة ومتصلة، يتمكن حينئذ من اكتساب المهارات القرائية بسهولة ويسر، حيث تمارس أنشطة القراءة والكتابة والتعبير انطلاقا من نصوص توافق درجة امتلاك المتعلم لأدوات الكتابة. وتبدأ هذه المرحلة من الوحدة الواحدة والعشرين إلى الوحدة الثلاثين أي الوحدة الأخيرة[2].

ر- موقعها في منهاج السنة الأولى

قسم منهاج السنة الأولى تدريس القراءة إلى ثلاث مراحل –كما تحدثنا آنفا – ثم رصد لها ثلاث كفاءات مقرونة بعشرة أ هداف تعلمية، كما هو موضح في الجدول الموالي:

✓ الكفاءات والأهداف

الكفاءات	أهداف التعلّم
أن يتمعّن في نص القراءة.	- يعرف نظام الأصوات والضوابط والحروف في الكتابة العربية. - يعرف قيمة علامات الفصل و الوصل. - يتعرّف في النص على العناصر التي يعرفها. - يبني فرضيات حول المعاني. - يبني فرضيات حول قراءة الكلمات غير المشكولة. - يحسّن سرعته في القراءة و يجرؤ قبليّا على ما يأتي بعديّا.
أن يكيف قراءته مع أحد أهداف القراءة و مع نمط النص.	- يفهم أهم ما ورد في النص مع السرعة في القراءة.

1 نفس الرجع، نفس الصفحة.

2 نفس المرجع، نفس الصفحة.

	- يعرف كيف يقرأ لاستيقاء المعلومات.
أن يتريّث حين يقرأ ليرتب أفكـــاره أو ليتـــهيأ للكلام.	- يتريث ليوضح أفكاره. - يدرك مقاصد من يخاطبه في النص المقروء.

اختار المنهاج ثلاث كفاءات ، ليفسر من خلالها معنى : أن يكون المتعلم قادرا على القراءة، وربط بها عشرة أهداف تعلمية، تندرج كلها ضمن مسعى يهدف إلى تمكين المتعلم من بناء مهارات ، يقدر من خلالها على قراءة نصوص وجمل قصيرة، بعيدا عن التهجي ، وبسرعة مناسبة ، مع تمثل الأساليب القرائية المختلفة، كالاستفهام، والتعجب، وغيرها. مراعيا في ذلك كله حسن الأداء مع احترام علامات الفصل والوصل.

إن هذه الكفاءات في مجال نشاط القراءة، تهدف في عمومها إلى جعل المتعلم قادرا على توظيف مكتسباته في سياق إدماجي، يفضي به إلى قراءة اللغة المكتوبة، وفهم المعاني التي تعبر عنها، ومدركا أن النص المكتوب هو بمثابة شخص يخاطبه بالكلمات والعبارات المكتوبة ، وكل ذلك يتم في أداء صوتي جميل.

✓ الممارسات المقترحة :

لقد خصصت المرحلة التمهيدية لتهيئة المتعلم من أجل النطق السليم وطلاقة اللسان وإدراك العلاقة بين الصورة والصوت بشكليه القصير والطويل.

أما في هذه المرحلة الأساسية لتعلم القراءة فإن الهدف هو تعلم الحروف وضوابطها بحيث يتعرف عليها من خلال الكلمات والجمل ويربط الصلة بين الحروف وضوابطها ويتدرب على قراءتها واستعمالها وتركيبها في الكلمات والجمل.

وتستوحى هذه الحروف والكلمات والجمل مباشرة من التعبير الشفوي بمختلف وضعياته.

في هذه المرحلة يتعلم التلميذ القراءة مستعينا بمختلف السندات البصرية، ويمكن تناول هذه الحروف والضوابط حسب التسلسل الذي يراه المؤلف والمعلم مناسبا ، بحيث توزع مرفقة بضوابطها على الأسابيع المقررة لهذه المرحلة.

وتجدر الإشارة إلى أن منهاج السنة الأولى ابتدائي قد اعتمد الطريقة التحليلية التي أشرنا إليها سابقا في تعليم القراءة، حيث يعمد المعلم إلى استخلاص الجملة من نص التعبير الشفهي من لدن التلاميذ. وتكون هذه الجملة محتواة على الكلمة المشتملة على الحرف المستهدف . ثم يلجأ المعلم إلى المحو التدريجي لحروفها – من اليمين إلى اليسار – رفقة المتعلمين حسب مقاطعها الصوتية . وفي أثناء ذلك يقرأ المتعلمون المقطع الصوتي المتبقى بعد المحو، ويستمر المحو التدريجي إلى أن يبقى الحرف المستهدف مع صوته، ليتم اكتشافه من طرف المتعلمين، ثم قراءته مرات عديدة ، قصد تثبيته صوتا ورمزا؛ وتتكرر هذه العملية مع كل الحروف والأصوات طوال هذه المرحلة.

3 ـــــــ الكتابة

إذا كان تعلم اللغة العربية يعتمد على جملة من المهارات هي: الاستماع ، التحدث، القراءة، الكتابة. فإن الباحثين قد تناولوا نظام الكتابة العربية منذ أقدم العصور، ورأوا فيه مشكلات كثيرة ومتعددة، أبرزها : الشكل، قواعد الإملاء، اختلاف صور الحرف باختلاف موضعه من الكلمة[1]، وذلك أن الكتابة تأتي متأخرة بالنسبة لهذه المهارات، ليس لأنها أقل أهمية، بل لأنها تؤسس على المهارات الأخرى للغة، فهذه المهارات تعتبر روافد تستقي منها الكتابة مادتها وأفكارها، فالتلميذ لا يكتب إلا ما سمعه، أو قرأ عنه، أو تحدث به.

ونوضح أن الكتابة مهارة ذات شقين: اولهما مهاري يدوي، وثانيهما معرفي عقلي، فالجانب المهاري للكتابة يهتم بكيفية رسم الحروف وإتقانها، واتباع مراتبها من السطر من حيث الدرجات ومراحل رسم الحروف. أما الجانب المعرفي العقلي، فيركز على قواعد وقوانين ضبط اللغة من حيث النحو والإملاء.

ومنه فإن جوانب اللغة متكاملة حيث ترتبط كل مهارة من مهاراتها بالأخرى، إذ أن المحتويات في مناهج اللغة ليست غاية في حد ذاتها، وإنما هي وسيلة لتحقيق غاية، تتمثل في توجيه وتعديل قاموس التلميذ اللغوي، وإكسابه سليقة قويمة تعتمد قواعد الكلام العربي في تصويته للحرف، واحترامه وظيفة الكلمة، وربطه الألفاظ بأشكالها ومدلولاتها.

- مفهوم الكتابة:

1 حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ، ط2 ، 1992، ص9.

✓ لغة: مشتق من مصدر الفعل: كتب. فيقال كتب، كتابة، وكتب[1] ويدل جذرها على عدة معان منها: الضم والشد، الجمع والربط، الفرض والتجميع، ومن ذلك الكتيبة، وقالوا تكتبوا، إذا اجتمعوا[2].

طلب الحرية، لأن المكاتب، هو العبد يكاتب سيده على نفسه على شرط يكتب بينهما، والمعنى الأصلي هو جمع شيء إلى شيء، وشده إليه[3].

✓ اصطلاحا: يرى بعض المعاصرين أن تعريف الكتابة يمكن تقسيمها من عدة زوايا[4] بيانها كالتالي:

1- الكتابة صناعة: ومن الذين عرفوها على أنها صناعة، القلقشندي، الذي يقول:" إنها صناعة روحانية تظهر بآلة جثمانية، دالة على المراد بتوسط نظمها"[5]. وكذلك أبوهلال العسكري من خلال تسمية كتاب له بالصناعتين، دالا به عن الكتابة. والشعر، ونجد ابن خلدون في مقدمته يقول:"... وهو صناعة شريفة، إذ الكتابة من خواص الانسان التي يتميز بها عن الحيوان..."[6]. كما عرفها ابن القيم بأنها صناعة مبدؤها من العقل، وممرها إلى اللفظ، وقرارها على الخط[7].

لقد نظرت هذه التعريفات إلى الكتابة على أنها صناعة ، يتم التركيز فيها على التدريب والممارسة ، حيث يتم فيها تدريب اليد على مسك القلم وتصوير الحروف ، كما يجري تعليمها والتدريب عليها في مدارسنا من خلال التعبير والخط والإملاء.

2- الكتابة رمز للكلام: حيث يرى رشدي طعيمة، أنها عملية يقوم فيها الفرد بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مكتوب، أو أنها تركيب للرموز بهدف توصيل رسالة إلى قارئ بعيد عن الكاتب زمانا ومكانا[8].

3- الكتابة عملية عقلية: الكتابة عملية معقدة، يتم التركيز فيها على أربعة جوانب: التصور والتصوير، العرض والمعالجة. وتتم على مستويين، خفي باطني هو التصور، وآخر حسي ظاهر، وهو التصوير،

---

1 الرازي محمد بن أبي بكر، مرجع سابق، مادة "كتب" ، ص334.

2 ابن فارس أبو الحسن أحمد، المقاييس في اللغة مادة "كتب"، تحقيق : شهاب الدين أبو عمر، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1994،ص917

3 نفس المرجع، نفس الصفحة.

4 عبد الباري ماهر شعبان، الكتابة الوظيفية والابداعية دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2010، ص23

5 شمس الدين محمد حسين، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، ج1، دار الفكر بيروت لبنان،د.ت، ص82

6 ابن خلدون، مرجع سابق، ص524.

7 ماهر شعبان عبد الباري، مرجع سابق، ص24

8 ماهر شعبان عبد الباري، مرجع سابق، ص25

وعرفت أيضا بأنها عملية ذات خطوات متتالية، يتبع بعضها بعضا وتترابط في حزمة واحدة، يبدا بعضها قبل عملية الكتابة نفسها[1].

- أهمية الكتابة:

الكتابة هي إحدى مهارات اللغة الأربع، ذات طابع إنتاجي بها يعبر الإنسان عن مشاعره وأحاسيسه ، وينقل بها أفكاره وعلمه ورسائله ، وشكواه إلى غيره. ولهذا عدها علماء اللغة العربية في المرتبة الثانية بعد اللفظ في الدلالة اللغوية، ومن أكثر الأدلة على أهميتها أن الله سبحانه وتعالى نسب تعليمها لنفسه، وهي من أفضاله ، فقال عن اسمه في سورة العلق :﴿ اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم﴾[2].

ومن فوائدها حفظ العلوم وتيسيرها، وتناقلها جيلا بعد جيل، وإمكانية ترجمتها. وهي سبب في جعل العلوم تراثا إنسانيا ، ولهذا ارتبطت بالحضارة والعمارة ، كما تتضح أهميتها، كونها محصلة جميع فنون اللغة الأخرى، لتطلبها المهارات الأخرى جميعا، فهي محتاجة للألفاظ الدالة على المعاني المتخيلة أو المحسنة، والألفاظ محتاجة للحروف الكتابية التي تجسدها في جمل مؤلفة، والجمل محتاجة للربط والترقيم، وغير ذلك من فنون الكتابة[3].

- علاقة الكتابة بمهارات اللغة:

اللغة متواشج من المهارات والفنون، وهي نسيج واحد متكامل، لا يمكن الفصل بين مكوناتها، وإنما تقسيمها بغرض التعليم والفهم والإبانة. وتتجلى نتائج تعلمها في الفهم عند القراءة والإفصاح عند التكلم والكتابة.

ولما كانت الكتابة عملية عقلية، تظهر من خلال منتوج كتابي، فإنه يمكن إظهار علاقتها بفنون اللغة فيما يلي: يعتبر الاستماع أول فنون اللغة، ويرتبط بالكتابة من جانبين اثنين:

1- عند رسم الكلمات رسما صحيحا خلال السماع عند إملائها، فالاستماع إذن هو وسيلة للكتابة، بحيث لا يستطيع الكاتب كتابة الكلمات عند سماعها إلا بعد إدراكها والتعرف على مدلولاتها.

---

1 نفس المرجع، ص26

2 العلق، 4.

3 مجلة العلوم والبحوث الإسلامية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان، ع6، فبراير2013، ص7

2- من خلال التعبير الكتابي، حيث لا يستطيع الإنسان الكتابة في أي موضوع إلا إذا كان قادرا على تصوره، والتصور نتاج خبرة سابقة من الاستماع والمشاهدة والقراءة، فالاستماع هنا يكون بمثابة المقام الأول في تكوين الخبرات السابقة. أما الكلام مزاوجة مع الكتابة، فيعدان المظهر الانتاجي للغة، وكلاهما يعبر عن مظهر اللغة في الجانب التواصلي.

والكتابة في الأساس هي كلام لسانه القلم، فالمتكلم من أجل الإفهام يستخدم نغمات الصوت، كما يستخدم الإشارات وتعابير الوجه، كما أن الكاتب بغرض الإفهام يلجأ لعلامات الترقيم. ومنه فإنه التشابه كبير بين الكتابة والكلام، لأن كليهما غرضه الإبانة والإفهام، إلا أن الأولى مستقبلها غائب، أما الثانية فمستقبلها حاضر.

✓ علاقة الكتابة بالقراءة:

تعتبر القراءة الوجه المقارب لمهارة الكتابة، فإذا كانت القراءة فنا استقباليا، فإن الكتابة فن إنتاجي. فالقراءة سابقة للكتابة، لكنها تستدعي مكتوبا كي تجري عمليتها، كما تكون القراءة عملية معاكسة للكتابة. فالقراءة تنطلق من نص مركب يتم تحليل عناصره، بينما الكتابة تنطلق من أفكار يتم تركيبها ، وهكذا تبرز العلاقة الوطيدة بين القراءة والكتابة، " فالكتابة تكمل القراءة وتتخذها موضوعا لها"[1] إذ لا يمكن تحقيق كفاءة القراءة بدون التدريب على إنتاج النّصوص، ولا يمكن حينها لقارئ أن يقرأ نصا، ما لم يكن عارفا برموز اللغة وأعراف كتابتها.

- موقعها في منهاج السنة الأولى ابتدائي:

✓ الكفاءات والأهداف

الكفاءات	أهداف التعلّم
1 - أن يعرف و يتحكم في مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة العربية.	- يكتب من اليمين إلى اليسار. - يمسك القلم و السيالة والطبشور بشكل سليم. - يعتدل في جلوسه عند الكتابة والقراءة. - يدرك العلاقة بين الحروف والأصوات.

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج للسنة الأولى ابتدائي ، مرجع سابق، ص9.

	- ينقل الحروف والأصوات نقلا سليما. - ينقل الكلمات والجمل والمنصوصات القصيرة - يكتب على السطر وما بين السطور. - يستعمل علامات الوقف عن كثب.
2 - أن ينتج منصوصات حسب وضعية التواصل.	- يربط العلاقة بين النص والموضحة.
3 - أن ينتج نصوصا متنوعة الأشكال.	- يلعب بالحروف والضوابط لإنتاج منصوصات ذات دلالة. - يستعمل المسوّدة أو اللّوحة الحجرية لتجريب كتابته. - يكتب الكلمات والجمل تحت الإملاء أو يملي على غيره.
4 - أن يتحكّم في مستويات اللغة الكتابية لغرض تحسين منتوجه الكتابي.	- يعيد استعمال مسوّداته من أجل التحليل و تطوير طريقته في الكتابة. - يكتب و يعيد الكتابة عملا بتعليمات المعلّم. - يمارس يقظته على قواعد رسم الكتابة. - يقدم المنصوص بشكل سليم بعد القيام بتصحيحه داتـــيّـــا. - يراجع المنصوص الذي ينتجه و يصحّحه وفق شبكة ممقيسة للتقييم (مقاييس النجاح).

تعلم الكتابة في السنة الأولى ابتدائي مرتبط ارتباطا وثيقا بنشاط القراءة، فالتلميذ يتدرب على القراءة والكتابة معا. وانطلاقا من الكفاءات المرصودة لنشاط الكتابة في منهاج السنة الأولى ابتدائي، فإن التلميذ مطالب بالتعرف والتحكم في مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة العربية.

ولتحقيق هذه الكفاءة يسعى المعلمون إلى تمكين التلاميذ من مفاتيح القراءة بالتعرف على حروف اللغة العربية من حيث الشكل والاتجاه والوضع؛ والنطق بها نطقا سليما مع كل الحركات ليسهل عليه الربط بين الحروف والأصوات في الكتابة والإملاء.

وتبدأ الكتابة عند متعلم السنة الأولى في المرحلة التمهيدية، بالخربشات، ورسم الحروف والأشكال، إلى أن يتحكم في مسك القلم ويتمكن في هذه المرحلة من الكتابة المبكرة[1]، فيضم إلى الرسم تصوير الحروف حسب مواقعها، وكتابة الحروف منفردة مع احترام مقاييسها ودرجاتها، والكتابة على استقامة واحدة. كما يمكن أن ينقل أيضا كلمات موجودة ضمن قاموسه اللفظي[2].

والتحكم في كتابة الحروف هذه، يؤهله إلى مرحلة أكثر تقدما في نشاط الكتابة؛ وهي مرحلة النقل، أي نقل الحروف والكلمات والجمل البسيطة، مع تدريبه على الكتابة المتناسقة لحروف الكلمة الواحدة، وتناسق الكلمات في ذات الجملة، وهو ما يمكنه في المحصلة من إنتاج منصوصات كتابية مختلفة الأشكال تتماشى ومستواه العقلي-المعرفي.

✓ الممارسات المقترحة

انطلاقا من الاستراتيجيات التي تعتمدها المقاربة في بناء التعلم ، فإن الوثائق الرسمية (المنهاج والوثيقة المرافقة) تقترح في هذا النشاط مبدأ التعلم الذاتي:" فأما التحكم في كفاءة الكتابة فإن ذلك يقتضي أن يتعود المتعلم على مبدإ التجريب والخطإ، فيستعمل من أجل ذلك اللوحة الحجرية أو المسودة التي تكون سندا ماديا مهما يعتمد عليه ليجرب بنفسه، فيبني معارفه على أساس التجربة الذاتية، فيحاول الكتابة ثم يعيدها ثم يشطب أو يمحو ويغير إلى أن يعتقد أنه حقق النتيجة. فالمتعلم في مثل هذا الظرف يقوم بالبحث عن أفضل السبل للوصول إلى حل المشكلة المطروحة. فهو يحاول الكتابة ويراجع كتابته من حيث الرسم واستعمال السطر ومد الحروف وعلامات الفصل واختيار الكلمات المناسبة وترتيبها في الجملة، وترتيب الجمل في النص. فهو يتأكد من تماسك النص أو عدمه ومن تدرج الأفكار ومن التكرار. ودور المعلم في كل ذلك هو المرور بين الصفوف والوقوف عند هذا ثم عند ذلك، لكن دون أن يتدخل إلا من أجل التشجيع أو التنبيه، فهو يقف لدى الجميع، فيلاحظ الأعمال ويسجل بعض ما يلفت انتباهه من الأخطاء المرتكبة فتتاح له فرصة الاستعداد مسبقا لمرحلة ضبط الأوضاع في مجملها والبتّ نهائيا في صلاحية النتائج أو عدمها"3. فالتعلمات التي يكتسبها المتعلم لا ينبغي أن تظل خامات محفوظة على مستوى ادحسن الأداء، بل تتعداه إلى توظيف التعلمات في كل الوضعيات التي

1 "...أن مرحلة الكتابة المبكرة قد تبدأ في سن الخامسة بدلا من السادسة". ينظر أبو معال عبد الفتاح ، مرجع سابق، ص26

2 نفس المرجع ، ص25

3 الوثيقة المرافقة لمنهاج للسنة الأولى ابتدائي ، مرجع سابق، ص6

تستدعي ذلك، " فلا يكتفي المتعلم مثلا باكتساب عدد من قواعد رسم الكتابة بل يوظف تلك المعارف ليكتب كتابة سليمة، وكذا بالنسبة لاكتساب معارف تتعلق بالبيئة. فالكفاءة في ذلك تتمثل في أن يقدر المتعلم على العمل من أجل صيانة هذه البيئة"[1]

- **وضعيات ممارسة الكتابة:**

تؤكد الوثيقة المرافقة، أنه لا يمكن الفصل بين نشاطي القراءة والكتابة، فالتدريب عليها يتم مباشرة بعد القراءة، "أما مصطلح الكتابة فيعنى في مرحلة التعلمات الأساسية تعلم رسم الحروف وضوابطها، كما يعني كذلك تركيب الكلمات والجمل بواسطة التمارين الكتابية المختلفة مثل: نقل نماذج من الحروف والكلمات، والكتابة عن طريق الإملاء، وإنتاج جمل أو تحويلها أو ربط الكلمات فيما بينها"[2].

ونجد الوثيقة المرافقة تحيلنا إلى نشاط التعبير الكتابي في السنة الأولى ابتدائي، شريطة ألا يفهم منه الوصول بالمتعلم إلى إنتاج نصوص مطولة، بل تهيئة وضعيات تدفعه إلى الكتابة، إذ " التعبير الكتابي تابع لنص القراءة وأهدافه، فالمتعلم يدعى في هذا النشاط إلى توظيف معارفه ومكتسباته القبلية بواسطة تمارين متعددة الأنواع، فالتمارين الكتابية في هذا المستوى يجب أن تشكل وضعيات لتقييم الكفاءات... فالمهم هو أن تكون هناك وضعيات تدفع المتعلم إلى الحاجة إلى الكتابة"[3].

[1] نفس المرجع، ص7
[2] نفس المرجع، ص11
[3] نفس المرجع، ص12

الفصل الثالث

الجانب التطبيقي

أدوات البحث

بعد استعراضنا في الفصلين الأول والثاني لمختلف النظريات، البيداغوجية وطرائق التدريس. وبعد التفصيل في ماهية المقاربة بالكفاءات –موضوع البحث– يجدر بنا أن نقف على المحك البيداغوجي، وهو الجانب التطبيقي المتعلق بالممارسة البيداغوجية اليومية للمعلمين في أقسامهم ومع متعلميهم، لأن التنظير البيداغوجي ينطلق فعلا من الخبرة التي يعززها التفكير العلمي وتدعمها التجارب التربوية المتراكمة عبر العصور لعلماء التربية، وكل العلماء الذين يهتمون بالشأن التربوي، ولكن مهما كانت درجة نوعية النظريات التربوية، فإن ميدان التطبيق هو الذي يعكس مواطن الضعف والقوة في أي مشروع تربوي، وهو الذي يحدد معالم التغذية الراجعة.

ومن هذا المنطلق خصصنا الفصل الثالث للجوانب التطبيقية والبحث الميداني، حيث وظفنا ثلاث أدوات للبحث، وهي:

أولا : الاستبانة :

وجهت هذه الاستبانة لمعلمي السنة الأولى ابتدائي باعتبارها أداة علمية تعتمدها مختلف البحوث الميدانية، وتهدف فقراتها إلى الإجابة عن جملة تساؤلات تتعلق بإشكالية البحث تم توزيعها على أربعة محاور، وهي:

المحور الأول:

يشتمل على مؤشرات شخصية تتعلق بالأقدمية المهنية العامة، والخبرة الخاصة المكتسبة من تدريس السنة الأولى ابتدائي، والمستوى الدراسي على وجه الدقة؛ وكذا عدد سنوات التدريس باعتماد المقاربة بالكفاءات لما لهذه المؤشرات من صلة وثيقة بموضوع البحث.

المحور الثاني:

ويشتمل على الفقرات المتعلقة بالمهارات اللغوية، التي تظهر ضمن الشبكات المفاهيمية التي رصدت في المنهاج على شكل أهداف تعلم، تتعلق كل مجموعة منها بكفاءة مستهدفة من ممارسة فعل التعلم.

المحور الثالث:

يتضمن بعض المصطلحات البيداغوجية والتربوية الواردة في منهاج السنة الأولى ابتدائي، لمعرفة مستوى المقروئية، ودرجة تحكم المعلمين في متطلبات المنهاج.

المحور الرابع :

يتعلق بطبيعة الممارسات البيداغوجية في المقاربة بالكفاءات.

بناء الاستبانة:

بعد الاطلاع على بعض الدراسات النظرية، التي تناولت تعليمية اللغة العربية، وطبيعة الممارسة البيداغوجية في كل مراحل التعليم، وبعد تحديد أهم القضايا التي لها علاقة بالكفاءة اللغوية.

وحتى نتمكن من جعل الاستبانة تشمل حيثيات إشكالية البحث، قمنا بعرض المسودة الأولى على فئة محكمة تتكون من أساتذة جامعيين، وخبراء تربويين، ونخبة ميدانية (مفتشين، معلمين، أساتذة). فمكنتنا ملاحظاتهم من تعديل الاستبانة وجعلها أكثر دقة وموضوعية، ومن ثم توزيعها على الفئة المعنية.

أدوات وتحليل البيانات:

اعتمدنا في قراءة وتحليل بيانات الاستبانة على النسبة المئوية، إذ الغرض من استخدام هذه الأداة، هو بناء صورة عن واقع الموضوع المعالج في بيئة عشوائية من خلال نسبة التكرارات المحصلة في الإجابة، انطلاقا من قانون النسبة المئوية التالي : ن= تك x 100/ع تك[1].

مجتمع الدراسة

- **حجم العينة:**

لقد تم اختيار عينة البحث بصفة عشوائية ، إذ شملت كل المعلمين الذين درسوا أو يدرسون السنة الأولى ابتدائي في ظل المقاربة الجديدة ، وكان عدد أفراد العينة 160 بين معلم ومعلمة ، تم اختيارها من مناطق متفرقة (حضرية وريفية) في مدينة الوادي وزعت عليهم جميعهم الاستبانة المعدة لهذا الغرض،

[1] ن =النسبة المئوية، تك = تكرار المجموع، ع تك=العدد الكلي للتكرارات.

ولكنا لم نحصل سوى على 153 إجابة ، أي بنسبة 95.62%. وهي نسبة كافية علميا لإعطاء نتائج أكثر دقة.

- **مواصفات العينة:**

حتى تكون العينة ذات مواصفات دقيقة، فقد تحتم علينا مراعاة الخبرة العامة وهي الأقدمية في التعليم، وكل ما يتعلق بها من مؤشرات، كوضعية المعلم إن كان مرسما أو متربصا أو متعاقدا وكذلك استفادة المعلم من تربصات أو ندوات أو أيام دراسية تخص المقاربة بالكفاءات بغرض التحكم في تنفيذ المنهاج في ظل هذه المقاربة الجديدة.

- **تحليل الاستبانة:**

شملت الاستبانة المقدمة لأفراد العينة في محورها الثاني أهداف التعلم المتعلقة بالكفاءات المرصودة في المنهاج و المتعلقة بالمهارات الثلاث لتعلم اللغة وقد وضعنا لكل هدف ثلاثة احتمالات – تحقق الهدف، – نسبية تحققه، – غير ممكن التحقق.

1 ـــــ الأهداف:

ابتدأنا بمجال التعبير، فاستقينا مجموعة الأهداف التي اعتمدها المنهاج مرتكزا لتحقق الكفاءات التي ينبغي تحقيقها لدى المتعلم ليكتسب بذلك كفاءة الاتصال الشفوي :

الهدف الأول: "يرد على ما يسمع بلغة صحيحة وكلمات ذات دلالة".

من دراسة الإجابات المقدمة فإن النسبة المحصلة مثل تحقق الهدف فيها 30%، أما نسبية تحققه فمثلت 65%. ومجموعهما بعطي انطباعا بأنها نسبة جد مرضية، مقارنة بنسبة عدم إمكانية التحقق التي لم تمثل سوى5%.

الهدف الثاني: "يتعرف إلى خصائص الكلام العربي من حيث أصواته وإيقاعه والتلفظ به ونغمه".

لم يظهر في إجابات الفئة تباين، حيث كانت نسبة الاحتمال الأول (إمكانية التحقق) 35% بينما سجلت في نسبية التحقق 40% وعدم التحقق كانت 25% وترجع صعوبة تحقق هذا الهدف الى الفروق بين

لغة الام ولغة المدرسة في الإيقاع والتلفظ والنغم ولكي يتحقق هذا الهدف كليا لا بد من المرور بمستويات لغوية أخرى.

الهدف الثالث: "يقدر القيم التي تحملها التقاليد الشفوية". تشير النتائج المسجلة أن نسبة إمكانية تحقق هذا الهدف لم تتعد 25% وهي نسبة ضعيفة، ونجد نسبية تحققه 40% وهي نسبة مقبولة الى حد ما أما نسبة عدم التحقق كانت 30% وهي نسبة مرتفعة تستدعي الالتفات.

الهدف الرابع: "يرد على ما يسمع لفظا أو إيماء". يتضح لنا من خلال هذا الهدف أن نسبة 60% سجلت في الاحتمال الأول وهي نسبة مشجعة ومقبولة، فهذا يعد من أبسط الأهداف تحقيقا ونفسر عدم تمكن التلميذ من هذا الهدف الى أسباب خارجية، قد تتعلق بخصائص نمو[1] أو مشاكله النفسية.

الهدف الخامس: "يستخلص جملة من المعلومات مما يسمع". كانت النتائج المسجلة تشير الى أن الاحتمال الأول بلغت نسبته 50% وهي نسبة جيدة وتحققها لدى متعلم سنة أولى تبعث على التفاؤل وهي نسبة لا نستطيع الغاءها، لأن المتعلم في هذه الفترة يتعامل مع المحسوس فالمجرد بعيد عن ذهنه.

الهدف السادس: " يتعرف من المتحدث أو من المتحدثون.". جاءت النتائج متقاربة بين الاحتمالين الأول والثاني، فكانت في الأول 45% أما الثاني فبلغت 40% ، أما الاحتمال الثالث فمثلت 10% فقط، ويبدو من هذه النسب أنها معقولة جدا، فالمتعلم بإمكانه التعرف إلى شخصية المتحدث، لكن توزيع النتائج بين الاحتمالين الأول والثاني كان مرده تفسير " يتعرف" فاختلف فيه بين التعرف إلى النبرة الصوتية، أو إلى شخصية المتحدث من مستوى خطابه.

الهدف السابع: "يدرك ما يترتب على التبادلات الكلامية". الإدراك عملية ذهنية داخلية لا نستطيع قياسها والنتائج المسجلة لصالح هذا الهدف بدت منطقية وجد معقولة حيث سجلت في الاحتمال الأول بنسبة 10% أما الاحتمال الثاني فكانت النسبة 60% والاحتمال الأخير نسبته 25% وما يفسر حقيقة هذه النتائج كون الإدراك عملية ذهنية باطنية لا نستطيع قياسها.

الهدف الثامن: "يحسن الاستماع". كانت نسبة تحقق هذا الهدف 25% وهي نسبة معقولة لان المتعلم في هذه السنة يعتمد على المشاهدة أكثر من اعتماده الاستماع، أما نسبية التحقق فسجلت 20% وهي نسبة مرتفعة

[1] (يرى تشومسكي، أن الأطفال في سني التعلم الأولى يركبون جملا جديدة تختلف تماما عما سمعوه من الكبار). ينظر: عزيز سمارة وآخرون، مرجع سابق، ص156

نوعا ما إن لم نقل مبالغ فيها، أما عن عدم الامكانية فقد سجلت نسبة 5% أراها نسبة ضعيفة على غرار لتفسير المذكور آنفا.

الهدف التاسع: "يدرك مقاصد المتحدث". النتائج المسجلة لهذا الهدف كانت منطقية حيث توزعت على الاحتمالات الثلاثة بالترتيب 15% ،55% ،30% ولأنها عملية ادراكية يكون تفسيرها ينطبق على ما سبق من تعليق في الهدف السابع.

الهدفان العاشر والحادي عشر: "يصوغ الكلام حسب وضعية التواصل" ،"يؤدي دوره كطرف في التحدث مع الغير". على اعتبار أنها كفاءة موحدة صيغت في هدفين لكن ما يشد الانتباه تباين النتائج المسجلة من قبل المتعاملين ، فكانت النتائج المسجلة للهدف الأول (العاشر) كالتالي، نسبة إمكانية التحقق لم تتعد 30% وهي نسبة جيدة ومشجعة في حين قابلتها في الهدف الثاني (الحادي عشر) نسبة 15% أما الاحتمال الثاني (نسبية التحقق) لم يشهد تكافؤا هو الاخر في تسجيله حيث كانت نسبة الهدف الأول 65% بينما سجلت في الهدف الثاني نسبة 50% اما الاحتمال الأخير (غير ممكن) كان التباين جليا في نسبته حيث سجلت في الهدف الأول نسبة 5% وأرى بأنها نتيجة منطقية ومقبولة الى حد ما في حين تناقضت مع نسبة الهدف الثاني 35%

الهدف الثاني عشر: "يدافع عن رأيه بواسطة الأمثلة والبراهين". يتضح من خلال النتائج أن نسبة الاحتمال الأول كانت 10% وهي نسبة منطقية، بحكم صعوبة تحقق هذا الهدف وعدم تمكن المتعلم من هذه الكفاءة في تلك المرحلة العمرية. فقدراته العقلية ومكتسباته لا تؤهلانه لأن يحاجج لغويا، بينما تجد أن النسب تساوت بين الاحتمالين الأول والثالث وقدرت ب 45% .

الهدف الثالث عشر: "يربط الاتصال بالغير بواسطة الحديث والاشارة". كانت النتائج المسجلة موزعة على الاحتمالات الثلاثة بنسب متقاربة حيث كانت نسبة الاحتمال الأول والثاني 35% وهي نسبة مشجعة تبعث على التفاؤل فالمتعلم بتحقيق هذا الهدف يكتسب كفاءة الحديث مع الغير أما الاحتمال الأخير فكانت نسبته 25%

الهدف الرابع عشر: "يخاطب غيره من أجل الاستعلام". يندرج هذا الهدف في تحقيق كفاءة التواصل الشفوي مع الغير، مع التركيز على أساليب الاستفهام. والنتائج المسجلة للاحتمال الأول كانت 20% ، وهي نسبة جد منطقية، إذ أن صيغ الاستفهام لدى طفل السنة الأولى جد محدودة، بينما نسبة الاحتمال الثاني 45% في حين كانت نسبة الاحتمال الثالث35%.

الهدف الخامس عشر: "يستعمل المستوى اللغوي الذي يناسب المخاطبين". يمثل هذا الهدف مستوى آخر من مستويات كفاءة التواصل الشفوي المستهدف. وقد سجلت فيه النسب الآتية: الاحتمال الأول 10%، وقد تبدو هذه النسبة منطقية، خاصة إذا علمنا أن المعلمين يترجمون "المخاطبين" كونها تمثل مختلف الفئات العمرية في المجتمع، بينما الاحتمال الثاني50%، الاحتمال الثالث 40% .

وقد بدا من الهدفين السابقين أنهما متقاربان من حيث محتواهما، وكانت النتائج المسجلة أيضا متقاربة، وما يفسر تقارب هذه النتائج جميعها كون المتعلم في هذه السنة الابتدائية في مرحلة بناء.

الهدف السادس عشر: "يستعمل تراكيب اللغة الشفوية". النسبة المسجلة لهذا الهدف توزعت بين الاحتمالات الثلاثة بشكل متفاوت حيث كانت نسبة إمكانية التحقيق 20% بينما نسبية التحقق حازت 65% في حين عدم إمكانية التحقق كانت 15% .و نعود في تفسير هذه النتائج إلى الأسباب التي أشرنا إليها سابقا وكذلك عدم إدراك وتمكن المتعلم من هذه اللغة.

الهدف السابع عشر: "يكيف حديثه وإيقاعه وأداءه وصوته مع العناصر المادية لوضعية التواصل". النتائج المتحصل عليها في الاحتمالات الثلاث كانت نسبها متقاربة، حيث حاز الاحتمال الأول نسبة 25% بينما الاحتمال الثاني 40% والاحتمال الأخير 35% وهي نسب معقولة نوعا ما بالرغم من صعوبة تحقق الهدف، إلا أنه لا ينفي وجود فئات من المتعلمين داخل الفوج الواحد يتحقق لديها هذا الهدف.

الهدف الثامن عشر: " يسرد المحفوظات الشعرية بحسن الأداء". يعتبر من أبسط الأهداف وأكثرها سهولة لأنها تتوافق مع ميوله وطبيعته المرحة، فنجده يستمتع بحفظ المقطوعات الشعرية والتغني بها. لذا فقد وزعت النتائج على الاحتمالين الأول والثاني فقط (30% و70%) على التوالي.

الهدف التاسع عشر: "يفصل كلامه بوضوح". كانت نسبة تحقق هذا الهدف 25% بينما نسبية تحققه 50% وعدم تحققه 25%، وهي نسب منطقية؛ فالمتعلم في بداية تعلمه يجد صعوبة في تفصيل كلامه، وإدراكه لمواضع تفصيل هذا الكلام، فهو لم يتمكن بعد من تحديد المهم من الأقل أهمية.

الهدف العشرون: " يتناول الكلمة لتقديم نفسه وتقديم غيره". إن إمكانية تحقق هذا الهدف لم تتعد 25% وهي نسبة ضعيفة. أما نسبية تحققه فكانت 55% وعدم تحققه 20%، ولعل هذا التباين له علاقة ببيئة التعلم،

إذ أن تناول الكلمة يتطلب الجرأة والشجاعة الأدبية، التي هي إحدى أهداف نشاط التعبير الشفهي، وهو ما نفتقده في كثير من مدارسنا حيث يسيطر المعلم على أغلب مجريات فعل التعلم.

الهدف الحادي والعشرون: " يبلغ عن غيره المعلومات". بلغت نسبة الاحتمال الأول 35 أما نسبية تحققه فكانت 55 في حين حصل الاحتمال الثالث 10، فنسبتا الاحتمالين الأول والثاني غطت أغلب مجال التحقق، وذلك لسهولة تحقق الهدف. فالمتعلم يسهل عليه تبليغ معلومات حفظها عن غيره أو بلغت له.

الهدف الثاني والعشرون: " يخبر عن الوقائع والأحداث الحقيقة والخيالية مع مراعاة التسلسل الزماني". أرى أن هذه الإجابات كانت جد منطقية ومعقولة حيث سجلت لأدنى نسبة على مستوى تحقق الهدف في مجال التعبير 5% وكانت نسبية تحققه 40% وأكثر نسبة سجلت في عدم إمكانية تحقق الهدف وهي 55% وما يفسر هذه النتائج أن مفهوم الزمن لم يكتمل لدى المتعلم، وترابط الأحداث لديه تتحكم فيها أهميتها بالنسبة له، ما يجعل التداعي لديه لا يهتم بالتسلسل الخطي الزمني.

أما المجال الثاني، فهو القراءة وخصصنا مجموعة من الأهداف ينبغي تحقيقها لدى المتعلم ليكتسب بذلك كفاءة الاتصال الشفوي :

القراءة:

الهدف الأول: "يعرف نظام الاصوات والضوابط والحروف والكتابة العربية".

في حين ان هذا الهدف صيغ بفعل لا يمكن قياسه الا ان نسبة تحققه كانت 40% وهي نسبة جيدة ونسبيا كانت 25% وعدم التحقق وصلت الى 35%، فان بدت نسبة الاحتمال الاخير مرتفعة الا انها تعتبر جد منطقية ومعقولة ، فالتمكن من هذا الهدف سنة واحدة ليس باليسير، لأن السنة الموالية (الثانية) تعتبر امتدادا للسنة الأولى من حيث بناء مهارات القراءة.

الهدف الثاني: "يعرف قيمة علامات الفصل والوصل".

كانت النتائج المسجلة لصالح هذا الهدف موزعة على الاحتمالات الثلاث على الترتيب، 20% تعتبر نسبة ضعيفة مقارنة بعدم التحقق التي كانت نسبة 40% فالنتائج المسجلة تستدعي الالتفات من قبل المختصين تشخص وجود الخلل في هذا الهدف، ربما يعود ذلك لقلة تدريب المتعلمين على هذه المهارة من جهة، وعدم التزام المعلمين بها سواء في عملية القراءة أو التعبير الشفهي من جهة ثانية.

الهدف الثالث: "يتعرف في النص على العناصر التي يعرفها".

يبدو أن هذا الهدف من أيسر الاهداف المسطرة من المنهاج الا ان النتائج المسجلة من قبل المعلمين لم تؤكد ذلك اذ أن امكانية تحقق هذا الهدف لم تتعد نسبة 35%، ونسبية التحقق جاءت 30%، وعدم التحقق هي الاخرى 30%، فالإشكال المطروح أين تكمن صعوبة تحقق مثل هذا الهدف؟

لعل العينة لم تدرك مفهوم كلمة " العناصر" الأمر الذي يؤدي إلى إحداث هذه النسبة العالية من عدم التحقق.

الهدف الرابع: "يبني فرضيات حول المعنى"

ان امكانية تحقق هذا الهدف لم تتعد نسبة 5% وهي نسبة ضعيفة جدا بما يفسر صعوبة تحقق هذا الهدف أما نسبيا فكانت 25% وعدم التحقق 70% وهي نسبة منطقية. لأن قاموس المتعلم ما زال في طور الإثراء، وأن بناء المتعلم فرضية حول المعنى يصعب ملاحظته وتقويمه.

الهدف الخامس: "يبني فرضيات حول قراءة الكلمات غير مشكولة"

كانت النتائج المسجلة كالاتي، 15% لصالح امكانية التحقق وهي نسبة ضعيفة امام بساطة هذا الهدف في حين كانت نسبة التحقق 40% وعدم تحقق هذا الهدف 45% وقراءة هذه النتائج تشير إلى أن معلم السنة الأولى يصنف الأخطاء القرائية كيفما كان مصدرها في خانة واحدة، وهي الخطأ دون تقديم مبرر أو تقصي أسباب الخطأ التي يمكن أن تعود إلى فرضيات خاطئة بناها المتعلم لبعض الكلمات غير المشكولة.

الهدف السادس: "يحسّن سرعنه في القراءة ويجرؤ قبليا على ما يأتي بعديا".

كان من الاهداف المسطرة في المنهاج وينبغي على المتعلم تحقيقها في نهاية السنة، من خلال النتائج المتحصل عليها ، يبدو أن هذا الهدف ذو مستوى أعلى من متعلمي سنة أولى ابتدائي، فكانت امكانية التحقق 15% وتعتبر نسبة مشجعة ، أما الاحتمال الثاني فقدرت نسبته بـــ 45% وعدم تحققها 40%. لأن هذه المهارات القرائية يصعب بناؤها لدى المتعلم في سنة واحدة.

الهدف السابع: "يميز بين الحروف المتشابهة شكلا والمختلفة لفظا".

يتوافق هذا الهدف مع مستوى السنة الاولى اذ يتوجب على المتعلم التمكن منه. الا ان النتائج المسجلة من قبل المعلمين رأت ان امكانية التحقق وصلت الى 45% وهي نسبة ضعيفة تثير فينا تساؤلا حول صعوبة تحقق هذا الهدف، أما نسبيا فكانت 40% وعدم التحقق سجلت 15%. لعل صعوبة التحقق تكمن في غياب التدريب المتواصل الذي يبلور هذه القدرة لدى المتعلمين.

الهدف الثامن: "يفهم اهم ما ورد في النص مع السرعة في القراءة".

هدف واحد جمع بين فعلين ، الاول باطني ذهني لا يمكن قياسه ، في حين أن الاخر ظاهر مما يصعب تقييم هذا الهدف، فامكانية التحقق كانت 25% وهي نسبة لا باس بها ، أما نسبيا فكانت 50% وعدم التحقق 20%

الهدف التاسع: "يعرف كيف يقرأ لاستيفاء المعلومات".

بدا من إجابات الفئة المستهدفة أنه من أصعب الاهداف المسطرة في المنهاج، ولا يناسب مستوى المتعلم في هذه المرحلة. فكانت النتائج المسجلة لصالح الاحتمال الاول معدومة، اما الاحتمال الثاني فسجلت 60% والاحتمال الاخير 40%. إن هذه الإجابات عكست رأيا يخالف الواقع. فالطفل في هذه المرحلة معروف بترعته لاستعمال التعلمات الجديدة (معارف، أو مهارات)، إلا أن المعلم لا يحسن توجيه هذه الترعة واستثمارها حتى يتحقق الهدف المرصود في المنهاج.

الهدف العاشر: "يتريث ليوضح أفكاره".

جاءت النتائج كالاتي امكانية التحقق 5% ونسبيا55%، أما عدم التحقق40%، يبدو أن هذا الهدف يكتنفه شيء من الغموض، إذ لم المقصود بالتريث. أهو احترام علامات الوقف أثناء القراءة حتى تتضح الأف-كار والمعاني؟ أم هو القراءة في تأن حتى تتضح أفكار النص المقروء.

الهدف الحادي عشر: "قراءة الجمل والفقرات بأداء جيد".

توزعت النتائج على الاحتمالات الثلاث حيث كانت نسبة الاحتمال الاول 30% اما الاحتمال الثاني كانت 45% والاحتمال الاخير 25% وهي نسب معقولة الى حد ما.

الهدف الثاني عشر: "يدرك مقاصد من يخاطبه في النص المقروء".

صيغ هذا الهدف بفعل لا يمكننا قياسه فنسبة تحققه لم تتعد 15%، أما نسبيا فكانت 40% وعدم التحقق 45%. والنتائج هذه تشير إلى أن فهم المعلم للقراءة ظل متعلقا بنصوص كتاب القراءة، في حين أن المطلوب هو شكل تعامل المتعلم مع كل نص مكتوب سواء كان في حصص القراءة أو أثناء المشاريع الكتابية الأخرى، باعتبار القراءة كفاءة عرضية.

الكتابة:

الهدف الأول: "يكتب من اليمين الى اليسار ليحترم اوضاع الحروف واتجاهاتها"

امكانية تحقق الهدف الاول كانت 60% ، أما نسبيا فكانت 30% ، وعدم التحقق سجل نسبة 10% يتعلق هذا الهدف بمفاهيم أخرى يطرحها المنهاج، مثل وضع المتعلم في الفضاء، وبالتالي فإن هذه النتائج تعكس تحقق المفهوم بشكل طيب انعكس على تحكم المتعلمين في احترام الاتجاه الصحيح في رسم الأشكال والحروف.

الهدف الثاني: "يمسك القلم والسيالة والطبشور بشكل سليم".

تعد النتائج المحصلة منطقية، إذ بلغت نسبة تحقق الهدف 75%، أما نسبية تحققها فكانت 20%، وعدم التحقق سجل نسبة 5% لأن المتعلم خضع للتدريب المتواصل لمدة أربعة أسابيع، وهي فترة كافية للتحكم اليدوي.

الهدف الثالث: "يعتدل في جلوسه عند الكتابة والقراءة".

من خلال النتائج المسجلة في الاحتمال الاول نجد نسبة 65% والاحتمال الثاني نسبة 30% والاحتمال الاخير نسبة 5% كانت لعدم امكانية التحقق. إن التحكم في وضعية الجلوس المعتدل يساعد المتعلم أثناء القراءة على التركيز الجيد في المكتوب من خلال احترام المسافة الصحية بين الرؤية والسند، وكذلك بناء الأفق الافتراضي لوضعية المكتوب، وأثناء الكتابة تعمل الوضعية المعتدلة على تقديم منتج كتابي يسهم في تحقيق الهدفين الأول والثاني.

الهدف الرابع: "يدرك العلاقة بين الحروف والاصوات".

سجلت النتائج لصالح هذا الهدف كالتالي: 35% نسبة تحقق هذا الهدف وهي نسبة جيدة، أما 60% فكانت نسبيا ، و5% كانت لعدم امكانية التحقق، وهذه النتائج تعكس الصياغة غير الإجرائية لهذا الهدف، كون الإدراك عملية داخلية لايمكن ملاحظتها ولاقياسها.

الهدفان الخامس والسادس: "ينقل الحروف والاصوات نقلا سليما" و" ينقل الكلمات و الجمل والمنصوصات القصيرة".

حيث سجلت لدى الهدف الاول نسبة 65%، أما الهدف الثاني كانت 60%، اما نسبة التحقق فكانت نسبته 45% لصالح الهدف الاول و35% لصالح الهدف الثاني في حين انعدمت النسبة في عدم التحقق لدى الهدفين. تقدم النتائج المسجلة لهذين الهدفين تقاربهما من حيث الأداء الكتابي، وهما لا يختلفان إلا في زمن التنفيذ، ويتناسبان طردا مع مراحل تعلم القراءة.

الهدف السابع: " يكتب على السطر وما بين السطور".

يبدو أن فهم المعلمين لنص الهدف تعلق بالشق الأول " يكتب على السطر"، لذا كانت النتائج المسجلة لهذا الهدف جيدة، إذ سجلت نسبة 50% لصالح تحقق الهدف، و 40% لنسبية تحققه، في حين أن عدم التحقق سجل 10%.

الهدف الثامن: "يستعمل علامات الوقف عن كثب".

جاءت نسبة تحقق هذا الهدف 15%، أما نسبيا فكانت 45% وعدم التحقق وصلت الى 40% وان بدت مرتفعة فهي منطقية ، فالمتعلم في هذه المرحلة وإن ادرك قيمة علامات الوقف قراءة، فهو مازال لم يحسن توظيفها في الكتابة.

الهدف التاسع: "يربط العلاقة بين النص والموضحة".

أشارت النتائج المسجلة الى ان امكانية تحقق هذا الهدف لم تتعد 25% في حين كانت نسبيا 45% أما عدم

التحقـــــــــــــــــــق فبلغت 30% ، وأرى بـــــأن هذه النسبـــــــــة الأخيـــــرة مرتفعة قليلا ، إذ يمكن

إرجاعها إلى غموض في مدلول لفظ " موضحة" لدى الفئة المستجوبة من المعلمين. لأن اللفظ المستعمل في الغالب خلال اللقاءات التكوينية وجلسات المناقشة هو " الصورة" أو " البطاقة".

الهدف العاشر: "يلعب بالحروف والضوابط لإنتاج منصوصات ذات دلالة" .

توضح النتائج أن نسبة تحقق هذا الهدف لم تتعد 30%، بينما جاءت نسبية تحققه 25% اما عدم التحقق 40%.

يبدو أن الهدفين التاسع والعاشر يدخلان ضمن تحقيق آليات القراءة، أكثر من كونهما أسلوبين يساهمان في تطوير مهارات الأداء الكتابي.

الهدف الحادي عشر: "يستعمل المسودة أو اللوحة الحجرية لتجريب كتابته".

فإمكانية التحقق كانت 40%، أما نسبيا فكانت 30%، وعدم التحقق 30%. ترتبط النتائج المسجلة لهذا الهدف بأسلوب المعلم وطريقته في القسم، والتزامه بمتطلبات المنهاج والتوجيهات الواردة في الوثيقة المرافقة للمنهاج.

الهدف الثاني عشر: "يكتب الكلمات والجمل تحت الإملاء أو يملي على غيره".

25% كانت لصالح الاحتمال الاول فهي نسبة ضعيفة ، أما الاحتمال الثاني فكانت نسبته 45% والاحتمال الاخير سجل نسبة 25% ، فما نلاحظه على هذا الهدف أنه اشتمل على فعليـــــــــــن (الكتابة ، الإملاء) ، فإذا كانت الكتابة تعني مجرد نقل المكتوب ، فإن الإملاء تعني اعتماد المتعلم على قدرته في التذكر والاسترجاع لصور الحروف والكلمات .

الهدف الثالث عشر: "يعيد استعمال مسوداته من أجل تطوير طريقته في الكتابة".

سجّلت نسبة تحقق 25%، أما نسبيا 45%، وعدم التحقق 30%. يرتبط هذا الهدف باستراتيجية ينتهجها المعلم انطلاقا من الوثائق المرافقة للمنهاج.

الهدف الرابع عشر: "يكتب ويعيد الكتابة عملا بتعليمات المعلم".

جاءت النتائج المسجلة لصالح الاحتمال الاول 60% وهي نسبة مقبولة، أما الاحتمال الثاني والثالث سجّل كليهما نسبة 20%. تعكس النتائج وضوح هذا الهدف الذي يمثل الممارسة الاعتيادية للمعلم في حصص هذا النشاط .

الهدف الخامس عشر: "يمارس يقظته على قواعد رسم الكتابة".

كانت النسب المسجّلة كالآتي: امكانية التحقق 35%، ونسبيا كانت 50%، وعدم التحقق 15%، وهي نسب منطقية وجدّ معقولة.

الهدف السادس عشر: "يقدم المنصوص بشكل سليم بعد القيام بتصحيحه ذاتيا.

45% كانت نسبة تحقق هذا الهدف وهي نسبة مشجعة تبعث على التفاؤل، أما نسبة التحقق كانت 30% وعدم التحقق 25%.

الهدف السابع عشر: "يراجع المنصوص الذي ينتجه ويصححه وفق شبكة التقويم.

حيث جاءت نسبة التحقق 15 % وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالهدف السابق، ونسبيا كانت 50% وعدم التحقق جاءت 35%.

يلاحظ على هذا الهدف أنه مشابه في محتواه للهدف السابق إلا أنه صيغ بطريقة مختلفة، فجاءت النتائج المسجلة من قبل المعلمين هي الأخرى مختلفة.

يلاحظ على الأهداف من العاشر إلى السادس عشر أنها تعني ممارسات المعلم، وقد وردت بشكل مفصل في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي1.

[1] " فأما التحكم في كفاءة الكتابة فإن ذلك يقتضي أن يتعود المتعلم على مبدإ التجريب والخطإ، فيستعمل من أجل ذلك اللوحة الحجرية أو المسودة التي تكون سندا ماديا مهما يعتمد عليه ليجرب بنفسه، فيبني معارفه على أساس التجربة الذاتية، فيحاول الكتابة ثم يعيدها ثم يشطب أو يمحو ويغير إلى أن يعتقد أنه حقق النتيجة .فالمتعلم في مثل هذا الظرف يقوم بالبحث عن أفضل السبل للوصول إلى حل المشكلة المطروحة .فهو يحاول الكتابة ويراجع كتابته من حيث الرسم واستعمال السطر ومد الحروف وعلامات الفصل واختيار الكلمات المناسبة وترتيبها في الجملة، وترتيب الجمل في النص .فهو يتأكد من تماسك النص أو عدمه ومن تدرج الأفكار ومن التكرار .ودور المعلم في كل ذلك هو المرور بين الصفوف والوقوف عند هذا ثم عند ذلك، لكن دون أن يتدخل إلا من أجل التشجيع أو التنبيه، فهو يقف لدى الجميع، فيلاحظ الأعمال ويسجل بعض ما يلفت انتباهه من الأخطاء المرتكبة فتتاح له فرصة الاستعداد مسبقا لمرحلة ضبط الأوضاع في مجملها والبت نهائيا في صلاحية النتائج أو عدمها". ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج للسنة الأولى ابتدائي، مرجع سابق، ص6.

2 ـــــــــ المصطلحات البيداغوجية :

نلاحظ من خلال النتائج المسجلة في الجدول المتعلق بالمصطلحات البيداغوجية الواردة في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، أن معرفة المعلمين بهذه المصطلحات المستجدة ضمن المقاربة بالكفاءات كانت كالأتي :

مصطلح الكفاءة :

وهو ما اعتمد عليه المنهاج الجديد ووجب اكتسابه لدى المتعلم، إلا أن نسبة وضوحها لدى المعلم لم تتعد 40% وهي نسبة ضعيفة جدا، أما واضحة جزئيا فكانت بنسبة 60% .

الكفاءة المستعرضة :

جاءت نسبة وضوحها تماما 20 % فهي الأخرى نسبة ضعيفة جدا ترجع أسباب هذا الغموض أو الضبابية في هاته المصطلحات الى نقص في التكوين، أو عدم اكتراث المعلم لما جاءت به الإصلاحات التربوية، وعزوف بعض المعلمين حتى عن مجرد الاطلاع عنها. أما نسبة وضوحها جزئيا فكانت 65% وغير واضحة سجلت نسبة 10%، ونسبة 5% امتنعت عن التسجيل لصالح هذا المصطلح.

مجالات المادة :

سجلت نسبة 35% لصالح وضوحها تماما ، أما نسبة 60%كانت لصالح واضحة جزئيا ، و نسبة 5% سجلت لغير واضحة ، فمن خلال هذه النسب لا يمكن تحقيق النتائج المسطرة.

أهداف التعلم :

كانت النتائج المسجلة من قبل المعلمين كالآتي : 45% لصالح الاقتراح الأول ـــ وضوحها تماما ـــ أما واضحة جزئيا فجاءت بنسبة 55% ، أما عدم وضوحها لم تسجل فيها.

ملمح الدخول/ ملمح الخروج :

على الرغم من بساطة هذان المصطلحان وسطحيتهما إلا أن النسب المسجلة لا تبدي ذلك، فسجلت للاقتراح الأول نسبة 40% للمصطلح الأول و 45% للمصطلح الثاني ، أما وضوحها جزئيا فكانت نسبة 50% لصالح المصطلح الأول و40% لصالح المصطلح الثاني، أما عدم وضوحها أو غير واضحة كانت بنسبة منعدمة للمصطلح الأول و نسبة 5% للمصطلح الثاني ، ونلاحظ أن نسبة 10% امتنعت عن التسجيل لهذان **المصطلحان**.

المعارف :

وهو مفهوم ليس حديثا حداثة هذه المقاربة إلا ان النسب جاءت كالآتي : 60 %وتعتبر نسبة مقبولة أما واضحة جزئيا كانت نسبتها 25% ، وغير واضحة 10% وهي نسبة مرتفعة ، كما امتنعت نسبة 5% عن التسجيل لهذا المصطلح .

المضامين :

كانت النتائج المسجلة من قبل المعلمين كالآتي : 50% كانت لصالح الاقتراح الأول وهي نسبة لا بأس بها ،45 % كانت لصالح الاقتراح الثاني و 5% كانت لصالح الاقتراح الثالث .

وضعية التعلم / الوضعية المشكلة :

يعتبر هذان المصطلحان من مرتكزات المقاربة الجديدة ، ووعي المعلم بها يحقق نجاح هذه البيداغوجيا ، لكن النتائج المسجلة في الجدول لم تتعد نسبة 50% لصالح المصطلح الأول، أما المصطلح الثاني فكانت 40% ووضوحها جزئيا سجلت للمصطلح الأول نسبة 50% ،و المصطلح الثاني نسبته 60% ، و عدم وضوحها لم تدون أي نسب .

المقاربة النصية / بيداغوجيا المشروع :

من خلال النتائج المسجلة في الجدول نجد النسب المدونة لهذين المصطلحين متساوية ، حيث كانت نسبة الاقتراح الأول 50% ، و الاقتراح الثاني 45%، أما الإقتراح الأخير 5% .

أنشطة الادماج :

جاءت نسبة وضوحها تماما 75% وهي نسبة مقبولة و مشجعة ، أما وضوحها جزئيا كانت 25% ، في حين انعدمت النسبة في عدم وضوحها .

ثانيا : تقارير التفتيش.

إن تقارير التفتيش تعد أداة تكوين وتقويم يستعملها السادة المفتشون من أجل تقويم عناصر العملية التربوية عموما، وتقويم أداء المعلم باعتباره المنفذ المباشر لأهداف المنهاج على وجه الخصوص. فالمعلم يعد حجر الزاوية في بناء أي مشروع تربوي يتوق إلى الرفع من جودة التعليم ويستهدف تحسين الأداء التربوي والمردود الدراسي للمتعلمين. وعلى هذا الأساس قدمنا طلبا إلى الزملاء مفتشي المقاطعات التي شملت مجتمع الاستبانة، حتى نتمكن من التحقق من صدقية الإجابات المقدمة، وتثبيت نتائج الدراسة.

حجم عينة التقارير:

أمدنا الزملاء المفتشون – عشوائيا – بمئة وخمسة عشر تقرير تفتيش (115)، استهدفت معلمي السنة الأولى ابتدائي على مدى مجموع السنوات من 2003 (تاريخ الشروع في تطبيق المقاربة بالكفاءات في التدريس في السنة الأولى ابتدائي)، إلى غاية جوان 2014. وكان محورها جميعا أنشطة اللغة العربية الثلاث (تعبير – قراءة – كتابة).

ولدى قراءتنا لمجموع التقارير، بعد فرزها وتصنيفها تبعا للأنشطة المستهدفة، نسب تكرار الأنشطة استخلصنا أهم النقاط التي كانت محور الملاحظات والتوجيهات.

التعبير:

على غرار إدراج المناهج لأنشطة اللغة العربية مرتبة من التعبير والتواصل، إلى القراءة، فالكتابة، كانت قراءتنا لحاصل التوجيهات الواردة في تقارير الزيارة والتكوين والتوجيه، فكان تواتر المتعلق منها بنشاط التعبير والتواصل كالآتي:

التوجيهات	تكرارها	نسبتها
تحسين أسلوب الخطاب مع المتعلمين، وتجنب التعبير العامي الدارج	91	79.13%

التواصل العمودي (معلم –متعلم)، والأفقي (متعلم – متعلم)	55	%47.82
تدريب المتعلم على فن الاستماع	75	%65.21
توظيف المشاهد ووسائل التعلم في التعبير والتواصل.	72	%62.60

احتلت التوجيهات المتعلقة بلغة المعلم الشفهية الصدارة، حيث ظهر في 65.21 % من التقارير، حث المفتشين المعلمين على ضرورة ترقية لغتهم الشفهية، في عبارة كثر تداولها مثل : "تحسين أسلوب الخطاب مع المتعلمين، وتجنب التعبير العامي الدارج".( ) لأن تعلم اللغة السليمة يكون بالمحاكاة، و أن لغة المعلم هي التي تصنع فضاء لغويا سليما وصحيحا داخل القسم، فيتأثر بها المتعلمون ويحاكونها. وهذا المسعى في تعلم اللغة يؤكده ابن خلدون في قوله:" فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطباتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم ... فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة، ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة"

فقد طالب المفتشون في توجيهاتهم بضرورة حمل المعلم نفسه على التمسك بالتعبير الشفهي الفصيح الذي يناسب المستوى اللغوي والإدراكي للمتعلمين، واحترام قاموسهم الوظيفي، إذ لا يمكن أن يخاطب متعلم السنة الأولى ابتدائي بمستوى لغوي يفوق مستواه وطاقة استيعابه. فبعض المعلمين الذين يملكون قدرة على التعبير الفصيح لا يراعون المستوى اللغوي لتلاميذهم، فيصبح هؤلاء حيارى أمام اللغة التي يخاطبهم بها معلمهم.

وحملت تقارير التفتيش كذلك، توجيهات حول التواصل اللغوي الأفقي والعمودي، حيث ورد في 47.82% من التقارير توجيه المعلمين إلى ضرورة التواصل اللغوي بين المتعلمين، فلا يقتصر درس التعبير على مجرد سؤال وجواب بين المعلم والمتعلم، بل يتعداه إلى تشجيع هذا الأخير على توظيف مختلف مكتسباته اللغوية من أجل التواصل سواء مع المعلم أو مع زملائه في القسم، إذ أن كفاءة الاتصال كملمح تستهدفه المدرسة، لايعني فقط القدرة على استيعاب نظام اللغة وقواعد الكلام أو استخدامه؛ بل هو عملية ذات شقين فردي

حين يتعلق الأمر بالأساليب الخاصة بالفرد (مكتسبات)، واجتماعي : حين يتعلق الأمر باختيار السياق الذي يتم فيه التواصل (مواقف)[1].

ترك الحرية للمتعلم في التعبير عن مشهد (موقف) معين أو فكرة ما باستعمال مستواه اللغوي وتجنب التدخلات المتكررة للمعلم بدعوى التوجيه وتفصيح بعض الكلمات والمفردات، لأن ذلك قد يثبط لدى المتعلم الشجاعة الأدبية في التعبير. وهذا لا يعني ترك المتعلم في حرية مطلقة دون تدخل من المعلم، ولكن هذا الأخير يتدخل في المواقف الضرورية التي تستدعي ذلك، كأن يكثر المتعلم من استعمال اللغة العامية أو يخرج تماما عن موضوع التعبير.

حملت 79.13% من التقارير توجيهات حول تدريب المتعلم على فن الاستماع، من خلال العرض المشوق للقصة والحدث وتجنب التقيد الحرفي بمحتوى موضوع التعبير، وقبل ذلك كله توفير الجو الملائم للاستماع من خلال بناء علاقة حميمية بين المعلم والمتعلم. فالاستماع أصبح في مختلف المناهج التربوية العالمية من أهم فنون اللغة، إن لم يكن أهمها على الإطلاق. ولقد صور أحد الباحثين هذه الأهمية في الاستخدام قائلا:"إن الانسان المثقف العادي يستمع إلى ما يوازي كتابا كل أسبوع، ويقرأ ما يوازي كتابا كل شهر، ويكتب ما يوازي كتابا كل عام"[2]

في ظل غياب الوسائل البيداغوجية الجماعية في نشاط التعبير الشفهي، إن لم نقل انعدامها في السنوات الأولى من بداية تطبيق المقاربة بالكفاءات. أوصى المفتشون في62.60% من التقارير، المعلمين بالاجتهاد في توفير بعض الصور والمشاهد بطريقة أو بأخرى لأن توظيف هذه الوسيلة البيداغوجية الهامة تثير في المتعلمين الدافعية نحو التعبير، وتعزز قدراتهم في هذا النشاط، بحكم أن المتعلم تستهويه رؤية المشاهد والصور.

أما في نشاط القراءة فقد سجلنا الآتي:

التوجيهات	تكرارها	نسبتها
توجيهات متعلقة بمرحلة القراءة الإجمالية	64	%55.65

[1] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، دار الفكر العربي، ط1، 2004، ص175.
[2] نفس المرجع، ص82.

توجيهات متعلقة بمرحلة مفاتيح القراءة	57	%49.56
توجيهات متعلقة بمرحلة القراءة الفعلية	99	%86.08

تنوعت التوجيهات والنصائح المقدمة من طرف المفتشين حسب مراحل القراءة في السنة الأولى ابتدائي. فكما سبق أن ذكرنا أن تعلم القراءة في السنة الأولى يمر بمراحل ثلاث : مرحلة القراءة الإجمالية – مرحلة مفاتيح القراءة (اكتشاف الحروف والأصوات) – مرحلة القراءة الفعلية.

-**القراءة الإجمالية:** تعرض ما نسبته 55.65% من التقارير لمناقشة هذه المرحلة، وتركزت التوجيهات فيها حول التدريب المكثف للمتعلمين على تصويت الكلمات المقترنة بالصور بشكل صحيح وسليم. بالإضافة إلى اختيار كلمات أخرى تدخل ضمن قاموس الاستعمال اليومي للمتعلمين، وذلك من أجل أن يتعرف المتعلم على صورة الكلمة وحدودها واتجاه كتابتها، فتنطبع تلك الصورة في ذهنه. كما نصحوا باستعمال البطاقات الفردية والجماعية لترسيخ الكلمات صورة وتصويتا.

-**مفاتيح القراءة:** بعد المرحلة الأولى التي يكون فيها المتعلم قد تعرف إلى صور الكلمات وميز حدودها، تأتي هذه المرحلة التي تعد حلقة أساسية في سلسلة تعلم القراءة، ففيها يكتسب المتعلم التعرف إلى الاتجاه الصحيح-(يمين يسار) للكتابة العربية، ويقوم المعلم بتنشيط قدرات الملاحظة والمقارنة والتمييز لدى المتعلم، بحيث يجعله قادرا على تمييز الحروف والأصوات المستهدفة داخل الكلمة ثم استخراجها. ومن خلال قراءتنا لتقارير التفتيش في هذه المرحلة، فإن نسبة 49.56% ناقشت هذه المرحلة، وتوزعت التوجيهات فيها على جملة التوجيهات الآتية :

ضرورة تكرار قراءة الحرف المكتشف مع أصواته مرات متعددة بشكل يجعله ينطبع في سمع المتعلم وذهنه.

ضرورة وأهمية اكتشاف حرفين اثنين مع أصواتهما في يومين متتالين خلافا للمنهاج الذي أقر باكتشاف المتعلم لحرفين اثنين مع كل أصوات في يوم واحد.

ضرورة مراجعة الحروف والأصوات المتناولة – خاصة المتشابه منها رسما أو تصويتا- لتقويم مدى اكتسابها لدى المتعلمين قبل الشروع في اكتشاف الحروف والأصوات الجديدة. وذلك أن المتعلم ما لم يتمكن من التحكم في

استعمال وتوظيف الحروف كتابة وقراءة، فإنه سيواجه صعوبات قرائية، فلا يتمكن من قراءة الكلمات بشكل صحيح ويضطر إلى اعتماد أسلوب التهجي مستقبلا.

التركيز على تدريب المتعلمين على مهارات القراءة كالوصل والفصل والشد والمد لتحسين الأداء القرائي.

التأكيد على التزام المعلمين بضرورة ترقية أدائهم القرائي الذي يعتمد قاعدة لقراءة المتعلمين من بعد.

-**القراءة الفعلية:** تعتبر هذه المرحلة تتويجا للمرحلتين السابقتين إذ يتدرب المتعلم خلالها على القراءة الفعلية من حيث الأداء والفهم، فيقرأ جملا ونصوصا قصيرة يمارس فيها مهاراته القرائية تحت إشراف وتوجيه المعلم.

وبعد استعراضنا لمختلف تقارير التفتيش التي أجريت في هذه المرحلة الأخيرة من نشاط القراءة، لاحظنا أن 86.08% منها تعرض لهذه المرحلة، بينما توزعت التوجيهات حول النقاط التالية:

- ضرورة تدريب المتعلمين على احترام علامات الوقف (الفاصلة، النقطة.)، وتمثل أساليب التعبير المختلفة (الاستفهام، التعجب). لأن ذلك يساعدهم على تبين مفاهيم وأفكار النص، كما تصبح هذه التقنيات مهارة يمارسها المتعلم تلقائيا أثناء القراءة فيما بعد.

- التدريب على نطق الوصل والفصل، الذي كان في المرحلة السابقة يتعلق بكلمة واحدة، في حين أن هذه المهارة سيوظفها المتعلم عدة مرات في النص المقروء، لذا وجب تدريبه عليها حتى يصل مرحلة الاكتساب. لأن المهارة لا يمكن أن يتحكم فيها إلا بعد التدريب.

- ضرورة مكافحة التهجي لدى المتعلمين من خلال تذليل بعض صعوبات التعلم، كتجزئة الكلمات صعبة النطق إلى مقاطع صوتية، وتكرار قراءتها عدة مرات، مع ضرورة المتابعة اللصيقة للمتعلم أثناء القراءة حتى لايعتمد على الحفظ بدل القراءة الفعلية للنص.

- وجوب ربط الأداء بالفهم، فالأداء الجيد من المتعلم لايعني دائما فهمه لأفكار النص المقروء، وبالتالي من الأهمية بمكان أن تطرح أسئلة للفهم بعد الأداء القرائي.

- التذكير بأن عملية القراءة لاتمارس في حصص القراءة فحسب، ولكن على المعلم أن يعود تلاميذه ويحسسهم بأن القراءة تمارس في كل الأنشطة المحتواة على نصوص مكتوبة.

نشاط الكتابة:

إن رداءة خطوط المتعلمين ظاهرة أقلقت كل المشتغلين في حقل التربية، وخاصة المشرفين التربويين، فجودة خط المتعلم أو رداءته – في رأينا – يتحملها المعلم بنسبة عالية. فقد وصلت الخطوط في رداءتها إلى درجة عدم مقروئيتها، ولهذا شدد المفتشون من خلال تقاريرهم على وجوب إيلاء نشاط الخط الأهمية التي يستحقها، بداية من السنة الأولى ابتدائي. وقد كان مدار التوجيهات حول التقنيات العملية ما يمثله الجدول الآتي :

التوجيهات	تكرارها	نسبتها
تسطير السبورة.	48	%41.73
التدريب على الكتابة وفق مراحل.	35	%30.43
يكتب و يعيد الكتابة عملا بتعليمات المعلّم.	67	%58.26
تقويم نشاط الخط	77	%66.95
التدريب المتواصل على الكتابة	83	%72.17

وجهت ما نسبته 41.73 % مما جاء في التقارير، المعلمين إلى ضرورة تسطير السبورة في نموذج يطابق شكل تسطير الكراس، (خطوط رئيسية، وخطوط ثانوية). لأن السبورة وسيلة جماعية، بمثابة الشكل المكبر للكراس، يتدرب من خلاله المتعلم محاكاة النموذج.

قبل رسم نموذج الحرف أو الكلمة على السبورة من طرف المعلم، يجب أن يدرب المتعلم أولا على رسم الحرف بأصبعه في الفضاء، ثم على طاولته ثانيا، ثم يرسم الحرف على لوحته. هذه التقنيات الثلاث من شأنها أن تسهل عليه رسم الحرف في المرحلة الأخيرة على كراسه.

ضرورة شد انتباه المتعلمين إلى السبورة أثناء رسم الحرف من طرف المعلم، حتى يتسنى لهم تطبيق التوجيهات المتعلقة بالرسم الصحيح للحروف، ولا يسمح لهم إلا بمحاكاة نموذج واحد فقط؛ لأن المتعلم إذا حاكى النموذج مرات عديدة قبل مراقبة المعلم له، قد يتكرر لديه خطأ ارتكبه في النموذج الأول.

ضرورة تقويم نشاط الخط باعتباره نشاطا لغويا هاما، فهو يدخل ضمن مكونات المقاربة النصية، على اعتبار أن الكتابة هي الوجه الثاني للقراءة.

ألح المفتشون في توجيهاتهم على أهمية التدريب المتواصل على الكتابة؛ فالحصص المخصصة لهذا النشاط لا تكفي بمفردها لتكسب المتعلم مهارة تجويد كتابته.

ثالثا: المقابلات

إن مهنة التفتيش عموما تستدعي مقابلة المعلم، سواء بطلبه أو بطلب من المفتش نفسه. فكل الزيارات التفتيشية المتوجة بتقارير كتابية تتطلب في أغلبها مقابلة المعلم محور الزيارة. لأن التوجيهات الكتابية لا تكفي بمفردها لمعالجة وتقويم عمل المعلم وتكوينه. فيلجأ المفتشون عادة إلى عقد جلسة مقابلة مع المعلمين عقب انتهاء زيارة القسم، ليطلعوا من خلالها على ثقافتهم التربوية من جهة، ويناقشوهم في مختلف مراحل الدرس من جهة أخرى. وقد تركزت أهم انشغالات المعلمين الذين تمت مقابلتهم حول ضرورة إزالة اللبس والغموض الذي شاب مفاهيم بعض المصطلحات الواردة في وثيقة منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، التي تبنتها المقاربة المنتهجة:

- **مفهوم الوضعية.**

نظرا لتكرر ظهور هذا المصطلح في أوضاع مختلفة (الوضعية الإشكالية، وضعية تقويم، وضعية تعلم، وضعية إدماج) في المنهاج، بشكل غير مفصل في أغلب الأحيان. فإن تداخلا حصل في تفسير هذا المفهوم، فمنهم من يرى أنه يعني السند المقدم أمام المتعلمين، ومنهم من يتعامل معه باعتباره مرحلة من مراحل تنفيذ التدريس، ومنهم من كان يرى أنه يقصد به الأسئلة المرافقة لسير الدرس من حيث صعوبتها ويسرها. ويعتقد آخرون أنها مقطع حضر مسبقا في ثنايا السندات (كتاب المتعلم). وهو ما دفع بالكثير إلى البحث عنها في الوثائق الاستئناسية (دليل المعلم).

- **المقاربة النصية.**

شكل هذا المفهوم رغم وضوح مركبتيه (المقاربة والنص) عائقا أمام المعلمين الذين كانوا يتصورون أن النص المدرج في كتاب المتعلم، يحتوي كل الظواهر اللغوية التي ينبغي تناولها في الوحدة المخصصة للأسبوع، دون التفات إلى الارتباط العضوي الذي يحكم النص بظواهره، وقد زاد هذا العائق بروزا بعد التخفيفات التي طالت محتويات المناهج، بعدما تم حذف بعضها ونقل بعضها الآخر إلى مستويات أعلى، وفقد الكتاب المدرسي ملمح المقاربة النصية، الذي كان قد بني عليه من قبل. فأصبح النص المعالج في فترة زمنية يحتوي ظواهر لغوية برمجت في التدرجات السنوية للتعلمات لتوافق فترة أخرى.

- **الوضعية المشكل :**

واجهت هذا المفهوم صعوبتان، تعلقت أولاهما بكيفية توظيف استراتيجية حل المشكلات في الأنشطة اللغوية، وتعلقت ثانيتهما باختلاف تسمية نفس المصطلح في مناهج المواد الأخرى التي يمارسها ذات المعلم (الرياضيات، التربية العلمية التكنولوجية وغيرهما) حيث يرد تحت مسميات عدة (الوضعية الإشكالية، ووضعية مشكل، والمشكل)

- **الإدماج :**

اختلف تعامل المعلمين مع هذا المصطلح عما تطرحه المناهج المعتمدة. فلقد كرست سندات المتعلم مفاهيم عديدة، ظهرت في حل التمارين، والتدريب، والتطبيق المرافق للدروس، وقد ظهرت في مستويات أعلى في التعبير الكتابي.

- **الكفاءة العرضية :**

من خلال إجابات المعلمين الذين قابلناهم، كان المفهوم السائد عند أغلبهم هو أن هذه الكفاءة تعني وجودها في عدة مواد دراسية، أي أن بعض المواد تشترك في كفاءة أو أكثر. في حين أن هذه الكفاءة تنمى عن طريق بنائها واستثمارها في أي نشاط تتواجد فيه، لكن هذه الآلية غائبة عن أفهام المعلمين.

- **المعالجة البيداغوجية :**

تعد هذه الاستراتيجية البيداغوجية آلية هامة، تعمل على معالجة اختلالات التعلم التي يرصدها المعلمون لدى بعض المتعلمين. فقد وقفنا من خلال مقابلاتنا للمعلمين أنهم يطبقونها بناء على تصورات اكتسبوها حول دورها العلاجي، إذ يخلطون بين مفاهيم الاستدراك والدعم والمعالجة البيداغوجية. في حين أن هذه الآليات تختلف فيما بينها من حيث المفهوم والتطبيق.

فقد كشف بعضهم أنهم يمارسونها في شكل تمارين وتداريب تطبيقية لغوية، تقدم للمتعلمين الذين لم يمتلكوا المعارف اللغوية المستهدفة، بينما أعلن آخرون أنهم يعملون على إعادة تقديم بعض الدروس، التي وجد فيها متعلموهم صعوبات في اكتسابها، فقد يقدمونها لفئة محددة، وقد يلجأون إلى تقديم النشاط لكل متعلمي الفوج.

والحقيقة أن هذه الممارسات لا تدخل ضمن مفهوم المعالجة البيداغوجية، الذي يعني المسار الذي يمكّن المتعلّم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلّمه. ويعتبره الخبراء التربويون وظيفة تعديلية باعتماد "طرائق جديدة لمحتوى غير متملك، أو علاج باعتماد طرق جديدة لمكتسبات غير كافية"[1] حيث يعمد المعلم إلى اعتماد مراجعة المقطع المستهدف عن طريق " عمل ينفذه التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم، ... ويأخذ شكل إعادة تدريس بصورة أكثر ملاءمة لهذه الفئة من التلاميذ، مع ضرورة تنفيذ مثل هذه الأنشطة بإشراف المعلم وتوجيهه"[2].

- **اللقاءات التكوينية المتعلقة بأنشطة اللغة العربية.**

يرى أغلب المعلمين الذين تمت مقابلتهم حول هذا الموضوع، أن اللقاءات التكوينية المتعلقة بأنشطة اللغة العربية سواء القطاعية (التي يشرف عليها كل مفتش على مستوى مقاطعته)، أو اللقاءات التكوينية الولائية، لم تعمق الفهم عندهم حول المصطلحات والمفاهيم والممارسات المتعلقة بمناهج المقاربة بالكفاءات، وأنها غير كافية ليكتسب من خلالها المعلمون استراتيجيات تطبيق هذه المقاربة.

- **العلاقة بين التدرج السنوي والكتاب المدرسي.**

---

[1] المعجم التربوي، مرجع سابق، ص27

[2] المعجم التربوي، مرجع سابق، ص7.

التدرج السنوي وثيقة هامة، وتعتبر همزة الوصل بين كتب التلميذ والمنهاج. يستعمله المعلم ليطلع من خلاله على تدرج المفاهيم والتعلمات، وترتيبها وتوسعها بشكل حلزوني يتماشى وقدرات المتعلمين، وينظر أغلب المعلمين إلى العلاقة بين التدرج والكتاب المدرسي بأنها علاقة توزيع محتويات المناهج الدراسية المعرفية على الحجم الساعي السنوي. ومن هذا المنطلق فممارساتهم اليومية المتعلقة بتنفيذ المناهج تقتصر على تنفيذ مضامين كتاب التلميذ، دون الرجوع إلى التدرج السنوي، ومرد ذلك، اعتقادهم بأن الوضعيات الواردة في الكتاب أعدها خبراء مختصون، فهي ترتقي إلى درجة الاتقان والكمال، مما جعل ممارسة بعضهم على صعيدي التخطيط والتنفيذ تتصف بالتقليد واستهلاك الوضعيات الواردة في الكتاب، دون النظر اليها كوضعيات أعدت للاستئناس فقط، فهم بإمكانهم انشاء وضعيات تعلمية جديدة انطلاقا من محتويات المناهج الدراسية على شرط أن تتماشى ومستوى التلاميذ المعرفي والعقلي ومستوحاة من بيئتهم الاجتماعية والمدرسية.

وقد بدا من مواقف المعلمين أثناء مقابلتهم، أن علاقة التدرج السنوي بكتاب التلميذ، يمكن حصرها في ثلاثة مواقف:

الموقف الأول.

ترى فيه فئة من العلمين أن هناك اختلالات بين التدرج السنوي وكتاب التلميذ[1]، وتدعم هذه الفئة رأيها بأمثلة منها:

- في الوحدة"2" من المجال الرابع، يشير التدرج إلى استعمال الصيغ الآتية: أسماء الإشارة (هذا، هذه، هؤلاء، ذاك، هنا، هناك)، في حين أن كتاب التلميذ (ص64) يسقط اسم الإشارة(هناك). وهو ما قد يخلق اختلالا في بناء المعارف لدى المتعلمين.
- في الوحدة "3" من المجال الخامس، تضمن التدرج السنوي الضمائر المنفصلة الآتية : (أنا، أنتَ، أنتِ، هو، هي)، وفي الوحدة الموالية "4" من المجال الخامس، يعرض الضمائر المتصلة المتعلقة بها، وهي (الياء، الكاف، الهاء، النون)، ولدى العودة إلى كتاب التلميذ، لا نجد أثرا للنون المتعلقة بالضمير المنفصل (نحن)، فوجود (النون) في التدرج كضمير متصل، لامبرر له أصلا. لأن التدرج المنطقي للتعلمات

[1] وزارة التربية الوطنية، كتاب التلميذ (اللغة العربية السنة الأولى ابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2014..

يقتضي تعلم الضمائر المنفصلة للمفرد:(أنا، أنتَ، أنت، هو، هي)، ثم يليها تعلم الضمائر المتصلة بها (الياء، الكاف، الهاء).

- عند ملاحظة التدرج السنوي لنشاط اللغة العربية وكتاب التلميذ لدرس في (حديقة الحيوانات) ص 52، نجد أن النص لا يحتوي على صيغ الاستفهام "من"، "كيف"، ولا أساليبها، بل على أسلوب التعجب. في حين يطلب استعمال صيغ الاستفهام المذكورة آنفا في التعبير الشفوي، مما يشكل عدم توافق بين النص والهدف المرجو. وبالتالي عدم تحقق المقاربة النصية.

- أما درس (في المزرعة) ص 56، فيحتوي على صيغتي "أين" و"كيف"، في حين أن التدرج يشير إلى استعمال الصيغ "هل"، "أين" و"ماذا".

- كما أن درس (تزيين القسم)، قد حذف من الكتاب. بينما ظل موجودا بالتدرج، على أساس استعمال الاحتمال بـــ"لعل"، في حين أدمجت الصيغتان "لعل" و"ربما" في درس واحد (زكريا يفوز).

- درس (في حديقة الحيوانات) ص 52 لا يحتوي النص الذي يستمع اليه التلميذ على الصيغتين (من، كيف) في حين أن التلميذ مطالب باستعمالهما في درس التعبير الشفوي والتواصل.

- درس (سلمى تساعد المحتاجين) ص 100، لا يحتوي على نص التسميع على أي صيغة من الصيغ المبرمجة في درس التعبير الشفوي، وهذه الصيغ هي أسماء الأفعال (تعال، هيا، هاك، هات).

فأصحاب هذا الموقف يرون أن عدم التطابق بين الوارد في التدرج وبين المدرج ضمن كتاب التلميذ قد يخلق صعوبة في تخطيط التدريس لدى المعلم، ويشوش مسار التعلم عند التلميذ.

الموقف الثاني

هنالك فئة أخرى من المعلمين ترى أن الاختلال الحاصل بين الوثيقتين (التدرج السنوي، وكتاب التلميذ) ليس بالاختلال العميق الذي يتعذر معه تخطيط الدروس وتنفيذها؛ ولكن بإمكان المعلم إذا اجتهد ووازن بين الوثيقتين، أن يجد العلاج لذلك وينشئ تطابقا تاما بين محتويات الوثيقتين، وقدموا مثالا لذلك للاختلال الملاحظ في الوحدة "17"، فسقوط اسم الإشارة (هناك) من كتاب التلميذ، يمكن أن يتداركه المعلم أثناء تعامله مع اسم الإشارة (هنا)، باقتراح وضعيات تعلمية للمقارنة بين القريب والبعيد.

الموقف الثالث

من المقابلات، نرصد أن فئة أخرى تعتقد أن الكتاب المدرسي لا يرقى إلى طموح التدرج وثرائه، وأبرزوا ذلك في نقطتين:

تتعلق الأولى بالصيغ، فيرون أنها – أي الصيغ- تعالج متناثرة على امتداد حصص التعبير خلال الأسبوع، فيكون حظ المتعلم منها مرة واحدة، بمعنى أن الصيغة اللغوية لا يتحكم فيها المتعلم بشكل صحيح، بحكم غياب التطرق إليها في حصص موالية للتقويم والتثبيت، كحصة الألعاب القرائية التي يتطرق فيها الكتاب غالبا إلى مراجعة الحروف. والأجدر أن تكون هذه الحصة للألعاب اللغوية، ترسخ الحروف المكتشفة لدى المتعلم، وتثبت لديه مفهوم الصيغ المدروسة في التعبير الشفهي.

أما الثانية، فتشير إلى أن نص القراءة المعتمد سندا للتعبير (أشاهد واستمع)، رغم كونه طويلا بالنسبة لمتعلم السنة الأولى قراءة واستماعا، إلا أن وضعيات التعلم المتعلقة بهذا النشاط ظلت مرتبطة بالمشهد الوحيد المرافق للنص، وافتقرت إلى التنويع الذي يعمل على إكساب المتعلم المهارات والكفاءات المستهدفة في هذا النشاط. وهذا يتوقف على قدرة المعلم في إنشاء وضعيات جديدة. لكن المعلمين ليسوا على درجة واحدة من الاجتهاد والإبداع.

وكذلك المحتويات المتناولة في التعبير الكتابي في بداية السنة (ربط الصور والرسومات بالمدلولات، تسمية الأشياء، الإجابة بالنفي أو الإثبات عن الصور والرسومات، ملء الفراغات بكلمات مناسبة) تتماشى جميعها مع قدرات المتعلمين في هذه المرحلة، في حين أن (ترتيب الجمل، أو الإجابة عن الأسئلة الشفوية بكلمات مكتوبة، والتعبير عن موضوعات بجمل) تشكل صعوبة عند المتعلم، الذي مازال في بدايات مرحلة اكتشاف الحروف.

رابعا: استنتاجات

من خلال دراسة الاستبانات، واستغلال تقارير المفتشين. وبعد مقابلة الكثير من المعلمين، بدا أن أسبابا كثيرة يمكن أن نعزوها إلى المعلم، والتي ساهمت بشكل كبير في تدني مكتسبات المتعلمين اللغوية في النشاطات الثلاث.

- نقص مقروئية السندات التربوية: إذ الكثير من المدرسين لا يكلفون أنفسهم قراءة الوثائق التربوية كالمنهاج، والوثائق المرافقة، والتدرج السنوي للتعلمات. وحتى وإن تمت القراءة فإنها تكون سطحية وغير واعية مما يفقدها الأهداف المتوخاة منها.

- نقص التكوين : لم يتلق المعلمون تكوينا قاعديا معمقا حول المقاربة بالكفاءات، ورغم استفادتهم من أيام دراسية وملتقيات تربوية إلا أنها تبقى غير كافية وقاصرة عن تكوين معلم ذي كفاءة عالية، يستوعب المستجدات والاستراتيجيات، التي جاءت بها هذه المقاربة الجديدة. و الشيء نفسه ينسحب على المكونين (المفتشون) إذ هم بدورهم لم يخضعوا لتكوين شامل وأساسي، على يد خبراء تربويين يجعلهم قادرين على تكوين المدرسين تكوينا ذا نوعية، من شأنه أن يسهم في بلورة المفاهيم الواردة في المقاربة بالكفاءات، وبالتالي يقدمون العدة التربوية والبيداغوجية الكافية للمعلمين حتى ينفذوا بشكل صحيح كل متطلبات المناهج الجديدة.

- ضعف التكوين الاكاديمي وضحالة التكوين الذاتي لدى المعلم: وهذا ما لمسناه من خلال احتكاكنا بالمعلمين أثناء الزيارات التفتيشية، أو من خلال العمليات التكوينية المختلفة. هذا الضعف وخاصة على مستوى الخطاب الشفوي، انعكس بالضرورة على تدني المستوى اللغوي عند المتعلمين، لأن هؤلاء كما تطرقنا إليه سابقا، يحاكون معلميهم في مستوى لغتهم الشفوية، والكتابية.

- الممارسات البيداغوجية اليومية للمعلمين مع المتعلمين: وهي ممارسات بعيدة عن متطلبات المنهاج، بحيث أن غياب المقروئية عند أغلب المعلمين -كما قلنا سابقا- أدى بهم إلى تطبيق طرائق تدريس تناقض أهداف بيداغوجية الكفاءات؛ كأن يعمد المعلم إلى تقديم المعلومات والمعارف جاهزة للمتعلمين، مما يخلق لديهم تواكلا تربويا، يضيع معه اكتساب المعارف بطريقة بنائية أو يطبق استراتيجيات بطريقة خاطئة، نتيجة عدم فهمه الواعي لأهداف تلك الاستراتيجيات، أو للطرق التي تحكمها، فتطبيق بيداغوجية حل المشكلات مثلا، هي أهم الأهداف التي تدعو إليها المقاربة بالكفاءات، ولكن نجد المعلمين يوظفونها كلا حسب فهمه وإدراكه لهدف ومفهوم هذه الاستراتيجية.

- طغيان اللهجة العامية: إن استعمالها من طرف الكثير من المعلمين خاصة في السنة الاولى بدعوى ان المتعلمين ما زالوا لم يمتلكوا بعد ملكة لغوية تساعدهم عل توظيف قدراتهم العقلية في الفهم

والاستيعاب، وبحجة أن المتعلم مازال حديث العهد بمحيطه الجديد (المدرسة). مما يتحتم على المعلم أن يخاطبه بالمستوى اللغوي الذي كان يستعمله داخل الأسرة. في حين أن الوصول إلى بناء ملكة لغوية متينة وصلبة، تمكن المتعلم من تحسين مستوى أدائه اللغوي شفاهيا وكتابيا؟، يمر عبر توظيف المعلم لغة مكيفة بين دارجة البيت والشارع وفصحى المدرسة والقسم في هذه المرحلة.

وحتى لا يكون المعلم بمفرده عرضة للنقد، وجعله سببا رئيسيا في تدني المستوى، فإن اختلالات المنهاج كان لها أثر لا يمكن إغفاله في حصول تلكم النتائج. فحين كنا بصدد تفريغ الاستبانة، لاحظنا ما ينبغي الإشارة إليه بقوة في ما يتعلق بإدراج بعض الأهداف، أو شكل صوغها.

- التعبير

في الهدف الثالث : "يقدر القيم التي تحملها التقاليد الشفوية"

نلاحظ أن هذا الهدف التعلمي صعب التحقق، بحكم أن المتعلم في هذا المستوى لم يمتلك الرصيد اللغوي الكافي الذي يمكنه من اختيار وانتقاء اللغة الشفهية المناسبة لكل فئة من المخاطبين. أما الهدف التعلمي السادس فيبدو عصيا عن التحقق في هذا المستوى، بحكم أن المتعلم لا يستوعب المفهوم الدلالي للبراهين أو الأمثلة، حتى يوظفها للدفاع عن رأيه.

نلاحظ أن الهدف العشرين، "يتناول الكلمة لتقديم نفسه وتقديم غيره" المتعلق بالكفاءة الثالثة لا يتناسب مع منصوص الكفاءة، فهذه الأخيرة تستهدف تمكين المتعلم من أن يعبر عن ذاته. فالتعبير عن الذات لايعني فقط تقديم النفس للآخرين (من اسم ولقب، ومستوى تعليمي ...)، ولكن التعبير عن الذات يعني كذلك الإفصاح عن المشاعر، والإعراب عن الأفكار تجاه موضوع يختلج في ذات المتعلم.

- القراءة

يلاحظ أن الهدف التعلمي الثاني للكفاءة الأولى "يعرف قيمة علامات الفصل والوصل". لا يتحقق كعنصر من عناصر ملمح تخرج متعلم السنة الأولى ابتدائي، وإنما قد يتحقق في إحدى كفاءات القراءة للسنة الثانية، وذلك كمهارة يكتسبها المتعلم من خلال الدربة والمران بداية من نهاية السنة الأولى.

أما الهدف الثالث "يتعرّف في النص على العناصر التي يعرفها". فيمتاز بشيء من العمومية، إذ ما المقصود بالعناصر التي يتعرف عليها المتعلم في النص؟.

الهدف الخامس، "يبني فرضيات حول قراءة الكلمات غير المشكولة". لا يمكن أن يكون هدفا تعلميا في هذا المستوى، لأن شكل الكلمات يدخل ضمن حتميات النص المكتوب، حتى يستطيع المتعلم أن يقرأ كلماته وألفاظه بشكل صحيح، فكيف نكلفه ببناء فرضيات حول قراءة الكلمات غير المشكولة؟.

يمكن الاستغناء عن الهدف الثاني من الكفاءة الثالثة، "يدرك مقاصد من يخاطبه في النص المقروء"، بحكم تشابهه إلى حد كبير مع الهدف التعلمي الأول للكفاءة الثانية، "يفهم أهم ما ورد في النص مع السرعة في القراءة". ويمكن دمجهما في هدف تعلمي واحد، فتكون الصياغة مثلا كالآتي: "يفهم ما ورد في النص ويدرك مقاصد من يخاطبه مع السرعة في القراءة".

- الكتابة

الهدف التعلمي الخامس من الكفاءة الأولى، "ينقل الحروف والأصوات نقلا سليما"، لايبين كيفية نقل المتعلم للحروف والأصوات، ويكتفي بالنقل السليم لها، إذ من الأحسن أن يبين هذا الهدف التعليمي كيفية النقل، فيركز على احترام المتعلم لاتجاهات ودرجات رسم ونقل الحروف والأصوات.

الهدف التعلمي الأخير للكفاءة الأولى، "يستعمل علامات الوقف عن كثب"، مهارة كتابية ليس من السهل أن يطبقها المتعلم في ممارسته الكتابة؛ فعلامات الوقف عديدة ووظائفها متنوعة، فالمتعلم إن تمكن من توظيفها في القراءة، فإنه من الصعب أن يوظفها في الكتابة. وبالتالي يمكن تدريب المتعلم على استعمال النقطة كعلامة وقف في نهاية الجملة، بحكم أنه لا يستطيع كتابة أكثر من جملة بشكل صحيح.

الهدف التعلمي الثاني من الكفاءة الثالثة، "يستعمل المسوّدة أو اللّوحة الحجرية لتجريب كتابته". لا يدخل ضمن إنتاج نصوص متنوعة الأشكال، كما هو وارد في منصوص الكفاءة، فهل استعمال المسودة أو اللوحة الحجرية لتجريب كتابته يدخل ضمن إنتاجه النص؟

الهدف التعلمي المتعلق بالكفاءة الرابعة، "يعيد استعمال مسوّداته من أجل التحليل وتطوير طريقته في الكتابة"، لا يمتلك المتعلم بشأنه قدرة تحليل وتطوير كتابته، بمجرد استعمال مسودته، فتطوير الكتابة في هذا

المستوى، لا يتحقق إلا بتوجيهات وتعليمات المعلم، كما نص عليه الهدف التعلمي الثاني في نفس الكفاءة، "يكتب ويعيد الكتابة عملا بتعليمات المعلّم"

الخاتمة

إن الاشكالية التي طرحناها في هذا البحث وأشرنا إليها في المقدمة، نعتقد أننا توصلنا من خلالها إلى الإجابة عن بعض التساؤلات التي كانت محل انشغال معظم المهتمين بالشأن التربوي، وذلك انطلاقا من شرح مبادئ وأهداف المقاربة بالكفاءات، ثم البحث عن مدى تطابقها مع منهاج السنة الأولى ابتدائي، بعد إجراء عملية تحليلية نقدية لنشاطات اللغة العربية في هذا المنهاج.

ومن خلال الدراسة الميدانية المتمثلة في الاستبانة الموجهة لمعلمي السنة الأولى، وكذا المقابلات التي عقدت معهم، بالإضافة إلى مواقف وآراء المشرفين التربويين والأسرة التربوية عموما؛ توصل البحث إلى جملة من الملاحظات والنتائج المتعلقة خصوصا بعدم ملاءمة بعض الكفاءات وأهداف التعلم لقدرات المتعلمين. ونذكر بعض الأمثلة، حسب كل نشاط لغوي مفصلة كالآتي:

- التعبير :

الكفاءة الأولى في محور: (تناول الكلمة)، الهدف السادس: "يدافع عن رأيه بواسطة الأمثلة والبراهين"، وهذا هدف صعب التحقق، إذ كيف لمتعلم في السنة الأولى ابتدائي أن يمتلك براهين وأمثلة ليحاجج بها، ويدعم بها رأيه، وهو مازال في مرحلة بناء قاموسه اللغوي والمعرفي؟.

الهدف الثالث: "يستعمل المستوى اللغوي الذي يناسب المخاطبين"، نلاحظ أيضا أن هذا الهدف التعلمي، لا يناسب قدرة المتعلم من حيث اختياره للمستوى اللغوي للفئة المخاطبة، فهو أصلا لم يتمكن بعد من بناء عناصر مستواه اللغوي.

الكفاءة الثانية(نفس المحور)، الهدف الثاني "يفصل كلامه بوضوح"، إن تلميذ السنة الأولى ابتدائي يجد صعوبة كبيرة في توصيل كلامه، فهو لم يتمكن بعد من تحديد الأهم منه قبل المهم.

الكفاءة الرابعة ، الهدف التعلمي الثاني "يخبر عن الوقائع والأحداث الحقيقة والخيالية مع مراعاة التسلسل الزماني"، فهذا الهدف، إمكانية تحققه نسبية مع تلاميذ السنة الأولى ابتدائي. فالتلميذ يملك قدرة الترتيب الزمني الحسي للأحداث، كترتيب الأحداث المصورة، لكنه يعجز عن ترتيبها في شكل خطابات شفوية أو كتابية.

- القراءة

الكفاءة الأولى، الهدف الثالث: "يتعرف في النص على العناصر التي يعرفها". تكمن صعوبة هذا الهدف في عموميته، إذ ما المقصود بالعناصر التي يتعرف عليها التلميذ في النص؟ هل هي كلمات، أو حروف ،أو أصوات...؟

الهدف الرابع من الكفاءة الأولى: "يبني فرضيات حول المعنى" هذا الهدف تبدو صعوبته، في أن المتعلم مازال في طور إثراء قاموسه اللغوي، وبالتالي فبناؤه لفرضية حول المعنى، صعب المنال والتحقق.

الهدف السادس: "يحسن سرعته في القراءة ويجرؤ قبليا على ما يأتي بعديا". إن السرعة في القراءة بشكل يوضح المعنى، مهارة لا يمكن بناؤها في سنة واحدة.

- الكتابة:

الكفاءة الأولى، الهدف السابع: "يكتب على السطر، وما بين السطور". إن الشق الأول من الهدف يبدو واضحا،(يكتب على السطر). أما الشق الثاني منه فغامض، تشوبه التأويلات، فالمتعلم والمعلم كلاهما، لا يفهمان المقصود من لفظة (بين السطور). فهذه العمومية وهذا الغموض لا يمكن معهما تحقق الهدف.

الهدف الثامن: "يستعمل علامات الوقف عن كثب". فمتعلم السنة الأولى ابتدائي، وإن أدرك قيمة علامات الوقف قراءة، فهو مازال لم يحسن توظيفها بعد، كما أن تعدد علامات الوقف، وتعدد مدلولاتها، ليس بإمكان المتعلم أن يستوعبها ويتحكم في استعمالها خلال سنة دراسية واحدة.

إن الغموض والصعوبة التي شابت صياغة واختيار الأهداف للأنشطة اللغوية الثلاثة، لا يمكن تفسيرها إلا بعدم استعانة مؤلفي المناهج بخبراء في التربية وعلم النفس، حتى يتأكدوا من ملاءمة أو عدم ملاءمة كفاءات وأهداف التعلم، لقدرات ومستويات متعلمي الأولى ابتدائي.

كما أن الاختلالات التي أشرنا إليها في البحث، والحاصلة بين التدرج السنوي وكتاب التلميذ، تنم عن غياب التنسيق والتشاور بين بين أعضاء اللجنة الوطنية للمناهج، وأعضاء اللجنة الوطنية للكتاب المدرسي.

إن ضعف تكوين المكونين والمعلمين على حد سواء حول مفاهيم وأهداف المقاربة بالكفاءات، وكيفيات تطبيقها، أدى إلى صعوبة تحقيق أهداف هذه المقاربة ، وبالتالي لم يحقق هذا الاصلاح – في رأينا – كل المسعى الذي وضع من أجله. ولذا فإنه بات في حكم الحقيقة التي لا يرقى إليها أدنى شك، أن التكوين البيداغوجي للمشرفين التربويين وللمعلمين – المنفذين المباشرين لمتطلبات المناهج- هو صمام الأمان الذي يضمن فعالية ونجاح أي مقاربة بيداغوجية، تسعى إلى ترقية التعليم وتجويده.

كما نشير كذلك إلى أن بناء المناهج، ينبع أساسا من الفلسفة التربوية للمجتمع، التي ينظِّر لها الخبراء والباحثون في البيداغوجيا، إذ ينطلقون من المستجدات العالمية في التربية، ويكيفونها وفق القيم الاجتماعية والايديولوجية التي تحكم المجتمع. ولكن ما يؤسف له، أننا نستورد المناهج التربوية ومختلف المقاربات البيداغوجية، كما نستورد الغذاء والدواء، وشتان بين الأمرين.

كما ينبغي الإشارة إلى أن تقسيم التعليم الابتدائي إلى ثلاثة أطوار دراسية : (السنة الأولى والثانية كطور أول، السنة الثالثة والرابعة كطور ثان، والسنة الخامسة كطور ثالث). وإلغاء نظام الإعادة في السنة الأولى ابتدائي، لم يواكبا عملية الإصلاح مع انطلاقتها. مما يعد إخلالا في مسار الإصلاح التربوي، وعاملا أثر

سلبا على التناغم والتفاعل بين عناصر المنظومة التربوية، إذ من غير المعقول أن تبنى المقاربة الجديدة وفق ركائز أساسية،(نظام أطوار، نظام تقويم ...)، يلغى بعضها بعد ست سنوات من الشروع في التنفيذ[1].

وفي الأخير أرجو الله أن يكون هذا البحث، قد سلّط الضوء على بعض الجوانب المظلمة في منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وأن يكون خطوة، تليها خطوات أخرى تؤسس لبناء مناهج تربوية أصيلة ومتفتحة، تسهم في تكوين أجيال تؤمن بانتمائها الحضاري، وتقدس العلم والمعرفة، وتعتبرهما السبيل الأوحد، للارتقاء والصعود في سلم الحضارة والتقدم.

[1] بعد الشروع في العمل بالمناهج المبنية على المقاربة بالكفاءات بدءا من الدخول المدرسي 2004/2003، جاء تقسيم المرحلة الابتدائية إلى ثلاثة أطوار بموجب منشور وزاري رقم09/2.0.0/137 مؤرخ في :2009/07/28، أي بعد ست سنوات من انطلاق مشروع الإصلاح. مرافقا لمنشور يحمل رقم 538/و.ت.و/أ.ع/09 مؤرخ في 2009/05/26، يرسم عملية الانتقال الآلي للتلاميذ من السنة الأولى إلى الثانية ابتدائي.

الخاتمة

إن الاشكالية التي طرحناها في هذا البحث وأشرنا إليها في المقدمة، نعتقد أننا توصلنا من خلالها إلى الإجابة عن بعض التساؤلات التي كانت محل انشغال معظم المهتمين بالشأن التربوي، وذلك انطلاقا من شرح مبادئ وأهداف المقاربة بالكفاءات، ثم البحث عن مدى تطابقها مع منهاج السنة الأولى ابتدائي، بعد إجراء عملية تحليلية نقدية لنشاطات اللغة العربية في هذا المنهاج.

ومن خلال الدراسة الميدانية المتمثلة في الاستبانة الموجهة لمعلمي السنة الأولى، وكذا المقابلات التي عقدت معهم، بالإضافة إلى مواقف وآراء المشرفين التربويين والأسرة التربوية عموما؛ توصل البحث إلى جملة من الملاحظات والنتائج المتعلقة خصوصا بعدم ملاءمة بعض الكفاءات وأهداف التعلم لقدرات المتعلمين. ونذكر بعض الأمثلة، حسب كل نشاط لغوي مفصلة كالآتي:

- التعبير :

الكفاءة الأولى في محور: (تناول الكلمة)، الهدف السادس: "يدافع عن رأيه بواسطة الأمثلة والبراهين"، وهذا هدف صعب التحقق، إذ كيف لمتعلم في السنة الأولى ابتدائي أن يمتلك براهين وأمثلة ليحاجج بها، ويدعم بها رأيه، وهو مازال في مرحلة بناء قاموسه اللغوي والمعرفي؟.

الهدف الثالث: "يستعمل المستوى اللغوي الذي يناسب المخاطبين"، نلاحظ أيضا أن هذا الهدف التعلمي، لا يناسب قدرة المتعلم من حيث اختياره للمستوى اللغوي للفئة المخاطبة، فهو أصلا لم يتمكن بعد من بناء عناصر مستواه اللغوي.

الكفاءة الثانية(نفس المحور)، الهدف الثاني "يفصل كلامه بوضوح"، إن تلميذ السنة الأولى ابتدائي يجد صعوبة كبيرة في توصيل كلامه، فهو لم يتمكن بعد من تحديد الأهم منه قبل المهم.

الكفاءة الرابعة ، الهدف التعلمي الثاني "يخبر عن الوقائع والأحداث الحقيقة والخيالية مع مراعاة التسلسل الزماني"، فهذا الهدف، إمكانية تحققه نسبية مع تلاميذ السنة الأولى ابتدائي. فالتلميذ يملك قدرة الترتيب الزمني الحسي للأحداث، كترتيب الأحداث المصورة، لكنه يعجز عن ترتيبها في شكل خطابات شفوية أو كتابية.

- القراءة:

الكفاءة الأولى، الهدف الثالث: "يتعرف في النص على العناصر التي يعرفها". تكمن صعوبة هذا الهدف في عموميته، إذ ما المقصود بالعناصر التي يتعرف عليها التلميذ في النص؟ هل هي كلمات، أو حروف ،أو أصوات...؟

الهدف الرابع من الكفاءة الأولى: "يبني فرضيات حول المعنى" هذا الهدف تبدو صعوبته، في أن المتعلم مازال في طور إثراء قاموسه اللغوي، وبالتالي فبناؤه لفرضية حول المعنى، صعب المنال والتحقق.

الهدف السادس: "يحسن سرعته في القراءة ويجرؤ قبليا على ما يأتي بعديا". إن السرعة في القراءة بشكل يوضح المعنى، مهارة لا يمكن بناؤها في سنة واحدة.

- الكتابة:

الكفاءة الأولى، الهدف السابع: "يكتب على السطر، وما بين السطور". إن الشق الأول من الهدف يبدو واضحا،(يكتب على السطر). أما الشق الثاني منه فغامض، تشوبه التأويلات، فالمتعلم والمعلم كلاهما، لا يفهمان المقصود من لفظة (بين السطور). فهذه العمومية وهذا الغموض لا يمكن معهما تحقق الهدف.

الهدف الثامن: "يستعمل علامات الوقف عن كثب". فمتعلم السنة الأولى ابتدائي، وإن أدرك قيمة علامات الوقف قراءة، فهو مازال لم يحسن توظيفها بعد، كما أن تعدد علامات الوقف، وتعدد مدلولاتها، ليس بإمكان المتعلم أن يستوعبها ويتحكم في استعمالها خلال سنة دراسية واحدة.

إن الغموض والصعوبة التي شابت صياغة واختيار الأهداف للأنشطة اللغوية الثلاثة، لا يمكن تفسيرها إلا بعدم استعانة مؤلفي المناهج بخبراء في التربية وعلم النفس، حتى يتأكدوا من ملاءمة أو عدم ملاءمة كفاءات وأهداف التعلم، لقدرات ومستويات متعلمي الأولى ابتدائي.

كما أن الاختلالات التي أشرنا إليها في البحث، والحاصلة بين التدرج السنوي وكتاب التلميذ، تنم عن غياب التنسيق والتشاور بين بين أعضاء اللجنة الوطنية للمناهج، وأعضاء اللجنة الوطنية للكتاب المدرسي.

إن ضعف تكوين المكونين والمعلمين على حد سواء حول مفاهيم وأهداف المقاربة بالكفاءات، وكيفيات تطبيقها، أدى إلى صعوبة تحقيق أهداف هذه المقاربة ، وبالتالي لم يحقق هذا الاصلاح – في رأينا – كل المسعى الذي وضع من أجله. ولذا فإنه بات في حكم الحقيقة التي لا يرقى إليها أدنى شك، أن التكوين

البيداغوجي للمشرفين التربويين وللمعلمين – المنفذين المباشرين لمتطلبات المناهج- هو صمام الأمان الذي يضمن فعالية ونجاح أي مقاربة بيداغوجية، تسعى إلى ترقية التعليم وتجويده.

كما نشير كذلك إلى أن بناء المناهج، ينبع أساسا من الفلسفة التربوية للمجتمع، التي ينظِّر لها الخبراء والباحثون في البيداغوجيا، إذ ينطلقون من المستجدات العالمية في التربية، ويكيفونها وفق القيم الاجتماعية والايديولوجية التي تحكم المجتمع. ولكن ما يؤسف له، أننا نستورد المناهج التربوية ومختلف المقاربات البيداغوجية، كما نستورد الغذاء والدواء، وشتان بين الأمرين.

وفي الأخير أرجو الله أن يكون هذا البحث، قد سلّط الضوء على بعض الجوانب المظلمة في منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وأن يكون خطوة، تليها خطوات أخرى تؤسس لبناء مناهج تربوية أصيلة ومتفتحة، تسهم في تكوين أجيال تؤمن بانتمائها الحضاري، وتقدس العلم والمعرفة، وتعتبرهما السبيل الأوحد، للارتقاء والصعود في سلم الحضارة والتقدم

ملحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية

استبانة

العنوان: المقاربة بالكفاءات

دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الابتدائي

أخي الأستاذ / أختي الأستاذة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

في إطار اعداد مذكرة ماجستير تخصص "تعليمية اللغة العربية" تحت عنوان " المقاربة بالكفاءات- دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الابتدائي "، مع الإشارة أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، إنما لكل معلم حكمه الخاص.

لذا، نقدم بين أيديكم المدونات أدناه، حيث تحدد أولاهما مجموعة من أهداف التعلم المستهدفة من منهاج السنة الأولى ابتدائي، وتعرض ثانيتهما مجموعة من المصطلحات والكلمات المفتاحية الموظفة لقراءة المناهج.

يرجى قراءة المضامين الموالية بدقة وتمعن، بحيث تضعون إشارة (X) عند الاختيار الذي يمثل حكمكم حول درجة تحقق المطلوب. علما بأن الواقعية والاهتمام والدقة في التعامل مع هذه الاستبانة، تساعدنا في الحصول على نتائج أكثر موضوعية وفائدة، وأن هذه المعلومات لاتستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

وأكون شاكرا لكم سلفا حسن التعاون للرقي بالبحث العلمي، خدمة للغتنا العربية بما يحقق تطوير مناهجها واستراتيجيات تناول أنشطتها.

البيانات الشخصية:

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

السن:

المؤهل العلمي: الرابعة متوسط ☐ بكالوريا ☐ ليسانس ☐ التخصص:

خريج : * المعاهد التكنولوجية للتربية ☐ * المدرسة العليا للأساتذة ☐

الوضعية: مرسم ☐ متربص ☐ متعاقد ☐

الخبرة المهنية:

عدد سنوات تدريس المقاربة بالكفاءات:.....

هل استفدت من : تربصات/ ندوات / أيام دراسية تخص المقاربة بالكفاءات؟ : نعم ☐ لا ☐

هل كانت كافية لتحكمكم في تنفيذ المناهج؟ : نعم ☐ لا ☐

في حال النفي، يمكنكم اقتراح إجراءات أخرى:.....

.....

أولا: حدّد منهاج اللغة العربية للسنة الأولى جملة من أهداف التعلم، التي ينبغي تحقيقها لدى المتعلم حسب المجالات الثلاث (التعبير، القراءة، الكتابة)، هل تعتقد – من خلال تقييمك لمستوى متعلمي السنة الأولى – إمكانية تحقق ذلك؟

المجال	أهداف التعلم	ممكن التحقق	نسبيا	غير ممكن
التعبير	– يرد على ما يسمع بلغة صحيحة وكلمات ذات دلالة.			
	– يتعرف إلى خصائص الكلام العربي من حيث أصواته وإيقاعه والتلفظ به ونغمه.			
	– يقدر القيم التي تحملها التقاليد الشفوية.			
	– يرد على ما يسمع لفظا أو إيماء.			
	– يستخلص جملة من المعلومات مما يسمع.			
	– يتعرف من المتحدث أو من المتحدثون.			
	– يدرك ما يترتب على التبادلات الكلامية.			
	– يحسن الاستماع.			
	– يدرك مقاصد المتحدث.			
	– يصوغ الكلام حسب وضعية التواصل.			
	– يؤدي دوره كطرف في التحدث مع الغير.			
	– يدافع عن رأيه بواسطة الأمثلة والبراهين.			
	– يربط الاتصال بالغير بواسطة الحديث والإشارة.			
	– يخاطب غيره من أجل الاستعلام.			
	– يستعمل المستوى اللغوي الذي يناسب المخاطبين.			
	– يستعمل تراكيب اللغة الشفوية.			
	– يكيف حديثه وإيقاعه وأداءه وصوته مع العناصر المادية لوضعية التواصل.			
	– يسرد المحفوظات الشعرية بحسن الأداء.			
	– يفصل كلامه بوضوح.			
	– يتناول الكلمة لتقديم نفسه وتقديم غيره.			
	– يبلغ عن غيره المعلومات.			
	– يخبرعن الوقائع والأحداث الحقيقية والخيالية مع مراعاة التسلسل الزماني.			
القراءة	– يعرف نظام الأصوات والضوابط والحروف في الكتابة العربية.			

			– يعرف قيمة علامات الفصل و الوصل.	
			– يتعرّف في النص على العناصر التي يعرفها.	
			– يبني فرضيات حول المعاني.	
			– يبني فرضيات حول قراءة الكلمات غير المشكولة.	
			– يحسّن سرعته في القراءة و يجرؤ قبليّا على ما يأتي بعديّا.	
			–يميز بين الحروف المتشابهة شكلا والمختلفة لفظا.	
			– يفهم أهم ما ورد في النص مع السرعة في القراءة.	
			– يعرف كيف يقرأ لاستيقاء المعلومات.	
			– يتريث ليوضح أفكاره.	
			–قراءة الجمل والفقرات بأداء جيد.	
			– يدرك مقاصد من يخاطبه في النص المقروء.	
الكتابة			– يكتب من اليمين إلى اليسار (يحترم أوضاع الحروف واتجاهاتها).	
			– يمسك القلم و السيالة والطبشور بشكل سليم.	
			– يعتدل في جلوسه عند الكتابة والقراءة.	
			– يدرك العلاقة بين الحروف والأصوات.	
			– ينقل الحروف والأصوات نقلا سليما.	
			– ينقل الكلمات والجمل والمنصوصات القصيرة	
			– يكتب على السطر وما بين السطور.	
			– يستعمل علامات الوقف عن كثب.	
			– يربط العلاقة بين النص والموضحة (الصورة).	
			– يلعب بالحروف والضوابط لإنتاج منصوصات ذات دلالة	
			– يستعمل المسوّدة أو اللّوحة الحجرية لتجريب كتابته.	
			– يكتب الكلمات والجمل تحت الإملاء أو يملي على غيره.	
			– يعيد استعمال مسوّداته من أجل تطوير طريقته في الكتابة.	
			– يكتب و يعيد الكتابة عملا بتعليمات المعلّم.	
			– يمارس يقظته على قواعد رسم الكتابة.	
			– يقدم المنصوص بشكل سليم بعد القيام بتصحيحه داتـــيّـــا.	
			– يراجع المنصوص الذي ينتجه و يصحّحه وفق شبكة تقويم.	

ثانيا: خلال اطلاعك على منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، صادفتك المصطلحات الآتية، حدد درجة وضـــوحها لديك.

المصطلحات	واضحة تماما	واضحة جزئيا	غير واضحة	في حال عدم وضوحها، حدد السبب.
الكفاءة				
الكفاءات المستعرضة				
مجالات المادة				
أهداف التعلم				
ملمح الدخول				
ملمح التخرج				
المعارف				
المضامين				
وضعيات التعلّم				
الوضعية المشكلة				
المقاربة النصية				
بيداغوجيا المشروع				
أنشطة الإدماج				

- **مراجع البحث**
- القرآن الكريم

- المراجع باللغة العربية.

- ابن خلدون عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، مراجعة: زكار سهيل، دار الفكر، بيروت، 2001.
- ابن فارس أبو الحسن أحمد، المقاييس في اللغة مادة "كتب"، ط1، تحقيق : شهاب الدين أبو عمر، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت،1994.
- ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، مجلد 15 .
- استيتية سمير شريف ، اللسانيات (المجال والوظيفة والمنهج) ، عالم الكتب الحديثة، ط2، 2008.
- الخطيب علم الدين عبد الرحمان الأهداف التربوية تصنيفها وتحديدها السلوكي، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1980
- الدريج محمد ، التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، قصر
- الكتاب، البليدة،2000.
- الدريج محمد ، الكفايات في التعليم سلسلة المعرفة للجميع ع16، منشورات رسيس ، الرباط ، 2000،.
- الدليمي طه علي حسن وآخرون الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان،الأردن،ط1، 2003
- الزمخشري أبو القاسم، أساس البلاغة، الدار النموذجية، بيروت، ط3، 2003
- الشيباني عمر محمد التومي، تطور النظريات و الأفكار التربوية ، دار العربية للكتاب، تونس ، ط3 ، 1982.
- الصالح صبحي: دراسات في فقه اللغة العربية (ط 4 ، دار العلم للملايين ، بيروت، 1970.
- الفاربي عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز، كيف تدرس بواسطة الأهداف، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1989.
- لمعتوق أحمد محمد ، الحصيلة اللغوية، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1996.
- النعيمي، علي، الشامل في تدريس اللغة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2004

- أبو معال عبد الفتاح ، أدب الأطفال، دار الشروق، عمان، ط2، 1988.
- أحمد بدران عبد المنعم ، التحصيل اللغوي وتنميته، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، مصر، 2008.
- أمحمد تيغزى وأخرون .قراءات في الأهداف التربوية ، جمعية الإصلاح الاجتماعية والتربوي، باتنة، ط1.
- بكداش كمال، علم النفس ومسائل اللغة ، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 2002.
- بن بوزيد أبوبكر إصلاح التربية في الجزائر ، دار القصبة للنشر ـــــ الجزائر ـــــ 2009 ص 19 .
- بن هادية علي وآخرون، القاموس الجديد، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 1980.
- بوعلاق محمد مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات ، قصر الكتاب قصر الكتاب للنشر و التوزيع ، البليدة ، ط4، 2004.
- تاعوينات علي ، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية

وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009.
- جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2001.
- جوديث قرين، التفكير واللغة، ترجمة: عبد الرحيم جبر، الهيئة المصرية للكتاب، مصر، 1992
- جون ديوي : الخبرة والتربية ، ترجمة محمد رفعت رمضان ونجيب إسكندر ، مكتبة الانجو المصرية ، القاهرة ، دت .
- جونابير فليب، نحو فهم عميق للكفايات ، (الكفايات و السوسيوبنائية) ، تعريب غريب عبد الكريم ، عز الدين الخطابي ، منشورات عالم التربية ، ط1 ، 2005 .
- حاجي فريد : بيداغوجياالتدريس بالكفاءات ، دار الخلدونية للنشر و التوزيع ، الجزائر ، 2005
- حثروبي محمد الصالح الدليل البيداغوجي – دار الهدى ، عين امليلة ، الجزائر ، 2012 .
- حثروبي محمد الصالح ، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة الهدى للنشر، الجزائر، ط2، 2004.
- حداد توفيق وآدم محمد سلامة ، التربية العامة ، ديوان المطبوعات المدرسية ، الجزائر ، ط1 ، 1997 .
- حساني أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي، الدار المصرية اللبنانية، ط2، القاهرة، 1992.

- خليل ابراهيم ، في اللسانيات و نحو النص ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن ، ط1 ، 2007

- داود عبده، نحو تعلم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979.
- رجاء محمود أبو علام : التعلم أسسه و تطبيقاته ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، 2004
- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، دار الفكر العربي، ط1، 2004.
- رشيدي أحمد طعيمة ومناع محمد السيد، ، تدريس العربية في التعليم العام، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000
- رمضان أرزيل و محمد حسنونات : نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات ، ج2، دار الأمل للطباعة و النشر والتوزيع ، تيزي وزو ، الجزائر، 2002.
- سليماني العربي ، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، الدار البيضاء، ط1، 2006.
- شرقي رحيمة و بوساحة نجاة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2013.
- شمس الدين محمد حسين، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، ج1، دار الفكر بيروت لبنان،د.ت.
- صالح بن لعبيد : دروس في السياسات التطبيقية ،دار هومة ،ط2000 .
- صفاء يونس الأعسر، تعليم من أجل التفكير، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، 1998.
- عبد الباري ماهر شعبان، الكتابة الوظيفية والابداعية دار المسيرة والنشر والتوزيع والطباعة عمان الأردن،2010.
- عبد الرحمان سعد وآخرون: الاستعداد لتعلم القراءة تنميته وقياسه في مرحلة رياض الأطفال، مكتبة الفلاح، القاهرة، مصر، ط1، 2002.
- عبد العال عبد المنعم سيد: طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة،2002.
- عبد العزيز صالح : التربية وطرق التدريس ، دار المعارف ، مصر، ط1 .
- عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، النيل، القاهرة،ط14.
- عبد الفتاح البجة: تعليم الطفل المهارات القرائية والكتابية: دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، 2002.
- عبد الله عبد الدايم : تاريخ التربية ، المطبعة الجديدة ، دمشق ، ط1 ،ص 1965.

- عزيز سمارة وآخرون، سيكولوجية الطفولة، دار الفكر، الأردن، ط3، 1999، ص147.
- عزيزي عبد السلام : مفاهيم تربوية بمنظور حديث ، دار ريحانة للنشر والتوزيع 2003 .
- عفيفي محمد الهادي ، أحمد سعد مرسي ، قراءات في التربية المعاصرة ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1973 .
- عقون العربي ، مدخل الى التقييم التربوي ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر ، (دط)، 2006 .
- علي أحمد السيد و أحمد محمدسالم ، التقويم في المنظومة التربوية ، مكتبة الرشد للنشر و التوزيع ، الرياض ، السعودية ،2004 .
- علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984.
- عليان ربحي مصطفى وعبد الدبس محمد ، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع،

الأردن، ط2، 2003.
- عوض أحمد عبده ، مداخل تعليم اللغة، جامعة أم القرى، مكة، ط1، 2000.
- عيساني عبد المجيد اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية ، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط1،2010

.
- عيسى بودة ، دليل المدرس الهادف ، دار تلانتقيث للنشر و التوزيع ، بجاية ، د1997.
- ريب رمزية التعلم ، مكتبة الانجلوسكسونية، القاهرة، ط5،1975
- فتحي علي يونس، التواصل اللغوي والتعليم، منشورات ذات السلاسل، الكويت، 1995.
- فريحة أنيس ،نظريات في اللغة، دار الكتاب اللبناني ، بيروت، ط2، 1981.
- فليب برنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة ، ترجمةلحسن برتكلاري، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء،
- المغرب، ط1، 2004.
- كافي محمد ، تقييم الكفايات ، منشورات عالم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، (دط) ، 2004.

- كريمان بدير، التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم رؤية نفسية تربوية معاصرة عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 2006.
- كزافي روجيرس ، التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات ، ترجمة و تعريب عبد الكريم غريب ،
منشورات عالم التربية ، الدار البيضاء ، المغرب ، 2007.
- لبصيص خالد ، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف ـــــ دار التنويرـــــ ، المغرب،2004 .

- مادي لحسن :الأهداف والتقييم في التربية ، مطبعة المعارف الجديدة الرباط ، 1989 .
- مجدي عزيز ، تصنيفات المقاييس التربوية و أدواتها ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط1 ، 2005 .
- محمد بن يحيى زكريا و عباد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالاهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، الجزائر ، دط،2006 .
- محمد خطابي، لسانيات النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991.
- محمد سليمان ، النص و الخطاب و الاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ط1، 2005.
- محمد شحاته زقوت، المرشد في تدريس اللغة العربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، ط2، 1999.
- محمد صلاح الدين مجاور تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، دار القلم للنشر والتوزيع،
الكويت، ط1، 1974.
- مدكور علي أحمد ، فنون تدريس اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006.
- مراح مختار ورأس العين كمال، المقاربة بالكفاءات ، الجزائر (دط)، (دت) .
- مسعودي رابح، المقاربة بالكفاءات في تدريس العلوم الطبيعية، مطبعة هوناس، الجزائر،2004.
- منى عبد الباري عصر تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الإسكندرية للكتاب، 2005.
- ميشال زكريا قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1992.
- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الالسنية وتعليم اللغة، بيروت ،ط2، 1985.
- ناصف مصطفى، اللغة والتفسير والتواصل، منشورات المعرفة، وزارة الثقافة، الكويت،1995.

- هاليداي، ورقية حسن، Cohesion in english، دار لونكمان، لندن، 1976.
- هشام الحسن طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، الدار العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2000.
- هني خير الدين ، مقاربة التدريس بالكفاءات ، مطبعة عين بنيان، الجزائرن ط1، 2005.
- واعلي محمد الطاهر ،الأهداف البيداغوجية، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، الجزائر، 1999.
- واعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، دار السعادة، الجزائر، 2006.

الرسائل الأكاديمية.

- ابرير بشير ، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية ، رسالة مقدمة لنيلشهادة

دكتوراه االدولة في اللسانيات التطبيقية ، جامعة باجي مختار ، عنابة ، الجزائر ، 1999 ـــــــــــ 2000.

- بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء، قدرة المعلم الجزائري على التحكم في كفاءة العلوم الطبيعية، بحث مقدم لنيل شهادة دكتورا دولة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة تيزي وزو، 2006.
- زايدي فاطمة تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا رسالة ماجستير إشراف عز الدين صحراوي،جامعة محمد خيضر ، السنة الجامعية 2008 / 2009
- عواريب الأخضر أساليب تقويم المتعلم في مادة التربية الإسلامية وفق مقاربة التدريس بالكفاءات(2009 2008) ، رسالة دكتورا غير منشورة ، قسم علم النفس و علوم التربية ، جامعة الجزائر.
- ميساء أحمد أبوشنب "تكنولوجيا تعلّم اللغة العربية"، رسالة ماجستير، الأكاديمية العربية المفتوحة، الدانمارك،
- 2007.

- **المنشورات والمجلات.**
- المجلة الأردنية في اللغة العربية و آدابها، المجلد 5، العدد 1، 2009.
- أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية ،واقع وآفاق، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية، الجزائر نوفمبر2007.
- حولية كلية الآداب، جامعة الكويت، عدد16، سنة 1995.
- مجلة العربية، جامعة الجزائر 3، بوزريعة، الجزائر، ع4، 2011.
- مجلة العربية،ع4، ج1، أعمال الملتقى الوطني الرابع، الجزائر، 2011.
- مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، العدد 11، جامعة الجزائر، 2004.
- مجلة العلوم والبحوث الإسلامية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان، ع6، فبراير2013
- مجلة بحوث وتربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، عدد3، الجزائر، 2012
- مجلة علوم التربية، ع21، أكتوبر 2001.
- همزة الوصل، العدد 5، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 1995.
- **القواميس والمعاجم**
- ابن فارس أبوالحسن أحمد، المقاييس في اللغة مادة "كتب"، تحقيق شهاب الدين أبو عمر، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1994.
- ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، المجلد 5، دار صادر، بيروت، ط1، (دت).
- الرازي محمد بن أبي بكر مختار الصحاح، مكتبة لبنان، بيروت، 1986.
- الزركلي خير الدين، الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، ط15، ج2، 2002.
- الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب قاموس المحيط على طريقة المنهاج المنير وأساس البلاغة ، ج3دار المعرفة بيروت لبنان، ط1، 1979.
- عبد الله عبد اللطيف ، لسان العرب المحيط، المجلد 05، دار الجيل، بيروت1988.
- الفاربي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية، منشورات عالم التربية، المغرب، 1997.

- المعجم التربوي، وزارة التربية الوطنية، لمركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2009.
- جرس ميشال معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، لبنان، 2005.
- معلوف لويس، المنجد في اللغة والأعلام –دار الشروق بيروت ط37، 1998.

- **وثائق تربوية (وزارة التربية الوطنية –الجزائر).**
- الكتاب السنوي 2003،المركز الوطني للوثائق التربوية ،وزارة التربية الوطنية ،الجزائر، 2003.
- الوثيقة المرافقة لمنهاج للسنة الأولى ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر ، 2011.
- كتاب التلميذ (اللغة العربية السنة الأولى ابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية
- الوطنية، الجزائر، 2014.

- مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011.
- منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2011.

- **نصوص تشريعية وتنظيمية.**
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، العدد 4، 27-01-2008.
- منشور وزاري رقم: 137/2.0.0/ 09 مؤرخ في 2009/07/28
- منشور وزاري رقم 538/و.ت.و/أ.ع/09 مؤرخ في 2009/05/26،

ـــــــ المراجع باللغة الأجنبية.

Abdelkader EMIR et autres, Guide methodologique en evaluation pedagogique, ministere de l'education nationale, Alger, _____ 2009

-Daniel Hameline, Les objectifs pedagogiques, ESF editeur, PARIS, ،France 14 ed 2005

-Dektele .J.M et Gerard J.F ,la validation des épreuves – d'évaluation selon l'approche par les competences,mésure et .évaluation en éducation, vol28 no 3,paris,2005

–F.de Saussure, Cours de linguistique général (Paris Payot, 1968)–

-R galisson et D coste ; dictionnaire de didactique des langues – _____ hachette- paris- 1976

الفهرس

الإهداء

- مقدمة 2

الفصل الأول:موقع المقاربة بالكفاءات في مسار المنظومة التربوية الجزائرية 8

أولا : المقاربات التي سبقت المقاربة بالكفاءات في التعليم بالجزائر. 9

1 – التدريسبالمضامين (بالمعارف) 9

أ : المقاربةالتقليديةقبلتأسيسمدارسعلمالنفس 9

ب : المقاربةبالمضامينبعداستقلالعلمالنفسعنالفلسفة 11

- مزاياها 13
- عيوبها 13

2 – التدريس بالاهداف 14

- بيداغوجياالأهداف 15

-الخلفيةالمعرفيةلبيداغوجيةالاهداف 15

-نموذجالتدريسبالاهداف 16

-مستوياتالأهداف(حسبتصنيفبيرزياسيزار) 17

أــ الغايات 17

ب ــ المرامي 18

ج ــ الأهدافالعامة 18

د ــ الأهدافالخاصة 19

ه ــ الأهدافالإجرائية(السلوكية) 19

- موقعالهدفالإجرائيداخلمنظومةالأهداف 20

- القدرة 20
- الفعلالسلوكي(الإنجاز) 20

-تقنياتصياغةالأهدافالإجرائية 21

-مصادرإشتقاقالأهداف 22

- شروط صياغة الأهداف 23

- خطوات صياغة الأهداف 24

ثانيا : المقاربة بالكفاءات 26

1/ ماهية المقاربة بالكفاءات 26

1/أ ــ تعريف المقاربة 26

1/ب ــ الكفاءة والكفاية 26
1/ب/1 في المعنى اللغوي 26
1/ب/2في المعنى الاصطلاحي 27
1/ب/3 الفرق بين المصطلحين 28
1/ج معنى المقاربة بالكفاءات 29
1/ج/1الأصول النظرية للمقاربة بالكفاءات 31
- المذهب النفعي (البرغماتية). 31
- المدرسة البنائية 32
- النظرية التوليدية التحويلية 34
1/ د ــ مبادئ المقاربة بالكفاءات 36
1/هـــــمكانة المتعلم في المقاربة بالكفاءات 38
1/و ــ مزاياالمقاربةبالكفاءات 39
2/ الكفاءة 40
الكفاءةفي اللسانيات الحديثة 40
الكفاءةفي الدراسات التربوية و النفسية 41
الكفاءةفي المنظور التعليمي 42
خصائص الكفاءة 43
أنواع الكفاءة 44
3/التقويم بالكفاءات 44
1/ تعريف التقويم 44
ـــالتقييم والتقويم 45
2 / خصائص التقويم بالكفاءات 46
3 / أنماط التقويم 48
4/ مراحل التقويم 51
5/ أدوات التقويم 52

الفصل الثاني : تعليمية نشاطات اللغة العربية 54
أولا : تعريف اللغة 55
نظريات اكتساب اللغة 55
ثانيا : أنشطة اللغة العربية 61
1- التعبير والتواصل 61
- مفهوم التعبير 61

- مفهوم التواصل 62
- مكانة التعبير والتواصل، بين فروع اللغة 64

أ- أهداف تعليمه 65

ب- أسس تعليمه 66

ت- أقسامه 67

✓ التعبير الشفوي 67

✓ التعبير الكتابي 68

ث- موقعه في المنهاج 68

✓ الكفاءات والأهداف 68

✓ الممارسات المقترحة 71

2- القراءة 73

أ- مفهومها 73

ب- أهداف تعليم القراءة 74

ت- مراحل تعليم القراءة 74

ث- مهاراتها 75

ج- طرق تعلمها 76

ح- أقسام القراءة 77

خ- أهداف تدريس القراءة في السنة الأولى ابتدائي 79

ذ- المقاربة النصية 80

- مفهوم المقاربة 80
- مفهوم النص 80
- مفهوم المقاربة النصية 81
- المستويات المعتمدة في المقاربات النصية 82

1- المستوى الدلالي (الفكري). 82

2- المستوى اللغوي. 82

3- المستوى البنائي. 82

المقاربة النصية في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى 83

ر- مراحل تعلم القراءة في السنة الأولى ابتدائي 83

المرحلة التمهيدية 83

مرحلة التعلمات الأساسية 84

مرحلة التعلمات الفعلية 84

ز- موقعها في منهاج السنة الأولى 84

✓ الكفاءات والأهداف 84
✓ الممارسات المقترحة 85
3- الكتابة 86
- مفهوم الكتابة 87
- أهمية الكتابة 88
- علاقة الكتابة بمهارات اللغة 89
✓ علاقة الكتابة بالقراءة 89
- موقعها في منهاج السنة الأولى ابتدائي 90
✓ الكفاءات والأهداف 90
✓ الممارسات المقترحة 91
- وضعيات ممارسة الكتابة 92

الفصل الثالث : الجانب التطبيقي 93
أدوات البحث 94
أولا : الاستبانة 94
بناء الاستبانة 95
أدوات وتحليل البيانات 95
مجتمع الدراسة 95
مواصفات العينة 96
تحليل الاستبانة 96
1- الأهداف (التعبير – القراءة – الكتابة) 96
2- المصطلحات البيداغوجية 107
ثانيا : تقارير التفتيش. 109
ثالثا: المقابلات 115
رابعا : استنتاجات 120
الخاتمة 124
ملحق : الاستبانة 127
المراجع 132
الفهرس 140