الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبي بكر بلقايد / تلمسان
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

تَعْلِيمِيَّةُ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةُ فِي ظِلّ المَنَاهِج وَطَرَائِقِ التَّدْرِيسِ الحَدِيثَةِ "القِرَاءَةُ فِي المَرْحَلَةِ الِابْتِدَائِيَّةِ أُنْمُوذَجَا"

رسالة لنيل شهادة دكتوراه علوم في اللسانيات التطبيقية

إعداد الطالب:
عبد القادر زيدان

إشراف:
أ. د سيدي محمد غيثري

لجنة المناقشة:

أ.د/ عبد القادر سلامي	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
أ.د/ سيدي محمد غيثري	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مشرفا ومقررا
أ.د/ نسيمة سعيدي	أستاذة التعليم العالي	جامعة تلمسان	عضوا
أ.د/ عز الدين حفار	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	عضوا
أ.د/ عمارية حاكم	أستاذة التعليم العالي	جامعة سعيدة	عضوا
د/ كمال الدين عطاء الله	أستاذ محاضر أ	جامعة شلف	عضوا

1445هـ / 2023م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

«ربّ أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت بها عليّ وأن أعمل صالحا ترضاه

وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين».

لا يسعني هذا المقام إلا أن أحمد الله حمداً كثيراً مباركاً فيه، فاللهم لك الحمد حتى ترضى

ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضى

وبعد:

الشكر لله سبحانه وتعالى أولا وآخرا على ما سخر لنا من أسبابه وأسهب لنا من إحسانه

وفضله وأمكننا من إتمام دراستنا

ولا يسعني في فاتحة هذا البحث إلا أن أتقدم بشكري وامتناني إلى الأستاذ الدكتور

المشرف: "سيدي محمد غيثري" الذي شرفني بقبوله الإشراف على هذه الرسالة، وكذلك لما

وجدته منه من تيسير وتذليل لكل الصعوبات طوال مراحل إنجاز هذا البحث.

والشكر موصول إلى كل الأساتذة والمعلمين الذين ساعدوني على إنجاز هذا العمل

كما لا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من مد لي يد العون

من قريب أو بعيد وساعدني ولو بالكلمة الطيبة على إتمام هذه الرسالة، وتخريجها على

النحو الذي هي عليه، فجزى الله الجميع خير الجزاء

عبد القادر زيدان

مقدمة

بسم الله الذي خلق الإنسان، علّمه البيان، ووهبه التّمييز والحكمة، وكرّمه على سائر مخلوقاته بالعقل، وأصلي وأسلم وأبارك على خير البرية محمد بن عبد الله، أما بعد.

إن أدنى تأمل في المسار التحولي للعطاءات الفكرية الإنسانية المعاصرة، يهتدي إلى أن التناول العلمي والموضوعي للظاهرة اللغوية قد سلك سبيله المنهجي المتوخى في رحاب التحول العميق للدراسات اللسانية بكل خصوصياتها العلمية، الأمر الذي جعل اللسانيات تقتحم جميع الحقول المعرفية بكل تنوعاتها الثقافية والحضارية، مما كان له الأثر المباشر في دفع حركية العلوم بعامة، والعلوم الإنسانية بخاصة، وبالأخص تعليمية اللغات.

فالتعليمية اليوم توسم بأنها إحدى الصروح العلمية التي تؤسس ناظِمة تربوية تُحيي اللغة، وهي علم قائم بذاته، له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية، وهي تحتل مكانة متقدمة بين العلوم الإنسانية، كما استخدم هذا المصطلح في الحقل التعليمي للدلالة على الدراسة العلمية لتعليم اللغات، وذلك قصد تطوير المحتويات والطرق والوسائل وأساليب التقويم، بغية الوصول بالمتعلم إلى التحكم في اللغة كتابة وشفاهة، وتنوع فروعها لا يجعلها تبتعد عن كونها تهتم بالمواد الدراسية، وبالبحث عن أنجع الأساليب في تخطيط محتواها وتنظيمه وتعديله.

فتعليم اللغة، ومن ذلك اللغة العربية (باعتبارها موضوع دراستنا) أساس من أسس التوصيل الناجح لمحتويات العلوم الإنسانية، بدءً من مستويات اللغة، كالمعجمية وعلم الأصوات والقراءات وفقه اللغة والنحو والصرف، ثم التاريخ وعلم الاجتماع وعلم النفس، وغيرها من العلوم التي لها ارتباطا وثيقا باللغة.

وفي ضوء هذه الرؤية فإنّ اللغة العربية في عصرنا أحوج إلى تفعيلها تربويا كما ينبغي التفعيل، ذلك لأنها بهذه الحال الفاترة تعطل المفاهيم الصحيحة لكل العلوم وبخاصة العلوم الإنسانيـة، ففقه اللغة العربية وعلومها مشروطـة بإتقان الدرس الألسني وفروعـه.

إن اللغة العربية الفصحى في وقتنا الحاضر لم تعد لغة اتصال شفهي كما كانت في الماضي، بل أصبحت لغة اتصال مكتوبة في أغلب الحالات، مما اضطر إلى تعليمها في المدارس التعليمية كأي لغة لابد من تعلم قواعدها وأسسها التي بنيت عليها، باعتبارها اللغة الثانية في المجتمع، بسبب أنها صارت مفصولة عن الواقع اللغوي المتداول.

فقد أصبح الفرد في الوطن العربي عامة وفي الجزائر خاصة يواجه ازدواجية اللغة، اللغة العربية الفصحى التي تدرس له، والعربية العامية لغة تخاطبه التي يوظفها في حياته اليومية، تبرز هذه الظاهرة أكثر في المجتمع الجزائري، الذي يتخاطب بعدة لهجات، الدارجة الخليطة بالعربية الفصحى، والعامية، والأمازيغية، والفرنسية... الخ.

وعليه كان لزاما على الجزائريين أن يتعلموا اللغة العربية الفصحى في شكل قواعد وأمثلة مختلفة من الشعر والنثر، كي يتمكنوا من اكتساب الآليات التي تساعدهم على توظيف اللغة الفصحى في مختلف مجالات الحياة.

وقد حاولت وزارة التربية الوطنية عبر مراحل عديدة، وفي كثير من المحطات، فك هذه المعضلة عن طريق وضع المناهج التعليمية المختلفة، ولعل آخرها المنهج الإصلاحي الذي حاول واضعوه تحسين عملية التحصيل العلمي والتحسين اللغوي، ولكن الأمر لم يتغير بل ازداد سوءً أكثر من ذي قبل. وهنا يطرح السؤال الآتي: أين يكمن الخلل؟ هل يكمن في المنهج المقرر؟ أم في الطرائق المستعملة في تطبيقه؟ أم هناك أسباب أخرى نجهلها؟

إن المتتبع لبرامج تعليم اللغة العربية بمهاراتها المختلفة، تحدثا وكتابة وإملاء وقراءة في المراحل التعليمية المختلفة، يتوقع بالضرورة أن كل التلاميذ يستطيعون التعلم، واكتساب تلك المهارات دون صعوبة، إلا أن القريب من الميدان التعليمي يلاحظ أن هذه المراحل تنتهي والتلاميذ لا يحسنون الكتابة والتحدث والقراءة بلغة سليمة وصحيحة، مما جعل أهل الاختصاص يعيدون النظر في الأساليب المنتهجة قديما بأساليب أكثر حداثة وفاعلية من سابقاتها، فتواكب بذلك التطور التكنولوجي والاجتماعي،

فاستبدلت المناهج القديمة بمناهج جديدة، ومن ضمن مرتكزاتها أن تجعل المتعلم المحور الأساس في الفعل التعلمي، بمعنى أخر أن هذا الأخير هو الذي يصنع المعرفة بنفسه، ولا تعطى له جاهزة، ولا يتأتى هذا إلا في ظل مناهج التعليم الحديثة، وأخص بالذكر هنا المقاربة الجديدة "المقاربة بالكفاءات"، هذه الأخيرة التي اعتمدت بصفة رسمية منذ سنوات عدة وفي كل المراحل الدراسية، ومنها المرحلة الابتدائية من قبل وزارة التربية الوطنية.

إن اهتمامي بتعليم اللغة العربية ومدى تأثير الدرس اللساني في طرائق تعلمها وخاصة في المرحلة الابتدائية لم يكن عشوائيا، وإنما مرده إلى مجموعة من المبررات، وذلك كون المرحلة الابتدائية الأساس والقاعدة الصحيحة لاكتساب وتحصيل اللغة لدى المتعلم.

ونظرا للأهمية التي يكتسبها هذا الموضوع آثرت التطرق إليه، وعليه فقد وسمنا بحثنا بـ: **« تَعْلِيمِيَّةُ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةُ فِي ظِلِّ المَنَاهِجِ وَطَرَائِقِ التَّدْرِيسِ الحَدِيثَةِ "القِرَاءَةُ فِي المَرْحَلَةِ الِابْتِدَائِيَّةِ أُنْمُوذَجَا "»**

وقبل الولوج في ثنايا هذا البحث لابد أن أشير الى الأسباب التي دفعتني إلى اختيار هذا الموضوع دون غيره، والإشكالية المراد معالجتها، ثم الفرضيات التي يسعى هذا البحث لمعالجتها، إلى جانب الحديث عن المنهج المتبع، وصولا إلى بنية البحث التي تمثل مكونات هذه الدراسة.

***الأسباب:**

إن الناظر في حال اللغة العربية اليوم في مجتمعنا وفي بلادنا الجزائر يشعر بألم عميق، وحسرة شديدة، لكونها لا تحظى بما تستحقه من مكانة رفيعة في المجتمع، ومؤلم جدا أن يحدث هذا من قبل أبناءها وأحبائها، لا من أعدائها الذين يكيدون لها ليلا ونهارا، مستخدمين في ذلك جميع وسائل مكرهم وسبل كيدهم لها، وصدق من قال: "وظلم ذوي القربى أشد مضاضة على النفس من وقع الحسام المهند"، وقد ضيعها أهلها

ومستعملوها فترة من الزمن، واليوم أخطر من البارحة، وما كان لهذا أن يكون لولا التقاعس عن خدمة هذه اللغة المعطاءة. وهذا سببه عدم الاهتمام واللامبالاة، وعدم الاكتراث، وعدم إعطاء الأولوية في تدريس هذه اللغة للناشئة في مراحلهم الدراسية، وخاصة المراحل الأولى منها، وذلك كون اعتبار تعلم اللغة الأم (اللغة العربية) كأي مادة علمية أخرى مجردة تدرس للتلاميذ، وفي كثير من الأحيان قد تكون أقل شأنا.

وبالرغم من كل الجهود المبذولة، فهناك كثير من الملاحظين والمنتقدين للنتائج السلبية لهذه العملية التعليمية، فالإشكالية عويصة، ولفك رموزها يتطلب منا معالجتها في شكل تساؤلات نطرحها، وإجابات نقترحها، وحلولا نتبعها في دراسة هذا الموضوع.

*** الإشكالية:**

شهد حقل الدراسات اللغوية تطورا ملحوظا خاصة في مجال اللسانيات وتعليمية اللغات، من حيث الاهتمام باكتساب اللغة وتعلمها.

ولما كانت الدراسات اللسانيات لها صلة مباشرة بالعملية التعليمية، ولأن غايتها معالجة اللغة من زوايا عدة، وإيجاد الحلول للعقبات التي تعترض تعلم هذه اللغة وتعليمها، ارتأيت أن يكون موضوع دراستي هذه مرتكزا حول مدى استفادة العملية التعليمية من التصورات والأفكار والرؤى التي أنتجتها الدراسات اللسانية وما تمثله من اتجاهات مختلفة، ولما كان من الصعب الحكم على هذه الاستنتاجات نظريا حاولت الوقوف على مدى تطبيقها ميدانيا، ولذا كان تركيزي في الدراسة التطبيقية على المرحلة الابتدائية، كونها اللبنة الأولى والأساس والركيزة التي تبنى عليها جميع مراحل التعليم الأخرى في المدرسة الجزائرية.

وأما الإشكالية التي يسعى هذا البحث للإجابة عنها هي كالآتي: ما مدى التطور الذي حققته تعليمية اللغة العربية في ظل المناهج وطرائق التدريس الحديثة؟

***الفرضيات:**

وتتمّثل فرضيات البحث فيما يلي:

- إلى أي مدى استفادت العملية التعليمية مما قدمته لها الدراسات اللسانية؟

- هل استفادت اللغة العربية في تعلمها من هذه الرؤى الجديدة التي جاءت بها الدراسات اللغوية الحديثة؟

- ما هي الأساليب البيداغوجية المتبعة في تعليم اللغة العربية في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة؟ وكيف يمكن تطبيق هذه الأساليب لتحقيق مهارات لغوية مختلفة كالقراءة مثلا؟

- هل المناهج والطرائق التي وضعتها الجهات الوصية، وطبقت في المدرسة الجزائرية في تعليم اللغة العربية حققت الغاية المرجوة منها؟ وإذا كان الجواب بنعم، فهل لنا أن نقول إن تعليم لغتنا العربية قد وجد طريقه الصحيح، ومنه نقول إن لغتنا قد تعافت أو على الأقل هي في طريقها إلى ذلك.

*** المنهج المتبع:**

لقد تطلب هذا البحث استخدام المنهج الوصفي التحليلي، سعيا من خلاله الوصول إلى إجابات مقنعة للأسئلة المطروحة والمنبثقة من اشكالية وفرضيات هذا البحث، وهو المنهج الذي يتناسب مع هذا النوع من الدراسات، والذي يقوم على وصف الظاهرة وتحليلها، وذلك لأن الوصف هو عماد الدراسات اللغوية الحديثة، والذي يعنى بوصف البنية اللغوية وبيان وظيفتها الإبلاغية في الوقت نفسه.

*** بنية البحث:**

قسمت بحثي هذا إلى:

- **مقدمة:** وفيها: تطرقت إلى أسباب اختيار الموضوع، والإشكالية المطروحة، والفرضيات التي يسعى البحث للإجابة عنها، وبينت طبيعة المنهج المتبع في هذا البحث.

- ثم أتبعتها **بمدخل:** عد بمثابة فصل تمهيدي، تطرقت فيه إلى مفهوم اللسانيات، ثم استعرضت أهم نظريات التعلم المؤثرة في العملية التعليمية، وخصائص كل نظرية وما تتميز به عما سواها من النظريات الأخرى، وعلاقتها بتعليمية اللغات.
- وأردفت ذلك بأربعة فصول وهي كالآتي:

- الفصل الأول: عنونته بـ**: تعليمية اللغات - الأسس والمضامين -**.

قمت بتقسيمه إلى مبحثين:

المبحث الأول: خصصته للحديث عن التعليمية، متناولينا في ذلك مفهومها، والمبادئ العامة التي تستند إليها، والعناصر المكونة لها، وعلاقتها بالعلوم الأخرى.

أمّا **المبحث الثاني:** استعرضنا فيه خصائص التعليمية، والأسس التي بنيت عليها، أنواعها، أهدافها وأهميتها في المجال التربوي، وفي نهاية هذا المحور توقفنا عند بعض المسائل المتعلقة بالعملية التعليمية التعلمية.

- الفصـل الثاني: المعنون بـ**: المناهج والطرائق - الإجراءات والأهداف -**

وقسمته إلى مبحثين:

في **المبحث الأول:** تطرقت فيه إلى مفهوم المنهاج، والأسس التي يستند عليها، والركائز التي يقوم عليها، والعناصر المكونة له، والمكانة التي يحتلها في العملية التعليمية، ثم تناولت طرائق التدريس القديمة منها والحديثة، ومن ذلك خصائص كل طريقة وما تتميز به مع ذكر محاسنها ومساوئها.

أمّا **المبحث الثاني:** فتطرقت فيه إلى أحدث المقاربات البيداغوجية والتي اعتمدها المنظومة التربوية الجزائرية في الإصلاح الجديد، ونقصد بها المقاربة بالكفاءات، حيث قمنا بتناول هذه المقاربة بشيء من التفصيل، ومن ذلك ما يميزها عن المقاربات الأخرى، والمفاهيم المتعلقة بها وذكر خصائصها والإستراتيجية التي تبنى عليها.

- الفصـل الثالث: وعنونته بـ**:** تعليمية اللغة العربية "القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا":

وقد قسمت هذا الفصل إلى مبحثين:

المبحث الأول: وقد جعلنا مدار الحديث فيه عن علوم اللغة العربية وعن خصائصها، ثم تعليمية القراءة، متناولينا في ذلك مفهوم القراءة، وأهدافها، وأنواعها، ومهاراتها، وعلاقتها بعلوم اللغة الأخرى كالتعبير والكتابة، ثم قمنا باستعراض أهم مشكلات القراءة مع ذكر أسبابها وطرق علاجها.

أما المبحث الثاني: تناولنا فيه أهم طرائق تعليم القراءة، والأسس التي تبنى عليها، مع ذكر محاسن ومساوئ كل طريقة.

- الفصـل الرابع: وعنوته بـ: تعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية -دراسة تطبيقية-:

وقسمته إلى جزأين:

الأول: استعرضنا فيه نماذج مذكرات لبعض أساتذة التعليم الابتدائي، وقد أوضحنا فيه طريقة تعليم مادة القراءة وفق المناهج الجديدة، وأهميتها ومكانتها بالنسبة للعلوم الأخرى.

وأما الثاني: خصصناه لدراسة ميدانية، متمثلة في استبانة تحمل مجموعة من الأسئلة تعرض على أساتذة التعليم الابتدائي للإجابة عنها، ثم التعقيب عليها، وذلك من أجل معرفة ما مدى تطبيق ما استعرضناه (الجانب النظري).

ثم أنهيت هذا الفصل بخاتمة، ذكرت فيها مجموعة من العناصر والنتائج التي توصلت إليها بعون الله وتوفيقه، إلى جانب الإشارة إلى مجموعة من النقاط وتقديم بعض المقترحات، رأينا من الضروري العمل بها لمعالجة الكثير من النقائص التي تعيق العملية التعليمية في المدرسة الجزائرية.

- خاتمة: حيث سقنا فيها بعض العبارات تمثل رؤية شاملة لدلالات هذا البحث في إطاره العام.

- وقد كان زادي في كل هذا مجموعة هامة من المصادر والمراجع أثبتها في قائمة المصادر والمراجع.

▪ من طبيعة الأمور أن كل بحث لا يخلو من صعوبات، وهذه الصعوبات لا تخرج في مجملها عن تلك التي يمكن أن يتلقاها أي باحث، وخاصة الصعوبات التي تعترض الطالب الباحث المبتدئ، وبخاصة تلك المتعلقة بالمراجع والاتصال بالمعلمين والمفتشين التربويين وأهل الاختصاص، بالإضافة إلى تشتت وكثرة الآراء حول هذا الموضوع، حيث تعذر الإلمام بها كلها، إضافة إلى صعوبة أو استحالة مواكبة مختلف الأبحاث التي تندرج ضمن أو حول هذا موضوع هذه الدراسة للوقوف على نتائجها والاستفادة من آراء أصحابها. وبالرغم من وجود هذه الصعوبات والعوائق إلا أنني استطعت وبتوفيق من الله أن أنجز بحثي هذا وأخرجه على صورته الحالية.

وفي الأخير أشير إلى أني سعيت من خلال هذه الدراسة أن أترك بصمة تضاف إلى مختلف الجهود والدراسات التي تناولت هذا الموضوع.

وبعد كل الذي أشرنا إليه لا نزعم بأننا قد بلغنا الكمال في هذه الدراسة، وأننا أتينا بما لم يأت به الأوائل، وإن كان لنا فضل فيعود إلى منهجنا في طريقة تناول هذا الموضوع، وقد بذلنا جهدا في هذا المضمار من أجل الوصول إلى النتيجة التي كنا نبتغيها، والهدف الذي كنا نسعى إلى تحقيقه من وراء هذه الدراسة. والله من وراء القصد.

وفي الختام ودون أن أنسى وقفة شكر وعرفان إلى أساتذتي الكرام في توجيهاتهم وإرشاداتهم المتواصلة، وبخاصة الأستاذ الفاضل الدكتور" سيدي محمد غيثري " الذي أمدني بيد العون وبتوجيهاته السديدة وأفكاره الصائبة، التي أسهمت في إنجاز هذا البحث.

الطالب: عبد القادر زيدان

مدخل

الدراسات اللسانية
وعلاقتها بتعليمية اللغات

مدخل:

إن الحديث عن اللغة بدأ في عصور ضاربة جذورها في أعماق التاريخ، ولكن هذا الحديث كان في شكل تأملات فلسفية حول نشأة اللغة أو الفكر، والعلاقة بين الدال والمدلول وأقسام الكلام.....الخ.

أما الدراسات اللغوية التي تبنت مناهج علمية، فقد ظهرت في العالم الغربي في أواخر القرن التاسع عشر ميلادي، وهي تندرج ضمن مفهوم جديد تنضوي تحت مظلته كل العلوم اللغوية الحديثة، وهو ما اصطلح عليه بـ"علم اللسان" أو "اللسانيات".

❖ مفهوم اللسانيات:

ظهر مصطلح اللسانيات «أول ما ظهر في ألمانيا (Linguistik)...، ثم استعمل في فرنسا (Linguistique) ابتداءً من سنة 1826، ثم في إنجلترا (Linguistics) ابتداءً من سنة 1855. ظهر مصطلح اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة ابتداء من 1966 على يد عالم اللسانيات الجزائري عبد الرحمن الحاج صالح الذي اقترح صيغة (لسانيات) قياسًا على صيغة (رياضيات) التي تفيد العلمية» [1].

تعرف اللسانيات بأنها «الدراسة العلمية للغة، واللسانيات علم استقرائي موضوعي تجريبي ومنهجي، أي يقوم على الملاحظات، والفرضيات، والتجارب،والمسلمات، ويعنى بالحقائق اللغوية القابلة للاختيار وبالمبادئ الثابتة، ويقنن نتائجه في صيغ مجردة أو رموز جبرية رياضية»[2].

واللسانيات كباقي العلوم الأخرى تنهل من منابع الدراسات القديمة، ولا يمكن أن تستغني عنها أبدا، «وهذا ما نلاحظه عند بعض الباحثين المحدثين الذين كتبوا في اللسانيات وطوروا مناهجها، وتطرقوا إلى النظريات اللغوية القديمة، وحاولوا إحياءها

---

[1]- أحمد حساني ، مباحث في اللسانيات، سلسلة الكتاب الجامعي، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2013م، ص23

[2]- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 4، 2008، ص5-6

وإعادة صياغة بعض جوانبها» [1].

من المعلوم أن اللسانيات قد أصبحت في حقل البحوث الإنسانية «مركز الاستقطاب بلا منازع، فصارت العلوم تلتجئ إليها -سواء في مناهج بحثها، أو تقدير حصيلتها العلمية إلى اللسانيات-، وإلى ما تفرزه من تقارير علمية، وطرائق في البحث والاستخلاص» [2].

إن السياق يفرض علينا أن نشير هنا وبشكل مختصر وإزالة للبس، وحتى لا يكون هناك خلط في بعض المفاهيم، إلى وجوب التمييز بين بعض المصطلحات من ذلك: التمييز بين اللغة وعلم اللغة، وبين اللسان وعلم اللسان.

- علم اللغة: في أبسط تعريفاته هو دراسة اللغة على نحو علمي، إذ يعرفه "رمضان عبد التواب" في كتابه "المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي" بأنه: «هو العلم الذي يبحث في اللغة، ويتخذها موضوعا له، فيدرسها من النواحي الوصفية، والتاريخية، والمقارنة، كما يدرس العلاقات الكائنة بين اللغات المختلفة، أو بيم مجموعة من هذه اللغات، ويدرس وظائف اللغة وأساليبها المتعددة، وعلاقتها بالنظم الاجتماعية المختلفة»[3].

- اللغة: هي «المَلَكة الإنسانية التي تتجلى في تلك القدرات الفطرية التي يمتلكها الإنسان دون سواه من الكائنات الحية الأخرى، التي تسمح له بالإنجاز الفعلي للكلام بوساطة نسق من العلامات» [4].

وهناك فرق بين اللغة والكلام، ولتوضيح ذلك نسوق ما ذكره الدكتور محمود فهمي حجازي في كتابه علم اللغة العربية بقوله: «اللغة نظام من الرموز الصوتية المتفق عليه في البيئة اللغوية الواحدة، وهي حصيلة الاستخدام المتكرر لهذه الرموز الصوتية التي

---

[1]- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، مرجع سابق، ص5

[2]- رابح بوحوش، اللسانيات وتطبيقاتها على الخطاب الشعري، دار العلوم، عنابة، الجزائر، ط 1 ، 2006, ص14

[3]- رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط2، 1997، ص7.

[4]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات- ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009، ص6

تؤدي المعاني المختلفة، أما الكلام فهو الكيفية الفردية للاستخدام اللغوي» [1].

والمعنى الاصطلاحي لكلمة لغة «يجعلها عبارة عن مجموعة الإمكانيات التعبيرية الموجودة في بيئة واحدة، أما الكلام فهو كيفية اختيار الفرد لعناصر بعينها. وبهذا المفهوم فاللغة هي شكل، أما الكلام «هو الإنجاز الفعلي للغة في الواقع» [2].

- اللسان: هو «النظام التواصلي الذي يمتلكه كل فرد متكلم - مستمع ينتمي إلى مجتمع لغوي متجانس» [3].

-علم اللسان: هو «الدراسة العلمية الموضوعية للسان البشري، أي دراسة تلك الظاهرة العامة والمشتركة بين بني البشر والجديرة بالاهتمام والدراسة بغض النظر عن كل الاعتبارات الأخرى التي تعد من صلب اهتمام اللسانيين»[4]، وعلم اللسان أو اللسانيات بالمفهوم المتداول في عصرنا، فهو علم حديث العهد ظهر في بداية القرن العشرين على يد العالم السويسري "دي سوسير"*، والذي استطاع بفكره البارع أن يوجه الدراسات اللسانية وجهة مكنت العلماء والباحثين بعده من اعتبار أفكاره اللسانية نقطة تحول عميقة في مسار اللسانيات الحديثة.

إن «أدنى تأمل في المسار التحولي للعطاءات الفكرية الإنسانية المعاصرة، يهدي إلى أن التناول العلمي والموضوعي للظاهرة اللغوية، قد سلك سبيله المنهجي المتوخى في رحاب التحول العميق للنظرية اللسانية بكل خصوصياتها العلمية، مما كان له الأثر المباشر في دفع حركية العلوم بعامة، والعلوم الإنسانية بخاصة...، الأمر الذي جعل

---

[1]- محمود فهمي حجازي، علم اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة، مصر، (د. ط)، 1973، ص26.

[2]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات-، مرجع سابق، ص6

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها

[4]- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط 2، 2006م ، ص9

* فرديناند دي سوسير (Ferdinand de Saussure) " (1857-1913)، عالم لغويات سويسري يعتبر الأب والمؤسس للمدرسة البنيوية في اللسانيات، وهو من أشهر علماء اللغة في العصر الحديث حيث اتجه بتفكيره نحو دراسة اللغات دراسة وصفية باعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية، مما اعتبره العالم مركز الانطلاق لكثير من الاتجاهات اللسانية المعاصرة من خلال رؤيته الجديدة للّغة، وقد مثّل كتابه (محاضرات في اللسانيات العامة) المصدر الأساسي لكثير من الباحثين في الميدان اللغوي.

اللسانيات تقتحم جميع الحقول المعرفية بكل تنوعاتها الثقافية والحضارية» [1].

لقد لعبت اللسانيات بتخصصاتها المختلفة، ومنها اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية بخاصة، أدوارا أساسية في نشأة التعليمية، حيث استفاد هذا التخصص استفادة جمة من التراث النظري المعرفي اللغوي، والذي جاء به على الخصوص "فرديناند دي سوسير" (1913/1857) المدرسة البنيوية،والمدرسة النسقية مع "لويس لمسليف"(1965/1899) والمدرسة الوظيفية مع "رومان جاكسبون" (1982/1896) و"أندري مارتيني" (1999/1908)، والمدرسة التوزيعية مع " ليونارد بلومفيلد" (1949/1887)، والمدرسة التوليدية التحويلية مع " نوام تشومسكي" وما أحدثه من ثورة في هذا المجال.

لقد تبنت هذه المدارس اللغوية نظرة جديدة في وصف نظام اللغة في مستوياته الصوتية، والمعجمية، والدلالية، فنتج عنه بروز نظريات لغوية حديثة مفسرة لطبيعة النظام اللغوي، وكيفية اكتسابه من قبل الطفل منذ ولادته إلى بلوغه مرحلة الرشد.

وهذا الذي سمح بميلاد وظهور مجموعة من النظريات التطبيقية المعيارية حول التعليم، مهمتها البحث والتفسير في التفاعل القائم بين توجيه المدرس وعمل التلميذ، وكيفية تطبيقها في الحقل التعليمي.

❖ **نظريات التعلم:**

لقد حاولت العديد من النظريات تفسير كيفية تعلم فنون اللغة بصفة عامة، واللغة الأم بصفة خاصة، حيث تقدم هذه النظريات تصورات مختلفة حول اللغة واكتسابها، ومعرفة هذه النظريات يساعد على اختيار طرائق واستراتيجيات التدريس المناسبة للمتعلمين على مختلف أعمارهم، وهذا ما سنستكشفه من خلال دراستنا لمجموعة من النظريات (نظريات التعلم اللسانية) والدور الكبير الذي لعبته في هذا المجال، ومن ذلك الإفادة العظيمة التي خص بها الحقل التعليمي نتيجة تطبيقه لهذه النظريات.

[1]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات-، مرجع سابق، ص3

يقصد بنظريات التعلم تلك النظريات التي «تهتم بسلوك الطالب وما يطرأ عليه من تغيرات إيجابية دائما نسبيا كدلالة من دلالات التعلم، وتهدف إلى تحسين هذا السلوك وتطويره على وفق ما تظهره الأبحاث العلمية المختبرات والدراسات التجريبية، وتتعلق نظريات التعلم من ناحية أخرى بإيجاد أفضل الطرق التعليمية التي من شأنها أن تحقق الأهداف التعليمية في أقصر وقت وجهد وتكلفة» [1].

من المعلوم أن نظريات التعلم تمثل اتجاهات مختلفة، لكل منها رؤية خاصة في تعلم اللغة، وقد كان لها الدور البارز في حل مشكلات التعلم من خلال ما قدمته من رؤى، وما خلصت إليه من نتائج، تمثل أهم المنطلقات والركائز التي بنيت وتبنى عليها العملية التعليمية في العصر الحديث. وتصنف هذه النظريات في ثلاث مجموعات: نظريات التعلم السلوكية، ونظريات التعلم المعرفية، ونظريات التعلم الفطرية أو العقلية، وتنطلق كل مجموعة منها في تفسيرها لعملية التعلم من جملة افتراضات مختلفة.

أولاً: نظريات التعلم السلوكية:

إن من جملة ما ذهبت إليه نظريات التعلم السلوكية، أن المعرفة الصادقة تنبع من التجربة والتطبيق، وذلك من خلال دراسة سلوك الكائن بعناية في مختبر محكم، ويتم الربط بين السلوك والعوامل البيئية في علاقات محددة، وتسلم بأنه لا استجابة من دون مثير، وبأن التعلم يحدث نتيجة لحدوث ارتباط بين المثير والاستجابة، بحيث إذا ظهر هذا المثير مرة أخرى فإن الاستجابة التي ارتبطت به سوف تظهر هي الأخرى، فمثلاً يتعلم الطفل اللغة عن طريق حدوث ارتباطات بين الألفاظ والأشياء التي ترمز لها هذه الألفاظ.

فالتعلم هو عملية تكوين عادات، إذ يحتوي الموقف التعليمي على سلسلة من الارتباطات بين المثيرات والاستجابات، «وإذا ما أردنا أن نعرف التعلم تعريفا بسيطا يمكننا القول أنه تعديل للسلوك من خلال الخبرة، و"ثورندايك" يعرف التعلم

[1]- كفاح يحي صالح العسكري، محمد سعود صغير الشمري، علي محمد العبيدي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، مطبعة تموز للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1, 2012م.، ص11-12.

بقوله: إنه سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان»[1]، وليس كل تغير يمكن أن يسمى تعلما، فان التغير الذي يحدث في نشاط الإنسان بفعل عوامل النضج، أو الاستجابات الفطرية لا ينبغي أن ننظر إليها على أنها تعلما، ولكن المقصود بالتعلم هو عملية تغير سلوك الإنسان بفعل الخبرة[2]. وتشمل النظريات السلوكية فئتين:

أ/ الفئة الأولى: النظريات الإرتباطية، وتضم عدة نظريات، من بينها:

- نظرية الإشراط الكلاسيكي:

وهي واحدة من النظريات الرائدة في مجال التعلم، والتي يتزعمها العالم النفساني الروسي "ايفان بافلوف Pavlov"♣، حيث تؤكد هذه النظرية على أن التعلم هو بمثابة تشكيل ارتباطات بين مثيرات بيئية واستجابات معينة، وتختلف فيما بينها في تفسير طبيعة الارتباطات وكيفية تشكلها، إذ تؤكد على الوظائف التي يؤديها السلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تتشكل بين المثيرات والسلوك.

ومن القضايا الرئيسية في مجال الأبحاث المتعلقة بهذه النظرية نجدها تركز على جملة من المتغيرات «مثل الفترة الزمنية الأمثل بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي، أو الأثر الناجم عن اختلاف شدة الاستجابات غير الشرطية وزمن بقاء كل منها في تحقيق التعلم» [3].

لقد «كان لأفكار "بافلوف" في الاشراط أثر بالغ على نظريات التعلم التي ظهرت لاحقا، ولاسيما من حيث المنهجية العلمية التي استخدمها "بافلوف" في أبحاثه ودراسته من جهة، ولتطويره ما يعرف بنموذج الاشراط، الذي على أساسه تتشكل الارتباطات بين

---

[1]- جورج إم غازدا، ريموندجي كورسيني، ترجمة علي حسين حجاج، نظريات التعلم- دراسة مقارنة -، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، الكويت، أكتوبر 1983م، ج1، ص15

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص15-16

♣ إيفان بتروفتش بافلوف (Ivan Petrovith Pavlov): عالم روسي فيزيولوجي (1849-1936)، توجت أبحاثه العلمية بحصوله على جائزة نوبل عام 1904، كان مشتغلا بدراسة عملية الهضم عند الكلاب الجائعة لغرض علمي محض، عرف بافلوف بعطائه في هذا المجال منذ سنة 1890م.

[3]- جورج إم غازدا، ريموندجي كورسيني، ترجمة علي حسين حجاج، نظريات التعلم- دراسة مقارنة -، مرجع سابق، ص77

المثيرات والاستجابات» [1].

والخلاصة «أن "بافلوف" كان هو المسؤول عن قبول الانعكاس الشرطي كوحدة من وحدات التعلم الأساسية. وكان لتجاربه وأفكاره أثر عظيم في الكشف عن حقائق جديدة ليس في مجال التعلم فحسب، بل في علم النفس بصورة عامة» [2].

ب/ الفئة الثانية: النظريات الوظيفية، وتضم عدة نظريات ومنها:

- نظرية "ادوارد ثورنديك Thorndike"♣:

وتعرف بـ " نموذج المحاولة والخطأ "، يعتبر "ثورنديك" من أوائل علماء النفس الذين حاولوا تفسير التعليم بحدوث ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، وهو «أحد العلماء الأساسيين الذين كان لهم الفضل في ظهور اتجاه في تفسير التعلم لو أننا قارناه بالاشتراط البسيط عن "بافلوف" لأمكننا أن نسميه اشتراطا ذرائعيا، يحدث فيه تعزيز وتقوية تدريجية للوصلة أو للارتباط بين المثير والاستجابة، وقد سميت نظرية "ثورنديك" بأسماء كثيرة منها "المحاولة والخطأ"» [3].

- نظرية "بورس فردريك سكنر (Skinner)♣":

وتعرف بـ" التعلم الإجرائي"، يعتبر «"سكنر" أحد علماء النفس الذين اهتموا بدراسة الأمراض السلوكية من خلال دراسة السلوك نفسه» [4]، وقد بني المفهوم

---

[1]- عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1, 2010، ص66.

[2]- جورج إم غازدا، ريموندجي كورسيني، ترجمة علي حسين حجاج، نظريات التعلم- دراسة مقارنة -، مرجع سابق، ص90

♣ ثورنديك Thorendike Edward Iee (1874-1949): هو عالم نفس أمريكي، صاحب نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ، عمل على إرساء الأسس العلمية لعلم النفس التربوي الحديث، ويعتبر ثورنديك الأب الروحي لعلم النفس التربوي رغم ما تعرضت له نظريته من انتقادات. إذ أنه كان بمثابة القوة الدافعة لمن جاء بعده من أصحاب النظريات.

[3]- أنور محمد الشرقاوي، التعلم- نظريات وتطبيقات -، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، (د.ط)، 2012م، ص50

♣ بورس فردريك سكنر Burrhus Frederic " B.F" Skinner (1904/1990): عالم نفس أمريكي أجرى العديد من التجارب على الفئران في مختبرات جامعة هارفارد أولا، ثم انتقل فيما بعد إلى جامعة مينوسيتا حيث استمر في إجراء تجاربه على الحيوانات وعلى الحمام بشكل خاص، وأخيرا عاد ليعمل بصورة دائمة في قسم علم النفس بجامعة هارفارد، ومن أشهر كتبه "كتاب السلوك اللفظي"

[4]- كفاح يحي صالح العسكري، وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص71

الإجرائي على أساس النتيجة التي توصل إليها الباحثون، والتي مفادها أن الآثار السابقة المترتبة على الاستجابات هي محددات هامة للسلوك.

يرجع إلى " بورس فردريك سكنر" الفضل في ظهور الإشراط الإجرائي، «وهو من علماء النفس الارتباطيين، ولذلك فهو ينتمي إلى مدرسة "ثورنديك" رغم أنه لم يكن من تلاميذه المباشرين، وهو يختلف في كثير من الجوانب عن "ثورندايك"، فقد وضع "سكنر" نظامه في الإشراط الإجرائي بشكل مستقل...، ومع ذلك فهما يعتبران من علماء النفس الارتباطيين الذين ارتكزوا على التعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم، والذي يهدف إلى حل مشكلات التربية التي كانت موضع اهتمامهما الرئيسي» [1]

ثانيا: نظريات التعلم المعرفية:

وهي المجموعة الثانية من نظريات التعلم، وتضم عدة نظريات، منها:

- النظرية الجشطالتية: "الجشطالت"(GESTALT):

«كلمة ألمانية وتعني الشكل، الصفة، الكل، النمط، ويري أصحاب هذه النظرية أن السلوك عبارة عن وحدة كلية واحدة غير قابلة للتحليل ولا للتجزئة» [2]، وتقدم هذه النظرية تفسيرا خاصا لطبيعة التعلم هو التفسير الإدراكي، إذ «يعد الإدراك هو الأساس في نظرية الجشتطالت، والإدراك يكون بطريقة مجملة كلية، ثم يتم الانتقال بعد ذلك إلي التفاصيل، أي أننا لا نفهم التفاصيل إلا في إطار الكل» [3].

وترجع هذه التسمية إلى دراسات هذه المدرسة للمدركات الحسية، والتي بينت أن الحقيقة الرئيسية في المدرك الحسي تكمن في شكله وبنائه العام، وليس في أجزائه التي يتكون منها. وخلافا لنظريات التعلم الأخرى فنظرية "الجشطالت" هي نظرية تعتمد أساسا على الذكاء، وعلى الاستبصار والعقل، «فالتعلم عند الجشتطالت هو استبصار لهذا الكل وفهم حقيقي للعلاقات القائمة بين أجزائه، وبذلك فإن التعلم عند الجشتطالت ليس

---

[1]- أنور محمد الشرقاوي، التعلم- نظريات وتطبيقات -، مرجع سابق ، ص60

[2]- كفاح يحي صالح العسكري، وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص181

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها

عملية آلية قائمة على التكرار، أو أنه يقوى بالتعزيز، وإنما يعتمد على تنظيم المواقف فعندما ينظم الإنسان محيطه من السهل عليه أن يدركه ويتعلمه» [1].

يعتبر «"ماكس فرتيمر Max Wertheimer "(1880-1943) بصورة عامة مؤسس النظرية الجشطالتية، وقد انضم إليه فيما بعد "ولفجانج كوهلرWolfgang Kohler " (1887- 1976) و"كيرت كوفكا Kurt Koffka "(1886-1941)، وقد قام هؤلاء بنشر عدة أبحاث، وبالأخص " كيرت كوفكا" فقد كان له الدور البارز في نشر أفكار هذه المدرسة، خاصة بعد نشر كتابه (الإدراك- مقدمة لنظرية الجشطالت -) حيث قدم فيه المفاهيم الأساسية للجشطالت» [2].

يوجه أصحاب هذه النظرية «نقدا إلى فكرة التعلم عن طريق المحاولة والخطأ المعتمد على الصدفة، فنظرية الجشتطلت تفسر ظاهرة التعلم عن طريق الاستبصار، أي عن طريق تحقيق الفهم» [3].

- نظرية النمو المعرفي لـ "بياجيه":

النظرية البنائية التكوينية أو النمائية لـ "بياجيه":* من النظريات المعرفية التي تنتمي إلى المدرسة المعرفية وتضم هذه المدرسة نظريات عديدة ولعل أبرزها نظرية "بياجيه" «التي تؤكد أهمية البيئة المعرفية كعمليات إجرائية عقلية في العملية التعليمية» [4].

---

[1]- كفاح يحي صالح العسكري، وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص181

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص181-182-183

[3]- المرجع نفسه، ص182

* جان بياجيه (Jean Piaget) (1896 - 1980)، عالم نفس وفيلسوف سويسري وقد طور نظرية التطور المعرفي عند الأطفال فيما يعرف الآن بعلم المعرفة الوراثية. أنشأ بياجيه في عام 1965 مركز نظرية المعرفة الوراثية في جنيف وترأسه حتى وفاته، يعتبر بياجيه رائد المدرسة البنائية في علم النفس، لقد أثرى دراساتِ الطفولة بحقائقَ علمية موضعية حية، هي نتاج بحوث بدأتْ من العشرينيات من القرن الماضي حتى وقتنا الراهن، من أشهر كتبه "اللغة والفكر عند الطفل " و " الحكم والاستدلال عند الطفل"، اشتهر بياجيه بنظريته في النمو المعرفي والتي جعلت منه واحدا من أهم المؤثرين في علم النفس المعاصر.

[4]- محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1, 2004، ص 167.

تعد «نظرية" بياجيه" إحدى النظريات المعرفية النمائية لأنها تعنى بالكيفية التي تنمو من خلالها المعرفة لدى الفرد عبر مراحل نموه المتعددة، فهي تفترض أن إدراك الفرد لهذا العالم وأساليب تفكيره حياله تتغير من مرحلة عمرية إلى أخرى، إذ تسود في كل مرحلة أساليب واستراتيجيات تفكير خاصة تحكم إدراكات الفرد وتؤثر في أنماطه السلوكية» [1].

لقد أثرى "بياجيه" دراسات الطفولة بحقائق علمية موضعية حية، فنجده قد «كرس حياته كلها لدراسة عمليات النمو المعرفي عند الأفراد لدرجة أن هذا الاهتمام جعله مميزا بين علماء النفس» [2].

وكما هو معلوم أن "بياجيه" قسم النمو العقلي للطفل إلى أربع مراحل رئيسية وفق فئات عمرية:[3]

1/ المرحلة حس-حركية "Sensor – Motor Stage"

تمتد هذه المرحلة منذ الولادة وحتى نهاية السنة الثانية من العمر، ويعتمد الطفل في هذه المرحلة على استخدام الحواس المتعددة والأفعال الحركية لاكتشاف العالم المحيط به، والتعرف على الأشياء الموجودة فيه وفهمها.

2/ مرحلة ما قبل العمليات "Preoperational Stage"

تمتد هذه المرحلة من سن الثالثة حتى السابعة من العمر، وتعرف أيضا باسم مرحلة التفكير التصوري. وتسمى بمرحلة ما قبل العمليات لأن الطفل لا يكون قادرا على استخدام أو إجراء العمليات المعرفية بشكل واضح ومنظم بالرغم من تطور بعض المظاهر المعرفية لديه.

---

[1]- عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص228.

[2]- المرجع نفسه، ص230

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص244 ... ص254

3/ مرحلة العمليات المادية "Stage Concrete Operational"

تمتد هذه المرحلة من بداية السنة الثامنة إلى نهاية السنة الحادية عشرة من العمر، وفيها يستطيع الطفل القيام بالعديد من العمليات المعرفية الحقيقية المرتبطة بالأشياء المادية التي يصادفها أو تلك التي خبرها في السابق.

4/ مرحلة العمليات المجردة "Stage Formal Operational"

تبدأ هذه المرحلة من سن الثانية عشرة وتمتد إلى السنوات اللاحقة. وتسمى بمرحلة العمليات الشكلية أو مرحلة التفكير المنطقي، ويتم في هذه المرحلة نمو المفاهيم والمبادئ التي يتم التعرض إليها في المراحل السابقة سواء كانت في نطاق المحسوس أو نطاق المجرد . وتختلف هذه المرحلة عن سابقاتها من المراحل من حيث طبيعة ونوعية العمليات المعرفية التي يستطيع الفرد القيام بها . فالتغير الذي يحدث على العمليات ليس كميا فحسب، بل هو نوعي أيضا، إذ تتحول عملية التفكير بعد أن كانت ترتبط بالعالم الخارجي لتصبح عملية داخلية خاصة بالفرد.

نجد أن «مراحل النمو عند "بياجيه" تمتد من الميلاد وحتى سن الخامسة عشر، حيث يقترح "بياجيه" تنظيم محتوى المنهج للتلاميذ في كل مرحلة من مراحل النمو وفق خصائص النمو العقلي والمعرفي لهذه المرحلة» [1].

وعلى الرغم من ازدهار علم النفس الأمريكي إلا أن "بياجيه" خرج بنظرية ورؤية تختلف تماما عن تلك النظريات التي تبناها الأمريكيون، حيث استخدم "بياجيه" مفاهيم مختلفة غير التي كانت مألوفة في ذلك الوقت، فهو يرى أن «العلماء الذين سبقوه درسوا الذكاء ولكنهم كانوا يجهلون الملامح الهامة للتركيب العقلي ووظائفه، ... وأن التعلم

[1]- عواطف محمد محمد حسانين، سيكولوجية التعلم (نظريات-عمليات معرفية-قدرات عقلية)، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، مصر، 2012م، ص141

وظيفة للنمو ولا يمكنه تفسير النمو بل أن مراحل النمو يمكن أن تفسر التعلم جزئيا» [1].

من الملاحظ أن هذه النظريات «تهتم بالعمليات التي تحدث داخل الفرد مثل التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات والتوقعات، أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجية للسلوك»[2].

فعلى الرغم من أن هذه نظريات تستمد أصولها من النزعة السلوكية في تفسيرها لاكتساب اللغة، إلا أننا نجد أن هناك اختلاف في تفسير التعلم بالنسبة إلى النظريتين (السلوكية والمعرفية):

- حيث يرى بعض السلوكيين أن التعلم تغير يكاد يكون دائما في إمكانية السلوك، وهو تغير ناتج عن الممارسة المعززة.

- أما التعلم من وجهة نظر المعرفيين فيحدث بطرق متعددة بالتفكير الاستقرائي من المعلومات إلى المفاهيم والمبادئ والتعميمات، ويركز المعرفيون على العمليات العقلية العليا وعلى تكوين المفاهيم واكتسابها، ويرون أن البنى العقلية ما هي إلا مقدرات عقلية وليست مجموعة من المعلومات، وعليه فإن هذه النظرية لا تؤمن بأن اللغة تكتسب عن طريق التقليد اتجاه المواقف المختلفة التي يتعرض له الطفل أثناء مراحل نموه.

ثالثا: النظرية الفطرية(العقلية):

هناك عدة نظريات تبنت هذا الاتجاه، منها النظرية التوليدية التحويلية للعالم اللغوي الأمريكي "نوام تشومسكي"، لما لها من أهمية وتأثير كبير في الحقل التعليمي، وقبل الحديث عن هذه النظرية والآليات الإجرائية التي اتبعتها في تفسيرها لعملية اكتساب اللغة، لا بد من التعريف بصاحب هذه النظرية، والوقوف على محطاته العلمية، وما قدمه من أعمال، خاصة تلك المتعلقة بالجانب المعرفي.

---

[1]- كفاح يحي صالح العسكري، وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص140

[2]- عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص44

صاحب هذه النظرية هو «أفرام نوام تشومسكي (Avram Noam Chomsky) مولود في 7 ديسمبر 1928 بمدينة فيلادلفيا، ولاية بنسلفانيا) بالولايات المتحدة الأمريكية، هو أستاذ لسانيات وفيلسوف، إضافة إلى أنه عالم إدراكي وعالم بالمنطق، ومؤرخ وناقد وناشط سياسي»[1]، وهو «يعد واحدا من كبار العلماء المعاصرين، بل هو زعيم الدراسات اللغوية المعاصرة، وصاحب نظرية لغوية جديدة أحدثت ثورة في الفكر اللغوي الذي كان سائدا حتى العقد السادس من القرن الماضي»[2].

يعد كتاب "أوجه النظرية التركيبية (Aspects de la théorie syntaxique)" لتشومسكي الذي صدر عام (1965م)، أول كتاب له مستقل قدم فيه أول عرض عام لهذه النظرية، والذي وضع فيه بصورة نهائية المبادئ التي تقوم عليها نظريته، فكان كتابه هذا يشير إلى أهم آراء النظرية التوليدية والتحويلية، ويفصل بوضوح شكل القواعد التوليدية والتحويلية، وتداخل المستويات الألسنية [3].

لقد «هاجم "تشومسكي" المبادئ التي بني عليها المذهب السلوكي، كالمثير، والاستجابة، والتقوية، والتقليد، والقياس، وذهب إلى أن الإنسان لا يختلف عن الآلة أو الحيوان بالفكر والذكاء فحسب، بل بقدرته اللغوية، وأن سلوكه لا يمكن رصده واكتشافه من خلال العمليات الشكلية التي اعتمدها الوصفيون» [4]. ولهذا نجده قد انتقد المدرسة السلوكية وبشدة في نظرتها إلى عملية اكتساب اللغة، وكان «يرى أنها قائمة على اعتقادات أولية ومسبقة» [5].

---

[1]- ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986،ص9

[2]- التواتي بن التواتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي للنشر والتوزيع، رويبة، الجزائر، ط2، 2012، ص52.

[3]- ينظر: ميشال زكريا، المرجع السابق، ص18-19

[4]- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، مرجع سابق، ص204

[5]- ميشال زكريا، المرجع السابق،ص52

لقد «كان لنقد "تشومسكي" للمدرسة السلوكية أثره في تطور الدراسات اللسانية-النفسية، وأدى قصور نظرية (التقليد – التدعيم) عن تفسيرها لمسألة اكتساب اللغة، إلى ظهور فرضيات قدمها المنهج التوليدي» [1]، فقد كان "تشومسكي" يرى أن «اللغة ليست ظواهر لفظية محضة فحسب، بل هي ظواهر نفسية ولفظية في آن واحد يجب أن يعطى كل جانب قسطه من العناية والدراسة» [2]، ولهذا «فإن فضل " تشومسكي" في السبق إلى هذا الترميم لا يمارى فيه ولا يرد، إذ كانت للنظرية اللسانية التي جاء بها أثر بالغ في إنماء الدراسة التركيبية» [3].

وبذلك «استطاعت النظرية اللسانية التوليدية والتحويلية أن تعرج بالبحث اللساني من منهج يتوخى معطيات علم النفس السلوكي إلى منهج عقلي، همه إزاحة النقاب عن القدرة الكامنة وراء الفعل اللساني، والسعي من أجل تعليله وتفسيره، بدلا من وصفه وصفا شكليا» [4].

ومما سبق ذكره نشير إلى أن أغلب المربين يرون أن الفهم الأفضل لسلوك الطفل إنما يرجع إلى استخدام فروع وموضوعات علم النفس التربوي في مجال التربية، ويؤكد على ذلك علماء النفس التربوي أنفسهم، ويشيرون إلى أن علم النفس قد أحدث إضافات مميزة للتربية، وذلك من خلال تحليل علم النفس لإمكانيات وقدرات المتعلمين والفروق الفردية بينهم التي يكشف عنها بواسطة المقاييس والاختبارات النفسية المختلفة، بالإضافة إلى تتبع نمو المعارف والمهارات، ومستوى النضج ومظاهره خلال سنوات الدراسة، ومساهمته الفعالة في حل المشكلات السلوكية التي تواجه المدرس في الفصل المدرسي[5]

ومن هذا المنطلق آثرنا أن نركز في بحثنا هذا على أهم فرع من فروع علم اللغة، وهو علم النفس التعليمي أو علم اللغة التربوي، أو هو ما اصطلح عليه في الأوساط

---

[1]- هيام كريدية، أضواء على الألسنية، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص 152.

[2]- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، مرجع سابق، ص104

[3]- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، مرجع سابق، ص238

[4]- المرجع نفسه، ص240

[5]- ينظر: أنور محمد الشرقاوي، التعلم- نظريات وتطبيقات -، مرجع سابق، ص9

التربوية بـ "التعليمية"، ونجد أن هذا الفرع يهتم بالطرق والوسائل التي تمكن الطالب أو المتعلم، والمعلم أو الأستاذ من اكتساب اللغة وتعليمها، فهو يضع البرامج والخطط التي تساعد المعلم على القيام بواجبه على أحسن وجه في تعليم المهارات اللغوية مثل النطق، والقراءة والاستماع، وغالبا ما ينطلق هذا العلم من بعض النظريات اللغوية كالتوزيعية، والتوليدية التحويلية، والنظرية السلوكية وغيرها. ومرتكزنا في ذلك كون «اللسانيات التطبيقية، والتعليمية منها على وجه الخصوص، من أهم ما يمكن التعويل عليه في وضع الطرق والوسائل التي تساعد المعلم والمتعلم على السواء في تعليم وتعلم اللغة بشكل ناجع ونافع، والتي تعمل على تحويل المعارف اللغوية إلى مهارات فعلية، وسلوكات عملية، يمكن ملاحظتها وضبطها، وقياسها في الميدان» [1].

❖ **موضوع تعليمية اللغات:**

إن تعليميّة اللغات ميدان تتجسّد فيه ثمرة تكامل وتعاون جهود الإنسان في كثير من المجالات المعرفية باختلاف اتجاهاتها وتخصصاتها، فطبيعة الموضوع الذي تعالجه وهو كيفيّة تعليم وتعلم اللغة، يتطلب منها هذا الارتباط الوثيق بينها وبين حقول معرفية مختلفة، ولذا فالمشتغل في حقل التعليمية، لا يكتفي بمعطيات حقل معرفي دون آخر، فلكل ميدانه الخاص به، «فإذا كان اللساني يتناول البنى اللغوية التي بنيت عليها الألسنة البشرية، ويبحث في وظائفها، وكيفية أدائها لها، فلا يمكننا أن نطمئن إليه، لكي يمدنا بنظرية متكاملة في كيفية اكتساب اللغة البشرية وتعلمها، والأمر نفسه بالنسبة للبيداغوجي المهتم بقضايا التربية، فهو الآخر وإن كان يهتم بظاهرة اكتساب اللغة، فإنه لا يمكنه أن يفيدنا في التعرف على أسرار البنى اللغوية، لأن ذلك من اختصاص اللسانيات وحدها، وهذا دليل واضح على أن البحث الجماعي المتفاعل الممنهج المنتظم هو الذي يكفل - في هذه الميادين التطبيقية (المتداخلة)- النتائج الإيجابية والحلول

[1]- حبيب بوزوادة، يوسف ولد النبية، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية-قضايا وأبحاث-، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر، سيدي بلعباس، الجزائر، ط1، 2020، ص203-204.

الناجعة»[1].

❖ **وظيفة التعليمية:**

لقد «أيقن الباحثون أن هناك حقيقة قد يتجاهلها اللسانيون والمربون الذين يعملون كل واحد منهم بمعزل عن الآخرين، وهو أن بين البنى اللغوية وكيفيات اكتسابها علاقات ثابتة وقوانين خفية، يجب أن يكشف عنها الغطاء، وأن تصاغ على ما تتطلبه الصياغة العلمية الدقيقة»[2]، ولذلك فتعليمية اللغات «تراهن على الجمع بين ثمار فنون وعلوم عديدة، لكونها ميدانا فسيحا، يتجسد فيه العمل الجماعي المتكامل والمثمر، وتتقاطع فيه معطيات اللسانيات، وعلم النفس اللغوي، وعلم الاجتماع اللغوي، وعلوم التربية، ونظريات الاتّصال، إلا أن الوظيفة الكبرى للتعليمية تتجسد في إمكانية تكييف هذه المعطيات النظرية المجرّدة بإيجاد نوع من التناغم بينها ثم كيفية الاستفادة منها، وهي تتصدى لمعالجة موضوع اختصاصها وهو تعليم اللغة وتعلمها»[3]، بيد أن المشاكل المترتبة عن مهمة التعليم «لا تنحصر في مستوى اللغة المراد تعلمها، بل هناك مشاكل نفسية يجب على المشتغل بالتعليم أن يراعيها» [4]، لأن هذه العملية مرتبطة بمراحل النمو لدى المتعلم، ويمكن اعتبار النمو من الناحية النفسية بمثابة كافة التغيرات المتداخلة والمتتابعة والمنتظمة في جميع النواحي الجسدية والعقلية والانفعالية والسلوكية التي تحدث للفرد، وذلك في سياق اكتمال نضجه، من أجل توافقه مع نفسه ومع محيطه، وهي التي تشكل شخصيته.

وبما أن مجال التعليمية مجال خصب يراه علم اللسان مناسبا من أجل التطبيق والتمحيص والاستنتاج، وبالتالي اقتراح التغيير والبديل من أجل الحصول على نتائج أحسن، ارتأينا أن يكون موضوع البحث محل هذه الدراسة خاص بتعليمية اللغات،

---

[1]- عبد الرحمان بوزنون، أثر توظيف التحليل التقابلي في ترقية المناهج التعليمية، مجلة تعليميات، مخبر تعليمية اللغة والنصوص، جامعة يحي فارس، المدية، الجزائر، المجلد (7)، العدد (2)، جوان 2018، ص165.

[2]- عبد الرحمان بوزنون، أثر توظيف التحليل التقابلي في ترقية المناهج التعليمية، مرجع سابق، ص166.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وبخاصة تعليمية اللغة العربية باعتبارها اللبنة الأولى والركيزة الأساسية التي تبنى عليها جميع العلوم الأخرى في المدرسة الجزائرية.

الفصل الأول

تعليمية اللغات

-الأسس والمضامين-

تعليمية اللغات – الأسس والمضامين

توطئة:

ارتبط مفهوم التعليمية ارتباطا وثيقا بكل ماله علاقة بتعليم اللغات، وهي أحد الحقول المعرفية الحديثة، حيث حظيت باهتمام الباحثين والفاعلين والناشطين في المجال اللغوي من مختلف التخصصات، وبذلك استطاعت أن تؤسس لنفسها منهجية بحثية خاصة، «وقد ظهرت أول ما ظهرت في كندا وبعض بلدان أوربا في نهاية الأربعينيات بمفاهيم مختلفة لارتباطها بتخصصات تتلاقى معها ففي إيطاليا وسويسرا ارتبطت بعلم النفس البيداغوجي واللسانيات النفسية، وفي بلجيكا ارتبط مفهومها بالبيداغوجيا، وعلى كل حال نستطيع القول أن التعليمية أحد الفروع الرئيسية للسانيات التطبيقية ولقد كانت ثمرة لتطورات مناهج وطرق التعليم بحيث أصبحت امتدادا طبيعيا لهذه الخبرة (تطور اللسانيات التطبيقية)»[1].

تعد تعليمية اللغات بصفة عامة وتعليمية اللغة العربية بصفة خاصة، من صميم اهتمامات علم اللغة التطبيقي، فقد اتسعت دائرة اهتمامات هذا العلم فأصبح يهتم بمتغيرات العملية التعليميّة التّعلميّة، فينظر في المحتويات، فينتقيها وينظمها لتتماشى مع الأهداف الموضوعة لها، ثمّ يحدد الطرائق والوسائل التي تكفل نجاح العمليّة التعليميّة التعلّميّة. فهي اليوم «مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث إنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري، وفي ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها، ولغير الناطقين» [2]. وللإحاطة بكل الجوانب المرتبطة بهذا الموضوع قسمنا عملنا هذا إلى مبحثين، المبحث الأول تطرقنا فيه إلى ماهية التعليمية، موضوعها، وعلاقتها بالمواد

1- محمد الأمين شيخة، تعليمية اللغات: المبادئ والمفاهيم، المدونة الأكاديمية للأدب والنقد، مدونة إلكترونية، http://dr-cheikha.blogspot.com/2014/

2- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات-، مرجع سابق, ص 130

الأخرى، وفي المبحث الثاني استعرضنا فيه خصائص التعليمية، الأسس التي بنيت عليها التعليمية، أنواعها، أهدافها وأهميتها في المجال التربوي، وفي نهاية هذا المحور توقفنا عند بعض المسائل المتعلقة بالعملية التعليمية التعلمية، من ذلك المثلث الديداكتيكي، والعقد الديداكتيكي، والنقل الديداكتيكي.

✓ **المبحث الأول:**

❖ **مفهوم التعليمية:**

يعرف حقل التعليمية (الديداكتيك) ضمن علوم التربية، حركية سواء على مستوى التراكم النظري الأبستمولوجي أوعلى المستوى المعرفي، ويستدعي هذا التراكم أسئلة تتطلب وقفة تأملية تروم التساؤل عن مفهوم التعليمية (الديداكتيك) ذاتها، وهو ما يتجاوز مسألة التحديدات القاموسية والمعجمية إلى ملامسة هويتها كحقل معرفي وحدودها وطبيعة موضوعها ومنهجها وقضاياها النظرية في علاقتها بمختلف علوم التربية، بل وبمختلف العلوم الإنسانية.

ومما جاء في الدراسة الحديثة التي قام بها الدكتور محمد الدريج أثناء تعريفه لمصطلح التعليمية، قد استعملت كلمة ديداكتيك didactique منذ مدة طويلة، للدلالة على كل ما يرتبط بالتعليم، من أنشطة تحدث في العادة داخل الأقسام وفي المدارس وتستهدف نقل المعلومات والمهارات من المدرس إلى التلاميذ... لكن ستعرف الكلمة الكثير من التطور وبالتالي الكثير من التعريف والذي يمكن حصره حاليا في اتجاهين رئيسيين:

- اتجاه ينظر إليها باعتبارها تشمل النشاط الذي يزاوله المدرس، فتكون الديداكتيك بالتالي مجرد صفة ننعت بها ذلك النشاط التعليمي، الذي يحدث أساسا داخل حجرات الدرس والذي يمكن أن يستمد أصوله من البيداغوجيا. وتستعمل كلمة الديداكتيك في نفس الاتجاه أيضا كمرادف للبيداغوجيا، أو باعتبارها مجرد تطبيق أو فرع من فروعها، بشكل عام ودون تحديد واضح.

- والاتجاه الثاني هو الذي يجعل من التعليمية علما مستقلا من علوم التربية. [1]

وقبل أن نستعرض ماهية هذا المصطلح في اللغة العربية، سنتطرق إلى توضيح الدلالة اللغوية للكلمة.

يذكر محمد الدريج أن «كلمة "didactique" في اللغات الأوربية مشتقة من Didaktikos وتعني "فلنتعلم، أي يعلم بعضنا بعضا" والمشتقة أصلا من الكلمة الإغريقية didaskein ومعناها التعليم. وقد استخدمت هذه الكلمة في التربية أول مرة كمرادف لفن التعليم، وقد استخدمها كومينوس أو كامينسكي (Kamensky أو Comenius) والذي يعد الأب الروحي للبيداغوجيا، منذ سنة 1657 في كتابه "الديداكتيكا الكبرى" Didáctica Magna، حيث يعرفها بالفن العام للتعليم في مختلف المواد التعليمية، ويضيف، بأنها ليست فنا للتعليم فقط بل للتربية أيضا. إن كلمة ديداكتيك حسب كومينوس تدل على تبليغ وايصال المعارف لجميع الناس» [2]. وهناك من اعتبر "هانس أيبلي Hans Aebli" أول من اقترح سنة 1951 إطارا عمليا لموضوع الديداكتيك في مؤلفه "La didactique psychologique"، حيث نظر إلى الديداكتيك كمجال تطبيقي لنتائج السيكولوجيا التكوينية [3]. وفي هذا الإطار لابد من الإشارة إلى أننا نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات يقابلها مصطلح واحد في اللغة الأجنبية، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مصادر الترجمة، ومن ذلك:

- تعدد المصطلحات المستقاة من الإنجليزية أم من الفرنسية، وهما اللغتان اللتان يأخذ منهما الفكر العربي المعاصر، على تنوع خطاباته، ومنها مصطلح didactique الذي تقابله في اللغة العربية عدة ألفاظ: تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم،

1- محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة علوم التربية، الرباط، المغرب، العدد السابع والأربعون مارس 2011، ص:8/7

2- المرجع نفسه، ص 8

3- أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، الدار البيضاء، 2006، ص. 140.

التدريسية، الديداكتيك.

- المصطلحات المتعلقة بالتعليمية تتفاوت في الاستعمال، ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال ديداكتيك تجنبا لأي لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون علم التدريس وعلم التعليم، وباحثين آخرين يستعملون مصطلح تعليمية وتعليميات، أو مصطلح تدريسية.

- ويعرفها "حنفي بن عيسى" بقوله: «كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من علم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره» [1]

- أما من حيث الاصطلاح:

لها عدة تعريفات، نذكر منها:

- كلمة ديداكتيك لفظ قديم، أصله من الكلمة اليونانية (Didaktikos)، وتعني كل ما يختص بالتدريس أو التعليم. [2]

- الديداكتيك أو علم التدريس (بالإنجليزية: science of learning) هو الدراسة العلمية لمحتويات وطرق التدريس وتقنياته. [3]

- التعليمية أو الديداكتيك أو علم التدريس هي علم موضوع دراسة دراسة طرائق وتقنيات التعليم، أو هي مجموع النشاطات والمعارف التي نلجأ إليها من أجل إعداد وتنظيم وتقييم وتحسين مواقف التعليم. [4]

- يرى "محمد الدريج" أن المقصود بالديداكتيك أوعلم التدريس، الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة

1- محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مرجع سابق، ص8

2- مولاي المصطفى البرجاوي، المقاربة التطبيقية لديداكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيا الكفايات، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2018، ص110

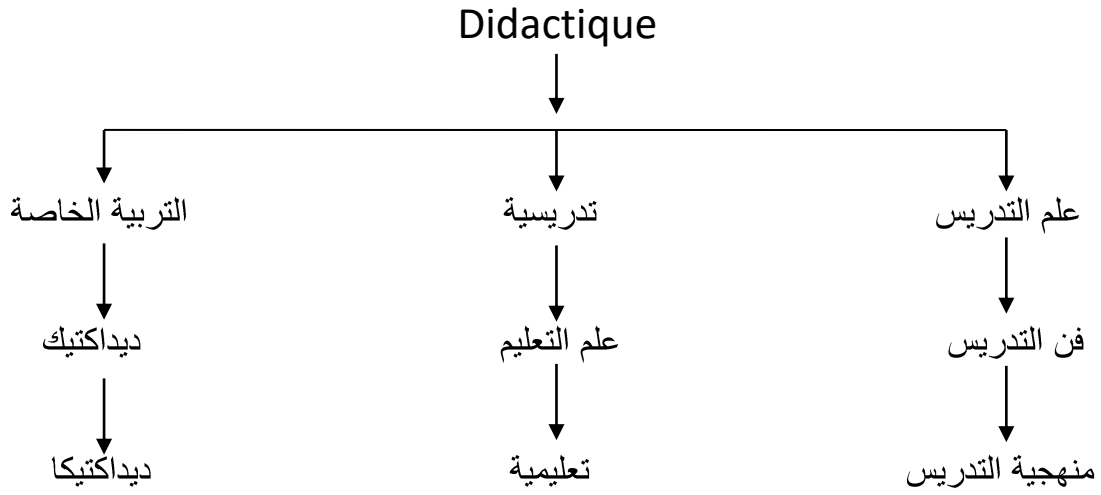
3- أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، منشورات المدرسة العليا للأساتذة، جامعة عبد المالك السعدي، المغرب، (د.ط)، ص2

4- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للنشر والتوزيع، الجزائر، (د.ط)، ص126

التعليمية، قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي – الحركي، وتحقيق لديه المعارف والكفايات والقدرات والاتجاهات والقيم. [1]

إن الديداكتيك أو علم التدريس، يجعل بالتعريف من التدريس موضوعا له، فينصب اهتمامه على نشاط كل من المدرس والتلاميذ وتفاعلهم داخل القسم، وعلى مختلف المواقف التي تساعد على حصول التعلم. لذا يصير تحليل العملية التعليمية في طليعة انشغالاته، ويستهدف في جانبه النظري صياغة نماذج ونظريات تطبيقية - معيارية، كما يعني في جانبه التطبيقي السعي للتوصل إلى حصيلة متنوعة من النتائج التي تساعد كلا من المدرس والمؤطر والمشرف التربوي وغيرهم...على إدراك طبيعة عملهم والتبصر بالمشاكل التي تعترضهم، مما ييسر سبل التغلب عليها، ويسهل قيامهم بواجباتهم التربوية التعليمية على أحسن وجه [2].

وبناء على هذه التعاريف فإن كلمة " Didactique " في مدلول في الفكر اللساني التعليمي تقابلها في اللغة العربية عدة مصطلحات، وتعني:[3]



وعلى هذا النحو نجد أغلب تعاريف التعليمية.

1- محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، المرجع السابق، ص11

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3- مولاي المصطفى البرجاوي، المقاربة التطبيقية لديداكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيا الكفايات، مرجع سابق، ص110

❖ **موضوعها:**

يمكننا أن نلخصه في الآتي:

- موضوع التعليمية العامة:

التعليمية العامة هي التعليمية التي تهتم بجوهر العملية التعليمة وأهدافها والمبادئ العامة التي تستند إليها والعناصر المكونة لها (المنهاج، استراتيجيات التدريس، الوسائل التعليمية، أساليب التقويم...)، ومن ثم القوانين العامة التي تتحكم في تلك العناصر وبوظائفها. [1]

وتسعى التعليمية العامة إلى تطبيق مبادئها وخلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليمية، وتنقسم إلى قسمين:

- القسم الأول يهتم بالوضعية التعليمية، حيث تقدم المعطيات القاعدية التي تعتبر أساسية لتخطيط كل موضوع وكل وسيلة تعليمية لمجموع التلاميذ.

- والقسم الثاني يهتم بالتعليمية التي تدرس القوانين العامة للتدريس، بغض النظر عن محتوى مختلف مواد التدريس [2].

ومنه يتضح أن موضوع التعليمية العامة هو دراسة الظواهر التفاعلية بين معارف ثلاثة هي:

- المعرفة العلمية.
- المعرفة الموضوعة للتدريس.
- المعرفة المتعلمة. [3]

1- مصطفى منصور، مطبوعة بيداغوجيا في مقياس التعليمية (الديداكتيك)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة حمة لخضر، الوادي، الجزائر، 2021م، ص17

2- محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مرجع سابق، ص18

3- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص12

- موضوع التعليمية الخاصة (تعليمية المواد):

أما التعليمية الخاصة أو تعليمية المواد فتهتم بنفس القوانين التي تهتم بها التعليمية العامة ولكن على نطاق أضيق، أي تهتم بالقوانين التفصيلية لكل مادة دراسية معينة. (1)

ومن ثم نجدها تهتم بتخطيط العملية التعليمية التعليمة لمادة خاصة، ولتحقيق مهارات خاصة، وبوسائل خاصة، لمجموعة خاصة من التلاميذ، وهي تنقسم إلى:

أ- تعليمية أحادية: وهي تعليمية تهتم بمادة دراسية واحدة.

ب- تعليمية المواد المتعاقبة: وهي تعليمية تهتم بالمهارات البيداغوجية التي تستعمل المواد كحجة تعليمية.

ج- تعليمية المواد المتداخلة: وهي تعليمية تهتم بالتقاطع الحاصل بين المواد الدراسية. (2)

وعليه يمكن القول إن التعليمية العامة تهتم بالجانب النظري للقوانين والمبادئ العامة لجميع المواد الدراسية، أما التعليمية الخاصة أو تعليمية المواد فتهتم بالجانب التطبيقي لتلك القواعد والمبادئ الخاصة بكل مادة دراسية. (3)

ومما سبق ذكره، يتضح أن هناك موضوعات عديدة تطرح على بساط البحث في التعليمية، "إذ يمكن أن يهتم المتخصص فيها بعدة اهتمامات، لا تنحصر في المادة وحدها، وإنما تشمل كل ما يتعلق بالعملية التعليمية في مختلف أبعادها ومساراتها، في ترابط وتناسق وانسجام، بين مختلف عناصرها المكونة لنظام التعلم والتعليم". (4)

وبناء على ما سبق يتبين أن مجالات البحث في ديداكتيكا اللغات متعددة، ومن ثمة فهناك العديد من المواضيع، التي يمكن أن تشغل الباحث الديداكتيكي وتشكل أساسا لفرضياته. وهي تشمل عناصر مختلفة منها: الأهداف ـ المتعلم ـ المحتويات ـ الطرق.

1- مصطفى منصور، مطبوعة بيداغوجيا في مقياس التعليمية (الديداكتيك)، مرجع سابق، ص17

2- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، مرجع سابق، ص12

3- مصطفى منصور، المرجع السابق، ص17

4- بشير إبرير، تعليمية النصوص، عالم الكتب الحديث، ط1، الجزائر، 2008، ص10

ويمكن تصنيفها حسب الأسئلة التي يطرحها المهتم بديداكتيكا اللغات كما يلي:[1]

الأسئلة	الفئات
- من نعلم؟ - لماذا نعلم؟ - ماذا نعلم؟ - كيف نعلم؟	- العينات المستهدفة - الأهداف المتوخاة - المحتويات - النظريات - المنهجيات والبيداغوجيا المتعددة.

❖ **علاقة التعليمية العامة بتعليمية المواد:**

تهتم التعليمية العامة بجوهر العملية التعليمية، وأهدافها، والمبادئ العامة التي تستند إليها، والعناصر المكونة لها " مناهج، طرائق التدريس، وسائل تعليمية، صيغ تنظيم العملية التعليمية، أساليب التقويم "، ومن ثمة القوانين العامة التي تتحكم في تلك العناصر ووظائفها التعليمية، وهي بذلك تمثل الجانب النظري للعملية التعليمية، في حين تمثل تعليمية المواد الجانب التطبيقي لتلك القوانين، مع مراعاة خصوصية المادة[2]، كون هذه الأخيرة تهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها.

❖ **علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى:**

التعليمية مجال يبنى من مساهمات توليفية (تركيبية) من مجالات متعددة تكون معها في علاقة تفاعل واستقلالية في الوقت نفسه، وتظهر علاقة التفاعل في اهتمامها

1- زوليخة علال، التعليمية: المفهوم، النشأة والتطور، مجلة الآداب واللغات، جامعة برج بوعريريج، الجزائر، العدد4، جوان 2016 ص141

2- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربيـــة وتحسين مستواهم، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، مرجع سابق، ص13/12

في نفس الوقت بالمعلم والتلميذ والمدرسة والمعرفة. [1]

من هنا نجد أن التعليمية تتداخل مع عدة تخصصات علمية أخرى إلى درجة يصعب التفريق بينها في بعض الأحيان، فهي في إيطاليا ترادف علم النفس اللغوي، وعلم النفس التربوي، ويتداخل مفهومها إلى حد الالتباس في بلجيكا، مع البيداغوجيا، بينما يرتبط في فرنسا باللسانيات التطبيقية، دون أن ننسى اللسانيات العامة، والصوتيات، وعلم النفس العام، وخصوصا ما تعلق منه بنظريات التعلم، وعلوم أخرى اهتمت بالمجال الاجتماعي والثقافي. [2]

ومن تلك الاختصاصات المرجعية:

- علم النفس عموما وعلم النفس المعرفي خصوصا.
- علم الاجتماع عموما وعلم الاجتماع التربوي والمدرسي خصوصا.
- علوم التربية والبيداغوجيا، اللسانيات واللسانيات التطبيقية. [3]

وفي يخص علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى، نذكر منها:

1- اللسانيات التطبيقية:

لقد استفاد حقل تعليمية اللغات من مختلف المناهج والنظريات والقواعد التي تبناها اللسانيون حول النظام اللغوي، كما ساهم تطور اللسانيات، وهيمنتها على ساحة الدراسات النظرية والتطبيقية، وذلك انطلاقا مما قدمه سوسير Soussure.F في المدرسة البنيوية، وبلومفيلد Bloomfield.L. في المدرسة التوزيعية، ومدرسة شومسكي Chomsky.N التوليدية التحويلية، وما قدمته المدرسة الإنجليزية مع فيرث Farth،

1- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، مرجع سابق، ص13

2- بشير إبرير، تعليمية النصوص، مرجع سابق، ص16

3- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، المرجع السابق، ص13

وقد نتج عن كل هذه المدارس عدة مفاهيم، كان لها بالغ الأثر في تعليمية اللغات، أهمها مفهوم النظام عند سوسير، ففي رأيه أن اللغة نظام محكم، يتكون من مستويات للتحليل هي: المستوى الصوتي، الصرفي، النحوي، المعجمي والدلالي. (1)

ومن ثمة فإن تحديد تلك الأبنية ووحداتها، وما يربط بينهما من علائق متنوعة من شأنه، أن يعين على معالجة المواد اللغوية المدرسة معالجة بيداغوجية مخصوصة، يراعى فيها التدرج من البسيط إلى المقعد، والانتقال من الشبيه إلى الشبيه به أو المقابل له، وهو ما يساعد على ترسيخ المعلومات المقدمة في أذهان المتعلمين، وتسيير عملية استحضارها من قبلهم، كلما شعروا بالحاجة إلى ذلك. (2)

2- علم النفس:

أما علم النفس بأنواعه، بما فيه علوم التربية وعلم النفس العام وعلم النفس اللغوي، فقد شكل خلفية نظرية للكثير من النظريات والمقاربات التي تشكل مجالا لاهتمامات الباحث في تعليمية اللغات، فهناك صلة وثيقة بين علم النفس والتربية، إذ يوفر علم النفس الأسس المفاهيمية لفهم عملية التعلم في مراحل التطور المختلفة، ذلك "أن علم النفس يجيب عن كثير من التساؤلات المتعلقة بالحياة التعليمية التعلمية ويقدم معلومات ثمينة عن الحاجات اللغوية والدوافع نحو التعلم واستراتيجياته، فهو يتضمن معرفة بالمراحل التطورية للذكاء والآليات الفكرية المستخدمة للتعلم، ويحاول أن يجيب عن أسئلة مثل: ما هي الصعوبات والعقبات التي تواجه الطلاب في حياتهم العلمية والاجتماعية؟ وكيف يمكن مساعدتهم على التغلب عليها؟ وبما أن سيكولوجية التعلم هي فرع من علم النفس، الذي يدرس عملية التعلم لدى الإنسان، حيث يتم تصور التغيرات السلوكية المؤقتة أو الدائمة، وتوضيح بعض العمليات الأساسية التي ينطوي عليها التعلم كعملية كاملة، وهي

1- محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية؟، بحث في إشكاليات المنهج، دار الخدمات العامة للنشر، تونس، ط1، 1998، ص16

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها

تطبيق المنهج العلمي على دراسة سلوك الأفراد والمجموعات الاجتماعية في البيئات التعليمية. فإن الهدف من سيكولوجية التعلم هو اكتشاف القوانين والأسباب التي تحكم سلوك المتعلمين حول عملية التعليم والتعلم، يتصور فعل التعلم من منظور تكاملي، والذي يتضمن تعديل النظام المعرفي، من خلال التغييرات السلوكية، الدائمة بشكل عام والتي تحدث نتيجة الممارسة في اكتساب المفاهيم.

3- علم الاجتماع:

لقد استفادت التعليمية أيضا من حصاد آخر هو علم الاجتماع، لأن "كل لغة تستمد وجودها وخصائصها، من خلال ارتباطها ببيئة اجتماعية معينة، ومنه لا يمكن عزل الظاهرة اللغوية بكل ميزاتها وخصائصها عن ظروفها الاجتماعية"[1]، لهذا فإن علم الاجتماع يجيب عن العديد من الأسئلة المتعلقة بالتعليمية، مثل الاستعمالات اللغوية المختلفة، من يستعملها ومع من يستعملها؟ وكيف يستعملها؟ وعم يستعملها؟ وما هي جملة القواعد الاجتماعية المتحكمة في ذلك؟ وما هي الاستعمالات اللغوية الممكن استثمارها في المؤسسة التعليمية؟ وما هي الأوضاع اللغوية وغير اللغوية وأنماط التواصل الشفوي والمكتوب، وما تؤديه الحركات والإيماءات، وأنظمة التبليغ غير اللغوي وعلاقة ذلك بطرائق التعليم، وما هي المظاهر الثقافية والحضارية، لمجتمع لغوي معين مثل الازدواجية اللغوية والتعددية..، وأنساق القيم والعادات والتقاليد والأعراف، المعبر عنها في محتوى لغوي مقرر على التلاميذ في مرحلة دراسية معينة [2].

وعليه يمكن القول إن التعليمية، هي تظافر جهود الباحث اللساني والنفساني والاجتماعي، والكثير من المجالات، كالتداولية واللسانيات العصبية والأنثروبولوجيا وغيرها، لأنها تعالج كل المشاكل المتعلقة بالتربية والبيداغوجيا والتعليم والتعلم

1- بشير إبرير، تعليمية النصوص، مرجع سابق ، ص21/20

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها

على حد سواء، وما زادها أهمية هو المنفعة التي تقدمها هذه المادة والثمار التي تجنى منها في إعداد الأجيال وتكوين العقول الكفاءة وتدريبها على الخلق والإبداع وهو الهدف الأسمى لها. [1]

❖ **علاقة التعليمية ببعض المفاهيم التربوية:**

1- التعليم:

– لغة: تعليم: مصدر عَلَّمَ، علَّمه القراءةَ: جعله يعرفها، فهَّمه إيّاها [2]، ومنه قوله تعالى: (وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى المَلاَئِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلاَءِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ) [البقرة: 31]، وقوله تعالى (وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ) [النساء 113].

– اصطلاحا: هو "التصميم المنظم المقصود للخبرة (الخبرات) التي تساعد المتعلم على انجاز التغيير المرغوب فيه في الأداء، وعموماً هو:" إدارة التعلم التي يقودها المدرس"، أو هو نشاط تفاعلي بين المدرس وطلبة، يعتمد على الاتصال اللفظي بشكل رئيس بغرض مساعدة الطلبة على التعلم أو بغرض إحداث تعديل مقصود في سلوكهم (معلم حقيقي) ليس عبر الوسائط المساندة مثل (الفيديو – التلفزيون – برامج الكمبيوتر) [3].

ويعرف على أنه: هو العملية المنظمة التي يمارسها المعلم بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف إلى المتعلمين الذين هم بحاجة إلى تلك المعارف والمعلومات ويمارس المعلم إيصالها لهم مباشرة من قبله شخصيا وفق عملية منظمة، وناتج تلك الممارسة هي التعليم، ويتحكم في درجة تحقق حصولهم على تلك المعارف والمعلومات، وما يمتلك من خبرات في هذا المجال.

1- زوليخة علال، التعليمية: المفهوم، النشأة والتطور، مرجع سابق، ص147

2- معجم المعاني الجامع، معجم إلكتروني:

https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85/

3- محمد صلاح شرف، مساق مبادئ التدريس، الفصل الأول (مهارات التدريس) ، مدونة إلكترونية، جوان 2013

http://drmsharaf.blogspot.com/p/blog-page_12.html

معنى هذا أن عملية التعليم هي تلك العملية التي يوجد فيها متعلم في موقف تعليمي لديه الاستعداد العقلي، والنفسي لاكتساب خبرات ومعارف ومهارات أو اتجاهات وقيم تتناسب مع قدراته واستعداداته من خلال وجوده في بيئة تعليمية تتضمن محتوى تعليميا، ومعلما ووسائل تعليمية ليحقق الأهداف التربوية المنشودة [1].

ويعرف أيضا على أنه نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه، وتسهيل حصوله، وهو «جهد يبذله المعلم لكي يعين المتعلم على إكسابه المعرفة والخبرة والقيم الإنسانية والوجدانية» [2].

فالتعليم مصطلح يُطلق على العملية التي تجعل الفرد يتعلم علماً محدداً أو صنعة معينة، كما أنّه تصميم يساعد الفرد المُتلقي على إحداث التغيير الذي يرغب فيه من خلال علمه، وهو العملية التي يسعى المعلم من خلالها إلى توجيه الطالب لتحقيق أهدافه التي يسعى إليها وينجز أعماله ومسؤولياته، وعليه فالتعليم هو عملية يتم فيها بذل الجهد من قِبَل المعلم ليتفاعل مع طلابه ويقدم علماً مثمراً وفعالاً من خلال تفاعل مباشر بينه وبين الطلاب [3]. ومن هنا عرّف التعليم على أنه «عملية عقلية تسهم فيه وظائف عقلية مهمة كالإدراك والتذكر والتفكير، ويؤثر هو بدوره فيها» [4].

2- التعلم:

– لغة: تعلَّمَ يتعلَّم، تعلُّمًا، فهو مُتعلِّم، تعلَّم الحِسابَ: اكتسبه، عرفه وأتقنه [5].
ويقال: علمه الشيء تعليما فتعلم، ويقال أيضا تعلم بمعنى أعلم [6].

1- ينظر: وزارة التربية، التوجيه الفني العام للحاسوب، مذكرة الوظائف الإشرافية (الجانب التربوي) ، الكويت، 2018/2017، ص4

2- صلاح الدين شروخ, علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر، عنابة، الجزائر، 2004م, ص26

3- محسن علي عطية، المناهج الحديثة و طرائق التدريس، المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2013، ص260

4- أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط 1، 2001، ص17

5- معجم المعاني الجامع، مرجع سابق

6- محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي. مختار الصحاح، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، 1980، ص 454

– اصطلاحا: يكتسي مفهوم التعلم في التعريف الاصطلاحي دلالات متعددة وتعريفات كبيرة تبعا لتعدد المدارس التي تناولته بالدراسة وهي إن اختلفت في اللفظ متفقة في المعنى، الذي هو تلك العملية التي يقوم بها الراشد ليجعل المتعلم يكتسب المعارف والمهارات، أي الكيفية التي نبين بواسطتها للفرد أنماط السلوك والتفكير والشعور، وهنا نحصر مساهمة الذات الملقنة والمساعدة التي هي المعلم [1].

وعليه يمكن تعريف التعلم على أنه "إحداث تعديل في سلوك المتعلم ثابت نسبيا ناتج عن الممارسة" وفيما يلي توضيح جزئي لمكونات هذا التعريف.

1. تعديل: ويعني أن التغير هو تغير جزئي وليس تغيرا كليا.
2. ثابت نسبيا: ويعني أن التعديل الحاصل في السلوك ليس مطلقا نظرا لعدم وجود ثبات مطلق في عملية التعلم [2].

ويكون تعديل السلوك عن طريق الخبرة والنشاط للمتعلم، لذلك يركز التعلم على النشاط الذاتي للمتعلم.

ويعرف التعلم أيضا: على أنه عمليات سيكولوجية عقلية داخلية تتم داخل المتعلم نتيجة للمثيرات المحيطة به ونتيجة للاستعدادات الموجودة لديه، ويستدل على أن الفرد قد تعلم من قدرته على القيام بأداء معين لم يكن يستطيع أداءه قبل عملية التعليم [3].

وبناء عليه فالتعلم نعني به التحصيل أو الاكتساب، أي اكتساب الفرد للمعلومات والمهارات التي تساعده على فهم الموجودات والأشياء في محيطه.

وبهذا المفهوم فالتعلم هو إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات، وكثيرا ما يتخذ التعلم شكل حل المشاكل، وإنما يحدث التعلم حين تكون طرائق العمل القديمة غير

1- عبد الإله الرفاعي، المحور: التربية والتعليم والبحث العلمي، الحوار المتمدن (موقع الكتروني) ، العدد: 2461 – 2008 http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=

2- محمد صلاح شرف، مساق مبادئ التدريس، الفصل الأول (مهارات التدريس) ، مرجع سابق، مدونة إلكترونية

3- ينظر: وزارة التربية، التوجيه الفني العام للحاسوب، مرجع سابق، ص4

صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة، ومواجهة الظروف الطارئة» [1].

وكخلاصة يمكن القول: إن التعلم هو كل فعل يمارسه الشخص بذاته، أي أنه مجهود فردي من الذات المتعلمة. ومن هنا فالإنسان مضطر إلى التعلم لاضطراره إلى المعرفة وإدراك الأشياء، ولذا يعتبر التعلم عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدم للمتعلم من معارف ومعلومات ومهارات، وعلى ما يقوم به المتعلم نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها وتحسينها باستمرار [2].

وأما التعليم «هو اكتساب معلومات ومهارات بشكل قصدي منظم، ذلك أن الاكتساب هو عملية غير واعية، تتم دون تخطيط مسبق، وهي مرتبطة بالنمو المعرفي والإدراكي لدى الإنسان، في حين أن التعلم عملية واعية منظمة تهدف إلى اكتساب المتعلم مهارات وخبرات لغوية جديدة» [3]. ومن هنا وجب التمييز بين ظاهرتين: ظاهرة التعلم وظاهرة التعليم بالمعادلة التالية: المعلم يمارس التعليم والتلميذ يمارس التعلم.

3- التربية:

- لغة: ورد تعريف التربية في اللغة في معجم لسان العرب، على أنّها: ربا يربو أي نما وزاد، ربا الشيء: زاد ونما، وأربيته: نميته [4].

وفي المعجم الوسيط، تربى: تنشأ وتغذى وتثقف، وربّاه: نمّى قواه الجسدية والعقلية والخلقية [5]. (ربّ) الولد- ربا: وليه وتعهده بما يغذيه وينميه ويؤدبه [6].

وقد ورد ذكر هذه الكلمة في القرآن الكريم، وذلك في قوله تعالى: (فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاء اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ) [الحج: 5]، بمعنى نمت وازدادت.

1- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات-، مرجع سابق, ص46

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 139

3- وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم العربية لغير الناطقين بها، دار الجوهرة، عمان، الأردن، ط 1، 2003م، ص24

4- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط 1، 2003م، المجلد 14، ص304

5- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة ، مصر، ط 4، 2004م، ص326

6- المرجع نفسه، ص 321

وأيضا ورد في القرآن الكريم قوله تعالى: (ويربي الصدقات) [البقرة: 276]، أي يزيدها. وهكذا فإن المعنى القاموسي في لغتنا العربية لكلمة تربية، يتضمن العناصر التالية: النمو، التغذية، التنشئة، والتثقيف.

– **اصطلاحا:** تختلف الآراء في تحديد مفهوم التربية باختلاف الظروف التاريخية والحضارية وباختلاف الأماكن، كما قد تختلف باختلاف نظرة المتخصصين، وقد وردت تعاريف كثيرة للتربية من قبل فلاسفة وعلماء اجتماع وسياسيين ونفسانيين، ولكن لا تخرج تعريفاتهم بأي حال من الأحوال عن المعنى اللغوي للكلمة.

ويمكن القول إن التربية هي مجموعة العمليات التي بها يستطيع المجتمع أن ينقل معارفه وأهدافه المكتسبة ليحافظ على بقائه، وتعني في الوقت نفسه التجدد المستمر لهذا التراث وأيضا للأفراد الذين يحملونه. وبالتالي فهي عملية نمو وليست لها أية غاية سوى المزيد من النمو، إنها الحياة نفسها بنموها وتجددها. وهناك تعريفات أخرى للتربية:

- يعتقد " هربرت سبنسر (1820- 1903)" أنَّ علم التربية هو علم يهدف إلى تكوين الفرد من أجل ذاته، وبأن توقظ فيه ميوله الكثيرة
- أمّا "إيميل دوركايم (1858 – 1917)" فيرى فيها تكوين الأفراد تكوينا اجتماعيا
- أمَّا الفيلسوف النفعي " جون ستيوارت ميل (1806- 1873)" فيرى أنَّ التربية هي التي تجعل من الفرد أداة سعادة لنفسه ولغيره.
- و" جون ديوي (1859- 1952)" يرى أنَّ التربية تعني مجموعة العمليات التي يستطيع بها مجتمع أو زمرة اجتماعية، أن ينقلا سلطاتهما وأهدافهما المكتسبة بغية تأمين وجودها الخاص ونموهما المستمر. فهي باختصار" تنظيم مستمر للخبرة. [1]

وكخلاصة لما ذكر يمكن القول إن التربية عملية اجتماعية وخلقية، يضطلع بها المجتمع من أجل بناء شخصيات أفراده على نحو يمكنهم من مواصلة حياة الجماعة، وتطويرها عند اللزوم. فهي عملية واعية موجهة لإحداث التغيير في سلوك الأفراد

1- ويكي الكتب، تعريف التربية ومفهومها، موقع الكتروني: https://ar.wikibooks.org/wiki

والجماعات. وبهذا تصبح التربية أداة اجتماعية وتجديدا حضاريا. ذلك أن المعنى الأصلي للفظ التربية، هو عملية تخريج إمكانات الأفراد في إطارهم الاجتماعي والثقافي، وتكوين اتجاهاتهم، وتوجيه نموهم، وإنماء وعيهم بالغايات التي يسعى إليها مجتمعهم. [1] وهكذا يتضح أن عملية التربية أكثر وأوسع شمولية وتكاملية من عملية التعليم، إذ أن هدف التربية يتجه إلى تنمية وصقل جميع جوانب الشخصية الإنسانية بما يكوّن في المجتمع أعضاء صالحين ذوي مواهب وقدرات وخبرات وكفاءات جيدة، في حين أن عملية التعليم إذا زالت عنها السمة التربوية أصبحت مجرد حشو وتكديس لمعلومات لا تفيد في تشكيل الشخصية أو تعديل اتجاهاتها كما هو مرغوب منها بشكل ايجابي، والحاجة الماسة تظهر دائماً " للمربي الكامل " الذي يمكنه القيام بعمليتي التربية والتعليم معاً - وذلك يأتي باقتران أقواله بأفعاله، فإن حث على الصدق كان صادقاً، وإن رغب في الرحمة كان رحيماً، وإن وجه إلى الإتقان كان متقناً وهكذا - فيساعد على تكوين الشخصية السوية المتكاملة لا المعلم الذي يقتصر دوره على تلقين الدروس والمعارف.

4- البيداغوجيا:

- مفهوم البيداغوجيا:

إن مصطلح بيداغوجيا من أصل يوناني مكون من كلمتين PED وتعني الطفل AGOGIE وتعني القيادة والتوجيه. [2]

- وظيفة البيداغوجيا:

كان المربي في عهد الإغريق هو الشخص – وفي أغلب الأحيان – هو الخادم الذي يرافق الطفل في طريقه إلى المعلمين، فلم يكن البيداغوجي معلما إنما كان مربيا فهو الذي يسهر على رعاية الطفل والأخذ بيده، وهو الذي يختار له المعلم ونوع التعليم

1- محمد بريقو، بن عمرو قريني، نورية صبار، عبد الرحمن ياسين، مدخل إلى علوم التربية، دائرة التكوين المتواصل ، المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران ، الجزائر، الإرسال الأول ، جويلية 2005م، ص16.

2- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، مرجع سابق، ص10

الذي يراه ملائما حسب تصوره. [1]

- التمييز بين البيداغوجيا والتعليمية:

كان البيداغوجي في الأصل مربيا وقد ارتبطت التربية بتهذيب الخلق بالمعنى الواسع، أما التعليم فقد ارتبط بالتحصيل المعرفي بالمعنى الضيق، وبمرور الوقت تحول البيداغوجي لأسباب عدة من المربي بالمفهوم الواسع إلى المعلم ناقل المعرفة دون التساؤل عن نمط المواطن الذي يسعى إلى تكوينه وبذلك تحولت البيداغوجيا من معناها الأصلي المرتبط بإشباع القيم التربوية إلى منهجية في تقديم المعرفة وارتبط ذلك بما يعرف بفن التدريس وانصب الاهتمام على اقتراح الطرائق المختلفة للتعليم وظهرت بيداغوجيات كثيرة عرفت بأصحابها "هربرت" و"منتسوري" ولم تتمكن البيداغوجيا من بناء نظرية موحدة لتحليل وضعيات التدريس أو القسم فخلت بذلك من البعد العلمي.

أما التعليمية فإنها تهدف إلى التأسيس العقلاني لمدرسة شاملة قادرة على تحقيق النجاح في كل التخصصات لجميع المتعلمين بإضافة البعد العلمي الذي تفتقده البيداغوجيا وتسعى إلى عقلنة الفعل التعليمي من خلال الإجابة عن التساؤلات المتعلقة بكيف نعلم محتوى تعليمي معينا؟ فهي في الأصل تفكير منهجي. [2]

ويمكن توضيح أوجه الاختلاف بين التعليمية والبيداغوجيا من خلال هذا الجدول الذي بين أيدينا، والذي سقنا فيه أهم الفوارق بينهما.

1- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، مرجع سابق، ص10

2- المرجع نفسه، ص11

- أوجه الاختلاف بين التعليمية والبيداغوجيا:

يمكن إجمالها في الآتي:[1]

التعليمية	البيداغوجيا
- تهتم بالجانب المنهجي لتوصيل المعرفة مع مراعات خصوصياتها في عمليتي التعليم والتعلم. - تتناول منطق التعلم انطلاقا من منطق المعرفة. - يتم التركيز على شروط اكتساب المتعلم للمعرفة. - تهتم بالعقد التعليمي من منظور العلاقة التعليمية (تفاعل المعرفة/المعلم/المتعلم)	- لا تهتم بدراسة وضعيات التعليم والتعلم من زاوية خصوصية المحتوى، بل تهتم بالبعد المعرفي للتعلم وبأبعاد أخرى نفسية اجتماعية. - تتناول منطق التعلم من منطق القسم (معلم / متعلم). - يتم التركيز على الممارسة المهنية وتنفيذ الاختيارات التعليمية التي تسمح بقيادة القسم في أبعاده المختلفة. - تهتم بالعلاقة التربوية من منظور التفاعل داخل القسم (معلم / متعلم)

✓ **المبحث الثاني:**

❖ **خصائص التعليمية:**

المبدأ المتعارف عليه هو أنه بالخصائص والمبادئ يتم التعارف على الأشياء والأفكار والأشخاص، فالتعليمية كمجال تختص بمجموعة من العناصر والصفات تميزها وتختلف بها عن المفاهيم الأخرى كالبيداغوجية مثلا: وتتمثل فيما يلي:

1- تعتبر التلميذ محور العملية التربوية، منه تنطلق عملية التدريس، وإليه تعود كل العناصر المكونة لمعملية التعليمية التربوية، المعلم والأسرة والمنهج وبيئته المدرسية، والوسائل التكنولوجية كلها في خدمته. [2]

1- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، مرجع سابق ، ص11

2- سعديه سي محمد، مطبوعة دروس في مقياس التعليمية (الديداكتيك)، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة أكلي محند اولحاج، بجاية، الجزائر، السنه الجامعية 2017/2016، ص 14

2- تنطلق من المكتسبات القبلية للتلاميذ، أي بما يملكون من نبرات وكفايات وخصائص، ثم تتولى صقلها وتعديلها، أو تطويرها مراعية في ذلك قدرة كل تلميذ على التعلم وسرعته الذاتية في التحصيل الدراسي.

3 - تحفز التلاميذ للإقبال على المعلومات الجديدة خاصة الأكاديمية منها، وتطوير رغبتهم في التخصص فيها مستقبلا.

4 - تطور قدرات التلاميذ على التحليل والتفكير المنطقي والمبدع، وتساعده على البحث عن الحلول للمشكلات التي تعترض سبيلهم شخصية أم تربوية.

5 - تشجع التلاميذ على الابتكار والتجديد فكرا أو أسلوبا، وذلك بتوفير الوقت الكافي للتفكير وإنتاج الحلول الفردية واستخدام عدد وافر ومتنوع من المواد والوسائل التعليمية شريطة أن تكون البيئة التعليمية بيئة محفزة ومشجعة على البحث والتجريب والتحقيق العلمي، واتخاذ المبادرات الفردية والتنبؤ دون الشعور بالارتباك أو الخوف أو العقاب.

6- تشخيص مشاكل وصعوبات التعلم لدى التلاميذ من أجل إيجاد حلول مناسبة لها.

7- تخلق التفاعل الايجابي الجيد بين التلاميذ من جهة وبين معلميهم من جهة ثانية على أساس الاحترام المتبادل والتعاون المشترك في التخطيط والتنفيذ والتقييم.

8- تعتبر المعلم عنصرا من عناصر الصف، يشارك في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات، غير مستبد بآرائه وخططه واجراءاته.

9- تستخدم بكثافة تكنولوجيات التعليم المختلفة، سواء السمعية منها أو البصرية وذلك بحسب المواقف التعليمية المختلفة. [1]

1- سعديه سي محمد، مطبوعة دروس في مقياس التعليمية (الديداكتيك)، مرجع سابق، ص 16

10- تعتبر عمليه التقويم وتحديد إجراءاتها وسائلها وأهدافها مسؤولية جميع أفراد القسم.

11- تستخدم بكثافة أنواع التقويم ووسائله المختلفة من أجل الحصول على التغذية المراجعة من التلاميذ، للتأكد من صلاحية العملية التربوية ومدى فاعليتها، ومن ثم الإبقاء أو التعديل أو التجديد على أساس النتائج المحصل عليها.

12- تعتمد نظاما تربويا يتكون من خطوات متسلسلة، وأعمال سلوكية هادفة وشاملة، تعتمد كل منها على الأخر.

13- تستخدم بشكل مكثف المنهج الاستقرائي في التربية ويتم هذا بواسطة:

أ- التدرج من المحسوس الى المجرد، ومن البسيط الى المركب، ومن الجزئي إلى الكل، ومن المعلوم الى المجهول.

ب- تقديم الحقائق قبل المسببات والعموميات.

ج- تقديم التجارب والأمثلة التوضيحية قبل المبادرة والأحكام والقواعد والنظريات.

د- الاستخدام المكثف لطريقة المقارنة ومظاهر التشابه والاختلاف بين الأشياء.

14- تعتمد أسلوب الاتصال المفتوح الهادف بين المعلم كعضو مساهم في العملية التعليمية وبين تلاميذه، كل حسب قدراته الفكرية واللغوية.

15- تتصف بالشمولية بكونها تأخذ بكافة مؤثرات وعوامل العملية التربوية، وتنظمها بصيغة تسمح لكل واحد بأداء دوره حتى النهاية.

16- تتصف بالمرونة والقابلية للتعديل والتغيير حسب ظروف الموقف التعليمي ومجرياته. [1]

1- سعديه سي محمد، مطبوعة دروس في مقياس التعليمية (الديداكتيك)، مرجع سابق، ص 16

❖ **الأسس التي تبنى عليها التعليمية:**

1- احترام المتعلم في استعداداته وقدراته وميوله وحاجاته باعتباره كما يقول "روسو" محور البداية وهو المركز والغاية من العملية التعليمية.

2- احترام الحقوق الفردية من أجل تحقيق كل تلميذ إمكانياته وطموحاته المستقبلية وآماله.

3- الاهتمام والعناية بتكوين التلميذ وتعويده وتدريبه كيف يرى، كيف ينظر، كيف يشاهد، كيف يبحث، كيف يفكر، من أجل مجابهة مشاكله العلمية والعملية معا بنفسه، لأن التعلم الصحيح كما عبر عنه "ديوي" هو ذلك المحصول المدرسي الذي يدفع الى تحصيله التلاميذ من تلقاء أنفسهم كي يكتسبوا المهارة في التفكير.

4- إعطاء قدر كبير من الحرية للتلميذ ليكون المجال واسعا لإظهار شخصيته على حقيقتها، ولكي يشعر بهذه الشخصية ويتمكن من اكتساب الخبرة والتجربة التي تجعله يعدل سلوكه من تلقاء نفسه.

5- التأكيد على النشاط الذاتي عملا بقول "جون ديوي" التعليم عن طريق العمل من أجل اكتساب الخبرة اعتبارهما مصدر المعرفة.

6- تحقيق الذاتية، وأول من نادى بهذا الأساس "جون جاك روسو" الذي رأى أن التعليم يجب أن يكون سلبيا من جانب المعلم وإيجابيا من قبل المتعلم، أي أن المعلم يكون مرشدا وموجها لا غير، كما أخذ هذا المبدأ بعد ذلك العديد من العلماء والباحثين أمثال "ديوي" إذ يقول: «ليكن التلميذ محورا للبداية ثم هو بعد ذلك المركز وهو الغاية من عمل التعليم والتربية». [1]

1- سعديه سي محمد، مطبوعة دروس في مقياس التعليمية (الديداكتيك)، مرجع سابق ، ص18/17

و"بنيه" الذي يقول: «التلاميذ يختلفون فيما بينهم في الذكاء وفي الجسم وفي العقل وفي القدرة على أداء شيء ما، من أجل هذا هناك محاولات عدة لحل مشكلة التعليم داخل الأقسام الدراسية بفعل الدروس الخاصة ودروس التدعيم وإنشاء أقسام دراسية متوازنة، لكي تكون كل جماعة من التلاميذ أكثر تجانسا فيما بينهم من حيث القدرات العقلية ومقدار التحصيل الدراسي...»

7- التعليم بالممارسة والتجربة، أي تعليم الحياة بالحياة وليس بالإسرار والاستماع والتسميع، على حد تعبير "جون ديوي" فالتلميذ يجب أن يشترك في تعليم نفسه من أجل مكافحه الصعوبات والعراقيل حين يغادر المدرسة ويواجه الحياة العملية الواقعية. [1]

❖ **أنواع التعليمية:**

نجد في الغالب معظم البحوث تتحدث عن نوعين من الديداكتيك وهما الديداكتيك العام والخاص. وحسب لوجندر Legendre R. في"القاموس المعاصر للتربية"، يجب التميز في كل تعريف للديداكتيك، بين ثلاثة مستويات:[2]

1- الديداكتيك الأساسية:

وهي جزء من الديداكتيك، يتضمن مجموع النقط النظرية، والأسس العامة التي تتعلق بتخطيط الوضعيات البيداغوجية دون أي اعتبار ضروري للممارسات التطبيقية الخاصة، وتطلق عليها أيضا اسم الديداكتيك النظرية.

2- الديداكتيك العامة:

تهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد التدريس والتكوين، وذلك على مستوى الطرق المتبعة، ولعل هذا ما يجعل هذا الصنف من الديداكتيك يقصر اهتمامه على ما هو عام ومشترك في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها

1- سعديه سي محمد، مطبوعة دروس في مقياس التعليمية (الديداكتيك)، مرجع سابق، ص18

2- محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مرجع سابق، ص18.

من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار، ويمكن أن يدخل ضمن هذه القواعد والأسس العامة كل ما يرتبط بأساليب وأشكال التدريس والوسائل والتقنيات البيداغوجية الموظفة.

الديداكتيك العامة هي التي تكون مبادئها ونتائجها مطبقة على مجموعة من المواد التعليمية، فهي تقدم المعطيات الأساسية لتخطيط كل موضوعات ووسائل التعليم، كما أنها تعد نظريات التربية والتعليم وقوانينها العامة بمعزل عن محتوى المواد.

ويعرفها محمد الدريج بقوله: «هي التي تسعى إلى تطبيق مبادئها وخلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليمية وتنقسم إلى قسمين: القسم الأول يهتم بالوضعية التعليمية، حيث تقدم المعطيات القاعدية التي تعتبر أساسية لتخطيط كل موضوع وكل وسيلة تعليمية لمجموع التلاميذ، والقسم الثاني يهتم بالديداكتيك التي تدرس القوانين العامة للتدريس، بغض النظر عن محتوى مختلف مواد التدريس» [1].

3- الديداكتيك الخاصة:

هي التي تهتم بتخطيط التعليم والتعلم الخاص بمادة معينة أو مهارات أو وسائل معينه مثل ديداكتيك العلوم، ديداكتيك الوسائل التعليمية. فالديداكتيك الخاصة هي التي تهتم بتخطيط عملية التدريس في ارتباطها بمختلف المواد الدراسية. وهكذا ينبغي أن نميز داخل هذا العلم على الأقل، بين فرعين مختلفين ومتكاملين في آن واحد وهما:

- علم التدريس العام (الديداكتيك العامة).
- علم التدريس الخاص (الديداكتيك الخاصة). [2]

ويقصد بعلم التدريس العام مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع التلاميذ. في حين يقصد بعلم التدريس الخاص الاهتمام بالنشاط التعليمي

1- محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مرجع سابق، ص18.

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية، والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو بتلك، فنقول علم التدريس الخاص بالرياضيات وعلم ا لتدريس الخاص بالتاريخ...[1]

❖ **أهداف وأهمية التعليمية:**

قبل الحديث عن أهداف العملية التعليمية لا بد من الوقوف على مفهوم الهدف، فالهدف يعرف بأنه: «استبصار مسبق لما ستكون عليه النهاية الممكنة في ضوء الظروف والمعطيات المتاحة» [2]، والهدف بالمفهوم التعليمي يعني الغاية التي تسعى التربية إلى تحقيقها.

وأما الأهداف التعليمية فتعرف على أنها:

- «التحديد السلوكي الإجرائي للأهداف التربوية، والتي تدل على أنماط الأداء السلوكي الذي يكتسبه المتعلم من خلال أنماط التعليم وطرقه المختلفة» [3].

- أو هي: «توضيح رغبة في إحداث تغيير متوقع في سلوك المتعلم» [4].

ويرى محمد الدريج أن أهمية التعليمية تكمن في:

1- إبراز المنظور الديداكتيكي الجديد للمادة الدراسية. وهو منظور لا يقف عند حدود التصنيف السطحي للمادة، وإنما ينتقل إلى مستويات أكثر عمقا وأهمية.

2- تغيير النظرة التي تعتبر أن المادة الدراسية معرفة مسبقة ونهائية معطاة لنا بهذا الشكل أو ذاك، ولا مجال لتغييرها أو استبدالها، رغم شعورنا بقصورها ومحدوديتها أمام الزحف الهائل من المعارف المتجددة في عصرنا. ويعتبر الشخص المختص عادة،

1- محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مرجع سابق، ص19

2- داود ماهر محمد، مجيد مهدي محمد، أساسيات في طرائق التدريس العامة، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، الموصل، العراق، (د. ط)،1991م، ص63

3- نادر فهمي الزيود، وآخرون، التعلم والتعليم الصفي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 4، 1999م، ص307

4- عبد الحافظ محمد سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2005م، ص88

في مادة من المواد، هو المؤهل لتصنيفها وإدخال التعديلات الضرورية عليها. أي أن انتقاء وترتيب ما ينبغي تعلمه من طرف التلميذ من معارف لغوية إنما هو من شأن المختص في اللغة، وما ينبغي تعلمه في الرياضيات هو من شأن المختص فيها، وهكذا[1]

ويمكن تلخيص الأهداف التي ترمي إليها التعليمية أو الديداكتيك في الآتي:

1- توجيه الفاعلين في المجال التربوي إلى تحديد فعالية الطرق والأساليب المستخدمة في القسم وتطوير الممارسات التربوية.

2- تحقيق أفضل السبل التي تمكن من تطوير الجانبين النوعي والكمي للمخرجات التعليمية، بما يساعد المدرسين في مختلف المستويات والأسلاك سواء أثناء تكوينهم أو عند ممارستهم لمهامهم التربوية.

3- الكشف عن العوائق التي تعيق المتعلم في تحصيل المعرفة وتحديد مكانها واتجاهها في السيرورات الاستراتيجية المعرفية والنفسية التي يستخدمها المتعلم في تعلمه فقط.

4- تقديم منهجيات تدريسية دقيقة للمعلمين، وذلك ابتداء بالهدف الى غاية كيفية تحقيقه في سلوك المتعلمين وتقويمه.

5- تقديم اقتراحات عملية للمعلمين حول كيفية تحسين ظروف التعلم في كل اتجاهاته ومواقفه.

6-الاهتمام بعملية التكوين المستمر للمعلمين وذلك قصد إمدادهم بكل المستجدات العلمية المتوصل إليها في الحقل الديداكتيكي حتى يتمكنوا من تجاوز الصعوبات وإزالتها. [2]

7- تقديم نماذج لتصاميم تحليليه للخطأ، وتصميم جداول توضيحية تساعد المتعلم على

1- محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مرجع سابق، ص19

2- سعديه سي محمد، مطبوعة دروس في مقياس التعليمية (الديداكتيك)، مرجع سابق، ص 28

تمثيل المعارف بسهولة.

8- تصميم بطاقات الملاحظة الفردية لمراقبة الأداء القبلي والبعدي للمتعلم التي تساعد في تقييم وتقويم مستوى أداء المتعلم والمعلم على حد سواء.

9- كما يمكن للتعليمية المساعدة في صياغة النماذج والنظريات والأصول التي تحكم العملية التعليمية وبالتالي التوصيل لتطبيقها.

وبصفة عامة يمكن تلخيص أهمية التعليمية في: تحسيس المدرسين بمشاكل التعليم وجعلهم يعرفون بعض أهداف التعليم وسائل بلوغها، وتكوينهم وتسهيل عملية التعلم، اثراء واغتناء الوسط التربوي، بيان أهمية المواد الدراسية، وتحفيز التلاميذ نحو مادتهم الدراسية، وتفعيل وتنشيط البحث التربوي في مجال الديداكتيك خاصة والبيداغوجية عموما. [1]

✓ **مسائل المتعلقة بالعملية التعليمية التعلمية:**

❖ **المثلث الديداكتيكي:**

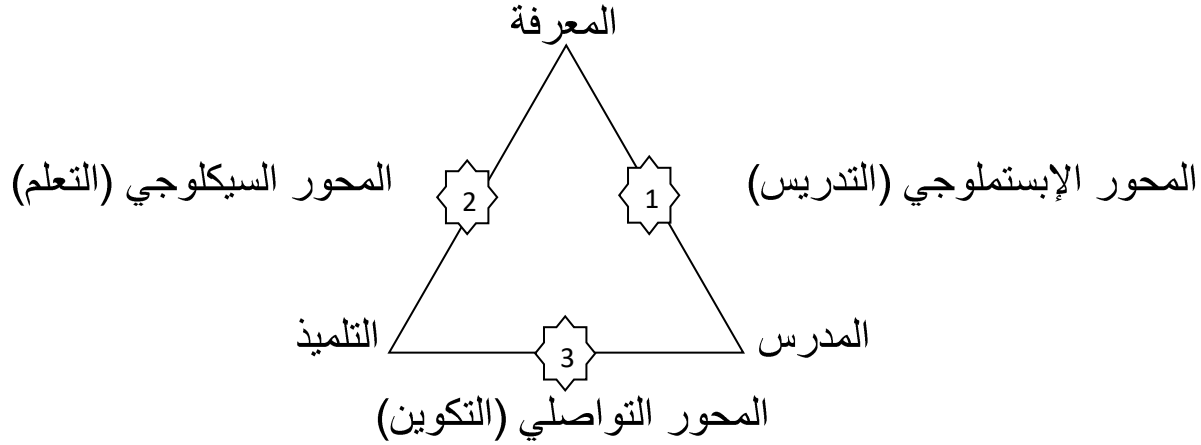
تتأسس العملية التعليمية التعلمية على ثلاثة عناصر أساسية يتمحور حولها الفعل التربوي الذي ينشأ من مجموع العلاقات التفاعلية المتداخلة بين الأطراف حيث يستمد الفعل التربوي أهميته من مدى تفعيل دورها وتلك الأطراف هي: المتعلم – المعلم - المعرفة.

المثلث الديداكتيكي هو ذلك المثلث المعبر عن الوضعية التعليمية باعتبارها نسقا يجمع بين ثلاثة أقطاب غير متكافئة هي تلميذ – مدرس – معرفة، وما يحدث من تفاعلات بين كل قطب من هذه الأقطاب في علاقته بالقطبين الآخرين. وتهتم الديداكتيك بدراسة وتحليل القضايا والظواهر التي تفرزها هذه التفاعلات. [2]

1- سعديه سي محمد، مطبوعة دروس في مقياس التعليمية (الديداكتيك)، مرجع سابق، ص29/28

2- أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، منشورات المدرسة العليا للأساتذة، جامعة عبد المالك السعدي، تطوان، المغرب، ص6

المثلث الديداكتيكي هو مثلث متساوي الأضلاع، أقطابه الثلاثة هي: الأستاذ (المعلم) والتلميذ (المتعلم) والمادة الدراسية (المحتوى) أي المعرفة. والعلاقة بين كل طرف وآخر علاقة تواصل وحوار. فالعلاقة بين الأستاذ والتلميذ علاقة بيداغوجية، إذ أن المدرس الذي لا يمتلك أدنى قسط من الكفايات: الثقافية والاستراتيجية والتواصلية لا يستطيع أن يجعل تلاميذه ينخرطون ويتماهون في الدرس. ونفس الشيء بالنسبة للتلاميذ. كما تحدث "فليب ميريو" (PH. Meirieu) عن المثلث البيداغوجي، وألح على ضرورة تجنب الوقوع في بعض الانزياحات والانزلاقات التي يتعرض لها المدرس خلال عمليتي التخطيط والإنجاز كأن يركز في هذا المثلث، على المادة الدراسية فيسقط في الانزياح المقرراتي Dérive programmatique ، أو يركز على ذاته كمدرس وناقل للمعرفة وهذا ما يسمى بالانزياح الديميورجي dérive démiurgique، أو يركز على التلميذ ويهمل الطرفين الآخرين و هذا ما يسمى بالانزياح السيكولوجي dérive psychologique. وبحسب "هوسيي Jean Houssaye" من غير الممكن أن نتصور العملية - التعليمية التعلمية خارج المثلث الديداكتيكي أو البيداغوجي، وهذه صورة توضيحية: للأبعاد الثلاثة لموضوع الديداكتيك، حسب الأدبيات التربوية الفرنكفونية، والتي لاتميز كثيرا بين موضوع الديداكتيك وموضوع البيداغوجيا. (1)



1- محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مرجع سابق، ص13/12

ومما هو مبين من الخطاطة فإن معالجة قضايا التعليم والتعلم من منظور ديداكتيكي، تقتضي تحديد العلاقة البيداغوجية بين الأقطاب الثلاثة المذكورة (أي المثلث الديداكتيكي). كما تتحدد طبيعة الفعل البيداغوجي من خلال نوعية العلاقات القائمة بين هذه العناصر الثلاثة، والمكانة التي يحتلها كل واحد منها في عملية التعليم. وتحيل علاقة المدرس بالمعرفة على العمل الديداكتيكي، أي على كيفية تدريس مادة أو مواد معينة. بينما تشير علاقة التلميذ بالمعرفة الى استراتيجيات وأساليب التعلم. أما العلاقة بين المدرس والتلميذ، فإنها تحدد طبيعة العلاقة البيداغوجية.

وعلى أساس المكانة التي يحتلها كل عنصر من هذه العناصر في العملية التعليمية التعلمية، يمكن التمييز بين ما هو متمركز حول المعرفة، وما هو متمركز حول المعلم، والذي هو متمركز حول التلميذ كما هو الحال في الديداكتيك الحديثة.

لقد تطور التفكير في علاقة التلميذ بالمعرفة، فبعد التصور السلبي القديم للفعل التعليمي الذي يتم التعامل من خلاله مع التلاميذ باعتبارهم مجرد ذوات محايدة قابلة للشحن بالمعلومات. وفي مقابل هذا التصور، انطلق الفعل الديداكتيكي من كون التلاميذ ليسوا علبا فارغة، بل إنهم يشاركون في بناء تعلمهم على أساس معارفهم المكتسبة من قبل، داخل وخارج المؤسسة المدرسية.

فعلاقة المدرس بالمعرفة، تتعلق خصوصا بالمضامين التي يتم تعليمها، والتي تحددها البرامج والتوجيهات الرسمية والكتب المدرسية. ويدمج المدرس هذه المعطيات بطريقته كنقطة انطلاق، حيث يمارس عليها عملية تحويل بغرض إعادة بنائها وفق ما تفتضيه حاجيات المتعلم.

أما علاقة المدرس بالتلميذ، فتندرج في إطار ما يعرف بالتعاقد البيداغوجي الذي يتم بين هذين الطرفين في غالب الأحيان، الذي يقنن بطريقة مضمرة وضعيات التعليم، ويحيل على منتظرات الطرفين معا، وعلى عادات وآليات مدرسية ضمن فعل تواصلي متعدد

الأبعاد. ويمكن توضيح ذلك كالتالي:

1- المعلم:

ينبغي للمعلم أن يتصف بمواصفات تتناسب والمهمة المسندة إليه، وأن تكون له قدرة على التخطيط وقابلية لتجديد مستواه المعرفي باستمرار، والاستفادة من علوم اللغة المختلفة كاللسانيات ونظريات التعلم وغيرها.

- مهامه: مهام المعلم تتوزع بين التوجيه والتنشيط والتكوين والتقويم ومتابعة سيرورة التعلم في لحظاتها المتنوعة والاطلاع على الصعوبات التي تواجه المتعلم ودفعه إلى الوعي بأخطائه.

- دوره: لا يقتصر دور المعلم على نقل المعرفة فقط، بل يتعداه إلى دور آخر مهم ألا وهو التربية الخلقية والروحية والاجتماعية والنفسية للمتعلمين وتهذيب سلوكهم. وبالتالي تغيير سلوك الطالب وجعله يكتسب الكفايات التي تساعده على النجاح في مهمته.

إذ يجب أن يعنى المدرس بالعوامل التي تؤثر في النمو التربوي، ويكيف مجهوداته وفقا لهذه العوامل وآثارها على أطفاله، وبعبارة أخرى يمثل المدرس بالنسبة لعملية النمو التربوي الشخص الذي يملك توجيه نتائج العوامل المختلفة التي تؤثر على الطفل توجيها يتفق وصالح المجتمع واكتمال نمو شخصية الطفل. وهو المسؤول عن استثارة النمو التربوي، فهو الشخص الذي كلف من المجتمع بالعمل على تعدد خبرات الأطفال، واستثارة مواهبهم واستعداداتهم، وهو المسؤول عن إدارة هذا النمو وتوجيه الوجهة التي تنسجم مع صالح المجموع مصالح الفرد. [1]

فالتعليم ليس معناه أن نحشو ذاكرة المتعلم بقواعد ومعايير ثابتة...، وإنما يجب أن يكون هدفنا أن نجعله يشارك ويتفاعل إيجابيا مع برنامج المادة التعليمية وإكسابه المهارات المناسبة ليسهم في ترقية العملية التعليمية وتحسينها.

1- مصطفى غالب، علم النفس التربوي، مكتبة الهلال للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1995م، ص24/23

فالمعرفة كما يقال هي تكوين طرائق وأساليب وليست اختزان معلومات، فالمتعلم يزداد تعلما بفن التعلم، والمعلم هو صانع تقدمه. [1]

- الشروط الواجب توفرها في معلم اللغة:

لابد أن تتوافر في معلم اللغة ثلاثة شروط أساسية:

1/ الكفاية اللغوية: التي تسمح له باستعمال اللغة التي يراد تعليمها استعمالا صحيحا.

2/ الإلمام بمجال بحثه: بحيث يكون معلم اللغة على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني.

3/ مهارة تعليم اللغة: ولا يتحقق ذلك إلا بالاعتماد على الشرطين السابقين من جهة، وبالممارسة الفعلية للعملية التعليمية، والاطلاع على النتائج اللاحقة في مجال البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى. وهذه الشروط تعتبر ضرورية لنجاح العملية التعليمية. [2]

- خصائص معلم اللغة:

هناك صفات وخصائص يتميز بها معلم اللغة العربية عن غيره من المعلمين نذكر منها:

1/ أن يكون محبا لمادته معتزا بها، ويجب أن ينعكس ذلك على أسلوبه التعليمي.

2/ التمكن من المادة، يجب على مدرس اللغة أن يكون ذا معرفة واسعة ومطلع على كل خبايا اللغة، وذو إلمام واسع بكل الجوانب المتعلقة بها.

وبالمجمل هناك ثلاث صفات أو خصائص تساعد المعلم أن يكون ناجحا في مهمته وهي:

- الخصائص المعرفية - الخصائص الشخصية - الخصائص المهنية والفنية.

أ- الخصائص المعرفية:

أكدت معظم الدراسات والأبحاث أنه لابد أن يتوفر حدّ معين من الذكاء لدى المعلم،

1- نورمان ماكنزي، وآخرون، ترجمة أحمد القادري، فن التعليم وفن التعلم، مطبعة جامعة دمشق، سوريا، 1973م, ص67

2- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات-، مرجع سابق، ص141 .

وأن يتمتع بالصفات التالية:

1/ معرفة ميدان تخصصه الأكاديمي، بحيث يكون لديه إلمام تام للمادة التي يعلمها، وأن يكون متمكنا منها.

2/ القدرة التعبيرية بالكلام، بحيث يكون الفرد قادرا أن يوصل ما لديه من أفكار ومعلومات بسلاسة ووضوح وطلاقة لفظية دون تلعثم أو تردد. [1]

3/ أن يراعي المستوى العقلي للمتعلمين، وأن يقدم ما عنده بحيث يتلاءم مع المرحلة العمرية لهؤلاء المتعلمين.

4/ أن يكون قادرا على ترتيب وتنظيم مواضيع المادة التي يدرسها، بحيث تتسلسل من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.

5/ أن تكون له دراية تامة بتلامذته، من ذلك معرفة أسمائهم ومستوياتهم، ومطلعا على الظروف المختلفة المحيط بهم.

6/ القدرة على إدراك الفروق بين التلاميذ، وتقدير سلوكياتهم. [2]

ب- الخصائص الشخصية:

ولما كانت العملية التعليمية مرتبطة ارتباطا مباشرا بالمعلم ولا تقوم إلا بوجوده، فإن فاعلية التعليم هي من الآثار المباشرة لشخصية المعلم وخصائصه الجسمية والنفسية، ومن هذا المنظور تعتبر الخصائص الشخصية عاملا مهما في آلية عمل المعلم، وهي كفيلة بإنجاح عمله أو إفشاله، وهذه الخصائص هي:

1- المراقبة الذاتية (ضبط النفس)، 2- الحماس، 3- التكيّف والمرونة، 4- بعد النظر

1- محمد الطيطي، وآخرون، مدخل إلى التربية، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان, الأردن ط 1، 2002م، ص 246

2- أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب للنشر ، القاهرة، مصر، ط 4، 1995م، ص233

5- الجاذبية (قدرة المعلم على جذب التلاميذ نحوه) 6-التعقل في الحكم (عدم التسرع) [1]

كما أن هناك صفات خلقية لابد من كل مربي أو معلم أن يتحلى بها:

- الصبر- ضبط النفس - الصدق- الأمانة - العفة - الإخلاص- المظهر الحسن – التقوى - الاتزان - المودة والحب- الحكمة- العدالة (الانصاف في المعاملة)- التسامح- التواضع - عدم التعصب - احترام التلاميذ.

ج- الخصائص المهنية والفنية: ومن ذلك:

1- أن يكون قادرا على تحقيق الأهداف التعلمية.

2- أن يقدم المادة التعليمية بشكل متسلسل ومترابط [2].

2- المتعلم:

يمثل المتعلم الطرف الثاني بعد المعلم في تشكيل ثلاثي التعليمية، والحديث عن المتعلم يقودنا إلى تحديد وضعه إزاء العملية التعليمية، فهو المستهدف بالدرجة الأولى في هذه العملية (التعليمية التعلمية)، فإعداد المعلم إعدادا جيدا في كفاياته العلمية والتربوية، وبناء المناهج وإعداد المقررات وحسن صياغتها وترتيبها وما إليها من عمليات سابقة ولاحقة كلها من أجل هذا المتعلم الذي نريد بناءه بناء جيدا.

يعتبر المتعلم الركن الأساسي في العملية التعليمية، بل هو سبب وجودها، لذلك فإن التعليمية تولي عناية كبرى له، فتنظر إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية في تحديد أهداف التعليم المراد تحقيقها، فضلا عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التعليمية، وتأليف الكتب واختيار الوسائل التعليمية وطرائق التعليم. [3]

لذا ينبغي معرفة قدرات المتعلم ووسطه، ومشروعه الشخصي، وفي هذا الصدد

1- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مرجع سابق، ص 84

2- محمد الطيطي، وآخرون، مدخل إلى التربية، مرجع سابق، ص247

3- سيد ابراهيم الجيار، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار غريب للنشر، القاهرة، مصر، ط 2، 1998م، ص288

يمكن الاستفادة من سيكولوجية النمو وعلم النفس الاجتماعي، وغيرها من العلوم التي تعيننا على معرفة مختلف الجوانب لدى المتعلم. فمن الضروري أخذ الاختلافات القائمة بين المتعلمين بعين الاعتبار، وكذلك مستويات اهتمامهم، وتمثلاتهم، وثقافتهم، فمعرفة هذه المعطيات تعتبر شرطا أساسيا للتحفيز على المشاركة، وأيضا على منافسة فعالة تسمح للمتعلم باتخاذ المواقف واختيار الأنشطة التي تناسب اهتماماته وتطلعاته.

وفيما يلي نستعرض مجموعة من الخصائص تشمل جوانب متعددة من شخصية المتعلم سواء كانت فطرية أو نفسية أو فكرية أو اجتماعية.

- خصائص المتعلم:

إن التطرق إلى خصائص المتعلم يتشعب بنا إلى جملة من القضايا التي لها علاقة وطيدة بالبشرية عموما وبالذات الشخصية خصوصا، فالناس كيفما كانوا يتفقون على خصائص بشرية معينة، إلا أنهم يختلفون في خصائص أخرى تميز كل ذات عن غيرها من الذوات الأخرى، وإلا كان الناس جميعا كالشخص الواحد. ومن بين الخصائص التي يجب توفرها في المتعلم حتى يكون قادرا على مسايرة التعلم:

1/ النمو (النضج):

يتمثل النضج بمفهومه العام في جملة التغيرات العديدة التي تطرأ نتيجة النمو والتطور الداخلي المتتابع على تركيبة البنية العضوية أو البيولوجية، أو الفسيولوجية للكائن الحي عبر مراحل حياته المختلفة، ويتناول هذا النمو وتظهر ملامحه بشكل واضح على جميع نواحي الكائن الحي، ويعتبر النضج أساسا للتعلم والنمو، فهو حدث لا إرادي يوصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد، ويمس هذا النضج الجوانب التالية:

- النمو العقلي - النمو الانفعالي - النمو المعرفي - النمو الاجتماعي. [1]

ومنه يتضح أن للنضج علاقة مباشرة بشخصية المتعلم،إذ تمثل الشخصية الجانب الداخلي

1- خير الدّين هني، تقنيات التّدريس، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، مطبعة أحمد زبانة، الجزائر، ط 1, 1999م، ص60.

في الإنسان المعروف بالجوهر، ونسميها عوامل الشخصية، ويقصد بالشخصية مجموعة من الخصائص النفسية والعقلية والاجتماعية والانفعالية الثابتة ثباتا نسبيا، حيث تميز الفرد عن غيره من الناس، وتحدد أساليب تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها. وبهذا نجد الفروق القائمة بين الأفراد في الصفات المختلفة، فالخصائص الذهنية وكذا الجسمية للمتعلم لها علاقة وطيدة بالتحصيل المدرسي. وما يمكن استخلاصه هو أن الشخصية المتزنة وما تتسم به من مواصفات ايجابية تلعب دورا هاما وايجابيا في مجال التعلم والإنجاز. [1]

العلاقة بين النضج والتعلم:

يرى الدكتور "أحمد زكي صالح" أن هذه العلاقة تكمن في الآتي:

أ- هناك فروق بين التغيرات الراجعة للنضج، والتغيرات الراجعة للتعلم. حيث أن الأولى ترجع في أساسها لعوامل داخلية في الفرد، بينما الثانية ترجع إلى مجموعة العوامل الخارجية المحيطة بالفرد.

ب- يتوقف تعلم موضوع معين على نضج الأجهزة الجسمية والوظائف العقلية التي تعتبر مسئولة عن أداء الفرد في تعلمه موضوع ما ولا شك أنه من العبث محاولة اكساب فرد القدرة على أداء عمل ما إذا لم يكن نضجه ييسر له هذا الأداء. ومن هنا يعتبر النضج شرطا للتعلم، ولكن النضج وحده غير كاف لحدوث التعلم، بل لا بد من توافر شروط الممارسة والتدريب، بمعنى أن الطفل في سن السابعة ييسر له نضجه اكتساب القدرة على الكتابة والقراءة، ولكن لا يستطيع اكتساب هذه الأمور إلا إذا مارسها وتدرب عليها.

ج- تتأثر أساليب النشاط الضرورية للكائن الحي تأثيرا قليلا بالتدريب والممارسة، هذا إذا كان الفرد لم يصل إلى النضج الجسمي والعقلي. فمثلا التدريب المبكر على المشي في حوالي سن ثمانية أشهر لا يؤدي إلى الإسراع باكتساب المشي بل أنه قد

1- ينظر: هـ دوجلاس براون ترجمـــــة: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1994م، ص: 111

يعيقه، ولكن التدريب في الشهر الثاني عشر أو الثالث عشر من عمر الطفل يفيده في عملية التناسق بين ساقيه. [1]

2/ الدافعية:

الدافع في أبسط تعريفاته هو حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد توجهه نحو التخطيط للعمل بهدف تحقيق مستوى من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقده. [2]

إن صفة الدافعية هي باتفاق الدراسات صفة تعد مفتاحا للتعلم الناجح. فالدافعية التي نعرفها بالقوة الداخلية التي تدفع الإنسان إلى التعلم، أو المثير الداخلي الحقيقي الذي يحث المتعلم على إنجاز فعل ما، لا شك تعد المحرك الحقيقي في هذه العملية، فالدافع هو الذي يمنح السلوك قوة وبما يحتاج إليه من وقود وطاقة، وهو العامل الذي يخرجه من العدم حيث لم يكن حاصلا إلى الوجود، ليسبغ عليه بعد ذلك من القوة بقدر ما يتصف به هو، أومن الضعف بالقدر الذي يتسم به هو. [3]

3/ الاستعداد:

يعرف بأنه «مدى قابلية الفرد للتعلم، أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معينة إذ ما تهيأت له الظروف المناسبة» [4]، وذلك كون المتعلم «يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب» [5].

ويعد الاستعداد من أهم العوامل النفسية التي تجعل عملية التعلم تحقق أهدافها، إذ كيف يتصور أن يوصل المدرس أو المعلم بعض المعلومات التي يشتمل عليها الدرس المقدم للمتعلم دون أن يكون هذا الأخير على استعداد تام لتقبل هذه المعلومات.

1- ينظر: هـ دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، مرجع سابق، ص: 111

2- رجاء محمود أبو علام, علم النفس التربوي, دار القلم للنشر والتوزيع, الكويت, ط 1, 1978م، ص 168

3- ينظر: مولاي بودخيلي محمد، نطاق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 2004م، ص 317.

4- المرجع نفسه، ص61.

5- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية -حقل تعليمية اللغات-، مرجع سابق، ص 142.

وعليه لا بد أن يعمل المدرس على أن يهيأ المتعلم نفسيا، ويحاول جلب انتباهه وتركيزه على المادة المقدمة وجعله يستعد لها استعدادا يساعده على الاستفادة، بالإضافة إلى مراعاة اختلاف المواقف التعليمية ومدى استعداد المتعلم. وعلى النقيض من ذلك عدم الاستعداد لا يؤدي إلى التعلم، بل يؤدي إلى الضيق، والضيق يؤثر في النفس الإنسانية وينفرها، بحيث تصبح غير مستعدة للتعلم. ومن هنا جاءت الحاجة إلى التأكيد على أهمية الاستعداد كعامل نفسي [1].

إذا فالاستعداد قد يكون موجودا ولكن صاحبه يجهل كيف ينميه، أو أنه لا يريد أن ينميه، أوأنه لا يجد الفرصة لتنميته، ولعل الاستعداد يكون محدودا، وربما يكون عند فرد أقل مما هو عليه عند فرد أخر. وهذه كلها عوامل تجعل التفاوت ظاهرا والفروق إذن بين الأفراد واضحة. [2]

4/ الذكـــاء:

يعرف عالم النفس الأمريكي "هاوارد غاردنر" الذكاء بأنه إمكانية بيونفسية تشمل ثلاثة عناصر:

- القدرة على حل المشكلات التي يصادفها الفرد في حياته اليومية.
- القدرة على خلق أو ابتكار نتاج مفيد، أو تقديم خدمة ذات قيمة داخل ثقافة معينة.
- القدرة على اكتشاف أو خلق مشكلات ومسائل تمكن الفرد من اكتساب معارف جديدة. [3]

وعليه نستطيع أن نقول إن الذكاء هو القدرة على اكتساب المعرفة أو القدرة على التعلم، كما هو قدرة الفرد على التوافق مع المواقف الجديدة، هذا ويمكن أن نحدد

1- محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، د ط، 1988، ص32.

2- عبد العلي الجسماني، علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية، دار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط1،1994، ص89.

3- عبد الواحد أولاد الفقيهي، تقديم أحمد أوزي، الذكاءات المتعددة (التأسيس العلمي)، مجلة علوم التربية، الرباط، المغرب، ط1، 2012م، ص13

مفهومه على أنه قدرة عامـــة عند الفرد تساعده على التوافــق مع نفسه ومع البيئـــــة التي يعيش فيها.

وللذكاء أوجه عديدة، إذ لا يعني أن الإنسان الذكي في مجال معين أنه ذكي فـــي كـــل المجالات. وكنتيجة لجملة من الأبحاث والدراسات، والاختبارات التي قام بهـــا علمـــاء النفس، ظهر مفهوم جديد للذكاء، وتم تبني نظرية الذكاءات المتعـــددة، وهـــي نظريـــة حديثة لعالم النفس الأمريكي "هاوارد غاردنر Howard Gardner"، حيث قدم في كتابـــه "أطر العقل (Frames of mind) 1983" وسيلة لرســـم خريطـــة المـــدى العـــريض للقدرات التي يمتلكها الناس، وذلك بتجميع هذه القدرات في سبع فئات أو ذكاءات.

1 ـ الذكاء اللغوي:

هو القدرة على استخدام الكلمات شفويا بفاعلية (كما هو الحـــال عنـــد القـــاص، والخطيب أوالسياسي)، أو تحريريا (كما هو الحال عند الشاعر، وكاتـــب المســـرحية، والمحرر أو الصحفي).

2- الذكاء المنطقي الرياضي:

استطاعة الفرد استخدام الأعداد بفاعلية (كما هو الحال عند علماء الرياضـــيات، ومحاسبي الضرائب، أو الإحصائيين)، وأن يستدلوا استدلالا جيدا (كما هو الحال عنـــد العالم، ومبرمج الكمبيوتر أو عالم المنطق).

3- الذكاء المكاني:

وهو القـــدرة على إدراك العالم البصري المكانـــي بدقـــة (كما هو الحـــال عند الصياد، والكشاف أو المرشد)، أو يؤدي أو يقوم بتحـــويلات معتمـــدا علـــى تلـــك

الإدراكات (كما هو الحال عند مصمم الديكورات الداخلية، والمهندس المعماري، والفنان، أو المخترع). [1]

4- الذكاء الجسمي-الحركي:

الخبرة والكفاءة في استخدام الفرد لجسمه ككل للتعبير عن الأفكار والمشاعر (كما هو الحال عند الممثل، والمقلد المهرج، والرياضي، أو الراقص)، واليسر في استخدام الفرد ليديه لإنتاج الأشياء أو تحويلها (كما هو الحال عند الحرفي، والميكانيكي، أو الجراح).

5- الذكاء الموسيقي:

القدرة على إدراك الصيغ الموسيقية (كما هو الحال عند الموسيقي المخلص المتذوق)، وتمييزها (كالناقد الموسيقي)، وتحويلها (كالمؤلف)، والتعبير عنها (كالمؤدي).

6- الذكاء الاجتماعي:

وهو القدرة على إدراك أمزجة الآخرين، ومقاصدهم، ودوافعهم، ومشاعرهم، والتمييز بينها، ويضم هذا الحساسية للتعبيرات الوجهية، والصوت، والإيماءات.

7- الذكاء الشخصي:

معرفة الذات والقدرة على التصرف توافقيا على أساس تلك المعرفة، وهذا الذكاء يتضمن أن يكون لدى الفرد صورة دقيقة (عن نواحي قوته وحدوده)، والوعي بأمزجته الداخلية، ومقاصده، ودوافعه، وحالاته المزاجية والانفعالية، ورغباته، والقدرة على تأديب الذات، وفهمها وتقديرها. [2]

1- جابر عبد الحميد جابر، الذكاءات المتعددة والفهم (تنمية وتعميق)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2003م، ص11/10

2- المرجع نفسه، ص12

وفي هذا المجال فإن أفق البحث ما زال مفتوحا أمام ذكاءات مرشحة أخرى.. على أساس أن كل ذكاء لا يعتبر كذلك إلا إذا توفرت فيه مجموعة من المؤشرات والمعايير البيولوجية والسيكولوجية والمنطقية، تشكل في مجموعها الأسس النظرية لنظرية الذكاءات المتعددة.

وأما في مجال التعليم، ومما يجب الإشارة إليه هو عدم دلالة اختبار الذكاء العام وبالذات الاختبار الجمعي على جميع إمكانيات التلميذ العقلية، فهو مقياس للقدرة على تناول الأفكار المجردة والرموز وعلاقاتها، ولا يحيط بالقدرة على تناول الأشياء أو الناس. وعلى سبيل المثال فإن التلميذ الذي يحصل على تقدير منخفض في اختبار ذكاء، ربما يجد صعوبة في المنهج المدرسي التقليدي، لكنه قد يتمتع بمستوى عال من القدرة والمهارة الميكانيكية أو الاجتماعية أو غيرها. [1]

5/ المعرفة (المادة التعليمية):

ونعني بالمعرفة هنا المادة التعليمية المقررة في ظل المنهاج (التربوي المختار للتطبيق)، وينبغي للمعرفة أن تتميز بالتدرج في مفاهيمها. ويمكن أن نقول عنها هي الكيفية التي يكتسب بها المتعلم معارفه، إذ المطلوب هو إعطاء معنى لما يتعلمه المتعلم وذلك من خلال ترسيخ معارف داخل العالم المألوف لديه.

وبهذا المفهوم فإن المادة التعليمية «تمثل كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين وفي حقبة معينة، إنها مختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية والتقنية وغيرها، مما تتألف منه الحضارة الإنسانية، التي تصنف في النظام التعليمي إلى مواد مثل: اللغة، التاريخ، الجغرافيا...» [2].

1- غاردنر، هاوارد، طبيعة الفكر واللغة، مواجهة بين شومسكي وبياجيه، ترجمة: أحمد أوزي، مجلة علوم التربية، الرباط، المغرب، عدد 14، فبراير 1998، ص103- 109.

2- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مرجع سابق، ص88.

فالتعلم هو على الدوام نتاج نشاط شخصي للمتعلم أي نتاج تنظيم ذاتي لتجربته، وفي هذا الإطار فإن التكامل بين المواد الدراسية يعتبر ضروريا لأن تنمية الكفايات وتطوير المواقف وتلبية الحاجيات الفكرية والوجدانية للمتعلم لا يمكن أن تتم إلا من خلال تداخل المواد كلها.

❖ **العقد الديداكتيكي:**

التعاقد هو أسلوب بحث في التفاعلات القائمة بين المعلم والمتعلم والمعرفة، ويهتم علم الديداكتيك بمقارنة الظواهر التعليمية، فحسب "بروسو" إن التعاقد الديداكتيكي هو مجموع التصرفات أو السلوكات (المرتبطة ببناء المعرفة واكتسابها) الصادرة عن المتعلم والمرتقبة من طرف المعلم، ويتمثل هذا العقد في مجموعة من القواعد التي تحدد بشكل ضمني أو صريح دور كل واحد في العلاقة الديداكتيكية التي تربطهما. [1]

وعليه فإنه في إطار تفاعل زوايا المثلث الديداكتيكي (مدرس- متعلم- معرفة) يعتبر العقد الديداكتيكي بمثابة إلزام يحدد بصفة ضمنية في الغالب ما هو مطلوب من كل طرف (المدرس والمتعلم) أن يقوم به خلال العملية التعليمية التعلمية، كما يحدد مستويات المسؤولية الموكلة لكل منهما. فحتى وإن كانت بنوده غير معلنة أو غير مصرح بها، فإن التعاقد الديداكتيكي حاضر في كل عملية تعليمية – تعلمية.

فهذا العقد يحدد ما ينبغي على المدرس احترامه من سلوكات، خاصة لما يكون المتعلم في وضعيات اشتغال، وضعيات يفترض أن يفوض فيها المدرس للتلميذ مسؤولية بناء تعلماته، إذ يعتبر بناء المعرفة والمساهمة في اكتسابها مجمل ما يمكن أن ينتظر من المتعلم، وحينما يخرج تدبير مسار العمل عن مجراه يعتبر ذلك نقضا للتعاقد. [2]

1- سعديه سي محمد، مطبوعة دروس في مقياس التعليمية (الديداكتيك)، مرجع سابق، ص28

2- أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، مرجع سابق، ص12

وخلاصة القول، إن العقد الديداكتيكي هو مجموعة من القوانين التي تحدد موقع المدرس وموقع المتعلم من المعرفة، كما تحدد مستويات المسؤولية الموكلة لكل منهما، وتعد التعليمات (الإرشادات) الموجهة من طرف المدرس إلى المتعلمين إحدى أصـــول هذا العقد، وقد نشأ هذا المفهوم في سياقات عملية بغية عقلنه العمل التربوي وذلك بـــ:

- اشراك المتعلم في اعداد المحتوى التعليمي مع استبعاد مفاجأته بالدرس.
- الانطلاق مما معرفه المتعلم للوصول إلى ما ينبغي له معرفته.
- تبني طرائق التدريس الفعالة في التنفيذ.
- اعتماد أساليب التقويم الحديثة، والابتعاد عن أساليب الاختبارات التقليدية. [1]

وينبني العقد الديداكتيكي على المراحل التالية:

1- **الإخبار:** ويلزم أن يكون مشتركا بين المتعاقدين ومتعلقا بالبرامج والأهداف وبمـــدة الإنجاز، والمعطيات المادية...

2- **الإلتـزام:** أي إبراز مساهمة كل طرف في التوقيع ولو بشكل ضمني علـــى العقـــد، والالتزام ببنوده خلال إنجازه.

3- **الضبط:** ويتعلق الأمر بتدبير سير العمل ومراجعته من طرف المتعاقدين.

4- **التقويم:** وهو مرحلة فحص مدى تحقق أهداف العقد. [2]

إن التعاقد يجعل المتعلم في صلب العملية التعليميـــة، فهـــو المِحـــور والغايـــة والهدف، تعمل كل الأطراف على تنميتِه وبنائه، ليكونَ مواطنا صالحا مصلحا منتجـــا ومبدعا.

1- مصطفى منصور، مطبوعة بيداغوجية في مقياس التعليمية (الديداكتيك)، مرجع سابق، ص42

2- محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مرجع سابق، ص14/13

❖ **النقل الديداكتيكي:**

النقل هو تغيير الموقع، أي: التحول من جانب إلى جانب، بمعنى نقل المعرفة من فضائها العلمي الخالص إلى فضاء الممارسة التربوية، لتناسب خصوصيات المتعلمين النفسية وتستجيب لحاجاتهم عن طريق تكييفها وفق الوضعيات التعليمية التعلمية. يرى المختصون في هذا المجال أن " المادة المعرفية التي عينت كمعرفة للتعليم، تخضع إلى مجموعة من التغيرات التكيفية، تجعلها جديرة بأخذ مكان بين أدوات التعليم، لذا يطلق على العمل الذي يجعل من أداة المعرفة أداة التعليم اسم النقل التعليمي. (1)

وبحسب "أرساك Arsac.G" النقل الديداكتيكي هو" مجموع التحولات التي تطرأ على معرفة معينة في مجالها العالم من أجل تحويلها إلى معرفة تعليمية قابلة للتدريس"، بينما يعتبر " إفيس Yves Chevallard" النقل الديداكتيكي هو" العمل الذي نقوم به عندما نحول معرفة عالمة إلى معرفة قابلة للتدريس مع مقاربة ما يحدث للمعرفة العالمة أثناء هذه العملية".

ووفق هذين التعريفين، النقل الديداكتيكي هو عمل انتقائي يتمثل في اعاده تصنيف وتنظيم (إعاده هيكلة المعرفة المستقات من التخصصات العلمية المختلفة) معرفة يتداولها المختصون بهدف تحويلها لمعرفة تلائم مقتضيات الفعل التعليمي–التعلمي. (2)

وبناء عليه نستخلص أن النقل الديداكتيكي هو نشاط اختزالي وعمل انتقائي يهدف الى تحويل المعارف من مجالها العالم وفق انتاجها الطبيعي إلى المجال التعليمي المدرسي، حسب شروط ومقاييس خاصة، من مراعاة للتغييرات على مستوى الشكل والمضمون دلاليا وابسيمولوجيا وسيكولوجيا.

1- مصطفى منصور، مطبوعة بيداغوجية في مقياس التعليمية (الديداكتيك)، مرجع سابق، ص61/58

2- أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم و مقاربات، مرجع سابق، ص9

وبالرجوع إلى القراءات المختلفة والمستجدات التي أتت بها تعليمية العلـــوم فـــي مجال التربية، يعمل النقل الديداكتيكي على نقل المعرفة من فضائها العلمي الخالص إلى فضاء الممارسة التربوية لتناسب خصوصيات المتعلمين النفسية وتستجيب لحاجاتهم عن طريق تكييفها وفق الوضعيات التعليمية التعلمية. ومن أجل تحقيق ذلك وجب أن تـــتم هذه العملية عبر مراحل ثلاث هي:

- المرحلة الأولى: اختيار المعرفة وتبسيطها حتى تكون في متناول المتعلمـــين مـــع ضرورة مراعاة الفروق الفردية.
- المرحلة الثانية: اختيار لغة مناسبة لمستويات المتعلمين.
- المرحلة الثالثة: عملية عرض المحتوى التعليمي، والذي ينبغي أن يراعي:

– الانتقال من المعلوم إلى المجهول.

– اعتماد مبدأ التدرج: من المعارف البسيطة إلى المركبة ثم المعقدة. [1]

وبناء على ما سبق ذكره، نجد أن معرفة التعليم التي توصل المعلم إلى تحديـــدها تأخذ بعين الاعتبار في مضمونها عمليات التعلم الخاصة بالمتعلم.

1- مصطفى منصور، مطبوعة بيداغوجية في مقياس التعليمية (الديداكتيك)، مرجع سابق، ص63

الفصل الثاني

المناهج وطرائق التدريس

- الإجراءات والأهداف -

المناهج والطرائق - الإجراءات والأهداف -

يعكس النظام التربوي طموح الأمة ويكرس اعتباراتها الثقافية والاجتماعية، ويسعى في حركية دائمة إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية، تجعل منهم مواطنين فاعلين قادرين على الاضطلاع بأدوارهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على الوجه الأكمل.

المبحث الأول:

تعد «مشكلة المنهاج والخطط الدراسية من أهم ما يعنى به المهتمون بشؤون التربية والتعليم في مختلف مقاصدهم ومستوياتهم، والعمل على إيجاد أفضل الحلول، وأكثرها ملائمة للنظام التعليمي» [1].

أولا: المناهج

1- مفهوم المنهاج:

- لغة: يعرفه ابن كثير بأنه: «الطريق الواضح السهل» [2]، قال تعالى: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾ [3]، كما «تعني كلمة المنهاج: الأنشطة التعليمية التي توصل المحتوى إلى المتعلم» [4].

- اصطلاحا: هو «مجموعة الخبرات التربوية الاجتماعية الثقافية والرياضية والفنية والعلمية التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها داخل المدرسة أو خارجها، ليقوموا

1- غي بالماد، ترجمة: جوزيف عبود كبة، مناهج التربية، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، 1985م، ص40.

2- ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، دار طيبة للنشر، المملكة العربية السعودية، ط 2، 1999م، ج3، ص129.

3- سورة المائدة، الآية 48

4- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة، للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2001، ص25-26

بتعلمها بهدف اكتسابهم أنماطا من السلوك، أو تعديل، أو تغيير أنماط أخرى» [1].
أو هو «كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها، أو يقوم بها التلميذ تحت إشراف المدرسة وبتوجيهها، سواء أكان ذلك داخل الفصل أو خارجه» [2].
فالمنهاج يشمل الأهداف والوسائل التعليمية مجتمعة، فهو نتاج التعلم، وتكون المدرسة مسؤولة على تحقيق هذه النتاجات التعليمية، فهو بمثابة الدستور الذي تسير عليه الخطة التعليمية.

2- الفرق بين البرنامج والمنهاج:

لا شك أن الكثير يخلط بين مفهومي ومصطلحي "برنامج" و"منهاج"، ويستعمل كلا منهما كمرادف للأخر، وذلك لجهل الفرق والعلاقة التكاملية بينهما.
وإذا كان "البرنامج" هو مجموع المقررات الدراسية، والمعلومات العلمية، المرتبة في شكل محاور هادفة لمادة ما، ولمستوى ما، ولمرحلة من المراحل التعليمية، فإنّ "المنهاج" أوسع وأشمل من ذلك، حيث يتضمن إضافة إلى المقررات والمعلومات العلمية، مجموعة من الخبرات التي يمارسها المتعلم بنفسه، تحت إشراف هيئة التعليم والتكوين، ويعتبر بذلك الوسيلة الفعالة التي تحقق أهداف التربية عن طريق الاعتبار الدقيق لفلسفتها [3]. والجدول التالي يوضح الفرق بين البرنامج والمنهاج، من خلال محتوياتهما.

1- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، مرجع سابق، ص 20

2- مروان أبو جريح، المناهج التربوية المعاصرة – الأساسيات، مشكلات المناهج، تطوير وتحديث -، الدار العلمية الدولية للنشر، الأردن، ط1، سنة 2000، ص 85

3- خالد العقون، إضاءات حول البرنامج والمنهاج، موقع المفتشية العامة للبيداغوجيا، خاص بوزارة التربية الوطنية، الجزائر: http://www.igp.edu.dz/forum.php?action=view&id=840

*** جدول يوضح الفرق بين البرنامج والمنهاج من خلال محتوياتهما:**

محتويات البرنامج	محتويات المنهاج
الأهداف + المضامين + الزمن.	الأهداف التربوية + المقررات الدراسية + الكتب والمراجع+ طرق التدريس + الخبرات التعليمية المباشرة وغير المباشرة + الوسائل التعليمية + الأنشطة الصفية واللاصفية + أساليب التقويم من اختبارات وامتحانات...

3- مكونـــات المنهـــاج:

يجمع الكثير من المربين اليوم على أن بُنية المنهاج تشتمل على أربع مكونات أساسية، يرتبط كل منها بالأخر ارتباطا عضويا، هي: [1]

1/ الأهداف: وتبنى أساسا على:

أ- انسجام الأهداف التعليمية مع فلسفة المجتمع واختياراته وحاجاته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

ب- تطبيق مبدأ المشاركة في تحديد الأهداف التربوية التي تحقق من خلالها غايات المجتمع، أي بعبارة أخرى ملمح جيل المستقبل.

ج- مراعاة الانسجام والتكامل بين الأهداف المقررة لكل المستويات عبر مراحل التعليم

د- شمولية الأهداف التعليمية لكل أنواع السلوك المراد تحقيقها في التلميذ في المجال

1- ينظر: خالد العقون، إضاءات حول البرنامج والمنهاج، مرجع سابق، موقع المفتشية العامة للبيداغوجيا

(المعرفي-الوجداني-النفسي الحركي) مع مراعاة التفاعل المستمر بين هذه المجالات.

هـ- صياغة الأهداف التربوية صياغة سلوكية دقيقة، توضح نوع السلوك، والعمل الذي يراد أن يقوم به المتعلم بعد ممارسته للخبرة التعليمية، ومنه تحقيق القيم والاتجاهات التي ينبغي غرسها، والمهارات والعادات التي ينبغي تكوينها.

و- صياغة الأهداف التربوية صياغة تجعلها واقعية قابلة للتحقيق، وقابلة للملاحظة والقياس والتقدير، ومنه يمكن تحقيقها، وتقويمها.

2/ المحتوى: إن اختيار محتوى المناهج الدراسية وتنظيمه يستوجب مراعاة ما يلي:

أ- النظر إلى محتوى الدراسة على أنه أداة لتحقيق أهداف معينة وليس غاية بذاته، وعليه فإنّ أي تغيير أو تعديل أو إضافة أو حذف فيه، يتم في ضوء الأهداف التربوية المرسومة

ب- ملائمة محتوى الدراسة لواقع الحياة ومشكلاتها، واستجابة لأهداف المجتمع والتغيرات الحاصلة فيه، وكذا التطور العلمي والتكنولوجي والثقافي الذي يعيشه المجتمع.

ج- الانسجام والتكامل بين موضوعات ومواد الخبرات التعليمية التي ينظمها المنهاج، مع مراعاة استمرارية انتظامها.

د- الموازنة بين الناحية النظرية والناحية التطبيقية أي العلم والعمل.

3/ الخبرات التعليمية: وهي جملة النشاطات أو الطرائق التعليمية التي تعتمد قصد تحقيق نتاجات تعليمية معينة ترتبط بالأهداف العامة للمنهاج، وتستوجب مراعاة ما يلي:

أ- المتعلم من حيث خلفيته، وتحصيله السابق، واستعداداته العقلية.

ب- أن تكون الخبرات مباشرة ومتكاملة، ومن واقع حياة تلميذ.

4/ التقويم: ويشكل جزءا لا يتجزأ من الفعل التعليمي، وهو يساير جميع خطواته، باعتباره عنصرا أساسيا في المنهاج، ويعتمد التقويم كمقوم رابع للمنهاج على الأهداف المحددة، فإذا لم تحدد تحديدا دقيقا، يتعذر القيام بأي تقويم نهدف من خلاله إصدار أحكام

تتعلق بمدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق الأهداف التربوية المحددة، والعمل على اقتـراح تحسينـات وتعديـلات من شأنها تجاوز كل الصعوبات التي تواجـه الفعل التعليمي

4- أنواع المناهج:

تنقسم المناهج إلى قسمين:

1/ مناهج المواد: «تهتم بربط المادة الدراسية أو المنهج ببعضه البعض والعناية القصوى بالمواد الدراسية» [1]، فهي تهتم بالخبرة والمعلومات أكثر من اهتمامها بالمتعلم.

2/ مناهج النشاط: وهي المناهج الحديثة التي تولي عنايتها للمتعلم أكثر من عنايتها بمحتوى التعلم، ومنها المنهاج القائم على حل المشكلات، أو المشروعات، أو مواقف الحياة، ومن ذلك اختيار بعض الميادين من الحياة مثل العناية بالصحة والمسؤوليات، وتحدد هذه المناهج ميادين الأنشطة والمعلومات التي تغطي تلك الميادين من جهة، وتناسب مستوى التلميذ واستيعابه من جهة أخرى [2].

5- الأسس التي يقوم عليها المنـهاج:

حتى يكون المنهاج منسجما مع المحيط الاجتماعي والثقافي للمجتمع الذي وضع من أجله، يؤكد الخبراء في هذا المجال على الأخذ بعين الاعتبار أسسا معينة، سواء في مرحلة التخطيط أو البناء، أو التنفيذ وفي مقدمة هذه الأسس:

1/ الأساس الفلسفي:

يسترشد النظام التربوي في كل مجتمع بالفلسفة التي يتبناها ذلك المجتمع - العقيدة، الأفكـار، المبـادئ التي تحكم مسار المجتمع في فتـرة معينـة، وما سـواها من قيم أخلاقيـة

1- فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط 1، 2003م، ص 55

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 62

وسياسية، والتي تكون في الغالب مستمدة من مبادئ قومية ووطنية ذات نزعة دينية [1].

فهذا الأساس يعد من الأسس الضرورية والتي يجب مراعاتها في بناء المنهاج الجديد، كونه الأرضية الأولى أو الانطلاقة الحقيقية في تشكله وتبلوره. ومن هنا فإنّ كل منهاج مدرسي يرتكز على فلسفة تربوية معينة محددة، وواضحة، تعكس في المقام الأول فلسفة المجتمع، لأنها هي التي تحدد التوجهات العامة للمنهج.

2/ الأساس الاجتماعي:

يضمن هذا الأساس نقل التراث الثقافي والعلمي والاجتماعي من جيل إلى جيل آخر، مراعيا بذلك احتياجات المجتمع ومواطنيه من الإطارات والخبراء والفنيين والموظفين.

ولابد للمنهاج من «مراعاة عوامل التغيير الثقافي داخل المجتمع، وتوعية التلاميذ بحقيقة تغيرات الحدث حولهم وأسبابها ونتائجها، واحترام كل فرد في المجتمع والتعاون فيما بينهم» [2].

3/ الأساس النفسي:

عند تسطير منهاج معين ينبغي مراعاة شخصيات التلاميذ الذين يعد لهم المنهج، من ذلك: سن المتعلمين / ميولهم واهتماماتهم / حاجياتهم النفسية والاجتماعية / القدرات العقلية، والاستعدادات النفسية/ الفروق الفردية. ذلك أن «دراسة خصائص نمو التلاميذ تساعد المسؤولين عن المنهاج في اختيار الخبرات التعليمية التي تناسب ونضج التلاميذ، والتي تتفق مع ميولهم واهتماماتهم» [3].

1- ينظر: فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، مرجع سابق، ص97

2- عبد الله الرشدان، نعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، مصر، ط2، 1999،ص 300

3- المرجع نفسه، ص 301

4/ الأساس المعرفي:

يجب مراعاة المعارف الأكاديمية المتخصصة التي يحتويها المنهاج، والتي تقدم للمتعلمين لتحقيق نوع الإنسان المرغوب في تكوينه، وذلك وفقا للأساس السابق(النفسي).

ثانيا: طرائق التدريس

1- تعريف الطريقة:

أ- التعريف اللغوي للطريقة:

الطريقة أو السبيل، تُذكر وتؤَنث، تقول: الطريقُ الأعظم، والطريقُ العُظمَى، وكذلك السبيل، والجمع طرائق وأطرقة وطرُقٌ [1]، فهي المذهب والسيرة والمسلك والنهج، وجمعها طرائق.

ومنه ما جاء في القران الكريم من قصة فرعون ﴿وَيَذْهَبَا بطَرِيقَتِكُمُ المُثْلَى﴾ [2]، أي بمذهبكم وبسنتكم. وفي سورة الجن: ﴿... كُنَّا طَرَائِقَ قِدَدًا﴾ [3]، أي كنا ذوي مذاهب وفرقا مختلفة، وورد في سورة الجن أيضا ﴿وَأَنْ لَو اسْتَقَامُوا عَلَى الطَّرِيقَةِ لأَسْقَيْنَاهُمْ مَاءً غَدَقًا﴾[4]، أي لو استقاموا على النهج السوي.

ب- التعريف الاصطلاحي للطريقة:

لها عدة تعاريف، نذكر منها:

- الطريقة هي أقوم السبل وأضمنها للوصول إلى اكتشاف الحقائق أو لتبليغها بعد اكتشافها، يشيد هذا المفهوم بازدواجية معنى الطريقة، إذ تعني من جهة السبيل الذي يهتدي الباحث من خلاله إلى الحقائق العامة ومن جهة أخرى الكيفية التي ينتهجها المعلم

1- ابن منظور ، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط 4، 2004م، المجلد العاشر، مادة (ط ر ق) ، ص 264

2- سورة طه، الآية 63

3- سورة الجن، الآية 11

4- سورة الجن، الآية 16

لإبلاغ رسالته للمتعلم، أما استعمالاتها في الحقل التعليمي، أو في الوسط التربوي.

- وتعرف على أنها: الوسيلة العلمية التي بها تنفذ أهداف التعليم وغاياته [1].

- أو هي مجموعة الأفعال أو الإجراءات التي يجب القيام بها من قبل المعلم لتقديم محتوى معين بغية تحقيق أهداف معينة، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات، أو توجيه أسئلة، أو تخطيطا لمشروع، أو إثارة لمشكلة، أو تهيئة موقف معين يدعو التلاميذ إلى التساؤل، أو محاولة الاكتشاف، أو افتراض الفروض أو غير ذلك من الإجراءات [2].

- أو هي «الوسيلة التواصلية والتبليغية لأي إجراء عملي يهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم...، ويهتم بوضع مقاييس علمية دقيقة لعملية تقويم المهارات والعادات اللغوية المكتسبة» [3].

- ويعرفها "أحمد حساني" بأنّها: «الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية، لذلك فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم» [4].

واستنادا إلى هذه التعاريف وغيرها، يمكن استخلاص الآتي:

- أنّ الطريقة في مفهومها التقليدي تعني الأسلوب الذي يعرض به المدرس معلوماته، وينقلها إلى التلاميذ الذين تنحصر مهمتهم في تلقي المعلومات وحفظها، سواء من الكتاب أو من ملخصات المعلم.

- أما الطريقة في مفهومها الحديث فإنها تعني الأسلوب الذي يستخدمه المدرس لتوجيه نشاط التلاميذ توجيها يمكنهم من أن يتعلموا بأنفسهم فيستعملوا قدراتهم الفكرية في تطوير تعليمهم.

1- ينظر: محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف- أسسه وتطبيقاته -، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 1999، ص 44.

2- ينظر: أحمد حسين اللقاني، معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط 3، 2003، ص 10

3- حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط 1، 2003، ص 209

4- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات-، مرجع سابق، ص 142

2- مفهوم التدريس:

هو إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشاف تلك المعارف، فهو لا يكتفي بالمعارف التي تلقى وتكتسب إنما يتجاوزها إلى تنمية القدرات والتأثير في شخصية المتعلم والوصول بالمتعلم إلى التخيل والتصور الواضح والتفكير المنظم.

ويُعرف التدريس بأنّه: «مجموعة النشاطات التي يؤديها المدرس في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين في الوصول إلى أهداف تربوية محددة» [1].

3- أهمية الطريقة في التدريس:

تتجلى أهمية الطريقة فيما يلي:[2]

1/ تعين المدرس على تحقيق أهداف التدريس بوضوح وتسلسل منطقي، ومن شأنها اختزال الوقت والجهد في ذلك، مما تجعله أكثر قدرة على الأنشطة الحيوية والفاعلية في الأداء.

2/ تتيح للتلاميذ إمكانية متابعة المادة الدراسية بتدرج، وتوفر فرصة الانتقال المنظم من فقرة إلى أخرى ومن موقف إلى آخر بوضوح، محققين في ذلك أفضل تواصل بينهم وبين المدرس.

3/ إذا كان من أهداف التدريس تزويد المتعلم بالمعارف والمهارات بهدف تنمية شخصيته تنمية شاملة، فإن ذلك يتطلب اكتساب معارف جديدة وتطوير مهارات معيّنة، وهذا يتوقف على مدى ملائمة الطريقة، فكلما كانت الطريقة ملائمة للمتعلمين، كانت كمية المعارف والمهارات المستوعبة ونوعيتها وكفايتها أوسع وأدق وأكثر ثباتا في الذهن.

1- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، ط 1، 2006م، ص 55

2- ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 63

4/ إن نجاح التعليم يرتبط بنجاح الطريقة، لأن الطريقة السديدة تعالج الكثير من قصور المنهج، ونقاط ضعف المتعلم، وصعوبة المقرر الدراسي، زيـادة على أنها يمكن أن تسهم إسهاما كبيرا في إثارة دافعية المتعلم نحو المادة، وتحبيبها إليهم.

4- أنواع الطرائق:

إن تطور المناهج التعليمية أدى إلى اعتماد طرق متعددة ومختلفة في عملية التعليم، ولعل أبرزها وخاصة القريبة متّا زمنًا وممارسة:

4-1- طريقة الإلقاء:*

هي إحدى أبسط الطرق التدريسية وأكثرها شيوعا واستخداما بين المعلمين، وهي من أقدم الطرق، ولعلها أول طريقة بدأ بها التعليم، وتعتمد هذه الطريقة التقليدية في التدريس على جهد المعلم وعلى ذاكرته وغزارة معلوماته وما يمتلكه من مفردات وألفاظ وعبارات، «يقوم فيها المدرس بإلقاء المعلومات على طلابه بأسلوب المحاضرة أو الإملاء، وفيها تحوّل المعلومات من أدمغة المدرسين إلى عقول الدارسين» [1].

فهي طريقة يتولى فيها المدرس القيام بالنشاط الأكثر في عملية التدريس والشرح، ويؤدي استخدام هذه الطريقة إلى تزويد المتعلمين بقدر كبير من المعلومات التي لا يمكنهم الوصول إليها بمفردهم، وشرح الموضوعات الغامضة والمصطلحات والمفاهيم الجديدة، وهذه الطريقة تعتبر من أقدم الطرق التعليمية والمعلم هو محورها.

وتقوم طريقة الإلقاء على خطوتين هما (المقدمة، والعرض):

1/ المقدمة: وهي عبارة عن تمهيد للدرس، الغرض منها إعداد عقول التلاميذ للمعلومات الحديثة وتهيئتها للموضوع الجديد من خلال تذكيرهم بالدرس السابق.

* معنى الإلقاء: "طريقة يتولى فيها المعلم عرض موضوع معيّن، وتقديم المعلومات بأسلوب شفهي يلائم مستويات المتعلمين من أجل تحقيق هدف أو أهداف الدرس".

1- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 58

2/ العرض: فهو أساس الدرس لأنه ويتضمن موضوع الدرس كله من حقائق وتجارب، وصولاً إلى استنباط القواعد العامة والحكم الصحيح، فهو بذلك يستهلك الجزء الأكبر من الزمن المخصص للدرس.

❖ **محاسن هذه الطريقة:**

- تمتاز طريقة الإلقاء بأنّها «تناسب الأطفال الصغار الذين لا يمكنهم الكتابة أو المطالعة» [1].
- تدرب التلميذ على الإصغاء والاستماع الجيّدين.
- اقتصادية في وقت التدريس، أي تعلم عدد كبير من التلاميذ في زمن محدد.
- مثيرة للتشويق ومثيرة للانتباه، «إذا توفرت في المعلم صفات خاصة تجعله قادرا على إثارة عواطف تلاميذه والتأثير عليهم وجلبهم إليه» [2].
- تساعد المعلم في توصيل كثير من حقائق الحياة عن طريق الإخبار أو العرض أو القص، وبالتالي تنمي مهارة الاستماع لدى الطفل بطريقة غير مباشرة.

❖ **مساوئ هذه الطريقة:**

- تجبر المتعلم (التلميذ) على الحفظ، وتحد من نشاطه الذاتي.
- تركز على العرض اللفظي المجرد، وتغفل الجانب المهارى.
- تجعل التلميذ في موقف سلبي، إذ تركز على التعليم المعرفي في أدني مستوياته هو التذكر، وتهمل الفهم والتطبيق والتعليم الوجداني.
- تؤدي هذه الطريقة إلى شيوع روح الملل بين التلاميذ، حيث أنها تميل للاستماع طوال المحاضرة وتحْرم التلميذ من الاشتراك الفعلي في تحديد أهداف الدرس ورسم خطته وتنفيذها.

1-عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 31

2- محمد عصام طربيه، طرق وأساليب التدريس الحديثة، دار حمورابي للنشر، عمان، الأردن، ط 1، 2008م، ص 86

لهذه الأسباب وغيرها أصبح الكثير من الدارسين والباحثيـــن في مجال التعليمية ينتقدون طريقة الإلقاء، فهم يرون أنها لا تعمل على إيجاد العلاقة بين المعلم والمتعلم، حيث تتجاهل العمل بطريقة الأخذ والرد، ومن هنا عدّت من الطرائق التي لا يمكن الاعتماد عليها في المنظومات التربوية، كونها لا تربي في المتعلم روح الإبداع والتحليل والمنطق الرياضي.

والنقطة الأبرز في هذه الانتقادات كون هذه الطريقة تجعل المتلقي سلبيا من عملية التعلم، وهذا ما يمنعه من اكتساب المهارات، كذلك تجعله لا يستطيع التركيز لمدة أطول في الموضوع الواحد، مع ما يصاحب ذلك من المادة الدراسية التي غايتها في ذاتها، لأن اهتمام المعلم ينصّب على تقديم المعلومات ضمن فترة محددة، وبذلك يهمل الأهداف التربوية، مما لا يجعل المتلقي(المتعلم) يستفيد كثيرا لعدم قدرته على استيعاب المعلومات بسرعة، واستخلاص الأفكار الأساسية والربط بينها [1].

4-2- طريقة التلقين:

فقد وضح معالمها وبينها العالم اللغوي "هربارت" (Herbart)♣، وقد اعتمدت هذه الطريقة في التدريس على خمس خطوات أساسية وهي كالآتي:[2]

1/ التمهيد: على المعلم تخصيص فترة لتوجيه عقول التلاميذ للدرس، ويمكن أن يكون التمهيد بذكر قصة يستوعبها التلاميذ، أو بربط الدرس الحالي بالماضي أو بأسئلة عامة لها علاقة بالدرس.

1- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 59

♣هو يوهان فريدريش هربارت Johann Friedrich Herbart (1776 –1841)، فيلسوف وتربوي ألماني، أثر كثيرًا في نظرية التربية في نهاية القرن التاسع عشر، اعتقد هربارت أن التربية مرتبطة كثيرًا بالأخلاق (دراسة أنماط الصواب والخطأ) وعلم النفس، حيث توفر الأخلاق الهدف الشامل للتربية لبناء صفات أخلاقية قوية، ويزوّد علم النفس وسائل تحقيق هذا الهدف، ركز هربارت على أهمية تطوير ورعاية اهتمام الطلاب بالتعليم.

2- ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مرجع سابق، ص 155

2/ العرض: طريقة العرض تختلف باختلاف الدروس، كأن يستخدم المعلم في عرضه طريقة الكشف، أي يشير إلى المعلومات الأساسية والتلاميذ يقومون بالكشف عن تفاصيلها، أو يستخدم طريقة الإلقاء، أو طريقة عرض الأمثلة ومناقشتها.

3/ الربط: وهي خطوة الموازنة والمقارنة بين ما سبق للتلاميذ معرفته وما هو جديد، ففيها يقوم المعلم بعمل مقارنة وموازنة بين المعلومات الجديدة والقديمة وذلك من خلال أوجه الشبه والاختلاف بين ما يتلقاه التلاميذ في لحظتهم تلك، وبين ما سبق أن تعرفوا عليه، وهذه الخطوة تعتبر ضرورية عند "هربارت".

4/الاستنتاج أو الاستنباط: في هذه المرحلة يتم استنتاج واستنباط القواعد العامة والأفكار الرئيسة للدرس، حيث يقوم المعلم بمشاركة التلاميذ بصياغة هذه القواعد والأفكار الرئيسة بأسلوب مبسط، يساعدهم في فهم ما يعرض عليهم.

5/ التطبيق: وذلك بطرح عدد من الأسئلة على التلاميذ، الهدف منها الوقوف على مدى فهمهم للدرس من جهة، وتثبيت المعلومات في أذهانهم من جهة أخرى.

هذه الطريقة تشبه إلى حد كبير طريقة الإلقاء، يتقمص فيها المعلم دور البطولة، فيكون مصدر المعلومات الموجه والعامل في حل المشكلات، بينما يقتصر دور المتعلم على الاستهلاك فقط فيكون عقله بمثابة خزان لملء المعلومات والحفظ ثم استظهارها أثناء الاختبارات، فالمتعلم «لا يشترك سوى بناحية واحدة من عقله، وهي القدرة على التذكر والحفظ» [1].

فعلى ضوء هذه الطريقة ينظر إلى اللغة على أنها مجموعة من الحقائق تلقن للناشئين فيحفظونها، وبقدر ما يكون الناشئ (التلميذ) حافظا لهذه الحقائق يعد مُتقنا لها.

1- بشير عبد الرحمن الكلوب، الوسائل التعليمية التعلمية - إعدادها وطرق استخدامها-، دار إحياء العلوم، بيروت، لبنان، ط 6، سنة 1996، ص 10

ذلك أن «القواعد النحوية تحفظ تعريفاتها ومصطلحاتها، وكذلك القصائد والنظريات الهندسية والقوانين الفيزيائية، ولكن إذا جاء الناشئ ليمارس اللغة في حياته أحس بالصعوبة، ولم تفده تلك الأشعار التي حفظها ولا المصطلحات التي تلقاها» [1].

❖ مزايا طريقة التلقين:

لهذه الطريقة مزايا قليلة كونها تجعل المتعلم لا يقف عند مشكلاته التي تتطلب منه التدخل لحلها بنفسه، ومن هنا لقيت كثيرا من النقد، إلا أنّها ما زالت تستعمل في مدارسنا حاليا وبشكل مكثف، ونجد المتعلم يعتمد على أستاذه، ومن هنا يتخرج التلميذ وهو لا يستطيع إدراك الحلول الجزئية للمسائل التي تطرح أمامه.

و«إنّ علماء التربيـة يعزون نقائـص هـذه الطريقـة إلى كونها لا تعتمد المنطق الرياضي، ولا تعتمـد البدائـل الإبداعيـة، ولذا غـاب فيها استعمـال الفكـر في كثيـر من المناحي» [2]

❖ مساوئ هذه الطريقة:

- تأخذ الطريقة التلقينية الشكل اللفظي الذي يقدم معلومة سهلة التناول دون عناء الاستكشاف، فتظهر صعوبات كثيرة على شكل الإرهاق والثقل والملل، الذي يبدو كضغط خارجي يقع على فكر التلميذ دون تعويده على الحكم والتفكير الشخصي، فينتفي مفهوم المشاركة في العملية التعليمية.

- ضآلة الوظيفة المعرفية، ومعنى ذلك أن المعارف التي حصل عليها التلميذ عن طريق التلقين ستكون معارف جامدة وربما ميتة في ذهنه، حين يفاجأ بمواقف جديدة في حياته ويكون عاجزاً عن اتخاذ موقف منها، لأن طريقة الممارسة العقلية التي اعتاد عليها في تلقينه الدروس جرت بعيدة عن الواقعية والممارسة العقليـة الناقدة والمفكـرة بذاتها وبالمحيط.

1- محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، دار العودة، بيروت، لبنان، ط1، 1980م، ص 21

2- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 61

- الطريقة التلقينية «تؤدى من المعلم إلى المتعلمين بنفس الأسلوب وبذات الخطاب الموجه، دون مراعاة أدنى حدود للفروقات الفردية المفترضة عند التلاميذ، ما قد يؤدي إلى عدم الاستيعاب، وبالتالي رسوب وفشل في العملية التعليمية» [1].

لهذه الأسباب «لقيت طريقة "هربارت" انتقادات كثيرة، باعتبارها طريقة تقليدية تركز على المعلم، وتطلب منه كثيرا من الجهد، فهو الذي يحضر الدرس (المقدمة وعرض المادة)، وهو الذي يناقش ويشرح ويسأل ويطالب بالمقارنة وذكر الحقائق التي تكتشف من الأمثلة» [2].

ملاحظة:

هناك من يعتقد أن هاتين الكلمتين:" إلقاء" و"تلقين"، مصطلحان يدلان على معنى واحد، ولكن أهل اللغة يفرقون بين المصطلحين، وحددوا دلالة كل منهما، ولتوضيح ذلك نسوق ما ذُكر في معجم الغني:*

- تَلْقينٌ:

[ل ق ن]. (مصدر: لَقَنَ).

يَسْعَى إلى تَلْقينِ مَوادَّ جَديدَةٍ لِتَلاميذِهِ: أيْ إفْهامِهِمْ وَتَعْليمِهِمْ إيَّاها لِتَحْصيلِها.

- إلْقَاءٌ:

[ل ق ي]. (مصدر: ألقى)

إلْقاءُ الشَّبَكَةِ فِي البَحْرِ: رَمْيُها.

إلْقاءُ مُحَاضَرَةٍ: إعْطاؤُها، أي الحَدِيثُ فِي مَوْضُوعٍ أَمَامَ جَمْهُورٍ. [3]

1- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مرجع سابق، ص 158

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها

* هو قاموس إلكتروني عربي عربي يحتوي على تعريف لـ 30,000 مادة ومصطلح، ووجود أكثر من 195,000 كلمة مشتقة فيه، من صفات هذا القاموس أنه مرتب ألفبائيا، بالإضافة إلى أنه يحدد الكلمات العربية الأصل من الكلمات الدخيلة والمعربة، وهو من وضع الدكتور عبد الغني أبو العزم.

3- http://www.arabdict.com/ar/ (موقع خاص بالبحث في مجموعة من المعاجم العربية والأجنبية)

4-3- الطريقـــة الحواريـــة:

يتجلى مضمونها من خلال اسمها، حيث تقوم على الحوار والمناقشة بين المعلم والمتعلم، فهي تقوم على أساس الحوار المتكامل، فالمعلم لا يتكلم وحده، بل يكون هناك تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم عن طريق المناقشة والحوار البناء، وتتفرع إلى نمطين: حوار حر (مناقشة)، وحوار ديداكتيكي (الطريقة السقراطية).

وعليه هذه الطريقة تجسد نوعين من الحوار:

1/ الحوار الحر: أي المناقشة الحرة، حيث يشترك الأستاذ أو المدرس في الحوار كما لو كان واحدا من التلاميذ، ويتمثل دوره في السير الحسن للحوار، وذلك بتقسيم فرص المشاركة في الحوار، حتى لا يكون الكلام جماعيا وفوضويا، وحينها لا تحصل الفائدة.

2/ الحوار السقراطي: ويكون المدرس أكثر فاعلية، فهو الذي يحدد ويقرر نوع الأسئلة، ونوع الأجوبة، بحيث يريدها صحيحة ومنظمة في مجملها.

وهذه الطريقة تعد من الطرق المثلى في تدريب التلاميذ على أدبيات التحاور مع الغير، وعلى التخمين والحدس الذهني، لتنمية الجوانب العقلية للمتعلمين. كما أن هذه الطريقة تساعد في الكثير من الأحيان والمواقف على إقامة علاقة مشتركة وتوافق بين عقل المدرس وعقل المتعلم، لما فيها من حرية وتبسيط، وعدم التكلف والشرود [1]، وهي تستخدم بنجاح في دراسة الأشياء، و«تثبت المعلومات في ذهن الطالب، وتجعله حاضر البديهة شديد الانتباه» [2].

❖ شروطها:

يتوقف نجاح هذه الطريقة على مضمون وصياغة الأسئلة، لذلك استلزمت هذه الأخيرة

1- ينظر: عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 34

2- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 62

شروطا، منها:

1/ أن يكون السؤال منطقيا واضحا، بسيطا ومحددا موجز الصياغة.

2/ أن يتلازم السؤال المطروح بعلاقة منطقية مع ما سبقه من أسئلة الموضوع.

3/ يجب أن يمس السؤال فكرة واحدة، أي يحدد من حيث المضمون والشكل.

4/ يجب أن يكون السؤال موجها إلى جميع التلاميذ، لا إلى تلميذ واحد.

❖ **محاسن هذه الطريقة:** من مزاياها:

- التفاعل التام بين المعلم وتلامذته.
- تساعد هذه الطريقة على ترسيخ وتثبيت المعلومات في أذهان المتعلمين.
- تعوّد التلاميذ على إعمال الفكر بفاعلية، والاعتماد على النفس في كشف الحقائق.
- سلب أذهان التلاميذ وإيقاظ انتباههم داخل الفصل، حيث تبعد التلميذ عن الملل والسأم، وتسهم في تنمية روح العمل الجماعي لدى التلاميذ.
- تساعد هذه الطريقة على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

❖ **مساوئ هذه الطريقة:** من عيوبها:

- بطء عملية التدريس من خلال هذه الطريقة، فربما أخذ المعلم وقتا طويلا في شرح فكرة بسيطة.
- تساعد هذه الطريقة على ترسيخ بعض الأخطاء التي قد لا يتنبه لها المعلم أثناء الأسئلة والأجوبة الكثيرة.
- لا تصلح مع التلاميذ الذين راجعوا الدرس، ولديهم إلمام كامل بإجابات الدرس.
- تساعد على إشاعة الفوضى داخل الفصل.
- ربما تؤدى هذه الطريقة إلى تشتيت أفكار الدرس، وقطع أوصاله من خلال الأسئلة الكثيرة.

- عدم مشاركة جميع التلاميذ، بسبب الخجل أو انتقاد الزملاء، فقد يمتلك التلميذ قدرات إبداعية لا يطلع عليها الأستاذ، وتبقى مكبوتة في نفسه.

4-4- الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية):

الاستقراء هو «الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع مسار المعرفة والتعلم» [1]، وعليه فهذه الطريقة تعتمد على النمط العقلي، حيث ترتب الخطوات المطبقة فيها ترتيبا تصاعديا وفكريا، وتبدأ بدراسة الجزئيات وفحصها، وملاحظة نتائجها، والموازنة بينها، وتعرف أوجه الشبه والاختلاف بينها، وأن «أساس هذه الطريقة هي نظرية تربوية ترى أن العقل البشري يتكون من مجموعة من المُدْركات الفكرية وهذه المدركات يرتبط بعضها بالبعض الأخر، وأن هذه الأفكار تتفاعل مع بعضها البعض، فتنتج أفكارا جديدة». [2]

ومعنى هذا أن هذه الطريقة «تعتمد في جوهرها على تتبع أحوال الشيء من الجزء إلى الكل، لأن المعلم ينتقل فيها مع متعلميه من الأمثلة إلى القاعدة، ومن الجزئيات إلى الكليات، ومن الخاص إلى العام، بغية الوصول إلى قاعدة أو حكم من الأحكام» [3].

❖ **محاسن هذه الطريقة:** من مزاياها:

- تهيئ للمتعلم إعمال فكره، وتدفعه لاستنباط الحقائق والقواعد العلمية.

- المواد المكتسبة عن طريق الاستقراء أسهل في الفهم والحفظ من المواد الجاهزة.

- يستطيع التلميذ استرجاع أي قاعدة إذا نسيها عن طريق استرجاع خطوات التعرف عليها.

1- حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الاعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع والطباعة، الإسكندرية، مصر، ط 1، 1998م، ص 324

2- محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، الرياض، ط1، 1998، ص 26

3- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مرجع سابق، ص 155

- تساعد هذه الطريقة على الثقة بالنفس والاعتماد على الذات.

- تساعد على إثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ.

- تعمل هذه الطريقة على جذب انتباه التلاميذ، والتغلب على ظاهرة الشرود الذهني.

- تساعد على تنمية التفكير المنطقي لدى المتعلم [1].

❖ **مساوئ هذه الطريقة:** من مآخذها:

- اقتصار استخدامها على مواد دراسية معينة، فهي لا تصلح لتدريس المواد التي لا تحتوي على قواعد أو قوانين عامة مثل التاريخ والأدب.

- تحتاج إلى وقت أطول، قد يستغرق المتعلم وقتا طويلا في الوصول إلى الحقائق والمفاهيم المطلوبة.

- استنباط الأحكام انطلاقا من الجزئيات، فإذا التلميذ لم يستقرئ الجزئيات لسبب من الأسباب (كالغياب مثلا) فاته كل شيء.

4-5- الطريقة القياسية:

الأساس الذي ثبنى عليه هذه الطريقة هو «القياس، والذي يعد بمثابة أسلوب عقلي يسير فيه الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن المبادئ إلى النتائج» [2]. وهي «إحدى طرق التفكير العامة التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول» [3]، وتستخدم بكثرة في قواعد اللغة العربية.

وهذه الطريقة عكس الطريقة الاستقرائية إذ «ينتقل فيها المعلم من القاعدة إلى الأمثلة، ومن الكليات إلى الجزئيات، ومن العام إلى الخاص» [4]، ولا يعتمد فيها المعلم

1- ينظر: محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف- أسسه وتطبيقاته -، مرجع سابق، ص 53

2- حسني عبد الباري عصر، مرجع سابق، ص 323

3- حسن أحمد شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 4، 2000م، ص 62

4- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مرجع سابق، ص 155

على مجهودات التلميذ لبلوغ القاعدة، بل هو من يسوغها.

وقد أكد بعض الدارسين، ومنهم " أحمد السيد" على أن الجمع بين الطريقتين (الاستقرائية والقياسية) هو من أساسيات التدريس، حيث يقول: «ولو رحنا نستعرض الطرائق المستخدمة في تدريس الأدب لألفينا أن ثمة طريقتين أساسيتين، تعتمد الأولى على الحقائق والأحكام العامة (القياسية)، وتذهب الثانية إلى جعل النصوص أساسا للوصول إلى الأحكام وتقرير الحقائق (الاستقرائية)» [1].

❖ **محاسن هذه الطريقة:** من مزاياها:

- سهولة استخدامها، فهي لا تحتاج إلى مجهود عقلي كبير.

- لا تحتاج إلى وقت طويل.

- أنّها أفضل من الطريقة الاستقرائية التي تتلخص في تزويد التلاميذ بالمعلومات، ثم تتركهم يستنتجون القوانين بأنفسهم [2].

❖ **مساوئ هذه الطريقة:** من مآخذها:

- تبدأ من الصعب إلى السهل، مخالفة بذلك قوانين التعلّم التي تنادي بالتدرج من السهل إلى الصعب.

- تخالف الأسلوب الطبيعي في اكتساب المعرفة، لأنها تركز على الحفظ للقاعدة، ولا تضمن فهمها بعد حفظها.

- غير مناسبة لتعليم تلامذة المرحلة الابتدائية، لقصور تفكيرهم من الناحية القياسية.

- مشاركة المتعلم من خلال هذه الطريقة سلبية.

- سرعة نسيان القاعدة، لأن التلاميذ لم يبذلوا جهدا في استنباطها، لأنها حفظت دون وعي بطرق تكونها وأساليب تجمعها.

1- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مرجع سابق، ص 128

2- ينظر: عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 33

4-6- طريقة حلّ المشكلات♣:

والتي تعد من أهم طرق النشاط في التعليم، فهي تقوم على إثارة تفكير التلاميذ وإشعارهم بالقلق من وجود مشكلة استصعب عليهم حلها.

يعتبر أسلوب حل المشكلات أحد الأساليب الحديثة في التدريس في مختلف مراحله، بهدف تنمية فكر المتعلم، ثم إن «عملية حل المشكلات، من العمليات الأكثر فعالية في إحداث التعلم لأنها توفر الفرصة المناسبة لتحقيق الذات لدى المتعلمين، وتنمية قدراته العقلية، وتعتمد الانطلاقة فيها على المعلم بطرح المشكلة وتوضيح أبعادها، وبعد ذلك يناقش ويوجه التلاميذ للخطوات والعمليات التي تقود لحل المشكلة» [1].

وقد ذكر "عبد الرحمن جروان" في كتابه (تعليم التفكير) أن حل المشكلات: «عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما، يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف» [2].

ويرى "عمر غباين" أنها: «عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا له» [3].

وبناء على هذه التعاريف فإن تعبير حل المشكلات يتضمن توظيف الخبرات والمعلومات لتحقيق الأهداف التعليمية، ذلك أن أسلوب حل المشكلات يعتمد على طرح بعض المشكلات أمام التلاميذ، مع زيادة دافعيتهم لحل هذه المشكلات من خلال استخدام

♣ صاحب هذه الطريقة هو "جون ديوي John Dewey" (1859- 1952): مربي وفيلسوف وعالم نفس أمريكي وزعيم من زعماء الفلسفة البراغماتية ويعتبر من أوائل المؤسسين لها. يعرف "جون ديوي" المشكلة على أنها حالة شك وتردد، تقتضي بحثا أو عملا يبذل في سبيل استكشاف الحقائق التي تساعده على الوصول إلى الحل.

1- محمد عصام طربيه، طرق وأساليب التدريس الحديثة، مرجع سابق، ص 10

2- فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير- مفاهيم وتطبيقات-، دار الكتاب الجامعي، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، ط 1، سنة 1999م، ص 95

3- عمر غباين، تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير، دار جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1, 2004، ص 127

خطوات المنهج العلمي مما يساعد على تنمية تفكير التلاميذ وزيادة خبراتهم والتوصل إلى المعرفة. والدارس لهذه الطريقة يرى أنها جمعت بين أسلوبين في التدريس:

- **الأسلوب الاستقرائي:** الذي ينقل العقل من الخاص إلى العام، أي من الجزئية إلى العمومية، أو القاعدة التي تحكم كل الجزئيات التي ينطبق عليها نفس القانون، أو من المشكلة إلى الحل.

- **الأسلوب القياسي:** الذي ينقل العقل من العام إلى الخاص، أي من القاعدة العامة إلى الجزئيات.

❖ **معايير اختيار وضعية مشكلة:**

لبناء وضعية مشكلة لا بد من اعتبارات أساسية ضرورية تكون بمثابة معايير تحدد وضعها وهي:

- أن تكون المشكلة ذات معنى بالنسبة للمتعلم.
- أن تشكل عائقا قابلا للتجاوز.
- أن تكون في مستوى التلاميذ.
- أن تثير التساؤلات.
- أن تحدث قطيعة مع التصورات السابقة.
- أن تكون مرتبطة بالواقع (واقع التلميذ).
- أن ينتج عنها اكتساب معرفة ذات طابع عام (مفاهيم، قواعد، نظريات...) [1]

❖ **خطوات طريقة حل المشكلات:**

يتوقف الوصول إلى حل مناسب للوضعية المشكلة في اتباع خطوات معينة، يمكن

1- محمد بن يحي زكريا، عبّاد مسعود، التدريس عن طريق: (المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات/ المشاريع وحل المشكلات) ، منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006م، ص 105

حصرها في الخطوات التالية:

1/ اختيار الوضعية المشكلة:

- أن تقع المشكلة فيما يعرف بمجال التحدي.
- أن ترتبط بالكفايات المحددة المراد تحقيقها.
- أن تكون المشكلة ذات دلالة ومعنى بالنسبة للتلميذ.

2/ تحديد المشكلة:

- تحليلها، أي عناصرها المكونة لها.
- تشجيع التلاميذ على طرح التساؤلات.

3/ جمع المعلومات:

- مساعدة التلاميذ للوصول إلى المعلومات.
- التمييز بين المعلومات والبيانات.
- مساعدتهم على التمييز بين الرأي الشخصي والحقيقة.

4/ اختيار الحلول الممكنة:

- اقتراح الحلول والبدائل الممكنة.
- اختيار أكثرها احتمالا لحل الوضعية الإشكالية.
- اختيار صحة الحلول المحتملة.

5/ الوصول إلى حل المشكلة:

- مساعدة التلاميذ للوصول إلى النتائج.
- عرضها بشكل واضح.

- التأكد من صحتها باختبارها في وضعيات مشابهة. [1]

❖ **شروط نجاح أسلوب حل المشكلات:**

يجب أثناء اختيار المشكلة العلمية المراد حلها مراعاة الشروط التالية:

1/ أن تكون المشكلة مناسبة لمستوى التلاميذ ومع مرحلة نموهم.

2/ أن تكون ذات صلة قوية بموضوع الدرس، ومتصلة بحياة التلاميذ وخبراتهم السابقة.

3/ أن تعبر المشكلة عن حاجات واقعية يشعر بها المتعلم.

4/ أن يكون التوجيه والتقويم جزءً لا يتجزأ من عملية التعلم عن طريق حل المشكلات.

5/ الابتعاد عن استخدام الطريقة الإلقائية في حل المشكلات إلا في أضيق الحدود.

6/ أن تؤدي دراسة المشكلة إلى مشكلات أخرى تحتاج إلى دراسات جديدة.

❖ **محاسن هذه الطريقة:** من مزاياها أنها:

- تعمل على إثارة تفكير المتعلمين ودفعهم إلى الاستطلاع، فالمشكلة المطروحة تعد حافزا للبحث والتجريب، سواء بدافع التحدي، أو بدافع حب الاستطلاع وللكشف عن المجهول.

- تحقق مبدأ التعلم الذاتي، وتهيئ المتعلم لأن يواجه مشكلات الحياة ويتدرب على طريقة حلها.

- تنمي اتجاه التفكير العلمي لدى المتعلمين، حيث يتم الإقبال على المشكلة برغبة التعرف على الأشياء، وتعلم المهارات اللازمة.

- تنمي روح العمل الجماعي لدى التلاميذ، وتجعلهم نشطون ويعملون بشكل إيجابي.

1- محمد بن يحي زكريا، عبّاد مسعود، التدريس عن طريق: (المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات/ المشاريع وحل المشكلات) ، مرجع سابق، ص 106

❖ **مساوئ هذه الطريقة:** مما يؤخذ على هذه الطريقة:

- الوقت الطويل الذي تستغرقه دراسة المشكلة، مقارنة بحجم المادة العلمية التي يحصل عليها التلاميذ، والتي تعتبر قليلة جدا.

- طريقة معقدة، لأنها تدفع المتعلم إلى المحاولة والخطأ إلى أن يتعلم.

- قد لا يوفق المعلم في اختيار المشكلة اختيارا حسنا، من ذلك إذا أسند تحديد المشكلة للتلاميذ ربّما يحددون مشكلة تافهة لا ترقى إلى درجة البحث والتحليل، وإذا قام المعلم بتحديدها ربّما تصعب على التلاميذ ولا تتناسب مع سنهم.

- صعوبة تحقيقها في كل المواقف التعليمية، فقد لا تصلح لتلاميذ المرحلة الابتدائية لاعتمادها على التفكير العلمي المجرد.

4-6- طريقة المشروع:

تعد امتدادا لطريقة حل المشكلات، وتعتبر طريقة المشروع أهم طريقة للتدريس تنفرد بها الفلسفة " البراغماتية " التي تزعمها المربي الأمريكي " جون ديوي".

«كان لفظ المشروع يستعمل في الأشغال التجريبية في أمريكا، ومن هناك انتقل المشروع إلى الميدان التربوي، وذلك بفضل الأمريكي "كلباتريك" الذي بناه على أساس فلسفة "جون ديوي"، وهي فلسفة الخبرة التي تعطي اهتماما لميول المتعلم وحاجاته» [1].

هذه الطريقة تجعل أساس التعلم مشروعا يختاره المتعلمون بحسب ميولهم واحتياجاتهم، حيث «يمتزج فيه النشاط العقلي بالنشاط الجسمي، في وسط اجتماعي يتضمن على علاقات اجتماعية تحقق نمو التلميذ وتكييفه مع المجتمع» [2].

1- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمّان، الأردن، ط 1، 2003، ص 90

2- بغداد لخضر، السؤال في البيداغوجيا (إعداد السؤال في تقييم الأهداف التربوية اليومية)، منشورات ثالة، الأبيار، الجزائر، سنة 1999م، ص 52

محور هذه الطريقة، نشاط مبني على مشكلة نابعة من محيط المتعلم، ويهدف إلى غرض واضح مرغوب فيه، يندفع المتعلم لتحقيقه تلقائيا وفي ظروف طبيعية، يؤدي في النهاية إلى نموه نموا كاملا، ويتم ذلك عن طريق إنجاز مشاريع تخلق في الطفل غاية وهدفا يعمل للوصول إليهما، «فالمشروع البيداغوجي الذي مبدؤه الأساسي هو جعل المتعلم محور العمل التربوي، يشكل الإطار المناسب الذي تندمج فيه التعلمات الموجهة لتنمية كفاءة واحدة أو أكثر، فهو إذ يقوم التلاميذ بإنجازه تحت إشراف المعلم، يستلزم الجمع بين مختلف الأنشطة اللغوية، وربما حتى أنشطة المواد التعليمية الأخرى، لأن كل المواد والأنشطة تندمج مع بعضها لتحقيق هدف مشترك، وهو الوصول إلى إنجاز منتوج ذي طابع شفوي هو المشروع»[1].

❖ **أنواع المشاريع:**

المشروعات إما أن تكون فردية أو جماعية، ففي المشروع الفردي يقوم تلميذ واحد بعمل ما يسير فيه حتى نهايته، فيكون بهذا قد اكتسب قدرة وجرأة تيسرَان عليه القيام بأعمال أخرى، أما المشروعات الجمعية فهي تسمى أحيانا "نشاطا اجتماعيا"، لأنها تقوي الروابط الاجتماعية بين التلاميذ، وتدفعهم إلى تقسيم العمل بينهم، وتشجعهم على تحمل المسؤولية [2]، وبناء عليه يمكن تقسيم المشاريع إلى قسمين:

أ- مشاريع فردية: هي التي يقوم فيها كل تلميذ بتنفيذ مشروع لوحده، كأن يطلب المعلم من كل تلميذ إنجاز دارة كهربائية، أو إنجاز مكعبات في حصة التربية التشكيلية، لاستغلالها في حصة الرياضيات.

ب- مشاريع جماعية: فهي الأعمال التي تسند إلى مجموعة من تلاميذ الفصل الواحد، ويتم فيها تفويج التلاميذ، بحيث يختار كل فوج المشروع الذي يرغب في إنجازه تحت

1- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جوان 2011، ص 7

2- ينظر: بن دريدي فوزي، بن الزين رشيد، المعين في تكوين المكونين، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002م، ص 9

إشراف المعلم.

❖ **خطوات بناء المشروع:**

إنّ إنجاز أي مشروع تربوي فرديا كان أم جماعيا يشترط فيه احترام الخطوات التالية:

1/ اختيار المشروع: تعد عملية اختيار المشروع من أهم مراحل إنجاز المشروع، ذلك لأن الاختيار الجيد يساعد في نجاح المشروع، بينما الاختيار السيئ يعرض المشروع للفشل الحتمي، ويجعل من الخطوات الأخرى اللاحقة خطوات عديمة الجدوى، وتتسبب في إهدار الوقت على المعلم. في هذه الخطوة يقترح المدرس على كل تلميذ أو مجموعة من التلاميذ عددا من المشاريع ويناقشها معهم، قصد إثراءها والتفضيل بينها، لتنتهي المناقشة بالاتفاق على مشروع ما، ثم تحدد صياغة الموضوع بشكل يثير الرغبة في البحث وحب الاستطلاع لدى التلاميذ، مع التركيز على الأهمية التربوية من حيث اكتساب معارف جديدة وخبرات تفيد التلميذ في حياته التعليمية.

2/ رسم خطة المشروع: يقوم التلاميذ بالتعاون مع المعلم (بعد تبادل الأفكار في اختيار الوسائل الكفيلة والضرورية لإنجاز المشروع) بوضع خطة مفصلة واضحة للمشروع، ويلتزمون بها عند تنفيذ مشروعهم، ويتم ذلك تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

3/ تنفيذ المشروع: يتم في هذه المرحلة ترجمة الجانب النظري المتمثل في بنود خطة المشروع إلى واقع عملي محسوس، ذلك أن الهدف التربوي الأساسي لطريقة المشروع هو تعويد التلميذ على العمل والتنفيذ وتجاوز العقبات، إذ أن هذه المرحلة يتعاون فيها الجميع على التوصل إلى تحقيق الهدف المنشود بتوجيه وإرشادات المعلم، هذا الأسلوب تتحقق من خلاله أسمى الأهداف التربوية كالتعاون والتآزر والتضامن والشعور بالنجاح الجماعي.

4/ تقويم المشروع: تعد المرحلة الأخيرة من خطوات إعداد المشروع، وهي تقويم المشروع والحكم عليه، وهذه المرحلة تعتبر من أهم الخطوات، حيث يقف كل من شارك في إعداد وإنجاز المشروع عند نقاط القوة ومواطن الضعف، وتقويم المشروع معناه الحكم على النتائج، ومدى تحقيق الهدف الذي رسم مسبقا، والوقوف عند ثمرة جهود التلاميذ ومنه تحقيق رضاء النفس، وشعورهم بالرضى والارتياح لما حققوه من نتائج [1].

❖ **أهمية المشروع في الممارسة البيداغوجية:**

تكمن أهمية المشروعات البيداغوجية في مجموعة من النقاط الأساسية منها:[2]

- جعل المتعلمين مسؤولين عن تعلمهم ووضعهم في سيرورة تكوين مستمر.

- مراعاة الفروق الفردية في منهجية العمل، واستعمال الفوج كأداة لبناء المعرفة وتطويرها.

- إعطاء معنى(دلالة) لما يقترح على التلاميذ من أنشطة، أي أنهم سيدركون لماذا يتعلمون ما يتعلمون.

- تنمية القدرات العقلية للتلاميذ، لأن إنجاز المشاريع يسمح لهم بتبادل الآراء وقبولها، والتعاون فيما بينهم، والتوفيق بين الحاجات الفردية وحاجات الجماعة، وتطوير التفكير النقدي.

1- ينظر: إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، المناهج (المكونات- الأسس- التنظيمات- التطوير)، دار القاهرة للطباعة والنشر، مصر، ط 1، 2007م، ص 99

2- ينظر: بدر الدين بن تريدي، رشيد آيت عبد السلام، دليل الأستاذ (دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللّغة العربية)، السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005، ص 25

خلاصة:

إن طرائق التدريس التي استعرضناها تندرج ضمن إطار ما يصطلح عليه اليوم" بيداغوجيا التعليم"، فطريقتا "الإلقاء والتلقين" تدرج ضمن المصطلح التعليمي" بيداغوجيا المضامين"، أما الطرائق الأخرى فتدرج ضمن مصطلح "التعليم بواسطة الأهداف" أو "بيداغوجيا الأهداف"، باستثناء طريقتا "المشروع، وحل المشكلات" والتي تدرج ضمن المقاربات الحديثة (بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات)، ومدلول هذا التعبير (بيداغوجيا) لا يشكل في حد ذاته نظرية قائمة بذاتها في اعتبار جل الباحثين، بل هو توجه فقط، أي تكنولوجيا تربوية تقترح نموذجا يرمي إلى جعل الفعل التربوي مهما كانت غاياته أكثر فعالية، أي أنه طريقة يتم بفضلها تنظيم التعليم وجعله ملائما لمميزات وحاجات كل متعلم. وحتى يتضح هذا المفهوم أكثر نضع جدولا وهو عبارة عن مقارنة بين المقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف، نذكر فيه أهم الفوارق التي تميز هاتين المقاربتين عن بعضهما.

مقارنة بين المقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف

المقاربة بالمضامين	المقاربة بالأهداف
▪اكتشاف معارف مع الاقتران بالتعليم الموسوعي (الحشو). ▪الاقتصار على الجانب المعرفي للمادة. ▪الاهتمام أساسا بإيصال المعلومات (المعارف). ▪نقص في الاهتمام بالمواقف والقدرات والأغراض. ▪ نقص في دقة تحديد ما يجب أن يعلمه التلميذ بهذه المعارف. ▪عدم مساعدة المعلم في اختيار استراتيجية للفعل (تعليم- تعلم). ▪ترك المعلم يصنف بمفرده المعارف حسب أهميتها. ▪عدم الاهتمام بشكل كبير بمنطق التعلم. ▪الاهتمام الكبير بالمادة الواحدة ▪الصعوبة في اختيار وسائل التقويم (استرجاع معلومات).	* وضع المتعلم في مركز فعل (تعليم تعلم) * تجسيد الأهداف في شكل سلوكات قابلة للملاحظة. * الاهتمام بإكساب المتعلم سلوكات جديدة. * ضمان احترام الاختيارات الأساسية (غايات – أغراض). * تمكين المتعلم من حصر الغايات والأغراض بكيفية أفضل. * تسهيل اختيار أنشطة التعلم التي يجب استغلالها. * التخطيط الأحسن لعملية التدريس. * تمكين المتعلم من معرفة وجهته وماذا ينتظر منه. * الاهتمام الأكثر بالجانب المعرفي. * التقويم الأحسن لعقل التلميذ: معايير واضحة (سهولة التقويم- صلاحية وثبات التقويم).

المبحث الثاني:

المقاربات الحديثة (بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات):

استجابة لما فرضه القرن العشرين من تحديات وتحولات في شتى مناحي الحياة سارعت جل الدول إلى مراجعة نظمها وبرامجها التربوية بدءا بتبني المقاربة بالأهداف، والتي كان من عيوبها ارتكازها الكلي على السلوكات القابلة للملاحظة، والمتمفصلة عن بعضها البعـض لدرجة أصبح معها الفعل التعلمي غير ذي دلالة بالنسبة للمتعلم، كما يجد -المتعلم- نفسه وفي كثير من الأحيان عاجزا عن تسخير هذه المكتسبات المعرفية في مختلف مواقف الحياة الشخصية منها والمهنية التي تصادفه.

لتظهر الحاجة من جديد إلى تحديث المناهج التعليمية وتعديلها بحيث تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تحويل المعارف وتجسيدها في خدمة الفرد والمجتمع.

فكانت النتيجة المنطقية لذلك أن اتجهت الممارسات البيداغوجية في جل أنحاء العالم شيئا فشيئا نحو المقاربة بالكفاءات والتي تعتبر بيداغوجيا الإدماج مرجعاً لها، كونها تقترح تعلماً اندماجياً غير مجزأ وذا معنى، يُبنى على ما هو أنفع وأفيَد بالنسبة للفرد والجماعة من خلال تمكين المتعلم من تجنيد مجموعة مندمجة من الموارد لحل وضعيات تتجاوز فضاء القسم، وبالتالي فهي تنتقل بالمتعلم من مجرد مستقبل للمعرفة إلى باحث عنها.

ونتيجة لما تتميز به هذه المقاربة وعلى غرار باقي الدول سارعت الجزائر إلى تبنيها وتطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003م

❖ **من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات:**

بالرغم من المكاسب التي حققتها العملية التعليمية في انتهاجها طريقة بيداغوجيا الأهداف في التدريس، مرتكزة في ذلك على أسس المدرسة السلوكية، التي تعتبر السلوك النهائي للمتعلم هو أساس العمليـة التعليميـة التعلميـة انطلاقا من مبدأ المثير والاستجابـة،

ومع ذلك فهي لا تراعي سيرورة التعلم بقدر ما تراعي نتائجه.

وهذا ما دفع ببعض التربويين إلى تقديم جملة من الانتقادات لهذه المقاربة، نورد بعضا منها لا انتقاصا من أهمية الهدف في العملية التعليمية التعلمية، لأن الأهداف تمثل المدخلات في كل المقاربات، بنفس ما يمثل التقويم مخرجاتها، ونبرز تلك الانتقادات في مجموعة من النقاط:

- اعتمادها على قانون (مثير/ استجابة) الذي يجعل من المتعلم مجرد آلة، يكتفي برد الفعل ولا يعطي الأهمية للإبداع وللمكتسبات العقلية.
- كثرة الأهداف الإجرائية، والتي تفقد العمل التربوي معناه وتؤدي إلى التشتت والانحلال بدل الاندماج.
- التركيز أكثر على المعارف والمحتوى، وإهمال الجانب الوجداني والنفسي والمهاراتي.
- المبالغة في التقويم، مما يقلل من فاعلية التقويم الحقيقي للتلميذ واكتسابه قدرات عقلية لتركيزه على تعلمات جزئية محدودة.
- إهمالها لروح النقد عند التلميذ ولمكتسباته الداخلية، مما يجعله مستقبلا سلبيا ينحصر فكره في حدود ما يقدم له.
- الجمود والشكلية في العملية التعليمية التعلمية نتيجة لتركيز بيداغوجيا الأهداف على المقاربة السلوكية، مما يجعل هذه البيداغوجيا مجرد فعل اصطناعي.
- ضعف الارتباط بين الأهداف الإجرائية والمرامي والغايات.

وانطلاقا من الانتقادات الناجمة عن هذه النقائص، والتي كانت السبب في اتساع الهوة بين المدرسة والمجتمع، انصب اهتمام الباحثين إلى التفكير والعمل على ابتكار طرائق ومناهج أكثر جدوى وفاعلية، فنتج عن ذلك ولادة بيداغوجيا جديدة تجاوزت بيداغوجيا الأهداف، رسمت أفقا جديدا للعملية التعليمية التعلمية، فاصطلح على تسميتها

"بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات"، فما ماهي هذه البيداغوجيا؟ وما مفهومها؟ ماهي خصائصها ومسوغاتها واستراتيجيتها في التدريس؟

❖ **بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:**

فلسفة بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات جزء من فلسفة التربية والتعليم في عصرنا، فلسفة انبثقت من التطور الذي شهده ولازال يشهده العالم في جميع جوانب الحياة، فكريا وعلميا وتكنولوجيا واجتماعيا وسياسيا واقتصاديا، وتعكس التطور الحاصل بشكل أكبر وأوسع في مجال وسائل وأساليب العمل والتحكم في الطبيعة والسيطرة عليها، ثم تعدّاها إلى حياة الإنسان، ونتاج ذلك فلسفة التربية وبيداغوجيا التعليم ومقارباته.

وهذا التطور الحاصل في الميدان التربوي والتعليمي مرده إلى التغيّر الكبير الذي عرفته فلسفة التربية القديمة، وظهور أسس فلسفية جديدة تأسست عليها التربية وارتبط بها التعليم، فكان أن أعرض الإنسان عن أسس وطرق وطبيعة وأهداف التربية والتعليم الكلاسيكية، وأقبل على نمط تربوي جديد، يمثل رؤية تربوية حديثة ونظاما تعليميا لا ينحصر في التحصيل المعرفي واستقبال المعلومات وتخزينها فحسب، بل يسعى إلى توظيفها عملياً، وتنمية قدرات التعلم والإبداع لدى المتعلم.

فظهرت المقاربة بالكفاءات بوصفها منهجية جديدة، أفضل سبيل لتجسيد مسايرة العصر، ومواجهة هذا الانفجار المعرفي الهائل، فكان ظهورها كرد فعل للمناهج التعليمية المثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة، ولا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العملية.

وقد ظهرت المقاربة بالكفاءات كأسلوب تعليمي أول مرة في أوروبا حوالي سنة 1948م طبقته الولايات المتحدة الأمريكية لتطوير جيوشها. ثم انتقلت بصفة فعلية وعملية إلى المؤسسات التعليمية بدءا من سنة 1960م، ثم انتقلت هذه المقاربة إلى بلجيكا وكان ذلك سنة 1999م، وبعدها وصلت إلى تونس عام 1999م، وبعدها إلى الجزائر في

السنوات التي تلتها، والتي اعتمدتها بصفة رسمية مع نظام الإصلاح الجديد [1].

1- الخلفية النظرية لمقاربة التدريس بالكفاءات:

تستمد المقاربة بالكفاءات جذورها من علم النفس السلوكي، ومن جوانب أخرى من علم النفس المعرفي، كما أنها تستند بصفة خاصة للنظرية البنائية، التي تعد نظرية نفسية لتفسير التعلم، وأساسا رئيسا من الأسس النفسية لبناء المنهاج المدرسي، إذ ترى أن الطفل لا يأتي إلى المدرسة بعقل فارغ، بل لديه خبرات سابقة يمكن البناء عليها، حيث يتعلم من الخبرات التي يعيشها، ويفسر هذه الخبرات بناء على ما يعرفه، وإعطاء الأسباب المنطقية حولها.

لذلك فهي تنظر إلى الحياة من منظور علمي وتسعى إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية علمية، وذلك بتثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة، وجعل المتعلمين يعتمدون على أنفسهم باعتبارهم محور العملية التعلمية من منطلق أن المتعلم لا يكتفي بفهم معنى المفاهيم بل ينبغي أن يوظفها في وضعيات متنوعة وفي أوقات مختلفة [2].

ولذا تركز المناهج الحديثة على الكيف المنهجي بدلا من الكم المعرفي من خلال نظام الوحدات الذي يمكن المتعلم من التركيز على مضامين بعينها تتوفر فيها شروط التماسك والتكامل، فالمقاربة بالكفاءات لا ترفض المحتويات والمواد التعليمية، وإنما تؤكد على ضرورة تفعيلها في المدرسة والحياة [3].

1- ينظر: طيب نايت سليمان، وآخرون، المقاربة بالكفاءات - مفاهيم بيداغوجية في التعليم -، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1، 2004م، ص 5

2- ينظر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2003م، ص 07

3- ينظر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، المرجع السابق، ص 13

وبهذا نجد أن الغايات التي تصبو إليها المقاربة بالكفاءات من خلال المدرسة تتمثل في اكساب المتعلم مهارات تمكنه من إدماج معارفه وتحويلها إلى معارف أدائية بغية تكوين مواطن قادر على التكيف، والاندماج في المجتمع، وحل مشاكله بنفسه [1].

2- مفهوم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

- مفهوم بيداغوجيا:

كلمة ذات أصل يوناني تتكون من مقطعين هما: " Peda " وتعني الطفل، و" Gogie" وتعني علم، أي علم وفن تربية الطفل.وعند جمع المقطعين "Pédagogie" يصبح المعنى الكامل للمصطلح هو علم تربية الطفل.

- مفهوم مقاربة:

مقاربة هي «لفظ يقابله المصطلح اللاتيني" Approche "، فإن معناه هو الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان والزمان، كما أنها من جهة أخرى خطة عمل أو استراتيجية لتحقيق هدف ما، وقد استخدمت كمفهوم تقني، للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية، التي ترتبط مع بعضها عن طريق علاقة منطقية، لتتآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعليمية، وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة» [2].

وبناء عليه يمكن القول: "إن المقاربة في العملية التعليمية التعلمية هي مجموع الآليات والوضعيات التي يبنيها المعلم قصد تقريب المفاهيم والمعارف من ذهن المتعلم، ويجعلها قابلة للفهم والاستيعاب والاكتساب والممارسة، في ظل الإمكانات المتاحة وخصوصية المتعلم".

1- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 7

2- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، ط 1، الجزائر، 2005، ص 101

- مصطلح الكفاءة:*

تعرف بأنها: «مجموع المعارف، والقدرات والمهارات المدمجة، ذات وضعية دالة، والتي تسمح بإنجاز مهمة أو مجموعة مهام معقدة» [1]، فهي نظام من المعارف التصورية والإجرائية منظمة على شكل تصاميم، وعمليات تسمح داخل وضعيات متجانسة لتحديد المهمة (المشكل) وحلها بفضل نشاط ناجح (حسن الأداء).

و«الكفاءة في المجال التعليمي هي: "مدى مقدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المتوخاة منه"، وأما في مجال التدريس فهي: "معرفة المعلم بكل عبارة مفردة يقولها ومالها من أهمية"» [2].

- معنى المقاربة بالكفاءات:

من المعروف أن أهمية التعليم في المؤسسات التربوية تمنح المتعلم (التلميذ/الطالب) القدرات والمهارات التي تسمح له فعلا أن يكون كفءً للقيام بأشياء تنفعه وتنفع المجتمع، وهذا ما نعني به المقاربة بالكفاءات، وقد يتساءل أحدنا: لماذا استعمل مصطلح "المقاربة بالكفاءات" بدل مصطلح "الكفاءات"؟، ذلك أن:

- الكفاءات تجعل المعارف قابلة للتحويل والتجنيد في الوضعيات التي تمكننا من التصرف خارج المدرسة ومواجهة وضعيات معقدة، أي التفكير والتحليل والتأويل والتوقع، واتخاذ القرارات المناسبة في الحياة العملية، أو في الوسط الاجتماعي بصفة عامة.

---

* مصطلح الكفاءة والكفاية ليس لهما معنى واحد، فالكفاية أشمل وأعم من الكفاءة، كونها تعتمد على الجانب الكمي والكيفي في العملية التعليمية والتربوية، فهي قدرات يعبر عنها بسلوكات تشمل مجموعة مهام معرفية ومهارتيه وجدانية، تُكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين ومرضي.

1- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 55

2- محمد بن يحي زكريا، عبّاد مسعود، التدريس عن طريق: (المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات/ المشاريع وحل المشكلات)، مرجع سابق، ص 69

- في حين أن اكتساب المعارف أو القدرات (في إطار المقاربة بالكفاءات) لا يعني أننا صرنا أكفاء وقد نستطيع الإلمام بالقواعد والتقنيات مثل المحاسبة دون تطبيقها في الوقت المناسب، وقد نستطيع الإلمام بالقانون التجاري كله ومع ذلك لا نعرف كيف نحرر عقد من العقود، ولذا نقول إن الكفاءة لا توجد إلا ما تأكد منها وتجلى في الأداء.

فالمقاربة بالكفاءة في الوسط التربوي جاءت بعد تطبيقها في الميدان المهني، ولذا ارتبط مفهوم الكفاءة بالميدان المهني، وهي معيار بيداغوجي حديث يسعى إلى تطوير المهارات المكتسبة للمتعلمين.

3- المفاهيم المتعلقة بالكفاءة:

عند الحديث عن المقاربة بالكفاءات تواجهنا مجموعة من المفاهيم والمصطلحات باعتبارها المركبات الأساسية لهذه المقاربة، والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

1/ الاستعداد Aptitude:

هو «القدرة الكامنة في الفرد، ويقابل الاستعداد في المعنى البيولوجي مصطلح النضج، والذي هو مستوى معين من الاستعداد لتعلم شيء ما، إذ لا يمكن حدوث التعلم ما لم تكن العضوية مستعدة أي ناضجة» [1].

ويكون الاستعداد نفسيا وبيولوجيا، ويتحول إلى قدرة إن توفرت للفرد فرص التدريب المناسبة.

استعداد + تدريب = قدرة

2/ القدرة capacité:

وتعرف القدرة بأنها: «جملة الإمكانات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في أداء مهام مختلفة، وتظهر عند مواجهة الفرد لمشكلات ووضعيات جديدة تتطلب

1- محمد بن يحي زكريا، عبّاد مسعود، التدريس عن طريق: (المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات/ المشاريع وحل المشكلات) ، مرجع سابق، ص 88

استدعاء معلومات أو تقنيات مكتسبة من تجارب سابقة» [1]، أي أن القدرة هي ما يستطيع الفرد القيام به بالفعل (المشي، الكلام، الكتابة، القراءة...)

استعداد + قدرة = مهارة

3/ المهارة performance:

تعرف بأنّها: «السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال مع القدرة على التكيّف مع المواقف المتغيرة» [2].

فالمهارة قدرة موصلة إلى درجة الإتقان والتحكم في إنجاز مهمة.

*** العلاقة بين القدرة والاستعداد والمهارة:**

بما أن الاستعداد عامل تقني والقدرة عامل حركي، فإن المهارة من خلالها تظهر هذه النشاطات بذكاء وإتقان، حيث يمارسها المتعلم في حل مشكلاته التعليمية، أي في حالة اكتساب العوامل الثلاثة (القدرة- الاستعداد- المهارة) تنتج لنا كفاءة.

استعداد + قدرة + مهارة = كفاءة

4- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

هذه المقاربة تبنى على مجموعة من المبادئ، نذكر منها:

أ- مبدأ بناء المعرفة: يعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، ويتعلق الأمر بالنسبة للمتعلم بالعودة إلى معلومات سابقة، لربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة، ويعني كذلك تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة.

ب- مبدأ التعلم الذاتي: هذا المبدأ يجعل المتعلم محور العملية التعلمية، أي يساهم المتعلم

1- محمد بن يحي زكريا، عبّاد مسعود، التدريس عن طريق: (المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات/ المشاريع وحل المشكلات) ، مرجع سابق، ص 88

2- المرجع نفسه، ص 82

في بناء المعرفة بشكل ذاتي لا التعليم، وهذا ما يتيح له التمييز بين مكونات الكفاءة، والمحتويات وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.

ج- مبدأ الإدماج: ويعني ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض لا تشتيتها، لأنّ إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي، ويتيح للتلاميذ فرص التدريب على استثمار المكتسبات القبلية (معارف، نظريات، مهارات، قدرات، سلوكات) ضمن وضعيات جديدة.

د- مبدأ المشروع: ويعرف بالتعاون، وهو يرتكز على الإدماج، لذا فالمشروع يمثل أفضل وضعية لتحقيق الغاية الإدماجية، إذ بفضل ذلك يمكن للمتعلم أن يحتل المحور الأساسي في العملية التعليمية التعلمية، ويكون عنصرا فاعلا ضمن المجموعة الفصلية، ويتيح له فرص التخطيط والتفكير في الفعل التعليمي عند إنجازه، وقبله، وبعده. [1]

5- خصائص الكفاءة:

إنّ الدارسين والباحثين المتخصصين في هذا المجال حددوا عدة خصائص ومميزات للكفاءة، تتعدد وتختلف (ميزة قد يضعها باحث لا يضعها آخر) حسب النتائج المحصل عليها، نذكر منها:

1/ الكفاءة «توظف جملة من الإمكانات والقدرات والمهارات وتدمجها، ولا تبرز الكفاءة إلا بالفعل والإنجاز، في وضعية معينة يقوم بها المتعلم» [2].

2/ الكفاءة يجب أن تكون متجانسة في مادتها، مما يستدعي حصر الوضعيات، لأن التنوع لا ينمي الكفاءة.

3/ الكفاءة «ترتبط بالنشاط المرتبط بالمادة غالبا، فالكفاءة متناسبة مع مشكلات المادة المدروسة فالمتعلم يجند الخبرات المكتسبة لأجل التغلب على العوائق التي تصادفه

1- ينظر: محمد الصالح حثروبي، مدخل إلي التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2002، ص 44- 45

2- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 5

أثناء الحل» [1].

4/ الكفاءة ترمي إلى غاية منتهية، فهي عبارة عن ملمح ذي غاية وظيفية اجتماعية، إذ أنها تسعى إلى جعل المتعلم يوظف جملة من التعلمات بغرض إنتاج شيء، أو القيام بعمل، أو حل مشكلة مطروحة في المدرسة أو في حياته اليومية.

5/ الكفاءة غالبا ما تتعلق بالمادة، أي أنّها توظف معارف وقدرات ومهارات أغلبيتها من المادة الواحدة، مع العلم أن هناك بعض الكفاءات تتعلق بعدة مواد، أي أنّ «تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها، وهناك كفاءات مجردة تماما من الانتساب إلى مادة معينة ككفاءة قيادة السيارة، أو كفاءة قيادة اجتماع» [2].

6/ الكفاءة قابلة للتقويم، «بقدر ما نجد القدرة غير قابلة للتقويم، نجد الكفاءة تخضع لمعيار التقويم، فيمكن أن نقوم أعمال المتعلم، من حيث الجودة ومطابقتها للمعايير الموضوعة ومدى الالتزام بها» [3]، حيث يرتكز التقويم على أساسين هما:

- نوعية الإنجاز في العمل.
- نوعية النتيجة المحصل عليها.

وفي هذا الإطار يقيم المتعلم بدلالة ما ينتجه، وذلك باعتبار جملة من المقاييس وفي مقدمتها جودة الإنتاج ومطابقته للمطلوب، وباختصار لا ينبغي أن نكتفي بصوغ أسئلة حول المعارف فحسب،بل يجب وضع المتعلم في موقف يدعوه إلى علاج السؤال انطلاقا من توظيف معارفه ومهارته ومختلف إمكاناته للوصول إلى الحل المناسب.

6- مركبات الكفاءة:

ترتكز الكفاءة على ثلاث مركبات أساسية تتأثر فيما بينها ضمن إطار تكاملي:

1- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 60

2- محمد الصالح حثروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 45

3- المرجع نفسه، ص 48

أ- المحتوى:

هو مجموع ما ينظمه التعلم للتعرف على الأشياء الضرورية (مضمون المقرر الدراسي)، ولتحقيق هذه الغاية وضع المختصون صياغة لمحتوى التعلم أو مكوناته والمتمثلة في:

1/ المعارف المحضة (الصرفة): وهي المركب الأساسي لبناء الكفاءة، لأن المعرفة محتويات ومضامين، فلا يمكن للتعلم أن يتم خارجها، فالكفاءة لا تنمو أيضا في فراغ معرفي، لذلك كان المحتوى شكل النواة الأولى للتعلم، والذي من خلاله تنمو الكفاءة وتتدرج لكمال الهدف المنشود.

2/ المعارف الفعلية: ويقصد بها مهارات استعمال المعرفة في مواطنها الملائمة، أي القدرة على توظيف المعارف المشار إليها سابقا في الوضعيات المناسبة، كالقدرة على استعمال مهارات الجمع والطرح في حل إشكالية معينة، فهذه القدرة على التوظيف هي المقصودة بالمعارف الفعلية.

3/ المعارف السلوكية: هي مختلف المواقف الايجابية التي يسلكها المتعلم أثناء أدائه فعل التعلم، أي أن يظهر التلميذ القدرة على تجاوز الصعوبات والعقبات والعوائق عند استرجاع المكتسبات القبلية لتوظيفها في الوضعيات الجديدة (الإشكاليات)، أو معالجة قضية أخلاقية، أو دينية...الخ. فعندما يمتلك المتعلم القدرة على تجاوز العوائق والصعوبات، لإيجاد الحل الملائم للمشكلة التي اعترضته بأيسر جهد وأقل وقت، نقول حينئذ: إنّ المتعلم يمتلك معرفة سلوكية.

ب- القدرة:

قد سبق الإشارة إليها، فهي كل ما يستطيع المتعلم أن يستثمره من استعدادات (مكتسبة أو متطورة) لمواجهة مختلف الوضعيات المطروحة أمامه، أو إنجاز أي نشاط سواء أكان فكريا، أم بدنيا، أم مهنيا أم اجتماعيا وغالبا ما يعبر عنها بفعل: يحضر- يشخص - يحلل- يقرر.

ج- الوضعية:

وهي الإشكالية التي تطرح أمام التلميذ لكي تكون مادة لنشاطه وتعلماته، والتي من خلالها تظهر قدرته وكفاءته، وهذه الوضعية تكون موضوعا للدرس، وتكون ذات دلالة إذا وفرت ما يلي:

1/ جعل التلميذ يستفيد من معارفه في معالجة واقعة عايشها.

2/ إشعاره بفعاليتها وجدواها في علاج عمل معقد.

المحتوى + القدرة + الوضعية = مركبات الكفاءة

ولذا فإن التدرج في صعوبة الوضعية الإشكالية مهم جدا، لأن الكفاءة تتحقق على مراحل، وكل مرحلة تعالج وضعية إشكالية أصعب من الأولى، وتدمج مكتسباتها في المرحلة الموالية، ولذا يعتبر التدرج في بناء المفاهيم، وإكساب المتعلمين المعارف والسلوكات أساس هذه العملية. (1)

7- أنواع الكفاءات:

تشعبت تصنيفات الكفاءات وسنكتفي بذكر الشائعة منها، وبالأخص تلك الواردة في مناهجنا التربوية:

أ- الكفاءة القاعدية:

إنها الكفاءة التي من الضروري أن يتحكم فيها المتعلم لاكتساب الكفاءات اللاحقة، وتتصل مباشرة بالوحدة التعلمية، وعليه «هي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، وإذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة، فإنه سيواجه صعوبات

1- ينظر: مستوي صافية، المقاربة بالكفاءات حل للإخفاق المدرسي، دار الضياء للطباعة والنشر، الجزائر، (د.ط)، 2009، ص 16-17

وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية)، ثم الكفاءات الختامية في نهاية السنة الدراسية» [1].

ب- الكفاءة المرحلية أو المجالية:

هي مجموعة مشاريع أو مجموعة من الكفاءات القاعدية الأساسية لا تكتفي بحصة واحدة، بل تستغرق مراحل ينتهي فيها المشروع بوحدة إدماجيه، ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية قد تستغرق شهرا، أو ثلاثيا، أو مجالا معينا، ويتم بناؤها على الشكل التالي:

[(كفاءة قاعدية)1+ (كفاءة قاعدية2) + (كفاءة قاعدية3) = كفاءة مرحلية)] [2].

ج- الكفاءة الختامية:

هي مجموعة من الكفاءات المرحلية تبنى وتنمى خلال السنة الدراسية، ويحدد المعلم الكفاءات الختامية المراد تحقيقها في نهاية السنة الدراسية، وعليه «لا تتحقق الكفاءة الختامية إلا بتحقق الكفاءات المرحلية المرافقة لها» [3].

د- كفاءة مادة:

وترتبط بالقدرة على الاستخدام الناجع لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسلوكات الخاصة بمادة معيّنة، لمواجهة وضعية جديدة أو غير مألوفة والتكيف معها، ولحل المشكلات وإنجاز المشاريع، ذلك أن هذه المعارف والمهارات والسلوكات «تعتبر كفاءات قاعدية تشكل العناصر الأساسية للمادة، ويتعين على المتعلم أن يتحكم فيها حتى يكتسب الكفاءات المرصودة» [4].

1- خير الدين هني، تقنيات التّدريس، مرجع سابق، ص 184

2- ينظر: عائشة بلعنتر، المقاربة بالكفاءات، مجلة موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2001، ص 62.

3- محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2011، ص 50

4- المرجع نفسه، ص 54

هـ- الكفاءة المستعرضة أو الممتدة:

هي كفاءة متقاطعة يشترك فيها بعض أو أكثر من المواد، ويمكن تحقيقها بواسطة إدماج نواتج تعلمات لبعض المواد، أو لبعض المجالات كاللغة أو القراءة، التي هي بمثابة القاسم المشترك في تعلم كثير من المعارف، وبذلك فهي «لا ترتبط بمعارف مادة معينة، بل يمكن أن تشترك فيها مختلف المواد الدراسية، وفي سياقات متنوعة» [1]،

وبهذا المفهوم فهي تمثل خطوات عقلية ومنهجية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية التي يستهدف تحصيلها وتوظيفها خلال عملية إنشاء المعرفة والمهارات المرغوب فيها، حيث يمتد مجال تطبيقها وتوظيفها إلى سياقات خاصة مرتبطة بمجالات التعلم ومجالات الخبرة الحياتية، ومعيار تحقيقها هنا هو «القدرة على القيام بالسلوك المطلوب» [2].

ولتوضيح هذه الكفاءة أكثر نضرب مثالا على ذلك:

القراءة في الطور الثاني تتم عبر معالجة أربع كفاءات مختلفة:

1/ كفاءة التحليل (الحصة الأولى).

2/ كفاءة التفسير (الحصة الثانية).

3/ كفاءة القراءة الصامتة (الحصة الثالثة).

4/ كفاءة الجهر بالقراءة، وهي حصة تطبيقية للحصص السابقة (الحصة الرابعة). [3]

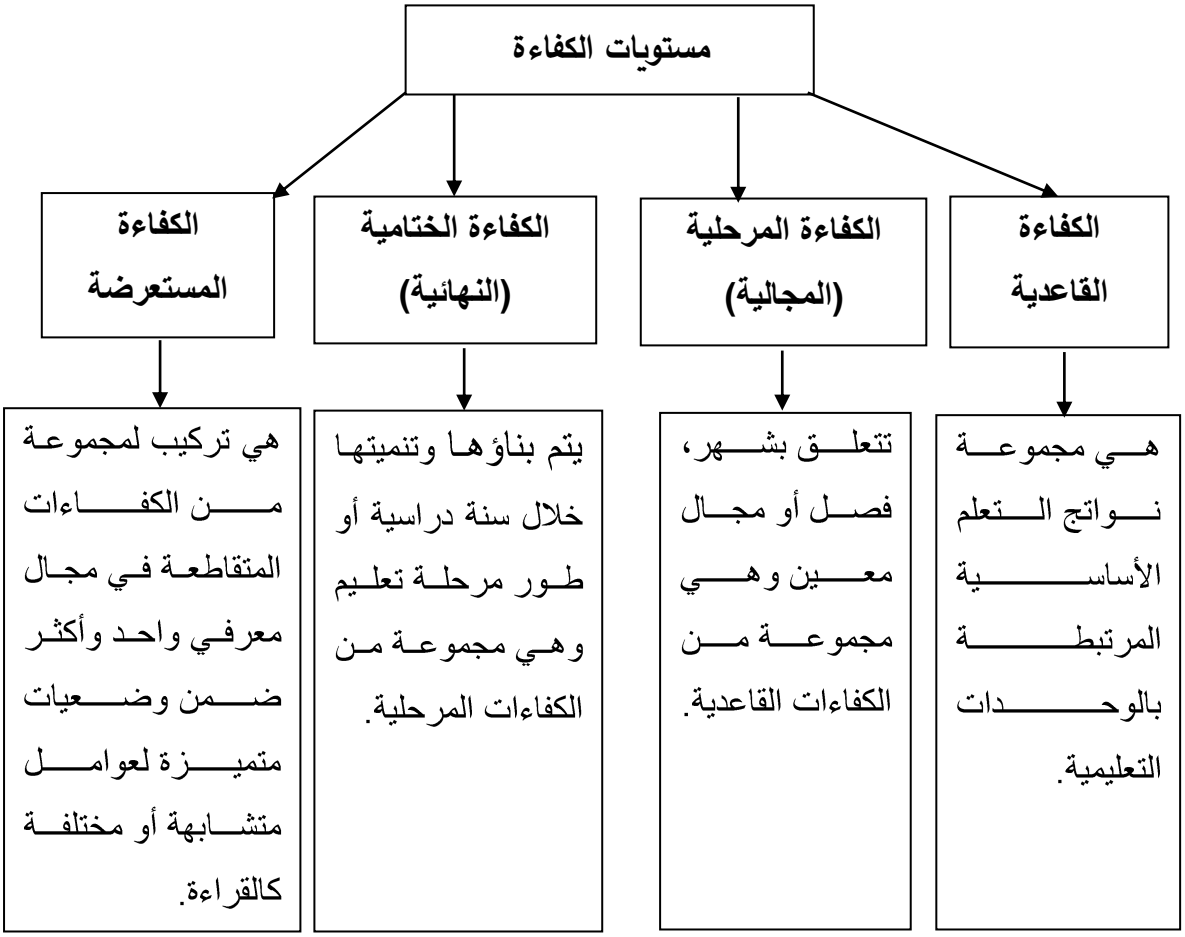
وهنا يصبح المجال صالحا لبناء الكفاءة المستعرضة، ضمن تقاطع الكفاءات المختلفة عبر عدة مستويات، انطلاقا من الكفاءة القاعدية، فالكفاءة المرحلية، ثم الكفاءة الختامية، وهذا ما سيتم توضيحه من خلال الجدول الموجود في الصفحة الموالية.

1- المرجع نفسه، الفحة نفسها.

2- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للطباعة والنشر، الجزائر، (د، ط)، 2005، ص 20

3- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 191

- **مخطط توضيحي لمستويات الكفاءة:**



8- صياغة الكفاءة:

تقتضي صياغة الكفاءة فعلا أو أفعالا سلوكية ملاحظة، تدمج مهاما خاصة (أداءات)، قد تعالج أو تحل إشكالية علمية، وهي مؤشر ضابط لنوع ومستوى الأداء وتتطلب صياغة الكفاية مراعاة مجموعة من العناصر من أهمها:

8-1- تحديد إطار ما هو منتظر من المتعلم:

1/ نوع المهمة المنتظر تأديتها:

يعني ذلك تحديد المهمة المطلوبة من قبل التلميذ أو إجراء ينبغي تطبيقه أو إنتاج ينبغي التوصل إليه، وبناء عليه فإن المهمة تعتبر توقعا واستباقا للمنتوج الذي نطمح إليه. ويمكن التعبير عن المهمة حسب الحالات وفق الصيغ التالية:

أ- حل مشكلة: وهي الحالة التي يطلب فيها من التلميذ إيجاد حل لمشكلة من هذا الصنف أو ذاك.

ب- ابتكار شيء ما: وهي الحالة التي يطلب فيها المعلم من التلميذ إنتاج قول أو نص أو فقرة...إلخ.

ج- انجاز عمل ما: ويتعلق الأمر باقتراح القيام بعمل مرتبط بالبيئة، أو الصحة أو الحياة الاجتماعية والاقتصادية.

2/ نوع الموارد وشروط تنفيذ المهمة:

ذلك أن شروط تنفيذ المهمة تتعلق بالصعوبات والعوائق التي توضع أمام المتعلم، والتي إذا تخطاها دلّ ذلك على تمكنه من الكفاءة المراد تنميتها عنده [1].

8-2- الصياغة الاجرائية للكفاءة:

ينبغي للصياغة أن تكون واضحة لا لبس فيها ولا اختلاف، وذلك:

1/ أن تتوفر على خاصية الإدماج.

2/ ضرورة تحقيق نشاطات عملية.

3/ قابلية النشاطات للملاحظة والقياس.

4/ ضبط شرط تنفيذ المهمة المنتظرة من قبل المتعلم.

5/ إذا كان الهدف الإجرائي ينصب على السلوكيات القابلة للملاحظة، فإن الكفاءة ترتكز على المعرفة الفعلية والمعرفة السلوكية.

6/ الصياغة الواضحة غير قابلة لأي تأويل أو التباس، لكيلا تظهر كفاءة مشوشة تخفي الكفاءة المستهدفة. [2]

وانطلاقا من هذه الرؤيـة يمكن تحديد العناصر الأساسيـة التي يتم في ضوئـها تحديد

1- ينظر: محمد الطاهر و علي، بيداغوجيا الكفاءات، مرجع سابق، ص 43- 44

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 45

الكفاءة، والتي تتمثل في الخطوات التالية:

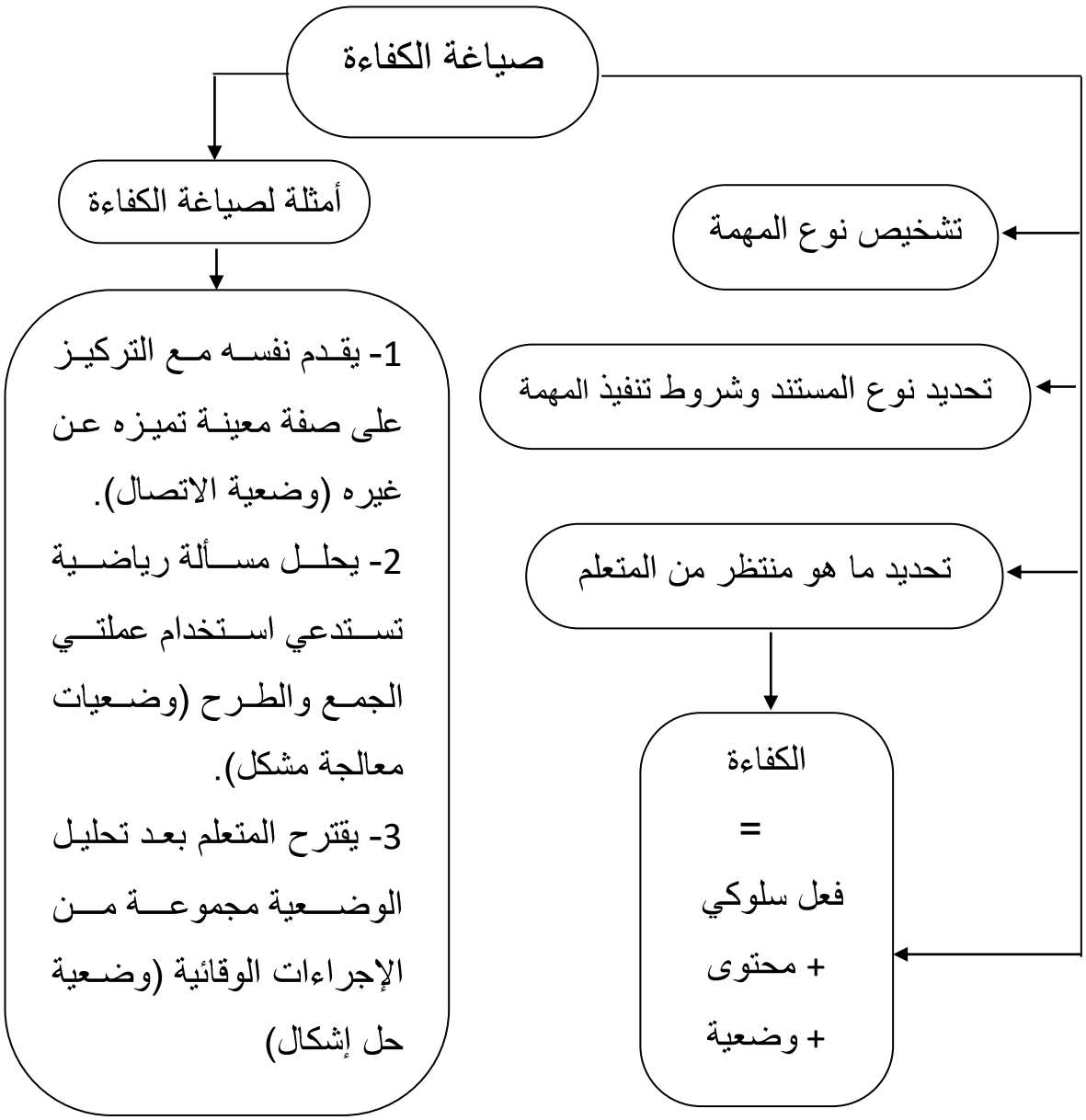
أ- تحديد نوع المهمة (تشخيص المهمة بفعل أو أفعال سلوكية قابلة للملاحظة وللقياس).

ب- تحديد نوع المسند وشروط تنفيذ المهمة.

ج- تحديد ما هو منتظر من المتعلم.

وللتوضيح أكثر وضعنا المخطط التالي:

*** مخطط توضيحي لمحددات الكفاءة:**[1]



1- طيب نايت سليمان، وآخرون، المقاربة بالكفاءات - مفاهيم بيداغوجية في التعليم -، مرجع سابق، ص 37

9- مكانة المتعلم والمعلم في المقاربة بالكفاءات:

أ- المعلم:

وظيفة المعلم في هذه المقاربة وظيفة المنظم والموجه وليس الملقن، ودوره يتمثل في كونه:

1/ يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار.

2/ يعد الوضعيات ويحث المتعلم على التعامل معها.

3/ يركز أكثر على حاجيات المتعلمين وتوقعاتهم، ويشجع تفكيرهم، ويقوي ثقتهم في أنفسهم.

4/ يقدم دروس واقعية وفعالة، وينظم عملية التكوين في ظل العمل الجماعي.

5/ يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته.

ب- المتعلم:

ينتظر منه القيام بجملة من المهام لإنماء الكفاءات المرصودة، من ذلك:

1/ مسؤول على التقدم الذي يحرزه.

2/ يبادر ويساهم في تجديد المسار التعليمي.

3/ يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها زملائه ويدافع عنها في جو تعاوني.

4/ يثمن تجربته السابقة، ويعمل على تعميقها وتوسيع آفاقها.

5/ يقوم بإنجاز مهمات معقدة لغرض محدد بوضوح.

6/ يقوم باتخاذ قرارات فيما يتعلق بطريقة عمله لتأدية المهمة، أو النشاط، أو المشروع، وحل المشكلات التي تتضمنها.

7/ معالجة عدد كبير من المعلومات.

8/ يعمل على تبليغ المعارف وتقاسمها مع متعلمين آخرين، بغرض التفاعل معهم.

9/ المشاركة في تقويم إنتاجاته(كفاءاته) [1].

10- استراتيجية التدريس بالكفاءات:

تقوم مقاربة التدريس بالكفاءات على استراتيجية تؤدي في النهاية لبلوغ هدف، وهو امتلاك المتعلم القدرة على بناء كفاءات معينة، وتوظيفها في وضعيات إشكالية مشابهة، ولتحقيق نجاح هذه العملية لابد من مراعاة أمور أساسية، منها:

1/ التركيز على نشاط المتعلم لتحقيق النقلة النوعية من منطق التعلم إلى منطق التعليم، انطلاقا من التركيز على تقديم آليات اكتساب المعرفة لا على المعرفة نفسها.

2/ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

3/ إدماج المعارف والقدرات وفق سيرورة بناء الكفاءات أو تبنيها، وذلك بتفعيل الموارد التعليمية في المدرسة وخارجها.

4/ عدم إقامة حواجز مادية أو نفسية بين المتعلم ونشاطاته (المواد الدراسية)، قصد بناء أو تطوير الكفاءات المستعرضة، ويكون ذلك بإعداد شبكة للمكتسبات المعرفية المختلفة بدلا من فصلها عن البناء المعرفي للمتعلم [2].

5/ تتطلب تنظيما جديدا لعلاقة التفاعل بين أدوار المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، يكون المحور فيها المتعلم وليس المعلم.

6/ انتقاء وسائل وطرائق التدريس المناسبة التي تنسجم مع المعطيات التعليمية الجديدة.

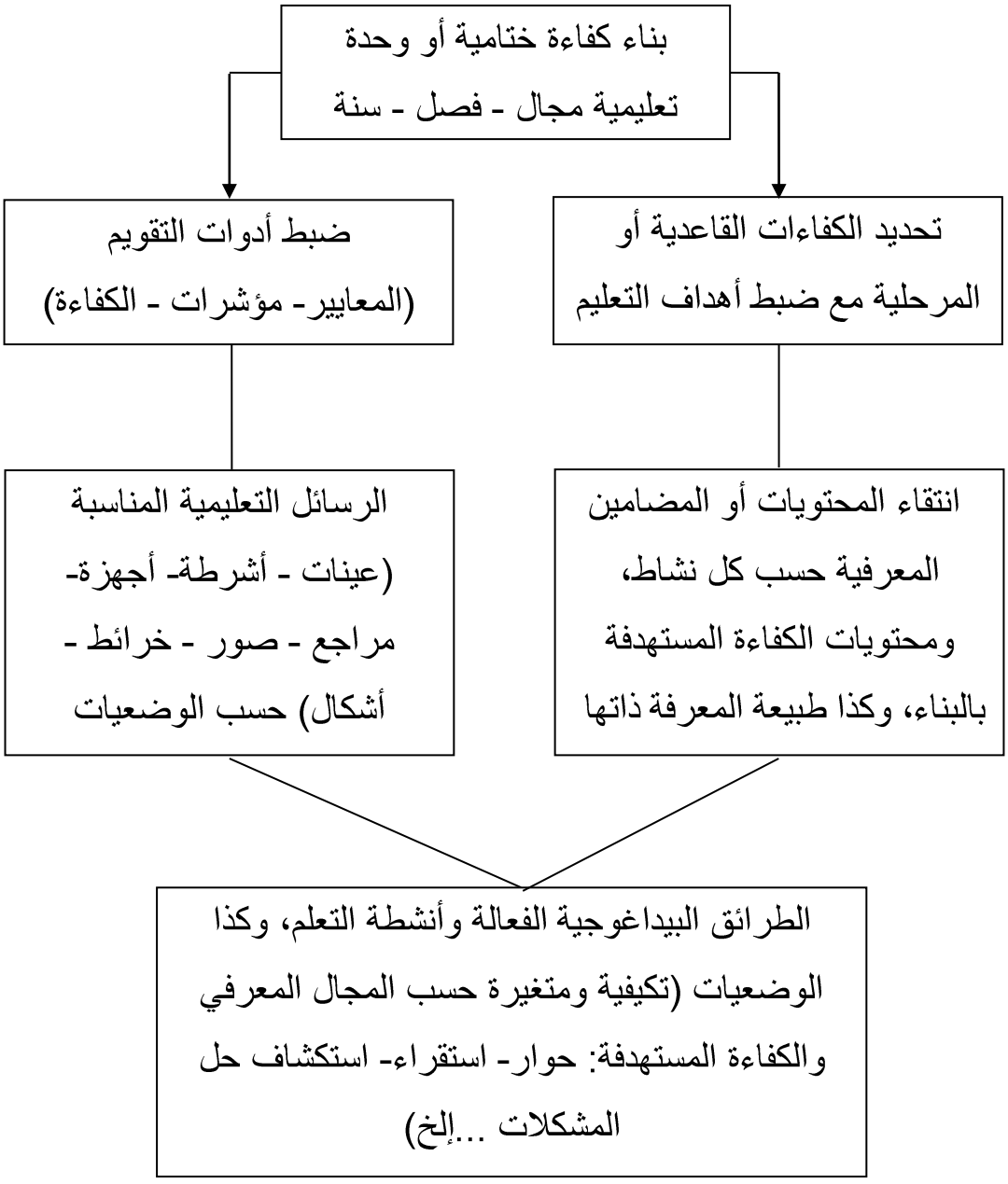
7/ توجيه الاهتمام نحو التقويم، وخاصة التقويم التكويني، وذلك بالتركيز على أداء المتعلم في سيرورة تعليمية طويلة المدى وفق مقتضيات بناء كفاءة من الكفاءات على اختلاف مستوياتها ومؤشراتها، غايتها في ذلك تحويل المعرفة النظرية إلى عملية.

8/ استقلالية المعلم في اختيار الوضعيات والأنشطة التعليمية، التي تهدف إلى تحقيق

1- ينظر: محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، مرجع سابق، ص 24-25

2- ينظر: حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 24

الكفاءات المرجوة في حدود التوجيهات التربوية، ودوره في هذه العملية يتمثل في «تحويل المعلومات إلى معارف عن طريق الاتصال، وبعملية التفاعل الداخلي في وضعية تربوية معينة» [1]. ويمكن تلخيص ذلك بالمخطط الآتي:



1- مرغريت آلتيت، بيداغوجيات التعلم، مجلة المربي (المجلة الجزائرية للتربية)، دورية تصدر عن المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 4 سبتمبر/ أكتوبر، 2005م، ص 16

11- خصائص التدريس بالكفاءات:

لهذه المقاربة عدة خصائص، منها:

1/ النظر إلى الحياة من منظور علمي تطبيقي ونفعي.

2/ تفعيل محتويات المواد التعليمية في المدرسة وفي الحياة.

3/ السعي إلى تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

4/ جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه وتحفيزهم على العمل.

5/ الطموح إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية ووظيفية. [1]

6/ دمج المعلومات حيث يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج وشامل لمختلف مجالات الشخصية، ويمكن أن نتحدث فيها عن إسهامات بيداغوجية الكفاءات في ترقية عملية التعلم مثل:

- بناء التعلمات الداخلية.
- استغلال المكتسبات لتكوين محطة نهائية في دمج الكفاءات لصنع معلم كفء.
- التدرج في بناء المفاهيم وإكساب المتعلمين المعارف والسلوكات [2].

12- التقويم في التدريس بالكفاءات:

12-1- مفهوم التقويم:

التقويم هو «تحديد مستوى الأداء الذي وصل إليه التلميذ وتحديد نقاط الضعف والقوة، ثم العمل على تشخيص دقيق للظاهرة موضع التقويم وتعديل مسارها» [3]. كما يقصد به «الحكم على مدى سلامة طرائق التدريس والوسائل المعينة والمناهج الدراسية» [4].

1- ينظر: محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 12

2- مستوي صافية، المقاربة بالكفاءات حل للإخفاق المدرسي، مرجع سابق، ص 16

3- محمود عبد الحليم منسي ، التقويم التربوي ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية، مصر، ط 1 ، 1998، ص 21

4- مستوي صافية، المرجع السابق، ص 38

يعد التقويم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية، يصاحبها في جميع مراحلها، ويلعب دورا رئيسا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية، ونتائج التعلم المنبثقة عنها، وقد أصبح التقويم معنيا – أكثر من أي وقت مضى- بقياس مدى فهم المتعلم للمعارف والتمكن من المهارات والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، وفي حل المشكلات التي تواجهه.

وباختصار فالتقويم بالكفاءات «هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة واقتدار، وبعبارة أوضح هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم، التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة» [1].

وبناء على هذا المفهوم يمكن القول إن تقويم الكفاءة هو أولا وقبل كل شيء تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم المعارف.

2-12- أنواع التقويم:

1/ التقويم التشخيصي:

ويسمى أيضا أوليا، يتم في بداية مرحلة التعلم، ولا سيما في أوائل السنة الدراسية، وهو يؤدي وظيفتين اثنتين:

أ- الوظيفة التمهيدية: يقوم بها المعلم قبل قراءة المنهاج، وذلك ليطلع على المعطيات المتعلقة بالمكتسبات القبلية واهتمامات المتعلمين ورغبتهم في التعلم وحاجاتهم إليه، هذه المعلومات يعالجها المعلم على أساس ما يكتشفه لدى التلاميذ من النقائص.

ب- الوظيفة التنبئية: التي تهدف إلى التفكير في بعض فرضيات العمل من أجل معالجة المشاكل الناجمة عن الفوارق بين التلاميذ، فالمعلم حين يقوم بتشخيص الوضع يتأكد من درجة استعداد التلاميذ، ومن حدود إمكاناتهم [2].

1- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 65

2- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 13

2/ التقويم التكويني(البنائي):

هو «تقويم بيداغوجي محض غايته دعم وترقية عملية التعلم ككل، لأنه يتم في القسم والمعلم مسؤول عن إجرائه، يسمح له بمتابعة تطوّر درجة تكيّف المتعلمين، ويضمن التعديل بواسطة أنشطة التعلم التصحيحية أو الإثرائية» [1].

و«يكون أثناء العملية التعليمية التعلمية بصفة دائمة ومستمرة، الغرض منه تحسين التعلمات التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المسطرة تحقيقا ناجحا، إلى جانب كون تحليل نتائج هذا التقويم تمكن من تعديل مسار الجهود التعليمية التعلمية (المعلم والمتعلم)» [2]. يسعى هذا النوع من التقويم إلى المساهمة في عملية التكوين أثناء التدريس وعلى مدار السنة، وذلك بتزويد المتعلم بمعلومات ملائمة بغية ضبط تعلماته، وتقديم المدرس تغذية راجعة، ليسهل على المتعلم التكيف مع الوسائل التعليمية.

3/ التقويم التحصيلي(النهائي):

هو تقويم نموذجي ومعياري، غرضه «الوقوف على المستوى الذي حققه المتعلم بعد اجتيازه برنامجا دراسيا معينا، وهو بهذا المعنى يعتبر بمثابة إصدار حكم على مستوى أو أداء، ويترتب على هذا الحكم ترقيته لمستوى أعلى أو منح شهادة، فهو يدل على النتيجة النهائية المحصل عليها» [3]. يتمكن المدرس من خلال هذا النوع من التقويم من جرد الكفاءات المكتسبة، بعد مقطع تكويني لفترة قد تطول أو تقصر، ويركز فيه المدرس على الأداءات (منتجات منجزة)، التي تم تقويمها حسب معايير النجاح. وعليه فالتقويم التحصيلي يتعلق بالمراقبة أكثر منه بعملية الضبط التي لا يجب تجاهلها أيضا.

1- محمد الصالح حثروبي، مدخل إلي التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 125

2- إسماعيل إلمان، طبيعة التقييم، مجلة المربي (المجلة الجزائرية للتربية)، دورية تصدر عن المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 2، جويلية / أوت، 2004، ص 06

3- محمد الصالح حثروبي، المرجع السابق، ص 127

***جدول يبين أنماط التقويم:**

نوع التقويم	التقويم التشخيصي	التقويم البنائي	التقويم النهائي
الأهداف	- الكشف عن الثغرات والنقائص. - الوقوف على مستوى المتعلمين لمعرفة نقطة الانطلاق. - تصنيف المتعلمين حسب الفروق الفردية بينهم.	- توفير تغذية راجحة. - دعم وتحسين عملية التعليم والتعلم (تصحيح أو تعديل). - التحكم في عناصر الفعل التعليمي.	انجاز جرد لما تم الحصول عليه من معارف وكفاءات.
مباشرة التقويم	في بداية كل عملية تعليمية تعلمية (درس، فصل، طور، سنة دراسية).	أثناء ممارسة الفعل التعلمي.	عند نهاية عملية التعلم.
القرارات المتخذة	وضع استراتيجية دقيقة لانطلاق عملية التعلم.	- تكييف الأنشطة التعلمية حسب المعطيات المتجمعة. - تصحيح مسار التعلم. - تغيير الوسائل والأساليب	- الانتقال من مستوى إلى أخر. - إعطاء شهادة أو حجبها. - وضع خطة للدعم والتقوية.
الوسائل المستعملة	- الواجبات المنزلية. - الأسئلة والمهام. - الملاحظة التكوينية.	- الملاحظة التكوينية - المقابلة - الأسئلة -إيجاد وضعيات إشكالية.	- الاختبارات لموضوعية - الأسئلة الدقيقة. - المهام والأداءات المطلوب إنجازها.

❖ **التعلم وفق المقاربة التقليدية والمقاربة الحديثة:**

أ-التعلم في المقاربة التقليدية:

- المتعلم مرآة عاكسة لقدرة المعلم في التلقين، لا تهتم بالكيفية التي تكتسب بها المعارف في كون المعلم مهديا والمتعلم مهدى له.

- تركز على المعلم وتهمل دور المتعلم، لأنه في نظرها يبقى هو صاحب المعرفة الكلية والمنطق فيها هو ما يقوله المعلم وليس ما يفعله المتعلم.

وعليه فالعلاقة بين المعلم والمتعلم في ظل هذا التصور، هي علاقة عمودية يسودها التردد والخوف والضجر والسأم، وهذا شبيه بشجرة تغطي وراءها غابة.

ذلك أنّ البيداغوجيا التقليدية تقوم على منطق واحد هو التعليم لا التعلم، فتجتهد في حشو ذهن المتعلم بكميات كبيرة من المعارف وفي كثير من الحالات تكون لا معنى لها، وهذا ما يحول دون اكتساب الكفاءات نظرا لعجز المتعلم عن تحويل المعارف وتوظيفها خارج سياقها الأصلي في وضعية ما من وضعيات الحياة [1].

ب- التعلم في المقاربات الحديثة:

إذا كانت المقاربات السابقة تركز على المعلم، وجعله محور العملية التعليمية من منطق تعليمي محض وتهمل المتعلم وتغيب دوره في هذه العملية، فإنّ «المقاربات الجديدة في منطقها التعليمي تستند إلى بيداغوجية معرفية متفاعلة، فهي تعتبر التلميذ كلا متجانسا داخل فصله، محوريا في علاقاته، في حين أن المعلم موجه ومرشد ومتعامل بصفة المتعاقد مع شريكه، فيشجعه ويخلق الوضعيات ويجعل المتعلم يستثمر مكتسباته السابقة من معارف بصيغة تناسب المضامين» [2].

1- ينظر: مستوي صافية، المقاربة بالكفاءات حل للإخفاق المدرسي، مرجع سابق، ص 68

2- المرجع نفسه، ص 73

وللتوضيح أكثر نستشهد بمثال على ذلك:

***مثال: حروف النداء في اللغة العربية**

المثـــال	المقاربة بالأهداف	المقاربة بالكفاءات
- حروف النـــداء (لغة عربية)	**الهدف** - استعمال حروف النداء عند التخاطب. - استعمال حروف النداء للإخبار. - استعمال حروف النداء للاستفهام. **تعليق** – إن هذه الأهداف مجزئة لا تضمن امتلاك "كفاءة" التواصل الشفهي والكتابي.	**الكفاءة** - استعمال حروف النداء للتواصل الشفهي والكتابي. **تعليق** - لتحقيق هذه الكفاءة تنجز الأهداف الواردة في عمود المقاربة بالأهداف في إطار سياق وضعية ذات دلالة بالنسبة للتلميذ تمكنه من إدماج هذه المكتسبات، كأن: يكتب فقرة أو يلقي خطبة يستعمل فيها حروف النداء.

❖ مقارنة بين المقاربتين:

المقاربة بالأهداف	المقاربة بالكفاءات
▪ تركز على نشاط المعلم.	* تركز على نشاط المتعلم.
▪ لا تعير اهتمام للفروق الفردية بين المتعلمين.	* تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية للمتعلمين.
▪ تجسيد الأهداف في شكل سلوكات قابلة للملاحظة.	* استهداف كفاءات عن طريق معارف قاعدية.
▪ تضع حواجز بين الأنشطة والمواد التعليمية.	* ألغت جميع الحواجز بين الأنشطة.
▪ التقويم يهتم بالتركيز على أداء المعلم.	* التقويم يهتم بالتركيز على أداء المتعلم في سيرورة تعليمية طويلة المدى وفق مقتضيات بناء كفاءة من الكفاءات على اختلاف مستوياتها ومؤشراتها.
▪ تضع تنظيما جديدا لعلاقة التفاعل بين أدوار المعلم والمتعلم بإسناد دور التوجيه والتنشيط والتنظيم وتيسير التعلم إلى المعلم.	* تضع تنظيما جديدا لعلاقة التفاعل بين أدوار المعلم والمتعلم بإسناد دور التوجيه والتنشيط والتنظيم وتيسير التعلم إلى المعلم.
▪ إدماج المعارف والقدرات.	* إدماج المعارف والقدرات.
▪ استخدام وتوظيف الطرائق والوسائل التي تنسجم مع المعطيات التعليمية الجديدة.	* استخدام وتوظيف الطرائق والوسائل التي تنسجم مع المعطيات التعليمية الجديدة.
▪ التخطيط الأحسن لعملية التدريس.	* التخطيط الأحسن لعملية التدريس.
▪ تمكين المتعلم من معرفة وجهته، وماذا ينتظر منه.	* تمكين المتعلم من معرفة وجهته، وماذا ينتظر منه.

من خلال المقارنة بين الطريقتين يتضح لنا أنّ المقاربة بالكفاءات مكملة لبيداغوجيا الأهداف.

❖ **خلاصة:**

هذا التصوّر البيداغوجي الجديد (بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات) يهدف إلى تمكين المتعلمين ومساعدتهم في بناء المعارف بناءً شخصيا وذاتيا، وبالتالي امتلاكهم للمعرفة، والغاية في ذلك أن يتعلم المتعلم كيف يتعلم وليس كيف يتعلم المعلم أن يعلم، وهذا يعني أنّ المتعلم هو الذي يتولى بنفسه أمر تعلمه، وبناء معارفه وتوظيفها وتطويرها، ومدركا لكيفية الحصول عليها، ولأي المواقف تصلح.

وبذلك فإن هذه المقاربات الجديدة تسعى إلى بناء علاقة أفقية بين المعلم والمتعلم، لتجعل من المتعلم عنصرا فاعلا نشطا متفتحا مندمجا في مجتمعه.

وبناءً على ما سبق يمكن القول أنّ الإصلاحات الجديدة (خاصة تلك المطبقة في المنظومة التربوية الجزائرية) في مضمون هذه المقاربات تفعّل من حركية المتعلم ليضمن نجاعة الاعتماد على النفس لمختلف الصعاب، و«بناء كفاءات عملية يجسدها في حياته، وبالتالي فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في الحياة، من خلال تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة» [1]، كما تتوخى من وراء ذلك الوصول إلى مواطن ماهر يترك التعلم فيه أثرا دائما متمكنا من التكيّف مع مختلف إشكاليات الحياة.

وبغية الوقوف على مدى استفادة تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية ممّا استعرضناه في هذا البحث، ارتأينا أن نخصص الفصل الثالث من هذه الدراسة لتعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية.

1- مصطفى هجرسي، عبد الرزاق أودير، لماذا بيداغوجيا الإدماج، مجلة المربي (المجلة الجزائرية للتربية)، العدد 5 ، يناير / فبراير، 2006 ،ص 06

الفصل الثالث

تعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية

تعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية

توطئة:

اللغة العربية هي لغة نشأت في شبه الجزيرة العربية، وفي القرن السادس توسع العالم الإسلامي وانتشرت اللغة العربية في إفريقيا وآسيا، وبدأ توزيع اللغة العربية خلال القرن السابع في جميع أنحاء الفتوحات الإسلامية التي وسعت انتشار اللغة العربية من دول الشرق الأوسط إلى شمال أفريقيا، بدأت اللغة العربية تزدهر لفترة من الوقت قبل أن تضطر إلى دمج كلمات جديدة وشروط تعتمد على التكنولوجيا، وكان للعرب مساهمات كبيرة في مجالات شتى مثل الأدب والطب والرياضيات والملاحة والهندسة المعمارية.

تعتبر اللغة العربية واحدة من أقدم اللغات في العالم مع ثروة من المعرفة التي لا يزال علماء الآثار يحاولون اكتشافها حتى يومنا هذا وذلك لما فيها من ثروة لفظية عظيمة، ودلالات مختلفة للفظ الواحد؛ كالترادف، والتضاد، والمشترك اللفظي، وتصاريف الفعل الزمنية، وكثرة استخدام الضمائر وأنواعها، ووجود ظاهرة المثنى فيها وحدها، ووجود الإعراب، واحتفاظها بكثير من الأصوات غير الموجودة في لغات أخرى كالثاء والذال والظاء والغين والخاء والضاد.

كما أنها واحدة من اللغات التي حافظت على قواعدها حتى هذا الوقت، لأنها لغة الإسلام، والقرآن الكريم، ومع ذلك فإن الثقافة العربية غنية جدًا بالعديد من أنواع الأدب وغيرها، والتي كانت مكتوبة بلغة عربية بطلاقة.

اللغة العربية اليوم هي اللغة الرسمية في 26 دولة ويتحدث بها 280 مليون شخص حول العالم، فهي واحدة من أكثر اللغات التي يتم التحدث بها على مستوى العالم، إضافة

إلى كونها واحدة من اللغات الرسمية الست للأمم المتحدة (لغات الأمم المتحدة الست الرسمية: الإنجليزية والفرنسية والروسية والإسبانية والعربية والصينية).

وقد ساهم توسع هذه اللغة في جعلها واحدة من اللغات التي يسعى إلى دراستها الكثير من الطلاب، وبخاصة غير الناطقين بها، من أجل التعرف على جمال كلماتها.

وقبل الخوض في تعليمية مادة القراءة باعتبارها موضوع دراستنا، نعرج على بعض الجوانب المرتبطة باللغة العربية من الناحية الوظيفية والمفاهيمية.

❖ **الاهتمام العالمي باللغة العربية:**

بدأ الاهتمام العالمي باللغة العربية في الظهور من منتصف القرن العشرين، وخاصة في عام 1948، عندما قررت اليونسكو اعتماد اللغة العربية كلغة رسمية ثالثة، بعد الإنجليزية والفرنسية. في عام 1974، عُقد أول مؤتمر لليونسكو باللغة العربية بناءً على مجموعة من المقترحات التي تبنتها العديد من الدول العربية .وأدى ذلك إلى اعتماد اللغة العربية باعتبارها واحدة من اللغات الدولية المستخدمة في المؤتمرات الدولية.

❖ **لماذا اللغة العربية مهمة؟**

تحظى اللغة العربية بأهمية كبيرة في الثقافة والتراث والأدب العربي، وهي جزء من الحضارة العربية، وتكمن الأهمية في كون أن تعلم اللغة العربية هو واجب ديني قبل أن يكون واجبا وطنيا، فمن الناحية الدينية تعد اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم، كما أنها وسيلة ضرورية لفهم النصوص الشرعية، فهي تعتبر المفتاح الأساسي في فهم القرآن الكريم والسنة النبوية، وأما وطنيا فهي التي تحافظ على هوية هذه الأمة، ولذا يجب على كل أفراد هذه الأمة أن يدرسوا العلوم المرتبطة باللغة العربية، مثل البلاغة والنحو والتعبيرات وعلم البيان والأدب.

❖ **علوم اللغة العربية:**

في أول عهد الإسلام لم تكن هناك حاجة لوضع قواعد للغة العربية، لأن اللغة العربية كانت بليغة في المعاني والبيان، وعندما بدأت الفتوحات الإسلامية ودخل الإسلام الكثير من غير العرب، كان هناك الكثير من المفردات الدخيلة على اللغة العربية، ولما كان الحفاظ على اللغة هو الحفاظ على الدين، حرص علماء اللغة على تقعيدها ووضع قوانين تحافظ على سلامتها، وقد تم تدوين اللغة العربية في أربعة علوم هي: القواعد واللغة والبيان والأدب.

- علوم القواعد:

إنها تتحكم في نهاية الكلمات وفقًا للتعبير والبناء، وحسب موقعها في الجملة، بها يميز الفعل عن الحرف، معنى هذا العلم هو إعادة تشكيل الكلمات لتناسب المعاني المقصودة من الحديث، وإهمال هذا العلم يؤدي إلى تفويت المعاني الصحيحة.

- علوم البيان:

يتحدث هذا العلم عن الكلام المركب الذي يؤدي نفس وظيفة الجمل لإعطاء الهجاء والمعنى اللازمين للكلمات. إذا كان الخطاب متسقًا مع أساليب العرب لإيصال المعنى الصحيح، يسمى خطابا بليغا.

- علم الأدب:

إنها الكلمات الغذائية العربية في الشعر والنثر، وهي القدرة على التحدث بكلمات بليغة والكفاءة في توظيفها في الشعر والنثر.

❖ **خصائص اللغة العربية:**

تتميز اللغة العربية عن جميع اللغات العالمية الأخرى بمجموعة من الخصائص:

- من حيث الأصوات:

يعد النظام الصوتي من الخصائص الأساسية للغة العربية، حيث يعتبر نظام النطق

أحد أهم أنظمة النطق اللغوي، حيث يستخدم اللسان والحنجرة من أجل نطق الحروف والكلمات بناءً على أصواتها، وأصوات اللغة العربية تنقسم إلى مجموعة من الأقسام، مثل أصوات الإطباق، وأصوات الحنجرة وغيرها.

- من حيث الكلمات:

إنها الكلمات التي تصنعها اللغة العربية، ويعد المعجم اللغوي المصنف كواحد من أكثر القواميس اللغوية الغنية بالمفردات اللغوية، إذ نجده يحتوي على أكثر من مليون كلمة، فالمفردات الأصلية باللغة العربية هي جذر ثلاثي لكلمات أخرى، حيث ينتج جذر لغوي واحد العديد من الكلمات والمفردات.

- من حيث النطق:

هي الطريقة التي يتم بها نطق كلمات اللغة العربية، يتم نطق الكلمات بناءً على استخدام بعض الحركات اللغوية، والتي تسمى التشكيل، نطق كل كلمة مختلفة عن الأخرى وفقًا لتشكيلها مثل الحركات المكتوبة على حروفها، ويشمل أيضًا الهجاء الخاص في الحروف، والذي يتعلمه كل شخص يريد تعلم اللغة العربية، لتسهيل فهمه والتعامل معه بكلماتها وجملها بشكل صحيح.

- من حيث المورفولوجيا (الصرف):

هي الطريقة المرتبطة بالمفردات، يعتمد ذلك على نظام الكلمات الجذرية، والذي يكون في الغالب ثلاثة أضعاف ويصبح رباعيًا في بعض الأحيان. تتميز اللغة العربية عن العديد من اللغات الأخرى بوجود صيغها الخاصة، حيث يمكننا تغيير الكلمات من صيغة المفرد إلى صيغة الجمع، أو أي طريقة أخرى تستخدمها اللغة العربية لتصنيف كلماتها.

- من حيث القواعد:

هي أساس الجملة في اللغة العربية، تنقسم الجمل العربية إلى نوعين، الجملة الاسمية

والجملة الفعلية، ولكل من هذه الجمل أسس وقواعد نحوية يجب أن تستخدم في كتابتها وصياغتها.

تعتمد القواعد النحوية على استخدام مجموعة من الأدوات التي تربط الجمل، لذلك، يتم تصنيف اللغة العربية باعتبارها واحدة من اللغات التي تحتفظ بنظامها النحوي الخاص، وتساعد على التعبير عن جملها والإشارة إلى كيفية كتابتها.

❖ **التحديات التي تواجه اللغة العربية:**

هناك العديد من التحديات التي تواجه اللغة العربية، والتي تؤدي إلى العديد من العقبات التي تحول دون تقدم هذه اللغة، ومن أبرز هذه التحديات:

- عدم الاهتمام في معظم مجالات البحث العلمي باستخدام اللغة العربية كلغة خاصة في البحوث الأكاديمية والعلمية، مما أعاق تطورها ومواكبتها لمتطلبات العصر.
- تأثير اللغات الغربية على اللغة العربية، خاصة مع انتشار اللهجات بين العرب، مما أدى إلى استبدال العديد من الكلمات العربية بغير العربية.

المبحث الأول: تعليمية القراءة

تعد اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية المفتاح الأول الذي ترمي المناهج التربوية إلى إكسابه للمتعلمين، وامتلاك زمامها وإتقانها يساهم دون شك في تحقيق الكفاءات المستهدفة في بقية الأنشطة التعليمية المقررة والعكس صحيح، ومن ثمة تطلع المرحلة الابتدائية بتوفير تعلم يمكن المتعلمين من التحكم في القدرة على القراءة والتعبير، والتواصل مشافهة وتحريرا.

ومن هنا تعدّ المرحلة الابتدائية المرحلة الأكثر حساسية من مراحل التعليم المختلفة، كونها الأساس أو الركيزة أو اللبنة الأولى التي تبنى عليها جميع المراحل التعليمية اللاحقة، ويهدف تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة إلى تمكين المتعلمين من السيطرة على المواد الدراسية المختلفة، وإكسابهم بعض المفردات والتراكيب والأفكار والمعاني للانتفاع بها في مراحلهم الدراسية اللاحقة، وفي حياتهم اليومية، «وعلى مقدار نموهم وتدريبهم في النواحي اللغوية يتوقف اكتسابهم، لمّا تشتمل عليه هذه المواد من معلومات واتجاهات ومهارات»[1].

ولمّا كانت القراءة مفتاحا للتعلم والتعليم، والسبيل إلى النمو العقلي والمعرفي، وهي لازمة للمرء في جميع ميادين الحياة، سواء للإنسان العادي، أو المثقف، أو للعامل اليدوي، كان «النمو الذي يحصل بفضل القراءة ضروري جدا لمن يريد أن يساير تطور الزمن» [2]

ولما كان للقراءة من مكانة تربوية عظيمة فإنّها حظيت باهتمام العديد من الباحثين، فكانت محورا يدور حوله الكثير من البحوث اللغوية والدراسات المختلفة، وأساسا تقوم

1- يونس فتحي على، اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط2، 1984م، ص 24

2- محمد صالح جمال، وآخرون، كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، منشورات مكتبة أطلس، دمشق، سوريا، ط 3، 1962، ص 185

عليه الأنشطة اللغوية وترتبط به جميع المواد إلى يومنا هذا، وهذا بطبيعة الحال يعود لأهمية القراءة، ولأنها أهم مهارة من مهارات اللغة، فالقراءة كما يقول الفيلسوف الانجليزي" فرانسيس بيكون"♣: «تصنع إنسانا كاملا».

لقد أدركت الأمم أهميّة القراءة منذ القديم فأصبحت نسبة الأميّة هي المعيار لقياس مدى تقدّم المجتمعات وتأخّرها، فبالقراءة تتفتح العقول وتكتسب المعارف والعلوم وتنقل التكنولوجيات.

إنّ القراءة كانت وما زالت وستبقى وسيلة اتصال وتفاهم وتعبير عن الأفكار وإبداء الرأي رغم التطور التكنولوجي وعلى رأسها الأنترنيت والأنترنيت وعلى هذا لا يختلف اثنان عاقلان بأنّ أي أمّي لا يستطيع إرسال أو قراءة رسالة إلكترونية.

ولذلك أصبح الاهتمام بتدريس القراءة من أولى أساسيات أهداف التربية والتعليم، وإن اختلف المربون في أهمية الأهداف الأخرى فلن يختلفوا في أهمية القراءة كهدف من أهداف هذه المرحلة، فبفضل القراءة يتم تنمية خبرات التلاميذ، وترقية مفاهيمهم ومعلوماتهم الاجتماعية، وصقل أذواقهم، وتكوين شخصياتهم كي تكون متوازنة متكاملة[1].

ونظرا لهذه الأهمية التي تحظى بها القراءة في المرحلة الابتدائية، باعتبارها الأساس الذي ترتكز عليه العمليات اللغوية الأخرى كالتعبير والكتابة، ارتأينا أن تكون موضوع دراستنا هذه، ومرآة عاكسة تتجلى فيها حيثيات مراحل وفصول هذا البحث.

♣ فرانسيس بيكون (1561-1626)، له عدة مؤلفات وكتب، منها كتاب بعنوان "قارة أطلانطس الجديدة"، ومن أعظم آثاره كتاب بعنوان التجديد العظيم)، يتكون من ستة أجزاء، تحدث فيه عن فلسفة العلم (نقلا عن كتاب: الخالدون المائة، لمؤلفه مايكل هارت، ترجمة أنيس منصور).

1- محمود رشدي خاطر، وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط 1، 1981م، ص 6

لقد جاء المنهاج الجديد بجملة من الإجراءات لتمكين أبنائنا من تعلّم في مستوى طموحات الأمّة، ومن ثمّ كان الاهتمام بالقراءة كونها مفتاح المعارف، فبها نسمع حديث من سبقونا، وبالكتابة نحدّث من يأتي بعدنا من أجيال دون أن نخش البعد الزّمني، فبالقراءة يتعرّف المرء على من يجالسه، ومن لم ير صورته لأنّه ببساطة سبقت وجود المصوّرة بأمد بعيد.

أولا: مفهوم القراءة:

- تعريف القراءة لغة: «[قرأ] قرأت الكتاب واقترأته وأقرأته غيري، وهو من قرأت الكتاب»[1]، «قرَأ يقرأ وقِرْآنا: تل المكتوب أمام عينيه، أو طالعه، والقراءة تلاوة المكتوب ومطالعته»[2].

- اصطلاحا: «القراءة عملية عضوية نفسية عقلية يتم فيها ترجمة الرموز المكتوبة (الحروف والحركات والضوابط) إلى معان مقروءة (مصوتة/صامته) مفهومة، يتضح أثر إدراكها عند القارئ في التفاعل مع ما يقرأ، وتوظيفه في سلوكه الذي يصدر عنه أثناء القراءة أو بعد الانتهاء منها» [3].

وهناك تعريف إجرائي «قدمته الرابطة القومية لدراسة التربية "NSSE" في أمريكا يوضح طبيعة عملية القراءة يقول التعريف: " القراءة ليست مهارة آلية بسيطة كما أنها ليست أداة مدرسية ضيقة، إنها أساسا عملية ذهنية تأملية، وينبغي أن تؤخذ كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقلية عليا، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم، والتحليل، والتعليل، وحل المشكلات"» [4].

1- الزمخشري، أساس البلاغة ، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1998، ص 434

2- يوسف شكري فرحات، ترجمة وتحقيق: إميل بديع يعقوب، معجم الطلاب (عربي-عربي) ، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 1، 2001م، ص 475

3- نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط1، 1985م، ص 87

4- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها- تدريسها- صعوباتها) ، دار الفكر، القاهرة، ط 1، 2009، ص 187

والقراءة نشاط يتكون من أربعة عناصر:

-[استقبال بصري للرموز]، و[تفكيك الرموز] ، هذا ما نسميه النقد،

-[دمج الأفكار المقروءة مع أفكار القارئ]، و[تصور لتطبيقاتها في مستقبل حياته]، وهذا ما نسميه بالتفاعل [1].

ثانيا: أهمية القراءة:

مما يؤكد أهمية القراءة بالنسبة إلى الفرد والمجتمع أن الله سبحانه وتعالى جعلها فاتحة الرسالة المحمدية، إذ أنه خاطب نبيه المصطفى صلى الله عليه وسلم بقوله: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ [2]، فالقراءة هي سبيل الإنسان للحصول على المعرفة الخالصة، وقد أكد الله سبحانه هذا المفهوم في قولـه: ﴿اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ [3].

وقد حظيت القراءة في هذا العصر بمباحث ودراسات كثيرة، لعظيم أثرها في حياة الناشئة حاضرا ومستقبلا، وتتجلى أهمية القراءة بصفة عامة فيما يلي:

1/ تعين القارئ في التعرف على تراث أمته وخبرات الأمم الأخرى، مما يشكل معينا لا ينضب يمده بالخصب والتنوع، وسعة الأفق في النظـر إلى الأمـور ومعالجتها.

2/ بالقراءة يفهم الإنسان نفسه، ومجتمعه، وعصره، «حتى يتمكن من السيطـرة على البيئة والتفاعل مع المجتمع تفاعلا إيجابيا بناءً» [4].

3/ تعد القراءة في حياة الفرد نافذة تطلعه على الفكر الإنساني وتمكنه من الاتصال بالثقافات والمعارف الغابرة والمعاصرة.

1- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام - نظريات وتجارب-، دار الفكر العربي للطباعة، القاهرة، مصر، ط1، 2000م، ص 121

2- سورة العلق، الآية: 1

3- سورة العلق، الآيات: 3-4-5

4- محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، مرجع سابق، ص 59

4/ القراءة قوام الشخصية «بها يتحدد ميول الإنسان، واتجاهاته التي تكسبه سموا في تفكيره المتنوع غير المحدود، وعمقا في معارفه واحتراما لذاته» [1].

5/ القراءة وسيلة الطالب في دراسته، وسبيله الذي لا يغني عنه سبيل غيره، مهما تطورت الوسائل السمعية والبصرية المساعدة، ويرى بعض المربين جعلها (أي القراءة) أساسا تنبني عليه فروع اللغة وترتبط به سائر المواد [2].

أما في المرحلة الابتدائية فتتمثل أهمية القراءة فيما يلي:

1/ أنها تكسب التلاميذ مفاهيم وحقائق علمية وحضارية جديدة، تصحح لهم بعض المفاهيم الخاطئة التي اكتسبوها من خارج المدرسة.

2/ تتيح لهم استثمار الرصيد اللغوية الذي تعلموه، وتمدهم برصيد لغوي جديد يوسع خبراتهم، ويزيد في قدراتهم على الفهم والإفهام.

3/ بها يدخلون عالم الرموز والإشارات، ويكتشفون أهمية ذلك في مجال التواصل، والتحرك داخل المحيط في مستوياته المختلفة.

4/ بها يكتسبون الاتجاهات الأخلاقية والفكرية والعلمية والوطنية، التي تحرس السياسة التعليمية على غرسها وتنميتها في نفوس المتعلمين.

5/ بواسطتها يفهمون طريقة البناء اللغوية، ويدركون العلاقة بين الكلام المنطوق والكلام المكتوب، وهذا يساعدهم على تعلم لغة الكتابة واستعمالها استعمالا صحيحا.

6/ توسع القراءة في المدرسة دائرة خبرة التلاميذ وتنميتها، وتنشط قواهم الفكرية، كما تهذب أذواقهم وتشيع فيهم حب الاستطلاع النافع لمعرفة أنفسهم ومعرفة الآخرين. [3]

7/ أن القراءة تسمو بخبرات الأطفال العادية وتجعل لها قيمة عالية، وتمدهم بأفضل صورة للتجارب الإنسانية.

1- فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2000م، ص61

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها

3- حسن أحمد شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 6، 2004 ، ص 103

8/ تسهم القراءة في تزويد الطفل بمختلف الجمل وتراكيبها، ومختلف الصيغ القاعدية التي تعينه على تأسيس المعايير النحوية اللازمة للحكم على اللغة الجيّدة الصواب، والتعابير الصحيحة في الحديث والكتابة. (1)

9/ القراءة «مصدر من مصادر تجديد المعاني والأفكار لدى الأطفال، وبذلك تعينهم على الحوار المتجدد الثري العميق، وعلى كتابة الخطابات والتقارير» (2).

ثالثا: أهـــداف القـــراءة:

1- تعريف الهدف:

- لغة: «(كل شيء عظيم مرتفع)، (كل بناء مرتفع مشرف)، (كل شيء مرتفع من بناء أو كثيب رمل أو جبل)» (3)

- اصطلاحا: الهدف يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى الوعي، وبعبارة أخرى، أنه يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة والمترتبة عن تصرف ما، في موقف معين، بطرق مختلفة، والإفادة مما هو متوقع، لتوجيه الملاحظة والتجربة، والهدف على العموم هو «انطلاق ووصول أي بداية تعقبها نهاية، إلا أن ذلك لن يتحقق إلا بوضع خطة محكمة، والالتزام بتنفيذها» (4).

أمّا الهدف بالمفهوم التربوي هو التخطيط للنوايا البيداغوجية ونتائج سيرورة التعليم. ويمكن تقسيم أهداف القراءة إلى قسمين: أهداف عامة وخاصة.

2- الأهداف العامة للقراءة:

الأهداف العامة عبارة عن جمل تصف النتيجة الفعلية التي تظهر عند المتعلم في

1- حسن أحمد شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق ، ص 103

2- حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية - تعليمها وتقويم تعلمها-، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، (د. ط)، 2000م، ص 65

3- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط 1، ج ٩، حرف الهاء، مادة (هدف)، 2004م، ص 346.

4- محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، الجزائر، ط 2، 1995، ص 11

شكل قدرات ومهارات، والتي يجمعها مقرر دراسي أو جزء منه خلال فترة تكوينية محددة (سنة دراسية أو دورة أو فصل)، وكل مرحلة تعليمية تحدد أهدافها [1]، وبهذا المنظور يستهدف تعليم القراءة عدة أهداف أهمها:

1/ توظيف القراءة في اكتساب المعرّف والمعلوم، وذلك في العودة إلى المصادر، والمراجع والوثائق والبحوث والدراسات المختلفة.

2/ جعل القراءة نشاطا محببا لدى التلاميذ، للاستمتاع بوقت فراغهم بكل ما هو نافع ومفيد ومسلٍ.

3/ توسيع خبرات التلاميذ المعرفية والعلمية والثقافية، بما يكتسبونه من بطون الكتب والمجلات والصحف وغيرها من وسائل النشر والإعلام.

4/ «الاعتزاز بما خلفه الآباء والأجداد والأسلاف من تراث فكري وعلمي وأدبي ولغوي» [2].

5/ غرس المثل العليا، وتنمية الميول المناسبة، وكذلك الاهتمامات المجتمعية.

6/ «ترقية الذوق الأدبي والفني» [3].

7/ القراءة «هي المهارة التي يستطيع المتعلم أن يتعرف من خلالها على أنماط الثقافة العربية وملامحها» [4].

3- الأهداف الخاصة للقراءة:

إن الأهداف الخاصة أكثر تحديدا من الأهداف العامة، فهي تمثل المستوى الذي يتعامل معه المدرس، فهي التي تظهر في نهاية كل درس معين، أو جزء من موضوع قد أنجز في حصة أو أكثر.

1- ينظر: محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، مرجع سابق، ص 16

2- نايف محمود معروف ، خصائص العربية وطرائق تدريسها، مرجع سابق ، ص 91

3- محمد صالح جمال وآخرون، كيف نعلم اطفالنا في المدرسة الابتدائية، مرجع سابق، ص 187

4- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام - نظريات وتجارب-،مرجع سابق، ص 122

وعليه فهي «الأهداف المصاغة بعبارات واضحة محددة، تعبر عن السلوك المراد تحقيقه عند التلميذ، وعن المهارات القابلة للملاحظة والتي سيمتلكها في نهاية التعليم» [1]

وبناء على هذا المفهوم يمكن تحديد الأهداف الخاصة للقراءة، نذكر منها:

1/ أن يكتسب التلميذ القدرة على القراءة الصامتة بسرعة مناسبة، مع فهم الأفكار الرئيسية والفرعية، والقدرة على الاستنتاج، وإصدار الأحكام بالقدر الذي يسمح به النمو العقلي واللغوي.

2/ اكتساب التلميذ القدرة على القراءة الجهرية، لينطق بالكلمات نطقا صحيحا، ويفهم المعاني فهما حسنا.

3/ تنطوي القراءة بمفهومها الحديث على تعديل السلوك، والقراءة مهارة تهدف إلى التعلم من خلال تحصيل المعلومات والأفكار، والتعلم الجيد يؤدي إلى تعديل في السلوك، ذلك أن القراءة الجيدة الكاملة تؤدي إلى تبديل في سلوك القارئ، وفي عاداته، وفي مثله العليا، وفي أفكاره، لذلك «لا يكتفي المعلم بالمفهوم القديم للقراءة، بل عليه أن يرغب التلميذ وينمي ميله إلى القراءة، وجعله يُقبل على المطالعة الحرة، فلا يرتد إلى الأمية إذا توقف عند حد معين من مرحلة من المراحل الدراسية» [2].

4/ إثراء ثروة التلاميذ اللغوية، باكتساب الألفاظ والتراكيب والأنماط اللغوية التي ترد في نصوص القراءة.

5/ ارتقاء مستوى التعبير (الشفهي والكتابي)، وتنميته بأسلوب لغوي صحيح.

6/ تمكين القارئ من تحقيق مردود أفضل نوعا وأكثر كما، بجهد أقل وزمن أقصر عند أدائه لتحصيلاته المختلفة، و«ذلك نتيجة لما توفره مهارة القراءة لديه من اختزال في الجهد والوقت مع جودة في الإنجاز» [3].

1- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام - نظريات وتجارب-،مرجع سابق، ص 19

2- محمد صالح جمال وآخرون، كيف نعلم اطفالنا في المدرسة الابتدائية، مرجع سابق، ص 186-187-188

3- نايف محمود معروف ، خصائص العربية وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص91

ومن ثمة يعتبر الهدف الأكبر من تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية هو: «أنْ ننمي في كل تلميذ القدرة على القراءة، وعلى استخدام المهارات الضرورية لاستعمالها، وذلك لتحقيق غذاء متكامل لفنون أخرى» [1]

رابعا: أنـــواع القـــراءة:

يلتحق الطفل بالمدرسة، وعنده قدرة من الخبرات الخاصة، والقدرات الحسية اللازمة لعملية القراءة من نطق وإبصار واستماع، بالإضافة إلى طائفة من الألفاظ والتراكيب، ومن ثمة قسمت القراءة إلى عدة أنواع منها:

- القراءة الصامتة.
- القراءة الجهرية.
- قراءة الاستماع(السماعية).
- القراءة المسترسلة.

1- القراءة الصامتة أو السرية:

يعتبر هذا النوع من القراءة «عملية فكرية لا دخل للصوت فيها، لأنها حل للرموز المكتوبة وفهم معانيها بسهولة ودقة، وليس رفع الصوت فيها بالكلمات إلا عملاً إضافيًا»[2]، وهي سرية ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك للسان أو شفة، بمعنى آخر أن القارئ يعتمد فيها على عينه وعقله فقط, ويحرص القارئ فيها أيضًا على «التأمل الجيد والحرص الذهني المقروء والانتباه وترتيب الأفكار وتجاوز الانشغال بالمثيرات الخارجية»[3]، وهي قراءة حسية عقلية وجدانية، يتدرب فيها التلميذ على الفهم اعتمـادًا على نفسـه لا على غيـره، و«يمكن للمعلم أن يتأكد من الفهم بأسئلـة غيـر

1- مجاور محمد صلاح الدين علي، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط 1، 1986، ص 376

2- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط 4، 1968م, ص61

3- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 2، 2005م، ص 115.

مباشرة، أو أسئلة مفتوحة بعد الانتهاء من القراءة الصامتة» [1].

والقراءة الصامتة «تكون لدرس معين وتكون خاصة ومستقلة، كما تكون لتدريس التلاميذ على السرعة في القراءة والفهم، والجمع بينهما هو المطلب الأسمى» [2].

1-1- أهداف القراءة الصامتة:

تهدف القراءة الصامتة إلى: [3]

1/ إطالة وقت التعلم والمناقشة.

2/ التدريب على التعلم الذاتي، وبذل الجهد، وإعمال العقل.

3/ التعامل مع الكلمات الجديدة والصعبة، وتحديد معانيها الدلالية.

4/ استنتاج الأفكار للفقرات، وللموضوع كله.

5/ التدريب على التعامل مع وحدات الأفكار ذات المعنى في صورة جمل، وفقرات، وموضوعات.

6/ التعود على التركيز، والتعامل مع المعنى دون الصوت.

1-2- خطوات تدريس القراءة الصامتة:

تكون على النحو الآتي:

1/ التمهيد: يجرى التمهيد بمناقشة قصيرة حول صورة يعرضها المعلم على التلميذ، أو أسئلة يطرحها عليه تكون متصلة بموضوع النص.

2/ الأسئلة: تكتب على السبورة، ويطلب من التلاميذ أن يجيبوا عنها ضمن مدة يحددها المعلم.

3/ المناقشة: بعد الفراغ من القراءة يقدم التلاميذ الأجوبة، وتجرى مناقشة حول القصة

1- علي أوحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر, 2007م، ص 92.

2- عبد الله تاج الدين وآخرون، كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، مرجع سابق، ص 193.

3- ينظر: حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الدار الجامعية،الإسكندرية،ط1، 1997م،ص73

أو النص.

4/ التطبيق: تتم هذه المرحلة بفعاليات مختلفة:

أ- تلخيص الموضوع أو القصة.

ب- تأليف جمل تحتوي على مفردات جديدة.

ج- اختيار عبارات جميلة وتدوينها.

د- تكملة جمل ناقصة بمفردات من النص. [1]

وبالرغم من وجود نقائص في هذا النوع من القراءة (القراءة الصامتة)، إلا أنها تعتبر مكون رئيسي وأساسي في مهارة القراءة لا يمكن الاستغناء عنها، فهي تعتمد على العقل والعين والانتباه والتركيز بكل هدوء وصمت.

1-3- مزايا القراءة الصامتة: من مزاياها أنها:

1/ الطريقة الطبيعية لكسب المعرفة وتحقيق المتعة، وهي أيسر من القراءة الجهرية وأسرع، لأنها «محررة من أثقال النطق، ومن مراعاة الشكل والإعراب وتمثيل المعنى» [2].

2/ تسمح للذهن بأن ينشغل بالمعاني وتحليلها، وفهم الأفكار واستيعاب المضمون.

3/ «تجنب القراء(الأطفال) مواقف الخجل والحرج، وبخاصة الذين يعانون عيوبًا في النطق» [3].

4/ طريقة فردية «تحمل كل تلميذ على العمل وحده، والاعتماد على نفسه في القراءة والفهم» [4].

1- ينظر: عبد الله تاج الدين وآخرون، كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، مرجع سابق، ص 229

2- سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمان، الأردن، ط1، 2005م، ص 35

3- فراس السليتي، فنون اللغة (المفهوم- الأهمية- المقدمات- البرامج التعليمية) ، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن، ط1، 2008، ص 09

4- محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 1، 1998م، ص 192.

4-1- مآخذ القراءة الصامتة:

مما يعاب على هذه القراءة:

1/ أنّها لا تتيح للمعلم معرفة أخطاء التلاميذ وعيوبهم في النطق والأداء.

2/ «لا تهيئ للتلاميذ فرصة التدرب على صحة القراءة، وتمثيل المعنى، وجودة الإلقاء»[1]

3/ «استغراق القارئ في الموضوع، وانهماكه الشديد يدفعه بين الحين والآخر على الشرود الذهني والخيال في أمور غير واقعية» [2].

2- القراءة الجهرية:

تعرف بأنّها:

- «القراءة الواعية التي نجهر بها، بواسطة الجهاز الصوتي عند الإنسان، فنسمعها ونُسمعها للآخرين» [3].

- أو هي «نطق للكلام بصوت مسموع بحسب قواعد اللغة العربية، مع مراعاة صحة النطق وسلامة الكلمات، وإخراج الحروف من مخارجها وتمثيل المعنى» [4].

- أو هي «قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف بصري للرموز الكتابية، وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها، وتزيد عليها التعبير الشفوي عن هذه المدلولات والمعاني بنطق الكلمات والجهر بها، وبذلك كانت القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة» [5].

1- سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 36.

2- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د، ط) ، 1995 ، ص 116

3- نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص 92

4- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص 116

5- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 69

2-1- شروط القراءة الجهرية الجيدة:

لكي تتحقق القراءة الجهرية السليمة الجيدة ينبغي أن تتوافر لها شروط عدة، منها:

1/ رؤية المادة المكتوبة، بكلياتها وجزئياتها بشكل واضح.

2/ ضبط حركات القراءة وسكناتها وضوابطها الأخرى حسب قواعد الإعراب والأحكام اللغوية.

3/ مراعاة علامات الوقف والالتزام بها، نظرا لما تتركه من تأثير على جودة القراءة ومعانيها.

4/ مراعاة السرعة المناسبة لواقع الحال (طبيعة مادة القراءة، وأهدافها، ومستوى طلاب الصف). [1]

زيادة على ذلك ينبغي وجود حسن الإيقاع، أي التكيّف حسب ما يقتضيه المعنى من غير تصنّع، ويقصد بذلك «استرعاء انتباه السامع» [2]، والتأثير فيه عندما يكون هناك عواطف قوية من غضب أو أسف أو شوق أو حزن، أو سرور، يؤدي ذلك إلى ارتفاع الصوت وانخفاضه وشدّته ولينه، وليكن الإيقاع طبيعيًا دون تكلف.

2-2- أهداف القراءة الجهرية:

لقد حدد "رشدي أحمد طعيمة" أهداف القراءة الجهرية في ثلاثة أهداف رئيسية هي:

1/ الهدف الشخصي: ويظهر هذا الهدف في أن المدرس يستطيع أن يضع يده على مواطن الضعف في النطق لدى التلميذ القارئ، وحين يشخص المدرس مواطن الضعف لدى هذا التلميذ يصير قادرا على توجيهه، ووضع برنامج العلاج المناسب.

2/ الهدف النفسي: ويظهر الهدف النفسي في أن التلميذ القارئ يشعر بالثقة في نفسه حين يقرأ جهرا مخاطبا زملاءه، ومتخطيا حواجز التردد والخوف والخجل التي تقف

1- ينظر: نايف محمود معروف، المرجع السابق، ص 92-93

2- عبد الله تاج الدين وآخرون، كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، مرجع سابق، ص 192

عقبة أمامه، فالفرد المتردد الخجول يواجه الأمور في الغالب بالهروب منها والابتعاد عنها، ولهذا يعتقد أن المواقف الجهرية في المدرسة تتيح للتلميذ أكبر فرصة لكي يعبر عما يدور في عقله، ويزداد ثقة بنفسه.

3/ الهدف الاجتماعي: يظهر الهدف الاجتماعي في أن التلميذ القارئ يتدرب منذ البداية على مواجهة الجمهور، والتحدث والتفاعل معه بصفة عامة، وهو بهذا يكتسب عدة صفات مفيدة في أثناء القراءة الجهرية، منها احترام مشاعر الآخرين وآرائهم، والتعاطف معهم، علاوة على مواجهة المواقف العامة التي تتطلب إبداء الرأي. [1]

2-3- خطوات تدريس القراءة الجهرية:

تكون على النحو الآتي:

1/ التمهيد: وفيه يهيئ المعلم أذهان التلاميذ للدرس الجديد، ويلفت انتباههم إليه، ويكون التمهيد بأنواع مختلفة، وللمعلم الحرية في اختيار أي نوع منها.

2/ العرض: يعرض المعلم العنوان ويسجله على السبورة، ومن ثمة يبدأ بالقراءة النموذجية، على أن تكون القراءة طبيعية وغير متكلفة، فيطلب من التلاميذ قراءة الموضوع قراءة صامتة، ثم يبدؤون بالقراءة الجهرية، وبعد أن يقرأ معظم التلاميذ أو جميعهم الموضوع تبدأ المناقشة.

3/ التقويم: ويكون التقويم بأسئلة تستوفي الأهداف، أو تحويل بعض مواقف الدرس إلى حوار تمثيلي، أو توجيه التلاميذ إلى إجراء حوار منظم وهادف فيما بينهم. [2]

2-4- مزايا القراءة الجهرية:

يحددها زكريا إسماعيل في النقاط التالية:

1/ القراءة الجهرية طريق للتمرين على صحة القراءة وجودة النطق وحسن الأداء.

1- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام -نظريات وتجارب-، مرجع سابق، ص 124- 125

2- ينظر: طه علي حسين الدليمي وآخرون، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص118

2/ التمرين على الانطلاق في التعبير عن المعاني والأفكار، وإعداد المتعلم لمواجهة المواقف الخطابية.

3/ التمرين على تطبيق قواعد اللغة العربية، ومخارج الحروف، ومقاطع الجمل، «فهي وسيلة مساعدة للتمرين على صحة القراءة وجودة النطق ووضوحه» [1].

4/ إفادة المنصت والسامع، لأنّها إحدى الوسائل التي يتم بواسطتها إيصال المعاني والأفكار.

5/ وسيلة لتشجيع بعض التلاميذ الذين يعانون من الخوف والخجل، وذلك بمواجهة الآخرين عن طريق القراءة والخطابة، والتحدث بصوت مسموع قد يخرج هؤلاء من التقوقع والانطواء. [2]

إضافة على ما سبق، القراءة الجهرية تساعد التلاميذ على إدراك مواطن الجمال، والتذوق الفني لما يقرؤون، و«بها يستطيع المدرس أن يقف على مواطن الضعف والعيوب الفردية لدى التلاميذ فيعالجهم على حسب ما يناسبهم» [3].

2-5- مآخذ القراءة الجهرية:

1/ أنّ الحصة قد لا تتسع لقراءة النص لجميع التلاميذ.

2/ قد ينشغل بعض التلاميذ في أثنائها بغير الدرس.

3/ ربما أدت إلى إجهاد المدرس والتلاميذ، ولاسيما إن كانت بأصوات مرتفعة.

4/ أنّها قد تؤدي إلى عدم تتبع المعنى بدرجة كافية لانصراف الذهن فيها إلى مراعاة ضبط الكلمات، وإجادة نطقها وحسن إلقاء العبارات، مما قد يحول بين التلاميذ وبين اقتناص معاني الجمل والتراكيب المختلفة والأفكار العامة التي يحتويها الموضوع.

1- حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، (د.ط)، 2000م، ص 165

2- ينظر: زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 118

3- محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، مرجع سابق، ص 198

5/ أنّها طريقة غير اقتصادية في التحصيل إذا قيست بالمطالعة الصامتة. [1]

3- القراءة السماعية:

هي وسيلة للفهم والاتصال اللغوي بين المتكلم والسامع، فإذا كانت القراءة الصامتة قراءة بالعين والقراءة الجهرية قراءة بالعين واللسان، فإن الاستماع قراءة بالأذن تصحبها العمليات العقلية التي تتم في كلتا القراءتين، الصامتة والجهرية، والاستماع يُعرَّف بأنه: «العملية التي يستقبل فيها الإنسان المعاني والأفكار الكائنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ، أو التحدث في موضوع ما، أو ترجمة بعض الرموز والإشارات ترجمة مسموعة» [2]

وفي القراءة السماعية يدرب المدرس تلامذته على الإصغاء إلى موضوع يقرأ لهم أو قصة تلقى عليهم، فيعتمدون في إدراكه (محتوى المقروء) على آذانهم وأذهانهم من غير أن ينظروا للكتاب، ثم يناقشهم فيما سمعوا.

3-1- شروط القراءة السماعية:

يرى "محمد صالح سمك" أن القراءة السماعية تحتاج في تحقيق أهدافها إلى:

1/ حسن الإنصات.

2/ مراعاة آداب الاستماع.

3/ الاهتمام بإدراك محتوى المقروء.

4/ الإلمام بمجالاتها المختلفة ومواقفها المتعددة.

5/ ينبغي على المدرس أن يبصر تلامذته، ويرشدهم إلى أن مجال التحدث في الحياة واسع المدى، بل أن الحياة العادية تكاد أن تقوم عليه، ومن الحكمة أن يستمع المرء أكثر مما يتكلم، ومن ثم كان جدير به أن يعمل على تكوين مهارات الاتصال

1- ينظر: محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، مرجع سابق، ص 198

2- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 70.

والاستماع المفيد. [1]

3-2- طريقة تدريس القراءة السماعية:

هناك طرق عديدة لتدريسها، من ذلك:

1/ يُعد أحد التلاميذ موضوع خارج الفصل، ثم يلقيه على زملائه في حصة القراءة السمعية تحت إشراف المدرس، حتى إذا فرغ من الإلقاء بدأ بتوجيه الأسئلة إليهم ومناقشتهم فيها.

2/ يلقي المدرس على التلاميذ قصة قصيرة وملائمة، ثم يطلب من بعضهم سردها عليه بمجملها، ليتعرف على مقدار إحاطة كل منهم بها، وينبههم إلى أجزائها وعناصرها، ثم يناقش سائر التلاميذ فيها مناقشة عامة، وقد يكلفهم بكتابتها إذا كان ذلك في مقدورهم.

3/ يلقي المدرس على التلاميذ موضوعا قصيرا فيه فكرة محدودة، يسهل عليهم إدراكها، ثم يناقشهم فيها مناقشة عامة، أو يطلب منهم تدوينها وكتابتها.

4/ يكلف المدرس التلاميذ بإلقاء وتلاوة بعض الموضوعات التي يستمعون إليها في مجال النشاط المدرسي من محاضرات أو خطابات أو مناظرة أو إذاعة مدرسية، ثم يناقشهم فيها، وبذلك يستطيع أن ينقل ألوان النشاط الخارجي إلى داخل الفصل.

5/ يختار المدرس موضوعا يقرأه على طلاب الفصل، وقد يكون الموضوع من كتاب مدرسي، أو كتاب من المكتبة، أو يكون مقالا في صحيفة أو مجلة، أو قصة أو بحثا، [2] من «دون أن يكون بأيدي التلاميذ نسخة مما يقرأه المدرس» [3].

1- ينظر: محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، مرجع سابق، ص 202

2- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها

3- فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، مرجع سابق، ص 48

3-3- مزايا القراءة السماعية:

1/ تمرين التلميذ على الانتباه وحصر الذهن وحسن الإصغاء وسرعة الفهم، مع الإحاطة بمعنى ما يسمع.

2/ التعرف على الفروق الفردية بين التلاميذ والكشف على مواهبهم المختلفة.

3/ الوقوف على مواطن ضعف التلاميذ، والعمل على علاجها.

4/ تساعد على ملء وقت الفراغ بما هو مفيد وهادف.

3-4- مآخذ القراءة السماعية: مما يؤخذ على هذه القراءة:

1/ أنّها لا تتوافر فيها فرص تدريب التلاميذ على جودة النطق وحسن الإلقاء.

2/ أنّ بعض التلاميذ قد يعجزون عن مسايرة القارئ (المعلم أو أحد زملائهم).

3/ أنّها قد تكون مدعاة على عبث بعض التلاميذ وانصرافهم عن الدرس. [1]

4- القراءة المسترسلة:

هي «تصحيح لأخطاء التلاميذ، وتصويب لأدائهم، واحترام لعلامات الوقف» [2].

والهدف من القراءة المسترسلة هو التعرف على الأخطاء التي يقع فيها القارئ أثناء القراءات الفردية وحصرها، لينتبه إليها المعلم أثناء الحصة ويصححها، وهي الأخطاء المتعلقة بحركات أواخر الكلمات أو بنية الكلمة كالقلب المكاني أو التصفيح، أي بتقديم حرف عن آخر أو حذفه أو تغيير حركته، أو مخارج الحروف، أو علامات الوقف.

ولذلك «ينبغي التركيز على الأداء السليم وتصحيح الأخطاء، وباختفائها (أي الأخطاء) يصل المعلم بتلامذته إلى تحقيق الهدف من وراء القراءة المسترسلة والمتمثل في القراءة الجيدة» [3].

1- ينظر: محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، مرجع سابق، ص 202- 203

2- علي أوحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مرجع سابق، ص 93

3- المرجع نفسه، ص 94

❖ **خلاصة:**

إنّ القراءة عملية عقلية راقية، وهي المدخل الحقيقي لتنمية التفكير في مستوياته العليا، والقراءة بجميع أنواعها تعتبر ركائز لا يمكن للإنسان الاستغناء عنها، فالقراءة الصامتة هي الأكثر استعمالاً في حياة الناس وتكون بهدوء وانسجام، والجهرية تتجلى أكثر في المواقف التي تستلزم رفع الصوت، والقراءة السماعية تساعد على قضاء وقت الفراغ وتهدف إلى الإصغاء والانتباه المفيد، أما القراءة المسترسلة فلها دور كبير في تصحيح أخطاء التلاميذ وتعويدهم النطق الصحيح.

خامسا: مهارات القراءة:

1- تعريف المهارة:

- لغة: هي «الحذق في الشيء، والماهر: الحاذق بكل عمل، ويقال مَهرتُ بهذا الأمر أمهر به مهارةً، أي صرت به حاذقاً» [1]

- اصطلاحا: تعني «ضرب من الأداء، يتعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة، مع اقتصاد في الوقت والجهد، سواءً كان هذا الأداء عقليًا أم اجتماعيًا أم حركيا» [2]

2- أنواع المهارات:

إنّ القراءة الجيدة تستند أو ترتكز على عدة مهارات، منها:

1/ مهارة التعرف:

يمكن أن نجملها في الآتي:

- «الإدراك البصري للحروف، والقدرة على تحديد المكتوب ونطقه» [3].
- «القدرة على التعرف على علامات الطباعة، والرموز الكتابية، وعلامات الترقيم

1- ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، ج5، فصل: الميم، مادة: مهر، ص 184-185

2- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس - المفهوم، التدريب، الأداء -، دار الشروق، عمان، ط 1، 2003 ، ص 25

3- عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2007م، ص98

ومراعاتها في النطق» [1].

وبالمجمل هي الإدراك السمعي للحروف، والربط بين صوت الحرف وشكله، والتعرف على الحروف التي تكتب ولا تنطق، والتعرف على الحروف التي تنطق ولا تكتب.

2/ مهارة الفهم:

إنّ الهدف من كل قراءة فهم المعنى أساسًا، والخطوة الأولى في هذه العملية «ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، وربط الخبرة أمر ضروري وهو أول أشكال الفهم، والفهم في القراءة يشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعنى» [2].

3/ مهارة السرعة في القراءة:

إذا كان الفهم ذو أهمية خاصة في القراءة لكونها عملية تفكير أكثر من كونها تعرف على الكلمات، فإن مدى الفهم (أي السرعة في القراءة) أمر أساسي، حتى يستطيع الفرد أن يواجه تضخم الثقافة في عالمنا المعاصر، ويشار إلى مدى القراءة غالبًا على أنه السرعة في فهم المعاني، فالقراءة هي الفهم، لكن البعض قد يفهم ببطء رغم أن القراءة البطيئة ليست بالضرورة ضعيفة، فقد تعطي للقارئ فرصة التمتع بجمال الوصف والتقويم، وعلى هذا فالسرعة في القراءة ينبغي أن تُدرّس كمهارة منفصلة لما لهذا العصر من متطلبات وحاجيات تمس هذا النوع من القراءة [3].

4/ مهارة جودة الأداء:

وتتمثل في:

أ- القدرة على التنغيم والتنويع في نبرات الصوت، على ما يؤديه اختلاف الجمل والأساليب اللغوية من تعجب واستفهام وغيرها.

1- عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، مرجع سابق، ص 225

2- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام - نظريات وتجارب-،مرجع سابق، ص 126

3- ينظر: شافية لعواد، مدى تطبيق دليل تعليم القراءة للسنة الأولى أساسي في المدرسة الجزائرية (رسالة ماجستير في علم النفس وعلوم التربية والأورطوفونيا)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر، 2004م/2005م.

ب- الوقف السليم مع مراعاة التسكين وإتمام المعنى، وإدراك وظيفة علامات الترقيم واستخدامها بشكل مناسب، وضبط حركات المادة المقروءة وفق الجانب النحوي.

ج- القدرة على التفريق بين الأصوات اللغوية المتشابهة، كصوت السين والصاد والذال والضاد، والتاء والطاء. [1]

5/ المهارة الحركية:

وأهم هذه المهارات الحركية هي الإبصار، بحيث ينبغي أن تتكون لدى الطفل عادات حركية أثناء تعلمه للقراءة خاصة فيما يتصل بحركات العين، ومساعدة الطفل على رؤية المادة المطبوعة هام أيضًا، إضافة إلى فهم المعنى أثناء انتقال العين بين السطور، والانتقال الصحيح من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه، وعليه فإنّ المهارات الحركية هي مهارات إدراكية وتتلخص في:

أ- القدرة على التمييز بين الحروف وأشكالها.

ب- القدرة على التمييز بين أصوات الحروف.

ج- القدرة على تذكر المادة المقروءة. [2]

إن الهدف من وراء تطبيق هذه المهارات هو «جعل التلميذ يستوعب المادة المقروءة استيعابا كاملا دون غموض، وأن يكون قادرا على أن ينمي أفكاره في تتابع ويسر» [3].

ولما كان تعلم القراءة عملية نمو متدرجة، تعتمد كل خطوة فيها على الكفاية في المهارات الأساسية، فمن الضروري «أن تكون هذه المهارات مستمرة ومتتابعة لتحقيق أقصى نجاح ممكن، وهذا يعني بالدرجة الأولى أنه لا بد من التدريب المقصود المنظم

1- ينظر: فراس السليتي، فنون اللغة - المفهوم، الأهمية، المقدمات، البرامج التعليمية، مرجع سابق، ص 08

2- شافية لعواد، مدى تطبيق دليل تعليم القراءة للسنة الأولى أساسي في المدرسة الجزائرية، مرجع سابق، ص 51

3- فهيم مصطفى، القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية-، مكتبة الدار العربية،القاهرة، ط 2، 1998، ص90-91

لمهارات القراءة» [1]، وإن القراءة مهما تعددت مهاراتها فإنها في حد ذاتها مهارة يكتسبها الفرد ويعمل على تنميتها.

سادسا: علاقة القراءة بالمهارات الأخرى:

المهارات اللغوية تتكامل فيما بينها، ولا يعني التكامل هنا «مجرد ضم مهارة لأخرى، وإنما هو شيء أبعد من ذلك، فبعض المواقف تحتاج إلى توظيف مهارتين أو أكثر في وقت واحد» [2].

وإذا كان تعليم اللغة يرمي إلى إكساب المتعلم المهارات اللغوية المتمثلة في المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة، فإن «لكل لون من هذه الألوان مهاراته والتي لابد من المران المستمر عليها ليتحقق للمتعلمين اكتسابها» [3].

1- علاقة القراءة بالاستماع:

لقد «أثبتت الدراسات المتعلقة بتعلم القراءة أن القدرة على الاستماع بفاعلية ترتبط ارتباطا مباشرًا بالنجاح في القراءة، فالنمو في مجال القراءة يعتمد على قدرة الطفل على الاستماع الدقيق وربط الأصوات بالكلمات» [4].

وفي أثناء دروس القراءة يمكن للمدرس أن يدرب التلاميذ على قراءة الاستماع، وذلك بأن يتابع التلاميذ النص، وتركيز انتباههم على الكلمات المنطوقة وما تحمله من معان وأفكار، ثم يقوم بعد الانتهاء من القراءة بمناقشة التلاميذ في الأفكار الأساسية والمعاني الفرعية التي تضمنها النص المقروء.

كما «يمكن للمدرس أن يصطحب معه أشرطة سُجلت عليها بعض الأحاديث الملائمة لقدرات التلاميذ، وإدارة المناقشة بعد ذلك» [5].

1- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام - نظريات وتجارب-،مرجع سابق، ص 125-126

2- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها- تدريسها- صعوباتها) ، مرجع سابق، ص 182

3- فراس السليتي، فنون اللغة (المفهوم- الأهمية- المقدمات- البرامج التعليمية) ، مرجع سابق، ص 33

4- المرجع نفسه، ص 31

5- محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، مرجع سابق، ص 54- 55

هذا بالإضافة إلى جملة من العلاقات توضح الترابط بين الاستماع والقراءة، نذكر منها:

1/ الاستماع والقراءة متشابهان أساسًا فكلاهما يشمل استقبال الأفكار من الآخرين، وإذا كانت القراءة تتطلب النظر والفهم، فإن الاستماع يتطلب الإنصات والفهم.

2/ عملية الاتصال التي تتم بين الناس عادة ما تتم من خلال الرموز المنطوقة، وهذا يعني أن عملية الاتصال تشتمل على التعبير كما في الكلام والكتابة، أو الاستقبال والفهم كما في الاستماع والقراءة.

3/ إن الكلمات الأكثر سهولة في القراءة هي تلك التي يسمعها الطفل ويتكلم بها، وهو أسرع من التلميذ الذي لم تتح له الفرصة نفسها.

وبدون هذه الخبرات لن يتعلم التلميذ القراءة، أو على الأقل يتأخر في تعلمها، أو يكون تعلمه بطيئًا. [1]

2- علاقة القراءة بالكتابة:

تعتبر الكتابة ضوء القراءة، وهما وجهان لعملة واحدة لا يفترقان، ولا يكاد يتحقق أحدهما دون الآخر، و«علاقة القراءة بالكتابة علاقة تبادلية» [2].

ويمكن توضيح مظهر هذه العلاقة في الآتي:

1/ تعلم القراءة يهتم بمهارات تمكن القارئ من حل الرموز الكتابية، وتتوقف القراءة على وضوح الخط ومراعاة قواعد الإملاء.

2/ الرسالة اللغوية المكتوبة هي مجال القراءة والكتابة، وهما فن الأداء اللغوي تلقيًا وإنتاجًا، حيث يرتبط بها القارئ تفسيرًا وفهمًا، ويرتبط بها الكاتب إنشاءً وصياغة.

3/ القدرة على التمييز السمعي والبصري أمر أساسي لمهارات القراءة والكتابة، مع

1- فراس السليتي، فنون اللغة (المفهوم- الأهمية- المقدمات- البرامج التعليمية) ، مرجع سابق، ص 31

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها

ضرورة حدوث تطورات معرفية وإدراكية، ويجب أن تصل قدرة الذاكرة إلى مستوى من النمو تترابط فيه الرموز ودلالتها، وتنظم وتخزن وتستعاد بشكل فعّال حين الحاجة، ويقع على مدى الانتباه عبء في الانتقال من مستوى لآخر.

4/ يركز الكاتب على أمرين: بناء الرسالة وصياغة الرموز اللغوية، فيبدأ بتحديد الأفكار ويرتبها منطقيًا إبرازا للمعنى. (1)

3- علاقة القراءة بالتعبير:

إن إجابة التلميذ عن أسئلة القراءة فرصة لممارسة التعبير، ويجب ألا يتبادر إلى الذهن أن التعبير يعني مجموعة من المهارات اللغوية التي يجب أن يتقنها التلميذ ليعبر بها عما في نفسه، وإنما التعبير زيادة على ذلك يعنى بالبعد المعرفي، وهذا البعد يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات، ولا يتم ذلك إلا بالقراءة المستمرة المتنوعة الواعية، وهناك مجموعة من العوامل المساعدة على ذلك منها:

1/ ربط موضوعات التعبير بفروع اللغة وبالمواد الدراسية الأخرى، وتوظيف موضوعات القراءة والأدب في ذلك.

2/ تعويد التلاميذ على القراءة والاطلاع، حتى تتسع دائرة ثقافة التلاميذ، وبالتالي يكون لديهم قدر من الأفكار والألفاظ التي تعينهم على الكتابة والتحدث.

3/ المناقشات التي تعقب مواقف القراءة والكتابة والتعبير الشفوي حول ما تتضمنه من معان وأفكار وكلمات مناسبة. (2)

1- ينظر: سمير عبد الوهاب، وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية - رؤية تربوية -، المكتبة العصرية للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة، مصر، ط2، 2004، ص 129-130.

2- ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004م، ص 77-78.

سابعا: مشكلات القراءة (أسبابها وطرق علاجها):

إن لدرس القراءة مشكلات كثيرة، نرى من المفيد إحاطة المدرس بها للعمل على التقليل من آثارها، ووضع السبل لمعالجتها متى أمكنه ذلك.

1- مشكلات القراءة:

ومن أبرزها:

1/ العوامل الجسمية: ومنها:

أ- الصحة العامة: «ترتبط قدرة التلميذ على القراءة في غالب الأحيان بصحته العامة»[1] ذلك أن الحالات المرضية التي تنتاب التلميذ تعيق تعلمه, والأطفال الذين يشتكون علة جسمية لا يتعلمون بسهولة, كما يتعلم الأصحاء.

ب- البصر: «التلاميذ ضعاف البصر يتأخر نموهم في القراءة» [2].

ج- السمع: «الأطفال الذين يعانون من عيب في السمع لا يتعلمون اللغة بسهولة» [3].

2/ العوامل النفسية: «بعض التلاميذ لا تتوافر لديهم الاستعدادات اللازمة للتقدم في المطالعة، ومن هذه الاستعدادات الذكاء والانتباه والقدرة على حصر الذهن» [4].

3/ العوامل المدرسية: تتصل بعدم استخدام الطريقة الصحيحة في تعليم القراءة، والقصور في التدريب على الأسس الضرورية لنمو المهارات القرائية، مما يجعل الطفل عاجزًا على إدراك معنى الكلمة أو يقوم بتقطيعها قبل قراءتها، بالإضافة إلى وجود اتجاهات سلبية لدى بعض المتخلفين في القراءة نحو المدرسة، لدرجة أنّهم يكرهون الذهاب إليها [5].

1- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 135

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها

3- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط 1، 2007م، ص 144

4- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام - نظريات وتجارب-، مرجع سابق، ص 145.

5- ينظر: سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 113.

4/ العوامل العقلية: «تتصل ببطء الفهم، وسرعة النسيان، وعدم القدرة على التركيز وصعوبة الفهم» [1].

5/ اللغة والخبرات: التلاميذ يتفاوتون في خبراتهم باختلاف بيئاتهم وظروفهم الاجتماعية و«المقروء دائمًا يفسر في ضوء الخبرات السابقة» [2]، فالأطفال المحرومون والذين لم يتمتعوا بخبرات سعيدة في طفولتهم كثيرًا ما يجدون أنّ ما يقرؤونه لا يعني شيئًا.

6/ قراءة الجمل "كلمة كلمة" لا "جملة جملة": من المشكلات المتفشية في درس القراءة وخاصة في المراحل الأساسية أن يقرأ التلاميذ الجمل كلمة كلمة، فتبدو الجمل متقطعة لا مترابطة.

7/ تشغيل أعضاء النطق في القراءة مع خفض الصوت: سببه عدم تحقيق القراءة الصامتة غاياتها، فالتلاميذ ربّما يصلون إلى مراحل متقدمة من التعليم وهم يمارسون القراءة الصامتة بمفهوم القراءة الجهرية مع خفض الصوت. [3]

8/ صعوبة الكلمات الجديدة: ومنها:

أ- تشابه الكثير من الحروف، مثل: (ح، ج، خ) و(ب، ت، ث) في رسمها.

ب- تقارب أصوات بعض الحروف، مثل: (ط، ت)، (س، ص)، (ذ، ظ).

ج- الحروف التي تكتب ولا تنطق، مثل: (هذا ـ هذه ـ ذلك)، حذفت منها الألف التي بعد الهاء، والحروف التي تنطق ولا تكتب.

مثل: قرأت مائة صفحة (مائة، الألف تكتب ولا تلفظ) [4].

9/ عجز التلميذ عن أداء المعنى: قد يكون ذلك راجعًا إلى «عدم معرفة التلميذ من أين تبدأ الجملة، وأين تنتهي، وهنا لابد من التدريب على علامات الترقيم من نقط وفواصل،

1- محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية للمبتدئين، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 1982م، ص 85

2- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام - نظريات وتجارب-، مرجع سابق، ص 145

3- ينظر: محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية ، مرجع سابق, ص 103- 104

4- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، المرجع السابق ، ص 145

وغيرها، فعدم الاهتمام بهذه الأشياء في المراحل المختلفة يؤدي حتمًا إلى الضعف القرائي» [1].

10/ الحذف: قد يقرأ التلميذ مع نسيان بعض الكلمات أثناء القراءة، و «قد يكون هذا نتيجة ضعف البصر أو سرعة فهم المعنى من السياق» [2].

2- طرق علاج الضعف القرائي:

هناك عدة طرق لمعالجة الضعف القرائي نرى من المفيد ذكر بعضها:

1/ اختيار الطرق التعليمية المناسبة التي تراعي وتلاءم قدرات المتعلم من خلال التأكيد على الجوانب الايجابية لرفع دافعية التعلم.

2/ يجب أن يُدرب المتعلم على تحليل الكلمة بصريًا قبل أن ينطقها، لأن ذلك يساعد على فك العناصر المكتوبة للكلمة، والتي تساعد على القراءة بشكل جيد.

3/ استخدام الوسائل السمعية والبصرية التي تساعد على القراءة بوضوح، و«التي تساعد على إظهار المعنى بشكل حسي ملموس، يساعد على إبقاء دلالات الكلمات المقروءة في الذهن لمدة طويلة» [3].

4/ فهم صعوبات الطفل ومشكلاته، ويمكن الحصول على هذه المعلومات باستخدام قوائم الاهتمامات، وهي عبارة عن استبيان شفهي يعطي حقائق عن عادات التلاميذ واتجاهاتهم الخلفية العامة.

5/ اختبارات الذكاء والتحصيل، إذ يجب «على المعلم أن يستخدم اختبار الهجاء في القراءة الجهرية بهدف تشخيص العجز، وهذا يكشف مدى معرفة الكلمات المستخدمة وأصوات الحروف والإدغام، والحذف والإبدال، والإهمال لعلامات الترقيم» [4].

1- سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 113

2- محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية للمبتدئين، مرجع سابق، ص 85

3 قحطان أحمد الظاهر، صعوبات التعلم، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م، ص 235.

4- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام - نظريات وتجارب-، مرجع سابق, ص 147

6/ تنمية الألفة بين التلميذ والكتاب عن طريق قراءة الوالدين لأطفالهم بعض القصص المشتركة، أو يقدمون لهم بعض القصص المناسبة، وتكوين مكتبة في المنزل.

7/ أن يتمتع معلم اللغة العربية بعدة خصائص وصفات حتى تعينه على القيام بعمله على أكمل وجه، ومن أبرز هذه الخصائص:

أ- أن يكون واعيًا ومثقفًا ثقافة لغوية خاصة تمكنه من معاونة تلامذته على استعمال اللغة استعمالاً وظيفيًا في الحياة.

ب- أن يكون باحثًا مطلعًا على أحدث الاتجاهات التربوية التي تساعده في مجال عمله.

ج- أن يكون قادرًا على تكوين إطار فكري واضح عن أهمية اللغة العربية ووظيفتها الأساسية في الحياة وإدراك دورها الفعال في التربية القومية لأبناء المجتمع العربي. [1]

1- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2002م، ص 25.

المبحث الثاني: طـــرق تعليـــــم القـــــــراءة: *

تمثل طرق تعليم القراءة التي يعتمدها المعلم في حجرة الدرس أساسا هاما ولازما لتعليم المبتدئين مبادئ القراءة ومهارتها، وقد تنوعت هذه الطرق بتنوع أهدافها، وبحسب العنصر اللغوي الذي تنطلق منه الدراسة، سواءً كان الحرف أو الكلمة أو الجملة.

ومن أشهر هذه الطرق، الطريقة التركيبية بشقيها الهجائية والصوتية، والطريقة التحليلية بشقيها الكلمة والجملة، ولكل طريقة محاسنها وعيوبها، إضافة إلى الطريقة المزدوجة والتي حاولت أن تجمع بين محاسن الطريقتين وتجنب عيوبهما، وفي هذا المقام نستعرض هذه الطرائق بشيء من التفصيل.

1- الطريقة التركيبية (الجزئية):

وعمادها، البدء بتعليم الحروف ثم التدرج إلى الكلمات ثم إلى الجمل، أي أن «هذه الطريقة تبدأ من أصغر وحدات ممكنة وتنتقل إلى الوحدات الأكبر» [1]. ولهذا «سميت بالطريقة التركيبية، لأنها تقصد أولا إلى الأجزاء، ثم إلى تركيب هذه الأجزاء لتكوين الكل» [2].

وتسمى أيضا «الطريقة الجزئية، وفيها يقدم المدرس الحرف وصوته أولا، ثم استعمال هذا الحرف في الكلمة، ثم الكلمة ككل في جملة مفيدة وتامة» [3]، ويندرج تحت هذه الطريقة «طريقتان فرعيتان: الطريقة الهجائية، والطريقة الصوتية» [4].

* سبق الإشارة لمفهوم الطريقة في باب طرائق التدريس في الفصل الثاني من هذا البحث (الطريقة هي سلسلة من الأنماط المنظمة، يديرها في الصف معلم يوجه انتباه تلامذته من أجل تحقيق هدف معين في عملية التعليم).

1- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي للطباعة والنشر ، القاهرة، مصر، ط 1، 2008م، ص123

2- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 78

3- محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية - في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة -، مرجع سابق، ص 217

4- عبد العليم إبراهيم، المرجع السابق، الصفحة نفسها

1-1- الطريقة الهجائية أو الأبجدية:

وهي أقدم الطرق المستعملة في تعليم القراءة، و«تقوم على تعليم الطفل حروف الهجاء بأسمائها بالترتيب (ألف-باء-تاء-ثاء-... إلى ياء)، ثم يتدرب على طريقة نطقها مفتوحة ومضمومة، ثم مكسورة، ومشددة، قراءة وكتابة» [1].

وهذه الطريقة تقوم على مجموعة من الخطوات التالية (مع مراعاة التسلسل) :[2]

1/ يتعلم الطفل نطق أسماء جميع حروف الهجاء منفصلا بعضها عن البعض، وكذلك رسمها بصورها المختلفة.

2/ يتعلم نطق ورسم حروف الهجاء، مرة أخرى مع الحركات.

3/ ثم يتعلم نطق ورسم حروف الهجاء، ممدودة بالألف والواو والياء.

4/ يكوّن الطفل مما تعلمه، مقاطع يتدرب على نطقها ورسمها.

5/ ثم يكوّن مما تعلمه سابقا، كلمات يتدرب على نطقها ورسمها.

6/ وفي الأخير يكوّن الطفل مما تعلمه في المراحل السابقة، جملا يتدرب على نطقها.

أما الدكتور "نايف معروف" ذكر في كتابه "خصائص العربية وطرائق تدريسها" أنّ هذه الطريقة تقوم على:

1/ تعلم الحروف الهجائية بأسمائها وصورها وفقا لترتيبها الألفبائي: ألف (أ)، باء (ب)، تاء (ت)...الخ، وبعد الانتهاء من تعلم جميع الحروف يبدأ بتوظيفها في مقاطع وكلمات، حيث يتعرف التلاميذ على جميع الحروف بأشكالها المختلفة في أول الكلمات ووسطها وآخرها.

2/ تعلم الحروف مرتبطة بالحركات الثلاث: الفتحة (َ)، الضمة (ُ)، الكسرة (ِ)، (بَ، بُ، بِ)، وهكذا حتى الانتهاء من جميع الحروف الأبجدية، ثم يجري استخدامها في

1- وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية - مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية -، دار الفكر، عمان، ط 1، 2002م، ص 11

2- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام - نظريات وتجارب -، مرجع سابق، ص 133

بناء المقاطع والألفاظ.

3/ تعلم الحروف الهجائية من خلال الكلمات، فتهجى كل كلمة بذكر اسم الحرف الأول منها مع حركته، وهكذا مع جميع بقية الحروف في الكلمة الواحدة، وفي هذه الحال لا يشترط الترتيب الأبجدي الألفبائي، إذ يمكن البدء بالحروف الأكثر سهولة ويسرا (لفظا وكتابة)، ومثاله: بَرَدَ [باء فتحة (بَ)، راء فتحة (رَ)، (بَرَ)، دال فتحة (دَ)، بَرَد][1].

- **مزايا الطريقة الهجائية:** من محاسنها:

1/ أنّها «تُعود التلميذ على حسن إخراج الحروف من مخارجها، وعلى تمييز الحروف والكلمات بعضها من بعض، مما لا يجعله يخلط بينها حين القراءة» [2].

2/ أنّها «لا تكلف المبتدئ مشقة كبيرة لبساطتها، فالحروف الهجائية محدودة في عددها، وليس من الصعب حفظها، والربط بينها وبين أصواتها» [3].

3/ تُعد سهلة على المعلمين، والتدرج في خطواتها يبدو أمام كثير منهم أمرا طبيعيا.

4/ أنّها «تزود الأطفال بمفاتيح القراءة وهي الحروف، فيسهل عليهم النطق بأي كلمة جديدة» [4]، ما دامت حروفها لا تخرج عن الحروف التي عرفوها قبل ذلك.

5/ كما أنّها حازت القبول لدى أولياء الأمور، لأنها تعطي نتائج سريعة، إذ «يعود الطفل إلى البيت في أول يوم من حياته المدرسية، وقد عرف شيئا (حرفا أو أكثر)، وهذا ممّا يستبشر به كثير من الآباء» [5].

5/ تساعد التلميذ على صحة الكتابة، والدقة في رسم الكلمات رسمًا صحيحًا.

1- ينظر: نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص 97-98

2- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام - نظريات وتجارب-، مرجع سابق، ص 134

3- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 125.

4- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 78.

5- المرجع نفسه، الصفحة نفسها

❖ **مآخذ الطريقة الهجائية:** مما يعاب على هذه الطريقة:

1/ أنّها مخالفة لطبيعة التحدث والتعبير، لأن الطفل حين يعبر، إنّما يعبر عن معاني لا عن حروف أو كلمات مجزأة.

2/ أنّها تربي في الأطفال عادة القراءة البطيئة، لأنهم يوجهون جهودهم إلى تهجي الكلمات وتجزئة الجملة، وقراءتها كلمة كلمة.

3/ أنّ فيها شيئا من التضليل للأطفال، لأن أسماء الحروف لا تدل على أصواتها، فلا علاقة بين صوت الرمز (د)، وبين النطق باسم الحرف (دال).

4/ أنّها تعنى بغير المعنى في تعلم القراءة، حيث تركز عند البداية على معرفة الحروف والمقاطع، مما لا يحمل للقارئ معنى يجذبه على القراءة، ويحببه فيها، ويؤدي بها غرضا وظيفيا يشعر به.

5/ المتعلم بها يمل عملية القراءة، وينفر منها لشعوره بعدم إشباعها لأي حاجة من حاجاتها.

6/ أنّها تضيّع وقت المدرس والتلميذ في مالا طائل منه، حيث أن تمام خطواتها بالصورة السابقة يستغرق وقتا طويلا، في حين أن عملية القراءة لا تحتاج إلى معرفة أسماء الحروف وقضاء الوقت الطويل في التركيز عليها نطقا ورسما، وإنما هي بحاجة في المقام الأول إلى التعرف على الجمل التامة، وإدراك المعاني التي تتضمنها تلك الجمل.

7/ ومن عيوبها أيضا، أنها تخالف منطق التعلم، من حيث أن التلميذ يدرك الكل قبل الجزء فيتعلم الحرف، وهو جزء قبل الجملة التي هي الكل، فتقلب هذه الحقيقة.

8/ كما أنّها تخالف طبائع الأمور من حيث أن الفكرة تأتي في ذيل عملية تعليم القراءة، بعد التعرف على الرمز الكتابي. [1]

1- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام - نظريات وتجارب -، مرجع سابق، ص 133

1-2- الطريقة الصوتية:

هذه الطريقة «تتفق مع الطريقة الأبجدية في أنّها تبدأ بالحروف، ولكن تختلف وتتميز عنها، كونها تقدم إلى الأطفال الحروف بأصواتها لا بأسمائها» [1]، فهي ترى أن تعليم أسماء الحروف يعوق الطفل في عملية تركيب الكلمة والنطق بها.

ويكون العمل بهذه الطريقة على النحو الآتي، إذ نبدأ بتعليم الطفل أصوات الحروف بدلا من أسمائها، بحيث ينطق بحروف الكلمة، كل حرف على انفراد، مثل (ش – ر - ب) ثم ينطق بالكلمة موصلة الحروف دفعة واحدة (شرب)، وهو يتدرج في ذلك، فبعد أن يتدرب الطفل على أصوات الحروف الهجائية، ويجيد نطقها مضبوطة فتحا وضما وكسرا، يبدأ المعلم في تدريب الطفل على جمع صوتين في مقطع واحد، ثم جمع عدة أصوات، وهكذا حتى ينتهي في تعليم الكلمات من الأصوات، ثم تأليف الجمل من الكلمات.

والتدريب على قراءة الكلمة يتم عادة على النحو التالي:

يدرب المعلم التلاميذ على ذكر صوت الحرف الأول من الكلمة، متبوعا بذكر حركة ضبطه، كلمة "وزن" فيتعلمها على هذا النحو: (واو فتحة وَ)، ثم ينطق بالحرف الثاني بنفس الأسلوب (زاي فتحة زَ)، ثم الحرف الثالث بنفس الكيفية (نون فتحة نَ)، ثم يضم الحروف على بعضها البعض، وتنتهي العملية بقراءة الكلمة من غير ذكر الأسماء والحروف التي تتألف منها (وَزَنَ).

والملاحظ أن معظم المعلمين كانوا يمزجون بين هاتين الطريقتين (الهجائية والصوتية)، فكانوا يستخدمون اسم الحرف وصوته حسب مقتضيات الموقف التعليمي.

1- سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 22.

❖ **مزايا الطريقة الصوتية للحرف:**

يمكن حصر مزايا هذه الطريقة في الآتي:

1/ أنها كسابقتها تساعد التلميذ على التمييز بين الحروف والكلمات، ومن ثم لا يخلط بينهما عندما يقرأ، هذا مع «اقترابها من العناية بالمعنى الذي يعد عنصرا هاما في عملية القراءة» [1].

2/ تسهل عملية تعليم الكتابة جنبا إلى جنب مع القراءة، فكل حرف يتعلم الأطفال صوته يفرغ في رمزه المكتوب فيتدربون على كتابته.

3/ تنمي قدرة الأطفال في الخط والإملاء، إذ «تتيح للطفل الوقت الكافي للتدرب على كتابة الحروف وربطها فيما بينها لتكوين المقاطع في الكلمة الواحدة» [2].

4/ كما أنها تحقق مزايا الطريقة الأبجدية، من حيث سهولتها على المعلمين، وإرضاء أولياء الأمور، وتسهل على الطفل أن ينطق بما يعرض عليه من الكلمات الجديدة، لأنه عرف الأصوات التي تدل عليها حروف هذه الكلمات، وبهذا كانت تلك الطريقة مشجعة للأطفال.

5/ هذه الطريقة تساير اللغة العربية إلى حد كبير، لأنها لغة تغلب عليها الناحية الصوتية، ولأن هجاءها موافق لنطقها بوجه عام، وكل صوت له حرف خاص به.

6/ في هذه الطريقة تربية للعين والأذن واليد معا، وهي تتفق مع ميول الأطفال وحبهم الحركة واللعب والعمل والألوان.

فهي على العموم أفضل من الطريقة الأبجدية، ولكنها لا تعالج كل عيوبها. [3]

1- محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، مرجع سابق، ص 134

2- نايف محمود معروف ، خصائص العربية وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص 102

3- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 80-81

❖ **مآخذ الطريقة الصوتية:**

تشوب الطريقة الصوتية جملة من العيوب منها:

1/ أنّها تترك في الأطفال عادات سيئـة في النطـق، ومـن ذلك مدّ الحـروف دائما، وهذه العـادة تلاحق كثيرا من التلاميذ حتى المرحلة اللاحقة، كما أن البدء بالحرف الساكن متعذر، وقد تكون بعض الحروف مما لا ينطق به، مثل اللام الشمسية، كما يتعذر النطق بحرف المدّ منفردة.

2/ أنّها «قد تهدم وحدة الكلمة، لأنها تعتمد على المقاطع، حتى إن الكلمات تكتب أحيانا مقسمة إلى مقاطع بينها مسافات» [1].

3/ تُعرض الطفل لمواجهة كلمات تشتمل على صوت الحرف المتحرك، ولكن رسمه فيها مختلف ومثال ذلك: نطق كلمة (على) حرف الجر، ونطق كلمة (علا) الفعل، وهو نطق واحد، ولكن رسمها مختلف، وهذا مما يربك الطفل من غير شك.

4/ أنّه «يستعان فيها غالبا على معرفة أصوات الحروف بصور أول أسمائها يدل على أصوات الحروف المطلوبة، ويلزم الطفل بأن يفصل هذا الحرف أو الصوت ليضمه إلى غيره بعد فصله أيضا، حتى يكوّن الكلمة المراد نطقها، ولا يخفى ما يلقاه الطفل من العناء والاضطراب في فصل الحروف وضم بعضها إلى بعض وتكوين الكلمة منها» [2]

5/ أنّها تُعود البطء في القراءة، حيث تعود التلميذ من الصغر على نطق الكلمات مجزأة وتجعلـه ينصرف عن التركيز على كليـة الجملة وما تحمل من معنى، وفي هذا ما يعوقـه عن متابعة القراءة وسرعة إدراك المعنى من المادة المقروءة.

6/ أنّها تستغرق وقتا طويلا موجها إلى غير الهدف الأساسي من تعلم القراءة، فهي بذلك مضيعة لوقت المدرس والتلميذ، كما أنّها تتطلب جهدًا من المعلم والتلميذ على السواء.

1- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق ، ص 81

2- محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، مرجع سابق، ص 134

7/ أنّها «تحمل شيئا من الملل، والبعد عن إشباع حاجات التلاميذ، حيث إن الكلمة رغم ما فيها من معنى لا تحمل معنى كاملا» [1]، وهي بذلك تفتقر إلى عنصر التشويق، لإهمالها حاجـات المتعلم وميوله ورغباته.

8/ أنّ هذه الطريقة تعتبر أن المادة الدراسية هي الهدف، فمركز الاهتمام في كل درس هو الصوت (الحرف الجديد)، والكلمات التي تقدم يجري انتقاءها، لأنها تتضمن الصوت الجديد، فلا شيء يربط بينها سوى احتوائها جميعا على هذا الصوت.

2- الطريقة التحليلية:

تسمى أيضا الطريقة الكلية، لأنّها «تبدأ بتعليم التلميذ وحدات لغوية على شكل مفردات مفهومة ومألوفة لديه، أو وحدات على شكل جملة، أو جمل سهلة تُنتزع مفرداتها من خبراته ومعارفه بالتدرج حتى يدرك الصوت المطلوب لوحده ودون تدخل المدرس»[2]، إلا في حالات نادرة وتوجيهية، وعن طريق التمثيل والحركة والاستقراء يتوصل المدرس بتعليمه إلى استنتاج الجملة أو العبارة.

إنّ الأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة مستمد من نظرية "الجشطالت" في علم النفس، وهو أن الإنسان يدرك الأمور الكلية أولا ثم ينتقل إلى إدراك جزئياتها، وهذه الأمور الكلية تشتمل على جملة من المعاني.

وعماد هذه الطريقة، البدء بالكلمات والانتقال منها إلى الحروف، كون «هذه الطريقة تفترض أن الطفل يعرف كثيرًا من الأشياء وأسمائها من قبل أن يدخل المدرسة، وبذلك يتمكن من تهجيتـها ومعرفتـها ثانيـة وكتابتـها» [3]، وسميـت هذه الطريقـة بعدة مسميـات، نذكر منها:

- الطريقة البصرية: لأنها تعتمد على الشكل البصري أكثر من كل شيء.

1- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام - نظريات وتجارب-،مرجع سابق، ص 135

2- وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية - مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية -، مرجع سابق، ص 117

3- سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 23

- **الطريقة الإجمالية:** لأنها تعرض الكلمات والعبارات بهيئتها كمجموعة، وتطلب حفظ صورها على وجه الإجمال.

- **طريقة الوحدات المعنوية:** ذلك أنها «تعتمد على تعليم الكلمة أو الجملة، وكل واحدة منها عبارة عن وحدة كلية ذات معنى» [1]، وفي هذه الطريقة نجد وحدة كلية ذات معنى متمثلة في الكلمة، ووحدة كلية ذات معنى متمثلة في الجملة. فطريقة الكلمة تبدأ بأن يضع المعلم أمام التلميذ كلمة مألوفة لديه يعرف معناها ولفظها، ولكنه لا يعرف شكلها، فيتعلم شكلها ثم تعرض أمامه كلمة ثانية وثالثة، حتى إذا ما أصبح لديه رصيد من الكلمات قام بتحليلها إلى العناصر التي تتكون منها (الحروف)، فإذا أتقن التلميذ الحروف استطاع أن يقرأ جملا قصيرة في البدء، ثم طويلة بعد ذلك. وتعتمد هذه الطريقة على أساس "أنظر وقل" وهي على ثلاثة أنماط:

2-1- طريقة الكلمة:

وتبدأ هذه الطريقة بتعليم الكلمات قبل الحروف، أي أنّها على عكس الطريقة التركيبية، فهي تبدأ بالكلمة، ثم تجريد الكلمة إلى حروف، ثم تكوين كلمات جديدة من الحروف المجردة، ومن هذه الكلمات الجديدة تتكون الجمل القصيرة المناسبة وهكذا، و«طريقة الكلمة من أسرع طرق تعليم المفردات الأساسية للقراءة، وهي طريقة مباشرة إذا ما تم مقارنتها بالطرائق الأخرى في تعليم التلميذ عملية القراءة» [2]. وقد تقترن الكلمة بصورة الشيء، وفي هذه الحالة ينظر الطفل إلى الصورة والكلمة، ثم ينطق بها.

مثال: ينظر الطفل إلى صورة (كلب)، ثم ينظر إلى كلمة (كلب) مكتوبة، ثم ينطقها.

وهذه العملية تتطلب أمورا منها:

1/ وضوح الصورة المعروضة.

1- محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية للمبتدئين، مرجع سابق، ص 70

2- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 127.

2/ تكرار الألفاظ تكرارا كافيا لتثبيت صورتها في الذهن، والقدرة على النطق بها بمجرد النظر إليها.

3/ تكرار بعض الحروف في الكلمات، ليسهل بعد ذلك تحليل الكلمة إلى حروفها.

4/ التدرج في الاستغناء عن الصورة، حتى ينتقل الطفل من مرحلة الربط بين الكلمة والصورة إلى مرحلة تمييز الكلمة بمجرد النظر إليها، وتكون الخطوة التالية هي تمييز الحروف، أي ربط شكل الحرف بصوته الخاص به، وهي الخطوة اللازمة لقراءة أية كلمة جديدة. (1)

❖ **مزايا طريقة الكلمة:** من محاسنها:

1/ أنّها طريقة كلية إلى حد ما، لأنّ الكلمة في ذاتها كلّ ولها مدلول.

2/ أنّها تُمكن الطفل من كسب ثروة لغوية في أثناء تعلمه القراءة.

3/ من الممكن استخدامها في تكوين جمل من الكلمات في وقت قصير.

4/ بهذه الطريقة يتعلم الطفل الرمز واللفظ والمعنى معا.

5/ في هذه الطريقة تشويق للطفل وتشجيع له على المضي في القراءة، لأن الكلمات التي ينطق بها لها معاني واضحة في ذهنه.

6/ هذه الطريقة تساعد الطفل على سرعة القراءة، لأن الوحدة فيها الكلمة أو أكثر، وليست حرفا واحدا، أو مقطعا واحدا.

7/ أنّها تهدف إلى تحليل الكلمة، إلى حروف بطريقة منظمة.

8/ تُعوّد التلميذ متابعة المعنى أثناء القراءة.

9/ تُمكن المبتدئ من معرفة أصوات الحروف الهجائية وتمييزها، ومن التدريب السمعي الكافي عليها. (2)

1- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 82

2- ينظر: محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، مرجع سابق، ص 137

10/ كما أنّها تفيد في التدريب على نطق بعض الكلمات الصعبة في الهجاء.

وعلى العموم «في هذه الطريقة يتم التخلص من الكثير من عيوب الطريقة التركيبية» [1]

❖ **مآخذ طريقة الكلمة:** مما يؤخذ عليها أنّها:

1/ لا تساعد الطفل على تمييز كلمات جديدة غير ما يعرض عليه، بل تحصر خبرته في دائرة محدودة من الكلمات، لكن من الممكن علاج هذا العيب بتكرار الكلمات تكرار كثيرا، ومع العناية بتحليلها إلى أجزائها، فذلك يساعد على قراءة الكلمات الجديدة التي تدخل فيها الحروف السابقة.

2/ كثيرا من الكلمات تتشابه في رسمها ولكنها مختلفة المعنى، وقد يؤدي هذا إلى خطأ الأطفال في نطق بعض الكلمات، فيختلف المعنى.

3/ قد يؤخر بعض المدرسين مرحلة تحليل الكلمات إلى حروف، فيضيّع ركن هام من أركان القراءة.

4/ قد تحمل المدرس رغما عنه على استعمال كلمات غريبة على الطفل (لم يعهدها من قبل) عند تدريبه تدريبا كافيا.

5/ قد تكون معطلة لسرعة القراءة، لأنّ الطفل حين يقرأ الكلمة يتبع ذلك بتحليلها إلى حروفها في أثناء النطق بها، ولا شك أن هذا النطق التحليلي يحدث على حساب المعنى الذي ينبغي التركيز عليه. [2]

6/ تحتاج إلى وقت ومجهود كبيرين من أجل إيجاد النطق ورسم الكلمات التي لم يقع عليها التدريب بالصورة [3].

1- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص82

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 83

3- ينظر: محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، مرجع سابق، ص 137.

2-2- طريقة الجملة:

هي تطور لطريقة الكلمة، ودفع لها خطوة إلى الأمام، وأساسها أن الجملة هي وحدة المعنى، وليست الكلمة، ولا الحرف.

وطريقتها، أن يعد المعلم جملاً قصيرة، مما يألفه الأطفال...، ويكتبها على السبورة، ثم ينطق بالجملة، ويرددها الأطفال أفرادًا وجماعات مرات كافية، ثم يعرض جملة أخرى تشترك مع الأولى في بعض الكلمات...وهكذا. [1]

فمثلاً في تعليم حرف الباء تقدم الجمل التالية:

الكلب خلف الباب – البطة تسبح في الماء – بلال يلعب بالكرة.

فهناك صورة، وتحت كل صورة تثبت الجملة الدالة عليها، ويكتب حرف الباء بلون مغاير [2].

❖ **الأسس النفسية اللغوية لهذه الطريقة:**

تبنى هذه الطريقة على ثلاث أسس هي:

1/ أنّ الإنسان يبدأ بإدراك الكل، ثم ينتقل منه إلى إدراك أجزائه، ويتضح هذا عند النظر إلى الأشخاص والصور والجمل والكلمات.

2/ أنّ صفات الجزء ليست صفات مطلقة، وإنما هي صفات مقيدة مشتقة من صفات الكل الذي ينتمي إليه ذلك الجزء، فالحروف صفتها تشتق من الكلمة، والكلمة يشتق معناها عادة من الجملة، وإذا كان للكلمة معنى فإنّه في خدمة المعنى العام للجملة كلها.

3/ أنّ الجزء يمكن أن يكون كلاً عند تكراره وبروزه في وحدات مختلفة، ففي كلمة (سلسلة) مثلا تتكرر وحدتان هما "السين" و"اللام"، وفي كلمة (سعيد) يتكرر "السين"، وهي جزء من الوحدتين السابقين، وكذلك في كلمة سرير يتكرر الجزء نفسه "السين"،

1- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 83-84

2- ينظر: محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، مرجع سابق، ص 67

فعندما تثبت هذه الكلمات وأمثالها رسما ونطقا يدرك الطفل صوت الحرف (سين) وشكله (س) في وحدة مستقلة فيصبح بذلك كلا يدرك بذاته.

❖ **شروطها:**

يُشترط في هذه الطريقة:

1/ الترابط بين الجمل، كأن تؤلف قصة قصيرة.

2/ ألا تزيد الجملة على ثلاث كلمات أو ربع.

3/ تكرار بعض الكلمات في جمل مختلفة. [1]

❖ **طريقة تدريسها:**

الخطوات الواجب اتباعها لنجاح هذه الطريقة:

1/ يبدأ المعلم المناقشة مع الأطفال حول صورة معينة، ثم يؤلف الأطفال الجمل التي تناسب هذه الصورة، ويختارون لهذه الجمل ما يكتب تحت هذه الصورة.

2/ ثم يبدؤون بعد ذلك في التدرب على المزاوجة بين عدة جمل والصور التي تلائمها للتعرف عليها، وفي هذه المرحلة يُدرب المعلم التلاميذ على قراءة الجمل، وفهم معناها، دون ارتباطها بصورتها.

3/ وبعد أن يتعلم التلميذ عددا من الجمل، يطلب منه المعلم التعرف على كلمات مفردة واردة في هذه الجمل.

4/ ثم يقوم المعلم بتجريد هذه الكلمات إلى حروفها وأصواتها، ويُدرب تلاميذه على نطقها وكتابتها.

5/ ثمّ يدربهم بعد ذلك على تأليف كلمات جديدة من هذه الحروف، ومن الكلمات الجديدة كلمات جديدة أخرى...، وهكذا.

6/ وفي النهايــة يمكـن أن تقـدم للتلميـذ كتابــات يستطيــع أن يقـرأ فيـها جمـلا متشابهــة،

1- عبد العليم إبراهيم, الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 84

وأن يتعرف على الكلمات الجديدة ويفهم معناها من خلال استخدام السياق. [1]

❖ **مزايا طريقة الجملة:** من محاسنها أنّها:

1/ تساير طبائع الأمور، لأن الفكرة تسبق الرمز صوتا أو رسما، ولا يمكن أن تؤخذ دائما من الجملة، ويقتضي هذا أن يبدأ تعلم القراءة بالجملة.

2/ تساير الطبيعة الإنسانية، من حيث أنّ الإنسان يبدأ بإدراك الكل ثم ينتهي بالتفاصيل، فإذا نظر التلميذ إلى صورة ما، بدت أمامه بكلياتها، ثم تظهر له تفاصيلها بعد ذلك، فيتعرف على ما بها من أخطاء، وعدد الألوان التي استخدمت فيها، ونحو ذلك، ومن حيث أن الجملة (كل) فالبدء بتعلمها مساير لطبيعة الإنسان.

3/ تحقق الهدف الرئيسي من القراءة بأسرع ما يمكن، حيث تركز من البداية على فهم المعاني وارتباط بعضها ببعض، فيُعود الطفل من الصغر أن يهتم بمعنى ما يقرأ ويبحث عنه، ويساعده على ذلك اتساع مداه القرائي، حيث أنّه لم يعتد الوقوف عند الحروف أو الكلمات بقراءتها مجزأة.

4/ تساعد التلميذ على الانطلاق في القراءة، حيث أنه لم يتعود النطق بالجمل مجزأة منذ بداية تعلمه لها. [2]

5/ الطفل يفهم معنى الكلمة دون حدس أو تخمين، لأن الكلمات وردت في سياق الجملة

6/ «تشوق الأطفال على القراءة وتعودهم على فهم المعنى ومتابعته في كل ما يقرؤون، فهي لا تفصل بين عملية ترجمة الرموز إلى أصواتها وعملية فهم المعنى، كما هو الحال في الطريقة التركيبية» [3].

وقد أضاف "محمد صالح سمك" مزايا أخرى، نذكر منها:

1/ القراءة عمليـة بصريـة بالدرجـة الأولى، والقبليـات البصريـة عند الأطفـال أهم من

1- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 128

2- ينظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام -نظريات وتجارب-، مرجع سابق، ص 136

3- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 84

سواها.

2/ تنطبق مع إحدى قواعد التدريس العامة وهي: البدء من المعلوم إلى المجهول ومن المحسوس إلى المجرد.

3/ تعلم الأطفال الكلام بتقليد ما يسمعون، وهم يسمعون جملا كاملة يحللونها فيما بعد لا شعوريا في أغلب الأحيان كي يفهموا معنى الكلمات المفردة.

4/ أنّ البدء بالجمل يجعل من السهل ربط الدروس بعضها ببعض، أي ربط درس القراءة بالدروس الأخرى، كما أن التعليم بهذه الطريقة يساعد على ربط المعاني بعضها ببعض وتكوين وحدات منها، وهي الجمل. [1]

وهي الطريقة التي سيتبعها كل إنسان فيما بعد، فنحن الكبار عندما نقرأ ننظر إلى كلمة أو عبارة دفعة واحدة، ولا نهتم بعناصرها المكونة لها، فقد نقرأ الكلمة قراءة صحيحة دون أن نحس ما بها من خطأ مطبعي في بعض حروفها.

❖ **مآخذ طريقة الجملة:**

فقد حصرها "عبد العليم إبراهيم" في الآتي:

1/ قد يسترسل المعلم في عرض الجمل وتدريب الأطفال على قراءتها وكتابتها، ويؤخر عملية تحليل الجملة إلى كلمات، وتحليل الكلمة إلى حروف وأصوات منوّعة بتنوع الضبط، وفي هذا تعطيل لوسيلة هامة من الوسائل المعينة على قراءة الكلمات الجديدة.

2/ استيعاب الجملة دفعة واحدة في أوائل مرحلة التعليم، أمر يصعب على بعض الأطفال محدودي الذكاء والاستعداد.

3/ تحتاج هذه الطريقة إلى كثير من الوسائل المعينة، التي ربما لا تتهيأ للمعلم أو المدرسة للمعلم، وبهذا يقل أثرها وتنعدم الثقة بها [2].

1- ينظر: محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، مرجع سابق، ص 140.

2- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 84

ومما يعاب أيضا على هذه الطريقة:

1/ أنّها تعتمد على التخمين أحيانا، ولاسيما إذا لم يكن تمثيل الفكرة الدالة عليها الجملة بالرسم أو التصوير تمثيلا كاملا.

2/ أنّ لغة الطفل (الدارجة) غير لغة الكتابة، مما ينشأ عنه الخطأ في بعض الكلمات.

3/ أنّ خصائص الكتابة العربية تجعل تحليل الكلمات إلى حروف عملية صعبة، فكل حرف من الحروف العربية له عدة أشكال بحسب وروده في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها، وهذا يجعل التلميذ في حاجة إلى زمن طويل لإدراك هذه الأشكال المختلفة.

4/ أنّها حين تصرف العناية إلى المعنى تقلل في الوقت ذاته من أهمية الرسم الإملائي للكلمة، فالطفل بهذه الطريقة يكون سريع القراءة ولكنه يضل ضعيفا في الإملاء.

5/ أنّها تقوم على تعليم الطفل كلمات أو جمل خاصة، ومعرفة الطفل لهذه الكلمات والجمل لا تمكنه من التعرف على كلمات جديدة.

6/ أنّها تحتاج إلى مدرس كفء.

7/ أنّها تعوق الطفل في التعرف على رسم الكلمات والحروف، لأنها تعنى بالمعاني، وتصرف اهتمام التلميذ إلى الأفكار بادئ ببدء. [1]

2-3- طريقة القصة:

هي تطوير لطريقة الجملة، ولها نفس خصائص الجملة، وما يسري على الجملة يسري عليها، إلا أنّه «بدلاً من أن يكون الدرس جملة واحدة، محدودة بمعناها، يُكون بضع الجمل تشكل حكاية بسيطة أو أنشودة جميلة» [2].

❖ شروطها:

حتى يمكن استخدام الطريقة القصصية هناك مجموعة من الشروط التي ينبغي على

1- ينظر: محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، مرجع سابق، ص 141

2- نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص 100

المعلم مراعاتها عند التدريس بهذه الطريقة، من ذلك:

1/ أن يكون هناك ارتباط بين القصة وبين موضوع الدرس.

2/ أن تكون القصة مناسبة لعمر التلاميذ ومستوى نضجهم العقلي.

3/ أن تدور القصة حول أفكار ومعلومات وحقائق يتم من خلالها تحقيق أهداف معينة، مع تركيز المعلم على مجموعة المعلومات والحوادث التي تخدم تلك الأهداف، بحيث لا ينصرف ذهن التلميذ إلى التفصيلات غير الهامة ويبتعد عن تحقيق الغرض المحدد للقصة.

4/ أن تكون الأفكار والحقائق والمعلومات المتضمنة في القصة قليلة، حتى لا تؤدي كثرتها إلى التشتت وعدم التركيز.

5/ أن تقدم القصة بأسلوب سهل وشيق يجذب انتباه التلاميذ، ويدفعهم إلى الإنصات والاهتمام.

6/ ألا يستخدم المعلم هذه الطريقة في المواقف التي لا تحتاج إلى القصة.

7/ أن تكون الحوادث المقدمة في إطار القصة متسلسلة ومتتابعة، وأن تبتعد عن الحوادث والمعاني التي تصور المواقف تصويراً حسياً.

8/ أن يستخدم المعلم أسلوب تمثيل الموقف بقدر الإمكان، ويستعين بالوسائل التعليمية المختلفة التي تساعده على تحقيق مقاصده من هذه القصة.

وفي ضوء هذه الشروط يتبين أن اتباع الطريقة القصصية في التدريس يتطلب أن يكون المعلم مزوداً بقدر من القصص التي تتناسب مع مستوى تلاميذ المرحلة التي يعمل بها، وترتبط بموضوعات المنهج المقرر.

❖ **مزايا الطريقة التحليلية:**

قد استعرضنا محاسن هذه الطريقة من خلال عرضنا لمزايا الطرق المنضوية تحتها،

ونذكرها هنا إجمالا وباختصار:

1/ أنّها تسهل عملية تعلم القراءة، وتستغل دوافع المتعلم وطاقته بما تقدمه إليه من جمل وكلمات تتصل بخبراته وأغراضه، وتتلاءم مع قدراته واستعداداته.

2/ إن اهتمامها بالمعنى منذ البداية في تعلم القراءة يُكون عند المتعلم الميل إلى البحث عن المعنى، والاهتمام بالموضوع أثناء القراءة.

3/ أنّها تُعود المتعلم السرعة والانطلاق في القراءة كنتيجة طبيعية لإقباله على القراءة وفهمه لما يقرأ، وتُعوده التعرف على الكلمات من النظرة الأولى.

❖ **مآخذ الطريقة التحليلية:**

تعرضنا لمآخذ هذه الطريقة أثناء عرضنا للطرق المنضوية تحتها، نوردها هنا مجملة ومختصرة:

1/ أنّها تتطلب إعدادا وقدرة خاصة على استخدام الكتاب المدرسي، كما أن المعلم لابد أن يكون عارفا بالأسس التي تقوم عليها هذه الطرائق ومدربًا على تطبيقها.

2/ أنّها لا تعنى عناية خاصة بالمهارات الملازمة للتعرف على الحروف، وهذا يؤدي إلى عدم التعرف الكافي على الكلمات.

3- الطريقة المزدوجة:

يقول "عبد العليم إبراهيم": «تبين لنا من العرض السابق أنه ليس هناك طريقة بذاتها تحتكر كل المزايا، ولكن لكل طريقة محاسنها وعيوبها، وإذن فالطريقة المفضلة ينبغي أن نشتقها من الطرق جميعها، على أن يكون أساسها أن نجمع بين مزايا الطرق السابقة، ونتجنب عيوبها، ولنا - بعد هذا- أن نسميها "الطريقة المزدوجة" أو "الطريقة التركيبية التحليلية"، أي التي تجمع بين التركيب والتحليل» [1]، وهي تعد الطريقة

1- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 85

المفضلة في تعليم القراءة للمبتدئين، وهذا ما سيقودنا إلى استعراض مفصل لهذه الطريقة.

يطلق عليها البعض اسم "الطريقة التوليفية"، وتسمى أيضا الطريقة التوفيقية، وهي «تبدأ بالجمل حيث تحلل كلماتها، ومن ثم تحلل الكلمات إلى المقاطع وصولاً إلى الحروف، ولكنها لا تتوقف عند الحروف كما هو الحال في الطريقة التحليلية، وإنّما تركب من الحروف كلمات جديدة كما هو الحال في الطريقة التركيبية، وهذه الطريقة متبعة حاليًا في أغلب مناهج التعليم» [1].

3-1- الأسس النفسية اللغوية لهذه الطريقة:

هناك مجموعة من الأسس تبنى عليها هذه الطريقة، نذكر منها:

1/ أنّ إدراك الأشياء جملة أسبق من إدراكها أجزاء، لأن معرفة الكل أسبق من معرفة الجزء.

2/ أنّ وحدة المعنى هي الجملة، وأن الكلمة هي الوحدة المعنوية الصغرى.

3/ أنّ القراءة ليست إلا عملية التقاط بصري للرموز المكتوبة، وترجمتها إلى أصوات ومعان، وليست قائمة على التخمين، أو استيحاء الذاكرة، وعليه فمعرفة الحروف أساس هام في هذه العملية.

4/ ثبت بالتجارب أن الوقت الذي يستغرقه الالتقاط البصري لحرف واحد، هو الوقت نفسه الذي يستغرقه الالتقاط البصري لكلمة كاملة. [2]

3-2- مراحل الطريقة المزدوجة في تعليم القراءة:

تقتضي هذه الطريقة أن يسلك المدرس بتلامذته فيها مراحل أربع، وهذه المراحل مترابطة متعاونة، لا يغني أحدها عن الآخر، بل يؤدي كل منها وظيفة ضرورية، وكل

1- محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، مرجع سابق، ص 68

2- عبد العليم إبراهيم، المرجع السابق ، ص 86

مرحلة من هذه المراحل تمهد للتي بعدها، وتتداخل فيها، ولن يصل المعلم إلى الغاية التي ينشدها من تنمية قدرة الأطفال على القراءة، إلا إذا قام بتنفيذ هذه المراحل، تنفيذاً كاملاً صحيحاً، وهذه المراحل هي: مرحلة التهيئة والإعداد، فمرحلة التعريف بالكلمات والجمل، ثم مرحلة التحليل والتجريد، وأخيرا مرحلة التركيب.

3-2-1- مرحلة التهيئة والإعداد:

«يتجه العمل فيها– بوجه عام– إلى تعهد الأطفال، وتنمية استعدادهم للمواقف التعليمية التي يمارسون فيها أعمالا جديدة في بيئة اجتماعية لم يألفوها» [1]. وهذه التهيئة نوعان: تهيئة عامة، وتهيئة للقراءة والكتابة.

أ- التهيئة العامة:

«الغرض منها عقد الصلة بين المدرسة والبيت، حتى لا يصدم الطفل بمواجهة هذا التغير الفجائي في حياته، وحتى يشعر بالأمن والاستقرار النفسي، ومن أغراض هذه المرحلة أيضا تمكين المعلم من الكشف عن مستوى الأطفال العقلي وقدراتهم اللغوية، والتعرف إلى صفاتهم وطبائعهم» [2].

ب- التهيئة للقراءة والكتابة:

أغراض هذه التهيئة كثيرة ومنوعة، منها:

1/ تعهد قدرات الأطفال على معرفة الأصوات ومحاكاتها، وإدراكهم الفوارق بينها.

2/ إتقان الأطفال اللغة الشفوية استماعا وأداءً، وتزويدهم بطائفة من الألفاظ والمعاني، وتدريبهم على التمييز بين الأضداد مثل: كبير/ صغير، طويل/ قصير، قريب/ بعيد، ثقيل/ خفيف، لين/ صلب، سائل/ جامد، ساخن/ بارد، أبيض/ أسود...، وتدريبهم كذلك سماع القصص وفهمها، وحكايتها وتمثيلها، وإدراك أفكارها وترتيب أجزائها.

3/ تدريب الأطفال على معرفة الأشياء، وتسميتها من صورها أو نماذجها.

1- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 87

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها

4/ تعويد الأطفال دقة الملاحظة، وإدراك العلاقات بين الأشياء وأوجه الاختلاف أو الاتفاق فيما بينها.

5/ تدريب حواس الأطفال، وأعضائهم التي يستخدمونها في القراءة والكتابة.

6/ تمكين المعلم من معرفة ما يكثر دورانه على ألسنة الأطفال من الألفاظ، وما يعالجونه من الأفكار والمعاني، مما يساعده في اختيار المفردات التي يعرضها عليهم بعد مرحلة التهيئة. [1]

3-2- 2- مرحلة التعريف بالكلمات والجمل:

هذه هي المرحلة الثانية من مراحل الطريقة المزدوجة، وهي تعد أول محاولة لتعرف الأطفال على رموز الحروف المكتوبة، والربط بينها وبين الأصوات والألفاظ المنطوقة على النحو الآتي:

1/ عرض كلمات سهلة على الأطفال، وتدريبهم على النطق بها.

2/ مراعاة المزيد فيما يعرض من الكلمات، وذلك بإضافة كلمة جديدة أو أكثر من كل درس يستجد، لتزيد حصيلة الألفاظ التي يتعلمها التلاميذ شيئا فشيئا.

3/ تكوين جمل من الألفاظ التي سبق لهم تعلمها، وتدريبهم على قراءتها والنطق بها.

4/ استخدام البطاقات ولوحات الخبرة، وغيرها من الوسائل والأجهزة المتنوعة التي تعين على تعلم القراءة، وتدريب الأطفال تدريبا كافيا حتى يثبت لديهم ما تعلموه [2]

في هذه المرحلة يتعلم التلاميذ: أولا قراءة الكلمة أو الجملة، ثم ينتقلوا إلى الأصوات والحروف، ثم يتعلمون كتابة الكلمة والجملة، ومن ثم ينتقل المعلم بهم إلى إتقان كتابة الأجزاء والحروف.

1- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 89

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 99

3-2-3- مرحلة التحليل والتجريد:

يراد بالتحليل «تجزئة الجملة إلى كلمات، وتجزئة الكلمات إلى أصوات، والمقصود بالتجريد اقتطاع صوت الحرف المكرر في عدة كلمات، والنطق به منفردا»[1]، حتى يثبت رسمه ورمزه الكتابي في أنظار التلاميذ وعقولهم، ويكون اختيار الجمل وكلمات التحليل والتجريد مما سبق للأطفال أن عرض عليهم وعرفوه، وتعد هذه المرحلة أهم خطوة في تعليم القراءة للمبتدئين، لأنها هي التي تتوقف عليها قدرة التلميذ على معرفة الكلمات الجديدة وقراءتها.

فإذا كانت مرحلة التعريف بالكلمات والجمل تهدف إلى تثبيت الكلمة أو الجملة تثبيتا تاما في أذهان التلاميذ عن طريق التكرار والمعاودة، حتى يتمكنوا من قراءتها بسرعة وبسهولة حينما تقع عليها أبصارهم، من غير مساعدة المدرس لهم، ومن دون استرشادهم بصورة أو رسم، والتلميذ في هذه القراءة يلتقط ببصره الكلمة أو الجملة التقاطا كليا شاملا متماسكا، لا تجزئة فيه ولا تشتيت، فإن مرحلة التحليل والتجريد تهدف إلى إدراك التلميذ أن كل كلمة أو جملة تتكون من أجزاء متعددة تختلف في النطق اللفظي والرسم الكتابي، وذلك بتحليل الكلمة أو الجملة، وتجزئتها إلى عناصر وحروف ليس لهم بها عهد من قبل، ويحللها معهم المعلم بنفس الطريقة السابقة.

- **خطوات هذه المرحلة:**

تبدأ بتحليل الجملة إلى كلمات، ثم تجريد أصوات الحروف التي عرفها التلاميذ، ومن ثم تحليل الكلمة إلى أصوات، وفيما يلي ندرج مثالا من أجل شرح وإيضاح لهذه العملية: نأخذ جملة " سمير جلس على كرسي "

أ- تحليل الجملة إلى كلمات:

1/ يكتب المعلم على السبورة إحدى الجمل التي عرفها التلاميذ، ولتكن مثلا جملة

1- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 111

(سمير جلس على كرسي)، ويطالب تلميذا أو أكثر بقراءة هذه الجملة.

2/ ثم يعيد المدرس بعد ذلك كتابتـها مع التغيـير في ترتيب كـلماتها (جلس سمير على كرسي)، و(على لكرسي جلس سمير)، و(على كرسي سمير جلس)، و(سمير على كرسي جلس)، ويطالـب بعضـا من التلاميـذ بقـراءة هذه الجملـة عند كل تبديل أو تغييـر.

3/ ثمّ يوجه أنظارهم إلى كلمة "سمير" في هذه الجمل، وأن تغيير وضعها فيها لم يغير من مفهوم معانيها بصفة عامة، ويمكن أن يكتب المدرس كل كلمة من هذه الكلمات في بطاقات حسب عدد التلاميذ، ويعطي كل واحد منهم البطاقات الأربع المكتوبة بها كلمات الجملة.

4/ ثم يطلب إليهم تكوين الجملة من هذه البطاقات، وذلك بوضعها واحدة بعد واحدة في صف أفقي، وأمام المدرس طرق كثيرة لتحليل الجمل إلى كلمات، وفي الكتب الحديثة للتدريب على القراءة ما يساعده على ذلك. [1]

ب- تجريد أصوات الحروف:

وتتم هذه العملية على النحو الآتي:

1/ يختار المدرس كلمة تشتمل على الحرف المطلوب تجريده، وليكن مثلا حرف "السين" في نحو كلمة "سمير"، فيكتبها على السبورة، ويطلب من بعض التلاميذ قراءتها ببطء وتمهل، ويلفتهم إلى الأداء الصوتي للحرف (سين) عندما يُنطق به.

2/ ثم يطلب من بعضهم تكرار الصوت "س".

3/ ثمّ يكتب المدرس اسم "سمير" منفردا على السبورة ويشير إلى رسمه، ويطلب من التلاميذ أن يذكروا له كلمات ورد فيها حرف (س)، ويكتبها على السبورة في وضع رأسي تحت كلمة سمير.

4/ ثمّ يسألهم عن الجزء الذي تكرر وروده في تلك الكلمـات، ويعيد المدرس كتابتـها مع

1- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 112- 113

مراعاة كتابة الحرف (س) بطباشير ملون، ويطلب من التلاميذ إعادة النطق به (أي حرف السين)، وهنا يعرفهم ويستوقفهم على حرف (سين).

5/ ثم يطلب منهم أن يأتوا بكلمات أخرى تشتمل على هذا الحرف، في أولها، أو وسطها، أو آخرها.

6/ ثمّ ينقل المدرس ما على السبورة في بطاقة كبيرة، أو يعدها من قبل، تسمى (بطاقة التجريد)، أو (لوحة التجريد)، ويعلقها في الفصل حتى تكون تحت أنظار التلاميذ دائما، فلا ينسوا هذا الحرف المجرد، وكذلك يكون الشأن في سواه من الحروف الأخرى.

7/ ثمّ يكتب المدرس مرة أخرى على السبورة تلك الكلمات، مثل: (سمير، سعاد، أسعد، كرسي، جلس، سمع...) في وضع رأسي مع ضبط حرف السين بالشكل، وبذلك يتدرب التلاميذ على نطق الكلمات ونطق حرف السين مضبوطة بالشكل.

8/ ثمّ يكون التطبيق، وذلك بأن يكلف المدرس تلامذته أن يكوّنوا هذه الحروف باستخدام قصاصات ورقية، أو غير ذلك. [1]

ج- **تحليل الكلمة إلى أصوات**:

ليس بالإمكان القيام بهذا التحليل إلا بعد الانتهاء من تجريد عدد من الحروف تكون صالحة لتكوين بضع الكلمات، فمثلا إذا انتهى المدرس بالتلاميذ عند تجريد أصوات هذه الحروف (س، ع، د، أ، ر، م، ي، ك، ج، ل)، أمكن الاستعانة بذلك في تحليل كلمات سبق للتلاميذ معرفتها من قبل مثل: (سمير- أسعد- كرسي- جلس- سعاد).

وطريقة هذا التحليل تتم على النحو الآتي:

1/ يكتب المدرس في أعلى السبورة الحروف التي جردت لهم من قبل، ويطلب من بعض التلاميذ قراءتها.

2/ ثمّ يختار المدرس إحدى الكلمات السابقة، مثل كلمة "أسعد"، ويطلب من بعضهم

1- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 113- 114

قراءتها على مهل وفي أناة، مع الإشارة إلى أجزائها عند القراءة، ويشير المعلم إلى الكلمة ويوجه نظر تلامذته إلى أن هذه الكلمة مكوّنة من بعض الحروف التي كتبت في أعلى السبورة.

3/ ثمّ يشير إلى الحرف الأول (أ) مرة، ويطلب إليهم أن يشيروا إلى ما يشبهه في أعلى السبورة، ثم يكتب هذا الحرف (أ) مرة أخرى، وينتقل بهم بعد ذلك إلى حرف (س)، ثم إلى حرف (ع)، ومن ثم ينقلهم إلى حرف (د)، فيسلك في معالجتها ما سلكه في حرف(أ)، وكلما أشار التلاميذ إلى حرف كتبه، مع مراعاة ترك فاصل قصير بين كل حرف وتاليه حتى يتم تكوين الكلمة، فيدرب التلاميذ على أصوات حروفها مرتبة.

4/ ثمّ يُدربون على نطق أصوات تلك الحروف منفردة وغير مرتبة، ثمّ يُطالبون بكتابة الكلمة والحروف المكونة لها، وإذا فرغ المدرس من هذه الكلمة وحروفها، انتقل إلى سواها ثمّ إلى غيرها، وهكذا، حتى يدرك التلاميذ أن كل كلمة يمكن تحليلها إلى الأصوات التي تتكون منها حروفها، وبمقدور المدرس أن يكون من هذه الحروف كلمات جديدة، ليس للأطفال بها عهد. [1]

3-2- 4- مرحلة التركيب:

ترتبط هذه المرحلة بمرحلة التحليل، فهي تصاحبها وتسير معها، والغاية من هذه المرحلة هي تدريب التلاميذ على استعمال ما عرفوه من كلمات وأصوات وحروف في بناء الجمل، وهذا البناء نوعان: بناء جملة، وبناء كلمة.

أ- بناء الجملة:

ويتم تكوين الجملة عقب تحليلها إلى كلمات، ويكون ذلك بإعادة تكوينها من كلماتها، أو بتكوين جملة جديدة من كلمات سبق للتلاميذ معرفتها، والتي قد وردت عليهم في جمل أخرى قد تعرفوا عليها وتعلموها.

1- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 114- 115

ب- بناء الكلمة:

يأتي بناء الكلمة وتأليفها على أثر تجريد مجموعة من أصوات الحروف، فيعهد المدرس إلى تلامذته ببعض الحروف المجردة لتكوين إحدى الكلمات التي سبق تعلمها، أو تكوين كلمات جديدة لم يسبق إلمامهم بها، على أن يكون لها مدلول واضح في أذهانهم، وفي هذه المرحلة يمارس التلاميذ الكتابة بعد سلسلة من محاولاتهم السابقة، وينتظر منهم حينئذ القدرة على ضبط أيديهم، وتحسين كتابتهم، وتجنب الأخطاء [1].

وبالتالي يلاحظ عليهم أنهم قد اكتسبوا الكثير من المهارات الكتابية، كالعناية بالنقط، واستقامة الأسطر، ووضوح الأجزاء الدقيقة...، الخ، ويتبين من ذلك أن تدريب التلاميذ على الكتابة ليس عملا مستقلا، بل هو أمر متصل بالقراءة ومرتبط بها شديد الارتباط، فتعليم القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية يسير جنبا إلى جنب مع تعليمهم الكتابة، وأن التقدم في إحداهما يساعد على التقدم في الأخرى [2].

❖ **مزايا الطريقة المزدوجة:**

يرى "عبد العليم ابراهيم" أن محاسن هذه الطريقة تكمن في:

1/ أنها تقدم للأطفال وحدات معنوية كاملة للقراءة، وهي الكلمات ذات المعاني، وبهذا ينتفع الأطفال بمزايا طريقة الكلمة.

2/ تقدم لهم - كذلك - جملا سهلة تتكرر فيها بعض الكلمات، وبهذا ينتفعون بمزايا طريقة الجملة.

3/ كما تعنى بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا، لتمييز أصوات الحروف، وربطها برموزها، وفي هذا تحقيق لمزايا الطريقة الصوتية.

4/ في إحدى مراحلها اتجاه قاصد إلى معرفة الحروف الهجائية، اسما ورسما، وبهذا

1- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 116

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 117

تتحقق مزايا الطريقة الأبجدية. [1]

وبهذه العناصر الأساسية تخلصت الطريقة من العيوب التي تشوه الطرق السابقة وتضعف من نتائجها وآثارها.

❖ **مساوئ هذه الطريقة:**

إذا كان البعض له مآخذ على هذه الطريقة فهذا «لا يرجع إلى عيب في جوهرها، أو نقص في أصولها الفنية والنفسية، وإنما هي سيارة فقدت السائق المدرب الخبير، أو احتاجت أجهزتها إلى شيء من الإصلاح - في بعض مراحل الطريق -، أو استكمال بعض الأجزاء، ولو تهيأت لها كل المقومات لوصلت بأربابها إلى الغاية المنشودة، في يسر وسرعة» [2].

❖ **خلاصة:**

إنّ القراءة تعد أهم مهارة يكتسبها الطفل ويتعلمها، إذ هي من الوسائل التي لا يمكن الاستغناء عنها، ومن خلالها يتعرف الإنسان على مختلف المعارف والثقافات، وهي وسيلة للتعلم والتحصيل.

يعد الإقبال على القراءة من المعايير التي يقاس بها تقدم ورقي كل مجتمع، فالقراءة تجسيد حقيقي لمكانة اللغة في المجتمع، وصورة ومرآة عاكسة لمستوى نضج أفراده، وهو ما ينعكس إيجابا وسلبا على أفكارهم وأذواقهم، لهذا كانت الدعوة إليها والتشجيع عليها ضرورة تمليها المطامح التربوية والاجتماعية، فالقراءة مصدر رئيسي للمعرفة، يستمد الإنسان منها ما يمكن أن يرتقي بعقله وخياله، لما تحمله من مفردات اللغة، ومورد ثابت لابد من الكشف عن طبيعته وفاعليته.

1- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 85

2- المرجع نفسه، ص 118

الفصل الرابع

تعليمية القراءة (دراسة تطبيقية)

تعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية - دراسة تطبيقية وميدانية -

تعد القراءة ميدان رحب تتجلى فيه اللغة بكل ما تحمله من عناصر وأساليب، وما تقدمه للمتعلمين من زاد ثقافي، وتنوع معرفي في مختلف المجالات الثقافية والتخصصات العلمية، إلا أن درجة الاستفادة من القراءة يبقى متوقف على الطرق التي تدرّس بها هذه المادة، وعلى مدى ودرجة إتقان التلاميذ لمهارات القراءة والاستفادة منها، وخاصة في المراحل الأولى من تعلمها (المرحلة الابتدائية)، باعتبارها اللبنة الأولى التي تبنى عليه المراحل الموالية.

وهذا ما سنحاول استضاحه، والوقوف على أبعاده، وعلى مدى درجة تطبيقه، من خلال هذه الدراسة التطبيقية، والتي تُعد خاتمة وتتويجا لهذا البحث.

حيث قمنا بتقسيم هذا العمل إلى جزئين، فأما الجزء الأول فقد خصصناه لمجموعة من النماذج لمذكرات بعض الأساتذة الخاصة باللغة العربية سنة أولى والسنة الثانية ابتدائي، وأما الجزء الثاني فقد خصصناه لدراسة ميدانية متمثلة في استبيان يحمل مجموعة من الأسئلة حول موضوع البحث ككل، تعرض على أساتذة التعليم الابتدائي للإجابة عنها، ثم التعقيب عليها.

القسم الأول: نماذج من مذكرات اللغة العربية

أولا: مذكرات سنة أولى ابتدائي

نموذج: 1

المستـــــــــــــوى: السنة الأولى ابتدائي　　الحصـــة: 01

المقطع التعلمي (1) : عائلـــــــــتي　　الميـــــــدان : فهـــم المكتـــــــوب

نشـــــاط الحصـــة : اعبّـر وأبنـــي　　الموضـــــوع : أحمد يرحب بـــــكم

مركبـــــة الكفـــــاءة: يفهم ما يقرأ، يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب، يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب.

الكفـــاءة الختاميـــة: يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط الحواري تتكون من عشرة إلى عشرين كلمة مشكولة شكلا تاما

مؤشـــر الكفـــــاءة: يقرأ الكلمات والجمل جيدا ويفهمها، أن يقرأ قراءة جيدة ويستخرج المعلومات من السندات البصرية المرافقة للنص.

القيم والكفاءات العرضية: يتحكم في آليات القراءة الأولية

سيرورة الدرس:

مرحلة الانطلاق:

- من هو الأكبر في العائلة أحمد أم خديجة؟
- كم عمر أحمد؟
- ما هي الرياضة التي يحب ممارستها أحمد؟

مرحلة بناء التعلمات: من خلال إجابات التلاميذ ندون الجملتين على الترتيب

أَنَا　اسْمِي　أَحْمَدُ .

عُمْرِي　سِتُّ　سَنَوَاتٍ .

أُمَارِسُ　السِّبَاحَةَ　وَ　أَهْوَى　كُرَةَ　الْقَدَمِ .

- قراءة الجمل من طرف المعلم ثم قراءة جماعية وبعدها فردية.
- تشويش الكلمات وإعادة ترتيبها
- إنقاص كلمة أحمد واستبدالها خديجة
- تغيير كلمة ست وتعويضها خمس
- إنقاص كلمة السباحة وتعويضها ركوب الدّراجّة / الجري ....
- يوزع المعلم الأدوار على التلاميذ لقراء النص من الكتاب

مرحلة استثمار المكتسبات: قراءة النص كاملا:

أَنَا اسْمِي أَحْمَدُ.
عُمْرِي سِتُّ سَنَوَاتٍ.
أُمَارِسُ السِّبَاحَةَ وَأَهْوَى كُرَةَ القَدَمِ.

نموذج: 2

المستـــــــــــــوى: السنة الأولى ابتدائي　　الحصـــة: 01 + 02

المقطع التعلمي (1) : عائلـــــــــتي　　الميـــــــدان : فهـــم المكتـــــــوب

نشـــــاط الحصـــة :القراءة (أكتشف الجملة)　　الموضـــــوع : أحمد يرحب بـــــكم

مركبـــــة الكفـــــاءة: يفهم ما يقرأ، يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب، يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب.

الكفـــاءة الختاميـــة: يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط الحواري تتكون من عشرة إلى عشرين كلمة مشكولة شكلا تاما

مؤشـــر الكفـــــاءة: يراجع الحروف المتشابهة في النطق.

القيم والكفاءات العرضية: يتحكم في الحروف اللغوية نطقا وكتابة

سيرورة الدرس:

مرحلة الانطلاق:

- عندما أراد احمد أن يعرف بنفسه ماذا قال؟
- يري المعلم بعض الصور ويطالب المتعلمين بالبحث عن احمد
- ماذا يعمل أبوه؟

مرحلة بناء التعلمات:

- تدوين الجملة على السبورة.

أَنَا اسْمِي أَحْمَدُ.	بَابَا نَجَّارٌ

- تقرأ الجملة بتأني وتركيز ثمّ قراءتها من طرف المتعلمين.
- تجزئتها بوضع كلّ كلمة في إطار من أجل ألعاب قرائية.

أَنَا	اسْمِي	أَحْمَدُ	بَابَا	نَجَّارٌ

- قراءة فردية مع المراقبة من ناحية النطق السليم للكلمات.
- تأطير الكلمة المستهدفة وإعادة كتابتها من طرف المتعلمين على الألواح
- المحو التدريجي للكلمات حتى نكتشف (اسم أحمد) (مهنة الأب).
- تثبيت الاسم والمهنة عن طريق الصور.

مرحلة استثمار المكتسبات:

وضع مجموعة من الصور ومطالبة المتعلم استخراج (أحمد ومهنة الأب)

نموذج: 3

المستـــــــــــــوى: السنة الأولى ابتدائي　　الحصـــة: 01 + 02

المقطع التعلمي (1) : عائلـــــــــتي　　الميـــــــدان : فهـــــم المكتـــــــوب

نشـــــاط الحصـــة : القراءة (أكتشف الكلمات)　　الموضـــــوع : الخطوط والأشكال الممهدة للكتابة

مركبـــــة الكفـــــاءة: يتعرف على مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة العربية

الكفـــاءة الختاميـــة: يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط الحواري تتكون من عشرة إلى عشرين كلمة مشكولة شكلا تاما

مؤشـــر الكفـــــاءة: يمارس التخطيط –يستعمل القلم لأغراض شتي.

القيم والكفاءات العرضية: يتحكم في الحروف اللغوية نطقا وكتابة

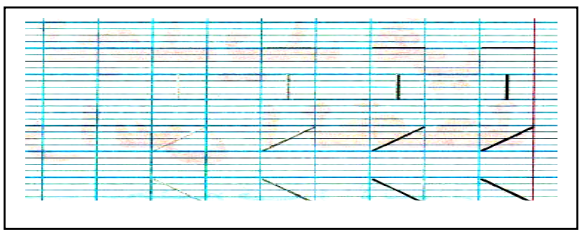
سيرورة الدرس:

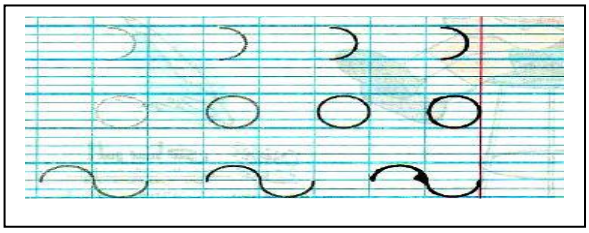
مرحلة الانطلاق:

- بالمسطرة يقرا المتعلم الكلمة ويلاحظ الصورة
- يقوم المعلم بتشويش البطاقات ومطالبة المتعلم وضع البطاقة تحت الصورة المناسبة وقراءتها

مرحلة بناء التعلمات:

- كتابة النموذج على السبورة مع شرح طريقة رسمه مع التأكيد على أبعاد الخطوط؟





- يطلب المعلم مسك الأقلام ورفعها إلى الأعلى.
- يحاكي المتعلم على اللوحة أو كراس المحاولات مع المراقبة والتوجيه.
- تكرار العملية أكثر من مرة مع التشجيع.
- توزيع الكراريس واحترام وضعية الجلوس أثناء الكتابة.
- ينجز المتعلم النموذج الأوّل محاكيا للمعلم مع معرفة نقطة البداية.
- المراقبة والمتابعة مع التشجيع.

مرحلة استثمار المكتسبات: تثمين عمل المتمكنين ومحاولة معالجة المتعثرين بإعادة كتابة الخطوط على السبورة الخطية.

نموذج: 4

المستـــــــــــــوى: السنة الأولى ابتدائي　　الحصـــة: 01 + 02

المقطع التعلمي (1): عائلـــــــــتي　　الميـــــــدان: فهـــــــم المكتـــــــوب

نشـــــاط الحصـــة : القراءة (. وأثبت)　　ا لموضـــــوع: أحمـــــــــد يرحب بكم

مركبـــــة الكفـــــاءة: يتعرف على مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة العربية

الكفـــاءة الختاميـــة: يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط الحواري تتكون من عشرة إلى عشرين كلمة مشكولة شكلا تاما

مؤشـــر الكفـــــاءة: يقرا كلمات تتضمن حروفا متشابهة.

القيم والكفاءات العرضية: يتحكم في الحروف اللغوية نطقا وكتابة

سيرورة الدرس:

مرحلة الانطلاق:

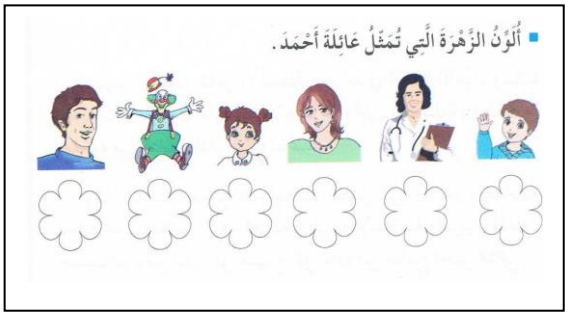
قراءة الكلمات

بَـابَـا ـ خَدِيجَةُ ـ مَـامَـا ـ أَحْمَدُ

بَـابَـا نَـجَّـارٌ ـ مَـامَـا مُعَلِّمَةٌ

مرحلة بناء التعلمات:

- يعلق المعلم مجموعة من الصور ويطالب المتعلمين بالبحث عن عائلة أحمد.
- يلقي المعلم كلمات مختلفة على التلاميذ ويطالبهم إذا كانت تنتمي إلى عائلة أحمد.
- يقوم المتعلمون بإنجاز النشاط الأول والثاني صفحة04فرديا على دفتر الأنشطة بعد الشرح من طرف المعلم مع المراقبة والتوجيه



مرحلة استثمار المكتسبات:

قراءة الكلمات المتحصل عليها من انجاز التطبيق.

نموذج: 5

المستـــــــــــــوى: السنة الأولى ابتدائي　　الحصـــة: 01

المقطع التعلمي (1): عائلـــــــــتي　　الميـــــــدان: فهـــم المكتـــــــوب

نشـــــاط الحصـــة: اعبّـر وأبنـــي　　الموضـــــوع : فـــــي منـــزلنـــا

مركبـــــة الكفـــــاءة: يفهم ما يقرأ، يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب، يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب.

الكفـــاءة الختاميـــة: يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط الحواري تتكون من عشرة إلى عشرين كلمة مشكولة شكلا تاما

مؤشـــر الكفـــــاءة: يقرأ الكلمات والجمل جيدا وفهمها، أن يقرأ قراءة جيدة ويستخرج المعلومات من السندات البصرية المرافقة للنص.

القيم والكفاءات العرضية: يتحكم في آليات القراءة الأولية

سيرورة الدرس:

مرحلة الانطلاق:

- ما هي الغرف الموجودة في منزل أحمد؟

مرحلة بناء التعلمات:

مَنْزِلُنَا　جَمِيلٌ　وَوَاسِعٌ،　فِيهِ　غُرْفَةُ　الْجُلُوس　وَغُرَفٌ

النَّوْمِ　وَمَطْبَخٌ　وَحَمَامٌ　وَبَهْوٌ　كَبِيرٌ

- عرض مجموعة من الصورة من أجل الوصول إلى الجملة المستهدفة.
- قراءة الجمل من طرف المعلم ثم قراءة جماعية وبعدها فردية.
- تشويش الكلمات وإعادة ترتيبها.

- إنقاص كلمة / استبدال كلمة موضع كلمة أخرى / تغيير كلمة موضع كلمة ....
- يوزع المعلم الأدوار على التلاميذ لقراء النص من الكتاب

مرحلة استثمار المكتسبات:

قراءة النص جملة واجدة:

مَنْزِلُنَا جَمِيلٌ وَوَاسِعٌ، فِيهِ غُرْفَةُ الْجُلُوسِ وغُرَفُ النَّوْمِ وَمَطْبَخٌ وَحَمَامٌ وَبَهْوٌ كَبِيرٌ.

نموذج: 6

المستـــــــــــــوى: السنة الأولى ابتدائي — الحصـــة : 01 + 02

المقطع التعلمي (1): عائلـــــــــتي — الميـــــــــدان: فهـــم المكتـــــــوب

نشـــــــاط الحصـــة: القراءة — الموضـــــــوع: فـــــي منـــــزلنـــــا

مركبـــــة الكفـــــاءة: يفهم ما يقرأ، يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب، يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب.

الكفـــاءة الختاميـــة: يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط الحواري تتكون من عشرة إلى عشرين كلمة مشكولة شكلا تاما

مؤشـــر الكفـــــاءة: يقرأ ويستخرج المعلومات من السندات.

القيم والكفاءات العرضية: يتحكم في الحروف اللغوية نطقا وكتابة

سيرورة الدرس :

مرحلة الانطلاق :

- عندما أحضرت الأم الأكل، أين كان جدي وجدتي؟
- عندما أحضرت الأم الأكل، أين كان أبي؟

مرحلة بناء التعلمات: أكتشف الجملة:

- تدوين الجملة على السبورة.

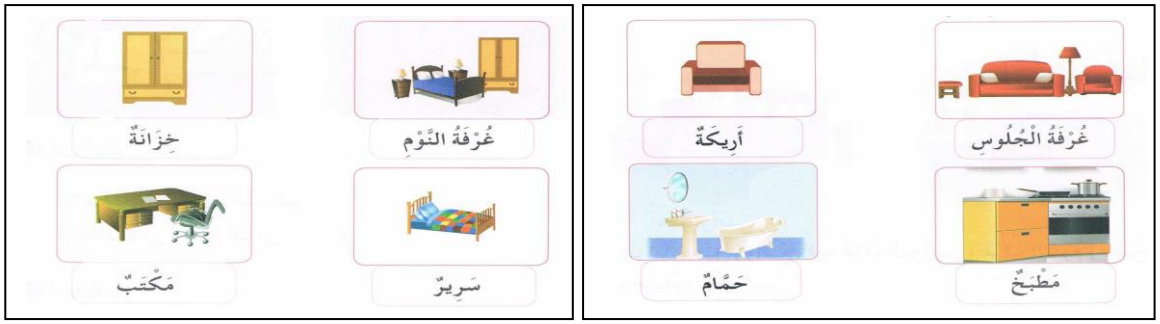
فِي غُرْفَةِ الْجُلُوسِ أَرِيكَةٌ.	فِي غُرْفَتِي خِزَانَةٌ وَسَرِيرٌ

- تقرأ الجملة بتأني وتركيز ثمّ قراءتها من طرف المتعلمين.
- تجزئتها بوضع كلّ كلمة في إطار من أجل ألعاب قرائية.

فِي	غُرْفَةِ	الْجُلُوسِ	أَرِيكَة	فِي	غُرْفَتِي	خِزَانَةٌ	وَسَرِيرٌ

- قراءة فردية مع المراقبة من ناحية النطق السليم للكلمات.
- ألعاب قرائية: تشويش، حذف، زيادة، استبدال.

أكتشف الكلمات:



- تقرأ بشكل جماعي ثم فرديا، حيث تربط كل صورة بمدلولها في الصورة تكتب الكلمات المكتشفة على يسار السبورة، لقراءتها فرديا وبشكل متكرر من المتعلمين.

مرحلة استثمار المكتسبات: تشويش البطاقات وإعادة قراءتها من طرف المتعلمين.

نموذج: 7

المستـــــــــــــوى: السنة الأولى ابتدائي　　الحصـــة: 01

المقطع التعلمي (2): المـــــدرســـــة　　الميـــــــدان: فهـــم المكتـــــــوب

نشـــــاط الحصـــة :القراءة الإجمالية (**أبنـــــي وأقـــــــرأ**)　　الموضـــــوع: أدواتي المـــدرسيـــــة

مركبـــــة الكفـــــاءة: يفهم ما يقرأ، يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب، يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب.

الكفـــاءة الختاميـــة: يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط الحواري تتكون من عشرة إلى عشرين كلمة مشكولة شكلا تاما

مؤشـــر الكفـــــاءة: يقرأ الكلمات والجمل جيدا ويفهمها، يستخرج المعلومات من السندات البصرية المرافقة للنص

القيم والكفاءات العرضية: يتحكم في آليات القراءة الأولية

سيرورة الدرس:

مرحلة الانطلاق:

أين وقفت المعلمة؟

مرحلة بناء التعلمات:

وَقَفَتِ　الْمُعَلِّمَةُ　عَلَى　الْمِصْطَبَةِ.

➢ **ماذا قالت المعلمة؟**

وَقَالَتْ:　أَخْرِجُوا　أَدَوَاتِكُمْ　يَا　أَوْلَادِي.

- قراءة الجملتين من طرف المعلم ثم قراءة جماعية وبعدها فردية
- تشويش الكلمات وإعادة ترتيبها.
- التركيز على الكلمات التي تحتوي على الحرفين المراد دراستهما

مرحلة استثمار المكتسبات : قراءة النص كاملا من الكتاب

أَبْنِي وَأَقْرَأُ

وَقَفَتِ الْمُعَلِّمَةُ عَلَى الْمِصْطَبَةِ.

وَقَالَتْ : أَخْرِجُوا أَدَوَاتِكُمْ يَا أَوْلَادِي.

نموذج: 8

المستـــــــــــــوى: السنة الأولى ابتدائي — الحصـــة: 01 + 02

المقطع التعلمي (2): المـــــدرســـــة — الميـــــــدان: فهـــــــم المكتـــــــوب

نشـــــاط الحصـــة: القراءة (**أكتشـف**) — الموضـــــوع: حـــــرفـــــي التاء والدال

مركبـــــة الكفـــــاءة: يفهم ما يقرأ، يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب، يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب.

الكفـــاءة الختاميـــة: يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط الحواري تتكون من عشرة إلى عشرين كلمة مشكولة شكلا تاما

مؤشـــر الكفـــــاءة: يقرأ ويستخرج المعلومات من السندات / يكتشف حرفي التاء والدال ويقرأهما في مختلف وضعياته

القيم والكفاءات العرضية: يتحكم في الحروف اللغوية نطقا وكتابة

سيرورة الدرس:

مرحلة الانطلاق:

- مراجعة حرفي الراء واللام.

ماذا قالت المعلمة للتلاميذ؟

تَقِفُ مُعَلِّمَتُنَا عَلَى الْمِصْطَبَةِ

أَخْرِجُوا أَدَوَاتِكُمْ يَا أَوْلَادُ

مرحلة بناء التعلمات: طرح أسئلة لاكتشاف الجملة المفتاحية.

- أين وقفت المعلمة؟
- تدوين الجملة على السبورة.
- تقرأ الجملة بتأني وتركيز ثمّ قراءتها من طرف المتعلمين.
- تجزئتها بوضع كلّ كلمة في إطار من أجل ألعاب قرائية.

تَقِفُ	مُعَلِّمَتُنَا	عَلَى	الْمِصْطَبَةِ.
أَخْرِجُوا	أَدَوَاتِكُمْ	يَا	أَوْلَادِي

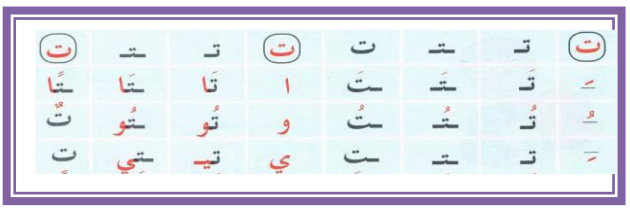
- قراءة فردية مع المراقبة من ناحية النطق السليم للكلمات.
- تأطير الكلمة المستهدفة، وإعادة كتابتها من طرف المتعلمين على الألواح، وبعدها تقطيعها إلى أصوات.

تَـــــقِـــــفُ	أَ دَ وَا تِـــ ـكُـــمْ

- المحو التدريجي للأصوات إلى أن يبقى الصوت المقصود (ت / د).
- قراءاتها في وضعيات مختلفة.
- يثبت الحرفين عن طريق السمع، الشكل والنطق (وضع دائرة حول الحرف المستهدف أو محوه أو تلوينه)

مرحلة استثمار المكتسبات:

- مطالبة التلاميذ بالإتيان بكلمات فيها حرفي التاء والدال.
- تثبيت الحرفين بقراءة جميع الأصوات من الكتاب المدرسي.



نموذج: 9

المستـــــــــــــوى: السنة الأولى ابتدائي　　الحصـــة: 01 + 02

المقطع التعلمي (2): المـــــدرســـــة　　الميـــــــدان: فهـــــــم المكتـــــــوب

نشـــــاط الحصـــة: الكتابة (**أتعرف على رسم الحرف**)　　الموضـــــوع: حـــــرفـــــي التاء والدال

مركبـــــة الكفـــــاءة: يتعرف على مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة العربية

الكفـــاءة الختاميـــة: يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط الحواري تتكون من عشرة إلى عشرين كلمة مشكولة شكلا تاما

مؤشـــر الكفـــــاءة: يكتب حرفي التاء والدال منفردا وفي كلّ الوضعيات.

القيم والكفاءات العرضية: يتحكم في الحروف اللغوية نطقا وكتابة

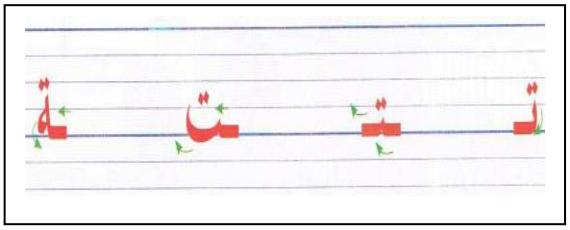
سيرورة الدرس:

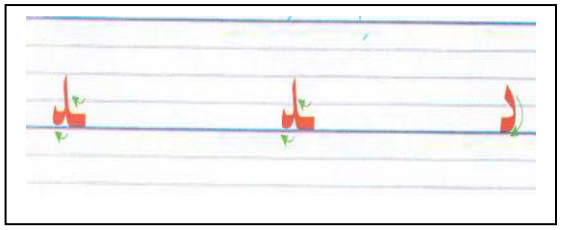
مرحلة الانطلاق:

- استعمال البطاقات التي تحتوي على حرفي التاء والدال.
- قراءة الحرفين مع جميع الحركات.

مرحلة بناء التعلمات:

- كتابة النموذج على السبورة مع شرح طريقة رسمه مع التأكيد على أبعاد الحروف؟





- يحاكي المتعلم على اللوحة مع المراقبة والتوجيه.
- تكرار العملية أكثر من مرة مع التشجيع.
- توزيع الكراريس واحترام وضعية الجلوس أثناء الكتابة.
- ينجز المتعلم النموذج الأوّل محاكيا للمعلم مع معرفة نقطة البداية.
- المراقبة والمتابعة مع التشجيع.
- إعادة كتابة الحرف في البيت.

النموذج الأول	النموذج الثاني
ـُـ . . .	ـِ . . .
ـــتِ . . .	دَا . . .
تُـــفَّـــاحَةٌ . . .	مَدْرَسَةٌ . . .

مرحلة استثمار المكتسبات:

إعادة كتابة الحرفين بالعجين من أجل تثبيتهما.

نموذج: 10

المستـــــــــــــوى: السنة الأولى ابتدائي　　الحصـــة: 01 + 02

المقطع التعلمي (2): المـــــــدرســـــة　　الميـــــــدان: فهـــــــم المكتـــــــوب

نشـــــاط الحصـــة: تطبيقات (**أقـرأ وأثبت**)　　ا لموضـــــوع: حـــــرفـــــي التاء والدال

مركبـــــة الكفـــــاءة: يتعرف على مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة العربية

الكفـــاءة الختاميـــة: يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط الحواري تتكون من عشرة إلى عشرين كلمة مشكولة شكلا تاما

مؤشـــر الكفـــــاءة: يثبت الكلمات انطلاقا من صور.

القيم والكفاءات العرضية: يتحكم في الحروف اللغوية نطقا وكتابة

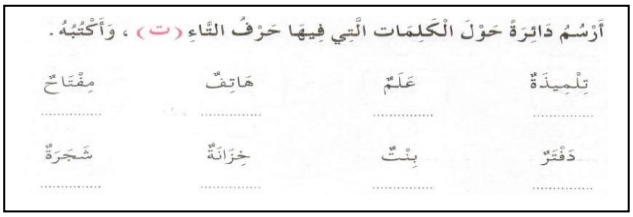
سيرورة الدرس:

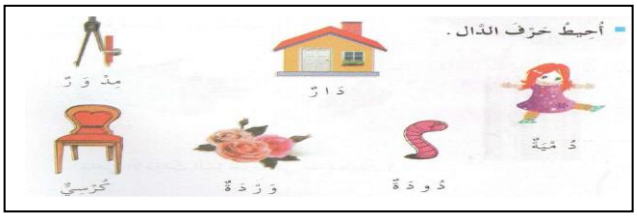
مرحلة الانطلاق:

- يقوم المعلم بعرض الصور وبطاقاتها على السبورة
- قراءات فردية على السبورة، وفي الكتاب

مرحلة بناء التعلمات: قراءة الحرفين بجميع أصواته.

➢ يقوم المتعلمون بإنجاز النشاط الأول و الثاني صفحة 14 فرديا على دفتر الأنشطة بعد الشرح من طرف المعلم مع المراقبة والتوجيه





مرحلة استثمار المكتسبات:

- قراءة الكلمات المتحصل عليها من انجاز التطبيق.
- مطالبة المتعلمين بالإتيان بكلمات تتضمن الحرف المستهدف، ويتم تلوينه

يمكن كذلك تقديم كلمات ينقصها حرف التاء والدال، ويكملها التلميذ.

نموذج: 11

المستـــــــــــــوى: السنة الأولى ابتدائي — الحصـــة: 01

المقطع التعلمي (2): المـــــدرســـــة — الميـــــــدان: فهـــــــم المكتـــــــوب

نشـــــاط الحصـــة: القراءة الإجمالية (**أبنـــــي وأقـــــــرأ**) — الموضـــــوع: في ساحـــة المدرســـــة

مركبـــــة الكفـــــاءة: يفهم ما يقرأ، يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب، يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب.

الكفـــاءة الختاميـــة: يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط الحواري تتكون من عشرة إلى عشرين كلمة مشكولة شكلا تاما

مؤشـــر الكفـــــاءة: يقرأ الكلمات والجمل جيدا ويفهمها، يستخرج المعلومات من السندات البصرية المرافقة للنص

القيم والكفاءات العرضية: يتحكم في آليات القراءة الأولية

سيرورة الدرس:

مرحلة الانطلاق:

- ماذا لعب الأولاد في الساحة؟ والبنات ماذا لعبن؟

مرحلة بناء التعلمات:

- **متى خرج التلاميذ إلى الساحة ؟**

دَقَّ	الْجَرَسُ	فَخَرَجْنَا	إِلَى	السَّاحَةِ.

- **ماذا لعبوا؟**

تَعَالَوا	لِنَلْعَبَ	مَعًا	الْآنَ	لُعْبَةَ	الْحَبْلِ.

- قراءة الجملتين من طرف المعلم ثم قراءة جماعية وبعدها فردية
- تشويش الكلمات وإعادة ترتيبها.
- التركيز على الكلمات التي تحتوي على الحرفين المراد دراستهما

مرحلة استثمار المكتسبات: قراءة النص كاملا من الكتاب

أَبْنِي وَأَقْرَأُ

دَقَّ الْجَرَسُ فَخَرَجْنَا إِلَى السَّاحَةِ.

تَعَالَوْا لِنَلْعَبَ مَعًا الْآنَ لُعْبَةَ الْحَبْلِ.

نموذج: 12

المستـــــــــــــوى: السنة الأولى ابتدائي　　الحصـــة: 01 + 02

المقطع التعلمي (2) : المـــــدرســـــة　　الميـــــــدان: فهـــــــم المكتـــــــوب

نشـــــاط الحصـــة: القراءة (**أكتشـف**)　　الموضـــــوع: حـــــرفـــــي الراء واللام

مركبـــــة الكفـــــاءة: يفهم ما يقرأ، يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب، يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب.

الكفـــاءة الختاميـــة: يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط الحواري تتكون من عشرة إلى عشرين كلمة مشكولة شكلا تاما

مؤشـــر الكفـــاءة: يقرأ ويستخرج المعلومات من السندات / يكتشف حرفي الراء واللام، و يقرأهما في مختلف وضعياته

القيم والكفاءات العرضية: يتحكم في الحروف اللغوية نطقا وكتابة

سيرورة الدرس :

مرحلة الانطلاق :

- مراجعة حرفي الميم والباء.

مرحلة بناء التعلمات:

- متى خرج التلاميذ إلى الساحة؟ ما هي اللعبة التي مارسوها في الساحة؟
- تدوين الجملة على السبورة.

دَقَّ الْجَرَسُ فَخَرَجْنَا إِلَى السَّاحَةِ	تَعَالَوا لِنَلْعَبَ مَعًا لُعْبَةَ الْحَبْلِ

- تقرأ الجملة بتأني وتركيز ثمّ قراءتها من طرف المتعلمين.
- تجزئتها بوضع كلّ كلمة في إطار من أجل ألعاب قرائية.

دَقَّ	الْجَرَسُ	فَخَرَجْنَا	إِلَى	السَّاحَةِ	تَعَالَوا	لِنَلْعَبَ	مَعًا	لُعْبَةَ	الْحَبْلِ.

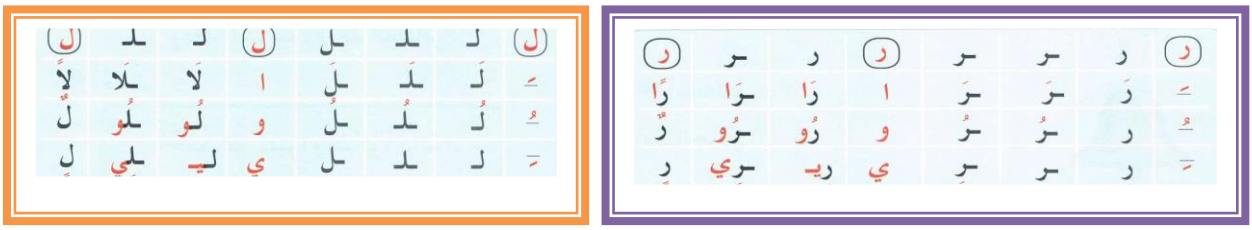
- قراءة فردية مع المراقبة من ناحية النطق السليم للكلمات.
- تأطير الكلمة المستهدفة وإعادة كتابتها من طرف المتعلمين على الألواح وبعدها تقطيعها إلى أصوات.

الْـــجَـــرَ سُ	لُـــعْـــبَـــةَ

- المحو التدريجي للأصوات إلى أن يبقى الصوت المقصود (ر / ل) .
- قراءاتها في وضعيات مختلفة.

- يثبت الحرفين عن طريق السمع، الشكل والنطق (وضع دائرة حول الحرف المستهدف أو محوه أو تلوينه)

مرحلة استثمار المكتسبات: مطالبة التلاميذ بالإتيان بكلمات فيها حرفي الراء واللام. /تثبيت الحرفين بقراءة جميع الأصوات من الكتاب المدرسي.



نموذج: 13

المستـــــــــــــوى: السنة الأولى ابتدائي — الحصـــة: 01 + 02

المقطع التعلمي (2): المـــــدرســـــة — الميـــــــدان: فهـــــــم المكتـــــــوب

نشـــــاط الحصـــة: الكتابة (**أتعرف على رسم الحرف**) — الموضـــــوع: حـــــرفـــــي الراء واللام

مركبـــــة الكفـــــاءة: يتعرف على مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة العربية

الكفـــاءة الختاميـــة: يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط الحواري تتكون من عشرة إلى عشرين كلمة مشكولة شكلا تاما

مؤشـــر الكفـــــاءة: يكتب حرفي الراء واللام منفردا وفي كلّ الوضعيات.

القيم والكفاءات العرضية: يتحكم في الحروف اللغوية نطقا وكتابة

سيرورة الدرس:

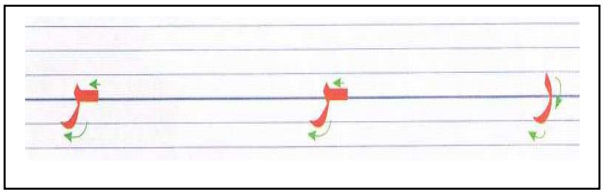
مرحلة الانطلاق:

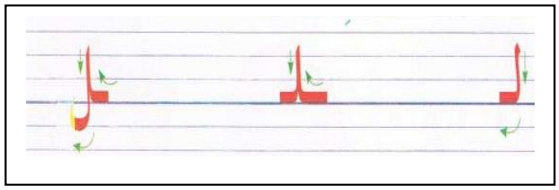
- استعمال البطاقات التي تحتوي على حرفي الراء واللام.

- قراءة الحرفين مع جميع الحركات.

مرحلة بناء التعلمات:

- كتابة النموذج على السبورة مع شرح طريقة رسمه مع التأكيد على أبعاد الحروف؟





- يحاكي المتعلم على اللوحة مع المراقبة والتوجيه.
- تكرار العملية أكثر من مرة مع التشجيع.
- توزيع الكراريس واحترام وضعية الجلوس أثناء الكتابة.
- ينجز المتعلم النموذج الأوّل محاكيا للمعلم مع معرفة نقطة البداية.
- المراقبة والمتابعة مع التشجيع.

- إعادة كتابة الحرف في البيت.

النموذج الأول
ـرَ . . .
رَا . . .
خَرَجَ . . .

النموذج الثاني
لـ . . .
لْ . . .
عَلَّمَ

مرحلة استثمار المكتسبات:

إعادة كتابة الحرفين بالعجين من أجل تثبيتهما.

نموذج: 14

المستـــــــــــــوى: السنة الأولى ابتدائي — الحصـــة: 01 + 02

المقطع التعلمي (2): المـــــــدرســـــة — الميـــــــدان: فهـــــــم المكتـــــــوب

نشـــــاط الحصـــة: تطبيقات (**أقـرأ وأثبت**) — ا لموضـــــوع: حـــــرفـــــي الراء واللام

مركبـــــة الكفـــــاءة: يتعرف على مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة العربية

الكفـــاءة الختاميـــة: يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط الحواري تتكون من عشرة إلى عشرين كلمة مشكولة شكلا تاما

مؤشـــر الكفـــــاءة: يثبت الحرفين انطلاقا من كلمات.

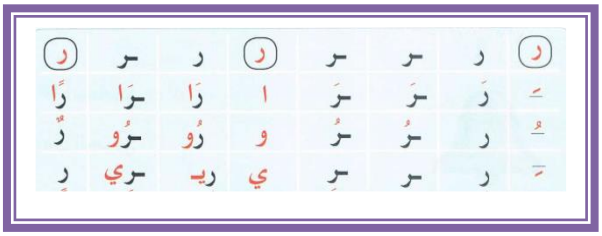
القيم والكفاءات العرضية: يتحكم في الحروف اللغوية نطقا وكتابة

سيرورة الدرس:

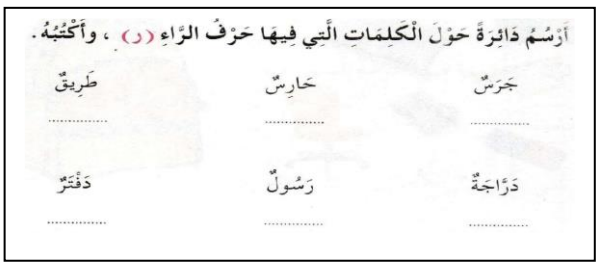
مرحلة الانطلاق:

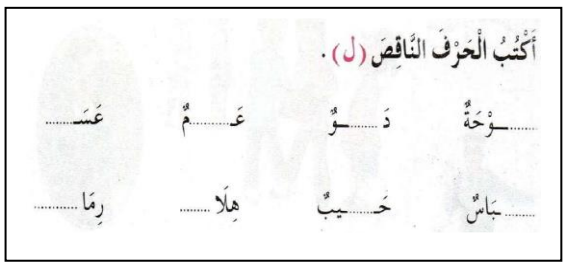
- يقوم المعلم بعرض الصور وبطاقاتها على السبورة
- قراءات فردية على السبورة وفي الكتاب

مرحلة بناء التعلمات : قراءة الحرفين بجميع أصواته .



- يقوم المتعلمون بإنجاز النشاط الأول والثاني صفحة 14 فرديا على دفتر الأنشطة بعد الشرح من طرف المعلم مع المراقبة والتوجيه





مرحلة استثمار المكتسبات:

- قراءة الكلمات المتحصل عليها من انجاز التطبيق.
- مطالبة المتعلمين بالإتيان بكلمات تتضمن الحرف المستهدف، ويتم تلوينه
- يمكن كذلك تقديم كلمات ينقصها حرف الميم أو الباء، ويكملها التلميذ.

نموذج: 15

المستـــــــــــــوى: السنة الأولى ابتدائي　　الحصـــة: 01

المقطع التعلمي (2): المـــــدرســـة　　الميـــــــــدان: تعبيـــــــــر كتابـــــي

نشـــــاط الحصـــة: إنتـــاج كتابـــي　　الموضـــــوع: في ساحـــة المدرســـــة

مركبـــــة الكفـــــاءة: ينتج منصوصات حسب وضعية التواصل

الكفـــاءة الختاميـــة: ينتج كتابة من أربع إلى ست جمل يغلب عليه النمط الحواري انطلاقا من سندات مكتوبة او مصورة.

مؤشـــر الكفـــــاءة: يختار من متعدد، ويعبر عما يرونه في صور معطاة.

القيم والكفاءات العرضية: يستخدم الأساليب المناسبة للوضعية الحوارية

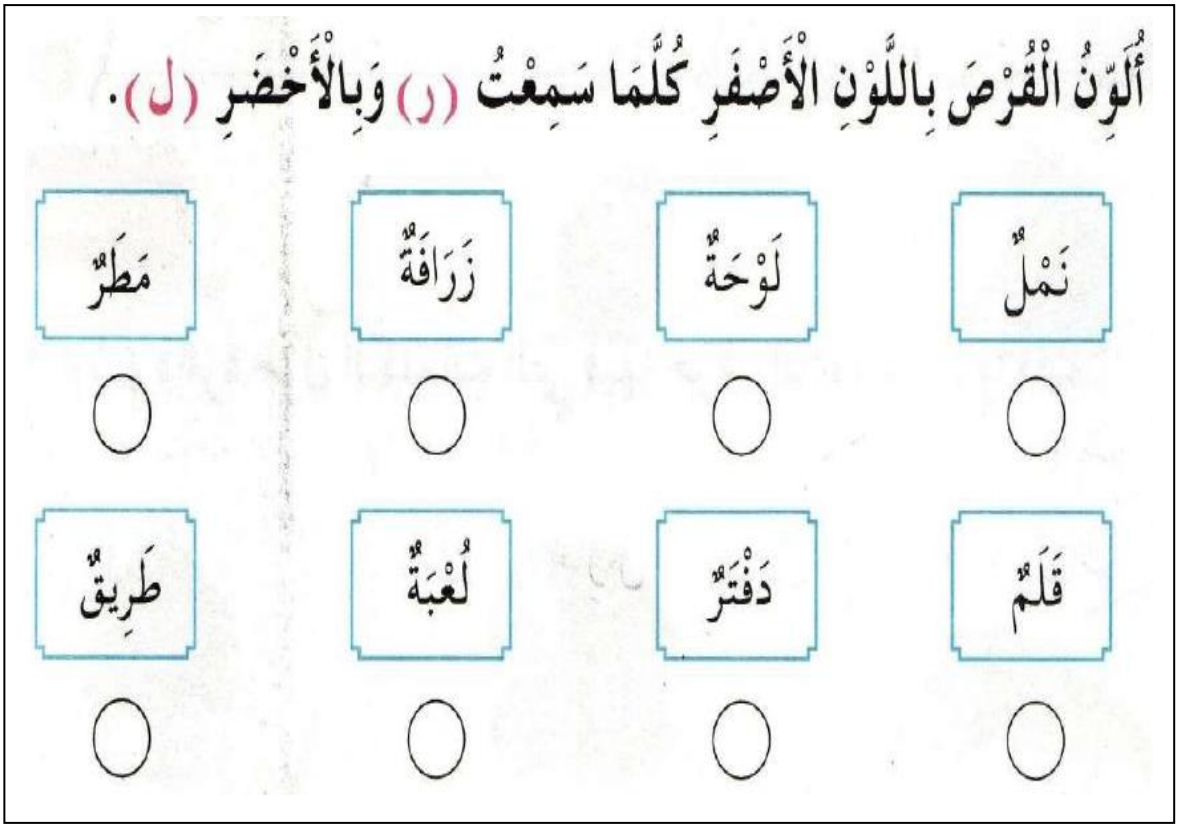
سيرورة الدرس:

مرحلة الانطلاق:

- قراء ة الحروف المدروسة على السبورة.
- يملي حرفي الراء واللام مع حركات التنوين.
- ما هي الأدوات التي اشتريتها عند الدخول المدرسي؟

مرحلة بناء التعلمات:

- عرض النشاط على السبورة بالترتيب.
- يوضح المطلوب ويشرح طريقة العمل.
- التصحيح الجماعي، يتبعه التصحيح الفردي على دفتر الأنشطة.



مرحلة استثمار المكتسبات:

أذكر الأدوات الموجودة في محفظتك.

ثانيا: مذكرات سنة ثانية ابتدائي

المادة: اللغة العربية		السنة الثانية ابتدائي	الميدان: فهم المنطوق + التعبير الشفهي
المقطع الأول: الحياة المدرسية.	الأسبوع الثالث	النص المنطوق: مع معلمتي.	الحصة 1 و2 المدة: 90 د

مركبة الكفاءة: يرد استجابة لما يسمع، يتفاعل مع النص المنطوق، يحلل معالم الوضعية التواصلية، يقيم مضمون النص المنطوق + يتواصل مع الغير.
مؤشرات الكفاءة: يجيب عن أسئلة تستهدف المعنى الظاهري والضمني، ينتج جملا بسيطة حول معلمته تترجم المعنى العام للنص، يعين أطراف الحوار، يستخرج القيمة يعبر عن مشهد أمامه بجمل بسيطة.
القيم والمواقف: يعتز بلغته - يساهم في الحياة الثقافية المدرسية – ينبذ العنف – المحافظة على البيئة.

المراحل	الوضعية التعليمية التعلمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
وضعية الانطلاق	ها أنت تعود إلى المدرسة، وتلتقي بمدرسيك، وزملاءك، لمواصلة الدراسة معهم. من حقك أن تتعلم في المدرسة، ولكن ماذا يجب أن تفعل لضمان النجاح في الدراسة؟ المهمة الثالثة: هناك الكثير من الأحاديث التي تبين فضل العلم وفوائده، ابحث عن بعضها؟	يستذكر بعض الرصيد اللغوي والمعرفي الخاص بالمجال	تشخيصي
بناء التعلمات	**قراءة النص المنطوق من طرف المعلم على مسامع المتعلمين بصوت معبر، وترافق القراءة ّ، الإشارات والإيحاءات المناسبة، مع المحافظة على التواصل البصري معهم.** **النص:** دخلت المعلمة إلى القسم مبتسمة، فقالت: السلام عليكم أطفالي الأعزاء. فوقف كل التلاميذ احتراما لها وردوا التحية: وعليكم السلام ورحمة الله. أمرتهم بالجلوس وقالت لهم: كيف حالكم أعزائي، كم أنا سعيدة بلقائكم! أين قضيتم العطلة يا أطفال؟ لا شك أنكم قد استمتعتم بها. فرح الأطفال بكلام معلمتهم، وراح كل واحد منهم يقص حكايات العطلة، ويصف ما شاهده وأعجبه، وما فعله. المعلمة: كانت عطلة ممتعة حقا، أما الآن أرجو أن تستعدوا للعمل والاجتهاد. قام أمين مستأذنا، وقدم للمعلمة باقة من الورود، وتبعته هدى بمجموعة من الرسومات الجميلة. شكرت المعلمة التلاميذ ووعدتهم بالتعاون على تزيين القسم حتى يكون جميلا ورائعا. قام أمين مستأذنا وقال: عندي كلمة أريد أن ألقيها على زملائي فسمحت له المعلمة بذلك: فقال: السلام عليكم يا أصدقائي، أتمنى لكم عاما دراسيا سعيدا مكللا بالنجاح .شكرت المعلمة أمينا، وقالت غدا في الصباح أوزع عليكم الكتب الجديدة، وسنبدأ في تقديم الدروس. **فهم المنطوق :** ➢ سرد النص بأسلوب معبر مرفقا بالإشارات والإيحاءات. ➢ اختبار مدى فهم المتعلمين من خلال جملة من الأسئلة. ✓ كيف دخلت المعلمة الى القسم؟ ✓ ماذا قالت للتلاميذ؟ وبما رد عليها الأطفال؟ ✓ هل كانت المعلمة سعيدة بلقائهم؟ ✓ ما هو السؤال الذي طرحته المعلمة للتلاميذ؟ ✓ اين قضى الأطفال عطلتهم؟ بما نصحت المعلمة التلاميذ؟ ✓ ماذا قدم كل من امين وهدى للمعلمة؟ هل شكرت المعلمة التلاميذ؟ بما وعدتهم؟ ✓ ماذا قال امين لرفاقه؟ وماذا ستوزع المعلمة في الصباح على التلاميذ؟ أجزأة أحداث النص: ● المكان: أين دخلت المعلمة؟ إلى القسم. الزمان: في اي وقت القت المعلمة التحية؟ في الصباح ● الشخصيات: من هم شخصيات النص: المعلمة - التلاميذ؟ الأحداث :تزين القسم بمساعدة التلاميذ ● النهاية : الاجتهاد والعمل وبث روح المساعدة.	يستمع إلى النص ويبدي اهتماما ينتج جملا بسيطة تترجم المعنى العام بناء أفكار جديدة تدعم ما ورد في النص المنطوق	تكويني

	القيم: هل استاذن امين قبل ان يتكلم مع رفاقه؟ ما هو واجبكم اتجاه قسمكم؟ **التعبير الشفهي**: أتأمل وأتحدث: • دعوة المتعلم إلى ملاحظة المشهد. • إجراء حوار مع المتعلمين حول مكونات وتفاصيل المشهد. • إثارة دافعية المتعلمين بطرح أسئلة توجيهية، ✓ ماذا ترى في الصورة؟ من هؤلاء؟ ماذا يفعلون؟ أين هم؟ من يصف المكان؟ ✓ كيف دخلت المعلمة إلى القسم؟ ماذا قالت المعلمة؟ بماذا ردوا عليها؟ ✓ كيف عامل التلاميذ معلمتهم؟ بماذا نصحتهم؟ ✓ ماذا يفعل التلاميذ حتى يصير قسمهم جميلا ورائعا؟ فسح المجال للمتعلمين للتعبير الحر.		
استثمار المكتسبات	قراءة الملخص ترسيخا للرصيد المعرفي الخاص بموضوع المحور. تشجيع مبادرات المتعلمين بإعادة سرد النص. مسرحة أحداث النص.	قراءة الملخص	تحصيلي

المادة: اللغة العربية		السنة الثانية ابتدائي	الميدان: فهم المكتوب
المقطع الأول: الحياة المدرسية.	الأسبوع الثالث	النشاط: قراءة (في القسم)	الحصة 5 المدة: 45 د

الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا بسيطة، يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من عشرين إلى ستين كلمة مشكلة تشكيلا تاما قراءة سليمة ويفهمها.
مركبة الكفاءة: ـ يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص.
مؤشر الكفاءة: ينطق الحروف من مخارجها السليمة، يحترم علامات الوقف، يجيب عن أسئلة تستهدف المعنى الظاهر والمعنى الضمني .ويحدد أفكار النص
القيم: يعتز بلغته – يعتز بلغته - يشارك في العمل الجماعي - يساهم في الحياة الثقافية المدرسية

المراحل	الوضعية التعليمية التعلمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
وضعية الانطلاق	• هل كانت المعلمة سعيدة عند دخولها القسم؟ • كيف عرفت ذلك؟ • بماذا وعدت المعلمة تلاميذها؟	يجيب عن الأسئلة	تشخيصي
بناء التعلمات	➢ . ملاحظة الصورة المصاحبة للنص. - ماذا تلاحظون في هذه الصورة؟ - من يظهر في الصورة؟ - ماذا الذي يفعلونه؟ حسب رأيك ماذا يشاهدونه؟ ➢ يسجل الأستاذ توقعات المتعلمين عن موضوع النص انطلاقا من تعابيرهم البسيطة. ➢ قراءة النص قراءة نموذجية من قبل الأستاذ. ➢ مطالبة المتعلمين بالقراءة مع أداء المعنى، و مراعاة علامات الوقف، وتذليل الصعوبات وشرح المفردات الصعبة: : الناصع– باقة بمرافقة المتعلمين ، مستعينا بالقرائن اللفظية و السياقية لفهم الكلمات و التعابير ، وتوظيفها في وضعيات جديدة . ➢ مناقشة المتعلمين في النص عبر أسئلة تتعلق بالفهم. - كيف دخلت المعلمة إلى القسم؟ - بماذا حيت التلاميذ؟ - وبماذا ردوا عليها؟ - ماذا قدم لها أمين؟ - وما الذي أحضرته ليلى؟ - ماذا قالت لهم المعلمة؟ - نحن أيضا سنزين قسمنا، ماذا تقترحون؟ *إعادة قراءة النص. استنتاج القيم الواردة في النص وتدوينها. ➢ **(أتعاون مع زملائي في تزيين قسمي ، وأحافظ عليه جميلا و نظيفا)**	يعبر عن الصورة يكتشف الشخصيات يقرأ النص قراءة معبرة يوظف الكلمات الجديدة في جمل مفيدة يجيب عن الأسئلة يستخرج القيم	تكويني
استثمار	إضافة الأفكار الفرعية بأسئلة موجهة إلى توقعاتهم السابقة الناتجة. عن مشاهدة الصورة المصاحبة للنص (قصد الإلمام بمضمون النص). إنجاز التمرين في دفتر الأنشطة (أفهم وأجيب) .	يقدم أفكارا أخرى استنادا	

② أفهم وأجيب ▪ أُجِيبُ عَنِ السُّؤَالِ إِجَابَةً كَامِلَةً : كَيْفَ دَخَلَتِ الْمُعَلِّمَةُ إِلَى الْقِسْمِ ؟ ..... ▪ أُعِيدُ كِتَابَةَ الْعِبَارَةِ، وَأَسْتَبْدِلُ الْكَلِمَةَ الْمُلَوَّنَةَ بِمُرَادِفِهَا : دَخَلَتِ الْمُعَلِّمَةُ إِلَى الْقِسْمِ مُبْتَسِمَةً		إلى تصوراته	تحصيلي

المادة: اللغة العربية		السنة الثانية ابتدائي	الميدان: فهم المكتوب + التعبير كتابي
المقطع الأول: الحياة المدرسية.	الأسبوع الثالث	النشاط: قراءة (أميز)+ كتابة (الشين والجيم)	الحصة 6+7 المدة: 45 د

الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا بسيطة، يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من عشرين إلى ستين كلمة مشكلة تشكيلا تاما قراءة سليمة ويفهمها.
مركبة الكفاءة: يستخرج المعلومات الواردة في النص المكتوب ويستعملها +يتعرف على مختلف الضوابط والأشكال للكتابة العربية.
مؤشر الكفاءة: ينطق الحروف من مخارجها، يراعي علامات الوقف، يميز بين الشين والجيم + يكتب الحرفين في كل الوضعيات.
القيم والمواقف: يعتز بلغته – الانتماء - المساهمة في الحياة الثقافية المدرسية – ينبذ العنف.

المراحل	الوضعية التعليمية التعلمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
وضعية الانطلاق	- كيف حيت المعلمة تلاميذها؟ - ماذا طلبت المعلمة منهم؟ - ماذا قدم لها كل من أمين وهدى؟	يتذكر المعنى العام للنص	تشخيصي
بناء التعلمات	**أكتشف و أميز :** **1- الإدراك و عرض النموذج .** ● قراءة النص من قبل المتعلمين. - هل شكرت المعلمة أمينا وليلى؟ ماذا قالت؟ ● كتابة الجملة المستنتجة على السبورة لقراءتها وبعد ذلك تحليلها إلى كلمات. **شكرا لكما، سنتعاون جميعا على تزيينه** ● استخرا ج الكلمات التي تحتوي الحرفين المستهدفين، تحلل إلى مقاطع صوتية، جماعيا على السبورة ثم فرديا على الألواح. شُكرًا جَمِيعًا ● تحديد الحرفين و قراءتهما. **2- الإستجابة الموجهة .** ● تثبيت المهارة على النحو التالي ● قراءة الكلمة (شكرا) مع تكرار الصوت شـُ. ● قراءة الكلمة (جميعا) مع تكرار الصوت جَ ● يردد المتعلمون الحرف بجميع أصواته، ثم إعادة نطق الكلمتين بهذا الشكل: **شـُ ، شـُ ، شـُ – شكرا / جَ ، جَ ، جَ – جميعا** ● مطالبة المتعلمين بالإتيان بكلمات تحتوي الحرفين وتكتب على السبورة ويتم تلوين الحرفين المستهدفين. **3- الإستجابة المستقلة**: قراءة الكلمات المعروضة في الكتاب دون توجيه.	يقرأ النص يستنتج الجملة ويقرؤها ينطق بالحرفين نطقا سليما مميزا بينهما يقرأ الكلمات	تكويني

	يكتب الحرفين	• شَجَرَةٌ – جَرَسٌ – طَبْشُورٌ – جَدِيدٌ – كُنَّاشٌ – دُرْجٌ • التطبيق: العودة الى النص وتمييز الحرفين في الكلمات التى وردت فيه. أكتب جيّدا: • يكتب المعلّم الكلمات التي تتضمن الحرفين. وباتباع طريقة المناقشة يستخرج الحرفين تباعا وتكتب في مواقعها المختلفة منفصلا ومتصلا • بإتباع الطريقة التالية: كتابة الحرفين على اللوحة بمحاكاة أداء المعلم على السبورة المخططة، التدريب على كتابة الحرفين على الكراس مراعيا الأبعاد والمعايير المناسبة.	
استثمار المكتسبات	يقرأ الكلمات ويكتبها بشكل صحيح	قراءة لبعض الكلمات التي تتضمن الحروف المستهدفة وكتابتها في دفتر الأنشطة.	تحصيلي

المادة : اللغة العربية	السنة الثانية ابتدائي	الميدان : فهم المكتوب + التعبير الشفوي	
المقطع الأول : الحياة المدرسية .	الأسبوع الثالث	النشاط : قراءة(أحسن قراءتي) و أركب	الحصة 9 + 10 المدة: 45 د

الكفاءة الختامية : يقرأ نصوصا بسيطة ، يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من عشرين إلى ستين كلمة مشكلة تشكيلا تاما قراءة سليمة و يفهمها .
مركبة الكفاءة : ـ يستخرج المعلومات الواردة في النص المكتوب و يستعملها.
مؤشر الكفاءة : يحسن سرعته في القراءة ،يحترم علامات الوقف..... + ينتج جملا اسمية (ضمائر المخاطب + فعل مضارع / فعل ماض + ...).

المراحل	الوضعية التعليمية التعلمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
وضعية الانطلاق	• - هل كانت المعلمة سعيدة عند دخولها القسم ؟ - كيف عرفت ذلك ؟ • - حسب رأيك ، لماذا تشعر بالسعادة ؟	يجيب عن الأسئلة	تشخيصي
بناء التعلمات	**مرحلة1 : أحسن قراءتي** • قراءة النص من قبل المتعلمين مع الإشارة إلى الفواصل الواردة في النص. • تدوين بعض الجمل التي تحويها على السبورة و التركيز على كيفية الوقوف عندها و الزمن المناسب لذلك. - كيف حيت المعلمة تلاميذها ؟ - بماذا ردوا عليها • قراءة الجمل المعروضة في الكتاب تحت عنوان (أحسن قراءتي) مع احترام الفواصل الواردة فيها و التركيز على علامات الوقف. • دَخَلَتِ الْمُعَلِّمَةُ إِلَى الْقِسْمِ مُبْتَسِمَةً ، وَقَالَتْ : السَّلَامُ عَلَيْكُمْ . • رَدَّ التَّلَامِيذُ التَّحِيَّةَ : وَعَلَيْكُمُ السَّلَام . **المرحلة 2: أركب** • يسأل الأستاذ : إلى أين دخلت المعلمة ؟ - يطلب من أحد التلاميذ تمثيل الدخول؟ ماذا فعلت؟ - من يخاطبه بهذه الجملة؟ ← أنتَ تجلس وراء .... . - خاطب زملاءك الذكور بها ← أنتَ تجلسين على يمين - خـــاطب بها زميلاتـــك ← أنتما تجلسان وراء	يقرأ محترما علامات الوقف يجيب عن الأسئلة ينتج جملا اسمية	تكويني

	نفس العمل مع بقية الضمائر . • نفس العمل مع بقية الضمائر . • خلال كل المراحل يقترح الأستاذ أفعالا أخرى يقوم المتعلمون بتصريفها .		
استثمار المكتسبات	إنجاز التمرين في دفتر الأنشطة (أوظف التراكيب). ▪ أُكْمِلُ الْفَرَاغَ بِالْكَلِمَةِ الْمُنَاسِبَةِ : * أَنْتُمْ تُنَظِّمُونَ الْقِسْمَ ← أَنْتُنَّ ..... الْقِسْمَ . * أَنْتُنَّ قَرَأْتُنَّ النَّصَّ ← أَنْتُمْ ..... النَّصَّ.	يوظف التراكيب المستهدفة	تحصيلي

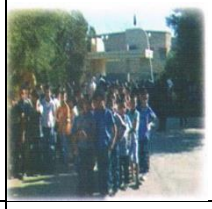
المادة : اللغة العربية	السنة الثانية ابتدائي	الميدان : فهم المنطوق + التعبير الشفهي
المقطع الأول : الحياة المدرسية .	الأسبوع الثاني	النص المنطوق : موعد الاستراحة .	الحصة 1 و 2 المدة: 90 د

مركبة الكفاءة : يرد استجابة لما يسمع ، يتفاعل مع النص المنطوق، يحلل معالم الوضعية التواصلية ، يقيم مضمون النص المنطوق + يتواصل مع الغير .

مؤشرات الكفاءة : يجيب عن أسئلة تستهدف المعنى الظاهري و الضمني ، ينتج جملا بسيطة حول موعد الاستراحة تترجم المعنى العام للنص ، يعين أطراف الحوار ، يستخرج القيمة يعبر عن مشهد أمامه وهو موعد الاستراحة بجمل بسيطة .

القيم و المواقف : يعتز بلغته - يساهم في الحياة الثقافية المدرسية – ينبذ العنف – المحافظة على البيئة .

المراحل	الوضعية التعليمية التعلمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
وضعية الانطلاق	ها أنت تعود إلى المدرسة ، وتلتقي بمدرسيك ، و زملاءك ، لمواصلة الدراسة معهم . من حقك أن تتعلم في المدرسة ، و لكن ماذا يجب أن تفعل لضمان النجاح في الدراسة ؟. المهمة الثانية : ذكر زملاءك بالواجبات التي تحقق لكم النجاح في الدراسة ..	يستذكر بعض الرصيد اللغوي و المعرفي الخاص بالمجال	تشخيصي
بناء التعلمات	**قراءة النص المنطوق من طرف المعلم على مسامع المتعلمين بصوت معبر ، و ترافق القراءة "الإشارات و الإيحاءات المناسبة ، مع المحافظة على التواصل البصري معهم .** **النص** : قبل أن يحل وقت الاستراحة بقليل، قال المعلم للتلاميذ :بعد قليل سيدق جرس المدرسة،معلنا وقت الاستراحة، اخرجوا بهدوء ونظام، حافظوا على سلامتكم وسلامة زملائكم ،تجنبوا التدافع والألعاب العنيفة، ولا تتسببوا في إتلاف الغرس والورود، ألا ترون أنها تزين الساحة بألوان مختلفة؟ !منها الأحمر والأصفر والبنفسجي. حافظوا على نظافة الساحة، ارموا المخلفات في سلة المهملات ، لأن الساحة فضاء للعب والاستراحة، ينبغي أن يكون نظيفا وآمنا. قال الأطفال :شكرا سيدي ,ساحة مدرستنا نظيفة ومريحة ,ولابد من المحافظة عليها. **فهم المنطوق :** ➢ سرد النص بأسلوب معبر مرفقا بالإشارات والإيحاءات . ➢ اختبار مدى فهم المتعلمين من خلال جملة من الأسئلة . ✓ماذا قال المعلم للتلاميذ قبل أن يحل وقت الاستراحة بقليل؟ ✓اسْتَخْرِج مِن النَّصِ النَّصَائِحَ الَّتِي قَدَّمَها المعَلِم للتَّلاميذ؟ ✓اوصى المعلم التلاميذ ان يتجنبوا ماذا ؟ ✓ما هي الألوان التي تزين ساحة المدرسة ؟ ✓ماذا تفعلون في الساحة ؟ ✓فِنَا ء المدرسة، فَضَا ء لِلرَّاحَةِ وَ اللَّعِبِ،مَا هو واجبك نَحْوَه ؟ ✓ من منكم يعطينا عنوانا للنص ؟ أجرأة أحداث النص: ● المكان : أين يتواجد التلاميذ ؟ في ساحة المدرسة الزمان : في اي وقت كان يقدم المعلم النصائح للتلاميذ؟ وقت الاستراحة ● الشخصيات : من هم شخصيات النص : المعلّم والأطفال ؟ الأحداث : خروج التلاميذ لساحة المدرسة ● النهاية : نصائح المعلم للتلاميذ وتحذيرهم القيم : ما هو واجبكم نحو ساحة المدرسة ؟ اذا رأيتم تلميذ يرمي الأوساخ في الساحة ؟ او يدفع زميله بما تنصحونه ؟	يستمع إلى النص و يبدي اهتماما ينتج جملا بسيطة تترجم المعنى العام بناء أفكار جديدة تدعم ما ورد في النص المنطوق	تكويني

	التعبير الشفهي :أتأمل و أتحدث : • دعوة المتعلم إلى ملاحظة المشهد. • إجراء حوار مع المتعلمين حول مكونات وتفاصيل المشهد . • إثارة دافعية المتعلمين بطرح أسئلة توجيهية , ✓ ماذا ترى في الصورة ؟ من هؤلاء ؟ ماذا يفعلون ؟ أين هم ؟ من يصف المكان ؟ ✓ متى يرفع العلم ؟ بماذا نلتزم أثناء تحية العلم ؟ ✓ إلى أين يذهب التلاميذ بعد ذلك ؟ ✓ كيف يتوجهون إلى القسم ؟  فسح المجال للمتعلمين للتعبير الحر.تدوين ما تم التوصل إليه على السبورة .		
استثمار المكتسبات	قراءة الملخص ترسيخا للرصيد المعرفي الخاص بموضوع المحور. تشجيع مبادرات المتعلمين بإعادة سرد النص . مسرحة أحداث النص .	قراءة الملخص	تحصيلي

المادة : اللغة العربية	السنة الثانية ابتدائي	الميدان : فهم المكتوب

المقطع الأول : الحياة المدرسية .	الأسبوع الثاني	النشاط : قراءة (في ساحة المدرسة)	الحصة 5 المدة: 45 د

الكفاءة الختامية : يقرأ نصوصا بسيطة ، يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من عشرين إلى ستين كلمة مشكلة تشكيلا تاما قراءة سليمة و يفهمها .
مركبة الكفاءة : - يفهم ما يقرأ و يعيد بناء المعلومات الواردة في النص .
مؤشر الكفاءة : ينطق الحروف من مخارجها السليمة ،يحترم علامات الوقف ، يجيب عن أسئلة تستهدف المعنى الظاهر و المعنى الضمني .ويحدد أفكار النص
القيم: يعتز بلغته – يعتز بلغته - يشارك في العمل الجماعي - يساهم في الحياة الثقافية المدرسية

المراحل	الوضعية التعليمية التعلمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
وضعية الانطلاق	• عند الدخول صباحا إلى المدرسة ، ما الذي تفعلونه قبل التوجه إلى الأقسام ؟	يجيب عن الأسئلة	تشخيصي
	➢ . ملاحظة الصورة المصاحبة للنص. - ماذا تلاحظون في هذه الصورة ؟ - من يسمي لنا الأشخاص المتواجدين في الصورة؟ - أين يقف المدير ؟ماذا يفعل الأطفال ؟ في ساحة المدرسة ➢ يسجل الأستاذ توقعات المتعلمين عن موضوع النص انطلاقا من تعابيرهم البسيطة. ➢ قراءة النص قراءة نموذجية من قبل الأستاذ. ➢ مطالبة المتعلمين بالقراءة مع أداء المعنى ، و مراعاة علامات الوقف، وتذليل الصعوبات وشرح المفردات الصعبة: مكتظة ، يقص، عزم بمرافقة المتعلمين ، مستعينا بالقرائن اللفظية و السياقية لفهم الكلمات و التعابير ، وتوظيفها في وضعيات جديدة .	يعبر عن الصورة يكتشف الشخصيات يقرأ النص قراءة معبرة يوظف	تكويني

بناء التعلمات	➢ يناقش الأستاذ المتعلمين في النص عبر أسئلة تتعلق بالفهم . - كيف كانت ساحة المدرسة ؟ - ما الذي كان يفعله التلاميذ ؟ -عما كان يتحدث التلاميذ في ساحة المدرسة؟ - متى توقفت الحركة ؟ -لماذا وقف التلاميذ في صفوف منتظمة ؟ -بعدا ان اصطفوا للعلم وادوا النشيد الوطني الى اين توجه التلاميذ ؟ -هل كان التلاميذ مستعدون للدراسة ؟ - من كان في انتظار منى أمام البيت ؟ - استخرج العبارة التي تدل على فرحة التلاميذ بالعودة إلى المدرسة . *إعادة قراءة النص . استنتاج القيم الواردة في النص و تدوينها . ➢ (الانتماء – الاجتهاد – المحبة - الانضباط - احترام المعلم والمدير - اللعب بهدوء - احترام العلم الوطني)	الكلمات الجديدة في جمل مفيدة يجيب عن الأسئلة يستخرج القيم	
استثمار المكتسبات	إضافة الأفكار الفرعية بأسئلة موجهة إلى توقعاتهم السابقة الناتجة . عن مشاهدة الصورة المصاحبة للنص (قصد الإلمام بمضمون النص). إنجاز التمرين في دفتر الأنشطة (أفهم و أجيب) . 2 أَفْهَمُ وأُجِيبُ أُجِيبُ عَنِ السُّؤَالِ إِجَابَةً كَامِلَةً : مَتَى تَوَقَّفَتِ الْحَرَكَةُ والنَّشَاطُ فِي السَّاحَةِ ؟ . . . . . . أُعِيدُ كِتَابَةَ الْجُمْلَةِ، وأَسْتَبْدِلُ الْكَلِمَةَ الْمُلَوَّنَةَ بِمُرَادِفِهَا : اِنْتَهَى الْحَفْلُ فَانْصَرَفْنَا إِلَى بُيُوتِنَا ←	يقدم أفكارا أخرى استنادا إلى تصوراته	تحصيلي

المادة : اللغة العربية	السنة الثانية ابتدائي	الميدان : فهم المكتوب + التعبير كتابي
المقطع الأول : الحياة المدرسية .	الأسبوع الثاني	النشاط : قراءة(أميز)+ كتابة (التاء و الطاء)	الحصة 6+7 المدة: 45 د

الكفاءة الختامية : يقرأ نصوصا بسيطة ، يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من عشرين إلى ستين كلمة مشكلة تشكيلا تاما قراءة سليمة و يفهمها .
مركبة الكفاءة : يستخرج المعلومات الواردة في النص المكتوب و يستعملها +يتعرف على مختلف الضوابط و الأشكال للكتابة العربية.
مؤشر الكفاءة : ينطق الحروف من مخارجها ،يراعي علامات الوقف ، يميز بين التاء و الطاء + يكتب الحرفين في كل الوضعيات .
القيم و المواقف : يعتز بلغته – الانتماء - المساهمة في الحياة الثقافية المدرسية – ينبذ العنف .

المراحل	الوضعية التعليمية التعلمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
وضعية الانطلاق	- كيف كانت ساحة المدرسة ؟ - ما الذي حدث بعد أن دق الجرس ؟	يتذكر المعنى العام للنص	تشخيصي
بناء التعلمات	أكتشف و أميز : 1- الإدراك و عرض النموذج . ● قراءة النص من قبل المتعلمين . - قبل أن يدق الجرس ، ما الذي كان يفعله التلاميذ؟ ● كتابة الجملة المستنتجة على السبورة لقراءتها و بعد ذلك تحليلها إلى كلمات . ● هَذَا يُسَلِّمُ عَلَى رِفَاقِهِ، وَذَاكَ يَقُصُّ حِكَايَاتِ الْعُطْلَةِ الصَّيْفِيَّةِ . ● استخرا ج الكلمات التي تحتوي الحرفين المستهدفين ، تحلل إلى مقاطع صوتية ، جماعيا على السبورة ثم فرديا على الألواح . الْعُطْلَةِ حِكَايَاتِ ● تحديد الحرفين و قراءتهما. 2- الإستجابة الموجهة . ● تثبيت المهارة على النحو التالي ● قراءة الكلمة (حكايات) مع تكرار الصوت تِ . ● قراءة الكلمة (العطلة) مع تكرار الصوت عُط. ● يردد المتعلمون الحرف بجميع أصواته، ثم إعادة نطق الكلمتين بهذا الشكل تِ، تِ ، تِ – حكايات / طْ ، طْ ، عُطْ – العطلة .	يقرأ النص يستنتج الجملة و يقرؤها ينطق بالحرفين نطقا سليما مميزا بينهما يقرأ	تكويني

	• مطالبة المتعلمين بالإتيان بكلمات تحتوي الحرفين و تكتب على السبورة و يتم تلوين الحرفين المستهدفين . • 3- الإستجابة المستقلة : قراءة الكلمات المعروضة في الكتاب دون توجيه . • تَمْرِينٌ - كِتَابٌ - بِنْتٌ طَاوِلَةٌ - وَطَنٌ - بِسَاطٌ . • التطبيق :العودة الى النص و تمييز الحرفين في الكلمات التى وردت فيه. أكتب جيّدا: • يكتب المعلّم الكلمات التي تتضمن الحرفين . و باتباع طريقة المناقشة يستخرج الحرفين تباعا وتكتب في مواقعها المختلفة منفصلا و متصلا • بإتباع الطريقة التالية:كتابة الحرفين على اللوحة بمحاكاة أداء المعلم على السبورة المخططة ، التدريب على كتابة الحرفين على الكراس مراعيا الأبعاد و المعايير المناسبة.	الكلمات يكتب الحرفين	
استثمار المكتسبات	قراءة لبعض الكلمات التي تتضمن الحروف المستهدفة و كتابتها في دفتر الأنشطة .	يقرأ الكلمات و يكتبها بشكل صحيح	تحصيلي

المادة : اللغة العربية	السنة الثانية ابتدائي	الميدان : فهم المكتوب + التعبير الشفوي	
المقطع الأول : الحياة المدرسية .	الأسبوع الثاني	النشاط : قراءة(أحسن قراءتي) و أركب	الحصة 9 + 10 المدة: 45 د

الكفاءة الختامية : يقرأ نصوصا بسيطة ، يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من عشرين إلى ستين كلمة مشكلة تشكيلا تاما قراءة سليمة و يفهمها .
مركبة الكفاءة : ـ يستخرج المعلومات الواردة في النص المكتوب و يستعملها.
مؤشر الكفاءة : يحسن سرعته في القراءة ،يحترم علامات الوقف..... + ينتج جملا اسمية (ضمائر المخاطب + فعل مضارع / فعل ماض + ...).

المراحل	الوضعية التعليمية التعلمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
وضعية الانطلاق	• كيف كان أحمد يتصل بصديقه احمد ؟ لماذا كتب له رسالة ؟ • لو كنت مكانه ماذا كنت تفضل ؟ لماذا ؟	يجيب عن الأسئلة	تشخيصي
بناء التعلمات	**مرحلة1 : أحسن قراءتي** • قراءة النص من قبل المتعلمين مع الإشارة إلى الفواصل الواردة في النص. • تدوين بعض الجمل التي تحويها على السبورة و التركيز على كيفية الوقوف عندها و الزمن المناسب لذلك. - مما حذرت الأم ابنتها ؟ • قراءة الجمل المعروضة في الكتاب تحت عنوان (أحسن قراءتي) مع احترام الفواصل الواردة فيها و التركيز على علامات الوقف. • « السَّلامُ عَلَيْكُمْ ، اِشْتَقْتُ إِلَيْكُمْ كَثِيرًا ، كَيْفَ حَالُكُمْ ؟ أَجَابَ الجَمِيعُ : مَرْحَبًا يَا صَدِيقَنَا العَزِيزَ ، نَحْنُ بِخَيْرٍ وَالْحَمْدُ لِلَّهِ » . **المرحلة 2: أركب** • يسأل الأستاذ : - أين تجلس أنتِ يا .....؟ - من يخاطبه ؟ ← **أنتَ تجلس وراء .... .** - أين تجلسين يا .....؟ - من يخاطبها ؟ ← **أنتَ تجلسين على يمين** - تلميذان / تلميذتان / تلميذ/تلميذة ← **أنتما تجلسان وراء .....** • نفس العمل مع بقية الضمائر . - قبل أن ندخل إلى القسم ، ماذا فعلنا ؟	يقرأ محترما علامات الوقف يجيب عن الأسئلة ينتج جملا اسمية	تكويني

		- و انت يا .....هل وقفت لتحية العلم ؟ - من يخاطبه بهذه الجملة ؟ ← **انت وقفت لتحية العلم .** ● نفس العمل مع بقية الضمائر . ● خلال كل المراحل يقترح الأستاذ أفعالا أخرى يقوم المتعلمون بتصريفها .	
استثمار المكتسبات	يوظف التراكيب المستهدفة	إنجاز التمرين في دفتر الأنشطة (أوظف التراكيب). * أَنْتَ تُحِبُّ اللَّعِبَ . * أَنْتِ تُحِبِّينَ اللَّعِبَ . * أَنْتُنَّ تَلْعَبْنَ الْكُرَةَ . * أَنْتُمْ ..... الْكُرَةَ . * أَنْتِ كَتَبْتِ الدَّرْسَ . * أَنْتَ ..... الدَّرْسَ .	تحصيلي

المادة :اللغة العربية	السنة الثانية ابتدائي	الميدان : فهم المنطوق + التعبير الشفهي	
المقطع الثاني :العائلة.	الأسبوع الثالث	النص المنطوق : العائلة الجزائرية أيام الثورة.	الحصة 1 و 2 المدة: 90 د

مركبة الكفاءة : يرد استجابة لما يسمع ، يتفاعل مع النص المنطوق، يحلل معالم الوضعية التواصلية ، يقيم مضمون النص المنطوق + يتواصل مع الغير .
مؤشرات الكفاءة : يجيب عن أسئلة تستهدف المعنى الظاهري و الضمني ، ينتج جملا بسيطة حول العائلة الجزائرية أيام الثورة تترجم المعنى العام للنص ، يعين أطراف الحوار ، يستخرج القيمة يعبر عن مشهد أمامه حول العائلة الجزائرية أيام الثورة بجمل بسيطة .
القيم و المواقف : احترام العلم- احياء ذكرى عيد الاستقلال – المحافظة على الوطن والعمل.

سيرورة الدرس

وضعية الانطلاق	قراءة الوضعية الانطلاقية الأم : تتكون عائلتك من عدة أفراد ، يلتقون في مناسبات عديدة ، و تجمعهم علاقات الاحترام، و التضامن . ماهي الصفات التي تتحلى بها في تعاملك معهم ، و مع جميع أفراد المجتمع ؟ ➢ المهمة الثانية : علمنا الرسول(ص) تلك الصفات في أحاديثه الشريفة ، ماذا تحفظ منها؟ من منكم أبوه أو جده أو أحد أقاربه مجاهد أو شهيد؟ من منكم قصت جدته أو جده حكايات عن الثورة الجزائرية؟ ماذا تعرفون عن الثورة الجزائرية ؟ نستمع إلى النص:	
بناء التعلمات	**قراءة النص المنطوق من طرف المعلم على مسامع المتعلمين بصوت معبر ، و ترافق القراءة"الإشارات و الإيحاءات المناسبة ، مع المحافظة على التواصل البصري معهم .** **النص :** **قالت الجدة :** ذكرتني هذه الليلة الباردة بليلة من ليالي الثورة. **سلمى:** وماذا حدث فيها يا جدتي ؟ **الجدة:** ذات ليلة كنا مجتمعين حول كانون، وبينما كان أبي يحدثنا عن شجاعة المجاهدين وانتصاراتهم فإذا بنا نسمع طرقا على الباب : طرق، طرق، طرق... هرع أبي إلى الباب **الاب :** من أنت؟ ماذا تريد في هذا الليل؟ فإذا بصوت خافت من وراء الباب يرد عليه: سي لخضر: افتح يا سي لخضر، أنا اخوك أحمد و**هذان** اثنان من الخاوة. فتح أبي الباب وعانق أخاه عناقا حارا. **الاب :** أهلا وسهلا بكم تفضلوا. ثم أحضرت أمي الطعام . **الأم :** هذه جفنة من الكسكس، و**هاتان** قطعتان من اللحم. وفي الصباح استيقظوا وصلوا الفجر، وتناولوا القهوة **القائد :** بارك الله فيك يا سي لخضر، جزاك الله خيرا يا خالتي ذهبية. **الاب :** رافقتكم السلامة حفظكم الله ونصركم. **فهم المنطوق :** ➢ سرد النص بأسلوب معبر مرفقا بالإشارات والإيحاءات . ➢ اختبار مدى فهم المتعلمين من خلال جملة من الأسئلة . ✓ ماذا تذكرت الجدة في تلك الليلة الباردة ؟ مع من كانت الجدة مجتمعة ؟ ماذا كان يحكي الاب لعائلته؟ ✓ ماذا سمعت العائلة ؟ من فتح الباب ؟ من الذي كان يطرق على الباب ؟ ترى لماذا كان احمد يتحدث بصوت خافت ؟ ✓ هل جاء احمد لوحده ؟ مع من كان ؟ كيف استقبل الأب اخوه والخاوة ؟ماذا قدمت الام للضيوف ؟ ماذا قال القائد للعائلة ؟ بم رد عليهم الاب ؟ أجرأة أحداث النص: • المكان : أين كانت العائلة مجتمعة ؟ في بيت الجدة • الزمان: متى حدث ذلك ؟ ليلة من الليالي الباردة اثناء الثورة التحريرية	

	• الشخصيات: من هم شخصيات النص؟ الأب – الأم – الجدة : سلمى – القائد - أحمد. • الأحداث: اجتماع العائلة وزيارة المجاهدون لبيت سي لخضر • النهاية: اكرام الخاوة وحسن استقبالهم • القيم: هذا العلم الذي ضحى عليه الشهداء ما هو واجبكم نحوه ؟ ما هو واجبكم **التعبير الشفهي** : أتأمل و أتحدث : • دعوة المتعلم إلى ملاحظة المشهدين. • إجراء حوار مع المتعلمين حول مكونات وتفاصيل المشهدين. • إثارة دافعية المتعلمين بطرح أسئلة توجيهية . • كيف نسمي هذا الرجل ؟ ماذا يحمل في يده ؟ماذا يحمل المجاهدون الاسلحة ؟ • ترى ماذا يقول هذا المجاهد للخاوة ؟ بما يتميز الارنب لوا ان احد اقترب منه ؟ فسح المجال للمتعلمين للتعبير الحر.
استثمار المكتسبات	قراءة الملخص ترسيخا للرصيد المعرفي الخاص بموضوع المحور. تشجيع مبادرات المتعلمين بإعادة سرد النص. مسرحة أحداث النص.

المادة :اللغة العربية	السنة الثانية ابتدائي	الميدان :فهم المكتوب + التعبير كتابي	
المقطع الثاني :العائلة .	الأسبوع الثالث	النشاط : قراءة(أميز)+ كتابة (الهاء و الألف)	الحصة 6+7 المدة: 45 د

الكفاءة الختامية :يقرأ نصوصا بسيطة ، يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من عشرين إلى ستين كلمة مشكلة تشكيلا تاما قراءة سليمة و يفهمها .
مركبة الكفاءة :يستخرج المعلومات الواردة في النص المكتوب و يستعملها +يتعرف على مختلف الضوابط و الأشكال للكتابة العربية.
مؤشر الكفاءة : ينطق الحروف من مخارجها ،يراعي علامات الوقف ، يميز بين حرفي الهاء و الألف ، يكتب الحرفين في كل الوضعيات .
القيم و المواقف: احترام العلم- احياء ذكرى عيد الاستقلال – المحافظة على الوطن والعمل.

سيرورة الدرس

وضعية الانطلاق

- ماهي المناسبة التي يتحدث عنها النص ؟
- ماذا فعل الجزائريون يوم الاستقلال ؟
- ما هو واجبك نحو وطنك ؟

بناء التعلمات

أكتشف و أميز :

1- الإدراك و عرض النموذج .

- قراءة النص من قبل المتعلمين .

- هل ساعدت سلمى أمها ؟ماذا قالت؟

- كتابة الجملة المستنتجة على السبورة لقراءتها و بعد ذلك تحليلها إلى كلمات .

• وَاجِبُكُم يَا أَبنَائِي المُسَاهَمَةُ فِي بِنَاءِ هَذَا الوَطَنِ .

- استخراج الكلمات التي تحتوي الحرفين المستهدفين ، تحلل إلى مقاطع صوتية ، جماعيا على السبورة ثم فرديا على الألواح .

أبنائي	المُسَاهَمَة	بِنَاءِ	هذا

- تحديد الحرفين و قراءتها.

2- الإستجابة الموجهة .

- تثبيت المهارة على النحو التالي
- قراءة كلمة (أبنائي) مع تكرار الصوت أ .
- قراءة الكلمة (المساهمة) مع تكرار الصوت هـ .
- يردد المتعلمون الحرف بجميع أصواته، ثم إعادة نطق الكلمتين بهذا الشكل:

أ ،أ ، إ ــ أبنائي / هَ ، هُ ، هِ ــ المساهمة

مطالبة المتعلمين بالإتيان بكلمات تحتوي الحرفين و تكتب على السبورة و يتم تلوين الحرفين المستهدفين .

3- الإستجابة المستقلة: قراءة الكلمات المعروضة في الكتاب دون توجيه .

• اِنْتِبَاهَ – هُدُوءَ – يُؤَكِّدُ – أَحْتَرِمُهُ – هَائِلٌ

التطبيق : العودة الى النص و تمييز الحرفين في الكلمات التي وردت فيه.

أكتب جيّدا:

- يكتب المعلّم الكلمات التي تتضمن الحرفين . و باتباع طريقة المناقشة يستخرج الحرفين تباعا وتكتب في مواقعها المختلفة منفصلا و

	متصلا بإتباع الطريقة التالية:كتابة الحرفين على اللوحة بمحاكاة أداء المعلم على السبورة المخططة ، التدريب على كتابة الحرفين على الكراس مراعيا الأبعاد و المعايير المناسبة.
استثمار المكتسبات	قراءة لبعض الكلمات التي تتضمن الحروف المستهدفة و كتابتها في دفتر الأنشطة .

المادة :اللغة العربية	السنة الثانية ابتدائي	الميدان : فهم المكتوب + التعبير الشفوي	
المقطع الثاني :العائلة .	الأسبوع الثالث	النشاط :قراءة(أحسن قراءتي) و أركب	الحصة 9 + 10 المدة: 90 د

الكفاءة الختامية :يقرأ نصوصا بسيطة ، يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من عشرين إلى ستين كلمة مشكلة تشكيلا تاما قراءة سليمة و يفهمها .
مركبة الكفاءة : ـ يستخرج المعلومات الواردة في النص المكتوب و يستعملها.
مؤشر الكفاءة :يحسن سرعته في القراءة ، يحترم علامات الوقف ، يتعرف على حروف المد ويقرأها جيدا ،ينتج جملا اسمية تبدأ بالضمير نحن ،وجملا فعلية بسيطة (فعل + فاعل + مفعول به)

سيرورة الدرس

وضعية الانطلاق

- ماذا تذكرت الجدة ؟ ماذا كان يحكي الأب؟ من كان يطرق على الباب ؟
- إلى أين خرج الرجال والنساء ؟ كيف كان العلم الوطني ؟

بناء التعلمات

مرحلة1 : أحسن قراءتي

- قراءة النص من قبل المتعلمين مع الإشارة إلى الفواصل الواردة في النص.
- تدوين بعض الجمل التي تحويها على السبورة و التركيز على كيفية الوقوف عندها و الزمن المناسب لذلك.

- بينما كان الأب يحكي عن انتصارات المجاهدين، ماذا سمع ؟
- ماذا فعل الأب حين سمع طرقا على الباب ؟ مادا قال أحمد حين سأله من أنت ؟
- حين خرج الرجال والنساء بماذا كان يهتفون ؟

- قراءة الجمل المعروضة في الكتاب تحت عنوان (أحسن قراءتي) مع احترام الفواصل الواردة فيها و التركيز على علامات الوقف.

المرحلة 2: أركب

- ماذا فعل الجزائريون يوم الاستقلال ؟
(فرحوا – خرجوا إلى الشوارع – يهتفون)
- ماذا قالت الجدة عن ذلك ؟

فرحنا فرحا كبيرا – خرجنا إلى الشوارع - نهتف بصوت واحد.

- لو كنت معهم ، و سألتك : هل فرحت فرحا كبيرا ؟ بماذا تجيب ؟

أنا فرحت فرحا كبيرا.

- يخرج الأستاذ مجموعة من التلاميذ و يوجه لهم نفس السؤال السابق ، ويدع أحدهم يجيب :

نحن فرحنا فرحا كبير.

- نفس الطريقة مع بقية الكلمات.

(يقوم المعلم بتمثيل وضعيات تحقق الانتقال من المفرد المتكلم إلى الجمع المتكلم و العكس).

استثمار المكتسبات	إنجاز التمرين في دفتر الأنشطة (أوظف التراكيب).

▪ أَكْتُبُ جُمَلاً بِـ " أَنَا " ، وَجُمَلاً بِـ " نَحْنُ " :

أَنَـا عَزَفْتُ نَشِيـدَ وَطَنِـي .	نَحْنُ عَزَفْنَـا نَشِيـدَ وَطَنِنَـا .
أَنَـا لَـمْ أَتَـأَخَّرْ عَنِ الْمَدْرَسَـةِ .	نَحْنُ .....
أَنَـا	نَحْنُ أَنْجَزْنَـا مَشْرُوعَنَـا .

المادة :اللغة العربية	السنة الثانية ابتدائي	الميدان : فهم المنطوق + التعبير الشفهي
المقطعالثالث :الحيوالقرية	الأسبوعالثاني	النص المنطوق :جني الزيتون	الحصة 1 و 2 المدة: 90 د

مركبة الكفاءة : يرد استجابة لما يسمع ، يتفاعل مع النص المنطوق، يحلل معالم الوضعية التواصلية ، يقيم مضمون النص المنطوق + يتواصل مع الغير .
مؤشرات الكفاءة : يجيب عن أسئلة تستهدف المعنى الظاهري و الضمني ، ينتج جملا بسيطة حول جني الزيتون تترجم المعنى العام للنص ، يعين أطراف الحوار ، يستخرج القيمة يعبر عن مشهد أمامه حول رحلةالسنونوةبجمل بسيطة .
القيم و المواقف :الانتماء - يتحلىبروحالتضامنوالتعاون – يساهمفيالعملالجماعي -المحافظةعلىالبيئة – الجمال.

سيرورة الدرس

وضعية الانطلاق

قراءةالوضعيةالانطلاقيةالأم :

الجميع يؤكد أن واجبك نحو وطنك يأتي بعد واجب الإيمان بالله و عبادته ، سواء عشنا في المدينة أم عشنا في الريف ، فإن أرض بلادنا واحدة ، وعزيزة علينا.

تحدثعنالمكانالذيتعيشفيه .وكيفتحافظعليه ؟

المهمة الأولى:

في الريف والمدينة مساحات خضراء ، هات أمثلة عنها ، و اقترح بعض الحلول للمحافظة عليها.

بناء التعلمات

قراءة النص المنطوق من طرف المعلم على مسامع المتعلمين بصوت معبر ، و ترافق القراءة"،الإشارات و الإيحاءات المناسبة ، مع المحافظة على التواصل البصري معهم .

النص :

فيموسمالزيتونذهبتسهاممعابناءوبناتخالهاالىالحقل،ولماوصلوا،**قاللهاخالها** :

تعالييابنتي،وساعدينااليومفيجنيالزيتونأحضرالخالالمفارشوشدبطرفورمبالطرفالآخرالمعاونهوبعدبضعدقائقوضعاالمفارشمحيطينبالزيتونة،ثمجاءاخوةاخروبنبالسلالموز صبوهاعلىاطرافالشجرة،فشرعوافيالعملبكلعزمونشاط،يمسكالواحدمنهمبيدهاليسرغصنالزيتونالمحملحبااسودافيجذبأصابعيدهاليمنىفيتساقطالكثيرمنالحبعلىالمفار شراحتبناتخالييلتقطنالقليلا لمتناثرمنه،خارجالمفارش،ولميتركنحبةزيتونواحدةمرميةعلىالارض،**وقالتلياحداهن**: احذريياسهاملاتمشعلىحباتالزيتونفتزلقي ، تعالينتعاونجميعا،**قلت**:نعمبكلسرور ، و لن أنسى هذا اليوم.

فهم المنطوق :

- سرد النص بأسلوب معبر مرفقا بالإشارات والإيحاءات .
- اختبار مدى فهم المتعلمين من خلال جملة من الأسئلة .

✓ مانوعالنشاطالذيتحدثعنهالنص ؟
✓ إلىأينذهبتسلممعأبناءوبناتخالها ؟
✓ لماذاوضعاالخالالمفارشحولالزيتونة ؟
✓ ماذاأمسكالخالبيدهاليسرى ؟وماذافعلبيدهاليمنى ؟
✓ ماهودورالبناتفيجنيالزيتون ؟

أجرأةأحداثالنص:

- المكان :أين ذهبت سهام مع بنات خالها ؟إلى الحقل.
- الزمان:في أي موسم ذهبوا ؟في موسم الزيتون
- الشخصيات: من هم شخصيات النص ؟ سهام – ابناء و بنات خالها – الخال – الاخوة .
- الأحداث: جني الزيتون
- النهاية: مساعدة الخال في جني الزيتون
- القيم:التعاون،المساهمةفيالعملالجماعي،الحفاظعلىالبيئة

التعبير الشفهي:أتأملوأتحدث :

- دعوة المتعلم إلى ملاحظة المشاهد.
- إجراء حوار مع المتعلمين حول مكونات وتفاصيل المشاهد.
- إثارة دافعية المتعلمين بطرح أسئلة توجيهية .
- المشهد الأول :ماذا تلاحظ ؟ماذا يوجد في الصناديق ؟أين يمارس هذا النشاط ؟
- المشهد الثاني: ماذا تلاحظ ؟ ما نوع هذه الخضر ؟ أذكر أنواعا أخرى نجنيها من الأرض .
- المشهد الثالث: ما ماذا تلاحظ ؟أين هي الأغنام ؟ما الفائدة من تربية الحيوانات ؟

فسح المجال للمتعلمين للتعبير الحر.

استثمار المكتسبات: قراءة الملخص ترسيخا للرصيد المعرفي الخاص بموضوع المحور.
تشجيعمبادراتالمتعلمينبإعادةسردالنص.
مسرحة أحداث النص.

المادة :اللغة العربية	السنة الثانية ابتدائي	الميدان :تعبير شفهي
المقطعالثالث :الحيوالقرية / الأسبوعالثاني	النشاط :أستعمل(الكثير–القليل–لم - لن)	الحصة 3 المدة: 45 د

الكفاءة الختامية : يقدم توجيهات انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة .
مركبة الكفاءة :يتواصل مع الغير و يفهم حديثه .
مؤشر الكفاءة : يكتشف الصيغ(الكثير،القليل،لم،لن)و يوظفها في وضعيات دالة / يتحاور مع زميلة مستعملا الصيغ
القيم و المواقف :الانتماء - يتحلىبروحالتضامنوالتعاون – يساهمفيالعملالجماعي -المحافظةعلىالبيئة – الجمال.

سيرورة الدرس

وضعية الانطلاق

- لماذاذهبتسهامعابناءوبناتخالها ؟
- ماذاوضعواحولشجرةالزيتون ؟لماذا ؟

➢ **قراءة الفقرة التي تحتوي الصيغ المستهدفة.**

- يَتَسَاقَطُ الكَثِيرُ مِنَ الحَبِّ عَلَى المَفَارِشِ، وَيَتَنَاثَرُ القَلِيلُ مِنْهُ خَارِجَهَا .
- لَمْ تَتْرُكِ البَنَاتُ حَبَّةً وَاحِدَةً عَلَى الأَرْضِ .
- اِسْتَمْتَعْنَا كَثِيرًا، لَنْ أَنْسَى هَذَا اليَوْمَ .

بناء التعلمات

➢ **طرح أسئلة لاكتشاف الصيغ المستهدفة مع اعطاء أمثلة في كل مرة.**

✓ ماذا كان يحدث عندما كان الخال يجذب بأصابع يده اليمنى غضن الشجرة ؟

✓ تسجيل إجابة المتعلمين على السبورة معتلوين الصيغة المستهدفة **الكثير ، القليل.**

* يَتَسَاقَطُ الْكَثِيرُ مِنَ الْحَبِّ عَلَى الْمَفَارِشِ، وَيَتَنَاثَرُ الْقَلِيلُ مِنْهُ خَارِجَهَا .

✓ يقرأ المتعلم الجملة على السبورة عدة مرات

✓ يطلب المعلم توظيف **الكثير، القليل** في جمل مفيدة

✓ يكتب المعلم أحسن الجمل على السبورة

➢ **طرح أسئلة لاكتشاف الصيغة .**

* لَمْ تَتْرُكِ الْبَنَاتُ حَبَّةً وَاحِدَةً عَلَى الْأَرْضِ .

✓ هل تركت البنات حبات الزيتون [illegible]

✓ تسجيل إجابة المتعلمين على السبورة معتلوين الصيغة المستهدفة **لم.**

✓ توظيف **لم** في جمل مفيدة مع كتابة أحسنها على السبورة.

➢ **طرح أسئلة لاكتشاف الصيغة .**

* اِسْتَمْتَعْنَا كَثِيرًا ، لَنْ أَنْسَى هَذَا الْيَوْمَ .

✓ هل استمتعتم بمجنى الزيتون ؟ ماذا قالت ؟

✓ تسجيل إجابة المتعلمين على السبورة معتلوين الصيغة المستهدفة **لن.**

✓ يطلب المعلم توظيف **لن** في جمل مفيدة

✓ يكتب المعلم أحسن الجمل على السبورة

استثمار المكتسبات

العودة إلى دفتر الأنشطة ص 32 [illegible]

■ أَكْتُبُ مَكَانَ النِّقَاطِ : " كَثِيرٌ " أَوْ " قَلِيلٌ " :

– هَذِهِ بَاقَةٌ فِيهَا .....مِنَ الْأَزْهَارِ .

– الْمَدِينَةُ فِيهَا .....مِنَ الْأَشْجَارِ .

■ أَكْتُبُ " لَمْ " أَوْ " لَنْ " :

..... أَنْزِلَ مِنَ الشَّجَرَةِ حَتَّى أَجْنِيَ كُلَّ الزَّيْتُونِ .

– قَرَأَ كَرِيمٌ كُلَّ الْقِصَّةِ وَ.....يَتْرُكْ صَفْحَةً وَاحِدَةً .

المادة :اللغة العربية	السنة الثانية ابتدائي	الميدان :فهم المكتوب + التعبير كتابي	
المقطعالثالث :الحيوالقرية	الأسبوعالثاني	النشاط :قراءة(أميز)+ كتابة (الياءوالنون)	الحصة 6+7 المدة: 45 د

الكفاءة الختامية :يقرأ نصوصا بسيطة ، يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من عشرين إلى ستين كلمة مشكلة تشكيلا تاما قراءة سليمة و يفهمها .
مركبة الكفاءة :يستخرج المعلومات الواردة في النص المكتوب و يستعملها +يتعرف على مختلف الضوابط و الأشكال للكتابة العربية.
مؤشر الكفاءة : ينطق الحروف من مخارجها ،يراعي علامات الوقف ، يميز بين حرفيالياء و النون، يكتب الحرفين في كل الوضعيات .
القيم و المواقف:الانتماء - يتحلىبروحالتضامنوالتعاون – يساهمفيالعملالجماعي -المحافظةعلىالبيئة – الجمال.

سيرورة الدرس

وضعية الانطلاق

- - ماذارزقاللهعائلةالعم ؟
- ماذازرعوافيها ؟
- ماذااستعملواحصادالقمح ؟

بناء التعلمات

أكتشف و أميز :

1- الإدراك و عرض النموذج .

- قراءة النص من قبل المتعلمين .

- هلساعدتسلمأمها ؟ماذاقالت ؟

- كتابة الجملة المستنتجة على السبورة لقراءتها و بعد ذلك تحليلها إلى كلمات .

كانت السنابل المملوءة تتمايل يمينا وشمالا

- استخراج الكلمات التي تحتوي الحرفين المستهدفين ، تحلل إلى مقاطع صوتية ، جماعيا على السبورة ثم فرديا على الألواح .

السنابل	تتمايل يمينا

- تحديد الحرفين و قراءتهما.

2- الإستجابة الموجهة .

- تثبيت المهارة على النحو التالي
- قراءة كلمة (السنابل) مع تكرار الصوت نا.
- قراءة كلمة (تتمايل) مع تكرار الصوت يـ.
- يردد المتعلمون الحرف بجميع أصواته، ثم إعادة نطق الكلمتين بهذا الشكل:

نَ ،نُ ، نِ ــ السنابل/ يَ ،يُ ، يِ ــ تتمايل

مطالبة المتعلمين بالإتيان بكلمات تحتوي الحرفين و تكتب على السبورة و يتم تلوين الحرفين المستهدفين .

3- الإستجابة المستقلة: قراءة الكلمات المعروضة في الكتاب دون توجيه .

نَزَلَ – يَبِسَ – شَهِيَّ – غُصْنٌ – يُسَاعِدُ – نُعَاوِنُ

التطبيق :العودة الى النص و تمييز الحرفين في الكلمات التي وردت فيه.

أكتب جيّدا:

- يكتب المعلّم الكلمات التي تتضمن الحرفين . و باتباع طريقة المناقشة يستخرج الحرفين تباعا وتكتب في مواقعها المختلفة منفصلا و

	متصلا بإتباع الطريقة التالية:كتابة الحرفين على اللوحة بمحاكاة أداء المعلم على السبورة المخططة ، التدريب على كتابة الحرفين على الكراس مراعيا الأبعاد و المعايير المناسبة.
استثمار المكتسبات	قراءة لبعض الكلمات التي تتضمن الحروف المستهدفة و كتابتها في دفتر الأنشطة .

المادة :اللغة العربية	السنة الثانية ابتدائي	الميدان :تعبير كتابي

المقطعالثالث :الحيوالقرية	الأسبوعالثاني	النشاط :الإملاء (الياءوالنون)	الحصة 8 المدة: 45 د

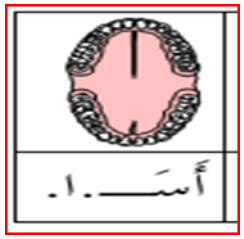
الكفاءة الختامية : ينتج كتابة من أربع إلى ثماني جمل يغلب عليها النمطان الحواري و التوجيهي في وضعيات تواصلية دالة
مركبة الكفاءة :يتعرف على مختلف أشكال الحروف و الضوابط للكتابة بالعربية .
مؤشر الكفاءة :ينقل كلمات مألوفة تتضمن حرفيالياءوالنون.
القيم و المواقف: الانتماء - يتحلىبروحالتضامنوالتعاون – يساهمفيالعملالجماعي -المحافظةعلىالبيئة – الجمال.

سيرورة الدرس

وضعية الانطلاق	● اكتب على لوحتك كلمة تتضمن حرف الياء. ● نفس الطريقة مع حرف النون.

بناء التعلمات

- يعرض المعلم الصور على السبورة ، ويكتب تحتها الكلمات التي ينقصها الحرف المستهدف.



- تتم المناقشة الجماعية على السبورة جماعيا ،كلمة بكلمة و ذلك على الألواح ، حيث يضيف المتعلم الحرف الناقص ويلونه .
- بعد الانتهاء ، تقرأ الكلمات .

الحصة 1 : الإملاء المنظور

- تكتب بعض الكلمات على توالي مع قراءتها من طرف المعلم ثم المتعلم .
- التحديق جيدا من طرف المتعلم مع قراءة الكلمة بصمت من أجل تثبيتها في ذاكرته .
- يقوم المعلم بمسحها ومطالبة التلاميذ بكتابتها على كراس القسم .
- التصحيح الجماعي ثم الفردي على الكراريس .

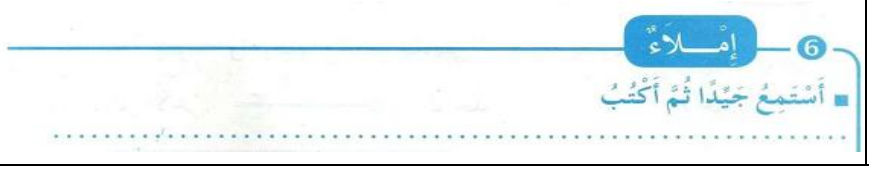
الحصة 2 : الإملاء المسموع

- يقوم المعلم بنطق بعض الكلمات التي تشمل الحرفين حرفا حرفا حتى يدرك الكلمة جيدا .
- مطالبة التلاميذ بكتابتها على الكراريس .

التصحيح الجماعي ثم الفردي على الكراريس.

استثمار المكتسبات

يملي المعلم بعض الكلمات ليكتبهاالتلاميذ على دفتر الأنشطة.



المادة :اللغة العربية	السنة الثانية ابتدائي	الميدان : فهم المكتوب + التعبير الشفوي	
المقطعالثالث :الحيوالقرية	الأسبوعالثاني	النشاط :قراءة(أحسن قراءتي) و أركب	الحصة 9 + 10 المدة: 90 د

الكفاءة الختامية :يقرأ نصوصا بسيطة ، يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من عشرين إلى ستين كلمة مشكلة تشكيلا تاما قراءة سليمة و يفهمها .
مركبة الكفاءة : ـ يستخرج المعلومات الواردة في النص المكتوب و يستعملها.
مؤشر الكفاءة :يحسن سرعته في القراءة ،يحترم علامات الوقف ، يقرأ قراءة متواصلة،ينتج جملا فعلية مع ضمائر المخاطب(أنتَ ، أنتِ)

سيرورة الدرس

وضعية الانطلاق

- ماذااستخدمالعمفيعمليةالحصاد ؟
- ماذاكانوايستخدمونفيالماضي ؟
- حسبرأيكأيالطريقتينأفضل ؟لماذا ؟

بناء التعلمات

مرحلة1 : أحسن قراءتي

- قراءة النص من قبل المتعلمين مع الإشارة إلى الفواصل الواردة في النص.
- تدوين بعض الجمل التي تحويها على السبورة و التركيز على كيفية الوقوف عندها و الزمن المناسب لذلك.

قراءة الجملة المعروضة في الكتاب تحت عنوان (أحسن قراءتي) مع احترام الفواصل الواردة فيها و التأكيد علىأن تكون القراءة متواصلة .

- فَقُلْتُ : مَاذَا سَتَفْعَلُ بِهَذِهِ الشَّاحِنَةِ الضَّخْمَةِ يَا عَمِّي ؟ الْعَمُّ : هَذِهِ لَيْسَتْ شَاحِنَةً يَا كَرِيمُ ، إِنَّهَا الْحَاصِدَةُ ، جِئْنَا بِهَا لِنَحْصُدَ الْقَمْحَ ، فَهِيَ تُوَفِّرُ الْجُهْدَ وَالْوَقْتَ .

المرحلة 2: أركب

إعادة قراءة الفقرة الأولى .
- ماذا زرعت عائلة العم في أرضها ؟
- زرعت الخضر في أرضها .
- لو كان زميلك يسكن في الريف و رأيته يزرع الخضر ماذا تقول له ؟
(يكلف الأستاذ تلميذا بمخاطبة زميله) .

أنتَ تزرع الخضر .

- ولو رأيته يغرس الأشجار ؟

أنتَ تغرس الأشجار .

توظيف الصيغة المستهدفة في جمل مفيدة
يغير الطرف المخاطب إلى المؤنث .

أنتِ تزرعين الخضر، أنتِ تغرسين الأشجار .

توظيف الصيغة المستهدفة في جمل مفيدة .
ينشئ الأستاذ وضعيات تحقق الانتقال من المفرد المذكرالمخاطب إلى المفرد المؤنث المخاطب و العكس

استثمار المكتسبات	إنجاز التمرين رقم 3 ص 29على دفتر الأنشطة (أوظف أُكْمِلُ الْجَدْوَلَ : أَنْتَ / أَنْتِ أَنْتَ تَغْرِسُ الْأَشْجَارَ . / أَنْتِ تَغْرِسِينَ الْأَشْجَارَ . أَنْتَ تَزُورُ الرِّيفَ . / أَنْتِ ..... أَنْتَ ..... / أَنْتِ تَجْمَعِينَ الزَّيْتُونَ فِي قُفَّتِكِ . أَنْتَ ..... / أَنْتِ .....

المادة :اللغة العربية	السنة الثانية ابتدائي	الميدان :تعبير كتابي

المقطعالثالث :الحيوالقرية	الأسبوعالثاني	النشاط :إنتاج كتابي	الحصة 12المدة: 45 د

الكفاءة الختامية : ينتج كتابة من أربع إلى ثماني جمل يغلب عليها النمطان الحواري و التوجيهي في وضعيات تواصلية دالة

مركبة الكفاءة :يتعرف على مختلف أشكال الحروف و الضوابط للكتابة بالعربية .

مؤشر الكفاءة :يكتبجملافعليةبسيطة عن نشاط الفلاحمستعينا بالجدول/ مراقبة المشروع.

القيم و المواقف: الانتماء - يتحلىبروحالتضامنوالتعاون – يساهمفيالعملالجماعي -المحافظةعلىالبيئة – الجمال.

سيرورة الدرس

وضعية الانطلاق	• اذكرأنواعالخضرالتيتعرفها ا • ماهيالحيواناتالتينجدهاف يالريف ؟
	➢ يعرض الأستاذ النشاط على السبورة. ➢ - قراءته من قبل الأستاذ ثم من قبل المتعلمين ومناقشته . ➢ - يقوم الأستاذ بشرح طريقة العمل للمتعلمين. ➢ . التصحيح الفردي على دفتر الأنشطة، يتبعه التصحيح الجماعي -

بناء ال	➢ إعادة التصحيح من قبل المتعلمين . ■ أَسْتَعِينُ بِالْجَدْوَلِ وَأَكْتُبُ ثَلَاثَ جُمَلٍ عَنْ نَشَاطِ الْفَلَّاحِ : يُرَبِّي / يَزْرَعُ / يَغْرِسُ — الْفَلَّاحُ — الشُّجَيْرَاتِ / الْمَوَاشِيَ / الْخُضَرَ — فِي — الْحَقْلِ / الزَّرِيبَةِ / الْبُسْتَانِ 1 ..... 2 ..... 3 ..... انجزمشروعي: متابعةو مراقبة مشروع - أقضي يوما مع الفلاح– يراقب المعلم المشروع للتلاميذ مع التوجيه . النَّشَـاطُ : ..... الاِسْتِعْدَادُ لِلنَّشَاطِ / الْقِيَامُ بِالنَّشَاطِ / نِهَايَةُ النَّشَاطِ / الْمَنْتُوجُ
استثمار المكتسبات	قراءة الجمل الناتجة

السنة الثانية ابتدائي	المادة :اللغة العربية	الميدان : فهم المكتوب
المقطع الثالث :الريف و المدينة .	محفوظات :(مدرستي)	المدة : 45 د

الكفاءة الختامية :يقرأ نصوصا بسيطة ، يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من عشرين إلى ستين كلمة مشكلة تشكيلا تاما قراءة سليمة و يفهمها .

مركبة الكفاءة : ـ يفهم ما يقرأ .

مؤشر الكفاءة :يقرأ المقطوعة ، ويدرك معناها الإجمالي و القيم المتضمنة فيها .

القيم و المواقف: يعتز بلغته - يساهم في الحياة الثقافية المدرسية ..

سيرورة الدرس

وضعية الانطلاق

لماذا تحب سهام الريف؟

و أنت لماذاتحب الريف؟ ماهي المناظر الذي رأيتها في الريف وأعجبتك؟

ماذا قال الأب عن الريف والمدينة؟

بناء التعلمات

- عرض المقطوعة الشعرية مكتوبة على السبورة بخط واضح و جميل.

الطَّبِيعَةُ فِي بِلاَدِي

أُنْظُرْ تَرَ الطَّبِيعَةَ جَمِيلَةً بَدِيعَةَ
تَسْتَقْبِلُ الصَّبَاحَ وَتَحْمِلُ الْأَفْرَاحَا

أَطْيَارُهَا تُغَنِّي فِي الرَّوْضِ أَلْفَ لَحْنِ
وَزَهْرُهَا الْبَدِيعُ يَزْهَى بِهِ الرَّبِيعُ

أَنْسَامُهُ اللَّطِيفَةُ وَ رُوحُهُ الْخَفِيفَةُ
تَغْدُو مَعَ الطُّيُورِ فَرْحَانَةً بِالنُّورِ

- قراءة معبرة من قبل المعلم بصوت معبر.
- قراءات فردية .

	➢ شرح المفردات الصعبة و تقريب المعنى بإبراز المعاني و الأفكار(عن طريق المناقشة و الحوار) . ➢ يتخلل الشرح قراءات فردية حسب المقاطع و الأفكار . **أسئلة الفهم :** ➢ عم تتحدث هذه المقطوعة ؟ ➢ عند النظر إلى الطبيعة، كيف نراها ؟ ➢ ماذا تفعل أطيارها؟ ➢ بماذا يزهى الربيع ؟ ماذا يجب أن نفعل حتى نحافظ على الطبيعة؟
استثمار المكتسبات	- قراءات ختامية للمقطوعة

الإستنتاج:

الملاحظ من هذه النماذج عكس ما يعتقده البعض أنّ مادة القراءة مقيدة بحصة زمنية معينة، وهذه نظرة خاطئة، لأن القراءة لا تنتهي بالحصة المخصصة لها، بل هي مستمرة وقائمة مع مختلف المواد العلمية أو الأدبية الأخرى.

فالمتعلم لا يجيب على سؤال مكتوب مالم يقرأه، لذا وجب على المعلم أن يمارس تعليم القراءة في جميع الأنشطة في إطار تكامل المواد، أو ما يعرف بالبناء العمودي للمعرفة.

لذا يمكن القول إن القراءة هي المحور الذي تدور حوله العملية التعليمية التعلمية، ولا نعني بذلك التعرف على الرموز وأصواتها، بل فهم دلالاتها.

ومن هنا نستخلص أن القراءة هي مفتاح التعلم وهي مادة محورية تدور حولها باقي المواد التعليمية الأخرى فأي خلل يصيب القراءة يكون له أثرا سلبيا على باقي المواد. لذا وجب الاهتمام وكل الاهتمام في تدريب المتعلم في السنوات الأولى من دراسته، وتمكينه من التعرف على مفاتيح القراءة والتحكم فيها وتوظيفها توظيفا صحيحا، وتتجلى أهمية القراءة في كونها ترتكز على نشاط المتعلم في مختلف مجالاته، لذا نجد المتعلم يمارس القراءة خارج حصة القراءة، فالمتعلم يمارس القراءة وهو يتعلم، فلا تعلم دون قراءة، ولا كتابة دون قراءة.

القسم الثاني: الدراسة الميدانية

جاء القيام بالدراسة الميدانية من أجل معرفة ما مدى تطبيق ما استعرضناه (الجانب النظري).

أولا: الاستبيان

1- الهدف من الاستبيان:

نهدف من وراء هذا الاستبيان إلى:

أ- التعرف على مدى تطبيق المناهج الجديدة في ظل المقاربات الحديثة (المقاربة بالكفاءات) في الميدان، ومدى تمكن المعلمين منها وإقناعهم بها.

ب- اكتشاف المشاكل العويصة التي تعترض طريق المعلمين في الميدان بخصوص هذه المناهج.

ج- التعرف على مدى تجاوب التلاميذ مع الطرائق الجديدة، ومدى تأثيرها على تحصيلهم العلمي.

د- الوقوف على مدى استفادة مادة القراءة في ضوء تطبيق المناهج الجديدة، وعلى مدى توافق النصوص القرائية مع القدرات العقلية والذهنية للتلاميذ.

هـ- التعرف على مدى قدرة التلاميذ من التمكن من النشاط القرائي، وعلى استخدام المهارات الضرورية واستعمالها عند قراءتهم للنص.

و- التعرف على مدى تأثير النشاط القرائي في النشاطات اللغوية الأخرى، وتأثره بها.

2. إفراغ الاستبيان وتحليل نتائجه:

أ- مجال الدراسة: من أجل إنجاز هذا العمل، وجب علينا أن نختار مجموعة من الابتدائيات حتى يكون بمقدورنا إجراء هذه الدراسة، وبحكم إقامتنا بدائرة يوب ولاية سعيدة، اخترنا أن نجري هذه الدراسة على مجموعة من الابتدائيات منتشرة على مستوى الدائرة، وقد كان مجال الدراسة بتوزيع استمارات على المعلمين، وكان عدد الاستبيانات الموزعة 70 استبيان أعيدت منها 65 وهذه الابتدائيات هي:

1- ابتدائية الأمير عبد القادر.

2- ابتدائية عاشر لخضر.

3- ابتدائية مقدم العربي.

4- ابتدائية ناصري بلعباس.

5- ابتدائية مولاي محمد.

6- ابتدائية شويح عبد الجبار.

7- ابتدائية بوزيان الحاح.

8- بومدين بومدين

9- شوط جيلالي

ب- عينـة البحـث:

وهي شرط أساسي من شروط البحث العلمي لإثبات مجال العمل الميداني للبحث، وذلك من خلال الدراسة الميدانية التي أوصلتنا إلى ملاحظات ونتائج مختلفة.

واختيار عينات الدراسة يتماشى مع طبيعة البحث، فتحديد المشكلة يعتبر أساسا في اختيار عينة البحث. [1]

كانت دراستنا في هذا البحث ممثلة في معلمي الطور الابتدائي.

ج- وسيلة البحث:

تم اعتماد الاستبيان كوسيلة للبحث يتضمن سبعة عشر (17) سؤالا، منها ستة (6) متعلقة بالمناهج، ومنها احدى عشر (11) سؤالا حول مادة القراءة.

د- طريقة تحليل الاستبيان:

اعتمدنا في تحليلنا لهذا الاستبيان على الطريقة الوصفية للوصول إلى التحقق من صحة الفرضيات أو خطئها، واقتصرت العملية على حساب النسب المئوية لكل سؤال ثم التعليق عليها.

1- محمد زيان عمر، البحث العلمي - مناهجه وتقنياته -، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د، ط)، 1983، ص 59

3- عرض النتائج وتحليلها:

س1: حول الاستفادة من التكوين ونوعيته

السؤال	التكرار				المجموع	النسبة المئوية
	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية		
– هل استفدت من تكوين	48	73.84	17	26.16	65	100
هل هو كاف؟ ما هو نوعه؟	12	18.46	53	81.54	65	100

التحـلـيـل:

من خلال نتائج الجدول يتضح أنّ 73.84% من الأساتذة والمعلمين يؤكدون استفادتهم من تكوين في المقاربة بالكفاءات، و26.16% لم يستفيدوا من تكوين.

وحتى الذين استفادوا من التكوين يؤكد 81.54 % منهم بأنه غير كاف، إذ تمثل في أيام دراسية وعدد أيامها لا يتعدى يومين دراسيين.

وهنا يجب الإشارة إلى أن التكوين الجيّد للأستاذ ضروري جدا لكونه العنصر الأساسي في إنجاح تطبيق هذه المقاربة، وهذا لن يتأتى إلا بتنظيم هذه العملية في شكل دورات مغلقة يؤطرها مكوّنون أكفاء.

س2: يتعلق بطريقة المشكل (طرح الإشكال):

السؤال	التكرار				المجموع	النسبة المئوية
	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية		
أ-هل تراعي مستوى التلاميذ	51	78.46	14	21.54	65	100
ب-هل تجعل التلميذ عنصرا فعالا في القسم؟	59	90.76	06	09.24	65	100
ت- هل تراعي الفروق الفردية؟	46	70.76	19	29.24	65	100
ث- هل تحقق بها الأهداف المسطرة؟	58	89.23	07	10.77	65	100
ج- هل تراعي الجانب الوجداني للتلاميذ؟	47	72.31	18	27.69	65	100

التحليل:

أ- يرى 78.46% أن هذه المقاربة تراعي مستوى التلاميذ في حين ترى البقية 21.54% أنها لا تراعي مستوى التلاميذ.

ب- يرى 90.76 % من المبحوثين أنّ هذه المقاربة تجعل التلميذ عنصرا فعالا في القسم بينما ترى البقية 09.24% أنها ليست كذلك

ت- يرى 70.76% من العينة أن المقاربة بالكفاءات تراعي الفروق الفردية أما النسبة المتبقية 29.24% فترى عكس ذلك.

ث- يرى 89.23% بأن المقاربة بالكفاءات كفيلة بتحقيق الأهداف المسطرة والفئة القليلة المتبقية 10.77% غير ذلك.

ج- يرى 72.31 أن المقاربة بالكفاءات لا تراعي الجانب الوجداني في حين يرى 27.69% أنها ليست كذلك.

من خلال هذا الجدول يتبين لنا أن معظم الأساتذة يجمعون على نجاعة المقاربة بالكفاءات.

س3: خاص بالتمكين من الإلمام بيداغوجية الكفاءات:

السؤال	التكرار				المجموع	النسبة المئوية
هل أنت؟	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية		
أ- تطبق المقاربة بالكفاءات	60	92.30	05	07.70	65	100
ب-تطبقها وفق الخطوات المطلوبة	21	32.30	44	67.70	65	100
ت-ملم بخطواتها ومتحكم فيها	21	32.30	44	67.70	65	100

التحليل:

من خلال الجدول نلاحظ أن النسبة 92.30% تحاول تطبيق المقاربة بالكفاءات بينما نسبة قليلة 07.70% منهم تحجم عن تطبيقها.

أما الإلمام بهذه المقاربة وتطبيقها وفق خطواتها اللازمة فإن الأغلبية 67.70% تقر بأنها غير متمكنة منها بشكل جيد، في مقابل 32.30%

إن الأسباب الكامنة وراء قلة تمكن الأساتذة من هذه المقاربة يمكن أن تعود إلى:

-أنها جديدة تواجه مقاومة من طرف القائمين على تطبيقها.

-ضعف التكوين وقتله.

س4: يخص طريقة التدريس بالمشاريع:

السؤال طريقة التدريس بالمشاريع هل:	التكرار				المجموع	النسبة المئوية
	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية		
أ- تراها مناسبة	59	90.77	06	9.23	65	100
ب- ينجزها التلميذ	51	78.46	14	21.54	65	100
ت- تعطيها الوقت الكافي	15	23.08	50	76.92	65	100
ث- تؤدي وظيفتها	55	84.61	10	15.39	65	100

التحليل:

أ- من خلال الاستبيان تبين لنا أن جل المبحثين يروا أن طريقة المشاريع مناسبة.

ب- نسبة الأساتذة والمعلمين الذين يؤكدون أن التلاميذ الذين ينجزون المشاريع الكبيرة حيث بلغت 78.46% والبقية 21.54% لا ينجز تلامذتهم هذه المشاريع.

وهنا يمكننا أن نرجع هذا التباين إلى وضعيات المؤسسات التي يعمل فيها الأساتذة، فبعضها مدني يتوفر على وسائل وإمكانيات تسمح للمدرسين والتلاميذ على حد سواء بإنجاز المشاريع، بينما المؤسسات التي تقع في مناطق نائية لا تتوفر على هذه الإمكانيات.

ت- نسبة قليلة من الأساتذة والمعلمين يعطون للمشاريع الوقت الكافي وتمثل هذه النسبة 23.08% فقط أما الأغلبية 76.92% لا تعطي لهذه المشاريع الوقت الكافي.

إن السبب الرئيس لعدم إعطاء الوقت الكافي للمشاريع يعود إلى كثافة البرامج وخاصة عدم إدراجها في التوزيعات الفصلية والسنوية، فغيابها من التوزيعات يجعل من الصعب متابعة تنفيذها وبالتالي التخلي عن التعامل معها.

ث- يقر 84.61% من الأساتذة والمعلمين بأن المشاريع تؤدي وظيفتها، بينما يرى 15.39% بأنها غير وظيفية.

س5: يخص مواكبة المنهاج لطرائق التدريس:

السؤال	التكرار				المجموع	النسبة المئوية
	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية		
هل طرائق التدريس مسايرة لتطور المنهاج؟	42	64.60	23	35.40	65	100

التحليل:

من خلال الاستبيان يتضح لنا أن نسبة 64.60% ترى طرائق التدريس مناسبة لتطور المنهاج بينما النسبة 35.40% ترى أن الطرائق التدريس لا تساير تطور المنهاج.

س6: خاص بالصعوبات التي يواجهها الأساتذة والمعلمين في تطبيق هذه المقاربة:

بعد تفريغ الاستبيانات تبين أن الأساتذة والمعلمين قد اجمعوا على وجود جملـــة من الصعوبات والعراقيل التي تقف حجر عثرة في طريق تطبيق هذه المقاربة الجديدة، نجملها في الآتي:

- نقص الوسائل البيداغوجية المناسبة كالإعلام الآلي
- الاكتظاظ داخل الحجرات مما يصعب تفويج التلاميذ
- ضيق الوقت المخصص لكل وحدة تعليمية
- صعوبة صياغة الكفاءات
- مستوى التلاميذ المتدني وعدم تعودهم على الطريقة
- حداثة المقاربة الجديدة حيث لم يتم التأقلم معها بعد
- نقص التكوين والمراجع التي تعالج هذا الموضوع
- كثافة البرامج واحتوائها على مواضيع فوق مستوى التلاميذ

أما فيما يخص مادة القراءة، جاءت الأسئلة على النحو الآتي:

1- هل المقاربة بالكفاءات اهتمت بالنص القرائي؟

السؤال: هل المقاربة بالكفاءات اهتمت بالنص القرائي؟	التكرار				المجموع	النسبة المئوية
	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية		
الاهتمام بالنص القرائي	11	16.92	54	83.08	65	100

التحليل:

من خلال الجدول يتبين لنا أن أفراد العينة قد أجاب أغلبهم بالنفي على العبارة الخاصة بمدى اهتمام تقنية المقاربة بالكفاءات بالنص القرائي، أما فيما يخص النسبة المئوية لأفراد العينة فكانت الإجابة 83.08% بـــ (لا)، و16.92% بـــ(نعم)، وهذا يعني أن المقاربة بالكفاءات لا تهتم بالنص القرائي حسب رأي المعلمين في هذا الطور.

فالمقاربة بالكفاءات جعلت النص هو المحور الأساسي الذي ينطلق منه المعلم والمتعلم لدراسة النشاطات الأخرى، فمستوى المتعلم الفكري واللغوي والمعرفي هو الهدف من عملية التعلم، لذا فاختيار النصوص يجب أن تكون موافقة لمتطلباته العقلية المعرفية والخبرات السابقة، فالهدف التعليمي هنا يرمي إلى مهارات المتعلم من جميع الجوانب.

ولذا لم تتناسب طريقة المقاربة بالكفاءات مع النص القرائي، فالمعلم لم يتخل عن ممارسة الطريقة القديمة (التدريس بالأهداف) في معالجة النصوص القرائية، لذلك حدث خلل في التوفيق بين الطريقة الجديدة ومعالجة النص القرائي.

2- هل تعد القراءة نشاطا لغويا غاية أم نشاطا لغويا وسيلة؟

السؤال:	التكرار				المجموع	النسبة المئوية
	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية		
أ- هل تعد القراءة غاية؟	12	18.46	53	81.54	65	100
ب- هل هي وسيلة؟	53	81.54	12	18.46	65	100

التحليل:

يتضح من خلال الإجابة أن نسبة 81.54% يرون أن القراءة تعد نشاط لغويا وسيلة، وذلك لأن الوسيلة يتعلم بها التلميذ الأنشطة الأخرى، ولذلك نجد التلميذ الضعيف في القراءة ضعيفا في الأنشطة الأخرى، والوسيلة تستغل لتحقيق كفاءة الحصة، ولذلك لا يمكن تغييرها واستبدالها بوسيلة أخرى، وعلى سبيل المثال يستطيع المعلم أن يطبق أمثلة في حصص القواعد والصرف مثلا: أنواع المبتدأ، أنواع الخبر، التوكيد اللفظي، والمعنوي، الأفعال الخمسة، ...الخ، لأن النص لا يحقق الهدف المقصود، ولا يتتبع جميع الظواهر النحوية والصرفية.

أما نسبة 18.46% الذين يرون بأن القراءة غاية فهي نسبة قليلة ترى في وصول التلميذ إلى الهدف المنشود من حيث قراءاته الابتدائية التي من شأنها أن تصوله إلى مرغوبه وغاياته التي تتحقق بفهمه مفردات النص ومعانيه.

3- إذا كانت نشاطا لغويا وسيلة، لأي نشاط آخر ترمي: التعبير/القواعد/المطالعة؟

السؤال: هل القراءة ترمي إلى:	التكرار نعم	النسبة المئوية	المجموع
أ- التعبير بنوعيه	34	64.15	53
ب- القواعد	12	22.65	53
ج- المطالعة	07	13.20	53

التحليل:

من خلال النتيجة المتحصل عليها لاحظنا أن نسبة عالية نسبيا من المعلمين أجابت بأن القراءة وسيلة للتعبير بنوعيه حيث بلغت (64.15%) مقابل (22.65%) للقواعد، و(13.20%) للمطالعة، وهذه النتيجة يمكن تفسيرها أن التعبير بنوعيه هو الهدف النهائي للغة حسب الدراسات التربوية والتعليمية، وأن المهارات اللغوية الأخرى- بما فيها القراءة – وهي الكتابة والنحو والصرف والمطالعة كلها تعد وسائل للتعبير بنوعيه، ونستطيع بعد ذلك أن نقرر أن اللغة مرادفة للتعبير، وأن التعبير هو اللغة منطوقة أو مكتوبة، وعليه فإننا نوافق الرأي الذي يقر بأن القراءة وسيلة للتعبير بنوعيه.

4- أي الطرائق تعد أفضل من أجل تنمية مهارة القراءة؟

السؤال: ماهي أفضل طريقة؟	التكرار نعم	النسبة المئوية	المجموع
أ- الطريقة التركيبية	07	10.77	65
ب- الطريقة التحليلية	27	41.53	65
ج- الطريقة المزدوجة	31	47.70	65

التحليل:

يتضح من خلال الجدول والأعمدة والنتائج أن هناك إشكالية موجودة متمثلة في ذلك التقارب الذي ميز إجابات المعلمين والمتضمن الموافقة على الطريقة المزدوجة 47.70 %، وبما يوازيها من الطريقة التحليلية نسبة 41.53 %، وبصفة أقل الطريقة التركيبية 10.77 %.

والإشكال المطروح هنا هو: ما مدى استيعاب فهم طرق تدريس القراءة لدى معلمي الطور الابتدائي؟

ولعل السبب في ذلك التقارب بين الإجابة بأفضلية الطريقة المزدوجة والطريقة التحليلية بنسبة متقاربة جدا، يرجع أساسا في كون بعض المعلمين يخلطون في طرائق تدريسهم في إطار نهج يوافق سير حصص القراءة، ونعيد ونكرر طرح الإشكال نفسه:

- هل حقا كل معلم من أولئك ملم بطرائق التدريس المعروفة في القراءة؟
- ما مدى تطبيق تلك الطرائق من طرف المعلمين؟

5- أي العوامل الآتية تعد ذات أهمية في تنمية مهارة القراءة: الكتاب أم الطريقة؟

السؤال: ما هو العامل في تنمية مهارة القراءة؟	التكرار نعم	النسبة المئوية	المجموع
أ- الكتاب المدرسي	49	75.39	65
ب- الطريقة	16	24.61	65

التحليل:

ارتفعت نسبة "الكتاب المدرسي" إلى 75.39%، في مقابل " الطريقة المتبعة " بنسبة 24.61%، وبناء على هذه النتيجة يمكن القول أنّ في هذه المرحلة الابتدائية يعد الكتاب المدرسي الدعامة الثانية بعد المعلم وذلك لتوفره على النصوص المدروسة في القراءة، فالتلميذ يكتسب من خلال قراءته للموضوعات المختلفة الأدبية والعلمية العديد من المفردات والتراكيب والصيغ اللغوية، التي تساعده على تنمية ملكة القراءة لديه، وتؤهله مستقبلا إلى أن يكون كاتبا أديبا أو باحثا وخطيبا.

6- ما الذي يحرص المعلم على رعايته من أجل تنمية مهارة القراءة لدى التلميذ؟

السؤال: ما الذي يحرص المعلم على رعايته؟	التكرار نعم	النسبة المئوية	المجموع
أ- الأداء السليم	44	67.69	65
ب- قدرت التلميذ على تحليل النص ودراسته	16	24.61	65
ج- فهم التلميذ للنص	05	07.70	65

التحليل:

من خلال النسب المتحصل عليها: نسبة الأداء السليم للمتعلم 67.69% ارتفعت عن نسبة قدرته على تحليل النص ودراسته 24.61% ونسبة فهمه للنص 07.70%. يعني هذا أن حرص المعلم على تنمية مهارة القراءة عند التلميذ تتجلى في الأداء السليم له، وذلك من خلال قدرته على ضبط حركات المادة المقروءة، وإخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة، والتمييز بين الأصوات المتشابهة، وهذه المهارات يعمل المعلم على صقلها وتوجيهها التوجيه الصحيح.

7- هل فقدان مهارة من مهارات القراءة يؤثر على مستوى القراءة لدى التلاميذ؟

السؤال: هل فقدان إحدى مهارات القراءة يكون سببا في:	التكرار				المجموع	النسبة المئوية
	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية		
تدني مستوى مؤشر القراءة؟	65	100	00	00	65	100

التحليل:

نسبة الإجابات كانت كلها (بنعم)، أما الإجابة بـ (لا) فكانت منعدمة، ويعني هذا أن فقدان أي مهارة من مهارات القراءة الخمسة يؤثر على تنمية القراءة عند التلاميذ، فمثلا إذا فقد التلميذ مهارة التعرف على الكلمات المكتوبة فإنه لا يستطيع فهم معانيها، وبالتالي فقدان مهارة التعرف، ومن هنا يستطيع ربط تلك المهارات ببعضها البعض، وما ينجر عنها من استيعاب فكرة الدرس والإثراء اللغوي المتمثل في فهم الكلمات الجديدة، وقدرة التلميذ على التعبير عن مضمون الدرس.

8- هل يتحكم التلميذ في قراءة النصوص بدرجة: جيدة، متوسطة أو ضعيفة؟

السؤال: هل يتحكم التلميذ في قراءة النص؟	التكرار نعم	النسبة المئوية	المجموع
أ- بصفة جيدة	12	18.46	65
ب- بصفة متوسطة	53	81.54	65
ج- بصفة ضعيفة	00	00	65

التحليل:

من النسب المئوية والرسم البياني يتضح لنا جليا أن تحكم التلميذ في قراءة النصوص متباين ومختلف اختلافا جوهريا حيث سيطرت أعلى نسبة بدرجة متوسطة 81.54% تلي ذلك بأقل نسبة بدرجة جيدة بنسبة 18.46% فقط، بينما جاءت نسبة منعدمة بدرجة ضعيفة، ويرجع اعتدال التلاميذ وتوسطهم في قراءتهم للنصوص إلى جملة من الأسباب نذكر منها:

1/ عدم تناسب المدى البصري مع الصوتي، والافتقار إلى القدرة على تجزئة المقروء إلى عبارات.

2/ عدم مناسبة السرعة والتوقيت.

3/ التوتر الانفعالي في أثناء القراءة [1].

*ولإجادة القراءة يجب إتباع جملة من المهارات نذكر منها:

1/ القدرة على نطق الأصوات العربية بدقة ووضوح.

2/ القدرة على الضبط الصرفي والإعرابي للكلمات.

3/ القدرة على الانسيابية، وعدم التلعثم.

1- فراس السليتي، فنون اللغة - المفهوم، الأهمية، المقدمات، البرامج التعليمية، مرجع سابق، ص 12

4/ القدرة على مراعاة النبر والتنغيم المناسبين للأسلوب والسياق [1].

9- هل النص القرائي له تأثير على شخصية المتعلم؟

السؤال: النص القرائي	التكرار						المجموع	النسبة المئوية
	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية		
هل له تأثير على شخصية التلميذ؟	53	81.54	00	00	12	18.46	65	100

التحليل:

من خلال الجدول يتبين لنا أن أفراد العينة قد أجاب أغلبهم ب(نعم)، أما فيما يخص النسبة فكانت مقسمة بين 81.54% بـــ(نعم)، و18.46% بـــ(أحيانا)، فهذا يعني أن النص المقروء له تأثير على شخصية المتعلم حيث، يظهر على التلميذ اكتساب السلوك جديد من خلال النص والذي يظهر من خلال تفاعله الصفي مع زملائه، وذلك من خلال المشاركة وتبادل الآراء فيما بينهم كما يستجيب إلى أسئلة المعلم، ومناقشتها دون تقبل النص كما هو، وأيضا يظهر لدى التلميذ أخلاقيات جديدة مع المجتمع المحيط به، مثل غرس روح التعاون بين أفراد المجتمع وحب الوالدين.

فلذلك يجب على المعلم أن يوجه التلاميذ الوجهة الصحيحة حين يلقي النص أمامهم، ويثبت فيهم الأخلاق الحميدة التي يحملها ذلك النص.

1- عبد الله علي مصطفى, مهارات اللغة العربية، مرجع سابق، ص 108

10- هل نصوص القراءة تتماشى والقدرات العقلية للتلميذ؟

السؤال:	التكرار						المجموع	النسبة المئوية
	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية		
هل تتوافق نصوص القراءة مع قدرات التلميذ؟	00	00	43	66.15	22	33.85	65	100

التحليل:

من خلال الجدول يتبين لنا أن أفراد العينة قد أجاب بالنفي، أما فيما يخص النسبة المئوية لأفراد العينة المتمثلة في النفي فكانت 66.15%، والإجابة بـــ (أحيانا) كانت 33.85%، الإجابة كانت أغلبها بالنفي، وهذا يعني أن النصوص المقروءة في أغلبها لا تتماشى والقدرات العقلية للتلميذ.

فالمتعلم (التلميذ) يجد صعوبة في محاكاة النص ويعتبره بعيدا عن واقعه، فعقل التلميذ لا يستطيع استيعاب مثل هذه النصوص المناقضة للواقع المعيشي، فالمتعلم رغم صغر سنه إلا أنه يفرق ما هو موجود وما هو غير موجود.

ومن هنا صار واجبا على واضعي هذه النصوص أن يتفطنوا إلى هذه الهفوات التي شكلت صعوبة للمتعلم في إدراك ماهية النص القرائي وربطه بالواقع اليومي للتلاميذ، ومستواهم العقلي الذي يناسب سنهم.

11- هل الحجم الساعي المخصص لمادة القراءة كاف: نعم / لا؟

السؤال:	التكرار				المجموع	النسبة المئوية
	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية		
هل الحجم الساعي المخصص لمادة القراءة كاف؟	42	64.62	23	35.38	65	100

التحليل:

من خلال هذه النسبة 64.62% (نعم) يتبين لنا بأن ساعات القراءة المخصصة كافية من خلال حجمها الزمني في ساعة ونصف في الأسبوع، إذ يكون الزمن 45 د، بحيث يصبح لدى التلميذ رصيد كاف من الكلمات والجمل المركبة، ويكون قد استوعب الدرس، ونمت الفكرة في ذهنه حول موضوع الدرس.

من خلال متابعتنا للدرس القرائي، توصلنا إلى أن القراءة عنصر هام في مناهج اللغة العربية، إلى جانب المهارات الأخرى كالاستماع، والتحدث، والكتابة، والتي تربطها علاقة متكاملة فيما بينها، إذ لا تقوم إحداها دون الأخرى، فالقراءة تمكن التلميذ من التحصيل العلمي الذي يساعده على السير بنجاح في حياته المدرسية، وقد مورست كنشاط يستدعي الفعالية، وبذلك فهي تسهم في اكتساب المتعلم مجموعة من المهارات المساعدة على ذلك كالسرعة والقدرة على تحصيل المعاني، وتعتبر القراءة وسيلة لتقويم لسان التلميذ، وحسن أداءه، وإجادة نطقه، كما تساعد القراءة المتعلم على كسب المهارات في القراءات المختلفة واستيعاب المعنى وتحصيله.

ثانيا: ملخص نتائج الاستبيان

إذا كان إصلاح المنظومة التربوية يهدف إلى تحديد غايات التعلم لتكون أكثر ملائمة لحاجات الأفراد والمجتمع، وعلى تحقيق أهداف التكوين واستخدام أحسن الوسائل وأنجع الطرائق، فإنّ بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات لهو دليل على الفشل الذي عرفته المدرسة السلوكية (المقاربة بالأهداف) وذلك لعدم ربط التكوين بمتطلبات الفرد والمجتمع، وبقي مثقلا بالمعارف غير الضرورية للحياة، وعدم تفعيل المواد التعليمية في المدرسة، الأمر الذي جعل الساهرين على شؤون التربية يفكرون في مسايرة التطورات الحاصلة في العالم، باعتماد بيداغوجية المقاربة بالكفاءات لكونها تجعل من المتعلم قادرا على التكيف والاندماج في المجتمع والمشاركة في بنائه بصفة فعالة، وحل مشكلاته اليومية.

غير أنه يلاحظ من تحليل نتائج الاستبيان ما يلي:

- إنّ الأساتذة والمعلمين أجمعوا بنسبة كبيرة على أنهم لم يلموا ببيداغوجية الكفاءات، وعليه كان إلحاحهم على الإكثار من الأيام التكوينية الفعالة، حتى يتمكنوا من استيعابها وفهمها، من أجل تحقيق الأهداف المرجوة والمؤدية إلى خدمة التلميذ وتحسين مردوده التربوي.

- إن معظم الأيام التكوينية أيام دراسية (ندوات) لا تتعدى اليوم أو اليومين، وهذا ما أعاق فهم الاستراتيجية التي تضمنتها المناهج الجديدة.

- إن تطبيق البيداغوجية المقاربة بالكفاءات لم تحظ بالتحضير الجيد لها.

- إن أغلب الأساتذة مقتنعون بنجاعة هذه المقاربة، لأنها تمكن التلميذ من أدوات التفكير والتعلم والتصور والملاحظة.

- نقص كبير في الإمكانيات المادية التي يتطلبها تطبيق هذه المقاربة.

- إن الصعوبات التي يلاقيها الأستاذ والمعلم خلال العملية التعليمية التعلمية في المقاربة بالكفاءات متنوعة مثل نقص الوسائل البيداغوجية، وعدم تعود التلاميذ على هذه الطريقة الجديدة واكتظاظ الأقسام ... الخ.

- إن الأساتذة والمعلمين مازالوا يعتمدون على المقاربة بالمضامين تارة وعلى المقاربة بالأهداف تارة أخرى، ولم تأخذ المقاربة الجديدة مكانتها بعد.

- إن اقتراحات الأساتذة تحمل في طيتها دلالة واضحة وعميقة على استعدادها لتكوين فرد قادر على التكيف مع الواقع المعاصر، والاندماج في المجتمع، والمساهمة في تطويره وبنائه.

ثالثا: الاقتراحات والتوصيات

بعد الوقوف على الجانب النظري والبحث الميداني، وبمساعدة بعض الإخوة العاملين في الوسط التربوي (مساعدين تربويين وأساتذة)، رأينا أنه من الواجب أن نقدم بعض التوصيات والاقتراحات التي نراها ضرورية ومناسبة وتتمثل في:

✓ **المنـهـاج:**

ضرورة الإسراع في مراجعـــة المنـــاهج التعـــليمية والوثـــائق الملحقـــة وإعـــطائها البعـــد التطبيقي.

✓ **التـكويـن:**

نظرا لأهميته في تجديد المعارف والقدرات المهنية فإننا نرى:

- الاهتمام بتكوين المعلم تكوينا فعالا يتماشى والبيداغوجية الجديدة.

- تفعيل الأيام التكوينية بأنواعها، وتفعيل جلسات الفريق التربوي في المؤسسات.

✓ **المـعـلم:**

انطلاقا من كون المعلم المطبق والمنفذ الأول للمنهاج، وعليه تتوقف النتائج، فلا بد أن يتم إعطائه مكانته اللائقة في المجتمع، حتى يتمكن من الإسهام الفعال في تطوير منظومتنا التربوية، وتكوين مواطنين قادرين على التكيف مع التطورات الحاصلة في العالم، وشحذ هممهم من أجل تنمية ملكة الإبداع، وحل المشكلات التي تعترض سبيلهم في الحياة، وعلى هذا نوصي ونقترح ما يلي:

- الاهتمام بالحالة الاجتماعية للأستاذ

- التخفيف في البرامج

- توفير المراجع التي تعالج المواضيع المقررة باستعمال بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، والمراجع الخاصة بهذه المقاربة.

- إخضاع الأساتذة والمعلمين إلى تكوين مستمر وجاد بمؤطرين أكفاء.

- التخفيف من الحجم الساعي للأستاذ والمعلم.

✓ **المـتعلم:**

باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية في المقاربة بالكفاءات فإنه يجب العمل على:

- تحسين ظروف تمدرسه

- تخفيف الحجم الساعي الأسبوعي على التلاميذ

- التخفيف من الاكتظاظ في القسم

- الإكثار من الزيارات التربوية والرحلات العلمية والترفيهية.

-إعطاء أهمية للتعليم والتعلم خارج حجرة الدرس للاقتراب أكثر من الواقع والوضعيات المعقدة اليومية.

-فتح أبواب العمل قصد تحفيز المتعلم على العمل.

✓ **الوسائل التعليمية:**

- الاهتمام بتوفير الوسائل التعليمية المختلفة وعلى رأسها الكتاب المدرسي والذي يجب أن يراعى فيه قدرات التلميذ الفكرية والحسية والجسمية عند التأليف وذلك من حيث الشكل والمضمون وتدرج المعارف وجعل محتواه يتماشى والبيداغوجية الجديدة.

-ضرورة توفير وسائل الإيضاح حسب كل مادة تعلمية.

✓ **علاقـة البيت بالمدرسة:**

هي علاقة وطيدة، ولذا يجب تقوية الاتصال بين البيت والمدرسة وتحسيس الأولياء بدورهم في المنظومة التربوية، وإشراكهم في الحياة اليومية للمؤسسة التعليمية.

✓ **التقـويم:**

هو السمة البارزة لبيداغوجيا الكفاءات، والهدف العام منه هو تشخيص الأخطاء والنقائص قصد معالجتها وتصحيحها، وهو جزء لا يتجزأ من العملية التربوية، وفي ظل الغموض الذي يسود عملية تقويم هذه البيداغوجية الجديدة فإننا نقترح:

-وضع شبكة تقويم خاصة بكل مادة.

-ألا يقتصر التقويم على منح العلامة للمتعلم بل يشمل كذلك الملاحظة المستمرة لتغيير سلوكات التلميذ، وتسجيلها قصد تشخيص النقص ومعالجته في حينه.

خاتمة

خـاتمـة:

إنّ المناهج الجديدة تهتم بالدور النشيط الذي يؤديه المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، كونها تجعل منه محور الفعل التعلمي، حيث تضعه في وضعيات مثيرة لاهتمامه، وتشجع عنده روح المبادرة، فتجعله قادرا على تجنيد موارده الداخلية والخارجية لحل وضعيات معقدة وجديدة، والتي ترتبط بواقعه ومحيطه في أي زمان ومكان. إن المناهج الجديدة وما تشتمل عليه من إيجابيات وسلبيات، تبقى الطريق المفضل (بحسب المقررات الوزارية) لإخراج المنظومة التربوية مما هي فيه من ضعف.

أما الجانب المتعلق بتعليمية اللغة العربية، والذي هو محور هذه الدراسة، فيمكننا أن نقول إن تدريس اللغة العربية بكل مكوناتها [الصرف، النحو، المعجم، التركيب، الصواتة، الدلالة] له مكانه هامَّة في الدراسات اللسانية والتربوية والأدبية والديداكتيكية الحديثة، حيث عَرفت هذه الدراسات تطورًا هامًا في الآونة الأخيرة، حيث ساهمت بجلاء في التعريف بالعديد من المناهج الحديثة، في تحليل مكونات الدرس اللغوي العربي وتطويره ليلائم خصوصيات كل مكون، حتى يكون مضمونًا تربويًّا ناجعًا، يستجيب لكل المقومات الديداكتيكية في تدريسية اللغات ومكوناتها.

وقد حرصنا أن تستفيد مقاربتنا من كل هذه الدراسات، فكان تركيزنا بالأساس في هذا البحث على الجوانب التربوية الديداكتيكية واللسانية، التي تسعى جاهدة إلى تحسين أداء كل من المدرس والتلميذ، لاكتساب مهارات وتقنيات في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

إن تدريسية اللغة العربية مسألة تأرجحتْ بين النظرية والتطبيق، أو بين التنظير والتقعيد على المستويات الأدبية والتربوية الصفية، وبين التصور اللساني الإجرائي والتطبيق، فنتج عن ذلك مقاربات تركز على اللغة وما تشتمل عليه من مقومات وآليات ووظائـف. وتركز أيضا على الجانب السيكولوجي للفرد ومحيطـه السوسيو- ثقافي،

وبتفاعل كل هذه المكونات تنبلج آليَّة ناجعة لتدريس كل معطيات الدرس اللغوي بشكل ديداكتيكي هادف ومتين ومنشود، يراهن على الجودة والتميز في الأداء التربوي.

وأخيرا فإنه وإن تعددت الأسباب ومقترحات العلاج التي ذكرت في هذا البحث، والتي لم تذكر (كما يقول الشاعر المصري "عادل بدر") فإن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم، ورابطة العرب والمسلمين في كل زمان ومكان، فالمحافظة عليها ورعايتها استبقاء لقوة وحياة الأمة العربية والإسلامية بين الأمم، فلا محيص عن إتقانها تحدثا وقراءة وكتابة واستماعا، وليسهم كل منا على قدر استطاعته: معلما، ولي أمر، طالب علم ...، في إزالة الأسباب التي قد تؤدى إلى ضعف الناشئة فيها، وليكن أمامنا دائما قول الله تعالى: (كتاب فصلت آياته قرآنا عربيا لقوم يعلمون)[فصلت (3)]

وقبل الختام نشير إلى أن لجنة المناقشة قد اقترحت تعديل في عنوان هذه الرسالة باستبدال كلمة "ظل" بكلمة "ضوء".

- العنوان الحالي والذي هو:

[تَعْلِيمِيَّة اللُّغَةِ العَرَبِيَّة فِي ظِلّ المَنَاهِج وَطُرَائِق التَّدْرِيس الحَدِيثَةِ "القِرَاءَةُ فِي المَرْحَلَةِ الِابْتِدَائِيَّةِ أنْمُوذجَا "]

- العنوان المقترح:

[تَعْلِيمِيَّة اللُّغَةِ العَرَبِيَّة فِي ضَوْءِ المَنَاهِج وَطُرَائِق التَّدْرِيس الحَدِيثَةِ "القِرَاءَةُ فِي المَرْحَلَةِ الِابْتِدَائِيَّةِ أنْمُوذجَا "]

وفي الأخير نأمل أن نكون قد وفقنا في رسم ملمح طريق واضح المعالم، يسهم في تحقيق تجاوب كامل في استيعاب المناهج الجديدة، وجهد نفع وخير في سبيل الأخذ بأيدي أبنائنا إلى ما يحقق لهم تطلعاتهم المستقبلية، وبخاصة تمكينهم من اتقان اللغة العربية والتي هي الركيزة الأساسية لشخصيتهم الوطنية والدينية.

ومسك ختام نقول إن وفقنا فذلك من فضل الله تعالى فهو الملهم للصواب، وإن جانبنا الصواب فذلك تقصير منا، ندعو الله تعالى أن يوفقنا إلى ما يحبه ويرضاه.

مُلحق

الملــحق

استبيان:

في إطار بحث حول المناهج طرائق التدريس الحديثة في تعليمية اللغة العربية اعتمادا على المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية، وأثرها على التحصيل الدراسي، ومدى تطبيقها. وللوقوف على هذا التأثير، نود منكم اعتمادا على خبرتكم، الإجابة على الأسئلة المطروحة بكل موضوعية وطرح انشغالكم.

المستوى.....الصفة.....الأقدمية.....

.....

الأسئـلة:

1- هل استفدت من تكوين في هذا الموضوع ؟ نعم ☐ لا ☐

ما هو نوعه؟

.....

هل هو كاف ؟ نعم ☐ لا ☐

2-هل طريقة المشكل (طرح الإشكال) :

أ- تراعي مستوى التلاميذ : نعم ☐ لا ☐

ب- تجعل التلميذ عنصرا فعالا في القسم : نعم ☐ لا ☐

ت- تراعي الفروق الفردية : نعم ☐ لا ☐

ث- تحقق بها الأهداف المسطرة : نعم ☐ لا ☐

ج- تسهل انجاز البرامج : نعم ☐ لا ☐

ح- تراعي الجانب الوجداني للتلاميذ: نعم ☐ لا ☐

3- هل أنت :

أ – تطبق المقاربة بالكفاءات : نعم ☐ لا ☐

ب- تطبقها وفق الخطوات المطلوبة : نعم ☐ لا ☐

ت- ملم بخطواتها ومتحكم فيها : نعم ☐ لا ☐

1- ما هي الصعوبات التي تواجهها في تطبيق هذه المقاربة ؟ حددها في شكل نقاط .

-.....

-.....

4- طريقة التدريس بالمشاريع هل :

أ- تراها مناسبة : نعم ☐ لا ☐

ب- ينجزها التلاميذ : نعم ☐ لا ☐

ت- تعطيها الوقت الكافي : نعم ☐ لا ☐

ث- تؤدي وظيفتها : نعم ☐ لا ☐

أ- إمكانيات التلاميذ المادية تسمح بالمساهمة في إنجاز المشاريع:

نعم ☐ لا ☐

5-هل طرائق التدريس مسايرة لتطور المنهاج؟ نعم ☐ لا ☐

6- سؤال خاص بالصعوبات التي تواجه الأساتذة والمعلمين في تطبيق هذه المقاربة

.....

.....

.....

✓ **أسئلة خاصة بمادة القراءة:**

1- هل المقاربة بالكفاءات اهتمت بالنص القرائي؟ نعم ☐ لا ☐

2- هل تعد القراءة نشاطا لغويا غاية أم نشاطا لغويا وسيلة؟ نعم ☐ لا ☐

3- إذا كانت نشاطا لغويا وسيلة، ألي نشاط آخر ترمي: التعبير/القواعد/المطالعة؟

التعبير ☐ القواعد ☐ المطالعة ☐

4- أي الطرائق تعد أفضل من أجل تنمية مهارة القراءة؟

التركيبية ☐ التحليلية ☐ المزدوجة ☐

5- أي العوامل الآتية تعد ذات أهمية في تنمية مهارة القراءة: الكتاب أم الطريقة؟

الكتاب المدرسي ☐ الطريقة ☐

6- ما الذي يحرص المعلم على رعايته من أجل تنمية مهارة القراءة لدى التلميذ؟

الأداء السليم ☐ قدرت التلميذ على تحليل النص ☐ فهم التلميذ للنص ☐

7- هل فقدان مهارة من مهارات القراءة يؤثر على مستوى القراءة لدى التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

8- هل يتحكم التلميذ في قراءة النصوص بدرجة: جيدة، متوسطة أو ضعيفة؟

جيدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

9- هل النص القرائي له تأثير على شخصية المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

10- هل نصوص القراءة تتماشى والقدرات العقلية للتلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

11- هل الحجم الساعي المخصص لمادة القراءة كاف: نعم / ال؟

نعم ☐ لا ☐

✓ **سؤال عام:**

بحكم وظيفتك، أستاذ ومعلم في الطور الابتدائي، وبحكم تجربتك وتطبيقك للمناهج المسيرة للعملية التعليمية، ما هي الاقتراحات التي تقدمها من أجل إنجاح العملية التعليمية في ظل المقاربات الحديثة؟

.....

.....

.....

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

1. إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، المناهج (المكونات- الأسس- التنظيمات- التطوير)، دار القاهرة للطباعة والنشر، مصر، ط1، 2007م.
2. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات- ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009م
3. أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، سلسلة الكتاب الجامعي، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2013م.
4. أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب للنشر، القاهرة، مصر، ط4، 1995م.
5. أحمد حسين اللقاني، معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط3، 2003.
6. أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2001م
7. أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط4، 2008م
8. أنور محمد الشرقاوي، التعلم- نظريات وتطبيقات -، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، (د.ط)، 2012م
9. بشير إبرير، تعليمية النصوص، عالم الكتب الحديث، ط1، الجزائر، 2008م
10. بشير عبد الرحمن الكلوب، الوسائل التعليمية التعلمية - إعدادها وطرق استخدامها-، دار إحياء العلوم، بيروت، لبنان، ط6، 1996م.

11. التواتي بن التواتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي للنشر والتوزيع، رويبة، الجزائر، ط2، 2012

12. توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة، للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2001.

13. جابر عبد الحميد جابر، الذكاءات المتعددة والفهم (تنمية وتعميق)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2003م

14. جورج إم غازدا، ريموندجي كورسيني، تر:علي حسين حجاج، نظريات التعلم- دراسة مقارنة -، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، الكويت، ج1، أكتوبر 1983م

15. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للطباعة والنشر، الجزائر، (د.ط)، 2005م.

16. حبيب بوزوادة، يوسف ولد النبية، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية-قضايا وأبحاث- مكتبة الرشاد للطباعة والنشر، سيدي بلعباس، الجزائر، ط1، 2020

17. محسن أحمد شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط6، 2004م.

18. حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1، 2003م.

19. حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الاعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع والطباعة، الإسكندرية، مصر، ط1، 1998م.

20. خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006م

21. خير الدّين هني، تقنيات التّدريس، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، مطبعة أحمد زبانة، الجزائر، ط1، 1999م

22. خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، ط1، الجزائر، 2005م.

23. داود ماهر محمد، مجيد مهدي محمد، أساسيات في طرائق التدريس العامة، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، الموصل، العراق، (د. ط)،1991م

24. ابن دريدي فوزي، بن الزين رشيد، المعين في تكوين المكونين، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002م.

25. رابح بوحوش، اللسانيات وتطبيقاتها على الخطاب الشعري، دار العلوم، عنابة، الجزائر، ط1، 2006م

26. رجاء محمود أبو علام، علم النفس التربوي، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1978م

27. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية– مستوياتها، تدريسها، صعوباتها–، دار الفكر، القاهرة، ط1، 2009م.

28. رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام – نظريات وتجارب–، دار الفكر العربي للطباعة، القاهرة، مصر، ط1، 2000م.

29. رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط2، 1997.

30. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د.ط)، 1995م.

31. الزمخشري، أساس البلاغة، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998م.

32. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004م.

33. سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمان، الأردن، ط1، 2005م

34. سمير عبد الوهاب، وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية – رؤية تربوية –، المكتبة العصرية للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة، مصر، ط2 ،2004م.

35. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس – المفهوم، التدريب، الأداء –، دار الشروق، عمان، ط1، 2003

36. سيد ابراهيم الجيار، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار غريب للنشر، القاهرة، مصر، ط2، 1998م

37. صلاح الدين شروخ، علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر، عنابة، الجزائر، 2004م

38. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمّان، الأردن، ط1، 2003.

39. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2005م.

40. طيب نايت سليمان، وزعتوت عبد الرحمان، وقوال فاطمة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات – مفاهيم بيداغوجية في التعليم –، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2004م.

41. ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، سنة 2002م.

42. عبد الحافظ محمد سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005م.

43. عبد العلي الجسماني، علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية، دار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط1،1994م

44. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط4، 1968م.

45. عبد الله الرشدان، نعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، مصر، ط2، 1999.

46. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2007م.

47. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2008م.

48. علي أوحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر، 2007م.

49. عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010.

50. عمر غباين، تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير، دار جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م.

51. عواطف محمد محمد حسانين، سيكولوجية التعلم (نظريات–عمليات معرفية–قدرات عقلية)، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، مصر، 2012م.

52. فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط1، 2003م.

53. فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير– مفاهيم وتطبيقات–، دار الكتاب الجامعي، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، ط1، سنة 1999م.

54. فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2000م.

55. فراس السليتي، فنون اللغة –المفهوم، الأهمية، المقدمات، البرامج التعليمية–، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن، ط1، 2008م.

56. فهيم مصطفى، القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية–، مكتبة الدار العربية، القاهرة، ط2، 1998م

57. قحطان أحمد الظاهر، صعوبات التعلم، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م.

58. ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، دار طيبة للنشر، المملكة العربية السعودية، ط 2، ج3، 1999م.

59. كفاح يحي صالح العسكري، محمد سعود صغير الشمري، علي محمد العبيدي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، مطبعة تموز للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1، 2012م.

60. مجاور محمد صلاح الدين علي، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط 1، 1986م.

61. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2006م.

62. محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013م

63. محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2007م.

64. محمد الصالح حثروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2002م.

65. محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف- أسسه وتطبيقاته -، دار الهدى، الجزائر، 1999م.

66. محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2011م.

67. محمد الطيطي، منير عريفج، صالحة خطاب، سمر الأغبر، عون خصاونة، فدوى موسى، عدنان الحسون، لطيفة عايش: مدخل إلى التربية، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن ط1، 2002م

68. محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، 1980م

69. محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م.

70. محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، الرياض، ط1، 1998.

71. محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، الجزائر، ط2، 1995م

72. محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية؟، بحث في إشكاليات المنهج، دار الخدمات العامة للنشر، تونس، ط1، 1998م

73. محمد صالح جمال، بلقيس عوض، عبد الله تاج الدين، يوسف أديب: كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، منشورات مكتبة أطلس، دمشق، سوريا، ط3، سنة 1962م.

74. محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1998م.

75. محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية للمبتدئين، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 1982م.

76. محمد عصام طربيه، طرق وأساليب التدريس الحديثة، دار حمورابي للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2008م.

77. محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، (د. ط)، 1988م.

78. محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، دار العودة، بيروت، لبنان، ط1، 1980م.

79. محمود رشدي خاطر، يوسف الحمادي، محمد عزت عبد الموجود، رشدي أحمد طعيمة: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 1981م

80. محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 1998م.

81. محمود فهمي حجازي، علم اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (د.ط)، 1973م

82. مروان أبو جريح، المناهج التربوية المعاصرة – الأساسيات، مشكلات المناهج، تطوير وتحديث –، الدار العلمية الدولية للنشر، الأردن، ط1، 2000م.

83. مستوي صافية، المقاربة بالكفاءات حل للإخفاق المدرسي، دار الضياء للطباعة والنشر، الجزائر، (د.ط)، 2009م

84. مصطفى راغب، علم النفس التربوي، دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1995م

85. المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط4، 2004م

86. مولاي المصطفى البرجاوي، المقاربة التطبيقية لديداكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيا الكفايات، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2018م

87. مولاي بودخيلي محمد، نطاق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د.ط)، 2004م

88. ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986م.

89. نادر فهمي الزيود، صالح ذياب هندي، هشام عامر عليان، تيسير مفلح كوافحة: التعلم والتعليم الصفي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 1999م.

90. نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط1، 1985م

91. نورمان ماكنزي، مايكل إروت، هيويل جونس: فن التعليم وفن التعلم –مدخل الى الطرق والمواد الجديدة المستخدمة في التعليم العالي–، ترجمة أحمد القادري، مطبعة جامعة دمشق، سوريا، 1973م.

92. هـ دوجلاس براون تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1994م

93. هيام كريدية، أضواء على الألسنية، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2008م.

94. وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية – مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية –، دار الفكر، عمان، ط1، 2002م.

95. وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم العربية لغير الناطقين بها، دار الجوهرة، عمان، الأردن، ط1، 2003م.

96. يونس فتحي على، اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط2، 1984م.

المعاجم:

1. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط4، المجلد العاشر، 2004م.
2. يوسف شكري فرحات، معجم الطلاب (عربي-عربي)، ترجمة وتحقيق: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2001م.
3. موقع خاص بالبحث في مجموعة من المعاجم العربية والأجنبية.

http://www.arabdict.com/ar

4. معجم المعاني الجامع، معجم إلكتروني:

ttps://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85

الرسائل والمنشورات والمجلات:

1. أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، منشورات المدرسة العليا للأساتذة، جامعة عبد المالك السعدي، تطوان، المغرب.
2. إسماعيل إلمان، طبيعة التقييم، مجلة المربي (المجلة الجزائرية للتربية)، دورية تصدر عن المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 2، جويلية / أوت، 2004م.
3. بدر الدين بن تريدي، رشيد آيت عبد السلام، دليل الأستاذ (دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللّغة العربية)، السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005م.

4. بغداد لخضر، السؤال في البيداغوجيا (إعداد السؤال في تقييم الأهداف التربوية اليومية)، منشورات ثالة، الأبيار، الجزائر، 1999م.

5. بوكرمة اغلال فاطمة الزهراء، النقل الديداكتيكي لعلوم العلماء، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد التاسع، مارس 2006م

6. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2003م.

7. زوليخة علال، التعليمية: المفهوم، النشأة والتطور، مجلة الآداب واللغات، جامعة برج بوعريريج، الجزائر، العدد4، جوان 2016م

8. سعديه سي محمد، مطبوعة دروس في مقياس التعليمية (الديداكتيك)، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة أكلي محند اولحاج، بجاية، الجزائر، السنة الجامعية 2017/2016م

9. شافية لعواد، مدى تطبيق دليل تعليم القراءة للسنة الأولى أساسي في المدرسة الجزائرية (رسالة ماجستير في علم النفس وعلوم التربية والأورطوفونيا)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر، 2004م-2005م.

10. عائشة بلعنتر، المقاربة بالكفاءات، مجلة موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2001م.

11. عبد الرحمان بوزنون، أثر توظيف التحليل التقابلي في ترقية المناهج التعليمية، مجلة تعليميات، مخبر تعليمية اللغة والنصوص، جامعة يحي فارس، المدية، الجزائر، المجلد (7)، العدد (2)، جوان 2018م

12. عبد الواحد أولاد الفقيهي، تقديم أحمد أوزي، الذكاءات المتعددة (التأسيس العلمي)، مجلة علوم التربية، الرباط، المغرب، 2012م

13. غاردنر، هاوارد، طبيعة الفكر واللغة، مواجهة بين شومسكي وبياجيه، ترجمة: أحمد أوزي، مجلة علوم التربية، الرباط، المغرب، عدد ١٤، فبراير 1998م

14. غي بالماد، ترجمة: جوزيف عبود كبة، مناهج التربية، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، 1985م.

15. اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جوان 2011م.

16. محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة علوم التربية، الرباط، المغرب، العدد السابع والأربعون، مارس 2011م

17. محمد بريقو، بن عمرو قريني، نورية صبار، عبد الرحمن ياسين: مقياس مدخل إلى علوم التربية، دائرة التكوين المتواصل، المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران، الجزائر، الإرسال الأول، جويلية 2005م

18. محمد بن يحي زكريا، عبّاد مسعود، التدريس عن طريق: (المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات/ المشاريع وحل المشكلات)، منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006م.

19. مرغريت آلتيت، بيداغوجيات التعلم، مجلة المربي (المجلة الجزائرية للتربية)، دورية تصدر عن المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 4 سبتمبر/ أكتوبر، 2005م.

20. مصطفى هجرسي، عبد الرزاق أودير، لماذا بيداغوجيا الإدماج، مجلة المربي (المجلة الجزائرية للتربية)، العدد 5، يناير / فبراير، 2006م.

21. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

22. وزارة التربية، التوجيه الفني العام للحاسوب، مذكرة الوظائف الإشرافية (الجانب التربوي)، الكويت، 2018/2017م

المواقع الإلكترونية:

5. خالد العقون، إضاءات حول البرنامج والمنهاج، موقع المفتشية العامة للبيداغوجيا، خاص بوزارة التربية الوطنية، الجزائر: http://www.igp.edu.dz/forum.php?action=view&id=840

6. عبد الإله الرفاعي، المحور: التربية والتعليم والبحث العلمي، الحوار المتمدن (موقع الكتروني)، العدد: 2461 – 2008.

http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=

7. محمد الأمين شيخة، تعليمية اللغات: المبادئ والمفاهيم، المدونة الأكاديمية للأدب والنقد، مدونة إلكترونية http://dr-cheikha.blogspot.com/2014/

8. محمد صلاح شرف، مساق مبادئ التدريس، الفصل الأول (مهارات التدريس)، مدونة إلكترونية، جوان 2013م. http://drmsharaf.blogspot.com/p/blog-page_12.html

9. ويكيبيديا: http://ar.wikipedia.org/wiki/

10. ويكي الكتب، تعريف التربية ومفهومها: https://ar.wikibooks.org/wiki

فهرس الموضوعات

الفهرس

مقدمة .....أ-ح

مدخل 10-26

الفصل الأول: *تعليمية اللغات – الأسس والمضامين -* 28

1- مفهوم التعليمية.....29

2- موضوع التعليمية.....33

3- علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى.....35

4- خصائص التعليمية.....46

5- الأسس التي تبنى عليها التعليمية.....49

5- أنواع التعليمية.....50

6- أهداف التعليمية.....52

7- المثلث الديداكتيكي.....54

8- العقد الديداكتيكي..... 68

9- النقل الديداكتيكي.....70

الفصل الثاني: المناهج *والطرائق - الإجراءات والأهداف -*.....73

المبحث الأول: المناهج وطرائق التدريس.....73

1- مفهوم المنهاج.....73

2- الفرق بين البرنامج والمنهاج.....74

3- مكونـات المنهـاج.....75

4- الأسس التي يقوم عليها المنهاج.....77

5- طرائق التدريس.....79

6- تعريف الطريقة.....79

7- مفهوم التدريس.....81

8- أنواع الطرائق.....82

- طريقة الإلقاء.....82
- طريقة التلقين.....84
- الطريقـــة الحواريـــة.....88
- الطريقة الاستقرائية.....90
- الطريقة القياسية.....91
- طريقة حلّ المشكلات.....93
- طريقة المشروع.....97
المبحث الثاني: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.....103
1- الخلفية النظرية لمقاربة التدريس بالكفاءات.....106
2- مفهوم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.....107
3- أنواع الكفاءات.....114
- الكفاءة القاعدية.....114
- الكفاءة المرحلية أو المجالية.....115
- الكفاءة الختامية.....115
4- صياغة الكفاءة.....117
5- مكانة المتعلم والمعلم في المقاربة بالكفاءات.....120
6- استراتيجية التدريس بالكفاءات.....121
7- خصائص التدريس بالكفاءات.....123
8- التقويم في التدريس بالكفاءات..... 123
9- التعلم وفق المقاربة التقليدية والمقاربة الحديثة.....127

الفصل الثالث: تعليمية *القراءة في المرحل الابتدائية*.....132
المبحث الأول: تعليمية القراءة.....137
1- مفهوم القراءة.....139
2- أهمية القراءة.....140
3- أهداف القراءة..... 142
4- أنواع القراءة.....145
- القراءة الصامتة أو السرية.....145
- القراءة الجهرية.....148
- القراءة السماعية.....152

- القراءة المسترسلة.....154
5- مهارات القراءة.....155
- مهارة التعرف.....155
- مهارة الفهم.....156
- مهارة السرعة في القراءة.....156
- مهارة جودة الأداء.....156
- المهارة الحركية.....157
6- علاقة القراءة بالمهارات الأخرى.....158
- علاقة القراءة بالاستماع.....158
- علاقة القراءة بالكتابة.....159
- علاقة القراءة بالتعبير.....160
7- مشكلات القراءة (أسبابها وطرق علاجها) 161
المبحث الثاني: طرق تعليم القراءة.....165
1- الطريقة التركيبية (الجزئية).....165
2- الطريقة التحليلية.....172
3- الطريقة المزدوجة.....182
الفصل الرابع: دراسة تطبيقية ميدانية.....193
1- نماذج مذكرات اللغة العربية.....194
2- الدراسة الميدانية.....248
3- الاقتراحات والتوصيات.....268
الخـــاتمـــة.....272
الملحق.....275
المصادر والمراجع.....280
الفـــــهـــــــرست 294

ملخص:
شهد حقل الدراسات اللغوية تطورا هاما خاصة في مجال اللسانيات وتعليمية اللغات من حيث الاهتمام باكتساب اللغة وتعلمها، فتعليم اللغة ومن ذلك اللغة العربية أساس من أسس التوصيل الناجح لمحتويات العلوم الإنسانية، ولما كانت الدراسات اللسانيات لها صلة مباشرة بالعملية التعليمية، ولأن غايتها معالجة اللغة من زوايا عدة وإيجاد الحلول للعقبات التي تعترض تعلم هذه اللغة وتعليمها، ارتأيت أن يكون موضوع دراستي هذه مرتكزا حول مدى استفادة العملية التعليمية من التصورات والأفكار والرؤى التي أنتجتها الدراسات اللسانية وما تمثله من اتجاهات مختلفة، ولما كان من الصعب الحكم على هذه الاستنتاجات نظريا حاولت الوقوف ميدانيا على مدى التطور الذي حققته تعليمية اللغة العربية في ظل المناهج وطرائق التدريس الحديثة.
الكلمات المفتاحية : اللسانيات – تعليمية اللغات - العملية التعليمية – المناهج - طرائق التدريس

Summary:
The field of linguistic studies had witnessed an important development, especially in the field of linguistics and language didactics in terms of interest in language acquisition and learning, including Arabic, one of the foundations of the successful delivery of human sciences, since linguistic studies are directly related to the educational process, its purpose is to address the language from many angles and to find solutions to the obstacles which face the learning of this language and to teach it. I considered that the theme of my study should be based on how the educational process benefits from perceptions, ideas and visions that produced by linguistic studies and their different trends, and since it is difficult to judge these conclusions in theory, I tried to see on the ground how advanced the Arabic language education has been under the modern curriculum and teaching methods.
Keywords: Linguistics – language didactics - Educational Process - Curriculum - Teaching methods .

Résumé:
Le domaine des études linguistiques a connu un développement important, en particulier dans le domaine de la linguistique et de la didactique des langues en termes d'intérêt pour l'acquisition et l'apprentissage de la langue, y compris l'arabe, l'un des fondements de la réussite de la prestation des sciences humaines, puisque les études linguistiques sont directement liées au processus éducatif, son but est d'aborder la langue sous de nombreux angles et de trouver des solutions aux obstacles auxquels est confronté l'apprentissage de cette langue et de l'enseigner. J'ai considéré que le thème de mon étude devrait être basé sur la façon dont le processus éducatif bénéficie des perceptions, des idées et des visions produites par les études linguistiques et leurs différentes tendances, et comme il est difficile de juger ces conclusions en théorie, j'ai essayé de voir sur le terrain à quel point l'enseignement de la langue arabe a été avancé sous le programme les méthodes d'enseignement modernes .
Mots-clés: Linguistique - Didactique des langues - Processus éducatif - Curriculum - Méthodes d'enseignement .