الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
-جامعة أبي بكر بلقايد-تلمسان-

كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي

تَعْلِيمِيَةُ الْقِرَاءَةِ فِي ضَوْءِ مُقَارَبَتَيْ الْأَهْدَافِ وَالْكَفَاءَاتِ (الْمَرْحَلَةُ الابْتِدَائِيَةُ نَمُوذَجًا)

أطروحة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه العلوم

-تخصّص لسانيات تطبيقية-

إعداد الطالب: محمد بوعزي الأستاذة المشرفة الدكتورة: عباسية بن سعيد

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم و اللقب	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
أ.د سيدي محمد غيثري	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
د.عباسية بن سعيد	أستاذة محاضرة أ	جامعة تلمسان	مشرفا و مقررا
أ.د عبد القادر بوشيبة	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران1	عضوا
أ.د سعاد بوعناني	أستاذ التعليم العالي	المركز الجامعي-مغنية	عضوا
د.جميلة بوسعيد	أستاذة محاضرة أ	جامعة سيدي بلعباس	عضوا
د. أمال بناصر	أستاذة محاضرة أ	جامعة تلمسان	عضوا

السنة الجامعية :2023/2022

إهداء خاص

بداية أتقدم بعبارات الترحم على روح مشرفي الأول

الأستاذ الدكتور ديدوح عمر

الذي غادرنا منذ ما يزيد عن السنة بعد أن غيبه الموت عنا .

و من أجل نصائحه الذهبية، و إرشاداته النيرة القيمة،

و طيبة قلبه، و تفانيه في العلم و المعرفة.

أقول له: إن رحيلك أوجعنا جميعا .

فكم هي اللحظات قاسية لوداعك!

و كم نشعر بالحزن و فداحة الخسارة لفراقك!

فنم في قبرك أيها الأستاذ و المربي هنيئا مرتاح البال .

شكر و إقرار بالجميل

أتوجه بالشكر الجزيل و خالص التقدير إلى الأستاذة

(عباسية بن سعيد)

لقبولها الإشراف على هذا العمل المتواضع .

لكل ما أمضته من وقت في قراءة الرسالة .

لكل جهد بذلته . و لكل توجيه سديد قدمته لي من أجل إتمام الرسالة .

كما أتقدم أيضا بالشكر الوفير إلى الأستاذ الدكتور

سيدي محمد غيتري لما قدمه لي من مساندة و دعم معنويين .

إلى والدتي ووالدي العزيزين .

إلى من تهدأ النفس برؤيتهم، و يبتسم الثغر لمحياهم:

يوسف نجيب و سارة وإياد .

إلى كل عضو شارك في إثراء المناقشة .

إلى جميع الأهل و الأحباب و الأصحاب .

إلى كل زملائي في الدراسة و العمل .

مقدمة

تبيّن لنا على مدى سنوات طويلة من التعليم أن جوانب عديدة من القراءة متنازع فيها تنازعا جسيما، أهمّها: أنّ الفهم حقيقة القراءة. فلكي يستمتع الطفل بها، ينبغي أن يفهم أولا نصوصا أقلّ تعقيدا، ثم يُرتقى به نحو التّعميق نهاية المرحلة الابتدائية. إلا أن ما صار نقيصة في مناهجنا، تَعذُّر طرائق الوصول إلى تنمية هذه القدرة، تضاف لها الشّروط التي يقرأ في ظلّها المتعلم، والإستراتيجيات المعتمدة في القراءة. و لم يعد بإمكان القارئ المبتدئ أن يبلغ فهم ما يريد قوله بمفرده تحت تأثير تلك العوامل، حالما تم تعليمه فك رموز الكلمات، والتعرف عليها.

الأكيد أنّ القراءة مهارة بالغة الأهمية، داخل وخارج مختلف الفضاءات، بدءا بالمدارس، ثم المتوسطات، وانتهاء بالثانويات والجامعات. ومكانها آخذ في الازدياد من يوم لآخر، وموضوع إتقانها ما يزال تتجاذبه عدة أبحاث وعلوم، تروم كلّها مساعدة المعلمين على إيجاد أفضل السّبل لتعليمها، والعمل على مكافحة ظاهرة الفشل المدرسي، التي ما فتئت تستفحل و تتفاقم من يوم لآخر.

كانت تلكم أهم الدّواعي الباعثة على تحديد الرّهانات المرتبطة بمكوّن القراءة في المدرسة الابتدائية، باعتباره أحد أقوى المؤشرات التي عجّلت بالتّفكير في بلورة منهجيات تدريسية جديدة، رافقها بروز مفاهيم، وتصورات ملائمة لطبيعة متعلمي المرحلة. وعلى الرّغم من تزايد حجم الدّراسات، والأبحاث التي تناولت تعليمية القراءة، لم يتم تقديم تصور دقيق لتدريسها. وبقي أحدث مدخل لتعلم الحروف في قسم السّنة الأولى خاصة هو الجملة فالكلمة، فالحرف، سواء في الجيل الأول من حركة الإصلاح، أو الجيل الثاني. وأضحى ترك التّصورات الحالية غير المناسبة أكثر من ضروري، يقابله تعويض أنفع، وأفيد لفئة القرّاء المبتدئين وغير المبتدئين.

لقد نبع تصوّرنا الخاصّ بالبحث، من طول إمعان نظر في بنية المناهج المطروحة على السّاحة. وخلص تفكيرنا إلى إقامة نموذج مقارباتي ثنائي التّوجه،

يستمدّ مرجعيته من النّموذجين الرّائدين: السّلوكية والمعرفية، حيث تبرز الجدّة فيه من:

– الضّرورات المتنوعة للصغير والكبير. وهو انشغال جعلنا نلجأ إلى تنشيط المادة الرّمادية، للتّفكير في حلول ناجعة، تسد الثّغرات التّي لاحظناها في الميدان، وفي مقدّمتها العسر القرائي، بالاطّلاع على ما جد في السّاحة من دراسات، وتطويعها فيما يخدم مصلحة المتعلمين.

– إيماننا الكبير أنّ هذه المرحلة حسّاسة في حياة الطّفل، تتطلّب من الجميع الالتفات حولها باهتمام بالغ، لإنقاذ المتعلّم من مختلف الصّعوبات التّي تواجهه في مهارة القراءة.

– منح الأهمّيّة لجانب القراءة باعتبارها كفاءة عرضية تسهم في بلورة فكر القارئ، وتفتح له آفاق واعدة للولوج إلى المعرفة.

ولإثراء صلب موضوعنا الموسوم: **[تعليمية القراءة في ضوء مقاربتي الأهداف والكفاءات، المرحلة الابتدائية نموذجا]**، سعينا إلى إيجاد إجابة مقنعة عن سؤال جوهري مطروح في الأذهان، ويكتسي أهمية فائقة الخطورة، تستمد وجودها من محور اهتمامات الأسرة التّربوية بكل أطيافها. فأعددنا الإشكالية الرئيسية: **كيف نُدَرِّسُ القراءة في ضوء مقاربة ثنائية، تستدعي استحضار الأهداف والكفاءات بشكل دائم في الممارسات اليومية لكل من المعلم و المتعلم؟** فخصّصنا لها ثلاث فرضيات، تأتي في مقدمتها الفرضية الأولى لتحديد الإطار الأبستيمولوجي لكل مقاربة بيداغوجية، وبيان حجم التّداخل الكائن بينهما، وما له من أدوار في إحداث فعل تعلّمي، من ميزاته الاهتمام بكيفيات الإدماج والتّحويل المعرفي. ثم جاءت بعدها الفرضية الثانية، لنخوض في مشكلة شروط بناء الدّرس وفق المنظور السّلوكي، فأثرنا فكرة أسالت الكثير من الحبر، لكونها مرتبطة ارتباطا وثيقا بالتعلمات المجزّأة.

فرغم إثبات حضورها القوي في جميع الممارسات البيداغوجية، إلا أنّها لم تعد مقبولة في بعض الخطابات المنتمية للتيار المعرفي. أما آخر فرضية من البحث، فقد خصّصناها للحديث عن كيفية تجسيد تصورنا الرّامي إلى بناء درس قرائي، ينطلق من الجزء ليصل إلى الكلّ. ويتّخذ من الأهداف منطلقا له، والكفايات محطة أخيرة يجب بلوغها لتحقيق التكامل المعرفي، والتّرابط المقارباتي الذي يسهم في مساعدة متعلّم المرحلة الابتدائية على حلّ مشكلاته المدرسية والحياتية، في حدود ما يسمح به مستواه العقلي والجسدي.

إنّ الهدف الأساسي من استهداف الدراسة لمكون القراءة منحصر بلا شك في ضرورة احترام خطوات محددة، تنجز على مراحل، بدايتها الأبجدية و ختامها النص. وتنصبّ كلّها في الأخذ بيد المتعلمين، وقيادتهم إلى قراءة مستقلة، تنطلق في بادئ الأمر من داخل القسم أولا، ثم يتدعّم وجودها أكثر في الأوقات الخارجية للمتعلم.

ولخدمة البحث اللساني لا نخفي رغبتنا الجامحة، ولا ميلنا الشخصي نحو الدراسات التي تتناول البيداغوجيا والديداكتيك على حد سواء. فكثير ما شغلتنا قضية القراءة وما آلت إليه من تقهقر رهيب في مدارسنا الابتدائية. ونعتبر ذلك أهمّ ما حفزنا لذكر الأسباب الذاتية، التي رغّبت فينا طرح موضوع تعليمية القراءة مرة ثانية في رسالة الدّكتورة، بعد أن كان مختزلا في مستوى السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي. لقد كانت رغبتنا من تكرار الاشتغال على الموضوع نفسه، ليس ترفا أو حبا في الإعادة، وإنّما هو شعور قوي نابع من إرادة التّعمق، وطموح التّغيير في الممارسات والتصورات البيداغوجية الحالية. لذا جاءت تكملة لموضوع مذكرة الماجستير. أما الأسباب الموضوعية، فقد تنوعت وتعددت، ونذكر منها:

– الجدل الواسع الذي تطرحه قضية تعارض أو تواقف المقاربتين فيما بينهما، أثناء تطبيقهما في الدّرس القرائي.

- الإسهام في إيجاد حل للضّعف القرائي الذّي يعاني منه تلاميذ الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي، في ضوء المناهج المطبّقة حاليا بالمدرسة الجزائرية.

- محاولة طرح بديل للممارسات البيداغوجية الحالية في تدريس القراءة لمختلف الأطوار التّعليمية بالمرحلة الابتدائية.

- التّعرف على مختلف الاتّجاهات والتّصورات البيداغوجية، والدّيداكتيكية المتناوِلة للقراءة، والكشف عن إسهامات الباحثين في الموضوع، من التربويين الضّالعين في الحقل التربوي، سواء كانوا من العرب، أو غير العرب. والاستفادة من تفعيلها ميدانيا بما يتوافق مع نظرتها الخاصّة للموضوع.

بنية البحث:

ينقسم هذا البحث إلى قسمين، الأول نظري يضمّ فصلين. و الثّاني يقتصر على فصل تطبيقي واحد. ففي الفصل الأول الذي وسمناه: **[التعليم الهادف والكفائي، مقاربتا التّمكن والإدماج المعرفي]**، حاولنا في الشّطر الأوّل منه الحديث عن ماهية التّعليم بالأهداف، من خلال عرض نبذة تاريخية عن نشأته، وعن الظّروف التّي سمحت بانتقاله من مخابر الحيوانات إلى الفصول المدرسية المنتمية إلى العديد من دول العالم. كما أفردنا مساحة لا بأس بها للحديث عن خصائص ومميزات هذا الاتجاه من التّعليم، الذّي جاء على أنقاض التعليم المضاميني، لقطع دابر الممارسات التعليمية التّقليدية. وأشرنا إشارة مركزة لشروط بناء الدّرس المؤسّس على التّجزيء. وحدّدنا الجدوى من توظيف هذه المقاربة في المنظومة التّربوية الجزائرية، حيث تُمكِّن من إحداث تغييرات جذرية على الممارسات السّابقة، وتحويلها بفضل النّظرة الشّمولية الهادفة لتكوين شخصية المتعلّم تكوينا متكاملا، يراعي جميع نواحيها.

أما في الشّطر الثّاني من هذا الفصل، فقد أُدرج للحديث عن مقاربة الإدماج المعرفي، ودواعيها التّي قام من أجلها، لنوضح للمتتبّعين من أهل الاختصاص أنّ هذه

البيداغوجيا لا تختلف كثيرا عن سابقتها. و أنّهما من أصل واحد، ومتلازمتان على الدّوام. حيث تُكمّل الأولى الثّانية. كما أبرزنا أنّ التّجزيء الذّي طالما شكّل علامة فارقة في الحوارات اليومية لمختلف الأساتذة، يبقى حاضرا، ومفعّلا أيضا في بيداغوجيا الكفاءات. وأن كثيرا من النّقاط التّي حاول بعض المهتمين بالشّأن التّربوي القفز عليها، ما زالت حاضرة بقوة في مناهج الكفاءات. ولم نطو صفحات الفصل الأول دون التّطرق إلى بوادر ظهور مجتمع المعرفة، الذّي عجل بظهور تصورات جديدة، نابعة من المجتمع الصناعي الطامح لاقتصاد معرفي، أساسه التّفكير في التّعلم مدى الحياة، وضمان تكوين نموذج معاصر للعامل، يؤهّله لامتلاك طائفة من الكفاءات المهنية، المتّصلة بالشّغل.

– و في الفصل الثّاني الذّي جعلنا له العنوان: **[القراءة بين المنظور السّلوكي والبنائي]**، شرحنا مفهوم القراءة المتعدّد الأبعاد، ونقدنا فيه الاتّجاه التّقليدي، المنحصر في العمليات الميكانيكية فقط. وتعرضّنا أيضا إلى المفهوم المعاصر للقراءة، الذي لا ينظر إليها باعتبارها عملية خطية أو ثابتة، بل باعتبارها عملية عقلية يشترك فيها العقل، والبصر، والسمع، وأعضاء النطق، خدمة لتمرير عملية اتّصال متّسمة بالدّينامية والتّفاعلية، وتتجاوز تلك النّظرة التّقليدية المحصورة في المفهوم الآلي فحسب. وختمنا هذا الفصل بالحديث عن المبادئ البيداغوجية والديداكتيكية التّي يسير عليها الدّرس القرائي من خلال التّوجه الثّنائي القطبية، والمزدوج النظرة للمناهج اللغوية. حيث أردنا من خلاله تفعيل مقاربتين متلازمتين، تعدان في الآونة الأخيرة من أكثر المقاربات حضورا في المناهج التربوية الحالية. وقد حاولنا إثبات متانة الصلة الرابطة بينهما، وبيان قوة تماسك نسيجهما المفاهيمي. كما ركّزنا في الطّرح على الفكرة القائلة بتكاملية حضورهما في المناهج، وأبعدنا التّصور الإقصائي المنادي بفصلهما عن بعضهما بعضا أثناء التدريس.

أما الفصل الثالث فقد جاء حاملا للعنوان: **[نماذج تطبيقية في الدّرس القرائي]** فخصّصناه لإظهار تصورنا النّابع من الرّغبة القويّة في تغيير مسار الدّرس القرائي الحالي، حيث أشرنا إلى جملة من الأهداف، توخينا تحقيقها في هذه المساحة من الرّسالة. فسقنا خطة عمل من جزأين: الأولى تضمّ إستراتيجيات التّعامل مع الحروف منفصلة، في المستوى الأول من التّعليم الابتدائي، من خلال تفعيل عنصر التّهجية، وإمكانية إتقان القارئ المبتدئ لفكرة تعامله مع الجزء قبل الكلّ. أما الثّاني فهو متعلق بالتّعامل مع الحروف مدمجة مع الكلمات والجمل، من خلال الانطلاق التّدريجي لوعي صوتي حقيقي، يُمكّن الطّفل من حفظ الحروف الأبجدية أولا، ثم إشراكها فيما بينها لتكوين مقاطع ثم كلمات، عكس ما هو قائم الآن في مناهج القراءة، حيث يتمّ الانطلاق من الكلّ نحو الجزء، تحت داعي الحفاظ على المعنى. وأنّ القراءة الحقيقية هي تلك التي تحفظ للمعنى وجوده في أذهان القارئين.

وقد اعتمدنا لمعالجة الجانب التّطبيقي مجموعة من النّصوص، سقناها من منظومات تربوية تنتمي لعديد الدّول العربية. ولم تكن غايتنا القصوى من هذا التّوجه الحطّ من القيمة الأدبية للنّصوص المتوفّرة في منظومتنا التّربوية، أو ازدرائها ولا حتى النّظر إليها بمنظار دوني، بل على العكس تماما أظهرنا تقديرا جليا لها، عكسته محاولاتنا توظيف بعض النّصوص التّي خدمت توجهنا. أما تلك التّي خالفته بسبب سوء الاختيار الذّي وقع على مستوى اللّجنة السّاهرة على إعداد المناهج، فقد تجاوزناه لما هو أفضل.

أخيرا ختمنا دراستنا بتقديم حوصلة النتائج، في عشر نقاط مركّزة، قدّمنا فيها ملامح تصورنا حول تدريس القراءة ضمن منظار ثنائي التوجه.

لقد استندنا في دراستنا إلى مجموعة من المراجع، ذات علاقة مباشرة بأصول الدّراسة، تنوعت بين تلك التي كتبت باللّغة العربية واللّغة الأجنبية ك:

*-[مداخل حديثة في التعليم- مداخل الأهداف، مداخل المعايير، مداخل نواتج التعلم، مدخل الكفايات] لصاحبه: رياض بن علي الجوادي.

*-[بيداغوجيا الكفايات والأهداف الإدماجية، رهان على جودة التعليم و التكوين]. لصاحبه: لحسن بن توبي.

*-[الكفاءات في المدرسة، تعلّم و تقويم] لأصحابه: برنارد راي (**Bernard Rey**) و فانسان كاريت(**Vincent caretti**) وصابين كوهين (**Sabine cohen**)، ترجمة: مصطفى بن حبيلس.

*-[تنمية مهارات القراءة والكتابة، إستراتيجيات متعددة للتّدريس والتّقويم] لصحابه: حاتم حسين البصيص.

الدّراسات السّابقة:

لقد استأنسنا بمجموعة من الدراسات البحثية تشير بشكل مباشر أو غير مباشر إلى تعليمية القراءة، أهمها:

- أطروحة دكتوراه في **[المقاربة بالكفاءات بين مبدأ الاكتساب والممارسة، الدرس اللساني نموذجا]** للطّالبة غول شهرزاد. إذ اعتبرت مهارة القراءة أهمّ وسيلة يستخدمها المتعلّم لطلب المعرفة، وأنّ اكتسابها يُمكّن القارئين من فهم و إدراك الحقائق العلمية المختلفة. كما تطرّقنا إلى جملة العمليات العقلية المساعدة على الحفظ والاستثمار، ومنها على سبيل الذّكر: الفهم- التّحليل – التّركيب – الاستنتاج.

- أطروحة دكتوراه موسومة: **[الوعي الفونولوجي و سيرورات اكتساب القراءة عند الطفل]** للطالبة أزداو شفيقة، حيث اهتدت صاحبتها إلى الحديث عن مفهوم الوعي الفونولوجي، وكيفية نموه حسب الوحدات الفونولوجية والعمليات المعرفية المستخدمة، كما ربطته بتعلم القراءة. وقد توصلت إلى بناء نتائج معتبرة، أهمّها:

– أنّ الأطفال قبل تعلّم القراءة لديهم وعي مقطعي أحسن من الوعي الفونيمي، الذّي يعدّ ضعيفا في هذه المرحلة.

– أن للتّقطيع المقطعي مهمة تنبّئية لتعلّم القراءة من بداية السّنة إلى نهايتها .

– أنّ الوعي الفونيمي لا يعدّ الوعي الأوحد في اللّغات الأبجدية.

– أنّ المقطع ليس له أهمية في المعالجة الخطّية الفونولولجية.

– أطروحة ثالثة بعنوان: **[بيداغوجيا الأهداف في تعليمية الترجمة]** للطالبة بن دحو نسرين كنزة، حيث توصّل الباحث إلى أنّ تحضير الدّروس وفق نموذج التعليم الهادف، يتطلب من الأستاذ:

– أن يحدّد الأهداف المتوخّاة من الدّرس.

– أن يحترم مبدأ التّدرج في تقديم النّصوص، وتوضيح خطوات العمل الخاصّة بطبيعة كل نص.

– أن يعالج الأخطاء التي يرتكبها الطّالب باللّجوء إلى عملية التّقويم.

المنهج المعتمد في الدراسة:

اعتمدنا منهجين في هذه الدّراسة: أحدهما تاريخي، يتوخى تتبع الظّاهرة محلّ الدّراسة، عبر محطّات تاريخية مختلفة، بغية جمع المعلومات الكافية واكتشاف أهمّ التّغيرات التّي لحقت بها، ثم ترتيبها و تفسيرها، بغية توظيفها في ما يُقوّي تصوّرنا. فقد مكّننا استخدام هذا المنهج من الاطّلاع على التّطور التّاريخي لكل من مقاربتي الأهداف والكفايات. وأتاح لنا فرصة توضيح أوجه الاختلاف و التقارب بينهما، و مدى درجة انعكاسهما على الدّرس القرائي بالمرحلة الابتدائية. أما ثاني المنهج فكان وصفيّا تحليليّا للوقوف على الإستراتيجيات الموظّفة في حصص القراءة، سواء في الطّور الأوّل أو الثّاني أو الثّالث وفق تلازم مقارباتي، يفرض تدعيم استخدام

الثّنائيات في المناهج التّربوية، والتّخلي عن فكرة الأحادية التّي لم تؤت أكلها في الآونة الأخيرة.

الصّعوبات التي واجهتنا في مختلف مقاطع البحث:

واجهتنا صعوبات جمّة، تأتي في مقدمتها نوعية المراجع التّي تفي بتحقيق بعض الجوانب النّظرية أو التّطبيقية من البحث. إذ لم نعثر على الدّراسات التّي تعيننا على طرح تصورنا بكيفية مريحة، فاضطررنا إلى الانتظار حينا لتوفّرها، أو اللّجوء إلى التّرجمة حينا آخر. وختاما فإنّنا لا ندّعي الوصول إلى الكمال بثمرة جهدنا المتواضع، وإنّما ننتظر من الخبراء والمتتبعين إصدار أحكامهم، لمنحنا ثقة كبرى للاستمرار إن أصبنا الصّواب. أمّا في حالة تعثّرنا، نسأل الله أن يمدّنا بقوة التّجلد، والعزيمة لمعالجة جميع الاختلالات.

والله ولي التّوفيق، وعليه قصد السبيل.

محمد بوعزي

تلمسان، يوم الإثنين:2022/11/07.

مدخل

1- تعقب مفهوم التعليمية عبر التاريخ

2- تحديد المفهوم الثلاثي الأقطاب للتعليمية

3- علاقة التعليمية باللسانيات

4- منزلة المعرفة في المنظومة التربوية عبر العصور.

5- التصورات البيداغوجية في سيرورة المناهج

6- مكانة المعرفة في الدرس القرائي (أية علاقة؟)

منذ أن نشأت المدرسة عبر أزمنة متعاقبة في التّاريخ، منح لها دور ريادي، تمثل في نقل الثّقافة عبر الأجيال، وغرس تقاليد المجتمع، بغية التّمسك بها في شكل نصوص دينية وأدبية، غايتها الأسمى ممارسة عملية الحفظ، كتلك التي قدمها الفراعنة لأبنائهم، أو تدريبات مرتبطة بالتربية العسكرية، مثل التّي عرف بها الرّومان لأجل تقوية وتهيئة أجساد الجنود، لمواجهة الأخطار والتحديات، أو أخلاقية روحية مرتبطة بتعاليم الكنيسة المسيحية. وسواء ارتبط هذا الدور بالتّأكيد على الجانب العقائدي للشّخص، أو الأمّة التّي ترعرع أو ارتبط فيها بمختلف المناحي الأخرى للحياة، فإن العامل البارز فيه يتمثل في النّقل الدّيداكتيكي لمختلف أشكال المعرفة.

1- تعقب مفهوم التعليمية عبر التاريخ :

يعود استعمال مفهوم التّعليمية الذي اختلفت وتعددت مسمياته في العديد من الدّول العربية بفعل التّرجمة، إلى مقابلات عديدة في اللّغة العربية وظّفت فيها ألفاظ كعلم التّدريس، أو فن التّدريس أو التّربية الخاصة، أو منهجية التّدريس، لدى معظم دول المشرق العربي. ففي تونس نعثر على التّدريسية أو التعلمية. أما في الجزائر فيستحسنون التّعليمية، بينما يقتصر لفظ الدّيداكتيك أساسا على دولة المغرب. ومرد هذه الاختلافات يرجع إلى مختلف الزّوايا التي ينظر الباحثون التربويون من خلالها للعملية التّعليمية التّعلمية.

وإذا عدنا قليلا إلى الوراء، فإنّ ظهور المفهوم في أبجديات التّربية خلق حتّى الآن جدلا لم ينته بخصوص تحديد معطياته الأبستمولوجية أو العلمية.

و يرجع استعماله أول مرّة في حقل التّربية و التّعليم إلى **كومينوس*** **John**)

*- **جون أموس كومينوس**: (1592-1670): عالم تشيكي من السباقين إلى الجمع بين تسلية الطفل و تعليمه.

(Amos Comenius) الذّي سمّاه فن التّعليم، و**دانييل لاكومب**(DanielLacombe) الذّي حوّله إلى ميدان تدور حوله إشكالات التّدريس. أما **كوليبري (colibri)** فقد عدّه دراسة تحليلية لواقع التّدريس وتقنيات وأشكال تنظيمية. ويحدّده كلّ من **أستولفي**(Jean-Pierre Astolfi)* و**ديفلاي**(**Michel develay**)** ب"دراسة التّفاعلات التي تربط بين كل من المدرّس والمتعلّم والمعرفة داخل مجال مفاهيمي معين، وذلك قصد تسهيل عملية تملّك المعرفة من قبل المتعلمين."[1]

أما **بروسو**(Guy Brousseau)فيرى أن "الدّيداكتيك عموما يمكن نعته بأيّ صفة أخرى إلا صفة العلم"[2] وتعد التّعليمية عند **هانس أيبلي** (Hans Aebli) علما مساعدا للبيداغوجيا. و أما عند **جاسمن**(Bernard Jasmin) "ليست حقلا معرفيا قائما بذاته، باعتبارها تفكيرا في المادة الدراسية بغية تدريسها ..."[3]

وسواء كانت فنّا، أو علما مساعدا، أو تفكيرا في المادّة، أو جانبا عمليا تطبيقيّا لكل التّصورات البيداغوجية، فإنّ ما يهمنا نحن من الأمر، سواء أطلقت هذه التّسمية أو تلك هو الاهتمامات التّي توليها هذه المادّة للمثلث التّعليمي، والأدوار التّي لعبتها عبر مختلف المقاربات البيداغوجية لأجل تصريف معرفة القراءة، باعتبارها وفق المفهوم التقليدي للتعلم غاية يدرك من خلالها المتعلم

---

*- **جون بيار أستولفي**:(1943-2009) أستاذ جامعي فرنسي متخصص في ديداكتيك العلوم

- **ميشال ديفلاي: أستاذ علوم التربية بجامعة لوميار ب ليون2.

[1] – رياض الجوادي: **مدخل إلى علم التدريس المواد - ديداكتيك – تدريسية – تعلمية- تعليمية-** دار التجديد للطباعة و النشر و التوزيع و الترجمة، ط 2، 2020،ص15.

[2]- رابح محمد: **تحليل الفعل الديداكتيكي**، مجلة العمدة في اللسانيات و تحليل الخطاب، جامعة المسيلة، المجلد5، العدد1،2021،ص36.

[3] – عبد العزيز خلوفة و المختار السيعيدي: **ديداكتيك اللغة العربية و المقاربة بالكفايات بالسلك الثانوي التأهيلي(النظرية و التطبيق)**، مطبعة (لامبريمار) ط 1، 2015، ص ص23- 24.

الرّموز المكتوبة وينطقها، والمضي إثرها إلى ممارسة القراءة باعتبارها وسيلة يبني من خلالها معرفته، وينمّي كفاءته المدرسية المتعددّة داخل أسوار المدرسة، ثم إلحاق تلك الكفاءات في ما بعد بحياته اليومية وما يحيط بها من معضلات، تستوجب الحلّ في الحين، وإلاّ تراكمت عليه وصعب التّخلص منها.

2- أبعاد و حدود مفهوم التعليمية:

تعدّدت حدود هذا العلم بتعدد أبعاده منذ استقلاليته عن فن التّربية (البيداغوجيا). فهو وثيق الصّلة بالمعلّم والمتعلّم والمعرفة المدرسية، يسعى على الدوام إلى تنظيم سيرورات التعليم و التعلم . كما يهدف إلى ضبط عملية التدريس، وجعلها متناغمة مع تحقيق الأهداف التربوية التي خلقت من أجلها المدرسة. وهو حسب العديد من المفسّرين" العملية التّنفيذية المقصودة والموجّه إلى التّعليم والتّي تحدد مسبقا لتحقيق مسار واضح للعملية التّعليمية لتشمل جميع القوالب التّي تسير عليها مباني المعرفة."[1] ويهتم أيضا بالجانب المنهجي لتوصيل المعرفة، ويراعي منطق التّعلم انطلاقا من منطق المعرفة. كما يركز على شروط اكتسابها.[2] ويتواجد في صنفين أساسين:

-أولهما التّعليمية العامّة: وهي تهتم بالمشترك من قواعد وأسس تدريس جميع المواد، دون مراعاة الخصوصيات.

- ثانيهما التّعليمية الخاصّة: التي نوليها عناية مركّزة في بحثنا المخصّص لتعليمية القراءة بالمرحلة الابتدائية، من حيث الطرائق والمنهجيات المتّبعة في تسيير الحصص القرائية، وفق مقاربات بيداغوجية حديثة العهد بالمدرسة الجزائرية. ففي هذا الفرع من التّعليمية أو (الدّيداكتيك)، ينصبّ الاهتمام في

---

[1]- سعد علي زار و سماء تركي داخل: **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، الدار المنهجية، عمان، الأردن، الطبعة الأولى 2015، ص115.

[2]- ينظر: الربح علي صوشة، **التعليمية و أهميتها في المقاربة بالكفاءات**، سلسلة من قضايا التربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، د- ط ، د – ت،ص18.

المقام الأوّل بالنّقل الدّيداكتيكي، أو توصيل المعرفة إلى المتعلّم في صورة طرائق تدريسية، أو التّي تسهم في هذا النّقل، سواء تعلّق الأمر بأشكال العمل الدّيداكتيكي المتطابق مع الاتّجاهات التّدريسية التّقليدية، أو المتطابق مع الاتّجاهات الحديثة.

وتنطوي تحته ثلاثة أقطاب محورية، تتداخل فيما بينها في إطار شبكة من التّجاذبات، مشكّلة في كل مرّة مظهرا من مظاهر التّجديد والتغيير، وفق ما تقتضيه أحدث الدّراسات السّيكولوجية والاجتماعية واللسانية المهيمنة على هذا الحقل المعرفي الخصب.

2-1-القطب الأبستيمولوجي (المعرفة):

تنسج المعرفة مع الأطراف الأساسية للعقد الدّيداكتيكي علاقات تداخل وترابط فيما بينها في شكل ثنائيات، قائمة على إحداث فعل التّعلم، أو كشف تصورات المتعلّمين، أو طرائق وأساليب التّدريس. وهو يجيب على جملة من الأسئلة: ما أنواع المعرفة ؟ وما منزلتها في مختلف المنظومات التّربوية؟ كما يخص المعارف المطلوب تدريسها من حيث خصائصها البنيوية و الوظيفية" و درجة تعقيدها."[1]

2-1-1-أنواع المعرفة:

أ-المعرفة المتخصصة:

معرفة ساهم في بنائها المختصّون، وذات مفاهيم مجردة ومعقّدة في الوقت نفسه. تتطلّب من الفاعلين في البيداغوجيا والدّيداكتيك تطويعها وتحويلها، لأجل أن تصبح قابلة للتّعلم أو التّدريس من قبل المتعلمين والمعلمين.

---

[1]- إبراهيم حمروش : **التعليمية : موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها**، المجلة الجزائرية للتربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، تيبازة، السنة الأولى، العدد2، مارس 1995، ص63.

ب-المعرفة الواجب تعلمها:

نعثر عليها في المناهج التّربوية والكتب المدرسية. وقد تمّ تطويعها لتصبح قابلة للتّدريس، من خلال تبويبها، أو تصنيفها في سلسلة من المضامين والمحتويات، موزعة على مختلف الأطوار والمراحل التّعليمية.

ج-المعرفة المتداولة في القسم:

هي كل معرفة يتمّ نقلها من المناهج والكتب بواسطة المعلّم إلى المتعلم، و هي تراعي المستوى العقلي للتّلميذ، وتلبّي حاجاته المختلفة.

د-المعرفة المكتسبة:

كل ما تم اكتسابه فعلا في القسم، بمعية المعلّم، عن طريق قيام المتعلّم بتغيير تصوّراته القديمة بتصوّرات جديدة، وظّف فيها مهاراته و قدراته الذهنية لإظهار مدى استيعابه لمفهوم معرفي معين[1].

الشّكل(01): مختلف تحولات المعرفة

2-1-2-منزلة المعرفة في منظومة التّربية عبر العصور:

كان لاختلاف ثقافات وتقاليد المجتمعات منذ أن خلق الإنسان على الأرض، دور كبير في إنشاء منظومات تربوية، تتباين في الأهداف والمبادئ التي تقوم عليها التنشئة الاجتماعية للأفراد. فكان لكل مجتمع نظرته الخاصة في التّعليم، وركائز محدّدة ينمي بها عقول النّشء، بفضل ما تحمله من مبادئ وقيم ومُثل

---

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، **اللسانيات و التربية –المقاربة بالكفايات و التدريس بالمفاهيم**- دار أبي الرقراق، د–م، د- ط، د- ت،ص133.

تربوية، عملت في المقام الأوّل على تأمين ضروريات حياة الأفراد، ثمّ تحقيق وجودها في مختلف المناحي.

ونظرا لتغيّر نظرة المجتمع نحو التّربية والغايات منها، كان من الطبيعي أن تتأثّر مكانة المعرفة، ما بين متصدرة لاهتمامات المجتمع حينا، ومتقهقرة إلى مستوى أدنى حينا آخر. ولعل أسبابا عديدة كامنة وراء هذا التّصدر أو التّقهقر، منها ما يعود إلى بساطة التّفكير والعيش، أو إلى تعقيدات الحياة، نتيجة التّطور الاجتماعي، والاقتصادي الذي مسّ مختلف الميادين الحيوية[1].

أ- منزلة الصّدارة في المجتمعات القديمة و الوسطى:

قبل التّطرق إلى المكانة التي حظيت بها المعرفة في تربية الطفل عبر حقب زمنية كثيرة، ورصْد اتجاهات الفلسفات التي احتوتها، يمْكننا القول أنّ المعرفة نالت صدارة الاهتمام في المجتمعات القديمة، التي اعتنت بتراثها المادّي، والمعنوي، وثقافتها الشّاملة لجملة القيم، والمبادئ، والعادات، وكلّ أنماط السّلوك المرغوب فيها[2].فقد ركّز الصّينيون في تربية أبناءهم على الجانب الأخلاقي ممثلا في تعلّم آداب السّلوك العام، وبعضا من المعارف المرتبطة بالحساب والكتابة والشعر[3].وقد عودّوا أبناءهم على تمرين الذّاكرة على الحفظ والاسترجاع، و نقل الأفكار والمعلومات نقلا حرفيا[4].

---

[1]- ينظر: أيوب دخل الله، **قراءات في علوم التربية**، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، د- ط،2014، ص41.

[2]– ينظر: منى محمد علي جاد، **تاريخ تربية الطفل عبر العصور- من البدائية حتى الذكاءات المتعددة-** د– ط، د- ت، د-م، ص2.

[3]- ينظر: المرجع السابق، ص44 .

[4]– ينظر:منى محمد علي جاد، **تاريخ تربية الطفل عبر العصور، من البدائية حتى الذكاءات المتعددة**، د– ط، د- ت،د-م،ص36.

أمّا الهنود فقد علم كهنتم الكتابة لفئة منهم، لأجل حفظ النّصوص المقدّسة لصالح فئة محصورة دون البقية، كما حفظت الطّبقات غير المنبوذة نصوص وشروح كتاب الفيدا[1].

الشّكل (02): مختلف اتجاهات التربية عند الشعوب القديمة

وأما قدامى المصريين فقد رأوا في المعرفة من خلال الحفاظ على التّراث الثّقافي وسيلة لبلوغ الثّروة والمجد، بالإضافة إلى اهتمامهم بتعاليم الدين وآداب السلوك والقراءة،[2] والكتابة، والحساب، والسباحة، والرياضة البدنية. وقد "كان المصريون القدماء يعطون التعليم اهتماما كبيرا ويرون في المعرفة وسيلة لبلوغ الثّروة والمجد وأنّ الجاهل أشبه بالحيوان الأبكم."[3]

وعرف اليونانيون بالميل لتقديس العقل كتعبيرهم وولعهم بالمعرفة، فركّزوا على النّواحي الأخلاقية والسلوك الأخلاقي، واتخذوا من فنون الرسم، والنحت، والشعر، والموسيقى، وسائل للتّعبير عن نظرتهم للحياة[4].

وعلّم الرّومان أبناءهم في المرحلة الأولى من الإمبراطورية القراءة والكتابة والحساب والتّربية العسكرية، ثمّ في وقت لاحق بدؤوا بتعليم أبنائهم النحو، والتاريخ، وحفظ الألواح الاثني عشر. [5]

---

[1]- ينظر: أيوب دخل الله، **قراءات في علوم التربية**، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، د-ط،2014، ص50

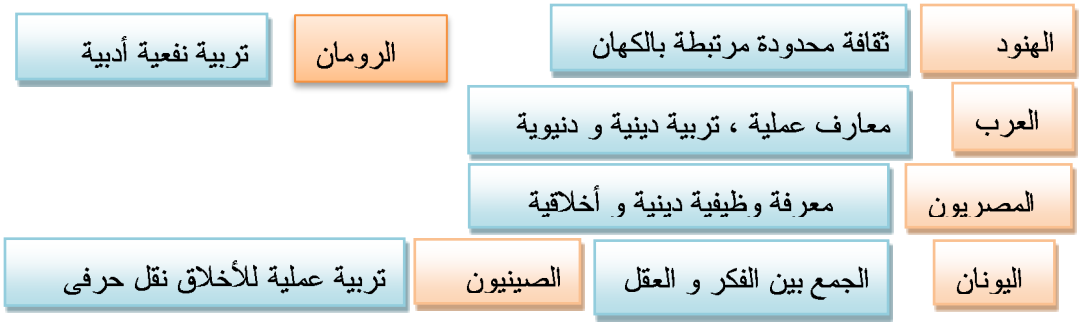
[2]- ينظر: المرجع السابق، ص54.

[3]- منى محمد علي جاد، **تاريخ تربية الطفل عبر العصور، من البدائية حتى الذكاءات المتعددة**، د– ط، د- ت، د-م، ص47.

[4]- ينظر: أيوب دخل الله، **قراءات في علوم التربية، دار الخلدونية**، القبة، الجزائر، د-ط،2014، ص50 و56

[5]- ينظر: عبد القادر لورسي، **المرجع في علوم التربية**، جسور للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر، الطبعة الأولى، 2013،ص37.

واهتمّ العرب بالعديد من مضامين المعرفة، إلاّ أنّ تقديم التّربية الخلقية على التّربية المعرفية، تصدّر كل الاهتمامات، لرغبة الرّسول صلّى الله عليه في أن يتشبّث المسلمون بتعاليم الإسلام قولا و فعلا، وبعدها يفتح المجال لتلقي بقية العلوم. فقد كان الطّلبة العرب ينهلون من مختلف العلوم والمعرفة، كمعرفة أخبار الماضين من العرب، و معلومات جغرافية عامة عن الكون والبلدان المحيطة بهم، ومعلومات فلكية و طبيعية.[1] ويطّلعون على الفلسفة، والرياضيات، و الهندسة، والكيمياء. وبذلك جمعوا بين علوم الدين والدنيا.[2]



الشّكل(03): أنواع المعارف عند الشّعوب القديمة

ب-منزلة الصّدارة في العصر الحديث:

أدّى تطّور العلم والفكر إلى إعادة النّظر في التّربية، وفي دورها الحاسم تجاه الفرد والمجتمع، فطوّر العديد من الباحثين في مجال التّربية أفكارا تُعيد النّظر في التّعامل مع مختلف أنماط المعرفة، من خلال تنظيمها أكثر، وابتكار طرائق تربوية، وأساليب تدريسية تلتفّ حينا حول المعلّم الذّي يتخذ دور المفسّر للمعرفة، وحينا آخر حول المتعلّم باعتباره عند البعض محورا، تتركّز حوله جلّ النّشاطات التّعليمية.

---

[1]- ينظر: محمد أسعد طلس، **التربية و التعليم في الإسلام**، مؤسسة هنداوي، مصر، د –ط، د- ت، ص18.

[2]- ينظر: المرجع السابق،ص64.

إنّ الأدوار الجديدة للمدرسة مرتبطة بظهور التّيار النّفعي والبنائي، فقد حاول المهتمّون إيجاد مسار آخر يفسرون به بناء المعارف، فقدّموا طروحاتهم، عن طريق ربط المتعلم بمحيطه القريب أو البعيد، والانتقال من اعتباره وعاء للملء إلى فرد يحقق حاجاته، ويتفاعل مع الآخرين لتحقيق رغباته أولا، ثم طموحات المجتمع الذّي يعيش فيه، عن طريق البناء والتّجنيد في وضعيات تعلّمية، يَحدث إثرها التعلم وتُكتسب المعارف. وبذلك نظروا إلى المعرفة في إطار شمولي، تتداخل ضمنه الأبعاد المعرفية، والوجدانية، والاجتماعية.[1]

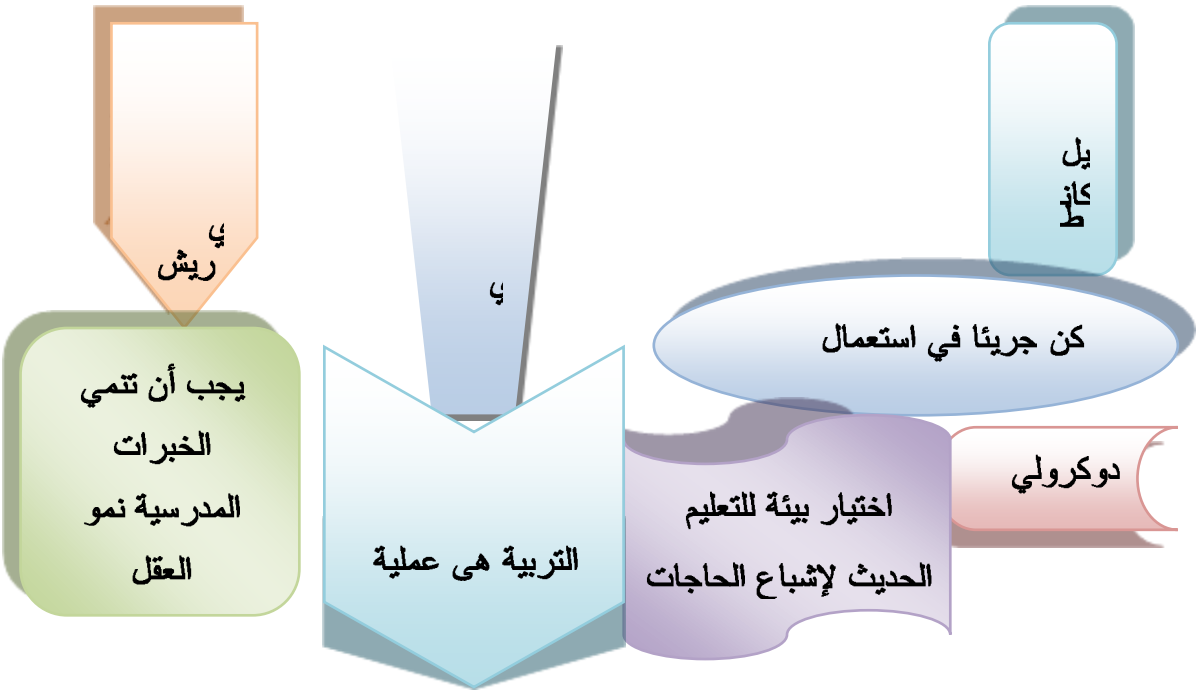
ج- منزلة الوصيف في القرن العشرين:

منذ حلول مطلع القرن الثّامن عشر، نحا المفكرون و الفلاسفة والتّربويون مناحي كثيرة في التّربية، نتيجة تطوّر الفكر التّربوي الحديث، وظهور فلسفات متعدّدة، تبلورت على إثرها آراؤهم وتوجّهاتهم، فسمحت لهم بإعادة النّظر في وظيفة المدرسة، بكيفيات مختلفة عن السابق. فقد أرادوا منح المدرسة أدوارا أخرى غير الدّور التّقليدي، الذّي عرفت به منذ السّنين الغابرة. فلم تعد المعرفة حسبهم هي الهدف الأوحد الذّي أنشئت من أجله المدرسة، وبدأت تنمو أفكار تنادي بربط فعل المعرفة بالحياة والتّجربة الخارجية. ومن أمثال هؤلاء نجد **جون ديوي (John Dewey)**الذي حث في تصوره على ممارسة أنشطة تعلمية لحل المشكلات، وبأن الفعل الذي نعرف به الحياة لا يجب أن ينفصل عنها[2].

---

[1]- ينظر: عبد القادر لورسي، **المرجع في علوم التربية**، جسور للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر، الطبعة الأولى، 2013،ص221.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص81.



الشّكل(04):آراء بعض الفلاسفة و المفكرين الغربيين في التربية الحديثة

وكان لـ**جون ديوي** [*] و **جان بياجيه**(Jean Piaget) [**] و **سيلستان فريني**(Célestin Freinet) [***] وآخرون السّبق إلى فكرة توسيع أدوار المدرسة، وعدم اكتفائها بنقل المعارف وحدها، حتى لا تبقى في انعزال، وبعيدة عمّا يجري في المجتمع من تغيّرات، فانحدرت المعرفة المقدّمة في الفصول من منزلة الصّدارة إلى منزلة أقلّ، بعد حلول مهمّة التّوظيف، وتحوّل دور المدرسة من بناء المعرفة إلى بناء الكفاءات، نتيجة سيطرة النّظرة النّفعية لأصحاب القرارات والنّفوذ وجماعات المال.[1]

---

*- **جون ديوي(1859-1952)** عالم نفس أمريكي و مربي ، يعتبر من الأوائل المؤسسين للفلسفة النفعية.

- **جان بياجيه(1896-1980):فيلسوف و عالم نفس سويسري . يعتبر من رواد المدرسة البنائية .

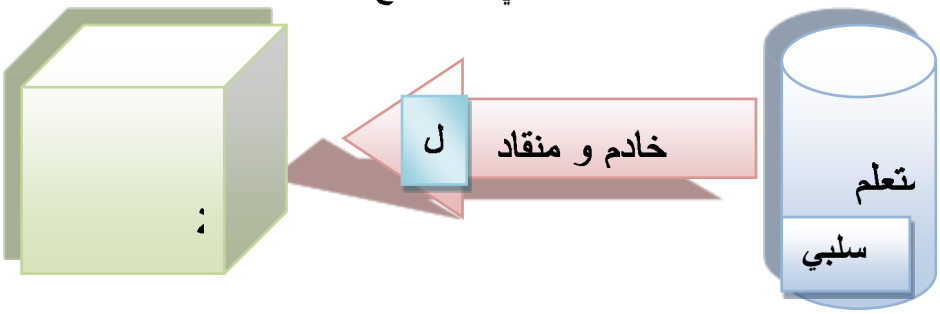
***- **سيليستان فرينيه:(1896-1966)** مربي فرنسي، أدخل تقنية الطباعة في المدرسة. من أدواته التربوية المراسلات و التعاونية المدرسية.

[1] - ينظر: رياض بن علي الجوادي، **مفاهيم تربوية حديثة**، دار كنوز إشبيليا للنشر و التوزيع، ط 1، 2016، ص28.

2-2-القطب السيكولوجي:(المتعلّم)

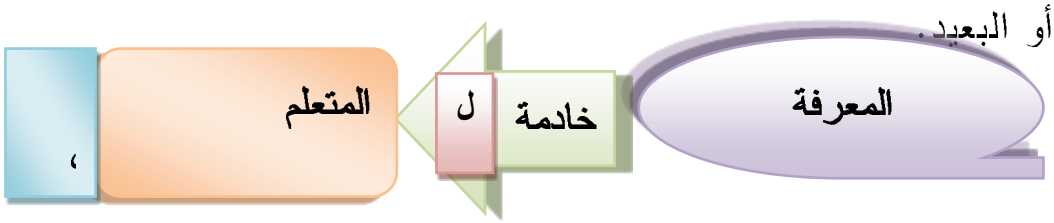
ينظر هذا القطب إلى المعرفة في علاقتها بالمتعلم، والآليات الذهنية الموظفة من قبله. إذ يُكَوِّن تصوّرات من خلال عملية التّمثل، وما يصاحبها من أنشطة ذهنية يستقطبها المتعلّم، لمّا يحتك بالمعرفة المدرسية أول مرة. وتسمّى تلك التّصورات بما قبل المعرفة العلمية. ويعمل على تغييرها عن طريق التّخلص منها، ويعينه معلّمه على بنائها في شكل مفاهيم علمية جديدة. إلا أن المسار التّاريخي للتّربية كشف عن العديد من الممارسات البيداغوجية التي جعلت من المتعلّم:

1-**عنصرا سلبيا**: خاضعا للمعرفة و منقادا لها بالحفظ و الاستظهار لكل ما له علاقة بالمضامين والمحتويات المسطرّة في البرامج التعليمية.



الشّكل(05): علاقة المتعلم بالمعرفة القائمة على السلبية

2-**عنصرا إيجابيا**: حيث تصبح المعرفة هي خادمة المتعلم، بما توفره من خبرات، ومهارات ضرورية لمواجهة مشكلاته المدرسية والمحيطية لواقعه القريب أو البعيد.



الشّكل(06): علاقة المتعلم بالمعرفة القائمة على الإيجابية

إن التّغيير في المواقع كفيل بأن يحدث تحويلات يترتّب عنها تقدم المعرفة إلى الصّدارة، أو تدحرجها إلى الخلف. ومرد هذا التغيير تلك الصلة

الوثيقة بنظرات متباينة للفلاسفة، والمفكّرين، وعلماء النفس، والاجتماع، والسياسيين، الذين ظهر منهم تيار يريد تحويل المدرسة إلى مؤسسة اجتماعية تخدم المجتمع، وتحافظ عليه. ومن يريد تحويلها إلى مكان لفرض إيديولوجياته المرتبطة بطبيعة الدولة ونظامها السياسي القائم[1].

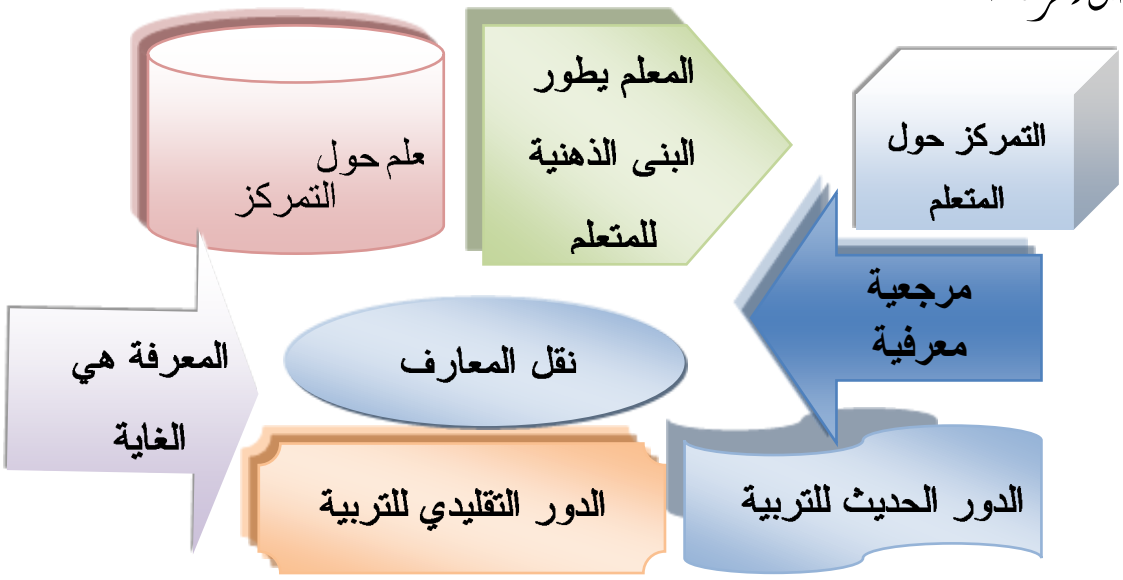
2-3-القطب البيداغوجي:

تتجلّى هذه العلاقة في العمل على تنظيم وضعيات التّعليم والتّعلم المختلفة، وتحضير أنشطة الفهم والتّعديل للمعارف السابقة، وإعادة بنائها. وبذلك تُوَفِّرُ له مثل هذه البيداغوجيات فرص التّمكين من تحقيق ذاته، وفرصة الاستثمار، والتّوظيف، واكتشاف محيطه، وممارسة البحث والاكتشاف، لإيجاد الحلول الممكنة لمشكلات مدرسية شبيهة بواقعه القريب.

كما ترتبط التّعليمية بالبيداغوجيا من خلال طبيعة المقاربة التّي تفرضها هذه الأخيرة. وبناء عليها تتغيّر عناصر هذا المثلث وفق الأولوية التّي تمنح له تبعا لتلك المقاربة السّائدة في المناهج التّربوية. فإذا كانت ذات توجه سلوكي فإن دور المعلم يتقدّم فيها. وإذا كانت تمجّد المادّة فإن الحرص كل الحرص على نقلها وحفظها من الضّياع. أما إذا كانت المقاربة تتبنّى حاجات المتعلم فإنّ كلّ التّعلمات تتمحور حوله و تصبّ في خدمته.

---

[1]ـ ينظر: علي أسد وطفة و علي جاسم الشهاب، **علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة ووظيفتها الاجتماعية**، د- م، الطبعة الأولى، 2003، ص33.



الشّكل(07):أدوار التّربية التّقليدية و الحديثة

5-التّصورات البيداغوجية في سيرورة المناهج الجزائرية:

بعد استقلال الجزائر، مرّت منظومتها التربوية بسلسلة من الإصلاحات، مست مناهجها، وهياكلها المنظمة لها، عبر فترات مختلفة، قصد محاربة الهدر المدرسي، واللّحاق بالرّكب الحضاري، الذّي وصلت إليه مختلف الدّول المتقدّمة، أو السّائرة في طريق النّمو. وهذا التّغيير شمل توظيف مقاربات ترتبط مباشرة بسياسة الدّولة، وبنظرتها الاستشرافية حول التّربية، أملا في الوصول بأبنائها إلى امتلاك قدر من المعرفة، ونصيب من المهارات والقدرات، يوظّفونها في النّهوض بأعباء الوطن، و تسمح لهم بتسخيرها في مواجهة و حل مشكلات يصطدمون بها في محيطهم، من سماتها الصّعوبة والتّعقيد. فبات محتّما على مصممي المناهج أن يأخذوا بعين الاعتبار كل طارئ أو مستجد يسهم في التحسين والتجديد، من خلال إخضاع المنظومة التربوية الجزائرية إلى من سلسلة الإصلاحات التّي تبنّتها الوزارة الوصية لتحيين مناهجها بما يساير تحدّيات المرحلة الرّاهنة من العصر، ويتوافق مع ظروف المجتمع الحالي، وفق

ما تقتضيه متطلبات الحياة السريعة والمستمرة، في المجالات الاجتماعية والاقتصادية، فأفضت حركية الإصلاحات إلى ستة مراحل وزعت كالآتي:

- المرحلة الأولى: من 1962 إلى 1970.
- المرحلة الثّانية : من 1970 إلى 1980.
- المرحلة الثّالثة : من : 1980 إلى 1990.
- المرحلة الرّابعة من : 1990 إلى 2003.
- المرحلة الخامسة من : 2003 إلى 2016.
- المرحلة السّادسة من : 2016 إلى يومنا.[1]

5-1-التصورات القائمة على نقل المعارف: تأتي في مقدمتها:

أ-مقاربة التلقين(مقاربة اجتماعية):

تلقّب أيضا بالمقاربة المحتوياتية أو المضامينية. وهي مقاربة قائمة على تملّك المعرفة عن طريق حفظها، والحرص الشديد على إيصالها لمختلف شرائح المتعلمين، انطلاقا من فكرة أن صون التّراث التّاريخي والمتنوّع للأمّة، يؤدّي حتما إلى ضمان بقائه أو استمراريتها عبر مختلف العصور. " والمجتمع الذّي لا يحرص على بقاء تراثه مصيره الزّوال."[2]

وقد سخّرت لها سلسلة من المرامي والغايات وجهاز بيداغوجي يركّز فيه المعنيون على المادّة فقط. ولا يمكن التّقليل من فعاليتها البيداغوجية مهما قيل عنها من قبل منتقديها. فقد أبرز ابن خلدون جدواها في العملية التّعليمية، أثناء معرض حديثه عن الكيفيات التّي يتمّ بها تشكّل الملكات إذ قال:" إلاّ أنّ حصول الملكات من المباشرة

---

[1]- ينظر: هيأة التأطير بالمعهد: **النظام التربوي والمناهج التربوية**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الجزائر، د- ط، ص18-25.

[2]ـ هيأة التأطير بالمعهد: **مدخل إلى علوم التربية**، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، د- ط ،2006،ص10.

و التّلقين، أشدّ احتكاما وأقوى رسوخا." [1] فقد يعتقد الكثير ممن يعتبرونها أساليب تقليدية في الطّرح، عدم تلاؤمها مع الدراسات النّفسية الحالية، وبأنّها لا تساير تطلعات البيداغوجية، بدعوى أنّ الأساليب الحديثة تدرّب العقل على الفهم وحسن التّفكير. لقد تناسوا في منظورهم أن قدامى المعلمين في علوم الدّين واللّغة، كانوا السبّاقين إلى الحديث عن الكيفية التي تساق بها المعرفة. بدأبهم على تجنّب إحضار المسائل المغلقة، من العلم في أول التّعليم، تجنبا لوقوع الخلط في أذهان المتعلمّين. أما حدوث صعوبة في عمليات الاستيعاب والفهم التّي تصادف السّواد الأعظم من النّاشئة الآن، إنّما تقع في الواقع نتيجة غياب بعض من مبادئ بيداغوجية التّلقين، التّي هُجرت في الممارسات الحالية، رغم كون العديد من منظّري المقاربات الحديثة ينادون بها، كمراعاة الحاجات، وميول المتعلّم، وتوّخي التّدرج، والشّرح، والتّكرار.

الشّكل: (08)المسار الديداكتيكي للمعرفة المدرسية عند ابن خلدون

الشّكل(09): سياقة المعرفة وفق مقاربة المضامين

[1]ـأحمد الزعبي: **مقدمة ابن خلدون** اعتناء و دراسة، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د- ط، د- ت، ص618.

ب- مقاربة الأهداف(مقاربة نسقية) تقوم على :

- طريقة اكتساب و تحصيل المعارف: إذ تشتغل هذه المقاربة على تحصيل المعارف بشكل مجزّإ، سواء في المادّة الواحدة، أو بتتالي عدة موادّ. وتخضع هذه الموادّ إلى سلسلة من التقويمات تبدأ في بداية كل حصّة تعليمية، وتتواصل في وسطها، وتتدعّم في نهايتها، لأجل تشخيص المكتسبات القبلية، أو التأكّد من حصولها.

- تتجلّى وظيفتها في الإجابة على السّؤال (ماذا أتعلّم؟) من خلال تسطير برنامج يصف "الأنماط السّلوكية الكلّية و النهائية التّي يستهدف التّعليم تحقيقه".[1] وقد تمّ الشّروع في تطبيق هذه المقاربة انطلاقا من تصورات **رالف تيلر(Ralph W. Tyler)** في الأربعينيات من القرن الماضي، المبنية على مجموعة من الانشغالات يتوجّب على المدرسة التّكفل بها كالأهداف التّربوية، و الخبرات التّعليمية التّي يُمكن توفيرها بشكل فعّال، والحكم على تحقّق هذه الأهداف أم عدم تحقّقها بواسطة جهاز بيداغوجي مهم يدعى التّقويم. [2]

- المعارف باعتبارها "مؤسسة اجتماعية تعمل على تحقيق أهداف المجتمع والمحافظة عليها من خلال مسؤوليتها بتربية التلاميذ وإعدادهم بالمعلومات والاتّجاهات والقيم اللاّزمة لهم في الحياة."[3]

ب-1- الكيفية التي تناولت بها المعرفة:

اعتمد مصنفو الأهداف، سواء المعرفية عند بلوم(**Benjamin Bloom**) ، أو الوجدانية عند **كراثوول(David Krathwohl)***، أو الحس حركية عند **هارو(Anita J. Harrow)** على تجزئة المعرفة إلى" أهداف عامة وصياغتها صياغة سلوكية (إجرائية) تتّسم بالوضوح والدّقة

---

[1]- محمد السيد علي الكسباني: **المنهج المدرسي المعاصر**، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، مصر، الطبعة الأولى، 2014، ص57.

[2]- المرجع نفسه، ص ص 64-65.

[3]- هيأة التأطير: **مدخل إلى علوم التربية**، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، د- ط ،2006، ص192.

*- **دافيد كراثوول (1921-2016):** عالم أمريكي، متخصص في علم النفس المدرسي، اشتغل مديرا ثم رئيسا بمكتب البحث التربوي بجامعة ميشيغان.

كي يستطيع تحقيق الغاية النهائية من تعلمات التّلميذ."[1] إلا أن حدوث التّعلم حسب **كانييه (Robert mills gagné)*** وهو عالم نفس يميل إلى تحري الدقة العلمية، لا يحدث بالاهتمام بالهدف و السلوك فقط، بل بمراعاة الطريقة التي يحدث بهاّ، سواء بالإشارات أو بالارتباط بين المثير و الاستجابة، أوبهما جميعا.[2]

وانطلاقا من نوعية المواطن المراد تكوينه، وطبيعة الأهداف المسطرة من لدن السّلطات المعنية، يتمّ اختيار منهاج مطابق للمقاربة البيداغوجية، المبنية على النّقل المعرفي في المقاربة بالأهداف،" تنظم فيه المعرفة الأكاديمية في صورة موضوعات منفصلة، وتُدرس موضوعات القراءة بمعزل عن موضوعات القواعد و التعبير."[3]

ب-2-الخلفيات المعرفية التي يستند إليها:

يقوم التّعليم وفق المقاربة بالأهداف على أساس نظري ذي مرجعية سلوكية، قائمة على ثنائية (مثير- استجابة)؛ أي أن لكل سلوك تعلمي استجابة، وأنّ معظم سلوك الإنسان متعلم.[4] كما يرى علي أحمد مدكور في غمرة حديثه عن النّظرية السّلوكية في التّدريس "أنّ عملية التّعلم عبارة عن استقبال مثير، وإصدار استجابة. و أنّ تعزيز الاستجابة يؤدّي إلى تكرارها.[5]

---

[1]- خبر الدين هني: **مقاربة التدريس بالكفاءات**، ع/بن، الطبعة الأولى،2005،ص33.

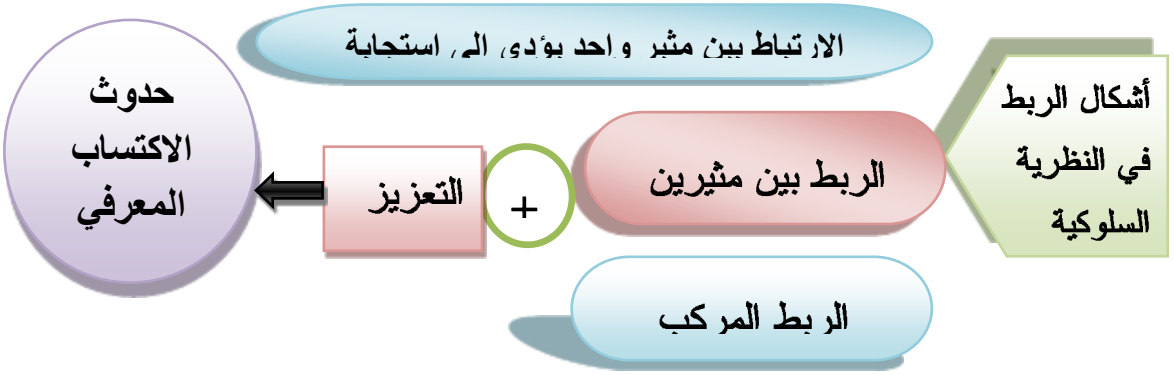
*- **روبرت كانييه(1916-2002):** باحث أمريكي في علم النفس.

[2]- ينظر:المرجع نفسه، ص38.

[3]- ينظر: هيأة التأطير، **مدخل إلى علوم التربية**، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، د- ط ،2006، ص275.

[4]- ينظر: ماهر الجويني، تقديم توفيق قريرة، **الأساليب المعاصرة في تدريس اللغة العربية- الديداكتيك من النظرية إلى الممارسة**، مجمع الأطرش، تونس، الطبعة الأولى، 2018،ص47.

[5]- علي أحمد مدكور، **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المسيرة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2007، ص100.



الشّكل(10): كيفية حدوث التّعلم وفق النّظرية السّلوكية

5-2-التصورات القائمة على توظيف المعارف:

يؤكّد الكثير من علماء النّفس المعرفي على التّصرف في المعرفة، و الحدّ من توسّعها وامتدادها بشكل لافت أثناء تسطير المناهج ووضع المقررات، والاقتصار على الضّروري منها. ويقرّون بضرورة وضع حد أدنى لهذه المعارف، خاصة لما نريد تعليم الطفل الكتابة والقراءة والحساب. ويقتضي هذا الإجراء "التّركيز على القدرات المعرفية الأفقية في المنظومة التربوية."[1]

إنّ هذا النّوع من التصورات يقوم على المبادئ الآتية:

- التّركيز على كيفية التّعلم، من خلال دعوة المتعلمين إلى استحضار الأذهان وتشغيلها في الوضعيات التّعلمية، أو الوضعيات المشكلة "في إطار إستراتيجية تقوم على النّشاط والاكتشاف الذّاتي في شكل عمل فردي أو جماعي، عن طريق البحث و التّقصي والمعالجة."[2]

- مدرسة ذات طبيعة مقاولاتية لتسخير العلم من أجل العمل، حيث لم تعد المدرسة في كنف هذه المقاربة منشغلة بنقل المعرفة إلى المتعلمين، بل بكيفية

---

[1]- رحمة بورقية، **نحو مدرسة لبناء القدرات المعرفية**، مجلة المدرسة المغربية،المجلس الأعلى للتعليم، الرباط، المغرب، عدد مزدوج 5/4، أكتوبر2012، ص18 .

[2]- طيب نايت سليمان، **المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية ،أمثلة عملية في التعليم الابتدائي والمتوسط**، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، د- ط، د- ت،ص28.

إدماجها لخدمة الكفاءات. وبذلك تحولت المدرسة من المفهوم التّقليدي، إلى مؤسّسة شبيهة بمنظّمات العمل، التي يسهر فيها العمّال على أداء الأعمال المنوطة بهم، بتحويل الموادّ الخام المتوفّرة لديهم في الورشة إلى منتوجات ذات جودة عالية.

- أصبح التّعليم المقدّم في المدارس التّي تشتغل بمثل هذه المقاربة تعليما يهيئ الأفراد لمجابهة أعباء الحياة، "هدفه تنمية قدرات التلاميذ في شتّى الميادين والمكونات الأساسية لشخصيتهم من خلال إكسابهم كفاءات بواسطة تعلّمات تضم محتويات منتقاة لهذا الغرض."[1] والمثل الصّيني يقول في هذا الشأن: "إذا أعطيتني سمكة، فقد أطعمتني مرّة، وإذا علمتني كيف اصطاد السّمكة، فقد أطعمتني إلى الأبد." ووفق مقولة منظّمة اليونيسكو فإنّ غاية التّعلم تتأسّس على أربعة ركائز "تعلم لتعرف، لتعمل، لتكون، لتشارك الآخرين."[2] وأحسن ما يمكن أن نستدل به من أقوال تتطابق مع هذا التّصور البيداغوجي الجديد، قوله صلّى الله عليه و سلّم : "والذّي نفسي بيدِه، لأن يأخذَ أحدُكم حبلَه فيحتطبَ على ظهرِه خيرٌ له من أن يأتيَ رجلاً أعطاه اللهُ من فضلِه، فيسألَه أعطاه أو منعه."[3]

- إنّ المناهج المسخّرة لهذه المقاربة الجديدة وإن كانت في حقيقتها مبنية بخلفية المضامين المعرفية والأهداف الإجرائية؛ أي أننا لما نقول: "يتعرّف المتعلّم على النّصّ الوصفي أو السّردي في القراءة، فهذا في حقيقة الأمر هدف

---

[1]- رمضان إرزيل و محمد حاسونات، **نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات**، الجزء الأول، دار الأمل، تيزي وزو، د- ط، د- ت، ص209.

[2]- أحمد علي صالح، **إدارة رأس المال البشري، مطارحات إستراتيجية في تنشيط الاستثمار و مواجهة الانهيار**، دار اليازوردي العلمية، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2015، ص42.

[3]– شهاب الدين أبو العباس أحمد بن محمد الشافعي القسطلاني، ضبطه و صححه محمد عبد العزيز الخالدي، **إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري**، الجزء الثالث، دار الكتب العالمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى،1994،ص601.

تعليمي مرتبط بمحتوى دراسي معين، وليس منصوص كفاءة مرتبط بوضعية. تقوم على تفريد التعليم، وتحرير المعلّم من القيود، ودمج المعلومات، بالاستثمار والتّحويل إلى سلوكات وظيفية، لإيجاد الحلول المناسبة عند مواجهة أي إشكالية.[1]

- ويشكّل المحتوى المعرفي والمهاري و السّلوكي سندا ترتكز عليه الكفاءة. فلكي يحدث الاكتساب، لابد من تحقيق عنصر التّدريب المستمر، والمتواصل لمحتويات التعلم، ممثلة في المعارف الفعلية في صورة مهارات، أو السّلوكية في صورة مواقف، أو الصّرفة في صورة مضامين المناهج الدراسية.[2]

6-مكان المعرفة في الدّرس القرائي (أيّ علاقة؟)

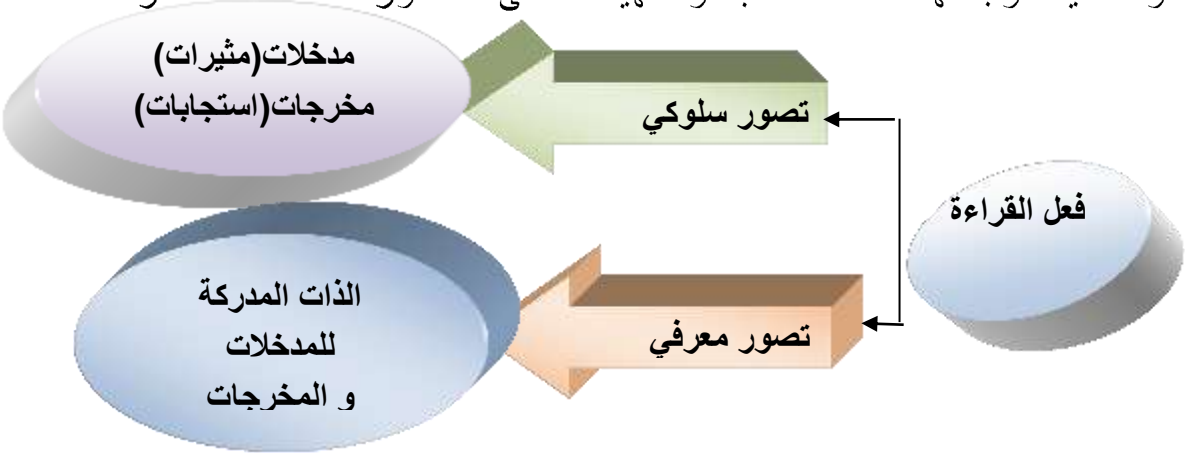
كانت الممارسات القديمة تركّز على آليات تعلم القراءة، و طرق تحسينها و السؤال الذي نطرحه بخصوص تدريس هذا المكون هو: ما هي المعارف التي ينبغي أن يبنيها التلميذ القارئ؟ وإذا اعتبارنا فعل القراءة كفاءة عرضية يخدم عدة مواد، ويتواجد من خلال مختلف الأنشطة المقدمة في كل مرحلة تعليمية، سواء تعلّق الأمر بالعلوم الدّقيقة كالرّياضيات، أو العلوم التّجريبية كعلوم الطّبيعة أو الفيزياء، فإن تسخيره للمعرفة يتطلب انتهاج مسلك يتراوح بين تطلّعات المدرسة السّلوكية والمعرفية في منظومة التّعليم. وقد أصبح جذير على كل متتبّع لآليات العمل الدّيداكتيكي الحالي في العلوم الإنسانية خصوصا، أنْ يشعر بحاجة الفاعلين والسّاهرين على تنفيذ البرامج المختلفة، إلى تصور تربوي جديد مبني على ملاحظات ميدانية، تستدعي من القائمين على التخطيط

---

[1]- ينظر: خبر الدين هني، **مقاربة التدريس بالكفاءات**،ع/بن، الطبعة الأولى،2005، ص65.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص ص 66-67.

ووضع المناهج إرساء نظرة التكامل بين المقاربات البيداغوجية السابقة والحالية، وجعلها السمة الغالبة والمهيمنة على التصورات الحددة لمدرسة الغد.



الشّكل(11):أثر السلوكية والمعرفية في تكوين فعل القراءة

إنّ السير في هذا المنحى من شأن المساهمة في تشكيل معالم اندماج وتكيف المنظومات التربوية الحالية مع إكراهات الانفجار المعرفي، وسرعة تدفق المعارف التي أصبح كمّها الهائل يعد بالدقائق والثواني، وما من سبيل لاحتوائها وتداركها دفعة واحدة، إلا بانتهاج سياسة تربوية رشيدة قائمة على عنصري التّبويب والتّصنيف.

لقد لاحظنا في الآونة الأخيرة تراجعا رهيبا في احتواء المعارف الأساسية من لدن متعلّمي المرحلة الابتدائية، الذّين يخضعون لمقاربة حديثة تبنّتها المدرسة الجزائرية بين مختلف أطوار التعليم، بداية من سنة 2003. وهي كما يعلم جميع الخبراء والحاذقين في الحقل التربوي مؤسسة على توظيف المعارف، ومسخّرة في حلّ مختلف المشكلات، دون التّركيز عليها، مما انجر عنه تشكّل ممارسات تربوية لدى بعض الأساتذة، تنطلق من كون المحتويات أو المضامين المسطّرة في المناهج الجديدة، غير مجدي الوقوف عندها طويلا بالشرح أو التفسير، أو التكرار، أو الحفظ، لأنها حسبهم ممارسات لبيداغوجية سابقة، يجب

النّزوع عنها أو تجاوزها مطلقا. لذلك تراهم يتعاملون معها بسطحية بغيضة. فلبّ الأمر حسبهم وهاجسهم التربوي أصبحا منصبين حول كيفية التّحويل والإدماج فقط.

وقد دار نقاش كبير من قبل هؤلاء المختصين في علوم التربية حول الأفكار التي نادى بها رواد الكفاءات، يطرحون فيه مدى مشروعية أفكارهم، خاصة مع التّيار المنادي بإنزال المعارف المَنْزلة الثّانية من الاهتمامات البيداغوجية في الفترة ما بين 2001 و 2002. وهي فترة تزامنت مع قرب تنصيبها بالمدرسة الجزائرية. فهذا **نيكو هيرت*(Nico hirt)** يتساءل في مقال نشره في مجلة **(المدرسة الدّيمقراطية)** بعنوان **(المقاربة بالكفاءات وهم بيداغوجي)** إذ يتعرض فيها بالنقد لأصحاب التّيار المقصي للمعارف. و يقدّم حججا وتبريرات على موقفه منهم، في الجزء الذّي سمّاه **(تجنيد دون دراية ولا فهم)**، حيث يرى أنّ الفكرة التّي يروج لها في المقاربة الجديدة (معارف أقل وكفاءات أكثر) تصور بيداغوجي يستنزف الكثير من وقت و جهد المعلمين، وأنه يعمل في اتجاه معاكس لحصول المعرفة والفهم. ورغم ذلك لم يمنع الباحث من إظهار احترامه للتّيار الأقلّ تطرّفا في مقاربة الكفاءات، من أمثال **فيليب بيرينو(Philippe Perrenoud)** **عدم إدارة ظهره للمعارف، واتخاذها سندا ينطلق منه المتعلّمون للتجنيد. إلاّ أنّه في الوقت نفسه، يعيب عليهم عدم إنكارهم العمل بفكرة معارف أقل.[1]

---

*– **نيكو هيرت :**مدرس و نقابي و باحث يساري، ولد عام 1954 بمنطقة ديشي الكبير ببلجيكا. مارس مهنة التدريس تخصص فيزياء و رياضيات. رئيس تحرير مجلة (المدرسة الديمقراطية). له عدة مؤلفات مرتبطة بالمدرسة.

- **فيليب بيرينو: ولد سنة 1944 بسويسرا، حائز على دكتوراه في السوسيولوجيا و الأنثروبولوجيا. مارس التدريس بجامعة جونيف.أسس مخبرا للبحث في التجديد التربوي. له عدة مؤلفات في البيداغوجيا و الديداكتيك.

[1]- nico Hirtt, **l'approche par compétence :une mystification pédagogique ,l'école démocratique**, n°39,p16.

و لإبراز مساوئ هذا التوجه، ضرب أمثلة حية على ما يتم الإعداد له من مناهج تجعل من المعرفة موارد للتجنيد فقط، ولا تشكّل أيّ مهمّة في السّياق المدرسي. فيتساءل عن كيفية التّصرف حيال المهمّات المراد تحقيقها، من قبل المتعلّم، في المواد ذات المضامين المعرفية القويّة. فهل نعتبر في مثل هذه الحالات المعارف منفصلة تماما عن المضمون نفسه، خلال حصة من حصص التدريس؟ يجيب نفسه بقوله: لا، لأن التلاميذ الذين يقضون ساعات طويلة لكتابة موضوع حول مضمون معين، أو إنجاز إعلان حول خبر ما، أو عرض النّصوص من خلال الصّفحات الإلكترونية، أو تقديم حصّة في العلوم بواسطة الشّرائح والعارض الضّوئي...إنّما يفعلون ذلك حسبه، تجسيدا لعملية التّواصل المطلوبة بكثرة في سوق الشّغل[1].

إنّ تصورنا الجديد نابع من قناعة بيداغوجية، مفادها أن معارف المواد تشكّل خطّا موازيا للكفاءات، فلا يمكن استغناء الواحدة عن الأخرى. كما لا يمكن أن نبني منهاجا بمقاربة الكفاءات في غنى عن المعارف، أو نكتفي باكتساب المعارف دون امتلاك كفاءات. كما أن تَمَّلك كفاءة يحتاج إلى حضور مكوّنين أساسيين هما: القدرة و الهدف التّعلمي. وصار من الأكيد اليوم إحداث تمازج بين ما توصلت إليه النّظرية السّلوكية والمعرفية معا، لقناعتنا أيضا أن بعض التّعلمات تتم أحيانا وفق فكرتي الاشتراط، والارتباط بين المثير والاستجابة. وفي الوقت نفسه لا يمكن إنكار حدوث تعلّمات أخرى وفق مسارات أخرى.

---

[1]- op,cit , p16.

ملاحظة: ما قيل في الصفحة 16 تم بواسطة جهودي الخاصة في الترجمة من الفرنسية إلى العربية.

لذلك نرى في تآزر هاتين المقاربتين الحل الأنجع للقضاء على القصور الذّي مسّ بناء مناهج المنظومة التربوية الجزائرية، حيث رُوعي فيها الحديث أكثر على كيفية البناء والإدماج، و نُسِيت أهم مرحلة في مسار التّدريس ألا وهي الإرساء المعرفي. ولم يتم التّطرق إلى العملية إلاّ من خلال أدلّة المعلم، أو الوثائق المرافقة، فاعتقد البعض أن المسار التّربوي الجديد يبدأ من توظيف المعرفة وينتهي عندها. فغابت لدى بعض المعلّمين حديثي العهد بالتعليم ثقافة الإرساء المعرفي، التّي كنّا نلحظ تواجدها بكثرة في المناهج القديمة. و بظهور الممارسات الجديدة التي تكرّس ثقافة الإدماج، وتغيب ثقافة أخرى كان بإمكانها أنْ تقدّم إضافات للعملية التّعليمية المستحدثة، ومن شأنها أن تسد الثّغرات التّي ظهرت على مستوى تثبيت الكفاءات في غياب أي الْتفات للمعارف، سواء أثناء التّأطير اليومي للتّعلمات، أو خلال فترات التّقويم التّي ركّزت على تقويم الكفاءات دون المعارف، رغم ما تشكّله هذه الأخيرة من دعامة تغطّي مجموع الكفاءات المسطّرة في برنامج المواد الدّراسية العديدة.

الشّكل(12): مسار العلاقة (معارف – كفاءات) في بناء المنهاج

الفصل الأوّل:

التّعليم الهادف والكفائي

مقاربتا التّمكن والتّأهيل المدرسي

الفصل الأوّل: التّعليم الهادف والكفائي مقاربتا التّمكن و الإدماج المعرفي

1- التّعليم الهادف(مقاربة التّمكن)

تمهيد :

ممّا جادت به القريحة التربوية من أدبيات، سواء تلك التّي ملأت العديد من السندات، أو الوثائق المرافقة، أو أدلة المعلمين عبر مختلف السّياسات المنتهجة على مراحل في منظومة الجزائر للتّربية، الإفضاء إلى قيام إصلاحات، هامة كانت تروم في الأساس إحداث تغيير شامل في المدرسة الجزائرية، والوصول بالمتعلّمين إلى جودة في اكتساب المعارف، وتنمية جملة من الكفاءات، تؤهّلهم أولا لفهم محيطهم الخارجي، ثم السير بهم أخيرا بخطى ثابتة نحو الحياة العملية وبناء المستقبل. وقد أدّى تضارب الأفكار، واختلاف الرّؤى لدى السّياسيين، والأوصياء على التّربية في الجزائر، إلى اختيار مقاربات بيداغوجية أنسب، تساير أحدث ما جدّ من نظريات واتجاهات تربوية على الصّعيد العالمي، شريطة مراعاة خصوصية الأفراد، والحفاظ على القيم المتعدّدة للمجتمع الجزائري. فتمّ تطبيق التّعليم بالأهداف باعتباره اختيارا منهجيا ملائما آنذاك، في منتصف تسعينيات القرن الماضي، ثم أعقبته مقاربة جديدة بعد مدّة ليست بالطّويلة، بداية من 2003 تدعى الكفاءات.

لذا رأينا أن نجمع في الفصل الأوّل الذّي وسمناه :"**التّعليم الهادف والكفائي، مقاربتا التّمكين والتّأهيل الكفائي**" بين تَوَجّهين تربويين اقتضت الضّرورة أن نضمّهما في تَمَشّي واحد، لِما بينهما من رصيد وراثي تشترك فيه عناصر التّداخل والتّآلف أكثر بكثير من عناصر التّنافر والاختلاف، خاصة وأنّ الفعل التّعليمي- التّعلمي الحالي أصبح أكثر من أي وقت مضى في أمسّ الحاجة إلى خلق نُسوج وتآلف بين مختلف المكوّنات الأساسية لمداخل التّعليم

على اختلاف مرجعيّاتها النّظرية، سواء تلك المرتبطة بالتّوجه السّلوكي في التّعليم، أو تلك التّي تنشد للمتعلّم تعلّما معرفيا وبنائيا، يستهدفان معا تشكيل شخصية متّزنة للمتعلّم، وإعداده إعدادا يتوافق وتطلّعات المجتمع الجزائري، الرّامي إلى الانفتاح على ثقافات العالم، ومسايرة الركب الحضاري الذّي تفرضه الألفية الثّالثة، بمزيد من الإكراهات والرّهانات "فالإنسان الفاعل في القرن الواحد والعشرين سيكون الإنسان المتعدّد المهارات، والأهمّ من ذلك الإنسان القادر على التّعلم الدّائم، والذّي يقبل إعادة التّدريب والتّأهيل عدّة مرات في حياته العملية."[1]

أ-المفهوم اللّغوي للتّعليم:

أخذت لفظة التّعليم من علم العلم إذا حصلت له حقيقة العلم ومعرفة به. وعلم الشّيء إذا عرفه وأتقنه.

ب- المفهوم الاصطلاحي: فهو " فعل يبلغ المدرس بواسطته التّلميذ مجموعة من المعارف العامّة والخاصّة."[2]

ويراه كفاح يحي صالح "التّصميم المنظّم المقصود للخبرة أو للخبرات التّي تساعد المعلّم على إنجاز التّغيير المرغوب في الأداء."[3]

ج- مفهوم الهدف لغة: هو "الغاية البعيدة التي توجه النشاط وتدفع السلوك."[4]

د-مفهومه الاصطلاحي: هو" وصف للتّغير المتوّقع حدوثه في سلوك المتعلّم

---

[1]- محمد عابد الجابري: **التعليم في المغرب العربي- دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب و تونس و الجزائر-** دار النشر المغربية، د- ط، 1989، ص9.

[2] – محمد الطربياق اليدري: **التعليم الأصيل بالمغرب و استشراق إصلاحه و تجديده**، مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات، ط1 ،2021،ص15.

[3]- كفاح يحي صالح العسكري و آخرون: نظريات التعلم و تطبيقاتها **التربوية**، تموزة، دمشق، سوريا، ط1، 2012 ص11.

[4]- ماجد أيوب القيسي: **المناهج و طرائق التدريس**، دار أمجد، الأردن،ط1 ،2018، ص77.

نتيجة تزويده بخبرات تعليمية وتفاعله مع المواقف التّعليمية المحدّدة."[1]

كما يعرف بأنّه:" التّغيرات التّي نتوقّع أن يحدثها المنهج في شخصية المتعلّمين"[2]

وقد أجمل زبيدة محمد قرني هذه التّغييرات في ثلاثة مركبات: هي" التّغييرات المعرفية، والمهارية، والوجدانية (القيم والاتجاهات والميول وأوجه التّقدير) لدى المتعلم نتيجة دراسته لخبرات المنهج."[3]

1- نبذة تاريخية عن نشأة المقاربة بالكفاءات:

باتّباعنا لحركية التّعليم عبر مختلف الاصلاحات التّربوية في الجزائر، وباطّلاعنا على مختلف الدّيباجات المخصّصة لكتابة المناهج، تمكّنا من الوقوف على حقائق مغيّبة، وذات أبعاد بيداغوجية مسّت مختلف الاتّجاهات والمقاربات التربوية، خاصّة الاتّجاهين الأوّل الممثَّل في المضامين، والثّاني الممثّل في الأهداف. وفي هذا الصّدد سنشير إشارة خفيفة إلى الأوّل، كونه ليس محطّ اهتمامنا، بينما سيتمحور جلّ اهتمامنا حول الاتّجاه الثّاني، وعلاقته بالمقاربة المفعّلة حاليا في المدرسة الجزائرية.

أ-التّعليم المضاميني:

يرتبط هذا الاتّجاه المضاميني بطريقة تقليدية في التّعليم تُدعى التّلقين. وهو يولي أهمّية قصوى للتّكرار، باعتباره "روح التّعليم الابتدائي والأساسي"[4]

---

[1]- ابتسام صاحب الزويني و آخرون: **المناهج و تحليل الكتب**، دار الصفاء ، عمان، الأردن، ط1 ،2013، ص30.
[2]- زبيدة محمد قرني: **المناهج الدراسية رؤى و توجهات معاصرة**، المكتبة العصرية،ط1 ، 2016، ص57.
[3] – المرجع نفسه، ص85.
[4] – علي القائمي، ترجمة عبد الكاظم لوبادي: **أسس التربية**، دار النبلاء، بيروت، ط1، 1995،ص199.

وغير مرتبط تماما بالتّرهيب، أو التّخويف كما يدّعي المناهضون لهذا التّوجه، لأنّ أسباب العنف هي وليدة تفكير تربوي معين،* من جهة، ومرتبطة أكثر بأساليب المعلّمين وشخصياتهم من جهة أخرى. وقد حان الوقت في ضوء هذا التّوجه لتصحيح الفكرة القائلة بانعدام إمكانية التّفاعل بين المتعلّم مع المادّة العلمية المقدّمة له يوميا في حجرة القسم. وطرد فكرة أخرى تدّعي أنّه لا يسعى إلاّ للحفظ كسبيل، ولاكتساب الألفاظ كمسعى في مناهج اللّغة أو غيرها، دون أن يتم حدوث الفهم والاستيعاب.

فنجاعة الطّرائق التّدريسية ليست مقتصرة على مقاربة دون أخرى. وهي تكاد تشبه الكائن الحي، في حيويّته وجموده، إذ يمكن الانتفاع منها كثيرا، إذا عرف الأستاذ كيف يوظّف الأساليب الفعالة، والنّشطة التّي تخدم ميول وحاجات المتعلّم، وأحسن استثمارها في المواقف التّعليمية المناسبة.

وفي غياب ما ذكرناه لا يمكن لأيّ طريقة تقليدية كانت أو حديثة أن تشفع للمتعلّمين، في ظلّ انعدام كفاءة الأستاذ المهنية، ومبادئ التّدريس التّي يؤمن بها. كما لا تنفعهم أي مقاربة تربوية مهما يبدو في ظاهرها أنّها خالية من العيوب، بل على العكس تماما يمكنها أن تتحول إلى عقيمة، لا جدوى يرجى منها، لأنّ الفاعلية والنّجاعة مرتبطتان بمدى ما يملك الأستاذ من خبرة في التّعامل مع متعلميه وإعداد دروسه.

لقد تمّ الوقوف على العديد من الحقائق بعودتنا للمناهج التّقليدية التّي كانت تروّج لفعل التّلقين، والحفظ، والاسترجاع، فاكتشفنا ما يلي :

- إن الأهداف التّربوية في كنف المقاربات السابقة، المنتمية لتيّار المضامين، لم تكن مقتصرة على الاكتساب المعرفي فقط، مثلما يدعي البعض من الفاعلين

* - تعود جذور فكرة العقاب إلى الفلسفة المثالية و الواقعية اللتين آمنتا بفكرة العقاب من أجل تحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج، لأنه يؤدي إلى تدريب ملكة الصبر و الإرادة لدى المتعلم.

الجدد في حقل التّربية، بل تضمنت نفحات من المقاربة الجديدة –الكفاءات– إذ هي الأخرى تربط التّلميذ بالمهارات الحياتية في مختلف وضعيات الحياة.

– كان مبدأ التّكامل المعرفي بين المواد أو على مستوى المادّة الواحدة مفعّلا، وخاصّة في اللّغة العربية، فيصبح بذلك التّعلم محوريّا تدور حوله النّشاطات التربوية.

– انتهاج طرائق نَشِطة تقحم المتعلّم كطرف أساسي في عملية التّعليم والتّعلم، وربطه بما يتعلّم. وأنّ فكرة السّلبية التّي ألصقت بالمتعلّم في جميع المراحل والأوقات عارية تماما من الصحّة، لأنّ المتعلّم كان يحظى بهامش من الفرص للنقاش والحوار مع معلمه وأترابه، في القضايا المختلفة التّي تُعْرض عليه في حجرات الدّرس أثناء إرساء المعارف.[1]

– المبدأ المشير لفكرة أنّ التّلميذ الذّي يعرف ويعرف أنّه يعرف أيّ ما وراء المعرفة، كان غالبا ومعمولا به في هذه المناهج.[2]

ب- ظروف و نشأة المقاربة بالأهداف:

قبل أن ينتقل هذا النّمط التّعليمي إلى التّربية والتّعليم، كان محصورا في عالم الصّناعة والمقاولاتية، حيث ألحّ تيّار التّايلورية إلى ضرورة عقلنة الفعل الصّناعي، واخضاعه إلى "سيرورات عقلانية لبلوغ مستوى عال من الإنتاج بسرعة كبيرة."[3] وقد شدّ هذا التّيار انتباه السّاهرين على شؤون التربية والتّعليم فأدرجوه كاختيار منهجي جديد، عرف ببيداغوجيا الأهداف أو "تقنيات الأهداف البيداغوجية"[4]. فكان من مُخرجات هذا النّظرة الجديدة في التّفكير

---

[1]- ينظر: أبو عبد الله غلام الله، **توضيحات حول المدرسة الاساسية**، الحلقة الثانية، الأهداف التربوية و توجيه البرامج، مجلة التربية وزارة التربية و التعليم الأساسي، د- ط، ع3، السنة الأولى، ماي – جوان 1982، ص19.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- الحسن اللحية: **الكفايات في علوم التربية، بناء الكفاية**، دار إفريقيا الشرق، د- ط، د- ت، ص32.

[4] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التّربوي ظهور السّلوكية بالولايات المتّحدة الأمريكية على أيدي تربويين وفلاسفة ونفسانيين من أمثال **واطسن** ،(**John B. Watson**)* **وبي أف سكينر**،**(**Skinner Frederic**) **وإيدوارد لي ثورندايك*** إذ كان لهم الباع الطّويل في إحداث نقلة نوعية على مستوى التّفكير التّربوي فيما بعد، حيث "تبلورت نظرية الأهداف في الولايات المتّحدة الأمريكية سنة 1948 لمناقشة أسباب الفشل الدّراسي في المؤسسات التّعليمية. و قد انعقد الاجتماع في بوسطن بمناسبة تنظيم مؤتمر الجمعية الأمريكية للسّيكولوجيا...لتوصيف السّلوك التربوي، وتحديد استجابات المتعلمين في ضوء سلوك إجرائي محدد بدقة لقياسه إجرائيا."[1]

وقد حلّت هذه المقاربة المبنية على الأهداف محلّ المقاربة بالمضامين أو بالمحتويات، وهي تحمل معها نظرة تجديدية "من خلال المقارنة بين الأهداف المحدّدة سلفا، وبين ما تَمَكَّن التّلميذ فعلا من تحقيقه من تغييرات في سلوكه."[2]

إنّ البحث في أدبيات التّعليم الهادف، وفي مؤلفات الباحثين والتّربويين الجزائريين مثلما أشار محمد بوعلاّق يعدّ نادرا جدا. وأنّ من الصّعوبة بمنزلة كبيرة أنْ نعثر على أكثر من ثلاثة مؤلفات تتحدث عن هذا النّمط من التّعليم، الذّي لم يعمّر طويلا في بلادنا. وقد أرجع الباحث بوعلاّق الأمر إلى عدّة عوامل أهمّها:

---

*- **جون برودوس واطسون:(1878-1958)** عالم نفس أمريكي تقلد رئاسة قسم علم النفس التجريبي و المقارن بجامعة جونز هوبكينز.

- **بورهوس فريدريك سكينر(1904-1990): أخصائي علم النفس و فيلسوف اجتماعين شغل منصب أستاذ بجامعة هارفارد حتى تقاعده.

***- **إيدوارد لي ثورندايك(1874-1949) عالم نفس أمريكي، عمل بجامعتي هارفارد و كولومبيا . متحصل على دكتوراه في الآداب و الفلسفة**

[1] - جميل حمداوي: **محاضرات في علوم التربية**، منشورات حمداوي الثقافية،ط2 ،2018، ص290.

[2]- كمال فرحاوي: **تصميم المناهج التعليمية**، دار الخلدونية، الجزائر، د- ط، 2017، ص 26.

- صعوبة الكتابة في مجال بيداغوجيا الأهداف.

- تأثير العوامل الثّقافية والاجتماعية والسّياسية التّي فرضتها ظروف تاريخية موضوعية مرّت بها الجزائر آنذاك.[1]

لقد أضحى التّعليم بالأهداف أو التّربية القائمة على الأهداف، أو بواسطة الأهداف نمطا تعليميا يرتكز على "علوم تسمّى علوم التّصنيف وأشهرها تلك التي أرساها **بلوم*** و**فالون** (Wallon Henri)** و**بياجيه** و**جيلفورد***** (JoyPaulGuilford)."[2]

ج-علاقته بالمدرسة السّلوكية :

يصادف نشر أول كتاب ألّفه **جون واطسن** بعنوان (علم النّفس) ميلاد المدرسة السّلوكية سنة 1913. وقد أرجع فيه اكتساب جميع سلوكيات البشر إلى التّجربة والتّكيف مع المواقف الجديدة التّي يعيشونها، وإلى تفاعل الأفراد مع بيئتهم التّي تحيط بهم. و كان كلّ من واطسن وسكينر أهم باحثين في علم النّفس يعتبران السّلوك الإنساني خاضعا للملاحظة والقياس والتّقويم."[3] ومنذ تطوّر علم النّفس التّربوي باعتباره علما سلوكيا، أصبح يتناول بالدّراسة كلّ ما يحيط بالمتعلّم من شروط وأوضاع تعليمية يأتي في مقدّمتها السّلوك. "فالسّلوك

---

[1]- ينظر: محمد بوعلاق: **الهدف الإجرائي تمييزه و صياغته**، دراسة نظرية و ميدانية، قصر الكتاب، البليدة، د- ط، 1999، ص146.

*-**بنيامين بلوم:(1913-1999):**عالم نفس تربوي أمريكي، عمل في مجلس الامتحانات بجامعة شيكاغو و في ستانفورد بكاليفورنيا في مركزا لدراسات المتقدمة في العلوم السلوكية.

-هنري فالون(1879-1962):**مؤسس مدرسة باريس لعلم النفس التكويني، متحصل على شهادة الطب و عمل في قسم علم النفس في مدرسة كوليج فرنسا.

***- **جي بي جيلفورد(1897-1987):** عالم نفس أمريكي، شغل رئيس للجمعية السيكومترية .

[2] - طاهر محمد الهادي محمد: **أسس المناهج المعاصرة**، دار المسيرة ،عمان، الأردن، ط2012،1، ص98..

[3]- عز الدين الخطابي: **الأطر المرجعية للمقاربات البيداغوجية**، مجلة دفاتر التربية و التكوين، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب،ع2، ماي2010، ص8.

سواء أكان سلوك الإنسان أم سلوك الحيوان هو المادّة الأساسية لعلم النّفس وسلوك الإنسان في معظمه سلوك متعلم مكتسب."[1]

وقد كان هذا الاتّجاه من الأوائل الذّين برزوا في حقل التّربية لتفسير التّعلم باعتباره "ميلا مكتسبا لدى الكائن الحي للاستجابة بطريقة معينة عندما يواجه أمامه الضّوء الأحمر في مفترق الطّرق. ويتعلّم التّلميذ أن يرفع يده للإجابة إذا سأل المدرّس سؤالا يعرف الإجابة عنه... وكلّها تمثّل استجابات حركية وعقلية وانفعالية...في وجود مثيرات خارجية."[2]

ومن الأوائل الذين أسّسوا هذه البيداغوجيا أيضا، **رالف دبليو تيلر** إذ يعتبر بلا شك هو من مهّد الطريق لهذا النموذج الجديد، القائم على البحث عن "الطّريقة التي تجعل الهدف يؤدّي وظيفة متعلّقة بالتّقويم؛ فالتّقويم التّربوي لا يمكن أن يكون موضوعيا...إلاّ إذا كان الهدف محدّدا بشكل واضح."[3] وقد جاء ظهورها "بكيفية قوية بعد الحرب العالمية الأولى، وشكّلت اتّجاها حديثا في علم النّفس الحديث، فحاولت أن ترقى به إلى مستوى العلوم الرّياضية والفيزيائية عن طريق اعتماد خطوات المنهج العلمي التّي هي الملاحظة ووضع الفرضيات ثم التّجريب فالنّتيجة فالتّأويل فالخاتمة."[4] وهو ما دفعها إلى تجاوز العمليات الداخلية المرتبطة بالعقل والتّفكير، لاعتقادها أنها لا تصلح للملاحظة ولا إلى التّجريب. وركّزت جلّ اهتماماتها "على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التّعليمية- التّعلمية ذات الطبيعة السّلوكية، سواء أكانت

---

[1]- رجاء محمود أبو علام: **التعلم أسسه و تطبيقاته**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص11.

[2]- أنور محمد الشرقاوي: التعلم نظريات و تطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، د- ط،2012،ص32.

[3]- محمد بوعلاق: **الهدف الإجرائي تمييزه و صياغته، دراسة نظرية و ميدانية**، قصر الكتاب، البليدة، د- ط، 1999، ص22.

[4]- العربي اسليماني: **المعين في التربية، مرجع للامتحانات المهنية و مباريات التفتيش و المراكز الجهوية**، د- ن، د-ط، د- ت، ص145.

هذه الأهداف عامّة أو خاصة، ويتمّ ذلك التّعامل أيضا في علاقة مترابطة مع الغايات والمرامي البعيدة للدّولة و قطاع التّربية التّعليم."[1]

وقد شرعت الجزائر في تطبيق نموذج التّدريس بالأهداف أواخر الثّمانينات، وبداية التّسعينات من القرن الماضي. وأدرج ضمن سلسلة الإصلاحات التّي مست منظومة المجتمع بوجه عام، ثم منظومة التّربية بوجه خاص، قصد مسايرة تطلّعات سياسة البلد الرّامية إلى الخروج من الاقتصاد الاشتراكي، والتّوجه تدريجيا نحو الاقتصاد اللّيبيرالي. فكان لزاما عليها أن تجري تغييرات جذرية على النظام التّعليمي، تتماشى مع" الحركة التربوية النّشطة ...التّي ركّزت على الأهداف السّلوكية كأسلوب علمي يمكن من تقنين العملية التربوية و الاقتراب بها من المنهج العلمي."[2]

2-الأسس السّلوكية في النّموذج التّعليمي الهادف:

بظهور السّلوكية في أواخر القرن التاسع عشر، وبداية نشاطها المكثّف في المنتصف الأوّل من القرن العشرين كمدرسة لها علماؤها الأفذاذ، استطاعت بفضل تجاربهم المخبرية أن تطوّر قوانين للتعلّم " ترتكز على دراسة المثير الخارجي والاستجابة للملاحظة في البيئة التّعليمية، أي التّركيز على الأحداث الخارجية فقط."[3] وإذا كانت السّلوكية تهمل في دراساتها كلّ ما هو باطني في التّعلم، فهذا لا يعد جهلا منها بالموضوع. فهي تدرك تمام الإدراك دوره في عملية التّعلم. إلاّ أنّ طبيعة عمل السّلوكية المرتبط بمستلزمات البحث العلمي، دفع بها إلى احترام الخطوط العريضة لمنهجها الذّي اتّبعته في بناء نظريتها

---

[1]- جميل حمداوي: **محاضرات في علوم التربية**، منشورات حمداوي الثقافية، ط2، 2018، ص288.

[2]- محمد الصالح حثروبي: **نموذج التدريس الهادف، أسسه و تطبيقاته**، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د- ط، د- ت، ص9.

[3]- سعد علي زاير و خضير عباس جري: **تصميم التعليم و تطبيقاته في العلوم الإنسانية، الدار المنهجية**، د- ط 2019،ص40.

"وهي بذلك رفضت أن يكون الوعي أو الشّعور موضوعا لعلم النّفس."[1] وهي تقوم على الأسس الآتية:

أ-التّعلم عملية ترابط بين المثير والاستجابة:

تعود فكرة الرّبط إلى رائد المدرسة السّلوكية **فريديريك سكينر** الذّي أجرى عدّة تجارب على الفئران و الطّيور من أجل إثبات أن السّلوك الصّادر من المتعلّم في شكل استجابة، إنّما يحدث تبعا لمثيرات خارجية معينة وبارزة للعيان، وتتدخّل في حدوثها متغيّرات البيئة المحيطة، التّي تعمل على تغيير السّلوك بتغيير شروط المحيط.[2] فإذا كنّا نعتبر مجموعة الأسئلة الموجّهة إلى المتعلّم أثناء حصص اللّغة العربية مثيرات شرطية، فإن إجابته الشفوية أو الكتابية، التّي تتمّ في الغالب برفع الأصبع، تعد استجابة مباشرة لما طرح عليه من انشغال. "ويرى السّلوكيون أنّ اللغة العربية عبارة عن استجابات يصدرها الكائن ردا على منبهات تأخذ شكل السلوك الخاضع للملاحظة و القياس."[3]

و قد أضاف **عواطف محمد محمد حسانين** نوعا آخر من الاستجابات والمثيرات، وهي تلك المرتبطة بالأحداث الدّاخلية "كاستدعاء بعض الأفكار أو المعلومات التّي وردت في المحاضرة، ويلجأ العلماء إلى هذا التصنيف لأن الحادث الاستجابي قد لا يقوم بوظيفة الاستجابة فقط، بل بوظيفة المثير أيضا."[4]

ب-التعزيز عامل مهمّ في التعلم:

يعد هذا المفهوم أساسي في حدوث التّعلمات بشكل متواصل عند السّلوكيين، وعلى رأسهم **سكينر**. ففي هذا الشأن، فإنّ "التّعزيز عنده لا يعني

---

[1]- فارس الأشقر: **فلسفة التفكير و نظريات في التعلم و التعليم**، دار زهران، عمان، الأردن، ط1 ،2011، ص32.

[2]- ينظر:أحمد عيسى داود، **أصول التدريس النظري و العملي**، دار يافا، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص207.

[3]- عبد المنعم أحمد بدران: **التحصيل اللغوي و طرق تنميته، دراسة ميدانية**، دار العلم و الأيمان، ط1، 2008، ص11.

[4]- عواطف محمد محمد حسانين: **سيكولوجية التعلم، نظريات- عمليات معرفية-قدرات عقلية**، المكتبة الأكاديمية، مصر، ط1 ،2012،ص40.

تقديم مكافأة أو تقديم ثواب للمتعلّم ولا يعني خلق حالة من الارتياح أو عدم الضّيق داخل الكائن الحي...و لكنّه يعني زيادة احتمال حدوث الاستجابة الإجرائية أو تكرارها في المستقبل."[1]

وقد عرّفه مروان أبو حويج بأنّه:"الحادث أو المثير الذّي يؤدّي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة موضوع التعزيز أيّ الاستجابة المسبوقة بالتّعزيز مباشرة."[2] وإذا جئنا لنتتبّع منافع هذا التّعزيز، خاصّة الإيجابي منه، سنلاحظ على الفور "أهمّية كبيرة حيث أمكن استخدام فرضياته في التّعلم الصفّي، وفي تشجيع ممارسة النّشاطات البناءة المفيدة لدى الأطفال في مرحلة الروضة والمدرسة الابتدائية على وجه الخصوص.[3] وسواء تعلّق الأمر بالتّعزيز الإيجابي المكلّل بإضافة أشياء سارّة، أو التّعزيز السّلبي الذّي يعمل على حذف الأشياء غير السّارة، فإنّ كلا من النّوعين يسهم في حدوث السّلوك المستقبلي للمتعلّم.

ج-المحاولة والخطأ:

يعود هذا الإجراء إلى عالم نفسٍ أمريكي يدعو **إدوارد لي ثورندايك**، حاول تفسير حدوث التّعلم من خلال إصدار المتعلم لاستجابات ناجحة أو فاشلة و"لهذا فإن مهمّة المعلّم توفير الفرص للمتعلم لممارسة هذه المحاولات، ومساعدة المتعلم على تعرف الاستجابات الناجحة ليعمل على تكرارها."[4]

---

[1]- عبد المنعم أحمد بدران: **التحصيل اللغوي و طرق تنميته، دراسة ميدانية**، دار العلم و الأيمان، ط1، 2008، ص110.

[2]- مروان أبو حويج و سمير أبو مغلي: **المدخل إلى علم النفس التربوي**، دار اليازوردي ،عمان، الأردن، ط1، 2004، ص 190.

[3]- يوسف محمود قطامي: **نظريات التعلم و التعليم**، كلية العلوم التربوية-قسم علم النفس التربوي، الجامعة الأردنية، ط1 ، 2005، ص132.

[4] – كفاح يحي صالح العسكري و آخرون: **نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية**، تموزة، دمشق، سوريا، ط1، 2012 ص66.

د-التكرار:

مهمّ جدّا كغيره من الأسس الأخرى المذكورة سابقا، شرط أن لا يكون آليا في التّعليم، حيث يسهم في تخطي الإخفاقات وتجاوز الفشل، وبذلك يتمكّن المتعلّم من الوصول إلى درجة من التّعلمات، وينصّ على أنّه "إذا أوجدنا صلة بين مؤثر واستجابة وكانت هذه الصّلة قابلة للتّكيف ازدادت قوّة هذه الصّلة بازدياد تدرّب المتعلّم عليها وذلك حين تكون نتائجها مرضية."[1]

ولا تؤتي تلك المحاولات أكلها إلا بعد توظيف المعلم خبرته وحنكته التّدريسية في الرّفع من وتيرة التّدريب، وتكثيفه في الأنشطة المعروضة على التّلاميذ، وهو الأمر الذي يمكّنه من" التّعرف على الرّوابط التّي لابد من تقويتها،

وعلى الحالات التي تبهج التلاميذ وتلك التي تضايقهم."[2] وحسب واطسن فكلما كانت الأفعال المتكررة ناجحة وذات أثر حسن أدّت إلى نتائج محمودة. أمّا الأفعال الفاشلة والتّي يعقبها أثر سلبي فإنها تقل وتتلاشى وتضعُف كلّما قلّ عدد مرّات التّكرارات."[3]

ه- التّصنيفات الأشهر للأهداف التّربوية:

لأجل عقلنة الفعل التربوي وإبعاده عن العشوائية والصدفة، اجتمع مجموعة من النّفسيين المهتمّين بالاختبارات التّحصيلية عام 1949 بالولايات المتّحدة

---

[1]- مروان أبو حويج و سمير أبو مغلي، المرجع السابق، ص 184.

[2]- عبد الحافظ محمد سلامة: **نماذج في تصميم التدريس**، دار البداية، عمان، الأردن، ط1 ،2013،ص65.

[3]- ينظر: عيسى العباسي، **التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات**، دار الغرب، وهران، الجزائر، د- ط، د- ت، ص65.

الأمريكية، واتّفقوا على تصنيف*الأهداف التّربوية في ثلاث مجالات هي: المعرفية والوجدانية والحسّ حركية.[1]

الصنافة المعرفية (بلوم)

صنافة [المجال الوجداني] (دافييد كراثوول) **صنافة المجال [الحسّ-حركي] (كيبلر)**

الشّكل(13): مثلث الصّنافات الثلاث

أ- المجال المعرفي لصاحبه بنيامين بلوم: (1913-1999)

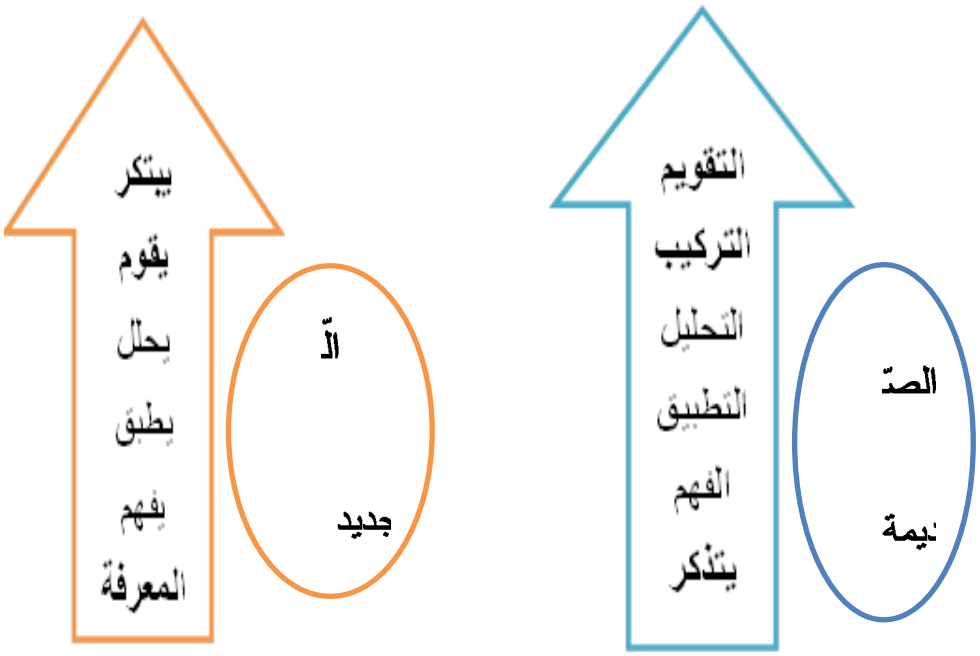
جزأه إلى ستّة مراقي بدأها بالأدنى وهو اكتساب المعرفة وحفظها، و مرورا بالفهم والتطبيق، فالتّحليل والتّركيب، ثم التّقويم. وقد طرأ على الصّنافة القديمة تعديلات مسّت المستوى الأوّل الذّي تحوّل من (يتذكّر) إلى (المعرفة)، والمستوى الخامس (التّركيب) تحول إلى (يبتكر) وصعد من المرتبة الخامسة إلى السّادسة.

بينما حلّ التّقويم الذّي كان في المرتبة السّادسة مكان التّركيب في المرتبة الخامسة. و"قد قام به **أندرسون(Lorin Anderson)** بالتعاون مع زميله **كراثول** ضمن فريق ضمّ مجموعة من الخبراء في مجال علم النّفس المعرفي، المناهج، وطرائق التدريس، والاختبارات التّربوية، والقياس والتقويم."[2] والتّخطيط الآتي يوضح لنا ما طرأ على التصنيفين من تغيير:

***الصنافة** : ترتيب الأهداف التربوية على أساس ثلاث مجالات حيوية: القدرات المعرفية- الوجدانية – الحس- حركية. و هي تفيد المعلم في وضع اختبارات تراعي المجالات الثلاثة معا أثناء إعداده للأسئلة.

[1]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] - عبد الله بن صالح السعدوي: **دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ط2،2017، ص111.



الشّكل(14): الثّابت و المتغّير في صنافة بلوم المعرفية.[1]

ب- المجال الانفعالي الوجداني لكراثوول:(1870-1951) وقد جزّأها هو الآخر إلى مراقي متكونة من خمسة مستويات أدناها الاستقبال والتقبل، ثم الاستجابة للمثيرات القيمية والتّنظيم وأعلاها تمثيل القيمة وتجسيدها والاعتزاز بها.

ج- المجال النفس-حركي لكيبلر: و هو متألف من أربعة فئات وليس مستويات كالسابق ومُتَمَوْضعة بشكل غير هرمي. وهي تخصّ مهارات التّواصل غير اللفظية، ومهارات الحركات الجسمية الكبرى، والمهارات الحركية دقيقة التناسق، والسّلوك التّواصلي اللّفظي الكلامي.[2]

---

[1] - عيسى العباسي، **التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات**، دار الغرب، وهران، الجزائر، د- ط، د- ت، ، ص113.

[2]- ينظر: منى يونس بحري، **المنهج التربوي، أسسه و تحليله**، دار الصفاء ، عمان، الأردن، ط1،2012، ص ص 52- 56.

	الصنافة المعرفية	الصنافة الوجدانية	الصنافة الحس– حركية
فئاتها	المعرفة الاستيعاب التّطبيق التّحليل التّركيب التّقويم	الاستقبال الاستجابة التّقويم التّنظيم التّمييز بقيم أو بنظام قيم	مهارات التّواصل غير اللّفظية المهارات الحركية الحسية الكبرى المهارات الحركية الدّقيقة السّلوك التّواصلي اللّفظي الكلامي

الشّكل(15): الأنماط السّلوكية للمجالات الثّلاثة من نظام التّصنيف.

ه-1-مرامي وغايات التّعلم السّلوكي:

دار جدال كبير بين علماء النّفس التّربوي، حول الجدوى من استعمال الأهداف السّلوكية في التّعليم، فقدّموا مبررات مقنعة للاستخدام والتّوظيف منها: تسهيل عملية التقويم، والتخطيط للموقف التّعليمي، وتوجيه جهود المتعلم، ومساعدة المعلّم على تحديد المتعلّم النّاجح، وتحسين نتاجات التّعلم.[1]

والتّعلم السلوكي في معظمه يروم:

- تعديل السّلوك بالثّناء لتعزيز السّلوكات الإيجابية.
- النّمذجة: أي لابد من ضرورة التّطبيق العملي أمام المتعلّم حتى يحاكي الفاعل ولا يكفيه الوصف النظري.
- تجزيء المعلومات والتّدرج فيها من السّهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرّد، ومن الواضح إلى الغامض، حتى ترسخ المعلومات في ذهنه رسوخا.[2]

---

[1] – ينظر: رجاء محمود أبو علام، التعلم أسسه و تطبيقاته، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص157.

[2]- ينظر: كفاح يحي صالح و آخررون: **نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية**، تموزة، دمشق، سوريا، ط1، 2012 ص84.

ويستفاد من مجمل قوانينه التّي ابتكرها السّلوكيون، وطبّقوها على الحيوانات، سواء تلك التّي ارتبطت بالتّكرار، أو المحاولة بالخطأ، أو التعزيز في:

- تكرار الدّرس في أكثر من صورة مثل الإكثار من الأمثلة و طرح الأسئلة.
- دور التّعزيز في عمل ارتباطات أكثر تعقيدا بين المثيرات اللّفظية واستجابات معينة.[1]
- يساعد التّعلم بالمحاولة و الخطأ في تعلّم العادات والمهارات الحركية التّي تقوم على الملاحظة أو الفهم أو الذكاء.[2]

ه-2- مكوّنات السّلوك الظّاهري للمتعلّم:

يقصد بالأداء الظّاهري أي نشاط يترجمه المتعلّم في شكل أداء واضح للعيان، كالكتابة أو الحساب، أو التّعبير الكتابي، و غيرها مما يتم تدريسه داخل الحجرات. و تخضع الأنشطة المدرسية إلى:

1- ظروف العمل:

و هي ممارسة المتعلم للفعل السّلوكي وفق شروط، تسمح بحضور أو غياب وسائل بيداغوجية معينة، تساعده على تحقيق الهدف الإجرائي. فقد يسمح له في حصص القراءة، أثناء البحث عن مرادف كلمة ما باستخدام قاموسه المدرسي، أو الاستناد في التعبير عن المشهد إلى الصّورة التّوضيحية المصاحبة للنص. وقد لا يسمح له في أحوال أخرى باستخدام أدوات ووسائل كالكتاب المدرسي، أو كراس الدروس.

---

[1]- ينظر: المرجع نفسه، ص38.
[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص63.

2- معيار الأداء المقبول:

لقد أضاف عبد المجيد نشواني للمظهر السّابق "مستوى الأداء المقبول، وهو يشير إلى نوعية الأداء المطلوب، والتّي يتبين ما إذا كان المتعلّم قد تمكّن من الهدف".[1] أي المستوى الذي سيُعتمد لقياس درجة النّجاح، والتّصريح بأنّ الهدف الإجرائي قد تحقّق فعلا باستخدام متغيّرات للحكم على الإجابات الصحيحة، كالنّوعية و عتبة القبول والحصة. فقولنا في الجمل الآتية:

- أنْ يميّز المتعلّم بين النّصّ التّوجيهي والتّفسيري هو الأداء أو السّلوك.
- دون الرّجوع إلى كراس دروسه هو شرط حدوث هذا السلوك.
- دون أن يتجاوز خطأين على الأكثر هو معيار قبول السلوك أو معيار الأداء المقبول.

و- شروط بناء الدّرس في التّعليم الهادف:

إذا أراد المعلّم أن يبني درسه بشكل صحيح، وبعيدا عن الارتجالية في الطّرح لمختلف وضعيات التّعلم، لابد له من مراعاة جملة من الشّروط، تغنيه عن الوقوع في مطبات الحيرة والارتباك، وتقربه من تحسين وتحقيق فعالية كبرى للفعل التّربوي في إطار بيداغوجية الأهداف. ومن هذه الشّروط:

و-1-تجزيء الدّرس إلى مكونات صغرى:

إن الهدف من هذه الخطوة مساعدة المعلّم على اختيار مناسب للمعايير أثناء تقويم تعلّمات المتعلّم. و يعود أساس هذه الفكرة إلى عالم النّفس **سكينر** الذّي أرجع تفسير السّلوك الإنساني كونه مقعد إلى التّحليل. فهو يرى أن فهمه يتطلب

[1] - عبد المجيد نشواني: **علم النفس التربوي**، دار الفرقان، عمان، الأردن، ط 4 ،2003، ص65.

"تحليله إلى أجزاء بسيطة جدا لكي يَسهُل دراسته ...فجاءت الأهداف السلوكية تطبيقا لهذا المبدأ."[1]

و-2- تحديد الفعل السّلوكي : يتحقق هذا العنصر بتحديد مادة النّشاط وتبسيطها، ثم الانتقال المنتوج المنتظر من هذا النشاط، وإلى الوضعية التّعليمية بواسطة توفير قدر كافي من الوسائل الملائمة و المتاحة.

و-3- تحديد السّياق والظّروف الملائمة التي تجري فيها المادّة.

و-4-تعيين معايير نوعية المنتوج : بتعيين صفات المنتوج المقبول والأخطاء غير الملائمة والممكن قبولها. فإذا تمكّن المتعلّم من تحديد جملة فعلية من بين جمل فعلية واسمية، فهذا يدخل في الشّرط الأوّل (تحديد الفعل السّلوكي) وإذا استعمل اللّوحة، فهذا يدخل في (تحديد الوضعية التعليمية بالوسائل المتاحة والملائمة.[2]

3-كيفية تحديد الأهداف السّلوكية:

قبل الحديث عن هذا النوع من الأهداف، لابدّ من الإشارة إلى وجود أهداف أكثر درجة من العمومية والتّجريد، تتمثّل في الغايات والمرامي. وهي من صنع وابتكار المجتمع الذّي ينتمي إليه جماعة المتعلّمين والنّظام التّعليمي، ممثلا في الوزارة الوصية التّي تنجز مناهج لمختلف المواد والمستويات التّدريسية، فتحضّر هذه السّلسلة من الأهداف وتسعى إلى تحقيقها في المؤسّسات التّربوية.[3]

---

[1]- يوسف محمود قطامي: **نظريات التعلم و التعليم**، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2005،1، ص112.

[2] – ينظر: محمد بوعلاق : **الهدف الإجرائي تمييزه و صياغته، دراسة نظرية و ميدانية**، قصر الكتاب، د- ط، 1999، ص 140.

[3]- حمدي شاكر محمود: **التقويم التربوي للمعلمين و المعلمات**، دار الأندلس، حائل، السعودية، ط1، 2004، ص156.

ثم تبدأ هذه الأهداف في افتقاد الاتساع شيئا فشيئا مثل الأهداف كالعامة، ووصولا إلى الخاصة وهي أقلّ عمومية. وأخيرا يأتي دور الأهداف الإجرائية أو السّلوكية "كأصغر ناتج تعليمي سلوكي لفظي أو غير لفظي متوقّع لعملية التّعلم." [1] والهدفان المذكوران في آخر سلسلة من سلاسل الأهداف التربوية هما النّوعان اللّذان يتشرّف المعلّم بصياغتهما، ويدخلان في مهامه التّربوية ومن تدبيره داخل القسم. فهو المعني الوحيد بإيجاد صياغة مناسبة لهما، تخدمان درسه في الحصّة الواحدة.

الشّكل(16):مستويات الأهداف التّربوية

وبناء على ما سبق، يرانا المتتبّع للرّسالة مركّزين في الرّسالة على الأهداف الأدائية، أو السّلوكية، أو التّدريسية دون غيرها من الأهداف، لأنّها تعتبر مطلبا ملحّا في التّعليم الهادف، نظرا لتعلّقها مباشرة بما ينتظر من المتعلّم إنجازه في نهاية تلقّي محتوى معرفي معين، لأنها" تصف هذه الأنماط المرغوبة من السّلوك المراد إحداثه في المتعلم."[2] وهي تشتقّ من الأهداف التّربوية التّي تحدّدها فلسفة التّربية، داخل مجتمع تتنوّع عاداته وتقاليده واتّجاهاته، وتختلف حسب الأمّة التّي ينتمي إليها الأفراد المعنيون بالتّربية والتّعليم.[3] وتلعب فلسفة التّربية دورا جوهريا في توجيه العملية التّربوية من جميع الجوانب، وتتأثّر بمختلف الأوضاع السّائدة في المجتمع، الأمر الذّي يحتّم على التّربية "ترجمة قيم هذه الفلسفة إلى مهارات سلوكية لدى الأفراد، كما

---

[1]-المرجع السابق، ص156.
[2]- عبد الحافظ محمد سلامة: **نماذج في تصميم التدريس**، دار البداية، عمان، الأردن، ط1 ،2013ص153.
[3]- ينظر: عبد الحافظ محمد سلامة ، ص155.

تهدف إلى إحداث تعديل على مستوى المنظمات الاجتماعية حتى تتدعّم هذه الاتجاهات والمهارات."[1]

وتحدّد الأهداف السّلوكية أيضا بإطلاق وصف دقيق للأداء المنتظر من المتعلّم القيام به في نهاية تدريس حصّة أو وحدة تعليمية ما، ولا يقبل هذا التّحديد الغموض ولا التّأويل الكثير أو الانتظار طويلا، بل "يجب تحديد الكلمات والألفاظ المكوّنة لصياغة الهدف الإجرائي، وذلك مما يستلزم و يسهل أداؤه وإجراؤه حسيّا بعد التّدريس... مثل قولنا: قدرة التّلميذ على القراءة السّليمة وعدم الوقوع في الأخطاء".[2] فهذا الهدف المذكور يمكن اعتباره هدفا عاما يتحقق لاحقا. أما إدراجه ضمن الأهداف الإجرائية للحصّة الواحدة، فلا يجوز لأنه موصوف وصفا يجانب الدّقة، ولا يمكنه أن يحدث في حينه، لأنّ القدرة على القراءة السّليمة في الهدف المذكور لم تتضمّن كلّ العمليات المحيطة بها، سواء تلك المتعلقة بالطّلاقة، أو الحبسات، أو تلك المرتبطة برفع الصوت أو خفضه، وغيرها من المؤشرات التّي تصف سلامة القراءة. وكذلك الملاحظات نفسها نوجهها للجزء الثّاني من منصوص الهدف السّلوكي، إذ لم يحدّد نوعية الأخطاء التّي يرتكبها المتعلّم أثناء تولّيه فعل القراءة؛ فهل هي أخطاء مرتبطة بالجانب الميكانيكي للقراءة؟ أو بجوانب أخرى تعود إلى الفهم والاستيعاب؟ لذا يجب على المعلّم أن يأخذ في حسبانه أثناء الصّياغة الاعتبارات الآتية:

- التركيز على سلوك المتعلّم و ليس المعلّم الذّي يدرسه. مثل قولنا: "أن يوضح المتعلّم الفكرة التّالية..."

---

[1] - أيوب دخل الله: **قراءات في علوم التربية**، دار الخلدونية، الجزائر، د- ط، 2014، ص118.

[2]- المرجع السابق، ص24.

- الاهتمام بنتائج التّعلم لا نشاط المتعلّم. مثل قولنا: "أن يتمكّن المتعلّم من تفسير كلمة ..."

- التّركيز على ناتج تعلّم واحد وليس أكثر. مثل قولنا:" أن يفسّر ويحلّل النّصّ."[1]

- أن يكون الهدف الإجرائي قابلا للملاحظة والقياس[2]. مثل قولنا:" أن يستخرج الفكرة العامّة من النّصّ."

- توخّي الوضوح في تحديد الهدف الإجرائي لأنه يساعد على بلوغ الهدف بتوظيف أفعال لغوية سلوكية تحدد بدقّة السّلوك المرتجى في نهاية الدّرس، ولا يترك أي مجال للتّأويل.[3]

4-أهمية تحديد الأهداف السّلوكية:

إن التّدقيق في العبارة أثناء وصف الهدف السّلوكي الإجرائي هو الذي يساعد كلا من المعلّم و المتعلّم على التّأكد من تحقّق الهدف، أو عدم تحققه لما ينتقلان إلى مكوّن التّقويم، حيث يعمل هذا الأخير على ملاحظتها وقياسها، والتّأكد من نتائج المعلومات التّي تحصل عليها التّلاميذ في آخر الحصة. وإذا أراد المعلم أن يخدم درسه بقليل من الارتجالية وكثيرا من التّخطيط والعقلانية، عليه باتباع الخطوات الآتية:

أ-اختيار المحتوى التّعليمي:

يجب أن يكون اختيار أي نشاط تعليمي–تعلّمي من قبل المعلّم" في ضوء الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وبالتالي فإن أحد العوامل الأساسية التّي

---

(1) – ينظر: زبيدة محمد قرني: **المناهج الدراسية رؤى و توجهات معاصرة**، المكتبة العصرية،ط1، 2016، ص60.

(2)- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3) – ينظر : محمد بوعلاق : **الهدف الإجرائي تمييزه و صياغته**، دراسة نظرية و ميدانية، قصر الكتاب، د- ط، 1999، ص121.

تؤدّي دورا مهما في اختيار النّشاطات التّعليمية المستخدمة في التعليم هو الهدف."[1]

ب- اختيار الطّريقة الأنسب للتّعليم:

لابد من ربط نوعية الهدف المختار بالطّريقة المناسبة، وإلا ضاعت لاختيارات، وضاع معها تحقيق الهدف المتوخّى من كل درس.[2] فتعلّم التّفكير النّاقد لا نفع معه الطريقة الحوارية بل الطّريقة الاكتشافية أو الاستدلالية.

5-جدوى المقاربة بالأهداف في التّعليم:

أ-مفهوم المقاربة لغة:" تعني الدّنو من الشيء وقرب وقوعه"[3]

ب-مفهوم المقاربة اصطلاحا:

تعني "الاقتراب من الحقيقة المطلقة و ليس الوصول إليها، وهي من جهة أخرى خطة عمل أو إستراتيجية لتحقيق هدف ما"[4]

والمقاربة بالأهداف هي التّسمية الأخرى للتّعليم بالأهداف، وتعني الدّنو من الموضوع محل الدراسة، بغية دراسته بتوظيف جملة من الأفعال في الحقل التّربوي. وهي تتوخّى إيصال المعارف للمتعلّم بطريقة مقصودة وأهداف محدودة. وقد ذكرنا في الرسالة المرادف الجديد للتّعليم بالأهداف لعدة أسباب أهمها:

- أن يستطيع المتتبّع المهتم بالشؤون التّربوية الوقوف على تعدّد المصطلحات الموظّفة في المفهوم نفسه.

---

(1)- محمد بن عبد العزيز الربعي: **مدخل لفهم جودة عملية التدريس، المنهج- أدوات المعلم- مدخل التدريس- الجودة التعليمية**، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1 ،2013، ص170.

(2)-المرجع نفسه، ص171.

(3)- زينب بن يونس: **كيف نفهم الجيل الثاني**، دار أليز، برج الكيفان، الجزائر، ط1 ،2017، ص13.

(4)- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

- أن يمتلك المتتبّع شعورا متواصلا بسرعة التّغيرات التّي تحدث يوميا في حقل التّربية، بسبب الدّراسات المنجزة على مستوى مخابر البحث ذات الصّلة بالمناهج التربوية.

- أن يبتعد عن كل خلط قد يقع فيه جراء تعدّد هذه المصطلحات التي تحمل دلالة واحدة.

- وأن يطّلع على الجهود التّي استطاعت بفضلها هذه المقاربة فرض نفسها جليّا في المناهج الجزائرية، نظرا لما تمّ منحه لها من مكانة تليق بها، وما سخّر لها من آليات التّخطيط، والتّنفيذ المدرجة في الوثيقة المرافقة للمنهاج ودليل المعلّمين.

وباعتبارها تصورا بديلا للمقاربة المضامينية، لم تترك أي شاردة أو واردة بخصوص مختلف العمليات ذات الصّلة الوطيدة بالتّدريس إلا وأحصتها. فالمطّلع على هيكلة مناهجها يقف على مدى الاختلاف الذّي حصل في منظومة التّربية بُعيد الانتقال من نظام التّعليم السّابق إلى نظام التّعليم الهدفي."وعندما نقِرّ بضرورة التّدريس بالأهداف إنما لأننا كنا قد وصلنا إلى نتائج تحققت بفضل مجموعة من الإيجابيات، بدت ظاهرة بعد التعامل معها. فإيجابيات تحديد الأهداف تتلخص في أنها تتيح للمعلّم إمكانية اختيار عناصر العملية التّعليمية من محتوى، طرائق، ووسائل، وأدوات التّقويم، وأنّها تسمح بفردانية التّعليم".[1]

[1] – عيسى العباسي: **التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات**، دار الغرب، وهران، الجزائر، د- ط، د- ت، ص30.

ج-مبادئ المقاربة بالأهداف:

شقّت هذه المقاربة طريقها إلى المدرسة الجزائرية، كتصور خلف قام على أنقاض تصور سابق، حيث قطعت الصّلة بالممارسات التعليمية السّابقة، وجاءت بمجموعة من المبادئ، تقوم أساسا على:

1-العقلنة: وهي إخضاع الفعل الدّيداكتيكي للتّنظيم المنطقي والنسقي؛ أي للقواعد العلمية قصد تحقيق الأهداف المحددة سابقا في المنهاج. "ولا يتأتّى ذلك إلاّ من خلال تحديد الأهداف السّلوكية، وتقويم مدى بلوغ تلك الأهداف المحدّدة، وتغيير الإستراتيجيات عندما يتبيّن أن نتائج التّلاميذ أقلّ ممّا كان متوقعا."[1] وهذا المبدأ ظهر لأول مرّة كأسلوب جديد في التّعليم لم نعهده في السّابق، يقوم على استخدام شروط إنجاز السّلوك المنتظر من التّلاميذ بتوظيف عنصر الزّمن المحدّد للمدّة المخصصّة للإنجاز، والمكان الذّي يكون في العادة داخل القسم، وأحيانا خارجه، ونسبة الأخطاء المسموح بها في عملية الإنجاز، والكمّية المسموح بها في كل نشاط يمارسه المتعلّم.

2-الفعالية: أي التّدخل المستمر لتصحيح الاختلالات التّي تظهر أثناء سيرورة الدّرس، ومن أجل الرّفع من معنويات المتعلم المتعثر، وإحداث التّغير المنشود في سلوك المتعلّم المعرفي أو الوجداني أو النفس-حركي.[2]

3-المردودية: وهي متعلّقة بالتّقنيات والوسائل المستعملة في العملية التّعليمية لأجل قياس النّتائج المحصل عليها. كما أنّها مرتبطة مباشرة بفعالية المناهج ونجاعة الوسائل المسخّرة، وأدوات وأساليب التّقويم.[3]

---

[1]- محمد بوعلاق: **الهدف الإجرائي تمييزه و صياغته**، دراسة نظرية و ميدانية، قصر الكتاب، د- ط، 1999، ص29.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- ينظر: محمد بوعلاق: **الهدف الإجرائي تمييزه و صياغته**، دراسة نظرية و ميدانية، قصر الكتاب، د- ط، 1999، ص 28- 29.

4-التّقويم:

تعود فكرة التّقويم أوّل مرّة إلى الصّينيين سنة 200 ق.م " لتقدير أداء المترشّحين للعمل في الوظائف الخدمية، وعدّ سقراط التّقويم اللّفظي من عناصر قياس نتائج التّعلم و مقداره لأغراض تعلّمية."[1]

ويعتبر التّقويم بمثابة نافذة يطلّ منها المعلّم للتأّكد "ممّا إذا كان التّلاميذ قد حقّقوا أهداف التّعلم الخاصّة بالموضوعات التّي سبق تعلّمها وإلى أيّ مدى حقّقوا ذلك".[2] و يأتي التّقويم في المرحلة الأخيرة من مراحل الفعل التّعليمي، ويكون خلالها المعلّم قد انتهى من عرض مادّته مع متعلّميه بالشّكل الذّي يرتضيه التّعليم بالأهداف، بدءا بصياغة الأهداف، ثم اختيار الطّريقة الأنسب لتحقيق المعارف والمواقف، ضمن أنشطة معينة تدعّم هذه الطّريقة. ويتطلّب التّقويم في التّعليم الهادف "وضع خطّة تتضمّن الهدف منه والأدوات التي تستعمل فيها، والمعايير التّي ستمكّن من قياس مدى تحكم التّلاميذ في المكتسبات السّابقة، وملاءمة الأهداف المحددة، وتمحيص النتائج المتحصل عليها."[3]

4-1-أنواع التّقويم:

أ-التّقويم التّشخيصي:

يُدعى أيضا بالمبدئي، أو القبلي. ويتم تفعيل التّقويم التّشخيصي في فترات محدّدة من السّنة، قد تكون في بداية العام الدراسي، أو في بداية كل درس، أو بعد مرور مجموعة من الدّروس، من أجل قياس درجة اكتساب المتعلّمين

---

[1]- حمدي شاكر محمود: **التقويم التربوي للمعلمين و المعلمات**، دار الأندلس، حائل، السعودية، ط 1 ،2004، ص15.

[2]- علي السيد سليمان: **مبادئ و مهارات التدريس الفعال في التربية الحديثة**، دار قباء، القاهرة، مصر، د- ط، 2004، ص148.

[3]- محمد شارف سرير و نور الدين خالدي: **التدريس بالأهداف و بيداغوجية التقويم**، د- ن، ط2 ،1995، ص38.

للمعارف التّي درسوها سابقا. وعلى إثرها يُكوّن المعلّم فكرة على "مدى استعدادهم لتعلّم المعارف الجديدة."[1] وهو تقويم يهدف إلى كشف بعض الممارسات منها:

"تحديد مستوى استعداد الطّلبة للتعلّم، وكشف نواحي القوّة أو الشّعف في التّعلّم، وكشف المشكلات الدّراسية التّي تعوق تقدّم الطّلبة."[2]

ب-التّقويم التّكويني:

يسمّى أيضا البنائي لأن فيه يتم بناء المعارف الجديدة، وتَملّكها في ذهن المتعلّم. هو النّوع الذّي يأتي في المرتبة الثّانية بعد الأوّل من حيث التسلسل الزمني، ومرتبط بما يجري أثناء الدّرس لتمكين المتعلّمين من "تعرّف مستوى أدائهم وما يحتاجون أن يفعلوه من دون أن يحملوا الدّرجة."[3] وهو نوع يسمح بالتّعرف على مدى تقدّم المتعلّم في عملية الاكتساب، بعد أن يلحق المعلّم بعضا من النّشاطات التّدريبية عقب كل خطوة جديدة يخطوها معهم، وذات علاقة مباشرة بمجريات الدّرس الحالي، لقياس كمية استيعابهم وتحصيلهم للمعرفة المرتبطة بلحظات ما زال فيها الدّرس مستمرا. ويهدف أساسا إلى "إصلاح نواحي القصور وتعزيز جوانب النّجاح، وتزويد المعلّم بمعلومات عن حالات التّعلّم، ومدى تحصيل المتعلمين وفعالية الطّريقة الدّراسية المتّبعة، وكذلك الوسيلة التّعليمية."[4]

---

[1]- مصطفى نمر دعمس: **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث و أدواته**، دار غيداء، عمان، الأردن، د- ط، 2008، ص32.

[2]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **المدخل إلى التدريس**، دار الشروق، د- ط،2010، ص267.

[3]- سوزان م بروكهارت، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني، **استراتيجيات التقويم التكويني لكل صف دراسي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، السعودية، د- ط، 2013، ص21.

[4]- مصطفى نمر دعمس: **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث و أدواته**، دار غيداء، عمان، الأردن، د- ط، 2008، ص33.

ج-التّقويم الختامي: و يدعى كذلك التّحصيلي أو الشّامل. يأتي في آخر مرحلة من مراحل الفعل التّعليمي، سواء كان هذا الفعل وحدة دراسية، أو برنامجا سنويا متعلّقا بمستوى دراسي معين. والغرض منه" معرفة مدى اكتساب الطّالب للمهارة التّي وضع من أجلها المقرر وهو الذّي على ضوئه يقوم المعلّم بإجراء التّقويم عدّة مرّات لتقدير مدى كفاءة المقّرر موضوع الدّراسة. والغرض منه قياس مدى تحقيق الأهداف الشّاملة، والحكم على ما تُحقّقه المدرسة من واجبات، ولتخرج الطّالب أو نقله إلى صف دراسي أعلى". [1]

6-الغاية البيداغوجية من توظيف التّعليم الهادف في مناهج التّعليم:

كان لظهور الصّنافات الثّلاث الأثر البالغ في تنظيم أهداف التّعلّم، حيث أصبحت الأسئلة المعدّة في الاختبارات لأوّل مرّة متوازنة، تراعي جميع القدرات، سواء تلك المرتبطة بالمجال المعرفي التّي حدّدها **بلوم** سنة 1956، أو تلك المتعلّقة بالقيم والمواقف لصاحبها **كراثوول** عام 1964، أو تلك الخاصّة بالأهداف الأدائية ل**كيبلر** عام 1970. وقبلها كانت معظم الأهداف المسطرة في رأس المذّكرة التّربوية منحصرة في الأهداف المعرفية فقط. وسجل فيها غياب الأهداف الأخرى ذات البعد الوجداني أو الحس-حركي غيابا شبه كلّي، ممّا جعل العملية التّعليمية-التّعلمية قاصرة على منح المتعلّمين تنشئة كاملة، تمسّ جميع عناصر الشّخصية.

لقد أحدثت الممارسات الجديدة التي جاء بها هؤلاء المربّون نقلة نوعية في تقويم التّعلّمات. "وكان الهدف من هذا التصنيف هو إمكانية قياس أي مظهر من

[1]- حمدي شاكر محمود: **التقويم التربوي للمعلمين و المعلمات**، دار الأندلس، حائل،السعودية،ط1، 2004، ص40.

مظاهر عملية التّدريس، من أهداف، وأنشطة تربوية، ومواد، ووسائل تعليمية وتقويمية."[1]

وقد ساهمت التّصنيفات أيضا في قيام نظام تقويمي جديد على أيدي صنافيين أمريكيين، مهتمّين بقياس السّلوك البشري في المؤسّسات التّربوية، بالغ الأثر في نشوء نموذج تدريسيّ مختلف عمّا سبقه، يعتني بترتيب الهدف "داخل خطاطة عامة أو صنافة عامة. وهذا هو الاتّجاه الذّي سار عليه الصنّافيون...والمهتمّون بترتيب الأهداف وتصنيفها في بنود متسلسلة."[2] فتأثرت به جل المنظومات التربوية، ومنها الجزائرية. إذ تم تطبيقه في مختلف الأطوار التّعليمية للانتفاع من إيجابياته، على اعتبار أنه نموذج تعليمي مختلف عن النموذج السابق، ويتوخى تطبيق استراتيجيات تربوية لم نعهدها في مقاربة المضامين، تهدف إلى تمكين المتعلمين من الأهداف التعليمية المسطرة في المنهاج، انطلاقا من انتقاله من سلوكات أوّلية إلى سلوكات نهائية، وفق برنامج يناسب خصوصياتهم واحتياجاتهم الفردية.

كما يعدّ تضافر المبادئ الأربعة الآنفة الذكر هو الجديد الذّي جاءت به هذه المقاربة، التي اعتمدت في الجزائر مع وسط سنوات التّسعينات من القرن العشرين، حيث كثف الأوصياء على التّربية من النّدوات والأيّام الدّراسية، لأجل تدارس أهم القضايا التّي طرحتها هذه المقاربة و على رأسها:

6-1-التّخطيط الجيّد للفعل التّعليمي: لمساعدة الأستاذ على إيجاد سبيل أنجع لصياغة الأهداف الخاصة والإجرائية، لأنهما من الأهداف الواجب التّركيز

---

[1]- فوزية رضا أمين خياط: **الأهداف التربوية السلوكية عند شيخ الإسلام ابن تيمية**، دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، ط1 ،1987، ص99.

[2]- محمد الدريج: **مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية** ،قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، د- ط، د- ت، ص39.

عليهما أثناء تناول أيّ درس من الدّروس مع المتعلّمين داخل الحجرات. وقد كان المكوّنون يركّزون خلال تدريبهم الأساتذة على صياغة الأهداف الإجرائية بالاعتماد على الصّنافات المشهورة الثّلاثة، حتى يحسّ المتكوّنون بضرورة اتّباع الاتّجاه الشّمولي في التّعليم، الذّي يراعي حضور الأبعاد الثّلاثة في الاكتساب المعرفي. وألاّ يقتصروا في عمليات التّكوين على ترجيح المجال المعرفي على بقيّة المجالات، وإلا جاء الموقف التّعليمي ناقصا أو مبتور الأبعاد، لأن التّربية في مفهومها الواضح تسعى بلا شك إلى تكوين ذات المتعلم تكوينا يراعي جميع نواحي شخصيته. ويمس التّخطيط التّربوي إعداد الدّروس في ثلاث فترات متعاقبة من حياة الفعل التّعليمي كالآتي:

أ-الفترة الأولى أو: فترة ما قبل الفعل التّعليمي.

وهي الفترة التي تسبق مرحلة الشروع في الدرس. يعمل فيها المعلّم على توفير جميع المعطيات التّي تخدم العملية التّعليمية، سواء تعلّق الأمر ب :

- تحديد الأهداف الخاصّة والإجرائية.
- ضبط المحتويات المعرفية المخصّصة للدّرس الجديد.
- اختيار الطّريقة المراد اتّباعها وفقا لأهداف المعلّم من تقديم مادّة ما. "فقد تطوّرت طرائق التّدريس في الآونة الأخيرة لتكون في متناول المعلم ليختار منها ما يناسب الموقف التّعليمي المعين."[1]
- مراعاة طبيعة المتعلّم من حيث مستواه الدراسي.
- مراعاة طبيعة المادّة المدرّسة؛ فالملاحظة والتّجريب تستوجبهما التّربية العلمية والتّكنولوجية. والاستقراء من موجبات القواعد النّحوية. والاستدلال والاستنتاج من موجبات مادة الرّياضيات.[1]

[1]- فتحي ذياب سبيتان: **التدريس الفعال و المعلم الذي نريد**، دار الجنادرية، ط1، 2014، ص77.

ب-الفترة الثّانية أو: فترة تقع أثناء الفعل التّعليمي.

و هي مرحلة مهمة جدا في العملية التّعليمية –التّعلّمية. ويترتّب عن أي تقصير فيها، أو سوء ضبط لتنفيذ ما تم التّخطيط له في المرحلة السابقة صعوبات جمّة تواجه المعلّم، فتعمل على عرقلة الفعل التّعليمي، وغياب التّغيير الإيجابي المنتظر حدوثه في المتعلّم. وعلى العكس تماما، فإن التّحكم في هذه المرحلة يمكن المعلّم من السّيطرة على تسيير الدّرس بكلّ ثقة تضاف لها خبرته الواسعة، "ومهاراته المتقنة، وقدراته على الممارسة التّعليمية بكفاءة عالية، وأداء جيد، وتبصّر لجميع المجالات التّي تحيط بالعملية."[2] ولا يتمّ ضبط هذه الفترة الحسّاسة من الفعل التّعليمي إلا بتوفير جملة من التّدابير البيداغوجية، تتلخّص فيما يلي:

– تحديد الأنشطة الموجهة للمتعلّمين والتّي تخدم الأهداف الخاصّة والإجرائية للدّرس.

– تحضير جميع الوسائل البيداغوجية المعينة على توضيح ما شكل أو أبهم على المتعلم خلال قطعه لكل جزء من أجزاء الدرس. وهي معينات من شأنها أن تحوّل الدّرس إلى متعة، وتزيد من جاذبيته للمتعلّمين، وترفع من نسبة "الفاعلية في التّعليم عندما تحقّق معظم الأهداف والأغراض المقرّرة. فهناك دراسات عديدة تبين مدى فاعلية التّدريس بالوسائل التعليمية."[3] وقد اتخذت أشكالا متعددة منها: الصّور المرسومة والفوتوغرافية، والرّسوم التوضيحية، والخرائط، والسبورة الحائطية، والكتاب المدرسي.

---

[1]- خبر الدين هني، **مقاربة التدريس بالكفاءات**،ع/بن، الطبعة الأولى،2005، ص30.

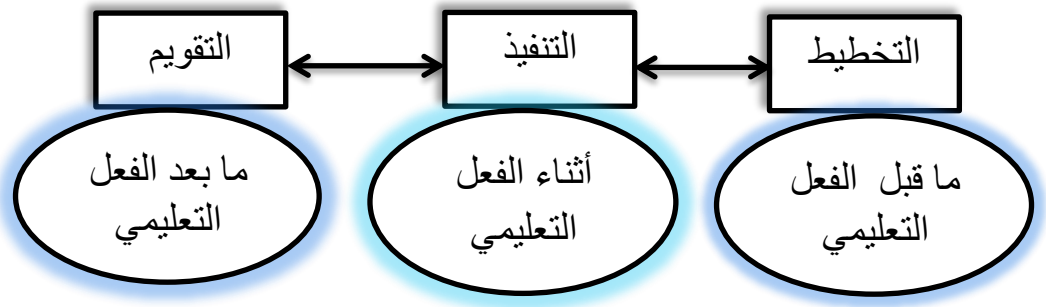
[2]- المرجع نفسه ص34.

[3]- أحمد عيسى داود: **أصول التدريس النظري و العملي**، دار يافا العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص67.

ج-الفترة الثالثة: أو فترة ما بعد الفعل التّعليمي. أو فترة تفعيل التّقويم كجهاز دائم ومرافق لجميع عمليات التّعلّم، من بداية الدّرس وحتىّ نهايته. وهي مرحلة حرجة لأنّها تعمل كمؤشّر حقيقي لقياس ما تمّ التّخطيط له أوّلا، وتنفيذه ثانيا، "حيث يتناول مدى تحقيق الأهداف المتوخاة واستعمال الوسائل، ونشاطات التّلاميذ، وأسلوب المعلّم في التّدريس، والتّغييرات التي طرأت على سلوكاتهم."[1]

6-2-الرّبط بين المجالات الثّلاثة للصّنافات: على مستوى المذكّرة البيداغوجية الواحدة. فلا يتمّ الاقتصار على مجال دون آخر، بل لابدّ من تفعيلها كلّها، حتّى ينال المتعلّمون حظّا وافرا من تنشئة النّفس البشرية بمكوّناتها الثّلاثة التّفكير والانفعال والنزوع.

ولعّل الغرض من الاطّلاع والتّدريب على نوعية الأهداف المصاغة في المجالات الثّلاثة، التّي أشارت إليها الصّنافات، إنّما كان في الأصل لأجل أن يفرق الأستاذ بينها أوّلا، ثمّ يملك القدرة على إحداث التّوازن خلال الدرس الواحد ثانيا. فلا يتشكّل درسه في معظمه من أفعال معرفية، تخصّ القدرات العقلية فقط، وإنّما يتعداها إلى بقية الأفعال المرتبطة أساسا بالمجالين الوجداني أو النفس-حركي.



الشّكل(17): الرّكائز الدّيداكتيكية للتّعليم الهادف.

[1]- المرجع السابق، ص35.

فالتّعلّم الحقيقي هو الذّي يسعى أيضا إلى تنمية اتّجاهات واهتمامات ورغبات وميول المتعلّمين في إطار الأهداف الوجدانية. و"قد حدّدها **دولنشير (Gilbert de Landsheere)***على أنها الأهداف التّي تبرز، شعورا أو انفعالا أو فكرة تقبل أو رفض."[1]

والشّيء نفسه يقال على المجال الثّالث المرتبط بالنّفس حركي، إذ لا يقلّ هو الآخر فائدة من حيث إسهاماته في بناء شخصية المتعلّم، كما أنّه يراعي المبدأ البيداغوجي القائم على شمولية الفعل التّربوي، ويتنافى مع النّظرة الأحادية للعمل التربوي. "وجاء مصطلح نفس–حركي ليستعمل للدّلالة على مجال السّلوك الذّي يجمع بين عوامل نفسية وعوامل بدنية."[2]

- المساعدة على تحديد مستوى الأداء الذّي يمكن أن يصل إليه المتعلّم في مختلف المراحل التّعليمية، بفضل امتلاكها لجهاز تقويم فعّال.
- المساهمة في تمكين المعلّمين من رؤية الأهداف المسطّرة تتحقّق، مما يبعث في نفوسهم الرّاحة والطمأنينة.
- تيسير عملية التّقويم وجعلها أمرا سهل الحدوث.[3]

---

*- **جيلبار دولانشير (1921-2001)**: أحد رواد البيداغوجيا التجريبية في القرن العشرين، ترك العشرات من المؤلفات في البيداغوجيا، اشتغل منصب أستاذ جامعي بجامعة لياج ببلجيكا ، متحصل على دكتوراه في علوم التربية .

[1]- محمد بوعلاق: **الهدف الإجرائي تمييزه و صياغته، دراسة نظرية و ميدانية**، قصر الكتاب، د- ط، 1999،ص82.

[2]- المرجع نفسه، ص ص98- 99 .

[3]- فوزية رضا أمين خياط: **الأهداف التربوية السلوكية عند شيخ الإسلام ابن تيمية**، دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، ط1 ،1987، ص ص 110-111.

*- من بين علماء النفس و المربين الذين عارضوا هذا النمط من التعليم:

- **هاربارت هيمان** (1918-1985): خبير في علم الاقتراع و أستاذ في علم الاجتماع بجامعة كولومبيا و ويسليان.
- **أليكسيس ليونتيف** (1903- 1979): عالم نفس روسي مختص في علم النفس التنموي.
- **بيوتر غلبران** (1902-1985): عالم نفس و مربي سوفياتي ، و أستاذ كرسي في علم النفس التنموي.

3-6-الانتقادات الموجّهة إلى المقاربة بالأهداف:

رغم تعدّد الإيجابيات التّي أتت بها هذه المقاربة الفتية النّشأة والوجود، إلاّ أنّها تعرضت هي الأخرى مثل سابقتها إلى جملة من الانتقادات العديدة، وجّهها لها المناوئون* وكلّ الذّين ساروا في مسار الاتّجاه المعرفي. وقد مسّت جوانب عديدة على رأسها التّقويم، وطبيعة السّلوكات المخصصة للصّياغة، وصعوبة تحديدها من قبل المعلّمين. وهي تتمثّل عموما في العناصر الآتية:

1-الانتقادات وكيفية الرّد عليها:

أ/-الانتقادات:

-**الأوّل**: يخصّ التّقويم المرتكز على النّتائج القريبة للتّعلّم، دون النّتائج البعيدة المدى.

-**الثّاني**: متعلق باقتصارها على السّلوكات الظّاهرية وإهمالها للعمليات العقلية العليا كالتّفكير.

-**الثّالث**: مرتبط بصعوبة تحديد الأهداف السّلوكية المنتمية إلى المجالات الثّلاثة.

-**الرّابع**: المعلّم هو النّاقل الوحيد للمعرفة.

و قد رد المؤيدون لدحض تلك الافتراءات بما يلي:

ب/-الردّ على الانتقادات:

-**الأوّل**: بالنسبة للأهداف الطّويلة المدى يمكنها أن تخضع هي الأخرى للتّجزيء إلى سلاسل متتابعة من الأهداف السّلوكية.

- **الثّاني**: إن الاقتصار على السلوكات السّطحية إنّما جاء من أجل غاية تربوية هي تمكين الأستاذ من التّعرف على النّتائج المرغوب فيها[1] بنحو دقيق. أما

[1]- ينظر: عبد المجيد نشواني، **علم النفس التربوي**، دار الفرقان، عمان، الأردن، ط4 ،2003، ص61.

السّلوكات التّي لا تظهر كالتّفكير، والمهارات العليا فلا يمكن التّعرف عليها وتصنيفها.

-**الثّالث:** يعترف مؤيدو الأهداف السّلوكية بصعوبة التّحديد و الصياغة، وأن القضاء عليها يتطلب من المعلم خبرة وبذل جهد إضافي.[1]

-**الرّابع:** لا يمكن اعتبار المعلم النّاقل الوحيد للمعرفة، بل كان يدفع بالمتعلّمين من خلال إنجاز الواجبات المنزلية، أو البحوث المرتبطة بكلّ فترة تدريسية للبحث خارج الكتاب المدرسي، وفي المكتبات المتواجدة خارج المدرسة، لأجل تعميق فهمهم، والوصول إلى المعرفة بأنفسهم.

ورغم العديد من الإيجابيات التّي طبعت بها هذه المقاربة إلاّ أنّ الانتقادات التّي طالتها عجّلت بظهور تيار بيداغوجي جديد، يدّعي الجدّة في الطّرح، ويطمح لتقديم إضافات لم تعهدها الحركة التّربوية السّابقة. وهو في حقيقة الأمر تيّار بيداغوجي يستوحي جلّ مرجعيّته التّنظيرية من التّعليم الهادف، "فقد استدعى ترسانة من المفاهيم المؤازرة والمعضدة، بعضها ولد في أحضانها، وبعضها الآخر مفاهيم قديمة ولدت لها دلالات وأبعاد جديدة لتكمل المشهد الكفائي."[2]

وما يمكن استخلاصه من هذا العرض:

- أنّ حركة الأهداف التّي نشأت في خمسينيات القرن الماضي، ووظّفت بالمدرسة الجزائرية في منتصف التّسعينيات من القرن نفسه، إنّما كانت حركة تنتمي إلى المدرسة السّلوكية الحديثة برئاسة مجموعة من الرّواد، في مقدّمتهم سكينر وهل وتولمان(**Tolman Edward**)، وهي تيّار مفترق عن التّيار السّلوكي

---

[1] – ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2]- ينظر: رياض بن علي الجوادي، **مداخل حديثة في التعليم، مدخل الأهداف-مدخل المعايير- مدخل نواتج التعلم – مدخل الكفايات**، دار التجديد، د- م، ط1، 2018، ص16.

الأوّل لضمّها عنصرا جديدا متمثلا في الفرد وعوامله وفروقه الشخصية، بعد أن كان ملغى عند واطسن. كما أدخل مبدأ من مبادئ الجشتالتيين هو الكلّية في الإدراك والتّعلّم، ممّا جعل السّلوكية أكثر صلاحية وقدرة على تمثيل مفهوم التّعلّم.[1]

- الدّعوة إلى تمكين المتعلّم وتحكّمه في تعلّماته بفضل ما سطّرته من قواعد وأهداف لخدمة العملية التّعليمية–التّعلمية، القائمة على التّخطيط اليومي والشّهري والسّنوي للتّعلمات.

- محاولة الإجابة على تساؤلين مهمين هما: كيف نعلّم؟ و كيف نقوّم؟

- النّجاح في خلق توازن بين المجالات الثلاثة التّي تغطي كلّ جوانب الشّخصية، فلم يعد التّعليم فيها مقتصرا على غلبة الجانب المعرفي فقط.

- شكّلت أيضا محاولة منهجية، أدخلت الدّقة العلمية إلى تصميم المناهج، فأصبحت الدّروس تحضّر، والأنشطة التّعلّمية تبنى خدمة لتحقيق الأهداف المرسومة.

- مساعدة المعلّم في إدارة الوقت بفعالية كبرى، بداية من التّدبير إلى التّنفيذ إلى التّقويم. وهو الأمر الذّي سمح له بكل يسر من استيعاب مواده التّي يدرسها في القسم، وانعكس بالإيجاب على التّعليم، فأضحى أكثر احترافية وتمهين من السّابق.

---

[1]- ينظر: محمد زياد حمدان، **نظريات التعلم ، تطبيقات علم نفس التعلم في التربية**، دار التربية الحديثة، دمشق، سوريا، د- ط،1997،ص 58.

ثانيا:-التّعليم بالكفاءات (مقاربة الإدماج المعرفي)

تمهيد:

حتى وإن بدت لنا الدّواعي التّي قامت من أجلها مقاربة الكفاءات مشروعة، ومطابقة تماما لتطلّعات جيل جديد من التّربويين، آمن بالتّغيير البيداغوجي في كنف التّصور البنائي، والسوسيو بنائي المساند للتّيار المعرفي. فإن الانتقادات التّي دعموا بها مسعاهم التّربوي، لأجل إبراز عيوبها، والإنقاص من فعاليتها البيداغوجية، تبدو لنا مجانبة قليلا للصّواب. وسيتبيّن من خلال طرحنا لاحقا، أن هذه البيداغوجيا التّي نشأت على أنقاض بيداغوجيا الأهداف، لم تكن مختلفة عنها بتاتا. وأنّ جوانب عديدة تتقاسمانها معا. وأنّ عناصر قليلة فقط هي ما يشكل الاختلاف. لذا سنحاول في الجزء الثاني من العرض الذّي أفردناه للمقاربتين إثبات أن :

- المقاربتين متلازمتان ولا يمكن منهجيا أن تبنى الواحدة في منأى عن الأخرى.
- النّقائص الموجودة في كل واحدة تكمّلها الأخرى، وخاصّة قضية الاهتمام بالعمليات الدّاخلية التّي يروّج لها التّعليم الكفائي على حساب العمليات الخارجية.
- التّجزيء الذّي طالما رميت به المقاربة السابقة مازال ممارسا، ومفعلا في المقاربة الحالية، سواء على مستوى التّخطيط الشّامل للتعلمات، أو على مستوى المصفوفات المفاهيمية للدّروس اليومية. فرغم ادّعاء المناهج الحالية تخطّي تجزيء التّعلّمات إلا أنّنا لاحظنا تواجد عدد هائل من الكفاءات، خاصة في نسختها الأولى خلال مسار دراسي واحد، ويتمّ تحقيق اكتسابها بنفس صفة الأهداف.

- تجاوز فكرة تسطير الأهداف، والانطلاق منها يعد تمويها، وقفزا على الحقائق، لأن نمو وتطور أي كفاءة لا يمكن أن يتم في غياب هذه الأهداف، سواء الطويلة المدى أو القصيرة.

- قضية حضور المعرفة أو غيابها في مناهج الكفاءات، وما رافقها من نقاشات حول كيفية الإرساء أو التّوظيف المعرفي، والتي نالت حجما كبيرا في أدبيات منظري التيار الكفائي، جعلت من الأطراف المتضاربة تختلف في الرّؤى بخصوص السّبيل الأنجع و الأيسر لتنصيب الكفاءات.

1-بوادر ظهور مجتمع المعرفة:

أشار **إيريك مانجيز(Eric Mangez)*** إلى التحولات الحاصلة في المجتمع الأوربي بنهاية السّبعينيات، وانعكاساتها المباشرة على العمل والتّمهين، فأحدثت تغييرات جذرية عليهما. وشكّل انتهاء فترة "الثّلاثينيات المجيدة"،** إعلان زوال "**التّصميم الفوردي**"؛*** أي المفهوم القائم على التّقسيم الواضح للعمل،[1] إلى مهن أو حرف معترف بها بوضوح، ومهن أخرى قائمة على النّضال الطبقي.**** وبالتّالي فإن المجتمع الصّناعي بدأ يفسح المجال تدريجيا لمجتمع ما بعد المادّية، ويحلّ محلّه اقتصاد المعرفة، ويتبلور إثره معجم جديد من أجل التّفكير في العمل. وحتى ولو كان يشهد اختلافات بين الدّول، فإنّه يتمّ نشره

---

*- **إيريك مانجيز**: أستاذ في علم الاجتماع بالجامعة الكاثوليكية لوفان، بلجيكا.

- **الثلاثون المجيدة : هي فترة ما بين 1945 و 1975، شهدت غيها أغلب الدول المتقدمة نموا اقتصاديا كبيرا.

***- **الفوردية**: نسبة إلى هنري فورد. وهو من وضع الإنتاج التسلسلي، للتقليل من التكاليف، و إنتاج المزيد من السلع، و جلب الفاخرة منها إلى الطبقات الأقل ثراء.

[1]-Eric Mangez :**l'émergence de l'approche par compétence dans l'enseignement** , www.skolo.org , 10/12/2014,p2.

****- **النضال الطبقي:** هو نضال سياسي يتسم بالعالمية، يقوده العمال من أجل الخروج من الهيمنة الرأسمالية.

ملاحظة: الجزء الذي تم اقتباسه و ترجمته في المقالة لصاحبها إيريك مانجيز وليد جهد شخصي.

على نطاق واسع في العالم. كما حظيت بعض المفاهيم بشرعية قويّة، وينطبق هذا الكلام على مفهوم الكفاءة، والتّعلّم مدى الحياة، والقدرة على التّكيف.[1]

2-مفهوم الكفاءة كاختيار بيداغوجي جديد:

أ- مفهوم الكفاءة لغة: كَفء اسم جمع أَكْفَاءٌ ، كِفَاءٌ. **والكُفْءُ** : المماثلُ و النظير والمساوي. **وكُفْؤٌ** بمعنى مُقْتَدِرٌ. و قوله تعالى:" ولم يكن له **كُفُؤاً** أَحَد" ومعناه: لم يكن أَحَدٌ مِثْلاً للّه. ونقول: **كَفَأْتُ** القِدْرَ وغيرها إذا كَبَبْتها لتُفْرِغَ ما فيها. ونقول: **أَكْفَأْتُ** القَوْسَ إذا أَمْلْتَ رأْسَها ولم تَنْصِبْها. وحكى الجوهريّ عن الفرَّاءِ :**أَكْفَأَ** الشاعر إذا خالَف بين حَركات الرَّوِيّ، وهو مثل الإِقْواءِ. **والمُكْفَأُ** في كلام العرب هو المَقْلُوب. والكِفاءُ، بالكسر والمَدّ: سُتْرةٌ في البيت مِنْ أَعْلاه إلى أَسْفَلِه. وكافَأَهُ مُكافَأَةً وكِفَاءً: جازَاه والكفاءة الفعالية.[2]

ب- مفهومها اصطلاحا: تعدّدت معاني الكلمة بتعدّد الاختصاصات ومجالات البحث ومختلف القواميس، فاختلف المفهوم باختلاف الاستخدام. ففي:

- **المنجد الكبير للسّيكولوجيا:** نعثر على معنيين: "الأوّل يخصّ مجال سيكولوجية النّمو حيث يقصد بها مجموع الإمكانات للاستجابات الأوّلية تجاه البيئة المحيطة."[3] والمعنى الثّاني يندرج ضمن علم النّفس اللّغوي، حيث تعني الكفاءة "مجموع المعارف اللّسنية لدى المخاطب تمكنه من فهم وإنتاج عدد لا نهائي من الجمل."[4]

*- **مجال الأعمال والمهن:** "الكفاية تمكّن من التّدخل أو حلّ المشكلات المهنية بطريقة مرضية في سياق بعينه عن طريق استدعاء جملة من القدرات بطريقة

---

[1]-Eric Mangez :**l'émergence de l'approche par compétence dans l'enseignement** , www.skolo.org , 10/12/2014,p2.

[2] - ينظر: **معجم المعاني الإلكتروني على الرابط** : كفءwww.almaany.com/ar/dict/ar-ar

[3] – محمد الدريج: **الكفايات في التعليم**، السلسلة الشهرية المعرفة للجميع، منشورات رمسيس، العدد16، أكتوبر 2000، ص47.

[4]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

إدماجية."[1] وبالنسبة ل **لوبوتيرف،(Guy Le Boterf)** يجب أن يتماشى مفهوم الكفاءة مع السّياقات وحالات العمل المتغيرة. ونظراً لتزايد تعقيد أوضاع العمل، وعدم إمكانية التّنبؤ بها مستقبلا، يوضح صاحب التعريف أنه لم يعد من الممكن مطالبة العمال والمهنيين بتنفيذ خطط مسبقة، بل يجب أن يحلّوا مشاكل معقدة، وأن يتخذوا مبادرات، وأن يتمتّعوا بدرجة من الاستقلال الذاتي. ويرفع الكاتب من نبرة كلامه لما يتحدث عن التّطور الحالي لتنظيم العمل، حيث تكون مسؤولية تسيير وضعية العمل هي الأسبق على تنفيذ المهام المجزأة والإجرائية.[2]

وإذا اتبعنا الجذور التاريخية لفكرة ربط التّربية بالعمل، سنعود إلى فترة ما قبل وجود المدرسة باعتبارها مؤسسة شعبية، حيث كان "الأطفال يتعلمون مهارات العمل في الميادين المختلفة من خلال الاحتكاك والاتصال الفردي المباشر والتّعلّم المباشر على يد حرفي ومهني، على غرار نظام التّلمذة الصّناعية في العصور المتأخّرة."[3] وبذلك أخذ التّعليم غير الرّسمي شكل الممارسة الميدانية. والتّجربة العملية في دول كثيرة عبر العالم جربت صيغ عديدة تربط المدرسة بميدان الشغل كإسكندنافية التّي ظهرت فيها مدارس شعبية تربط التّعليم بالعمل.[4]

***– في مجال التربية:**

في هذا المجال نعثر على العديد من المنظّرين التّربويين الذّين تطرّقوا إلى المفهوم بإسهام، و منهم جيلي**(Pierre Gillet)** في كتابة " **استخدام الأهداف في التكوين**"، حيث عرّفها كالآتي: "هي نظام من المعارف المفاهيمية(الذّهنية)

---

[1]- حامد أحمد سعد و محمد بعكة: **تعليم اللغة العربية بالمقاربة بالكفايات في المرحلة الابتدائية من التعليم العام،** مصفوفة تدريبية، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، 2020،ص52.

[2]- **Cora Brahimi** et d'autres : **L'approche par compétences .Un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec,** Institut National de sante publique du bibliothèque et archives national du Québec, Fevrier 2011,p27.

[3]- محمد منير مرسي: **أصول التربية،** عالم الكتب، القاهرة، مصر، د- ط، 2009، ص159.

[4]- ينظر: محمد منير مرسي: أصول التربية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، د- ط، 2009، ص160.

والمهارية(العملية) التّي تنتظم في خطاطات إجرائية، تمكن في إطار فئة من الوضعيات، من التعرف على المهمة

-الإشكالية، وحلّها بنشاط وفعالية."[1] و تعرف أيضا على أنّها:" قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام(معرفية- مهارية- وجدانية) تكون الأداء النّهائي المتوقّع إنجازه بمستوى معين مرضي من ناحية الفاعلية والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة"[2] وقد عرّف **دولانشير (De Lansheere)** الكفاءة في قاموسه للتّقييم والبحث في مجال التّعلّم بأنّها: " قدرة في مجال معين، أو قدرة على إنتاج مثل هذا السّلوك وذاك السّلوك". والكفاءة كقدرة هي وصف متكرر في عدة تعاريف، إلى حد الخلط بين أحدهما والآخر في بعض الأحيان؛ فهي تخفي وراء المصطلحات الغامضة لمصطلح "القدرة" نقاشا حقيقيا حول مفهوم التّعليم والتّعلّم ذاته. وما هو على المحك هو مسألة كيف نتعلم ؟ أي الجانب الفطري والمكتسب، والخصائص المرئية والخفّية للكفاءة.[3]

أما **دوكيتال (Jean-Marie De Ketele)** فقد قدّم التّعريف الآتي:" أن تكون كفءا معناه مواجهة عائلة من الوضعيات، أو مهام معقّدة، و تعبئة مجموعة منسقة من الموارد لحلّ مشكلات."[4]

---

[1]- جميل حملاوي: **مقاربات التدريس بالمغرب (المضامين-الأهداف – الكفايات)**، دار الريف، الناظور- تطوان، المملكة المغربية، ط1،2020، ص39.

[2]- سعيد جاسم الأسدي، و محمد حميد المسعودي، و هناء عبد الكريم حسن التميمي: **التنمية المهنية القائمة على الكفاءات و الكفايات التعليمية-المعلم-المدير-المشرف**، دار المنهجية، عمان، الأردن، ط1، 2016، ص79.

[3]- **Mohammed Said Berkaine :L'approche par compétence, une approche en apesanteur et/ou les pesanteurs de l'environnement d'implantation ? Le cas du curriculum de Français du troisième cycle du système éducatif algérien :pertinence et/ou faisabilité,** thèse de doctorat en sciences du language ,université Paul-Valery, Montpellier3 ,16/09/2015, tome1, p57.

[4]-Op,cit,p59.

تعريف لويس دينو LOUIS D'HAINAUT	تعريف فيليب برينو philippe perrenoud	تعريف روجارس Xavier roegers
الكفاءة مجموعة من التصرفات الاجتماعية و الوجدانية	الكفاءة قدرة عمل فاعلة في مجال مشترك	الكفاءة مكسب كامل لدى صاحبها

الشّكل(18): تعاريف تربوية مختصرة للكفاءة[1].

***- في مجال اللسانيات:**

نعثر جليّا على هذا المفهوم في كتابات تشومسكي، حيث أدخله في علم اللّغة العام كأساس لنظريته الناشئة عام 1971. ثم قام بتطويعه في إطار أعماله المرتبطة بالإيثنولوجيا* والاتّصال. ومن جهتها استحوذت اللّسانيات وتعليمية اللّغات على اللّغة وجعلتها مفهوما رئيسيا مرادفا للكفاءة التّواصلية. ومنذ السّبعينيات والثّمانينيات من القرن الماضي، أدى تبنّيه في ميدان العمل والتّدريب، إلى نموّ كبير في هذا المفهوم. وما نستخلصه من التّعاريف المختلفة للكفاءة، سواء تلك المرتبطة بعامل الشّغل، أو بعلوم التّربية، أو باللّسانيات ما يلي:

*- الكفاءة قدرة عقلية، نعبر عنها بسلوكات ظاهرية يمكن ملاحظتها و قياسها.

*- الكفاءة مجموعة معارف لغوية توظّف في مختلف أشكال الخطاب لخدمة أغراض تواصلية، و تمكّن المتحدّثين من فكّ شفرة الكلام بيسر و مرونة.

*- الكفاءة قدرة عملية تساعد الفرد على التّعبئة و حلّ المشكلات المحيطة، في إطار مهمات معينة، يقتضيها سياق معين.

---

[1]- ينظر : هيأة التأطير، **تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية**، سند تكويني لفائدة معلمي التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، د- ط، ص ص 19- 20.

*- **الإيثنوغارافيا**: فرع من فروع الأنثروبولوجيا ، تهتم بدراسة الإنسان ككائن ثقافي، بالاعتماد على التحليل و المقارنة.

3- الخصائص الأمريكية والأوربية لمقاربة الكفاءات:

أ-السّياق الأوربي:

اعتمادا على سياقي أمريكا الشّمالية و أوربا، فإنّ المقاربة بالكفاءات لا يرجع أصلها إلى المنبت نفسه، وتتضمّن تباينات في تطبيقها. فمن الجانب الفرنسي، تتبع الفكرة من علوم التّعليم وعلم اجتماع العمل. وبذلك ظهرت في سياق اجتماعي، وليس لأسباب اقتصادية واستراتيجية، كما هو الحال في أمريكا الشمالية. أما في فرنسا، فيتجه نموذج الكفاءات نحو تنمية الأفراد في العمل، أي التّكوين المهني.

إنّ عنصر الكفاءات التّقنية (المعرفة و المهارات) حاضر بقوة لأنّه من الممكن أن يكون ذا حساسية ثقافية لتقييم المهارات الشخصية للفرد. وقد اكتسب هذا النموذج مكانة بارزة من الناحية القانونية وفي المجتمع أيضا؛ فعلى سبيل الذكر نجد في[1] قانون العمل ما ينص على أن كلّ موظف لابد أن يملك قائمة تكشف كفاءاته. وهذا ما لا يتوفر في أمريكا الشّمالية.

ب-السّياق الأمريكي:

يرتبط مفهوم الكفاءة المستخدم في أمريكا الشّمالية والمستمد أساسا من مجال علم النّفس، وخصوصا علم النّفس الصّناع-التّنظيمي بالأداء؛ أي أنّ الأداء الوظيفي يتم تقييمه من خلال الكفاءة في المهارات المتّصلة بالعمل. وهناك ثلاثة أنواع من المهارات:

- **المهارات الثنائية:** تخصّ العلاقات بين شخصين.
- **المهارات الشّخصية** : ينفرد بها شخص واحد.

---

[1] –**Mohammed Said Berkaine :L'approche par compétence, une approche en apesanteur et/ou les pesanteurs de l'environnement d'implantation ? Le cas du curriculum de Français du troisième cycle du système éducatif algérien :pertinence et/ou faisabilité,** thèse de doctorat en sciences du language ,université Paul-Valery, Montpellier3 ,16/09/2015, tome1, p13.

-**المهارات الاجتماعية:** تعرّف على أنها علاقات بين الأفراد. وعلى النّقيض من فرنسا، فإنّ الأنواع الثّلاثة من المهارات يجري تقييمها، وتعرّف هذه الكفاءات بأنها مهارات موجّهة نحو التّفاعل البشري، وتستخدم الذّكاء العاطفي.[1]

4-نظرة تاريخية و جغرافية عن بروز تيار لمقاربة بالكفاءات في حقل التّربية:

برز تيّار المقاربة بالكفاءات أوّل مرّة في حقل التّربية والتّعليم بالولايات المتحدة في أواخر السّتينيات من القرن الماضي، ثم سرعان ما انتشر ببلدان كأستراليا، فقارة أوروبا. وكانت المملكة المتحدة وسويسرا وبلجيكا من أوائل البلدان التي أرادت إعادة النّظر في نظمها التّعليمية بهذه الطريقة. وقد بنى مجال التعليم صلات وثيقة جدا مع النّظرية البنائية بل وأكثر من ذلك مع النظرية السوسيو-بنائية، وتلتها محاولة أخرى لإقامة رابطة بين مدرسة مركزة على السّلوكات الملحوظة، ومدرسة تقوم على النّمو المعرفي للفرد.[2]

وفي العالم النّاطق بالفرنسية، بدأت حركة الإصلاح التّعليمي المعروفة باسم «المقاربة القائمة على الكفاءات» تتطوّر في مناطق ك الكيبيك وسويسرا النّاطقة بالفرنسية، قبل أن تتوسع فيما بعد لتشمل بلجيكا، ومدغشقر، وأكثر من ذلك[3] فرنسا. وفي الجماعة الفرنسية البلجيكية كان الهدف من إصدار مرسوم 1997 هو جعل جميع الطّلاب يمتلكون المعارف و ينمّون الكفاءات التّي تمكّنهم من التّعلّم طوال حياتهم، ومن أنْ يحصلوا على مكان في الحياة الاقتصادية والاجتماعية و الثقافية.[4]

---

[1]-Eric Mangez :**l'émergence de l'approche par compétence dans l'enseignement** , www.skolo.org , 10/12/2014,p13.

[2]- Afaf Mansour :**approche par compétences**, repères IREM ,n° 88, 3ème trimestre, 2012, Topiques Editions, Metz,p8.

[3]-Ibid,p8.

[4]-Op,cit,p8.

أما في الدّول العربية، فقد تمّ تنصيب أوّل سنة للمنهاج الكفائي بالمغرب في سنة 1999، ثمّ تلتها تونس في 2002، ثم الجزائر في سنة 2003.

5-المناشير الوزارية المهيكلة للإصلاحات التّربوية الجديدة:

لقد أعدّت الدّولة الجزائرية سلسلة من المناشير الوزارية و الإجراءات التّنظيمية المهيكلة لمنهاج المقاربة بالكفاءات في الجزائر بدءا بالسنة أولى ابتدائي، و انتهاء بالسّنة الخامسة.

أ-تنصيب السّنة الأولى ابتدائي:

فقد تمّ التّحضير لعملية إصلاح المناهج بموجب قرار مؤرخ في11 نوفمبر2002، أنشئت بموجبه لجنة وطنية للمناهج لتقديم الآراء والاقتراحات بخصوص المناهج الجديدة. وبعدها مباشرة عينت مجموعات متخصصة للمواد، بموجب قرار وزاري مؤرخ في 13 نوفمبر 2002، لأجل تعديل أوتحديث المناهج. فقامت بتشخيص وضعية المناهج قصد التّعمق في المقاربة الجديدة المعتمدة، وهي المقاربة بالكفاءات. ثمّ طلب منها إعداد مشاريع مناهج السّنة الأولى ابتدائي.[1] وقد اعتمد انتهاج تطبيق المناهج الجديدة ذات المدخل الكفائي بالتّدرج، حيث كمل تنصيب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي في موسم 2004/2003. وقد تناول المنشور الإطار الوزاري رقم:245/أ.ت/أ.ع، المؤرخ في:2003/06/04 إجراءات هيكلية جديدة، متعلّقة بالنّقاط الآتية :

1- تطبيق مناهج تعليمية جديدة .

2- إدراج مادة التّربية العلمية و التّكنولوجية .

3- إدراج أبعاد جديدة في محتويات بعض المواد.

4- التّكفل ببعد الثّقافة الامازيغية.

---

[1]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، **المنشور الوزاري** رقم: 245/ و.ت/ أ.ع، المؤرخ في: 03 ماي 2003. ص 2.

5- استعمال الزّمن البيداغوجي.

6- الوسائل التّعليمية: و يقصد بها وثيقة المناهج والوثيقة المرافقة له، والكتاب المدرسي، و الوسائل الجماعية المرتبطة بالتّوثيق العلمي والوسائل الفردية والجماعية التّي تسخّر في يد المعلّم و المتعلّم.

7- تكوين المعلّمين و مرافقتهم في تنفيذ المناهج الجديدة.[1]

ب-تنصيب السّنة الثّانية ابتدائي:

يعد المنشور الإطار رقم: 262/أ.ت.و/أ.ع، المؤرخ في: 2004/03/07 المخول لتنصيب السّنة الثّانية ابتداء من السّنة الدّراسية 2005/2004. و يتناول بدوره الإجراءات التّربوية والتّنظيمية للتّنصيب وهي مجملة في العناصر الآتية:

1- تطبيق المناهج التّعليمية الجديدة المكوّنة من 9 مواد: (اللّغة العربية- الفرنسية -التّربية الإسلامية والمدنية- الرّياضيات- التّربية العلمية والتّكنولوجية- التّربية الموسيقية – التّربية التّشكيلية – التّربية البدنية).

2- إدراج مادّة اللّغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى لتمكين المتعلّم من أخذ قسط أوفر من التّعلمات لاكتساب كفاءات التّواصل والتّعبير مع الآخرين في هذه اللّغة.

3- إدراج التّرميز العالمي والمصطلحات العلمية وكتابتها من اليسار إلى اليمين.[2]

ج-تنصيب السّنة الثّالثة ابتدائي:

تضمّن القرار رقم:26 .المؤرخ في:14.08. 2004 .المتضمن إقرار برامج تعليمية في إطار مواصلة الإصلاح التّدريجي للمنظومة التّربوية، الشروع في تنصيب السّنة الثّالثة ابتدائي بداية من الموسم: 2006/2005. وقد ذكرت في المنشور الترتيبات والإجراءات نفسها التّي جاء بها المنشور السّابق، تضاف لها توجيهات

---

[1]- ينظر المرجع السابق، ص ص 3-5.

[2]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، **المنشور الوزاري** رقم: 262/ أ.ت.و/ أ.ع ، المؤرخ في : 2004/03/07، ص ص1-2.

خاصّة بتناول أنشطة اللّغة العربية، تتعلّق باعتماد المقاربة النّصية في تناول جميع الأنشطة اللّغوية.[1]

د-تنصيب السّنة الرّابعة ابتدائي:

انطلق الأوصياء على التّربية من القرار رقم:19. المؤرخ في:2005/07/16. للشّروع في تنصيب السّنة الرّابعة ابتدائي لموسم: 2007/2006.[2] وقد تناول عدّة ترتيبات تربوية و تنظيمية، رافقت هذا التنصيب، ومسّت المناهج والتّرميز العالمي للمصطلحات العلمية، واستعمال الزّمن البيداغوجي، والوسائل التّعليمية المرتبطة بالعمل التربوي.

ه- تنصيب السّنة الخامسة ابتدائي:

بموجب القرار الوزاري رقم:24.المؤرخ في:2006/06/04. أقرت الوزارة مواصلة الإصلاح التّربوي، وتنصيب السّنة الخامسة لموسم:2008/2007.[3] وقد روعي في المناهج المعتمدة على الكفاءات، انتهاج بناء التّعلمات كمنحى بيداغوجي، يتوخّى التّركيز على المقاربة النّسقية على مستوى التّصور والإنجاز لضمان الانسجام المنهاجي.[4]

السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
المقرر1رقم:7 من المنشور الوزاري رقم:245	القرار رقم: 56 من المنشور الوزاري رقم:262	القرار رقم:26 المؤرخ في: 2004/08/14	القرار رقم: 19 المؤرخ في: 2005/07/16	القرار رقم:24 المؤرخ في : 2006/06/04*

الشّكل (19): المناشير المؤطّرة لتنصيب السّنوات الخمس في التّعليم الابتدائي.

---

[1]- ينظر :وزارة التربية الوطنية، **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، العدد489، ماي 2005، ص ص 17-18.

[2]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، العدد501، جويلية/أوت 2006 ،ص7.

[3]-ينظر: المنشور الوزاري رقم: 24./ أ.ت.و/ أ.ع ، المؤرخ في:2006/06/04. وزارة التربية الوطنية، ص1.

[4]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، **المرجعية العامة للمناهج**، مارس 2009، ص19.

*- بالانتقال من التعليم الأساسي إلى التعليم الابتدائي في كنف الإصلاحات الجديدة، تم حذف السنة السادسة و تعويض قسم الحضانة بالقسم التحضيري.

6- مرجعيّاتها الفلسفية والنّظرية:

تستقي المقاربة بالكفاءات مرجعيّاتها الفلسفية والنّظرية من عدّة مشارب، أهمها:

أ-الفلسفة النّفعية:

وتأتي النّفعية في مقدمتها إذ تركّز بشكل لافت حول كيفية بناء المنهاج الدّراسي وفق الخبرات النّافعة والجديدة، وليس "على أساس الحفظ والتكرار وملء العقول بالحقائق المعلومات الثّابتة المطلقة، بل على أساس إعادة البناء وتنظيم الخبرات الجديدة لتضاف للخبرات السابقة" [1] وتؤيّد مبدأ التّكامل المعرفي في بناء المنهاج ليس تقسيم العلوم ومختلف المواد، لأن الهدف من التعامل مع النّشاط الإنساني ليس النّظر في مشكلات بيئية مجزأة، بل موحدة. وقد خصصت طرائق تدريسية تبتغي التّعلّم بالعمل،* واتّباع أساليب التجريب والاكتشاف والاستقصاء، بعيدا عن ممارسات التّأديب بالعقاب البدني لحل المشاكل السّلوكية.[2]

ب-الفلسفية التّجديدية: كان ينتمي أصحابها في السّابق إلى الفلسفة النّفعية، لكن اختلافهم حول مجموعة من النّقاط، جعلهم يحيدون عنها في بعض المبادئ، فأسسوا مذهبهم القائم على:

- رفض فحوى التّربية التّقدمية القائمة على التّحرر المطلق، وما تؤول إليه في الوقت الحاضر من شيوع الفوضى وعدم التوازن، والتّنافس الشّديد بين دول العالم، مما "يستدعي توفير أرضية جديدة لتقريب وجهات النّظر، وإزالة الخلافات والانقسامات بين دول العالم."
- اعتبروا سلوك البحث عن الهدف سلوكا مستقبليا بينما تنظر النّفعية إلى الحاضر.

---

[1]- عبد الله الرشدان و نعيم جعنين: **المدخل إلى التربية و التعليم**، دار الشروق، عمان، الأردن، ط4،2002، ص69.

*- **التعليم العمل**: هو أسلوب التصق خصوصا بجون ديوي و أسماه باللغة الانجليزية: [**learning by doing**]

[2]- المرجع السابق، ص69.

– لا تخضع القيم والمثل العليا للتّجريب. بينما يتقاسمون مع تيار النفعية طريقتهم في نبذ أسلوب التّلقين و الحشو بمثل معينة ومحددة.[1]

ج-الفلسفة الوجودية:

ترى هذه الفلسفة التي نبعت من المجتمع الألماني والفرنسي أنّ التّربية الحقيقية في إيجاد جو ملائم للمتعلم، كي ينجز أعمالا تعود على شخصيته بالفائدة. وترفض هي الأخرى التّلقين والحفظ و "إنتاج الأفراد المتشابهين وكأنّهم في مصنع للسّلع."[2]

د-الفلسفة البنائية: تأثر تيار الكفاءات بأفكار ولهيلتم واندت و تلميذه **إدوارد تشينر*** **(Edward Tichener)** المنادية ب"مبدأ بناء الأفكار المركّبة من أخرى بسيطة سابقة، مؤكّدين بهذا بأنّ العقل ما هو سوى بناء متنوع مركّب من الأفكار، و أنّ مجموع عناصر هذا البناء(من الأفكار) يشكّل ما يعرف بالوعي الإنساني."[3]

ه–الفلسفة الواقعية الاجتماعية: تأثّر تيّار الكفاءات بالفلسفة الواقعية التّي نظرت للتّربية كوسيلة للبحث عن الحقيقة. ومن أشهر الواقعيين المربي الفرنسي **ميكائيل مونتاني(Michael de Montaigne)** الذّي "أكّد على فهم الدروس وتطبيقها عمليا وليس استظهارها". لذلك فإنّ عمليتي الفهم والتطبيق ليستا شعارا جديدا تتغنى به المقاربة بالكفاءات، بل وجد منذ حلول القرن17، و تبنّاه العديد من المربين.

	الفلسفة التّقدمية			
الواقعية النّفسية	**البراغماتية**	**الفلسفة المثالية**	**الفلسفة الواقعية**	**الفلسفة الطبيعية**
– تتفق مع	– الحقائق الثّابتة المطلقة لا وجود لها.	تقوم على ثنائية تربية الطفل و	– جميع المعارف يمكن	– تستمدّ موضوعاتها من بيئة الطّفل

---

[1]- عبد الله الرشدان و نعيم جعنين: **المدخل إلى التربية و التعليم**، دار الشروق، عمان، الأردن، ط4 ،2002، ص71-72.

[2] – المرجع نفسه، ص79.

*- **إدوارد برادفورد ثيتشنر 1867-1927):** عالم نفس إنجليزي، و أستاذ جامعي،اهتم بالاستبطان كمنهج تجريبي

[3]- محمد زياد حمدان: **نظريات التعلم، تطبيقات علم النفس في التربية**، دار التربية الحديثة،د- ط،1997،ص16.

منطلقات الفلسفة الواقعية القائمة على المخطّط	– تركز على الخبرات النافعة الصحيحة و الجديدة –و إعادة بناء و تنظيمها الجديدة لتضاف إلى الخبرات السابقة. – متوافقة مع الفروق الفردية. – لا تحبذ التلقين والاستظهار و تخزين المعلومات. – تنفر من فكرة العقاب كإجراء بيداغوجي للقضاء على المشاكل السلوكية. - التعلم الحقيقي هو الذي يحدث خارج المدرسة.	تدريبه على المهن) - حشو الأدمغة بالحقائق المطلقة التي توصل إلى الأجداد. – لا تهتم كثيرا للفروق الفردية.	التوصل إليها عن طريق التجربة - يولد الفرد من دون أفكار مسبقة – تسعى لإعداد المتعلم للعمل المناسب له. – إعداد العقل. - أن يتقن الطالب محتويات الكتاب والألفاظ و التراكيب.	ومجتمعه . – تركز على اللعب في تعليم الأطفال. – تتفق مع المدرسة النفسية السلوكية. – الاهتمام بالتعليم المهني و الحرف المختلفة. – التعلم عن طريق الخبرة و الأسفار والرحلات. – ليس الغرض من التعليم تزويد العقل بالمعرفة بل التدريب على الفكر.
ثورندايك +واطسن.	**جون ديوي**	**فريديريك +هاربارت**	**جون لوك John Locke**	**جان جاك روسو Jean-Jacques Rousseau**
رواده				

الشّكل (20): المرجعيّات الفلسفية المختلفة للمقاربة بالكفاءات

7- دواعي ومبررات إدراج مدخل الكفاءات في المناهج التّربوية:

قبل تنصيب المناهج الجديدة التّي تحمل بين طياتها مدخلي الأهداف وخاصة الكفاءات، اشتكي العديد من الأساتذة والمفتّشين التّربويين من تدنّي القدرات الذّهنية العامّة للمتعلّمين، فلم يعودوا قادرين على ممارسة فعل الدّراسة بالكيفية الصّحيحة. ولا حسن الإصغاء الجيّد لمراحل الدّرس، وقلّ مجهودهم في التّركيز. فهل معنى هذا الكلام أنّ طلاّب اليوم مختلفون عن طلاب الأمس؟

دعنا نقول إن أسباب الشّكوى المقدّمة من قبل السّاهرين على التّربية مؤسّسة، وقائمة على إثباتات صحيحة. وأنّ أصحابها ليسوا مخطئين تماما، إذ ممّا يدفع للملاحظة هو اختلاف طلاب اليوم اختلافاً كبيرًا عن طلاب و متعلمي فترة ما قبل عشرين أو ثلاثين عامًا. وفي الوقت الذّي نعثر فيه على معظمهم يتمتّعون بصحّة جيدّة، يعاني البعض الآخر من مشاكل على مستوى الصّحة العقلية؛ ويمرّون بظروف اجتماعية صعبة، تولد التوتر والقلق ونقص التركيز. وأصبح عدد الأطفال الذين يتعرضون للإيذاء أو الإهمال أو الإلقاء من أحد الوالدين يتزايد باستمرار.[1] وعلى الصّعيد الفكري، يستطيع هؤلاء الحصول على كمّيات هائلة من المعلومات، ولكن هذه المعلومات سيئة التنظيم، وغير هرمية بسبب الافتقار إلى التّفكير مع الكبار الذّين يمكن أن يساعدوهم على فكّ شفرة هذه المعلومات وجعلها مفهومة. وعلى هذا المستوى بالذات، تتّسع الفجوة وتزداد الفروق بين الأطفال الآتين من محيط متفاوت بين التميز والرداءة.[2] لذلك كان من الأليق على المدرسة وهي تستقبل هؤلاء المتعلّمين الجدد مراعاة الظروف التي عاشوها، والأخذ في الحسبان بكل العوامل التي تزعجهم، وليس الاقتصار عند بناء المناهج على الجانبي المعرفي والمنهجي فقط. وبذلك يتمّ التّحضير للعملية التّعليمية– التعلمية بأساليب وتصورات فعالة، تذيب الفوارق ولا تكتفي بالنقل المعرفي فقط. وقد ذهب إيريك جنسن(**Eric Jensen**) بعيدا في كتابه (الفقر والتّعليم) لما تحدث عن الفقر في المنزل، وتأثيره على الأسر والأفراد المنتمين إليها، وعلى الأداء والسّلوك في المدرسة، فتحدّ من عمليات المعرفة

---

[1]- Steve Bissonette et les autres :**comment construire des compétences en classe**, Chenelière/McGraw-hill,octobre-novembre2002,p3.

[2]-Ibid,p3.

والإبداع و الذّاكرة، و أن" الضّغوط العنيفة غير المتوقعة تؤدّي إلى خلل في قدرة المخ على التّعلّم و التّذكر."[1]

8- المفاهيم القريبة من الكفاءة:

مثلها مثل المقاربة السّابقة، فإنّ الكفاءات هي الأخرى تتوفّر على جدول صنافي، يضم المفاهيم القريبة منها، حيث تصل إلى حد التّداخل أو وقوع الخلط فيما بينها. وتأتي في مقدمتها:

أ-المهارة:

هي التّمكّن من أداء مهمّة محدّدة بشكل دقيق، تتمحور حول أداء يسهل ملاحظته، وإذا اندمجت فيما بينها، كوّنت مفهوم الكفاءة. ومن أمثلتها: [2]

- اتقان الكتابة بالخط العربي.
- محاكاة المعلم في القراءة الجهرية .
- الدقّة في استعمال الألوان المائية.

وقد يكون هذا الأداء صوتيا كالقراءة والمحادثة، أو غير صوتي كالاستماع والكتابة و"هي أقلّ تحديدا من القدرة، وتتكوّن لدى الفرد نتيجة التّدريب والممارسة. فمثلا القدرة الكلامية موجودة لدى كل إنسان غير أنه ليس كل إنسان ماهرا فيها."[3] وتعتبر المهارات مهمة جدا لممارسة اللغة، سواء بشقها المنطوق أو المكتوب وتتطلّب لاكتسابها جهدا يجب على المعلّم بذله مع متعلميه، حتّى ينالوا حظا كبيرا منها، خلال تعاملهم المستمر مع النصوص المقروءة أو المسموعة. "وتؤكد التّربية الحديثة

---

[1]- إيريك جنسن، ترجمة صفاء الأعسر: الفقر و التعليم، **ماذا يفعل الفقر بمخ أطفالنا؟ و ماذا تفعل المدرسة لتصلح ما أفسده الفقر؟** دار الكتب المصرية، ط1،2015، ص40.

[2]- ينظر: رحيمو و آخرون، وزارة التربية المغربية، **المقاربات و البيداغوجيات الحديثة**، مديرية تكوين الأطر، 2005/2004، ص 16.

[3] – أكرم صالح محمود خوالدة: **اللغة و التفكير الاستدلالي**، دار الحامد اللغة، عمان، الأردن،ط1،2016،ص ص 59-60.

ضرورة توافر المهارات عند متعلمي المرحلة الابتدائية أو مرحلة الروضة، ليؤدّوا دورهم بفعالية في عملية تعليم التلاميذ."[1]

ب-القدرة:

عرّفها أكرم صالح محمود خوالدة:" هي طاقة أو استعداد عام يتكوّن لدى الفرد نتيجة عوامل داخلية أو خارجية لاكتساب المقدرة."[2] يرتبط وجودها بتمكن الشخص وأهليته لإنجاز فعل ما لا يرتبط بموضوع معين. وهي ترادف الهدف العام ويتطلّب إنجازها وقتا طويلا. وقد عرفها ميريو* (**Philippe Meirieu**) بأنّها "نشاط عقلاني ثابت و قابل لإعادة الإنتاج في مختلف مجالات المعرفة" أي أنّها عبارة عن نشاط تُتحدّد دلالته انطلاقا من أي محتوى معرفي يطبق عليه. وهي عدّة أقسام حسب ارتباطها بالمجالات (المعرفية– الحركية– الوجدانية) :

ب-1-المعرفية : ومن أمثلتها:

– القدرة على ترتيب الأفكار الفرعية.

– القدرة على تحليل صورة أو مشهد.

– القدرة على تركيب جمل.

– القدرة على استيعاب قيم النص المختلفة.

ب-2-الحركية: مثل تلوين مشهد طبيعي – الجري بسرعة في الساحة.

ب-3- الاجتماعية–العاطفية: كاحترام الآخرين عند الحديث– حسن الحوار مع المتحدثين.[3] وتعد القدرات من مكونات الكفاءة، وتشكّل أحد مواردها مادامت هذه

---

[1] – علي عبد المحسن الحديبي و صالح عياد الحجوزي و علي محمد الغامدي:**المهارات اللغوية للأطفال (تحديدها، تنميتها،و تقويمها)**، مركز النشر العلمي، جدة، السعودية،ط 1 ،2020،ص51.

[2] - المرجع السابق ،ص ص 60.

***فيليب ميريو:(1949):** مختص فرنسي في علوم التربية و البيداغوجيا يعمل أستاذ بجامعة ليمبار2 ليون منذ 1985.

[3]- لحسن توبي: **بيداغوجيا الكفايات و الأهداف الاندماجية، رهان على جودة التعليم و التكوين**، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006،ص ص 69-70.

الأخيرة أشمل وأعم منها، كونها تحتاج في عملية بنائها إلى مختلف القدرات والمهارات والإنجازات.

ب-4- الإنجاز أو الأداء:

هو أداء مهمة أو عدة مهام في شكل سلوكات آنية، قابلة للملاحظة القياس وبدقّة عالية[1]. ولا يقصد بالأداء المعنى نفسه المتضمن في السّياق اللّساني، المبني على مبدأ الفطرية، بل يعني البعد الفعلي والاجتماعي الذي يقترن بوضعيات تواصلية، تسهم في تتحقق الكفاءة.[2]

ب-5- الاستعداد:

يعرّف على أنّه "مدى ما يستطيع الفرد أن يصل إليه من الكفاية في مجال معين إذا توفّر له التّدريب اللاّزم."[3] ولا يكفي التّدريب وحده لإنجاز الأداء على أحسن وجه، أو التفّوق فيه. كما لا يكفي امتلاك الشّخص لنسبة معينة من الذّكاء وحده، بل لابد من امتلاكهما معا، إضافة إلى وجود ميل واضح لكلّ ممارسة يؤدّيها. فلو طالبناه بأن ينجز مشروعا علميا في مادّة التّربية العلمية، لابد له من امتلاك استعداد يكون بالمواصفات الآتية:

- حضور درجة كافية من الميل نحو المشروع.
- توفّر المتعلّم على نسبة معينة من الذّكاء للمساهمة في الأداء.
- ممارسة قدر كافي من التّدريب للنّجاح في العملية.

9- دلالات الكفاءة بين المنظور اللّساني والتّربوي:

كثيرا ما يحدث خلط أثناء انتقال مفهوم الكفاءة من منظورها اللّساني إلى المنظور

---

[1]- ينظر: علي عبد المحسن الحديبي و صالح عياد الحجوزي و علي محمد الغامدي:**المهارات اللغوية للأطفال (تحديدها، تنميتها،و تقويمها)**، مركز النشر العلمي، جدة، السعودية،ط 1 ،2020، ص ص 17- 18.

[2]- ينظر: المرجع السابق،ص45.

[3]-عبد الله الرشدان و نعيم جعنين: **المدخل إلى التربية و التعليم**، دار الشروق، عمان، الأردن، ط 4 ،2002، ص233.

التربوي، حيث تتغير من طابعها الفطري وإمكانياتها غير محدودة، إلى محدودية الإمكانيات، لارتباطهما بوضعيات محددة، تطبق على مواد متعددة، وليست محصورة في نطاق ما هو معرفي. كما أن الفروق بين المنظورين تظهر جليا في العناصر الآتية:

– دور السّياق في تغيير دلالة الكفاءة.

– تعدّد الموارد يعود إما إلى أصل معرفي، أو أصل اجتماعي، أو مادي.[1]

و من أمثلته:

– كتابة فقرة على التّغيرات المناخية.

– تحديد حروف الزّيادة في الفعل المزيد(يبتاع)

– الإتيان بكلمات في آخرها تاء مربوطة أو مفتوحة.

– استخراج المبتدأ والخبر من جملة (الرّجل عاقل).

وفي الأخير ليست الكفاءة سوى "مجموعة منظّمة من القدرات، تمارس على جملة من المحتويات في إطار أصناف معينة من الوضعيات قصد حلّ المشكلات التّي تطرحها."[2]

10- خصائص الكفاءات:

كانت الغاية القصوى من توظيف تيّار الكفاءات في الحقل التّربوي، هي ربط المتعلّم من خلال ما يقدّم له من وضعيات معقّدة، ذات طبيعة مدرسية أو مرتبطة بما يعيشه في حياته اليومية، وتتصّف هذه الكفاءات بعدة خواص منها:

– اشتقاقها من المواد التّعليمية المعروضة على المتعلّمين ضمن برنامج مسطر سنويّا.

---

[1]- ينظر: **لحسن توبي: بيداغوجيا الكفايات و الأهداف الاندماجية، رهان على جودة التعليم و التكوين**، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ط1،2006،ص 59.

[2]- رياض بن علي الجوادي : **مداخل حديثة في التعليم (مداخل الاهداف-مداخل المعايير- مداخل نواتج التعلم- مدخل الكفايات)**، دار التجديد، د- م، ط1،2018، ص84.

– اتّصالها بطائفة من الوضعيات المنبثقة من مختلف المضامين المعرفية التّي تنتظر الحل.

– قابليتها للتّقويم والقياس من خلال إظهارها في سلسلة من الموارد ذات الصّلة بالمعارف والمهارات والمواقف.[1]

أ–أنواعها:

لكي نعدّ المتعلّم في كنف المقاربة بالكفاءات إعدادا يحفظ له شخصية مستقلة قادرة على الاندماج والتّكيف، ونساعده على تجاوز مشكلاته المدرسية والحياتية، لابد من تدريبه على سلسلة من الكفاءات، تتوزع على قسمين رئيسيين هما:

1-الكفاءات الخاصّة: هي تلك التّي ترتبط بمادة من مواد التدريس أو بمحور، أو بمجال، أو بمقطع تدريسي.

2-الكفاءات المستعرضة(العرضية):

2-أ- الكفاءات التّواصلية:

هي تلك المرتبطة بمواد اللّغة، وتحتكّ مباشرة بنصوص القراءة النّثرية والشعرية. فيستطيع معها المتعلم تملّك القدرة على تنويع الصيغ اللّغوية في مختلف السّياقات التّواصلية، و توظيف مهاراته التّعبيرية شفاهة وكتابة.

2-ب-الكفاءة المنهجية:

هي كفاءات ذات طابع إجرائي، وتهدف إلى تجنيد القدرات لتطبيق الإجراءات في حل المشكلات. وتسمح بامتلاك قدرة على التّصنيف، والمقارنة، والتّمييز. كما يستطيع المتعلّم بموجبها أن يوظف معارفه في مختلف السّياقات.[2]

---

[1]- ينظر: ينظر المرجع السابق، ص ص94-95.

[2]- ينظر: هيأة التأطير: **ديداكتيك تدريس مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي الأصيل**، مجزوءة خاصة بأساتذة التعليم الثانوي الأصيل، **وزارة التربية الوطنية، المغرب،ماس2010،ص 11.**

2-ج-الكفاءة الإستراتيجية:

هي كفاءات مرتبطة بالمجال الوجداني، وتضمّ مختلف التّعزيزات ذات الصلة بقيم التّفتح المرتبطة أولا بالانتماء الوطني، ثم القيم الإنسانية. كما يستطيع بفضلها أن يعزّز ميوله الإيجابي وينمّي حسّه النّقدي تجاه القضايا المطروحة في السّاحة الأدبية. ولكّن لا يجب أن يكون هذا التّفتح طامسا لمقومات الهوية الوطنية، ولا التّراث العميق للبلد، و"يتوجّب على التّعليم هنا أن يوازن بين الأبعاد المحلية والابعاد العالمية للثّقافة، مع التّأكيد على قيم التّسامح و نبذ العنف بأشكاله كافة."[1]

2-د-الكفاءة الثّقافية: تمكّنه من تكوين رصيد لا بأس به في مادتي النّحو والصّرف، وتقنيات الكتابة الإنشائية، فيوظّفها في قراءة النّصوص المختلفة الأنماط.[2]

2-ه-الكفاءة المعرفية:

وهي تضمّ مجموعة من الكفاءات القاعدية ذات الصّلة بمختلف المعارف التّي تساهم من خلال تجنيدها في نمو الكفاءات.

11--تيّارات الكفاءات وعلاقتها بالمعرفة:

لقد تمخّض عن ظهور الكفاءات تيّاران متناقضان: أحدهما يقطع العلاقة بينه وبين المعارف، وأخر ينظّر لإقامة تلاحم متين بين الكفاءات والمعرفة.

أ-التيار الإقصائي للمعرفة(المخفض):

يرى أصحابه المتأثّرون بالبنائية والسوسيوبنائية وعلى رأسهم **جاك تارديف*(Jacques Tardif)** أن طبيعة المدرسة التي يطمحون لإرسائها، ضمن المناهج الجديدة يجب أن تتجاوز الفكرة القائمة على حشو ذهن المتعلمين بالمعرفة، وبناء اختبارات تقيس مدى درجة امتلاكهم لتلك المعارف. وأن شغل المدرسة الشاغل

---

[1]- حسن شحاتة: **رؤى تربوية و تعليمية متجددة بين العولمة و العوربة**، دار العالم العربي، الفاهرة، مصر، ط1، يناير2008، ص66.

[2]- المرجع السابق، ص 12.

لابد أن يركز على إدماج المعارف، وتعبئتها، وتحويل مجموعة من الموارد في سياقات معينة، لمواجهة مختلف المشكلات التّي تصادف المتعلم أثناء عملية الحل.[1] وإنّ اختيار الانخراط في تيّار الكفاءات بالنّسبة للعديد من هؤلاء هو بالفعل قطيعة، ويشكّل تحوّلا جذريا في الممارسات التّربوية والتقييمية، و نقلة نوعية حقيقية لابد من التّنويه بها.[2]وبذلك ينظر هذا التيار إلى المعرفة الميتة* أو النّظرية نظرة سلبية، ويدعو للتّخلي عنها تماما. وفي الوقت نفسه يطرح تساؤلات حول الغاية الرّئيسية من ترتيب المحتويات التّي تُنقل للمتعلمين في كل مستوى. فلم يعد همّ المدرسة، ولا أهداف التّدريس الحالية حسبه هو اكتساب المتعلّم كمّية لا بأس بها من المعرفة أو المهارات أو السلوكات، بل أن يملك القدرة على حسن التّصرف مع المواقف الجديدة. فهذا التيار المقصي للمعرفة على حساب إرساء الكفاءات، يدعو للحد من قائمة الأهداف التّعليمية إلى كفاءات قاعدية، تخدم احتياجات النظام الاقتصادي. ويتساءل **نيكو هيرت:** ما الكفاءات التي تلزم الشباب ليكونوا قادرين على المنافسة في هذا الاقتصاد؟ وما المعارف والقيم التي ستتكون لديهم ضرورية لإخراج العالم من الأزمات الاقتصادية والمناخية والبيئية والغذائية والاجتماعية والثّقافية التّي ترتبط بقوة متزايدة باستمرار؟ ثم يقدم الإجابة سريعا على هذين السؤالين قائلا: لا تكمن في المقاربة بالكفاءات، بل في تكوين عام و متين و متعدّد الفنون.[3]

---

[1]ـــينظر: هيأة التحرير، **المقاربات البيداغوجية ، مفاهيم مفتاحية، مجلة دفاتر التربية و التكوين**، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب،ع2،ماي2010،ص22.

*- **جاك تاريف**: أستاذ بجامعة شاربروك و متخصص في بيداغوجيا الجامعة.له عدة مؤلفات في التربية .

[2]-Diem-Quyen Nguyen et Jean-Guy Blais : **Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique,** revue pédagogie médicale,volume8,n°4,Novembre2007,p246.

*-**المعرفة الميتة**: هي المعرفة التي تكتسب و لا تعبأ.

[3]- Nico Hirtt :**L'approche par compétences, une mystification pédagogique**, l'école démographique,n°39,septembre 2009, p14.

أ-1-الانتقادات الموجّهة للتّيار الإقصائي:

من أهم الانتقادات الموجّهة إلى هذا التّيار، إهماله للمضامين والمحتويات المعرفية المخصّصة لكلّ مادّة من مواد التّدريس. وقد تصدّى العديد من المناهضين لهذه الفكرة ومنهم وزير التّعليم البلجيكي، النّاطق بالفرنسية **بيير هازيت(Pierre Hazette)**، حيث قدّم توضيحا حول مقاربة الكفاءات، ردّ فيه على تجاوز المعارف في التعليم، قائلا بأنّها ما زالت تملك دورا أساسيا تلعبه، ولكنّها تعتبر "وسائل في الخدمة" لأدوات يجب تعبئتها. ويطرح هو الأخر سؤالا مفاده : ما الغاية من استخدام المعرفة إذا كنا لا نوظّفها أو نعبّئها في وضعيات حياتية؟[1] وبذلك يمنحها مكانا مرموقا في المناهج ولا يلغيها إطلاقا مثلما أراد البعض أن يفعل. ومن جهة أخرى فإن عملية تنمية الكفاءات و تطويرها، ليس مصوغا لأن نلغي أو نستبعد فئة كاملة من المعرفة، والاقتصار فقط على ما يخدم إنجاز مهمّات تتطلبها الكفاءات في وضعيات تعلّمية معينة. ويشير **نيكو** إلى أنّ الكثير من الأنشطة المقدّمة للمتعلّمين في الموادّ الدّراسية، تؤدّى منفصلة تماما عن المضمون المعرفي المتعلّق بالدّرس نفسه، إذ يقضي الطّلاب ساعات طوال في كتابة فقرة حول....إنشاء ملصق على حدث ما...، وتقديمه كصفحة ويب، وإعداد محاضرة بواسطة الشّرائح أو تقنية الفيديو. لقد شكّل هذا المنحى التّربوي إحباطا لدى بعض المعلّمين، إذ اعتبروا مثل هذه الأنشطة التّي يطالبون بها متعلّميهم مضيعة للوقت. وهم مخطئون في مسعاهم، لأنّهم لم يفهموا بأنّ الهدف من التّعلّم بكل بساطة، ليس أن يكون لدى الطلاب فهم أفضل للتّاريخ أو الأدب، أو الفيزياء، بل أن يتعلّموا كيفية صنع الملصقات، وصفحات الويب، وعروض التّقديم، على مواضيع لا يتقنونها ولن يبرعوا فيها أبدا. هذا ما يسمى التّواصل. وهو ما يدعو

[1]-op,cit, p16.

إليه سوق العمل[1] الذّي يؤكّد أيضا على تعليم الأفراد حسن التّصرف في بيئة ميكروسوفت. ففي المقاربة بالكفاءات لم نعد نتعلّم الأدب، ولا ندرس التّاريخ، بل نتعلم قراءة وثيقة تاريخية، وكيفية جلب سائح بواسطة تحضير مناشير، ولوحات إشهارية تتضمّن معالم الجمال للمنطقة، المراد زيارتها من قبل هذا السّائح. وإذا واصلنا على هذا الدّرب، سيتخرج آلاف الطلبة يفتقدون إلى الكثير من المعارف المرتبطة بتاريخهم الدّيني وتراثهم الثّقافي والأدبي، وسيجهل الآلاف منهم وهم أسماء مقاومين واجهوا الاستعمار الفرنسي الغاشم، وعلماء كان لهم باع عظيم في الطب والهندسة والرّياضيات. وستغيب عنهم ثقافة قراءة لافتات المحلاّت التّجارية المكتوبة بالعربية أو الفرنسية، أو حتّى الإنجليزية، التّي غالبا ما تحمل معلومات تهمّهم في مسارهم الدّراسي.

لقد أصبح من العبث الآن، في كنف هذه المقاربة، ذات التّوجه المهاري أن تجد نماذج عديدة لمتعلّمين، يمتلكون كسابقيهم تلك الرّغبة القوية في البحث عن المعرفة، لمجرد أنّها معرفة. وغابت فيهم قداسة الكتاب والمطالعة، وزال عنهم الفضول المعرفي، بعد أن تمّ إنزال المعرفة من كرسي الرّيادة إلى منزلة الوصيف. ولم يعد يتوفّر فيهم ملمح ذلك المتعلّم الذي عهدناه سابقا، يحفظ الكثير من الأشعار، ويقرأ العديد من الرّوايات، ويسمي العشرات من عواصم البلدان، ويملك طاقات عليا في سرد القصص والحكايات بأسلوب فصيح، ورثه من تردّده الكثير على المكتبات، ودور النشر والثّقافة، فتربّت لديه ملكة لغوية، تجلّى سحرها في احتكاكه المستمر بمختلف عناوين الكتب وبمؤلّفين أفذاذ. لقد تلاشى كل هذا، وتلاشت معه تلك الهمّة في الإقبال على المعلومات، ما دامت المدرسة تعلمهم أن لا جدوى من الحشو في الذهن، أو إلقاء النظرات ولو كانت سريعة على المعرفة التّي لا ترتبط بما يوظف

[1]-op,cit,p16.

يوميا، في مختلف الأنشطة التّعلّمية، ذات العلاقة الوثيقة بمشكلات حياتية. واليوم وعلى غير العادة كما كان يجري في السابق، لا يمكن أن نعثر على متعلم قادر على أن يجادلك في قضايا يتمّ التّطرق إليها عرَضا، خلال محاولة المعلّم إرساء مفهوم، أو معلومة وطيدة الصّلة بالدّرس، لفقدانه خلفية معرفية متينة، تؤهّله للحوار والنّقاش، فتضطرّك أمام انعدام المكتسبات القبلية، إلى أن تنحو معه منحى تلقيني، يُيسر عليك الوقت، ويقدّمك في الدّرس خطوات إلى الأمام. كما أن تردّي قيمة المعارف في نظر المناهج الحديثة، صعّب على المتعلمين التّكيف مع المواقف التّي يتعرّضون لها، في نطاق ما يسمى بالمسابقات الثّقافية، التّي تُنظم على مستوى المؤسّسات المدرسية، أو التّي يصادفها في الشّبكة العنكبوتية في صورة تطبيقات ك(من يربح المليون- الجدار – المطار)، حيث يصعب عليهم التّفوق في مثل هذه الأسئلة، أو نيل نقاط مشرّفة، تحفظ لهم ماء الوجه.

ب-التّيار المتضمّن للمعارف:

على النّقيض من التّيار الأوّل المقصي للمعارف، فإنّ تربويين متميزين بالاعتدال في التّصور، ينتمون إلى بعض المناطق من أمريكا الشّمالية وأوربا الغربية، آمنوا بفكرة أن لا كفاءات بدون معارف، ولا يدعُون إلى خلق قطيعة مع بيداغوجيا الأهداف. ومن هؤلاء **دوكيتال***، **وكزافييه روجرز ودراينو****** **وميريو**. وقد عبّر **ميشال ديفيلاي** عن مكانة المعرفة فقال بخصوصها:" المعرفة المدرسية هي ما يعتبره جيل واحد ضروريا لنقله إلى الجيل الثّاني. أو من الممكن القول إنّ المعرفة المدرسية هي ما يعتبره جيل مفيدا، بل ولا غنى عنها للجيل القادم. إنها التّراث الذّي ينتقل من جيل إلى آخر."[1]

***- جان ماري دوكيتال:** أستاذ بالجامعة الكاثوليطية بلوفان بلجيكا،اشتغل منصب رئيس جمعية تطوير مناهج التقييم في التربية ، و الجمعية الدولية للبيداغوجيا الجامعية. ألف 32 كتابا في علوم التربية .

****- لويس داينو: (1929-2012)**أستاذ بجامعة الدولة بمونس، بلجيكا و خبير في اليونيسكو عام 1989.

ب-1-المبادئ التي يقوم عليها هذا التّيار:

1- المبدأ الأوّل: الكفاءة تعبئة للموارد:

من جهته بدأ فيليب ميريو مقالته بسؤال كبير: هل بناء الكفاءات يعني التخلي عن المعارف؟ و قبل إجابته على السّؤال المطروح، ذكر بأنّ ثمّة مقاومة غير مؤسسة وغير مبررة على حد سواء، بين أولئك الذين يدعون أن المدرسة يجب أن تطور الكفاءات، والمشكّكين الذّين لديهم اعتراض تقليدي، يتمثّل في التّوجس من خطر تقليل حجم المعارف، خاصة وأن المهمة الأساسية الأولى للمدرسة هي النقل المعرفي.

لقد اعتبر ميريو أن معظم الكفاءات تحشد المعارف، وأن تنميتها لا يؤدّي إلى إدارة الظّهر للمعرفة، بل على العكس تماما، فإن تأسيس هذا الفعل لا يحدث دون التّقيد بالوقت المخصّص لاستيعاب المعارف البحتة، أو دون التّشكيك في تنظيمها ضمن مواد مجزأة.[1] ثم أشار فيليب ميريو إلى نقطة مهمة ذات العلاقة بمفهوم التّعبئة، حيث قال "إن امتلاك المعارف أو القدرات لا يعني امتلاك الكفاءة. فقد يكون المرء على دراية تامة بآليات المحاسبة، أو قواعد تسيير الإدارة، لكنه لا يعرف كيفية تطبيقها المناسب"[2]. وبإمكاننا أن نكون على دراية بالقانون التجاري، لكن نخطئ في كتابة عقد من عقوده. فكل يوم تبرز التّجربة أن الأشخاص الذين لديهم معرفة أو قدرات لا يعرفون كيفية تعبئتها في وضعيات عمل وبطريقة ملائمة. وإذا كانت الموارد المساعدة على هذه التعبئة حاضرة أحيانا، ولكن لم يتمّ حشدها في الوقت المناسب لسبب وجيه، فإن الأمر سيبدو كما لو أنها غير موجودة. وتحدث التّعبئة في الحالات المعقدة للوضعيات المشكلة، حيث يجب أولا :

---

(1)- Michel Develay : **à propos des savoirs scolaires**, dp Roger-François Gauthier, vei enjeux, n°123,decembre 2000,p28 .

(1)-Philippe Perrenoud :**construire des compétences, est ce tourner le dos aux savoirs ?** revue pédagogie collégiale,v12,n° :3,mars 1999,p14.

(2)-Ibid,p15.

– طرح المشكلة قبل حلّها.

– تحديد المعارف ذات الصّلة بالمشكلة.

– إعادة تنظيمها لتناسب الوضعية.

– استقراء الثغرات أو سدّها.

ومن الأمثلة الدّالة على افتقار المعرفة في الممارسات العملية:

– أن النّشاطات التّطبيقية المدرسية في المقاربات السّابقة لم تكن تدفع للعمل على النّقل، لأن المفهوم مرتبط أساسا بوضع الفرد في مواقف معقدة.

– كما أن التّعقيد لا يعني استخدام كلمات مثل: (سندات–رهون عقارية–التّأجير) في معطيات مسألة رياضية، حتى تصبح هذه المفاهيم مفهومة.

– تمّت دراسة المفاهيم الأساسية في كثيرا من الأحيان خارج السّياق، لذلك ستبقى حروفا ميتة، ولا سيما في مجال القانون أو الاقتصاد، لعدم معرفة كيفية استثمارها بحكمة. وعليه يدعو بيرينو إلى تطوير الكفاءات انطلاقا من المدرسة، بالرّبط المستمر بين[1] المعرفة وتطبيقها في الوضعيات المعقّدة، سواء داخل المواد التعليمية، أو في تقاطعها مع مختلف المواد.[2] وتشمل التّعبئة اختيار الموارد ومزيج من الموارد المختارة. وهذه الموارد نوعان:

– **داخلية:** ذات طابع شخصي؛ أي أنّها خاصّة بالمتعلم وحده ك(المعرفة والمهارات). ويتم تنظيمها في شبكات أو بنيات.

– **خارجية:** موجودة في البيئة المحيطة بالفرد*، وهي متاحة للكفاءة وللعمل.[3]

---

[1]-op,cit,p16.

[2] –op,cit,p16.

* **ـ المعرف ذات المعنى المشترك:** مفهوم يضم جملة من المعارف المشتركة التي تلتف حولها الشعوب و المجتمعات و ذات انتشار واسع في ثقافة معينة مثل: القيم، المعايير، الآراء، الحقائق. مثل قولنا: المرأة متساوية مع الرجل في المجتمع، لكن الواقع يختلف أحيانا.

[3]-raprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC22/O0002805555_00_M_04_Doc_Approche_par_competences.

2- المبدأ الثاني: طبيعة النّقل المعرفي ووظيفة التّخزين.

أ-طبيعة النّقل المعرفي:

غالبا ما يذكر النّقل المعرفي لتأكيد عدم اشتغاله بشكل جيد؛ فالطّالب الذّي يتقن قيد الامتحان حفظ منصوص نظرية من النّظريات الفيزيائية أو الرّياضية، إلا أنه يظهر عجزا في استخدامها وظيفيا، راجع إلى عدم حصوله على التّدريبات الكافية والممارسات التّطبيقية. ويواصل بيرينو قوله "نحن نعلم اليوم، أنّ نقل المعارف ليس آليا، بل يتمّ اكتسابه من خلال الممارسة في الحالات التّي تتيح فرصة التّعبئة والإدماج وابتكار إستراتيجية جديدة من الموارد التي لا تمليها أو تحتويها."[1]

لكن صاحب المقال جانب الصواب بإزاحته فكرة الحشد والتعبئة بقوله: "لا تمليها أو تحتويها". فنتساءل: فكيف يمكن للمتعلم الصغير أن يجند مختلف الموارد التّي تتركّب منها الكفاءات، وهي لا تنتمي إلى عائلة واحدة من الوضعيات. ويقصد بهذه العائلة "مجموعة من الوضعيات من نفس الطبيعة، ونفس المستوى التعقيدي، وتتعلّق كلّها بنفس الكفاءات."[2]

و هذه العائلات تجنّد إما كلّيا أو جزئيا نفس (الكفاءات العرضية* ومساعي الحلّ والأهداف و العوامل والنّشاطات والمواقف و السّلوكات)[3]

ب-وظيفة التّخزين في النّقل المعرفي:

يطرح فيليب ميريو انشغالا هاما بخصوص السؤال عن الشروط المطلوبة للمتعلم ليتمكن من استخدام المعرفة المكتسبة في ظل ظروف جديدة. فإذا افترض المرء أن

---

[1]-Ibid,p16.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج: **الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي**، مناهج التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2016،ص15.

[3]-ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

*- **الكفاءات العرضية أو المستعرضة**: هي كفاءات تتركب من المساعي العقلية و المواقف و القيم و المنهجية المشتركة بين عدة مواد دراسية.

النقل هو في الأساس شكل من أشكال إعادة السياق للمعارف، فإنه يتطلب عدة شروط مسبقة، أهمها:

– يجب أن يكون المتعلم قد خزن المعرفة في ذاكرته في أوضاع مختلفة، وفي أوقات مختلفة، ثم وجدها مرة أخرى في وقت آخر، فيقوم بنزعها من سياق اقتنائها؛ أي تفكيك سياقها الأصلي لجعلها قابة للاستخدام في سياق جديد.

– أن الأمر يتعلق باستيعاب المعلومات الواردة من الوضعيات الجديدة لمعالجتها عن طريق تعبئة المعارف المسبقة وذات الصلة بها.

– يوجد مستويان من النقل ذي العمليات الآلية نسبيا: الخاص بالنقل المنخفض، ويقوم على إثره المتعلم بحفظ معرفة مستخدمة بالفعل في سياقات مختلفة، ويفعلها على أساس أوجه التشابه التي يجدها بين السياقات التي تمت مقابلتها سابقا بالوضعية الجديدة.

– النقل المرتفع المستوى:(ليس آلي) يعني ضمنيا تفكيك سياق مبدأ ما، وإلغاء تعبير تجريدي، أو إزالة استراتيجية، أو إجراء ما لأجل تطبيقه على وضعية حديثة. فهو يسمح تبعا لدرجة التجريد بحل فئة من الوضعيات التي تتميز بأكثر أو أقل تنويع.[1]

3-المبدأ الثّالث: الكفاءات و المعارف تياران متلازمان

يشير مفهوم الكفاءة بالنسبة للبعض إلى الممارسات اليومية التي لا تؤدّي إلاّ إلى تعبئة المعرفة ذات المعنى المشترك، أو معارف الدّالة على الخبرة، وخلصوا إلى أن تطوير الكفاءات بدءا من المدرسة، من شأنه أن يعيق عملية الاكتساب المعرفي المعني بالنقل. وأنّ منح الكفاءة مثل هذا المفهوم، يجعلها محطّا للسّخرية، حيث يصبح مدار الاهتمام هو الذّهاب إلى مقاعد الدّراسة لتعلّم كيفية كتابة إعلان، أو اختيار خط

[1]-Christine Baeriswyl-Macherel,Marguerite Broillet,Nicole Nadot : **Des savoirs aux compétences, Les situations d'intégration comme dispositif d'aide à la construction des compétences professionnelles,p7.**

سير رحلة، أو تشخيص مرض الحصبة، أو ملء استمارة، أو كتابة رسالة، أو حل لغز الكلمات المتقاطعة، أو حساب ميزانية الأسرة، أو الحصول على معلومات عبر الهاتف، أو العثور على طريقك داخل المدينة، أو طلاء مطبخك، أو إصلاح دراجتك، أو القيام بتصرّف ما لاستخدام عملة أجنبية. وقد رد بيرينو على هذا الادّعاء بقوله إن تلك الأمثلة المعروضة إنّما دلّت على معرفة مبتذلة بالمقارنة مع الكفاءات الحقيقية. وأنّنا لا يمكن أن نخصّص المعرفة العملية للحياة اليومية، والكفاءات للمهام النّبيلة، بينما تحتفظ الكفاءة بمفهوم أوسع من ذلك. ورغم إظهار الضروري منها للتعامل مع الحياة اليومية في مرتبة وضيعة من لدن البعض، إلاّ أنّ الكثير يتساءل: ما الجيد الذّي نقدمه في تعليم الأفراد طيلة خمسة عشر سنة من حياتهم، إذا ظلوا معوزين أمام عقد تأمين، أو وصفة دواء؟.[1]

في حقيقة الأمر لم تُبْن المناهج الحالية المطبقّة في المدرسة الجزائرية على المعارف المبتذلة فقط، بل تضمنت وضعيات تعلمية متباينة الأهداف والأنماط. و قد انشطرت إلى نصفين:

أ-الوضعيات التّعلّمية البسيطة: (الابتدائية)

أ-1-مفهوم الوضعية:

نشاط منظم من قبل المدرّس مع مجموعة من التّلاميذ، بهدف إنجاز مهمة محددة، وبذلك فهي تطرح عائقا تبعا لمتوالية من التّعلّمات. وتتمظهر في شكل: حوار، أو بحث، أو درس...[2] وتوصف بأنّها وضعيات ابتدائية مناسبة للتّحكم في الموارد وفي تجنيدها، يتم التّعامل معها يوميا خلال عديد الدّروس، ومن مختلف

---

(1)-Philippe Perrenoud :**construire des compétences, est ce tourner le dos aux savoirs ?** revue pédagogie collégiale,v12,n° :3,mars 1999,p14.

(2)- ينظر: كزافييه روجرز، ترجمة الحسين سحبان و عبد العزيز سيعود، **الاشتغال بالكفايات، تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلمات**، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ط2009،2،ص9.

المواد الدّراسية. والهدف منها إرساء جملة من المعارف والمهارات الجديدة، تحضيرا للمتعلّم لتوظيفها فيما بعد للإدماج.[1]

أ-2-المبادئ المرتبطة بإرساء التّعلمات الابتدائية:

تتلخّص المبادئ المنظّمة لعملية إرساء التّعلّمات التّي يتلقّاها المتعلّم على مدار السّنة في :

- "بناء التّخطيط للتّعلّمات انطلاقا من الكفاءة المستهدفة.*
- إرساء الموارد يكون بكيفية تسهم في إنماء الكفاءة.
- تخصيص فترات من التّخطيط لتدريب المتعلّم على إقامة الترابط والتوليف بين موردين أو أكثر.
- تخصيص فترات لمعالجة الأخطاء المتعلقة بالموارد الضّرورية لإنماء الكفاءة."[2]

ب-الوضعيات التّعلّمية الإدماجية:

تسعى لإدماج المعارف المكتسبة عبر عديد الوضعيات التّعلّمية. والإدماج لا يعني رصف المعارف، ولا إجراء تطبيقات توليفية* لترسيخها، بل تجنيد مجموعة من القواعد أو الصيغ النحوية، أو الإملائية، أو الرياضية، في مشكلات وطيدة الصلة بالحياة اليومية أو المهنية[3]. ومن مواصفاتها:

- أن تكون ذات دلالة اجتماعية، تتمثل في مساعدته على مواصلة مساره الدّراسي، والأخذ بيده في التّكيف اجتماعيا مع المهنة التي سيختارها لاحقا.

---

[1]- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج: **الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي**، مناهج التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص12.

*- **الكفاءة المستهدفة:** هي سلسلة من الكفاءات القاعدية المرتبطة بالوحدات التعليمية في مجال تعلم واحد.

[2] - مديرية المناهج: **البرامج و التوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي، المغرب، سبتمبر2011، ص13.

*- **توليفية:** هي تمارين بسيطة أو متدرجة من حيث الصعوبة، تهدف إلى تثبيت المورد المكتسب والتأكد من حدوث الفهم، وليس إدماجه في وضعيات مشكلة.

[3]- اللجنة الوطنية للمناهج: **الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي**، مناهج التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص13.

– أن ترتبط بحل المشكلات الخاصّة بمادة أو جملة من المواد.

أسابيع إرساء التّعلّمات البسيطة			تعلّمات الإدماج	أسابيع إرساء التّعلّمات البسيطة			تعلّمات الإدماج	أسابيع إرساء التّعلّمات البسيطة			تعلّمات الإدماج
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

الشّكل(21): هيكلة التّعلمات البسيطة والمدمجة سنويا.

– أن تكون أصيلة، لم يعهدها المتعلم في السّابق، وإلا اعتبر ما يفعله تكرارا.

ج–طبيعة تقويم الكفاءات:

كان النّقاش الطّويل الذّي نشطه العديد من المهتميين منحصرا في الطّريقة المثلى لتقويم تعلّمات المتعلّمين، إلا أنّ اختلافا بيّنا ظهر في الطّريق، مرجعيّته منطلقات هذا التّقويم، حيث أرجعه البعض بالقول إنّ التّقويم يخصّ مباشرة الكفاءات بشكل مطلق، والبعض الأخر ردّه إلى المحتويات المعرفية المؤدّية إلى الكفاءات. وقد برر شرح روبرت هاو **(Robert Howe)** نظرته الخاصّة بالتّقويم قائلا :"نعلم جميعا أن الكفاءة تتطور ببط، أحيانا على مدار عدّة دورات وأحيانا على مدى سنوات. وأنّ الطّالب يتعلّم في الفصول الدّراسية تعلّمات متفاوتة التّعقيدات؛ فعلى مستوى الحصّة نقيّم تعلّمات بسيطة، وعلى مستوى البرنامج نقوّم الكفاءات الختامية. وفي نهاية المستوى الدّراسي، نقوّم الكفاءات النهائية التّي حدّدتها الوزارة الوصية."[1] وأردف قائلا إنّ قضية تقرير ما يجب تقويمه أو كيفية القيام العملية لا تعود إلى الكفاءات أصلا، بل يعود الأمر منطقيا إلى أهداف التّعلّم المسطّرة في البرنامج، فهي المخولة بتوضيح ما هو متوقع من الطلاب فعله، وما سيتمّ تقويمه في مسار تنمية الكفاءات. وردّ المؤلف

[1]- Robert Howe : **de l'approche par compétences au projet par compétences**, revue pédagogie collégiale, Montréal, Quebec, vol30,n°3,printemps2017, p6-7.

الانحراف الذّي وقع في ألفاظ العبارة (التقويم بالكفاءات) إلى التأويلات المضللة، والتّعبيرات المجانبة للصواب، وحسبه يكفي القول بكل بساطة (تقويم التعلّمات).[1]

4 – المبدأ الرّابع: اللاّتناقض بين الكفاءات والمناهج ومعارف المواد

حرص معدّو المناهج الجديدة على ربط الكفاءات الأساسية بالبرامج التّعليمية من جهة، و بالمعارف المسطّرة في مختلف المواد الدراسية من جهة أخرى، في شكل منظّم يضمن الانسجام بين المكونات الآنفة الذكر. فهي تتطلب معلومات عن الجغرافيا والفيزياء والاقتصاد. وتشمل إتقان اللّغة والعمليات الرّياضية الأساسية. وتستدعي صيغة من صيغ الثّقافة العامّة المكتسبة أيضا في المدرسة. وحتى في غياب تنظيم يضمن التّمدرس المبني على مدخل الكفاءات، يمكن أن تخصّص بعض المعارف اللاّزمة لممارسة هذه الكفاءات. كما أنّ الجزء الذّي يتطوّر منها خارج المدرسة، بحاجة ماسة هو الآخر إلى المعرفة المدرسية الأساسية مثل: مفهوم الزاوية والتعداد والقراءة والكتابة. لذلك من المستبعد أن نقول بوجود تناقض بين المناهج الدراسية وأبسط الكفاءات.[2]

12-مستويات الكفاءات في السلّم الزّمني للتّعلّمات:

تتوزّع الكفاءات في المنهاج على التّعلّمات المبرمجة سنويّا، وفق توزيع زمني، خاصّ بكلّ مرحلة من مراحل بنائها، ومنظّمة تنظيما تسلسليا، يراعي تحقّق عنصري الإدماج الجزئي، و الكلّي للكفاءة المحورية المتعلّقة بكلّ مادة من مواد التّدريس. إلاّ أنّ هذه المستويات تختلف حسب كل جيل من أجيال الإصلاحات التّربوية:

---

[1]-Ibid ,p7.

[2] – Philippe Perrenoud :**construire des compétences, est ce tourner le dos aux savoirs ?** revue pédagogie collégiale,v12,n° :3,mars 1999,p15.

أ- مستويات الكفاءة وفق إصلاحات الجيل الأوّل :

1-الكفاءة القاعدية:

يقصد بها نواتج التّعلّم الأساسية المرتبطة مباشرة بالوحدة التّعليمية، و هي تعني كل ما "سيفعله المتعلّم أم ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محدّدة."[1]

مثل: يقدم معلومة دقيقة(ضمنية أو صريحة) عن النص المقروء.

2-الكفاءة المجالية:

هي تتابع مجموعة من الكفاءات القاعدية في مجال واحد. أقلّ شمولية، نعثر عليها في بعض المواد التّي تشتغل بالّمجالات المفاهيمية أو المشاريع، كالتّربية الإسلامية والتربية العلمية والجغرافيا والتّربية الفنّية.

3-الكفاءة المرحلية: هي تتالي مجموعة من الكفاءات المرحلية، تمتد على فترة زمنية مدتها شهرا أو فصلا. مثل : يقرأ جهرا ويراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ.

4-الكفاءة الختامية:

تتركّب من مجموع الكفاءات المرحلية، توصف بأنّها نهائية و ذات طابع شامل وعام، ويتم تنميتها خلال سنة أو طور أو مرحلة تعليمية. وهي التّي نعبّر فيها باستعمال عبارة(في نهاية الطور/السنة) مثل: في نهاية الطّور الأوّل من المرحلة الابتدائية، يقرأ نصوصا قصيرة الطّول قراءة غير متعثّرة، وبتأن ويفهم ما يقرأ.

أ-كفاءة ختامية مندمجة:

هي مجموع الكفاءات التّي اكتسبت في نهاية الطّور[2]

---

[1]- الربح علي صولة: **التعليمية و أهميتها في المقاربة بالكفاءات**، سلسلة من قضايا التربية، المركز الوطني للوثائق التربوية،حسين داي، الجزائر، ص110.

[2]- ينظر: الربح علي صولة: **التعليمية و أهميتها في المقاربة بالكفاءات، سلسلة من قضايا التربية، المركز الوطني للوثائق التربوية،حسين داي، الجزائر، ص111.**

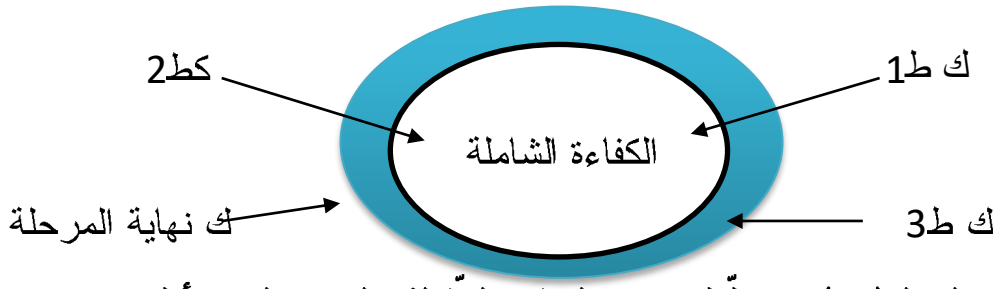
الكفاءة القاعدية	الكفاءة المرحلية	الكفاءة الختامية
تناول حرف من حروف اللغة العربية بالدراسة. مثل: الفاء، أو الكاف...إلخ	توظيف الحرف المدروس مع البقية في كلمات ذات دلالة.مثل: فتح، كتب...إلخ	التّمكن من قراءة جميع الحروف المدروسة بدون تهجي أو تقطيع

الشّكل(22): أمثلة عملية على أنواع الكفاءات في السّنة الأولى.

ب–مستويات الكفاءة وفق إصلاحات الجيل الثّاني :

أما في مناهج الجيل الثّاني، فقد أحدثت تغييرات منها تجاوز الكفاءات الثانية والثّالثة أي (المجالية و المرحلية). و تمّ التّركيز على نوعين جديدين هما:

ب–1–الكفاءة الشّاملة: هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محددة. و هي على امتداد ثلاثة فترات تعلمية: في نهاية المرحلة،* وفي نهاية الطور وفي نهاية كل سنة. وتتكون من مركّبات أي: تفصيلات لتصبح عملية أكثر، هدفها التّحكّم في المضامين المعرفية واستخدامها في حل المشكلات. تفصيلات لتصبح أكثر[1] وتهدف للتّحكّم في المعارف، والتّعبير عن جزء من ملامح التّخرج من المرحلة أو الطّور**. وهي ذات طابع عمومي و تتصف بصفة الاندماج.



الشكل(23): مخطّط توزيع الكفاءة الشّاملة على مختلف الأطوار.

*-**المرحلة:** تعني بها السنوات التي يمضيها المتعلم في الابتدائي، و تتكون من خمسة سنوات (س1-س2-س3-س4-س5)

- **الطور: فترة زمنية تضم على الأقل مستوى دراسي و على الأكثر مستويين . و هو موزع في الابتدائي على ثلاثة أطوار: ط1(س1+س2) و ط2(س3+س4) و ط3 (س5).

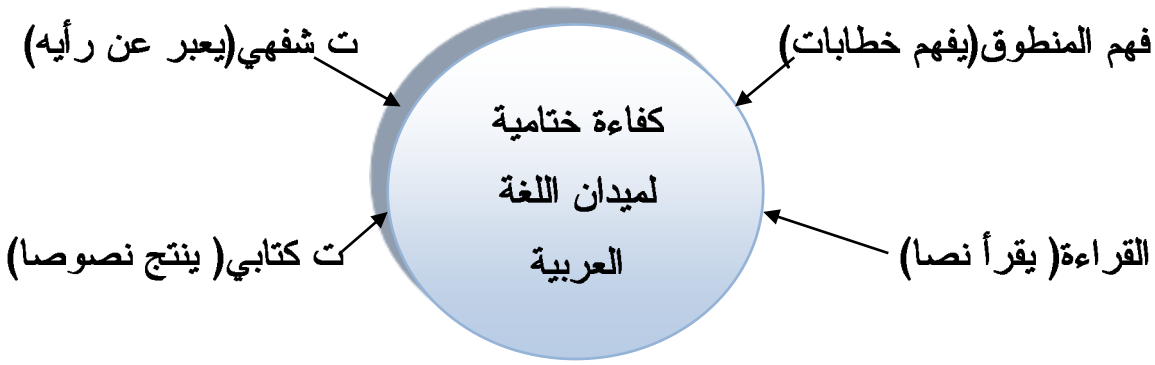
[1]- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، **مناهج مرحلة التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص9.

الكفاءة الشاملة للغة العربية	ط1	ك ختامية	ميدان اللغة العربية	فهم المنطوق
	ط2	ك ختامية		ت شفهي
	ط3	ك ختامية		قراءة
	كفاءة مرحلية	ك ختامية		ت كتابي

الشّكل(24): توزيع الكفاءة الشّاملة على الكفاءات الختامية في ميدان اللّغة العربية لجميع المستويات الدّراسية.

ب-2-الكفاءة الختامية:

مرتبطة بالميادين* المهيكلة للمواد الدّراسية. ففي اللّغة العربية يوجد أربعة ميادين هي: فهم المنطوق وفهوم المكتوب بقسميه (القراءة-التعبير بنوعيه). و نلاحظ في المخطّط الآتي كيف تتوزّع الكفاءة الختامية الواحدة في ميدان اللّغة العربية، حيث تسعى لخدمة جزء من ملمح التخرج** لمتعلم طور من الأطوار، عن طريق العمل على التحكم في الموارد المرتبطة بهذه المادة، وحسن استعمالها، ثم إدماجها وتحويلها فيما بعد، عبر فترة دراسية قد تكون طورا من الأطوار الثلاثة، أو نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.[1]



الشّكل(25): أمثلة عن كفاءات ختامية في مادة اللّغة العربية

*-**الميدان:** جزء مهيكل للمادة و منظم لها.

-ملمح التخرج:** هو الصفات العامة التي يكتسبها المتعلم خلال طور من الأطوار التعليمية الثلاثة، أو خلال كامل المرحلة الابتدائية، و به نحكم على مدى تحكمه في التعلمات السابقة، و مدى استعداده للدخول في ملمح جديد.

[1]- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، **مناهج مرحلة التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص12.

13- مقارنة بين الهيكلة العامّة للكفاءات بين الجيلين:

إذا أجرينا مقارنة بسيطة بين الهيكلة العامة للكفاءات بين الجيل الأوّل والثّاني، في مادة اللّغة العربية، سنجد بعض الفروق، نجملها فيما يلي:

أ- في مناهج الجيل الأوّل: (الانطلاق من الجزء إلى الكلّ)

– التّركيز عند التّوزيع على الكفاءات القاعدية المرتبطة بالمهارات الأربع للّغة العربية (القراءة والمطالعة التّعبير–الشفهي والتواصل–التعبير الكتابي)' أي الانطلاق من الجزء إلى الكلّ، والانطلاق من الأهداف العامّة والخاصّة للوصول إلى ملمح الخروج.

ب- في مناهج الجيل الثّاني:(الانطلاق من الكلّ إلى الجزء)

– الانطلاق في منصوصات* الكفاءات الختامية من الكلّ إلى الجزء؛ أي من ملمح الخروج للوصول إلى الأهداف التّعليمية المرتبطة بكل ميدان من ميادين اللّغة العربية.

– تكرار منصوصات الكفاءات القاعدية في جميع السّنوات، ماعدا السنة الأولى، لأنّها سنة تختلف تماما في ملمحها عن البقية، إذ يتميز برنامجها بانتهاج اختيارات تراعي خصوصية المتعلم، ومستوى قدراته، وطبيعة سمات شخصيته. والجدول الموالي

– مركّبات الكفاءة الختامية في الجيل الثّاني هي الأهداف العامة للكفاءة القاعدية في الجيل الأوّل.

– الكفاءة الختامية النهائية لمستوى من المستويات في الجيل الأوّل، هي الكفاءة الشاملة في الجيل الثاني.

*- يلاحظ عن منصوص الكفاءات الختامية في كل فرع من فروع الميادين، أنها ظهرت في صيغة مختصرة جدا. وللاستزادة أكثر، ينصح بالعودة إلى مناهج التعليم الابتدائي نسخة 2016.

	هيكلة الجيل الأوّل		هيكلة الجيل الثّاني		
الكفاءة القاعدية	تظهر في صورة أهداف عامة مرتبطة بكل مهارة من المهارات الأربع.	تفسر بأهداف تعليمية خاصة في صورة مطوّلة لأنها كثيرة العدد .	الكفاءة الشاملة(ملمح الخروج)	4 منصوصات للكفاءة الختامية المرتبطة بميادين اللغة.	تفسر في صورة أهداف تعليمية تتضمن الميادين المذكورة.

الشّكل(26): المقارنة بين هيكلة كفاءات الجيل الأوّل و الجيل الثّاني للمناهج.

ولعلّ المصوغ الذّي دفع بمؤلفي الكتب المدرسية، ومعدي البرامج التربوية إلى انتهاج هذه الخطوة الاستدراكية في بناء مناهج الجيل الثّاني، انطلاقا من ملمح الخروج لكل لطور من الأطوار التّعليمية الثّلاثة، هو تدارك الخطأ المنهجي السّائد فيما سبق، وتصحيح مسار الانطلاق " بترجمة الغايات التّي رسمها القانون التّوجيهي للتّربية، الذّي ترجم بدوره الملمح إلى كفاءات تسعى كل مادة دراسية إلى إرسائها عند المتعلّم... لذا يبتدئ من ملمح التّخرج من مرحلة التعليم الابتدائي (الكل) إلى ملمح السّنوات(الجزء)."[1] وإذا ضربنا مثالا عن ملمح الخروج ممثلا في الكفاءة الختامية لمتعلّم السّنة الخامسة ابتدائي في مادة اللّغة العربية(الجيل الثاني)، سيلاحظ المعلّم أنّ المنهاج قد جزأها إلى مركّبات في شكل أهداف تعلّمية قابلة للتّحقيق، متكوّنة من مضامين معرفية لخدمة الكفاءة*. فإذا أخذنا ميدان فهم المنطوق فإن كفاءته الختامية معبر عنها بالشكل الآتي:[يفهم نصوصا يغلب عليها النّمطان التّفسيري والحجاجي].

---

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، **مناهج مرحلة التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص10.

*-**ملاحظة : الاتجاه الأول(السلوكي)** قائم على تقديس المعرفة من خلال العمل على إرسائها. أما الاتجاه الثاني (المعرفي) فهو قائم على ترجيح الكفة نحو العمليات العقلية الباطنية و القدرات الذاتية للشخص.

وهو منصوص الكفاءة الختامية. ومركبات الكفاءة لهذا الميدان محصورة في الأهداف الآتية :

– يرد استجابة لما يسمع.

– يتفاعل مع النص المنطوق.

– يحلّل معالم الوضعية التّواصلية.

– يقيم مضمون النص المنطوق.

علما بأنّ فهم المنطق يشار له في الجيل الأول* بالتّعبير الشّفهي والتّواصل. أمّا في منصوص الكفاءة القاعدية، فيتضمن مكونا التّعبير الشّفهي والتّواصل معا جملا فعلية ذات الأفعال السّلوكية الآتية: [يسمع ويفهم–يختار أفكاره–يعبر عنها–يعطي المعلومات و يطلبها] وتترجم كل عبارة في مجموعة من الأهداف التّعليمية، محصورة بين ثلاثة أهداف كحد أدنى وتسعة أهداف كأقصى حد.[1]

14–إيجابيات وسلبيات التّيار الكفائي في التّعليم:

باجتياحه الوسط المدرسي و الخطاب البيداغوجي المعاصر، وبعد انتقاله مباشرة من عالم الشغل والمؤسسات، أضحى هذا التّيار محط أنظار المنشغلين بقضايا التّربية، لرصد محاسنه ومساوئه في المدرسة، خصوصا لما أصبح من مهامها الحالية تعليم المتمدرسين الكفاءات.

أ–1– المحاسن :

من المحاسن التّي سجلت ميدانيا، ما يلي:

– إنّ التّدريب على أنشطة ذات بعد وظيفي، يجعل المتعلّم يبذل جهود ضرورية لترجمتها إلى رضا نفسي مرتبط بما يحققه من غايات، في نهاية كل مهمة من

---

[1]- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، **مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جوان 2011، ص13.

المهمات التي كلف بها. "فالكفاءة دائما ما تفسر بالمهمة، أو جملة المهام التّي تسمح بتنفيذها."[1]

– وإتقانه لفعل قراءة النصوص الطّويلة أو القصيرة، أو كتابة الفقرات بمختلف الأنماط له عدة فوائد سيجنيها المتعلّم فورا خلال تواجده بالمدرسة، أو لاحقا لما يلتحق بالمهنة التّي يختارها.

– منح المعارف دلالة أعمق بالبحث لها عن مقابل في الحياة العملية، و استخدامهما استخداما نفعيا في "نشاطات تكوّن غايتها خارج المدرسة."[2] كأن نستعمل مهارة القراءة في الاطلاع على المعلومات التّي يستدعيها بحث معين، أو متابعة الأخبار عبر الصحف والمجالات. ولكي تكون المعرفة المدرسية مفيدة، يجب أن تكون قابلة للنقل؛ ولكن هذا النّقل يتطلب فقط إتقانها، بل إدماجها في مهارات التفكير، و صنع القرار والعمل بكل ما يرتبط بالوضعيات المعقّدة التي يواجهها الفرد.[3]

أ–2–السّلبيات :

إن استمرار العمل بهذه المقاربة في حقل التربية في الجزائر، على غرار باقي منظومات التّربية عبر مختلف أصقاع العالم، أظهر بمرور الوقت، جملة من السّلبيات، نتيجة تطبيق توجهات بيداغوجية على علاقة مباشرة في الدّرجة الأولى بالمتعلم، أهمها:

– المبدأ البيداغوجي المرتكز على جعل المتعلّم محورا للتّعلمات، صاحبته سلوكات لم نعهدها فيه من قبل، إذ أصبح يعيش حالة من الفوضى والتمرد، وعدم التّقيد بالقوانين المدرسية. إضافة إلى منح الوزارة الوصية لأولياء التّلاميذ سلطة أكثر مما

---

[1]- برنارد راي و فانسان كاريت و صابين كهن، ترجمة: مصطفى بن حبيلس : **الكفاءات في المدرسة، تعلم و تقويم**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر2015، ص15.

[2]- المرجع نفسهّ، ص19.

[3]-Philippe Perrenoud :**des savoirs aux compétences de quoi parle –t-on en parlant de compétences ?** pédagogie collégiale , vol 9,n°1,octobre 1995, Montréal, Quebec,p1.

يستحقون. فأصبح الكلّ يتدخل في صلاحية المعلّم والمدير، ممّا قلّل من وزنهما في نظرهم، وساهم في تراجع سلطة المعلّمين التّربوية. والنّتيجة هي نشوء جيل متميع، وخارج عن أصول التّربية. فجميل أن تبنى المناهج على خدمة المتعلمين، وليس أكثر جمالا الأخذ بحاجاتهم وميولهم، والتّقليل من سلطة المعلّم تجاههم، مقابل استقلاليتهم وحريتهم في التّفكير والنّقد، لكن ليس على حساب النّظام العام للمؤسسات التّربوية. ويرجع تطبيق مثل هذه السّياسات التّعليمية المبنية على الحرية إلى وقت مضى خلال الستّينيات من القرن الماضي، في بريطانيا وأمريكا، عرفت باسم التّربية المتمركزة حول الطفل "وما ترتّب على ذلك من التسيب وانعدام الضوابط للتوجيه والإرشاد."[1]

لقد لاحظنا مع مرور الوقت انخفاضا ملحوظا في نجاعتهم التّربوية، وفتورا في حماسهم ودافعيتهم، وانعكس بالسّلب على مردوديتهم وتحصيلهم المعرفي. وبدأت تدريجيا تقوض بعض الإيجابيات التّي تميّز بها تيار الكفاءات. وكنّا في الحقيقة نأمل أن يرافق هذا المبدأ إجراءات تنظيمية إضافية أكثر ضبطا و حزما، كي لا يتحوّل إلى عائق إضافي أو عامل هدم، بل عامل يدفع بالعملية التّعليمية التّعلّمية إلى الأمام، للحد قدر المستطاع من التّسيب الذّي أصبح يطبع جلّ المتعلّمين.

– الإجراء الإداري المرتكز على الانتقال الآلي لجميع متعلّمي قسم السّنة الأولى، ولو ظل بعضهم غير مدرك بعد لنصيب قليل، أو كثير من حروف اللّغة العربية، مما جعلهم غير مؤهلين لنيل ملمح التّخرج في هذه السّنة، وبالتّالي غير مؤهلين كذلك لاستقبال ملمح جديد.

– خلو المناهج من شروح تتضمن رصد السّلوكات الظاهرية المصاحبة لكل عملية تعلّم، والاقتصار على كيفية بناء الكفاءات أو إدماجها، في معزل عن بناء أو اكتساب

[1]- محمد منير مرسي: **أصول التربية**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، د- ط،2009، ص30.

المعارف. فإذا أردنا للمتعلّم أن يمتلك كفاءة قرائية في الطّور الأوّل مثلا، علينا أن ندرّبه على ممارسة سلسلة من المهارات الفرعية الخاصة بعملية القراءة، وبالتّالي استدعاء جميع الأهداف السّلوكية، وتحوليها إلى تصرّفات تخدم هذه الكفاءة ك: تحريك العيون في اتّجاه الحرف المقروء– رفع الصوت أو خفضه– ربط الأصوات الفردية بالحروف–تسريع معدل القراءة–قراءة الحروف داخل الكلمة باحترام الحركات ...إلخ

– خلو المناهج الحالية من قوانين الاكتساب المعرفي أولا، ثم الكفائي لاحقا. فلا نعثر في أدلة المعلّم أو الوثيقة المرافقة، لا من قريب ولا من بعيد على القوانين التّي تلمّح لكيفية حدوث السّلوك، وتقويته في الموقف المشابهة. كما تغيّب طرق الاستجابة المتعدّدة مع قضية ما للوصول إلى سلوك فعّال. ولم تحدّثنا أدبيات المقاربة الجديدة على دور التّجريب والميول الشخصية في حدوث السّلوك الكافي، ومتى تكون درجة الربط بين المنبهات والاستجابات قوية أو منخفضة، ولا الحديث عن دور الفروق الفردية التّي تعبر عن اختلاف كبير في ما يمتلكه المتعلمون، من قدرات سواء في شقّها الوراثي أو المكتسب تجاه تكوين نتائج صحيحة أو خاطئة.

– قصور واضح لمناهج الجيل الثّاني من تحديد دقيق للكفاءات الضرورية الواجب على التّلاميذ تنميتها في كل مستوى وطور. فلو انتظمت في قوائم محددة، مثلما فعلت المناهج الفرنسية والكندية لكان أفضل وأسهل. أمّا أن تختزل هكذا في منصوص الكفاءة الشّاملة أو النّهائية، يصعّب الأمر على المعلّمين عملية اختيار ما يلزم لتحقيقها، ويفتح باب الاجتهاد أمام الجميع. وفي النّهاية سنقف أمام تباين واضح بين مركبات الكفاءات التّي بنيت عند هذا المعلم أو ذاك، مما ينعكس بالسّلب على إمكانية الحصول على ملمح تخرّج المتعلّمين يحمل بنفس السّمات والمواصفات.

– اقتصرت حدود هذا التّيار على منح المؤسسات التّعليمية طابعا صناعيا، ونسيان الدّور الأساسي فيها وهو النّقل المعرفي، علما أن التّعليم ليس صناعة.[1]

– الاعتقاد بأن جوهر التّعلم يكمن في بناء الكفاءات، وأنّه مسار كافي لفهم المشاكل وحلّها.

– الانتقال من منطق المؤسسة (المبنية على القيم) إلى منطق الخدمة (لإرضاء المصالح الفردية).

وحسب ميريو يجب ألا ننسى أنّه مثلما لا تختزل أي مهنة في مجموع المهارات اللاّزمة لممارستها، لا تقلص المعرفة كذلك إلى مجموع المهارات الضّرورية لإتقانها. ويتساءل: هل معناه أنّ المهارات الكتابية والنّحوية كافية للإحاطة بثقافة القراءة والكتابة ؟ فيجيب على نفسه بأنّ الأمر ليس صحيحا على الإطلاق، لأن التّعاطي مع اللّغة المكتوبة يعني أن تكون قادرًا على تحويل عقبات اللغة إلى موارد للتّفكير.[2] ولا يمكن اختزالها في حسن التّصرف المتراكم، أو بممارسة تطبيقات آلية. والتّفاعل بين العقبات و الموارد مهمة تربوية تشير إلى القدرة على اختراع مواقف ذات دلالة ومغزى، كما أنّ الكفاءة أحيانا تشير إلى المعرفة التّقنية القابلة للتكرار، وأحيانا أخرى إلى قدرات لا يمكن التّحقق منها، ولا يحاول أحد معرفة كيفية تشكيلها. وبهذه المرجعيات النّظرية للكفاءات يتم إزالة فكرة الثّقافة في الممارسات التّعليمية، وتجعلنا نغفل عن التّدريبات الأساسية و القدرة على التّفكير.

---

[1]- Philippe Meirieu :**Richesses et limites de l'approche par compétence de l'exercice du métier d'enseignement aujourd'hui,** http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n50/0121-2494-pys-50-85.pdf,p9.

[2]- Ibid,p10.

ثالثا: القيمة البيداغوجية للتّصوّر القائم على التّمج بين المقاربتين:

لقد كان المبتغى من تشغيل الكفاءات في المناهج التربوية الجديدة هو حل مشاكل التّعليم المرتبطة مباشرة بتعلّمات التّلاميذ، أملا في مضاعفة مردوديتهم والزّيادة من فاعليتهم داخل الأقسام وخارجها. ومن أجل تهيئتهم لعالم الشّغل من جهة، والتّكيف مع مختلف المشكلات الحياتية التّي تواجههم يوميا من جهة أخرى. ودون أن نجعل من المناهج التّي تحوّلت إلى توظيف المعارف، مطية تسعى من ورائها إلى قهقرة الدّور الأوّل للمدرسة المتمثّل في إرساء المعارف. فلا يمكن أن ننتظر من تلميذ يافع امتلاك الكفاءات وهو مازال لم يرس معارفه. وإذا كانت عمليات التركيب تستدعي التّوظيف عن طريق ما يملك من مهارات معينة تتطلّبها الكفاءة، فإن من الأليق قبل كل شيء أن نجلب المادة الأولية وهي المعارف، للتأسيس لقاعدة نظرية متينة تؤهلّه للمرور إلى الجانب التّطبيقي بكل ثقة وخطى ثابتة. والإرساء أو الاكتساب المعرفي مرحلة جد مهمة في بناء أي درس، مهما تنوّعت طرائقه، أو إستراتيجياته، أو مقارباته، يستدعي الانطلاق من المرجعيات النّظرية عند السّلوكيين، التّي تقوم على قضية المثيرات الخارجية، المسببة لردود أفعال لابد من تدعيمها، والإثناء عليها، و تكرار الإيجابي منها، و التّغاضي عن السّلبي فيها. والتّصرف بمثل هذا المسلك ليس إطلاقا الخروج على الاتّجاه البيداغوجي الأوّل في جزء منه "ذلك أنّ بعض الأعمال والبحوث تذهب إلى اعتبار الكفاءة سلسلة من الأعمال والأنشطة القابلة للملاحظة، أي جملة من السّلوكات النّوعية الخاصة."[1] أما الجزء الآخر فهو يعتبرها قدرات عقلية داخلية، لا صلة لها بالسّلوكات الظّاهرية.

---

[1]- محمد الدريج: **الكفايات في التعليم**، السلسلة الشهرية المعرفة للجميع، منشورات رمسيس، العدد16، أكتوبر 2000، ص45.

1-دعائم الطّرح البيداغوجي الجديد:

يؤسس طرحنا الجديد النّابع من الملاحظات الميدانية الكثيرة، والخبرة الطّويلة في مجال التّدريس، على توجّه بيداغوجي جديد أساسه:

- أنّ المقاربة الكفائية مبنية بواسطة أهداف إجرائية من صلاحيتها الأولى وصف الكفاءات الواجب تنميتها، وتجنيد المعارف الأساسية والضرورية لاكتساب مهارات معينة.[1]

-أن التّصور الكفائي ينطلق من "القدرات التيّ هي فطرية في المتعلّم، إلا أن كل قدرة تحتاج إلى اكتساب كفاءات تستجيب لها، وترقيتها وتطورها إلى أرقى ما يمكن من استغلال لهذه القردة. وبالتّالي فكل قدرة من قدرات المتعلّم تشمل كفاءات عديدة متنوعة."[2] فإذا كان الهدف الإجرائي معبرا عن قدرة باطنية تترجم في شكل أداء سلوك ظاهر للعيان، وقابل للملاحظة والقياس، فمن الأليق إضفاء طابع السّلوكية أيضا على الكفاءة، حتى يستطيع المعلّم إصدار أحكام ثابتة عند التّقويم، للتّأكد من حدوث أو عدم حدوث عملية التّملّك لدى المتعلّمين.

- إنّ إعادة النّظر في تصوّرات بناء المناهج الحالية على مقاربة واحدة، يقتضي منّا إعادة النظر. وما دامت الكفاءات بحاجة إلى قدرات، تُتَرجم إلى أداء سلوكي، فإنّنا نرى صياغة هذه القدرات في شكل أهداف تعلّمية متعلقة بكفاءة، ومرتبطة بمادة دراسية كالقراءة، مثل: القدرة على ممارسة أفعال القراءة، أو الكتابة أو الترتيب، بنفس الكيفية المعمول بها في المقاربة السابقة، حيث نحصل على مؤشرات كفاءة، هي في حقيقتها الأولى أهداف إجرائية، أو

---

[1] – ينظر: الربيع الربعي بوفامة: **تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي**، دار الطليعة، قسنطينة، د- ط، د- ت، ص46.

[2]-المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

قدرات التّحكم في الكفاءة الإجرائية. كما أن الأهداف العامّة في المقاربة الأولى، يقابلها في اعتقادنا مجموع الأهداف الختامية الإدماجية في المقاربة الثّانية. وأنها تسهم في التّعبير عن ملمح التّلميذ في نهاية مرحلة تعلّمية في كلتي المقاربتين.

-أنّ المقاربتين متطابقتان في المبادئ والأسس، إذ تنطلق المقاربة بالكفاءات من مبادئ وأسس تميّزها كتصور بيداغوجي حديث، وهذه الميزة في نظرنا لا تغنيها أبدا عن الارتباط ببيداغوجية الأهداف، على الأقل في أذهان التّيار المتضمن لها. أما التّيار المقصي لها، فهو يستثني هذه العلاقة، ويؤسس لقطيعة شاملة بين التصورين البيداغوجيين، كونه لا يعترف بالتّصور السّابق القائم على الاهتمام بالمعرفة، وينصرف عنها إلى التوظيف والإدماج. وكأنّ أصحاب التّيار الإقصائي متطابقون في تصوّرهم مع ما نادى به ابن خلدون، لما فرّق بين معرفة قوانين صناعة من الصنائع، دون أن يحكمها عملا؛ أي دون التّدريب عليها باستمرار. فقد ضرب مثالا عن عالم النّجارة الذّي يعرف الكثير عن عملية نشر الخشب نظريا دون أن يجربها عمليا في الورشة، قائلا:"... وكذا لو سئل عالم بالنجارة عن تفصيل الخشب فيقول: هو أن تضع المنشار على رأس الخشبة و تمسك بطرفه، وآخر قبالتك ممسك بطرفه الآخر وتتعاقّبانه بينكما، أطرافه المضرّسة المحدّدة تقطع ما مرت عليه ذاهبة وجائية، إلى أن ينتهي إلى آخر الخشبة. وهو لو طلب بهذا العمل أو شيء منه لم يحكمه."[1] وهذا الإجراء شبيه أيضا بالمطالبة بصناعة سيّارة بواسطة اقتناء جملة من قطاع الغيار، دون أن يكون له علم مسبق بدورها، و مكانة كل قطعة في المحرك، أو هيكل هذه السيّارة.

[1]-**مقدمة ابن خلدون**، اعتناء و دراسة أحمد الزعبي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د- ط، د- ت، ص639.

- التّأكيد على اكتساب المعارف قبل الكفاءات: فلو سرنا عكس المنحى التّربوي الأوّل، سنقع في التّصور الخطأ حول فكرة حصول التّعلّم واكتساب الكفاءة، حيث نؤسّس في مناهجنا لبرامج انتقائية، تهدف إلى تدريب المتعلّمين على مختلف المهارات الحياتية، من خلال التّعامل مع جملة من الوضعيات دون المرور على المعرفة. وهو ما سماه ابن خلدون(الملكة في نفسها)، دون العلم بقوانينها؛ أي (صناعتها)، فإن الاكتساب لا يتم دون تحكّم المتعلّم في قوانين المعرفة. أي لا يتم امتلاك الكفاءة من خلال التّدرب على بعض الوضعيات دون ربطها بالمعرفة. كما أن اكتساب المعرفة وحدها دون العلم بقوانينها، لا يعني أيضا امتلاك الكفاءة. وبالتّالي فإنّ ابن خلدون من الأوائل الذين بنوا أسس امتلاك أي كفاءة، سواء في المجال الدّراسي، أو أي مجال من المجالات التّي تشكّل عصب الحياة، وعلى علاقة بمحيط المتعلّم عن قرب أو عن بعد.[1]

- التّأكيد على ممارسة الإدماج بعد تحصيل المعرفة، إذ تعتبر ممارسة هذا الفعل إجراء ديداكتيكيا، أدخل على جملة المواد المقررة في المدرسة الابتدائية، خلال فترات تعقب في العادة كل عملية تجزئ للتّعلّمات. ويمارسه المعلم مع تلامذته وفق سلّم زمني، تُحترم فيه نوعية التّنظيم الهيكلي الذّي تخضع له التّعلّمات سواء على مرحلة دراسية، أو مستوى دراسي، أوعلى امتداد طور من الأطوار الابتدائية. و يكون عبر المراحل الآتية :

أ-الإدماج الجزئي للتّعلّمات:

مرتبط بالموضوع ويأتي بعد نفاد سلسلة من التّعلمّات تنتمي إلى جزء من مقطع تعلّمي أو المحاور، و يمارس المتعلّم هذا النّوع من الإدماج من خلال التّعبير الكتابي، حيث يتوخّى إدماج مجموعة من التّعلّمات مرتبطة مع بعضها، عن طريق تعبئة الموارد المكتسبة في شكل

---

[1]- بنظر: حسن عبد الله بانبيلة: ابن خلدون و تراثه التربوي، دار الكتاب العربي، بيروت لبنان، ط1981،1، ص110.

(معارف– مهارات– قدرات) في وضعية اجتماعية شبيهة بالواقع.

ب-الإدماج المرحلي المرتبط بالمحاور:

يرتبط هذا النّوع بكامل المحور أو المقطع الذّي انتهى منه المدرس، في إطار مادّة دراسية. والهدف منه تعبئة كل الموارد المرتبطة بالكفاءة المرحلية.

ج-الإدماج النهائي:

و هو إدماج مرتبط بالكفاءة النهائية أو الختامية لمستوى معين أو طور معين، و في مادة من مواد التدريس ك: (القراءة– الرياضيات– التاريخ ...)

2-نقاط القوّة في مقاربة المزج بين النّمطين التّعليميين:

ينضج تصورنا الذّي ارتأينا طرحه كبديل للآراء القائمة حاليا في مناهج التّعليم الابتدائي، من مفهوم مزجي طابعه العام نظرة تربوية تجيب على مجموعة من الأسئلة، فتوضح ما بقي منها عالقا دون أجوبة، أو سادتها ضبابية أحيانا. فتصوّرنا يهدف أولا التّبليغ المعرفي، ويليه الاكتساب اللّحظي للمعارف، ثمّ التّقويم لأجل اكتساب مهارات وقدرات، تتحوّل فيما بعد إلى كفاءات. وتتجلّى هذه الانشغالات في النّقاط الآتية:

أ- النّزوع للمنحى التّكاملي:

إنّ التّأسيس لفعل التآزر بين المقاربتين البيداغوجيتين أولاهما ذات تصوّر سلوكي وثانيهما تنحو منحى معرفي، من دعائمه التّوفيق بين التّغيرات الدّاخلية للشّخص المرتبطة بما يحمله من استعدادات فطرية، وما تقدّمه البيئة الخارجية من محفّزات وتعزيزات. ويكون بالجمع بين المدرسة السّلوكية بما تحمله من مبادئ سبق ذكرها، وإضافة معارف مدمجة لأجل تهيئتهم للمراحل العليا من التعليم، والتّي تتطلّب التّعمق أكثر في مفهوم الكفاءات، بعد أن يكون المتعلّم تطوّر معرفيا، ونمّى قدرات تؤهّله

لممارسة التّعبئة بشكل أفضل من السابق. وهكذا نرتقي بالمتعلّم تدريجيا في امتلاك الكفاءات، تبعا للنمو العقلي و الجسدي للمتعلم.

ب-دور العمليات الخارجية في حدوث التّعلّم:

يبرز هذا الدّور في الدّعوة إلى الكفّ عن الاعتقاد بأن السّلوكيين جهلوا دور الدّماغ في حدوث التّعلم، و ما ينجرّ عنه من عمليات عقلية داخلية. فلا يمكن للإنسان أن يغيّر سلوكاته، فيحقّق التّعلّم في انعدام ذاته الفاعلة أو المتفاعلة. و من هنا يظهر التّلاحم بين الكفاءات والأهداف. فلو ضربنا مثالا عن طفل صغير السّنّ، حاول أن يلمس شفرة الخنجر دون أن يدرك مخاطرها، واعتبرنا اللّمس مرتبط بالألم فقط، سنجده لا يعيد الكرة مرة ثانية، وهذا ليس لأنّ المنبّه الخارجي هو من سبّب له الألم، بل لتدخّل العمليات الداخلية أيضا، ممثّلة في الوعي والإدراك، حيث ساهما بنصيبهما في توقّف الطّفل عن تكرار الفعل المصاحب للألم. وهذا أكبر دليل على تضافر العمليات الخارجية والداخلية معا.

ج-نظريّة الحوافز الدّاخلية والخارجية :

تعتبر نظرية بياجيه الدّاعية إلى الحوافز الدّاخلية المساعدة على التّعلّم تبدو لنا غير كافية، فهي وإن اقتصرت على الفئة النّجيبة وكانت كافية لها، فإنّ المتعلّم المتوسط أو المحدود القدرات يكون في أمسّ الحاجة إلى حوافز خارجية لأن رغبتهما في التّعلم أقل بكثير من رغبة المتعلم المميز.

د-مكانة الهدف التّعليمي:

إذا اعتبرنا أنّ الهدف التّعليمي سلوكا خارجيا ملاحظا و قابلا للقياس، فإن الكفاءة تحتاجه للتثبيت في الأذهان بالتعزيز. ودون توفّر مفاهيم سلوكية لا يمكن أن يتمّ هذا التّثبيت مهما كان مستوى الكفاءة. وهذا أكبر رد على الذّين يكتفون بالقدرات المعرفية فقط في تفسير حدوث الكفاءة.

الكفاءة القاعدية	الكفاءة المرحلية	الكفاءة الختامية	الكفاءة الشّاملة
هدف إجرائي مرتبط بالحصة الواحدة	هدف عام مرتبط بمجموعة أهداف حصص	هدف عام مرتبط بالطور	هدف عام مرتبط بسنة دراسية أو طور أو بمرحلة

الشّكل:(27) مستوى التّداخل بين الأهداف و الكفاءات في المقاربتين.

ه-نوعية الطّرائق التّدريسية:

لابد من انتهاج طرائق تدريسية تختار أساليب التّعليم على أساس الأهداف التّعليمية، ولا تنفر من التّحفيظ، والاستظهار لتخزين المعلومات والتّقليد والمحاكاة، خصوصا في المستويين الأوّل والثّاني من التّعليم الابتدائي، كون المتعلّم ما زال في طور بناء معارفه الأولية. فنتركه يتهيّأ بيسر في المرحلة الموالية وهي مرحلة التّعلمات الأساسية التي تناسب سنّه ونموه العقلي، ثم تليها مرحلة أخرى هي مرحلة التعلمات الفعلية.[1] ثم تتعدى إلى التّجريب، وحلّ المشكلات، والاكتشاف، والاستقصاء في المستويات العليا من المرحلة نفسها.

و-حضور فعل التّجزيء:

متوفر في المقاربتين معا، وهو تقليد تربوي نشأ منذ البدايات الأولى لحركية التعليم. ولا يمكن إنكار وجوده في المقاربة الثّانية. ولطالما تغنّى مؤيدو تيّار الكفاءات بانعدام حضوره. وهي مغالطة كبيرة حري علينا أن ننبه إليها، ونكشف عنها. ومن الوهم الاعتقاد بأن الممارسات التّعليمية في كنف هذا التّصور البيداغوجي الجديد قد تغيّرت تغيّرا جذريا عما سبق، وأن فعل التّجزيء قد غادرها إلى لا راجعة. وهو مازال يلازم جميع مراحل العملية التّعليمية-التّعلمية؛ سواء في المصفوفات المفاهيمية الشهرية، أو الفصلية، أو السنوية، أو في الوضعية الأم التي أضيفت في مناهج الجيل

[1]- ينظر: مديرية التعليم الأساسي، **مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، أفريل 2003، ص 21.

الثاني. فقد طرحت نفسها في المقطع التعليمي*، من خلال تقديم أربعة مهام للمتعلم في المحور الواحد، موزعة على الأسابيع الأربعة، يجيب على الثلاثة الأولى في نهاية كل أسبوع من أسابيع إرساء المعارف والمهارات والمواقف. أما المهمة الموالية فهي مخصصة للأسبوع الرابع، وتأتي إثر الشروع في عملية الإدماج الجزئي للكفاءة الختامية. فلم التحرج منه و قد كان سنة الله في الكون؟ ألم يكن باستطاعة الله وهو المنزه عن أي عجز، أو قصور أن يخلق الكون جملة واحدة؟ للإجابة نقول: لم يفعل سبحانه لدواعي و حكم جليلة أهمها حث العباد على التّأني والرّفق والتّثبت في الأمور.[1] وكذلك نفس الحال ينطبق على القرآن: ألم ينزل منّجما؟ طبعا حدث ذلك لأجل تمرير فوائد تعليمية أهمها: تسهيل الحفظ على الحافظين، وتقديم الأجوبة الّشافية للسائّلين، الذّين غاب عنهم أمر أو واقعة من الوقائع. وتواجد مفهوم التجزيء أو التّدرج في الدّعوة الإسلامية كان أمرا حتميا، بدأ من الفرد الواحد هو الرّسول الكريم، ثم انتقل إلى أسرته، فعشيرته، فقريته، فالقبائل العربية المجاورة لمكة فالبشرية جمعاء. وتواجده في المناهج الجديدة لا يمكن نفيه إلا من جاحد، أو شخص قليل الخبرة. ففي التّعليم الهادف، جزّئت المعارف إلى أهداف(عامة–خاصة–إجرائية)، والمادّة إلى (محاور دروس). أمّا في التّعليم الكفائي، فقد جزّئت الكفاءات إلى (قاعدية–مرحلية–مجالية– ختامية–ختامية نهائي– شاملة).

ويتجلّى عنصر التّفكيك في التّعرض لمعارف المواد ليس دفعة واحدة، بل توزع ضمن برنامج مسطّر على مدار فترات متعاقبة في الأيّام والأسابيع باستمرار، ضمن

*-**المقطع: مرتبط بميدان من ميادين اللغة الأربعة** نقصد به في مادة اللغة العربية مجموعة حصص تعلّمية لتحقيق مستوى معين من الكفاءة المستهدفة، وتكون هذه الحصص منظمة حول وضعيات تعلّمية مختارة، قصد إنماء كفاءة المقطع، أو جزء من الكفاءة الختامية للمادة. أما مجموعة من المقاطع فهي تنمي كفاءة شاملة.

[1] – ينظر القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن و المبين لما تضمنه من السنة و آي الفرقان**، تحقيق عبد الله بن المحسن التركي، ج9، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان،ج9، ط1، 2006، ص238.

سلسلة من الحصص يتناول فيها المعلّم في كل مرّة محتوى معرفيا معينا، إلى أن يصل إلى الكل.

1-أنماط التّجزيء في عملية التّدريس:

نعثر على التّجزيء في عملية التّدريس بأنماط ثلاثة:

1-أ- النّمط الأوّل: (بين مختلف المواد): لمّا نتحدث عن مستوى من المستويات الدّراسية، كالأولى ابتدائي مثلا، سنراه يضم مجموعة من المواد، و كل مادة تضمّ مجموعة من المحاور أو المجالات، تخصّص لها مجموعة من المواد في اليوم الأوّل، ومجموعة أخرى في اليوم الثّاني. وهكذا دواليك.

1-ب-النّمط الثّاني: (على مستوى المادّة الواحدة): كقواعد اللّغة، أو الإملاء، يتم فيهما تناول المحتويات تدريجيا.

1-ج-النّمط الثّالث: (بين فروع و أجزاء المادّة الواحدة): ففي اللّغة العربية التّي تتكوّن من أربع مهارات، يتطرّق المعلّم في كل فترة إلى مهارة على حدى، و لكلّ مهارة مجموعة من الحصص. ولا يستطيع بأي حال من الأحوال أن يتناولها مجتمعة دفعة واحدة.

- يعتبر الهدف الإجرائي في مقاربة الأهداف هو نفسه مؤشّر الكفاءة، إذ يصاغ هذا الأخير بنفس الصّياغة السّابقة، وكلاهما يعبّر عن معايير النّجاح، وبدونهما لا يمكن الحكم على امتلاك الكفاءة من عدمها.

ز-قضية التّراكم المعرفي:

يتوجّس بعض مروّجي المقاربة بالكفاءات من التّراكم المعرفي بدعوى أنّه غير مفيد لمتعلّمي العصر، وقد نسي هؤلاء أنّ المعرفة العالمة لا تنقل بشكل كامل وخالص، وإنّما بكيفية مختزلة جدا، بعد إدخال جملة من التّغييرات عليها قبل أن تصل إلى المتعلّم، وتمسّ العديد من جوانبها. ويتم التّصرف فيها بالحذف أو الإضافة حتى

تصير معرفة مدرسية. ولا يمكن أن ننكر فضل التّعلّم المتراكم لما فيه من محاسن، تخدم فكرة البناء الكفائي، القائم على ربط المعارف السابقة باللاحقة، وهو ما يدفعنا لطرح السؤال عليهم: هل بإمكان أي متعلّم أن ينمي كفاءة ما في أي مادّة دون أن يلجأ إلى مكتسباته السابقة؟ أليست المعارف السّابقة أرضية صلبة لامتلاك الكفاءات؟ فإذا أقررنا بضرورة التّراكم، تمكنا حتما من تطبيق مبدأ من مبادئ البنائية التي تدعو لإقامة صلات بين المعلومات السابقة، واللاحقة عند محاولة حل نشاط بسيط أو أي مشكلة معقدة. وإذا لم نقر به سنقع في تناقض صريح. فالمعرفة التي لا تكدّس في الدّماغ لا تمكنه من اختار ما يحتاجه منها، ما دام يواجه حجما قليلا أو نادرا من المعارف المبنية هي الأخرى على مبدأ الانتقاء أثناء وضعها في المنهاج.

ح-قضية التّحويل المعرفي:

لا يمكن أن نجزم بأنّه حكر على المقاربة بالكفاءات، بل يتواجد أيضا في التّعليم الهادف، وهو قائم في هيئة تصرّفات سلوكية حركية ناتجة عن استجابات، أو في حالة الاشتراك في مواقف التّعلّم الجديدة مع سابقتها القديمة. فالتّعميم أو التّكرار أو الارتباط الشّرطي وغيرها من قوانين التّعلم التّي نادى بها منظرو السّلوكية، لا تخلو هي أيضا من عنصر التّحويل المعرفي. فبعد اكتساب المتعلم لمعرفة ما، بواسطة الاستيعاب والفهم، أو الاستعانة بمعينات خارجية كالصور، والمشاهد، والمقاطع الصوتية، فتنتقل مباشرة إلى التّخزين في الذّهن، وبعدها يدمجها العقل مع خبرات سابقة، فيحدث "تحويل التّعلّم وهو تعميمه واستخدامه في مواقف جديدة. وتعتمد هذه القدرة نوعا وكما على مقدار العناصر المتشابهة التي يمتلكها التّلميذ مع نظيراتها المطلوبة في المواقف الجديدة"[1].

---

[1]- محمد زيدان حمدان : **نظريات التعلم، تطبيقات علم نفس التعلم في التربية**، دار التربية الحديثة، دمشق، سوريا، د- ط، 1997، ص33.

ط-دور المعلّم:

لقد أثارت قضية دور المعلّم في ضوء المقاربة الجديدة كثيرا من النّقاش الحادّ وجلبة عظيمة، لاعتقاد البعض أن الدّور اختزل أو استبدل بأدوار أخرى غير تلك التّي عرف بها في المقاربات السّابقة. لكن حقيقة الأمر ليس كما يظن هؤلاء. فلمّا نتحدث عن المهام الجديدة المتمثّلة في توجيه المتعلمين وإرشادهم لتجاوز صعوباتهم، و الأخذ بيدهم لتنمية جملة من الكفاءات، والمهارات التّي تنفعهم في المدرسة ثمّ الحياة لاحقا. فإنه من الأليق بنا أن نطرح السؤال: ما الأدوار التّي يقوم بها المعلم قبل إرساء الكفاءات؟ أليست هي نفس أدوار إرساء المعارف؟ فإذا ركّزنا الحديث على الأدوار الجديدة، نكون قد اكتفينا بالحديث على أهداف التّعلّم فقط وحصرنا تلك الأدوار بما يرتبط بالمتعلم. وتناسينا عمدا مهمة المعلّم الأساسية المرتكزة على أهداف التعليم، التي تتطلب منه أن يلجأ إلى التّدخل في الدّرس بالشّرح والتّبسيط، وحتّى التّلقين أحيانا لتوضيح ما غمض على المتعلم، و تحويل أهداف التّعليم إلى كفاءات.

وإذا كانت المناهج الحالية تركّز في حديثها على المتعلّم، فليس معناه أنّها تدير ظهرها لتلك الأدوار المرتبطة أساسا بتنصيب المعارف، بل بتقديم صورة واضحة مفادها أن محور العملية التعليمية-التعلمية قد انتقل إلى المتعلّم الذّي لن يتقدم في بناء تعلّماته، ولا في تحقيق الكفاءات بدون الانطلاق أولا من المهامّ الأولى.

خاتمة الفصل الأوّل:

حاولنا في الفصل الأوّل إثارة قضايا أساسية، تصبّ في عمق تصوّرنا المبني على نظرة ثنائية للمنهاج التّربوي، وتحفظ للتّوجه السّلوكي وجوده، فلا تقصي المعارف بتاتا وتسند عضدها للتّيار الكفائي المعتدل، الذّي يستوحي مرجعيته البيداغوجية من النّظرية السّلوكية والمعرفية معا لتسيير حصص اللّغة العربية.

والمسعى البيداغوجي الذّي نروج له يتطابق في انسجام مع طبيعة النّمو العقلي لمتعلم المرحلة الابتدائية، وقائم على استهداف مجموعة واسعة من المعارف، تساق في مضامين مجزأة، لأجل حصول خبرات ناتجة عن التّعلّم، تتطلب فيما بعد تنمية مهارات وقدرات، لا نراها مباشرة لكنها ستتجلى من خلال الجهد الفكري والوجداني والحس حركي الذّي يبذله المتعلّمون في سلسلة المشاريع، والوضعيات الإدماجية الموجهة لمختلف المواد الدراسية. وأنّ المحتويات والمضامين المعرفية يجب أن تبقى هي الحجر الأساس لكل عملية بناء، يتوخّى فيه المتعلّم فِعلَي التّحويل والإدماج المعرفي، ويمنح تعلّماته مسارا نفعيا يعود عليه بالفائدة، سواء في حياته المدرسية المهنية فيما بعد.

الفصل الثّاني:

القراءة بين المنظور السّلوكي

و البنائي

الفصل الثاني: القراءة بين المنظور السّلوكي والبنائي

تمهيد:

صار إتقان عمليّة القراءة أكثر من أي وقت مضى، ضمن الأولويات المبرمجة في جدول الانشغالات التّربوية اليومية للمعلّم. فما تزال الأبحاث في هذا المجال تثبت أن فعل القراءة عنصر أساسي في التّعلّم و النجاح الدراسي، ويستوجب تدخّلا فوريا لإعداد برنامج علاجي، يجنّب وقوع المشاكل طويلة الأمد لدى المتعلّمين. فالفئة التّي تواجه صعوبات في القراءة، تتخلّف في مواضيع أخرى كصعوبة مواكبة الأقران، و غالبا ما يكون لديها احترام منخفض للذّات. ومن المرجح أن تترك المدرسة قبل أن يتمتّع أصحابها بالكفاءات التّي يحتاجونها للنّجاح في حياتهم الشخصية والمهنية.[1]

كما يعد مكون القراءة وسيلة الشّخص للحصول على المعرفة بمختلف أشكالها، وقاسم مشترك يمتن الصّلة بين اللّغة وباقي المواد الدراسية، "فالمتعلّم لا يمكنه مثلا فهم مسألة حسابية إلاّ إذا كان قادرا على قراءتها، وأيضا في الدّراسات الاجتماعية من الصعب فهم المواقع والأحداث والخرائط إلاّ بالقدرة على قراءتها."[2]

وفي مجتمعنا أضحت القراءة نشاطا فرديا فعالا، يشكّل جزءا لا يتجزّأ من حياة الشّخص. وفي الوقت الحاضر من الصّعب أن تحصل على اعتراف كامل من المجتمع بقدراتك الكتابية أو الشفهية، إذا لم يكن لديك على الأقل معرفة وظيفية باللّغة. وعلى العكس تماما لدى بعض المواهب، فإنّ القراءة بالنّسبة إليهم باتت أكثر من ضرورية، لأن بها يرون ذواتهم أفضل من الآخرين.[3]

---

[1]- **guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3ème année** , imp de la reine de l'ontario,canada,2003,p3.

[2]- **Jocelyne Giasson :la lecture de la théorie à la pratique ,** gaetan morin boucherville, québec,canada,1er triméstre 1995,p7.

وفي عصرنا الحاضر "كلما ارتقت الأمم وتقدّمت، زاد اعتمادها على الموارد المكتوبة، وتبوّأت القراءة فيها الأهمية الكبرى ولم يصل المفكرون الأفذاذ إلى ما وصلوا إليه من إبداع وإنتاج إلاّ عن طريق الاطّلاع الواسع والقراءة المستوعبة للظّواهر و إدراك العلاقات فيما بينها."[1] وكونك قارئا جيدا يفتح أمامك باب الحرّية الفكرية وحتى الاجتماعية، ويمنحك القدرة على المشاركة بفعالية ونشاط في العالم الذّي يحيط بك.[2]واكتساب مهارة القراءة أمر في غاية الأهمية، ومن الضّروري إيلاء اهتمام خاص بأداء المتعلّمين في بداية كل موسم دراسي، بل لابد أن يكون منذ اللّحظات الأولى لولوجهم[3] الحجرات، كي يسمح لهم بالتّأهب بشكل أفضل لفكّ رموز الكلمات، وفهم الجمل والنّصوص والرّسائل الشّفوية، لأن اكتساب الحد الأدنى من مهارات القراءة يتطلّب مستويات تعلّم مرتفعة جدا.[4]

1-مفهوم القراءة:

قبل التّطرق إلى المفهوم اللغوي والاصلاحي، يجدر بنا الإشارة إلى نقطة مهمة جدا هي أن طرح الانشغال بعملية القراءة، قد يبدو مألوفا لدى المختصين في مجال التربية، أو حتى عند البعيدين عن الاختصاص. كما يبدو كذلك أمرا محسوما لاعتقاد البعض أن القراءة ممارسة سهلة الإدراك، وليست عصية على أي واحد لكشف أغوارها، وإدراك مقومات تدريسها. إلاّ أنّ القضيّة أصعب مما نتصور. فقد تغيّرت الأدوار التي منحت لها، مما يستدعي تنويعا في الأساليب التّدريسية، وتوظيفا لطرائق

---

[1]- الربيع الربعي بوفامة: **تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي**، دار الطليعة، قسنطينة، د- ط، د- ت، ص6.

[2]-Godelieve De Konink :**mais pourquoi donc faut-il lire** ?revue québec français, n° :116, hiver 2000,https://id.erudit.org/iderudit/56120ac,p29.

[3]-DAGOU Denis Koménan : **APPRENTISSAGES DES LANGUES ET DE LA LECTURE ÉCRITURE ET ACQUISITIONS DES COMPÉTENCES.** Université Felix Houphouët-Boigny, UFR SHS, département de psychologie ,mars 2021,p13.

[4]-Ibid,p13.

نشطة وفعّالة، تتماشى ومتطلبات المرحلة الحالية، وتخدم الأدوار الجديدة التّي منحت للمعلّم و للمتعلّم على حد سواء، خصوصا بعد منح المناهج التّربوية الحديثة صدارة الاهتمام للأوّل، وأعطت الثّاني مهمة الإرشاد والتّوجيه والمرافقة.

أ-المفهوم اللّغوي: يعني الفعل قَرَأَ يَقْرَأُ قِرَاءَةً تَلاَ. وقَارَأَهُ مُقَارَأَةً وقِرَاءٌ: دَارَسَهُ. والْقِرَاءُ: الحسن القراءة، جمع قَرَّاؤُونَ. وتَقَرَّأَ: تفَقَّهَ، وقَرَأَ: أَبْلَغَهُ. والْقَرْءُ: الْحَيْضُ والطهر. وأَقْرَأَتِ المرأة إذا حاضت وطَهُرَتْ. وقَرَأَتِ النَّاقة: حَمَلَتْ. وأَقْرَاءٌ الشِّعْرِ: أنواعه وأنحاؤه. والْقِرْأَةُ: الْوَبَاءُ. واستقرأ الجمل الناقة: تاركها لينظر أَلَقِحَتْ أم لا. [1] وعند الرّازي هي "الجمع والضم، وعند الشنقيطي هي الإظهار والإبراز."[2]

ب-المفهوم الاصطلاحي:

أما اصطلاحا فقد تعددّت معانيها واختلف حولها الباحثون، وكل واحد يعرّفها وفق وجهة نظره، والزّاوية التّي يراها مطابقة لتصوّراته. وهذه الزّوايا المختلفة تحدّد لنا القراءة كالآتي:

- إنّها "عملية فيزيولوجية وعقلية يتمّ فيها تحويل الرّموز الخطّية إلى أصوات منطوقة."[3]

- أشار حاتم حسين البصيص أثناء تعريفه للقراءة إلى نشأتها الأوّلى قائلا: "هي مجرد عملية ميكانيكية بسيطة، تهدف إلى تعرّف الحروف والكلمات والنطق بها، أي إنّها تركز على الإدراك البصري للرّموز المكتوبة، والتعرف عليها، والنطق بها، دون

---

[1]- الفيروزآبادي، تعليقات أبو الوفاء نصر الهوريني و أحمد باشا تيمور: **القاموس المحيط**، دار الغد الجديد، القاهرة، مصر،ط1، 2014، ص1240.

[2]- أمير بن محمد المدري: **أمة اقرأ لابد أن تقرأ**، دار الكتب اليمنية، صنعاء، اليمن، ط2 ،2006، ص27.

[3] – يزيد بن عبد العزيز الناصر: **تدريس القراءة لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة**، مطابع الحميضي، د – م، د-ط، 2010،ص 56.

الاهتمام بالفهم."[1] وقولنا بأنّها نشاط إدراكي يدفعنا للبحث في ماهية الإدراك. فقد فسّرته البحوث السيكولوجية المعاصرة على أنّه" عمل فاعل لا سالب، أي أنّه نشاط يقوم به الفرد قصد التّعرف على مكونات العالم الخارجي."[2]

2- نقد الاتّجاه التّقليدي والمعاصر لمفهوم القراءة:

أ- الاتجاه التّقليدي:

ظل الاعتقاد السائد لمدة أطول منحصرا في كون المعنى واحد لدى الجميع، وهو وجود داخل النص، ويستطيع القارئ استخراجه. إلا أن الدراسات الحالية أثبت عدم صحة هذا التصور، لأن المتعلم يستطيع أن يبني" معنى أولي ...وذلك بتقديم فرضية اعتمادا على مشروعه القرائي وتجربته و تاريخه و العلامات النصية وإثر ذلك يأخذ القارئ مجموعة من المؤشرات النصية لدعم الفرضية أو دحضها."[3]

و لطالما كان يُنظر إلى القراءة على أنها مجرد عملية بصرية، يمكن للقارئ من خلالها تحديد الكلمات المعروضة في شكل مكتوب. وكان يعتبر الذي يقرأ النص شفهيا دون أن يقع في خطإ هو القارئ الجيد. ويستمد هذا المفهوم أصله من الفترة التي كان يقوم فيها القليل من الأشخاص، الذين يتوفر لديهم جانب من الحظ في ممارسة فعل القراءة بإتقان أمام جمهور أمي. وقد تم بعدها نقل هذا المفهوم إلى المدرسة لما أصبحت القراءة أكثر انتشارًا بين الناس.

ومنذ أمد بعيد أيضا، اعتقدنا أن القدرة على تحديد وفهم كلّ كلمة من الكلمات الواردة في الجملة تقود تلقائيا إلى فهم تلك الجملة، لاعتقاد المربّين أنّ النّصوص التّي

---

[1]- حاتم حسين البصيص: **تنمية مهارات القراءة و الكتابة ،استراتيجيات متعددة للتدريس و التقويم**، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، د- ط، 2011،ص 53.

[2]- درعية عبد الخالق و آخرون: **كتاب المعلم في اللغة العربية، الدرجة الثانية، السنة الثالثة**، وزارة التربية و التكوين، المركز الوطني البيداغوجي، تونس، ص24.

[3]- زهير الزايدي و آخرون: **دليل المعلم في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الأساسي**، وزارة التربية التونسية، المركز الوطني البيداغوجي، ص19.

يتعلّم بها الأطفال القراءة، لا داعي لأن تكون مهمة؛ فدورهم ببساطة كان السّماح للطّلاب بممارسة قدرتهم على فكّ الرّموز. وفحوى المبدأ الكامن وراء هذا التّوجه أن يتعلّم الطّفل أولاً فكّ الشّفرة، وبعد ذلك سيكون قادرًا على فهم ما يقرأ.[1]

ب-الاتّجاه المعاصر لمفهوم القراءة:

فقد ظلّت طريقة القراءة على حالها طوال قرون، وصحيح أنّ المتقّدمين اقترحوا على مرّ السّنين تصورات أكثر جوهرية، ولكن المفاهيم الجديدة في ضوء التّوجهات المعاصرة لم تظهر إلاّ في مطلع الثّمانينات. وهي مفاهيم مختلفة اختلافا جذريا عن التّصورات التّقليدية. إذ يُنظر إلى القراءة على أنّها عملية لغوية تدعو إلى استراتيجيات التّنبؤ والتّأكيد والتّكامل. كما يُنظر إليها على أنّها عملية اتّصال نشطة وتفاعلية.[2] والقراءة ليست عملية خطية أو ثابتة؛ بل هي على العكس من ذلك عملية دينامية. و تقليديا كانت تعتبر سلبية، بينما عدّت الكتابة عملية نشطة. ونحن نعلم الآن أنّ القراءة نشطة للغاية، كون القارئ لا يخزّن بشكل سلبي الكلمات واحدة تلو الأخرى بل يعالج النّص، أي إنّه يضع فرضيات باستمرار ويحاول التّحقق منها أثناء القراءة.[3]

ولم تعد القراءة محصورة في "المفهوم الآلي للقراءة الذّي يشدّد على ميكانيكية القراءة إلى المفهوم الحديث الذّي يتّسم بالتعقيد ويشدّد على أن القراءة عملية عقلية يشترك فيها العقل وحاسّة البصر والسّمع، وأعضاء النّطق تفضي إلى فهم المقروء وتقويمه، وتوظيفه في تعديل سلوك القارئ."[4] واعتبرتها أسماء محمد الوحيدي قدرة

---

[1]-Jocelyne Giasson :**La lecture de la théorie à la pratique**, gaetan morin, québec, canada, 1er trimestre,1995,p6.

[2]-Ibid,p6

[3]-Ibid,p7.

[4]- محسن علي عطية: **إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**، دار المناهج ،عمان، الأردن، ط1، 2014، ص ص 20- 21.

تساعد على الفهم والتّعبير والتّأثير فقالت: "هي قدرة بصرية، صوتية أو صامتة، يفهم بها الفرد، ويعبر بها، ويؤثر فيمن حوله بها، أو هي تعني استخلاص المعنى من المادة المكتوبة، وتحليل رموزها."[1] وقال عنها سمير عبد الوهاب بأنّها" عملية عقلية أساسها الفهم، وغايتها ترجمة هذه الرّموز إلى مدلولاتها من الأفكار."[2] ثمّ تَحوّل المفهوم وتطوّر إلى "عملية تفاعل مع النّص المقروء، تقوم على معايشة النّص ونقده، وإبداء وجهة النّظر فيه، رضا أو سخطا، إعجابا أو رفضا، وكل ذلك متوفق على خبرات القارئ وظروفه الخاصّة."[3] وآخر مرحلة وصلت إليها القراءة من حيث المفهوم أنّها أصبحت "عملية توظيف المقروء واستعماله في حلّ المشكلة التّي تواجه القارئ في مواقف الحياة المختلفة."[4] وتبعا لهذا التّوجه الجديد، أصبحت القراءة تهتم "بمعاني الألفاظ والتّراكيب اللّغوية، والسّياق الذّي ترد فيه، وما بين السّطور وما وراءها."[5] وبناء على ما تمّ تجميعه من تعاريف مختلفة، يمكن التّوصّل إلى الخلاصة الآتية:

- " مفهوم القراءة اليوم قائم على التّلازم بين فكّ الرّموز وتعرّف الكلمات المكتوبة من جهة، والفهم وبناء المعنى من جهة أخرى."[6]
- تقييم المقروء.
- الاستخدام الكلّي للّغة.

---

[1]- أسماء محمد الوحيدي: **سيكولوجيا تعليم الاطفال القراءة و الكتابة**، ابن النفيس للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2019،ص 19.

[2] – سمير عبد الوهاب و أحمد علي الكردي و محمود جلال: **تعليم القراءة و الكتابة في المرحلة الابتدائية، رؤية تربوية**، د- م، ط2004،2،ص 46.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5]- محسن علي عطية: إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج ،عمان، الأردن، ط1، 2014، ص21.

[6]- محرز بلعيد و سامي الجازي و سلوى طرشونة عاشور: **أنيسي، كتاب المعلم ، السنة الأولى من التعليم الأساسي**، وزارة التربية التونسية، المركز الوطني البيداغوجي، ص13.

- التّشديد على الأغراض التّي يسعى إليها القارئ.
- ربط الخبرة السابقة بالخبرة الجديدة التّي يتضمّنها المقروء.
- تجاوز الفهم حدود المعنى الصّريح إلى المعاني الضّمنية التّي يقصدها الكاتب.[1]
- الاستنتاج و التذوق والاستمتاع و التحليل.
- نقد المقروء و إبداء الرأي فيه.

المفهوم التّقليدي للقراءة	المفهوم الحديث للقراءة		
الضيّق	الموسّع		
- إدراك بصري - تعرّف الرّموز اللغوية - النّطق بها	- عملية عقلية للفهم - ترجمة الرّموز إلى مدلولاتها - عملية بناء المعنى النّصي	- عملية تفاعل إيجابي مع حركية النّص المقروء بالتّحليل و النّقد	- عملية توظيف المقروء و استعماله في وضعيات مشكلة

الشّكل(28): مراحل تطوّر مهارة القراءة

ج–المجتمعات ونظرتها لفعل القراءة :

من البديهي أن نلمس تباينا جليا في طبيعة النّظرة التّي توليها المجتمعات للقراءة. فهي تمثّل لدى الأصناف الأكثر درجات التّقدّم والثّقافة هوسا، وتعطشا منقطع النظير. و نكاد نجزم أنّ أفرادها لا يكاد يمرّ عليهم يوم، أو حتّى بضع يوم دون أن يمسكوا كتابا في أيديهم، يقلّبون صفحاته بإحكام، لينهلوا من المعارف والمعلومات التّي تضمنتها، فتجذرت عادة في أنفسهم بمرور الزّمن، لا تزول بزوال أنماط العيش، ولا مغريات التّكنولوجيا. و"لكن لو نظرنا إلى المجتمعات الأخرى، التّي تمثّل صورة مغايرة لتلك، لرأينا أفرادها على اختلاف مستوياتهم يقتلون أوقاتهم بأمور هامشية وثانوية،– إن لم تكن مضرّة بالإنسان والمجتمع و الدّين– فتضيع ساعات العمر

[1]- ينظر : محسن علي عطية: **إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**، دار المناهج ،عمان، الأردن، ط1، 2014، ص22.

سدى." [1] ومردّ هذا العزوف الكبير في المقروئية عندنا، راجع بالدّرجة الأولى إلى أنماط تفكيرية بالية، تضع الرّاحة والأكل والشّرب والتّجوال في مقدمة اهتماماتها. وتحجّج أصحابها بانقضاء الوقت عن البقيّة. إلاّ أنّ ما ينقصهم في حقيقة الأمر ليس مزيدا من الوقت، بل "الوعي بأهمّية القراءة، وامتلاك الرّغبة في ممارستها، وتحصيل الإرادة من أجل تحقيقها...فالمرء بحاجة لأن يعي أهمّية القراءة ودورها المؤثّر في الارتقاء بفكره وسلوكه."[2] ففي مقال منشور على موقع الجزيرة لصاحبه عبد الحكيم حذاقة بمناسبة معرض الكتاب الدّولي بالجزائر، ذكر أنّ نسبة الذّين يقرؤون لا تتجاوز 6.8% نهاية 2017. أمّا الذّين لا يقرؤون كلّيا، فقد وصلت حسبه إلى نسبة 56.86% أوما يعادل 20 مليون مواطن.[3] وأرجع آخر أسباب العزوف عن القراءة إلى عدّة أسباب، أجملها فيما يلي:

- غياب مفهوم التّعليم الذّاتي، فبمجرد الانتهاء من الدّراسة تتوقّف عملية القراءة.
- غياب ثقافة الكتاب عن بعض البيوت والمحاضن التّربوية.[4]
- عدم اهتمام الآباء بالقراءة وانعدام النّموذج السّلوكي في ذلك.
- عدم تنظيم الوقت وحسن إدارته والانشغال اليومي بكثير من الأشياء الهامشية.
- توجيه الفرد وإغراقه في انشغالات تحصيل العمل والخبز.
- غلاء أسعار الكتب أو قصور الدّخل الفردي.[5]

---

[1]-حسن عبد العالي حمادة: **العلاج بالقراءة ، كيف نصنع مجتمعا قارئا**، أطياف للنشر و التوزيع، القطيف، السعودية،ط3، 2014،ص23.

[2]-المرجع نفسه، ، ص28.

[3]- ينظر: عبد الحكيم حذاقة: 2.6 **مليون زائر لمعرض الكتاب**، موقع الجزيرة نات، قسم أخبار الثقافية و الفن،09 /2019/11.

[4]- ينظر: الزبير بلمامون: **العزوف عن القراءة، الأسباب و النتائج**، شبكة الألوكة، 2021/10/6،ص4.

[5]- ينظر: المرجع السابق،ص5.

وتساءل آخر في مقاله المعنون: [لماذا لا يقرأ العرب؟ تتعدّد الأسباب والأزمة واحدة]. وكان ممّا اعتبره سببا من أسباب عزوف الأغلبية عن القراءة* وبخاصة عنصر الشباب، انشغال الآباء بالركض وراء لقمة العيش، لتوفير الأكل والشّرب[1] لأبنائهم، ولم يبق عندهم وقت آخر لغرس ثقافة الكتاب، فانصرف الأبناء عن المطالعة. كما أن انتشار الفضائيات بشكل لافت، أزّم وضعية المطالعة في العالم العربي، وأصبح الشّباب ينجذبون نحو البرامج الإعلامية القوية، لما تملكه من تأثير بالصورة والصوت على نفسية المشاهدين.[2] وتحدث آخر عن علاقة الأرقام المقدّمة بالتّوثيق، حيث اعتبرها ضعيفة وأغلبها مأخوذة من الفضاء الافتراضي بمختلف أنواعه (مجلات، منتديات، مواقع، صحف ومجلات إلكترونية...) دون تدقيق أو تمحيص. وتبقى حسبه التّقارير الآتية من منظمة اليونيسكو، و تقارير الأمم المتحدة ومنظمة الأليسكو هي الأقرب إلى الدقة والحقيقة. "و من أكثر الأرقام تداولا أنّ معدل القراءة عند الفرد العربي 6 دقائق سنويا مقابل 200 ساعة للفرد في أوربا أمريكا... وأن الطّفل الأمريكي يقرأ تقريبا 6 دقائق يوميا، في حين لا يقرأ العربي سوى 7 دقائق سنويا. وأنّ كل 20 طفلا عربيا يقرؤون كتابا واحدا، بينما يقرأ الطّفل البريطاني 7 كتب، والأمريكي 11 كتابا."[3] و دائما حسب المرجع نفسه، فإنّ دراسة جزائرية تحدثت عن ضعف ملحوظ جدا على الطفل الجزائري لأسباب عدة "أهمّها ضعف وقلّة فضاءات المطالعة المتاحة، وغياب مشروع ثقافي وطني للنّهوض بالقراءة، والمطالعة في المجتمع الجزائري عموما وفي أوساط الطّفولة خاصة. ومن

---

*- **القراءة أو المقروئية أو القرائية**: مفاهيم واحدة، تشير إلى مهارة أو ممارسة وظيفية تسمح بالوصول إلى المعلومة المكتوبة بيسر و مرونة.

[1]- ينظر: هشام سرحان: **لماذا لا يقرأ العرب؟ تتعدد الأسباب و الازمة واحدة**،SWI swissinfo.ch،ص3.

[2]- ينظر: المرجع نفسه،ص6.

[3]- مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم و المكتب الإقليمي للدول العربية و برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: **مؤشر القراءة العربي2016**،دار الغرير للطباعة، دبي، الإمارات العربية المتحدة، ص 6.

الأرقام الهامّة المذكورة أنّ الطّفل الجزائري يقرأ دقيقتين في السّنة، وأنّ نصيب الفرد الجزائري من الكتاب في السّنة لا يتعدى نصف كتاب."[1] إلا أن صاحب المنشور يتساءل في الوقت نفسه عن طرق احتساب الأرقام، ويشكّ في الكيفية التّي تمّ بها احتساب الدّقائق في اليوم وفي السّنة، واعتبر أنّها من باب المبالغة فقط، وليست مبنية إطلاقا على أسس علمية، ودراسات منهجية وموضوعية، بل فقط من أجل التّهويل والإخطار بسوء الوضع. إلا أنّه يقّر في الأخير بعدم رضاه عن الوضع القرائي في الوطن العربي، ويدعو بالمقابل إلى ضرورة أخذ تلك الإحصائيات المقدمة بجدية وبمحاذير أكثر، للوصول إلى الأساليب الضّرورية للحدّ من الظّاهرة على مستوى المحلي والإقليمي للقطر العربي. و أنّ استمرار التّدني في مستوى القراءة ينذر بفقدان الموروث الثقافي والتاريخي لأي بلد، ويتدحرج بالأمّة إلى مستويات دنيا من الإنتاج المعرفي، ويزيد من تأزيم الوضع في جميع الأصعدة، خاصة التعليم والنّواحي الاقتصادية.[2]

3-التأسيس لحتمية فعل القراءة كممارسة يومية في حياتنا:

1-التّأسيس الدّيني:

أ-من القرآن : قدّس الله عزّ وجلّ العلم ومنحه مكانة مرموقة جعل مفتاحها القراءة. فأوّل آية نزلت على الرّسول الكريم لمّا كان يتعبد في غار حراء تضمنتها سورة العلق، حيث يقول الله تعالى فيها : ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ﴾"[3] وقد افتتحها "بالأمر بالقراءة النّاشئة عن العلم، وذكر خلق الإنسان خصوصا وعموما...ثم

---

[1]-المرجع السابق، الصفحة نفسها ص7.

[2]-مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم و المكتب الإقليمي للدول العربية و برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: **مؤشر القراءة العربي2016**،دار الغرير للطباعة، دبي، الإمارات العربية المتحدة، ص11.

[3]- القرآن الكريم، الآية 1 من سورة العلق.

أعاد الله الأمر بالقراءة مخبرا عن نفسه بأنه الأكرم...ثم ذكر تعليمه للإنسان...فكان العلم أحد الأدّلة الدّالة عليه، بل من أعظمها و أظهرها."[1]

وقد أشار الألّوسي في تفسيره (روح المعاني) إلى قضية تزامن ذكر خلق الإنسان بعد الإشارة مباشرة إلى الأمر بالقراءة "تنبيها على أنّه تعالى خلقه للقراءة والدّراية كما أنّه ذكر خلق الإنسان عقب تعليم القرآن أوّل سورة الرّحمن لنحو ذلك."[2] وهو نفس ما ذهب إليه السّيوطي في (تفسير الجلالين)، حيث ردّ هو الآخر مسألة ربط الخلق بالقراءة للدّلالة على أنّ الغاية من الخلق هي وجوب العبادة ووسيلتها القراءة.[3]

أما في تفسير الجلالين الميسّر، فقد تم تفسير (اقرأ) بقول المفسرين: " أوجد القراءة مبتدئا" [4]

ب–من السّنّة:

لم نعثر على حديث نبوي شريف صريح، يحث الأفراد أو الأمّة على القراءة لغير كتاب الله. فقد كانت الغاية الأولى والأخيرة آنذاك، هي تدبّر الكتاب لاستنباط ما فيه من معاني وأحكام خفية حول العبادات والعلوم، ومسائل فقهية تهمّ حياة المسلمين عامّة، فيعملون بما جاء فيها من أوامر، وينتهون عن النواهي. ومما نعثر عليه في أحاديث النبي حول موضوع القراءة بالذات، قوله صلى الله عليه و سلم:" من قرأ حرفا من كتاب الله؛ فله به حسنة، والحسنة بعشر أمثالها." أخرجه الترمذي.[5]

---

[1]- ابن القيم الجوزية: **بدائع التفسير**، دار ابن الجوزي، الرياض، السعودية، مج1،ط1،2006،ص ص 241-242.

[2]- شهاب الدين الألوسي: **روح المعاني**، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ج30، ص180.

[3]- ينظر: القاضي البيضاوي، **تفسير البيضاوي المسمى أنوار التنزيل و أسرار التأويل**، حققه محمد صبحي بن حسن الخلاق و محمود أحمد الأطرش، دار الرشيد، دمشق-بيروت،مج1،ط1 ،2000، ص551.

[4]- جلال الدين المحلي و جلال الدين السيوطي: **تفسير الجلالين الميسر**، تحقيق فخر الدين قباوة، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ج 30، ط1، 2003 ص 597.

[5] – الكمال السيوطي و حققه سليم بن عيد الهلالي: **مطلع البدرين فيمن يؤتي أجره مرتين**، دار الهجرة ،الدمام، السعودية، ط1، 1979،ص54.

وفي حديث آخر رواه مسلم في صحيحه، يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "تعاهدوا هذا القرآن. فو الذّي نفس محمد بيده لهو أشد تفلتا من الإبل في عقلها. "وفي موقع آخر من صحيح مسلم، يروي لنا حديثا عن الرّسول يقول فيه:" اقرأوا القرآن. فإنه يأتي يوم القيامة شفيعا لأصحابه..."[1]

ونعثر في نفس كتاب صحيح مسلم، حديثا آخر في باب سمّاه (فضل الماهر بالقرآن والذّي ينتفع فيه) يقول فيه الرّسول الكريم: "الماهر بالقرآن مع السّفرة الكرام البررة. والذّي يقرأ القرآن و يتتعتع فيه، وهو عليه شاق؛ له أجران."[2] والمتتبع لهذه الأحاديث التي ذكرناها، وأحاديث أخرى لم نذكرها على أن الدّين الإسلامي ممثلا في القرآن الكريم، والحديث النّبوي الشّريف قد منحا مكانة سامية للّذي يقرأ. وأن فعل القراءة يأتي في مقدمة اهتمامات الرسول أيّام الغزوات، حيث قايض حرية المشركين الذّين وقعوا في الأسر، مقابل قيامهم بتعليم المسلمين القراءة والكتابة.

2-التأسيس الثقافي:

ج-فلاسفة وأدباء وفقهاء ومشاهير أشادوا بفعل القراءة:

أشاد عظماء هذه الأمّة، بالإضافة إلى أمم أخرى بفائدة القراءة وأهميتها على مستوى الشخصي للأفراد و بقية المجتمع. ومن هذه الأقوال، رصدنا الأمثلة الآتية:

1-سقراط (Socrate):

قال سقراط:" إن أردت أن أحكم على إنسان، فإنّي أسأله كم كتابا قرأت؟ وماذا قرأت؟"[3]

---

[1]- أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري: **صحيح مسلم**، حققه محمد فؤاد عبد الباقي، دار الحديث، القاهرة، مصر،ج1، ط1، 1991،ص 553.

[2]-المرجع نفسه ،ص549.

[3]-عارف الشيخ: **القراءة من أجل التعلم**، المطبعة الوطنية، عمان، الأردن، ط1، 2008،ص11.

2-ابن الجوزي:

إنّ المتتّبع للميراث التّليد الذّي تركه العلماء العرب القدامى في العديد من المحطات، يقف على حرصهم الشّديد على العلم، وسعيهم الحثيث إلى منح القراءة مكانة خاصة في قلوبهم، وتشجيع النّاشئة باستمرار على التّعود عليها للتّمكن من توفّر إمكانية النّهل من مختلف المعارف والعلوم. " فقد كان بعض العلماء يوضع له طعامه وهو يقرأ في كتابه فيذهل عن الطّعام حتى يبرد ويرفع، وهو ذاهل عنه من شدة انهماكه في القراءة والمطالعة."[1] ومن بين هؤلاء الذين قدسوا القراءة، ومنحوها مكانة مرموقة تجاوزت الحدود، ابن الجوزي حيث قال: "وإنّي أخبر عن حالي، ما أشبع من مطالعة الكتب، وإذا رأيت كتابا لم أقرأه، فكأنّي وقعت على كنز."[2]

3-ابن القيّم الجوزية:

و كذلك هو الحال نفسه بالنسبة إلى ابن القيم لمّا تحدّث عن نفسه قائلا: " وأعرف من أصابه مرض من صداع و حمّى وكان الكتاب عند رأسه فإذا وجد إفاقة قرأ فيه، فإذا غلب وضعه."[3]

4-أوليفر سميث (Oliver Smith): "عندما أقرأ كتابا للمرة الأولى، أشعر أنّي قد كسبت صديقا جديدا، وعندما أقرأه للمرة الثّانية، أشعر أني ألتقي صديقا قديما."[4]

5-عبّاس محمود العقّاد: " لست أهوى القراءة لأكتب، ولا أهوى القراءة لأزداد عمرا في تقدير الحساب، وإنما أهوى القراءة لأن عندي حياة واحدة، والقراءة هي الوحيدة التّي تعطيني أكثر من حياة لتحقيق ذلك."[5]

---

[1]-عارف الشيخ: **القراءة من أجل التعلم**، المطبعة الوطنية، عمان، الأردن، ط1، 2008،ص ص 13-14.
[2]-المرجع نفسه ،ص 14.
[3]- المرجع نفسه ،ص16.
[4]-المرجع نفسه،ص13.
[5]-المرجع نفسه، ص10.

6- الشّيخ علي الطّنطاوي:" لقد قرأت في سنوات عمري الأولى كتبا لا أكون مبالغا إن قلت إنّ في الأساتذة اليوم من لم يقرأها. ذلك أني كنت أمضي وقتي كلّه إلاّ ساعات المدرسة في الدار، ولا أعرف اللّهو، فلم يكن أمامي إلاّ المطالعة."[1]

7-أوسكار وايلد (oscar wild): " إذا وجدت أنك لا تستمتع بقراءة نفس الكتاب مرة بعد مرة، فاعلم بأنه لا داعي لأن تقرأه على الإطلاق."[2]

8-جون هرشل: (John Herschel) "إنّ من تيسّرت له أسباب القراءة يصير ولا شكّ سعيدا، لأنّه يقطف من حدائق العالم وتتجلّى أمام عينيه أحوال الأمم الغابرة، ويكون كمن عاش مع أفضل أفرادها و كأنّما خلقت الدّنيا له".[3]

9-أندريه جيد: (André Gide) "أن تقرأ لكاتب ما لا يعني فقط أن تأخذه فكرة عمّا يقوله ولكن ذلك يعني أن تهرب معه و تسافر في صحبته."[4]

10- جاكلين كينيدي(Jacqueline Kennedy): "ليس من طريقة تتسع بها آفاق وعوالم طفلك مثل تحبيبنهم القراءة"[5]

11-بورس فريديريك سكينر: " يجب علينا قبل أن نوجّه النّاس على قراءة الكتب العظيمة أن نعلّمهم حبّ القراءة."[6]

12-هنري والاس(Henry wallas) : " أحيانا تكون قراءة بعض الكتب أقوى من أيّ معركة."[7]

---

(1) – المرجع نفسه، ص11.

(2)- ساجد العبدلي: **اقرأ**، دار مدارك للنشر، دبي/ الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2011، ص 17.

(3)-عارف الشيخ: **القراءة من أجل التعلم**، المطبعة الوطنية، عمان، الأردن، ط1، 2008،، ص83.

(4)- المرجع نفسه ، ص 91.

(5)-المرجع نفسه ، ص107.

(6)-المرجع نفسه ، ص 115.

(7)- أمير بن محمد المدري: **أمة اقرأ لابد أن تقرأ**، دار الكتب اليمنية، صنعاء، اليمن، ط2006،2،ص.23.

13- فولتير(Voltaire): "سألت عمن سيقود الجنس البشري. فأجبت: الذّين يعرفون كيف يقرؤون."[1]

إنّ المتتبّع لهذه الأقوال يكتشف مدى الشّغف الكبير لهؤلاء المتميّزين من الشّخصيات والمرموقين فنّا وأدبا، تجاه المطالعة اليومية لمختلف الكتب، حتى اعتبرها أحدهم مقياسا للحكم على درجة ما يملك الفرد من زاد علمي أو لغوي. كما اعتبرها آخر دليلا على نزاهة الشخص وحسن أخلاقه، بينما اعتبرها آخر دليلا على طول العمر وامتداده. واعتبرها آخرون رمزا من رموز الصّداقة، كونها ترجمان للصّديق المخلص الوفيّ، الذي لن يتخلّى عليك مهما تغير الزّمن أو طال.

لقد شبّهوا ما يحمله الكتاب بالنسبة لهم من مضامين جديدة كالكنز الذّي يعثر عليه الشّخص في أدغال الغابات، أو أغوار الكهوف، مليئا بالأشياء النادرة الوجود، أو الباهضة الثّمن. فلا يمكن الانتظار طويلا لفتحه، أو اكتشاف ما فيه من نوادر، حتّى ولو شقّ عليهم المرض. لقد أخذهم شغف القراءة أيما شغف، وتمسّكوا بها تمسّكا رقّاهم إلى مرتبة المدمنين والشّرهين، فنالوا حظا أوفر من العلم والمعرفة لم يضاهيهم فيهما أحد. فحبذا لو امتلك أبناؤنا هذا الشّغف، وجعلوه سيرة تطبع حياتهم اليومية، في الحافلات و السيارات وعلى ضفاف الأنهار ووسط الحدائق و البساتين. حينها ستتبدّل نظرتهم نحو الكثير من المواضيع والأشياء، وسينظرون إلى العالم الذّي يعيشونه بمنظار مختلف عمّا كانوا يعتقدونه أو يتصوّرونه. حينها لن يتعب المعلّمون في تعليمهم أمورا أصبحوا يعرفونها جيدا، بل أتقنوا الاحتكاك بها، والتعامل معها بكل ثقة. فالمعرفة التّي يسهم المتعلّم في تكوينها، أو توليد أفكار معمقة بخصوصها، تغنيه عن الانتظار، لأنّه عرف مسبقا كيف يجذبها لنفسه، تبعا لرغباته وتماشيا مع ميوله.

---

[1]- المرجع نفسه ،ص.22.

وقد ارتوى منها و شبع بما يكفي، ولم يعد محتاجا لتداولها من جديد في المدرسة بشكل سطحي أو مبتذل.

ويجب أن نعترف أنّه " لولا القراءة لعاش الفرد في عزلة عقلية و بيئية قاصرة، ولابد من القراءة عند الرّغبة في التّعلّم، إذ إنّ القراءة هي المفتاح الذّي يدخل بواسطته أيّ شخص إلى مجالات العلوم المختلفة، وربّما أدّى جهل المرء بالقراءة أو ضعفه فيها إلى فشله في تلقّي العلوم و من ثم فشله في الحياة."[1]

4-مغالطات تقف في وجه انتشار القراءة:

نُسجت في المجتمع العربي عدّة خرافات، تتحدّث عن المناخ العام لفعل القراءة في وسط القارئين العرب، سواء كانوا من الصّغار أو الكبار، من المتمدرسين أو غير المتمدرسين، من هواة القراءة أو محترفيها. فكان لها وقع في النّفوس كبير وصل إلى حدّ التّقليص من دورها، أو التّقليل من التّعاطي مع استمرار ممارستها يوميا. وتتلخّص هذه المغالطات حول النّقاط الآتية:

- اعتبار أن الرّوايات واحدة من الأسباب المضيعة لوقت الإنسان، لذلك لا يوجد داعي للإقبال عليها. وقد يرمى قارؤها بالتّفاهة والسّطحية في تجميع الأفكار، أو بنائها. إلاّ أنّ الواقع الرّوائي أثبت غير الذّي تدّعيه الخرافة، حيث تعدّ أكبر الأعمال الأدبية من الروايات. وقد "عزّزت من قدرة النّاس على تفهّم و قراءة مشاعر الآخرين وعواطفهم... وهي مدرسة الحياة."[2]

- من الضّروري إكمال قراءة الكتاب إلى آخر صفحة منه، وإلاّ حرم القارئ من فوائد جمّة. إلاّ أنّ الحكمة من قراءة المحتوى ليست الإجبار على الإنهاء حتى آخر

---

[1]- أحمد عواد و زيدان السرطاوي: **صعوبات القراءة و الكتابة، النظرية و التشخيص و العلاج**، دار الناشر الدولي، الرياض، المملكة السعودية، ط1، 2011، ص23.

[2]- ساجد العبدلي و عبد المجيد حسين تمرار: **27 خرافة شعبية عن القراءة**، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط2، 2016،ص ص 16-17.

سطر منه. وأن تجاوز الكسل القرائي لا يكون بالقراءة دفعة واحدة لكامل الكتاب، بل بالاتّفاق مع الذّات و مراعاة لعنصري الاهتمام والرّغبة، حيث يتمّ على إثرهما تحديد حجم معين من الصّفحات للقراءة، كلما سنحت الفرصة بذلك إلى أن يتّم الانتهاء[1]منها كلية.

– القراءة هواية فقط: إذا سلّمنا بهذه المقولة، سيحدث لنا مثل الذّي قال بأن الأكل هواية، فيأكل مرّة ويتوقّف مرّات عديدة. أو الذّي قال بأن التّنفس هواية، وهو غير قادر على التوقّف عنه ولو للحظة قصيرة. لذلك نعتبر "القراءة ليست هواية مطلقا، بل أمرا ضروريا و لا نستطيع أن نعتبرها هواية نمارسها متى نشاء."[2]

– مقولة "العلم في الرأّس و ليس في الكرّاس": تؤسس لسلوك معاداة القراءة والاقتصار على التّجربة في تنمية الخبرة العملية، إلا أنّها لا تكفي وحدها، دون الاطّلاع على الزّاد المعرفي المخزّن في الدّفاتر والكتب لعلماء أجلاء، دأبوا طيلة سنوات من أعمارهم "لرصدها و جمعها ونقلها في ما خلفوه من تراث مكتوب، وهو ما يجب الاطّلاع عليه وقراءة."[3] وصائب جدا أن نقول (العلم في الرأس) لكن لا يجب أن ننسى أن جلّ هذا العلم الذّي استوعبه العقل وفتق به مراتب التّفكير، قد خرج في الأصل من آلاف الكراريس و الكتب الموضوعة على الرفوف. "والقراءة أفضل من عدم القراءة، لذا يجب أن تقرأ، ومن خلال القراءة ستتفتح لك الأبواب والاتجاهات، وتتولّد لديك القدرة على الاختيار."[4]

---

[1]-المرجع نفسه ،ص21.

[2]-ساجد العبدلي و عبد المجيد حسين تمرار: **27 خرافة شعبية عن القراءة**، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط2، 2016، ص33.

[3]-المرجع نفسه،ص37.

[4]- غير معروف: **تجاربهم في القراءة**، مكتبة الملك عيد الغزيز العامة، الرياض، السعودية، د- ط، 2012،ص143.

5-ملهمات شخصية القارئ:

أ-عامل السن المبكر: يتطرق الكاتب آلبرتو مانغويل(**Alberto Manguel**) إلى كلّ ما كان له علاقة بتطوير شخصيته القارئة، بتفصيل مطوّل ومفصّل، حيث بدأت تتضح ملامحها، وتترسّخ بتعدّد المواضيع والاهتمامات التّي كانت تستميله للقراءة منذ سن باكر، حيث قال: "في الرّابعة من عمري اكتشفت فجأة أنّني أستطيع القراءة. وفي كلّ مكان، دوما و أبدا، كنت أرى أنّ الأحرف التّي أعرفها كانت تشكّل أسماء الصّور التّي كانت مكتوبة تحتها."[1] وأنّ كفاءة هذا الفعل بدأت تتنمى في ذهنه تدريجيا، من كثرة مخالطته للكتب والكتّاب والكلمات، وأنّ "قراءة الأحرف على صفحة من الصفحات [هي] أحد مظاهر هذه الكفاءات."[2]

ب- الفضول في بيئة ثرية:

أشار الكاتب آلبرتو إلى قضية أخرى لا تقّل شأنا عمّا ذكره سابقا، مرتبطة بالبيئة التّي تساعد القارئ المبتدئ بمجرّد إمكانية فكّه للرّموز المكتوبة، حيث استند في تطوير ملكة الإقبال على القراءة والشّغف بها، إلى ما توفّره البيئة من معينات تحقّق لها الذّات القرائية، كالكتب التّي يجدها على رفوف المكتبات بيعا أو إعارة، أو مختلف العناوين المطبوعة بخط عريض على واجهات المحال التجارية، والمؤسسات العمومية والخاصّة. والرّسائل التّي ترمى في المزابل، والقمامات القريبة أو البعيدة عن مكان إقامته. وكل ما تصل إليه عيناه من:

- صفحات الجرائد التّي يُعثر عليها صدفة أو عن قصد، على حواف الطرقات، في هيئة مقبولة أو مهترئة.

- تذاكر السفر الملقاة فوق كراسي الحافلات و القطارات، أو حتى أسفلها.

---

[1]- آلبرتو مانغويل ، ترجمة سامي شمعون : **تاريخ القراءة**، دار الساقي، بيروت ، لبنان، ط1، 2001،ص 16.

[2]-المرجع نفسه ،ص17.

– الكتابات الجدرانية التّي تحمل دلالات مختلفة، قد تكون حسب ظني على صلة وطيدة بالدّين، أو السياسة، أو الإيحاءات الجنسية[1]

لقد اتّخذ العديد من العظماء القراءة كسلوك يومي، ما انفكوا يتعلّقون به في تَجوالهم وتَرحالهم، في سكونهم وحركتهم، وسواء كانوا راكبين سيّاراتهم أو سائرين على أرجلهم. فلم لا نجعله سنة حميدة يدأب عليها أطفالنا ضمن عادة يومية، تتجذّر بالممارسة المستمرة، وتتعمّق بالتّحفيز الدائم، لأجل إكسابهم حسّا لغويا مختلطا بالقدرة على التّخيل وبعد النّظر ف "كيف السبيل إلى ذلك؟ ولاسيما في عصر قد كثرت فيه عناصر الترفيه المشوقة، والألعاب السّاحرة التّي جعلت الطّفل يمارسها لساعات متواصلة؟"[2]

6- أشكال تقوية رابطة القراءة لطفل المرحلة الابتدائية:

أ– توفير الكتب والمجلاّت الهادفة :

تبدأ أولى الأساليب المرغّبة للقراءة من توفير الأسرة لابنها الكتب والمجلاّت المشوّقة، وذات الصّفحات التّي تمتلئ بالصّور الملونة، والمشاهد المشخّصة لأبطال القصّة، وتوشيح كلمات وجمل النّصوص بألوان زاهية، تزيد المتعلّم انجذابا أكثر نحو قراءتها.[3]

ب- احترام ميول ورغبات القارئ الفتي:

حرس المؤلفون المختصّون في أدب الأطفال على أن تكون القصص الموجّهة للصبيان المتمدرسين مراعية لرغباتهم وميولهم الشّخصي، حتّى يقلّ عاملا النّفور والعزوف من القراءة. فمن عادة هاته الفئة من القارئين التّركيز على القصص المليئة

[1]- ينظر المرجع السابق،ص24.

[2]- راشد بن محمد شعلان: **حب القراءة ،أساليب عملية تجعل أولادك يحبون القراءة**، دار المقرن، الرياض، السعودية، ط2 ،2003، ص12.

[3]- ينظر: المرجع نفسه ، ص16.

بالخيال والمغامرات والبطولات.[1]عادة تكون الرّغبة في القراءة متوفّرة "إذا كانت لمادّة المقروءة التّي تمّ إعدادها تحدّثه عمّا يعرفه ويرغب فيه. فإذا أدرك التّربويون هذا الأمر، أصبح تعليم القراءة عملا مرغوبا فيه من جانب الطّفل. كما أنّه من الضّروري أن يراعي التّربويون عند تأليف مناهج تعليم القراءة مراحل نمو الطّفل واختلاف قدراته في هذه المراحل، واجتناب كل ما ينفّر من القراءة."[2]

ج- مناقشة مضمون القصّة المقروءة:

ومن الأشياء التّي يوصي بها المربّون وعلماء النّفس التّربوي مناقشة الأطفال فيما قرؤوه من نصوص، ولو بشكل مبسّط، يتوخّى الوصول بهم إلى استخلاص الفكرة الرّئيسية المطروحة، واستنتاج العبر التّي تروّج لها هذه القصّة، حتّى يضفي على عنصر القراءة استفادة قصوى، تؤهلهم للتّقدم أكثر في الفهم والاستيعاب.[3]

د-استثمار الفرص المختلفة للقراءة:

تتعدّد الفرص الدّاعمة لفعل القراءة بتعدّد المناسبات الشّخصية التّي تمرّ على المتعلّم، وتتكرّر بحسب أهميتها في حياته، مثل الختان، أو الالتحاق أوّل مرّة بالمدرسة. والاجتماعية كازدياد مولود جديد بالحيّ، أو بالأسرة الصغيرة. والأعياد الدّينية كالمولد النّبوي الشّريف، أو رأس السّنة الهجرية، أو غزوات الرّسول الكريم. والوطنية ذات الصّلة الوطيدة بالوطن مثل اندلاع الثّورة التّحريرية، أو عيد الاستقلال. فلا يجب ترك كلّ هذه المناسبات والأعياد تمرّ سدى، دون تخليدها بالقراءة، والمناقشة والإثراء، لأنّها تغرس فيهم عادة المطالعة غرسا، لا يزول بزوال

---

[1]- ينظر: المرجع نفسه ، ص17.

[2]- فهيم مصطفى: **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة، التشخيص و العلاج**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2001، ص ص 45-46.

[3]- ينظر: راشد بن محمد شعلان: **حب القراءة، أساليب عملية تجعل أولادك يحبون القراءة**، دار المقرنالرياض، السعودية، ط2، 2003، ص18.

الأشهر والسّنوات. وتسهم لا محالة في تنشئة جيل من الأطفال تنشئة تقرّبهم من فعل القراءة، وتنسيهم من الكسل والخمول.[1] و من هذه الفرص، ما تجمله النّقاط التّالية:

1- فرصة الاختيار: أثبتت الإحصائيات أن 80٪ من الكتب التّي أفاد الأطفال بأنّها المفضّلة لديهم، تم اختيارها من قبل أنفسهم. وتشجع فرصة الاختيار على استقلالية القارئ ومرونته، فضلاً عن تطوير دافعي وجوهري للقراءة. [2]

2- فرص التّفاعل الاجتماعي مع الآخرين: غالبًا ما تكون القراءة بصوت عالٍ من خلال عمليات التّدريس داخل الحجرات والمناقشات غير الرسمية في «نوادي الكتاب» هي أصل اختيارات التّلاميذ. وفضلا عن ذلك تظهر العديد من الدراسات أن الطلاب الأكثر حماسًا للقراءة هم أولئك الذّين لديهم الفرصة للتّحدث عن قراءتهم مع أقرانهم أو عائلاتهم.[3]

3-فرص الاحتكاك المتكرّر بالكتب:

تسهم القراءات المتكرّرة للكتب التّي يحبّ الأطفال قراءتها في منحهم فرص الاطلاع على أشياء عديدة بمفردهم، وتعطيهم إمكانية معرفة شخصية القصّة، أو مؤلف الكتاب، أو عنوان السّلسلة. و أحيانا يطلعهم عليها أحد الأصدقاء مباشرة.

7-مسوغات التّرغيب لفعل القراءة:

قد يتبادر إلى ذهن الأطفال المقبلين على ممارسة القراءة كعادة يومية، تحدث ضمن تعدّد الفضاءات الخارجية، أو تحت سقف الحجرات، أن يطرحوا على ذواتهم خمسة أسئلة جوهرية: - لماذا نقرأ؟ - أين اقرأ؟ - متى اقرأ؟ - كيف اقرأ؟- كم

---

(1)- ينظر: المرجع نفسه ، ص19.

[2]- Serge Terwagne , Sabine Vanhulle, Annette Lafontaine :**Les cercles de lecture, interagir pour développer des compétences de lecteurs**, De Boeck, Bruxelles, Belgique, 2éme 2dition ,2tirage 2008, p11.

[3] -Ibid, p11.

اقرأ؟ والإجابة عنها تتطلّب تفصيلا و شرحا مستفيضين، للوقوف على حيثيات الموضوع:

أ-أهداف القراءة(لماذا أقرأ؟):

مرتبطة ارتباطا وثيقا بالسؤال الأوّل، ودورها يحيلنا إلى مختلف المرامي التي يتهيأ الناس من أجلها للقراءة. فإذا كان بعضهم يرغب في الاستماع والنّهل بشدّة ممّا توفّره الثّقافة من معارف، فإنّ البعض الآخر يتوق لأخذ فكرة ولو موجزة عن طبيعة المعلومات التّي يوفّرها هذا الكتاب أو ذاك، من أجل إشباع فضوله حول المعرفة التّي يبحثها عنها بشكل خاص. بينما يسعى آخرون إلى تثبيت ما تم[1] حصده سابقا من معارف، حتى يتمكّنوا من التّحضير الجيد لموعد هام من مواعيد الامتحانات، أو المسابقات الثقافية أو التّوظيفية التّي تجرى بشكل دوري على مستوى المؤسسات التّعليمية والهيئات الإدارية، فيختارون الكتاب الذّي يحقّق لهم هذا المبتغى. كما ترتبط الرّغبة في القراءة عند الصّغار خاصة بالمتعة المصاحبة للقيمة التّي يجنيهما الطّفل القارئ أثناء وبعد الانتهاء من العملية. ف"أيّ كتاب ما هو إلا وجبة غذائية فكرية. وكما أن الوجبات الغذائية التّي نتناولها تَفْرق عن بعضها البعض وتختلف في مقدار القيمة والفائدة التّي تعطينا إياها، فكذلك الكتب المختلفة."[2] وبدون حبّ القراءة باعتبارها من المتع الرئيسية، تظل الحياة أكثر رتابة ونمطية في العيش.[3]

---

[1]-ينظر: ساجد العبدلي: **اقرأ ،كيف تجعل القراءة جزءا من حياتك**، دار مدارك للنشر، دبي، الإمارات العربية المتحدة، ط1 ،2011،ص34.

[2]-المرجع نفسه، ص 31.

[3]- ينظر: ماري ليونهارد، ترجمة إبراهيم الغمري و محمد جمال عمرو، **حب القراءة، 99 طريقة لجعل الأطفال يحبون القراءة**، بيت الأفكار الدولية، عمان ، الأردن، د- ط، د- ت، ص 12.

و أعلى مستويات أهداف القراءة "السعي لنقد محتوى الكتاب، إمّا على الصّعيد الفكري أو المعلوماتي أو الأدبي، و هذا النّوع من القراءة أيضا من الأنواع المتخصّصة التّي قد تكون جزءا من وظيفة أو عمل كوظيفة النّاقد الأدبي في مؤسسة أدبية ما."[1]

ب-مكان القراءة (أين أقرأ؟):

قد يستغرب المتتبعون مضمون السّؤال، ويدفعهم فضولهم بقوّة إلى اكتشاف الغرض الأساسي من اختيار المكان الأنسب. ويتساءلون هل في ذلك ما يعود بالفائدة القصوى على فعل القراءة؟ أم مجرد عامل هامشي، لا يستحقّ الذّكر ولا حتّى التّنويه به، لخلوّه من أي منفعة منتظرة من قبل القارئ الصّغير أو الكبير. إلاّ أنّ دخول عالم القراءة ليس هينا إلى هذه الدرجة، ولا مرتبطا بالتّصور السّطحي الذّي نتصوره أحيانا. إذ من الخطأ أن نكتفي فقط باختيار الكتاب الذّي يلبّي حاجاتنا أو يشدّ فضولنا، بل "لابد للمرء أن يعرف أيّ الأماكن أفضل بالنسبة له، وأن يسعى لتوفير المقعد الجيد المريح الذّي يتيح له الاستمرار لفترات مقبولة في القراءة، قبل أن يشعر بإرهاق وتعب يصدّه ويبعده عن الكتاب."[2] وقد وصف **ماري جوال بوشار Marie Joelle Bouchard)** هذا المكان بقوله:" هو مكان يجب أن يكون مريحا، ومخصّصا بالكامل للكتب، يعادل غرفة الضّيوف أو المكتب، حيث تتوفّر فيه رفوف مغطاة بالكتب المختلفة الحجم والسّمك، والأنماط كالمصنّفات، أو الرّوايات الواقعية، أو الخيالية، المضحكة، أو الحزينة، المعبرة عن حاضر الشعوب، أو مستقبلها. ويشمل أيضا الأفلام الوثائقية العلمية، والتّاريخية، والجغرافية، والأدبية من مختلف الأصناف."[3]

---

[1]-المرجع السابق،ص36.

[2]- ساجد العبدلي: **اقرأ ،كيف تجعل القراءة جزءا من حياتك**، دار مدارك للنشر، دبي، الإمارات العربية المتحدة، ط1 ،2011، ص ص 37-38.

[3]-Marie Joelle Bouchard :**Apprendre à lire comme on apprend à parler**, Hachette ,paris France,p15.

ومفهوم اختيار المكان لا يقتصر على هذا الحد الضّئيل أو الكبير من المعلومات، بل يتجاوزه إلى:

– الجلسة المريحة التّي تجعل الظهر في وضعية مستقيمة، تسمح بإطالة الجلوس أكبر قدر ممكن، وتساعد على تدفّق كميات كافية من الدّم إلى العضلات.

– مراعاة حدود المسافة التّي تكون فيها عين القارئ بعيدة عن الكتاب المقروء بالقدر الكافي، إذ ينصح بأن تكون هذه المسافة ليس أقل من خمسين سنتمترا.

– تناول فترات للتوقّف بين وجبات القراءة، لأجل استعادة النّشاط القرائي، ومنح العين نصيبها من الرّاحة.[1]

– اختيار الفترة الزّمنية المناسبة لطبيعة ومزاج القارئ، فمن القارئين من يفضلون الفترة الصباحية، ومنهم من يربطها بوقت القيلولة، ومنهم من يؤخّرها للثّلث الأوّل من اللّيل.

ج–أوقات القراءة (متى أقرأ؟):

1–السّنوات الأولى من العمر:

حسب آخر الدّراسات التّي أجراها تيّار في علم النّفس التّربوي، فإنّ أحسن الأزمنة لتحبيب القراءة للأطفال هي السّنوات الأولى من العمر. فهي "سنوات حاسمة في تشكيل رغبات الطّفل و ميوله واتّجاهه. ولهذا فإنّ الاهتمام بتحبيب القراءة إليه في هذه السّنّ يعدّ مهمّا للغاية، وبعض الأهل يظنون أنّ الرّغبة في القراءة أو عدم الرّغبة، من الأمور التّي تولد مع الطّفل."[2] لذلك تراهم يتقاعسون عن تحفيزه، فيكبر دون أن تتربى لديه فكرة الشغف بالقراءة، خصوصا بعد تنامي ظواهر لم تكن

---

[1]-ساجد العبدلي: **اقرأ ،كيف تجعل القراءة جزءا من حياتك**، دار مدارك للنشر، دبي، الإمارات العربية المتحدة، ط1،2011،ص 38.

[2]- عبد الكريم بكار: **طفل يقرأ، أفكار عملية لتشجيع الأطفال على القراءة**، دار وجوه للنشر، الرياض، السعودية، ط2، 2011، ص ص7-8.

موجودة في العهود الماضية كالألعاب الإلكترونية، زيادة على إدمان مشاهدة الأفلام، والمسلسلات ومقابلات كرة القدم. فتصبح بعدها عادة القراءة صعبة المنال، و ليس من السّهل على هؤلاء الآباء أن يعيدوا القطار إلى سكّته الأولى، لأن أبناءهم ألفوا عادات غير عادة القراءة، وسلوكات غير سلوك المطالعة. ومهما كرروا محاولة إقناع صغارهم بالعودة إليها، سيلاقون رفضا منقطع النّظير، لتجذّر تلك الممارسات في أذهانهم، فتجعلهم مأسورين لديها، وغير قادرين على الإقلاع عنها في الحين.

بينما يرى آخرون "أنه من المفيد أن يؤخّر تعليم الطّفل القراءة إلى ما بعد السّادسة، ليجد متّسعا من الوقت يمارس فيه ألعابا تتطلّبها طفولته، إضافة إلى أنّ محاولة تعليم الطّفل القراءة في وقت مبكر قد يجعله يملّ منها بسرعة."[1] وسواء قام بعض المربّين بالتّأخير أو قام البعض الآخر بالتّبكير، لا يمنعهم البتّة من طرح نظرة توفيقية، تحوّل حصص القراءة إلى متعة وفائدة في آن واحد، يجعل من "اللّعب والاستمتاع أهم وسائل الطّفل للمعرفة، إن لم تكن وسيلته الحقيقية الوحيدة، و كلّما كانت المعرفة مرتبطة باللعب، والاستمتاع، والإثارة كلّما تمكنت من نفسه أكثر."[2]

2-طبيعة القارئين:

ترتبط الأوقات المحدّدة للقراءة أيضا بجماعة القارئين لتناول كتاب ما، شد انتباههم في موضوع من المواضيع، ومرد هذا الاختلاف يعود بالدّرجة الأولى إلى طبيعة كلّ واحد. فقد تجد من النّاس من يفضل أوقات الصّباح للانكباب على قصّة من القصص، أو استكمال رواية من الرّوايات، تماشيا مع المصطلح (ساعته الذهنية) الذّي وظّفه عبد الكريم بكّار في كتابه(القراءة المثمرة، مفاهيم وآليات)، حيث يخصّص فيه زمنا

---

[1]- أسماء محمد الوحيدي: **سيكولوجيا تعليم الأطفال القراءة و الكتابة**، دار ابن النفيس، عمان، الأردن، ط1، 2019، ص24.

[2]- المرجع نفسه، ص24.

معينا من أوقات اليوم، يخلو فيه لنفسه، ويبتعد من خلاله عن كلّ ما ينغّص راحته النّفسية، "فهو لا يستقلّ فيها زائرا، ولا يردّ فيها على هاتف، ولا يكلّم فيها أحدا من أهل بيته. وقد كان أحد المثقّفين ينعزل ساعة في يومه، ويقول لخادمه: مهما حدث فلا تخبرني إلاّ إذا احترق المبنى الذّي نحن فيه."[1]

3-دور عامل الزّمن في التّحصيل العلمي المرتفع:

لقد ثبت في أكثر مرّة وجود علاقة مباشرة وأكيدة، تربط عادة التشبّث بالقراءة لساعات طوال في اليوم، بالنّتائج المرتفعة للأطفال الذّين يمارسون فعل القراءة كسلوك يومي، طبع حياتهم المدرسية وغير المدرسية. و"لهذا فإن من مهام الآباء والأمهات أن يجعلوا الهدف الجوهري من وراء تعليم الأطفال هو تحبيب الكتاب إليهم و جعلهم يقرؤون يوميا كما يمارسون الأكل والشّرب واللّعب. وذلك لأنّ الأطفال الذّين لا ينجذبون إلى القراءة كثيرا ما تكون درجاتهم ضعيفة."[2]

د-الحجم القرائي (كم أقرأ؟): سؤال آخر يضاف إلى سلسلة الأسئلة المحدّدة لمصوغات القراءة، و لا يقلّ أهمية عن البقية، لمتانة علاقته بالامتدادات الفكرية والمعرفية التّي تخلقها عملية توسيع مدارك الطّفل القارئ. و كثرة محاولات القراءة تضخّم حجم المعلومات التّي بين يديه، وتزيد حاجته إلى التّفكير، و تحسّن عمل العقل، و تزيد من طلاقة التّحدث والكتابة. لذلك أضحت الاستفادة الكاملة من القراءة مرهونة بالكمّية المخصّصة لهذه العملية.[3] وكلّما فتح الأطفال كتابا وتصفّحوه بين الفينة و الأخرى، سواء فعلوا ذلك أثناء تواجدهم داخل أسوار المدرسة، أو خارجها لمّا يتنقّلون مع عائلاتهم في رحلات مبرمجة، أو جولات خفيفة وسط الحدائق،

---

[1]- عبد الكريم بكار: **القراءة المثمرة ، مفاهيم و آليات**، دار القلم، دمشق، سوريا، ط6، 2008،ص 25.

[2]-عبد الكريم بكار: **طفل يقرأ، أفكار عملية لتشجيع الأطفال على القراءة**، دار وجوه للنشر، الرياض، السعودية، ط2، 2011، ص 9.

[3]-المرجع نفسه، ص63.

الشّكل(29): الأسئلة الجوهرية المكونة لعملية القراءة

والمساحات الخضراء، فإنّهم سيعمّقون مكتسباتهم المعرفية، ويطوّرون ملكاتهم اللّغوية، ويعززون تعابيرهم الشّفهية والكتابية، وينعكس بالإيجاب على تحصيلهم المدرسي، وطاقاتهم الكتابية[1].

8-العوامل المحفّزة والمثبّطة للفضول القرائي:

في غياب كبير للإقبال على الكتاب من طرف أطفال المدارس، صار من الضروري خلق آليات فعالة، تجذبهم نحو المقروئية، وتقوّي عملية التّبادل مع الآخرين- ضمن علاقة سماع و استماع- وتشكيل الأسئلة وتفسيراتها، فيتمكّن القارئ الشّاب أن يتغلّب على الاستراتيجيات المختلفة، ويعزّز دوافعه ليصبح قارئًا أكثر

[1]-ينظر: راشد محمد الشعلان، حب القراءة، أساليب عملية لجعل أولادكم يحبون القراءة، دار المقرن، الرياض، ط 2، 2003، ص20.

فضولًا ونشاطًا. و قد بيّن كلّ من كاميرونِ**Cameroun** و بيرس**pearse** دور المكافآت والحوافز الخارجية التّي تمنح للطفل في شكل جوائز كالكتاب، لحصول تأثير إيجابي على مصلحة الطّفل. ومع ذلك ليست المصدر الرّئيسي للحافز الذّي يبلغه الأطفال، لأنّ أكثر ما يهمهم في البرنامج المدرسي للقراءة هو المناقشات وعدد الكتب الجيدة التي تمكّنوا من قراءتها.[1]

أ-العوامل المحفزة للفضول القرائي :

كما أظهرت الأبحاث التربوية الحديثة أن العوامل التحفيزية للقراءة متعددة، و يجب على الأقلّ أن يتوفّر هذان العاملان:

1-التصريح بالشغف القرائي:

فهو علاوة على ذلك قارئ يقدّر القراءة ويشارك بحماس حبّه للقراءة. ومن المهمّ أن يعمل ذلك صراحة، آخذا في الحسبان دور القراءة في تحسين حياته وإثرائها. وأنّ هناك دائمًا شيئا يستحقّ المشاركة في معظم الكتب أو النّصوص التّي يقرؤها، قد يكون فقرة جذّابة أو إعلامية، أو وصفا لشخصية، أو تحولا في العبارة مثيرا للاهتمام.[2]

2-إعداد بيئة مدرسية غنية بالكتب:

يجد في العادة أطفال المدارس كتبهم المفضّلة في مكتبة فصولهم الدّراسية أكثر من مكتبة المدرسة أو الحيّ أو المنزل؛ فقد أظهرت المقابلات التّي أجريت معهم أنّهم مهتمون بأخذ كتبهم إلى المنزل، حتى يتمكّنوا من مشاركتها مع أفراد الأسرة. في حين أن ثراء بيئة «الكتب» أكثر من ضروري، إلا أنّه ليس كافيا. وحسب دراسة

---

[1]-Serge Terwagne , Sabine Vanhulle, Annette Lafontaine :**Les cercles de lecture, interagir pour développer des compétences de lecteurs**, De Boeck, Bruxelles, Belgique, 2éme 2dition ,2tirage 2008, p11.

[2]-op,cit, p10.

واسعة النّطاق، أجريت في بريطانيا العظمى، تبين أن كمية الكتب المتاحة ليست هي التّي تؤدي إلى التّحفيز دائما، ولكن ما يتم فعله بها هو الأساس.[1] وهنا إشارة من الكاتب إلى ضرورة التّعامل مع النّصوص المقروءة وفق الحاجات الدّافعة لفعل القراءة، وإخضاعها إلى الأغراض العامّة والشّخصية. فقد يستعملها البعض في التّفقه في علم من علوم الدّين، فتتهذّب نفسه و يتغذّى عقله بالعلم الذّي يبحث عنه. وقد يستعملها آخرون للائتناس بها وطلب الرّاحة، أو "للاسترواح إلى اللّطائف والأمثال والحكم والأشعار...في كتب الأدب والأشعار وطرائف الأخبار."[2]

ب-العوامل المثبّطة للفعل القرائي:

تعزو الاستطلاعات التي تجريها الوزارة على مستوى مؤسساتها دوريا، أو تلك التي تصدر من أفواه الباحثين والمختصين في علوم التربية فشل القراءة المدرسية إلى عدة أسباب أهمها تحول معايير القراءة من مستوى إلى آخر. وقد بات من الضروري إضفاء الطابع النسبي على هذا الحكم الذي يشكك في المرور من القراءة والفهم إلى القراءة والتفسير، لأن الأمر يعود ببساطة إلى ثلاثة عوامل أساسية:

- أولهما المتعلم نفسه الذي تخلى عن ممارسة القراءة المعتادة في بيئة المدرسة.[3]

- ثانيهما المشاعر التي خالجت الذين يكافحون لتعلم القراءة أولا، ثم محاولة فهم النصوص المعقدة، إذ يزداد الإحباط والقلق من ارتكاب الأخطاء، ونفاذ الصبر شيئا فشيئا كلما حاول المتعلمون وأولياء الأمور إجبار الأطفال على صعود درجات سلم المنارة التي تمثل المفردات الإملائية التي يجب معرفتها.[4]

---

[1]-Ibid,, p11.

[2]- عبد العزيز بن داخل المطيري: **القراءة العلمية**، د- ن، د- م، ط1، 2017، ص10.

[3]-Jean-Maurice Rosier **:La didactique du français**, Presses Universitaires de France, Paris, 1edit,2006, p58.

[4]- ينظر:جودي ويلس، ترجمة سهام جمال: **تعليم الدماغ القراءة، إستراتيجيات تحسين الطلاقة و المفردات و الاستيعاب**، العبيكان للنشر، الرياض، المملكة السعودية، ط1، 2015، ص15.

– ثالثهما غياب الأنشطة المتعلقة بأدب الأطفال في مرحلة ما قبل الدخول المدرسي، من(2–6) سنوات وما لها من أثر بالغ في تكوين شخصية الفرد و سقل حسه الأدبي، وتنمية ميوله الأدبية، و إعداده إعدادا أوليا لتعلم القراءة فيما بعد، حيث يتمكن من النهل من مختلف الأشكال الأدبية المختلفة التي مبعثها الأسرة، فيهيئ الطفل مسبقا لتلقي ألوان من اللغة تسردها عليه الجدة أو الأم " فيستمع بشغف إلى قصصهما، ويطرب لأغنية تغنيها له أمه أو يسمعها من المذياع، ويطرب للموسيقى ويتمايل معها، ويطرب لنغم الشعر وموسيقاه وإيقاعه ويتمايل معه ويردده جريا على سجيته من غير تكلف."[1] إلا أن هذا الغياب من شأنه أن يحضر العديد من المنافع التي يمكن أن يستفيد منها الطفل قبل دخوله أول مرة إلى المدرسة أهمها:

– تربية الطفل على تنمية اتجاهه نحو تعلم القراءة، وإشعاره بالفرحة والسعادة عند الارتباط بقراءة الكتاب.

– منحه حسا قصصيا عاليا يساعده في القراءة والكتابة.

– تعتبر القصص المسموعة أو المسرودة من وسائل جمع المعلومات، وتسهم في تلبية حاجاته المتنوعة قبل تعلم القراءة.[2]

– يتمتع الأدب الشعبي كجنس أدبي بإمكانات عجيبة تعمل على تنمية قدرات الطفل اللغوية، و تزويده " بجميع الجوانب الحياتية، سلبية كانت أو إيجابية، وأن النمط الشعبي المقدم للطفل يكون بمثابة قوالب من الشر والخير والفضيلة والرذيلة... وعلى الطفل أن يتعرف على كل نمط."[3]

---

[1]- رشدي أحمد طعيمة و محمد علاء الدين الشعيبي: **تعليم القراءة و الأدب، إستراتيجية مختلفة لجمهور متنوع**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1 ،2006،ص61.

[2]-ينظر : المرجع نفسه ،ص62.

[3]- المرجع السابق،ص66.

– غياب ثقافة القراءة المستقلة والاقتصار فقط على ما يرتبط ارتباطا وثيقا بالبرامج المسطرة في المنهاج، التي تستدعي توظيف عادة القراءة من أجل واجب منزلي، أو مدرسي فقط. أما اتخاذها كسلوك يومي أو مدى الحياة، فقد غاب عن الأذهان ذلك، واعتبره البعض مضيعة للوقت، أو أمرا استثنائيا.

9– العُدَّة البيداغوجية والدّيداكتيكية لتدريس القراءة:

قبل الانطلاق في هذا المبحث الحسّاس من الفصل الثاني، لابد من التعرض بالشّرح إلى المصطلحات التّي تضمّنها العنوان، وربطها مباشرة بما له علاقة بعملية تدريس القراءة، مما يضطرّنا أثناء التّفسير والتّحليل إلى الوقوف وقفات قد تطول، أو تقصر بحثا عن إيجاد مختلف الرّوابط والعلائق التّي بها نتمكّن من منح تصوّرنا الحقّ الأوفر في البحث والتّخمين. و نستطيع من خلاله رسم الخطوط العريضة للجانب التّطبيقي الذّي تقوم عليه أصالة توجهنا البيداغوجي والدّيداكتيكي.

9–1–مفهوم العُدَّة لغة : لفظة العدّة مأخوذة من الفعل أَعَدَّ، يُعِدُّ، إعدادا أي : تهيّأ للأمر. و أَعَدّهُ إذا هَيَّأَه، واستَعَدَ لَهُ : تَهَيَّأَ[1] والعُدَّةُ: ما أعددته لحوادث الدّهر من مال وسلاح، جمعها عُدَدٌ.[2]

9–2–مفهوم العدّة اصطلاحا:

كلّ ما له علاقة مباشرة بتدريس القراءة، سواء تعلّق الأمر بالاستراتيجيات الموظّفة، أو الأسس النّظرية لبناء التّعلمات، أو المرجعيات البيداغوجية المرتبطة بالدّرس القرائي، أو الاعتبارات المنهجية المطبّقة في الوحدات الدراسية، أو المرتكزات المهيكلة لعملية التخطيط السنوي واليومي للمادّة.

---

[1]- الفيروزآبادي : **القاموس المحيط**، دار الغد الجديد، القاهرة، مصر، ط1، 2014، ص1014.

[2]- فؤاد إفرام البستاني: **منجد الطلاب**، دار المشرق، بيروت، لبنان،ط8، ص463.

9-3-مفهوم البيداغوجيا (نظرة تاريخية على دلالاته):

من الأسئلة التي تدفع بفضول المتتبّع لتقصّي الحقيقة بخصوص مصطلحين ضروريين لتبديد الضّبابية بشأنهما: ماذا نعني بعلم التّربية (البيداغوجيا) و المربّي (البيداغوجي)؟ فللمفهوم الأوّل تاريخ آخر، يتميّز بشدّة الارتباط بأصله. فقد كان بادئ ذي بدء دالا على الشّخص المسؤول عن الطّفل [pais]. وأمّا [agein،agogé] فيعنيان التّوجيه والسلوك. لكن [paidagogos] يُعتبر الشّخص الوحيد الذّي يقود الطّفل إلى المدرسة قبل أن يصبح بالتّبعية مربّيا. ثمّ تمّ نقله مع مرور الوقت إلى [didscaslos] أو المكّرر أو المعلّم.

ومصطلح [paideia] يشبه الرّعاية المقدّمة للطّفل نتيجة الجهد التعليمي وتقنيات الثّقافة. وقد صمّم في إطار علاقة روح شابّة بشيخ، ومرشد، ومبادر، دون برنامج تعليمي حقيقي. وتظافرت الأدوار الثّلاثة مع بعضها بعض لإظهار الشّكل الحالي لعلم التّربية، فهي تبقى دائما تمثّل معالمه الأساسية. ويرى **غاسطون ميالاري Gaston) Mialaret)** صعوبة إيجاد تعريف موجز للمصطلحين رغم شيوع استخدامهما، لعدّة أسباب يرجعها إلى:

- أنّ لديهما نفس الأصل اليوناني.

- أنّ لفظي (المربّي) و(علم التّربية) لا يظهران في الوقت نفس باللّغة الفرنسية. ففي اليونان القديمة [paidagogos] هو العبد الذّي يقود[1] الأطفال إلى معلّم المدرسة. ووفقًا لقاموس روبرت ظهرت كلمة [Pédagogie] باللّغة الفرنسية عام 1837. ويحدّد قاموس **أنطوان فوريتير (Antoine Furetiere)** (1690)، مفهوم المربي كالآتي: "المربّي هو الذّي يحظى بالعناية لإرشاد وقيادة التّلميذ وتعليمه القواعد

[1]- Gaston Mialaret : **pédagogie générale, puf fondamental,** presses universitaires de France,1ére Edition, décembre 1991, p6.

النّحوية ومراقبة أفعاله." بينما مصطلح علم التّربية كان ما زال لم يظهر إلى العلن بعد.

– تباينت كلمة [pédagogue] في المعنى عبر التّاريخ، وكانت الدلالات التّي رافقتها تشير إلى الاتّجاه الأكثر إيجابية، ممثلا في المربّين الألمان إبان القرن 20، ثم انتقلت الدلالة حسب **منجد روبير** للإشارة إلى المعلم الأكثر سلبية، والاستبدادي، والضيِّق التفكير.

– أرجع **ليتري (littré)** ظهور مصطلح علم التربية أول مرة إلى عام 1536، لما استخدمه **جي كالفين(J .Calvin)** في المؤسسة المسيحية. و بعدها اعترفت الأكاديمية الفرنسية بهذه الكلمة عام 1762. ومنذ ذلك الحين تضاعفت تعاريف البيداغوجيا واتسمت إلى حد ما بعدم الاتساق.

وبعيدا عن إمكانية طرح سؤال آخر ذي صلة بعلمية البيداغوجيا، أو عدمها فإننا نعتقد جازمين أن علم التربية أو البيداغوجيا هو نظرية عملية مثلما أشار إليه **إيميل دوركيم(Emile Durkheim)**، أو هو فن الفعل أو التّصرف مثلما ذهب إليه **ميشيل دي سيرتو(Michel de Certeau)**.[1]

وإذا حاولنا الآن النّظر عن كثب في خطب التّربية، نكتشف أنّ «فنّ الفعل» هذا يعبر بطريقة أصيلة عن ثلاثة أقطاب:

– قطب من الغايات: يمكن أن تكون دينية، فلسفية أو سياسية.

– قطب معرفي: يتعلق بتعلّمات الطفل ونموه، وبيئته الاجتماعية أو بناه المعرفية.

– وأخيراً مجموعة من الممارسات التّي تشكّلها مجموعة من المقترحات من حيث الأساليب والأدوات. والمربّي يتصرّف دائمًا وفقًا لمشروع ما، يقوم على إثره بحشد

[1]- Philippe Meirieu :**Dictionnaire inattendu de pédagogie**, EpubsFR,Cognitia SAS, Paris,2021,p17.

المعرفة واستخدام الأدوات المناسبة. وبغض النّظر عن «المدخل» الذّي نؤيّده، فإنّ إمكانية التّصرف لا تتم إلا إذا تمكنّا من التّمسك بهذه الأقطاب الثّلاثة، بأكبر قدر ممكن من الاستطاعة و الوضوح.[1]

9-4-مفهوم الدّيداكتيك(بعض الملاحظات حول تاريخ الظّهور)

يحتّم علينا هذا المفهوم هو الأخر أن نطرح بدورنا سؤالا جوهريا، مثلما فعل صاحب المقالة. وهو سؤال يتحلّق حول أصل كلمة التّعليمية (الدّيداكتيك): فما تاريخها قبل السبعينيات حيث ستظهر بمعنى جديد في منشورات البلدان النّاطقة بالفرنسية؟

تعني **ديداكتيكوس**(didaktikós) في اليونانية القديمة: الشّخص الموهوب في التّدريس. وهي كلمة مشتقّة من الفعل (didásko) وتعني: التدريس والتعليم. ومن حيث الانشغالات التّي أنشئ من خلالها هذا العلم، فإنّ التّركيز ينصبّ على علاقة التّعليمية بالمعرفة التّي ستنقل للمتعلم، على النّقيض من علم التّربية الذّي يركّز بشكل أكبر على العلاقة التي تربط بين المعلّم والمتعلّم بهدف التّعليم.[2]

ومن الواضح كما يشير إليه **بيرنار شنوولي(Bernard Shneuwly)**أنّنا نعثر في قديم الثّقافة اليونانية على مجموعة كلمات مشتركة، هي أصل لكلمة(تعليمية) ك:

[تعليمي-تعليم-مدرسة- نشاط تعليمي- معلم] و كلها متمركزة حول مدلول واحد:[تعليم - تكوين-وتكون مدرسا].[3] وحسب **كريش فون مارسيال(von Knecht) Martial** يعود تاريخ ظهور الكلمة (ديداكتيكا) أوّل مرّة إلى عام 1613، لمّا قدّم طالبان المقترحات التّعليمية لأستاذهما راتكي(**Ratke**). ولم تكن هذه الكلمة معروفة

---

(1)-Ibid,2021,p18.

(2)- Said Tasra :**Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire**, Hal open science,2017,pp 2-3.

(3)- Bernard Shneuwly : **Didactique ?** revue :Didatique Aprrentissage et enseignment,vol 1,n° :1, 2020,Département de didatique (UQAM),univ Quebec,Canada, p 42.

في اللّغة اللاّتينية قبل ذلك الوقت. وأنّ في بوادر ظهورها لمسنا نوعا من المقاومة ضد الإقطاعية و الدّعوة إلى الوحدة الألمانية التي نادى بها **راتكي** ونصّ في مشروعه لإصلاح المدرسة على الاستقلال عن الكنيسة، وتدريس القراءة والحساب، والكتابة باللّغة الألمانية. والتّخلي عن استعمال العصا، وإثارة انتباه[1] الطلاّب بالمحتوى المفيد، وليس بإثقال كاهل ذاكرتهم، بل بتعليمهم شيئا واحدا في كلّ مرّة بالانتقال من المجرد إلى الملموس. وبالمقابل ينفي الكاتب نفيا مطلقا تناول الباحثين بالدّول الفرونكوفونية هذه القضية في المطبوعات قبل سنوات الستينيات. وأنّ المؤشرات القليلة الواردة في المقالات أو الكتب المرجعية حول الموضوع، جاءت محملة بالثغرات، حتى أنها خاطئة جزئيًا في بعض الأحيان. وأنّ الملاحظات التّي تلتها لم تحل محل دراسة متعمقة للمسألة، ولكنها أعطت بالمقابل للقراء المهتمين فكرة أولى عن ثراء الكلمة، التّي لها بالفعل تقليد طويل، خاصة في البلدان النّاطقة بالألمانية. كما أنّها تسعى جاهدة إلى تحديث وتعزيز جانب من معناها، موجود دائمًاعبر التّاريخ هو التّنظيم الفعّال للتّعليم في صالح الجميع.[2]

ويعود أصل التّفكير الدّيداكتيكي إلى أواخر السّتّينيات، بمناسبة «إصلاح الرّياضيات الحديثة». وهذا التّفكير كما يقول راتكي**(Samuel Johsua)** ، كان ثورة حقيقية في قطاع التعليم بأكمله. لقد حدث حسبه في ذلك الوقت بعض التردد حول مصطلح «تعليمية» و «نظرية المعرفة التجريبية». لأن مدار القضية بالنسبة ل **جاي بروسو (Brousseau)** يتعلق بتنظيم المعرفة؛ وهذه المعرفة تسمى «تجريبية» حيث كان من المقرر تنفيذها « في وضعية». لكن في النهاية ولعدة أسباب، تم الاحتفاظ

---

(1)-Op,cit, p45.

(2)- Bernard Schneuwly: Didactique : quelques notes sur son histoire , La Lettre de la DFLM,n° :7,1990,p22.

بمصطلح التعليمية وتعميمه بفضل عمل **بروسو** عام 1970 في مجال تعليم الرياضيات. وبعد ذلك تم تعميم المصطلح في تعليم تخصصات قريبة من الرياضيات ك: الفيزياء مع **فرانسيس هالباوش(Francis Halbawchs)**، ثم بوقت قصير في تعليمية مواد أخرى[1].

9-4-أ-المجالات الرّئيسية للاستثمار في التّعليمية:

ابتداء من سنة انتشاره في سبعينات القرن العشرين، لم يعد هذا العلم مقتصرا على الاهتمام بتدريس المواد المسطّرة في المناهج التّربوية فقط، بل أصبح رحى اهتمامه منصبّا حول دراسة العلاقات المتبادلة بين المجالات الثّلاثة الآتية:

- دراسة المنهاج للبحث في العلاقة بين المعلم والمحتوى.
- دراسة عملية التّدريس للبحث في العلاقة التي تجمع المتعلّم بالمعلّم.
- دراسة عملية التّعلم للبحث في العلاقة التّي تربط التّلميذ بالمحتوى.

وقد مثّلت الأقطاب الثّلاثة تاريخيا بواسطة ما يسمى ب: « المثلّث البيداغوجي »

9-4-ب-علاقة الدّيداكتيك بالبيداغوجيا:

من بين الرّهانات التّي فرضت نفسها على الباحث منذ اللّحظات الأولى التّي خطّ فيها أوّل سطر، البحث حول إمكانية وضع فاصل دقيق بين العِلْمين، وتحديد الأمكنة والأزمنة التّي يشتغل فيها كلّ واحد منهما، والفترات التّي يلتحمان فيها ببعض. وإذا كان التّفكير في طرح هذا الانشغال يبدو لدى البعض سهلا سهولة صياغته الأدبية، فإنّ الأمر على الميدان لا يبدو كذلك، ومجرد التّلميح له، يجهد دماغك و ينشّط خلاياك العصبية إلى أقصى درجاتها، لعلّك ستصل إلى فرش أرضية متينة توضّح العلاقات والفروق والتّداخلات. وسأستعين هنا في مسعاي بما جاء في

(1)-Said Tasra :**Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire**, Hal open science,2017,p4.

كتاب رياض الجوادي (مدخل إلى علم تدريس المواد)، حيث تحدّث عن الموضوع بتفصيل غير ممل، و أشار إلى الفكرة قائلا:" لم يكن الأمر قط واضحا كما قد تتوّهم، فغبار النّزاعات القائمة من أجل تحديد العلاقة بين الدّيداكتيك والبيداغوجيا لم تنقشع بعد."[1] ولن نبقي بدورنا الحيرة مستمرة، وسنشرع حالا في تسليط الأضواء على ما اتّفق حوله لدى غالبية المختصّين في علوم التّربية والتّدريس، حيث أجمعوا على جعل النّقاط الآتية أرضية مشتركة في وضع الحدود و طبيعة العلاقات بين العلمين:

– أوّل و أقوى النّقاط التّي اتّفق حولها الأغلبية تدور حول فكرة "ما الذّي هو أصل؟ و ما الذّي هو فرع؟" حيث ينظر الجميع إلى البيداغوجيا كأصل والدّيداكتيك كفرع ؛ أي إنّ الأولى أصل منشأ الثّانية، ومثلما يقول ديفلي: " أنجبت الأمّ وهي البيداغوجيا ابنة هي الديداكتيك."

– ثاني النّقاط التّي تخدم نظرتنا إلى الموضوع، فهي أكثر وظيفية كونها تقوم على الموقف القائل بتكامل العِلْمين المبني على تآزر الممارسات خدمة لمادة القراءة، لأنّ المعلّم في ممارسته المهنية يؤدي مهمتين: فهو يتولّى تطبيق المنهاج الدّراسي من ناحية، ومن ناحية أخرى، يدير الفصل.

وعموما يرتبط مصطلح التّعليمية(الدّيداكتيك) بعلم التّربية(البيداغوجيا). وهو نشاط متّصل بمنطق المعرفة وبالوضعيات التّربوية. و يقترب المفهوم من علم التّربية الذّي يكمّله في جانب تنظيم الاتصال ودراسة المعرفة.[2] وفي الوقت الحالي تمثل التّعليميات المرتبطة بمختلف مجالات المعرفة داخل الفصل، حركة تنظير لشروط التّداول والنّقل المعرفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسة.

---

[1]- رياض الجوادي:**مدخل إلى علم تدريس المواد، ديداكتيك- تدريسية- تعلمية- تعليمية**، دار التجديد، د- م، ط2 2020، ص ص 16-17.

[2]-Franc Morandi :**Introduction à la pédagogie**, armand colin, 2006, p30.

9-4-ج-التّفريق بين التّعليمية وفنّ التّعليم:

للتّفريق بين الأقوال النّابعة من البيداغوجيا، وتلك التي تأتينا من الدّيداكتيك، نقرأ في منهاج اللغة العربية العبارة: "على التّلميذ أن يكون نشيطا" فمن وجهة نظر الدّيداكتيكي تعتبر هذه المقولة إحدى المبادئ المستوحاة من البيداغوجيا النّشطة. ولنفترض أنّ تلميذة في السنة الخامسة ابتدائي، أرادت تطبيق هذا المبدأ و قامت من مكانها و بدأت في الرّكض حول الصفوف. سنقول عنها نشيطة لا محالة، لكن ما فعلته ليس هو المعنى المقصود في المقولة، وستكون الفكرة مثيرة للاهتمام إذا حدّدنا كيف نريدها أن تكون نشيطة في أحد دروس الرياضيات أو غيرها.

10- تحديد نوعية الاهتمامات القائمة بين العلمين:

لإجراء فارق مدرسي ولو بسيط يفصل بين مهام كل واحد منهما، وجب توضيح نوعية الاهتمامات و جوانب الأعمال التي يغذّيها هذا الموقف:

أ-على مستوى نوعية التّعاقد : يوجد نوعان من التعاقد: البيداغوجي والدّيداكتيكي.

أ-1-التّعاقد البيداغوجي(المكتوب):

فهو خلاف للنّوع اللاّحق، إذ يقوم المعلّم بتدوين المهارات والكفاءات التّي يريد تعليمها في الدّفتر اليومي الخاص به، أو يعلّقها على الجدران في شكل مصفوفات مفاهيمية، تضمّ العديد من العناوين التّي سيحرص على تحقيقها كل شهر، أو فصل، أو سنة. ومن أمثلة التّعاقد الكتابي التّي تتم بين المعلّم و المتعلّمين:

- العمل على إكساب المتعلم مهارة قراءة حرف في الطّور الأوّل وفق الخطوات الآتية:

- إحضار محسوس الحرف(...)

- عرض شكله أمامهم مرسوما على ورقة بيضاء.

- نطق الحرف باستخدام المرآة.

- تحسّس جميع أطراف الحرف.

- العمل على تصفية صعوبة من الصعوبات التّي يعاني منها أحد المتعلّمين، مثل: الترديد المفرط لحرف من الحروف داخل الكلمة، أو قلب أحد حروفها.

أ-2-التعاقد الدّيداكتيكي(الشّفهي): لصاحبها **كي بروسو** وهي مجموعة سلوكات صادرة من المعلم والمرتقبة من طرف المتعلّم أو الصّادرة من المتعلّم والمنتظرة من المعلّم. والدّيداكتيك علم يهتم بكل ما له علاقة بالمحتوى المعرفي الذّي تشكّله المعرفة. و"بالظروف المناسبة لنشر المعارف والحفاظ على معناها أثناء انتقالها من مؤسسة إلى أخرى، ونمذجة تلك الظروف في شكل مواقف."[1] وبطريقة تدريس المفاهيم المعرفية المتواجدة ضمن أي مادة تعليمية موجهة للمتعلّمين في إطار عقد ديداكتيكي غير مكتوب في أغلب الأحيان. ويؤسس هذا العقد الشفهي لجملة من السلوكات، والأعمال يتم الاتّفاق بشأنها، جزئيا أو كليا، و تقوم جميع أطراف العملية التّعليمية باحترام بنود هذا العقد، فلا يجوز الإخلال بها للحفاظ على السير الحسن للدّروس والجو العام للقسم. ومن بين البنود المرتبطة أساسا بحصص القراءة، نورد ما يلي :

***- بنود ذات طابع كلّي:**

يتم الاتّفاق عليها في بداية العام، وهي تخصّ ضبط الفصل، وتسيير مختلف الحصص والمواد الدراسية. و ليست حكرا على مادة واحدة. مثل:

---

[1]- رياض الجوادي: **مدخل إلى علم تدريس المواد، ديداكتيك- تدريسية- تعلمية- تعليمية**، دار التجديد، د- م، ط2 2020، ص ص 17-24.

– رفع أيديهم أثناء طلب الإذن، و عدم الإجابة تلقائيا حتى يتجنبوا العشوائية، والوقوع في الفوضى.

– الاتّفاق على تدوين الإجابات المكتوبة في وسائل فردية يمتلكها المتعلمون، مثل: الكراريس و اللوحات. وجماعية كالسبورة.

– الحرص على الإجابة باللّغة العربية الفصيحة وليس باللّسان العامي.

– في حالة نسيان المتعلّم لواجبه، فإنه يعتبر إهمالا. ففي أوّل نسيان لهذا الواجب، يكتفي المعلّم بتقديم ملاحظة شفوية فقط. وفي النّسيان الثّاني، يدلي بملاحظته مكتوبة على دفتر الملاحظات. واعتبارا من النسيان الثّالث، يصبح المتعلّم مهملا بالدّرجة الأولى، فتلحق به عقوبات بدرجات أعلى من السّابق، لأن التّواني في أداء الواجبات المنزلية يعطل المسار الدراسي ويبطئ مجموعة التّلاميذ لإيجاد حل[1]مناسب لهذه المشكلة.

– يطلب منهم بخصوص الأدوات المدرسية كالكتاب المدرسي إحضار كتاب فقط لطالبين، لأن الكتاب إلزامي.[2]

***– بنود ذات طابع جزئي:**

يتم ربطها بشكل خاص بمادة دون غيرها. ومنها:

– التّحضير اليومي والقبلي للنّصوص، قراءة وشرحا لمفرداتها، أثناء فترة تواجد المتعلم خارج المدرسة.

– أثناء السّماح لهم بالإجابة، يطلب المعلّم من متعلميه عرضها في جمل و ليس في كلمات، لتعويدهم على شفاهة الكلام، وتدريبهم على امتلاك ناصية اللّغة.

---

[1]-Nathalie Anton : **Lart d'enseigner , comment bien enseigner à nos enfants aujourd'hui** , edit ixelles, Bruxelles, 3éme trimestre 2012,p43.

[2]-Ibid,p44.

ب–على مستوى الفترة الزّمنية:

من المؤشّرات المساعدة على تحديد الفرق بين العلمين تلك الأوقات التّي يخصّصها المعلّم للشروع في أنشطة ذات صلة مباشرة بوظائف التّدريس، حيث يعتبر كل ما يسبق الحصة التدريسية من قبيل الدّيداكتيك. أمّا ما يقع خلالها، فهو من قبيل البيداغوجيا. لذلك يمكن القول أن الدّيداكتيك ميدان يحيلنا أكثر نحو عملية التّعليم و كلّ ما له علاقة بها.

ج–على مستوى الاهتمامات ذات الصّلة بالتّربية و التّعليم:

ج–1–اهتمامات توليها البيداغوجيا:

لنطّلع بشكل متريّث على ما هو جوهري في الاهتمامات، سنتحدث عن وثاقة الصّلة بين البيداغوجيا و مادّة القراءة، و نشير إشارة عميقة إلى الخطوات المنهجية في تعليمية القراءة، و طبيعة العلاقات البيداغوجية التّي تنشأ بين المعلّم مع متعلميه في كنف المنظور السّلوكي و البنائي الذّي دعمنا به تصورنا. حيث تتركّز اهتمامات البيداغوجيا حول فنّ قيادة الفصل وإعداده؛ أي نسج علاقات مختلفة بين الأستاذ والمتعلّم. فهي تجيب على سؤال جوهري: كيف ندرس؟ وتتدخّل على إثره بتوضيح معالم وطرق التّربية، وتخلق تقنيات تعمل على تنظيم التّعليم و التّعامل مع المتعلّمين، من خلال تطبيق مجموعة من النّظريات وفق المقاربة التّي ترضاها للمدرسة. علما أنّ تطبيق هذه النظريات يختلف من مقاربة لأخرى، ولا يتم بنفس المنهجية ولا الإستراتيجية. كما تحيلنا بالدّرجة الأولى على الممارسات المختلفة التّي تتمّ داخل القسم بين المعلّم والمتعلّم من جهة، أو بينه بين أقرانه من جهة أخرى. ثم "درجة

التّواصل بين المدرس والمتعلّم وأثرها في إنجاح عملية التّعلّم...بما فيها من أبعاد قيمية واجتماعية ونفسية تساعد على تهيئة بيئة تواصلية عميقة."[1]

وتعتبر طبيعة التّفاعل النّاشئ بين المعلّم والمتعلّم والمادّة الدّراسية أهمّ عنصر يحدّد الطّريقة التّدريسية، ويكيف الإستراتيجيات مع إحدى المقاربات الفاعلة في الحقل التّربوي. فإذا توخت العناية بالوضعيات التّربوية ذات الارتباط المباشر بالمادّة، فإنّ التّركيز الحاصل يمسّ المضامين. وإذا ركّزت الطّريقة التّربوية على سلوكات المعلّم، فإنّنا بصدد الحديث عن المقاربة بالأهداف. أما إذا أولى المنهاج عناية بالمتعلّم، فإنّ رحى الاهتمام ينصبّ حول مقاربة الكفاءات.

ج-2- اهتمامات التّعليمية بالنّقل المعرفي:

يمكن أن تظهر المبادئ البيداغوجية الكبرى كخطابات عامة، تعمل التّعليمية على معالجة مضامينها و ترجمتها إلى أهداف إجرائية، والعمل على تكييفها في إطار ما يسمّى بالنّقل المعرفي.[2] إنّنا هنا بصدد الحديث عن التّحويل الدّيداكتيكي، حيث اقترح **إيف شوفالار (Yves Chevallard)**مفهوما له، لاسيما في تدريس الرّياضيات أوائل الثّمانينيات، نظرية من أجل تفسير سبب ظواهر هذا التّحويل، باعتباره عملية تسمح بالانتقال من المعرفة المكتسبة إلى المعرفة المُدَرَّسَة، أو مثلما عبر شوفالار بقوله: "من رياضيات علماء الرياضيات إلى الرياضيات المُدَرَّسَة."

وإذا أردنا أن نقدّم مثالا واضحا عن هذا النقل الذي يحوّل المعرفة العالمة، إلى معرفة مدرسية خالصة، سنتطرق اللحظة إلى الطّريقة التّي تناول بها علم اللّغة المقطع الصوتي باعتباره موضوعا من مواضيع علم الأصوات. ونبين بالمقابل كيف

---

[1]- رياض الجوادي: **مدخل إلى علم تدريس المواد، ديداكتيك- تدريسية- تعلمية- تعليمية**، دار التجديد، د- م، ط2 2020، ص61.

[2]- Said Tasra :**Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire**, Hal open science,2017, pp5-9.

استطاعت المدرسة بفضل المعلّم أن تعدّل وتكيّف وتغيّر تلك المعرفة بعد إخضاعها إلى سلسلة من التّحويلات، لتظهر بالصّيغة التّي هي عليها الآن في المناهج التّربوية الموجّهة للطّور الأوّل من المرحلة الابتدائية:

ج-3-المقطع الصّوتي باعتباره معرفة عالمة ومدرسية:

قبل المرور إلى بيان كيفية التّعامل مع هذه المعرفة المستقاة من علم الأصوات النّطقي، لابد أن نعطي تعريفا وفق ما جاء به هذا العلم، الذّي عرفه كما يلي : هو "حركة قصيرة، أو طويلة...أو جزء منطوق من أجزاء الكلمة، ويكون نتيجة إخراج دفعة هوائية من الرّئتين."[1]أمّا المعلّم فيفسرّها للتّلاميذ بأنّها عملية ناتجة عن الكلام البشري، الذّي يحدث في الفم وبتحريك اللسان، فتخرج هذه الأصوات مع الهواء المتدفّق من صدورهم أثناء الحديث، ولكن ليس دفعة واحدة، بل في شكل دفعات هوائية مصاحبة لهذه الأصوات.

ج-3-1-مكوّنات المقطع بين علم اللّغة ودروس القراءة:

قدّم لنا علم اللّغة أصنافا من المقطع الصّوتي باستعمال الرّموز كما في الأمثلة الآتية:

1- صوت صامت+ حركة قصيرة ورمزه: ص+ح. وهو مقطع قصير لأنّها تنهي بحركة، مثل: بَ، بُ، بِ.

2- صوت صامت+ حركة طويلة ورمزه ص+ ح ح. وهو مقطع متوسط، ينتهي بحركة أيضا مثل: فِي، تَا، بُو.

3- صوت صامت + حركة قصيرة+ صوت صامت ورمزه: ص+ح+ ص. وهو مقطع متوسط مغلق لأنّه ينتهي بصامت أيضا، مثل: عنْ، منْ، أوْ.

---

[1]- عاطف فضل محمد: **الأصوات اللغوية**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1،2013، ص 91.

4- صوت صامت+ حركة طويلة+ صوت صامت ورمزه: ص+ ح ح+ ص. وهو مقطع طويل مغلق لأنّه ينتهي بصوت صامت.مثل: بَابْ.

5- صوت صامت+حركة قصيرة + صوتان صامتان. و رمزه: ص+ح+ ص ص. و هو مقطع طويل مغلق لأنّه ينتهي بصامت أيضا. مثل: بِنْتْ.

6- صوت صامت+ حركة طويلة + صوتان صامتان. و رمزه: ص+ح ح+ ص ص. وهو مقطع طويل جدا و مغلق لأنه ينتهي بصامت. مثل: شابّْ.

وبغرض تمكين المتعلّمين من مهارة الوعي الصّوتي، يلجأ المعلّم أمام هذا الكمّ الهائل من الرّموز إلى إعادة صياغة المفاهيم اللّسانية بتبسيط كبير، فيتغاضى عن ذكر المصطلحات الآتية: [مفتوح – مغلق – طويل – قصير – صامت – صائت] و يركّز فقط على الحركات الأربع (الفتحة – الضّمة – الكسرة – السّكون) وعلى استعمال المشي أو التصفيق للدّلالة على عددها داخل الكلمة، كتمهيد لهم لتعلم مهارة أساسية أخرى هي القراءة. وبواسطة تكثيف التّدريبات اليومية يتمكنون من اكتشاف أنّ:

- المقطع الصّوتي حروف مضمومة أو مفتوحة أو مكسورة أو ساكنة، تكتب منفصلة في الكلمات، وتشكّل وحدها مقطعا أثناء نطقها، فتتحوّل إلى أصوات، مثل : دُ-دْ-دٍ- داً ...إلخ.

- أنّ الحروف المتحرّكة تشكّل مع الحروف السّاكنة مقطعا صوتيا واحد، مثل : يَكْ في كلمة (يكتب).

- أنّ الحروف المتحرّكة قبل المدّ (واو-ياء -ألف) تشكّل معا مقطعا صوتيا، ك: داَ- في كلمة دَاكن.

- أنّ الحرف المشدّد يفكّ إدغامه إلى حرفين، يكون الأوّل منه ساكنا والثّاني متحركا، مثل: مَدْدَ في كلمة(مَدَّ).

وبما أنّ المسافة التّي تربط بين المعرفة العلمية والمعرفة واضحة الوجود أثناء تدريسها، يعمل النقل الدّيداكتيكي على محاولة تقليصها وجعلها قصيرة إلى حد ما.

وترجع أسباب التّقليص إلى سببين على الأقل هما:

– لأنّ منطق الفعل التّربوي يشير إلى عدم إمكانية الفرد أن يعلم نفسه. والمعرفة الأكاديمية مرتبطة الوجود بالمعرفة العلمية.

– إذا كان من الواضح أنّ تدريس مادة الرّياضيات أو أيّ مادّة أخرى في الفصول لا يكون مطابقا تماما لتلك التّي يملكها العلماء، فيجب على الأقلّ أن يسمح تعلّمها بالعثور عليها لاحقًا عند علماء الرياضيات.[1]

11–المبادئ البيداغوجية التّي يسير عليها الدّرس القرائي:

تتأسّس المبادئ البيداغوجية التّي ارتضيناها ضمن الطّرح الثّنائي التّوجه بقطبيه السّلوكي والمعرفي على تحويل الدّرس القرائي وفق ما تقتضيه هذه النّظرة المزدوجة للمناهج اللغوية، حيث يسير فيه المعلّم مع متعلّميه وفقا لجملة من المسارات و المبادئ البيداغوجية المدعّمة لتعليم يتّخذ من الوسطية مكانا له، إذ يجمع بين الموسوعية واكتشاف القدرات في المرحلة الابتدائية. و تتجلّى هذه المبادئ في النّقاط الأساسية الآتية:

أ-مبدأ محورية التّلميذ:

رغم ما قيل عنه من كلام كثير، فإنّ اعتبار التّأسيس المنهجي القائم على المتعلّم منذ أول وهلة يجانب الصواب، و ليس كما روّج له في مختلف أدبيات المناهج الحالية، سواء تلك المتعلّقة بإصلاحات الجيل الأوّل، أو إصلاحات الجيل الثّاني. ومحوريّة التّلميذ التّي نرتضيها قائمة على منح المتعلّم دورا أساسيا في بناء تعلّماته

[1]- Said Tasra :**Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire**, Hal open science,2017,p9.

بشكل تدريجي، يتصاعد من سنة لأخرى، تماشيا مع نموه العقلي والجسدي، ومراعاة لقدراته النّامية بمرور الوقت. فلا يمكن أن نحملّه ما لا يطيق بمجرد وضع رجليه داخل أصوار المدرسة، فهو مازال بحاجة ماسّة إلى بناء شخصيته من جميع الجوانب، خاصة المعرفية والوجدانية والحس–حركية. وقد شرعت المنظومة الجزائرية في تطبيق الاختيار المنهجي القائم على "وضع المتعلّم في مركز الاهتمامات التربوية، وتماشيا مع المناهج الحديثة في تعلّم اللغات، القائمة على المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النصية." ابتداء من سنة ألفين وثلاثة...ولهذا حرص الفريق التّربوي الذّي أعد[الكتاب المدرسي للسّنة الأولى ابتدائي] على أن تكون الأنشطة مرتكزة مباشرة على فعل التّعليم و التّعلم."[1]

ب- مبدأ التّهيئة البيئية والصّفّية:

كما هو متعارف عليه في كل عملية إعداد أي كتاب مدرسي، فإنّ التّدريب على مفاتيح القراءة في السّنة الأولى لا يبدأ بالمرحلة الفعلية التّي يتعامل فيها مباشرة بتحليل واكتشاف الأصوات اللّغوية، بل يُسبَق بفترة تدعى مرحلة التهيئة. وقد تختلف مدّتها من منظومة لأخرى، أدناها أسبوعان وأقصاها شهران. وهي مرحلة حرجة في حياة المتعلّم المبتدئ، لأنّه لا يكون مستعدا لتلقّي المعارف والعلوم المدرسيّة أثناء ولوجه أسوار المدرسة لأول مرة. ومن خلال المرحلة المذكورة يحضّر المتعلّم بشكل لائق ومدروس، كي يواجه "مواقف جديدة في حياته، إذ ينتقل من عالم البيت الذّي ألف أفراده وأشياءه إلى بيت جديد، فيعرف رفاقا غير أخوته ويتعامل مع مرشدين

[1]- بوبكر خيشان وآخ: **اللغة العربية، كتاب التلميذ، السنة الأولى من التعليم الابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب، ط2، 2008، ص3.

غير والديه، ويقضي أوقاتا في غرف ليست غرفه أو أماكن لعبه، فلا بد من تهيئته تهيئة خاصّة تمكّنه من التّفاعل اجتماعيا، ونفسيا ."[1]

وتتضمّن التّهيئة جانبين أساسيين: أوّلها متعلق بتطوير الاتّجاهات الإيجابية في شخصيته تجاه رفقائه ومحيطه المدرسي. أمّا الجانب الثّاني فيركّز فيه على تناول جملة من المعارف ذات الصّلة الوطيدة بلغته، حيث يتدرّج المعلّم معه "بصريا ثمّ سمعيّا ثم كتابيّا، بالإضافة إلى تدريبه على الجلوس الصّحي في أثناء الكتابة وعلى لفظ المدود الطويلة والقصيرة."[2]

و يجب الحرص في هذه المرحلة الحسّاسة من منهاج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي على مراعاة "حاجات المتعلّم، وأن تنسجم مع تقنيات التّأسيس المعرفي والبصري واللّغوي والاجتماعي، وتحتوي على أنشطة وتدريبات ملائمة لحواس المتعلّم ومداركه وقدراته."[3] لأنّ البعض يتغافلونها تماما، ويمرون مباشرة إلى مرحلة تدريس الحروف، لاعتقادهم أنّها مرحلة هامشية، وعامل سلبي يعمل على تضييع الوقت، متناسين أنّهم يقعون في خطإ منهجي، سيكلّفهم الكثير فيما بعد.

ج-مبدأ الوحدات:

جاء اعتماد هذا المبدأ البيداغوجي من أجل مراعاة الاقتصاد المعرفي، وملاءمة المستّجدات التّربوية المتوافقة مع التصوّر القائم على النّظرة الثّنائية للمناهج، والسّعي إلى التّنظيم المحكم لمختلف الخبرات، والعمل على تحقيق النّتاجات المنتظرة من تنمية مهارات التّواصل اللّغوي الفعّال. ونظام الوحدة سبيل لتنظيم مادّة القراءة وتبويبها

---

[1]- عصام أبو خليل وآخ: **التهيئة للصف الأول الأساسي**، وزارة التربية و التعليم في دولة فلسطين، مركز المناهج، ط2، 2013، ص4.

[2]- لجنة التأليف: **العربية لغتي، الصف الأول الأساسي، الفصل الأول**، المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، الجمهورية العربية السورية، ط1،2018،ص3.

[3]-المرجع نفسه ،الصفحة نفسها.

وترتيبها "على نحو فاعل في إطار أوزانها النّسبية المقرّرة في وثيقة المعايير طبقا لكل مرحلة تعليمية... وفي هذا السّياق اتخذت الوحدة من نصّ القراءة من أجل الفهم منطلقا نحو تحقيق التّكامل مع سائر المهارات الأخرى."[1]

وهو مبدأ قائم أيضا على "تتبع أداء المتعلّمين والمتعلّمات بشكل يومي، عبر أنشطة تعلّيمية تعلّمية تنطلق من وضعيات ملائمة متنوّعة أو مهام مركّبة مناسبة."[2]

د-مبدأ الدّعامة بواسطة الكتاب المدرسي:

يمثّل الكتاب المدرسي أحد أبرز مصادر التّعليم في المؤسسات التّربوية. وهو من أيسر الطّرق التّي توفّر للمتعلّمين الخبرات التّعليمية التّي يحتاجونها في نموّهم الشّامل. و"يمثّل ركنا مهما في عملية الاتّصال التّربوي، فهو وسيلة رئيسية يعوّل عليها المعلّم، كما يعولّ عليها المتعلّم."[3] ولاعتباره جزءا من المنهاج، يغطّي هذا الكتاب مختلف المضامين المعرفية المخطّطة سنويا، ويحقّق الأهداف التّعليمية والكفاءات الختامية والشّاملة، ويؤدّي جملة من الوظائف أهمها:

1- الوظائف الموجّهة للمتعلّم:

- مساعدة المتعلّم على التّفكير السّليم والإدراكي بمختلف مستوياته.
- تزويده بالأساس اللّغوي الكافي لممارسة أشكال التّعبير بوجه عام.
- تقديم المثيرات والدّوافع التعلمية اللازمة لإبقاء الأثر في ذهن المتعلم، وشحن رغبته نحو التعلم المستمر.

---

(1) - لجنة التأليف: **اللغة العربية ،المستوى الرابع، الفصل السداسي الأول**، كتاب الطالب، وزارة التعليم و التعليم العالي، دولة قطر، 2021،ص4.

(2)- مصطفى عسو وآخ: **المفيد في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، دليل الأساتذة و الأستاذ**، ص25.

(3)- خالد مطهر العدواني: **الكتاب المدرسي –مفهومه وظيفته أهميته استخدامه تأليفه مشكلاته-** مدارس الإبداع الحديثة، المحويت، الجمهورية اليمنية، د- ط، 2018،ص 7.

– يقدم الخلاصات والاستنتاجات المهمة لحفظ المعلومة وترسيخها في الاذهان.[1]

2– الوظائف الموجّهة للمعلّم: يعد الكتاب إحدى الوسائل التّعليمية التي "يستند إليها المعلّم في إبراز مادته العلمية، مستعينا بالسّبورة والطّباشير، ولم يكن أحد من المعلّمين يستغني عنها في كلّ حصة[2]." نظرا لعديد الفوائد، و منها:

– العمل على توضيح المادّة العلمية و إبرازها بشكل واضح و جلي للمتعلّم.

– المساعدة على توفير الوقت والجهد أثناء استثمار معطيات المادّة المعروضة بعناية فائقة وتنظيم محكم. فهو يضم بين طيّاته أشكالا عديدة من الأنشطة، والبيانات كالرّسوم والصّور والخرائط. و"يحقق استخدام الكتاب في الصف وفي خارجه نتاجات التّعلّم في المجالات المعرفية والإدراكية والوجدانية و الأدائية."[3]

– مساعدة المعلّم على انتقاء الأسئلة والأنشطة المناسبة لفروقهم الفردية.

– مساعدته في إعداد مادّته بمراعاة الدّقّة والأمانة العلمية.

– مساعدته على الاستخلاص مع التّلاميذ كل ما له صلة بالحقائق والآراء الواردة في نصوص القراءة.

– مساعدته على تحديد ما يحتاج إلى تفسير، لاسيما الكلمات التّي تحتمل أكثر من معنى والتّي وردت في نص ما.

– مساعدته على تحديد الأسئلة المتكررة، أو شبه المتكررة، والمتشابهة، أو شبه المتشابهة لتمكين المتعلّم من استثمار معطيات النّصّ أحسن استثمار.[4]ورغم ما تم ذكره بخصوصه من فوائد ووظائف، سيطر مؤخرا مع ظهور المقاربة الجديدة خطاب

---

[1]-ينظر: المرجع السابق، ص 15.

[2]- نعمان عبد السميع متولي: **المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية**، دار العلم و الإيمان، د- م، ط1، 2012، ص 171.

[3]- توفيق أحمد مرعي ومحمود محمود الحيلة: **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة، عمان الأردن، ط4، 2009، ص 271.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص ص 276- 279

مدرسي غير رسمي، نشأ بين أحضان النّدوات التّربوية والنّقاشات المدرجة في الأيّام التّكوينية، مفاده أن بإمكان المعلم أن يستغني عن الكتاب في إعداد نشاطات القراءة أو أي نشاطات أخرى، بدعوى أن خطاب المقدمة موجّه خصوصا إلى التّلميذ و ليس له. وهو الأمر الذّي دفع بهم إلى التّجاهل، وصرف أنظارهم عنه لاعتقادهم أنّه وسيلة ثانوية، لا فائدة منها ما دامت الأسئلة والأنشطة المقدّمة لفهم النّصّ، أو شرحه، واستيعابه تأتيهم من خارج الوسيلة، حيث يقوم المعلّم بتحضيرها تبعا لنظرته الخاصّة للموضوع، وبعيدا عن أيّ صلة بالكتاب المدرسي. ومن نتائج هذا الإهمال المتواصل للكتاب، ظهور فئة من التّلاميذ عاجزة عجزا واضحا في التّعامل الحسن مع الكتاب المدرسي، و ضعيفة بشكل لافت في القراءة. وتناسوا أنّه عند "استخدام الكتاب وتفاعل الطّالب سيولد نوعا من الارتباط العاطفي والمعرفي بين الطّالب والمهارة."[1]

صحيح أنّ هذه الوسيلة التّربوية ناجعة في جعل النّشاطات المقدّمة أكثر فاعلية، ويستخدم ما فيها من معلومات وخبرات لجعلها محورا للمناقشة، والدّراسة داخل الحجرات، إلا أنّها لن تكون المرجع الوحيد الذّي يجب اللّجوء إليه "لتحديد الحقائق والمعارف والمعلومات المرغوب في دراستها."[2] خاصّة بعد ظهور سلسلة من الوسائل الحديثة ذات الصّلة بتكنولوجيا الإعلام والاتصال كالحاسوب والألواح الإلكترونية، التّي ستجلب الكثير للمتعلّمين في مثل هذا السّنّ، لو عرفوا استغلالها بالشّكل الأليق و المناسب.

---

[1]- لجنة التأليف: **اللغة العربية ،المستوى الأول، الفصل السداسي الأول،** كتاب المعلم، وزارة التعليم و التعليم العالي، دولة قطر، 2021،ص23.

[2]- خالد مطهر العدواني: **الكتاب المدرسي –مفهومه وظيفته أهميته استخدامه تأليفه مشكلاته-** مدارس الإبداع الحديثة، المحويت، الجمهورية اليمنية، د- ط، 2018،ص24.

ه- مبدأ التّدرج:

لم نشك للحظة واحدة في كون هذا المبدأ البيداغوجي وليد فترة زمنية تعود إلى القرون الوسطى، حيث ظهر ونما على يد كوكبة من علماء لهم باع طويل في الدّين و علم الاجتماع والفلسفة والتعليم. فلم يكن أبدا كما يدّعي البعض حكرا على النّظريات التّربوية الغربية الحديثة أو المعاصرة. فها هو ابن خلدون يحذر من إتيان المتعلّم المبتدئ المسائل المقفلة. ويعني بذلك البدء بالقضايا التّي يصعب على المتعلّم فهمها لأن عقله غير مستعد لفهمها، فيقول في هذا الشأن: "وقد شاهدنا كثيرا من المعلّمين لهذا العهد الذّي أدركناه يجهلون طرق التّعليم وإفادته ويحضرون للمتعلّم في أوّل تعليمه المسائل المقفلة من العلم و يطالبونه بإحضار ذهنه في حلها، ويحسبون ذلك مرانا على التّعليم وصوابا فيه، ويكلّفونه وعي ذلك و تحصيله، ويخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون ومبادئها، و قبل أن يستعدّ لفهمها."[1]

كما تطرّق إلى مسألة أخرى على علاقة بالتّدرج هي البدء بالتّعليم الإجمالي، ثم التّقدم نحو التفاصيل، وتعني هذه المسألة "السّير بالمتعلم خطوة فخطوة، وهذا التّدريج يسير عنده في خطى ثابتة في التعليم ومراحل متفرقة. وكلّ مرحلة تختلف عن سابقتها من حيث الزّيادة في التوسع والدّخول في التّفصيلات أكثر فأكثر بعلمه خطوة فخطوة، حيث يعلم في المراحل الأولى قليلا من العلم، تلقى له المسائل كنظرة عامّة على سبيل الإجمال مع مراعاة قوة استعداد المتعلّم لما يلقى له من العلم."[2]

أما التّدرّج عند الخطيب البغدادي، فقد نظر إليه من باب التّيسير و الرّفق بالمتعلّمين، حيث دعا إلى ضرورة أن "يأخذ قليلا، قليلا، حسب ما يحتمله حفظه وقرب من

---

[1]- حسين عبد الله بانبليه: **ابن خلدون و تراثه التربوي**، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط1984،1،ص91.

[2]-المرجع نفسه، ص94.

فهمه"[1] وفي سياق آخر تحدّث عن الحجم المعرفي الذّي يكتسبه المتعلّم موجها نصائحه له بألاّ يتعلّم الكثير الذّي لا تسعفه استعدادته به، ولأنّه إن تعلّم ما لا تمكّنه قدراته من فهمه واستيعابه فقد حماسه للتّعلّم وقلّ نشاطه حتّى في تعلّم القليل.[2]

و- مبدأ مراعاة الفروق الفردية:

تعتبر الفروق الفردية ظاهرة عامة لدى غالبية الكائنات الحيّة، ومنها الإنسان "فكثيرا ما نجد الأطفال الذّين ينشؤون في ظروف أسرية واحدة يختلف بعضهم عن بعض حتى منذ طفولتهم المبكّرة، وتتمايز مواهبهم وسماتهم وأساليب تصرفاتهم في مواقف الحياة المتعددة."[3] وهذه الاختلافات بين الأطفال تنقل معهم إلى المدارس، فتنعكس عليهم في تحصيلهم المعرفي، وفي القدرة على النّقاش والحوار، وفي إجاباتهم المكتوبة والشفهية، و"لاشكّ أنّ المدرّس المقتدر يستطيع أن يتتبّع الكثير من هذه الفروق نتيجة ملاحظاته."[4] وتتطلّب هذه الفروق التّفكير الملي في بناء منهاج "متنوّع الفاعليات ومرنا، يستطيع أن يواجه حاجيات كل تلميذ وإمكاناته. ومن هنا كانت مشكلة التّربية الخاصّة في تعليم الطّفل الفرد في جماعة من الأولاد المختلفين."[5] وتستدعي الاختلافات في الأمزجة، والطّبائع، والذّكاء، التّعامل مع كلّ واحد على حدى، وألاّ يعامل الجميع المعاملة نفسها، ولا أن يقدّموا الأعمال نفسها تجنّبا للوقوع في أخطاء التّقويم، وتعقيد مشكلاتهم الأدائية أكثر. وعلى المعلّم أن "يتّكئ على آخر الدّراسات التّي يقدّمها علم النّفس التّربوي لاحتواء "ما يظهر من مشكلات وظواهر في حاجة إلى دراسة أو علاج أو حلول...حتى يتمكن من رفع كفاية العملية التّربوية

---

[1]- سالك أحمد معلوم: **الفكر التربوي عند الخطيب البغدادي**، مكتبة لينة، دمنهور، مصر، ط2، 1993، ص208.

[2]-المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[3]- طلعت منصور وآخ: **أسس علم النفس العام**، مطبعة أطلس ، القاهرة، مصر، د- ط، د- ت، ص297.

[4]-المرجع نفسه ، ص 307.

[5]- هدى الحسيني بيبي: **المرجع في الإرشاد التربوي، الدليل الحديث للمربي و المعلم**، أكاديمية بيروت، لبنان، ط1، د- ت، ص29.

أو التّعليمية، وجعلها أكثر عائدا وأقلّ تكلفة وأفضل نجاحا."[1] وإلمامه الجيد بالفروق في جميع النّواحي يسهّل عليه "إنماء الخصائص الخلقية والعقلية لدى المتعلّم إلى أعلى درجة تتّفق مع ميوله واستعدادته وقدراته."[2]

ز- مبدأ النّتاجات التّعلّمية:

يختلف تدبير هذا المبدأ عن سابقه في المناهج التّقليدية القائمة على المضامين وعلى التّعليم فقط، بينما يركّز المبدأ الحالي المفعّل في المقاربات الحالية على "ما يحتاج الطّلبة إلى تعلمه، وما يكونون قادرين على فعله، وكذا ما يحتاج إليه المجتمع... وتعني النّتاجات التّعلّمية خصائص عامّة لما سيمتلكه المتعلّم من معارف ومهارات، وما يستشكل لديه من اتّجاهات مطوّرة في المباحث جميعها، وتحقيق هذه النّتاجات سيؤدي إلى تمكين الطّلبة من الاعتماد على أنفسهم في الحياة."[3] فإذا كان هذا النّتاج في إحدى حصص القراءة عبارة عن اقتراح عنوان مناسب للنّصّ المسموع، سيكون "مرتبطا ارتباطا مباشرا بمجموعة من النتاجات: المعرفية، المهارية، والوجدانية، التّي تشكّل في مجموعها بنية موضوعية واحدة."[4]

وتجسد هذه النتاجات النّظرة التّربوية الاستشرافية للبلد، القائمة على المرامي والغايات البعيدة للّربية، حيث سيكتسب المتعلمون من وراء ممارستهم لأنشطة اللّغة ملامح تخرّج من المرحلة، تساعدهم على إثبات ذواتهم في التّعامل بكفاءة مع مختلف النّصوص المقروءة والمكتوبة، عن طريق استخدام مستويات التّفكير الدّنيا والعليا،

---

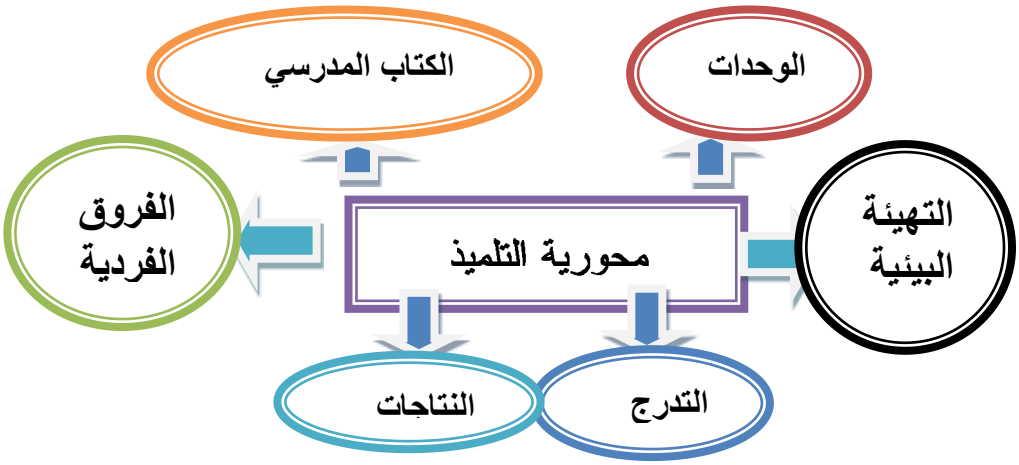
[1]- حنين فريد فاخوري: **سيكولوجيا أدب و تربية الأطفال**، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، د- ط، 2016، ص16.

[2]- رشاد صالح دمنهوري و ميسرة و علاء كايد طاهر، و علاء الدين السعيد النجار: **علم النفس التربوي**، مكتبة دار جدة، د- م، ط1، 2000،ص14.

[3]- إدارة المناهج و الكتب المدرسية: **الإطار العام للمناهج و التقويم**، وزارة التربية و التعليم، عمان، الأردن، ط2، 2013،ص11.

[4]-المرجع نفسه ،ص ص 15- 16.

لأنّهم قضوا من الوقت ما يبدوا أنّه كافي للمشاركة بأفكارهم في نقاشات ينفّذونها عبر مختلف الفرص الممنوحة لهم في مواد اللّغة العربية.



الشّكل(30): مبادئ البيداغوجيا في الدّرس القرائي

12-مبادئ الدّيداكتيك في الدّرس القرائي:

شهدت العشرين سنة الماضية زيادة سريعة في الأبحاث حول القراءة وكيفية تعلمها. ويمكننا التّحدث عن «علم القراءة»، لما نربط الموضوع أساسا بالتّوضيحات التّي أجراها كل من علم النّفس التّجريبي، والتّصوير الدّماغي حول الكيفية التّي يتعرّف فيها الدّماغ البشري على الكلمات المكتوبة، والتّغيرات التّي تطرأ عليه أثناء حدوث التّعلّم. و يؤكّد صاحب المقال **ستانيسلاس دوهاين(Stanislas Dehaene)** في كتابه **(تعلّم القراءة، علوم معرفية في قاعة القسم)** على أهمّية نشر هذه المعارف على المعلمين، ووضعها موضع التّنفيذ في المدارس. وقد حاول تلخيص توافق الآراء بشأن المبادئ الرّئيسية التّي يجب أن توجّه بصورة منهجية بدايات تدريس القراءة، للسّماح للمتعلم بالامتلاك الآلي لإجراءات التّعرف السّريع على الكلمات المكتوبة،

والإفراج عن الموارد المعرفية التّي يمكنه استخدامها لفهم ما يقرأه. وبالتالّي يصبح قارئًا مستقلاً، يقرأ لأجل التّعلّم، ومن أجل متعته[1]. ومنها:

أ- مبدأ التّصريح بالقواعد الأساسية للشّفرة الأبجدية:

يقوم هذا المبدأ على التّصريح أثناء التّدريس بقواعد الكتابة الأبجدية. و هو يخصّ تجميع حروف اللّغة، والقيام بتركيبات بينها لتشكيل الأصوات وفقًا لقواعد صوتية – خطية بسيطة. وتظهر الأبحاث بوضوح في هذا الشّأن بوجوب تدريسها صراحة خطوة بخطوة، لأنّ لا شيء من هذه الأمور بديهي بالنّسبة لطفل لا يستطيع القراءة بعد.

ب- مبدأ التّطابقات الصّوتية–الخطّية:

نعني بالتّطابق كل حرف أو مجموعة حروف تتوافق مع الصوت، وهي فكرة تشكل أكبر الصعوبات، حيث ليس من السّهل إحداث تطابقات في كلّ مرة بين الحروف وما يصدر منها من أصوات، " وقد تنبّه علماؤنا العرب إليها، و برزت واضحة في الدّرس اللّغوي عند القدماء، وصنّفوها تحت ما يسمى "تأثر الأصوات المتجاورة بعضها ببعض" فقد ظهرت عند سيبويه في الباب الذي عقده تحت عنوان "هذا باب الحرف الذّي يضارع به حرف من موضعه، والحرف الذّي يضارع به ذلك الحرف، وليس من موضعه"[2] كما نعثر في مصادر الأقدمين عن إشارة لهذه القضيّة، حيث سمّوها بالحروف المستقبحة نطقا أي تلك التّي تفرّعت عن الحروف الأصلية. وقد جمعها البعض في سبعة، كما جمعها البعض الآخر في ثمانية حروف. وهي:

---

[1]- Stanislas Dehaene : **Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de de classe**, Odile Jacob, Paris, France, 2011,p1.

[2]- عاطف فضل محمد: **الأصوات اللغوية**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1 ،2013، ص80.

الحروف غير المستحسنة(المستقبحة)	أصلها
الكاف التي بين الجيم و الكاف	الكاف المهموسة
الجيم التي كالكاف	الجيم المجهورة
الجيم التي كالشين	الجيم المجهورة
الضاد الضعيفة	الضاد المستطيلة الرخوة
الصاد التي كالسين	الطاء
الظاء التي كالثاء	الظاء

الشّكل(31): عرض للحروف المستقبحة و أصلها[1].

ج-مبدأ ربط القراءة بالكتابة:

تعد القراءة والكتابة نشاطين معقّدين ينطويان على قدر كبير من المعارف والقدرات أو العمليات المعرفية. ولكي يقرأ ويكتب الطفل أي حرف، عليه معرفة الحروف أو مجموعات الحروف، وكيفية تشفير أصوات اللغة الشفوية. ورغم ضرورية هذا الشّرط أثناء التّعلّم في الصّفوف الأولى من التّعليم، إلا أنّه يبقى غير كافي. لذا وجب تحديد المكوّنات المعرفية الكاملة للقراءة والكتابة من أجل التّفكير في تعليمها.[2]

ووثاقة هذه الصّلة التّي تربط بين المهارتين يدفع بالمعلم كي يكون حذرا، فلا يهمل ما توحي به هذه العلاقة المثمرة منذ اللّحظات الأولى للتّعلّم. فمن خلال الكتابة يعيش الطّلاّب تجربة لغوية تقودهم إلى تعزيز تصوّرهم للكلمات التي يواجهونها أثناء قراءاتهم. وكتابة كلمة يعرفون كيفية قراءتها تسمح لهم بتقويم كتابتها إملائيا. وقد

---

[1]- فراس الطائي: **أصوات اللغة ، مخارجها و صفاتها و شوائبها بين الدرس الصوتي و الأداء القرآني، دراسة مقارنة**، إيلاف، بغداد، العراق، ط1 ،2016 ، ص ص 99-100 .

[2]- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports : **pour enseigner la lecture et l'écriture au cp**, imprim vert, édit aout 2021,p7.

تحدثت ليليان سبرينجر كارول **(Liliane Sprenger-Charolles)** عن بدايات تعلّم القراءة قائلة: "لممارسة فعل القراءة عليك الانتقال من الوحدة الخطّية إلى الصّوتية، بينما تنتقل من الصّوت إلى الرّسم لتعلّم الكتابة، وتكون العملية الثّانية أصعب من العملية الأولى. وبرغم وجود الاختلافات بين الانتقالين، تبقى أوجه التّماثل بين تعلّم القراءة والكتابة قوية. كما أن التّرابط بين القراءة وكتابة الكلمات في جميع مستويات التّعليم مرتفع جدا: فالأطفال الذّين يقرؤون الكلمات جيدًا يكتبونها جيدًا أيضًا، بينما أولئك الذّين يقرؤونها بصعوبة يكتبونها بصعوبة أيضًا.[1]

د-مبدأ تآلف الوحدات الكتابية:

بمجرّد أن يتعلّم المتعلّم الفتي الرّبط بين الوحدات الخطّية الصّغرى، يجب عليه أن يفهم أنّ هذه الحروف يمكن أن تتّحد لتشكيل مقاطع. لذا يجب أن نثبت له أنّه عند ترتيبها، فإن نطقها عادة لا يتغيّر ولكنّه يشكّل تآليف جديدة، بل يتمّ تقديم كلّ وحدة كتابية جديدة في مجموعات متعدّدة، لتوضح كيف أنّ نفس الحرف السّاكن أو المتحرّك، جنبًا إلى جنب مع حروف العلّة المختلفة، يغير نطقه (ما- مو - مي- مْ- ماً- مٌ- مٍ)[2]

ه-مبدأ حركية الحروف:

هو الآخر مبدأ يتطلّب تعليمه للمتعلّم المبتدئ بكيفية صريحة، حتّى يعلم أنّ الحروف المتحرّكة تغير نطق سلسلة المخارج والصّفات. ويجب أن يفهم الطّفل أنّ الحرف (م) هو وحدة متحركة يمكن أن تشكّل مع الضّمّة أو الكسرة أو الفتحة أصواتا متنوعة (مُ -مِ -مَ) عن طريق تغيير بسيط في الترتيب. وأنّ استخدام الوحدات الصّوتية

---

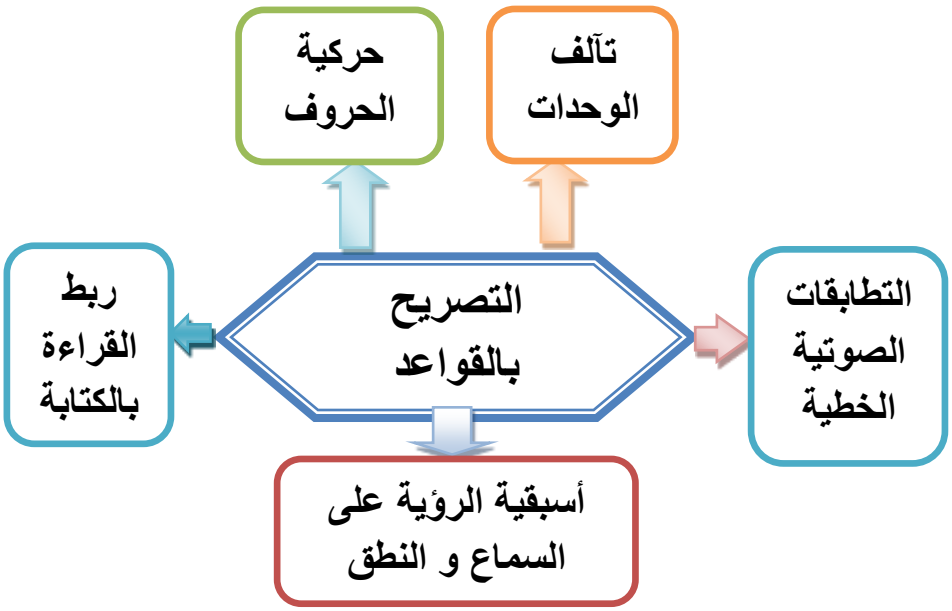
(1)-Op,cit,pp 44-45.

(2)-Stanislas Dehaene : **Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de de classe**, Odile Jacob, Paris, France, 2011,p2.

المتحركة سواء في صورة منفصلة أو مجتمعة على السبورة الممغنطة، أو في صورة مطبوعة على الورق المقوّى يمكن أن يساعد بقوة في تعلّم هذه الحروف.[1]

و-مبدأ أسبقية الرّؤية على السّمع والنّطق:

يساعدنا تعلّم قراءة كلمة مثل "مك- ت- بة" على فهم أنّ الوحدات الخطّية والمقطعية ترمز إلى الأصوات والمقاطع لنطق الكلمة، مما يجعل لينيا سي إهري (**Linnea C. Ehri**)تقول: «إنّ تمثيل الأصوات بالحروف يكمن وراء قدرة القراء على الاحتفاظ في ذاكرتهم بالشّكل المكتوب للكلمات». وعلاوة على ذلك، فإنّ الشّكل المكتوب من الكلمات يسمح بسهولة تذكّره والتّعرف عليه بطريقة أفضل. وكذلك هو الحال نفسه بالنّسبة لأسماء الأعلام أو بعض الكلمات قليلة الاستخدام، إذ نحتاج إلى رؤيتها كتابيًا من أجل سماعها و نطقها جيدا.[2]



الشّكل(32): مبادئ ديداكتيك القراءة

[1]-Op,cit, 2011,p2.

[2]-Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports : **pour enseigner la lecture et l'écriture au cp**, imprim vert, édit aout 2021,p45.

13- ملامح المتعلّمين و انعكاسات الإصلاحات الهيكلية على التّحصيل العام:

أ-الملامح الادائية لمتعلمي المرحلة الابتدائية:

يتوخّى بحثنا الذّي ارتأينا تخصيصه لمكون القراءة، الخوض في تفاصيل الآليات المتّبعة في كلّ طور من أطوار المرحلة الابتدائية. وقد وزّعت السّنوات فيه بالشّكل الآتي:

أ-1- في الطّور الأوّل:

لمّا يتجاوز المتعلّم أوّل سنة في التّعليم، يكون قد نمّى سلسلة من المهارات التّي تخدم حصص القراءة، وهذا يعني "أن القراءة في السّنوات الدّنيا أهم أداة تمكّن التّلاميذ من الاندماج في الوسط المدرسي، وتعينهم على فهم المحيط، وتمدّهم بأسباب الاتّصال، و التّكيف معه."[1] وهم على العموم يتميزون بالملامح الآتية:

- الميل إلى الوقوف أمام الكلمات المكتوبة للتّعرف عليها، وفهم مضمونها.
- الإحساس بالنّشوة عند قراءة كلمات أو جمل استطاع أن يدرك معانيها.
- الإحساس بالخيبة المصاحبة لكلّ عملية فشل في قراءة العبارات التّي يقابلونها يوميا.
- اكتساب مهارات قرائية أوّلية تيسّر لهم تعلّم جميع الحروف بأصواتها، ونطقها نطقا سليما.

ومقابل فترات النّشوة والخيبة والميل يواجهون بعض الصّعوبات ذات الارتباط القوي بالتّهجي، وقلّة خبرتهم التّي تؤهّلهم لإتقان آليات القراءة. وتترجم هذه

---

[1]- عبد القادر فضيل: **دليل المعلم في تعليم التعبير و القراءة و الكتابة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي**، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، د- ط، 1984، ص16.

الصّعوبات غالبا في شكل تعثّرات التّلميذ الذّي يتوقّف إمّا عند جزء منها أو في أحد مقاطعها.[1]

أ-2- في الطّور الثّاني:

إذا كانت السّنتان الأولى والثّانية من التّعليم الابتدائي ممرّا أساسيّا يدفع المتعلّم إلى "امتلاك أصوات الحروف والآليات الأساسية للقراءة"[2]، فإن السّنتين المواليتين وخصوصا الثّالثة هي سنة تعلّم القراءة بالمفهوم الصّحيح، حيث يدرّب فيها المتعلّمون على القراءة المسترسلة والمعبّرة، ويتمكّنون من خلالها "إيجاد الصّلة بين لغة الكلام والرّموز الكتابية ... وهي وسيلة لاستخدام ما يفهمه القارئ وما يستخلصه ممّا يقرأ في مواجهة المشكلات والانتفاع بها في المواقف الحيوية."[3]

ومن الملامح المرتقبة لمتعلّم هذه المرحلة:

- الاسترسال في القراءة وفهم أهمّ معاني ما يقرأ.
- التّدريب على الأداء الطّبيعي لعملية القراءة للوصول إلى تصوير مناسب للمعنى باستعمال التّنغيم والنّبر وكلّ ما له علاقة بالتّلوين أو التّذبذب اللّفظي.
- تنمية ثروته اللّغوية يثري ثقافته وتوسّع معارفه.
- التّعود على المطالعة الشّخصية التّي تغرس فيهم حب القراءة وجعلها عادة يومية يمارسونها في القسم وخارجه.[4]
- القدرة على ممارسة القراءة الصّامتة والجهرية الدّالة على الفهم، والتّفاعل مع معاني النّصوص التّي تتضمّنها.

---

[1]-ينظر:عبد القادر فضيل: **دليل المعلم في تعليم التعبير و القراءة و الكتابة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي**، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، د- ط، 1984، ص17.

[2]- مديرية التنظيم و التنشيط التربوي: **برامج و توجيهات تربوية للتعليم الابتدائي**، المعهد التربوي الوطني، 21/1975،1976.

[3]-المرجع نفسه ، ص21.

[4]-المرجع نفسه ، ص23.

أ-3- في الطّور الثّالث(السّنة الخامسة):

أهمّ ما يميّز هذه المرحلة من التّعليم قدرة المتعلّم على الغوص تدريجيا في آليات القراءة والاستفادة التّامة من ثمارها العديدة، لأن أُفُقَه الفكري بدأ يتوسّع، وخبراته ازدادت غنى بسبب احتكاكه بآراء غيرهّ وتذوّقه للمعاني والقيم بمرور الوقت. ومن جملة الملامح التّي تبرز أهمّ خصائصه وصفاته في هذ الطّور:

– بناؤه لفهم معمّق نحو كل نصّ يقرؤه، وتعوّده على الملاحظة، والمناقشة، والحوار لإبداء آرائه مرتكزا على الأدلة والشّواهد لتدعيم أحكامه.

– القدرة على تجاوز عثرات الطّور الأوّل والثّاني المرتبطة بالتّمتمة، والارتداد اللّفظي، والحبسات بغير داع.

– القدرة على التّلخيص الشّفوي لكلّ جزء تمت قراءته من النّصّ.[1]

– القدرة على تحليل الأفكار والنّطق الصّحيح والألقاء المعبّر وتمثيل المعنى.[2]

ب- انعكاسات الإصلاحات الهيكلية في النّظام التّربوي على التّحصيل العامّ:

مرّ النّظام التّربوي الجزائري انطلاقا من الفترة الممتدة من الاستقلال إلى يومنا، بسلسلة إصلاحات مدرجة في التّعليم الابتدائي، مسّت بنية المناهج والتّطور الهيكلي لها، فخلقت آليات تنفيذ، وضوابط جديدة تتماشى وفق كل مستجد أو مقاربة تظهر على السّاحة. ويلجأ دوريا إلى مثل هذه الإصلاحات بغية مواجهة التّحديات المفروضة على الأمّة إقليميا وقاريا، ومسايرة الأهداف المسطّرة مسبقا من قبل الوزارة الوصية. ومن أهمّ الملاحظات المحصورة في كيفية تقسيم السّنوات إلى مستويات دراسية ما يلي:

---

[1]-ينظر : الأمانة العامة للتفتيش بالتعليم الابتدائي، **برنامج التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، أكتوبر 1968، ص ص 72-74.

[2]- ينظر: مديرية التعليم ، وزارة التربية الوطنية، **مناهج و مواقيت السنة الخامسة من التعليم الأساسي**، منشورات المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1985/1984، ص14.

– التّباين الصّريح بين عدد السنوات من مرحلة لأخرى، أو من طور لأخر. فإذا كانت الجزائر تسير بنظام المراحل في بداية الاستقلال، بين سنوات 62 و 80، فقد انتقلت بعدها إلى نظام الأطوار وطبّقته ابتداء من إصلاحات 1990. و إذا كانت المرحلة تعني ضمّ ثلاث سنوات، فإنّ الطّور انتقل هو الآخر من ثلاث سنوات إلى سنتين، ثم إلى سنة واحدة فقط، مثلما هو معمول به الآن في المقاربة الجديدة، حيث اعتُمدت سنتان في الطور الأول والثاني، وسنة واحدة فقط للطور الثالث في إصلاحات (90–2008–2012– 2016).

– اختلاف المهمّات المقدّمة لنظام الأطوار والمراحل حسب مميزات الفترة التّي انتمت لها الإصلاحات التّربوية. ففي نظام الأطوار التّابع للمرحلة الثّانية من سلسلة الإصلاحات، (80–90) المقتصرة على طورين فقط في الابتدائي، نُعت الطور الأول بالمرحلة القاعدية، والطّور الثّاني بمرحلة الإيقاظ. أما في إصلاحات الجيل الأوّل والجيل الثّاني من المقاربة بالكفاءات، فقد عادت الأطوار الثّلاثة إلى الوجود من جديد، ووُصف إثره الطّور الأوّل بطور التّعلمات الأساسية، والطّور الثّاني نُعت بطور التّعمق في التّعلّمات الأساسية. أما الطّور الثّالث فقد سمي بطور التحكم والإتقان.

– اقتصار الطّور الثّالث على سنة واحدة فقط، بينما منح مستويان دراسيان في كلّ من الطّور الأوّل والثّاني. ولا ندري ما طبيعة الدّعامات التّربوية التّي استند إليها لتصريف هذا الإجراء المنهجي.[1]

[1]- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي**، ص ص 4-5.

– لقد كان الشّطر الأوّل من الإصلاحات (70–80–90) موفّقا و متماسكا إلى حد ما، كونه راعى أثناء توزيع المراحل والأطوار خصوصية مراحل النّمو العقلي والجسدي للمتعلّمين. أمّا بقية الإصلاحات التّي وردت بعد هذه الفترة،(2000–2012–2012) فلم تراع بتاتا هذه الخصوصية، حيث نزعت سنة من الطّور الثّالث هي السّنة السّادسة. ولا ندري أيضا ما طبيعة المصوّغ، ولا التّوجه النّظري الذّي استندت إليه الوزارة، للسّماح لها بتحويل السّنة الخامسة وحدها إلى طور كامل.

إصلاحات 62-70	إصلاحات 1976	إصلاحات 70-80	إصلاحات 2008
نظام المراحل	**نظام المراحل**	**نظام المراحل**	**نظام الأطوار:**
6 سنوات من	مر1: من 1–3س	6 سنوات من	ط1 : س1 + س2
مرحلتين لكل واحدة	مر2: من 4–6س	مرحلتين لكل واحدة	ط2: س3+س4
3 سنوات	مر3: من 7–9س	3 سنوات	ط3: س5

الشّكل(33): التنظيم الهيكلي للنظام التربوي

وحسب تقديرنا فقد وقع التغافل في هذا التّوزيع عن مبادئ النّمو الكمّي والكيفي، التّي تسير وفق مراحل معينة وسمات مميّزة. و قد جرت العادة أن تكون السّنوات السّت من عمر الطّفل تستغرق مرحلة التّعليم الابتدائي، حيث تقسّم هذه الفترة الزّمنية حسب معظم المربّين إلى مرحلتين أساسيتين:

1– مرحلة الطّفولة المتوسطة: الممتدة من 6 سنوات إلى 9 سنوات. وهي تغطّي السّنوات الثّلاثة الأولى من التّعليم الابتدائي (س1،س2،س3). ففي هذه الفترة نكتشف:

– النّمو الواضح في عملية إدراك الطّفل، فهو يعطينا وصفا لما يحدث في الصّور التّي نقدّمها له.

– القدرة على إدراك المسافات.

– القدرة على فهم تسلسل الوقائع القريبة الأجل.

- القدرة على إدراك الحجوم والأشكال أكثر من إدراكه للأوزان.
- القدرة على حفظ الصّور الذّهنية البصرية و السّمعية ثم استرجاعها عند الحاجة.
- القدرة على تكوين المعاني العامّة عن طريق التّجربة المباشرة، أو عن طريق ألفاظ اللّغة التّي يتعلّمها.[1]

2- مرحلة الطّفولة المتأخّرة: الممتدة من 9 سنوات إلى 12 سنة. وهي الأخرى تضمّ السّنوات الثّلاثة الأخيرة من التّعليم الابتدائي (س4،س5، س6).[2] لذلك كان من الجدير على واضعي مناهج الإصلاح الانتباه إلى هذه الخصائص في كلّ مرحلة، ومراعاة عدد السّنوات في كلّ مرحلة حتّى الانتفاع من جميع الخصائص المميّزة لأطفال هذه المرحلة. ومن بينها نذكر ما يلي:

- القدرة على التّحليل وإدراك وجه الشّبه بين الأشياء.
- القدرة على فصل الأعداد عن الأشياء والتّعامل مع الأرقام المجرّدة.
- القدرة على إدراك التّسلسل التّاريخي للأحداث.
- زيادة القدرة على التّركيز بسبب نمو ذكائه و زيادة خبرته.
- القدرة على ممارسة التّفكير المنطقي.
- اتّساع حجم الكلمات بحوالي 5000 كلمة، تضمّ المترادفات والأضداد.
- القدرة على التّمييز بين الأفعال الدّالة على الحركة والأفعال الدّالة على الأنشطة الذّهنية مثل (الفهم – الاستيعاب...).
- القدرة على القراءة الصامتة والميل إلى المشاركة في التّعبير الشّفهي بشكل واضح.
- إظهار عجز واضح في حفظ التّعاريف دون إدراك معانيها بصورة سليمة.[3]

---

[1]- محمود يعقوبي و توفيق حداد، **علم النفس الطفل للطلبة المعلمين و المساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية**، وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي، المديرية الفرعية للتكوين، ط1، 1973، ص ص 82-89.

[2]- ينظر: صالح محمد علي أبو جادو، **علم النفس التطوري**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2 ،2007، ص 342.

[3]- ينظر: المرجع السابق، ص ص 98- 103.

14- منظومة القراءة و علاقتها باللغة و فروعها:

أ-علاقة القراءة باللّغة:

إذا كانت اللّغة في أبسط تعريفاتها تعني نسقا من الإشارات و الرّموز، اتفق أفرادها في إطار المواضعة أو الاصطلاح على إكسابها معاني ودلالات، فإنّ الإفصاح عنها لا يكون إلا بالكلام المكتوب أو المنطوق، بغية تأدية أغراض تستخدم في "التّواصل والاستقبال والتّخزين والتّعبير عن المعلومات."[1] و تيسير نقل عواطفهم وانشغالاتهم اليومية، تبعا لما يتوافق وطبيعة تفكيرهم الذّي يوظفون من خلاله سياقات تتباين بين التّوظيف الحقيقي والتّوظيف المجازي للمقام.

ومن خلال هذا التّعريف تتكشف لنا علاقة وطيدة تنشأ بين القراءة و اللّغة كنظام ابتدعه الإنسان، دعامته طرفان أساسيان يستلزمان من جهة اللّغة: "وجود متكلّم فسامع لكلامه ودلالات تقوم اللّغة بنقلها بواسطة الإشارات الصوتية." [2] أمّا من جهة القراءة فإنّ العمليّة تتطلّب من القارئ تعرّفا على الأصوات أو الكلمات أو الجمل المحمولة في سياق معين، بواسطة سماعها من لدن الغير، أو كان نفسه ناطقا بها، شرط أن ينعدم لديه أثناء الاستقبال أو النّطق كل ما يودي إلى "عدم فهم مراد المتحدّث بشكل جيّد إمّا لضعف سمعه، وإمّا لجهله، وإمّا لقصور ثقافته، وإمّا لاختلاف لهجته، أو بيئته، و إمّا لانشغال باله بشيء ما، وإمّا لوجود ضوضاء، أو ضجيج حوله لم يسمع بسببها بشكل جيد، وإمّا لشرود ذهنه...ممّا ينتج عنه سوء في الفهم."[3] وإجادة اللّغة والارتقاء بها يتطلّب أربع مهارات تأتي على رأسها القراءة باعتبارها إحدى المهارات

---

[1]- إيمان عباس الخفاف: **التنمية اللغوية للأسرة و المعلم و الباحث الجامعي**، دار الكتب العلمية، عمان، الأردن، د- ط، د- ت، ص26.

[2]- ميشال زكرياء: **الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون، دراسة ألسنية**، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1986،ص12.

[3]- محمد بن ناصر الشهري: **سلطان اللغة**، مدار الوطن للنشر، ط1 ،2012، ص10.

التّي تسهم في تطوير ونمو المهارات الأخرى ك:(السماع – الكتابة – الحديث) عن طريق انتهاج مسار مكثّف يتوخّى توسيع القراءة للأساليب الجميلة والبارعة، والاستماع المتواصل لكل متحدّث مجيد و ذي أسلوب جذاب.[1]

ب–علاقة القارئ المبتدئ بالمؤشّرات اللّغوية الثّلاثة:

لما يلج المتعلّم المبتدئ أسوار المدرسة لأوّل مرّة، تكون قد توفرّت لديه مجموعة من السّمات والخصائص، اجتمعت لديه على مدار السّنوات الأولى من عمره، وعملت العوامل البيئية كافة على اكتسابه اللّغة وتطويرها مع مرور الزّمن، وتوظيفها في ما بعد، في فهم وترجمة مختلف النّصوص المقروءة أو المسموعة، التّي سيتعامل معها بشكل لافت في الحصص اليومية للقراءة. وتجدر الإشارة إلى أنه قبل هذه الفترة يمر الكائن البشري بعدة مراحل لاكتساب لغته الأم:

– مرحلة الانتباه و تمييز بعض الأصوات البشرية عن غير البشرية، مثل صوت أمه.

– مرحلة القدرة على إصدار الأصوات وتقليدها كالصّياح والصّراخ والمناغاة.[2]

– مرحلة النّمو اللّغوي الحقيقي للّغة عند الطّفل بالقدرة على نطق المفردات والكلمات على نحو منفصل. و يأتي شكل اللّغة التّي ينتجها الطّفل عبارة عن (كلمة – جملة) أي أن يستخدم جملة ذات الكلمة الواحدة، أو ما يسمى بالكلمة الجملة. ويكون التّعبير فيها مختزلا جدا، حيث ترتبط عادة هذه الجمل بحاجاته البيولوجية كالأكل والشّرب والتّبول. كأن يقول: (بيبي) للدّلالة على جملة : (أريد أن أتبوّل). و(همم) للدّلالة على جملة: (أريد أن آكل). كما تتميّز هذه المرحلة أيضا بقلب حروف الكلمة الواحدة،

---

[1]-ينظر: المرجع السابق ، ص16.

[2]-ينظر : رافع النصير الزغلول و عماد عبد الرحيم الزغول، **علم النفس المعرفي**، دار الشروق، عمان ، الأردن، ط1، 2020،ص 240.

فتأتي معكوسة لعدم نضج الألفاظ عنده، وخاصّة الألفاظ الصعبة منها، مثل قوله: (مام) بدلا من(تمام).

– مرحلة التّعميم اللّغوي، حيث يقوم الطّفل باستخدام نفس المفردة للدّلالة على مجموعة من العناصر أو الأشياء، نظرا لقلّة خبرته بمعاني اللّغة، كأن يطلق لفظ (عو) على جميع الحيوانات المتقاربة في شكلها الخارجي.

– مرحلة الكلمتين: وفي هذه المرحلة يكون الطّفل قد تمكّن من استخدام الكلام وعكس أفكاره بشكل أكثر تعقيدا من المحاولات السّابقة، نظرا لزيادة فعالية ذاكرته القصيرة المدى، واحتفاظه بالمفردات. وابتداء من هذه المرحلة يشرع الطّفل في نقل

نوعية العلاقة الدلالية	التوضيح بمثال
الفاعل و الفعل	بابا راح
الفعل و المفعول به	أشرب ماء
الفاعل و المفعول	ماما كتاب
بين الشيء و الموقع	ملعقة طاولة
بين الشيء و الصفة	لعبة كبيرة
بين المالك و الملكية	ماما فستان

الشّكل (34) : خصائص مرحلة الكلمة عند الأطفال[1]

المعنى من خلال التّركيز على العلاقات الدّلالية بين مكونات الجملة الواحدة. فالقراءة باعتبارها أحد أجهزة اللّغة الرّئيسية، تعمل على مدّ يد المساعدة للمتعلّم في هذا المستوى من التّعلم أثناء ممارسته للمسح البصري الواعي، وبحضور تفكيره ، ليكتسب تدريجيا قواعد اللّغة الأكثر تعقيدا في البناء اللّغوي، بدءا بفكّ شفرات الكلمات

[1]-ينظر : المرجع السابق، ص ص 241-244.

والجمل التيّ يقرؤها. و لتوخي الحفاظ على معنى الكلمات المكتوبة أو المقروءة، فإنّه ملزم بالاتّكاء على ثلاثة مؤشرات لغوية:

- المؤشّرات الخطّية(الرّسم الإملائي).
- المؤشّرات الدّلالية(معاني الكلمات).
- المؤشّرات النّحوية(سلامة التّركيب).

وممارسة فعل القراءة، يحتم على القارئ المبتدئ إجراء عدة ارتباطات لحصول الفهم بين هذه المؤشّرات المختلفة والنّصّ. فيتساءل بعد التّمكّن من فكّ شفرة الكلمة الجديدة عمّا إذا كان لها وجود فعلي في المؤشّر الأوّل. و إذا لم يفهمها يقوم بالتّحقّق من صحتها باللّجوء إلى المعجم، ثم ينتقل بعدها إلى التّأكد من سلامتها النّحوية.[1]

ج-الأسئلة التّي يطرحها القارئ لاستخدام المؤشّرات الثّلاث للّغة:

يصبح التّساؤل بخصوص ما يقرأ إجراء جدّ معقّد لكنه أساسي في عملية القراءة التّي تستند إلى بناء المعنى، من خلال استكشاف البنى السّطحية، والعميقة للنّصوص.

و هو يقوم على المؤشّرات الثّلاثة الآتية:

1- المؤشر الخطي :

عادة يتمّ في هذا المؤشّر طرح الأسئلة المتعلّقة مباشرة بالكلمات من حيث ترتيب الحروف فيها، والأصوات التّي تتألّف منها، والتّأكد كذلك من حضور المفردات أو عدمه ضمن المعاجم، وأيضا تمسّ الأقوال التّي تنطق بشكل صحيح أو معكوس.

و من بينها:

- أي حرف تبدأ به هذه الكلمة [كتب] مثلا؟
- ما الحرف الذّي تأتي بعده ؟

---

[1]-**Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3e année, stratégie de la lecture au primaire de l'ontario 2003**,ed imprimeur de la reine de l'ontario,p22.

- ما الصّوت الذّي يصدره ؟
- هل هذه الكلمة موجودة في قاموس المفردات للغته الأمّ؟
- هل تنطق هذه الكلمة بشكل لائق وغير محرف ؟
- ما الأصوات التّي تنتجها هذه الحروف، على سبيل المثال: سا و صا و زا ؟
- هل يمكن أن يصدر هذا الحرف صوتاً آخر، على سبيل المثال: إذا قال تلميذ [جال] بدلا [جاز] ؟
- ما الحرف الأوّل من هذه الكلمة والصّوت الذّي يصدره، في حال عكس التّلميذ الحروف، فيقول على سبيل المثال : [عم] بدلاً من أن يقول [مع]؟

2-المؤشر الدلالي:

- ما الموضوع الذي نتحدّث عنه في هذا النّصّ ؟
- هل لهذه الكلمة معنى داخل الجملة؟[1]
- ماذا نعرف عن موضوع القصة؟
- ما هي التوقعات التي يمكننا القيام بها بشأن بقية القصة؟
- برأيك كيف بدأت هذه القصة؟
- ماذا يمكن أن يقع فيها لاحقا؟
- ما هي الصور التي تجول في ذهنك؟

3-المؤشّر النّحوي (التّراكيبي):

يطرح المتعلّم على نفسه الأسئلة الآتية ذات العلاقة بالجرس الصّوتي أو ما له صلة بالتّطابق "بين المكونات في الجنس والعدد والإعراب والتّعيين أي التّعريف والتّنكير. وتختلف مستويات المطابقة باختلاف الرّتب وباختلاف الوظائف." [1] :

[1]-opcit,p24.

– هل يبدو رنين أصوات هذه الجملة حسنا على النّفس والسّليقة اللّغوية، إذا قرأ المتعلّم: [الفتاة صاحب شعر أشقر] بدلاً، من [الفتاة صاحبة شعر أشقر]؟

– هل يمكن تناول بعض الأقوال في الصّرف، من مثل: [هم مشيا] بدلاً من [هم يمشون]؟ [2]

4– آلية فهم وإدراك المعنى:

إذا كان الهدف الرّئيسي للقراءة هو "تحويل الدّال المكتوب إلى دالّ منطوق"[3] فإنّ تهيئة المتعلّمين لفهم ما يقرأ يتم تدريجيا في بداية السّنة الأولى، حتّى نسمح له للانتقال من نظام لغوي متداول بكثرة في وسطه المعاش، يقوم على التّواصل شفاهة، إلى نظام لغة جديد بالنّسبة إليه، كونه سيسمح له لأوّل مرّة باكتشاف علامات ورموز لغوية مرسومة، يحاول الاحتكاك معها من خلال تمييز الأصوات وإدراكها، وترجمة المعاني المتواجدة داخل الكلمة، أو الجملة التّي وصلت إلى ذهنه سماعا أو قراءة.[4] وما دامت هذه العملية عسيرة ومعقّدة كما سبق الإشارة إليه، فإنّ هذه المهارة تتطلّب أكثر من حاسة وعضو، تعمل بشكل تآزري، يقوم بالدّرجة الأولى على "الرّبط بين الحرف والصّوت، وتشغيل الجهاز الصّوتي في عمليات حس–حركية [منشؤها

---

[1]- محرز بلعيد و آخرون: **دليل المعلم في اللغة العربية للسنة السادسة من التعليم الأساسي**، وزارة التربية التونسية، ص 13.

[2]- **Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3e année, stratégie de la lecture au primaire de l'ontario 2003**,ed imprimeur de la reine de l'ontario,p24.

[3]- حسين الحاج عمر و آخرون: دليل المعلم في تعليم اللغة العربية بالنسبة للسنة الأولى من الدرجة الأولى من التعليم الأساسي،ص14.

[4]-ينظر:رافع النصير الزغلول و عماد عبد الرحيم الزغول، **علم النفس المعرفي**، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2020، ص239.

البصر، والنّطق، والسّمع] لتحويل الرّموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة، ولن يكتمل تحقيق فعل القراءة إلاّ إذا تمّ الرّبط بين اللّفظ والدّلالة."[1]

كما تقوم طبيعة الدّرس القرائي في هذا المستوى من التّعليم على "تعرّف الحروف مخرجا وصفة من خلال جملة قرائية أساسية مصدرها النّصّ التّعبيري، ضمن مقاربة نصّية، ويعكس نسقها الحرف المراد تدريسه في أوضاع مختلفة من الكلمة يعزز بأمثلة ونماذج تكشف أبعاده الصّوتية الأخرى."[2] ثم يتمّ التّقدّم نوعيا مع المتعلّمين في الأقسام الموالية لتدريبهم على جميع مقومات القراءة العادية، من نبر وتشديد على الأصوات، أو المقاطع، أو تنغيم للصّوت عند نطقه داخل الكلمات أو الجمل. و يبقى التّركيز في المستويات الدّنيا من التّعليم، خاصة السّنة الأولى محصورا في:

أ- قراءة الكلمات البصرية:

يضم الكتاب المدرسي بين طيّاته عددا من الكلمات تحمل دلالات وعلى علاقة وطيدة بما يتمّ التّرويج له في الدّرس القرائي، وتمتاز أحيانا بكونها "غير حسية أو لا يتوافق رسمها الكتابي مع نطقها، مثل [هذا – الذي – هكذا]، فإنّها تختار لتنمية قدرة المتعلّم والمتعلّمة على قراءتها بطلاقة عن طريق المداومة على مشاهدتها وقراءتها."[3]

ب– صياغة فرضيات المعنى: انطلاقا من مؤشّرات دالة كالصّورة والعنوان، حيث يحاول المعلّم معهم من خلال تفعيل عملية الاستنطاق المباشر للمشاهد

---

[1]- مصطفى عسو و آخ: **المفيد في اللغة العربية ، دليل المدرس للسنة الأولى من التعليم الابتدائي**، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1 ،2002، ص8.

[2]- وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي،: **دليل الأساتذة الجدد بالتعليم الابتدائي**، مديرية تكوين الأطر، الرباط، المملكة المغربية، يناير 2011، ص46.

[3]- مصطفى سلوى وآخ: **في رحاب اللغة العربية، الاستماع و التحدث –القراءة – الكتابة**، دليل الأستاذة و الأستاذ للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، الدار العلمية للكتاب، ص139.

المعروضة أمامهم من التّعرض إلى معاني مرتبطة بفحوى الدّرس، بواسطة تحديد مجموعة من الأسئلة تتوخّى تحقيق الفهم ك:

(ماذا؟ – من؟ – لماذا؟)

ج– قراءة النّصّ: بطريقة معبرة وبطلاقة، تسبقها قراءة المعلّم النّموذجية.

د- استخراج معلومات صريحة من النّصّ:

ففي مثل هذا المستوى، يتمّ التّركيز على استخراج ما هو صريح والابتعاد بتاتا عن التّطرّق إلى ما هو مضمر، لعدم اكتمال النّمو العقلي للتّلميذ في هذه المرحلة بالذّات من التّعليم.

ه- استثمار المعجم المرتبط بالمحور:

يدخل هذا الاستثمار في استراتيجيات الفهم، حيث يدرّب المتعلّمون على البحث عن كلمات على علاقة بالحقل المعجمي، مثل : موضوع الأسرة المتكوّن من [الجد– الجدة– الأم– الأب – الأبناء – البنات...] [1]

و- مكانة الرّصيد اللّغوي العامّي في الدّرس القرائي الأوّلي:

نقصد بالدّرس القرائي الأوّلي تلك المرحلة من التّعليم الابتدائي، التّي تمس فئة المتعلّمين، الذّين ولجوا المدرسة للالتحاق بالسّنة الأولى ابتدائي. وسواء كان التحاقهم بها أوّل مرّة، أو تقدّموا عنها بسنة واحدة في إطار التّعليم التّحضيري. فإنّ هذا الصّنف من التّلاميذ يتميزّ بجملة من الخصائص اللّغوية المختلفة اختلافا جذريا عن باقي السّنوات الأخرى، التّي سيقضيها داخل أصوار المدرسة طيلة المرحلة الابتدائية. ومن بين ما يميّز طفل هذه الفترة الحسّاسة التّي تسبق المدرسة، تنميته لرصيد لغوي ثري من المفردات، استقاه من محيطه الأسري والخارجي، إلا أنّ من سماته التّعدّد

[1]- ينظر: مصطفى سلوى وآخ: **في رحاب اللغة العربية، الاستماع و التحدث –القراءة – الكتابة**، دليل الأستاذة و الأستاذ للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، الدار العلمية للكتاب، ص151.

اللّغوي المتمثّل في اللّسان العامّي العربي والأمازيغي، إلى جانب اللّسان الأجنبي الفرنسي والإسباني.[1] وقد جانبت الوثيقة المرافقة للمنهاج الجزائري الصّواب لما ذكرت بأن "المتعلّم ينتقل من الوسط الأسري وليس معهم من المكتسبات القبلية في اللّغة سوى لغة الأم العامية."[2] وهو كلام فيه تقليل وإجحاف لدور الوسط الأسري في تزويد المتعلّم المبتدئ بالخبرات اللّغوية اللاّزمة، ولاعتبار اللّسان الدّارج الجزائري بعيدا عن اللّسان العربي الفصيح.

وحتّى لا يضيع هذا الرّصيد المقدّر لدى البعض بحوالي 2600 كلمة. وهو رصيد يختلف حسب الوسط المعاش، ومستوى الأسرة الثقافي، وموقف الوالدين من كلام ابنهما، وعدد إخوته، و نسبة ذكائه،[3] يمكن استثمار العديد من المفردات التّي يمتلكها الطّفل من خلال إقحامه في المرحلة التّمهيدية، التّي تبرمج في العادة مع بداية السّنة الدّراسية للسّنة الأولى ابتدائي. وكي يتهيأ نطقه جيدا، وينطلق لسانه بكل يسر، يعمل المعلّم جاهدا على الحفاظ والاحتفاظ بالرّصيد المكتسب في المدرسة الأولى، دون أن نحسّسه بأي حرج حين يستخدمه في حواره اليومي مع معلمه أو زملائه،وإلا تسببنا في إحجامه وتراجعه عن التّوظيف في مختلف محطات الدّرس القرائي، أو بقية الدّروس. والجدول الآتي يبرز جانبا من المفردات التّي حملها معه من مدرسته الأولى، و ما يقابله في المعجم العربي الفصيح:

---

[1]- مبارك ربيع: **ظاهرة التعدد اللغوي و مضاعفاتها في المحيط المجتمعي و التربوي المغربي**: مجلة المدرسة المغربية، اللغات في المدرسة المغربية، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ع3، مارس2011.

[2]- وزارة التربية الوطنية: **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة أولى من التعليم الابتدائي**، أفريل 2003، ص7.

[3] – ينظر : محمود يعقوبي و توفيق حداد، **علم النفس الطفل للطلبة المعلمين و المساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية**، وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي، المدريرية الفرعية للتكوين، ط1، 1973، ص 89.

مفردات اللسان العامي كما تنطق	المقابل لها في اللسان العربي الفصيح
الأفعال: – المختلفة في النّطق و ترتيب الحروف، مثل: أَدَّنَا أَجْبَدْ أرْوَاحْ بَلَّعْ أَقْعَدْ+ رَيَّحْ جَمَّعْ بَعَّدْ جِيبْ أَدِّي اسْتَنَّا + رَيَّضْ قَلَّعْ أَبَّا أَمَّا خُويَا خْتِي – مَاشِي – مْعَ – يغسل– يمشط – يشرب – يتكلم – يفتح– يلعب – يكتب – يمحي – يرسم – يدخل....	تدنى، اقترب اجذب–اسحب تعالى سكر، اغلق اقعد+ ارتاح جمع أبعد أجب، لب، إإت خذ تأنّى + تريّث أقلع أبي أمّي أخي أختي – أمشي – مع هي نفسها في الفصحى بدون تغيير في النّطق أو عدد الحروف.

– يْعَلِّي	نفسها+ يرفع
– يَخْدَمْ	يقدم خدمة أو يعمل
– يْنَقِّي	نفسها
– يْعَسْ	
أسماء فاعلين:	
قاعد – جالس – مغمض – راقد – واعر –	نفسها
ساهل – كامل – مبعد – مقرب....	
الصفات:	
مليح+ زين– كبير – صغير – طويل –	
قصير – سمين – حلو– حار –	
– صْحِيحْ	تحتمل : سليم، قوي
الأذواق :	
سامط – مالح – حامض	نفسها ، فقط سامط هي سامج و تقال
الأماكن:	للأشخاص كذلك مجازا
قدام– حْذَايَ – عند	(قدام – عند) نفسها. أما حذاي فهي بمحاذاتي
	أي بجانبي
الحروف : في – من	نفسها
أسماء الإشارة : – هذا – هذي	هؤلاء– تلك– ذلك
هَذُوكْ– هَذِيكْ– هذاك	
أسماء أشياء : باب – مفتاح – كرسي – ساحة	نفسها

الشّكل(35): نموذج لبعض عينات المفردات العامّية المقابلة للّسان العربي الفصيح.

والملفت للانتباه بخصوص هذه المفردات المستعملة في اللّسان العامّي العربي أنّها في الأصل كانت عربية، لكن التّنوع الاجتماعي الذّي ميّز المجتمع

الجزائري بوجود قبائل ذات أصول عربية وغير عربية (أمازيغية وبونيقية وتركية) من جهة، وتأثير الوجود الاستعماري (الفرنسي–الإسباني) الطّويل والمتعدّد بلغته إلى فرض نظام لهجي متنوع، اختلطت فيه الكلمات ذات الأصول العربية باللّغات الأخرى المنبعثة من هذه العرقيات المختلفة، فنشأت أشكال متعدّدة من الكتابة والنّطق لنفس المفردة، مسّت نظامها اللّغوي بمختلف عناصره الصّوتية والصّرفية والتّركيبية والدّلالية. ويمكن أن نراها بالأشكال والمظاهر الآتية:

– إبدال حرفي داخل الكلمة الواحدة، ينتج عنه تغيير في عدد الأصوات والحروف ك: سام(ج) التّي تحوّلت إلى سام(ط)، و (ق)ال التّي تحوّلت إلى (ك)ال. و (ض)ب التّي تحولت إلى (د)ب.

– تنوع معاني المفردة الواحدة من منطقة لأخرى، مثل: اغلق←(بلع – سكّر – سدّ)

– قلب أماكن الحروف على مستوى الكلمة الواحدة، مثل : اجذب← اجبد.

– حذف بعض حروف الكلمة الواحدة، مثل : محاذاتي ←حَذَايَا. بِجُزَافٍ← بزّاف.

– جلب مفردات من لغات المستعمر بدلا من استعمال المفردات الأصلية التّي تحمل الدلالة نفسها، مثل: سيارة ← طُنُوبِيل– لُوطُو ، قلم ← سْتِيلُو، كراس← كَايِيه.

لذا يجب على المعلّم الذّي يدرّس المستوى الأوّل، أن يتحلّى بصبر كبير ورأفة واسعة تجاه متعلميه، فلا يستشيط غضبا لمّا يوظّفوا مفردات اللّغة الأم. فهي الرّصيد الوحيد الذّي يملكونه، وما عليه سوى التّدخل بتصويب أخطائهم في النّطق، وتهذيب لسانهم العامّي تدريجيا، حتّى لا يخلق فيهم ارتباكا أو تراجعا، قد يسبّب لهم انتكاسة كبرى تدفعهم للتّسرب المدرسي المبكّر، أو تكون إحدى العوامل الأساسية في تردّي نتائجهم المدرسية. وفي هذا المقام يحضرني موقف لأستاذة كانت تدرّس تلاميذ القسم التّحضيري، إذ طلبت من تلميذ لها أن يسمي ما عرضته عليه في الصّورة، وكان

المدلول الذّي تضمنته قِدْرٌ. فأجابها بما خزّن من مفردات، تعلّمها من أسرته قائلا:(قَدْرَةٌ)، فغضبت الأستاذة منه، وعنّفته بشدّة. فعوض أن تلومه كان الأجدر بها أن تكتفي بتشجعيه وتصويب إجابته، لأنّ ما صدر منه لم يكن في حقيقة الأمر خطأ مثلما اعتقدته الأستاذة، بل صوابا يحتاج إلى تهذيب.

15- الطّرائق والأساليب والإستراتيجيات الموظّفة في الدّرس القرائي:

تماشيا مع التّصور الذّي ارتضيناه في إطار ما يسمّى بالنّظرة الثّنائية للمناهج التّربوية. وتطبيقا للعدّة البيداغوجية المتناغمة مع الطّرح المنهجي المتوافق مع المنظورين السّلوكي والمعرفي، سنتطرق في المبحث الآتي عن الطّرائق، والأساليب، والإستراتيجيات الموظّفة لخدمة الدّرس القرائي، الشّامل لمرحلة التعليم الابتدائي، بدءا بالمرحلة التّمهيدية، فمرحلة التّعلّمات الأساسية، ثم أخيرا مرحلة التّعلمات الفعلية.

أ-مفهوم الطّريقة لغة:

مفردها طريق وطريقة. وجمعها أَطرُق و طُرُق و أطْرِقاء. ومنها جمع الجموع: طرقات. والطّريق عمود المظلّة، وكل أحدورة من الأرض. والخطّ في الشيء، ونسيجة تنسج من صوف أو شعر في عرض ذراع، والمطاريق: القوم المشاة، والإبل يتبع بعضها بعضا إذا قربت من الماء، وأطرق: سكت ولم يتكلّم، وأرخى عينه ينظر إلى الأرض.[1] و هي"المذهب والسّيرة والمسلك والوسيلة."[2] وهي" السّبيل الذّي يسلكه امرؤ من أجل الوصول إلى مكان لم يكن موجود فيه، وبهذا العمل فهو يرغب في تحقيق غرض أو الوصول إلى نهاية مقصودة."[3]

---

[1]- الفيروزآبادي: **القاموس المحيط**، دار الغد الجديد، القاهرة، مصر، ط1 ،2014،ص960.

[2]- عاطف الصيفي: **المعلم و إستراتيجيات التعليم الحديث**، دار أسامة، عمان، الأردن، ط1، 2009،ص79.

[3]- أحمد عيسى داود: **أصول التدريس النظري و العملي**، دار يافا العلمية، عمان، الأردن، ط1،2014،ص49.

ب-مفهوم الطّريقة اصطلاحا:

تعني الطّريقة مجموع المهارات والعمليات المعرفية الموظفة أثناء نشاط القراءة. إلا أنّ ما يلاحظ بخصوص القراء سواء كانوا خبراء أم لا، انتهاجهم لفعل القراءة بكيفيات معينة. ومن المؤكّد أن تكون طريقة قراءة بعضهم أكثر فعالية من الآخرين. وعندما نتحدث عن طريقة تعلّم القراءة، غالبًا ما نشير إلى طريقة مقننة، صمّمها الممارسون أو الباحثون، فإن أثمرت تدفع أولئك الذّين يستفيدون منها إلى تحسين أسلوبهم في القراءة من حيث السّرعة،[1] والطّلاقة وجودة الأداء. وقد مكّنت الخبرات من تحديد آليات معينة لتمييز القراءة وجعلها ذات قيمة وجودة، ومن ثم مساعدة التّلاميذ وتمكينهم من الاقتدار على القراءة.

ج-مفهوم الأسلوب لغة:

من الفعل "سلب: يسلب سلبا. والاستلاب: الاختلاس. والسِلاَّب: واحد السُّلُب، مثل: كتاب وكتب، وهي ثياب المآتم السّود. والأُسلوب بالضم الفنّ."[2] والطّريق، وعنق الأسد، والشّموخ في الأنف.[3] والأَسلوب: عند ابن خلدون الطّريقة التّي يؤلّف بها الكلام، ويتبعها الكاتب، وما ألّف من الكلام وفقا لما تقتضيه طبيعة اللّغة.[4]

د-مفهوم الأسلوب اصطلاحا:

يرتبط الأسلوب مباشرة بشخصية المعلّم التّدريسية، وبنظرته الخاصة إلى المادّة موضوع التّدريس. ويمكن أن نعتبره "الكيفية التّي يتناول بها المعلّم طريقة التّدريس... وقد يختلف من معلّم إلى آخر، على الرّغم من استخدامهم لنفس الطّريقة. فقد يستخدم

---

(1)- Marc Bru :**Les méthodes en pédagogie**, Presses Universitaires de France /Humensis, 42édit, décembre 2021, p 65-66.

(2)- أبو نصر الجوهري: **الصحاح ، تاج اللغة و صحاح العربية**، دار الحديث، القاهرة، د- ط، 2009، ص550.

(3)- مجد الدين الفيروزآبادي: **القاموس المحيط**، دار الحديث، القاهرة، د- ط، 2008،ص 788.

(4)- رينهارت دوزي، ترجمة محمد سليم النعيمي، **تكملة المعاجم العربية**، ج6، دار الرشيد للنشر، بغداد، العراق، د- ط، 1980، ص113.

المعلّم(س) طريقة المحاضرة، وأن المعلّم(ص) يستخدم أيضا طريقة المحاضرة، ومع ذلك قد نجد فروقا دالّة في مستويات تحصيل متعلّمي كل منهما."[1] أي أنّ الأسلوب مرتبط أساسا بصفات وخصائص المعلّم التّي تميّزه عن الآخرين، ويوظّفها أثناء ممارسته لطريقة من الطرائق التدريسية، فيستعمل جملة من الحركات الجسدية، والتّعابير والإشارات وغيرها لشرح الدّرس وتبليغ المعارف المختلفة للمتعلمين "وبذلك يختلف أسلوب التّدريس عن الطّريقة التّدريسية. فالأسلوب التّدريسي هو سلوك يتّخذه المدرّس دون غيره من المدرّسين ويصبح سمة خاصة به، ولا يمكن أن يتماثل أسلوب مدرّس مع مدرّس آخر بنفس الدّرجة من التّماثل، فقد يتشابهان في أمور لكنهما سيختلفان في أمور أخرى."[2]

وإذا أجرينا مقارنة بينهما لبيان أيّهما أكثر حضورا وأهمية من الآخر، سنكتشف أنّ "الطّريقة ليست هي الأساس، وإنّما الأسلوب الذّي "يتبعه المعلّم لتوصيل معلوماته وما يصاحبها إلى التّلاميذ"[3] هو الأساس. ولعلّ مردّ تفضيل أسلوب المعلّم على الطّريقة عائد إلى امتلاك المعلّم الكفء ل"الأسلوب المرن المتجدد، والطّريقة المشوّقة الجذّابة. [حيث] يتيح الفرصة لتلاميذه لمشاركته فيما يقدّمه لهم في غرفة الدّرس وخارج إطار المدرسة من نشاطات إضافية وغيرها. ويتقبّل كلّ ما يقوم به التّلاميذ أنفسهم من نشاطات."[4] وتبقى الطّريقة قاصرة وغير مجدية إذا لم يحسن المعلّم استخدام الوسائل التّربوية أحسن استخدام. ولم يوظّف دوره كما يجب في إثارة

---

[1]- مركز نون للتأليف و الترجمة: **التدريس طرائق و استراتيجيات**، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، لبنان، ط1، 2011،ص181.

[2]- محمد حميد مهدي المسعودي و عارف حاتم هادي الجبوري و مشرق محمد هجول الجبوري: **بروتوكولات تنويع التدريس في استراتيجيات و طرائق التدريس**، الدار المنهجية، عمان، الأردن، ط1،2015، ص ص 31-32.

[3]-محمد عيسى أبو سمور: **مهارات التدريس الصفي الفعال و السيطرة على المنهج الدراسي**، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1،2015،ص19.

[4]- خالد إسماعيل غنيم: **التربية المعاصرة**، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان ، الأردن، ط1،2011،ص107.

الاهتمام لدى متعلّميه. أو لم يوجههم توجيها كافيا نحو جوهر التّعلّمات. أو لم يعمل بما يكفي لتذليل الصّعوبات

التّي تواجههم في طريق الاكتساب.

ه-مفهوم إستراتيجيات التّدريس لغة :أصل الإستراتيجية مشتقّ من كلمة إغريقية قديمة هي(Strategia) وتعني القيادة.[1] بينما يعود مفهومها في اليونانية القديمة إلى كلمة مجزأة إلى جزئين هما:(stratos) ويعني: الجيش. و(agein) الذّي يعني: قيادة. وإذا جمعناهما تحصّلنا على: [قيادة الجيش]. كما عرّفته موسوعة لاروس بأنّه: "فنّ تنسيقيّ لعمل القوى العسكرية والسياسية والاقتصادية والأخلاقية المشاركة في إدارة الحرب أو التّحضير للدّفاع عن أمّة أوتحالف ما." إنّنا نلاحظ منذ الوهلة الأولى، أنّ المفهوم له معنى عسكري"،[2] و أن استعارته وقعت من قبل العديد من الميادين المتخصّصة ذات الطّابع المدني، على غرار المالية والإشهار. بينما يعتبر كلاوسفيتز الإستراتيجية خطة عامة تهدف إلى كسب الحرب.

و-مفهوم إستراتيجيات التّدريس اصطلاحا:

أما إذا أردنا وضع المفهوم في سياق تربوي، سنجده يعني:" مجموعة من الأساليب والموارد البيداغوجية المرتبة بطريقة منظمة ومخططة، لتحقيق أهداف تعليمية محددة." ووفقا لرامسدن(**Ramsden**) فإن اختيار الإستراتيجيات يعتمد على نوعية المقاربة التّي يستخدمها المعلّمون. وتؤثّر هذه الإستراتيجيات بالإضافة إلى العلاقات التّي تنسج مع المتعلّمين في سياق تعلّمي معين على النّتائج التّي تمّ الحصول عليها.[3]

---

(1) - ينظر: عبد الرحمن عبد الهاشمي و طه علي حسين الدليمي، **إستراتيجيات حديثة في فن التدريس**، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، ط1،2008،ص237.

(2)- Cristina Arana :**Description des stratégies d'enseignement dans la formation des traducteurs, le point de vue des étudiants**, département de linguistique et de traduction, université de Montréal, Avril 2017,p5.

(3)-Ibid,p6.

وفي سياق التّعلّم المدرسي، يستخدم مصطلح "استراتيجية التّعلّم" حاليًا كمصطلح عام لجميع السلوكيات التّي يتبنّاها المتعلّم لحدوث التّعلّم، وأيّ عنصر قد يؤثّر على كيفية القيام بذلك. ويستند هذا المفهوم إلى حد كبير على التّعريف الذّي اقترحه وينشتاين ماير(Weinstein- Mayer)[1]. فبالنسبة لهؤلاء الباحثين تعدّ إستراتيجيات التّعلّم طرقًا يكتسب بها الطّلاّب المعرفة بعد أن اكتسابوها و دمجوها و تذكروها. وربّما يكون هذا هو التّعريف الأكثر شيوعًا في أدبيات البحث العلمي. ومنذ ذلك الحين ساهم في التأثير على معظم المؤلّفين، إلاّ أن تعميم هذا المفهوم للمصطلح، أدى لسوء الحظ إلى مجموعة متنوعة جدًا من التّسميات، غالبًا ما يكون بينها تطابق ضئيل أو معدوم. وهذا ما أكّده تحليل نتائج البحث التّي أشارت بطريقة عشوائية إلى أنّ استخدام المصطلح يدل على:

- شبكة عمل.
- إجراءات أو تقنيات أو سلوكيات محددة.
- الميدان الذّي تشير إليه الإستراتيجية، مثل الإسترتيجية المعرفية.
- سياق التّعلّم الذّي تستخدم فيه الإستراتيجية.
- الوضعية أو المهمة المعينة، مثل إستراتيجيات حلّ المشكلات.[2]

رابعا: معالم الدّرس القرائي الحديث:

1-الثّابت والمتغير:

أ- الثّابت: ذا تفحّصنا الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي المخصّص للّغة العربية نسخة أفريل2003، سنعثر على تعليمات تدعو إلى ربط

---

(1) - Christian Bégin :**Les stratégies d'apprentissage, un cadre de référence simplifié**, revue des sciences de l'éducation, vol 34, n° :1, 2008, p48.

(2)-op,cit, p49.

حصّة التّعبير الشّفهي التّي تسبق القراءة عادة، من أجل جلب الحروف والكلمات والجمل المراد تعليمها للأطفال في هذا المستوى، مراعاة لما يسمّى بالتّكامل المعرفي والتآزر بين مواد اللّغة. إلاّ أنّنا لاحظنا خلال تطبيق هذا الإجراء الديداكتيكي أنّ المعلّم يبذل مع متعلّميه جهدا كبيرا للبحث عن الجملة المفتاحية التّي تتضمّن الحرف/الصوت المراد تدريسه لمتعلّميه، فتكثر الأسئلة ويضيع الوقت لأجل استخراج هذه الجملة. ورغم ذلك يبقى النّصّ السّماعي خلفية معرفية يرجع إليها في بداية حصّة القراءة، لأنّه يتضمّن جملة من الكلمات المشتركة في الحرف، تسهم في البسط للموضوع والانطلاق فيه تعرّفا و نطقا و قراءة.

ب- المتغيّر:

1-المتغيّر الأوّل:

يتضمّن حصر الحروف العربية في مجموعات صوتية وعددها تسعة. ولعلّ الغاية المرجوّة من هذا الحصر هو إحداث تناغم صوتي أثناء الحفظ والتّرديد لكل مجموعة من شأنه أن يضمن للمتعلّم الإيقاع الصّوتي نفسه أثناء النّطق، وتسهل عليه سرعة الاستيعاب. وقد شكّلنا هذه المجموعات الصّوتية كالآتي:

مج1	مج2	مج3	مج4	مج5	مج6	مج7	مج8	مج9
باء-تاء-ثاء- حاء-خاء-راء- هاء-فاء-ياء- طاء- ظاء	جيم ميم لام	صاد ضاد	سين شين عين غين	دال ذال	ألف كاف	نون	واو	ء

وتية

الملاحظ على هذه المجموعات تباينها الواضح من حيث العدد، حيث نجد تركيزا كبيرا في المجموعة الأولى المتكوّنة من 11حرفا، تليها المجموعة الرّابعة بأربعة

حروف، ثمّ المجموعة الثّانية بثلاثة حروف. بينما ضمّت كل من المجموعة الثّالثة والخامسة والسّادسة حرفين فقط. واشتملت المجموعة السّابعة و الثّامنة والتّاسعة على حرف واحد فقط.

2- المتغيّر الثّاني:

بعد الانتهاء مباشرة من حفظ الحروف، ينتقل المعلّم بتلاميذه إلى القائمة الثّانية من الحروف و الأصوات، حيث يتم ترتيبها هذه المرة حسب أولويات واعتبارات أخرى تجعل المتعلّم يبدأ بالحروف وينتهي وفقا لمخرجه، حيث كان من عادة البرامج المخصّصة لهذا المستوى البدء بحرف الباء(حسب برامج 2001/70/64)، لكننا آثرنا أن نبدأ بالكيفية الآتية:

- الانطلاق من الشّفتين اللّتين تضمان 18 صوتا منها (ش-ج- ي ل- ت-ذ- ث- ز-ص- س)، ثمّ اللّسان الذّي يضمّ (ف+م+ي)، وانتهاء بالحلق ذي الأصوات (ء- ه-ع-ح-غ-خ)، معتبرين أنّ الغاية من التّرتيب الجديد تقتضي:

- البدء بقائمة الحروف والأصوات السّهلة نطقا على الأطفال، فالأصعب نطقا،مثل: [ب-م-س ف] والصّوت الرّخو أو (الاحتكاكي) على الصّوت الشّديد أو (الانفجاري) مثل:[ج-ز-س-ش-ن-ر-ل][1] لأنّ في الشّدّة "يمنع النّفس من أن يجري مع الصّوت في الفم "[2]

- اتّباع تسلسل للحروف ليس خطّيا، يبدأ من الحروف/الأصوات التّي مخرجها الجوف لضمها حروف العلة (و- ا- ى) وهي سهلة التلفظ والكتابة، خاصة لدى المتعلّمين المبتدئين، ومجهورة وبسيطة المخرج.[1]

---

[1]-ينظر: إسحاق موسى الحسيني، **أساليب تدريس اللغة العربية في الصفوف الابتدائية**، دار الكتاب، بيروت، لبنان، ط1954،2،ص10.

[2]- منصور بن محمد الغامدي: **الصوتيات العربية**، مكتبة التوبة، الرياض، السعودية،ط2001،1،ص90.

– تأخير الأصوات الحلقية لصعوبة نطقها، حيث يميل المتعلّمون إلى تطبيق استراتيجية الاستبدال كلما عثروا على صوت صعب، فيغيرونه بما هو أسهل نطقا وإنتاجا. فكثيرا ما يستبدلون العين بالهمزة، و الخاء بالغين، أو بالكاف.

المخرج الأوّل (الشّفتان)	المخرج الثّاني (الجوف)	المخرج الثّالث (اللّسان)	المخرج الرّابع (الحلق)
ف+ م+ ب	و+ ا+ ى	ش+ج+ي ل+ر+ت+ ذ+ث+ظ+ز+ص+س+ق +ك+ن+ط+د+ض	ء+ه+ع+ح+غ+خ

الشّكل(37):ترتيب الحروف/الأصوات العربية وفق التموضع الطبيعي

– تقديم الصّوت المجهور على المهموس، مثل:[د–خ–ز–غ] [2] " فمن النّاحية النّطقية لاحظ العلماء أن نفَس الحرف المجهور قليل، وأن نفس الحرف المهموس كثير لأنّ الصّوامت المهموسة يحتاج نطقها إلى قوّة من إخراج النّفس (الزفير) أعظم من التّي يتطلّبها نطق الصوامت المجهورة."[3] والجدول الذّي سنعرضه في نهاية الصفحة يوضح جليا هذه القائمة، بناء على المخارج الأربعة للأصوات العربية:

فقد حذفنا من أصوات واللسان الأصوات الصعبة الآتية: [ك– ع – خ – ق]

وأدمجناها مع الأصوات الحلقية التّي تعدّ آخر حلقة في سلسلة الحروف، التّي يتلقّاها المتعلم في هذا المستوى من التّعليم.

كما راعينا في تقديم الحروف العربية الصّعوبات التّي يمكن أن تنجم من:

---

[1]- ينظر: إسحاق موسى الحسيني، **أساليب تدريس اللغة العربية في الصفوف الابتدائية**، دار الكتاب، بيروت، لبنان، ط1954،2،ص9.

[2]-ينظر: المرجع نفسه، ص10.

[3]-عبد القادر عبد الجليل: **الأصوات اللغوية** ، دار الصفاء ، عمان، الأردن، ط2 ،2014، ص122.

– الإدراك البصري لصورة الحرف. فقد تتّخذ "بعض الحروف صورة واحدة، وبعضها لها صورتان أو أكثر إضافة إلا أن بعض الحروف لها صورة بيّنة متميزة وبعضها لها صور متشابهة لا تكاد تتميّز عن بعضها البعض إلا بجزئية ويتطلب إدراكها مجهودا خاصا."[1] لذلك من الأفضل البدء بالحروف ذات الصّورة الواحدة وإبعاد الحروف ذات أكثر من صورة سمعية.

– صعوبات ذات علاقة بالتّشابه النّطقي بين بعض الحروف، ك :(ف–ث) ،(ت– ط) (س– ش)، (ذ– ظ)، (ز–ج). وبذلك أصبح التّرتيب الجديد الذّي ارتضيناه وفق مبادئ السّهل قبل الصعب، والجهر قبل الهمس، والرّخو قبل الشّدّة من المخرج الشّفهي، ثم الأجوف، ثم اللّساني، ثم الحلقي ثمّ التّي لها صورة واحدة كالآتي:

ب– م– و– ي– ن– ل– ظ– د– ذ – ف– ش– ض– ز– س– ث– ص– ط –ج– ق– ر– ت- ك– غ– ه – ح – ع – خ– أ. وقد اضطررنا في هذا التّرتيب إلى تقديم أو تأخير ترتيب بعض الحروف كالفاء الذّي هو حرف شفوي، ومهموس رخو، فوضعناه بعد الانتهاء من الحروف المجهورة، ثم المجهورة الرخوة. وأحيانا نجد أربع اعتبارات تدخل في ترتيب الحرف كالقاف مثلا الذي هو: لساني مجهور وشديد، إضافة إلى عامل الصعوبة، فجعلناه هو الآخر في مرتبة متأخرة. كما تشكّل أصوات ك"أصوات الرّاء والجيم والذال والشّين وسواها[مدعاة لاستبدالها] بأخريات مما لا تحتاج إلى مجهود آلي و حركات معقدة لأعضاء النّطق. ففي ألفاظ :

- جدي ـــــــــــ ددّي
- شمس ـــــــــــ سمس

[1]- فريق من المختصين: **لغتي للصف الأول ابتدائي، الفصل الدراسي الأول، دليل المعلم**، وزارة التعليم ،المملكة السعودية، د- ط، 2017،ص 20.

- راح ـــــــــــــــ آح[1]

أما التّرتيب الذّي اعتمدته الكتب المدرسية الجزائرية عبر مختلف المناهج والبرامج ابتداء من سنة 1964 إلى يومنا، فقد ميّزته الضرورة الموضوعية، حيث بني تبعا للمحتوى المتضمّن في هذه النّصوص المهيأة لتعليم الحروف والأصوات العربية.

وهذا الجدول يبين تلك المحاولات التّي طبقّت عبر مختلف المقاربات و المناهج التّربوية الجزائرية:

ترتيب الحروف في الكتاب المدرسي لسنة 1964	ب- ا- ت – ي- و- م- ك- ف- د- ج- ل – ر س- ن – ق – ح – ء – ص- ط – ز – ه – ذ ز – غ – ش – خ – ض – ظ - ي
ترتيب الحروف في الكتاب المدرسي لسنة 1970	ب- ر- م- ت – د- ج- ل- ف – ء- س – ن ق- ز – ك – ع- خ –ش- ه - ض- ح- ي- ذ ط- ث- و- ظ-غ - ض
ترتيب الحروف في الكتاب المدرسي لسنة 1978	ي – د – م – ت – ل – ح – ء – ف – س – ج ق – ز – ك – ع – خ – ش – ه – ص – ي –ن ط- ث – و – ظ – غ- ض
ترتيب الحروف في الكتاب المدرسي لسنة 2001	ب – ر –د – م – ت – ل – ح – ء – ف – س – ج – ن – ق – ز – ك – ع – خ – ش – ه – ط – ي – ذ – ض – ث – و – ظ – غ - ص
ترتيب الحروف في الكتاب المدرسي لسنة 2004	م – د – ت – ر – ض – ع – ه – س – ز – ط – ل – ن – ج – ش – ص - ء – ح – ف – ك – ق – و – غ – خ – ت – ذ – ي - ط
ترتيب الحروف في الكتاب المدرسي لسنة 2016	م- ب – ر – ل – ت – د – ع – ه – ج – ح – س – ش – ص – ض – ق – ك – ط – ظ – ث – ذ – ن- ز – غ – خ – ف – ث- و – ي - ء

الشّكل(38): ترتيب حروف اللّغة العربية عبر مختلف برامج السّنة الأولى ابتدائي بالمدرسة الجزائرية.

[1]-عبد القادر عبد الجليل: **الأصوات اللغوية** ، دار الصفاء ، عمان، الأردن، ط2 ،2014، ص 329.

2-آليات إتقان فعل القراءة في الطّور الأوّل:

أ-التّعرف على المفاهيم المرتبطة بالكتابة:

أ-1-مفهوم الحرف ومعرفة آلية إصداره:

قبل أن يشرع المعلّم في تعليم متعلّميه الأصول الأولى للقراءة، عليه أن يشرح لهم قليلا الكيفية التي يتمّ بها الكلام، والطّريقة التّي يتحدثون بها مع بعضهم بعض. ففي ذلك إعانة كبيرة لهم على بلوغ مستوى عالي من الوعي بالأصوات اللغوية، وتكوين فكرة غنية عن الطّرق التّي يتحقق بها التّواصل فيما بينهم. وإذا علموا أنّ "اللّغة مبنية من وحدات صغيرة تتجمّع لتشكّل وحدات أخرى أكبر منها، والذّي نسمعه حين تنصت، والذّي ننتجه حين نتكلّم هو السّلاسل من الأصوات، تتفاوت طولا، ولكنّها مركّبة دائما، أو قابلة للتّحليل إلى وحدات أصغر."[1] و أنّ محاولتهم النّطق، يتطلّب منهم زفر الهواء من رئتهم، لتخرج معه الأصوات اللّغوية عبر مجموعة من الأعضاء يوفّرها الجهاز النّطقي والتّنفسي المكوّنين من: (الشّفتين-اللّسان-الأسنان القصبة الهوائية-البلعوم) وغيرها من الأعضاء التي تتآزر وتتعاون فيما بينها، من أجل إصدار تلك الأصوات. وعليهم أن يعلموا أن هذه الأجهزة تتحرك حركات شتى لتكوين الصوت، منها: انبساط وانغلاق وانفتاح الشفتين واستدارة اللّسان أو تراجعه إلى الوراء، أو ارتفاعه نحو الحنك الأعلى، أو اهتزازه لعدة مرات. و"بداية التعلم النّطقي هو هذا الصّوت الذّي يخرج من فم الطّفل صراخا حرّا طليقا تحجمه عوامل فيسيولوجية ووظيفية إلى أن يصبح ممثلا لقيم صوتية متعددة بعد أن ينتظم على هيأة ذبذبات تحمل في ذراتها قدرات تمييزية للتعبير."[2]

---

[1]- برتيل مالبرج، ترجمة عبد الصبور شاهين: **علم الأصوات**، مكتبة الشباب، المنيرة، د- ط، د- ت، ص133.

[2]- عبد القادر عبد الجليل: **الأصوات اللغوية** ، دار الصفاء ، عمان، الأردن، ط2014،2، ص316.

أ-2-مفهوم الكلمة والجملة:

إنّ تأليف الوحدات اللغوية يبدأ بعملية ضمّ المقاطع الصّوتية لبعضها بعض، فتتشكّل بها الكلمات التّي يوظّفها الطّفل في مختلف المناسبات والمواقف الحياتية، انطلاقا من مخزونه اللّغوي الذّي يتطوّر من سنة لأخرى، ويمارس من خلاله تشغيل منظومته الإرسالية، لأجل أن يخبر زميله عن واقعة وقعت له، أو يقص رواية، أو يحكي نكتة، أو يشرح لزميلة لعبة ما. إلاّ أنّ المعنى الحقيقي للجملة ليس مجرد ضمّ أو تصفيف للكلمات، بل يحتاج إلى "أن نتعلّم كلّ شيء عن الطّرق التّي تسمح بها لغتنا للكلمات أن تلتقي في الجمل.... وتغيير ترتيب الكلمات أي [التّسلسل النّحوي لمكونات الجملة] يمكن أن يغير المعنى. [كما أن] تغيير نهايات الكلمات يمكن أن يغير المعنى أيضا"[1]

ب- دور الوعي الفونولوجي في نجاح عملية القراءة:

جدير بالذّكر أنّ تعلّم المهارات الضّرورية لكي يصبح الطّفل قارئا جيدا، تتطلّب منهم أن يتعرّفوا الحروف والكلمات تلقائيا وسريعا، ويمتلكون قدرة على استخدام السّياق كمساعد للفهم. كما "أثبتت الدّراسات الحديثة في تعليم القراءة للمبتدئين أنّ إدراك الأصوات أكثر أهمية في تعليم القراءة."[2] والمتعلم الذّي يستطيع أن يعي جيّدا الكلمات المطبوعة أمامه في الكتاب المدرسي، أو المرسومة على السّبورة، هي "عبارة عن تتابع من الحروف التّي تعرض أبجدية اللّغة، والأكثر أهمية أنّ هذه الرّموز المطبوعة يمكن ترجمتها إلى أصوات، والقارئ البادئ يجب أن يدخل

---

[1]- ديفيد كرستال، ترجمة أحمد الزبيدي: **مختصر تاريخ اللغة**، دار الكتب العلمية، بغداد، العراق،ط1، 2018، ص66.

[2]- رشدي أحمد طعيمة و محمد علاء الدين الشعيبي: **تعليم القراءة و الأدب إستراتيجية مختلفة لجمهور متنوع**، دار الفكر ،القاهرة، مصر، ط1 ،2006، ص74.

المدرسة وليده وعي إدراكي للتّركيب الصّوتي للكلمات، والقدرة على تناول هذه الأصوات للكلمات."[1]

ج-الأنشطة المدعّمة للوعي الصّوتي:

قبل الشّروع في هذه النّشاطات التّي تنمّي قدرة المتعلّمين على معالجة الأصوات المكوّنة لكلمات يستخدمونها في الحديث اليومي الدّائر بينهم وبين الأستاذ، أو فيما بينهم فقط، لابد لهم من إدراك أن:

- الكلمات التّي يكتبها أو ينطقها عبارة عن تتابع سلسلة من الحروف.
- الكلمات يمكن أن تنطق، كما يمكن أن تكتب على الدفاتر أو الألواح أو السبورة.
- الكلام المنطوق منسجم كثيرا مع المكتوب، اللّهمّ إلاّ في بعض الحالات التّي تكتب فيها بعض الحروف دون أن تنطق، أو تنطق دون أن ترسم.
- يدرك أنّ الكلمات والألفاظ والأصوات هي ما يشكّل لغتهم التّي يتحدثون بها.[2]

أما النّشاطات التّي يمكن أن تشكل سندا للمتعلم الفتي بعد أن يعي جيدا أصوات لغته رسما و نطقا و كتابة، فهي كما يلي :

- **ألاحظ وأسمّي:** من خلال النّظر إلى الصّور التّي تحمل دلالة الحرف/الصّوت والكلمة التي تتضمنه أيضا.
- **ألاحظ وأربط:** أي ربط ما يلاحظه المتعلّم من صور بالكلمات التّي تتضمّن الحرف.

---

[3]-المرجع السابق، ص77.

[2]- ينظر رشدي أحمد طعيمة و محمد علاء الدين الشعيبي: **تعليم القراءة و الأدب إستراتيجية مختلفة لجمهور متنوع**، دار الفكر ،القاهرة، مصر، ط1 ،2006، ص87.

- **أقرأ وأتعرّف:** الحرف/الصّوت من خلال الرّبط بين الصورة والكتابة. فالكتابة تتضمن الرسم الخطي للكلمة، والصورة تتضمن معنى هذه الكلمة، والقراءة هي القدرة على استنطاق الصّورة.
- **أقرأ و أربط:** بين الكلمات التّي تتضمّن الحرف/الصّوت.
- **أقرأ المقاطع** التّي تتضمّن الحرف/الصّوت المعني بالدراسة.
- **أكمل وأكتب:** أي يكمل كتابة الحرف، مرّة من جهة بدايته، ومرّة من جهة نهايته، ومرّة يكتب الحرف كاملا.
- **ألون وأقرأ:** يلون الحرف المراد قراءته ثم يقرؤه في وضعيات مختلفة(أوّل الكلمة، وسطها، آخرها)

– **ربط القراءة بالتّعبير** : من خلال ملاحظة المشاهد ثم التّعبير عنها بلغة سليمة. ففي هذه الأنشطة تمّ التّعامل مع مكون القراءة من خلال النظرة الشّمولية للّغة، حيث اعتمدنا سلسلة من التدريبات تتداخل فيها المكونات الثّلاثة للّغة (الكتابة والتعبير الشّفهي والقراءة).

خامسا: الطّريقة الأنسب لتدريس الحروف والأصوات اللغوية:(حضور ملامح النظرة السّلوكية)

تعدّدت الطّرائق التّربوية المهتمّة بتدريس القراءة للمستوى الأوّل من التّعليم، ك: "الطّريقة الأبجدية، والطّريقة الصّوتية، وطريقة الكلمة، وطريقة الجملة. و يطلق على هذه الطّرق أسماء أخرى مثل الطّريقة الجزئية، والطّريقة الكلّية، أو الطّريقة التّركيبية، والطّريقة التّحليلية."[1] وقد سيطرت الطّريقة المقطعية على المناهج

[1]- محمود رشدي خاطر وآخ: **طرق تدريس اللغة العربية و التربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، مؤسسة الكتب الجامعية، الكويت، ط7 ،1998،ص143.

التّربوية المنتمية إلى جيل الإصلاحات الثّاني بدعوى أنّها الأفيد والأصلح للمتعلّم الحالي. لقد جرّبت جميع الطّرائق للرّفع من وتيرة القراءة والفهم، إلاّ أنّ المستوى القرائي لدى بعض المتعلّمين بقي على حاله. فلا طريقة الكلمة أتت أكلها كما يجب، ولا طريقة الجملة أنقذت المتعثّرين. وبقي المستوى العام يراوح مكانه رغم ما يبذله الطاقم التّربوي من جهود مضنية من أجل الأخذ بيد المتعثّرين في مهارة القراءة.

و نتساءل حتى الآن: ما أنسب طريقة تجعل من المتعلم قارئا جيدا؟

للإجابة على هذا السّؤال علينا أن نتجاوز بعض الفرضيات والأقوال التّي أتى بها علم النّفس الحديث، حين ادّعى أنّ إدراك الأشياء يجب أن يبدأ بالكل لا بالجزء. ونحن نؤكّد بعمق في تصوّرنا المطروح الفكرة النّافية مواصلة السّير بنفس الاتجاه في المسار الإدراكي للأشياء. –على الأقلّ في المرحلة الأولى من تعليم الحروف–

فليس حريّ علينا أن ننظر دائما بهذه النّظرة، في جميع مراحل سير الدّرس القرائي، حتىّ لا ننشئ تقليدا ثابتا لا يتغير بتغيّر الزّمان. وعليه يمكننا أن نعكس القاعدة مع تعليم الحروف لتلاميذ الطّور الأوّل، ليس زهوا أو ترفا، وإنّما لكون التّجربة الميدانية التّي عشناها على المدى الطويل، هي من رجّح الكفّة لصالح الطّريقة الجزئية، ذات الفروع الثلاثة: الطريقة الأبجدية والصوتية* والمقطعية.**

1- دواعي اختيار الطّريقة التّركيبية- التّحليلية(الانطلاق من الجزء نحو الكل، ثمّ من الكلّ نحو الجزء) في السّنة الأولى:

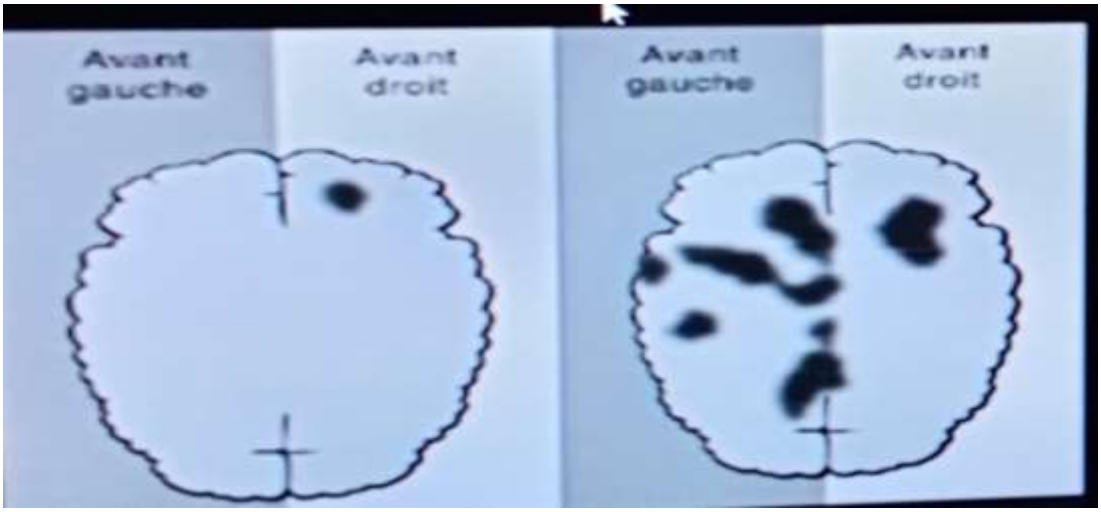
لم يكن التيّار السّلوكي واهيا ولا مجانبا لحقيقة تعلّم الوحدات اللّغوية الصّغرى للّغة نظرا لحضور عدّة معطيات منهجية، يجب الإشارة إليها في بادئ حديثنا عن

*- **الطريقة الصوتية**: تبدأ بالحروف، و تتطلب من المتعلم أثناء القراءة تركيب أصوات من حروف الكلمات التي تعلمها و حفظها من قبل. مثل:م/ك/ت/ب.

- **الطريقة المقطعية: هي طريقة تتخذ من المقاطع الصوتية سبيلا لها في نطق حروف اللغة. مثل: مك/تب(مكتب)

دواعي هذا الاختيار البيداغوجي. فقد تمخّضت عنه عدّة طرائق مبدؤها الانطلاق من البساطة نحو التّعقيد. والبساطة تعني هنا البدء بالحرف، فالصّوت، فالمقطع، فالكلمة، فالجملة وأخيرا النّصّ. وهو نموذج تصاعدي يُقصد به فكّ رموز المقاطع والكلمات حتّى وإن كانت معاني الكلمات المركّبة غير واضحة لديه أحيانا، تجسّده الطّريقة المقطعية ذات الامتداد التّاريخي العائد إلى عصر اليونان. وقد عرفت عدّة أمم استعمال هذه الطّريقة في تعليم الحروف بمدارسها الابتدائية، أمثال: المملكة المتحدة وأستراليا عام 2005. كما كان اعتمادها بالولايات المتحدة الأمريكية عام 2002، وفي فنلندا أيضا.

وحسب دراسة مسحية أجريت بفرنسا في سبتمبر عام 2006، أفادت أن 5.7% من معلّمي الابتدائي يستخدمون الطّريقة المقطعية، بينما 76% منهم يستخدمون الطّريقة المقطعية البحتة. وأنّ ما نسبته 16 % لم يحددوا نّوعية الطريقة، سواء أكانت مقطعية أم كلية أم مختلطة. وفي عام 2005 دعا وزير التّعليم الفرنسي، جيل دي روبيان(**Gilles de Robien**) مضطرا إلى التّخلي عن الطّريقة الكلّية بشكل نهائي. وهو المسعى نفسه الذّي عبر عليه جان ميشيل بلانكر(**Jean-Michel Blanquer**)، وزير التعليم الوطني الفرنسي في 26 أبريل 2018، في مقابلة له مع إحدى القنوات أنّه لا يمكن أن يكون هناك حل وسط مختلط بين شيء لا يعمل في إشارة إلى الطّريقة الكلية وشيء يعمل –المقطعية– فقد اعتُبرت القضية حسبه ليست مسألة رأي، بل حقائق أظهرها البحث. وفعلا قامت مجموعة من الدّراسات الحديثة المرموقة ما بين 1981 و2000 و2005، نال جلها جائزة نوبل، حيث أجرت سلسلة من التّجارب على الدّماغ بواسطة أشعة الرّنين المغناطيسي(IRM) لبيان كيفية اشتغاله أثناء ممارسة القراءة.



الشّكل (39): المناطق الأكثر نشاطا من الدّماغ أثناء ممارسة فعل القراءة*

وقديما عندنا كانت الكتاتيب القرآنية تنحو هذا المنحى، حيث كان يقدّم للطّالب لوحة خشبية "ويسجل له فيها حروف الهجاء العربية كلها في جهة واحدة ... وتبقى مسجّلة في تلك الجهة من اللّوح لمدة أشهر حتى يحفظها عن ظهر قلب."[1] وبعد الانتهاء من عملية الحفظ والتّرسيخ في الذّهن، ينتقل معلم القرآن بتلامذته إلى مرحلة هامّة جدّا، تخصّ أشكال وصور الحروف العربية، فيهتدي بهم إلى طريقة بديعة، تجعلهم يكتشفون وجه الشّبه بين الحرف الذّي يدرسونه وأشياء يرونها من واقعهم المعيش. وعن طريق التّحاور القائم بينه وبينهم، يتوصلون إلى معرفة أنّ "حرف الألف كالعصا... والجيم كالمخطاف(المشجب) "[2] وبعدها يسير معهم إلى مرحلة أخرى لا تقلّ أهمية عمّا سبق، حيث يعلّمهم كيفية النّطق بالحروف مصحوبة بالحركات

---

* - يفسر الشكل 42 كالآتي: لا يمكن للدماغ أن يلتقط الكلمات مثلما يلتقط الصور الفوتوغرافية. لأن الصور الدالة على الأشياء، تعالج على مستوى الفص الأيمن. و بإلقاء نظرة فاحصة على الشكل أعلاه، سنكتشف أكثر الفصوص نشاطا أثناء عملية القراءة. إذ نلاحظ قليلا من النقط السوداء في الجهة اليمنى من الدماغ، بينما تكثر في الجهة اليسرى المسؤولة عن معالجة الأصوات و الكتابة بمنطقة الكلام (**بروكا**) و منطقة تحليل الكلمة (**فرنيك**). و هذا دليل قاطع على فعالية الطريقة التركيبية في تدريس القراءة.

[1]-عبد الرحمن بن أحمد التيجاني: **الكتاتيب القرآنية بندرومة من 1900 إلى 1977**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د- ط، 1983، ص37.

[2]-المرجع السابق ، ص38.

القصيرة، ضمن إستراتيجية لا تتوخّى السّير دفعة واحدة وإنّما بالتّدرج. فيدرسون في كل مرّة حركة، بدءا بالفتحة فالضّمة فالكسرة ثم السّكون والشدة، والتّنوين بالفتحة والضّمة والكسرة. كما أنّ تضافر عدّة حواس يمهّد الطّريق نحو ترسيخ المعارف المرتبطة بالحروف ترسيخا قويا،[1]عن طريق ممارستهم لمهارة السّماع، وتوظيف حاسّة البصر والنّطق شفهيا بتلك الحروف، فيتمّكن رواد الكتاتيب الصّغار من الاكتساب والتّحصيل. وتتجلّى مبادئ الطّريقة الجزئية ذات البعد السّلوكي في النقاط الآتية:

– أنّها تشتغل تماما مثلما يشتغل الدّماغ، إذ يبدأ في معالجة المعلومات الواردة إليه ليس دفعة واحدة كما تدّعي الطّريقة الكلّية، بل صوتا بعد صوت. وبعد تحليلها إلى وحدات صغرى، يقوم بتجميعها الواحدة تلوالأخرى، لتركيب كلمات فيما بعد.[2]

– تقوية المهارات الخاصّة بتعرّف الكلمات: وهذه ميزة لا تتوفّر إلاّ في الطّريقة الصّوتية لكونها تعمل على تدريب المتعلّم على أن ينشئ من الحروف/الأصوات التّي تعلّمها كلمات يوظّفها في نطقه وكتابته. ومبدأ هذه الطّريقة في القراءة يقوم على أساس تعرّف الأصوات التّي تتكّون منها كل كلمة من الكلمات التّي تعرض أمامه في شكل صور يراها، أو رسم لحروف يكتبها، أو أصوات يلتقطها بالأذن.

– مراعاة التّدرج الطّبيعي لسير عملية القراءة، بدءا بالحروف، فالكلمات، ثم الجمل.

فالقارئ المبتدئ لما يتعرّف الحروف في بادئ الأمر، يشرع في محاولاته القرائية الأولى بدءا بتهجية الحروف، ثمّ ينتقل إلى المقاطع، فالكلمات. ولمّا يكتسب ثقة كبرى

---

[1]- ينظر: عبد الرحمن بن أحمد التيجاني: **الكتاتيب القرآنية بندرومة من 1900 إلى 1977**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د- ط، 1983، ص38.

[2]-Farida Belghoul : extrait du cours **Comment apprendre à lire et écrire à vos enfants**, 16/08/2016/https://www.youtube.com/watch?v=xqHteiLVOVg.

بعد تخزينه لرصيد لا بأس به من الحروف والمفردات، ينتقل مباشرة إلى السّرعة الثّانية، فيستطيع بفضل القدرة التّي امتلكها من الانطلاق في قراءة الكلمات والجمل بيسر كبير.

– تراعي الرّبط بين الصوت والكتابة التّي تمثّل هذه الأصوات بصفة خطّية؛ أي صوتا بعد صوت، تماما مثلما تتطلّبه كيفية الكتابة، إذ يبدأ الشّخص بكتابة حرف بعد حرف، وليس الكلمة دفعة واحدة، فهذا غير ممكن إطلاقا في عادات الكتابة. والدماغ أيضا يقوم بمعالجة مختلف العناصر المتضمنة للكلمة. وهو ينطلق من الوحدات البسيطة في اللغة(الحروف) نحو الوحدات الأكثر تعقيدا(الكلمات والجمل والنصوص). كذلك في التّعليم ننهج المنهج نفسه، إذ نبدأ بدورنا بالأصوات الأكثر بساطة، ثم نربطها تدريجيا مع بعض لتكوين كلمات وجمل.

– لا تخل بالمسار الطّبيعي لإدراك الأشياء، القائم على الكلّ قبل الجزء. إذ يمكن للمعلّم أن يوظف في إطار تجسيد النّظرة الكلّية للموضوع بعرض جميع حروف اللّغة العربية أمام المتعلّم دفعة واحدة، في بداية كل درس قرائي. ويتمّ هذا العرض الإجمالي للحروف يوميا قبل الشّروع في دراسة الحروف كأجزاء منفصلة عن بعضها في كلّ درس قرائي جديد. إلاّ أنّ هذا الكلّ يبقى في الأوّل دون معنى لدى المتعلّم المبتدئ. ولا يجب إظهار القلق بخصوص نوعية هذه القراءة الأوّلية الخالية منه، لأنّه سيتأتى له في الذّهن بعد أن يدرك جميع الحروف والأصوات المشكّلة للوحدات اللّغوية، وتبنى له تدريجيا بمرور الأوقات القدرة على تشكيل كلمات من الحروف التّي حفظها في ذهنه. أما قضيّة اتّخاذ الكلمات كصور تلتقطها العين كلية مثلما تدّعي

الطّريقة الكلّية، فإن الدّماغ لا يقوم بهذا أبدا. فلا بنيته، ولا طبيعته ولا وظيفته تسمح بالاشتغال بمثل هذه الكيفية. وهذه أكبر كذبة أوْهَمنا بها الأطفال المبتدئين قرائيا.[1]

– تتمشّى مع منطق الأشياء لا منطق الإدراك. ومنطق الأشياء يبدأ من الجزء وينتهي بالكل.

– لا تحتاج إلى كثير من الوسائل التّعليمية العالية المستوى.[2]

– بعد تكوين فكرة لا بأس بها عن الوعي الصوتي القائم على اكتشاف الحرف/الصّوت من الصّورة التّي عرضت عليه، عن طريق الاستعانة بعبارات منظومة كالشعر، وسهلة الحفظ، تتضمّن وصفا للحرف* المراد دراسته في الأسبوع الأوّل من السّنة الدّراسية بالحركات القصيرة الثّلاثة (الفتحة–الضّمّة–الكسرة)، يهتدي لاحقا إلى الحرف** مصحوبا بحركات المدّ، حين يتعرّض لها كدروس مستقلة، ضمن التّرتيب الذّي وضعناه في التصور.

– الاستناد إلى أدوار التّرديد والتّعزيز في تحصيل المعنى من وراء نطق الكلمات المعروضة عليه. ولا يتأتّ هذا الأمر إلا باتخاذ التّمثيل والإيماء كمعول أساسي حين يغيب في ذهنه المدلول، نتيجة غرابة الكلمات أو صعوبة نطقها، أو بسبب طولها المفرط. ومن شأن هذا الأجراء أن يعزّز قدرته على الوعي الصوتي، وتحصيل المعنى.

---

[1]-Farida Belghoul : extrait du cours **Comment apprendre à lire et écrire à vos enfants**, 16/08/2016/https://www.youtube.com/watch?v=xqHteiLVOVg.

[2]- ينظر: محمد رجب فضل الله، **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1 ،1998، ص78.

*- نعني بذلك حرفي الباء و الميم.

**- يعني بها بقية الحروف التي تأتي في القائمة بعد الباء و الميم.

– الشّروع في الخطوة الموالية المتضمّنة تركيب الكلمات من الأصوات التّي حفظها من قبل، وردّدها كثيرا وحده أو مع زملائه. وهكذا ينتقل المتعلّم من تركيب الأصوات التّي كانت منفصلة ولا تعني شيئا إلى مقاطع يكون بها كلمات ذات دلالة بالنّسبة إليه، و تعبّر عن القدر المعلوم من المفردات التّي يتعلّمها عبر مختلف الأسابيع الدراسية لحصص القراءة. و بهذه الخطوة فقط يستطيع أن ينتقل إلى الكلّ، ويستطيع أن يؤسس وعيه باللّغة المنطوقة، ثم المكتوبة لاحقا.

2-مسوغات إبعاد البدء بالطّريقة الكلية* في الأقسام الأولىمن التّعليم الابتدائي:**

رغم المدح الطّويل والتّرويج لهذه الطّريقة من لدن العديد من التّربويين والنّافذين في الحقل التّربوي، كونها طريقة تحفظ للمعنى وجوده في ذهن المتعلّمين. ظهرت في بداية سبعينيات القرن الماضي، وهي طريقة مستوحاة من الفكر البنائي، القائم على فكرة أن يعتمد المتعلّم على معارفه الخاصّة. وانطلاقا من هذا التّوجه، ابتكرت الطّريقة الكلّية منذ عشرات السنين، وقد دأبت على تعويد الأطفال بالاعتماد على أنفسهم إذا ما أرادوا تعلّم الحروف واكتساب آلية القراءة. إلا أنّنا رأينا في تطبيقها مخاطر عديدة تحد من فعاليتها، نوردها في النقاط الآتية:

– أولا هي طريقة تصلح بالدّرجة الأولى للّغات الصينية أو اليابانية أو الغانجية، كونها تقوم على الرّموز الخطّية الممثّلة للكلمات أو الأفكار(اللوغرام)،*** و نتساءل اليوم كيف ندعو المتعلّمين إلى التّعامل حفظا مع قائمة من الكلمات والمتعلم المبتدئ ما زال لم يعيها أو يعي مدلولاتها؟ فهذا النّوع من التّعليم يريد أن يقنعنا بضرورة تخزين

---

*- **الطريقة الكلية**: ظهرت على يد نيكولا أدام منذ 1787، و زادت شعبيتها على يد **أوفيد ديكرولي** بداية من القرن 20.

**- نعني بالأقسام الأولى من المرحلة الابتدائية السنة الأولى و الثانية.

***- **اللوغوغرام:** علامة تمثل كلمة.

الطّفل للكلمات في ذاكرته بدلا من تهجية الحروف.[1]

– ثانيا ادّعت الطريقة الكلّية ضمنيا تحويل الكلمات التّي يلتقطها المتعلّم المبتدئ إلى صور. والمعرفة بكلّية الجملة أو الكلمة معناه الوعي ببصمتها أو صورتها أو هيكلها الخارجي[2]. فبمجرد رؤيته لرسم كلمة (مدرسة) يضع وحده افتراضات قائمة على استنتاج الكلمة بناء على معرفته السابقة بها، فيهتدي إلى قراءتها كالآتي: [مد/ر/س/ة].أما إذا لم تمرّ على ذاكرته، أو لا يعرف معناها، فلا يستطيع قراءتها إطلاقا. وهذا معناه أنّ التّمكّن من قراءة (مدرسة) بحسب هذه الطريقة، يستوجب على المتعلّم أن يتعرّف على معناها أوّلا، وهو ما يحتّم عليه كثيرا من الشّجاعة أيضا، كونه سيبحث عن هذا المعنى من خلال الرّجوع إلى السّياق الذّي وضعت فيه الكلمة داخل الجملة، بل وحتى داخل النّصّ إذا اقتضى الأمر. بينما في الطّريقة الجزئية يكون قد تدرّب منذ اللّحظات الأولى على قراءة أي كلمة، مهما كانت غريبة أو مبهمة المعنى، لأنه امتلك القدرة على فك الرّموز منذ بداية احتكاكه بأوّل حرف.

–ثالثا أنّ تطبيقها يحتاج إلى رصيد لغوي معتبر من الألفاظ و الكلمات، يكون المتعلّم الفتي خزّنها في ذاكرته منذ مدة. وما دامت الفترة التّمهيدية المحدّدة بشهر لا تكفي لتنمية هذا الزّاد، فإنّ عملية استدعاء المفردات وقت الحاجة إليها أثناء دراسة الحروف العربية، يصبح منالا صعبا على المتعلّم، ولا يستطيع من خلالها مسايرة حصص القراءة بمرونة وفعالية، نظرا لغياب الكثير من تلك المفردات في ذهنه.

---

[1]- **méthode globale :l'insulte à l'intélligence**,28/10/2008,https: www. Youtube.com/ watch?v=N-6N3DoCgrE

[2]-Farida Belghoul : extrait du cours **Comment apprendre à lire et écrire à vos enfants**, 16/08/2016/https://www.youtube.com/watch?v=xqHteiLVOVg.

– **رابعا:** أنها تتطلب معدات وفيرة ومكلّفة، ولا يمكن تطبيقها إلاّ في الأقسام التّربوية القليلة العدد.

– **خامسا:** يحتّم تطبيقها الميداني الاعتناء الفردي لكل متعلّم داخل الفصل في إطار تطبيق بيداغوجيا الفارقية.

– **سادسا:** تسبّب العديد من الصّعوبات القرائية وعلى رأسها القصور في التّهجية.

– **سابعا:** الانطلاق من الجملة باعتبارها كلّ والوصول إلى الحرف باعتباره جزءا لا معنى له بالنّسبة لمتعلّم مبتدئ، خصوصا ذلك الذّي ولج أصوار المدرسة أوّل مرّة، ولم يمرّ عليها عبر المرحلة التّحضيرية. وافتقاده للخبرة الكافية يجعله يتعامل مع الوظيفة الرّمزية للّغة بكثير من العوائق والصّعوبات، ما دام ميزان التأسيس لهذه الخبرة مبني بشكل واضح على وحدات لغوية ذات طابع مجرد محض. بينما حصوله عليها "داخل أسرته ومجتمعه يساعده في الحصول على معاني وأفكار وبالتّالي يدرك بسرعة الخبرات المكتوبة"[1]

– **ثامنا:** أنّ المعرفة لدى الطّفل مقتصرة فقط على ما اكتسبه من كلمات. أمّا إذا صادفته أخرى جديدة، يلاقي صعوبة بشأنها.

– **تاسعا:** أنّها صعبة التّنفيذ، وتحتاج إلى معلّم متمرّس، وضليع بالبيداغوجيا والدّيداكتيك. وحتّى لو حاولنا تلقينه جملا سمعها أو نطقها متباهين بالنّظرة الكلّية التّي نادت بها المدرسة الجشتالتية، فإنّ تربية المعنى لديه من خلال الوعي باللّغة ودلالات الكلمات داخل هذه الجمل لن يفيده كثيرا في تنمية وعيه الصّوتي. بل يتوجّب عليه أن يبذل جهودا جبارة بمعيّة أستاذه، تتركّز حول آليات تحديد الحروف نطقا وكتابة،

---

[1]-محمد رجب فضل الله: **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1998، ص78.

والتّمكن فيما بعد من إيجاد حدود للكلمات والجمل. ولن نبالغ إذا قلنا أنّها طريقة لم تضمن لدى البعض الحدّ الأدنى من المركّبات، إذ ينتقل المتعلّمون إلى الأقسام العليا وهم ما زالوا حاملين معهم صعوبات التّفريق بين الحروف المتشابهة رسما والمختلفة صوتا. كما يلاحظ بقوة على البعض الآخر عدم قدرته على التهجية، ولا حتّى قراءة الحروف الممدودة.

– **عاشرا:** إن إدراج عملية قراءة المقاطع على المستوى الصّوتي الشّفهي في مناهج الجيل الثاني، منذ اللّحظات الأولى من تنصيبها بالمدرسة يعتبر خللا منهجيا فاضحا، إذ نتساءل كيف يمكن لمتعلّم أن يفعل ذلك، وهو ما فتئ يملك بعض مهارات القراءة، وغير قادر بتاتا على توظيف مهارات أخرى، خاصة تلك المرتبطة بإستراتيجية الحذف والإضافة.

حادي عشر: لا تسمح هذه الطريقة للمتعلّمين من التّعامل مع الأصوات خطّيا، بل شفهيا فقط، وهو ما يعدّ قصورا فيها. وتأجيل التّدريب على عمليات الوعي الخطّي هو تأجيل لعملية القراءة السليمة والخالية من كلّ عيب.

ثاني عشر: إذا كان التّأسيس لعملية القراءة المبكّرة غير ممكن حسب هذه الطّريقة، فقد لاحظنا بما لا يدع الشكّ طفرة في مناهج الجيل الثّاني، عملت على الزّج بالمتعلّم في عالم الكتابة والخط باكرا، الأمر الذّي يدفعنا إلى التّساؤل:

– كيف يمكن لهذا المتعلّم أن يربط بين الكتابة والقراءة، وهو مازال لم يدرك بعد الأصوات بيسر أو طلاقة ؟

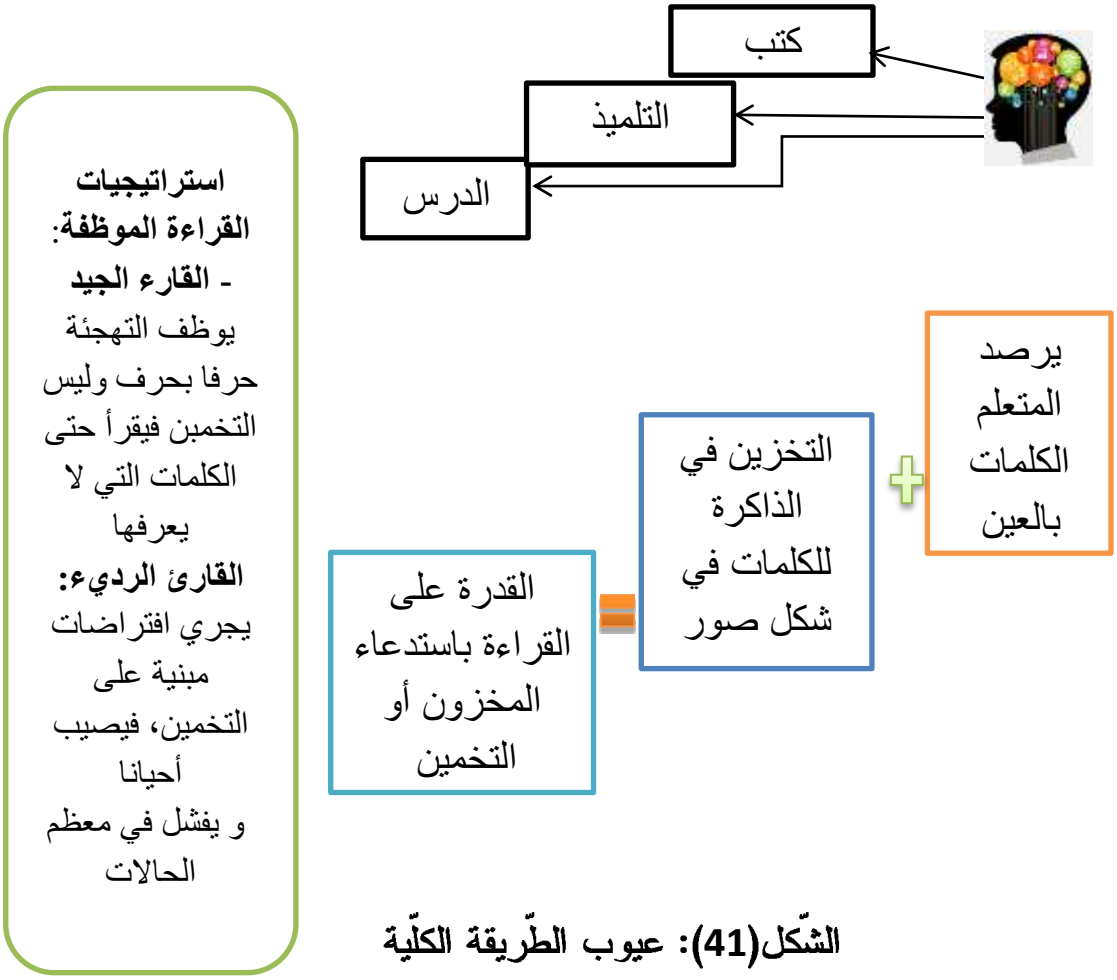
– أليس من التّرف العلمي أن ندعو متعلّما بهذا المستوى النّادر من العلم والمعرفة إلى أن يكتب رموزا لغوية (كلمات) لم يتلقّ بخصوصها الدّعم الزّمني الكافي لأجل الاستيعاب والتّرسيخ؟

– ثم لماذا هذا التّهافت والتّسابق نحو العملية؟

– أليس الأجدر في بناء التّعلّمات التّريث، وتقديم ما يكفي من الدعم، والمساعدة اللاّزمة، حتى نمنح المتعلّم قدرا كبيرا من الوقت، لتحويل مكتسباته بخصوص القراءة إلى نتاجات كتابية سليمة؟

الطريقة الجزئية(التركيبية)	الطريقة الكلية
– لا تحافظ على المعنى. – قدرة التّلميذ على فكّ رموز أي كلمة منذ بداية التّأسيس لفعل القراءة. – تسعى للرّبط بين الحروف و الأصوات المنبثقة عنها. – يتمّ فعل القراءة فيها من الجزء نحو الكلّ. – تعمل على تهيئة مكتسبات المتعلم القبلية قبل ممارسة فعل القراءة من خلال تعرّف الحروف نطقا وكتابة . – مراعاة التّدرج في عملية اكتساب بدءا بالحرف، فالكلمة، ثمّ الجملة. – مراعاة التّدرج في تقديم الكلمات بدءا بثلاثية الحروف فالرّباعية فالخماسية فالسّداسية.	– تحافظ على المعنى وتعلّم الأطفال أن الألفاظ المطبوعة على كتابه تحمل معاني ودلالات معينة، يجب الوصول إليها بواسطة القراءة. – ضياع فرصة توظيف المعارف الصّوتية في بداية القراءة، وتأخيرها إلى ما بعد فترة الانتهاء من دراسة جميع حروف اللّغة. – تبدأ من الكلّ نحو الجزء. – تعتمد على الفهم من خلال إدراك وحدات كلية قد تكون كلمات أو جمل. – يتمّ فعل القراءة من المعنى نحو الحرف.

الشكل(40): مقارنة بين أهم طريقتين في تعليم القراءة للمبتدئين



الشّكل(41): عيوب الطّريقة الكلّية

3-مستويات الوعي الصّوتي المراد تأسيسها في السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي:

تمر عملية تدريس القراءة في السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي بمرحلتين أساسيتين هما:

أ- المستوى الأوّل من الوعي الصّوتي:(مرحلة تعلّم الحروف)

يدعو هذا المستوى إلى انتهاج ممارسات تدعم قدرات التلميذ اللغوية المرتبطة أساسا بتعرف الحروف ونطقها السّليم من خلال جملة من الخطوات والإستراتيجيات القرائية، بتوخّي التّدرج والتّبسيط في تقديم المعارف، وامتلاك مهارات التّفكيك والتّركيب حتّى لا نشقّ على المتعلّم المبتدئ الاستيعاب، والتّملك اللّحظي، والنّهائي

لمهارات الوعي الصّوتي. وسيتمّ التّطرق إليها بالتّفصيل لاحقا، وفي حينها لمّا نشرع في الجانب التّطبيقي من الرّسالة. وتتلخّص القدرات المراد تنميتها في هذا المستوى: تهجئة الحروف–الوعي الصوت–الرّبط بين الأصوات والحروف– تنمية واكتساب المفردات اللّغوية والطّلاقة والفهم.

وقد اخترنا لهذه المرحلة الحسّاسة من التّدريس خمسة أنواع من الأنشطة موزّعة بالشّكل الآتي:

– أنشطة تتناول الحروف العربية: تتكوّن من 6 مراحل، يتم فيها التّعرف على الحروف العربية إجمالا، وفق التّصوّر الذّي رسمناه مسبقا، حيث يشرع المتعلّمون في تهجيتها فرادى وجماعيا، عن طريق الاستناد إلى التّرتيب الصّوتي، وبعدها نمرّ إلى التّرتيب الثّاني القائم على موقع الحرف في جهاز النّطق، لدراستها منعزلة وفي كلمات ثمّ في جمل. و بدورها تتطلّب هذه المرحلة:

– دراسة الحرف بالحركات القصيرة، ثم داخل كلمات ثلاثية.

– أنشطة تتناول الحروف بالحركات الطّويلة، ثمّ داخل كلمات ثلاثية.

– أنشطة تتناول الحروف مع التّنوين، ثم داخل كلمات ثلاثية.

– أنشطة تتناول الحروف مع الشّدّة، ثمّ داخل كلمات ثلاثية.

– أنشطة تتناول الحروف مع أل القمرية، ثمّ داخل كلمات ثلاثية.

– أنشطة تتناول الحروف مع أل الشمية، ثم داخل كلمات ثلاثية.

–أنشطة تدريبية لتثبيت الحروف، تتوخّى قراءة المكتسبات، والتّدريب بتمارين مختلفة.

– أنشطة تتوخّى استثمار المكتسبات القرائية باستعمال كتاب التّلميذ.

– أنشطة تقويم المكتسبات والدّعم.

ب- المستوى الثّاني: (مرحلة التّعامل مع النّصوص)

بعد أن ينمّي وعيه الصّوتي، ويملك القدرة على الرّبط بين الحروف والأصوات ويركّبها في كلمات، ينتقل المتعلّم في هذا المستوى إلى التّعامل المباشر مع النّصوص القصيرة، المكوّنة في العادة من جمل قليلة العدد، تتضمن كلمات سهلة النطق، ويسيرة التّلفّظ، حتّى يتعوّد على القراءة الإجمالية، الخالية من العثرات والحبسات، وتعوّده مع مرور الوقت على الارتقاء تدريجيا إلى مستوى القراءة المسترسلة. وإذا مرّت المرحلة الأساسية من تعلّم الحروف بسلام، تتاح له فرصة تنمية الفهم من خلال إعداد قائمة من الأسئلة، تطرح عليه عقب كل قراءة فردية، تخصّ قياس مركّبات الكفاءة ذات العلاقة بالمضامين الصّريحة فقط، ودون اللّجوء إلى الإدماج، كون المتعلّم ما زال مبتدئا في اكتساب المعارف، ويبقى التّركيز منصبّا حول اكتسابها فقط. وتخصّص كذلك لهذه المرحلة أنشطة يراد منها الإعداد للقراءة الفردية، ومحاولات الفهم بواسطة شرح المفردات وأسئلة مختلفة. ثم بعدها يتمّ الانتقال إلى الاستثمار والتّدريب للقضاء على أهمّ الصّعوبات التّي تواجه المتعلّمين أثناء ممارستهم هذه الأنواع من الأنشطة.[1]

ج-مستويات الوعي الصّوتي المراد تأسيسها في السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي (فترة التّأسيس لدراسة النّحو ضمنيا):

حتىّ لا نقول إنّ هذه السّنة هي تَكرار للمكتسبات السّابقة، التّي دأب المتعلّمون على التّمرن والتّدرب عليها طوال العام الدراسي. فقد اكتملت لديه عملية النّطق السّليم للأصوات من مخارجها، وتمكّن من تجاوز العقبات المرتبطة أساسا بهذا المستوى من التّعليم . وخلال هذه المرحلة يصبح قادرا على التّمييز بين الأصوات المتشابهة، أو المتقاربة المخرج والصّفة، وبإمكانه أن يفرّق بينها دون إبدال صوت مكان صوت

---

[1] – ينظر: مصطفى عسو وآخ، **المفيد في اللغة العربية، دليل اللغة العربية ، السنة الأولى من التعليم الابتدائي**، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، وزارة التربية المغربية، ط1 ،2002، د - م، ص19.

آخر قريب منه. لذا فإن احترام منطق سير المعارف والمهارات اللّغوية، يحتّم علينا الإبقاء على الملمح نفسه. فصار من الواجب علينا التّركيز على المهارات نفسها، وسنّ مهارات أخرى قريبة جدا من مهارات السّنة السّابقة، لتدعيم قدرات المتعلم، وتحقيق ما تبقى من ملمح السّنة، فيركّز المعلّم مع متعلّميه على:

– تدعيم تلك المكتسبات، وتثبيت التّعلّمات التّي يشوبها عدم الاستقرار، بواسطة دعامتي التّشخيص والعلاجّ، وارتكازا على بيداغوجيا الفوارق، حيث يخطو مع المتعثّرين خطوات فردية لا جماعية، للتّمكن من تقليل مختلف عثراتهم وسقطاتهم، التّي رافقت رغبتهم الحثيثة، والمتكرّرة من أجل إظهار ممارسة ذات جودة عالية في فعل القراءة.

– مساعدتهم على امتلاك الطّلاقة وفهم معنى ما يقرأ بواسطة جملة من الأنشطة تروم ترويضه على توظيف عديد الإستراتيجيات التّي تنمي مهارات القراءة والفهم.

– تغيير المنهجية المتّبعة في السّنة الأولى من أجل اكتشاف الأصوات اللغوية، لأنّ العملية تمّت فعلا في هذه السّنة، وما تبقّى من قضية تنمية الوعي الصّوتي يصبّ في دائرة التّعامل مع النّصوص. ففي هذا المستوى الدّراسي المكمل للمستوى السّابق، تأخذ القراءة الفعلية مجراها، حيث يشرع المتعلّمون في التّعامل مع نصوص يفهمونها، ويقومون باستخدام مختلف المعلومات، وإبداء الرّأي حول محتوياتها.

ويعتبر النّصّ* المكتوب نصّا قاعديا يُتناول من خلاله الظواهر اللّغوية بإضمار؛ أي دون تصريح. لذا وجب بذل جهود عظيمة من أجل التّركيز على قراءة حركات أواخر الأسماء والأفعال، لترسيخ تقليد جديد يهذّب سمع المتعلّم، تمهيدا له لتلقّي القواعد النّحوية فيما بعد.

– اتخاذ إستراتيجيات الألعاب القرائية لتوثيق صلة المتعلّم بحروف اللّغة وعيا واستيعابا، نطقا وكتابة.

– اتّخاذ وضعيات تعليمية متعدّدة، تحرص على تجويد عمليات الوعي الصّوتي، وتسهر على تقديم المعارف بشكل حلزوني في مختلف مراحل الإرساء المعرفي، خلال الفصول الثّلاثة المترجمة للتّخطيط التّعلماتي. وهو أمر من شأنه أن يحدث عمقا وتوسيعا في دراسة محاور السّنة، كما يعمل كحاجز يقي المتعلّم من الوقوع في عديد الأخطاء.

4- تدريس القراءة في الطّور الثّاني (الثّالثة والرّابعة):

بعد أن يملك المتعلّم المبتدئ مهارات القراءة، ويكون قدرة على تحويل الرّموز إلى أصوات على مستوى الأداء، وتحويل المكتوب إلى منطوق، والمنطوق إلى معنى، ننتقل به إلى مستوى أعلى من مستويات القراءة، حيث ينصب الاهتمام في الطّور الثّاني على الفهم خاصة وليس على الأداء "لأنّ المهمّ أن يكون لدى التّلميذ قدرة على استيعاب مضمون المقروء، والاستفادة من هذا المضمون."[1]

يواصل المتعلّم احتكاكه مع الأصوات اللّغوية من أجل الرفع من قدرته على تعرف مختلف الوحدات "المسموعة، وتمييزها، واللّعب بها، واستعمالها في كلمات منطوقة"[2] كما يشرع ابتداء من هذه السّنة بالذّات من التّعامل لأوّل مرّة مع مكون لغوي جديد، قوامه إثراء الرّصيد المعجمي للطّفل، رغبة في تدعيم حصيلته اللغوية

*- النص نوعان: نص منطوق لتدارس الأساليب و الصيغ اللغوية المختلفة، و نص مكتوب لتدارس الظواهر النحوية و الصرفية و الإملائية. و نحن في رسالتنا ركزنا على النوع الأول فقط من النصوص حتى نخلص للخطة و للموضوع. و تركيزنا عليه لا يعني إقصاء النوع الثاني. فالتوجه البيداغوجي الحالي القائم على تكاملية عناصر مواد اللغة يلغي الحدود بينها، و يتناولها كهيكل واحد.

[1]- عبد القادر فضيل: دليل المعلم في تعليم التعبير و القراءة و الكتابة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني ، الجزائر، د- ط ، 1982، ص27.

[2]- مصطفى عسو وآخ: **المفيد في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الايتدائي، دليل الأستاذة و الأستاذ**، د ط، د- م،، د - ت، ص14.

والمعرفية، وتحضيرا له فيما بعد لأجل إنجاز مهمات ذات علاقة وطيدة بمهارتي التعبير والإنتاج الكتابي.[1]

كما يعزّز تعامله مع النّصوص بشكل دائم ومتواصل، حتى تكون أقرب منه، وتسهل عليه "استغلال المعطيات اللغوية الموجودة في النّصّ حتّى يبني جوابا... واستخراج معلومة بسيطة وواضحة في النّصّ... ويربط بين مختلف المعلومات التّي يعطيها النّصّ ليصل إلى مقصد من المقاصد الممكنة."[2]

أ-عناصر تدريس القراءة في هذا المستوى:

1- التدريب على الملاحظة المرتبطة بالصّورة: من خلال إبداء ملاحظات شاملة(إجمالية)، وملاحظات(بؤرية) تهدف البحث عن علامات معينة للصّور المعروضة عليه، والانطلاق منها لبناء فرضيات القراءة التوقّعية. وأخيرا تطبيق ملاحظات إسقاطية مرتبطة أساسا بتخيل حدث لا يكون موجودا فيها.[3]

2-التّدريب على الطلاقة*:

يحضّر المعلّم سلسلة من الأنشطة الدّاعية إلى امتلاك الطّلاقة في الطّور الثّاني من خلال تخصيص تدريبات تهدف إلى:

- فكّ الرّموز وسرعة التّهجي.
- زيادة سرعة القراءة .
- قراءة الكلمات معزولة أو داخل النّصوص.[4]

---

[1]- ينظر: مصطفى عسو وآخ: **المفيد في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الايتدائي، دليل الأستاذة و الأستاذ**، د ط، د- م،، د - ت، ص15.

[2] - وزارة التربية الوطنية' الجمهورية الجزائرية' **دليل المعلم لكتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي**، د- ط، د- ت، د- م، ص 7.

[3]-ينظر: الحسين بادو وآخ، **في رحاب اللغة العربية الاستماع و التحدث- القراءة- الكتابة، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، دليل الأستاذة و الاستاذ**، وزارة التربية المغربية، الدار العالمية للكتاب، د- ط، د- ت، د- م، ص28.

*- مفهوم الطلاقة في القراءة: قدرة يكتسبها المتعلم تسمح له بممارسة فعل القراءة بسرعة وإيقاع صوتي معبر.

3-التّدريب على الفهم القرائي:

لكي تتنمى مهارة الفهم لدى متعلم هذا المستوى، لا بد أن تخضع التّدريبات إلى ضرورة تنمية المفردات بالدّرجة الأولى، من خلال توخّي إستراتيجيات عديدة، تتعهّد الكلمة من ستّة نواحي هي:

أ- خريطة الكلمة، وعائلتها، وشبكة المفردات، ومفاتيح السياق، والصفة المضافة، والمعاني المتعدّدة. وتهدف تلك الإستراتيجيات عموما إلى :

ب- إغناء الرّصيد اللّغوي للطّفل.

ج- التّعرف على الأضداد والمرادفات.

د- جرد المعاني المتعدّدة للكلمة الواحدة.

ه- المساعدة على التّفاعل مع النّص المقروء.

و- اختيار الصّفة المناسبة للكلمات.[1]

5- تدريس القراءة في الطّور الثّالث:

تتواصل الإستراتيجيات نفسها الموظّفة في نهاية الطّور الثّاني، إلاّ أنّ ما يتمّ التّركيز عليه في هذا الطّور الأخير من مرحلة التّعليم الابتدائي هو تطوير جملة من المهارات، تصبّ في تعميق الفهم القرائي، وعلى رأسها يأتي مكون الاكتشاف الذّي يمارسه المتعلّم كلّما احتكّ بالنّصوص، إذ يضمن عبرها التّصور المناسب لحلّ المشكل المطروح. كما يتدرّب على استثمار المعطيات المتوّفرة في النّص، ويبحث عن المعلومات الضّمنية الصّريحة، ويمارس الفكر النّقدي من خلال إبداء رأيه، واتّخاذ موقف واضح بخصوص ما يقرأ.

---

[4]-ينظر: المصطفى الرشيد وآخ، **واحة الكلمات العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، دليل الأستاذة و الأستاذ**، وزارة التربية الوطنية و التكوين المهني و التعليم العالي والبحث العلمي، شركة النشر و التوزيع، المدارس، الدار البيضاء، المملكة المغربية، ط1 ،2019،ص12.

[1]- ينظر: المرجع نفسه،ص-ص13-15.

خاتمة الفصل:

لقد آثرنا في هذا الفصل فكرة الجزء على الكلّ في تدريس مبادئ تعلّم القراءة الأولية، الموجهة لمتعلمي الطّور الأوّل، خاصّة السّنة الأولى منه، تماشيا مع التّصور الذّي بنيناه في الفصل السّابق، القائم على الانطلاق من الأهداف نحو الكفاءات. وقد عبّرنا بالتّفصيل عن الرّكائز العلمية التّي استندنا إليها لبسط هذه النّظرة البيداغوجية الجديدة في المدرسة الجزائرية. وكان مرادنا الأوّل في هذا المسعى ولا يزال متمركزا حول إخراج المتعلّم النّاشئ من طرائق تربوية، ما عادت تغريه لأجل الإقبال بقوة نحو تعلّم حروف اللّغة العربية. فقد تعوّد منذ أمد طويل على القراءة فقط من خلال مخزون الكلمات التّي تُحفَّظ له في فترة المرحلة التّمهيدية التّي تدوم في العادة مدة شهر، فيكوّن بها رصيدا لغويا يستدعيه كلّما دعت الحاجة إلى ذلك. أمّا إذا أمرناه بالتّهجية، فلا يستطيع إلاّ الذّي كان قارئا جيدا، لأنّ الأغلبية لم ينطلقوا من الجزء أولا، ولا يملكون القدرة الكافية على التهجية. فيلجؤون إمّا إلى الابتكار أو التكهن. وكلاهما إستراتيجيتان محفوفتان بالمخاطر، لأنّهما لا تؤدّيان دائما إلى نتائج إيجابية، وغير محسومتي العواقب. فكم هي مرتفعة نسب التّلاميذ الذّين تعثّروا قرائيا في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي بسبب هذه الطريقة! حيث خلقت لهم صعوبات شبيهة بعسر القراءة، ومنها تلك المرتبطة بإلصاق الحروف مع بعضها بعض داخل الكلمات.

الفصل الثّالث:

نماذج تطبيقية

في الدّرس القرائي

الفصل الثّالث: نماذج تطبيقية في الدّرس القرائي

تمهيد:

خُصّ هذا الفصل لممارسة فعل التّطبيق من خلال بسط مجموعة من الإستراتيجيات القرائية، تنوعت من طور لآخر، وشملت المستويات الخمس لمرحلة التّعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية. ففي الطّور الأوّل الذّي أفردناه للسّنتين الأولى والثّانية، سيلاحظ المتابعون من خبراء التّربية أنّ تصوّرنا المبني على التّدريس وفق الطّريقة التّركيبية ينبع من خبرة مارسناها طويلا في حقلي التّربية والتّعليم، ومن ملاحظات تعدّدت زواياها، فكانت الدّاعي الأوّل الذّي منحنا الرّغبة القويّة في تغيير مسار الدّرس القرائي الحالي، بإعادة النّظر في مجرياته البيداغوجية والدّيداكتيكية، انطلاقا ممّا نراه أنفع لمتعلّمي المرحلة الابتدائية. إذ سنسعى منذ الوهلة الأولى في الجزء الذّي خصّصناه للتّطبيق، إلى تدريب القارئ المبتدئ على مهارة الوعي الصّوتي، ليس انطلاقا من بعض الجمل، أو الكلمات التّي يحفظها حفظا، دون أن تكون له دراية تهجيتها حرفا حرفا. وسنثبت حاجة متعلّم الطّور الأوّل، بسنتيه الأولى والثّانية إلى هذا المسار، خلال تقديمنا لسلسلة من التّطبيقات، ترمي في فحواها نطق حروف اللّغة العربية كاملة، دون إمكانية التّعثر في واحدة منها. لأنّنا نعتقد جازمين أنّ النّجاح في قراءة الكلمات، أو الجمل المقدّمة له كتابيا، أمر لا يتأتّ إلاّ بمرور القارئ المبتدئ مرغما عبر ممارسة فعلية، يستطيع بها ربط الأصوات المنطوقة بالحروف المكتوبة. فقد أثبتت التّجربة في هذا الشّأن أنّ الذّين تمرّنوا على الطّريقة الكلّية، لا يستطيعون تهجية حروف الكلمة بشكل منفرد خلال إظهارهم أي تعثّر، قد يمسّ الكلمة التّي يريدون قراءتها، لأنّهم تعودّوا حسبنا منذ الوهلة الأولى على قراءة الكلمات دفعة واحدة، فأصبح اللّجوء إلى التّهجية أمرا في غاية الصعوبة، وليس في مقدورهم تجاوز عقبته إلا بشقّ الأنفس. لذا صار من الأليق البدء بالجزء في تدريس

الحروف، خاصة أولئك الذّين يعانون من قصور في تقطيع الكلمة صوتيا. وبات من الضروري في التّصور الجديد الذّي نطرحه، مدّ القارئ بجملة من الخطوات في مثل مستوى الطّور الأوّل، لتتمتّن علاقته بالبناء الصّوتي للّغة. فمن غير الممكن إطلاقا أن يتمكّن الطّفل الحديث العهد بالقراءة من الوصول إلى قراءة الكلمات والجمل، ثم النّصوص، دون البدء بتعرف الحروف، وأشكالها، ثمّ إدراكها في مقاطع، وإدراك المقاطع في كلمات.

أما في الطور الثاني، فقد بني الدّرس القرائي مستندا إلى إستراتيجيات تركّز في المقام الأوّل على تدريب المتعلّمين في هذا المستوى على استخراج المعلومات الصّريحة والضّمنية معا، وممارسة مهارات استنباط المغازي والأفكار الرّئيسية مصحوبة بالفكرة العامّة للنّصّ ذي النّمط الوصفي، وتوظيف إستراتيجيات ما قبل وأثناء وبعد القراءة. وتطوير قدراتهم على المطالعة لأجل التّأسيس لاستقلاليتهم القرائية.

وأخيرا اعتمدنا في الطّور الثّالث المتكوّن من سنة واحدة على إستراتيجيات تعمّق الفهم، و تأطير عمليّات الاكتساب من خلال التّعامل مع نصوص ذات نمط تفسيري، والتّدرب بواسطة حشد طائفة من الصّيغ اللّغوية على ممارسة شفاهة الكلام أو الإنتاج الكتابي. كما يخضع عامّة التّلاميذ أثناء احتكاكهم بالنّصوص إلى إستراتيجية حديثة تساعدهم على إعادة الفهم للنّصّ، حيث سيتحتّم عليهم تقديم حوصلة ذات قيمة وجودة عاليتين.

بناء الدّرس القرائي

في

الطّور الأوّل

1-بناء الدّرس القرائي في السّنة الأولى ابتدائي:

أ-مدخل إلى تأسيس وعي صوتي حقيقي:

ملامح الدّرس القرائي في السّنة الأولى	
الجزء الأوّل من الخطّة: يضم استراتيجيات التّعامل مع الحروف منفصلة من خلال تفعيل عنصر التّهجية، وإتقان التّعامل مع الجزء قبل الكلّ.	**الجزء الثّاني من الخطّة:** خاص بالتّعامل مع الحروف مدمجة مع الكلمات والجمل من خلال الانطلاق التّدريجي من الجزء نحو الكلّ.

الشّكل(42):معالم خطّة العمل المسيّرة للدّرس القرائي.

غالبا ما نسمع في الآونة الأخيرة من واضعي المناهج باللّغة العربية، والسّاهرين على تنفيذ برامج القراءة من مفتشين ومعلّمين، تكرارهم لفظ عبارة(الوعي الصّوتي). فهل يوحي المعنى المحمول في تلك العبارة على مضمون واحد في أعراف البيداغوجيا؟ أم هو مختلف من مقاربة لأخرى، ومن تصور لآخر؟

إنّ الوعي الصّوتي الحقيقي الذّي نبتغيه للمتعلّم، حتّى يتحوّل مع مرور الوقت إلى قارئ مستقلّ ومقتدر على فكّ رموز اللّغة جيدا، هو ذاك الوعي القائم أوّلا على حفظ الحروف الأبجدية، ثم إشراك الحروف فيما بينها لتكوين مقاطع ثم كلمات. وكان لزاما علينا أن نفكّر في طريقة تمنح الطّفل حديث العهد بالتّمدرس، اعتماد توجّه صوتي محض في بداية تعلّم القراءة. فقد أثبتت التّجربة الميدانية في عديد المرات، أنّ القرّاء الذّين يتقنون تجميع الكلمات انطلاقا من حروفها هم الأكثر عرضة لإتقان عملية القراءة. وحتى إن وجدنا بخصوصها معارضة شرسة من لدن بعض الباحثين التّربويين، من دعاة ربط ما يقرأ بالمعنى، فإن النّتائج التّي توصّل إليها علم الأعصاب هي التي قطعت الشكّ باليقين، وأثبت صحّة ما سلكناه من توّجه بخصوص اختيار الطّريقة التّركيبية، القائمة على تقديم الصّوت باعتباره جزءا، على الكلمة باعتبارها

كلاّ. فقد بيّن التّصوير الطّبّي القائم على صور الرّنين المغناطيسي(IRM)، كما ذكرنا سابقا أنّ الدّماغ لا يمرّ مباشرة من صور الكلمات إلى معانيها، بل من خلال حدوث سلسلة من العمليات الدّماغية قبل فكّ شفرة الكلمة.

وأما الكيفية التّي تجري بها الآن حصص القراءة انطلاقا من الكلّ الذّي يمكن أن يكون جملة أو كلمة، فإنّ التّدابير البيداغوجية المخصّصة لها، بيّنت أنّ المتعلّم المبتدئ الذّي يطالب في إطار الحفاظ على المعنى بقراءة نصّ، أو جملة، أو كلمات مبعثرة، قيل عنها أنه يعرفها[1]، أو اشتقّت من محيطه القريب. كما يكون هذا المحيط نابعا في الغالب من افتراضات تمّ تأليفها في المرحلة التّمهيدية، أو من واقع حقيقي ينتمي إليه الطفل. لكنّ الملاحظة الحاضرة بقوة في سلسلة التّدريبات القرائية الأوّلية هي كون حصص القراءة التّي تستدعي توظيف الطّريقة الكليّة، إنّما تنطلق من قراءة بطاقات جمل، مقرونة بالصّور لتنمية نوع من القراءة يسمى "القراءة السّمعية". وبدون تلك الصّور التّي تعكس الكلمات مدلولاتها، لا يمكن لأحد أن يتوصّل إلى إنجاز فعل قرائي حقيقي، فالسّماع حاضر، والحفظ والتّرديد حاضران أيضا. أما فكّ الرّموز فهو الغائب الأكبر في مثل هذه القراءة التّي يدّعي دعاتها أنها تحفظ المعنى. والتّخطيط البياني لمكونات هذه القراءة يكشف لنا الشكل الموالي أهم مساراتها:

---

[1]-عبارة "قيل أنه يعرفها" وظفت في المتن لأجل إعطاء فكرة عن الكيفيات التي يتم بها إعداد قوائم كلمات في مرحلة التهيئة، التي تعقب في العادة مرحلة الوعي الصوتي. و قد اكتشفنا أن الجمل التي توظف في تجريد الحروف خالية تماما من تلك القوائم التي تم حفظها، و ترديدها من قبل المتعلمين طيلة شهر.

الشّكل(43): غياب مكون التّهجّي في الطّريقة الكلّية

أمّا الخلل المسجّل في هذه الطريقة هو بناء الوعي الصّوتي، انطلاقا من الجمل، أو الكلمات، ووقوفا عند الصّورة التّي يرجع بها دائما إلى ذاكرته، لاسترجاع ما تتضمّنه من حروف، كان شاهَدَها أو سمعها فقط. بينما المعرفة بأصول وقواعد الوعي الصّوتي القائمة على الانطلاق من التّهجية، لم يتم التّأسيس لها في بداية السّنة، ولم يعد الطّفل قادرا على تعيينه لتلك الحروف، أو معرفة شكلها وصوتها، حسب موقعها في أجزاء النّصّ بكلّ استقلالية، بل بالارتباط دائما بالجمل والكلمات. فهو يتعلّم مهارات القراءة من خلال تفعيل دور الصّورة باتّباع الخطوات الآتية :

- تعيين الحرف المعني بالدّراسة بوضع خطّ تحته.
- النّطق المنفرد للحرف.
- يصل بين كل مقطع وما يناسبه لتكوين كلمات مناسبة.

- يضع دوائر حول الحرف المعني بالدّراسة أو حول المقطع الذّي يتضمن هذا الحرف.

- يضع الحرف المناسب في مكان الفراغ لتكوين كلمة.

- يصل بين الكلمة في أحد المربّعات وأخرى في أحد الدوائر تحملان نفس الحرف.

- يقرأ الكلمة وهو لا يعرف منها إلا حرفا واحدا أو اثنين.

- يطابق بين كلمتين من حيث الحروف، أو بين مقاطع ، أو حروف متماثلة.

وتأتيه جميع الأسئلة مدونة منذ أول عهده بالقراءة على السبورة، أو في كتاب النشاطات، أو في كتاب القراءة، فلا يستطيع فكّ الرّموز وحده، فيستعين بمجهودات معلّمه، الذّي يقوم بشرح المطلوب من تلك الأسئلة، وقراءته على مسمعه لعدّة مرّات حتّى يستوعب نهائيا. ويبقى على هذه الحال مدة أطول، إلى أن يكتسب جميع حروف اللّغة، ويحفظها في ذهنه كلّية. حينها يستطيع أن يقرأ لوحده ما يصادفه من جمل وكلمات، بعد لجوئه إلى تقنية التّهجية التّي كان من المفروض أن يتعلّمها في الأيّام الأولى من التحاقه بالمدرسة وليس الانتظار كل هذه المدّة. ولكنّ هذه الإجراءات المطبّقة في الطّريقة الكلّية لم تمنع من تكوين قراء مهرة، يستطيعون الاعتماد على أنفسهم، ويستقلّون بذاتهم في تدبير الأنشطة والأسئلة وحدهم، دون الاعتماد على معلميهم. إلا أن السواد الأعظم من التلاميذ، وهم ذووا قدرات محدودة يبقون تابعين لمعلّمهم الذّي يبذل مجهودات مضنية من أجل الأخذ بيدهم في حصص القراءة، حيث يقع على عاتقه دور التلاوة، والتّرديد للكلمات، والجمل التّي تشكّل عصب الاهتمام في تسيير حصص القراءة للمستوى الأوّل، ممّا يشعره بالتّعب والإرهاق، طيلة الفترات المخصّصة لتجريد الحروف. كما يتشكّل لديه إحساس عارم بأن تدريس القراءة في هذا المستوى صعب، ولا يمكن التّفكير ولا حتّى التقّرب منه طواعية، فترى العديد من الأستاذة وخاصّة الجدد منهم يتوجّسون خيفة من مسك هذا المستوى، حتى لا

يستهلكون جميع طاقاتهم، وقواهم في تعليم الأطفال أبجديات الحروف. بل يصل بهم الأمر أحيانا إلى الدّخول في دوّامة من الصّراعات بينهم، لتجنّب الإشراف على الأقسام الأولى من التّعليم الابتدائي، بسبب انتهاج طرائق تربوية لم تعد تؤت أكلها في الميدان من جهة، وكذلك لكونها لم ترحم المعلّم من جهة أخرى، وهو يسعى جاهدا منذ تلقّيه الإشارة الأولى للتّكفّل بمثل هذا القسم التّربوي، إلى تسخير كامل خلاياه الدّماغية، وقواه الجسدية، لأجل التمكن من تبليغ المراد منه بكل أمانة وصدق.

لذلك حان الوقت لتغيير طريقة تدريس القراءة، التّي دامت طويلا في مناهجنا القديمة والحديثة، واستبدالها بأخرى تجعل من المتعلم مستقلا استقالا باكرا، منذ اللّحظات الأولى التّي تطأ فيها قدماه الحجرات الدراسية. كما حان الوقت لجعل التّلميذ فاعلا إيجابيا، وقادرا على التّعامل مع الحروف والكلمات والجمل وحده، دون أن يتلقّى أيّ مساعدة من غيره، بحيث ستفتح له الطّريقة التّركيبية آفاق الخوض في عالم القراءة، والكتابة بكل خطى ثابتة، وعزيمة على تجاوز الصّعوبات القرائية التّي يواجهها أثناء احتكاكه المستمر بالنّصوص المكتوبة.

والتّغيير الذّي نصبو إليه يؤخّر بعضا من التّدابير التّي كانت مفعّلة في الطّريقة السّابقة، حيث يتمّ التعامل مع الحروف العربية منعزلة في بداية الأمر. وتدريجيا يتم التخلي عن بعض النتاجات إلى أن يحين وقتها، وإلغاء كل ما له علاقة مباشرة بتحليل الجمل أو الكلمات أو النّصّ. والاقتصار فقط على النّتاجات الوطيدة العلاقة بالحرف أو الصوت. مثل:

- ينطق الحروف من خلال شكلها.
- ينطق الحروف في مقاطع قصيرة، أو متوسطة الطّول، أو طويلة.
- ينطق الحروف مع الحركات القصيرة ك(الفتحة والضمة والكسرة) ثم مع الحركات الطويلة ك(الواو والياء والألف)

ب–معالم رسم خطّة التّأسيس لتعليم قراءة الحرف العربي:

ب–1–تحول في المرحلة التّمهيدية:

من التّغييرات التّي نريد إحداثها تماشيا مع الطّريقة التّركيبية تخصيص الفترة التّمهيدية لعرض جميع الحروف طيلة فترة شهر، من أجل منح المتعلّمين الفرصة كاملة للتّعرف عليها، دون إلزامهم بكتابتها، حتّى لا نعقد عليهم الأمر، فيكتفون بالاستماع، والتّرديد المتواصل لترسيخ العملية في أذهانهم. ففي الطّريقة الكلّية كان يتمّ التّركيز على تحفيظ الجمل ومن خلالها الكلمات، دون أن يكون بالإمكان لدى المتعلّم الصّغير الوقوف بوعي عند الحروف، أو الأصوات المكوّنة لها. إلاّ أنّه سيتمكّن من إحداث فرق واضح بواسطة الطّريقة التّركيبية، التّي تبنّيناها هذه المرّة بشكل مختلف عن السّبل التّقليدية التّي مورست بها سابقا.

ب–2–مبادئ الطّريقة التّركيبية في تعليم الحروف:

مراعاة للفروق الفردية الموجودة بين التّلاميذ، سطّرنا سلسلة من الخطوات المنهجية في تعلّم الحروف بأصواتها، حيث حافظنا على عدة مبادئ، مُنْسَلّة من النّموذج السّلوكي القائم على التدرج، واعتماد التّجميع والتّكرار، وإتقان المراحل قبل المرور إلى أخرى. دون أن ننسى بسط بصمات من النّموذج المعرفي، القائم هو الآخر على جملة مبادئ، يأتي في مقدمتها: تفاعل المتعلّم مع المادة، ومعالجته للمعلومة بناء على خبراته السّابقة واللاّحقة. وقد وزّعنا خطوات التّدريب على قراءة الحروف العربية بشكل يراعي التّدرج في تلقّي المعلومة، وليس تلقّيها دفعة واحدة. وهذا ما كان يمارس في الطّريقة الكلّية، إذ كانت جميع الحركات القصيرة والطّويلة إضافة إلى السّكون والتّنوين بأنواعه الثّلاثة، وعددها عشرة تعرض على المتعلم دفعة واحدة، مما خلق عند الكثير خلطا بين هذه الحركات، نتيجة التّداخل الذّي يقع بين الحركات القصيرة والطويلة من جهة. وبين حركات التّنوين نفسها من جهة أخرى.

حيث ينطق مكان التّنوين بالفتح التّنوين بالضمّ. ومكان التّنوين بالضم يضع التّنوين بالكسر وهكذا. ممّا دفع بالمعلّمين نتيجة هذا الزّخم المعرفي، إلى بذل مجهودات إضافية أثناء المعالجة، والدّعم التّربوي لأجل القضاء على تلك الصّعوبات، أو التخفيف منها على الأقل.

1-الخطوة الأولى: (النّطق والتّرديد الكلّي) للحروف مفتوحة.

تعتبر هذه الخطوة ضرورية، سواء لمن امتلك ناصية تعرّف الحروف جميعها، أو بعضها. لمن مرّوا بالمرحلة التّحضيرية، أو لم يمرّوا. لمن أظهروا خلطا بينها، أو لم يظهروا. وللّذين أقاموا محاولاتهم الفردية في البيت مع أسرتهم، فإن اتباع المراحل الآتية، من شأنه أن يقّوي رابطة المتعلّمين بالحروف والكلمات و الجمل لاحقا:

بَ	مَ	وَ	يَ	نَ	لَ
ظَ	دَ	ذَ	فَ	شَ	ضَ
زَ	سَ	ثَ	صَ	طَ	جَ
قَ	رَ	تَ	كَ	غَ	هَ
حَ	عَ	خَ	أَ		

الشّكل(44): الحروف العربية مفتوحة

– نُطق جميع الحروف صوتيا بحركة الفتحة نطقا منفردا، ثم جماعيا و بصوت عال، وواضح، مركّزين فيه على العناية بمخارج الحروف. وهنا يجب تسليط الضّوء على الدّور الإيجابي للبصر في عملية التقاط المعلومات، ومساعدة المتعلّم على جلبها إلى الذّهن، بعيدا عن حدوث الفهم. لذا لا يجب أن نعلّق الآمال كثيرا لحدوث الفهم منذ الأوّل. وليس من الدّاعي التّحرج من صدورها هكذا، حتى وإن بدت مفككة، ولا معنى لها بالنسبة للتّلميذ في بادئ الأمر، لأنّ الدّماغ سيقوم بتخزينها، ثم استرجاعها عند اللّزوم، فيعيد تحليلها لاستخراج المعنى المفقود. ألم نكن طلبة مهرة في قراءة

الحروف والكلمات، دون قدرتنا على فهم بعض نصوص الفيزياء أو الرّياضيات أو الفلسفة؟ ألم يتطلب منا أحيانا الاستغراق طويلا حتى نجد المعنى المناسب لتلك النصوص، التّي مرّت معنا دون أن نجد لها طريقا للفهم؟ فكم من معلومة حفظناها، ولم نعيها إلاّ في اللّحظة المناسبة! لقد كنّا نراها إمّا غامضة في تأليفها، أو لأنّها تجاوزت محدودية تفكيرنا. وإنّ ما كان ينقصنا في حقيقة الأمر سوى مزيد من النّمو العقلي، والوقت الكافي لبناء استيعاب جيد.

2-الخطوة الثّانية تكوين مقاطع:

خطوة ضرورية لإشعاره بأنّ الكلام العربي في حقيقته مجموعة أصوات ومقاطع مختلفة. وأنّ الكلمات التّي ينطق بها لا تنطق دفعة واحدة، بل من خلال مقاطع صوتية. وأنّ الحرف عندما ننطق به داخل الكلمة يتحوّل إلى صوت. وتأتي هذه الخطوة مباشرة بعد التّأكد من تمكّن التّلاميذ من استرجاع جميع الحروف، التّي تم تناولها مع الفتحة. ومن أمثلتها، نقدّم النّموذج الآتي:

أ- المقطع القصير المفتوح:

في البداية لا يشعر المتعلّم أبدا بهذا النّوع من المقاطع، المتكوّنة من (حرف واحد فقط + حركة)، فيظنّ أنّها مجرد حروف وأصوات منعزلة. لكنّه لمّا يطالب بإدماجها وتركيبها داخل كلمات، فيحصل له معناها، ويكتشف فيما بعد أنّها الأساس الذّي ينطلق منه، لأجل تركيب كلمات، وجمل يستعملها يوميا، كمدار لحديثه مع أقرانه، أو معلّمه داخل القسم.

تكوين المقاطع	الكلمات الّتي تتضمنها
/كَ/	مأخوذة من كلمة (كَتَبَ)
/تَ/	–"– –"– (كَتَبَ)
/بَ/	–"– –"– (كَتَبَ)
/قَ/	–"– –"– (قَــرَأَ)
/رَ/	–"– –"– (قَــرَأَ)
/نَ/	–"– –"– (نــَظَرَ)
/ظَ/	–"– –"– (نــَظَرَ)
/رَ/	–"– –"– (نَظَرَ)
/كَ/	–"– –"– (كَذَب)
/ذَ/	–"– –"– (كَذَبَ)
/جَ/	–"– –"– (جَــمَعَ)
/عَ/	–"– –"– (جَمَــعَ)

الشّكل(46): جانب من التّدريب على المقاطع[1] المفتوحة القصيرة

ب–المقطعان القصيران المفتوحان:

لزيادة الوعي بمفهوم المقطع، يعزّز المعلّم سلسلة أخرى من التّدريبات، الغرض منها توثيق صلة المتعلّمين بحروفهم، واكتساب مهارة تعرّف المقاطع القصيرة، التّي تشكّل اللّبنة الأولى للأفعال الماضية الثّلاثية في اللّغة العربية. وفي هذا النّوع من التّدريب، يطالب المتعلّم بتكوين مقطعين قصيرين مفتوحين، شرط أن تكون الكلمات المشكّلة لهذين المقطعين معروفتين لدى غالبية المتعلّمين، حتّى لا يشكّل شرحها

[1] بالنسبة للمقطع المفتوح الطويل يؤجل إلى وقت لاحق، يكون فيه المتعلم قد استوعب كثيرا من الحركات القصيرة

صعوبة، أو يلجأ إلى وسائل إيضاحية أكثر لإدراك معناها. والنّموذج الآتي يوضح جليا هذا النّوع من التّدريبات:

تكوين المقاطع	الكلمات التي تتضمنها
/غَ/لَ/	نعثر عليهما في كلمة (غَلَبَ)
/هَ/رَ/	نعثر عليهما في كلمة (هَرَبَ)
/سَ/ رَ/	نعثر عليهما في كلمة(سَرَقَ)
/حَ/مَ/	نعثر عليهما في كلمة(حَمَلَ)
/وَ/ جَ/	نعثر عليهما في كلمة(وَجَـدَ)
/عَ/ ثَ/	نعثر عليهما في كلمة(عَثَرَ)
/نَ/ قَ/	نعثر عليهما في كلمة(نَقَـلَ)
/طَ/رَ/	نعثر عليهما في كلمة(طَرَدَ)

الشّكل(46): تكوين مقطعين مفتوحين[1] قصيرين في الكلمات الثّلاثية الأحرف

ج-ثلاثة مقاطع مفتوحة وقصيرة:

بعد استيعاب مفهوم المقطع المفتوح القصير الذّي يتكرّر مرّة واحدة في الكلمة، ثمّ يتكرّر مرتين، يتمّ اللّجوء في آخر مرحلة من سلسلة التّدريبات المتضمّنة للمقاطع المفتوحة القصيرة، يجرّب المتعلّمون هذه المرّة البحث عن ثلاثة مقاطع مفتوحة وقصيرة، ليشكّلوا بها كلمة تامّة كالنموذج الآتي:

تكوين المقاطع	توظيفها في كلمات
/شَ/كَ/رَ	شَكَرَ
/حَ/لَ/فَ	حَلَفَ

[1]-نقصد بالمقطع المفتوح كل حركة قصيرة سواء تضمنت الفتحة أو الضمة أو الكسرة.

/طَ/رَ/قَ	طَرَقَ
/رَ/سَ/مَ/	رَسَمَ
/قَ/سَ/مَ/	قَسَمَ
/ضَ/رَ/بَ/	ضَرَبَ
/لَ/مَ/عَ/	لَمَعَ

الشّكل(47):أمثلة عن تكوين كلمات ثلاثية المقاطع القصيرة المفتوحة1.

ومن مهارة اكتساب المعرفة بالحروف مفتوحة، وتعوّده المكثّف والمستمر على الإتيان بمقاطع قصيرة مفتوحة، يتمّ الانتقال به إلى مستوى آخر من القراءة، يخصّ هذه المرّة الحروف الممدودة بالألف، وإقرانها بالتّدريب على المقاطع المتوسطة المفتوحة، أي تلك التّي تكون بحرف صامت+ حركة طويلة. ومن نماذج هذا النوع من التّدريب:

بَا	مَا	وَا	يَا	نَا	لَا
ظَا	دَا	ذَا	فَا	شَا	ضَا
زَا	سَا	ثَا	صَا	طَا	جَا
قَا	رَا	تَا	كَا	غَا	هَا
حَا	عَا	خَا	آ		

الشكل(48): الحروف العربية ممدودة بحرف الألف

المقطع المتوسط المفتوح	توظيفه في كلمات
/بَا/	بَابَا
/عَا/	عَادَ
/كَا/	كَانَ
/زَا/	زَارَ
/طَا/	طَارَ
/مَا/	مَالَ

/قاَ/	قاَلَ
/جاَ/	جاَءَ
/داَ/	داَرَ

الشكل(49): تدريبات على المقاطع المتوسطة المفتوحة[1]

د-قراءة الحروف مضمومة:

بعد التّرديد الفردي والجماعي للحروف مفتوحة، ينتقل المعلّم مع تلاميذه إلى قراءة كامل الحروف، لكنّها تأتي هذه المرّة مضمومة، ثم ممدودة بالواو. ويقوم كلّ واحد منهم بتلاوة فردية لقائمة الحروف، معتمدا على ذاكرته البصرية، وبمساعدة أترابه في القسم، لتجاوز أيّ صعوبات قد تواجهه أثناء القيام بعملية المسح البصري لهذه القائمة.

بُ	مُ	وُ	يُ	نُ	لُ
ظُ	دُ	ذُ	فُ	شُ	ضُ
زُ	سُ	ثُ	صُ	طُ	جُ
قُ	رُ	تُ	كُ	غُ	هُ
حُ	عُ	خُ	أُ		

الشّكل(50): الحروف العربية مضمومة

وبدورها تسمح لنا الحروف المضمومة بتحضير سلسلة من التّدريبات لاستخراج مقاطع قصيرة مفتوحة على شاكلة:

[1]- نلاحظ أن جل المقاطع أتت في الأفعال الماضية الثلاثية، مراعاة مبدأ التدرج، و لسهولة الحفاظ على مثل الأنواع التي ذكرت في النماذج . بينما توّجل بقية الكلمات إلى أن يحين وقت استثمارها تماشيا مع طبيعة المقاطع المقصودة للتدريب.

تكوين المقاطع القصيرة المفتوحة[1]	توظيفها في كلمات
/كُ/تُ/بُ/	كُتُبُ
/زُ/مُ/رُ/	زُمُرُ
/شُ/هُ/دُ/	شُهُدُ
/عُ/مُ/رُ/	عُمُرُ
/طُ/رُ/قُ/	طُرُقُ
/سُ/بُ/لُ/	سُبُلُ

الشكل(52): تدريبات على المقاطع القصيرة المفتوحة(1)

وبالوتيرة نفسها المتّبعة مع المقاطع المتوسّطة المفتوحة، المدرجة وفق الشكل(49)، تضمّ سلسلة أخرى من التّدريبات على حروف ممدودة بالواو، لتشكيل مقاطع متوسطة ومفتوحة، حتّى يمتّنوا صلتهم أكثر بأصوات اللغة، وينمون قدراتهم على إدراك مفهوم المقطع أولا، ثم الكلمة ثانيا.

بُو	مُو	وُو	يُو	نُو	لُو
ظُو	دُو	ذُو	فُو	شُو	ضُو
زُو	سُو	ثُو	صُو	طُو	جُو
قُو	رُو	تُو	كُو	غُو	هُو
حُو	عُو	خُو	أُو		

الشكل(53): الحروف العربية الممدودة بالواو

المقطع المتوسط المفتوح	توظيفه في كلمات
/كوُ/	كوُبُ
/عوُ/	عوُدُ

[1] - قد يصعب على القارئ المبتدئ الإتيان بمثل هذا النوع من المقاطع المضمومة، لذا يجب تقبل أي مثال يقدمونه، من أجل مساعدتهم على تطوير وعيهم الصوتي، سواء كان المنتوج معبرا عن كلمة موجودة في قاموس اللغة، أو منعدمة الوجود.

/ثوُ/	ثوُمُ
/نوُ/	نوُرُ
/خوُ/	خوخُ
/توُ/	توُتُ

الشّكل(54): تدريبات على المقاطع المتوسّطة[1]المفتوحة2.

ه- قراءة الحروف مكسورة:

تؤسّس هذه الخطوة إلى قراءة الحروف مضبوطة بالكسرة، ثمّ تليها بعد ذلك سلسلة من التّدريبات المخصصة للمقاطع الصّوتية المتطابقة مع نوع الحركة المرسومة تحت الحرف. فقد يأتي بكلمات تتضمّن وزن(فِعَالُ) الذّي يبدو صعب المنال بالنّسبة للمستوى التّعليمي الذّي يتواجد فيه متعلّمو السّنة أولى ابتدائي. لذا نقبل منهم أي محاولة يقومون بها من أجل إظهار وعيهم الصّوتي، حتىّ ولو جاءت تلك المحاولة مجانبة للصواب. وفي حالة فشلهم، نمدّ لهم يد المساعدة بأن نوضّح لهم أنّ المقطع الأوّل (القصير المفتوح) يُضمّ إلى مقطع ثاني (طويل مغلق) لتكوين الكلمة، مثل: بغال، رجال، نعال، جمال، خمار، سهام، تلال...إلخ

بِ	مِ	وِ	يِ	نِ	لِ
ظِ	دِ	ذِ	فِ	شِ	ضِ
زِ	سِ	ثِ	صِ	طِ	جِ
قِ	رِ	تِ	كِ	غِ	هِ
حِ	عِ	خِ	إِ		

الشّكل(54): الحروف العربية مضبوطة بحركة الكسرة

[1] - نلاحظ جليا في النموذج أعلاه أن الأمثلة تحمل دلالات أسماء فواكه، أو خضر، أو حيوانات. لذلك من الأفضل توجيه المتعلمين إلى التفكير نحوها أثناء البحث عن المطلوب.

المقطع	توظيفه في كلمات
/بِ/	بِغَالُ
/رِ/	رِجَالُ
/نِ/	نِعَالُ
/جِ/	جِمَالُ
/سِ/	سِهَامُ
/تِ/	تِلَالُ
/خِ/	خِمَارُ
/هِ/	هِلَالُ
/حِ/	حِمَارُ
/فِ/	فِرَاقُ
/غِ/	غِلَالُ

الشّكل(55): قائمة من كلمات تتضمن مقطعين (الأوّل قصير مفتوح) والثّاني طويل مغلق.

و-قراءة الحروف الممدودة بالياء:

يواصل المتّعلّمون قراءة قوائم الحروف العربية، لكن هذه المرة يركّزون على الحروف الممدودة بالياء، ثمّ تليها أنشطة لتدعيم مكتسباتهم المرتبطة بالحروف المكسورة، وفق النموذج الآتي:

بِي	مِي	وِي	يِي	نِي	لِي
ظِي	دِي	ذِي	فِي	شِي	ضِي
زِي	سِي	ثِي	صِي	طِي	جِي
قِي	رِي	تِي	كِي	غِي	هِي
حِي	عِي	خِي	إِي		

الشّكل(56): قائمة الحروف الممدودة بالياء

المقطع	توظيفه في كلمات
/فيِ/	فيلُ
/تيِ/	تينُ
/عيِ/	عيدُ
/ريِ/	ريقُ

الشّكل(57): نشاط على الكلمات المبدوءة بمقطع متوسط مفتوح.

وبعد أن يتطوّر وعيه الصّوتي بمرور الوقت، ينتقل المعلّم إلى تحضير سلسلة أخرى من التّدريبات، تطبّق على الكلمات، انطلاقا من الحروف التّي تعرّف عليها سابقا، ويراعى فيها تنويع النّشاطات المخصّصة لقراءة الحروف بالحركات القصيرة الثّلاثة كالفتحة والضمة والكسرة ثمّ بالحركات الطّويلة الثّلاثة كذلك. وتتوخّى هذه التّدريبات المزج بين الحركات القصيرة والطّويلة، على أن تكون وضعية الكلمات المجلوبة كالآتي:

- نشاطات تجمع ما بين الفتحة والكسرة.
- نشاطات تجمع ما بين الفتحة والكسرة والضّمّة.
- نشاطات تجمع ما بين المدّ بالكسر والفتح.
- نشاطات تجمع ما بين الضّم والمدّ بالضّم.
- نشاطات تضم المدّ بالألف والحركة القصيرة في الكسر والضم.

كلمات تجمع بين				
الفتحة و الكسرة	**الفتحة و الكسرة و الضمة**	**المد بالكسر و الفتح**	**الضم و المد بالضم**	**المد بالألف و الحركة القصيرة كسرا و ضما**
رَكِبَ	مَلِكُ	مِيرَاثُ	فُؤُوسُ	عَامِلُ
سَمِعَ	نَمِرُ	جِيرَانُ	جُلُوسُ	كَاتِبُ

عَمِلَ	أَجِدُ	مِيزَانُ	دُرُوسُ	جَالِسُ
شَرِبَ	تَسِعُ	نِيرَانُ	نُقُودُ	سَامِعُ

الشّكل(58):تدريبات على كلمات تجمع بين الحركات القصيرة و الطويلة.

3-الخطوة الثّالثة(قراءة الحروف العربية بالسّكون)

بْ	مْ	وْ	يْ	نْ	لْ
ظْ	دْ	ذْ	فْ	شْ	ضْ
زْ	سْ	ثْ	صْ	طْ	جْ
قْ	رْ	تْ	كْ	غْ	هْ
حْ	عْ	خْ	أْ		

الشّكل(59): حروف اللّغة العربية السّاكنة.

يواصل المتعلّم قراءة الحروف العربية مع السّكون قراءة مجهورة فردية، وجماعية مع زملاءه داخل حجرة القسم. ولما يفرغ منها، يتمّ تحويله إلى الجانب التّطبيقي من الدّرس، حيث يهيّأ المتعلّم لاستقبال سلسلة أخرى من التّدريبات، تمسّ الجديد الذّي قرأه على السّبورة. وتهدف هذه النّشاطات تناول الحرف السّاكن ضمن كلمة تضمّ مختلف الحركات القصيرة منها والطّويلة.

الحرف الساكن	توظيفه داخل كلمات
فْ	مِفْتَاحُ
رْ	فَرْدُ
قْ	مَقْبَرَةُ
سْ	مِسْطَرَةُ
عْ	مِعْزَاةُ
نْ	مِنْجَرَةُ
شْ	مِشْمِشُ

الشّكل(60):أمثلة على كلمات تضمّنت حروف ساكنة.

4-الخطوة الرّابعة:(قراءة الحروف منونة بالحركات الثّلاثة)

لمّا نصل إلى هذه الخطوة، يجب أن نقدّم لموضوع كيفية نطق الحروف منوّنة، حتّى نُشعر المتعلّم أنّ وضع فتحة، أوضمّة واحدة على الحرف، أو كسرة تحته، له طريقة في النّطق تختلف تماما عن وضع فتحتين، أو ضمّتين، أو كسرتين. وإذا كان المتعلّم سابقا ينطق الباء بفتحة واحدة بشكل معين، فإنه سيلاحظ في حالة التّنوين شكلا آخر يمسّ الجانب الخطّي للحرف بإضافة دفعة واحدة فتحتين و ألفا في جميع الحروف ما عدا الألف المهموزة، أو ضمتين، أو كسرتين. أما نطقا فسيزيد القارئ نونا ساكنة إلى الباء، أو أي حرف آخر من حروف اللّغة العربية.

باً	ماً	واً	ياً	ناً	لاً
ظاً	داً	ذاً	فاً	شاً	ضاً
زاً	ساً	ثاً	صاً	طاً	جاً
قاً	راً	تاً	كاً	غاً	هاً
حاً	عاً	خاً	أً		

الشّكل(61): حروف اللّغة العربية منونة بالفتحة

وبعد إتقان الحروف نطقا وحفظا، ينتقل المتعلّمون كالعادة إلى استثمار ما تعلّموه في حصّة القراءة، فيأتون بكلمات تتضمّن حروفا منوّنة بالفتحة والكسرة والضّمة.

الحروف المنون بالفتحة	توظيفه في كلمات
باً	بَاباً
جاً	ثَلْجاً
داً	فَرْداً
رًا	نَاراً

الشّكل(62): التّمثيل بكلمات تتضمّن حروفا منوّنة بالفتحة.

كلمات منونة بالضم	كلمات منونة بالكسر
قَلَمٌ	قَلَمٍ
شُمْسٌ	شُمْسٍ
كُرَةٌ	كُرَةٍ
بَحْرٌ	بَحْرٍ

الشّكل(63): التّمثيل بكلمات[1]منوّنة بالضّمّ والكسر

5-الخطوة الخامسة(قراءة الحروف مشدّدة أو مضعفة)

تعتبر هذه الخطوة عصية الاستيعاب على المتعلّم الموجود بمثل هذا المستوى، كون تضعيف الحرف يعني نطقه مرتين، حيث يكون في المرّة الأولى ساكنا، وفي المرّة الثّانية متحرّكا(بْ بَ)، داخل كلمة تضمّ حرفا مشدّدا، وبقية غير مشددة. ممّا يخلق للمتعلّم صعوبة تحديد الحرف الذّي وقع عليه التّضعيف، أو عدم التّضعيف. لذا وجب تكثيف التّدريبات من أجل تقوية تحكم المتعلّم بهذه العملية، حتى نساعده على امتلاك مهارة التّفريق بين نطق الحروف مشددة، وغير مشدّدة.

بَّ	مَّ	وَّ	يَّ	نَّ	لَّ
ظَّ	دَّ	ذَّ	فَّ	شَّ	ضَّ
زَّ	سَّ	ثَّ	صَّ	طَّ	جَّ
قَّ	رَّ	تَّ	كَّ	غَّ	هَّ
حَّ	عَّ	خَّ	أ		

الشّكل(64): حروف اللّغة العربية المشدّدة بالفتحة.

[1]- بخصوص هذه الكلمات المختارة في نماذج التطبيق، تجدر الإشارة إلى كونها على صلة تامة بالرصيد اللغوي الشخصي للمتعلم المبتدئ. يكون قد اكتسبها في البيت مع أسرته، أو خلال مروره بالمرحلة التحضيرية.

وقبل مطالبته بنشاط يدرّبه على الإتيان بكلمات تحتوي شدّة، نعلّمه أوّلا كيفية نطق هذا الحرف المشدّد، وعليه أن يعرف أنّ قراءته تتطلب منه إضافة همزة متحرّكة إلى الحرف الأوّل السّاكن، والثّاني المفتوح .

بَّ= أَ بْ بَ	مَّ= أَ مْ مَ	وَّ= أَ وْ وَ	يَّ= أَ يْ يَ	نَّ= أَ نْ نَ	لَّ= أَ لْ لَ
ظَّ= أَ ظْ ظَ	دَّ= أَ دْ دَ	ذَّ= أَ ذْ ذَ	فَّ= أَ فْ فَ	شَّ= أَ شْ شَ	ضَّ= أَ ضْ ضَ
زَّ= أَ زْ زَ	سَّ= أَ سْ سَ	ثَّ= أَ ثْ ثَ	صَّ= أَ صْ ضَ	طَّ= أَ طْ طَ	جَّ= أَ جْ جَ
قَّ= أَ قْ قَ	رَّ= أَ رْ رَ	تَّ= أَ تْ تَ	كَّ= أَ كْ كَ	غَّ= أَ غْ غَ	هَّ= أَ هْ هَ
حَّ= أَ حْ حَ	عَّ= أَ عْ عَ	خَّ= أَ خْ خَ			

الشّكل(65): بيان لكيفية تفكيك الحرف المشدّد أثناء نطقه.

ثمّ نلحق هذا النّشاط بنشاط آخر يتطلّب منهم الإتيان بكلمات تحتوي على حرف مشدّد في الوسط أو آخر الكلمة، ولا داعي لأن يبحثوا عنه في الأوّل لأنهم لن يجدوه.

أسماء تحتوي على شدة	أفعال تحتوي على شدة
بَقٌّ	فَكَّ
بِرٌّ	سَنَّ
بَرٌّ	رَدَّ
بَطٌّ	مَدَّ
بُنٌّ	شَدَّ
سُمٌّ	جَفَّ

الشّكل(66): التّمثيل بأسماء وأفعال تحتوي حروفا مشدّدة.

6-الخطوة السّادسة(قراءة الحروف مشدّدة و منوّنة)

وعندما يتقن المتعلّم عملية نطق الحروف المشدّدة بأنواعها الثّلاثة، يتمّ إضافة حركة مطابقة للحركة الأولى أي التّنوين بالفتح والضم والكسر.

الحرف المشدّد المضموم	الحرف المشدّد والمنوّن بالضّمّتين
بَقُّ	بَقٌّ
بِرُّ	برٌّ
بَرُّ	بَرٌّ
بَطُّ	بَطٌّ
بُنُّ	بُنٌّ
سُمُّ	سُمٌّ

الشّكل(67):قائمة الكلمات المشدّدة و المنوّنة بنفس الحركة(الضّمّة)

الحرف المشدّد المفتوح	الحرف المشدّد والمنوّن بالفتحة
رَفَّ	رَفًّا
خَطَّ	خَطًّا
قَصَّ	قَصًّا
عَسَّ	عَسًّا
مَسَّ	مَسًّا
سَبَّ	سَبًّا
نَطَّ	نَطًّا

الشّكل(68): قائمة الكلمات المشددّة والمنوّنة بنفس الحركة(الفتحة)

الحرف المشدّد المكسور	الحرف المشدّد والمنوّن بالكسرة
عُشِّ	عُشٍّ
سَدِّ	سَدٍّ
جِدِّ	جِدٍّ

كَمٌّ	كَمٌّ
طُنٌّ	طُنٌّ

الشّكل(69): قائمة الكلمات المشدّدة والمنوّنة بالكسرة.

7-الخطوة السّابعة(قراءة الحروف القمرية والشّمسية)

إذا كانت الخطوتان (الخامسة و السّادسة) صعبتي المراس على المتعلّمين، فإنّ الخطوتين الأخيرتين المرتبطتين ب(أل) القمرية، و(أل) الشّمسية لا تقلاّن خطورة عن السّابقتين. وصعوبتهما تكمن في عدم القدرة على التّمييز بينهما قراءة ونطقا. لذا وجب تكثيف التّدريبات من أجل التّقليل، أو القضاء نهائيا على تلك الصّعوبات. وقبل الشّروع في التّدريبات، نوضّح لهم الأمر ببعض الشّروح، لتسهيل عملية التّمييز بين اللاّمين، والتّمكن بمفردهم من نطقهما دون خلط أو تعثر:

- أولا: النظر إلى الحركة فوق اللاّم. فإذا كان فوقها سكون، نحن أمام حروف قمرية. أما إذا لم يكن فوقها، فهي شمسية.

- ثانيا: النّظر إلى الحروف التّي تأتي بعد(لام) التّعريف. فإذا كانت لا تنطق سمّيناها لاما شمسية. وإذا جاءت الحروف بعدها منطوقة، سميناها قمرية.

- ثالثا: النّظر إلى الحركة فوق الحروف التّي تأتي مباشرة بعد (أل) التّعريف. فإذا كان فوقها شدّة، فهي حروف شمسية. وإذا لم تكن الحروف بعد (أل) التّعريف متحركة ك (الضّمّة أو الفتحة أو الكسرة) فهي حروف قمرية.

- رابعا: في الحروف الشّمسية يتمّ تخطّي (أل) ونطق الحرف الأوّل الذّي يأتي بعدها مباشرة مشددا.

- خامسا: في الحروف القمرية تنطق اللاّم ساكنة وبعدها الحرف الأوّل مباشرة.

الحروف الشّمسية	إدخال أل عليها
ت	التَّ – التُّ –التِّ
ث	الثَّ– الثُّ –الثِّ
ذ	الذَّ– الذُّ – الذِّ
ر	الرَّ– الرُّ– الرِّ
ز	الزَّ – الزُّ– الزِّ
س	السَّ– السُّ– السِّ
ش	الشَّ– الشُّ– الشِّ
ص	الصَّ–الصُّ– الصِّ
ض	الضَّ– الضُّ– الضِّ
ط	الطَّ–الطُّ–الطِّ
ظ	الظَّ–الظُّ–الظِّ
ن	النَّ–النُّ–النِّ
د	الدَّ– الدُّ– الدِّ

الشّكل(70): قائمة الحروف الشّمسية وكيفية قراءتها

الحروف	إدخال أل عليها
أ	الأَ– الأُ– الإِ
ج	الجَ– الجُ– الجِ
ح	الحَ– الحُ– الحِ
خ	الخض– الخُ– الخِ
ع	العَ– العُ– العِ
غ	الغَ– الغُ– الغِ
ف	الفَ– الفُ– الفِ
ق	القَ– القُ– القِ

ك	الكَ– الكُ– الكِ
ه	الهَ– الهُ– الهِ
و	الوَ– الوُ– الوِ
ي	اليـَ– اليـُ– اليـِ
م	المَ– المُ– المِ

الشّكل(71): قائمة الحروف القمرية وكيفية قراءتها

في الجدول الموالي نطلب من التّلميذ التّمييز بين اللاّم الشّمسية والقمرية:

الكلمة	اللاّم الشّمسية	اللاّم القمرية
القلم	.....	✓
الرّمل	✓	.....
العسل	.....	✓

الشّكل(72): تدريب للتّمييز بين اللاّم الشّمسية والقمرية.[1]

ويعد النّشاط الموضوع في الشكل(27) آخر نشاط، يتمّ فيه تدريب المتعلّمين الحروف العربية بحركاتها القصيرة والطويلة، بحروف مشدّدة، أو غير مشددة، وبتنوين أو غير تنوين. وقراءتها ضمن (أل) القمرية والشّمسية. وبذلك نأتي على إنهاء مرحلة جد حسّاسة من تعليم المتعلّمين حروف اللّغة العربية نطقا وقراءة. وقد أخّرنا عملية الكتابة إلى حين التّمكن من جميع الأصوات، حيث يتفرغ بعدها التّلميذ إلى قراءة الكلمات، ثم الجمل، قراءة وكتابة بشكل متوازي، يراعي فيه المتعلّم التّوفيق بين ما يرى ويسمع ويكتب في إطار تآزر حاستي(السّمع والبصر). وهذا من شأنه المساهمة في تطوير مهارتين ضروريتين لتجويد الفعل القرائي والكتابي خلال الأيام المتبقّية من السّنة الدّراسية. فقراءة الحروف والكلمات البصرية، ثم كتابتها فيما بعد، يعملان معا

[1]- لم نضبط بالشكل الكلمات حتى نخفي علامات الحروف الشمسية و القمرية، و نمنح المتعلم فرصة التمييز و التفريق بينهما، بعيدا عن أي مساعدة.

على ترسيخها في ذهن المتعلّم المبتدئ. ويعتبران أحد عوامل الاستعداد القرائي، شريطة الإكثار من التّرديد جهرا، والنّطق نطقا سليما، يراعى فيه الفروق الدقيقة، التّي تميّز كلّ صوت عن الأخر، خاصة عند اجتماعه مع غيره.

ج-معالجة الصعوبات الأكاديمية التّي تظهر خلال عملية قراءة الحروف:

يعاني المتعلّمون المبتدئون أثناء احتكاكهم بالقراءة عدّة صعوبات، رغم إلمام البعض بالمعرفة اللاّزمة لتحقيق المهارات القرائية، إلاّ أنّه يخفق أثناء الانتقال من المعرفة إلى الأداء. ويتمّ معالجتها ضمن فترات الدّعم والمعالجة التّي حدّدت لها فترات زمنية، تأتي في نهاية كل خطوة من الخطوات السّبعة. حيث يحشر في قائمة التّلاميذ الذّين أظهروا عجزا في مهارة من المهارات، تتضمّن تفصيلا لنوعية الصعوبة، والأساليب الدّيداكتيكية المخصّصة لها. وعلى العموم فإنّ جلّ الأسباب المختلفة، المرصودة لهذه الصّعوبات، أثناء إرساء المعارف القرائية، تختزل فيما يلي:

1-النّسيان:

قد يتعرّض بعض الرّصيد المكتسب من الحروف إلى النّسيان، وذلك راجع إلى كمّية الحمولة المعرفية التّي تتزايد على الذاكرة من يوم لآخر. كما يمس هذا النّسيان الحركات القصيرة والطّويلة، فيقع القارئون في خلط بينها، نتيجة التداخل. ويكون أفضل علاج لهذه الحالات بعرض المتعلّم يوميا على لوحة الحروف، من أجل قراءتها مفتوحة ومضمومة ومكسورة وساكنة. فيسدّ التّرديد الفردي والجهري للحروف الثّغرة التّي يعاني منها المتعلّم. كما أنّ تأكيد هذا الفعل يوميا من شأنه أن يقلّل من نسبة النّسيان، إلى أن يقضي عليه فعل التّكرار نهائيا.

2-الإستراتيجية الموظّفة في معالجة نسيان الحروف:

***-المعيار**: نطق صوت الحرف مع الحركات القصيرة.

***إستراتيجية العلاج:** قراءة متكررة لأصوات الحروف مرتبة ب[الفتحة– الضمّة الكسرة]

– قراءة متكرّرة للحروف غير مرتبة بحركات [الفتحة– الضّمّة– الكسرة–السّكون]

– قراءة متكرّرة باتّجاه الأعلى(من آخر صوت نحو أول صوت)

– قراءة متكرّرة باتّجاه الأسفل لأصوات الحروف (من أوّل صوت نحو آخر صوت)

وبنفس الإستراتيجية المتّبعة مع الحركات القصيرة، يتمّ التّطرّق إلى الحروف مع الحركات الطّويلة.(الواو–الياء–الألف)

3– تبديل مكان الحرف داخل الكلمة الواحدة:

تعود هذه الصّعوبة إلى عدم قدرة المتعلّم على الحفاظ على التّسلسل الطّبيعي للحروف داخل الكلمات، حيث يصعب عليه التّرتيب السّليم لمكان الحروف داخل الكلمة الواحدة. فبدل أن ينطق كلمة (كَتَبَ) بشكل صحيح، ينطقها (كَبَتَ). والحلّ في مثل هذه الحالة، تخصيص تدريبات بصرية، تقوّي ذاكرته على الاستدعاء بالتّرتيب الصّحيح، وباستخدام الألوان، ومنها:

– نشاط التّلاعب بأماكن الحروف من خلال تبنّي عدّة اختيارات على مستوى الكلمة الواحدة ك: ركب– كبر– برك– بكر– كرب...إلخ.

4–صعوبة التّمييز السّمعي بين الأصوات المتشابهة:

تعتبر هذه المهارة من أهمّ المهارات القرائية الواجب إتقانها من قبل جميع المتعلّمين في هذا المستوى الدّراسي خصوصا. إلاّ أنّ وعيها بشكل أفضل، ومتقن لا يتأتّى إلاّ بالنّمو الذّهني، والتّقدّم في المستوى الدّراسي. فمهارة التّمييز بين هذه الحروف المتشابهة، يتطلّب من المتعلّم حفظ أمرين في ذاكرته: الشّكل أولا، وكيفية النّطق بالحرف ثانيا. وهي مستويان:

أ–المستوى الأوّل: المرتبطة بالحروف المتشابهة كتابة، المختلفة نطقا.

حيث يعاني الكثير من المتعلّمين أثناء قراءتهم للحروف منفردة، أو داخل كلمات، من خلط يمسّ تلك التّي تتشابه في الشّكل، و منها:

*–**المجموعة الأولى:** التّي تتشابه في الشّكل، وتختلف في مكان النّقطة (فوق أو تحت) الحرف.

*–**المجموعة الثّانية:** تخصّ كلّ الحروف المتشابهة شكلا، المختلفة من حيث وجود أو انعدام النقط فوقها.

النّقطة فوق الحرف	عدد النّقط	النّقطة تحت الحرف	عدد النّقط
نـ-	1	يـ	2
تـ	2	بـ	1
ثـ-	3	جـ	1
خـ	1	نـ	1

الشّكل(73): قائمة الحروف المتشابهة شكلا المختلفة في عدد النّقط ومكان تواجدها.

بوجود النّقط فوق الحرف	بانعدام النّقط فوق الحرف
س	ش
ع	غ
د	ذ
ف	ق
ر	ز
ص	ض
ط	ظ
ه	ة
ح	خ/ج

الشّكل(74): قائمة الحروف المتشابهة شكلا، المختلفة في وجود أو انعدام النقط فوقها.

أُولى الأساليب المتّبعة لتبديد العجز: تكون بجلب طائفة من الكلمات تتضمّن الحرفين المتشابهين في الكتابة، والمطالبة باستبدالهما ونطقهما معا في الكلمتين، حتّى يتبيّن لهم الفرق، مثل:

(ط)باع	(ظ)باع
(ت)مر	(ث)مر
(خ)مر	(ج)مر-(ح)بر
(ب)اب	(ن)اب
ي(ص)ير	ي(س)ير
عري(ف)	عري(ق)
(د)ليل	(ذ)ليل

الشّكل(75): قائمة من الكلمات تضمّ الحروف المتشابهة كتابة المختلفة نطقا.

ب-المستوى الثّاني: الصّعوبات المرتبطة بالحروف المتشابهة نطقا، المختلفة كتابة.

لكي يفرّق المتعلّم المبتدئ بين الحروف ذات التّشابه النّطقي المختلفة كتابة، لابدّ من تحضير سلسلة من التّدريبات، تروم مقابلة الحرفين المتشابهين في النّطق من خلال وضعهما في كلمات، لأجل النّطق السّليم المحافظ على مخارج الحروف الأصلية. فقد يخلطون نطقا بين الذّال والضّاد، فيضعون الأوّل في مكان الثّاني أو العكس. كما قد يخلطون بين نطق التّاء والطّاء، أو بين الضّاد والظّاء، أو بين القاف والكاف، أو بين السّين والصّاد. ومن هذه النشاطات:

التاء	الطاء
تمساح	طماطم
ترعة	طريق
تسعة	طبق
متر	مطر

تفاحة	مطرقة

الشّكل(76): سلسلة من الكلمات للتّفريق بين نطق التّاء والطّاء.

ذ	ض/ظ
مذلة	مظلة
نذير	نظير
ذاق	ضاق
ذيل	ضيف
ذباب	ضباب

الشّكل(77): سلسلة من الكلمات للتّفريق بين نطق الذّال والضّاء أو الظّاء.

ق	ك
قلب	كلب
قفر	كفر
قرب	كرب
قريصة	كراسة
قصر	كسر

الشّكل(79): سلسلة من الكلمات للتّفريق بين نطق القاف والكاف.

س	ص
سيف	صيف
سار	صار
سيّد	صيد
سعد	صعد
سرح	صرح

الشّكل(80): سلسلة من الكلمات للتفريق بين نطق السين و الصاد.

ففي هذه المجموعات من المقابلات بين الحروف المتشابهة في النّطق، يسهر المتعلّم على ربط الرّمز البّصري مع الصّوت المناسب له، لتثبيت للمعلومات بقوة. وكلّما تعدّدت الحواس أثناء التّعلّم، بتوظيف حاستّي السّمع والبصر، كلّما تجاوز المتعلّم صعوباته القرائية المذكورة. ولا يجب القلق أبدا من تواجدها أو استمرارها في الفصل، لأنّها ظاهرة صحية غير مقتصرة على المتعلّمين المبتدئين فقط، بل حتّى الكبار من مشاهير العلماء كطوماس إديسون(**Thomas Edison**)، أنشتياين (**Albert Einstein**) و رجال السياسية كتشرشل(**Winston Churchill**) وغيرهم كثيرون.

5-العجز في نطق حروف العلّة(و-ا-ي):

فقد يصير عائقا لدى البعض التّفريق بين حروف العلّة، باعتبارها حروف مد، عند اتّصالها ببقية الحروف الأخرى. لذا نجد أحدهم ينطق بعض الكلمات التّي احتوت على حروف المد، فيقول: "سلومي" بدلا من سلامي؛ أي أنّه استبدل الألف بالواو. أو يقول: "مولادي" بدلا من ميلادي، فاستبدل الياء مكان الواو. وهكذا تحدث العديد من الاستبدالات عشوائيا، نتيجة قلة وعي القارئ بنطق الحروف الممدودة وسط الكلمات. ولعلاج هذا الضّعف، يلقي المعلّم على تلاميذه سلسلة من التّدريبات، بغرض تقوية قدرتهم على التّمييز نطقيا للكلمات المتّصلة بحروف المدّ الثّلاثة. وقبل الانتقال مباشرة إلى التّدريب، يجب على المتعلّم أن يعرف:

- إضافة حرف(ك) إلى ألف تنطق: ك + ا = كا
- إضافة حرف(م) إلى الواو، تنطق: م + ا= ما
- إضافة حرف(س) إلى الياء، تنطق: س + ي= سي.

المدّ بالألف	المدّ بالواو	المدّ بالياء
بابا	توت	عيد
قطار	خوخ	فيل

نار	نور	نيران
دار	دور	دير
جار	عود	جديد
مطار	كوب	جميل
فنار	دود	مسيرة

الشّكل(80): قائمة بكلمات المدود الثّلاثة

بعد الانتهاء من رسم الخطّة التّأسيسية لتعليم القراءة للمبتدئين، في ضوء الطّريقة التّركيبية التّي تحفظ لهم وعيا صوتيا حقيقيا، يمكنهم من الاستعداد الكامل لاكتساب مهارات القراءة، ويقيهم من الاضطرابات التّي تظهر خلال عملية تعلّم الحروف، فإنّ التّأسيس للخطوة القادمة، القائمة على التّعامل مع آليات تعلّم القراءة، انطلاقا من الكلمات والجمل والنّصوص أضحى أكثر أمانا، ما دمنا ركزنا في الجزء الأوّل من الخطّة على كل ما له علاقة بالجوانب الصّوتية الممهّدة للقراءة الفعلية، بدءا بنطق الحروف منفردة بجميع الحركات، ثم مندمجة في كلمات. وقد منحنا في هذه الخطّة حجما معتبرا لمعالجة الصّعوبات، وضربنا أمثلة على كيفيات علاجها.

د-مرحلة التّأسيس لمفاتيح القراءة:

هي مرحلة تأتي في التّرتيب الثّاني بعد مرحلة التّأسيس للوعي الصّوتي، حيث تقترح في هذا الشّأن، سلسلة من الخطوات غرضها انغماس المتعلّمين في قراءة الكلمات، ثم الجمل كخطوة أولى[1]، وتليها بعد ذلك النّصوص كخطوة أخيرة، الهدف منها العمل على تحديد ملمح المتعلّم في نهاية السّنة.

[1] -يستحن اختيار وضعيتين فقط للحرف(في بداية الكلمة و نهايتها) أثناء مطالبة المتعلم بتعرف الكلمات قراءة و كتابة، و لا يجب إرهاقه بأكثر من ذلك.

أ-جملة التّدابير الدّيداكتيكية المتّبعة:

1-التّعامل مع الكلمات:(تداخل الجزء مع الكلّ): من جملة التّدابير المحفّزة على اكتساب آليات القراءة في هذا المستوى التّعليمي، إخضاع المتعلّم لوضعيات بسيطة متنوعة، تعرض عليه بهدف الاحتكاك اليومي مع الكلمات بالدّرجة الأولى، حيث يتدرّب على التّقطيع، ليدرك أنّ الكلمات ككائن لغوي، يتكوّن من عدّة مقاطع صوتية، فيلجأ:

- أوّلا إلى التّهجية كاستراتيجية تساعده على التّحليل، ثم النّطق السّليم.

- ثانيا تركيب كلمات بواسطة المقاطع الصّوتية من خلال إستراتيجية الحواس الثّلاث.(ينظر إلى الكلمة المعنية بالقراءة-يحرّك أصبعه لتتبّع الكلمة المعنية بالقراءة -يمسها ويقرؤها) .

ويتم اختيار هذه الكلمات من التّرتيب الذّي سطّرناه سابقا، فنبدأ ب:

***-المجموعة الأولى(ب-م- و-ي-ن)**

-يكوّن كلمات بالمقاطع الآتية:

....نات(ب)	....حمد(م)	م....ير(ن)
ط.....ل(و ي)	سع....د(ي)	

- ارسم دائرة حول كل مقطع أسمع فيه : ـــــُـ، ـــــِـ ، ـــــَـ

- بُومٌ - مِبْرَاةٌ - جَوّالٌ - نَسيمٌ

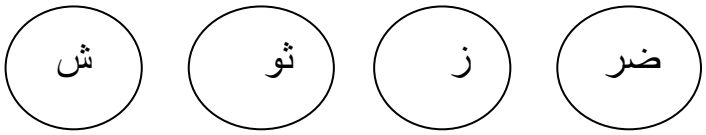
***-المجموعة الثّانية(ل-ظ-د-ذ-ف)**

-أركب من المقاطع كلمات :

قط- مل ، ف- ظر، ر- سة- مد، - ذي- ن- ر، - فه-د

***-المجموعة الثّالثة(ش-ض-ز-س-ث)**

-أكمل بالمقطع المناسب:



– من....فة – ....س – مغ...ل – ...م

***–المجموعة الرّابعة(ص–ط–ج–ق–ر–ت)**

–كوّن من الحروف و الحركات الطويلة(و–ا–ي)كلمات :

صراط– طويل– جميل – قطار– ربيع – توت

***–المجموعة الخامسة(ك–غ–ه–ح–ع–خ–أ)**

–كوّن كلمات تنتهي بالحرف (ك)– :

– سر(ك)–

– كوّن كلمات تبدأ بالحروف: غ – ه – ح

(غ)مام– (ه)ر– (ح)بر

– كوّن كلمات تنتهي بالحروف(ع– خ – أ)

مرب(ع) – خو(خ)– مل(أ)

كما يتمّ التّركيز أيضا أثناء التّعامل مع الكلمات على حدودها؛ أي معرفة بدايتها ونهايتها من خلال إستراتيجيات الوعي الصّوتي. فيتدرّب بواسطة التّقطيع على أن كلمة(متجر) مثلا متكوّنة أساسا من ثلاثة مقاطع هي: مت/ج/ر. وأنّ بدايتها هي المقطع الأوّل(مت) ونهايتها هي المقطع الأخير(ر).

ب–تقويم المكتسبات[1]:

بعد الانتهاء، تذيّل كلّ مجموعة بتقويمات، الغاية منها تثبيت الحروف بأصواتها، والتّأكد من حصول الاكتساب. ومن نماذج التّقويم:

---

[1]– من الأنسب في هذا المكون إرفاق كل كلمة بصورة، حتى يدرك المتعلم أن وراء كل كلمة من الكلمات المعروضة معنى خاصا، يجب الوصول إليه لتعزيز عملية الفهم. و أن يكتشف أن للصورة دور كبير في تقريب هذا المعنى الذي يغيب كليا، أو جزئيا في بعض الكلمات بحسب غرابتها، أو غموضها، أو تلك التي لم يسبق له التعرف عليها إطلاقا في حياته المدرسية.

- ركّب المقاطع واقرأ بها الكلمات:

صا	نع	.....
مص	با	ح	.....
ضف	دع	.....

-اربط:

خ	خروف
ك	كريم
ط	طماطم

-لوّن:

-اقرأ ثم لوّن بطاقات الكلمات التّي تتضمّن حرف النّون:

كنز	ناكر	رمّان	منزل

2-التّعامل مع الجمل:

بعد تعامله المتعدّد مع الكلمات المشكّلة من مختلف حروف لغته، يتمّ الانتقال به إلى الجمل، حيث يحتكّ بها لأوّل مرّة ، من خلال قراءته لكلمات مرتبطة ببعضها بعض، مشكّلة معنى بعبّر به عن حياته اليومية داخل أو خارج المدرسة. ويشترط أن تكون في الأوّل خالية من الحروف المضعفة والشّمسية، ريثما يتمّ تعويد لسانه على القراءة الإجمالية . ومن جملة هذه الجمل التّي تعرض عليه للقراءة، نجد:

- أهداني أبي هديّة بمناسبة نجاحي في دراستي.

- شكرتني أختي الكبيرة على نظافة دفتري.
- وقفت للعلم احتراما له.
- جلست في بداية القسم لأنتبه أكثر.
- عملت بنصائح أستاذي.

بعد القراءة الخطّية للجمل، يتم استدراج المتعلّمين لقراءتها دون ترتيب بالشكّل الآتي:

- بمناسبة- نجاحي- أبي- هدية- أهداني- في دراستي
- الكبيرة- أختي- شكرتني- نظافتي- على- دفتري
- احتراما وقفت- له- للعلم
- في- بداية- جلست- لأنتبه- القسم- أكثر
- بنصائح- عملت - أستاذي.[1]
- رتّب الكلمات الآتية لتكوّن جملة مفيدة:

إلى- البقاع- المقدسة- لأداء- سافر- الحج- الأب

ويكمن الدّفع بالتّلميذ إلى انتهاج كيفية أخرى وحده لاختيار الكلمات التّي يبدأ بها، اعتمادا على التّقدّم إلى الأمام بكلمة، أو التّأخّر إلى الوراء أثناء قراءته للكلمات.

3-التّعامل مع النّصوص:

لتفعيل مهارة الفهم التّي غابت في المحطّات السّابقة، أصبحت الفرصة مواتية الآن لنقل القارئ المبتدئ إلى التّعامل مع مستوى آخر من اللّغة المكتوبة هو النّصّ. فالمتعلّم الذّي يدرك حروفه بشكل مقبول، ويكوّن بمرور الوقت وعيا صوتيا معمقا، يسمح له بالاحتكاك بالنّصوص القرائية البسيطة، لا شكّ أنّ قدراته المرتبطة بمهارة القراءة ستتطوّر من يوم لآخر. كما أن خبرته الشّخصية في فكّ الرّموز اللّغوية

[1] - يمكن أن تشوش الجملة الواحدة بأكثر من كيفية، فقد نشوشها بعدد كلمات المكونة لها، و قد نكتفي بمحاولة أو محاولتين. المهم أن يتدرب المتعلم على القراءة بعيدا عن حفظ كلمات الجملة.

(تحليلا وتركيبا) تحفزّه على الاحتكاك بالنّص، شريطة أن لا يتجاوز الثّلاثة أسطر، لأنّ طبيعة متعلّم السّنة الأولى لا تسمح له بالتّفاعل مع الحجم الكبير، فهو ما زال في مرحلة اكتشاف الحروف وأصواتها. ولا مفر من ضمها مختلف المحاور التّي تعبّر عن وجدانه، وحياته اليومية، ومحيطه القريب، في قالب يجب أن يكون مزيجا بين السرّد والحوار، تماشيا مع طبيعة المتعلّمين التّي تميل إلى هذين النّمطين ميلا كبيرا.

4-غايات التّعامل مع النّصوص:

تضمن عملية مواجهة المتعلّم للنّصوص عدّة غايات أهمها:

- الجمع بين الأداء و الفهم.

- إدراك أن النّصّ مجموعة كلمات ومجموعة جمل مترابطة مع بعضها بعض بواسطة المعنى.

- التّعامل مع الكلمات من خلال ترديد الكلمات، ونطقها دفعة واحدة هو محاولة تحصيل مختلف المعاني المتضمّنة داخل السّياق الذّي يحمله النّصّ. وحتّى لو تعرّف عليها لأوّل مرّة ضمن خبرته القرائية الشّخصية، فإنّ معناها سيلتصق بذهنه بمجرد تكرارها، أو استخدامها في سياقات مختلفة.

ه-إستراتيجية القراءة النّصيّة:

تكون الغاية الأولى من قراءة النّص هي تحقيق أداء أفضل في فكّ رموز كلماته، وجمله. و بعدها ننتقل بالمتعلم إلى المعالجة، باعتماد أنشطة متنوعة للإجابة على الأسئلة المطروحة رغم قلة الثراء اللغوي الذي جمعه الطفل. و تكون الصورة منطلق أساسي لتكوين الفهم في هذا المستوى التعليمي. واستخدامها كمعين بيداغوجي من

شأنه أن يقدم مساعدة جليلة لاكتشاف معالم النص، سواء تلك المرتبطة بالمكان، أو الزمان، أو الأشخاص.[1]

و-شبكة تقويم مكتسبات السّنة الأولى:

في نهاية السّنة، يشرع المعلّم في تقييم مكتسبات التّلاميذ، من خلال وضع شبكة بأسماء المتعلّمين والمتعلّمات، يحدد فيها المستوى التّعليمي، والمهارة اللّغوية المعنية بالفصح، للتأكد من مدى تملك كل واحد منهم في جملة التّعلّمات المدروسة معهم طيلة سنة كاملة. وتضمّ هذه الشبكة مهارات الوعي الصّوتي، وقراءة الكلمات والجمل والنّصوص.

[1]- حتى يحصل الفهم بكيفية مطابقة لقدرات المتعلمين، لابد من تعويدهم على مطالعة القصص المشوقة خارج المدرسة، لاكتساب رصيد لغوي و معرفي يمكنهم من استيعاب ما يقرؤون.

شبكة التقويم فرع(1):

اسم و لقب التلميذ	مهارات الوعي الصّوتي										قراءة الكلمات				قراءة الجمل		قراءة النصوص	
.....	تعرف الحروف										بحركات قصيرة	بحركات طويلة	بمد	بدون مد	بطلاق	بتعثر	بطلاقة	بتعثر
.....	الحركات القصيرة			الحركات الطويلة			تنوين الفتح	تنوين الضم	تنوين الكسر	الشدة	الحروف القمرية	الحروف الشمسية						
.....				و	ا	ي	ـًـ	ـٌـ	ـٍـ									
.....																		
.....																		
.....																		

الشكل(81):شبكة تقويم مهارات القراءة في السّنة الأولى من مرحلة التّعليم الابتدائي.

شبكة التقويم فرع(2):

مهارات الوعي الصّوتي																				
تعرّف الحروف																				
الحركات القصيرة			الحركات الطّويلة									الحركات القصيرة								
الضمة			الفتحة			الضمة الكسرة			الكسرة			الفتحة			الضمّة			الكسرة		
مكتسب	ف ط /ا	غ م	مكتسب	ف ط/ا	غ م	مكتسب	ف ط/ا	غ م	مكتسب	ف ط/ا	غ م	مكتسب	ف ط/ا	غ م	مكتسب	ف ط/ا	غ م	مكتسب	ف ط/ا	غ م

الشكل(82):معايير تقويم مهارات تعرّف الحروف[1]

[1]- ملاحظة : تدرج معايير التقويم الثلاثة(مكتسب/في طريق الاكتساب/ غير مكتسب) بالكيفية نفسها مع بقية المكونات المعنية.

بناء الدّرس القرائي

في

السّنة الثّانية

2-بناء الدّرس القرائي في السّنة الثّانية:

أ-طريقة تناول الدّرس القرائي في مستوى الثّانية ابتدائي:

عُدَّ المستوى الدّراسي الثّاني من مرحلة التّعليم الابتدائي، الذّي التحق به المتعلّم مباشرة، دون مروره على تقويم إشهادي، محطة أخرى يجب أخذ كامل الاحتياطات من أجل تسييرها بسلام. فالمتعلّم الذّي صعد بشكل آلي، يفتقر أحيانا إلى إعادة تثبيت مكتسباته السّابقة بخصوص الوعي الصّوتي، والقدرة على القراءة المسترسلة لنص من الحجم المتوسط. لقد راقتنا كثيرا الكيفية التّي هيكلت بها مناهج الجيل الثّاني للّغة العربية، الموجهة لمتعلمي السّنة الثّانية. حيث تمّ فيها تناول سبيلين:

1-السّبيل الأوّل:

أ-تشخيص ثغرات الوعي الصّوتي:

خصّص لإعادة تثبيت الحروف المتشاهبة نطقا، المختلفة شكلا، مثل: [حرفا الزّاي والسّين-التّاء والطّاء-الشّين والجيم-الظّاء والذال-الضّاد والثّاء]، في شكل ثنائية صوتية، يتمّ التّركيز فيها على قدرة التّمييز السّمعي، والنّطقي لزوال التّداخل والخلط بينها قراءة و كتابة.

وللوصول إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية المتوخّاة من هذا المستوى، لابد من إجراء تشخيص معمّق لكلّ تلميذ، يبتغي العثور على العلاج المناسب لتّعثرات جمّة نجملها فيما يلي:

- أنّ المتعلّمين يعانون من صعوبات، يأتي على رأسها البطء الكبير في قراءة الكلمات منفردة، أو ضمن نصّ معين.

- كما يتعثّر بعضهم في نطق حرف من الحروف، أو خلطه بأخر مشابه له في الرّسم. فقد نعثر في كتابة بعضهم على ثغرات في الجانب الإملائي، عائدة إلى خلل في السّماع. ومن أمثلتها: أن يكتبوا **(صرير)** بدلا من **(سرير)**. و**(يتظكّر)** بدلا من

(يتذكّر). و(ظب) بدلا من (ضب). و (دهب) بدلا من (ذهب). و(صبورة) بدلا من (سبّورة). وهكذا يتوالى العديد من الأخطاء الكتابية ذات الارتباط الوثيق بالخلل في الوعي الصّوتي.

- و قد يقرأ البعض الآخر قراءة متقطّعة للكلمات، ممّا يجعله بعيدا عن الطلاقة والسّرعة المطلوبة.

- كما يخلط آخرون بين الحركات القصيرة والطّويلة، وآخرون بين التّنوينات الثّلاثة.

ب-الحلول المقترحة لتذليل الصّعوبات القرائية:

1- البطء القرائي: يتم القضاء عليها تدريجيا من خلال تكثيف القراءة الجهرية داخل المدرسة وخارجها. وباعتماد القارئ المتعثّر لفعل المحاكاة من زميله الممتاز.

2- الخلط بين الحروف: مواصلة توظيف نفس الإستراتيجيات السّابقة، المطبقة في السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي.

3- الخلط بين الحركات الطّويلة والقصيرة:

بانتهاج أسلوب قرائي، يقرن فيه القارئ بين كلمات تتضمّن مرّة حروفا بحركات قصيرة، ومرّة أخرى بحركات طويلة، حتى يعي جيدا الفرق بين طريقة النّطق في الكلمتين معا. كأن يقرأ كلمة (يكتب) أوّلا، ثم يقرأ (يكتبون) ثانيا. فتتسرّب له الكيفية التّي ينطق بها حرف الباء المضمومة دون مد في كلمة(يكتب)، والكيفية

كلمات ذات حروف غير ممدودة	كلمات بحروف ممدودة بالفتح
كَـتَبَ	كاتب
جَـلَسَ	جالس
قَـرَأَ	قارئ
مَـدَحَ	مادح

الشكل(83): سلسلة كلمات للتّفريق بين الحروف الممدودة بالفتح وغير الممدودة.

التّي ينطق بها حرف الباء المضمومة بمدّ في كلمة(يكتبون). وبالمنوال نفسه تكثّف العملية مع عدّة كلمات أخرى.

كلمات ذات حروف مضمومة غير ممدودة	كلمات بحروف ممدودة بالضم
فَرَحٌ	فرحون
مُسْلِمٌ	مسلمون
مُهَنْدِسٌ	مهندسون
مُجْتَهِدٌ	مجتهدون
مُبْدِعٌ	مبدعون
مَجْدٌ	مجدون

الشكل(84): سلسلة من الكلمات للتفريق بين الحروف الممدودة بالضم و غير الممدودة.

4- الخلط بين التّنوينات:

تجلب له عدة كلمات منوّنة بالفتحة، ثم تنون بالضّمة ، ثم بالكسرة. فيقرأ في المرحلة الأولى الكلمات منوّنة بالفتح فقط، ثم بالضّم فقط، ثم بالكسر فقط. أمّا في المرحلة الثّانية، فيقرؤها مختلطة؛ أي يقرأ الكلمات منوّنة بالفتح وبالضم وبالكسرة دفعة واحدة، حتىّ يترسّخ لديه الفرق القرائي بين التّنوينات الثّلاثة، ويتذّكر الإيقاع الصّوتي لكل نوع.

تنوين الفتح	تنوين الضّم	تنوين الكسر
رَقَبَةً	رَقَبَةٌ	رَقَبَةٍ
شَجَرَةً	شَجَرَةٌ	شَجَرَةٍ
طِفْلاً	طِفْلٌ	طِفْلٍ
شَابًا	شَابٌّ	شَابٍّ
كَبِيرًا	كَبِيرٌ	كَبِيرٍ

الشّكل(85): القراءة العمودية للكلمات المنوّنة.

تنوين الفتح	تنوين الضم	تنوين الكسر
رَقَبَةً	رَقَبَةٌ	رَقَبَةٍ
شَجَرَةً	شَجَرَةٌ	شَجَرَةٍ
طِفْلاً	طِفْلٌ	طِفْلٍ
شَابًا	شَابٌّ	شَابٍّ
كَبِيرًا	كَبِيرٌ	كَبِيرٍ

الشّكل(86): القراءة الأفقية للكلمات المنوّنة.

2-السّبيل الثّاني(القراءة الفعلية الموجهة للنّصوص)

خصّص. أي تلك القراءة التّي يستطيع القارئ بفضل القدرة التّي نمّاها بمرور الوقت، من وصل الأصوات بعضها ببعض، ونطقها جيدا دون تهجي أو تقطيع ما أمكن. إلاّ أنّ ما يعاب على الاختيارات النّصية المقترحة لهذا المستوى، أنّها توخّت النّمط التّوجيهي. ونتساءل فورا: على أيّ أساس تمّ اختيار مثل هذا النّمط، في مثل هذا المستوى بالذات؟ خاصّة إذا راعينا في الحسبان ربط النّص المكتوب بالإنتاج الكتابي. ونتساءل مرّة ثانية: هل بمقدور المتعلّم أن يصوغ خطابا ذا نمط توجيهي؟ الإجابة: لا نعتقد إطلاقا. لأنّ المتعلّم يميل في هذا العمر إمّا إلى الحوار أو السرد إضافة إلى كون مؤشّرات النّص التّوجيهي، تتطلب استخدام الأفعال المبنية للمجهول بدلا من الأمر. وهو ما زال لم ينضج فكريا لتلقّي مثل هذه الأنماط النصية.

ب-إستراتيجيات تدريس القراءة:

نعني بها مجموع العمليات المعرفية والذّهنية المستعملة من قبل المتعلّم القارئ للوصول إلى قراءة فعالة. ومن الإستراتيجيات التّي نحبّبها في تدريس القراءة لهذا المستوى، جلب نصّ يعبّر عن أحلام واهتمامات الطّفل، حتّى يستهويهم المحتوى

المعرفي، فيجلبهم إليه بقوّة، ويتفاعلون معه، ممّا ينعكس بالإيجاب على تعلّماته. كما يجب أن ترفق بهذا النّص صور واضحة المعالم وبالألوان، لمساعدته على إدراك مدلولات الكلمات والجمل، وحتّى يقحم توقّعاته القبلية، وافتراضاته بشكل ملائم جدا لوجهة نظر صاحب النّص.

1-محطات معالجة النص: حيث تم اعتماد 03 هي:

أ- الفهم باعتباره أساس القراءة: لكي يصل المتعلّم إلى مستوى معين من الكفاءة القرائية. وحتى يرتقي بقراءته إلى هذه المرتبة، لابدّ عليه أن يمرّ بالمهارات الآتية التّي تسمح له بأن يكوِّن:

- وعيا صوتيا كافيا يمكّنه من تمييز الحروف، وتعرّف أشكالها، ونطق حركاتها الطّويلة، والقصيرة.
- يدرك الكلمات من حيث: تقطيعها وحدودها و عدد حروفها.
- يمتلك رصيدا لغويا كافيا، ويطّلع على مرادفات وأضداد الكلمات التّي قرأها.
- يمتلك القدرة على فهم المعاني الصّريحة للكلمات التي قرأها.
- يستمع باستمرار لقراءة معلمه، وزملائه داخل القسم.
- ينطق الحروف من مخارجها، ويبتعد قدر الإمكان عن التّهجية.

ب-المهارات القرائية المعالجة لمفردات النص: تتعلّق هذه المهارات بالمفردات والتّراكيب، حيث يجب:

- أن يتضمّن النّص مفردات، وتراكيب مقتبسة من محيطه القريب كالمنزل، أو المدرسة، أو الحيّ الذّي يقطن فيه؛ أي أن تكون ألفاظه مألوفة جدا لدى جماعة القسم، كي لا يلجأ المعلّم إلى اتّخاذ أكثر من وسيلة توضيحية، لأجل تجلية المعنى.
- أن تخصّص الأنشطة الآتية لاكتساب المفردات:

المهارات القرائية	الأنشطة المخصصة لها
شبكة المفردات(المرتبطة بموضوع ما ضمن حقل معجمي معين.	كلمة(عائلة) متكونة من: الجد/الجدة/الأب /الأم/ الأولاد/البنات.
خريطة الكلمة(المرتبطة بمرادف و/ضد/ ووضعها في جملة مفيدة). **عائلة الكلمة**(المرتبطة بالمشتقات)	كلمة(جاء):مرادفها :أتى. ضدها: ذهب توظيفها: جاء زميلي مسرعا. كلمة(درس) المتكونة من: مدرسة/دارس/ دراسة/درس/)

الشكل(87):نماذج من الأنشطة المفعّلة لمهارات القراءة.

- أن يجيب شفهيا فقط على الأسئلة المطروحة (في حدود سؤالين إلى ثلاثة أسئلة). وإن كان ولابد، يلجأ معهم أحيانا إلى وسيلة لامارتينيار، فيدونون الأجوبة عليها بشكل مختصر. وبالممارسة المستمرّة يتحسّن خطهم، ويعينهم على تذكّر الكلمات، والحروف أثناء محاولاتهم الكتابية. وتكون نوعية الأسئلة المطروحة في هذا المستوى ماسّة للمعاني الصّريحة فقط. أما الضّمنية فتترك لما بعد هذا المستوى.

ج-الاكتشاف والتّمييز:

يوضع المتعلّم في مستوى الثّانية أمام قائمة من المطالب، تتطلّب منه تفجير قدراته الذّهنية، التّي تحتّم عليه توظيف حواسّه، للإجابة على طائفة من الأسئلة، الغرض منها:

- ملاحظة الصّور وتكوين جمل شفوية.
- ملاحظة الصور وملء الفراغات بالحروف المناسبة.
- ملء الفراغات بالأجوبة المناسبة.
- وضع دائرة أو مربع أمام الإجابة الصحيحة.
- ترتيب أحداث القصة.

- تكوين جمل شفهيا و البناء على منوال معين.

د- تحسين القراءة(الطّلاقة):

مرتبطة هذه المحطة بعنصرين أساسيين هما : الدّقة و السّرعة في الأداء المصاحب للتّلاوة

1- الدّقة: تتحقق من خلال قراءة المتعلم لجدول الحروف، و الكلمات المكتوبة أمامهم، على الركن الأيمن من السبورة. و تكون المرة الأولى أفقيا من اليمين إلى اليسار. والمرّة الثّانية عموديا من الأعلى نحو الأسفل. والمرّة الثّالثة أفقيا من اليسار نحو اليمين. والمرّة الرّابعة أفقيا من اليسار نحو اليمين. والمرّة الأخيرة بطريقة عشوائية، يتنقل فيها القارئ بدون ترتيب معين.

2- السرعة: تتحقق بتكرار المتعلم قراءة الكلمات، و الجمل التي استمع إليها في القسم، أثناء كتابتها على السّبورة، أو على الكرّاس، أو جدران القسم.

ج-شبكة تقويم القراءة في السّنة الثّانية:

تتوفّر الشّبكة على عدّة خانات عمودية، مزوّدة بمعايير ثلاثة للكشف عن حدوث عملية الاكتساب لمهارات القراءة من عدمه، وفق ثلاثة معايير قابلة للملاحظة و القياس بما يتناسب مع البرنامج المسطر لهذا المستوى.

اسم و لقب المتعلم	قراءة الحروف			الطّلاقة								
				الدّقة			السّرعة			الفهم		
	مكتسب	في ط/ا	غ م	مكتسب	في ط/ا	غ م	مكتسب	في ط/ا	غ م	مكتسب	في ط/ا	غ م
.....												
.....												
.....												
.....												
.....												
.....												
.....												
.....												

الشكل(88):شبكة تقويم مكونات القراءة في السّنة الثّانية ابتدائي.

بناء الدّرس القرائي

في

الطّور الثّاني

3-بناء الدّرس القرائي في الطّور الثّاني:

تعتبر هذه السّنة امتدادا للسّنتين السّابقتين. ولو أنّها تحمل في عمقها ملامح جديدة، تطبع المتعلّم في هذه المرحلة الوسطى من مراحل التّعليم الابتدائي. فالطّور الثّاني الذّي يضمّ المستويين الثّالث والرّابع إنمّا وضع أساسا لتنمية مهارات القراءة، بفضل تسخير جملة من الإستراتيجيات والمنهجيات لتحقيق أهداف، وكفاءات الطّور الذّي تنتمي إليه. فالأهداف والكفاءات تتضافر معا، خدمة لمكوّن القراءة في كافّة الدّروس المسطرة.

أ-الملمح الدّراسي لمتعلم الثّالثة وإستراتيجيات الفهم القرائي:

ابتداء من هذا المستوى الدّراسي، يكون المتعلّم قد نما جسديا، ووجدانيا و فكريا. ويكون بمقدوره أن يتعامل مع النّص بشكل مغاير بعض الشّيء لما تمّ التّدرب عليه سابقا. فالحجم النّصي سيزداد، والحمولة المعرفية ستتوسّع، والنّمط سيتغيّر من السّردي إلى القصصي. إلاّ أنّ ملمح بعض المتعلّمين في هذا المستوى الدّراسي تطبعه مجموعة من الملاحظات، أهمها:

- أنّهم يعانون من مشكلة فهم ما يقرؤون. وحتّى وإن تمكّنوا من قراءة النّصوص بطلاقة، فإنّهم معرّضون أحيانا لصعوبات تعيقهم عن إيجاد أجوبة مناسبة لما طرح حول الفهم. فالقراءة كما عرّفها السّواد الأعظم من الخبراء والباحثين في علوم التّربية، وسيلة لترجمة الرّموز المقروءة إلى مدلولاتها من الأفكار. والفهم القرائي محصّلة عملية تفاعلية تقوم بين القارئ والنّص، الغرض منها إعادة بناء أفكار جديدة، بواسطة استخدام القارئ لجملة من الأدوات، تسمح له بتفتيق المعنى، وفق ما يملك من خبر ومكتسبات سابقة، يختار منها ما يتوافق مع المحتوى المعرفي المتضمّن في النّص.

– أنّهم يفتقدون إلى مقومات التّعامل مع تنظيم المعلومات المتوّفرة في النّص، حيث لا يستطيعون إعادة تركيب، أو تلخيص ما سبق ذكره.

–أنّهم لا يستطيعون استنتاج الأفكار الرّئيسية، ولا استنطاق المشاهد و الصّور المرفقة بالنّصوص، ولا استخراج المعاني الضّمنية من الجمل .

ب–طريقة تناول الدّرس القرائي في مستوى الثّالثة والرّابعة ابتدائي:

لقد أخذنا في الحسبان التّقسيم المدرّج في مناهج التّربية، الموجّهة للمدرسة الجزائرية، سواء في إطار إصلاحات الجيل الأوّل، أو الثّاني، التّي اعتبرت العمل بالطّور إطارا جوهريا لتخطيط التّعلمات اليومية أو السنوية. وفي هذا الصدّد نعتبر السّنة الثّالثة من الطّور الثّاني هي اللّبنة الأولى التّي تبنى عليها إستراتيجيات تدريس القراءة. وأنّ السّنة الرّابعة هي تكملة لمسار هذا البناء، مبدؤها تعزيز الفهم القرائي، وغايتها تطوير القدرة على المطالعة وإثراء الرّصيد المعجمي، والتّدرّب على استخراج المعلومات الصّريحة والضّمنية معا. كما يتمّ تعويد المتعلّمين على ممارسة التّلخيص، واستنباط المغزى، والأفكار الرّئيسية، والفكرة العامّة من نصوص ذات نمط وصفي.

1–تعزيز الفهم القرائي (مرحلة ما قبل القراءة): يمكن تعزيز هذا الفهم بانتهاج إستراتيجيات التوقع.

أ–أنواع مهارات التوقع:

أ–1–التّوقع من خلال الصّور أو المشاهد:

قبل البدء في سلسلة القراءات الفردية الجهرية، وأسئلة الفهم، يركّز المعلّم معهم حول مشهد يضمّ بين طيّاته فكرة رئيسية لموضوع النّص. فإذا كان الموضوع الآتي حول **[حصّالة النّقود]:**

لا يَخْلو قَديمةٍ أيُّ مَنْزِلٍ مِنْ أشياء قَديمةٍ أوْ مُستَعْمَلَةٍ، أوْ عُلَبٍ فارِغةٍ يَتِمُّ التَّخَلُّصُ مِنْها بِرَمْيِها. يُمْكِنُكَ الاسْتِفادَةُ مِنْ هَذِهِ المَوادِّ وَاسْتِخْدامُها في صُنْعِ أشْياءَ مُفيدةٍ وَقَليلةِ التَّكاليفِ؛ وَبِذَلِكَ تُحافِظُ على نَظافةِ البيئةِ، وَتُنَمّي قُدُراتِكَ وَمَواهِبَكَ. فَما رَأيُكَ أنْ تَصْنَعَ حَصّالَةَ نُقودٍ بِطريقةٍ بَسيطةٍ وَسَهْلةٍ؛ لِتَدَّخِرَ فيها المالَ، وَتَتَبَرَّعَ بِجُزْءٍ مِنْهُ لِلْفُقَراءِ؟[1]

يمكن أن نختار لها صورة كهذه:

الشكل(89): صورة لحصالة النقود.*

فالصور أو المشاهد المعروضة قبل النّصوص والتّي لها علاقة وطيدة بالمحتوى المعرفي، الذّي تروّج له الكلمات والجمل، تعمل كمعين بيداغوجي يسهم بقّوة في منح المتعلّم قدرة على طرح توقّعات صائبة، ممّا يخدمه فيما بعد في استخلاص الأفكار الرّئيسية والفرعية، ووضع خلاصة قريبة أو مطابقة لطرح صاحب النّص.

وعادة ما تشكّل الصّورة المعروضة قبلا فكرة رئيسية يروج لها النّص الذّي يأتي لاحقا. ولا يتمّ اكتشاف بقيّة الأفكار الحاملة للفكرة التّي يجري النّظر فيها إلاّ بالشّروع في نقاش بين المعلم والمتعلّم يدور حول:

- استدعاء معلومات ذات صلة بالفكرة المطروحة في النّص من خلال تذكّرها، في إطار تنشيط المعارف السّابقة؛ أيّ بما يعرفه المتعلّم بخصوص الموضوع المطروح،

---

[1]- النص مقتبس من كتاب **اللغة العربية للطالب، الفصل الأول، المستوى الثالث**، العام الأكاديمي 2022/2021، التابع لوزارة التعليم و التعليم العالي بدولة قطر.ص81.

*- صورة الحصالة مأخوذة من كتاب **اللغة العربية للطالب، الفصل الأول، المستوى الثالث**، العام الأكاديمي 2021/ 2022، التابع لوزارة التعليم و التعليم العالي بدولة قطر.ص81.

والتّكهّن بما سيقرؤه. فتعلّم الفهم مرهون بدور الذّاكرة في الوصول إلى معنى ما يقرأ. لذلك فإن إثراء الأفكار، وتوسيع الفهم مرتبطان ارتباطا وثيقا بالذاكرة طويلة المدى. فهي تخزّن قدرا معينا من الكلمات مقرونة بمعناها، وبحاجة إلى وضعها في سياق يتوافق مع الموضوع المعالج في النّص المعيّن.

– طرح أسئلة حول ما يريدون معرفته بخصوص المحتوى الجديد، باللّجوء إلى الملاحظة الفاحصة لأجزاء الصّورة، والتّركيز على أدقّ التّفاصيل الموجودة فيها.

أ–2–نموذج لنتشيط مرحلة ما قبل القراءة:

– ماذا تمثّل الصّورة؟ يقدّم المتعلّمون اقتراحاتهم(صندوق–علبة–حصّالة)

– من يملك واحدة مثلها في منزله؟(إجابات تتراوح بين نعم و لا)

– لم تملك هذه الحصّالة؟(يقدمون إجابات متعددة)

– حسب رأيك هل يمكن صنع واحدة؟ وهل نعثر على الموادّ التّي تصنع بها؟(يقدمون احتمالاتهم)

بهذه الأسئلة نحضّر المتعلّمين لاستقبال نص، كوّنوا حوله مسبقا فكرة رئيسية عن الحصّالة، والدّور الذّي أنشئت من أجله. وأخير إمكانية التّنبّؤ بطبيعة الموادّ التّي تدخل في صناعتها. وبهذه الخطوة يتدرّبون على اكتساب إحدى المهارات الأساسية في القراءة هي مهارة التّوقّع. وبعد أن تمنح لهم الفرصة خلال القراءات المتعدّدة، يعقدون مقارنات بين الافتراضات التّي وضعوها قبل القراءة، ومحتوى النّص.

الفائدة	طبيعة الموضوع	طبيعة الأسئلة المطروحة	طبيعة المعلومات	الخبرة السّابقة
ما الفائدة من قراءة النّص؟	ما الموضوع الذّي يتحدث عنه النص؟	ما الذّي سأناقشه في هذا النّص مع زملائي؟	ما المعلومات التّي جمعتها بخصوص الموضوع؟	ما حجم الخبرة التّي أملكها بخصوص هذا الموضوع؟

الشّكل(90): نماذج الأسئلة المطروحة في مرحلة ما قبل القراءة.

ب–التّوقّع من خلال العنوان:

يعمل العنوان كرابط يضيئ مضمون النّص، وكمعين يساعد التّلاميذ على تنشيط مهاراتهم الفكرية، ويدفع بهم نحو الفضول الإيجابي، القائم على الاكتشاف ومعرفة معلومات جديدة، بناء على خبرتهم السّابقة. فالعنوان إذا كان محبوكا جيدا، يقدّم للتّلميذ خدمة جليلة في طرح تكهّناته القريبة، حول المعطيات الحقيقية للنّص قبل الشّروع في القراءة. والعنوان باعتباره أحد الرّكائز الأساسية للنّص، يوحي من الأوّل بفحوى المضمون الذّي تطرق له الكاتب. ويترسخ لدى القارئ بفضل احتكاكه الدّائم مع هذه النّصوص، أنّ هذه الرّكيزة جزء لا يتجزّأ من المحتوى الكتابي للموضوع. ونجاحه في ذكر التّكهن القريب، أو المطابق للمحتوى، من شأنه أن يخلق فيه ثقة كبيرة بالّنفس، واعتزازا قويّا بذاته. ويكون بذلك سببا من الأسباب التّي تجلبه للدّرس.

ب–1–أمثلة على عناوين غير مناسبة للمحتوى:

1–النّموذج الأوّل:

يصادف أحيانا أن نعثر في كتاب التّلميذ على عناوين غير مناسبة لمختلف الأحداث التّي يروج لها النّص، ممّا يعيق التّقدّم في مهارة التّوقّع، ويؤخّر عملية اكتسابها لدى أغلبية التّلاميذ. كما يجبر المعلّم على تغيير استراتيجياته بخصوص مرحلة ما قبل[1] القراءة. ومن أمثلة هذه العناوين، اخترنا نصّا مأخوذا من مناهج دولة الكويت،

[1] ـ قبل الانتقال إلى المرحلة الثانية من القراءة، يسجل التلاميذ تنبؤاتهم حول ما سيحدث، ليعودوا إليها في نهاية القراءة، من أجل عقد مقارنات بين التنبؤات الصائبة، و غير الصائبة. و هكذا يتدربون على ممارسة التقويم الذاتي.

عنوانه:[الواجهة البحرية]:

عِنْدَما ذَهَبْتُ إِلى الْواجِهَةِ الْبَحْرِيَّةِ شاهَدْتُ أَشْياءَ جَميلَةً وَرائِعَةً، وَمِنْها:هذا الشّابُّ يُساعِدُ والِدَهُ في حَمْلِ الْأَغْراضِ وَالْأَدَواتِ. وَهذِهِ الْفَتاةُ تُساعِدُ أُمَّها في تَرْتيبِ الْمَكانِ. وَذلِكَ الْجَدُّ يُداعِبُ أَحْفادَهُ. وَهذانِ وَلَدانِ يَتَسابَقانِ في الرَّكْضِ. وَهؤلاء الشَّبابُ يَلْعَبونَ وَيَمْرَحونَ. وَحَدَّتِ الْمَوَدَّةُ قُلوبَهُمْ جَميعًا.[1]

والملاحظة الأولى التّي نسجلها عليه هي كونه يتحدّث عن جزئية من الموضوع. وتغافل عن المرمى الأساسي المرتبط بالحديث عن جانب من الحياة الاجتماعية للنّاس قرب هذا المكان. وإذا كنّا نعثر على كلمات العنوان في البداية، فإنّ غيابها عن بقية الأفكار في وسط النّص، أو نهايته منعدم الوجود. وكأّن الذّي اختارها أراد أن يفهمنا أنّها تمثل الانطلاق، وتأثيرها ينتهي عند البداية. ولا علاقة لها بما يجري من أفكار تصبّ في صلب الموضوع. وكان الأجدر أن توضع هذه العناوين بدلها:

العنوان مفصّل	العنوان مختصر
يوميات الناس قرب الواجهة البحرية	يوميات النّاس
أشياء جميلة قرب الواجهة البحرية	أشياء جميلة
جانب من حياة النّاس قرب الواجهة البحرية	جانب من حياة النّاس

الشّكل:(91): الصّيغ اللّغوية المختلفة التّي تردّ فيها عناوين النّصوص.

2-النّموذج الثّاني:

خَسِرَ فَريقُ سامي في مُباراةِ كُرَةِ الْقَدَمِ الَّتي أُقيمَتْ بَيْنَ فَريقِهِ وَفَريق آخَرَ، فَعادَ إِلى الْبَيْتِ حَزينًا، وَجَلَسَ في حَديقَةِ الْمَنْزِلِ عَلى مَقْعَدٍ خَشَبِيٍّ، لا يُريدُ أَنْ يُكَلِّمَ أَحَدًا، وَبَيْنَما كانَ يُفَكِّرُ في هَزيمَةِ فَريقِهِ رَأَى مَجْموعَةً مِنَ النَّمْلِ تَجُرُّ قِطْعَةً مِنَ الْخُبْزِ، وَهِيَ تُحاوِلُ أَنْ تَصِلَ بِها

[1] -النص مأخوذ من كتاب: **لغتي العربية ، الصف الثالث، الجزء الأول**، تأليف: صلاح دبشة الماجدي، وزارة التربية الكويتية،ط2017،2018/1، ص26.

إِلى أَعْلى الشَّجَرَةِ، لكِنَّ قِطْعَةَ الْخُبْزِ سَقَطَتْ مِنْها، فَنَزَلَتْ مَجْموعَةُ النَّمْلِ وَتَعاوَنَتْ في جَرِّها مَرَّةً أُخْرى، وَتَكَرَّرَ سُقوطُ قِطْعَةِ الْخُبْزِ، وَفي كُلِّ مَرَّةٍ كانَتْ الْمَجْموعَةُ تُعاوِدُ النُّزولَ وَتُكَرِّرُ الْمُحاوَلَةَ مَرَّةً أُخْرى، وَهكَذا حاوَلَتْ مِرارًا وَتِكْرارًا حَتّى نَجَحَتْ في النِّهايَةِ، وَصَعَدَتْ بِها إِلى قَرْيَتِها الْمَحْفورَةِ في أَعْلى الشَّجَرَةِ.[1]

يتحدث هذا النّص عن خسارة أحد الأطفال في مباراة كرة القدم اسمه سامي. فلو أعطي للنّص العنوان الآتي: **خسارة المباراة**، أو **سامي يخسر المقابلة**، أو **هزيمة سامي الكروية**، لكانت العناوين كلها مجانبة للصّواب، لأنّ مضمون النّص اعتبر فكرة خسارة سامي مجرد فكرة تنبيهية، تحضّرنا للفكرة الأساسية للنّص، التّي هي: [تكرار المحاولة بعد الفشل يحقّق النجاح].

ب-2-أمثلة على عناوين مناسبة للمحتوى:

إذا أردنا أن يكون العنوان مناسبا، لابد أن يتوفّر على الشّروط الآتية:

- أن يغطّي جميع أحداث و أفكار النّص و ليس جزءا منها، لأنّ سوء اختيار العبارة الدّالة على الموضوع، مؤشر على القصور في العنوان.
- أن لا يكون أوسع من الموضوع، حيث يتناول جزئيات غير متوفّرة فيه.
- أن لا يكون مناقضا للمضمون المعرفي.

1-النّموذج الأوّل:

من النّصوص التي ورد فيها العنوان مطابقا للمحتوى، هذا النّص المأخوذ من مناهج اللّغة العربية لدولة العراق، مستوى السّنة الثالثة، الذي يحمل عنوان:[**عامل النّظافة**]

يَسْتَيْقِظُ عَامِلُ النَّظَافَةِ النَّشيطِ شَوْقِي مُبَكِّرا، وَ يَقِفُ فِي بَابِ دَارِهِ بِانْتِظَارِ سَيَّارَةِ دَائِرَةِ الْخَدَمَاتِ، لِيَصِلَ إِلَى مَقَرِّ عَمَلِهِ وَ يَجِدُ صَاحِبَهُ(حَمّادُ) الَّذِي يُرَافِقُهُ فِي سَيَّارَةِ النَّظَافَةِ

[1] - النص مأخوذ من كتاب: **لغتي العربية ، الصف الثالث، الجزء الأول**، تأليف: صلاح دبشة الماجدي، وزارة التربية الكويتية،ط2017،1/2018، ص37.

مَعَ السَّائِقِ(سَعِيدِ)، إِنَّنَا نُحِبُّ وَ نَحْتَرِمُ الْعَامِلَ شَوْقِي لِأَنَّهُ يَمُرُّ عَلَى أَبْوَابِ مَحَلَّتِنَا، يَجْمَعُ اَكْيَاسَ نُفَايَاتِ الْبُيُوتِ مِنْ دُونِ إِهْمَالٍ لِتَظَلَّ الْبُيُوتُ وَ الشَّوَارِعُ نَظِيفَةً وَ جَمِيلَةً، إِنَّنَا نُسَاعِدُ عَامِلَ النَّظَافَةِ، لِأَنَّهُ يُحَافِظُ عَلَى صِحَّتِنَا، وَ بِعَمَلِهِ يُبْعِدُنَا عَنْ الْإِصَابَةِ بِالْأَمْرَاضِ...[1]

فكما نلاحظ جليا، فإنّ جلّ الأفكار الواردة في صلب الموضوع، من أوّله إلى آخر جملة فيه، تشير بقوة إلى ما ورد في العنوان، عكس ما لاحظناه سابقا، حيث وقفنا على تغطية العنوان للجملة الأولى منه فقط وهي: **(عِنْدَما ذَهَبْتُ إِلى الْواجِهَةِ الْبَحْرِيَّةِ)** ولكي يتمّ وضع عنوان مناسب، يحدّد النّص ويسمّيه، لابد أن ترتبط العبارة التّي اختيرت بموضوعه الكلّي، لا بأحد جزئياته، طالما اعتبرنا العنوان عنصرا ضروريا لتشكيل دلالات والمعاني الكليّة للنّص، ويسهم في إزالة أيّ غموض يتبادر إلى أذهاننا قبل الشّروع في عملية القراءة. والعبارة التّي سمّي بها عنوان النّص السّابق، تتضمّن الكثير من الدلالات. وأيّ قارئ تقترب منه مباشرة جملة الأفكار والمعاني المفسّرة والشّارحة للمضمون، مثل :

– الجزء الذّي يتحدّث عن يوميات المنظّف، يتمثّل في: الوقوف يوميا أمام داره لانتظار سيّارة تنقّله لمكان العمل–المرور على أبواب النّاس.

– الجزء المتعلّق بالخدمات التّي يقدمّها للنّاس، يتمثّل في: جمع أكياس النّفايات من أبواب البيوت. – الحفاظ على صحّة النّاس من الأمراض.

2–النّموذج الثّاني:

أخذنا النّص الموالي من كتاب التّلميذ، الذّي أعدته وزارة التّربية السّودانية، ضمن مناهجها المخصّصة للسّنة الثّالثة ابتدائي. و قد أعطي له: (من أنا؟) كعنوان:

[1] - الكتاب مأخوذ من: **قراءتي للصف الثالث الابتدائي**، تأليف: عبد العباس عبد الجاسم و تركي عبد الغفور الراوي، وزارة التربية العراقية، ط10، 2017، ص17-18.

أَيُّهَا التِّلْمِيذُ الْمُجْتَهِدُ، لاَشَكّ أنكّ تُحِبُّ لُغَتَكَ الْعَرَبِيَّةَ، فَأَنْتَ الْيَومَ قَارِيٌّ صَغِيرٌ، و أَنْتَ غداً قَارِيٌّ كَبِيرٌ، أَنْتَ تُحِبُّ الْكُتُبَ، فَالْكِتَابُ صَدِيقٌ وَفِيٌّ، وَرَفِيقٌ مُخْلِصٌ، فَمِنْهُ تُستَخْرَجُ أَغْلَى الْمَعَانِي كَمَا يَستَخْرِجُ الْغَوَاصُ اللَّآلِئَ مِنْ أَعْمَاقِ الْبَحْرِ.

أيّها التلميذُ، دَاوِمْ عَلَى الْقِرَاءَةِ، فَمُخْطِئٌ مَنْ يَظُنُّ أَنَّهُ يَستَغْنِي عَنِ الْكِتَابِ[1]

ومن الأسئلة المحفّزة على تطوير مهارة توقّع العنوان:

اقرأ عنوان النّص جيدا	استعن بالصّورة لتوقّع أحداث النّص	اختر عنوانا آخر مطابقا للعنوان المذكور

2-تعزيز الفهم القرائي (مرحلة أثناء القراءة)

تحتاج هذ المرحلة الحسّاسة من الدّرس القرائي إلى جملة من الخطوات، تقتضي من المعلّم أن يتبعها دون إفراط ولا تفريط. تتعلّق أساسا بفهم الكلمات الصعبة، و إعادة بناء النّص، واستعمال المعلومات.

أ-الخطوة الأولى: فهم الألفاظ

للوصول إلى فهم ملائم حول النّص المقروء، لا يجب في العادة إحصاء جميع الكلمات الصّعبة المتوفّرة في النّص، وإنّما يجب اختيار ما له تأثير في المعنى العام. وكثير من الزّملاء من يلجأ إلى هذا الإجراء ظانا منه أنّه سيساعد المتعلّم في فهم النّص بشكل أفضل. كما قد يلجأ بعضهم إلى التّفصيل في شروح الكلمات، اعتقادا منه أنّ في هذا الإغراق فائدة يجنيها المتعلّمون، متناسيا أنّ الوقت ضيّق لاستكمال بقيّة الخطوات. ومن السّبل القويمة لشرح الألفاظ:

[1] - النص مأخوذ من كتاب :**اللغة العربية ، الصف الثالث**، تأليف: أزهري محمد أحمد أبو سلامة، وزارة التربية السودانية، د- ط، د- ت،ص15.

– عدم الاقتصار دائما على المعنى الوارد في القاموس، بل ردّه إلى المعنى الذّي ترد فيه الكلمة داخل السّياق. فقد يسجل المتعلّم في دفتره معنى لكلمة لا يتوافق مع المعنى الذّي اكتسبته الجملة داخل تعبير معين، مما يدخله في ارتباك وحيرة من أمره، لمّا يكتشف أنّ المرادف الذّي منح للكلمة المشروحة غير مناسب إطلاقا لمعنى السّياق.

ولبيان الفرق بين المعنى المعجمي والسّياقي، نرد جملة مأخوذة من نص الحمامة والصّياد:

ذَاتَ يَوْمٍ ذَهَبَ الصَّيَادُ إِلَى الْغَابَةِ مِنْ أَجْلِ أَنْ يُوَقِّعَ بَعْضَ الطُّيُورِ فِي شِبَاكِهِ وَيَقُومُ بِاصْطِيَادِهَا. دَخَلَ الصَّيَّادُ إِلَى الْغَابَةِ، وَبَدَأَ فِي الْبَحْثِ عَنْ مَوقِعٍ مُمَيَّزٍ، حَتَّى يَنْصِبَ فِيهِ شِبَاكَهُ وَيُوَزِّعَ عَلَيْهَا الطَّعَامَ، و يَجْذِبَ الطُّيُورَ إِلَيْهِ. وَأَثْنَاءَ تَنَاوُلِهِمْ الْحُبُوبَ يَسْتَطِيعَ أَنْ يُغْلِقَ شِبَاكَهُ، وَيَحْصُلَ عَلَى الطُّيُورِ. قَامَ الصَّيَّادُ بِالْفِعْلِ فِي تَنْفِيذِ مُخَطَّطِهِ. وَتَجَمَّعَ الْعَدِيدُ مِنَ الطُّيُورِ، مِنْ أَجْلِ تَنَاوُلِ الطَّعَامِ. وَكَانُوا يَشْعُرُونَ بِالْفَرْحَةِ نَتِيجَةً لِذَلِكَ. وَلَمْ يُلَاحِظْ أَيٌّ مِنْهُمْ وُجُودَ شَبَكَةٍ فِي مَكَانِ الطَّعَامِ...[1]

و الجملة هي: **نصبّ الصّياد شباكه لاصطياد الحمام**

و المطلوب منهم اختيار المرادف المناسب للجملة من بين الاختيارات الأربعة التّالية:

اختيارات (نصب) في الجمل	المعنى السّياقي
نصبت الأم القدر	وضعته على المِنْصَبِ
نصبّ الصياد الشرك	أقامه
نصب التّلميذ الكلمة	ألحق بها علامة الفتح
نصبّ على فلان	خدعه واحتال عليه

الشّكل(92): المعنى المعجمي والسّياقي لكلمة (نَصَبَ)

[1] -https://www.qisassy.com/the-story-of-the-pigeon-and-the-hunter/# qst _alhmamt _ walsyad

وعادة يتمّ التّطرّق إلى الكلمات الصّعبة في النّص من خلال:

- اللجوء إلى الشّرح المقتضب، لكنّه يغطي جميع دلالات الكلمة.

– الاستناد إلى رسم توضيحي سريع، من خلال إظهار صور متوسّطة الحجم، أو العرض عبر شاشة الهاتف، أو شاشة الحاسوب، يهتدي من خلالها إلى: المرادف الضّد.

– سبل وكيفيات شرح المفردات:*

توجد عدة كيفيات يمكن من خلالها العثور على الشرح المناسب للكلمة المعنية، منها:

الشّرح بالضّد (1)	الشّرح بأكثر من كلمة (2)	الشّرح بالمرادف (3)	الشّرح بالمخالفة (4)
صديق ضده عدو	الطويل= مديد، وارف، سابغ، عملاق...	عظيم= جليل	الأبيض يخالف الأسود

الشّكل(93): مختلف الكيفيات التّي تشرح بها الكلمة.

ب–الخطوة الثّانية:(استخراج القرائن)

أن يتعودّ المتعلّمون على استخراج القرائن الصّريحة من النّص، من خلال توظيف عدة إستراتيجيات أهمها:

1– سطّر على الكلمة الدّالة على (.....) من النّص.(————)

2– حوّط بخطّ مغلق على ما يدل على الكلمة في النّص.

3– اكتب القرينة الدالة على(.....) ذلك من النّص.

4– استدل على المعنى(.....) بجملة من النّص. أو الشّيء نفسه لو قلنا:

---

* ـ ملاحظة بخصوص كيفيات إيجاد شروح الكلمات: يتم الاقتصار في هذا المستوى على الكيفية رقم(1 و3و 4) بينما تضاف الكيفيتين المتبقيتين في السنتين الموالييتين، حيث يستطيع المتعلم في هذه المرحلة أن يتعامل معهما نظرا لنمو رصيده اللغوي و المعرفي.

- ابحث عن القرينة الدّالة على (.....) من النّص واكتبها.

-من يدلنا على الجملة التّي تدلّ على المعنى(.....)

5- رتّب الكلمات كل سطر مما يلي لتكون جملا مفيدة.

6- وظّف الكلمات التّالية في جمل مفيدة من صنيعك:

- حافظ..... - تبذل.....- تصب.....

تطبيق الإستراتيجيات من خلال النّص التّالي:

مَرَّ هَاشِمٌ بِدَوْرَةِ الْمِيَاهِ، فَرَأَى الصَّنَابِير مُفَتَّحَةً، تَصُبُّ مِياهَهَا فِي الأَحْوَاضِ. مَرَّ بِالْحَدِيقَةِ، فَرَأَى الْمَاءَ يَتَدَفَّقُ فِيهَا بِغَيْرِ حِسَابٍ، وَالْبُسْتَانِيُّ مَشْغُولٌ عَنْهُ. تَأَلَّمَ هَاشِمٌ، وَقَالَ فِي نَفْسِهِ : "هَذَا شَيْءٌ مُؤْلِمٌ .التَّلاميذُ لاَ يَعْرِفُونَ وَاجِبَهُمْ وَالْبُسْتَانِيُّ لاَ يُؤَدِّي وَاجِبَهُ". وَفِي الْيَوْمِ التَّالِي وَقَفَ هَاشِمٌ أَمَامَ الْمِذْيَاعِ فِي الصَّبَاحِ وَقَال :"إِخْوَانِي، إِنَّ قَطْرَةَ المَاءِ غَالِيَةٌ و إِنَّ حُكُومَتَنَا تَبْذُلُ جَهْدًا كَبِيرًا، حَتَّى يَصِلَ المَاءُ إِلَى كُلِّ فَمٍ، وَيَسْقِي كُلَّ زَرْعٍ .إِنَّهَا تَحْفِرُ الآبَارَ، وَتَعْمَلُ عَلَى إِعْذَابِ مَاءِ الْبَحْرِ. فَمِنْ وَاجِبِنَا أَنْ نُسَاعِدَهَا، وَنَضَعَ أَيْدِينَا فِي يَدِهَا، وَنَجْعَلَ شِعَارَ كُلٍّ مِنّا: حَافِظْ عَلَى قَطْرَةَ المَاءِ ، إِنَّهَا ثَرْوَةٌ غَالِيَةٌ"[1]

تفعيل أسئلة الفهم السّابقة يكون بالشّكل الآتي:

- سطر أو حوط بخط مغلق في النّص، أو ابحث عن القرينة الدّالة على الكلمة الدّالة على (توجع) هشام.

- اكتب القرينة الدّالة على عدم مبالاة البستاني بضياع الماء.

- استدل بجملة من النّص، أو من يدلّنا على الجملة التّي تدلّ على قيام الدّولة بواجبها على أحسن وجه لوصول الماء إلى جميع المواطنين.

- رتّب الكلمات كل سطر مما يلي لتكون جملا مفيدة:

*- تعمل- ماء-الدولة-إعذاب-البحر-على.

---

[1]- النص مأخوذ من كتاب: **القراءة و الأناشيد للصف الثالث الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني**، تأليف: محمد إسماعيل ظافر وآخ، وزارة التربية و التعليم ، د- ط، 2002/2001،ص19.

*- أن- فمن-واجبنا-نساعدها.

*-الماء-فرأى-فيها-يتدفّق-حساب-بغير.

*- مر-بدورة-هاشم-المياه.

ج-الخطوة الثّالثة:(التّعامل مع مكونات النّص السّردي)

يشرع المتعلّم ابتداء من هذه السّنة في التّعامل مع مكونات النّص السّردي، حيث يتدرّب على بناء وعي يؤهله لإدراك أنّ البنية النّصية للسّرد قائمة على تسلسل مجموعة من الأحداث الحقيقية أو الخيالية، بشكل متتابع ومنسّق، وذات ارتباط زمني ومكاني لمختلف الأحداث الدّائرة حول القّصة. وأنّ مجموع الشّخصيات في الغالب موزعة بين الرّئيسية، ذات الدّور الهام في تحريك أحداث القّصة، والثّانوية ذات الدّور المساعد للصّنف الأوّل. وكلّها تعمل من أجل غاية واحدة هي تحريك الأحداث وتنشيطها بشكل مثير، يلفت انتباه القارئ، ويشدّه أكثر لمتابعة القصّة من بدايتها إلى نهايتها، و اكتشاف مختلف القيم التّي ضمّنها الكاتب في ثنايا النّص.

ج-1-برنامج التّدريب على النّصوص السّردية:

يطرح المعلّم مجموعة من الأسئلة على التّلاميذ، تقتضي منهم الإجابة على الانشغالات الآتية:

1- تعيين الشّخصيات الرّئيسية والفرعية في النّص المقروء.

2- إبراز خصائص المكان الذي تضمن أكثر الأحداث في القصة.

3- تحديد دور الشّخصيات المساعدة في تطور الأحداث.

4- عرض أهم الأحداث وترتيبها كما وردت في النّص.

5- بيان تأثير المكان في الأحداث.

6- ربط كل حدث بالشّخصية المناسبة.

7- ربط الموصوف بالوصف المناسب.

8- ربط الشّخصيات بالمكان والزّمان.

9- ربط الشّخصية بنوع العمل الذّي قامت به.

10- تدوين أقوال كل شخصية داخل دائرة، أو داخل جدول.

11- اختيار وظائف كل شخصية من شخصيات القصّة.

12- اختيار نوعية الحدث الدّائر في النّص.

13- ذكر الحدث الملائم لزمن وقوعه في الجدول.[1]

كانَ الْفَصْلُ صَيْفاً وَ الْجَوُّ حارّاً، جاءَني صَديقي عُمَرُ وَقال: "تَعال بِنا يا إِبْراهيمُ لِنَسْتَحِمَّ في الْمَسْبَحِ قُلْتُ: "لا أَعْرِفُ السِّباحَةَ، دَعْني وَاذْهَبْ وَحْدَكَ، فَقَدْ مَلِلْتُ أَنْ أَكْتَفِيَ بِتَدْلِيَةِ ساقَيَّ في الْماءِ، أَوْ أَنْ أَتَفَرَّجَ عَلى السَّبّاحينَ." لَكِنَّهُ أَلَحَّ عَلَيَّ، وَوَعَدَني بِأَنْ يُعَلِّمَني السِّباحَةَ في لَمْحِ الْبَصَرِ. لَمّا وَقَفْنا عَلى حافَةِ الْمَسْبَحِ، قالَ لي: "عَلَيْكَ أَنْ تَسْتَلْقِيَ عَلى ظَهْرِكَ وَكَأَنَّكَ فَوْقَ سَريرٍ، وَأَنْ تَمُدَّ ذِراعَيْكَ إِلى الْيَمينِ وَ الشِّمالِ، تَعال جَرِّبْ"

حاوَلْتُ مِراراً أَنْ أَسْتَلْقِيَ فَوْقَ الْماءِ فَلَمْ أُفْلِحْ، وَكانَ رَأْسي في كلِّ مُحاوَلَةٍ يَهْبِطُ، فَيُمْسِكُ صَديقي بِرِجْلَيَّ، وَيُخْرِجُني كَالْمَخْنوقِ. جَرَّبْتُ أَنْ أَبْدَأَ بِرَأْسي، نَزَلْتُ بِرِجْلَيَّ، فَلَمْ أَكَدْ أُحاوِلُ السِّباحَةَ حَتّى لَمَسَتا قاعَ الْمَسْبَحِ، ثُمَّ ارْتَفَعَتا لا أَدْري أَيْنَ، فَقَدِ انْشَغَلْتُ بِما دَخَلَ في أَنْفي وَحَلْقي وَأُذُنَيَّ.

أَخيراً لَمْ يَبْقَ إِلاّ أَنْ أُلْقِيَ بِجِسْمي عَلى الْماءِ فَفَعَلْتُ، وَإِذا بي أَخْبِطُ الْماءَ بِيَدَيَّ وَرِجْلَيَّ، وَأَصْعَدُ وَأَهْوي. فَجْأَةً! أَحْسَسْتُ بِجَسَدي يَنْسابُ، وَلَمْ يَعُدْ يَهْوي في الْماءِ، فَصاحَ صَديقي:"أَخيراً سَبَحْتَ أَخيراً سَبَحْتَ" قُلْتُ: "بِفَضْلِكَ سَبَحْتُ يا عُمَرُ"[2]

- استخرج من النّص شخصية رئيسية وأخرى فرعية.

---

[1] - بالنسبة للانشغالات رقم (13/11/9/8/7) يتعرض لها المعالم مع نص آخر تتوفر فيه المعطيات التي يحتاجها السؤال.

[2]- النص مأخوذ من كتاب: **المفيد في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، دليل الأستاذة و الأستاذ،** تأليف: مصطفى عسو وآخ، وزارة التربية الوطنية للملكة المغربية، د ـ ط، د ـ ت، ص138.

الشّخصية الرئيسية: إبراهيم و الشّخصية الفرعية: صديقه عمر.

- أبرز خصائص المكان الذّي تضمّن أكثر الأحداث في القصّة.

المكان عبارة عن مسبح تابع للقطاع العمومي.

- ما نوع العمل الذّي قامت به الشّخصية الرّئيسية في النّص؟

قام إبراهيم بمحاولة تعلّم السّباحة.

- حدد دور شخصية عمر في تطوّر الأحداث.

تقديم نصائح قيمة لصديقه إبراهيم، من أجل تحسين مردوده في تعلّم السّباحة.

الإمساك برجلي إبراهيم، لإخراجه من الماء في حالة تعذّر السّباحة.

- أذكر أهم الأحداث و رتّبها كما وردت في النّص.

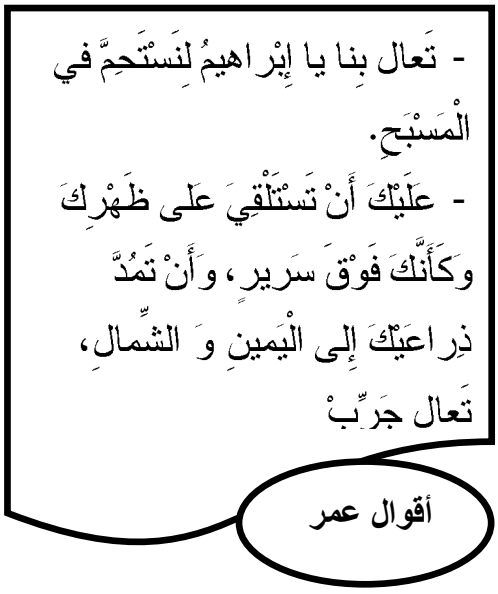
الحدث الأوّل: عمر يغري صديقه إبراهيم بتعليمه السّباحة في لمح البصر.

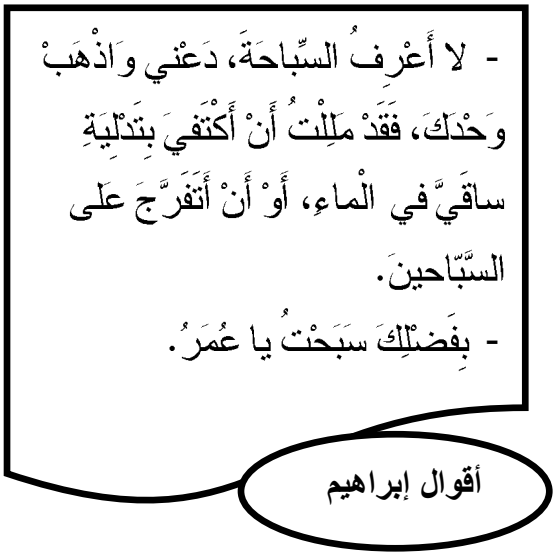
الحدث الثّاني: يقدّم عمر الحركات الضّرورية لتعلّم السّباحة.

الحدث الثّالث: يجرّب إبراهيم محاولات السّباحة، لكنه يفشل.

الحدث الرّابع: نجاح إبراهيم في تعلّم السّباحة بشكل فجائي.

- دون أقوال كل شخصية في الحلقة المناسبة:





كرة القدم	
كرة اليد	
المسايفة	
السباحة	

– اختر نوعية الحدث الدّائر في النّص بالشّطب داخل الإطار الأيسر على الرّياضة التّي لم يمارسها إبراهيم.

– ما نوع الحدث الدّائر في النّص؟ نوع الحدث الدّائر في النّص رياضي.

3–مرحلة ما بعد القراءة (ممارسة الفكر النّاقد):

يخضع المتعلّم بداية من هذا المستوى أيضا إلى المشاركة بآرائه حول قضية ما يتعرض لها الكاتب في نصّه. كما يستفز بأسئلة تدعوه للتّعبير عن موقفه تجاه فكرة معينة، أو يضع نفسه مكان الشّخصية الأساسية، أو الفرعية للقصّة التّي قرأها.

و من مظاهر ممارسة إبداء الآراء:

– تأويل الأقوال.

– تدقيق الرّأي وصياغته.

– التّعبير عن مواقفه من تصرّفات النّاس

– دعم المواقف بالحجج المناسبة.

– مناقشة فكرة معينة.

– الحكم على تصرّف معين.

– وضع أنفسهم مكان الشّخصية البطلة.

3– أ–بعض نماذج من الأسئلة التّي تطرح عليه لتنمية روح النّقد لديه:

–عبر برأيك عن موقفك من تصرّفات الأولاد المرتبطة برمي الأوساخ على الأرض:

حسن المعاملة

شاهَدْتَ مُجْمُوعةً مِنَ الأوْلادِ في الحَديقة وَهُمْ يَرْمُونَ القُمَامَةَ عَلَى الْأَرْضِ ثُمَّ يَخْتَبِئُونَ، وَكُلَّمَا قَامَ عَامِلُ النَّظَافَةِ بِتَنْظِيفِ الْمَكَانِ، جَاؤُوا مِنْ خَلْفِهِ وَهُمْ يَضْحَكُونَ وَأَلْقَوْهَا مَرَّةً أُخْرَى دُونَ أَنْ يَرَاهُمْ.[1]

– ما رأيك في الفكرة التّي أقدم عليها هذا الشّاب؟

يُحكَى أَنَّ شَابّاً مِنْ هُوَاةِ تَسَلُّقِ الْجِبَالِ، قَرَّرَ أَنْ يَتَسَلَّقَ أَعلَى جِبَالِ الْعَالَمِ وَ أَخطَرَهَا، وَعِنْدَمَا بَدَأَتْ رِحْلَتُهُ فِي الصَّبَاحِ الْبَاكِرِ، مَرَّتِ السَّاعَاتُ سَرِيعَةً دُونَ أَنْ يَشْعُرَ، وَلَمَّا وَصَلَ إِلَى مُنْتَصَفِ الطَّرِيقِ فَاجَأَهُ اللَّيْلُ بِظَلَامِهِ، وَلَمْ يَعُدْ يَرَى طَرِيقَهُ وَسَطَ هَذَا الظَّلَامِ وَالْبَرْدِ الْقَارِسِ، وَبَعْدَ سَاعَاتٍ، وَقَبْلَ وُصُولِهِ إِلَى الْقِمَّةِ، كَادَ أَنْ يَفْقِدَ تَوَازُنَهُ وَيَسقُطَ مِنْ أَعلَى قِمَّةِ الْجَبَلِ لَكِنَّهُ تَمَسَّكَ بِالْحَبْلِ الذَّي كَانَ قَدْ رَبَطَهُ فَي وَسَطِهِ مُنْذُ بِدَايَةِ الرِّحْلَةِ، اسْتَطَاعَ هَذَا الشَّرَابُ أَنْ يَصِلَ إِلَى قِمَّةِ الْجَبَلِ، وَهُنَاكَ وَجَدَ شَبَاباً مُغَامِرِينَ سَبَقُوهُ إِلَى ذَلِكَ الْمَكَانِ.[2]

– هل تحبّ السّلوك الذّي بادرت به البومة؟ قدم تبريراتك.

وجدَ السنجابُ قطعةَ حلوى في الغابة، فسأل:" لمن هذهِ القطعة؟" قال الغرابُ. فسأل السِّنجابُ الأرنب :"أهذه لكَ؟" قال :"لا للدّجاجةِ." بحثَ عن الدّجاجةِ فسألها:" أهذهِ لكِ؟" قالتْ :لا للسُّلَحْفاة. ذهبَ إليها وسألها" :أهذهِ لكِ؟" قالتْ" :لا للبومةِ" .فسألَ البومةَ فقالت: "نعم، ولكن تعالوا لنتقاسَمْها جميعاً."[*]

---

[1]- النص مأخوذ من كتاب: **اللغة العربية ،الفصل الدراسي الأول، المستوى الثالث، كتاب الطالب**، وزارة التعليم و التعليم العالي، دولة قطر، د- ط، 2022/2021،ص 123.

[2] - النص مأخوذ من كتاب: **العربية لغتي(كتاب التلميذ)،الصف الثالث الأساسي،الفصل1**،وزارة التربية بالجمهورية السورية، المؤسسة العامة للطباعة، د- ط،2015/2014،ص85.

[*]- النص مأخوذ من كتاب: **العربية لغتي(كتاب التلميذ)،الصف الثالث الأساسي،الفصل1**،وزارة التربية بالجمهورية السورية، المؤسسة العامة للطباعة، د- ط،2015/2014،ص98.

ج-شبكة تقويم القراءة في السّنة الثّالثة:

تعدّ هذه الشّبكة ترجمانا لمختلف التّعلّمات المستهدفة في بداية الطّور الثّاني(السّنة الثّالثة) وهي تعكس جمع الملاحظات حول الكفاءات المراد تشخيص مواردها في نهاية السّنة، بناء على تتبّع دقيق، يرصد كل ما تحقّق وما لم يتحقّق منها، بواسطة معايير محدّدة، الغرض منها الحكم على مدى نموّ جزء من الكفاءة الشاملة، وأخذ نظرة معمّقة، القصد منها اتخاذ كل القرارات التّي تسمح بتحديد مصير المتعلّمين، تحديدا يصبّ في مصلحتهم.

ما قبل القراءة				أثناء القراءة					ما بعد القراءة										ما بعد القراءة		
مهارة التّوقع				الفهم القرائي					التّعامل مع النّص										النّقد		
من خلال الصورة		من خلال العنوان		فهم الألفاظ			استخراج القرائن			تعيين ش			خصائص المكان			عرض الأحداث			أدوار الشّخصيات			إبداء الرأي		
(1)																							

الشّكل(94):شبكة تقويم مادّة القراءة لمستوى الثّالثة ابتدائي.

(1) - **ملاحظة:** نظرا لضيق المكان، تعذر علي كتابة المعايير الثلاثة في كل خانة عمودية، مثلما تعودنا سابقا. و قد اكتفينا بوضع خانات فارغة، تخص الرموز: مكتسب- م-غ: غير مكتسب- ف/ط/ا-في طريق الاكتساب.

الدّرس القرائي

في

السّنة الرّابعة

4-بناء الدرس القرائي في السّنة الرّابعة:

أ-تقديم السّنة:

تتمّة للخطوات المذكورة في السّنة الثّالثة، يتمّ تدعيم تلميذ السّنة الرّابعة بتوظيف إستراتيجيات إضافية، طابعها العام الانغماس اللّغوي المكثف، حيث يلجأ كلّ من المعلّم والمتعلّم إلى التّواصل اللّفظي اليومي أثناء تنشيط الدّروس. فهو ليس حكرا على النّشاطات الممارسة في ميادين اللّغة الأخرى فقط، بل حاضر أيضا بقوّة في مختلف فترات الحصص القرائية، تدعيما للمكتسبات، وتنمية لمهارات التّعبير بنوعيه الشّفهي والكتابي. ويتمّ اختيار الجانب التّطبيقي من الدّرس القرائي الجديد وفق متطلّبات النّمو العقلي والمعرفي للمتعلّم، لذا تتصاعد وتيرة الأسئلة، وتتنوّع الغايات تماشيا مع هذا التّطوّر الذّي يطبع حياة التّلميذ الفكرية. لذا نراه يستهدف تطوير الأهداف والكفاءات التّي أعدت من أجلها القراءة في هذا المستوى الدّراسي بالشّكل الآتي:

ب-تطوير القدرة على المطالعة:(التّأسيس لاستقلالية المتّعلّم)

كما هو شائع ومعلوم فإنّ إجراءات تسيير درس المطالعة تختلف عن القراءة. وإذا كانت هذه الأخيرة تهدف بالمتعلّم إلى امتلاك مهارات السّلامة النّطقية، والاسترسال فيها. فإنّ المطالعة هي إحدى دعائم المهارات القرائية، حيث يسعى كل متعلّم فيها إلى توظيف ما اكتسبه من حصص القراءة، لأجل تنشيط أوقات ممتعة يقضيها في مطالعة النّصوص ذات عناوين مختلفة الأنماط والمواضيع. وليس شرطا أن تكون على صلة وثيقة بالمحتوى المعرفي الذّي يروّج له المقطع، أو محور الدّراسة.

لذا يجب أن نجعل من هذا المكوّن متنفسا للتّلميذ، حيث نوفّر له كلّ الظّروف، والإجراءات البيداغوجية لممارسته في أفضل حال. ومن هذه الإجراءات:

– أن يشعر المتعلّم المطالع بحرية قلّما يجدها في حصص القراءة، حيث يمكنه أن يسيِّر معظم فترات الحصّة من تلقاء نفسه، ويتوخّى من هذه العملية ممارسة التّعلّم الذّاتي. فيطبق مختلف المهارات التّي تعلّمها في دروس القراءة، ليتمكّن من تطوير قدراته على التّعامل مع النّصوص بكلّ ما أوتي من خبرة، تنمّت له بمرور الوقت، خلال تعامله مع عدّة نصوص، احتك بها تباعا عبر البرنامج المخصص لمستواها الدّراسي.

– ممارسة القراءة الصّامتة كأحسن إستراتيجية يمكن أن تُسيَّر بها هذه الحصة. والابتعاد قدر الإمكان عن القراءة الجهرية، لأنّ في إبعادها تخفيف من سلطة المعلّم، وتوجيهاته العديدة، وحتّى لا نعطي انطباعا مشابها لما يدور في حصص القراءة.

– وترك المتعلّم يتعامل وحده مع النّص، فيشرح بعض المفردات الصّعبة، التّي صادفها أثناء قراءته الصّامتة، ويلخّص ما يقرؤه سرّا، أو يعيد التّصرف في نهايته، من شأنه أن يزيد من حجم استقلاليته، ويثري زاده اللّغوي والمعرفي بتعاقب الأيّام، شرط أن تتنوع مواضيعها بين العلمية والأدبية. ففي التّنويع ثراء معرفي وثقافي، يعود بالفائدة العظمى على جماعة القسم بدون استثناء.

ج–نماذج من تنشيط المتعلّمين لفترات المطالعة داخل الحجرات:

– النّص الأوّل (علمي التّوجه):

– الْغَابَاتُ مِسَاحَاتٌ تُغَطِّي بَعْضاً مِنْ جَسَدِ الْأَرْضِ، تَفْرِشُ بِسَاطَهَا الْأَخْضَرَ، وَقَدْ تَشَابَكَتْ أَشْجَارُهَا وَكَأَنَّهَا اصْطَفَّتْ لِلدَّبْكَةِ إِحْيَاءً لِعُرْسِ الطَّبِيعَةِ، بَيْنَمَا ارْتَفَعَتْ أَعْنَاقُهَا تُطَاوِلُ حَدَّ السَّمَاءِ، فَهِيَ حُضْنٌ دَافِئٌ لِمُخْتَلَفِ الْحَيَوانَاتِ، وَمَسْرَحٌ تَتَرَاقَصُ عَلَى أَلْحَانِ طُيُورِهِ أَغْصَانُ الْأَشْجَارِ.

– تُشَكِّلُ أَشْجَارُهَا سَدّاً مَنِيعاً فِي وَجْهِ الرِّيحِ، فَتَمْتَصُّ الْغُبَارَ وَتُنَقِّي الْهَوَاءَ مِنْ شَوَائِبِهِ لِتَجْعَلَهُ صَافِياً رَقِيقاً، وَهِيَ دِرْعٌ حَصِينٌ يَمْنَعُ زَحْفَ الصَّحْرَاءِ إِلَى ضِفَافِنَا الْخَضْرَاءِ.

لَمْ يُحْسِنِ الْإِنْسَانُ التَّعَامُلَ مَعَهَا، فَاسْتَثْمَرَ أَخْشَابَهَا فِي شُؤُونِ حَيَاتِهِ الْمُخْتَلِفَةِ بِشَكْلٍ جَائِرٍ حِيناً، وَتَرَكَهَا عُرْضَةً لِلنِّيرَانِ حِيناً آخَرَ، فَالْتَهَمَتْهَا بِلاَ رَحْمَةٍ أَوْ شَفَقَةٍ، وَبَاتَتِ الِاسْتِفَادَةُ مِنْهَا قَلِيلَةً غَيْرَ مُنَظَّمَةٍ.

– تُحَاوِلُ الْغَابَاتُ تَجْدِيدَ مَوَارِدِهَا لِتَرْتَسِمَ عَلَى مُحَيَّاهَا مِنْ جَدِيدٍ مَلاَمِحُ النَّضَارَةِ، هَيَّا يَا أَصْدِقَاءُ نَعْمَلُ مَعاً عَلَى حِمَايَتِهَا، كَيْ تَبْقَى فِي حَيَاتِنَا رَمَزاً لِلْجَمَالِ، وَمَصْدَراً لِلْخَيْرِ وَالْعَطَاءِ.[1]

– يقرأ بصمت كامل النّص.

– يشرح الكلمات التّي يراها صعبة. وهذا الأمر يختلف من تلميذ لآخر، حسب قدرة كل واحد منهم على التّخزين والتّذكّر والاستيعاب.(سيختار منها على وجه التّقدير المفردات الآتية: **حد–شوائب–درع–جائر–موارد–محيا– النّضارة)**

– يلخص النّص المقروء إلى ثلاثة أرباع، مراعيا الحفاظ على الأفكار الرّئيسية، ويحذف التّكرارات ليعوضها بالضّمائر المتّصلة. كما يبتعد عن المرادفات، والأمثلة التّوضيحية، والتّعابير البلاغية. فيأتي هكذا:

تُغَطِّي الْغَابَاتُ بَعْضًا مِنْ مِسَاحَاتِ الْأَرْضِ، وَ تَضُمُّ أَنْوَاعًا مِنَ الْأَشْجَارِ الْمُتَدَاخِلَةِ. تَلْجَأُ إِلَيْهَا الْحَيَوَانَاتُ طَلَبًا لِلدِّفْءِ، مِنْ فَوَائِدِهَا التَّخْفِيفُ مِنْ سُرْعَةِ الرِّيحِ، وَتَنْقِيَةُ الْهَوَاءِ مِنَ الْغُبَارِ. كَمَا تَمْنَعُ الرِّمَالَ مِنَ الزَّحْفِ نَحْوَ الْأَرَاضِي الْخَضْرَاءِ. إِلاَّ أَنَّهَا تَتَعَرَّضُ إِلَى اعْتِدَاءِ الْإِنْسَانِ عَلَيْهَا بِاسْتِمْرَارٍ إِمَّا حَرْقًا أَوْ قَطْعًا، مِمَّا قَلَّلَ مِنْ فَوَائِدِهَا. فَهَيَّا يَا أَصْدِقَائِي نَحْمِيهَا وَ نُحَافِظُ عَلَى بَقَائِهَا، حَتَّى نَسْتَفِيدَ مِنْهَا لِمُدَّةٍ أَطْوَلَ.

– النّص الآتي المعنون (الأخوان الشّقيقان) يحكي قصّة لم تكتمل لأخوين أحدهما سعيد والآخر عبد القادر. توقّع نهاية مناسبة لهذا النّص.

---

[1] - النص مأخوذ من كتاب: **العربية لغتي، الصف الرابع الأساسي، الفصل الأول**، وزارة التربية السورية، ط1، 2019/2018،ص29.

وبإمكان المتعلّم أن ينجح في اختيار التّوقع المناسب لإيجاد نهاية مطابقة أو قريبة من النّهاية الحقيقية لما جاء به كاتب النّص، شرط أن يقرأ جيدا الفقرات، ويحاول أن يجد رابطة بينها من خلال الوقوف على أهمّ الأفكار الرّئيسية المشار إليها في صلب الموضوع، للاهتداء إلى أنّ التّفكير الواحد الذّي طبع الأخوين، وطيبة الخاطر هي من دفع بهما إلى قيام كل واحد بالعمل نفسه.

النص الأول:

1 ـ سَعيدٌ وعَبْدُ القَادِرِ أَخَوانِ شَقيقانِ ، يَعِيشَانِ مِنْ حَقْلٍ وَرِثاهُ عَنْ أَبِيهِما ، يَزْرَعانِهِ مَعًا وَيَقْتَسِمانِ غَلَّتَهُ بِالتَّساوِي .
وفي إِحْدَى السَّنَواتِ زَرَعا حَقْلَهُما قَمْحًا . وَبَعْدَ الْحَصَادِ وَالدَّرْسِ ، أَخَذَ كُلُّ واحِدٍ نَصِيبَهُ ، ووَضَعَهُ في **مَطْمُورَةٍ** قُرْبَ بَيْتِه .

2 ـ جَلَسَ عبدُ القَادِرِ يُفكِّرُ في أَخِيهِ ، ويُحَدِّثُ نَفْسَهُ قائِلاً : إِنَّ لِأَخِي زَوْجَةً وأَطْفَالاً ، **وتَكاليفُ مَعيشَتِهِمْ** كَثيرَةٌ ، فَيَجِبُ أَنْ أُعاوِنَهُ ، سَأُضيفُ مِنْ قَمْحِي إلى قَمْحِهِ دُونَ أَنْ يَرَانِي .

3 ـ قامَ عبدُ القادِرِ ، ونَفَّذَ فِكْرَتَهُ لَيْلاً . وفي نَفْسِ اللَّيْلَةِ ، كانَ سَعِيدٌ يُفكِّرُ مِثْلَما فَكَّرَ أَخوهُ ، قال في نَفْسِهِ : إِنَّ أَخِي مُقْبِلٌ على الزَّوَاجِ ، ومَصاريفُهُ كَثِيرَةٌ ، فَلابُدَّ مِنْ مُعاوَنَتِهِ . ثُمَّ قامَ وأَضافَ مِنْ قَمْحِهِ إلى قَمْحِ أَخِيه .

وفي صَباحِ الغَدِ ، تَفَقَّدَ الأَخَوانِ قَمْحَهُما ، وَكَمْ كانَتْ دَهْشَةُ كُلِّ واحِدٍ مِنْهُما عَظِيمَةً عِنْدَما وَجَدَ أَنَّ قَمْحَهُ لَمْ يَنْقُصْ مِنْهُ شَيْءٌ .

(1)

[1] ـ النص مأخوذ من كتاب : **القراءة للسنة الرابعة من التعليم الأساسي**، وازرة التربية الوطنية، المعهد التربوي الوطني، د ـ ط، 2001/2000،ص30-31.

الشكل(96):نسخة مصوّرة لنص (الأخوان الشّقيقان)

- تخيل نهاية أخرى للنّص الآتي، الحامل للعنوان(**الحيوانات المتعاونة**):

1 ـ وَصَلَ الْأَرْنَبُ إلى الشَّبَكَةِ ، وأَخَذَ يَقْرِضُها بِأَسْنانِهِ ، وَالْغَزَالَةُ تُعاوِنُهُ على فَكِّ الْحِبالِ بِأَظْلاَفِها . أَمَّا الْعُصْفورُ فكانَ يُحَلِّقُ فَوْقَهُما يُراقِبُ الْمَكانَ ، وفَجْأَةً أَخَذَ يَصِيحُ :أَسْرِعا ، أَسْرِعا ، الصَّيّادُ قادِمٌ ، فَضاعَفَ الْأَرْنَبُ مَجْهُودَاتِهِ حتّى خَلَّصَ الْغَزالَةَ ، وتَخَبَّأَ في مَكانٍ قَرِيب .

وَصَلَ الصَّيَّادُ ، فَعَرَفَ أَنَّ صَيْدًا أَفْلَتَ مِنَ الشَّبَكَةِ ، **فاغْتاظَ** وأَخَذَ يَبْحَثُ في كُلِّ جِهَةٍ ، وفَجْأَةً ظَهَرَتِ السُّلَحْفاةُ،فَظَنَّ الصَّيَّادُ أَنَّها الصَّيْدُ الْهارِبُ ، فَأَمْسَكَها ووَضَعَها في جِرابِه .

2 ـ شاهَدَ أَصْدِقاءُ السُّلَحْفاةِ ماوَقَعَ لَها ، فَتَشاوَرُوا مُدَّةً ، ثُمَّ اتَّفَقوا على خُطَّةٍ لِإِنْقاذِ صَدِيقَتِهِمْ،وبَدَأُوا في تَنْفِيذِها :

بَرَزَتِ الْغَزَالَةُ مِنْ مَخْبَئِها ، وأَخَذَتْ تَمْشي وتَعْرُجُ ، وما كادَ الصَّيَّادُ يَراها ، حتّى وَضَعَ جِرابَهُ عَلَى الأَرْضِ ، وتَابَعَها طَمَعًا فِي الْقَبْضِ عَلَيْها . وحِينَ ابْتَعَدَ عَنْ جِرابِهِ ، جَاءَ الأَرْنَبُ وخَلَّصَ السُّلَحْفاة .

كانَ الْعُصْفورُ يُراقِبُ كُلَّ مايَجْرِي ، ولَمّا تَأَكَّدَ مِنْ نَجاةِ السُّلحْفاةِ ، صَفَّرَ صَفِيرًا خاصًّا ، سَمِعَتْهُ الْغَزالَةُ ، فانْطَلَقَتْ كالْبَرْقِ ، وَحَمَلَتِ السُّلَحْفاةَ على ظَهْرِها ، وَاخْتَفَى الْجَمِيعُ بَيْنَ الْأَشْجَارِ ، وهُمْ يَحْمَدُونَ اللّهَ على نَجاتِهِمْ . .

(1)

الشّكل(96):نسخة من نص الحيوانات المتعاونة

(1) ـ النص مأخوذ من كتاب : **القراءة للسنة الرابعة من التعليم الأساسي**، وزارة التربية الوطنية، المعهد التربوي الوطني، د.ط، 2005/2004، ص34.

فهذه القصة التّي انتهت بنهاية سعيدة، يمكن للمتعلّم أن يفكّر في تحويلها إلى نهاية محزنة، حيث يذكر بأن أمرا ما حدث، ساهم في تعطيل الخطّة القاضية بتخليص الغزالة المختبئة في مخبئها من الوقوع في قبضة الصياد، وبذلك يفشل الأصدقاء في إنقاضها.

ج-1-إثراء الرّصيد المعجمي:

يكثّف المتعلّمون في هذا المستوى عملية إثراء رصيدهم المعجمي، من خلال استثمار الفرص العديدة التّي تمنح لهم في جميع مواد اللغة، وبمساعدة جملة من الوسائل، يأتي على رأسها الكتاب المدرسي، الذّي يضمّ بين صفحاته أنواعا مختلفة من النّصوص، ومواضيع متعدّدة تشمل مجالات كثيرة من المعرفة، تدفع بالتّلميذ إلى الاحتكاك المستمر بها والتّعرض اليومي والدّائم لها، محاولة منه لشرح الكلمات ، الغامضة، أو العبارات الجديدة عليه، وفق ما يقتضيه السّياق والمعنى داخل الجمل. ممّا يستدعي استخدام قاموسه المدرسي، للتّعرف على مرادفات وأضداد الألفاظ التّي يصادفها في هذا النّص أو ذاك، عبر توظيف أهمّ مكوّنين للّغة هما: القراءة والمطالعة.

نماذج منها:

*- ابحث عن الجمل التّي تحمل المعنى نفسه من الفعل (خفق) في جملة (تناثرت الأوراق و أخذت تخفق في الهواء)

- تخفق راية الجزائر مرفرفة فوق رؤوس البنايات الحكومية.

الفوضى	الصّواب
الخطأ	النّظام
الهدوء	التّقدّم
الطّاعة	الرّجوع
الذّهاب	العصيان
التّخلف	الضّجيج

- يخفق التّلميذ الكسول في الاختبار.

- رأى أخي الصّغير كلبا، فبدأ قلبه (يخفق) من شدّة الخوف.

*- اربط بين كل كلمة بضدّها المناسب:

*- وظّف كلّ كلمة مشروحة في جمل مفيدة من إنتاجك:

- يبتهج .....

- يجزع .....

- يرتبك.....

*- ابحث في القاموس عن معاني كلمة ما مثل(نشر)

*- ابحث عن عائلة كلمة ما (كتب-كاتب-كتاب-مكتبة-كتابة....)

د-التّدرب على استخراج المعلومات الصّريحة والضّمنية:

إذا كان المتعلّم في المستوى السّابق غير مؤهل للتّدرب على استخراج المعاني الضّمنية، لافتقاده بعض آليات التّحليل النّصي، ولعدم نضجه العقلي الكافي للتّعامل مع

هذا النّوع من الأسئلة . أمّا في السّنة الرّابعة فقد أصبحت الفرصة سانحة للتّطرق إلى مثل هذه الأنشطة، التّي تتطلّب من المتعلّم أن يشغّل تفكيره جيّدا، حتّى يستطيع أن يمضي إلى الأغوار العميقة للعبارات محلّ السّؤال، بحثا عن إجابة ليس من المعاني الصّريحة المتوفّرة في ظاهر الكلام، وإنّما يستنتجها نتيجة مكابدة، ومجاهدة فكرية تمكّنه من تقديم تفسير ملائم، ينمّ عن فهم جيّد لجزئيات النّص. فالعبارات الضّمنية تكون عادة مخفية، ولا يتمّ الكشف عنها بسهولة، وبشكل علني مثل المعلومات الصّريحة. ومن نماذج الأسئلة التّي تتوخّى البحث عن المعلومات الضّمنية، ندرج النّص الآتي بعنوان(**تدوير النّفايات**):

مِنْ أَسْوَإِ الْمَظَاهِرِ الَّتِي تُشَوِّهُ مُدُنَنَا، وتَجْلِبُ لَنَا الْأَمْرَاضَ الْمُعْدِيَةَ ظَاهِرَةُ حَاوِيَاتِ النُّفَايَاتِ الْمُتَبَعْثِرَةِ في طُرُقِنا ودَاخِلَ أَحْيَائِنَا، وَهَذِهِ الْحَاوِيَاتُ الْمَفتُوحَةُ تَعِيشُ عَلَيْهَا الْحَشَرَاتُ وَالْحَيَوانَاتُ السَّائِبَةُ، الَّتِي تَنْقُلُ الْأَمْرَاضَ الْمُعْدِيَةَ، فَضْلاً عَنِ الرَّوَائِحِ الْكَرِيهَةِ الَّتِي تَنْبَعِثُ مِنْهَا، فَمَتَى نَجِدُ حُلُولاً لِهَذِهِ الْمُعَانَاةِ ؟

إِنَّ تَدْوِيرَ النُّفَايَاتِ هُوَ الْأَفْضَلُ، فَكَيْفَ يَتِمُّ تَدْوِيرُ النُّفَايَاتِ؟ يَقُومُ كُلُّ مُوَاطِنٍ بِجَمْعِ كُلِّ نَوْعٍ مِنَ النُّفايات فِي كِيسٍ، ثُمَّ يَضَعُهُ فِي الْحَاوِيَةِ الْمُخَصَّصَةِ لَهُ في الْحَيِّ، فَتَكُونُ النُّفَايَاتُ الْوَرَقِيَّةُ فِي حَاوِيَةٍ ، وَ(الْبَلاَسْتِيكِيَّةُ)فِي حَاوِيَةٍ أُخْرَى، وَالْمَوَادُّ الْخَطِرَةُ فِي حَاوِيَةٍ ثَالِثَةٍ، وَنُفَايَاتُ الْمَوَادِّ الْغِذَائِيَّةِ فِي حَاوِيةٍ رَابِعَةٍ، ثُمَّ تُجْمَعُ هَذِهِ النُّفَايَاتُ مِنَ الْأَحْيَاءِ عَنْ طَرِيقِ شَرِكَةٍ مُخْتَصَّةٍ تَتَعَهَّدُ هَذَا الْعَمَلَ، أَوْعَنْ طَرِيقِ عُمَّالِ نَظَافَةِ الْبَلْدَةِ أَوِ الْمَدِينَةِ، وَيُنَقَلُ كُلُّ نَوْعٍ إِلَى مَعْمَلٍ خَاصٍّ لِيُعَادَ تَصْنِيعُ مَوَادِّهِ مِنْ جَدِيدٍ، فَتَرْجِعُ مَرَّةً ثانِيَةً لِلْمُوَاطِنِ كَسِلعَةٍ جَدِيدَةٍ.

بَعْضُ الدُّوَلِ تَخَلَّصَتْ مِنَ النُّفَايَاتِ بِالتَّعَاوُنِ؛ إِذْ يَقُومُ كُلُّ بَيْتٍ بِفَرْزِ نُفَايَاتِهِ فِي حَاوِيَاتٍ أَوْ أَكْيَاسٍ مُغلَقَةٍ، وَفِي سَاعَةٍ مُحَدَّدَةٍ مِنَ الْيَوْمِ تَأْتِي سَيَّارَةٌ فَتَشْتَرِيهَا مِنْ أَصْحَابِ الْبَيْتِ، وَبِذَلِكَ تَعُودُ النُّفَايَاتُ بِالرِّبْحِ عَلَى الْبَائِعِ وَالشَّارِي فِي آنٍ وَاحِدٍ، فَالطَّرَفَانِ مُستَفِيدَانِ مِنْهَا. وإِنَّنِي لأَستَغْرِبُ كَيْفَ يَعتَنِي الإِنْسانُ بنَظافَةِ جَسَدِهِ وثِيَابِهِ وَسَيَّارَتِهِ، وَلاَ يَعْتَنِي بِنَظَافَةِ الْحَيِّ الَّذِي يَسكُنُهُ وَالشَّارِعِ الَّذِي يَمُرُّ فِيهِ ؟

وإنّني لأَستَغرِبُ مِنْ إنْسَانٍ يَذْهَبُ بِرِحْلَةٍ إِلَى شَاطِئِ الْبَحْرِ أَوْ إِلَى غَابَةٍ خَضْرَاءَ، فَيَأكُلُ وَيَشْرَبُ، ثُمَّ يُخَلِّفُ النُّفَايَاتِ وَيَمْضِي !أَلَنْ يَعُودَ مَرَّةً ثَانِيَةً إِلَى الْمَكَانِ نَفْسِهِ؟ !أَلَنْ يَجلِسَ إِلَى جِوَارِ هَذِهِ النُّفَايَاتِ ؟[1]

- من المتسبّب الرّئيسي في انتشار النّفايات؟
- كيف نسمّي النّفايات التّي ترمى في الطّرقات؟
- هل يوجد حل آخر غير عملية التّدوير؟
- كيف نسمي المصنع المختص في استرجاع النّفايات؟
- ما هما الطّرفان المستفيدان من عملية تكرير النفايات؟

1-أسئلة المعلومات الصّريحة:

هي أسئلة تستهدف البحث عنها بالعودة إلى النّص، و هذا النّوع من المعلومات يسهل على المتعلّم إيجاد أجوبة له، لأنّه متوفّر في شكل كلمات وعبارات وجمل مصرّح بها في مختلف فقرات النّص، وما على المتعلّم سوى إمعان النّظر من خلال السّطور للوصول إليها. فهي تُحَكِّم البصر، وتستدعي الانتباه الجيد لتحقيق الغرض.

ومن الأمثلة المخصّصة لاستخراج بيانات صريحة، ما يلي:

- ذكر الكاتب مظهرا بيئيا عده الأسوأ، اذكره بالعودة إلى النّص.
- ما السّلبيات التّي يجنيها الإنسان من انتشار الحاويات المفتوحة؟
- عدّد من النص أشكال النّفايات التّي يعاني منها الإنسان؟
- ذكر الكاتب كيفية تدوير النّفايات، أعد ذكرها.
- قدم الكاتب نصيحة إلى عدة أنواع من البشر، ساهموا في انتشار النفايات، من هم؟
- ما هما الطّرفان المستفيدان من عملية تكرير النّفايات؟

---

[1] - النص مأخوذ من كتاب: **العربية لغتي، كتاب التلميذ، الصف الرابع الأساسي،الفصل1**، وزارة التربية بجمهورية سوريا، المؤسسة العامة للطباعة، ط2010،1/2011، ص68.

2-استنباط الفكرة العامّة والأفكار الأساسية من النّص:

يعاني جل التّلاميذ في هذا المستوى التّعليمي من صعوبة واضحة تعيقهم عن إيجاد صياغة ملائمة للفكرة العامّة للنّص. ومرد هذه الصّعوبة يرجع أساسا إلى فقدانهم القدرة على تلخيص أفكار نصّ وحوصلتها في عبارات مختصرة ودقيقة التّعبير. وتتجلّى مظاهر هذا العجز في إعادة كتابة الجمل التّي يتوفّر عليها النّص مباشرة، ودون تمحيص ولا إعمال للعقل. وكان الأجدر به ولزاما عليه أن يوظّف مجموعة من الإستراتيجيات تساعده على الوصول إلى صياغة موفقة لهذه الأفكار العامّة، أو الأفكار الفرعية التّي يتميز بها أي نصّ من النّصوص القرائية. و من هذه الإستراتيجيات:

2-أ- الاستناد إلى الكلمات المفتاحية للنّص:

فهي الدّعامة التّي يتكّئ عليها المتعلّم للنّجاح في الصّياغة، والتّوفيق في اختيار الألفاظ، والمعاني المطابقة لما أراد الكاتب أن ينقله لنا. وغالبا ما نعثر على هذه الكلمات المفتاحية في بداية النّصّ، كما قد نعثر عليها في الوسط.

2-ب- الاستناد إلى المعلومات الصّريحة أو الضّمنية معا:

فأحيانا لصياغة الفكرة العامّة التّي روّج لها الكاتب، يقوم المتعلّم باستنباطها مباشرة ممّا يتوفّر في النّص من معلومات مصرّح بها ظاهرا. و هذا أسهل طريق يمكن أن يسلكه المتعلّم، لأنّ العبارات التّي صاغ بها الفكرة العامة متوفرة في كلمات النّص. أمّا أحيانا فيلجأ مضطرا إلى الاستنجاد بالمعلومات الضّمنية. وفي هذه الحالة يوظف أسلوبه الخاصّ في الصّياغة، ولا يعتمد قطعا على ما يوفّره النّص من كلمات وعبارات جاهزة، لأنّ الفكرة العامّة غير متوفرة في المعلومات الصريحة، بل في المعلومات الضمنية.

2-ج-استنباط الأفكار الأساسية:

لتحديد هذا النوع من الأفكار لابد من:

- قراءة سرّية لكلّ فقرة على حدى كخطوة أولى. وغالبا ما تكون النّصوص في مثل هذا المستوى مقسّمة إلى فقرات، يهتدي إليها القارئ من خلال التّرقيم الذّي أعطي لكل فقرة، أو من خلال البياض الذّي تُرك في بدايتها. وهكذا لا يصعب عليه تحديد بداية و نهاية كل واحدة منها.

- التّركيز على الكلمات المفتاحية التّي تساعده على فهم مضمون موضوع الفقرة. وقد يشار إلى ملامح هذا الموضوع بعبارات صريحة، فيقتبسها المتعلّم كاملة ويختارها كعنوان رئيسي للفقرة. أما إذا غابت العبارات الصّريحة، فيضطرّ إلى استخدام أسلوبه الشّخصي لأجل صياغتها، شرط أن لا تكون بجمل طويلة جدا.

سِرُّ خَوْلَة

مرّت أسابيع على بداية العام الدّراسي، ولم تلتحق خَوْلَةُ التّلميذةُ المُتفوّقةُ بمدرستها. وهذا ما أقلق زميلها هاشما. فقد كانا يتنافسان كثيرا في القسم.

خرج هاشم من المدرسة بعد انتهاء اليوم الدّراسي وركب سيارة أبيه. سارت السّيارة وفجأة شاهد فتاة على حافة الطّريق حاملة بيديها الصّغيرتين المُرتجفتين أرغفة تلوّح بها كُلّما مرّت سيارة مُسرعة. اصفرّ وجهُ هاشم من الدّهشة، لأنّ الفتاة التي رآها كانت زميلته خَوْلَة.

فكّر هاشم طوال تلك اللّيلة في زميلته. وفي الصّباح طلب من والدته مضروفا زائدا. فلبّت طلبهُ لأنّها كانت تثق به. وخرج قاصدا المكان الذي رأى فيه خولة. اقترب هاشم زويدا زويدا من زميلته، فانزلق رأسها خجلة وتساقطت دموعها غزيرة. سألها هاشم عن سبب غيابها عن المدرسة فقالت: "مرض أبي لمدّة شهور وكلّ مدخولنا ضئيلا في الأدوية. ولمّا زادت ظروفنا الصّعبة قرّرت أن أبيع الأرغفة. رفضت أمي في البداية ولكنني قلت لها إنني سأوفق بين دراسي وبين بيع الأرغفة. لكنني لم أستطع الحضور إلى المدرسة وأخفيت الأمر عنها. وكان عليّ أن أدخل كلّ يوم إلى البيت و سلّتي فارغة.

أعطى هاشم كلّ مضروفه إلى زميلته و قال لها: "سأعطيك كلّ يوم ثمن الأرغفة وعليك أن تعودي إلى المدرسة". عادت خَوْلَةُ إلى مدرستها وظلّ زميلها يُعطيها مضروفهُ اليوميّ طيلة أسبوع إلى أن سألته أمّه: "لقد أصبحت تأخذ مضروفا كبيرا، ماذا تفعل به؟" فأخبرها بسرّ خولة.

الشّكل(97):نسخة مصورة لنص سر خولة[1].

[1] - نص الكتاب مأخوذ من: **كتابي في اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، تأليف: شريفة غطاس و مفتاح بن عروس، و عائشة بوسلامة سباح، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د – ط، 2013/2012،ص10.

2-د-نماذج من استخراج الأفكار الأساسية:

إذا نظر المتعلّم إلى نصّ **(سر خولة)** سيكتشف من عدد الفراغات البيضاء الموجودة في بداية كل فقرة، أو الفراغات التّي تفصل كلّ فقرة عن الأخرى، أربع فقرات. لذلك سيفكر في إعداد أربع أفكار رئيسية للنّص. وبتطبيق التّوجيهات المدوّنة في سابق حديثنا عن كيفية استخراجها، سيكون التّفكير في الاحتمالات الآتية الأغلب للاختيار:

-الفكرة الأولى: يمكن اختيار ثلاثة احتمالات.

- الأسباب الدّاعية إلى قلق هشام على زميلته خولة.
- قلق هشام من غياب زميلته الطّويل عن الدّراسة.
- التّلميذة النّجيبة خولة تغيب طويلا عن دراستها.

-الفكرة الثّانية:

- هشام يرى زميلته تبيع على قارعة الطريق.
- دهشة هشام لرؤية زميلته تبيع.
- خولة تبيع الأرغفة على الرّصيف.

-الفكرة الثّالثة:

- الأسباب القاهرة التّي دفعت بخولة لترك مقاعد الدّراسة.
- هشام يستفسر من خولة عن أسباب تركها للدّراسة.

-الفكرة الرّابعة:

- الحلّ الذّي قدّمه هشام لإرجاع خولة لمقاعد الدّراسة.
- تعاون هشام مع زميلته لحلّ مشكلة النّقود.
- نجاح هشام في حل مشكلة خولة.

2-ه-نماذج تطبيقية عن استخراج الفكرة العامّة:

لأجل البحث عن الفكرة العامّة للنّص، عادة ما تكون الأسئلة المطروحة بالشّكل الآتي:

- استخرج من النّص الفكرة العامّة.
- ما هي الفكرة العامّة التّي يروّج لها النّص؟
- استنبط من النّص الآتي فكرته العامّة.

و بالنّسبة للنّص السّابق، يمكن أن يضع التّلميذ الجمل الآتية كاحتمالات للفكرة العامّة:

- الشّعور النّبيل الصّادر من هشام تجاه زميلته خولة.
- تصرف هشام المناسب الذّي غيّر حياة خولة المدرسية.
- الظّروف الصّعبة لخولة و دورها في التّوقف عن الدّراسة.
- دور هشام الإيجابي في عودة خولة إلى مقاعد المدرسة من جديد.

ه-التّعامل مع نصوص ذات نمط وصفي:

بداية من هذه السّنة، تخصّص نصوص وصفية لموصوفات مرتبطة بالأشخاص أو الأماكن أو عناصر من الطّبيعة. والوصف كما هو معلوم لدى أغلب الباحثين التّربويين والمعلّمين، مفضّل لدى جمهور القارئين من التّلاميذ، خاصة إذا اختلطت أحداث النّص السّردي أو الحواري بالوصف، لامتلاكه وظيفة التّشويق، حيث يتطلّعون بشكل فضولي إلى معرفة ما تبقّى من القصة. كما يهدف هذا النّمط إلى زخرفة النّص بالمحسّنات البديعية، والتعبير عن أحوال النّاس، و أفكارهم، وأحاسيسهم بوتيرة توهم القارئ أنّ ما عرض عليه في النّص من موصوفات، تشكّل الواقع نفسه أو أنّها شبيه بالواقع.

ومن الأسئلة الموظّفة للتّدريب على المقاطع الوصفية، حضرنا النماذج الآتية:

النّص الأوّل في وصف الحيوان بعنوان: (الحورية الصغيرة)

الْحورِيَّةُ الصَّغيرَةُ هي بِنْتُ مَلِكِ الْبحار .كانَتْ أَصْغَرَ أَخواتِها ولَكِنَّها كانَتْ أَجْمَلَهُنَّ. لها شَعْرٌ ذَهَبِيٌّ طَويلٌ وعَيْنانِ زَرْقاوانِ كَلَوْنِ الْبَحْرِ الَّذي تَعيشُ فيهِ، ووَجْنَتانِ ناعِمَتانِ كالْوَرْدِ، ووَجْهٌ مُسْتَديرٌ كالْقَمَرِ وجَسَدٌ رَشيقٌ لا يَنْتَهي بِرِجْلَيْنِ بَلْ بِذَيْلٍ كَذَيْلِ السَّمَكَةِ مُزَيَّنٍ بِحَراشِفَ بَرّاقَةٍ .

كانَتْ هَذِهِ الْحورِيَّةُ الصَّغيرَةُ تَعيشُ في قَصْرٍ جَميلٍ، جُدْرانُهُ من الْمَرْجانِ وسَقْفُهُ من الصَّدَفِ . وكانَتْ خَجولَةً ومُحْتَشِمَةً لَها صَوْتٌ يَسْحَرُ الأَسْماكَ وَسائِرَ مَخْلوقاتِ الْبَحْرِ، وبَسْمَةٌ لا تُفارِقُها .

كانَتْ تُحِبُّ حِكاياتِ الَّذينَ يَعيشونَ خارِجَ الْبَحْرِ .وكانَ كُلُّ مَنْ يَراها يُحِبُّها لأَنَّها حورِيَّةُ الْبَحْرِ .

الشّكل (98):نسخة مصورة لنص الحورية الصغيرة[1]

- اقرأ النص الموالي وعين الموصوف
- الموصوف الحورية الصغيرة.
- ميز بين الأوصاف الجسدية و المعنوية التي عرفت بها.

[1] -النص مأخوذ من كتاب :**كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، شريفة غطاس ومفتاح بن عروس و عائشة بوسلامة، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د – ط، 2013/2012، ص58.

الأوصاف المادية (الجسدية)	الأوصاف المعنوية
– الشّعر : ذهبي و طويل	– الصّوت: ساحر
– العينان: زرقاوان	– الأخلاق: خجولة – محتشمة
– الوجنتان: ناعمتان	– البسمة: دائمة
– الوجه: مستدير	– محبوبة
– الجسد: رشيق	– تحب حكايات النّاس البريين.

النّص الثّاني: في وصف الإنسان بعنوان (النّجار المهمل).

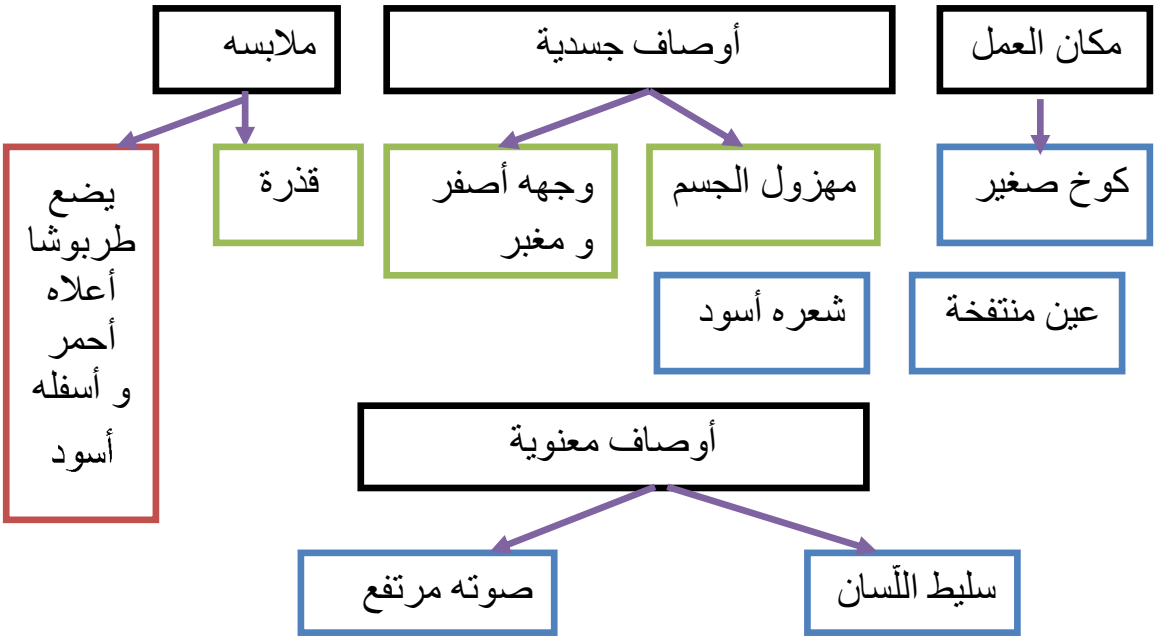
مَسْعُودٌ يَعْمَلُ نَجَارًا فِي دُكَانٍ صَغِيرٍ، وَ كَانَ هَذَا الشَّابُّ مَهْزُولَ الْجِسْمِ، أَصْفَرَ الْوَجْهِ، يَلْبَسُ ثِيَابًا قَذِرَةً، وَ عَلَى رَأْسِهِ طُرْبُوشٌ أَسْقَلُهُ أَسْوَدُ، وَ أَعْلاَهُ أَحْمَرُ، قَدْ دَفَعَهُ إِلَى الْوَرَاءِ لِيُظْهِرَ قُصَّةً مِنْ شَعْرِهِ الْأَسْوَدِ.

كَانَ إِذَا نَظَرَ إِلَى أَحَدٍ نَظَرَ بِعَيْنٍ مُنْتَفِخَةٍ، كَأَنَّهُ قَرِيبُ الْعَهْدِ بِنَوْمٍ طَوِيلٍ ثَقِيلٍ، وَ عَلَى وَجْهِهِ غُبَارٌ كَأَنَّ الْمَاءَ لَمْ يَمْسَسْهُ قَطُّ. أَقْوَى شَيْءٌ فِيهِ لِسَانُهُ حِينَ يَسُبُّ النَّاسَ وَصَوْتُهُ حِينَ يُخَاصِمُهُمْ...[1]

– اقرأ النص جهرا و لعدّة مرّات.

– ابحث في النّص عن عناصر الوصف المتعلّقة بالنّجار مسعود:(مكان العمل– ملابسه– أوصاف جسدية (الوجه– الشّعر...)– أوصاف معنوية)

[1] ـ النص مأخوذ من كتاب : **كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، تأليف: شريفة غطاس و مفتاح بن عروس و عائشة بوسلامة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د-ط، مارس 2007،ص40.



الشّكل(99): مشجّر الأوصاف الجسدية و المعنوية للنّجار.

العِنَب

العِنَبُ فاكهةٌ شهيّةٌ ، طَعْمُهُ لَذيذٌ ، وعَناقيدُهُ جميلةٌ ، وأنواعُهُ كثيرةٌ ، يَغْرسُهُ الفلّاحـونَ في أنحاء العراق جميعها ، على شكْلِ ظُلَلٍ مَعقودةٍ على الأشجارِ ، أو أطواقٍ مِنَ الخَشَبِ تكونُ وارفةَ الظِّلِّ يَطيبُ الجلوسُ تحتها .

و شجرةُ العِنَبِ كريمةٌ ، لكثْرةِ حَمْلِها ، وطيبِ فاكهتِها ، يُسَمّيها النّاسُ الكَرْمَةَ . يَزرعونَها في الجبالِ والوديانِ ، كما يَزرعونَها في السُّهولِ والصّحـارى . ألوانُ العِنَبِ كثيرةٌ أبيضُ ، وأسودُ ، وأصفرُ وأحمر ، يُصنَعُ مِنْهُ الزَّبيبُ والخَلُّ والدِّبسُ والعَصيرُ والمربّى . فهوَ غذاءٌ مفيدٌ يُحلّي موائدَنا ، ويُقوّي أجسامَنا ، وفيه تجارةٌ رابحةٌ ، و شجرةُ العِنَبِ قرينةُ النّخلةِ فأينما وجدْتَ النّخلةَ ، رأيتَ شجرةَ العِنَبِ إلى جانبها .

الشّكل(100):نسخة مصوّرة من نصّ العنب [1]

[1]- النص مأخوذ من كتاب: **القراءة العربية للصف السادس الابتدائي**، تأليف: كريم عبيد الوائلي و عبد العباس عبد الجاسم و تركي عبد الغفور الراوي، وزارة التربية العراقية، المديرية العامة للمناهج، ط12 ،2019، ص34.

النّص الثّالث في وصف فاكهة العنب بعنوان:(العنب)

- اقرأ النّص جيدا.
- استخرج أوصافا لفاكهة العنب مرتبطة بشكلها:

ظلل معقودة – أطواق من الخشب – وارفة الظّلّ

- استخرج أوصافا دالّة على اللّون: الأبيض– الأسود– الأصفر– الأحمر
- استخرج أوصافا مرتبطة بالمذاق: شهية – لذيذة
- أنتج فقرة تصف فيه: مكانا باستخدام عناصر الوصف الخارجية.
- أنتج فقرة تصف فيها شخصا باستخدام الأوصاف الخارجية والدّاخلية.
- أنتج فقرة تصف فيها حيوانا أليفا باستخدام الأوصاف الجسدية و المعنوية.

و–شبكة تقويم القراءة في السنة الرابعة:

بعد الانتهاء مباشرة من إرساء الوضعيات التعلمات، يلجأ المعلم مع تلاميذه إلى تقويم أهم المكتسبات في صورة أهداف تعلمية ومهارات متعددة، تمس مكون القراءة في هذا المستوى من التعليم. وهو ما يسمح للمعلم من أخذ نظرة دقيقة على ما تم اكتسابه، وما لم يتم تحقيقه، ويتعرف على أسباب النجاح و الفشل، وجوانب القوة و الضعف في التلميذ. وبالتالي إمكانية المعالجة، والإصلاح، والتعديل لجميع الاختلالات التي تظهر خلال ممارسة فعل التعلم.

تقويم مهارات المطالعة										تقويم مهارات التّعامل مع النّصوص الوصفية		
القدرة على تخيّل نهاية		القدرة على إثراء الرّصيد من خلال التّعامل مع			القدرة على التّلخيص	استخراج معلومات صريحة	استخراج معلومات ضمنية	استخراج الأفكار الرّئيسية	استخراج الفكرة العامّة	تمييز الأوصاف الجسدية	تمييز الأوصاف المعنوية	تحديد عناصر الوصف
نهاية مطابقة للقصّة	نهاية مخالفة لها	المعنى المعجمي	المعنى السّياقي	عائلة الكلمات								

الشّكل(101):شبكة تقويم مادة القراءة لمستوى الرّابعة ابتدائي.

بناء الدّرس القرائي

في

الطّور الثّالث

5-تدريس القراءة في الطّور الثّالث (السّنة الخامسة):

أ-تقديم السّنة:

تعدّ السّنة الخامسة في المنهاج الجزائري آخر سنة يمضيها المتعلّم في مرحلة التّعليم الابتدائي. وهي السّنة التّي تجسّد المستوى الخامس من التّعليم، وفي الوقت نفسه، تمثّل انعكاسا لطور بأكمله هو الطّور الثّالث. كما تترجم ملمح التّخرج من مرحلة تعليمية بأكملها، تتيح له التّحكم في اللّغة العربية، والكفاءات العرضية الضّرورية والأساسية كالقراءة، في إطار القيم التّي سطّرتها الدّولة الجزائرية، ضمن منهج تربوي يساير المقاربات التّدريسية الحديثة، ويعمل من أجل تكوين متمدرسين ذوي شخصيات منسجمة، وناجحين في حياتهم المهنية.

وقد اختير الطّور الثّالث، طورا للتّعمق في التّعلمات الأساسية، ومنها اللّغة العربية بجميع ميادينها الأربعة-بتعبيرها الشّفهي والكتابي ومنطوقها ومكتوبها- فقد بات من الضّروري تسطير سلسلة من الإجراءات المنهجية والبيداغوجية المهمّة، لتأطير هذه المرحلة الحسّاسة جدّا من مراحل التّعليم الابتدائي في مكوّن القراءة. ومثلما أشرنا إليه في الجانب النّظري من الرّسالة، لابد من اعتبار هذا المكّون كفاءة عرضية تسهم في إمداد بقيّة المواد الأخرى، سواء الأساسية كاللّغة العربية والرّياضيات، أو بقية المواد الأخرى المدعّمة كالمواد الاجتماعية والأخلاقية والعلمية، والفنّية.

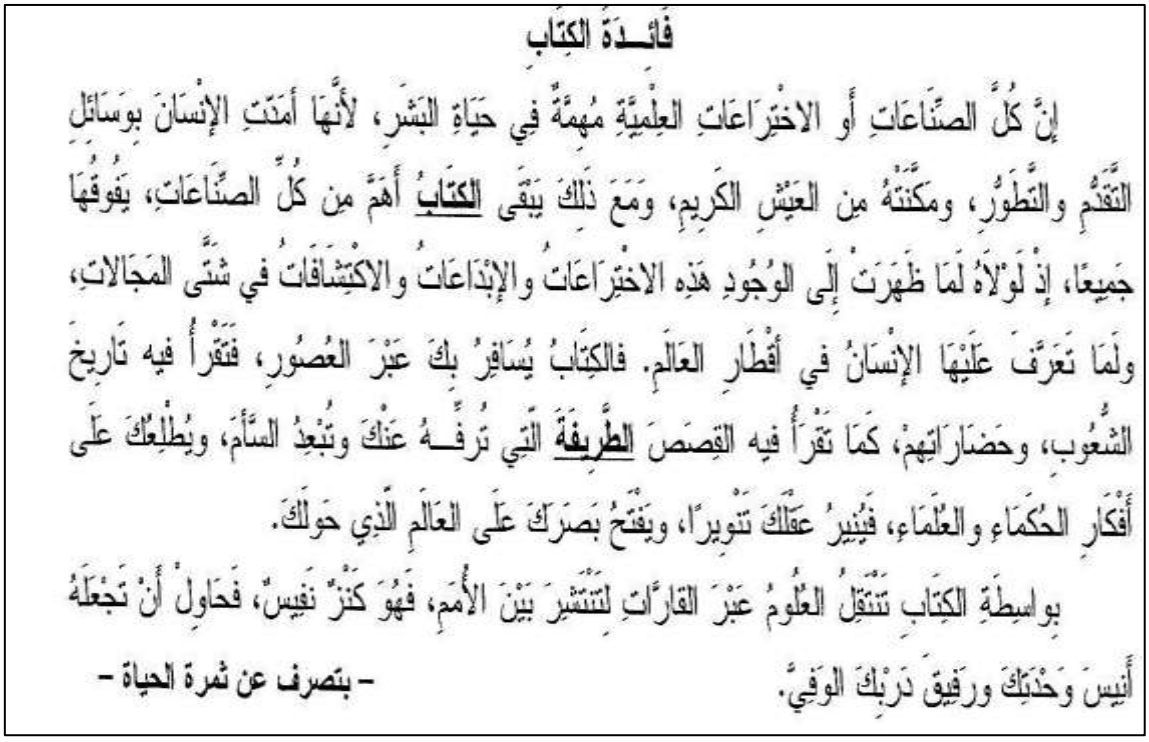
ومثلما دأبنا السّير في هذا التّصور الذّي شمل السّنوات الدّراسية الأربعة السّابقة، نواصل عرض الأهداف مندمجة مع الكفاءات المراد تحقيقها في هذه السّنة. وهي في العموم تتوخّى تطبيق الإستراتيجيات القرائية نفسها، ولكن بإضافة مساحات جديدة، تخصّ التّعمق في النّصوص، وتروم توظيف المزيد من مهارات تحليل النّص

وكذلك مهارات البحث عن المعاني والمفردات، باستعمال عدّة مفاتيح، تحقيقا للفهم القرائي بكلّ مستوياته، سواء التّي تتوخّى الكشف عن المصرّح، أو المضمر في النّص، أو تلك التّي تستدعي التّفسير، أو إطلاق أحكام نقدية على المضمون.

ب-الاختيارات المنهجية القرائية الموظّفة في السّنة الخامسة:

1- التّعامل مع النّصوص التّفسيرية:

قبل الخوض في أغوار الإستراتيجيات المخصّصة لتسيير هذا النّمط الجديد من النّص، يجب الإشارة إلى قضية مهمة تتعلّق بميزة تفكير تلميذ المستوى الخامس من المرحلة الابتدائية. فغالبا ما يفضل السرد أو الحوار لتنشيط إنتاجه الكتابي. فهو يجد ضالته بكلّ يسر فيهما، و يسهل عليه ربط أحاسيسه، أو خلجات نفسه بمثل هذين النّمطين الكتابيين. كما أنّ فقدانه لمنهجية التّصرف السليم مع أسلوب التّفسير، و قلّة التّمرس على خطاطته، تجعله يميل بسرعة إلى توليد أفكاره بكيفية مخالفة تماما لما طلب منه. لذا نسعى في هذه المساحة المتبقّية من الرّسالة إلى بسط مجموعة من الوضعيات التّعليمية، لإجلاء الكثير من الغموض في فكر المتعلّمين، وتزويدهم الكافي بالمهارات اللاّزمة التّي تنير الطّريق نحو إتقان هذا النّمط الجديد، حيث سينعكس بالإيجاب على إنتاجهم الكتابي فيما بعد.



فَائِـدَةُ الكِتَاب

إنَّ كُلَّ الصِّنَاعَاتِ أَو الاخْتِرَاعَاتِ العِلْمِيَّةِ مُهِمَّةٌ فِي حَيَاةِ البَشَرِ، لأَنَّهَا أَمَدَّتِ الإِنْسَانَ بِوَسَائِلِ التَّقَدُّمِ والتَّطَوُّرِ، ومَكَّنَتْهُ مِن العَيْشِ الكَرِيمِ، ومَعَ ذَلِكَ يَبْقَى **الكِتَابُ** أَهَمَّ مِن كُلِّ الصِّنَاعَاتِ، يَفُوقُهَا جَمِيعًا، إِذْ لَوْلاَهُ لَمَا ظَهَرَتْ إِلَى الوُجُودِ هَذِهِ الاخْتِرَاعَاتُ والإِبْدَاعَاتُ والاكْتِشَافَاتُ فِي شَتَّى المَجَالاتِ، ولَمَا تَعَرَّفَ عَلَيْهَا الإِنْسَانُ فِي أَقْطَارِ العَالَمِ. فالكِتَابُ يُسَافِرُ بِكَ عَبْرَ العُصُورِ، فَتَقْرَأُ فِيهِ تَارِيخَ الشُّعُوبِ، وحَضَارَاتِهِمْ، كَمَا تَقْرَأُ فِيهِ القِصَصَ **الطَّرِيفَةَ** الَّتِي تُرَفِّـهُ عَنْكَ وتُبْعِدُ السَّأَمَ، ويُطْلِعُكَ عَلَى أَفْكَارِ الحُكَمَاءِ والعُلَمَاءِ، فَيُنِيرُ عَقْلَكَ تَنْوِيرًا، ويَفْتَحُ بَصَرَكَ عَلَى العَالَمِ الَّذِي حَولَكَ.

بِوَاسِطَةِ الكِتَابِ تَنْتَقِلُ العُلُومُ عَبْرَ القَارَّاتِ لِتَنْتَشِرَ بَيْنَ الأُمَمِ، فَهُوَ كَنْزٌ نَفِيسٌ، فَحَاوِلْ أَنْ تَجْعَلَهُ أَنِيسَ وَحْدَتِكَ ورَفِيقَ دَرْبِكَ الوَفِيَّ.

– بتصرف عن ثمرة الحياة –

الشّكل(102): نسخة مصورة من نص فائدة الكتاب[1]

أسئلة لابدّ منها لتمييز النّص التّفسيري عن بقية النّصوص الأخرى:

– اقرأ النّص جيّدا.

– ما السؤال الذّي نطرحه في بداية النّص للإجابة بجملة" **إنّ كلّ الصّناعات .....حياة البشر؟**"

– الجواب: لماذا

– اربط أداة الاستفهام بالجملة نفسها واقرأها جهرا: [لماذا كل الصّناعات أو الاختراعات العلمية مهمّة في حياة البشر؟]

– ما الأداة التّي فسرّنا و علّلنا بها التّساؤل السّابق؟ الأداة هي لأن.

– استخرج من النص التّبريرات المقدّمة للدّلالة على أن الابتكارات مهمة؟

– التّبريرات هي: أنّها أمدّت الإنسان بوسائل التّقدم والتّطور– مكّنته من العيش.

---

[1] ـ النص مأخوذ من: **امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للامتحانات و المسابقات، دورة ماي 2014.

- استخرج 5 تبريرات جعلت الكتاب أهم من الصّناعات.

- يسافر بك عبر العصور- يرفّه عنك ويبعد السأم- يطلعك على أفكار الحكماء والعلماء-ينير عقلك- ينقل العلوم عبر القارات

- إيت بجمل توظّف فيها الصّيغة اللّغوية الدّالة على التّفسير والتّعليل.

- يمرض الأطفال الصّغار كثيرا **لأنّ** مناعتهم ضعيفة.

- يسوق السّائق في الطّريق بتأني **لأنّ** حياته معرّضة للخطر في حالة السّرعة المفرطة.

- نمشي في الطّريق بخطى غير متثاقلة **لأنّ** ديننا نهانا عن التّبختر.

- نعطف على الفقراء والمساكين **لأنّ** الإسلام حثّنا على الالتفات إليهم.

- ما الأشياء التّي ظهرت بسبب وجود الكتاب؟

- الأشياء التّي ظهرت بسبب الكتاب هي: الاختراعات والاكتشافات و الابتكارات.

- يقدم المعلّم نشاطات عدّة للتّحكّم في الصّيغ اللّغوية الدّالة على التّفسير، والتّعليل والاستنتاج، حتّى يوظّفها بما يكفي أثناء دعوته لإنتاج تعابير كتابية ذات منحى تفسيري:

***- الصّيغة الأولى: [لا..... لأنّ.....]**

برّر إجاباتك بتوظيف التّعليل:

-أواظب على النّظافة **لأنّها** سلوك المسلمين.

-أراجع دروسي باستمرار **لأنّ** إهمالها يؤدّي إلى الصعوبة و التّراكم.

***- الصّيغة الثّانية (الفاء التّفسيرية):** اكتب جملا على هذا المنوال:

- اجتهد التّلميذ طيلة السنة فنجح في الامتحان.

-حارب الشّعب الجزائري المستدمر الفرنسي فنال استقلاله.

*- **الصّيغة الثّالثة (لذلك):** قدّم تعليلا عن قيامك بالأفعال الآتية:

- الصلاة عماد الدين **لذلك** حافظ عليها باستمرار.

- الجراثيم منتشرة في كل مكان **لذلك** ق نفسك منها بغسل اليدين.

*- **الصّيغة الرّابعة(بما أنّ):** إيت بجمل تستخدم فيها جملتين مربوطتين بالصيغة(بما أن)، حيث تكون الثّانية تفسيرا للأولى:

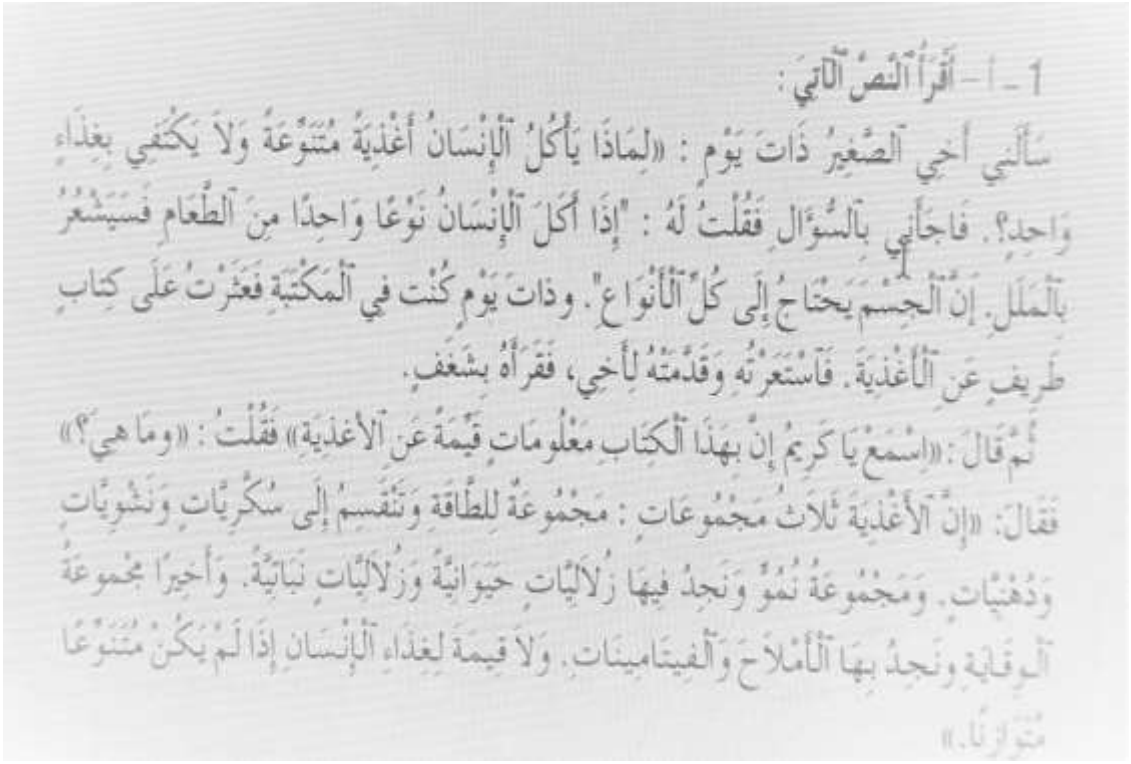
- **بما أنّ** الحرارة مرتفعة جدّا هذه الأيام، اشرب كثيرا من الماء.

- **بما أنّ** السّماء غائمة هذا الصّباح، خذ معك مطريّتك إلى المدرسة.

*- **الصّيغة الخامسة(إذن):** استخدم الأداة (إذن) للوصول إلى الاستنتاج:

- الجو حارّ في الصّيف، فاحرص **إذن** على تجنّب ضربات الشّمس.

- جسمك هزيل جدا، زوده **إذن** بمختلف الفيتامينات والمعادن.



1 ـ أ ـ أقرأ النص الآتي:

سألني أخي الصغير ذات يوم : «لماذا يأكل الإنسان أغذية متنوعة ولا يكتفي بغذاء واحد؟. فاجأني بالسؤال فقلت له : "إذا أكل الإنسان نوعا واحدا من الطعام فسيشعر بالملل. إن الجسم يحتاج إلى كل الأنواع". وذات يوم كنت في المكتبة فعثرت على كتاب طريف عن الأغذية. فاستعرته وقدمته لأخي، فقرأه بشغف.

ثم قال: «اسمع يا كريم إن بهذا الكتاب معلومات قيمة عن الأغذية» فقلت : «وما هي؟» فقال: «إن الأغذية ثلاث مجموعات : مجموعة للطاقة وتنقسم إلى سكريات ونشويات ودهنيات. ومجموعة نمو ونجد فيها زلاليات حيوانية وزلاليات نباتية. وأخيرا مجموعة الوقاية ونجد بها الأملاح والفيتامينات. ولا قيمة لغذاء الإنسان إذا لم يكن متنوعا متوازنا.»

الشّكل(103): نسخة مصوّرة من نص حول الأغذية[1]

[1] ـ النص مأخوذ من كتاب: **عالم الكتابة ، كتاب التمارين لتلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي**، تأليف: محمد بلعيد وأخ، وزارة التربية التونسية، المركز الوطني البيداغوجي، ص202

صغ أسئلة لكلّ تفسير مما يلي:

- .....؟ فسيشعر بالملل.
- .....؟لأنّه لم يكنّ متنوعا.
- .....؟ لأنّ به معلومات قيمة عن الأغذية.

صغ أجوبة لكل أسئلة مما يلي:

- لماذا يفقد الغذاء من قيمته؟ لأنّ .....
- لماذا يحتاج جسم الإنسان إلى الأنواع الثّلاثة من الأغذية؟ لأنّ .....
- لماذا قرأ أخي الكتاب بشغف؟ لأنه.....

اكتب نصّا تفسيريا عن الكسل، تضع فيه التبريرات والتّعليلات الكافية للدّفع بزميلك إلى ترك هذا السلوك، والإقبال بقوة على المثابرة و الاجتهاد في الدروس.

النّص:

.....

.....

.....

.....

.....

نظّم المعلومات في نص تفسيري مستعينا بأدوات التّفسير والتّعليل المناسبة:

- أحس محمد بألم في أسنانه.
- فطلب من أخته أن تفتح فاه.
- لم يستطع أن يأكل فطوره الصباحي.
- فذهب مسرعا إلى أخته وهو يتألم.
- وجدت بعضها أسود اللّون و مليئا بالسّوسة.

2-استثمار نصوص الموادّ الأخرى:

أ- التّربية الإسلامية: يستثمر المعلّم النّصوص الموجودة في كتب المواد الأخرى كالتّربية الإسلامية، والتّاريخ، والتّربية العلمية، وغيرها من بقية المواد، لتدعيم معارف التّلاميذ، وتقوية مهاراتهم الكتابية بخصوص النّمط التّفسيري. فالمضامين المبثوثة في نصوص هذه المواد تحتوي على كم هائل منه. ومن الأمثلة التّي تعكس رؤيتنا نصّ (الإيمان باليوم الآخر)، المأخوذ من أحد دروس التّربية الإسلامية. فهو مليء بالتّفسيرات، والتّعليلات التّي تشكّل وعاء معرفيا كبيرا، بإمكان المتعلّم أن ينهل منه لتكوين قاعدة متينة ومعمقة.

④ الإيمانُ باليَومِ الآخِرِ

لَمْ يَنْقطِعْ جَدُّ أحْمدَ في الحديثِ عمّا رآه في الحَجِّ، فَكُلّما زَارَهُ مُهَنّئٌ قَصَّ عَليْه شُعورَهُ عِندَما نَظَرَ إلى الحُجّاجِ في عَرَفَات؛ وَكَانَ يَقولُ فِي كُلِّ مَرّةٍ: «كَأنّهُ اليَوْمُ الآخِرُ»!

فَسَألَتْهُ **خَديجة**: ولِماذَا يَقِفُ النّاسُ كَذَلكَ في اليوم الآخِرِ؟

فأجابَ **الأبُ**: لأنّ اليَوْمَ الآخِرَ هو يَوْمُ القِيَامَةِ، الّذي يَكونُ فيه النّاسُ مَحشُورين إلى بَعضِهم البَعْض، مِثْلَ مَا يَكونُ عَليْهِ الحُجّاجُ في الطّوافِ، والسّعْيِ، والوُقُوفِ بِعَرَفَةَ، ليَمُرّوا على المِيزَانِ، وَفِيهِ سَيُحَاسِبُهُم اللهُ عَلى أعْمالِهم التي عَمِلوها في الدُّنيا، فإنْ كانتْ صالحَةً أدْخَلَهُم الجَنّةَ، وإنْ كانتْ سَيِّئَةً أدْخَلَهُم النّارَ.

أحمد: وَهَلْ مَوْعِدُ اليَوْمِ الآخِرِ مَعْرُوفٌ؟

الأبُ: تَرَكَ اللهُ موعِدَ اليَوْمِ الآخِرِ مَجهُولا، حتّى يَكونَ النّاسُ جَاهِزينَ لَهُ دَائِمًا بالأعْمَالِ الصّالِحَةِ، فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرّةٍ خَيْرًا في الدُّنْيا يَنَالُ عَلَيْهِ الأجْرَ في هَذا اليَوْمِ، وَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرّةٍ شَرًّا سَيُجَازَى عَلَيْهِ أيْضًا. ولِذلك فَالمُسْلِمُ حِينَ يُؤمِنُ باليَوْمِ الآخِرِ يُكْثِرَ مِن أعْمالِ الخَيْرِ، وَيَبْتَعِدُ عَن أعْمالِ الشرِّ، حتّى يَفُوزَ بالجَنّةِ.

الشّكل(104): نسخة مصورة من نص تابع للإيمان باليوم الآخر [1]

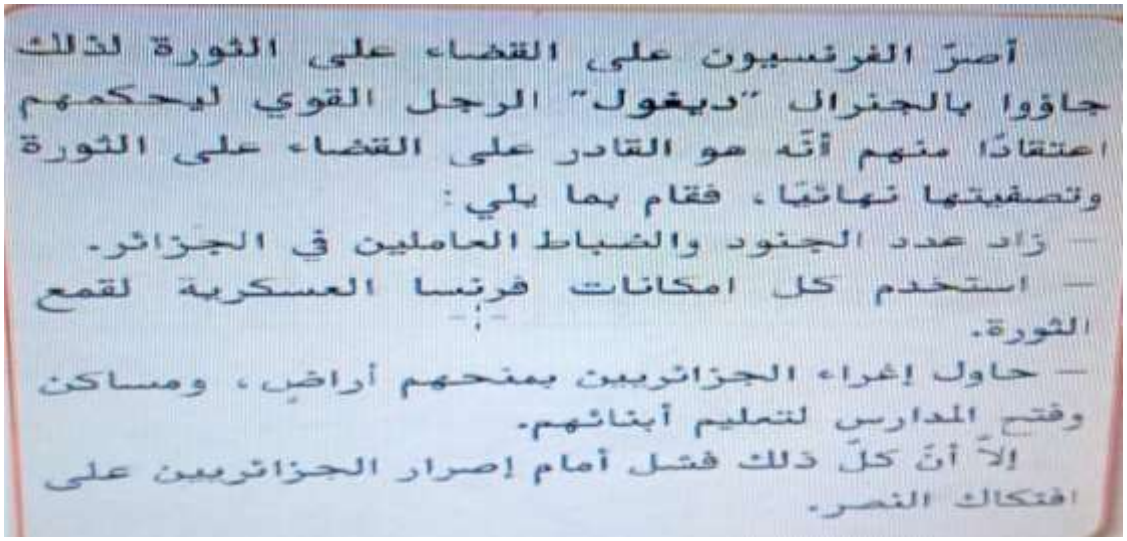
[1]- النص مأخوذ من كتاب: **التربية الإسلامية، للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، تأليف: دعاس سيد علي وآخ، د- ط-، د- ت، ص15.

ب– **التاريخ:** في هذا النّص الذّي يتحدّث عن المحاولات العديدة من فرنسا للقضاء

على فرنسا، ضمّنها المؤلّف أيضا تفسيرات عديدة حول الوضع في الجزائر[1]

ج–التّربية العلمية والتّكنولوجية:

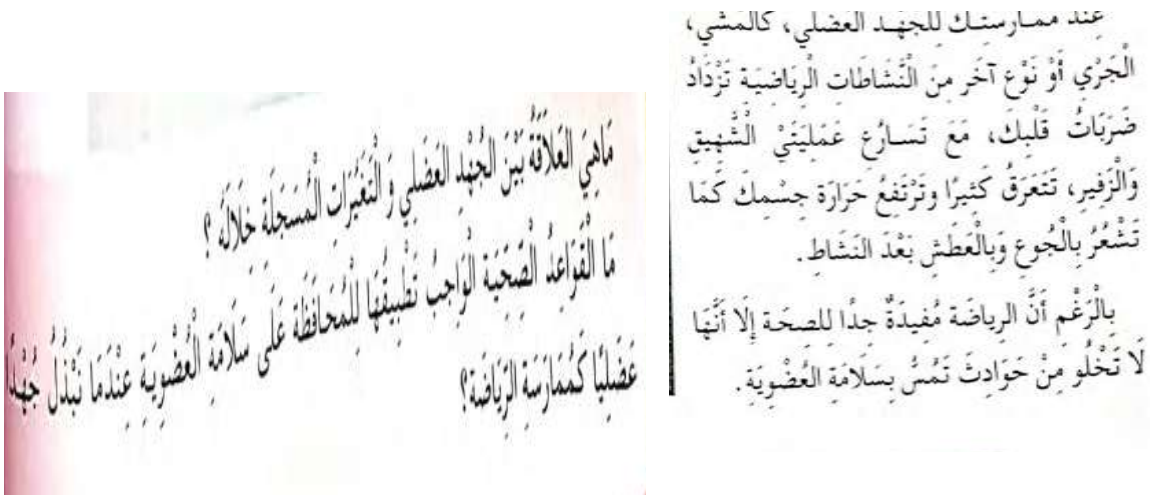
الكثير من السّادة المعلّمين الجدد يتساءلون عن غياب النّصوص التّنفسيرية من كتاب القراءة، بينما نجد الكثير من المقاطع في كتاب التّربية العلمية تفسّر ظواهر علمية، مدعّمة بالصّور والرّسوم والجداول، وذات علاقة وطيدة بالمادّة و تحوّلاتها ودور العضوية في جسم الإنسان. وهي عادة نصوص تكثر فيها الرّوابط المنطقية ك:(لأن، الفاء السّببية، لذلك، بما أنّ، بالرّغم من، إلاّ أن...)، و توظّف أيضا التّفصيل والتّمثيل. كما تتوفّر على العديد من المصطلحات العلمية الخاصّة بطبيعة المادّة المدرّسة، لغاية إحداث الإفهام في عقول التّلاميذ. لذا بات من الضّروري استثمارها،


أصرّ الفرنسيون على القضاء على الثورة لذلك جاؤوا بالجنرال "ديغول" الرجل القوي ليحكمهم اعتقادًا منهم أنّه هو القادر على القضاء على الثورة وتصفيتها نهائيًا، فقام بما يلي:
– زاد عدد الجنود والضباط العاملين في الجزائر.
– استخدم كل امكانات فرنسا العسكرية لقمع الثورة.
– حاول إغراء الجزائريين بمنحهم أراضٍ، ومساكن وفتح المدارس لتعليم أبنائهم.
إلاّ أنّ كلّ ذلك فشل أمام إصرار الجزائريين على افتكاك النصر.

واعتبارها منطلقات لأنشطة تطبيقية. ففي هذا النّص مثلا، الذّي يتحدّث محتواه عن

الشكل(105): نسخة مصورة من نصّ يتحدّث عن الحياة اليومية للجزائريين

[1]-النص مأخوذ من كتاب: **التاريخ للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، تأليف: مولود بركوكي و الشريف أوديع و بشير سعدوني، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د- ط-، 2013/2012، ص58.


عند ممارستك للجهد العضلي، كالمشي، الجري أو نوع آخر من النشاطات الرياضية تزداد ضربات قلبك، مع تسارع عمليتي الشهيق والزفير، تتعرق كثيرا وترتفع حرارة جسمك كما تشعر بالجوع وبالعطش بعد النشاط.

بالرغم أن الرياضة مفيدة جدا للصحة إلا أنها لا تخلو من حوادث تمس بسلامة العضوية.

ماهي العلاقة بين الجهد العضلي و التغيرات المسجلة خلال؟

ما القواعد الصحية الواجب تطبيقها للمحافظة على سلامة العضوية عندما نبذل جهدا عضليا كممارسة الرياضة؟

الشّكل(106):نسختان من نصّ حول العلامات المصاحبة للجهد العضلي [1]

العلامات المصاحبة للجهد العضلي المبذول، تطرّقت جمله إلى تعليل المظاهر المرافقة لهذا الجهد، ثمّ قدّمت تنبيهات تستهدف أخذ الحيطة والحذر.

3-إستراتيجيات التّعمق في النّصوص:

مثلما أشرنا إليه سابقا عند تقديم السّنة الخامسة، فإنّ الإستراتيجيات الموظّفة لهذه السّنة تأخذ مرجعيّتها المنهجية والدّيداكتيكية من الطّور الثّاني. فالطّرائق المعتمدة في هذا الطّور تنظّم العمليات التّعليمية وفق منظار الثّنائية المقارباتية، و تستوحي وجودها من النّمو العقلي، والفكري الذّي وصل إليه متعلّم آخر سنة من المرحلة الابتدائية. وتعزيزا للمهارات والكفاءات التّي نمّاها المتعلّم، أعددنا سلسلة من النّشاطات التّخطيطية للدّرس القرائي، توضّح مدى تفاعل المتعلّم، ومساهمته الإيجابية في تنشيط معظم فترات الدّرس، في شكل أداءات تضمن له ممارسة التّفكير من خلال

[1] - النص مأخوذ من كتاب: **التربية العلمية و التكنولوجية، للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د- ط-، د- ت، ص44.

إخضاعه لوضعيات تعلّمية، يبني فيها المعارف، ويطّور القدرة على توظيفها عبر مختلف الإستراتيجيات. وفي هذا الإطار نواصل معه تكثيف حصيلته اللّغوية لتعزيز زاده اللغوي والمعرفي والمهاري من جهة، وللحفاظ على الكمّ الهائل من حصيلته من جهة أخرى.

ودائما في إطار ربط ما سبق بما لحق، فضّلنا أن ننطلق من تلك المكتسبات التّي حقّقها في الماضي لوضع ترسانة من التّدابير الدّيداكتيكية، الهدف منها تفعيل دور التّلميذ في العملية التّعليمية–التّعلّمية، وتحضيره جيدا لامتلاك الأدوات المعرفية، والمهارية التّي تؤهّله ليكون عنصرا قادرا على الاندماج الاجتماعي، واكتساب الكفاءات التّي تسمح له مستقبلا بحل مشكلات تواصله في اللّغة بفعالية مع غيره، سواء داخل المدرسة أو خارجها. وإذا نجح المعلّم في جعل المتعلّم يتحكّم في أيّ نصّ مكتوب، ويحوّله إلى خطاب منطوق، ساعتها سنقول عنه إنّه حقّق المبتغى الذّي من أجله أسّست القراءة في المدرسة.

ومن الإستراتيجيات الجديدة المعوّل عليها في هذا الشّأن:

أ– إستراتيجيات سابقة: لقد سبق تفعيل إستراتيجيات قرائية هامة في السّنوات السابقة، قوامها التّحليل بغية الفهم، والتعامل مع النّصوص سعيا لإدراك كنها، وطبيعة تركيبها وإنشائها. ففي هذه السّنة نمدّد عملية الاعتماد عليها أيضا، لتحريك الدّرس القرائي، وإعادة تسييره بالطّرق و الآليات نفسها. و هذه الإستراتيجيات التّي مرّت، هي:

– تطوير القدرة على المطالعة.

– إثراء الرّصيد المعجمي.

– التّدريب على استخراج المعلومات الصّريحة والضّمنية.

- استنباط الفكرة العامّة والأفكار الرّئيسية للنّص.
- التّعامل مع النّصوص ذات المنحى التّفسيري.

ب-إستراتيجيات جديدة:

تركّز السّنة الخامسة في جوهرها مثل السّنة الرّابعة على النّص كمنطلق لتشغيل مجموعة من الأسئلة المباشرة وغير المباشرة. وهي تثير في المتعلّم الرّغبة في الفضول لما يقرأ، وتدفعه نحو مزيد من التّطوير لقدراته ومهاراته القرائية. إلاّ أنّ ما يميز هذه السّنة، كما أشرنا إليه في مطلع حديثنا المتعلّق بتقديم المستوى الدّراسي الجديد، هو اللّجوء إلى التّعمق في النّصوص، بتوظيف مهارات تحليل إضافية، ومهارات البحث في معاني ومفردات النّص. لذلك سينصب جلّ اهتمامنا على هاتين المهارتين فيما تقبى من الجانب التّطبيقي.

وينتمي هذا النّوع إلى الإستراتيجيات الموظّفة أثناء القراءة، إلاّ أنّ مكوّنات جديدة أضيفت لتتماشى مع خصائص الطّور الثّالث، حيث يتدرب متعلّمو السّنة الخامسة على الأنشطة التّي تزيدهم فهما للنّص التّفسيري المقروء. ويتمكّنون خلالها من توسيع الأفكار المتداولة في النّص، باللّجوء إلى المعاني الضّمنية التّي لم يصرح بها كاتب النّص. كما يتوسّعون بشكل لافت في استخدام إستراتيجيات المفردات.

والنّص[1] الذّي سنعرضه، يوضح جليا هذا الأمر.

سَأَلَنِي أَخِي الصَّغِيرُ ذَاتَ يَوْمٍ:" لِمَاذَا يَأْكُلُ الْإِنْسَانُ أَغْذِيَةً مُتَنَوِعَةً وَلاَ يَكْتَفِي بِغِذَاءٍ وَاحِدٍ؟ فَاجَأَنِي بِالسُّؤَالِ فَقُلْتُ لَهُ:" إِذَا أَكَلَ الْإِنْسَانُ نَوْعاً وَاحِداً مِنَ الطَّعَامِ فَسَيَشْعُرُ بِالْمَلَلِ. إِنَّ الْجِسْمَ يَحْتَاجُ إِلَى كُلِ الْأَنْوَاعِ". وَذَاتَ يَوْمٍ كُنْتُ فِي الْمَكْتَبَةِ فَعَثَرْتُ عَلَى كِتَابٍ طَرِيفٍ عَنِ الْأَغْذِيَةِ. فَاسْتَغْرَبْتُهُ وَقَدَّمْتُهُ لِأَخِي، فَقَرَأَهُ بِشَغَفٍ. ثُمَ قَالَ:

[1]- مثل هذا النص يتوفر بكثرة في مادة التربية العلمية. فطبيعة المادة، و تنوع المواضيع ذات الاتجاه العلمي، تستدعي التفسير و التعليل. لذلك لا حرج في البيداغوجيا من اللجوء إليها.

"اسْمَعْ يا كَرِيمُ إِنَّ بِهَذا الْكِتابِ مَعْلُومَاتٍ قَيِّمَةً عَنِ الْأَغْذِيَةِ" فَقُلتُ:" وَمَا هِيَ؟" فَقَالَ:" إِنَّ الْأَغْذِيَةَ ثَلاثُ مَجْمُوعَاتٍ: مَجْمُوعَةٌ لِلطّاقَةِ وَتَنْقَسِمُ إِلىَ سُكَّرِيَاتٍ وَنَشَوِيَاتٍ وَدُهْنِيَاتٍ. وَمَجْمُوعَةُ نُمُوٍّ وَ نَجِدُ فِيهاَ زُلاَلِيّاَتٍ حَيَوَانِيَّةً وَزُلاَلِيّاَتٍ نَبَاتِيَّةً. وَأَخِيراً مَجْمُوعَةُ الْوِقَايَةِ وَ نَجِدُ بِهاَ الْأَمْلاحَ وَ الْفِيتَامِينَاتِ. وَلاَ قِيمَةَ لِغِذَاءِ الْإِنْسَانِ إِذَا لَمْ يَكُنْ مُتَنَوِّعا مُتَوَازِناً."

– **خريطة الكلمة:** املأ الفراغات بالكلمات المناسبة في الجدول الموالي:

الكلمة	نوعها	مرادفها	ضدّها	توظيفها في جملة
طريف	اسم	عجيب	مألوف	حكى لي صديقي قصّة طريفة راقتني
قَدَّمَ	فعل	منح/أعطى	أخفى	قدّم لي المدير جائزة بمناسبة تفوّقي
شَغَفَ	فعل	ولع/ أحبَّ	مَقَتَ	أصبت بشغف القراءة منذ الصّغر

– **عائلة الكلمة:** ولد من الكلمة(الأكل) عدّة كلمات تنتمي لنفس العائلة:

أَكَلَ – آكِلٌ – مَأْكُولٌ – أَكْلٌ

– **اشتقاق المعاني المتعدّدة:** استخرج المعنى المناسب لكلمة(قرأ) من خلال المعاني المتعدّدة المتوفّرة في الجملة الآتية :[قرأ عليه السلام]

المفردة (قرأ)	معانيها
قرأ القرآن جهرا	نطق بألفاظها
قرأ علامات الغضب على محياه	اكتشفها عن طريق العادة
قرأ ما بين السّطور	توصّل إلى المعنى الضّمني في النّص
قرأ السّلام عليه	حيّاه

شبكة المفردات: اذكر جميع المفردات التّي على صلة بكلمة (الأكل)

	الطّعام	
اللّقمة	**الأكل**	الغذاء
	الوجبة	

ج-إستراتيجية إعادة الفهم:

يدعم المتعلّمون فهمهم أكثر باللّجوء إلى إستراتيجة إعادة فهم النّص، التّي تمكنهم من تكوين حوصلة ذات قيمة، حول ما تمّ التّوصل إليه من معلومات عديدة داخل الفصل، سواء حدث ذلك بصيغة منفردة، أو في إطار تفاعلهم مع بعضهم بعض. وغالبا ما تنشّط فترات هذه الإستراتيجية قبل الانتهاء من الدّرس القرائي بلحظات، إذ تطرح عليهم مجموعة من الأسئلة المفتوحة، بغرض الإجابة على ما بقي عالقا في أذهانهم من تساؤلات حول:

- ما الذّي أراد الكاتب أن تعرفه من وراء عرضه للفكرة الرّئيسية للنّص؟

أراد الكاتب إقناعي بفكرة ضرورة التّنويع في تناول الأغذية.

- ما الذّي أثار إعجابك بالموضوع؟

تنقسم أقوال التّلاميذ إلى صنفين:

- أقوال الصنف الذّي يتوافق الموضوع المطروح مع رغباتهم، وميولهم في تناول الطّعام، فيقدّمون التّبريرات الآتية: "منذ الصّغر أحبّ أن أنوع في غذائي، ولا أقتصر على نوع واحد".

- أقوال الذّين يتعارض الطّرح مع ما يهوون أكله، يقدّمون كذلك تبريراتهم:

"أنا لا أحبّ أصنافا من المأكولات كالعدس، والفاصوليا، والبقوليات، لأنّها تثير اشمئزازي ونفوري. وكلّ ما أفضّله منصبّ حول البطاطا المقلية، والحلويات بمختلف أشكالها. لذلك لن أنقاد نحو نصائح الكاتب، و سأحتفظ بعاداتي الخاصة في الأكل".

– هل ما قرأت مرتبط بمكتسباتك السابقة، ذات العلاقة المباشرة بالموضوع؟ أم أنّ الأفكار والقضايا التّي طرحها الكاتب جديدة بالنّسبة لي؟

يذكرون احتمالات متعدّدة منها:

– **الأوّل:** " نعم سمعت بهذا الموضوع في المذياع".

– **الثّاني:**" درسناه في أحد دروس التّربية العلمية".

– **الثّالث:**" شاهدت ذات مرّة حصّة تلفزية تتحدّث عنه".

– **الرّابع:**" لم أسمع بالموضوع قبل اليوم".

– **الخامس:**" قرأت عنه في مجلة العربي الصّغير، التّي كنت اشتريتها سابقا."

4–مقترح تسيير الإدماج في مادّة القراءة لجميع المستويات:

رغم علمنا أنّ مكوّن الإدماج الذّي ميّز حضور المقاربة البيداغوجية الجديدة في المناهج التّربوية الجزائرية، لا يقتصر على ميدان واحد من ميادين اللّغة العربية، ولا على مادّة من الموّاد المسّخرة لبناء التّعلّمات في طور من الأطوار، أو في سنة دراسية من السّنوات الخمس المقررة لهذا المرحلة الابتدائية، إلاّ أنّنا لن ندّخر وسعا لتوضيح السّبيل الذّي نراه أنجع لتسيير هذه العملية في حصّة القراءة. فلطالما اختلف عليها الكثير من السّادة المدرّسين، إذ أدلى كلّ واحد بدلوه، بالشّكل الذّي ارتسمه في ذهنه، لاسيما بعد تقليص المدّة المحدّدة من أسبوع كامل إلى يومين ونصف. ممّا خلق ارتباكا لدى البعض، انجرّ عنه تعدّد الرّؤى حول الطّريقة الأنسب للتناول.

والجدول الآتي يشرح لنا مختلف الخطوات، الواجب اتّباعها لتطبيق الإدماج في حصص القراءة:

المادّة المعنية بالإدماج	الميدان	المستوى	درجة حضور الإدماج	كيفية تطبيق الإدماج
اللّغة العربية	القراءة	السّنة الأولى	ضعيفة	– ينطق الحروف منفردة طورا، ومندمجة مع بعضها طورا آخر (في شكل مقاطع، ثم كلمات). – يقرأ الحروف في كلمات، ثم الكلمات في جمل، شرط أن لا تتعدّى السّطرين.
		السّنة الثّانية	متوسّطة	– ينطق الحروف نطقا سليما و يكتبها ألعاب قرائية، الهدف منها تنمية الوعي الصّوتي. – قراءة نصّ قصير(من 3 أسطر ونصف بدون تهجّي أو تقطيع)
		السّنة الثّالثة	متوسّطة	– يقرأ نصّا مكوّنا من 5 أسطر قراءة مسترسلة. – يمارس الإدماج من خلال تقديم وضعيات بسيطة، تطلب منه التّحدث شفهيا، و كتابيا بتوظيف نصوص سردية، يراعي فيها ربط الأحداث بالشّخصيات والأماكن.

		السّنة الرّابعة	قويّة	– يقرأ نصّا مكوّنا من7 إلى10 أسطر، قراءة خالية من التّهجّي والتّقطيع، ويحافظ فيها على الطّلاقة المطلوبة. – يمارس قدرته على الفهم القرائي أثناء تحليل النّص الوصفي. – يظهر فهمه الضّمني والصّريح لمعاني العبارات والجمل. – يوظّف مقاطع وصفية في نصّ سردي باستثمار الظّواهر النّحوية، والإملائية، والصّرفية المقررة في الوحدات، بممارسة شفاهة الكلام، أو الكتابة.
		السّنة الخامسة	قويّة	– يقرأ نصّا مكوّنا من 8 إلى12 سطرا، قراءة خالية من التّهجّي والتّقطيع، ويحافظ فيها على الطّلاقة المطلوبة. – يظهر قدرة على الفهم القرائي المرتبط بالنّصوص التّفسيرية. – يمارس الإدماج من خلال تقديم وضعيات شفهية أو كتابية، تتطلّب منه توظيف نصوص تفسيرية داخل مقاطع سردية، يراعي فيها استخدام التّبريرات والتّعليلات اللاّزمة للظّاهرة التّي يقصدها بالحديث. ويستثمر الظّواهر النّحوية، والإملائية، المقرّرة في الوحدات.

الشكل (107): جدول توضيحي للخطوات الواجب اتّباعها لتطبيق الإدماج في حصص القراءة.

نماذج تسيير درس القراءة

وفق المقاربتين

سادسا: نماذج تسيير درس القراءة وفق المقاربتين

1-تمهيد حول المذكرة التّربوية اليومية:

تعدّ المذكرة التّربوية التّي يحضرها المعلّم يوميا مرآة صادقة، تعكس جهوده المبذولة في تعليم النّشء جوانب مختلفة من العلم والمعرفة، كان قد نصّ عليها المنهاج في إطار مادة ما، أو ضمن سنة دراسية معينة. وهي الوسيلة البيداغوجية الأنسب، للسّماح للمعلّم بإظهار خبرته المهنية، و كفاءته التدريسية بعيدا عن الارتجال والعشوائية. فكل خطوة فيها، أو مرحلة تدرّس مسبقا لتوخّي الحذر والحيطة، حتّى يتجنّب الوقوع في الأخطاء العلمية أو المنهجية. وإذا أبان المعلّم عن حنكته في التّخطيط والتّحضير، استطاع أن يقدّم في المذكّرة نموذجا كاملا ومتكاملا من المواقف والمعلومات. فيتآلف الشّكل مع المضمون، وتلعب العناصر المدوّنة في أعلى المذكّرة، النّافذة التّي تنير الطّريق لأي راغب في إلقاء درسه على متتلمذيه داخل حجرة الفصل. كما تلعب الخطوات والمراحل، من بداية الدّرس إلى نهايته السّند الرّئيسي، الذّي يستند إليه المعلّم لبناء التّعلّمات الجديدة في أذهان المتعلمين.

1-أهم مراحل تخطيط المذكّرة في حصّة القراءة:

أ-عناصر البداية:

يحرص المعلّم على تدوين كلّ ما له علاقة مباشرة بموضوع الدّرس، و بالمادّة محلّ التّدريس. ومن العناصر الواجب احترامها في رأس المذكرة، ما يلي:

- نوعية المادة: أدبية- علمية- فنية...
- اسم المادّة المراد تدريسها(قراءة-محادثة-تعبير شفهي-تعبير كتابي...).
- ذكر موضوع الدّرس(و هنا نعني بها مضمون النّص القرائي).
- ذكر المستوى التّعليمي للقسم المدرّس.

- ذكر الوسائل المطبّقة في الدّرس(المادية واللّفظية).
- ذكر زمن ديمومتها(45د/30د/60د)

ب-عناصر صلب المذكرة:

تتوقف هذه المكونات على التوظيف الجيد لأساليب و إستراتيجيات التدريس، المتوافقة مع مقاربتي الأهداف و الكفاءات، حيث يسخر المعلم مبادئ التدريس التي تمكن المتعلمين من توظيف خبراتهم المعرفية، و استثمارها بشكل لائق لإحداث التعلم المرغوب. و تتألف هذه المكونات المدرجة في صلب المذكرة مما يلي:

وضعية الانطلاق- وضعيات بناء التعلمات- وضعيات استثمار و تثبيت المكتسبات.

ج-عناصر إنهاء المذكرة:

جرت العادة في الممارسات التّعليمية اليومية ألا ينصرف المعلّم إلى درس آخر إلاّ بعد أن ينهي درسه الحالي بتقويم المكتسبات، من خلال إجراء تدريبات، تتطلّب منهم حسن توظيف ما تعلموه، من أجل الكشف عن درجة تحصيلهم المعرفي، ومستوى القدرات والمهارات التّي اكتسبوها أو توصّلوا إلى تطويرها حتّى تلك اللّحظة من التّعلّم.

3-أشكال تخطيط المذكرة التّربوية:

أ-نماذج حول رأس المذكّرة:

تتخّذ المذكّرة التّربوية في كنف المقاربات الحديثة عدّة نماذج خاصة بسير حصص القراءة، فمنها ما يجنح للتّبسيط والاختزال، ومنها ما يلجأ إلى الشّرح والتّفصيل. إلاّ أنّ أفضلها وأقومها تلك التّي يوضح المعلّم في رأس المذكّرة كلّ المعلومات الخاصّة بالدّرس محلّ العرض، ذاكرا جميع الممارسات التّعليمية-التّعلّمية والمراحل المرتبطة بكلّ وضعية تعلّمية، محترما فيها التّدرّج في عرض المادّة، ومنوّعا للأسئلة

المطروحة، وموفقا بين متطلّبات التّعليم بالأهداف وبالكفاءات. وإذا استطاع أن يظهر قدرته على الرّبط بين وضعية الانطلاق، وبناء التّعلّمات الجديدة، و وضعيات الختام بشكل منتظم، كتب له النّجاح في درسه، ومُكِّن من التّحكم بقوّة في مستوى تلاميذه. ومن هذه الأشكال، نعرض النّماذج الآتية:

1-النّموذج الأوّل:

النّشاط: قراءة (أداء+فهم)

الموضوع: طريق السّعادة.

الهدف التّعليمي: القدرة على استخدام الألفاظ والعبارات الدّالة على الفهم.

المستوى: السّنة الخامسة ابتدائي.

ملاحظة: غابت في هذا النّموذج العناصر التّالية: المادّة/زمن الحصة/الوسائل المسخّرة لتمرير المادة/الهدف الخاص و الإجرائي.

2-النّموذج الثّاني:

المستوى: السّنة الخامسة ابتدائي.

النّشاط: قراءة(أداء+فهم)

الموضوع: طريق السّعادة.

زمن الحصّة: 30د.

الوسائل: قاموس/كتاب مدرسي/ مشهد لصورة/ السّبورة.

الأهداف التّعليمية:

- .....
- .....
- .....

ملاحظة: غاب في هذا النموذج: رقم المقطع/عنوانه/المادّة/الهدف الخاص و الإجرائي

3-النّموذج الثّالث:

المادّة: لغة عربية.

المستوى: السّنة الخامسة ابتدائي.

النّشاط: قراءة

المدّة: 30د

العنوان: طيارتي.

المجال: معرفي.

الهدف الخاصّ: أن يكون قادرا على تحديد مراحل صنع الطيارة.

الهدف الإجرائي: أن يقرأ النّص قراءة صامتة وجهرية بدون تهجّي أو تقطيع.

ملاحظة: حضرت جميع العناصر في النّموذج ذي التّوجه السّلوكي.

4-النّموذج الرّابع:

المادّة: لغة عربية.

المستوى: السّنة الخامسة ابتدائي.

النّشاط: قراءة (أداء+فهم)

رقم المقطع: الأوّل.

عنوان المقطع: القيم الإنسانية.

موضوع الوحدة التّعليمية: طريق السّعادة.

زمن الحصّة:45د.

الوسائل الموظّفة: قاموس/كتاب مدرسي/ مشهد لصورة/ السبورة.

الأهداف التّعليمية:

- يقر أ النصوص قراءة صامتة وجهرية.

- يقرأ بطلاقة مستخدمًا التنغيم للتعبير عن الانفعالات والمشاعر و مراعيا مواضع الوقف

ملاحظة: يعتبر هذا النّموذج أحد النّماذج الموظّفة في المقاربة الحالية(الكفاءات) إلاّ أنّ غياب منصوص الكفاءة الختامية ومركّباتها ومؤشراتها والقيم المنتظرة غابوا فيه.

5-النّموذج الخامس:

المادّة: اللّغة العربية.

رقم المقطع: (يكون من 1 إلى 8)

الميدان: فهم المكتوب.(وهو جزء مهيكل للمادّة)

النّشاط: قراءة (شرح-أداء-فهم)

المحتوى: هو عنوان النّص المقروء.

الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا أصلية قراءة مسترسلة وواعية ومعبّرة من مختلف الأنماط و يفهمها بالتّركيز على أحد الأنماط النّصيّة. (ترتبط بميدان من ميادين المادّة. وتعبّر عمّا هو منتظر من المتعلّم في نهاية فترة دراسية. وهي تشكّل جزءا من ملمح التّخرج)

مركّبات الكفاءة: تبرز الأهداف التّعليمية القابلة للتّحقيق ك(التّحكم في المعارف/ واستخدامها/ وتنمية سلوك متماشي مع القيم) وهي بمثابة أهداف عامّة في التّعليم الهادف.

مؤشّرات الكفاءة: رموز ملموسة قابلة للملاحظة في وضعيات معيّنة، قصد الحكم على تحكّم التّلاميذ في معيار من معايير الكفاءة.

الهدف التّعليمي:.....

الزمن: 45د

الوسائل:.....

القيم و المواقف: تتناول بمركبات معرفية، أو وجدانية. فقد تكون خلقية، أو اجتماعية أو فكرية أو روحية أو جمالية.

ملاحظة: يعدّ النّموذج الخامس ذو المنحى المعرفي النّموذج الوحيد المستوفي جميع المعلومات. ويسهم في تكوين نظرة واضحة لما سيجري أثناء الدّرس، انطلاقا من تساؤلات كان قد طرحها المعلّم على نفسه. إلاّ أنّ ما يعاب عليه هو كثرة عناصرها، ومنها الكفاءة الختامية ومركّباتها. وإدراج هذين العنصرين من شأنه أن يسهم في إرهاق المعلّم، وتضييع وقته دون اللّزوم، طالما أنّ زمن تحقيق هذا النّوع من الكفاءة لا يتحقّق إلاّ بعد مرور سنة كاملة. وبالتّالي فإنّ إعادة كتابة منصوصها يعدّ ترفا لابد من تركه نهائيا. لذلك سيقف اختيارنا على هذا النّموذج، وتعديله وفق تصوّرنا الخاصّ، حيث سننزع منه المركّبات ومنصوص الكفاءة الختامية. ونكتفي بتدوين الأهداف التّعليمية باعتبارها أهدافا خاصة، ومؤشرات الكفاءة باعتبارها أهدافا إجرائية.

4-التّساؤلات التّي يطرحها المعلّم أعلى المذكّرة:

- ما المستوى الدّراسي الذّي أدرّسه؟
- ما النّشاط الذّي أريد أن أدّرسه اليوم؟
- ما المادّة التّي ينتمي إليها هذا النّشاط؟
- ما رقم وعنوان المقطع التّعليمي الذّي ينتمي إليه نشاط القراءة؟
- ما عنوان الموضوع الذّي يتناوله النّص القرائي؟
- ما الزّمن المخصّص لهذا النّشاط؟

- ما الوسائل المسخّرة للإعانة على تبديد الصّعوبات؟
- ما الأهداف التّعليمية المسطّرة لهذا النّشاط؟
- ما مؤشّرات الكفاءة المستهدفة؟

5-نماذج سير الحصص وفق المنحى السّلوكي أو المعرفي:

هي الأخرى تتفرع و تتعدّد. فمنها ما يحترم الثّنائية المقارباتية التّي ننادي بها. ومنها ما يقتصر في تتبّعه للمراحل على النّموذج الكفائي المحض، دون الإشارة لا من بعيد، ولا من قريب لصلته بملامح التّعليم القائم على الأهداف. ومثلما فعلنا سابقا مع نماذج تخصّ أشكال رؤوس المذكّرات، سنعرض أيضا بعضا من الأمثلة المتعلّقة بكيفيات سير حصص القراءة في السّاحة التّربوية.

1-النّموذج الأوّل:

المراحل	الأفعال السّلوكية	أنشطة المتعلّم
أهداف قبلية	- مرتبطة بالمكتسبات السّابقة للتّلميذ. - تترجم في مستوى معرفي قائم على (التّذكّر)	يمارس فعل التّذكّر وفق المطلوب.

أهداف وسيطية	- **الفعل الأوّل**: مرتبط بممارسة **القراءة الصّامتة**. - ينتمي إلى مستوى الحس- حركي. - **الفعل الثّاني**: مرتبط بأسئلة **فهم النّص المقروء**. - **الفعل الثّالث**: مرتبط ب**السّماع** لقراءة المعلم النّموذجية. - ينتمي إلى مستوى الحس -حركي. - **الفعل الرّابع:** مرتبط **بممارسة القراءة الجهرية**. - ينتمي إلى مستوى الحس -حركي. - **الفعل الخامس:** مرتبط بعدّة أفعال منها: - التّعامل مع المفردات بالشّرح و التّوظيف. - اسخراج الأفكار الرّئيسية والفكرة العامّة. - استثمارات النّحو والصرف والإملاء. - إنتاج شفهي أو كتابي يتوافق مع نمط نصي معين. - ينتمي إلى المجال المعرفي.	يقرأ بصمت النّص. يجيب على هذا النّوع من أسئلة الفهم. يستمع لقراءة المعلم. يقرأ قراءة جهرية النص يجيب على الأسئلة التّي تتطلّب منه استيعاب النّص.
أهداف نهائية	- **الفعل السّادس:** - يستخلص قيمة أخلاقية أو سياسية أو اجتماعية. - يبدي رأيه حول مضمون النّص. - يستنتج العبرة من قراءة مضمون النّص. - ينتمي هذا الفعل إلى المستوى الوجداني.	يجيب على أسئلة التّقويم

2-النّموذج الثّاني: [1]

[1] - يلاحظ على النموذجين (1و2)أنهما ينتهجان توجها سلوكيا محضا. أما النموذج الثالث فهو يحمل ملامح النموذج المعرفي، ممثلا في استخدام مصطلح وضعيات.

المراحل	الأفعال السّلوكية	المحتوى المعرفي	التّقويم
أهداف قبلية	يستقبل أسئلة المعلم حول تذكّر معلومات سابقة	الإجابة باحتمالات عديدة حول ما تذكّره من معلومات مرتبطة بالدّرس الجديد	الحكم على نتائج تعلّماته
أهداف وسيطية	- أن يقرأ النّص بصمت - أن يجيب على أسئلة الفهم - أن يستمع لقراءة المعلّم - أن يقرأ النّص قراءات فردية وجهرا . - أن يستوعب النّص من خلال أفعال سلوكية عديدة	أسئلة متنوّعة لقياس درجة الفهم، تنمّي المستوى المعرفي والحس -حركي .	الحكم على نتائج تعلّماته : - بالثّناء عليها - أو بالتّعزيز - أو بالتّصويب
أهداف ختامية	أن يتفاعل مع مضمون النّص بالنّقد و إبداء رأيه فيما يقرأ	أسئلة متنوعة تنمي المجال الوجداني في التّلميذ من خلال إظهار الرضا أو السّخط تجاه ما يقرأ	الحكم على نتائج تعلّماته : - بالثّناء عليها - أو بالتّعزيز - أو بالتّصويب

3-النّموذج الثّالث:

المراحل	الأهداف الوسيطية	الوضعية التّعليمية-التّعلمية	نتائج التّعلم
التمهيد	-تهيئة الأذهان بملاحظة الصّورة المصاحبة للنّص، أو بوضعية مشكلة للدّخول في جو الدّرس	-مطالبتهم بالنّظر إلى الصّورة المصاحبة للنّص. -إلى من تعود أوّل مرّة فكرة الطّيران ؟ - ما أصله؟ - وهل يستطيع الإنسان أن يطير؟	- يلاحظ المشهد المرفق بالنّص للتّعبير عن ملاحظاته البصرية و التّعليق عليها. - يجيب على السّؤالين: -عباس بن فرناس. - كان عربي الأصل. - لا يمكن أن يطير لأنه لا يملك مقومات الطّيران.

القراءة النموذجية (الأداء)	التّدرب على القراءة الجهرية الفردية للنّص	-التّكليف بالقراءة جهرا و بشكل منفرد لفقرات النّص:(الاختراعات/بال/القدرة/ ربوة/المغامرين) اختبارهم بأسئلة حول الفهم: - من أين استمدّ الإنسان فكرة الطّيران؟ - من أوّل المحاولين للطّيران؟ - ما هي أوصاف أوّل طائرة اخترعت؟	يقرأ التّلميذ فرديا و جهرا النّص. - يجيب على الانشغالات المطروحة إمّا بأجوبة مغلقة أو أجوبة مفتوحة.
القراءة التّفسيرية(الفهم)	-التّدرب على فهم النّص -الإجابة على أسئلة فهم النّص	-اشرح المفردات التّالية..... -أجب على أسئلة الفهم حول الذّي قرأت في الفقرة الأولى -نفس الإجراء يطبّق على بقية الفقرات.	- يشرح التلميذ المفردات الصعبة. - يجيب على الأسئلة المطروحة.
هيكلة النّص	- اكتشاف الصلة التي تربط مكونات النص - إبداء الرأي حول المقروء	- تشويش جمل إحدى الفقرات - حذف كلمات من فقرة مكتوبة على السبورة، والمطالبة بالبحث عنها؟ - يستثمرون النّص (نحويا وصرفيا وإملائيا)	- يرتّب التّلميذ عناصر الفقرة. - يبحث عن العناصر النّاقصة. - يستثمر النّص.

قراءة ختامية و استثمار	- التّطبيق بواسطة نشاط تقويمي	- أخذ رأي التّلميذ حول القضية التّي تناولها الكاتب في نصه: [منذ أن شاهد الإنسان الطيور تحلق في السماء، فكر في أن يقلدها، لكنه فشل. فهل تراه استسلم لمحاولاته الأولى اليائسة؟ أم واصل بكل عزم و إرادة لتحقيق حلمه؟]	- يعبر عن آرائه و يذعهما بالحجة و البرهان، مشيرا إلى أن بالعزم و الإصرار استطاع إنسان الأمس أن يبلغ مراده، و يحقق حلمه في اختراع طائرة تحلق لمسافات طويلة، و تبقى في السماء أطول مدة شاء.[1]

4-النموذج الرابع:*

المراحل	الأهداف التّعليمية	الوضعية التّعليمية-التّعلمية	مؤشّر الكفاءة
التّمهيد	نفسها	نفسها	نفسه
القراءة النّموذجية(الأداء)	نفسها	نفسها	نفسه
هيكلة النّص	نفسها	نفسها	نفسه
قراءة ختامية و استثمار	نفسها	نفسها	نفسه

[1]- النص عنوانه: **الاختراع الرائع**. مأخوذ من نصوص **كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، تأليف: شريفة غطاس و مفتاح بن عروس و عائشة بوسلامة، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د- ط، مارس 2006، ص122.

*- لوحظ تشابها كبيرا بين النموذجين الثالث و الرابع في جميع الخانات، سوى أن الخانة الرابعة المتعلقة بالتقويم عوضت بمؤشر الكفاءة. لكنن نبدي نتحفظنا على اعتبار عنصر التقويم مطابقا لمؤشر الكفاءة. فهما في حقيقة الأمر عنصران مختلفان في الوظيفة التي يؤديها كل واحد منهما. فإذا كان الغرض من التقويم إطلاق أحكام معيارية أو عددية لقياس درجة تملك المعارف، فإن مؤشر الكفاءة عبارة عن سلوكات ظاهرية قابلة الملاحظة و القياس، و تعكس درجة قيام المتعلم بعمليات بناء تعلماته في جميع مراحل الدرس.

5-النّموذج الخامس[1]

المراحل	الأهداف التّعليمية	الوضعية التّعليمية التّعلمية	مؤشّر الكفاءة	التّقويم
التّمهيد	نفسها	نفسها	نفسه	التّركيز على مؤشر استظهار المعارف المكتسبة بطريقة عملية تقبّل الملاحظة والقياس
القراءة النّموذجية (الأداء)	نفسها	نفسها	نفسه	
هيكلة النّص	نفسها	نفسها	نفسه	مراقبة عمليات التّحكم و التّوظيف للمعارف المكتسبة
قراءة ختامية و استثمار	نفسها	نفسها	نفسه	

6-النّموذج السّادس[2]:

المراحل	الوضعية التّعليمية التّعلمية	التّقويم
مرحلة الانطلاق	نفسها	يتذكّر ما جاء في النّص

[1]- اجتمعت في النموذج الخامس جميع العناصر بما فيها عنصري التقويم و مؤشر الكفاءة. فهو نموذج معرفي محض.

[2]- يتميز هذا النموذج بالخصائص التالية:
- يتميز بكونه انعكاس للتيار المعرفي في التعليم.
- توظيفه لمصطلحات جديدة، سمى بها المراحل الأساسية الثلاثة لحصة القراءة(وضعية الانطلاق/البناء/التدريبات و الاستثمار).
- أخلط بين التقويم و مؤشر الكفاءة، حيث أرجع وظائف التقويم لمؤشر الكفاءة. وهذا خلط منهجي لا يجوز حدوثه.
- غيب الأهداف التعليمية و مؤشرات الكفاءة.
- جعل المتعلم هو المتحدث للتعبير عن مختلف الممارسات، بدلا من الحديث عنه في المذكرة بضمير الغائب.

مرحلة بناء التّعلمات	– أقرأ النّص قراءة جهرية مسترسلة. – ألاحظ و أكتشف معطيات النّص. – أجيب على أسئلة الفهم.	– يقرأ قراءة جهرية مسترسلة. – يجيب على الأسئلة المتعلّقة بالفهم.
مرحلة التدريبات و الاستثمار	– أثري لغتي(تطبيق مقتبس من كتاب التلّميذ) – أطبّق بنشاطين من دفتر النشاطات	– يجند معارفه و يحلّ النّشاط التّطبيقي

6-مقترحات لنماذج مذكرات في حصص القراءة وفق المنحى المقارباتي الثنائي:

أ-المقترح الأول: (مذكرة في القراءة بالحروف المفتوحة للسنة الأولى ابتدائي)

المادة: اللغة العربية.

رقم المقطع: .....

الميدان: فهم المكتوب.

النشاط: قراءة.

المحتوى: الحروف مفتوحة.

الأهداف التعليمية الخاصة:

– يقرأ و يثبّت الحروف المفتوحة في ذهنه.

– يكون مقاطع بصوتين مفتوحين

– يضيف للمقطعين مقطعا ثالثا للحصول على الكلمات

الزّمن: 45د

الوسائل: صور تبرز دلالة الكلمات.

ب– م– و– ي– ن– ل– ظ– د– ذ – ف– ش– ض– ز– س– ث– ص– ط – ج–
ق– ر– ت- ك– غ– ه – ح – ع – خ– أ

الإستراتيجية الموظّفة: الكلمات البصرية.

مراحل سير الدرس

المراحل	المجال	الوضعية التّعليمية	الأفعال السّلوكية	مؤشّر الكفاءة	التّقويم
مرحلة الانطلاق	– معرفي – وجداني	– لو أردنا يا أطفال أن نكتب اسمنا، إلى ما نحتاج؟ – تابعوا الآن قائمة الحروف المكتوبة على السّبورة.	نحتاج إلى حروف ينتبه ببصره و ذهنه إلى السّبورة	يجيب على السّؤال المطروح	التّركيز على مؤشر استظهار المعارف المكتسبة بطريقة عملية تقبل الملاحظة والقياس
مرحلة البناء	حس– حركي	**1– قراءة الحرف منعزلا:** – ردّد قراءة الحروف معي الحروف: **ب– م– و– ي– ن– ل– ظ– د– ذ – ف– ش– ض– ز– س– ث– ص– ط – ج– ق– ر– ت- ك– غ– ه – ح –**	– يردد مع المعلّم ترديدا فرديا ثمّ جماعيا مراعيا ترتيب الحروف من ب إلى أ.	يقرأ من السّبورة جهرا.	مراقبة عمليات التّحكم و التّوظيف للمعارف المكتسبة

		ع – خ– أ – اقرأ الحرف الّذي أشير إليه بالمسطرة باتّجاه أفقي. – اقرأ الحرف الذي أشير إليه باتّجاه عمودي. – يقرأ الحرف باتّجاه عمودي. – يقرأ الحرف باتّجاه عكسي.		– يقرأ الحروف مشوّشة باتجاه أفقي ثم عمودي، ثم مائل. –يقرأ الحروف باتجاه عكسي من آخر حرف نحو أول حرف. – رك– جل– من – أك– فر– وق–		
مرحلة البناء	حس حركي معرفي معرفي	**2– القراءة من خلال المقاطع:** – كون مقاطع بصوتين مفتوحين – أضف لهما مقطعا في آخر الحرف الثاني لتكوين كلمة		– ركل – جلس –منح	يحترم المطلوب منه في عملية القراءة لتثبيت الحروف – يكون في كل مرة مقطعا بصوتين –يضيف حرف اللاّم	مراقبة عمليات التّحكم و التّوظيف للمعارف المكتسبة مراقبة عمليات التّحكم والتّوظيف للمعارف المكتسبة

مرحلة البناء			–أكل– فَرَشَ– وقف – دخل–(1)	– يضيف حرف السّين – يضيف حرف الحاء – يضيف حرف الألف – يضيف حرف الفاء – يضيف حرف الواو	مراقبة عمليات التّحكم و التّوظيف للمعارف المكتسبة مراقبة عمليات التّحكم و التّوظيف للمعارف المكتسبة

(1) - لا يهم إذا أتى المتعلم بمقاطع لا يمكن أن يشكل بها كلمة ذات دلالة و معنى عند إضافة الصوت الثالث. فقد يصيب في الإتيان بكلمات ذات دلالة بإضافة المقطع الثالث. و قد لا يحالفه الحظ في ذلك أبدا. المهم أن الغاية من هذا الإجراء هو تدريبهم على أن الكلمات تتركب من مقاطع صوتية، يضم بعضها إلى بعض أثناء عملية النطق.
و في حالة عدم تمكنه من الإتيان بكلمات ، ندعمه بصور تساعده على استحضار هذه الكلمات.

				– يضيف حرف الدّال	مراقبة عمليات التّحكم والتوظيف للمعارف المكتسبة
مرحلة الاستثمار	معرفي معرفي	**3– القراءة من خلال الكلمة:** اقرأ المقاطع التالية: جم–خر– طر – أضف لها الحرف المناسب من الحروف التّالية لتكوين كلمة: ق–ع–ج. جم.....– خر...– طر.... – غير الحرف (ن) بحرف أخر لتحصل على كلمة جديدة: سكن–(سكت/سكب)،نزع(نزل/نزف)	– يقرأ المقاطع – يضيف الحرف المطلوب – يغير الحرف نون بالتّاء و الباء. يغير الحرف عين باللاّم و الفاء.	– يقرأ المقاطع بدون أخطاء. – ينجز النّشاط بدون أخطاء.	مراقبة عمليات التّحكم و التّوظيف للمعارف المكتسبة

ب–**المقترح الثاني**[1]: (مذكّرة في القراءة للسّنة الثّانية ابتدائي)

المادّة: اللّغة العربية.

رقم المقطع: .....

الميدان: فهم المكتوب.

النّشاط: قراءة.

الأهداف التّعليمية الخاصّة:

– يقرأ النّص قراءة جهرية.

– يلعب ألعابا قرائية لتثبيت حروف:

– يفرّق بين الحروف المتشابهة رسما(غ–ع)– (س–ش)

– يفرّق بين الحروف المتشابهة صوتا(س– ص) – (ط–ت)

الزّمن: 45د

الوسائل: السّبورة – نص مكتوب– صور ل(نافذة – عصفور– الشّجرة – بنت– السّتارة–الحديقة)

الإستراتيجيات: اللّعب – الاستبدال – الحذف و التّغيير.

---

[1]– توجد عدّة عينات من مذكرات القراءة في السّنة الأولى ابتدائي، فإذا كانت العيّنة الأولى مخصصة لقراءة الحروف المفتوحة، فإن العينات الأخرى مخصصة لما يلي:
- مذكرة في قراءة الحروف المضمومة.
--مذكرة في قراءة الحروف مكسورة.
- مذكرة في قراءة الحروف ساكنة .
- مذكرة في قراءة الحروف المنونة بالفتحة
- مذكرة في قراءة الحروف المنونة بالضمة
- مذكرة في قراءة الحروف المنونة بالكسرة.
- مذكرة في قراءة الحروف المشددة بالفتحة.
- مذكرة في قراءة الحروف المشددة بالضمة .
- مذكرة في قراءة الحروف المشددة بالكسرة
- مذكرة في قراءة الحروف المشددة و المنونة بالفتحة.
- مذكرة في قراءة الحروف المشددة و المنونة بالضمة.
- مذكرة في قراءة الحروف المشددة و المنونة بالكسرة.
- مذكرة في قراءة الحروف القمرية.
- مذكرة في قراءة الحروف الشمسية.
- مذكرة في التعامل مع قراءة النصوص القصيرة.
أما في السنة الثانية فيكون المتعلم قد تقدم بما فيه الكفاية في اكتشاف و تعرف على الحروف وقراءة الكلمات و الجمل. لذلك يعتبر هذا المستوى تتمة لما تم اكتسابه. و تخصص المذكرات فيه لتثبيت تلك المكتسبات و تدعيمها بمزيد من الاستراتيجيات.

مراحل سير الدّرس:

المراحل	المجال	الوضعيات التّعليمية	الأفعال السّلوكية	مؤشّر الكفاءة	التّقويم
مرحلة الانطلاق	معرفي	اقرأ الحروف من لوحة الحروف.	– يقرأ بشكل عشوائي، متعمدا مرّة على التّرتيب الذّي كتبت به القائمة و مرّة بشكل عشوائي.	يحترم القراءة المتسلسلة للحروف و القراءة العشوائية.	التّركيز على مؤشّر استظهار المعارف المكتسبة بطريقة عملية تقبل الملاحظة والقياس.
مرحلة بناء التّعلمات	حس–حركي	يقرأ النّص القصير التّالي: **فِي حَدِيقَةِ الْمَنْزِلِ الَّذِي تَسْكُنُهُ رِيمٌ عُصفُورٌ جَمِيلٌ يَعِيشُ عَلَى غُصْنِ الشَّجَرَةِ، وَ كَانَ يُحِبُّ رِيمَا كَثِيرًا لِأَنَّهَا تُعَامِلُهُ بِلُطْفٍ وَ تَعْتَنِي بِهِ. اقْتَرَبَ الْعُصفُورُ مِنْ نَافِذَةِ غُرْفَةِ رِيمٍ وَ طَرَقَ النَّافِذَةَ بِمِنْقَارِهِ فَأَزَاحَتْ رِيمٌ السِّتَارَةَ وَ فَتَحَتِ النَّافِذَةَ مَرحِّبَةً بِعُصفُورِهَا**	– يلاحظ ببصره النّص. – يستمعون إلى قراءة المعلم النّموذجية. – يصغي لقراءة المعلم المثالية. – يقرأ محاكيا المعلم. – يشاهد المتعلم المعلم و هو	– القدرة على الملاحظة والإصغاء الجيّد لقراءة المعلّم.	مراقبة عمليات التحكم والتّوظيف للمعارف المكتسبة مراقبة عمليات التّحكم والتّوظيف

		الْعَزِيزِ.[1] – يقرأ المعلم على مسامعهم النص. – اقرأ النص محاولا تقليد المعلم. – يلون المعلم الحروف في الكلمات التالية: –عصفور – يعيش– تعتني – العزيز. – اقرأ الكلمات التي احتوت على حروف ملونة. – ما الحرف الذي لونه المعلم باللون الأحمر؟ –اقرأ الحرف الملون وحده. – عين مكان حرف العين في كل كلمة يتواجد فيها.	يلون حرف العين في أمكان مختلفة من الكلمة. – يقرأ الكلمات المعنية. (عصفور يعيش– تعتني– العزيز) – الحرف الملون هو حرف العين. –يقرأ حرف العين وحده دون بقية حروف الكلمة (عُـ –ـعِيـ– ـعْـ ـعَـ) – مكان حرف العين في الكلمة الأولى في أول الكلمة. – مكان حرف العين في الكلمة الثانية و الثالثة و الرابعة في وسط الكل – يجلب كلمات تضم حرف	– القدرة على الاستماع الجيّد و محاكاة قراءة المعلم. – القدرة على الاستماع الجيّد و محاكاة قراءة المعلم. – القدرة على القراءة الفردية للكلمات المعنية. – القدرة على تحديد الحروف الملونة باللون الأحمر. – القدرة على قراءة الحرف معزولا. –القدرة على تعيين مكان حرف العين في كل	للمعارف المكتسبة مراقبة عمليات التّحكم والتّوظيف للمعارف المكتسبة مراقبة عمليات التحكم و التوظيف للمعارف المكتسبة
مرحلة بناء التعلمات	حس–حركي حس–حركي معرفي معرفي حس حركي معرفي				

[1]- النص مأخوذ من كتاب: **دليل المعلم في لغتي العربية، الصف الثاني**، تأليف: صلاح دبشة الماجدي وآخ، وزارة التربية لجمهورية الكويت، ط1، 2017،ص27.

مرحلة بناء التعلمات	معرفي حس حركي حس حركي معرفي حس حركي حس حركي معرفي	– ابحث عن كلمات تحتوي على حرف العين في آخر الكلمة. – لاحظ الكلمتين: عصفور– غصن – اقرأ الحرف الأول من كل كلمة – ما الفرق بين حرف العين و الغين؟ –اقرأ الكلمات التالية : عبر– غمر – عسل غمام. – نفس الخطوات مع حرفي السين و الشين. – لاحظ الكلمتين: ستارة – عصفور. – انطق الكلمة الثانية – هل يوجد اختلاف في النطق؟ – انتهاج نفس الخطوات مع حرفي الطاء والتاء.	العين في آخرها: جميع – بديع – سميع – عـــ – غـ – حرف الغين عليه نقطة. و حرف العين بدون نقطة. – يقرأ ليميز بين الحرفين المتشابهين في الرسم. – س..... – ص..... – نعم يوجد اختلاف. – ينتبه إلى حروف الكلمتين – ينطق جهرا كل كلمة من الكلمتين. – يذكر الفرق إن وجد	كلمة. – القدرة على تحديد مكان الحرف في الكلمة. – القدرة على توظيف كلمات تتضمن حرف العين في آخر الكلمات. –القدرة على التفريق بين الحرفين شكلا. – يوظف قدراته في قراءة الكلمات المكتوبة أمامه. – القدرة على نطق الكلمتين. – القدرة على إيجاد الفرق بين الكلمتين.	مراقبة عمليات التحكم و التوظيف للمعارف المكتسبة

مرحلة استثمار المكتسبات	معرفي	ضع كل حرف مكانه المناسبة في الكلمة مما يلي: ط – ت– س– ص – م...رقة/ ....نورة/ م...لم/ ...بورة – صحح إن وجد الخطأ، باستبدال الحرف الصحيح مكان الحرف الخاطئ في كل كلمة مما يلي: – بتيخ – طريق – سحيح– صليم –انطق الحروف بشكل سليم في كل كلمة مما يلي: صغير – سعيد.	– ينجز النشاط التطبيقي كتابيا على كراسه بالإجابة على المطلوب منه في كل مرة، موظفا خبراته و مهاراته التي اكتسبها.	– القدرة على الحل الصحيح للمطلوب	مراقبة عمليات التحكم و التوظيف للمعارف المكتسبة

ج–المقترح الثّالث(مذكرة في القراءة للسّنة الثّالثة)

المادّة: اللّغة العربية.

رقم المقطع: .....

الميدان: فهم المكتوب.

النّشاط: قراءة.

عنوان النص: الفلاح و الثور.

الأهداف التّعليمية الخاصّة:

- يقرأ النّص قراءة سليمة الأداء.
- يحسن توقّع أحداث النّص من خلال الصّورة أو العنوان.
- يعزّز فهمه للنّص.
- يكتشف بنية النّص السّردي، و يستثمرها.

الزّمن: 45 د

الوسائل: السّبورة – نص مكتوب– المشهد

الإستراتيجية: – التّوقّع. – التّحليل.

– يُحْكَى أَنَّ بَغْلاً ضَخْمًا وَ ثَوْرًا سَمِينًا كَانَا يَعِيشَانِ مَعًا فِي زَرِيبَةٍ. اعْتَادَ صَاحِبُهُمَا الْفَلاَحُ أَنْ يَرْبِطُهُمَا مَعًا بِالْمِحْرَاثِ لِحَرْثِ الْأَرْضِ، فَأَصْبَحَا جَارَيْنِ صَدِيقَيْنِ فِي الْحَقْلِ وَ الزَّرِيبَةِ.

– ذَاتَ يَوْمٍ قَالَ الثَّوْرُ لِلْبَغْلِ:" لَقَدْ تَعِبْنَا فِي الْحَرْثِ، وَ لَمْ يُشَغِّلِ الْفَلاَحُ غَيْرَنَا لِإِرَاحَتِنَا. مَا رَأْيُكَ اَنْ نَلْعَبَ دَوْرَ الْمَرِيضَيْنِ لِيُرِيحَنَا؟"

أَجَابَ الْبَغْلُ: "كَيْفَ نَتَمَارَضُ وَ مَوْسِمُ الْحَرثِ قَصِيرٌ؟ صَاحِبُنَا يَهْتَمُ بِنَا طُولَ الْعَامِ."

رَدَّ الثَّوْرُ بِاسْتِهْزَاءٍ: "إِنَّكَ غَبِيٌّ ! اصْبِرْ أَنْتَ لِلْعَمَلِ الْمُضْنِي، أَمَّا أَنَا فَسَأَتَمَارَضُ."

– تَظَاهَرَ الثَّوْرُ بِالْمَرَضِ، فَقَدَّمَ لَهُ الْفَلاَّحُ الْأَعْلاَفَ وَ تَرَكَهُ يَسْتَرِيحُ. وَ عَادَ الْبَغْلُ فِي الْمَسَاءِ مُرْهَقاً فَسَأَلَهُ الثَّوْرُ: "مَا أَخْبَارُكَ؟" أَجَابَ الْبَغْلُ: "بَذَلْتُ جُهْداً أَكْثَرَ لِأُعَوِّضَ غِيَابَكَ." تَهَلَّلَ وَجْهُ الثَّوْرِ فَرَحاً وَ سَخِرَ بِالْبَغْلِ لِأَنَّهُ يَرْفُضُ أَنْ يَتَمَارَضَ لِيَسْتَرِيحَ مَعَهُ."

المراحل	المجال	الوضعيات التعليمية	الأفعال السلوكية	مؤشر الكفاءة	التقويم
مرحلة الانطلاق	حس حركي معرفي حس حركي معرفي معرفي	 **1/– مرحلة ما قبل القراءة:** **أ– أكتشف نصّي لأتحقق من صحة تصوراتي:** – لاحظ الصّورة و الكتاب مغلوق. – تنبأ من خلالها مضمون النّص. – اقرأ كامل النّص بصمت. – تأكّد من صحّة أو خطأ الفرضيات التّي صغتها من قبل. – ما الاستنتاج الذّي توصلت إليه؟	– يلاحظ الصّورة و يصوغ فرضيات، يتحقق منها في آخر الحصّة. – يقرأ النّص قراءة صامتة. – يجري مقارنة بين ما توقّعه، وما يتوفّر في النّص من حقائق. – يذكر الاستنتاج الذّي توصّل إليها من بعد التّأكّد.	– القدرة على توظيف الملاحظة وصياغة والفرضيات. –القدرة على إجراء مقارنة بين ما توقّعه وما استنتجه بعد القراءة.	– مراقبة عمليات التّحكم و التّوظيف للمعارف المكتسبة. – مراقبة عمليات التحّكم و التّوظيف للمعارف المكتسبة.

مرحلة بناء التعلمات	حس حركي معرفي معرفي معرفي معرفي معرفي	**2/- مرحلة القراءة:** **ب- أحلل نصّي لتعزيز قدراتي على الفهم:** - اقرأ النّص قراءة جهرية. - اختر المرادف المطابق لكلمتي(تمارض/تهلّل) في النّص من خلال الاقتراحات التالية: - من هما الجاران الصّديقان؟ -استخرج من النّص ما يدل على أن الثّور مخادع. - بم وصف الثّور صديقه البغل؟ - رتّب الكلمات التّالية للحصول على جملة	- يقرأ النّص جهرا. - يختار المرادف المطابق للمعنى السّياقي الذي توجد فيه كلّ كلمة. - هما الثور البغل - ادعاؤه بأنه مريض للفرار من العمل -وصفه بالغبي	- القدرة على توظيف ملاحظاته حول المضمون دون الاطّلاع على المضمون. - القدرة على التثبت من صحة تصوراته و إجراء المقارنة بفعالية.	-مراقبة عمليات التّحكم والتّوظيف للمعارف المكتسبة. -مراقبة عمليات التّحكم والتّوظيف للمعارف المكتسبة. -مراقبة عمليات التّحكم و التّوظيف للمعارف المكتسبة.

اختيارات كلمة (تمارض) و(تهلل)	**المعنى السّياقي**
تمارض العامل في عمله	قصر فيه
تمارض الثور	تظاهر بأنّه مريض
تهلّل وجهه	أشرق من الفرح
تهلّل وجهه بالدموع	سالت دموعه

		ذات معنى: للهروب – تمارض – من – الثّور – العمل **أتعرّف على بنية النّص السّردي:** **–وضع البداية:**			
	معرفي	– من راوي القّصة؟	– تمارض الثّور للهروب من العمل. – للهروب من العمل، تمارض الثّور.	–القدرة على التّفريق بين المعنى المعجمي والسّياقي للكلمة.	– مراقبة عمليات التحكم و التوظيف للمعارف المكتسبة.
			– يذكر أن الرّاوي غير معروف.	– القدرة على الإجابة على أسئلة وضعية البداية.	
			– هما الثّور و البغل	– القدرة على التّمييز بين الزّمان المحدّد بدقة أو الذّي أشير إليه من بعيد.	– مراقبة عمليات التّحكم والتّوظيف للمعارف المكتسبة.
	معرفي	– هل ارتبطت القصّة بزمان محدّد؟	– لا لم يحدّد الزّمن		
	معرفي	– ما المكان الذّي جرت في الأحداث؟	– الحقل حينا و الزّريبة حينا آخر.		
	معرفي	– قارن بين صفات الثّور و صفات البغل	– الثّور مخادع وكاذب ومستهزئ بغيره.	–القدرة على المقارنة بين عنصرين.	
	معرفي		– البغل صادق ومؤثر		

	معرفي **معرفي** **معرفي** **معرفي**	**سياق التّحوّل:** – هل نجح الثّور في تضليل صاحبه؟ – استخرج من النّص ما يدل على ذلك **وضع النّهاية:** – كيف انتهت القصّة؟ – تخيّل نهاية لها	غيره ومخلص لصداقته. – نجح في تضليله – ما يدل على ذلك أنّ الفلاّح قدّم له العلف وتركه يستريح. – لا نعرف نهاية للقصّة. – احتمالات عديدة.	– القدرة على الإجابة على الأسئلة المرتبطة بسياق التّحوّل ووضع النّهاية	مراقبة عمليات التّحكم والتّوظيف للمعارف المكتسبة.
مرحلة الاستثمار	معرفي وجداني	**3**– مرحلة ما بعد القراءة ج– **ممارسة التفكير النقدي:** – لو خيرت بين سلوك الثور و البغل، أيهما ستختار؟ و لماذا؟ وضح موقفك	– يتحدث شفهيا عن السّلوك الذّي يفضله مع ذكر موقفه الواضح من سلوكات الثّور، ويقدم تبريراته عن رفضها.	– القدرة على إبداء الرّأي وبيان موقفه جيدا من الجهة التّي اختارها.	مراقبة عمليات التّحكم والتّوظيف للمعارف المكتسبة.

د-المقترح الرّابع(مذكّرة في القراءة لمستوى السّنة الرّابعة)

المادة: اللغة العربية. **رقم المقطع:** .....

الزّمن: 45د **الميدان:** فهم المكتوب.

النّشاط: قراءة. – عنوان النّص: الجَمَلُ وَحيدُ السَّنامِ.

الأهداف التّعليمية الخاصّة:

- يقرأ النّص قراءة سليمة الأداء.
- يحسن توقّع أحداث النّص من خلال العنوان.
- يعزّز فهمه للنّص.
- يكتشف بنية النّص الوصفي، ويستثمرها.

الوسائل: السّبورة – نص مكتوب- المشهد

الإستراتيجيات: - التّوقّع- التّحليل-التّلخيص

الجَمَلُ وَحيدُ السَّنامِ حَيَوانٌ مُجْتَرٌّ، يُعَدُّ سَنامُهُ مَخْزَنًا لِلدُّهونِ، وَهُوَ يُساعِدُهُ في الاسْتِغْناءِ عَن الطعامِ لِعِدَّةِ أيام في الصَّحْراءِ، وَعِنْدَما يَسْتَعْمِلُ الجَمَلُ هَذا المَخْزونَ، فَإِنَّ حَجْمَ سَنامِهِ يَصْغُرُ تَدْريجِيًّا، وَعِنْدَما يَكونُ الجَمَلُ عَطِشًا، فَإِنَّهُ قادِرٌ عَلى شُرْبِ100 لِتْرٍ مِن الماءِ في بِضْعِ دَقائِقَ.

وَكَذلِكَ فَإِنَّ أَقْدَامَهُ العَريضَةَ ذاتَ الأخفافِ المُمَيَّزَةِ تُساعِدُهُ عَلى عَدَمِ الغَوْصِ في الرمالِ، وَعَلى تَحَمُّلِ حَرارَتِها، وَهُوَ قادِرٌ أَيْضًا عَلى إِقْفالِ مَنْخِرَيْهِ الواسِعَيْنِ حَتَّى لا يَدْخُلَ إِلَيْهِما الغُبارُ المُتَطايرُ أَثْناءَ العَواصِفِ الرَّمْلِيَّةِ.

وَ قَد اسْتَخْدَمَ الإِنْسانُ الجَمَلَ لِلرُّكوبِ والسَّفَرِ في الصَّحاري إِلى أَماكِنَ بَعيدَةٍ، وَلِنَقْلِ البَضائِعِ ثَقيلَةِ الوَزْنِ[1]

[1]-النص مأخوذ من كتاب: **اللغة العربية ، الفصل الدراسي الأول، المستوى الرابع، كتاب الطالب**، وزارة التعليم و التعليم العالي القطرية، كلية التربية، د- ط ، 2022/2021،ص91.

المراحل	المجال	الوضعيات التّعليمية	الأفعال السلوكية	مؤشرات الكفاءة	التقويم
وضعية الانطلاق	حس حركي معرفي معرفي معرفي حس حركي معرفي	**1- مرحلة ما قبل القراءة:** **أ- أكتشف نصّي لأتحقّق من صحة تصوّراتي:** - اقرأ عنوان النّص. - تنبأ من خلاله مضمون النّص. - اقرأ كامل النّص بصمت. - تأكد من صحّة أو خطأ الفرضيات التّي صغتها من قبل. - ما الاستنتاج الذّي توصّلت إليه؟ **2/- مرحلة القراءة:** **ب- أحلل نصّي لتعزيز قدراتي على الفهم:** - اقرأ النّص قراءة جهرية. - ما موضوع النّص؟	- يلاحظ الصّورة و يصوغ فرضيات، يتحقق منها في آخر الحصّة. - يقرأ النّص قراءة صامتة. - يجري مقارنة بين ما توقّعه، و ما يتوفّر في النّص من حقائق. - يذكر الاستنتاج الذّي توصّل إليه من بعد التأكد. - يقرأ النّص جهرا. - مضمون النّص حيوان الجمل	- القدرة على توظيف الملاحظة وصياغة الفرضيات. -القدرة على إجراء مقارنة بين ما توقعه و ما استنتجه بعد القراءة. -القدرة على القراءة الجهرية الخالية من التّهجي و التّقطيع. - القدرة على انتقاء الأجوبة المناسبة	مراقبة عمليات التّحكم والتّوظيف للمعارف المكتسبة. مراقبة عمليات التّحكم والتّوظيف للمعارف المكتسبة. مراقبة عمليات التّحكم والتّوظيف للمعارف المكتسبة.

<table>
<tr>
<td rowspan="2">وضعيا ت البناء</td>
<td>معرفي</td>
<td>
- اختر المرادف المناسب لكلمتي (الاستغناء) و(التّدبّر) في النّص من خلال الاقتراحات التالية:
<table>
<tr><th>اختيارات كلمة(الاستغناء)</th><th>المعنى السّياقي</th></tr>
<tr><td>استغنت الشّركة عن العمال</td><td>أقالتهم</td></tr>
<tr><td>استغنى الثّري عن المال</td><td>لم يعد في حاجة إليه</td></tr>
<tr><td>استغنى عن الأكل</td><td>صام</td></tr>
</table>
<table>
<tr><th>اختيارات كلمة(التّدبّر)</th><th>المعنى السّياقي</th></tr>
<tr><td>تدبّر التّلميذ في السّؤال</td><td>فكر فيه</td></tr>
<tr><td>تدبّر القاضي في النّزاع</td><td>نظر فيه</td></tr>
<tr><td>تدبّرت الأم منزلها</td><td>أحسنت تسييره و عناية</td></tr>
</table>
</td>
<td>- يحدد الاختيار المناسب لكل مرادف حسب معناه الوارد في النّص.</td>
<td>- القدرة على أيجاد المرادف و الضد المناسبين.</td>
<td>مراقبة عمليات التحكم و التوظيف للمعارف المكتسبة.</td>
</tr>
<tr>
<td>معرفي

معرفي</td>
<td>- هات من النّص ضد ما يلي:
- حرارتها- قريبة- خفيفة- مرتوي.
- وظّف كل ضد في جمل من صنيعك.</td>
<td>- يبحث عن الضدّ من النّص.
- يوظف الأضداد في جمل مفيدة.</td>
<td>- القدرة على توظيف الأضداد في جمل مفيدة خالية من الركّاكة والضّعف.</td>
<td>مراقبة عمليات التّحكم و التّوظيف للمعارف المكتسبة.</td>
</tr>
</table>

	معرفي	–استخرج من النّص صفاتا جسدية	– الصّفات الجسدية: –وحيد السّنان– أقدامه عريضة– منخراه واسعان – مجتر		مراقبة عمليات التّحكم والتّوظيف للمعارف المكتسبة.
	معرفي	–استخرج الصّفات المعنوية	– الصّفات المعنوية: – صبور على العطش – متحمّل للحرارة – متكيّف في مشيه مع الرّمال– حمّال للأوزان الثقيلة.	– القدرة على التّمييز بين الصّفات الجسدية والمعنوية.	مراقبة عمليات التّحكم والتّوظيف للمعارف المكتسبة.
	معرفي	ج– هيكلة النّص: – استخرج الأفكار الرّئيسية من النّص.	– إمكانات الجمل التي تسمح له بالتّكيف مع العطش. – القدرات الخاصّة التّي يملكها للتّكيّف مع البيئة الصّحراوية.	القدرة على استخلاص الأفكار الفرعية والفكرة العامّة بشكل سليم، ومطابق لمضمون النّص المقروء.	

				– المنافع العديدة التّي يقدمها الجمل للإنسان. – الجمل آية ربانية تدعونا للتّمعّن في خلق الله. – يلخص النّص بأسلوبك الخاص.	مراقبة عمليات التحكم والتوظيف للمعارف المكتسبة.
	معرفي معرفي	–استخرج من النّص الفكرة العامّة. – لخص النص بأسلوبك الخاص، و معتمدا على الأفكار الرئيسية.		– القدرة على التّلخيص السّليم باحترام تسلسل الأفكار والابتعاد عن التّفصيل و حذف التّكرارات، استعمال الضّمائر المتصلة.	
وضعية الاستثمار	معرفي وجداني	**3– مرحلة ما بعد القراءة** ج– **ممارسة التّفكير النّقدي:** غير الجمل بحيوان آخر من اختيارك، وصفه باستخدام الوصف المادي والمعنوي.	يختار حيوانا من الحيوانات التّي يعرفها ويصفه باحترام المطلوب منه بالإكثار من توظيف الجمل الإسمية.	– القدرة على محاكاة النّصوص الوصفية	مراقبة عمليات التّحكم والتّوظيف للمعارف المكتسبة.

ه-المقترح الخامس(مذكّرة في القراءة للسّنة الخامسة)

المادّة: اللّغة العربية.

رقم المقطع: .....

الميدان: فهم المكتوب.

النّشاط: قراءة. – عنوان النّص:.....

الأهداف التّعليمية الخاصّة:

- يقرأ النّص قراءة سليمة الأداء.
- يحسن توقّع أحداث النّص من خلال الصّورة أو العنوان.
- يعزّز فهمه للنّص.
- يكتشف بنية النّص التّفسيري، ويستثمرها.

الزّمن: 45 د

الوسائل: السّبورة – نص مكتوب– المشهد

الإستراتيجيات: – التّوقّع–التّحليل–التّلخيص

يُشَكِّكُ الْعَديدُ مِنَ الْمُدَخِّنينَ في حَقيقَةِ مَخاطِرِ التَّدْخينِ لِتَبْريرِ عَدَمِ إِقْلاَعِهِمْ عَنْهُ وكَذَلِكَ بَعْضُ الَّذينَ يَرْغَبُونَ في تَجْرِبَتِهِ متَعَلِّلِينَ بِعَدَمِ مَرَضِ كَثيرٍ مِنَ الْمُدَخِّنِينَ. وَالْحَقيقَةُ أَنَّ خَطَرَ التَّدْخينِ عَلَىَ صِحَّةِ الْمُدَخِّنِ أَصْبَحَ أَمْراً مُؤَكَّداً بِاعْتِبَارِهِ عَامِلَ خَطَرٍ لِلْإِصابَةِ بِعَديدِ الْأَمْرَاضِ كَأَمْرَاضِ الْجِهَازِ التَّنَفُّسي وَأَمْرَاضِ الْقَلْبِ وَ الشَّرَايِينِ وَ أَمْرَاضِ الْجِهَازِ الْهَضْمي وَأَمْرَاضِ الْجِهَازِ الْعَصَبِي. كَمَا يَتَسَبَّبُ في إِهْدَارِ نَفَقَاتٍ كَثيرَةٍ يُمْكِنُ صَرْفُهاَ في مَنَافِعَ لِلْعَائِلَةِ. وَيُضْطَرُّ كَثيرُونَ لِلتَّغَيُّبِ عَنِ الْعَمَلِ لِتَدَهْوُرِ صِحَّتِهِمْ. وَهُوَ كَذَلِكَ اعْتِدَاءٌ عَلَىَ سَلاَمَةِ الْبِيئَةِ وَ عَلَىَ حُرِّيَّةِ الْآخَرِ.[1]

[1]- النص مأخوذ من كتاب : **عالم الكتابة، كتاب التمارين لتلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي**، تأليف: محرز بلعيد وآخ، وزارة التربية التونسية، المركز الوطني البيداغوجي، د – ط، د- ت، ص206.

المراحل	المجال	الوضعية التعليمية	الأفعال السلوكية	مؤشرات الكفاءة	التقويم
مرحلة الانطلاق	حس حركي حس حركي معرفي حس حركي معرفي معرفي	**1- مرحلة ما قبل القراءة:** **أ- أكتشف نصّي لأتحقّق من صحّة تصوّراتي:** - اقرأ عنوان النّص. - تنبأ من خلاله مضمون النّص. - اقرأ كامل النّص بصمت. - تأكد من صحة أو خطأ الفرضيات التّي صغتها من قبل. - ما الاستنتاج الذّي توصّلت إليه؟	- يلاحظ الصّورة ويصوغ فرضيات، يتحقّق منها في آخر الحصّة. - يقرأ النّص قراءة صامتة. - يجري مقارنة بين ما توقّعه، وما يتوفّر في النّص من حقائق. - يذكر الاستنتاج الذّي توصّل إليها من بعد التّأكد.	- القدرة على توظيف الملاحظة وصياغة الفرضيات. -القدرة على إجراء مقارنة بين ما توقعه و ما استنتجه بعد القراءة.	مراقبة عمليات التّحكم والتّوظيف للمعارف المكتسبة. مراقبة عمليات التّحكم والتّوظيف للمعارف المكتسبة.

مرحلة البناء	حس حركي معرفي معرفي معرفي	**2/- مرحلة القراءة:** **ب- أحلل نصّي لتعزيز قدراتي على فهم النّص التّفسيري:** - اقرأ النّص قراءة جهرية. - اختر عنوانا من بين الإجابات الآتية: - مخاطر التّدخين. - ما التّدخين؟ - فوائد التّدخين. - ما الشّيء الذّي شكّك فيه المدخّنون؟ - أدخل الصيغ اللّغوية التّالية الدّالة على التّفسير والتّعليل:(بما أنّ – لذلك–لام التعليل– بل) - لا يضرّ التّدخين الجهاز التّنفسي فحسب.... أجهزة أخرى أيضا. - ..... العديد من المدخنّين يشكّكون في حقيقة مخاطر التّدخين، فإنّهم يسمحون به لأنفسهم. - برر البعض انعدام أضرار التّدخين ....مواصلة	- يقرأ النّص جهرا. - يختار العنوان المناسب بناء على فهمه للنّص. - يذكر هذا الشيء - يدخل الصّيغ اللّغوية المعنية بما يتوافق مع كل جملة من الجمل الأربعة.	-القدرة على القراءة الجهرية الخالية من التّهجّي والتّقطيع. - القدرة على انتقاء الأجوبة المناسبة.	مراقبة عمليات التّحكّم والتّوظيف للمعارف المكتسبة. مراقبة عمليات التّحكّم والتّوظيف للمعارف المكتسبة. مراقبة عمليات التّحكّم والتّوظيف للمعارف المكتسبة.

	معرفي	رغبتهم في التدخين. – للتدخين مخاطر عديدة.....على المدخنين التوقف عن تناوله. – املأ الجدول الآتي: مرادف | ضدها | توظيفها في جملة إقلاع | ..... | ..... إهدار | ..... |	– يملأ الجدول ملأ سليما	– القدرة على التوظيف المناسب للصّيغ اللغوية.	مراقبة عمليات التحكم و التوظيف للمعارف المكتسبة.
	معرفي	– اذكر السبب أو النتيجة في كل جملة مما يلي: **السبب** | **النتيجة** ..... | تبرير عدم الإقلاع الرغبة في التدخين | .... | كثرة التغيبات	–يذكر السبب أو النتيجة وفق الفراغ.	–القدرة على تعبئة الجدول بشكل صحيح.	مراقبة عمليات التحكم و التوظيف للمعارف المكتسبة.
	معرفي	– علل سلوكات تريد فعلها، أو تركها بطرح الأسئلة: (كيف– لماذا– ما سبب؟) للإجابة على الجمل التالية: – كيف.....؟	– يعلل أي سلوك يختاره بتوظيف أدوات الاستفهام المناسبة.	–القدرة على	مراقبة عمليات التحكم و التوظيف للمعارف المكتسبة.

		– لماذا.....؟ – ما سبب .....؟		التفريق بين الأسباب و النتائج. – القدرة على تقديم التّعليلات المناسبة تبعا لكل سؤال.	
مرحلة الاستثمار	وجداني معرفي معرفي	**3– مرحلة ما بعد القراءة:** **ج– ممارسة التّفكير النّقدي:** – هل تواقف الكاتب فيما ذهب إليه من طرح بخصوص مخاطر التّدخين؟ – علّل موقفك بالحديث شفاهة عن المخاطر الأخرى (إن وجدت)، التي لم يذكرها النّص. – لو كنت مدخنا، كيف كنت ستتصرف بعد إدراكك لكل هذه المخاطر؟	يعطي رأيك بذكر موقفه من وجهة نظر الكاتب. – يعلّل موقفه المطابق لوجهة النّظر التي اختارها. – يعلّل سلوكه بخصوص مخاطر التّدخين.	– القدرة على إبداء الرّأي وبيان موقفه جيدا من وجهة النّظر التّي اختارها – القدرة على ممارسة أسلوب التّعليل بشكل منتظم و سليم في المواقف المعروضة عليه.	مراقبة عمليات التّحكم والتّوظيف للمعارف المكتسبة.

خاتمة الفصل:

مثلما خطّطنا له في التّصور سابقا، تأسّس العمل في الفصل التّطبيقي على جملة من الخطوات البيداغوجية والدّيداكتيكية، أهمّها اعتماد مدخل الوعي الصّوتي في المستوى الدّراسي الأوّل كمنهج قائم على فكّ رموز اللّغة بواسطة تقنية التّهجي، بدءا بالصّوت باعتباره جزءا ثم انتهاء بالكلمة و الجملة باعتبارهما كلاّ. و قد راعينا فيه التّطابق مع مخرجات آخر الأبحاث الطّبّية المعاصرة التّي أيّدت بقوّة فكرة تنشيط الفصّ الأيسر من الدّماغ، كونه المسؤول الأوّل عن عمليات اللّغة. وقد ابتعدنا قليلا عن الطّريقة الكلّية في بدايات تعلّم الحروف. ولم نر حرجا في اعتمادها بُعيد حدوث الوعي الصّوتي المؤهّل لامتلاك المتعلّم قاعدة صلبة، تسمح له بتكوين معرفة كافية، يقوم على إثرها بتعيين الحروف شكلا وصوتا، ثم قراءتها بيسر من تلقاء نفسه، حتّى في غياب الصّور التّي كان يراها سندا دائم الحضور في جميع أوقات الاكتساب.

وقبل انتقالنا إلى بقيّة المستويات، مكثنا طويلا في المستوى الأوّل الذّي استهلك منّا حيّزا كبيرا، نظرا للطّبيعة الحسّاسة لهذا الصّنف من المتعلّمين، ممّا جعلنا نفرد له وقتا كافيا، لتوضيح كامل التّدابير الدّيداكتيكية الواجب اتّباعها، تنفيذا للخطّة المرسومة. فقد حدّدناها في سبعة مراحل متداخلة، ومكمّلة لبعضها بعض، تتوخّى التّدرج والانتقال السّلس منذ البداية، وفق ما ألحت عليه البيداغوجيات القديمة أو المعاصرة.

أما المستوى الثّاني فقد ركزنا فيه على تحقيق ما تم تثبيته من مكتسبات سابقة، تهييئا للمتعلّم لتملّك مكوّن القراءة المسترسلة، من خلال توخّي جملة من الخطوات، تقلّل من ثغرات الوعي الصّوتي، وتذلّل الصّعوبات القرائية التّي تواجهه في الطّريق. وبذلك أسّسنا لتكوين ملمح التّلميذ في الطّور الثّاني باعتباره مرحلة وسطى تجمع بين

الطّور الأوّل والثّالث، حيث يشرع المتعلّم تدريجيا في التّعامل مع مختلف النّصوص، الي يبدؤها بالنّص السّردي، ويختمها بالنّص الوصفي. وقد منحنا له جميع مقومات التّعامل مع تنظيم المعلومات، واستنطاق المشاهد والصور التّي تعينه على توظيف توقّعاته، وتدريبه على إعادة تركيب المعلومات، وتلخيصها بكيفية ملائمة. وكانت الغاية القصوى من ذلك كلّه، تنمية قدراته على حصول الفهم، وتقوية مهاراته المختلفة.

أخيرا خصّصنا المستوى الأخير من مراحل التّعلّم للطّور الثّالث. وهي مرحلة يبدي فيها المتعلّم تطوّرا لافتا في عمليات التّحصيل المعرفي والاكتساب المهاري لمختلف مكوّنات القراءة، القائمة على الفهم واستخراج ما يتضمّنه النّص التّفسيري من قرائن صريحة أو غير صريحة، دون أن ننسى تدريبه على ممارسة الفكر النّاقد، من خلال الدّفع به إلى إبداء رأيه حول القضايا التّي تطرح في حدود ما يسمح به نضجه الفكري، والتّفاعل معها إما بالإيجاب أو السلب.

خاتمة

خاتمة الرسالة:

كان سعينا من هذه الدّراسة بسط تصوّرنا حول استهداف مقاربتين بيداغوجيتين معاصرين، أسالتا كثيرا من الحبر في جل الأبحاث التّربوية المعاصرة، على الصّعيدين المحلّي والعالمي. وكان عمق الغاية المنتظرة بيان النّسوج الرّابط بين المقاربتين المذكورتين، من خلال طرح مكوّن القراءة كنموذج يخضع لإنجاز الرّؤية المسطّرة في الرّسالة، باعتبارها مهارة هامّة لجميع المعارف والعلوم. وأفضت الدّراسة أخيرا إلى جملة من النّتائج نلخصّها فيما يلي:

*- فكرة التآزر بين المعرفة ومهارة تعبئتها حتمية لا مفر منها، يستوجب نجاحها تجاوز الإقصاء لأيّ طرف من أطراف هذه المعادلة. وتكييف عملية النّقل الدّيداكتيكي، تبعا لدرجة النّضج الفكري الذّي وصل إليه المتعلّم، في أيّ مرحلة من مراحل التّعليم الابتدائي هو الإجراء البيداغوجي السليم، الواجب مراعاته عند التّفكير في وضع المخطّطات الشّهرية أو السّنوية.

*- الولوج إلى عملية الإدماج المعرفي يجب أن يتّخذ هو الآخر مسارا تصاعديا، وبوتيرة بطيئة لكنّها ثابتة. فليس من الأنسب أن تبدأ قسرا من السّنة الأولى أو الثّانية، بل يجب أن يترك المعلّمون مساحات كافية من الزّمن، للسّماح للمتعلّم من اكتساب كمٍّ كافي من المعرفة، وبعدها يدرّبونه بمهل على ممارسة عمليات التّعبئة و التّحويل والإدماج.

*- تبنّي الطّريقة التّركيبية في المستوى الأوّل من التّعليم الابتدائي أصبح أكثر من ضرورة، إذا ما أردنا القضاء على الصّعوبات الجمّة التّي تواجه المتعلّم المبتدئ، خاصّة تلك المتعلّقة بالحرف ومنها : القلب، والتّبديل، وترتيب أحرف الكلمات.

* - ممارسة القراءة المسترسلة يتطلّب تضافر العديد من مهارات اللّغة الأخرى، ويأتي على رأسها امتلاك مهارة رسم الحروف، واكتساب مبادئ القواعد الصّرفية

والنّحوية الأوّلية(حرف–اسم–فعل). وهو ما سينعكس على المتعلّم في فهم مختلف الوضعيات، ذات الارتباط الوطيد بنصوص مختلف الموّاد المقرّرة في المرحلة الابتدائية، ومنها الرّياضيات خاصّة.

*– تبنّي فكرة بناء مناهج تربوية وفق منظار ثنائي التّوجه، و ليس أحادي التّوجه من شأنه أن يعيد قطار التّعليم لسكّته، ويضفي على عمل المعلّم قدرا كبيرا من الثّبات والقوّة، يؤهّلانه لتبديد كلّ ما يقف في وجه المتعلّم من عراقيل، وصعّوبات تحول دون اكتسابه قدرا من التّعلّمات، يسعى جاهدا لإدماجها فيما بعد إلى مهارات، تفيده كثيرا في حل وضعيات مدرسية شبيهة بواقعه المعاش.

*– عرض أنماط النّصوص على تلميذ المرحلة يجب أن يكون انتقائيا، ومرتبا وفق الميول الشّخصي للتّلميذ. فإذا كنّا نفضّل توجيه السّرد لفئة تلاميذ السّنة الثّالثة، فإنّ الوصف نخصصه لفئة السّنة الرّابعة، والتّفسير للفئة الأخيرة. أما التّوجيهي والحجاجي، فقد آثرنا أن نؤجل التّعامل معهما إلى السّنوات العليا. فإذا كان الأوّل يستدعي متلقّيا يتطلّب منه تعليمات معينة، يجب أن تدعّم بالصّور والرّسومات، ومحتوى معرفي ثري قد لا يملك عنه المتعلّم أدنى فكرة، خاصة لمّا يتعلّق الأمر بقواعد لعبة، أو طريقة استخدام شيء من الأشياء. فإنّ النّمط الحجاجي عبارة عن نصّ يدعو لتوضيح وجهة النّظر باستقدام جميع الأدلة والبراهين، لتوصيل الفكرة التّي يريد المتعلّم أن يتأثّر بها المتلقّي، فيقنعه بالإقبال، أو يمنعه من الدنو. و ما دام المتعلّمون مفتقرين لأسلوب المطالعة اليومي، الذّي ساهم بشكل لافت في انخفاض نسبة المقروئية من عاداتهم اليومية، فإنّهم بالضّرورة مفتقرون للزّخم المعرفي، والمنهجية الكافية لتأهيلهم، لخوض مثل هذه الأنماط من النّصوص.

*– لا يجب أن تتضمّن النّصوص الموجّهة للتّلاميذ أنماطا خالصة من السّرد، أو الوصف، أو التّفسير، بل تضمّ في كلّ مرّة أنماطا أخرى تختلط بها. إلاّ أنّ النّصّين

السّردي والحواري يجب أن يشكّلا الأرضية الخصبة، التّي تنطلق منها بقية النّصوص في مختلف الأطوار. فمن طبع الطّفل في هذه المرحلة أن يميل إلى السّرد أو الحوار. لذا ليس من الغريب أن يصادف أثناء ممارسته فعل القراءة نصّا سرديّا، تتخلّله مقاطع حوارية، أو وصفية. وقد يصادف أيضا نصّا سرديّا مختلطا بالوصف أو التفسير، و هكذا دواليك.

– لابد من حفظ سلطة المعلّم على الأقل في الخطاب التّربوي الموجّه للأولياء وأبنائهم المتمدرسين، حتى لا تغيب عنهم المكانة المرموقة التّي حظي بها على مرّ السّنين. وحتّى لا يتحوّل إلى مجرد موظّف، يتقاضى أجرا مقابل أداء عمله. فرغم كل الإكراهات، يظلّ موظّفا مختلفا عن البقية، كونه يحمل عبء رسالة التّربية والتّعليم.

*– إشغال فكر المعلّم بكتابة منصوص الكفاءة الشاملة، والختامية في أعلى المذكّرة التّربوية، يعد إلهاء و تضييعا لجهود المعلّم. فما حاجته لتدوينهما كلّ يوم، وهما من الأهداف التّي لا تتحقّق إلاّ بعد مرور سنة كاملة، أو طورا بأكمله؟ لذا نرى من الأليق تجاوز الحيّز المخصّص لهما في المذكّرة، والاقتصار فقط على تسجيل الأهداف التّعليمية، التّي تصبّ في تنمية الكفاءات الواجب على كلّ متعلّم أن ينمّيها في كلّ مستوى أو طور.

*– توفير النّصوص التّي تحترم النّمط التّفسيري أثناء إعداد الكتاب المدرسي، أضحى السهر عليه شيئا ضروريا يجب التّقيد به، حتى تصقل موهبة المتعلّمين، ويتدرّب بالشّكل الكافي أثناء عرض وضعية مشكلة أمامه. فالحاضر حتّى الآن في النّصوص القرائية المنتمية لمناهج الجيل الثّاني، كثرة السرد والوصف، تعقبها ندرة في التّفسير. فإذا أردنا فعلا تطوير عملية توليد الأفكار لدى الأطفال، بانتهاج أسلوب التّفسير، لابد من الإكثار منه في الكتاب المخصّص للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، حتىّ لا يضطرّ إلى توظيف ميوله في الكتابة، بعيدا عن المطلوب.

قائمة المصادر

و

المراجع

قائمة المصادر و المراجع العربية:

- القرآن الكريم برواية ورش.

1- المصادر:

أ- المعاجم:

1- فيروزآبادي : القاموس المحيط، دار الغد الجديد، القاهرة، مصر، ط1،2014.

2- فيروزآبادي، تعليقات أبو الوفاء نصر الهوريني و أحمد باشا تيمور: القاموس المحيط، دار الغد الجديد، القاهرة، مصر، ط1،2014.

3- مجد الدين الفيروزآبادي: القاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة، د- ط، 2008.

4- نصر الجوهري: الصحاح ، تاج اللغة و صحاح العربية، دار الحديث، القاهرة، د- ط، 2009.

ب-الكتب:

5- أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري: صحيح مسلم، حققه محمد فؤاد عبد الباقي، دار الحديث، القاهرة، مصر،ج1، ط1،1991.

6- جلال الدين المحلي و جلال الدين السيوطي: تفسير الجلالين الميسر، تحقيق فخر الدين قباوة، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ج 30، ط2003،1.

7- ابن خلدون: مقدمة، اعتناء و دراسة: أحمد الزعبي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د- ط، د- ت.

8- شهاب الدين أبو العباس أحمد بن محمد الشافعي القسطلاني: إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري ضبطه و صححه محمد عبد العزيز الخالدي، ، الجزء الثالث، دار الكتب العالمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى،1994.

9- شهاب الدين الألوسي: روح المعاني، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ج.30

10- قاضي البيضاوي، تفسير البيضاوي المسمى أنوار التنزيل وأسرار التأويل، حققه محمد صبحي بن حسن الخلاق ومحمود أحمد الأطرش، دار الرشيد، دمشق- بيروت،مج1، د-ط،2000.

11- القرطبي، تحقيق عبد الله بن المحسن التركي: الجامع لأحكام القرآن و المبين لما تضمنه من السنة وآي الفرقان، ج9، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان،ج9، ط1، 2006.

12- ابن القيم الجوزية: بدائع التفسير، دار ابن الجوزي، الرياض، السعودية، مج1،ط1 ،2006.

13- كمال السيوطي وحققه سليم بن عيد الهلالي: مطلع البدرين فيمن يؤتي أجره مرتين، دار الهجرة، الدمام، السعودية، ط1، 1979.

2- المراجع العربية:

14-أحمد علي صالح، إدارة رأس المال البشري، مطارحات إستراتيجية في تنشيط الاستثمار و مواجهة الانهيار، دار اليازوردي العلمية، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2015.

15-أحمد عواد وزيدان السرطاوي: صعوبات القراءة والكتابة، النظرية والتشخيص العلاج، دار الناشر الدولي، الرياض، المملكة السعودية، ط1،2011.

16-أحمد عيسى داود: أصول التدريس النظري و العملي، دار يافا العلمية، عمان، الأردن، ط1،2014.

17-إسحاق موسى الحسيني، أساليب تدريس اللغة العربية في الصفوف الابتدائية، دار الكتاب، بيروت، لبنان، ط2،1954.

18-أسماء محمد الوحيدي: سيكولوجيا تعليم الاطفال القراءة والكتابة، ابن النفيس للنشر، عمان، الأردن، ط1،2019.

19-أكرم صالح محمود خوالدة: اللغة والتفكير الاستدلالي، دار الحامد اللغة، عمان، الأردن، ط1،2016.

20-ألبرتو مانغويل ، ترجمة سامي شمعون : تاريخ القراءة، دار الساقي، بيروت ، لبنان، ط1،2001.

21-أمير بن محمد المدري: أمة اقرأ لابد أن تقرأ، دار الكتب اليمنية، صنعاء، اليمن، ط2،2006 .

22-أنور محمد الشرقاوي: التعلم نظريات و تطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، د-ط،2012.

23-إيريك جنسن، ترجمة صفاء الأعسر: الفقر و التعليم، ماذا يفعل الفقر بمخ أطفالنا؟ وماذا تفعل المدرسة لتصلح ما أفسده الفقر؟ دار الكتب المصرية، ط1،2015.

24-إيمان عباس الخفاف: التنمية اللغوية للأسرة و المعلم و الباحث الجامعي، دار الكتب العلمية، عمان، الأردن، د- ط، د-ت.

25-ابتسام صاحب الزويني وآخ: المناهج وتحليل الكتب، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط1،2013.

26-برتيل مالبرج، ترجمة عبد الصبور شاهين: علم الأصوات، مكتبة الشباب، المنيرة، د- ط، د-ت.

27-برنارد راي وفانسان كاريت و صابين كهن، ترجمة: مصطفى بن حبيلس: الكفاءات في المدرسة، تعلم و تقويم، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر2015.

28-بن أحمد التيجاني: الكتاتيب القرآنية بندرومة من 1900 إلى1977، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د- ط، 1983.

29-توفيق أحمد مرعي ومحمود محمود الحيلة: طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، عمان الأردن، ط4،2009.

30-جميل حمداوي: محاضرات في علوم التربية، منشورات حمداوي الثقافية،ط2، 2018.

31-جودي ويلس، ترجمة سهام جمال: تعليم الدماغ القراءة، إستراتيجيات تحسين الطلاقة والمفردات والاستيعاب، العبيكان للنشر، الرياض، المملكة السعودية، ط1، 2015.

32–حاتم حسين البصيص: تنمية مهارات القراءة و الكتابة ،استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، د– ط، 2011.

33–حامد أحمد سعد ومحمد بعكة: تعليم اللغة العربية بالمقاربة بالكفايات في المرحلة الابتدائية من التعليم العام، مصفوفة تدريبية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،2020.

34–الحسن اللحية: الكفايات في علوم التربية، بناء الكفاية، دار إفريقيا الشرق، د– ط، د– ت.

35–حسن شحاتة: رؤى تربوية و تعليمية متجددة بين العولمة والعوربة، دار العالم العربي، القاهرة، مصر، ط1، يناير2008.

36–حمدي شاكر محمود: التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس، حائل، السعودية، ط2004،1.

37–حنين فريد فاخوري: سيكولوجيا أدب وتربية الأطفال، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، د– ط،2016.

38–خالد إسماعيل غنيم: التربية المعاصرة، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، ط1،2011 .

39–خالد مطهر العدواني: الكتاب المدرسي –مفهومه وظيفته أهميته استخدامه تأليفه مشكلاته –مدارس الإبداع الحديثة، المحويت، الجمهورية اليمنية، د– ط، 2018.

40–خبر الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، ع/بن، الطبعة الأولى، 2005.

41–ديفيد كرستال، ترجمة أحمد الزبيدي: مختصر تاريخ اللغة، دار الكتب العلمية، بغداد، العراق، ط2018،1 .

42–راشد بن محمد شعلان: حب القراءة، أساليب عملية تجعل أولادك يحبون القراءة، دار المقرن، الرياض، السعودية، ط2003،2.

43–رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، دار الشروق، عمان ، الأردن، ط1، 2020 .

44–الربيع الربعي بوفامة: تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي، دار الطليعة، قسنطينة، د– ط، د– ت .

45–رجاء محمود أبو علام: التعلم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2004.

46–رحيمو وآخ: المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، وزارة التربية المغربية، مديرية تكوين الأطر، 2005/2004.

47–رشاد صالح دمنهوري وميسرة وعلاء كايد طاهر، وعلاء الدين السعيد النجار: علم النفس التربوي، مكتبة دار جدة، د– م، ط1،2000.

48–رشدي أحمد طعيمة ومحمد علاء الدين الشعيبي: تعليم القراءة والأدب، إستراتيجية مختلفة لجمهور متنوع، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1،2006.

49–رمضان إرزيل ومحمد حاسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، الجزء الأول، دار الأمل، تيزي وزو، د– ط، د– ت.

50–رياض الجوادي: مدخل إلى علم تدريس المواد، ديداكتيك– تدريسية– تعلمية– تعليمية، دار التجديد، د– م، ط2،2020.

51–رياض بن علي الجوادي، مفاهيم تربوية حديثة، دار كنوز إشبيليا للنشر والتوزيع، ط1،2016.

52–رينهارت دوزي، ترجمة محمد سليم النعيمي، تكملة المعاجم العربية، ج6، دار الرشيد للنشر، بغداد، العراق، د– ط،1980.

53–زبيدة محمد قرني: المناهج الدراسية رؤى و توجهات معاصرة، المكتبة العصرية، ط1،2016.

54–زينب بن يونس: كيف نفهم الجيل الثاني، دار أليز، برج الكيفان، الجزائر، ط1، 2017 .

55–ساجد العبدلي وعبد المجيد حسين تمرار: 27 خرافة شعبية عن القراءة، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط2016،2.

56–ساجد العبدلي: اقرأ، دار مدارك للنشر، دبي/ الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2011.

57–سالك أحمد معلوم: الفكر التربوي عند الخطيب البغدادي، مكتبة لينة، دمنهور، مصر، ط1993،2.

58–سعد علي زار وسماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، عمان، الأردن، الطبعة الأولى 2015.

59–سعد علي زاير وخضير عباس جري: تصميم التعليم وتطبيقاته في العلوم الإنسانية، الدار المنهجية، د– ط، 2019.

60–سعيد جاسم الأسدي، ومحمد حميد المسعودي، وهناء عبد الكريم حسن التميمي: التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية–المعلم–المدير–المشرف، دار المنهجية، عمان، الأردن، ط2016،1.

61–سمير عبد الوهاب و أحمد علي الكردي ومحمود جلال: تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، رؤية تربوية، د– م، ط2004،2.

62–سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المدخل إلى التدريس، دار الشروق، د– ط،2010.

63–سوزان م بروكهارت، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني، استراتيجيات التقويم التكويني لكل صف دراسي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، السعودية، د– ط،2013.

64–صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التطوري، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2007،2.

65-طلعت منصور وآخ: أسس علم النفس العام، مطبعة أطلس ، القاهرة، مصر، د- ط، د- ت.

66-طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية،أمثلة عملية في التعليم الابتدائي والمتوسط، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، د- ط، د- ت.

67-عارف الشيخ: القراءة من أجل التعلم، المطبعة الوطنية، عمان، الأردن، ط1، 2008.

68-عاطف الصيفي: المعلم وإستراتيجيات التعليم الحديث، دار أسامة، عمان، الأردن، ط2009،1.

69-عاطف فضل محمد: الأصوات اللغوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2013.

70-عبد الحافظ محمد سلامة: نماذج في تصميم التدريس، دار البداية، عمان، الأردن، ط2013،1.

71-عبد الرحمن عبد الهاشمي وطه علي حسين الدليمي، إستراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، ط2008،1.

72-عبد العزيز بن داخل المطيري: القراءة العلمية، د- ن، د- م، ط2017،1.

73-عبد العزيز خلوفة والمختار السيعيدي: ديداكتيك اللغة العربية والمقاربة بالكفايات بالسلك الثانوي التأهيلي النظرية والتطبيق، مطبعة لامبريمار،ط2015،1.

74-عبد القادر عبد الجليل: الأصوات اللغوية ، دار الصفاء ، عمان، الأردن، ط2 ، 2014.

75-عبد القادر لورسي، المرجع في علوم التربية، جسور للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر، الطبعة الأولى،2013.

76-عبد الكريم بكار: طفل يقرأ، أفكار عملية لتشجيع الأطفال على القراءة، دار وجوه للنشر، الرياض، السعودية، ط2011،2.

77–عبد الله الرشدان ونعيم جعنين: المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، عمان، الأردن، ط4،2002.

78–عبد الله بن صالح السعدوي: دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ط2،2017.

79–عبد المجيد نشواني: علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن، ط4 ، 2003.

80–عبد المنعم أحمد بدران: التحصيل اللغوي وطرق تنميته، دراسة ميدانية، دار العلم والأيمان، ط1،2008.

81–علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2007.

82–علي أسد وطفة وعلي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة ووظيفتها الاجتماعية، د– م، ط1،2003.

83–علي السيد سليمان: مبادئ ومهارات التدريس الفعال في التربية الحديثة، دار قباء، القاهرة، مصر، د–ط، 2004.

84–علي القائمي، ترجمة عبد الكاظم لوبادي: أسس التربية، دار النبلاء، بيروت، ط1،1995.

85–علي آيت أوشان، اللسانيات و التربية –المقاربة بالكفايات و التدريس بالمفاهيم– دار أبي الرقراق،2014.

86–علي عبد المحسن الحديبي وصالح عياد الحجوزي وعلي محمد الغامدي: المهارات اللغوية للأطفال تحديدها، تنميتها، وتقويمها، مركز النشر العلمي، جدة، السعودية، ط1،2020 .

87–عواطف محمد محمد حسانين: سيكولوجية التعلم، نظريات– عمليات معرفية– قدرات عقلية، المكتبة الأكاديمية، مصر، ط1،2012.

88–عيسى العباسي: التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دار الغرب، وهران، الجزائر، د–ط، د–ت.

89–غير معروف: تجاربهم في القراءة، مكتبة الملك عبد الغزيز العامة، الرياض، السعودية، د– ط،2012.

90–فارس الأشقر: فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم، دار زهران، عمان، الأردن، ط1،2011.

91–فتحي ذياب سبيتان: التدريس الفعال والمعلم الذي نريد، دار الجنادرية، ط1،2014.

92–فراس الطائي: أصوات اللغة، مخارجها و صفاتها وشوائبها بين الدرس الصوتي والأداء القرآني، دراسة مقارنة، إيلاف، بغداد، العراق، ط1،2016.

93–فهيم مصطفى: مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة، التشخيص والعلاج، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1،2001.

94–فؤاد إفرام البستاني: منجد الطلاب، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط8 ،د–ت.

95–فوزية رضا أمين خياط: الأهداف التربوية السلوكية عند شيخ الإسلام ابن تيمية، دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، ط1،1987.

96–كزافييه روجرز، ترجمة الحسين سحبان وعبد العزيز سيعود، الاشتغال بالكفايات، تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلمات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ط2،2009.

97–كفاح يحي صالح العسكري وآخ: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، تموزة، دمشق، سوريا، ط1،2012.

98–كمال فرحاوي: تصميم المناهج التعليمية، دار الخلدونية، الجزائر، د– ط،2017.

99–لحسن توبي: بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية، رهان على جودة التعليم والتكوين، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ط1،2006.

100–ماجد أيوب القيسي: المناهج و طرائق التدريس، دار أمجد، الأردن،ط1، 2018.

101–ماري ليونهارد، ترجمة إبراهيم الغمري ومحمد جمال عمرو، حب القراءة،99 طريقة لجعل الأطفال يحبون القراءة، بيت الأفكار الدولية، عمان، الأردن، د–ط،د–ت.

102–ماهر الجويني، تقديم توفيق قريرة، الأساليب المعاصرة في تدريس اللغة العربية– الديداكتيك من النظرية إلى الممارسة، مجمع الأطرش، تونس، الطبعة الأولى،2018.

103–محسن علي عطية: إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1،2014.

104–محمد أسعد طلس، التربية و التعليم في الإسلام، مؤسسة هنداوي، مصر، د–ط، د–ت.

105–محمد الدريج: الكفايات في التعليم، السلسلة الشهرية المعرفة للجميع، منشورات رمسيس، العدد16، أكتوبر2000.

106–محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية ،قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، د–ط، د–ت.

107–محمد السيد علي الكسباني: المنهج المدرسي المعاصر، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، مصر، الطبعة الأولى،2014.

108–محمد الصالح حثروبي: نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د–ط، د–ت.

109–محمد الطربياق اليدري: التعليم الأصيل بالمغرب واستشراق إصلاحه وتجديده، مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات، ط1،2021.

110-محمد بن عبد العزيز الربعي: مدخل لفهم جودة عملية التدريس، المنهج- أدوات المعلم-مدخل التدريس-الجودة التعليمية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1،2013.

111-محمد بن ناصر الشهري: سلطان اللغة، مدار الوطن للنشر، ط1،2012.

112-محمد بوعلاق: الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته، دراسة نظرية وميدانية، قصر الكتاب، البليدة، د- ط،1999.

113-محمد حميد مهدي المسعودي وعارف حاتم هادي الجبوري ومشرق محمد هجول الجبوري: بروتوكولات تنويع التدريس في استراتيجيات وطرائق التدريس، الدار المنهجية، عمان، الأردن، ط1،2015.

114-محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1998،1.

115-محمد زياد حمدان: نظريات التعلم، تطبيقات علم النفس في التربية، دار التربية الحديثة، د-ط،1997.

116-محمد شارف سرير ونور الدين خالدي: التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، د- ن، ط1995،2.

117-محمد عابد الجابري: التعليم في المغرب العربي- دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب و تونس و الجزائر- دار النشر المغربية، د- ط، 1989.

118-محمد عيسى أبو سمور: مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2015.

119-محمد منير مرسي: أصول التربية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، د- ط،2009.

120-محمود رشدي خاطر وآخ: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مؤسسة الكتب الجامعية، الكويت، ط7،1998.

121-مركز نون للتأليف والترجمة: التدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، لبنان، ط1،2011.

122-مروان أبو حويج وسمير أبو مغلي: المدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازوردي، عمان، الأردن، ط1،2004.

123-منصور بن محمد الغامدي: الصوتيات العربية، مكتبة التوبة، الرياض، السعودية،ط1،2001.

124-منى محمد علي جاد، تاريخ تربية الطفل عبر العصور- من البدائية حتى الذكاءات المتعددة- د- ط، د-ت.

125-منى يونس بحري، المنهج التربوي، أسسه وتحليله، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط1،2012.

126-مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم والمكتب الإقليمي للدول العربية وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي: مؤشر القراءة العربي2016، دار الغرير للطباعة، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

127-ميشال زكرياء: الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون، دراسة ألسنية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1،1986.

128-نعمان عبد السميع متولي: المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم و الإيمان، د- م، ط1،2012.

129-هدى الحسيني بيبي: المرجع في الإرشاد التربوي، الدليل الحديث للمربي والمعلم، أكاديمية بيروت، لبنان، ط1، د-ت.

130-يزيد بن عبد العزيز الناصر: تدريس القراءة لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، مطابع الحميضي، د-م، د-ط،2010.

131-يوب دخل الله، قراءات في علوم التربية، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، د-ط،2014.

132-يوسف محمود قطامي: نظريات التعلم والتعليم، كلية العلوم التربوية-قسم علم النفس التربوي، الجامعة الأردنية، ط1،2005.

3-المراجع الأجنبية:

133-Afaf Mansour :approche par compétences, repères IREM ,n° 88, 3ème trimestre, 2012, Topiques Editions, Metz.

134-Bernard Shneuwly : Didactique? revue :Didatique Aprrentissage et enseignement,vol1,n°:1,2020,Département de didatique (UQAM),univ Quebec,Canada.

135-Christian Bégin :Les stratégies d'apprentissage, un cadre de référence simplifié, revue des sciences de l'éducation, vol34, n°:1, 2008.

136-Christine Baeriswyl-Macherel, Marguerite Broillet, Nicole Nadot :Des savoirs aux compétences, Les situations d'intégration comme dispositif d'aide à la construction des compétences professionnelles.

137-Cora Brahimi et d'autres :L'approche par compétences .Un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec, Institut National de sante publique du bibliothèque et archives national du Québec, Fevrier 2011.

138-Cristina Arana :Description des stratégies d'enseignement dans la formation des traducteurs, le point de vue des étudiants, département de linguistique et de traduction, université de Montréal, Avril 2017.

139-Dagou Denis Koménan : apprentissages des langues et de la lecture écriture et aquisitions des compétences.Université Felix Houphouët-Boigny, UFR SHS, département de psychologie ,mars 2021.

140−Diem-Quyen Nguyen et Jean-Guy Blais:Approche par objectifs ou approche par compétences? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique, revue pédagogie médicale,volume8, n°4, Novembre2007.
141-Eric Mandez :l'émergence de l'approche par compétence dans l'enseignement, www.skolo.org 10/12/2014.
142-Franc Morandi :Introduction à la pédagogie, armand colin, 2006.
143-Gaston Mialaret: pédagogie générale, puf fondamental, presses universitaires de France,1ére Edition, décembre 1991.
144-Godelieve De Konink :mais pourquoi donc faut-il lire?revue québec français, n°:116,hiver2000,https: //id. erudit.org/
iderudit /56120ac.
145-guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3ème année , imp de la reine de l'ontario,canada,2003.
146-Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3e année, stratégie de la lecture au primaire de l'ontario 2003,ed imprimeur de la reine de l'ontario.
147-Jean-Maurice Rosier:La didactique du français, Presses Universitaires de France, Paris, 1edit,2006.
148-Jocelyne Giasson :la lecture de la théorie à la pratique , gaetan morin boucherville, québec,canada,1er triméstre 1995.
149-Marc Bru :Les méthodes en pédagogie, Presses Universitaires de France /Humensis, 42édit, décembre 2021.
150- Marie Joelle Bouchard :Apprendre à lire comme on apprend à parler, Hachette ,paris France.
151-Michel Develay : à propos des savoirs scolaires, dp Roger-François Gauthier, vei enjeux, n°123,decembre 2000 .
152-Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports : pour enseigner la lecture et l'écriture au cp, imprim vert, édit aout 2021.

153-Mohammed Said Berkaine :L'approche par compétence, une approche en apesanteur et/ou les pesanteurs de l'environnement d'implantation ? Le cas du curriculum de Français du troisième cycle du système éducatif algérien :pertinence et/ou faisabilité, thèse de doctorat en sciences du language ,université Paul-Valery, Montpellier3 ,16/09/2015, tome1.

154-Nathalie Anton : Lart d'enseigner , comment bien enseigner à nos enfants aujourd'hui, edit ixelles, Bruxelles, 3éme trimestre 2012.

155-nico Hirtt, l'approche par compétence :une mystification pédagogique, l'école démocratique, n°39.

156-Philippe Meirieu :Dictionnaire inattendu de pédagogie, pubsFR, Cognitia SAS,Paris,2021.

157- Philippe Perrenoud :construire des compétences, est ce tourner le dos aux savoirs ? revue pédagogie collégiale,v12,n° :3,mars 1999.

158-Philippe Perrenoud :des savoirs aux compétences de quoi parle –t-on en parlant de compétences ? pédagogie collégiale,vol 9,n°1,octobre 1995, Montréal, Quebec,p1.

159-Robert Howe:de l'approche par compétences au projet par compétences,revue pédagogie collégiale, Montréal, Quebec, vol30 ,n°3 ,printemps 2017.

160-Said Tasra :Pédagogie,didactique générale et didactique disciplinaire, Hal open scienc, 2017.

161-Serge Terwagne , Sabine Vanhulle, Annette Lafontaine :Les cercles de lecture, interagir pour développer des compétences de lecteurs, De Boeck, Bruxelles, Belgique, 2éme 2dition ,2tirage 2008.

162-Stanislas Dehaene : Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de de classe, Odile Jacob, Paris, France, 2011.

163-Steve Bissonette et les autres :comment construire des compétences
en classe, Chenelière/McGraw-hill,octobre-novembre2002.

4- المجلات:

164- إبراهيم حمروش : التعليمية موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، تيبازة، السنة الأولى، العدد2، مارس 1995.

165- رحمة بورقية، نحو مدرسة لبناء القدرات المعرفية، مجلة المدرسة المغربية، المجلس الأعلى للتعليم، الرباط، المغرب، عدد مزدوج 5/4، أكتوبر2012، ص18 .

166- أبو عبد الله غلام الله، توضيحات حول المدرسة الاساسية، الحلقة الثانية، الأهداف التربوية و توجيه البرامج، مجلة التربية وزارة التربية و التعليم الأساسي، د- ط، ع3، السنة الأولى، ماي – جوان 1982.

167- عز الدين الخطابي: الأطر المرجعية للمقاربات البيداغوجية، مجلة دفاتر التربية والتكوين، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب،ع2، ماي2010، ص8.

168- مبارك ربيع: ظاهرة التعدد اللغوي و مضاعفاتها في المحيط المجتمعي والتربوي المغربي: مجلة المدرسة المغربية، اللغات في المدرسة المغربية، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ع3، مارس2011.

169- هيأة التحرير، المقاربات البيداغوجية ، مفاهيم مفتاحية، مجلة دفاتر التربية و التكوين، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب،ع2،ماي2010.

170-رابح محمد: تحليل الفعل الديداكتيكي، مجلة العمدة في اللسانيات و تحليل الخطاب، جامعة المسيلة، المجلد5، العدد.2021،1

5- الوثائق التّربوية والكتب الوزارية:

171- إدارة المناهج والكتب المدرسية: الإطار العام للمناهج و التقويم، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن، ط2،2013.

172-الأمانة العامة للتفتيش بالتعليم الابتدائي، برنامج التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، أكتوبر1968.

173- امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للامتحانات و المسابقات، دورة ماي2014.

174- أبو بكر خيشان وآخ: اللغة العربية، كتاب التلميذ، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب، ط2،2008.

175- التربية الإسلامية، للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، تأليف: دعاس سيد علي وآخ، د- ط-، د- ت.

176- التربية العلمية والتكنولوجية، للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د- ط-، د- ت.

177- الحسين الحاج عمر وآخ: دليل المعلم في تعليم اللغة العربية بالنسبة للسنة الأولى من الدرجة الأولى من التعليم الأساسي.

178- الحسين بادو وآخ، في رحاب اللغة العربية الاستماع و التحدث- القراءة- الكتابة، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، دليل الأستاذة والأستاذ، وزارة التربية المغربية، الدار العالمية للكتاب، د- ط، دـــ ت، دـــ م.

179- درعية عبد الخالق وآخ: كتاب المعلم في اللغة العربية، الدرجة الثانية، السنة الثالثة، وزارة التربية و التكوين، المركز الوطني البيداغوجي، تونس.

180- الربح علي صوشة، التعليمية وأهميتها في المقاربة بالكفاءات، سلسلة من قضايا التربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، د-ط ، د-ت.

181- زهير الزايدي وآخ: دليل المعلم في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الأساسي، وزارة التربية التونسية، المركز الوطني البيداغوجي.

182- شريفة غطاس ومفتاح بن عروس وعائشة بوسلامة: كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د-ط، مارس2007.

183- شريفة غطاس ومفتاح بن عروس وعائشة بوسلامة: كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د- ط، مارس2006.

184- شريفة غطاس ومفتاح بن عروس، و عائشة بوسلامة سباح: كتابي في اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د – ط، 2013/2012.

185- صلاح دبشة الماجدي وآخ: دليل المعلم في لغتي العربية، الصف الثاني، وزارة التربية لجمهورية الكويت، ط1،2017 .

186- عبد العباس عبد الجاسم وتركي عبد الغفور الراوي: قراءتي للصف الثالث الابتدائي، وزارة التربية العراقية، ط10،2017.

187- عبد القادر فضيل: دليل المعلم في تعليم التعبير والقراءة والكتابة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، د-ط،1984.

188- العربي اسليماني: المعين في التربية، مرجع للامتحانات المهنية ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية، د-ن، د-ط، د- ت.

189- العربية لغتي(كتاب التلميذ)،الصف الثالث الأساسي،الفصل1،وزارة التربية بالجمهورية السورية، المؤسسة العامة للطباعة، د- ط،2015/2014.

190- العربية لغتي، الصف الرابع الأساسي، الفصل الأول، وزارة التربية السورية، ط1، 2019/2018.

191- العربية لغتي، كتاب التلميذ، الصف الرابع الأساسي،الفصل1، وزارة التربية بجمهورية سوريا، المؤسسة العامة للطباعة، ط1،2010 /2011.

192- عصام أبو خليل وآخ: التهيئة للصف الأول الأساسي، وزارة التربية و التعليم في دولة فلسطين، مركز المناهج، ط2013،2.

193- فريق من المختصين: لغتي للصف الأول ابتدائي، الفصل الدراسي الأول، دليل المعلم، وزارة التعليم ،المملكة السعودية، د- ط،2017.

194- القراءة العربية للصف السادس الابتدائي، تأليف: كريم عبيد الوائلي وعبد العباس عبد الجاسم و تركي عبد الغفور الراوي، وزارة التربية العراقية، المديرية العامة للمناهج، ط12،2019.

195- القراءة للسنة الرابعة من التعليم الأساسي، وازرة التربية الوطنية، المعهد التربوي الوطني، د ـــط، 2001/2000.

196- اللجنة التأليف: العربية لغتي، الصف الأول الأساسي، الفصل الأول، المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، الجمهورية العربية السورية، ط1،2018.

197- اللجنة التأليف: اللغة العربية ،المستوى الأول، الفصل السداسي الأول، كتاب المعلم، وزارة التعليم و التعليم العالي، دولة قطر،2021.

198- اللجنة التأليف: اللغة العربية ،المستوى الرابع، الفصل السداسي الأول، كتاب الطالب، وزارة التعليم و التعليم العالي، دولة قطر،2021.

199- اللجنة الوطنية للمناهج: الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، مناهج التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية،2016.

200- اللجنة الوطنية للمناهج: الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، مناهج التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر،2016.

201- اللجنة الوطنية للمناهج: الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، مناهج التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية،2016.

202- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

203- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي.

204- اللغة العربية ، الفصل الدراسي الأول، المستوى الرابع، كتاب الطالب، وزارة التعليم والتعليم العالي القطرية، كلية التربية، د- ط،2022/2021.

205- اللغة العربية ،الفصل الدراسي الأول، المستوى الثالث، كتاب الطالب، وزارة التعليم والتعليم العالي، دولة قطر، د- ط، 2022/2021.

206- اللغة العربية للطالب، الفصل الأول، المستوى الثالث، العام الأكاديمي 2022/2021، التابع لوزارة التعليم و التعليم العالي بدولة قطر.

207- اللغة العربية، الصف الثالث، تأليف: أزهري محمد أحمد أبو سلامة، وزارة التربية السودانية، د- ط، د- ت.

208- لغتي العربية ، الصف الثالث، الجزء الأول، تأليف: صلاح دبشة الماجدي، وزارة التربية الكويتية،ط2017،1/2018.

209- محرز بلعيد وآخ: دليل المعلم في اللغة العربية للسنة السادسة من التعليم الأساسي، وزارة التربية التونسية.

210- محرز بلعيد وسامي الجازي و سلوى طرشونة عاشور: أنيسي، كتاب المعلم ، السنة الأولى من التعليم الأساسي، وزارة التربية التونسية، المركز الوطني البيداغوجي.

211- محرز بلعيد وآخ: عالم الكتابة، كتاب التمارين لتلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي، وزارة التربية التونسية، المركز الوطني البيداغوجي، د- ط، د- ت.

212- محمد إسماعيل ظافر وآخ: القراءة والأناشيد للصف الثالث الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، وزارة التربية والتعليم ، د ـــط، 2002/2001.

213- محمود يعقوبي وتوفيق حداد،علم النفس الطفل للطلبة المعلمين و المساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية، وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي، المديرية الفرعية للتكوين، ط1، 1973.

214- مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، أفريل 2003.

215- مديرية التعليم، وزارة التربية الوطنية، مناهج ومواقيت السنة الخامسة من التعليم الأساسي، منشورات المعهد التربوي الوطني، الجزائر،1985/1984.

216- مديرية التنظيم والتنشيط التربوي: برامج وتوجيهات تربوية للتعليم الابتدائي، المعهد التربوي الوطني،1976/1975.

217- مديرية المناهج: البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و البحث العلمي، المغرب، سبتمبر2011.

218- المصطفى الرشيد وآخ، واحة الكلمات العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، دليل الأستاذة والأستاذ، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، شركة النشر والتوزيع، المدارس، الدار البيضاء، المملكة المغربية، ط1،2019.

219- مصطفى سلوى وآخ: في رحاب اللغة العربية، الاستماع و التحدث –القراءة – الكتابة، دليل الأستاذة والأستاذ للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، الدار العلمية للكتاب.

220- مصطفى عسو وآخ: المفيد في اللغة العربية ، دليل المدرس للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1،2002.

221- مصطفى عسو وآخ: المفيد في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، دليل الأساتذة و الأستاذ.

222- مصطفى عسو وآخ: المفيد في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الايتدائي، دليل الأستاذة و الأستاذ، د ط، دـــ م، د ـــ ت.

223- مصطفى نمر دعمس: استراتيجيات التقويم التربوي الحديث و أدواته، دار غيداء، عمان، الأردن، د- ط،2008.

224- المفيد في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، دليل الأستاذة والأستاذ، تأليف: مصطفى عسو وآخ، وزارة التربية الوطنية للملكة المغربية، د ــ ط، د ــ ت.

225- منشور الوزاري رقم: 24./ أ.ت.و/ أ.ع ، المؤرخ في:2006/06/04. وزارة التربية الوطنية.

226- مولود بركوكي والشريف أوديع وبشير سعدوني: التاريخ للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د- ط-، 2013/2012.

227- هيأة التأطير بالمعهد: النظام التربوي والمناهج التربوية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، د- ط.

228- هيأة التأطير بالمعهد: مدخل إلى علوم التربية، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، د- ط،2006.

229- هيأة التأطير: ديداكتيك تدريس مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي الأصيل، مجزوءة خاصة بأساتذة التعليم الثانوي الأصيل، وزارة التربية الوطنية، المغرب، مارس2010.

230- هيأة التأطير، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، سند تكويني لفائدة معلمي التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، د- ط.

231- وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي،: دليل الأساتذة الجدد بالتعليم الابتدائي، مديرية تكوين الأطر، الرباط، المملكة المغربية، يناير 2011.

232- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة أولى من التعليم الابتدائي، أفريل 2003.

233- وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية، دليل المعلم لكتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، د- ط، دـــ ت، دـــ م.

234- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، مارس2009.

235- وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم: 245/ و.ت/ أ.ع، المؤرخ في: 03 ماي2003.

236- وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم: 262/ أ.ت.و/ أ.ع ، المؤرخ في : 2004/03/07.

237- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد489، ماي2005.

238- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد501، جويلية/أوت 2006.

6- المواقع الإكترونية :

239- الزبير بلمامون: العزوف عن القراءة، الأسباب و النتائج، شبكة الألوكة، 2021/10/6.

240- عبد الحكيم حذاقة: 2.6 مليون زائر لمعرض الكتاب، موقع الجزيرة نات، قسم أخبار الثقافية و الفن،09 /2019/11.

241 -معجم المعاني الإلكتروني على الرابط :كفء /www.almaany.com/ar dict /ar –ar

242- هشام سرحان: لماذا لا يقرأ العرب؟ تتعدد الأسباب و الازمة واحدة، SWI swissinfo.ch

243-https://www.qisassy.com/the-story-of-the-pigeon-and-the-hunter/# qst _alhmamt_ walsyad

244− Philippe Meirieu :Richesses et limites de l'approche par compétence de l'exercice du métier d'enseignement aujourd'hui, http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n50/0121-2494-pys-50-85.pdf,p9
_M_04_Doc
245-aprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC22/O0002805555
_00
246-Farida Belghoul : extrait du cours Comment apprendre à lire et écrire à vos enfants, 16/08/2016/https://www.youtube.com/watch?
247-méthode globale :l'insulte à l'intélligence,28/10/2008,https: www. Youtube.com/ watch?v=N-6N3DoCgrEv=xqHteiLVOVg.

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	مختلف تحولات المعرفة	8
02	مختلف اتجاهات التربية عند الشعوب القديمة	8
03	أنواع المعارف عند الشعوب القديمة	9
04	آراء بعض الفلاسفة و المفكرين الغربيين في التربية الحديثة	10
05	علاقة المتعلم بالمعرفة القائمة على السلبية	12
06	الشكل(06): علاقة المتعلم بالمعرفة القائمة على الإيجابية	13
07	الشكل(07):أدوار التربية التقليدية و الحديثة	14
08	المسار الديداكتيكي للمعرفة المدرسية عند ابن خلدون	17
09	سياقة المعرفة وفق مقاربة المضامين	17
10	كيفية حدوث التعلم وفق النظرية السلوكية	19
11	أثر السلوكية و المعرفية في تكوين فعل القراءة	22
12	مسار العلاقة (معارف – كفاءات) في بناء المنهاج	25
13	مثلث الصنافات الثلاث	38
14	الثابت و المتغير في صنافة بلوم المعرفية	39
15	الأنماط السلوكية للمجالات الثلاثة من نظام التصنيف	40
16	مستويات الأهداف التربوية	44
17	الركائز الديداكتيكية للتعليم الهادف	55
18	المناشير المؤطرة لتنصيب السنوات الخمس في التعليم الابتدائي	67
19	تعاريف تربوية مختصرة للكفاءة	70
20	المرجعيات الفلسفية المختلفة للمقاربة بالكفاءات	73
21	هيكلة التعلمات البسيطة و المدمجة سنويا	89

22	أمثلة عملية على أنواع الكفاءات في السنة الأولى	92
23	مخطط توزيع الكفاءة الشاملة على مختلف الأطوار	93
24	توزيع الكفاءة الشاملة على الكفاءات الختامية في ميدان اللغة العربية لجميع المستويات الدراسية	93
25	أمثلة عن كفاءات ختامية في مادة اللغة العربية	94
26	المقارنة بين هيكلة كفاءات الجيل الأول و الجيل الثاني للمناهج	95
27	مستوى التداخل بين الأهداف و الكفاءات في المقاربتين	106
28	مراحل تطور مهارة القراءة	119
29	الأسئلة الجوهرية المكونة لعملية القراءة	119
30	مبادئ البيداغوجيا في الدرس القرائي	137
31	عرض للحروف المستقبحة و أصلها	165
32	مبادئ ديداكتيك القراءة	167
33	التنظيم الهيكلي للنظام التربوي	170
34	خصائص مرحلة الكلمة عند الأطفال	174
35	نموذج لبعض عينات المفردات العامية المقابلة للسان العربي الفصيح	193
36	ترتيب حروف اللغة العربية إلى مجموعات صوتية	200
37	ترتيب الحروف/الأصوات العربية وفق التموضع الطبيعي	202
38	ترتيب حروف اللغة العربية عبر مختلف برامج السنة الأولى ابتدائي بالمدرسة الجزائرية.	205
39	المناطق الأكثر نشاطا من الدماغ أثناء ممارسة فعل القراءة	194
40	مقارنة بين أهم طريقتين في تعليم القراءة للمبتدئين	219
41	عيوب الطريقة الكلية	220
42	معالم خطة العمل المسيرة للدرس القرائي	232
43	غياب مكون التهجي في الطريقة الكلية	234

44	الحروف العربية مفتوحة	238
45	جانب من التدريب على المقاطع المفتوحة القصيرة	240
46	تكوين مقطعين مفتوحين قصيرين في الكلمات الثلاثية الأحرف	241
47	أمثلة عن تكوين كلمات ثلاثية المقاطع القصيرة المفتوحة	242
48	الحروف العربية ممدودة بحرف الألف	242
49	تدريبات على المقاطع المتوسطة المفتوحة	243
50	الحروف العربية مضمومة	243
51	تدريبات على المقاطع القصيرة المفتوحة	244
52	الحروف العربية الممدودة بالواو	244
53	تدريبات على المقاطع المتوسطة المفتوحة	245
54	الحروف العربية مضبوطة بحركة الكسرة	245
55	قائمة من كلمات تتضمن مقطعين (الأول قصير مفتوح) و الثاني طويل مغلق	246
56	قائمة الحروف الممدودة بالياء	247
57	نشاط على الكلمات المبدوءة بمقطع متوسط مفتوح	247
58	تدريبات على كلمات تجمع بين الحركات القصيرة و الطويلة	248
59	حروف اللغة العربية الساكنة	249
60	أمثلة على كلمات تضمنت حروف ساكنة	249
61	حروف اللغة العربية منونة بالفتحة	249
62	التمثيل بكلمات تتضمن حروفا منونة بالفتحة	249
63	التمثيل بكلمات منونة بالضم و الكسر	250
64	حروف اللغة العربية المشددة بالفتحة	250
65	بيان لكيفية تفكيك الحرف المشدد أثناء نطقه	240

66	التمثيل بأسماء و أفعال تحتوي حروفا مشددة	251
67	قائمة الكلمات المشددة و المنونة بنفس الحركة(الضمة)	240
68	قائمة الكلمات المشددة و المنونة بنفس الحركة(الفتحة)	252
69	قائمة الكلمات المشددة و المنونة بالكسرة	253
70	قائمة الحروف الشمسية و كيفية قراءتها	254
71	قائمة الحروف القمرية و كيفية قراءتها	255
72	تدريب للتمييز بين اللام الشمسية و القمرية	255
73	قائمة الحروف المتشابهة شكلا، المختلفة في عدد النقط، و مكان تواجدها	258
74	قائمة الحروف المتشابهة شكلا، المختلفة في وجود، أو انعدام النقط فوقه	259
75	قائمة من الكلمات تضم الحروف المتشابهة كتابة، المختلفة نطقا	259
76	سلسلة من الكلمات للتفريق بين نطق التاء و الطاء	260
77	سلسلة من الكلمات للتفريق بين نطق الذال و الضاء أو الظاء	260
78	سلسلة من الكلمات للتفريق بين نطق القاف و الكاف	260
79	سلسلة من الكلمات للتفريق بين نطق السين و الصاد	261
80	قائمة بكلمات المدود الثلاثة	262
81	شبكة تقويم مهارات القراءة في السنة الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي	269
82	معايير تقويم مهارات تعرف الحروف	270
83	سلسلة كلمات للتفريق بين الحروف الممدودة بالفتح و غير الممدودة	273
84	سلسلة من الكلمات للتفريق بين الحروف الممدودة بالضم و غير الممدودة	273
85	القراءة العمودية للكلمات المنونة	274
86	القراءة الأفقية للكلمات المنونة	275
87	نماذج من الأنشطة المفعلة لمهارات القراءة	277

88	شبكة تقويم مكونات القراءة في السنة الثانية ابتدائي	279
89	صورة لحصالة النقود	283
90	نماذج الأسئلة المطروحة في مرحلة ما قبل القراءة	284
91	الصيغ اللغوية المختلفة التي ترد فيها عناوين النصوص	286
92	المعنى المعجمي و السياقي لكلمة (نَصَبَ)	290
93	مختلف الكيفيات التّي تشرح بها الكلمة	290
94	شبكة تقويم مادة القراءة لمستوى الثالثة ابتدائي	298
95	نسخة مصورة لنص (الأخوان الشقياقان)	303
96	نسخة من نص الحيوانات المتعاونية	277
97	نسخة مصورة لنص سر خولة	310
98	نسخة مصورة لنص الحورية الصغيرة	312
99	مشجر الأوصاف الجسدية و المعنوية للنجار	314
100	نسخة مصورة من نص العنب	314
101	شبكة تقويم مادة القراءة لمستوى الرابعة ابتدائي	316
102	نسخة مصورة من نص فائدة الكتاب	319
103	نسخة مصورة من نص حول الأغذية	322
104	نسخة مصورة من نص تابع للإيمان باليوم الآخر	324
105	نسخة مصورة من نص يتحدث عن الحياة اليومية للجزائريين	324
106	نسخان من نص حول العلامات المصاحبة للجهد العضلي	325
107	جدول توضيحي للخطوات الواجب اتباعها لتطبيق الإدماج في حصص القراءة	332

فهرس الأعلام

الرقم	الاسم	رقم الصفحة
1	برنارد راي	و
2	فانسان كاريت	و
3	صابين كوهين	و
4	جون أموس كومينوس	4
5	جون بيار أستولفي	4
6	ميشال ديفلاي	4
7	دانييل لاكومب	4
8	كوليبري	4
9	بروسو	4
10	هانس أيبلي	4
11	جاسمن	4
12	جون ديوي	11
13	جون بياجيه	112-12
14	سيلستان فرينيه	12
15	جون هنريش باستالوزي	12
16	دوكرولي	12
17	إيمانويل كانط	12
18	رالف تيلر	18
19	بنيامين بلوم	54-40-18
20	كراثوول	41-40-18
21	أنيتا هارو	18

22	روبارت ميلس كانييه	19
23	نيكو هيرت	85-24
24	فيليب بيرينو	24
25	جون بي واطسن	34-33
26	بي أف سكينر	37-34-33 132- 62
27	إيدوارد لي ثورندايك	39-33
28	هرني فالون	34
30	جي بي جيلفورد	34
31	كيبلر	42-40
32	لوران أندرسون	39
33	كراثول	54-40-39
34	كيبلر	40
35	جيلبر دولنشير	67- 59
36	هل	62
37	إدوارد تولمان	62
38	إيريك مانجيز	64
39	**جي** لوبوتيرف	66
30	بيار جيلي	67
40	جون ماري دوكيتال	88-68
41	لويس دينو	88-68
42	فيليب بيرينو	92-91-68
43	كزافييه روجارس	88-78-68
44	ادوارد تشينر	75

45	ميكائيل مونتاني	76
46	إيريك جنسن	78
47	فيليب ميريو	79-88-106
48	جاك داريف	84
49	جاي بروزسو	154
50	بيار هازيت	85
51	روبرت هاو	95
52	سقراط	130
53	أوليفر سميث	131
54	أوسكار وايلد	132
55	جون هرشل	132
56	أندريه جيد	132
57	جاكلين كينيدي	132
58	هنري والاس	133
59	فولتير	133
60	آلبرتو مانغويل	135
61	ماري جوال بوشار	141
62	كاميرون	146
63	بيرس	146
64	غاسطون ميالاري	150
65	أنطوان فوريتير	151
66	ليتري	151

67	جي كالفين	151
68	إيميل دوركيم	151
69	دي سيرتو	151
70	بيرنار شنوولي	152
71	كريش فون مارسيال	152
72	راتكي	153
73	صامويل راتكي	153
74	فرانسيس هالباوش	154
75	إيف شوفالار	161
76	ستانيسلاس دوهاين	173
77	ليليان سبرينجر كارول	176
78	لينيا سي إهري	177
79	رامسدن	199
80	وينشتاين و ماير	200
81	جيل دي روبيان	211
82	جان ميشيل بلانكر	211

فهرس الموضوعات

العنوان

إهداء خاص

شكر وإقرار بالجميل

مقدمة أ – ط

مدخل 1-26

الفصل الأوّل: التّعليم الهادف والكفائي مقاربتا التّمكن والتّأهيل المدرسي 28

أولا: التّعليم الهادف(مقاربة التمكن) 28

– تمهيد 28

أ-المفهوم اللغوي للتعليم 29

ب-المفهوم الاصطلاحي 29

ج-مفهوم الهدف لغة 29

د-مفهومه الاصطلاحي 29

1-نبذة تاريخية عن نشأة المقاربة بالكفاءات 30

أ-التعليم المضاميني 30

ب-ظروف ونشأة المقاربة بالأهداف 32

ج-علاقته بالمدرسة السّلوكية 34

2-الأسس السّلوكية في النّموذج التّعليمي الهادف 36

أ-التّعلم عملية ترابط بين المثير والاستجابة 37

ب-التعزيز عامل مهمّ في التّعلّم 37

ج-المحاولة والخطأ 38

د-التّكرار 39

ه-التّصنيفات الأشهر للأهداف التّربوية 39

ه-1-مرامي وغايات التّعلم السّلوكي 42

ه-2-مكوّنات السّلوك الظّاهري للمتعلّم 43
و-شروط بناء الدرس في التّعليم الهادف 44
و-1-تجزيء الدّرس إلى أجزاء صغرى 44
و-2-تحديد الفعل السّلوكي 45
و-3-تحديد السّياق و الظّروف الملائمة التي تجري فيها المادّة 45
و-4-تعيين معايير نوعية المنتوج 45
3-كيفية تحديد الأهداف السلوكية 45
4-أهمّية تحديد الأهداف السّلوكية 48
أ-اختيار المحتوى التّعليمي 48
ب-اختيار الطّريقة الأنسب للتّعليم 49
5-جدوى المقاربة بالأهداف في التّعليم 49
أ-مفهوم المقاربة لغة 49
ب-مفهوم المقاربة اصطلاحا 49
ج-مبادئ المقاربة بالأهداف 51
1-العقلنة 51
2-الفعالية 51
3-المردودية 51
4-التّقويم 52
4-1-أنواع التّقويم 52
أ-التّقويم التّشخيصي 52
ب-التّقويم التّكويني 53
ج-التّقويم الختامي 54
6-الغاية البيداغوجية من توظيف التّعليم الهادف في مناهج التّعليم 54
6-1-التّخطيط الجيّد للفعل التّعليمي 55

أ-الفترة الأولى أو: فترة ما قبل الفعل التّعليمي 56
ب-الفترة الثّانية :أو فترة تقع أثناء الفعل التّعليمي 57
ج-الفترة الثالثة: أو فترة ما بعد الفعل التّعليمي 58
6-2-الرّبط بين المجالات الثّلاثة للصّنافات 58
6-3-الانتقادات الموجّهة إلى المقاربة بالأهداف 60
1-الانتقادات وكيفية الرد عليها 60
أ/- الانتقادات 60
ب/-الرد عليها 60
ثانيا: التّعليم بالكفاءات (مقاربة الإدماج المعرفي) 63
-تمهيد 63
1- بوادر ظهور مجتمع المعرفة 64
2- مفهوم الكفاءة كاختيار بيداغوجي جديد 65
أ-مفهوم الكفاءة لغة 65
ب-مفهومها اصطلاحا 65
3-الخصائص الأمريكية و الأوربية لمقاربة الكفاءات 69
أ-السّياق 69
ب-السّياق الأمريكي 69
4- نظرة تاريخية و جغرافية عن بروز تيار لمقاربة بالكفاءات في حقل التّربية 70
5-المناشير الوزارية المهيكلة للإصلاحات التربوية الجديدة 71
أ-تنصيب السّنة الأولى ابتدائي 71
ب-تنصيب السّنة الثّانية ابتدائي 72
ج-تنصيب السّنة الثّالثة ابتدائي 72
د-تنصيب السّنة الرّابعة ابتدائي 73

ه- تنصيب السّنة الخامسة ابتدائي 73
6-مرجعياتها الفلسفية والنظرية 74
أ-الفلسفة النّفعية 74
ب-الفلسفية التّجديدية 74
ج-الفلسفة الوجودية 75
د-الفلسفة البنائية 75
ه-الفلسفة الواقعية الاجتماعية 75
7-دواعي ومبررات إدراج مدخل الكفاءات في المناهج التّربوية 76
8-المفاهيم القريبة من الكفاءة 78
أ-المهارة 78
ب-القدرة 79
ب-1-المعرفية 79
ب-2-الحركية 79
ب-3- الاجتماعية-العاطفية 79
ب-4- الإنجاز أو الأداء 80
ب-5- الاستعداد 80
9-دلالات الكفاءة بين المنظور اللّساني والتّربوي 80
10-خصائص الكفاءات 81
أ-أنواعها 82
11-تيّارات الكفاءات وعلاقتها بالمعرفة 83
أ-التّيّار الإقصائي للمعرفة(المخفض) 83
أ-1-الانتقادات الموجّهة للتّيار الإقصائي 85
ب-التّيار المتضمّن للمعارف 87
ب-1-المبادئ التي يقوم عليها هذا التيار 88

1-المبدأ الأوّل: الكفاءة تعبئة للموارد 88
2-المبدأ الثاني: طبيعة النّقل المعرفي ووظيفة التّخزين 90
أ-طبيعة النّقل المعرفي 90
ب-وظيفة التّخزين في النّقل المعرفي 90
3-المبدأ الثّالث: لكفاءات والمعارف تياران متلازمان 91
أ-الوضعيات التّعلّمية البسيطة: (الابتدائية) 92
أ-1-مفهوم الوضعية 92
أ-ب-المبادئ المرتبطة بإرساء التّعلمات الابتدائية 93
ب-الوضعيات التّعلّمية الإدماجية 93
ج- طبيعة تقويم الكفاءات 94
4-المبدأ الرّابع: اللاّتناقض بين الكفاءات والمناهج ومعارف المواد 95
12- مستويات الكفاءات في السّلّم الزّمني للتّعلّمات 95
أ-مستويات الكفاءة وفق إصلاحات الجيل الأوّل 96
1-الكفاءة القاعدية 96
2-الكفاءة المجالية 96
3-الكفاءة المرحلية 96
4-الكفاءة الختامية 96
أ-كفاءة ختامية مندمجة 96
ب- مستويات الكفاءة وفق إصلاحات الجيل الثاني 97
ب-1-الكفاءة الشّاملة 97
ب-2-الكفاءة الختامية 98
13- مقارنة بين الهيكلة العامّة للكفاءات بين الجيلين 99
أ-في مناهج الجيل الأول(الانطلاق من الجزء إلى الكلّ) 99

ب-في مناهج الجيل الثّاني:(الانطلاق من الكلّ إلى الجزء) 99
14-إيجابيات وسلبيات التّيار الكفائي في التّعليم 101
أ-المحاسن 101
ب-السلبيات 102
ثالثا:-القيمة البيداغوجية للتصور القائم على الدّمج بين المقاربتين 106
1- دعائم الطّرح البيداغوجي الجديد 107
أ-الإدماج الجزئي للتّعلّمات 109
ب- الإدماج المرحلي المرتبط بالمحاور 110
ج- الإدماج النهائي 110
2 -نقاط القوّة في مقاربة المزج بين النّمطين التعليميين 110
أ- النّزوع للمنحى التّكاملي 110
ب- دور العمليات الخارجية في حدوث التّعلّم 111
ج- نظريّة الحوافز الدّاخلية والخارجية 111
د- مكانة الهدف التّعليمي 111
ه-نوعية الطّرائق التّدريسية 112
و-حضور فعل التّجزيء 112
1-أنماط التّجزيء في عملية التّدريس 114
1-أ- النّمط الأوّل(بين مختلف المواد) 114
1-ب-النّمط الثّاني114(على مستوى المادّة الواحدة) 114
1-ج-النمط الثالث(بين فروع و أجزاء المادة الواحدة) 114
ز-قضية التّراكم المعرفي 114
ح-قضية التّحويل المعرفي 115
ط-دور المعلّم 116
خاتمة الفصل الأوّل 117-116

الفصل الثاني: القراءة بين المنظور السّلوكي والبنائي 119
تمهيد 119
1-مفهوم القراءة 120
أ-المفهوم اللّغوي 121
ب-المفهوم الاصطلاحي 121
2-نقد الاتّجاه التّقليدي والمعاصر لمفهوم القراءة 122
أ-الاتجاه التّقليدي 122
ب-الاتّجاه المعاصر لمفهوم القراءة 123
ج-المجتمعات ونظرتها لفعل القراءة 125
3-التأسيس لحتمية فعل القراءة كممارسة يومية في حياتنا 128
1-التّأسيس الدّيني 128
أ-من القرآن 128
ب-من السّنّة 129
2-التّأسيس الثّقافي 130
ج-فلاسفة وأدباء وفقهاء ومشاهير أشادوا بفعل القراءة 130
1 -سقراط (Socrate) 130
2-ابن الجوزي 131
3-ابن القيّم الجوزية 131
4-أوليفر سميث 131
5-عبّاس محمود العقّاد 131
6- الشّيخ علي الطّنطاوي 132
7-أوسكار وايلد 132
8-جون هرشل 132
9-أندريه جيد 132

10- جاكلين كينيدي 132
11-بورس فريديريك سكينر 132
12-هنري والاس 132
13- فولتير 133
4-مغالطات تقف في وجه انتشار القراءة 134
5-ملهمات شخصية القارئ 135
أ-عامل السن المبكر 136
ب-الفضول في بيئة ثرية 136
6-أشكال تقوية رابطة القراءة لطفل المرحلة الابتدائية 137
أ- توفير الكتب والمجلاّت الهادفة 137
ب-احترام ميول ورغبات القارئ الفتي 137
ج-مناقشة مضمون القصّة المقروءة 138
د-استثمار الفرص المختلفة للقراءة 138
1- فرصة الاختيار 139
2- فرص التّفاعل الاجتماعي مع الآخرين 139
3-فرص الاحتكاك المتكرّر بالكتب 139
7-مسوغات التّرغيب لفعل القراءة 139
أ- أهداف القراءة(لماذا أقرأ؟) 140
ب-مكان القراءة (أين أقرأ؟) 141
ج- أوقات القراءة (متى أقرأ؟) 142
1-السّنوات الأولى من العمر 142
2-طبيعة القارئين 143
3- دور عامل الزّمن في التّحصيل العلمي المرتفع 144
د-الحجم القرائي (كم أقرأ؟) 144

8-العوامل المحفّزة والمثبّطة للفضول القرائي 145
أ-العوامل المحفّزة للفضول القرائي 146
1-التصريح بالشغف القرائي 146
2-إعداد بيئة مدرسية غنية بالكتب 146
ب-العوامل المثبّطة للفعل القرائي 147
9-العُدَّة البيداغوجية و الدّيداكتيكية لتدريس القراءة 149
9-1-مفهوم العُدَّة لغة 149
9-2-مفهوم العدّة اصطلاحا 149
9-3-مفهوم البيداغوجيا (نظرة تاريخية على دلالاته) 149
9-4-مفهوم الدّيداكتيك(بعض الملاحظات حول تاريخ الظّهور) 152
9-4-أ-المجالات الرّئيسية للاستثمار في التّعليمية 154
9-4-ب-علاقة الدّيداكتيك بالبيداغوجيا 154
9-4-ج-التّفريق بين التّعليمية وفنّ التّعليم 156
10-تحديد نوعية الاهتمامات القائمة بين العلمين 156
أ-على مستوى نوعية التّعاقد 156
ب-على مستوى الفترة الزّمنية 159
ج- على مستوى الاهتمامات ذات الصّلة بالتّربية والتّعليم 159
ج-1-اهتمامات توليها البيداغوجيا 159
ج-2-اهتمامات التّعليمية بالنّقل المعرفي 160
ج-3-المقطع الصّوتي باعتباره معرفة عالمة و مدرسية 161
ج-3-1-مكوّنات المقطع بين علم اللّغة ودروس القراءة 161
11-المبادئ البيداغوجية التّي يسير عليها الدّرس القرائي 163
أ-مبدأ محورية التّلميذ 163

ب-مبدأ التّهيئة البيئية والصّفّية 164
ج-مبدأ الوحدات 165
د-مبدأ الدّعامة بواسطة الكتاب المدرسي 166
1-الوظائف الموجّهة للمتعلّم 166
2-الوظائف الموجّهة للمعلّم 167
ه- مبدأ التّدرج 169
و-مبدأ مراعاة الفروق الفروية 170
ز-مبدأ النّتاجات التّعلّمية 171
12-مبادئ الدّيداكتيك في الدّرس القرائي 172
أ-مبدأ التّصريح بالقواعد الأساسية للشّفرة الأبجدية 173
ب-مبدأ التّطابقات الصّوتية-الخطّية 173
ج-مبدأ ربط القراءة بالكتابة 174
د-مبدأ تآلف الوحدات الكتابية 175
ه-مبدأ حركية الحروف 175
و-مبدأ أسبقية الرّؤية على السّمع و النّطق 176
13-ملامح المتعلّمين و انعكاسات الإصلاحات الهيكلية على التّحصيل العام 177
أ-الملامح الادائية لمتعلمي المرحلة الابتدائية 177
أ-1-في الطّور الأوّل 177
أ-2-في الطّور الثّاني 178
أ-3-في الطّور الثّالث(السّنة الخامسة) 179
ب-انعكاسات الإصلاحات الهيكلية في النظام التربوي على التحصيل العام 179
14-منظومة القراءة وعلاقتها باللغة وفروعها 183

أ- علاقة القراءة باللّغة 183
ب-علاقة القارئ المبتدئ بالمؤشّرات اللّغوية الثّلاثة 184
ج- الأسئلة التّي يطرحها القارئ لاستخدام المؤشّرات الثّلاث للّغة 186
1-المؤشّر الخطّي 186
2-المؤشر الدّلالي 187
3- المؤشّر النّحوي (التّراكيبي) 187
4- آلية فهم وإدراك المعنى 188
أ- قراءة الكلمات البصرية 189
ب- صياغة فرضيات المعنى 189
ج- قراءة النّصّ 190
د- استخراج معلومات صريحة من النّصّ 190
ه- استثمار المعجم المرتبط بالمحور 190
و- مكانة الرّصيد اللّغوي العامّي في الدّرس القرائي الأوّلي 190
15-الطّرائق والأساليب والإستراتيجيات الموظّفة في الدّرس القرائي 195
أ-مفهوم الطّريقة لغة 195
ب-مفهوم الطّريقة اصطلاحا 196
ج-مفهوم الأسلوب لغة 196
د-مفهوم الأسلوب اصطلاحا 196
ه-مفهوم إستراتيجيات التّدريس لغة 198
و-مفهوم إستراتيجيات التّدريس اصطلاحا 198
رابعا: معالم الدّرس القرائي الحديث 199
1 -الثّابت والمتغير 199
2- المتغيّر 200

أ-المتغيّر الأوّل 200
ب- المتغّير الثّاني 201
2- آليات إتقان فعل القراءة في الطّور الأوّل 205
أ-التّعرف على المفاهيم المرتبطة بالكتابة 205
أ-1-مفهوم الحرف ومعرفة آلية إصداره 205
أ-2-الكلمة والجملة 206
ب-دور الوعي الفونولوجي في نجاح عملية القراءة 206
ج- الأنشطة المدعّمة للوعي الصّوتي 207
خامسا: الطّريقة الأنسب لتدريس الحروف والأصوات اللّغوية 208
(حضور ملامح النظرة السّلوكية)
1- دواعي اختيار الطريقة التّركيبية- التّحليلية في السّنة الأولى 209
2- مسوغات إبعاد البدء بالطّريقة الكلّية في الأقسام الأولى 215
3-مستويات الوعي الصّوتي المراد تأسيسها في السّنة الأولى 220
أ-المستوى الأوّل من الوعي الصّوتي:(مرحلة تعلّم الحروف) 220
ب-المستوى الثّاني: (مرحلة التّعامل مع النّصوص) 222
ج- مستويات الوعي الصّوتي المراد تأسيسها في السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي 222
4-تدريس القراءة في الطّور الثّاني (الثّالثة والرّابعة) 224
أ-عناصر تدريس القراءة في هذا المستوى 225
1-التدريب على الملاحظة المرتبطة بالصّورة 225
2-التّدريب على الطّلاقة 225
3-التدرب على الفهم القرائي 226
5- تدريس القراءة في الطّور الثّالث 226
خاتمة الفصل 229

الفصل الثالث: نماذج تطبيقية في الدّرس القرائي 228
-تمهيد 229
1- بناء الدّرس القرائي في السّنة الأولى ابتدائي 232
أ-مدخل إلى تأسيس وعي صوتي حقيقي 232
ب- معالم رسم خطّة التّأسيس لتعليم قراءة الحرف العربي 236
ب-1- تحول في المرحلة التّمهيدية 237
ب-2-مبادئ الطّريقة التّركيبية في تعليم الحروف 237
1- الخطوة الأولى: (النّطق والتّرديد الكلّي) للحروف مفتوحة 238
2- الخطوة الثّانية تكوين مقاطع 239
أ- المقطع القصير المفتوح 239
ب-المقطعان القصيران المفتوحان 240
ج-ثلاثة مقاطع مفتوحة و قصيرة 241
د- قراءة الحروف مضمومة 243
ه- قراءة الحروف مكسورة 245
و-قراءة الحروف الممدودة بالياء 246
3-الخطوة الثّالثة(قراءة الحروف العربية بالسّكون) 248
4-الخطوة الرّابعة:(قراءة الحروف منونة بالحركات الثّلاثة) 249
5-الخطوة الخامسة(قراءة الحروف مشدّدة أو مضعفة) 250
6-الخطوة السّادسة(قراءة الحروف مشدّدة و منوّنة) 252
7-الخطوة السّابعة(قراءة الحروف القمرية والشّمسية) 253
ج- معالجة الصّعوبات الأكاديمية التّي تظهر خلال عملية قراءة الحروف 256
1-الذّسيان 256

2-الإستراتيجية الموظّفة في معالجة نسيان الحروف 256
3-تبديل مكان الحرف داخل الكلمة الواحدة 257
4-صعوبة التّمييز السّمعي بين الأصوات المتشابهة 257
أ-المستوى الأوّل: المرتبطة بالحروف المتشابهة كتابة، المختلفة نطقا 257
ب-المستوى الثّاني: الصّعوبات المرتبطة بالحروف المتشابهة نطقا، المختلفة كتابة 259
5- العجز في نطق حروف العلّة(و-ا-ي) 261
د- مرحلة التّأسيس لمفاتيح القراءة 262
أ-جملة التّدابير الدّيداكتيكية المتّبعة 263
1-التّعامل مع الكلمات 263
2-التّعامل مع الجمل 266
3-التّعامل مع النّصوص 266
4-غايات التعامل مع النصوص 267
ه-إستراتيجية القراءة النّصيّة 267
و- شبكة تقويم مكتسبات السّنة الأولى 268
2- بناء الدّرس القرائي في السّنة الثّانية 272
أ- طريقة تناول الدّرس القرائي في مستوى الثّانية ابتدائي 272
1-السّبيل الأوّل 272
أ-تشخيص ثغرات الوعي الصّوتي 272
ب-الحلول المقترحة لتذليل الصّعوبات القرائية 273
2-السّبيل الثّاني (القراءة الفعلية الموجهة لنّصوص) 275
ب-إستراتيجيات تدريس القراءة 275
1-محطات معالجة النص 276

أ-الفهم باعتباره أساس القراءة 276
ب-المهارات القرائية المعالجة لمفردات النص 276
ج-الاكتشاف والتّمييز 277
د-تحسين القراءة(الطّلاقة) 278
1-الدّقة 278
2-السّرعة 278
ج- شبكة تقويم القراءة في السّنة الثّانية 278
3-بناء الدّرس القرائي في الطّور الثّاني 281
أ- الملمح الدّراسي لمتعلم الثّالثة وإستراتيجيات الفهم القرائي 281
ب- طريقة تناول الدّرس القرائي في مستوى الثّالثة والرّابعة ابتدائي 282
1-تعزيز الفهم القرائي (مرحلة ما قبل لقراءة) 282
أ-أنواع مهارات التوقع 282
أ-1-التّوقع من خلال الصّور أو المشاهد 282
أ-2-نموذج نتشيط مرحلة ما قبل القراءة 284
ب- التّوقّع من خلال العنوان 284
ب-1-أمثلة على عناوين غير مناسبة للمحتوى 285
ب-2-أمثلة على عناوين مناسبة للمحتوى 287
2- تعزيز الفهم القرائي (مرحلة أثناء القراءة) 289
أ-الخطوة الأولى: فهم الألفاظ 289
ب-الخطوة الثّانية:(استخراج القرائن) 291
ج-الخطوة الثّالثة:(التّعامل مع مكونات النّص السّردي) 293
ج-1-برنامج التّدريب على النّصوص السّردية 293
3-مرحلة ما بعد القراءة (ممارسة الفكر النّاقد) 296
3-أ-بعض نماذج من الأسئلة التّي تطرح عليه لتنمية روح

النّقد لديه	296
ج- شبكة تقويم القراءة في السّنة الثّالثة	298
4- تدريس القراءة في السّنة الرّابعة	301
أ- تقديم السّنة	301
ب-تطوير القدرة على المطالعة:(التّأسيس لاستقلالية المتّعلّم)	301
ج-1-نماذج من تنشيط المتعلّمين لفترات المطالعة داخل الحجرات	302
إثراء الرّصيد المعجمي	306
د-التّدرب على استخراج المعلومات الصّريحة والضّمنية	307
1-أسئلة المعلومات الصّريحة	309
2-استنباط الفكرة العامّة والأفكار الأساسية من النّص	310
2-أ-الاستناد إلى الكلمات المفتاحية للنّص	311
2-ب-الاستناد إلى المعلومات الصّريحة أو الضّمنية معا	311
2-ج-استنباط الأفكار الأساسية	311
2-د-نماذج من استخراج الأفكار الأساسية	312
2-ه-نماذج تطبيقية من استخراج الفكرة العامّة	
ه- التّعامل مع نصوص ذات نمط وصفي	313
و- شبكة تقويم القراءة في السنة الرابعة	317
5-تدريس القراءة في الطور الثالث (السنة الخامسة)	320
أ-تقديم السّنة	320
ب- الاختيارات المنهجية القرائية الموظّفة في السّنة الخامسة	321
1-التّعامل مع النّصوص التّفسيرية	321
2-استثمار نصوص الموادّ الأخرى	326
أ-التّربية الإسلامية	326
ب- التاريخ	327
ج- التّربية العلمية والتّكنولوجية	327

3-إستراتيجيات التّعمق في النّصوص 328
أ-إستراتيجيات سابقة 329
ب- إستراتيجيات جديدة 330
ج-إسترتايجية إعادة الفهم 332
4-مقترح تسيير الإدماج في مادّة القراءة لجميع المستويات 333
سادسا: نماذج تسيير درس القراءة وفق المقاربتين 337
1-تمهيد حول المذكرة التّربوية اليومية 337
2- أهم مراحل تخطيط المذكّرة في حصّة القراءة 337
أ- عناصر البداية 337
ب-عناصر صلب المذكرة 338
ج-عناصر إنهاء المذكرة 338
3- أشكال تخطيط المذكرة التّربوية 338
4-التّساؤلات التّي يطرحها المعلّم أعلى المذكّرة 342
5-نماذج سير الحصص وفق المنحى السّلوكي أو المعرفي 343
6-مقترحات لنماذج مذكرات في حصص القراءة وفق المنحى الثنائي المقاربات 349
أ-المقترح الأول: (مذكرة في القراءة بالحروف المفتوحة للسنة الأولى ابتدائي) 349
ب- المقترح الثاني: (مذكّرة في القراءة للسّنة الثّانية ابتدائي) 355
ج-المقترح الثّالث(مذكرة في القراءة للسّنة الثّالثة) 360
د-المقترح الرّابع(مذكّرة في القراءة لمستوى السّنة الرّابعة) 364
ه-المقترح الخامس(مذكّرة في القراءة للسّنة الخامسة) 370
خاتمة الفصل 375-376
خاتمة الرسالة 378-380

قائمة المصادر والمراجع	405-381
فهرس الأشكال	411-406
فهرس الأعلام	416-412
فهرس الموضوعات	435-417
الملخصات	437-436

الملخص باللغة العربية:

شهدت تعليمية القراءة لمتعلمي المرحلة الابتدائية خلال القرن الواحد والعشرين عدة مداخل ومناويل، تأتي في مقدمتها الأهداف والكفاءات كأحدث مقاربتين، ظهرتا مؤخرا في الحقل التربوي، لتسيير العملية التعليمية- التعلمية من جهة، وللقضاء على الكثير من هموم التربية والتعليم من جهة أخرى.

و قد سعت الدراسة بالتصور المطروح إلى بيان العلاقة الوطيدة التي تربط الأهداف بالكفاءات، وانعكاساتها على الدرس القرائي، حيث جمعت في تدبير حصص القراءة لأطوار التعليم الثلاثة بين النظرة السلوكية القائمة على الانطلاق من الأجزاء إلى الكل، في إطار انتهاج مسلك معرفي، يقوم على الإدماج التدريجي للمعارف.

الكلمات المفتاحية:

التعليمية – القراءة – مقاربتا الأهداف والكفاءات – الطريقة التركيبية – الوعي الصوتي.

الملخص باللغة الفرنسية:

Au cours du XXe siècle, la didactique de la lecture conçue pour les élèves du primaire a connu plusieurs accès et modes. Ces derniers temps les objectifs et les compétences sont apparus comme deux approches plus récentes dans le domaine de l'éducation. Ils ont d'une part un but de gérer le processus éducatif, et d'autre part d'éliminer beaucoup d'inquiétudes liées à l'enseignement.

Cette étude cherchait à prouver le lien solide entre les objectifs et les compétences, et montrait leurs conséquences sur les leçons de lectures dans les trois cycles .Elle tente aussi d'unir entre la perception comportementale basée sur un processus de fragmentation en premier lieu, et la vision globale en deuxième lieu, et ceci exige aussi une adoption basée sur l'intégration progressive des connaissances.

Mots clés: La didactique –la lecture –l'approche par buts et par compétences- la méthode synthétique – la conscience phonologique.

الملخص باللغة الإنجليزية:

During the 20th century, teaching reading skills for primary school students has witnessed different approaches.The competence based approach and teaching by objectives appeared recently in the education domain.

They have the main goal wich is to conduct the learning process from one side, and to eliminate lots of concerns and worries in education.

This study aims at demonstrating the relationship between the two previous approaches and their reflection on the reading courses for the three educational cycles. It also tries to combine the behavioural perception based on the fragmentation in the first rank then, on the global vision in the second rank. This requires an adoption based on the progressive integration of knowldege.

Key- words : Didactics –reading- learning objectives and competency based approach- synthetic method- phonological awareness.