الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي البحث العلمي
جامعة ابن خلدون تيارت
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر فرع الدراسات اللغوية
تخصص تعليمية اللغات
موسومة بـ:

تعليمية اللّغـــة العربية
في ظلّ التجربة الإصلاحية في الجزائر
ومبررات الإصلاح اللّغوي

من إعداد الطالبة:
✓ بن بختي مسعودة

إشـــراف الدكتور:
حدوارة محمد

أعضـــاء اللجنـــة

أ.د حسيني بلقاسم	رئيســـا	
أ.د. حدوارة محمد	مشرفا مقررا	
أ.د حميدي زهور	مناقشـــا	

السنة الجامعية: 2018-2019 / 1439هـ-1440هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر

فالشكر لله الذي أوصلني إلى هذا اليوم

وجعل المسببات لهذا النجاح.

كما لا يفوتني أن أشكر كل من ساعدني

في إنجاز هذا البحث من قريب أو بعيد.

والشكر الكبير للأستاذ المشرف" **حدوارة**

محمد" الذي كان له الفضل الكبير ولم

يبخل علي بنصائحه القيمة التي مهدت لي

الطريق لإتمام هذا البحث.

ولا يفوتني أن أتقدم بجزيل الشكر إلى

كل أساتذة قسم اللغة والأدب العربي.

وإلى كل ما ساهم في هذا البحث.

بالنصيحة والعون للجميع.

إهداء

إلى كل من علمني ولو حرفا طوال مشواري الدراسي.

إلى كل من ترك بصمة جميلة في حياتي.

إلى كل من لم يدخر جهدا في مساعدتي.

إلى كل من جدد من إرادتي وقوة عزيمتي.

إلى كل من أعرف وأكن له بين جوانحي شعور خاص.

بن بختي مسعودة

مقدّمـــــــــة

بسم الله الرحمن الرحيم

والصلاة والسلام على أشرف المرسلين وعلى صحبه والتابعين ومن سار على هداهم إلى يوم الدين وبعد:

لقد ورثت الجزائر عشية الاستقلال منظومة تربوية لا تمت للمجتمع الجزائري بأية صلة، فكان الإصلاح التربوي في هذه المرحلة مطلبا أساسيا، للارتفاع الأمية في أوساط الشعب وللظروف الاقتصادية والاجتماعية آنذاك.

ولقد حاولت من خلال هذه الدراسة الإشارة إلى المساعي المبذولة من طرف الدولة من أجل تحسين وتصحيح بيداغوجيات الدراسية المتبعة في الجزائر، والاهتمام بالتعليمية لما تسديه للغة من خدمة بوضع المناهج الدراسية ومقرراتها واختيار الطرائق التربوية.

فلقد أصبح إصلاح المنظومة التربوية ومنهجيات التعليم ضرورة حتمية لمسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يعرفه العالم، فالمدرسة الجزائرية منذ الاستقلال تعتبر مسألة الإصلاح التربوي من أبرز انشغالاتها، ووضعت هدفا أساسيا هو تكوين مواطن صالح، معتز بوطنه وثقافته ومنفتح على العالم.

ومنه سأحاول تسليط الضوء على الإصلاحات التي مست المنظومة التربوية من الاستقلال إلى يومنا هذا، فماهي البيداغوجية التربوية التي توالت على النظام التربوي الجزائري؟ وسنناقش هذا الموضوع في العنوان الموسوم بـ:

تعليمية اللغة العربية في ظل التجربة الإصلاحية في الجزائر ومبررات الإصلاح اللغوي.

ولمقتضيات الموضوع فقد جاء البحث في مقدمة، ومدخل وثلاثة فصول.

المقدمة عبارة عن توطئة للموضوع.

أما المدخل فكان عن تعليمية اللغة العربية مبادئها ومفاهيمها ونشأتها، وتطورها، الإصلاح التربوي وأهدافه.

أما الفصل الأول: تعليمية اللغة العربية في الجزائر وفيه تحدثت عن المهارات الأربعة للغة العربية، الاستماع والتعبير، القراءة والكتابة ولكل مهارة من هذه المهارات أهمية بالغة في حياة الفرد والمجتمع.

واتبعته بالفصل الثاني مراحل الإصلاح ومتطلباته الذي احتوى على متطلبات الإصلاح وبيداغوجيات التدريس بداية من المقاربة بالمضامين إلى المقاربة بالأهداف وصولا إلى المقاربة بالكفاءات والجيل الثاني.

والفصل الثالث تقويم التجربة الإصلاحية اللغوية في الجزائر.

الذي احتوى على مفهوم التقويم وتقويم في البيداغوجيات السابقة مع ذكر إيجابيات، وسلبيات كل بيداغوجية.

والخاتمة أدرجت فيها أهم ما توصلت إليه من نتائج خلال هذه الدراسة.

ومن أهم أسباب اختياري لهذا الموضوع:

الأهمية التي تكتسيها اللغة العربية في المناهج والرغبة في معرفة البيداغوجيات التربوية السابقة في المنظومة التربوية الجزائرية.

وتطرقت إلى الإشكاليات التالية:

- ما هي التعليمية؟
- ما هي مهارات التعلم؟
- ما هي البيداغوجيات التربوية التي مرت في النظام التربوي الجزائري؟
- ما هي مراحل الإصلاح في الجزائر؟

- ما مستجدات الجيل الثاني؟
- كيف كان التقويم في البيداغوجيات السابقة؟
- ما هي مميزات إيجابيات وسلبيات كل بيداغوجية؟

وقد اعتمدت في بحثي هذا المنهج الوصفي التحليلي والمتمثل في سرد ووصف بعض المفاهيم والبيداغوجيات التربوية السابقة.

ولقد واجهت بعض الصعوبات أهمها عدم توفر مراجع على تقويم البيداغوجيات التربوية في الجزائر.

ولإثراء هذا الموضوع اعتمدت على جملة من المراجع أهمها:

- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات.
- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية.
- فريد حاجي، التدريس والتقويم بالكفاءات.
- مُحَمَّد طاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات.

وقبل أن أختم هذه المقدمة لا يفوتني إلا أن أسدي شكري الخاص والعرفان إلى أستاذي المشرف على ما قدمه لي من مساعدة في هذا البحث وحسن النصح والتوجيه، وعلى ما أفادني به من تجربته وخبرته في هذا المجال.

وأشكر كل من قدم لي يد المساعدة في هذا البحث، وجدد من إرادتي وقوة عزيمتي وأعطاني شحنة من التشجيع.

وفي الأخير إذا وفقت فهو من الله وإذا قصرت فحسبي الاجتهاد.

بن بختي مسعودة.

يوم الأربعاء 19-06-2019 الموافق لـ 16 شوال 1440هـ

مـــدخل

مفهوم التعليمية والإصلاح التربوي

- مفهوم التعليمية –لغة– اصطلاحا
- نشأة التعليمية وتطورها.
- أقطاب التعليمية ودعائمها.
- مفهوم البيداغوجي.
- مفهوم الإصلاح التربوي.
- أهداف الإصلاح التربوي.

سنسلط الضوء على مجال التعليمية كحقل معرفي جديد، لا يعرف معناها إلا القليل، وحتى هذا القليل يجد صعوبة في استيعابها، ولا سيما أن هناك اختلاف بين المختصين أنفسهم حول أي الاستعمالات أصح من الناحية اللغوية لتعدد مرادفات التعليمية، وحتى المعنى الاصطلاحي نجد فيه اختلاف حول مدى علمية التعليمية وجدواها، وخاصة الترجمة من اللغات الأجنبية إلى العربية.

كما يجب علينا تسليط الضوء على البيداغوجيا، باعتبار أنهما (البيداغوجيا والتعليمية) مفهومين أساسيين في مجال التعليم، إذ يصعب التفريق بينهما، نظرا لتداخلهما في كثير من الدراسات العلمية والمعاجم والقواميس التربوية.

مفهوم التعليمية:

لغة: كلمة التعليمية مصدر صناعي لكلمة تعليم "من فعل تعلم، يتعلم، تعلما الأمر أتقنه وعرفه"[1]، ولفظ التعليمية يقابل المصطلح الأجنبي ديداكتي Didactique وهي كلمة مشتقة من كلمة Didaktikos، وتعني "فلنتعلم أي يعلم بعضنا البعض، والمشتقة أصلا من الكلمة الإغريقية Didaskein، ومعناها التعليم، وهي تعني حسب قاموس روبير الصغير Le petit rebert "درُس أو علّم".[2]

وفي لسان العرب لابن منظور لفظ:" علم وفقه، وعلما الأمر، وتعلمهوا أتقنه"[3]

كما ورد في قوله أيضا: "علمت الشيء بمعنى عرفته وخبرته، وعلم الرجل خبره".[4]

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، دار النهضة العربية، ، بيروت، دط، 2004، ص 15.

[2] نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 08، دط، 2010، ص 36.

[3] ابن منظور لأبو الفضل جمال الدين بن كرم بن علي، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرين، دار صادر بيروت لبنان، ج10، مادة ع، ل، م، ط1، 1997م، ص 263..

[4] المرجع نفسه، ص 264.

اصطلاحا:

التعليمية هي نوع من التفكير أو المعرفة التي تهتم بقواعد التدريس لمادة مدرسية، وهي علم مستقل بذاته وتدرس التعليم من حيث نظرياته وطرائق محتوياته.

وتعرف بأنها "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، والأشكال تنظيم مواقف التعلّم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو على المستوى الحسي، الحركي".[1]

كما أنها: "علم يدرس طرق تعليم اللغات وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها المتعلم، ومراعاة انعكاسها على الفرد والمجتمع من حيث تنمية القدرات العقلية، وتعزيز الوجدان، وتوجيه الروابط، الاجتماعية، ومن غير إغفال نتائج ذلك التعلّم على المستوى الحسي الحركي للفرد المتعلم".[2]

والقصد من مصطلح التعليمية: "توفير الشروط المادية، والنفسية التي تهيئ المتعلم التفاعل مع عناصر البيئة التعليمية في مختلف مواقف التعليمية، وبشكل جيد كما تساعد على اكتساب الخبرات، والمعارف والاتجاهات، وذلك بأبسط الطرائق الممكنة".[3]

ومن هنا يظهر أن هناك علاقة بين المعنى اللغوي للتعليمية والمعنى الاصطلاحي، إذ أنها عبارة عن أسس، ومعايير، ونظريات تساعد على تحديد طرائق التدريس، وهي لغة من التعليم أي ترك علامة أو أثر، كما أنها دراسة كيف نترك أثر التعليم أو ننقل أثر التعليم إلى المتعلم، أو نترك فيه علامة أو أثرا كما أنها تستند إلى عدّة حقول معرفية: اللسانيات، علم النفس، علم الاجتماع، وعلم التربية.

[1] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب للنشر، ط1، 2000، ص 13.

[2] يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، كنوز الحكمة، الأبيار، الجزائر، دط، 2013، ص32.

[3] الحمزة بشير، المرشد المعين للسادة المعلمين على تعليم اللغة قراءة وتعبير، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د ت، د ط، ص53.

إذ التعليمية هي العلم الذي يهتم بدراسة العلمية التعليمية بصفة عامة أي تحليل الظواهر التعليمية، حيث يعالج المحتوى التعليمي وكذا كيفية إيصاله، ودراسة جميع الظروف المحيطة بالعملية التعليمية–التعلمية–، وتنظيم وضعيات التعليم فهي تطرح الأسئلة التالية: ماذا ندرّس؟ وكيف ندرّس؟

وهي إما تكون دراسة خاصة بمادة معينة مثل تعليمية اللغة العربية، وإما تكون دراسة عامة لكل المواد بشكل عام، أي قوانين مشتركة تخص جميع المواد وطرق التدريس العامة.

نشأة التعليمية وتطورها:

"في الربع الأخير من القرن العشرين، أخذ مصطلح تعلُمية المواد Didactique des disciplines يبرز بقوة، في مقابل بعض التراجع في استخدام مصطلح التربية العامة، قبل هذه المرحلة كان يتم التركيز في إعداد المعلمين على تمكن المعلم من المادة التي يعلمها ومن معرفته بمحتوى منهج هذه المادة، وكان تعليم المادة يستند إلى الموهبة الشخصية الفن في قيادة الصف وإدارته تأمينا للنظام والانضباط، وكان إعداد المعلمين يقتصر على بعض الطرائق العامة المتعلقة بتحديد الأهداف وأساليب الشرح واستخدام وسائل الإيضاح وكانت هذه الطرائق توصف بالعامة لأنها تنطبق على تعلم أي مادة من المواد بقطع النظر عن محتواها وتفاعل المتعلمين مع هذا المحتوى".[1]

"ولقد توافق بروز مصطلح تعليمية didactique مع مجموعة تحولات على رأسها انتقال المحور في التربية والتعليم مع المعلم إلى المتعلم الذي أصبح محور العملية التعليمية أي المعلم يعلم ولكن هل يتعلم المتعلمون؟ وقد تحولت النظرة إلى المعارف التي تدور عليها العملية التعليمية، ففي الماضي كانت هذه المعارف يمتلكها المعلم ويجتهد في نقلها بفن ووضوح إلى التلميذ الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها مثبتا أنه تلقنها وتسلمها وأنه قادر على إعادة تمريرها بدوره".[2]

[1] أنطوان طعمه وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت. لبنان، د ط، 1996، ص 17.
[2] المرجع نفسه، ص 17.

"وإذا ما التفتنا التفاته سريعة إلى الظروف التي ظهر فيها مصطلح التعليمية في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر نجد ذلك يعود إلى "M.F.Makey" الذي بعث من جديد المصطلح الجديد (Didactique) للحديث عن المنوال التعليمي".[1]

كما ذكر مُحَمَّد مصابيح "أنه تم تداول مصطلح الديداكتيكا La didactique في الأوساط التربوية منذ العشرية الأخيرة من القرن الماضي ليحل محل ما كان يعرف بالتربية الخاصة Pedagogie Speciale والتي تعني بكيفية تدريس مادة من المواد الدراسية وليحل محل ما يسمى بالمنهجية La methodologie، وإن كانت لا تزال متداولة في ميادين تدريس المواد العلمية كالطبيعيات، الفيزياء وغيرها".[2]

أقطاب التعليمية ودعائمها: للعملية التعليمية ثلاثة عناصر تقوم عليها: وهي: المعلم والمتعلم، المنهاج.

أ-**المعلم**: يعد المعلم ركيزة أساسية في العملية التعليمية، إذ أنه شخص مكوّن وموجه للتعليم سواء من الناحية العملية النظرية أو من الناحية الإجرائية العملية بم يمتاز به من كفاءات ومؤهلات واستعدادات وقدرات ورغبة في التعليم وإيمانه به، من خلال تطبيق لم تم وضعه في المناهج التعليمية.

فهو "الفرد المكلّف بتربية التلاميذ في المدارس، وهو منظم نشاطات التعلم الفردي للمتعلم، وعمله مستمر، ومتناسق، فهو مكلف بإدارة سير وتطور عملية التعليم، وأن يتحقق من نتائجها".[3]

ويعرفه مُحَمَّد الطيب العلوي: "إنه ذلك الشخص الذي يعلّق عليه الآباء، والأمهات، والمجتمع الآمال في تربية الأطفال وإعدادهم لحياة شريفة كريمة".[4]

---

[1] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان. الجزائر، ط1، 2005، ص 128.

[2] مُحَمَّد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق مقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات للدراسات والنشر، دت، دط، ص 98.

[3] ناصر الدين زيدي، سيكولوجية المدرس، دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 2007م، ص 44.

[4] مُحَمَّد الطيب العلوي، التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، دار البعث، قسنطينة، ج1، دط، 1992م، ص 17.

فالمعلم أصبح في "المقاربات الجديدة منشطا ومنظما يحفز على الجهد والابتكار، بعد أن كان حاملا وملقنا للمعارف والمعلومات فحسب، فإن تحديد فاعلية تعلم أي مادة وتعليمها ونجاحها متوقف إلى حدّ بعيد على جملة من الخصائص المعرفية والشخصية التي لابد أن يتوفر عليها المعلم".[1]

فقد تغير دور المعلم من ملقن للمعلومات فقط ليصبح مرشدا أو موجها، ومسيرا للعملية التعليمية، ومناقشا لتلاميذه من أجل كسب المعرفة التي يريد الوصول بها لهم.

المتعلم: هو محور العملية التعليمية وهو الركن الأساس فيها، حيث يتم على أساسه اختيار المادة الدراسية والأنشطة التربوية وتطوير الأهداف وطرق التدريس اللازمة التي تتماشى مع خصائصه العقلية والنفسية، فقد كان في البيداغوجيات الماضية للتعليم دوره منحصرا في تلقينه المعلومات ليحفظها ويعيد استرجاعها وقت ما طلب منه. غير أن المقاربات الجديدة جعلت منه شريكا في العملية التعليمية وتعمل على إشراكه مسؤولية القيادة وتنفيذ عملية التعلم.

يعرفه "الحيلة مُحَمَّد محمود": "وهو فرد طالب للمعرفة أو دارس في مؤسسة تعليمية"[2].

أما مُحَمَّد برغوثي: يرى أن المتعلم: "هو المزاول للتعليم الابتدائي أو الإعدادي أو الثانوي"[3].

فالمتعلم هو فرد يزاول دراسته في مدرسة تعليمية، تغير دوره من متلق للمعرفة إلى مساهم في اكتسابها، "المتعلم كائن حي متفاعل في محيطه، له موقف من النشاطات التعليمية كما له موقفه من المعلم، وله تاريخه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته، وله تصورات لما يتعلمه، وله ما يحفزه وما يمنعه عن

[1] ليلى بن ميسية، تعليمية اللغة العربية من خلال المدرسي غير الصفي دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط – مينة جيجل نموذجا- مذكرة ماجيستير جامعة فرحات عباس سطيف-2010-2011، ص09.

[2] مُحَمَّد محمود الحيلة، التصميم التعليمي، نظرية وممارسة. دار الميسر، عمان الأردن، دط، 1999، ص 90.

[3] مُحَمَّد برغوثي، دراسة الوضع المدرسي لطلاب الثانوية، دراسة معمقة في علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، ج1، دط، 1985م، ص 7.

الإقبال على التعليم."[1] فالعملية التعليمية لا تتم إلا بوجود المتعلم، باعتباره العنصر الأهم الذي تبنى عليه هذه العملية.

المنهاج: يعتبر المنهاج: "بنية منسجمة لمجموعة العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح، وإعداد أي منهاج يقتضى بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانيات البشرية والتقنية والمادية المجندة، وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم".[2]

فالمنهاج هو مجموعة من المواد الدراسية وطريقة تدريسها والوسائل التعليمية المعتمدة في ذلك.

ويعرف المنهاج على أنه: "الطريق الذي يسلكه المعلم والمتعلّم، أو المضمار الذي يسيران فيه بغية الوصول إلى الأهداف"[3]، أو هو "أحد الوسائل التربوية التي تعين على نمو التلاميذ نموا يؤهلهم للأعباء التي تتطلبها الحياة والتفاعل معها، كيفما كانت الأهداف وكيفما كان المحتوى والطريقة، فإن هذا لا يؤدي إلى شيء ما لم يعتمد على فهم حقيقي لخصائص التلميذ وحاجياته وميوله ومشكلاته وكيفية تعلّمه... ومن ثم فإن دراسة طبيعة التلميذ تعد أساسا هاما وضروريا يفيد متناول المنهاج على المستوى التخطيطي أو التنفيذي"[4].

ومنه فإن المنهاج هو خطة تنظيمية تستهدف كل من المعلم والمتعلم، باعتبار أن المنهاج التعليمي. "بيئة منسجمة لمجموعة من العناصر المنظّمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح، وإن إعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة

[1] أنطوان صباح، تعليمية اللغة العربة، دار النهضة، ج2، د ت، د ط، ص 20.

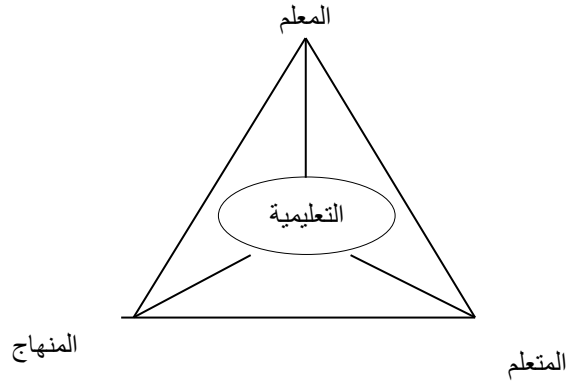
[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المشروع الأولى لمناهج التعليم الابتدائي، دط، 2015، ص 07.

[3] ابراهيم عبد الله الناصر، عاطف بن الطريف، مدخل إلى التربية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 327.

[4] صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية، عناصرها وأسسها، وتطبيقاتها، دار المريخ، الرياض، المملكة السعودية، دط، 2004، ص90.

بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمد لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانيات البشرية والتقنية، والمادية المجنّدة، بقدرات المتعلم وكفاءات المعلم".[1]

ويضع شوفالار التعليمية في مثلث يتألف من المعلم والمتعلم والمنهاج:



الشكل رقم (01) يوضح أركان التعليمية حسب شوفالار[2]

مفهوم البيداغوجيا:

ظهرت البيداغوجيا (La pédagogie) منذ القديم، حيث ذكرت في الفلسفة بدءا من أفلاطون وأرسطو إلى غاية هيغل في منتصف القرن التاسع عشر، لكن مع نهاية القرن التاسع عشر (19م) وظهور العلوم الإنسانية، انتقلت البيداغوجيا إلى العلوم الإنسانية.

وهي "تركيب يوناني مؤلف من كلمتين Péda وتعني الطفل و Agogé وتعني السياقة والتوجيه".[3]

"وكان المربي البيداغوجي (Pédagogue) في عهد الإغريق هو الشخص وفي أغلب الأحيان الخادم الذي يرافق الطفل في طريقه إلى المعلمين، فلم يكن بذلك البيداغوجي معلما ولكنه

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع المنهج الطور الأول من التعلم الابتدائي، ص 05.

[2] أنطوان طعمه وآخرون، تعليمية اللغة العربية، ص 14.

[3] وزارة التربية الوطنية، سند للتوين المتخصص، التربية العامة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، السنة 2009، ص 18.

مربيا"[1]، كما أنها "تدل على العبد الذي يرافق الطفل في تنقلاته، وبخاصة من البيت إلى المدرسة، ولقد تطور استعمال الكلمة، وأصبح يدل على المربي (Pédagogie) والبيداغوجيا هي جملة الأنشطة التعليمية–التعلمية التي تتم ممارستها من قبل المعلمين والمتعلمين".[2]

"وتعني البيداغوجيا تلك النظرية التربوية التي تهتم بالمتعلم في مختلف جوانبه السلوكية والتعلمية والتثقيفية وتقدم مجموعة من النظريات التي تسعف المتعلم في تعلمه وتكوينه وتأطيره. ومن ثم فالبيداغوجيا، متعددة الاختصاصات، كما تنفتح على علوم عدة، مثل: علم النفس وعلم الاجتماع، والبيولوجيا، والديمغرافيا،...إلخ"[3].

ولنميز بين البيداغوجيا والديداكتيك، فالبيداغوجيا هي نظرية عامة تعني تربية الطفل، والديداكتيك تهتم بالتدريس، وتتخذ طابعا خاصا.

وإذا كانت البيداغوجيا تعني تهذيب الطفل فإن الديداكتيك "استخدم بمعنى فن التدريس أو فن التعليم (Art d'enseigner)، هذا هو التعريف الذي قدمه قاموس (Le robert) سنة 1955 وقاموس (Le littrè) سنة 1960، وابتداء من هذا التاريخ، أصبح المصطلح لصيقا بميدان التدريس، دون تحديد دقيق لوظيفته وهناك مُنظري علوم التربية اعتبرها هانس إبلي (Hans Aebli) أول من اقترح عام 1951م إطارا عمليا لموضوع الديداكتيك، في مؤلفه (La Didactique Psychologie)، حيث نظر إلى الديداكتيك كمجال تطبيقي لنتائج السيكولوجيا التكوينية".[4]

[1] وزارة التربية الوطنية، سند للتوين المتخصص، التربية العامة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، ص 18.

[2] أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، سنة 2006م، ص150.

[3] حميل حمداني، مكونات العملية التعليمية–التعلمية–كتاب مفيد الطلبة والأساتذة والمتدربين والمكونين، شبكة الألوكة، ص05.

[4] أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ص 140.

مفهوم الإصلاح التربوي:

يعرف الاصلاح التربوي بأنه "تلك الجهود المبذولة والقائمة على الدراسة العلمية المنهجية لمختلف مشكلات المنظومة التربوية، في إطارها الكلي أو الجزئي قصد تجاوز سلبياتها وتدعيمها بحلول جديدة بغرض تكييفها مع مختلف التغيرات الحاصلة على الساحة الداخلية والعالمية في مختلف المجالات. "وهو في كل الحالات يتضمن تغييرا هادفا مدروسا لواقع المنظومة التربوية، من أجل نقلها مع وضع الإشكال المعبر عنه بالخلل أو الأزمة إلى وضع الحلّ الذي يحمل الخلفيات المرجعية والأدوات التقنية لتجاوز هذا الإشكال".[1]

ويعرفه أحمد حسين اللقاني: "بأنه النظر في النظام التربوي القائم بما في ذلك النظام التعليمي ومناهجه، من خلال إجراء الدراسات التقويمية، ثم البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة والرؤى المستقبلية للنظام التربوي، وفي هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية ومظاهر التجديد التربوي من أهم الأمور التي توضع في الاعتبار".[2]

"إن مفهوم الإصلاح (reforme) يرتبط بمفاهيم متعددة منها: التجديد، التغيير، التطوير أو التحديث ويشير مفهوم الإصلاح التربوي إلى أنه عملية التغيير في النظام التعليمي أو في جزء منه نحو الأحسن، وغالبا ما يتضمن هذا المفهوم معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية".[3]

لكن الاصلاح التربوي لا يعني إلغاء الجهود السابقة، والانطلاق من البداية بل هو عملية متواصلة لبناء نظام تربوي جديد، وامتداد للجهود السابقة، وتثمين المكاسب التي حُققت وتعديل ما يجب تعديله، وهذا الإصلاح يكون تبعا للتغيرات الاقتصادية والسياسية والاقتصادية في الدول لهذا يكون لزاما الإصلاح والتغيير منظومات التربوية.

---

[1] لخضر لكحل، الاصلاح التربوي في ظل العولمة، مجلة علم التربية، البرنامج الاستعجالي أو إصلاح الإصلاح في منظومة التربية والتكوين، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب، دت، دط، ص 195.

[2] أحمد حسين اللقاني، على أحمد الحمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المنهاج وطرق التدريب، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1998، ص 32.

[3] صباح سليماني-ملامح إصلاح المناهج التربوية في الجزائر في ظل المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية-جامعة مُحَمَّد خيضر بسكرة، العدد 23، نوفمبر 2011، ص 278.

أهداف الإصلاح التربوي:

تسعى عملية الإصلاح التربوي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1-تثمين مهنة التعليم وجعلها في طليعة المهن، بإحاطتها بالرعاية الكاملة المادية والمعنوية والبيداغوجية، والارتقاء بالقوانين والقيم التي تحكمها، وتثمين دور القائمين عليها وتمكينهم من فرص التثقيف والتكوين التي تثري خبراتهم وترفع مستوياتهم.

2-مراجعة المناهج والمحتويات التعليمية بشكل علمي يضمن لها الانسجام مع الأهداف المسطرة، ومواكبة المستجدات العلمية والحضارية والتحولات السياسية والاقتصادية التي يعيشها المجتمع، وإعادة بناء هذه المحتويات وفق تدرج منهجي يراعي فيه قدرات المتعلمين وحاجاتهم، والتكامل الوظيفي بين المعارف والمهارات وبينهما وبين الحياة.

3-"التدقيق في صوغ الأهداف وتحديدها، وتوضيح أبعادها وتصنيفها وفق مستويات أدائية تتلائم ومستوى تفكير المتعلمين وحاجاتهم من جهة، وإمكانات النظام ونظرة المجتمع من جهة أخرى".[1]

4-ضبط وتيرة العمل الدراسي اليومي والأسبوعي وفق دراسة علمية وتقنية واجتماعية تحدد الوعاء الزمني الملائم، وتضمن التوازن بين القدرات واستيعاب المتعلم ومتطلبات التحصيل العلمي، وبين فترات التعلم وممارسة النشاطات الثقافية والترويحية.

5-"تحسين ظروف التمدرس وتطوير وسائل العمل، وذلك من خلال توفير العدد الكافي واللائق من المنشآت والمرافق وبذل جهد متميز في مجال التجهيز وصناعة الكتاب وتأسيس الخدمات الصحية والنفسية، واللجوء إلى الطرائق والأساليب الحديثة التي تنمي القدرة على التعلم الذاتي، وتتيح للمتعلمين المشاركة الإيجابية في التعبير بكل حرية عن اهتماماتهم وأفكارهم باعتبارهم طرفا أساسيا في عملية التعلم لا موضوعا له".[2]

[1] عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2013، ص 68، 69.

[2] هنية عريف، اللغة العربية ومناهجها في ظل إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر بين مقومات الهوية الوطنية وتحديات العولمة، مجلة الأثر، العدد 29، ديسمبر 2017، ص 78.

الفصـــل الأول

مهـــارات التعلـــم

المبحث الأول: مهارة الاستماع

المبحث الثاني: مهارة التعبير

المبحث الثالث: مهارة القراءة

المبحث الرابع: مهارة الكتابة

تمهيـــــد:

يهتم الكثير من الباحثين اللغويين بالغة العربية، فهي منظومة متكاملة تحتوي على أربعة مهارات تتمثل في الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة، فهي تهدف إلى اكتساب المتعلم لهذه المهارات، فالتحصيل اللغوي مرهون بهذه الفنون والحكم فيها، وقبل التطرق إلى هذه المهارات سنعرف المهارة.

تعريف المهارة لغة واصطلاحا:

لغة: "إحكام الشيء وإجادته والحذق فيه، يقال: مهر، يمهر، مهارة، فهي تعني الإجادة والحذق، وأنّ الماهر هو ذاك الحاذق الفاهم لكلّما يقول به من عمل، فهو: ماهر في الصناعة وفي العلم، بمعنى أنه أجاد فيه وأحكم".[1]

اصطلاحا: "من خلال ما أوردت المعاجم عن المهارة من دلالات يمكن أن يقال عنها بأنها اصطلاحا إذا ما ربطنا بينها وبين اللغة في قولنا: المهارة اللّغوية بأنها: أداء لغوي يتّسم بالدقّة والكفاءة فضلا عن السرعة والفهم".[2]

"ويقصد بالمهارة الشيء الذي تعلّم الفرد أن يؤديه عن فهم وسهولة، ويسير ودقة ويؤدي بصورة بدنية أو عقلية".[3]

"وهي القدرة العالية على أداء فعلي أو حركي معقد في مجال معين بسهولة وسرعة ودقة، مع القدرة على تكييف الأداء مع الظروف المتغيرة".[4]

[1] زين كامل الخوسيكي، المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، ط1، 2001م، ص 14.
[2] المرجع نفسه، ص 12.
[3] عزور عفانة، تخطيط لمناهج وتقويمها، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين، ط2، 1996، ص 406.
[4] فريدة شنان، مصطفى هجرسي، عثمان أيت حمدي، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، دط، 2009م، ص 74.

إن المهارة هي القدرة أو النشاط يتطلب خصائص معينة وتسعى إلى تحقيق هدف معين بدقة وإتقان فضلا عن السرعة والهدف والمهارة، إما تكون أداء صوتي أو غير صوتي كالقراءة والتعبير الشفوي والاستماع والكتابة.

المبحث الأول: مهارة الاستماع

1. **تعريف الاستماع:** يعتبر السمع أول المهارات اللغوية، حيث يقول فيه ابن خلدون "إن السماع أبو الملكات الإنسانية وعليه يتوقف نمو الفنون اللغوية من تحدث وقراءة وكتابة فهو شرط أساسي للنمو اللغوي"[1]،وعند تدبر آيات القرآن الكريم نرى أنه يركز على طاقة السمع ويجعلها الأولى قبل الإدراك والفهم لقوله تعالى: « وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ»[سورة النحل: الآية 78]. وقال تعالى: « إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا »[سورة النساء: الآية 58]. وقال تعالى: « وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ ».[سورة البقرة: الآية 20]. وقوله تعالى: « لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ ۖ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ »[سورة الشورى: الآية 11].

"الاستماع عملية عقلية تتطلب جهدا يبذله المستمع في متابعة المتكلم، وفهم معنى ما يقوله، واختزان أفكاره، واسترجاعها إذا لزم الأمر، وإجراء عمليات ربط بين الأفكار المتعددة".[2] "والاستماع هو مفهوم الكلام أو الانتباه إلى شيء مسموع مثل الاستماع إلى المتحدث، أما السمع فهو حاسة الأذن، إن الاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي بصفة عامة، فالإنسان يولد صامتا إلا من بكاء، ثم بعد مدة ضحك، ثم مناغاة فكلمات بسيطة، ويسمع الطفل قبل النطق كلاما كثيرا، فيحاول أن يتعلم فيصيب مرة ويتعثر أخرى إلى أن يتقن التلفظ".[3]

ومهارة الاستماع وهي أول المهارات اللغوية حيث يكون الإنسان في مختلف الظروف مستمعا أكثر مما يكون متكلما، فالطفل منذ صغره يسمع أولا ثم يتكلم، كما أن للاستماع دورا مهما وأساسيا في تعليم فاقدي البصر، فهم يتعلمون بالاستماع فقط، وكان منهم نوابغ عدة نذكر منهم الكاتب طه حسين، حيث وصل إلى مراتب تفوق بها على من يملك حاسة الإبصار في زمانه.

---

[1] ابن خلدون عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1425هـ، 2005م، ص 171

[2] مُحَمَّد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، د ط، مصر، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، دط، 1982م، ص147.

[3] على أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، الاردن، عمان، دار الفكر العربي، دط، 2000م، ص 127.

ومع التقدم التكنلوجي في هذا العصر وتواجد التلفاز والمذياع والأنظمة الحديثة لمخاطبة الجماهير وملتقى العلوم الحديثة بدأ الاهتمام بالاستماع ومهاراته للاستفادة من تلقي المعلومات عن طريق حسن الإنصات والإصغاء.

الفرق بين السماع، والاستماع، والانصات:

هناك فرق بينهم حيث أن:

السماع: هو استقبال الأذن لذبذبات صوتية دون إرادة حيث أن الإنسان جالس في مكانه يسمع صوت زقزقة العصافير أو الرعد، أو صوت سيارة في الطريق، إذا أن التقاط هذه الذبذبات الصوتية فهو أمر فطري في الإنسان لا يحتاج إلى تعلم "السماع عملية وظيفية، ولا يحتاج إلى مهارة خاصة ولا يتطلب أن يتعلمه الشخص لأنه فطري".[1]

الاستماع: "فهو فن يشتمل على عمليات معقدة، وهو ليس مجرد عملية "سماع" لأنه يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا، وانتباها مقصودا لما تتلقاه الأذن من أصوات ورموز لغوية، ومحاولة فهم مدلولها فالاستماع إذن إدراك سمعي، وفهم وتحليل وتفسير، ونقد وتقويم للمادة المسموعة في ضوء معايير موضوعية وعلمية مناسبة".[2]

"وهو نشاط عقلي إيجابي مقصود يقتضي التركيز والانتباه لإدراك الرسالة المسموعة وفهم المقصود منها".[3]

[1] أبو بكر الله شعيب، المهارات اللغوية (مفهومها، أهدافها، طرق تدريسها). السعودية، الدمام، مكتبة المتنبي، دط، 1435هـ، ص290.

[2] على أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2007م، 1427هـ، ص128.

[3] مُحَمَّد هيكل، مهارات الحوار (بين التحدث والانصات)، مصر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دط، 2010، ص 28.

الإنصات: "إن الإنصات ليس مجرد الاستماع إلى محتوى الكلمات، ولكنه محاولة لفهم ما وراء تلك الكلمات فهما أقرب إلى الصحة أو رؤية الأفكار التي يعبر عنها المتحدث ومعرفة اتجاهاته من وجهة نظره هو، كما أنه يعني الإحساس بما يريده المتحدث".[1]

إذن الإنصات هو التركيز للانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل تحقيق رغبة معينة، فهو كالاستماع، لكن الفرق بينهما في الدرجة وليس في طبيعة الأداء، والإنصات هو استماع مستمر".

قال الله تعالى: «وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ»[سورة الأعراف: الآية 204].

مكونات عملية الاستماع:

الاستماع عملية متشابكة لها مكونات وتتمثل في أن الاستماع له بعدان رئيسيان.

1-"**البعد الفيزيولوجي**: ويتمثل هذا البعد في قدرة الأذن على الاستجابة للموجات الصوتية وترجمتها عن طريق الجهاز العصبي إلى إشارات يفهمها المخ ويستوعبها ".[2]

2-**البعد العقلي**: وهذا البعد يتكون من أربعة مكونات عقلية مترابطة تشمل:

أولا: فهم المعنى الإجمالي للرموز الصوتية المنطوقة: "فعملية فهم الكلام تعد المدخل العقلي الرئيسي لباقي العمليات، فالاستماع الجيد يتطلب من المستمع القدرة على الفهم الحرفي للكلمات والأفكار الرئيسية ويأتي هذا بعد انتباه المستمع أولا للمعنى العام ككل".[3]

ثانيا: تفسير الكلام والتفاعل معه: حيث أن المتلقي يفسر كلام المتحدث بحسب أفكاره ومعتقداته "حيث أن الذي لا يمتلك ثروة لغوية كافية يواجه صعوبة كبيرة في التفسير بطريقة علمية وموضوعية".[4]

---

[1] مُحَمَّد هيكل، مهارات الحوار (بين التحدث والإنصات)، ص 288.

[2] مُحَمَّد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، أسسه وتطبيقاته، دار القلم، الكويت، ط4، 1983، ص119.

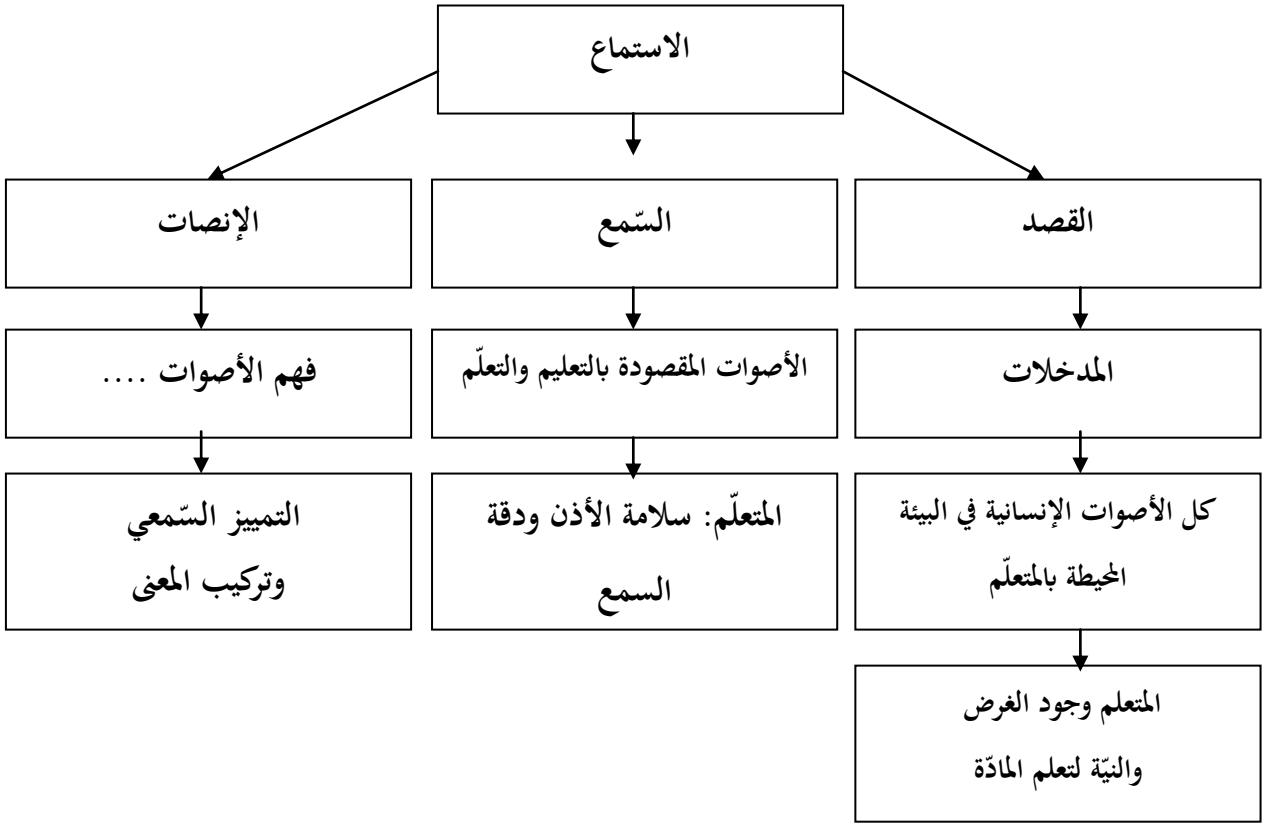
[3] رشدي أحمد طعيمة وآخرون، تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته، مطابع الطويجي، القاهرة، د ط، 1987، ص68.

[4] زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف، جامعة الإسكندرية، د ط، 1991، ص 103.

ثالثا: تقويم ونقد الكلام: فهذه العملية تتطلب من السامع وعيا وسماع أراء الغير وعدم الانحياز أو التسرع في إصدار أي حكم، حيث يكون النقد موضوعيا على جودة الموضوع من عدمه مع إظهار مواطن الضعف والقوة في حديث المتكلم.

رابعا: ربط المضمون المقبول بالخبرات الشخصية: وهو تكامل المعنى بين المتحدث والمستمع، حيث يكون الكلام يوافق تفسير من طرف المستمع.

عملية الاستماع:



مخطط يوضح عناصر عملية الاستماع.[1]

[1] حسن حسيني عبد الباري نصر، قضايا في تعلم اللغة وتدريسها، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث، د ط ، 1999، ص127.

"فالإنسان العادي يستغرق في الاستماع ثلاثة أمثال ما يستغرقه في القراءة، كما وجد أن الفرد يستغرق 70% من ساعات يقضيه في نشاطه اللفظي ويوزع هذا النشاط بالنسبة المئوية التالية 11% من النشاط اللفظي، وكتابة، 15% قراءة، 30% حديثا، 40% استماعا، فمن الواضح أن 70% من وقت الكبار يذهب في عمليات اتصال لغوي تبلغ مهارات الاستماع 40%، وأثبت البحث العلمي أن معظم الناس يستوعبون 30% من استماعهم كما أثبت أن معظمها يتذكر أقل من 25% ما يصل إلى أذنيه".[1]

أهمية الاستماع:

قال الله تعالى: « وَهُوَ الَّذِي أَنشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ»[سورة المؤمنون: الآية 78]

"للاستماع أهمية كبيرة في حياتنا، إنه الوسيلة التي اتصل الانسان بها في مراحل حياته الأولى بالآخرين، وعن طريقه يكتسب الإنسان المفردات، ويتعلم أنماط الجمل والتراكيب، ويتلقى الأفكار والمفاهيم، وعن طريقه أيضا يكتسب المهارات الأخرى".[2]

"إن الاستماع يمكن من فهم وإدراك المقول بالسمع من ناحية والإنصات من ناحية أخرى، فتتم هكذا عملية استيعاب الرموز المكتوبة، وفهم مدلولاتها، ولها اهمية كبيرة في حياتنا وهي بالنسبة لمتعلم اللغة وسيلة أساسية حيث يقع عادة الاتصال الأول بها قبل دراستها والتدريب على استخدامها".

وكذلك توضع أهميته فيما يلي:

1-اعتماد الإنسان عليه في الاتصال بغيره قبل اختراع الكتابة في الحياة.

2-استخدمه الإنسان في نقل التراث من الأجيال السابقة.

[1] أحمد فخري هاني، علم النفس والادمان، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية-القاهرة، مصر، العدد 24، دط، خريف، 2009، ص179.

[2] عمر الصديق عبد الله، (تعليم مهارة الاستماع) للناطقين بغيرها، العربية للناطقين بغيرها، العدد الثاني، السودان، الخرطوم، معهد اللغة العربية (جامعة افريقيا العالمية)، السنة الثانية، 2005، ص225 -226.

3-تعلم الطفل عن طريقه.

4-عن طريقه نما الطفل لغويا، وزادت ثروته اللغوية من المفردات والتراكيب.

5-للاستماع أثره في المستوى الدراسي للمتعلم، فمن يستمع جيدا يتحدث جيدا، يقرأ جيدا، ويكتب جيدا، بل سيكون متفوقا في كل المواد الدراسية، لأن التحصيل يتوقف على الاستماع الجيد.

المهارات الأساسية للاستماع:

"أ-التمييز السمعي وذلك بين:

1-المتشابه به من الحروف والكلمات في النطق، مثل حرفي (الدال، الطاء) وكلمتي (قام ونام).

2-الأداءات الصوتية: من حيث القوة والضعف والنبر والتنغيم.

3-أنواع الأصوات على حسب سماعها"[1].

ب-معاني المفردات والجمل والعبارات.

ت-استخلاص الفكرة والأفكار الرئيسية للموضوع المسموع.

ج-مهارة الاستنتاج، ويقصد بها التوصل إلى الحقيقة الجديدة من خلال حقيقتين واضحتين في النص.

خ- أي فهم ما بين السطو أو الفهم الضمني.

و- وهو تمييز الجيد من الرديء أي اكتساب مهارة النقد.

أساسيات تعليم الاستماع:

إن الاستماع هو المهارة الأساسية للتعلم فقد "أثبتت الدراسات أن مهارة الاستماع يمكن أن تعلم، وأن الأفراد بحاجة إلى تعلم هذه المهارة وهذا يستلزم معلما واعيا على درجة عالية من الإعداد وهو بحاجة إلى منهج منظم لتعليم هذه المهارة وهذه مهمة معاهد إعداد المعلمين بصفة خاصة وكليات التربية بصفة عامة".[2]

[1] سعد محمد المبارك الرشيدي، وسمير يونس أحمد، التدريس العام وتدريس اللغة العربية، ص 134.

[2] على أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 63.

أنواع الاستماع:

لقد اختلفت معايير أنواع الاستماع عند التربويون، "فمنهم من جعل تقسيمها مستندا على جملة من المحاور منها:

-وفقا للحجم (استماع ذاتي، فردي، جماعي).

-وفقا لعنصر المواجهة بين طرفي الاستماع (استماع مباشر، استماع غير مباشر).

-وفقا للغرض من الاستماع (استماع عارض، تعليمي، توجيهي، ترفيهي)".[1]

"ومنهم من جعل أنواع الاستماع في ثلاثة محاور معتمدين في تقسيمها على المتكلم وحسب ما يتعرض له من مواقف في الحياة اليومية وهذه المحاور هي:

-**مصدر الاستماع**: حيث يؤدي مصد الاستماع إلى تنوعه وتقييمه.

-**مستوى الاستماع**: حيث يؤدي مستوى ما يوجهه الفرد من انتباهه ووعيه لما يسمع إليه دورا فعالا في توضيح نوع الاستماع الذي يمارسه.

-الغرض من الاستماع: حيث تؤدي أغراض المستمع أو ما يستمع من أجله دورا بارزا في ممارسة أنواع خاصة من الاستماع دون سواها، مع توجيه القدر المناسب من الإنصات والوعي اللازمين لكل غرض منهما".[2]

أما البعض الآخر من علماء التربية فقد اعتمدوا في تقسيم الاستماع حسب ما يحققه أحد الفهم، التحليل، التفسير لكون الاستماع فن يعتمد على القصد والإرادة لفهم المادة المسموعة ومن ثم تحليلها وتفسيرها ثم نقدها والحكم عليها.

[1] سعد علوان حسن، فلاح صالح حسين، مهارة الاستماع وكيفية التدريب عليها، مجلة جامعة كركوك، العدد 1، المجلد: 06، السنة السادسة، ص 05.

[2] المرجع نفسه، ص 05.

معوقات الاستماع: للاستماع معوقات تحول دون تحقيق المراد ومن أهمها.

1-المشكلات ذات العلاقة بالمستمع وهي:

أ-"الأعراض المرضية الجسمية الفيزيولوجية (الصنف السمعي)

ب-النفسية والعقلية (عدم الميل للدراسة، ضعف الذكاء)".[1]

2-المشكلات ذات العلاقة بالمادة المنتقاة:

"قد تكون المادة غير ملائمة لقدرات الطلبة وغير مشبعة لحاجاتهم".[2]

3-مشكلات متعلقة بالمعلم:

قد تكون المشكلة في الأستاذ حيث يعطي أهمية للاستماع أو يكون عاطفيا ولا يراعي الفروق الفردية بين تلاميذه ولا يشد انتباههم وقت الاستماع.

4-مشكلات متعلقة بالطريقة:

فقد لا تراعي طريقة التدريس الدوافع إلى الاستماع، أو الطريقة إلقاء المعلم وشد انتباه التلاميذ، فإذا كان المعلم يفتقد ولا يجيد فن الاستماع فكيف به يوصل ما يبغيه لتلاميذه.

شروط الاستماع الجيد:

ويجب أن يكون هناك مرسل ومستقبل، ومادة مسموعة، وأداة التسميع.

الشروط الواجب توفرها في المتحدث:

- لتتم عملية الاستماع يجب أن يتوفر في المتحدث ما يلي:

"-وضوح الصوت بالقدر الذي يمكن من الاستماع بشكل جيد.

[1] سعد محمد المبارك الرشيدي، وسمير يونس أحمد، التدريس العام وتدريس اللغة العربية ط1، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، دط، 1999م، ص 161.

[2] فاضل فتحي محمد، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (طرقه، أساليبه، قضاياه)، دار الأندلس، ط1، 1998م، ص152.

-سلامة نطق الحروف والكلمات وفق مخارج الحروف السليمة.

-صحة القراءة وسلامة التراكيب.

-التلوين الصوتي، وفق ما يتطلبه الموقف.

-توظيف الحركات والمثيرات وعناصر الجذب والتشويق.

-الهيئة الباعثة على الانتباه".[1]

الشروط الواجب توفرها في المستمع:

من أهم شروط الاستماع هو احترام أداب الاستماع، من حسن الإصغاء، والإقبال على المتحدث، وعدم مقاطعته أثناء الحديث، وعدم الانشغال بشيء آخر...

وأن تكون المادة المسموعة غير معقدة ومفهومة حسب مستوى التفكير المتلقي والسامع.

الشروط الواجب توافرها في أداة الاستماع:

"1-أن تكون صالحة وخالية من العيوب، وبخاصة الأذن لأنها قناة التوصيل الأساسية.

-أن تخلو البيئة العامة من موانع وصول الصوت بوضوح ومن كل ما يعيق عملية الاستماع الجيد.

-أن تكون أدوات التسجيل والبث صافية ونقية.

-أن يختبر المعلم والفني المساعد كل ذلك قبل البدء في عملية الاستماع".[2]

أهداف تدريس الاستماع:

من أهم الأهداف التي ينبغي تحقيقها عند تدريس الاستماع ما يلي:

-تنمية قدرة المتعلمين على استنباط النتائج مما يستمعون إليه.

-تنمية قدرة المتعلمين على فهم الحديث، والرّبط بين موضوعه وطريقة عرضه.

[1] علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص 129.

[2] المرجع نفسه، ص130.

-تنمية قدرة المتعلمين على تخيّل ما يستمعون إليه من أحداث وتنمية مخيلاتهم.

-تنمية قدرة المتعلمين على معرفة أوجه التشابه والاختلاف بين الآراء التي يسمعونها.

-تنمية قدرة المتعلمين على تحصيل المعرفة ممّا يستمعون إليه.

-تنمية قدرة المتعلمين على تحسين متابعة الحديث وفهم جوانبه.

-"تدريب المتعلمين على استخدام الوسائل الإعلامية المسموعة والمرئية.

-تدريب المتعلمين على نقد وتحليل ما يستمعون إليه في ضوء معايير محددة".[1]

[1] رشدي أحمد طعيمة ومُحَمَّد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، القاهرة، دار الفكر العربي، ط2، 2001، ص 82.

المبحث الثاني: مهارة التعبير

لغة: "التعبير: ج تعبيرات [عبر] وج. تعابير اللفظ والعبارة لقول "بتعبير آخر" إن جاز القول".[1]

"من عبر الرؤيا يعبرها: فسرها وأخبر بما يؤول إليه أمرها، وعبّر عما في نفسه: أعرب وبين الكلام، والعبارة: ما بين في الضمير من كلام".[2]

اصطلاحا: لتعبير عدة تعاريف اصطلاحا تتفق كلها على أن التعبير هو الإفصاح عن المشاعر والأفكار بأسلوب صحيح الشكل والمضمون. "فهو الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللغوية وخاصة بالمحادثة أو الكتابة".[3]

"وهو العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره ومشاهداته وخبراته الحياتية وشفاهة وكتابة بلغة سليمة وفق مستوى فكري معين".[4]

فالتعبير هو الوعاء الذي تصب فيه الأفكار وهو ترجمة لها وللمشاعر الكامنة في داخل الفرد، وكل ما يخالج النفس البشرية، ويكون هذا التعبير إما كتابة أو مشافهة.

أهمية التعبير:

"يعد التعبير غاية من غايات اللغة لأن مستويات اللغة جميعها تصب في خدمة حصة التعبير، فالتركيب النحوي والبناء الصرفي والمعنى الدلالي والبيان عناصره، تساعد مجتمعة في تجسيد البعد

---

[1] المنجد الأبجدي، دار المشرق، يروت، لبنان9، ط8، ص 262.

[2] ابن منظور-لسان العرب، ص 16.

[3] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن ط2، 2007م، ص 197.

[4] سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب، البلاغة، والتعبير دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص 77.

الوظيفي للغة في موضوع التعبير، مما يؤدي إلى بناء نسيج لغوي محكم يبرز فكرة الموضوع وعناصره في أبهى حلة وأجمل معنى".[1]

أنواع التعبير:

ينقسم التعبير من حيث الشكل إلى نوعين شفوي وكتابي، ويقسم من حيث أغراضه إلى وظيفي وابداعي.

التعبير الشفهي:

وهو الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عن ما في نفسه من أفكار ومشاعر وأحاسيس، وما يزخر به العقل من رأي أو فكر في طلاقة وانسياب، مع صحة في التعبير وسلامة في اللغة، "ويعد التعبير الشفهي الأساس الذي يبنى على التعبير الكتابي، والواقع أنه لا يتوفر النجاح في التعبير الكتابي ما لم يكن هناك اعتناء واضح بالتعبير الشفهي، لأن الإنسان يبدأ الحديث والتواصل مع غيره شفهيا قبل أن يتعلم الكتابة بسنوات"[2]. "وهو الكلام المنطوق الذي يصدره المرسل مشافهة ويستقبله المستقبل استماعا ويستخدم في مواقف المواجهة، أو من خلال وسائل الاتصال الصوتي كالهاتف والتلفاز والانترنيت، وغيرها".[3]

"يعد التعبير الشفوي ضرورة حيوية للفرد والمجتمع، لأن الإنسان يحتاج إليه للتعبير عما في نفسه وما يدور في خلده للآخرين، إنه الوسيلة الرئيسية لعملية التواصل مع المجتمع الذي هو فيه، وتعد مهارة التحدث هامة لجميع الناس عندما يتم الاتصال بين الفرد والجماعة والتفاعل بين الإنسان والبيئة الاجتماعية المحيطة به.

---

[1] مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية المجلد 26، 2012م، تفعيل حصة التعبير وأساليب تدريسها-كلية فلسطين التقنية، رام الله، فلسطين.

[2] سعاد بن عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب، البلاغة، التعبير، ص77.

[3] محسن على عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2007، ص 227.

التعبير الكتابي:

"هو الكلام المكتوب الذي يصدره المرسل كتابة، ويستقبله المستقبل قراءة، ويستخدم غالبا في مواقف التباعد بين المرسل والمستقبل زمانا ومكانا، فعندما ينأى المستقبل عن الكاتب زمانا أو مكانا يتم التواصل من خلال التعبير المكتوب»[1]. حيث يعبر عما يدور في ذهنه من أفكار ومشاعر وآراء كتابة، كما أنه "وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره، ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية أو المكانية والحاجة إليه ماسة في جميع المهن، وهناك فرق بين الحديث والكتابة، ففي الحديث يمكن للمتكلم تعديل أفكاره، وليس كذلك في الكتابة، وخاصة بعد خروج النص من يد الكاتب وذهابه للقارئ، ومن هنا كانت مهارات الدقة والوضوح، وحسن العرض والترتيب، شرط مهما لا بد من توفره في التعبير الكتابي".[2]

التعبير الوظيفي:

"وهو التعبير الذي يؤدي غرض وظيفي في حياة الطلاب ويساعدهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بطريقة صحيحة، وبأسلوب منظم ومحكم ودقيق".[3]

فهو الذي يؤدي وظيفة في المواقع الاجتماعية التي يمر بها الإنسان في حياته وقد يكون مشافهة في كتابة، ويكون بعيدا عن الذاتية حيث يكون موضوعي يهتم بالمضمون والألفاظ الدالة والمختصرة وواضحة وغير محية، "ويلجأ إلى أساليب التجميل اللغوي واللفظي على أن يكون مفهوما لأنه يستخدم كلمات محدودة وأساليب معينة".[4]

---

[1] محسن على عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، ص227.

[2] مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) المجلد 26، 2012 تفعيل حصة التعبير وأساليب تدريسها، كلية فلسطين التقنية، –رام الله–فلسطين.

[3] أحمد حسين اللقاني، علي أحمد جمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرائق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1999، ص 84.

[4] مصطفى خليل الكسواني، الميسر في اللغة العربية، دار الصفاء للنش والتوزيع، عمان، ط1 ، 2008، ص 171.

وهو "ما يعبر به الفرد عن حاجاته، ومتطلبات حياته اليومية من تعامل وبيع وشراء، وسؤال وجواب، وإدارة شؤونه، وأداء مهنته، فهو يطلق على كل تعبير يؤدي وظيفة في الحياة".[1]

التعبير الإبداعي:

هو كل تعبير عن الأفكار العاطفية والخواطر النفسية، بأسلوب أدبي جميل تعكس نفسية الكاتب من قصص وشعر وخواطر وهو ما كان "تعبيرا عن العواطف وخلجات النفس والإحساسات المختلفة بأسلوب بليغ ونسق ينقل السامع أو القارئ إلى المشاركة الوجدانية للمؤلف، ويطلق عليه أحيانا التعبير الأدبي أو الذاتي".[2]

وهو "ذلك النوع من التعبير الذي يقصد به إظهار المشاعر والأحاسيس والعواطف الجياشة، والخيال المجنّح بعبارات منتقاة بدقة تتسم بالجمال والسلامة والقدرة على الإثارة، وإحداث الأثر في القارئ أو السامع، وإثارة الرغبة لديه للتعامل مع موضوعه، وعلى هذا الأساس فإن التعبير الإبداعي يتطلب:

-تبيان المشاعر والأحاسيس والعواطف.

-جمال اللغة وسلاستها.

-جمال الفكرة وحداثتها.

-انتقاد الأساليب واختيار التراكيب المؤثرة.

-مطابقة الكلام مقتضى حال السامع أو القارئ بقصد إحداث الأثر فيه".[3]

[1] محسن على عطية، اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص228.

[2] ميلود أجبدو، سبل تطويل المناهج التعليمية، نموذج تدريس الإنشاء، دار الأمان للنشر والتوزيع، المغرب، ط1، 1993، ص222.

[3] محسن على عطية اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص 229.

وهو تعبير عن ما يدور في قلب المتحدث من مشاعر وأحاسيس تدور في عقله من أراء وأفكار «بلغة تتسم بالحدة والمرونة، ودقة تعبير وجمال التركيب وروعة الأداء، والأسلوب الأدبي، البليغ حيث يؤثر على المتلقي قارئا أو سامعا".

أهداف التعبير:

من بين أهم أهداف التعبير ما يلي:

1-أن يستطيع التعبير بلغة فصيحة وينطق الحروف نطقا صحيحا.

2-أن يتمكن من التعبير عن مشاعره وأفكاره بطلاقة.

3-أن يتحدث بثقة دون تلعثم، مستخدما تراكيب لغوية وقواعد نحوية صحيحة.

4-أن يغير من نبرات صوته في الحديث لجذب المستمع موظفا عناصر التشويق والإثارة.

طرائق وأساليب التدريب على التعبير:

إن عملية التحدث لا تحدث فجأة، بل هي عملية معقدة، وسنعرض كيف تتم عملية التحدث أو التعبير. وخطوات التحدث هي:

1."**الاستشارة:** فقبل أن يتحدث المتحدث، لابد أن يكون هناك مثير يثير رغبته في الكلام، كأن يعلق المتحدث عن حديث شخص أمامه، أو يرد على سؤال يطرحه عليه، أو كأن تُلحّ على المتحدث فكرة يريد التعبير عنها".[1]

2. **التفكير:** وعندما يستثار الشخص يجب عليه أن يفكر قبل أن يتحدث، حتى لا يكون حديثه أجوفا خالي من المعنى، كأن يعود الشخص إلى معلوماته المخزنة والتي اكتسبها من قبل في أي موضوع كان.

[1] على أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص 161.

3.**الصياغة:** حيث على الشخص أن يصوغ كلامه وينتقي ألفاظه حسب الموضوع المستثار وطبيعة الشخص المتحدث وهنا يمكننا التفريق بين المتحدث الجيد والمتحدث غير الجيد.

4.**مرحلة النطق:** "فالنطق السليم للألفاظ المختارة التي تعبر عن المعاني المختارة –أيضا- بعناية تتم عملية الكلام، فالنطق هو المظهر الخارجي لعملية التحدث التي يراها المستمع، حتى ليخيل إليه أنها عملية تتم بطريقة مفاجئة، لأنه لم ير عملياتها الداخلية السابقة عليها، وهي الاستثارة، والتفكير والصياغة".[1]

فالمتحدث الجيد لا يتحدث لمجرد الحديث، بل يفكر فيما سيقول ويضعه في قالب سليم مشوق، جذاب وبأفكار تناسب المتلقي وبطلاقة خالية من الأخطاء اللغوية.

[1] على أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص 162.

المبحث الثالث: مهارة القراءة

مفهوم القراءة:

لغة: "تحريك النظر عن رموز الكتابة منطوقة بصوت عال أو من غير صوت، مع إدراك العقل للمعاني التي ترمز إليها في الحالتين"[1]. وهي "فن أساسي من فنون اللغة، وركن مهم من أركان الاتصال اللغوي تساعد في تذوق معاني الجمال وصوره، وقرأ: الشيء قرآنا، جمعه وضم بعضه إلى بعض، فالقرآن معناه الجمع، وقرأت القرآن لفظت به مجموعا، وكل شيء قرأته فقد جمعته، وتقرّأت بمعنى تفقهت وتنسكت أي أصبحت قارئا فقيها وناسكا، والقرء والقارئ الوقت، والقرء الاجتماع".[2]

اصطلاحا: "قدرة القارئ على النطق بالألفاظ والعبارات بصوت مسموع، سواء فهم ما يقرأ أم لم يفهم، وسواء أحسن السامع من قراءته بالمعنى أم لم يحسن"[3]. كما عرفت أيضا على "أنها عملية فكرية عقلية ترقى إلى الفهم، أي ترجمة الرموز المقروءة إلى مدلولاتها من الأفكار كما أضيف إليه عنصر آخر هو تفاعل القارئ مع شيء مقروء تفاعلا يجعله يرضى أو يسخط وغيرها وأخيرا انتقل إلى استخدام ما يفهمه القارئ في مواجهة المشكلات والانتفاع لها في المواقف الحيوية".[4]

إذن هي عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرّموز والرسوم التي يتلقّاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين المعارف السابقة، فالقراءة نشاط فكري غرضه الأساسي أن تفهم ما تقرأ، وتتمكن من اكتساب معارف وخبرات جديدة مع تحقيق الأهداف المرمى إليها.

"القراءة نشاط تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة، تشمل على رموز لغوية معينة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة القارئ، وعلى القارئ أن يفك هذه الرموز، ويحيل الرسالة من شكل

---

[1] مجدي وهبة وعامل مهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والادب، مكتبة لبنان، بيروت، ط 2، 1984، ص287.

[2] ابن منظور، لسان العرب، مادة قرأ، ص

[3] عبد الله طاهر علوي ، تدريس اللغة وفقا لأحداث الطرائق التربوية، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 2010، ص 24.

[4] سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص 19.

مطبوع إلى خطاب خاص له، ولا يقف الأمر عند فك الرموز وفهم دلالاتها وإنما يتعدى هذا إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز والقراءة بذلك عملية عقلية يستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنتقل إليه".[1]

أنواع القراءة:

تنقسم القراءة من حيث الأداء إلى قراءة جهرية وقراءة صامتة، وتنقسم من حيث الغرض إلى قراءة الدرس والبحث وقراءة الاستماع وقضاء بعض الوقت في الترويح عن النفس.

1.القراءة الصامتة:

"هي عملية حل الرموز المكتوبة وفهم مدلولاتها بطريقة فكرية هادئة، وتتسم بالسهولة والدقة، لا دخل للفظ فيها، إلا إذا رفع القارئ نبرات صوته ووظف حاسة النظر توظيفا مركزا، إذ تنتقل العين فوق الكلمات وتنتقل بدورها عبر أعصاب العين إلى العقل مباشرة، ويأتي الرد سريعا من العقل حاملا معه المدلولات المادية أو المعنوية للكلمات المكتوبة والتي سبق له ان اختزنها وبمرور النظر فوق الكلمات يتم تحليل المعاني وترتيبها في نفس الوقت كي تؤدي المعنى الإجمالي للمقروء".[2]

"القراءة الصامتة تستغني عن حركة أجهزة الكلام، أي أن القارئ لا يلفظ ما يقرأه فهو يتصور فقط الألفاظ والمعاني بداخله دون إخراج صوت معيّن، إذ بها يدرك القارئ المعنى المقصود عن طريق النّظرة بالعين فقط، فهي نشاط لغوي غايته فهم المادة المكتوبة.

فالقراءة الصامتة هي فك الرموز المكتوبة وفهم مدلولاتها، بأسلوب هادئ يتسم بالسهولة والدقة، موظفا حاسة النظر، فبمرور النظر فوق الكلمات يتم تحليل معاني الألفاظ والكلمات، وفهم كل ما هو مكتوب.

[1] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مسنوياتها، تدريسها، صعوباتها، القاهرة، دار الفكر العربي، ط1، 2004، ص178.

[2] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، قناة السويس، مصر، دط، 2005، ص 110.

2.القراءة الجهرية:

"هي القراءة التي يستخدم فيها الجهاز النطقي كما أنّها وسيلة لالتقاط الرّموز المكتوبة عن طريق العين، وترجمتها إلى أصوات ومعاني منطوقة ثم الجهر بها عن طريق توظيف أعضاء النطق توظيفا سليما، كما أنها فرصة هامّة للتدريب على سلامة القراءة من حيث الجودة النّطق وحسن الأداء"[1]، "وتعني العملية التي تم فيها ترجمة الرموز الكتابية وغيرها، إلى ألفاظ منظومة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمله من معنى".[2]

فالقراءة الجهرية تقوم على أربعة عناصر هي:

"1-رؤية العين المادة لما كتب.

2-الإدراك الذهني للصورة المقروءة.

3-نطق المادة المكتوبة.

4-إدراك وفهم معنى المقروء.

"وقد دلّت التجارب التي أجريت في المعامل على أنّ القراءة الجهرية الجيّدة تستخدم الاستعدادات والمهارات التي تشتمل عليها القراءة الصامتة، وتزيد على ذلك المهارات الأساسية في تفسير محتويات القطعة المقروءة للآخرين، كما دلّت التّجارب أيضا على أن القراءة الصامتة أعون على الفهم، وأوفر في الوقت سواء عند الكبار أو الصغار".[3]

فالقراءة الجهرية هي أساس تعليم القراءة للمبتدئين، حيث أن قراءة الأطفال الرموز المكتوبة قراءة سليمة ونطقا صحيحا هي دليل على القراءة الجيّدة وتجعل المعلم قادرا على معرفة قدرة التلاميذ على النطق الصحيح للكلمات والجمل وتسمح للمعلم بالكشف عن عيوب النطق لدى التلاميذ.

---

[1] ينظر ابراهيم مُحَمَّد عطاء، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، مصر الجديدة، ط2، 2006م، ص171.

[2] عبد الله طاهر علوي ، تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التربوية، ص 30.

[3] ابراهيم مُحَمَّد عطاء، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص170.

طرائق وأساليب تعليم القراءة:

1.**التهيئة اللغوية:** "والمقصود بالتهيئة: تصميم مواقف خبرات تهيئ استعداد الطفل لعمليتي القراءة والكتابة، باعتبارهما من المهارات الأساسية التي تتطلب استعدادا وتدريبا، وتُؤمن انتقال الطفل من البيت إلى المدرسة".[1]

2.**الاستماع والتحدث:** ويكون هذا عن طريق التحدث التلقائي مع تلاميذ والاستماع أو عرض صور أو شريط تسجيلي لإعطاء الفرصة لتلاميذ لتعبير والتحدث بطلاقة مع تركيب كلمات وجمل بمساعدة الأستاذ تكون في جوهر الدرس.

3.**القراءة الجهرية:** "وتبدأ بعرض صور الدرس أمام التلاميذ، بهدف تنمية الإدراك البصري عندهم ويجري المعلم حينئذ حوارا حولها، بحيث تتركز الإجابات بشأن محتوى الصور، على جمل محورية تمثل الأنماط اللغوية المنشود تعلمها".[2]

4.**عملية التحليل:** وهي تحليل الحرف من الجملة، أي الحرف المراد دراسته كأن يكتب الأستاذ الجملة على السبورة ثم يقوم بالمحو التدريجي للكلمات حتى تبقى الكلمة التي تحوي الحرف المراد دراسته، ثم استخراج الحرف وكتابته في أول الكلمة أو وسطها أو في آخرها مع جميع الحركات، مفتوحا، مكسورا، ومضموما وساكنا.

5.**عملية التركيب:** وهي تركيب التلميذ كلمات وجمل جديدة ذات معنى من الحروف التي درسها سابقا.

[1] علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص 185.

[2] ابراهيم مُحَمَّد عطاء، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص 187.

مفهوم صعوبات القراءة:

إن المقصود بصعوبات القراءة "عدم التحكم في التقنيات الأساسية التي تسمح بقراءة معبرة لنص من النصوص بالنسبة للقارئ رغم كونها في مستواه".[1]

"والطفل الذي يعاني من صعوبة القراءة يكون لديه اختلال في واحدة أو أكثر من تلك العمليات العقلية التي يقوم بها الدّماغ للوصول إلى القراءة السليمة، ويستطيع الطفل الذي يعان من صعوبة القراءة، قراءة المفردات التي مرّت به سابقا، ولكنه لا يستطيع قراءة حتى أبسط الكلمات الجديدة، وإذا كان التعليم المبكّر للطفل يعتمد على النظر للكلمات ولفظها فإنه قد يستطيع قراءة العديد من الكلمات، لكنّه في هذه الحالة يتعرّف عليها من شكلها الكلّي".[2]

وهذه الصعوبات تتمثل في عدم فكّ الرموز الكتابية واستيعابها، فالطفل الذي نجد لديه صعوبة في القراءة نجد لديه استجابات محدودة في القراءة.

"ويقترن بمصطلح صعوبات القراءة مصطلح عسر القراءة (Deslexia)، والذي عرّفه (فريرسون) بأنه: عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقول بقراءته الفرد قراءة صامتة أو جهرية".[3]

فالطفل ذو عسر القراءة لا يعلم أن يقرأ بشكل سليم، وهذا نتيجة لصعوبة تحويل الرموز المكتوبة لكلمات منطوقة، وهناك سببين مرتبطين بصعوبة القراءة هما.

[1] حسن شحاته، قراءات الأطفال، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2000، ص 59.

[2] صالح محمّد على أبو جادو، علم النفس التطوري، الطفولة والمراهقة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004، ص384.

[3] عصام جدوع، صعوبات التعلم، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة العربية، 2007، ص 125.

صعوبات القراءة وكيفية علاجها:

أغلب الأطفال عند بدء تعلمهم القراءة يتعرضون لبعض الصعوبات وعلى الآباء والمعلمين أن يعرفوا كيفية تذليل هذه الصعوبات وفيما يلي بعض هذه الصعوبات التي يواجهها الأطفال:

1-**تعلم الكلمات الجديدة:** ويمكننا أن نتجنب هذه الصعوبة باستخدام صور أو رسومات وحتى وسائل تكنلوجية.

2-**التمييز بين الحروف المتشابهة:** ومن أهمها ما يلي:

"أ-تعدد شكل الحرف الواحد، فشكل الحرف في أول كلمة يختلف عن شكله في وسطها وفي آخرها مثل: الكاف في: (كتب- مكتب - ملك).

ب-تشابه كثير من الحروف (ج،ح،خ)، (ب،ت،ث)

ج-تقارب أصوات بعض الحروف مثل (ط،ت)،(ض،د).

د-الحروف التي تكتب ولا تنطق والتي تنطق ألفا وتكتب ياء مثل: الياء في (مصطفى، مستشفى)، وعلاج هذا هو التدريب على التفريق بين الياء والألف في النطق والكتابة".[1]

3-**عجز الطفل عن إدراك معنى ما يقرأ:** عدم إدراك الطفل علامات الوقف أثناء القراءة لهذا لا يعرف أين تبدأ الجملة؟ وأين تنتهي؟ وعلاجها كتابة جمل قصيرة، خالية من الجمل الاعتراضية.

4-**"وقوف الطفل عند كلمة يعنيها وتكرار قراءتها:** وقد يرجع ذلك إلى صعوبة الكلمة الواقعة بعدها أو اضطراب في حركة العين، ويمكن علاج ذلك عن طريق إيضاح المعاني، ولا نعرض على الطفل إلا المواد السهلة ذات المعان الواضحة".[2]

5-**الحذف:** حذف بعض الكلمات عند القراءة، إما لسرعة القراءة أو لضعف في البصر ولعلاجه ندرب الطفل على القراءة المتأنية مع الفهم.

[1] علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص 71.

[2] المرجع نفسه، ص 71.

6-**القلب**: وهي أن يبدأ الطفل في قراءة كلمة مكان كلمة أخرى، إما لسرعة القراءة أو لتشابه الكلمات وعلاجها كذلك القراءة المتأنية مع الفهم.

الصعوبات القرائية:

"هناك عدة مفاهيم أو مصطلحات تستخدم في ترجمة مصطلح صعوبات القراءة مثل:

1-العجز القرائي: Reading Desability.

2- عسر القراءة الناجم عن خلل في المخ: Dyslexia

3-عسر القراءة السماعي: Developmental Dyslexia.

4-صعوبات التعلم: Leading Disability.

5-الفقر القرائى Poor Reading.

6-العجز عن تعلم اللّغة: Language Leading Disability".[1]

[1] حنان فتحي الشيخ، دليل المعلم لتفسير صعوبات القراءة والعسر القرائي الناتج عن خلل في المخ، دار شتات، مصر، دط، 2005، ص 42.

المبحث الرابع: مهارة الكتابة

مفهوم الكتابة:

لغة : "عرفها القلقشندي بأنها لغة مصدر كتب، يكتب كتابا وكتابة، ومكتبة، وكتبه فهو كاتب، ومعناها الجمع يقال: كتبت القوم إذا اجتمعوا و منه قيل لجماعة الخيل كتيبة، كما سمي خرز القربة لضم بعض الخرز إلى بعض".[1]

اصطلاحا: "هي نظام من الرموز الخطية بواسطته نصون أفكارنا ومعارفنا ووسائل الثقافة المتاحة لنا من ضعف الذاكرة، وقصورها، وهي تستخدم كل يوم في الحياة الاجتماعية، وفي غالبية الحرف والمهن لإعداد شتى أنواع الوثائق وتوفيرها، والاتصال بأمثالنا عن طريق تبادل المراسلات".[2]

"الكتابة هي عملية معقدة، في ذاتها كفاءة أو قدرة على تصور الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحوا، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابع وتدفق ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير".[3]

فالكتابة هي ترجمة الأصوات المنطوقة إلى رموز وأشكال خطية مكتوبة بطريقة منظمة، وفق نظام معين، فهي نقل الأفكار، وآراء، ومشاعر الكاتب.

فإن الكتابة بمعناها العام تتضمن ثلاثة أبعاد مترابطة تكمل بعضها بعضا حتى تؤدي المعنى صحيحا إلى القارئ، وهذه الأبعاد هي، الخط، الكتابة الهجائية، التعبير الكتابي.

---

[1] القلقشندي، أبو العباس بن علي، صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، ج1، سلسلة الذخائر، القاهرة، الهيئة العامة لقصور الثقافة، دط، 2004، ص 51.

[2] عبد الله طاهر علوي ، تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التربوية، ص 27.

[3] حسن حسني عبد الباري نصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، الاسكندرية، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر، دط، 1994، ص248.

"فالكتابة كالقراءة، نشاط اتصالي ينتمي للمهارات المكتوبة، وهي مع الكلام. نشاط اتصالي ينتمي إلى المهارات الإنتاجية، وإذا كانت القراءة عملية يقوم الفرد فيها بفك الرموز (Decoding) وتحويل الرسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي، فإن الكتابة عملية يقوم الفرد فيها بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع، إنها تركيب لرموز Encoding بهدف توصيل رسالة إلى القارئ يبعد عن الكاتب مكانا وزمانا".[1]

"هي عبارة عن مهارة عقلية وجدانية أو شعورية تتصل بتكوين الأفكار عن موضوع أو قضية ما، ومهارة عقلية يدوية تتصل بوضع الأفكار على الصفحة البيضاء وفق قواعد معينة للسلامة والتنظيم والوضوح، والجمال، وهذا ما نسميه نحن الآن بالتعبير التحريري".[2]

مجالات الكتابة:

هناك أنواع عديدة ومختلفة تدخل في مفهوم الكتابة، منها الخط بكل أنواعه (النسخ، الرقعة، ...) والإملاء وأنواعه (منقول، منظور، اختباري)، ومنها أنواع التعبير (المقيد، الموجه، الحر...) ومن أنواع ومجالات الكتابة:

1-الكتابة الوظيفية:

"هي الكتابة التي تؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة، لتحقيق الفهم والإفهام وهي ذلك النوع من الكتابة التي يمارسها الطلبة كمتطلب لهم في حياتهم اليومية العامة، ويمارسونها عند الحاجة إلى الممارسات الرسمية ومن مجالات استعمال هذا النوع: كتابة الرسائل والبرقيات والسيّر الأكاديمية، والاستدعاءات بأنواعها والإعلانات وكتابة السجلات والتقارير والتلخيص...إلخ".[3]

[1] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، ص 119.

[2] على أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص 229.

[3] عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق (المرحلة الأساسية العليا)، عمان، دار الفكر، د ط، 1999، ص 196.

ويهدف هذا النوع من الكتابة إلى نقل الفكر إلى الآخرين بوضوح وبصورة مباشرة بين المرسل والمرسل إليه، فهي كتابة عملية نفعية،

2-الكتابة الإبداعية:

"الكتابة الإبداعية هي عملية تسمح بإنتاج نص مكتوب من خلال تطوير الفكر الأساسية ومراجعتها وتطويرها".[1]

"وهي الكتابة التي تسعى إلى توظيف اللغة توظيفا جماليا، بغرض التعبير عن الفكر والمشاعر النفسية، ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي جميل، وبغرض التأثير في نفس القارئ والارتقاء بالمستوى الانفعالي إلى مستوى يقارب الحالة الانفعالية لمبدع النّص ذاته».[2] وهي أيضا: «الكتابة التي تهدف إلى الترجمة عن الأفكار والمشاعر الداخلية والأحاسيس والانفعالات ومن ثم نقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي رفيع، بغية التأثير في نفوس السامعين أو القارئين تأثيرا يكاد يقترب من انفعال أصحاب هذه الأعمال».[3] «وهي ابتكار لا تقليد، وتأليف لا تكرار، تختلف من شخص لآخر حسب ما يتوفّر لها من مهارات خاصة، وخبرات سابقة، وقدرات لغوية، ومواهب أدبية، وهي تبدأ فطرية، ثم تنمو بالتدريب وكثرة الاطّلاع".[4]

ومجالات الكتابة الابداعية محدودة مقارنة بالكتابة الوظيفية، نظرا لطبيعة استخدام كل منهما، وارتباطهما بالأنشطة التي يمارسها المتعلّم، ومن أبرز مجالات الكتابة الإبداعية، الوصف، الشعر،

[1] رعد مصطفى خصاونة، أسس تعليم الكتابة الإبداعية، جدار الكتاب العالمي، دط، 2008، ص96.

[2] راتب عاشور ومُحَمَّد المقدادي، المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، دط، 2005، ص 203.

[3] عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية، بين النظرية والتطبيق (المرحلة الأساسية العليا)، عمان دار الفكر، دط، 1999، ص 21.

[4] مُحَمَّد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، تعليمها وتقويمها، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، 2003م، ص227.

القصة، الرواية المسرحية، والمقالة الأدبية، حيث أنها تساعد على الكشف عن الموهوبين وتنمية مواهبهم والعمل على صقلها.

3-الكتابة الاقناعية:

"وهي فرع من الكتابة الوظيفية، وفيما يستخدم الكاتب أساليب ووسائل اقناعية لإقناع القارئ بوجهة نظره، مثل المحاججة وإثارة العطف ونقل المعلومات بطريقة تؤثر لصالح موقف معيّن واستخدام الأسلوب الأخلاقي، فهو يلجأ إلى المنطق والعاطفة أو الأخلاق، وربما إلى الدين لإقناع القارئ بآرائه".[1]

وتعد تنمية مهارة الكتابة مطلبا تعليميا مهما لدى الجميع، إلى جانب المهارات الأخرى من القراءة والتحدث والاستماع، لأن اهمالها أو الضعف فيها سوف يبقى مع المتعلم ويستمر إلى مراحل متقدّمة، وما نلاحظه من ضعف الأداء الكتابي لدى التلاميذ وحتى الطلاّب في مراحل متقدمة، من التعليم، يعود في الأساس إلى ضعف الاهتمام بالكتابة منذ الصغر والتعود عليها، واعتمادها كمطلب أساسي في التعليم.

"ويدخل في تكوين فعل الكتابة جوانب متعددة تتمثل في الجانب العقلي، الوجداني، واليدوي، فأمّا الجانب العقلي فيرتبط بعمليات التفكير المختلفة التي تعمل على إنتاج الفكر والتعبير عنها، والجانب الوجداني يرتبط بالدافعية والرغبة في الكتابة، إضافة إلى التعبير عن مكونات النفس وما يعتمد فيها من مشاعر وأحاسيس، والجانب اليدوي (الشكلي)، مرتبط برسم الحروف ونقلها على الورق بشكل واضح وصحيح"[2].

[1] رشدي أحمد طعمية، المهارات اللغوية، ص191.

[2] حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب وزارة الثقافة، دمشق، دط، 2011م، ص 76.

"الكتابة الاقناعية تتفرع من الكتابة المعرفية، وهي الكتابة الإقناعية يستعمل الكاتب العديد من الطرق لإقناع القارئ بوجهة نظره، مثل المحاججة وإثارة العطف ونقل المعلومات بطريقة تؤثر لصالح موقف معين واستخدام الأسلوب الأخلاقي إنه يلجأ إلى المنطق والعاطف أو الأخلاق، وربما إلى الدين لإقناع القارئ بآرائه"[1].

"الكتابة إذا ليست عملية آلية بحتة، يكتفي فيها برص مجموعة من الكلمات لتكون جملا والجمل لتكون فقرات والفقرات لتكون موضوعا ... إن الكتابة عملية ابداعية ينبغي على المعلم تعريف الدارس بأبعادها"[2].

طريقة تدريس الكتابة:

1-مرحلة تحديد الموضوعات:

"يطلب المدرس من التلاميذ أن يحددوا الموضوعات التي يريدون التحدث عنها ثم الكتابة فيها. ثم يقوم تسجيل الموضوعات المقترحة من التلاميذ على السبورة...، وهكذا إلى أن تصل إلى عدد ممثل لجميع الاتجاهات والاهتمامات الموجودة لدى جماعات التلاميذ في الفصل، ويقوم كل تلميذ بتسجيل هذه الموضوعات لديه ليختار من بينها الموضوع الذي يناسبه ويود التعبير عنه".[3]

2-**مرحلة البحث عن المعارف والحقائق:** حيث يحاول كل تلميذ البحث عن المصادر للموضوع الذي تم اختياره للكتابة، وحتى يتمكن الأستاذ توجيه إلى كتب أو مجلة تتحدث حول الموضوع.

3-**مرحلة التعبير الشفوي:** حيث أن كل تلميذ كتب في موضوعه يقرأه ويناقشه مع زملاءه، لإبراز جوانب الضعف والقوة في الموضوع المختار، وهكذا كل تلميذ يناقش ويقرأ موضوعه الذي اختاره، أما الأستاذ فيكون منظما لهذا النقاش.

[1] رشدي أحمد طعمية، المهارات اللغوية، ص191.

[2] المرجع نفسه، ص191.

[3] على أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص 239.

4-**مرحلة كتابة الموضوع في صورته النهائية:** هذه المرحلة هي مرحلة الكتابة حيث كل تلميذ يكتب موضوعه الذي اختاره وناقشه مع زملائه.

5-**مرحلة التقويم:** "يقوم المدرس بتقويم الموضوعات وفق لمجموعة من المعايير التي ينبغي أن يتفق المدرس مع التلاميذ عليها قبل الكتابة وهي:

سلامة النطق-سلامة التحرير العربي-سلامة الأسلوب-سلامة المعاني-تكامل الموضوع-ومنطقية العرض-جمال المبنى والمعنى-اتساق الأفكار مع التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة".[1]

مرحلة المتابعة: حيث يقوم الأستاذ بتسجيل الأخطاء الموجودة في تعابير التلاميذ وتصنيفها من أخطاء نحوية أو صرفية أو هجائية أو أسلوبية وتصحيحها في حصة تصحيح التعبير الكتابي، لتفادي التلاميذ الوقوع فيها مستقبلا.

خلاصة الفصل:

إن اللغة تمثل ذاكرة الأمة ومستودع تراثها وقيمها، فهي أداة التواصل بين الماضي والحاضر، والمهارات اللغوية ضرورة ملحة لكل دارس للغة فهي متماسكة، وهذا ما يتطلب من أي متعلم أن يكون ملما بهذه المهارات لأهميتها للفرد والمجتمع.

[1] على أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص 240.

الفصل الثاني

مراحل الإصلاح ومتطلباته

المبحث الأول: مفهوم الإصلاح التربوي

المبحث الثاني: بيداغوجيا التدريس بالمضامين

المبحث الثالث: بيداغوجيا التدريس بالأهداف

المبحث الرابع: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

المبحث الخامس: مناهج الجيل الثاني

تمهيـــد:

إن الهدف من أي إصلاح تربوي هو إحداث تعبير إيجابي في النظام التربوي، والجزائر منذ استقلالها، تحاول جاهدة إصلاح منظومتها التربوية مع التطور الحاصل في العالم، وهناك عدة تعديلات على نظامها التربوي وعدة بيداغوجيات تربوية مرت عليه، سنذكرها كلها في هذا الفصل.

المبحث الأول: مفهوم الإصلاح التربوي

لغة: الإصلاح في اللغة هو ضد الفساد أو ضد الشيء، ورجل صالح في نفسه من قوم صلحاء ومصلح لنفسه، والاصلاح هو نقيض الإفساد، وأصلح الشيء أي أقامه.

"صلح صلاحا صلوحا: زال عنه الفساد، وأصلح ذات بينهما: زال ما بينهما من عداوة وشقاق".[1]

اصطلاحا: "هو تلك الجهود المبذولة والقائمة على الدراسة العلمية المنهجية لمختلف مشكلات المنظومة التربوية، في إطارها الكلي أو الجزئي قصد تجاوز سلبياتها وتدعيمها بحلول جديدة بغرض تكييفها مع مختلف التغيرات الحاصلة على الساحة الداخلية والعالمية في مختلف المجالات سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو تكنولوجية".[2] ويعرف أيضا: "بأنه النظر في النظام التربوي القائم بما في ذلك النظام التعليمي ومناهجه، من خلال إجراءات الدراسات التقويمية، ثم البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة والرؤى المستقبلية للنظام التربوي، وفي هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية ومظاهر التجديد التربوي من أهم الأمور التي توضع في الاعتبار".[3]

ولهذا فإن الإصلاح التربوي إحداث تغييرات وتعديلات على المنظومة التربوية بما يواكب التحولات الداخلية والخارجية، وقد تكون هذه التغيرات في جميع النظام التربوي المراد إصلاحه أو فقط في جانب من جوانبه.

دواعي عملية الإصلاح التربوي في الجزائر: (متطلبات)

1-دواعي سياسية: تغيير النظام التعليمي في الجزائر إلى ما يجعله يلحق بركب التطور الذي تشهده البلدان المتقدمة.

---

[1] ابن منظور لسان العرب، ص 422.

[2] لخضر لكحل، الاصلاح التربوي في ظل العولمة، ص 195.

[3] أحمد حسين اللقاني، على أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المنهاج وطرق التدريب، ص 32.

2-دواعي اقتصادية أو اجتماعية: تحسين الظروف المعيشية للأفراد، وذلك بمواجهة متطلبات التغيير الحاصل في الوظائف والمنهج حيث أن التعليم أصبح قوة يعتمد عليها للخروج من حالات الفقر والتخلف.

3-تطور المعرفة في شتى المجالات تجعل مسؤولية إصلاح المنظومة التربوية وتطويرها من أجل مواكبة الثورة المعلوماتية، لأن نظام التعليم في أي بلد هو الذي يأخذ على عاتقه نقل المعرفة وتطويرها في سبيل إعداد مواطن يتمتع بحسه العالي من الانتماء إلى الوطن.

4-"تغيير مضامين المناهج التعليمية: تعتبر المناهج التعليمية مجموعة المعارف والخبرات التي يتعلمها التلاميذ بإشراف المدرسة وإدارتها فهو يمثل المادة الإجرائية للتربية.

5-تطوير وسائل التعليم: نظرا لاعتماد الجزائر على وسائل التعليم القديمة والتي لا تتماشى والتكنولوجيا الحديثة وثورة الاتصالات وإدخال الإعلام الآلي والأنترنت.

6-تدني نوعية التعليم: عاش قطاع التربية والتعليم من عدة صعوبات ساهمت في تدني نوعية التعليم، وهذا الوضع دعا إلى القيام بإصلاحات عديدة، باعتبار أن هذا القطاع هو القطاع هو الأساس للنهضة بكل القطاعات".[1]

وفي حقيقة الأمر أن النظام التربوي لأي دولة لا يجب أن يبقى ثابتا بل يكون متغير وفق المتغيرات السياسية الاجتماعية والثقافية والبنية الاجتماعية، ويساير الأوضاع والأفكار العامة فما صلح لزمن ماض لا يصلح بالضرورة لهذا الزمن.

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، مارس 2001، ص26.

مراحل الاصلاح التربوي في الجزائر:

شهدت المنظومة التربوية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا إصلاحات عديدة بداية لتخلص من مخلفات الاستعمار التربوي الذي كان يخدم المستعمر بالدرجة الأولى، ولتغيرات الداخلية والخارجية، وسنرصد أهم المحطات الإصلاحية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا:

-المرحلة الأولى: 1962 إلى 1970 وفي هذه الفترة كان يجب تغيير النظام الذي كان سائدا في الفترة الاستعمارية و الذي كان هدفه الأساسي محو الشخصية الوطنية وطمس معالم تاريخ الشعب الجزائري، "وقد أكدت النصوص والمواثيق لمنظومة التربية والتكوين اختيارات البلاد منذ البداية والمتمثلة في البعد الوطني، ديمقراطية التعليم، الخيار العلمي والتكنولوجي، ونصبت سنة 1962 لجنة لإصلاح التعليم عهد إليها وضع خطة تعليمية، وحسب الدستور الجزائري الصادر 1963 .... وتعتبر هذه الفترة انتقالية".[1]

وبصفة عامة شمل الإصلاح في هذه الفترة:

-تعميم التعليم بإقامة المنشآت التعليمية، وتوسيعها إلى المناطق النائية.

-التوظيف المباشر للممرّرين والمدرسين.

-تأليف الكتب المدرسية.

-توفير وثائق تربوية.

-المرحلة الثانية: 1970-1980: "وقد نصب إصلاح المنظومة في هذه المرحلة على المحتوى والمناهج وفي هيكلة المنظومة ككل، ومن بين المشاريع الإصلاحية وثيقة إصلاح التعليم في سنة 1974التي صدرت بعد تعديلها في شكل أمر رئاسي 76/35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والموافق

[1] وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، عدد خاص أفريل 1998.

لـ:16 ربيع الثاني 1396هـ، والذي تم بموجبه إنشاء المدرسة الابتدائية ذات 09 سنوات التي تتخللها 3 أطوار، وانطلقت بمرحلة تجريبية سنة 1977"[1]، ولقد شكلت أمرية 16 أفريل 1976، تحولا عميقا في مجال الإصلاحات التربوية حسب ما ذكر في وثيقة المجلس الأعلى للتربية التي اعتمدت مجانية التعليم واجباريته، وجعل اللغة العربية هي لغة التعليم في جميع المستويات.

-المرحلة الثالثة: 1980-1990: "وفي هذه الفترة عممت المدرسة الأساسية 1980 وشملت جميع الأطوار 1989، وإذا تم تصورها على أنها المدرسة قاعدية فإن فترة التمدرس الإلزامي تدوم تسع سنوات وتشمل هيكلتها ثلاثة أطوار مدة الطورين الأولين 6 سنوات (الابتدائي سابقا) مدة الطور الثالث 03 سنوات وقد كانت مدة السابق 04 سنوات (التعليم المتوسط سابقا)".[2]

وتم تحديد توجهات هذه المرحلة في:

-**مبدأ ديمقراطية التعليم**: لكل طفل جزائري يبلغ 6 سنوات حق التعلم.

-مبدأ إجبارية التعلم: لكل طفل بلغ 6 سنوات يجب على والديه تعليمه.

-مبدأ التعريب: كل البرامج والكتب المدرسية باللغة العربية.

-مبدأ الجزأرة: جعل كل البرامج التعليمية تنبثق من أصالة المجتمع الجزائري.

المرحلة الرابعة: 1990-2002: "عرفت هذه المرحلة عدة محاولات للتحسين حيث مست مختلف أطوار التعليم بأشكال متفاوتة، ولقد توصل إلى ضرورة إدخال تعديلات على البرامج التي تبين أنها طموحة ومكثفة وغير منسجمة مع بعض الجوانب الناتجة عن التحولات السياسية والاجتماعية التي عرفتها البلاد".[3]

[1] وزارة التربية الوطنية، المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجزائرية، 1998، ص 11.

[2] وزارة التربية الوطنية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، إعداد هيئة التأطير بالمعهد، سند تكوين الفائدة مديري المدارس الابتدائية، السنة 2004 ص 23.

[3] وزارة التربية الوطنية، وضعية قطاع التربية، أفريل 1998، ص 13.

خلال هذه الفترة من الموسم الدراسي 1994/1993 تم تخفيف من محتويات البرنامج وسميت بالتعديلات، وفي 1996 كانت الإصلاحات أعمق، "وفي عام 1999 نصبت لجنة الاصلاح من طرف رئيس الجمهورية بقيادة بن زاغوا وكانت السيدة نورية بن غبريط وزيرة التربية الوطنية سابقا عضو فيها)".[1]

"نصبت هذه اللجنة يوم 13 ماي 2000، وبعد أن شخصت الوضع ودرست بعناية حالة المنظومة التربوية السائدة في جميع مراحلها، وفي علاقتها بالمنظومات الاجتماعية والاقتصادية الأخرى، خلصت إلى جملة من الاقتراحات منها الاستعجالية ومنها غير الاستعجالية".[2]

ومن أهم النقاط التي تم التأكيد عليها في هذا الإصلاح:

-تقوية ودعم اللغة العربية.

-ترقية اللغة الأمازيغية.

-الانفتاح على اللغات الأجنبية.

-المرحلة الأخيرة: من 2003 إلى يومنا هذا:

في 2003-2004 تم تبني مقاربة جديدة وهي المقاربة بالكفاءات، وتم التخلي عن السنة السادسة ابتدائي و3 سنوات في المتوسط، فأصبحت 5 سنوات في الابتدائي و 4 سنوات في المتوسط.

"وفي 23 جانفي 2008 أصدرت القانون التوجيهي للتربية وأبرزت فيه أهداف وغايات التربية في الجزائر، وفي سنة 2009 أصدرت لجنة الاصلاح وثيقتين هامتين هما: "المرجعية العامة

[1] أسماء خليف، تطور مناهج اللغة العربية في التعليم المتوسط بالجزائر، "من منهاج الجيل الأول إلى منهاج المعاد كتابته، المجلد 4، العدد 12 ديسمبر 2017، ص 179.

[2] هنية عريف، اللغة العربية وماهجها في ظل إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر بين مقومات الهوية الوطنية وتحديات العولمة، ص80.

لكتابة المناهج" و"الدليل المنهجي لكتابة المناهج"، وفي مارس-أفريل 2015 أصدرت المجموعات المتخصصة لكتابة المناهج، مناهج الجيل الثاني لمختلف المواد مع الوثائق المرفقة".[1]

وفي الموسم الدراسي 2017/2016 تم إصدار وتطبيق المناهج الدراسية الجديدة على المستوى الأولى والثانية ابتدائي والسنة الأولى متوسط وفي موسم 2019/2018 تم تطبيقه في الثالثة والرابعة ابتدائي والثانية والثالثة متوسط، أما مستوى الخامسة ابتدائي والرابعة متوسط فكان من المفروض أن يكون هذا الموسم الدراسي 2019/2018 لكن لحد الساعة التلاميذ يعتمدون كتب الجيل الأول مع تغيرات بسيطة للدخول في الجيل الثاني.

لكن الأساتذة والمشرفون وجدوا صعوبات كبيرة في تطبيق هذه المناهج، لنقص التكوين من أساتذة ومفتشين ومديرين وهو ما حال على التحصيل العلمي الجيّد لدى التلاميذ.

[1] أسماء خليف، تطور منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط بالجزائر من منهاج الجيل الأول إلى المنهاج المعاد كتابته-، ص 180.

المبحث الثاني: بيداغوجيا التدريس بالمضامين

إن مقاربة بناء المناهج وتنفيذها تطورت بتطور البيداغوجيا وعلوم التربية وتطور الحاجة للتعليم، واستثمار المعارف، ولقد مرت المناهج الجزائرية على ثلاثة أنواع من المقاربات نوضحها كما يلي:

مفهوم التدريس:

1-لغة: "درس الشيء، ورسم يدرس دروسا: درس الكتاب يدرسه درسا ودراسة ودارسه، دراسة الكتب وتدارسها وادّراسها، أي درستها".[1]

2-اصطلاحا: "هو ذلك الجهد الذي يبذله المعلم، من أجل تعليم التلاميذ، يشتمل على كافة الظروف المحيطة والمؤثرة في الجهد، مثل: نوع الأنشطة والوسائل المتاحة ودرجة الإضاءة، ودرجة الحرارة، والكتاب المدرسي والسبورة والأجهزة، وأساليب التقويم، ما قد يوجد من تفاعلات بينه وبين التلاميذ".[2]

ويعني المربون بها الخطة التي يتبعها المدرسون مع تلاميذهم للوصول إلى الغاية المقصودة من تربيتهم وتعليمهم، ومراعاة الحالة النفسية التي تثير انتباه التلاميذ وتنشط عقولهم وأجسامهم، وتنمي مواهبهم، وتحبب المعلم إليهم وبذلك يصل المدرس بهم إلى الغاية المرموقة، والهدف المنشود.

بيداغوجيا التدريس بالمضامين:

تعود جذور هذا المنهج في التدريس إلى عصور سالفة حيث أورده ابن خلدون ببعض من التفصيل في حديثه عن طريق التعليم إذ يقول: "أعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا، إذا

[1] ابن منظور لسان العرب، ص 94.

[2] أحمد حسين اللقاني، وعلى الحمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ص 91.

كان على التدرج شيئا فشيئا، يلقى له مسائل من كل باب، ويفصل له فيشرحها على سبيل الإجمال، حتى ينتهي إلى آخر الفن ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين ويخرج عن الإجمال".[1]

غير أن المقاربة بالمضامين مرّت بمرحلتين استنادا إلى أسس فلسفية قبل تأسيس مدارس علم النفس وبعده حيث كانت قبل هذه الفترة تعتمد على خلفيات ورؤى مخالفة تماما للمقاربات التي اعتمدت بعد تأسيس مدارس علم النفس التطبيقي الذي تفرع عنه علم النفس التعليمي، وعلم النفس التربوي ثم علم النفس الاجتماعي.

أولا: المقاربة بالمضامين قبل تأسيس مدارس علم النفس

"إن النموذج قبل تأسيس مدارس علم النفس كان يرتكز على تصور نظري يغلب عليه الطابع النظري الخيالي مستوحى من أفكار مصوغة من تراكمات خيالية استوحاها العقل الانساني من تراكم ثقافي".[2] لم يكن خاضعا لمشاهدة والتجربة ولا للبحوث والدراسات الموضوعية التي يقررها منهج البحث العلمي.

فقد كانوا ينظرون إلى الطفل على أنه صفحة بيضاء نكتب عليها ما نشاء، ووضعوا أنفسهم بديلا عنه، ليقرروا المواد الدراسية والأهداف التعليمية والتربوية دون الالتفات إلى التلميذ ونتج عن هذا التصور الخاطئ:

"-تجريد الطفل من عواطفه وميولاته ورغباته واتجاهاته وطموحاته وقدراته ومواهبه.

-تجريده من عنصرين هامين من شخصيته وهما:

*المكون النفسي: (الجانب الوجداني).

*المكون الحسي الحركي (المهارات الجسدية).

[1] ابن خلدون، المقدمة، ص 144.

[2] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 13.

وركزوا في تعليمه على الجانب العقلي فقط".[1]

"ولهذا كانت المناهج تعرف بالمقررات الدراسية، والتي تركز على تنمية العقل وصقله وتربيته بتكريس المعارف النظرية في ذهنه وعلى ضوء هذا كانت طريقة الالقاء هي الأسلوب المناسب في التدريس والتي يطغى عليه الطابع الاستعراضي من المعلم الذي هو السلطة المطلقة والمرجع الوحيد للمعرفة لا يشاركه التلميذ في شيء مما ترك التلميذ يصاب بالكبت والتحجر والانغلاق في الرأي، ليس له حرية للرأي والاختيار والنقد واتخاذ القرار وهذه الفلسفة لم تراع الشروط السيكولوجية للمعلم من ميول ورغبات واتجاهات وطموحات وتطلعات وقدرات... وحتى التقويم لم يكن شروط موضوعية، ومنهجية ومعيارية وإنما يعتمد على التقويم الشفوي".[2]

ثانيا: المقاربة بالمضامين بعد تأسيس مدارس علم النفس

كشف علماء النفس في بداية القرن العشرين أبحاثهم وتجاربهم فتوصلوا إلى نتائج عظيمة في دراسة أغوار التعليم ونظرياته حتى أصبحت هذه النظريات منذ ذلك اليوم تمثل وجهات نظر مقبولة ومازالت معتمدة في الحقل التربوي إلى يومنا هذا.

"ولقد ركز علماء النفس جهودهم على الحالة السيكولوجية للطفل وكذا على الوظائف الفيزيولوجية والبيولوجية وتأثيرها على النشاط العقلي، وتوصلوا من خلال ذلك إلى اكتشاف طرائق التعلم عند الإنسان والحيوان ووضعوا أسسا ومبادئ اعتمدت في بناء المناهج الدراسية وطرائق التدريس والتقويم فأصبح التعليم يشكل منظومة متكاملة وأصبح المتعلم يحظى فيها باهتمام بعد ما كان مهمشا".[3]

[1] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 14.
[2] المرجع نفسه، ص 14
[3] المرجع نفسه، ص17.

إن هذه الطريقة كان أساسها، المحتويات، حيث أن المعلم هو مالك المعرفة، هو الذي يبلغ معارفه للتلميذ، ويطالبه بحفظها واستظهارها عند الحاجة، والتلميذ ما هو إلا متلقي، يستمع ثم يحفظ ثم يستظهر ما حفظه.

المبحث الثالث: بيداغوجية التدريس بالأهداف

مفهوم الهدف:

"يقال الغرض الهدف وهدف إلى الشيء أسرع وهدف إليه لجأ، والهدف هدفا إلى، أي قصد وعمل على بلوغ غاية ما، ورمى إلى ويقال هادف أي من يجعل لعمله غرضا محدودا".[1]

"والهدف كل مرتفع من بناء أو جبل ومنه سمي الغرض الذي يرمي إليه هدفا ويقال هدف مسعى أي غاية وقصد من عمل أي ما يرمي إليه جهدا أو فعل أو إرادة".[2]

الهدف اصطلاحا:

"الهدف التربوي هو تخطيط للنوايا البيداغوجية يتم من خلال وصف دقيق للسلوكات والإنجازات المراد ملاحظتها في فكر أو سلوك المتعلم عندما ينهي عملية التعلم (Mager)، والهدف هو ترجمة التربوية إلى أفعال وسلوكات ملموسة، فإذا حدد الهدف على أساس أن يجعل التلميذ يفهم شيئا محددا فإن عملية الفهم تبقى غامضة إذ لم تترجم إلى أفعال سلوكية وإنجازات ملموسة معبر عنها في صورة أهداف إجرائية".[3]

وهو يعبر عن مجموعة السلوكيات والتغيرات والإنجازات التي يراد تحقيقها عند تعلم ما ومعنى ذلك: أن التلميذ لا يراد من تعلمه إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي ينبغي أن تظهر على مستوى الاتجاهات والمواقف والأفكار والقدرات المختلفة.

وهو أيضا يمثل في "ترجمة التربوية إلى أفعال وسلوكات ملموسة، فإذا حدد الهدف على أساس أن يجعل الطالب يفهم شيئا محددا فإن عملية التعلم تبقى غامضة إذا لم تترجم إلى أفعال سلوكية وإنجازات ملموسة معبر عنها في صورة أهداف إجرائية".[4]

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، ص 346.

[2] المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، بيروت، ط1، 2000، ص 147.

[3] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، 2004، ص 142.

[4] المرجع نفسه، ص 142.

تعريف بيداغوجيا الأهداف:

هو نسبة التغيير الذي يحدث في سلوك التلميذ، أي أنه حصيلة السلوك التي يسعى المدرس إلى غرسها أو تطورها لدى التلاميذ.

"فالتدريس بالأهداف يتمثل في تحقيق مجموعة العبارات التي يحاول من خلالها المعلم وتلاميذه التطبيقي الفعلي للدرس وذلك يكون داخل حجرة الدرس".[1]

ومعنى ذلك أن التلميذ لا يراد من تعليمه إلا تحقيق مجموعة من الأهداف التي ينبغي أن تظهر في ممارسات سلوكية على مستوى الفعل واللفظ والحركة والتغيرات تحدث له على مستوى المواقف والأفكار والقدرات المختلفة.

مستويات الأهداف:

في بداية أي عمل يجب ضبط مستويات الأهداف وهي كما يلي:

1-الغايات: تمثل "صيغة يطبعها التجريد والعمومية تعبر عن المقاصد العامة والبعيدة المدى، ومن خصائصها: أنها تعكس سياسة المجتمع، تتميز صياغتها بالعمومية والتجريد، تشتق من مختلف المواثيق الرسمية، يتطلب تحقيقها مدة من الزمن".[2]

2-المرامي: تتجلى في مجموعة الأهداف التربوية للبرامج والمواد التعليمية وأسلاك التعليم، تتميز أقل عمومية وتجريد.

الأهداف العامة: هي مجموعة الأهداف الكبرى الشاملة

الأهداف الخاصة: "هي التي تهم المدرس لكونه هو الذي يحدد أهدافه الخاصة من الدروس التي ينجزها مع متعلميه، إذن الهدف الخاص محدد بمحتوى معين، محور، موضوع...إلخ".[3]

[1] جودة أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية (في جميع المراحل الدراسية)، دار الشروق للنشر والتوزيع، ، نابلس، فلسطين، ط1، 2001، ص 46.

[2] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، 2004، ص 145.

[3] المرجع نفسه، ص 146.

الأهداف الإجرائية: "وهي تحديد الأهداف على شكل سلوكات وإنجازات قابلة للملاحظة والقياس والسلوك، هو كل فعل يقوم به المتعلم لكي يبرهن من خلاله على التغيير الذي حدث نتيجة تعلم معين".[1]

تصنيف الأهداف التربوية:

"الصنفات في التربية هي تصنيف منظم وفق سلم الأهمية للأهداف المتعلقة بالكفاءات في معزل عن الأهداف والمحتويات، يجري تعريفها بدقة وتنظيمها على أساس تدريج التعقيد المتزايد للنمو".[2]

أهمية المصنفات:

"يرى كارتول وكلبار أن دواعي التصنيفات هي:

1-تجنب التركيز على وحدة أو اثنين من زمر الأهداف الزمر الأخرى.

2-التحقق من أننا درسنا الأهداف التي تستلزم السبق قبل تدريس غيرها. مما هو أكثر تعقيدا.

3-التأكد من أننا نستعمل أدوات القياس الملائمة لتقييم الأهداف".[3]

حيث أن الوظيفة الأساسية التي يمكن أن تلعبها مصنفة من المصنفات هي دور الخيط الرابط بين بناء المناهج وتصميم نشاطات التعلم.

[1] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، ص 146.
[2] المرجع نفسه، ص 152.
[3] المرجع نفسه، ص 152.

"ويقول بلوم: إن الهدف الرئيسي من إقامة نظام التصنيف للأهداف التربوية هي تسهيل الاتصال وتبادل الأفكار بين الناس نتيجة اتفاقهم حول معاني محددة من الألفاظ والمصطلحات التي يستخدمونها في عملية الاتصال ولذلك يرى:

أن نظام التصنيف للأهداف يوفر إطارا مشتركا للمعلمين في مجال الاختبارات المدرسية إذ يمكنهم من إيجاد لغة مشتركة بينهم وعلى أساس ينمي تطوير تلك الخبرات».

إن نظام التصنيف قد يكون ذا قيمة من تطوير مختلف النظريات التربوية المتعلقة بالتعليم والتعلم".[1]

جدول يوضح مقولات كل صياغة:[2]

المجال المعرفي بلوم	المجال الوجداني كرنولد	المجال الحسي الحركي (ذاتي)
-المعرفة. -الفهم. -التطبيق. -التحليل -التركيب -التقييم	-المواقف (الاجتماعية علمية) -الاهتمامات (شخصية مهنية) -التكيّفات (اجتماعية وجدانية) -الاستحسانات (استحسانات الأدب والفنون والموسيقى استحسانات التفوق والنجاح)	-محاكاة المهارة. -المعالجة والمحاولة. -الدقة في الانجاز. -تناسق سلسلة من المهارات الحركية. -اكتساب سلسة من المهارات الحركية -المرونة التلقائية.

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، ص 153.

[2] المرجع نفسه، ص 154.

المبحث الرابع: بيداغوجية المقاربة بالكفاءات

تعريف المقاربة:

لغة: "من جذر "قرب" القرب نقيض البعد، قرب الشيء، يقرب قربانا أي دنا".[1]

"وقار بالأمر بمعنى المحادثة بكلام حسن، مضارعه يقارب، والمقاربة من فعل قارب على وزن مفاعلة، وهي تدل لغويا على "دنا" كقولنا دنه وحدثه بحديث حسن ومنها "تقارب" ضد "تباعد" ومنها قربى".[2]

اصطلاحا:

هي الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، لأن الشيء المطلق يكون غير محدد زمنيا.

"وتعني مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه".[3]

تعريف الكفاءة:

لغة: "كفأ: كافأه على الشيء مكافأة وكفاه أي جازاه وهو في الأصل مصدر كفاء أي لا نظير له أي لم يكن له مثيل".[4] وفي قوله تعالى: « وَلَمْ يَكُن لَّهُ كُفُوًا أَحَدٌ» [سورة الإخلاص: الآية 04].

اصطلاحا: "هي القدرة على انجاز عمل بشكل سليم وهي أن يستطيع كل واحد القيام بما يجب أن يعمله بشكل ملائم"[5]، وهي "قدرة المتعلم على تجنيد موارده لحل وضعية معقدة".[6]

إذا الكفاءة هي التحكم في المعارف المكتسبة وتجنيدها لحل وضعية من خلال استثمار معارفه وتوظيف قدراته.

---

[1] ابن منظور لسان العرب، ص 777.

[2] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 101.

[3] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط للغة العربية للسنة الرابعة 2013، ص 11.

[4] ابن منظور، لسان العرب، ص 136.

[5] بوبكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية-الجزائر، دط، 2006، ص 5.

[6] محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، د ط، 2006، ص 23.

تعريف المقاربة بالكفاءات:

"هي محاولة لتحديد المنهاج وتفعيله، حيث تربط المعارف مباشرة بالممارسات الاجتماعية وبوضعيات معقدة ومشكلات ومشاريع، لأنها تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تحويل المعارف فضلا على تحصيلها، كما أنها تساعد التلاميذ الأكثر عوزا في الوقت الراهن على التعلم والنجاح".[1]

"كما تعرف بأنها بيداغوجية وظيفة تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختبار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعرفة المدرسية وجعلها صالحة الاستعمال في مختلف مواقف الحياة...".[2]

فهي برامج تعليمية تعمل على التحكم على مجريات الحياة، بواسطة أهداف إجرائية وهي اختبار منهجي يمكن المتعلم من النجاح والاندماج السريع في المجتمع.

وتقوم على ربط المدرسة بالحياة العامة، فتعطي التلميذ الفرصة لتوظيف معارفه داخل القسم إلى خارجه، ومواجهة الحياة ومواجهة أي مشكلة تصادفه.

أنواع الكفاءة:

لقد قسم الباحثون في هذا المجال الكفاءات إلى عدة أنواع، نذكر منها هذه الأنواع لارتباطها بالمهام الموكلة للمدرس منها:

1-كفاءات معرفية: وهي تخص طرق التدريس وأنواعه وأشكال التنشيط والتقويم وامتلاك التعلم المستمر ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة.

[1] وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2000، ص2.

[2] طيب نايت سليمان وآخرون، (2004)، المقاربة بالكفاءات، دار الأمل، الجزائر، ط1، 2004، ص 33.

2-كفاءات الأداء: وهي قدرة المتعلم على مواجهة وضعيات جديدة، فهي متعلقة بأداء الفرد إزاء المشاكل التي تصادفه لا بكمية المعلومات التي يكسبها ومعيارها هنا القيام بالسلوك المطلوب والصحيح اتجاه هذه المشاكل.

3-كفاءات الانجاز أو النتائج:

إن امتلاك المعرفة لا يعني بالضرورة امتلاك القدرة على الأداء، أما امتلاك الكفاءات فهي امتلاك القدرة على الممارسة، "ومن هنا فالكفاءات التعليمية كسلوك قابل للقياس، هي التمكن من المعلومات والمهارات وحسن الأداء، ودرجة القدرة على عمل شيء معين في ضوء معايير متفق عليها، وكذا نوعية الفرد وخصائصها الشخصية التي يمكن قياسها".[1]

مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ وهي:

1-"الإجمالية Globalité: بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقدة، نظرة عامة، مقاربة شاملة)، ويسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق والمعرفة والمعرفة السلوكية والمعرفة الفعلية والدلالة".[2]

2-البناء Construction: استرجاع وتفعيل المعلومات السابقة، وربطها بالمعارف المكتسبات الجديدة.

3- التناوب Alternance: ويقصد بهذا المبدأ الانطلاق من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إليها:

4-التطبيق Application: هو ممارسة الكفاءة قصد التحكم فيها.

[1] فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجيه، سلسلة موعدك التربوي، العدد رقم 17، المركز الوطني للوثائق التربوية، دط، 2005، ص 7.

[2] محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، ص 10.

5-التكرار Itération: تكرار نفس المهام الإدماجة على المتعلم قصد ترسيخ والوصول إلى الاكتساب المعمق للكفاءات.

6-"الادماج Integration: «يسمح للتلميذ بدمج جملة الموارد لتأقلم مع الوضعيات وإدراك الغرض منها".[1]

7-"التمييز، Distinction: «أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق ومعرفة سلوكية ومعرفة فعلية ودلالة.

يتيح هذا المبدأ للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة".[2]

8-الترابط: Cohérence ويسمح هذا المبدأ للمعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعلم وأنشطة التقويم.

9- الملاءمة Pertinence: أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم.

10-"التحويل Transfert: أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة".[3]

خصائص المقاربة بالكفاءات:

1-تفريد التعلم: يقصد به جعل المتعلم هو محور العملية التعليمية، وذلك بإعطاءه فرصة لإبداء رأيه والمشاركة، فالمعلم هو موجه ومرشد فقط.

2-قياس الأداء: حيث أنه على المعلم الاهتمام بالأداء المتعلم وتقويمه.

[1] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، الجزائر، 2004، ص 15.

[2] مُحَمَّد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، ص 11.

[3] المرجع نفسه، ص 12.

3-"تحقيق التكامل بين المواد: فالخبرات المقدمة للتعليم تكون في إطار مندمج لتحقيق الكفاءات المستعرضة".[1]

4-دمج المعلومات: حيث أن جميع المعلومات المقدمة في جميع الأنشطة متكاملة ومدمجة مع بعض حيث كل نشاط يخدم نشاط آخر، حيث يدمج جميعها في حل المشكلات أو في بناء وضعية معينة خلال المسار الدراسي.

5-"تبنى الطرق البيداغوجية لأنشطة والابتكار: حيث تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه بإنجاز وحل المشكلات بشكل فردي أو جماعي".[2]

6-التقويم البنائي: فالتقويم يساير العملية التعليمية ولا يقتصر على مرحلة معينة، حيث أن الهدف من التقويم هو الكفاءة وليست معرفة وحدها.

7-"تثمين المعارف وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

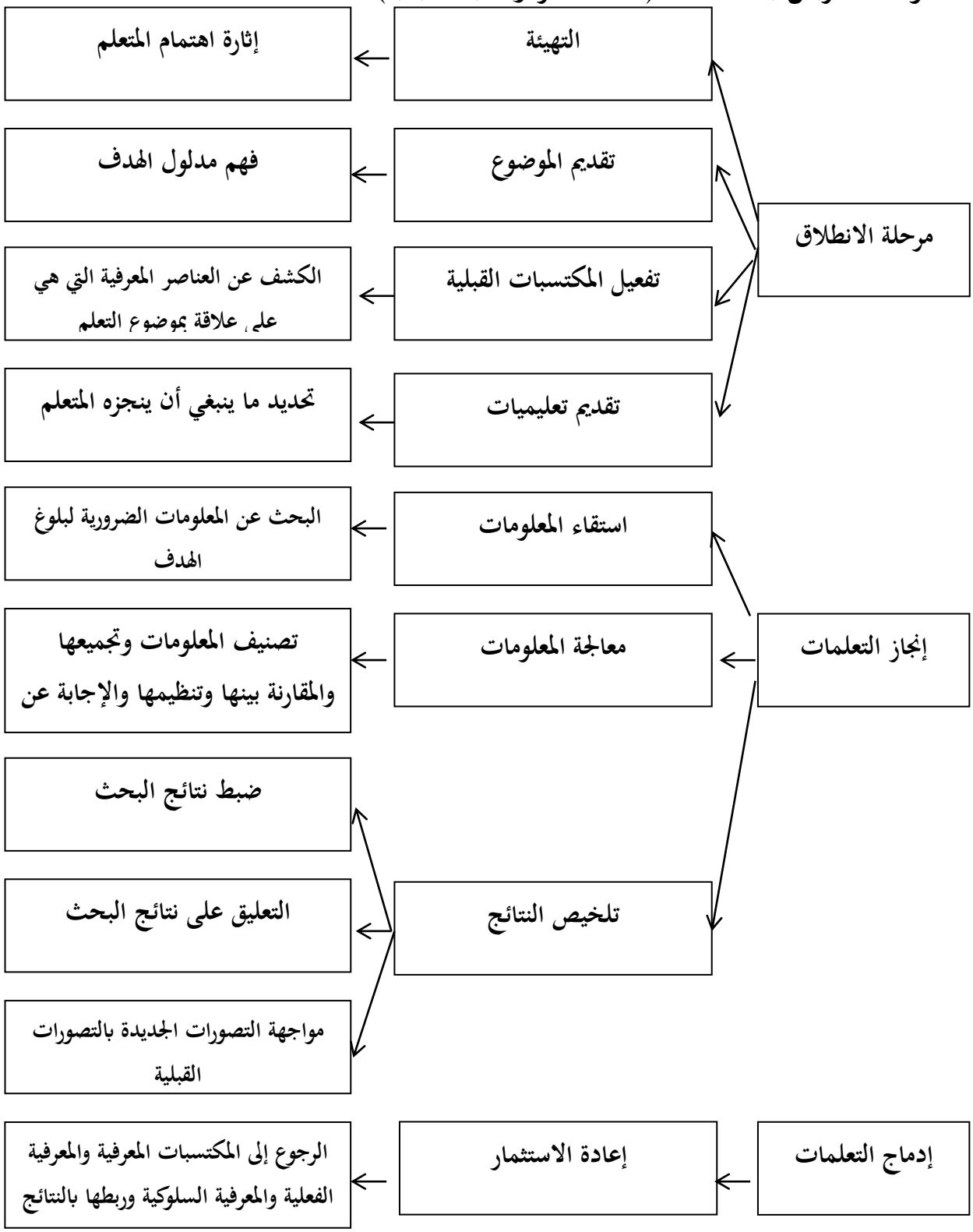
8-تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية".[3]

[1] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، الجزائر، 2004، ص 17.

[2] محمد طاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، ص 12.

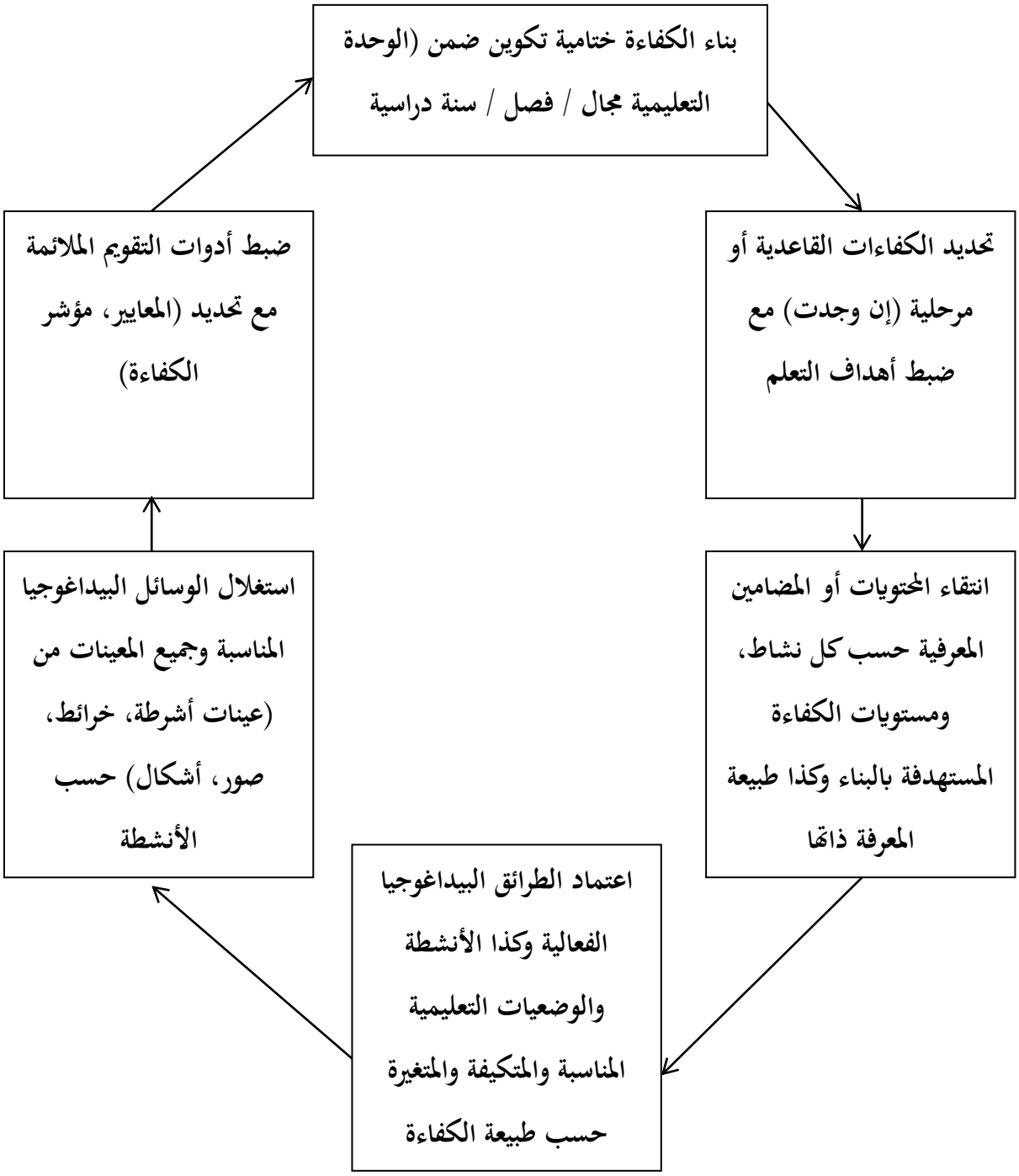
[3] المرجع نفسه، ص 13.

خطوات التدريس بالكفاءات: (مخطط انجاز وضعية تعليمية)[1]



[1] محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، ص 52.

استراتيجيات تدريس المقاربة بالكفاءات:



يمثل هذا المخطط نقطة الانطلاق من تحديد الكفاءة الختامية ثم الرجوع إليها (انظر مسار الأسهم)[1]

[1] محمد صالح الخثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2012، ص 99.

مخطط لأسس نظريات التعلم بمقاربة التدريس بالكفاءات:[1]

	البنائية/متعلم/ معرفة	البنائية الاجتماعية متعلم/وسيط/معرفة	المعرفة متعلم/معلم
نمط التعليم	-قدرة الشخص على التعليم تتوقف على ما يتوفر من وضعيات تساعد على تطور قدراته.	بناء وضعيات يكون فيها للوساطة المعرفية دور كبير في التعلم.	بناء وضعيات توظف فيها المكتسبات القديمة لتحصيل المعرفة الجديدة مع الأخذ باستراتيجيات التعلم التي يصفها المعلم.
يتم التعليم بواسطة	البناء التدريجي للمعرفة في شكل حلزوني من طريق ربط علاقة بين المكتسبات القبلية والمعارف الجديدة.	إحداث تفاعل بين المدرس والمتعلمين عن طريق علاقة تساعد على بناء المعرفة واكتسابها.	اكتساب تدريجي للمعارف عن طريق تنظيم المعارف وغربلتها اعتمادا على أعمال ينفذها المتعلم.
مهام المدرس	توفر الشروط الملائمة لمساعدة المتعلم على اكتساب المعرفة.	يكون وسيطا بين المعرفة والمتعلم يثير الصراعات الاجتماعية المعرفية.	يدرب المتعلمين بشكل تنظيم على تجنيد استراتيجياتهم في التعلم.
دور المتعلم	يشكل المحور الأساسي في عملية التعلم ويكون نشيطا وفاعلا في جميع انجازاته.	قطب العملية التعليمية يستعمل مكتسباته المعرفية في بناء صراعات معرفية أرفق.	يبني معارفه بفاعلية تصبح لديه رغبة في التعلم تعطي أهمية للأعمال التي ينجزها.
التقويم	أساسه تكويني يخدم التعلم بالاعتماد على التغذية الراجعة	تكويني يؤدي ثلاث وظائف التشخيصي والعلاجي والتعديل.	تكويني يقوم على التغذية الراجعة في الاستراتيجيات الموظفة من قبل المتعلمين.
المرجع	بياجي	فيفوشكي، دواز	تشومسكي وتاريف

[1] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 93.

المبحث الخامس: مناهج الجيل الثاني

تعريف المنهاج:

لغة: "نهج ومنهاج بمعنى الطريق الواضح، ويقال انتهج الرجل بمعنى سلك، وقد ورد في القرآن قوله تعالى: "كُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا" الآية 48 سورة المائدة، بمعنى الطريق الواضح لا لبس فيها ولا غموض".[1]

اصطلاحا: "المنهاج يدّل على كل التجارب التعليمية المنظمة، وكافة التأثيرات التي يمكن أن يتعرض لها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة تكوينية ويشمل هذا المفهوم نشاطات التعلم التي يشارك فيها التلميذ، والطرائق والوسائل المستعملة وكذا كيفيات التقويم المعتمدة".[2]

إن مناهج الجيل الثاني جاء لسد ثغرات الموجودة في شطره الأول والعمل على تداركها وفي الوقت ذاته معزز لإيجابياته، ومناهج الجيل الثاني لها ضوابط محددة في القانون التوجيهي للتربية، والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي لإعادة المناهج وجاءت أيضا لتعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج التنظيم التعلّمات.

-إن منهاج الجيل الثاني هو امتداد للمقاربة بالكفاءات، جاءت بمعالجة النقائض والثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الجيل الأول الذي ظهر في ظروف استعجالية ودون دراسات مسبقة. فقد "ظهرت مناهج الجيل الثاني لنعالج الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في المناهج الحالية، وتعزيز المقاربة بالكفاءات لمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التعلّمات".[3]

-وجاء الجيل الثاني بمجموعة من قيم الوطنية والهوية منها (الاسلام، العروبة، الأمازيغية)، التي تشكل المجتمع الجزائري وكذلك القيم العالمية، وكان محور القيم من أهم محاور الجيل الثاني.

---

[1] حسين أحمد اللقاني، المناهج، الأسس والمكونات والتنظيمات، ص24.

[2] محمّد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص26.

[3] عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، وزارة التربية الوطنية، د ط، د ت، ص 06.

مستجدات الجيل الثاني:

"من بين المستجدات التي جاءت بها مناهج الجيل الثاني، تعزيز عملية إكساب مجموعة من قيم الوطنية المرجعية لـ الاسلام للعروبة والأمازيغية التي تشكل بانصهارها المجتمع الجزائري وكذا تعزيز عملية اكتساب القيم العالمية، كما أن القيم ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية، عكس ما كانت عليه في مناهج الجيل الأول، مدرجة كأبعاد في منصوص الكفاءات ويندرج ذلك كله ضمن المحور القيمي، الذي يعد أحد المحاور المهيكلة لهذه المناهج، والتي تهدف إلى إدماج وتعزيز قيم الهوية، الانتماء إلى الاسلام والعروبة والأمازيغية في إطار جغرافي وزمني محدود، والقيم الاجتماعية والثقافية والقيم الكونية"[1] .

وقد ركزت مناهج الجيل الثاني على القيم لدورها الأساسي والحساس في تربية أفراد المجتمع، حتى يتم توازن بين المصالح الشخصية للأفراد ومصلحة المجتمع. وكل هذه القيم تكون مستمدة من ثقافته الدينية والاجتماعية والجزائر تزخر بثقافات متعددة.

أسس إعداد المناهج الجديدة:

زيادة عن الخصائص ميادين المعرفة والمجالات المواد التي تتكفّل بها، فإنّ المناهج الجديدة يجب أن تتحمل حصتها (بالتكامل مع المكوّنات الأخرى للمنظومة) لتحقيق أهداف المتمثلة في نقل وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية:

"**قيم الجمهورية والديمقراطية:** تنمية روح احترام القانون، واحترام الآخر، والقدرة على الإصغاء، واحترام سلطة الأغلبية، وحقوق الأقلّيات.

قيم الهويّة: التحكم في اللغتين الوطنيتين، وتقدير الموروث الحضاري الذي تحملانه من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافياته والتعلّق برموزه، الوعي بالانتماء، وتعزيز المعارف الجغرافية والتاريخية والأسس والقيم الأخلاقية للإسلام، وقيم التراث الثقافي والحضاري للأمّة الجزائرية.

القيم الاجتماعية: تنمية روح العدالة الاجتماعية والتضامن والتعاون بدعم مواقف التماسك الاجتماعي، والتحضير لخدمة المجتمع، وتنمية روح التزام والمبادرة وحبّ العمل في الوقت نفسه".[2]

---

[1] عبد الله مسكين. اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مضمون القيم والمواقف في مناهج الجيل الثاني لدراسة ميدانية لدى أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائية بمديرية التربية لولاية مستغانم مجلة دراسات تقنية وتربوية مجلد 11 عدد 01 جوان 2018 ص 250.

[2] وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، ط16، مارس 2009، ص 37.

"**القيم العالمية:** تنمية الفكر العلمي والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي، التحكم في وسائل العصرنة من جهة، ومن جهة أخرى حماية القانون الإنساني بكلّ إشكاله والدفاع عنه، وحماية البيئة والتفتّح على الثقافات والحضارات العالمية".[1]

فهذه القيم تعمل على إيجاد نوع من التوازن في الحياة الاجتماعية، فالمجتمع لا يمكن أن يبنى بدون القيم، فالقيم تحدد التوجه السليم في سلوك الجماعة في المجتمع وسلوك الفرد، حيث يصبح السلوك الفرد متزن وغير متناقض.

القيم والمواقف في منهاج الجيل الثاني:

الجدول التالي يبين إدراج القيم والمواقف في مناهج الجيل الثاني:[2]

الهوية الوطنية	-يعتز بلغته، يقدر مكونات الهوية الجزائرية، ويحترم رموزها ينمي القيم الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية. -الاعتزاز بالإسلام والانتماء الحضاري الوطني. -يكتشف هويته الشخصية.
المواطنية	-يتجلى بروح التعاون والتضامن، ويساهم في العمل الجماعي، ويتجلى بالصدق في التعامل، يساهم في الحياة الثقافية للمدرسة والحي أو القرية، ينتهج أساليب الحوار. وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكاله. -حب الوطن والمحافظة على البيئة. -يؤدي واجباته نحو نفسه ونحو الآخرين.
الضمير الوطني	-يحترم ألوان العلم والرموز الوطنية. -التسامح والحوار والبناء والتحلي بروح المسؤولية.
التفتح على العالم	-يتعرف على ثقافات العالم ويحترمها، وينهج أساليب التعايش السلمي مع الآخرين. -سيتخلص من تجارب الآخرين ما يمكنه من فهم عصره وبناء مستقبله. -المبادرة الايجابية والتضامن والتفتح على الغير، الاحترام، الإيثار. -يكتشف محيطه تدريجيا من القريب الى البعيد.

[1] وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، ص 37.

[2] عبد الله مسكين. دراسات نفسية وتربوية. ص225. 256.

مقارنة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني:

الجدول الآتي سيوضح لنا مقارنة بين المناهيج، الجيل 1 والجيل 2 من عدة جوانب[1].

الجوانب	مناهج الجيل الأول	مناهج الجيل الثاني
المحور المنهاجي	-بناء المناهج سنة بسنة والأولية لمنطق المادة وكل مادة معزولة عن المواد الأخرى. -أنتج مناهج مختلفة الشكل والمصطلحات ونقص في التنسيق الأفقي والعمودي.	-نظرة شمولية أو نسقية بناء المناهج من ملمح التخرج الشامل للمرحلة ثم للطور ثم للسنة. -تكامل بين المواد مع توحيد شكل المناهج والمصطلحات.
المقاربة بالكفاءات	-وجود مبدئي ونقص في التطبيق الفعال في التعلمات. -التركيز على الكفاءات المتعلقة بالمادة ومعارفها مع نقص في الكفاءات العرضية والقيم والسلوكات.	-التركيز على مركبات الكفاءات خاصة الكفاءات العرضية والقيم والسلوكات في كل مكونات المناهج.
الموارد المعرفية والمنهجية	-الأولوية للتحكم في المعارف. -نقص في الموارد المنهجية.	-تحديد الموارد المعرفية والمنهجية لبناء الكفاءات في مصفوفة أو جدول شامل.
النشاطات التعليمية والتقويم	-نشاطات تعليمية وأنماط تقويم موجهة نحو التحكم في المفاهيم فقط.	-إدراج نشاطات تعلمية لتوظيف الموارد المعرفية وتعلم الإدماج ونمو القيم والسلوكات إلى جانب (المفاهيم).
المصطلحات	-مصطلحات مختلفة بين المناهج.	-مصطلحات موحدة في كل المناهج.

[1] مليكة عباد. تطور المناهج الدراسية، باتنة، الجزائر، دط، 05 أفريل 2015. ص08.

		-مصطلحات معرفية مهيكلة (ملمح التخرج، الكفاءة الشاملة، ميدان الكفاءة الختامية، مركبات الكفاءة، مخطط سنوي للتعلمات). -(مقطع .....)
شروط وضع المناهج حيز التنفيذ	نقص في تكوين الأساتذة لتطبيق مناهج الجيل الأول. اختلالات بين المناهج والكتاب المدرسي.	-برمجة تكوين مسبق لكل مدرس معني لتطبيق مناهج الجيل الثاني. -الكتاب المدرسي الجديد خاضع لدفتر الشروط.

أهداف الإصلاح التربوي الجديد[1]

الهدف الأول: تعزيز جودة التعليم الإجباري	
	1.تعزيز خطة التكوين المستمر للأستاذة
	2.تطوير البرامج للوسائل التعليمية للجودة
الهدف الثاني: إعادة بنية التعلم الإجباري	
	3.إعادة بنية شعب التعليم إجباري
	4.تعزيز القدرات والكفاءات للتسيير البيداغوجي والإداري
الهدف الثالث: تعزيز نظام المعلوماتي	
	5.تعزيز نظام المعلوماتي والتوجيهي (نظام للمعلومات والتوجيه)
الهدف الرابع: تنفيذ التكنولوجية الجديدة	
	6.خبرة العلميات التكنولوجية للإعلام والاتصال في ميدان التربية

[1] صبرينة حديدان ، جامعة قسنطينة، معدن شريفة، جامعة أم البواقي، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية الاجتماعية، عدد خاص عن التكوين بالكفايات في التربية، ص 201.

خلاصة الفصل:

إن كل إصلاح تفرضه التحديات الجديدة، والمدرسة الجزائرية تواجه تحديات كثيرة منها التطور الاقتصادي والاجتماعي، وهذا كان عليها أن تمر بعدد من الإصلاحات. فالتجربة الإصلاحية في الجزائر جاءت منذ الاستقلال لترسيخ الروح الوطنية والهوية والثقافة الجزائرية وضمان حق التعلم ومجانيته وإلزاميته لجميع أطفال الجزائر، ولهذا كانت في أول إصلاحها تدعو إلى هذا، ثم جاءت بعدها بيداغوجيات تربوية مراكبة لتطور العلمي والتكنولوجي المتسارع في العالم وصولا إلى الجيل الثاني الذي كتب عنه الكثير بين معارض ومتبنى لفكرته.

إن الإصلاح التربوي أداة مواجهة التحديات على كافة المستويات وبهذا نال الأهمية القصوى والصرامة الكبرى في التخطيط والتنفيذ والتقويم، فالمدرسة هي سفينة المجتمع نحو برّ الأمان.

الفصـــل الثالـــث

تقويم التجربة الإصلاحية اللغوية

فـــي الجزائـــر

المبحث الأول: مفهوم التقويم

المبحث الثاني: مميزات مقاربة بالمضامين

المبحث الثالث: مميزات التدريس بالأهداف

المبحث الرابع: مميزات المقاربة بالكفاءات

تمهيـــد:

إن كل إصلاح تربوي لا يسايره إصلاح في التقويم، لا يعد إصلاحا لهذا كانت كل بيداغوجية تربوية يواكبها تطور في التقويم.

إن التقويم البيداغوجي عنصر مهما في العملية التعليمية ويواكب جميع مراحل التعلم كما أن تقويم البيداغوجيات السابقة هو ضرورة حتمية للإصلاح التربوي، فتغير من بيداغوجية إلى أخرى يجب أن يسايره تقويما لذكر إيجابيات وسلبيات كل نظام تربوي وتغييره إلى الأحسن.

المبحث الأول: مفهوم التقويم

لغة: " قوّم الشيء: أي أزال الاعوجاج، وأقام المائل أو المعوج أي عدله، ويقال في التعجب ما أقومه أي ما أكثر اعتداله، وأمر مقيم أي مستقيم، وقوّم الشيء أي عدّله، وقوام الأمر وقيامه أي نظامه وعماده وما يقوم به".[1]

"وهو من جذر "ق.و.م" قوم: أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام، والاستقامة اعتدال الشيء واستواؤه".[2]

اصطلاحا: " التقويم Evaluation هو مسار يتمثّل في جمع معلومات ومراقبة التوافق بين تلك المعلومات ومجموعة المعايير للكفاءات المستهدفة وذلك لاتخاذ قرار مؤسّس، ويرافق التقويم مختلف محطّات التعلم ويوجّهها وييسّر مهمّة المتعلم في اكتساب الكفاءات المستهدفة، وبالتالي يسهم التقويم في تحسين التعلم".[3]

كما أنه "نوع من الأحكام المعيارية التي تصدر على ناحية من نواحي العملية التربوية لبيان مدى اقترابها أو ابتعادها عن الأهداف التي سطرت مسبقا وذلك لدعم الجوانب الإيجابية وعلاج السلبية منها".[4]

إذن التقويم هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي أردنا تحقيقها بحيث يكون مساعدا لنا على تحديد المشكلات وتشخيصها ومعرفة النقائص والعقبات قصد تحسين العملية التعليمية.

---

[1] المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، المطبعة الكاثوليكية، لبنان، ط21، 2003، ص664.

[2] ابن منظور، لسان العرب، ص588.

[3] فريد حاجي. التدريس والتقويم بالكفاءات سلسلة موعد التربوي. المركز الوطني للوثائق التربوية العدد 19 ديسمبر 2005، ص02.

[4] وزارة التربية الوطنية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سنة 2004. ص 182.

مفهوم التقويم:

"هو عملية متعددة الجوانب، منها ما يتعلق بتتبع نمو الطلبة لغويا والوقوف على مواطن الضعف وعلاجها، ومنها ما يختص بتتبع أساليب المعلم في تّعليم شتى فروع اللغة العربية وما بها من توجيه وإرشاد وما يستخدمه من وسائل، ومنها ما يرتبط بأوجه النشاط المدرسي عامة وأوجه النشاط اللغوي خاصة، ومنها ما يختص بالكتب المدرسية".[1]

فالتقويم هو تثمين ومحاسبة في كل متغيرات التعلم والتعليم والسلوك حيث كان مسطرا من أهداف مسبقة، قصد تعديل وإصلاح ما وقع فيه من خطأ، فهو عملية التشخيص التي يتم من خلالها رصد الإيجابيات والسلبيات والبحث عن الأسباب الكامنة وراء كل ضعف والتفكير في سبيل العلاج.

فهو إصدار حكم عن الأفكار والأعمال وطرق التدريس وغيرها من الأمور التربوية المتعددة، ويتطلب هذا التقويم استخدام، المعايير وذلك لتقييم مدى نجاعتها.

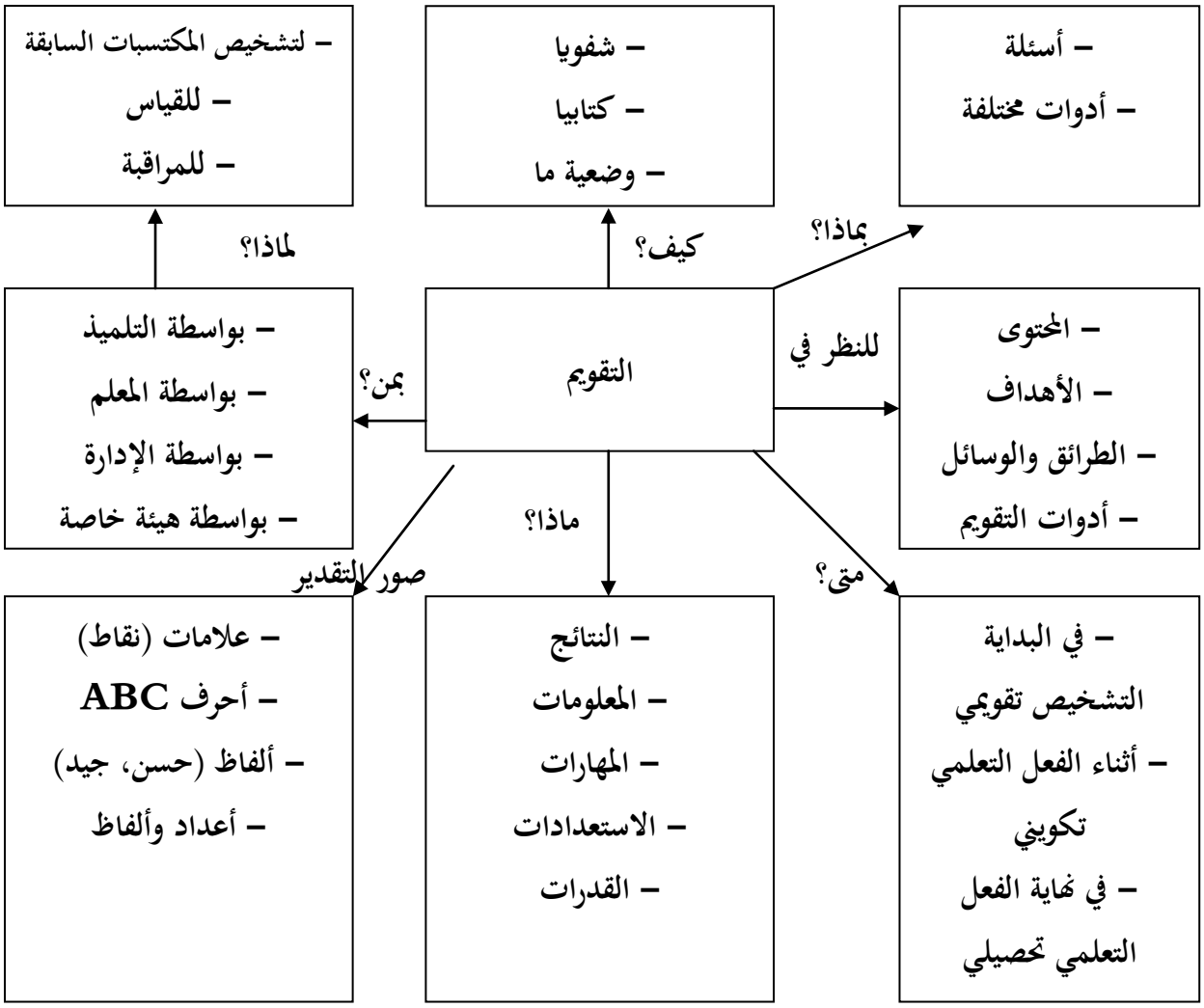
والتقويم لا ينحصر في المتعلم لوحده، بل يخص العملية التعليمية ككل، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:[2]

المعلم	المتعلم	التعليم	الوسائل
التحكم	معارف	صلاحية الأهداف	البرامج
الأداء	المهارات	الطريقة	الكتاب المدرسي
المعارف	الإنتاج الكتابي	النظام التربوي	الأدوات
المهارات	الشفوي الحركي	نوعيته	القياس

[1] أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1. 2016. ص27.

[2] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية سند تكوين لفائدة مديري المدارس الابتدائية وزارة التربية الوطنية ص186.

أدوات التقويم التربوي:[1]



المخطط (1)

مجالات التقويم في العملية التعليمية:

إن مجالات التقويم في العملية التعليمية تتمثل فيما يلي:

1-تقويم الأهداف.

2-تقويم محتوى المنهج، أساليب التعلم

3-تقويم المعلمين والطلبة

[1] محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، الجزائر، ط2، 1995، ص115.

4-تقويم نظام التعليم وبيئته.

-**أنواع التقويم**: التقويم في العملية التعليمية أنواع هي:

1-**التقويم القبلي**: "وهو التقديم الذي يجري قبل البدء في تطبيق المنهج لغرض معرفة مستوى المتعلم، والنقطة التي يجب البدء منها، وتحديد الأوضاع والظروف التي سيطبق فيها المنهج".[1]

2-**التقويم التكويني**: كما يطلق عليه التقويم البنائي وهو الذي يكون خلال الحصة التعليمية لمراجعة أسلوب العمل أو تعديل مساره وهو يوفر التغذية الراجعة مما يساهم في تطوير المنهج.

3-**التقويم الختامي**: وهو الذي يكون في نهاية تطبيق المنهج لمعرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة من قبل والتي وضع من أجلها.

4-**التقويم التتبعي**: "وهو التقويم الذي يجري متابعة أداء المتعلم بعد تخرجه من المؤسسة التعليمية والتحاقه بقطاعات العمل لغرض الحكم على مدى فعّالية المنهج في تلبية متطلبات سوق العمل، ومقتضيات المهنة"[2].

أهداف وأنواع التقويم: جدول التالي يبين أهداف أنماط التقويم.[3]

نوع التقويم	أهداف التقويم	مقتضيات التقويم
التقويم التشخيصي	-تحديد مستوى التلاميذ والفروق بينهم. -تحديد نقطة انطلاق لدرس. -الكشف عن المواقف تفاعلات. -تقديم بعض الحلول لمعالجة النقائض.	-قبل الدرس (أسئلة، فروض، إنجازات). -في بداية الدرس أسئلة وأنشطة.

[1] ينظر محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المنهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ط، ص105.

[2] المرجع نفسه، ص106.

[3] وزارة التربية الوطنية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم سنة 2004، ص188.

		-في دورة دراسية أو وحدة تعليمية هام مفتوحة.
التقويم التكويني	-التعرف على مدى مسايرة التلاميذ للدرس. -الكشف عن الصعوبات والعوائق. -تعديل وتصحيح المسار. -التحكم في العناصر الفعل التعليمي.	-عند انتقال من عمل لآخر. -عند انتقال من أهداف للأخرى. أسئلة جزئية ملائمة للأهداف الإجرائية.
التقويم التحصيلي	-قياس الفروق بين الأهداف المرجوة والمحققة. -قياس العلاقة بين عناصر الفعل التعليمي. -قياس مستوى التلاميذ ونتائج التعلم. -فتح قنوات تواصل بين المعنيين بالتكوين.	-عند نهاية وحدة تعليمية أو دورة دراسية. الأسئلة تركيبية وشاملة تلائم الأهداف العامة من التدريس.

وسائل التقويم:

تتعدد وسائل التقويم حسب أنواعه لكنها في الغالب عبارة مما يلي:

1-التقويم القائم على الأداء.

2-"ملف الإنجاز (البورتفوليو): البورتفوليو تجميع هادف ومنظم لأعمال الطالب وإنجازاته عبر فترة زمنية محددة تم مراجعتها في ضوء محكمات محددة للحكم على مدى تحقيق أدائه لمعايير الجودة المنشودة".[1]

3-التقويم الذاتي وتقويم الأقران.

4-تقويم الأداء القائم على الملاحظة أو المقابلة أو الاختبارات.

[1] إسماعيل دحدي، مزيان الوناس، التقويم التربوي وأهميته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 31 ديسمبر، د ط، 2017، ص124.

5-تقويم الحالة.

6-المقاييس: "إن تنوع المخرجات السلوكية المنتظرة من خلال التعليمية لمخرجات في الجانب المعرفي، الجانب الوجداني، الجانب الحس-حركي، استوجب العمل بأساليب تقويمية، توافق هذه المخرجات، ومنها مقاييس القرارات، الاتجاهات القيم والشخصية".[1]

-الفرق بين التقويم والتقييم: هناك خلط بين التقويم والتقييم حيث أنه:

"لغويا يخلط أو يدمج الكثير من الباحثين بين مصطلحي "التقويم" و"التقييم" ويعتقد البعض منهم بأن المفهومين يعطيان المعنى ذاته، وعلى الرغم من أن المصطلحين يفيدان في بيان قيمة الشيء، فإن كلمة "التقويم" صحيحة لغويا، وهي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس، كما أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء، تعديل أو تصحيح ما اعوجّ منه، أما كلمة "التقييم" حيث لا يقف "التقويم" عند حد بيان قيمة شيء ما، بل لا بد كذلك محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه".[2]

التقويم التربوي: هو تقدير قيمة عملية التعليم والتعلم، في مدة زمنية محددة ومستوى معين وبأدوات علمية من أجل تعديل وتصحيح مسار هذه العملية التربوية.

التقييم التربوي: "جزء من التقويم وهو تقدير قيمة عملية التعليم والتعلم في مستوى معين، بأدوات علمية، وفي مدة زمنية محددة، قصد إصدار قرار عنها".[3]

---

[1] إسماعيل دحدي، مزيان الوناس، التقويم التربوي وأهميته، ص124.

[2] لخضر أحمد إبراهيم، الفرق بين مصطلحي التقويم والتقييم. 2013، بتاريخ 2018/12/8
/0/50989/khedr/web/http://www.alukah.net

[3] مُحَمَّد صخوت الجزائري، الفرق بين التقويم والتقييم التربوي.
http://www.manhal.net/art/s/17884 2018/12/2

تقويم التقويم:

إن عملية التقويم التي يتّبعها المعلم داخل القسم أو خارجه من خلال الاختبارات، أو توجيه الأسئلة الشفوية، للتحقق من مدى نجاح العملية التعليمية وبلوغ الأهداف المرجوة، هي بدورها قابلة للتقّويم، لمعرفة مدى توافق ما يقدمه المعلم من خلال:

-دقة الأسئلة ووضوحها، لأنّ التّعقيد والعموم يموّه المتعلم، ويأخذه إلى الاحتمالات والتأويلات.

- وتعويد المتعلم على التأمل والتحليل والاستنباط، لا على الحفظ والاستظهار.

-التدرج للأسئلة والوسطية للتمييز بين المتفوقين والمتوسطين والضعفاء.

أسس التقويم:

1-**الشمولية**: أي، فسح المجال للمتعلم كي تنمو قدراته، وأن يشمل كافّة الجوانب.

2-**الاستمرارية**: هي مواصلة ما تحقق من أهداف وتنمية جوانب القوّة وإزالة جوانب الضعف.

3-**التعاونية**: وهو تعاون المدرس وولي الأمر مع بعضهم لإزالة الغموض عن بعض المواقف والإسهام في حلّ المشكلات الطارئة.

4-**"الديمقراطية**: وهو ما يسمح بحرية التفكير وإتاحة المجال لكل متعلم كي يشارك رسم خطة التقويم وتحديد الوسائل المستخدمة فيه.

5-**العلمية**: أي أن يكون التقويم مبنيا على أسس علمية، وبخاصّة إذا كانت وسيلة التقويم هي الاختبارات التي يجب أن يتوفر فيها الصدق والثبات والموضوعية".[1]

[1] فريد حاجي. التدريس والتقويم بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي، ص25.

6-**مراعاة الفروق الفردية**: يجب أن تقوم عملية التقويم على مبدأ أن المتعلمين مختلفون عن بعضهم البعض في استعداداتهم وقدراتهم وميولهم واهتماماتهم في التحصيل والدافعية وكل ذلك يجب أخذه بعين الاعتبار في عملية التقويم.

-شبكات التقويم: "إن شبكة التقويم وسيلة فعالة وعملية للتأكد من مدى تحقق الكفاءة في كل مستوياتها إلا أن تصميم شبكة التقويم بمراعاة كل شروط التقويم التي تتطلبها المقاربة ليس بالأمر السهل، لذا لابد على المصححين أن يتحروا الدقة في تصميم هذه الشبكة إن كانت من إنتاجهم وفي تطبيقها بطريقة جيدة اذا كانت شبكة مقننة يمكن استعمالها في وضعية أخرى".[1]

لئن كانت إعادة الصياغة البيداغوجية هي المحور الرئيسي في إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر فإن التقويم لا يقل أهمية من ذلك، لهذا كان التقويم المناهج وأهداف البيداغوجيات ضرورية حتمية للإصلاح.

[1] لخضر لكحل ، دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ص124.

المبحث الثاني: المقاربة بالمضامين:

هذه المقاربة تجعل المحتويات هي محورا وهدفا لها، حيث تكيف الوسائل والطرائق وحتى طريقة تعلم التلميذ وملمحه، حيث تهدف إلى حشو الذهن التلميذ بأكبر قدر ممكن من المعلومات من أجل إتمام البرامج في الوقت المحدد لها، واسترجاعها في الامتحانات، حيث أن المعلم يعتمد على نفسه لتحقيق هذه الأهداف بطريقة إلقائية فهي تهتم بنشاط التعليم دون نشاط التعلم وهذا ما اعتبر نقصا واضحا فيها، حيث أنها لا تعطي أهمية لقدرة التلميذ ولا لخصائصه ولا للأهداف عملية التعلم مما أدى إلى صعوبة اختيار الوسائل التعليمية أو انعدامها تماما وصعوبة في التقويم باعتباره يعيد ما حفظ، وكان المعلم يعتمد على نفسه وهو الذي يقوم بكل التعلم والتلميذ مجرد مستمع، وكان عليه (المعلم) على إتمام البرنامج في وقته المحدد له من طرف الوزارة.

سلبيات التدريس بالمضامين:

من سلبيات التدريس بالمضامين نذكر ما يلي:

-حصر الأهداف في الجانب الذهني.

-التركيز على الحفظ والاستظهار بدل الأهداف.

-المعرفة هي أساس تربية الطفل.

-"إهمال الجانب السيكولوجي للمتعلم، مما يؤدي إلى انعدام القدرة على الاندماج في الحياة الوظيفية، حيث كانت المعارف ذات طابع نظري فقط"[1].

-اعتبار الطفل صفحة بيضاء لا يصلح إلا للتلقي المعلومات.

-"لا توجد أهداف واضحة تقوم عليها الاستراتيجية التربوية التعليمية.

[1] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 20.

-ارتباط التعليم بتنمية الملكات العقلية وإهمال الجانب الوجداني والحسي والحركي".[1]

-تمحور النظام التربوي حول المعلم فقط وإهمال التلميذ.

-اعتبار الحفظ والتخزين والاستعراض قمة الأهداف التعليمية.

-عدم الاعتماد على الوسائل والسندات التربوية.

-عدم تمتع التلميذ في حق المشاركة والاعتراض على ما يقدم له.

[1] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 21.

المبحث الثالث: مميزات التدريس بالأهداف

مميزات التدريس بالأهداف:

1-تساعد على تحديد الوسائل، والأنشطة التعليمية، والطرائق التربوية الملائمة لتحقيق الهدف الذي تريد الوصول إليه.

2-تساعد على تطبيق الأهداف العامة للمنهج الدراسي (هدف عام، مرمى، غاية).

الانتقادات التي وجهت إلى التدريس بالأهداف:

1-"إن الأهداف متعددة ومجزأة ويتعلم التلميذ قطعا دون أن يفقه معناها ولا يتفطن لعلاقتهما بالحياة اليومية".[1] فالتلميذ رغم اكتسابه معارف إلا أنه لا يجيد توظيفها في حل المشكلات التي تصادفه أو التواصل مع غيره.

2-"هي أهداف تقوم على تعلم أكاديمي في شكل وحدات مجزأة وعلى المدى القريب، إضافة إلى صعوبة الربط بين الغايات والأهداف التربوية بسبب التفرغ الكبير عند اشتقاقها من غايات ومرامي وأهداف عامة إلى أهداف خاصة وأهداف إجرائية".[2]

مواصفات التقويم البيداغوجي بالأهداف:

1- التركيز على الوظيفة الرقابية للتقويم على حساب الوظيفة الأساسية للتقويم ألا وهي تعديل مسار عملية التعليم والتعلم.

[1] بوبكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، مكتب اليونسكو الإقليمي للمغرب العربي، الرباط، دط، 2006، ص 16.

[2] طيب نايت سليمان وآخرون، المقاربة بالكفاءات أو مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، ص23.

2-اعتبار عملية التقويم مجرد عملية قياس لمعارف مكتسبة بدلا من وضع تقويم التعلمات وفقا لأهداف بيداغوجية محددة بوضوح ومرتبطة بمستويات معينة لتنمية الكفاءات.

3-"استخدام التقويم لأغراض إدارية تنظيمية محددة مثل الإجازات التي تمنح للطلبة أو العقوبات التي تقتضي فصلهم أو إعادتهم السنة الدراسية وإعادة توجيههم. غياب ملاحظات ذات طابع نوعي تعد أكثر تعبير عن مستويات تحصيل التلاميذ".[1]

أنواع التقويم في التدريس بالأهداف:

1-**التقويم التشخيصي أو القبلي**: حيث يكون هذا التقويم في بداية الدرس ليتعرف الأستاذ على مستوى واستعداد التلاميذ لتلقي مكتسبات جديدة.

2-**التقويم التكويني**: وهو الذي يكون في خلال الحصة حيث يكتشف الأستاذ الصعوبات وليتأكد من متابعة التلاميذ للدرس.

3-**التقويم الإجمالي النهائي**: "وهو الذي يخص العمل ككل تقويما إجماليا وقد يكون عبارة عن أسئلة سريعة لإنجاز في آخر الدرس تشمل أهدافه".[2]

إيجابيات التدريس بواسطة الأهداف الإجرائية:

إيجابيات الأهداف الإجرائية عديدة ومتداخلة أهمها ما يلي:

1-تساعد المعلم على تخطيط دروسه اليومية، حسب المنهاج، المستوى التعليمي، المستوى التحصيلي للمتعلمين، خصوصيات المحيط...إلخ.

[1] الأخضر عواريب، إسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفايات، التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، د ت، د ط، ص 577.

[2] أوحيدة على، الموجه التربوي للمعلمين في الأهداف الإجرائية وفنيات التدريس، باتنة، مطبعة عمار قرفي، دط، 1997، ص54.

2-ضبط نشاط التلاميذ، وتوجيهه نحو الأهداف التي سطرها المعلم في مذكرته، وهذا يوفر الوقت والجهد للجميع.

3-"تمكن من ضبط المعلومات، وتحديد المفاهيم تحديدا يزيل عنها كل التباس أو غموض أو خلط وأن الاهتمام في طريقة التدريس بواسطة الأهداف الإجرائية ينص على الفهم واستيعاب المعارف لا على المراحل التي سيسلكها المعلم.

4-التحكم في قدرات التي تريد أن يكتسبها التلميذ خلال أو في نهاية الفعل التعليمي".[1]

5-تمكن المعلم من تقويم الإنجازات التي قام بها التلاميذ.

6- المعلم يمارس عمله التعليمي بعيدا عن الغموض والتأويل.

7-"تحتم المعلم على تقويم كل مرحلة من مراحل الحصة، وتصحيح المسار التعليمي قبل الانتقال إلى المرحلة الموالية بل الأجمل من ذلك هو عدم تأجيل التقويم إلى نهاية الحصة.

8-تساعد المعلم على التحكم في مسار وسيرورة العملية التعليمية".[2]

[1] أوحيدة علي، الموجهه التربوي للمعلمين، الأهداف الإجرائية وفنية التدريس، ص 77.

[2] المرجع نفسه، ص 77.

المبحث الرابع: مزايا لمقاربة بالكفاءات

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق ما يلي:

1-**تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكارية:** جاءت المقاربة بالكفاءات لتكرس مبدأ جعل المتعلّم محور العملية التعليمية، وتقحمه في أنشطة ذات معنى ودلالة بالنسبة إليه منها: "إنجاز المشاريع وحل المشكلات، إما بشكل فردي أو فوجي أو جماعي".[1]

2-**تحفيز المتعلمين على العمل:** تبني الطرق البيداغوجية يتولد عنه دافع لدى المتعلم للعمل، وحل مشكلات جديدة ومهام تناسب ميوله واهتماماته.

3-**تنمية المهارات واكتساب الاتجاهات والميول والسلوكات الجديدة:** فهي تعمل على تنمية قدرات المتعلم العقلية المعرفية والعاطفية الانفعالية والنفسية اعتمادا على الوضعيات من واقعه المعيش .

4-**عدم إهمال المحتويات (المضامين):** "إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته وذلك بجعلها قابلة للاستعمال، الأمر الذي يسمح برفع مدلولها لأنها تربط بواقع المتعلم وحياته من جوانبها النفسية منها والاجتماعية والثقافية، فالمحتويات لا تقدم الحلول للمشكلات وإنما تساعد على طرح هذه الأخيرة مع وضع الفروض والتكهن بالنتائج، ومن ثمة اتخاذ القرارات المناسبة، إن الكفاءة من هذا المنظور لا يعبر عن قيمتها بكمية المعارف والمعلومات التي يكتسبها التلميذ وإنما بحصر الجواب عن السؤال: لماذا نعلمه هذه المحتويات في حين نجنبه ذلك؟ وكذلك بمدى قدرته على توظيفها في حياته اليومية".[2]

اعتبارها معيار للنجاح المدرسي: وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار واعتمادها على بيداغوجية التحكّم.

[1] مُحَمَّد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، ص 13.

[2] المرجع نفسه، ص 14.

التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات:

يعتبر التقويم عنصرا أساسي في العملية التعليمية، حيث أنه يواكب جميع مراحل هذه العملية، حيث أصبح فهم المتعلم للمعارف وتمكنه من المهارات أمرا أساسيا للقياس والتقويم لمعرفة مدى قدرته على توظيف المعارف التي اكتسبها في مجالات الحياة أم لا.

-ولقد كانت المناهج في إطار المقاربة بالكفاءات تعتبر المتعلم هو محور الفعل التعليمي التعلّمي حيت عليه بناء معارفه بنفسه. (محتويات المواد) ومعارف فعلية (فكرية أو نفسية أو حركية) ومعارف سلوكية (اجتماعية وجدانية) وعليه فإن تقويم هذه التعلّمات ترتكز على مدى اكتسابه لهذه المعارف ومدى تحكمه فيها.

فالتقويم بالكفاءات "هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلّمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة واقتدار، وبعبارة أوضح، هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة".[1]

"لكن التقويم الجاري العمل به، يقتصر على منح المدرس علامة للمتعلم بعد القيام بمراقبة أو فرض أو اختبار، وهي العملية التي أصبح يُنظر إليها بأنها ليست معيارا وحيدا لقياس ما هو منتظر من الفعل التعليمي/التعلمي".[2]

متطلبات التقويم بالكفاءات:

"إن ما يتميز به نموذج التقويم بالكفايات، عن نموذج التقويم التقليدي هو تركيزه على أداء المتعلم، ومدى قدرته على توظيف المكتسبات القبلية ضمن وضعية جديدة (إشكالية)، أصبحت تواجه المتعلم، فعليه حين يواجه التقويم التقليدي اهتمامه إلى نسبة تحصيل المعارف، وتكريسها في الذهن، مع القدرة على استرجاعها في شكل استعراضي، محفوظاتي"[3]، إن المعرفة النظرية هي هدف

[1] فريد حاجي، التدريس والتقويم بالكفاءات، ص 19.

[2] المرجع نفسه، ص 20.

[3] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 191.

التقويم، كما أن هدفه هو النظر إلى ما تحقق من أهداف إجرائية، ضمن نشاط معين ولا شيء غير ذلك.

إن عملية التقويم تتطلب مجموعة من المهارات نذكر منها:

أولا: مهارة صوغ الأسئلة: يجب أن يكون السؤال واضحا مفهوما غير معقّد، مثيرا لتفكير المتعلم حسب سنه وقدراته وميوله.

كما يجب تقديم الأسئلة واستراتيجية من حيث الصوت حيث يكون مسموعا واضحا، والاستماع للمتعلم وإعطاء حقه في الإجابة وتقبلها سواء ناقصة أو كاملة وعدم مقاطعته.

ثانيا: مهارة الملاحظة: إن المدرس عليه ملاحظة المتعلم ليعرف مدى اكتسابه وكيفية عمله وتعثراته وتوظيف كل هذه الملاحظات وتحليلها لدراستها.

"يهمه في الملاحظة التكوينية بمؤهلات المتعلم، وطرائق عمله، وكيفيات تعلّمه، واستعداده وحوافزه ورغباته، بعبارة أخرى، يهتّم بكل المظاهر المعرفية، والعاطفية، والمادية، التي تيسّر أو تمنع التعلم، شريطة أن تكون الملاحظة التكوينية مناسبة للحاجات ولأهمية المشكلات المطروحة التي سيتمّ حلها".[1]

يجب أن تكون هذه الملاحظة جوهرية ثاقبة.

ثالثا: مهارة الحوار البيداغوجي: "هناك قلّة من المتعلمين من يستطيعون تفسير كيفية تعلّمهم، والإجابة عن سبب القيام بهذه العملية أو تلك، وسبب بداية أو إنهاء حجاجه أو برهنته، بهذا الشكل أو ذاك لذا، من الضروري أن يتيح المدرس للمتعلم فرصة التساؤل عن سيروراته الإجرائية،

[1] فريد حاجي، التدريس بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي، ص 22.

ومساعدته على تحديدها حتى يجعله فاعلا في تعلّمه، يزيح عن اكتشافاته طابع الاعتباطية".[1] حيث يكون هذا الحوار تماثليا يتخلل الملاحظة أو يلي التقويم الكتابي أو البيداغوجي لمعرفة أسباب التعثّر.

رابعا: مهارة وصنع تناغم بين الإيقاع البيداغوجي والإيقاع الزمني: "إن الإيقاع المدرسي ليس فقط مسألة توزيع زمني، بل هو نتيجة تصوّر بيداغوجي ينظر إلى الزّمن في ضوء الأهداف البيداغوجية للمشروع التي هي في أصل ترجمة لحاجات المتعلم المرصودة لذا استبدلت بيداغوجية الكفاءات الإيقاع التقليدي الذي يستجيب لاكتساب المعارف في ذاتها، بإيقاع جديد يتميّز بالتدبير التعليمية حتّى يستجيب لتنويع سيرورات التعلم، بدءا من ترتيب الأولويات مع كل فريق إلى أن تستجيب هذه الوحدات لأهداف المشروع التعليمي/التعلمي".[2]

خامسا: مهارة تحليل النتائج وتفسيرها: حيث أن الأجوبة تعطي رموزا عوض العلامة، وهذا يساعد المدرس على تقويم المعارف والمهارات، وفي تحليل هذه النتائج تعتمد على هذه الرموز لمدى الاكتساب.

سادسا: مهارة تحديد ناتج المتعلم: تحديد شبكة معايير التقويم للمتعلم حتى يدرك المتعلم نتيجته دون خلق توتر بينه وبين المدرس، ليفسر تفسيرا دقيقا وواضحا لنتيجته.

خصائص التقويم بمقاربة بالكفاءات: تتمثل هذه الخصائص فيم يلي:

1-لا يجب أن يكون التقويم بالدرجة الأولى على المعارف وحدها بل يرتكز على التنمية الشاملة للمتعلم.

2-توضع التلميذ في وضعية تتطلب عمل شخصي يوظف مكتسباته السابقة

3-الاختبار في إطار هذه البيداغوجيا يجب أن يكتشف تأقلم التلميذ ما وضعيات (مشكلة).

[1] فريد حاجي، التدريس والتقويم بالكفاءات، ص 23.
[2] المرجع نفسه، ص 23.

4-"الاختبار يقيس بناء الكفاءات بين المستويات الدراسية في شكل عمودي أفقي (إدماجي).

5-الشهادة في إطار هذه البيداغوجيا. تعكس كفاءة الأداء عند التلميذ ضمن برنامج محدد.

6-يرتبط التقويم دوما ببرامج التكوين في إطار منسجم مع الوسط الذي يطلق فيه.

7-يشتمل التقويم على جميع الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة".[1]

-الجدول التالي يتضمن مقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم في إطار المقاربة بالكفاءات:[2]

التقويم التقليدي	التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات
1-تقويم القدرة على التخزين والاستعراض للمعارف النظرية.	1-تقويم القدرة على جودة الأداء وتوظيف المكتسبات واستثمارها ضمن وضعية جديدة له دلالة بالنسبة للتلميذ.
2-اختبارات تحصيلية تبرهن على ما أصبح المتعلم قادرا على حفظه واستظهاره (كفاءة الحفظ والاستظهار).	2-اختبارات تبرهن على مدى ما أصبح التلميذ قارًا على أدائه ضمن وضعيات (إشكاليات) (كفاءة الأداء).
3-التركيز على الانتقال من مستوى دراسي إلى آخر.	3-التركيز على بناء الكفاءات بشكل إدماجي.
4-تبرهن الشهادة على النجاح الدراسي.	4-تبرهن الشهادة على كفاءة لأداء ضمن برنامج محدد.
5-التقويم مرتبط دائما بنسبة نجاح محددة.	5-التقويم مرتبط ببرنامج تكويني في إطار منسجم مع الوسط المحيط.
6-التقويم مرتبط بالمحتوى الدراسي	6-التقويم يشمل كل الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.

[1] الأخضر عواريب، إسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفايات، ص 578.

[2] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 191.

مبادئ التقويم في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

إن التقويم في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يقوم على المبادئ التالية:

1-"لا يتناول التقويم معارف منعزلة بل هو معالجة تهدف إلى الحكم على الكل وهو في طور البناء، مدرجا لمختلف الموارد المشكلة للكفاءة.

2-إدماج الممارسة التقويمية في المسار التعليمي لاكتشاف الثغرات المعرقلة للتعلم، ومن ثم فإن الخطأ وفق هذه البيداغوجيا لا يمثل عجزا وإنما هو علامة على صعوبات ظرفية يعاني منها المتعلم يقتضي الأمر التدخل لمعالجتها من أجل ضمان سيرورة حسنة للتعلمات اللاحقة.

3-اعتماد أساليب التقويم التحصيلي على جميع معلومات موثوق منها، ووجيهة بشأن المستويات التدريجية للتحكم في الكفاءات المستهدفة قصد التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة للتلاميذ".[1]

4-تدعيم التنقيط العددي لنتائج المدرسية في العملية التقويمية مع الملاحظات ذات لضمان علاقات بنائية بين التلميذ والمعلم والولي.

5-"اعتماد التقويم على وضعيات تجعل التلميذ على وعي باستراتيجية في التعلم وتمكنه من تبني موقف تأملي لتقدير مدى ملاءمتها وفعاليتها.

6-ممارسة العمليات العقلية العليا وذلك بتكليف التلاميذ بأنشطة تتطلب حلا لمشكلات أو إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات بما يتناسب دائما مع مستواهم العقلي".[2]

7- الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك بتوفير الأنشطة التقييمية تساعد على تحديد مستوى الإنجاز الذي حققه كل طالب على حدة.

[1] الأخضر عواريت، إسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفايات، ص 579.
[2] المرجع نفسه، ص 579.

8-التعود على الأنشطة الجماعية التي تسمح للتلاميذ بأن يتعاونوا مع بعضهم البعض.

المقارنة بين نماذج التدريس:[1]

النموذج التلقيني المضامين	النموذج السلوكي الأهداف	النموذج البنائي الكفايات
المزايا: -احترام منطق المادة. -اكتشاف المعارف.	**المزايا:** -وضع المتعلم في مركز فعل التعليم التعلم. -تجسيد الأهداف في شكل سلوكات قابلة للملاحظة. -تمكين المعلم من حصر الأهداف والأغراض بكيفية أفضل. -تسهيل اختيار الأنشطة والوسائل التي يجب استغلالها. -تمكين المتعلم من معرفة وجهته، وما ينتظر منه. -تحديد معايير واضحة لتقييم نشاط المتعلم مع سهولة اختيار الأدوات.	**المزايا:** -وضع المتعلم في مركز التعليم التعلم. -التوجه نحو أنشطة ذات دلالة بالنسبة للتلميذ. -الاهتمام بوضعيات إدماجيه تحفيزية. -ضمان تحقيق الأهداف العامة وغايات التربية. -تجنيد مجموعة من المكتسبات المدمجة وليست المتراكمة. -التمييز ببعد اجتماعي بإعداد الفرد إلى الحياة.
النقائص: -التمركز حول المادة. -الاهتمام بإيصال المعارف. -قلة الاهتمام بالمواقف والقدرات. -عدم الاهتمام بمنطق التعليم. -عدم مساعدة المعلم في اختيار استراتيجية التعليم التعلم. -الصعوبة في اختيار وسائل التقويم والاعتماد على التقليدية منها.	**النقائص:** -صعوبة صياغة الأهداف. -تفتيت وتجزأة الأهداف. -الاهتمام أكثر بالجانب المعرفي. -النقص في التنسيق بين المواد. -تقليص مبادرة كل من المعلم والمتعلم.	**النقائص:** -الاهتمام أكثر بوضعيات برغماتية نفعية. -التوجه نحو احترافية فعل التعليم. -الصعوبة في مقيسته التقويم. -تعذر بناء وضعيات تعليمية مناسبة من حيث الدلالة في كل الأنشطة التربوية.

جدول مقارنة نماذج التدريس.

[1] محمد الصالح حثروبي المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين ميلة، الجزائر، دط، 2002، ص 18.

الفرق بين المقاربات التقليدية والمقاربة بالكفاءات:

الجدول التالي يبين الفرق بين المقاربات التقليدية والمقاربة الكفاءات وهي في الوقت نفسه مميزات هذه المقاربات.[1]

المقاربات التقليدية	المقاربة بالكفاءات
1-منطق التعليم والتعلم.	1-منطق التعليم والتكوين.
2-مبدأ الاكتساب للمعارف.	2-مبدأ حل المشكلات.
3-الاعتماد على جميع الوضعيات القريبة والبعيدة.	3-الاعتماد على وضعيات ذات دلالة.
4-الاهتمام بالنتيجة.	4-أهمية المسار تسبق أهمية النتيجة.
5-الاهتمام بالعمل الفردي أولا ثم الجماعي.	5-الاهتمام بالعمل الفردي والجماعي معا.
6-الربط الآلي والتراكمي.	6-الادماج الفعلي الأفقي والعمودي.
7-أولية الجزء عن الكل.	7-النظرة الشمولية والكلية.
8-غياب ربط المعلومات بالواقع وإن كان فهو شكلي.	8-ربط المدرسة بالواقع.
9-اعتماد المعيار كمرجع.	9-اعتماد المحك كمرجع.
10-نتعلم لنتعرف.	10-نتعلم لنتصرف.

الجدول رقم (01) يوضح الفرق بين المقاربة الجديدة والمقاربة التقليدية.

[1] الأخضر عواريب، إسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفايات، ص 568.

جدول توضيحي للمقارنة بين نظرية الأهداف ونظرية الكفايات:[1]

بيداغوجيا الأهداف	بيداغوجيا الكفايات
-تعتمد على مدخل المحتويات. -البحث عن السلوك الملاحظ عبر المحتوى -عدم الارتباط بالسياق. -موارد محددة في سلوكيات وأهداف إجرائية خاضعة للقياس. -التركيز على عملية التعليم وليس على التعلم. -إنتاج معارف تخصصية. -المقاربة السلوكية.	-تعتمد على مدخل الوضعيات. -البحث عن استعمالات للقدرات ضمن وضعيات مختلفة ومتنوعة. -التركيز على أنشطة التعلم. -تحديد السياق. -البحث عن معنى للتعلمات. -تعدد الموارد. -تصنيف الوضعيات الكفائية التي تسمح بتكوين المتعلم لمواجهة مختلف العوائق والمشاكل والوضعيات المعقدة والمركبة في الواقعين التربوي والمرجعي. -مقاربة ذات نماذج معرفية إبستيمولوجية متنوعة.

خلاصة الفصل:

لقد تعدد مفهوم التقويم وتصنيفه، وكثر الحديث حول تحديد ماهيته، فهو ألية مساعدة على اتخاذ القرار ومراقبة نجاح أداء المنظومة التربوية، وتقويم النتائج التعليمية ومردود المناهج، فالحكم أو القياس على صلاحية نظام تربوي. تكون من خلال قياس والحكم على تحقق أهدافه ونتائج التعلم عند التلاميذ وعند وجود قصور تحقيق هذه الأهداف والنتائج، يجب البحث عن الأسباب التي حالت دون ذلك، وذلك من خلال تحديد الفارق بين النتائج والأهداف. يكون تقويم المناهج وخاصة أهدافها التربوية والاجتماعية، ملازما للفعل التربوي ومراحل تخطيط المناهج، وكل مراحل تنفيذه من خلال التقويم في استراتيجيات عامة تقويمية تبين مستوى الأداء هذا النظام.

[1] جميل حمداوي، بيداغوجيا الكفايات والإدماج – شبكة الألوكة، ص 15.

الخاتمـــة

تشكل مسألة الإصلاح التربوي واحدة من أهم القضايا في الجزائر وإن المسعى منذ الاستقلال هو التخلص نهائيا من مخلفات الحقبة الاستعمارية من خلال جزأرة النظام التربوي ومباشرة عملية التعريب، وإن عملية الإصلاح التربوي هي معالجة علمية متأنية بمختلف المشاكل الطارئة والكامنة والمؤثرة في صيرورة النظام التربوي، ولا يجب أن تعالج الأمور بسطحية بل الغوص في أعماق العملية التربوية، فالإصلاحات لا يمكن أن تلغي كل ما سبق من الدراسات السابقة.

وأشرت إلى المساعي المبذولة في الإصلاح الذي شرعت فيه الجزائر، ورصدت له إمكانيات مادية وبشرية ضخمة، وحاولت من خلال هذه الدراسة تسليط الضوء على البيداغوجيات السابقة والحاضرة في المنظومة التربوية.

ومن أهم النتائج المتحصل عليها من خلال هذه الدراسة:

- أن الإصلاح المنظومة التربوية ركز في البداية على بحث مقومات الشخصية الجزائرية، ولهذا جاءت أمرية 1976، وجزأرة التعليم لتخليص نظام التربوي من التبعية لقيام المستعمر.
- الانتقال الآليات الترقيم في التعلم إلى آليات التبليغ بيداغوجيا الكفاءات.
- انتقال التلميذ من السلبيّة إلى الفعالية وإعادة الاعتبار للمتعلم.
- المقاربة بالكفاءات مقاربة مكملة للمقاربة بالأهداف.
- إن المقاربة بالكفاءات مازالت تتطلب تكوين للمتعلمين رغم استفادتهم من أيام دراسية إلا أنها تبقى غير كافية.
- تغيير المنظومة التربوية يتطلب تكوين جميع أفراد القطاع التربوي وتوفير الوسائل التعليمية.

إن طرق التدريس في منظومتنا التربوية في تحسن مستمر ولكن رغم ذلك لا تزال ناقصة لأنها تأتي دون دراسة لثقافة المجتمع الجزائري العريق وكذا انعدام التكوين الجيد للأساتذة والمديرين والمفتشين لتنفيذ هذه البيداغوجيات.

وفي الأخير أكرر شكري وامتناني لكل أساتذة جامعة تيارت تخصص أدب عربي على توجيهاتهم القيمة ونصائحهم الفعالة وصدق أمانتهم العلمية، فلكل واحد منهم عظيم الشكر والعرفان لأنه لم يبخل علي بفكره وجهده فكان داعما قويا لي وقدوة طيبة أسير على خطاها.

بفضلك ربي بدأت وبعونك أنهيت، فلك الحمد حتى ترضى، ولك إذا رضيت ولك الحمد من بعد الرضا.

قـائمة المصـادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم، رواية ورش.

المصـــادر والمراجـــع:

1- إبراهيم عبد الله، ناصر، عاطف بن الطريف، مدخل إلى التربية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2009.

2- إبراهيم مُحَمَّد عطاء، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، مصر الجديد، ط2، 2006.

3- ابن خلدون، عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، علم الكتب، القاهرة، ط1، 2005.

4- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين بن كرم بن علي، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار صادر بيروت، لبنان، ط1، 1997، ج10.

5- أبو بكر شعيب، المهارات اللغوية، مفهومها، أهدافها، طرق تدريسها، السعودية، الدمام، مكتبة المتنبي، 1435هـ

6- أحمد حسين اللقاني، علي أحمد، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المنهاج وطرق التدريب، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1998.

7- الأخضر عواريب، إسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفايات، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، دت، دط.

8- أسماء خليفة، تطور مناهج اللغة العربية في التعليم المتوسط بالجزائر، من منهاج الجيل الأول إلى منهاج المعاد كتابته، المجلد 4، العدد 12 ديسمبر 2017.

9- أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2016.

10- أنطوان طعمة وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1996.

11- أوحيدة علي، الموجه التربوي للمعلمين في الأهداف الإجرائية وفنيات التدريس، باتنة، مطبعة عمار قرفي، 1997.

12- بوبكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006.

13- بوبكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، مكتب اليونيسكو الإقليمي، المغرب العربي، الرباط، دط، 2006.

14- جميل حمداني، مكونات العملية التعليمية –التعلمية- كتاب مفيد للطلبة والأستاذة والمدرسين والمكونين، شبكة الألوكة.

15- جودة أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية، في جميع المراحل الدراسية، دار الشروق للنشر والتوزيع، طابلس، فلسطين، ط1، 2001.

16- حاتم حسين البصبص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعدد، والتقويم منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2011.

17- حسن حسيني عبد الباري نصر، قضايا في تعليم اللغة وتدريسها، الإسكندرية، المكتب العربي، الحديث، دط، 199.

18- حسن حسيني عبد الباري، نصر الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر، 1984.

19- حسن شحاتة، قراءات الأطفال، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2000.

20- الحمزة بشر، المرشد المعين للسادة المعلمين على تعليم اللغة، القراءة وتعبير، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، دت.

21- حنان فتحي الشيخ، دليل المعلم لتغيير الصعوبات القراءة والعسر القرائي الناتج عن خلل في المح، دار سنان، مصر، 2005.

22- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر، ط1، 2005.

23- راتب قاسم عاشور ومُحَمَّد فؤاد الحوامدة، أساليب وتدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسير للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط2، 2007.

24- راتب عاشور، ومُحَمَّد المقدادي، المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2005.

25- رشدي أحمد طعيمة، المهارات تدريس اللغة العربية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر الغربي، القاهرة، ط1، 2004.

26- رشدي أحمد طعيمة، ومُحَمَّد السيد مناع، تدريس العربية في التنظيم العام، نظريات وتجارب، القاهرة، دار الفكر العربي، ط2، 2001.

27- رشيدي أحمد طعيمة وآخرون، تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته، مطابع الطويحي، القاهرة، دط، 1987.

28- رعد مصطفى خصاونة، أسس تعليم الكتابة الإبداعية، جدار الكتاب العالمي، دط، 2008.

29- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، قناة السويس، مصر، 2005.

30- زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف، جامعة الإسكندرية، دط، 1991.

31- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، ط1، 2001.

32- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب، البلاغة والتعبير، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004.

33- سعد مُحَمَّد المبارك الرشيدي، وسمير يونس أحمد، التدريس العام وتدريس اللغة العربية، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط1، 1999.

34- سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمان، الأردن، ط1، 2004.

35- صالح مُحَمَّد علي أبو جادو، علم النفس التطوري، الطفولة والمراهقة، دار المسير، للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004.

36- صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية، عناصر وأسسها، وتطبيقاتها، دار المريخ، الرياض، المملكة السعودية، دط، 2004.

37- طيب نايت سليمان وآخرون، مقاربة بالكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2004.

38- عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق، المرحلة الأساسية العليا، عمان، دار الفكر، دط، 1999.

39- عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكاليات، ط2، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013.

40- عبد الله طاهر علوي، تدريس اللغة وفق الأحداث الطرائق التربوية، دار المسير، عمان، الأردن، ط1، 2005.

41- عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، وزارة التربية، الجزائر، دط، دت.

42- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 2004.

43- عزوز عفانة، تخطيط لمناهج وتقويمها، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ط2، 1996.

44- عصام جدور، صعوبات التعلم، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة العربية، 2007.

45- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، الأردن، عمان، دار الفكر العربي، دط، 2000.

46- فاضل فتحي مُحَمَّد، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، طرقه، وأساليبه، قضاياه، دار الأندلس، ط1، 1998.

47- فريد حاجي، التدريس والتقويم بالكفاءات، سلسلة موعد التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد19، ديسمبر، 2005.

48- فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجيه، سلسلة موعدك التربوي، العدد رقم 17، المركز الوطني الوثائق التربوية، 2005.

49- القلقشندي، أبو العباس بن علي، صبح الأعشى في صناعة الإنشاد، ج1، سلسلة الذخائر، القاهرة، الهيئة العامة للقصور، القاهرة، 2004.

50- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المنهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2002.

51- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007.

52- مُحَمَّد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب للنشر، ط1، 2000.

53- مُحَمَّد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دط، 2006.

54- مُحَمَّد برغوتي، دراسة الوضع المدرسي لطلاب الثانوية، دراسة معمقة في علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، ج1، دط، 1985.

55- مُحَمَّد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، تعليما وتقويمها، علم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2003.

56- مُحَمَّد شارف سرير نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، الجزائر، ط2، 1995.

57- مُحَمَّد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دط، الجزائر، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، دط، 2012.

58- مُحَمَّد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين ميلة، الجزائر، دط، 2002.

59- مُحَمَّد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، أسسه وتطبيقاته، الكويت، دار العلم، ط4، 1983.

60- مُحَمَّد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، مصر، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، دط، 1982.

61- مُحَمَّد محمود الحيلة، التصميمي التعليمي، نظرية وممارسة، دار المسير، عمان، الأردن، دط، 1999.

62- مُحَمَّد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق مقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات الدراسات والنشر.

63- مُحَمَّد هيكل، مهارات الحوار بين المتحدث والإنصات، مصر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2010.

64- مصطفى خليل الكسواني، المسير في اللغة العربية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008.

65- مليكة عباد، تطور المناهج الدراسية، وزارة التربية الوطنية، باتنة، الجزائر، أفريل، دط، 2015.

66- ميلود أجبدو، سبل تطويل المناهج التعليمية، نموذج تدريس الإنسان، دار الأمان للنشر والتوزيع، ط1، المغرب، 1993.

67- يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، كنوز الحكمة، الأبيار، الجزائر، دط، 2013.

النصـــوص والمنـــاشر الرسميـــة:

1- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، التقرير العام لجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، 2001.

2- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ط2016، مارس 2009.

3- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المشروع الأولى لمناهج التعليم، الابتدائي، 2015.

4- وزارة التربية الوطنية، المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجزائرية، 1998.

5- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2000.

6- وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند التكوين المتخصص، التربية العامة، 2009.

7- وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند التكوين المتخصص، التربية العامة، 2009.

8- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، عدد خاص، 1998.

9- وزارة التربية الوطنية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 20104.

10- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط للغة العربية للسنة الرابعة، 2013.

11- وزارة التربية الوطنية، وضعية قطاع التربية، أفريل 1998.

المجـــالات:

1- أحمد فخري حماني، علم النفس والإدمان، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، القاهرة، مصر، العدد 24، 2009.

2- إسماعيل وجدي، مزيان الوناسي، التقويم التربوي وأهميته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 31، 2017.

3- جميل حمداني، بيداغوجيا والإدماج، شبكة الألوكة.

4- سعد علوان حسن، فلاح صالح حسين، مهارة الاستماع وكيفية التدريب عليها، مجلة جامعة كركوك، العدد01، المجلد06، السنة السادسة.

5- صباح سليمان، ملامح إصلاح المناهج التربوية في الجزائر في ظل المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة مُحَمَّد خيضر، بسكرة، العدد23، 2001.

6- صبرينة حديدان، جامعة قسنطينة، معدن شريف جامعة أم البواقي، مدخل إلى تطبيق المقارنة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية الاجتماعية، عدد خاص، عن التكوين بالكفاءات في التربية.

7- عبد الله مسكين، اتجاهات أساتذة العليم الابتدائي نحو مضمون القيم والمواقف في المناهج الجيل الثاني لدراسة ميدانية لدى أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمديرية التربية لولاية مستغانم، مجلة دراسات تقنية وتربوية مجلس11، عدد 01، 2018.

8- لخضر لكحل، الإصلاح التربوي في ظل العولمة، مجلة علم التربية، البرنامج الاستعجالي وإصلاح الإصلاحي في منظومة التربية والتكوين، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، مغرب.

9- لخضر لكحل، دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 11، جامعة الجزائر.

10- مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، المجلد26، تفعيل حصة التعبير وأساليب تدريسها، كلية فلسطين التقنية، رام الله، فلسطين، 2012.

11- نور الدين أحمد قايد، وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي مجلة الواحات، البحوث والدراسات، دط، العدد 08، 2010.

12- هنية عريف، اللغة العربية ومناهجها في ظل إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر بين المقومات الهوية الوطنية وتحديات العولمة، مجلة الأثر، العدد 29، 2017.

المعـــــاجم:

1- أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، سنة 2006.

2- أحمد حسين اللقاني، وعلي أحمد جمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المعاجم وطرائق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1999.

3- فريدة شنان، مصطفى هجرسي، عثمان أيت حمدي، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، 2007.

4- مجدي وهبة، عامل مهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984.

5- المنجد الأبجدي، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط8.

6- المنجد في اللغة العربية المعاصر، دار المشرق، بيروت، ط1، 2000.

7- المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، المنظمة الكاتوليكية، لبنان، ط1، 2003.

الرسائـــل الجامعيـــة:

المطبوعـــات الجامعيـــة:

1- ليلى بن ميسية، تعليمية اللغة العربية من خلال المدرسي غير الصفي، دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط، مينة، جيجل، نموذجا، مذكرة ماجيستر، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010-2011.

2- ناصر الدين زيدي، سيكولوجية المدرس، دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.

المواقع الإلكترونية:

1-http://www.alukah.net/50989/0/khedr/web

2-http://www.manhal.net/art/s/17884/2/12/2018

فهـــرس

الآيـــــات

السورة	الآية	الصفحة
سورة النحل	وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ»[الآية 78]	**19**
سورة النساء	« إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا »[الآية 58]	**19**
سورة البقرة	« وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ ».[الآية 20]	**19**
سورة الشورى	« لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ ۖ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ »[الآية 11].	**19**
سورة الأعراف	«وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ»[الآية 204]	**21**
سورة المؤمنون	وَهُوَ الَّذِي أَنشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ»[الآية 78]	**21**
سورة الإخلاص	« وَلَمْ يَكُن لَّهُ كُفُوًا أَحَدٌ» [الآية 04].	**64**

الفهـــرس

البسملـــــة

شكـــــــر

إهـــــداء

مقدمـــة أ

مدخل: مفهوم التعليمية والإصلاح التربوي

مفهوم التعليمية 6

نشأة التعليمية وتطورها 8

أقطاب التعليمية ودعائمها 9

مفهوم البيداغوجي 12

مفهوم الإصلاح التربوي 14

أهداف الإصلاح التربوي 15

الفصـل الأول: مهـــارات التعلـــم

المبحث الأول: مهارة الاستماع 19

المبحث الثاني: مهارة التعبير 29

المبحث الثالث: مهارة القراءة 35

المبحث الرابع: مهارة الكتابة 42

الفصل الثاني: مراحل الإصلاح ومتطلباته

المبحث الأول: مفهوم الإصلاح التربوي **50**

المبحث الثاني: بيداغوجيا التدريس بالمضامين **56**

المبحث الثالث: بيداغوجيا التدريس بالأهداف **60**

المبحث الرابع: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات **64**

المبحث الخامس: مناهج الجيل الثاني **72**

الفصل الثالث: تقويم التجربة الإصلاحية اللغوية فـــي الجزائـــر

المبحث الأول: مفهوم التقويم **80**

المبحث الثاني: مميزات مقاربة بالمضامين **88**

المبحث الثالث: مميزات التدريس بالأهداف **90**

المبحث الرابع: مميزات المقاربة بالكفاءات **93**

خاتمة **103**

قائمة المصادر والمراجع **106**

الفهرس