الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة إبن خلدون تيارت
كلية الأداب و اللغة
قسم اللغة و الأدب العربي

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (ل م د)
في الدراسات اللغوية
تخصص تعليمية اللغة العربية
الموسومة بـ :

فلسفة البناء المنهجي
دراسة تحليلية في مقررات الجيل الثاني للغة العربية من الطور الأول للمرحلة الإبتدائية

إعداد الطالب
بوزيدي محمد

إشراف
أ.د : باقل دنيا

أعضاء لجنة المناقشة

01	بوهادي عابد	أستاذ تعليم العالي	جامعة: ابن خلدون - تيارت	رئيسا
02	باقل دنيا	أستاذ تعليم العالي	جامعة: ابن خلدون - تيارت	مشرفا و مقررا
03	كراش بن خولة	أستاذ تعليم العالي	جامعة: ابن خلدون - تيارت	مساعد مشرف
04	حميدة مداني	أستاذ محاضر "أ"	جامعة: ابن خلدون - تيارت	عضوا مناقشا
05	حسيني بلقاسم	أستاذ محاضر "أ"	جامعة: ابن خلدون - تيارت	عضوا مناقشا
06	بوعلاوي محمد	أستاذ محاضر "أ"	المركز الجامعي - أفلو	عضوا مناقشا

السنة الجامعية
1440 - 1441هـ/2019 - 2020م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة إبن خلدون تيارت
كلية الأداب و اللغة
قسم اللغة و الأدب العربي

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (ل م د)
في الدراسات اللغوية
تخصص تعليمية اللغة العربية
الموسومة بـ :

فلسفة البناء المنهجي
دراسة تحليلية في مقررات الجيل الثاني للغة العربية من الطور الأول للمرحلة الإبتدائية

إعداد الطالب
بوزيدي محمد

إشراف
أ.د : باقل دنيا

أعضاء لجنة المناقشة

01	بوهادي عابد	أستاذ تعليم العالي	جامعة: ابن خلدون - تيارت	رئيسا
02	باقل دنيا	أستاذ تعليم العالي	جامعة: ابن خلدون - تيارت	مشرفا و مقررا
03	كراش بن خولة	أستاذ تعليم العالي	جامعة: ابن خلدون - تيارت	مساعد مشرف
04	حميدة مداني	أستاذ محاضر "أ"	جامعة: ابن خلدون - تيارت	عضوا مناقشا
05	حسيني بلقاسم	أستاذ محاضر "أ"	جامعة: ابن خلدون - تيارت	عضوا مناقشا
06	بوعلاوي محمد	أستاذ محاضر "أ"	المركز الجامعي - أفلو	عضوا مناقشا

السنة الجامعية
1440 - 1441هـ/2019 - 2020م

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

إلى:

- روحي الوالدين العزيزين رحمهما الله وأجزل مثوبتيهما
- أم جلال والأعزة : جلال ،دلال، وصال، نوال، ابتهال، نهال
- إلى كل الأعزة من أقارب وأصدقاء عبر ربوع الوطن
- إلى كل نفس طاهرة تواقة إلى المعرفة والإنغماس في أوعية العلم

أهدي عصارة ونتاج بحثي المتواضع...

كلمة لابدّ منها

أتقدم بجزيل الشكر ووافر الثناء إلى:

- سادتي المعلمين والأساتذة عبر كامل تدرجاتي في رحاب الدراسة، أهل العلم والفضل الذين سَقَّونا بجميل معارفهم ورسخوا فينا رائع قيمهم.
- كل من قدم لنا من العون ماشكَّل إضافة نوعية لنا في إنجاز هذا البحث.
- أستاذيَّ الفاضلين اللذين انطلقت بإشرافهما منذ البدء في إنجاز هذا المشروع
- الأستاذ غانم حنجار والأستاذة دنيا باقل على ما وفراه لي من فسيح النشاط وعميق المعرفة وخالص التوجيه ونبيل المشاركة .
- إلى كل من تعانقه أقدارنا في حدائق الرسالة التربوية وبساتين الايجاب التعليمي التكويني، من مفتشين ومديرين وأساتذة.

مقدمة

اللّه جلّ ثناؤه، تباركت صفاته وأسماؤه، المصلى عليهم رسله وأنبياؤه، فباسمك يا ربّ يكون المبتدى وعلى خطا نبيّك يكون المهتدى، فصلِّ اللهم على رسولك البشير المعلّم على المدى.

يعدّ الاهتمام بمسائل التربية وقضايا التعليم من الأولويات التي شغلت ولا تزال تشغل اهتمام المختصّين ورعاية الدارسين منذ القديم، إذ أنّ التعليم والتربية عنصران مترافقان لا ينفصمان، فهما المدخلات وهما العمليات وهما المخرجات، فهما اللذان يوشحان كلّ التجارب النهضوية والنقلات التنموية للمجتمعات، وتتجلّى قيمة التعليم والتعلّم في ما أفرزه الفكر الإنساني من خلال بناء الحضارات وترقية الأمم، فبفضل التعليم تزدهر وتنجح وتحوز المجتمعات أفضل المنازل وأحسن المراقي، لا تندثر أوتفشل حينما يغيب التعليم وتتناقص درجات الاهتمام به.

ولعلّ سبر أغوار التاريخ هو الصادح بكل حضارات ومنتجات الأقوام البائدة أو القديمة والحاضرة فالتّعليم في جوهره يعبّر عن الفكر التربوي الذي أنتجه العقل الإنساني وطبقه في مختلف القطاعات وبمتعدد الطّرائق والأساليب، توخيا لتنمية قدرات الإنسان بغرض توظيفها في الاتجاه الذي يضمن للمجتمع غاياته القريبة والبعيدة، وتدحرج هذا المسعى الإنساني عبر التاريخ مؤثرا ومتأثرا بتقلبات الأوضاع السياسية والاقتصادية التي عرفتها المجتمعات، وحتى وإن اختلفت رؤاها و مبتغياتها ومأمولاتها إلّا أنّها اجتمعت على فكرة مفادها تقديس العلم والرفع من شأن التعليم، باعتباره محركا لدواليب التحضّر وآليات التقدم، وعند الحديث عن التعليم وحركيته الكونية نقف على منجزاته التي عرفتها الحضارات القديمة، التي أسست إلى فكر منتج، تبلورت آثاره في منتجاته العجيبة والتي تحظى إلى الوقت الراهن بالدراسة والتكفل والتحليل، فالرؤية إلى أهمية التعليم تبقى متزايدة في منحى تصاعدي، لما يمتلكه في التغيير الإيجابي والتحويل نحو الأصلح، بغض النظر عن زوايا الرؤية العقدية والروحية اتجاهه.

ولتتبع مسارات التعليم والتّدريس على اختلاف المصلحات، يلزم الكثير من الدراسات الجادة والواعية والمستفيضة لإدراك ماهيته وتحسس أنماطه وأشكاله، ودراسة أسباب نجاحه أوفشله، وتعقّب نتائجه من خلال الإحاطة بالمعارف والعلوم والوقوف على مدى انعكاساتها على بناء المجتمعات على الأصعدة كافة، فالراهن المعاصر أَملى على المهتمّين في المجتمعات القوية، والتي لم تقوى إلّا بقواه، أن يبدأ مشروعها في اتجاه التحكم في مقتضيات الطبيعة وجزئيات الكون بعناصره المتداخلة، وجوديا، تنمويا

وروحيا، وبعد تحصيل أعظم المؤشرات الموجبة التي حققها التعليم والاهتمام بالعلم، ما لم يصدقه العقل نفسه، فيبقى مندهشا في المآلات الناتجة والحصائل المحققة، إذ لا يمكن اعتبار آخر المخترعات في عالم الإلكترون وفضاء الذرة وميادين التصنيع ومجالات الابتكار العلمي، التي طوّرت كلُّها حياة الأفراد ودُنَا المجتمعات، إذ لم تثن عمليات التجديد والبحث المتواصلين عزيمة المختصّين في إطار التعليم ومنظومات التعلّم، اكتفاء منهم بالكفايات التي وصل إليها التطبيق العلمي للمفاهيم والحقائق والعلائق بين المخلوقات ومستويات التفاعل والتناقض بينها، بل الشأن التعليمي واصل طريقه المتنامية المتزايدة أملا في السيطرة على الإنسان بعد التحكّم في الطبيعة، وهذا هو مبتغى العالم القوي المتقدّم رغم غطرسته الإنسانية وتوحشه السلوكي في كثير من المحطات الشاهدة عليه بالسلب والقيمة المخزية، لاسيّما إذا ما تعلق الأمر بما يمسّ بكرامة الإنسان، التي أبادتها وأفنتها الحروب المستندة إلى جديد المخترعات الحربية والمبتكرات في شؤون التسلّح.

ومهما يكن فإنّ النافذة المثلى التي نطلّ منها على منافع وجدوى العلم وأفضال التعلّم، لناطقة بحقيقة وجوهر الهادفية التي يتركها التعلّم الجيّد والتكوين الفعّال في نفوس البشر، فيقلب حياتهم رأسا على عقب، فكان الانطلاق في تسريع وتائر التكفّل بالتعليم والتعلّم، وإحاطتهما بأنفس الوسائل وأقوّم الآليات، وأثمن المقابِلات، فأضحت عمليات التحسين والتطوير إجراء طبيعيا، يفرض نفسه بكلّ تميّز.

والجزائر كبقية دول العالم استغلت المتاح من الإمكان والزمان والمكان في تجسيد هذه الرؤية التطويرية المتكفِّلة بالتجديد الضروري والمستديم لعناصر الفعل التربوي، خاصة وأنّ المستدمر أورثنا أحجاما لا تعدّ ولا تحصى من المعيقات في مجال العلم والاقتصاد والاجتماع والفكر والفنون... ومع ذلك تمّت استجابة المسؤولين منذ فجر الاستقلال إلى التكفّل بمسائل وقضايا التعليم، بما سمح به الإمكان المتاح.

ظهرت تلك الجهود مُجسَّدة في إنشاء المؤسسات التعليمية وإيفاد المدرسين وإحداث نوعيات في التنظيم والتسيير لشؤون المدرسة والمدرّس والمتمدرس، وعملت الحكومات المتعاقبة منذ ذلك العهد على مواكبة ومرافقة وبذل الجهود والتكفل بالأعباء التي تطلبتها الإصلاحات التربوية المتلاحقة، وعلى الرغم من النتائج المحقَّقة عبر نتائج التمدرس عبر السنوات، والتي تباينت بين الحسن والمتوسط والضعيف توافقا

مع الظروف والأوضاع التي عرفتها الجزائر كبقية دول العالم، وشعورا من القائمين على الوصاية التربوية ودوائرها التنفيذية الحكومية ،عملت على ضرورة التكفّل بتطوير المناهج وتحديث البرامج التعليمية باعتبارها أمتن الحلقات التي تقتضيها السلسلة التنموية العامة والتربوية بشكل خاص.

ولهول ما أحدثته آليات التطوّر والاختراع على جميع المستويات المؤشرة إلى التقدّم الحتمي الناتج من تجويد الفعل التعليمي ومراعاة متطلباته الآنية والمستقبلية في تصوّر مستمر، جاد، منخرط في أولى الأولويات التي تدفع إلى تهيئة الفرد المتعلّم وخلق ظروف تفاعله مع المجتمع للإسهام في تطويره، فالفعل التربوي ذوشأن بالغ الأهمية في مجتمع موسوم بعديد الخصائص اللّغوية والمميّزات الثقافية، وللعلم فإنّ المقاربات المضامينية والهادفة والكفائية بثوبيها السابق والحالي ،كانت أبرز منتهجات التفعيل وأساليب الإصلاح التربوي، فقد ساهمت تدخلات الإصلاح في المساس بعناصر التأطير والهياكل والبرامج والمناهج بشكل متواصل، لأنّ الأهداف تعلو تناسبا مع علو المواقع والمراكز التي تحظى به كلّ أمة داخل هذا الكون المتصارع المتناقض المتدافع نحوالأفضل، وبشتى الطرائق والتقنيات والأساليب.

وفي هذا الباب من أبواب التنمية المجتمعية، كان حرص المدرسة الجزائرية بعين الجدّ وصوت الجهد وحس المدّ على التجديد المنهجي في توجّه تربوي، بيداغوجي، ديداكتيكي على مستوى المناهج التعليمية، كونها مطالبَة بالتحسين والتطوير اللذين أنشدهما التماشي مع المستجدّات النوعية في مجال التّعليم وفي ميدان متطلّبات المجتمع وغاياته المنظورة، بأسلوب الرعاية الجادة والفاعلة لشؤون التعلّم فكان التجديد في المناهج انطلاقا من الموسم الدراسي (2002–2003م) في محطته الأولى، ثمّ من خلال محطته الثانية ابتداء من الموسم الدراسي (2016–2017) إلى يومنا هذا، في ثوب متجدّد بنوعية إصلاحية تقنية وفنّية مسَّت المركبات والهيكلة والمكونات والسيرورات والآليات التعلّمية والتقويمية، مسايرة للتطوّر العام الذي يعرفه المجتمع والعالم بتحولاتهما اللافتة للنظر والمدهشة في كثير من الأحايين، للطفرة التي نستيقظ عليها كل صباح في ربوع المعمورة.

ولما كانت مجالات التعلّم ومواد التعليم ومسوغات التجديد متباينة ومختلفة جاء الاهتمام بالمناهج التعليمية وفق المراحل والأطوار وبتنظيمات تربوية وبيداغوجية أصدرتها الدوائر الوصّية على القطاع التربوي عبر سنداتها الرسمية: القانون التوجيهي للتربية 04/08 الصادربتاريخ 2008/01/23،والذي يحدّد السياسة

التّربوية بكلّ متعلقاتها من أهداف ووظائف ومخرجات مرتبطة بالمؤسسة التعليمية للمرحلة، ومن شقٍّ ديداكتيكي بيداغوجي كانت المهام في إطار الإصلاح التربوي مسنودة إلى اللجنة الوطنية للإصلاح التي أفرزت المجموعات الوطنية المتخصصة للمناهج والمجموعات المتخصصة للمواد، حيث جاءت الأهداف الأولى متطابقة مع المخطّط المرجعي العام للمناهج من جهة، ومع مستوى المعارف والتطورات التكنولوجية من جهة أخرى.

أمّا المجموعات المتخصّصة المنبثقة عن اللّجنة الوطنية للمناهج، فتتمثل مهمّتها الرئيسية في تصميم وإعداد البرامج التعليمية والوثائق المرافقة لها من أدلّة وسندات توضيحية، التي تتطلّبها المواقف والحاجات المستعجلة، عبر تعليمات تسند إلى الوصاية لإرسالها وتعميمها ومتابعتها ميدانيا.

وباعتبار المناهج إحدى المحاور الأساسية للعملية التّربوية التّعليمية، فإنّ الاهتمام بها صار فعلا مُحيّنا،ومن الإنتاجات التي أنجزتها المجموعات المتخصّصة للمواد والمراحل التعليمية، إعادة كتابة مناهج المدرسة الابتدائية في توجّه تحسيني في طبعته لسنة 2016، تضمّن منهاج مادة اللّغة العربية مستشعرا أهميتها ومضامينها المعرفية وأدوارها في تفعيل المناهج الدراسية على امتدادها من الطور القبمدرسي (Préscolaire) إلى نهاية مرحلة التعليم الثانوي، وقد جاءت هذه الاهتمامات النفسية والاجتماعية والروحية والحضارية في منصوص صريح وارد في المرجعية العامة للمناهج .

وعليه جاء المنهاج الخاص باللّغة العربية للمرحلة الابتدائية في هيئة كتلة شاملة لجميع أطوارها،إلّا أنّ التفصيل الداخلي والموجّه إلى كلّ سنة وكلّ طور،فقد برز واضح المعالم بين المكوّنات الأساسية وظهر هذا السند الرسمي ممثّلا في منهاج اللّغة العربية الذي استهلّت به المواد التعليمية الأخرى.

وسنعرض إلى جميع مكونات منهاج اللّغة العربية بالتفصيل عبر مباحث وفصول البحث، وفق ما تقتضيه الوضعية ويتطلّبه الموقف البحثي، ومن هنا تبلورت فكرة البحث الأساسية لإعداد وإنجاز بحث ذي طبيعة أكاديمية، يتولّى بالوصف والتحليل فلسفة بناء المنهج التعليمي المحسّن، والذي حمل شعار الجيل الثاني 2016م، والخاص بمادة اللّغة العربية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية، في مذكرة لمتطلّبات نيل شهادة الدكتوراه والموسومة ب:

فلسفة البناء المنهجي

دراسة تحليلية لمنهاج اللّغة العربية في الطّور الأول من المرحلة الابتدائية

وهذا الموضوع استرعى اهتمامنا البحثي، باعتبار هيكلية المنهاج جاءت بثوب متجدّد يختلف عن سابقه المسمَّى بمنهاج الجيل الأول، وبالخصوص مع التناول التحليلي لتعليمية أنشطة اللّغة العربية في الطور الأول، مدعوما بدراسة تطبيقية تناولت 13 محورا مشكّلا من عناصر ومكونات منهاج المادة، والتي تَفتَّتَ كلُّ محور منها إلى مجموعة من المؤشرات عبر استبانة واسعة، يتمّ استغلالها بشكل موسع عبر ثماني ولايات من الوطن، تحسّبا لتحصيل أكبر عدد من الانطباعات والرؤى والتوجّهات البيداغوجية والديداكتيكية لمنفذي المنهاج المستهدف، وذلك عبر خطّة بحثية توازنت بين النظري والتطبيقي.

تقديم: يعدّ فعل المراجعة لأدوات الفعل التعليمي- التعلمي إجراءً تفرضه في المقام الأول التحوّلات السياسية والاقتصادية والعلمية والثقافية داخل الوطن، وعبر أصقاع العالم، الأمر الذي حدا بالمدرسة أن تنتهج نهج الإصلاح المبني على أهداف التغيير الموجب وتحقيق غايات المجتمع.

والأمر -هاهنا - مُلزم حقّا لإعادة النظر في كتابة المناهج وتحسينها وتطويرها، فهو الموضوع المحوري الذي شُغِلنا به واهتممنا ببذل الجهد فيه بالتقصّي والبحث والتحليل والتعرّض لجوانب المنهاج التّعليمي المعاد كتابته، والذي عُرف بمنهاج الجيل الثاني، بتشريح ماهيته وعرض مكوناته واكتشاف مديات الترابط والنفعية بين مختلف عناصره، ولما كان المقرّر التّعليمي المستهدَف بالتحليل هو اللّغة العربية في الطّور الأول من المرحلة الابتدائية، زادت درجة التعلّق للقيام بعملية وصفية تحليلية، توخيا لقراءة هيكلته، وتتبّع السيرورات والتنظيمات المستجدّة فيه، خلافا لسابقه،كانت الدّراسة التطبيقية المتمثّلة في الفصل الثالث تتقصّد تحليل المحاور التّربوية والأخرى الديداكتيكية، عبر العيّنة الحقيقية المتمثّلة في أساتذة الطّور المعني لرصد ردود الأفعال والانطباعات والملاحظات التي رافقت عملية تنفيذ هذا المقرّر في ضوء المنهاج المعدّل في طبعته لعام 2016م.

وعليه تحدّدت عناصر الخطّة تباعا في تحديد السؤال المركزي المتمثّل في الإشكالية المرغوب الإجابة عن أسئلتها الفرعية، عبر الفصول والمباحث والملاحق، والأدوات لبناء استنتاج ختامي، يعبّر بنفسه عن مخرجات الشقّين النّظري والتّطبيقي للعملية البحثية.

الإشكالية : أخذت منصوصها من حتمية النظر في المنهاج الجديد، أي المنهاج المحسّن والعمل على التتبّع والقراءة في فلسفة بنائه الهيكلي، بالتوضيح الصريح لأهم مكوناته، بأبعادها التنظيمية والتربوية والديداكتيكية الإجرائية، وربطه بمنهاج مادة اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية وعلى وجه أخصّ في الطّور الأول منها، لتبيّن حجم التغيير والاختلاف، بالإضافة أوالحذف أوالتعديل لمركباته، انطلاقا من ملامح التخرّج وصولا إلى الفعل العلاجي للثغرات والتعثرات، التي تبرزها الوضعيات التعليمية– التعلمية على تباين نوعياتها: التّعليمية، الإدماجية، التقويمية العلاجية، ودراسة كلّ المتعلّقات المختلفة بالدراسة والملاحظة والمرافقة والتقويم، فجاءت الإشكالية التي تمثّل العائق البحثي والتحدّي الجدير بسبر أغواره، إذ أنّ كلّ إصلاح في مجال التّعليم والتعلّم يشترط منظورا علميا تربويا، بشكل يربط الأهداف التعلّمية بالغايات المجتمعية، ويحدّد الإشكالات المركزية الآنية والمستقبلية، والتي تفرض على الفاعل التّربوي التفكير والاستعداد والتجهّز لأمر يُرغب فيه التحسين والتجديد، فالمنهاج ركيزة المدرسة التي تجيب عن أسئلته وحاجاته التي يحملها الناشئة من خلال تعلّماتهم، فأضحت معها المقاربات التدريسية مهمّة فكرية تعيش الحاضر، وتستشرف المستقبل، لأنّ مشروعية كلّ مشروع إصلاحي يتوجّب في شقّه التقني مراجعة المنهاج وتعديله، وتَبنّي المقاربات التّعليمية المشفوعة بأهم نتائج الفكر التربوي، وعليه وردت إشكالية بحثنا في محمول المنصوص الموالي :

ما هي القناعات الموضوعية الدّاعية إلى فعل التجديد المنهجي ؟ بملامسة تفرّع هذه الإشكالية إلى مجموعة من الأسئلة الجزئية جاءت على النحو التالي :

1. ما هي تجلّيات التجديد في بناء المنهج المحسّن ؟
2. هل معالم الفلسفة البنائية لتفعيل مضامين المنهاج، واضحةً، معبرةً ومنسجمةّ مع الخيارات التربوية الكبرى ؟
3. كيف نضمن الرهان على فعالية ونجاعة المقاربات المتجدّدة؟

فهي جملة الأسئلة المحورية التي تمّ بلورتها في عدد الفصول بمباحثها، والتي جاءت متناغمة انطلاقا من تقديم واصف تحليلي لهيكلة بناء المنهاج المحسّن.

هيكل البحث: توزعت فصول البحث الرئيسة على النحو التالي، والذي تعكسه الفصول الثلاثة المتتابعة وفق الآتي:

الفصل الأول: والذي حمل عنوان:

قراءة فيفلسفة البناء المنهجي للمناهج المحسّنة (الجيل الثاني)

والذي بُني على مبحثين رئيسيين تكفّل الأول منهما بقراءة في فلسفة بناء المنهاج وتنظيم مرحلته وأطواره من خلال مفاهيم مرتبطة بالإصلاح التربوي وأهميته عموما، وكيفية إصلاح المنهاج التعليمي مجسَّدا في منهاج الجيل الثاني بالبعد التطويري.أمّا المبحث الثاني فقد عُني بالتحليل المفصّل للمنهاج المحسّن من حيث المكونات كأنشطة التعلّم والتقويم، بناء على أسس التّحسين العلمية المراعية لخصوصيات المتعلّم وحاجاته، وربطها بغايات المجتمع، مُواكَبَة للاتجاهات التّربوية الحديثة.

الفصل الثاني : جاء تحت عنوان

تعليمية أنشطة اللغة العربية في الطور الأول للمرحلة الابتدائية.

والذي تقصّد الشّق التقني الإجرائي لسيرورة تنفيذ أنشطة اللّغة العربية في الطور الأول للمرحلة الابتدائية فسار على وقع البحث في شقين متّصلين،كان أولهما المبحث الذي تناول بالتحليل مفردات عنوان الفصل في حدّ ذاته، بالإضافة إلى استعراض المهارات اللّغوية الأربع، بشكل يسمح بالإحاطة بها من حيث المفهوم، والتفصيل في أهمية كلّ مهارة في وضع مستقلّ، ثم ربطها بالجانب التكاملي بين كلّ المهارات، والوقوف على مدى فاعلية هذا التناسق بين المهارات اللّغوية: (**الاستماع، التحدّث، القراءة التعبيرالكتابي)** وأثره في التحصيل اللّغوي والاكتساب المهاري، الذي يبقى غاية تعليمية في حدّ ذاته كما كان للمبحث الثاني الوارد في عنوان صريح مفاده تعليمية أنشطة اللّغة العربية إجرائيا، توخيا لتشرب الجانب المنهجي الديداكتيكي لتدريس مادة اللّغة العربية، وتلمّس الروابط بين المهارات اللّغوية الأربع وميادين مادة اللّغة العربية في تنظيمها الجديد، واكتشاف مديات التطابق والتقارب في مقاربة تسييرية

مستجدّة تسمى المقطع التعليمي- التعلمي، الذي يضمن عبرمحطاته المتّصلة فضاءً لإرساء الموارد المعرفية والمنهجية، وفرصةً معتبَرة من حيث الأهمية والمخصّص الزمني له، إذ هما العاملان اللّذان يسمحان بتعلّم موارد الإدماج وإجراء التقويم في تصوره الجديد، المستهدِف لتقويم الكفاءة، على أن يُختتم بحصصٍ لمعالجة الثغرات والتعثرات التي أفرزها التعلّم والتقويم معا.

وكأننا في هذا الفصل فسحنا مجالا نظريا لدراسة المهارات اللّغوية ومجالا ثانيا يعقبه موضّحا الجانب التطبيقي لسيرورة التعلّم المفضي لاكتساب هذه المهارات، وفق إستراتيجية المقطع، واكتشاف مدى التلاحم بين الشّقين وكشف الضرورة الملّحة للتفقه في المفاهيم والمصطلحات نظريا، والتمهر في الأداء بيداغوجيا، والاعتبار منه بضرورة الاستناد إلى التشبّع النظري للمفاهيم وعناصر التعلّم، والمرور إلى ملاحظة وتتبّع السير التطبيقي لها، من خلال التدابير والتوجيهات والوضعيات التي أقرها المنهج المحسّن.

الفصل الثالث : والذي حمل عنوان:

الدراسة التطبيقية تحليل مكونات المنهاج الهيكلية والنشاطوية والقيمية

فكان يجسّد على وجه الواقع التعليمي من ظروف وعلاقات وملاحظات وانطباعات الأساتذة المتولِّين مهام التدريس لهذه المادة في هذا المستوى، من خلال دراسة تطبيقية استهدفتهم كعيّنة بحثية، من خلال تعاطيهم لمحتوى الاستبانة الموسّعة والموزَّعة عليهم، والدّاعية إلى تقديم ردودهم العملية ميدانيا، إذ تضمّنت الاستبانة ثلاثة عشر محورا يتوزع كلّ محور إلى مجموعة من المؤشرات، التي تشكّل منصوص وأهداف وفاعلية وتقويم كلّ محور منها، وهي العملية التي سمحت لنا بقراءة ميدانية توزّعت على ثماني ولايات من الوطن من خلال اختيارنا لمقاطعة تربوية عن كلّ ولاية، بالتنسيق والإشراف لمفتشيها التربويين، الأمر الذي أضفى على نتائجها نسبا من الجدّية والمصدقية وقد ظهر ذلك جليّا من خلال إجراءات التفريغ ودراسة النتائج العامة في شكلها المجمل، حيث وقفنا على كثير من الإنسجامات والتفاعلات والحقائق التي كنّا نتوقعها ونتنبأ لها.

أسباب اختيار الموضوع:

يلعب الموضوع بخصوصياته دورا هاما في جذب المهتم والباحث والراغب في الدراسة، وعليه كان اختيارنا لموضوع البحث المسلّط على منهاج اللّغة العربية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية، يجيب على مجموعة من الأسباب والدوافع المتباينة بين الذاتية والموضوعية.

أسباب ذاتية : سنحاول رصد الأسباب الذاتية الدافعة إلى اختيار موضوع البحث في الآتي :

1– قضاء فترة تناهز الأربعين عاما في قطاع التربية والتعليم، موزعة على ممارسة مهام التعليم في الطورين الابتدائي والمتوسط في العقدين الأولين، وعبر عقدين كاملين في مجال التفتيش (الإشراف التربوي)، هذه المدّة جعلت اهتمامي ينصبّ على قضية تربوية بيداغوجية من صلب اهتماماتي ووظيفتي.

2– إشباع حاجات التساؤل الحقيقية التي أملتها التحسينات والتعديلات على المنهاج التعليمي، والتي دعتني إلى ضرورة الإلمام والإحاطة بكلّ ما له علاقة بالتجديد الحادث تثقفا وتأهلا مهنيين، توخيا لتحويله إلى الإسهام في شقّ التكوين والمرافقة التي تتطلّبها مرتكزات المهنة التي أؤديها إلى حدّ اليوم.

3– اهتمامي الشّخصي بالتطوّرات والمستجدّات التي يطرحها الفكر التربوي عالميا ومحلّيا، خاصة وأنّ المنهاج المتقصَّد يستهدف مادة اللّغة العربية، ليس فقط باعتبارها مادة التّدريس الأشمل للمواد التّعليمية الأخرى، وإنّما لترسُّخها في ثوب القيمة التي ترتكز عليها هويتنا القومية الإسلامية، والتي لن تقوم لها قائمة في غياب العربية.

4–الردّ على المشكّكين في محتويات وأهداف المنهاج المعدّل، لاسيّما أولئك الذي انتسبوا إلى القطاع انتسابا مصلحيا، حين وجّهوا انتقاداتهم اللاموضوعية لهذا المخرج الجزائري المحض، والذي أنتجته عقول تربوية جزائرية شابّة، لازال عطاؤها ممدودا إلى اليوم،سعيا لترقية الفعل التربوي، ومواصلة الذود عن عناصر هوية الوطن المقدّمة بشكل فعلي صادق.

ب –**أسباب موضوعية** :في هذا الشّق، نقف أمام عنصر الالتزام المهني الذي تحدّده القوانين المهيكلة والتشريعات المحدِّدة لمهام ووظائف المنتسبين لقطاع التّعليم على اختلاف مناصبهم وأسلاكهم،إذ تعدّدت

الأسباب الرامية إلى ضرورة البحث وتعميق التقصّي في المواضيع التربوية الهامة لاسيّما المستجدّة منها في متعدّد العناصر التالية:

1– الاهتمام بالبحث في نطاق مركبة أساسية هامة، تحوز أحقيتها من خلال قيامها بدور التعليم وفق الأسس والمنهجيات والسيرورات قصد بلوغ الأهداف، التي رسمها وأرادها المجتمع، والواردة في بطون الوثائق الرسمية، ولعلّ أهمَّها والأجدر بالذكر هوالقانون التوجيهي 04/08 الصادر بتاريخ 2008/01/23 المحدّد للسياسة التعليمية في الجزائر.

2– متابعة كرونولوجيا الإصلاحات التربوية المتلاحقة للمنظومة التربوية، والتكفّل بما يمكن التكفّل به على مستوى حدود الوظيفة ومطالبها التفصيلية، والتي يعدّ البحث أحد أركانها البارزة، والتي لا يمكن إجلاء كلّ عناصر القوة ومواطن الضعف إلّا به، وهو الآلية المركزية التي تقدّم محاور البحث ونشرها لتُوصِلها إلى الجهات المعنية لإفاضة الجهد البحثي وتقويمه، والعمل على إخراجه في الثوب المتماهي مع أهداف المدرسة وغايات المجتمع.

3–كشف عناصر التجديد وقضايا التغيير عن كثب، أي من خلال قراءة وتحليل وتشريح المنهاج التعليمي، وإنجاز الدراسة التطبيقية النابعة ردودها من الميدان،سعيا لمطابقة نتائج الدراسة الميدانية بالشقوق النظرية التي يؤسسها المنهاج، فتكون الموضوعية بارزة في إسداء الحكم الموضوعي، والنأي عن السلوكات الانطباعية والأحكام الذاتية، التي لا تقدّم شيئا لموضوع استراتيجي، يحدّد السيادة والمكانة والوجاهة والانتفاع سياسيا، علميا، تربويا، اقتصاديا، وثقافيا.

4– تلمّس آثار التجديدات التي أتى بها التحسين الموجّه للمنهاج، لاسيّما منها الجوانب القيمية

التي عملت التوصيات والتدابير البيداغو -ديداكتيكية الفعلية على تحيينها، وتقصُّدها بالتناول والتفعيل والقياس، مثلها مثلما يُتكَفل بالموارد المنهجية والمعرفية ،خاصّة وأنّ هذه القيم مؤطرة بمجموعة من المعايير والمؤشرات المرصودة، والمنصوص عليها في المنهاج المحسّن، والتي تتوجّه إلى مجالات المواطنة والضمير الوطني والتفتّح على العالم، في شكل مركبة هامة مرافقة لمركبات الموارد والكفاءات العرضية، وهي العناصر القيمية التي تبني شخصية وذهنية وسلوكات الفرد الجزائري المأمول.

5– حداثة الموضوع على طاولة البحث التربوي، لاسيّما وأنّ الأسرة والمجتمع قدّما كثيرا من الملاحظات وحتى بعض الانتقادات التي لم يفرزها البحث التربوي بعلمية وموضوعية، نظرا لتعلّق الموضوع بالتحوّلات السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية التي يعرفها العالم.

6– الإيمان بفكرة التطوّر الحتمي الذي طال جميع القطاعات على اختلافها، فلم يستثنِ أحدَ أهم قطاع حيوي، تبنى الأمم مشاريعها وخططها التنموية على مؤشراته النظرية والميدانية.

7– التطلّع إلى إيجابيات المنهاج المعدّل، والتي يعقد الجميع آماله عليه في إحداث الطفرة الايجابية، التي تقلّل من حجم النقائص الفنية، وتقلِّص من كتلة المؤاخذات التي عرفتها المناهج التعليمية والمقاربات التدريسية السابقة، توخيا لحضور المخرجات المرغوبة من التعليم وأدواره في بناء المعارف، وتجسيد القيم لتكوين بُناة المجتمع، انطلاقا من أسس متينة صحيحة يؤطرها العلم ويفَعِّلها التعلّم.

أهمية الدراسة :تبرز أهمية الدراسة التي أولياها للبحث في درجة الاهتمام الذي ينبغي للوصاية وأهل الربط والعقد إبلاؤه للمهنة بصفة عامة، وتسهيل مهام الأستاذ وتكوينه وتوعيته بالمهام الجسام التي تلقى على عاتقه، وتحدّد مواضيع المسؤولية لكلّ الأطراف الفاعلة، من أجل إنجاز مشروع تربوي، يتوخى المجتمع منه المردود الكفيل، المفضي إلى إحداث التغيير النوعي ،على اعتبار أنّه القطب القويم والموضوعي لإحداث التحوّلات التغييرات في تدعيم البناء المجتمعي العام سياسيا، اقتصاديا، علميا، وحضاريا، لأنّ التعليم هو القوة التي يُعوّل عليها في رسم خرائط المرور إلى ساحات التقدّم والتطور، ولأجل ذلك كانت الخطوة التي يتملكها موضوع إعادة كتابة المناهج وتحسينها، مهمة مشتركة بين جميع شرائح المجتمع، والتي لن ينوب عنها في كلّ تطلّعاتها إلا المدرسة، إلا الفضاء التعليمي، إلا مصدر المعرفة، وتشرُّب القيم وتكوين الاتجاهات.

منهج الدراسة :كان المنهج الوصفي التحليلي إضافة إلى المنهجين التاريخي والإحصائي في بعض مقاطع البحث هي الآليات التي استندنا إليها في جهدنا البحثي، عبر فصول العمل إذ يبقى هو المنهج الذي يحدّد واقع الوضع الحالي للظاهرة والشروع في تقديم العدّة الواصفة والتقدّم في اتجاه تناول الموضوع المستهدف بآليات الدّراسة والتحليل والقراءة والتعليق، والكشف عن المستجدّات والمتغيرات ورصد أسبابها ،بغية إخراج البحث في ختام الدراسة متماهيا مع صلب إشكاليته، والإجابة عن أسئلتها الفرعية

ولذلك ارتبطنا بهذا المنهج الوصفي التحليلي للمناهج الحالية والكشف عن اختلالاتها، لاسيّما في مادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مرتكزين على شقين أحدهما نظري والأخر تطبيقي تولّى بالدراسة عناصر المنهاج ومكوناته بوجه عام، والغوص بعمق إلى تتبع مستجدّات أسلوب تدريس اللّغة العربية في المرحلة والطور المعنيين .

أهداف الدراسة :تهدف الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف المرجوة، والتي يحدّدها موضوع البحث في ذاته إذ أنّ لكلّ دراسة أهدافا وأغراضا تجعلها ذات قيمة علمية، والتي تُفهم عادة على أنّها الأسباب التي من أجلها قام الباحث بإعداد هذه الدراسة، والبحث العلمي هو الذي يسعى إلى تحقيق الأهداف العامة ذات القيمة والدلالة، وعليه تطلّعنا من خلال بحثنا إلى تحقيق جملة الأهداف التالية :

1– الوقوف – حقيقة – على المستجدّات ببروزها في عناصر تكوين المنهاج هيكليا.

2– اكتشاف السيرورة التعليمية– التعلّمية الجديدة ورصد مديات فاعليتها.

3– تحديد العناصر الجديدة الواردة في المنهاج المحسّن مقارنة بسابقه، خاصة في مسائل ومتعلّقات التمشي الديداكتيكي.

4– الاطّلاع الميداني على علاقة وانطباع المنفذين الفعليين للمنهاج التعليمي(مفتشون، مديرون، أساتذة).

5– الكشف عن مؤشرات النجاح والتفوّق التي أحدثتها المستجدّات الواردة في واقع المتمدرس الحقيقي لإبراز العناصر الإيجابية التي تضمّنها التحسين والتعديل.

فرضيات الدراسة : نعلم جيّدا أن الفرضيات التي يقدّمها الباحث لموضوعه، تستقى من الخبرة السابقة أومن صلب نظريات ودراسات علمية سابقة، والذي يعمل على صياغتها لتقديم تفسيرات لأسئلة البحث، فتتشكل الإجابات المحتملة الافتراضية، و عليه اعتمدنا في دراستنا البحثية على الفرضيات التالية:

1– تحديث المنهاج وتحسينه عملية اضطرارية لها أسبابها ودواعيها الموضوعية والعلمية.

2– المناهج المحسّنة تتخطى الجمود وتعمل على استدراك النقائص المرصودة على مستوى المناهج السابقة.

3– تعمل الطّروحات المستجدّة للمناهج المعدّلة على تكييف طرائق التعلّم وأساليبه.

4– تحقيق النتائج المرجوة في المجتمع والمدرسة معا، وهذا المبتغى لن يتأتي إلّا عبر التقويم المستمر للمناهج والترميم المتواصل لتعديل الخطط التربوية والمنهجيات التدريسية.

5–شعور جميع الأطراف داخل المؤسسة التعليمية برضاهم عن الجديد، المحمول في بطون المناهج رغم الصعوبات التي تطرحها مركبات أخرى: (هيكلية، مادية، اجتماعية...الخ).

الصعوبات المعترضة: تجلّت المعيقات الّتي واجهت بحثنا في مجموعة من الصّعوبات الميدانيّة وحتّى النّظرية ، نجملها في النقاط التّالية :

1: حداثة الموضوع على مستوى الممارسة نجم عنه فقدان دراسات تقويمية لمناهج الجيل الثاني في ظلّ عدم اكتمال دورة واحدة على مستوى التّعليم الابتدائي .

2: قلّة المراجع الّتي تتضمّن موضوع المنهاج المحسّن وحداثة أسلوب تفعيل مضامينه، في إطار المقاربة الكفائية الشاملة ،على أنّها امتداد لكفاءات الجيل الأول .

3: عدم تشرّب الأساتذة المسند إليهم أقسام الطّور الأوّل بأبعاد المنهاج المحسّن، وعدم التحرّر من طرائق التّدريس الّتي كانت مبنيّة على المقاربة الكفائيّة، الأمر الّذي جعل الاستجابات الّتي تضمنتها مطالب الأساتذة بالاضطرابات وانعدام الثقة، نتيجة عدم التكفّل بشقّيه المعرفي والمنهجي.

الدراسات السابقة: نظرا لجدة الموضوع في انطلاق تنصيبه خلال الموسم الدراسي 2018/2017 على مستوى الطور الأول للمدرسة الإبتدائية، ومع بدء اشتغالنا بالتوازي مع تاريخ هذا التنصيب، لم تظهر في الساحة التربوية دراسات قبلية في الموضوع، وما بدا من محاولات للمتابعة والتساؤل لم يرق إلى مستوى الدراسات الأكادمية بل جاء في ثوب مقالات بسيطة.

المصادر والمراجع : انطلاقا من سور القرآن الكريم التي دعمت مجال التعريفات اللغوية وتوسيع بعض المفاهيم جاءت اختياراتنا وضرورة المواقف الداعية إلى ذلك الاستناد إلى المصحف الشريف علاوة على بعض المصادر المعجمية الأخرى، كلسان العرب لابن منظور، والخصائص لابن جني، والعين للخليل والمحيط للفيروز آبادي ، وكان جملة المراجع التي اعتمدتها في الاتكاء على المعلومات والشواهد الداعمة دورها في إثراء المفاهيم والمسائل والعناصر البحثية كما ونوعا، فبرز من بينها على وجه الخصوص الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث لصاحبه محمد منير مرسي ودرايات في المناهج لحلمي أحمد الوكيل، واتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرائق التدريس لمحمد السيد علي، والبنائية من منظور ابستمولوجي لزيتون وكمال حسن ومدخل إلى المنهج الدراسي المعاصر، لسعادة جودت أحمد والتي ارتكزت عليها بشكل محدد في الفصل الأول الذي كان مبحثاه يستدعيان بعدي الإصلاح وعناصر العمل التطويري للمناهج من أسس ومبادئ وأنواع.

كما كان للوثائق التربوية الرسمية دعمها الوافي في مدنا بكافة المستجدات التي حملها بمشروع إصلاح المنهاج وتحسينه تنظيما وأداء، وهي التي استثمرناها في فلسفة وخلفيات ومميزات المنهاج المحسن للمرحلة الابتدائية، وتمثلت أساسا في القانون التوجيهي للتربية 04/08 الصادر بتاريخ 2008/01/23 وكذا المرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي لإعداد المناهج طبعة 2016، أما الفصل الثاني والذي كان يتقصد سيرورات وكيفيات تعليمية أنشطة اللغة العربية في الطور الأول، فكانت أهم المراجع المتبناة خصيصا له متمثلة في بيداغوجيا الإدماج المترجم إلى العربية لصاحبه كزافي روجيريز Xavier Rogiers وتحليل العملية التعليمية التعلمية للباحث. وكذا مدخل إلى علم النفس لمحمد الدريج، والمرجع في التعليمية لعبدالقادر لوريس وكتاب التوجهات الحديثة وطرق التدريس لبهيرة شفيق وكتاب المهارات اللغوية ومستويات تدريسها لرشدي طعيمة، وطرق تدريس العربية لعلي أحمد مذكور وأساسيات تدريس مهارات اللغة العربية لعبد الفتاح حسن البحة والمهارات اللغوية لزين كامل الخوسيكي، وفي المبحث المتعلق بمكانة المنهاج المحسن ومكوناته وعمق الإجراءات الديداكتيكية، كان الاستناد إلى المنهاج التعليمي لمرحلة التعليم الابتدائي والوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مدعومين بكتاب من المقاربة

بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج لصاحبته زينب بن يونس، وتقنيات التدريس وفق مناهج الجيل الثاني لمؤلفه محمد حميميد فرحات.

وفي هذا الفصل كانت المراجع ذات البعد التسييري التقني لأنشطة قليلة، ومرد ذلك إلى بكرية المنهاج وجدّة عناصر التناول فيه، إضافة إلى بعض المراجع الأجنبية مثل L'acquisistion du language لمؤلفه Moreau Michel و abrégé de psychologie لمؤلفه Pierre pichoh et Jean delay، وبعض المصنفات المترجمة مثل المسرح مع الأطفال لـ: بيسيوكاسانيللي، وبالاستناد أي إلى بعض مذكرات التخرج ذات الصلة بتقاطعات بعض العناصر التربوية أوالديداكتيكية، أما الدراسة التطبيقية فكانت مرتكزة على إفرازات الاستبانة والتعاليق والتحيرات المتمثلة من الميدان وممارسات الأساتذة في حجرات الدرس عبر مختلف الأنشطة .

وختاما أجدني سعيدا بتقديم أسمى آيات الشكر والثناء للسادة أعضاء اللجنة الموقرين بوقوفهم على تقييم وتقويم بحثنا والإشارة إلى جميع المستدركات بفائض العناية والتتبع المكينين اللذين يسمحان لنا ببلورة توجيهاتهم وتعقيباتهم السديدة، كما لا أغفل عن إسداء أجزل التشكرات للأستاذة المشرفة على مرافقتها لإعداد البحث، بجهودها المستفيضة ومتابعتها لجميع أطوار البحث عن كثب وبروح مسؤولة جادة عبر الشقوق المعرفية والمنهجية والتقنية، وبحرصها المستديم على بلورت التفاصيل والجزئيات المطروقة إلى ما هو أهم وأجود وأفضل كلما كان المتاح ممكنا.

فللّه الحمد والشكر على توفيقه لنا في إخراج هذا المنجز التربوي البيداغوجي، أملا في أن يكون إضافة لحقل التربية وفضاء الممارسة التدريسية لاسيما ما تعلق بأمر تعليمية اللغة العربية، فإن كان مُغتَرفا من الحسن فمن الله وكرمه، وإن شابه من الهنات والتعثرات فمن أنفسنا، والله ولي التوفيق المحمود على نعمائه وأفضاله.

محمد بوزيدي– حمو –

مدريسة: الاثنين 2020/03/16 م

الموافق ل: 21 رجب 1441هـ

الفصـــــــل الأول

قراءة في فلسفة البناء المنهجي للمناهج المُحسّنة

(مناهج الجيل الثاني)

- المبحث الأول:

قراءة في فلسفة بناء المنهاج وتنظيمه

- المبحث الثّاني:

مكونات منهاج الجيل الثاني بعد التحسين

المبحث الأول : قراءة في فلسفة بناء المنهاج وتنظيمه

توطئة: أصبح التعليم معيارا مرجعيا ومحكّا منهجيا مميّزا، تستند إليه مقاييس التقدم والتطور، وتحقيق مؤشرات الجودة، فبفضل مخرجاته الإيجابية تتكون الأطر وتؤَهل النخب باعتبارها رأسمال أي بلد،تقودها وتسيرها وفق المخططات والاستراتيجيات العلمية ،بغية النهوض به على المستويات والأصعدة كافة.

نظرا للأهمية المستشعرة بقوة، ظهر الوعي جلّيا بضرورة مراجعة أنظمة التعليم والتعلّم، لما تلعبه المعرفة اليوم من أدوار في بناء اقتصاديات المجتمعات وتأثيرها في أنماط حياة البشر وأساليب تفاعلاتهم وهكذا نجد الإصلاح التربوي مسألة ملحة لمواجهة التحديات على اختلافها، ووسيلة لتحقيق الأهداف القطاعية متفرقة أومجتمعة، لتشكر وحدة يبنى عليها مشروع الكيان الاجتماعي للبلد، والجزائر كغيرها من دول العالم لم تشهد عن هذه الحالة الاستعجالية، حيث بادرت إلى مواكبة التجديدات الضرورية لمناهج التعليم تباعا، عبر فترات متلاحقة، وصولا إلى التجديد المنهجي لبرامج وطرائق التعليم والتقويم، وهوما تجسد في إعادة كتابة المناهج الدراسية انطلاقا من سنة 2016م، ذلك أن كل إصلاح، إنما تتقصد بعث وتحسين النظام التربوية وتحسين آلياته بما يتوازن والتحولات الحاصلة اقتصاديا، ثقافيا وعلميا، الأمر الذي أوجب حقيقة الانطلاق فعليا في عمليات التغيير التي تمس الغايات والمبادئ في ثوبها النظري الفلسفي وإبراز المرامي التي تسعى إليها وبها المنظومة التربوية بالارتكاز على المنهجيات والآليات والسيرورات البيداغوجية والديداكتيكية التي تسمح بتفعيل مرن ومنسجم للمضامين والموارد المعرفية والمنهجية والقيمية وبلوغ الأهداف المرصودة على مستوياتها كافة، وبغض النظر عن الآليات البيداغو-ديداكتيكية ومقررات المناهج التعليمية التي تقضي بإعادة صياغتها وجعلها أدوات ديداكتيكية متكيفة بطريقة أفضل من ذي قبل فإنه قد حتم التوجه تربويا بناء على التطلعات والأفاق العلمية ونتائج الممارسات والأبحاث التي يفرضها العالم بتحولاته السريعة والمتسارعة .

لذا بات من الضروري أن مختلف الإصلاحات التي تمس المنظومة التربوية، يجب أن تجد لها حصتها من التلاؤم من أحدث النظريات التربوية وأجود العلوم ذات الصلة بقطاع التربية، مما يستوجب

بشكل ضمني إحداث تغييرات تدريجية مدروسة بعناية فائقة، توخيا لإسهامها في تغيير سلوكات ومواقف كل طرف في الحقل التربوي، مهما كانت مهامه.

ويبدوأن هذه النظرة الجديدة انطلقت منذ تنصيب مناهج الجيل الأول سنة 2003، وهي مستمرة إلى يومنا هذا في عمليات التحسين التي تولدت عنها المناهج بإعادة كتابتها (مناهج الجيل الثاني) ومواصلة المرافقة في بعث وتدعيم كافة عناصر العملية التعليمية التعلمية من تنظيم للمضامين وإحداث سيرورات بيداغوجية نوعية وتفعيل التكوين بكل أشكاله وخلق آليات للتقويم البيداغوجي اعتبارا من النظرة الجديدة المبنية على تجاوز العثرات السابقة وتصويبها واستشراف منهجيات مرافقة للفعل التعليمي تهتم بغرس وإنشاء ومتابعة القيم والاتجاهات التي يتوسم مشروع التربية بثه في شخصية الفرد الجزائري الذي تطمح إليه غايات التربية ببلوغه مصاف الإنسان الوطني والشخص المتفتح على العالم من بوابة التعلم والاطلاع على ثقافات الآخرين والتقاطع معهم في القيم الإنسانية المشتركة في ثوب عالمي غير متعولم، يحفظ للفرد الجزائري سمات شخصيته ومبادئ مجتمعه بنظرة تجمع بين الأصالة والمعاصرة التي تحترم خصوصياته وتمنحه فرص الاندماج فيما يفيد وطنه من خلال إسهامه فرديا أوجماعيا في إكساب قاطرة النهضة الشاملة الطاقة اللازمة بكل أنماطها وأشكالها.

1 – مفهوم الإصلاح التربوي :

يعتبر الاصلاح التربوي ذاك المشروع الذي يروم التطوير والتحسين والتغيير في النظام التربوي استجابة للغايات والأهداف المرجوة، فهو المتكأ الذي تستند إليه المنظومات التربوية لإحداث الضروري من التغييرات المفضية إلى تحسين وتجويد عناصر الفعل التربوي وملاحقه البيداغوجية والديداكتيكية، التي تشير إليها متطلبات ودواعي الأوضاع العامة للمجتمع والخاصة للمدرسة.

1-1-الإصلاح لغة : جاء في لسان العرب : أَصلَحَ الشَيءَ بَعدَ فَسَادِهِ: أَقَامَهُ، ويقول الراغب(1108م) في المفردات: الصُلحُ يَختَصُّ بإزالَةِ النِزَاع بينَ الناس، وإصلاَحُ الله تعالى للإنسَانِ يَكُونُ تَارة بخلقِهِ إيَاه صَالِحاً وتَارَةً بإزالَةِ مَا فِيهِ من فَسَاد بَعدَ وُجُودِه، وتَارَةً يَكُونُ بالحُكمِ لَهُ بالصَلاَح"[1]

1- ابن منظور- لسان العرب – مجلد 5، دار الجيل، بيروت، 1988، ص147.

وَالإِصلاَحُ ضِدَ الفَسَاد يُقَالُ رَجُلٌ صَالِح في نَفسِه مِن قَومٍ صُلَحَاء، ومُصلِحٌ في أَعمَالِهِ وأُمُورِه والإِصلاَحُ: صَلُحَ: مَصدَرَ التحسين، إدخال التحسينات والتعديلات على الأنظمة والقوانين فنقول مثلا: الإِصلاَح الإداري، الإصلاح التربوي، "وأَصلَحَ: إِصلاَحُ الشَيء، وَصَلُحَ صَلاَحًا وصلوحا وصَلاَحِيَة: ضِدَ الفَسَاد، أَزَالَ عَنهُ الفَسَاد، يُقَالُ: صَلُحَت حَالَ فُلاَن: أَي زَالَ عَنهُ الفَسَاد ، والرَجُل كَانَ صَالحًا في عَمَلِه: أَي لَزِمَ الصُلح، وصَلَّحَ: تَصليحًا أَي إِعادَة إلى حَالَة حَسَنَة"[1].

وقد نستدل بجملة من الآيات القرآنية على المفهوم اللغوي للإصلاح، حيث قال تعالى :"ولا تفسدوا في الأرض بعد إصلاحها"(سورة الأعراف 56) وقال أيضا :﴿وإن تَصلُحُوا وتَتَقُّوا﴾، وقال أيضا:﴿وأَصلِحُوا بَينَ أَخَوَيكُم ﴾ (سورة الحجرات 10)، وفي آية من سورة هود: ﴿إن أُرِيدُ إلا الإِصلاَحُ مَا استَطَعتُ وما تَوفيقِي إلا بالله ﴾ (سورة هود 88) فهو بهذا الاتساع قد أخذ دلالات متعددة تسمح باستغلاله و توظيفه في مختلف الحقول.

1-2-الإصلاح اصطلاحا :هوكلّ المحاولات والمساعي الموجهة إلى إحداث تغييرات تختلف أحجامها ونوعياتها، فمنها الذي يحتمل التغيير ومنه الذي يتوخى التطوير ومنه الذي يستوجب التحسين فهو مشروع تغيير وتطوير النظام التربوي في إطار عملية الابتكار، ويتطور كل نظام من مستوى أدنى من العلاقة بين مكوناته إلى مستوى الإدماج ثم الاتساق، وبعد ذلك الاندماج الدينامي، فالانسجام الكلّي...ويتمّ مشروع الإصلاح باستثمار المحيط وأخذ إمدادات عنه وتدبيرهاأما نتائجه فتحدد بالمردود الذي حققته" [2]، أمّا من الناحية الإجرائية العلمية فإنه العمليات التي تمس بشكل مباشر العناصر المستهدفة بنوعية الإصلاح المناسبة، وهو" مجموعة من الإجراءات التي تستهدف مدخلات العملية التربوية، التي ترمي إلى تحسين المردود التربوي (مخرجات)، من خلال التغيير الجذري أوالتدريجي ضمن إطار مجموعة ومن الأهداف والاتجاهات والمبادئ التي يقوم عليها النظام التربوي وتجنيد كل الفاعلين فيه لتحقيق ذلك"[3].

1- علي بن هادية وآخرون، القاموس المدرسي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط7، 1992، ص.11

2-محمد منير مرسي، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة،1996، ص.77

3-محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط2، ص 165.

فالمأمول إذا مرهون بجدية ومصداقية وموضوعية الخيارات المعرفية والمنهجية المسلطة على النظام التربوي أوعلى عنصر من عناصره المستدعية إلى النمط الإصلاحي المتطلب.

1-3-أهمية الإصلاح التربوي : تعدّ مسالة الإصلاح في رحاب التربية ذات أهمية بالغة شغلت الإنسان فاهتم بها، رغبة منه في تحسين أوضاعه والتطلع إلى الأجود والأفضل بشكل عام،" فمنذ أفلاطون(**Platon**) وجمهوريته الفاضلة إلى الفارابي (950م)ودينة الفاضلة إلى جان جاك روسو(Jean-Jacques Rousseau) وما حمله كتابه "إيميل" الذي ضمنه أفكاره التربوية الجديدة، ومهاجمته للمعتقدات والأساليب التربوية السائدة في عصره "[1].

ومنه نقف على أن عملية الإصلاح مهمة بشرية ترافق حياته الماضية للاستفادة منها أوالآتية التي يرغب في تحسين ظروفه فيها أوحتى المستقبلية التي يستشرف لها الإمكانات والبرامج والتصورات الكفيلة بأن يلعبها بمرونة متحديا كل المعيقات السابقة التي أعاقت نمط عيشه المرغوب، وفي المنظومة التربوية الجزائرية نجد الإصلاح قد شرع فيه في الموسم الدراسي 2002-2003، في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، حيث شمل هذا الإصلاح، المناهج والبرامج التعليمية وأساليب وطرائق التدريس وتجديد الكتب المدرسية وتكوين المعلمين عبر برامج وأنشطة تكوينية حديثة، والإصلاح عملية تفرض نفسها على المواقف الحيائية، فتكون بذلك ردة فعل الإنسان إزاءها، وهذه الرؤية العامة تتعلق بالأفراد والمجتمعات، ومنه نستنتج أن حركة الإصلاح التربوي حدثت كردة فعل حضارية لمواجهة الأزمات والإشكاليات الكبرى التي واجهتها بعض المجتمعات الإنسانية في حقب محددة، إذ نظرت هذه المجتمعات إلى التربية كمدخل طبيعي لإصلاح ذاتها وتطوير نفسها من خلال ترقية الإنسان فكرا وقيما واتجاهات"[2].

1 . عمر محمد المختار الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط2، ص165.

2 . عبد العزيز بن عبد الله السنبل، التربية في الوطن العربي على مشارق القرن21، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2000، ص202

وعليه نستشّف ما تملكه أمريكا من مؤهلات ومقدرات في جميع الميادين، إلا أن عملية الإصلاح التربوية تبقى عاملا ثابتا في أجندة الدولة الأمريكية، وهذا المسعى تتبناه المجتمعات المعاصرة في سياستها المجتمعة العامة شعورا منها بالمكانة التي يتبوؤها الإصلاح سعيا إلى بناء منظومات تعليمية عصرية عالية الأداء لتمثل المحرك الأساسي للتنمية الشاملة وترقية المجتمع علميا، اقتصاديا حضاريا وإنسانيا، ولن تتجسد هذه المؤشرات الإيجابية إلا بترقية نظم التعليم والتربية، وإعادة النظر والمراجعة الدائمة لتطوير وتحسين المناهج التعليمية وتوفير الوسائط الضرورية، وتبني الطرائق البيداغوجية الحديثة ومرافقة المشروع التربوي بواسطة جهاز تقويم فعال وناجح.

2- مفهوم المنهاج :

تعتبر المناهج التربوية أهم الآليات البيداغوجية والديداكتيكية التي تستند إليها عمليات تفعيل المضامين و المحتويات بغرض التحويل والبناء للموارد المعرفية والمنهجية والقيمية قصد اكتسابها، والعمل على حسن توظيفها وتجنيد المتطلب منها لحل المشكلات المعرفية المحددة في بطون المناهج.

2-1- المنهاج لغة :عددت المفاهيم اللغوية للنهج عبر القواميس والمعاجم اللغوية المختلفة فنجد الجذر: "نَهَجَ– يَنهَجُ الطَرِيقَ ونَهَجَ الثَوبَ: بَلَى وأَخلَقَ، ونهج الطَرِيقَ سَلكَه، ونهج الأَمرَ أَبَانَه وأَوضَحَه ونهج علَى مِنوَال غَيره: سَارَ عَلَى مِثلِه واقتَدَى بِه، والنهج البَينُ الوَاضح" [1]، ويقال "النَهج الطريق الوَاضِحُ، وكذلك المِنهَجُ والمِنهَاجُ، ونهج الطريق أي استَبَانَ وصَارَ واضِحَا بَينًا، ونَهَجَت الطَرِيق إذا أَبنَتهُ وأوضَحَتهُ، يقال: أَعمَلُ على مَا نَهَجَته لك، ونَهَجَت الطَرِيق أيضا سَلكَته، وفلان سَيَنتَهِجُ سَبِيل فلان أي سَلَكَ مَسلَكَهُ"[2]، وقد وردت كلمة منهاج في القرآن الكريم: إذ قال الله عزوجل ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾ (سورة المائدة، 48) ، أي بمعنى السبيل الشرعي الواجب إتباعه إرضاء لله وامتثالا لأوامره، ويرجع أصل كلمة منهاج (Curriculum) في اللغات الأجنبية الحديثة إلى الكلمة اللاتينية

1. علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد للطلاب، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط9، 1991، ص 254.
2. إسماعيل بن حماد الجوهري، صحاح تاج اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، ج1، 1987، ص346.

(currere)، بمعنى حلقة السياق الذي يتنافس فيه المنافسون للوصول إلى نقطة الفوز " فإذا ما نظرنا إلى منهج أي مؤسسة تعليمية نجده بأنه عبارة عن مجموعة من الخطط والنظم التي تؤلف وحدة كبيرة تهدف إلى نقل التلميذ من محطة إلى أخرى عبر سلسلة من الإرشاداتوالمعارف والمهارات التي تفيده في حياته ومستقبلة" [1] .

2-2- المنهاج اصطلاحا :تعدّدت المفاهيم الاصطلاحية هي الأخرى تبعا لزوايا نظر المختصين وبناء على ما تحققه من غايات وأهداف، إلا أنها جاءت متقاربة إلى حد ما، فهو"مجموعة الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية التي تخططها المدرسة وتهيئها للتلاميذ، ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماط من السلوك أو تعديل أوتغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب فيه، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات بما يساعدهم في إتمام نموهم" [2]، كما يعرف من جهة أخرى بأنه" كل الخبرات، أو الأنشطة أوالممارسات المخططة والهادفة التي توفرها المدرسة لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة بأفضل ما تستطيعه قدراتهم، سواء كان ذلك داخل قاعة الدرس أو خارجها "[3]، كما يعرفه الوكيل بوجهة متقاربة قائلا: بأن المنهج" هو مجموع الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة للمتعلمين داخلها أو خارجها قصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع الجوانب (العقلية، الثقافية، الدينية، الجسمية، الفنية) يؤدي الى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة "[4].

ومن خلال التعاريف الاصطلاحية المذكورة نقف على حقائق موحدة وثابتة، ومن أهمها تصويب الجهود نحو المتعلم باعتماد موارد ومعارف تناسب قدراته العقلية بإشراف المدرسة باعتبارها مؤسسة نظامية تطلع بمهام التربية والمنشئة والتأهيل عبر المراحل والأطوار التي تشكل هيكلتها والمتدرج عبر تاريخ

1- وليد عبد اللطيف موانة ، المدخل في إعداد المناهج الدراسية ، دار المريخ ، الرياض-السعودية1988 ،ص 3

2. فراد سليمان قلادة، أساسيات المناهج، دار نهضة مصر، القاهرة، 1976، ص 11.

3 . هاشم السامرائي وآخرون، المناهج أسسها، تطويرها، نظرياتها، دار الأمل، إربد، 2000، ص 12.

4 . حلمي أحمد الوكيل، دراسات في المناهج، دار المسيرة، الأردن، 2005، ص25.

المناهج يقف على عديد الأنواع التي انتظمت عليها المناهج التعليمية مثل (منهاج المواد المنفصلة، منهاج المواد المترابطة، منهاج المجالات الواسعة، المنهاج المحوري...).

إلا أن التقويم والمتابعة الحثيثين في تقويم المناهج خلص إلى إيجابيات ومؤاخذات تلحق بكل صنف منها، وتدرجت منها هذه المناهج عبر التاريخ تمارسها المنظومات التربوية على اختلافها تبعا لظروف ومعطيات البلد المستهدف، لما التمسته من أهمية لهذه المناهج فبادرت إلى الإصلاح والتطوير والتجديد، وهو الأمر الذي جعلته كل الدول من أهم أولوياتها لإحداث التغيير المجتمعي المنشود وإحداث التنمية الشاكلة المأمولة، فالجزائر كغيرها من الأمم أخذت على كاهلها منذ الاستقلال إصلاح النظام التربوياذ أنّ التغييرات والتحسينات عرفت المنظومة التربوية في الجزائر منذ الاستقلال تبعا لظروف وإمكانات الظرف المتاحة والرهانات والتحديات المواجهة لتطلعات المجتمع الجزائري ونظرا لعدم قدرة النظام التعليمي على تحقيق غايات المجتمع وأهداف المدرسة وتطلعات المواطن الجزائري بات لزاما الشروع في تحقيق وبناء أجهزة تعليمية متمثلة في تحسين المناهج الدراسية، حيث شمل هذا الإصلاح المناهج والبرامج التعليمية وأساليب التقويم وطرائق التدريس ابتداء من الموسم الدراسي 2003/2002 في المرحلة الابتدائية وهو ما أصطلح عليه بمنهاج الجيل الأول.

ورغم هذا واجه هذا النمط الإصلاحي ردود أفعال وانتقادات من طرف المختصين والفاعلين في المجتمع لذلك كان من الضروري تقويم هذا الإصلاح في ثوبه الجديد، خاصة بعد صدور القانون التوجيهي 04/08 الصادر بتاريخ 2008/01/23والذي يعد المرجعية التربوية الأولى عوضا عن أمريةأفريل 1976، ودراسة وتقييم الاستشارة الميدانية حول التعليم الإلزامي في أفريل 2013 والتي أفرزت نقاط القوة ونقاط الضعف التي استوجب أخذ القرار بالتحسينات والتعديلات على مناهج 2003، وحيث أعد لتلك الغايات إعداد وثيقة المرجعية العامة للمناهج المعدلة وفق القانون التوجيهي 00/08 باعتبارها " وثيقة توجيهية لتأطير عملية إعداد مناهج جديدة تتحلى بروح مبادئ الإصلاح التي حددتها قرارات

مجلس الوزراء بتاريخ 30أفريل 2002، وكذا توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية التي تتكفل بغايات المدرسة الجزائرية وتحدد المرجعيات والمبادئ "[1].

ومع اجتماع هذه الدواعي وتوفير الشروط والعدد التقنية لاسيّما منها إعداد الدليل المنهجي لإعداد المناهج في مارس 2009، إذ هوا لوثيقة التي تقترح منهجية لإعداد المناهج الدراسية، " وهو مبني بوجه خاص على القانون التوجيهي 04/08 الصادر في 2009/01/23، والمرجعية العامة للمناهج والدستور المعدل في نوفمبر 2008، فالقانون التوجيهي حدّد أسس المدرسة الجزائرية، ومبادئ التربية الوطنية وكيفية تنظيم التدريس، أمّا المرجعية العامة للمناهج فإنها تضع الإطار المفاهيمي للمنهاج العام، الذي يشمل كافة برامج المواد، ويكون الإطار الموحد الذي تتظافر فيه غايات المنظومة التربوية "[2]، وعليه تم الشروع في إعادة كتابة المناهج التعليمية تحت مسمى غير رسمي، عرفت به وهومنهاج الجيل الثاني.

2-3- عناصر المنهاج بالبعد التطويري:

كغيره من المناهج التعليمية التي خضعت لعمليات التطوير و التحسين ، فإنّ منهاج الجيل الثاني رسم لنفسه مفهوما و هيكلة خاصين به ، تمّ من خلالهما تحديد المفهوم الواضح لهذا المنهاج المحسّن و إبراز عناصر بنائه ومكوناته.و التي ميّزته عمّا سبقه ضمن منهاج الحيل الأول.

3- مفهوم منهاج الجيل الثاني (المنهاج المعاد كتابته):

هو منهاج تعليمي حمل تسمية الجيل الثاني غير الرسمية، إلّا أنّ التربويين يسمونه المنهاج المعاد كتابته، نظرا لوجه الاستمرارية المتبني في إصلاح مناهج الجيل الأول للموسم الدراسي 2003/2002وفي الموسم الدراسي 2017/2016، وبعد سلسلة من الملتقيات الوطنية والجهوية والولائية تمّ تنصيب منهاج الجيل الثاني، "الذي "[3]،ومهما اختلفت المناهج عبر تطورها في مجموعة من العناصر إلا أنها تلتقي بالضرورة في المركبات ناول التدريس بالوضعيات، وهو لا يختلف عن منهاج الجيل الأول، وجاء بقصد

1 . وزارة التربية الوطنية المرجعية العامة للمناهج، طبعة 2016، ص9.

2 . وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، طبعة2016، ص 6.

3 زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءة إلى بيداغوجية الإدماج، الجزائر، ط1، 2017، ص 05.

معالجة نقائص المناهج التي أعدت في ظروف استعجالية وهو تسمية أو شعار لا يستند إلى خلفية نظرية، وعليه تمت تسميته في الوثائق الرسمية في مراحل موالية بالمنهاج المعاد كتابته أو المنهاج المعدل " وجاء في ثوب متجدد تضمن العناصر الموالية :

3-1-الأهداف وتعد من أهم مرتكزات المنهاج على اعتبار أنها تمثل مخرجات الفعل التعليمي " التي ينبغي تحديدها أوصوغها لتتناسب مع حاجات الطلاب وقدراتهم واهتماماتهم من جهة ومطالب المجتمع وحاجاته من جهة أخرى"[1].

وهو الأمر الذي نلمسه من أنواع الكفاءات التي حددها المنهاج في بنائه من كفاءات شاملة وكفاءات ختامية تلبي حاجات المتعلمين، وهي تلبي حاجات المجتمع باعتبارها مشتقات من القانون التوجيهي 04/08 الذي يحدد السياسة التربوية للمجتمع.

3-2-المحتوى :و يمثل في حقيقته جملة العناصر المستهدفة بالدراسة و التناول البيداغوجي عبر مقاطع التعلّم ومواقف بناء المعرفة"وهو الذي يتضمن مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذا الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها لديهم، وأخيرا المهارات التي يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف التربوية المتفق عليها "[2].

وهذا المحتوى معبر عنه في المنهاج المحسن بجملة الموارد المعرفية والمنهجية والكفاءات العرضية، والقيم على اختلافوهي الواردة ضمن كل مادة، اعتبارا من أنشطة التعلم المنقذة على مستوى الصف.

3-3- نشاطات التعليم والتعلم : وتتمثّل في مختلف العمليات التشاركية التي تعرفها مواقف التعلّم بين المتدرسين ومدرسهم ،أو بين المتمدرسين في وضعيات أفقية وهي "التي ينبغي أن يسير بها الطلاب داخل المدرسة أوخارجها تحت إشراف معلمهم، بقصد تسهيل عملية التعلم وتحقيق الأهداف المنشودة"[3].

1 . اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرائق التدريس،محمد السيد على،دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان، ط1،2011، ص20.

2 . اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرائق التدريس، محمد السيد على ،ص21.

3 . المرجع نفسه،ص21.

وهي ما عبر عنه المنهاج المحسن في الوضعيات التعليمية-التعلمية المبرمجة وفق سيرورة المقطع التعلمي حيث يتم عبر وحداتها المتلاحقة إرساء الموارد المعرفية التي حددتها مؤشرات وأهداف التعلم. وتمتد بشكل فعال في نطاق محطة الإدماج والتقويم والعلاج.

3-4- **التقويم** :وهو المركبة التي تم إيلاؤها النصيب الأكبر في إجراءات التحسين التي اعتمدت ضمن المنهاج والمقاربة الكفائية الشاملة ، إذأصبح مرتبطا بالفعل التعلمي ارتباطا وثيقا،وهو "الذي من خلاله يتم التأكد من مدى تحقق الأهداف الموضوعة منذ بداية المنهج المدرسي"[1].

وهوما نلمسه في المنهاج المحسن عبر وضعيات الإدماج لتجنيد المكتسبات والعمل على توظيفها وكذا عبر وضعيات القياس (التقويم) للكشف عن مدى تطور الكفاءات وتلمس مواطن التعثر والإخفاق من أجل معالجتها عبر وضعيات علاجية تستهدف الترميم والتوجيه نحو إعادة التمثل والاكتساب،وهذا المسعى المنشود بتحقيق التكامل بين المواد يتيح فرص تحقيق الأهداف المشتركة تحت عملية التفعيل لمادتين أوثلاث أوأكثر، وهوما راعته المناهج المعدلة في وجوب تحقيق الكفاءات العرضية أوالمتمددة بين المواد، فإنتاج نص تعبيري في مادة اللغة العربية، وحل مشكلة في مادة الرياضيات، وتقديم مقترح لمعالجة مشكلة بديئة كلها تصب وتلتقي في هدف تعلمي واحد هوا لإنتاج أوالبناء أوالإبداع مرصود في هيئة كفاءة عرضية يوليها المنهاج المعدل أهمية بالغة الأثر في توجيه المتعلم وحثه على الانتقاداتوالخيارات المنهجية في حل المشكلات وبناء الاستجابات الإيجابية التي تتطلبها تعليمات المواقف التعلمية، إذ من خلال الإفادة من الكفاءات العرضية للمواد يكتسب معارف متجانسة ومنهجيات محكمة ومتنوعة ضرورة الالتزام بخصوصيات المادة، لكنها تعاضد المتعلم في تحقيق الكفاءة في وجهها العام "باعتباره سلوكا مسؤولا ومعتمدا يدل على القدرة على تجنيد عدد من المواد(معارف، طرق، تصورات عقلية مواقف وتصورات...) وتجندها في سياق معين، قصد حل وضعية مشكلة من المشكلات التي نصادفها في الحياة"[2].

1 . اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرائق التدريس.ص21

2. وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، ص 43

ويهتم في الوقت نفسه بضرورة التكفل بهذا المسعى من طرف كل الأطراف ذات الصلة بشرية كانت أومادية، كما نقف على أن تشكيل الملامح المهيكلة للمناهج مبنية على ظروف توافر المتطلبات البيداغوجية الحديثة من طرائق ووسائل وأدوات تقويمية فاعلة.

4- أسس تطوير المناهج :

إن إجراء عمليات التحسين والتطوير على المنهاج الدراسي بالنظر إلى نوعية الأهداف المراد ترجمتها والذي تعمل المنظومة بأكملها لتحقيق الغايات المجتمعية عبرالمنهاج الذي يعتبر الأداة والوسيلة والآلية التي تقتضيها عمليات التعليم والتعلم عبر خطط دراسية محددة الكفاءات منتظمة السيرورات،وكان لعديد الاعتبارات التربوية والعلمية والنفسانية والسياسية أدوارها في حث القائمين على المناهج على مسايرة العصر والتمشي وفق قواعد التوازن وخصوصيات المجتمع وللمنهاج حقه في التحسين والتطوير نظير الدواعي التي حيّنت أسباب ذلك وهي:

4-1- الانفجار العلمي والمعرفي :الملاحظ فعلا في أصقاع الكون عامة ملامح الحركة العلمية النشطة في هذا القرن الواحد والعشرين والمرتبطة بمجال تطوير المناهج الدراسية، قبالة التطورات العلمية والتغيرات المسارعة التي يشهد هذا العصر، "إذ أن هذه التطورات أثرت بشكل مباشر على مناهج التعليم، مما جعل جميع الدول تعمل على تطوير المناهج بما يتلاءم مع هذه التطورات وبدأت- فعلا- بتغيير أهداف التعليم وأغراضه من خلال الكشف عن اتجاهات جديدة تتصل بطبيعة الفرد وعملية نمو، إضافة إلى تطوير عملية التعليم نفسها "[1].

وكما هومتجلّ في علاقة المنهاج بالمجتمع وخلفيته التربوية، التي تحدد نوعية التدخل التطويري لعناصر المنهاج أوبعضها كما لم يغفل المختصون في مجال التربية والبيداغوجيا ما للفروق الفردية والتكفل بها، من إحداث التجانس التعليمي داخل الصفوف الدراسية وتقليص حجم الفروقات المخيفة والتي تخفق في ملامسة الغايات التربوية والأهداف التعلّمية، تحت تأثير أسباب ذاتية أوأخرى موضوعية اجتماعيا واقتصاديا، لذا يطالب المختصون بمراعاة الفروق الفردية ،حيث أفردوا لها نمطا تعليميا يدعى

1 . الربيعي محمود سليمان، طرائق التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2006، ص 360.

البيداغوجيا الفارقة، لذلك ينبغي "أن تنال الفروق الفردية بين المتعلمين اهتماما خاصا، عند اختيارات المنهج وعند تنظيمه، فهناك فروق فردية بين من هم في العمر الزمني ذاته ومن هم في العمر العقلي ذاته، والأفراد ليسوا سواء في النضج الجسمي، كما أنهم ليسوا سواء في القدرات والحاجات، ونجد بينهم الموهوب والمتوسط ودون المتوسط، هذه الفروق من حقائق النموالتي ينبغي على من يختار خبرات المنهج مراعاتها بحيث يتيح لكلّ فرد أن يستثمر ميوله واتجاهاته وخصائصه نموه إلى أقصى حدّ ممكن" [1].

ومما نستكشفه حقيقة دامغة هوتلك النواتج التعليمية التي حققتها الدكتورة والمربية مونتيسوري Montessorrilمع فئة ذوي الحاجات بإيجاب، لفت أنظار العالم أجمع حتى أصبح لها نموذج تربوي عرف باسمها، وحين سألها المقربون والمهتمون كيف حققت هذه النتائج المذهلة مع هؤلاء، فأجابتهم بسؤالها ولم أخفقتم أنتم مع الأسوياء.

4-2- مراعاة خصوصيات المتعلّم وحاجاته :تعد خصائص المتعلم كما يراها علماء النفس والتربية وفقا لمراحل نموه، وأن لهذا النموجوانب تنطبع بها شخصية على المستوى الاجتماعي والجسمي والمعرفي و الوجداني، ومن أجل بلوغ هذه الغاية المركبة راعى المختصون في تطوير وتحسين المناهج أساليب دعم هذه الميزات لدى الفرد المتعلم والإسهام في حل مشكلاته المعترضة، أملا في توفير متطلبات النموالسليم في جميع جوانبه ليؤدي هذا المتعلم واجباته على أحسن ما يمكن، "لأن هذه التربية في المقام الأول هومساعدة المتعلم على النموالشامل المتكامل من خلال المنهج، وهذا يحتم على المعنيين في عملية تطوير خصائص نموالمتعلمين في كل مرحلة عمرية، والمشكلات المتعلقة بها وذلك عن طريق تتبع الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية والاستفادة من نتائجها في عملية التطوير"[2].

وهو ما راعاه المنهاج المعاد كتابته بشكل جلي متمثل في احترام الأطوار والمراحل التعليمية باشتمالها على مضامين معرفية وآليات منهجية وقديمة ،تناسب كل طور وكل سنة دراسية فنذكر في

1 . محمود أحمد شوق، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة، 2001 (د.ط)، ص 376.

2. مازن حسام الدين محمد عبد المطلب، أصول المنهج التربوي والتكنولوجي، مكتبة النهضة المصرية للطباعة والنشر، القاهرة، 2007، ص18.

رحاب مادة اللغة العربية على سبيل المثال توزيع النصوص والسندات بخصوصيات متمايزة من حيث الحجم والنوع، فمتعلم الطور الأول مطالب بتحرير نص بنمط حواري توجيهي قصير بخلاف متعلم الطور الثالث .

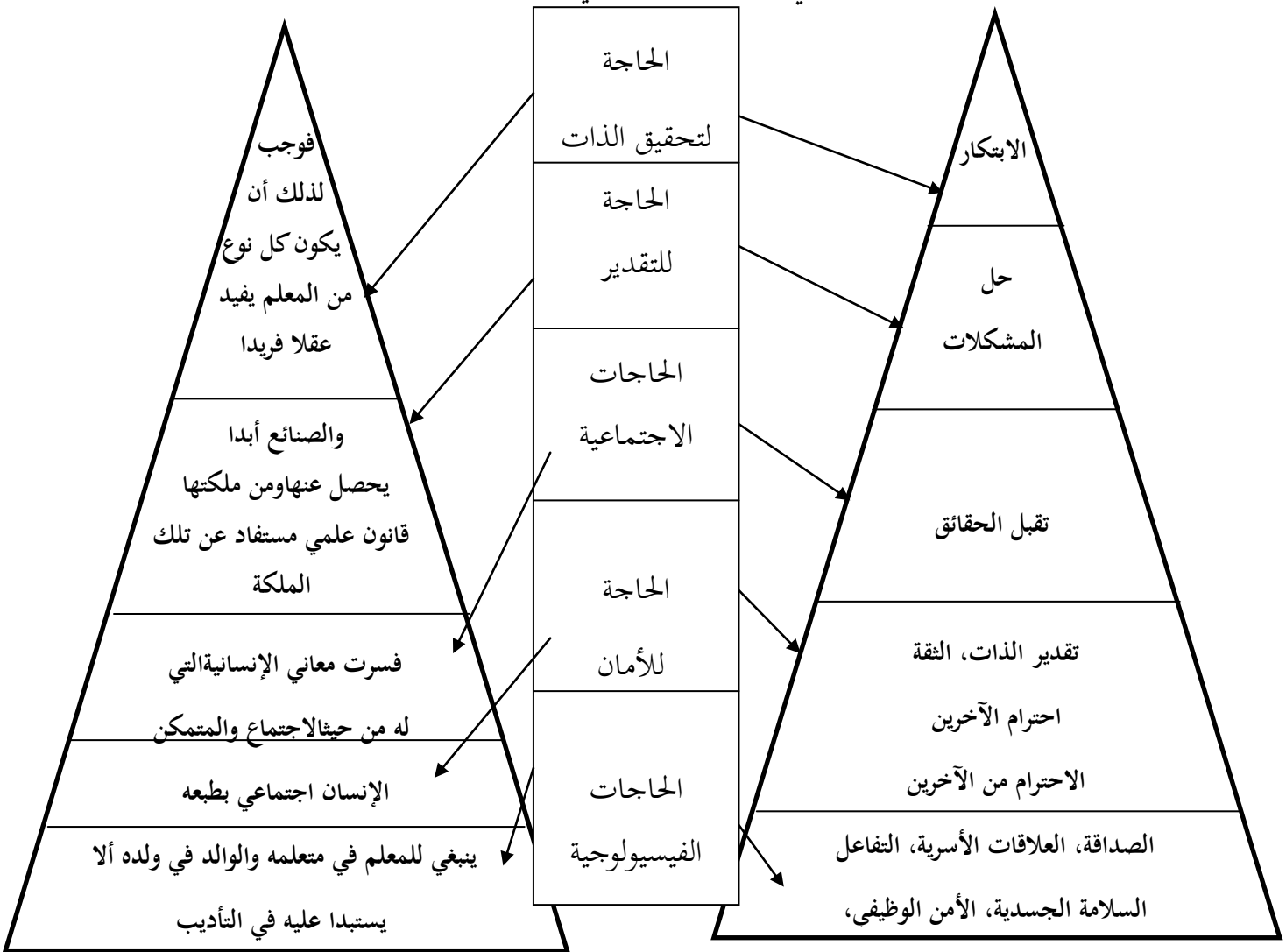
حيث وجب عليه إنتاج نص طويل يشتمل جميع الأنشطة المدروسة خلال مرحلة التعليم الابتدائي بإكمال وفي هذا الصدد نجد حاجات المتعلمين ملحة من القدامى والحداثيين على الرغم من إجراء بعض التعديلات والتحسينات التي تمليها الظروف الخاصة فبين ابراهام ماسلو ABRAHAM Maslowوالعلامة عبد الرحمان بن خلدون ما يقدر بزهاء ستة قرون إلا أنهما اشتركا في رؤية حاجات الفرد المتعلم بشكل لافت للنظر، ومنه يمكننا التساؤل: هل عاد الأمريكي ماسلوبنفسه وفي رحلة للتنقيب بين ثنايا التراث العربي؟ أم أن ابن خلدون كان مستشرفا لواقع تربوي حداثي تتعانق فيه أراؤه وأفكاره بالتربويين والنفسانيين وقد فصل بينهما بون شاسع، وعليه نقف على حقيقة أن العلم مثاقفة واحتكاكوتبادل، وأن الإنسانية أولى من أن تحتضن الجميع وأن الفكر بطبيعته إنساني.

ونظرا لأهمية التعليم في مرحلة التعليم الإبتدائي وانتقال المتعلم من نمط العيش المتمركز على الذات إلى الانفتاح على الجم وعات الأولى من الأتراب والأقران،" حيث يعتمد التعليم اعتمادا كليا على النمو، بمعنى أن التعليم لا يتم دون أن يقابل ذلك تقدم في عملية النمو، وهذا ما يدعو إلى القول بأن التعلم والنمو عاملان متداخلان يؤثر كل منهما" [1]

وعليه فإن فلسفة التعليم عموما والابتدائي على وجه الخصوص، لا يمكن تحديدها بمعزل عن طبيعة نمو التلاميذ وخصوصياتهم والتماهي مع مجالات النمو الجسدية، اللغوية ، الانفعالية، المهارية، الفكرية، بغيت احداث الانسجام والتوافق اللذين تتطلبهما العملية التعليمية وتصبوا إليها أهداف المناهج عبر ملامح التخرج، حيث تتقاطع في ذلك مخرجات مجموعة من العلوم ذات الصلة كعلوم التربية وعلم النفس ونظريات التعلم ومقاييس التقويم والفارقية والمعالجة والمرافقة البيداغوجية، وهي كلها تتعلق بمجالات شخصية المتعلم على مدى فترات نموه ومحطات تعلماته عبر الأطوار والمراحل، وهو الذي

[1]- سالم رائدة خليل، التعليم الإبتدائ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص 35.

عملت عليه وعلى تحيينه المناهج المحسنة على خلفية البحوث والدراسات المتواترة لاسيما في العص الحديث، وهو ما نلمسه من المقارنة التي يبرزها الجدول الموالي:"[1] "



جدول مقارنة بين ابن خلدون وأبراهاماسلوفي مجال الحاجات الأساسية للمتعلم

ومن قراءتنا للجدولين نقف على جملة من التفاعلات المفضية إلى الاهتمام بحاجات وخصوصيات الطفل وما يترتب عنها مستقبلا وهي:

1--مراعاة خصوصيات المتعلم وقدراته الطبيعية.

2– نبذ العنف كوسيلة في مجال التربية.

1. محمد بوزيدي،عبد القادر العربي، فلسفة التعليم من المنظور الخلدوني،رسالة ماستر،جامعة ابن خلدون، تيارت2016،ص85

3– توافد الأمن والاطمئنان ضرورة ملحة لحسن التعلم.

4– الاتجاهات التعليمية على-اختلافها تشترك في الغاية النهائية المتمثلة في تكوين الفرد ليحقق ذاته في المجالات المتعلقة بنمومتكامل لشخصيته.

4–3–مراعاة حاجات المجتمع :تتميز الحياة الاجتماعية بكل فروعها إلى تغيرات عبر الزمن يجعلها في وضعية مسيسة إلى التوافق والتقاطع معها درأ لكل الإختلالات الناجمة عن الفروقات التي يمكن أن تظهر في شساعة اللاتوازنبين العصر ومتطلباته وحياة المجتمع وإمكاناته، "لأن المجتمع يتعرض لعدة تغيرات من وقت لأخر، تؤثر على أسلوب حياته مما يتطلب مراعاة المنهج لهذه التغييرات، مهما اختلفت درجتها أومصدرها أوقوة اتجاهها "[1].

واللافت للانتباه هو التطورات الحادثة على مستوى المجتمع والذي أسهمت في إحداث تغييرات متفاوتة التأثير فيه استجابة لعوامل إرادية أوالوقوع تحت وطأة العوامل الخارجية كنظام العولمة الذي يستهدف التغيير الجذري لمقومات ومكونات المجتمع جذريا وفق أجندته، ومنه نلمس التفات القائمين على إعداد المناهج إلى مركبة القيم لاسيما في شقها العالمي لا ذاك الشق المعولم"إذ نص الدليل المنهجي في مجال التفتح على العالم بضرورة وعي المتعلم بـ:

"–تعدد الميادين والحضارات والثقافات عبر العالم إلى جانب بلده وحضارته وثقافته.

–التعرف إلى المشاكل الإنسانية التي يعاني منها العالم (الفقر، الأمن، الصحة، البيئة)،وبوجود المؤسسات والهيئات الدولية المعروفة في محيطه وله فكرة عامة عن مهامها "[2].

وهوما يجعل عنصر التعايش الإنساني واحترام الآخر وخصوصياته والإسهام في ترقية القيم العالمية انطلاقا من خصوصياته الفردية والجمعية.

كما نلمس ذلك من خلال الخصوصيات المجتمعية من خلال العقيدة والقيم والموروثات، وما يحوزه المجتمع من طاقات بشرية واقتصادية وعلمية إضافة إلى تطلعاته إلى تحدي العوائق والتوق إلى تحقيق

1. سعادة جودت أحمد، وإبراهيم عبد الله محمد، المنهج الدراسي المعاصر، دار الفكر، عمان الأردن، ط5، 2008، ص107

2. وزارة التربية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مارس 2009، طبعة 2016 ص 66.

الرفاه الاجتماعي والتقدم الحضاري، وهذه العناصر تعتبر من الروافد المهمة لمحتويات المنهج الدراسي وعلى اختلاف مستوياتها ينبغي مراعاتها بعناية، إذ أنّ المجال البيئي يختلف عن المجال الصناعي على الرغم منها لهما من اتصالات مادية ومعنوية، فقد وجب الاعتناء بهما جميعا، على اعتبارأنها تشكل مكونات المجتمع، وفي هذا السياق نقف "على ضرورة دراسة المجتمع والعوامل المؤثرة فيه والتي تؤثر بشكل أوبآخر على تكثيف وانسجام الطالب مع البيئة المجتمعة المحيطة به"[1].

وهذه الإعتبارت ذات الطابع الشمولي والتي تتحدد عبر مؤشرات المجتمع المأمول تبنى على بيانات مختلفة المصادر منها :

"– رجال السياسة باعتبارهم على وعي كاف بالتوجه السياسي والفلسفي للمجتمع وخططه المستقبلية.

–أصحاب الخبرة وعلماء الاجتماع لأنهم بحكم تخصصهم على دراية بالبناء الاجتماعيوالنظم الداخلية والعلاقات فيما بينهما بالبناء الاجتماعي.

–خبراء التربية باعتبارهم على دراية واسعة بفلسفات التربية وكيفية التعبير عنها على شكل أهداف تربوية يستفاد

–منها في تحديد أهداف المنهاج الدراسي"[2].

وعليه يصبح المنهاج المشبع بهذه العناصر منهاجا مغذيا لشخصية المتعلم على جميع الأصعدةوفي الوقت ذاته يجعل الاهتمام الاجتماعي للأمة مرجعية يتحتم الشأن التعليمي بتفعيلها وعدم تجاوزها باعتبارها خصيصة وسمة اجتماعية مميّزة.

4–4– مواكبة الاتجاهات الحديثة :مع تطور العلم بصفة عامة، صاحبته خصوصية تطوير الفكر التربوي وتنقيح وتحسين المناهج الدراسية، مسايرة للتغييرات الحادثة عبر العالم، وباعتبار المنهاج المسؤول بعناصره الداخلية رفقة كم من الشروط الخارجية على بلوغ الغايات والأهداف والكفاءات التي تتطلبها ملامح التخرج من المدرسة الجزائرية عبر أطوارها ومراحلها، وهو الأمر الذي تولد عنه بروز اتجاهات

1 . الطافحة أحمد عبد الله، تطوير المناهج الدراسية، دار عالم الكتب، الرياض، 2013، ص 331.

2 . سعادة جودت أحمد، وإبراهيم عبد الله، مدخل إلى المنهج الدراسي المعاصر، ص528.

حديثة في التعليم اجبر القائمين على التربية مراجعة السياسة التربوية عبر المناهج الدراسية، "فالتربية شاءت أم لم تشأ، تجد نفسها في دوامة التغيير، لأنها نشأت من أجل مشاكله، والمساهمة في تحقيق أهدافه والعمل أيضا على نمو الفرد، النموالشامل المتكامل ولا يمكن أن يتحقق هذا التغيير للمجتمع والفرد "[1].

وتتباين عناصر الاتجاهات الحديثة من حيث المصدر والتوجه نظرا لمكونات ومميزات كل مجتمع داخليا ولتلك العناصر الخارجية التي يفرضها الموقع الإقليمي ومقدرات البلد الاقتصاديةوتوجهاته الفكرية وسماته الروحية العقائدية، لذلك يوجب المختصون على مراعاة عناصر التوجهات التربوية الحديثة وانتقاء الأصلح والأنسب لخصوصيات المجتمع والمدرسةوهي التي تجد مواردها في علوم التربية الحديثة وعلم النفس بكل شقوقه وعلم التقويم والمرافقة البيداغوجية، حيث يمكن حصر هذه التوجهات العالمية المعاصرة ذات الطابع العلمي في :

" – ربط المناهج بالمجتمع والبيئة.

– دمج التقنية في محتوى المناهج.

– تنظيم المناهج الدراسية وفقا للمنهج التكاملي.

– التركيز على مهارة التفكير والتخطيط وحل المشكلات.

– مناسبة المناهج الدراسية لجميع التلاميذ بمستوياتهم المختلفة.

– تقليل العبء والازدحام في محتوى المنهاج.

– تشجيع التلاميذ على الحوار والمناقشةوالتواصل مع زملائهم.

– التنويع في أساليب التقويم"[2].

وتتجلى هذه المتطلبات في مدارج الكفاءات من الأعلىإلىالأسفل من خلال الوضع التنازلي من ملامح التخرج إلى الكفاءات الشاملة إلى الكفاءات الختامية وصولا إلى أهدافومؤشرات التعليم التي

1. الوكيل حلمي أحمد والمفتي محمد أمين، أسس بناء المناهج وتنظيمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط4، 2001، ص 321.

2 . شحاتة حسين، المناهج المدرسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط3، 2003، ص 259-260

يكتسب من خلالها المتعلم تعلما متوازنا متطلعا إلى الحديث والمستجد دونما إغفال للخاص والمقدس المحلي.

4-5- المحافظة على القيم والهوية الثقافية :تبرز هذه المركبة شقا مهما في بناء الأفرادوالمجتمعات إذ أن عملية تحسين المناهج وإعادة كتابتها لا يقتصر على تلبية حاجات الأفراد المعرفية والمنهجية المقارنة "فالهوية بالنسبة للمجتمع هي مجموعة الخصائص والصفات والسّمات التي يتمسك بها مجتمع وتميزه عن غيره من المجتمعات"[1].

إذ يوكل إلى المناهج مهمة جسمية تتجسد في تصفية المناخ بإبعاده المادية والروحية وحتى العلمية، وإبراز مقومات الشخصية الفردية والاجتماعية والعمل على تنقيتها من كل الشوائب، إضافة إلى ترسيخها لدى الأجيال والمحافظة عليها بإقحامها ضمن مكونات مصفوفات الموارد المستهدفة بالتعلم وتجسيد البعد الوطني الذي يعد من المرجعيات الأساسية للأهداف التربوية ومساهمة المواد الدراسية في نقل وترسيخ القيم الاجتماعية والثقافية، باعتبارها مكونات تقاعدية وأساسية في تشكيل الهوية الوطنية المتشبعة بشخصيتها المتميزة والمواكبة لروح العصر في ظل القيم الثابتة وهو الأمر الذي يسهم في تحقيق التوازن بين الجانبين المادي والمعنوي، وقد ورد ضمن المرجعية العامة للمناهج المقاصد المرتبطة بغايات المدرسة الجزائرية في شقها المرتبط بالأمة وقيمها، جملة من العناصر المرجعية نذكر منها:

"- الانتماء للجزائر باعتبارها لحمة التضامن التاريخي قديما وحديثا.

- الشعور بالانتماء إلى امة واحدة وشعب واحد، وهوشعور يرتكز على إرث تاريخي وجغرافي، وحضاري وثقافي بما يرمز إليه الإسلام واللغتين الوطنيتين العربية والأمازيغية والعلم والنشيد الوطني.

– التفتح على حضارات العالم والقيم العالمية التي لا تتعارض وقيمنا" [2].

1 . عبد السلام مصطفى، تطوير منهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة، مؤتمر التعليم والتوعية في عصر العولمة، جامعة المنصورة، 2006، ص 272.

2 . المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009، ط 2016، ص 9.

وقد شكل اهتمام المناهج الحرص على ضمان ما يكون جديرا بتزويد مواطن الغد بما يتعلق بجوهر الحرية الوطنية من خلال تكفل المواد الدراسية المقررة على اختلافها والمواضيع المكملة للمنهاج في اطار النشاطات اللاصفية بالعمل على تحقيق :

"- تكوين ضمير وطني يرتكز على الاحترام التام للاختيارات الاساسية(الإسلام، العروبة والأمازيغية) والرموز الممثلة للأمة الجزائرية (العلم الوطني، النشيد الوطني، العملة الوطنية) وعلى التحلي بالمواقف الإيجابية التي تمكن من الحفاظ على هذا الضمير ورعايته والدفاع عنه.

– تكوين ضمير المواطنة المرتكز على القيم الأساسية للأمة والتي تظهر من خلال إحترام الغير، التضامن، التعاون، وروح التسامح.

– معرفة كافية بالتراث الجغرافي (الطبيعي والبشري) والتاريخي (بتواريخه، واماكنه وابطاله، ونجاحاته الهامة ومساهمتهما في الحضارة العالمية) وذلك ما سيولد وينمي لدى المتعلم ارتباطه بأرضه وإرثه الحضاري المتوغل في القدم" [1].

حيث تمثل هذه العناصر الأرضيات التي استندت إليها اللجان المتخصصة في المواد التعليمية المختلفة مراعية أبعادها الهواياتية داخل أوخارج التعلمات أي بشكل مباشر أوغير مباشر سعيا لبناء شخصية الفرد الجزائري المعتز بإنتمائه لمجتمعه وأمته، وغرس عوامل الحفاظ على هذه الخصيصة التي تدعم بقاء المجتمع في صوره الأصلية والمتفتحة من جهة أخرى على نوافذ العصرنة دونها إخلال بالمقومات الأساسية للمجتمع.

4-6- مراعاة الشمول والتكامل والتوازن :تقر الدراسات المتوجهة إلى بناء المناهج وتطويرها بضرورة الاهتمام بالبعد الشمولي والمتكامل للمنهاج الدراسي إذ ينبغي أن تتكامل عناصر المنهاج فيما بينهما من وجهة داخلية، فعلى سبيل المثال نجد أساليب التفكير وحل المشكلات وتوظيف وتجنيد الموارد وتبني المهارات مشكلة بنية معرفية غير منفصلة، مهما اختلفت المجالات أكانت معرفية أومنهجية أوقيمية

1 . المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009، ط 2016، ص 18، 19

ويتحقق هذا الترابط العضوي من خلال تناسب المضامين وطرائق التعلم وآليات التقويم وتصويبها نحوالغايات والأهداف المرصودة، وفق خطط وإستراتيجيات فعالة، تضمن للمتعلم من التحصيل المتنوع كونه يمثل الحقوق الواجب بناؤها من طرف المتعلم واكتسابها في هيئة موارد معرفية ومهارية يواجه بها المشكلات المدرسية والحياتية بشكل عام حيث:"أن التكامل التربوي بين المواد الدراسية المختلفة سواءعملية بناء المنهاج أو تدريسه يتحقق عن طريق بعض المداخل التي تؤدي إلى ترابط الحقائق والمعارف والخبرات الخاصة بهذه المواد وتكاملها"[1].

كما نلمس اهتمام المناهج بالبعد الشمولي إضافة غلى بعد التكامل " فالشمولية تعني أن يشمل البناء جوانب المنهاج، فالتجديد في تقنيات التربية دون النظر في المضامين يجعل البناء شكلا ظاهريا لا معنى له، وعليه يجب أن تكون الشمولية متمثلة في الخبرات التي يحتوي عليها المنهاج مسايرة لتطورات العصر، وأن تتسم هذه الخبرات بالشمول من حيث المعارف والمهارات والقيم، وأن يكون محتوى المنهاج ذا معنى وفائدة للمتعلم والمجتمع وأن توفر ما يمكن للمتعلمين من التعامل مع المشكلات وتقديم الحلول"[2]

ومن هنا نقف على أن هذه الشمولية والتوازن والتكامل تندرج ضمن خصوصيات المادة الواردة على مختلف ميادينها توخيا لتحقيق الكفاءة الشاملة التي جاء بها المنهاج المعدل في مسعاه الديداكتيكي البنائي، ولا يتوقف هذا الانصهار عند حدود وأهداف المادة الواحدة بل يتعداه إلى تمازج وتقاطع الكثير من الأهداف والتعلمات، وهي الرؤية التي استندت إليها المناهج المعدلة في بعدها التكاملي من خلال الاعتماد على ملح التخرج على مستوى السنة أوالطور، أوالمرحلة، وهوالتكامل الخارجي بين أنشطة التعلم الصفية واللاصفية، " لأن اختيار خبرات أحد المناهج في معزل عن المناهج الأخرى، يكون سببا في الهدر التربوي ويعوق مسيرة العملية التعليمية بالمستوى المطلوب"[3].

1. فاروق فهمي، منى عبد الصبور، الإتجاه المنظومي في التدريس والتعليم، المؤتمر العربي الأول،القاهرة ،2001، ص 118.
2.محسن علي عطية، الجودة الشاملة والمنهج، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د.ط)، ص293
3 . محمد أحمد شوق، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص 380.

ولقد امتاز المنهاج المعدل (طبعة 2016)بتجاوز المقاربة بالكفاءات متعديا حدودها إلى تبني المقاربة بالكفاءات الشاملة التي تستهدف مخرجات المواد التعليمية، كما اتخذت اللجنة الوطنية للمناهج في إطار إعادة هيكلتها (المناهج) تحت شعار " مدرسة للجميع ولكل واحد" في مستهل مبادئها بأن " تسعى إعادة الهيكلة إلى تحقيق انسجام أكبر بين مراحل التعليمية وداخل كل مرحلة وبين المواد وداخل المادة الواحدة، وذلك اعتمادا على المبادئ العامة للمنظومة التربوية أي : الحق في التربية ضمان التعليم الإلزامي، تساوي الفرص..."[1]،كما يتضح جليا دور وأهمية التكامل المفضي إلى تكوين وتأهيل جوانب شخصية المتعلم بالنظرة الكاملة إلى وحدوية الفرد وتنوع حاجاته وميولاته، ففي إطار مبدأ الشمولية تلح المرجعية للمناهج بالقول أنه " لا يمكن للمناهج أن تبني سنة بعد سنة، بل انطلاقا من وحدة كالمرحلة (التعليم الأساسي مثلا، وعليها أن تعتبر مجموعة الكفاءات المقصودة، وتبحث عن تحقيق جميع أبعاد التخرج المقصود "[2].

فالحرص على تنوع خبرات المنهاج وتوازنها من حيث حجمها المعرفي أوالمهاري اللذان تنشدهما غايات التعلم، إذ أنها تحقق لدى الفرد المتعلم سعة المعلومات وترابطها الممكن بما يؤهل إلى تجنيد قدراته وحسن توظيفها لمواجهة التحديات والمشكلات، وفي هذا الصدد الموحي بتقديم منهاج متوازن وخبرات متنوعة كفيلة بدعم المتعلم إلى التأهيل الحقيقي عبر المساعي البيداغوجية والسيرورات التعلمية لمختلف المواد الدراسية وما يلحقها من قيم واتجاهات ومواقف إيجابية، وعليه" ينبغي البحث عن الانسجام بين مختلف مكونات المنهاج الشامل، وعلى اختيار الأهداف والوضعيات التعلمية والمخططات الدراسية المعتمدة والوسائل والسندات والنشاطات المقترحة، وإستراتيجيات التقويم الملائمة" [3].

1. الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مارس 2009، طبعة 2016 ص 25.

2 المرجع نفسه، ص 39

3 . المرجع نفسه، الصفحة نفسها

كما وأننا نلحظ أن كل مادة تستهدف ضمن تفعيل مضامينها كفاءة شاملة لا ينبغي إبقاؤها جامدة منعزلة لا تؤثر ولا تتأثر في رحاب الناتج التعلمي المأمول "إذ أن الكفاءات الخاصة بمجال من المواد بالكفاءات التي ترجع إلى مجالات أخرى من المواد المعتمدة في المستوى نفسه، ولا ينبغي أن يكون تداخل المواد interdisciplinarité أوالتشارك الفوقي للمواد مجرد شعار، بل لابد من سيادة المنطق الشمولي بصفة دائمة في بناء المناهج الشاملة"[1].

وهي محددة بوضوح، و ضمن علاقات تكاملية لكل منهاج."إذ ينبغي أن يعتمد في إعداده على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين، وترتيبات تحقيقها والإمكانات البشرية والتقنية والوسائل التي ينبغي تجنيدها بقدرات المتعلم وكفاءات المدرس"[2].

وهي مؤشرات تدل على حداثة التصورات التي حملها مشروع تحسين مناهج 2016،كأول تجربة في الطور الأول من المرحلة الابتدائية، وعندما نتساءل على الخلفيات التي تسم فلسفة بناء المنهاج التعليمي المحسن، فهوكغيره من المناهج التي طالها التحسين والتعديل والتطوير، اعتمادا على النظريات التربوية العلمية الحديثة وبالأخص على الاتجاه التعليمي في إطار السوسيو–بنائية، وبتبني المقاربة التدريسية المتمثلة في المقاربة بالكفاءات بعنوان الكفاءة الشاملة خلافا للأسلوب الكفائي في مناهج الجيل الأول، ومنه نستطيع أن نعرج على المستويات الابستيمولوجية والبيداعوجية والمنهجيةمستدعين أهم دواعي إعادة كتابة المناهج بهذه المواصفات والمميزات،مبرزين اهم الاختلافات بين الجيلين.

5– مبادئ منهاج الجيل الثاني (المعاد كتابته)

إفراز وبناء وتقديم منهاج دراسي تعليمي يتطلب جهودا كثيرة مختلفة من طرف ذوي الاختصاص المباشر من تربويين ونفسانيين، وبمعاضدة ذوي الاختصاص ذي الصلة كعلماء الاجتماع والمتخصصين في مجال التنمية البشرية، حيث تنص المشاورات والاستشارات والاقتراحات الكفيلة بعداد الأداة المسيرة لشؤون

1. الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مارس 2009، طبعة 2016 ص 25.
2 . الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مارس 2009،، ص6.

التعلم داخل المجتمع والانسجام مع غاياته وخصوصياته عبر تحسين مبادئ تنظيم المنهاج وتخرجه في صورته المراعية لكل المتعلقات، وفي هذا الصدد المتعلق بإعادة كتابة المناهج تم توخي أربعة مبادئ.

5 4 – المستوى البيداغوجي :

5-1-1- النظرية السوسيو-بنائية : تقتضي فلسفة بناء المنهاج التعليمي الاستناد إلى متكأ علمي يتمثل في النظرية التربوية المتخذة مرجعية للمقاصد التربوية والتعليمية، وتسعى إلى تحديد طرائق إنجازها والأساليب والتقنية التي تفعل مضامينها وكانت البنائية التي نادى بها بياجي PIAGETتنص صراحة على تعلم الفرد وتعليم الفرد لقرينه، إلا أن النظرية البنائية الاجتماعية غيرت نهج الممارسة، وقد سادت البنائية مرجعية لمناهج الجيل الأول اعتبارا من أنها " رؤيةفي نظرية التعلم ونموالطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل فدراته الفطرية مع الخبرة" [1].

ومن شق آخر يعرفها الخليلي " بأنها موقف فلسفي يزعم أن ما يدعى بالحقيقة ما هي إلا تصور ذهني عند الإنسان معتقدا أنه تقصاها واكتشفها وبذلك فإن ما يدعى بالحقيقة ليس إلا البداع تم من قبله دون وعي بأنه هوالذي ابتدعها، واعتقادا منه بأن هذه الحقيقة موجودة بشكل مستقل عنه، في حين أنها من ابتكاره هو، وتمكن في دماغه، وتصبح هذه الإبداعات أوالتطورات الذهنية هي أساس نظرته إلى العلم من حوله وتصرفاته إزاءه" [2].

وترتكز هذه النظرية على الجوانب البيولوجية للمتعلم وتأثره بعناصر نموه ومكتسباته من جهة واستعدادته الفطرية من جهة أخرى، إلا أن ظهور اتجاه أخر للبنائية متمثلا في السوسيو-بنائية وتسمى هذه النظرية أحيانا النظرية الثقافية الاجتماعية لتأكيدها على دور الثقافة والمجتمع في مجالات التعلموهذا التوجه لم يتبلور بشكل جلي إلا في العقود الثلاثة الأخيرة، حيث تأثرت بكتابات وأبحاث عالم النفس الروسي ليف فيجوتسكي (Lev vygotski)"الذي كان يرى أن تفكير الأطفال ولغتهم يبدآن بوصفهما وظيفتين منفصلتين، لكنهماأصبحا مترابطين في سنوات ما قبل المدرسة، عندما يبدأ الأطفال باستخدام

1 . زيتون حسن وكمال زيتون، البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي، ط1، 1992، ص3.

2 . الخليلي، خليل وزملاؤه، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دار القلم دبي، ط1، 1988، ص3.

اللغة وسيلة للتفكير، وشيئا فشيئا يبدأ الطفل يتأثر باللغة، خاصة المعارف المرتبطة بالثقافة التي يصعب أن تكتسب من خلال التعامل المباشر مع البيئة، فيكتسب الطفل أكثر معارفه الثقافية من خلال التخاطب مع الآخرين ويتوسع في ذلك من خلال التفكير والحديث النفسي الداخلي"[1].

وفي هذا الصدد يتضح التمايز الذي يؤثره فيجوتسكي والذي بين أسس التعلم فيه على الجماعة، انطلاقا من الموارد الثقافية للطفل فتميز بنظرته الاجتماعية لأبعاد التعلم، كما قال جان بياجي(Jean Piaget) رغم التقاطعات الفلسفية للنظريتين البنائية والبنائية–الاجتماعية في المنحى البنائي، وعلى الرغم من أن بناء المعرفة أمر شخصي، "إلا أنه يتم في إطار اجتماعي لأن المعلومات مرتبطة بالوسط الاجتماعي، ولأن السياق يأتي مما نفكر به ومما ساهم به الآخرون في عملية التفاعل"[2].

ومما تتضمنه المناهج في إطار الدراسة وبناء التعلمات أن تتجلى العملية المفضية إلى بناءالمعارف والتقاط المعلومات ومحاكاة المنهجية وأفعال التعلم بصفة عامة ضمن مجموعات مصغرة (الأقران)، تسمح لهم نقاشاتهم حول التعليمات المقدمة بممارسة الصراع المعرفي والنضال الصريح على الأفكار، وهذا برؤية البنيوية الاجتماعية " التي تضع في الصدارة الإستراتيجية التي تمكن المتعلمين من بناء معارفهم، ويناقشون مساهماتهم داخل مجموعات الأقران، وبذلك فهم ينتجون بالاشتراك حالات من الواقع المدرك"[3].

ويلتمس هذا المسعى في وضعية العمل الفوجي الذي يتقاسم فيه أطراف المجموعة مهام مشتركة تحاول فك الغوامضوتحدي الصعوبات وذلك بتجنيد الأرصدة المعرفية أوالمهارية حول الموضوع المستهدف وبناء المعرفة من خلال التعاطي مع وضعية–مشكل تقتضي فيها الأحوال تجنيد وتوظيف المكتسبات المعرفية السابقة وإبداء المحاولات المنهجية في مطاردة العناصر المعرفية المحددة بشكل مباشر أوغير مباشر عبر مسارات تفكيرية كالمحاكاة والاستقصاء والاكتشاف والتحليل والتركيب ضمن سياقات منسجمة تستطيع بتحقيق الأهداف المطلوبة.

1 . النظرية البنائية الإجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، مركز بحوث كلية التربية راشد بن حسين العبد الكريم، جامعة الملك سعود، السعودية، 2001، ص17

2 . الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مارس 2009، طبعة 2016 ص 23.

3 . المرجع نفسه الصفحة نفسها.

2-5- المستوى الابستمولوجي المتعلق بالمعارف المهيكلة للمادة :يرتبط هذا المستوى المتعلق بالجانب المعرفي بمسائل النموالتي تخضع لها شخصية المتعلم، وباعتبار النموعملية مستمرة ومتدرجة، بإستمرار حياة الفرد ومع خصوصية التدرج الملاحظة على النموراعى المنهاج المعاد كتابته مسألة الخبرات والمعارف التي يجب أن تقدم وفق خصوصيات تضمن هذه الحركة والانتقال من السهل إلى المركب، ومن البسيط إلى المعقدومن المعلوم إلى المجهول، بما يكفل للمتعلم الوجاهة التعليمية من خلال ممارسته لمختلف الأنشطة التعليمية المبرمجة، وعند تصفح المنهاج وشكل تنظيمه نجده يولي أهمية لهذه الخبرات المعرفية ويوردها في مصفوفة تتعلق بالمحتويات المعرفية باعتبارها الأصل والمتركز الذي يُبنى عليه التعلّم

وفي هذا الباب يورد الدليل المنهجي لإعداد المناهج تصوره للمواد الدراسية حيث يقول إنها "كيانات خاصة أوجدتها المدرسة قصد الاستجابة للغايات الاجتماعية، وهي تتجذر وتتغذى من تربةابستيمولوجية، فالمادة الدراسية هي قبل كل شيء تلك النظرة التي نوجهها للعالم لمساءلته، غير أنه لا ينبغي الاعتقاد أن الموضوع المدروس هوالذي يميز المادة (لأن الموضوع نفسه يمكن أن تتناوله عدة مواد بشكل مختلف لكن بصورة متكاملة فيما بينها)، و هوالكيفية التي ننظر بها إليه ونتصوره"[1].

ومنه نلتمس الرؤية التي تبناها المنهاج في مجال تنظيم وتقديم وانتقاء المحتويات، وتعد هذه المعارف نتاج ما أفرزه العقل البشري مصنفا في أنواع ومجالات متخصصة في شتى العلوم لاسيما في هذا العصر الذي اتسم بسيولة معرفية وتدفق علمي وتميز بالانفجار التكنولوجي، نظرا للكميات الهائلة للمعارف التي اختاره فيها الإنسان، واندهش أمام موقف ما يجب أن يتعلمه وما ينبغي أن يتركه إزاء هذا التزاحم الذي أحدثته المعرفة في مجال المعاني أوالأحكام أوالظواهر أوالحقائق أوالأفكار وأوجده العلم بأبحاثه وأدواته، ومن هذا الباب نقف على وعي القائمين بإعداد المنهاج المعاد كتابته بالتكفل بهذا المتعدد من الموارد والمعارف التي صيغت في شكل مواد متعددة مختلفة في بعض الأبواب، كما تجمعها عناصر مشتركة في أبواب أخرى، وعليه يرى المختصون في بناء و تطوير المناهج بأن" هناك عدة كيفيات لتشكيل مادة دراسية، من بينها الربط التسلسلي للمفاهيم والتشارك الفوقي للمواد ففي الربط التسلسلي للمفاهيم تبنى

1 . الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مارس 2009، ص20.

المادة على أنها مفاهيم أومحاور متعاقبة ترتبط ارتباطا خطيا وزمنيا، لكن هذا التصور يتناقض ونموالمعارف الذي لا يتصف بالخطية بل بالحلزونية، أما في التشارك الفوقي للمواد، فإن المادة متصورة في شبكة مزدوجة تتكون من كفاءات ومعارف في مجال الشبكات، وفي هذه الحالة يكون الاهتمامبالكفاءات المشتركة بين عدة مواد".[1]

وفي مجال مادة اللغة العربية التي تعد موضوع بحثنا، نلمس هذا التصور من خلال نظام يُسير الحصص في أسلوب جديد هوالمقطع التعلمي الذي تُفعَّل فيه الموارد في دورة حلزونية لأنشطة ميادين المادة، وتُلتمس أهمية الموارد أوما كان يصطلح عليه سابقا بالمحتوى في تمثيله لحلقة الربط بين عناصر المنهاج، فالمحتوى اعتبارا من أنّه " نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختبار والتي يتم تنظيمها على نحومعين، سواء كانت هذه المعارف مفاهيم أوحقائق أوأفكار أساسية، ويختار المحتوى في ضوء الأهداف، وتتحدد الأهداف وتختار في ضوء عقيدة المجتمع أوفلسفته في الحياة" [2]، كما ينبغي في ظل أهمية المحتويات والمعارف والموارد البحث عن الجديد والمستجد والتمييز بين الضروري والثانوي في إعداد مصفوفاتها المحمولة بين بطون المناهج والموجهة إلى مواقف التعلم.

5-3- المستوى المنهجي :يقوم المنهاج المعاد كتابته على نسق يتقاطع فيه التصور كونها مركبة نظرية، والإنجاز الذي يمثل الوجه التطبيقي والمعنى بتحريك المعارف والموارد عبر سيرورات ديداكتيكية يمثلها المقطع التعليمي، ومنه ينبغي مراعاة الانسجام والعلائق بين مختلف المراحل التعليمية بناء على ملامح التخرج، وتشاركية فعلية بين مناهج مختلف المواد في شكل أفقي وضمان الوجاهة بين محتويات أنشطة كل ميدان داخل مادته، والملاحظ أن هذه المقاربة المطبّقية تستهدف التكامل من زاوية التدرج من ملمح إلى أخر سعيا لتحقيق مؤشرات ملامح التخرج من مرحلة التعليم الأساسي (ابتدائي + متوسط)، وهويحتم على المنهاج التعليمي المعاد كتابته مراعاة هذا العنصر الباعث إلى بناء هذه التكاملية الضرورية ذات البعد الإدماجي، ويحدد الدليل المنهجي لإعداد المناهج الهدف من هذه المقاربة بقوله "إن هدف المقاربة

1 . الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مارس 2009، ص20.

2 . توفيق أحمد مرعى، محمد محمود الحيلية، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها، عناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة، عمان، ط2، 2001، ص 94

المنهاجية هوجعل المناهج الدراسية تتظافر نحومتلق واحد هوالتلميذ، ويرتكز هذا التظافر على الكفاءات العرضية (الأفقية)، لكن المواضع العرضية يمكن أن تتناولها عدة مواد في الوقت نفسه، أوبصورة منفردة أو بواسطة المشاريع المتداخلة "[1].

هذه الخصوصية المتشكلة في احترام المقاربة النسقية المشار غليها في إعداد المنهاج،سجلت في تخصيص مصفوفة للكفاءات العرضية بين المواد في شقها المعرفي وأخرى ذات طابع منهجي، كما التفت الى شق القيم والاتجاهات والمواقف، ذلك بمرافقة حزمة من القيم المحددة لمجريات القلم، وفي هذا الاتجاه تستطيع ضمان تغذية حاجات المتعلم في جوانبها المعرفية والحسن–حركية والوجدانية، إلّا أنّ الممارسة الديداكتيكية تحترم هذا التوجه،إلا أنها تركز على الجانب المعرفي، وهوالمتبني لصنافة بلوم Taxonomie de BLOOM المعرفية على مستوى التعلم والتقويم، إذ أصبحت المدرسة مطالبة بإعداد أسئلة وتعليمات الوقفات التقديمية استنادا إلى هذه الصنافة والعمل بنوعيات من الأسئلة في مستويين،مستوى الحد الأدنى والذي يستهدف قدرات الحفظ والفهم والتطبيق،ومستوى الحد الأعلى والذي يستهدف مراقي التحليل والتركيب والتقويم، وفي مجال تدريس اللغة نلتفت إلى تدريس بعض الأنشطة بصفة تكاملية توافقا مع نظرية الجشطلت التي تؤكد على أن العقل يدرك الكل قبل الأجزاء، كما أن " النظرية البنائية من أكثر النظريات توافقا مع عملية التعلم الذي يحصل بالطريقة التكاملية أوالمدخل الكلي للغة، إذ يرى النفسانيون أن كل ما في الوجود (بما في ذلك الإنسان هوعبارة عن بناء متكامل يضم عدة أبنية جزئية تربطها علاقات، وهذه الأبنية الجزئية لا قيمة لها في حد ذاتها بل قيمتها في العلائق التي تربطها ببعضها والتي تجمعها في ترتيب يشكل نظاما مجددا يعطي للبناء الكلي قيمته ووظيفته"[2].

وتتمظهر هذه الخاصية الكلية بجلاء، عبر ما يلاحظ من علاقات المهارات اللغوية التي لا تنفصم الواحدة عن البقية، بل الملاحظ بعفوية تكامل ميادين اللغة في وحدة شاملة، كما يمكن تلمس البعد التكاملي داخل الميدان الواحد الذي تبنى مخرجاته بفعل أنشطة متدرجة متكاملة تنطلق من نقطة تروم

1 . الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مارس 2009، ص 22.

2 . ناصر إبراهيم، فلسفات التربية، دار وائل، عمان، 2001، ص42.

تحقيق المؤشر النهائي لعملية التعلم عبر محطات ذات صلةولذلك نجد المنهاج الدراسي الخاص باللغة العربية بخصوصيته التكاملية، يختلف عن بعض المواد التعليمية الأخرى التي لا تستند إلى النمط الحلزوني، بل تسير في شكل خطي تتابعي على غرار التاريخ والجغرافيا والفنون، وما كانت النظرة التكاملية للغة وتفعيلها بالبعد الحلزوني إلا لتكامل ميادينها حيث أن الواحد يكمل الآخر فتتنامى المهارات الجزئية لتصب في تحقيق الكفاءة الشاملة للمادة.

5-4- المستوى القيمي (الأكسيولوجي) :يبقى الهدف الرئيس من التربية في بعده الاسمي هو اكتساب الأجيال للقيم والعمل على ترقيتها بشكل مستمر عبر الحقب والعصور، سواء تلك التي تشترك فيها أفراد المجتمع كالأبعاد السياسية والاقتصادية، أوتلك التي تميز الأفراد عن بعضهم في مجال الوجدان والأخلاق وتذوق الجمال، والإبداع، ومن خلال مطالبة المرجعية العامة للمناهج باكتساب كل متعلم مجموعة من الكفاءات المتعلقة بالقيم، وهو ما قام به معدو المنهاج التعليمي إلى إرفاقه بجملة من القيم المختلفة يعني بما فعل المتعلم بالموازاة، وتعمل المقاطع التعليمية، على استغلال السندات والمواقف التعلمية في استنتاج أوبث قيم تتلاءم وخصوصيات الطفل ومرحلته العمرية وقدراتهم المعرفية، فالقيم أصبحت ضرورة ملحة " إذ طفرت أهمية غرس القيم في عالم اليوم بشكل يستدعي الوقوف عنده، فتزداد أهمية هذه القيم وضرورة غرسها والعناية بها في عالم اليوم المتغير المتقلب الذي بدأ يتنكر للقيم، لعدد من الأسباب منها اتسام المجتمعات عامة باهتزاز القيم واضطراب المعايير الاجتماعية والأخلاقية، وكثرة حالات الخروج على تعاليم الدين والقانون"[1].

وعليه فإنه من الضروري اهتمام المنهاج بالقيم عبر ما يقدم من مواد تعليمية مختلفة تبث فيها القيم التي تناسب مجال ومحور التعلم اعتبارا من النصوص والوسائل الديداكتيكية ونشاطات وإنجازات المتعلمين المتنوعة " إذ يمكن لكل مادة دراسية أن تقدم للتلميذ عددا من النشاطات المتنوعة التي تتيح له فرصة

1 . المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجي، تأصيل القيم الدينية في نفوس الطلاب، المجلد8، الجزء 55، ص 214

تجنيد هذه القيم، واستخدامها ودعمها، كما يمكن لكل مادة أيضا، أن تتيح له فرصة إثراء ثقافته، وتحضير نفسه للقيام بدور نشط في مجتمع ديمقراطي"[1].

وتبقى القيم المرصودة في المنهاج التعليمي للمرحلة الابتدائية متنوعة وموزعة على معايير تمثلت في قيم الهوية الوطنية والمواطنة والتفتح على العالم مرفوقة بمقترحات لجملة من المؤثرات التي تخدمها كما يركز واضعوالمنهاج على أن اكتساب القيم وتنميتها ينبغي أن ينمي لدى المتعلم المعارف والسلوكات الآتية:

" ازدهار هويته، وتفتح شخصيته، في إطار قيم الهوية الوطنية وتنمية استقلاله.

– تنمية القيم الأخلاقية التي تستلزمها مثل: روح الحق، الحرية، العدل، الصدق، احترام الحياة.

– التمسك بالتراث الوطني بكل أشكاله.

– الاحترام في علاقاته مع الأطفال الآخرين، ومع الكبار على مبدأ الانتماء إلى الجماعة المدرسية والمحلية والوطنية والدولية.– اكتشاف معارف عن المواطنة، حقوق الإنسان، الديمقراطية وعن سير المؤسسات السياسية والاجتماعية، والتنمية المستدامة حيث تتجسد هذه المعارف في سلوك ينمي معنى حقوق المواطن واجباته، وهوالأمر الذي يؤدي إلى التزام نشط، وشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع والصالح العام"[2] .

ونظرا لتمدد المدرسة على التربية الأسرية، ولكونها المؤسسة الأولية التي أنشئت لتربية وتعليم الأطفال والمسؤولية على نموالمعارف والمهارات والمنهجيات الأدائية، كما أنها من الجانب الوجداني الانفعالي تسهم في إنماء الدوافع والميول والاتجاهات وتشكيل الحوافز، وجب العناية والتكفل بها على اختلاف نوعياتها ومجالاتها كونها ترتبط بنفس الإنسان ومشاعره، رغم عدم ثباتها وسرعة تغيرها بفعل المؤثرات المتنوعة لاسيما في عصرنا الراهن، فيلعب المحيط والحضارة والتقاليد والعادات والطقوس الاجتماعية الأسري أوالمجتمعية أدوار مركزية في تشكيل أوتعزيز أونفي القيم ومؤشراتها، ومن كما هي السيرورات الديداكتيكية التي تفرض نمط التعلم بالأقران استنادا إلى مبادئ النظرية السوسيو–بنائية مع

1. الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مارس 2009، ص 19.

2 . المرجع نفسه الصفحة نفسها.

نوعية القيم التي تبنى من تفاعل الأقران في صور تلقائية أومنظمة داخل أطر التعلم، فيبنى الفوج بتعلماته المستهدفة، ويتعلم منهجيات وأداءات حسن حركية كما يتشرب قيَما من خلال الملاحظة أوالمحاكاة أوالبرمجة من طرف المعلم لموقف أوسلوك أوواقعة يبرز فيها المتعلم إفادته لقيمة دينية أوخلقية أو اجتماعية أوحضارية، ورغم تعدد مصادر القيم كالأسرة ووسائل الإعلام، تبقى المدرسة الفضاء الأمكن لبناء وتدعيم القيم "فطريقة سلوك المعلم وأسلوب تدريسه وطرق الإصلاح والبناء التي يتبعها، والأوامر والنواهي التي يصدرها، ونوعية التصرفات التي يشاهدها من زملائه في المدرسة، والتضامن التي تحملها الدروس والأهداف التربوية، أوكل النظام السائد بشكل عام، وتعتبر كلها ناقلا للقيم الخاصة بالطفل، والتي قد تكون بمجموعات عاملا في بناء وتقويم شخصية الطفل"[1].

وفي حقيقة تجلي مفهوم المنهاج، نستشف جملة من المبادئ القيميّة التي تتضمنها مركباته،"فالمنهاج هومجموعة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية، والتي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها، بقصد تأمين نموهم الشامل، في جميع النواحي وتعديل نشاطهم طبقا للأهداف التربوية المطلوبة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم"[2].

وفي هذا التعريف نقف على دور ووظيفة المنهاج في تعلم القيم واكتشافها وممارستها، حتى تستحيل سلوكات دائمة تهيكل شخصية المتعلم وتبني لديه المرتكزات القيمة التي يعيش بها داخل المؤسسة التعليمية أوخارجها، وتحوله حزم القيم المتواترة عبر مراحل وأطوار الدراسة من خلال موادها التعليمية ومضامينها المختلفة إلى فرد متشبع بالقيم النوعية التي تنشدها المدرسة وتستجمع مع غايات المجتمع العليا.

1 . علي القائمي، تربية الطفل دينيا وأخلاقيا، مكتبة فخراوي للنشر والتوزيع، البحرين، ط1، ص 334.

2- سعد غلي زاير،إيمام اسماعيل عايز،مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها، دار صفاء للنشر، عمان،ط1،2014،ص114.

المبحث الثاني: مكونات منهاج الجيل الثاني بعد التحسين

6 –دواعي إعادة كتابة المناهج التعليمية (الجيل الثاني) :

كان لجملة الأسباب المتعلقة بمنهاج الجيل الأول 2003–2004والتي وسمته بالإخفاق في التماهي مع السياسة التربوية، وغايات المجتمع التي تصبومختلف القطاعات بلوغه، فكان الأمر حتميا واستعجاليا في إعادة كتابة المناهج من طرف اللجنة الوطنية للإصلاح، والمجموعات المتخصصة للمواد، حيث تولتكلّ لجنة متخصِّصة إعداد منهج دراسي، "طبقا لقرارات مجلس الوزراء بتاريخ 30 أفريل 2002، وكذا توصيات اللجنة الوطنية للمناهج"[1].

وكان البدء في تطبيقها مع الدخول المدرسي (2003–2004)، لتشمل مستوى الطور الأول بسنتيه الأولى والثانية ابتدائي، والسنة الأولى متوسط، واستمر الأمر في توسيع النظرة التربوية والبيداغوجية، حيث تم بناء المناهج بشكل تراجعي من نهاية مرحلة التعليم المتوسط والعودة إلى بناء مناهج الطور الأول، عبر تدرج أخذ في الحسبان خصوصيات المواد وأهدافها الداخلية وبناء ملامح تخرج لكل سنة ولكل طور بمراعاة الشقين العمودي والأفقي، أما في الشق البيداغوجي، فقد تم إبلاء المقاربة التدريسية الكفاءة أهميتها في تحقيق النواتج التعلمية وملامسة أدوارها في بناء الكفاءات الشاملة بخلاف النظرة السابقة للكفاءات في الجيل الأول، والتي ارتبطت بميادين المواد ولم تراع التناسق الأفقي لمجالات المواد، وقامهذا البناء على دليل منهجي"مبني بوجه خاص على نصوص أساسية ثلاثة: القانون التوجيهي الصادر في 23 يناير 2008، والمرجعية العامة للمناهج والدستور المعدّل في نوفمبر 2008، فالقانون التوجيهي يحدد أسس المدرسة الجزائرية، ومبادئ التربية الوطنية، وكيفية تنظيم التمدرس، أما المرجعية العامة للمناهج فإنها تضع الإطار المفاهيمي للمنهاج العام الذي يشمل كافة برامج المواد، ويكون الإطار الموحد الذي تتضافر فيه غايات المنظومة التربوية "[2].

1. المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009، ط 2016، مدخل الدليل، ص09.
2. الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مارس 2009، ط 2016، مدخل الدليل، ص04.

وقد تنوعت هذه الدواعي بين عناصر تربوية وأخرى بيداغوجية وأخرى قيمية وتنظيمية، إذ تبلورت هذه المبررات في الوثائق المرجعية بكل جلاء، وأجابت عن أغلب الأسئلة التي طرحتها القواعد التعليمية المهنية عبر استشارة بيداغوجية، أفرزت أحكاما ومقترحات بديلة لبعض محتويات المناهج التعليمية وكان ذلك خلال الموسم الدراسي 2012-2013، علاوة على دراسات معمقة للتقارير التي كانت ترفع إلى الوزارة الوصية عن طريق المفتشين المرافقين للمناهج منذ تنصيبها إلى غاية الإعلان عن إجراء هذه الاستشارة، وقد نالت الجوانب التربوية حظها من هذه التعديلات حيث أصبح الاهتمام بإرساء الكفاءات العرضية والقيم وتدعيمها وقياسها واكتشاف انعكاساتها على الكفاءات المادية من خلال مواقف التعلم، وكل هذا تم في إطار إصلاح المناهج بشكل شامل، دعت إليه الضرورات و الاستشرافات و نظرات المحايثة والمرافقة للمستجدات الخارجية و الداخلية على اختلافها:

7- دواعي الإصلاح من منظور القانون التوجيهي : تعددت الأسباب و العوامل الداعية إلى ضرورة الانطلاق في عملية الإصلاح بناء على خلفيات ارتكازية متباينة المصادر ، وهي التي أجملها القانون التوجيهي بشكل رسمي باعتباره الوثيقة المرجعية الأساس لهذا الإصلاح ، و جاءت على النحو التالي

"- ضرورة خضوع دوري إلى الإصلاح والتعديل من أجل الضبط والتصحيح الظرفي الذي يعتبر أمرا عاديا في تسيير المناهج.

- تحسين المناهج نظرا للظروف التي يمليها التقدم العلمي والتكنولوجي قصد إدراج معارف جديدة أومواد جديدة.

-بروز حاجات جديدة في المجتمع، وتطلعات مختلفة في مجال التربية.

-هواجس العولمة في المجال الإقتصادي"[1]

وهذه الأسباب المباشرة استدعت اهتمام المختصين بإعادة كتابة المناهج وتضمينها هذه الملامح وغرسها في هيئة أهداف للمواد الدراسية في بطون المناهج، وفي ذات المنحى أشارت الدراسة التشخيصية

1. القانون التوجيهي للتربية 08/04 بتاريخ 2008/01/23 .

البيداغوجية المنجزة عام 2013 كنشاط استشاري وطني إلى عدد من العوامل والمبررات الداخلية الداعية إلى إعادة النظر في المناهج الجزائرية والمقصود بها مناهج 2003/2002ويعود ذلك إلى:

-"تصميم المناهج السابقة في غياب الإطار المرجعي حيث أن القانون التوجيهي للتربية 04/08 لم يصدر إلّا عام 2008، والمرجعية العامة للمناهج المعدلة وفق القانون التوجيهي، والدليل المنهجي لإعداد المناهج في نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي.

-نقص التنسيق بين الأطوار والمراحل، حيث تتم إصدار مناهج الجيل الأول"[1].

وسنة بعد سنة مما جعلها تفقد الانسجام والتماسك فيما بينها، كما نلمس مجموعة من الدواعي الواردة في سياق آخر كانت من بين الدوافع الأساسية والرسمية التي دعت إلى هذا التجديد المنهاجي متمثلا في إدخال التحسينات الضرورة والتازمة على المستويات كافة، (بيداغوجيا، تربويا، علميا، اجتماعيا...).

و جاءت متماهية مع الدواعي التي حمَلَها القانون التوجيهي 04/08 ، حيث أضافت عناصر بأبعاد داخلية و خارجية إلى حزمة العوامل الضرورية و المنطقية استجابة لعمليات التحسين المختلفة والتي نذكرها في التالي :

-" مصادقة الجزائر في 2015 على برنامج التنمية المستدامة للأمم المتحدة التي تلزم كل الدول المنخرطة بترقية التعليم مدى الحياة.

-الأخذ بمفهوم التربية المستمرة والمتجددة.

-إصلاح الاختلالات وتدارك النقائص المسجلة خلال تجربة المنهاج الدراسي للجيل الأول من 2003 حتى 2015والواردة في عمليات الاستشارة حول المنهاج عام 2013والتي كان من أهم توصياتها :

-المطالبة بنقل بعض المفاهيم إلى مستويات أعلى.

-وجود معارف تفوق مستوى التلاميذ.

-عدم التكفل بالبعد التكنولوجي.

1. لوصيف عبد الله، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، ملتقى جهوي لفائدة مفتشي التعليم الابتدائي، باتنة، الجزائر، 2015 .

-صعوبة إنجاز النشاطات.

-تعدد الكفاءات في السنة الواحدة"[1]

وقد تمّ فعلا التكفّل بتصحيح هذه الاختلالات على مستوى المناهج التعليمية إما بحذف بعض الموارد أوتحيين بعضها المتناسب وقدرات المتعلمين، وإضفاء مؤشرات البعد التكنولوجي في التربية والذي يؤسس إلى نمط تعليمي حديث والأخذ بالنظرة الشاملة إلى المناهج التعليمية توافقا مع شرائح المتعلمين ومواكبة للمستجدات الطارئة على جميع الأصعدة.

8 – مميزات منهاج الجيل الثاني :

هي أمر حتمي تلك المراجعة وإعادة النظر في المناهج تطويرا وتحسيناحتى تجعل منها مصادر تعلمية تمتاز بالمرونة وتنأى عن الجمود الذي يفقدها سمة التطلع والمسايرة الواعية للمستجدات الإقليمية والعالمية، وعلية جاءت المناهج المعاد كتابتها في ثوب يميزها عن مناهج الجيل الأول حيث امتازت بـ :

8 1 **الشمولية** :وذلك من خلال بناء مناهج لكل مرحلة تعليمية وهوالأمر الذي يعنينا بشكل مباشر حيث تم إنجاز وإعداد منهاج خاص بالمرحلة الإبتدائية طبعة 2016، يشتمل على كل المواد التعليمية لمختلف السنوات والأطوار.

8 2 **الانسجام** :من خلال شرح العلاقات بين مختلف مكونات مناهج السنوات وفي جميع الأطوار والميادين لمعالجة تفكك مناهج الجيل السابق، كما فصلت الكفاءات العرضية ضمانا للانسجام الأفقي للمناهج.

8 3 **القابلية للتطبيق** :وتتم بالتكفل بعملية التكيف مع شروط التنفيذ، إذ يجب أن تأخد إمكانية تطبيق المناهج.

8-4- المقروئية :وتعني توخي البساطة والدقة والوضوح، و هو ما ييسر خملية نمثل مقاصد المنهاد، وتحويلهاإلى أنشطة ديداكتيكية مرنة ، تستَغلّ في بناء المعارف المستهدفة

1. اللجنة الوطنية للمناهج، مقياس تكوين المكونين على مناهج الجيل الثاني، الجزائر، 2015، ص6.

8-5- الوجاهة :وذلك لتوخي التطابق بين أهداف التكوين التي تحملها المناهج والحاجات التربوية"[1].

ويتجلى ذلك من خلال الجدول الخاص بملامح التخرج حسب الأطوار والمتعلق بالمرحلة الابتدائية التي تعتبر مجال بحثنا لاسيما في الطور الأول في مادة اللغة العربية، في ظلّ الشروط الموضوعية لتنفيذها: قدرات التلاميذ وحاجاتهم، والمواقيت المخصصة، توفير الوسائل التعليمية، كيفيات التنظيم، مستوى تكوين المدرسين"[2].

حيث يبين الجدول الموالي في بنائه مصفوفة البيانات المعبرة عن جملة الكفاءات بأنواعها والقيم المستهدفة بالتناول في نسق منتظم و موجد عبر سنوات وأطوار المرحلة في تناسق أفقي و عمودي:[3]

نهاية التعليم الإبتدائي	**الكفاءة الشاملة في نهاية التعليم الإبتدائي**	**القيم**	**الكفاءات العرضية**	**الكفاءات الختامية1**	**الكفاءات الختامية2**	**الكفاءات الختامية3**	
نهاية الطورالأول	**الكفاءة الشاملة في نهاية الطور الأول**	**القيم**	**الكفاءات العرضية**	**الكفاءات الختامية1**	**الكفاءات الختامية2**	**الكفاءات الختامية3**	
نهاية الطورالثاني	**الكفاءة الشاملة في نهاية الطور الثاني**	**القيم**	**الكفاءات العرضية**	**الكفاءات الختامية1**	**الكفاءات الختامية2**	**الكفاءات الختامية3**	
نهاية الطورالثالث	**الكفاءة الشاملة في نهاية الطور الثالث**	**القيم**	**الكفاءات العرضية**	**الكفاءات الختامية1**	**الكفاءات الختامية2**	**الكفاءات الختامية3**	

جدول ملامح التخرج من أطوار مرحلة التعليم الابتدائي

1. الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مدخل المنهاج ص6.
2. المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009، ص39.
3. الدليل المنهجي لإعداد المناهج، طبعة2016، ص70.

" وهي التأكد من تحقيق المخرجات وتوازنها تربويا وبيداغوجيا حيث يتوخى التطابق بين أهداف التكوين التي تحملها المناهج والحاجات التربوية".[1]

أما عملية التناول الديداكتيكي فترد في الجانب الممارساتي عبر الوضعيات التعلمية داخل كل ميدان لتحقيق الكفاءات الختامية وتصب مخرجاتها لتشكيل الكفاءة الشاملة التي تؤسس إلى ملمح التخرج " ويورد الدليل المنهجي لإعداد المناهج وجوب اكتساب كل تلميذ قاعدة من الكفاءات والمعارف المتحكم فيها بشكل يجعلها أدوات في التعليم المتوسط، وبصفة أدق:

- تعميق مكتسبات السنة التحضيرية في ميادين التنشئة الاجتماعية والمعارف المسجلة في المنهاج مع التفكير في استدراك مستوى التلاميذ الذين لم يستفيدوا من التعليم التحضيري.

وعلية نتساءل عن المقارنة المتبناة ديداكتيكيا، فنجد أن المقاربة بالكفاءات الشاملة تمددت عبر نظام الكفاءات المتبني مع مناهج الجيل الأول 2003، و منه نحاول بسط هذه المقاربة ولواحقها والنظر في حركية الوسائل التي يفرضها المنهاج المحسن للوصول إلى أهمية التقويم ونوعيته باعتباره يتقصد الكفاءة الشاملة، على غير المعمول به في مناهج الجيل السابق، مع إبراز الفوارق بين الجيلين على جميع الأصعدة.

9 – المقاربة بالكفاءات :

يجدربنا التعرض إلى تحليل المقاربة انطلاقا من التعاريف اللغوية والاصطلاحية للمفاهيم التي بنيت عليها.

9-1-المقاربة لغة: تحظى لفظة مقاربة اهتمام لغوي واسع في المعاجم و القواميس، "فهي مصدر عير ثلاثي على وزن مفاعلة وفعله قارب على وزن فاعل، وهي تعني في دلالتها اللغويةدناه و حادثه بكلام حسن ومنه تقارب ضد تباعد"[2]وهي تَعنِي في مجُمَل مَا تُشيرُ إليه إلى الاقترَابِ والدُنُوّ من المبحُوثِ عنه.

1. الدليل المنهجي لإعداد المناهج، طبعة2016،ص04.

2. .خير الدين هني ، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط 1، 2005، ص 101 .

9-2-المقاربة اصطلاحا :إن كلمة مقاربة في المصطلح اللاتيني تقابلها لفظة approcheوالتي تعني الإقتراب مما هوحقيقي، وليس الوصول إليه، لأن المطلق يكون غير محدد في الزمان والمكان، فهي" تعني الإنطلاق في مشروع ما، أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة. وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المباديئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اختيار استراتيجيات التعلم والتقويم "[1].

فالمقاربة مسعى بيداغوجي، يقترب المتعلم من النتائج المرغوبة من خلال الخطوات والعمليات التي تجعله يتدرج في إتجاه بلوغ المستوى أوالأداء أوالهدف المطلوب.

9-3-المقاربة بالكفاءات الشاملة : عرفت المدرسة الجزائرية في محطتها الثانية للإصلاح، إبتداء من الموسم الدراسي2016-2017 في ثوب جديد جعل المقاربة بالكفاءات الشاملة عنوانا إجرائيا لتفعيل المضامين

والمقررات، توازيا مع الهيكلة، فالمقاربة تترجم الأهداف، و المحتويات، ووسائل الدعم، والخطوط المنهجية، حسب تنوع جنسيات المتعلمين أنفسهم واختلاف عاداتهم التعلمية، ونفسياتهم، وحياتهم اليومية"[2]، ومنها أنماط متعددة عرفتها المدرسة الجزائرية، منذ الاستقلال متمثلة في مقاربة المضامين، ومقاربة الأهداف ومقاربة الكفاءات، وأخيرا المقاربة بالكفاءات الشاملة.

9-4-مفهوم الكفاءة :

تتمثل الكفاءة في نظرة شاملة، مفادها أن الكفاءة اقتدار فردي واضح، يمتلكه الإنسان من أجل أداء مهام معقدة يتطلب تنفيذها عدد من العمليات والإجراءات، ورغم تعدد وتنوع التعاريف والمفاهيم

1. عزيزي عبد السلام ، مفاهيم تربوية بمنظور حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع،2003، ص 147.
2. محمد مكتسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات وتقنيات، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1997، ص42.

الإصطلاحية التي حملتها الكفاءة إلا أنها تدور حول حسن أوجودة الأداء، يثبت المتعلم من خلاله تحويل المعارف والأداءات إلى سيناريوهات تطبيقية، بغرض حل مشكل، ومنه سنعرض بالتطرق للتعرفيين اللغوي والاصطلاحي للكفاءة توخيا للوقوف على ماهيتها وتلمس أبعادها.

9-4-1-الكفاءة لغة :جاء في القاموس المحيط أن كفاءة مؤنثة يكفيه كفاية، وكفاك الشيء، واكتفيت به، واستكفيته الشيء فكفاني، ورجل كاف وكفء" [1]، ونقول: كَافَأَهُ على الشيء مُكَافَأة وكَفَاءَةً: جَازَاهُ، والكُفءُ النَظِيرُ والكُفؤ عَلى وزن فعل، والمصدر الكَفَاءَة، ونقول: لا كَفَاءَةَ لَه بالكسر: وهو في الأصل مصدر الفعل "كَفَأَ": أي لا نظير له، ويقال: كَافَأَهُ يُكَافئه مُكَافَأة: وفي لسان العرب نجد: الكُفءُ وهو المَمَاثل والقوي القادر على تصريف العمل والكَفاءَة المماثلة في القُوة والشَرف والكَفَاءة للعمل: القُدرة عليه وحُسنِ تَصريفِه"[2].

ومنه نقف على أن الكفاءة المتبناة، تعتمد على المتعلم بنسبة كبيرة، حيث تحيله (تعلما وإدماجا وتقويما وعلاجا) إلى وضعيات-مشكل دالة مكتملة الشروط والعناصر: (سياق، معلومات، مهمة، تعليمات)، فتدفعه إلى حلها وتجاوز المعيقات التي تتضمنها، ونخلص في الأخير إلى أن المقاربة بالكفاءات الشاملة تقوم على نمط بيداغوجي متمثل في بيداغوجيا الإدماج وهو الأسلوب القائم على الوضعية الإدماجية في مختلف المحطات التعلمية والإدماجية والتقويمية والعلمية، " فالوضعية التعلمية في المقاربة بالكفاءات، تمكن المتعلم الجديدة للمنهاج، والتي نعرضها بالتحصيل في الفصل اللاحق، من زاوية المادة اللغة العربية كونها محل بحثنا، فالمقاربة الكفائية كما يراها المنهاج المحسن، " أنها تتأسس على الوضعية المعقدة (المركبة)، التي تمكنها من البروز والظهور، فلابد من حاجز قوي يصطدم به المتعلم، حتى يتمكن من تجنيد معارفه" [3]، وبالنظر إلى الاختلاف أوالقفز الملحوظ للمقاربة بالكفاءات الشاملة على خلاف سابقتها(المقاربة بالكفاءات نجدها تمتاز بجملة من الخصائص نذكرها في الآتي:

1. الفيروز ابادي ، القاموس المحيط ، دار الكتب العلمية ، لبنان، طبعة1، 2006م ، ص: 335
2. ابن منظور ، لسان العرب ، المجلد 5 مادة كفأ ، دار الجيل بيروت ، لبنان ، ص:269
3. وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي، ص 24.

اختلفت المقاربة الكفائية الشاملة عن سابقتها المقاربة بالكفاءات للأنشطة في مجموعة من الخصائص امتازت بها عنها.

9-4-2-الكفاءة اصطلاحا :أخذت لفظة الكفاءة "من الوجهة الاصطلاحية عدة مفاهيم، اختلفت باختلاف أصحابها وتباين المدارس والمرجعيات شرقا وغربا، على الرغم من نشأتها وبداية تواجدها في مجالات عسكرية ومهنية في العالم الغربي، وأخذت مناح مختلفة، وتدرجت عبر الزمن إلى أن أخذت اصطلاحها بالمفهوم المدرسي التعليمي، وهوما يعنينا منها رأسا.فالكفاءة يقابلها في اللغة الأجنبية لفظ Compétence " والمقصود بها مجموع المعارف والمهارات المنهجية ذات وضعية دالة، والتي تسمح بإنجاز مهمة أومجموعة من المهام المعقدة" [1]، فالكفاءة بالنسبة للمتعلم هي مكاسب كامنة، يعود إليها من خلال الممارسة للبرهنة عليها وإثباتها، حيث صرح أحد التربويين بقوله" أنا كفء، إذا كنت أستطيع كلّ وقت أن أبرهن بأنني كذلك" [2]، ويعرفها "طارديف" TARIFسنة 1994 بقوله: "الكفاءة هي نظام من المعارف السردية والشرطية والمنهجية المنظمة بشكل عملي يسمح بحل المشكلات"[3].فهي يهذه المواصفات و مهما كانت مكوناته ا المجنَّدة تروم تجاوز التحديات المعترضة و إيجاد الحلول المطلوبة

9-4-3-خصائص المقاربة بالكفاءات الشاملة : على الرغم من مواصلة المقاربة بالكفاءات الشاملة تمشيها البيداغوجي السابق عبر المقاربة بالكفاءات التي عرفها الجيل الأول، إلّا أنّ الضرورة البيداغوجية المتمثلة في التناسق و الترابط الأفقي التي عرفته حزم المواد المتقاربة معرفيا و منهجيا جعل من المقاربة بالكفاءات الشاملة تتسع إلى مجموعة من الخصائص التي تكفل لها تميزها و نذكرها تباعا في معدود النقاط التالية :

"1- تقاطع وتشارك المواد فيها (تشارك أفقي).

1. .بيداغوجيا الكفاءات محمد الطاهر واعلي، ص20
2. المرجع نفسه، ص22
3. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2– نفس الموارد المعرفية مع المقاربة بالكفاءات وإدراج البعد القيمي في المواقف.

3– تحسين الممارسات في القسم للرفع من مستوى التحصيل بالنسبة للطفل.

4– إعطاء مهام أخرى للأستاذ كالنقد والملاحظة وتحمل المسؤولية.

5–الانتقال من البرنامج إلى المنهاج"[1].

وتأتي هذه المقاربة لتجعل من المتعلم عنصرا مسؤولا يهتم ببناء معارفه، ويعتمد على نفسه في حل المشكلات ومنه مواجهة مواقف الحياة العامة بتجنيد وتوظيف واستغلال مكتسباته ومحصلاته المعرفية والمنهجية والقيمية.

10–الوضعية– المشكل :

هي شق بيداغوجي يميز عمليات التعلم المبنية على مجموعة من الخصائص التي تجعل المتعلم بانيا لمعارفه بمسؤولية ووعي، فهي "مشكل، يشبه المشاكل التي يصادفها التلاميذ في الحياة، وقد تفوقها تعقيدا، وفي التعلم عليها أن تكون دالة بالنسبة للتلميذ لممارسة كفاء أوتقويمها" [2]وتجدر الإشارة إلى أن هذه الوضعية–المشكل ترتبط بعائلة من الوضعيات التي تتسم بنفس مستوى التعقيد وترتبط كلها بنفس الكفاءات، وجمعها في نطاق واحد هوالمقصود بعائلة الوضعيات والتي تشترك في "العمل المطلوب، الموضوع، نوع السند المقدم، الموارد التي ينبغي تجنيدها... وهوما يحملنا إلى مفهوم التنازل الفوقي للمواد"[3] وهذا توازيا وتفاعلا مع رؤية بناء المنهاج على المواد المنفصلة، لتعلوها المجالات التي تنطوي تحتها المواد المشتركة، مثل اللغات، والاجتماعيات وغيره.

1. عبد العزيز براح مداخلة في المنتدى البرلماني حول البرامج والمناهج التربوية على ضوء الاصلاحات الأحد2016/04/17على الساعة 11:00

2. الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، إفريقيا الشرق، الرباط، المغرب،2006، ص 76.

3. الدليل المنهجي، مرجع سابق، ص 26.

11-الوضعية الإدماجية :

هي نمط من أنماط الوضعيات المكرسة لتفعيل التعلم بيداغوجيا "تستند إلى الإدماج لسيرورة تعلمية، بغرض تجنيد المضامين والمسارت المكتسبة، من أجل حل الوضعيات-المشكل، التيكانت أساس بناء الكفاءات المقصودة"[1]، ويمر المتعلم بمحطة يستقي فيها المتعلمون مجموعات من الموارد الجزئية، والتي يتم تناولها في الوحدات التعلمية اليومية أوالأسبوعية كما هوالشأن لمادة اللغة العربية، وبعد الانتهاء من بناء هذه المعارف، تتبعها محطة لتعلم الإدماج قصد الجمع بين الشتات المبني في هيئة منسجمة مترابطة، وكذا الشأن نفسه تتم به إجراءات التقويم الذي يتقصد الكفاءة متجاوزا النمط التقليدي الذي يروم قياس المحصلات المعرفية، وحتى في النظام المعتمد خلال فترات الإصلاح الأولى للجيل الأول، حيث تقوم الكفاءة الميدان أوالنشاط بعيدا عن نظام المادة التي يقضي بالنظرة الشمولية غير المجزأة للمعارف ذات الصلة والتي تمظهرت في شكل ميادين مع ميلاد المنهاج المحسن (منهاج الجيل الثاني) ومنه يتوجب علينا التطرق إلى مفهوم الوضعية الإدماجية باعتبارها المتكأ الضروري لتحقيق الكفاءة، فالإدماج منظور ديداكتيكي ضروري لتحريك المقاربة الكفائية، وعليه جاءت الوصفة الإدماجية مكز كل المساعي بل هي النموذج المعتمد في كل المسارات التعلمية على اختلاف أهدافها،" فهي وضعية مركبة ودالة بالنسبة للمتعلم، يطلب منه حلها، باستعمال وتوظيف كل المواد التي اكتسبها، وتستعمل في تقويم مدى تحكم التلميذ في الكفاءة المستهدفة"[2].

كما تعرف أيضا بكونها الوضعية التي ينبغي للتلميذ أن يكشف في إطارها عن قدراته على تجنيد موارد عدة، وبتفكيك هذه الوضعية بشكل يتيح للمتعلم الإجابة عن أسئلة جزئية، أوإنجاز مجموعة من المهام البسيطة"[3]، وهي في حقيقتها تهدف إلى البناء الشامل والمتكامل لهدف أومرمى تعليمي، فهي

1- الدليل المنهجي لإعداد المناهج ط2016، ص 26.

2. معوش عبد الحميد، الوضعية الإدماجية وفق المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجيستير، جامعة تيزي وزو،2012، ص60.

3. جميل حمداوي، نحوتقويم تربوي جديد، الناظور، المغرب، 2015، ص58.

تتجاوز مستوى الموارد وتتعداه إلى مستوى الرص والجمع المنسجمين،" فهي تروم: إنتاج وثيقة، ملخص تطبيق مسعى خاصتجريبي أواختراعي"[1].

وبتطبيقها ينتهي المتعلم بشعوره ووعيه بأن الموارد المعرفية والأساليب المنهجية التي تعلمها، ماهي إلا عناصر يقتضيها الإدماج لتحقيق الكفاءة وتركيب الوضعية الإدماجية من جملة من العناصر الوظيفية التي تحقق وجاهتها، وهي السند والمعطيات والمعلومات والمهمة المنتظرة، والتعليمات الموجهة إلى عملية التصور والولوج إلىحل المشكل. وهي بذلك تمتاز بجملة من الخصائص التي تؤهلها إلى استكمال مهامها المنوطة، ولذلك عرفت المقاربة بالكفاءات الشاملة بالمسعى الأدماجي الذي يضل مرتكزا رئيسا يميزها عن غيرها من المقاربات حتى تلك التي عرفها منهاج الجيل الأول، وعليه نورد جملة الخصائص التي تنماز بها الوضعية الإدماجية باعتبارها السند الذي تتكيئ عليه الممارسة لتحقيق مؤشرات الكفاءة.

11-1-خصائص الوضعية الإدماجية: تكتسي الوضعية الإدمادية في بعديها البنائي أوالتقومي أهمية بالغة الأثرتتجلى في معدود ماتختص به من مميزات في الشق التقني على وجه الخصوصوالتي نذكرها فيالاتي:"1- محفزة، لأنها تمكن من إعطاء معين للمقامات، وتساعد بالتالي، على تحفيز المتعلمين.

2- مثمنة، لأنها تجعل المتعلمين يشعرون بقيمتهم، نتيجة ما يقومون به من إنجازات.

3- فعالة، لأنها تمكن من تحسين نتائج التلاميذ.

4- منصفه، لأنها تمكن جميع فئات التلاميذ من التقدم.

5- متدرجة وشاملة، تحدث قطيعة مع الطريقة التي ينظر بها التعلمات، وتحافظ في الوقت ذاته، على استمرارية الممارسات القائمة.

6- ذكية، تقدم حلولا عينيه لتضخم المقررات.

7- بسيطة، تقترح بنية واضحة، وفي متناول الجميع.

1. الدليل المنهجي لإعداد المناهج ط2016، ص 26.

8–مفتوحة، تتوفر على إمكانات كثيرة لوضع التعلمات في سياقها"[1].

وعليه نجد أن بيداغوجيا الإدماج تعمل على إعطاء غاية ومعنى للعملية التعلمية، حتى تتجاوز إطارها النظري، ويستفيد منها التلميذ في دراسته بشكل ملموس وفي وسطه العائلي.

11-2-أهداف الإدماج :

يتضح الأمر جليا من خلال الممارسات الديداكتيكية المتبنية بيداغوجيا الإدماج، بروز اختلافات جوهرية عن المقاربات السابقة التي لا تسمح للإدماج بالظهور في أروقة مخصصة له، بل يأتي عرضا وبشكل تلقائي، غير مخطط له، بينما تركز بيداغوجيا على جملة من العناصر المترابطة والتي تثبت حقيقة فاعلية الفرد المتعلم واستقلاليته في مختلف الأوضاع الإدماجية التي تتطلبها المواقف المختلفة، ونسجل هذه الالتماسات الديداكتيكية في شكل أهداف تتوخاها هذه البيداغوجيا ونلتزم بها عمليا، ونذكرها تباعا في الآتي :

"1- ما يجب على التلميذ المتحكم فيه، في نهاية التمدرس أكثر من مجرد التركيز على قائمة مضامين يقوم المعلم بتعليمها.

2-دور المعلم يكمن في تنظيم التعلمات بأفضل طريقة ممكنة، للوصول بالتلميذ إلى تعلم جيد.

3-إعطاء معنى للمتعلمات، وهذا بمعرفة التلميذ فائدة ما يتعلم في الدراسة، ومن أجل هذا، فإنه من الضروري تجاوز الاهتمام بمضامين الموارد، التي يجب استظهارها عن ظهر قلب، أواكتساب مهارات لا معنى لها، وكثيرا ما تزعزع التلميذ، ولا تعطيه الرغبة في التعلم ، إن بيداغوجيا الإدماج، تؤدي بالتلميذ إلى استخدام ما أكتسبه في وضعيات سابقة"[2].

وهذا الأمر المتجلي في حزمة أهداف الإدماج، يدفع بنا إلى تفكير في مستقبل التلميذ التعلمي، الذي يقضي بأن نقيس كفاءته باقتداره على حل وضعيات مدرسية عموما، وأخرى واقعية على وجه الخصوص،

1.كزافي روجيرس، بيداغوجيا الإدماج ترجمةنصر الدين الحافي وحماني القفلي، مكتبة المدارس،الدار البيضاء ط1، 2011، ص186.

2 -Xavier Rogiers , Jean clavin,Bipoupont et autres : Fourner pour changer l'école , OIF EDICEF 2009 ,P57

والنأي عن الاعتبارات التي تتوقف عند حمل أكمام من المعارف المختلفة، دون الانتقال إلى كيفيات ودواعي تجنيدها، بطرائق ووسائل وسيرورات تقضي إلى حل المشكل،كما أن السيرورة البيداغوجية في المنهاج المعدل تحترم الترتيب المفيد بالتعلمثم الإدماج فالتقويم، وعليه نحاول أغوار التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

12-التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات :

يكتسي التقويم في ظل المقاربة الإدماجية مكانة هامة، تجعل منه، فيقا للمتعلم، بل وحتى قبل التعلم، وصولا إلى منتهي، تتأكد فيه نسبة مقبولة من التحكم والسيطرة على الموارد وحسن توظيفها، ويجدر بنا أمام هذا الترابط إلى استعراض التقويم من شقيه اللغوي والاصطلاحي مرورا بأنواعه وكتف خصائص كل نوع، وإجلاء الغموض عن تقويم الكفاءة، لأنها المتقصد في التقويم دون سواها من العناصر اعتمادا على النظرة الجديدة ببعدها الحديث للتقويم وأدواته الإرتكازية.

12-1-مفهوم التقويم:لقد عُني أهل الشأن التربوي منذ القديم بمركبة التقويم ،نظرا لأهميته في تحسين مهارات التعليم وتقويم المتعلمين، فأفاد بكثير من التعاريف اللّغوية والمفاهيم الاصطلاحية.

12-1-1-التقويم لغة : جاء في لسان العرب لابن منظور " التّقْوِيم وَمِنْهُ قَوّمَ الشّيء، جَعَلَه يَسْتَقِيم وَيَعْتدِل، أَزَالَ اِعْوِجَاجَه" [1]، كما ورد تعريفه في الصحاح بأنه " الإِسْتِقَامَةُ بِالاعْتِدال، يقال اِسْتَقَام لَهُ الأَمر، وفي قوله تعالى : ﴿فَاسْتَقِيمُوا إِلَيْه ﴾(سورة فصلت، الآية 06) أي في التوجه إليه دون الغير وقوّمت الشيء فهو قَوِيمٌ و مُسْتَقِيمٌ" [2]، كما أشار إلى ذلك الفيروز أبادي في المحيط بقوله :" وَقَوّمْتُ السِّلْعَةَ وَاِسْتَقَمْتُ الثّمَنَ مِنْهُ، واِسْتَقَامَ اِعْتَدَلَ، وَقَوّمْتُه عَدّلْتُه فَهوقَوِيم ومُسْتقِيم" [3]، وقد جاء في معجم

1 . ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، لبنان، ج2، ط1، 1955، ص 496.

2.اسماعيل بن حماد الجوهري،تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق عبد الغفور عطار،دار العلم للملايين، لبنان،ط1990،4، ص2017

3. الفيروز أبادي، القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب (د.ط)1980م، ص 4.

متن اللغة :" قوّم الشّيء وَزَنهُ، وَقوّمَ المَتَاعَ جَعَلَ لَهُ قِيمَةً مَعْلومةً، وقَوّم الشّيء عَدَّلَه، وَقوَّم دَرَأَه أَزالَ اعْوِجَاجَه"[1].

ومن تقاطع التعاريف السابقة نقف على أن الاختلاف في معاني لفظة **"قوّم"** مستعرض إلاّ أنه يفيد الاعتدال والاستقامة وإزالة الاعوجاج.

12-2-التقويم اصطلاحا :تناول المختصون المفهوم الاصطلاحي للتقويم من عدّة زوايا نظر،مختلفة باختلاف مدارسهم الفكرية وتعاطيهم مع وظائفه وخصوصياته ومميزاته وأشكاله، فيعرّف بأنه عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية ،أوإصدار الحكم علىما بلغناه من أهداف تعليمية، والوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف ،وتحقيق هذه الأهداف بطريقةأفضلوتحسين عملية التدريس"[2].

كما يعرّف بأنّه :" عملية إصدار الحكم على درجة كفاية أداء الفرد، أوعلى نوعية طرق التدريس أوعلى مواد تعليمية، وعملية تقرير درجة الكفاءة تعتمد على بيانات أخرى، يتم تجميعها بواسطة الملاحظات غير الرسمية"[3].

ويذهب آخرون إلى تحديد التقويم من وجهة اصطلاحية بالقول المرتبط بالعمليات والأداءات حيث يعرّف :" بأنه العملية التي يقوم بها الفرد أوالجماعة ،لمعرفة مدى النجاح أوالفشل في تحقيق الأهداف التي يتضمنها المنهج ،وبيان أوجه القوة ونقاط الضعف، أي أنه عبارة عن عملية تشخيص وعلاج"[4].

تتعدد النظرات إلى التقويم بأدبيات أخرى مُمَثلة في مرجعيات تربوية مختلفة،" فالتقويم فحص ومعاينة درجة الملائمة بين مجموعتين من المعايير والأهداف المحددة من أجل اتخاذ قرار"[5].

1.احمد رضا، معجم متن اللغة، موسوعة تربوية، دار الحياة للنشر والتوزيع لبنان، مج4، ص694

2- علي راشد، كفاءات الأداء التدريبي، دار الفكر العربي، (د.ط)، 2005، ص177.

3- فؤاد سليمان قلادة، الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم، مكتبة بستان المعرفة للطباعة والنشر (د.ط)،2005، ص255.

4- احمد حسن اللقاني، أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1999م، ص5.

5- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشرق للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2014، ص229.

ويعرّفه محمود عبد الحليمبأنه : " الأسلوب العلمي الذي يتمّ من خلاله تشخيص دقيق لظاهرة موضوع التقويم وتعديل مسارها"[1].

وربطا لموضوع التقويم بالمناهج الحديثة والذي يُعتبر المنهاج المعاد كتابته أحدها ،ويشمل هذه الخلفية من الدليل المنهجي الذي يعرّف التقويم بأنّه"...بصفة عامة هومسعى لجمع المعلومات قصد إصدار حكم أوتقديم توضيحاتلاتخاذ قرار" [2]، كما يتطرق "بلوم" BLOOM الباحث الأمريكي الذي تعتمد وزارة التربية على صنافته المعرفية في التعلم والقياس، حيث يقول أن التقويم " هوإصدار الحكم على الأفكار والحلول وطرق التدريس، والمواد الدراسية، وذلك باستخدام أدوات القياس والمحكّات والمعايير وتكون الأحكام الصادرة إما كميا أونوعيا"[3].

ومما سبق من المفاهيم الاصطلاحية، نلتمس أن التقويم عملية ذات أبعاد تشخيصية وأخرى علاجية، لا تقف عند محطة القياس، بل تتعداه إلى رحاب التعلم ،وتساهم في تحسين المسارات، لذلك أصبح التقويم مرتبطا بالتعلّم في وضعية متناغمة، وتتوسع النظرة إلى التقويم في تصوره الجديد إلى الارتباط العضوي لأنواع التقويم بسيرورة قياس تحقق الكفاءة ،في مختلف أوضاعها التعلمية الإدماجية فالتقويمية .

12-3-التقويم والكفاءة: ويتقصد التقويم برؤيته المنهاجية الجديدة تقويم الكفاءات، اعتبارا من أن مخرجات التعلّم تتحدد بتحقق وتركيب الكفاءات، فتقويم الكفاءة معناه القدرة على التجنيد الخاص للمعارف المكوّنة على شكل كفاءات (معارف تصريحية، معارف إجرائية، معارف شرطية أومنفعية)،وسِيّر وسلوكات، مرتبطة بالمواقف المتعلقة بخصوصيات المشكل المراد حلّه وهي الميزة الأساسية لهذا التقويم عن التقويم التقليدي، الذي يقيّم بصفة منعزلة المعارف التصريحية،دون أن يعتبرها موارد ينبغي تجنيدها في الوضعيات المعقدة التي تدمجها وتمنحها معنى،وعليه نَمُر إلى تعريف الكفاءة لغة واصطلاحا في ظل ارتباطها بالتقويم، وتحديد ماهية ووظائف أنواع التقويم خلال فترات التعلم .

1- طارق عبد الرؤوف، علم النفس التدريسي، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2014، ص 229

2- الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الجزائر مارس2009، ص81.

3- رقيق ميلود، التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، منشورات أنوار المعرفة، (د.ط)،2012، ص .20

12-4-تقويم الكفاءة :استنادا إلى نظرة المناهج الجديدة لمركبة التقويم والتي تكتسي أبعادا جديدة ضمن العملية التعليمية-التعلمية، إذ تلحّ المناهج المبنية على المقاربة بالكفاءات "بأنها تحمل تصورا جديدا للعلاقة المعرفية وكيفية بنائها وتقويمها، مناهج تحمل مواقف جديدة وطرائق بيداغوجية جديدة، يتم فيها التركيز على المتعلّم، لكن تطبيقها يقتضي تجديد مختلف الممارسات البيداغوجية وخطط التكوين"[1].

وسَحَبَنَا هذا المنحى الجديد إلى الكشف عن أنواع التقويم التي يتصورها المنهاج.

12-5-أنواع التقويم : تتعدد أنواع التقويم بحسب وظائفه ومواقعه ضمن السيرورة التعليمية، فهويساير أنشطة التعلّم بكاملها ويرافق جميع محطاتها، فنجد منهالتقويم التشخيصي:

12-5-1-التقويم التشخيصي (المبدئي) :هومجموعة من الإجراءات التي يتبناها المعلم في قياس وتَلَمُّسِ الإمكانات و الاستعدادات لدى المتعلمين ،بغرض الارتكاز عليها للانتقال إلى موقع لاحق في التعلّم، فهوخطوة ضرورية ينجم عنها اتخاذ قرارات إزاء عناصر العملية التعليمية، التعلمية،" فهويجري قبل البدء بتطبيق البرنامج السنوي للحصول على المعلومات الأساسية التكميلية التي تؤثر في تطبيقه ، ويهدف إلى قياس مدى استعداد المتعلمين وامتلاكهم لمتطلبات التعليم السابق للتعليم اللاحق، أي تحديد المفاهيم والمبادئ والمهارات الجديدة في وحدة دراسية مثلا"[2].

وتتجلى أهمية هذا النوع الإجرائي من التقويم في جملة الأهداف التالية :

"-اتخاذ قرار بإعادة النظر في الأهداف التي لم يتمكن الطلبة من متطلباتها السابقة.

-اكتشاف الأهداف التي يتقنها الطلبة قبل تنفيذ عملية التدريس، مما يترتب على ترك وحدة كاملة، والانتقال إلى وحدة أخرى والتركيز عليها..

1 . الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص78.

2.زكريا محمد الظاهر، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار العلمية الدولية الثقافية للنشر والتوزيع، ط1، 2002، ص53.

– اتخاذ قرار بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات أكثر تجانسا حسب درجة التمكن أوحسب طريقة التعلم"[1].

فالتقويم التشخيصي فضا سانح للمعلم والمتعلم بالتأكد على مواصلة الجهد التعلمي من خلال الضمانات المبدئية ،التي يمنحها المعلم في العملية التعليمية التعلمية للمرور إلى الأنشطة الموالية على ثقة منها، فالأستاذ يضع خطة فاعلة والمتعلمون ينسجمون معها لأنها تلبي حاجاتهم التعلمية، وتبثّ فيهم الرغبة والانجذاب إلى موضوع التعلّم بحافزية ، الأمر الذي يدفعهم إلى الانخراطفي سياقات البحث والاكتشاف في رحاب وضعيات دالة ،وهوما يطلق عليه التعلم الوضعياتي ونجده متبلورا في مسمى التقويم البنائي (التكويني):

12–5–2–التقويم البنائي (التكويني): ويمثل محطة أساسية في قلب العملية التعليمية–التعلمية لأنه يُعنى بعمليات التكوين والبناء للمعارف الجديدة التي تتطلب الوقوف على مكتسبات المتعلّم السابقة، وهوفي هذا الباب موصول بالتقويم القبلي، " فهو التقويم الذي يتم أثناء عملية التعلم، ويركز في هذا التقويم على ما أحرزه التلاميذ من تقدّم، وما فشلوا فيه من خلال تعلّم موضوع دراسي معيّن، فإذا فشل أغلبية التلاميذ في الاختبار البنائي، وجب النظر في أساليب التعليم والتعلم، أما إذا فشل قِلّة منهم، فينبغي إعداد وصفات تصحيحية لمهام تعليمية محدّدة، من أجل تصحيح الأخطاء التعليمية الفردية ،وبذلك يدلّنا الاختبار البنائي (التكويني) على تمكن المتعلم من مهام تعلمية"[2].

ويهتم المعلّم –ها هنا–بهذا النوع من التقويم البنائيبعناية فائقة ، لأنّ عملية البناء واستحضار المكتسبات وإقامة علاقات التنسيق والانسجام بينها، يكون مَحلّ متابعة وإنماء، وتتجلى أهم وظائفه في العناصر الموالية :

"–التعرف على تعلّم التلميذ ومراقبة تطوره وتقدّمه.

-إثارة دافعية المتعلم للتعلم.

1- زكريا محمد الظاهر، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار العلمية الدولية الثقافية للنشر والتوزيع، ط1، 2002، ص54-55

2- رحيم يونس العزاوي، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار دجلة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007، ص24.-

– مراجعة المتعلّم في المواد التي درسها عبر نتائج تعلمه.

– قيادة تعلّم التلميذ وتوجيهه في الاتجاه الصحيح.

– تحديد الخلل في تعلم التلميذ، تمهيدا لربطه بالمعلم أوالمتعلم أوالمنهج"[1].

ويَبرز هذا النوع بإجراءاته ذات الطبيعة القياسية الموجهة لمستوى التحكم في التعلمات حين تجنيدها وتوظيفها، فهويرتبط بالأهداف المرصودة أثناء عملية التعلم " بالتمكن من تحقيقها فعليا عبر محكَّات وأدوات متنوعة، تتباين بتباين جنس المعرفة ومستواها، وهذا النوع يشمل تقديرات مؤقتة من خلالها نتعرف على تقدّم المتعلّم ، فنقدّم له تغذية راجعة بناء على المعلومات والمعطيات المحصَّلة من إجراءات التعلّم الذاتية غير المنسجمة مع الأهداف المرصودة"[2] .

كما أنّ بعض التربويين يحصرونأنواع التقويم في إجراءين اثنين هما التقويم التكويني والتقويم الختامي (التحصيلي)، فالأول يندرج في إطار الإجراءات القياسية لمديات الاحتفاظ بالمعارف ،وكيفيات استغلالها أمّا الثاني (النهائي) فهومحور العملية التعليمية– التقويمية، فهو المعوّل عليه في توجيه مسارات التعلم الجديد ومدّه بالمعينات والتوجيهاتّ التي تسمح بتحقيق أهدافه ،أمّا التقويم المبدئي فهومتمثل في الإجراءات التشخيصية المبرمجة قبل وأثناء وبعد محطات التعلّم .

12–5–3–التقويم الختامي (النهائي): ويتخذ هذا النوع مسمى منطبع بوظيفته المتمثلة في التجميع أي تجميع المعطيات والمؤشرات الدّالة على حدوث التعلم من عدمه،" ويأتي هذا النوع من التقويم في نهاية العملية التعليمية، ويهتم بالكشف عن الحصيلة النهائية من معارف ومهارات وقيّم وعادات، التي يفترض أن تَحصُل نتيجة لعملية التدريس"[3].

وتتجلى أبعاد هذا النوع التقويمي وظيفيا في جملة من الاعتبارات المتعددة، نذكر منها على النحوالتالي :

1–رحيم يونس العزاوي، القياس والتقويم في العملية التدريسية ،ص55

2– عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ في علم النفس التربوي، الأردن، ط2، 2012، ص329.

3 . محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية التعلمية، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، ط2، 2004، ص 185.

"- تثبيت درجات المتعلمين في سجلات خاصة.

-إصدار أحكام بالنجاح أوالرسوب.

-التنبؤ بأداء الطالب مستقبلا.

-إجراء مقارنة بين نتائج التلاميذ في المدارس المختلفة"[1]

ويتم هذا النوع وفقا للأهداف المتبناة، فنجده في نهاية الفصل أوالسنة، وهويهتم بتقويم فعالية التلاميذ والوقوف على درجات تحكّمهم في التعلمات الفائتة، كما أنّه يُزوّد المشرفين بالمعطيات والمعلومات الكافية التي تستوجب التكفل بدراستها وتحليلها، وربطها بجملة الأهداف التربوية والديداكتيكية لمشاريع التعلم، ومحطات العلاج، المبنية على خطط خاصة حسب شيوع التعثرات وبروزها في سيرورات التعلّم ،من أجل الحدّ منها وإقصائها وفق الممكن المتاح .

13-النظرة الجديدة للتقويم في المناهج الحديثة :

تتضمن المناهج التعليمية المحسّنة سيرورات تعليمية ـ تعلمية يضمنها المقطع التعليميالتعلمي، الذي يُبنى على شكل وحدات تعليمية أسبوعية، تتكلف الوحدات الثلاث الأولى بإرساء التعلّمات، إذ يرافقها تقويمات تكوينية داعمة، وتتخلص مهمة الأسبوع الرابع في محطة تتضمن إجراءات الإدماج والتقويم والعلاج، من خلال إحالة المتعلمين على وضعيات متفاوتة التعقيد والتركيب، فالتعلّم مرتبط بالإدماج، الذي يسمح للمتعلّم بتجنيد معارفه ومكتسباته السابقة في وضعيات تدريبية (الإدماج) لتعقبَها مُواجَهة وضعيات مركبة قصد قياس مدى تحقق الكفاءة في إطار مندمج، ثم ينتهي المقطع بإجراءات علاجية ترميمية للتعثرات التي أفرزتها أداءات المتعلمين إزاء الوضعيات التقويمية المركبة، "فالتقويم هنا هوعملية تتم في نهاية مهام تعليمية ،بهدف إخبار التلاميذ والمعلّم حول درجة التّحكم المتحصَل عليه، واكتشاف مواطن الصعوبة من أجلجعله يكتشف استراتيجيات تمكنه من التطور"[2].

ومنه نقف على أن المناهج الجديدة جاءت بتصور جديد لعملية التقويم ربطا بالمقاربة التدريسية بأنموذج الكفاءات الشاملة، بغرض النأي عن تقويم المعارف والمنهجيات والتوقف عندها، بل المرور إلى

1 . عبد الواحد حميد الكبسي، القياس والتقويم ، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007، ص64.

2 . محمد زياد حمدان، تقييم المتعلم، اسسه وتطبيقاته، دار العلم للملايين، ص22.

متابعة وتقويم الكفاءات، فتقويم الكفاءة من هذا المنظور يعني :"معرفة سلوكية لحل وضعيات ـ مشكلة عندما نستعملها في تعلّم التلميذ، إذ لا يتعلق الأمر بتقويم المنتوج لمنح شهادة فحسب، بل هوتقويم لمسارات الإنتاج أيضا ،قصد إجراء علاج بيداغوجي مناسب، أي تقويم أمور لا تُشاهد مباشرة، ينبغي إبرازها بشتى الطرائق، مثل ملاحظة المحاولات على كراس المسودة، نشاطات التحول المعرفي التي تتركز على التحدث مع التلاميذ، أوأيّ وسيلة بحث أخرى... ويكون التقويم لأهمية اختيار الموارد، واستخدامها وعلاقتها بخصائص الوضعية–المشكلة"[1].

وتبرز العلاقة بين النظرة الجديدة للتقويم البيداغوجي بأنواع التقويم العامة التقليدية، حيث يرتبط التقويم التشخيصي بوضعية ـ المشكلة الانطلاقية الأم التي يستهل بها المقطع، ويتزاوج إرساء الموارد وبنائها بالتقويم التكويني، أما المحطة الأخيرة من المقطع فتتناسب مع إجراءات التقويم الختامي التحصيلي ،ولعلنا نجد في هذه الخطاطة الموالية ما يُبْرِزُ الاختلافات الواضحة بين التعلم والتقويم والإدماج والعلاج.[2]

<table>
<tr><td rowspan="2">الوضعية الإنطلاقية الأم
(تقويم مبدئي قياسي)</td><td>وحدات تعليمية أسبوعية لإرساء الموارد</td><td colspan="3">فضاء الادماج والتقويم والعلاج</td></tr>
<tr><td>الوحدة 1 الوحدة 2 الوحدة 3
إرساء الموارد المعرفية والمنهجية
(التقويم البنائي)</td><td>تعلم ادماج الموارد
دمج الكفاءات الموارديةالقيم+الكفاءات العرضية</td><td>التقييم
قياس مديات التحكم في مستوى الكفاءات الشاملة</td><td>العلاج
وضعيات علاجية تستهدف النقائص الملحوظة إثر عملية التقييم</td></tr>
<tr><td></td><td>وضعيات تعلمية</td><td>وضعيات إدماجية</td><td>وضعيات تقييمية</td><td>وضعيات علاجية</td></tr>
</table>

شبكة راصدة لتفعيل المقطع التعليمي التعلمي

1 . الدليل المنهجي لإعداد المناهج –مرجع سابق ص 84.

2– دليل استخدام كتاب الرياضيات، س4 ابتدائي، 2017–2018، ص07.

فالمقطع نسق ديداكتيكي جديد يبرز مسعى تنفيذ المشروع البيداعوجي في دورة تعلمية تستهدف إرساء الموارد المحددة على المخطط السنوي و وضعيات خاصة بالادماج والتقويم والعلاج هومجموعة مترابطة ومرتبة من الأنشطة والمهمات ،يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة من أجل إرساء موارد جديدة قصد إنماء كفاءة ختامية.

ومن هنا يبرز ترابط التعلم المدمج بالتقويم الموجه إلى قياس الكفاءة المقطعية.

13-1- أدوات التقويم :تتمركز الوضعية الإدماجية في قلب عملية التقويم للكفاءة المستهدفة بالتعلم، في بعد شامل، حيث تنصّ الوثائق الرسمية للمناهج المحسّنة على أنّ النظام التعليمي المبني على المقاربة بالكفاءات "ينبغي أن يكون نظام التقويم فيه منصبّا على الموارد الضرورية لاكتساب الكفاءات الخاصة بكلّ مادة تعليمية "[1].

عبر وضعية –مشكلة ذات طبيعة إدماجية، وهذا الإجراء ينضوي تحت بيداغوجيا الإدماج الذي يُعتبر :"سيرورة يربطُ المتعلم من خلالها مكتسباته السابقة بتعلمات جديدة، ويعيد بذلك بناء عالمه الداخلي، ويطبق على وضعيات جديدة محسوبة المعارف المكتسبة"[2].

ويعتبر الإدماج خاصية تَسم المقاربة الكفائية المرتكز عليها في المناهج المحسنة (2016م)، نظرا لأبعادها المتمثلة في إعطاء التعلّم معنى، والولوج بشكل متلاحق إلى ساحة المعرفة ،بوضعيات جديدة تضمن له سابقاتها تعلمات فعلية، ومن هذه الوضعيات نجد: التعليمية ـ التعلمية والإدماجيةوالتقويمية، التي تتخذ أداة للتقويم الفعلي في ثوبه الختامي، من خلال شبكة بمعايير التصحيح تتماشى وحل الوضعيات، وعليه ينبغي الربط بين الوضعية ـ المشكلة التقويمية وإجراءاتها الراصدة لنوعية التدخلات والأداءات "فالوضعية الإدماجية المسخَّرة لقياس الكفاءة ينبغي أن تتحدّد في مجموعة من الشروط :

– من الواضح أن وضعيات التقويم ليست وضعيات طبيعية أي وضعيات معيشة،ولكنها وضعيات تقترب من الوضعيات الحقيقية.

1- الدليل المنهجي لإعداد المناهج –مرجع سابق ص84.

2-حسن بوتكلاي، بيداغوجيا الإدماج، منشورات علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005، ص49.

- يجب أن تنتمي وضعيات التقويم إلى فئة الوضعيات نفسها التي استعملت في التعلمات.
- يجب أن تكون هذه الوضعيات التي تشكل موضوع التقويم مبتكرة.
- ينبغي صياغة اختيارات التقويم بشكل يجعل التقويم حقيقيا"[1]

وتقترح الوثيقة المرافقة للمنهاج شكل الشبكة التي تتولى تقويم الأداءات الخاصة بالمتعلمين، قصد قياس الكفاءة، وهي مبنية على ثلاث فرص (التعليمات) وثلاثة معايير للقياس، يمكن للأستاذ تفتيتها إلى جملة من المؤشرات التي تتكفل بتحقيقها المعايير، ويَبرز معيار رابع يتمثل في درجة الإتقان والأصالة وبعض مؤشرات الإبداع، ومن هذه الشبكات واحدة خاصة بالمتعلم،وأخرى خاصة بالمعلم،توظفان للتقييم الذاتي للمتعلم وللتقييم الموضوعي المفصّل من طرف المعلم و نبرزهما عبر الجدولين المتواليين تباعا"[2]"

المعايير	المؤثرات	نعم	لا
الوجاهة	1 - 2 - 3		
استعمال ادوات المادة	1 - 2 - 3		
الانسجام	1 - 2 - 3		
الأصالة	1 - 2 - 3		

شبكة التصحيح بالمعايير(الخاصة بالمعلم)

حيث تسمح هذه الشبكة باعتماد المتعلم على نفسه في تقويم أداءاته تقويما ذاتيا، يبعث فيه روح المتابعة والإهتمام والتنافسأما الشبكة الموالية فهي مخصصة للمتعلم"[3] "

1-كزافيي روجيرز، بيداغوجيا الإدماج،ترجمة نصر الدين الحافي وحماني اقفلي،مكتبة المدارس،الدار البيضاء،ط1،2001،ص 324.
2- الوثيقة المرافقة للمنهاج، 2016، ص39.
3- المرجع نفسه،ص45

المعايير	المؤثرات	دلالات رقمية
الوجاهة 03	المؤشر1– المؤشر 2 – المؤشر 3	0/01/02/03
الاستعمال السليمللأدوات المادة 03	المؤشر1– المؤشر 2 – المؤشر 3	0/01/02/03
الانسجام 03	المؤشر1– المؤشر 2 – المؤشر 3	0/01/02/03
الأصالة 01	المؤشر 1	1/1
	الدلالة الرقمية	01

شبكة التصحيح بالمعايير(الخاصة بالمتعلم)

وهي شبكة متوازنة من حيث عدد المؤشرات والدلالات الرقمية لكلّ معيار ولكلّ مؤشر، عدا معيار الأصالة فيُحَدَد له مؤشر واحد يتناسب ودلالته الرقمية، فشبكة التصحيح بالمعايير :" ويستعملها كل من المعلم والمتعلم نهاية كل فصل لقياس نمو الكفاءة الشاملة بعد تقديم عدد من المقاطع التعلمية"[1]".

ومنه يغطي التقويم كافة الأداءات المعرفية والمنهجية والسلوكية ،في نظرة موحدة متوازنة، تضمن لجميع المتعلمين حصصهم من تكافؤ الفرص من حيث امتلاكهم للموارد وحسن استغلالهم للمنهجيات التي تتطلبها المواقف القياسية .

14–الوسائل التعليمية :

تبقى مركبة ضرورية في مجال بناء التعلمات لما لها أثر مباشر في تأكيد أوإضافة أوتوضيح ما لم يقله أي طرف آخر في العملية التعليمية–التعلمية، فهي معينات ووسائط بيداغوجية يصر المنهاج على حضورها في المواقف التعلمية، نظرا لإشتغالها على الوتر النفسي للمتعلمين، الذي يعتبر أفضل مدخل يمكن اعتماد أثناء التخطيط البيداغوجي، فالوسائل التعليمية بحجم الوظائف والأدوار التي يقوم بها، تساعد على تخطي العديد من الحواجز والصعوبات التي لا يمكن لأي مركبة القيام بها عوضا عنها، وعليه سنفتح هذه المركبة على مجموعة من العناصر التي تحدد ماهيتها وأهميتها ووظائفها وأثرها في التحصيل المعرفي.

1– الوثيقة المرافقة للمنهاج، 2016، ص 44

14-1-مفهوم الوسيلة التعليمية :هي كل الأدوات والمستلزمات والمعينات على اختلاف مصادرها ونوعياتها والتي تهتم بنصيب كبير خلال الموقف التعليمي من لعب أدوار تعليمية مختلفة تتجلى في التحضير والتوضيح والممنهجة والتدريب والتحليل والتركيب، ولقد كان للوسيلة أثرها التاريخي الضارب في عمق البشرية، فعندما نزلت الرسالة على سيدنا موسى عليه السلام وتوخته إلى ميقات ربه، أعطاه الألواح وفيها المواعظ حيث قال تعالى ﴿وكتبنا له في الألواح من كل شيء موعظة وتفصيلا لكل شيء ﴾ (الأعراف، 145)، وفي زمن آخر هوزمن سيدنا عيسى عليه السلام الذي كان يلقب بالمعلم، وكانت المائدة المنزلة عليها إلا وسيلة إثبات، يقنع بها أتباعه حيث قال الله تعالى:﴿ قال عيسى بن مريم ربنا أنزل علينا مائدة من السماء﴾ (المائدة، 116).

ومما يمكنالاستدلال به عن أقدمية الوسيلة،" هواستعمال الراهبكونتليان(Quintilianus) لوسيلة تعليم القراءة والكتابة باللعب، حيث قام بنحت العظام على شكل حروف، وأعطاها للأطفال يلعبون بها، ويتعلمون أسماءها في الوقت نفسه وهذه النظرية، من أحدث النظريات المطبقة في عصرنا الحاضر في تعلم الأطفال وأكثرها فائدة وجدوى" [1].

ومع مرور الزمن أخذت الوسائل والوسائط التربوية أبعادا جديدة حديثة في الشكل والنوع والوظيفة، لذا أولت المنظومات التربوية أهميتها بهذا البعد الارتكازي في مناهجها وعبر سير طرائقها ومقارباتها، وهي إن تنوعت فهي تزيد من أثر التحصيل والتعلم، ففي مجال التذكر على سبيل التمثيل، تقول بعض الدراسات:" إن معدا التذكر عند الإنسان يرتفع بنسبة 20%، إذا تم تحفيزه بالصوت، وبنسبة 30% إذا تم استخدام الصوت مصحوبا بوسائل مرئية، وبنسبة 60% إذا تم استخدام ودمج عروض تفاعلية "[2].

فهي متنوعة ومتعددة تبرز أهميتها فيما تقدم لنسبة التفاعل والانخراط في التعلم وبناء المعرفة فالوسيلة التعليمية كما تنص عليه السندات التربوية الرسمية، بأنها:" هي كل ما يستعان به في المواقف

1-محمد محمود الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، عالم الكتب، القاهرة، مصر،1998، ص 19.

2-Vaughan.TMultimediamakingitwork, FED, Osborne McGraw-hill, 2008, P 05

التعليمية–التعلمية، وتستخدم بغرض مساعدة المتعلمين على بناء تعلماتهم وترسيخ مكتسباتهم وتنميتها"[1]"، فهي على قدر الوسيلة وفعاليتها ينتج رد الفعل المرغوب والمتوخي عبر الهدف المرصود.

14–2–أنواع الوسائل الديداكتيكية وأهدافها :أصبحت المناهج التعليمية والمساعي الديداكتيكية تتطلب الوسائل المعينة على تحقيق الأهداف التربوية والبيداغوجية تماشيا مع المستجدات العالمية التي ميزت الكون سرعة الاتصال والتواصل وسرعة حجز المعلومة وسرعة الاستجابة في ظل راهن لا يعترف بالتأجيل والتأخر، وكما عرضنا سابقا أن الوسائل التعليمية معروفة منذ القدم، وهي في حالة تطور فائقة الفعالية والنفخ، ونعرض هنا أنواع الوسائل التعليمية حسب طبيعتها ونمطها :

أ. الوسائل البصرية (أفلام، صور، نماذج، مجسمات، مشاهد، بطاقات).

ب. الوسائل السمعية (نصوص، قصص مسموعة).

ج. الوسائل السمعية البصرية (التلفاز، الحاسوب، الهاتف الذكي).

ولا ينبغي التوهم في أن الوسائل التعليمية تساعد على الشرح فحسب، إنما هي جزء لا يتجزأ من عملية التعليم، فبالإضافة إلى المساهمة في توضيح المفاهيم وتشخيص الحقائق، تضيف إلى محتويات المادة الدراسية حيوية وتجعلها ذات قيمة عملية أوأكثر فاعلية"[2].

وهي تتنوع من فردية غلى جماعية وفق ما تتطلبه المواقف التعلمية، إلا أن ضرورتها أصبحت ملحة، لاسيما الفردية منها، التي تستوجب الاشتغال باستقلالية وفعالية، ويمكن حصر الوسائل التعليمية في دورها البيداغوجي والتربوي،"كوننا نستفيد منها بشكل كبير في رفع مستوى التعليم وزيادة كفاءة عملية التعلم، وتكمن اهمية استخدام الوسائل التعليمية وفوائدها من خلال تأثيرها العميق في العناصر الرئيسة الثلاثة من العملية التعليمية: المعلم، المتعلم، المادة التعليمية في مجالات تقنية متعددة "[3].

1. الوثيقة المرافقة للمنهاج، ط 2016، ص 55.

2. محمد الدريج، تحليل العملية التعلمية، دار عالم الكتب، الرياض، 1996، ص 105.

3 . سلامة عبد الحفيظ، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار الباز، عمان، الأردن ،2007،ص17

ومنه نخلص إلى أن المنهاج مرهون بتكامل عناصره، حيث لا يمكن لمكون واحد أن يستغني عن بقية المكونات الأخرى، أوأن يحقق أهداف المنهاج منفردا.

14-3-أهداف الوسائل التعليمية :تتجلى الأهداف التي تحقق الوسائل والوسائط الديداكتيكية معاضدة مع عناصر المنهاج الأخرى وأمام هذه الأهمية والوظائف والأهداف التي تنضوي تحت غطاء مركبة الوسائل، نخلص إلى أنها تتمتع بأدوار رئيسية في العملية التعليمية- التعلمية، فهي تهتم باستغلال الحواس المختلفة وحسن توظيفها وإسهامها بشكل مباشر في إدراك المادة المعرفية المستهدفة لذا كانت أهميتها النفعية البراغماتية كبيرة، خصوصا ما تعلق بالمتعلم في الأطوار القاعدية التي يتسم تعلمه فيها بالنمط الحاسي، إضافة إلى خلق مناخات جذابة للمتعلم وتنمية القدرات المختلفة لديه، إذ هي تمثل دعائم ومرتكزات مساعدة على تحليل الوضعيات وتشريح المواقف المتعددة .

14-4- فوائد استعمال الوسائل التعليمية: باعتبارها مكونا تقنيا من مكونات المنهاج الدراسي، فإنها تضطلع بمهام وإسهامات مباشرة وغير مباشرة في تحسين عملية التعلّم، ويتجلى أغلبها في جملة العناصر التالية:

".تساعد على استثارة المتعلموإشباع حاجته.

.تساعد على زيادة خبرة المتعلم مما يجعله أكثر استعداد للتعلم.

.تساعد على إشراك جميع حواس المتعلم في عملية التعلم.

.تساعد على تحاشي الوقوع في اللفظية، والتي يستعمل المعلم خلالها ألفاظا ليس لها أيدلالة لدى المتعلم .

.تساعد في زيادة مشاركة التلميذ الإيجابية في اكتساب الخبرة.

.تنمي قدرة التلميذ على التأمل ودقة الملاحظة.

.تساعد في تنويع أساليب التعزيز.

.تساعد على تنويع أساليب التعلم.

.تؤدي إلى ترتيب واستمرار الأفكار"[1].

ونظرا لأهمية ما تقدمه الوسائل والمعينات البيداغوجية أصبح الاستناد إليها ضرورة ملحة لخلفيات نفسية تربوية وديداكتيكية.

15- خصائص مناهج الجيل الثاني :يمتاز كل منهاج تعليمي بعناصر ومميزات، تميزه عن غيره من المناهج التعليمية، فمناهج الجيل الثاني امتازت بمجموعة من الخصائص في أبعادها التربوية والبيداغوجية والنفسية والمجتمعية، وهي بهذا النهج استرعت كل ما يهم العملية التعليمية-التعلمية ومراعاة أطرافها المساهمة في بلوغ الأهداف المنشودة تماشيا مع غايات المجتمع، فهي مع تجددها تخطولأن تستلهم من المستجدات على مختلف مصادرها وأنواعها، وعيا منها في تحقيق التحسن المطلوب، الذي تقتضيه الحياة وعناصرها ضمن القرن الواحد والعشرين على الأصعدة كافة (المعرفي، الأخلاقي، المنهجي البيداغوجي).

وتظهر هذه المميزات في الفرد الناشئ المأمول تحضيره لمواجهة قضايا المستقبل والتباهي معها، وتنزل هذه الخصائص المتنوعة من صلب توجيهات القانون التوجيهي 04/08 الصادر بتاريخ 2008/01/23والذي يحدد السياسة التربوية الجزائرية التي تضطلع بها المناهج الجديدة، بمقاربتها المكيفة وسيرورتها البيداغو-ديداكتيكية الفاعلة، ويمكن حصر هذه الخصائص التي يتمم المناهج المعدلة في الآتي :

"يتم التركيز على المقاربات التي تتبع النموالمتكامل للمتعلم واستقلاله واكتساب كفاءات متينة ودائمة.

- احتمال مقاربة مبنية على تطبيق أفاق التحليل والتلخيص، وحل المشكلات، وبناء المعارف المهيكلة منذ السنوات الأولى للمدرسة، والتي ستواصل وتعزز على مدى الحياة.
- تنمية كفاءات التعلم الذاتي.
- تنمية الكفاءات التي تسمح للأفراد باستعمالات متنوعة للمعارف العلمية في حياتكم المدرسية والاجتماعية والمهنية .

1- محمد حميميد فرحات، دليل المدرسة وفق مناهج الجيل الثاني،دار النشر جيطلي،برج بوعريريج، الجزائر،2017، ص81-82.

– تنمية الفكر والقيم العلمية التي تنشئ ذهنية جديدة لدى المواطن العالم الحالي"[1].

ومن خلال التحليل والترتيب وفق الأولويات التي تتطلبها عمليات التحسين، نجد اهتماما كبيرا منصبا حول الفرد المتعلم والعمل على تنمية شخصيته المتكاملة، وجعلها عنصرا فعالا في الحياة المدرسية والعامة، ومؤهلا أن يتعايش ويتكيف مع الجديد الذي تطرحه العالمية لا العولمة، في إطار يحفظ الخصوصيات ويتيح الفرص للجميع بحجز موقع في هذا الكون.

نظرا لعديد المستجدات التي صاحبت تحسين مناهج الجيل الثاني على المستوى الهيكلي وبروز اختلافات وتطويرات على مستوى المقاربة البيداغوجية المتمثّلة في مسعى الكفاءات الشاملة، نقف على عديد أوجه التمايز والتخصص مسرودة في العناصر التالية :

15-1- مميزات منهاج الجيل الثاني: بعدالقراءة الواعية لمنهاجي الجيل الأول والثاني نقف على جملة من المميزات التي ينماز بها كل جيل حيث نذكر أهماه في النقاط التالية:

–جاءت مناهج الجيل الثاني في شكل تصور شامل، في حين أن مناهج ما قبل الإصلاح، قامت على تصور خطي لبرامج وبنيت حسب منطق المادة، أما مناهج الجيل الأول فبنيت على ترتيب زمني أي سنة بعد سنة.

– ملمح التخرج الذي ترمي إليه المناهج، حيث يهدف غلى تحقيق غاية شاملة، فملمح التخرج يرتبط بالمرحلة التعليمية كلها، مشتركة بين كل المواد، في حين أن مناهج ما قبل الإصلاح فملمحها يتميز بالعمومية، أما مناهج الجيل الثاني، فملمحها يرتبط بالغايات المعبر عنها على مستوى كل مادة، كما أشار المتدخلون إلى أن مناهج الجيل الثاني ستسمح بالتعرف على ملامح التخرج بصفة مسبقة استشرافا بسمات المتعلم، من خلال بروز ميولاته، وكفاءاته العلمية مع نهاية كل مرحلة تعليمية.

1. طيب ثابت سليمان وآخرون، دليل استخدام كتاب السنة الثانية من التعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (د.ط)، 2016، ص: 4-5.

– مناهج الجيل الثاني تنتسب بتطبيق المقاربة بالكفاءات كمقاربة تربوية في التعليم وفي بناء التعلماتعن طريق تنمية كفاءات ذات طبيعة معرفية مما يؤشر على إلى الاستقلالية في ممارسة التعلم.

ومنه نقف على أهم التصورات الجديدة والمستجدات المأمول في إطار مناهج الجيل الثاني، والتي أضافت الجديد وألغت الكثير، وتبنت الحديث مواد في المقاربة التدريسية أوهيكلية المنهاج أواختلاف مصطلحاته، وتنظيم سيروراته التعلمية الإدماجية التقويمية ، ومن خلال الجدول الموالي يمكننا إجراء مقاربة بين مناهج الجيلين الأول والثاني بناء على مجموعة من المكونات الرئيسية.

15-2- الفروق الجوهرية بين مناهج الجيل الأول و الثاني :اكتسى المنهاج المحسن (الجيل 2) أهمية بالغة، على مستوى الإعداد والتنظيم والهيكلة والديداكتيك، إذ حمل مجموعة من المستجدات البيداغوجية والتربوية وحتى النفسية، تختلف اختلافا جوهريا عن محطة الإصلاح للجيل الأول (2003-2018)، وكذا عما سبق هذه المحطة، في ثوب تسييري و مساير المستجدات والطوارئ والتحسنات التي مست المنظومات التربوية عبر العالم، ويمكننا حصر هذه الفروق في النقاط الموالية بشكل عام على أن نرفقها بجدول تفصيلي يوضح جوانب الاختلاف حسب مكونات المنهاج في حدّ ذاتهوفق الآتي :"[1]"

جوانب الموازنة	مناهج الجيل الأول	مناهج الجيل الثاني
المحور المنهاجي	بناء المناهج سنة بعد سنة بمنطق المادة، وكل مادة معزولة عن الأخرى	نظرة شمولية أونسقية من ملمح التخرج للمرحلة للطور للسنة
المقاربة بالكفاءات	التركيز على الكفاءات المتعلقة بالمواد ومعارفها	التركيز على الكفاءات العرضية والقيم والسلوكات في كل مكونات المنهاج
النشاطات التعليمية والتقويم	موجهة نحوالتكلم في المفاهيم	نشاطات وظيفية تعليمية للموارد المعرفية، وتعلم الإدماج، ونموالقيم والسلوكات إلى جانب المفاهيم

1. عباد مليكة، تطور المناهج الدراسية، عضو اللجنة المتخصصة للمناهج، ملتقى باتنة05 أفريل 2015.

المصطلحات	مصطلحات مختلفة بين مناهج المواد المقررة	مصطلحات موحدة في كل المناهج، مصطلحات معرفية مهيكلة: ملمح التخرج، كفاءة شاملة، كفاءة ختامية، مركبات الكفاءة، مخطط سنوي للتعلمات، مقطع
شروط وضع المناهج قيد التنفيذ	نقص تكوين الأساتذة، اختلالات كثيرة بين المناهج والكتب المدرسية	برمجة تكوين مسبق لكل أستاذ معني بالجيل الثاني الكتاب المدرسي خاضع لشروط تقنية وإدارية

جدول مقارنة بين مناهج الجيل الأول والجيل الثاني

ومن قراءة متأنية لعناصر المقاربة ومضامينها في الجدول أعلاه، نستنبط أن مناهج الجيل الثاني جاءت على شق المقاربة بالكفاءات الشاملة والبناء الأفقي واحترام الشق العمودي لسنوات وأطوار المرحلة وملامحها، ومنه تبين معالجة المناهج الجديدة النقائص التي رافقت الجيل الأول دون التمكن من إضفاء الانسجام المطلوب عليها، وهذه الإجراءات التحسينية تندرج في إطار مواصلة إصلاح السياسة التربوية عموما والتسيير البيداغوجي خصوصا، ومن هما لا يمكن الحكم على نجاعتها إلا بعد مرور خماسية عبر أدوات ووسائط المتابعة والمراقبة والمرافقة والتقييم، ومن هنا تبرز ضرورة معاضدة المجتمع لهذه المناهج التعليمية المحسنة والتي اكتست عناصر التجديد والمسايرة، كإقحام مركبة القيم، واستحداث فضاءات للإدماج والتقويم وربط الأطوار ببعضها داخل المرحلة التعليمية الواحدة.

16- توجيهات خاصة بوضع مناهج اللغة العربية حيزا للتنفيذ:

نظرا لطبيعة موضوع بحثنا المتمثل في الدراسة التحليلية لمنهاج اللغة العربية، ارتأينا استغلال الوثائق المرجعية والتنفيذية رسمية لاستنباط أهم التوصيات الواجب الأخذ بها داخل ميادين المادة، وهذا الاعتبار نسنده النص الوارد في منهاج مادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالقول :" تجسيدا للمقاربة التي تعد اختيارا منهجيا، ينبغي أن ننظر إلى اللغة العربية نظرة شمولية، لذلك يجدر بنا تناول أنشطة اللغة العربية

وفق منظور تكاملي يعتمد على استثمار الموارد اللغوية المختلفة قصد إدماج المتعلم لها واستغلالها في إنتاجه"[1].

ولتجسيد هذه الرؤية المنهاجية الخاصة بتنفيذ المنهاج، تم طرح شبكة من الشروط مختلفة الأبعاد لوضع المنهاج حيز التنفيذ وتمثلت في العناصر التالية.

16-1- الشروط البيداغوجية :وتشكل شبكة من العناصر المكونة لهيكلية المنهاج و نذكرها في الآتي:

"**16-1-1-التصميم :** إنه من الضروري كما كان العمل على استغلال وتوظيف الخبرة التعليمية والمعرفية للسماح للمتعلمين ببناء معارفهم واكتساب المهارات والسلوكات وتشرب القيم والوعي بالاتجاهات وهذا المكون يستلهم روحه من علم التعليم (البيداغوجيا) وهوالعلم الذي رافق الفعل التعليمي لاسيما في العصر الراهن ومما ينبغي مراعاته خلالهذا البعد التصميمي ما يلي :

16-1-2- التحليل :" يتضمن تحليل خصائص المتعلمينوبيئة المتعلم وأهداف المقرر.

16-1-3- التخطيط : يشمل بشكل دقيق الموارد المعرفية والمنهجيةوالقيم والكفاءات العرضية المقصودة بالانتماء.

16-1-4 التطوير: يقصد به تحديد استراتيجيات التعلم ويبدأ بوضع تصميم المقطع التعلمي وبطاقات التقويم.

16-1-5 التنفيذ : يعني تحديد تلك الأساليب والطرائق وكيفيات التواصل، فيمل بين المتعلمين والمعلم والمحتوى المقرر.

16-1-6التقييم : يتضمن تقييم الأداء للمعلم، دقة تنفيذ المهام للمتعلم، وفهم مكونات المنهاج انطلاقا من الملمح الشامل لنهاية المرحلة إلى مخططات الموارد والقيم وآليات التقويم"[2].

وكل هذه العناصر سنكتشفها بصفة تطبيقية خلال تعرضنا لتفعيل أنشطة اللغة العربية في الفصل اللاحق.

1. منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، مارس 2016، ص 37.
2. الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مارس 2016، ص 50.

16-2- شروط الممارسة البيداغوجية :تقتضي المقاربة البيداغوجية المتبناة والمرتكزة على الكفاءات والكفاءات الشاملة انتقال المدرس باهتماماته من منطق التعليم إلى منطق التعلموهذا ما يجعل من المتطلبات الممارساتية تنويع الخطط والاستراتيجيات والأساليب فيما أصبح يسمى برنامجا ديداكتيكيا حديثا متمثلا في التعلم النشط، وهذا التنشيط يعبر عنه في جملة الممارسات التي يقوم بها المتعلم وهي :

- "-تحمل المسؤولية.
- المشاركة في الأعمال الفوجية.
- القدرة على التخطيط السليم.
- تنظيم الوقت وإدارته.
- مشاركة الآخرين في مشاعرهم.
- تنمية مهارة الوعي بالذات.
- تنمية مهارة التفكير الإبداعي والناقد وحل المشكلات.
- تقدير فهم الحرية وحل المشكلات.
- تقدير قيم الحرية والمساواة والعدل واحترام الآخر.
- اتخاذ القرار.
- المحافظة على البيئة"[1].

وتتظافر أبعاد هذه الممارسات البيداغوجية في اتجاهاتها المعرفية والمنهجية والقيمية، وتفرض سيرورات التمشي في إطار التعلم النشط، الذي يتغير فيه دور المتعلم ويرتكز على التوجيه والإرشاد والتسيير بفعل المعلم، بينما يصبح المتعلم منوطا بالمبادرة والنشاط والبحث عن المعرفة، ولن يأتي ذلك إلا باعتماد طرائق تدريسنشطة وابتكار مسارات ديداكتيكية توفر للمتعلمين على اختلاف قدراتهم وميولهم وحا جاتهم فرص متكافئة للممارسة التي تمكن من بلوغ الأهداف، وهوما يحتم اختيار الطرائق التدريسية التي تدفع المتعلم إلى المبادرة والتحكم في الوسائل وحسن استغلالها.

1. الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ط 2016، ص50.

16-3- الشروط الديداكتيكية :نظرا للتفاعل الوظيفي بين مركبات العملية التعليمية-التعلمية والمتمثلة في مخرجات التعلم والطرائق والوسائل والمعلم والمتعلم، حيث بلعب كل طرف دوره في إطار تخصصه، موظفا ما يستلزمه الموقف التعليمي-التعلمي، في علاقة تفاعلية بين أقطابه حيث تبرز "علاقة المتعلم بالمتعلم من خلال الالتزام الذي يربط الطرفين للقيام بما يخدم العملية التعليمية ويعمل على تنشيطها، وتتجلى علاقته بالمعرفة في إطار تحضيرها وتكييفها مع مستوى المتعلم، والمعرفة التي يجب تدريسها للمتعلمين المعرفة المدونة في المناهج والتي يتم توصيلها بواسطة النقل الديداكتيكي"[1].

ولا يقل أمر التنظيم داخل هذا البند من الشروط متمثلا في تنظيم المدرسة وتنظيم القسم حيث تقضي حتمية التفاعل بين كل الأطراف لتشكيل بيئة مدرسية وبيئة صفية، وكغيرها من الشروط سالفة الذكر في المسعى المنهاجي نبرز مجالي تنظيم المدرسة بعناصرها وأنشطتها متمثلة في جملة النقاط الموالية :

"**16-3-1- تنظيم المدرسة :**وهذا التنظيم الذي يقضي بالانتقال من منطق الرئاسة والتسيير الفردي إلى منطق القيادة والتسيير الجماعي والذي يقوم على :

16-3-2- التخطيط :ويتمثل في الإعداد المسبق لما يجب إنجازه.

16-3-3- التوجيه :تحديد آليات إنجاز العمل وتوزيع المهام.

16-3-4- التوجيه : توجيه العملية التربوية المنبثقة عم مشروع المؤسسة التوجيه الصحيح.

16-3-5- المراقبة :وتتمثل في التقييم بعد الإصلاح والتعديل وصولا إلى تحقيق الأهداف المستهدفة"[2].

كما يلعب تنظيم الصف في تشكيل مناخ تربوي ملائم في إطار بيئة تعلمية تراعي حاجات المتعلمين الجسمانية والنفسية والعلائقية في إطار جملة من الشروط نوجزها في الآتي :

"-النظافة وجمالية الفضاء بما يناسب مستوى المتعلمين.

الإنارة والتهوية والتدفئة.

1. الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ط 2016، ص 57.

2- المرجع نفسه، ص 53.

تنويع وضعيات الجلوس.

إنشاء فضاء افتراضية لمختلف الأنشطة (المطالعة، الفنون...).

اعتماد معايير علمية لتشكيل الأفواج الصغيرة"[1].

"-توفير فرص التعلم مراعاة للفارقية.

تثمين أعمال التلاميذ والترويج لها.

تنويع أساليب التنشيط وطرائق التدريس"[2].

وتفرز هذه العناصر مجتمعة في تحفيز المتعلمين من زاوية الاهتمام بهم ومراعاة خصوصياتهم، وهوما يجعل القابلية التعلمية متوفر، والمبادرة إلى فعل المتعلم والنشاط صوب بناء المعرفة في ظل أريحية مشجعة على الحضور الديداكتيكي لطرفي القطب التعليمي-التعلمي.

17- الأنشطة اللاصفية :

تعدّ الأنشطة المرافقة للتعلمات الواردة في المنهاج والتي تشكل الفضاء الحر والجذاب لتجسيد بعض جوانب المعرفة المقررة في هيئة موارد معرفية، ففي مجال اللّغة وتنمية مهاراتها نجد المسرح المدرسي يسمح بالتدرب على النطق السليم وحسن الاستماع والرد المناسب واحترام الدور والحث على التنافس وجودة الإلقاء، وهي كلها مركبات نشاطوية لميادين اللغة العربية، "كما تلعب النوادي المختلفة التي تسهم في دفع المتعلمين إلى الإنتاج الكتابي وتطوير الأداء اللغوي عند المتعلم، وهي بارزة في المجموعات الصوتية والإذاعة المدرسية، والمكتبية والزيارات."[3].

وتلعب هذه الأنشطة اللامنهاجية أدوارا مكملة لأهداف المنهاج الرئيسي، فتبرز عبرها مؤشرات التحكم في بعض أجزاء المعرفة واكتساب بعض الأداءات المهارية وتشرب بعض السلوكات الموجبة، والتي تعمل مشتركة على تنمية شخصية المتعلم من جميع جوانبها وإنها في الأخير تعتبر المأمول لأهداف المدرسة وغايات المجتمع.

1. الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ط 2016، ص54

2. المرجع نفسه.الصفحة نفسها .

3 المرجع نفسه.الصفحة نفسها.

خلاصة الفصل الأول

إن الحديث عن المناهج يسحبنا إلى الحديث عن المناهج في توجهاتها الديداكتيكية ولعلّ الحديث عن تعليمية اللّغة العربية يكون في أعلى المراقي والاهتمامات البيداغوجية ، كونها اللّغة الرسمية للأمة وهي المساهِمة في تحقيق الكفاءات والملامح النّوعية لشريحة المتعلّمين عبر كلّ أطوار التعليم الرسمية والملاحِظ والمتتبّع لمخرجات المناهج السابقة يقف على قصورها في جوانب متعدّدة، أظلّت بظلالها المستوى التّحصيلي عامة واللّغوي خاصّة ، فكان للّجنة الوطنية ومن خلالها المجموعة المتخصّصة لبناء منهاج اللّغة العربية فاعليتها في إعداد مشروع بيداغو-ديداكتيكي يتلاءم وخصوصيات ومميّزات اللّغة العربية ، عبر النسق الذي حدّدت معالمه من المدخلات وخلال العمليات وصولا إلى المخرجات النهائية، المتمثّلة في ملامح التخرّج عبر مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط، وكذا مراعاةً لعناصر الملمح الختامي لمرحلة التعليم الأساسي برمّته.

ففي مرحلة التعليم الابتدائي تمّ الانطلاق الإصلاحي التحسيني للمنهاج من إفرازات الجيل الثاني سواء عبر مركبات التوقيت أوالمضامين أوظروف التعلّم أوعبر طرائق التدريس والتقويم بكلّ أنواعه ،فجاءت المقاربة بالكفاءات الشاملة تمثّل القاطرة البيداغوجية التي تتبنى أساليب التعلّم النشطة، المرتكزة على البحث والاكتشاف والتطبيق والإدماج، في ظلّ اعتبارات موازية تمثّلت في مراعاة الفروق الفردية التي تحتّم تدخل بيداغوجيات أخرى ، كالبيداغوجية الفارقية ، وبيداغوجيا الخطأ التي تتكفّل بجهاز المعالجة التربوية، وعليه تمّ إفراز مناهج جديدة توّاقة إلى حسن التوجيه وجودة الأداء، والحرص على بلوغ الأهداف ، فجاءت هذه المناهج مبنية على خلفية فلسفية تنازعتها كلّ العوامل والعناصر التي تتطلبها عمليات التحسين والتطوير، فالجانب المرجعي لها مؤسس على مبادئ الدستور الجزائري ، والقانون التوجيهي04/08 للتربية، الصادر بتاريخ 2000/01/23 م،والّذي تحدّد فيهما الخطوط العريضة والمبادئ الأساسية للسياسة التربوية، واللذين يؤكدان على البعد الوطني والاتجاه الديمقراطي والمنحى العلمي المتفتّح على العصرنة والعالم، في ظلّ احترام الثوابت الوطنية التي تحفظ للأمة خصوصياتها من دينولغات وعناصر هوياتية.

أمّا الجانب التربوي فقد أقيمت أركانه على تمديد النظرية البنائية إلى محيط نفساني تربوي جديد متمثّلٍ في النظرية السوسيوبنائية، التي تنصّ على التعلّم ضمن المجموعات وعبرالأقران، لأنّ الرؤية الحديثة لبناء المعارف يتمّ على ضوء تجارب المتعلّم الخاصة، مجاورة لتجارب الأقران عموما،أمّا الجانب الهيكلي فقد جاء في شكل تمرحلات عبر سنوات وأطوار التعليم، والذي يحمل بين طيّات كلّ سنة تعليمية وكلّ طور كفاءاته وملامح تخرّجه، لتبيين المسعى المعتمد لتحقيق الأهداف حسب جدولتها ضمن المنهاج الخاص بكل مرحلة ولكل مادّة .أمّا النسق الديداكتيكي فتمثّل في النشاطات التعليمية التعلمية القائمة على تمشٍ بيداغوجي يضمن تحريك الموارد المعرفية وتجنيد العناصر المنهجية وتشرّب الكتل القيمية على اختلافها، والتي يحدّدها المنهاج بالتفاصيل المقنعة في إطار سيرورة بيداغوجية ذاب بعد إدماجي، ينطلق فيها التقويم من قبل بداية فعل التعلّم إلى ما بعده، وهي التي سميت بالمقاربة بالكفاءات الشاملة ، التي تسعى إلى تنمية شخصية المتعلّم في أبعادها الفكرية ،المهارية والقيمية، التي تؤهله إلى اكتساب عناصر التحدّي للمشكلات والحواجز الحياتية، عبر وضعيات تعلّمية متنوّعة بتنوّع أهدافها البيداغوجية ،يكون فيها المتعلّم هو المسؤول عن تنمية قدراته وإنماء مهاراته وبالتالي نحقق كفاءاته المأمولة.

الفصـــــل الثـــــاني

تعليمية أنشطة اللغة العربية في الطور الأول

➢ المبحث الأول:

تعاريف ومفاهيم اصطلاحية لتعليمية اللغة العربية وتعلم مهاراتها

➢ المبحث الثّاني:

التنظيم الهيكلي والديداكتيكي لمنهاج اللّغة العربية في السنة الثانية ابتدائي

المبحث الأوّل : تعاريف ومفاهيم اصطلاحيّة لتعليمية اللّغة العربيّة وتعلّم مهاراتها.

توطئة: تعدّ اللّغة من الخصائص التي خصّ الله بها الجنس البشري دون سواه من المخلوقات، حيث نجد الإنسان وحده من يمتلك القدرة على استخدام اللّغة في شقيها المنطوق والمكتوب ، لتحقيق التّواصل بأبناء جنسه وقضاء مآربه والاستجابة لمتطلّبات الحياة بكلّ أبعاده، وربطا بين أهميّة تعليم اللّغة وتعلّمها في إطار ما يسمّى بتعليميّة اللغة، أضحى الوعي بأهمية البحث في منهجيّات وسيرورات وأداءات طرفي العملية التعليمية التعلّمية الخاصة باللّغة، وتطوّر هذا البحث ذ و الأبعاد المختلّفة علميّا، لسانيّا، نفسانيّا واجتماعيّا وحتّى اقتصاديّا في العقود الأخيرة بشكل لافت، إذ انصرف الدّارسون والمختصّون على اختلاف توجّهاتهم وتباين مدارسهم اللّسانية الّتي ينتمون إليها،إلى تكثيف الجهود من أجل النّهوض بالمساعي البيداغوجيّة المفضية إلى ترقية الأدوات في حقل التّعليمية، مما جعل هذا الفرع العلمي يكتسب أحقية في مجال العلوم ، باعتباره علما قائما بنفسه، وليس فقط من حيث هو فنّ من الفنون كما كان سائدا وشائعا لفترات زمنية طويلة .وعليه سنحاول تشريح المفهوم لغويا واصطلاحيا والتعرض لأنواعه وعناصر الانشغال فيه كأطراف متبادلة الأدوار والمنافع.

1-مفهوم التعليمية:

تعرف التعليمية في الوسط التربوي أنها الدراسة العلمية التي تستهدف طرائق التدريس وتقنياته بغرض تقديم الأبحاث والدراسات عنه وقد تطور هذا المفهوم عبر التاريخ إلى درجة بلوغه الأهتمام بكل جوانب العملية التعليمية ومركباتها من متعلمين ومعلمين وإمكانات وطرائق .

1-1-التعليمية لغة : تكافئ لفظة التعليمية كلمة ديداكتيك didactiqueلتدلّ على كلّ ما يرتبط بالتّعليم والتعلم "وكلمة ديداكتيك مشتقّة من كلمة didaktikosوتعني: فلنتعلم، أي يُعَلّمُ بَعضُنَا

بعضًا،والمشتقّة أصلا من الكلمة الإغريقيّة didaskein ومعناها التّعليم، وهي تعني حسب قاموس روبير الصغيرpetit Robert: دَرّس أو عَلّم"[1].

ويعرّفها حنفي بن عيسى بقوله :"كلمة تعليميّة في اللّغة العربيّة مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقّة من علّم أي وضع علامة أو سمة منالسّمات للدّلالة على الشّيء دون إحضاره"[2]وعلى العموم يعرّف الباحثون الديداكتيكبأنّها:"إستراتيجية تعليميّة تواجه مشكلات كثيرة : مشكلات التّعلّم، مشكلات المادّة أو الموادوبنيتها المعرفيّة،مشكلات الطّرائق ومشكلات الوضعيّات التّعليمية الّتعلّمية"[3].

فنجد أنّ هذه التّعاريف اللّغوية متعدّدة وغير محصورة، وتختلف في مقابلتها لمصطلحات بلغات أخرى،إذ يرى محمد الدريج أنّ ذلك يعود إلى تعدّد مناهل الترجمة، إذ نجد منهذه المصطلحات : تعليمية، تعليميّات،علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الدّيداكتيك.

1-2-التعليمية اصطلاحا: تغيّر مفهوم التّعليمية اصطلاحا وأخذ تصوّرا حديثا ينمّ عن استقلاليته واتخاذه خصوصية العلم ، الذي له موضوعه ومنهجه شأنه في ذلك شأن العلوم الأخرى، وقد جاء في قاموس التّربية الحديث أنّها :"دراسة مهارات التّعلّم والتّعليم المتعلّقة بمجال خاص من مجالات المعرفة، مادة دراسية أو مهنية"[4].

وهي في الوقت ذاته " مادة تربوية موضوعها تخطيط ومراقبة وتعديل الوضع البيداغوجي"[5].

1 - نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالبيداغوجيا، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، (د ط)2010، العدد 08،ص 36.

2- محمد الدريج ، عودة إلى مفهوم الديداكتيكيات ، د ط ، د ت، ص02 .

3- محمد مكسي ، الدليل البيداغوجي، مفاهيم ومقاربات، منشورات صدى التضامن، د ط 2003 ص 35 .

4- محمد الدريج ، مدخل إلى علم النفس ، تحليل العملية التعلمية، قصر الكتاب، البليدة ، الجزائر ، د ط2000، ص03

5-بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، دار رجعي للنشر والطباعة الجزائر، د ط2010 ص 129

فالتعليمية مؤسسة على التخطيط والتنظيم المحكم،وليست معارف محضة، وذلك لأنّ هدفها هو دراسة حدود وخلفيات المعرفة التي يمكن أن تنقل للمتعلّمين ، بالكيفيات والإجراءات البيداغوجية المناسبة، كما يعرفها محمد الدرّيج في كتابة مدخل إلى علم التدريس بقوله:" الدّراسة العلميّة لطرق التّدريس وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التّعلّم الّتي يخضع لها التّلميذ ، قصد بلوغ الأهداف المنشودة ، سواء على المستوى العقلي أو على المستوى الحركي"[1].

على اعتبار أنّ هذه الرؤية موزّعة ومُتماهية مع أنماط شخصيّة الفرد في المجال العقلي (المعرفة) والحسّ الحركي (المهارة) والانفعالي (الوجدان –القيّم) ،التعليميّة بتعريف اصطلاحي تقني آخر هي :" الدراسة التي تطبّق مبادئها على مواد التعليم، فهي تقدّم المعطيات الأساسية الضرورية لتخطيط كلّ موضوع دراسي وكلّ وسيلة تعليمية"[2].

وهي في إطار أبعاد الدّراسة التي تميزها تنقسم إلى شقّين متمايزين، يتعلّقان بالتوجّه العام لكلّ مستلزمات التعليم، والتوجّه الخاص الذي يستهدف المواد وسط المواقف العلمية التعلّمية المباشرة داخل حجرات التدريس، وهما:

1-3-التّعليميّة العامة :وهي الّتي تبرز على هيئة أنشطة تهتمّ بعناصر العملية التعليمية-التعلّمية برمّتها، دون تخصّص واضح لمادة دون غيرها من المواد الدّراسية المقرّر ة، "فهي تهتمّ بجوهر العملية التّعليمية وأهدافها، والمبادئ التي تستند إليها والعناصر المكوّنة لها: المنهاج إستراتيجية التّدريس، الوسائل التعليميّة، صيغ تنظيم العمليّة التّعليميّة،أساليب التّقويم ، ومن ثمّ القوانين العامّة الّتي تتحكّم بتلك العناصر وبوظائفها"[3].

فهي تختصّ بمجالات التّعلّم وعناصرها بشكل عام موحّد على مستوى كلّ المواد ،ولا تختصّ بنشاط أو مادّة واحدة.

1- محمد الدريج ،مدخل إلى علم النفس ،ص13.

2- عبد القادر لوريسي، المرجع في التعليمية، جسور للنشر والتوزيع الجزائر ، ط12014، ص 19.

3- المرجع نفسه، ص 27.

1-4-التّعليمية الخاصّة:وهي تتفرّع عن مبادئ وأهداف التّعليمة العامّة ، ولكن في إطار متخصّص ، يستهدف حيثيّاتمادّة واحدة بشكل مستقلّ ، حتّى ولو تقاطعت في بعض عناصرها مع مادة أخرى في نفس المجال،"فهي تمثّل الجانب التّطبيقي للتّعليم يتي العامّة،إذ تهتمّ بنجاح السّبل أوالوسائل لتحقيق الأهدافوتلبية حاجات المتعلّمين، وتهتمّ بمراقبة العمليّة التّربويّة وتقويمها وتعديلها"[1].

وترتكز التّعليم يتي الخاصّة في إطار مبادئهاعلى جملة من الأركان تحقّق أهدافها الرّامية إليها من خلال ملامح وكفاءات المادّة (أو المواد)، عبر أنشطة ديداكتيكيّة منظّمةوضمن مجموعة علاقات وظيفية فيما بينها، في هيئة ثالوث لا تنفصم عناصره:المعلّم، المتعلّم والمعرفة، إضافة إلى بعض الأطراف الفاعلة الأخرى التي لا تبتعد عن فلك المثلث الديداكتيكي ولو بأشكال غير مباشرة.

أجمع المختصون في النطاق البيداغوجي على هيكلة أطراف المثلث الديداكتيكي وإبراز تفاعلاتها وعلاقاتها فيما بينها، إضافة إلى العنصرين الجديدين اللذين ارتأينا إرفاقهما بالعناصر الثلاثة المعهودة، وهو ما نعرض له بالتفصيل عبر كل عنصر من هذا المثلث :

1-5-أطراف العملية التعليمية التعلمية: يعتبر النظام التربوي شديد الحساسية لما يجري في رحابه من تغيرات نتيجة تفاعل الأطراف التي تؤطرها، وقد حُصرت هذه العملية بمنفذين ومواد تتفاعل فيما بينها بشكل متبادل تأثيرا وتأثرا وهي المتعلم والمعلم والمعرفة، إضافة إلى عناصر غير مباشرة لها وقعها في تحديد مخرجاتها كالمدير والمشرف التربوي، وعليه سنتطرق إلى كل طرف على حدة.

1-5-1المعلّم: يُعتبر العنصر المسيّر للعملية التّعليميّة- التّعلّميّة الموجّهة لشريحة المتعلّمين والسّاهر على توفير شروط وظروف ومعدّات التّعلّم ، توخيّا لتحقيق المؤشّرات التّعليمية عبر المقاطع المبرمجة، فهو يعدّ "الكائن الوسيط بين المتعلّم والمعرفة، له معرفته خبرته وتقديره،وله دور حيويّ في العمليّة التّربوية والتّعليميّة من خلال تخطيطه لتوجيه الطلّاب ومساعدتهم على إعادة اكتشاف الحقائق العمليّة المتعلّقة بالموضوع

1- وزارة التربية الوطنية، تعليمية اللّغة العربية للتعليم المتوسط، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية (د ت) ص09.

وتدريبهم على الأسلوب العلميّ في التّفكير وعلى أسلوب الحوار والمناقشة المنظّمة لاكتسابهم الحقيقة العلمية"[1].

ولعلّ العنصر الفعّال داخل حلقة التعلّم بما تقتضيه المنهجيّات والمتطلّبات البيداغوجيّة المعاصرة هو المعلّم، نظرا لما تكتسيه طبيعة المهام التربوية والدّيداكتيكية المنوط بها، وعليه وجب "أن يبتعد عن الدّور التّقليديّ الإلقائي، وألّا يكون وعاء للمعلومات، بل إنّ دوره هو توجيه الطلّاب عند الحاجة دون التدخّل الكبير،اعتبارا من أنّ دوره الأساسي يكمن في التّخطيط لتوجيه الطلّاب ومساعدتهم على إعادة اكتشاف حقائق العلم"[2].

بكلّ مرونة ويسرٌ، توخيّا لتحقيق مؤشرات التّعلّم الفعّال، بتوسيع مساحة الممارسة الفعليّة للتّلاميذ فرديّا أوضمن مجموعات، وهو المرجو من مخرجات التعلّم البنائي.

1-5-2-المتعلّم:يعدّ ضمن الظّروف والشّروط الضّروريّة في إطار بيئة التعلّم المناسبة، العنصر الباحث عن المعرفة وبانيها في سياق وضعيّات تعليميّة دالّة مبرمجة ومعدّة خصّيصا له، فهو" في إطار المقاربة الحديثة للمناهج يعتبر شريكا و مسؤولا على تنفيذ عملية النعلّم من خلال تحفيز بعض أجزاء المادة الدراسية وشرحها، كما تتاح له الفرصة لبناء معارف بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في المكتسبات السابقة "[3].

وعليه فإنّ هذا المتلقّي ينبغي أن يُحاط ويراعى بجملة من الشروط التي تطلب من المعلّم التعرف إلى :

"- خصائص التّلاميذ النّفسية .

- البيئة التي يعيشون فيها و ظروف حيالهم.

1-محمد داود سليمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديثة، الأردن ، ط2006، ص32.

2-بهيرة شفيق، التّوجّهات الحديثة و طرق التّدريس، المؤسسة العربية للعلوم و الثقافة مصر،ط1،2015 ص455

3- ليلى بن ميسيية،تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصقي،رسالة ماجستير،جامعة سطيف2010،ص09.

– أنماط التّعليم واستراتيجيات التعلّم التي يفضلّها كلّ متعلّم (سماعي،بصري...)

– الفروق الفرديّة التي تميّز التلاميذ بعضهم عن بعض"[1].

و يتفاعل المتعلّم داخل هذه البيئة المحاطة بما يلزمه دون أن يشعر بذلك ،لكنّه يندفع بفعل تحفيزات خارجية ولدّت لديه حوافز ذاتيّة، دفعته إلى المشاركة في بناء المعرفة ضمن الوضعيات المحال عليها. والملاحَظ ضمن الإطار البيداغوجي وفي صلب المواقف التعلّمية تقاطع المعلّم والمتعلّم في رحاب المعرفة المستهدفة (المحتوى) لهدمها وبنائها ، والتّعاطي معها وفق مصفوفة من الموا رد والأهداف والوضعيّات.

1-5-3-المعرفة (المحتوى):شاع في أدبيّات الشّأن التّربويّ أنّه يُقصد به مجموعة المعارف أو العناصر المستهدفة بالمعرفة والدّراسة على شكل مقرّرات ومضامين،إلّا أنّ الرّاهن يقتضي توظيف المنهاج كقطب ثالث ضمن المثلّث الدّيداكتيكي، فالمنهاج هو الأداة الكفيلة بالعمل على توجيه ومراقبة المتعلّم معرفيا ومنهجيّا، وذلك بتح يين جميع الفرص التّعليمية ، التي تتّفق مع رغباته وتتماشى وميوله، حيث تسهم في استغلال نشاطاته وأداءاته المختلفة ، توخيّا لتحقيق العناصر الكفائيّة المرصودة سلفا، فهو " الوسيلة التّواصليّة والتّبليغيّة في العمليّة التّعليميّة، لذلك فهو الإجراء العمليّ الّذي يساعد على تحقيق البيداغوجيّة لعمليّة التّعلّم"[2].

وممّا سبق نقف على حتميّة التّفاعل الواجب حضوره في توجيه بيداغوجي ي تكفّل به المعلّم وآخر سيكولوجي يتعلّق بالمتعلّم وتوجّه ثالث ابستمولوجي يشمل المعرفة ومتعلّقاتها ، ولتكون المضامين والمحتويات أكثر نفعا وأبلغ تأسيسا، ينبغي لها أن تختصّ ببعض الشّروط المعرفيّة والمنهجيّة والنّفسيّة التي نذكر منها ما يلي:

"– أن يكون المحتوىمرتبطا بالأهداف.

1- محمد حميميد، تقنيّات التّدريس وفق مناهج الجيل الثّاني،دار النّشر جيطلي برج بوعريريج، الجزائر،2017،ط1،ص 57.

2- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر ص142.

– أن يكون المحتوى صادقا وله دلالاته.

–أن يكون هناك توازن بين شمول وعمق المحتوى.

– أن يراعِي المحتوى ميول وقدرات و حاجات المتعلّمين.

– أن يرتبط المحتوى بواقع المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ.

– قابلية المحتوى للتعلّم.

– أن يكون المحتوى وظيفيّا.

– أن يراعيالمحتوى وحدة المعرفة و تكامل أجزائها "[1] .

وكلّ هذه الشّروط السّابقة ينبغي أن تتوافر داخل وعاء المحتوى، فهي متنوّعة وتمسّ جوانب شخصية المتعلّم العقليّة و النّفسيّة والانفعالية، والّتي تتيح له فرص المحاولة وبذل الجهود المطلوبة لبناء المعارف واكتساب المهارات الضرورية وتتجلى بشكل بارز العلاقات السيكولوجية والبيداغوجية والابستمولوجية في تخطيط لعلاقات أطراف المثلث الديداكتيكي.

فالعمليّة التّعليميّة ترتبط في الأساس بالمثلّث التّعليمي أوما يسمّى بالمثلّث ال ديداكتيكي ،والمكوّن من الأقطاب الثّلاثة الدائمة: (المعلّم، المتعلّم، المحتوى) ،حيث تتفاعل هذه الأطراف بشكل إيجابيّ كي تتحقّق أهداف التّعليم، وأيّ خلل في ركن من الأركان سيؤدّي حتما إلى خلل على مستوى النّتائج، مع العلم أنّ موضوع الدّيداكتيك يقوم على مجموعة من الأسئلة المركزيّة الموجّهة أساسا إلى القائمين على الفعل التعليمي وعلى رأسهم المعلّم، ونذكرها تباعا في جملة التساؤلات التالية:

"–من تعلّم ؟ (المتعلّم).

– لماذا تعلّم ؟ (الأهداف).

– ماذا تعلّم ؟ (المحتوى).

1– بميرة شفيق، التّوجّهات الحديثة و طرق التّدريس، المؤسسة العربية للعلوم والثقافة مصر،ط1،2015، ص136-137

-كيف تعلّم ؟(يخصّ النظريات والطرائق)"[1].

وعلاوة على أدوارأقطاب القطب التعليمي البارزة ، تظهر جلّيا أدوار أطراف أخرى مساعدة على تيسير الممارسة الديداكتيكية، في مناخ ملائم مريح، وتتمثّل هذه الأطراف في جملة المرافقين والمشرفين، متجسّدة أساسا في شخصية المدير والمشرف التربوي للمقاطعة.

1-5-4-مدير المدرسة: يُناط مدير المؤسسة بمجموعة من المهام المختلفة (إدارية، تربوية، بيداغوجية، علائقية) ويأتي على رأسها الاهتمام بالشّقّ البيداغوجي الّذي يوجب عليه "أن يحثّ معلّميه لاستخدام أفضل الأساليب التربويّة لتعليم الطّلاب، وأن يعمل جاهدا على التّأكد من قدرات المعلّمين ومهاراتهم والعمل على تطويرها وتذليل الصّعوبات الّتي قد تواجههم، و التّنسيق بينهم وبين الإدارة التّعليميّة والمشرفين الّذين قد ينفّذون بعض الفعاليات في المدرسة، كما يلزم أن يكون قدوة لمعلمّيه في تدريسه ليقدّم نموذجا يحتذى به"[2].

وهو مطالب بتحيين جميع المستلزمات التقنية الموظّفة في عملية التعلّم ويسهر على تفقّد أحوال المتعلّمين وتحسيسهم المعنوي بكياناتهم وأهميتهم بالنسبة للمدرسة والمجتمع، ممّا يشكّل لديهم الرغبة الملحّة في العمل الدؤوب، مهما كانت إمكاناتهم ومقدراتهم المعرفية، خاصّة إذا تمّ تثمين جهود المتفوقين بالإثابة والتشجيع، والتكفّل بتعثرات وإخفاقات المتخلّفين عن أقرانهم بالمرافقة والعلاج، سعيا لتحقيق تجانس صفّي يتيح كامل الفرص لجميع المتعلّمين، للانخراط في الوضعيات التعلّمية التي أُعدّت خصّيصا لأجلهم لممارسة فعل التعلّم.

1-5-5- المشرف التربوي : يضطّلع المشرف التربوي على مستوى مقاطعته وتنفيذا لمهامه بجملة من التدخّلات التي يتصدرّها البعد البيداغوجي، فإسهاماته تبقى تلعب أدوارها في المرافقة بالتوضيح والدعم والتقويم لأداءات المعلّمين ونشاطات المتعلّمين، فهو بمثابة المهندس للعملية التربوية والتعليمية وعليه تقع عملية التخطيط للطرائق الفنّية والتربوية الفضلى لتنفيذ المنهج الدراسي، "فمن خبرته يستمدّ

1-محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، دار التوحيدي للنشر والتوزيع، الرياض ط2، 2004 ص 32.

2-بهيرة شفيق، التوجّهات الحديثة وطرق التّدريس،مرجع سابق، ص456 .

المعلّمون الطرائق والأساليب التدريسية الفعّالة، ولن يبلغ هذا البعد الإشرافي مأموله، إلّا بتكثيف التكوين، ومدّ المدرّسين بالملاحظات والتوجيهات القويمة، لتفعيل الأنشطة التعليمية وفق المرجو من أهدافها، وفي ذات السياق تدعو المناشير والقوانين الأساسية لوزارة التربية الوطنية في مجال الإشراف التربوي إلى ضرورةً المشاركة والمساهمة في أعمال الدراسة والبحث ووضع برامج التكوين المتعلّقة بالجوانب التربوية والبيداغوجية...وتنسيقهاوالإشراف عليها"[1].

فهو من هذا المقام مسؤول مباشر على تفعيل عمليات التكوين المساعدة على تيسير تنصيب المناهج وتسهيل قراءتها وتنشيط الندوات التطبيقية والأيام الدراسية، المتعلّقة بالشأن البيداعو—ديداكتيكي على مستوى المقاطعة، بما يضمن الانسجامات المطلوبة في الأداءات والمواقف التعليمية، التي تنعكس إيجابا على التحصيل والمردود النوعيين، تماشيا وأغراض المنهاج المتضمّن أهداف المدرسة وغايات المجتمع.

2-النّشاط التّعليمي : أخذ هذا المصطلح تسميّات مختلفة عبر أطوار النّظام التّربوي، فلقد كان يحمل اسم المادّة ، ويتضمّن الخصوصيّات الإجرائيّة للتّعلّم تحت غطاء مادّة واحدة ، وهذا في إطار المقاربة بالمضامين.وانتقل ثانية ليأخذ اسم النّشاط ضمن المقاربة الهادفة وكذا ضمن المقاربة بالكفاءات في جيلها الأوّل (2003-2016)، ومع إعادة كتابة المناهج (مناهج الجيل 2)، ارتبط مفهوم النّشاط بالمادّة التّعليمية، على الرّغم من سعته احتوائها لمجموعة من الميادين التي تشكّلها ، ففي مجال مادة اللّغة العربية- مثلا-: نجد أربعة ميادين: (فهم المنطوق، التّعبير الشّفوي، فهم المكتوب، التّعبير الكتابي)، وتجلّى تحت ظلّ كلّ ميدان مجموعة من الأنشطة ذات الصّلة، ففي ميدان التّعبير الشّفوي نذكر على سبيل التمثيل: نشاط السّماع والتّعبير، ونشاط توظيف الصّيغ، ونشاط الإنتاج الشّفوي ، فالنّشاط مجموعة الأعمال الّتي يقوم بها المتعلّم داخل الصّف الدّراسي أوخارجه، فيكون إمّا صفيّا أو لاصفّي ، من أجل تحقيق أهداف منشودة.و قد عرّفه العتوم بقوله :" المقصود به الجهد العقلي أو البدني الّذي يبذله المتعلّم عن طريق تعامله مع البيئة ، وإدراكه لمكوّناتها من طبيعة ، إلى مصادر إنسانية ومادية، بهدف اكتسابه الخبرات

1- وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مذكرة توجيهية رقم944 الصادرة بتاريخ 02\11\20، الجزائر ، ص4.

الأولية، التي تؤدّي إلى تنمية معارفه ومهاراته واتّجاهاته وقيّمه بطريقة مباشرة، داخل الصفّ أو خارجه من أجل الوصول إلى هدف ما"[1].

كما عرّفه القحطاني من زاوية مثيلة بقوله: "هو النّشاط الّذي يخدم المقرّرات الدراسية مباشرة، ويكون ضمن مفردات المنهج ويسمّى النّشاط المصاحب، ويمثّل غالبا النّشاط التّطبيقي للمواد الدّراسية، سواء قام به المتعلّمون في الفصلأو المختبر أوالورشة أورحلة خارجية أوزيارة وما شابه ذلك،ممّا يتّفق مع المقرّر بطريقة مباشرة"[2].

فهو الأداة التي تتضمّن الموارد المستهدفة بالتعلّم وكيفية الاشتغال عليها بناء وهدما ، وقد عرّفته المناهج الحديثة بالتعلّم الجزئي المتمظهر في مخصّص زمني مقدّر بحجم حصة بيداغوجية، يتاح فيها تفعيل العمليات والمواقف المجدّدة بمؤشرات الأداء ويتوّج بأهداف التعلّم كمخرجات ديداكتيكية.

2-1-الأنشطة اللّاصفية: هي جملة الأنشطة الّتي يمارسها المتعلّم خارج مفردات المنهاج المباشرة، أي خارج المقاطع التّعليميّة -التّعلّمية الصرفة التي تؤدّى داخل المواقف التّعلمية، فهي ذات طابع دراسي تكميلي للمضامين المستهدفة بالتّناول الفعلي داخل وضعيّات تعلّمية منظّمة دالّة ، والنشاط اللاصفّي هوٌ النّشاط الذي يكون متمّما للمقرّرات الدّراسيّة، ويعالج ما قد يكون فيها من عجز وقصور ويمكن تسميته النّشاط الحرّ أو النّشاط المكمّل، فهو غالبا ما يتّصل اتّصالا غير مباشر بالمقرّر، ويأخذ شكل برامج يمارسها المتعلّمون في جماعات أو جمعيّات أو نوادٍ أو فرقِ نشاط"[3].

ففي نشاط الكتابة الرّسمي على سبيل التمثيل المحسوب نشاطا تعلّميا ، يحتاج المتعلّم في الأقسام الدّنيا لاسيّما في الطّور الأوّل إلى توافر قدرة عضليّة بصريّة متناسقة بين العين وعضلات الأصابع ، بما يسمح بالتحكّم في أداء الكتابة بشكل يساير التّوجيهات، فنجد المتعلّم بحاجة إلى تنمية هذهالقدرات فيلجأ المعلّم إلى برمجة حصص فنيّة تتعلّق بالتّكوين والتّشكيل بالعجين والورق ، بغرض تقوية عضلات

1- العتوم منذر سامح، النشاط المدرسي (المعاصر بين النظرية والتطبيق)، دار المناهج للنشر والتوزيع (د ط)2000، ص 15.
2- القحطان بن سعيد، استخدام نتائج تحليل المنفعة لدراسة الأنشطة المدرسية، معهد البحوث العلمية ط1، 2004 ص 58.
3- المرجع نفسه، ص 58 .

الأصابع وجعلها مرنة ممّا يدعم النّقائص الملاحظة في مجال الكتابة، ومنه نقف على نفعية الممارسة اللّاصفية في ترقية التّعلّم وبلوغ الأهداف ،كما نجد المناهج الحديثة قد أولَت أهميّةقصوى لهذه المركبة، لما تسهم به في تحقيق مؤشّرات التّعلّم الجزئيّة خاصّة ، على أن تتواصل برمجتها توافقا مع متطلّبات المنهاج ومفرداته.فالنّشاطات اللّاصفية ، تعتبر مجالا ملائما لإدماج المكتسبات اللّغويّة وتطوير ميادينها، وذلك عن طريق المشاريع الهادفة والمناسبة لمستويات المتعلّمين ونشاطهم.

فالاستعمال اللّغوي عن طريق النّشاط المسرحيّ –مثلا– يوفّر فضاء مناسبا للتدرّب على النّطق السّليم ومراعاة التّنظيم المناسب والمواقف التعبيريّة ،كما يساعد على تطوير قدرة الاستماع الجيّد المؤدّي إلى فهم معاني النّصوص، والتّفاعل معها، واتّخاذ المواقف في شأنها ، "كما أنّ النّوادي المختلفة تسهم في دفع المتعلّمين إلى الإنتاج الكتابي وإبرازه، ويمكن عدّ الكثير من الأنشطة اللّاصفية الّتي يمكنها تطوير الأداء اللّغوي عند المتعلّم، نذكر منها: المجموعات الصّوتية، الإذاعة المدرسيّة، المسرح، المكتبة، الزّيارات..."[1].

وقد أثبتت التّجارب الميدانيّة نجاعة هذه الأنشطة الموازية للمنهاج ومضامينه، فقد لعبت أدوارا ديدياكتيكية تكميلية للتّعلّمات المبرمجة منهاجيا، فأفادت في إنقاذ وإدماج بعض المتعلّمين المتعثّرين الّذين كانوا يتخلفون عن واجباتهم الأدائية العادية ، فتشجعوا من خلال التحفيز بتقدير أداءاتهم اللّاصفية التي سمحت للغير اكتشاف قدراتهم ،لاسيّما في مجالات الفنّ والرّياضة، وهو ما انعكس إيجابا على تحقيق تجانس صفّي منسجم.

3–مفهوم اللّغة :تعدّدت التّناولات اللّغوية والاصطلاحية وشغلت مساحات واسعة في إطار الدّرس اللّساني والتّقني، بتعد دّ المدارسوالتّوجّهات،وعليه سوف ن توجّه في هذا المقام إلى الشّقين اللّغوي والاصطلاحي من زوايا عربيّة وغربية لاسيّما على مستوى المصطلح.

3–1–اللّغة لغة: جاء في معجم العين: لَغَا(لَغْ وٌ): اللّغة واللّغات واللّغُون: اختلاف الكلام في معنى واحد، ولَغَا يَلْغُو لَغْوًا ، يعني اختلاط الكلام في الباطل، يقول الله تعالى: ﴿ وإذا مرُّو ا بِاللّغْوِ مرّو ا

1– الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص.33.

كِرَامًا﴾(الفرقان 7) أي الباطل، وقوله: ﴿وَأَلْغُوا فِيهَا﴾(فصلت،26)، يعني رفع الصّوت بالكلام ليغلطوا المسلمين"[1].

ومن زاوية اجتماعية نقف على أنّ لفظة لغة تنحدر من جذر اللّغو وهو الكلام الباطل والذي لا فائدة منه، كما يعرّفها ابن منظور بقوله:" واللُغة أصلها لُغوَة من لَغَا إذا تَكلَّمَ واللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن اغراضهم، وهي فُعلَة من لَغَوتُ أي تكلمت، أصلها ككرة وقِلة والهاء عَوَض، وجمعها لُغَي، مثل بُرَة وبُرَي"[2].

واللّغة اسم ثلاثيّ على وزن فعلة، حيث حذفت لامه، وهو من الفعل الثلاثيّ المتعدّي بحرف: لَغَا بكذا أي تَكَلّم، فاللّغة هي الكلام الإنسانيّ، فالمفهوم اللّغوي يحيلنا إلى مركبتي السماع والنّطق بواسطة الأصوات لإحداث التواصل.

3-2-اللّغة اصطلاحا :نجد أنّ اللّغة مرتبطة بمركّبات التّواصل والتّعبير عن الأفكار والمكنونات، والأداة الّتي لا يمكن الاستغناء عنها بشكل أو بآخر ، فهي القناة التي يمرّ عبرها وبواسطتها التّبليغ والتّعبير والتّلقي، وأمام حتمية العيش والتفاعل ضمن المجموعة والجماعة صار لزاما وجود لغة، بل الأبعد منه وجود لغة موحّدة مشتركة ، ولقد تباينت المفاهيم الحاملة لمصطلح اللّغة تبعا للمدارس اللّغوي ة والفكريّة واختلاف خلفيّات أصحابها الدّينية والاجتماعيّة، فنجد ابن جني يقدّم تعريفه بقوله :" اللّغة هي مجموعة أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"[3].

ومن زاوية اجتماعيّة، يرى علماء الاجتماع بأنّ اللّغة ظاهرة اجتماعيّة، تعتبر أداة للتّفاهم والتّواصل،و"فهي كيان وضعته ممارسة الكلام لدى الأفراد الذين ينتمون إلى بيئة واحدة، وهي تنظيم قواعد موجودة في كلّ عقل، ولا وجود للّغة إلاّ من بين المجموع"[4].

1-الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية،الجزء4، لبنان، ط1 ،2003، ص 92

2- ابن منظور، لسان العرب، (حرف اللام، مادة لغا)، دار صادر، بيروت، ط1، 1997، ص508.

3- ابن جني،الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب المصرية، مصر، ج1، د ط ، د ت، ص 33.

4- سهير محمد سلامة، علم نفس اللغة، مكتبة زهراء الشرق ط2، 2012 ص 48 .

كما يراها اللّسانيون الغربيّون في أنموذج هيلماسلايف (Hjelmslev) "بأنّها كلام الإنسان، نبعٌ من الثّروات المتنوّعة لا ينضب، اللّغة لا تفارق الإنسان بل تتبعه في كلّ أعماله، اللّغة أداة يشكّل بها الإنسان تفكيره وإحساسه ومزاجه وتطلّعاته وإرادته وأفعاله، فهي الأداة الّتي بواسطتها يؤثّر المتكلّم ويتأثّر، إنّها الأساس الأخير والأعمق للمجتمع"[1].

وتتعدّد المفاهيم من الوجهة الاصطلاحية وترتبط بعدد الوظائف المباشرة للّغة، فهي الوسيلة الّتي يتّكئ عليها الإنسان في قضاء مآربه وبلوغ حاجاته، إذ هي الخاصيّة الّتي تتوافر في الإنسان حتّى يتمكّن من القيام بواجباته والاتّصال بغيره مشافهة أو مكاتبة، عبر الوسائط العاديّة التّكنولوجية المتاحة الّتي اختزلت الأبعاد وقلّصت المسافات، ومن الجهة التّربويّة يركّز أهل الحقل التّربويّ على طبيعة اللّغة النّامية المتطوّرة من جهة ، ومن جهة أخرى على دورها في عملية التّعليم والتّعلّم ونقل الخبرات والتّراث الثّقافي والحضاري، حيث عُرِّفت لديهم" بأنّها ذات طبيعة صوتيّة تحمل معان في نظام خاص، وهي مُكتسب نامٍ وفي حال تغيّر دائم"[2].

أمّا في المجال التعليمي فهي مادة تعليمية مستقلّة بخصائصها ومميزاتها ، إلّا أنّ أدوارها الريادية في المنهاج أكسبها حظوة متميّزة لأنّها تسهم بشكل جلّي في تحقيق الملمح الشامل للمتمدرس في نهاية الطور والمرحلة، هذا إذا علمنا أنّ مهمّتها المركزية متمثّلة في كونها لسان حال كلّ المقرّرات الدراسية في المنهاج التعليمي للمرحلة.

3-3-اللّغة العربية: هي إحدى اللّغات السّامية المتميّزة عن غيرها من اللّغات مبنى واشتقاقا وتركيبا فهي لغة البيان، حيث تجمع بين جزالة اللّفظ ورقّة الأسلوب وقوّة الأداء، كما أنّها لغة الحديث، وعليه وجب تعلّمها للأخذ بسنّة النّبي محمّد صلّى الله عليه وسلم الّذي قال بشأنها :" من أحبّ الله تعالى أحبّ رسوله ومن أحبّ الرّسول العربيّ أحبّ العرب، ومن أحبّ العرب أحبّ العربيّة "[3].

1- لويس هيلماسلايف، حول مبادئ نظريات اللّغة ، ترجمة جمال بالعربي، منشورات ضفاف، الرباط2018 ص 11.

2- سهير محمد سلامة، علم نفس اللغة، مكتبة زهراء الشرق ط2، 2012 ص 48 .

3- أحمد إبراهيم صومان ، اللّغة العربية وطرائق تدريسها،دار كنوز للمعرفة والنشر والتوزيع، الأردن ط1 ، 2015ص 55.

فلقد تصدّرت العهدين الجاهلي وصدر الإسلام ،كما كانت لغة المجتمع الأموي الحاكم ولغة الطّبقات الموالية فيه، فكان استعمال الفصيح الأفصح منها دلالة على الرّقي والمكانة الاجتماعيّة، ومنه"حرِص سادة المجتمع وأعيانه على تعليم أبنائهم العربية، بإرسالهم إلى بيئات عربيّة بدويّة توخيّا لاستقامة ألسنهم واستخدام اللّغة والنّطق بها على النّحو الّذي يعرفه البدو ،الّذين لم تفسد لغتهم بالاختلاط"[1].

وعلى الطّرف الآخر من نظرة الحكم على اللّغة العربيّة، نجد أعلى الشّهادات في حقّها من علماء الغرب، فهذا العالم الإسباني فيلا سبازا (Villa Spaza)يقول معترفا" اللّغة العربيّة من أغنى لغات العالم، بل هي أرقى من لغات أوروبا، لأنّها تتضمّن كلّ أدوات التّعبير في أصولها، في حين أنّ الفرنسيّة والإنجليزيّة والإيطاليّة وسواها قد انحدرت من لغات ميّتة ، وإنّي لأعجب لفئة كثيرة من أبناء الشّرق العربي يتظاهر أفرادها بتفهّم الثقافات الغربية ويخدعون أنفسهم ليقال أنّهم متمدنون "[2].

وهذه النّظرة الدّونية إلى اللّغة العربيّة من طرف بعض شبا بها أسهمت بشكل مباشر في تدنّيها وعدم الاهتمام بها واستشعار قيمها، ممّا يترتّب عنه كم من التبعات على المستويات الحضارية و الدينية والاجتماعية، كما يعدّ هذا التصرف اللاواعي المتمثّل في التعلّق وتعلّم اللغات الغربية لا لأهميتها العلمية ولكن ينمّ ذلك على اعتقاد ثقافي سلبي ، في حين أنّ ثقافتنا لا تقوم إلاّ بقيام اللّغة العربية ، وبحكم تنزّل القرآن الكريم بها، أطلق عليها اسم"لغة القرآن" ،تشريفا لها وتشرّفا بالكتاب السماوي المنزّل على خير البشر.

فاللّغة العربيّة يتضمّن هجاؤها ثمانية وعشر ين حرفا وعلى الرغم من قلّة حروفها ، فهي أبلغ من اللّغات الأخرى في الوفاء بالمخارج الصوتية وذلك بتنوّع المدارج ، فهناك أصوات حلقية (ع،ح،خ) وأصوات جوفية (ا،و،ى) وأصوات لسانية مثل (ق،ك،ج)...، وعلاوة على الجانب الصوتي، فإنّها تميزت بظاهرة الإعراب،"إذ يشمل الكثير من الأفعال والأسماء حيثما وقعت معانيها من الجمل والعبارات

1- محمود فهمي حجازي ، أسس علم اللغة العربية، دار الثقافة، القاهرة، مصر (د ط)2003 ص245-146

2- خالد زغريت،جمال اللغة العربية في عيون المستشرقين،صحيفة العروبة، مؤسسة الوحدة للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا2017

الحركات الإعرابية التي تضبط الكلمة بالشكل من ضمٍّ وفتحٍ وكسرٍ، وكذا انفرادها بين سائر لغات العالم بفنّ العَروض الذي أدّى إلى نشأةالشّعر مستقلّا عن الفنون الأخرى"[1].

وأمام كلّ هذه الاعتبارات نقف على أهمية اللّغة العربية وتميزها عن باقي اللّغات، نظير هذه المميزات والخصائص التقنية وبعيدا عن كلّ شوفينية وذاتية ساذجة لذا وجب علينا العمل على ترقيتها والحفاظ على مقوّماتها، على مستوى نظم التعليم الحديثة، وكذا على مستوى المحيط الاجتماعي.

4-تعليميّة اللّغة العربيّة :

مزجا بين المفهومين: تعليميّة ولغة ، يمكننا الوقوف على تحديد ماهية تعليمية اللّغة العربية والتي تعتبر جزءا من تعليمية اللّغات ، التي تمثّل الإطار العام الذي تندرج ضمنه تعليمية جميع اللّغات ، وهي بذاتها تعدّ فرعا من فروع التعليميةبوجه عام، وعليه نقف على أنّ "تعليمية اللّغة العربية هيجملة المساعي والإجراءات والطرائق والتقنيات والأساليب الخاصة بتعليم اللّغة العربية وتعلّمها خلال مرحلة دراسيّة معيّنة، قصد تنمية معارف التلميذ وإكسابه المهارات اللّغوية واستعمالها بكيفية وظيفية وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التواصلية، كلّ هذا يتمّ في إطار منظّم وتفاعلي يجمع المعلّم بالتلميذ، باعتماد مناهج محدّدة وطرائق تدريسية كفيلة بتحقيق الأهداف المسطّرة، لتعليم اللّغة العربية وتعلمها"[2].

ومنه اتّخذتالهيئات الوصيّة المتمثّلة في اللّجان الوطنيّة المتخصّصة في المواد وضع منهاج خاص باللّغة العربيّة قائم بذاته، لما لها من خصوصيّات وطنيّة واجتماعيّة وعلميّة، ضمن منهاج المرحلة الابتدائيّة بشكل عام، إذ أنّ المنهاج واحد والمواد متعدّدة وفيه تتفرّد كل مادّة بعناصرها من ملامح وكفاءات شاملة وختاميّة موزّعة على المبادين، تفعّلها مقاطع تعلّمية تتحدّد عبر مجال زمنيّ واضح ، لتناولات وضعياتية تتباين بين مهام إرساء الموارد والإدماج والتّقويموالعلاج.

5-وظائف اللّغة:اختلفت رؤى وتوجّهات العلماء والمختصّين حول الوظائف المختلفة التي تؤديها اللّغة اعتبارا من المنطلقين العقلي و الاجتماعي، ونذكر هنا أهم وظائفها المختلفة.

1- محمد علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف للنشر، القاهرة، مصر (د ط)1983 ص 19.

2- ليلى بن ميسية، تعليمية اللّغة العربية من خلال النشاط المدرسي،مذكرة ماجستير،جامعة فرحات عباس2011، ص 08.

ففي سياق وظائف اللّغة اقترح جاك بسون jakobçon1956ستّ وظائف هي :

الوظيفة التعبيرية Expressive function: هنا المتكلّم يعبّر عن حاجاته وانفعالاته.

الوظيفة المرجعية Referentiel Fonction: يصف المتحدّث وسطه ومجتمعه الاجتماعي .

الوظيفة التفاعلية Conative function: يحاول المتكلّم من خلالها التأثير على الآخر باللّغة.

الوظيفة التواصلية Phaticfunnctioمن خلال هذه الوظيفة ، فإنّ اللّغة تُؤَمن بقاء الاتصال.

الوظيفة الشعرية Poeticfunction: من خلال اللّغة يمكن للإنسان الهروب من الواقع إلى عا لم آخر هو عا لم الشعر والفن .

الوظيفة ما بعد اللسانية Metalinguisticfunction:وتصبح اللّغة هنا أداة للتحليل"[1].

في حين أوردها HALLIDAY في سبع وظائف والتي تظهر بعد بلوغ الطفل ثلاث سنوات وهي:

"**الوظيفة الشخصية**: من خلالها يعبر الطفل عن حاجاته ويقدّم آراءه، يبرز اختياراته.

الوظيفة الوسيلية : من خلالها يشبع رغباته باستخدام كلمة "أنا أريد".

الوظيفة التنظيمية : بإعطاء الأوامر افعل ما أطلبه منك، وإصدار النواهي لاتفعل هذا .

الوظيفة الإعلامية : للإجابة عنالأسئلة، يشرح يسرد الأحداث.

الوظيفةالتفاعلية : يحيّي الأشخاص، يقيم العلاقات، يتبادل المشاعر.

الوظيفة الاستكشافية : يطرح الأسئلة، يفكّر تفكيرا أساسيا .

الوظيفة التخيلية: يهرب من الواقع، يلعب دور شخصية ما."[2]

ونظرا لتعدّد وظائف اللّغة وتنوّع تناولاتها وتحليلها من طرف المختصّين تم اختزال جملة الوظائف في أهمّ وظيفتين لها وحصرت في :

1 -C M Lmoreau M.richelled,l'acquisition du langage,bruxelles1982 p 1132
2-Jean delay ,pierre pichott, abrégé de psychologie ,3 ed Masson d'edition , paris,1975, p 217.

" **الوظيفة التعبيرية** : وتعتبر الوظيفة الأساسية للّغة، لأنّها تشمل التعبير عن الأفكار وسائل العمليات العقلية المركَّبة منها والبسيطة على حدّ سواء .

الوظيفة التواصلية : ومن خلالها يلاحَظ أنّ الكثير من صور التعبير، قد لا يراد بها إيصال الأفكار إلى المخاطَب، ومن هنا تبرز أهمية الوظيفة التواصلية للّغة ، إذ من خلالها يشترك طرفان في عملية تبليغ المعلومات، وإيصالها وتبادلها بين اثنين أو أكثر"[1].

وقد يظنّ البعض أنّ الحديث عن وظيفة اللّغة أمر ميسور، بالتركيز على عملية نقل الأفكار إلى الآخر،في حين أنّ وظائفها تدعو للإثارةوالاستغراب، فنحن نستعين باللّغة دون وعي مفصّل لوظائفها لاسيّما عند الطّفل حين تشتدّ عنده الحاجة إلى التعبير أو الردّ أو التساؤل،وهذا ما تظهره المواقف التعلمية داخل الصفوف الدراسية، التي تُكتشف فيها نوعيات الاستعمال اللّغوي لتُعرض على الفحص والمعاينة والتقويم المستمّر في جميع أنشطنها الفرعية.

6-مفهوم المهارة :

هي الأداء القائمة على الفهم المبني على ما تعلّمه الإنسان حركيا وعقليا، إنّه الأداء الذي يمتاز بدرجة من التحكم والإتقان والاحترافية، وهي التي تبلور المعرفة وتحوّلها إلى سلوك قابل للملاحظة والقياس، وتكون هذه المهارة عملا أو حركة، وهي تندرج تحت مظلّة القدرة على الأداء باختلافها وتنوّعها، وهي تتوزّع على جملة المهام العملية والحركية، حيث يتوقف نجاحها على العوامل المساعدة على بروزها، والمتمثّل أساسا في الممارسة الواسعة والمنظّمةلطبيعة الأداء.

6-1-المهارة لغة :الحَذْقُ في الشيء ، والماهِرُ: الحاذِقُ بكلّ عمل وأكثر ، ما يوصف السابح المجيد، والجمع مَهَرَةٌ، ويقال مَهرْتَ بهذا الأمر، أمهَرْتَ به مَهَارَة، أي صرت به حَاذقًا، وقد مَهَرَ الشَيءَ، وفيه وجه يمهر مَهرا ومهورا مَهَارة"[2].

1- عبد القادر شرشار، أهمية اللّغة ووظائفها، المجلّة الجزائرية في الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية، مجلد6، وهران، 2000،ص 61.

2- محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت لبنان ط 1994 ج 5 ص 184

ويقال مهر: مهر في الصناعة وتمهّر فيها ومهرها ومهر بها"[1].

ففي مجال التّعليم نقصد بها الإتقان في أداء التّعليمات وانجاز المهمّات على النّحو المرضي، المنسجم مع الأهداف التعلّمية المرصودة، "كما ينعت الشخص الماهر بأنه الحاذق بكل عمل، وقد مهر الشيء فيه وبه مهارا ومهارة "[2]، كما يعرفها دراجر (Driver) في قاموس علم النفس : " بأنّها السهولة والسرعة والدّقة في أداء عمل حركي"[3]، ورغم تباين هذه التعاريف اللغوية إلا أنها تتفق في أنّ المهارة تعبير عن مستوى مقبول ومرضٍ من حيث الأداء على اختلاف أوجهه.

6-2-المهارة اصطلاحا: نوجّه تحديد المفهوم الاصطلاحي في هذا البابللمهارة اللّغوية، علىاعتبار أنّهاالمستهدف بالدراسة، و كذا لإبراز حدودها فيالشأن التعليميااللّغوي، حيث أخذت المهارة اللّغوية نصيبا وافرا لدى العرب والغرب عبر مفاهيم متعدّدة، فعند العرب يتمّ تعريفها بأنّها " أداء لغوي يتسّم بالدّقة والكفاءة، فضلا عن السرعة والفهم، وعليه فإنّ هذا الأداء إمّا أن يكون صوتيا أوغير صوتي، والأداء الصوتي اللّغوي يشمل القراءة والكتابة والتعبير الشفوي والتذوّق البلاغي وإلقاء النصوص الشّعرية والنّثرية، أوغير الصوتي فيشتمل على الاستماع والكتابة والتذوّق الجمالي الخطي" [4]، وتلقى المهارة في باب اللّغة اهتماما بالغا نظير ما تقدّمه من ظروفٍ لتشكيل الكفاءة المرجوة، "ف هي نشاط لغوي يمارسه الفرد استماعا وكلاما وقراءة وكتابة، ممارسة صحيحة ، وفي يسر وسهولة وفي أقلّ وقت ممكن"[5]، أمّا عند الغرب،فتمّ تناولها من زوايا متنوعة، إذيعرّفها لابانولورس(Laban et Lawrece) برؤية مفادها "أنّ أساس المهارة هو الاقتصاد في

1- جار الله، أبو القاسم محمود بن عمر بن محمد بن عمر الخوارزميالزمخشري ، أساس البلاغة تج محمد باسل دار الكتب العلمية بيروت لبنان ط1998 ص 234.

2-مجد الدين الفيروز أبادي ، القاموس المحيط تج محمد نعيم العرقموسي، مؤسسة الرسالة ط08، 2005 ص 370.

3- رشدي طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريبها صعوباتها دار الفكر العربي القاهرة ط12004 ص 29

4- زين كامل الخويسكي،عوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم دار المعرفة، مصر(ط1)2001 ص 13

5- أحمد جمعة ، الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه، دار الوفاء للطبع والنشر ، مصر ط12006 ص 75

الجهد،ويعرفانها بأنّها آخر مرحلة للاكتمال والإتقان "[1]، كمايُعرِّفها مان (Munn) بأنّها تعني: "الكفاءة في أداء مهمة ما"[2].

وهذه الاصطلاحات تشمل المفهوم المتباين للمهارة في مطلق الحال، لأنها تختلف من مجال إلى أخر باختلاف المعايير والمؤشرات الموظفة لتقويمها، أمّا المهارة اللّغوية " فهي قدرة الفرد على التعرّف إلى قواعد اللّغة وتركيبها، بما يمكنّه من التعامل معها (اللغة سواء في صورتها المقروءة أو المسموعة أو المكتوبة) في سهولة ويسر ودقّة ، وعليه نقف على أنّ المهارات اللّغوية تكتسي طابع الضرورة لكلّ مستعمل للّغة لاسيّما لدى منتسبي قطاع التّعليم ، إذ ينبغي أن يكتسبها المعلّم ويتمكّن منها ، لتؤهله إلى تيسير التّعليم وتسهيل التوصيل ، وبناء التفاعل من خلال التلقي الواعي للمتعلّم، وهي متمثّلة في الفنون الأربعة:(الاستماع، التحدّث، القراءة، الكتابة) ، والتي تمثل ركائز اللّغة الأدائية . والتي سنفصّل فيها تباعا على نحو مرتّب متوالٍ.

7-مفهوم مهارة الاستماع :

تبنى عملية اكتساب وتعلّم اللّغة على تفاصيل هذه المهارة، إذ لا يمكن في أيّ حال من الأحوال أن يتمّ التواصل السلس بين الأفراد دون حضور السماع الكفيل بتبين المراد من الملقي، وتلقّي الردود من الباحث كطرفين أساسيين تقوم عليهما عملية التواصل، التي ينجم عنها قضاء المآرب وبلوغ الأهداف والغايات في المجالات كافة.

7-1-الاستماع لغة: تحظى لفظة الاستماع بكل اشتقاقاتها اللغوية بحيز واسع حيث نجد أنه " العملية الفيزيائية التي تتولى الأمواج الهوائية من خلالها نقل الأصوات المبثوثة من مصدر معيّن، فالسمع هو " ما وَقَرَ في الأُذُنِ مِنْشَيْءٍ تَسْمَعُهُ" [3]سَمِعَ سَمْعًا وسِمَاعًا، وسَمَاعةً، وسَمَاعيّةً،ومسمعا الصوت: أَدْرَكَهُ بِحَاسّة

1- رشدي طعيمة ، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها، صعوباتها ص29

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3- ابن منظور لسان العرب دار صادر بيروت لبنان مجلد02 مادة (س،م،ع) ط 6، 1997ص 164

الأُذُنِ"[1] ويقال في شأن التواصل دائما: "سُمِعَ لِفُلان أو إلَيهِ أو إلى حديثه سَمعًا وسِماعًا : أَصْغَى وأَنْصَتَ"[2] والسمع يجاور الاستماع و لايكافئه، فالسّمع قوّة في الأذن تُدرَك بها الأصوات، وقد يعبّر تارة بالسمع عن الأذن نحو قوله تعالى:﴿ خَتَمَ اللهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَعَلَى سَمْعِهِم﴾(ق،37)، وتارة عن فعله كالسّماع نحو قوله تعالى : ﴿إنّهُم عَنِ السّمْعِ لَمَعْزُولُون ﴾ (الشعراء،212) ، وتارة أخرى عن الفهم وتارة عن الطاعة، حيث قال تعالى:﴿وَإذَا تُتْلَى عَلَيْهِم آيَاتُنَا قَالُوا قَد سَمِعْنَا لَو نَشَاءُ لَقُلنَا مِثْلَ هَذَا ﴾(الأنفال 31) وقوله عزّوجلّ في سياق آخر: ﴿سَمِعْنَا وَعَصَيْنَا ﴾ (البقرة،93) أي فهمنا قولك ولم نمتثل له،وكذلك في قوله: ﴿سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا ﴾(البقرة، 28) أي فَهِمنَا و امْتَثَلْنَا، وكلّ هذه التعاريف تنبئ عن الضرورة الدنيوية والأخروية للسمع وأدواره المتعدّدة، لاسيّما منها الدور التواصلي الذي يستند إليه التخاطب والحوار وإجراء المحادثات وإنجاز العلاقات .

7-2-الاستماع اصطلاحا: تكتسي هذه المهارة قدرا معتبرا من اهتمام اللّغويين والمختصين حيث جاءتآراؤهم تحدّد المكانة الفعلية والقيمة في تنمية المهارات اللّغوية الأخرى ، حيث يصفه ابن خلدون بقوله: " إنّ السمع أبو الملكات اللسانية"[3].

إذ تُوكل له تنمية الفنون اللّغوية الأخرى من كلام فصيح وقراءة وكتابة سليمتين، إذ نج د الطّفل الأصم لا تتوفر لديه القدرة على الكلام ولا القراءة ولا الكتابة ،فالاستماع:" فنّ يشتمل على عمليات معقّدة، لأنّه عملية يُعطي فيها المستمع اهتماما خاصّا وانتباها مقصودا ، لما تتلقاه الأذن من أصوات ورموز لغوية ومحاولة فهم مدلولها"[4].

كما أنّ الاستماع يعدّ عنصرا هاما في عملية الاتصال والتواصل ومع ذلك" لم يلق حظّه من العناية والدراسة حتى وقت قريب، لقد افتُرِض دائما أنّ كلّ التلاميذ يستطيعون الاستماع، وهم يستمعون

1- أحمد جعبة، المنجد في اللّغة والإعلام ، دار المشرق، بيروت، لبنان ط4، 2003، ص 35 .

2- إبراهيم مصطفى أحمد حسن الزيات، المعجم الوسيط، ص449.

3- علي أحمد مذكور، طرق تدريس العربية، دار الفكر العربي للقاهرة1997، ص 128 .

4- ابن خلدون عبد الرحمن ، المقدمة (د.ت) دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان د ط ص540

بكفاية إذا طُلب منهم ذلك، لكنّ هذه الفكرة تغيّرت أخيرا، فقد أثبتت الدراسات أنّ الاستماع فنّ ذو مهارات كثيرة، وأنّه عملية معقّدة تحتاج إلى تدريب وعناية"[1].

فتدريس فنّ الاستماع له أبعاده الديداكتيكية فيتحكّم المتعلّمين في المستويات القاعدية للمهارات اللّغوية بشكل عام، لاسيّما وأنّ متمدرسي المرحلة الابتدائية ونظرا لخصوصياتهم الانفعاليةوالاجتماعية، يحبّذون الاستماع إلىالحكايات والقصص وأحاديث المغامرات ، واللجوء إلى حفظ الأناشيد والمحفوظات محاولين تقليد الآخرين .

7-3-أهمية الاستماع : وعيالإنسان بوجود جهازه السمعي الذي يمكّنه من تلقي الأصوات بواسطة الأذن، كما أدرك أنّ جهازه النطقي يمكّنه من الكلام والتحدّث، فجعَل علاقة بين السمع والبصر بواسطة العقل، الذي ميّزهبه دون سواه من المخلوقات ، فيمتلك القدرة على المحاكاة والإبداعوالترتيب والفرز والتصنيف،"وترتبط هذه الأجهزة في عملية إنتاج الكلام الذي يتكلّم به الأفرادوالمجتمعات ببعضها ارتباطا عضويا لا انفصام فيه ، وإن تعطّل أيّ منها أو أصابه ضرر سيترك بصماته في الكلام، فالجهاز النّطقي وإن شكّل مصدر القدرة الإنسانية على إنتاج الكلام ، فإنّه مرتبط بالكلام المخزون في العقل،الذي اعتاد جهازه السمعي على نقله إليه ، لينهل منه وقت الحاجة فيعيده كلاما إلى سيرته الأولى وهكذا دواليك"[2].

وما يدلّ فعلا على أهمية ومكانة الاستماع ما أنعم الله به على أنبيائه أجمعين على الرغم ممن ذُكروا و هم فاقدون للبصر، وهذا ما يجعل السمع ملائما لتنفيذ رسائل الله ونشر الديانات القائمة على التواصل، بفعل الإلقاء والتّلقي و الإفهام والإقناع والتأثير، فبدون مهارة الاستماع لا تتمّ هذه الرسائل وبالتّالي لاتتحقّق أهدافها، فللاستماع أهمية كبيرة في الحياة الاجتماعية بشكلعام ، فهو يساعد على إثراء حصيلة المستمع من مفردات وتراكيب ، وهووسيلة ناجحة في تعليم الأطفال القراءة والكتابة ، "كما أنّ إتقان الاستماع يعدّ علامة من علامات رقيّ أفراد المجتمع وتقدّمه، وتظهر أهمية الاستماع الضرورية في

1- محمد بونجمة، تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مهارة الاستماع أنموذجا مطبعة آنفو، فاس، المغرب ط1، ص55

2-صادق عبد الله أبو سليمان، أهمية السماع في تحصيل اللغة، بحث في مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة العدد97

المحاضرات والندوات، حيث لا توجد هاتان الأخيرتان في كتاب وإنّما عليك أن تعتمد على نفسك في التقاط مادتهما،فأنت المعني وحدك في الاستماع إليها"[1].

ونظرا لمكانة هذه المهارة المعتبرة،اهتمت المجتمعات المتقدّمة بها وبدراستها، حيث أنجزت الكثير من الدراسات في هذا الشأن، والتي جاءت إحداهابنتيجة نوعية" تثبت أنّ تلاميذ المرحلة الثانوية يخصّصون 30% من البرنامج لتعلّم الحديث و 16% للقراءة و 19% للكتابة و45% للاستماع، كما أنّ تلاميذ المرحلة الابتدائية يقضون زهاء ساعتين ونصف من كلّ5ساعات في الاستماع، وهو الذي تفتقدهمناهجنا العربية"[2].

وممّا سبق نستنتج أنّ الاستماع عملية إنسانيةلا مناص منها في حياة الأفراد والمجتمعات، إذ لا يتحقّق التواصل والتفاعل بين شرائح المجتمع ولا يمكن القول أنّ هناك اتصالا وتواصلا خارج دائرة الاستماع.

7-4-أهداف مهارة الاستماع : تروم مهارة الاستماع عددا معتبرا من المرامي المختلفة ، لاسيّما لدى المتعلّم على اعتبار أنّه منطلق تعلّم المهارات اللّغوية الأخرى ، ويمكن حصر العديد منها في العناصر الموالية:

" أن يجيد التلاميذ عادات الاستماع الجيّد (اليقظة، الانتباه، المتابعة).

أن يتمكّن التلاميذ من قصّة يعرضها المتكلّم، فيذكروا نظام الأحداث في تتابع قدر الإمكان.

أن يُظهر التلاميذ اهتماما متزايد وانتباها أكبر عند الاستماع و أن ينمُّوا وعيهم بقيمة الكلمات واستعمالها .

أن تنمو لدى التلاميذ القدرة على الاستماع لأغراضخاصّة ،كالاستماع للتفاصيل أولجزءمضحك أو مثير أو لتتابع الأفكار.

1- عبد الفتاح حسن البحة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الفكر العربي الإمارات ط12001، ص 28

2- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد عوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق دار المسيرة ط2، 2007 ص98

من خلال الاستماع يكتسب الفرد الكثير من المفردات ويتعلّم أنماط الجمل والتراكيب .

الاستماع الجيّد يجنِّب الإنسان الوقوع في الخطأ .

تكمن أهميته في الاعتماد عليه واتخاذه وسيلة للتلقي والفهم في جميع مراحل التّعليم .

إنّه الوسيلة الأولى التي تشكّل خبرة الطفل اللّغوية ، وعن طريقه تنمو الفنون اللّغوية الأخرى (التحدّث، القراءة، الكتابة)"[1].

فالاستماع رأس المهارات اللّغوية والذي يستوجب عناية واهتماما بالغين لدى المتعلّم على وجه الخصوص، بما يسمح له بتحقيق المعارف وحيازة الخبرات المختلفة داخل ميادين اللغة أو ضمن المواد التعليمية الأخرى، إذ لا حركية تعلّمية تقوم في ظلّ غياب السماع .

8-مفهوم مهارة التحدّث :

يعتبر الحديث أهمّ وسيلة يمرّر بها الفرد أو الجماعة رسائلهما للتعبير عن المكنونات والحاجات والمشاعر،فهو فنّ من فنون اللّغة التي ينطلق منها تعليم وتعلّم مهاراتها جميعا، وهي أوسع الأنشطة اللّغوية استعمالا، لاسيّما لدى الصغار للتعبير عن انشغالاتهم في ظلّ صعوبة أو غياب الكتابة .

8-1-التحدّث لغة : "هو كلّ مَايتحدّث به عن الكَلَامِ و الخَبرِ"[2]، وهو بالمقابل"تَحدّث بالشّيء وعن الشّيءِ تَكَلُّمٌ أوخَبَر ، وتَحَادَثُوا :حَدّثَ بَعْضُهُم الْبَعض" [3].وهو الذي يسري في هيئة أصوات لها معان ودلالات، تربط السامع بالملقي،فيحدث التفاعل على اختلاف أنواعه.

8-2-التحدّث اصطلاحا :تدور في فلك هذه المهارات مجموعة من المصطلحات الحاملة لنفس المعنى، نحو (المحادثة،التعبير الشفوي ،الكلام)، ومنه سوف نركّز على مصطلح التحدّث وتمييزه عن المصطلحين

1- إبراهيم مذكور، المعجم الوجيز مجمع اللغة العربية، مؤسسة دار الكتب، الكويت ط1، 1994 ص 139

2- المنجد في اللّغة والإعلام دار المشرق بيروت، لبنان، ط 4 ،2003 ص 121.

3- طارق عبد الرؤوف عامر، المهارات اللغوية عند الأطفال، دار الجوهرة، القاهرة، مصر ط1، 2015 ص 253.

الآخرين رغم تقارب المعاني التي لا تختلف إلّا بمواطن الاستعما ل والاستعمال المنهجي، ففي النطّاق التعليمي لايظهر مصطلح الكلام مثلا، وتظهر المحادثة ويظهر التعبير الشفوي كنشاط منهجي ديداكتيكي يحتلّ موقع الميدان داخل شبكة ميادين مادة اللّغة العربية، وعليه استوجب الأمر التعرض إلى التمييز بين مفهومي الكلام والتحدّث.

وبين مفهومي التحدّث والكلام تبرز مؤشرات تميزهما عن بعض رغم ورودها تحت سقف مهارة لغوية واحدة وهي الكلام.

8-3-بين الكلام و التحدّث: مفهومان متمايزان تحت سقف مهارة واحدة، يمتاز كلّ منهما بخصوصيات معينة، إلا أنّ كليهما مرتبط بميدان لغوي هام وهو التعبير الشّفوي، وهو مقصودنا من هذه المقارنة المبدئية، فالتحدّث "هوا لوسيلة اللّغوية التي يستخدمها الإنسان لنقل مالديه من أفكار وما يدور في نفسه من أحاسيس إلى الآخرين، وغالبا ما يقترن مع الاستماع في المواقف اللّغوية"[1].

أمّا الكلام فيعرّف بأنّه :"ذاك المنطوق الذي يعبّربهالمتكلّم عمّا في نفسه من هوا جسوخواطر أو ما يجول بخاطره من مشاعر و أحاسيس، وما يزخر به عقله من رأي أو فكر ، وما يريد أن يزوِّد به غيره من معلومات أونحو ذلك بطلاقة وانسياب، فضلا عن الصحّة في التعبير والسلامة في الأداء"[2].

والاختلاف بين المصطلحين لا يظهر إلّا بطبيعة التناول والتوظيف، أمّا المقصود فيبقى واحدا،سواء كان التلفّظ فرديا أو جماعيا أو تبادليا. وغايتنا من ذلك كلّه هي الاعتبار الاصطلاحي الممنوح للتعبير على وجه المشافهة في المجال التعليمي، أي أنّه الكلام والتحدّث في الحين ذاته.

8-4-أهمية التحدّث: يكتسي التحدّث أهمية كبرى في نطاق تعلّم المهارات اللّغوية ، فهو يحتلّ المرتبة الثانية بعد الاستماع باعتباره الوسيلة التي تحقق الإفهام والتفاهم، وتتيح فرص الاتّصال بالغير ، وتقوّي الروابط الفكرية والاجتماعية بحكم أنّه القناة التي تنقل الآراء والمعلومات والأفكار والمعتقدات من خلال النّطق بها والتعبير عنها، وتتجلّى هذه المكانة في جملة العناصر التالية:

1- فراس السليني، فنون اللغة، عالم الكتب الحديث، عمان الأردن 2008 ص 39.

2- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة، عمان، الأردن، (د ط)2006،ص30-31.

".تعويد الطّلاب المشاركة والإسهامفي التعبير .

.تنمية الجانب الاجتماعي واحترام الآخرين .

.انتزاع عنصر الخجل من نفوس الطّلاب.

.إزالة الانطواء منهم واكتسابهم اللّغة اكتسابا سليما .

.استخدام الحركات المصاحبة للإلقاء بحيث تكون هذه الحركات والإرشادات ملائمة لمعاني الكلمات والجمل .

.تجنّب العيوب النطقية من تأتأة وفأفاة وغيرها "[1].

وعلاوة على ذلك، نجد الكثير من الأهداف التي تحققّها مهارة الحديث في النطاق التعليمي، والتي سنعرض لها بالتفصيل حين تناولنا لسير الحصّص الديداكتيكية ضمن نظام المقطع التعليمي- التعلّمي

8-5-أهداف التحدّث :تنطبع هذه المهارة بمركبة التواصل بين الأفراد و الإسهام في تحقيق كثير من الأغراض، التي لاتتمّ إلاّ بواسطة الكلام بصفة مباشرة أوغير مباشرة، نقف على عدد معتبر منه ونذكرها في الآتي:

"-أن ينطق المتعلّم أصوات اللّغة سليمة صحيحة، وأن يؤدي أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة.

-التعبير عن المعاني باستعمال التراكيب النّحوية والصيّغ الصرفية المناسبة.

-اكتساب ثروة لفظية موافقة لمستوى نضجه وقدراته.

- القدرة على استعمال اللّغة المفيدة في التواصل مع الآخرين في معانيها ووظائفها"[2].

وتتفرع التحدّث(التعبير الشّفوي) عن منشطين هامين، أولهما التعبير الوظيفي وهو الذي يستغلّ في قضاء الأغراض وخدمة الشؤون الاجتماعية، أمّا التعبير الإبداعي فهو الذي يسلك به الفرد سبل البوح والسرد اللّذين تشحنهما الانفعالات و العواطف و المشاعر المكنونة .

1- حسني عبد الباري عصر، تعليم اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية مركز الإسكندرية للكتاب مصر (د ط)2005،ص487

2- أبو لبيد المظفر، طرق التدريس و أساليب الامتحان، الجامعة الفاروقية، كاراتشي، باكستان2003،ص:183.

9-مفهوم مهارة القراءة :

تعدّ القراءة من المهارات اللّغوية الأساسية التي حظيت بوافر الدراسات نظريا و تطبيقيا ، لما لها من أدوار معرفية و تربوية ووجدانية، فهي مفتاح العلوم و أهم وسائل الاطّلاع وتلقي الموارد المعرفية ، على اختلاف مصادرها ونوعياتها.

9-1-القراءة لغة: ينظر أحمد مذكور إلى مفهوم القراءة اللّغوي من زاويتين هما: الفَهمُوالتَّعرُّف ،وإذا انتقينالفظتين عربيتين تدلّان دلالة جامعة مانعة لمفهوم القراءة ، فإنّنا نرى بأنّهما نَظَرَ و اسْتَبْصَرَ، وفي المعجم الوسيط نجد أنّ نَظرَ إلى الشيء ونَظَرَ نَظَرًا أي أَبْصَرَ وتأمَّل بعينه ، ونَظَرَ الشّيء :أَبْصَرَه ، و نَظَرَ فيه أي تَدبّرَ و فَكّرَ" [1]، ومنه ما تعلّق بتلاوة القرآن تحديدا فهي " القراءة ، قَرَأَ قَرَأْتُ الكتاب قِرَاءةً وقُرْآنا،ومنه سمّي القُرْآن " [2]، وقد جاء في التنزيل ﴿ فَإِذَا قَرَأْنَاه فَاتّبَعَ قُرْآنَهُ ﴾(القيامة ، 18)، وكلّ التعاريف السابقة على تباين بعض مقاصدها، إلّا أنّها تعني تحويل المكتوب ورموزه إلى أداءات صوتية " كما نجد في القاموس المدرسي تعريف آخر للقراءة وهو على النحو الآتي قرأ يقرأقراءة لكتاب، تتبع كلماته بالنظر ونطق بها، أو لم ينطق بها، قراءة القراءة هي النطق بالمكتوب أو إلغاء النظرعليه أو مطالعته"[3]، فهي مفتاح كل المهارات كونها تقوم باستقراء المكتوب وتفيد بمعناه .

9-2-القراءة اصطلاحا: تمدّدت المفاهيم الاصطلاحية للقراءة و أخذت تعريفات مختلفة، ولم تقف على مفهوم اصطلاحي جامع مانع حيث عرّفها هاريس (Harris) وسيباي (Sebai)بأنّها:" تفسير لمعاني الرموز اللّفظية المطبوعة والمكتوبة، والقراءة من أجل الفهمتحدُث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثّل اللّغة ومهارات اللّغة، ويحاول القارئ فكّ رموز المعاني التي يقصدها الكتاب"[4].

1- الفيروز أبادي (932-931) المعجم ، نقلا عن أحمد مدكور، المرجع نفسه، ص 131.

2- أبو نصر إسماعيل، بن حماد الجوهري، الصحاح، القاهرة،(د ط)، ص924.

3- علي بن هادية،بلحسن بليش الجيلالي،بن الحاج يحي،القاموس المدرسي، المدرسة الوطنية للكتاب،الجزائر ط7، 1991 ص397.

4- أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجية عسر القراءة، دار الثقافة للنشر والتوزيع ط1، 2008 ص12.

كما تعرّف أيضا أنّها :" عملية تحريك العيون على ما هو مكتوب لمعرفة المضمون ، وهي أيضا إدراك الرموز الكتابية و النّطق بها، ثم استيعابها و ترجمتها إلى أفكار ، وفهم المادة المقروءة ثم التفاعل مع ما يُقرأ والاستجابة بما تمليه عليه الرموز"[1].

كما يرى إبراهيم عبد العليم من وجهة آلية أكثر تفصيلا أنّ القراءة هي: "عملية يراد بها إيجاد الصّلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني"[2].

ومنه يمكننا الوقوف على أنّ القراءة فعل ينقسم إلى شقّين ، يتجلّى الأول في اجتياز مرحلة الترميز وفكّها شفرتهاوالتعرّف إليها، أمّا الثاني فيبرز في مجال الفهم الذي يمنح المنطوق معناه. وعليه تبرز صورة التعقّد والتركيب لفعل القراءة، الذي يستدعي حدوثه جملة من القدرات المتداخلة البصرية و النّطقية والتنسيقية و النّفسية و الإدراكية.

9-3-أهمية القراءة: لا يستطيع الفرد أن يطلّ على ساحات المحيط الذي يعيش فيه والذي يعيش فيه الآخرون الأبعدون، إلّا بواسطة القراءة التي تتيح فرص التقاط المعارف والخبرات والمعلومات ، لذا أوجدت القراءة لنفسها اهتماما بالغا على المستويين الفر دي والجماعيمن خلال عناصر الأهمية التي تكتسيها ، وتمنحها جدارة الفاعلية في أنشطة التعلّم على اختلافها والتي نجملها في الآتي:

"-الوسيلة المثالية لنقل الأفكار بين النّاس والنّافذة التي يطلّ منها الإنسان ليتعرّف إلى مختلف الثقافات سواء كانت قديمة أم حديثة،وهي من أيسر السّبل للفرد كي يتعرّف إلى الآخرين .

-لها الفضل في تشكيل شخصية الفرد وتكسبه سمات مختلفة عن غيره، وخير دليل على ذلك ما نذكره عن العقاد و المنفلوطي وغيرهما ، فهم أناس تميّزوا في مجتمعهم بفضل القراءة ، فلم يكونوا ذوي شهادات عليا،إلّا أنّ سعة الاطّلاع والقراءة مكّنتهم من أن يكونوا أعلاما في مجتمعاتهم"[3].

1- ليلى سهل، المهارات اللغوية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة العدد29 فيفري 2013 ص 247.

2- إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة ط1، 1978 ص 57

3- عبد الفتاح حسن البحة،أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها،دار الفكر العربي الإمارات، ط1، 2001،ص 28

كما تتجلّى أهميتها أيضا في العوامل التي تحدّد نفعها للفرد ومجتمعه، لاسيّما داخل النطاق التعلّمي الذي يؤسس عليها مرتكزاته ويترقّب مخرجاته منها بنسبة معتبرة، ونذكرها في الآتي:

"- عامل من عوامل النّجاح والتفوّق المدرسي ، فالتلميذ الذي يم لتلك مهارات القراءة هو من يستطيع تحصيل المعارف و التقدّم في المواد الدراسية

-تعدّ من الوسائل التي تروِّح عن نفس الفرد وتنفق وقته في المفيد والمسلي.

-وسيلة هامّة لاتصال المجتمعات ببعضها .

-تعمل على تنظيم أفكار المجتمع الواحد مهما اختلف، على الرغم من اختلاف الآراءوالاتجاهات".[1]

وتندرج هذه الأهداف في رحاب جميع المواد التعليمية وفي مختلف الأطوار والمراحل، إذ أنّ كلّ تعثّر يشوبها ويعيق المتعلّم على أدائها واكتساب مهاراتها،سيتأثر به التفاعل التعليمي ويتناقص المستوى التّحصيلي العام، نظرا لخصوصيات الاستعراض التي تعرفها.

9-4-أهداف مهارة القراءة :مع ازدياد المعارف وتعقدّها يوما بعد يوم، والتطوّرات الحادثة عبر أصقاع العالم بين الثانية والأخرى، كان لزاما على الفرد أن يحيط ويعلم بما يحدث، ولن يبلغ ذلك إلاّ من خلال الفعل القرائي دون سواه بنسبة كبيرة ، ولهذا اكتست القراءة أهمية بالغة حسب الأهداف المنوطة بها في المجال التعليمي-التعلّمي على وجه التّحديد، والتي نُوردها في الآتي:

".توسيع خبرات الفرد و تحريك قواه العقلية.

.القراءة لتكوين ولع ورغبة دائمين في المطّالعة .

.القراءة لتربية الذّوق الأدبي والجمالي عند القارئ.

.القراءة لتقوية اللّغة وغرس القراءة.

.تكوين الخُلق الرفيع.

.القراءة تعرّف المرء حقيقة نفسه .

1- مصطفى أرسلان، تعليم اللغة العربية، دار الصقافة للنشر والتوزيع(د ط)2005 ص 135.

.وسيلة من وسائل التنفيس.

.وسيلة من وسائل التفاهم العالمي.

.حصر الخبرات المختلفة"[1].

كما تتوسّع أهداف القراءة إلى مجالات أساسية منها مجال التعليم والتعلّم، والذي يُكسبها مرتبة الصنعة المفيدة والحرفة الأساسية، التي تقوم عليها مختلف المرامي التعلّمية لغوية كانت أم غير لغوية.

10-مفهوم مهارة التعبير الكتابي:

و المقصود بها الكتابة بكلّ صنوفها :(خط ، نسخ ،تحرير، إنجاز مشاريع إنجازات كتابية، إدماج ...)، حيث يعتبر التعبير الكتابي أعلى مهارةلغوية، على اعتبار أنّه النشاط ال ذي تقاس به الكفاءة اللّغوية والمحكّ الذي يُحكم فيه ومن خلاله على المتعلّم بتأثره بالمهارات اللّغوية الأخرى، فالإنتاج الكتابي هو المرقى المأمول فياللّغة بل هو المؤشر على الاقتدار اللّغوي الذي يسمح بالتعبير المتحكّم فيه في جميع مجالات الكتابة، " فهو نشاط لغوي أساسي، نستفيد منه في حياتنا اليومية، فنحن نكتب عادة لننقل إلى الآخرين أفكارنا وخبراتنا، أو لنعبر عن مشاعرنا وأحاسيسنا وعواطفنا حيال الآخرين لذلك أعتبرت الكتابة وعاء للفكر وحافظة التراث وأداة التعبير والتفكير "[2].

ويبقى هذا المجال اللّغوي بالغ الأهمية لما يطبعه من مخرجات تعلّمية ،وأخرى اجتماعية نفعية، على جميع الأصعدة، وعليه نلحظ أنّ الجميع بحاجة مُلزمة لكلّ تسجيل وتقييد للمعطيات والمعلومات والبرمجيات المكتوبة، وكلّ أصناف التأليف وأشكال الكتابة بمختلف المجالات.

10-1-التعبير لغة:"جاء في لسان العرب (ع،ب،ر) عمّا فينفسه أَعرَبَ وبيّن ،وعبّر عَنهُ غَيرهُ فَأَعْربَ عَنهُ، والاسم: العِبرةُ، والعِبَارة، وعَبّرَ عن فلان، تَكَلَّم عَنْهُ، واللِّسَان يعبِّر عَمَّا في الضّميرِ" [3]،" كما ذكر

1- غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ، دار أسامة، عمان، الأردن، (د ط)2005،ص .17

2- أحمد طاهر حسين،حسين شحاتة وعبد العزيز نبوي،الأساس في التحرير الكتابي،(د.ط)،دار الفكر العربي،القاهرة1999، ص33

3- الفيروز أبادي ، القاموس المحيط، ص 131.

في مادة (ح، ر، ر) حرّ ر تحرير الكتابة : إقامة حروفها واصطلاح السقطوأيضا بمعنى تحرير الكتاب: تَقْويمِه"[1]، فهي فغل أدائي يمكّن الفرد من تحويل المنطوق إلى مكتوب وفق الأغراض المبتغاة والأهداف المرومة، في المجالات التعليمية أو غيرها.

10-2-الكتابة اصطلاحا : كغيرها من المهارات الأخرى نجد تعاريف متعدّدة نالتها هذه المهارة لاعتبارات فنّية لغويةتُجمع فيه ا جميع المهارات فهي : " أسلوبٌ للتّعبير عن هذه الرموز الصوتية ، تقتضيها ظروف خاصّة في حياة الإنسان، كما لو حاول أن يتّصل بغيره وهو بعيد عنه، أو لا يريد أن يطّلع عليها أو يسمعها غيره ، لذلك جاءت الكتابة متأخرة عن اللّغة المنطوقة" [2]، كما أنّها تقيم العلاقة التواصلية النفعية بين الكاتب والقارئ،فهي نظام من الشّفرة للعلامات البصرية، التي يستطيع الكاتب بواسطتها أن يقرّر الكلمات الدقيقة التي سوف يولّدها القارئ من النص"[3].

وفي مجال علاقاتها بالأداءات الشفوية المنطوقة تعرّف :"بأنها إعادة ترميز اللّغة المنطوقة في شكل خطّي على الورق ، من خلال أشكال ترتبط ببعضها ، وفق نظام اصطَلح عليه أصحاب اللّغة في وقت ما، بحيث يعدّ كلّ شكل من هذه الأشكال مقابلا لصوت لغوي يدلّ عليه وذلك بغرض تم ريرأفكار الكاتب وآرائه إلى الآخرين ، بوصفهم الطرف الآخر لعملية الاتّصال"[4]، ولعلّنا نقف على أنّ مهارة الكتابة ضرورة إنسانية يتّصل من خلالها الفرد ويتواصل مع الغير لتحقيق الأغراض المختلفة المتعدّدة في جميع المجالات المعرفية التربوية الاجتماعية والثقافية، وعليه يحوز الفعل الكتابي بجدارة وأولوية المنتظر من أهداف الكتابة سواء على المستوى المجتمعيأو المستوى التعليمي.

10-3-أهمية مهارة الكتابة : تتجلى أهمية الكتابة كأثر لغوي في مختلف المجالات نظير فوائدها المباشرة، فهي" تعدّ وسيلة من وسائل التفكير ،فالإنسان يفكّر بقلمه لأنّه يفكر وهو يكتب"[5]، فهي هنا

1- ابن منظور لسان العرب دار صادر بيروت لبنان مادة (ح،ر،ر) ج5،ص184.

2- فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافان ، عمان الأردن (ط1)2011 ص 54.

3- عصام الدين أبو زلال، الكتابة العربية، أسس ومهارات، دار يافا الإسكندرية ، مصر ط1،2001 ص 17.

4- ماهر شعبان عبد الباري، مهارة الكتابة نماذج تعليمها، شبكة الألوكة (د ط)، (د ت)، ص6.

5- المرجع نفسه ،ص 36.

تتعلّق بارتباط مخرجات الفكر المختلفة وتحويلها إلى أشكال مكتوبة لها دلالاتها. و " الكتابة أداة من أدوات التعبير وترجمة الأفكار التي تعمل في عقل الإنسان ووسيلة ربط بين الأفراد والمجتمعات" [1]،حيث تتجلّى أهميتها في البعد التواصلي الذي يسبر أغوار التاريخ وتحوّلات الإنسانية عبر التأليف والإنتاج المكتوب،" وهي رموز ابتكرها الإنسان ليضع فكره أو أحاسيسه وعواطفه ضمنها ليفيد الآخرين "[2].

وفي هذا الباب بالذات نستشعر نفعية الكتابة لتقييد منتوجه، وهي تعتبر حينئذ أرقى ما ابتكره العقل البشري، "فالكتابة تراث البشرية التي تضفى على الإنسان وتجعل منه كائنا له تاريخ وحضارة لا تنتقل من جيل إلى جيل فيستفيد الخلف من خبرة السلف ، وإنّما تنتشر أيضا من بلد إلى بلد فيشيع نور المعرفة والعلم فترتقي البشرية جمعاء فلذا نجدالشعوب تسعى إلى تعليمها لأطفالها بتدريس القراءة والكتابة منذ نعومة أظافرها ، ربما قبل حتى قبل بدء المرحلة الابتدائية التي أصبحت تقريبا إلزامية ومجانية عامة في كل بلاد العالم "[3].

وفن الكتابة مطلب فرضته الحاجة التعليمية بالأساس، ممّا حدا بجميع المجتمعات الخوص في مسائل الاهتمام بها، كما نجد العالم بإمكانية وقدراته وما حققّه من إنجازات وما صنعه من تاريخ إنّما يكمن في الكلمات المكتوبة ، التي عاشت في عقول المفكرين وهي مثار اهتمامهم ، ثم تحوّلت إلى لبنة في بناء الأمم ، وهذا ما يميّزها من الكلمة المنطوقة لأنّ المنطوقة تختفي بين موجات الأثير ، في حين أنّ المكتوبة هي التاريخ الباقي ما بقيت الحياة "[4].

ولكم كان النفع بارزا في مجال الإفادة من المكتوب عبر المخطوط الذي لم يعرف الوسائل الكفيلة بالتدوين ، كما هو الشأن عليه الآن، حيث أفادت عمليات تحقيق المؤلفات المخطوطة في التنوير وبثّ علوم الزمن الغابر، لاسيما في ميادين التخصّص العلمي كالرياضيات والفلك والجغرافيا والأدب والفقه وغيرها.

1- طه علي حسن الديلمي، العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن ، ط1 ، 2005 ص 119.

2- فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافان، عمان الأردن (ط1)2011 ص 45

3- نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليمالعلاجي ،مكتبة زهراء الشرق2006،ط 03،ص23.

4-سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها،دار صفاء للنشر،الأردن ،ط1،2014، ص 503.

10-4-أهداف التعبير الكتابي: تعتبرأهداف التعبير الكتابي عديدة ومتعدّدة المناحي، فمنها المهاريّة والمعرفيةوالاجتماعية والوجدانية ، اعتبارا من سعة احتواء ميدان التعبير الكتابي لمختلف المهارات والأداءاتوانطباع وتأثر شخصية المعبّر فيها وبها وتأثيره في متلقيها، و نجمل بعضا منها في الآتي:

". اكتساب المتعلّم القدرة على التعبير العربي السليم.

.يصحّح المتعلّم لغته وينظمها ويثريها تدريجيا.

.يحدّد موقع الأشياء من الفضاء الزّماني والمكاني.

.يؤلف جملا قصيرة ذات دلالة بالنّسبة إليه "[1].

كما يهدف التّعبير التّحريري من منظور آخر أيضا إلى:

" -التّعبير عن أحاسيس الطّالب وعواطفه ومشاهداته وتفكيره وتجاربه تعبيرا فصيحا.

-تعوُّد التفكير المنطقي، بترتيب عناصر الموضوع وتسلسلها وربطها من المقدّمة إلى الخاتمة.

-كتابة البحوث والتقارير والتعرف على التوثيق .

-التمكّن من التعبير في مواقف الحياة المختلفة "[2].

كما نقف على أهمية المهارة الكتابية كونها تعدّ من أرقى المهارات اللّغويّة فهي أعظم ما أنتجه العقل، ولقد ذكر علماء الأنثروبولوجيا أنّ الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي ، فهي عملية مهمّة وضرورة اجتماعية للتعبير عن الأفكار الذاتية والوقوف على أفكار الغير ، وفي ظلّ تقاطع أهميات وأهداف مهارات اللّغة العربية ، نقف على أنّ اللّغة وحدة متكاملة غير منفصّلة وغير مستقلّة ، فكلّ مهارة تؤثّر وتتأثّر بباقي المهارات وما فصلها إلّا لسبيل الدراسة المنهجية ، والإنسان كائن اجتماعي بطبعه يعيش في وسط يتفاعل مع أفراده تأثيرا و تأثرا بواسطة اللّغة، وعلى هذا الأساس تعدّ اللّغة الأداة الفعّالة

1- زين كامل الخويسكي، عوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم دار المعرفة، مصر(ط1)2001، ص 67.

2-أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية،جامعة القاهرة دار الفكر العربي، ط1، ص 255

المكينة التيتروم تحقيق الاتّصال والتواصل بمختلف مهاراتهاّ، وعليه بات تعليمها وتعلّمها ضرورة تفرضها المعرفة من جهة، ومن جهة أخرى يستلزمها الفكر لكي يؤدي رسالته في تنوير العقل وبناء الحضارة.

11-مكانة اللّغة العربية ديداكتكيا: أصبحت المهارات اللّغوية وتعلّمها تحظى بوافر الاهتمام والعناية ، على اعتبار أنّ اللّغة بفروعها صارت ضرورة تفرضها المعرفة، كما أضحى النهوض بمجالات تعليمها واجبا على كلّ مهتمّ وعلى كلّ متخصّص، لذا عُنيت المناهج المعاد كتابتها (الجيل الثاني) بتدريس المهارات اللّغوية بإعادة تنظيم وتطوير سيرورتها الديداكتيكية اللّغوية ، بغرض إ عداد متعلّم الطّور الأولابتدائي بشكل خاص، " حيث ينصّ الدليل المنهجي لإعداد المناهج على ضرورة التحكّم في اللّغة العربية باعتبارها لغة التدريس في المدرسة لجزائرية، ويشكّل التحكّم فيها تعبيرا وقراءة وكتابة لبّ التعلماتكما يشكّل في الوقت نفسه مجموعة من الكفاءات المرتبطة بالمواد والكفاءات العرضية الأساسية في المسار الدراسي للطفل"[1].

على أن ترتفع وتيرة التحكّم في فترة التعمّق في التعلّمات الأساسية في الطور الثاني وكذا على مستوى فترة التحكّم في الطّور الثالث من المرحلة الابتدائية، كما ينبغي استعمال اللّغة العربية كلغة حيّ"إذ على المدرسة أن تزوّد المتعلّم بمعرفة متينة في الآداب والثقافة العربية القديمة والحديثة والمعاصرة، ولا بدّ من إعادة الاعتبار للجانب الكتابي خاصّة وأنّ المكتوب أهمّ من الشفهي في العربية المنمّطة ، ولا بدّمن تخصيص مكانة لائقة في المناهج الجديدة للأنواع الأدبية الحديثة مثل الرواية والقصة والشعر والمسرح حتى يتمكّن أطفالنا من معرفة من يمثل هذه الفنون "[2].

وعلى اعتبار تكاملية المهارات اللّغوية وتقاطعها بشكل عضوي يتمّم بعضها بعضا ، أصبح النظر إليها على أنّها أكبر من أن تكون مجرّد عملية تعلّم الاستماع أو القراءة أو الكتابة، لأنّها تدخل في توجيه فكر المتعلّم والارتقاء به في ظلّ المقاربات الجديدة ، التي ترى أنّ المتعلّم مسؤول على بناء تعلّماته،

1- الدليل المنهجي لإعداد المناهج ط 2016، ص53 .

2- المرجع نفسه، ص45 .

بالإضافة إلى تأثيرها في نجاعة واكتساب مختلف التعلّمات لاسيّما اللّغات الأساسية الأخرى، فهي بذلك تهدف إلى :

"- إدماج المكتسبات اللّغوية المعيشةللتّلميذ في بداية التمدرس

– ضمان الكفاءات الأساسية الأربع للاتصال: (فهم المنطوق، فهم المكتوب، التعبير الشفوي، التعبير الكتابي)

– تمكين المتعلّم من المكتوب وقراءة النصّوص مبكرا .

– تنويع أنماط النصوص المدروسة أو المنتجة ."[1]

وباعتبار اللّغة العربية والمكانة التي تحظى بها في منظومتنا التربوية باعتبارها اللّغة الوطنية الرسمية ومكونا رئيسيا للهوية الوطنية ولغة التدريس لجميع المواد الدراسية في المراحل الثلاث، فهي كفاءة عرضية، لذلك فإنّ التحكّم فيها هو مفتاح العملية التعليمية – التعلّمية، وإرساء الموارد وتنمية القدرات التي تمكّن المتعلّم من هيكلة فكره وتكوين شخصيته، والتواصل مشافهة ومكاتبة في مختلف وضعيات الحياة اليومية، ومنه نقف على غايات هذه المادة في المرحلة الابتدائية من خلال:

-إكساب المتعلّم أداة التواصل اليومي .

-تعزيز رصيده اللّغوي الذي اكتسبه من محيطه الأسري الاجتماعي وتهذيبه .

- يعدّ اكتساب ملكتها ضروري لاكتساب تعلّمات كلّ المواد الدراسية والنفاذ فيها.

لذا نستنتج من قراءتنا لأبعاد المادّة أنّ المنهاج المعاد كتابته والخاص بالمرحلة الابتدائية، يركّز على ميدان التعبير الذي لم يأخذ مكانته اللائقة في المناهج السابقة ، إلى جانب الاهتمام بمركبة الاستماع لما لها من دور محوري في مجال تنمية القدرات المهارية الأخرى، والتي تنعكس إيجابا على تحصيل المتعلّم وعلى شخصيته وفكره ، ومع تعدّد المواد الدراسية في هذا الطّور ومن تنوُّع التعلمات على اختلاف

1-الدليل المنهجي لإعداد المناهج ط 2016 ص 46.

مواردها ومؤشرات نجاحها، فإنّ التحكّم في اللّغة العربية صار ضرورة ملحّة ،لإسهامها بشكل مباشر في تحقيق الملمح الشامل، الذي يتشكّل من الكفاءات الشاملة لجملة المواد المدروسة.

ولكونها كفاءة عرضية ولغة التّدريس يعتبر التحكّم فيها أساس التحكّم في المواد الدراسية الأخرىالتي تساعد على إثراء جوانب معرفية متنوّعة لدى المتعلّمين ، وتمكّن من تنمية كفاءات عرضية في مجال الفكر والثّقافة والمنهجيات والتواصل الاجتماعي والفردي، فعن طريق اللّغة يستوعب المتعلّمون المفاهيم الأساسية، ويعبّرون عمّا لديهم من أفكار في تفاعل مشترك مع المواد الدراسية المقررة ، ومن ناحية ثانيةفإنّ المواد الأخرى تساهم مساهمة فاعلة في إثراء الرصيد اللّغوي للمتعلّم عبر المصطلحات والوحدات اللّغوية التي تختصّ بها ، وتمكّنه من توظيف مختلف المفاهيم المحصّلة في وضعيات مناسبة.

المبحث الثّاني: التنظيم الهيكلي والديداكتيكي لمنهاج اللّغة العربية في السنة الثانية ابتدائي:

في البداية سنلجأ إلى التعريف البيداغوجي لجميع العناصر المشكّلة لهيكلة المنهاج توخيا لتفتيها عبر الحصص خلال المجال الزمني المخصّص لها، وبتدرّجها بشكل تنازلي وفق ما يوضحه الهرم الموالي:[1]

خطاطة تنظيمية لتدرج مكونات الملمح

1-منهاج المرحلة الابتدائية، ط2016.ص 20-21-22

12-الملمح:هو مفهوم اعتمدته المناهج المعاد كتابتها والذي لم يكن حاضرا في المناهج التي سبقتها "ويترجم هذا المفهوم الجديد غايات المدرسة الجزائرية، ويصف الفرد الذي على المدرسة تكوينه ويعرَّف على شكل معارف ومهارات وسلوكات، وجاءت ملامح التخرّج في مقدّمة المناهج كأهداف بعيدة، أو كمشروع تربوي مدرسي تعاقدي، يزوِّد المتعلّم بكفاءات تمكّنه من المشاركة النشطة في الحياة الاجتماعية والتكيف مع التغيّرات، وأن يكون ابن زمانه قادرا على مواجهة التقلبات "[1].

وهذا يعني أن ملمح التخرج من الطور يتضمّن مجموعة الكفاءات والتعلّمات وآثار الكفاءات العرضية والقيم، وهو مؤشر إلى التأهيل إلى طور أعلى، ضمن الرحلة التعليمية المستهدفة.

12-1-منصوص ملمح اللّغة العربية في نهاية الطور الأول : وقد ورد هذا المصطلح التقني على النحو التالي: "في نهاية الطور الأول يتواصل المتعلّم مشافهة في وضعيات بسيطة بلسان عربي ، ويفكّالرموز ويقرأ قراءة سليمة نصوصا قصيرة، مشكولة شكلا تامّا ويفهمها، وينتج نصوصا قصيرة في وضعيات تواصلية دالّة ومشاريع لها دلالات اجتماعية" [2].

ويتّضح أنّ هذا المنصوص يتضمّن بشكل صريح المخرجات النهائية المنتظرة في مادة اللّغة العربية في نهاية الطور الأول، على نحو يتّفق وترتيب ميادين المادة،مع التعرّض إلى نوعية وأحجام هذه المنتجات

13-الكفاءة الشّاملة للمادة: مفهوم جديد ورد ضمن عناصر المنهاج الجديد وهي هدف تسعى مناهج الجيل الثاني إلى تحقيقه بمديات مختلفة، قد تكون سنة أو طورا أو مرحلة، ويتعلّق بمادة واحدة فقط حيث نجد" كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، وكفاءة شاملة في نهاية كلّ طور وكفاءة شاملة في نهاية كلّمرحلة، وهي تتجزأ في شكل كفاءات ختامية مرتبطة بميادين المادة" [3].

فالكفاءة الختامية ترتبط بميدان واحد من ميادين المادة الأربعة وتُحقَّق مؤشراتها وأهدافها خلال سنة دراسية واحدة، وتتابع بنفس النسّق لبناء الكفاءات الشّاملة عبر الأطوار والمراحل.

1-زينب بن يونس، من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج،كيف نفهم الجيل الثاني ، الجزائر ط1 ص 79

2- منهاج المرحلة الابتدائية ،ط2016 ص 10.

3- المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج ، مرجع سابق، ص80.

13-1-منصوص الكفاءة الشّاملة لمادة اللّغة العربية في نهاية السنة الثانية ابتدائي : وقد وردت بشكل صريح على النحو التالي "يتواصل مشافهة في وضعيات بسيطة بلسان عربي ويفكّ الرموز ويقرأ قراءة سليمة نصوصا قصيرة مشكولة شكلا تاما ويفهمهاّ وينتج نصوصا قصيرة في وضعيات تواصلية دالة"[1].

وتهدف هذه الكفاءة إلى اكتساب المتعلّم موارد ومعارف لغويةّ تؤهله لمواجهة المواقف اليومية بلّغة عربية فصيحة، تناسب مستواه من حيث التعبير والمحاورة والكتابة والقراءة ، والتي حازها من مخرجات الكفاءات الختامية للميادين.

14-الميدان : وهو ما كان يمثّل المحور في المناهج السابقة ،إلاّ أنّ ارتباطات الأنشطة اللّغوية لم تكن منظّمة إلى الحدّ الذي تجعلها متّصلة ومرّتبة وناجعة، وبقي المحور يشير إلى تسمية السياق الذي تدور حوله الأنشطة اللّغوية، أمّا في المناهج المعاد كتابتها فيعني" الجزء المهيكل والمنظّم للمادة قصد التعلّم، وعدد الميادين في المادة يحدِّد عدد الكفاءات الختامية التي تدرج في ملامح التخرج، ويتضمّن هذا الإجراء التكفل الكلّي بمعارف المادة "[2].

فصار كلّ ميدان يتعلّق بمهارة لغوية واحدة، ينمّيها عبر النشاطات التي تضمّنتها المقاطع التعلّمية المتوالية، بواسطة الوضعيات التعليمية المسخّرة لذلك.

15-الكفاءة الختامية: وهي كفاءة ترتبط بميدان واحد من ميادين المادة، وهي جملة المؤشرات الدّالة على التعلّم ضمن الميدان ، بالتحكّم في الموارد وحسن إرسائها ، ومنصوصها في نهاية الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي يتعلّق بكلّ ميدان مستقلّ .حيث وردت منصوصات الكفاءة الختامية موزّعة على، الميادين الأربعة: فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي، وفق الترتيب الأتي:

15-1-الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق: يفهم خطابات في حدود مستواه الدّراسي وعمره الزمني والعقلي ويتفاعل معها بالتركيز على النّمط التوجيهي.

1-منهاج المرحلة الابتدائية، ط2016، ص 10.

2-زينب بن يونس، من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج ،كيف نفهم الجيل الثاني ، الجزائر ط1، ص 80

15-2الكفاءة الختامية لميدان التعبير الشفوي: يحاور ويقدّم توجيهاتفي موضوعات مختلفة اعتمادا على مكتسباتهالمدرسية ووسائل الإعلام والاتصال مستعملا بعض أفعال الكلام في وضعيات ذّالة

15-3-**الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب** :يفكّ الرموز ويقرأ نصوصا قصيرة قراءة سليمة من مختلف الأنماط ويفهمها بالتركيز على النّمط التوجيهي،تتكوّن من ثلاثين إلى ستّين كلمة مشكولة شكلا تاما.

15-4-**الكفاءة الختامية لميدان التعبير الكتابي** : ينتج كتابة نصوصا قصيرة منسجمة تتكوّن من عشرين إلى أربعين كلمة مشكولة شكلا تامّا، في مختلف الأنماط بالتركيز على النّمط التوجيهي في وضعيات تواصلية ذّالة"[1].

وبرَصّد مخرجات الكفاءات الختامية للميادين الأربعة تتبلور مؤشرات الكفاءة الشاملة لمادة اللّغة العربية في هذا الطّور، إلى جانب مؤشرات الكفاءات العَرضية والقيم المرافقة لها، من خلال المقطع التعلّمي.

16-أهمية اكتساب اللّغة العربية في التعليم الابتدائي:تتجلى وظيفة اللّغة أساسا في عملية التواصل أي أنّ الإنسان حينما يلتقي بالآخرين بشكل مباشر أو غير مباشر، سوف يكون ضمن إحدى المواقف الأربعة،إمّا متحدّثا أو مستمعا أو قارئا أو كاتبا، وهذه الوضعيات التي يكون عليها الفرد تقضي بوجوب الوعي بمهارة كلّ موقف مستقلّ، حتى تتمّ عملية الاتصال بنجاح وتبلغ أهدافها،"ويتبين أن اللغة للطفل تكتسي أهمية بالغة، لذلك لقيت رعاية وعناية ابتداءا من المحيط الأسري فالمؤسسات التعليمية، وتظهر هذه الأهمية في تنشئة الطفل تنشئة لغوية تؤدي إلى خلق جيل يتقن استعمال الفصحى "[2]

وبمأنّ المرحلة الابتدائية موزّعة إلى ثلاثة أطوار دراسيةكما هو مبيّن في الشكل الموالي:[3]

1- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016.،ص22،21،20.

2- صالح بلعيد، علم النفس اللغوي، دار، الجزائر، 2008، ص158

3- الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص10.

الطور 1	الطور2	الطور 3
س1+ س2	س3 + س4	س5
طور الإيقاظ والتعليم الأولي	طور التعمق في التعلّمات	طور التحكّم والإتقان

جدول توزيع سنوات أطوار المرحلة الابتدائي

فإنّ للّغة العربية أهميتها ضمن كلّ طور دراسيّ والذي نرومه من خلال بحثنا هو الطّور الأول، حيث يكتسي أهمية بالغة إزاء اللّغة،باعتبارها كفاءة عرضية بامتياز.، " ويتبين أن اللغة للطفل تكتسي اهمية بالغة لذلك لقيت رعاية وعناية ابتداء من المحيط الأسري فالمؤسسات التعليمية، وتظهر هذه الأهمية في العناصر الموالية: – تنشئة الطفل تنشئة لغوية يؤدي إلى خلق جيل يتقن استعمال الفصحى

– لغة المجتمع تبدأ من لغة الطفل
– التأسيس خير من الإصلاح "[1].

على أن تتصاعد أهمية اللّغة واكتسابها وأدوارها في الأطوار التعليمية الموالية ،وفقا لمنصوص الكفاءات الختامية للميدان ولمنصوص الكفاءة الشاملة لكلّ طور،والتي تتوالى في ترتيب منطقي متجانس، وفق سيرورة ديداكتيكية مستجدّة متمثلة في المقطع التعليمي–التعلمي.

17–المقطع التعليمي التعلّمي : يتطلّع الجميع في رحاب تعليمية اللّغة العربية على وجه الخصوص إلى الاهتمام بها وتطوير وترقية أساليب تدريسها، والعمل على تحسين الشقّ البيداغوجي الذي يرجو التملّك والتحكّم في مهاراتها والتوظيف الفعلي لمخرجات تدريسها، على النحو المتجدّد عبر التحسينات التي عرفها المنهاج المعدّل في طبعته المحسّنة، وعليه يتوجب علينا عرض السيرورة التعليمية في نمطها الجديد وكلّ ما له علاقة بتحقيق الكفاءة الشاملة للمادة، توخيا لتلمّس إسهاماتها وتأثيراتها الوجيهة في بناء الملمح الشّامل لمتمدرسي الطور الأول من المرحلة الابتدائية ، فهو هيكلة تقنية تسمح بسير أنشطة مادة دراسية وفق النّمط الحلزوني، بشكل يضمن الانسجام والتتابع المنطقيين، ففي مادة اللّغة العربية يُستهلّ المقطع بوضعية انطلاقية تدعى :(الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم)، لتليها وحدات تعلّم أسبوعية ، تخصّ الموارد

1– صالح بلعيد، علم النفس اللغوي، دار هومة، الجزائر2008 ، ص158

المستهدفة بالدراسة والمعالجة والتحليل والهدم والبناء، والتي يتضمّنها المخطّط السنوي للتعلّماتعلى أن تستمر وحدات التعلّم لثلاثة أسابيع تروم إرساء الموارد ، على أن تنتهي بمخصّص زمني في 6 حصص موجّهة للإدماج والتقويم والعلاج لتستمر دورة التعلّم مع مقطع موالٍ، فالمقطع التعلّمي عبارة عن مجموعة منسّقة ومرتبطة من الوضعيات التعلّمية المختلفة، تمكّن من تنمية القدرات وتحقّق الكفاءات بمختلف أبعادها، أي التحكّم في الموارد المعرفية والمنهجية وتوظيفها ، لحلّ وضعيات – مشكلة ذات دلالة مع مراعاة نموّ القيم والسلوكات الإيجابية ، "وهو مجموعة مرتَّبة ومترابطة من الأنشطة والمهمّات ،يتميز بوجود علاقات ترتبط بين مختلف أجزائه المتتابعة من أجل إرساء موارد جديدة قصد إنماء كفاءة ختامية"[1].

ويكون المقطع بهذا التمشّي الجديد المقترح متماهيا أيضا مع المقاربة الكفائية بعنوان الإدماج الفعلي للموارد المحصّلة من أسابيع التعلّم وأسبوع الإدماج، وهو ما يشكّل عتبة قاعدية تستند إليها موارد ومنهجيات المقطع الموالي، بمنظور بنائي يوجب الارتكاز على المكتسبات السابقة لمواجهة التعلّمات اللاحقة، وهو الأمر الّذي تُوجبه النظرية البنائية للتعلّم.حيث تشتمل مادة اللّغة العربية على أربعة ميادين هي، (ميدان فهم المنطوق، ميدان التعبير الشفوي، ميدان فهم المكتوب،ميدانالتعبير الكتابي).

وسنحاول عبر الجدول أدناه التعرّض إلى كلّ ميدان بأنشط ته وكفاءته الختامية ومركباته ا، على أن ننتقل بالتحليل إلى السيرورة الديداكتيكي ة حين التعرّض إلى تفصيل المقطع الخاص بالسنة الثانية ابتدائي:"[2]"

الميدان	أنشطة	الكفاءة الختامية	مركبات الكفاءة
فهم المنطوق	فهم المنطوق	يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي ويتفاعل معها بالتركيز على النمط التوجيهي	-يرد استجابة لما يسمع -يستجيب للعبارات الخاصة بالمنطق التوجيهي -يتمثل مقاصد النص -يأخذ العبرة من النص التوجيهي

1- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مارس 2010، ص 5

2 . منهاج مرحلة التعليم الإبتدائي ، ط،2016 ص 14،

التعبير الشفوي	-أتأمل وأتحدث - أصوغ وأركب - أنتج شفويا	يحاور ويناقش ويقدم توجيهات في موضوعات مختلفة اعتمادا على مكتسباته المدرسية، ووسائل الإعلام والاتصال مستعملا بعض أفعال الكلام في وضعيات تواصلية دالة .	-يتوصل مع الغير مستعملا الصيغ الخاصة بالتوجيه -يشرح خطابه التوجيهي للآخر ويمتثل له -يحدد العبرة من النص التوجيهي.
فهم المكتوب	- قراءة إجمالية - قراءة إجمالية - قراءة إجمالية - قراءة - محفوظات	يفك الرموز ويقرأ نصوصا قصيرة قراءة سليمة من مختلف الأنماط ويفهمها، بالتركيز على النمط التوجيهي تتكون من ثلاثين إلى ستين كلمة مشكولة	-يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات -يوظف الرصيد الجديد الوارد في النص المكتوب -يصد رأيا حول النص
التعبير الكتابي	- الخط - الإملاء - الإدماج - الإنتاج الكتابي	ينتج كتابة نصوصا قصيرة منسجمة تتكون من 20إلى 40 كلمة مشكولة شكلا تاما في مختلف الأنماط بالتركيز على النمط التوجيهي في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية .	-يتعرف على مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة بالعربية -يتحكم في مستويات اللغة الكتابية -ينتج نصوصا قصيرة ومشاريع كتابية توجيهية في وضعيات تواصلية
المشاريع	اقتراح مشاريع تضمن استثمار الموارد المكتسبة وتكون ذات دلالة وتستجيب لاهتماماته		

جدول راصد للكفاءات الختامية لكل ميدان بمؤشراته

17-1- هيكلة المقطع التعليمي التعلّمي : يتضمّن التدرّج السّنوي للتعلّمات في مادة اللّغة العربية في كلّ سنة دراسية ثمانية مقاطع تعلّمية تسير وفق منهجية نمطية من حيث الشكل والهيكلة، على أن تعطي الحرية البيداغوجية للأستاذ في التعامل مع السندات المطروحة والنماذج المقدّمة ضمن الموارد ، بتكييفها أو تغييرها بناء على مسوغات معرفية وبيداغوجية ، تسود الصف الدراسي المسند إليه ، ويتمّ ذلك عبر مقاربة نصّية ونمط نصّي مخصّص لكلّ سنة دراسية، وعبر وضعيات تعلّمية دالة.

18-الوضعية المشكلة : يخضع نمط التعلم في المنهاج المعاد كتابته إلى تبني التعلم عبر الوضعيات المشكلة " فالمقصود بالوضعية مفهوم متداول على العلاقة بين شخص أو مجموعة أشخاص وسياق معين أي الوسط الذي يمارس فيه نشاط أو يجري فيه حدث "[1].

فهي الأنموذج الذي يعنون كلّ المواقف التعلّمية التي ينبغي لها أن تتبناه عبر أهداف التعلّم، وكلّ تعلّم يبرمج خارج سياقات المشكل فهو منافٍ لمتطلبات البنائية الاجتماعية، التي تؤسس إلى التفاوض الجماعي بين الأقران عبر إجراءات التناول التعلّمي ، قصد تجاوز التحدّيات المعرفية والمنهجية المواجَهَة، واستلال الموارد المستهدفة من خلال وضعيات ذات دلالة، وتشكّل اهتماما وجاذبية للمتعلّمين بتوفير الشروط التربوية التي تقتضيها.

19-الوضعية الديداكتيكية :ويقصد بها وضعية تعلّم محضة حيث " تسعى إلى إرساء موارد، كما يمكن أن تسعى إلى إدخال معارف ومهارات جديدة ... ويمكن أن تعتمد الوضعية الديداكتيكية على الوضعية المشكلة كما يمكنها ألّا تعتمد عليها "[2].

ومنه نستشف أن إرساء الموارد والإحاطة بالمعارف قد لا يقتضي وضعية مشكلة بعناصرها الأساسية (السياق، الموارد، المهمة، التعليمات).وهذا الاستثناء تتطلبه المواقف التعلمية البسيطة، بخلاف ما تتطلبه الوضعيات المركبة.

20-وضعية تعلّم الإدماج : تعقب وضعيات الإدماج وضعيات إرساء الموارد والمعارف، حيث تشكل الفضاء الذي يجنّد فيه المتعلّم مكتسباته السابقة بشكل منسجم، لتجاوز تحدياتٍ أو حلّ مسائل "والتي يجب على كلّ متعلم أن يكون قادرا على حلّها بمفرده ، وذلك بتعبئة الموارد المكتسبة خلال تعلّمات الموارد ...وترتبط وضعيات الإدماج ارتباطا وثيقا بالكفايات التي يجب تنميتها، وبالتالي يكون لها علاقة مباشرة مع الملمح الخاص للتلميذ "[3].

1 -كزافي روجيز، بيداغوجيا الإدماج، ص300 .

2 - المرجع نفسه ، ص 303 .

3 - المرجع نفسه ، ص 300.

وفي المنهاج المحسّن أُفرِد للعمليات الإدماجية صنفين متمايزين، فالأول إدماج جزئي يتعلّق بالوحدة التعلّمية الأسبوعية، أمّا الآخر فهو متعلّق بالمقطع كاملا ويتضمن عددا من الوضعيات الإدماجية التي ترفق بكلّ ميدان على حده، فالجماد المقطعي في حقيقته يلمس كفاءة مقطعية من الكفاءة الشاملة في أحد مدارجها.

21-الكفاءات العرضية :هي كفاءات مستحدثة صمن المنهاج المحسّن، وهي تساير التعلّمات وإرساء الموارد، ولها هي الأخرى مركباتها ومعاييرها، كما أنّها ممتدة عبر البرامج والتدرّجات السنوية للتعلّم تحت نفس المسميات إلّا أنها تختلف من حيث مؤشرات كلّ مادة وفي مؤشرات نفس المادة في مستوى مغاير وهي تبرز في أربعة طوابع هي :

"**21-1-كفاءات ذات طابع تواصلي** : الكفاءة ذات الطابع التواصلي تعني كلّ ميادين التواصل والتعبيرالشفهي وغير الشفهي، فاللّغات العربية والأمازيغية والأجنبية ومختلف اللّغات التعبيرية إنّما تعتبر وسائط لتنمية الكفاءات ذات الطابع التواصلي "[1].

وفي هذا الصدد حدِّدت الكفاءات العَرضية ذات الطابع التواصلي في نهاية التعليم الابتدائي بـ:

"- التواصل بصفة سليمة في مختلف وضعيات التواصل .

- التواصل بمختلف اللّغات، الأدبية، الفنية، الجسمية.

-استعمال وسائل الإعلام والاتصال للتواصل مع الأقران .

- المشاركةفي التبادلات في مختلف الوضعيات بالاستماع المناسب وبحوار مسؤول وبناء "[2].

وتعدّ اللّغة العربية مفتاحا ضروريا واجب الامتلاك من طرف المتعلّم توخيا إلى تحصيل موارد التعلّم، الأمر الذي يسمح للمتعلّم علاوة على المعارف، نسج علاقات متعدّدة داخل المحيط الموسع، لذا فهي تعتبر أولى الكفاءات العرضية القاعدية .

1- الدليل المنهجي لإعداد المناهج ط 2016 ص 67

2- المرجعية العامة للمناهج ط 2016 ص 45

21-2-كفاءات ذات طابع منهجي: وهي كفاءات تتكوّن من قدرات ومعارف إجرائية تهدف إلى تجنيد القدرات لتطبيق الإجراءات في حلّ وضعيات -مشكلة، وتكييف وإعداد إجراءات جديدة قصد حلّ وضعيات -مشكلة جديدة لم يسبق حدوثها ، وتظهر هذه الكفاءات في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في هيئة مؤشرات نذكر منها:

"- تنظيم التّلميذلعمله وإنجازه بعناية .

-الاندماج في مجموعة عمل والمساهمة في إنجاز المهام المشتركة .

- القيام بتحاليل بسيطة بغرض الفهم.

- استخدام مساع وترتيبات لإنجاز عمل معين"[1].

21-3-كفاءات ذات طابع اجتماعي شخصي وجماعي : وهي كفاءات موازية تتجلى في هيئة حزم من الموارد المدمجة "فهي مجموعة الكفاءات الإدماجية التي في إمكانها أن تجند الموارد الشخصية أو الجماعية للفوج حول تحقيق مشروع"[2].

وتكتسب هذه الكفاءات من خلال مخرجات المواد والموارد المشتركة من خلال تجنيد ودمج المعارف ذات الصلة على نحو إدماجي يقتضي استدعاء عناصر تعليمية ومكتسبات موادّية لتحقيق هدف واحد، وتظهر مؤشرات هذه الكفاءات ذات الطابع الاجتماعي من خلال مؤشرات التخرج من مرحلة التعليم الابتدائي على صعيدين، الفردي والجماعي.

21-3-1على الصعيد الفردي:

"-التساؤل عن دوره كراشد في المستقبل .

- التساؤل عن إمكاناته واهتماماته ومحفزاته .

- المبادرة وممارسة المسؤولية في المدرسة.

1- الدليل المنهجي لإعداد المناهج ص66

2- المرجع نفسه ،ص 44

– تعلم كيف يكون مستقبلا .

– المثابرة .

– المشاركة في النشاطات الفكرية والبدنية التي تساهم في ازدهار شخصيته وتنمية قدراته الكامنة .

21–3–2–على الصعيد الاجتماعي الجماعي:

– معرفة القيم الاجتماعية والتشبع بها.

– تنمية تصرفات التعاون والتعاضد التي تناسبه

– الاندماج في محيطه القريب (الحي، القرية، المدينة).

– المشاركة في المحافظة وحماية المحيط القريب.

– المساهمة في حفظ الموارد الطبيعية والقيام بأعمال تناسبها"[1].

22–كفاءات ذات طابع معرفي : وهي كفاءات تنتج من الممارسة التعلمية وتحصيل المعرفة وتنمية القدرات الفكرية والتي يكتسب المتعلم إثرها مفتاحا لحل مشكلات ذات صلة حيث لا تستلزم إلا حسن التوظيف والمنهجية البيداغوجية اللائقة، "وهي عبارة عن مجموع الكفاءات القاعدية المرتبطة بمختلف المعاف التي يمكن تجنيدها كموارد في تنمية الكفاءات"[2].

وتبرز مؤشرات هذه الكفاءات ذات الطابع الفكري المعرفي في نهاية مرحل ة التعليم الابتدائي على النحو التالي:

"– ممارسة قدرات المتعلّم على الملاحظة والتصنيف، وضع السلاسل والفئات.

– استعمال البرهان الاستقرائيوالاستنتاجي .

– العناية بحل مشكلات تناسب سنه.

1 – الدليل المنهجي لإعداد المناهج ط 2016 ص 67.

2– المرجعية العامة للمناهج ط 2016، ص 45

– التعبير عن رأيه.

– ممارسة فضوله وخياله وإبداعه – ممارسةاستقلاليته"[1].

ومن خلال التطبيق البيداغوجي للمقاربة بالكفاءات باعتبار ها تستند إلى موارد لحل مشكلات مركبة أو معقدة، صار لزاما على المناهج لتحديد الكفاءات ا لعرضية لكل مرحلة تعلمية تترابط في نسق منسجم تصاعدي في التراث العالمي. وتعتبر هذه الكفاءات ذات الطابع الفكري المعرفي خزان اكتسب مادته من مختلف الأنشطة والمواد الدراسي والعلوم المختلفة ، وهو ما يشكّل رصيد الفرد الخاص ويحدّد معا لم ثقافته ومميزات شخصيته.

"**22–1– المواطنة** : وتمس المؤشرات التالية:

–يتحلى بروح التعاون والتضامن والعمل الجماعي والصدق في التعامل .

–يساهم في الحياة الثقافية للمدرسة والحي والقرية .

–يتنهج أساليب الاستماع والحوار، وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكالهما .

22–2–التفتّح على العالم: ويمسّ المؤشرات التالية:

– يبدي فضوله الفكري والعلمي .

– ينفتح على اللغات الأجنبية والثقافات الأخرى.

– يتقبل الاختلاف ويسعى إلى التعايش السلمي مع الآخرين .

يحترم ثقافات وحضارات العا لم .

– يحب التواصل و التبادل مع الغير .

– يستخلص من تجارب الآخرين ما يمكنه من فهم عصر وبناء مستقبله "[2].

1– الدليل المنهجي لإعداد المناهج ط 2016، ص 67

2– المرجع نفسه، ص 72

وبتعاضد كفاءات المواد المحققّة واكتساب كفاءات عرضية مشتركة ، وبتشرّب تلقائي للقيم الأساسية التي تخدم الفرد والمجتمع على جميع الأصعدة، تكون المرونة قد بلغت ذروتها في تحقيق الملمح الشامل المأمول من متعلّم المرحلة ، وأما في المجال القيمي فقد راعت المناهج المحسّنة مركبة القيم وأهميتها كمكون رئيسي وأساسي في بناء شخصية المتعلّم، وهي القيم المستلّة من الخيارات الأساسية للدولة الجزائريةّ وذلك بالتكامل مع المكونات الأخرى للنظام التربوي، وقد حصر المنهاج جملة القيم المشتركة والممتدة على سنوات المرحلة الابتدائية بمؤشرات محدّدة تتعلق بكل مادة لتخدمها وتنعكس على موارد الملمح الشامل وهي:

" **22-3-الهوية الجزائرية** : وتمسّ المؤشرات الموالية:

- إيقاظ شعور الانتماء إلى وطنه الجزائر وأمّته.
- يعتز ويقدر مكونات الهوية الجزائرية ويحترم رموزها .
- ينمّيالقيم الخُلقية والدينية والمدنية، المستمدّة من مكونات الهوية الجزائرية من خلال النصوص اللّغوية.
- يعتزّ بلغتيه الوطنيتين .

22-4-الضمير الوطني : ويمسّ المؤشرات التالية :

- يرقي شعوره بالانتماء للأمة إلى مستوى الوعي الوطني باقتناعه بوحدة الانتماء والمصير المشترك للأفراد والمجموعات الوطنية المكونة للأمة .
- يحافظ على الرموزالوطنية ويدافع عنها .
- يتبنى التصرفات المرتبطة بقيم الوطن وأخلاق الأمة .
- يتحلى بالأخلاق الدينية والمدنية للوطن والأمة
- يقنع بضرورة الحفاظ والدفاع على انسجام الأمة وحدود الوطن .
- يمتن الصلة بالتراث الفكري واللغوي والأدبي للأمة الجزائرية .

-يعي قيمة المنجزات الأدبية والفكرية للأمة ومساهمتها ."[1]

ومن خلال قراءتنا لمصفوفة الكفاءات العرضية بأنواعها ومؤشراتها، نقف على كمّ كبير من عناصر التقاطع والتشاركية، حيث أنّها الخزان الذي يلجأ إليه المتعلّم لمجابهة التحدّيات والمشكلات التعلّمية، على الرغم من طابعها الضمني والمتشابك والمتداخلة، ويشار إلى أنّ هذه الكفاءات من مختلف الطبائع لم تفصّل هنا، إلّا على سبيل العرض ومنهجية التقديم، ولكنّها في الحقيقة تتفاعل وتتكامل في النشاطات التي تستخدمها بدرجات مختلفة مع غالبية إحداها على الأخرى، وهو الأمر الذي ينبغي أن ينتبه إليه المدرّس أثناء عمليات التخطيط والتحضير، التي تستوجب مراعاة هذه الكفاءات في قالب غير مقصود لذاته، توخيا لتحقيق توازن بين هذه الكفاءات المشتركة والمتداخلة.

23-المقاربة النّصية: والمقصود بها الالتزام بالسند النصّي، والاشتغال في رحابه بالنظر إلى الأهداف والموارد، لأنّ الأصل فيه نصّ واحد من نمط واضح ، تتمّ فيه جملة من الأنشطة اللّغوية المختلفة، وتعود في منتهاها إلى بناء نص من نفس النمط عبر وضعية إنتاجية كتابية ،تصلح أن تكون معيارا للنجاح،إذا استوفت إجراءاتها ومؤشراتها، " وهي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسّد النظر إلى اللّغة العربية باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليته، حيث يتخذ النصّ محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغوية والصوتية والدلالية والنحو ية والصرفية والأسلوبية ، وبهذا يصبح النصّ (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعلّمية، ومن خلالهما تُنمَّى كفاءات ميادين اللّغة الأربعة " [2]". وتسمح هذه الرؤية الديداكتيكية بتبني الممارسات التعليمية التعلمية في إطار دورة كلية يؤطرها النص القاعدي للمقطع وهو، حينئذ يصبغ بلون من ألوان النصوص التي تناسب كل سنة وكل طور، وعليه سنعرض إلى النمطين المقررين في الطور الأول للمدرسة الابتدائية.

1-الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص72.

2- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية ، مرحلة التعليم الابتدائي2016، ص 6.

24-**أنماط النصوص** :ما يلفت النظر في بناء منهاج مرحلة التعليم الابتدائي للّغة العربية، أنّ السنوات التعليمية الخمس ، انفرد كلّ منها بنمط نصّي يناسب الصفّ التعليمي وكذا قدرات المتعلّمين وخصائصهم النفسية والاجتماعية واللّغوية، وجاءت هذه الأنماط موزعة على النحو الموالي:"[1] "

الطّور	الطّور 1		الطّور2		الطّور 3
السّنة	الأولى	الثّانية	الثّالثة	الرابعة	الخامسة
النمط المعتمد	الحواري	التّوجيهي	السّردي	الوصفي	الحجاجي ، التفسيري

جدول يتضمن توزيع أنماط النصّوص على سنوات وأطوار المرحلة الابتدائية

24-1-النمط الحواري:وهو أحد الأنماط المعوّل عليها في تصريف الكلاموالمحادثات الثنائية والجماعية "فهو الحوار هو الحديث الذي يدور بين طرفين أو مجموعة من الأطراف في جو يسوده الهدوء بعيدا عن التعصب والصراخ أو الإجبار و الإكراه" [2]، وهذا النمط يناسب مرحلة الطفولة الثانية لما يكتسبه الطابع الحواري لدى عناصر الفئة العمرية (6- 8 سنوات) وغالبا ما يكون تلقائي وغير منظم إلا أن الرسائل والخطابات تصل أطراف الموقف التواصلي ويبلغ الأطفال أهدافهم في هيئة مرضية للغالبية،ومن مؤشرات هذا النمط نجد ما يلي :

" – استخدام الجمل الحوارية والقصيرة والواضحة في مفرداتها ومعانيها .

-غلبة ضمير المخاطب بالتتابع – أنا – أنت -...أنتم.

-تواتر أسماء الأعلام.

-غلبة أساليب الاستفهام والتعجب أو الأمر .

-وضوح اللغة والابتعاد عن المجاز " [3]

1- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية ، مرحلة التعليم الابتدائي2016،.ص5.

2- ا المرجع نفسهص 6.

3- المرجع نفسه،ص 7.

وبالفعل نجد أغلب هذه المؤشرات موجودة بشكل صريح كموارد تعلّمية في مادة اللغة العربية كالتعبير الشفوي والصيغ والقوالب اللّغوية ذاتها (الجمل، أسماء الإشارة ، أساليب التعجب، أساليب النداء).

24-2-النّمط التّوجيهي : ويبرز في أغلب النصوص المنطوقة أو المكتوبة في السنة الثانية ابتدائي، وهو نمط ينتقل من خلاله المتعلّم إلى رقعة واسعة من اللّغة و الشعور بالمسؤولية والتفوّق، فهذا النمط " يمتاز بالترتيب والتسلسل المنطقيّ حيث يقدّم فكرة للعامة، يخلو من المشاعر أو العاطفة فهو يأتي للنصح والإرشاد والتوجيه أكثر ،يخاطب أكبر فئة من النّاس لحثّهم على القيام بفكرة معينة ، أو نهيهم عن تصرّف محدّد ويتضمن توجيهات وإرشادات لإفادة السامع أو القارئ حول الأمور التي تهمّه، ويرِد في شكل نصوص مرتّبة متسلسلة منطقيا ، بحيث تصل بالقارئ إلى التصرّف الأمثل ،ولغته واضحة ودقيقية تخلو من استخدام المجاز والتشبيهات،كما يمكن أن يحتوي على صور توضيحية ورسوم إرشادية " [1].

ويتجلّى هذا النّمط في ميادين اللّغة العربية وفي غيرها من المواد كأنشطة الرسم والتصميم وحتى ضمن نشاطات التربية البدنية في هيئة تعليمات وأوامر ونواه، يلتزم بها المتعلّم ذهنيا في المقام الأول قبل تجسيدها فعليا وميدانيا، ومن مؤشرات هذا النّمط نذكر:

"-سيطرة الجمل الإنشائية وخاصة الأمر والنهي .

-استخدام ضمائر المخاطب وأساليب النفي والإغراء والتحذير .

-استعمال أفعال الإلزام ونحوها : يتوجب، يلزم ، يقتضي ، يجب ...

-استعمال الجمل القصيرة واضحة الدلالة "[2].

وهو ما يظهر فعليا على المخطط السنوي للتعلّمات الخاصّة بمستوى السنة الثانية ابتدائيّ كتمدد الضمائر الاسنادية على مستوى 4 مقاطع أي ما يفوق الشهرين، وكذا بروز أسماء الإشارة وظروف الزمان والمكان، والمواقع والاتجاهات بشكل جلّي، وكذا أسماء الأفعال المفيدة للحذر أوالمجيء أو الانطلاق، على

1- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية ، مرحلة التعليم الابتدائي 2016،ص7

2- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

أن تبقى الأنماط الأخرى مخصّصة لسنوات التعلّم اللاحقة، وعليه يمكننا لفت نظر المنفذّين والمتابعين إلى أنّ النمط النصّي الذي يهيتحوذ على عام دراسي، لا يكون خالصا للنّمط الذي أوجد من أجله، ولكنّ القصد هو غلبة النّمط المبرمج على نصوص الصّف الدراسي، فقد نجد نصّا بنمط توجيهي ويتخلّله الحوار أو السرد أو الوصف .

25-التمشّي البيداغوجي للمقطع التعليمي : بخلافالتناولات الديداكتيكية في المناهج السابقة نجد المقطع التعليمي أنموذجا جديدا لتناول الحصص التّعليمية التّعلمية، وفضاءًالإدماج الملحق به، على النحو الّذي يوضّحه الجدول الآتي:[1]

	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	الأسبوع الرابع
الوضعية المشكلة الانطلاقية	إرساء موارد معرفية + قيم وكفاءات عرضية	إرساء موارد معرفية + قيم وكفاءات عرضية	إرساء موارد معرفية + قيم وكفاءات عرضية	حل الوضعية الانطلاقية التقويم والإدماج
	تعلّم الإدماج	تعلّم الإدماج	تعلّم الإدماج	المعالجة والدعم

جدول أنشطة المادة خلال مقطع تعلّمي

يُستهلّ المقطع التعليمي بعرض الوضعية المشكلة الانطلاقية عبر مخصّص زمني يقتطع من توقيت حصة فهم المنطوق ، "وهذه الوضعية تّطرح في بداية المقطع التعلّمي ،وتكون شاملة للموارد المستهدفة خلال المقطع التعلّمي ، ومن سماتها أنّها مركبة ، وتعمل على تحفيز المتعلّمين لإرساء الموارد التعلّمية الضرورية وتجنيدها بشكل مدمج، من أجل حلّها وحوصلة التعلّمات المتعلّقة بها عند بداية المقطع "[2] ومن باب التحفّظ نستطيع القول أنّ هذه الوضعية متبوعة بمهام وليست تعليمات ، إضافة إلى أنّ التعلّم عبرها يلزمه 15 حصة تتكفل كلّ واحدة منها بنشاط من الميادين المشكِّلة لمادة اللّغة العربية ، وبالتالي

1-دليل كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي،ط2016، ص28.

2 - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

لا يمكننا القول أنّنا نحلها (الوضعية الانطلاقية) كما يأتي بذلك المنهاج في استعراضه لهيكلة المقطع التعلّمي، ويمكن إرجاء هذا الإجراء إلى الصفوف العليا .

كما أنّ حلّ الوضعية يندرج فيإطار القياسّ الذي يستوجب التعرّض إلى وضعية مركبة جديدة . وتتوزع الحصّص الخمسة عشرة في السنة الثانية ابتدائي داخل المقطع التعلّمي يتناولها وفق جدول خدمةٍ أسبوعيّ حيث تبرمج 3 حصص في اليوم، وأهمّ ما نلاحظه في الأنموذج المقترح أدناه وجود 12 حصة فقط وهذا عائد إلى دمج حصتينبحجم 90د على 3 مرات: الحصة الأولى + الحصة الثانية ، (الحصة السابعة + الحصة الثامنة) ،(الحصة العاشرة + الحصة الحادي ة عشر) ، أما حقيقة الحصص بشكل مستقلّ فهو 15 حصة،تتضمنها أربعة ميادين (فهم المنطوق+ التعبير الشفوي + فهم المكتوب + التعبير الكتابي)،منظّمة وفق الجدول أدناه."[1]"

الميدان	الحصة	الزمن	منهجية التناول
عرض الوضعية الجزئية الأولى والاستجابة لمتطلباتها والتعليمات المرافقة لها .			
فهم المنطوق والتعبير الشفوي	"01" "فهم المنطوق " "02" تعبير شفوي "	90د	* عرض المنطوق مع مراعاة الجوانب التالية : الفكري/ اللغوي/ اللّفظي/ الأدائي (الإيحاء؛ الإيماء) . * تجزئة النص . * اكتشاف الجانب القيمي في المنطوق وممارسته .
	"03" "تعبير شفوي"	45 د	* ترتيب وتركيب أحداث النص شفويا والتركيز على استعمال الصيغ والأساليب في وضعيات تواصلية دالة. * مسرحة الأحداث .
	"04" "إنتاج شفوي "	45 د	* التدريب على الإنتاج الشّفوي (إنتاج خطاب شفوي مماثل انطلاقا من سندات).
فهم المكتوب والتعبير الكتابي	"05" "قراءة	45 د	* قراءة للمراجعة، يتم التعامل مع النّص جزئيا في فترة مراجعة الحروف خلالا لمقاطع الأولى. قراءة للفهم(يتم التعامل مع النص كليا في فترة المقاطع 03 الأخيرة

1- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية ط2010، ص،18،17

"06" "محفوظات"	45 د	*مقطوعة شعرية مناسبة للمحتوى (تقديم وتحفيظ).	
"07" "قراءة "08" كتابة"	90د	قراءة الفقرة مع استخراج الجملة وتقطيعها لمراجعة الحرف وقراءته في وضعياته المختلفة .* التدريب على كتابة الحرف(على الألواح ، والدفاتر * القراءة في الكتاب قراءة النّص كاملا مع مراعاة مركبات الميدان.	
"09" "تطبيقات" إملاء	45 د	تثبيت الحرف الأول في كلمات انطلاقا من: – صور ، تعابير ألفاظ...الخ – تكملة كتابة بالصوت الناقص. –كتابة الحرف أو الكلمة أو الجملة على كراس القسم –إملاء–. دراسة الظواهر اللّغوية الواردة في المخطّط السنوي وكتابتها خلال المقاطع 03الأخيرة.	
"10" "قراءة "11" كتابة"	90د	قراءة الفقرة مع استخراج الجملة وتقطيعها لمراجعة الحرف وقراءته في وضعيات مختلفة . التدريب على كتابة الحرف على الألواح والدفاتر. القراءة في الكتب خلال المقاطع 5الأولى	
		قراءة النّص كاملابمراعاة مركبات الميدان خلال المقاطع 03 الأخيرة	
"12" "تطبيقات" إملاء	45 د	تثبيت الحرف الثاني في كلمات انطلاقا من: – صور ، تعابير ،ألفاظ...الخ. – تكملة كلمة "كتابة" بالصوت الناقص. –كتابة الحرف أو الكلمة أو الجملة على كراس القسم. إملاء	
		دراسة الظواهر اللّغوية الواردة في المخطط السّنوي وكتابتها خلال المقاطع 03الأخيرة.	
"13" "إدماج "	45 د	نشاطات إدماجية	
"14" "محفوظات"	45 د	*مقطوعة شعرية مناسبة للمحتوى (استظهار ومسرحة).	
"15" "إنتاج كتابي"	45 د	*التدريب على الإنتاج الكتابي .	

أنموذج مخطط لتناول ميادين اللّغة خلال الأسبوع في السّنة الأولى ابتدائي

أمّا التوزيع الأسبوعي لأنشطة المادّة 15، فه و تتوزع بمعدّل 3 أنشطة يوميا ، وفق الجدول التا لي الذي يستند إلى جدول الخدمة الرسمي (استعمال الزمن)،بشكل خطّي تتداخل فيه أنشطة فهم المكتوب والتعبير الكتابي."[1] "

اليوم الأول	(فهم المنطوق+ تعبيرشفوي-تجزئة النص)+ تعبير شفوي-الصيغ
اليوم الثاني	إنتاج شفوي + قراءة إجمالية +محفوظات(ح1)
اليوم الثالث	(قراءة + كتابة) +إملاء (تطبيقات)
اليوم الرابع	(قراءة + كتابة)+ إملاء (تطبيقات)
اليوم الخامس	إدماج+ محفوظات(ح2) + إنتاج كتابي

برنامج سير الأنشطة الديداكتيكية على مدار الأسبوع

و تتوزّع الأنشطة التّعليميّة الواردة في الميادين على أيام الأسبوع تحت مسميات وأيقونات مسندة إلى المتعلّم في الزمن الحاضر مثل : أسمع و أتحدّث ، أقرأ...على مدار الأسبوع .

26-سير الأنشطة الديداكتيكية على مدار الأسبوع : تخضع الدورة التعليمية المقطعية لنشاط اللغة العربية إلى مجموع ثلاثة أسابيع تستهذف التعلم وأسبوع رابع يستهدف الإدماج والتقويم والعلاج، وتستقل كل وحدة أسبوعية بحجم خمسة أيام تتوزع عليها ثلاثة أنشطة يوميا، وهو ما نعرض له بالتفصيل لأنشطة الأسبوع بأيامها الخمسة من منظور الزمن الديداكتيكي لا الفلكي.

26-1-اليوم الأول:فهم المنطوق:

26-1-1-أسمع وأتحدّث :وهي حصّة جديدة استحدثها المنهاج المعاد كتابتّة اعتبارا من أهمية الاستماع وتحري أدواره في عملية التعلم برمّتها وتعليم مهارة الاستماع ، حيث خصّص نص منطوق لكلّ

1- دليل كتاب اللغة العربية، السنة الثانية، ط2016، ص28 ،29،30،31، 32.

وحدة أسبوعية، يلقيه المدرّس على مسامع المتعلّمين مراعيا مركبات الميدان فهنا نجد الميدان يقابل مهارة الاستماع في رباعية المهارات اللّغوية، فالاستماع مهارة يتدرّب عليها المتعلّم باعتبارها بنت السمعّ وهي مهارة مفضّلة ونعمة تتمثل في حاسة استقبال المعارف المنطوقة، حيث قال الله تعالى ﴿وَلَا تَقْفُمَا لَيْسَ لَكَبِهِ عِلْمٌ، إِنّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالفُؤَادَ كُلّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولًا﴾(الإسراء،36).ومن خلال هذه الحصّة يستمع وينصت ويفهم ويفسّر المتعلّم ما تلقّاه . وتشمل هذه العملية التعلّمية على مجموعة المؤشرات التالية :

"– إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي.

–فهم مدلول هذه الرموز .

– إدراك الوظيفة الاتصالية أو الرسالة المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق .

– نقد هذه الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع .

– نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها .

فالاستماع إذن إدراك وفهم وتحليل وتفسير وتطبيق ونقد وتقويم"[1] .

أمّا الفهم فهو عمليّة معقّدة تعني الاستيعاب و الفهم و التّأويل ، وهو هنا يتعلّق بالمتعلّم، إذ من مهامه الإحاطة بالمسموع من خلال تجاوبه مع التّعليمات الموجهة إليه ،"و الفهم حسن تصوّر المعنو جودة استعداد الذّهن للاستنباط ،كما يصنفهٌ بنيامين بلومٌ في صنافته للأهداف المعرفيّة في المستوى الثاني الأعلى من التذكّر، في حين تعلوه المستويات الأخرى مثل التّطبيق، التّحليل ، التّرتيب و التّقويم"[2]. وفهم المنطوق يهدف إلى صقل حاسة السّمع و تنمية مهارة الاستماعّ وتوظيف اللّغة من خلال الإجابة عن أسئلة متعلّقة بنصّ قصير ذي قيمة مُضمَّنة ، تدور أحداثه حول مجال الوحدة المناسب لمعجم

1– علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية ص7.

2– المرجع نفسه ، ص13.

الطالب اللّغوي ،يستمع إليه المتعلّم عن طريق الوسائط التعليمية أو عن طريق المعلّم الذي يلقيه بأداء تتحقّق فيه شروط سلامة النطق وجودة الأداء وتمثّل المعاني،وتعاد قراءته كلّما استدعت الحاجة "[1].

وتقتضي الضرورة بمكان أن يلتزم المدرّس بمركّبات الميدان المعدّة لتنصيب الكفاءة المرجوّة، كما له الحق في إضافة مؤشرات تناسب المقاصد التي يراها ضرورية، علاوة على تلك الّتي تحملها الوثائق الرسمية ومن هنا نورد بطاقة تحدّد مركبات ومؤشرات الكفاءة على سبيل التّمثيل لوحدة جزئية أسبوعية." [2] "

الميدان	مركبات الكفاءة الختامية	المؤشرات
فهم المنطوق	-يرد استجابة لما يسمع. -يتفاعل مع النص المنطوق. -يحلل معالم الوضعية التواصلية . -يقيم مضمون النص المنطوق .	-يجيب عن أسئلة حول نص القصة . -يدرك معاني كلمات من خلال التمثيل. -يذكر معلومة جديدة مستخلصة. -يحدد الألفاظ الدالة على الانفعال .

جدول ميدان فهم المنطوق بمركبات كفاءاته الختامية بمؤشراتها

كما يمكن للأستاذ أن يغيّر أنماطا أخرى من التعليمات، تستهدف حالات ووضعيات أخرى بمدلولات غير معيّنة على جدول مركبات الكفاءة ،كما ينبغي عليه عدم إغفال مركبة القيم وتفعيلها وتمثّلها إن أمكن في النطاق التحليلي الشّفوي، ودعوة المتعلّمين كلّما سمحت المواقف التعليمية بذكرها وتضمينها في منطوقاتهم وتعابيرهم الشّفوية، سواء داخل مجال اللّغة، أو ضمن الأنشطة التعلّمية الأخرى ذات الصلة.

26-1-2-أتأمّل وأتحدّث : من خلال النّص المتناول في حصة ميدان فهم المنطوق و السندات البصرية المعروضة على المتعلّمين، يتمّ دعوتهم إلى التعبير الحر ثم التعبير الموجّه، عبر أسئلة حول السندات المقدَّمة كما يتمّ التحاور حول النّص المنطوق والتعبير عن أحداثه، انطلاقا من تعليمات محدّدة و سندات مختلفة، تؤدي إلى عرض الأفكار والتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر حول الموضوع"[1] .

1- دليل استعمال كتاب اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017-2018 ص7 .

2-المرجع نفسه، ص17.

26-1-3- أستعمل الصيغ : و هي حصّة تُعني بدراسة الصيغ المستهدفة باختلاف طبيعتها النحوية أو الصرفية أو الأسلوبية، ويتمّ ذلك الاكتشاف من خلال تحليل جمل من النص و الاشتغال على الصيغ المقصودة بالتفسير والتحليل و التوظيف في سياقات فردية، يدعمها الأستاذ بتنويع الوضعيات والتعليمات، من أجل معاضدة المتعلّمين في عمليات تركيب منسجمة وذات دلالة.

26-2-اليوم الثاني :

26-2-1-أنتج شفويا : وتخصّص هذه المحطة لعمليات التركيب الذاتية لمنتجات نصّية توافق مستويات المتعلّمين، بناء على المعطيات والمعارف والصيغ التي سبق تناولها في الحصص السابقة من الميدان، إذ تعتبر مرتكزات تسمح للمتعلّم بعملية بناء نص وإنتاجه بمكتسباته وبإشراف المدرس وتوجيهاته المنهجية، كما لا يخفى على المدرّس أن يحث الطلاب ويجلب انتباههم بوضعيات وتعليمات ذات دلالات ومن واقع المتمدرس وبيئته القريبة، وهذا الإنتاج تتخلّله صعوبات نفسية وتواصلية قبل المعرفية منها ،لذا وجب تعزيز جهود الطّلاب والتكفّل بجميع محاولاتهم ، توخيا للاستزادة والإضافة، ويمكن تجاوز هذهالعقبات بتنويع المصادر، كالقصص والصور والرسومات ، والمواضيع التي تسترعي اهتمامات المتعلّمين ، ويتمثّل ميدان التعبير الشفوي في المركّبات والمؤشرات الكفائية التي نوردها في الجدول الموالي:"[1] "

الميدان	مركبات الكفاءة الختامية	المؤشرات
التعبير الشفوي	يتواصل مع الغير، يفهم حديثه، يقدم ذاته ويعبر عنها	-يسرد قصة انطلاقا من مشاهد وصور ، يكمل الأجزاء الناقصة من مشهد، يلعب دوره كطرف في الحديث

جدول ميدان التعبير الشفوي بمركبات كفاءاته الختامية بمؤشراتها

ويتجلّى تدريس التّعبير الشّفوي باعتباره كفاءة إنتاجية تنمّ عن مؤشرات التحصيل والتواصل وبلوغ الأهداف، ويبقى الغرض الأساس من تدريس التّعبير الشّفوي باختلاف أنشطته ومركباته ، فهو : تعويد

1- منهاج المرحلة الابتدائية، ط2016، ص21.

التّلاميذ حسن التفكير المعنوي، وجودة الأداء اللّفظي، وجعلهم قادرين على إبداء آرائهم وجلاء أفكارهم في صراحة وشجاعة ودقّة ووضوح " [1]، ولا يبتعد التعبير الشفوي من خلال سيرورته المنهجية عن الحقل المفاهيمي للنّص المنطوق ، اعتبارا من كونه سندا انطلاقيا متضمِّنا لأهمّ العناصر التعليمية المستهدفة خلال الوحدة ، وتحدّد الوثائق الرسمية الهدف الأسمى للعملية التعليمية من هذه الزاوية والّتي تتجلّى في الآتي:

"-إعادة المتعلّم للاندماج في النسيج الاجتماعي والمشاركة في حياة مجتمعه ، اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا...

-تنمية الحسّ اللّغوي عند المتعلّم، أي حسه بقيمة الفكرة وقيمة الكلمة ودقتّها ، ومناسبة الأسلوب وثراء الصّور الخيالية .

-اكتساب القيّم واستخلاص العبر والاتجاهات الإيجابية التي يتضمنها النص المنطوق."[2]

وهنا تبقى مسؤولية المدرس واضحة في حسن مسايرة الميول والانتقاء الأنسب من السندات المعينة

26-2-2-قراءة إجمالية (أقرأ و أفهم) ح5:ويبقى الارتباط قائما بين هذه الحصّة وميدان التعبير الشفوي ،إذ من خلاله يتمّ استخراج جمل تتم كتابتها و قراءتها و تثبيتها بالمشاهد وتقام عليها جملة من التدريبات والألعاب القرائية(التشويش _الاستبدال _الترتيب ....)، كما يمكن إكمال الجمل الناقصة من رصيد معروض علىالمتعلّم أو من رصيده الشخصي،وت تنوّع هذه التدريبات بتنوّع الحصص وتعدّدها،بغرض إثراء الرصيد اللّغوي من جهة ، والسماح بالقراءة الإجمالية للكلمات و الجمل من جهة أخرى.

26-2-3-محفوظات (ح1):يرافق كلّ مقطع تعلّمي نصا شعريا مناسبا لحيثيات الوحدة ، و هي تنتمي إلى ميدان فهم المكتوب،فالمحفوظات نشاط يستهوي المتعلّمين ويشوّقهم، وهو وسيلة للارتقاء

1- حسني عبد الباري تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر2005(د ط) ص 487.

2- دليل استعمال كتاب اللغة العربية، مرجع سابق، ص7.

بأذواقهم نظرا لما للنص الشعري من خصوصية ، تنقل المتعلّمين من النمطية المألوفة (النصوص النثرية) ، إلى نوع أخر من النّصوص ينمّي مهارات أخرى كالأداء والإلقاء و التمثّل، كما يسعى نشاط المحفوظات إلى تحقيق ما يلي:

" –تنمية الخيال لدى المتعلمين من خلال ما يتضمنه النّص من صور شعرية.

– تقوية الحفظ والتذكّر لدى المتعلمين .

– تنمية النطق الصحيح والإلقاء الجيد وحسن تمثّل المعنى.

– تنمية مهارة الاستماع وفهم المنطوق من خلال الأداء المتميز."[1]

و تبقى المنهجية المعتمَدَة قائمة حتى في ظلّ المناهج السابقة ، وهي تناول المقطوعة بالتقديم والقراءات المكثّفة المصاحبة للشروحات والتفاسير توخيا للوصول إلى فهم الكلمات والألفاظ ، وبلورة المعاني في شكل أفكار جزئية ، ثم إلى فكرة عامة للموضوع ،ثم يّشرع في عملية التحفيظ بمنهجية المحو التدريجي المرافق للتكرار والإعادة فرديا وجماعيا ، وهنا يستوجب على المدرّس وحرصا منه على بلوغ أهداف هدا النشاط اللّغوي الفني أن يراعي" النطق السّليم و الوصل والوقف،والتنغيم والنبر والإيماء والحضور الشخصي، ممّا يجعل المتعلّمين في وضعية انتباه ومتابعة جيّدين ،و بثا لروح التقليد والمحاكاة أثناء اليوم الثالث"[2]. وتلعب النصوص الموجّهة للدراسة والحفظ دورا كبيرا في إثارة الانفعالات النبيلة والصافية في نفوس المتعلّمين كالعاطفة الوطنية والاجتماعية و الدّينيّة لذا وجب انتقاء نصوصها،والعمل على تجاوز الفوائد اللّغوية الصرفة،بل المتقصد منها ملامسة الشّق الوجداني للتلميذ.

26–3–اليوم الثالث:

26–3–1–قراءة و كتابة: ح7+ح8: هما حصّتان مدمجتان لارتباط الأهداف المتمثّلة في دراسة الحرف الأول وتجريده.حيث يتمّ استخراج الجملة من السند النصّي و تقطيعها واكتشاف الحرف في وضعياته المختلفة، ثمّ المرور إلى كتابته في جميع الوضعيات الممكنة وبالحركات المبرمجة و هذه المحطّة الكتابية تتمثل

1– دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي . اللغة العربية .2016 ص 32

2– طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة ،يوسف مارون المؤسسة الحديثة للكتاب ،طرابلس البناة، ط1،2011 _ص 411

في نشاط الخط حيث يُولِي المدرّس أهمية في رسم النماذج الخطّية ، مراعيا المنطلقات والاتجاهات والأشكال التي تمايز الحروف عن بعضها ،ويسعى المتعلّمون إلى التدرّب على رسم الحرف على الألواحوالدفاتر على أن تسير الحصة وفق التوجيهات المنهجية لنشاط الخ طّ، الذي يعدّ من الأنشطة اللّغوية الهامة لأنّه :" فن تحسين شكل الكتابة وتجويدها ، لإضفاء الجمالية والوسيلة الكتابية الأولى وإحدى وسائلتوطيد التواصل بين الكاتب والقارئ . وبالخطّ يكون الاستقبال من الصوت المسموع إلى الرمز المكتوب "[1]، وتنحصر أهداف تعليم الخطّ في المرحلة الابتدائية في عديد المؤشرات التي نوجزها فيما يلي:

" –تدريب التّلميذ على النقل و النسخ

–كتابة بعض الجمل و الكلمات من الذاكرة البصرية.

–التدرّج في نمو المهارات الخطبة من حيث رسم الحروف ونقلها ووضع النقاط في مكانها."[2]

و يبقى نشاط الخطّ هدفا رئيسيا في جعل المتعلّم يتواصل كتابيا مع غيره، على أساس وضوح الخط وسهولة فهمه ومقروئيته.لذا وجب مرافقة المتعلّمين وتسديد ممارساهم منذ البدء، درءا للصعوبات الكتابية المتعدّدة والمتعلقة بكلّ فرد متعلّم، والعمل على تقويمها بغرض تحسين الخط .و في هذه المحطة يتم تثبيت الحرف وقراءته طيلة المقاطع التعلمية الخمس ،على أن يُشرع في القراءة الفعلية الآليةعند تعاطيه النصوص ابتداء من المقطع السّادس.

26-3-2-تطبيقات: تتّخذ هذه الحصّة التّطبيقية الأولى في تثبيت الحرف انطلاقا من كلمات وصور وتعابير سبق التعرفعليها ،أو كلمات حاوية لمختلف الأصوات ، وتتمّ بالمقابل كتابة الحرف وفق النموذج المعدّ لهذا الغرض ، على الدفاتر بإ كمال الكتابة مع جميع الحركات كما تعرف الحصّة نشاطات إملائية

1- طه علي حسين الديلمي ،سعاد عبد الكريم الوائلي،اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها ،دار الشروق للنشر و التوزيع عمان الأردن، ط1،2005 ص 137

2- رشدي احمد طعيمة ،محمد السيد ممتاع ،تدريس اللغة العربية في التعليم العام . نظريات و تجارب . دار الفكر العربي ،القاهرة،مصر 2001 ،ص 138

مكثّفة على النمطين المنظور ثم المسموع .ويمكن للمدرّس أن ينوع في مجال التطبيق وعدم حصرها في جزئيات الإملاء ،بل يمكنه تطعيمها ببعض الوضعيات اللعبية التي تروم الترتيب والاكتشاف والتكملة،قصد بث التنافس بين المتعلّمين من حين لآخر،كما ينبغي الانتباه إلى استغلال كلّ المكتوبات في كشف قدرات المتعلّمين على اكتساب الحروف وقراءة الأصوات والكلمات التي تتشكل منها الحروف المدروسة

26-4-اليوم الرابع:

26-4-1-قراءة و كتابة: ح10+ح11:بنفس الطريقة و الأسلوب يتمّتناول الحرف الثّاني بالتجريد والتّثبيت والكتابة، و استغلال الكتابة في القراءة للنماذج والكلمات المرفقة.

26-4-2-تطبيقات:إملاء:تتناول هذه الحصّة نفس مجريات الحصّة التطبيقية الأولى. ، وفيها يمكن للأستاذ أن يرفع من مستوى الأداء في تثبيت الحرفين معا، في نشاطات إدماجية متنوّعة، تتعدى مجال حَرفي الأسبوع والعودة إلى بعض الأصوات السابقة،على نحو تغذية راجعة عبر وضعيات تستدعي التركيب على وجه الخصوص.

26-5-اليوم الخامس:

26-5-1-إدماج جزئي (ح 13) : تستغلّ هذه الحصة للقراءة في الكتاب ، تعزيزا لحصص القراءة السابقة والتي استجمع فيها المتعلمون حرفين (قراءة وكتابة وتثبيتا)،و يتمّ خلالها تصويب التعثرات النطقية كالخلط بين الأصوات المتشابهة،وفي شقّها الثاني تخضع الحصّة إلى انجاز جملة من الألعاب القرائية والكتابية باعتبارهما وجهين لعملة واحدة ، حيث يورد ابن خلدون كلاما في هدا الصدّد فيقول "الخط و الكتابة رسم وأشكال حرفية تدلّ على الكلمات المسموعة ، الدّالة على ما في النفس،و يقول :فهي ثاني رتبة من الدلالة اللّغوية ،وهي صناعة شريفة ، إذًا الكتابة من خواص الإنسان التي يتميّز بها عن الحيوان ، و أيضا فهي تطّلع على ما في الضمائر وتتأدى بها الأغراض"[1].

1- عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية و آدابها ص15

وتبقى الألعاب القرائية والكتابية مجالا خصبا يراه المتعلم فضاء للّعب ، و هو في الوقت ذاته يغني معارفه ويعدّل تصوراته ويرمّم أخطاءه ، فأسلوب التعلّم باللعب "نشاط موجّه يقوم به المتعلّمون لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية ،ويحقّق في نفس الوقت المتعة والتسلية ،وهو أسلوب يستغلّ أنشطة اللّعب في اكتساب المعرفة وتقريب المبادئ لهم "[1].

و لعلّ ما ارتأته الدراسات الحديثة والبحوث المتقدّمة من أهمية بالغة لأنشطة اللعب القرائية و الكتابية التي تنعكس على جوانب شخصية المتعلّم بشكل عام و بشكل خاص على تعلّماته الأساسية، التي يتوصّل إليها و هو في حالة نفسية مريحة فتتحقق له ثلاث فوائد و هي :

" – الثّقة بالنّفس :أي تكون نظرته إلى نفسه إيجابية في نواح كثيرة .

– الفعالية الشّخصية :أن يثق الفرد بأنّه يستطيع أن ينجز أمورا معيّنة بنجاح.

– التّوجيه الذاتي: أي يستطيع الفرد أن يعم ل باستقلال في حلّ مشكلات " [2].

وتكون هذه الألعاب بأنواعها ، بمثابة محفّزات تعليمية ،تقضي على كثير من الصعوبات النّفسية كالخجل والتهيّب والتردّد،وتتيح الفرص لجميع المتعلّمين لإبراز مواهبهم وقدراتهم وفق الإمكان المتاحويتمّ ذلك باستغلال جميع الموارد المكتسبة والمعارف المحصّلة خلال الحصص التّعلمية السابقة.

ويعني إدماج المكتسبات بالنسبة للمتعلّم ربط المكتسبات المختلفة قصد تعبئتها في إطار وضعية معارف خاصة ،مفاهيم ،معرفة الفعل ،قواعد ،حركات و إجراءات ، نجد فيها المميّزات الثلاث لمنهجية الإدماج:

" –ترتبط مختلف المكتسبات فيما بينها في علاقة مع تنظيم محتويات المواد والدروس.

– التعبئة الدينامكية و المقترنة بهذه المكتسبات.

1– نصر التهامي ،التربية باللعب ،دار الصفاء الحديثة ،الدار البيضاء المغرب ،2003 ص 1 ص 141

2– إليزابيث هارتلي برود،تحسين دافعية أطفالنا ،ترجمة عبد اللطيف الخياط ،دار الإعلام للنشر و التوزيع ،ط ح ،2011 ص 12 ،13

-استقطاب هذه التعبئة نحو حلّ مختلف الوضعيات "[1].

وخلال عملية الإدماج تَبرز مؤهلات كلّ عنصر من تحصيل معرفي و إجراء منهجي ، فهو إذًا عملية فردية ذاتية تكشف وتقيس قدرات المتعلّم من جهة، و تشكل فرصا للدعم والتقويم والعلاج .

26-5-2-محفوظات(2) : تعتبر الحصّة الثانية لنشاط المحفوظات للاستعراض في كامل صوره ، انطلاقا من عملية الاستظهار حرصا على اكتساب زاد معرفي ولغوي يدعم إنتاجات المتعلّم الشفوية والكتابية في مستويات عليا، وأهمّ مستجد لافت للانتباه في هذه المحطّة هوبروزإجراءمسرحة النص الشعريالمحفوظ،الذي قد يصلح حتى مع مواد أخرى مثل التاريخ والتربية الإسلامية والعلوم المتعلّقة بالحيوان" [2].

وأمام الأهداف التي تحقق !ها النشاطات المسرحية من إثراء للعملية التعلّمية ، وتنمية المشاعر الإنسانية القادرة على مواجهة الواقع والتأقلم معه ،نرى في ضرورة تخصيص مخصّص زمني واعتباره مادة مستقلّة بذاتها من خلال المناهج التعليمية ، توخيا لإسهامها في تعديل السلوكات وتطوير القدرات النطقية واللّغوية والتمثيلية ، التي ترمي إلى إعداد شخصية الطّفل في اتجاه يروم السلوكات المرغوب فيها، لاسيّما وأنّ المتمدرسين يرونه بعين اللّعب والمتعة ،إلّا أنّ نواتجه التحصيلية لا تقدر بالجهود التعليمية المنظمة والمؤطرة بأهداف تربوية وبيداغوجية ،كما ينبغي للأستاذ أن يتماشى وشخصية المتعلّم في المرحلة القاعديةالتي يستأنس فيها بمسعى اللّعب، إذ نجد أن ما أحلى في الصغار هو اللعب ،ففيه يتطورون جسميا وعقليا واجتماعيا .

1- كزافيي روجيرز ، بيداغوجيا الإدماج ص78

2- نجيب الكيلاني ،أدب الأطفال في ضوء الإسلام حي الرياض قسنطينة الجزائر ،ط1986،1ص98

ومن هنا جاء الاهتمام باللّعب و استخدامه في المجال التربوي، فمن خلاله يتعلّم الطفل ويسهم في نموّ النشاط العقلي والمعرفي ،ومن هنا وجد الباحثون في اللّعب قيمة تربوية فعّالة ، فوضعوا النّظريات المختلفة لتسييره ، ودعوا إلى إدخاله في العملية التعلّمية ،حتى نادي بعضهم بشعار التعلّم باللعب "[1].

وهو ما نجده بين بطون الكتب المدرسية المتشبعة بعديد الأنواع من الألعاب اللّغوية المهارية كلعب الدور، والتعبير بالرسم أوالكتابة كملء المرصوفات وتكملة الناقص وترتيب المشوّش،ليس فقط في منهاج اللّغة العربية، بل في مجمل المواد التعلمية المقرّرة ، إذ يقف المسرح باعتباره فنّا قائما بذاته توليه المنظومات التربوية العالمية أهمية بالغة إذ تعتبره مادة تعليمية محضة و ليس نشاطا جزئيا فحسب فهو يعدّ فرعا من فروع الأدب ،والمتمثّل أساسا في أدب الطفل . ونشأته قديمة جدّا حيث يعود المسرح لأصول فرعونية وذلك من خلال ما يعرف "بمسرح الدمى، حيث عثر على بعض منها في مقابر بعض الأطفال الفراعنة،كما أشارت بعض الرسوم المنقوشة على الآثار الفرعونية إلى حكايات و تمثيليات حركية موجّهة للصغار "[2].

و تُولي المدارس العصرية اهتماما بالمسرح ال قبمدرسي أو حتى المدرسي في سنواته الأولى ، "حيت يتحوّل المسرح إلى وسيلة تعلّميه وتربوية أكثر من غاية أدبية أو فنية . ومن هذا المنطلق لا يطلب من مسرح هذه المرحلة تخريج ممثلين صغار ،و إنّما توظيف المسرح في العملية التعلّمية من اجل تنمية قدرات وإمكانيات الطّفل على أفضل صورة "[3].

وتتنوّع المسرحية المدرسية تبعا لمضامينها وأهدافها،فمنها :"المسرحية الأخلاقية ،المسرحية المنطوقة،المسرحية التعليمية، وهي نشاطات تناسب مرحلة التعليم الابتدائي. والذي يهمّنا في هذا الصدّد المسرحية التعليمية التي تُعني بتقديم المواد العلمية المقرّرة بصورة مسرحية .تعتمد على شخصيات تقوم

1- محمد علي حسن الصويركي الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان(د.ك)2005 ص13

2- طارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة ،مدخل إلى مسرح الطفل مؤسسة ،حورس الدولية، مصر2004،ص، 05.

3- فابر يتسيوكاسا نيللي،المسرح مع الأطفال ،ترجمة احمد المغربي، دار الفكر العربي للنشر و التوزيع . مصر.1995 ص 4

بترجمتها إلى حركات و مواقف ونصوص يتشوق إليها الأطفال وينسجمون معها، فيتفاعلون مع الموارد المستهدفة بالتعلّم في أريحية كاملة.

26-5-3-الإنتاج الكتابي : هناك فرق بيّن بين مفهومي الإنتاج الكتابي والتعبير الكتابي،حيث إن التعبير الكتابي يرتكز على مهارة الكتابة وما يتصلّ بها من إملاء صحيح،و إجادة للخط، أمّا الإنتاج الكتابي ما هو إلا نشاط ضمن هذا الميدان ،حيث يهدف إلى "إكساب التّلميذ فنيات كتابة نص منسجم معنى ومبنى و الوصول به إلى جعل اللّغة العربية أداة طبيعية لديه،ووسيلة تفكيره وتعبيره اليومي"[1].

وفي هذا الطور من التّعليم الابتدائي نقف على حقيقة الإنتاج الكتابي الذي يناسب قدرات المتعلّم حيث يُدعى المتعلّم في هذا النشاط إلى توظيف معارفه ومكتسباته القبلية بواسطة تمارين متعدّدة ،فالتمارين الكتابية في هذا المستوى يجب أن تُشكل وضعيات لتقييم الكفاءات و يمكننا أن نذكر بعض أنواع هذه التمارين في هذه النماذج:

" - الإجابة عن أسئلة بسيطة .

- وضع أسئلة لأجوبة معطاة.
- ملء الفراغ بكلمات مناسبة.
- اختيار من متعدّد.
- تلخيص قصة قصيرة في بعض الأسطر." [2]

على أن يبقى الارتباط جلّيا بين مختلف عناصر العملية التعليمية القائمة متضمَّنا داخل إطار المنهاج الذييُلزم المتعلّم بالإنتاج على شاكلة النمط التوجيهي ، ويلتزم بحجمه المنصوص عليه و المتراوح في

1- اللجنة الوطنية للمناهج مشروع الطور الأول من التعليم الابتدائي، 2006 ، ص 32.

2- الوثيقة المرافقة للمناهج .ط2003 ص10

آخر السنة الثانية من الطور الأول بين 20 إلى 40 كلمة مشكولة شكلا تامّا ...بالتركيز على النّمط التوجيهي في وضعيات تواصله دالة "[1].

وتبقى العملية البنائية والتركيبية ل لمنصوصات على هذا النمط متدرّجة في الصعوبة و التعقيد ولا يُحال عليها المتعلّم إلاّ حين ولوجه المقاطع التعلمية الثلاثة الأخيرة.

إذ يعدّ الإنتاج الكتابي لإحدى مهارات الكتابة و الذي ينطلق من إنشاء نقطة مرورا بالحروف والكلمات فالجمل، وصولا إلى إنتاج نصّ يناسب قدرات المتعلم. ،والذي يستقي موارده من كثرة قراءاته المتنوّعة بغض النظر عن الطور والمستوى التعليمي، إذ نجد الأطفال حتى قبل التّمدرس مهيئين للتعبير ، لأنّ أوعيتهم المعرفية تمّت تغذيتها داخل الأسرة عن طريق الأولياء والإخوة والبرامج التلفزيونية .ومن هنا وجب الاهتمام و التكفّل بالأرصدة اللّغوية (اله جينة) التي يحملها المتعلّمون من أجل التوجيه إلى بناء تعبيري جيّد،خاصة بعد صقله داخل المؤسسة التّعليمية طيلة مساره التعليمي .

26-5-3-المشروع: يقترح منهاج مرحلة التعليم الابتدائي نشاطا موازيا لأسابيع التعلّم تحت تسمية المشروع .حيث يتمّإنجازه في حصص الإنتاج الكتابي أو في حصص الإدماج على هيئة مخصصات زمنية قصيرة تسمح بتنفيذه جزئياعبر تدرّج الأسابيع،وهذا النشاط يعدّ مساحة سانحة لتجنيد الموارد وتوظيف المعارف، حيث"يجسد مبدأ الممارسة داخل الفصل الدراسيوخارجه ، بهدف ربط الجانب النظري من المعرفة بالجانب العلمي التطبيقي،فضلا عن تنمية قدرات المتعلّمين العقلية والشخصية والاجتماعية"[2].

ويأخذ المشروع صيغة الفضاء الإدماجي لما يبذله المتعلم في انجازه مستشعرا أهمية موارد ووسائله التي ينجز بها وقد يكون نشاطا فرديا أو اجتماعيا في اغلب الأحوال وتبرز أهمية هذا النشاط المدمج في جملة من الأهداف نوردها في الآتي :

"- يحبب المتعلم على الجماعة واحترام آراء الغير .

1- منهاج التعليم الابتدائي ،ط2016،ص 22

2- سهيلة تحسين كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل ص 97

–تحمل المسؤولية .

–الشعور بالمتعة و حرية المبادرة .

–إدماج التعليمات واستغلالها في إنتاج واحد.

- تخطيط التعليمات.

–التقييم الذاتي "[1]

و يتّخذ هذا النشاط أشكالا مختلفة تتطلب حتى إدماج الأنشطة التعلّمية الأخرى كالرّياضيات في القياس وفي التربية العلمية من خلال اختبار الموارد . ونذكر على سبيل التمثيل موضوع كتابة رسالة تهنئة أو صنع قناع أو إنجاز مجسّم سكني ،كلّها مواضيع قريبة من واقعه،والتي يمكن أن يبدع في إنجازها،"حيث ينصّ المنهاج على اقتراح مشاريع تضمن استثمار الموارد المكتسبة ، ذات الدلالة بالنسبة للمتعلّم وتستجيب لاهتماماته"[2].فتزرع فيه الثقة، ليبادر انطلاقا من شعوره بالمقدرة على الإنجاز المتنوّع، فيكتسب مؤشرات كفاءات عرضية كالتنظيم والتسطير والقصّ والتلوين والكتابة. و يمكننا رصد أنشطة ميدان التّعبير الكتابي في الجدول الآتي:" [3] "

الميدان	الأنشطة	مركبات الكفاءة
التعبيرالكتابي	–الخط –الإملاء (التطبيقات) –الإملاء (التطبيقات) –الإدماج –الإنتاج الكتابي	–وضعيات لكتابة الحرف في مختلف الأوضاع –وضعيات كتابية وإملائية لكلمات وجمل –إنتاج نصوص توجيهية قصيرة –وضعيات لانجاز لافتة توجيهية

جدول أنشطة ميدان التعبير الكتابي و مركبات كفاءاته

1- مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي ص21

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

3- منهاج مرحلة التعليم الابتدائي ط 2016 ،ص 22

وتتوالى الحصص الخمسة عشر ضمن وحدة أسبوعية بغرض إرساء الموارد المعرفية والمنهجية الواردة في المنهاج ،و تتكرّر في الوحدتين الأسبوعيتين الثانية و الثالثة بنفس الممارسات والإجراءات لننتهي إلى وحدة رابعة مخصّصة للإدماج والتقويم والعلاج .

27-أسبوع الإدماج : مع مطلع الموسم الدراسي 2017/2016 تمّ تنصيب منهاج الطور الأول دفعة واحدة للسنتين الأولى والثانية،على الرغم من الاعتراضات التي سادت الفترة إلّاأن التكوين كان المفتاح الأنجع لحلّ أزمة تنصيب سنتي الطور الأول، فجاء التنظيمالديداكتيكي على نفس النحو الذي يُعمل به إلى حد الساعة، إلاّ أنّ الاختلاف الحاصل تمثّل في إعادة الحجم الزمني الذي كان مخصّصا للإدماج بعد توقف أسابيع التعلم في 15 حصة، مثله مثل أسابيع الإرساء،" إلا أنّ العملية استدركت بإبقاء فضاء الإدماج في 6 حصص فقط ، حيث كانت الممارسة السابقة في رحاب أسبوع كامل للإدماج يتمثل في أنشطة إدماج في الميدان الواحد باستغلال الموارد المحصلة عبر الوضعيات الجزئية الأسبوعية،ثم يُحال المتعلّمون على أنشطة للتقويم داخل الميدان الواحد ، و في مرحلة موالية تتمّ نفس الإجراءات الإدماجية والتقويمية ما بين الميادين الأربعة لننتهي المهام بوضعية إدماجية تقويمية مركبة"[1].

إلاّ أنّ الوضعية المخصّصة لفضاء الإدماج بشكل مستقلّ تمّ تعديلها عبر تعليمة وزارية والتي فضت بتغيير المضمون والتوقيت الخاصين بمحطة الإدماج،ولتمكين المعلّمين من تقديم المقاطع الثمانية المبرمجة في اللّغة العربية، تمّ تقليص الحجم الساعي المخصّص لكل مقطع ، لتتوافق مع رزنامة العطل المدرسية، فمسّ التقليص أسبوع الإدماج والتقويم ليصبح مخصصه الزمني يومين ونصف بدل خمسة أيام وهو ما أوجب تكييف الحصص المتبقية مع هذا المستجد.

وعليه تمّاقتراح تناول الحصص المحتفظ بها (ست حصص على النحو التالي:

" - وضعية إنتاج شفوي.

- وضعية إنتاج كتابي.

1- الوثيقة المرافقة ،منهاج اللغة العربية،ط 2016،ص 36، 37،38

- تصحيح و معالجة."[1]

ومع هذا التعديل الذي مسّ المقطع عموما وأسبوع الإدماج بوجه خاص،تمّ توجيه الأساتذة إلى ضرورة تبني أنشطة شفوية (الصيغ ،التراكيب ،الإنتاج الشفوي) ، وأنشطة كتابية تتصاعد في الصعوبة والتركيب عبر المقاطع في وضعيات ذات دلالة من نفس العائلة ، مع تعويد المتعلّمين على شبكة التصحيح بالمعايير الخاصة بتقييم (تقويم) وضعية مركبة ،بناء على معايير ومؤشرات الشبكة المعدّة لهذا الغرض .

كما تخصّص حصة أو حصتان لمعالجة التعثرات الناجمة لاسيما في رحاب الوضعية المركبة التي تعدّ محكا قياسيا للمقطع برمّته، كما أنّ الأستاذ يملك من الحرية ما يسمح له بالتصرف في زمن ومضامين كلّنشاط داخل الفضاء الإدماجي التقويمي ، بما تابعه و سجّله عن أداءات المتعلّمين ، ويورد كزافي روجيرس رأيه في وضعيات الإدماج بقوله بوجوب تعبئة وتجنيد المحصلات عند نهاية التعلّمات في شكل يوافق الكفاءات التي ينبغي اكتسابها من طرف المتعلّمّ و التي يتمّ تحديدها بدورها على أساس شروط وظروف منتقاة بعناية،وهي التي يسمّيها بوضعيات الإدماج وإعادة الاستثمار.

27-1-وضعيات الإدماج و وضعيات إعادة الاستثمار للمكتسبات : ويتعلّق الأمر بوضعيات مركّبة يطلب من المتعلّمين إيجاد حل لها ، بصورة فردية في أغلب الأحيان ،ومن الأمثلة على ذلك إنتاج نصّ مكتوب فيوضعية تواصلية أو حلّ مشكلة في الرياضيات أو إنجاز عمل فنّي"[2].

و بخلاف ما رآه " بياجي" في نظريته البنائية التي تركّز على الفرد و بنائه لمعارفه، بفضل تفاعله مع المحيط،إلّا أننا نجد النموذج الجديد لدى في غوتسكي في نظريته السوسيوبنائية التي تبنّاها المنهاج المعاد كتابته كمرجعية نظريةأساسية، "حيث يعيد فيثوتسكي الاعتبار لدور الراشد في عمليتي النموّ و التعلّم،

1- المفتشية العامة للبيداغوجيا ،المذكرة التوجيهية رقم01 ،2008/م.ع.ب/2017.الجزائر العاصمة ،22اكتوبر 2017،

2- كزافي روجيرس– بيداغوجيا الإدماج ، ص138

فيرى أنّ سيرورات النموّ الداخلية للطفل لا تكون ممكنة في أوقات معينة ، إلّا في إطار تواصل هذا الأخير مع الراشد أو مع الأقران"[1].

و يترجم هذا الإجراء الديداكتيكي باحترام العلاقات الموجودة بين عناصر المنهاج تنازليا وبمراعاة مبدأ التدرّج والانسجام ،"حيث تنبثق عن الكفاءة الشاملة للسنة الواحدة كفاءات ختامية مناسبة لميادين معرفية محدّدة، وتكون محل ترجمة إلى وضعيات تعلمية لإرساء الموارد المعرفية والأدائية وتوظيفها، ثم! إدماج مركباتها في وضعيات لتعلّم موارد الإدماج،وصولا إلى الوضعية الإدماجية في نهاية مرحلة تعلّمية"[2].

وكلّ ما تفرزه الوضعية التقويمية المقطعية يّولى بالمعالجة البيداغوجية عن ك ثب وفق الأساليب الأنسب لتجاوزها،وبذلك ينتهي المقطع التعليمي ، ليُبَاشر في مقطع تعلّمي جديد ، بنفس التقنيات والأساليب والمنهجيات،كما يعرض المنهاج والوثائق المرافقة له مصطلح حلّ الوضعية الانطلاقية الأم و يرى الدليل بأنّ حل هذه الوضعية، " الغرض منه هو التأكد من مدى تجاوز العقبات التي تتمّ ملاحظتها لدى المتعلّمين أثناء عرض الوضعية المشكلة الانطلاقية في بداية المقطع" [3].

إلّا أنّ الملاَحظ إجرائيا هو أنّ التعليمة المشيرة إلى الحلّ لا تنسجم مع شروطهوالمتمثلة في القياس من جهة،ومن جهة أخرى نجد هذه الوضعية المشكلة قد تمّ الاشتغال في رحابها وتفتيت مهامها إلى تعليمات، بمختلف الأنشطة والتعلّمات ، علاوة على وجوب كونها وضعية جديدة، لم يمرّ عليها المتعلّم وإن تقاربت مع وضعيات التعلّم الأسبوعية .

ومن هنا نرى أنّ هذا الإجراء غير ذي جدوى،و عليه يمكن الاستعاضة عن هذا الغرضبستغلال الوضعية المركبة التقويمية الواردة في محطّة الإدماج المقطعي وتعزيزها بأقصى حدّ من الموارد المراد قياسها

1-كزافي روجيرس– بيداغوجيا الإدماج ص 131.

2- دليل كتاب السنة الثانية للغة العربية، من التعليم الابتدائي2016،ص 09.

3- المرجع نفسه، ص 10.

ومع استعراض طريقةتناول المقطع التعلّمي ومقتضيات تنفيذ كلّ حصّة تعلّمية عبر الأهداف المرجوة من كلّ نشاط ، والاستراتيجيات المعتمَدة لتحقيقها وعلاقتها بكلّ ميدان،بدءا من الوضعية المشكلة–الانطلاقية، فوضعيات إرساء الموارد بمختلف مركباتها(الوحدات الجزئية الأسبوعية)،وما يتخلّل المقطع من محطّات لتعلّم الإدماج وصولا إلى الوضعية الإدماجية التقويمية ، نستأنس بجدّة سيرورة شاملة متكاملة المركّبات التي تقتضيها الدّورة التعليمية التعلّمية والتي تتطلب جهدا بيداغوجيا وحسّا ديداكتيكيا ووعيا قيميّا يؤسس إلى نجاعة تعليمية حقّة. ومع ذلك تبقى النماذج الواردة في الأدلّة أمثلة استرشادية وتوجيهية فحسب، فيالوقت الذي يبقى على المدرّس الإسهام في تنويع الوضعيات وانتقاء التّقنيات التي يراها ذات نجاعة وملاءمة لشريحه عناصر فوجه، وما يتناسب وقدراتهم وبيئتهم ، مراعيا في ذلك حدود النموّ وخصائص المرحلة العمرية في المجالات المعرفية و المهارية والوجدانية ، التي تتظافر مخرجاتها لبناء ملمح نهائي في مجال اللّغة العربية.

خلاصة الفصل الثاني

انتظم تدريس اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية عموما، وفق المقاربة بالكفاءات كتصوّر بيداغوجي ومنهجي ، واستنادا إلى النظرية السوسيوبنائية التي تحيل الفرد إلى ضمان تعلّماته ضمن جماعة الأقران أو بمعاضدة عنصر راشد،تنطلق معه العملية التعليمية –التعلّمية،وهو ما ظهر جليّاعلى التناولات البيداغوجية والديداكتيكية لمضامين اللّغة العربية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية حيث جاءت هذه الإستراتيجية بعنوان الكفاءة الشاملة للمادة وانتظام تدريسها في نسق مهيكل يتمثل في المقطع التعليمي التعلّمي،باعتباره تجربة ديداكتيكية في المناهج الدّراسية الجزائرية المحسّنة ،فالتصورّ في تدريس أنشطة اللغة جاء مهيكلا في ما يسمى بالميادين:ميدان فهم المنطوق ،ميدان التعبير الشفوي ،ميدان فهم المكتوب،ميدان التعبير الكتابي، ومتماهيا مع أصول مهارات اللّغة الأساسية :الاستماع ،الكلام ،القراءة ،الكتابة .وعلى الرغم من الحفاظ الكبير على مضامين الميادين اللّغوية المستهدفة بالدراسة والواردة في المنهاجالسابق 2003.

إلّا أنّ الممارسة التعليمية–التعلّمية ،اختلفت انتظاما وتفعيلا، و هوما لاحظناه بشكل مفصّل في التمشي البيداغوجي للمقطع التعلّمي. فجملة الأنشطة ذات الصّلة وردت في حزمة أُطلق عليها اسم الميدان،كونه يحقق مهارة لغوية واحدة ، تنتهي بكفاءة ختامية سنوية ، وبالجمع الأفقي لمخرجات الكفاءات الختامية الميدانية نرسو على تحقيق الكفاءة الشاملة لمادة اللّغة العربية ، بعنوان السنة أو الطّور ،بنظرة شمولية متكاملة تؤسس وحدوية وكلّية المادة ، مع ملاحظة التكامل والارتباط الذي يحدث بين ميادينها وبين أنشطة الميدان الواحد ، ويتجلّى ذلك في دراسة اللّغة بخصوصياتها عموما،حيث" نجد مجالات التكامل رحبة ،فهناك التكامل بين فروع اللّغة .بين فرعين منها أو أكثر ، أو بين فنون اللّغة ،أو بين اثنين منها ،أو بين فرع و فنّ لغويين" [1].

وبما أ نّ اللّغة العربية جملة من المهارات : (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة، فهي تسهم بطبيعتها المتماسكة في تنمية الأداء اللّغوي وتوظيف عناصر الرصيد المتحصّل عليه في مختلف المواقف

1– مداخل تعليم اللغة العربية –احمد عبده عوض– كلية التربية –مكة المكرمة (السعودية) ط1 ،2000 م،ص27

المستهدفة،فلا كلام دون استماع و لا قراءة دون استماع أو كلام ،و لا كتابة دون استماع أو كلام أو قراءة ،إذ لا يتمّ تعلّم اللّغة العربية إلّا بالتحكّم في مهاراتها من خلال وضعيات التعلّم وأساليب التّفعيلوطرائق التّقويم وتصويب التعثّرات .

كما نجد الترتيب الموضوع في المنهاج عبر مركبة المقطع تجعل آخر ما يجب تحققّه هو البناء الكتابي التحريري مهما كان حج مهـ و موضوعه، وهذه الرؤية محققّة في المنهاج المعاد كتابته (الجيل الثاني)، حيث تنتهي كلّ المساعي التعلّمية بتفعيل جميع أنشطة الميادين إلى حصّة الإنتاج الكتابي ، الذي يعتبَر كفاءة ختامية تعبيرية،وهو في الوقت ذاته كفاءة مقطعية ، تقيس مدرجا من الكفاءة الشاملة للمادة ،وذلك لانّ الكتابةمرتبطة بفنون اللغة جميعا ، ارتباطا يخدم نوعية النّص الذي تمت الانطلاقة منه كقاعدة للإنتاج الكتابي ، وتتمظهر ضرورة توظيف جميع فنون ومهارات اللّغة حتى تؤدي وظيفتها الاتصالية والاجتماعية والتربوية في المواقف الطبيعية بالارتكاز عليها مُجملة غيرَ منفصلة ولا مجزأة، فهذا شخص سائح دخل فندقا فجرى حديث حواري بينه وبين المستقبِل عكس مهارتي الاستماع والكلام،وفي محطّة ثانية استلم بطاقة فملأ بياناتها وفق المطلوب وسلّمها له، فتجلّت مهارت القراءة والتعبير، وانتهى المشهد بارتياح السائح لظفره بمبتغاه، وهو ما يؤشرّ إلى قيمة حسن الاستقبال والاستجابة خلال هذا الموقف وما يُسحَب عليه من مواقف الدّراسة والحياة،ملمّ يجعل التكامل واضحا وطلوبا بين فروع اللّغة وأنشطتها.

" لأنّ اللّغة كلّ متكاملالايتجزأ ، ووحدة متّصلة ،لذلك ينبغي أن تترابط مهاراتها داخليا في ما بينها، وبغيرها من المواد، وأن تترابط أيضا بمواقف الحياة ،حتّى تخرج من تلك الدائرة الانعزالية التي تقوم على فصل فروع اللّغة عن بعضها ،وعن غيرها من المواد" [1].

هوما يتجلّى فعليا ومنهاجيا في تفعيل مضامين المقطع على أساس المقاربة النّصية ،والانتهاء إلى فضاء إدماجي تقويمي علاجي،خدمة لمادة العربية ومراعاة لما تسهمه مخرجاتها و تأثيراتها في المواد التعليمية الأخرى، توخيا لتحقيق الكفاءة الشاملة لكلّ مادة ومنه إلى بناء ملمح التخرج من الطور .

1- مجلة التربية و العلم ،تدريس اللغة العربية بالإستراتيجية التكاملية ،بين النظرية و التطبيق، ،العدد1 ،2013، ص 348 .

الفصـــــــل الثـــــــالث

الدراســـــــة التطبيقيـــــــة

(تحليل مكونات المنهاج الهيكلية، النشاطوية والقيمية)

توطئة: يكتسي موضوع بحثنا أهمية بالغة في تدعيم الشق النظري المتعلق بفلسفة بناء المنهاج التعليمي وتشريح أساليب تنفيذه ، الأمر الذي جعل البحث من وجهة ميدانية ضرورة ملحّة لارتباطها بتنفيذ المنهاج والسهر على تفعيله عبر محطّات العملية التعليمية التعلّمية (تعلما،إدماجا،تقويما، وعلاجا) لذلك عُنيت الاتجاهات الحديثة ببرامج إعداد وتكوين المدرّسين من باب أن المعيار الأساسي المطلوب توافره في المدرس ،هو قدراته وكفاءاته المهنية المفضية إلى تنويع الأساليب وتشرب المنهجيات النشاطوية، وهو ما يجعل المتعلّمين يحرزون تقدّمات على المستويين المعرفي والمنهجي بشكل لافت حيث نرى أنّ عملية التدريس في القرن الواحد والعشرين طرأ عليها كثير من التغيير ، فلم تعد تقتصر على التدريس اللفظي من المدرس وإنّما يتطلّب منه مع ارف ومهارات تسهم في تحقيقأهداف التمدرس.

لأجل هذا الغرض صار لزاما أن تعرض دراستنا النظرية لموضوع بحثنا بدراسة ميدانية تحليلية توجّهنا فيها إلى شريحة منفذي منهاج اللّغة العربية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية توخيا للوقوف على ايجابيات المنهج وهيكلة بنائه ومدى تفاعل المدرّسين والمتعلّمين معهوإبراز العوائق والتعثرات التي يكون سببها المنهاج التعليمي أو إحدى مكوناته إن على المستوى التنظيمي أو المستوى البيداغوجي الديداكتيكي، وعليه كانت بنية الدراسة الميدانية قائمة على:

1-المنهج : هو نوعية الدراسة المسلّطة على الموضوع أو الظاهرة محل البحث قصد التشخيص وكشف الشقوق المباشرة وغير المباشرة للقضية وتحديد عناصرها، "إذ أنّ المنهج هو دراسة القضية أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتمّ بوصفها وصفا دقيقا ويعبّر عنها تعبيرا كيفيّا أو كميّا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أمّا التعبير الكمي فيعطي وصفا رقميا لمقدار الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى"[1].

وأمام هذا التصور كان اختيارنا منصبّا على المنهج الوصفي التحليليوهو المنهج الذي يُعنى بدراسة حاضر الظواهر والأحداث، مع الملاحظة أنّه يشمل في كثير من الأحيان على عمليات التنبؤ لمستقبل الظواهر والأحداث التي يدرسها.

1عمار بوحوش ، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، ص129.

كما اعتمدنا على المنهج الإحصائي توخيا للحصول على إجابات عددية فعلية من لدن مجموعة المبحوثينّ، توافقا مع العناصر التي تمّ تناولها نظريا، والوقوف على مديات الاتفاق والاختلاف وحتى الحياد، بما يسمح بإسداء أحكام موضوعية.

2-مجالات الدراسة:

2-1المجال المكاني: حرصا منا على توسيع دائرة الدراسة اخترنا ثماني مقاطعات تفتيشية تتولى كلّ مقاطعة بالإجابة والتعاطي مع محاور الاستبانة الموسعة وهي:

الرقم	الولاية	المقاطعة التفتيشية	عدد المبحوثين
01	تيارت	مقاطعة كرمان	15
02	سعيدة	مقاطعة عين الحجر	15
03	البويرة	مقاطعة الأخضرية	15
04	الجلفة	مقاطعة سيدي لعجال	15
05	الأغواط	مقاطعة آفلو	15
06	معسكر	مقاطعة تيزي	15
07	تيسمسيلت	مقاطعة تيسمسيلت 1	15
08	المدية	مقاطعة الشهبونية	15
المجموع		08	120

جدول إحصائي للمقاطعات التربوية المعنية بالدراسة عبر ولايات الوطن المستهدفة

وكان الغرض من هذا التوزيع الموسّع جغرافيا الوقوف على مديات الاختلاف أوالتوافق الممكنة بفعل تباين المناطق.

2-2-المجال الزماني: بعد تنصيب سنتي الطور الأول السنة الأولى والسنة الثانية ابتدائي خلال الموسم الدراسي 2017/2016،قمنا بإعداد الاستبانة الموسّعة على المقاطعات التفتيشية المذكورة

سلفا،ليتمّ توزيعها على أساتذة السنة الثانية ابتدائي ،والذي يباشرون فعل التدريس مع هذه الأفواج،وانطلقت عملية توزيع الاستبانات بالتنسيق مع المفتشين البيداغوجيين للمقاطعات ابتداء من شهر جانفي 2018، إلى غاية شهر ماي من نفس السنة.

2-3-المجال البشري: يتكون مجتمع الدراسة من الأساتذة الذين درّسوا السنة الثانية ابتدائي (الطور1) واعتبارهم عينة للدراسة التي خضعت للتكوين الأولي خلال الموسم الدراسي 2016/2015، واستفادوا من التكوين القطاعي داخل مقاطعاتهم واكتشفوا أساليب التدريس الواردة في المنهاج، كما أبرزوا جملة من الصعوبات التي أفرزها الميدان بتفاصيله، وكانت العيّنة المختارة متمثلة في 15 أستاذا سبق لهم وأن درّسوا السنة الثانية ابتدائي، من كل مقاطعة تفتيشية من المقاطعات المختارة، حيث يتمّ الاشتغال بإشراف المفتشين البيداغوجيين والذين تمّ التنسيق معهم بصفة مباشرة وغير مباشرة.

3-أدوات البحث:

يقصد بها جميع الأدوات والوسائل والطرائق والأساليب التي يستند إليها الباحث لجمع المعلومات والمعطيات المتعلقة بموضوع البحث وتحليلها، ومنها: الملاحظة المقابلة، الاستبانةولقد تمّ اختيارنا للاستبانة كأداة بحث وجمع للمعلومات والاستجابة للتعليمات المطلوبة ضمنها" فالاستبانة هي قائمة تتضمن مجموعة من الأسئلة المعدة بدقة ، ترسل إلى عدد كبير من أفراد المجتمع الذين يكونون العينة الخاصة بالبحث"[1].

وقد تمكنا من خلالها رصد النتائج المصرح بها عبر مؤشراتها ومحاورها.

4-مقدمة الإستبانة:

بات فعل المراجعة والإصلاح للسياسة التعليمية من أوكد الواجبات، سواء تعلق الأمر بالتوثيق التشريعي أو بتحديد الخيارات البيداغوجية وتبني المساعي الديداكتيكية، وأصبح الفعل التعليمي مراقَبا بعين الحرص والتطلع، تكشف عنه إرادة التقويم وتؤطره مقاصد الإصلاح عبر مَدَياته القريبة و المتوسطة فالبعيدة بأقدار جزئية أو شاملة،وما تحديد المنظومة المنهجية وبناء الكتب واستصدار الأدلة إلا دليل على التمسك بخيار المتابعة المستمرة للمتغيرات التعليمية .

1- مروان عبد المجيد إبراهيم،أسس البحث العبمي لإعداد الرسائل الجامعية،مؤسسة الوراق،عمان، الأردن، ط1، 2000، 155

فمقررات مناهج الجيل الثاني بإخراجها النهائي وتناولها البكر في الطور الابتدائي تدفع بنا إلى التفكير فيها بوصفها ظاهرة ،تستأهل الدراسة والبحث من زاوية أكاديمية قصد الوقوف على خلفياتها البنائية ومضامينها الحاملة للموارد المعرفية والسيرورة المنهجية والكتل القيمية، وكيفيات التخطيط لها وإلى ملامحها النهائية الراصدة لسمات الناشئ الجزائري في هذا الطور .

وفي هذا الإتجاه ووفق هذا الإحساس جاء اجتهادنا البحثي في صورة رسالة تحضير لتقديم شهادة دكتوراه في تخصص تعليمية اللغة العربية موسومة بفلسفة البناء المنهجي :

(دراسة تحليلية في مقررات الجيل الثاني للغة العربية من الطور الأول للمرحلة الابتدائية).

وسعيا منا لإضفاء طابع الصدقية على هذا البحث التربوي المستجد، ارتأينا معاضدته عبر فصل متمثل في دراسة تحليلية لهذا المنهاج، وعليه أنجزنا هذا التصميم المتمثل في هذه الإستبانة التي نضعها بين أيديكم سادتي المفتشين وأساتذة الطور الأول من المرحلة الابتدائية، وكلنا أمل في التعاطي مع بيانات بأدوات الموضوعية النابعة من الإشراف التكويني أو من الممارسة التعليمية الفعلية صفيا، توخيا الإجابة عن الكثير من أسئلة الهوس البيداغو- ديداكتيكي- والتي نأمل أن نستغلها بالتصرف الموضوعي لتكون دعامة لدراستنا المشار إليها آنفا، خاصة وأن الممارسات الصفية تبقى في خانة رجع الصدى المأمول تفحصه ودراسة حيثياته وقياس نتائجه، وقد اشتملت الاستبانة المعتمدة في بحثنا على 13 محورا يتضمن كلّ محور مجموعة من البيانات على هيئة أسئلة ذات صلة بالمحور، ووردت على الشكل الذي توضحه الاستبانة و الواردة ضمن الملاحق، كما جاءت النتائج مفصلة بعد تفريغها على الجداول الموالية، والتي بنينا عليها عمليات تحليل والتفسيروالتعليق، بتطبيق العملية الحسابية لرصد قيمة كل مؤشر داخل محوره بالقاعدة :

التكرار المطلق / تعدد **100**

حيث أفرزت النتائج الموالية.

5-جداولتفريغ نتائج الاستبانة الخاصة بالدراسة التحليلية لمنهاج الجيل الثاني للغة العربية

(الطور الأول)

المحور 1	المؤشرات										ملاحظات
	1		2		3		4				
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا			
أهمية اللغة العربية في تحقيق الملمح الشامل	116	4	108	12	115	5	110	10			اللغة العربية هي اساس كل التعلمات شرط استيفائها حقها الكامل بدءا من التواصل الدقيق للأستاذ مع متعلميه بلغة سليمة
											ذات طابع منهجي لكن الزمن المخصص لها يبقى مشكلا
											ذات طابع تواصلي بالفعل فالحوار والتوجيه هما أساس التعلم يحيلنا إلى علاقة الفكر باللغة
											ذات طابع اجتماعي وشخصي يساعد على اثبات الذات

المحور 2	المؤشرات								ملاحظات
	1		2		3		4		
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
الملمح	81	39	90	30	109	11	101	19	ملمح الخروج صعب التحقيق لأن صياغته تفوق المستوى ولا تراعي الفروق الفردية
									تحقيق الملمح يعني تحقيق المنهاج
									الملمح مترجم إلى كفاءات شاملة لكنها تفوق مستوى الطور الأول ويجب أن يكون هناك تكامل وظيفي
									الطور الأول هو الأساس الذي تبنى عليه بقية الأطوار

المحور3	المؤشرات										ملاحظات
	1		2		3		4		5		
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
الكفاءة الشاملة	77	43	113	7	114	6	110	10	75	45	يجب أخذ رأي الأستاذ وعدم وضع المناهج من طرف أكاديميين بعيدين عن الميدان الحقيقي للمتعلم وتنقصها الدقة والتمفصل حول خصوصية فروع اللغة (المهارات)
											التواصل الشفهي هو ركيزة يبدأ بها المتعلم لتطوير لغته الشفوية
											يقرأ نصوصا قراءة سليمة
											انتاج نصوص قصيرة يكون صعبا على بعض المتعلمين
											يعتبر الحوار أساس تنمية مهارات اللغة وهو الأنسب لأنه يلائم نموه

المحور 4	المؤشرات										
	1		2		3		4		5		ملاحظات
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
البرنامج السنوي	104	16	86	34	97	23	106	14	75	45	هو المنبع الذي يؤدي إلى تحقيق كفاءات شاملة مختلفة
											لا يقتصر على الموارد المعرفية بل يشمل البحث والتحليل وفي بعض المراحل يحتاج معرفة فقط عبر المنهاج
											هو غير دقيق بالقدر الكافي ولا يخدم كل الميادين
											بشكل موسع يخدم القيم ويربطها بالمعارف والكفاءات العرضية
											يسهل تطبيقه وتفعيله إلا أن هناك فائض وكثرة تحتاج إعادة النظر

المحور 5	المؤشرات								
	1		2		3		4		ملاحظات
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
طبيعة الموارد المجندة	101	19	82	38	97	23	85	35	تتماشى مع المرحلة العمرية للمتعلم
									يجب توفير وسائل الإتصال في المؤسسات
									إذا كانت تتماشى مع قيمنا ودیننا وعاداتنا وتقالیدنا مع مراقبة لصیقة من طرف الكبار مع اختیار سندات تثري القیم
									یجبالترکیزعلىاکتسابمفاتیحالقراءةأولا

المحور 6	المؤشرات								
	1		2		3		4		ملاحظات
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
الكفاءات العرضية	116	4	106	14	109	11	109	11	اللغة هي مفتاح تعليم بقية المواد
									الميادين مرتبطة ببعضها البعض إذا امتلك المتعلم أذنا واعية لفهم المنطوق سيمتلك رصيدا للتعبير والتواصل مع غيره
									هي بالفعل وسيلة للتحاور والتعامل والتواصل والتعبير عن الرأي
									تسهم اللغة العربية في بناء كفاءات عرضية وبصورة فعالة

المحور 7	المؤشرات							
القيم	ملاحظات	3		2		1		
		لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	
	القيم موجودة وترتبط بالهوية الوطنية حتى إن كان صاحب هذا السن لا يعيها تماما	22	98	6	114	2	118	
	القيم ذات صلة بالمواطنة وتبث في المتعلم روح التعاون والتضامن واللغة تمتلك طاقات متجددة تمنحها الإستمرارية والمرونة							
	الطور الأول لا يجب أن يركز على ثقافات الغير							

لمحور 8	المؤشرات								
المقطع التعلمي	ملاحظات	4		3		2		1	
		لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم
	يتضمن مجموعة من الأنشطة والمهمات مترابطة ومتسلسلة	15	105	24	96	11	109	13	107
	يتم من خلاله إرساء موارد جديدة وتوظيف أخرى سابقة لتحقيق كفاءة شاملة								
	تتشابك جميع النشاطات في ذلك								
	هذا ما يميزه عن المناهج القديمة (تحديد فترات البحث والاستكشاف والادماج والتقويم والعلاج)								
	بناؤه سلس لكن هناك صعوبة في تنفيذ بعض مقاطعه								

المحور 9	المؤشرات													
فهم المنطوق	ملاحظات	7		6		5		4		3		2		1	
		لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم
	التركيز على الإنصات والاستماع الجيد لأن الصوت يمنح الحركية والإقناع	52	68	21	99	35	85	40	80	29	91	39	81	23	97
	عدد الحصص كاف ويلبي حاجات المتعلم ونضوج اللغة يحتاج كثرة الممارسة														
	مركبات الكفاءة راصدة لنواتج التعلم لأنها معلم مهمة يستأنس بها المعلم														
	سيرورة التنفيذ مرنة إلى حد ما إلا أن المتعلم يفتقد التركيز														
	هناك قابلية للإنخراط في المواقف التعلمية بنسبة كبيرة عدا بعض الحالات لأن الإندماج هو الذي يحدث الأثر														
	أمر طبيعي في عملية التعلم بحسب الفروق الفردية ومستوى درجة الإستعاب														
	صعوبات خاصة بالتذكر ونقص الوسائل التعليمية														

المحور 10	المؤشرات														
	1		2		3		4		5		6		7		ملاحظات
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
التعبيرا لشفوي	107	13	81	39	87	33	87	33	102	18	99	21	84	36	ترتيبه مناسب ومقبول عدد الحصص كاف مركبات الكفاءة لنواتج التعلم في الميدان مرونة في هذا الميدان هناك قابلية كبيرة للإنخراط في المواقف التعلمية وجود علاقة وطيدة مع الميادين الأخرى عدم التمكن من التعبير السليم نظرا لوجود صور غير واضحة نقص وسائل الإيضاح كالمشاهد وعزوف المتعلم عن توظيفه للصيغ والاقتصار على التعبير الحر

المحور 11	المؤشرات														
	1		2		3		4		5		6		7		ملاحظات
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
فهم المكتوب	90	30	79	41	91	29	68	52	92	28	100	20	78	42	ترتيب هذا الميدان مناسب و إلى حد مقبول عدد الحصص غير كاف المطلوب إضافة حصص أخرى مركبات الكفاءة راصدة لنواتج التعلم المحتملة سيرورة التنفيذ مرنة إلى حد بعيد في هذا الطور لأن الجمل بسيطة جدا هناك نسبة كبيرة للانخراط في المواقف التعلمية علاقته بالميادين الأخرى علاقة وطيدة صعوبات في النطق و الفهم و التركيز سرعة تنفيذ المقطع تعرقل تحقيق الكفاءة و عدم توفر المناهج البناءة لإيصال الموارد

المحور 12	المؤشرات														ملاحظات
	1		2		3		4		5		6		7		
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
التعبير الكتابي	101	19	78	42	91	29	75	45	82	38	77	43	66	54	ترتيبه مناسب وجيد عدد الحصص غير كاف مركبات الكفاءة راصدة لنواتج التعلم سيرورة التنفيذ مرنة على العموم اهتمام الأنشطة بالشكليات و التعديلات المستعجلة كما نجد خللا في الحجم الزمني لميدان الوقت غير كاف و صعوبة في توظيف رصيده اللغوي في الانتاج الكتابي

المحور 13	المؤشرات										ملاحظات
	1		2		3		4		5		
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
التقويم	108	12	100	20	79	41	99	21	101	19	التعلم لا يمكن أن ينجح دون وضع استراتيجية للتقويم التقويم يجعل المعلومات المكتسبة حيوية وقابلة للتحويل صعوبة تطبيقه من حيث الوقت تتماشى و حل الوضعيات بنسبة كبيرة لم تحدد كيفيته من الوزارة

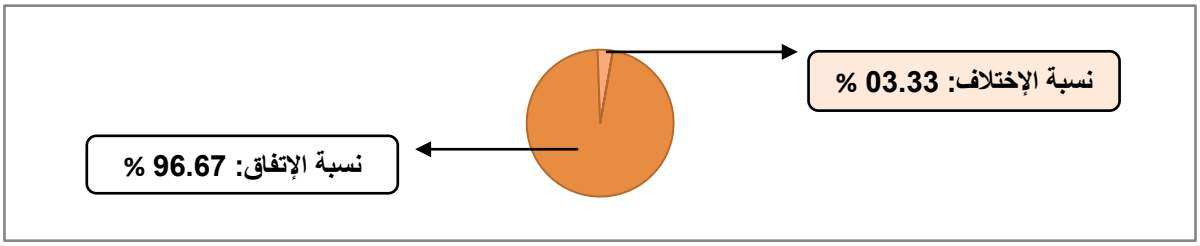
وقد جاءت النتائج المعبرة عن نسبة كل مؤشر من محوره من خلال الجداول تباعا من المحور الأول إلى المحور الثالث عشر حيث تضمن نسبة الاتفاق ونسبة الاختلاف معبرا عنها بقيم عددية ونسب مئوية حسابية مع إرفاقها بمخططات بيانية تمثل هذه النسب إضافة إلى التعاليق والتفاسير للنسب المحَصَّلة بخلفية تربوية بيداغوجية ديداكتيكية ، وهو ما نلمسه من جملة المحاور الواردة الذكر عبر العنوان التالي:

6- نتائج الإستبانة: (تمثيل، قراءة ، تفسير)

المحور 01:مساهمة اللغة العربية في تحقيق الملمح الشامل.

المؤشر 01:مادة اللغة العربية ضرورية في تحقيق الملمح الشامل.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	116	%96.67
لا	04	%03.33
المجموع	100	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

التفسير والتعليق :

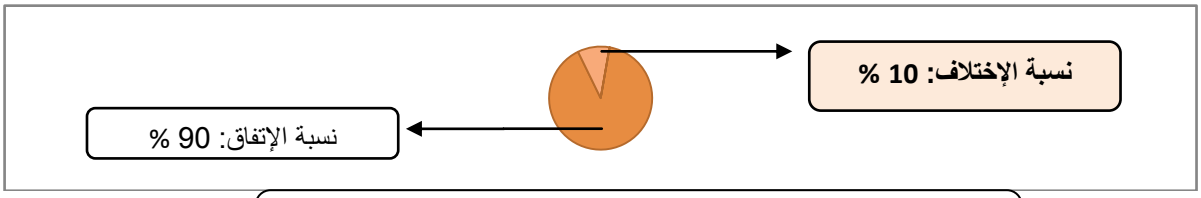
تعتبر اللّغة العربية مادة إستراتيجية، تعمل أنشطتها الفرعية على تنميتها من جهة وتنعكس بالضرورة على المواد التعليمية الأخرى، ولذلك جاءت نتائج الاتفاق عالية جدّا، والمقدّرة بـ 96.67%، وهذه النتائج تعبّر فعلا على مدى فعالية اللّغة ومساعيها في تنمية مجالات وميادين المواد الأخرى، بما يسمح بتشكيلٍ مقبول لملمح الخروج، والذي يستند إلى الكفاءات الشاملة للمواد والكفاءات العرضية الناتجة عن تقاطعاتها التعليمية، فهي إذا أساس كلّ التعلمات،لاسيّما إذا تمّ تفعيلها عبر أساليب وتقنيات تنشيطية محفزة ، اعتبارا من دلالة الوضعيات إلى غاية التقويم والعلاج.

ومن خلال تتبّع المسار الدراسي للمتعلّم انطلاقا من الطور الأول إلى نهاية مرحلة التعليم الثانوي ،نجده يعتمد على اللّغة العربية في دراسة مواد المستوى والطور والمرحلة بأكملها ، فيكون من الضرورة بما كان أن تولى ميادين اللغة العربية بالاهتمام والتعمّق ،بغرض التحكّم المساعد على تفعيل المواد الأخرى دون الوقوف أمام العوائق التعلمية، وإذ نذكر من مهارات اللغة الأساسية في التعلمنشاطي القراءة والكتابة باعتبارهما مفتاحي التعلّم والاشتغال على مستوى المواد الدّراسية على اختلافها (علمية، تقنية، فنية) ،وبدون الاهتمام بهما يتعثّر المتعلّم في انسجامه التعلم ي وتبدأ مؤشرات الإخفاق.

المحور01: مساهمة اللّغة العربية في تحقيق الملمح الشامل

المؤشر 02: كونها ذات طابع منهجي وتحيله إلى قدرة تناول الكلمة باحترام الزمن المخصّص، مراعيا ترتيب الأفكار.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	108	90%
لا	12	10%
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

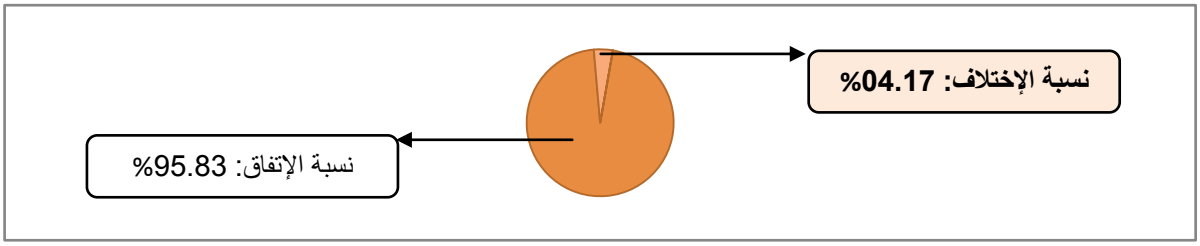
التفسير والتعليق:

يتّضح من خلال النسبة المقبولة الدّالة على رضا المبحوثين حول مسألة المنهجية التي تنطبع بها اللّغة العربية، والمقدرة بـ 90%، وهي السانحة للمتعلّم باكتساب القدرة على تناول الكلمة، في أيّ نشاط وداخل رحاب أي مادة دراسية. وهذه النسبة العالية يسهم في تحقيقها الوعي المستعرض للأستاذ ومتابعاته لكلّ منطوق لغوي، بالتقويم والعلاج إلى أن يشعر بأهميته المتعلمون، فيدأبون على حسن التناول واحترام الوقت المخصّص وترتيب الأفكار وتسلسلها المنطقي، بما يسمح بتحقيق الأغراض الديداكتيكية وإنماء الكفاءات العرضية المرفقة بها ومنه تمتدّ ملاحظتنا إلى تعاطي اللّغة العربية في مجمل ميادينها وأنشطتها بشكل ممنهج ، يقتضي تناول الكلمة بشكل مكثّف، اعتبارا من العدد الكبير للأنشطة التعليمية ، فيتأهل المتعلّم بشكل تدريجي إلى ا حترام المدّة الزمنية اللائقةبكل وضعية ،وما تستدعيه من استجابات وتفاعلات مع التعل يهات الموجّهة إليه ، فيكتسب مهارة تناول الكلمة في أيّ مجال من مجالات استعمال اللغة، مستندا إلى ما تمليه المهارات اللّغ ويّة من تنظيم وترتيب ، والتزام بخصائصها ومميزاتها المعجمية والتركيبية والصرفية والدلالية .

المحور 01: مساهمة اللّغة العربية في تحقيق الملمح الشامل:

المؤشر 03: كونها ذات طابع تواصلي ،وهي التي تسمح للمتعلّم بالكتابة واستخدام الأساليب المناسبة للوضعيات الحوارية والتوجيهية.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	115	%95.83
لا	05	%4.17
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

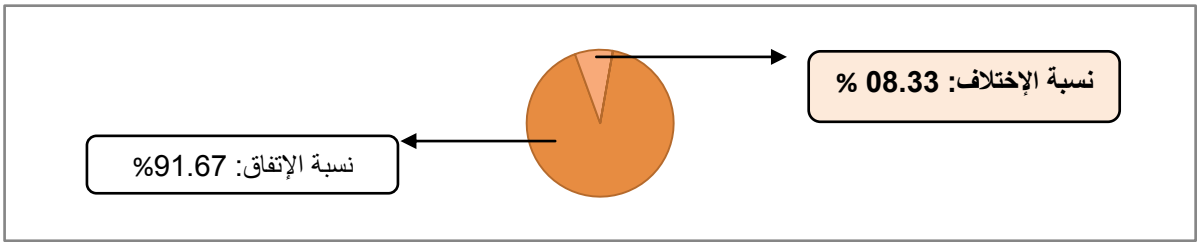
التفسير والتعليق:

يتّفق الغالبية العظمى من الأساتذة المستجوبين على أهمية البعد التواصلي للّغة من شقيه الشفوي والكتابي، وجاءت النسبة المدّعِمة لهذا التوجه والمقدرة بـ 95.83%، دلالة على مخرجات التواصل الضرورية التي يتيحهما الكلام والكتابة في نطاق تعلّم اللّغة العربية وفي ما سواها من المواد التعليمية المقرّرة، خاصة وأنّ النمطين الحواري والتوجيهي المستند إليهما يبلغ بهما المتعلّم درجات عالية من التواصل داخل مجال اللّغة وخارجها، فتزداد المعارف الناتجة من الكفاءات العرضية، ليرتفع مستوى المعرفة اللّغوية داخل أوعية اللغة والفكر معا، ومن الشعور بأهمية الوظيفة التواصلية للّغة ينبغي الالتفات في مجال الديداكتيك إلى اعتبار التواصل عنصرا مركزيا خلال عملية التخطيط والدراسة، فالسلوك التواصلي لا يتحقق ولا ينمو بالشكل المرغوب إلاّ بوجود من يصغي إلى حديث المتعلّم،توخيا لتمديد الرسائل والحاجات وانتظار الردود والتوصيات أو التفاعلات ،التي تُفَعل علاقة التواصل بالشكل الفعلي ذي الفائدة، ولذلك وجب مراعا ة المخرجات التعليمية بفعل المهارات التواصلية على وجه الخصوص، وهو ما يتجلّى في استعمال اللّغة داخليا وخارجيا عبر المواد التعليمية الأخرى.

المحور 01: مساهمة اللّغة العربية في تحقيق الملمح الشامل:

المؤشر 04: كونها ذات طابع شخصي واجتماعي وهي التي تسمح بإثبات شخصية المتعلم ودفعه للإسهام في الأعمال الجماعية.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	110	%91.67
لا	10	%08.33
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

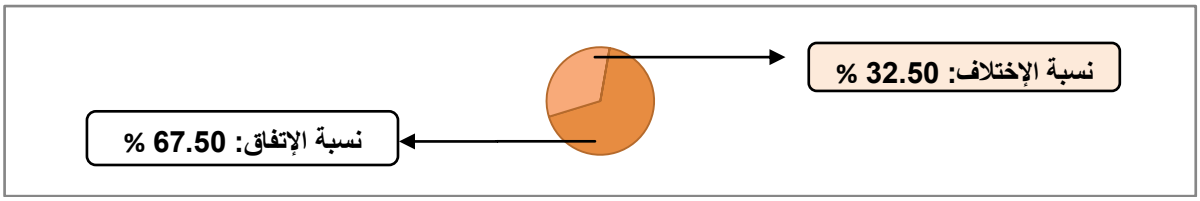
التفسير والتعليق:

جاءت نسبة الاتفاق مع الطابع الشخصي والاجتماعي الذي يسمح للمتعلّم بإثبات شخصيته والإسهام في الأعمال الجماعية مُرضية جدا، وقد قُدرت بـ 91.67%، وهذا يدلّ بكلّ تأكيد على ارتياح الأساتذة لمستوى الممارسة ومخرجاتها، موازاة بأهداف اللّغة في هذا المجال، حيث أنّ البرهنة على إثبات الشخصية وفرض منطق التواجد والتموقع، لا ينشآن عن الصمت والانعزالية ، وعليه يجد المتعلّمون فرص إثبات الذات ومحاولة بناء كيانات مستقلّة تميزهم عن غيرهم، وهذا أهم مؤشر تسعى إلى تحقيقه المناهج التعليمية في نطاق ملمح التخرج من الطور ومن المرحلة برمّتها بشكل عام، فالملاحظ أنّ شخصية المتعلّم تبني صرحها الأول داخل أسوار الأسرة والمحيط الموسع، فيكتسب مجموعة من الصفات لأنّه يتعلّم ممن حوله بشكل تلقائي عفوي الصفات الاجتماعية والخُلقية المختلفة، إلاّ أنّ اعتبار اللغة ذات طابع شخصي يتعاطاها المتعلّم عبر أنشطة اللّغة المختلفة ، انطلاقا من التأثرات التي يلتمسهاانطلاقا من النّصوص والسندات التعبيرية الشفوية والكتابية والقيم التي يحملها ، فيسعى إلىتكملة الثغرات وترميم الأخطاء، فيتّجه صوب تحقيق شخصِيته الاجتماعية ليصبح عنصرا يضع بصمته الم فردة داخل بيئته ومحيطه.

المحور 02:الملمح.

المؤشر 01: ملمح الطور الأول للّغة العربية مصوغ صياغة كافية.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	81	%67.50
لا	39	%32.50
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

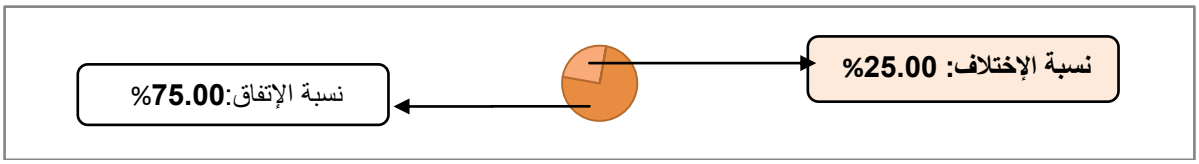
التفسير والتعليق

أفرزت نتائج التعاطي مع صياغة الملمح الخاص باللغة العربية، من الطّور الأول على نسبة %32.50 تعبيرا على عدم الرضا، وقد تكون هذه النتيجة منطقية لدى بعض الأساتذة، ويعود ذلك بالأساس إلى الشق التكويني، حيث أن منصوص الملمح المستهدف غير منصوص عليه بشكل صريح،وإنّما يُستشهد عليه بالاستنتاج التنازلي لهرمية بناء المناهج خاصّة وأنّ الكثير من المصطلحات في بداية تنفيذ المنهاج شكّلت عوائق ذهنية من زاوية الترابط والأهمية، لأنّ ما ينبغي تحقيقه بعد الكفاءات الموادية والعرضية، هو الملمح المشار إليه والمستهدف بالتحقيق، باعتباره يحمل سمات المتعلّم في هذا الطور، وعلاوة على ما هو منصوص عليه في ملمح الطور الأول للّغة العربية من مؤشرات ومخرجات عامة، فإنّ الممارسة وتفعيل مضامين الموارد المعرفية وحسن تناولها، وكذا تنمية الموارد المنهجية المرافقة لكلّ ميدان وفق مؤشرات كفاءته الختامية ، تجعل من المعلّم عنصرا في وضعيّة نبهة ويقظة أثناء تخطيطه للحصص الدراسية، وتجعل من المتعلّم عنصراَ إيجابيا مُساهما في تحقيق الأهداف التعلّمية المرصودةوبإمكانها أيضاتجاوز سقف الإنتاج الكتابي المحدّد، ويبلغ مستوى الأداء القرائي المقبول لنصوص لم تُشكل وحداتها اللغوية، وكلّ هذا يتأتى من خلال التفاعل الحقيقي ديداكتيكيا ، فترتفع نسبة المؤشرات الايجابية عبر تلاحق المقاطع التعلمية، والإفادة من حصص التقويم والعلاج التي ينتهي بها كلّ مقطع تعلّمي في مخصّص زمني مستقللم يكن موجودا في منهاج الجيل الأول.

المحور 02: الملمح.

المؤشر 02: الملمح هو ترجمة للغايات التي رسمها القانون التوجيهي 08/04

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	90	%75.00
لا	30	%25.00
المجموع	120	100%



التفسير والتعليق :

التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

يتبيّن لنا من خلال قراءة الجدول ، أنّ نسبة الاختلاف مع المؤشر بطرحه المفضي إلى أنّ الملمح هو ترجمة للغايات التي رسمها القانون التوجيهي 08/04الصادر بتاريخ 2008/01/23 ،أن نسبة 25.00% تدعو إلى التأكيد على أنّ مقروئية الوثائق التربوية الرسمية ضئيلة لدى البعض، وهذا أمر يدعو إلى الغرابة بجهل هذه النصوص وترتيبها، "حيث يؤكد الدليل المنهجي على أنّ ملم ح التخرج في منصوصيته، هي التي يُبنى عليها المنهاج التّعليمي،قصد تحيين وتحسين نوعية المناهج وتنصيب التقييمات المؤسساتية" [1].

وهذا الأمر ينبغي تداركه في رحاب التكوين ،والإشارة إلى ترابط مكونات المناهج وتدريجها وترابطهاواكتشاف التأثيرات العضوية المتبادلة بين العناصر وعلاقتها بمخرجات التّعلم، من خلال العودة إلى القراءة الواعية التي تربط الغايات التربوية المحمولة في وثيقة القانون التوجيهي بالأهداف التعلّمية ، ينبه منفذو المنهاج إلى أنّ عناصر الاكتساب ومواقف الأداء البيداغوجي مستل همة من مهام المدرسة في شقها التعليمي التعلمي ، وتتضح ترجمتها ضمن منهاج المادة بشكل صريح ، وهو الأمر الذي نلتمسه من المادة الرابعة من مهام المدرسة حيث"تقوم هذه الأخيرة بضمان تعلّم ذي نوعية يكفل التف تح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من كتساب مستوى ثقافي عام وكذا معارف نظرية وتطبيقية كامنةقصد الاندماج في مجتمع المعرفة " [2]، ومنه نقف على الجانب التطبيقي لهذا الشق من خلال اكتساب موارد معرفية وأخرى منهجية ومواقفقيمية .

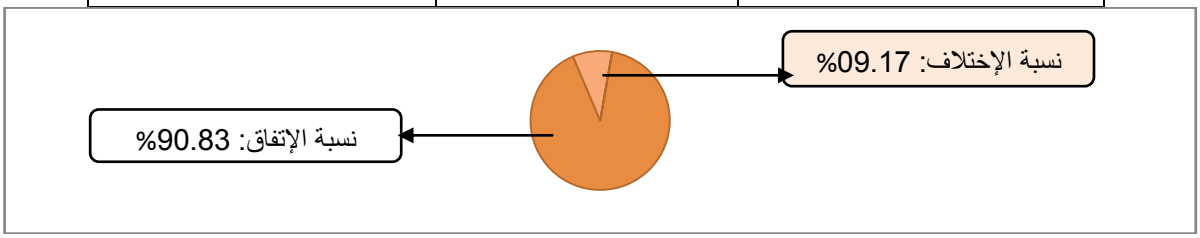
1_ الدليل المنهجي لإعداد المناهج ، ط 2016 ، ص48.

2 _النشرة الرسمية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، 04/08 بتاريخ 2008/01/23، الباب الأول، الفصل الأول، ص61.

المحور 02: الملمح.

المؤشر 03: الملمح مترجم إلى كفاءات شاملة (خاصة بالمواد).

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	109	%90.83
لا	11	%09.17
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

التفسير والتعليق:

يتّضح من خلال نسبة الاتفاق مع الطرح المؤدي إلى أنّ الملمح مُترجَم إلى كفاءات مواردية جاءت عالية حيث قدرت بنسبة 90.83%، وهذا مؤشر على التأكيد من طرف الكثير من الأساتذة من خلال قراءة الجداول التنظيمية للمنهاج، حيث تذكر الكفاءة الشاملة للمادة بمنصوصها الواضح، على عكس ما تعلّق بالقانون التوجيهي الذي يفتقد إليه الكثير من المدرسين، حيث ورد بالتصريح " أنّ ملامح التخرج هي الترجمة على شكل كفاءات (منتوج التكوين) للخصائص التي حددها القانون التوجيهي كصفات وخصائص، مسندة للمدرسة ومهام عليها أن تنصبها لدى جزائري الغد، إنّها مجموعة في إمكانها أن تقود وتوجه عملية إعداد المنهاج الدراسي"[1].

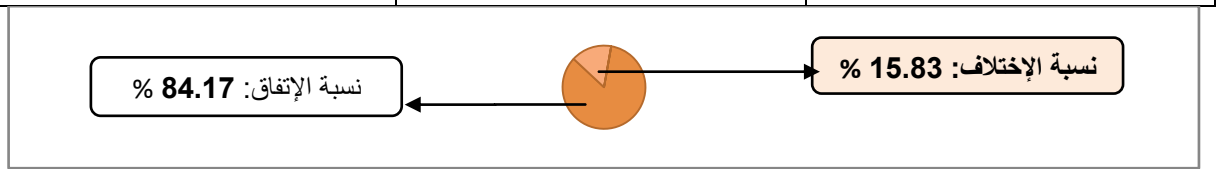
ويترتّب عن هذا التلميح وجوب القراءة المستفيضة للكفاءات الشاملة للمواد ، بشكل مستقلّ عند تحريك وتفعيل ميادين كلّ مادة على حدة،وكذا مراعاة التشارك الفوقي الذي تُبرزه مُخرجات العملية التّعليمية –التّعلمية فالكفاءات الشاملة نابعة من حقل المواد الأدبية الوارد في الدليل المنهجي . وبخصوص مادة اللّغة العربية تتمثل المخرجات في هيئة كفاءات شاملة ، متدحرجة من المستوى إلى الطور إلى المرحلة ، مُراعية التناسق والانسجام العمودي الذي تتطلبه المساعي والتنا ولات البيداغوجية، بغرض تحقيقها، وبالتالي تحقيق مؤشرات الملمح المطلوبو المهيكلبنصوص واضحة وصريحة.

1 – الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ط2010 ، ص48.

المحور 02:الملمح.

المؤشر04:علاقة ملامح التخرج من المرحلة الابتدائية وطيدة بملمح التّخرج من الطور الأول.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	101	%84.17
لا	19	%15.83
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

التفسير والتعليق:

نرى نسبة 15.83% من المدرّسين، عدم وضوح العلاقة الرابطة بين ملمح التخرج من الطور الأول بملمح التخرج من المرحلة الابتدائية برمّتها، إلاّ أنّ الأطروحات المنهجية المعروضة في الوثائق الرسمية، " تجعل العلاقة قائمة بين سنوات الطور الواحد وأطوار المرحلة، وهنا المقصود بها المرحلة الابتدائية،حيث ترتبط المرحلة بلاحقتها بشكل منسجم (المرحلة المتوسطة)، وبنفس النسق والتنظيم المتضمن الكفاءات الشاملة والقيم والكفاءات العرضية والكفاءات الختامية لميادين المواد" [1]، حيث يورد الدليل أيضا " بأنّ مرحلة التعليم الابتدائي ليست مجرد مرحلة دراسية بل هي مرحلة حاسمة لنجاح التلميذ والمدرسة في التعليم الابتدائي، حيث يتمّ بناء أسس كل التكوينات المستقبلية وبنظرة أبعد للتوجهات في الحياة" [2]، وهذا يدلّ على الترابط التلقائي بين أطوار المرحلة وتجليه بشكل واضح،ولنا خير دليل على ذلك ترابط النصوص ومختلف الموارد وتعالقها ببعضها، من سنة إلى أخرى ومن طور إلى آخر، كما يتّضح ذلك من خلال بناء المنهاج بهذا النسق المترابط من الأعلى إلى الأسفل، أي مخرجات نهاية مرحلة التعليم الإلزامي، نزولا إلى المؤشرات الجزئية للتّعلمات في الطور الأول، فنجد على سبيل المثال نفس التنظيم لميادين مادة اللغة العربية، ونفس الأنماط النصّية التي تقارب بين المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في مسعى التناول والتفعيل، ومنه نقف على ترابطية أطوار المرحلة نفسها ، بشكل ممنهج ومتدرّج، ثم تنتقل هذه العلاقة بشكل مرن من الأسفل إلى الأعلى من خلال الوضعيات التّعليمية ، في إطار النشاطات المدرسية التي تَبني مؤشراتُها لبنات الكفاءات الختامية الميدانية، والتي تتجمّع بشكل منسجم لتحقيق كفاءة شاملة للمادة.

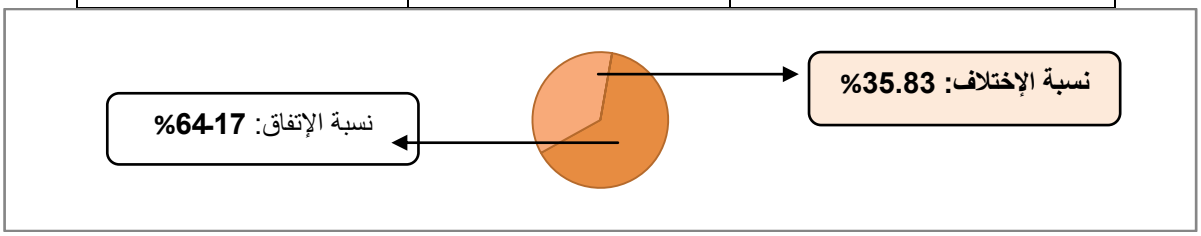
1 _ الدليل المنهجي لإعداد المناهج ، ملمح التخرج من أطوار مرحلة التعليم الابتدائي،مارس2009، ص70

2_ المرجع نفسه، ص62.

المحور 03: الكفاءة الشاملة.

المؤشر 01: صياغة الكفاءة الشاملة للّغة العربية في الطور 01 كافية.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	77	%64.17
لا	43	%35.83
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

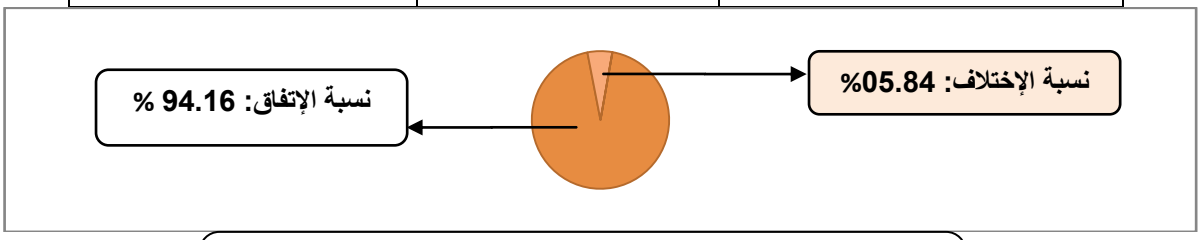
التفسير والتعليق:

تبيّن النسبة العالية في مسألة كفاية الكفاءة الشاملة من حيث صياغتها، والخاصة باللّغة العربية والمتمثلة في 35.83% في الطور 01 عن سوء فهم وقلّة تقدير لمنصوص الكفاءة الشاملة، حيث ورد فيها مجموعة الانشغالات الواجب أداؤها من طرف المتعلّم، من حيث التواصل عبر الوضعيات بصراحة إلى إمكان فكّ الرموز وقراءة النصوص البسيطة المشكولة شكلا تاما مع فهم المقرر و انتهاء بإنتاج نصوص قصيرة في وضعيات تواصلية ذات دلالة،ومشاريع لها علاقات اجتماعية. ومن تحليل منصوص الكفاءة الشاملة نقف على جميع مؤشرات الميادين المنضوية تحت مظلة مادة اللّغة العربية، ومنه تتمّ تنمية المهارات المؤسِّسَة والمهيِّئة لتعلم اللّغة في أطر واضحة ومحدّدة، وتحقيق المركبات الكفائية لكلّ ميدان إلى أن تجمع الكفاءات الشاملة للطور، وتبرزصعوبة صياغة الكفاءة الشاملة بسبب عدم تحليل مركبات الكفاءة وتنظيمها وتدرّجها ، في نظام جديد على الأساتذة لم يألفوه من قبل، حيث تنتظم الكفاءة في شكل ميادين مستقلّة منهجيا ، لغرض التفصيل والتحليل والوعي بمركبات كلّ ميدان لتحقيق كفاءته الختامية ، لكنّها مترابطة ترابطا عضويا فيما بينها، وما المقاطع التعلّمية إلا مدارج ومستويات للكفاءة الشاملة للسنة الدراسية وللطور الأول في نهاية السنة الثانية من مرحلة التعليم الابتدائي، ويتجلّى ذلك من خلال عملية التّحكم في المصطلحات البيداغوجية الجديدة ، التي ينبغي التركيز عليها وعلى المؤشرات الواجب تحقيقها، لتنصيب كفاءة شاملة للمادة المستهدفة ، تؤشر إليها المهارات اللّغوية التي يبديها المتعلّمون من خلال أداءاتهم وأنشطتهم التعلّمية.

المحور 03:الكفاءة الشاملة.

المؤشر 02: أحد عناصرها التواصل الشفهي بلسان عربي.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	113	%94.16
لا	07	%05.84
المجموع	120	%100



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

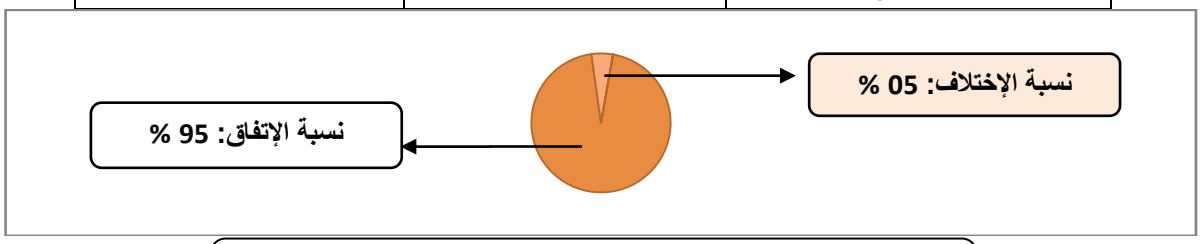
التفسير والتعليق:

جاءت النسبة العالية والمعبّرة عن رضا المستجوبين متماهية مع الجزء المحدد من الكفاءة الختامية،والذي يمثل التواصل الشفوي بلسان عربي، وهذه النسبة المتمثلة في 94.16%، تعكس حقيقة ما تتضمنه الكفاءة الشاملة في شقها التواصلي المتمثل في مخرجات ميدان التعبير الشفوي التي ترمي أهدافه التعليمية إلى تنمية مجالات التواصل باللسان العربي، والمشار إليه بالكلام أو التحدث، فهذا الميدان يسعى إلى تحقيق الإنسان ذاته بالتواصل مع المحيطين به، فيُبرز المتحدّث ما لديه من أغراض وتوضيحات يرغب في بثها وإيصالها إلى المستمع، كما يسعى في إطار هذا الميدان إلى إشباع حاجاته والوفاء بمتطلباته المادية والمعنوية، وبالتالي يشعر بقيمة واستقلالية شخصية الأمر الذي يسمح له بالتكيّف والتأقلم في جميع الحالات، بناء على تواصله اللّغوي، والحقيقة الميدانية الواقعية تنسجم مع وظيفة اللّغة الأولى والمتمثل ة في الاتصال عبر مهارتي الاستماع والحديث ، لذلك خصّص المنهاج التعليمي في الطور الأول حصة مستقلة لفهم المنطوق لتنمية حسن الاستماع ،وتوفير شروطه النفسية والتربوية والقيمية، ربطا بثلاث حصص لميدان التعبير الشفوي، وهذا التواصل ينبغي مراعا ةخصوصياته المنهجية والتعليمية فالردود التي يُبينها المتعلّم أثناء حصة السماع و أجرأة النص المسموعوفهم الصيغ المستهدفة وحسن توظيفها تنتهي إلى إنتاج نص من نفس النمط والمحور ، ومنه تُبنى مهارة التواصل التي تتطلب شروطا منهجية تتمثل في الرغبة في الحديث والاسعداد له وزرع الثقة في نفوس المتعلمين والتركيز على الجانب الفكري الذي يحمله موضوع الحديث والتواصل، مع الدُربة المستديمة التي تتحقق مؤشراتها عبر تتابع الكفاءات داخل المقاطع.

المحور 03: الكفاءة الشاملة.

المؤشر 03: أحد عناصرها القراءة السليمة لنصوص قصيرة مع الفهم.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	114	%95
لا	06	%05
المجموع	120	%100



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

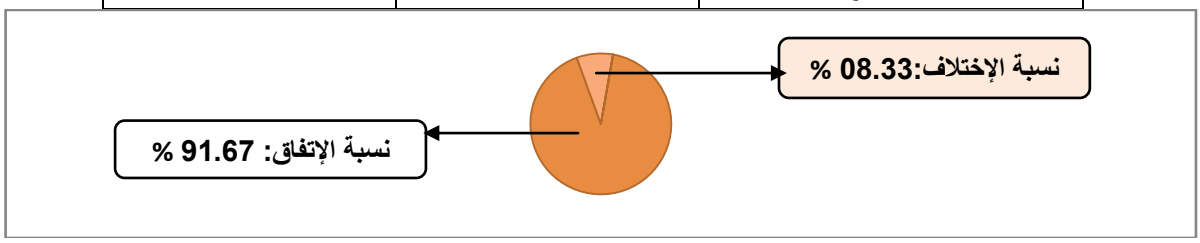
التفسير والتعليق:

جاءت نسبة المؤشر كسابقه ضمن الكفاءة الشاملة ممثلا بنسبة جدّ عالية، حيث تمثلت في رضا المستجوبين وتعبيرهم الإيجابي بنسبة قدرها 95%، وهذا التقدير في رأينا بديهي، إذ أنّ أحد مفاصل القراءة كنشاط لغوي مع وصفه بالأداء السليم والفهم الجيد للمقروء جاءت مذكورة بشكل صريح بمنصوص الكفاءة الشاملة، فمن خلال هذا النشاط وحصصه الديداكتيكية على مختلف المستويات الدراسية خلال المرحلة الابتدائية يهدف إلى تنمية القدرات اللّفظية وتجويد مهارات القراءة بغرض استغلالها في مجالات أخرى، كما أنّها تمثل الفضاء الذي يسهم في توسيع خبرات القارئ، وإغنائه بثروة لغوية متنامية مع استمرار الفعل القرائي، مع السعي إلى التعمق الدقيق في تحليل المقروء بغرض فهمه والاستعانة به كلبنة يوظفها ويستثمرها مشافهة أو كتابة خلال إحالته على الوضعيات التعبيرية، ومن خلال منصوص الكفاءة الشاملة ، تحدّدت جملة العناصر التي تُنمي هذه المهارة المحورية، التي يعوّل عليها في تحقيق الكفاء ة الشاملة للمادة ، وهو ما يُملي بالضرورة حسن التكفل التربوي والديداكتيكي لتدريس هذا النشاط المحسوب على ميدان فهم المكتوب،إذ أنّ عملية القراءة من حيث تعقدها وصعوبتها وطول فترة انسجام المتعلمين مع مؤشراتها التّعلمية ، يُحتّم العمل بأساليب وتقنيات تسهل هذا الأداء ،مع الحرص على عدم إغفال الصعوبات التي تح ول بينها وبين تحقيق مؤشراتها ، سواء كانت صعوبات نفسية أو صحّية أو تربوية، والإسراع في معالجتها على اعتبار أن القراءة هي المفتاح الذهني الذي يستند إليه المتعلّم ، وتتكئ عليه مخرجات المهارات اللغوية الأخرى ، التي تتظافر لمعلم اللّغة ممّا تجعله ساعيا إلى تحقيق الحد الأقصى من كفاياتها.

المحور 03:الكفاءة الشاملة.

المؤشر 04 : أحد عناصرها إنتاج نصوص قصيرة في وضعيات دالة.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	110	%91.67
لا	10	%08.33
المجموع	120	100%



التفسير والتعليق: **التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر**

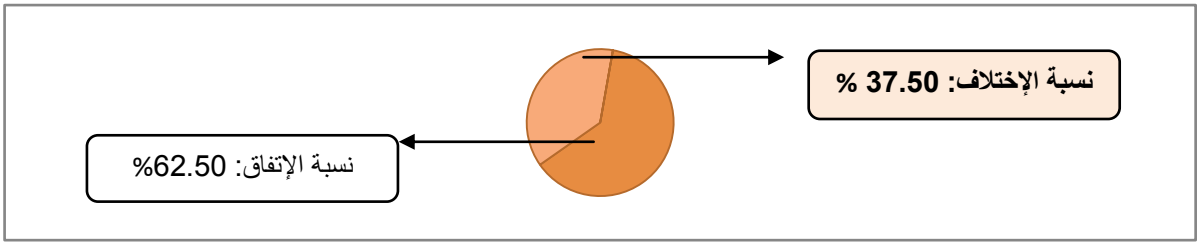
تحيل النتيجة العالية لتقدير المؤشر الخاص بإنتاج النصوص القصيرة إلى الرضا والانسجام مع منصوص الكفاءة الشاملة، في شقه الإنتاجي والمتمثل في التعبير الكتابي بكلّ فروعه، فالأستاذ تلقائيا يأمل من خلال سيروراته ومنهجيات تسييره لأنشطة مادة اللّغة العربية، أن تنعكس جهوده على تجويد التعابير الكتابية من طرف المتمدرسين، ويرى ذلك مأمولا غائيا في رحاب اللّغة العربية، ويلتمسه محكّا لتقدّمات المتعلمين في الأنشطة اللّغوية الفرعية الأخرى، فدرجة الاهتمام بعد القراءة يدرجها الأستاذ في نشاط التعبير الكتابي ككفاءة ختامية، تسهم في بناء الكفاءة الشاملة للمادة، لأنّ الكتابة "عملية ضرورية للحياة العصرية، سواء بالنسبة للفرد أو بالنسبة للمجتمع، ووسيلة من وسائل الاتصال التي يمكن للفرد أن يعبر بها عن أفكاره وأن يقف على أفكار غيره وأن يبرز ما لديه من مفاهيم ومشاعر، وما يود تسجيله من حوادث ووقائع"[1]. وأمام هذه الأهمية البالغة لدور الإنتاج الكتابي بمختلف أنشطته ، وَجب الاهتمام بأساليب تدريس هذا الميدان وتوفير الوسائط المعينة وانتقاء الوضعيات التعليمية–التعلمية، التي تناسب مركبات الكفاءة التي يتطلّبها الطور وتنسجم مع قدرات المتعلمين ودرجات نماء المهارات الكتابية لديهم ، والأخذ في الحسبان اعتبارات التقويم والعلاج المفضي ين إلى اكتساب المتعلمين خططا ومنهجيات بشكل متدرّج ، تسمح لهم بتحويل أفكارهم ومشاعرهم وحاجاتهم إلى أداءات كتابية ، يتواصلون بها مع غيرهم في وضعيات هادفة دالة ، تنطلق من واقعهم المعيش مدرسيا وأسريا وتعود إليه لولا عارض التواصل اللغوي المتبنى أسريا، ممّا يعيق بلوغ مخرجات ما تصبو إليه الكفاءات الختامية لكلّ ميدان ، لاسيّما ميدان التعبير الكتابي الذي يعدّ عصارة الجهود المبذولة في رحاب المهارات اللّغوية الأخرى.

1_ محمد رشيدي خاطر، مصطفى رسلان، تعلم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للنشر، القاهرة، مصر، ص209.

المحور 03: الكفاءة الشاملة.

المؤشر 05: النمطان النصّيان الحواري والتوجيهي، كفيلان بتنمية ميادين المادة المقررة.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	75	%62.50
لا	45	%37.50
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

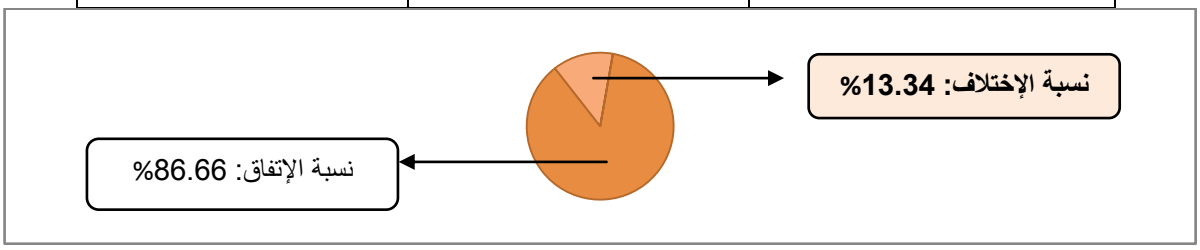
التفسير والتحليل:

جاءت نتائج الاستجواب المعَبَّر عنها بعدم الرضا بنسبة متمثلة في: 37.50%، وتعتبر هذه الردود منطقية إلى حد ما، أمام تقديرات الأساتذة الذين يلتقون بمفاهيم جديدة تخص النصوص كمّيا ونوعيا، وعليه جاءت نسبة الثلث معبِّرة عن حاجتها إلى النصوص بأنماط أخرى،إلاّ أنّ الأمر من الناحية المنهجية يعيق برمجة السندات القرائية بجميع الأنماط ومؤشراتها، وجاء النمطان الحواري والتوجيهي مناسبين للشريحة العمرية والمستوى العقلي لمتعلّمي الطور الأول، ولهذا أُجِّلت أنماط النصوص الأخرى كالسردي والوصفي والحجاجي إلى الطورين المتبقيين من مرحلة التعليم الابتدائي. إذ من غير المعقول أن يُطَالَب المتعلم خلال هذا الطور، أن يمارس تعلّماته اللغوية بالأساليب التي تقتضي التفسير والتحليل والبرهنة والإقناع ، وهي مؤشرات تحتاج إلى مرتكزات ودعائم لغوية نثرية تكتسب عبر أطوار المسار.

المحور 04: البرنامج السنوي.

المؤشر 01: البرنامج السنوي هو المتضمن للتعلّمات السنوية المبثوثة على شكل موارد ميدانية.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	104	%86.66
لا	16	%13.34
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

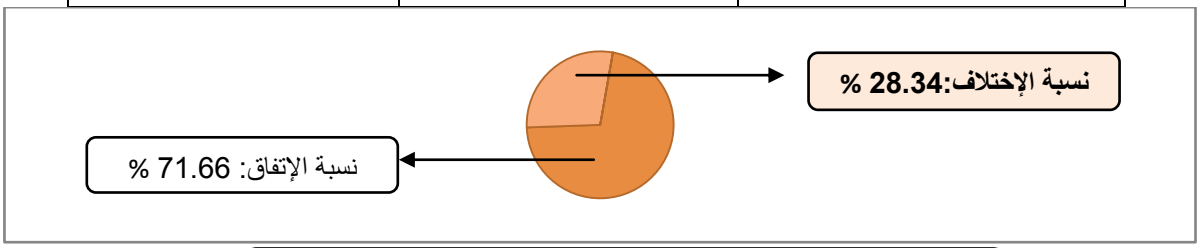
التفسير والتعليق:

الملاحظ أن نسبة عالية من الأساتذة يتفقون مع الطرح البارز في المؤشر المذكور أعلاه، وقد جاءت هذه النسبة المقدرة بـ 86.66% تكشف على أنّ البرنامج السنوي من خلال اطلاعهم على وثيقة المنهاج الخاص بالمرحلة الابتدائية، يبرِز حقيقة في أحد أعمدته وخاناته عناصر التعلّم الموجهة للفوج المسند،على اعتبار أنّ الموارد المعرفية المستهدفة بالتفعيل هي محور الممارسات النصّية التي تحقق الكفاءات الختامية للميادين والكفاءة الشاملة للمادة وإدراج المحتويات المعرفية المحدَّدة بكلّ دقّة في إطارها المتصل بالنشاط الفرعي للمادة، تجعل الأستاذ يُقبل دون عناء على العمل على التحقق من إحاطة المتعلّمين وتحكمهم في جملة الموارد المستهدفة بالتعلّم بكل تفاصيلها، ويعدّ هذا المكوّن الأساسي مرجع الأستاذ الذي يعود إليه في جميع المستويات، انطلاقا من توافره على عناصر التعلّم المعرفية المستهدفة بالدراسة والتفعيل، حيث يُشّكل لائحة المحتويات المعنية بالتدريس ، أي ما ينبغي أن يتعلّمه المتعلّم من الشق المعرفي الصرف ، وتتوزع هذه العناصر في شكل موارد معرفية ضمن ميدان مرتب منظم يسمح للتناولات البيداغوجية له بتفعيلها عبر وضعيات تعلّمية ، في رحاب كلّ ميدان وداخل كلّ نشاط ، بشكل مستقل مبدئيا ،وفق ما تقتضيه متطلّبات كلّ نشاط تعلّمي ، تناسبا وخصوصياته من طرائق و أساليب ومعينات بيداغوجية.

المحور 04 : البرنامج السنوي.

المؤشر02: لا يقتصر البرنامج السنوي على تحديد الموارد المعرفية فقط

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	86	%71.66
لا	34	%28.34
المجموع	120	%100



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

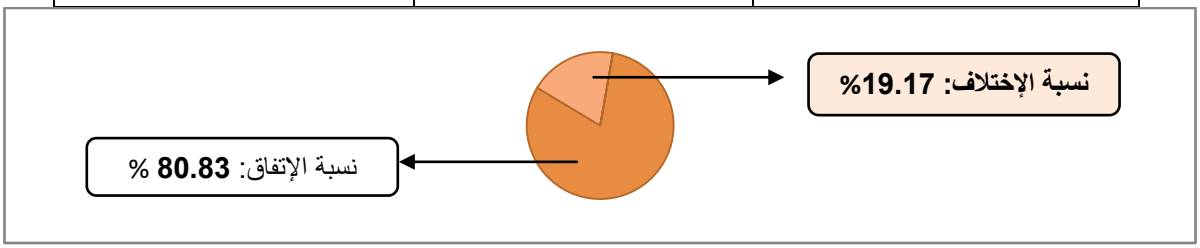
التفسير والتعليق:

أظهرت مؤشرات التجاوب مع المؤشر أعلاه نسبة 71.66%، تترجم رضا الأساتذة المطّلعين على وثيقة المنهاج والقيام بتحليله أو تلقي مفهوم البرنامج السنوي ومركباته، إذ لا يعقل أن تكون نسبة 28.34% من الأساتذة الذين رأوا غير ما حمله مضمون المؤشر، لأنّ البرنامج السنوي كما تبينه الوثائق الرسمية بأنّه لا يقتصر على حمل شحنة الموارد المعرفية فقط، فهو علاوة على ذلك يُبرز جملة من المركبات الأخرى، كالميادين والكفاءات الختامية ومركباتها ،ومقترحات لوضعيات تعلّمية تُبسَط من خلالها الموارد المستهدفة بالتعلم، إضافة إلى تقديم نماذج لمعايير التقويم، والّتي تسهم في تحديد أسقف الاستجابات التعليمية، وتأطير حدود الأغراض المرجُوَّة من كلّ محتوى معرفي.والمتصفّح بوعي لهيكلة تنظيم البرنامج السنوي ، يقف على حقيقة مفادها أن بناءه يستند إلى إبراز الموارد المعرفية والمنهجية، التي تؤشر إلى تعلّم متكامل مدعوم بالقيم ، باختلاف مستوياتها ومحاورها المحدّدة، فنجد من خلال هذا الترتيب والتصفيف وتحديد هذه الموارد ، معينا ماديا واضحا يسهم في تحقيق وبناء مركبات الكفاءة الختامية، التي تميّز الميدان الواحد باستقلالية ، إلى حين التقائها في تحقيق الكفاءة الشاملة للمادة ، استنادا إلى مخرجات كلّ ميدان، فتبرز المؤشرات الواضحة التي ينبغي تحصيلها من طرف المتعلّم، في شكل منصوص يجمع بين مفرداته الرواتج المطلوبة من كل ميدان.

المحور 04: البرنامج السنوي.

المؤشر 03: يقدّم وضعيات تعليمية ومعايير تقويمية ومقترحا لتوزيع الحجم الزمني.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	97	%80.83
لا	23	%19.17
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

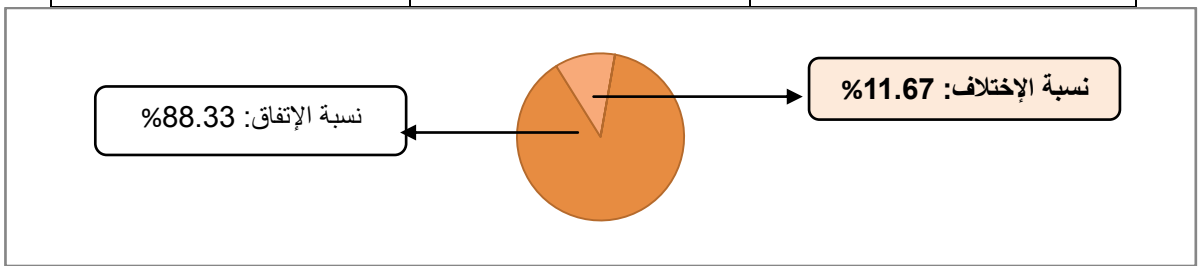
التفسير والتعليق:

يؤكد غالبية الأساتذة على توافر البرنامج السنوي لوضعيات تعلّمية ومعايير تقويمية ومقترحا إجماليا للزمن وجاءت نسبة 80.83% تدلّ على التوافق المحمول بمنصوص المؤشر المذكور، إذ حمل البرنامج السنوي أمثلة حيّة مرتبطة بعناصر التعلّم، والمشار إليها دوما في خانة الوضعيات بما هو متعلق بالمتعلم ذاته، ولقد وردت هذه الوضعيات المقترحة مرافقة لكل ميدان، بل وحتّى لكلّ نشاط، علاوة على نماذج لمعايير التقويم التي تحدد نوعية الأداء المرغوب وتحيل إلى تعديل وترميم وتصويب التعثرات في حينها، وحتّى يؤدي التقويم وظائفه ينبغي أن يكون مرافقا للتعلّم المرجو والمتوخى في اتجاه تحقيق مؤشرات التحصيل، التي تخدم مستوى من مستويات الكفاءة الختامية مع بروز الحجم الإجمالي للزمن المتوقع لكلّ ميدان، على أن تبقى عملية التصرف فيه مؤشرا من مؤشرات الحرية البيداغوجية المسؤولة ويّسهم هذا البناء الواسع للبرنامج السنوي في إمداد المعلّم والمتعلم على السواء ، في إطار العلاقة التفاعلية لتسيير الحصص ، بتوضيحات وتوجيهات تربط النشاط التعلمي بالخلفية النظرية المتبنا ة، والمتمثلة في السوسيو –بنائية التي تتطلب تسييرا ممنهجا م بنيا على نسق وضعيات تع بر عنّ أداءات واستجابات مقترحة ينسج أفراد الصف من خلال علاقات التشارك والتفاوض ، واقتراح الإجراءات والاستجابات التي يتطلّبها الموقف التعلمي.ومنه ينبغي الوعي بأنّ هذه الوضعيات والمقاييس الزمنية المتاحة لكلّ الأنشطة هي مقترحات تستدعيها المواقف الديداكتيكية والأهداف المرجوة على مستوى كلّ نشاط ، والتعامل معها بوعي والتصرف فيها بالتكيف والمعالجة المناسبين، أملا في تحقيق الشمول وفق ما اقتضته معايير التقويم المحدّدة سلفا.

المحور 04: البرنامج السنوي.

المؤشر 04: يربط البرنامج السنوي المحتويات المعرفية بالقيم والكفاءات العرضية.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	106	88.33%
لا	14	%11.67
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

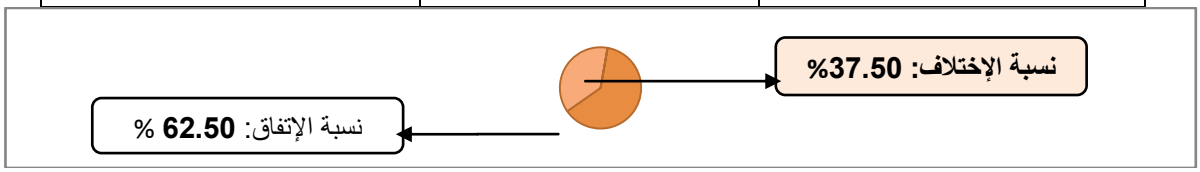
التفسير والتعليق:

القراءة الحقيقية لنتائج الاستجواب والمقدّرة توافقيا بنسبة 88.33%،تنم عن استشعار أهمية مركبتي الكفاءات العرضية والقيم، وهذا دليل على وعي غالبية الأساتذة بضرورة التركيز على المفاهيم المعرفية والمنهجية المشتركة وحزمة القيم المتنوعةالتي حددها المنهاج.ويظهر هذا التصوّر في بناء الوضعيات وتقديم النصوص ببروز هذه العناصر في أنشطة المواد الدراسية المقررة، وهي موزعة بمؤشرات بما يتناسب مع كلّ مادة، إذ لا تستطيع مادة واحدة بوضعياتها وسنداتها أن تستوعب كل القيم المحمولة في قضايا الساعة، تماشيا مع الظروف الداخلية للأمة وخارجها، مثل النظافة، البيئة، الصحة، العنف وحقوق المواطن وواجباته، وما يجب الإشارة إليه هو مركبة الكفاءات العرضية التي تتحقق آليا ، من خلال مخرجات مشتركة داخليا ضمن ميادين المادة وخارجيا ضمن مخرجات المواد التعلمية المقررة في منهاج المرحلة الابتدائية، عبر سنوات أطوارها من خلال ط وابعها الفكرية والمنهجية، وفي الوقت ذاته يُشار إلى مسألة القيم المرافقة لتعلّم الموارد واكتسابها بضرورة التكفّل والاهتمام التربوي والبيداغوجي بأقصى حدّ من القيم الوطنية والإنسانية والعالمية المحددة في المنهاج ، لتنصهر مع جميع المخرجات التربوية، لتشكّل أدوات توجيهوفرص بناء لخصوصية وشخصية الفرد المتعلّم،التي تنسجم والغايات المجتمعة المحدّدة رسميا في المرجعيات التربوية الموكلة لها تحديد هذه المميزات ، لاسيما القانون التوجيهي 08/04 الصادر بتاريخ 2008/01/23 والذي يعدّ دستورا رسميا للسياسة التربوية في الجزائر.

المحور 04:البرنامج السنوي.

المؤشر 05: البرنامج السنوي مُقدّم في خطة مركبة ومنظمة تيسر تفعيله.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	75	%62.50
لا	45	%37.50
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

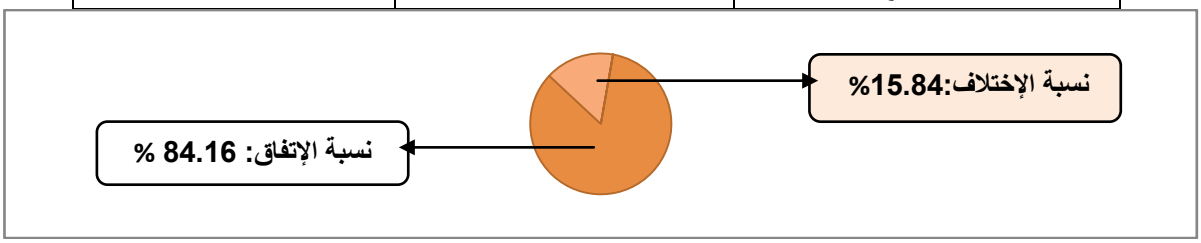
التفسير والتعليق:

تنمّ نسبة 37.50% غير المتفقة ومنصوص المؤشر أعلاه على قلة وسوء قراءة المنهاج، خاصة ما يتعلق بالبرنامج السنوي ومركباته، حيث جاء هذا الجدول في هيئة سطور وأعمدة،فالسطر الأول يحدد الكفاءة الشاملة والسطر الثاني يحدد القيم ويبرز إسهام المادة الخاص بها، أما السطر الثالث فيشتمل على الكفاءات العرضية وعلاقتها بالمادة، أما بقية الجدول فهي منظمة في هيئة أعمدة تتوافق فيها الكفاءات والمعارف والموارد بشكل مفصّل، بالإضافة إلى أنماط الوضعيات التعلّمية الكفيلة بتحقيق المرجو من مستويات الكفاءة، حيث تحدد الميادين المهيكلة للمادة ومركبات الكفاءة حتى تصبح عملية التعلم فعلية، وتبرز الموارد المعرفية المناسبة للكفاءة في عمود مستقلّ وتجاورها في العمود الموالي أنماط الوضعيات التعلّمية التي تمكّن من التحكّم في الموارد المعرفية والمنهجية، وفي الأخير يبدو التقويم في آخر عمود متجلّيا في أنماط ومؤشرات واردة في الوضعيات، وتُبرِز الوثيقة المرافقة أمثلة توضيحية عن الكفاءات العرضية والقيم في كل نمط من الأنماط، ويعود هذا الخلل في عدم استشعار التنظيم الذي جاء في البرنامج السنوي بكل مركباته إلى ضرورة تدارك القراءة والتفحص المستديم للوثائق البيداغوجية الرسمية وضرورة التكفل بها في مجال التكوين، وما يدلّ فعلا على نوعية التنظيم التي يربني على أساسها البرنامج السنوي ، هو تماهيه مع متطلّبات المناهج الحديثة والمقاربات التدريسية الفاعلة ، حيث جاءت المصفوفات المعرفية والمنهجية واضحة بارزة مُ يسرّة للتفعيل الديداكتيكي ، كما حدّدت نوعية القيم بأبعادها المختلفة ومعايير الكفاءات العرضية الناتجة عن عمليات التعلم ، وهي الميزة الإيجابية التي تحسب للمناهج المعاد كتابتها ،والتي استدركت جميع أنواع القصور والنقص التي حملتها المناهج السابقة حيث برز مفهوم الكفاءة الشاملة الذي يحيل إلى عمليات الدم ج، بالتطابق بما يتناسب وروح المقاربة الكفائية في ثوبها الجديد ، الشامل لعناصر بناء شخصية المتعلّم عقليا وحسيا وحركيا ووجدانيا ، سعيا لتحقيق نمط الفرد المرغوب ، مسايرة للمستجدات ومراعاة للتطلّعات ، التي تستدعي توافر نوعيات من المحصلات التي تنعكس على الفرد والمجتمع، ما يجعلهما يواكبان العصر ويحافظان على خصوصياتهما .

المحور 05: طبيعة الموارد.

المؤشر01: تستقى الموارد ليس فقط من المدرسة بل يمكن جلبها من المحيط الاجتماعي.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	101	%84.16
لا	19	%15.84
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنستي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

التفسير والتعليق:

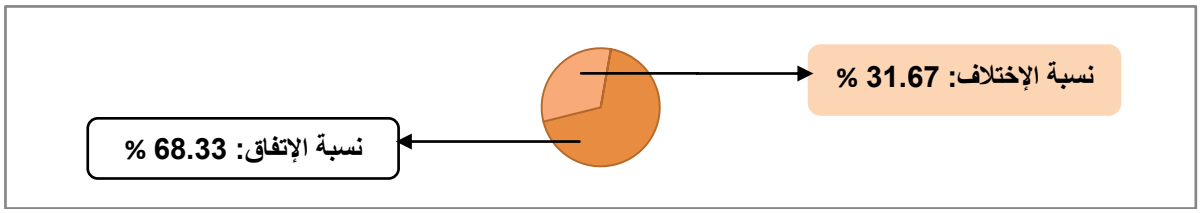
تؤكد نسبة التجاوب مع المؤشر من طرف الأساتذة المستجوبين والمقدرة بـ 84.16% على أن الأوعية المعرفية والمتمثلة في الموارد لا يستقيها المتعلم من المدرسة فقط، وإنما يستقيها من محيطه الاجتماعي وخاصة من وسائل الإعلام والاتصال وأجهزة اللعب الالكترونية وباحتكاكه بالأقران، مما يدور بينهم من أحاديث وألعاب مشتركة يستعملون خلالها ألفاظ فصيحة وأخرى عامية لا ينقصها سوى التهذيب، وهذا ما ينص عليه المنهاج إذ يقر بأنه" لم تعد المدرسة السند الوحيد للموارد التي يكتسبها المتعلم بل يستقيها أيضا من محيطه الاجتماعي" [1]، وهذا الغرض يعد وضعيات تلقائية لالتقاط بعض المعارف وبعض المنهجيات المساعدة على تحقيق الكفاءات بصفة غير مباشرة، ويتّضح بكلّ بديهية اجتماعية بأنّ الأطفال قبل تمدرسهم أو التلاميذ حين ولوجهم فضاءات المدارس، وهم حاملون لعديد المع ارف التي تحتاج إلى تكفل وتنقية ، وسلوكات وقيم وعادات واتجاهات ،كانت الأسرة فيها والمجتمع فاعلين في بنائها و إكسابها للمتعلّم بصفة غير معلنة وغير مباشرة، لذلك نجد المناهج بقديمها وحديثها تربط نظريا وتأمل عمليا نظاما تعليميا ومقاربات تدريسية قائمة على واقع المتمدرس المعيش وحياته ضمن المجتمع الواسع، فهذه الموارد على اختلاف أنماطها يستقيها من المجتمع كخبرات شخصية ، تعينه على التعلّم واكتساب سلوكات منضبطة وواعية ، تنعكس بمرور الزمن لتؤثر بثقلها داخل المجتمع بفاعلية أفراده ، فالمدرسة والأسرة فضاءان يكمّل أحدهما الآخر ، لاسيّما في إسداء الأسرة موارد أساسية حيث تتكفل المدرسة بتجنيدها وغربلتها وتنظيمها وتقديمها في هيئة موارد ناجعة.

1 _ منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، ط2016، ص09.

المحور 05: طبيعة الموارد.

المؤشر 02: مساهمة وسائل الاتصال الحديثة في تمليك المتعلم موارد ليست بطبيعة مدرسية.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	82	%68.33
لا	38	%31.67
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

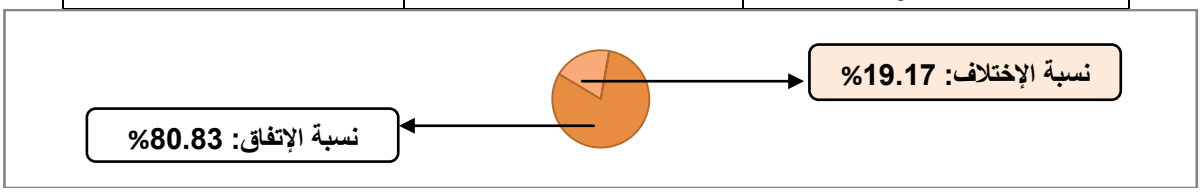
التفسير والتعليق:

تجمع نسبة معتبرة من الأساتذة في تقديرهم لإسهام وسائل الاتصال الحديثة في اكتساب المتعلمين موارد بطبيعة غير مدرسية والمقدرة بـ 68.33% وبتأكيد هذا التقرير من الأدوار التي تلعبها وسائل الإعلام ومدى تأثيرها على الأطفال، حيث أنها بطبيعتها المرئية أو المسموعة أو المشتركة تخاطب حواس الطفل لاسيما السمع والبصر، مما يساعد على جلب انتباهه لما يراه ويسمعه، فتنتقل المعرفة باختلاف مصادرها إليه بشكل تلقائي فتزداد معارفهللأشياء وأسمائها واكتساب أساليب وتراكيب لغوية مباشرة حين تلقيها، خاصة عند توجيهه إلى مصادر تتناسب وميولاته كالأفلام الكرتونية وأشرطة الحيوانات، أما النسبة المعترضة على هذا المؤشر فإنه يبدو أن تأثير وسائل الاتصال قليل نسبيا، وذلك يعود إلى قلة الأجهزة المستعملة في هذا الشأن، ومنه نستنتج أن هذه الفكرة تصبّ في إطار عدم تكافؤ الفرص، ومع التطوّر الفائق لوسائل الاتصال المتنوعة التي أبهرت المجتمع بما فيه الأطفالبما تقدّمه هذه الوسائط م ن خبرات معرفية عامة ، في جانب اللّغة والفنون الجمالية والرياضية ومعارف علمية متنوعة، كما تؤهله مساهمته الذاتية واستعماله المباشر لهذه الأدوات إلى جعله فردا مُكتسِبا لكل من هذه الموارد التي تسهم في مساعدته على التعلّم والتنقيب عن المعرفة وتمثلها ، إذا أُحسن التكفل بها في المجال المدرسي وتحديدا في البيئة الصفية ، وحرصا لأهميتها في توليد المعرفة على الوجه الالكتروني برزت عدّة وسائل اتصالية تلعب أدوار الأسرة والمجتمع والمدرسة فلذلك وجب الحذر واليقظة في انتقاء مضامين و كيفيات ومواقيت استعمالها.

المحور 05: طبيعة الموارد.

المؤشر 03: تعين الموارد الخارجية على تنمية قدرات المتعلم لتحقيق كفاءات مواردية وعرضية وقيمية.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	97	%80.83
لا	23	%19.17
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

التفسير والتعليق:

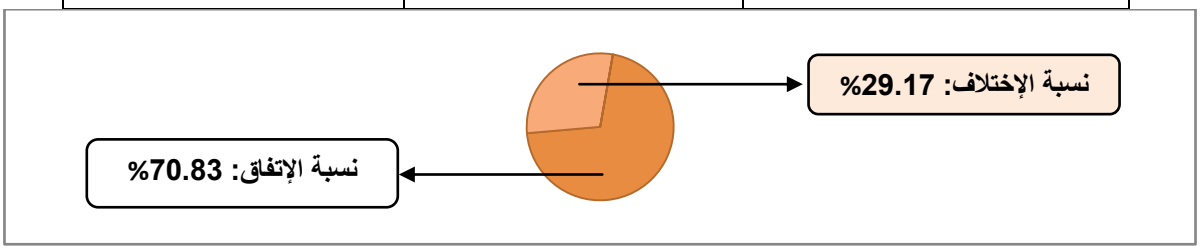
ترى نسبة مقبولة جدا من الأساتذة دور الموارد الخارجية في تنمية قدرات المتعلّم معرفيا منهجيا وقيميا بنسبة مقدرة بـ80.83%، فكلّ الموارد غير المدرسية من محيط مُوسع وأُسرة ووسائل إعلام واتصال تؤثر بشكل فعلي في مجالات شخصية المتعلّم، حيث أنّها تتقاطع في إثراء الرصيد اللغوي والمنهجي له، وتحثّه بعض مضامينها على التربية الصحيحةوالتعرّف على بعض السلوكات والتمييز بين صالحها وطالحها، ممّا يرفع درجات الفضول لديه لمحاكاتها، وهذه الموارد تلبي حاجات الطّفل في مجال الترفيه والتسلية بغرض استعادة الجهود، كما تنمّي لديه قدرات مختلفة كالبحث والاستطلاع والاكتشاف، الأمر الذي يتيح له فرص التعلمات اللامنهجية ذات الطابع الحسي – حركي، والتي تروم إتقان صنع بعض الأدوات والتشكيلات والمجسمات، فيتّسع أفقه وتستعرض كفاءاته العرضية وهو يتمتع، وإذا اتجهنا صوب بحثنا المتعلق بمنهاج دراسي خاص بتعلم اللغة العربية، فإنّنا نجد إسهام الأسرة ومجموعة الرفاق في تنمية العديد من المهارات اللغوية، "فالأسرة من التنظيمات الاجتماعية الأكثر تأثيرا وأبقاها أثرا في نمو الطفل اللغوي ، فهي تهيء البيئة الاجتماعية التي يتشرب الطفل معاييرها ومُثُلها وواقعها في تفكيره وسلوكه"[1]، وعلى الرغم ممّا يتّسم به المجتمع من صفات لغوية عامية أو منهجية ، فإنّ المتعلّم تزداد أرضيته المعرفية من كلمات وأسماء وأفعال وظروف وصيغ وقوالب قد يجدها أقرب إلى ما يتعلّم هأو ما يطابقه ، والتي تسهم في تنمية لغته المعجمية واكتسابه بعض الأساليب كالنداء والقسم على طبيعة مسموعها ومنطوقها في المحيط العام أو الأسري.

1_التعليم التحضيري وآثاره على المسار الدراسي للطفل دراسة ميدانية، سلك مديري المدارس الابتدائية معهد تكوين موظفي التربية –سعيدة– ص.43.

المحور 05: طبيعة الموارد.

المؤشر 04: خصوصية الطور الأول لا تتيح بلورة الكفاءات العرضية والقيم بشكل بارز إلا أنها تقتضي التركيز على أسس ومبادئ التعلم.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	85	%70.83
لا	35	%29.17
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

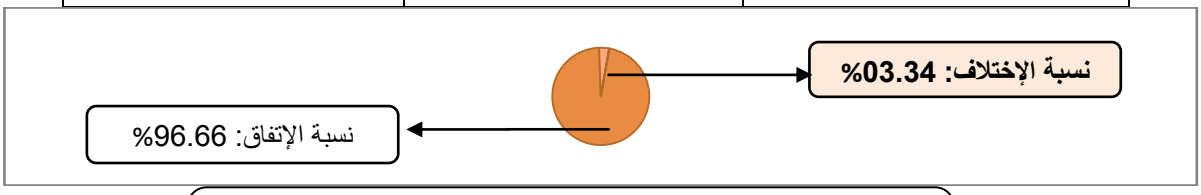
التفسير والتعليق:

تستهدف الدراسة في الطور الأول من المرحلة الابتدائية تحقيق كفاءات موارديّة بالأساس من خلال تنفيذ الأنشطة وتعاطي أنظمة التقويم والعلاج، فيكون محور التعلّم هو اكتساب المعرفة المحضة والمهيكلة في شكل موارد تعلّمية خالصة، إلاّ أنّ نسبة 29.17% من الأساتذة يرون غير ذلك، إذ نستنتج من خلال النسبة المصرح بها من طرفهم، أنّه بإمكان المتعلّمين إضافة إلى التعلّمات الأساسية تحصيل كفاءات عرضية، ناتجة عن تقاطع بعض المواد الدراسية واكتساب اتجاهات ومواقف يحكمون عليها بذواتهم، لأنهم تأثروا بها وجدانيا، وعليه وجب معاضدة المتعلّمين في هذا الطور التعليمي والتقرّب منهم، لتنمية مؤشرات الجوانب السلوكية والقيم على اختلاف أنماطها وفي تقديرنا المتواضع نقف حقيقة على عدم تجلي الكفاءة العرضية والقيّم بشكل بارز ، بخلاف الكفاءات الفكرية المعرفية، ويعود هذا إلى أسباب الوعي والنضج في هذا العمر بقضايا الروح والوجدان ، ولكنهلا يمنع من إثارة المتعلمين بالوضعيات والوسائل والمثيرات ، التي تُنمّي ل ديهم مشاعر التمييز بين المتناقضين (جميل ≠رديء ، قاس≠ حنون...) حيث تشكل لدى الطفل بوادر التقييم الذاتي المؤهلة إلى الاعتبار بمسألة القيم وأدوات النقد والتبرير، كما ينبغي مراعاة ذلك في مضامين الوضعيات المحال عليها المتعلمون بعناية ويسر، بما يسمح ببروز هذه الكفاءات العرضية والقيم والاتجاهات في تصرفاتهم وسلوكاتهم التلقائية أو الموجّهة.

المحور 06: الكفاءات العرضية.

المؤشر 01: مادة اللّغة العربية ضرورية تسهم في تحقيق الملمح الشامل لكل المواد

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	116	%96.66
لا	04	%03.34
المجموع	120	%100



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

التفسير والتعليق:

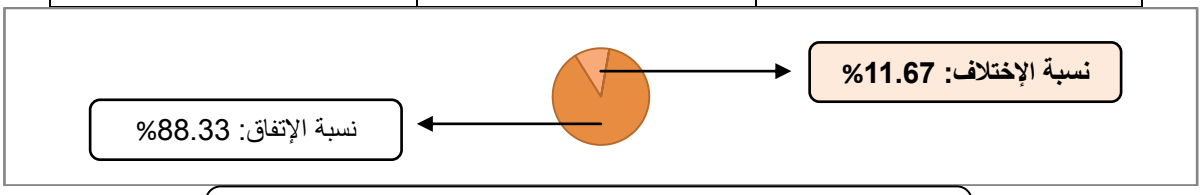
نظرا لما تتمتّع به اللّغة العربية من خصوصية رئاسة وقيادة ميادينها وميادين المواد الدراسية الأخرى كمسوغ أول، يرى أغلب الأساتذة بنسبة 96.66% أنّ اللغة العربية تقوم بتنمية قدرات المتعلّمين وتحقيق الكفاءات الميدانية بها، وهو ما يجعل الأمر ينعكس على تنمية مؤشرات التعلّم في أنشطة الموارد المتبقية،على اعتبار أنّ التحكّم في اللّغة العربية هو كفاءة عرضية ،تستند إليها المقرّرات الدراسية الأخرى معرفيا، منهجيا وقيميا، فعلى سبيل التمثيل نجد مركبة الإنتاج تستعرض في اللغة في هيئة التعبير بشقيه الشفوي والكتابي، وتمتد إلى إنتاج حلول في مادة الرياضيات وغيرها من المواد، كما يمكن اكتساب قيمة تربوية مشتركة تتمثل في حسن الكتابة والاعتناء بها عبر جميع المواد،ومنه نقف على تركيز المنهاج على هذه المركبة الهامة، من حيث أنّه "لا يتحقق الملمح الشامل بصفة فعالّة إلاّ إذا كان المتعلّم متمكّنا من لغة التدريس، ولا يحدث ذلك إلاّ بالتحكم في ميادين اللّغة الأربعة" [1]، حيث تتجلّى أهمية اللّغة العربية في بناء وتطوير ذاتها ، مُنتهجة تعلّما مباشرا يتقصد مخرجاتها المختلفة ، حتى تؤدي وظائفها الخاصة، من تواصل وتعبير وإبرام علاقات اجتماعية على ضوئها داخل الحرم المدرسي أو خارج ه،كما تكمن أهميتها في الوجه الثاني الذي يسعى إلى تحقيق الملمح الشامل باعتباره مجموعة الكفاءات الشاملة للمواد التعليمية كاملة، ويبرز ذلك من خلال اعتبارها وسيلة ضرورية لاكتساب المعارف والخبرات المواداية الأخرى ، فتتشبع حاجات المتعلّمين الفكرية واللّغوية والعلمية والفنية ، بناء على استعمال أدواتها المختلفة في تفعيل مناهج المواد الدراسية الأخرى، إذ المرجو في نهاية السنة أو الطور أو المرحلة بناء ملمح محدّد واضح اللبنات ، وهو الذي لن يتحقق بمعزل عن مجال التحكّم في مادة اللغة العربية.

1_ منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، ط2016، ص09.

المحور 06:الكفاءات العرضية.

المؤشر02: التحكّم في مادة اللّغة العربية ،يقتضي التحكّم الضروري في ميادينها الأربعة.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	106	%88.33
لا	14	%67.11
المجموع	120	100%



التفسير والتعليق: **التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر**

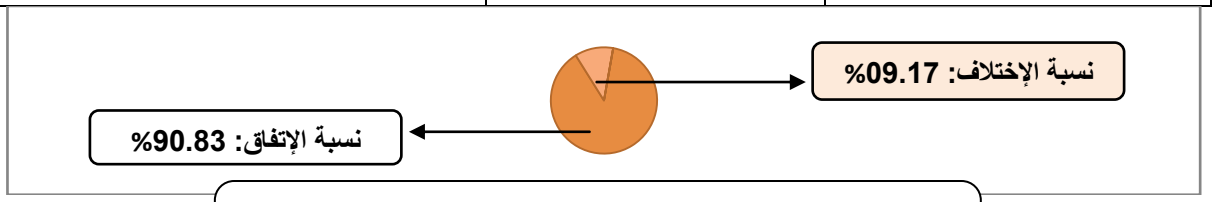
نستخلص من النسبة الإيجابية للمؤشر والمقدرة بـ 88.33%، أنّ الأساتذة يستشعرون أهمية التحكّم في مادة اللّغة العربيّة وربطه بضرورة التحكم في الميادين الأربعة، وهذا الحكم تمنطقه علاقة تدريس المهارات اللّغوية الأربعة ،والتي ترجمتها الميادين الأربعة، في ظل ارتباط بعضها بالأهداف والكفاءات الميدانية، فالاعتبار المنهجي التدريسي قضى بضرورة الفصل بين الميادين تحت طائل الدراسة والتعلّم دونما إخفاء للروابط الداخلية، فكلّ ميدان (فهم المنطوق – التعبير الشفوي – فهم المكتوب – التعبير الكتابي) من ميادين المادة لا يتحقّق إلّا ببلوغ نسبة مقبولة على مستوى الكفاءة الختامية، واجتماع الكفاءات الختامية الميدانية ينتج عنه الكفاءة الشاملة، وهي وصف نهائي للتحكّم في مادة اللّغة العربية، وأيّ خلل يصيب ميدانا منها تتداعى له سائر الميادين، فحسن التحدّث يؤدي بالضرورة إلى حسن النطق وحسن الإنتاج على سبيل التمثيل، إذ العلاقة الرابطة بين ميادين اللّغة هي المأمول من مخرجات التدريس، عبر الوضعيات الديداكتيكية في ظل توافر الشروط الضرورية للتعلّم، ومن هنا نلتمس ضرورة التكامل في مهارات اللغة العربية بمثل ما هي موزعة على نسقه داخل المنهاج ، واكتساب الكفاءة اللّغوية يستدعي التحكّم في مجريات الوضعيات التعلّمية وأساليب تعاطي الأنشطة بكلّ تفاصيلها، سعيا إلى تحقيق الكفاءات الختامية للميادين من استماع وحديث وقراءة وكتابة ، " فالمهارة اللغوية أداء لغوي يتسم بالدقة والكفاءة فضلا عن السرعة والفهم"[1]، وإذا توافرت هذه المؤشرات المتقصّدة في التعريف السابق ، فهذا يفسر حالة التحكّم في مادة اللغة العربية أو في الطريق الصحيح المقبولة لتبنى هذه الصفة النوعية اعتبارا من أن اللّغة كلّ متكامل ، لا يقبل التجزيئ إلاّ على سبيل الدراسة والتعلّم.

1_ زين كامل الخويسي، المهارات اللغوية وعوامل تنميتها عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 2008 ص13.

المحور 06: الكفاءات العرضية.

المؤشر03: الممارسات الفعلية للأداءات اللّغوية، هي التي تسمح بتنمية قدرات ومهارات أخرى خارج الكفاءة الشاملة للمادة.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	109	%90.83
لا	11	%09.17
المجموع	120	%100



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

التفسير والتعليق:

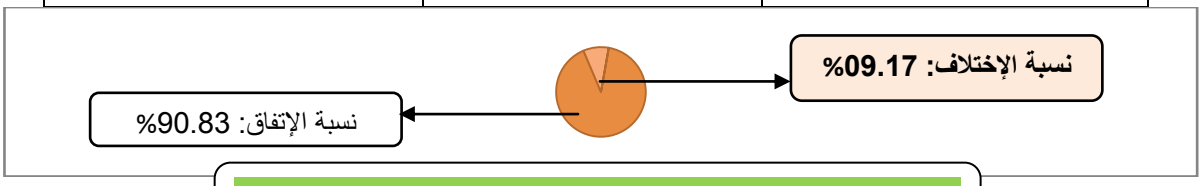
جاءت نسبة 90،83 مُعبِّرة عن اتفاق الأساتذة حول مضمون المؤشر، باعتبارهم المنفِّذين الفعليين لمقررات المنهاج، لتعكس حقيقة ما تفرزه الممارسات الفعلية للأداءات اللّغوية،ودورها في تنمية قدرات ومهارات لا تتضمنها الكفاءة الشاملة، إذ أنّ منطق التعلّم وفق المقاربة الكفائية الإدماجية يسهم في بناء معارف المتعلّمين بأنفسهم، مستشعرين تلك الأهمية –وإن خفت على المدرس– فبلوغ المؤشرات التعلّمية يتيح للمتمدرس استقبال حوافز خارجية يترجمها إلى جهود تشاركية إضافية، فتتولد لديه الرغبة في استمرار التعلّم بمتعة، وعليه فإنّنا نرى أن الاهتمام أصبح غير مُنصَبٍّ على المعرفة، بل على التنمية الشاملة للتلميذ، فالتفتّح على المعارف وتنمية الجوانب الحس الحركية والوجدانية و الاجتماعية، تلهمه قدرات على التأقلم والتكيّف مع المحيط الخارجي ومواجهة صعابه.

وترتبط مؤشرات الكفاءات العرضية سواء تعلقت بالنوعيات المصرَّح بها في بطن المنهاج ، أو تلك التي تتمظهر تلقائيا في مواقف التعلّم أو بعيدا عنها، لكنّها تلعب الدور الأكبر في تنمية قدرات وأوعية المتعلم المعرفية والمنهجية والقيمية، الأمر الذي يُوسع دائرة الرصيد الثقافي كما ينمي لديه أحاسيسه ومشاعره وتصوراته للعالم الخارجي ، بما يحصله من منجزات وعلاقات ومواقف واتجاهات، الأمر الذي يؤهله إلى تَمثُّلها واستغلالها بشكل متناغم ، مع نموه ونضجه اللذين يعملان بشكل غير مقصود مبدئيا على بناء اللبنات الأساسية ، التي تَسِم شخصيته و تبيِّن عن استغلاله واستشعارهالأهمية من وجوده ومن كينونته الإنسانية، فيشبع بقيم الاحترامذاته و للبيئة التي يعيش فيها ، مُقدرا ومُقيّما لكلّ المواقف وم شبعا بعناصر الإيجاب متعففا عن مؤشرات السلب ، نازعا بما يمتلكه صوب الأحسن والأجود، وفقا آليات تقديرية،اقتداء أو انجازا ذاتيا نابعا من التراكمات المختلفةلما يتلقاه فيستحسن أو يستاء بفعل تأثير الأحكام التي تشكلت لديه مسبقا.

المحور 06: الكفاءات العرضية.

المؤشر04: تسهم اللّغة العربية باعتبارها لغة التدريس في بناء كفاءات عرضية مختلفة.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	109	%90.83
لا	11	%09.17
المجموع	120	%100



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

التفسير والتعليق:

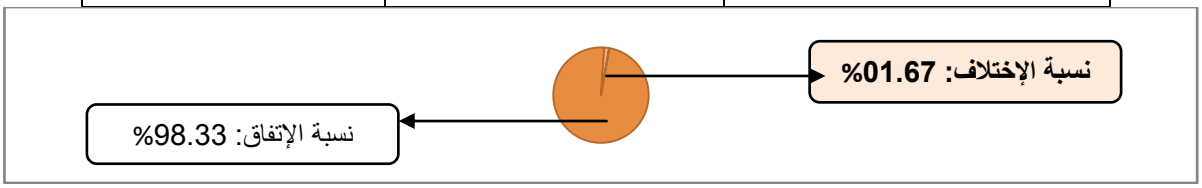
تؤكد نسبة 90.83%من تجاوب المستجوبين الكبير، موافقا لحقيقة إسهام اللّغة العربية في بناء كفاءات عرضية، وما يعبر عنه فعليا هو نتائج نوعية ونتائج الممارسات ومخرجات الأداء،على مستوى التنظيم المنهجي كالتعبير والكتابة والقراءة،كمهارات في مجال دراسة وتعلّم أنشطة المواد الأخرى، إذ أنّ اللّغة العربية تؤثر بشكل مباشر في معاضدة المتعلّمين في اكتساب كفاءات عرضية متنوعة، فهي تمثّل بشكل عملي ملموس مفتاح النفاذ إلى عديد التعلّمات وبناء قواعد للتواصل،وهو الأمر الذي يؤكّده المنهاج حيث يرى أن " الهدف الأسمى الذي ترومه اللّغة العربية أساسا هو اكتساب المتعلم أداة التواصل اليومي وتعزيز رصيده اللّغوي، الذي اكتسبه من محيطه الأسري والاجتماعي، مع تهذيبه وتصحيحه، ونظرا لمكانتها العرضية كلّغة تدريس في المنظومة التربوية فاكتساب ملكتها ضروري لاكتساب تعلّمات كلّ المواد الدراسية والنفاذ فيها" [1]، والمتصفّح للمنهاج يجده يقدم دعوة صريحة للأستاذ بضرورة تنمية الموارد ،التي تتحقق بها الكفاءات العرضية، وعلى الرغم من تعدّدها وتنوعها فإنّ المنهاج أطّرها في جدول يبيّن نوعها ومركباتها، فإن كانت فكريّة فهي تستهدف اكتساب المتعلّم للمعارف بأدوات التعلّم والإدماج وحلّ المشكلات، وإن برزت في ثوبها المنهجي تساعد المتعلّم على انتقاء المعلومات والآلياتمجملة أو مجزأة واستعمالها استجابة للتعليمات، سواء على مستوى فردي أو جماعي لاسيّما في مجالَ إنجاز المشاريع، وإن كانت تواصليّة فهي تمسّ جوانب شخصيّة المتعلّم في عقد علاقات تربطه بالأفراد داخل وخارج المؤسسة ،وذلك من خلال الإفادة من سياقات التعلّم الافتراضية ، من طرف المعلّم أو المنهاج أو الأدلة المرافقة. وبالتالي تتحقق لديه المؤشرات التي تنشئ روابط اجتماعية مُتجلية في السلوكات التي تطبع نفسية المتعلّم وممارسته للأنشطة داخل وخارج المحيط المدرسي.

1_ منهاج مرحلة التعليم الابتدائي،ط2016، ص09.

المحور07: القيم.

المؤشر01: ذات الصّلة بالهويّة الوطنية، تسمح للمتعلّم بالاعتزاز باللّغة العربية وتقدير مكونات هويّته

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	118	%98.33
لا	02	%01.67
المجموع	120	%100



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

التفسير والتعليق:

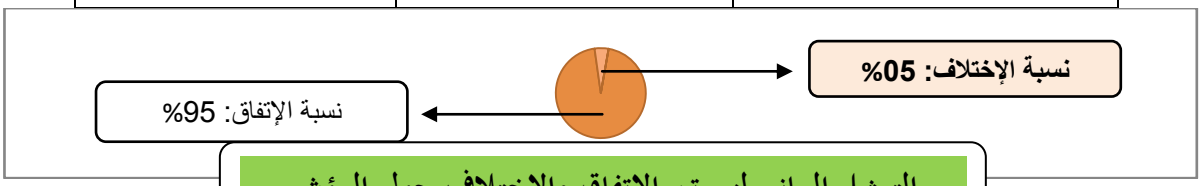
يجمع الأساتذة المستجوبون بالأغلبية الساحقة على رضاهم عن القيمة المرتبطة بالهوية الوطنية، فجاءت نسبة 98.33% مُعبرة عن اقتناعهم بفعالية ارتباط المتعلّم بهويته الوطنية،فيصبح معتزا بلّغته ورموزه ومقومات أمته، ومن أجل تحقيق هذه الأبعاد القيمية، جاءت مصفوفة المفاهيم مُرافِقة للموارد التعلّمية التي ينبغي أن تّعط الأهمية المثيلة للتعلّم، وحسب المبادئ الواردة في المرجعية العامة للمناهج، فإنّ المنظومة التربوية الجزائرية مُهتمةٌ بهذا الشّق الروحي والوجداني، وارتأت أنّ هذه القيم " تُكسب التلميذ مجموعة من قيم الهوية (الإسلام والعروبة والأمازيغية التي يكون اندماجيا الانتماء الجزائري L'algerianité....)ترسيخ قيم الهوية (العربية والأمازيغية) التي تسهم في بنية هوية التلميذ بتمكينه من اكتساب معالم تمكنه من معرفة انتمائه إلى جماعة تتقاسم معه قيما مشتركة"[1]، وتبقى مسألة الهوية هدفَ كلّ المناهج على اختلاف مواقعها ومضامينها ، إذ لا حياة لمن لا يملك هويّة تنمّ عن خصوصياته التي يجب الاعتزاز بها ، وتحيله إلى تتبّع مسألة الهوية وهي ممتدة في باقي أصقاع العالم ،مما يغرس في روحه الاهتمام والاعتزاز بموطنه وبجميع ما يتّصل به، كما يسهل في توجيه الآخر الذي يملك هويّة مختلفةعن هويّته، لكنّها تتقاطع في جملة من العناصر ذات البعد الإنساني والمعنى الكوني ،الذي يفرض التعايش والتأثير والتأثر، دون المساس بالخصوصيات المحلّية التي تطبعها القرابةالروحية أو الماديةأو العقلانية ، ويلتمس هذا الاتجاهالقيمي فيما تحمله اللّغةالعربية في تواصلها ودراستها وتعلّمها من موارد قيميةصرفةواضحة.

1 _ منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، ط2016، ص09.

المحور 07:القيم.

المؤشر02 : ذات الصّلة بالإسهام في العمل الجماعي، متحليا بروح التضامن، مساهما في الحياة الثقافية داخل وخارج المدرسة، نابذا لكلّ أشكال العنف والتطرف.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	114	%95.00
لا	06	% 5
المجموع	120	%100



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

التفسير والتعليق:

على ضوء النسبة المقبولة للأساتذة المستجوبين والمقدرة بـ 95% حول مضامين المؤشر الثاني من باب القيم ،نقف على استشعار الأساتذة بأبعاد هذه القيمة والعمل على تحقيقها، بالنظر إلى ما تفرزه وتتأثر به شخصية المتعلم، من زاوية العمل الجماعي والإسهام في الحياة الثقافية المدرسية والعامة بعيدا عن كل مظاهر العنف والتصادم بالغير والتطرّف في السلوكات. وفي هذا الباب يُورد الدليل المنهجي جملة من التوصيات العملية الفعلية تمثلت في:اكتساب المتعلم تربية إسلامية تُنمي زيادة على حفظ سور من القرآن الكريم والحديث الشريف اكتساب السلوك الفردي والجماعي المطابق للقيّم النبيلة للإسلام (العدل، النظافة، التضامن،...).

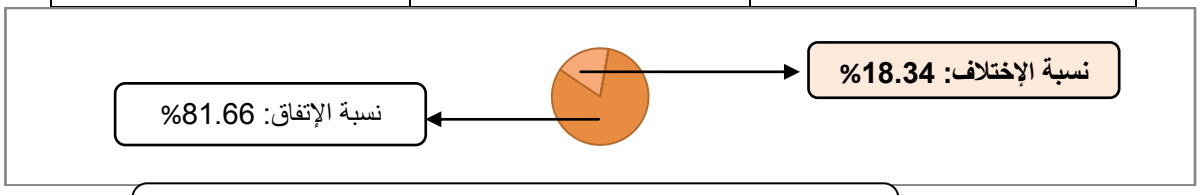
-تنمية الإحساس بالواجب، التضامن، التعاون والتسامح على مختلف المستويات :المحلي، الوطني، الجهوي والشامل-تنمية الحس الجمالي والفنّي" [1]، وفي هذا الصدد يمكن للأستاذ استغلال مركبة القيم المشارإليها في المنهاج،لاسيّما في بعدها الوطني والمواطناتي الاهتمام البالغ الذي يجعل من المتعلّم ينحو نحوها ويتشربها بشكل متدرج، إذ تلعب منصوصات الوضعيات التعليمية على اختلاف نوعية أنشطتها والمنتقاة بصورة تستدرج المتعلّم بشكل مباشرمقصود أو ضمني، إلى الاهتمام المعرفي بأنماط القيم التي تجعله حريصا على المشاركة في الحياة المدرسية وحتى العامة، من خلال مواضيع ومواقف التعاون والتضامن، سعيا إلى تحقيق مؤشرات التعايش والأمنبعيدا عن كلّ أساليب العنف والمساس بخصوصيات وحريّة الآخرين، وهو ما تتضمنه أغلب النصوص اللّغوية ضمنالمنهاج الخاص باللغةالعربية.

1_ منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، ط2016، ص09.

المحور 07:القيم.

المؤشر03: ذات البعد العالمي، ويتعرف من خلالها على ثقافات شعوب وأمم أخرى ويحترمها

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	98	%81.66
لا	22	%18.34
المجموع	120	%100



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر منصوص

التفسير والتعليق:

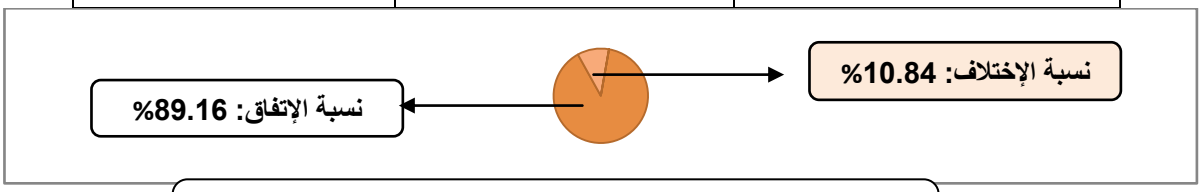
جاءت نسبة 18.34% مُعبرة عن عدم اتفاقها مع مضمون هذا المؤشر خلافا للمؤشِرَين السابقين في باب القيم، مبنية على قدرات المتعلّمين التي لا تسمح في سنهم الحالي إلى الاطّلاع على ثقافات الأمم الأخرى وإدراك بعض المفاهيم ذات الطبيعة الذهنية غير الملموسة، ورغم ذلك ارتأت مجموعة أخرى من الأساتذة نسبة 81.66% معربة عن رضاها بمحتويات المؤشرات ولو بشكل نسبي. فمجال التربية الإسلامية وما يحمله من قيّم،تؤكد بعض مبادئه على الأخوة غير المبنية على العرق بل على مبادئ الدّين الحنيف، وما تحمله بعض المعارف النشاطوية من سلوكات إيجابية،تنمّي لدى المتعلّم الإحساس بغبن الآخرين من اضطهاد وفقر وتعذيب، " وهو الأمر الذي يؤدي إلى التزام نشط وشعور بالمسؤولية،تجاه المحيط المحلي والخارجي " [1]، وتمكن كلّ مادة دراسية بالأسلوب المكيّف، بمنح التلميذ فرص التعبير عن كوامنه القيمية والوجدانية. وتسهم ماده اللّغةالعربية باعتبارها كفاءة عرضية تتقاطع ضمنهاأغلبيةالأنشطة التعليمية، فتتجلّى الإشارةإلى القيم التي تتجاوز حدود الوطن ، من خلال التعرض إلى مسألةالثقافةالمختلفة من أمة إلى أخرى عبر المقارناتالتي يقيمها المتعلّم،فتجعله معتزابما له صلة أو تقاطع مع عناصر هويته ومكونات مجتمعه ، وحتى في هذا السن الذي لا يسمح بت شرب القيم العالميةإلا أنّ عمليات التكيّف والانتقاء المركز لمضامين النصوص وسندات الوضعياتالتعليمية ، تربّي بشكل ميّسر وبسيط في روح المتلقي تنبيها وتوعية بالآخر ووجوب التعايش الإنساني معه ، بشكل متدرّج ،ممّا يؤهلهمبكرا إلى بناء انسجامات ذات طابع فكري وروحي تؤهله إلى تصور وفق ما يمكن تملكه من موارد ،إلى تشكيل نظريةإنسانيه كونيه ،تمنحه الإيمان الراسخ بأنّ هذا الكون لم يخلق له ولمجتمعه فحسب، بل تشترك فيه الإنسانية جمعاء.

1_ منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، ط2016، ص09.

المحور 08:المقطع التعلمي.

المؤشر01: يتضمن مجموعة مركبة ومترابطة من الأنشطة والمهمّات.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	107	%89.16
لا	13	%10.84
المجموع	120	%100



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

التفسير والتعليق:

على الرغم من جدّة مفهوم المقطع في البرامج والمناهج التربوية الجزائرية الجديدة، إلاّ أنّ التجاوب معه والتفاعل مع حيثياته وأشكال تفعيله، جاءت على نسبة قدرها : 89.16%، تدلّ على الانسجام مع هذا المسعى البيداغوجي، "فالمقطع هو مجموعة مترابطة من الأنشطة والمهمّات يتميّز بوجود علاقات، تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة، في تدرج لولبي يتضمن الرجوع إلى التعلّمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها"[1]،ويتجلى تنظيمه كما لاحظناه في تفاصيل الفصل 03 بتواجد 04 وحدات جزئية تتمثل الثلاث الأولى منها الممارسات التعليمية بغرض بناء المعارف المستهدفة والمحمولة في البرنامج السنوي، وينتهي بفضاء زمني مقدر بست حصص 06، تُسخَّر لتجنيد المكتسبات المحصّلة من الأنشطة الفرعية، وتعزيزها وتقويمها ومعالجة الثغرات الناجمة عن تقويم الكفاءة المقطعية.

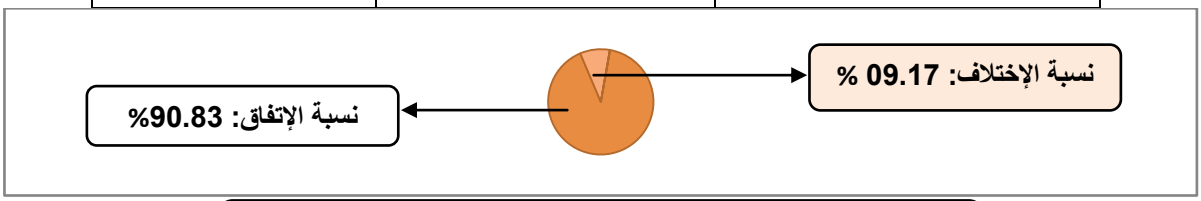
ويتميّز المقطع التعليمي في اللّغة العربية عن مقاطع المواد التعليمية ذات البعد الخطي كالاجتماعيات والفنون، في أنّه مهيكل بشكل لولبي ، تبرز المهام فيه مع تقديم الوضعية الانطلاقية الأم على هيئة تعليمات إجمالية تتفرع عبر الوحدات الجزئية الأسبوعية ،تتولاها الأنشطة التعليمية التعلمية المبثوثة في الميادين الخاصة بالمادة (فهم المنطوق–التعبيرالشفوي–فهم المكتوب–التعبيرالكتابي) ، حيث يتعاطاها المتعلّمون في شكل وضعيات دال ة تمتاز بالوضوح ووجاهة التعليمات لكيفياتتحقيق المؤشرات المتعلّقة بكلّ نشاط داخل ميدانه ،كما نلاحظ أنّ الموارد المهيكلةللمعرفةالمستهدفةمُصرَّح بها في باب الموا رد المعرفية ، وهي تشكّل أحد الأعمدة التي يبنى عليها البرنامج السنوي، بالإضافة إلى مضامين الأعمدةالأخرى المجاورة.

1- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ط 2016 ، ص5

المحور 08: المقطع التعلمي.

المؤشر02: من خلاله يتمّ إرساء موارد جديدة ،قصد بناء الكفاءة الشاملة.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	109	%90.83
لا	11	%09.17
المجموع	120	%100



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

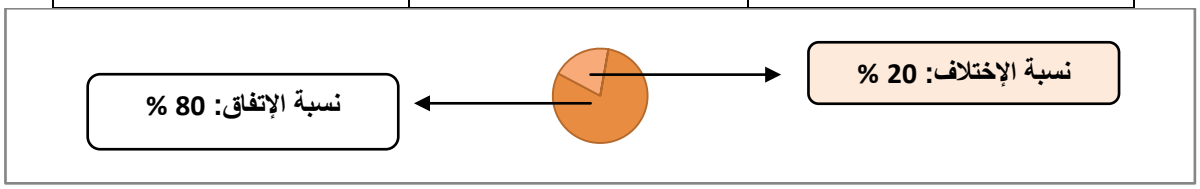
التفسير والتعليق:

تبقى أهداف المقطع التعلّمي في تنظيم التمشي البيداغوجي للتعلمات، بغرض إرساء موارد محمولة في البرنامج السنوي محدّدة بكل دقّة، حيث يتمّ تفعيلها في إطار الحجم الزمني المقدّر لها عبر 15 حصّة بيداغوجية، تنفرد كلّ حصّة بنشاط مبني على التفاعل الصفّي، لمحاصرة وبناء المعارف الجديدة، ويتكرّر هذا الإجراء عبر ثلاث أسابيع مخصّصة لهذا الغرض، وعليه عبّر الأساتذة بنسبة 90.83% عن رضاهم تجاه وظيفة المقطع التعليمية، فالسّنة الدّراسية كما هو مشار إليه في المنهاج تتضمن 08 مقاطع تعليمية، يستغرق كلّ منها فترة زمنية معيّنة، ويساهم في تنمية مستوى من مستويات الكفاءة الشاملة، بتوجهه إلى تحقيق مؤشرات الكفاءات الختامية للميادين الأربعة التي تبنى عليها مادة اللّغة العربية، ونظرا لأهمية المعارف والموارد القاعدية للموضوع المستهدف ، يستوجب العمل ضرورة التحكّم فيها عبر الوضعيات التعليمية المدعو مة بالأساليب والتقنيات التدريسية الحديثة، التي تناسب كلّ نشاط وتتماهى وخصوصيات كلّ ميدان ، لأنّ الكفاءات الختامية هي أساس بناء الكفاءة الشاملة،وتجدر الإشارة هنا إلى ضرورة الوعي بالتقاطعات والإفادة من مخرجات كلّ نشاط إلى ما يليه ، وكلّ ميدان إلى ما يعقبه ، مركبات تنمي المهارات اللغوية الأربعة ، كما يستوجب تحقيق مؤشرات التحكّم في الموا رد الجديدة ،تخطيطا محكما وانتقاء سلسا لنوعية المواضيع، وإجادة في اختيار وصياغة التعليمات، التي يهتأنس بها المتعلّم عند مواجهته لهذه التحديات غير المألوفة (المواد المعرفية الجزئية). فينخرط في الموقف التعلّمي بتجنيد مكتسباته وتوظيف المنهجيات التي تشربها سابقا مع وضعيات شبيهة، ساعيا إلى تجاوز العائق الجديد، ومن ثمة وبمزاوجة الإجراءات الأخرى من طرف الأقران أو المعلم تبنى المعرفة المستهدفة.

المحور 08: المقطع التعلمي.

المؤشر03: من خلاله تُضبط الموارد المعرفية والمنهجية والقيمية.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	96	%80
لا	24	%20
المجموع	120	%100



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

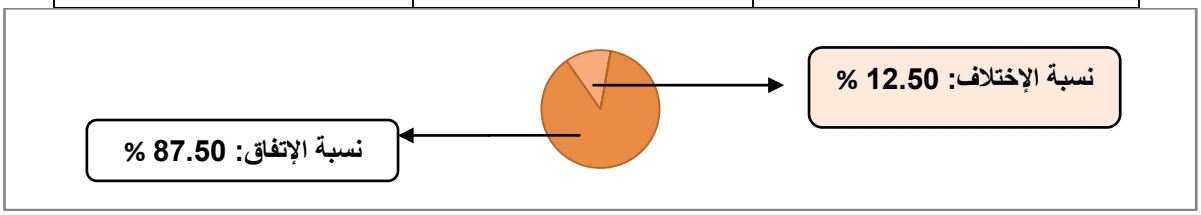
التفسير والتعليق:

يعبّر خمس الأساتذة المستجوبين بعدم رضاهم من خلال نسبة 20%، عن وظيفة المقطع التعلّمي للموارد المعرفية والمنهجية والقيمية، ويُعتبر هذا الحكم مرتبطا بالشّق التقييمي للنتائج المحقّقة وليس الارتباط بوظيفة المقطع التعلمية والتي عبّر عنها الأساتذة المتّفقون مع طرح المؤشر حيث أنّ الوحدة الأسبوعية منفردة، ينبغي أن تهدف باعتبارها وضعية تعلّمية بسيطة إلى إرساء العناصر التعلّمية المبرمجة،مرافقة ببعض المؤشرات المنهجية والقيمية التي صاحبتها برمجة المقطع، سواء تلك التي حدّدها البرنامج السنوي، أو تلك التي اختارها الأستاذ من خلال تخطيطه لتنفيذ الوحدة الأسبوعيةوفقا للأولويات والمتابعات التي تفرز مخرجات الأداءات الفعلية للمتعلّمين، وتتجلّى أهمية المقطع التعليمي في احتوائه للموارد المعرفية كما سبق ذكره والموارد المنهجية والقيمية ، حيث يتضمن كلّ مقطع تعليمي مجموع ة المعارف المستهدفة بالبناء والتشكيل بأدوات مادة اللّغة العربية والاستناد إلى مشاريع منهجيّ، تقضي بالعمل على تحقيق المؤشرات المبرمجة وفق مركبات الكفاءةالشاملة إجمالا، كما لا ينبغي إغفال العناصر القيمية التي تتضمنها النصوص والسندات المتتالية عبر الوضعيات التعليميةالبسيطة(الأسبوعية) . فإذا كانت المعرفةقاعدةوالمنهجيةأداة، فإن القيمة موقف واتجاه، وهذه القيمة تقتضي الاهتمام والتكفّل البيداغوجي بها ، في ظل رؤيه شاملة ، تجمع العناصر الثلاثة لتشكيل وعاء قيمي في أخر السيرورة، يبني به المتعلّم السلوكات والمبادئ القويمة،ويُنمي شخصيته ويُعنى بالآخر المجاور له ، داخل المدرسةأو المحيطالموسع ، من خلال ممارساتواعتقاداتبسيطة ، تناسب عقله وتتماشى ومراحل نموه ، فيستند إليها في تلبية حاجاته، التي تتطلبها مواقف الاحتكاك والتقاطع في رحاب التعلّم، أو في مناسبات التقاطع التي تعرفها المرحلة العمرية التي ينتسب إليها متعلمو هذا الطور.

المحور 08: المقطع التعلمي.

المؤشر04: من خلاله تتمّ فترات البحث والاكتساب والإدماج والتقويم والعلاج.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	105	%87.50
لا	15	%12.50
المجموع	120	%100



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

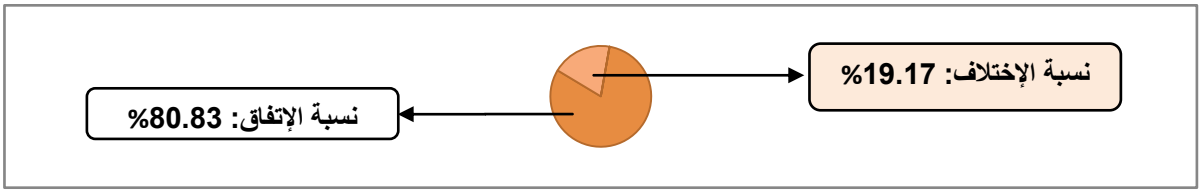
التفسير والتعليق:

عبّر عدد معتبر من الأساتذة عن رضاهم حول وظائف المقطع التعلمي بنسبة مقدرة بـ 87.50%، وهذا ما يعكس حقيقة تقبُّلهم وتنفيذهم للمقطع التعلّمي بشكل فعلي، حيث يتمّ عبره إرساء الموارد، باعتبارها تعلّمات منهجية،تنجز أثناء تناول كلّ وضعية–مشكلة جزئية (أسبوعية) والمتوافقة مع مركبات الكفاءة التي تتطلّب أكثر من وضعية عبر أعمال فردية أو جماعية، وبعد الانتهاء من إرساء الموارد يتمّ إدماج المركبات للكشف عن مدى قدرة المتعلّم على دمج تعلّماته المجزأة في فضاء زمني يخصص لأول مرّة، عبر التنظيم التسييري للحصص، وفيه تتمّ أيضا إجراءات العلاج المركّز، لأهمّ التعثرات التي سامت أداءات المتعلمين في التحكّم أو التوظيف، وعليه يجدر بنا توضيح التصوّر الذي ينبغي الاشتغال عليه، من بداية المقطع وصولا إلى مهام المعالجة البيداغوجية، وهو الأمر الذي يحتّم على المنفذين (الأساتذة) الوعي بمسعى التخطيط لمحتويات المقطع التعليمي كاملة ، في نظرة بيداغوجية وسيرورة ديداكتيكية، تحيل إلى ضرورة تنظيم المعارف حسب أولوياتها وانتقاء المنهجيات المرنة والمسيرة للأدوات وفق تناسبها وقدرات المتعلمين، كما ينبغي الالتفات إلى ضرورة تبني الوضعيات التي تحثّعلى الاستقرا ء والبحث والاستكشاف، دون إغفاللمحطةالختامية للمقطع، والتي تتضمن إجراءات ديداكتيكية، يكون المتعلم فيها محور ا رئيسا، من خلال تعلّم موارد الإدماج وإنجاز وضعيات التقويم المركبة ، إلى أن تنتهي إلى معالجة التعثرات الناجمة عن الممارسة الفردية وعبر الأقران لضرورات منطقية تفرزها نتائج التقويم خلال محطة الإدماج و التقويم والعلاج، التي تضمن مخرجاتها الإيجابية الاستمرار والولوج إلى دورة تعلمية لاحقة عبر مقطع جديد.

المحور 09:ميدان فهم المنطوق.

المؤشر01:ترتيب فهم المنطوق ضمن ميادين اللغة العربية.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	97	%80.83
لا	23	%19.17
المجموع	120	%100



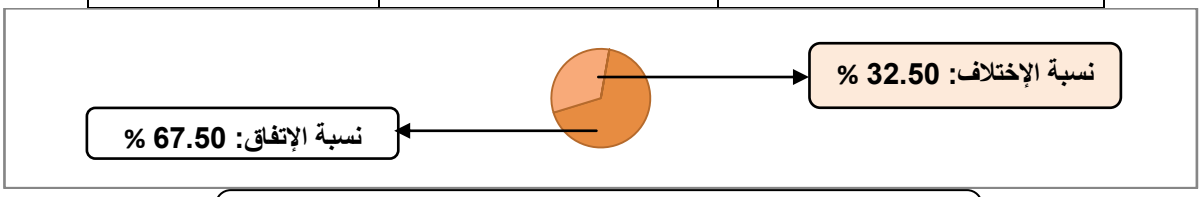
التفسير والتعليق: التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

بنى واضعو منهاج اللّغة العربية تدريس المهارات اللّغوية على أسس منطقية نفسية تربوية فجاء ميدان فهم المنطوق كنشاط تّستهلُّ به الوحدة التعلمية الجزئية،منطلقا من نصّ يُلقى على مسامع المتعلّمين كما ينبغي أن تكون عليه شروط الإلقاء، ومعززات الأداء من إيماءات وتلميحات وعليه عبّر الأساتذة المستجوبون على رضاهم بترتيب هذا الميدان قبل الميادين الأخرى، وفي ذلك ما يدلّ على أحقيتهم في ذلك، اعتبارا من أنّ كلّ منطوق يمثل نصا، يحمل بين طيّاته أبعادا وقيما، فإذا أحسن المتعلّم الاستماع له، تمكّن من استيعابه، مما يهيئ له فرصة فهم العلاقات والإحاطة ببعض المعارف، فالاستماع الجيّد ينتج عنه الفهم الجيّد الذي يسهم بدوره في الإنتاج السليم،والمتمثّل في التعبير الشفوي والتحدّث والتواصل مع الغير، لاسيّما إذا توافرت الشروط البيداغوجية لتنمية مهارات الاستماع. وتأتي هذه الأسبقية لميدان فهم المنطوق ،كون هذا النشاط يعتمد على توظيف حاسة السمع وإرفاقها بالمرتكزات الضرورية لإحداث الاستماع المفضي إلى الفهم ،واستثارة المتعلّمين وجَذب انتباههم إلى الملقى عليهم، وإن كانت هذه الشروط المرتبطةأساسا بالملقي(الأستاذ) الذي يجب عليه حسن انتقاء العناصر والإجراءات المؤدية إلى إقحام المتعلّم في النصّ ،بأساليب مشوقة ومحفز ة، وفي الوقت ذاته تبرز أهمية النص المنطوق الذي يتطلبهوالآخر مجموعة من الخصائص والشروط، فالنصّ الذي يستأنس به المتعلّمون ويبدون تجاوبهم معه من خلال الاستجابة للتعليماتالمرفقة به ، والتي تُلقى على عواتق المتعلمين،هو ذاك النصّ المنتقى من واقع المتعلم المدرسي أو الاجتماعي،والذي يتضمن عناصر الإثارة والتشويق والاستمالة،لأنّ السامع لا يتفاعل مع المنطوق إلاّ اذا جذبته عناصر الواقعية والاقتناع والإقناع والتلقائيةالتيتحيله إلى الانخراط الفعلي في أجواء التعلم، وإبداء الرغبة في النجاح .

المحور 09:ميدان فهم المنطوق.

المؤشر02: عدد الحصص كاف.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	81	%67.50
لا	39	%32.50
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

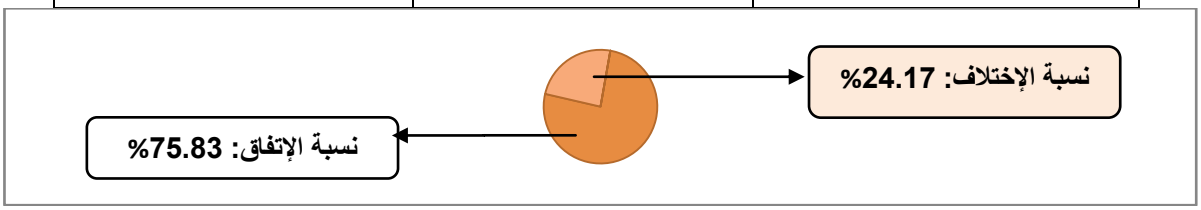
التفسير والتعليق:

نظرا لجدّة الميدان في المنهاج المعاد كتابته، واكتفائه بحصة زمنية واحدة، جعل الأساتذة يشعرون ذهنيا أنّ الحصّة الوحيدة داخل ميدان جديد لا تفي بتحقيق الأغراض، وعليه جاءت نسبة عدم الرضا متمثلة في 32.50% والحقيقة أنّ التعامل مع النّص المنطوق يستوجب الاستناد إلى معايير ومؤشرات الكفاءة المرجوة منه والتي تشير إليها الكفاءة الختامية الواردة في المنهاج، حيث يُطالب المتعلّم بـ " فهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها، وهو الأمر الذي نلمسه حقيقة، إذا أحيل الأطفال على الاستماع والإنصات من خلال إلقاء قصة أو حكاية تتناسب وخصوصياتهم العمرية، فنجدهم يستجيبون لها فهما وإنتاجا، وهذه الحصة الوحيدة التي يعتبرها الأساتذة يتيمة فقيرة وغير كافية لإحداث التجاوب المطلوب،تقابلها ضرورة الوعي بأنّ تَعلُّم مهارة الاستماع لا تختص بمجال اللغة العربية فقط،بل هي تعتمد في حصص التعبير الشفوي الثلاثة (أجرأة النص –استعمال الصيغ–الإنتاج الشفوي) ،كما أنّ هذه المهارة تستثمر خارج مادة اللّغة العربية وتستغلوتستعمل داخل الأنشطة التعليمية الأخرى ، فالإلقاء والاستقبال زوج لا ينفصل دائم الحضور وتأتي هذه الظروف والشروط لتنصب نفسها ضرورة مُلحّة ، تستوجب الرعاية والاهتمام الديداكتيكي بمهارة الاستماع داخل المنهاج،عبر تناولاتكلّ المواد، وهو ما يجعل النظر إليه من خلال جم يع الأنشطة وليس من خلال الحصة البيداغوجية الوحيدة، لأنّ حسن الاستماع يولد من جهة أخرى القابلية للتعلّم بشكل عام دونالاقتصار على الحصة اليتيمة ولا حتى على مختلف أنشطة المادة بميادينها، فهي مهارة تؤسس إلى بناء كفاءة مستعرضة خادمة للمقطع في مداه القصير والملمح في مداه البعيد.

المحور 09:ميدان فهم المنطوق.

المؤشر03:مركبات الكفاءة راصدة لنواتج التعلّم المحتملة.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	91	%75.83
لا	29	%24.17
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

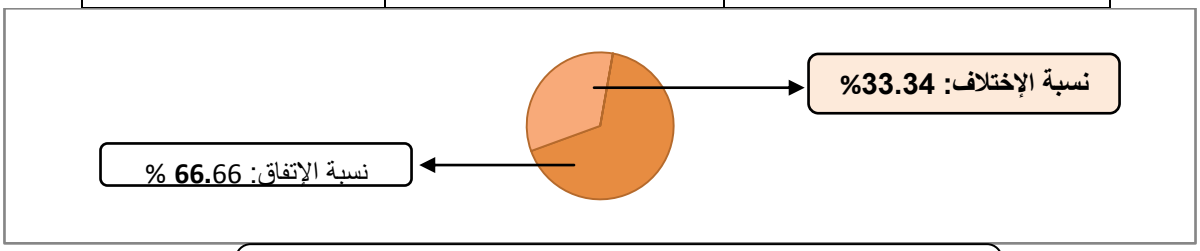
التفسير والتعليق:

تصرّح نسبة 24.17% من عدد الأساتذة المستجوبين إلى عدم توافقهم مع مركبات الكفاءة الختامية ومدى رصدها لنواتج التعلّم المحتملة، ويعود هذا التوجّه أساسا إلى التراكمات البيداغوجية التي لا زالت تظلّل الأساتذة بظلالها من حيث التخطيط المنهج الفاعل،والالتزام بحدود التعلّم وتبيين مؤشراته المطلوبة، والأمر يتجلّى من مخرجات الممارسة، إذ يُلاحَظ أنّ القدرة على الكلام تتوقف على مهارة الاستماع، فالإنصات المتوج بالفهم والتفاعل، ينمّي قدرات المتعلّم اللّغوية، ويساعد على الإنتاج الكلامي المتنوع بتنوع المسموع، وهذا ما يجعل الكفاءة الختامية تؤكد على بعدي الفهم والتفاعل، بغرض إنتاج شفوي يناسب قدرات المتعلّم وخصوصياته المعرفية.و القارئحين الفحص والتحليل لمركبات الكفاءة الختامية لهذا الميدان، يقف على جملة من العناصر الواجب تنميتها وتحقيقها بشكل فعلي ، فهي تتوزع على نطاقات الاستجابة السمعية التي تتطلّب ردودا شفهيةحينية كما تدفع بالمتعلّم إلى التفاعل مع النصّ الذي يقتضي هو الآخر توافر جملة من الشروط التربوية والخ صائص البيداغوجية التي تلامس الأغراض المرصودة في الميدان ، وهو في الوقت نفسه يتطلب وجود قيمةأخلاقية بشكل مباشر صريح، أو من خلال تلميح يبتغيه المتعلم فيتجاوب معه،بناء على فكرة قيميةٍ يَتعسَّر عليه التصريح بها منذ البداية، كما هو مطالب بتقديم المضمون العام للنص المنطوق و فق ما يتملّكه من إدراكات ومعارف ، فنجد الكفاءة الختامية تتحقق مع كلّ مقطع تعلّمي بشكل متدرّج ، في هيئة مؤشرات مُنبئة بمدى التحصيل والتحكم الجزئي.

المحور 09:ميدان فهم المنطوق.

المؤشر 04: سيرورة التنفيذ مرنة.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	80	%66.66
لا	40	%33.34
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

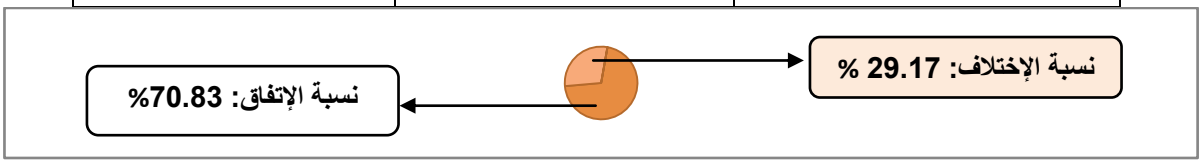
التفسير والتعليق:

يختلف ثلث الأساتذة المبحوثين عن زملائهم، مُعبرين عن عدم رضاهم لمرونة سيرورة تنفيذ فهم المنطوق وإذا تعلّق الأمر بهذا الميدان الجديد في المنهاج فإنّ الأستاذ لا يملك عنهخلفيات بيداغوجية،يُمكِن اعتبارها مسوغا مقبولا إلى حدّ ما، لكنّ الحقيقة الديداكتيكية تتطلّب توافر العناصر الواجبة لتحقيق مؤشرات ومركبات الكفاءة الختامية، والأمر جد مُلاحظ بشكل إيجابي لدى القسم التحضيري، حيث يُقبل الأطفال على حصة الحكي بينهم بتطلع واشتياق، وعليه تبقى مميزات الأستاذ التقنية والفنيةضرورية،انتقاء وأداء وإثارة للمتعلّمين قصد التفاعل عبر الفهم والتحليل والمحاكاة، وهو الأمر الذي تقتضيه الوضعية الديداكتيكية التي تتطلب التحديد في المحتوى والتنويع في الإلقاء والاختيار الأنسب للأسئلة والتعليمات التي تفكك المسموع المنطوق، فتحيله إلى سند يتسلقه المتعلّمون لإعادة بناء نصّ مثيل من نفس النمط،كما نلاحظ ونلتمس هذه المرونة في سيرورة هذه الحصة البيداغوجية، من خلال الأمثلة المقدمة في المنهاج لوضعيات تعليميةٍ متنوعة البناء مختلفة التوجّه، فالحرص على إحالة المتعلّمين على وضعيات حقيقيةٍ للإصغاء وأخرى للفهم، انطلاقا من سندات متنوعة كالصور والمشاهد ، اعتبارا من أنّها تجذب المتعلمين وتعلق أذهانهمبالأشكال والألوان والمخطوطات، إضافة إلى تبني أسلوب اللّعب مع الأقران،وهو الأسلوب الأكثر نجاعة في مد المتعلمين فرص الاقتداء والمحاكاة من جهة ،ومن جهة أخرى يبث فيهم عنصر التنافس ليحفزهم على الانخراط في وضعيات تستدعي تمثيل الدور والا نغماس في بناء التعلّمات التي تستند إلى الحوار والتوجيه باعتبارهما النمطين الخاصين المقررين في هذا الطور.

المحور 09:ميدان فهم المنطوق.

المؤشر05: قابلية المتعلّم للانخراط في المواقف التعلّمية مقبولة.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	85	%70.83
لا	35	%29.17
المجموع	120	%100



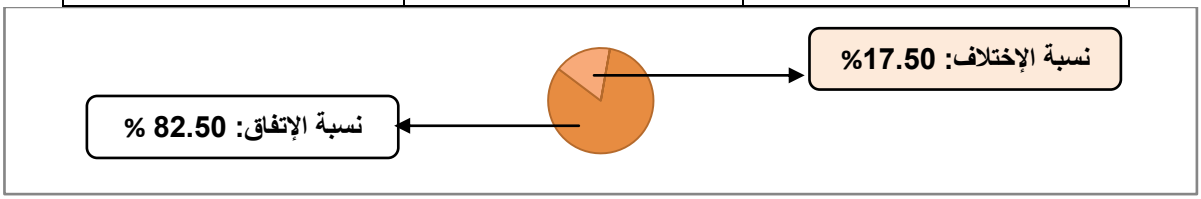
التفسير والتعليق: **التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر**

لا يتّفق عدد معتبر من الأساتذة المبحوثين مع محتوى المؤشر،ويرون أنّ قابلية المتعلّم للانخراط في المواقف التعلّمية خلال حصة فهم المنطوق تعدّ غير كافية، وهي التي عبروا عنها بنسبة 29.17%، فالأمر هنا متعلقٌ بمدى ارتباط المتعلّم بالحصّة نوعا ومحتوى وطريقة وأهدافا، حيث تتحدّث الخبرة والأدبيات التربوية في مجال التعلّم عموما، على توقف التفاعل على الرغبة والميل إلى الموضوع، وهذا السلوك النفسي البيداغوجي يتوقف على الطريقة المنتهجة والأساليب المَوَظّفة خلال فترات التعلّم، فكلّما كانت الطريقة ملائمة للمتعلمين من حيث التوقيت والمستوى والأسلوب والوسائل، كانت كمية المعارف مستوعبة كما وكيفا، وهذا إلى جانب التعزيز الإيجابي المتكفل بعموم الاستجابات العائدة من المتعلّم، فتجعله ينخرط في أجواء الحصّة ويبدي استعدادات متصاعدة للغوص في الموضوع والشعور بأهميته، فيلجأ إلى الممارسة التعلّمية بشكل تلقائي عفوي، كما ينبغي الإشارة إلى ما يتمّ تعلّمه من غير قصد مباشر، من خلال ما يسمى بثقافة المدرسةوالذي يشرب منه المتعلّم الأفكار والآراء والقيم و هو في حقيقته مقتل في ما نَصّ عليه المنهاج ا لدراسي، من خلال اكتساب اتجاهات ومواقف لم تقصدها المناهج الصريحة المطبقة والمستهدفة بالتشريح والتفعيل،ففي ميدان فهم المنطوق يحصُل المتعلّم على نماذج لغوية جاهزةتنمي رصيده،ومن خلال وضعيات يحتمل استغلالها في تصفية ما تلقاه بلّغة هجينة عند سماعه تحاور الأقران أو الراشدين داخل المدرسة، والأمر يشتدّ خطورة في باب اكتساب القيم أكثر من التعلّمات و بناءالمعارف، فعلى سبيل المثال يقتدي المتعلّم في هذه المرحلةالقاعدية الحسّاسة بتصرفات وسلوكات الغير، فالنظام يكتسبه من خلال الإيعاز بالانتظام في الصف قبل الدخول والخروج منالحجرة،كما يُفهَم قيمة الاستئذان من خلال الدقّ على الباب أو رفع اليد بغرض تناول الكلمة ،وهي مخرجات تلقائية تُنمي شخصيته إيجابا، بما يعمل على حسن الاشتغال على المطلوب في نطاق حصص الإدماج، وأثناء الأعمال الفوجية خلال حصص التعلّم .

المحور09: ميدان فهم المنطوق.

المؤشر06: وجود علاقة واضحة بينه وبين الميادين الأخرى.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	99	%82.50
لا	21	%17.50
المجموع	120	%100



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

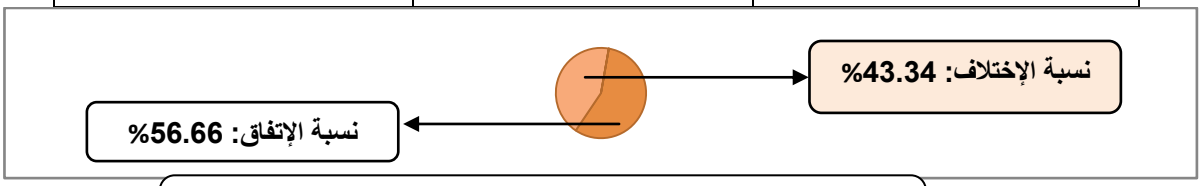
التفسير والتعليق:

يشعُر فعلا عدد من المستجوبين بتواجد علاقة بين ميدان فهم المنطوق والميادين اللّغوية الثلاث الأخرى بتعبير قُدِّرت نسبته بـ 82.50%، ويتّضح ذلك من الاعتبار المنطقي بأنّ مادة اللّغة العربية وحدة متكاملةتجزأت لضرورة الدراسة المنهجية وتنمية قدرات المتعلم في كلّ مناحيها بشكل مستقل، تتحكم فيه اعتبارات التوقيت وحجم الموارد وأساليب التقويم، فميدان فهم المنطوق هو اللبنة الأساسية التي تتمثل في قاعدة البناء، التي ترمي إلى تحقيق كفاءة شاملة للمادة، فالله عزّ وجل وهب الإنسان السّمع الذي يدرك به الأصوات، فينطقها ويعبّر بها عن أغراضه، و وهبه البصر الذي يدرك به المرئيات فيقرأها ويستوعب دلالتها، ووهبه العقل والضمير ليُعبِّر كتابة عن كوامنه ورغباته ومشاعره، ومن هنا نجد أنّ ميدان فهم المنطوق كمهارة سمعية له أوطد العلاقات بالكلام والقراءة والكتابة، وهذه القضية العقلانية بين فهم المنطوق وأدواته في تنمي ة قدرات المتعلّم المعرفية على وجه الخصوص، ضمن أنشطة الميادين الأخرى، هي مسعى تربوي بيداغوجي ، لم تعرفه المدرسة في السابق ولم يكتسبها من سبقوا منهاج 2016، من مفاهيم وأساليب وطرائق تنفيذ الحص ة، وتقديم درجة إ فادتها للمهارات اللغوية الأخرى، والاهتمام بأثر فهم المنطوق ينط لق من مواقف الأستاذ وشعوره بأهمية هذا المركّب الأ دائي المتمثل في تنميه الرصيد اللغوي ، الذي سيحوله المتعلم أثناء الكتابة إلى صور وأشكال ،كما يعتمد على الوحدات اللّغوية والصور التي سمعها ورآها ووقف على معانيها ،حينما يحين زمن الكتابة والتعبير ، والمثال الأوضح –على سبيل التمثيل– يتجلى من خلال المنصوبات والمرفوعات التي ينطق بها من خلال تعابيره الشفوية، الأمر الذي يقضي باحترام هاتين الحالتين الإعرابيتين،بشكل سليم تلقائي غير مصرح به في تعلمات مبرمجة، أفاد بها مما سمعه واستعمله الأقران والمعلّم .

المحور 09: ميدان فهم المنطوق.

المؤشر07: ظهور صعوبات تعلّمية على أداء المتعلّم.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	68	%56.66
لا	52	%43.34
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

التفسير والتعليق:

تؤكد نسبة عالية من الأساتذة على وجود صعوبات تعلّمية تعيق تعلّم التّلميذ في هذا الميدان، حيث قُدرت نسبة هذا التوجّه بـ 43.34%،وهي نسبة تنحاز إلى الصدق والموضوعية إلى حدّ كبير، على اعتبار أنّ هذا الميدان السمعي الإنتاجي، تكتنفه صعوبات مختلفة عن مصادر متنوعة،فمنها ما تكون من النّص المختار ومنه ما يمثله الملقي ومنها التي تتعلّق بالبيئة التعلّمية وظروفها، ويمكن ذكر الأهم منها:

-تهيئة الحجرة الصفية من خلال الجو الاجتماعي والنفسي اللّذين يقضيان على كل صّنوف التهيّب والتردّد.

— عدم استجابة المتعلّمين لمضامين النّصوص التي تفوق مستوياتهم العقلية، فيلجؤون إلى التهرب من المشاركة.

-عدم تفاعل المتعلّمين مع التعليمات الموجّهة إليهم بفعل الرتابة والنمطية الممارستين خلال الحصة.

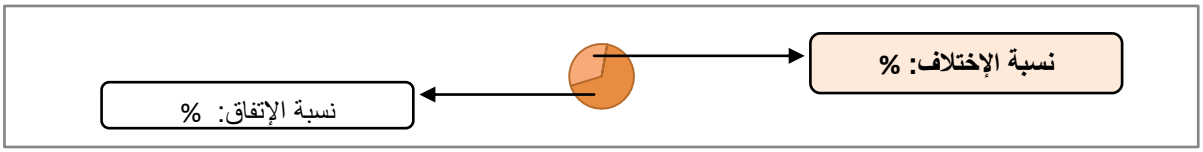
-أساليب التقويم بالمرافقة أثناء الحصة من طرف الأستاذ يجعلهم في وضعيات لاتنمّ عن رغبتهم الإنخراط في الحصة.

— عدم التكفّل بالظروف الفردية يعيق عملية التّفاعل الإيجابية، وعليه يتجلّى ميدان فهم المنطوق بصعوباته الحقيقية، التي تلقي بثقلها على كاهل الأستاذ ، الذي ينبغي له أن يجد الحلول التربويةوالنفسيةوالاجتماعية لتجاوزها، فحينما يتسع أفق الأستاذ وترتفع درجة وعيه بخصوصيات هذا النشاط الذي يُبنى على مهارتين ذهابا وإيابا، متمثلتين في الاستقبال السمعي والإنتاج الشفوي ، يتوجب عليه ربط أذهان المتعلّمين بنصوص منتقا ة بعناية، تناسب مشاعرهم وأحاسيسهم الإيجابية ، وتوفير بيئة افتراضية أو تشكيل بيئة شبيهة بواقعالمتعلّم تجعلهيتخطصعوبات تمثل الأوضاع بلغةبسيطةتنمّ عن استجابته للمسموع والردّ عنه ،اعتبارا من أنّ حصة المنطوق لا تنتهي بانتهاء هذه الحصة البيداغوجية، إنّما تمدد هذه المهارة إلى مساحات ميادين اللغة ، وصولا إلى كامل الأنشطة التعلمية الأخرى.

المحور 10: ميدان التعبير الشفوي.

المؤشر01:ترتيب ميدان التعبير الشفوي ضمن ميادين اللغة العربية.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	107	%89.16
لا	13	%10.84
المجموع	120	%100



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

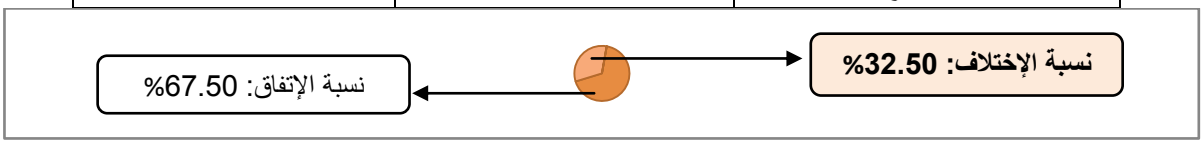
التفسير والتعليق:

إن ميدان التعبير الشفوي يكتسي طابعا ذا أهمية بالغة، ياعتباره منطلق تعلم المهارات اللغوية بشكل مستقل أو في إطار الرؤية المتكاملة بتعلم نشاطات مادة اللغة العربية الفرعية، فهو يحظى بأولوية الترتيب والأسبقية في تصدر المهارات اللغوية، حيث تأتي حصصه موالية لصيقة بحصة ميدان فهم المنطوق، على اعتبار أنهما يرومان مخرجات واحدة، تتمثل أساسا في حسن الاستماع ومعقولية التعبير بشكليه الحر من خلال أجرأة النص والتمثيلي لوقائعه، وبشكله التوجيهي من خلال حصة دراسة الصيغ وتوظيفها في سياقات تعبيرية مناسبة، فهو بالضرورة يسبق مهارتي القراءة والكتابة، ومنه جاءت نسبة الرضا عن منصوص المؤشر من طرف الأساتذة عالية ومعقولة والمعبر عنها بنسبة 89.16% ، وذلك يعود إلى الترتيب المنهجي والطبيعي في تراتُبية المهارات اللغوية بمؤشراتها، فالقراءة ضمن ميدان فهم المكتوب، والكتابة ضمن ميدان التعبير الكتابي، هما مهارتان تُنميَان بالمحصلات السمعية والنطقية التي غذت أرصدتها ممارسة المتعلمين لأنشطة حصص التعبير الشفوي،لهذا جاء هذا الميدان سابقا لبقية المهارات ليس فقط لتحقيق مؤشراته الداخلية التعبيرية، وإنما له الفضل في الإسهام في تحقيق مؤشرات ميدان فهم المنطوق وميدان التعبير الكتابي، وهذا ما يجعل مؤشرات المهارات اللغوية الأربعة تتعاضد فيما بينها من خلال الاكتساب اليومي والمتمرحل عبر المقاطع التعلميةالمتوالية، وتعمل على تحقيق مؤشرات الكفاءات الختامية لميادين مادة اللغة العربية في هيئة كفاءتها الشاملة المنصوص عليها في منهاج مرحلة التعليم الإبتدائي بالاضافة إلى تلمس الأهمية البالغة التي تكتسيها مادة اللغة العربية في تحقيق الملمح الشامل .

المحور 10: ميدان التعبير الشفوي.

المؤشر02: عدد الحصص كاف.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	81	%67.50
لا	39	%32.50
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

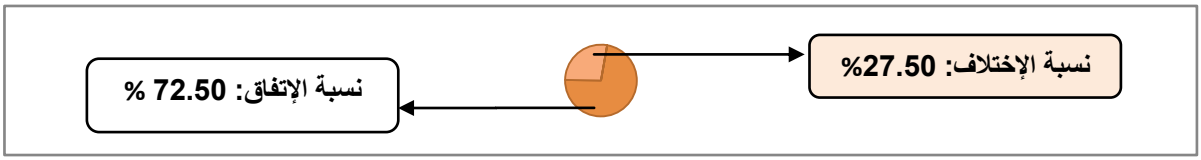
التفسير والتعليق:

الملاحظ في شق التقديرات المصرح بها إزاء المؤشر المتعلق بعدد الحصص تبدو منطقية بالنظر إلى صعوبات الميدان، إذ تعتبره نسبة الثلث من مجموع الأساتذة المستجوبين والسبب يعود بالأساس إلى الضعف الحاصل في ميداني التعبير الشفوي والكتابي بفعل الحكم المستمر على تناقص القدرات التعبيرية للمتعلمين، إلا أن الواقع البيداغوجي وثّق ما يطرحه المنهاج من الحصص التعبيرية المتتالية عن نسق بناء كفاءة تعبيرية يعد المحك الأقوم لقياس هذا الإنتاج الشفوي، كما وقد نذكر أن إغفال الأستاذ حول مراعاته لمركبات الكفاءة ومؤشراتها الكفيلة بدعم الميدان، وعدم التقيد بمنهجية محكمة انطلاقا من انتقاء السند وتفعيل البحث عن الصيغ المستهدفة وحسن استقبالها وانتهاء بإنتاج نص من نفس النمط التوجيهي، وعليه نقف على اكتفاء الميدان من حيث حصصه التي تتعاضد في تحقيق مستوى من الكفاءة الختامية لميدان التعبير الشفوي، وإذا قمنا بالإحصاء العددي لأنشطة ميدان التعبير الشفوي نجدها ثلاث حصصمستقلّةمنهجيامتداخلةديداكتيكيا، بالإضافةإلى نواتج حصة فهم المنطوق التي تسبقها، ففي الحصةالأولى يُوجَّه المتعلّم إلى فهم خطابات منطوقة ، في حدود مستواه الدراسي من قدرات وإمكانات، استجابة لما سمع في وضعيةٍ تفاعليةٍ مع النصّ المنطوق، وتقييم مضمونه وفقا لاستنتاجات واستجابات حاصلة، وتفيد الحص ة الثانيةباستخلاص صيغ وتراكيب تقضي الممارسة والاشتغال عليها ، بامتلاك قوالب لغويةوصيغ أدائية يوظفها في سياقاتها، كما تكون الحصة الثالثةوالمتمثّلةفي الإنتاج، وفيها يكون المتعلّم مطالبمن خلال وضعيات مصوغة صياغة بيداغوجية، بالتعبير شفويا عن الموقف أو القصّةأو المشهد المعروض عليه ، تُمكّنِه من إدراج حوار أو تقديم توجيه أو تمثُّل موقف يستدعي المحاكاة والتقليد ولم لا الإبداع، وبتكرار هذه الوضعيةوتسلسلها ضمن الوحدات الأسبوعية المتلاحقة ضمن المقطع التعلمي يصبح الإنتاج الشفوي ممثلا لحالة اشتياق فتدفعهإلى إنتاج ذاتي، مستندا فيه إلى روافده المحَصّلة من الحصتين السابقتين ، أو ممّا امتلكه من رصيد الأسابيع و المقاطع السابقة.

المحور 10: ميدان التعبير الشفوي.

المؤشر03:مركبات الكفاءة راصدة لنواتج المتعلم المحتملة.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	87	%72.50
لا	33	%27.50
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

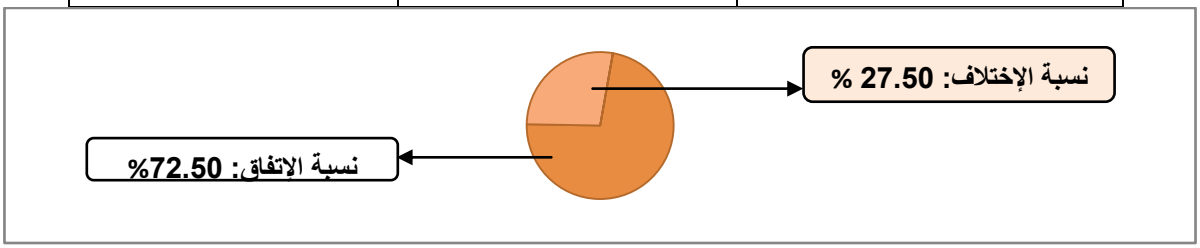
التفسير والتعليق:

إن التفحص لمركبات الكفاءة الختامية للميدان باستقرار مؤشراتها وتخصص كل حصة بنشاط له مؤشراته التي يعمل المتعلم على بنائها لَكفيل بتحقيق النتائج الايجابية، إلا أن عددا من المدرسين والذين عبروا بنسبة 27.50% عن عدم رضاهم حول مركبات الكفاءة وعلاقته بالتحصيل المأمول، وهذا أمر طبيعي قياسا بما يؤديه المتعلمون في ميدان التعبير، إذ يجدون صعوبات في جمع الأفكار وخلق وجاهة معقولة حول الموضوع مهما كان حجمه ونمطه، إذ ينتظر الأستاذ من متعلميه ردودا واستجابات ايجابية نظير الجهد الذي يقوم به، لكن الواقع العملي يساهم فيه الأستاذ في شق من شقوق الإخفاق من حيث الطريقة ووفرة الوسائل وحسن استخدامها. إضافة إلى المعيق المحوري في مجال التعبير وهو اصطدام المتعلمين بواقع ومشاهد غير لغوية وغير منتظمة تتناقض بشكل كبير عما هو مطلوب منهم في المدرسة وهو الإنتاج الشفوي، ونظرا لمتطلّبات الكفاءة الختامية التي تستوجب استقبال الحوار والنقاش وتقييم التوجيهات ، استنادا إلى المكتسبات المدرسية وتأثيرات وسائل الإعلام على شخصيةِ المتعلم ، وكذا ما يتلقاه من محيطه الواسع في الأسرة والمجتمع ، وَجب رعاية المتعلّم بالمرافقة البيداغوجية في جميع شقوقها المعرفية والنفسية المعينة على تنميه القدرة الإ نتاجيةِ مشافهة ، والتي تتبلور في إثارة الدافعية للكلام باعتباره الاستجابة المنتظرة و إقحام المتعلّمين في اختيار المواضيع المنسجمة مع رغباتهم و مراعاة المعايير الخاصة بم يدان التعبير، والعمل على استحضارها والالتزام بها، اعتبارا من أنّها مستلزمات أساسية(حسن البدء–الترابط–حسن الختام)،لتفعيل نشاط التعبير الشفوي في جميع ميادين اللغة العربية.

المحور 10:ميدان التعبير الشفوي.

المؤشر04: سيرورة التنفيذ مرنة.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	87	%72.50
لا	33	%27.50
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

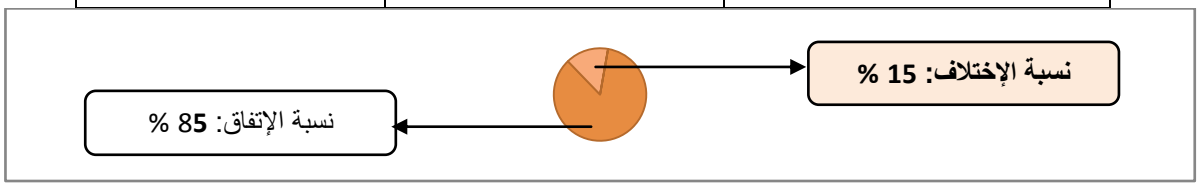
التفسير والتعليق:

نفس التقدير الإيجابي المقدر بنسبة 72.50% حكم به الأساتذة على سيرورة تنفيذ أنشطة الميدان بمرونة، بما حكموا به على عدد الحصص البيداغوجية المخصصة للميدان، والملاحظ بشكل جلي على السيرورة المنهجية المقترحة يندرج في إطار الصعوبات التعلمية للنشاط في حد ذاته، فالمتعلمون تتناقص قابليتهم وانخراطهم في التعبير الشفوي على عكس مجال الإنتاج الكتابي ومرد ذلك إلى انعدام المواجهة الفعلية فيه، فنجدهم يتعثرون ويترددون في تعابيرهم الشفوية أمام المراقبة الدقيقة لأداءاتهم من طرف الأقران والأستاذ في ذات الحين، كما أن فرص التفكير قليلة بالنظر إلى الزمن الممنوح لأنشطة التعبير الكتابي، التي تسمح للمتعلم بالتفكير والترتيب والتنظيم والحذف والاستبدال في أريحية تامة، ومن أجل رعاية المطلوب في ميدان التعبير الشفوي ينبغي مراعاةخصوصيات كلّ نشاط، فـأجرأةالنصّ تعدّ انطلاقة لتفكيك ال سند المسموع، وفيه يتلقى الأستاذ كمًا من المحاولات والإجراءات الذاتية التي تتطلب المزيد من التعديل والتوجيه، أمّا خلال الحصص المتعلقة بدراسة الصيغ وحسن توظيفها، نلمس أداء مشتركا تراعى فيه الدّقة اللغوية المنطوقة والصحّة الموافقة للسياق التعبيري ، وتعمل هاتان الحصتان على تنمي ة قدرات المتعلم التعبيرية والابداعية ، باستغلال المفردات والصيغ التي سمعها واستعملها.ولهذا يوجب مراعاة أهميّة التعبير الشفوي من وجهته التواصلية داخل الصف، إضافة إلى تحيين المعينات المادية أو اللّغوية لمساعدة المتعلّم على الإقدام على تقديم الممكن من التعبير، وتسيير مجال التعبير بعدم إغفال الفوارق الفردية بين المتعلمين ومسايرة قدراتهم المختلفق ومؤازرة المتخلفين منهم عبر حصص المعالجة المقطعية.

المحور 10:ميدان التعبير الشفوي.

المؤشر05: قابلية المتعلم للانخراط في المواقف التعليمية مقبول.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	102	%85
لا	18	%15
المجموع	120	%100



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

التفسير والتعليق:

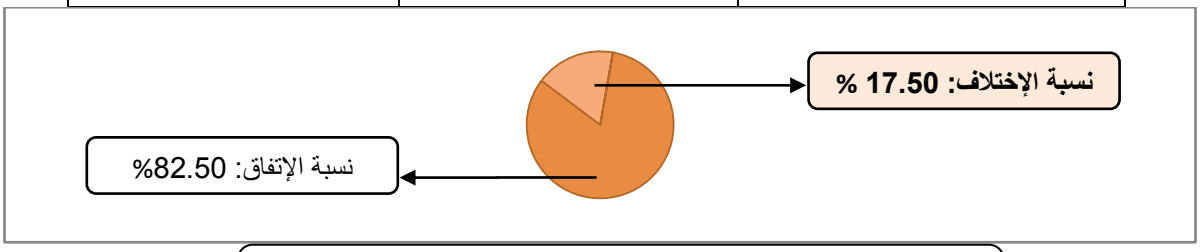
تقتنع النسبة العالية من الأساتذةالمبحوثين والمحددة بـ 85% بقابلية المتعلم للانخراط في المواقف التعلمية بشكل مقبول وهذا أمر ينسجم مع خصوصيات متعلمي الطور الأول من الناحية النفسية والاجتماعية، حيث يصف المتتبعون النفسانيون على أن هذا السن يتميز المنتسبون إليه بحبهم للكلام والنقاش وإسداء الأحكام وإبداء الآراء، وما النتائج السلبية الملاحظة منذ الأزل التربوي إلّا تعبير عن إخفاقات في أغلبها خارجة عن نطاق المتعلم وأغلبها تتحكم فيه استراتيجيات التنفيذ وأساليب تنشيط الحصة وإثارة المتعلمين من خلال انتقاد المواضيع وتحوير المقترح منها وانتهاج مساع تتناسب وقدرات وميول المتعلمين، مع منح فرص الحديث في جميع الأنشطة، فالقواعد التربوية تلح على أن الأطفال لا يتعلمون الكلام دون أن يتكلموا، ولا ينجحون في إدارة حوار دون التدرب عليه ومنح فرص التمرن وتنويعها، ولأجل تحقيق هذا الغرض التربوي التعليمي المتمثل في إرساء عناصر القابليةالتعلّمية لهذا النشاط ، وجب مراعا ة عناصر الموقف التعليميمن موارد وسيروراتوآليات مناسبة للتقويم و إيلاءالأهمية التي تكتسيها شخصيةِ المتعلّم من حيث الاستماع في أول المقامات ، "لأنّالمتلقي وهو الشخص المستمع المتعلم، إذ عادة ما يكون المتلقون متمايزين في مقدار الثقافة والتفاعل، وعليه لا بدّ للمتحدّث أن يراعي هذه الظروف وأن يخاطبهم على قدر مستوياتهم الثقافية والمعرفية، شريطة أن لا يحاول أن يسفِّه أسلوبه، بل يستعمل الأسلوب السهل في مثلهذه المواقف" [1]، وفي هذا المجال يجد المتعلّم ما يرتكز عليه بالإقدام على التعبير وإبداء الرأي وتوليد الأفكارالتعبيرية التي تغذيها الالتزامات المعرفيةالمتعاقبة والمستلهمة من سابق المقاطع والحصص.

1 _ ناطق سعيدالحلاق،صعوبات التدريس ماده التعبير الشفوي، مجله البحث،معهد المعلمينمحافظة بالي،العراق2013 ص204.

المحور 10: ميدان التعبير الشفوي.

المؤشر06:وجود علاقة واضحة بينه وبين الميادين الأخرى.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	99	%82.50
لا	21	%17.50
المجموع	120	%100



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

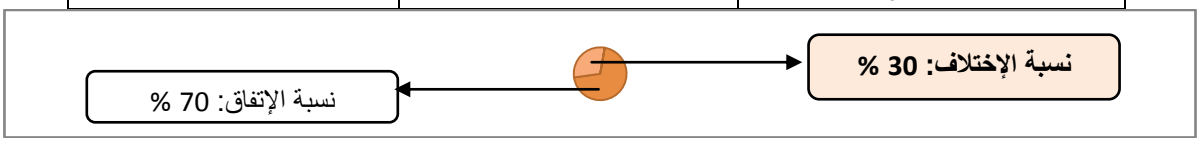
التفسير والتعليق:

يلتمس عدد مريح من الأساتذة وجود علاقة بين ميدان التعبير الشفوي والميادين الأخرى للمادة بنسبة 52.50%، ويعود ذلك من خلال التداخل العضوي العميق بين مهارات المادة، فالكلام مبني على حسن الاستماع يغرف مؤونته من أحضان النص المسموع، والقراءة فضاء خصب للتحدث والتعبير والتحليل والمقارنة والاكتساب، وهو ما يصب في رواق التعبير الشفوي وإنتاج المطلوب الكتابي جملا كانت أو نصوصا بما يتناسب وقدرات المتعلم وسنه العقلي، وباتجاه منعكس على الحديث فإن ممارسة المطالعة والقراءة المكثفة يجعل المتعلم يكتسب زادا لغويا يترجمه إلى أفكار بشكل شفوي أو مكتوب، وهو ما يعزز فكرة ترابط مهارات اللغة والمتمثلة في الميادين التعلمية وتشابك علاقاتها بما يمكن الحكم على أن اللغة كل متكامل، وتتّضح هذه العلاقة بين ميدان التعبير الشفوي بالميادين الأخرى جليّة، حيث يجد المتعلّم من خلال نطق السند المسم وعأن يقرأ المكتوب ويفهمه ومنه يتدرّج إلى تعلّم المنطوق ،ومنه إلى إنتاج مكتوب يتعلق به في النمط ويختلف عنه في السيرورة، وفي هذا الطّور الأول لا تتضح الأداءاتالإنتاجيةإلاّ معالمقاطع الأخيرة، حيث تتكرّس فترات التعلّم خلال السن بين الأوليين إلى نماذج كتابية، متمثلة في الربط وإكمال النقص واقتراح البديل، ومع تحقيق مؤشرات التحكّم في المهارات اللّغوية بمقادير مقبولة، يتيسرعلى المتعلّم الولوج إلى الكتابة الناج حة، التي تندرج في إطار النمطين الحواري والتوجيهي اللذين يحددهما المنهاج لهذا الطور.

المحور 10:ميدان التعبير الشفوي.

المؤشر07: ظهور صعوبات تعلمية على أداء المتعلم.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	84	70%
لا	36	30%
المجموع	120	100%



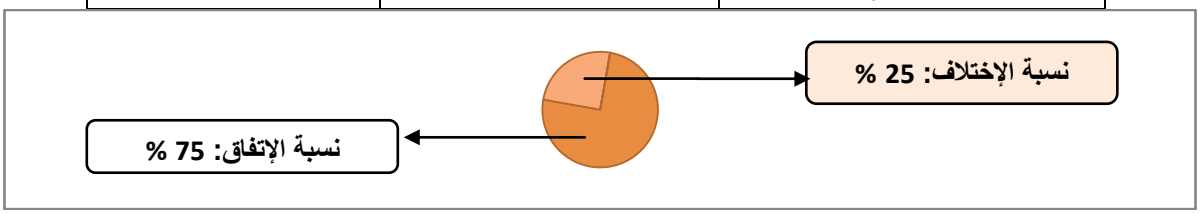
التفسير والتعليق: **التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر**

بغض النظر على النسبة المقدرة بـ 70% والتي تتفق وطرح مضمون المؤشر المتمثل في صعوبات تعلم أنشطة ميدان التعبير الشفوي، حيث يلاحظ على نسبة من المتعلمين صعوبات تعلمية، بيد أن تعلم التعبير الشفوي اختص ببعض الصعوبات التي تميزه عن الأنشطة اللغوية الأخرى، فعلى سبيل التمثيل نجد المتعلم في هذه السن يرتبك ويخجل اتقاء شر التقويم والنقد، إلى جانب الازدواجية اللغوية ونعني بها مزاحمة العامية للغة العربية فيجد المتعلم نفسه في ضيق من أمره ليتحدث بلغة فصحى والتعبير عن أفكاره نتيجة لتعوده الحديث بالعامية سواء داخل أو خارج المدرسة، كما تسهم قلة الاطلاع وهشاشة الزاد اللغوي في عدم القدرة على البناء والتعبير حتى ولو في حضور الأفكار. وتعد هذه الأسباب القليلة التي ذكرناها والمتعلقة بالمتعلم بمثابة حواجز تعيقه حتى في إمكان التحصيل الدراسي بشكل عام، إضافة إلى ما يشترك فيها من أسباب تتحمل الجوانب البيداغوجية التي يُسأل عنها الأستاذ (الطريقة الوسائل، التحفيز...)، ولتخطي الصعوبات الناجمة عن ممارس ة الفعل التعبير ي الشفوي، ينبغي تحديد الأساليب التدريسيةّ التي تراعي خصوصيات الميدان وخصوصيات المتعلّمين المتباينة ،ومنه تبرز نجاعة الموقف التعليمي –التعلمي للتعبير الشفوي ، على اختلاف أنشطته (أجرأة النص–دراس ة واستعمال الصيغ–الإنتاج الشفوي)، وتنامي مؤشرات الوجاهةالتعبيريةالمحددة في الكفاءة الختامية ومدارج تحقيقها ، عبر المقاطع التعلمية، وعليه ينبغي الاهتمام بالشقوق التي يتطلبها هذا الميدان، ففي الجانب التفاعلي يجب أن يعمل الأستاذ على إثارة واستمالة واحترام قدرات المتعلّمين، وإحضار الوسائل الكفيلة بدعم المواقف التعبيرية .ومن الشق الصوتي ينبغي أن تصل إلى مسامع المتعلّمين الأصوات من مخارجها الصحيحة ، بشكل جذاب مُراعٍ لمواقع النبر والتنغيم،والارتكاز على الجانب الإ يحائي، الذي يع ير اهتماما لتعابير الوجه و إيماءات الحواس وفوائد الإشارات والحركات غير اللفظية، التي تساعد على ملامسة الأفكار والألفاظ والحالات التي ينبغي أن يكون عليها المتعلمون.

المحور 11:ميدان فهم المكتوب.

المؤشر01: ترتيب ميدان فهم المكتوب ضمن ميادين اللغة العربية

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	90	75%
لا	30	25%
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

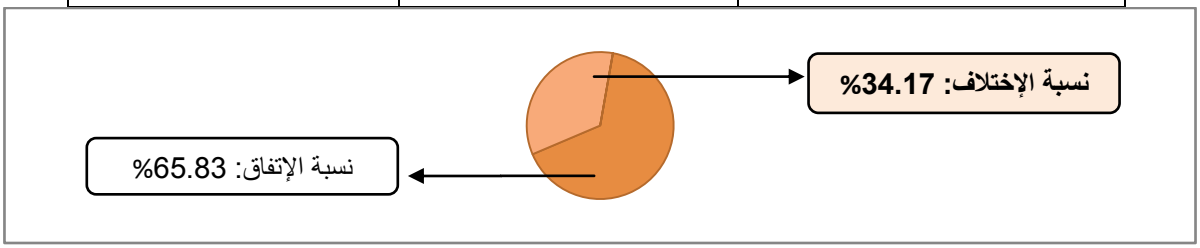
التفسير والتعليق:

أجمع عدد معتبر من الأساتذة بنسبة 75% تعبيرا عن رضاهم عن ترتيب ميدان فهم المكتوب، حيث جاء مواليا لميداني فهم المنطوق والتعبير الشفوي، وهذا راجع إلى تشبع المتعلم بجملة من الموارد والصيغ والتراكيب التي تمثل عدته ورصيده اللغوي المعتمد على النطق وتغذية الذاكرة السمعية، وبالنظر إلى أن ميدان فهم المكتوب يشتمل على المقروء (كلمات–جمل–نصوص) فإن المتعلم مدعو في أي محطة ومع أي نوع من المقروء من بذل جهد لحسن التلقي في بادئ الأمر، والقفز لتتبع المسار التعلمي للقراءة سواء خلال فترة التجريد المفضي إلى التعرف إلى الحرف وتشكيل أصواته بالصوائت الطويلة أو القصيرة أو حتى قراءة الجمل والنصوص، وتأتي نسبة المعبرين عن عدم رضاهم بترتيب ميدان فهم المكتوب والمقدرة بـ 25% نتيجة للحالة التنظيمية لأنشطة اللغة العربية في مضامين الجيل الأول، حيث كانت تترافق القراءة والتعبير الشفوي والكتابة في وصلة واحدة مع التكرر عبر أيام الأسبوع بخلاف التنظيم الذي جاء به المنهاج المحسن، وتتنوع أنشطة فهم المكتوب في حصص متعلقةتُستَهل باكتشافات الحروف وتركيب الأصوات وتثبيتها في فضاءات أخرى بواسطة الإملاء التثبيتي، أو بعض التدريبات الكتابية المتنوعة ، وفي هذا الباب نقف على أنّ القراءة مهارة أساسية يقوم عليها التعلّم بصفه شاملةوتعلّم المهارات اللغويةالأخرى في وضعيات تبادلية ، نظرا لأن القراءة تستهدف الألفاظ وا لمعاني،كما يهد التحليل والتركيب وإعطاء الرأي من القدرات الممارساتية التي تحقق أهداف القراءة. وفي الأنشطة القرائيةعلى تباين حصصها نقف على تمازج مهارات عديدة ،كالسمع والحركة والبصر والتفكير والفهم والتعبير الشفوي في وضعيةمناسبةلتدرّج المهاراتاللغوية في وحده متكاملة.

المحور 11:ميدان فهم المكتوب.

المؤشر02: عدد الحصص كاف.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	79	%65.83
لا	41	%34.17
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

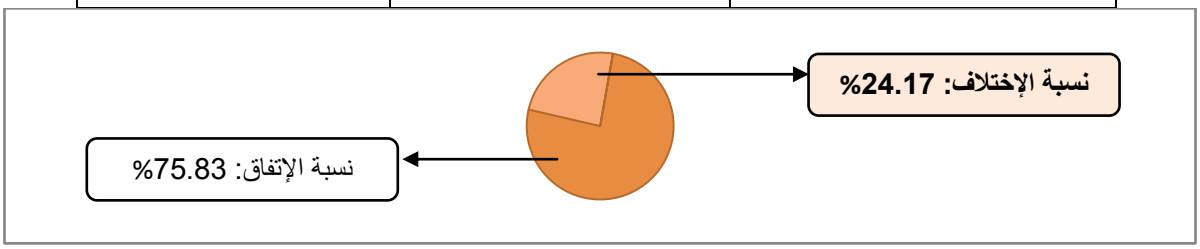
التفسير والتعليق:

على اعتبار نشاط القراءة عنصرا مركزيا ضمن ميدان فهم المكتوب، وأمام الصعوبات التي يتلقاها المتعلمون خلال حصص التعلم والمقدرة بست حصص، جاءت نسبة الرضا عن عدم كفاية الحصص مقدرة بنسبة 34.17%، حيث يتخوف ويسارع الأساتذة بتفعيل حصص القراءة وإغفال الأنشطة المرافقة لها تحت مظلة الميدان، وعليه لا يمكن اعتبار عدد الحصص غير كاف إذ هو متنوع بين القراءة الإجمالية التي تعتمد مخرجاتها على الذاكرة البصرية وحصتي التجريد للحرف ومتعلقاته، وإغفال نشاط المحفوظات وعدم اعتباره لبنة من لبنات المساهمة في تعلم القراءة عبر نصوص وقطع شعرية تجذب إليها المتعلم أثناء الترديد في فترة الاستظهار وخلال مسرحة النص الشعري، وتتنامى القدرة على القراءة بشكل متدرج ضمن المقاطع التعلمية المتوالية، والمتصفح للمنهاج الدراسي لماده اللّغةالعربية وتتبع مضامين الكفاءة الشاملة ومركباتها فيه، نلحظ بشكل دقيق مصرح به من تحديد عمليات بناء الكفاءة الختاميةلأنشطة فهم المكتوب من خلال جملة منالمراتبالتعليميةالمتدرجة، فالكفاءةالختامية تنصّ صراح ة على ضرورة فك الرموز وقراءة النصوص القصيرة بي سر في مختلف الأنشطة ، بالتركيز على النمطين الحواري والتوجيهي والمستعملة في 30 كلمة على الأكثر، ويتمّ بلوغ ذلك من خلال عدد من الإجراءات ، تتمثل في فهم المقروء وإعادة بناء المعلومات الواردة في النص ، وحسن استعمالها وتنفيذ إستراتيجية القراءة التي يتطلّبها كلّ نشاطباستقلاليةوسيرورة منهجيّة خاصة، وصولاإلى تقييم مضمون النصّ وتحديد بعض القيم المحمولة بين طياته ، وفق ما يناسب وقدرات المتعلمين.

المحور 11:ميدان فهم المكتوب.

المؤشر03:مركبات الكفاءة راصدة لنواتج التعلم المحتملة.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	91	%75.83
لا	29	%24.17
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

التفسير والتعليق:

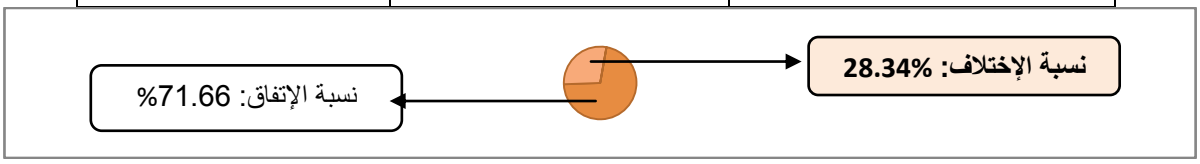
جاءت نسبة الاتفاق مع مضمون المؤشر حول نواتج التعلم من خلال مركبات الكفاءة مقدرة بنسبة 75.83% متماهية مع نوعية المؤشرات المطلوبة لتعلم القراءة، فصحة القراءة الإجمالية تسهم في بناء تعلمات عامة لبعض الكلمات التي يمكن قراءتها حتى قبل دراسة الحروف والأصوات المشكلة لها، وخلال حصتي التجريد المرافقتين لتثبيت الحرف كتابيا واستغلال حصة الإدماج التي يدعى فيها المتعلمون إلى القراءة في الكتب وانجاز نشاطات الألعاب القرائية، كلها مرتكزات تنمي المعايير التي يتطلبها الميدان لاسيما في نشاط القراءة والمتمثلة في:" فهم المقروء وإعادة بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب واستعمالها، كما يستعمل استراتيجية القراءة ويقيّم مضمون النص المكتوب"[1]، وعليه تظهر لبنات الكفاءة معرفة وتوظيفا وتقويما، ومن خلال الممارسةلأفعال التعلّم المخصّصة لبناء كفاءةختاميةمتعلّقة بميدان فهم المكتوب، نقف على تدرّجات تعليميةتتجه من الأعلى إلى الأسفل (الجملة—الكلمة—الصوت)، وتعود خلال عمليات التركيب والدمج للأصوات في تأليف الكلمات والجمل من الصوت إلى الكلمة فالجملة، ويتحكّم المتعلّم خلال هذا الموقف في بناء تأسيس وحدات لغوية(كلم ات)، تليها عمليات إنجاز وبناء جمل يقرأها ويفهمها، وبتنويع المهارات القرائية يتّجه المتعلّم إلى تحقيق أداء قرائي مقبول يتجود مع مرور الحصص والمقاطع، فالكفاءةالختاميةمبنية بشكل متدرّج وفق ما تمليه الضرورة التعلّمية برصدها نواتج التعلّم المتمثّلة في الأداء السليم لقراءة المكتوب والفهم المقبول للمقروء.

1 _ الوثيقة المرافقة للمنهاج، ط2010، ص22.

المحور 11:ميدان فهم المكتوب.

المؤشر04: سيرورة التنفيذ مرنة.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	86	%71.66.
لا	34	%28.34.
المجموع	120	100%



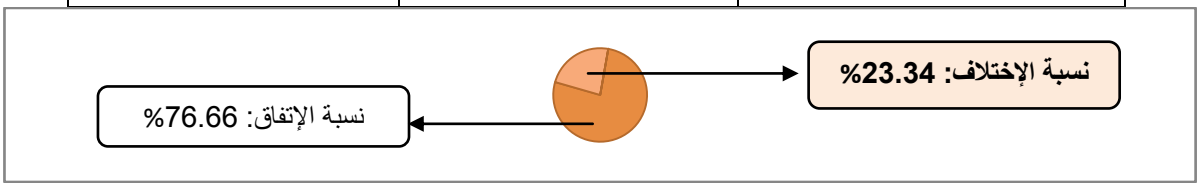
التفسير والتعليق: **التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر**

تمثلت نسبة عدم رضا الأساتذة حول سيرورة التنفيذ ومرونتها مقدرة بـ 28.34%، ومنها نلتمس استشعار الصعوبات القرائية التي تبدو على أداءات المتعلمين، إلا أن الالتزام بحصص القراءة ومؤشراتها الدقيقة يسهل عملية التعلم، ففي حصص التدريب على مفاتيح القراءة يركز الأستاذ على الهدف منها، فهي محطة يتدرب فيها الطفل على النطق واستيعاب قدر من الكلمات يتعرف عليها بمجرد النظر إليها لأنها عملية جاءت في صيغة وحدات تؤلف الجملة التي يشتغل فيها على إبراز الحرف وتشكيل الأصوات، وبالتالي يكون مهيأ لعملية القراءة بصفتها عملية تعرف وفهم وإدراك، ومع مرور المقاطع التعلمية الخمس الأولى ينتقل إلى مرحلة التعلمات الفعلية حيث يواجه المتعلمون نصوصا مناسبة لقدراتهم، يكتسبون إثرها المهارات القرائية الأساسية كالوصل والسرعة المقبولة ومراعاة الجوانب التفصيلية (الشد، المد، التنوين، مخارج الحروف)، والشأن نفسه ينطبق على التعامل مع نصوص المحفوظات بالقراءة الآليةبعيدا عن القراءة الإجمالية خلال المقاطع السابقة، وتعودتمظهراتالمرونةإلى التقنيات الموظَفةوالأساليب الديداكتيكيةالمستعملةوالمعتمِدة على مراعا ة شروط التعلّم العامة ، والمتمثلة في تشكيل بيئةصفّية سانحة للتعلّم، وكذا مراعا ة الشروط النفسيةوالتربويةوالأدائيةالمتعلقة بنشاط القراءة، والمرتكزة على محاكا ة الصوت المسموع والوعي بتقنياته الشكليةّ وتحديد مميزاتها واختلاف نطقها من مخارجها الصوتيةالصحيحة ، تفاديا للخلط بين المتقاربمنها .ولإضفاء لمسةالمرونةالتعلمية ينبغي أن يهتم الأستاذ بالجوانب النفسية في المقام الأول ، بتشكيل الحوافز والمثيرات التي تربط المتعلّم بالمستهدف من المقروءولواحقه ،كالفهم والتقييم والتأهيلإلى الإفادة من الأداء القرائي، لمختلف النصوص القصيرة وحتى داخل رحاب الأنشطةالتعلّميةالمقررة لمادة اللغة العربية، وكذا في مواقف التعلّم ضمن ميادين المواد الأخرى، فيتحقق البعد القرائي في شكله الموسع الرامي إلى الإسهام في بناء كفاءة عرضية ذات طبيعة فكرية ومهارية ووجدانية.

المحور 11: ميدان فهم المكتوب.

المؤشر05: قابلية التعلم والانخراط في المواقف التعلمية.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	92	%76.66
لا	28	%23.34
المجموع	120	100%



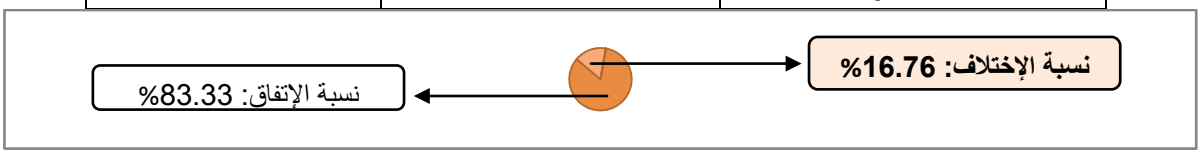
التفسير والتعليق: **التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر**

تعبر نسبة من الأساتذة المنفذين للمنهاج على تدني نسبة قابلية التعلم والانخراط في المواقف التعلمية والمقدرة بـ 23.34% وهي نسبة تشترك فيها جملة من العوامل، فالمتعلم الذي يعاني صعوبات عامة تنعكس على صعوباته القرائية، ومما يجب ذكره هو إغفال بعض الأساتذة لمركبة الفروق الفردية التي يتمايز من خلالها المتعلمونكاختلاف استعداداتهم المتأثرة بمجالات النمو لاسيما اللغوي منها، وتلقيه المحفزات النفسية التي تجعل منه فردا متعلقا بنشاط القراءة على مختلف محطاته، لذلك وجب على الأستاذ مراعاة هذه الشروط وتحيين الظروف التي تدفع بالمتعلم للانخراط في عملية تعلم القراءة بأنشطتها، توخيا لتحقيق أهداف القراءة وعلاقتها بالتحصيل اللغوي والمعرفي بشكل عام باعتبارها نشاطا محوريا، وتبقى نسبة العزوف على الانخراط في مجال تعلم القراءة مرهونة أيضا بالكفاءات العرضية المحققة في ميداني فهم المنطوق والتعبير الشفوي كما يلتمس هذا الاحجام عن الانخراط في مجال القراءة هو شعور المتعلم بالمراقبة والتقييم من طرف الأستاذ والأقران، وتظهر نسبة الانخراط متفاوتة فعلا بين المتعلمين نظرا للفوارق التي تميزهم ، ولدفع المتعلمين إلى الإ سهام والتفاعل بشكل مقبول في ميدان فهم المكتوبلاسيما نشاط الأداء القرائي سوا ء تعلق الأمر بالقراءةالإجماليةأو القراءةالواعيةللأصوات والكلمات فالجملة.ولتحقيق هذا السلوك المهم ينبغي مراعا ة التدرّج في فهم الموارد المستهدفة بالتعلّم وإعطاء الفرص والوقت المناسبوتّبني الوسائل المعينة على التركيز والتحكّم ، لأنّ الا خفاق وعدم الإتقان يجعلان المعلومات عرضة للنسيان والالتزام بحصص الكتابةالمتمثّلة في تثبيت الأصوات في الحصص ا لمو الية لنشاط القراءة باعتبارها الوجه الثاني لها وهو ما يرفع نسبة الترسيخ للأصوات والمقاطع الصوتية والكلمات المستهدفةبالكتابة ، كما يستوجب احترام التدرّج المراعي لقدرات التلاميذ المتم ايزة،كما تظهر ضرورة الاعتماد على الأنشطة التوظيفية لدفع المتعلم إلى الإسهام في بناء تعلماته وتحصيلها.

المحور 11:ميدان فهم المكتوب.

المؤشر06:وجود علاقة واضحة بينه وبين الميادين الأخرى.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	100	%83.33
لا	20	%16.67
المجموع	120	100%



التفسير والتعليق: **التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر**

تشير النسبة المرصودة والمتمثلة في 83.33% من قبل الأساتذة إلى رضاهم واستشعارهم لأهمية القراءة وورودها في ما يسمى بميدان فهم المكتوب، وعلاقته بالميادين الأخرى، حيث وكما أسلفنا بأن اللغة كل متكامل يتم تفريغ أنشطته لسبب منهجي، متمثل في دراسة كل فرع بشكل مستقل، والواضح من ميدان فهم المكتوب ما تعكسه ترابط مهارات اللغة التي تهدف بالأساس إلى التواصل والتفاهم وتبليغ الرسائل والخطابات، فهي تجمع بين ما هو استقبالي ويحتاج بالأساس إلى الاستماع والقراءة باعتبارها آلية يتم من خلالها تشكيل الأصوات والنطق اعتبارا من رؤيتها، كما يجمعها بما هو تعبيري ويتمثل في الأنشطة البنائية الإنتاجية للغة، فهو يحتاج إلى الكلام متمثلا في التعبير الشفوي والكتابة متمظهرة في الإنتاج الكتابي على اختلاف مستويات تعلم اللغة، والمتتبعلمميزات فهم المكتوب وعلى وجه الخصوص نشاط القراءة ، يلمس بجلاء روابطهذا الأداء بمهارات اللغة الأخرى في شكل عضوي تبادلي، فقبل تعلّم المتعلّم كيفي ة تحويل الرموز المكتوبةإلى منطوقة فهو مجبر على تعلّم كيفي ة نطقها نطقا سليما صحيحا عن طريق الاستماع والنطق، بالإضافة إ لى تنمية الذوق الجمالي والشعور بأهمية اللّغةمما يدفع متعلّمهيا إلى التحرير والكتابةوالتأليف في مناسبات ومستويات لاحقة، كما أنّها تفيد المتعلّم بالحصول على أكمام من المفردات والتراكيب والمعاني ،التي يوظفها في شؤون ه التواصليةمشافهةأو تحريرا ، "والقراءةفنّ لغوي ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية،إنّها عملية ترتبط بالجانب الشفوي للّغة من حيث كونها ذات علاقة بالعين واللسان (القراءة الجهرية)وترتبط أيضا بالجانب الكتابي للّغة من حيث أنها ترجمة لرموز مكتوبة"[1].

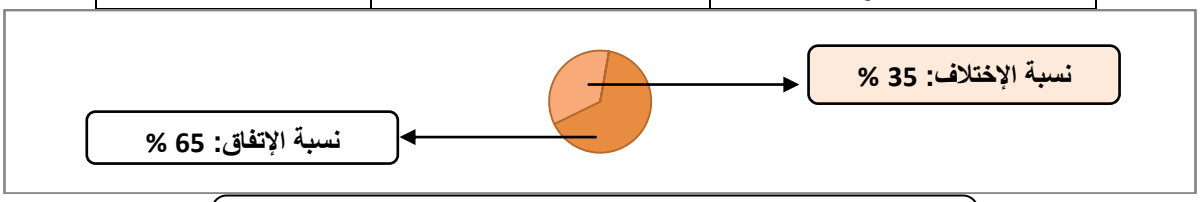
وعليه ينبغي الاهتمام والوعي بهذا الميدان الذي يفرز مخرجا ضروريا للتعلّم واكتساب المعارف ألا وهو القراءة.

1 _ محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية،عالم الكتب القاهرة، مصر،ط1،2003 ، ص 63.

المحور 11:ميدان فهم المكتوب.

المؤشر07: ظهور صعوبات تعلمية على أداء المتعلم.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	78	%65
لا	42	%35
المجموع	120	%100



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

التفسير والتعليق:

جاءت نسبة الرضا عن محتوى المؤشر والمتمثلة في ظهور صعوبات تعلمية على أداء المتعلم متقاربة مع محتوى المؤشر الخامس والمتمثل في قابلية الانخراط في المواقف التعلمية الذي جاءت بنسبة مقدرة بـ 76.66% في حين قدرت نسبة المؤشر السابع بـ 65% نظرا للارتباط العضوي بين الانخراط والانغماس في مجال القراءة والصعوبات التعلمية التي ترافق أداءات المتعلمين، حيث أن المعيقات القرائية متنوعة ومختلفة منها الجسدي والعقلي والنفسي، ومن أهم الصعوبات التعلمية للميدان في هذا الطور تتمثل في:

"-عدم التمييز بين الحروف المتقاربة في الشكل، إبدال أو حذف أو إضافة بعض الحروف والكلمات.

- عدم التمييز بين الحركات المتقاربة والمدود.

- عدم التمييز بين ياء المد والألف المقصورة.

- عدم نطق التنوين والشد والإشباع.

- عدم إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة"[1].

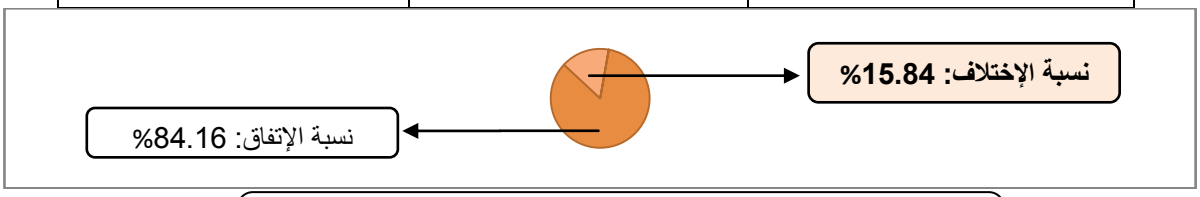
وفي الآن نفسه تقترح الوثيقة المرافقة للمنهاج بعض النماذج المقترحة لعلاج هذه الصعوبات مما يسمح بتجاوز معيقات نشاط القراءة اعتبارا من أهميته البالغة، ولأجلبلوغأهداف الأداء القرائي في المراحل التعليميةالقاعدية.

1 _ الوثيقة المرافقة للمنهاج للغة العربية، 2016، ص15.

المحور 12:ميدان التعبير الكتابي.

المؤشر01: ترتيب ميدان التعبير الكتابي ضمن ميادين اللغة العربية.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	101	%84.16
لا	19	%15.84
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

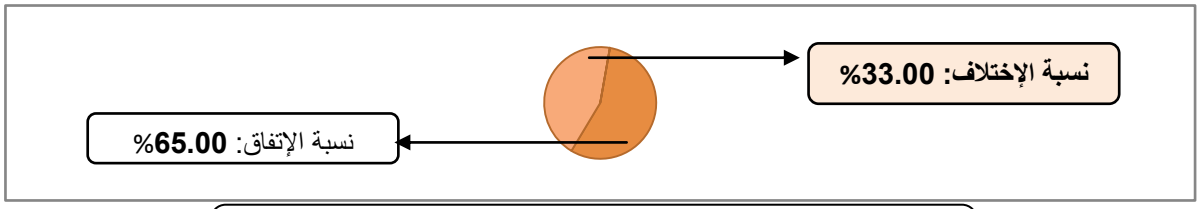
التفسير والتعليق:

عبر الأساتذة المبحوثون عن رضاهم الكبير حول مضمون المؤشر والوارد في مركبة الترتيب الذي تعرفه ميادين اللغة العربية بنسبة قدرت بـ 84.16%، وهذا الحكم يُستشف بشكل جلي من خلال تماهي المتعلمين مع أنشطة الميدان المؤلَف من الخط والتطبيقات والإدماج والإنتاج الكتابي، فالأغلبية الساحقة تنظر إلى مدى أهمية الميادين التي تسبقه والتي تعتبر روافد لعملية الإنتاج التعبيري من خلال أنشطته كدراسة الصيغ والأساليب والثروة اللغوية المحققة من خلال فهم المنطوق، وجودة الكتابة من خلال الحصص التعلمية أثناء تجريد الحرف أو في فترة التعلمات الفعلية، حين يواجه المتعلم نصوصا قرائية تناسب مستواه وتتناسب وقدراته.كما نجد نسبة 15.84%من الأساتذة المستجوبين غير راضينا عن هذا الترتيب، وهو أمر ينافي وترتيب المهارات اللغوية الأساسية وعدم تفحص المنهاج ولواحقه توخيا لتشرب المفاهيم والامتثال للطريقة واستشعار الصعوبات والبحث عن أسبابها بغرض تجاوزها. وهذاالمنطقية في تركيب التعبير الكتابي،لاسيّما الإنتاج الكتابي منه في آخر حصص الوحدةالأسبوعيةالتعليمية، التيتستند إلى حتميةِ توافر مجموعة من الروافد المؤهلةإلى الإنجاز الكتابي . فالثروة اللّغوية المستمدة من أنشطة النصوص الاس ـتلادية في ميدان فهم المنطوق والتعبير الشفوي وميدان فهم المكتوب عبر القراءةالإجمالية في البدءأو حين تعاطي النصوص، هي المتكأ الرئيس لنشاطات الإنتاج الكتابي الذي يحتاج إلى بُنى وقوالب وأساليب استمدها من التعلّمات السابقة، إضافة إلى ما تضيفه التقنيات والتوجيهات المُقدّمة بشكل مستمر وممنهج من طرف الأستاذ، من خلال وضعيات التدريب المختلفة سواء كانت جزئية أو تعبيرية كاملة.

المحور 12:ميدان التعبير الكتابي.

المؤشر02: عدد الحصص كاف

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	78	%65.00
لا	42	%33.00
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

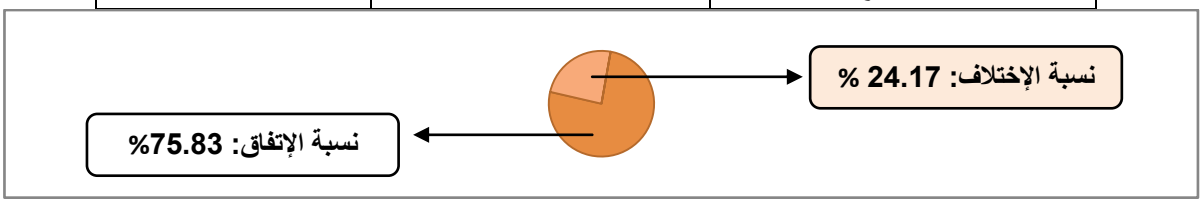
التفسير والتعليق:

تكاد نسبة الرضا والاختلاف حول كفاية الميدان من الحصص متقاربة، إذ لم تتجاوز نسبة الاقتناع بعدد الحصص الممنوحة للميدان 65.00%، ويعود هذا الحكم إلى عدم انتباه الأساتذة إلى أن المسألة متعلقة بميدان التعبير الكتابي، وليس بحصة الإنتاج الكتابي التي تبقى حصة من حصص الميدان، فميدان التعبير الكتابي خصص له أكبر عدد من الحصص مقارنة بالميادين الأخرى، حيث اشتملت حصصه الستة في تعلم الكتابة في حصتين، وتعلم الإدماج في حصة لينتهي الميدان بحصة الإنتاج الشفوي التي يكون فيها المتعلم مطالبا بأداءات إنتاجية بسيطة تتدرج من إكمال الناقص إلى الإضافة إلى الترتيب إلى حصة تعلم الإدماج، التي تنمي قدراته في تجنيد معارفه ومكتسباته من أجل بناء نص من نفس النمط لا يتجاوز 40 كلمة في المجموع، وذلك في نهاية الطور الثاني عبر كفاءة ختامية ميدانية، فالحصص المترتبة والمتدرّجة وظيفيا تتماهى ومتطلبات الكتابة الإنشائية الإنتاجية ، حتى ولو تمثلت في إضافة مقطع كتابي أو ترتيب مُشَوش أو تقديم حكم بالصحة أو الخطأ ضمن مجموعة البدائل التي يحال عليها المتعلم ، وتبقى الوضعية الديداكتيكية التي تحقق مركبات الكفاءةالختامية للميدان في ميزان الضرورة أومن الوعي بأهميتها من حيث تناسب سنداتها وقدر ات المتعلّمين المعرفية والمنهجية على وجه الخصوص ، ممّا يسمح للمتعلّم بتحليل التعليمات وتعيين المطلوب وتحديده، من خلال الاستئناس بالتعليمة، والانتقال إلى الأداء الكتابي، استجابة لنوعية المنتظر والوارد في التعليمة التي ينبغي أن تتَّسم بالوضوح والدّقة ، بعيدا عن المعيقات المعجمية للوحدات اللّغوية التي تبنى عليها.

المحور 12:ميدان التعبير الكتابي.

المؤشر03:مركبات الكفاءة راصدة لنواتج التعلم المحتملة.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	91	%75.83
لا	29	%24.17
المجموع	120	%100



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

التفسير والتعليق:

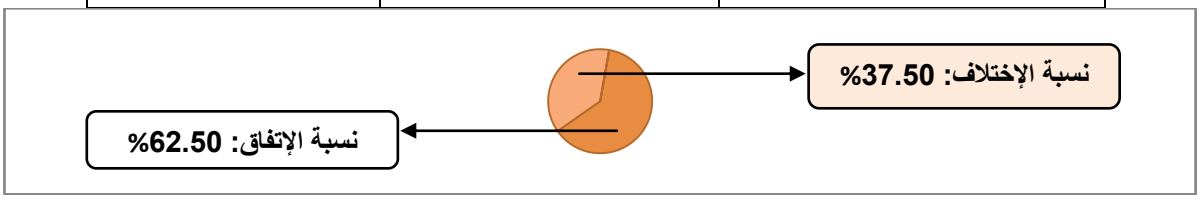
جاءت نسبة التوافق مع مركبات الكفاءة عالية تتمثل في **75.83%**، حيث أن المتفحص بمركبات الكفاءة الختامية لميدان التعبير الكتابي يجدها مضبوطة ومحددة يستهدف كل جزء منها حصة من حصص ميدان التعبير الكتابي، فعلى مستوى الخط يطالب المتعلم بالتعرف على مختلف أشكال الحروف والضوابط، أما على مستوى التطبيقات فهو ملزم بالتحكم في مستوى اللغة الكتابية، كما أن حصتي التطبيقات فهما مخصصتان لإنجاز بعض الوضعيات التدريبية البسيطة، بالتركيز على الشق الإملائي الذي تسمح موارده بالكتابة السليمة، كالتمييز بين همزتي الوصل والقطع وإدراك الأصوات المنطوقة غير المكتوبة، وجميع هذه الحصص يتم من خلالها التثبت من الجوانب الكتابية الصحيحة واستقاء المعجم والأساليب والصيغ من حصص المنطوق إلى أنشطة ميدان فهم المكتوب، التي تعينه من شق الفهم والبناء الذي يتطلب إنتاج نص ذي طبيعة توجيهية في وضعيات تواصلية دالة محددة النمط والحجم والتعليمات. وتبقى الدراسة الواعية واستعمال الوسائل وانتقاء المواضيع من العناصر المساعدة على حسن البناء وجودة الإنتاج المحدد بسقف الكفاءة الختامية للميدان، والمتصفّح للمنهاج يقف علوجاه ة المنتج المنتظر من الميدان في منصوص الكفاءة الختامية ، والمصرّح به والمتمثل في أن "ينتج المتعلّم كتابة نصوص منسجمة تتكون من 20إلى40 كلمةمشكولة شكلا تاما، من مختلف الأنماط ، مع التركيز على النّمطين الحواري والتوجيهي في وضعيات تواصلية دالة"[1]، وهو ما يعكسالمرور عبر وضعيات تعلّمية بسيطة لأنشطة التعبير الكتابي ، ومؤشرات كفائية عَرضية مواردية، يمزج فيها بين نوعية الموارد المعرفيةوالآليات المنهجية الخاصة بالأداء الكتابي ، وتحويل الأفكار الذاتية العامة،وبناء نصّ من نفس النّمط في الطور الأول، تعبيرا عن تحقيق الكفاءة الختامية للميدان.

1 _ منهاج مرحله التعليم الابتدائي، 2016، ص 14.

المحور 12:ميدان التعبير الكتابي.

المؤشر04: سيرورة التنفيذ مرنة.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	75	%62.50
لا	45	%37.50
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

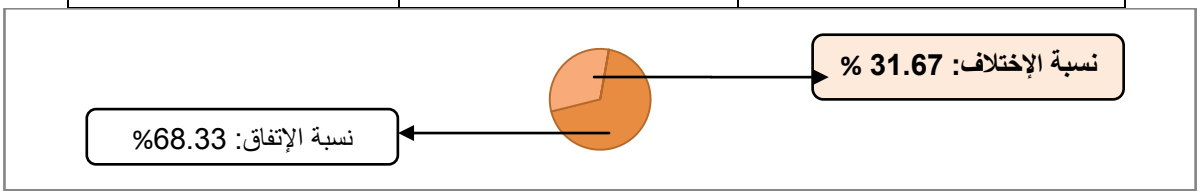
التفسير والتعليق:

ما يلاحظ على نتائج عدم التوافق مع مرونة لسيرورة التنفيذ، والمتمثلة في 37.50%أنها انبثقت من الصعوبات والعوائق التي يشهدها كل نشاط من أنشطة الميدان، فالكتابة من خط وإملاء وإدماج وإنتاج تشوبها صعوبات متعددة ومختلفة بين أفراد الجماعة المتعلمة. لذا وجب الاهتمام بانتقاء وانتهاج الأساليب التدريسية وتنويعها، بما يمكن من تحقيق مؤشرات كل نشاط والاهتمام بالجوانب النفسية ومستويات النمو واستثارة وزعزعة أرصدة المتعلمين ومكتسباتهم، ودعوتهم لتجنيدها في وضعيات منسجمة الطرح معقولة الأفكار وتعزيزهم بالروابط اللغوية التي تسمح بتزاوج الجمل وإسهامها في تشكيل معان جديدة، وبالنظر إلى حصة الإنتاج الكتابي على أنها وضعية تعلمية يكتسب منها موارد للغة وأساليب التفكير، وإرجاء القياس والأحكام إلى فضاء الدعم والتقويم والعلاج من خلال وضعية مركبة في نهاية المقطع التعليمي. كما تتجلّى المرونة في تنفيذ حصص ميدان التعبير الكتابي على تعددّها ، بالحرص على بلوغ مؤشرات كلّ نشاط بشكل انفرادي توخيا لتحقيق مؤشرات نشاطويةتضاف إلى جلة المؤشرات المحَصَلة من بقية الأنشطة، فيجد المتعلّم نفسه أمام مصادر متجانسةتعينه على الكتابة كيفما كانت مطالبها، كما أنّ المواضيع المنتقاة على سبيل الواقعية والقرب من حيا ة المتعلّمتلعب دورا في جذبهوشدّه إليها ، لاسيما تلك التي تنبع من بيئته الأسريةوالمجتمعية . وعلى الرغم من ورود بعض الوضعيات في الدليل أو في دفتر الأنشطة والتي لا تتناسب وشروط الأداء الكتابي البسيط، فإن الأستاذ مطالب بالارتكاز عليها وتكييفها أو القفز إلى انتقاء مواضيع محترِمَة خصوصيات الانتماء إلى المحور، وهذا الإجراء في حد ذاته، يندرج في إطار الحرية البيداغوجية المسؤولة التي تنص عليها المناهج، والوعي الديداكتيكي الذي ينبغي أن يحضر في ممارساتالأستاذ ونشاطات المتعلمين.

المحور 12:ميدان التعبير الكتابي.

المؤشر05: قابلية التعلم للانخراط في المواقف التعلمية مقبول.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	82	%68.33
لا	38	%31.67
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

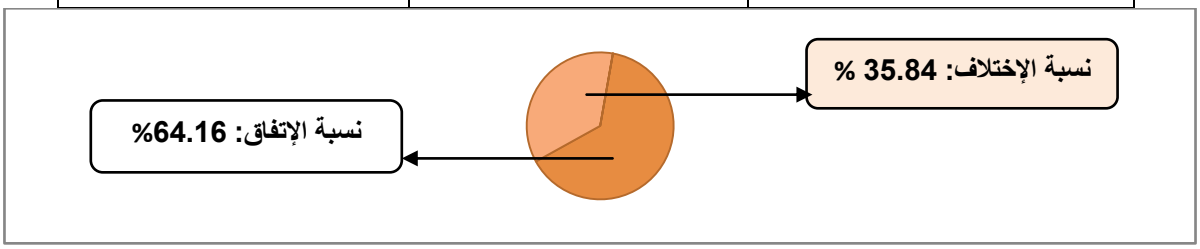
التفسير والتعليق:

ترتبط قابلية المتعلم للانخراط في المواقف التعلمية تبعا للصعوبات التعلمية الظاهرة على المتعلم بشكل عام إلا أن ما تتطلبه عملية الإنتاج والبناء بشكل كتابي لها من الخصوصية التي تميزها عن صعوبات تعلم أنشطة الميادين الأخرى، وعلى الرغم من توافق 68.33% من الأساتذة ومنصوص المؤشر إلى نسبة 31.67% تبدو منطقية ومقبولة على حد ما بالنظر إلى الأسباب الفاعلة في هذا الاتجاه، ومن أهمها مزاحمة العامية للغة الفصحى بشكل جلي يوقف تسلسل أفكار المعبر نظرا لافتقاره للفظ الذي يعبر عن المعنى المقصود، علاوة على سوء الكتابة وقلة الذكاء لدى بعض المتعلمين، وهذه النقائص مجتمعة وغيرها تجعل نسبة من المتعلمين ينفرون من حصص الإنتاج الكتابي تخوفا من عدم إحراز المطلوب والاستجابة له بشكل وجيه مهما كانت مستويات التعليمات ونوعية المواضيع، وللعمل على تشكيل عناصر القابلية والإقدام على الانخراط في مواقف تعليمية-تعلّمية لميدان التعبير الكتابي، لاسيما نشاط الإنتاج الكتابي، الذي يخلص إلى التدرّج في تنفيذ الحصص الأسبوعيةالمتتالية ، ينبغي تجاوز المسائل المعرفية المحضة وتتبع الإشكاليات النفسية التي تثبط ميول المتعلّم وتثني عزيمته على الولوج في الوضعيات التعليمية ، انطلاقا من مركبةالثقة بالنفس التي تط بع شخصيةِ المتعلّم ، ليس في مجال الإنتاج الكتابي فقط، بل في جميع الأنشطة اللّغوية بحكم ترابطها وتوجُّهها إلى تحقيق الكفاءات الختاميةالميدانية ، وبالتالي تحقيق الكفاءةالشاملة لمادة اللّغةالعربية، إذ أنّ العامل النفسي الذي يعتبره عديد العلماء سببا ينبغي مراعاته بالتكفل به في سن مبكرة ، له من التأثير المباشر في تشكيل حوافز ودوافع التعلم والتحصيل، وتنمية المعارف وبناء الكفاءات المستهدفة في الطور المعني.

المحور 12:ميدان التعبير الكتابي.

المؤشر06:وجود علاقة واضحة بينه وبين الميادين الأخرى.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	77	%64.16
لا	43	%35.84
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

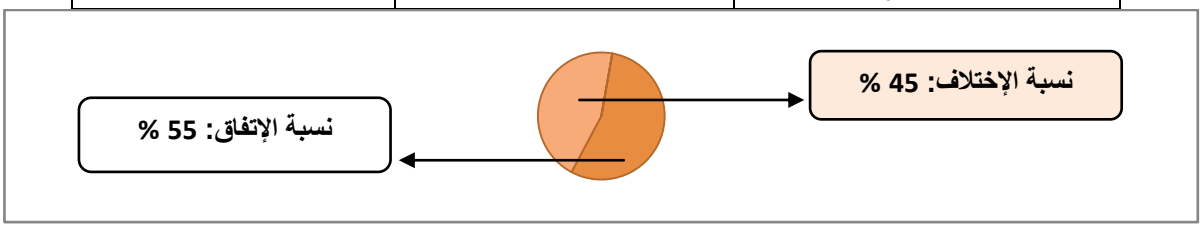
التفسير والتعليق:

ترى نسبة 35.84% من الأساتذة المستجوبين غياب علاقة بين ميدان التعبير الكتابي وميادين اللغة الأخرى، وجاءت هذه النتيجة مدهشة إلى حد ما، بالنظر إلى حصر اهتمامات الأساتذة في حصة الإنتاج الكتابي منفردة، في ميدان التعبير الكتابي لدليل على التميزعن الأنشطة اللغوية الأخرى على اختلاف ميادينها، لذا نجد التعبير الكتابي متعلق بجميع الأنشطة التعلمية وحتى تلك التي تستقى من مواد أخرى، وهذا التغافل مرده إلى الأستاذ في عدم وعيه وتنبهه إلى التكامل بين ميادين اللغة بشكل عام والتعبير على وجه الخصوص، باعتباره المحصلة المرجوة من تدريس فنون اللغة العربية، وعليه يستوجب من الأستاذ بالبحث عن سبل توضيحية لتواجد نماذج وأمثلة تبرز صحة الترابط بين ميادين اللغة واستشعار تضافرها في عملية البناء، فالتعبير الكتابي من بين فنون اللغة التي تتموقع في هيئ ة غاية ، تخدمها جميع الفروع والأنشطة الأخرى، فالإملاء مثلا وسيل ة لتقويم النوعية المكتوبة، والضوابط التركيبيةوسيلة لتقويم اللّسان وصحّته ، والقراءة بفروعها وسيلة لفهم تع ابير الآخرين، وإثراء الجانب الفكري وتنوعه و إغناء المعجم اللّغوي للمتعلم وتنمية روح استشعار الجمال والتذوق ، من خلال القيم المرافقة لوضعيات التعلّم، فالتعبير الكتابي هو الفضاء الذي تصبّ فيه جميع الروافدالتعليميةالمحصلة، لذا وجب الاهتمام بسير تعلّمه والتحكّم في العناصر المعرفيةوالمنهجية ، التي تجعل المتعلّم في وضعية إنتاجية كتابية، بالإفادة من التعبير الشفوي، والقراءة والخط والإملاء والتدرب على الإنتاج الجزئي ، في هيئة الوضعيات البسيطة المستقلة المتناولة في الوحدة الأسبوعية، وفي حصص الألعاب القرائية التي تفسح المجال للإبداع والابتكار.

المحور 12: ميدان التعبير الكتابي.

المؤشر07: ظهور صعوبات تعلمية على أداء المتعلم.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	66	55%
لا	54	45%
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

التفسير والتعليق:

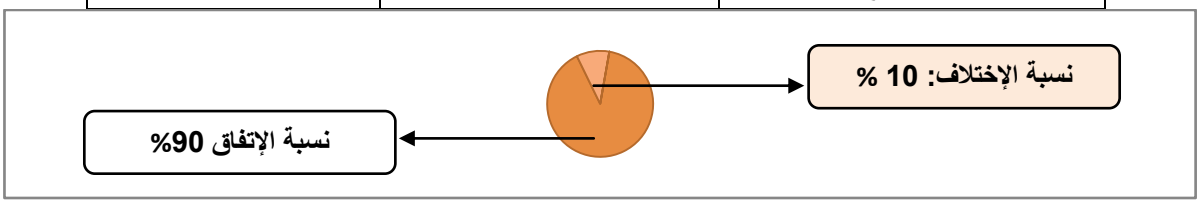
كغيره من ميادين اللغة العربية يواجه المتعلم من خلال أداءات ونشاطات صعوبات تعلمية والتي عبر عنها المستجوبون بنسبة معتبرة مقدرة بـ 55%، وهذا الحكم مستند إلى جملة من الصعوبات والمعيقات التي تظهر على أداءات المتعلمين،التي نذكر منها المتعلقة بالجانب الآلي للكتابة، وتتمثل فيعدم تمييز كتابة الحرف في مختلف الوضعياتو عدم استعمال الحركات والمدود في مواقعها الصحيحة والخلط في كتابة الحروف المتشابهة شكلا أو نطقا علاوة على كتابة الحروف التي تنطق ولا تكتب.

أما من ناحية الإنتاج فتظهر على المتعلم صعوبات ذات بعد فكري نذكر منها: شعور بعض المتعلمين بالخجل والتهيب أثناء الكتابة و قلة التدرب على الكتابة وإقرانها بالرصيد الشفوي، كما أن عدم الاستئناس بالتعليمات لا يسمح بتحقيق الوجاهة من المنتوج، و تمثل المطلوب في موضوع يفوق مستوى المتعلم أو يبعد عن واقعه المدرسي والاجتماعي خلال هذا الطور، ولأجل احتواء هذه النوعيات من الصعوبات التي تُطرح في ميدان التعبير الكتابي ينبغي الوعي بعدم النظرإلى حدود الكفاءة التعبيرية الكتابية بانتهاء حصة الإنتاج،إذ يُعدّ مجال الكتابة والتعبير متقاطعا مع كل الأنشطة اللغوية،والتي تتيح فرصة التدرب. ففي نشاط القراءة –مثلا– تعد ردود وإجابات المتعلمين على الأسئلةالتحليلية واستنباط العناصر التي تُبنى عليها السندات القرائية، سانحة بتوليد الأفكار واستشعار أهميتها، وبالتالي تتحقق لديه ألفة بالجمل والأفكار والمعاني الحاوية لها، فيتخذها نماذج وقوالب شفوي ة في البدء، إذ أنه لا يجد عائقاأخر لتحويلها إلى صورة كتابية، يضيف إليها من رصيده السابق ومن آرائه وأفكاره الذاتية ومن القيم التي تشرّبها أثناء محطات التعلّم المتوالية داخل المقطع.

المحور 13:التقويم.

المؤشر01:التقويم البيداغوجي المقترح وُضع قصد تحليل المعطيات الناجمة عن جميع ما يسمح بتقدير الأداءات.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	108	%90
لا	12	%10
المجموع	120	%100



التفسير والتعليق: **التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر**

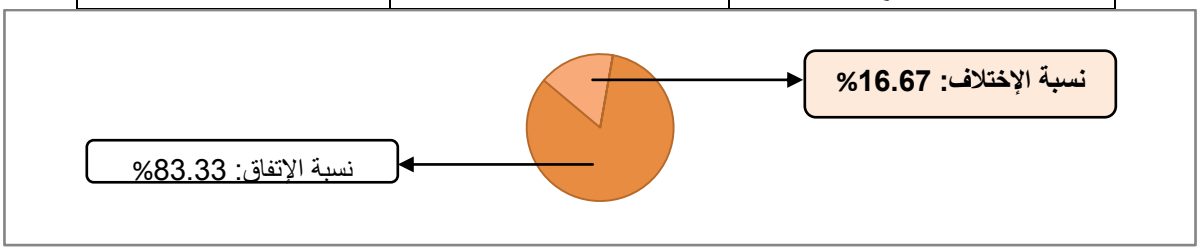
يمنح الأساتذة أهمية كبيرة لمركبة التقويم، حيث جاءت نسبة رضاهم عن وظيفة التقويم الرئيسة المتمثلة في تحليل المعطيات بما يسمح بتقدير الأداءات، وقد تمثلت في 90% من الأساتذة المستجوبين، وقد ألح المنهاج على هذا البعد والتصور، حيث يورد: " التقويم هو الوسيلة التي تمكننا من الحكم على تعلمات التلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفرة وتفسير و اتخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية، ولا يمكن للمتعلم أن ينجح إلا بوضع استراتيجية للتقويم بأنواعه تشخيصي، تكويني وإشهادي أو نهائي الذي يساهم في المصادقة النهائية على التعلمات" [1]، ومنه نخلص إلى أن ضمان المخرجات التعلمية مرهون بمدى الاتكاء على التقويم وأنواعه وأشكاله، حتى تكون الموضوعية داخل الأحكام المسداة متوفرة، وتتيح المصادقة على القرارات المتخذة إزاء أداءات المتعلمين، ونظرالارتباط التقويم بمجال التدريس بالكفاءات فهو يقتضي مقاربة مسايرة لأفعال التعلّم، والحكم على تحقيقها في هذا الميدان يَنصبُّ على تقويم الموارد المدمجة للكفاءات مع معلومات ومهارات وقدرات، وبالنظر إلى صعوبة هذه الإجراءات واكتسابها نوعا من الموضوعية الشمولية، وجب العمل وفق إستراتيجية واضحة المعالم والحدود ، وفي مستهل الممارسة يتوجب التركيز على تحليل المعطيات والمعلومات المتضمَنَة في أداء المتعلم ، قصد وصفه وفحصهوالعمل على التنبؤ والتوقع لما يمكن أن يحدث للمتعلم في إطار دورة تعليميه ، وعلى أساس هذه الوظيفةالتحليلية التشخيصية تبرمج عُدَّة تقويمية لمواجهة كلّ الصعوبات ، خلال فترة التقويم التكويني أوقياس درج ة وجاهة وفعالية الأدوات المطلوبة بما يسمح بتقديم تقويم لكلّ التفاصيل وإعداد خطة لمعالجة التعثرات الطارئة ، على أن تكون عمليات تحسس الأخطاء والعثرات نابعة عن التعلم، ترقية لفعل التقويم الذاتي، بإشراف الأستاذ ومرافقته .

1_ الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ط2016، ص40.

المحور 13:التقويم.

المؤشر02: التصور الثلاثي لأبعاد التقويم يرتبط بتقويم الموارد وتجنيد المعارف و تقويم القيم.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	100	%83.33
لا	20	%16.67
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

التفسير والتعليق:

تعد النسبة المقدرة بـ 83.33%المعبرة عن رضا الأساتذة المستجوبين حول الأبعاد الثلاثة للتقويم دالة على تقربهم من المنهاج وتحليل مركبة التقويم إلى جملة من الوظائف، التي تعمل على تحقيق الكفاءات المستهدفة سواء في مجال التعلم أو في مجال الإدماج. ولأجل بلوغ هذه الغاية التقويمية تقترح الوثيقة المرافقة تصورا بثلاثة أبعاد.

"**البعد الأول**: تقويم مرتبط باكتساب الموارد والتحكم فيها، يتماشى مع سيرورة التعلم والإدماج.

البعد الثاني: تقويم كفاءة تجنيد الموارد واستعمالها الناجح في حل الوضعيات.

البعد الثالث: تقويم القيم والكفاءات العرضية"[1].

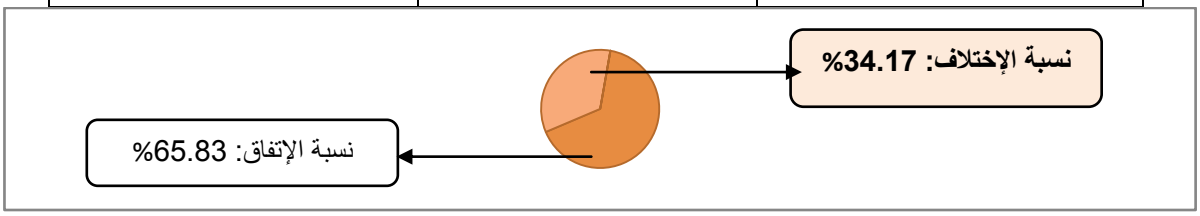
وبالنظر إلى التفاصيل التي تستهدفها وظائف التقويم المتمثلة في رؤية متجدّدة، تنفي بقاء التقويم وانحساره في إسداء العلامات ، ومنحها وتقديمها في كشوفات المتعلّمين، إذ أنّ عملية التقويم في ميدان المقاربة بالكفاءات تقتضي توسيع التقويم ،وتنويعه تماشيا ومراحل التعلّم : (تشخيصي–تكويني–تحصيلي)،وتَتَبُّع كلّ التّفاصيل الأدائية للمتعلّمين، سواء عند فحص درجات التشابه لعناصر ومفاهيم ومنهجيات سابق ة، أو التحقق من وجاه ة الأداءاتوفق ما تتطلبها ا لتعلّمات ،أو الحكم على درجات التحكّم في الجزئيات المعرفية المستهدفة، ومن هنا يتحقق التصور العملي للتقويم بأبعاده الثلاثة، في شكل نسق متواصل باعتباره عنصرا من عناصر الفعل التربوي.

1_ الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ط2016، ص40.

المحور 13:التقويم.

المؤشر03: شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم تتماشى وسيرورة التعلم المتماهية والمنهاج

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	79	%65.83
لا	41	%34.17
المجموع	120	%100



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

التفسير والتعليق:

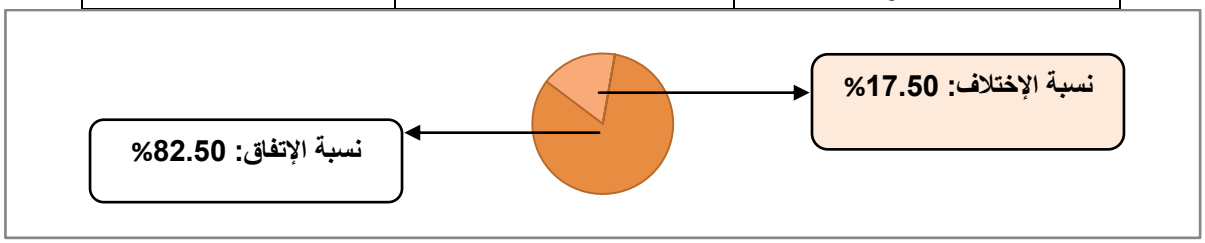
الملاحظ على النسبة الممنوحة لدور ووظيفة شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم جاءت عاكسة لعدم رضا المستجوبين والتي قدرت بـ 34.17%، والحقيقة المنهجية تحددها الوثائق الرسمية، حيث تشير الوثيقة المرافقة إلى أن " شبكات التصحيح بالوضعيات الجزئية والتي تساير التعلم، حيث يحدد فيها المتعلم مؤشرات لتحقق مركبات كل ميدان، ويعتمد فيها على معايير ومؤشرات تتناول مركبات الكفاءة الختامية لكل ميدان، ويتم صبها لاحقا في شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم، وتنم هذه النسبة المتدنية على عدم تجاوب الأساتذة مع هذا النوع من الشبكات وعدم التحكم في استغلالها وتوظيفها، لجدتها من جهة ومن جهة أخرى تغيب حولها الأدلة والمعينات المتعلقة بالتقويم بشكل عام "[1]، وتُعدّ هذه الشبكات الموجهةإلى تقويم التعلمات الصفية، ففي مجال اللّغة العربية تحديدا أُعِدّت مجموعة من النماذج الخاصّة بكلّ ميدان : (فهم المنطوق–التعبير الشفوي– فهم المكتوب–التعبير الكتابي)، مع تحديد حُزمة من المعايير التي يستند إليها الحكم، وهي متوافقةإلى حدّ بعيد وأهداف التعلّم المرصودة خلال الأسابيع التعلمية من المقطع، ويعمل الأستاذ عبرها إلى اقتراح مؤشرات مفصلة ل لمعايير والمركبات المقترحة داخل كل ميدان بشكل مستقل، حيث تلعب هذه الاستراتيجية في مباشرة التقويم ،بوصف المظاهر العامة للم تعلّم بمبدأ الوصف (تجميع المعلومات) ،وصولا إلى تحقيق المؤشرات الكفائية، كما تتوجّه إلى وصف وفحص وتعديل العمليةالتعليمية التعلمية برُمّتها والحكم على أداءات المعلّم ونشاطات المتعلّم ، قصد ضبط التعلّم،وتكييفه وفق المؤشرات المحقَّقَة، والمرور إلى أهداف التقويم الكبرى (أهداف التعديل أو التوجيه أو الإشهاد).

1 _ الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ط2016، ص40.

المحور 13:التقويم.

المؤشر04: الشبكات بمعايير التصحيح تتماشى وحل الوضعيات.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	99	%82.50
لا	21	%17.50
المجموع	120	100%



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

التفسير والتعليق:

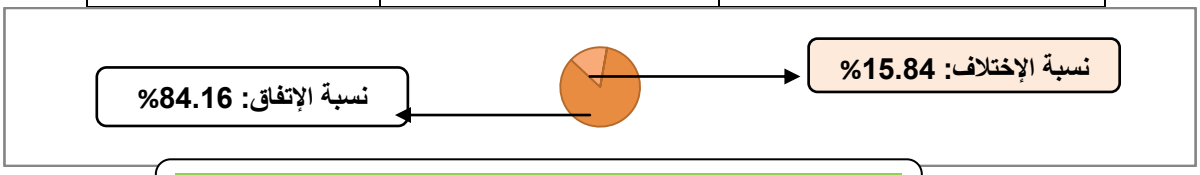
يصرح عدد معتبر من الأساتذة المستجوبين بنسبة مقدارها 82.50% تعبيرا منهم عن علاقة الشبكة بمعايير التصحيح بحل الوضعيات، وجاءت هذه النسبة تعكس فعلا وظيفة الشبكة بمعايير التصحيح، حيث نجد أن المنهاج تبنى شبكة نمطية بمعايير مستقلة ومتكاملة تفسرها مؤشرات تستقى من بناء الوضعية المستهدفة بالتقويم والملاحظ أن تقويم الكفاءة في حد ذاته يتطلب عائلة من الوضعيات تستوجب انتقاء وضعيات تقويمية وفق هذا التصور ووفق شروط بنائها التقنية (السياق، السند، المهمة، التعلمات) ما يسمح بالنظر إليها بأنها أداة ضبط وقياس حصيلة التعلمات المحددة والمرتبطة بالكفاءة أو بمدرج منها، كما أنها تمنح الفرص خاصة في مجال القياس للمتعلم لابراز قدراته واكتشاف اخفاقاته إلى الحد الذي يمكنهمن تفعيل هذه الشبكة بمفرده، إن أحيلت على جملة من مناسبات الدربة والتوظيف. وفي هذا الشأن تبرز روابط الوضعية بعناصرها ،مُتماهِيَة ومصفوفة المعايير ومؤشراتها، وعلى الرغم من اختلاف وظائف الوضعيات:(تعلميّة-إدماجيّة-تقويمية-علاجيّة)،طبيعية، فإنها تُنتقى على مبادئ الوضعيةالواقعيةأو القريبة من اهتمامات المتعلمين، وعليه نجد الخبير كزافيروجيرز يلح على هذه الضرورة التنظيمية، لبناء وضعيات تتناغم وشبكه المعايير، حيث يقول:"اختبارات التقويم هي الأخرى يجب أن تكون مكونة من وضعيات مركبة ،تعَبرّ عن الكفاءةالمحدّدة في سياقها ، لأنّه في غالب الأحيان تخضع للم مارسات التي توصف بأنّها محددة،وهي تقوم على طرائق تشاركيةلتقويمات تقليديّة"[1]. وفيهذا الصدد يلحّ نفس الخبير على ضرورة مراعاة نفس العائلة من الوضعيات ومستوى الصعوبة والتركيب عبر محطات التعلّم والإدماج والتقويم.

1 _ كزافيي روجيرز ، بيداغوجيا الإدماج، ،ص324.

المحور 13:التقويم.

المؤشر05: شبكات الملاحظة و المتابعة المتعلقة بالبعد الثالث تتقصد متابعة وقياس القيم والكفاءات العرضية.

الإحصاء / التقديرات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	101	%84.16
لا	19	%15.84
المجموع	120	%100



التمثيل البياني لنسبتي الاتفاق والاختلاف حول المؤشر

التفسير والتعليق:

يؤكد غالبية الأساتذة على حقيقة دور شبكات المتابعة والمتعلقة بالبعد الثالث القيمي بنسبة قدرها 84.16%، جاء هذا التماهي لشعور الأساتذة بأهمية الكفاءات العرضية والقيم في مجال رفع نسب التحصيل أو المساهمة في بناء شخصية المتعلم، وقد عني المنهاج حقيقة بهذه الشبكات المبنية بشكل خاص يختلف عن أنماط الشبكات السابقة، حيث أنه بالإمكان بَسْطَ مجال هذه الشبكة إلى الجماعة التربوية بكل مكوناتها، وذلك توخيا للاستدلال الحقيقي الموضوعي لإرساء القيم والكفاءات العرضية التي تستدل عليها المؤشرات النوعية لكل مركبة في مجال الكفاءات العرضية والقيم، كما يؤكد القانون التوجيهي للتربية 04/08 بأنها " الوحيدة التي تعطينا صورة واضحة عن مدى تحقق ملامح التخرج بشكلها الجزئي، لذا وجب استعمالها فصليا " [1]،كما أن ميزتها الايجابية تتمثل في تحديد المميزات بعيدا عن القياس العددي وإنما بملاحظة التميز أو النماء أو التعثر التي تظهر على شخصية المتعلم، ويعدّ الاهتمام بالبعد الثالث في مجال التّقويم والمتعلّق بالكفاءات العَرضيّة والقيم ، حيث تُلمِّس أهميته في انعكاساته على شخصية المتعلّم ،في مجالات المعرفة وتحولاتها المنهجية وبعدها القيمي . ومن أجل تفعيل أدوارها الحقيقية تم إعداد شبكات ذات طابع خاص ، تختلف عن تلك التي تروم تقويم التعلّم . وتشير التوجيهات التّربوية إلى ضرورة تثبيت هذه القيم تحت مسؤولي ة المدرّس من خلال خلق بيئة وتشكيل مناخ يساعدان على معايشتها في مسارات التعلّم ،وفي هذا الشأن يؤكد القانون التوجي هي 04/08 بتاريخ 01/23 /2008بقوله:لأنّها الوحيدة التي تعطينا صورةواضحة عن مدى تحقق ملامح التخرج بشكلها الكلّي لا الجزئي ، ويتمّ استعمالهافي نهاية كل فصلحيث رُصد لها شبكات خاصة بها ،تقيس معاييرها (الهويةالوطنية–المواطنة–التفتح على العالم)والحكم على مؤشراتها التي يعدّها الأستاذ، ويحكم على درجات التّميز أو النّماء أو الإخفاق .

1 _ الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ط2016، ص40.

خلاصة الفصل الثالث

أفرزت الدراسة التطبيقية لمركبات المنهاج الهيكلية من جهة ، والتّمشياتالديداكتيكية المتباهية مع الحصص والأنشطة التعليمية من جهة أخرى ،مجموعة من الحقائق النسبية والانطباعات المستلّة من خزان الخبرة الميدانية، ولعلّ اللافت للانتباه من قرا ءة نتائج النسب المنبثقة من التقديرات والأحكام إزاء مؤشرات كلّ عنصر من عناصر الدراسة التطبيقية، هو التفاعل الفعلي في إبداء الآراء والاحتكام إلى المعرفة الابستمولوجية لمفردات المناهج السابقة ، والتي لم تختلف عناصره كثيرا عن المناهج المعدلّ ة لطبعة 2016، إلّا فيالج انب التنظيمي مع إضافة الجديد المتمثّل في تحديد المسمّيات الاصطلاحية ، والإشارة إلى الالتزام بها نظريا و ع ماليا، وكذا التوجه الديداكتيكي في تنظيم سيرورة التعلّم المتمثلة في المقطع التعلمي كوحدة محورية في تفعيل مضامين المنهاج المقرر للغة العربية.

كما تتّسم به من خصوصيات طبيعية لسانية وبيداغوجية، نظرا للترابط العضوي بين مفاصلها والمعبر عنها بميادين اللغة العربية، والتي تقابلها في المرجع العام لتدريسها (مادة اللغة العربية) مهارات متمفصلة تتتابع بشكل خطي منهجي في رحاب التدريس ، إلّا أنّ التداخل و التشابك كانا أكبر سمتين تميزان ميادين اللّغة هيكليا وديداكتيكيا ، وعليه التمسنا نسبا مريحة رغم التباينات المسجّلة إزاء بعض مؤشرات العناصر الخاضعة للتقييم ، والملّاحظ فعلا هو القرب و الاستئناس اللذان يوليهما الأستاذ لجوانب الديداكتيكية على وجه الخصوص، ومرجع ذلك هو حجم الممارسة الفعلية

للأنشطة والذي يسمح له بالتفاعل مع المؤشرات، والرأي عن الشقوق النظرية رغم ورودها وتجلّيها في المنهاج بشكل صريح.

ومنه نقف على الأحكام التي تجانب الحقائق المنهاجية من طرف الأساتذة أو معظمهم و هو الأمر الذي ينبغي التكفّل به على مستوى تكويني معمّق و نوعي مفعل بأساليب واستراتيجيات التدريب والمرافقة الحديثة و المتنوعة، وهو الأمر الذي يجعل منفذ المنهاج ينخرط بشكل تلقائي يكسر به الحواجز والأفكار التي أبعدته عن المفاهيم والعناصر النظرية والتي ينبغي لها أن تتمثل لدى الأساتذة كمؤشرات تَحكُم يمزجها بالمساعي الديداكتيكية لأنشطة التعلّم ، تفخيا لتحقيق الانسجام المطلوب بشقيه النظري الباعث على الوعي بغايات وأهداف المنهاج من جهة، والعملي المتمثل في النسق البيداغوجي الذي تسير وفق نظامه مشاريعُ التعلم كافة، كما لا يفوتنا أن نحدّد المعيقات المبدئية التي

ساهمت في عدم التفاعل مع المنهاج والذي يحتاج أطول مدة لمراجعة السيرورة البيداغوجية مثل التنظيم المقطعي لإرساء الموارد ودمجها وتخصيص فضاء للتقويم والمعالجة، وتبقى هذه السيرورة رهينة الزمنحيث يكتسب الأساتذة كثيرا من المؤشرات ويتشربون أبعاد المنهاج من خلال المران والدّربة في ظل المرافقة والقراءة والتحليل المستمر لعناصر المنهاج، ولن يتمّ هذا المأمول إلا بواسطة تأهيل وتكوين علمي ومرافقة تربوية ناجعة .

الخاتمة

الخـــــــــــــاتمة

يعتبر المنهاج التعليمي من أقوى أدوات التثبيت المعرفي والتنهيج المهاري والتشرب القيمي عبر مؤسسات التربية والتعليممن خلال تفعيل المضامين الموادية في سيرورات منظمة فاعلة، وكان لهذا الشق في إطار موضوع بحثنا الأهمية البالغة التي ارتأينا جدواها ونجاعتها، ولما كانت اللغة العربية إحدى المواد الفاعلة ليس فقط لبلوغ أهدافها ومرام يها البيداغوجية والديكتاتيكية، وإنما يتجلى في أبعادها وتأثيراتها على المردود المعرفي العام ضمن مص فوفة الأهداف المرجوة عبر ملامح التخرج وإنماءالمهارات وتحقيق الكفاءات، على اعتبار أنها مادة التدريس لجميع المواد عبر المراحل التعليمية الثلاث، ولكونها اللغة الرسمية للدّولة و إحدى المرجعيات التقي يمية من أوجهها الروحية والحضارية والإنسانية، وعليه كانت الدراسة التطبيقية على بحثنا منصبة على تشريح منهاج اللغة العربية في الطور الأول من المدرسة الابتدائية من خلال الاشتغال على استبانة موسعة عبر ثماني ولايات من الوطن، قصد رصد العلاقات التي تربط الأساتذة معرفيا ، منهجيا أدائيا وتقويميا بالتّفاعل مع بياناتها ومؤشّراتها عبر توظيف الخبرات الخاصة والثّقافة التّربوية عموما، توخيا لتحقيق الأهداف التي يأملها منهاج مادة اللغة العربية ، وتلمُس مدى انسجام مركباته وفاعلية ميادينه المهارية وتمددها في شكل مستعرض عبر كفاءات عرضية وكتل قيمية، تجتمع لتحدّد نمط شخصية الفرد المتعلم في هذه المرحلة التعليمية الحساسة، وعليه يمكننا رصد وذكر أهم النتائج المتوصل إليها مرفوقةبأهمّ المقترحات التي وقفنا على درجة أهميتها من باب التبني والتفعيل اللّازمين تنظيميا وتسييريا ونذكرها تباعا في مجموعة النّقاط التالية:

1. ظهور منهاج الجيل الثاني المحسّن في ثوب جديد متجدد عن سابقه في مسار إصلاحي ، أبان عن الفوارق التي ميزت المنهاجين من حيث الخصوصيات وشقوق التسيير الديداكتيكي.
2. تمديد تبني المقاربة الكفائية في تسيير المشاريع التعليمية للمواد ولكن بنظرة شاملة تتجاوز حدود الكفاءة المتعلقة بالأنشطة المستق لة إلى مؤشرات تتحقق عبرها كفاءة شاملة للمادّة الواحدة من خلال ميادينها المختلفة على أن تبرز مؤشّرات الكفاءات المستعرضة من خلال المشترك بين مخرجات المواد المقرّرة في منهاج المرحلة.

3. تدعو السيرورة التعليمية عبر منهاج الجيل الثاني من خلال انتظامٍ وهيكلةٍ جديدين يتمثلان في المقطع التعليمي الذي يُستفتح بأنشطة تمهيدية مرورا عبر وحدات وأسابيع تعليمية وصولا إلى محطة جديدة تستهدف التقويم والعلاج ، بما يسمح بالمرور إلى مقاطع موالية بشكل مرن.
4. ظهور فضاء زمني مستقل يضمن للمتعلمين تفعيل نواتج تعلماتهم من خلال مواجهة وضعيات مشكلة، تقضي بتح سّسواكتشاف قدراتهم في تجاوز التّحدّيات التي تتضمنها ، والعمل عبر مركبة موازية تتجسد في قضية العلاج والتكفل بالتعثرات التي شهدتها محطات التعلم المتعاقبة، عبر زمن وع م ر المقطع التعليمي التعلمي، وهو الأمر الذي كان غائبا في هيكلة التعلّم وسيرورته في منهاج الجيل الأول .
5. الاعتماد على أنموذج التعلم الوضعياتي والنّأي عن السلوكات التلقينية والموجهة ، إذ اشتغل المنهاج على تصور يقضي ببناء التعلم من خلال المواقف التي يسلكها المتعلمون في فضاء الوضعيات عبر أساليب تشاركيّة تفاوضيّة تتجلّى في أنظمة التعلّم الفوجي والجماعي(تعلما، إدماجا، تقويما، فعلاجا) التي فرضتها تعليمات التوجه البنائي في هيئته الاجتماعية امتثالا للخلفية التربوية العلمية المجسدة في النظرية السوسيو-بنائية .
6. اكتساب المتعلمين أنماطا جديدة في التفكير التأملي وتبني طرائق الاستقصاء والبحث والتبرير وإبداء الرأي من خلال تنويع أساليب التعلّم النّشط عبر مختلف المقاطع التعليمية التعلمية المقررة.
7. انتهاج أسلوب استعراضي في تناول المنهاج بما يمس الجانب المعرفي والمجال المهاري والشق القيمي بما يقارب العمل والاشتغال على تنمية شخصية المتعلم من حيث مرتكزاتها في أبواب النّمو العام.
8. اشتغلت عمليتنا البحثية ع لى مواطن ومواقع يستوجب تداركها وتحيينها ،بغرضالإسهام في بناء الانسجامات التي يتطلبها المنهاج التعليمي في ثوبه الإصلاحي المواكب أو المرجو منه مسايرة الظروف والمعطيات التي يطرحها العصر ، وبلوغ أهداف التعلم وغايات المجتمع من خلال المشاريع التعليمية المحسنة، ونجمل أهمها في العناصر التالية :

أ. الدعوة إلى إعادة النظر في قضايا التوظيف للأساتذة المكلفين بتنفيذ المناهج دو نما إغفال لمرافقيهم من مديرين وم فتشين تربويين على نفس النقاط ، من خلال الإطلاع على المستجدات المعرفية والتربوية والتعليمية الضرورية لتفعيل المناهج برؤى عميقة وموضوعية وناجعة متفتحة على نواتج البحوث التربوية والعلوم ذات الصلة .

ب. برمجة المقاييس التكوينية ذات الصلة في مشاريع واسعة المديات وعدم الإقتصار على التكوين المستعجل، وهو مايسمح للمتكونين من أساتذة وغيرهم ممن لهم علاقة بالمناهج التعليمية من دعم معارفهم بشؤون وتفاصيل المواد المقررة كاللسانيات في مجال اللغة العربية، وعلم النفس في نطاقات التعامل وعلوم التربية في تبني الأنجع والأجود من نظريات التعلم وطرائق وأساليب التدريس و نظام التقويم الح ديث الموجّه إلى كل مادة بشكل مستقل يراعي التفاصيل والخصوصيات والروائز التي يفرزها علم الدوسيمولوجيا، وما له علاقةبمخرجات المواد المقرّرة لتحقيق مؤشرات ملمح التخرج .

ج. الوعي بأهمية الإصلاحات والتقرب من كيفياتها وأشكالها وأهميتها الملموسة المتوقعة ، وذلك من خلال إشراك جميع الفاعلين والهيئات ذات الصلة في نظرة متكاملة للطروحات والمقترحات التي تزيد إلى هيكلية المنهاج وأهدافه إضافات إيجابية نوعية عبر محطات تقويمية تقييمية و استشارية .

د. ضرورة النظر إلى تعاطي المنه اج التعليمي من زاوية رسالية تبين عن الأهمية التي يقتضيها فعل التعليم والتعلّم، علاوة على موقعه كوظيفة تتصدّر كل الوظائف والمهام بمرعاة الشق القيمي.

هـ. تنويع وتجديد وتفعيل أنظمة التقويم التربوي والديداكتيكي بما يسمح بمرافقة ومقارنة ومتابعة النتائج الحاصلة بما هو مرصود من أهداف وغايات، وتمديدها على الوجه الأخص إلى تبني وضعيات وأنماط تسييرية وإنتاجية في مجال الديداكتيك، تقلّص الفوراق بين المتعل مين وتحدّ من حجم الصعوبات التعليمة التي تشهدها نواتج التعلّم وترصدها روائز القياس والحكم على المناهج.

فهرس الملاحق

فهرس محاور الاستبانة

الرقم	المحور	من الصفحة	إلى الصفحة
01	المحور رقم 01 المؤشرات 1 2 3 4	153	156
02	المحور رقم 02 المؤشرات 1 2 3 4	157	160
03	المحور رقم 03 المؤشرات 1 2 3 4 5	161	165
04	المحور رقم 04 المؤشرات 1 2 3 4 5	166	170
05	المحور رقم 05 المؤشرات 1 2 3 4	171	174
06	المحور رقم 06 المؤشرات 1 2 3 4	175	178
07	المحور رقم 07 المؤشرات 1 2 3	179	181
08	المحور رقم 08 المؤشرات 1 2 3 4	182	185
09	المحور رقم 09 المؤشرات 1 2 3 4 5 6 7	186	192
10	المحور رقم 10 المؤشرات 1 2 3 4 5 6 7	193	199
11	المحور رقم 11 المؤشرات 1 2 3 4 5 6 7	200	206
12	المحور رقم 12 المؤشرات 1 2 3 4 5 6 7	207	213
13	المحور رقم 13 المؤشرات 1 2 3 4 5	214	218

فهرس
محاور الاستبانة
بمؤشراتها
(نماذج صماء)

المحور01: مساهمة اللّغة العربية في تحقيق الملمح الشامل

المؤشر 01:مادة اللغة العربية ضرورية في تحقيق الملمح الشامل.

المؤشر 02: كونها ذات طابع منهجي وتحيله إلى قدرة تناول الكلمة باحترام الزمن المخصّص، مراعيا ترتيب الأفكار.

المؤشر 03: كونها ذات طابع تواصلي ،وهي التي تسمح للمتعلّم بالكتابة واستخدام الأساليب المناسبة للوضعيات الحوارية والتوجيهية.

المؤشر 04: كونها ذات طابع شخصي واجتماعي وهي التي تسمح بإثبات شخصية المتعلم ودفعه للإسهام في الأعمال الجماعية.

الرقم	البيانات	التقديرات			التعاليق
		نعم	لا	إجابة أخرى	تعقيبات – مقترحات
1	مادة اللغة العربية ضرورية في تحقيق الملمح الشامل.				
2	كونها ذات طابع منهجي وتحيله إلى قدرة تناول الكلمة باحترام الزمن المخصّص، مراعيا ترتيب الأفكار.				
3	كونها ذات طابع تواصلي ،وهي التي تسمح للمتعلّم بالكتابة واستخدام الأساليب المناسبة للوضعيات الحوارية والتوجيهية.				
4	كونها ذات طابع شخصي واجتماعي وهي التي تسمح بإثبات شخصية المتعلم ودفعه للإسهام في الأعمال الجماعية.				

المحور 02:الملمح

المؤشر 01: ملمح الطور الأول للّغة العربية مصوغ صياغة كافية.

المؤشر 02: الملمح هو ترجمة للغايات التي رسمها القانون التوجيهي 08/04

المؤشر 03: الملمح مترجم إلى كفاءات شاملة (خاصة بالمواد).

المؤشر04:علاقة ملامح التخرج من المرحلة الابتدائية وطيدة بملمح التّخرج من الطور الأول.

الرقم	البيانات	التقديرات			التعاليق
		نعم	لا	إجابة أخرى	تعقيبات – مقترحات
1	ملمح الطور الأول للّغة العربية مصوغ صياغة كافية.				
2	الملمح هو ترجمة للغايات التي رسمها القانون التوجيهي 08/04				
3	الملمح مترجم إلى كفاءات شاملة (خاصة بالمواد).				
4	علاقة ملامح التخرج من المرحلة الابتدائية وطيدة بملمح التّخرج من الطور الأول.				

المحور 03: الكفاءة الشاملة

المؤشر 01: صياغة الكفاءة الشاملة للّغة العربية في الطور 01 كافية.

المؤشر02: أحد عناصرها التواصل الشفهي بلسان عربي.

المؤشر 03: أحد عناصرها القراءة السليمة لنصوص قصيرة مع الفهم

المؤشر 04 : أحد عناصرها إنتاج نصوص قصيرة في وضعيات دالة.

المؤشر 05: النمطان النصّيان الحواري والتوجيهي، كفيلان بتنمية ميادين المادة المقررة.

الرقم	البيانات	التقديرات			التعاليق
		نعم	لا	إجابة أخرى	تعقيبات – مقترحات
1	صياغة الكفاءة الشاملة للّغة العربية في الطور 01 كافية.				
2	أحد عناصرها التواصل الشفهي بلسان عربي.				
3	أحد عناصرها القراءة السليمة لنصوص قصيرة مع الفهم				
4	أحد عناصرها إنتاج نصوص قصيرة في وضعيات دالة.				
5	النمطان النصّيان الحواري والتوجيهي، كفيلان بتنمية ميادين المادة المقررة.				

المحور 04: البرنامج السنوي.

المؤشر 01: البرنامج السنوي هو المتضمن للتعلّمات السنوية المبثوثة على شكل موارد ميدانية.

المؤشر02: لا يقتصر البرنامج السنوي على تحديد الموارد المعرفية فقط

المؤشر 03: يقدّم وضعيات تعليمية ومعايير تقويمية ومقترحا لتوزيع الحجم الزمني.

المؤشر 04: يربط البرنامج السنوي المحتويات المعرفية بالقيم والكفاءات العرضية.

المؤشر05: البرنامج السنوي مُقدّم في خطة مركبة ومنظمة تيسر تفعيله

البيانات		التقديرات			التعاليق
		نعم	لا	إجابة أخرى	تعقيبات – مقترحات
البرنامج السنوي هو المتضمن للتعلّمات السنوية المبثوثة على شكل موارد ميدانية.	1				
لا يقتصر البرنامج السنوي على تحديد الموارد المعرفية فقط	2				
يقدّم وضعيات تعليمية ومعايير تقويمية ومقترحا لتوزيع الحجم الزمني.	3				
يربط البرنامج السنوي المحتويات المعرفية بالقيم والكفاءات العرضية.	4				
البرنامج السنوي مُقدّم في خطة مركبة ومنظمة تيسر تفعيله	5				

المحور 05: طبيعة الموارد.

المؤشر01: تستقى الموارد ليس فقط من المدرسة بل يمكن جلبها من المحيط الاجتماعي

المؤشر 02: مساهمة وسائل الاتصال الحديثة في تمليك المتعلم موارد ليست بطبيعة مدرسية.

المؤشر 03: تعين الموارد الخارجية على تنمية قدرات المتعلم لتحقيق كفاءات موارديةوعرضية وقيمية.

المؤشر 04: خصوصية الطور الأول لا تتيح بلورة الكفاءات العرضية والقيم بشكل بارز إلا أنها تقتضي التركيز على أسس ومبادئ التعلم

الرقم	البيانات	التقديرات			التعاليق
		نعم	لا	إجابة أخرى	تعقيبات – مقترحات
1	تستقى الموارد ليس فقط من المدرسة بل يمكن جلبها من المحيط الاجتماعي				
2	مساهمة وسائل الاتصال الحديثة في تمليك المتعلم موارد ليست بطبيعة مدرسية.				
3	تعين الموارد الخارجية على تنمية قدرات المتعلم لتحقيق كفاءات موارديةوعرضية وقيمية.				
4	خصوصية الطور الأول لا تتيح بلورة الكفاءات العرضية والقيم بشكل بارز إلا أنها تقتضي التركيز على أسس ومبادئ التعلم				

المحور 06: الكفاءات العرضية.

المؤشر 01: مادة اللّغة العربية ضرورية تسهم في تحقيق الملمح الشامل لكل المواد

المؤشر02: التحكّم في مادة اللّغة العربية ،يقتضي التحكّم الضروري في ميادينها الأربعة.

المؤشر03: الممارسات الفعلية للأداءات اللّغوية، هي التي تسمح بتنمية قدرات ومهارات أخرى خارج الكفاءة الشاملة للمادة.

المؤشر04: تسهم اللّغة العربية باعتبارها لغة التدريس في بناء كفاءات عرضية مختلفة.

الرقم	البيانات	التقديرات			التعاليق
		نعم	لا	إجابة أخرى	تعقيبات – مقترحات
1	مادة اللّغة العربية ضرورية تسهم في تحقيق الملمح الشامل لكل المواد				
2	التحكّم في مادة اللّغة العربية ،يقتضي التحكّم الضروري في ميادينها الأربعة.				
3	الممارسات الفعلية للأداءات اللّغوية، هي التي تسمح بتنمية قدرات ومهارات أخرى خارج الكفاءة الشاملة للمادة.				
4	تسهم اللّغة العربية باعتبارها لغة التدريس في بناء كفاءات عرضية مختلفة.				

المحور07: القيم.

المؤشر01: ذات الصّلة بالهويّة الوطنية، تسمح للمتعلّم بالاعتزاز باللّغة العربية وتقدير مكونات هويّته.

المؤشر02: ذات الصّلة بالإسهام في العمل الجماعي، متحليا بروح التضامن، مساهما في الحياة الثقافية داخل وخارج المدرسة، نابذا لكلّ أشكال العنف والتطرف.

المؤشر03: ذات البعد العالمي، ويتعرف من خلالها على ثقافات شعوب وأمم أخرى ويحترمها.

الرقم	البيانات	التقديرات			التعاليق
		نعم	لا	إجابة أخرى	تعقيبات – مقترحات
1	ذات الصّلة بالهويّة الوطنية، تسمح للمتعلّم بالاعتزاز باللّغة العربية وتقدير مكونات هويّته				
2	ذات الصّلة بالإسهام في العمل الجماعي، متحليا بروح التضامن، مساهما في الحياة الثقافية داخل وخارج المدرسة، نابذا لكلّ أشكال العنف والتطرف.				
3	ذات البعد العالمي، ويتعرف من خلالها على ثقافات شعوب وأمم أخرى ويحترمها				

المحور 08:المقطع التعلمي

المؤشر01: يتضمن مجموعة مركبة ومترابطة من الأنشطة والمهمّات.

المؤشر02: من خلاله يتمّ إرساء موارد جديدة ،قصد بناء الكفاءة الشاملة.

المؤشر03: من خلاله تُضبط الموارد المعرفية والمنهجية والقيمية.

المؤشر04: من خلاله تتمّ فترات البحث والاكتساب والإدماج والتقويم والعلاج.

الرقم	البيانات	التقديرات			التعاليق
		نعم	لا	إجابة أخرى	تعقيبات – مقترحات
1	يتضمن مجموعة مركبة ومترابطة من الأنشطة والمهمّات.				
2	من خلاله يتمّ إرساء موارد جديدة ،قصد بناء الكفاءة الشاملة.				
3	من خلاله تُضبط الموارد المعرفية والمنهجية والقيمية.				
4	من خلاله تتمّ فترات البحث والاكتساب والإدماج والتقويم والعلاج.				

المحور 09:ميدان فهم المنطوق.

المؤشر01:ترتيب فهم المنطوق ضمن ميادين اللغة العربية.

المؤشر02: عدد الحصص كاف.

المؤشر03:مركبات الكفاءة راصدة لنواتج التعلّم المحتملة

المؤشر 04: سيرورة التنفيذ مرنة.

المؤشر05: قابلية المتعلّم للانخراط في المواقف التعلّمية مقبولة.

المؤشر06: وجود علاقة واضحة بينه وبين الميادين الأخرى.

المؤشر07: ظهور صعوبات تعلّمية على أداء المتعلّم.

الرقم	البيانات	التقديرات			التعاليق
		نعم	لا	إجابة أخرى	تعقيبات – مقترحات
1	ترتيب فهم المنطوق ضمن ميادين اللغة العربية.				
2	عدد الحصص كاف.				
3	مركبات الكفاءة راصدة لنواتج التعلّم المحتملة				
4	سيرورة التنفيذ مرنة.				
5	قابلية المتعلّم للانخراط في المواقف التعلّمية مقبولة.				
6	وجود علاقة واضحة بينه وبين الميادين الأخرى.				
7	ظهور صعوبات تعلّمية على أداء المتعلّم.				

المحور 10: ميدان التعبير الشفوي

المؤشر01:ترتيب ميدان التعبير الشفوي ضمن ميادين اللغة العربية.

المؤشر02: عدد الحصص كاف.

المؤشر03:مركبات الكفاءة راصدة لنواتج المتعلم المحتملة.

المؤشر04: سيرورة التنفيذ مرنة.

المؤشر05: قابلية المتعلم للانخراط في المواقف التعليمية مقبول.

المؤشر06:وجود علاقة واضحة بينه وبين الميادين الأخرى.

المؤشر07: ظهور صعوبات تعلمية على أداء المتعلم.

الرقم	البيانات	التقديرات			التعاليق
		نعم	لا	إجابة أخرى	تعقيبات – مقترحات
1	ترتيب ميدان التعبير الشفوي ضمن ميادين اللغة العربية.				
2	عدد الحصص كاف.				
3	مركبات الكفاءة راصدة لنواتج المتعلم المحتملة.				
4	سيرورة التنفيذ مرنة.				
5	قابلية المتعلم للانخراط في المواقف التعليمية مقبول.				
6	وجود علاقة واضحة بينه وبين الميادين الأخرى.				
7	ظهور صعوبات تعلمية على أداء المتعلم.				

المحور 11:ميدان فهم المكتوب

المؤشر01: ترتيب ميدان فهم المكتوب ضمن ميادين اللغة العربية

المؤشر02: عدد الحصص كاف.

المؤشر03:مركبات الكفاءة راصدة لنواتج التعلم المحتملة.

المؤشر04: سيرورة التنفيذ مرنة.

المؤشر05: قابلية التعلم والانخراط في المواقف التعلمية.

المؤشر06:وجود علاقة واضحة بينه وبين الميادين الأخرى.

المؤشر07: ظهور صعوبات تعلمية على أداء المتعلم.

الرقم	البيانات	التقديرات			التعاليق
		نعم	لا	إجابة أخرى	تعقيبات – مقترحات
1	ترتيب ميدان فهم المكتوب ضمن ميادين اللغة العربية				
2	عدد الحصص كاف.				
3	مركبات الكفاءة راصدة لنواتج التعلم المحتملة.				
4	سيرورة التنفيذ مرنة.				
5	قابلية التعلم والانخراط في المواقف التعلمية.				
6	وجود علاقة واضحة بينه وبين الميادين الأخرى.				
7	ظهور صعوبات تعلمية على أداء المتعلم.				

المحور 12:ميدان التعبير الكتابي

المؤشر01: ترتيب ميدان التعبير الكتابي ضمن ميادين اللغة العربية.

المؤشر02: عدد الحصص كاف

المؤشر03:مركبات الكفاءة راصدة لنواتج التعلم المحتملة.

المؤشر04: سيرورة التنفيذ مرنة.

المؤشر05: قابلية التعلم للانخراط في المواقف التعلمية مقبول.

المؤشر06:وجود علاقة واضحة بينه وبين الميادين الأخرى.

المؤشر07: ظهور صعوبات تعلمية على أداء المتعلم.

الرقم	البيانات	التقديرات			التعاليق
		نعم	لا	إجابة أخرى	تعقيبات – مقترحات
1	ترتيب ميدان التعبير الكتابي ضمن ميادين اللغة العربية.				
2	عدد الحصص كاف				
3	مركبات الكفاءة راصدة لنواتج التعلم المحتملة.				
4	سيرورة التنفيذ مرنة.				
5	قابلية التعلم للانخراط في المواقف التعلمية مقبول.				
6	وجود علاقة واضحة بينه وبين الميادين الأخرى				
7	ظهور صعوبات تعلمية على أداء المتعلم.				

المحور 13:التقويم

المؤشر01:التقويم البيداغوجي المقترح وُضع قصد تحليل المعطيات الناجمة عن جميع ما يسمح بتقدير الأداءات.

المؤشر02: التصور الثلاثي لأبعاد التقويم يرتبط بتقويم الموارد وتجنيد المعارف و تقويم القيم.

المؤشر03: شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم تتماشى وسيرورة التعلم المتماهية والمنهاج

المؤشر04: الشبكات بمعايير التصحيح تتماشى وحل الوضعيات.

المؤشر05: شبكات الملاحظة و المتابعة المتعلقة بالبعد الثالث تتقصد متابعة وقياس القيم والكفاءات العرضية.

الرقم	البيانات	التقديرات			التعاليق
		نعم	لا	إجابة أخرى	تعقيبات – مقترحات
1	التقويم البيداغوجي المقترح وُضع قصد تحليل المعطيات الناجمة عن جميع ما يسمح بتقدير الأداءات.				
2	التصور الثلاثي لأبعاد التقويم يرتبط بتقويم الموارد وتجنيد المعارف و تقويم القيم.				
3	شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم تتماشى وسيرورة التعلم المتماهية والمنهاج				
4	الشبكات بمعايير التصحيح تتماشى وحل الوضعيات.				
5	شبكات الملاحظة و المتابعة المتعلقة بالبعد الثالث تتقصد متابعة وقياس القيم والكفاءات العرضية.				

فهرس
الأشكال والجداول

الرقم	الجدول / الشكل	الصفحة
01	• جدول مقارنة بين ابن خلدون وأبراهام ماسلو في مجال الحاجات الأساسية للمتعلم	15
02	• جدول ملامح التخرج من أطوار مرحلة التعليم الابتدائي	36
03	• شبكة راصدة لتفعيل المقطع التعليمي التعلمي	52
04	• شبكة التصحيح بالمعايير(الخاصة بالمعلم)	54
05	• شبكة التصحيح بالمعايير(الخاصة بالمتعلم)	55
06	• جدول مقارنة بين مناهج الجيل الأول والجيل الثاني	61-62
07	• خطاطة تنظيمية لتدرج مكونات الملمح	104
08	• جدول توزيع سنوات أطوار المرحلة الابتدائي	108
09	• جدول راصد للكفاءات الختامية لكل ميدان بمؤشراته	109-110
10	• جدول يتضمن توزيع أنماط النصّوص على سنوات وأطوار المرحلة الابتدائية	118
11	• جدول أنشطة المادة خلال مقطع تعلّمي	120
12	• أنموذج مخطط لتناول ميادين اللّغة خلال الأسبوع في السّنة الأولى ابتدائي	121 - 122
13	• برنامج سير الأنشطة الديداكتيكية على مدار الأسبوع	123
14	• جدول ميدان فهم المنطوق بمركبات كفاءاته الختامية بمؤشراتها	125
15	• جدول ميدان التعبير الشفوي بمركبات كفاءاته الختامية بمؤشراتها	126
16	• جدول أنشطة ميدان التعبير الكتابي و مركبات كفاءاته	136
17	• جدول إحصائي للمقاطعات التربوية المعنية بالدراسة عبر ولايات الوطن المستهدفة	145
18	• جداول تفريغ نتائج الدراسة التطبيقية التحليلية لمنهاج الجيل الثاني للغة العربية (الطور الأول)	148-152

مسرد المصطلحات

English	French	Arabic
21st Century Learning skills	Habiletés d'apprentissage du 21èmesiècle	21مهارات القرن
Active Learning	ApprentissageActif	التعلم النشط
Activity	Activité	نشاط
Assessment	évaluation	التقييم /التقويم
Beginner	Débutant	مبتدئ
Competences	Compétences	الكفاءات
Concept	Concept	مفهوم
Cooperation	Coopération	التعاون
Critical thinking	Reflexion critique	التفكير الناقد
Differentiation	Différenciation	البيداغوجية الفارقية
Evidence	Preuve	الدليل
Expectations	Attentes	التوقعات
Feedback	Feedback	التغذية الراجعة
Formative assessment	évaluation formative	تكوين ذاتي
Framework of Professional Competences	Cadre de référence des compétences professionnelles	الإطار المرجعي للكفاءات الوطنية
Group work	Travail de groupe	عمل أفواج
Ice breaker	Brise-glace	كسر الجليد
Ideation	Créationd'idées(idéation)	بناء وتكوين الأفكار
Implimentation	Application	تنفيذ
Indicators	Indicateurs	المؤشرات

Information CommunicationTechnology ICT	Technologie d'Information et de Communication TIC	تكنولوجيا الإعلام والاتصال
Knowledge	Savoir	العلم
Learner autonomy	Autonomie de l'apprenant	استقلالية المتعلم
Learning environment	Environnementd’apprentissage	بيئة التعلم
Measurable	Mesurable	قابل للقياس
Module	Module	مقياس/ مساق
Outcomes	Résultats	مخرجات
Pair work	Travail enpaire	مشاركة ثنائية
Planning	Planification	التخطيط
Quality assurance	Assurance qualité	ضمان الجودة
Realistic	Réaliste	واقعي
Reflection	Réflexion	تأمل
Responding to learners	Répondre aux apprenants	الاستجابة للمتعلمين
skill	Habileté / Savoir faire	مهارة
SMART objectives	Objectifs spécifiques mesurables réalisables pertinents et temporels SMART	خاص/ قابل للقياس قابل للتحقيق/ قابل للتنفيذ/الزمن
Special Needs	Besoinsspécifiques	الاحتياجات الخاصة
Standards	Standards	المعايير
Strategies	Stratégies	الاستراتجيات
Subject Knowledge	Connaissance de la discipline	معرفة الموضوع والإلمام بالمادة
Support	Soutien	الدعم
Task	Tâche	مهمة

فهرس
الموضوعات

كلمة شكر .....
مقدمة ..... أ

الفصـــل الأول

قراءة في فلسفة البناء المنهجي للمناهج المُحسّنة (مناهج الجيل الثاني)

المبحث الأول : قراءة في فلسفة بناء المنهاج وتنظيمه

توطئة..... 2
مفهوم الاصلاح التربوي. 3
الإصلاح لغة 3
الإصلاح اصطلاحا 4
أهمية الاصلاح التربوي 5
مفهوم المنهاج 6
المنهاج لغة 6
المنهاج اصطلاحا 7
عناصر المنهاج بالبعد التطويري..... 9
مفهوم منهاج الجيل الثاني (المنهاج المعاد كتابته)..... 9
الأهداف..... 10
المحتوى..... 10
نشاطات التعليم والتعلم 10
التقويم 11
أسس تطوير المناهج 12
الانفجار العلمي والمعرفي 12
مراعاة خصوصيات المتعلّم وحاجاته 13
مراعاة حاجات المجتمع 16
مواكبة الاتجاهات الحديثة 17
المحافظة على القيم والهوية الثقافية 19

مراعاة الشمول والتكامل والتوازن 20
مبادئ منهاج الجيل الثاني (المعاد كتابته) 23
المستوى البيداغوجي 24
النظرية السوسيو- بنائية 24
المستوى الابستمولوجي المتعلق بالمعارف المهيكلة للمادة 26
المستوى المنهجي 27
المستوى القيمي (الأكسيولوجي) 29
المبحث الثاني: مكونات منهاج الجيل الثاني بعد التحسين
دواعي إعادة كتابة المناهج التعليمية (الجيل الثاني) 32
دواعي الاصلاح من منظور القانون التوجيهي 33
مميزات منهاج الجيل الثاني 35
الشمولية 35
الإنسجام 35
القابلية للتطبيق 35
المقروئية 35
الوجاهة 36
المقاربة بالكفاءات 37
المقاربة لغة 37
المقاربة اصطلاحا 38
المقاربة بالكفاءات الشاملة 38
مفهوم الكفاءة 38
الكفاءة لغة 39
الكفاءة اصطلاحا 40
خصائص المقاربة بالكفاءات الشاملة 40
الوضعية-المشكل 41

الوضعية الإدماجية 42
خصائص الوضعية الإدماجية 43
أهداف الإدماج 44
التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات 45
مفهوم التقويم 45
التقويم لغة 45
التقويم اصطلاحا 46
التقويم والكفاءة 47
تقويم الكفاءة 48
أنواع التقويم 48
التقويم التشخيصي (المبدئي) 48
التقويم البنائي (التكويني) 49
التقويم الختامي (النهائي) 50
النظرة الجديدة للتقويم في المناهج الحديثة 51
أدوات التقويم 53
الوسائل التعليمية 56
مفهوم الوسيلة التعليمية 56
أنواع الوسائل الديداكتيكية وأهدافها 57
أهداف الوسائل التعليمية 58
فوائد استعمال الوسائل التعليمية 58
خصائص مناهج الجيل الثاني 59
مميزات منهاج الجيل الثاني عن سابقه 60
الفروق الجوهرية بين مناهج الجيل الأول والثاني 61
توجيهات خاصة بوضع مناهج اللغة العربية حيز التنفيذ 62
الشروط البيداغوجية 63

التصميم 63
التحليل 63
التخطيط 63
التطوير 63
التنفيذ 63
التقييم 63
شروط الممارسة البيداغوجية 64
الشروط الديداكتيكية 65
تنظيم المدرسة 65
التخطيط 65
التوجيه 65
المراقبة 65
الأنشطة اللاصفية 66
خلاصة الفصل الأول 67

الفصـــل الثـــاني

المبحث الأوّل : تعاريف ومفاهيم اصطلاحيّة لتعليمية اللّغة العربيّة وتعلّم مهاراتها

توطئة 70
مفهوم التعليمية 70
التعليمية لغة 70
التعليمية اصطلاحا 71
التّعليمية العامة 72
التّعليمية الخاصّة 73
أطراف العملية التعليمية التعلمية 73
المعلّم 73
المتعلّم 74

المعرفة (المحتوى) 75
مدير المدرسة 77
المشرف التربوي 77
النّشاط التّعليمي 78
الأنشطة اللّاصفية 79
مفهوم اللّغة 80
اللّغة لغة 80
اللّغة اصطلاحا 81
اللّغة العربية 82
تعليميّة اللّغة العربيّة 84
وظائف اللّغة 84
مفهوم المهارة 86
المهارة لغة 86
المهارة اصطلاحا 87
مفهوم مهارة الاستماع 88
الإستماع لغة 88
الإستماع اصطلاحا 89
أهمية الاستماع 90
أهداف مهارة الاستماع 91
مفهوم مهارة التحدّث 92
التحدّث لغة 92
التحدّث اصطلاحا 92
بين الكلام والتحدّث 93
أهمية التحدّث 93
أهداف التحدّث 94

مفهوم مهارة القراءة 95
القراءة لغة..... 95
القراءة اصطلاحا..... 95
أهمية القراءة 96
أهداف مهارة القراءة 97
مفهوم مهارة التعبير الكتابي..... 98
التعبير لغة..... 98
الكتابة اصطلاحا 99
أهمية مهارة الكتابة 99
أهداف التعبير الكتابي 101
مكانة اللّغة العربية ديداكتكيا..... 102
المبحث الثاني:التنظيم الهيكلي والديداكتيكي لمنهاج اللّغة العربية في السنة الثانية ابتدائي
الملمح 105
منصوص ملمح اللّغة العربية في نهاية الطور الأول 105
الكفاءة الشّاملة للمادة 105
منصوص الكفاءة الشّاملة لمادة اللّغة العربية في نهاية السنة الثانية ابتدائي..... 106
الميدان 106
الكفاءة الختامية..... 106
الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق 106
الكفاءة الختامية لميدان التعبير الشفوي..... 107
الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب 107
الكفاءة الختامية لميدان التعبير الكتابي..... 107
أهمية اكتساب اللّغة العربية في التعليم الابتدائي 107
المقطع التعليمي التعلّمي 108
هيكلة المقطع التعليمي التعلّمي 110

الوضعية المشكلة 111
الوضعية الديداكتيكية 111
وضعية تعلّم الإدماج..... 111
الكفاءات العرضية 112
كفاءات ذات طابع تواصلي 112
كفاءات ذات طابع منهجي 113
كفاءات ذات طابع اجتماعي شخصي وجماعي 113
على الصعيد الفردي..... 113
على الصعيد الاجتماعي الجماعي..... 114
كفاءات ذات طابع معرفي 114
المواطنة..... 115
التفتّح على العالم 115
الهوية الجزائرية 116
الضمير الوطني 116
المقاربة النّصية 117
أنماط النصوص 118
النمط الحواري 118
النّمط التّوجيهي 119
التمشّي البيداغوجي للمقطع التعليمي 120
اليوم الأول:فهم المنطوق 123
أسمع وأتحدّث..... 123
أتأمّل وأتحدّث 125
أستعمل الصيغ 126
اليوم الثاني 126
أنتج شفويا..... 126

قراءة إجمالية (أقرأ و أفهم) 127
محفوظات 127
اليوم الثالث 128
قراءة و كتابة: 128
تطبيقات 129
اليوم الرابع 130
قراءة و كتابة: 130
تطبيقات 130
اليوم الخامس 130
إدماج جزئي 130
محفوظات 132
الإنتاج الكتابي 134
المشروع 135
أسبوع الإدماج 137
وضعيات الإدماج و وضعيات إعادة الاستثمار للمكتسبات 138
خلاصة الفصل الثاني 141

الفصل الثالث

الدراسة التطبيقية (تحليل مكونات المنهاج الهيكلية، النشاطوية والقيمية)

توطئة 144
المنهج 144
مجالات الدراسة 145
المجال المكاني 145
المجال الزماني 145
المجال البشري 146
أدوات البحث 146

مقدمة الاستبانة.....146
نتائج الاستبانة: (تمثيل، قراءة ، تفسير).....152
المحور01:مساهمة اللغة العربية في تحقيق الملمح الشامل. 153
المحور 02:الملمح. 157
المحور 03: الكفاءة الشاملة. 161
المحور 04: البرنامج السنوي.....166
المحور 05: طبيعة الموارد. 171
المحور 06: الكفاءات العرضية.....175
المحور07: القيم.....179
المحور 08:المقطع التعلمي.....182
المحور 09:ميدان فهم المنطوق. 186
المحور 10: ميدان التعبير الشفوي. 193
المحور 11:ميدان فهم المكتوب. 200
المحور 12:ميدان التعبير الكتابي.....207
المحور 13:التقويم. 214
خلاصة الفصل الثالث.....219
الخاتمة 222
محاور الاستبانة.....227
محاور الاستبانة بمؤشراتها.....229
الأشكال والجداول 243
مسرد المصطلحات 245
فهرس الموضوعات.....248
مكتبة البحث 258
ملخص البحث.....267

مـــكـــتـــبة الـبـــحـــث

مكتبة البحث

القرآن الكريم، رواية ورش عن نافع

قائمة المصادر

- إبراهيم مذكور، المعجم الوجيز مجمع اللغة العربية، مؤسسة دار الكتب، الكويت ط1، 1994 .
- إبراهيم مصطفى أحمد حسن الزيات، المعجم الوسيط.
- ابن جني،الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب المصرية، مصر، ج1، د ط ، د ت.
- ابن خلدون عبد الرحمن ، المقدمة (د.ت) دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان د ط
- ابن منظور ، لسان العرب ، المجلد 5 مادة كفأ ، دار الجيل بيروت ، لبنان.
- ابن منظور لسان العرب دار صادر بيروت لبنان مجلد 02 مادة (س،م،ع) ط 6، 1997
- ابن منظور، لسان العرب، (حرف اللام، مادة لغا)، دار صادر، بيروت، ط1، 1997.
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، لبنان، ج2، ط1، 1955.
- احمد رضا، معجم متن اللغة، موسوعة تربوية، دار الحياة للنشر والتوزيع لبنان، مج4.
- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، دار رجعي للنشر والطباعة الجزائر، د ط2010 .
- تعليمية اللّغة العربية للتعليم المتوسط، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية (د ت).
- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية،الجزء4، لبنان، ط1 ،2003.
- دليل استخدام كتاب الرياضيات، س4 ابتدائي، 2017-2018.
- دليل استعمال كتاب اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017-2018 .
- الدليل المنهجي لإعداد المناهج ، مارس2009.
- الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ط2010
- دليل كتاب السنة الثانية للغة العربية، من التعليم الابتدائي2016
- طيب ثابت سليمان وآخرون، دليل استخدام كتاب السنة الثانية من التعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (د.ط)، 2016.
- علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد للطلاب، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط9، 1991.
- علي بن هادية،بلحسنبليشالجيلالي،بن الحاج يحي،القاموس المدرسي، المدرسة الوطنية للكتاب،الجزائر ط7، 1991 .
- الفيروز ابادي ، القاموس المحيط ، دار الكتب العلمية ، لبنان، طبعة1، 2006م .
- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب (د.ط)1980م.

- القانون التوجيهي للتربية 08/04 بتاريخ 2008/01/23 .
- اللجنة الوطنية للمناهج مشروع الطور الأول من التعليم الابتدائي، 2006 .
- اللجنة الوطنية للمناهج، مقياس تكوين المكونين على مناهج الجيل الثاني، الجزائر، 2015.
- مجد الدين الفيروز أبادي ، القاموس المحيط تج محمد نعيم العرقموسي، مؤسسة الرسالة ط08، 2005 .
- محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت لبنان ط1994 ج 5 .
- المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009، ط 2016، مدخل الدليل .
- المفتشية العامة للبيداغوجيا ،المذكرة التوجيهية رقم01 ،2008/م.ع.ب/2017.الجزائر العاصمة ،22اكتوبر 2017،
- المفتشية العامة للبيداغوجيا، مذكرة توجيهية رقم 944 الصادرة بتاريخ 20\11\02، الجزائر.
- مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي .
- المنجد في اللّغة والإعلام دار المشرق بيروت، لبنان، ط 4 ،2003 .
- النشرة الرسمية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، 04/08 بتاريخ 2008/01/23، الباب الأول، الفصل الأول .
- الوثيقة المرافقة للمناهج .ط2003 .
- الوثيقة المرافقة للمنهاج، ط2010.
- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016 .

قائمة المراجع

- إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة ط1، 1978.
- أبو لبيد المظفر، طرق التدريس و أساليب الامتحان، الجامعة الفاروقية، كاراتشي، باكستان2003.
- أبو نصر إسماعيل، بن حماد الجوهري، الصحاح، القاهرة،(د ط)
- أحمد إبراهيم صومان ، اللّغة العربية وطرائق تدريسها،دار كنوز للمعرفة والنشر والتوزيع، الأردن ط1 ، 2015.
- أحمد جعبة، المنجد في اللّغة والإعلام ، دار المشرق، بيروت، لبنان ط4، 2003.
- أحمد جمعة ، الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه، دار الوفاء للطبع والنشر ، مصر ط12006 .
- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر.
- احمد حسن اللقاني، أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1999م.
- أحمد طاهر حسين،حسين شحاتة وعبد العزيز نبوي،الأساس في التحرير الكتابي،(د.ط)،دار الفكر العربي،القاهرة،1999.
- أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجية عسر القراءة، دار الثقافة للنشر والتوزيع ط1، 2008 .
- أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية،جامعة القاهرة دار الفكر العربي، ط1.

- اسماعيل بن حماد الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، لبنان،ط4، 1990.
- إسماعيل بن حماد الجوهري، صحاح تاج اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، ج1، 1987.
- بهيرة شفيق، التّوجّهات الحديثة و طرق التّدريس، المؤسسة العربية للعلوم و الثقافة مصر،ط2015 .
- توفيق أحمد مرعى، محمد محمود الحيلية، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها، عناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة، عمان، ط2، 2001.
- جميل حمداوي، نحوتقويم تربوي جديد، الناظور، المغرب، 2015.
- الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، إفريقيا الشرق، الرباط، المغرب، 2006.
- حسن بوتكلاي، بيداغوجيا الإدماج، منشورات علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005.
- حسني عبد الباري تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر2005(د ط) .
- حلمي أحمد الوكيل، دراسات في المناهج، دار المسيرة، الأردن، 2005.
- الخليلي، خليل وزملاؤه، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دار القلم دبي، ط1، 1988.
- خير الدين هني ، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط 1، 2005.
- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد عوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق دار المسيرة ط2، 2007
- الربيعي محمود سليمان، طرائق التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2006، ص 360.
- رحيم يونس العزاوي، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار دجلة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007،
- رشدي احمد طعيمة ،محمد السيد ممتاع ،تدريس اللغة العربية في التعليم العام. نظريات و تجارب. دار الفكر العربي ،القاهرة،مصر 2001 .
- رشدي طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريبها صعوباتها دار الفكر العربي القاهرة ط1، 2004 .
- رقيق ميلود، التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، منشورات أنوار المعرفة، (د.ط)،2012.
- زكريا محمد الظاهر، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار العلمية الدولية الثقافية للنشر والتوزيع، ط1، 2002.
- زيتون حسن وكمال زيتون، البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي، ط1، 1992.
- زين كامل الخويسكي، عوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم دار المعرفة، مصر(ط1)2001.
- زين كامل الخويسي، المهارات اللغوية وعوامل تنميتها عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 2008 .
- زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءة إلى بيداغوجية الإدماج، الجزائر، ط1، 2017.
- سالم رائدة خليل، التعليم الإبتدائ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008.

- سعادة جودت أحمد، وإبراهيم عبد الله محمد، المنهج الدراسي المعاصر، دار الفكر، عمان الأردن، ط5، 2008
- سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها،دار صفاء للنشر،الأردن ،ط2014.
- سلامة عبد الحفيظ، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار الباز، عمان، الأردن ،2007.
- سهير محمد سلامة، علم نفس اللغة، مكتبة زهراء الشرق ط 2، 2012 .
- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل ، دار الشرق للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1 .
- شحاتة حسين، المناهج المدرسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط3، 2003.
- صالح بلعيد، علم النفس اللغوي، دار هومة، الجزائر،2008 .
- طارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة ،مدخل إلى مسرح الطفل مؤسسة ،حورس الدولية، مصر،2004.
- طارق عبد الرؤوف عامر، المهارات اللغوية عند الأطفال، دار الجوهرة، القاهرة، مصر ط1، 2015 .
- طارق عبد الرؤوف، علم النفس التدريسي، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2014.
- الطافحة أحمد عبد الله، تطوير المناهج الدراسية، دار عالم الكتب، الرياض، 2013.
- طه علي حسين الديلمي ،سعاد عبد الكريم الوائلي،اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها ،دار الشروق للنشر و التوزيع عمان الأردن، ط2005 .
- عبد العزيز بن عبد الله السنبل، التربية في الوطن العربي على مشارق القرن 21، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2000.
- عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الفكر العربي الإمارات ط12001.
- عبد القادر شرشار، أهمية اللّغة ووظائفها، المجلّة الجزائرية في الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية، مجلد6، وهران، 2000.
- عبد القادر لوريسي، المرجع في التعليمية، جسور للنشر والتوزيع الجزائر ، ط12014.
- عبد الواحد حميد الكبسي، القياس والتقويم ، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007.
- العتوم منذر سامح، النشاط المدرسي (المعاصر بين النظرية والتطبيق)، دار المناهج للنشر والتوزيع (د طQ2000.
- عزيزي عبد السلام ، مفاهيم تربوية بمنظور حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع،2003.
- عصام الدين أبو زلال، الكتابة العربية، أسس ومهارات، دار يافا الإسكندرية ، مصر ط ،2001 .
- علي أحمد مذكور، طرق تدريس العربية، دار الفكر العربي للقاهرة1997.
- علي القائمي، تربية الطفل دينيا وأخلاقيا، مكتبة فخراوي للنشر والتوزيع، البحرين، ط1.
- علي راشد، كفاءات الأداء التدريبي، دار الفكر العربي، (د.ط)، 2005.
- عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ في علم النفس التربوي، الأردن، ط2، 2012.

- عمار بوحوش ، محمد محمود *الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005.*
- عمر محمد المختار الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط2.
- غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ، دار أسامة، عمان، الأردن، (د ط)،2005.
- فاروق فهمي، منى عبد الصبور، الاتجاه المنظومي في التدريس والتعليم، المؤتمر العربي الأول،القاهرة ،2001.
- فراد سليمان قلادة، أساسيات المناهج، دار نهضة مصر، القاهرة، 1976.
- فراس السليني، فنون اللغة، عالم الكتب الحديث، عمان الأردن 2008 .
- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة، عمان، الأردن، (د ط)2006.
- فؤاد سليمان قلادة، الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم، مكتبة بستان المعرفة للطباعة والنشر (د.ط)،2005.
- القحطان بن سعيد، استخدام نتائج تحليل المنفعة لدراسة الأنشطة المدرسية، معهد البحوث العلمية ط1، 2004 .
- مازن حسام الدين محمد عبد المطلب، أصول المنهج التربوي والتكنولوجي، مكتبة النهضة المصرية للطباعة والنشر، القاهرة، 2007.
- ماهر شعبان عبد الباري، مهارة الكتابة نماذج تعليمها، شبكة الألوكة (د ط)، (د ت)
- المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجي، تأصيل القيم الدينية في نفوس الطلاب، المجلد8، الجزء 55.
- محسن علي عطية، الجودة الشاملة والمنهج، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د.ط)
- محمد أحمد شوق، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.
- محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط2.
- محمد الدريج ، عودة إلى مفهوم الديداكتيكيات ، د ط ، د ت.
- محمد الدريج ، مدخل إلى علم النفس ، تحليل العملية التعلمية، قصر الكتاب، البليدة ، الجزائر ، د ط2000.
- محمد الدريج، تحليل العملية التعلمية، دار عالم الكتب، الرياض، 1996.
- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، دار التوحيدي للنشر والتوزيع، الرياض ط2، 2004 .
- محمد الدريح، تحليل العملية التعليمية التعلمية، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، ط2، 2004.
- محمد السيد على، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرائق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011.
- محمد بونجمة، تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مهارة الاستماع أنموذجا مطبعة آنفو، فاس، المغرب ط1.
- محمد حميميد فرحات، دليل المدرسة وفق مناهج الجيل الثاني،دار النشر جيطلي،برج بوعريريج، الجزائر، 2017.
- محمد حميميد، تقنيّات التّدريس وفق مناهج الجيل الثّاني،دار النّشر جيطلي برج بوعريريج، الجزائر،2017،ط1.

- محمد داود سليمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديثة، الأردن ، ط2006.
- محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية،عالم الكتب القاهرة، مصر،ط2003.
- محمد رشيدي خاطر، مصطفى رسلان، تعلم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للنشر، القاهرة، مصر
- محمد زياد حمدان، تقييم المتعلم، اسسه وتطبيقاته، دار العلم للملايين
- محمد علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف للنشر، القاهرة، مصر (د ط)1983 .
- محمد علي حسن الصويركي الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان(د.ك)2005 .
- محمد محمود الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، عالم الكتب، القاهرة، مصر،1998.
- محمد مكسي ، الدليل البيداغوجي، مفاهيم ومقاربات، منشورات صدى التضامن، د ط ،2003 .
- محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات وتقنيات، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1997..
- محمد منير مرسي، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة،1996.
- محمود أحمد شوق، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة،2001 (د.ط)..
- محمود فهمي حجازي ، أسس علم اللغة العربية، دار الثقافة، القاهرة، مصر (د ط)2003 .
- احمد عبده عوض،مداخل تعليم اللغة العربية ،- كلية التربية –مكة المكرمة (السعودية) ط1 ،2000 م.
- مروان عبد المجيد إبراهيم،أسس البحث العبمي لإعداد الرسائل الجامعية،مؤسسةالوراق،عمان، الأردن، ط1، 2000.
- مصطفى أرسلان، تعليم اللغة العربية، دار الصقافة للنشر والتوزيع(د ط)2005 .
- معوش عبد الحميد، الوضعية الإدماجية وفق المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجيستير، جامعة تيزي وزو،2012.
- ناصر إبراهيم، فلسفات التربية، دار وائل، عمان، 2001.
- نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليمالعلاجي ،مكتبة زهراء الشرقط03،2006،
- نجيب الكيلاني ،أدب الأطفال في ضوء الإسلام حي الرياض قسنطينة الجزائر ،ط1986.
- نصر التهامي ،التربية باللعب ،دار الصفاء الحديثة ،الدار البيضاء المغرب ،2003 .
- النظرية البنائية الإجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، مركز بحوث كلية التربية راشد بن حسين العبد الكريم، جامعة الملك سعود، السعودية، 2001.
- هاشم السامرائي وآخرون، المناهج أسسها، تطويرها، نظرياتها، دار الأمل، إربد، 2000.
- الوكيل حلمي أحمد والمفتي محمد أمين، أسس بناء المناهج وتنظيمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط4، 2001.
- وليد عبد اللطيف موانة ، المدخل في إعداد المناهج الدراسية ، دار المريخ ، الرياض–السعودية1988.

- يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة ، المؤسسة الحديثة للكتاب ،طرابلس البناة، ط2011.

الملتقيات والمحاضرات

- عباد مليكة، تطور المناهج الدراسية، عضو اللجنة المتخصصة للمناهج، ملتقى باتنة05 أفريل 2015.
- عبد السلام مصطفى، تطوير منهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة، مؤتمر التعليم والتوعية في عصر العولمة، جامعة المنصورة، 2006.
- عبد العزيز براح مداخلة في المنتدى البرلماني حول البرامج والمناهج التربوية على ضوء الاصلاحات الأحد2016/04/17على الساعة 11:00
- لوصيف عبد الله، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، ملتقى جهوي لفائدة مفتشي التعليم الابتدائي، باتنة، الجزائر، 2015 .

الرسائل والمذكرات والمقالات

- التعليم التحضيري وآثاره على المسار الدراسي للطفل دراسة ميدانية، سلك مديري المدارس الابتدائية معهد تكوين موظفي التربية –سعيدة.
- صادق عبد الله أبو سليمان، أهمية السماع في تحصيل اللغة، بحث في مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة العدد97
- ليلى بن ميسية، تعليمية اللّغة العربية من خلال النشاط المدرسي،مذكرةماجستير،جامعة فرحات عباس2011.
- ليلى بن ميسيية،تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي،رسالةماجستير،جامعة سطيف2010.
- محمد بوزيدي،عبد القادر العربي، فلسفة التعليم من المنظور الخلدوني،رسالةماستر،جامعة ابن خلدون، تيارت2016.

المجلات

- خالد زغريت،جمال اللغة العربية في عيون المستشرقين،صحيفة العروبة، مؤسسة الوحدة للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا 2017
- ليلى سهل، المهارات اللغوية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة العدد29 فيفري 2013
- مجلة التربية و العلم ،تدريس اللغة العربية بالإستراتيجية التكاملية ،بين النظرية و التطبيق، ،العدد1 ،2013،
- ناطق سعيدالحلاق،صعوبات التدريس ماده التعبير الشفوي، مجله البحث،معهدالمعلمينمحافظة بالي،العراق2013
- نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالبيداغوجيا، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، (د ط)،2010، العدد 08،

الكتب المترجمة إلى العربية

- إليزابيث هارتلي برود، تحسين دافعية أطفالنا ،تر:عبد اللطيف الخياط ،دار الإعلام للنشر و التوزيع ،ط ح ،2011.
- فابر يتسيوكاسانيللي،المسرح مع الأطفال ،تر: احمد المغربي، دار الفكر العربي للنشر و التوزيع. مصر.1995 .

- جار الله، أبو القاسم محمود بن عمر بن محمد بن عمر الخوارزميالزمخشري ، أساس البلاغة تح: محمد باسل دار الكتب العلمية بيروت لبنان ط1998.
- كزافي روجيرز، بيداغوجيا الإدماجتر:نصر الدين الحافي وحماني القفلي، مكتبة المدارس،الدار البيضاء ط1، 2011.
- لويس هيلماسلايف، حول مبادئ نظريات اللّغة ، تر: جمال بالعربي، منشورات ضفاف، الرباط 2018.
- موريس انجرس ، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية ، تر: بوزيد صحراوي ،كمال بوشرف سعيد سبعون ، دار القصبة للنشر ، ط2 ، 2006 .

المراجع الأجنبية

- C M LmoreauM.richelled,l’acquisition du langage,bruxelles(S.E)1982 p 1132
- Jean delay ,pierrepichott, abrégé de psychologie ,3 ed Masson d’edition , paris,1975
- Vaughan.TMultimediamakingitwork, FED, Osborne McGraw-hill,(S.E) 2008
- Xavier Rogiers , Jean clavin,Bipoupont et autres : Fourner pour changer l’école , OIF EDICEF(S.E) 2009

ملخص البحث
(عربية -إنجليزية - فرنسية)

ملخص البحث:

تلعب المناهج التعليمية بمفهوم التّجديد المتواصل والتحسين المحايث للمتطلبات والتغيرات التي يعرفها العالم عموما والمجتمع المحلي على وجه الخصوص أدوارا محورية، وذلك لارتباط مضامين الفعل التربوي وأهدافه بالمحمولات بين بطونها ارتباطا وثيقا بغايات المجتمع، ورسما استشرافيا لكينونته هويته، أحواله العامة والخاصة.

وعليه جاءت جهودنا البحثية ضمن هذه الرسالة منصبة على الشق الإصلاحي في مناهج الجيل الثاني للمدرسة الابتدائية الجزائرية ، وذلك باتخاذ مادة اللغة العربية أنموذجا للدراسة العلمية والتحليل التربوي والتناول الديداكتيكيلسيرورات تعليمها وتعلمها، باعتبارها مرتكزا تعليميا تستند إليه المناهج التعليمية كافة، عبر مراحل المدرسة الثلاثة ، ولكونها تمثل اللغة الرسمية للدولة ، وتمثل إحدى القيم المرجعية المركزية للأمة في جوانبها الروحية، الحضارية والإنسانية.

Research Summary:

The educational curriculum plays with the concept of continuous renewal and coexistence improvement of the requirements and changes that the world in general and the local community in particular know. Pivotal roles due to the correlation of the contents of the educational act and its goals with the loads, its stomachs are closely related to the goals of society and a forward-looking fee for its existence, identity and general and special conditions.

Accordingly, our research efforts came within this thesis focused on the reformist aspect in the curricula of the second generation of the Algerian primary school, by taking the Arabic language course as a model for scientific study, educational analysis and deductive approach to the processes of its teaching and learning, as it is an educational base on which all educational curricula are based across the three school stages, and as they represent The official language of the state, and it represents one of the central referencevalues of the nation in its spiritual, cultural and human aspects.

RESUME

le curriculum éducatif joue avec le concept de renouvellement continu et d'amélioration de la coexistence des exigences et des changements que connaît le monde actuellement et la communauté locale en particulier un rôle primordial en raison de la corrélation du contenu de l'acte éducatif et de ses objectifs avec ses besoins relativement liés aux attentes de la société. et à une redevance prospective pour son existence, son identité et ses conditions générales et particulières.

en conséquence, notre effort de recherche s'inscrit dans cette thèse centrée sur l'aspect réformiste dans les programmes de la deuxième génération de l'école primaire algérienne. en prenant le cours de langue arabe comme modèle .

d'analyse pédagogique ,d'étude scientifique et d'approche déductive dans le processus enseignement/apprentissage car il s'agit d'une base éducative sur laquelle tous les programmes éducatifs sont fondés à travers les trois cycles ou paliers de l'école, et comme elle représente la langue officielle de l'État et occupe une place privilégiée grace a ≪ sa dignité et son efficacité en tant que langue de civilisation .

ملخص البحث:

تلعب المناهج التعليمية بمفهوم التّجديد المتواصل والتحسين المحايث للمتطلبات والتغيرات التي يعرفها العالم عموما والمجتمع المحلي على وجه الخصوص أدوارا محورية، وذلك لارتباط مضامين الفعل التربوي وأهدافه بالمحمولات بين بطونها ارتباطا وثيقا بغايات المجتمع، ورسما استشرافيا لكينونته هويته، أحواله العامة والخاصة.

وعليه جاءت جهودنا البحثية ضمن هذه الرسالة منصبة على الشق الإصلاحي في مناهج الجيل الثاني للمدرسة الابتدائية الجزائرية ، وذلك باتخاذ مادة اللغة العربية أنموذجا للدراسة العلمية والتحليل التربوي والتناول الديداكتيكيلسيرورات تعليمها وتعلمها، باعتبارها مرتكزا تعليميا تستند إليه المناهج التعليمية كافة، عبر مراحل المدرسة الثلاثة ، ولكونها تمثل اللغة الرسمية للدولة ، وتمثل إحدى القيم المرجعية المركزية للأمة في جوانبها الروحية، الحضارية والإنسانية.

Research Summary:

The educational curriculum plays with the concept of continuous renewal and coexistence improvement of the requirements and changes that the world in general and the local community in particular know. Pivotal roles due to the correlation of the contents of the educational act and its goals with the loads, its stomachs are closely related to the goals of society and a forward-looking fee for its existence, identity and general and special conditions.

Accordingly, our research efforts came within this thesis focused on the reformist aspect in the curricula of the second generation of the Algerian primary school, by taking the Arabic language course as a model for scientific study, educational analysis and deductive approach to the processes of its teaching and learning, as it is an educational base on which all educational curricula are based across the three school stages, and as they represent The official language of the state, and it represents one of the central referencevalues of the nation in its spiritual, cultural and human aspects.

RESUME

le curriculum éducatif joue avec le concept de renouvellement continu et d'amélioration de la coexistence des exigences et des changements que connaît le monde actuellement et la communauté locale en particulier un rôle primordial en raison de la corrélation du contenu de l'acte éducatif et de ses objectifs avec ses besoins relativement liés aux attentes de la société. et à une redevance prospective pour son existence, son identité et ses conditions générales et particulières.

en conséquence, notre effort de recherche s'inscrit dans cette thèse centrée sur l'aspect réformiste dans les programmes de la deuxième génération de l'école primaire algérienne. en prenant le cours de langue arabe comme modèle .

d'analyse pédagogique ,d'étude scientifique et d'approche déductive dans le processus enseignement/apprentissage car il s'agit d'une base éducative sur laquelle tous les programmes éducatifs sont fondés à travers les trois cycles ou paliers de l'école, et comme elle représente la langue officielle de l'État et occupe une place privilégiée grace a ≪ sa dignité et son efficacité en tant que langue de civilisation .