الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة1

كلية اللغة والأدب العربي والفنون

قسم اللغة العربية وآدابها

تعليمية العربية بين الواقع والآفاق في المنظومة التعليمية الجزائرية

-مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا-

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

فرع : علوم اللسان العربي

إعداد الطالب: بلقاسم جياب

إشـــــراف: الأستاذ الدكتور: بلقاسم دفة

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د الجودي مرداسي	أ. التعليم العـــالي	جامعة باتنـــــة 1	رئيســـــــــا
أ.د بلقاسم دفة	أ. التعليم العـــالي	جامعة باتنـــــة 1	مشرفـــا ومقـررا
أ.د عز الدين صحراوي	أ. التعليم العـــالي	جامعة باتنـــــة 1	عضـوا مناقشـــا
أ.د محمد بن صالح	أ. محاضـــرة -أ-	جامعة المسيلـــة	عضـوا مناقشـــا
أ.د ليلى كادة	أ. محاضـــرة -أ-	جامعة بسكـــرة	عضـوا مناقشـــا
ا.د نوارة بحري	أ. محاضـــرة -أ-	جامعة خنشلـــة	عضـوا مناقشـــا

السنة الجامعية: 1436-1437 هـ /2015-2016 م

بسم الله الرحمن الرحيم

قَالَ تَعَالَىٰ:

﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ١ خَلَقَ
ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ
ٱلۡأَكۡرَمُ ٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ٤
عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ٥ ﴾

[سورة العلق: 1 – 5].

شكر وعرفان

قال تعالى :﴿ وإِذْ تأَذَّنَ رَبُّكُم لَئِنْ شَكَرْتُمْ لأَزِيدَنَّكُمْ ﴾ [ابراهيم: الآية 07]

نحمد الله ونشكره أن وفقنا لأداء هذا العمل وما كنا لنبلغه لولا فضله.

إلى خير الوجود عملا بقوله، خير خلق الله

سيدنا محمد صلى الله عليه وآله وسلم:

"من لم يشكر الناس لم يشكر الله"

نتقدم بالشكر والتقدير إلى الأستاذ المشرف "الدكتور **بلقاسم دفة**" على حِلمه وسعة صدره

وصبره معنا طيلة فترة البحث.

وقبل أن نمضي نقدم أسمى عبارات الشكر والامتنان والتقدير إلى لجنة المناقشة التي

تحملت عناء القراءة والتصويب، وعلى توجيهاتها وملاحظاتها.

الشكر موصول لكل من ساعدنا على إتمام هذا البحث.

بلقاسم جبار

مـــقدمـــة

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، و الصلاة و السلام على النبي الأمي خاتم الرسالة وهادي البرية، صلاة و سلاما دائمين إلى يوم الدين.

انطلاقا من المقولة القائلة " اختيار المرء قطعة من عقله" ،كان اهتمامي متجها نحو العثور على بحث وثيقة الصلة بالمنظومة التربوية التعليمية ،فوقع اختياري على هذا الموضوع: "**تعليمية العربية بين الواقع والآفاق في المنظومة التعليمية الجزائرية –مرحلة التعليم متوسط أنموذجا–**"

وكانت الدواعي لاختيار هذا الموضوع ، الصعوبات التي تواجه المعلمين في تبليغ محتويات البرامج الدراسية و تفعيلها لتكون قدرات و مهارات تظهر في سلوكات المتعلمين.

كما يواجه التلاميذ مشاكل عدة في الاستيعاب و التحصيل ، وقد نتج عن هذا تعثر وإخفاق نلاحظهما بعد كل عملية تقييمية سواء كانت فصلية أو سنوية، وعلى الرغم من الجهد الجهيد الذي يبذله الطرفان للحصول على نتائج مشرفة، وعلى أعلى درجات التقدير في الامتحانات فتكون النتائج في أكثر الأحيان ليست في المستوى المطلوب.

ولعل السبب الرئيس في ذلك يعود إلى المناهج، والوسائل و الطرائق التربوية والمؤشرات المعتمدة في عملية التقويم، ولا يمكن تجاوز هذه النقائص إلا إذا اعتمدت في العملية التعليمية نتائج الدراسات الحديثة في هذا المجال و التي أعطت ثمارها، لأنها ترتكز على تحويل المعارف النظرية إلى كفاءات تتجلى في سلوكات ومواقف عملية مختلفة توظف في مختلف مناحي الحياة بفعالية.

أما **الدوافع** التي كانت سببا في اختيار هذا الموضوع فتتمثل في الآتي:

- الإفادة من النظريات الحديثة في مجال التعليم والتعلم.

- البحث عن أنجع الطرائق التربوية النشطة والفاعلة.
- الوقوف على المستوى الدراسي في بلادنا.
- تزويد المكتبات الجزائرية والعربية وغيرها بمراجع ذات الصلة بالعملية التعليمية قد تعود إليها اللجان المكلفة بإعداد المناهج الدراسية في الجزائر لمختلف المستويات، وبخاصة مرحلة التعليم المتوسط، وقد واجهتنا صعوبات أهمها:
- اتساع موضوع البحث ومشقة الحصول على بعض المصادر، ولكن حاولت بمعية الأستاذ المشرف تذليل هذه الصعوبات.

وتحقيقا لهذه الغاية المأمولة، سيق البحث طباقا لخطة موسومة في: مقدمة ،ومدخل، وبابين، وخاتمة وإليك بيانها:

مقدمة ، مدخل: تناولت فيها مفهوم التعليمية، وخصائصها .

الباب الأول: القسم النظري

الفصل الأول: تعليمية اللغة العربية.

المبحث الأول: ماهية التعليمية وتناولت فيه تعريف التعليمية لغة، واصطلاحا، وانواعها وتطور مفهومها.

المبحث الثاني: واقع تعليمية اللغة العربية وتعلّمها. تحدثت فيه عن المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي للغة.

المبحث الثالث: الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية.درست فيه أقطاب التعليمية الثلاثة (المعلم والمتعلم والمادة التعليمية).

المبحث الرابع: أهمية الوسائل التعليمية وتعلم اللغة العربية.وذكرت فيه أهمية الوسائل، وتعريفها اللغوي، والاصطلاحي،وأنواعها، وأثرها.

الفصل الثاني: نظريات التعلم.

المبحث الأول: مفهوم النظرية والتعلم والتعليم، والفرق بينهما.

المبحث الثاني: النظرية السلوكية. وتناولت فيها المفاهيم الاساسية في تجربة بافلوف وغيره من رواد هذه النظرية، والتطبيقات التربوية لهذه الآراء ونتائجها.

المبحث الثالث: النظرية المعرفية(البنائية). وعالجت فيها مراحل النمو المعرفي عند بياجيه. والمفاهيم الاساسية لهذه النظرية، وخصائصها ونتائجها.

الباب الثاني: القسم التطبيقي .

الفصل الأول: تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية (مرحلة التعليم المتوسط)

المبحث الأول: مفاهيم و مصطلحات.

المبحث الثاني: واقع الإصلاح في المدرسة الجزائرية. وذكرت فيه التربية القديمة والتربية الحديثة، ومراحل تطور المدرسة الجزائرية من 1962 إلى 2011م.

المبحث الثالث: المقاربة التقليدية (المقاربة بالمضامين)، والمقاربة بالأهداف ، ونتائج وخصائص كل مقاربة.

المبحث الرابع: تعليمية اللغة في إطار المقاربة بالكفاءات. تناولت فيه تعريف الكفاءة وأنواعها، وأسسها البيداغوجية.

الفصل الثاني: دراسة تحليلية لتعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط.

المبحث الأول: قراءة في مناهج اللغة العربية في طور التعليم المتوسط.

المبحث الثاني: النصوص المعتمدة في الكتب المدرسية.

المبحث الثالث: العلاقة بين الوضعيات التعلمية.

المبحث الرابع: معايير التقييم المعتمدة في تحليل الكتب المدرسية

المبحث الخامس : دراسة تحليلية لوحدة تعليمية كتاب السنة الأولى متوسط–أنموذجا–

ولأجل بسط القول في هذين البابين كان لزاما علينا توظيف المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التاريخي وهذا حسب مقتضيات البحث .

وحري بالبيان كذلك، أن البحث قد استقى مادته من مصادر ومراجع شتى، تنوعت بين ما هو تراثي، وما هو معاصر، ولعل أوفرها حظا في التوجيه ما يأتي:

- الخصائص لابن جني، لسان العرب لابن منظور، وتعليمة اللغة العربية لأنطوان صياح، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي لعلي آيت أوشان، التعلم ونظرياته لفاخر عاقل، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات لأحمد حساني، تعليمية اللغة العربية بين النظرية والتطبيق لحسان شحادة" ... وغيرها.

وختاما لا يكون الحمد إلا لله عز وجل، أما الشكر والعرفان والامتنان، فلأستاذي الفاضل الدكتور: بلقاسم دفة لما بذله من جهد طيلة فترة البحث ، ولكل من قدم لي التوجيه والنصح والإرشاد والمساعدة.

والله أسأل التوفيق والنجاح.

مـــدخل

التعليمية:

مفهومها، خصائصها.

1- مفهوم التعليمية:

يرجع الأصل اللغوي للتعليمية إلى الكلمة الأجنبية "ديداكتيك"(Didactique)المشتقة بدورها من الكلمة اليونانية(Didactikos) التي تعني: علم أو تعلم.

وكانت تطلق على ضرب من الشعر يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية وهو شبيه بالشعر التعليمي في العربية، الذي نظمه أصحابه من أجل تيسير العلوم للتدريس، ليكون التلاميذ قادرين على استيعابها، واستظهارها والاستشهاد بها عند الضرورة.

وقد ارتبطت كلمة تعليمية في العربية في مجال التربية والبيداغوجيا بالوسائل المساعدة على التعليم والتعلم فنقول: الوسائل التعليمية، بيد أن مفهوم هذا المصطلح قد تطور وتغير في العصر الحديث، فلم يعد يدل على النظم الفنية، بل أصبح علما من علوم التربية له قواعده وأسسه، وسأقف عند بعض التعاريف للتعليمية:

ولقد عرفها آدم سميث1962 على أنها: «فرع من فروع التربية، موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية، وموضوعاتها ووسائلها وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية، وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة."[1]

وعرفها "ميلاري" 1979 بأنها "مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعليم"، أما "**روسو**" 1983 فيقول : "إن الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصوراته المثالية أو رفضها."

وقال أيضا: "التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يندرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية عقلية أو وجدانية، أو نفس حركية".[2]

[1] - محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، كلية علوم التربية ، الرباط ، ط1 ، ص 4.

[2] - المرجع نفسه، ص 4،5.

سنكتشف من هذه التعاريف وغيرها أن التعليمية نظام من الأحكام المتداخلة والمتفاعلة ترتبط بالظواهر التي تخص عملية التعليم والتعلم.

كما تهتم بالتخطيط للأهداف التربوية ومحتوياتها، وتطبيقاتها التعليمية ومواقيتها وتهتم بدراسة الوسائل المساعدة على تحقيق الأهداف والطرائق المناسبة ووسائل مراقبتها وتعديلها.

2- خصائص التعليمية:

المعروف أن كل عملية تعليمية تتسم بدرجة عالية من التعقيد نظرا لارتباطها بالنفس البشرية التي تخضع لتأثيرات وراثية واجتماعية وفكرية، لذا كان على المعلم أن يضع مخططا عمليا لأي نشاط تربوي ينوي القيام به، وأن يراعي في هذا التخطيط الأقطاب الثلاثة المشكِّلة لأي فعل تربوي مجتمعة، ومن ثمة يمكنه الإجابة عن هذه الأسئلة بدقة، وأعطى لها تصورا علميا واضحا:

أ-من أدرِّس؟ (دراسة وضعية التلاميذ البيئية والنفسية والاجتماعية، ومستوياتهم المعرفية قبل الدرس).

ب-ماذا أدرس؟ (اختيار أهداف التعلم، تنظيمها، تكيفها لتصبح قدرات وكفاءات...)

جـ-كيف أدرس؟ (اختيار استراتيجيات التعلم من وسائل وطرائق).

د-ما هو أثر التعلم؟ (تقييم المردود التربوي للمعلم، واكتشاف جوانب النقص والقصور في استراتيجيات التعلم).

أما خصائص التعليمية فهي كالآتي:

أ-تجعل المتعلم محور العملية التربوية إلخ... وتطوير قدرات المتعلم في التحليل والتفكير والإيداع.

ب-تنطلق من المكتسبات القبلية للمتعلم لبناء تعليمات جديدة.

ج- تشخص صعوبات التعلم لأجل تحقيق أكبر نجاح في التعليم والتحصيل.

د- تعتبر المعلم شريكا في اتخاذ القرار بينه وبين المتعلمين، فيعمل بآرائهم.

هـ- تعطي مكانة بارزة للتقويم، وبالأخص التقويم التكويني للتأكد من فاعلية النشاط التعليمي.

البـــــاب الأول

القسم النظري

الفصل الأول: تعليمية اللغة العربية.

- المبحث الأول: ماهية التعليمية.
- المبحث الثاني: واقع تعليمية اللغة العربية وتعلّمها.
- المبحث الثالث:الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية.
- المبحث الرابع : أهمية الوسائل التعليمية و تعلم اللغة العربية.

المبحث الأول

1-ماهية التعليمية:

أولا-1-1-مفهوم التعليمية:

إن ظهور مصطلح التعليمية كعملية تربوية لم يأت إلا في العشرينيات الأخيرة من القرن العشرين وهذا على الأقل في بلادنا، أما جذورها فتعود إلى حقبة موغلة في القدم، فالتعليمية ترجمة لكلمة (Didactique) التي اشتقت بدورها من كلمة (Didactikos) اليونانية التي تطلق على ضرب من الشعر والمعارف العلمية والتقنية.

أ- تعريف التعليمية لغة :

فلفظ التعليمية مشتق من الفعل تعلم يتعلم تعلما، الأمر أيقنه وعرفه.[1]

يقول الله عز وجل: " **وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلاَ يَنفَعُهُمْ**".[2]

وتعلم الأمر أيقنه وعرفه، والعلم إدراك الشيء بحقيقته والعلم اليقين والعلم نور يقذفه الله في قلب من يحب.

ب- تعريف التعليمية اصطلاحا:

تعني التعليمية طرق اكتساب المعارف وتبلغيها في مجال تصوري ما مما يشكل في آن واحد عملية تفكير وممارسة يعمد إليها المدرسون الذين تعترضهم مشكلات في التدريس فالمعلم يواجه عادة بعض المشكلات والصعوبات لدى ممارسة العملية التعليمة وذلك رغم خبرته وعدد سنوات خدمته ونوع المادة التي يدرسها ومستوى تلاميذه، والمرحلة التعليمية التي يؤدي مهامه فيها، وتشكل هذه الصعوبات مشكلات عامة يواجهها المعلمون كافة من وقت لآخر وتأخذ أشكالا معينة، كما ترتبط بطبيعة العملية التعليمية ذاتها، وإذا كانت التعليمية في البداية لا تختلف كثيرا عن العلم الذي يهتم بمشاكل العملية التعليمية.

1-ابن منظور لسان العرب دار الكتب العلمية بيروت، ط1، 2003، ص 222.

2-سورة البقرة، الآية:102.

(أي البيداغوجيا التي تهتم بالمتعلم) ، وجاءت التعليمية لتنظم وتؤطر المعارف والطرائق ، وأساليب التقويم والعلاقة بين المعلم والمتعلم والمحتوى الدراسي .

إذا فالتعليمية تكمن في قدرات المكوِّن التربوي، وفي تمكنه من المادة التي يدرسها وتحكمه في طرائق التدريس.

وكثيرا ما يجري خلط بين كلمتي التعلم والتعليم مع أن هناك فرقا جوهريا بينهما فالتعلم هو مجهود شخصي ونشاط ذاتي يصدر عن المتعلم نفسه بمساعدة المعلم وإرشاده،كما يتضمن كل ما يكتسبه الفرد من معارف ومعان وأفكار واتجاهات، بينما التعليم هو جزء من التربية العقلية يرمي إلى اكتساب المعرفة والمهارة والدراية بعلم من العلوم أو فن من الفنون أو هو مهنة من المهن أو صنعه من الصنائع كما نجد أحمد حساني يقول: ((يمكن تعريف التعلّم بأنه تغيُّر السلوك تغيرا تقدميا من جهة، ويتصف من جهة أخري بجهود مكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة، ومن الممكن تعريف التعلم تعريفا آخر: بأنه إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات، وكثيرا ما يتخذ التعلّم شكلا لحل المشاكل...، ويحدث التعلم حين تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة ومواجهة الظروف الطارئة))[1].

ويعتبر التعلّم محركا أساسيا ومهما في تشكيل الفرق التكوينية في تخصص محدد، وحتى يتمكن المعلمون والمربون من تحقيق هذا الغرض كان عليهم الأخذ بعين الاعتبار أسس العملية التعليمية التي تشمل المعلم والمتعلم والمادة التعليمية والاهتمام بمختلف نواحي التعلم ومبادئه ونظرياته مع مراعاة العوامل المختلفة التي تؤثر في عملية التعليم والاكتساب، فتسهله أو تعطله. [2]

[1]-أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص46.

[2]-عبد الرحمن الوافي، المختصر في عوامل اكتساب اللغة، دار النجوم للعلم للنشر والتوزيع، الجزائر، ص48-49.

1-2 أنواع التعليمية:

يمكن أن تحصر موضوعات هذا الفرع من فروع التربية في موضوعين أساسين، هما التعليمية العامة والتعليمية الخاصة.

أ-التعليمية العامة (Didactique générale)

هي التعليمية التي تهتم بتقديم المبادئ الأساسية والقوانين وطرائق التدريس والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم، واستغلالها أثناء التخطيط لأي عمل تربوي، أي تقدم تصورا عاما للمادة بكل أنشطتها المختلفة.

ب-التعليمية الخاصة: (Didactique spéciale)

تعتبر التعليمية الخاصة جزءا من التعليمية العامة، كما أنها تهتم بالقوانين والمعطيات والمبادئ، ولكن على نطاق أضيق، لأنها تتعلق بمادة دراسية واحدة، وتهتم بعينة تربوية خاصة، وبوسائل خاصة وبعبارة أخرى، فإن التعليمية الخاصة تمثل الجانب التطبيقي للتعليمية العامة، حيث تهتم بأنجع السبل، و الوسائل، لتحقيق الأهداف التربوية وتلبية حاجات المتعلمين، وتهتم بمراقبة العملية التربوية وتقويمها وتعديلها[1].

1-3 الفرق بين التعليمية والبيداغوجيا.

التعليمية فرع من فروع علوم التربية تهتم بجوانب العلمية التعليمية ومركباتها لتجديد التعليم والتعلم وتطويره.

أما البيداغوجيا فهي فن التعلم، تستند إلى مجموعة من النظريات والمبادئ، وتهتم بالاتصال ونقل المفاهيم إلى المتعلمين، ومساعدتهم على اكتساب المعارف والقدرات والمهارات والكفاءات.

وإذا كانت التعليمية تهتم بالمادة المعرفية، وتخطط للأهداف والوسائل الملائمة، والطرائق الناجحة وأساليب التقييم فإن البيداغوجيا تهتم بالوضعيات التي تجري فيها عملية

[1] محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية ، كلية علوم التربية بالرباط، ط1983،1، ص14.

الاتصال البيداغوجي بين المعلم والمتعلم، وتبحث عن سبل الاتصال وتقنياته، أي: أن التعليمية تهتم بالمعرفة ، بينما البيداغوجيا تهتم بالمتعلم، وبالتالي فهما متكاملان متداخلان لا تعليمية من دون بيداغوجيا، ولا بيداغوجيا بلا تعليمية.

وهكذا نجد أن علماء التربية يبحثون باستمرار عن أنجح الطرق والأساليب لتحقيق الأهداف المنشودة في كل بلد من البلدان، والطريقة الناجحة هي التي توصل إلى الأهداف المنشودة في أقل وقت ممكن، وبأيسر جهد يبذل من المعلم والمتعلم أثناء ممارستها للفعل التربوي.

1-4 تطور مفهوم التعليمية :

إن لكلمة التعليمية في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة لمصطلح الأجنبي الواحد، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهج الترجمة أما في اللغة الفرنسية منها مصطلح Didactique الذي تقابله في اللغة العربية عدة ألفاظ وهي: تعليمية، وعلم التدريس، والديداكتيك، وتتفاوت هذه المصطلحات في الاستعمال ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال "ديداكتيك" تجنبا لأي لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون علم التدريس وعلم التعليم[1].

كلمة تعليمية هي اصطلاح قديم جديد، قديم حيث استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن السابع عشر، وهو جديد بالنظر إلى الدلالات ويقول حنفي بن عيسى: "إن كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر لكلمة "تعليم" وهذه الأخيرة مشتقة من علم أي وضع علامة أوسمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره أما في اللغة الفرنسية فإن كلمة ديداكتيك صفة اشتقت من الأصل اليوناني Didaktikos وتعني أتعلم وDidaskeim تعني التعليم وقد استخدمت هذه الكلمة في علم التربية أول مرة عام 1613م من قبل كل من كشوف هيلنج (K.heluimg) ورتيش وألف كانج (Ratiche wuefgamg) في بحثهما حول النشاطات التعليمية، وقد استخدما هذا المصطلح كمرادف لفن التعليم، وكانت تعنى

[1] محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس ،المرجع السابق، ص15.

نوعا من المعارف التطبيقية والخبرات ،كما استخدمه كومنيسكي (Kamensky) سنة 1657م في كتابة "الديداكتيك " حيث يقول: إنه يعرفنا بالفن العام لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية، ويضيف بأنها ليست فقط فن التعليم بل للتربية أيضا. (1)

واستمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن التاسع عشر حيث ظهر الفيلسوف الألماني "**فردريك هيربارت**"، الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم، وتستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط، أي: كل ما يقوم به المعلم من نشاط، فأهتم بذلك الهربرتيون بصورة أساسية بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف، واعتبروا الوظيفة الأساسية للتعليمية هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة .

وفي القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ظهر تيار التربية الجديدة بزعامة **جون ديوي** (j-deweg) وقد أكد هذا التيار على أهمية النشاط الحي والفعال للمتعلم في العملية التعليمية، واعتبروا التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم.(2)

أما الديداكتيك فموضوعه التدريس وقد استخدمه "**لالاند**" (Laaland) كمرادف للبيداغوجيا أو التعليم.

وهو علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية لتسهيل إنجاز المشاريع، ويهدف لتحقيق هدف عملي، ولا يتم إلا بالاستعانة بالعلوم الأخرى، كعلم النفس التربوي، وعلم الاجتماع، فهو علم إنساني مطبق موضوعه إعداد وتجريب وتقديم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية(3).

نتيجة لتطور البحث في التربة أثناء القرن العشرين أتضح أن النظرة الأحادية لمفهوم التعليمة عند كل من "هيربرت" و"جون ديوي" كانت نظرة قاصره لأنهما فصلا التعليم عن

---

1 -كمال عبد الله وعبد الله قلي ،مدخل إلى علوم التربية الجامعي، 2005-2006، الجزائر، ص29-30.

2 - المرجع نفسه، ص31-32.

3 - تعليمية المواد في المدرسة الجزائرية، سند تكويني لفائدة أساتذة التعليم المتوسط، إعداد هيئة التربية والتأطير بالجزائر. 2005 ،2006، ص 10.

التعلم وأكدت تلك الدراسات أن نشاطات كل طرف في العملية التعليمية يربطه التفاعل المنطقي مع الآخر.

ومن ثمة فإن هذا الفهم الجديد للعملية التعليمية أدى إلى اعتبار التعليمية نظاما للأحكام والفرضيات المصححة والمحققة ونظاما من أساليب تحليل وتوجيه الظواهر المتعلقة بعمليتي التعليم والمتعلم، وهي عند بعضهم مقارنة لظواهر التعليم وتحليلها ودراستها دراسة علمية موضوعها الأساسي البحث في شروط تنظيم وإعداد الوضعيات التعليمية /التعلمية.[(1)]

وانطلاقا مما سبق نستطيع القول: أن التعليمية الحديثة تهتم بالعملية التعلمية ومكوناتها الأساسية، وتعد بمثابة القلب النابض للمنظومة التعليمية والتي عليها تتوقف التنمية البشرية التي رأس المال الإنسان.

ثانيا: التمييز بين البيداغوجية والتعلمية وعلاقتها بالاختصاصات الأخرى:

2-1- مفهوم البيداغوجيا: إن مصطلح بيداغوجيا من أصل يوناني (PEDAGOGIE) وتعني القيادة والتوجيه للطفل.

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

كان البيداغوجي في الأصل مربيا وقد ارتبطت التربية بتهذيب الخلق بالمعنى الواسع أما التعليم فقد ارتبط بالتحصيل المعرفي بالمعنى الضيق.

وبمرور الوقت تحول البيداغوجي لأسباب عدة من المربي بالمفهوم الواسع إلى المعلم الذي ينقل المعرفة دون التساؤل عن نمط المتعلم الذي يسعى إلى تكوينه وبذلك تحولت البيداغوجيا من معناها الأصلي المرتبط بإشباع القيم التربوية إلى منهجية في تقديم المعرفة وارتبط ذلك بما يعرف بفن التدريس وانصب الاهتمام على اقتراح الطرائق المختلفة للتعليم

---

[1]-كمال عبد الله، وعبد الله قلي، مدخل إلى علوم التربية الجامعي ، ص10.

وظهرت بيداغوجيات كثيرة عرفت بأصحابها "هيربرت" و"منتسوري" ولم تتمكن البيداغوجيا من بناء نظرية موحدة لتحليل وضعيات التدريس أو القسم فخلت بذلك من البعد العلمي.

أما التعليمية فإنها تهدف إلى التأسيس العقلي لمدرسة شاملة قادرة على تحقيق النجاح في كل التخصصات لجميع المتعلمين بإضافة البعد العلمي الذي تفتقده البيداغوجيا وتسعى إلى عقلنة الفعل التعليمي من خلال الإجابة عن التساؤلات المتعلقة بالمحتوى التعليمي والتفكير المنهجي.(1)

2-2- أوجه الاختلاف بين التعليمية والبيداغوجيا:

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

---

[1]-أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ، ص10-11.

وعليه نقول أن التعليمية تهتم بالجانب المعرفي، بينما البيداغوجية تهتم بالمتعلم والمعلم.

2-3-علاقة التعليمية بالاختصاصات الأخرى:

التعليمية مجال بيني من إسهامات تركيبية، تتكون من مجالات متعددة، تؤلف معها علاقة تفاعل واستقلالية في الوقت نفسه، وتظهر علاقة التفاعل في اهتمامها في نفس الوقت بالمعلم والتلميذ والمدرسة والمعرفة، وبرجوعها إلى اختصاصات مرجعية:

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

2-4-علاقة التعليمية العامة بتعليمية المواد:

أ. موضوع التعليمية العامة: يهتم موضوع التعليمية العامة بثلاث مراحل:

– في الستينيات من القرن العشرين انصب الاهتمام في مجال التعليمية على النشاط التعليمي.

– في السبعينيات والثمانينيات تحول ذلك الاهتمام إلى النشاط التعليمي.

– في التسعينيات انتقل الاهتمام إلى التفاعل القائم بين النشاط التعليمي والتعلمي.

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

- المعرفة العلمية.
- المعرفة الموضوعة للتدريس .
- المعرفة المتعلمة.

ب. موضوع تعليمية المواد: هي التعليمية التي تهتم بتخطيط العملية التعليمية لمادة محددة، قصد تحقيق مهارات خاصة وبوسائل خاصة لمجموعة خاصة من التلاميذ و تنقسم إلى:

ج. تعليمية أحادية: وهي تعليمية تهتم بمادة دراسية واحدة.

د. تعليمية المواد المتعاقبة: وهي تعليمية تهتم بالمهارات البيداغوجية التي تستعمل المواد حجة تعليمية.

هـ. تعليمية المواد المتداخلة: وهي تعليمية تهتم بالتقاطع الحاصل بين المواد الدراسية.

وتهتم التعليمية العامة بجوهر العملية التعليمية وأهدافها والمبادئ العامة التي تستند إليها والعناصر المكونة للمناهج، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، وصيغ تنظيم العملية التعليمية "أساليب التقويم". ومن ثمة القوانين العامة التي تتحكم في تلك العناصر ووظائفها التعليمية، وهي بذلك تمثل الجانب النظري للعملية التعليمية من حيث تمثل تعليمية المواد الجانب التطبيقي لتلك القوانين، مع مراعاة خصوصية المادة.

ثالثا: وظائف التعليمية:[1]

هناك ثلاث وظائف للتعليمية، هي:

أ-الوظيفة الشخصية: تتم من خلال تقديم المعرفة الضرورية عن الحقائق المتعلقة بجميع العناصر المكونة للعملية التعليمية، بجمع وتحليل الحقائق ومحاولة الوصول إلى الأحكام والقوانين العامة التي تفسر تلك الحقائق والظواهر وتوضح العلاقات والتأثيرات المتبادلة بينهما

ب-الوظيفة التخمينية: تتم من خلال فهم العلاقات والتأثيرات المتبادلة بين مختلف الحقائق والظواهر التعليمية، كما تتم أيضا من خلال فهم العوامل والنتائج المترتبة عن النشاطات التعليمية بصياغة الاتجاهات العامة للنشاط وتحديد الصيغ الضرورية التي تؤدي إلى النتائج المستوحاة من العملية التعليمية مستقبلا.

جـ- الوظيفة الفنية: وتهتم بتزويد العاملين في حقل التعليم بالوسائل والأدوات والشروط، لتحقيق الأهداف لرفع فاعلية العملية التعليمية أو المتعلقة بأساليب وطرائق التعليم.

[1]-تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، ص14.

المبحث الثاني: واقع تعليمية اللغة العربية وتعلمها:

قبل الحديث عن واقع اللغة العربية، لابد أن يكون مسبوقا بتحديد مفهومها، لا من حيث هي مادة دراسته، بل من حيث كونها لغة، ومن حيث كونها عربية

1-مفهوم اللغة العربية:

مفهوم اللغة: تناول المعنى اللغوي، ثم الاصطلاحي.

أ-**المعنى اللغوي:** يطلق لفظ اللغة على اللسان والنطق معا، فقد جاء في لسان العرب في مادة: (ل،غ،و)"..اللغة، اللسن، وأطلق لغوت فحذفوا واوها وجمعوها على لغات كما جمعت على لغوه، واللغو النطق، يقال هذه لغتهم التي يلغون بها أي ينطقون بها. [1]

ب- **المعنى الاصطلاحي:** وردت تعريفات عدة في تحديد مصطلح اللغة نذكر منها:

ابن جني (ت 392هـ) فقد عرفها بقوله: "أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[2]

يشتمل هذا التعريف على المسائل التالية:

1-مادة اللغة أصوات.

2-اللغة وضع اصطلاح.

اللغة وسيلة للتعبير عن الأغراض والمقاصد فاللغة في نظر "ابن جني" أصوات يستعملها الأفراد لغرض التواصل وفق نظام متواضع عليه بين أفراد الجماعة اللغوية.

- تعريف ابن خلدون(ت 808هـ) لقد عرفها بقوله".عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، وهو في كل أمة حسب اصطلاحاتها"[3]

ومن خلال قراءتنا لهذا التعريف نجده يتضمن ما يلي:

---

[1]-ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، مج15، ط1، 1992، ص251 مادة(ل غ و)

[2]-ابن جني الخصائص، دار الكتب المصرية، ج1، ص33.

[3]-عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت،(د.ط)، 1961، ص1056.

1-اللغة وسيلة للإبانة والتعبير عن المقاصد.

2- اللغة فعل لساني وسيلته اللسان.

3-اللغة ملكة لسانية.

4- اللغة تواضع واصطلاح بين أفراد الأمة.

1-2-2 :أما دوسوسير: فيرى أن اللغة هي (تنظيم من الإشارات المفارقة)(1).

ويتضمن هذا التعريف ما يأتي:

1-اللغة عنده نسق من الإشارات والرموز.

2-عبارة عن وحدات لغوية ربما وصفت لمعنى.

3-وحدات لغوية متغايرة فيما بينها.

ومن خلال هذه التعاريف يمكن القول: « أنّ اللغة أداة اتصال إنسانية، وهى عبارة عن نظام من الرموز الصوتية المكتسبة التي يتم التوافق والتواضع عليها بين أفراد الجماعة اللغوية الواحدة قصد تحقيق فعل التواصل بينهم.

وعلى هذا الأساس تكون اللغة نظاما صوتيا رمزيا ذا مضامين محددة تتفق عليه جماعة معينة، قصد التفاهم فيما بينهم.

[1]-فرديناند دي سوسير، دروس في الألسنية العامة، محمد شاوش وآخرون، الدار العربية للكتاب، تونس(د.ط)، 1985م، ص111.

المبحث الثالث: الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية.

لتحقيق العملية التعليمية يجب أن تتفاعل أطراف ثلاثة، هي: المعلم، المتعلم، المادة التعليمية. ويمكن توضيح ذلك كالآتي:

أ-**المعلم:** يعد المعلم حجر الزاوية والعمود الفقري الذي تقوم عليه العملية التعليمية فهو يقوم مقام الوالدين والمجتمع في العملية التعليمية .والمعلم هو العامل المهم في العملية التعليمية خاصة في المراحل الأولى من الدراسة، فيمكن للمدرس الناجح أن يثير حماسة تلاميذه وأن يدفعهم إلى طلب العلم والتفوق فيه ويكافئ المجد ويبحث أسباب تخلف بعض التلاميذ ويستخدم أساليب واقعية. ومن الواضح أن هناك فروقا كبيرة بين المدرسين في طرائق التدريس، بل إن شخصية المعلم عامل مؤثر في العملية التعليمة، ويجب أن تتوفر في المعلم خصائص معينة هي: [1]

- أن يكون المعلم ملما بالمادة الدراسية التي سيقوم بتقديمها لتلاميذه.

- أن يكون على معرفة جيدة بخصائص المرحلة التي سيدرسها، وهذا يتطلب الاطلاع على علم النفس التربوي والاجتماعي.

- أن يكون ملتزما بأخلاق وعادات وتقاليد المجتمع لأن المعلم هو القدوة للمتعلمين، فهم سيقلدونه في سلوكه وعلمه.

- أن تكون له علاقة جيدة مع تلاميذه محبا لهم، فالمعلم المحبوب من قبل تلاميذه، يقبلون على فهم ما يدرسه.

- أن يكون ملتزما بأخلاقيات مهنة التعليم من حيث السلوك والمظهر.

- أن يكون مواكبا لتطورات التربية المعاصرة، ملما بالنظريات التربوية، منتقيا منها ما يتماشى والمجتمع العربي الإسلامي.

ب- **المتعلم (التلميذ):** هو عنصر فعال في العملية التعليمية ولما كان هذا التلميذ هو مركز العمل التعليمي ومحوره وجب مراعاته والأخذ في الحسبان جميع أبعاده المعرفية

[1]- أحمد عبد الخالق: أستاذ علم النفس، مبادئ التعلم، ط2، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2001، ص23.

والنفسية والوجدانية التي تخص جانبه التكويني والأبعاد الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي تشكل محيطه وذلك باعتبار أن الالتفات إلى العوامل المذكورة وإلى آثارها على التعليم هو من صميم العملية التعليمة وهي التي تتوقف عليها المشاركة الإيجابية للمتعلم في بناء نظامه اللغوي وتحصيله للغة وموضوع التعلم، إذا العملية التعليمية كلها بما فيها الأعمال الدراسية ما هي إلا وسائط تستثير المتعلم وتوجه عملياته التعليمية وقيمة هذه الأعمال تقاس بمقدار ما تستشير فاعلية المتعلم وتوصله إلى الاستجابات المقدرة لهذه التأثيرات، كذلك لا يمكن تجاهل ما للمتعلم من دور في صياغة معارفه. ومهمة المدرس أن يتيح بيئة الإثارة الملائمة لتقدم هذا المتعلم بخطوات مناسبة حسب استعداده وكشف القوانين النفسية للمتعلم. فالنمو الحقيقي للمتعلم ينبع من مثل هذا النشاط البناء إذ هو الوسيلة الأساسية لربط القوى كافة العقلية والنفسية ومن ثم لا بد من الإيمان بأن الزيادة في القدرة في هذا النمو الحقيقي أهم من المعرفة وبالتالي إن مهمة هذه العملية ليست تزويد التلميذ بالمعرفة بقدر ما تساعده على تنمية قواه وملكاته العقلية وقدرته على التعلم الذاتي، إنه لا قيمة لأي تعليم ما لم يكن متصلا بخبرة التلميذ وقائما على أساس الخبرة متماشيا مع مستوى النمو الذي يمر به المتعلم.[1]

جـ- المادة التعليمية: إن المادة التعليمية هي مركز العملية التعليمية التقليدية حيث يعود مؤلفو البرامج الدراسية إلى الخزان المعرفي والإنساني المخبأ في ثنايا الكتب والوثائق ومن هنا يأتي عمل المعلم في النقل والتلخيص، والترتيب فتصبح وظيفته الأساسية حفظ المعلومات وتلقينها للتلميذ، مما يجعل أهداف هذا النوع من التعليم يقتصر على اكتساب اللغة والمعلومات دون مراعاة اهتمام التلميذ وحوافزه، ويبقي ما هو مجهول مقصى من هذه الممارسات، وفي هذه الحالة يصبح المعلم الناجح هو من يستطيع أن يقدم أكبر عدد ممكن من المعارف للتلميذ، أما المادة التعليمية الحديثة فتبتعد عن العملية التلقينية والحشو.

[1]-فاخر عاقل: التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، ط3، بيروت، 1989، ص14.

د- شروط وضع البرامج:

- تعدّت فكرة البرامج التي يعدها المؤلف يجلس منفردا أمام أوراقه ينجح أو يفشل تبعا لصفات بحثه بل هو برنامج يعده فريق تربوي ذو خبرة عالية ينطلق من مجموعة من الأهداف ليضع ما يقابلها من محتويات تكون منظمة على شكل نشاطات مختلفة، يمكن أن تتلاءم مع مستويات وحاجات وميول ورغبات التلميذ واتجاهاته.[1]

- يجب على المعلم أن يختار المادة ويرتب عناصرها تبعا لأهميتها وما يناسب الأهداف المحددة وذلك خلال حصة أو حصص تدريسية معينة.

- تحويل المادة الدراسية المعطاة إلى صياغة عملية وتكون أكثر تنظيما ودقة وفعالية.

- يتم بناء صرح المادة وتنظمها من قبل المعلم على شكل سلوكيات ونشاطات يقوم بها التلميذ وليس على شكل ملخصات لمعلومات والمادة في عملية التدريس الحديث لا تعتبر إلا وسيلة من وسائل بلوغ الأهداف المحددة.[2]

1-إبراهيم حمروش: التعليمية، موضوعها-مفهومها، الآفاق التي تفتحها المجلة الجزائرية للتربية، العدد2، مارس1995، ص63.

2-نفس المرجع، ص64.

المبحث الرابع: أهميـــة الوسائـل التعليمية في تعليم اللغة العربية.

إن التعليم الهادف الفعال هو الذي تدعمه وتعززه الوسائل التعليمية على اختلاف أنواعها ، ذلك لحواس المتعلم – باعتبارها وسيلته الأولى في التعلم– حدودا معينة لالتقاط المؤثرات والمنبهات الحسية، وتتأرجح بين حد أدنى لحدوث الإدراك وبين حد أقصى يصعب معه التمييز إن تم تجاوزه، مما يجعل المتعلم، في بعض المواقف التعليمية، عاجزا عن إدراك بعض الحقائق واستيعاب بعض المفاهيم المجردة بسبب محدودية عمل حواسه، أو بحكم بعدها عن مجال خبراته وتجارية السابقة، أو لعدم اكتمال نضجه العقلي والتصوري لذا فقد لجأ رجال التربية والتعليم إلى الاستعانة بوسائل من شأنها أن تكمل عمل أعضاء الحس، وتمكن المتعلم من الحصول على الاستجابات التي تقتضيها عملية التعلم. وقد اصطلح على تسميتها "بالوسائل التعليمية".

ولعل المتتبع لهذا المصطلح في الأدبيات التربوية يلمس تفاوتا بينا في ضبط مفهومه، يعكس التغيرات المتلاحقة التي شهدها المجال التربوي عموما، ومجال تعليم اللغات خصوصا بفعل الإقبال على المنتجات التكنولوجية واستغلالها في تطوير التعليم وما استتبع ذلك من تغييرات عميقة في مختلف مكونات العملية التعليمية التعلمية لا سيما على مستوى الوسائل .

وأمام الحاجة الملحة إلى ضبط مفهوم "الوسائل التعليمية" وتقييد إطلاقه، وتطور مفهومه، فإنه يتوجب على الدارس بداية مساءلة هذا المفهوم، فما المقصود " بالوسائل التعليمية"؟ وما هي أنواعها ؟ وما مكانتها في العملية التعليمية التعلمية؟

1- الوسائل التعليمية:

1-1- مفهوم الوسيلة:

في اللغة: تعنى الوسيلة في اللغة كل ما يتوصل به الإنسان إلى تحصيل المقصود وتقريبه، فقد جاء في "مختصر الصحاح "مادة (و س ل)":" الوسيلة ما يتقرب به الغير، والجمع الوسيلة والوسائل يقال: وسل فلان إلى ربه وسيلة وتوسل إليه إذا بعمل".[1]

في الاصطلاح: وردت تعريفات كثيرة في تحديد مصطلح "وسائل تعليمية" لعل من أهمها:

ما أورده "صالح بلعيد" في كتابه " دروس في اللسانيات التطبيقية"، حيث ذهب إلى أنها:"كل الأدوات التي تساعد التلميذ على اكتساب معارف أو طرائق أو مواقف، وعلى العموم هي كل ما لها علاقة بالأهداف الديداكتيكية المتوخاة والتي تشغل وظيفة تنشيط الفعل التعليمي". [2]

بينما يعرفها "محمد وطاس" بأنها: "كل وسيلة تساعد المدرس على توصيل الخبرات الجديدة إلى تلاميذه بطريقة أكثر فعالية وأبقى أثرا. فهي تعينه على هذه الوسائل وتختلف باختلاف المواقف التعليمية وباختلاف الحاجة الداعية إليها".[3]

كما يحددها" أحمد حساني" بأنها: "كل وسيلة تتدخل لمساعدة المعلم في تحقيق الأغراض التعليمية والبيداغوجية أثناء تعامله المباشر مع مادته من جهة، ومع المتعلم من جهة أخرى".[4]

إن تفحصا متأنيا للتعارف السابقة يبرز ما يلي:

1-الوسائل التعليمية هي كل أداة تعين المتعلم على استيعاب المعارف وتمثلها، وتسهل على المعلم عملية التعليم وتوصيل الخبرات الجديدة.

---

[1]-الرازي، مختصر الصحاح، ضبط وتخريج وتعليق مصطفى ديب البغا، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط4، 1990م، ص455.

[2]-صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط3، 2000، ص107.

[3]-محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، لمؤسسة الوطنية للكتاب، (د.ط)، 1988م، ص55.

[4]-أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص152.

2- تهدف الوسائل التعليمية إلى تنشيط الفعل التعليمي وتحقيق أهدافه التربوية والتعليمية.

3-إن استخدام الوسائل التعليمية لا يعني الاستغناء عن المعلم.

4-يرتبط اختيار الوسائل التعليمية وتوظيفها بالموقف التعليمي وبطبيعة المادة التعليمية والأهداف المراد تحقيقها.

فالوسائل التعليمية، إذا هي كل الأدوات الحسية واللغوية والوسائط التكنولوجية والإلكترونية التي يستعين بها المعلم، في أدائه للفعل التعليمي، على استشارة المتعلم وتوجيه عملياته التعليمية بما يحقق لديه استجابات مناسبة للمواقف التعليمية وما تنطوي عليه من مقاصد وأهداف، إنها تيسر للمعلم إمكانية التبليغ الناجع والفعال للمحتوى التعليمي، وتمكن المتعلم من اكتساب المهارات اللغوية والقدرات العقلية التي تسمح له ببناء معارفه بذاته.

والحق، أن المتتبع لمسار مفهوم "الوسائل التعليمية" عبر التحولات المتلاحقة التي شهدها الحقل التربوي منذ ظهور الطرائق الفعالة والنشطة، يدرك ذلك التطور الذي عرفه هذا المفهوم بدءا من تعدد المصطلحات المعبرة عنها، التي غالبا ما كانت تنسب إلى الحاسة التي يتم بها التعلم، من مثل :"الوسائل البصرية"، و"الوسائل السمعية"، و"الوسائل السمعية-البصرية"...أو الوظيفية التي تقوم بها مثل: "وسائل الإيضاح"، "وسائل الإدراك"، "معينات التدريس"...إلخ، لكن كل هذه المصطلحات لم تجد الاستعمال الشامل على حد تعبير "إبراهيم مطاوع"، لأنها لا تؤدي المفهوم الكامل للوسائل التعليمية حيث إن مهمتها تنحصر في إطار ضيق لا يفي بالغرض المطلوب الذي كان يفترض أن تقوم به في المجال التربوي والتعليمي .[1] لهذا، كان مصطلح "الوسائل التعليمية "الأكثر دلالة على هذا المفهوم لشموليته لكل الوسائل اللغوية والحسية التي تقوم على إشراك جميع حواس المتعلم، والتي من شأنها أن تزيد من فعالية التواصل وتبليغ المضامين التعليمية وتحقيق الغاية النهائية من الفعل التعليمي التعلمي بأقل جهد وفي أقصر وقت ممكن غير أنه في العقود الأخيرة، أدرك هذا المفهوم (مفهوم الوسائل التعليمية) مستويات عليا من التقدم والرقي، خصوصا في ظل

[1]-ينظر: إبراهيم مطاوع، الوسائل التعليمية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط2، 1976م، ص28.

نظرية الاتصال ونظم التواصل، إذ أصبح يعبر عنه "بتكنولوجيا التعلم"[1] للتأكيد على أن النظرة التقليدية لها، حيث إنها تقوم على أساس تصميم وتنفيذ جميع جوانب عملية التعليم والتعلم، وتضع الوسائل التعليمية كعنصر أساسي من عناصر المنهاج يرتبط اختيارها وتوظيفها بصورة وثيقة بالأهداف التربوية والتعليمية من جهة، ومن جهة أخرى بطبيعة وخصوصية المضامين التعليمية وما يقتضيه تنوع الموقف التعليمي بينما كانت النظرة التقليدية تحصر الوسائل التعليمية في مجرد أنها أدوات ثانوية للإيضاح، يمكن استخدامها في الأوقات والاستغناء عنها في أوقات أخري .

ومهما يكن من أمر، فإن "الوسائل التعليمية " أو تكنولوجيا التعليم" لا ينبغي أن ينظر إليها كغاية في حد ذاتها، بل كوسائط توظف في إيصال المعرفة ضمن معايير وتحديدات مفترضة، وفي جو بيداغوجي وتربوي وتعليمي يجعل البناء الفكري للمتعلم مؤسسا على نسق محكم العلاقات ومنطق واضح المنطلقات.[(2)]

أما النظرة الحديثة فتبحث في السبل الكفيلة بحل ما يعترض الفعل التعليمي التعلمي من مشكلات على مستوى التواصل والتبليغ، ما لم تستخدم وفق إطار مرجعي نظري ومنهجي يحدد العلاقة بينها وبين مكونات العملية التعليمية من جهة، ومن جهة ثانية علاقتها بسائر عناصر المنهاج الأخرى

1-2- أنواع الوسائل التعليمية وأهميتها في تحسين عملية التعليم والتعلم :

من المسلم به في حقل التعليمية أن كل محتوى تعليمي يجب أن يشار فيه بوضوح، أثناء عملية التخطيط، إلى الأهداف والغايات المراد تحقيقها من خلاله، وكذا إلى الوسائل اللازمة لذلك، ذلك أن خصوصية كل محتوى تعليمي تفرض وسائل تعليمية معينة حتى يتم تبليغه بنجاعة، مع مراعاة مقتضيات الموقف التعليمي أيضا، لهذا يجد الدارس وسائل تعليمية

---

[1]-يقصد "بتكنولوجيا التعليم" : الدراسة العلمية للوسائل والتقنيات المستعملة في سيرورة تعليم- تعلم وفق حقائق سيكولوجية النمو، بهدف إحداث تفاعل منهجي ومنظم بين المعلم والمتعلم ومصادر التعلم المتنوعة(مواد تعليمية، أجهزة وآلات..)يؤدي إلى تعليم أكثر فاعلية، لمزيد من التوسع ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص107.

[2]-ينظر، فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الاسلامية، ص11.

متنوعة ومتعددة، غالبا ما تصنف إلى ثلاثة مجموعات تبعا للخبرات التي تحققها، وهي كالآتي: [1]

أ. مجموعة الوسائل القائمة على الخبرة المباشرة:

وهي كل موقف يكون فيه المتعلم متفاعلا مع العناصر المكونة للواقع الاجتماعي والمادي الخارجي، فيمكنه من الوقوف على حقيقة ما يتعلمه ومباشرة النشاط التعليمي وممارسته، مما يسمح له بتكوين مفاهيم واقعية وتتلخص مزايا هذه الخبرة المباشرة فيما يلي:

- **الغرضية:** والمراد بها تحديد الغرض من النشاط والتخطيط له، بحيث يصبح المتعلم قادرا على تصميم وتنفيذ أنشطته التعليمية بطريقة منهجية ومنظمة

-**الواقعية:** والمقصود بها مدى تفاعل المتعلم مع الواقع واحتكاكه به، وممارسته مختلف النشاطات التعليمية باستعمال الخبرة المباشرة الحسية التي تعد مبدأ أساسيا من مبادئ التعلم الفعال.

-**تحمل المسؤولية:** بمعنى جعل المتعلم مسؤولا عن النشاطات التي يمارسها وما يترتب عنها من نتائج، حتى يكون أكثر حرصا على إنجازها بأداء عال وفعال من أجل الوصول إلى تحقيق الغاية المطلوبة، والشعور بالرضى النفسي وبقيمة العمل المنجز.

ب. مجموعة الوسائل القائمة على الخبرة المبسطة (المعدلة):

لا ريب أن المواقف والوضعيات التعليمية تختلف من موقف لآخر كما أنه ليس بإمكان الخبرة المباشرة أن تتاح للمتعلم في كل موقف تعليمي، لهذا كان على رجال التربية وعلماء النفس أن يعملوا على تقريب الواقع في البيئة الطبيعية إلى المتعلم حتى يتمكن من استيعاب بعض الحقائق الغامضة أو المفاهيم المجردة بالاعتماد على وسائل مبسطة: كالنموذج والعينات، أو وسائل يعتمد فيها على الملاحظة والاستماع التي يمكن تقسيمها إلى:

*__وسائل بصرية:__ كالرسوم والصور، والخرائط والتمثيليات الصامتة...، وغيرها.

*__وسائل سمعية:__ كالمذياع، والاسطوانات، والأشرطة، والشروحات، والقصص.

[1]-ينظر: محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم الغة العربية للأجانب خاصة، ص46 وما بعدها.

***وسائل سمعية بصرية:** كالتلفزيون التعليمي، والصور المتحركة، الفيديو...، وغيرها. وهذا النوع من الوسائل يتيح للمتعلم تكوين مفاهيم بصرية ذهنية .

ج. مجموعة الوسائل الرمزية المجردة:

هي كل الوسائل اللغوية (الرموز الشفهية أو الكتابية) التي يستعين بها المعلم في شرح أو توضيح معنى أو حقيقة مفهوم في ذهن المتعلم حتى يمكنه من فهمه واستيعابه بصورة صحيحة، ذلك أن هناك حقائق كلية أو مفاهيم معرفة في التجريد لا يمكن توضحيها للمتعلم إلا بوساطة الألفاظ والكلمات لتعذر تمثيلها بالوسائل المادية، مثل: مفهوم الإنشائية، أو العدل، أو الحرية.....

ولقد رتب "إدجار ديل"(Edgard Dale)الخبرات التي توفرها هذه الوسائل في هرم سماه "هرم الخبرة" حيث وضع في قمة الترتيب الخبرات المجردة كالرموز اللفظية والبصرية، في حين صنف في القاعدة الخبرات الواقعية والملموسة، وقام بترتيب الوسائل الأخرى حسب قرب الخبرات الواقعية من التجريد أو الواقع. والشكل التالي يوضح ذلك:[1]

[1]-محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، ص105.

الخبرات العملية المباشرة هرم الخبرة "لديل"

إثراء الموقف التعليمي: لقد أوضحت الدراسات والأبحاث منذ حركة التعليم السمعي البصري ومرورا بالعقود التالية، الدور الذي تنهض به الوسائل التعليمية في إثراء التعليم من خلال إضافة أبعاد ومؤثرات خاصة وبرامج متميزة، حيث أكدت نتائج هذه الأبحاث أهمية الوسائل التعليمية في توسيع خبرات المتعلم وتيسير بناء المفاهيم، وتخطي الحدود الجغرافية والطبيعية. ولا ريب أن هذا الدور قد تضاعف حاليا بسبب التطورات التقنية المتلاحقة التي جعلت من البيئة المحيطة بالمدرسة تشكل تحديا لأساليب التعليم والتعلم المدرسية، لما تزخر به هذه البيئة من وسائل اتصال متنوعة تعرض الحقائق والمعارف بأساليب مثيرة ومشوقة وجذابة.

اقتصادية التعليم: ويقصد بذلك جعل عملية التعليم اقتصادية بدرجة أكبر من خلال زيادة نسبة التعلم إلى تكلفته. فالهدف الرئيس للوسائل التعليمية هو تحقيق أهداف تعلم قابلة للقياس بمستوى فعال، من حيث التكلفة في الوقت والجهد والمصادر، مما يجعل التعليم والتعلم عملية إنتاجية ذات جودة تربوية.

- استثارة اهتمام المتعلم وإشباع حاجته للتعلم وجعله أكثر انتباها وتقبلا.

- زيادة خبرة المتعلم بفضل ما تضفيه الوسائل التعليمية على الدرس من حيوية ونشاط، مما يجعله أكثر استعدادا للتعلم.

- إشراك جميع المتعلمين، مما يؤدي إلى ترسيخ وتعميق هذا التعلم وبقاء أثره.

– تحاشي الوقوع في اللفظية (verbal)(استعمال أو ترديد كلمات دون معرفة معانيها) باستخدام وسائل وتطبيقات حسية مستمدة من واقع حياة المتعلم ومن خبراته والظروف المحيطة به لتوضيح دلالات الكلمات والعبارة الجديدة.

– زيادة مشاركة المتعلم الإيجابية في اكتساب الخبرات، حيث تنمي الوسائل التعليمية قدرة المتعلم على التأمل ودقة الملاحظة، وإتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات، وهذا الأسلوب يؤدي بالضرورة إلى تحسين نوعية التعلم ورفع الإداء عند المتعلم

– تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة.

– تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات الجديدة.

– تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق بين المتعلمين.

ولئن كان هذا الدور الذي تضطلع به الوسائل التعليمية في تسهيل عملية التعليم وتحسين عملية التعلم يبدو أكثر وضوحا في مجال تعليمية اللغات الأجنبية، فإنه للأسف لا يكاد يتجاوز في حقل تعليمية اللغة العربية مجرد عرضها أو الإشارة إليها دون إدراك عميق بأفضل أساليب استخدامها والأسس العلمية التربوية والنفسية التي تقوم عليها.[1]

ولعل اقتصار التفكير في الوسائل التعليمية على هذا المستوى البسيط مرده إلى عوامل كثيرة منها [2]:

1- غياب الإطار المرجعي النظري الذي يحدد وضع الوسائل التعليمة كجزء متكامل مع مكونات العملية التعليمية التعلمية يتم التخطيط له في استراتيجيات التعليم.

[1]-حسين حمدي الطويجي، التكنولوجيا داخل الفصل، سلسلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون و الآداب، مج24، ع:1و2، يوليو/سبتمبر وأكتوبر/ديسمبر، 1995م، ص146.

[2]-ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص84.

2- عدم توفر المصادر المختلفة للتعلم لدى المعلم، ولذلك فإنه يلجأ في أغلب الأحيان إلى اعتماد أسلوب التلقين والإلقاء كوسيلة وحيدة .

3- عدم تدرب المعلم على تصميم واستخدام الوسائل التعليمية بما فيها تكنولوجيات التعلم الحديثة.

4- عدم قيام استخدام الوسائل التعليمية على أسس ونظريات علم النفس، مما يجعل المعلم ينظر إليها على أنها مجرد معينات للتعليم.

5- ضعف تكوين وتأهيل المعلم بسبب قصور المؤسسات والمعاهد المكلفة بإعداده، واكتفائها في أغلب الأحوال بالشرح النظري دون الممارسة العملية.

6- ضعف اهتمام بعض المعلمين بالوسيلة التعليمية ولو توفرت في مؤسساتهم، بسبب بقاء ذهنية اعتماد السبورة والطبشور لا غير أو بسبب عدم التحكم في تقنيات الاستعمال.

ومما لا شك فيه، هو أن شيوع مثل هذه النظرة القاصرة للوسائل التعليمية في أوساط المربين والمعلمين من شأنه أن يجهض كل محاولات إصلاح اللغة العربية، وأن يسيء مباشرة إلى مخرجات نظمها التعليمية بأن يزيد في تراكم متعلمين هم بؤرة لإنتاج التخلف الثقافي، وثمرة التعليم النظري الذي ابتلوا من جرائه بظاهرة سلوكية مقلقة وهي كونهم يتكلمون كثيرا، ويقولون قليلا، أو لا يقولون شيئا على الإطلاق نتيجة لطغيان النزعة اللفظية في تفكيرهم، التي بدورها تمثل نتيجة طبيعية وحتمية لمثل هذا النوع من التعليم الذي يغفل فيه عن استعمال وسائل تعليمية تعزز مسائله وترسخها.

وتأسيسا على هذا، يمكن القول: إن محاولة الحد أو التخفيف من الانعكاسات الخطرة والكثيرة المترتبة عن إغفال أهمية الوسائل التعليمية والوسائط التكنولوجية في ممارسة الفعل التعليمي التعلمي، تتطلب خلق مناخ تعليمي مناسب يعني ضرورة تفعيل ثلاثية التعليم القديمة (المعلم، التلميذ، المادة) وتحويلها إلى عملية تعليمية تعلمية أكثر حداثة وعصرية، تشمل: المعلم التعليمي، المتعلم، المحتوى التعليمي بما يتضمنه من وسائل تعليمية وأساليب التقويم والتغذية الراجعة، مع التأكيد على ضرورة التفكير بطريقة عالمية، والتصرف بطريقة

محلية أثناء تصميم المناهج التعليمية وبنائها. هذا، وإذا كان الحديث عن دور الوسائل التعليمية على تنوعها وتعددها في تعليم وتعلم اللغة العربية يكتسي كل هذه الأهمية، فإنه من غير شك يجب أن يتجه بالدرجة الأولى تبعا لترتيب هذه الوسائل إلى الكتاب التعليمي باعتباره مكونا أساسيا من مكونات المنهاج التعليمي بمختلف وحداته ومواده، ووسيطا تعليميا يتوقف عليه تنشئة وتربية وتثقيف الأفراد، وإمدادهم بالخيرات الأساسية والمهارات اللغوية اللازمة، خصوصا أنه لا يحتل- اليوم- موقعا أماميا في الفعل التربوي التثقيفي نتيجة الوضع الثقافي العام، والتخلف الحاد في التنمية الاجتماعية مما أثر سلبا على أداء الرسالة التربوية والحضارية الموكلة إليه، بفعل التي يعرفها شكلا ومضمونا (1)

حيث أن الكتاب التعليمي يمثل أهم وسيلة تعليمية يستند إليها كل من المعلم والمتعلم في سيرورة التعليم والتعلم ، فإنه سيقع التركيز عليه من منظور أنه الوسيلة المثلى التي يجب العناية بها مع مراعاة شروط وموصفات إعداد الكتاب المدرسي.

[1]-عبد الوهاب عبد السلام طويلة، التربية الإسلامية وفن التدريس، ص245.

الفصل الثاني:نظريات التعلم

- تمهيد
- المبحث الأول: مفهوم النظرية والتعلم والتعليم.
- المبحث الثاني: النظرية السلوكية.
- المبحث الثالث: النظرية المعرفية(البنائية).

تمهيد:

طالما شغل التعلم فكر الإنسان، فكان يبحث عن الطرق والسبل التي يتعلم بها، وماذا يتعلم؟ وكيف يتعلم؟ ومن منطلق هذه الحاجة كانت الدافعية، لإيجاد إجابات تشبع الفهم المعرفي للإنسان الذي يحاول اكتشاف ذاته وسط هذا العالم، ولما كان التعلم من اهتمام الباحث في مجال علم النفس التربوي ظهرت نظريات لعلماء انبروا لهذا الحقل المعرفي الطامح لبناء نظريات تفيد حقولا أخرى، وحتى تتعدى إلى رسم مسار يكون بعدا معرفيا وتربويا لهذا المحور الذي هو بمكان أو الذي له أهمية قصوى.

ولعل كثرة الباحثين والمؤلفات في هذا الميدان جعل منه محل اهتمام، ولأهمية البحث في نظريات التعلم فهما وتصنيفا، كان اختيار النظرية السلوكية والمعرفية على غرار نظريات التعلم الأخرى، وذلك لما لها من مكانة علمية وموضوعية طرحا وتطبيقا، إذ غدت كل منهما تؤسس عليها فلسفات تربوية معاصرة، مما جعلها مدارا للعملية التعليمية، فهما الوسيلة التي من خلالها تطبق البرامج التعليمية وتتضح الرؤيا للاستراتيجيات التربوية داخل المؤسسة المنتجة للمعرفة.

المبحث الأول: مفهوم النظرية والتعلم

1- مفهوم النظرية:

حاول الإنسان منذ وجوده الأول تفسير الظواهر الإنسانية التي تخصه والظواهر الطبيعية التي تجري حوله، فمن منطلق حاجته إلى المعرفة والعلم كان لابد له من إيجاد تفسيرات لهذه الظواهر، لكنه أدرك أنه لا يمكن إلا من خلال وجود إطار نظري واضح في ميدان النظريات، فما العلم إلا سلسلة متشابكة منها، ففي كل حالة تبين أنها على علاقة بحالة أخرى في مجال العلم، فهي حالة تزخر بالنظريات.

2- تعريف النظرية العلمية:

تعدّ المحاولات التي عنيت بالنظرية العلمية وبمعناها عن تعدد الرؤى بصدد تعريفها، فلم يجتمع العلماء على تعريف واحد لها، لأنها تختلف باختلاف موضوع الدراسة من ناحية، وباختلاف العلماء أنفسهم من ناحية أخرى.

أ. **تعريف"دي سوسير"**: للنظريات العلمية بأنها"طرائق في النظر إلى العالم، وإن الأخذ بها يؤثر على عموم اعتقاداتنا وتفسيراتنا، ومن ثم، على خبراتنا ومفهومنا عن الواقع".[1]

ب. **تعريف "أرنولدوز"**:بأن"النظرية كل متكامل من التعريفات والفروض العامة التي تغطي ظاهرة ما يشتق منها مجموعة شاملة و منسقة من الفروض المحددة والقابلة للاختبار اشتقاقا منطقيا".[2]

وهذا التعريف الذي كثر اقتباسه يرى أن النظرية عبارة عن قضايا أو فروض تفسير ظاهرة ما، ويمكن أن تعد هذه القضايا مقدمات نستنبط منها بقية القضايا.

[1] – عدل عوض ، منطق النظرية العلمية المعاصرة وعلاقتها بالواقع التجريبي دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، ط1، 2006، ص45.

[2] ـ نفس المرجع، ص 45.

- **تعد النظرية العلمية:** بمثابة محاولة لوصف مجموعة من الظواهر موضوع البحث ويوجد الظواهر غير المتجانسة بطريقة منهجية عن طريق ربطها بغيرها في نسق واحد.

- "**قد تكون النظرية:** نسقا موحدا من القوانين أو الفروض، بحيث يتميز هذا النسق بقوة تفسيرية".

ويرى العلماء أنه من الناحية العلمية البحتة لا تؤلف مجموعة من القوانين نظرية مقبولة إلا إذا كانت هذه المجموعة صحيحة من الناحية المنطقية، وكانت نتائجها متفقة مع الواقع، وحينئذ توفر النظرية تفسيرا لهذه القوانين التي يشترط أن تكون منسجمة ومترابطة منطقيا فيما بينها.

ج."**النظرية العلمية:** نسق استنباطي تتابع فيه النتائج منطقيا من ارتباط الوقائع داخل مجموعة الفروض الأساسية التي ينطوي عليها النسق". وتأسيسا على ما سبق يمكن تحديد النظرية بأنها: مجموعة من القوانين مهمتها فهم مجموعة محددة من الظواهر، ثم بيان العلاقة بينهما وتقديم تفسير مناسب لها، تلك نماذج متعددة لتحديد معناها، توضح ضروب الخلط الواضحة في محاولات التعريف، مما يؤدي إلى وجود أنواع مختلفة من النظريات نتوصل إليها بإجراءات مختلفة.[1]

3- مفهوم التعلم والتعليم والفرق بينهما:

اقترح الباحثون في مجال علم النفس العديد من التعريفات لمفهوم التعلم، غير أن الاعتماد على تعريف واحد لا يمكننا من وصف هذه الظاهرة بصورة دقيقة وشاملة، إذ أن جل هذه التعريفات تعد مؤقتة وقابلة للمناقشة.

[1]-عادل عوض، المرجع السابق، ص46.

ويعرف التعلم بأنه: "عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد، لا يمكن ملاحظته مباشرة، ولكن يستدل عليه من الأداء أو السلوك الذي يصدر من الفرد، وينشأ نتيجة الممارسة كما يظهر الذي تغير أداء الفرد".

ويتفق علماء النفس عامة، على أن التغيرات السلوكية الثابتة نسبيا تندرج تحت عنوان"التغيرات المتعلمة"، ومعنى ذلك، أن التغيرات المؤقتة في السلوك لا يمكن اعتبارها دليلا على حدوث التعلم. [1]

3-1- المفهوم الجديد للتعلم: إنه لأمر جديد نسبيا في النظرية التربوية أن ننظر إلى التعلم من ناحية مفاهيمية على أنه تفكير، بمعنى أنه ينطوي على استعمال معرفة سابقة واستراتيجيات خاصة لفهم الأفكار في نص ما باعتباره كلا واحدا أو لفهم عناصر المسألة (المشكلة) باعتبارها كلية واحدة، وإنه لأمر جديد تماما كذلك أن نفترض أن المدارس تحدث أثرا في التعلم، وإن خبرات تدريسية ملائمة، وأنه يفترض تعليم التلاميذ مراقبة أدائهم والسيطرة عليه.

ويرى "جونز"ورفاقه: "أن هناك ست فرضيات عن التعلم مستندة إلى نتائج البحث التربوي، كما أن هذه الفرضيات تشكل المفهوم الجديد للتعلم، وأنها ذات اثر حاسم في الكيفية التي ينفذ بها التدريس.[2]

3-2- تعريف التعليم: هو التصميم المنظم المقصود للخبرة، أو الخبرات التي تساعد المعلم على إنجاز التغير المرغوب في الأداء.

وهو أيضا: العملية التي يمد فيها المعلم التلميذ بالتوجيهات، ويحمله مسؤولية إنجاز وتحقيق الأهداف التعليمية.

---

[1]-صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن ، عمان، ط5، 2006 ، ص146-147.

[2]-المرجع نفسه ، ص147.

وهو كذلك: الجهد الذي يخططه المعلم، وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين التلاميذ، وهنا تكون العلاقة بين المعلم كطرف والمتعلمين كطرف آخر، من أجل تعليم مثمر وفعال.[1]

3-3- الفرق بين التعلم والتعليم:

إن الغايات التي يستهدفها التعليم هي التعلم، ولا جدوى من التعليم وطرائقه المختلفة إن لم يحقق تعلما لدى المتعلم.

أما الفارق المهم بين التعلم والتعليم فيتمثل فيما يلي:

أ. **يتعلم المتعلم:** بشكل غير مقصود أحيانا، إي بطريقة عرضية، ولكن التعليم لا يكون إلا مقصودا.

ب. يتعلم المتعلم: ما ينفعه وما يضره، فقد يتعلم الإدمان على التدخين أو مص الأصابع، ولكن التعليم لا يركز إلا على الغايات التي يقرها المجتمع، ويؤمن بفائدتها للمتعلم.

ج. يسير التعليم: وفق خطوات منظمة، وبتدرج مدروس، أما التعلم فقد يأخذ شكلا استبصاريا فجائيا، وقد يكون مصاحبا بتعلم أمور لم يكن المتعلم مدفوعا لتعلمها أصلا.

د. لا يحدث التعليم: إلا إذا نجح المعلم في استثارة انتباه المتعلم، بينما يتعلم المتعلم من تلقاء نفسه أحيانا حيث لا يدري أنه يتعلم.

ويقول فؤاد أبو حطب: "لو عرفنا التعلم بأنه تغير شبه دائم في الأداء يحدث نتيجة لظروف الخبرة والممارسة أو التدريب، فإنه حين نضيف إلى التعريف السابق شرطين أساسيين هما:

[1]-عبد الرحمن الهاشمي وطه علي حسين الديلمي، استراتيجيات جد حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2008م، ص20.

– تحديد السلوك الذي يجب تعلمه وتوصيف الظروف أو الشروط التي يتم فيها هذا التعلم، والتي تلائم السلوك موضوع التعلم".[1]

– **التحكم في الظروف التي تؤثر في سلوك التعلم:** بحيث يصبح هذا السلوك تحت السيطرة من أجل تحسينه كما وكيفا.

إذًا حينذاك نكون قد انتقلنا من التعليم إلى التعلم وحين نضع بعين الاعتبار المشكلات العلمية والضروريات التطبيقية نفسها، نكون قد انتقلنا إلى عملية التدريس التي هي من اختصاص المناهج وطرق التدريس.[2]

[1]–سامي سلطي عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان، الأردن ،ط1، 2000م، ص161–162.

[2]_ المرجع نفسه ، 162.

المبحث الثاني: تجربة الاشتراط الكلاسيكي" في نظرية بافلوف"السلوكية":

عندما كان "**بافلوف**" (**Ivan Pavlov**) منشغلا بدراسة عملية الهضم والغدد الهضمية ونظام أعصابها وانعكاسها عند الكلاب الجائعة لغرض علمي محض، انتبه بالمصادفة إلى ظاهرة أثارت اهتمامه، وهي لعاب الكلاب عند رؤيتها الطعام، أو رؤيتها الشخص الذي يطعمها عادة، وقد يسيل اللعاب أحيانا بمجرد سماع حركة ذلك الشخص- الذي يطعمها عادة- عن بعد حتى ولو كان غائبا عن الحس والبصر. اهتم "بافلوف"، منذ الانتباه إلى هذه الظاهرة، بتركيز الملاحظة الواعية، والحضور المستمر، لرصد الظاهرة، ومحاولة ضبط مجالها الإجرائي، وذلك بتعميقها أكثر عن طريق التعديل الموجه، وكان ذلك بالعمل التالي:[1]

يوضع الكلب في صندوق عازل للصوت بعد تعرضه لعملية جراحية، يوضع على منضدة مع ربطه رباطا مريحا يمنعه من التحرك، ويتم إيصال الغدد اللعابية للكلب بأنبوب زجاجي لضبط كمية اللعاب التي تظهر في الأنبوب الزجاجي الاختباري المدرج في صورة قطرات متوالية، ثم يقدم الطعام للكلب كالعادة، لكن هذه المرة يكون بمثير مصاحب خارج عن الطعام نفسه، لم يكن الكلب قد ألفه من قبل، هذا المثير الجديد هو قرع الجرس أثناء تقديم الطعام.

لاحظ "بافلوف" أن الكلب لم يستجب في البداية لهذا المثير الجديد (الجرس)، ولكنه بعد تكرار التجربة من عشرين الى أربعين أصبح هذا المثير قادرا على إحداث الاستجابة المتمثلة في سيلان اللعاب حتى وإن كان مقترنا بإحضار الطعام هذا، وقد سمى"بافلوف" الجرس في هذه الحالة بـ"المنبه الشرطي"، وسمى"الطعام" بالمنبه غير الشرطي أو "الأصلي"،

---

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009م، ص56-57.
انظر: سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، عمان، الأردن، 2006، ص298-299

وسمى عملية سيلان اللعاب بـ"المنعكس الشرطي"، وهو اقتران حدوث المثير الأصلي بمثير آخر عن طريق التجربة المتكررة عدة مرات، فيكتسب المثير الجديد صفة المثير الأصلي، وينوب عنه في إحداث الاستجابة وهذا النوع من الاكتساب أبسط أنواع التعلم عند الكائن الحي.[1]

1- المفاهيم الأساسية في تجربة بافلوف":

أ- **المثير غير الشرطي:** يتمثل في "قطع اللحم" التي كانت تقدم للكلاب موضوع التجربة، والتي يتميز بها هذا المثير تتجلى في كونه يحدث الاستجابة برتابة واستقرار وثبات تام بمعزل عن أي تدريب موجه.

ب-الاستجابة غير الشرطية: هي الاستجابة الناتجة عن وجود مثير غير شرطي، فهي الصورة الحقيقية للاستجابات الانعكاسية الآلية التي تظهر بسرعة وقت حدوث المثير غير الشرطي، مثل إفراز اللعاب،...

جـ- المثير الشرطي: هو المثير الذي يؤدي بالضرورة إلى إحداث استجابة عن طريق اقترانه الدائم بالمثير غير الشرطي، مما يجعل إمكانية ظهور استجابة جديدة تكون مشروطة بوجود المثير الشرطي، وتسمى الاستجابة للمثير الشرطي بالمنعكس التوجيهي.

د- الاستجابة الشرطية: تتمثل في المنعكس الذي يحدث نتيجة اقتران مثير شرطي بمثير غير شرطي، وهي أساس الإجراء الاشتراطي عند "بافلوف".[2]

*نقد نظرية "بافلوف" الاشتراطية الكلاسيكية في السلوك:

[1]-أحمد حساني، المرجع السابق، ص57، 58. نقلا عن: محمد سلامة آدم وتوفيق حداد، علم النفس الطفل، منشورات وزارة التربية، الجزائر، 1973م، ص175.

[2]-أحمد حساني، المرجع السابق، ص58، نقلا عن :ستيوارت هولس وآخرون، سيكولوجية التعلم، ص30.

ومن النقد الموجه إلى هذه النظرية ما يلي:

– أثرت خلفية "بافلوف" كباحث فيسيولوجي تأثيرا كبيرا في المنهج الذي استخدمه في بحث الظاهرة النفسية، ويدين علماء النفس له في الدقة التي توخاها في أبحاثه من خلال منهجه الموضوعي، فلقد تحكم في العوامل المستقلة (المثيرات) إلى أقصى حد ممكن، فنوع في طبيعتها ودرجتها، حيث استعمل تارة مثيرات ضوئية، وتارة مثيرات صوتية، وتارة مثيرات حسية للوصول إلى الكشف عن حقيقة العلاقة القائمة بين التغيرات الحيادية وبين الاستجابة الشرطية.

– أضافت نظرية مفهوم "الاستجابة الشرطية" إلى مجال علم نفس التعلم، حيث لم تكن مستقلة قبل ذلك.

– أغفل عنصر "الإدراك" في التعلم، إذ أنه أرجع التعلم الاشتراطي إلى مفهومي التكرار والاقتراب بين المثير الشرطي والمثير الطبيعي.

– لم يتعد بحثه خارج إطار الاستجابة الشرطية، بحيث أنه لم يبحث في دراسة الظواهر النفسية الأصلية مثل: اكتساب مهارة أو تعلم طرق التفكير.

– تظهر أهمية نظرية "بافلوف" في تعلم الكلام وتعلم اللغة عند الأطفال، إذ أن لغة الأطفال يتم تعلمهم عن طريق اشتراطها بمعزز، لذلك يميل الطفل إلى تكرارها.[1]

2– التطبيقات التربوية لنظرية "بافلوف".

هناك بعض التطبيقات التربوية نستطيع الإفادة منها في عمليات التعلم والتعليم ومنها:

– ضرورة حصر مشتتات الانتباه في غرفة الصف، فقد تبين أن الاشتراط يحصل بشكل أيسر حين يقدم المثير الشرطي وغير الشرطي في موقف لا تكثر فيه المثيرات المحايدة التي لا علاقة لها بالموقف التعليمي.

[1] –محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص131،132.(بتصرف يسير)

– ضرورة ربط تعلم التلاميذ بدوافعهم من جهة، وتعزيز العمل التعليمي من جهة أخرى، لأن غياب المثير غير الشرطي يؤدي إلى انطفاء الاستجابة المتعلمة.[1]

– كل تعلم في رأي التعلم الشرطي عبارة عن استجابة لمثير أو باعث، ومن ثم كانت دراسة الاستجابة التي يقوم بها المتعلم ذات أهمية بالغة في إتقان ما يتعلم،ومن هنا بجدر بالمدرس تدوين تلك الاستجابات والقيام بدراستها دراسة دقيقة لمعرفة مدى التحسن الذي يطرأ عليها، وفي الوقت ذاته يستحسن أن يطلع المدرس تلاميذه على مدى التحسن الذي يظهرونه في مختلف العلوم والمهارات.[2]

– يمكن الإفادة من أفكار"بافلوف" عن انطفاء الاستجابة في إبطال العادات السيئة التي تظهر عند لتلاميذ أثناء القراءة أو الكتابة أو الحساب.

– يعتبر التعزيز الخارجي من المبادئ الأساسية التي يعتمد عليها الآن في التعلم.[3]

3– تجارب "واطسن" في التعلم الشرطي الكلاسيكي:

"واطسن"–John Broadus Watson –ونظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي (التكرار):

أ. **التجربة الأولى:** استطاع "واطسن" أن يثير خوف طفل بلغ من العمر أحد عشر شهرا من فأر اعتاد أن يلعب به عن طريق الاشتراط وقد استطاع "واطسن" في هذه التجربة إحداث هذا الخوف عن طريق تقديم مثير يثير الخوف– بطبيعته– عند الطفل وهو صوت قوي مفاجئ بمصاحبة الفأر، وهو مثير محايد اعتاد الطفل أن يلعب به، بحيث اكتسب الفأر صفة المثير الطبيعي للخوف، وبحيث أصبح الفأر بمثابة مثير للخوف، وهكذا تكون ارتباط بين الفأر واستجابة الخوف ثم عممت بعد ذلك هذه الاستجابة، بحيث أصبح الطفل يخاف من كل ما له ملمس وشكل الفأر.

---

[1]–صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، دار المسير للنشر والتوزيع الطباعة، ، عمان، الأردن ،ط5، 2006–1427هـ، ص171.

2– محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، لجزائر، ص118، نقلا عن: مصطفى فهمي، سيكولوجية التعلم، مكتبة مصر، عام1957، ص84–90.

3– صالح محمد علي أبو جادوا، المرجع السابق، ص171.

ب. التجربة الثانية: استطاع"واطسن" أن يزيل الخوف عن طفل كان يخاف من الأرانب، وذلك عن طريق تقديم أرنب أبيض بمصاحبة مثير يثير السرور عند الطفل(تقديم الحلوى للطفل)، وقد استطاع الطفل بالتدريج أن يتخلّص من هذا الخوف المرضي.[1]

- قيمة نظرية "واطسن" السلوكية:

هي نظرية تقوم على القانون القائل بأن المحاولات الناجحة هي التي تبقى، في حين أن المحاولات الفاشلة تذهب ولا تعود، والإنسان يستجيب للأفعال الناجحة التي تقوده إلى الغاية إلي يريدها ويبتعد عن المحاولات الفاشلة، وبواسطة هذا التكرار يتعلم الإنسان، ولذا تعتمد نظرية "واطسن" على التدريب.[2]

ويرى "واطسن" أن علم النفس هو علم السلوك ،والأسلوب الموضوعي لدراسة الظواهر التي يمكن ملاحظتها، وقد وجد في مفهوم "الاشتراط" أسلوبا سليما لدراسة عملية التعلم والعمليات العقلية العليا، ويؤكد في نظريته السلوكية التي هي مزيج من أفكاره الخاصة وما وصل إليه العلماء الروس أمثال"بافلوف" دور البيئة الاجتماعية في تكوين ونمو شخصية الفرد، وكذا أهمية دراسة وقياس آثار المثيرات المختلفة في عملية التعلم وفي السلوك بصفة عامة.[3]

كما أن هذه الدراسات وغيرها دليل على أن السلوك المرضي يمكن اكتسابه كما يمكن التخلص منه، مثله مثل السلوك العادي، إذ هي عملية تكوين ارتباطات بين مثيرات واستجابات.[4]

---

[1]-سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان، الأردن،، ط2 ،2006م-، ص306-307.

[2]-محمد الطيطي وآخرون، مدخل إلى التربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن ،ط2، 2009م، ص146.

[3]-سامي محمد ملحم، المرجع السابق، ص306.

[4]- المرجع نفسه، ص307.

إن بحث"واطسن" والسعي الحثيث نحو إجراء تجارب مخبرية والتشجيع عليها هو منهج علمي غيور على أن تقدم العلم، وتطور فهم التعلم كبناء سيكولوجي مهم.[1]

4- "إدوارد إل.ثورندايك"-Edward Lee Thorndike-ونظرية الارتباط(المحاولة والخطأ) السلوكية

تجربة ثورندايك":

وضع ثورندايك "قطة جائعة في قفص مقفل ووضع خارج القفص وعاء به بعض الطعام، بحيث ترى القطة الطعام ولا تستطيع الوصول إليه إلا إذا خرجت من القفص ولا يمكن للقطة أن تخرج من القفص إلا جذبت سقاطة أو مزلاجا موجودا بداخل القفص تؤدي إلى فتح الباب.

راقب"ثورندايك" سلوك القطة ولاحظ أنها بدأت ببذل محاولات مباشرة في اتجاه الطعام، فحاولت أن تنفذ منها، وحاولت الوصول إلى الطعام بمد يديها من خلال القضبان، وهكذا استمرت في مجموعة من المحاولات التي لا تؤدي إلى الهدف وحدث أخيرا في أثناء تحرك القطة في القفص أن جذبت السقاطة فانفتح الباب وخرجت من القفص ووصلت إلى الهدف وتناولت الطعام، وبتكرار هذه التجربة وجد أن الحركات الخاطئة التي كانت القطة تقوم بها أخذت تقل تدريجيا، وأمكن للقطة في النهاية إصدار الاستجابة الصحيحة بعد وضعها في القفص مباشرة، ولقد قام "ثورندايك" بتسجيل الزمن الذي يستغرقه القط في المحاولات العشوائية إلى أن يخرج فوجد أنه في كل مرة يتناقص تدريجيا.

بتحليل سلوك القطة في أثناء تعلمها(المحاولة والخطأ) الخروج من القفص والوصول إلى الطعام نجد أن:

*لابد من وجود حاجة أو دافع لدى الحيوان يوجه سلوكه نحو الهدف

[1]-يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، عمان-الأردن، 2005م، ص78.

*وجود عقبة تحول دون وصول الحيوان إلى الهدف، وهذه العقبة تمثل مشكلة يجب أن يصل الحيوان إلى حلها قبل أن يصل إلى الهدف.

*يبذل الحيوان عددا من الاستجابات الخاطئة أو العشوائية قبل أن يصل إلى حل المشكلة والوصول إلى الهدف.

*بعد أن يصل الحيوان إلى الاستجابة الصحيحة يصبح سلوكه في المرات التالية أقل عشوائية، وتقل المحاولات الخاطئة بالتدريج.[1]

*القوانين الرئيسية في نظرية "ثورندايك" السلوكية:

-**قانون الأثر:** عندما تكون الرابطة بين المثير والاستجابة بحالة ارتياح فإنها تقوى، أما إذا كانت مصحوبة بحالة ضيق أو إزعاج فإنها تضعف، ويرى "ثورندايك" أن العمل الرئيس في تفسير عملية التعلم هو المكافأة، فالمتعلم يحتفظ بالاستجابات الناجحة التي تترك أثرا إيجابيا، ويسقط من اهتمامه الاستجابات التي لا أثر لها في خبرته.[2]

-**قانون التدريب**-"**التكرار**": يشير هذا القانون إلى تقوية الروابط بالتدريب (قانون الاستعمال) وإضعاف الروابط. (أو الإهمال والنسيان) حين ينقطع التدريب (قانون الترك)، إذ أن تكرار الرابطة بين المثير والاستجابة يؤدي إلى تثبيت الرابطة وتقويتها، وبالتالي يصبح التعلم أكثر رسوخا.[3]

-**قانون الاستعداد:** ويتعلق هذا القانون بحالة المتلقي أثناء العملية التعليمية، فإذا لم يكن المتعلم مهيأ نفسيا للتلقي من أجل اكتساب الخبرة أو المهارة المقصودة، فإن التواصل بين المعلم والمتعلم سوف ينعدم، الأمر الذي يجعل الهدف المتوخى من عملية التعلم لا يتحقق،

[1]-سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان-الأردن ط2، 2006 ، ص309-310.

[2]-أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009م، ص64: نقلا عن سلامة آدم وتوفيق حداد، علم النفس الطفل، ص182.(بتصرف)

[3]-فاخر عاقل، التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين ، بيروت-لبنان، آذار، ط7-مارس1993م، ص148.

فعدم الاستعداد والتهيؤ العضوي والنفسي قد يعوق عملية التعلم بالمحاولة والخطأ التي هي أساس قائمة على تجاوز العوائق والصعوبات التي تعترض سبيل المتعلم.[1]

– **قانون الاستجابات المتعددة:** الكائن الحي مزود بقدرة على إجراء أساليب استجابات متعددة، وهذا ما يجعل التعلم ممكنا.

– **قانون الاتجاه أو الموقف:** إن اتجاه الكائن الحي وموقفه يؤثر في عملية التعلم.

–**قانون التمثيل:** إن الكائن الحي يستفيد من الخبرات التي مرت به ويستعين بها على حل الصعاب.

–**قانون العناصر السائدة:** يزود الكائن الحي بالقدرة على الاستجابة للعناصر السائدة في الموقف.[2]

النقد الذي وجه إلى نظرية "ثورندايك": ومن النقد الموجه إلى هذه النظرية مايلي:

–أنه إذا كان الكائن الحي يتعلم عن طريق المحاولة والخطأ فقط دون إدراك للموقف فما تعليل بعض حالات الهبوط الفجائية في الزمن اللازم لخروجها في بعض المرات.

–أن تجارب "ثورندايك" وتلاميذه أجريت على الحيوان، ولكن تعلم الحيوان لا يعطي فكرة صادقة عن تعلم الإنسان، ذلك أن الحيوانات لا تتكلم ولا تستخدم الرموز كما يفعل الإنسان، كما أنها ليست حساسة بنفس درجة حساسية الإنسان الاجتماعية، واستجابتها سريعة لا يسودها الكثير من التفكير.[3]

–أن التعلم بالمحاولة والخطأ لا يؤدي إلى اكتساب خبرة جديدة، لأن سلوك المحاولة والخطأ ما هو إلا استجابات غريزية ليس إلا، وما تحققه عملية التعلم فقط حذف بعض هذه

[1] –أحمد حساني، المرجع السابق، ص63.

[2] – محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ، عمان–الأردن، ط1، 2004م، ص80–81

[3] –محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص84.

الاستجابات، وترك بعضها دون إدراك لعلاقتها الداخلية مما يغيب الفكر الواعي عند المتعلم.[1] وهذا رأي ""كوفكا"(Koffka KURT) في مؤلفه الموسوم بـ:

(principles of gestalt psychology. New-york 1935)

- التدريس بناء على نظريتة يتطلب من المعلم تقسيم الدرس على عناصر، وهذا التقسيم سيؤدي إلى تفتيت السلوك الإنساني مما يترتب عليه خطورة بالغة، فالسلوك الإنساني كل لا يتجزأ.[2]

التطبيقات التربوية لنظرية "ثورندايك":

للتعلم بالمحاولة والخطأ العديد من التطبيقات التربوية التي يمكن إعمالها داخل الفصل (القاعة) ومن أبرزها:

-**مبدأ مشاركة المتعلم:** وفي قانون الاستعداد أو التهيؤ على المعلم استثارة دافعية التلاميذ عن طريق إشراكهم في اختيار أنشطة التعلم وأساليبه.

-مبدأ تقوية الارتباطات عن طريق الممارسة، وفي ضوء قانون التدريب يجب على المعلم مساعدة تلاميذه على تكوين ارتباطات جديدة وتدعيم تكرارها وممارسة الارتباطات المرغوبة وإضعافها.

- **مبدأ الأثر:** في ضوء هذا القانون فإن على المعلم استخدام الوسائل الناجعة التي تهم التلاميذ ، ويمكن للمعلم إزاء ذلك توجيه التلاميذ نحو:

-الاهتمام بالعمل ذاته.

- الاهتمام بتحسين الأداء.

---

[1] -أحمد حساني، المرجع السابق، ص64. نقلا عن: فاخر عاقل،مدارس علم النفس، ص163.

[2] -محمد جاسم محمد، المرجع السابق، ص83.

-مساعدة التلميذ على تحديد الأهداف وصياغتها.

-الأخذ بعين الاعتبار ظروف الموقف التعليمي الذي يوجد فيه التلميذ.

-الأخذ بعين الاعتبار الاستجابة المرغوب ربطها بهذا الموقف. [1]

5- تجربة"سكنر" في نظرية الإشراط الإجرائي:

بروسفريدريك سكنر" -Burrhus Frederic "B. F." Skinner - ونظرية الاشراط الإجرائي.

ومن تجارب "سكنر" الشهيرة، تجربة الحمامة، فقد تمكن من تعلم حمامة جائعة السير خلال متاهة تأخذ شكل الرقم العربي (8) فلقد قدمت كرات الطعام للحمامة عندما بدأت في الحركة عن كل حركة واسعة تجاه عقارب الساعة، فالحمامة مالت، لأن تكتشف الحركة عكس اتجاه عقارب الساعة بفعل التعزيز الدقيق.[2]

أ. أنواع السلوك عند"سكنر"

يتميز بين نوعين من السلوك وهما:

- **السلوك الاستجابة:** ويتمثل في أنماط الاستجابات التي تحددها المثيرات القبلية المنبهة لها، وتسمى العلاقة بين مثل تلك المثيرات والاستجابات بالانعكاس. وهذا السلوك حصر. هو انعكاس طبيعي لمجموعة من المثيرات، وهو فطري في شموليته، ومن الأمثلة على هذا النوع من السلوك: إغماض جفن العين عند تعرضها لنفخة هواء، أو البكاء الناجم عن تقطع شرائح البصل.[3]

[1]-سامي محمد ملحم، المرجع السابق، ص315،316. (بتصرف يسير)

[2]-محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، ص88.

[3]-صالح محمد علي أبو جادو، المرجع السابق، ص174،175.

– **السلوك الإجرائي:** يتم هذا السلوك من الإجراءات المنبعثة من العضوية على نحو تلقائي دون أن تكون مقيدة بمثيرات معينة، وتقاس قوة الإشراط الإجرائي بمعدل الاستجابة، أي بعدد مرات تكرارها، وليس بقوة المثير التي ستجرها، ومثال هذا السلوك: قيادة السيارة أو ركوب الدراجة أو المشي على الأقدام بهدف الوصول إلى مكان ما هي سلوكيات إجرائية، ويقال عنها إنها إجراءات تصدر دون حاجة لافتراض مثير يستجرها.

ويميز"سكنر" ثلاثة أنواع من المثيرات التي تتحكم في السلوك الإجرائي كالمعززات اللفظية والمادية والاجتماعية والرمزية.

– **المثير العقابي:** ويقصد به كل أنواع العقاب مثل اللفظي والاجتماعي أو الجسدي، التي تلي حدوث السلوك الإجرائي، وتعمل على إضعافه.

– **المثير الحيادي:**(ويقصد به المثيرات التي تؤدي إلى إضعاف السلوك الإجرائي أو تقويته).[1]

التطبيقات التربوية لنظرية "سكنر" السلوكية:

–استخدام التعزيز الإيجابي، ضمن الحدود العلمية بقدر الإمكان.

–ضبط المثيرات المنفرة في غرفة الصف وتقليلها، حتى لا يزداد استخدام أسلوب العقاب أو التعزيز السالب.

–ضرورة تقديم التغذية الراجعة، سواء أكانت في صورة تعزيز موجب أم تعزيز سالب أم عقاب، فور صدور السلوك عن المتعلم.

–الحرص على تسلسل الخطوات للاستجابات التي يجريها المتعلم وتتابعها، وتقديم التغذية الراجعة في كل ما يتعلمه التلميذ.[2]

[1]–صالح محمد علي أبو جادو، المرجع السابق ، ص175 (بتصرف)

[2]– المرجع نفسه ، ص188.

المبحث الثالث: النظرية المعرفية (البنائية):

1-النظرية المعرفية عند"جون بياجيه –Jean Piaget –":

أ. مراحل النمو المعرفي عند "بياجيه":

- **مرحلة التفكير الحسي والحركي(من 0 إلى سنتين):**

في هذه المرحلة يبدأ الطفل في تكوين ما سماه بياجيه"الأسكيما"، ويكون الطفل أسكيما لكل حركة يقوم بها، ولكنها جميعا غير مرتبطة حيث يتعامل الطفل مع بيئته بفكره، وإنما بواسطة حواسه، وعضلاته فالطفل يكون أسكيما عن قبضه للرضاعة ويكون أسكيما أخرى عندما توضع الرضاعة في فمه ويكون أسكيما ثالثة عن مصه للرضاعة، ويمكن تلخيص مميزات هذه المرحلة كالتالي:.[1]

-يتم التفكير بواسطة نشاط الطفل.

-يتحسن التآزر الحركي.

-يتطور الوعي بالذات تدريجيا.

-ظهور البوادر الأولى للغة.

-مرحلة ما قبل العمليات من (2 إلى 7سنوات):

يبدأ الطفل استعمال اللغة بشكل متمركز حول الذات، ويتمركز تفكير الطفل كذلك على ذاته وفي أواخر هذه المرحلة يصبح الطفل قادرا على القيام ببعض الاستنتاجات التي تستند إلى أحكام إدراكية حسية.

[1]-صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ص93.

-**مرحلة العمليات الحسية:**يستخدم اللغة بأسلوب موثوق به على الرغم من إسناده غلى المحسوسات، ويبدأ بالتعامل مع المسائل بصورة نظامية يكتسب مهارات، حفظ الأشياء أو بقائها.

-مرحلة العمليات العقلية المجردة(من 11 أو 12 سنة فما فوق):

يستطيع ممارسة التفكير المجرد، يستخدم التفكير المنطقي يعلل ويضع فرضيات ويتوصل لاستنتاجات وتعميمات واستدلالات يستطيع حل المسائل بصورة نظامية، يفهم انعكاسات الأشياء ويقدر عواقب المستقبل ونتائج الماضي.[1]

ب. المفاهيم الأساسية في نظرية"بياجيه":

-**النمو المعرفي:**في تزايد ارتقائي منظم لأشكال المعرفية التي تتشكل من حصيلة الخبرات ويهدف إلى تحسين عملية التوازن بين عملية لاستيعاب والملائمة.

-**البنية المعرفية:** يقول "بياجيه" إن نمو الكائن يتم بنيات معينة ذات طبيعة بيولوجية، حيث تتآزر بنيات الطفل الأولية مع بعضها البعض لتصبح بنيات جديدة بعد فترة من التفاعل مع البيئة خلال عمليات التمثيل والموائمة.

-**التكيف:** هو التغير البنائي أو الوظيفي الذي يحقق به الكائن العضوي بقاءه، وبها يربط "بياجيه" ربطا وثيقا بين العمليات النفسية والبيولوجية.

-**التنظيم الذاتي:** ويندرج ضمن التكيف، ويرى"بياجيه" أن الإنسان بطبيعته لديه استعدادات معينة تساعده في تنظيم الخبرات التي تأتيه من التأثيرات الخارجية، وينظمها في إطار ما لديه من تكوينات أو ردود أفعال موروثة.

[1]-سامي محمد ملحم، المرجع السابق، ص397.

-**الموائمة:** وهي عبارة عن عملية توافق من جانب الكائن العضوي نفسه بحيث يتكيف بشكل أفضل مع الظروف الراهنة، أي تعديل الكائن العضوي، وهذا يعني إما إضافة أنشطة جديدة إلى خبراته أو تعديل أنشطته القائمة تجاوبا مع ظروف البيئة الخارجية.[1]

- **المماثلة:** هي عملية التغيير التي تطرأ على بعض جوانب البيئة، حيث يتم تلقي المعلومات الجديدة منها، ويفسرها في ضوء نشاط معين موجود بالفعل في ذخيرة الكائن العضوي من الأنشطة، أي أن هذه المعلومات تدخل في التراكيب المعرفية ليستخدمها الطفل في تفسير المعرفة الجديدة.[2]

- **ألسكيما (المخططات الذهنية):** صورة إجمالية ذهنية لحالة المعرفة الموجودة لدى الطفل، تتمثل في تصنيف وتنظيف الخبرات الجديدة التي يدخلها الطفل في أبنيته الذهنية المعرفية، وهي طريقة يستخدمها الطفل في تمثل العالم والأحداث بصورة ذهنية.

الوظائف العقلية: ويشير إلى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع المثيرات البيئية التي يتعامل معها.[3]

التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه":

- إن توفير المواد المحسوسة في غرفة الصف، تعد أمرا أساسيا في تنظيم تعلم الأطفال، لما له من قيمة في اكتشاف طرق الأطفال في التفكير.

- ضرورة بناء مواقف تربوية تتسم بالتحدي المعقول لقدرات الأطفال المعرفية، بحيث لا تصل مواقف التحدي هذه إلى حد تعجيز الطلبة، وشعورهم بالتالي بالإحباط والفشل.

- ضرورة الاستفادة من أخطاء الطلاب في بناء مواقف تعليمية تعلمية، تتجاوز من خلالها جوانب الضعف في أدائهم.

---

[1] -موريس شريل، التيارات الفكرية للتربية العصرية، دار الفكر العربي، بيروت-لبنان، ط1، 2006، ص166،167. (بتصرف)

[2] -المرجع نفسه ، ص167.

[3] - صالح محمد علي أبو جادو، المرجع السابق، ص103.

- إن إتاحة العديد من فرص التفاعل بين الطفل وبيئته الطبيعية أو الاجتماعية يساعد كثيرا على تطورهم المعرفي.

- لا ينظر "بياجيه" إلى الطفل على انه رجل صغير، لأن له طرائقه الخاصة في التفكير التي تميزه من مرحلة نمائية إلى مرحلة أخرى، فالأطفال يفكرون بطرائق خاصة بهم، ويقع الأطفال في أخطاء يصعب على الكبار التنبؤ بها.

- يؤدي التفاعل مع الآخرين دورا تعليميا بارزا في المجال المعرفي والمجال الوجداني وفي المجال الاجتماعي.[1]

ج. مراحل النظرية المعرفية: إن التفكير المعرفي يتطور عبر ثلاث مراحل هي:

- **مرحلة تشكيل المفهوم:** هي استراتيجية الأساسية في تعليم التفكير الاستقرائي إلى زيادة قدرة الطلاب على معالجة المعلومات، وذلك بتوسيع نظمهم المفهومية وتنطوي

مرحلة تشكيل المفهوم على النشاطات التالية:

-تحديد الحقائق والمعلومات وتعدادها.

-تجميع (تصنيف) المعلومات.

-تطوير الفئات وتسمية المجموعات.

-**مرحلة تفسير المعلومات:** تهدف استراتيجية التعليم لهذه المرحلة إلى تطوير عمليات الفهم والاستنتاج والتعميم، وتتضمن النشاطات التعليمية التالية:

-تحديد جوانب معينة من المعلومات

-فهم المعلومات وتفسيرها.

-الاستنتاج والتعميم.

[1]- صالح محمد علي أبو جادو ،المرجع السابق، ص105-(بتصرف).

- **مرحلة تطبيق المبادئ:** تتلو هذه المرحلة، مرحلتي تشكيل المفهوم وتفسير المعلومات او البيانات، وتهدف إلى توسيع قدرة التلميذ على تطبيق المبادئ التي تم الوصول إليها في المرحلة السابقة، والتنبؤ بالعواقب المستقبلية في ضوء الشروط الضابطة، أما النشاطات التعليمية التي تنطوي عليها هذه المرحلة فهي:

- التنبؤ بالعواقب
- تفسير التنبؤات والافتراضات.
- تنويع التنبؤات والافتراضات.[1]

معاني وتصنيفات الأساليب المعرفية وأبعادها المختلفة:

يقصد بالأساليب المعرفية: أشكال الاداءات المفضلة لدى الفرد في تنظيم مدركاته وخبراته وأساليبه، واستدعاء ما هو مختزن في الذاكرة، وبشكل عام فهي الفروق في أساليب الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير.

ويعرفها «جولد شنين" بأنه: تكوين فرضي يقوم بعملية التوسط بين المثيرات والاستجابات، ويشير إلى الطرق المميزة لدى الفرد في تنظيم البيئة وما فيها من موضوعات مدركة.

تصنيفاتها: لها عدة تصنيفات، ويعود هذا التعدد إلى كثرة التصورات والمداخل النظرية والدراسات التي تناولت هذه الأساليب بالبحث والدراسة وتصنيف وفق مايلي:

-**بعد الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي:** يتناول هذا البعد قدرة الأفراد على إدراكهم لجزء من المجال كشيء مستقل عن المجال ككل.

-**بعد التريث مقابل الاندفاع:** يرتبط هذا البعد بالفروق الموجودة بين الأفراد في السرعة أو التسرع في تقديم الاستجابات للمسرات المختلفة وتكون استجاباتهم غير صحيحة في حين يميل البعض على التأمل والتروي وتقليب الأمور بغية تقديم الاستجابة.

[1] - عبد المجيد نشواتي- علم النفس التربوي- ص563-566.

-**بعد التبسيط مقابل التعقيد المعرفي:** يميل بعض الأفراد إلى تبسيط المواقف التي يتعرضون لها، وبفضل هؤلاء التعامل مع المحسوسات والابتعاد عن المجردات.

-**المخاطرة مقابل الحذر:** يميل بعض الأفراد على المجازفة والمغامرة واقتناص الفرص من أجل تحقيق الأهداف التي يصفونها نصب أعينهم.

-**بعد تحمل الغموض والخبرات غير المألوفة مقابل عدم التحمل:** يستطيع صنف من الأفراد التعامل مع المواقف الغامضة وغير المألوفة بل وحتى الغريبة وغير الواقعية،

يقابلهم صنف آخر يتمكن من التعامل مع هذه الأمور بل يتعاملون مع ماهو مألوف وواقعي.[1]

د.الخصائص العامة للأساليب المعرفية:

هناك بعض الخصائص التي تميز الأساليب المعرفية وهي:

-**تتميز الأساليب المعرفية:** بالعمومية والثبات النسبي عبر الزمان والمكان غير أن الخاصية لا تلغي وجود حالات استثنائية فقد اتضح أن الأسلوب المعرفي يميل نسبيا إلى الاستقرار عبر الزمن، وأن الأفراد يميلون على المحافظة على خصائصهم في الأسلوب المعرفي إذا قورنوا بأقرانهم.

-**الأساليب المعرفية:** أبعاد شاملة تمكننا من النظرية الشخصية بطريقة كلية فهي لا تقتصر على الجوانب المعرفية من الشخصية فقط، بل تتناول جوانب الشخصية الأخرى الانفعالية والوجدانية والاجتماعية.

-**تركز الأساليب المعرفية** على شكل النشاط وليس على محتواه فهي تتعلق بطريقة إدراك الأفراد وتفكيرهم بالكيفية التي يواجهون فيها مشكلاتهم، ولذلك فإنها أقرب ما تكون إلى العملية النفسية.

[1] -أمل الأحمد، بحوث ودراسات في علم النفس، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، ط 1 ، 2001 ، ص(130،131).

-**الأساليب المعرفية:** ثنائية القطب تبدأ من طرف له خصائص معينة وتنتهي عند طرف مناقض له عكس القدرات العقلية التي تبدأ من نهاية صغرى وتنتهي إلى نهاية عظمى.[1]

هـ. نتائج النظرية المعرفية:

-سلوك الإنسان يمليه العقل الذي يملك التوجه العام للإنسان، على اعتبار ان الكلام الإنساني نشاط حركي واعي.

-القيم ليست أوهام بقدر ماهي نتائج التطور والحاصل في السلوك القيم الناتج عن التطور العلمي.

-المعلم يعمل على إعطاء وشرح ومناقشة الدروس، ويعمل على تهيئة العملية التي تجعل التلميذ محصلا لأكبر المعلومات.

-المنهاج فيها يقوم على ترابط الموضوعات، وليس على دروس فردية، وينوع من المصادر، ويستخدم أدوات تقنية.[2]

[1]-أمل الأحمد، بحوث ودراسات في علم النفس، ص129،130.

[2]-صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص26،27.

الباب الثاني

القسم التطبيقي

الفصل الأول: تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية – التعليم المتوسط أنموذجا–

- المبحث الأول: مفاهيم و مصطلحات.
- المبحث الثاني: واقع الإصلاح في المدرسة الجزائرية.
- المبحث الثالث: مقاربات المنظومة التربوية الجزائرية
- المبحث الرابع: تعليمية اللغة في إطار المقاربة بالكفاءات.

تمهيد:

إن التقدم الهائل والسريع في مختلف ميادين العلوم والتكنولوجيا جعل العلم يتجاوز حدود المؤسسة التعليمية ليغزو كل مكان، وذلك عن طريق الوسائل المختلفة والمتنوعة خاصة منها الانترنيت ولعل التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، تعد الأنسب والأكبر فعالية في توجيه المتعلم الوجهة الصحيحة في اكتساب المعارف بنفسه مع القدرة على تنظيمها، والاستفادة منها، خدمة للعلم والحياة والوطن.

إن تعلم اللغة واكتسابها عملية مركبة تستدعي من المتعلم توظيف عدة وظائف معرفية ذهنية، وآليات نفسية واجتماعية معقدة، وعليه فإن تعليم وتعلم اللغة مهمة غاية في الصعوبة، وعلى المدرس أن يجند لها جل معارفه ومكتسباته اللغوية، وأن يكون في مستوى الكفاءة ومهارة التخطيط لوحدات وأنشطة المناهج، فالتخطيط المحكم الواضح يعد أساس تحديد الهدف وتحقيق الكفاءات المسطرة في كل منهاج ووحدة ونشاط وتقييم. وذلك في نطاق منهجية واضحة ودقيقة تفي بالغرض بكل نجاعة ويسر.

ومن المؤكد أن اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية تعد اللبنة الأولى التي ينطلق منها المتعلم في بناءاته العلمية والمعرفية والسلوكية والاجتماعية....لذا فالاهتمام بها وترقيتها يعد من الأولويات، خاصة في بداية مشواره التعليمي حيث يحتمل ظهور بعض الصعوبات اللغوية التي ستؤثر سلبا في باقي أطواره الدراسية الموالية.

يقترح المربون على الأساتذة خطة عملية وظيفية، تضع بين أيديهم نموذجا يساعدهم على التخطيط والدقة في تنظيم وتقديم محتويات ومناهج اللغة العربية. ويأخذ بفكرهم إلى تصور وتبني سلوك في ميدان تدريس اللغة العربية، مع حسن توجيه المتعلمين بما يفي غرض بلوغ مستوى الكفاءة والمردودية، ويخالف المنحى التقليدي الذي جعل من اللغة مادة وليست وسيلة.

فعندما يؤدي المربي مهمة تلقين دروس قواعد اللغة، سيجد نفسه مع هذه البيداغوجيا كموجه نحو الاكتساب الطبيعي للغة كأداة تواصل في الدرجة الأولى ووسيلة دمج المعارف والمكتسبات العلمية والاجتماعية والتربوية من الدرجة الثانية.

ومع التطور العلمي المعرفي[1] في شأن الدراسات اللغوية الحديثة من الضروري أن تكون للمربي الدراية الكافية والمعرفة الواسعة في هذا الميدان، بالإضافة إلى اقتناء معارف ضرورية في ميادين علمية أخرى كعلم النفس التربوي وعلم الاجتماع...هذا حتى لا تكون مجرد أداة لتوصيل المعارف، بل تكون بحق مخططا منهجيا ومربيا كفءا، وعلى هذا الأساس خصصت في الجانب النظري بابا للغة قدمت فيه بعض المعلومات في النمو اللساني وآليات اكتساب اللغة لدى الطفل، كما تطرقت في الجانب التطبيقي إلى عرض بعض صعوبات التعلم وبعض الاضطرابات اللغوية التي يكثر ظهورها في صفوف المتعلمين. وهي التي تعود عموما إلى خلل في الاكتساب اللغوي وقد أشرت إلى بعض من معوقات التعلم، كما ألحت في كل مرة على ضرورة التكفل ببعض الحالات المستعصية من المتعلمين التي تخرج عن نطاق قدرة الأسرة التربوية التعامل معها أو التكفل بصعوبتها دون استشارة المختصين، الذين بإمكانهم رفع الحرج على المدرسة الجزائرية بإيجاد حلول لمشاكلها، والرفع من مردودية متعلميها، أما فيما يخص باقي المحاور فجلها تتمحور حول الكفاءات وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات نظريا وتطبيقيا.

يعد الإنسان الثروة التي لا تنضب، في ذلك يجب إعداده للتفاعل والتكيف مع المجتمع تكيفا سليما حتى يساهم في تطويره على أساس عقلي محكم، ولن يتم هذا الإعداد إلا بتدخل قطاع التعليم لتزويده بالكفاءات والمهارات والآليات التي تمكنه من مواجهة مختلف الوضعيات والمواقف الحياتية.

[1]- النظرية المعرفية تنسب إلى العالم السويسري"جون بياجيه"(1896-1980) وهي وليدة المدرسة البنائية وتقوم على أساس البحث العلمي لكيفية امتلاك الذهن البشري للمعرفة، وتطويرها، وكيفية الاحتفاظ بالمعلومة واستعمالها...

وهذا دور المدرسة التي يفترض فيها مساعيها إلى ممارسة فعلية من خلال مناهج مخطط لها تتماشى والمستجدات و التحولات الطارئة على المجتمعات المعاصرة المتطورة منها والنامية.

وتتطلب هذه التحولات والمستجدات التي تعرفها المجتمعات المعاصرة جملة من المقتضيات حتى تستطيع مواكبة التسارع الرهيب الحاصل في كل المجالات وتحقق التطور المطلوب، من خلال السعي نحو الأفضل في عمليات الإنجاز وعلى كل المستويات و لعل أهمها مستوى التربية والتعليم.

والتربية والتعليم من المجالات التي شهدت ديناميكية وتطورا منذ أن فكر المجتمع في تلقين أطفاله مبادئ القراءة والكتابة، حتى يتمكن من حفظ تراثه ونقل تجاربه الحياتية وخبراته الميدانية من خلالهم حتى لا تندثر وتزول باندثارها و زوالها.

ولأن عملية التربية والتعليم أساس كل تطور اجتماعي وكل تغير إنساني، فلا يمكن أن تقبع على حال ثابتة وانطلاقا من محاولة مواكبة التطورات التي يعرفها ميدان التربية والتعليم على المستوى الإنساني العام، لم تتوان الجزائر عن مواكبة هذه التغيرات للحاق بكل جديد تركبه الدول الرائدة في المجال، وقد انتهجت في ذلك العديد من الإصلاحات التي شملت جوانب متعددة، ولعل أبرز إصلاح عرفه التعليم في الجزائر هو ظهور المدرسة الأساسية في بداية الثمانينات للتخلص نهائيا من مخلفات الاستعمار الفرنسي.

إن المدرسة الأساسية تعد أهم إصلاح أدخل على المنظومة التربوية في الجزائر، إنها تبنت استيراتيجيات تعليمية جديدة تهدف إلى تجويد التعليم وتوسيع مجالاته، وذلك بإعادة النظر في طرائق التدريس القديمة واستبدلها بطرائق النشاط الحديثة، وإدخال تعديلات على المناهج الدراسية، فلقد تم بناء برامج تعليمية جديدة سواء من حيث التوجيهات أو الأهداف أو المضامين أو الوسائل والطرائق.

والغرض من هذه الإصلاحات هو النهوض بالمستوى الدراسي أولا لذلك قد نتساءل ما هي هذه الإصلاحات؟ وما مدى تحقيقها للأهداف المسطرة لها؟ وما هي الإجراءات الواجب اتخاذها لتجاوز المشاكل الناتجة عن تلك الإصلاحات؟

المبحث الأول: مفاهيم ومصطلحات

1-التعليم/ التعلم.

لابد أن نميز بين التعلم والتعليم، فهل التعلم هو العملية التي تسمح باكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات، أم التعليم(التدريس) نشاط متواصل يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه؟ وإذا كانت ظاهرة التعلم تشكل موضوعا من مواضيع علم النفس العام (سيكولوجيا التعلم) فإن ظواهر التعليم تشكل محورا أساسيا لعلم التدريس الذي يعني الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التعلم الذي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة على كل المستويات.(1)

2-تعريف العملية التعليمية: هي فن التعليم ذاته، وهي مرتبطة بالمواد الدراسية ومحتوياتها وتهتم بـ:

-التخطيط للأهداف ومراقبتها وطرائق وأساليب تبليغها-وسائل تقويمها وتعديلها. (2)

إن تناول مسائل التعليم والتعلم يعني أن عملية تبليغ المعارف إلى أذهان التلاميذ ظاهرة معقدة تتطلب وسائل عديدة، كما ينبغي النظر دائما في المكونات الثلاثة (المعلم- المتعلم- المعارف) والعلاقة التي تربط بينها.

إن التدريس الذي يشكل موضوعا لهذا العلم، يتم في المؤسسة التي لا يقتصر دورها على التعلم ومساعدة التلاميذ على التحصيل، بل يسعى إلى تكوين شخصيتهم من جميع جوانبها: جسميا ونفسيا وخلقيا ليسهل إدماجهم في المجتمع.

---

[1]-عبد القادر كراجة، سيكولوجية التعلم، ط1،دار البارودي العلمية، 1998،ص101

[2]-كوثر حسين، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس،عالم الكتب، القاهرة ومصر، 1997،ص55.

3-المنهاج: المنهاج هو الخطة الشاملة للعمل المدرسي، وهو وسيلة التعليم الأساسية، أي أن المحور الذي يرتكز عليه كل ما يقوم به التلاميذ ومعلموهم، وهكذا فإن المنهاج له طبيعة مزدوجة، فهو يتألف من ناحية من مجموع النشاطات التي يتم إنجازها ومن ناحية أخرى من المواد التي استخدمت لإنجاز هذه النشاطات.(1)

وعلى هذا الأساس فإن المنهاج يشكل كل النشاطات والخبرات التي يندمج فيها التلاميذ تحت إشراف وتوجيه المدرسة لتحقيق الأهداف المنشودة أي أنه لا يقتصر على المقررات الدراسية فحسب وإنما يتضمن مايلي:

-المقررات والبرامج- الكتب والمراجع- الوسائل التعليمية- النشاطات المختلفة- طرق التدريس- أساليب التقويم.

4-التقويم: تصور مستقبلي قابل للتنفيذ وفق أهداف وخطط منسجمة مع الشروط والعوامل الضرورية اللازمة للأداء (الكفاءات المستهدفة، الطرائق، الوسائل، الوسط التربوي...) وهذا كله لتحقيق المردود المرتقب.(2)

5-الكفاءة: تبناها البرلمان الأوروبي، بتاريخ 26 سبتمبر 2006م: (تتألف الكفاية من المعارف، من المؤهلات(قدرات) ومن المواقف المتلائمة مع وضعية معطاة).

وأول تعريف يضاف إلى التعاريف أخرى، معارف، مؤهلات، مواقف، وضعية، تفتح، مواطنة، شغل..

-**يقول "فليب بيرينو"** : "إن الكفاية هي قدرة على العمل الناجح في مواجهة فئة من الوضعيات، التي نتحكم فيها لأننا نمتلك في أن واحد المعارف الضرورية والقدرة في توظيفها بنجاعة، في الوقت المناسب، من أجل تحديد وحل مسائل حقيقية ويضيف:"تسمح الكفاية

[1]-علي مدكور، مناهج التربية، دار الفكر العربي، مصر، 2001، ص13.

[2]-حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الابعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص11.

بمواجهة وضعية معقدة، ببناء جواب ملائم دونما الاغتراف من معين الأجوبة المعدة سلفا.(1)

كفاية–قدرة الفعل الناجح.

كفاية–مواجهة وضعية معقدة.

–**تعريف أخر يقول:**"يمكن أن نعتبر الكفايات كمحصلة لثلاثة عوامل: معرفة التصرف التي تفترض كيفية التوليف والجمع للموارد الملائمة(معارف، مهارات، شبكات،...)

كفاية–معرفة تصرف.

كفاية–إرادة تصرف.

كفاية– سلطة تصرف.

نقول: إن كفاية ما مكتسبة لما ينجح التلميذ في استعمال معرفة في سياقات مغايرة أو وضعيات غير تحصيله.(2)

الكفاءة: هي القدرة الذهنية والفسيولوجية التي تمكن من تشغيل مجموعة منظمة من المعلومات المعارف والمهارات والاداءات التي تسمح بإنجاز عدد من المهام في وقت قياسي وبأقل الأخطاء.

6–الأهداف التربوية: هي أول مكونات المناهج، وهي التي تجعل الفعل التعليمي هادفا، ويصدق من قال: أعطني أهدافا، أصنع لك منهاجا. وهي ترجمة النوايا التربوية إلى أفعال وسلوكات ملموسة.

[1]– حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، المرجع السابق، ص8.

[2]– المرجع نفسه، ص11.

-هي كل ما تريد تحقيقه وما ينبغي الوصول إليه.

-هي كل ما تريد إكسابه للتلاميذ، وما نريد نقله إليهم من خبرات ومهارات وقيم واتجاهات

-هي ناتج أي عملية تعليمية الذي يكون على شكل سلوك ظاهر قابل للقياس يقوم به التلاميذ[1].

1- علي مدكور، مناهج التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2001، ص130.

المبحث الثاني-:واقع الإصلاح في المدرسة الجزائرية

1-بين التربية القديمة والحديثة:

تقوم التربية القديمة على ثلاثة أسس رئيسية، نمت بفعل تأثير العديد من الاتجاهات والنظم الدينية والعقلية والاجتماعية، وكذلك النفسية والفلسفية في حياة الإنسان التربوية والتعليمية.[1]

أولها: أن كل ما يحدثه الإنسان وما يقع له في حياته بعامة وقدر مكتوب وقضاء محتوم، والواجب الإذعان لأحكام القدر.

ثانيها: الطفل بطبعه يحب التمرد، ولا يستأصل منه إلا بمراقبة الوالدين المستمرة له ومعاقبته.

ثالثها: لكل إنسان في حياته حدود لا يتجاوزها، وعليه بالبقاء في مكانه، والطفل إذا حاول الخروج من دائرته يقابل بالعقاب.

ترتبت عن الأسس الثلاثة أن تبنتها التربية وتبناها التعليم في القديم أساليب وأهداف جعلت الطفل رجلا صغيرا يقلد الكبار في كل شيء، يقبل كل شيء يتلقاه، بعيدا عن أي دور له في تنمية قدراته وفي بناء شخصيته وفي تعاطيه مع مجتمعه.

أما التربية الحديثة والمعاصرة فهي تقوم على قواعد ومبادئ تعبر عن أهداف وغايات من شأنها تجعل الطفل أو المتعلم هو محور الفعل التربوي، والشريك الأساس في العملية التعليمية ، وأهم هذه القواعد:

أ- التعلم عند الطفل يكون عن طريق النشاط النابع من قوى الدوافع الغريزية، لذا على المربي أو المعلم إفساح المجال للمتعلم(الطفل) بما يتفق مع هذه الميول والدوافع.

[1]-جيلالي بو بكر، المقاربات التربوية في الجزائر بين الأهداف والكفاءات، ط1، عالم المكتب الحديث، الاردن، 2011، ص234.

ب- للطفل مواهب كامنة وعناصر وطاقات، على المربي والمعلم إيقاظها، بوضعه أمام مشكلات معقدة وغامضة جذابة ليقوم بحلها، ومساعدته لاكتشاف مواهبه بنفسه.

ج- مراعاة الفروق الفردية في الفعل التربوي بصفة عامة، وفي الفعل التعليمي التعلمي بصفة خاصة.(1)

د- الحرص على تنمية قدرات الطفل إلى أبعد الحدود، في إطار ظروف اجتماعية تسمح لطرق التدريس بمسايرة هذه الميزة الاجتماعية.

هـ- الارتكاز على مقاييس علمية في التربية والتعليم، تكون من إنتاج البحوث والدراسات في علم النفس وعلوم التربية وهي علوم عرفت تطورا كبيرا.

و- استناد المناهج التربوية وطرق التدريس واستراتيجيات التعلم إلى فلسفات ونظم فكرية واجتماعية حديثة ومعاصرة، تختلف عن الأسس الفلسفية والنظم الاجتماعية التي تأسست عليها التربية الكلاسيكية، ومن هذه الفلسفات، الفلسفة البراغماتية، والفلسفة الوجودية، ومن النظم الاجتماعية، النظام الليبرالي السياسي النظام الاقتصادي الحر، والطابع العلمي والتكنولوجي لمعرفة وعالميتها.

ز- فالمنهاج التربوي الحديث والمعاصر، يسعى إلى المعالجة الكلية لمكونات الطفل العقلية والنفسية والوجدانية والبدنية والسلوكية، آخذا بعين الاعتبار البيئة الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية وما على ذلك مما يدخل في عالم الطفل الذي يحيا فيه، فيدرس ظروفها ومشاكلها ونقائصها وتنوعها...فإن دور المعلم أصبح ينحصر في التوجيه والإرشاد وإثارة عملية التعلم لدى التلميذ"الأمر الذي يفجر ما في الناشئة من مواهب وطاقات تتحول إلى إبداعات تساهم في البناء الحضاري للمجتمع.

[1]- تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982، ص48.

2-المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال:

لقد ورثت الجزائر غداة الاستقلال، منظومة تعليمية غريبة عن واقعها من حيث:"الغايات والمبادئ والمضامين" لقد صنعت بيد أجنبية تفتقر، إلى أدنى شروط الاستقبال والعمل، منظومة أوجدتها سياسة الاستعمار الفرنسي لمحو الشخصية الوطنية وطمس المعالم التاريخية للشعب الجزائري، فكان من اللازم تغيير هذه المنظومة شكلا ومضمونا وتعويضها بمنظومة تربوية تستجيب لطموحات الشعب وتعكس خصوصيات الشخصية الجزائرية العربية الإسلامية.

ولما كان من الصعب انجاز هذا العمل بين عشية وضحاه عمدت الحكومة الجزائرية الفتية إلى تنصيب أول لجنة وطنية لإصلاح التعليم في 15سبتمبر سنة 1962م، ونشرت اللجنة تقريرها في نهاية سنة 1964م.

وقد تضمن التقرير إلى جانب القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تتبعها الدولة في تنظيم وتسيير شؤون التربية والتعليم، "العامل الثقافي الحضاري. والإيديولوجي،" وكان من أبرز التوصيات التي وردت في وثائق هذه اللجنة:"مضاعفة الساعات المخصصة للغة العربية في المراحل التعليمية وذلك بإعادة النظر في لغة التدريس ككل".

لا ينكر أن ما تمخض عنه ذلك العمل من حيث هو مخطط معد لإبداع منهج مستقل فمن البديهي إذا إن تستهدف تشكيل جسر تنتقل عليه ومن خلاله العملية التربوية إلى مرحلة جديدة تجانب نوعا من التراثية الثقافية وتخدم المنفعة العامة الصالحة لخدمة المجتمع.(1)

[1]-تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، 1982، ص52.

مدرسة انطلقت من شبه فراغ مستعينة بمن كونتهم مدارس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في مدارسها ومعهدها وبعثاتها (إلى تونس– مصر– سوريا الخ)، وبعض من بقايا المدرسة الفرنسية ممن اختاروا البقاء أو أعدوا لذلك. في إطار مشروع قسنطينة.

هذه الأوضاع مجتمعة، والحاجة الملحة إلى تكوين الفرد الجزائري وإعداده للقيام بالمهام التنموية المنوطة به، أوجبت بناء المدارس في كل ربوع الجزائر تعميما للتعليم وديمقراطيته ومن هنا برزت الأهداف الأساسية الثلاثة:"التعريب– ديمقراطية التعليم– الاختيار العلمي والفني للعملية التعليمية" والمجهود الذي تطلب اللجوء إلى التعاون الفني"العربي والأجنبي في جميع مراحل التعليم" الابتدائي، الإكمالي، الثانوي، الجامعي" ولكن مع الأسف الشديد فقد كان لذلك تأثيرا مباشرا على وضع السياسات التعليمية وصياغة المناهج عوض أن يساعد على بلورة وتنفيذ السياسات الوطنية.[1]

إن الوضع الاجتماعي في الجزائر بعد الاستقلال والآمال المعلقة على المدرسة في إعادة صياغة المجتمع، جعل المدرسة بما رسم لها من أهداف وغايات منشودة، من أثقل المؤسسات الفاعلة في الجزائر المستقلة.

والحديث عن تطور المدرسة الجزائرية في الفترة الممتدة من 1962 إلى 2011م بذكرنا بمراحل تطور النظام التربوية الخمسة:

المرحلة الأولى من 1962م إلى سنة 1964م

المرحلة الثانية من سنة 1964م إلى 1970م

المرحلة الثالثة من 1970م إلى 1980م

المرحلة الرابعة من 1980م إلى 2000م

[1]– حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلد ونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص11.

المرحلة الخامسة من 2000م إلى 2011م

وما ميز كل مرحلة في مجالات الاستقبال والتأطير الإداري والبيداغوجي، والمناهج والتوقيت.

ويمكن تلخيص النظام التربوي الجزائري في فترتين:

(1) وتمتد الفترة الأولى من 1962 إلى 1976، وهي فترة انتقالية كانت تسودها عدة نقائص، فاقتصرت على إدخال تحويلات تدريجية، تمهيدا لتأسيس نظام تربوي يساير متطلبات التنمية، ومن أولويات هذه الفترة، تعميم التعليم بإقامة منشآت تعليمية وتوسيعها للمناطق النائية، جزأرة إطارات التعليم (أي إزالة العناصر الدخيلة الوافدة من المجتمعات والثقافات التي لا تمت بصلة للمجتمع الجزائري، كما يعني جزأرة نظام التعليم ومناهجه والبعد عن الاستعارة من المجتمعات الأخرى، جزأرةالإطارات غايتها الاعتماد على أبناء البلاد من أهل الاختصاص لتحقيق الكفاءة التعليمية).

تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي، وتأمينه لمدة تسع سنوات والتعريب التدريجي للتعليم، وقد أدت هذه التدابير إلى ارتفاع نسبة المتمدرسين الذين بلغوا سن الدراسة، إذ قفزت من 20% إبان الدخول المدرسي الأولإلى 70% في نهاية هذه المرحلة.[1]

وبدأت الفترة الثانية من 1976 إلى 2002، بصدور الأمر 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 بتنظيم التربية والتكوين بالجزائر، وأدخلت إصلاحات على النظام لتتماشى والتحولات الاقتصادية والاجتماعية، كما كرس الطابع الإلزامي ومجانية التعليم، وقد شرع في تعميم وتطبيق أحكام هذا الأمر ابتداء من السنة الدراسية 1980-1981، وهو ما عرف بنظام"المدرسة الأساسية" ذات البعد العلمي والتكنولوجي، وتستمر فيها الدراسة تسع سنوات،

[1]- خير الدين هني، تقنيات التدريس، وزارة التربية الوطنية، ط1، الجزائر، 1999، ص15.

أي إلى أن يبلغ التلميذ 16 سنة، فيما تمتد الفترة الثالثة وهي فترة الإصلاحات الكبرى من سنة 2000 إلى يومنا هذا.

وهكذا، اجتازت المدرسة الجزائرية أشواطا كبيرة وشهدت تطورا مذهلا في زمن قصير نسبيا، فالنتائج المحصل عليها منذ الاستقلال في حقل التربية، كانت مرفوقة بعدد من الآثار السلبية على صعيد النوعية، مما نتج عنه تدني نوعية التعليم الممنوح وضعف مردود المؤسسة التربوية، وتجمع التقارير حول المنظومة التربوية والتكوين في الجزائر، على أن المستوى الذي تم بلوغه من حيث الكم مرض(نسبة التمدرس، الهياكل، التأطير)، وعلى عكس ذلك، فإن النتائج المحصل عليها في الجانب الكمي لا يمكن لها أن تغطي الاختلالات الكبيرة، وكذا النقائص والاضطراب في التسيير اللذين عرفتهما المنظومة التربوية، ولعل ذلك يعود إلى غياب استراتيجية التكوين المناسبة.

وبمقابل كل ما ذكر، عرفت المنظومة التربوية آثارا سلبية من منظومة النوعية، على غرار كون"فرص التمدرس غير عادلة"، فإذا كانت النسبة العامة للمتمدرس بالنسبة للأطفال البالغين من العمر ست سنوات مرضية إلى حد بعيد، تظل بعض المفارقات بين المناطق الحضرية والمناطق الريفية، وبخاصة المناطق المعزولة التي تسجل نسبة تمدرس تقدر بـ60% بالمائة فقط، ناهيك عن نقص المنشآت المدرسية، فحتى وإن كانت وتيرة بناء المؤسسات التعليمية مرضية، إلا أنها لم تسمح باستقبال التلاميذ في ظروف تربوية مقبولة، وقد نجم عن هذا التأخر في الإنجاز اكتظاظ حجر الدراسة المستعملة، الاستعمال المفرط للمنشآت التعليمية، انعدام عوامل الراحة الضرورية من ماء وكهرباء، تدفئة ووحدات صحية.

ويضاف إلى هذا، ضعف تأهيل الأساتذة بسبب التكوين الأكاديمي الضعيف، ففي غياب مواد بشرية من شأنها التكفل بالتعداد المتزايد للتلاميذ، أجبر القطاع على اللجوء إلى توظيف أساتذة غير أكفاء، دون أن يتمتعوا بالمستوى التأهيلي العالي، وتم تكوينهم في أجال جد قصيرة، علاوة على التكوين البيداغوجي غير الكاف وقلة فعالية عمليات تجديد المعارف

وتحسين المستوى، لأنها لم ترتكز على ضبط النقائص ذات الطابع العلمي، النفسي، البيداغوجي والمهني لكل فئة من فئات سلك التعليم.

إلى جانب عدم تكييف البرامج والكتب المدرسية، إذ إن البرامج التعليمية التي طبقت إلى غاية تجسيد عملية إصلاح المنظومة التربوية يرجع إعدادها إلى بداية العقد الثامن من القرن الماضي، ولم تعرف تجديدا ماعدا بعض التخفيضات التي عرفتها في بداية التسعينيات، كما أن عملية إنجاز الكتب المدرسية عرفت ظروفا خاصة تشكو من نقائص عدة، سواء من حيث شكلها أو من حيث مطابقتها لأهداف البرامج الرسمية محتوى ومعالجة.

وتفتقر المنظومة التربوية على جهاز تقييم وطني يحدد مواصفات وطرق التقييم وتقنياته بمختلف جوانبه ومواضيعه، إضافة إلى الافتقار إلى المؤشرات النوعية المتعلقة بالمنظومة التربوية، وهذا رغم المحاولات العديدة لإقامة هذا الجهاز منذ بداية التسعينات، كما لم يتم تجسيد المدرسية الأساسية متعددة الاختصاصات بصفة شاملة على أرض الواقع، وكانت ترمي إلى إحداث قطيعة نوعية من شأنها خلق تحولات عميقة في منظومة التربية والتكوين، مثلما حرفت أهداف التعليم الثانوي وسجل ضعف مردود في المنظومة التربوية وكذا التسربات.

ونظرا للأولوية المطلقة التي أعطتها أعلى سلطات الدولة للتربية التي تعتبر"استثمارا بشريا"، أصبح إصلاح المدرسة الجزائرية ضرورة ملحة كنتيجة حتمية للتقدم المسجل في مجال التمدرس، وقد بات لزاما على المدرسة الجزائرية أن تدخل مرحلة جديدة من تاريخها، ألا وهي مرحلة النوعية، بعدما كانت تجابه الضغوطات كثيرة تلبية لحاجيات الأطفال للتعليم، ومن هذا المنظور، باشرت الجزائر منذ 2001 إصلاحات شاملة، عميقة ومنسجمة للمنظومة التربوية.

ووضعت اللجنة عددا من المقترحات، أهمها: تحسين مستوى تأهيل المعلمين، مراجعة البرامج التعليمية، تحديد سياسة جديدة للكتاب المدرسي، إقامة نظام للتقويم، عصرنة

المنظومة التربوية وإدخال التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال في المدرسة، ففيما يخص تحسين مستوى تأهيل المعلمين، ثم تصور سياسة جديدة لتكوين المكونين، ترمي إلى تلقين المعارف الأكاديمية والمهارات المهنية في أن واحد، أما فيما يتعلق بمراحل البرامج التعليمية، فتم إعادة النظر في مضامين البرامج التعليمية وطرق التعليم كلية لمواكبة تطور المعارف العلمية، التكنولوجيا والبيداغوجية، قصد ضمان تفتح المدرسة على العالم الخارجي الذي بات ضروريا، وكذا استجابة للحاجيات الجديدة للمجتمع الجزائري التي أفرزتها التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية العميقة التي عرفتها الجزائر.

وضمن مسألة تحديد سياسة جديدة للكتاب المدرسي، أوصت الجنة بضرورة أن يكون الكتاب المدرسي متوفرا في كل المؤسسات وفي كل الأزمنة، علاوة على ضرورة أن يكون الكتاب المدرسي مسايرا لتطور البرامج التعليمية الوطنية والمقاييس التقنية العالمية.

وللمساهمة في معرفة أحسن تكييف للنظام التربوي قصد توجيه وتسهيل اتخاذ القرار، لمعالجة الاختلالات المحتملة، دعت اللجنة إلى إقامة نظام للتقويم يكون شاملا، يتناول التقويم التربوي للتلاميذ، تقويم برامج التعليم والتكوين، وتقويم الكتب المدرسية والوسائل التعليمية الأخرى، وأيضا تقويم أداء الأساتذة وموظفي التأطير الآخرين.

وفي باب عصرنة تسيير المنظومة التربوية، اعتبرت اللجنة أن الثغرة الجوهرية للمنظومة تكمن في مدى التحكم في تنظيمها وتسييرها، واقترحت إدراج وتثمين نشاطات قادرة على توقع المشاكل التي قد تطرح وضمان تكيف خدمات المنظومة التربوية بما يتماشى والتنمية الشاملة للمجتمع، من خلال ترقية وظيفة الدراسة والتصور في تنظيم المنظومة التربوية وتسييرها. ورأت اللجنة أنه من بين نشاطات الدعم التي تكتسي طابع الأولوية، تلك المتعلقة بالاستعمال العقلاني لتكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديث كسند أساسي لإصلاح المنظومة التربوية.

وباشرت وزارة التربية عددا من النشاطات الرامية إلى وضع حد للتدهور المسجل على مستوى القطاع، وبعث ديناميكية لتحسين مردود المؤسسة التربوية استهدفت من خلاله ثلاثة مجالات هي:

تحسين ظروف التمدرس، وتثمين التأطير، وتحسين التنظيم البيداغوجي، ويشمل المجال الأول تحسين مردود المنظومة التربوية بوضع حد للتسرب المدرسي على وجه الخصوص، من خلال تقليص الفوارق الاجتماعية والجهوية في مجال التمدرس بتوفير منح وتقديم مساعدات متنوعة، وإعادة الاعتبار للمنشآت المدرسية برصد اعتمادات كافية لمباشرة الترميم والإصلاحات الكبرى. ثم إعادة فتح المطاعم المدرسية والداخلية ونصف الداخليات بصفة تدريجية، إلى جانب إعادة بعث النشاطات الثقافية بتزويد المكتبات المدرسية بمؤلفات مرجعية، تدعيم نظام الصحة المدرسية، تطوير التكفل النفسي في الوسط المدرسي وتعزيز عمليات التضامن المدرسي وتوسيعها.

ولتثمين التأطير، اتخذت وزارة التربية عددا من الإجراءات أهمها: تحسين الظروف الاجتماعية والمهنية للأساتذة من خلال مراجعة القانون الخاص المتعلق بهم وتثمين وظيفتهم على وجه الخصوص، وفي هذا الإطار خصصت الدولة ضمن قانون المالية التكميلي لسنة 2012، ما قيمته 240 مليار دينار لمراجعة مخلفات النظام التعويضي لعمال قطاع التربية الوطنية، والتكفل بمؤخرات الرواتب في حدود 50 بالمائة، في الفترة الممتدة بين 2008و 2011، فيما أنفقت الحكومة على الزيادات الجديدة لعمال القطاع ما يقارب 5ملايير دولار.

أما فيما يخص"تحسين التنظيم البيداغوجي"، فتم اعتماد تنظيم جديد للسنة الدراسية لتبقى الغاية من إصلاح المنظومة التربوية، بتربية فاعلة، تضع في المقام الأول التلميذ الحقيقي، الطفل والمراهق، قصد تربيته تربية تنمي ذكاءه وإبداعه، وحاجاته الثقافية وذوقه الفني، تربية تزوده بثقافة احترام الآخرين والحق في الاختلاف، علاوة على منفعة الجهد المبذول وإتقان العمل، تربية تسمح للتلميذ باكتساب الوسائل التي تساعده على التكيف

الفاعل مع محيطه، وهي التربية التي تكون فردا قادرا على تحمل المسؤولية الملقاة على عاتقه كفرد واع بانتمائه التاريخي، والاجتماعي والحضاري.

المبحث الثالث: مقاربات المنظومة التربوية الجزائرية

-عرفت المنظومة التربوية الجزائرية بعد الاستقلال ثلاث مراحل رئيسية أو ثلاث مقاربات مختلفة وهي:

1-المقاربة التقليدية (المقاربة بالمضامين).

تقوم هذه المقاربة على أساس المحتويات، فالنمط البيداغوجي بها تقليدي حيث إن المدرس يشرح الدرس، وينظم المسار، وينجز مذكرات، ويكون المتلقي (التلميذ)، يستمع ويحفظ، و يعيد ما حفظه، أي أن وظيفة التلميذ تقتصر على القيام بعمليتين هما:

- **العملية الأولى**- اكتساب المعرفة كمقررات جاهزة كما ونوعا.
- **العملية الثانية**-استحضار المعرفة في حالة المساءلة.

لقد تعرض المنهاج التعليمي الكلاسيكي في العصر الحديث لهجوم عنيف من طرف علماء التربية وعلماء النفس وغيرهم، لكونه أغفل"في أسسه وأهدافه مجال اهتمامات التلاميذ، وفروقهم الفردية وإمكاناتهم الذاتية وحاجاتهم ورغباتهم ودوافعهم، وحريتهم في اختيار الأسلوب التربوي الذي يمكنهم من الحركة بكل حرية ضمن كل الأنشطة التربوية التي يتعاملون معها فكان ذلك ان قيدت حركاتهم الفكرية والسلوكية والانفعالية." وجاءت تنشئتهم تقوم على التبعية والتقليد خالية من كل ما يدفع في اتجاه التحرر والإبداع والتطور والازدهار.

لقد أسهبت كتب التربية الحديثة في سرد عيوب التربية التقليدية، إذ ألصقت بها جملة من العيوب، ولعل من أهمها.[1]

نقل المعلومات والتلقي السلبي للمتعلم: في هذا المجال تصبح مسؤولية المدرس تحضير المعلومات، ونقلها للمتعلم، ومن ثم يصبح المدرس بمثابة جهاز إرسال.

[1]- خير الدين هني، تقنيات التدريس، وزارة التربية الوطنية، ط1، الجزائر، 1999، ص25.

التقليد والمحاكاة: هذه الخاصية- على حد تعبير إميرسونEmerson – هو: نوع من الانتحار، فهو في أفضل أشكاله صور طبق الأصل من الموضوع، وفي هذه الحالة تختفي شخصية المقلد في شخصية المقلد-بفتح اللام – عموما، ما يقوم به المعلم من نشاط، لأجل نقل المعارف إلى عقول التلاميذ.

ويتميز دور المعلم هنا بالإيجابية، ودور التلميذ بالسلبية في معظم الأحيان، بمعنى أن التلميذ غير مطالب بتوجيه الأسئلة، أو إبداء الرأي، لأن المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة بالنسبة للتلميذ.

2-المقاربة بالأهداف:

في النظرية التقليدية يكون محتوى الدرس هو محور العملية التعليمية، لأن واضعي المقررات والمدرسين يلجؤون إلى المعرفة المتوفرة التي هي عبارة عن إنجازات سابقة مخزونة في الكتب، المراجع والوثائق. ومن هنا يعمل الأستاذ على النقل والتلخيص والترتيب، ويفترض أساسا أن يكون عقل التلميذ"مستودعا" فارغا ينبغي ملؤه" بالمعرفة.

بينما في التعليم بواسطة الأهداف يتم تحديد المحتوى انطلاقا من معايير تضبطها الأهداف التي تساعد على بناء واختيار محتوى الدرس الذي يطرح عادة على شكل سلوكات وأنشطة يقوم بها التلميذ، وليس على شكل ملخصات للمعلومات والأفكار. وانطلاقا من أهداف محددة يستطيع المدرس أن ينظم عناصر المحتوى وفق الترتيب والأهمية النسبية للأهداف التي حددها.

ويمكن تقسيم طريقة التعليم بواسطة الأهداف إلى ثلاثة مراحل، هي:[1]

-**المرحلة الأولى:** ما قبل الفعل التعليمي، (صياغة الأهداف) وتكون من خلال الإجابات عن الأسئلة التالية.

[1]- عثمان آيت مهدي، من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات، 2011، ص187.

-لماذا هذا الدرس؟

-ما الذي أريد تحقيقه في سلوك التلميذ؟

-ما الذي يكون قادرا عليه التلميذ في نهاية الدرس؟

المرحلة الثانية: الفعل التعليمي، (المحتوى، الطريقة، الوسائل)، ويكون إجابة عن الأسئلة التالية:

-ما هي المادة الملائمة للأهداف المحددة؟

-ماذا يتعلم التلاميذ في نهاية الدرس؟

-كيف تقدم المادة لتحقيق الأهداف المحددة؟

-هل تكون الطريقة إلقائية أم حوارية أم تترك للتلميذ فرصة البحث والاكتشاف؟

-ما هي الوسائل التي يستعين بها لإنجاز هذا الدرس؟

المرحلة الثالثة: ما بعد الفعل التعليمي، (تقييم النتائج) ويتضمن الأسئلة التالية:

-هل حقق التلاميذ النتائج المحددة من الدرس؟

-كيف أقوم عمل التلاميذ وأقيس مستواهم؟

-متى أنجز التقويم، في أول الدرس أم في آخره؟

-ما هي أدوات هذا التقويم (تمرين كتابي أسئلة شفوية)؟

المبحث الرابع: المقاربة بالكفاءات.

تمهيد:

في هذا العرض النظري ستجد أيها القارئ ما يدعم ويعزز مكتسباتك في ميدان الكفاءة بصفة عامة، وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بشكل خاص وقد حاولت الاختصار قدر المستطاع حتى لا أثقل عليكم بتكرار ما افترض أنكم قد تمكنتم من استيعابه من المفاهيم النظرية الخاصة بهذا المجال لكن التذكير ببعض المفاهيم والمعلومات ضروري كمنطلق لفهم الجانب التطبيقي والحكم بمدى الالتزام بأسس هذه البيداغوجيا والانسجام بين ما هو مطروح نظريا وبين تطبيقه في الميدان، كأهداف وأسس التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات، وموضوع التقييم وعلاقته ببناء الكفاءات مع تحديد مهام الأستاذ وأدوار المتعلم في بناء التعلم في إطار هذه البيداغوجيا.

وكذا خصصت شقا نظريا خاصا باللغة من حيث تعريفها وآليات اكتسابها ومراحل النمو اللساني لدى الطفل وعلاقته بالتعلم، وذلك كمنطلق نظري أساسي في المعرفة العلمية الصحيحة للمادة.

وإدراك أهميتها في التعلم بصفة عامة، إضافة إلى تعقيداتها من حيث هي مادة دراسية أساسية، وفي هذا الإطار أشير إلى أن التحدث عن تعلم لغة يصعب فصله عن دراسة التعلم بكنيته، نظرا لارتباط هذا الأخير باللغة.

1-تعريف الكفاءة وأنواعها:

1-1-تعريف الكفاءة:

تعريف الكفاءة العامة: "هي وضعية تجنيد مجموعة منظمة من المعارف والمعارف الفعلية والسلوكية قصد تغطية مجموعة معينة من المهام.[1]

-"هي القدرة على الفعل الايجابي في مواجهة مجموعة من الوضعيات التي نتمكن منها لاستعراضنا المعارف الضرورية مع القدرة على تجنيدها بشكل مناسب وفي وقت محدد قصد حل مشاكل حقيقية" (فليب بيغنود)[2]

- تعريف النفسي اللغوي للكفاءة:

-هي نتيجة تجريد وتمثيل المعطيات اللغوية بحيث تكون قابلة للملاحظة مباشرة، وتنتمي إلى ميدان الكلام أو التأدية"performances" التي تنضوي تحتها: الأفعال اللغوية الفردية، و النصوص والخطابات...وكلها في الأصل مرتبطة بوضعيات وآليات نفسية خاصة بالفرد كالذاكرة والانتباه والمشاعر...[3]

-"وهي جهاز من القواعد المخزونة من طرف الفرد المتكلم، تمكنه من فهم وإنتاج عدد لا متناهي من الجمل".[4]

---

[1]- (le décret22mission !22الانترنت)

[2]- Philipe Perrenoud*(l'approche par compétences durant la scolarité obligatoire/الانترنتf.de psychologie et des sciences de l'education.un Genève :1996)

[3]"معجم:-LAROUSSE "Dic.de la linguistique et des sciences du langage

[4]"معجم:-LAROUSSE"Dir .fondamental de la psychologie

1-2-أنواع الكفاءات:

-**الكفاءات الختامية (compétences terminales)**: هي كفاءات تضم نصف أو ثلث تعليمات السنة في المادة وهي بمثابة هيكل البرنامج تستمد من الكفاءات المستعرضة، ويتم التقييم على أساسها.

-**الكفاءات المستعرضة (compétences transversales)**: هي كفاءات عامة تنطبق على عدة مواد كالبحث عن معلومة أو معالجة معلومة...وتقييمها صعب لذا تقيم ضمن

الكفاءات الختامية"[1]

وتتفرع إلى أنواع منها:

-**كفاءات ذات طابع اتصالي:** ترمي إلى تنمية بعض السلوكات التي تمكن كل تلميذ من تحديد وضعيته تجاه نفسه ومحيطه وبيئته.

-**كفاءات ذات طابع منهجي:** هي كفاءات خاصة بالمعارف الفعلية التطبيقية، وتدل على طريقة أو منهجية التلميذ في تنظيم عمله.

-**كفاءات ذات طابع فكري:** هي كفاءات خاصة بالمعارف الفعلية المعرفية"[2]

[1]-المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية(برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية-PARI -2006، ص19)-تقديم: الدكتور بوبكر بن بوزيد"وزير التربية الوطنية"- سابقا.

[2]- الانترنت(Le Décret22Mission !22) نفس المرجع السابق.

2-مفهوم وأهداف وخصائص بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

2-1-مفهوم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وأهدافها:

*هي "وضعية استعمال مجموعة من المعارف والمعرفة العملية والوضعيات التي تسمح بإتمام بعض الأفعال".[1]

*"إن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تصور عام يشرح طريقة تعلمية، تسعى إلى التعلم الإدماجي غير المجزأ" وتهدف إلى:

-جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد بفعالية في حياته المدرسية والعائلية، راشدا وعاملا ومواطنا....

-جعل المعارف المدرسية صالحة للاستعمال في مواقف الحياة، حيث تكون المكتسبات أكثر وضوحا وارتباطا فيما بينها والتركيز أكثر على الوظيفي منها:

-صب الاهتمام على الأهم دون المهم وبالتالي، فالمكتسبات في تناسق تدريجي وتوظيف متصل ذات دلالة، ومنه تدريجيا تستغل هذه المكتسبات المتراكمة في بناء التعليمات الداخلية، وتوضع في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا، إلى غاية الوصول غلى صنع متعلم كفء.

2-2-خصائص بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

-**تفريد العملية التربوية:** بإسهام المتعلم في بناء أحكامه بنفسه بفعالية

-الاستقلالية والمبادرة: خاصة في إنجاز المشاريع

-**الانتاج:** من خلال ما ينجزه من أعمال أو حل للوضعيات المقترحة

-**البراغماتية:** حيث تتجه المادة التعليمية إلى ما ينفع في شتى المجالات.

[1]- الانترنت(Le Décret22Mission !22) نفس المرجع السابق.

-الإبداع وإذكاء فكر المتعلم: وذلك بدفعه إلى بناء التعلم عن طريق نشاطات متنوعة وثرية، وكذا من خلال ما يجتهد في اكتشافه بنفسه، وتجنب تقديم المادة التعليمية جاهزة.

-تحقيق عناصر الكفاءة: المتمثلة في:

-المعرفة(savoir)-المعرفة الفعلية(savoir faire)- المعرفة السلوكية(savoir être)

3-أسس التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات:[1]

3-1-التعليم ببناء الكفاءات:

إن التعليم في إطار بناء الكفاءات يستدعي تجنيد الموارد الضرورية قصد حل وضعيات مشكلة، مع التفكير في ظروف نجاح الفعل التعليمي واكتساب كفاءات جديدة والكفاءات تبنى على طول المشوار الدراسي، وحتى نتحدث عن الكفاءة لابد من"النجاح مع إدراك سر النجاح"

والمعرفة في بناء الكفاءات هي مجموعة من الموارد الخاصة بالمتعلم(المعارف والمعارف الفعلية و المعارف السلوكية) ولا نسمي كفاءة إلا إذا كانت هذه الموارد قابلة للاستعمال في إطار وضعية جديدة.

3-2-خصائص وضعيات المشكلة: حتى تكتسب بشكل إيجابي لابد لوضعية المشكلة أن تكون:

***معقدة:(complexe):** تستدعي توظيف عدة موارد مختلفة من حيث طبيعتها وهي المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية إضافة إلى موارد مختلفة المصدر وهي: الموارد الداخلية المكتسبات القبلية والموارد الخارجية(الكتب والمراجع المعتمدة)

[1]-الانترنت(Le Décret22Mission !22) نفس المرجع السابق

*مصطلح لساني يقابله في اللغة العربية "الكلام أو التأدية" ويقابل مصطلح الكفاءة لدى تشو مسكي.

*هادفة(finalisée) إلى فعل واقعي.

***متفاعلة داخليا(interactive):** فالتلميذ في عملية التعلم يمر بعملية داخلية بينه وبين المحيط وأثناء تحليله للوضعية يستطيع توظيف الموارد اللازمة لحلها، ويحدد ما ينقصه

ويقرر اختيار المنهجية.

- **مفتوحة: (ouverte)**لا تكون المنهجية ولا المنتوج المطلوب واضح كليا، إذ عدة حلول تكون ممكنة.

- **جديدة:** فحتى بالنسبة للوضعيات من نفس الجنس لابد أن يتغير المضمون حتى لا يكون العمل مجرد إعادة لوضعية سابقة.

ومن خصوصيات وضعية المشكلة أنها:

-تثير كفاءة جديدة

-تكسبه كفاءة جديدة

-تستدعي عدة مستويات من الكلام"performance"

-أن يكون التلميذ محور التعلم.

3-3-التقييم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

يرتكز التقييم في بيداغوجيا الكفاءات على ثلاث ركائز هي: الكفاءة، الوضعية، التقدم والتقدير فالكفاءة تقيم حسب تعقيدها والموارد اللازم توظيفها لتحقيقها، وتقيم في إطار وضعيات متدرجة في الصعوبة، وأخيرا يتم تقدير تقدم المتعلم في أطار الفروض والاختبارات، وفيما يلي تعرض عليكم بشيء من التفصيل والتوضيح:

أ-**الكفاءة ومواردها:**[1]سكالون("G.Scallon"2004)يقترح خمس موارد للكفاءات يتم التقييم على أساسها وهي كالتالي:

- **المعارف:** وتتميز بكونها محفوظة في الذاكرة واسترجاعها يتم عن طريق أسئلة مباشرة مثال" ما هي عناصر الجملة الفعلية؟".

- **المعارف الفعلية:** هي معارف وظيفية تتمثل في تطبيق المعارف أو القواعد مثال" حدد عناصر الجملة التالية: تصفح التلميذ كتابه".

- **المنهجية:** تتمثل في اختيار التلميذ الطريقة أو الوسيلة التي توصله إلى الهدف مثال: البحث عن وظيفة كل عنصر في الجملة بطرح ذاتي لأسئلة هادفة مثل من قام بالفعل؟ ليحدد الفاعل(وهو التلميذ)" وإن كان في إطار حل وضعية أو إنجاز مشروع فالتلميذ يختار الوسائل والخطوات التي توصله على الهدف.

ب-وضعيات التقييم:

المنطلق في التقييم في إطار الوضعيات يكون بالتدريج في الصعوبة، فالبداية تكون بطرح سؤال مباشر لا يتطلب مجهود من طرف المتعلم ثم تتدرج في الصعوبة إلى أن نصل إلى طرح وضعيات ترغم المتعلم على استحضار ماهو بحاجة إليه من موارد ووسائل ومنهجية.

وأثناء التقييم لابد من مراعاة التجربة الشخصية لكل متعلم مع الانطلاق من وضعية كمورد لصياغة الوضعية المستهدفة والوضعية المورد هي من الوضعيات التي قد سبق وأن تمرن عليها المتعلم في الوحدات التعليمية المشتركة أثناء عملية التعلم.

ووضعيات الكفاءة والتقييم تتمثل في ثلاث أنواع متدرجة في الصعوبة: تطبيقات مركبة(taches complexes). ووضعيات مشكلة ووضعيات مشكلة مركبة.

[1]- G.Scallon(2004) :Evaluer pour faire apprendre dans une approche par compétences

***التطبيقات المركبة:** تدخل في تقييم وحدة أو نشاط من الوحدات المستهدفة في إطار كفاءة مشتركة وتشمل عموما التطبيقات المقترحة في الكتاب.

***وضعيات مشكلة:** يمكن أن تدخل في وضعيات تقييم مجموعة وحدات مشتركة كما تكون منطلق بناء كفاءة أو مورد من موارد الكفاءة المستهدفة في إطار التعلم.

***الوضعيات المركبة أو المعقدة:** تتمثل في المشاريع المقترحة للثلاثي أو السداسي أو العام الدراسي أو في تقييم الختامية أو حتى المرحلية.

3-4-التعلم والتقييم:[1]

في وضعيات التعلم: التلميذ يلتقي مساعدة من طرف أستاذه عن طريق طرح أسئلة من حين لأخر للتأكد من استعداد كل تلميذ لحل الوضعية، ويمكن أن يتلقى مساعدة أحيانا من طرف زملائه في إطار العمل ضمن أفواج، فذلك يساعد التلميذ على التعلم.

في وضعيات التقييم: يجب التأكد من أن التلميذ يستطيع تجنيد موارده وحده و ذلك بإنجاز عمل فردي يكون عفوي دون مساعدة أو إشارة لكن يمكن أن يوظف الموارد الخارجية إذا كانت الوضعية تستدعي ذلك دون أن يفرض عليه ذلك.

التقدم: يجب متابعة التقدم الذي يحرزه التلميذ في تنمية كفاءاته وذلك بعرض عدة وضعيات من نفس العائلة ما يساعده على التقدم في التحكم في الكفاءات ومع التدرج في الصعوبة يمكن أن نكتشف مدى تقدم وتمكن التلميذ من الكفاءات، وإضافة إلى نوعية الإنتاج الذي توصل إليه في وضعيات من نفس درجة الصعوبة.

نمو الاستقلالية: أي قدرة التلميذ على إنجاز عمله بنفسه دون مساعدة وبعفوية

وذلك يلاحظ خاصة في انجازه للوضعيات المماثلة.

[1] - G.Scallon(2004)(نفس المرجع السابق).

-درجات المساهمة:(0): غير ناجح حتى بمساعدة./(+): ناجح لكن بمساعدة /(^{0}+):ناجح بعفوية بدون مساعدة.

3-5-مهام الأستاذ ودور المتعلم في بناء التعلم:

أ- **مهام الأستاذ في بناء التعلم:** تكميلا لدوره التربوي، في إطار هذه البيداغوجية الجديدة، فالأستاذ على عاتقه اكتساب التلميذ الثقة في نفسه ومحو كل أثر في ذهنه وسلوكه مما تعود عليه سابقا من كونه وعاء تفرغ فيه المعلومات فحسب، كما عليه أن ينقل دوره من الإلقاء والاجتهاد في جمع كل التفاصيل وتعقيدات الدروس، إلى التوجيه والتخطيط المحكم في تسطير الكفاءات وصيانة وضعيات التعلم المناسبة لبنائها والتقييم على أساسها، والسعي بكيفية وليس بكمية في بناء الكفاءات المستهدفة باختصار فالأستاذ يصبح بيداغوجيا وليس مصدرا وحيدا للمعرفة.

وفيما يلي ما اقترحه سكالون من خطوات يسلكها الأستاذ في تنظيم التعلم:

-يقترح وضعيات التعلم التي يجب أن تحرك الموارد الضرورية لاكتساب المعرفة

-يحدد الوسائل التي تمكن من جعل المعرفة في متناول التلميذ

-جعل التلميذ في محور التعلم

-ابتكار علاقة بيداغوجية بينه وبين المتعلم.

-حمل التلميذ على التفكير في أفعاله الخاصة في وضعية معينة.

مع تدريبه على:

-المعرفة الصحيحة للإشكالية في الوضعية المطلوبة

-تحديد الموارد التي ستكون ضرورية وتنظيمها

-تحديد الكفاءة وتحليل وضعية التعلم مع مراعاة مستوى اكتسابه لموارد الكفاءة.

ب- دور المتعلم في بناء التعلم"الكفاءات": بينما كان التلميذ يتلقى معارفه من أساتذته كمصدره الوحيد للمعرفة، وبينما كان كراسه مخزنا آليا لهذه المعرفة، يستدل بها أوقات الحاجة(أثناء الفروض والاختبار)، وذلك من غير وعي ولا ربط لمكتسباته في المادة، لينتهي العام وقد قدر عليه أن ينهي برنامجا طويلا دون مراعاة لحاجاته ونقائصه وقدراته وما ينتهي العام إلا ويتنفس الصعداء إذ ترتاح ذاكرته من الشحن و التعبئة ويلقي بكراسه في المزبلة، نفس الخطوات تتكرر طوال مشواره الدراسي.

أما في إطار هذه البيداغوجيا، فالمتعلم يصبح بحق محور عملية التعليم والتعلم، لما تسند إليه مسؤولية اكتساب الموارد الضرورية لبناء كفاءاته، ويستدعي مرارا على توظيف مكتسباته بنفسه في إطار حل متواصل لوضعيات مختلفة ومتدرجة في الصعوبة، تحضيرا لتقييمه الذي سيتم على أساسها، وإضافة إلى سعيه في النجاح، يسعى في توظيف معارفه في حياه، كما تنمو فيه بعض السلوكات الايجابية: كروح المسؤولية والثقة في النفس، وروح المبادرة وحب البحث و الاستطلاع وفيما يلي ما اقترحه سكالون من أدوار المتعلم.[1]

المتعلم مدعو لحل وضعيات متدرجة في التعقيد وتجنيد أقصى حد من الموارد.

-المتعلم يوظف إمكاناته المعرفية من جهة والاجتماعية والعاطفية من جهة أخرى

-في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات النمو الفكري لدى المتعلم يجب أن يكون ذات دلالة.

-وفي إطار تشجيع البحث عن الدلالة فبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تثمن السبيل نحو المواطنة المسؤولية، بحيث يكون قادرا على بناء علاقات مع نفسه ومع العالم ومع الله.

[1]- نفس المرجع السابق"G. SCALLON "

4-باب اللغة:

4-1-تعريف اللغة:

أ. **تعريف اللساني:** "اللغة هي قدرة خاصة بالنوع البشري للتواصل بفضل جهاز من الرموز المنطوقة التي تحتاج إلى تقنية جسدية معقدة، مع افتراض وجود وظيفة رمزية ومراكز خاصة في المخ، وهذا الجهاز من الرموز المنطوقة المتداولة بين جماعة معينة تشكل لغة خاصة.[1]

ب.**التعريف النفسي:**"اللغة هي ملكة إنسانية، تعتبر الأداةالأساسية للتواصل بالأفكار والمشاعر بين الأفراد، وتعتبر وسيلة التحليل والتعبير الفكري لدى الفرد، بواسطة جهاز مدعم برموز وإشارات تربط بينها قواعد ويعبر عنها شفهيا وكتابيا أو إشارات".[2]

4-2-آليات اكتساب اللغة:

لابد من توفر عدة آليات وأسس حتى يتمكن الطفل من اكتساب لغة الأم أو التلميذ من اكتساب اللغة الفصحى أو الأجنبية وهذه الآليات تتمثل في:

أ. القدرة على الكلام:

يقصد به سلامة المخ والجهاز العصبي والحواس المسؤولة على نقل الرسائل الحسية وتلقي الإجابة، مع نمو الباحات"،[3]الخاصة بالحواس واللغة في المخ، التي تعمل على الترميز وفك الترميز اللغوي"،[4] بطرق معقدة ودقيقة جدا ونمو القدرة اللغوية لدى الطفل تمر على مراحل هي:

---

[1]-معجم "Dic.linguistique et sciences de langage (LAROUSSE)"

[2]- معجم "Dic.F.Psychologie (LAROUSSE)"

[3]-: الباحات هي مناطق في قشرة المخ، وكل باحة تكون مسؤولة على وظيفة حسية أو إدراكية أو لغوية معينة

[4]-الترميز: هو عملية ذهنية تقوم بتحويل الصورة اللفظية لمعلومة تتلفظ عن طريق الحواس إلى رموز

فك الترميز: هو تحويل الرمز إلى صورته اللفظية العادية.

*تحديد المعاني لكل المسميات وكل ما يحيط به عن طريق الحواس (اللمس، الشم، الرؤية، الذوق)

*تخزين المعاني في الذاكرة، وهذا التكرار يلعب دورا في مساعدة خلايا الذاكرة على تخزين كل التفاصيل

*الفهم اللغوي: يبدأ الطفل بتكوين الصورة الصوتية للكلمات كأسماء الأشخاص والأشياء المخزونة في ذاكرته، ويبدأ في الفهم تدريجيا بربط الأشياءوالأشخاص وكل ما يحيط به من ظروف بصورها الصوتية، ليستنتج المعاني.

*وآخر مرحلة يصل إليها نمو القدرة اللغوية لدى الطفل هي التعبير اللغوي، فبعد تصنيف المعاني وفهم المنطوق والمحسوس وانطلاقا من الصورة الصوتية للكلمة، تشتغل المنطقة الحركية في الدماغ الخاصة بترجمة الرسائل اللغوية العصبية إلى أفعال منطوقة، وهكذا يتمكن من نطق الكلمة.

ب.معرفة الكلام: (le savoir parler)

المنطلق يكون من معاش الطفل، فيكون حسب كمية وتنوع الظروف التي يعيشها إضافة إلى طبيعة الأحاسيس التي يشعر بها أثناء تجارب سعيدة أو محزنة، وذلك يكون عن طريق إدراك جميع المعاني مع الحركية بصفة عامة.

فمن معاشه يستخلص المعاني، والمعرفة التي يكتسبها عن نفسه أولا ثم عن الأشخاص والعالم المحيط به وتكمل المعرفة الكلامية لدى الطفل إذا تمت لديه بشكل سليم بعض المفاهيم المتمثلة في: الجانبية– المخطط الجسدي– المكان– الزمان.

ج-الإرادة في الكلام:

تكون في مستوى التواصل وترتبط بالجانب العاطفي، والعواطف مكتسبة نتيجة معاش الطفل أي طبيعة ونوعية الظروف السابقة وطبيعة ونوعية الظروف الحاضرة فالمعاش العاطفي للطفل يدخل في الوضعية الحاضرة فيسمح بتحرير ودفعه للكلام أو العكس تكفه عن ذلك، لذا فالتعلم الجيد لابد أن يفتعل في حركية وفي عواطف إيجابية.[1]

4-3-النمو اللساني والتعلم:

أ- اكتساب اللغة ووظائفها:

حسب فيجو تسكي"(1935-1962)Vysotsk L.S " اللغة تكتسب أولا في وظيفتها الاجتماعية، ثم تحول إلى وظيفتها الذاتية كوسيلة لتعديل السلوك وأداة الفكر.

وبالنسبة لهامر وبلون"(1983-1989)Mamers et blanc " فإن رافد التطور اللساني ينبع من الوسط الاجتماعي، حيث يحاط الطفل بطابع لساني مرتبط بمعاني اجتماعية خاصة، والطفل يحول هذه المعاني إلى ذاتية لنمو هويته، مما يخلق لديه دافعية التعلم واستعمال اللغة كل هذا في البداية يؤدي إلى تطوير الكفاءة التواصلية ثم الكفاءة المعنوية وبالتالي فالطفل يتعلم كيف يوظف اللغة كوسيلة معرفية بمجرد أن يكتسب أدنى القدرات اللغوية الممكنة.[2]

واللغة كجهاز ترتكز على قواعد تركيبية(الصرف والنحو والنطق والبراغماتية) تحد من إمكانية المكونات اللغوية(combinatoire)، وهذه القواعد تختلف من لغة لأخرى ، والتمكن من نحو لغة طبيعية يتم بشكل تطوري حيث تتدخل تنبيهات المحيط التي تتعقد حسب تعقيد

[1]-دليل تطبيقي ص: من 7 إلى 35(le développement du langage –David M.Roulin*-Edition : la Liberté Inc. Québec* m. a Orthophonie)

[2]- معجم علم النفس(نفس المرجع السابق)

قواعدها الأساسية والمحيط يلعب دور في توفير التجارب اللازمة أمام الطفل بشكل كاف يجعله قادرا بنفسه على تكوين نحو مواقف للغة الأم في زمن قصير.

ب- منحى الدراسات اللسانية الحديثة:

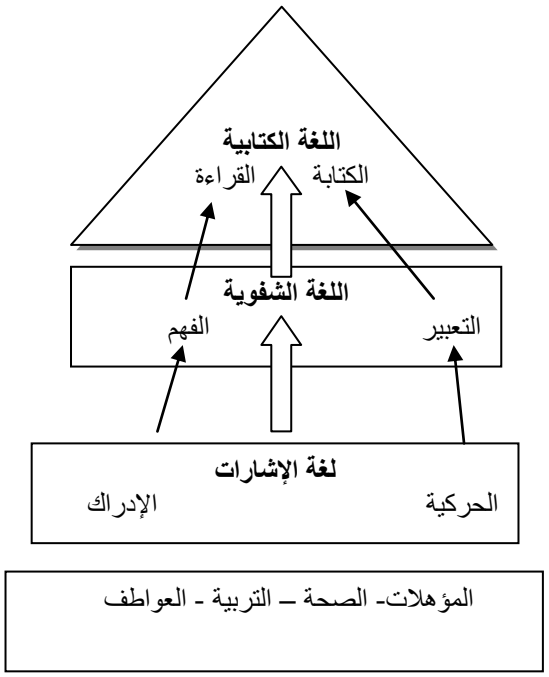
- علم النفس الاجتماعي يعرف اللغة انطلاقا من وظائفها أكثر من شكلها خاصة منها وظيفة التواصل.

- علم النفس اللغوي[1] يدرس السلوك اللغوي والآليات النفسية التي تساهم في استعمال واكتساب اللغة من "دي سوسير" الذي ميز بين اللغة"Langage "(الجهاز اللساني الخاص بمجتمع ما والكلام)"la parole"(فعل الكلام) إلى نهاية شومسكيM. Chomsky أب النحو العام الذي يميز بين الكفاءة (معرفة قواعد لغة معينة) والكلام "" (استعمال لغة معينة في وضعية واقعية أو حقيقية) كريستالcristal الذي يؤطر السلوك الفطري للنمو وفي دراسة السلوك اللغوي ويدرس الجانب التواصلي للغة بين البشر إلى جانب دراسة الدور الوظيفي المعرفي للغة وتحلل دور اللغة في العلاقات المتبادلة بين الأفراد ونتائج المحتويات اللسانية، والثقافية والاجتماعية وأثرها على السلوك أثناء دراسة اللغات.

- دراسة اللغة اليوم تعد جانبا من العلوم المعرفية، وتعد اللغة كتكوين معقد داخلي يمثل جزاء من المعرفة الاجتماعية، والسلوك اللغوي بفعل اصطلاحات خاصة بعمليات معرفية ودافعية ناتجة عن جعل الأفعال المتبادلة داخليا بين الفرد ومحيطه الاجتماعي ذاتية وينقل معنى المحتوى في شكله الكلامي(verbale)، لكل المعلومة تخص المرتبة الاجتماعية والانتماء الاجتماعي(l'identité sociale) مع وضعية المتكلمين.

[1] علم النفس اللغوي هو اختصاص يدرس السيرورات النفسية التي تتحكم في استعمال واكتساب اللغة بصفة مباشرة او غير مباشرة.

ج- هرم النمو اللساني:[1]



فهذا الهرم يبين لنا بتسلسل مراحل النمو اللغوي لدى الطفل العادي، أي تتوفر فيه كل المؤهلات والقدرات مع تمتعه بالصحة الجسمية والنفس حركية والعقلية، ونشأ في محيط أسري يوفر له التربية وينمي عواطفه.

فالمرحلة التمهيدية تكون باكتساب الطفل لغة الإشارات مع نموه الحركي والإدراك، ثم يصل إلى مرحلة اللغة الشفوية مع تطوير قدراته الحركية خاصة فيما يخص أجهزة النطق إلى قدرة تعبيرية، و نمو إدراكه لبلوغ مستوى الفهم والمرحلة الأخيرة التي يبلغها النمو اللغوي لدى الطفل هي" اللغة الكتابية" وذلك بعدما يكتسب الطفل قدرة تحويل الكلمات المنطوقة إلى رموز خطية يتمكن بالتدريب من قراءتها. ونخص بالذكر فيما يخص هذه المرحلة أن هناك بعض المكتسبات الأولية (les pré requis) التي يجب ان تنمو لديه كالجانبية[2] والتموقع الزماني والمكاني.[3]

[1]- le développement du langage (نفس المرجع السابق) ص36.

[2]-مصطلح يعبر عن اكتساب الطفل مفهوم الجوانب أو الاتجاهات.

[3]-مصطلح يعبر عن اكتساب الطفل مفهومي الزمان والمكان بالمقاربة مع موقع جسمه.

4-4- اللغة والتعلم:

إن القدرة على الكلام والتمكن اللغوي مرتبطان بالفكر، حيث يمكن الكلام الفكر من تكوين مجموعات قادرة على التمييز المعيش الحاضر والاصطلاح للتجربة وطبعها بالطابع الاجتماعي، و بالتالي فاللغة لا تعد مجرد وسيلة للتواصل ودراستها تصعب إن حاولنا فصلها عن الجانب المعرفي.[1]

حسب دافيد رولان (**David roland**) مرجع التعلم هو تعلم اللغة منذ أن علم الله أدم الأسماء والتعليم بمجمله هو تعليم اللغة، فعلى طول المشوار الدراسي يتم ترتيب المعلومات حسب نمو العمليات العقلية بفضل نمو اللغة، والنتيجة أن أي اضطراب في التعلم معناه على العموم اضطراب لغوي.[2]

4-5-عوامل نجاح عملية التعلم:

- **النضج:** هو عملية داخلية لا شعورية تشمل جميع جوانب الكائن الحي، وهو ضروري في عملية التعلم الواعي.

- **الاستعداد:** عامل نفسي هام في عملية التعلم، ويكون مرتبط بالنمو العقلي والعضوي و الوجداني والاجتماعي.

- **الفهم:** عامل أساسي في عملية التعلم، ولا يتحقق بين المعلم والمتعلم إلا إذا توفرت شروط من أبرزها التجانس في النظام التواصلي، أي لابد أن تكون هناك لغة مشتركة بين المعلم و المتعلم كي تحدث الاستجابة الملائمة لعملية التعلم.

- **التكرار:** من الدعائم الأساسية التي تقوم عليها عملية التعلم، فهو استمرار لفعل العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة، وهي العلاقة التي تتحول إلى عادة لدى المتعلم، مما

[1]- معجم علم النفس(نفس المرجع السابق).

[2]- نفس المرجع السابق(le développements du langage).

يجعل الذاكرة قادرة على استيعاب المفاهيم، ولابد من أن يكون التكرار هادفا وموجها وفق خطة بيداغوجية و تعليمية معينة.

ومن سمات هذه البيداغوجية أنها تمكن المتعلم وتنمية قدراته ذات الصلة بالتفكير الخلاق والذكي بنفسه، وتجعل منه مركز النشاط في العملية التعليمية/التعلمية إذ تنقله من دائرة التعليم إلى دائرة التعلم الموجه، فيكتسب المهارات والقدرات وما المعلم فيها سوى مشرفا ومقوما لسلوك المتعلم،(الكفاءة إجرائية تستمد من الفعل والعمل وتسعى نحو غاية وهدف) لذا فهي حسب فهمنا امتداد طبيعي للمقاربة بالأهداف. وللتوضيح أكثر نقول أن المقاربة بالكفاءات تعتمد على مفهوم الكفاءة التي تشتمل بدورها على مجموعة قدرات:

(معارف + سلوكيات + مواقف مستقبلية).

5- مقارنة بين المقاربات الثلاث:

5-1-بين المقاربة بالمحتويات والمقاربة بالكفاءات:

المقاربة بتبليغ المحتويات	المقاربة بالكفاءات
المعلم مالك المعرفة، ينظمها ويقدمها للتلميذ	المعلم المنظم وموجه
التلميذ يكتسب المعرفة ويستهلك المقررات	التلميذ مساهم فعال في بناء معارفه بمختلف أنواعها
يرتبط المحتوى بكنوز المعرفة المتوافرة في الكتب والمراجع	المحتويات تحددها الكفاءة التي يأمل المدرس تحقيقها
عقل التلميذ مستودع فارغ ينبغي ملؤه بكنوز هذه المعرفة	التلميذ يعمد إلى البحث والاكتشاف
المعلم عارف والتلميذ جاهل	التلميذ بصدد اكتساب قدرات ومهارات ومعارف فعلية وسلوكية بمساعدة المعلم
*المعلم متكلم والتلميذ سامع	المعلم موجه والتلميذ مفكر
*المعلم منتج والتلميذ مستهلك	*المعلم محفز والتلميذ منتج
وسيلة التعليم تكاد تقتصر على الكتاب المدرسي	تتعدد الوسائل والأدوات كما تتعدد معايير اختيارها وتوظيفها
التقييم يكاد ينحصر في امتحانات مبنية على قياس الحجم المعرفي المخزون في الذاكرة	التقييم يتسم بالشمولية
ترتكز على منطق التعليم	نرتكز على منطق التعلم
التلميذ مستقبل للمعارف ومخزن لها	التلميذ محو التعلم
-البرنامج مبني على أساس المحتويات	البرنامج مبني على أساس الكفاءات.

5-2- الفرق بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات:

كثير ما توصف(بيداغوجيا الكفايات) على أنها تجاوز(لبيداغوجيا الأهداف)، غير أنه وصف جانب للصواب، إذ يصر الكثير من الباحثين المهتمين بالحقل التربوي- الدكتور/محمد الدريج خاصة- على أن(الكفايات) هي الجيل الثاني من الأهداف، كما أن النموذج الكفائي بالولايات المتحدة الأمريكية تبدو فيه الكفاية أقرب إلى الهدف السلوكي، حيث يعرف (أندرسون)ANDERSON الكفاية بأنها: "المعرفة والمهارة أو الموقف، حيث يمكن التفوق داخل وضعية خاصة"[1].

كما أن (كزافيي روجيرز) في محاولة أجراها للكفايات، اقترح نموذجا ينطلق من تقديم الأهداف، قبل أن يتم إدماج هذه الأهداف من خلال وضعيات، وفي هذا الإطار يقترح(روجيرز) ما يسميه الهدف الإدماجي النهائي والهدف الإدماجي الوسيط، بل إن هناك من يذهب إلى أن ما قدمته(بيداغوجيا الكفايات) من جديد هو ما يسميه بـ(إدماج التعليمات) وإعطاؤها ضمن (وضعيات دالة).

هذه التعليمات التي كانت- حسب المقاربة بالأهداف- مجزأة وخالية من المعنى وغريبة عن محيطها، لهذا فهو انتقال- كما يصفه المتخصصون- من التدريس بالمحتويات إلى التدريس بالوضعيات.

صحيح أن هناك فروقا جوهرية بين المقاربتين، بيد أن هذه الفروق لا تقطع بينهما، إذ تمثل (المقاربة بالكفايات) تواصل او إغناء (لبيداغوجيا الأهداف)، لذا حاولت تجاوز نقائص(بيداغوجيا الأهداف) التي تركز على اكتساب المعارف والمهارات(ماذا نتعلم؟)، وتهمل العمليات الذهنية التي تعتمل في ذهن المتعلم أثناء التعلم: ما العمليات الذهنية الموظفة أثناء التعلم؟ وذلك بالجمع بين الاهتمام بالمحتوى وبالعمليات المنظمة لعملية التعلم، من خلال اهتمامها بالمتعلم الذي لا يتعلم- حسب مبادئ المقاربة بالكفايات- إلا في

[1]- حاجي فريد، مرجع سابق، ص20.

(وضعيات دالة) يتمرس داخلها بكفاياته، ويدعمFilarsnier هذا الموقف بقوله: "تعتبر الكفاية وسيلة الاكتساب محتوى المادة، إذ لا يمكننا تنشيط(الكفاية) من الفراغ: أنه يجب استعمال محتوى المادة(موضوع التعلم) التي تدمج داخل سياق يحدد وضعية المهمة المقترحة على المتعلم، وذلك لجعلها(دالة) بالنسبة إليه".[1]

جدول يقارن بين(بيداغوجيا الأهداف) و (بيداغوجيا الإدماج)

المواضيع	بيداغوجيا الأهداف	بيداغوجيا الادماج
الخلفية النظرية	-ساعدت أعمالSkinner على نمو التعليم المبرمج الذي يختلف عن التربية التقليدية في: 1-تقسيم السلوك إلى وحدات جزئية 2-التنظيم التدريجي لتلك الوحدات 3-المكافأة الفورية لكل استجابة 4-ملاءمة نسق التعليم مع قدرات كل تلميذ	-ساعدت أعمال-Le Bot erg Deketele-Rey-Rogiers ...الخ على تطوير المفاهيم والخصائص المميزة للمقاربة بالكفايات التي نشأت في الوسط المهني المؤسسي قبل أن تستفاد منها المدرسة في: 1-إدماج مكتسبات المتعلم وإكسابه كفايات مستديمة. 2-المتعلم هو الفاعل يشارك في عملية تكوينه 3-يبني معارفه انطلاقا من تفاعله مع أترابه 4-ملاءمة نسق التعليم مع قدرات كل تلميذ(بيداغوجيا الفارقية).
	-يمر تحقق المشروع وفق المقاربة	-يعد المشروع وفق المقاربة في

[1]- جيلالي بوبكر، المقاربات التربوية في الجزائر بين الأهداف والكفاءات، ص285.

	بالأهداف بمراحل ثلاث: *تحليل الحاجات *برمجة الأنشطة التربوية *تقييم النتائج	الوضعية فهي المنطلق الأساسي لكل أنشطة التعلم. *يتبين المتعلم من خلال ما يمارسه من أنشطة جدوى التعليمات. *تقييم دوري للتعليمات وهو تقييم تكويني أكثر منه تقييم إشهادي جزائي
التعلم	*تركز خاصة على المعارف *يهدف إلى تعليمات محددة بدقة *تعلمات مجزأة(أهداف غير مدمجة) *متأثرة بالسلوكية *تتطور عادة خلال تمارين نظرية	*تركز، خاصة على المهارات والقدرات *تهدف إلى تعليمات عامة، غير مجزأة *تعلّمات مدمجة(معارف، مهارات، قدرات) *تعلّمات مدمجة(معارف، مهارات، قدرات) *متأثرة بعلم النفس المعرفي *تتطور غالبا من خلال أنشطة تطبيقية
المتعلم	*يتبين بسهولة النتيجة التي يجب بلوغها(محددة بدقة) *تركز على تعليمات مضبوطة، تهدف إلى أن يشهر المتعلم بالطمأنينة	*يصعب على المتعلم تبين النتيجة التي يصل إليها (عامة). تركز على تعليمات عامة تسعى إلى المبادرة (يمكن أن تخلق لدى المتعلم شعورا بعدم الثقة في بداية التعلم).

وضعيات	-يقدم المعلم وضعيات تعليمية متتالية يستثمرها متوخيا طريقة الاستجواب، ثم يكمل ما يراه مناسبا من شروح وتوضيحات، معتمدا طريقة العرض، فلا يسهم من ثم المتعلم إلا بتكرار ما يلقى عليه، وبالإجابة عن الأسئلة المطروحة، ذلك أن وضعية التعلم إنما هي وضعية مصطنعة مجزأة لا تحمل معنى بالنسبة إلى المتعلم، فهي بعيدا عن مشاغله واهتماماته.	-ينطلق المعلم في المقاربة بالكفايات من وضعيات اندماجية حقيقية ذات دلالة وثيقة الصلة بحياة التلميذ، فلا تقدم المعلومات والمعارف والمفاهيم منفصلة، بل تقدم مترابطة ومتكاملة، ضمن وضعيات طبيعية من نوع ما يعيشه التلميذ في حياته اليومية داخل المدرسة أو خارجها. -التأكيد على العمل الجماعي أثناء استثمار الوضعية الاندماجية. -يمكن أن تكون وضعية التعلم استكشافية تقدم في مرحلة الاستكشاف تتطلب البحث وإقامة المقاربة، لتنتهي إلى اكتشاف الحلول وبناء معارف جديدة.
التعليم	*أهمية التعليم التلقيني *مقاربة تحليلية *التخطيط للأنشطة بالنظر إلى الأهداف أولا، وما تم بالنظر إلى محتوى المادة.	*أهمية التعليم التفاعلي(الذي يركز على أنشطة التعلم وعلى التقييم التكويني). *مقاربة إجمالية *التخطيط للأنشطة بالنظر على الكفايات، ومن ثم إلى محتوى المادة

التقييم	*تقييم سهل *مقياس موضوعي *التقييم بواسطة سؤال وفي بعض الأحيان بواسطة المشروع *تقييم معياري، مقارنة بين التلاميذ *في العادة كمي *تبحث عن مشروعية المحتوى (تغطي مجموع محتويات المادة) *يصعب تحديد موثوقيتها *تخبر عن النتائج إلى الأهداف	*تقييم مشروط بمعايير *مقياس ذاتي(يحمل حكما معينا) *البحث عن الإدماج بين التعليم والتعلم والتقييم *التقييم بواسطة أو نشاط اندماجي *تقييم دوري ومنتظم: مقارنة النتائج بمحاكات النجاح *في العادة نوعي *تنتقي محتويات بالنظر إلى القدرات المدمجة *يسهل تحديد موثوقيتها *تخير عن درجة تملك المتعلم للكفايات وعن استراتيجيات التعلم

لئن كشفت هذه المقارنة عن تواصل منطقي بين المقاربتين، فإن(بيداغوجيا الإدماج) تحاول تفادي تجزئة التعليمات، وتعمل على إدماج المكتسبات، فتحديد البرامج لا يعني إذا مجرد صياغة جديدة للبرامج، ولكنه تصور جديد لمنزلة المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، باعتباره ذات فاعلة تعيد بناء وهيكلة معارفها، انطلاقا مما حصل لها من خيرات وتجارب

مدرسية وغير مدرسية، تساعده على حشد قدراته وكفاياته داخل وضعية اندماجية.[1]

والفرق بين المقاربتين كما نرى يكمن في المكان إذ أن المقاربة بالأهداف تضع نجاح المتعلم داخل إطار محدود "المدرسة" أو المؤسسة المكونة ومحتوى ذاكرة المتعلم" في حين

[1]- مناهج وزارة التربية و التعليم بالجزائر،2006.

أن المقاربة بالكفاءة ترى أن تحقيق الهدف خارج المؤسسة امتداد للتكوين داخل المؤسسة، حيث يكون المتعلم قادرا على توظيف مدخرات معارفه وخبراته ومهاراته معتمدا على نفسه حيثما حل وكيفما كان وضعه.

5-3-الكفاءة منطلق تنظيم وتوزيع وحدات المنهاج:

إن الكفاءة مصطلح أساسي في بيداغوجيا الكفاءات، وفي عمليتي التعليم والتعلم قائمتين عليه، فإذا تحدثنا عن بناء كفاءة فإننا نتحدث عن بناء التعلم، فمراحل بنا الكفاءة هي نفسها مراحل بنا التعلم وتسطر للكفاءات بأنواعها في المناهج والوحدات والأنشطة لغرض واحد ألا وهو بناء هذه الكفاءات.

إن الكفاءات الختامية المسطرة لمختلف المستويات من التعليم المتوسط تسعى بصفة عامة إلى الوصول بالتلميذ إلى فهم وتحليل وإنتاج شفهي وكتابي لمخلف أنماط النصوص التعبيرية:

الإخبارية، الوصفية، السردية، الحوارية، والحجاجية، وتتدرج الكفاءات في التعقيد والإتقان والإبداع، حسب المستويات، من السنة الأولى إلى الرابعة متوسط.

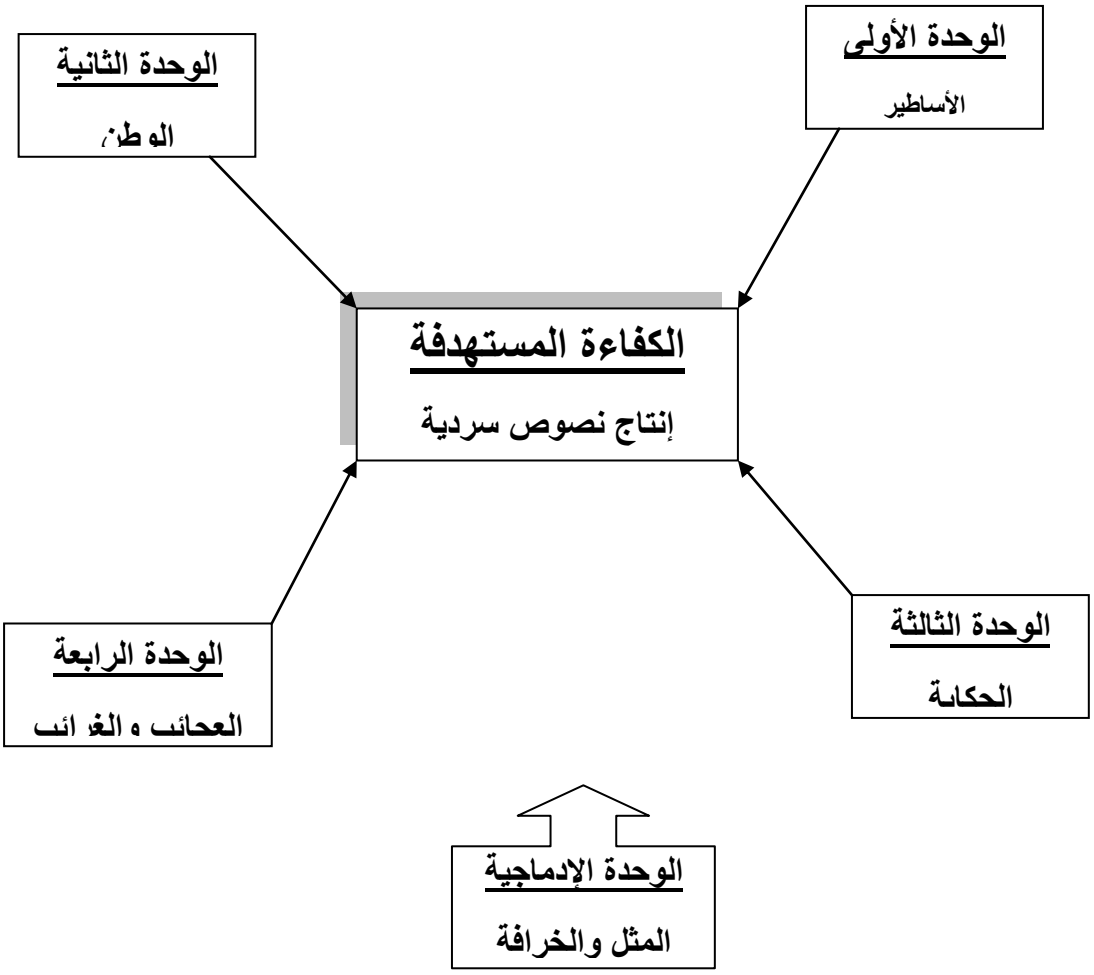
ولغرض تمكين التلميذ من الكفاءة والتدريب عليها ما أمكن، وكذا لتسهيل مهام الأستاذ في تحديد الكفاءة والوصول بالتلميذ إلى التحصيل وتقييم مدى كفاءته في الإنتاج والإبداع، ينبغي أن تتسلسل وحدات المنهاج حسب أنماط النصوص وأشكال التعبير التي تدخل في إطار بناء كفاءة مستهدفة واحدة، ومع كل مجموعة وحدات مشتركة في كفاءة المستهدفة(بين 4أو 5 وحدات) تدرج وحدة إدماجية، يتم فيها دمج جميع المكتسبات السابقة في سبيل التدريب وتحضيرا لتقييم الكفاءة الختامية"[1].

[1] - جيلالي بوبكر، المرجع السابق، ص288.

فمثلا ندرج جميع الوحدات التي تفي بتمكين التلميذ من فهم وتحليل وإنتاج نصوص سردية شفهيا وكتابيا في تسلسل، ثم ننتقل إلى توزيع وحدات أخرى في الوصف وهكذا... وفيما يلي التوزيع السنوي الخاص بمنهاج الثانية متوسط كنموذج توضيحي عن توزيع وحدات منهاج وفق الكفاءة الختامية، وهي بالنسبة للثانية متوسط" وهي بالنسبة للثانية متوسط" القدرة على فهم ومناقشة وإنتاج شفهي وكتابي لنصوص تنتمي إلى أنماط مختلفة مثل السرد والوصف والحوار..."[1]

ومخططان يوضحان توزيع وحدات في كفاءة مشتركة، وتوزيع أنشطة في كفاءة مستهدفة في أمثلة عن منهاج الثانية متوسط.

5-2- مخطط توزيع الوحدات حسب الكفاءة المستهدفة:



[1]-عن منهاج مادة اللغة العربية السنة الثانية متوسط، ص25 (وزارة التربية الوطنية-ديسمبر 2003).

هذا المخطط يوضح لنا من خلال مثال اشتراك مجموعة وحدات في إطار كفاءة مشتركة تحقق جزءا من الكفاءة الختامية، وأدرجت وحدة إدماجيه لغرض تعزيز تمكن المتعلم من الكفاءة وهذه الوحدة يمكن أن تلعب دور المراجعة قبل تقييم الكفاءة الختامية في نهاية العام الدراسي.

5-3 مخطط توزيع أنشطة وحدة وفق الكفاءة القاعدية: (نموذج)

هذا المخطط يوضح من خلال مثال اشتراك أنشطة وحدة في كفاءة مستهدفة، وهذه الأخيرة تحقق جزءا من الكفاءة المشتركة بين الوحدات.

6-مراحل دمج المكتسبات وبناء الكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط

6-1-السنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة متوسط:

أ.القراءة ودراسة النص:

تعريف: "هي مجموعة عمليات إدراكية لسانية ومعرفية، تمكن الشخص من فك ترميز وفهم و ترجمة جمل ورموز خطية خاصة بلغة معينة".

فالقراءة نشاط ذهني ونفسي يستلزم تدخل الشخصية بكل جوانبها، من حيث الفهم والنقد والتفاعل...لذا فهي تحتل الصدارة بين الأنشطة الأخرى، حيث تستغل النصوص في القراءة واستنباط الأحكام المختلفة، فضلا عن أنها تتخذ كسند أو منطلق دراسة قواعد اللغة من نحو وصرف وبلاغة....

والنصوص مختارة بما يناسب مستوى وقدرات التلميذ، مع مراعاة ميوله واهتماماته بشكل يبعث فيه الفضول، كما تساهم في تزويده برصيد لغوي جديد ومعلومات وثقافة متنوعة كذلك فالنصوص بتنوعها تلعب دورا في تغذية خياله، وصقل ذوقه وإثارة مشاعره، مع تنمية قدراته النقدية و التحليلية.

المراحل العامة:

الحصة الأولى:

التحضير:

مرحلة مهمة جدا تدفع المتعلم إلى العمل الفردي والاعتماد على النفس والاستقلالية في بناء المعارف وفق منهجية خاصة، مع اكتساب روح النقد والتحليل يوضع المتعلم في وضعية مشكلة، لما يطلب منه استخلاص فكرة النص العامة أو العناصر الأساسية، أو حتى الغرض منه مع تصنيفه أدبيا أو بيان لونه التعبيري وهكذا تجعل المتعلم يقوم بعدة عمليات، يقرأ النص ويفهمه ويميزه عن نصوص وأنماط أخرى، وعلى الأستاذ تحديد الوضعية بما يناسب النص.

وضعية الانطلاق: تكون عبارة عن وضعية مشكلة، تحفز المتعلم على التفكير والتحضير للجوانب في نفس الوقت يركز على مراحل الدرس.

وضعية المشكلة يمكن أن تهدف جانبا من الدراسة، مثلا استخلاص قيمة معينة(دينية، ثقافية، اجتماعية...)أو عبارة ذات دلالة أو صورة بيانية أو بديعية و الأفضل توجيهه إلى إجراء حوار أوإبداء رأيه حول موضوع النص أو الوحدة شفهيا.

-وضعيات التعلم:

-**القراءة الصامتة:** تعتبر ركيزة التدريب على القراءة الواعية العفوية، وتردف مباشرة باستنتاج الفكرة العامة دون توجيهه بأسئلة، إذ يمكن الاكتفاء بمساءلة التلاميذ حول موضوع النص ومطالبتهم بصياغة فكرته.

-**القراءة الجهرية:** يتدرب المتعلم خلالها على القراءة المعبرة والسريعة والمسترسلة في احترام قواعد النطق والوقف.

-**دراسة النص:** تكون بتصنيف النص أدبيا أو تعبيريا ومن حيث الأسلوب الغالب والعاطفة، واستخلاص العناصر إن دعت الضرورة ، كما يدخل في الدراسة المفردات والتعابير، كاستنتاج بنية وتوظيفها أو عبارة ذات دلالة أو دراسة مجموعة مفردات والإتيان بمرادفاتها وأضدادها ومشتقاتها مع تصنيفها في حقلها المفهومي أو توظيفها.

الحصة الثانية: دراسة ظاهرة لغوية هي جزء من دراسة النص لذا فالمنطلق يكون منها ويجب إهمال الكم والاكتفاء بعض التفاصيل الوظيفية والاختصار قدر المستطاع فيها، وذلك تطبيقا لمبدأ أخذ الأهم وترك المهم فالتركيز يقع أكثر على التوظيف الصحيح والمناسب.

التحضير: المتعلم هو من يجتهد بنفسه في استحضار القاعدة وتوظيفها إذ تعرض عليه الظاهرة ليبحث عن مدلولها ووضعيات توظيفها.

وضعية الانطلاق: تكون من النص ويتم خلالها تقييم فهم التلاميذ واستخلاص القاعدة مباشرة إن كانت هناك تفاصيل مهمة في الدرس، يعرض الأستاذ أمثلة على شكل تطبيق يستخلص منها المتعلم تفاصيل القاعدة.

وضعيات التعلم:

-**التوظيف:** يتم على مرحلتين: بداية بإنجاز تطبيقات متدرجة في الصعوبة، وصولا إلى الوضعية الإدماجة، التي يوظف فيها المتعلم الظاهرة شفهيا أم كتابيا.

-التقييم: يتم خلال كل مراحل الدرس وصولا إلى التوظيف حيث يقيم التلاميذ فرديا في إنجاز التطبيقات، وجماعيا في إطار العمل بالأفواج في حل الوضعية الإدماجية الكتابية.

ب. التعبير الشفهي:

تعبير الكلام: حسب دي سوسير"الكلام هو الجزء الشخصي من اللغة ويعتبر الفعل الإرادي و الذكي والحر، كما أنها فعل الإبداع"[1]

والتعبير الشفهي ينتمي إلى هذا الجانب من اللغة وهو الكلام، ويلعب دور في تجسيد أرقى مستويات التواصل في إطاره الإعلامي العلمي والتربوي بكل ثقة واستقلالية.

موضوع التعبير الشفهي لابد أن يبنى على أساس الكفاءة المستهدفة من الوحدة، ويجسد جزءا من الكفاءة المشتركة بين الوحدات، وما النصوص المقترحة إلا سندات يمكن أن يعتمد عليها المتعلم في إثراء الموضوع، إضافة على جمع المعلومات من مصادر أخرى.

المراحل العامة:

التحضير:

طرح موضوع التعبير على التلاميذ قصد الاستعداد له وجمع المعلومات اللازمة لذلك، مع توجيه المتعلم في بداية الأمر إلى النصوص والمراجع التي تساعده في ذلك مثال" تابعالأخبار على شاشة التلفاز واجمع المعلومات الخاصة بحدث هام تعلمنا به شفهيا."

وضعية الانطلاق: الأستاذ يطرح إشكالية منهجية التعامل مع الموضوع على التلاميذ، ومن خلال إجاباتهم يمكن تقييم المستوى المنهجي الذي بلغه التلميذ، مع الإشارة إلى النقائص المنهجية.

[1] – معجم علم النفس(المرجع السابق).

وضعيات التعلم:

-استنتاج العناصر وخطوات العرض

-مناقشة بعض جوانب الموضوع قصد تقييم مدى استعداد التلاميذ لتناول الكلمة وإثراء الموضوع

-العرض الشفهي وتقييمه.

ملاحظات:

-إقناع التلميذ بأهمية التحضير للموضوع، لأن التحضير سيكسبه المعلومات الكافية التي تجعله يشعر بالثقة والاستقلالية، وتدفعه لتعلم أشياء أخرى والتدرب عليها.

-لابد من مراعاة الفروقات الفردية، فكما نجد متعلم يعبر بكل يسر واسترسال، نلتمس لدى بعض التلاميذ صعوبات في اختيار الجمل والمكونات الجملية أو صعوبات منهجية أو سلوكية(القلق التردد-التوقف...) وهنا لابد من مساعدته وتشجعه.

-التعبير الشفهي مهارة تتطلب جهدا كبيرا وتدريبا طويلا فالبداية تكون عموما صعبة أمام المتعلم، ومع الوقت يدخل في طلاقة التعبير، وهي الكفاءة المقصودة من النشاط.

-في الخطاب الشفهي لابد من مراعاة بعض الجوانب منها: النبرة، تعبيرات الوجه مع إشارات اليد والجسد والريتم وكل هذه الجوانب تجمع في "التمثيل" وهذا الأخير يساعده على اكتساب التلقائية في الكلام بما يناسب مقتضى الخطاب الشفهي وبالتالي يكتسب ثقافة الحوار.

ج. التعبير الكتابي:

يعتبر هذا النشاط في قمة النضج اللغوي لدى المتعلم يتطلب منه تجنيد مختلف موارده الكفاءة التي اكتسبها منذ بداية تعلمه اللغة العربية في الابتدائي.

وهذا النشاط يتمثل على مستوى معقد من القدرات العقلية التي تسمح له من التخطيط الاستراتيجي المحكم الذي نجده أيضا في التخطيط للخطاب الشفهي، ويتدرج من:

-**المجال:** علمي-أدبي

-**الميدان:** ديني: اجتماعي-أخلاقي- تعليمي-خيالي...

-الموضوع: تحديد طبيعة الموضوع المقترح في الوضعية.

-**التقنية التعبيرية:** سرد، حوار، وصف، حجاج...

-**الفكرة العامة:** الفكرة التي يدور حولها الموضوع

-**العناصر الأساسية:**الأفكار الثانوية للموضوع

-**العبارات والجمل:** (طويلة، قصيرة، أسمية، فعلية،...)

-**المكونات الجملية:** انتقاء المفردات والمرادفات المناسبة من حيث المعنى والانسجام...

لذا فالتدريب المتواصل والمكثف على الوضعيات، يسمح للمتعلم ان يكتسب خبرة وكفاءة في التعامل مع كافة الوضعيات والمواضيع المقترحة على تنوعها واختلافها مع قدرته على توظيف مكتسباته ما أمكن.

التحضير: مطالبة المتعلم بحل وضعية بمفرده، ذلك انه سيطلع على التقنية المطلوبة ليفهمها ثم يطبقها على وضعية المشكلة المقترحة عليه مثلا نقترح عليه"حرر مقالا صحفي حول خطورة حوادث المرور استنادا غلى المعلومات الواردة في الجدول المرفق ص77(الكتاب المقرر-2م-) وبالتالي نكون قد وضعناه في وضعية مشكلة عليه تجنيد كل موارده لحلها.

وضعية الانطلاق: تحديد التلاميذ خطوات التقنية وتسجيلها

وضعيات التعلم:

-تقييم وتصحيح وضعيات التلاميذ من حيث المنهجية والغة، وذلك من خلال الاستماع إلى فقراتهم.

أو عن طريق عرض نموذج على السبورة

-توزيع التلاميذ في أفواج لحل وضعية جديدة مماثلة للأولى

-تقييم عمل الأفواج وتصحيح الأخطاء مع تقديم توجيهات عامة.

حصة التطبيقات: هي حصة تدعيميه تدعم وتعالج نقائص المتعلم الملاحظة خلال تقديم أنشطة الوحدة أو الوحدات المشتركة وعلى الأستاذ أن يختار التطبيقات أو الوضعيات المناسبة

ملاحظة:

من الأفضل جعل حصة التطبيقات كآخر نشاط من الوحدة حتى تدمج فيها كل الأنشطة .

6-2-الأولى متوسط

أ. **القراءة ودراسة النص:**

إن منهاج السنة الأولى متوسط يختلف عن المناهج الأخرى من حيث تنوع أنشطة القراءة و النصوص المختارة، إلا أن المنهجية ستضل تقريبا نفسها، ففي كل حصة تتاح له فرصة القراءة مع التركيز على جانب من جوانب الدراسة والتبسيط قدر المستطاع مع التنويع لجلب اهتمام المتعلم و تجنب مللله من تكرار مراحل حصص هذا النشاط المتكرر وذلك بتغييرها في كل حصة ومع هذا فالملل مفروغ منه خاصة مع هذا العام الذي يعتبر أساسي في التعليم المتوسط ومرحلة انتقال من طور إلى آخر.

نص تواصلي:

المراحل العامة:

التحضير: مطالعة النص والإجابة على أسئلة البناء الفكري، وذلك لتدريب المتعلم على مختلف الصياغات الاستفهامية وكذا لتنمية روح النقد والقراءة الواعية.

وضعية الانطلاق: طرح إشكالية خاصة بموقف من النص، يجيب عنها بعد قراءة النص وتكون متعلقة بموضوع النص مع ربطها بواقع المتعلم.

وضعيات التعلم:

-**القراءة الصامتة:** حتى نعود المتعلم على القراءة الواعية لابد من أن تردف مباشرة بمراقبة الفهم العام للنص مع استخلاص فكرته العامة.

-**القراءة الجهرية:** احترام علامات الترقيم والتدرج نحو القراءة السريعة.

-حل الوضعية المطروحة قصد تبني موقف من خلال التعبير عنه شفهيا بكل عفوية مع ضرورة اليقظة لتصحيح بعض المواقف السلبية في حياة المتعلم ومساعدته على بناء المواقف الايجابية و تقويم سلوكه.

ويستهدف من التعبير ما يخدم الكفاءة المستهدفة من الوحدة كالسرد أو الوصف أو الحوار أو الأخبار أو الحجاج.

-تناول قاعدة إملائية بالدراسة والتوظيف

المنطلق يأخذ كلمة من النص واستنتاج ما يميزها نطقا و/أو كتابة للوصول بالمتعلم إلى استخلاص القاعدة.

التوظيف يتم بالتدريج انطلاقا من إملاء كلمة وصولا على الفقرة

ملاحظة:

تدعيم توظيف قواعد الإملاء يكون مستمرا حسب النقائص المسجلة لدى التلاميذ.

***القراءة المشروحة:**

المراحل العامة:

الحصة الأولى:

التحضير: وضع التلميذ في وضعية مشكلة تدفعه إلى مطالعة وفهم النص في البيت كأن يطلب منه تلخيصه، أو استنتاج الغرض من النص، أو قيمة معينة(دينية، اجتماعية، علمية...) أو حتى تمييز اللون التعبيري للنص(حسب مستوى تقدمه في المنهاج).

وضعية الانطلاق: تقييم تحضير وفهم التلميذ للنص الذي طالعه في البيت

وضعيات التعلم:

-**القراءة الصامتة:** تردف مباشرة باستنتاج الفكرة العامة

-**القراءة الجهرية:** الوقوف عند الأخطاء، وتشجيع التلاميذ على الاسترجاع في القراءة والسرعة مع تثمين أحسن القراءات.

-الوقوف عند الفقرات عن كانت تتضمن عناصر أو أفكار ثانوية وإلا مباشرة تنتقل إلى:

-تناول جانب من جوانب الدراسة الأدبية، مثل استغلال بنية لغوية وتوظيفها، استنتاج قيمة أو مغزى أو مجاز، أو تمييز النص من حيث اللون التعبيري أو الأدبي والأسلوب، أو دراسة مجموعة مفردات.

والإتيان بمرادفاتها وأضدادها مع توظيفها.

ملاحظة:

لابد من التركيز على جانب واحد فقط من الدراسة، فكلما كانت المعلومة بسيطة ودقيقة ومختصرة كلما استفاد التلميذ أكثر وتجنبنا مللله من تكرار نفس المراحل

دراسة الظاهرة اللغوية: ويكون كالآتي:

-دفع التلميذ لاستنتاج القاعدة بنفسه انطلاقا من النص، مع تبسيط القاعدة، والأفضل الانطلاق من النص.

-ثم إذا كانت هناك تفاصيل مهمة، نعرض على التلميذ مجموعة أمثلة يطبق فيها القاعدة ويستنتج ما تبقى منها من التفاصيل.

-الحصة الثانية- (حصة التطبيقات):

تستغل في حل تطبيق لتثبيت القاعدة السابقة، والانتقال مباشرة إلى الوضعية الإدماجية فيها يمكن أن يعبر التلميذ شفهيا أو كتابيا عن موضوع الوضعية الذي لا يخرج عن نطاق الوحدة أو الكفاءة المستهدفة منها، مع توظيف الظاهرة اللغوية الجديدة، و مختلف المكتسبات القبلية.

ملاحظة:

يمكن أن تحل الوضعية فرديا أو في إطار أفواج، كما أننا يمكن أن ندعم بوضعية أو أكثر إذا التمسنا صعوبات معرفية أو منهجية لدى المتعلم.

نص أدبي:

التحضير: تكليف التلاميذ بحفظ بيتين أو ثلاثة أبيات من القصيدة، فذلك يربيه على الحس الجمالي، ويدفعه إلى قراءة القصيدة في ريتمها وانسجامها.

وضعية الانطلاق: عبارة عن طرح إشكالية خاصة بشكل أو مضمون القصيدة الذي يستهدف لدراسته في الحصة(القصيدة، البيت الشعري، العاطفة، الغرض من القصيدة...)وذلك بغض استظهار التلاميذ كما حفظوه.

وضعيات التعلم: -القراءة الصامتة وتردف مباشرة بسؤال قصد استنتاج الفكرة العامة.

-القراءة الجهرية مع مراعاة الانسجام، والتعبير الشاعري لأبيات القصيدة.

-تحديد الأستاذ الأفكار الثانوي للقصيدة، وطرحها على التلاميذ قصد تمييز الأبيات الشعرية و تقسيمها إلى وحدات حسب المعنى، أو العكس يقسم القصيدة والتلاميذ يستنتجون الأفكار وذلك يدرب التلميذ على البحث عن المعنى بنفسه ويحدده وفرصة ليستطلع المعجم اللغوي الوارد في الكتاب.

-تناول جانب من جوانب الدراسة الشعرية الأولية.

-استظهار التلميذ لما حفظه من القصيدة.

ب. المطالعة الموجهة(التعبير الشفهي):

هو نشاط يهدف إلى تدريب المتعلم على استغلال النصوص في إثراء موضوع تعبير شفهي أو كتابي وخاصة لتدريب التلميذ على الاستناد إلى مراجع مختلفة والاقتباس منها، وحفظ بعض العبارات والبنيات ذات قيمة تعبيرية كما يمكن أن تستغل مباشرة، بأن تقرأ نصوصا على مسامع التلاميذ لتدريبهم على أخذ رؤوس أقلام، وتقوية الإدراك السمعي، وفهم المسموع، والقدرة على استرجاع المعاني باللغة الخاصة، وكل هذا تمهيدا للتعبير الشفهي الحر.

المراحل العامة:

التحضير: توجيه التلميذ لمطالعة النص، وتسجيل بعض رؤوس أقلام، أو طرح وضعية يبحث فيها ويحضر لها لحصة التعبير.

وضعية الانطلاق: تقييم فهم النص، ويمكن أن تعزز استيعاب المتعلم بقراءة صامتة.

وضعيات التعلم:

-استنتاج عناصر النص أو الفكرة العامة

-إعادة تركيب أفكار النص شفهيا/أو استغلال الأفكار في التعبير عن وضعية مشابهة من واقع التلميذ/أو من مكتسباته القبلية.

ج. التعبير الكتابي: يتعرف المتعلم في هذا المستوى على أنواع تعبيرية مختلفة ويتدرب على وضعيات متدرجة في التلميذ، ويتعود على العمل الفردي في البيت ويدعمه بعمل الفوج داخل القسم(نفس المراحل مع المستويات الأخرى).

تنظيم الكراس: إن حسن تنظيم الكراس يمكن إدراجه ضمن المعارف السلوكية، حيث يسهل عملية استغلال المكتسبات في مراجعتها وتوظيفها عند الحاجة، مع ربحه في إيجاد المعلومة أو القاعدة المطلوبة لذا اقترح أن يكون الكراس، وهو وثيقة خاصة بالتلميذ، مقسما على عدة أجزاء هي:

- ✓ -جزء خاص بدراسة النص وتحليله ونقده
- ✓ -جزء خاص بقواعد الإملاء والصرف والنحو
- ✓ -جزء خاص بالمفردات والتعابير، وتدخل فيها المرادفات والأضداد والمشتقات
- ✓ -جزء خاص بتقنيات التعبير الكتابي

يستحسن أن يخصص للتحضير والتطبيقات كراس خاص.

7- التقييم وأهميته في بناء الكفاءات:

التقييم وفق منهجية المقاربة بالكفاءات يتم على أساس موارد الكفاءة: من معارف، ومعارف فعلية، ومعارف سلوكية، إضافة على المنهجية.

والتقييم يتدرج في الصعوبة، مع تدرج الأنشطة والوحدات، ويكون ذلك في إطار التقييم التعليمي، وكذا أثناء الفروض والاختبارات الفصلية والسنوية في إطار التقييم التحصيلي، وكذا تدرج الصعوبة حسب المستويات من الأولىإلى الرابعة متوسط.

7-1-التقييم التعليمي: هو تقييم متواصل ومتصل بمختلف الأنشطة والوحدات، ويمثل أهم مراحل تقييم الأنشطة وبناء التعلم أو الكفاءات ونجده على الأشكال التالية:

***حل تطبيقات بسيطة:** وهي عبارة عن أسئلة بسيطة مباشرة، والجواب عنها يكون مباشرا والمقصود بها، تقييم تحضير وفهم واستيعاب المتعلم للمعارف والمعارف الفعلية.

حل وضعيات مشكلة بسيطة: تطرح على المتعلم وضعيات محددة بتحضير الدرس داخل أو خارج القسم والهدف منها هو إشغال فكر التلميذ، وتعميق فهمه إضافة على حمله على البحث والاكتشاف بنفسه عن المعارف، فضلا عن توظيف ودمج المكتسبات بنفسه.

حل وضعيات مشكلة إدماجية: والمقصود بها هو توظيف المكتسبات الجديدة وإدماجها في السابقة، خاصة بالنسبة للظواهر اللغوية والتعبير الكتابي والشفهي، وتكون عبارة عن وضعيات موارد للوضعيات التدعيمية والمركبة.

حل وضعيات مشكلة تدعيميه: والغرض منها هو تدريب التلميذ على وضعيات مشابهة، قصد إكساب التلميذ الاستقلالية والعفوية في حله للوضعيات ما يؤهله بالتدرج على التمكن من الكفاءات المستهدفة.

حل وضعيات مشكلة مركبة من الدرجة الأولى: وتتمثل في وضعيات الإدماجية التي تطرح على التلميذ في الفروض والاختبارات.

حل وضعيات مشكلة مركبة من الدرجة الثانية: وهذه نجدها في المشاريع والعروض التي يمكن أن ينجزها المتعلم بنفسه أو في إطار أفواج بكل حرية وإرادة حيث يبحث بنفسه عن كل المعارف، ويوظفها وفق منهجية يسطرها بنفسه، مع بعض التوجيهات التي يتلقاها كدعم من أستاذه أو من مختلف السندات والمراجع.

7-2-التقييم الختامي: بالنسبة لهذا الجانب من التقييم، نفترض دمج مختلف الوضعيات والتطبيقات بتدرجها في الصعوبة ما نجده في أسئلة البناء الفكري واللغوي والفني المتعلقة بالنص المقترح في الفرض أو الاختبار، وصولا إلى الوضعية الإدماجية، التي تعتبر وضعية مشكلة معقدة من الدرجة الأولى، تستدعي من المتعلم توظيف جميع موارد الكفاءة أو مجموعة الكفاءات المقصودة بالتقييم الفصلي أو السنوي.

7-3-شبكة التقييم: بعد كل تقييم يقوم الأستاذ بإعداد شبكة تقييم خاصة تجمع كل نقائص التلاميذ تعرض على التلاميذ على شكل بطاقات صغيرة، يقوم التلميذ بوضع علامه(-) في حالة إخفاقه في الجواب، و(+) في حالة الجواب الصحيح، و($\pm$) في حالة الجواب الصحيح جزئيا وتقيم نسبة الأخطاء بالنسبة لكل تلميذ على حدة وكل تلاميذ القسم من جهة أخرى، وذلك لتشخيص وعلاج نقائص التلاميذ بصفة عامة وخاصة، فمثلا إن أصاب المتعلم في الإجابة على سؤال واحد من أربعة أسئلة في البناء الفكري فذلك يعني أنه يعاني من مشكل في الفهم، وعلى هذا الأساس نخصص تطبيقات خاصة بفهم النصوص، كما يمكن أن نوجهه على مطالعة كتب أو جرائد.

7-4-مستويات تحصيل المتعلمين: يصنف التلاميذ حسب مستوى تقدمهم في بناء الكفاءة، ونجدهم في ثلاث مجموعات.

❖ **المتفوقون:** الذين ينجحون في حل الوضعيات التعليمية بسهولة، دون الحاجة على الدعم من طرف الأستاذ، ويتدربون بسرعة على الكفاءات كما يجيبون على اكبر قدر ممكن من الأسئلة و وضعيات الفروض والاختبارات.

❖ **المتوسطون:** ينجحون في حل الوضعيات التعليمية مع صعوبة متفاوتة، ويحتاجون على دعم الأستاذ وتوجيهاته ويتدربون ببطء متفاوت على الكفاءات وبعضهم يحتاج إلى حصص تدعيمية صعوبات سجلها أثناء التعلم والتدريب على الكفاءات.

❖ مستوى دون المتوسط: المتعلم في هذه الحالة يفشل في حل أغلب وضعيات التقييم، ما يستدعي تكراره للعام الدراسي، وذلك أن أبدى شيئا من الاهتمام، وإلا سيشكل عائقا في مسار الدروس.

7-5- اضطرابات التعلم وطرق الكفالة والتكفل بالمتعلم:

هذا المحور يعتبر تكميلي للجانبين النظري والتطبيقي، وفيه يقع الاهتمام على بعض مشاكل المتعلم وصعوباته التي تظهر خلال مشواره الدراسي، إذ بالرغم من أن كل الاهتمام يقع عليه وكل مجهودات الدولة والأسرة التربوية تسعى من اجل ترقيته وتحسين ظروف تدريسه ونسبة تحصيله..إلا أن لا أحد حاول أن يقترب من واقعه ويستمع لحقيقة معاناته، ويكشف الغطاء عن صعوباته ويحدد رغباته بما يتماشى وقدراته.

ويتناسب ومراحل نموه...

فقد حان الوقت الآن لأن نلقي إليه نظرة صائبة وأن نستمع إليه بآذان صاغية على أساس أنه كائن ذكي وواع بما يكفي ليشارك ويساهم بفعالية في كل تجديد لتزكية طموحاته المستقبلية كمواطن جزائري.

بدأت العرض ببعض المشاكل العامة التي يشكو منها المتعلمين على وجه العموم، وتدخل ضمن المعوقات التي قد تحول دون بلوغ مستوى التحصيل المنتظر في مثل مستواه.

ثم خصصت جانبا لعرض بعض الصعوبات التي تعيقه خلال مساره التعليمي منذ الابتدائي، مع الإشارة إلى أهمية الأطوار الأولى الأساسية من حياته الدراسية، التي يمكن أن تحكم عليه بالنجاح أو الفشل في الأطوار الموالية.

بعدها تدرجت في عرض بعض الصعوبات المعرفية والاضطرابات اللغوية التي يكثر احتمال تواجدها في صفوف المتعلمين مع تأثيرها السلبي في مساره الدراسي وتحصيله.

وأخيرا قدمت بعض الاقتراحات فيما يخص التكفل والكفالة ببعض الحالات المستعصية التي غالبا ما يؤثر تواجدها في الأقسام العادية سلبا عليه وعلى كل المنظومة التربوية.

7-6- مشاكل التعليم والتعلم:

إن منطلق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يقتضي دفع المتعلم للاكتشاف والبحث عن المعرفة وتنظيمها وتوظيفها بنفسه، ليستفيد منها في المدرسة والحياة ومع صعوبة المهمة، تعترض سبيله بعض الصعوبات والمعوقات التي نعرض أهمها ونؤكد على ضرورة أخذها بكثير من الاهتمام خدمة للمتعلم والعلم:

- **كثافة وحدات المناهج:** فالكم الهائل للوحدات يكون على حساب الكيف، مما يعيق الدقة في تحديد الكفاءات ورسم الأهداف وبالتالي للتدريب بما فيه الكفاية على الكفاءات مع استيعاب ما يكفي من مواردها

واخص بالذكر مناهج اللغة العربية، وبالخصوص السنة الأولى متوسط.

- **كثرة حصص الدروس المنظمة:** التي أصبحت على حساب أوقات العمل والبحث الفردي والجماعي خاصة مع تبني بيداغوجيا الكفاءات فلابد من توفير الوقت الكافي والحر أمام المتعلم للبحث بنفسه ويشعر بمسؤوليته في التحصيل وأقصد بالوقت الحر حصص منظمة يستغلها في المكتبة وقاعات الإعلام الآلي والورشات والمخابز، ويكون ذلك تحت إشراف الأساتذة وأعوان المكتبات وقاعات الإعلام الآلي وهذا حتى لا يجد نفسه في موقف

حرج بالنسبة لأوقات فراغه القليلة التي قد لا تكفي حتى لراحته الجسدية والنفسية، مما يؤدي به الآن يسمح في راحته ويجتهد في دراسته أو العكس يسمح في الدراسة ليروح عن نفسه، ليجد نفسه أمام ضغوطات تفوق قدرة طاقاته الطبيعية.

- **التدريب على العمل والبحث الفردي منذ الابتدائي:** في ظل تفعيل بيداغوجيا الكفاءات، فلا نفترض النجاح بسهولة في تحميل المتعلم مسؤولية تعلمه وتحصيله، إذ تعود على الإلقاء والتلقين والاعتماد على المعلم كمصدر وحيد للمعرفة في الابتدائي.

- **إهمال بعض المواد الثانوية:** التي تلعب دورا مهما في تنشيط المتعلم، ورفع مستوى قدراته على الاستيعاب تجديد طاقاته، والتخفيض من نسبة توتره. وهي:

الموسيقى والرسم فكل الدراسات العلمية تثبت أهميتها ودورها في الترويح ونمو وتقوية بعض القدرات كالإدراك، والتركيز، والتفكير والإبداء وصقل الخيال وتنميته

بالإضافة إلى التمثيل الذي يحتاج حقا إلى إدراجه على الأقل ضمن الأنشطة الثقافية المدرسية أو حتى في الدروس المنظمة لأهميته الكبيرة في تنمية الجانب الانفعالي والاجتماعي للطفل، والفضاء الأمثل لتوظيف اللغة شفهيا، وطريقته في التعبير عن الذات.

لكن برمجة هذه المواد لا تتحقق إلا إذا حاولنا تطبيق مبدأ اخذ الأهم على المناهج والاهتمام بالكيف على حساب الكم.

- **نقص استيعاب المتعلم لدروس الحصص المسائية:** التي يفترض أن تخصص فقط للتدعيم وللمواد المكملة(الرسم، الموسيقى والرياضة، الإعلام الآلي...) إلا أن كثرة وحدات المناهج تقتضي استغلال جميع الحصص في دمج المعارف بما فيها المسائية فمثلا بالنسبة للغة العربية(بالخصوص السنوات الأولى) تضاعف حصص الدروس المنظمة عدة مرات في الأسبوع، ما يصعب الاستيعاب وينقل على المتعلم العمل الجاد داخل القسم وخارجه.

- **افتقار بعض المؤسسات للوسائل التربوية:** ومن أبرزها الإعلام الآلي، والانترنت أو عدم إيجاد بعضها للوقت المناسب لتنظيم استغلالها من طرف المتعلمين، للبحث عن المعلومات وانجاز مشاريعهم.

- **غياب المكافأة المادية والمعنوية:** في كثير من المؤسسات مع العلم أنها تلعب دورا كبيرا في تشجيع المجتهدين، وتحفيز الآخرين على المثابرة والنجاح، مع روح المنافسة بين المتعلمين، وبالتالي للرفع من مستوى التحصيل.

- **غياب الدعم الأسري:**

إن للأولياء دورا فعالا جدا في إنجاح المهمة التربوية والتعليمية، فمن المفترض أن يقوموا بدورهم في ترسيخ مبادئ النظام والقيم والآداب العامة، فضلا عن تشجيع أبنائهم على النجاح إضافة غلى وعيهم بمسؤوليتهم أمام حاجيات أبنائهم وانشغالاتهم ومشاكلهم التعليمية والتربوية.

8- المسار الدراسي وصعوبات التعلم: إن تعلم الطفل ينساق وفق تسلسل طبيعي يتدرج في إطار زماني(العمر) ومكاني(المحيط) من الميلاد إلى التخرج ومن البديهي أن تشكل الأطوار الأولى لتعلم الطفل اللبنة التي يتدرج بها نحو أطوار التعلم الإرادي الذي يسعى إليه كل متعلم يتمتع بذكاء عاد، لذا فالإشارة إلى أهمية هذه الأطوار في هذه التوطئة يعد ضروري لالتماس وفهم بعض الأسباب الأساسية التي قد تعيق المتعلم من متابعة مساره الدراسي في شكله العادي، ولعل أن البداية ستكون مع أول محيط ينشأ فيه الطفل ويتلقى فيه تعلمه الأولي ألا وهو الأسرة، انتقالا إلى الحضانة فالقسم التحضيري.

8-1- الأسرة: تعتبر الإطار الطبيعي الذي يبدأ فيه الطفل تعلمه منذ ميلاده إلى ثلاث سنوات حيث يكتسب لغة الأم التي تكتمل في حدود عامة الثالث، وذلك مسايرة لنموه في جميع النواحي العقلية والحس –حركية والعاطفية والاجتماعية.

وأي إصابة أو خلل في الجانب أو عدة جوانب من نمو الطفل قد يؤثر على مسار تعلمه، وكلنا قد نتفهم نموه وتعلمه في أسبابه العضوية والعقلية(المرض والتأخر الذهني) وأسبابه النفس حركية(إعاقة حركية و/أو حسية كالسمع والبصر...) لكن في الغالب الأحيان نجهل أو نتجاهل المعاناة والإعاقات النفس-عاطفية التي يعاني منها الطفل كالصدمة العاطفية والحرمان العاطفي أو الإفراط العاطفي...وخلل في النمو الاجتماعي التربوي والظروف التي ينشأ فيها بصفة عامة وكل هذه المعاناة والعاهات ستؤثر حتما في مسار نموه وتعلمه الذي يؤثر في سلوكه.

8-2- الحضانة: إن للحضانة دورا فعالا في تهيئة الطفل للأطوار الدراسية الموالية وتعزيز نموه وتعلمه، وهي وسط يتلقى فيه الطفل بعض المبادئ التربوية والأخلاقية وتتوسع لديه دائرة التفاعل الاجتماعي وتمثيل الأدوار الاجتماعية، حيث يلتقي بقرنائه الذين يؤثر فيهم ويتأثر بهم.

وتقوم الحضانة بدور كبير حيث تعوض الطفل ما يفقده في المحيط الأسري وتعالج وتصحح بعض الأخطاء التربوية، خاصة مع توفر الكفالة النفس معرفية التي يوفرها المختصون في ميادين التربية وعلم النفس والارطوفونيا.*[1]

في الحضانة يبدأ الطفل خطواته الأولى للتدرج في نموه اللغوي وذلك باكتساب لغة محيطه الخارجي والمدرسي كما يبدأ في بناء بعض أسس الاكتساب الأولية كالجانبية والتموقع الزمكاني والصورة الجسدية...إضافة إلى تنمية بعض القدرات المعرفية كالتركيز والإدراك، والتحليل والتركيب وبعض المفاهيم الأولية كالكم والألوان والأشكال، وكل هذا تحضيرا لبلوغ مستوى اللغة الكتابية في الابتدائي.

[1]-هو تخصص علمي يندرج في إطار العلاج النفسي اللغوي لمختلف اضطرابات اللغة والكلام والصوت سواء كانت عضوية اووضيفية ونفس معرفية لدى الطفل والراشد والمسن.

ويمكن أن يدخل في هذا الإطار القسم التحضيري الذي يعزز ما اكتسبه الطفل في الحضانة، أو فرصة للاستفادة من المزايا المذكورة أنفا لمن لم تتح له فرصة الالتحاق بالحضانة ومن الضروري أن يكون هذا العام فاتح لشهية الطفل في التعلم والمثابرة عن طريق ترك أحسن انطباع في ذهنه عن المحيط المدرسي والنظام التربوي عامة.

8-3- طور التعليم الابتدائي: كما سبق وأن اشرنا فإن نمو الطفل ومشوار تعلمه يعتبر سلسلة من الأطوار، ونجاح أو فشل تعلم الطفل في أي طور منها يكون مرهونا بما قبله، لذا لا يمكن حصر الصعوبات أو تحليل أي خلل يسجله الطفل في طور معين دون ما سبقه من الأطوار، ويستمر التعقيد كلما تدرجنا في المستويات في هذا الطور وخاصة السنوات الثلاث الأولى، يتعلم الطفل بعض قواعد اللغة الكتابية و يتمرن عليها فيتمكن من بلوغ مستوى القراءة والفهم والتعبير الشفهي والكتابي مع اكتساب بعض المعارف الأولية في علوم مختلفة وفي هذه المرحلة بالذات لا يمكن افتراض نجاح المتعلم في مكتسباته دون بلوغ مستوى الفهم الشفهي للغة على الأقل، ومن الخطأ نقل المتعلم إلى قسم أعلى إن لم يظهر القدرة الكافية على اكتساب، ومن الخطأ أيضا ترك متعلم يكرر نفس المستوى ولا يبدي أي اهتمام بالتعلم من دون عرضه على مختصين لمساعدته والتكفل بحالته، خاصة وإن أظهر بعض السلوكات المعادية كالعدوانية أو الانطواء وما ينجر عنهما من تصرفات سلبية على مسار تعلمه العادي.

وبالتالي، فإذا اعتبرنا الأسرة والحضانة كأطوار تحضيرية للابتدائي، فالابتدائي بدوره طور تحضيري للمتوسط وحتى للثانوي، وبالتالي فأي تأخر أو خلل في اكتساب اللغة في هذا الطور سيؤثر حتما في مسار التعلم في الأطوار الموالية ليس فقط بالنسبة لتعلم اللغة العربية بل ويمس كل المواد التعليمية الأخرى بما أن الفهم أساس التعلم وأساس الفهم هو اللغة، ما سنراه بالتفصيل في محور الصعوبات المعرفية والأمراض اللغوية.

ختاما فلابد من إتباع الخطوات التالية انطلاقا من القسم التحضيري لتمكين كل متعلم من متابعة دراسته في شكلها العادي:

-العمل على مساعدة المتعلم على اكتساب اللغة والدقة في تقييم تعلمه حتى لا يقع في خطأ نقله إلى مستوى أعلى دون تمكنه مما قبله الذي يعتبر الأساس.

-عرض التلاميذ الذين يظهرون تأخر ملحوظ للفحص اللغوي والمعرفي والنفسي

-الأخذ بنتائج الفحص ومتابعة الطفل كفالته من طرف المتعلمين والأولياء

8-4- طور التعليم المتوسط: تدرج هام في حياة المتعلم الدراسية، حيث تتفرع فيه مختلف المواد التعليمية وتتخصص في ذهنه تدريجيا، كما يفترض في هذا الطور بلوغ المستوى اللغوي اللازم في الفهم الشفوي والكتابي للغة التدريس" اللغة العربية" وتنمية القدرات اللغوية إلى مستويات أعلى بحيث تمكنه من التحكم في آليات وتقنيات الخطاب بشقيه الشفهي والكتابي وذلك حتى نفترض قدرته العادية على استيعاب المواد التعليمية الأخرى بالإضافة إلى مادتي الرياضيات واللغة الفرنسية.

في هذه المرحلة أيضا تتدرج شخصية المتعلم في نموها مع دخوله فترة المراهقة، مما يزيد من نشاطه وهمته في التحصيل الجيد ليحقق ذاته بالإضافة إلى التركيز على اخذ ما يلزمه من الراشدين لإعطاء صبغة خاصة لشخصيته وذلك عن طريق التقليد، كما يصبح التعليم لديه هادفا وهذا بالنسبة للحالات العادية من المتعلمين أما بالنسبة لمن سجل خللا أو اضطرابا في التعلم والسلوك فتتعقد أموره أكثر، فتتولى عليه ضغوطات أسرية ومدرسية بالغة تجعله يعيش صراعا نفسيا كبيرا، غالبا ما يعبر عنه بالعدائية على النظام وكافة هياكل المؤسسة التربوية بما فيهم الأساتذة، فضلا عن والديه وكل المجتمع لذا فلابد على الأولياء خاصة الحرص على مسار وسيرة أبنائهم في هذه المرحلة بالذات.

9- الصعوبات المعرفية والاضطرابات اللغوية: [1]

9-1- الصعوبات المعرفية: إن الصعوبات المعرفية المدرسية يمكن أن تشكل ميدانا هاما للبحث العلمي بالنسبة" لعلم النفس المعرفي" و"علم النفس المعرفي" للكشف عن مختلف العوامل والأسباب التي تؤثر على هذه الوظائف الذهنية العليا من عملها في سياقها العادي، وهذه الوظائف عديدة نذكر منها أهم ما يدخل في خدمة تعلم اللغة عامة ومختلف المواد التعليمية الأخرى، وهذه الوظائف العليا تتداخل فيما بينها لحصول عملية التعلم لذا يصعب فصلها ويصعب حتى تحديد الوظيفة المصابة خاصة في مجال التعليم، ما نذكره من بعض هذه الوظائف هو تبيان أهميتها في عملية التعلم.

9-2- الفهم:

تعريفه" هو مجموعة من العمليات المعرفية التي تطبق على "جملة-خطاب-نص "لبناء المعنى" كما يعرف بـ"الدمج الصحيح لمعلومة جديدة إلى معلومات سابقة لدى الفرد".

والفهم يشغل مرحلة مهمة في معالجة اللغوية، لذا فصعوبة الفهم تتعلق بصعوبات لغوية أخرى كالإدراك اللغوي والتحليل التركيبي والبناء المعجمي... وعموما حتى يتم الفهم لابد من افتراض حصول الإدراك ومعرفة الكلمات مع تمكن الفرد من التراكيب دون صعوبات.

إذن فالتمكن من لغة التدريس" اللغة العربية" بالخصوص سيؤدي إلى سهولة التحصيل اللغوي والعلمي، إذ لا يمكن افتراض متعلم يتمكن من فهم صيغة علمية أو يجيب على إشكالية فيزيائية مثلا دون أن يكون متمكنا من اللغة فهما وإنتاجا.

[1] -أسامة محمد البطانية وآخرون، صعوبات التعلم، النظرية والممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، 2005،ص130.

9-3- الذاكرة:

تعريفها هي:"قدرة جهاز على المعالجة الطبيعية أو الاصطناعية على ترميز معلومة مستمدة من تجربته مع المحيط وتخزينها في قالب خاص ومن ثم استرجاعها وتوظيفها في الأفعال أو العمليات التي يحدثها".[1]

تعتبر الذاكرة ركيزة كل تعلم وقد صنف منها العلماء عدة أنواع منها:"الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية والذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى...وبالخصوص سنشير إلى الذاكرة العاملة نظرا لدورها الفعال في المعالجة اللغوية، فكل كلمة أو جملة أو فقرة أو نص يقرأ أو يسمع سيمر عبر الذاكرة العاملة حيث يخزن آنيا وتدريجيا إلى أن يتم استخلاص المعنى، ثم يتم التخلص من اللفظ و يحفظ بالمعنى الذي يستغل في الإجابةأو يوجه للاحتفاظ به في الذاكرة طويلة المدى، وكل خلل حسي أو معرفي أو مشكل عصبي أو لغوي يمكن أن يعيق نشاط هذه الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى حيث تخزن المعلومات لفترة طويلة.

9-4- الانتباه:

تعريفه:"هو توجيه النشاط بدافع هدف الرفع من مستوى العمليات الخاصة بالتقاط معلومة و إنجاز فعل".[2]

فالانتباه يلعب دور مهم في حسن الاستيعاب والتخطيط لحل وضعيات مختلفة التعقيد إضافة على دور الذاكرة العاملة والانتباه يتناقص كلما تدرجنا من الصعب على السهل، وأي تشتت فيه لأسباب مختلفة، سيحد من قدرة المتعلم على التحصيل وحل الوضعيات المقترحة.

[1]-أسامة محمد البطانية، المرجع السابق، ص132.

[2]- المرجع نفسه، ص132.

9-5- الاضطرابات اللغوية:

نذكر من الاضطرابات والأمراض اللغوية الأكثر شيوعا في صفوف المتعلمين، والتي غالبا ما تؤثر على تحصيل المتعلم سلبا مع افتراض مستوى ذكاء عادي، وهذه الأمراض لابد من التكفل بها مبكرا أي منذ الأطوارالأولى من التعليم في الابتدائي.

أ. عسر القراءة:la dyslexie[1]

تعريفه:"هو مجموعة اضطرابات خاصة بالقراءة نميز منها عسر القراءة المكتسب وعسر القراءة التطوري."

فعسر القراءة المكتسب يحدث نتيجة إصابة دماغية لدى الراشد الكفء، أما عسر القراءة التطوري فيعرف لدى طفل يتمتع بذكاء عادي وتمدرس منتظم دون أن يعاني من اضطرابات حسية وعصبية ولا ينتمي إلى محيط اجتماعي مادي دنيوي، ويتميز هذا الاضطراب بتأخر في القراءة على الأقل عامين بالمقارنة مع عمره وذكائه، وقد يجتمع مع عسر القراءة، عسر الإملاء وعسر الكتابة، وهذا الاضطراب إن لم يعالج سيستمر في إعاقة المتعلم على التحصيل.

ب.عسر الكتابة:(la dysgraphie)[2]

تعريفه: هو"إصابة الوظيفة الخطية التي تظهر على مستوى الترتيبات المكانية للكتابة دون إصابة الجانب التركيبي في الكتابة وغالبا يصاحب هذا الاضطراب "عسر القراءة".

[1]- أسامة محمد البطانية، المرجع السابق، ص134.

[2]- المرجع نفسه، ص134.

ج. عسر الإملاء(la dysorthographie)[1]:اضطرابات على مستوى تعلم اللغة الكتابية، تظهر لدى الطفل في بداية مشواره الدراسي مع افتراض تمتعه بذكاء عادي ودون أي إصابة حسية أو حركية.

د. التأتأة:(le bégaiement)[2]

هو اضطراب مجرى الكلام وهو اضطراب شفوي وظيفي متعلق بالجانب النفس لغوي للاتصال فالحالة لا تعاني من أي مشكل على مستوى الفهم والكتابة وقواعد الصرف والنحو والقراءة بصوت منخفض لكن المشكل يكون على مستوى استعمال هذه القواعد خلال الاتصال بالغير، فيحدث تكرار أو توقفات متكررة على مستوى الحروف أو المقاطع، وقد يمتنع نهائيا عن الخطاب و التواصل.

هـ. اضطرابات النطق:(les dysarthries)[3]

هي عدم القدرة على النطق السليم لبعض الأصوات أو مجموعة منها.

تتميز بأنها دائمة ومنظمة في الكلام العفوي أو أثناء تكرار كلمات أو مقاطع دون معنى أو أصوات منعزلة، ويمكن أن تشترك مع اضطراب تأخر الكلام ويمكن أن تكون ذات أصل عضوي نتيجة بعض التشوهات لأعضاء النطق أو إصابة إدراكية أو عصبية. كما يمكن أن تكون وظيفية كاللغة (segmatisme)[4] والغنة(rhénolaiie).[5]

و. تأخر الكلام:[6] هو اضطراب يتعلق بتزامن وتتابع الحروف ضمن الكلمة ويتميز بعجز الطفل على إعادة مقاطع صوتية معقدة أو طويلة، فمثلا يستطيع نطق الحروف منعزلة لكن

---

[1]- أسامة محمد البطانية، المرجع السابق، ص135.

[2]- المرجع نفسه، ص136.

[3]- المرجع نفسه، ص136..

[4]- هي اضطراب نطقي وظيفي يصيب بعض الحروف التي تنطق خطأ من طرف المصاب، فمثلا ينطق بالحرف "ث" في مكان النطق بالحرف "س"

[5]- هي اضطراب نطقي وظيفي يقع على مستوى مجرى تسرب الهواء عند النطق ببعض الحروف، فيتسرب الهواء مثلا من أنفه بدلا من فمه.

[6]- أسامة محمد البطانية، المرجع السابق، 136.

لا يستطيع النطق بالحرف ضمن كلمة ومن بعض أعراض تأخر الكلام: حذف حرف أوأكثر، قلب الحروف داخل كلمة، المماثلة بين الحروف المتشابهة.

ختاما أقول: إن اضطرابات اللغة عديدة والكفالة بها واجبة منذ السنوات الأولى من التعليم أو على الأقل خلال السنة الأولى متوسط حيث تظهر جليا صعوبات المتعلم في التحصيل بصفة عامة، وذلك حتى لا تتطور الحالة إلى تأخر دراسي أو تسرب مدرسي ويجب علينا الأخذ بالأسباب واستغلال نتائج البحوث العلمية وتشجيعها في خدمة المدرسة الجزائرية والمواطن الجزائري.

9-6- توجيهات خاصة للتكفل بالحالات المستعصية:

يمثل السلوك الاستجابة الطبيعية للتعبير عن الأعباء النفسية التي تختلج نفسية الطفل المتعلم، وهذه الاستجابات تتباين من طفل لآخر، فنجد منهم من يكتبون معاناتهم وينطوون بسلوكهم ومن العلامات السائدة لديهم، الخجل المفرط ورفض مشاركة الزملاء في اللعب والنشطة المختلفة والبكاء...ومع تطور نمو الشخصية تتعقد الأمور أكثر خاصة مع شعوره بنقص الثقة في نفسه واعتقاده بعجزه على التحصيل والنجاح، وغالبا ما يكون محل سخرية زملائه وتهميش من طرف المتعلمين لصعوبة أو رفض تكيفه مع جو القسم وبالمقابل نجد فئة أخرى من الأطفال يعبرون عن معاناتهم بسلوكات عدوانية، تكون عفوية في بدايتها مع الابتدائي لتصبح إرادية أو مقصودة في المتوسط، في هذه المرحلة بالخصوص مع دخوله فترة المراهقة.

ولابد من الاعتراف بحقيقة وجود هذه الحالات، التي تتباين أسبابها من طفل لآخر، لكن نتيجتها وأعراضها واحدة.

ولابد من الإشارة إلى أن زملائهم، قد يذهبون ضحية التقليد(خاصة وأنهم في مرحلة المراهقة) والتأثير السلبي عليهم في اجتهادهم وتحصيلهم العادي، خاصة وان القسم هو

أفضل مكان لديهم لإفراغ معاناتهم بشتى الطرق والأساليب، ويحاولون في كل فرصة متاحة فرض ذواتهم أمام زملائه وأساتذته وكل عمال المؤسسة ودون استثناء أفراد الأسرة، ما قد يفسر ظاهرة العنف المدرسي التي تعيشها بعض المؤسسات التربوية.

ولا بأس من أن نذكر بعض الأسباب الشائعة التي تنتج عنها مثل هذه الحالات بنوعيها المنطوية والعدوانية.

-مختلف الصعوبات التعليمية واللغوية والمعرفية،التي تعود إلى وقوع خلل في مرحلة من مراحل التعلم الأولى أو معاناة المتعلم من اضطرابات دون التكفل بها خاصة منها الجانب اللغوي الذي يعتبر ركيزة الفهم والتعلم، فالمتعلم يجد نفسه فاقدا لأسس التعلم الأولية والموارد الضرورية التي ينطلق بها لمواصلة بناء التعلم.

-وقوع خطأ في تقييم المتعلم في سنواته الأولى من التعليم الابتدائي، التي تعتبر الركيزة الأساسية في بناء التعلم في كل الأطوار الموالية، والتي قد تعود إلى جهل أهمية هذه الخطوات الحاسمة من حياة المتعلم.

-غياب السلطة الوالدية، فإذا فقد الوالدين أحدهما(خاصة الوالد) زمام السلطة يقع خلل في تكوين أهم جانب من جوانب الشخصية ألا وهو "الأنا الأعلى" مما يفقد الطفل القدرة على التحكم في تصرفاته مع فقدان القيم وآداب المعاملة وقواعد الحياة الدراسية وبالتالي تتسم معظم تصرفاته باللامسوؤلية.

-**غياب السلطة الإدارية:** فالقوانين تحد من سلطة الهيئة الإدارية، وخاصة مع غياب إمكانية التكفل بمثل هذه الحالات غير العادية خارج المؤسسات التربوية مما يعقد الأمور على كافة أفراد المؤسسة بدءا بالأساتذة والتلاميذ، ما يؤثر على نسبة التحصيل بصفة عامة، ويبقى الجميع في انتظار بلوغه العام القانوني لترك مقاعد الدراسة، وطبعا هذا ليس بحل بل يعتبر فشل في تحقيق إحدى مرامي المنظومة التربوية المتمثلة في تنشئة مواطن صالح ومسؤول

لذا فالإلحاح قائم على ضرورة التكفل بصعوبات الطفل من مختلف الجوانب منذ أطواره التعليمية الأولى وعلى العموم فاتخاذ الإجراءات اللازمة بتوفير الكفالة الضرورية للطفل واجب، تحت رعاية المختصين، وبدعم من الأولياء والأسرة التربوية وأقترح بعض الخطوط العريضة لتجسيد الكفالة سواء خارج المدرسة أو داخلها.

أ. خارج المدرسة:

لابد من توجيه الحالات إلى المختصين السالف في الميدان النفسي والتربوي والاجتماعي و الأرطوفوني، في إطار علاج الاضطرابات اللغوية والمعرفية والسلوكية.

وإن أظهر المتعلم رغبة في المواصلة والنجاح ولم يسجل نقصا معرفيا كبيرا، فلابد من متابعة دروس خصوصية تدعيمية ليندمج بسهولة مع جو الدروس وهنا يظهر دور الوالدين في تشجيعه على متابعة الدروس الخصوصية خارج المؤسسة، كما يمكن ان تلعب جمعية أولياء التلاميذ دورها في توفير الدعم وتنظيم هذه الدروس إضافة إلى وجوب سهر الأولياء على مساعدة أبنائهم في إتباع توصيات الأخصائيين في شأن تحسين السلوك وبناء علاقات إيجابية مع الآخرين.

ب. داخل المؤسسة التربوية:

-**المتابعة:** لابد من متابعة جميع أفراد الأسرة التربوية مستجدات الكفالة التي ينقلها الوالدين عن المختصين، أو حتى عن طريق مستشار التوجيه والاجتماع في كل مرة لزم الأمر لتجديد وتجديد طرق المعاملة مع الحالة، وتقييم مدى تقدمها الدراسي وتخطيها المشاكل السلوكية.

-**تخصيص أقسام تدعيميه خاصة:** وذلك في فائدة الحالات التي تعاني من تأخر معرفي كبير يحول دون استيعابه لمناهج المستوى التعليمي العادي، مع ضرورة إقناعه بأهمية البرنامج التدعيمي في حياته، حيث يتلقى دروسا من شأنها أن ترفع من مستواه اللغوي

والعلمي، إضافة إلى حصص تدعيمية يداولها مستشار التوجيه فرديا أو جماعيا، مع التركيز على الدروس التربوية والأخلاقية الهادفة، التي تدخل في سيرورة الدروس العادية.

يمكن إنشاء هذه الأقسام بعد ظهور نتائج التقييم التحصيلي في بداية العام الدراسي للسنوات الأولى متوسط ثم يمكن أن توجه حالات أخرى بعد ظهور نتائج التقييم للفصل الأول، كما يمكن إعادة دمج حالات أخرى سجلت تقدما من القسم الخاص إلى القسم العادي، كما يمكن أن يستمر بعض الحالات المستعصية في متابعة دروسها في القسم الخاص في حالة ما لم تسجل أي تقدم في المستوى في انتظار التوجيه.

وفي هذه الأقسام قد تكون ظرفية في انتظار تأطير التكفل بالمتعلم منذ السنوات الأولى من التحاقه بالابتدائي حيث يتم تشخيص مختلف الصعوبات للتكفل بها مبكرا، مع ضرورة الرفع من مستوى كفاءة بعض المتعلمين، مع التزام الدقة والموضوعية في تقييم المتعلمين، لتسهيل تشخيص صعوباتهم قبل تعقدها.

-إشراك التلميذ في أنشطة وتظاهرات ثقافية وعلمية:

تبرمج المؤسسة التربوية أنشطة مختلفة من شأنها أن تجمع بينهم وبين تلاميذ الأقسام العادية، ولابد أن تكون الأنشطة توافق ميولهم: كالتمثيل، معارض علمية، الرسم، نشاطات رياضية....

-**المكافأة المادية والمعنوية:** تعزيزا لرغبة التلميذ في النجاح والتغيير، لابد من مكافأته ماديا ومعنويا، عن طريق تقديم بعض الجوائز تشجيعا لتقدمه في الدروس أو السلوك أو لتفوقه في تقديم عروض و أنشطة علمية وثقافية مختلفة.

-**إعادة دمج التلاميذ:** وذلك بعد التأكد من قدرتهم ولو كانت محدودة على استيعاب منهاج المستوى العادي يعاد إدماجهم ضمن الأقسام العادية خاصة وإن أبدى رغبة في التحصيل والنجاح، مع ضرورة متابعة دروس خصوصية تدعيميه باستمرار خارج المؤسسة.

-توجيه الحالات التي لم تحرز أي تقدم وبعد فشل الجميع في استدراجها لمتابعة الدراسة، إلى أقسام خاصة في مدارس التكوين المهني، حيث يتلقى الدروس الأولية ما قبل التمهين بعد بلوغها السن القانوني.

ختاما، فما قدمته من خطوات في شأن التكفل بهذه الحالات قد تكون جزئية وقد تستدعي التنظيم والتأطير، خاصة وان بعض الخطوات قد تطرح بعض الإشكاليات والصعوبات المنهجية والمادية، إلا أنه لا ينبغي بأي شكل من الإشكال ترك الأمور على حالها، وعليه فعلى الهيئات العليا للدولة التفكير والبحث في السبل الملائمة لضمان حق المتعلم في الكفالة كسند ضروري لضمان حقه في التعليم والحياة.

ويمكن القول: إن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات هي البيداغوجيا الأمثل التي تمكننا من تحقيق المرامي والأهداف المسطرة ضمن مختلف المناهج، لكن تخصيص طرق تفعيلها مع اختلاف طبيعة المواد الدراسية، فمثلا المواد العلمية كعلوم الطبيعة والحياة والعلوم الفيزيائية...بمنهجها التجريبي لا تطرح إشكاليات كثيرة في شأن تفعيل هذه بيداغوجيا، ويبقى فقط على الأستاذ أن يعرف كيف يستدرج المتعلمين ويوجههم إلى البحث والتجريب بأنفسهم ليستنتجوا حقائق دقيقة وثابتة.

أما صعوبة تفعيلها فتكون مطروحة بالنسبة للعلوم الاجتماعية عامة، واذكر بالخصوص ميدان اكتساب وتعلم اللغات الذي يصعب فيه افتراض تبني المنهج التجريبي، وتصبح مصطلحات البيداغوجيا العلمية، كبناء التعلم، وضعيات المشكلة...غريبة عن الميدان، لأنها الأصل خاصة بالمواد العلمية إلا أن تكييف هذه البيداغوجيا لازم، خاصة مع اقتحام اللغة ميادين العلوم والتجريب، وأصبح من الضروري مسايرة هذا التطور، واستغلال كل ما هو جديد من نتائج تمد بها البحوث العملية في هذا الميدان للرقي العلمي للغة والعلوم، والوصول بها إلى أعلى المستويات.

وما اقترحته في هذا الدليل بشأن تفعيل بيداغوجيا المقاربة بالأهداف في تدريس اللغة العربية، ماهو إلا تبسيط للمفاهيم التي يمكن تطبيقها فعليا في الميدان، وفق تخطيط واضح ودقيق من شأنه أن يساهم في تحديد الأهداف وتسطير الكفاءات وفق تنظيم وتسلسل محكم يسهل على المعلم تجنيد موارده.

وتنظيم منهجية بما يخدم المتعلم في تدريبه على بناء تعلمه مع اكتساب منهجيته في تجنيد موارده وتغذيتها واستغلالها باستمرار وانتظام.

وما قدمته من أمثلة ونماذج قليلة فهي مستمدة من المناهج الرسمية المقترحة لغرض التوضيح والتبسيط ليس إلا، فلكل أستاذ أن يجد له السبيل الذي يراه انسب في تجسيد أسس ومرامي هذه البيداغوجيا وترقية أسلوب عمله بما يجسد فعليا المرامي والأهداف المسطرة.

وأكرر الالتفاتة إلى ما سبق وأن عرضته فيما يخص المشاكل والمعوقات التي تقف في وجه المتعلم، وتحرمه من تجسيد أدواره التي سطرت ضمن أسس هذه البيداغوجيا، إذ ليس من الحكمة أن نحرمه التعبير عن مشاكله وصعوباته بالنظر إليه من زاوية القصور، ولا بالنظر إليه بصفة الراشد وبالتالي تحميله مالا طاقة له من المناهج المتنوعة التي يتلقاها في حصص منظمة، تبدأ دون انقطاع من الثامنة صباحا غلى آخر النهار. وهكذا يكون قد تحمل ما يفترض أن يتحمله عامل راشد من ساعات وأعباء العمل، وهنا تكمن المشكلة.

فأين يجد هذا الطفل أوقات الفراغ اللازمة التي يجب استغلال قسط منها للراحة الجسدية والفكرية، وفترة ثمينة للتحضير والحل الفردي للوضعيات؟

وأين هي حصص أو أوقات البحث الحر والمطالعة والأنشطة الثقافية والرياضية والعلمية المختلفة...؟ هي بعضها والمشاكل المطروحة في الميدان كثيرة وكلها تستدعي حلولا فعلية عاجلة خدمة للمتعلم الذي تسعى كل طاقات الدولة الجزائرية لبنائه وتكوينه وترقيته.

وأخيرا وفيما يلي بعض الاقتراحات التي أعتقد أنها ستفي ببعض الطموحات فيما يخص التفعيل الحقيقي للبيداغوجيا وترقية التعليم بصفة عامة وهي:

1- تركيز النظر إلى التعليم الابتدائي بالخصوص لكونه الأساس، وتوفير كل ما من شأنه تحديد قدرات المتعلم، كقياس الذكاء وتصنيف التلاميذ حسب نموهم وقدراتهم، وتشخيص الحالات التي تسجل تأخرا..وكل هذا قصد التكفل بها مبكرا وذلك بتخصيص فريق من المختصين في الميدان النفسي والتربوي والاجتماعي والأرطفوني.

2- تكييف المناهج مع متطلبات وظروف وقدرات المتعلم الجزائري، والنظر غلى الكيف وليس إلى الكم، في ظل انتهاج منهج البراغماتية والاقتصاد في الوقت والجهد.

3- النظر غلى المتعلم كمنطلق لحل جميع المشاكل المطروحة في الميدان، بما أنه هو محور التعليم والتعلم في المنظومة التربوية، وذلك بالاهتمام والتركيز على مشاكله واهتماماته وطموحاته.

4- تغيير النظرة غلى المعلم أو الأستاذ من مونه كمصدر لاكتساب المعرفة، إلى موجه حكيم نحو اقتنائها من مصادرها الأصلية، مع إضفاء مهمته بشيء من الحرية في تنظيم حصص العمل المنظمة وحصص التدعيم والمتابعة الميدانية بما يراه مناسبا ويقر بحاجة المتعلم الماسة إليه، خاصة وانه هو الأقرب إليه والأجدر بمعرفة ومعايشة ظروفه ونقاط ضعفه ونقائصه.

5- تعزيز مبدأ المكافأة وتعميمها على جميع الكفاءات في المنظومة التربوية، بالخصوص المتعلمين والمعلمين على حد سواء، تشجيعا ودفعا بهم للمبادرة والمواصلة في الاجتهاد، ووسيلة لاستغلال الطاقات المدخرة في نطاق واسع.

6- إرساء ثقافة التواصل بين مختلف هياكل المنظومة التربوية بما فيهم وزير التربية والتعليم، إيمانا بأن التواصل وسيلة حضارية لا غنى عنها في حل أكبر المعضلات فضلا عن المشاكل البسيطة التي قد تطرح يوميا في ظل التجديد والرهانات العصرية التي تفرضها العولمة.

7- توجيه وتشجيع البحث العلمي في ميداني التربية والتعليم والأخذ بنتائج البحوث العلمية الجزائرية، وتطبيقها في الميدان، بما يثبت مصداقيتها العلمية، وبالتالي الرفع من طموحات ومعنويات المنظومة التربوية الجزائرية.

الفصل الثاني: دراسة تحليلية لتعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

-جمع البيانات ودراسات النتائج-

- المبحث الأول: قراءة في مناهج اللغة العربية في التعليم المتوسط.
- المبحث الثاني: النصوص المعتمدة في الكتب المدرسية.
- المبحث الثالث:العلاقة بين الوضعيات التعلمية
- المبحث الرابع: معايير التقييم المعتمدة في تحليل الكتب المدرسية
- المبحث الخامس: دراسة تحليلية لوحدة تعلمية

(مادة اللغة العربية) السنة الأولى أنموذجا.

تمهيد:

إن البحث الذي اضطلعنا به لدراسة الكتب المدرسية في مادة اللغة العربية، في المرحلة المتوسطة، كشف عن وجود نقاط كثيرة من الخلل والقصور المعرفي والمنهجي في هذه الكتب، يستحسن إعادة النظر في طريقة تأليفها، والعمل على إدراج ضمن صفحات هذه الكتب ما يرتبط بواقع المتعلم وحاجاته اللغوية والمعرفية والتكوينية.

وكمساهمة في هذا الاتجاه، سعيت إلى ضبط نقاط القصور التي تطبع الكتاب المدرسي الحالي.

2-تحديد بعض المواصفات التي بإمكانها أن تمنح الكتاب المدرسي الجودة والإقبال

3-وقد لاحظت من خلال تصفحي للكتاب المدرسي لهذه المرحلة أن شخصية المدرس(معلم-أستاذ)، مغيبة من كل عمل تربوي من هذا النوع ولعل هذا أحد العوامل التي جعلت الكتاب المدرسي لم يصل بعد إلى المستوى المنشود.

وفيما يلي تطبيق الشبكة تحليل الكتب المدرسية في مادة العربية(المرحلة المتوسطة)، قراءة في مناهج اللغة العربية في التعليم المتوسط.

المبحث الأول: قراءة في مناهج اللغة العربية في التعليم المتوسط

1-تقديم المادة في المناهج:[1]

قدمت اللغة العربية في هذه المناهج كأداة للتواصل ومكون ثابت للمواطنة ووسيلة لاكتساب المعارف والعلوم الأخرى.

2-الأهداف:

صنفت الأهداف في منهاج السنة الأولى حسب المادة وملمح المتعلم ومختلف النشاطات المقررة مع بعض التكرار والتداخل فيما بينها، كما لم يراع في تصنيفها الكفاءات القاعدية المستهدفة في هذه السنة.

صنفت الأهداف في السنوات الثلاث الأخرى وفق الكفاءات القاعدية إلا أنها لم يراع في هذا التصنيف التدرج في هذه الكفاءات حيث تكررت في كل السنوات التصنيف للأهداف التعلمية حسب الكفاءات القاعدية ونشاطات القراءة و التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي لا يكفي، وكان من الأنسب لو تم تصنيف هذه الأهداف التعلمية حسب أشكال الخطاب المرسل والمستقبل شفويا أو كتابيا.

فصياغة الأهداف إلى هذه المناهج وتصنيفها في حاجة على مزيد من الدقة، لتكون مطابقة لمقتضيات المقاربة الجديدة.

3-الحجم الساعي:

الحجم الساعي الأسبوعي المقرر موزع على نشاطات القراءة واللغة و التعبير، أما نشاطات الإدماج وتقديم المشاريع وتقييمها وتصحيح التعبير الكتابي، فلم يخصص لها

1 المنهاج الدراسي والوثيقة المرافقة، للتعليم المتوسط،وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2005-2008م.

الوقت لا نجازها مما حال دون استغلالها استغلالا جيدا، بالرغم من أهميتها في منظور المقاربة الجديدة.

تقترح الوثيقة المرافقة للمناهج حلولا لتدارك هذا النقص في الحجم الساعي، إلا أن التجربة الميدانية أثبتت محدودية فعالية هذه الحلول، نظرا لكثافة هذه المناهج من جهة ومقتضيات المقاربة الجديدة من جهة أخرى زيادة عن الإكراهات المرتبطة باكتظاظ الأقسام وتباين المستويات وقلة الوسائل، والدليل على ذلك، صعوبة إنهاء هذه المناهج في وقتها.

عدم إدراج نظام التفويج في الحجم الساعي الأسبوعي الذي يقتضيه إنجاز بعض النشاطات كنشاط الإدماج وانجاز المشاريع والذي نص عليه المنهاج، حال دون استغلال هذه النشاطات استغلالا جيدا.

كثافة المناهج (24 وحدة) وهيكلتها حسب المحاور الثقافية، هما العاملان الرئيسيان في ظهور مشكلة استغلال الحجم الساعي المقرر، وعدم إنهاء المناهج في وقتها، فالمشكلة في حقيقة الأمر لا تكمن في الحكم الساعي، بل تكمن بالأخص في طريقة توزيعه واستغلاله فلو تمت هيكلة المناهج على أساس مشاريع تتمحور حول مجموعة من الكفاءات في كل سنة دراسية وتوزع على هذه المشاريع مجموع الساعات المقررة سنويا، لما طرح مشكل إنهاء المنهاج لأن الأمر حينئذ لا يتعلق بإنهاء المنهاج، بل يتعلق بالأخص بتجسيد مجموعة الكفاءات بواسطة هذه المشاريع وبأقل جهد وأقصر وقت ممكن.

4- المحتويات المعرفية:([1])

4-1- المحاور والمجالات المعرفية:

جاءت هذه المحاور والمجالات المعرفية، في شكل موضوعات اجتماعية وعامية وبيئية وغيرها، تعالج في مجملها أهم القضايا المرتبطة بالواقع الجزائري المعيشي، ومتفتحة أيضا

[1] المنهاج الدراسي والوثيقة المرافقة، للتعليم المتوسط،وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2005-2008م.

على العالم. كما أدرجت في السنوات الثانية والثالثة و الرابعة موضوعات متعلقة بالأنواع الأدبية كالقصة والمسرح والحكاية.

مناسبة في مجملها لمستوى التلاميذ ولو أنها لا تستجيب دائما لاهتماماتهم وانشغالاتهم في هذه السن.

صنفت هذه الموضوعات في السنة الأولى في شكل محاور، يتضمن كل محور مجموعة من المجالات أما في السنوات الثلاث الأخرى فلم يراع فيها هذا التصنيف، وجاءت الموضوعات فيها بدون أي تصنيف.

غياب تصنيف هذه الموضوعات حسب المفاهيم الكبرى، المعبر عنها في النوايا التربوية والأهداف العامة في شكل مصفوفة مفاهيم مرتبطة بأهداف تعلمية واضحة وبسندات(نصوص)مناسبة، كان سببا في قلة التركيز في تقديمها ومعالجتها وعدم مراعاة التدرج في تناولها، كما كان سببا في بعض التكرار والتداخل فيما بينها في السنة الواحدة وفي السنوات الأربع.

4-2- القواعد النحوية والصرفية:

لم يراع في تصنيف موضوعات القواعد النحوية والصرفية وترتيبها في المنهاج، منطق اللغة الذي يقتضي الانطلاق من الكل إلى الجزء(الجملة، عناصرها، أنواعها) والتداول بين النحو والصرف باعتبارهما عنصرين متلازمين ومتكاملين، كما لم يراع في تصنيف هذه القواعد ومقتضيات الوضعيات تطبيقا للمقاربة الجديدة في تدريس هذا النشاط

4-3- مبادئ في البلاغة والعروض:

جاءت هذه المبادئ في المنهاج مرتبطة بنشاطات القراءة والمطالعة ودراسة النصوص، قصد إبراز ما تقتضيه البلاغة على هذه النصوص من قوة في المعنى وجمال في التعبير لكن دون أن تربط هذه النصوص في وضعيات تواصلية محددة وعل العموم فالمحتويات

المعرفية الواردة في المنهاج، في حاجة على مراجعة هيكلتها قصد إعطائها الطابع الإدماجي لها تماشيا مع المقاربة والجديد في التدريس.

4-4- الاختبارات المنهجية:

أ-المقاربة النصية:

ورد في منهاج السنة الأولى أن "نحو النص وليس الأبواب والأحكام المسبقة يصبح هو أداة في الخطاب حيث يسمح بفهم النص وإدراك تماسكه وتسلسل أفكاره والتعبير والاتصال بواسطته" ولكن كيف يتم تجسيد هذا المفهوم في ظل غياب تصنيف لموضوعات النحو وفق ما يقتضيه هذا الخطاب الشفوي أو الكتابي والوضعية التواصلية التي يجري فيها؟ فالمقاربة النصية التي تتحدث عنها المنهاج تكاد تكون محصورة من الناحية التطبيقية في البحث في النص المقروء، عن الأمثلة الملائمة لدرس القواعد حتى ولو أقتضى الأمر إدخال بعض التعديلات على هذا النص كما هو مقترح في المنهاج والوثيقة المرافقة لها، وبمعنى آخر إخضاع النص لمقتضيات القواعد وهو ما يتعارض مع المفهوم السابق الذكر لمقاربة النصية، وما يقال في تدريس القواعد يقال كذلك في تدريس نصوص القراءة بمختلف أنواعها:

فالطريقة المقترحة في هذه المناهج لا تختلف كثيرا عن طرائق السابقة التي ينظر فيها إلى النص كمجموعة من الفقرات تشرح وتستخرج أفكارها وتدرس بعض الجوانب اللغوية والبلاغية فيها، وقد يطلب من المتعلمين تلخيصها، أما أن تدرس هذه النصوص كأنماط.

خطاب في وضعيات تواصلية محددة بأدوات لغوية وتعبيرية متميزة تقتضيها هذه الوضعية، فهذا ما لم يكن واضحا في هذه المناهج، ولو تم التطرق إليه من الناحية النظرية كما أن تصنيف في هذه المناهج إلى نصوص تواصلية وأدبية فيه شيء من التجاوز والإبهام لأن الغرض من كل نص وفي منظور المقاربة الجديدة هو التواصل وإلا لما كتب ولما نشر

فالتمييز إذن ينبغي أن يكون بالنسبة إلى أنماط الخطاب الذي تحمله هذه النصوص والأدوات اللغوية و التعبيرية الموظفة فيها، أما التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي، وعلى الرغم من اهتمام المناهج والوثيقة المرفقة لها بهاذين النشاطين من الناحية النظرية والتطبيقية، إلا أنهما يفتقران من جهة إلى الترابط فيما بينهما ومن جهة أخرى غلى تصنيف أدق للأهداف التعلمية حسب الكفاءات المستهدفة في كل سنة دراسية، كما ينبغي الاهتمام بتقنيات التعبير الشفوي: كالإنصات المركز والاستفادة من الخطاب المسموع وأخذ التعقيدات وكذلك التصرف حسب مقتضيات الوضعيات التواصلية بغرض إرسال الخطاب الشفوي.

ب- الوضعية التعلمية:

تطرق المنهاج في مختلف السنوات إلى هذه الوضعية وقدم أمثلة لها في مختلف النشاطات، إلا أنها لم ترد في صيغة الإشكالية المطروحة ووضع الفرضيات لمعالجتها إلا في السنتين الثالثة والرابعة وبشيء من التفاوت بين نشاط وآخر.

5- علاقة الكتب المدرسية بالمناهج المقررة

5-1- العلاقة على مستوى الأهداف:

تترجم الكتب المدرسية، ولو بصفة متفاوتة الأهداف الواردة في المناهج بواسطة المحتويات المعرفية المقررة، والمقاربة الجديدة لتقديمها وتكمن صعوبة ترجمة هذه الأهداف في الكتب المدرسية وفق هذه المقاربة في:

طبيعة هذه الأهداف الواردة في المناهج وبالأخص في السنة الأولى، حيث تمت صياغتها في شكل أهداف تعليمية مرتبطة بالمادة وبملمح التلميذ، وبالنشاطات كالقراءة والقواعد والتعبير أكثر ما هي مرتبطة بالكفاءات المستهدفة في هذه السنة.

تصنيف الأهداف التعلمية في السنوات الثانية والثالثة والرابعة حسب الكفاءات القاعدية، غير كاف، لن هذه الكفاءات عامة، ومشتركة بين كل سنوات المرحلة، في حين ينتظر تصنيفها(الأهداف)في إطار الكفاءات الخاصة بكل سنة من هذه السنوات.

عدم هيكلة هذه المناهج وفق الكفاءات، واعتبار المشروع نشاطا إضافيا ومكملا للنشاطات الأخرى، يفترض وفي منظور المقاربة الجديدة أن يكون هو الإطار المحرك لهذه النشاطات وبواسطته تتحقق هذه الكفاءات.

5-2- العلاقة على مستوى المحتويات المعرفية:

تطابق نسبي في السنة الأولى والثانية بسبب التباين الملاحظ في بعض المحاور بين ما ورد في المنهاج وما ورد في الكتابين المدرسيين، من حيث طبيعة المواضيع المدرجة فيهما وصياغة بعض المحاور وترتيبها. أما في السنتين الثالثة والرابعة، فالتطابق يكاد يكون تاما، فالتطابق يكون تماما والأشكال القائم في هذا المجال يكمن في غياب تصنيف وترتيب الموضوعات الواردة في المنهاج وفي الكتب المدرسية حسب المفاهيم.

(المحاور) الكبرى، والتدرج في تناولها من سنة إلى أخرى مما يوحي ببعض التكرار والتداخل فيما بينها في السنة الواحدة، وفي السنوات الأربع، كما أن عدم تصنيف الوحدات الواردة في الكتاب حسب الوضعيات التواصلية صعب من مهمة الأستاذة في تقديمها وفق المقاربة الجديدة.

5-3- العلاقة على مستوى النشاطات:

أ-القراءة والمطالعة ودراسة النصوص:

النصوص المقترحة في الكتب المدرسية ملائمة في مجملها للمحاور الواردة في المناهج كما تترجم ولو بصفة متفاوتة من حيث الدقة التركيز والتدرج، النوايا التربوية والأهداف الخاصة المعبر عنها في هذه المناهج لأنها تعالج في غالبيتها القضايا المرتبطة

بالواقع المعيشي في الوطن، ومتفتحة كذلك على العالم ولو أنها لا تستجيب دائما لاهتمامات وانشغالات المتعلمين في هذه السن والمشاكل التي يعرفها المراهقون في علاقاتهم مع الآخرين في الوسط الأسري والمدرسي أو المحيط الاجتماعي العام، كما أن غياب تصنيف الوحدات على أساس الكفاءات المستهدفة في كل سنة دراسية وعدم اختيار السندات(النصوص) على أساس الوضعيات التواصلية، حالا دون تحقيق الانسجام التام بين بعض الوحدات، من جهة، وفيما بينها(لنصوص) من جهة أخرى، داخل الوحدة(راجع جدول تنظيم الوحدات)كما حال غياب هذا التصنيف دون استغلال هذه النصوص في مسعى إدماج المعارف التي ينص عليها المنهاج في إطار المقاربة النصية، استغلالا جيدا وفعالا.

ب-القواعد النحوية والصرفية والإملائية:

أبواب النحو و الصرف الواردة في الكتب المدرسية، مطابقة للمناهج، ماعدا في السنتين الأولى و الثانية، حيث لاحظنا عدم إدراج بعض الموضوعات المقررة في كتب هاتين السنتين(راجع جدول المحاور) كما لاحظنا عدم مراعاة منطق اللغة في تبويب موضوعات النحو، والتداول بينها وبين موضوعات الصرف، حيث لم يتم التطرق إلى جملة إلا عند الوحدة الحادية عشر في كتاب السنة الأولى، أي بعد تقديم عشرة دروس في الصرف، وهذه الظاهرة ملاحظة في كتب السنوات الثلاث الأخرى بالإضافة الى ذلك، لم يراع التوازن في الوقت المخصص للموضوعات المعالجة، حيث خصص مثلا في السنة الثانية أربع حصص لتقديم العدد والمعدود، بينما لم يخصص لتقديم الاسم المنقوص والمقصور إلا حصة واحدة، كما خصصت خمس حصص لتقديم النسب في كتاب السنة الثالثة، بينما لم تحظ المواضيع الأخرى سوى بحصة واحدة أما علاقة هذه الأبواب بالوضعيات التواصلية، فتكاد تكون منعدمة، بسبب غياب التصنيف المشار إليه في الفقرات السابقة.

جـ- المبادئ الاولية في البلاغة و العروض و البنيات اللغوية:

أدرجت هذه المبادئ و البينات في الكتب المدرسية ضمن القراءة و المطالعة و دراسة النصوص، وهي مطابقة لما ورد في المنهاج ،كما روعي في تقديمها مبدأ التدرج و بالأخص بالنسبة لمبادئ الأولية في البلاغة و العروض إلا أن فعاليتها ناقصة بسبب عدم إدماجها في الوضعيات التواصلية إلا عرضا و بداية من السنتين الثالثة و الرابعة.

د- التعبير الشفوي:

لم يرد هذا النشاط في الكتب المدرسية كنشاط مستقل بذاته بل ادمج في نشاط المطالعة التي يفترض و حسب ما نص عليه المنهاج والوثيقة المرافقة له، ان تستغل نصوصها لممارسة هذا النشاط إلا أن هذا المسعى لم يتجسد بشكل واضح و عملي إلا في كتاب السنة الثانية، كما يفتقر هذا النشاط في علاقته مع نصوص المطالعة إلى الاطار الذي يمارس فيه أنماط النصوص المناسبة للوضعيات التواصلية المستهدفة في كل وحدة تعلمية تمهيدا لحصة التعبير الكتابي.

هـ- التعبير الكتابي:

ورد هذا النشاط في الكتب المدرسية فيشكل تقنيات التعبير في السنة الأولى ،ثم كأشكال التعبير في السنوات الموالية، وقد روعي في تقديم هذا النشاط مبدأ التدرج من سنة إلى أخرى بدأ بتركيب الجملة في السنة الأولى إلى تحرير موضوع إنشائي في السنة الرابعة مرورا بمختلف أنماط التعبير الوظيفي كالرسالة الإدارية و التقرير و عرض الحال و غيرها، إلا أن هذا النشاط لا يخلو بدوره من تكرار و تداخل في موضوعاته و أشكاله في السنة الواحدة، أو في السنوات الأربع كما لا يخلو من عدم الانسجام بينه و بين النشاطات الأخرى كالقراءة و المطالعة و التعبير الشفوي و المشاريع.

6- علاقة الكتب المدرسية بالمناهج المقررة:

6-1- العلاقة على مستوى الأهداف

تترجم الكتب المدرسية، ولو بصفة متفاوتة الأهداف الواردة في المناهج بواسطة المحتويات المعرفية المقررة، والمقاربة الجديدة المقترحة لتقديمها. وتكمن صعوبة ترجمة هذه الأهداف في الكتب المدرسية وفق هذه المقاربة في:

طبيعة هذه الأهداف الواردة في المناهج وبالأخص في السنة الأولى، حيث تمت صياغتها في شكل أهداف تعليمية مرتبطة بالمادة وبملمح التلميذ، وبالنشاطات كالقراءة والقواعد والتعبير أكثر ما هي مرتبطة بالكفاءات المستهدفة في هذه السنة.

تصنيف الأهداف التعلمية في السنوات الثانية والثالثة والرابعة حسب الكفاءات القاعدية، غير كفاءات عامة، ومشتركة بين كل سنوات المرحلة، في حين ينتظر تصنيفها(الأهداف) في إطار الكفاءات الخاصة بكل سنة من هذه السنوات.

عدم هيكلة هذه المناهج وفق الكفاءات، واعتبار المشروع نشاطا إضافيا ومكملا للنشاطات الأخرى، في حين، يفترض وفي منظور المقاربة الجديدة أن يكون هو الإطار المحرك لهذه النشاطات وبواسطته تتحقق هذه الكفاءات([1]).

6-2- العلاقة على مستوى المحتويات المعرفية:

تطابق نسبي في السنة الأولى والثانية بسبب التباين الملاحظ في بعض المحاور بين ما ورد في المنهاج وما ورد في الكتابين المدرسيين، من حيث طبيعة المواضيع المدرجة فيهما وصياغة بعض المحاور وترتيبها. أما في السنتين الثالثة والرابعة، فالتطابق يكاد يكون تاما والإشكال القائم في هذا المجال يكمن في غياب تصنيف وترتيب الموضوعات الواردة في المنهاج وفي الكتب المدرسية حسب المفاهيم([2]).

1 المنهاج الدراسي والوثيقة المرافقة، للتعليم المتوسط،وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2005-2008م.

2 المرجع نفسه.

(المحاور)الكبرى، والتدرج في تناولها من سنة إلى أخرى مما يوحي ببعض التكرار والتداخل فيما بينها في السنة الواحدة، وفي السنوات الأربع، كما أن عدم تصنيف الوحدات الواردة في الكتاب حسب الوضعيات التواصلية صعب من مهمة الأساتذة في تقديمها وفق المقاربة الجديدة.

6-3- العلاقة على مستوى النشاطات:

إلى ما أشرنا إليه سابقا والمتمثل في عدم تصنيف الوحدات حسب الوضعيات التواصلية، ولو أننا لاحظنا في بعض الوحدات في السنة الثانية وفي كثير من الوحدات في السنتين الثالثة والرابعة محاولة الربط بين نشاط القراءة والمطالعة ونشاط التعبير الكتابي([1]).

6-4- التطبيقات:

وردت في الكتب المدرسية وفي كل السنوات تمارين في نهاية نشاطات الإملاء والقواعد النحوية والصرفية، وهي تمارين مرتبطة بالمجال المعرفي حسب مصنفة "بلوم" وتدخل في إطار التقييم التكويني كما وردت تمارين أخرى خاصة بالبلاغة و العروض وبعض الجوانب اللغوية في نصوص القراءة والمطالعة، وهي في مجملها ملائمة لأهداف المنهاج الخاصة بهذا النشاط أما التطبيقات الخاصة بالتعبير الكتابي فهي عبارة عن إنشاء جمل أو فقرات أو نصوص على منوال النماذج المدروسة، في هذه الحصة كما استعين في كتب السنتين الأولى والثانية بالرسوم والصور كوسائل إنجاز هذه التطبيقات إلا أن ما يلاحظ على هذه التطبيقات هو عدم ملاءمة بعضها لشكل التعبير المدروس فمطالبة التلاميذ في الوحدة الثانية من السنة الثانية التي تناولت الأخبار كشكل من أشكال التعبير "كتابة نبذة عن حياة بطل من أبطال الإسلام "كتطبيق على الدرس ثم مطالبتهم في نفس الدرس بتطبيقين اثنين يتناول الأول "كتابة نبذة تقدم فيها زميل لك"، والثاني "الحديث عن مناسبة سعيدة في الأسرة" فيه خلط وتداخل بين الترجمة لعظماء التاريخ والتعريف بشخص ما وسرد أحداث.

1 المنهاج الدراسي والوثيقة ،المرافقة للتعليم المتوسط، مرجع سابق.

فهذا النوع من التداخل في أشكال التعبير في هذه التطبيقات يعود أساسا إلى عدم وضوح الهدف من شكل التعبير المدروس، لأنه غير مرتبط بوضعية تواصلية واضحة، ويفتقر إلى المعايير التي ينبغي أن تتوفر في الوضعية الإدماجية التي يفترض أن يجسدها هذا النشاط إلا أننا لاحظنا كذلك تحسنا في الكتب المدرسية فيما يخص هذا النشاط في السنتين الثالثة والرابعة.

6-5-حصص الإدماج:

أدرجت هذه الحصص في كتاب السنة الأولى في نهاية كل فصل في إطار التقييم التحصيلي، أما في السنوات الثلاث الأخرى فجاءت هذه الحصص بعد كل ثلاث وحدات في إطار التقييم التكويني، وفي نهاية كل فصل في إطار التقييم التحصيلي، إلا أن ما يلاحظ على هذه الحصص في السنتين الأولى والثانية هو عدم توفرها على معايير الوضعية الإدماجية إلا في كتب السنتين الثالثة والرابعة، فقد توفرت هذه المعايير في الوضعيات المقترحة لهذا النشاط.

6-6- العلاقة على مستوى المشاريع:

المشاريع الواردة في الكتب المدرسية متباينة من حيث العدد والوتيرة، فإذا كان عدد المشاريع في السنة: ثلاثة مشاريع وبمعدل في كل فصل فإن عدد المشاريع في السنة الثانية: خمسة مشاريع وبمعدل مشروع لكل خمس وحدات إما في السنتين الثالثة والرابعة وبلغ عدد المشاريع ثمانية مشاريع، وبمعدل مشروع في كل ثلاث وحدات ([1]).

ويلحظ على هذه المشاريع في علاقتها مع الوحدات والأنشطة التي تتضمنها هذه الوحدات، تفاوت في درجة الملائمة لهذه الوحدات وأنشطتها و بالأخص نشاط التعبير الكتابي(راجع جدول تنظيم الوحدات) كما لوحظ على هذه المشاريع بعض التكرار التداخل

1 المنهاج الدراسي والوثيقة المرافقة للتعليم المتوسط، مرجع سابق.

فيما بينها وبين التعبير الكتابي في السنة الواحدة و في السنوات الأربع والسبب في اعتقادنا يعود إلى ما أشرنا إليه في بداية هذا التقييم للكتب المدرسية والتمثل في مكانة هذه المشاريع في المناهج وفي الكتب المدرسية أي نشاطات مكملة للنشاطات الأخرى وليس إطارا محركا لهذه النشاطات كما يفترض أن يكون عليه المشروع في ظل المقاربة الجديدة وكما هو عليه في اللغات الأخرى الواردة في هذه المناهج من اللغة الامازيغية إلى اللغة الانجليزية مرورا باللغة الفرنسية.

7-العلاقة على مستوى المقاربة بالكفاءات:

وردت في كتاب السنة الأولى في شكل كفاءات متعلقة بالسرد والوصف والحوار موزعة على الفصول الثلاثة لتنتهي في شكل مشروع سنوي يتمثل في إنجاز نص يحتوي على السرد والوصف والحوار أما في السنوات الثلاث الأخرى فلم يتم التصريح بهذه الكفاءات غلا عرضا وفي مقدمة الكتاب كما لم ترد الوحدات في الكتب الأربعة مصنفة حسب هذه الكفاءات.

7-1- المقاربة النصية:

لم تظهر هذه المقاربة في كتاب السنة الأولى بسبب عدم وجود الترابط بين نصوص القراءة والمطالعة والقواعد من جهة وبين هذه النصوص والتعبير الشفوي والكتابي من جهة أخرى.

أما في السنوات الثانية والثالثة والرابعة فكان هذا الترابط قويا بين هذه النصوص والقواعد ونسبيا بينها(النصوص) والتعبير بنوعيه الشفوي والكتابي.

أ- معالجة النصوص في إطار المقاربة الجديدة:

ما زالت معالجة النصوص في الكتب المدرسية قائمة على منطق الشكل والمضمون ويظهر ذلك من خلال تصنيف الأسئلة التي يتم بواسطتها معالجة هذه النصوص غلى أسئلة

متعلقة بالبناء الفكري للنص ثم أسئلة متعلقة بالبناء الفني للنص فأسئلة البناء اللغوي لهذا النص بينما يفترض أن تعالج هذه النصوص كأنماط خطاب لغرض وضعية تواصلية معينة وما تتطلبه من موارد لغوية وتعبيرية مناسبة لهذه الوضعية وما تمتاز به من خصائص ومميزات، وهذه المنهجية في معالجة النصوص مصدرها المنهاج والوثيقة المرافقة له حيث وردت في هاتين الوثيقتين وبالأخص الوثيقة الثانية طريقة تقديم الأنشطة والتي لا تختلف في مجملها عن الطرائق السابقة التي تعتبر النصوص مجموعة من فقرات تقرأ وتشرح وتستخرج منها أفكار عامة وجزئية ومغزى، بغض النظر عن طبيعة النص.

صحيح أن جهودا قد بذلت في الكتب الأخيرة لإدخال البعد التواصلي في هذه النصوص إلا أنها محصورة (الجهود) في الوحدات التي جاءت موضوعاتها مرتبطة بالأنواع الأدبية كالقصة والمسرح وغيرهما. إما النصوص الأخرى فيتم التطرق إلى هذا البعد في إطار دراسة شكل النص ولكن دائما بمنطق الشكل والمضمون والنشار إليه سابقا.

ب- القواعد النحوية والصرفية والمقاربة النصية:

شرع في تجسيد المقاربة النصية في تدريس القواعد وبشكل واضح ودقيق بداية من السنة الثانية، هذا التجسيد في ربط القواعد بنصوص القراءة بواسطة الأمثلة التي ترد في هذه النصوص وبألوان بارزة لكي توظف في تدريس هذه القواعد إلا أن العلاقة بين النشاطين تكاد تنحصر في هذه الأمثلة لينطلق الأستاذ في درسه ولا يعود إلى النص إلا نادرا ان تتحول هذه المواد اللغوية التي تمثلها القواعد النحوية إلى وسائل تستعمل لتحليل الوضعية التواصلية التي جاء عليها النص في مرحلة الأولى ثم إلى موارد توظف في وضعيات تواصلية مشابهة فهذا ما لم يحدث إلى الآن، ولن يحدث ما دامت أبواب النحو مصنفة ومرتبة لا على أساس منطق التواصل بل على أساس منطق اللغة.

جـ- التعبير الشفوي والمقاربة الجديدة:

في غياب الإطار الذي يمارس فيه التعبير الذي توفره الوضعية التواصلية، فإن تقديم هذا النشاط وفق هذه المقاربة مازال قائما على مبادرات الأساتذة أما الغالبية منهم فينظر إلى هذه الحصة على أنها حصة مطالعة موجهة، بالدرجة الأولى وبهذه التسمية وردت في المنهاج، فيكتفي حينئذ بتقديمها كحصة مطالعة وكفى ماعدا في كتاب السنة الثانية حيث حددت لها أهداف واقترحت لها طرائق بالنسبة إلى المتعلمين قصد مساعدتهم على إعداد هذه الحصة كحصة للتعبير الشفوي إعدادا منظما ومركزا.

8- علاقة الكتب بالوضعيات التعلمية:

لم تظهر هذه الوضعيات في الكتب المدرسية بشكل واضح إلا في كتب السنتين الثالثة والرابعة كطرح الإشكاليات وتقديم فرضيات لمعالجتها إلا أنها تتفاوت في صياغتها بين نشاط وآخر وذلك بسبب تصنيف الوحدات وأنماط النصوص المعتمدة في تقديمها وكذلك العلاقة القائمة بين مختلف النشاطات داخل الوحدة.

الاستنتاج:

ما يمكن استنتاجه من دراستنا للعلاقة بين الكتب المدرسية والمناهج المقررة هو:

1-التطابق النسبي في السنتين الأولى والثانية والتطابق التام في السنتين الثالثة والرابعة بالنسبة للمحتويات المعرفية.

2-تترجم الكتب المدرسية أهداف المنهاج بصفة عامة وأهداف النشاطات بشكل خاص مع وجود تفاوت من سنة إلى أخرى في درجة التوفيق في ترجمة هذه الأهداف.

3-محاولة تجسيد المقاربة الجديدة في الكتب المدرسية تتجلى في تطبيق المقاربة النصية بداية من السنة الثانية والربط بين نشاط التعبير ونصوص القراءة والمطالعة في السنوات

الأخيرة وكذلك إدراج حصص الإدماج في السنتين الثالثة والرابعة بمعايير الوضعيات الإدماجية وما اشرنا إليه من نقائص في هذه الكتب يعود إلى:

1-حداثة التجربة بالعمل بهذه المقاربة الجديدة، والدليل على ذلك، أن معظم النقائص الملاحظة نجدها في كتاب السنة الأولى.

2-هيكلة المناهج على أساس محاور ثقافية عوض أن تكون هذه الهيكلة على أساس الكفاءات المستهدفة في كل سنة فجاءت الكتب المدرسية على غرار.

3-المناهج مهيكلة على أساس محاور(وحدات) تعالج موضوعات متنوعة علمية، اجتماعية، بيئية وبواسطة سندات(نصوص) اختبرت لا على أساس وضعيات تواصلية بل على أساس علاقتها بهذه الموضوعات الثقافية إلا في بعض الوحدات التي جاءت في شكل أنواع أدبية كالقصة والمسرح والحكاية وغيرها.

4-اعتبار المشروع في المنهاج عملا إضافيا ومكملا للنشاطات الأخرى فجاء في الكتب المدرسية مطابقا لهذا التصور الوارد في المنهاج بينما يفترض أن يكون الإطار المحرك لهذه النشاطات باعتبار: هدفا ووسيلة لتجسيد هذه الكفاءات وعلى العموم وبالرغم من بعض النقائص الملاحظة في هذه الكتب فإن التوجه العام في تأليف الكتب المدرسية يسير نحو الأحسن والدليل على ذلك ما لاحظناه من تطور ايجابي في كتب السنتين الثالثة والرابعة لا بالمقارنة مع كتب السنتين الأولى والثانية فحسب التي لا تخلو كذلك من محاسن، بل وبالأخص بالنظر إلى مقتضيات المقاربة الجديدة التي نسعى جميعا إل تجسيدها ميدانيا في إطار هذا الإصلاح.

المبحث الثاني: النصوص المعتمدة في الكتب المدرسية:

1-علاقة النصوص المعتمدة في الكتب المدرسية بالمناهج المقررة:

تترجم النصوص الواردة في الكتب المدرسية في مجملها النوايا التربوية والأهداف التعليمية المعبر عنها في المناهج ولو بدرجات متفاوتة من حيث الدقة والتركيز والوضوح في معالجتها للمفاهيم الواردة في هذه المناهج كمفهوم "الديمقراطية" الوارد في كتاب السنة الثانية ومفهوم "الوطنية والمواطنة" الوارد في كتاب السنة الرابعة، وغيرهما، يعود السبب في التفاوت الحاصل في معالجة هذه المفاهيم من نص إلى آخر إلى غياب مصفوفة للمفاهيم مرتبطة بأهداف تعلمية واضحة كما لاحظنا ذلك مثلا في مناهج التربية الإسلامية وكتبها، أما من حيث الأهداف التعليمية فإن هذه النصوص التي تعتبر سندا أو مجالا لبناء المعارف وإدماجها لا تستجيب دائما لهذه الأهداف التعلمية بسبب تصنيفها(النصوص) على أساس الوضعيات التواصلية وإنما على أساس المحاور الثقافية وهذا ما سنلاحظه في العلاقة القائمة بين هذه النصوص والنشاطات الأخرى وبالأخص التعبير الكتابي([1]).

2-علاقة النصوص بالوحدات التعلمية:

جاءت هذه النصوص متفاوتة في علاقتها مع عناوين(موضوعات) الوحدات التعلمية تتراوح هذه العلاقة من انسجام جزئي إلى انعدام هذه العلاقة(راجع جدول تنظيم الوحدات التعلمية) ولعل السبب في هذا التفاوت يعود إما لعمومية الموضوع المعالج أو لمقتضيات المقاربة النصية التي تدفع بالمؤلف إلى اختيار نص مناسب لدرس القواعد حتى ولو لا تربطه أي علاقة بموضوع الوحدة وكل ذلك يعود إلى المعايير التي تم اعتمادها في اختيار هذه النصوص والتي لا تتماشى دائما ومقتضيات المقاربة الجديدة القائمة على الوضعيات التواصلية وأنماط النصوص المناسبة لهذه الوضعيات.

1 المنهاج الدراسي والوثيقة، المرافقة للتعليم المتوسط، مرجع سابق.

3-علاقة النصوص بالأنشطة الأخرى في الكتب المدرسية:

نلاحظ التفاوت نفسه المشار إليه في الفقرة السابقة في علاقة النصوص فيما بينها داخل الوحدة وخاصة علاقتها(النصوص) بنشاطات القواعد والتعبير: ففي السنة الأولى تكاد تكون منعدمة وعلى الأقل في الوحدات الأولى بالنسبة لعلاقتها مع القواعد ، وبصورة متفاوتة بالنسبة لعلاقتها بالتعبير الكتابي بينما نلاحظ ترابطا أكثر بين هذه النصوص والقواعد بداية من السنة الثانية ويستمر هذا التفاوت في علاقة الأنشطة مع التعبير الكتابي في السنة الثانية وبصورة أقل في السنوات الثالثة والرابعة إلا نادرا(راجع جدول تنظيم الوحدات).

4-علاقة النصوص بمستوى التلاميذ واهتماماتهم:

إذا كانت النصوص في مجملها مناسبة لمستوى التلاميذ ماعدا نص"الأرض"و"الجديد" في كتاب السنة الأولى في الوحدة الأولى"لجبران" ونص"الزمن" في الوحدة 16 واللغة والتواصل في الوحدة17 من كتاب السنة الثانية فمعظم النصوص مناسبة لمستوى التلاميذ، وقد روعي في تقديمها حجم هذه النصوص الذي يبدأ قصيرا في السنة الأولى ليتسع في السنوات الموالية، كما تم ضبط هذه النصوص بالشكل في السنوات الأولى والثانية والثالثة لتيسير قراءتها قراءة سليمة ثم يزول هذا الشكل تدريجيا بداية من السنة الثالثة، أما علاقة هذه النصوص باهتمامات التلاميذ فإنها وحتى وإن لم تستجب دائما لها بشكل مباشر أنها عالجت موضوعات لها علاقة بواقعهم المعيشي.

5-علاقة النصوص بالأنواع الأدبية:

جاءت نصوص القراءة والمطالعة في الكتب المدرسية متنوعة في موضوعاتها وفي ألوانها الأدبية من نثر وشعر ومقالات علمية واجتماعية وحكايات ومسرحيات وغيرها، كما أدرجت في هذه الكتب في السنة الأولى والثالثة آيات قرآنية وأحاديث نبوية شريفة، وإذا كان البعض يشكو من قلة الاهتمام بالناحية الجمالية والفنية في هذه النصوص فهذا الحكم مبالغ

فيه نوعا ما ففي الكتب المدرسية نصوص شعرية ونثرية لا تخلو من الناحية الجمالية إلا أن الإشكال في هذا المجال يكمن في عدم تخصيص وقت في الحجم الساعي هذه النصوص وبالتحديد في السنوات الثلاث الأخيرة(الثانية، الثالثة، الرابعة).

6-علاقة النصوص بمصادرها:

جاءت نصوص القراءة والمطالعة في الكتب المدرسية متنوعة، كذلك في مصادرها، فنصوص من الأدب الجزائري وأخرى من الأدب العربي والعالمي ونصوص مأخوذة من مقالات صحيفية أو من شبكة الانترنيت، ووردت بعض هذه النصوص من دون ذكر مصادرها كما هو الشأن لنص(مصر القديمة) و(معنى الديمقراطية) في كتاب السنة الثانية، كما أن اقتباس هذه النصوص لا يخلو من بعض الخلل فنص "العجوز والبحر" الوارد في الوحدة الأولى من كتاب السنة الأولى، لا يعبر عن مغزى الكتاب الذي أخذ منه النص رغم أنه يحمل العنوان نفسه، والحال نفسها في اقتباس نص للمطالعة في كتاب السنة الثالثة في الوحدة الثالثة(لكل جيل جيله) لأحمد الأمين.

7-ملاءمة النصوص لنشاطي القراءة والمطالعة ودراسة النصوص:

إذا كانت الملاءمة ظاهرة في النصوص المخصصة للقراءة ودراسة النصوص فإن الإشكال القائم هو في تصنيف هذه النصوص في المنهاج إلى نصوص تواصلية ونصوص أدبية، فهذا التصنيف فيه شيء من التجاوز والإبهام، فالنصوص كلها تواصلية أو على الأقل في منظور المقاربة الجديدة وحتى في المفهوم العام للنص المنشور فالغرض منه التواصل، وزيادة على ذلك فإن معظم النصوص "التواصلية" في الكتاب نصوص أدبية أو "متأدبة" لذا ينبغي إعادة النظر في هذا التصنيف واعتبار مقاييس أخرى كنمط الخطاب واللغة الموظفة فيه وأدوات التأثير على القارئ وغيرها من المقاييس المرتبطة بالوضعيات التواصلية.

أما النصوص المقترحة للمطالعة الموجهة فبالإضافة إلى قصرها ومصادرها لأنها مأخوذة كغيرها من مؤلفات متعددة فالأجدر بواضعي المناهج إدراج مؤلفات مناسبة لكل سنة دراسية تؤخذ منها مقتطفات تقدم في حصص المطالعة الموجهة ليتم مطالعة المؤلف كله وبتوجيه من الأستاذ خلال فترة معينة فصل أو سنة دراسية، أو على الأقل يقوم مؤلفو الكتب المدرسية بالتنسيق مع واضعي المناهج باقتراح سلسلة من الكتب للمطالعة حسب مستويات التلاميذ وقد يجبر رؤساء المؤسسات على اقتنائها ووضعها مكتبة المدرسة لاستغلالها من طرف المتعلمين وبتوجيه ومتابعة من الأستاذ.

إنّ هذه النصوص باعتبارها سندا لممارسة مختلف النشاطات، فإن حسن استغلالها يتوقف على درجة ملاءمتها للسياق الذي تقتضيه الوضعيات التواصلية، لذا ينبغي إعادة النظر في تصنيفها لتستجيب من جهة النوايا والأهداف المعبر عنها في المنهاج وإلى مقتضيات المقاربة الجديدة، كما تكون هذه النصوص فرصا لفتح شهية المتعلمين للمطالعة، ومهما كانت التطورات التي يعرفها العالم في مجال الاتصال يبقى الكتاب خير جليس.

المبحث الثالث: العلاقة بين الوضعيات التعلمية:

1-على مستوى النشاطات:

نلحظ من خلال اطلاعنا على طريقة معالجة النشاطات في الكتب المدرسية أنها تتناول في أغلبها هذه النشاطات وبالأخص بداية من السنة الثانية وفق الوضعيات التعلمية المعروفة، من وضعية الانطلاق(طرح الإشكال) إلى مرحلة بناء المفهوم في شكل قاعدة أو تعريف أو تلخيص أو تركيب حسب طبيعة النشاط مرورا بوضعية البحث والتقصي إلا أن هذه المنهجية في تناول النشاطات لا تظهر بوضوح وبشكل مباشر وبكل عناصرها(مراحلها) في كل النشاطات وفي كل الكتب المدرسية فقد لاحظنا مثلا أن كتاب السنة الأولى فد ركز في تقديمه لنشاطات القواعد والتعبير على التعريف المباشر القاعدة لموضوع النشاطين متبوع بالتطبيقات.

أما في نشاط القراءة فالتمهيد للنص يمثل وضعية انطلاق والأسئلة تعالج محتوى وضعية البحث والتقصي، وبداية من السنة الثانية أخذت هذه الوضعيات التعلمية في التبلور ولو بصفة متفاوتة من نشاط إلى آخر، لتصل في السنتين الثالثة والرابعة إلى درجة معتبرة من الانسجام، وبالأخص في نشاط التعبير الكتابي، إلا أن هذا الانسجام الكلي أو النسبي على مستوى النشاطات لا يظهر على مستوى الوحدات التعلمية التي كثيرا ما نلاحظ على نشاطات بعضها بعض التباين، يصل أحيانا إلى درجة انعدام العلاقة بين هذه الأنشطة وبين نشاط التعبير الكتابي، وإلا كيف نفسر –مثلا– إدراج موضوع الرسالة الادارية في حصة التعبير الكتابي في وحدة تتناول موضوع نوادر وحكايات "أشعب" ما علاقة هذه النوادر والحكايات بالرسالة الإدارية من منظور المقاربة الجديدة؟ (في كتاب السنة الثانية الوحدة الأولى).

وفي هذا الكتاب وغيره أمثلة على هذا التباين بين الأنشطة في بعض الوحدات، ولعل سبب هذا الخلل يعود إلى غياب وضعية انطلاق بالنسبة للوحدة التعلمية، أي طرح للإشكالية التي ستقوم الوحدة بمعالجتها لا من زاوية الموضوع المعالج في هذه الوحدة (المحور الثقافي)، بل من زاوية الوضعية التواصلية المستهدفة في الوحدة التي يكون المتعلم في وضعية مستقبل لخطاب كتابي (نص القراءة) في وضعية تواصلية معينة(سرد، وصف،حجاج..)، حيث يقوم بفك رموز هذا الخطاب في المرحلة التالية، ليصل في المرحلة النهائية، أي في حصة التعبير الكتابي إلى خطاب يناسب الوضعية التواصلية المستهدفة في الوحدة كمرسل لهذا الخطاب وهذا ما حاولت الكتب المدرسية الأخيرة العمل به إلا أنه ما دامت الوحدة التعلمية قائمة على أساس وحدة الموضوع، وليس على أساس الوضعيات التواصلية، فإن من الصعوبة بمكان تحقيق إدماج حقيقي وفعال بين مختلف النشاطات وبين المعارف المكتسبة من هذه النشاطات.

2-على مستوى التمارين وحصص الإدماج:

تظهر هذه العلاقة بين الوضعيات التعلمية في سعيها بواسطة التمارين، وفي إطار التقييم التكويني إلى تمكين المتعلمين من بناء معارفهم في المرحلة الأولى، ثم توظيف هذه المعارف وإدماجها لمواجهة وضعيات مشكلة، لذا نلاحظ في الكتب المدرسية وجود نوعين من هذه التمارين: نوع يغلب عليه الطابع المعرفي بمستوياته المعروفة حسب مصنفة "بلوم"، ونوع آخر يظهر دوما.

وفي كل الكتب يتم التركيز على وضعية مشكلة، كمطالبة المتعلمين بتوظيف معارفهم في تحرير فقرة مثلا، ونجد هذين النوعين في نهاية نشاطات القراءة واللغة. ولو أن الربط بينهما لا يظهر بشكل واضح إلا في الكتابين الأخيرين، أي: في السنتين الثالثة والرابعة، أما بالنسبة للتمارين الواردة في حصص الإدماج سواء أكانت هذه الحصص في إطار التقييم التكويني أم التحصيلي، فإن هذه التمارين جاءت على نوعين: نوع يتعلق

بالجانب اللغوي(مفردات، قواعد نحوية) ونوع يتعلق بالتعبير(تحرير فقرة)، فإذا كانت المجموعة الأولى تتصل بالجانب المعرفي وبمستوياته المعروفة، فإن النوع الثاني (تحرير فقرة)، يحاول استثمار هذه المعارف وإدماجها في وضعية مشكلة.

وما يلحظ على هذه التمارين بالإضافة إلى قلة الانسجام بينها وبين الوضعية الإدماجية التي يمثلها تحرير فقرة وبالخص في كتب السنة الأولى-، فإن الإدماج المقصود بهذه التمارين لم يكن على مستوى الفعل أو على مستوى مجموعة من الوحدات، وإنما تم على مستوى كل وحدة تعلمية على حدى، أي: خصص لكل وحدة تمارينها وفقرتها، وذلك يمكن التساؤل: أين الإدماج المتحدث عنه؟ وكان الأجدر حينئذ أن تخصص حصة إدماجية لكل وحدة تعليمية تعلمية مادام لم يتحقق لا على مستوى الوحدات الثلاث كما هو الحال في السنة الأولى، ولا على مستوى الوحدات الثلاث، كما هو الحال في السنة الثانية. ولا نجد إدماجا حقيقيا إلا في السنة الثانية وبداية من السنة الثالثة.

3-على مستوى التطبيقات في حصص التعبير الشفوي:

يلحظ على هذا النشاط أنه غائب وحاضر في كتب اللغة العربية في السنوات الأولى والثالثة والرابعة، فقد خصص له في السنة الثانية مجال يهتم بتوجيهات واضحة في كيفية استثمار نصوص المطالعة في ممارسة هذا النشاط، أم في الكتب الأخرى، فلا نجد أثرا لا لهذا النشاط كنشاط قائم بذاته ولا للتطبيقات التي يمكن القيام بها لممارسته في وضعيات تواصلية معينة يفترض أن تكون على صلة بالوضعيات المستهدفة من نص المطالعة الذي يتخذ سندا لممارسة نشاط التعبير الشفوي صحيح أن التوجيهات الواردة في المنهاج والوثيقة المرفقة له، وفي الدليل وحتى في الكتب المدرسية تؤكد كلها على وجوب إدماج هذا النشاط في حصة المطالعة الموجهة إلا أنه وفي غياب تجسيد هذه التوجيهات عمليا في هذه الكتب -ما عدا كتاب السنة الثانية- فإن التعبير الشفوي منحصر في مراقبة المطالعة الخارجية

لنصوص هذا النشاط دون تحديد الوضعية التواصلية التي سيتم فيها هذا التعبير ودون ربطه بالنشاطات الأخرى، وبالأخص نشاط التعبير الكتابي الذي يفترض أن يكون ممهدا له.

4-العلاقة على مستوى التعبير الكتابي:

إذا كان هناك مجال تظهر فيه الوضعيات التعلمية بوضوح، فالتعبير الكتابي يعد من أنسب هذه المجالات أن لم نقل: يعد المجال الرئيس، لأنه يفترض أن يكون الهدف والغاية من تقديم النشاطات الأخرى.

وهذا التصور ليس جديدا، وإنما الجديد هو الوضعية التي ستتم فيها ممارسة هذا التعبير والموارد التي تتطلب هذه الممارسة، تجنيدها وعلاقة هذه الوضعية باهتمامات المتعلم وانشغالاته وحاجاته من الناحية العملية التي يقتضيها الواقع المعيشي.

فمن هذا المنظور يمكن القول: إن المحاولات الأولى في توفير كل هذه الشروط لم تكلل دوما بالنجاح وبالأخص في السنتين الأولى والثانية، إما بسبب عدم ملاءمة موضوع التعبير للوحدة، كما اشرنا إلى ذلك سابقا، أو لقلة الانسجام بين نشاط التعبير والنشاطات الأخرى التي يفترض أن تكون روافد له أو لعدم توفر طرح الموضوع على كل مقومات الوضعية الإشكالية من وضوح التعليمة إلى تحديد المعايير والمؤشرات، ولم نلاحظ توافر هذه المقومات إلا بداية من كتاب السنة الثالثة.

ومجمل القول: إننا نلحظ بعض الانسجام بين الوضعيات التعلمية في الكتب المدرسية على مستوى النشاطات، ولو بصورة متفاوتة تسمح في مجملها للمتعلم ببناء معارفه والمشاركة في الدروس مشاركة إيجابية، أما على مستوى التمارين التطبيقية وحصص الإدماج والتعبير بنوعيه الشفوي والكتابي، فإن هناك جهودا ينبغي أن تبذل لجعل هذه النشاطات فرصا لتوظيف هذا التعلم لمواجهة وضعيات مشكلة ذات دلالة بالنسبة للمتعلم،

وهذا ما بدأ به العمل بداية من السنة الثالثة، مما يجعلنا نأمل أن يعاد النظر في الكتب الأخرى حتى تكون على الأقل في مستوى الكتابين الأخيرين.

إعادة النظر كلية في هيكلة المناهج والكتب المدرسية حتى تكون مسايرة لمنطق المقاربة الجديدة.

المبحث الرابع: معايير التقييم المعتمدة في تحليل الكتب المدرسية (بيانات ونتائج)

مادة اللغة العربية (في مرحلة التعليم المتوسط)

أولا : معايير التقييم المعتمدة في تحليل الكتب المدرسية

في مرحلة التعليم المتوسط:

مادة اللغة العربية

أ)- معيار التطابق مع المنهاج:

هل تطابق محتويات الكتب محتويات المنهاج؟ من حيث:

1)-المحتويات المعرفية

* المحاور الثقافية

* القواعد النحوية والصرفية

* المعلومات الأدبية

2)-الهيكلة(التصنيف والترتيب للوحدات)

3)-الأهداف التعلمية المقصودة

4)-الكفاءات المستهدفة

ب)- معيار الملاءمة:

1)-ملاءمة الكتب لأهداف المنهاج:

هل تترجم الكتب المدرسية أهداف المنهاج؟ من خلال:

1-1-النصوص المقترحة

1-2-المقاربة الموظفة

1-3-المسعى التعليمي التعلمي

1-4-الوسائل المعينة

1-5-أساليب التقييم

2-ملاءمة الكتب لمستوى المتعلمين:

هل تلائم الكتب مستوى المتعلمين، والواقع المعيش وتستجيب لاهتماماتهم؟

2-1-ملاءمة الكتب لمستوى المتعلمين

2-2-ملاءمة الكتب لواقع المتعلمين

-3- ملاءمة الكتب للاهتمامات المتعلمين

2-4-ملاءمة الكتب للتعلم الذاتي

3)-ملاءمة الكتب للحجم الساعي المقرر:

ج)-معيار الانسجام والترابط والتماسك من خلال:

1. -العلاقة بين الأنشطة داخل الوحدة
2. -العلاقة بين الوحدات والكتاب
3. – العلاقة بين الوحدات في المشاريع
4. – العلاقة بين الكتب المدرسية

د)-**معيار التدرج:**

1. – التدرج في تناول المفاهيم
2. – التدرج في تناول المحتويات المعرفية
3. – التدرج في تناول الكفاءات

هـ)- **معيار الصحة وسلامة اللغة:**

1. – صحة المعلومات ودقتها
2. – سلامة اللغة(الأخطاء)
3. – أسلوب النصوص

و)-معيار النوعية

ز)-الخلاصة:

ح)-الاقتراحات

أ) معيار التطابق:

هل تطابق محتويات المنهاج؟ من حيث:

1-المحتويات المعرفية:

تطابق نسبي في السنة الأولى:

بعض المحاور الواردة في المنهاج لم ترد في الكتاب: (الغابة، جسم الإنسان، النظام الغذائي)

بعض المحاور وردت في الكتاب ولم ترد في المنهاج:(الشعوب والناس) أو وردت بصيغ أخرى

(الصحة والمرض) عوض (الصحة والرياضة)

عدم إدراج درس القواعد: المجرد والمزيد

تطابق كلي في السنوات الثانية والثالثة والرابعة بالنسبة للمحاور الثقافية

عدم إدراج درس القواعد في السنة الثانية(أنواع المبتدأ، خبران، المجرور بالحرف وبالإضافة)

-**عدم إدراج درس:** حذف المفعول به في السنة الرابعة

عدم إدراج درس: حذف المبتدأ جوازا في السنة الرابعة

2-الهيكلة: (التصنيف والترتيب)

عدم مراعاة التصنيف الوارد في المنهاج للمحاور الثقافية في كتب السنوات الأولى والثانية والثالثة

تطابق نسبي في السنة الرابعة

تطابق تام في ترتيب دروس القواعد في السنتين الثانية والثالثة

3-التطابق على مستوى الأهداف:

تطابق كلي بين أهداف المنهاج والأهداف الواردة في الكتاب، وإن جاءت هذه الأخيرة بصفة ضمنية ماعدا في كتاب السنة الثانية.

4-التطابق على مستوى الكفاءات:

-تطابق كلي بين الكفاءات المستهدفة في المنهاج والكفاءات المقصودة في الكتب

والمعبر عنها في مقدمتها.

ب)-المعيار الثاني: الملاءمة

1)- الملاءمة بالنسبة إلى المنهاج

1-1- الملاءمة على مستوى الأهداف:

هل تترجم الكتب المدرسية أهداف المنهاج المقررة؟

-تترجم الكتب أهداف المنهاج من خلال:

1-1-1- السندات(النصوص) المقترحة في الكتب والتي تتناول مجموعة من المفاهيم المقررة في المنهاج

"كالتسامح، المواطنة وحقوق الإنسان" وتعالج قضايا لها علاقة بالواقع المعيش" كالآفات الاجتماعية ومشاكل البيئة".

1-1-2-مقاربة الموظفة في تقديم النشاطات والمتمثلة في:

-المقاربة بالكفاءات ولو بصورة ضمنية، ومتفاوتة من كتاب إلى آخر(لم يصرح بهذه الكفاءات في بداية الوحدات)

-المقاربة النصية في تقديم نشاطات القراءة واللغة والتعبير، فهي نسبية في السنة الأولى وتامة في السنوات الثلاث الأخرى

1-1-1-3- **المسعى التعليمي التعلّمي والمتمثل في:**

-إشراك المتعلمين في بناء معارفهم بواسطة الوضعيات التعلمية والإدماجية المقترحة في الكتب.

1-1-4- الوسائل المعينة والمتمثلة في الصور والرسومات المرافقة للنشاطات و التي تعتبر في مجملها ملائمة للأهداف التعلمية

1-1-5- **أساليب التقويم المقترحة والمتمثلة في:**

-تمارين تطبيقية لتقييم المعارف المكتسبة.

-فقرات ومشاريع لتقييم الكفاءات المستهدفة.

-شبكات لتقييم الذاتي المقترحة في بداية السن الثالثة.

-إدراج معايير التقييم بداية من السنة الثالثة.

2-الملاءمة بالنسبة إلى التلاميذ:

هل الكتب المدرسية تلائم مستوى التلاميذ وواقعهم المعيش وتستجيب لاهتماماتهم؟

2-1-ملائمة الكتب لمستوى التلاميذ:

-النصوص المقترحة في الكتب المدرسية مناسبة لمستوى التلاميذ ماعدا بعض النصوص: كنص "الأرض" لجبران في **السنة الأولى**، ونصوص: "الزمن" و"اللغة والتواصل" و"الموت البطيء" في **السنة الثانية**.

-ملاءمة دروس القواعد لمستواهم ماعدا دروس: "حذف عناصر الجملة الإسمية والفعلية"

في **السنة الرابعة.**

-بعض المشاريع المقترحة طموحة جدا، كتأليف قصص ومسرحيات في السنة الثالثة وإعداد ندوة أدبية في **السنة الرابعة.**

نص: الزمن---السنة الثانية ج2 ص140

2-2-ملاءمة الكتب لواقعهم المعيش:

-مناسبة في مجملها، لأنها تعالج قضايا لها علاقة بهذا الواقع "كالآفات الاجتماعية، البيئة والتضامن" وغيرها

2-3-ملاءمة الكتب لاهتماماتهم:

-مناسبة نسبيا، لأنها تعالج موضوعات مرتبطة بالمستجدات العصرية خاصة في مجال الاتصال

2-4-ملاءمة الكتب للتعلم الذاتي:

-تسمح للمتعلمين، إعداد دروسهم بواسطة الأسئلة التحضيرية

-مواصلة الجهد في التعلم بواسطة شبكات تقييم مناسبة

3)-ملاءمة محتويات الكتب للحجم الساعي المقرر:

3-1-غير ملائمة بسبب كثافة هذه المحتويات(24 وحدة)

3-2-عدم تخصيص الوقت في الحجم الساعي لتصحيح التعبير وإنجاز المشاريع وحصص الإدماج وتقييمها

3-3-غياب نظام التفويج الذي يقتضيه إنجاز المشاريع

ج) معيار الانسجام والتماسك والترابط من خلال:

1) العلاقة بين الأنشطة داخل الوحدة التعليمية:

1-1-ضعف الانسجام والترابط والتماسك بين الأنشطة في كتاب **السنة الأولى**

(راجع جدول تنظيم الأنشطة)

1-2-انسجام وترابط وتماسك نسبي بين الأنشطة في الكتب الأخرى

2)-**العلاقة بين الوحدات في الكتب:**

-علاقة ضعيفة أو منعدمة بين هذه الوحدات في غياب هيكلة واضحة لهذه الوحدات

في المنهاج وفي الكتب، وفق مقتضيات المقاربة الجديدة(التنظيم على أساس كفاءات ومشاريع)

3)- **العلاقة بين الوحدات والمشاريع:**

-علاقة ترابط وانسجام وتماسك نسبية ومتفاوتة من وحدة لأخرى ومن كتاب لآخر

(راجع جدول تنظيم الوحدات)

4) العلاقة بين الكتب:

علاقة ترابط وانسجام وتماسك نسبية بين كتب السنتين الأولى والثانية وقوية بين كتب السنتين الثالثة والرابعة.

د) معيار التدرج من خلال:

1) تناول المفاهيم المدرجة في المنهاج:

1-1- تدرج غير واضح في تناول هذه المفاهيم في غياب مصفوفة مفاهيم مرتبطة بالأهداف التعلمية في كل سنة

1-2- تداخل وتكرار لهذه المفاهيم في الكتب المقررة

1-3- عدم وضوح بعض المفاهيم: "كالوطنية والمواطنة في السنة الرابعة.

2)- **تناول المحتويات المعرفية في النحو والصرف والبلاغة:**

2-1-تدرج نسبي في تناول هذه المحتويات

2-2- عدم مراعاة مقتضيات الوضعيات التواصلية في توزيع برنامج القواعد والبلاغة

2-3- عدم مراعاة منطق اللغة في تبويب مواضيع القواعد القائم على الانطلاق من الجملة وعناصرها والتداول بين النحو والصرف(راجع توزيع دروس القواعد)

3)- تناول الكفاءات:

-تدرج غير واضح في تناول الكفاءات بسبب عدم ضبط الكفاءات القاعدية في كل سنة وربطها بالأهداف التعلمية

هـ)- الصحة وسلامة اللغة من حيث:

1) صحة المعلومات ودقتها:

- المعلومات المقدمة في الكتب في مجملها صحيحة ماعدا بعضها ومنها:

- تكرار درس وحذف المبتدأ في **السنة الثالثة والرابعة**،

إعراب الجملة الموصولة في كتاب **السنة الرابعة** صفحة(139)

الدقة في إعراب أسماء الشرط س(12) **من نفس الكتاب**

حذف المبتدأ وعلاقته بأفعال المدح والذم

2)- سلامة اللغة:

اللغة المستعملة في مجملها سليمة ماعدا بعض الأخطاء الواردة في:

3)- أسلوب بعض النصوص وبالأخص الصحفية منها والمترجمة غير متين، إن لم يكن ركيكا نوعا ما مثل "نص خلق المسلم" ص(50) كتاب السنة الرابعة (إن الحافلات تحصل على كثير من المال ولن ينقص عليهم هذا المبلغ...).

(نفس الحافلة، نفس السائق)

و) معيار الجودة والنوعية من حيث:

1) شكل الكتب ومظهرها الخارجي:

- شكل الكتب في مجمله مقبول

2) متانة الكتب:

- رديئة في أكثر الكتب، بسبب عدم تماسك أوراقها.

3) الصور والرسومات ملائمة، ولو أنها رديئة من الناحية الفنية، وقد وردت بعض الصور في مواضيع غير مناسبة لها في الكتب مثل: "الكوكب الأزرق" ص(74)، "صوت الألم" ص(120) في كتاب السنة الأولى.

4) غياب الرسومات في كتب السنتين الثالثة الرابعة وبالخص الكاريكاتوري.

5) وظيفتها:

النصوص وظيفية في مجملها، لأنها تحتوي على مقدمة تتناول الأهداف والكفاءات المقصودة وتوجيهات للمتعلمين حول كيفية استعمالها، كما تحتوي على معاجم لشرح المفردات الصعبة، وتراجم لبعض الكتاب والشخصيات التي تتناولها بعض النصوص، إلى جانب وجود فهرس لمحتويات الكتب مع عدم ذكر عناوين الوحدات.

وما يمكن استنتاجه من تقييمنا لهذه الكتب وفق المعايير المعتمدة، أن الكتب في مجملها صالحة، ولو بصورة متفاوتة، لتجسيد مناهج الإصلاح وفق المقاربة الجديدة في التدريس، إلا أنها في حاجة إلى مراجعة قصد تحسينها، وخاصة كتاب السنة الأولى، لذا نقترح ما يلي:

1- إعادة النظر في هيكلة المناهج والكتب المدرسية، حتى تساير مقتضيات المقاربة الجديدة وذلك بتنظيم الوحدات لا على أساس المحاور الثقافية بل على أساس الكفاءات المستهدفة وبواسطة مشاريع مناسبة، أو تقليص عدد الوحدات إلى (18 وحدة) عوض(24 وحدة).

2-مراعاة في انتقاء النصوص الوضعيات التواصلية وأنماط الخطاب إلى جانب المفاهيم والقضايا المرتبطة بالواقع المعيش.

3-تجتب كل ما أمكن النصوص الصحفية والمترجمة أو المأخوذة من شبكة الانترنيت، أو على الأقل الحرص على أن تكون لغتها سليمة نحوا وتركيبا.

4-إدراج مؤلفات للمطالعة في كل سنة، وإدراج مقتطفاتها في الكتب المدرسية المقررة.

5-تحسين نوعية هذه الكتب من حيث الشكل، والمتانة والرسومات والصور.

6-إخضاع الكتب المدرسية للتجربة الميدانية قبل اعتمادها.

7-إشراك العاملين في الميدان من أساتذة ومفتشين إلى جانب المختصين في مختلف المجالات في لجان التأليف والتقييم.

8-إنشاء بنك للنصوص لتسهيل مهمة المؤلفين.

ثانيا : لجأت في تقييم الكتب المدرسية إلى استعمال جداول مختلفة بهدف تحقيق ما يلي:

1) جدول تطابق الجوانب البيداغوجية في الكتب المدرسية مع متطلبات المنهاج.
بغرض التعرف على درجات التكفل بهذه الجوانب البيداغوجية في هذه الكتب وفق المعايير الواردة فيها(الجداول).

2) جدول لمقارنة المحاور الثقافية الواردة في المنهاج بالمحاور الثقافية الواردة في الكتب المدرسية والمنهاج في المحتويات المعرفية وتنظيمها.

3) جدول خاص بتنظيم الوحدات التعلمية في الكتاب وتنظيم الأنشطة داخل هذه الوحدات قصد التعرف على العلاقة القائمة بين هذه الوحدات وبين الأنشطة داخل الوحدات وبينها(الوحدات) والمشاريع.

4) جدول خاص بترتيب تقنيات التعبير وعلاقتها بالكفاءات المستهدفة من خلال التعليق المرافق له.

جدول تطابق الجوانب البيداغوجية في الكتب المدرسية مع متطلبات، كتاب السنة الأولى متوسط، كما يمنح لكل معيار أحد التقديرات :

1- مرض جدا
2- مرض
3- مقبول
4- غير مرض

تطابق الجوانب البيداغوجية في الكتب المدرسية مع متطلبات المنهاج.

المعيار الأول : المسعى التعليمي

المعايير الفرعية	المؤشرات	درجات التكفل بالمؤشر				ملاحظات
		01	20	03	04	
1-1: توافق المسعى التعليمي التعلمي مع متطلبات المقاربة بالكفاءات	1- تستهل كل وحدة بوضعه انطلاق تطرح الكفاءة المستهدفة				×	1-وضعت الوحدات على أساس معرفي تتمثل في: -نصوص تعالج موضوعات متنوعة. -قواعد نحوية،صرفية،إملائية. -تقنيات العبير
	2-يقترح كتاب وثائق تتضمن معطيات متنوعة لها علاقة هذه الكفاءة		×			
	3-تشمل الوثائق المقترحة،سندات لاقتراح فرضيات وإجراء النشاطات		×			
	4-يساهم المسعى التعليمي		×			

	التعلمي في تنمية القدرة على مواجهة وضعيات مشكلة ذات دلالة					
1-2: توافق المسعى التعليمي التعلمي مع خصوصيات المادة	5-يسمح المسعى التعليمي التعلمي بتطبيق المقاربة النصية			×		2-لم يراع في ترتيب هذه الوحدات في الكتاب إي تصنيف، ولم يتم الربط بين النشاطات التي تتضمنها الوحدة في قراءة وقواعد وتعبير مما حال دون تطبيق المقاربة النصية وتحقيق كاملة حقيقة بينهما كما لوحظ خلط بين الكفاءة المستهدفة والمشروع الذي تتحقق بواسطته هذه الكفاءة
	6-يسمح المسعى التعليمي التعلمي بإيقاظ الفضول الأدبي والعلمي والحث على التفكير والتخيل			×		
	7-يسمح المسعى التعليمي التعلمي بتنمية روح الإبداع والذوق الأدبي			×		
	8-يسمح المسعى التعليمي التعلمي بتنمية الملاحظة العلمية والنقد الموضوعي.			×		
	9-يسمح المسعى التعليمي التعلمي بتنمية القدرة على التحليل والتركيب والتلخيص			×		
	10-يسمح المسعى التعليمي التعلمي بتنمية القدرة على فهم المقروء والتمييز بين مختلف النصوص		×			
	11- يسمح المسعى التعليمي التعلمي بالتدرب على التبليغ بنوعيه الشفوي والكتابي		×			
	12-يسمح المسعى التعليمي والتعلمي بتطبيق الاستدلال المنطقي في عرض الأفكار الدفاع عن الرأي			×		

خاص بتنظيم الوحدات التعلمية في الكتاب وتنظيم الأنشطة داخل هذه الوحدات قصد التعرف على العلاقة القائمة بين هذه الوحدات وبين الأنشطة داخل الوحدات وبينها(الوحدات) والمشاريع.

المعيار الثاني: المحتوى المعرفي

المعايير الفرعية المتغيرات	المؤشرات	درجات التكفل بالمؤشر				ملاحظات
		01	02	03	04	
2-1:نوعية المعلومات المقدمة	1- المعلومات المقدمة حديثة ومواكبة لتطورات العلمية والتكنولوجية		×			-وردت في الكتاب أخطاء متنوعة
	2- المعلومات العلمية المقدمة في الكتاب سليمة ودقيقة		×			
	3- تتضمن المعلومات المقدمة معطيات عن البيئة الجزائرية والمحيط المحلي والعالمي	×				
2-2: التلاؤم مع سن التلاميذ	1- تتلاءم المعلومات المقدمة مع حاجات التلاميذ واهتماماتهم اليومية.			×		-بعض النصوص فوق مستوى التلاميذ مع نقص في الدقة والترتيب والتدرج.
	2- تتناسب المعلومات المقدمة مع التلاميذ ومكتسباتهم القبلية.	×				
2-3: التلاؤم مع المنهاج الرسمي	1- تتلاءم المفاهيم المعالجة في الكتاب مع الشبكة المفاهيمية للطور الدراسي والمدرجة في المنهاج الرسمي.	×				-الوحدة الأولى غير واردة في المنهاج.
	2- تتلاءم النتائج الجزئية والملخصات المقدمة في الكتاب مع المعارف المستهدفة النصوص عليها في المنهاج الرسمي.		×			
	3- يخلو الكتاب من المعلومات غير المكررة في المنهاج الرسمي.		×			

خاص بترتيب تقنيات التعبير وعلاقتها بالكفاءات المستهدفة من خلال التعليق المرافق له.

المعيار الثالث: الوسائل التعليمية

المعايير الفرعية المتغيرات	المؤشرات	درجات التكفل بالمؤشر				ملاحظات
		01	02	03	04	
3-1:تتناسب المعينات مع مستوى التلاميذ	1- تتناسب المعينات المستعملة مع المستوى الدراسي		×			بعضها
	2- تسمح المعينات بإثارة فضول التلاميذ		×			
	3- الوسائل والمعينات مستمدة من محيط التلميذ		×			
3-2:نوعية المعينات	1-يتضمن الكتاب معينات متنوعة تتلاءم وخصوصيات مادة اللغة العربية(رسوم،صور ،جداول،خرائط،...)		×			بعضها
	2-المعينات المقدمة دقيقة وواضحة يمكن استغلالها.		×			
	3-المعينات المقدمة حديثة وتتوافق مع المستجدات		×			
	4-المعينات المقدمة أصيلة،أي من إنتاج وابتكار المؤلفين		×			
3-3:تناسب المعينات مع المحتوى المعرفي	1-تمتاز المعطيات المستعملة بالدقة والوضوح بحيث تترجم وتوضح ما ترمي إليه			×		رديئة في مجملها.
	2-تتواجد المعينات في المواقع المناسبة من صفحات الكتاب وبمحاذاة النص الذي تدعمه.			×		بعضها
	3-تتناسب المعينات كما ونوعا مع موضوع الوحدة		×			
3-4:استعمال المعينات	1-يتضمن الكتاب إرشادات في كيفية استعماله.		×			
	2-تحمل النصوص عناوين واضحة،ومعجم لغوي لشرح المفردات الصعبة والتعريف بالمؤلفين والمصادر التي أخذت منها هذه النصوص.		×			
	3-تحدد المعينات:والوسائل والتجهيزات والتعليمة اللازمة لانجاز المشاريع				×	
	4-الوسائل والتجهيزات المقترحة يسهل الحصول عليها.			×		

المعيار الرابع: لغة الكتاب

المعايير الفرعية المتغيرات	المؤشرات	درجة التكفل بالمؤشر				ملاحظات
		01	02	03	04	
4-1: تلاءم لغة الكتاب مع مستوى التلميذ	1-يستعمل الكتاب لغة في مستوى التلاميذ	×				في الكتاب أخطاء متنوعة
	2-يستعمل الكتاب تراكيب وصيغ تتناسب مع قدرة التلاميذ على الاستيعاب	×				
	3-يخلو الكتاب من الأخطاء اللغوية والمطبعية		×			
4-2:تلاءم لغة الكتاب مع خصوصيات المادة	1-يستعمل الكتاب المصطلحات العلمية،الأدبية، المتفق عليها .		×			
	2-يقترح الكتاب نصوصا متنوعة:علمية،أدبية، نثرية،شعرية،تتميز بالدقة والوضوح والجمال الفني والأدبي.		×			

المعيار الخامس: تقييم المكتسبات

المعايير الفرعية المتغيرات	المؤشرات	درجات التكفل بالمؤشر				ملاحظات
		01	02	03	04	
5-1:تلاؤم وضعيات التقييم مع الكفاءات المستهدفة	1- تتضمن عملية التقييم وضعية مستهدفة لقياس مدى اكتساب الكفاءة المنشودة		×			
	2-تتضمن عملية التقييم وسائل ووضعيات إدماجيه قياس الكفاءات المتعلقة بالمادة والكفاءات العرضية		×			
	3-تراعي مواضيع التقييم التدرج في تعبئة القدرات لقياس الكفاءة المستهدفة		×			
5-2: تنوع وضعيات التقييم	1-توجد في نهاية كل وحدة تعليمية تمارين متنوعة تتضمن -أسئلة لاختبار التحصيل المعرفي. -أسئلة لاستثمار المعلومات في تحليل النصوص وتعيين الحقل الدلالي وانجاز تمارين في النحو والصرف وإنشاء فقرات -إعداد عروض وبطاقات المطالعة وانجاز مشاريع		×			-لم ترد هذه التمارين في نهاية الوحدة،بل وردت في نهاية نشاط القواعد والتعبير،في شكل تمارين تطبيقية،وفي نهاية كل فصل في إطار التقييم التحصيلي. -في نهاية كل ثلاث وحدات في شكل حصص إدماج
	4-طرح أثناء معالجة كل وحدة أسئلة تساعد على إجراء تقييم تكويني		×			
	3- وسائل التقييم المعمول بها متنوعة: أسئلة كتابية،تمارين تطبيقية،إنجاز فقرات		×			

5-3: التقييم الذاتي	1- يتضمن الكتاب توجيهات وإرشادات عملية تساعد المتعلم على انجاز التمارين واستغلال الرسوم والصور في التعبير ،وضع تصميم للموضوع، توسيع فكرة، التلخيص، تقليص إعادة تركيب، التعليق على النص			×		-لم ترد في الكتاب شبكة للتقييم الذاتي
	2-يقترح الكتاب شبكة للتقييم الذاتي .				×	

المحاور الثقافية في المنهاج وفي الكتب المدرسية (جدول للمقارنة)

السنة الأولـــى

المحاور في المنهاج	المحاور في الكتاب	ملاحظات
1- محور العلم والاكتشافات	1- الشعوب والناس	1-صنفت الموضوعات في المنهاج حسب المحاور 2-لم يراع في الكتاب التصنيف الوارد في المنهاج 3-كثافة الموضوعات وتداخلها بسبب عدم تصنيفها وترتيبها 4-صياغة بعض الموضوعات في المنهاج تختلف عنها لتي جاءت في الكتاب ("طلب العلم" في المنهاج "العلم" في الكتاب،" الصحة والرياضة" في المنهاج ، الرياضة و الثقافة " في الكتاب) 5-موضوعات وردت في المنهاج ولم ترد في الكتاب (الغابة،النظام،جسم الإنسان،التغذية،واجبات الأبناء نحو الآباء) 6-موضوعات وردت في الكتاب ولم ترد في المنهاج (الشعوب والناس،النوادر والخرافات،الرحلات والأسفار) 7-في القواعد النحوية والصرفية
طلب العلم-الأقمار	2- الأمومة	
الصناعة - اثر العلم في الحياة	3- من عظماء الإسلام	
2- محور الحياة العائلية	4- من عظماء العالم	
الأمومة-العلاقات	5- التكافل الاجتماعي	
بين الأسرة-واجبات الأبناء	6- الفضاء والكون	
3- محور حب الوطن	7- الوطن	
المواطنة-التضامن	8- الطبيعة	
التضحية	9- الأبناء والآباء	
4- محور عظماء الإنسانية	10- قصص الحيوان	
من عظماء وطني-من عظماء الإسلام	11- العم	
من عظماء العالم	12- من عظماء وطني	
5- الأخلاق والمجتمع	13- التسامح والتآخي	
العفو والتسامح-الإيثار	14- التضامن والكفاح	
النظام	15- الأعياد الدينية	
6- محور الأعياد	16- النوادر والخرافات	
الأعياد الدينية-الوطنية	17- الصحة والمرض	
العالمية	18- الرياضة والثقافة	
7- محور الطبيعة	19- التكنولوجيا	
عالم الحيوانات-الغابة	20- العلاقات الاجتماعية	
الحياة في الريف	21- التضحية و المقاومة	
8- الصحة والرياضة	22- الرحلات والأسفار	
نظافة المحيط-جسم الإنسان	23- الذكريات والأعياد الوطنية	
الرياضة	24- البيئة والمحيط	

ما يمكن استنتاجه من الملاحظات المذكورة أعلاه هو:

1- وجود تصنيف في المنهاج للموضوعات (المجالات) حسب المحاور.

2- عدم تطابق بعض ما ورد في الكتاب المدرسي مع ما ورد في المنهاج من حيث المحتويات، تصنيفها، ترتيبها وصياغتها.

3- تداخل وتكرار في بعض المحاور كمحور العلم والمجتمع والبيئة.

السنة الثانية:

المحاور في المنهاج	المحاور في الكتاب	ملاحظات
1. غزو الفضاء	1- العجائب والغرائب	1-تطابق تام في المحتويات
2. مخاطر تهدد البشرية	2- من أعلام الإسلام	2-غياب تصنيف الموضوعات حسب المحاور الكبرى في الكتاب وفي المنهاج
3. الشجرة والغابة	3- الأساطير	3-عدم مراعاة الترتيب الوارد في المنهاج للموضوعات
4. الديمقراطية	4- من دلائل عظمة الله ووحدانيته	4-وردت المحاور في شكل موضوعات اجتماعية،عملية،بينية وغيرها بينما وردت محاور أخرى في شكل أنواع أدبية(المسرح،القصة،الأساطير،المثل والخرافة)
5. من أبطال الجزائر	5- الكوارث الكبرى	
6. من أعلام الإسلام	6- المسرح	
7. المسرح	7- الشجرة والغابة	
8. التواصل	8- غزو الفضاء	
9. المغامرة والبطولة	9- من أبطال الجزائر	
10. العجائب والغرائب	10-الأمن الغذائي	
11. الكوارث الكبرى	11-الحكاية	
12. حضارات قديمة	12-المخدرات	
13. البحث العلمي	13-مخاطر تهدد البشرية	5-تداخل في بعض الموضوعات:كالموضوعات المتعلقة بالعلم والمجتمع وبالأنواع الأدبية"الحكاية والخرافة والنادرة
14. الأمن الغذائي	14- حيوانات مهددة بالانقراض	
15. الفنون	15- الوطن	
16. الوطن	16- المغامرة والبطولة	6-إعادة للمحاور نفسها الواردة في منهاج السنة الأولى(العلم،الطبيعة،المجتمع...)
17. السياحة في الجزائر	17- حضارات سادت في بادت	
18. من دلائل عظمة الله	18- البحث العلمي	
19. القصة	19- الديمقراطية	7-دروس القواعد الآتية لم ترد في الكتاب المدرسي:أنواع المبتدأ،الجملة الواقعة خبرا للمبتدأ،الجملة الواقعة خبرا للحرف المشبه بالفعل،الاسم المجرور بالحرف وبالإضافة.
20. المجتمع	20- الفنون	
21. الأساطير	21- السياحة في الجزائر	
22. حيوانات مهددة بالانقراض	22- المثل والخرافة	
23. المخدرات	23- المجتمع	
24. المثل والخرافة	24- التواصل	

السنة الثالثة

المحاور في المنهاج	المحاور في الكتاب	ملاحظات
1. آيات من القران الكريم	1- آيات من القران الكريم	1- غياب تصنيف الموضوعات حسب المحاور (المفاهيم) الكبرى 2-تطابق تام في المحتويات 3-عدم مراعاة الترتيب الوارد في المنهاج 4-وردت محاور في شكل موضوعات اجتماعية،علمية،بينية،كما وردت في شكل أنواع أدبية:كالمسرح،القصة القصيرة،الخطبة،إلى جانب الآيات القرآنية و الأحاديث النبوية الشريفة 5-اختلاف في صياغة بعض الموضوعات:القصة القصيرة في المنهاج،القصة في الكتاب 6-إعادة للمحاور نفسها المدرجة في السنتين:الأولى والثانية (العلم،المجتمع،البيئة)
2. أحاديث نبوية شريفة	2- أحاديث نبوية شريفة	
3. علوم وتكنولوجيا	3- المكتبات	
4. وسائل الاتصال	4- رجال خلدهم التاريخ	
5. الإنسان و الحرية	5- الإنسان و الحرية	
6. الأيام الوطنية	6- علوم التكنولوجيا	
7. رجال خلدهم التاريخ	7- التعايش السلمي	
8. المكتبات	8- الأيام الوطنية والعالمية	
9. الأسفار والمواصلات	9- القصة	
10. الحضارة العربية	10- الخطبة	
11. من الآداب العالمية	11- المغامرات	
12. البيئة	12- المسرحية	
13. المسرح	13- من الآداب العالمية	
14. القصة القصيرة	14- الطبيعة	
15. الخطبة	15- البيئة	
16. الخيال	16- الرياضة والترفيه	
17. الرياضة والترفيه	17- الأسفار والمواصلات	
18. النمو الديمغرافي	18- النمو الديمغرافي	
19. التعايش السلمي	19- الصناعة والطاقة	
20. الطبيعة	20- الخيال	
21. ظاهرة التصحر	21- وسائل الاتصال	
22. المغامرات	22- التصحر والجفاف	
23. الصناعة والطاقة	23- عالم الشغل	
24. عالم الشغل	24- الحضارة العربية الإسلامية	

ما يمكن استنتاجه من الملاحظات المذكورة أعلاه هو:

1- تطابق تام بين ما ورد في الكتاب المدرسي وبين المنهاج للمحاور الثقافية.

2- غياب تصنيف الموضوعات حسب المحاور الكبرى (المفاهيم) في الكتاب وفي المنهاج عنصر التدرج في تقديم المفاهيم (معالجة الموضوعات) لا يظهر بوضوح.

3- إدراج بعض الموضوعات كالمخدرات مثلا في السنة الثانية سابق لأوانه.

4- عدم إدراج بعض أبواب القواعد في الكتاب.

السنة الرابعة

المحاور في المنهاج	المحاور في الكتاب	ملاحظات
1.العلوم والتقدم التكنولوجي	1- العلوم والتقدم التكنولوجي	1-تطابق تام في المحتويات بين المنهاج والكتاب المدرسي 2-غياب تصنيف الموضوعات حسب المحاور الكبرى 3-عدم التزام الترتيب الوارد في المنهاج 4-الموضوع المقترح في المنهاج بالنسبة إلى المحور الأول هو (الأقراص المضغوطة) بينما الموضوع الوارد في الكتاب هو (السيارة -الانترنت). 5-إعادة المحاور نفسها الواردة في السنوات السابقة وإدخال موضوعات جديدة كالهجرة مثلا 6-تداخل بعض الموضوعات المتعلقة بالاتصال،المجتمع،وغيرها 7-وردت بعض المحاور في شكل موضوعات اجتماعية علمية،بيئية،بينما وردت محاور أخرى في شكل أنواع أدبية كالمسرح والأساطير 8-دروس القواعد "حذف المفعول" الوارد في المنهاج لم يرد في الكتاب
2.قضايا اجتماعية	2- قضايا اجتماعية	
3.المواطنة	3- حقوق الإنسان	
4.شخصيات جزائرية وعالمية	4- التضامن الإنساني	
5.الحوادث الكبرى	5- الدين المعاملة	
6.متاحف ومعالم تاريخية	6- شخصيات موهوبة	
7.الصحة	7- ظواهر طبيعية	
8.الهوايات	8- أمراض العصر	
9.الثروات الطبيعية	9- الثروات الطبيعية	
10.مظاهر طبيعية	10- متاحف ومعالم تاريخية	
11.شعوب العالم	11- عالم الشغل	
12.الفنون	12- الشباب والمستقبل	
13.حقوق الإنسان	13- المواطنة	
14.دور الإعلام في المجتمع	14- شعوب العالم	
15.التضامن الإنساني	15- الفنون	
16.التلوث البيئي	16- الهوايات	
17.الإنسان والحيوان	17- أساطير محلية وعالمية	
18.الأساطير	18- الإنسان والحيوان	
19.المرافق العامة	19- المرافق العامة	
20.الصناعة التقليدية	20- التلوث البيئي	
21.الشباب والمستقبل	21- دور العلام في المجتمع	
22.عالم الشغل	22- الأحداث الكبرى في القرن العشرين	
23.الدين المعاملة	23- الهجرة	
24.الهجرة	24- الصناعة التقليدية	

ما يمكن استنتاجه من الملاحظات السابقة هو:

1- تطابق تام بين محتويات الكتاب والمنهاج.

2- غياب تصنيف الموضوعات حسب المحاور الكبرى يوحي بالتداخل والتكرار.

3- التصنيف المزدوج للموضوعات (التصنيف حسب الموضوعات والتصنيف حسب النوع. الأدبي يطرح إشكالية تناول هذه الموضوعات بالنظر إلى المقاربة الجديدة القائمة على الكفاءات والوضعيات التواصلية لان في التصنيف الأول يكون الموضوع وسيلة في التصنيف الثاني يصبح هدفا،مما يصعب من مهمة الأستاذ في تحديد أهداف النشاط).

تنظيم الأنشطة داخل الوحدة التعليمية (العلاقة بين الأنشطة) السنة الأولى

الوحدة	قراءة01	قراءة02	قواعد	نص مختار	مطالعة	تعبير كتابي	ملاحظات
الشعوب والناس	الأرض لجبران	العجوز والبحر لامنغواي	الميزان الصرفي	الجديد (شعر) لجبران	الهنود الحمر	تقنيات التعبير الجملة	الوحدة لم ترد في المنهاج أو على الأقل بهذا العنوان -العلاقة بين نصوص الوحدة غامضة. -عدم الترابط بين النصوص والقواعد والتعبير.
الأمومة	أنثى التمساح نص علمي	المعلمة الأولى نص علمي	أزمنة الفعل	حنان الأم (شعر)	قلب الأم	اختصار الجملة	ملائمة النصوص للوحدة نصوص الوحدة منسجمة من حيث الموضوع غياب الربط بين النصوص والقواعد والتعبير
من عظماء الإسلام	بلال الحبشي	هاجر وإسماعيل	الفعل الصحيح وأقسامه	احد (شعر)	أكرم مولود الرسول (ص)	الجملة المثبتة	ملائمة النصوص للوحدة انسجام نسبي بين النصوص غياب الربط بين النصوص والقواعد والتعبير
من عظماء العالم	بتهوفن	إسحاق نيوتن	تصريف الفعل الصحيح	البيروني	الطبيب العظيم	إثراء الجملة الاسمية	ملائمة النصوص للوحدة لا غياب الربط بين النصوص والقواعد والتعبير
التكافل الاجتماعي	التكافل الاجتماعي	البداوة والحضارة	الفعل المعتل	أنشودة الصبر (شعر)	قاسم طه حسين	الجملة المؤكدة	علاقة النصوص بالوحدة ضعيفة غياب الربط بين النصوص والقواعد والتعبير الانسجام بين النصوص ضعيف
الفضاء والكون	خلق السموات آيات قرآنية	المجرات	الفعل اللازم والمتعدي	مع النجوم	الكوكب الأزرق	الجملة المنفية	ملائمة النصوص للوحدة غياب الربط بين النصوص والقواعد والتعبير
الوطن	كلنا مجاهدون	ذكروا نوفمبر	الفعل المبني للمجهول	ثورة ارض الجزائر (شعر)	تحرير المرسى الكبير	الجملة الاستفهامية	ملائمة النصوص للوحدة غياب الربط بين النصوص والقواعد والتعبير

الطبيعة	عمر (بن الخطاب) وركوب البحر	في عاصفة ثلجية	الفعل المضارع	سر الرياح (شعر)	أيتها الريح	تحويل الجملة الفعلية إلى الجملة الاسمية	نصوص الوحدة ماعدا النص الأول"عمر وركوب البحر" لا علاقة بين النصوص والقواعد والتعبير
الأبناء والآباء	ابنتي للمازني	خديجة لطه حسين	المضارع المنصور	الأم (شعر)	إلى والدي لأحمد أمين	أدوات الربط	ملائمة النصوص للوحدة لا علاقة بين النصوص و القواعد والتعبير
قصص الحيوان	ثعلبان وأسد	ذكاء عصفور	المضارع المجزوم	صوت الألم (شعر)	كما تدين تدان	الفقرة	ملائمة النصوص للوحدة الانسجام بين النصوص لا علاقة بين النصوص والقواعد والتعبير
العلم	لماذا اختفت الديناصورات؟	أسرار الحياة	عناصر الجملة الفعلية	الطيار (شعر)	الذباب	عودة إلى إثراء الجملة	ملائمة النصوص للوحدة لا علاقة بين النصوص والقواعد والتعبير
من عظماء وطني	مقاومة الأمير عبد القادر	الشيخ أمود بطل التوارق	الفاعل	عمر راسم	شهيد الحرية	التصريح	ملائمة النصوص للوحدة لا علاقة بين النصوص والقواعد والتعبير
التسامح والتآخي	ما جمعته يد الله لا تفرقه يد الشيطان	عمر وفاتح مصر	المفعول به	التآخي و التآزر (حديث شريف)	إسهام العرب الحضاري	الجملة: التبديل والبحث عن الدقة	ملائمة النصوص للوحدة الانسجام بين النصوص والوحدة غياب الربط بين النصوص والقواعد والتعبير
التضامن الكفاح	الغريق للمنفلوطي	استثمار الجهد	اسم الفاعل	بيتي هناك	عبور ناجح	الاستعمال الحقيقي والاستعمال المجازي للكلمات	النصوص ملائمة للوحدة الانسجام بين النصوص في الوحدة غياب الربط بين النصوص والقواعد والتعبير
الأعياد الدينية	عيد الأضحى وفلسطين	الاحتفال بالمولد النبوي الشريف	اسم المفعول	غزوة بدر	عيد في القرية	التعبير عن الوقائع التي جرت في الماضي	ملائمة النصوص للوحدة من حيث الشكل لا من حيث المضمون الانسجام بين النصوص في الوحدة نسبي غياب الربط بين النصوص والقواعد والتعبير

النوادر والخرافات	غلبة الطبع	السلحفاة والبطتان	عناصر الجملة الاسمية	بخيل ابن بخيل	الناسك وإبليس	الرسالة الإدارية	العلاقة بين النصوص شكلية عدم التمييز بين الحكاية والخرافة ما علاقة الرسالة الإدارية بموضوع الوحدة وبنصوصها؟!
الصحة والمرض	طريق الشقاوة	التدخين السلبي	دخول كان وأخواتها على الجملة الاسمية	الحمى	التهاب اللوزتين	السرد	ملائمة النصوص للوحدة الانسجام بين النصوص في الوحدة غياب الربط بين النصوص والقواعد والتعبير
الرياضة والثقافة	الصحافة	الألعاب الاولمبية	دخول إن وأخواتها على الجملة الاسمية	كرة القدم (شعر)	الطوابع البريدية	الوصف	ملائمة النصوص للوحدة الانسجام نسبي بين النصوص والوحدة غياب الربط بين النصوص والقواعد والتعبير
التكنولوجيا	تكنولوجيا المعلومات	تعال بنا إلى القمر	المفرد المثنى الجمع	المذياع	الرحلة الأولى إلى القمر	الحوار	ملائمة النص الأول للوحدة ضعف الانسجام بين النصوص والوحدة انعدام العلاقة بين النصوص والقواعد والتعبير
العلاقات الاجتماعية	الأخلاق الباطنة	المرء بأصغريه قلبه ولسانه	النكرة والمعرفة	أوقات الفراغ	سر السعادة	الفقرة:احترام التسلسل الزمني والتسلسل المنطقي في السرد	ملائمة النص الأول للوحدة ضعف الانسجام بين النصوص والوحدة غياب الربط بين النصوص والقواعد والتعبير
التضحية والمقاومة	المقاومة	التضحية من اجل الوطن	النعت والمنعوت	أنا بنت هذا الشعب	الغريق	الفقرة والأطناب والإيجاز	ملائمة النصوص للوحدة غياب الربط بين النصوص والقواعد والتعبير

الرحلات والأسفار	السياحة في العصر الحديث	رحلة ابن بطوطة إلى الصين	التنوين بالفتح	رحلة ابن جبير	رحلة ماركو بول والى الصين	الفقرة: تحليل الحدث الواحد إلى العدد الضروري من العمليات	ملائمة النصوص للوحدة غياب الربط بين النصوص والقواعد والتعبير
	نوفمبر	عيد العمال	الترقيم	ارض أجدادي (شعر)	حوادث 08ماي 1945	الفقرة: سرد وصف وحوار	ملائمة النصوص للوحدة غياب الربط بين النصوص والقواعد والتعبير
	ملوثات الهواء	العناصر الأساسية في محيط الأرض الحيوي الماء الهواء والتربة	حذف الألف	الينبوع	التلوث	الاستفهام	ملائمة النصوص للوحدة انسجام بين النصوص لا وجود لموضوع التعبير في هذه الوحدة.

تنظيم الأنشطة داخل الوحدة التعليمية (العلاقة بين الأنشطة) السنة الثانية

الوحدة	قراءة	قواعد	تطبيقات نص مختار	مطالعة تعبير شفهي	تعبير كتابي	المشاريع	ملاحظات
العجائب والغرائب	أشعب	إسناد الفعل المهموز	الحاكم بأعوانه احمد شوقي	من نوادر أشعب الأب وابنه	الرسالة الإدارية	تحرير رسالة دعوة لحضور افتتاح معرض	عنوان الوحدة لا يعبر عن محتوى النصوص الواردة فيها عدم ملائمة موضوع التعبير والمشروع للوحدة
من أعلام الإسلام	القعقاع بن عمر التميمي	إسناد الفعل المثال	تطبيقات	عبد الرحمان بن عوف لا للمحاباة عمي يذيع إسلامه	الأخبار	–	الترابط بين النصوص والوحدة موجود الترابط بين القاعد والتعبير موجود
الأساطير	عودة ادونيس	إسناد الفعل الأجوف	تطبيقات	من الأساطير العربية أسطورة من مشرق الشمس	سرد حدث بسيط عرض حال	–	عدم لتمييز بين لنوادر والأساطير الترابط موجود بين النصوص والقواعد والتعبير
من دلائل عظمة الله ووحدانيته	التماثل نص علمي لأحمد زكي	إسناد الفعل الناقص	تطبيقات	النباي القمر	المقال الصحفي	–	العلاقة بين النصوص والوحدة موجودة وبينهما وبين القواعد لا علاقة بين الوحدة وموضوع التعبير
الكوارث الكبرى	الزلزال	إسناد الفعل المضعف	يا سيل قف لمفدي زكريا	القشرة الأرضية تحرك الصفائح القارية البراكين		تحرير وإخراج مقال صحفي	العلاقة بين النصوص والوحدة موجودة وكذلك بينهما وبين التعبير من حيث الموضوع لا من حيث الشكل .
المسرح	الحيوانات المرض	شكل المضارع	تطبيقات	البخيل لموليير	عرض الحوار	–	

	بالطاعون	والأمر			وترقيمه		
الشجرة والغابة		تعديل الفعل إلى مفعولين والى ثلاثة مفاعيل	تطبيقات	الغابة الجزائرية	التلخيص	–	
غزو الفضاء		نفي الفعل المضارع	تطبيقات	أعمال القمر اهو ممكن؟ المرخ	الأخبار عن حدث غريب	–	
من أبطال الجزائر		المفعول المطلق	تطبيقات	لفاطمة نسومر	وصف شخص وصفا عاديا (البورتريه)	المشروع (البورتريه)	
الأمن الغذائي		المفعول لأجله	تطبيقات	العضويات المعدلة وراثيا كالمراد بالأمن الغذائي	التقرير	–	
الحكاية		الحال	تطبيقات	يومية خيمة	مخطط الحكاية	–	
الديمقراطية	سبق العرب إلى المبادئ الديمقراطية	الاسم الجامد والاسم المشت	الحياة قول وفعل تطبيقات	معنى الديمقراطية ديمقراطية عمر	وصف شيء وصف اللباس	–	النصوص ملائمة للوحدة ولو أنها قابلة للنقاش من حيث محتوياتها لا علاقة بين هذه النصوص والقواعد والتعبير
الفنون	الزخرفة العربية	المنقوص الممدود المقصور	تطبيقات شعب الجزائر	حيل السينما	وصف شيء	–	النصوص ملائمة للوحدة ولموضوع التعبير
السباحة في الجزائر	بجاية لؤلؤة الجزائر	جمع المنقوص	تطبيقات	الاوراس	المذكرة الإعلامية	مطوية اشهارية	ملائمة النصوص للوحدة

		والمقصور والممدود			المنشور الاشهاري		وكذلك لموضوع المشروع ملائمة النصوص لموضوع التعبير
المثل والخرافة	ضحية المكر والخديعة	عمل اسم الفاعل واسم المفعول	تطبيقات	الأرنب والأسد	سرد تجربة شخصية أو وقائع خيالية	–	النصوص ملائمة للوحدة لم ترد نصوص في شكل أمثال موضوع التعبير في حاجة إلى صياغة أدق ليكون ملائما للوحدة
المجتمع	اختيار العقل؟	الصفة المشبهة	تطبيقات	الزمن	وصف وسط اجتماعي	–	علاقة النصوص بالوحدة غامضة نص "الزمن" تأملي فلسفي فوق مستوى التلاميذ لا علاقة بين النصوص والتعبير
التواصل	التواصل ووظائف اللغة	مصادر الأفعال الثلاثية والرباعية والخماسية	تطبيقات	التواصل واللغة والتواصل	الرسالة الإدارية رسالة استفسار	التقييم التحصلي	النصوص المقترحة مناسبة للوحدة،جاء تمتأخرة وفوق مستوى التلاميذ العلاقة بين الوحدة ونصوصها وبين التعبير علاقة شكلية

تنظيم الأنشطة داخل الوحدة التعليمية (العلاقة بين الأنشطة) السنة الثالثة

الوحدة	قراءة	قواعد	تطبيقات/نص مختار	مطالعة/تعبير شفهي	تعبير كتابي	المشاريع	ملاحظات
آيات من القرآن الكريم	"الم تر إلى الذي حاج إبراهيم..."	تقديم المبتدأ عن الخبر	تطبيقات	نوح عليه السلام يدعو قومه آيات قرآنية	الحجاج		النصوص مناسبة للوحدة موضوع التعبير ملائم للوحدة الربط بين النص والتعبير موفق
أحاديث نبوية شريفة	فضل الدعوة المحمدية على البشرية أحاديث	تقديم الخبر عن المبتدأ	تطبيقات	بين الزكاة والهدية	التعليل		النصوص ملائمة للوحدة (أحاديث) عدم تطابق شكل الحديث النبوي والتعبير مع ما ورد في المنهاج الذي أدرج الحوار في هذه الوحدة
1- المكتبات	المكتبات بين الماضي والحاضر	حذف المبتدأ	تطبيقات	هل تغني الانترنت عن المكتبة	عرض كتاب	تكوين بطاقة	النصوص لائمة للوحدة العلاقة بين النصوص والتعبير المشروع موجودة
2- الحضارة العربية الإسلامية	العرب والعلم	مصادر الأفعال السداسية	شرشال التاريخية	التسامح الديني في حضارتنا	توسيع فكرة	-	النصوص ملائمة للوحدة العلاقة بين النصوص والتعبير موجودة
3- رجال خلدهم التاريخ	لويس باستور	المصدر الميمي	تطبيقات	ماسينيسا	الأخبار	-	النصوص ملائمة للوحدة ولموضوع التعبير ولو أن (الترجمة) انسب للخبر عن العظماء

4- الإنسان والحرية	بطاقة هوية شعر لمحمود درويش	المصدر الصناعي	الحرية شعر	الحرية المنفلوطي لكل جيل حياته احمد أمين	الاستشهاد	الترجمة لبطل من أبطال الثورة	النصوص ملائمة للوحدة والتعبير المشروع مرتبط بالوحدة السابقة شكلا وبالوحدة الموالية مضمونا
5- علوم وتكنولوجيا	تقنية جديدة لرصد حركات الإنسان	عمل المصدر	تطبيقات	استكشاف سطح القمر	الأسلوب العلمي	-	النصوص ملائمة للوحدة ولموضوع التعبير والربط بين النصوص والتعبير موجود
6- التعايش السلمي	عواقب الكراهية	أفعال المقاربة	تطبيقات	الإنسانية الجامعة تحية الأمير عبد القادر	تقليص نص	-	نص القراءة ونص المطالعة الأول مناسبان للوحدة نص الأمير عبد القادر نص الحوار والقصر لا علاقة لهما بالوحدة موضوع التعبير ملائم للوحدة
7- الأيام الوطنية والعالمية	واطل يوم العلم شعر	أفعال الرجاء	تطبيقات جزائر الغد شعر	الايدز تحت السيطرة من نوادر أشعب	الوصف في حال السكون	إعداد عريضة تدعو إلى السلم	نصوص هذه الوحدة غير منسجمة ولا علاقة لها بموضوع الوحدة ماعدا النص الأول ما علاقة موضوع التعبير بالنصوص؟ المشروع مرتبط بالوحدة السابقة

8- القصة	علم مزعج للمازني	أفعال الشروع	تطبيقات	الموت والزيتون	دراسة شخصية قصصية	-	النصوص مرتبطة بالوحدة وبموضوع التعبير
9- الخطبة	تحية وإشادة ابن باديس	ظن وأخواتها	تطبيقات	إلى الشباب سعد زغلول	الأسلوب الأدبي	-	النصوص ملائمة للوحدة أسلوب الخطبة انسب كموضوع التعبير
10- المغامرات	المغامرة الكبرى كريستوف كولومبس	النداء (المنادى)	تطبيقات	رحلة أباد البحري	تلخيص نص	تأليف قصة	النصوص ملائمة للوحدة الربط بين النصوص والتعبير موجودة المشروع مرتبط بالوحدة السابقة (10) وليس بهذه الوحدة وطموح جدا
11-المسرحية	كولومبوس والبحر	الاستفهام	بلادي احبك لمفدي زكريا	أهل الكهف	الحوار	-	النصوص ملائمة للوحدة ولموضوع التعبير يفترض أن يبرمج مشروع تأليف مسرحية في هذه الوحدة وليس في الوحدة (15)
12- من الآداب العالمية	لوكيوس يتحول	الشرط	تطبيقات	في عيادة طبيب	الخرافة	-	لا علاقة بين نص المطالعة ونص القراءة ولا علاقة بين نص المطالعة وموضوع التعبير إلا شكلا تريف الخرافة في حاجة إلى الدقة

13- الطبيعة	تموج الفضاء	اسم المكان واسم الزمان	تطبيقات	النهر المتجمد ميخائيل نعيمة	الوصف في حال الحركة	تأليف مسرحية نشاط الإدماج والتقييم والتكوين	النصوص ملائمة للوحدة وغير مناسبة للتعبير ولم يتم الربط بينهما وبين هذا النشاط مكان المشروع في الوحدة (13)
14- البيئة	الإنسان والبحر	النسب	تطبيقات	المعركة مستمرة (التلوث)	التقرير	–	النصوص ملائمة للوحدة الربط بين التعبير والنصوص علة مستوى الموضوع فقط عدم التمييز بين التقرير والشكوى
15- الرياضة والترفيه	شعبة كرة القدم	النسب إلى المختوم بتاء التأنيث	تطبيقات	العاب الحاسوب بين المد والجزر	الرسالة الإدارية	–	ملائمة نصوص القراءة والمطالعة للوحدة لا علاقة بين النصوص وموضوع التعبير
16- الأسفار والمواصلات	المسنون يرتادون الفضاء	النسب إلى الاسم المقصور والى الممدود	تطبيقات مقطوعة شعرية	بين الطيور فوزي معلوف أنت أنت الله	السرد	انجاز دليل سياحي الإدماج والتقييم	العلاقة بين النص والأول والوحدة علاقة شكلية أما النصان الواردان في المطالعة فلا علاقة بينهما وبين الوحدة لا علاقة ين النصوص وموضوع التعبير ولا بينهما وبين المشروع

17- النمو الديمغرافي	مشكلات النمو الديمغرافي	النسب إلى الاسم المنقوص	تطبيقات	الانفجار الديمغرافي	عرض حال	-	النصوص ملائمة للوحدة لا علاقة بين النصوص والتعبير ولا وجود لأي رابط بينهما
18- الصناعة والطاقة	الطاقة الجديدة	النسب إلى الأسماء الأعجمية	تطبيقات	ضعف الصناعة العربية	أقسام الموضوع الإنشائي وتوسيعه	-	النصوص ملائمة للوحدة عدم الربط بين النصوص وموضوع التعبير صيغة الموضوع في حاجة إلى الدقة
19- الخيال	بين الخيال والعقل	الاستثناء	تطبيقات	الخيال العلمي	الأسطورة	انجاز لوحة اشهارية	ملائمة النصوص للوحدة شكل التعبير لا يناسب النصوص الواردة في الوحدة المشروع في غير محله
20- وسائل الاتصال الحديثة	تكنولوجيا الاتصال	اسم الآلة	تطبيقات	عصر المعلوماتية	الرسالة الاخوانية	-	النصوص ملائمة للوحدة العلاقة بين النصوص والتعبير علاقة شكلية مصطلح الاخوانية غير مناسب يمكن إدراج المشروع السابق في هذه الوحدة

21- التصحر والجفاف	الأراضي القاحلة	الممنوع من التنوين الصرف	تطبيقات	تاريخ نوبات الجفاف وآثارها	تحرير الموضوع الإنشائي	-	النصوص ملائمة للوحدة "موضوع إنشائي " مصطلح عام وقديم لا يعبر عن تقنية معينة ولا عن وضعية تواصلية دقيقة
22- عالم الشغل	العزوف عن المهن اليدوية	المصدر الميمي	تطبيقات	البطالة	تصميم الموضوع الإنشائي	كتابة رسالة الكترونية	النصوص المقترحة مناسبة موضوع التعبير مكرر في الوحدة: 20 و23 و24 موضوع المشروع في غير محله يستحسن أن يدرج في الوحدة 22.

تنظيم الأنشطة داخل الوحدة التعليمية (العلاقة بين الأنشطة) السنة الرابعة

الوحدة	قراءة	قواعد	تطبيقات	نصوص المطالعة	تعبير كتابي	المشاريع	ملاحظات
1- العلوم والتقدم التكنولوجي	سيارة المستقبل	تقديم المبتدأ وجوبا ووجوزا	تطبيقات	انترنت المستقبل	توسيع فكرة	-	النصان مناسبان للوحدة ولموضوع التعبير
2- قضايا اجتماعية	المدينة الحديثة	تقدم الخبر عن المبتدأ وجوبا وجوازا		الناشئ الصغير للمنفلوطي	تلخيص نص	-	عنوان الوحدة عام النص الأول يعالج قضية العلم والأخلاق النص الثاني لا علاقة له بالنص الأول الربط بين النص الثاني والتعبير مناسب
3- حقوق الإنسان	لا تقهروا الأطفال شعر	تقديم المفعول به		معركة بعد أخرى	تلخيص نص	كتابة عريضة تدعو إلى الكف عن استغلال الأطفال	النصان مناسبان للوحدة الربط بين النصين والتعبير موجود المشروع ملائم للوحدة
4- التضامن الإنساني	القبعات الزرق	حذف المبتدأ		جمعيات مواجهة الكوارث	كتابة نص إخباري	-	النصان مناسبان للوحدة الربط بين النصوص والتعبير موجود
5- الدين المعاملة	من شمائل الرسول (ص)	حذف الخبر جوابا وجوازا		خلق المسلم	-	الحوار	النصان مناسبان للوحدة من حيث الموضوع النص الثاني له علاقة بموضوع التعبير
6- شخصيات موهوبة	الفنان محمد تمام	الجملة البسيطة		موزار الموهبة النادرة	الوصف	تأليف البوم عن شخصيات معروفة	النصان مناسبان للوحدة من حيث الموضوع . والترجمة انسب من الوصف بالنسبة للتعريف بالعظماء المشروع ملائم للوحدة

7- ظواهر طبيعية	الكسوف والخسوف	الجملة المركبة		بركان أو لوينيولنغاي	كتابة نص وصفي		النصوص ملائمة للوحدة ربط التعبير بالنص الثاني تكرار لموضوع الوحدة السابقة
8- أمراض العصر	السكري	الجملة الواقعة مفعولا به		التوتر العصبي	كتابة نص حواري		النصوص ملائمة للوحدة ربط التعبير بالنص الثاني موفق
9- الثروات الطبيعية	البترول في حياتنا اليومية	الجملة الواقعة حالا		الزراعة بماء البحر	الحجاج	كتابة لائحة اشهارية	النصوص ملائمة للوحدة ملائمة نص المطالعة لتقنية الحجاج المشروع في غير محله ويستحسن أن يكون في الوحدة الموالية
10- متاحف ومعالم تاريخية	تمقاد (شعر)	الجملة الواقعة نعتا		الطاسيلي ذلك المتحف الطبيعي	كتابة نص حجاجي		النصوص ملائمة للوحدة ملائمة نص المطالعة لتقنية الحجاج المشروع في غير محله ويستحسن أن يكون في الوحدة الموالية
11- عالم الشغل	في الحث عن العمل شعر لأحمد شوقي	أسلوب الشرط		احب المعاملين جبران	الخاطرة		النصوص ملائمة للوحدة ربط التعبير بالنص الثاني موفق
12- الشباب والمستقبل	الشباب	الجملة الواقعة مضافا		ملامح ثورة جديدة	كتابة خاطرة	إعداد تحقيق صحفي	النصوص ملائمة للوحدة لا علاقة بين النصين والتعبير المشروع في غير محله يمكن أن يكون في موضوع التلوث مثلا
13- المواطنة	في سبيل الوطن	الجملة الواقعة خبرا للمبتدأ		الوطنية	الاقتباس		النصوص ملائمة للوحدة ولو أن الوطنية والمواطنة مفهومان في حاجة إلى توضيح ربط التعبير بالنص مناسب

14- شعوب العالم	الزردة	الجملة الواقعة خبرا لناسخ		الشعب الصيني	السرد		النصوص ملائمة للوحدة ولموضوع التعبير، ولو أن العنوان المناسب للوحدة هو"عادات وتقاليد الشعوب" دون تحديد
15- الفنون	زرياب مبتكر الموسيقى الأندلسية	الجملة الموصولة		الموسيقى لجبران	كتابة نص سردي	تحضير ندوة أدبية	النصوص ملائمة للوحدة موضوع التعبير مناسب المشروع غير واضح وفوق مستوى التلاميذ وللإمكانات المتوفرة
16- الهوايات	الشطرنج تحدي للذكاء	التصغير		تسلق الجبال	القصة		النصوص ملائمة للوحدة موضوع التعبير غير مناسب
17-أساطير محلية وعالمية	كيف خلقت الضفادع؟	الإدغام		من هو الأقوى؟	كتابة قصة		النصوص ملائمة للوحدة النص الثاني أسطورة لا يناسب القصة تكرار لموضوع الوحدة السابقة
18-الإنسان والحيوان	السمكة الشاكرة شعر	اسم التفضيل		كلاب يساوي وزنها ذهبا	كتابة أحداث متفرقة	الكتابة عن أحداث متفرقة	النصوص ملائمة للوحدة ما علاقة النصين بموضوع التعبير و بالمشروع؟
19-المرافق العامة	حديقة للزيات	صيغ المبالغة		للمسجد الجامع الكبير	تسجيل رؤوس الأقلام		النصوص ملائمة للوحدة موضوع التعبير المقترح يقتضي وجود نصوص مسموعة فقط
20-التلوث البيئي	محظوظ أنتأيها الكانسان البدائي	التعجب بصيغة ما افعله!		التنوع الحيوي	المقال الاجتماعي		النصوص ملائمة للوحدة النص الثاني مناسب لموضوع التعبير
21-دور الإعلام في المجتمع	الدور الحضاري للانترنت	التعجب بصيغة افعل به!		الصحافة العربية عصر الفائيات	كتابة مقال صحفي		النصوص ملائمة للوحدة موضوع التعبير مناسب للوحدة

22–الأحداث الكبرى في القرن العشرين	انتصار الثورة الجزائرية	الإغراء		اختراع البردي الالكتروني	كتابة نص إشهاري		النصان مناسبان من حيث الشكل الموضوع المقترح في هذه الوحدة يناسب أكثر الوحدة 19.
23–الهجرة	الشهرة النبوية	التحذير		هجرة الأدمغة	الخطبة		النصوص ملائمة للوحدة ما علاقة التعبير بالنصين من حيث الشكل والمضمون؟
24–الصناعة التقليدية	الفخاري الصنوبر	المدح والذم		الأب النشيط	كتابة خطبة	إعداد جريدة	النصوص ملائمة للوحدة موضوع التعبير تكرار للموضوع السابق مكان المشروع في الوحدة 21 وليس في هذه الوحدة

التعليق على جدول موضوعات التعبير (تقنيات التعبير)

1) التكفل بالكفاءات:

- التركيز على كفاءة الوصف (09 حصص).
- السرد (05 حصص) تكفل مقبول.
- الأخبار (05 حصص) تكفل مقبول.
- الحجاج (حصتان) ضعف التكفل بهذه الكفاءة.

2) التقنيات:

- الحوار (05 حصص) التركيز على الحوار.
- التلخيص (حصتان) تكفل مقبول .
- التقليص (حصتان) تكفل مقبول.

3) تقنيات المراسلة الإدارية (التعبير الوظيفي):

- الرسالة الإدارية : (04 حصص) التركيز على الرسالة الإدارية
- عرض حال (حصتان)
- التقرير (حصتان)

عدم التمييز بين التقنيتين في الكتاب بشكل واضح ودقيق

4) الأغراض الأدبية:

- القصة والأسطورة: 04 حصص
- المقال الصحفي: 03 حصص
- الخطبة:حصتان
- دراسة شخصية قصصية (حصة واحدة)

5) تقنيات أخرى:

- تسجيل رؤوس أقلام: (اخذ النوط) حصة واحدة: ضعف التكفل بهذه الكفاءة
- النص الاشهاري: (حصتان).
- عرض كتاب: (حصة واحدة)
- الاستشهاد: (حصة واحدة).
- توسيع فكرة (حصتان)

6) منوعات:

- الرسالة الاخوانية: (حصة واحدة).
- الموضوع الإنشائي: (حصتان)

غياب التكفل بتقنية المسرح،بالرغم من وجود مقتطفات من المسرحيات في السنة الثانية .

النتائج:

1)عدم مراعاة التوازن في التكفل بهذه الكفاءات

2)عدم مراعاة التوازن في توزيعها على المستويات الأربعة (السنوات)

3)عدم التمييز في تقديم حصص التعبير بين الكفاءات و التقنيات

4)عدم تصنيف موضوعات التعبير حسب الكفاءات، أدى إلى الخلط بين التقنيات والكفاءات، كما ورد في الفقرة السابقة، والى نوع من التداخل والتكرار بين هذه الكفاءات ووسائلها(فالقصة والأسطورة والحوار سندات لكفاءة: السرد، وتمكين التلاميذ منها، وتقنيات الرسائل الإدارية والتقارير وعرض حال، سندات لكفاءة الأخبار، كما أن المقال الصحفي والخطبة والنص والإشهار والاقتباس والاستشهاد، كلها سندات لكفاءة الحجاج لأنها وسائل تستعمل عادة لهذا الغرض، لو أن الحجاج يتصل بكل الكفاءات الأخرى فالوصف والأخبار يمكن أن يوظفا لغرض الحجاج ،فغياب هذا التصنيف أدى إلى تشتيت هذه الكفاءات وعدم استغلال السندات الموجودة في الكتاب استغلالا مناسبا من اجل تمكين التلاميذ منها (الكفاءات).

المبحث الخامس: دراسة تحليلية لوحدة تعليمية

الوحدة التعليمية من كتاب السنة الأولى متوسط-أنموذجا-

الوحدة التعليمية من كتاب السنة الأولى–أنموذجا–[1]

1) عنوان الوحدة: الشعوب والناس

2) محتويات الوحدة

–أربعة نصوص موزعة على النشاطات الآتية

–**1–النص الأول**: الأرض= جبران خليل خبران، **يتضمن**:

–نشاط القراءة والفهم

–اللغة(فقه اللغة)

–الإملاء

–تقنيات التعبير

–**2–النص الثاني**: العجوز والبحر= لايمنغواي، **ويتضمن**:

–نشاط القراءة والفهم

–قواعد صرفية

–تطبيقات

–**3–النص الثالث**: الجديد= نص شعري، جبران خليل جبران، **ويتضمن**:

–نصا شعريا

–أسئلة الفهم

–**4–النص الرابع**: الهنود الحمر= للمطالعة الموجهة، والتعبير الشفوي

–نص نثري

–شرح لغوي

–أسئلة لفهم النص

–*الخلاصة

–الاقتراحات

1–ملاحظات حول الوحدة:

–لم ترد في الوحدة كمحور ثقافي أو على الأقل بهذا العنوان(الشعوب والناس)

1 كتاب اللغة العربية للسنة الاولى متوسط، ط2009–2010، ص07.

-لم تربط بالكفاءة المستهدفة في الفصل(كفاءة الاخبار) ولا بالمشروع السنوي والمتمثل في تحرير نص اخباري.

-لم تحدد الأهداف التعلمية المتوخاة منها.

2) ملاحظات حول محتويات الوحدة :

1= النص الأول : الأرض : لجبران خليل جبران (ص 07)

- نص قصير (7 أسطر)
- كتبت الكلمات في بلون بارز وشرحت في الكتاب
- مُهد للنص بتعريف وجيز جدا ومبهم " (جبران كاتب حر؟ يحب عرض تأملاته عن الإنسان وعن الحياة بطريقة تستهوي القلوب و الأفئدة "!!)
- وُضع رسمٌ في أعلي النص يمثل رجلا يمشي على الكرة الأرضية ، و الملاحظ هو أن الرجل اكبر حجما من القارة التي يمشي عليها (قارة إفريقيا)

1

الأرض

جبران خليل جبران كاتبٌ حرٌّ يُحبُّ عرْضَ تأمُّلاتِه عن الإنسانِ وعنِ الحياةِ بطريقةٍ تَستَهْوِي القلوبَ والأفئدة..

تَنْشَقُّ الأرضُ من الأرضِ كَرْهًا وقَسْرًا. ثُمَّ تَسِيرُ الأرضُ فوقَ الأرضِ تِيهًا وكِبْرًا. وتُقِيمُ الأرضُ من الأرضِ القُصورَ والبُروجَ و الهَياكِلَ.
وتُنْشِئُ الأرضُ في الأرضِ الأساطِيرَ والتَّعاليمَ والشَّرائعَ.
ثُمَّ تَمَلُّ الأرضُ أعمالَ الأرضِ فَتَحْلُمُ من حالاتِ الأرضِ الأَشْباحَ والأَوْهامَ والأَحْلامَ.
ثُمَّ يُراوِدُ نُعاسُ الأرضِ أجْفانَ الأرضِ فَتَنامُ نَوْمًا هادِئًا عَجِيبًا أَبَدِيًّا.
ثُمَّ تُنادِي الأرْضُ قائِلَةً للأرضِ : أنَا الرَّحِمُ وأنَا القَبْرُ، وسَأَبْنِي رَحِمًا وَقَبْرًا حَتَّى تَضْمَحِلَّ الكَواكِبُ، وتَتَحَوَّلَ الشَّمْسُ إلى رَمادٍ.

جبران خليل جبران، النبي والمجنون

7

1 كتاب اللغة العربية للسنة الاولى متوسط، ط2009-2010، ص07

-مضمون النص:

-نص نثري تأملي إن لم نقل فلسفيا عرض فيه الكاتب نظرته إلى الإنسان فاغتر بنفسه وإلى الحياة.

والموت، فالموضوع فوق مستوى التلاميذ ولا نعتقد أنه يدخل في اهتماماتهم في هذه المرحلة، كما أن الحديث في بداية السنة عن الموت والقبر وغرور الإنسان، لا يبعث على التفاؤل ولا على الإقبال على الحياة والعمل.

-أسلوب النص:

-أسلوب النص جميل كما هو معروف عن جبران، إلا أنه صعب، لأنه يعتمد في أكثره على الإيحاء والمجاز.

"تنبثق الأرض من الأرض" "أنا الرحم أنا القبر"، ويبدو أن السبب الرئيس في اختيار هذا النص هو تعريف التلاميذ بالحقيقة والمجاز، وهذا ما لاحظناه في الأسئلة التي عولج بها النص.

والتعريف الوارد في باب فقه اللغة في الكتاب. الصفحة 08.

فقه اللغة:

الاستعمال الحقيقي هو استعمال الكلمة للدلالة على ما وضعت له أصلا: (الأرض كوكب)، والاستعمال المجازي هو استعمال الكلمة للدلالة على غير المعنى الذي وضعت له أصلا: (تسير الأرض على الأرض)

-معالجة النص:

-عولج النص بواسطة مجموعة من الأسئلة تناولت معانيه وأسلوب الكاتب في التعبير عنها مع التركيز على إبراز مفهوم المجاز، وتنتهي بتعريف وجيز للحقيقة والمجاز في باب (فقه اللغة) الوارد في الكتاب.

ما يلاحظ في هذه المعالجة هو:

-غياب الإشارة في الكفاءة المستهدفة من النص بالنظر إلى الكفاءة المبرمجة في هذا الفصل والتي تعتبر الوحدة الأولى إحدى محطاتها.

-عدم وضوح الوضعية التواصلية المستهدفة في النص نصا تواصليا كما صنف في مقدمة الكتاب.

-عدم الربط بين الأسلوب الموظف في النص والوضعية التواصلية التي جاء عليها النص أي: إستراتيجية الكاتب في التبليغ (لماذا لجأ الكاتب على استعمال المجاز؟) فهذه الملاحظات تدخل في إطار مقتضيات المقاربة الجديدة التي تتخذ من الوضعيات التواصلية إطارا لاستقبال الخطاب وإرساله، وفي غياب هذا الإطار لاستقبال الخطاب وإرساله، يبقى الهدف من اختيار النص هو تعريف التلاميذ بالحقيقة والمجاز، وهو في تصورنا غير كاف لأن المجاز وسيلة وليس غاية في حد ذاته كما يبدو من خلال النص، الصفحة 08.

قاموس:

تنبثق: تنبعث. قسرا: كرها. تيها: صلفا وتكبرا. الأساطير: (ج) الأسطورة: وهي الحديث المختلق لذي لا أصل له، تحوك: تنسج. يراود: يأتي مخادعا. الرحم: موضع تكوين الجنين من بطن الأنثى، تضمحل: تتلاشى وتنحل.

فهم النص:

1-استعمل الكاتب كلمة الأرض بمعنيين مختلفين عدة مرات، معنى حقيقي ومعنى مجازي، حدد في كل مرة متى كان الاستعمال حقيقيا ومتى كان مجازيا.

2 - أين ورد المعنى الآتي في النص: (يولد لإنسان في كل هذه الأرض كرها غير مختار).

3-يشير الكاتب إلى غرور الإنسان. ما هي العبارة الدالة على ذلك؟

4-ماذا تفهم من قول الكاتب:(نوما هادئا عميقا أبديا)؟

5-اقرأ الفقرة الأخيرة بعد تعويض كلمة الأرض المستعملة استعمالا مجازيا بما يناسب مراد الكاتب.

6-إقرار النص كله معوضا كلمة الأرض لمستعملة استعمالا مجازيا بما يناسب المعنى المقصود.

3-نشاط الإملاء وعلاقته بالنص (همزة القطع)

-لا علاقة بين هذا النشاط والنص

-قدم في شكل تعريف لكيفية رسم همزة القطع في مختلف الوضعيات مدعمة بأمثلة(كلمات تحتوي على همزات)

-لم يقترح أي تطبيق على هذا النشاط.

ويبدو أن الغاية من إدراجه في هذه الحصة هو من باب التذكير بالقاعدة ليس إلا، وحتى إذا كان ذلك مفيدا فالتلاميذ في هذه المرحلة مازالوا بحاجة إلى هذا النشاط(الإملاء)، لا كقواعد جافة بل كممارسة فعلية لها من خلال اقتراح جمل عوض كلمات لتدريبهم على رسم الهمزات رسما صحيحا علما أن هذا الرسم مرتبط بموقع الكلمة في الجملة، الأمر الذي يقتضي تدريس الإملاء بواسطة النصوص في إطار المقاربة النصية.

إمـــلاء

همزة القطع:

1-تكتب همزة القطع(ء) على دعائم مختلفة، هي : الألف(أ) والنبرة(ئ) والواو (و) والياء (ي) والسطر(.)، مثل : سأل –ذئب- كؤوس- شيء- دفء.

2-تكتب همزة القطع في أول الكلمة فوق الألف إذا كانت مفتوحة أو مضمومة، وتحت الألف إذا كانت مكسورة، مثل:

-أخذ أسامة معولا.

-إرادة المؤمن تكسر الحديد.

4-نشاط التعبير(تقنيات التعبير) وعلاقته بالنص

التقنية الأولى:

الجملة: (هل الجملة تقنية من تقنيات التعبير؟)

ثم هل التلاميذ في هذه السن، وبعد ست سنوات من الدراسة في حاجة إلى تدريبهم على تركيب جمل؟

-ما علاقة هذا النشاط بالنص وبالوحدة؟

-كيف قدم هذا النشاط في هذه الوحدة؟

-اعتبار الجملة تقنية من تقنيات التعبير في اعتقادنا أمر مبالغ فيه، لأن الجمل المقصودة هي جمل بسيطة، وعندما نتحدث عن تقنية ما فعادة ما نقصد به شيئا مركبا، إن لم نقل معقدا يقتضي عدة مهارات وقدرات للتمكن منه(التلخيص، المقال،...)

-حاجة التلاميذ في هذه المرحلة إلى تركيب جمل يمكن أن تكون من باب الاستدراك، لأن ترك الجمل قد تعود عليه التلاميذ منذ السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، خاصة وإن الأمر يتعلق بتركيب جمل بسيطة.

-تنحصر العلاقة بين النص "تنبثق الأرض من الأرض كرها وقسرا"، بينما يفترض أن يكون النص مجالا للتعرف على هذه (التقنية) ومجالا كذلك لتطبيقها.

الصفحة 09:

تقنيات التعبير

الجملة

1-ماهي الجملة؟

الجملة هي كل كلام منظم ومفيد يأتي وفق نسق يحترم قواعد اللغة، تنتهي الجملة دائما بنقطة(.)أو نقطة استفهام(؟) أو نقطة تعجب(!) أو نقاط الحذف(...)، نحو:

-تنبثق الأرض من الأرض كرها وقسرا.

2-إثراء الجملة الفعلية:

يمكن إثراء الجملة الأساسية بإضافة بعض العناصر إليها، تعد الجملة أساسية إذا كانت مؤلفة من العناصر الضرورية فقط، ونحو: هبت عاصفة.

لإثراء جملة تضيف إليها كلمات أخرى تكملها وتحمل معلومات جديدة

لاحظ خطوات إثراء الجملة الأساسية السابقة:

-(هبت عاصفة)ثلجية

-(هبت عاصفة) ثلجية عاتية

-(هبت عاصفة) ثلجية تسببت في انقطاع الطرق.

-(هبت عاصفة) ثلجية عاتية تسببت في انقطاع الطرق وتوقف حركة المرور

-في بداية الأسبوع الماضي(هبت عاصفة) ثلجية عاتية تسببت في القطاع الطرق وتوقف حركة المرور،

-في بداية الأسبوع الماضي وابتداع من الساعة الرابعة مساء(هبت عاصفة) ثلجية عاتية تسببت في انقطاع الطرق وتوقف حركة المرور.

3-تقديم وتأخير عناصر الجملة:

يمكن تقديم أو تأخير بعض عناصر الجملة من غير أن يحدث ذلك تغيرا كبيرا في المعنى، نحو:

-تنبثق الأرض من الأرض كرها وقسرا

-من الأرض تنبثق الأرض كرها وقسرا.

-في بداية الأسبوع الماضي هبت عاصفة ثلجية عاتية.

-هبت عاصفة ثلجية عاتية في بداية الأسبوع الماضي

تطبيق:

1-أثر الجمل الآتية بناء على المطالب التي الجدول:

الجملة الأساسية	جار ومجرور	حرف عطف	فعل ماض	جار ومجرور
ركب الرجل.				
دخل الطالب.				
سقط الكأس.				

مثال: نهض الولد من النوم وتوجه إلى الحمام

2-على منوال الأمثلة المقدمة في الدرس قم بإثراء الجمل الآتية:

-سافرت إلى الريف -ارتفع عواء الذئب

-يصيد الأطفال في غدير -انطلق الصاروخ

3-كون أكبر عدد ممكن من الجمل انطلاقا من هذه الجملة الأساسية:

-(جلس الكلب).

مثال: تحت ظل شجرة الصنوبر (جلس الكلب) يمد عينيه إلى الأفق

أما علاقة النشاط بالوحدة فضئيلة جدا بسبب إدراج هذا النشاط في بداية الوحدة مع النص الأول بينما يفترض أن يكون في نهايتها باعتباره نشاطا إدماجا يتم فيه توظيفه فيه و المعارف المهارات المكتسبة من الوحدة، كما هو وارد في المنهاج والوثيقة المرفقة له .

-طريقة معالجة هذا النشاط:

-قدم هذا النشاط في شكل تعريف بالجملة وكيفية إثرائها وتقديم وتأخير عناصرها، فهو إلى الدراسة الضمنية للقواعد أقرب، بل قد يتعارض معها، لأنه ورد في تقديم أو تأخير عناصر الجملة، أن هذا التقديم والتأخير لا يؤثران على معنى الجملة، بينما نعرف جميعا أن التقديم والتأخير من الناحية النحوية مرتبطان بشروط، وهذه الشروط مرتبطة بالمعنى المقصود من التركيب.

التطبيقات:

التمارين المقترحة كتطبيقات على هذا الدرس زيادة عن كونها بعضها يعاكس القواعد النحوية(التمرين الأول) حيث طلب من التلاميذ تكملة جملة فعلها متعد بحرف جر(ركب الرجل)، فمطالبة هؤلاء بإثراء جملة بجمل أخرى دون تحديد الغرض من ذلك قد يؤدي إلى قيام التلاميذ بعملية ترصيص للجمل دون هدف معين سوى إضافة جمل إلى الجملة الأولى، وهذا ما لاحظناه في بعض الأقسام، وكان الأجدر بواضعي الكتاب اقتراح تكوين فقرات بغرض الإخبار تماشيا مع الكفاءة المستهدفة في هذا الفصل.

6-نشاط القواعد وعلاقته بالنص:

دراسة القواعد: الميزان المصرفي

النص/السند: العجوز والبحر للكاتب الأمريكي: هيمنغواي ص11

طريقة معالجة النص:

-مقدمة للتعريف بالقصة(العجوز والبحر) التي يحمل النص عنوانها، وطريقة تقديم النص توحي بأن النص هو القصة وليس مقتطفا منها

حجم النص: طويل نوعا ما(28 سطرا)

-وضع في مقدمة النص رسم يمثل صيادا على قارب في البحر، ولكن ملامحه لا تدل على أنه عجوز!

العجوز والبحر

وعقد العجوز مجدافيه، وبدأ يجدف في الظلام، وقد امتلأت صفحة الماء بعدة زوارق قادمة من الشواطئ الأخرى.

وكان العجوز يسمع حفيف مجادفها ، وإن لم ير منها شيئا، لأن القمر كان قد غاب وراء التلال.

وكان الصمت يسود وجه الماء، اللهم إلا حفيف هذه المجاديف، وبضع كلمات تخرج من أفواه الصيادين بين **الفينة بعد الفينة**

وما كادت القوارب تتجاوز ثغر الميناء، حتى تفرقت شتى في مياه المحيط العريضة، كل منها يضرب نحو البقعة التي يأمل أن يجد فيها رزقا حسنا...

قصة العجوز والبحر نالت جائزة نوبل في الآداب سنة 1954 ألفها إرنست همنجواي الكاتب الأمريكي الشهير ليصور فيها جلد الإنسان

محتوى النص:

-يروى النص خروج عجوز إلى الصيد في البحر

-لا نجد في النص الصراع الذي أشير إليه في المقدمة بين الإنسان والطبيعة، والذي يعتبر مغزى القصة الشهيرة، مما يوحي بأن الاقتباس غير موفق إذ كان الغرض هو إبراز هذا الصراع. ففي القصة مواضع تدل على هذا الصراع.

-لغة النص:

-سهلة وبسيطة، يغلب عليها أسلوب السرد

- معالجة النص:

-شرح مفرداته في قاموس الكتاب، وكان هناك من يعتبر أن شرح المفردات في الكتاب يحول دون تعويد التلاميذ على استعمال القاموس، بل أكثر من ذلك فإن هذا الشرح يحول دون بذل الجهد الفكري لفهم المفردة في سياق النص، ويكون عندهم اعتقادا أن فهم النص يقتضي فهم كل المفردات الواردة فيه، وهذا بالطبع اعتقاد خاطئ، وربما كان سببا في عدم إقدام كثير من التلاميذ على مطالعة الكتب.

-طرحت أسئلة تناولت معنى النص وبعض العبارات الواردة فيه

-لم يتم التطرق إلى الحقل المفهومي الدلالي في النص، ولا إلى النمط الذي ينتمي إليه ولا إلى استيراتيجية الكاتب في التبليغ باعتباره(نصا) وبحسب ما ورد في مقدمة الكاتب فهو يعد نصا تواصليا، فما الغاية من اقتراحه إذا؟

قاموس:

يضع الكلمات: ما بين الثلاث والتسع، الالفينة بعد الفينة: اللحظة بعد اللحظة، والفينة هي اليسير من الوقت. يستاف: يشم. يضطلع: ينهض. المهمة: ما يهتم به المرء. ينبلج: يطلع ويضيء. سبرت الأغوار: امتحنت العمق

فهم النص:

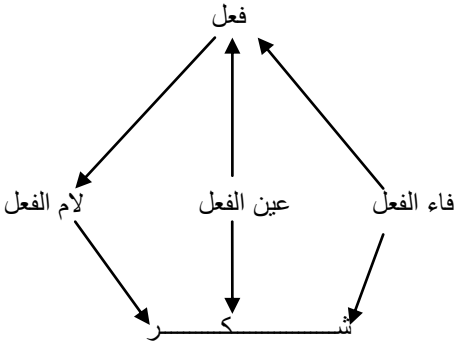
1-متى خرج العجوز من البحر؟ 2-كيف كان الجو العام وقتئذ؟.3-علام عزم العجوز؟.4-ما الذي سهل تقدمه من المحيط؟-5ما معنى: (ترك العجوز التيار يضطلع بثلث المهمة في شق العباب)؟6- ما كان هدف العجوز من إيغاله في البحر؟ 7-ما الذي استرعى انتباه العجوز لما أشرقت الشمس؟

قواعد الغة:

الميزان الصرفي:

1-الميزان الصرفي هو مقابلة حروف الألفاظ المتصرفة من أسماء وأفعال بحروف مادة(فعل) أو مزايدتها.

فالحرف الذي يقابل الفاء، في الفعل(فعل)، والذي يقابل العين يسمى عين الفعل، والذي يقابل اللام يسمى لام الفعل.



يفترض أن يكون هذا النص سندا لدرس القواعد الموالي كما هو منصوص عليه في المنهاج والوثيقة المرفقة، ودليل الأستاذ في إطار تطبيق المقاربة النصية إلا أننا سنجد عند تناولنا لنشاط القواعد وعلاقته بالنص أن هذا التصور لم يتجسد في الكتب للأسباب الآتية:

-لم يمهد لدرس القواعد الصرفية(الميزان الصرفي) بالأعمال التحضيرية التي يفترض أن تكون ذات علاقة بالنص باعتبار القواعد في تصور المقاربة الجديدة ظواهر لغوية تكتشف ويتم التعرف عليها في سياق النص، ولو أن هذا المفهوم ينطبق على الدروس النحوية لكان الصرف أيضا له علاقة بالمعنى(فالميزان الصرفي وأزمنة الأفعال مرتبطان بالمعنى). ثم لماذا تم إدراج دروس الصرف في بداية تطبيق المنهاج؟ علما أن منطق اللغة يقتضي البدء

بالجملة وعناصرها والتداول بين النحو والصرف كما هو مألوف في المناهج السابقة، وربما يعود السبب في ذلك إلى احترام مؤلفي الكتاب أبواب النحو في المنهاج.

-لم يستغل النص في درس القواعد إلا في التمرين الأخير رقم (06) والذي طلب فيه من التلاميذ أن يستخرجوا كل الأفعال الواردة في الفقرة السادسة من النص، والمطلب غير واضح لأن فقرات الكتاب كثيرة وغير مرقمة، والهدف من استخراج هذه الأفعال غير وارد في المرين.

-جاء تعريف الميزان الصرفي مباشرة بعد الأسئلة الخاصة بشرح النص، دون تقديم أو طرح الإشكالية التي تقتضيه التعلمية، والتي بواسطتها نثير فضول التلاميذ ونجعلهم يساهمون في بناء معارفهم.

-تطبيقات متنوعة حول الدرس

-ونعود من جديد إلى طرح في بداية تناولنا للنص الثاني:

-ما الغاية من إدراج هذا النص؟ إذا كان لا يحقق الأهداف المتوخاة منه: كسند لوضعية تواصلية ودراسة القواعد كظواهر لغوية.

-وأين تطبيق المقاربة النصية؟

7)-النص الثالث:

نص شعري قصير من (06 أبيات) من الشعر الحر، لجبران خليل جبران، وعنوانه"الجديد" ص17

3
الشعوب والناس

الجديد

تمهيد

الجديد والقديمُ لا يأتلفان، بل يختلفان ويتصارعان... هذه رسالةٌ يبلغُها إلينا الشاعرُ جبران في كلماتٍ تتناسبُ رقيقةَ لذيذة..

هُوَ ذَا الْفَجْرُ فَقُومِي نَنْصَرِفْ
عَنْ دِيَارٍ مَا لَنَا فِيهَا صَدِيقْ
مَا عَسَى يَرْجُو نَبَاتٌ يَخْتَلِفْ
زَهْرُهُ عَنْ كُلِّ وَرْدٍ وشَقِيقْ
وجَدِيدُ الْقَلْبِ أَنَّى يَأْتَلِفْ
مع قُلُوبٍ كُلُّ مَا فِيهَا عَتِيقْ

جبران خليل جبران ـ البدائع و الطرائف ـ

نشاط موسى

شَقِيق : شَقِيق النُّعمان وهو نبات ذُو زَهْرٍ احمر يَنْتَشِرُ في الحقول وبين الزُّروع.
يَأْتَلِف : يَجْتَمِع ويَتَّحِد. عَتيق : قَديم.

فهم النص

1. في أي وقتٍ يَنْهَضُ المرءُ إذا عَزَم على السَّفر الطَّويل ؟. 2. لِكَيْ يكونَ الصَّديقُ صَديقًا يَنْبَغِي ان تَتَوافَرَ فيه شُروطُ الأَمانَةِ والثِّقَةِ والمَوَدَّةِ بالإضافَةِ إلى شَرْطٍ جَوْهَرِيّ آخَر. فما هو ؟. 3. هل الاخْتِلافُ في الثقافَةِ والعِلْمِ عائقٌ في وَجْهِ الصداقة الحَمِيمِيَّة ؟. 4. أتَظُنُّ انَّ القُلوبَ العامِرَةَ بالجديدِ في العِلْمِ والفِكْرِ والفَنِّ تَستَطيعُ ان تَأْتَلِفَ مَعَ القُلوبِ العَامِرَةِ بالأفكارِ العَتِيقَةِ وبالمَعارِفِ البالِيَة ؟ 5. عندما تقرأ هذا النصّ تُحِسُّ بموسيقى. فما مصدرُها؟

17

-محتوى النص:

-دعوة الشاعر إلى التجديد وهجر القديم بكل ما يحمله من معاني الجمود والأفكار البالية

-أسلوب المقطوعة الشعرية صعب نوعا ما بسبب احتوائه على بعض الصور الرمزية

-(ما عسى يرجو نبات يختلف زهره عن كل ورود وشقيق)

إذا كان الهدف من تدريس الشعر في هذا المستوى، هو تحبيب التلاميذ قراءة الشعر وحفظه وربما اكتشاف مواهب شعرية عند البعض منهم فإنه يستحسن، لو تم اختيار مقطوعة شعرية اقل ثقلا من المقطوعة المقترحة من حيث المعاني والأفكار، لأن واضعي الكتاب في محاولتهم شرح بعض الأبيات اضطروا إلى فلسفتها (هل الاختلاف في الثقافة و العلم عائق في وجه الصداقة الحميمية؟) فالصادقة في هذه السن عفوية، بعيدة عن كل فلسفة، ومرة أخرى ليست من اهتماماتهم ولا مستواهم، العقلي والوجداني، لأن الشاعر بهذه الأبيات أثار قضايا هامة تتعلق بالصراع بين القدم والجديد.

الأمر الذي لا يمكن معالجته في هذا المقام ولا مع التلاميذ في هذه السن كما أن صياغة بعض الأسئلة(متى ينهض المرء إذا عزم على السفر) في معزل عن النص قد لا يحقق الهدف المرجو منه، والأصح هو(متى ينهض المرء...في نظر الشاعر؟) وإن كان طرح السؤال بهذه الصيغة، لا يفيد كثيرا في فهم النص...

لم يتم التطرق إلى النواحي الجمالية في النص، لأن كل الأسئلة تمحورت حول معنى الأبيات ماعدا السؤال الأخير الذي اكتفى بالإشارة إلى أن في النص موسيقى(...أخيرا...)

طلب من التلاميذ البحث عن مصدرها.

بينما يفترض أن يكون النص الشعري مجالا لتنمية أذواق التلاميذ وإحساسهم بالجمال باعتبار الشعر لغة العواطف قبل العقول لكن يبدو أن هذا التصور بالرغم من وروده في مقدمة الكتاب لم يجد طريقة إلى التجسيد الفعلي الذي يمنحه وجود هذه المقطوعة الشعرية شأنه في ذلك شأن الوضعيات التواصلية والمقاربة النصية والكفاءات التي وردت في مقدمة الكتاب والتي لم تجد سبيلها إلى التجسيد الفعلي وبشكل واضح ودقيق.

يبقى أن تصنيف النصوص الواردة في الكتاب في منظور المنهاج إلى نصوص تواصلية أدبية فيه كثير من التجاوز والإبهام وقد أشرنا إلى ذلك في تحليلنا لمحتويات المنهاج.

لكننا نغتنم فرصة تطرقنا إلى هذا النص، (المقطوعة الشعرية) والتي تعتبر إذن في منظور المنهاج من النصوص الأدبية بالمقارنة مع النصوص الأخرى والسؤال الذي نود **طرحه هو:**

أليس في هذه المقطوعة الشعرية رسالة يريد الشاعر تبليغها إلى القارئ؟ إذا كان الجواب بالإثبات فإن هذا النص تواصلي كذلك، ما يميزه عن النصوص الأخرى هو الأدوات اللغوية والتعبيرية الموظفة فيه بل إن النص (الأرض) للكاتب نفسه، (جبران خليل جبران) لا يختلف كثيرا عن هذا النص من الناحية الفنية سوى أنه نص نثري لذلك ينبغي تصحيح هذا المفهوم أو توضيحه في المنهاج وفي الوثائق الأخرى.

وعلى العموم فإن هذا النشاط(دراسة نص أو النص المختار) وبالطريقة التي قدم بها.

لم يتمكن من تحقيق الهدف المتوخى منه، أما الرسم المرافق للمقطوعة الشعرية، و الذي يمثل شابين(شاب وشابة) وهما يمشيان وفي يد الشاب حقيبة كبيرة وفي يد الفتاة حقيبة صغيرة، لا يعبر عن الغرض من القصيدة.

فالشعر المقصود في هذه الأبيات في اعتقادنا رمزي، أكثر ما هو حقيقي، أي دعوة إلى الابتعاد عن كل ما هو قديم وترك الأفكار البالية.

8)-النص الرابع:

النص/السند: للمطالعة الموجهة والتعبير الشفوي:

عنوانه: الهنود الحمر، ص 18

حجمه:14 سطرا

محتواه: يتناول النص حياة الهنود الحمر في أمريكا الشمالية ومقاومتهم ضد الغزاة البيض

نمط النص: إخباري سردي

4

الشعوب والناس

تمهيد

من دون شك أنك شاهدت فلما من نوع اواستارن، يصارع فيه البيض الهنود الحمر المتوحشين. فماذا تعرف عن هؤلاء القوم؟

كان الهنود الحمر يعيشون في شمال أمريكا وفي جنوبها، وكانوا منقسمين إلى عدد من القبائل. وكان لكل قبيلة منها تقاليدها وقوانينها الخاصة.

يتكلم أفراد القبيلة الواحدة لهجة لا تفهم القبائل الأخرى، لكن الهنود يلجؤون إلى استعمال لغة الحركات اليدوية مع من لا يفهم لغتهم.

أسلوب النص: بسيط في متناول كل التلاميذ.

الغرض من إدراج هذا النص في الكتاب وحسب ما ورد في المنهاج والوثيقة المرافقة له وفي مقدمة الكتاب هو:

"نص طويل نسبيا يدرس في البيت...استعدادا لمناقشته في حصة التعبير الشفوي" ، ولكننا سنرى عندما نتطرق إلى كيفية تقديم ومعالجة هذا النص أن هذا الغرض لم يتجسد وبشكل واضح وفعال من الناحية النظرية، ولا من الناحية التطبيقية، في الميدان، وذلك لأسباب التالية:

أولا: أسباب متعلقة بكيفية معالجة هذا النص:

1- لم تقدم إلى التلاميذ تعليمات واضحة حول الأعمال التحضيرية، المطلوب منهم إعدادها، بالنظر إلى النص/السند، وإلى الأهداف التعلمية المقصودة في نشاط التعبير الشفوي، أي: ما هي الوضعية التواصلية التي يتم فيها ممارسة هذا التعبير الشفوي، انطلاقا من المطالعة الخارجية للنص؟

2- ليس من إشارة في مقدمة النص إلى العلاقة القائمة بين هذا النص والتعبير الشفوي وحتى طبيعة الحصة لم تحدد، أهي حصة للمطالعة الموجهة أم التعبير الشفوي؟

3-الأسئلة التي تم بواسطتها معالجة النص وهي التي تتمحور حول معانيه، لا تتضمن نمط النص بالرغم من ملاءمته للكفاءة المستهدفة في هذا الفصل.

4- الإخبار الذي يمكن أن يشكل إطارا مناسبا لتدريب التلاميذ على تقنية الإخبار شفويا ينطلق من النص الذي يعتبر نموذجا ملائما لهذه التقنية.

-5-لم يتم الربط بين نشاط التعبير الشفوي والتعبير الكتابي مع العلم أن الأول يعد تمهيدا للثاني، أي في بداية الوحدة (النص الأول) مما يجعل الاستيعاب صعبا.

-6-ورد في نهاية الأسئلة الخاصة بفهم النص مطلب يتمثل في مطالبة التلاميذ بتلخيص المعركة الكبرى التي خاضها الهنود الحمر ضد الغزاة البيض...، الواردة في النص في جملة أو في جملتين ، فكيف يمكن تلخيص معركة بهذه الأهمية في تاريخ شعب في جملة أو في جملتين؟ فزيادة عن استحالة إيجاز مثل هذا المطلب من الناحية التعبيرية يمكن طرح الاستفهام الآتي: ألا يستحق تاريخ هذا الشعب المضطهد أكثر من جملتين؟

7- والواقع أن الإشكال الذي وقع فيه واضعو الكتاب يعود بالدرجة الأولى إلى محاولة واضعي المنهاج إدماج نشاط المطالعة في نشاط التعبير الشفوي، بالرغم من استقلال كل منهما عن الآخر، فنشاط المطالعة نشاط قائم بذاته بأهدافه وطريقته، وليس بالضرورة مرتبطا بنشاط التعبير الشفوي الذي بدوره ليس بالضرورة يتخذ من المطالعة الموجهة مجالا لممارسته، فهذه المحاولة في الإدماج أدت إلى الخلط بين النشاطين دون الوصول إلى إدماجهما، وفي الواقع الميداني فإن جل الأساتذة يقدمون هذا النشاط كنشاط المطالعة الموجهة، ولو انه ضمنيا ومن خلال مناقشته النص يمارس التلاميذ شيئا من التعبير الكتابي.

أما التعبير الشفوي بعده نشاط يمارس في وضعيات تواصلية معينة، وبأهداف تعلمية دقيقة وواضحة من تدريب التلاميذ على استقبال خطاب شفوي وفهمه والإفادة منه، إلى إرسال خطاب شفوي في وضعيات تواصلية محددة، فلم يتحقق بعد في الميدان بسبب ما ذكرناه سابقا من الخلط الذي وقع بين نشاطين مختلفين أهدافا وطريقة، وإن كان من الممكن استغلال الأول (المطالعة) في خدمة الثاني(التعبير الشفوي)، لكن ليس بهذه الطريقة ، وليس بشكل آلي وبصفة دائمة.

-ملاحظة:

إذا نظرنا إلى النص المخصص للمطالعة الموجهة، فهو لا يختلف عن النصوص الأخرى حتى من حيث الحجم المشار إليه في مقدمة الكتاب وهو الذي يفترض أن يكون

أطول من النصوص الأخرى، فالنص الثاني (العجوز والبحر) أطول من النص المخصص للمطالعة(الهنود الحمر) فحجم الأول (28 سطرا) بينما الثاني (14 سطرا).

نلحظ بذلك أنه حتى المقياس البسيط المعتمد في تصنيف هذه النصوص(مقياس الحجم)، لم يحترم مع العلم أن نص(العجوز والبحر) المأخوذ من رواية تحمل العنوان نفسه أنسب إلى المطالعة الموجهة.

الاستنتاج: ما يمكن أن نستنتجه من تحليلنا لهذه الوحدة هو كالآتي:

-بالنسبة للوحدة:

يلحظ عدم التطابق بين عنوان الوحدة والعناوين الواردة في المنهاج ف(الشعوب والناس) كعنوان لوحدة تعليمية غير وارد في المنهاج.

-عدم الربط بين الوحدة والكفاءة المستهدفة في الفصل(كفاءة الإخبار)، ولا بالمشروع السنوي المتمثل في "**تحرير نص إخباري...**" المصرح بهما في بداية الكتاب.

-لم تحدد الأهداف التعلمية المرتبطة بهذه الكفاءة من جهة والهداف التعلمية المتوخاة من الوحدة من جهة أخرى وانطلاقا من هذه الوضعية ونتيجة لها:

- تم اختيار نصوص لمختلف النشاطات دون مراعاة هذه الكفاءات، وهذه الأهداف إلا عرضا وبصفة متفاوتة من نشاط إلى آخر.

-لم يتمكن واضعو كتاب السنة الأولى متوسط من تجسيد المقاربة النصية بسبب قلة الانسجام بين النشاطات والسندات المقترحة لتقديمها.

- عدم احترام ترتيب النشاطات في الوحدة أدى إلى عدم تحقيق مسعى الإدماج (تقديم نشاط التعبير الكتابي في بداية الوحدة).

الاقتراحات: وعليه نقترح ما يلي

-إعادة هيكلة المناهج على أساس الكفاءات والمشاريع وليس على أساس المحاور الثقافية حتى يتمكن واضعو الكتب المدرسية من تجسيد التصور الوارد في هذه المناهج.

-اختيار السندات(النصوص) على أساس مقتضيات الوضعيات التواصلية والكفاءات المستهدفة مع مراعاة ترجمتها للمفاهيم الواردة في المنهاج والقضايا المرتبطة بالواقع المعيش.

-إعادة الاعتبار لنشاط المطالعة الموجهة كوسيلة تحفيز على المطالعة التي من دونها لا يمكن تحسين مستوى التلاميذ في هذه المادة(اللغة العربية) فالمعروف *أن الذي لا يقرأ لا يستطيع الكتابة*، وذلك بتخصيص مؤلفات لكل مستوى تطالع خلال السنة الدراسية أو وضع كتاب خاص بالمطالعة الموجهة يتضمن نصوصا طويلة(قصص قصيرة، مقالات كاملة،...) كما هو الحال في التعليم الثانوي.

-الرفع من مستوى التعبير الكتابي في السنة الأولى باعتبار أن السنوات الخمس التي قضاها التلاميذ في المرحلة الابتدائية كفيلة لجعله قادرا كتابة فقرات -على الأقل- وليس جمل كما هو مقترح في كتاب السنة الأولى.

-إعادة النظر في ترتيب موضوعات القواعد، إما باحترام منطق اللغة (الجملة، عناصرها، أنواعها) والتداول بين النحو الصرف، خلال الأسبوع أو الأسبوعين، أو تبويب النحو والصرف على أساس مقتضيات الوضعيات التواصلية.

ملاحظة مهمة:

اخترت الوحدة الأولى كنموذج لهذا التحليل لأنها تجمع كل النقائص والتناقضات التي ظهرت حين شرع في تجسيد التصورات الواردة في المنهاج، فمن هذه التناقضات ما يعود إلى المنهاج، ومنها ما يعود إلى المادة ذاتها ومنها ما يعود إلى حداثة التجربة، وعلى أي حال فإن هذه التناقضات والنقائص بدأت تقل ويزول بعضها بداية من كتاب السنة الثانية ،

إلا أن ذلك لا يعني أنها زالت كلها، بل مازال بعضها موجودا في هذه الكتب، وما دام لم يتم إعادة النظر في هيكلة المناهج فإن هذه التناقضات والنقائص ستبقى، لذلك فكل إصلاح يدخل على هذه الكتب بمعزل عن المناهج لا يكتب له النجاح التام.

العلاقة بين الكتب المدرسية:

تظهر هذه العلاقة من خلال المقارنة بين محتويات هذه الكتب وطريقة تنظيمها ومعالجتها وملاءمة هذه الطريقة مع المقاربة المقترحة في المناهج القائمة على المقاربة بالكفاءات، وما تقتضيه من إدماج للمعارف لمواجهة وضعيات مشكلة ذات دلالة للمتعلم وبمعايير واضحة قابلة للتقويم، لذا سنحاول دراسة هذه العلاقة حسب هذه المستويات:

1-العلاقة بمستوى المحتويات المعرفية:

المحتويات الواردة في الكتب المدرسية مطابقة في مجملها مع ما ورد في المناهج المقررة كما ونوعا. فمن حيث الكم فإن عدد الوحدات المقررة في كتاب هو (24) وحدة تعليمية، أما من حيث النوع فغن الموضوعات المعالجة في المحاور الثقافية هي نفسها المقترحة في المنهاج وتتمحور في مجملها حول قضايا وطنية: بيئية علمية واجتماعية مع إدخال موضوعات متعلقة بالأنواع الأدبية كالقصة والمسرح وغيرهما بداية من السنة الثانية.

2-موضوعات النحو والصرف والبلاغة والعروض:

إن هذه الموضوعات مطابقة لما ورد في المنهاج، ولو أننا لاحظنا عدم إدراج بعض الموضوعات في النحو والصرف في كتابي السنة الأولى والثانية على الرغم من ورودها في المنهاج، وقد روعي التدرج في برمجتها عبر هذه الكتب، غير أن البرمجة لم تحترم التصنيف حسب منطق اللغة القائم على الانطلاق من التداول بين النحو والصرف، كما هو معروف في كل كتب النحو والصرف، وغياب تصنيف على أساس الوضعيات التواصلية وما تتطلبه موارد قوية ومناسبة.

-**موضوعات التعبير الكتابي:** (تقنيات وأشكال التعبير)

روعي في هذه الموضوعات التدرج في برمجتها في الكتب المدرسية عبر السنوات الأربع بداية من تركيب الجملة والربط بينها في السنة الأولى وصولا إلى تحرير موضوع إنشائي في السنة الرابعة مرورا بأنماط التعبير الوظيفي من تحرير رسالة إدارية وتقرير وعرض حال وغيرها ولو أننا لاحظنا بعض التكرار والتداخل بين هذه الموضوعات في هذه الكتب(راجع جدول تنظيم الوحدات) فعلى العموم وبالنسبة للعلاقة القائمة بين هذه الكتب على مستوى المحتويات يمكن القول: إنها علاقة تتصف بالاستمرارية والتطابق والتكامل والتدرج في تقديم هذه المحتويات، ولو أنها لا تخلو من بعض التكرار والتداخل بسبب طريقة تنظيم الوحدات التعلمية.

4- العلاقة بمستوى تنظيم هذه المحتويات في الكتب المدرسية:

جاءت محتويات الكتب الأربعة مصنفة حسب الوحدات التعلمية وكل وحدة تتضمن مجموعة من النشاطات مرتبطة بالقراءة واللغة والتعبير، أما درجة الانسجام بين هذه الوحدات وبين الأنشطة الواردة في كل وحدة وملاءمة السندات(النصوص) المعتمدة لتدريس هذه النشاطات. فتتفاوت هذه الدرجة من كتاب إلى آخر، ومن وحدة إلى أخرى في الكتاب الواحد، إلا أننا لاحظنا بعض التحسن في هذا الانسجام بداية من كتاب السنة الثانية، ويعود السبب في نقص الانسجام بين الوحدات أو العناصر المكونة لها إلى التصنيف الوارد في المنهاج لهذه الوحدات من جهة وإلى حداثة التجربة من جهة أخرى وسنرى ما لهذا التصنيف القائم على أساس الوحدات الثقافية عوض الكفاءات المستهدفة، من آثار سلبية على مستوى تطبيق المقاربة بهذه الكفاءات.

5-العلاقة بمستوى تطبيق المقاربة الجديدة:

تحديد الكفاءات:

حددت هذه الكفاءات بصفة عامة في مدخل كل كتاب من الكتب المدرسية الأربعة إلا أنه تم تحديد هذه الكفاءات في السنة الأولى في بداية كل فصل على شكل كفاءات قاعدية أو مرحلية تنتهي بكفاءة ختامية، جاءت في شكل مشروع سنوي أما في السنة الثانية، فقد حددت هذه الكفاءات في شكل أهداف إجرائية في بداية كل وحدة تعلمية أما في السنتين الثالثة والرابعة فلم تتم الإشارة إلى هذه الكفاءات إلا في حصة التعبير الكتابي وهذا التفاوت في تحديد الكفاءات يعود أساسا إلى ما أشرنا إليه سابقا فيما يخص هيكلة المناهج وتصنيف الوحدات في هذه المناهج.

تطبيق المقاربة النصية:

لم تظهر هذه المقاربة بوضوح في كتاب السنة الأولى لقلة الترابط بين نصوص القراءة والقواعد وبين هذه النصوص وتقنيات التعبير إلا عرضا. أما بالنسبة لبرنامج السنة الثانية فقد ظهر تطبيق هذه المقاربة بشكل واضح، وذلك من خلال الترابط الدائم و المستمر بين نصوص القراءة والقواعد من جهة، وترابط نسبي بين (النصوص) والتعبير الكتابي من جهة أخرى في السنوات الأخرى، وبالأخص في السنتين الثالثة والرابعة.

الوضعيات الإدماجية:

وردت هذه الوضعيات في السنة الأولى في إطار التقييم التحصيلي، وكذا في نهاية كل فصل دون ربطها بالمعايير التي ينبغي أن تتوافر في كل وضعية من هذه الوضعيات، وبالتالي انحصرت (الوضعيات) في التطبيقات الخاصة بالتعبير الكتابي مع عدم تحديد هذه المعايير، مما جعل تقييمها صعبا في غيابها(المعايير)، وفي السنة الثانية برمجت هذه الوضعيات في نهاية كل ثلاث وحدات في إطار التقييم التكويني، وفي نهاية كل فصل في

إطار التقييم التحصيلي إلا أن افتقارها للمعايير حال دون تقييمها تقييما دقيقا أما في السنتين الثالثة والرابعة فقد تم صوغ هذه الوضعيات وفق الشروط التي ينبغي أن تتوافر في وضعية مشكلة ذات دلالة بالنسبة للمتعلم ووضوح التعليمة، إلى تحديد معايير التقييم، كما أدرج في هذين الكتابين التقييم الذاتي الذي يقوم به المتعلم بواسطة شبكات خاصة بهذا التقييم.

العمل بالمشاريع:

إذا كان العمل بالمشاريع في السنة الأولى، محصورا في إنجاز مشروع سنوي واحد، تدمج فيه الكفاءات الثلاث المستهدفة في كل فصل. فإن العمل بهذه المشاريع وبداية من السنة الثانية أخذ في التوسع، فمن مشروع سنوي واحد في السنة الأولى إلى خمسة مشاريع في السنة الثانية، فثمانية مشاريع في السنتين الثالثة والرابعة، إلا أن الظاهرة العامة التي نلحظها في هذا المجال وفي كل الكتب المدرسية للسنوات الأربع، ولو بصورة متفاوتة من كتاب إلى آخر، وفي داخل الكتاب الواحد هو ضعف الانسجام بين هذه المشاريع والنشاطات الأخرى وبينها(المشاريع)، وبعض الوحدات التعلمية، وكل ذلك بسبب مكانة المشروع في المناهج، وفي الكتب المدرسية، فعوض أن يكون الإطار المحرك لهذه النشاطات أصبح نشاطا مكملا وإضافيا، والجدير بالذكر أنه يلحظ بعض التحسن في مسعى إيجاد انسجام بين هذه المشاريع، وبينها وبين الوحدات التعلمية، إلا أننا ما زلنا نلحظ بعض الخلل في هذا المسعى على مستوى بعض الوحدات وفي مختلف هذه الكتب (راجع جدول تنظيم الوحدات) والنتيجة العامة التي يمكن استخلاصها من هذه المقارنة بين الكتب المدرسية هي: إذا كانت الاستمرارية والتكامل والتدرج والتطابق مع المناهج في الصفة المميزة للعلاقة القائمة بين هذه الكتب على مستوى المحتويات المعرفية، فإن العلاقة على مستوى العمل بالمقاربة بالكفاءات وتجسيدها عملي في هذه الكتب، تتفاوت في درجة هذا التجسيد من كتاب إلى آخر.

كما حاولنا إبراز ذلك من خلال هذه المقارنة إلا أننا لاحظنا من جهة أخرى تطورا ايجابيا في المسعى الرامي إلى تجسيد هذه المقاربة بصفة فعلية وفعالة بداية من السنة الثانية وصولا إلى السنة الرابعة، حيث بدأت معالم هذه المقاربة تتجلى بوضوح على مستوى معالجة المحتويات داخل النشاطات، وكذلك ادماج المعارف بواسطة وضعيات مشكلة يوفرها نشاط التعبير وحصص الإدماج والمشاريع وصولا إلى تحديد المعايير إلى تقييم هذه الكفاءات تقييما موضوعيا.

خاتـــمة

خاتمة:

وفي الختام نصل إلى بعض النتائج والملحوظات ، والتوصيات التي بدت لنا من خلال البحث وهي:

لقد ظلت مسألة الإصلاح التربوي في المنظومة التعليمية الجزائرية، واحدة من القضايا الساخنة في مجال الحياة السياسية والاجتماعية، وجميل جدا أن نرى المؤسسة التعليمية تبحث عن التميز في هذا العالم الزاخر بالمعارف والمستجدات وما يصحبها من توافقات وتناقضات، وبخاصة تطوير العملية التعليمية– التعلمية هو معيار تطور الأمم، وقد باتت الحكومات ترصد الميزانيات الضخمة، وتوظف العقول المتميزة من أجل تطوير الكفاءات العاملة وجعلها في مستوى يضمن الحد الأدنى من العطاء.

إن من أهم النتائج المتوصل إليها أن اللغة العربية ليست لغة المنشأ بالنسبة لأبناء المجتمع الجزائري، وإنما هي لغة ثانية لا تتعلم إلا بالتلقين والتعليم في المدارس ودور التعليم، وعلى هذا فإن اللغات الأولى لهؤلاء ليست العربية الفصحى ولكنها عامية عربية، أو لهجات محلية، يتوزع استعمالها هنا وهناك بين أبناء المجتمع الجزائري، الى جانب استعمال بعض اللغات الأجنبية لاسيما الفرنسية منها وبخاصة في المدن .

ولهذا يتوجب علينا تدريس اللغة العربية وفقا لمنهجية تعليمية متميزة، يجب التأسيس لها والانطلاق منها في تعليم العربية لملكة تبليغية يعنى من خلال امتلاك المهارات اللغوية والأساسية، إنشاء الكلام شفويا وفهمه في المقام الأول، وتحصيل ملكة الكتابة والقراءة في المقام الثاني، امتلاك يأخذ بقواعد الاستعمال اللغوي وأغراضه التي تستمد وجودها من الواقع الاجتماعي والثقافي للمتكلمين.

ومن أهم النتائج الأخرى التي تقررت في هذا البحث أن عدم إقبال المتعلم على تعلم لغته إنما مرده إلى عدم إشباع رغباته الفكرية والنفسية والاجتماعية، أو عدم تلاؤمه مع

أهدافه التعليمية الخاصة، ولا يمكن رد ذلك العجز إلى ضعف المتعلمين في اكتساب اللغة، لأن اللغة يتعلمها كل فرد مهما كان مستوى ذكائه، إذا لم يكن مصابا بمرض كلامي معين.

لذلك يجب المتابعة التقييمية المستمرة لتحديد مظاهر النظام اللغوي الانتقالي للمتعلم ومواصفاته، والعمل على تدعيم عمل المتعلم واستدراك نقائصه من خلال التمارين اللغوية .

إن الحديث عن تعلمية اللغة العربية وأسباب ترديها وفشلها يقودنا الى الحديث عن الأقطاب الأساسية التي هي المتعلم والمعلم والمنهاج .

أ- **المتعلم:** ما تزال السياسة التعليمية في الجزائر تستخف بالعلوم الإنسانية، بينما تشجع العلوم الطبيعية وغيرها، وهذا ما أثر سلباً على اللغة العربية فضعضعت مكانتها وبذلك صار من يطلق على اللغة العربية، لغة الشعر ولغة المسجد، مما أدى إلى الأعراض عن خدمة اللغة العربية وتعلمها، وذلك بتكثيف البحث العلمي في مكونات التعليمية الثلاث: المعلم والمتعلم والمنهاج.

ب- **المعلم(الأستاذ):** قد يكون من أسباب ضعف تعليمية اللغة العربية، والسؤال المطروح هنا، هل الإصلاحات الجديدة التي عرفتها المنظومة التربوية في بلادنا أعطت اهتماما بهذا المعلم(الأستاذ)، الذي في وسعه أن يصنع التغيير ويفعل نتاجه؟ أم تكوينه الجامعي كفيل بتحقيق هذا الهدف؟

ج- **المنهاج:** لكل شيء خصائصه التي تميزه عن غيره، ومنهاج اللغة التقليدي(أي المنهاج القديم)، قد انفرد بجمله من الخصائص جعلته كياناً تربوياً مستقلا بذاته، يعنى إلا بالجانب العقلي فقط حيث يشحنه بالمعارف دون مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين، وكانت مواده تقدم منفصلة عن بعضها، فلا تراعى العلاقة المحورية في التدريس، لذلك كانت الخبرات مفككة في أذهان المتعلمين.

أما المنهاج الحديث، فيسعى إلى المعالجة الكلية للمكونات المتعلم، العقلية، والنفسية، والوجدانية، أخذ بعين الاعتبار البيئة الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية.

أما اليوم وفي ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات، أصبحت التعليمية الخاصة بمادة اللغة العربية تعتمد أنواعا من التعلم بواسطة المشروع، التعلم بواسطة حل المشكل، التعلم التعاوني وغيرها من الطرائق الحديثة.

ولكن هذا كله يبقى نظرياً المشكل المطروح اليوم في المنظومة التربوية الجزائرية صعوبة التطبيق ومرد ذلك عدم الاهتمام بالإعداد الجيد لتكوين الأساتذة الذين يشرفون على تطبيق المنهاج الجديد–أي التدريس بالمقاربة بالكفاءات–.

كما تبين من خلال هذا البحث أن تعلم اللغة العربية لم ينل من التخطيط المنهجي والتعليمي، مما يساعد متعلميها على التمكن من اللغة العربية.

أما التوصيات فألخصها فيما يلي:

- استثمار كل ما توصل له أهل الاختصاص من باحثين ومدرسين لقضايا اللسانيات التطبيقية، وبالخصوص ما يتعلق بتعليمية اللغات .
- العناية بلغة التعليم: العمل على اكتساب المتعلم كفاءة نحوية، وتنمية الكفاءة الدلالية والمعجمية عبر المسارات المتتابعة للمنهج التعليمي.
- الامتحانات ونصيبها من العربية : في الامتحان حري بالأستاذ أن يفسح المجال للمتعلمين كي يعبروا، ويحللوا ويقارنوا ليتوصلوا بأنفسهم من خلال فكرهم إلى اكتشاف هذه الحقائق والتأقلم معها وحلها باعتبارها مشكلات خاصة بهم، وليست مفروضة من قبل البرنامج أو الأستاذ .
- **كتب التعليم:** وهنا لابد من القول أن كتب اللغة العربية المدرسية، تقتضي أن يشرف عليها أصحاب الخبرة العالية وأهل الاختصاص، ممن يقومون بالتقويم الرشيد والتصحيح لمختلف الكلمات والتراكيب وضبط حروفها بالشكل المناسب لكل مستوى.
- الاهتمام بالتكوين النظري والبيداغوجي للأساتذة .

وفي الختام: يمكن القول أن النهوض باللغة العربية في المدرسة الجزائرية، بكل أطوارها ومستوياتها، يتطلب وقفة مصيرية كبرى، تتظافر فيها الجهود من جميع الفاعليين في الحقل التربوي، متخصصين وأساتذة، ومعلمين لمناقشة وبحث السبل الكفيلة بترقية اللغة العربية وجعلها لغة العلم والأدب، كما يتوجب عليها أيجاد سبل ناجعة تحقق النهوض بهذه اللغة مستقبلا، من أجل تزويد الناشئة بأداة التواصل ومفتاح الحضارة .

وما توفيقي إلا بالله، عليه توكلت وإليه أنيب.

قائمة

المصادر والمراجع

القرآن الكريم: برواية حفص عن عاصم.

المصادر والمراجع:

1- إبراهيم حمروش، التعليمية، موضوعها –مفهومها، الآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، العدد2، مارس1995.

2- إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، در الكتاب الإسلامي، القاهرة، ط2، 1992م.

3- ابراهيم مطاوع، الوسائل التعليمية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط2، 1976.

4- ابن جني، الخصائص، دار الكتب المصرية،ج1.

5- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، مج15،ط1، 1992.

6- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.

7- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل التعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، وهران، 1994م.

8- أحمد حسين البقالي، مناهج التعليم بين الواقع و المستقبل، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2001م.

9- أحمد عبد الخالق ، مبادئ التعلم، أستاذ علم النفس، ط2، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2001.

10- أحمد علي مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية.دار الشواف، الرياض،1991.

11- أسامة محمد البطانية وآخرون، صعوبات التعلم، النظرية والممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، 2005

12- أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربيةج1-.دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع،ط1، 2008.

13- أنور محمد الشرقاوي، التعلم وأساليب التعليم، مكتبة الانجلو المصرية، جامعة عين شمس، 1996م.

14- بشير إيرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007م.

15- تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982.

16- تركي رابح، مناهج البحث في علوم التربية و علم النفس، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1984م.

17- تركي رابح، التعليم القومي والشخصية الجزائرية(1931م-1956م)، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1981م.

18- تمام حسان، اللغة العربية معناها و مبناها،الهيئة المصرية للكتاب، مصر ،ط2، 1979م.

19- جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، مؤسسة الثقافة الجامعية للنشر والتوزيع، مصدر الاسكندرية 2003

20- جمال الدين بن هشام، شرح شذور الذهب في معركة كلام العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1996.

21- الحاج الصالح عبد الرحمن ،بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، الجزائر، 2007م.

22- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005.

23- حسان شحادة، تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، الدار المصرية اللبنانية.

24- حسن عبد الباري عمر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الدار الجامعية، ط1 1997م.

25- حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية تعليمها وتقويم تعلمها، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر ، ط1، 2000.

26- حسين حمدي الطويجي، التكنولوجيا داخل الفصل، سلسلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون و الآداب، مج24، ع:1و2، يوليو/سبتمبر وأكتوبر/ديسمبر، 1995م

27- حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط1، 2003.

28- حنفي بن عيسى ، محاضرات في علم النفس اللغوي ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجزائر ، ط2 ، 1980 .

29- خالد الزواري، التعليم المعاصر قضاياه الفنية والتربوية، مؤسسة طبية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2006

30- خير الدين هني، تقنيات التدريس، وزارة التربية الوطنية، ط1، الجزائر، 1999.

31- دروس في التربية وعلم النفس، وزارة التربية الوطنية، المطبعة الشعبية للجيش، الجزائر.

32- رمضان القذافي، نظريات التعلم والتعليم، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط2، 1981م.

33- الزجاجي، الايضاح في النحو، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط5، 1986م.

34- سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس والنظرية والتطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2001.

35- شبل بدران ،التعليم وتحديث المجتمع ، دار قباء للنشر و التوزيع، القاهرة، ط1، 1986م.

36- صالح بلعيد ،دروس في اللسانية التطبيقية، دار هومة، ط3، 2000م.

37- صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط5، عمان، الأردن، 2006.

38- صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشرق للنشر والتوزيع عمان الأردن، ط1، 2006.

39- طه علي حسين، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، عمان، الأردن، ط1، 2003.

40- عبد الرحمان الهاشمي، تحليل محتوى منهاج اللغة العربية"رؤية نظرية تطبيقية"، ومحسن علي عطية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.

41- عبد الرحمان عبد الله، المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، ط1، 1986م.

42- عبد الرحمن الهاشمي وطه علي حسين الديلمي، استراتيجيات جد حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1،عمان ،الأردن، 2008م.

43- عبد الرحمن الوافي، المختصر في عوامل اكتساب اللغة، دار النجوم العلم للنشر والتوزيع، الجزائر.

44- عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، (د.ط)، 1961.

45- عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط1، 1986.

46- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، جامعة اليرموك، الأردن، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ط1، 2003.

47- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2004.

48- عثمان آيت مهدي، من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات، 2011.

49- عدل عوض، منطق النظرية العلمية المعاصرة وعلاقتها بالواقع التجريبي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، مصر، 2006.

50- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997م.

51- علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا- نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، ط1 1998/ ط2 2006م.

52- علي مدكور، مناهج التربية، دار الفكر العربي، مصر، 2001.

53- فاخر عاقل، التعلم ونظرياته، ط3،دار العلم للملايين، لبنان، 1989.

54- فاخر عاقل، علم النفس التربوي، دار الملايين، بيروت، لبنان، 1967م.

55- فايز مراد دندش، مصفى التعلم وكنهه، من خلال نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الوفاء للطباعة والنشر الإسكندرية، ط1، 2003.

56- فرديناند دي سوسير، دروس في الألسنة العامة، تعريف محمد شاوش وآخرون، الدار العربية للكتاب، تونس(د.ط)، 1985م.

57- محمد الدريج ، مدخل إلى علم التدريس- تحليل العملية التعليمية.كلية علوم التربية، الرباط، ط1، 1983.

58- محمد السرغيني، التربية، مكتبة الرشاد، ط1، 1963م.

59- محمد خطابي ، لسانيات النص ، مدخل الي انسجام الخطاب ، الناشر المركز الثقافي العربي ، ط1 ، 1994 .

60- محمد سلامة، توفيق حداد، علم النفس الطفل، مديرية التربية و التكوين بوزارة التربية، ط1، 1973م.

61- محمد عطية الإبراشي، روح التربية و التعليم، دار إحياء المكتبة العربية، ط11، 1966 م.

62- محمد محمود الحيلة، تكنولوجية التعليم بين النظرية و التطبيق، دار النشر و الطباعة، عمان، ط2، 2000م.

63- محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية دار الشروق جدة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983.

64- محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب،الجزائر، 1988م.

65- محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة و النشر، القاهرة، 1998.

66- محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي، دار الغريب للطباعة والنشر، القاهرة.

67- محمود فهمي حجازي، علم اللغة العربية، مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللغات السامية، دار الثقافة للنشر، القاهرة، مصر، 1998.

68- مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000م.

69- مصطفى بن عبد الله بوشوك ، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ، كلية علوم التربية ، جامعة محمد الخامس ، الرباط ، ط3 ، 2000 .

70- مصطفى ناصف، نظريات التعلم، ترجمة: علي حسين حجاج، سلسلة المعرفة، أكتوبر 1983، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

71- معروف رزيق، كيف تلقي درسا، دار اليقظة العربية، ط4، 1964م.

72- منهاج التعليم الأساسي للطور الثالث، مادة اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 1997م.

73- المنهاج الدراسي والوثيقة المرافقة للتعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية الجزائر، 2005-2008.

المراجع الأجنبية والمترجمة:

1- y.Bertrand ترجمة: محمد بوعلاق،النظريات المعاصرة، ، ط4، قصر لكتاب، 2001م.

2- f.desoussur,cour de linguistique generale,edition to lantikit, p. Bejaia, algerie, 2002.

3- Hamline, daniel les objectifs pedagogique en formation imial et en formation continue et E.F.S.E entreprise moderne, deditions, paris 1982.

المجلات:

1- المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية، عدد خاص، عروض الايام الوطنية لعلم النفس وعلوم التربية، الجزائر، 8،9 ماي 1986م، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

2- مجلة العلوم الانسانية، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد02، جوان، 2002.

3- مجلة اللغة الأم، إعداد مجموعة من المؤلفين، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2004، دار هومه الجزائر.

4- مجلة اللغة والآداب، جامعة الجزائر، العدد05، 1994.

5- مجلة الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، الجزائر، العدد 21، جوان 2014م.

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
مقدمة	أ-هـ
المدخل العام للتعليمية.....	9-6
الباب الأول: القسم النظري	
الفصل الأول: تعليمية اللغة العربية	
المبحث الأول- **ماهية التعليمية**.....	20-12
المبحث الثاني- **واقع تعليمية اللغة العربية وتعلّمها**.....	22-21
المبحث الثالث- **الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية**.....	25-23
المبحث الرابع- **أهمية الوسائل التعليمية وتعلم اللغة العربية**.....	35-26
الفصل الثاني: نظريات التعلم	
تمهيد.....	37
المبحث الأول-**مفهوم النظرية والتعلم والتعليم**.....	42-38
المبحث الثاني- **النظرية السلوكية**.....	53-43
المبحث الثالث-**النظرية المعرفية(البنائية)**.....	60-54
الباب الثاني: القسم التطبيقي	
الفصل الأول: تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية (التعليم المتوسط)	
تمهيد.....	66-63
المبحث الأول- **مفاهيم و مصطلحات**.....	70-67
المبحث الثاني- **واقع الإصلاح في المدرسة الجزائرية**.....	80-71
المبحث الثالث- **مقاربات المنظومة التربوية الجزائرية**.....	83-81
المبحث الرابع- **تعليمية اللغة في إطار المقاربة بالكفاءات**.....	142-84
الفصل الثاني: دراسة تحليلية لتعليمية اللغة العربية (التعليم المتوسط)	
تمهيد	144
المبحث الأول- **قراءة في مناهج اللغة العربية في التعليم المتوسط**.....	159-145
المبحث الثاني- **النصوص المعتمدة في الكتب المدرسية**.....	163-160
المبحث الثالث- **العلاقة بين الوضعيات التعلمية**.....	168-164
المبحث الرابع- **معايير التقييم المعتمدة في تحليل الكتب المدرسية(بيانات ونتائج)**	212-169
المبحث الخامس **– دراسة تحليلية لوحدة تعليمية من كتاب السنة الأولى متوسط**	239-213
خاتمة.....	244-241
قائمة المصادر والمراجع	252-246

تم بحمد الله